المحاضرة الخامسة

المناهج والكتب المدرسية في المدارس العربية في فلسطين تحت الاحتلال اليهودي 1948- 1994م

الدكتور عبداللطيف البرغوثي

جامعة بيرزيت

السبت 20 ذو الحجة 1415هـ- 20 أيار 1995م

1-1 مدخل:

التربية قوة اجتماعية مركزية من يمتلكها يمتلك القدرة على تقرير مصير المجتمع، وعلى ذلك فإنها لا يمكن أن تكون محايدة؛ لأنها في الحصيلة النهائية هي التي تشكل مجتمعها وقيادته على الصورة التي رسمت لها مسبقاً في إطار فلسفة التربية، وما ينبثق عنها من استراتيجيات وسياسات وخطط وأهداف عامة وأخرى خاصة. ومن هذا المنظور فإن السياسة وأجهزتها الحاكمة لا بد أن تسعى دوماً للسيطرة على التربية بمجموعها – فلسفة ومحتوى وأساليب وأجهزة تنفيذية – لكي تضمن تشكيل المجتمع على النحو المريح لها وللنظام الحاكم القائم بها وعليها، وبناءً على هذا فإن التناقض بين التربية والتربويين من ناحية والسياسة والسياسيين والحكام من ناحية ثانية لا بد أن يؤدي – باستثناء الحالة التي يكون فيها الحكم وطنياً ديمقراطياً عادلاً – إلى الصراع بين هذين الطرفين ليس من أجل الاستيلاء على التربية كهدف في حد ذاته بل لأن الاستيلاء عليها يعني الاستيلاء على عقول الأجيال المقبلة أي الاستيلاء على مستقبل الشعب أو الأمة، وقد أدى هذا الاعتبار قديماً إلى بلورة نظرية "المدينة الفاضلة" حسبما رآها أفلاطون (437–347 ق.م)، في جمهورية من أجل حل المشكلة من خلال إزالة التناقض المشار إليه، كما أدى إلى الموقف الشجاع الذي وقفه المعلم الفيلسوف بيدبا الهندي في وجه ملكه الطاغية دبشليم، وما أكثر الأمثلة في هذا الصدد عبر التاريخ!

ومن الواضح أن التربية الحقة بمفهومها الواسع تكوّن شخصية الفرد وسلوكه وطريقته في الحياة، بحيث لا يحقق ذاته فقط، وإنما يكون أيضاً عضواً منتجاً ومفيداً لمجتمعة ومسهماً في تقدمه واستمراريته. لكن التربية الحقة مشورطة بوجود مجتمع ديمقراطي إذ لا يمكن وجودها دونه، ومن الواضح أيضاً أن مقومات التربية بهذا المفهوم هي الثلاثة الرئيسية التالية:

أ – التربية الرسمية، وهي تتمثل فيما يكتسبه الفرد من المؤسسات التربوية النظامية على اختلاف أنواعها ومستوياتها.

ب – التربية الشعبية أي التنشئة الاجتماعية المتمثلة فيما يكتسبه الفرد من الأسرة والحي والمجتمع بعامة.

ج – التربية الموازية وهي تتمثل فيما يكتسبه الفرد من خلال وسائل الإعلام المختلفة: كالصحافة واللافتات والملصقات والإذاعة المسموعة والمرئية والسينما والفيديو ووسائل الخطاب الجماهيرية[1].

2-1 التربية في العالم الثالث:

في ضوء ما تقدم، يقفز إلى الذهن السؤال التالي:

ما التربة التي أخذت بها بلدان العالم الثالث، ونحن العرب جزء منه، في أعقاب حصولها على استقلالها؟

عندما بدأ الاستعمار ينحسر عن العالم الثالث، وبدأت أقطار ذلك العالم السياسي تحرز استقلالها السياسي منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، توهمت أن ليس أمامها نموذج تقتدي به إلا نموذج البلد الذي كانت رازحة تحت استعماره فتبنته على عماه ودون فحص لمدى حداثته ولمدى صلاحه ولمدى ملائمته لاحتياجاتها في حاضرها ومستقبلها، وكانت تلك هي الغلطة الأساسية التي أطالت عمر الاستعمار من ناحية، وعمر التخلف المرتبط عضوياً بالمثلث اللعين مثلث الفقر والمرض والجهل، من ناحية أخرى، ولم تكن هذه الغلطة هي الغلطة الوحيدة بل تشابكت وتآزرت معها سلسلة من الأخطاء بعضها وقع ومضى، وبعضها هبط على صدور الشعوب ما زال جاثماً عليها، وما دمنا لسنا في موقف استعراض لها، فيكفي التنبيه إلى واحدة من كبرياتها كانت ولا تزال قائمة كعقبة كأداء تعترض سبيل شعوبنا في محاولة النهوض والتقدم. إنها تتمثل في هذه الثنائية التي صرنا نعبر عنها بشعار "الأصالة والحداثة"، وهو شعار فتحنا به معركة محتدمة، فصار بعضنا يدعو إلى مقاطعة الحضارة المعاصرة؛ لإنها غربية إمبريالية وينادي بالعودة إلى الأصول في مقابل من يدعو إلى خلع ثوب التراث وطرحه من وراء الظهر بحجة أنه كفن بال، ولأن أصحاب هذه الدعوة لا يريدون أن يحكمهم الأموات، بل هم يريدون ان يعتمروا الزي الغربي العصري بتمامه وكماله، وإلى جانب هذين الفريقين وقف فريق ثالث دفعت به البلبلة والحيرة إلى مقاعد المتفرجين المتّصفين بقدر كبير من عدم المبالاة. ولم يقتصر الضرر الناجم عن هذه الفوضى المتشنجة على حال من التخلف يشبه حال شرطي المرور الواقف مكانه، مقيساً على حركة السير العبارة به والمتجاوزة له، بل تعدى ذلك إلى فرض تربية توهم أربابها أنهم حلوا مشكلة "الأصالة والحداثة" بأن

جمعوا في مناهجهم بين موروث قديم لم ينقدوه ولم يحللوه ولم يتجاوزوه، على الرغم مما فيه من غث، وبين حديث نقلوه، وهم مغمضو العينين، عن الحضارة العلمية المعاصرة دون أن يفحصوه ليثبتوا مدى صلاحيته وملاءمته لواقع حياتنا ومستقبلنا، فغرسوا بذلك ثنائية فكرية في عقول الأجيال الصاعدة، ثنائية تؤدي إلى ازدواج الشخصية لأنها تطالب الفرد بتحكيم العقل والتفكير العلمي فيما يقبله أو يرفضه من الأشياء من ناحية، وتطالبه في الوقت ذاته بقبول الكثير من المسلمات الموروثة من ناحية ثانية. فهل ثمة من آلية انجح من هذه الآلية لـ وأد المواهب وإصابة الأجيال الصاعدة بالشلل؟ ومن الخاسر ومن الرابح في مثل هذه الحالة ؟ لا حاجة إلى القول إن الخاسر هو نحن أفراداً وشعوباً، وأن الرابح هو التخل الذي نمد بفعلنا هذا في عمره إن لم نكرس بقاءه. إن التيارات الثلاثة المذكورة كلها على خطأ؛ فالتيار الأول لا يستطيع، مهما بذل من جهد، أن يعيش في عزلة عن حضارة عصره، والتيار الثاني لا يستطيع، حتى لو اراد، أن يخرج من جلده الثقافي، والتيار الثالث لا يمكنه أن يبقي محايداً في خضم التحولات ومصطرع التيارات الفكرية الدارة من حو لـه. إن أبرز سمات الحضارة العلمية المعاصرة هو سرعة التغير، ولذلك فإن من لا يتقدم سيتأخر حتماً فلا مجال للواق ف أو المتردد. فما العمل، والحالة هذه، إذن؟

2-1 خطر تسييس التربية"

التغيير سنة الحياة، والتربية بوصفها قوة اجتماعية بوسعها أن تكون أداة تغيير للأفضل إذا امتلكت حرية العمل. ولأنها كذلك، فإن كل القوى المصطرعة تحاول "امتلاك زمامها لتنشئة الأجيال الجديدة وفقاً لاجتهاداتها المتنوعة، وبهذا وقع للأمة العربية ما يمكن أن يطلق عليه "تسييس" التربية الذي بدأ منذ وقت مبكر منذ أيام المروانيين ...، ولسوف تظل عملية التسييس التربوية هذه ديدن كل التيارات الفكرية الإسلامية" [٢]. هذه قضية محسومة، ولا ينكر أحد منا كمربين أهمية السياسة، لكنا ننكر على السياسة أن تنفرد قيادتها بفرض الهيمنة على التربية بمعنى توظيف التربية لتنشئة أجيال من رعايا وأتباع يؤمرون فيطيعون دون أن يكون لهم رأي في اتخاذ القرارات، ننكر ذلك لأننا نؤمن أن التربية الفعالة هي التربية التقدمية التي تملك حرية العمل، ونؤمن كذلك أن هذه التربية التقدمية الحرة هي القوة الرئيسية الكفيلة بتقدم مجتمعها وازدهاره، لكن حتى تكون التربية كذلك، لا بد أن تقوم على فلسفة مدروسة توظف في وضعها أفضل العقول، وتشترك في نقاشها وتعديلها وإقرارها جميع فئات

الشعب على اختلاف مستوياتها ومشاربها، ولا بد لهذه الفلسفة أن تنطلق من الواقع الحالي لحياة الشعب وترسي على ذلك الواقع الأسس الرئيسية التي ترسم له صورته المستقبلية.

وغير خاف أن كل أمة من أمم عالمنا الثالث بعامة، وأمتنا العربية بخاصة، تطمح إلى الازدهار وإلى اللحاق بركب التقدم الإنساني، لكن ذلك لا يمكن أن يتأتى لها ما دامت التربية فيها تربية تلقينية أسيرة لقرارات تنفرد السلطة السياسية باتخاذها من خلال منظور آني ضيق، ولا يدخل في اعتباره القضايا الأساسية في الحياة مثل قضية الانتساب لروح العصر، والإبداع، وقضية اعتماد العقلانية "في التعامل مع الكون والإنسان ... وقضية العدل الاجتماعي أو الارتفاع بالإنسان ذاته إلى مركز القيمة الأخلاقية العليا على هذه الأرض... هذا هو جوهر التحدي، ولا ينبغي للأسماء ولا للشعارات أن تعشي أبصارنا عنه" [٣]، ومما لا شك فيه أن الفكر التربوي السائد في مجتمع ما، هو المقرر الرئيسي لازدهار ذلك المجتمع وتقدمه أو عقمه وتخلفه. ولعل خير مثال على هذا من تاريخنا هو ما نستذكره من ازدهار المجتمع العربي الإسلامي وتقدمه" في عصر المأمون لشيوع مبدأ العدل الاجتماعي ومبدا العقلانية في فهم الكون والتعامل معه وتقرير موقع الإنسان فيه، فلما انقضى عصر المأمون ووقع العدوان على هذين المبدأين سقط العرب سياسياً وخرجوا من دائرة "الفعل" في حركة التاريخ إلى "محيط" الانفعال بمجراه، ثم تلا ذلك انحطاط قيمة الإنسان. إن في هاتين الحقيقتين درساً كبيراً، على التربية العربية المعاصرة أن تتعلمه. إن إعادة التربية العربية إلى الوجود الفعال هي في ابتكار نمط تربوي جديد محوره الإنسان العربي ومنهجه العقلانية التي تمكن من استكشاف الكون المحيط به وتطويعه للتحليل العقلاني بعيداً عن وسائل القسر أو التحليلات الغيبية" [٤].

2-2 واقع التربية والتعليم في الوطن العربي:

النظم والمناهج التربوية التعليمية المعمول بها في مدارس الوطن العربي ما زالت إلى حد كبير هي ما ورثه كل إقليم عن عهد الاحتلال الأوروبي له مع بعض التعديلات التي لا تمس الجوهر الذي ما زال معلوماتياً تلقينياً يؤدي إلى حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات النظرية، وما زالت أساليب التدريس تعتمد المعلم كمصدر يكاد يكون وحيداً للمعلومات وتحصر دور الفرد المتعلم في التلقي والحفظ والترداد. فهو في

معظم الوقت لا يطرح أسئلة وإنما يجيب عما ما يطرح عليه، وهو بذلك يظل محدود النشاط قليل المبادرة، ويندر أن يفحص القضايا والأشياء ويكشف عنها بنفسه [٥].

لقد آن الأوان للقيام بثورة تربوية قادرة على تكوين الفرد الجديد الذي سيبني المجتمع الجديد القادر على تحقيق ذاته، وضمان تقدمه واستمراريته، في حالة الانطلاق الناجح، ودون انغلاق على الذات بانفتاح على العالم وبانتماء إلى العصر الذي يعيش فيه في حركة دائرية فاعلة من الأخذ والعطاء، يقول الدكتور محمد جواد رضا في هذا الصدد:

"إن التربية العلمية الوظيفية المطلوبة للقواعد العريضة من الناس يجب أن تستهدف وبشكل واع إعطاء الأجيال الجديدة صورة حقيقية عن العالم الذي تعيش فيه ويجب أن تنتسب إليه وتعي دورها فيه، أن يولد الناس وينشأوا في مجتمع ما ثم لا يعرفون موقعهم من حركة التاريخ في الزمن الذي يولودون فيه... هذا هو أسوأ أنواع الضياع وهذا هو بالضبط ما تفعله تربيتنا بأطفالنا الآن... إن كثيراً من إحباطاتنا التربوية حتى الآن جاء من غبش الغايات التي كنا نرسمها للتربية غير متحسبين إمكانات تنفيذها، ولا معتبرين درجة ملاءمتها العصر الذي تخلق أجيالنا فيه، حتى صار كثير من جهدنا التربوي يقود إلى عزل أجيالنا عن عصرنا والنكوص أمام حركة التقدم التاريخي، فهل لنا من رؤية تاريخية واقعية فيما ينبغي أن نعد أجيالنا الجديدة له؟" [٦].

لكن على الرغم من هذا الواقع المر، وحتى نكون منصفين، لا بد لنا من إشارة موجزة إلى أن جهوداً عربية جادة أخذت تبذل منذ مطلع الستينات لتطوير الأنظمة التربوية والمناهج والأساليب التعليمية وتحديثها، وتدريب ا لمعلمين ورفع سويتهم، وتحسين المباني والتجهيزات المدرسية، لكنها الأسباب عديدة ما زالت مقصرة عن إحداث التغييرات الجوهرية المطلوبة.

2-3 واقع التربية في فلسطين [٧]:

الحركة التعليمية في فلسطين جزء من الحركة التعليمية العربية، لذلك فهي تعاني معها ما تشكو منه من قصور وتخلف، ووقع في أسر القيادات السياسية في مختلف أقاليم الوطن العربي. وزيادة على ذلك فإن الحركة التربوية التعليمية الفلسطينية لم تكن فلسطينية في يوم من الأيام؛ فبعد أربعة قرون من الحكم التركي وقعت فلسطين

في مخالب الأسد البريطاني الذي فرض على عربها نظاماً تربوياً يخدم المصالح البريطانية، بينما أعطى الأقلية اليهودية فيها الحرية الكاملة في وضع النظام التربوي الذي ترتضيه لأبنائها وتطويره، فأدى النظام المفروض على العرب إلى ضياع الوطن وتشتيت أهله منذ حرب عام 1948، بينما أدى النظام الحر إلى انتصار الأقلية على الأكثرية وإلى إقامة الدولة الصهيونية، وتلا ذلك تمزيق الأرض الفلسطينية والشعب الفلسطيني وتبعية أجزائه المختلفة لأنظمة مختلفة؛ فالعرب الذين ظلوا في ديارهم عند قيام الدولة العبرية أخضعوا للأنظمة الإسرائيلية، وعرب ما صار يعرف بالضفة الغربية أتبعوا للأردن وصارت تطبيق عليهم القوانين والأنظمة الأردنية وعرب ما صار يعرف بقطاع غزة أتبعوا للإدارة المصرية، وصارت تطبق عليهم القوانين والأنظمة المصرية. أما بقية الفلسطينيين الذين انتهى بهم المطاف إلى بلدان مختلفة خارج فلسطين، فإنهم –بحكم واقعهم الجديد– صاروا يخضعون لقوانين البلدان التي أقاموا فيها وأنظمتها، وبعد مضي حوالي عقدين على هذا الحال، قامت إسرائيل باحتلال بقية الأرض الفلسطينية في الحرب التي شنتها في حزيران 1967، وفي الثالث عشر من شهر أيلول/ سبتمبر 1993، جرى توقيع اتفاق أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل في البيت الأبيض بواشنطن، وهو اتفاق أعطى الفلسطينيين حكماً ذاتياً في قطاع غزة وأريحا أولاً، على أن يمتد لاحقاً ليشمل الضفة الغربية، وفي إطار ذلك الاتفاق، جرى نقل صلاحيات محدودة إلى السلطة الفلسطينية في الضفة الغربية كان من جملتها تولي مسؤولية التربية والتعليم.

هذه هي الملامح الأجمالية للواقع الفلسطيني، وهي ملامح لا بد من استذكارها من أجل فهم واقع التربية الفلسطينية، ولا سيما ما يختص منه بالأهداف المناهج والكتب المدرسية، لكن قبل البدء بالحديث عن المناهج والكتب المدرسية، يبدو من المفيد تقديم بعض الإحصائيات التربوية التي تبين أعداد الفسلطينيين بصورة عامة:

جدول رقم (1)

العرب في إسرائيل

نهاية السنة	دروز وآخرون	مسيحيون	مسلمون	المجموع	مجموع اليهود
1949	14.500	34.000	111.500	160.000	1.173.900
1993	89.300	15.800	751.400	992.500	5.327.600

ract of Israel 1994, No 45tsStatistical Ab

cs, P.43it StatisfoCentral Bureau

نهاية السنة	الضفة الغربية	قطاع غزة	المجموع
1967	585.900	380.800	966.700
1993	1.084.400	748.900	1.833.300

Statistical Abstract, P. 786

يشار إلى أن الإحصاء الإسرائيلي لا يضم عرب القدس إلى عرب الضفة الغربية.

جدول رقم (3)

عرب القدس

السنة	عدد السكان في مدينة القدس
1967	68.600
1992	155.500

مركز الإحصاء الفلسطيني، سلسلة تقارير الوضع الراهن (رقم 1) ديموغرافية الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة كانون الأول/ ديسمبر 1994، جدول (1.4)، ص78.

جدول رقم (4)

سكان الضفة الغربية والقطاع

السنة	سكان الضفة بما فيها القدس	سكان القطاع	المجموع
1994	1.395.455	842.575	2.238.030

مركز الإحصاء الفلسطيني، سكان التجمعات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، تشرين الثاني/ نوفمبر 1994، ص142: التقديرات السكانية.

يلاحظ بالمقارنة مع الجدول رقم (2) أن التقدير الفلسطيني لسكان الضفة والقطاع يزيد عن التقدير الإسرائيلي بـ 404.730.

جدول رقم (5)

المدارس في النظام التعليمي الإسرائيلي

السنة	مدارس يهودية	مدارس عربية
49/48	565	46 (= 45 ابتدائية + 1ثانوية)
94/93	2.199	488 منها: 348 ابتدائية – (315 عادية + 33 للمعاقين) 100 ثانوية = (64 بمسار واحد + 36 متعدد المسارات)

Statistical Abstract, No. 45, P. 643

جدول رقم (6)

الوظائف التعليمية

عرب			يهود		
السنة	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
49/48	170	–	–	4.153	–	941
60/59	1.195	–	61	16.866	–	4.748
70/69	2.524	58	286	24.726	903	12.371
94/93	7.995	27.62	3.226	44.140	16.717	31.690

Statistical Abstract, No. 45, P. 645

يلاحظ من هذا الجدول أن المدارس العربية ظلت ابتدائية في معظمها تسير على سلم تعليمي من مرحلتين: ابتدائية (1–8) وثانوية (9–12) حتى عام 1970/69 عندما تحولت إلى سلم ثلاثي: ابتدائي، إعدادي، ثانوي.

جدول رقم (7)

الصفوف في النظام التعليمي

عرب			يهود		
السنة	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
49/48	667	–	8	3.364	–	507
60/59	1.075	–	31	12.030	–	1.706
70/69	2.663	93	183	14.768	252	4.532
94/93	4.738	1.157	1.342	19.909	4.712	8.672

Statistical Abstract, No. 45, P. 645

جدول رقم (8)

عدد الطلاب في إسرائيل

عــرب				
السنة	بستان إلزامي عمر خمس سنوات	ابتدائي	إعدادي	ثانوي عام
49/48	1.124	9.991	–	14
60/59	7.274	36.729	–	1.956
70/69	14.211	85.449	2.457	80.050
94/93	24.800	143.485	38.220	43.247
يهــود				
	رياض الأطفال	ابتدائي	متوسط	ثانوي
	25.406	91.133	–	10.218
	75.699	375.054	–	55.142
	107.668	394.354	7.908	129.436
	286.600	533.919	139.707	243.476

Statistical Abstract, No. 45, P. 647

جدول رقم (9)

المؤسسات التعليمية في الضفة الغربية والقطاع

حسب السلطة باستثناء الجامعات

	الضفة	القطاع	المجموع
1967 - 1968			
المؤسسات	821	166	987
الصفوف	4.402	1.746	1.148
الطلبة	142.216	80.050	222.266
1989 - 1990			
المؤسسات	1.238	347	1.585
الصفوف	9.703	4.541	14.244
الطلبة	315.108	196.458	511.566
1992 - 1993			
المؤسسات	1.406	397	1.803
الصفوف	11.872	5.226	17.098
الطلبة	383.386	221.133	604.519
مؤسسات حكومية			
المؤسسات	856	135	991
الصفوف	8.447	2.446	10.893
الطلبة	284.426	101.194	385.620
مؤسسات وكالة الغوث			
المؤسسات	103	170	273
الصفوف	1.283	2.307	3.590
الطلبة	43.171	107.128	150.299
مؤسسات أخرى			
المؤسسات	447	92	539
الصفوف	2.142	473	2.615
الطلبة	55.789	12.811	68.600

عام 1993/92كان هناك ست كليات مجتمع بها (1.760) طالباً في قطاع غزة.

Statistical Abstract, No. 45, P. 832

جدول رقم (10)

الطلاب حسب نوع المؤسسة التعليمية

	68-67	90-89	1993 -1992			
			الضفة	القطاع	منهم في الوكالة	المجموع
المجموع	222.266	511.566	383.386	221.133	150.299	519، 604
رياض أطفال	3.850	28.071	27.492	11.151	1.165	038.643
مدارس ابتدائية	162.051	304.852	325.604*	134.937	00	00
مدارس إعدادية	40.177	108.105		45.683	00	00
مدارس ثانوية	15.910	65.361	25.313**	27.860	00	00
معاهد معلمين	278	5.447	4.977	1.502	895	6.479

Statistical Abstract, No. 45, P. 832

* الصفوف (1-10)

** الصفان (11و 12).

3-1 المناهج والكتب المدرسية في فلسطين المحتلة منذ عام 1948:

أسفرت حرب عام 1948 عن قيام دولة إسرائيل على القسم الأكبر من الأرض الفلسطينية، وعن تمزيق الشعب العربي الفلسطيني وتشتيته مع بقاء أقلية عربية تحت الحكم الإسرائيلي. وكان للأكثرية اليهويدة عام 1949 – كان عددهم آنذاك 1.013.900* – نظامها التربوي الذي طورته خلال فترة الانتداب البريطاني على فلسطين، وهو نظام كانت السلطة عليه للفعاد لئومي (المجلس الملي اليهودي) بوصفه المجلس التنفيذي للجمعية النيابية التي تمثل الطائفة الإسرائيلية في فلسطين (Knesset Israel)، وكان في تلك الجمعية ممثلون لثلاثة أحزاب أو تيارات هي:

* Statistical Abstract, No. 45 p43

١ -الحزب العمومي، وهو حزب الوسط.

٢ -حزب العمال، وهو حزب اليسار.

٣ -حزم مزراحي، وهو حزب الصهيونية الأصولية التقدمية، وهو حزب محافظ متدين منظم للحركة الصهيونية.

وكانت لكل واحد من هذه الأحزاب مدارس خاصة به؛ فكان في مدارس الحزب الأول 35% من مجموع الطلبة، وفي مدارس الحزب الثاني 23%، وفي مدارس الحزب الثالث 24%، أما 18% الباقية فكانت تابعة لأجودات إسرائيل أو مستقلة.

وكان السلم التعليمي يتكون من مرحلتين: ابتدائية وثانوية يبلغ مجموع سنواتهما اثنتي عشرة سنة أي بزيادة سنة دراسية واحدة عن نظام التعليم العربي تحت الانتداب البريطاني، لكن تلك الفترة كانت موزعة وفق أنماط ثلاثة هي:

8 سنوات للمرحلة الابتدائية+ 4 سنوات للمرحلة الثانوية،

4 سنوات للمرحلة الابتدائية + 8 سنوات للمرحلة الثانوية،

36 سنوات للمرحلة الابتدائية + 6 سنوات للمرحلة الثانية [٨].

هذا النظام صار لا بد من إعادة بنائه بعد قيام الدولة ليناسب أهدافها وسياساتها، ففي أيلول من عام 1949 "أقرت الكنيست (البرلمان الإسرائيلي)، قانون التعليم الابتدائي الإلزامي المجاني، الذي حتم على الوالدين إرسال أولادهما إلى المدرسة من سن (5-14)، أي سنة للروضة وثماني سنوات للمرحلة الابتدائية (الصفوف 1-8)، لكن التعليم الثانوي ظل على حاله، ثم عدل هذا القانون الإلزامي عام 1969 ليشمل سن (14-15)، أي الصف التاسع وعمم تنفيذه عام 1974، بعد ذلك عدل ثانية عام 1977 ليشمل سن (16) أي نهاية الصف العاشر [٩].

أما نظام الأحزاب الثلاثة فقد ظل معمولاً به حتى عام 1953، عندما أقرت الكنيست قانون التعليم الحكومي الذي ألغى نظام الأحزاب الثلاثة وأقر اثنين منها هما: التعليم الحكومي الرسمي، والتعليم الحكومي الديني الرسمي، وهما يسيران على منهج تعليمي موحد باستثناء أن مدارس التيار الحكومي الديني تركز على تعليم المواضيع المتعلقة بالتراث اليهودي والتاريخ اليهودي [١٠].

وفيما يتعلق بالأقلية العربية التي قدر عددها في اخر عام 1949 ب (160.000) نسمة [١١]، فإنها كانت أقلية مهزومة، مروعة، مجزأ ة، مبعثرة، غايتها

الفورية الحصول على الأمن وعلى لقمة العيش، وهي أقلية غير منظمة، لا حول لها ولا قوة، تقبع في ظل دولة صهيونية تعاملها معاملة العدو المهزوم، الذي لا بد من تفريقه، وإحكام القبضة عليه، حتى لا يستطيع ان يشكل أي خطر على الدولة، وعلى أمنها، وأمن شعبها اليهودي، ولا بد في هذا الصدد من التذكير بأن إسرائيل دولة عنصرية، عرفت وتعرف نفسها بأنها دولة لليهود فقط [١٢]. أما مواطنوها من العرب –بلغ عددهم في نهاية عام 1993 (بمن فيهم عرب القدس وفقاً للإحصاء الإسرائيلي)، 992.500 نسمة– [١٣] فهي تعترف بهم كأقلية قومية؛ لأن مثل ذلك فهي تتعامل معهم كأفراد من غير اليهود، ولا تعترف لهم بأية حقوق جماعية بل تتعامل معهم كأفراد من غير اليهود، ولا تعترف لهم بأية حقوق جماعية بل تطبق عليهم مبدا "فرق تسد"، فتتعامل معهم كجماعات عرقية: كعرب أو شركس أو ارمن، أو كجماعات طائفية: كمسلمين أو مسيحيين او دروز. وهي تمارس التمييز ضدهم على المستويين الرسمي والشعبي؛ فعلى المستوى الرسمي، تعاملك كغرباء وليس كمواطنين متساوي الحقوق في الدولة، وعلى المستوى الشعبي، لم يطرأ على مواقف الجمهور الإسرائيلي أي تغيير إيجابي ملموس تجاه الأقلية العربية طوال السنوات الماضية، وهذه الدولة العبرية ليس لها حتى الآن دستور معلن يكون مرجعية تنضبط بها قوانينها، وحتى وثيقة استقلالها لم يجر إقرارها في الكنيست حتى الآن، وفي غياب الدستور، ولعدم وجود قانون يبين حقوق الإنسان والمواطن، فإن الكنيست تستطيع أن تسن قوانين تمييز ضد العرب؛ بحكم الأكثرية اليهودية التلقائية فيها [١٤].

ولكي تدافع إسرائيل عن هذا الوضع المشين، ولكي تحافظ على صورة مشرقة لها لدي العالم الغربي، ارتدت ثوب الديمقراطية، بعد ان أعادت تفصيلة بحيث يصبح صالحاً لليهود دون غيرهم، أما العرب فيها، فليس لهم من ديمقراطيتها سوى ما تروجه وسائل إعلامها من أحاديث دعائية عن مساواتهم باليهود، وعن التعايش الذي كتب على الشعبين. لكن واقع الحال يشير إلى أن إسرائيل ما زالت نادمة على فشلها في التخليص من هؤلاء العرب كلية خلال حرب عام 1948، يشهد على ذلك أوري لبراني (Uri Lubrani) (منسق شؤون جنوب لبنان الآن)، المستشار الأسبق لرئيس الوزراء للشؤون العربية، عندما قال في عام 1961 تعليقاً على نشاط الطلاب العرب في الجامعات العبرية:"لو لم يكن ثمة عرب جامعيون، لكان الوضع أفضل، ولو أن العرب ظلوا حمالي حطب، فربما كان أسهل لنا أن نتحكم فيها" [١٥]. وما دامت

إسرائيل لا تستطيع التخليص منهم بعد أن صارت دولة، فلا بد لها أن تعمل بكل الطرق الممكنة لإبقائهم متخلفين عن المستوى اليهودي [١٦]، ليظلوا خدماً للدولة، يقومون لها بالأعمال التي يترفع اليهود عن القيام بها. وتحقيقاً لهذه الغاية، راحت إسرائيل، على المستوى العام، تصادر الأراضي؛ لتفك ارتباط العربي بأرضه، تمهيداً لدفعه إلى الاعتماد على العمل اليهودي كمصدر لرزقه، ومضت تصادر الحقوق والحريات، وتمارس أساليب التفرقة والتجويع والقمع، كما أنها، على مستوى التربية والتعليم، وضعت أهدافاً لمناهج المدارس العربية، واعتمدت سياسات وممارسات "تركز على أن يكون العرب طبقة خادمة، من خلال التقليل من الكفاءات العلمية والتكنولوجية، وفك ارتباط العربي بالأرض في الوقت الذي تركز فيه على ربط اليهود بالأرض، وجعلت العربي يعتمد على العمل اليهودي. وحاولت المناهج الإسرائيلية قطع صلة العرب بأمتهم بإماته روح العزة وروح الجهاد، وقتل الروح العسكري عند العرب، بما يساعد في خلق أجيال عربية لا تعرف الانتماء إلا للدولة الإسرائيلية [١٧].

لكن على الرغم من كل إجراءات العسف، والقمع، والتنكيل، والإذلال، على الرغم من قيام القوات الإسرائيلية أثناء حرب عام 1948، بتدمير ما لا يقل عن أربعمئة قرية عربية، وارتكاب مجازر عديدة في أماكن متفرقة، بهدف ترويع العرب الفلسطينيين، وحملهم على الجلاء عن ديارهم، إلا أنه ظل في القسم الذي احتلته القوات الصهيونية من فلسطين عام 1948، أقلية عربية متنامية، تقيم أكثريتهم في قرى منطقة الجليل، والمثلث، والنقب، ويقيم بعضهم في مدن حيفا، وعكا، ويافا، واللد، والرملة.

ولم تكتف السلطات الإسرائيلية بما ارتكبته ضدهم من إجرام، وما أنزلته بهم من ظلم، بل فرضت عليهم أيضاً أحكاماً عسكرية جائرة، تشل حركتهم، وتعمل على تجويعهم وتجهيلهم، سعياً إلى تهجيرهم أو تركيعهم، وقد ظلت تلك الأحكام السارية المفعول حتى عام 1965، وفي الوقت ذاته، لم يكن هؤلاء العرب الفلسطينيون معزولين عن بعضهم فقط؛ فلا ينتقل الواحد منهم من قرية إلى أخرى إلا بتصريح من الحاكم العسكري، بل كانوا أيضاً مقطوعين تماماً – باستثناء السماع من خلال الإذاعات– عن عرب الضفة و القطاع من ناحية، وعن سائر الأمتين العربية والإسلامية من ناحية ثانية. ولما كان أحسن من ظلوا بينهم من المتعلمين هم من مستوى الصف السابع الابتدائي[١٨] باستثناء قلة قليلة من حملة الشهادة الثانوية [١٩].

ولما كان وجود الكتاب العربي بعامة، والمدرسي بخاصة، من الأمور النادرة، والحصول عليه من الأمول العسيرة، فإن الحركة التعليمية بينهم كانت شبه معدومة.

في ضوء ذلك، كان عليهم أن يباشروا إلى حين، ما في وسعهم من نشاطات تعليمية، منطلقين من نقطة الصفر تقريباً، وذلك بالعمل على إعادة تشغيل المدارس المسيحية الخاصة القليلة* – لم يكن في إسرائيل مدارس إسلامية خاصة– في البداية، ثم المدارس الخاصة المتفيئة بالأحزاب السياسية، ولا سيما الحزب الشيوعي، في وقت لاحق، إلى أن فتحت المدارس الحكومية أبوابها في وقت متأخر نسبياً من العام الدراسي 1948– 1949، وكان عددها خمساً وأربعين مدرسة ابتدائية، ومدرسة ثانوية واحدة، وكان عدد طلبتها (9.991)، طالباً ابتدائياً و(14) طالباً ثانوياً [٢٠]. في الوقت ذاته، كان على المعلمين أن ينسخوا أو يلخصوا بخط اليد، ما يقع في أيديهم من كتب عربية، ولا سيما تلك الموروثة عن عهد الانتداب البريطاني، وأن يتحملوا مسؤولية تعليم الأجيال الناشئة، بالاعتماد على الاجتهاد الشخصي، في غيبة النظام، والمنهاج، والكتاب المدرسي، والمؤهلات العلمية.

حالة التعليم العربي هذه، لم يكن من السهل تغييرها؛ لأن العرب لم يكن بأيديهم شيء من الأمر، ولأن وزارة المعارف والثقافة اليهودية كانت تعمل على تطوير نظام تعليمي يهودي للدولة، دون أي اعتبار للأقلية العربية. ومع أنها استحدثت دائرة أسمتها "دائرة المعارف العربية"، إلا أن موظفيها جميعهم كانوا في البداية من اليهود، و هم ما زالوا الأغلبية القصوى الآن، ولذلك فإن تلك الدائرة لم تعمل أكثر من تجميع بعض الكتب المدرسية التي خلفتها حكومة الانتداب البريطاني، وتجميع المعلومات الأولية عن الأوضاع المدرسية والتعليمية لدى الأقلية العربية. وفي عام 1953 صدر قانون التعليم الرسمي بعد أن أقرته الكنيست، وهو قانون يتجاهل وجود عرب إسرائيل، وكان من أهدافه:

- بناء التعليم في الدولة على قيم الحضارة الإسرائيلية اليهودية،
- وعلى الإنجازات العلمية،
- وعلى محبة الوطن،
- وعلة الإخلاص لدولة إسرائيل والشعب الإسرائيلي،

---

* وصل عدد طلبتها –مسيحيين ومسلمين– في عام 1968 (13.204) مرعي، ص61.

- وعلى التدريب على العمل الزراعي والمهني،
- وعلى الحرية والمساواة والتسامح،
- وعلى المساعدة المتبادلة،
- وعلى محبة الإنسان،

ومن الواضح من هذه الأهداف، أنها لم تأخذ بعين الاعتبار واقع الأقلية العربية؛ فقد تجاهلت انتماءها العربي الفلسطيني، وحضارتها العربية، وقيمها الثقافية، تجاهلاً تاماً من ناحية، وفرضت عليها "قيم الحضارة الإسرائيلية اليهودية ... والإخلاص لدولة إسرائيل والشعب الإسرائيلي[٢١] من ناحية ثانية. وفوق ذلك كله، فإن السلطات الإسرائيلية المسؤولة عن التنفيذ، ظلت في التطبيق الفعلي تمارس التمييز ضد العرب، وتوقع عليهم الضغوط المختلفة، لإجبارهم على تقديم ما، تريده منهم، مكتفيه في الوقت ذاته بإعطائهم الكلام المعسول عن "الحرية" والمساواة، والتسامح، و المساعدة المتبادلة، ومحبة الإنسان" [٢٢].

3-2 وضع المناهج والكتب المدرسية حسب قانون التعليم لسنة 1953:

تنفيذاً لهذا القانون، عينت وزارة المعارف والثقافة لجاناً متخصصة لإعداد مناهج للمدارس العربية، وكان جميع أعضاء تلك اللجان من اليهود "الذين وضعوا نصب أعينهم هدفاً مقدساً، أسرلة العرب المتبقين في الدولة، أسرلة تمثلت في كتابة التاريخ بطريقة تتفق والأهداف الصهيونية، وتتفق وخنق الشعور الوطني القومي ... وتتم بترجمات ... من العبرية" [٢٣].

ونتج عن جهود تلك اللجان وضع مناهج التعليم بالعبرية، وصارت دائرة المعارف العربية في الوزارة، تتبني تلك المناهج، وتقوم بترجمتها إلى اللغة العربية لكن ببطء شديد. وقد قسمتها بالنسبة إلى العرب إلى قسمين: قسم مناهج مشتركة بين العرب واليهود تم تبنيها كما هي، وتلك هي المناهمج الخاصة بالموضوعات العلمية، وقسم مناهج خاصة بالعرب كاللغة العربية، والدين، والتاريخ، واللغة العبرية كلغة ثانية، وشكلت لجان لإعداد كتب مدرسية لم يشارك فيها أي عربي، باستثناء بعض الموجهين العرب، الذين شاركوا في مراحل متأخرة في إعداد بعض تلك الكتب المدرسية.

لكن اليهود الذين وضعوا منهاج اللغة العربية مثلاً، كان من بينهم بعض اليهود العراقيين الموظفين في وزارة المعارف، مثل هيلا أبراهام، ومراد ميخائيلي، و السَّمُوْألي. وكان بين من كلفوا بالتأليف من العرب، سامي مزغيث، الذي وضع سلسلة كتب قراءة بعنوان "السنابل "، كما قام بعض المفتين والمربين بتأليف بعض كتب القراءة للصفوف الدنيا (الأول حتى الرابع)، كانت منها مجموعة "الرياض". أما بالنسبة إلى القواعد، فقد جرى تبني كتب علي الجارم، التي ظلت مستعملة حتى أواخر الثمانينات، عندما قامت لجنة عربية برئاسة الدكتور فهد أبو خضرة بوضع سلسلة حديثة جديدة من كتب القواعد [٢٤].

على كل حال، سار العمل بطيئاً في إنجاز مناهج التعليم المختلفة باللغة العبرية أولاً، ثم في ترجمتها إلى اللغة العربية، وترجمة الكتب المدرسية العبرية الموضوعة لها، مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة عليها، ولا يخفي ما يسببه الاعتماد على الترجمة من تخلف الكتاب المترجم عن الكتاب الأصيل المتجدد.

أمام هذا الوضع الخانق، بدأ بعض المعلمين والموجهين العرب – غير مكلفين رسمياً – يغامرون بالإقدام على تأليف كتب مدرسية وفق المناهج المقررة، غير واثقين من إمكانية مصادقة القسم المختص في وزارة المعارف عليها، وعند تأخر المصادقة أو عدم حصولها، فإن المدارس لن تقبل على استعمال الكتاب؛ مما يعرض المؤلف من هؤلاء إلى خسارة تمس بقوته وقوت عياله.

وتظل هذه الوضعية قائمة على الصورة المذكورة طوال المدة حتى عام 1972، عندما شكلت وزارة المعارف لجنة خاصة بهذا الموضوع، برئاسة نائب وزير المعارف، أهارون يدلين (Aharon Yadlin)، ووضعت أهدافاً للتعليم العربي، وردت فيما صار يعرف "بوثيقة يدلين" نلخصها فيما يلي:

١ -التعليم بناءَ على قيم السلام.

2- التعليم للإخلاص لدولة إسرائيل بالتأكيد على المصالح المشتركة لكل مواطنيها، وبتشجيع فرادة العرب الإسرائيليين.

3- وضع خطة لتسهيل استيعاب العرب في إسرائيل اجتماعياً واقتصادياً.

4- تعليم الإناث لتحقيق الاستقلال الذاتي ولتحسين مكانتهن.

5- التعليم للتعرف الوثيق على القيم المقبولة لدى المجتمع الإسرائيلي أي الديمقراطية، والأخلاقيات الاجتماعية، بالإضافة إلى العلاقات الشخصية المقبولة في المجتمع الإسرائيلي كالعلاقات بين الفرد وصديقه، والعلاقات داخل الأسرة، وعلاقة الفرد بالمجتمع (مرعي، ص52).

6- تسريع عملية إشاعة المفاهيم الأوروبية الغربية أو "تمدين" العرب بهذه المفاهيم (طاهر النمري، ضمن وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني، ص55).

وبنظرة سريعة يتبين أن هذه الأهداف لم تحسن كثيراً على أهداف قانون التعليم الصادر سنة 1953؛ فالانتماء القومي لعرب إسرائيل ما زال مغيباً عن هذه الأهداف، بل إن الوثيقة تسعى من خلال أهدافها إلى إلغاء الثقافة العربية، بالدعوة إلى تغريب الأقلية العربية، عن طريق غرس أخلاقيات، وقيم، ومفاهيم غربية، مقبولة في المجتمع الإسرائيلي (طاهر النمري، المرجع نفسه).

وفي عام 1973، شكل مدير عام وزارة المعارف والثقافة لجنة لتخطيط التعليم العربي، وهي لجنة مكونة من سبعة من اليهود وسبعة من العرب برئاسة الدكتور ماتي (ماتتياهو) بيلد (Matty Peled)، * لتعرف الإطار الوطني والثقافي الخاص بتعليم الأقليات" و"لتقرر إطاراً لتقليص الفجوات".

وكلفت اللجنة أيضاً بالتوصية بخطط وسياسات بشأن التعليم العربي في الثمانينات، وبدأت هذه اللجنة بدراسة وثيقة يدلين وعلقت عليها بما يلي:

إن محدودية هذه الخطوط العريضة، تكمن في أنها لا تجيب عن السؤال الخاص بالتناقض في حياة المواطن العربي في إسرائيل، التناقض بين انتمائه إلى الأمة العربية، وبين مصلحته في العيش بسلام في دولة إسرائيل، وهذا التناقض ناشئ عن الحقيقة السياسية التي تعيشها إسرائيل. ومن الواضح أن الصيحة لتحقيق الولاء بالأوامر، لا يمكن أن تكون أساساً لتعليم إيجابي في المدارس، كما أن التأكيد على قضايا اجتماعية هامة مثل قضية تعليم الإناث... إلخ لا يمكن أن يكون بديلاً لمناقشة القضايا الرئيسية لوجود العربي في دولة إسرائيل (مرعي، ص53).

---

* توفي يوم 1995/3/10.

وفي عام 1975، وبعد أن أعلنت لجنة ماتي بيلد عدم رضاها عن وثيقة يدلين، اقترحت على وزير المعارف، في تقريرها، أن يعتمد الأهداف التالية للتعليم العربي إسرائيل:

١ -تأسيس التعليم العربي على الثقافة العربية،

٢ -وعلى المنجزات العلمية،

٣ -وعلى التطلع إلى السلام بين إسرائيل وجيرانها،

٤ -وعلى الحب للوطن المشترك بين جميع المواطنين،

٥ -وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل من خلال التأكيد على مصالح المواطنين المشتركة، ومن خلال تشجيع فرادة العرب الإسرائيليين فيما يتعلق بمعرفة الثقافة اليهودية، والعمل المبدع،

٦ -وعلى التطلع إلى مجتمع مشيد على الحرية والمساواة،

٧ -وعلى المساعدة المتبادلة وحب الإنسانية (مرعي، ص 53)، و(طاهر النمري، مرجع سابق، ص55).

وقد لاحظ الدكتور سامي مرعي (ص 54)، أن هذه هي المرة الأولى التي أشير فيها صراحة إلى تأسيس التعليم العربي على الثقافة العربية، لكنه لاحظ أيضاً أن أهداف التعليم اليهودي لا تشير إلى "وطن مشترك " ولا إلى "التطلع إلى السلام" ولا إلى التعرف على الثقافة العربية، ولا إلى الإخلاص للأقلية العربية، وبالإضافة إلى ذلك، فإن أهداف هذه اللجنة اكتفت بالإشارة إلى الثقافة العربية وتجاهلت حقيقة انتماء العرب في إسرائيل إلى أمتهم العربية الكبيرة.

وعلى الرغم من كثرة اللجان التي حاولت وضع حلول لإشكالية التعليم العربي في إسرائيل، إلا أن الإشكالية ظلت قائمة، وظلت المدارس العربية تكابد أشكال المعاناة المختلفة على مستوى المناهج، ومستوى الكتب المدرسية المقررة؛ وحتى في المناهج المشتركة بين العرب واليهود – الموضوعات العلمية– لم تكن المدارس العربية مؤهلة لتنفيذ تلك المناهج؛ لأنها لم تكن مزودة بالتجهيزات اللازمة للتنفيذ. أما المناهج الخاصة بالمدارس العربية، فقد كان اليهود الذين يضعونها يتحكمون فيها بما يخدم الأهداف الصهيونية. إن الضغوط الناجمة عن هذه الأحوال، دفعت الأقلية العربية إلى التذمر والشكوى، وإلى مواصلة كفاح مرير مستمر في سبيل المساواة في التعليم

وغيره. وبعد أن رفعت عنها الأحكام العسكرية في عام 1965، صعد العرب من كفاحهم ضد ما يعانيه التعليم العربي من إهمال وتقليص واضطهاد، وراحوا ينشرون المقالات في الصحف المحلية، ويشكلون اللجان المتخصصة، ويعقدون الأيام الدراسية، والندوات، والمؤتمرات التي كان من أبرزها مؤتمر التعليم العربي، الذي صار يعقد مرة كل خمس سنوات تحت عنوان:"التعليم والأقلية العربية في إسرائيل قضايا ومطالب" [٢٥]، ويطالبون من خلال ذلك كله، بتحقيق المساواة بين المدارس العربية واليهودية، لكن نضالهم الدؤوب، لم يحقق مطلب المساواة حتى الآن، ولا يتوقع أن يحققه على مدى المستقبل المنظور، بسبب السياسة الصهيونية التي أدت إلى وجود الهوة القائمة بين التعليم العربي والتعليم اليهودي، وهي هوة تحرص وزارة المعارف والثقافة على الإبقاء عليها. تلك الهوة أكدت وجودها أكثر من جهة عربية ويهودية؛ فاللجنة التي عملت على تخطيط التعليم في إسرائيل لسنوات الثمانين برئاسة أليعاد بيلد، واللجنة التي عملت على تخطيط التعليم للعرب برئاسة ماتي بيلد، توصلتا إلى نتيجة "أن التعليم في الوسط العربي متدهور بالمقارنة مع الوسط اليهودي... وعليه فليس بمقدور جهاز التعليم العربي في إسرائيل أن يواكب التجديدات الحاصلة في الوسط اليهودي". ويحذر أليعاد بيلد (1974) بقوله:" إذا استمرت هذه الفجوة في السنوات العشر القادمة... فهنالك شك كبير إذا كان بالمقدور تضييق الفجوة" [٢٦]. هذه الفجوة التي تنعكس وتتمثل في نوعية المواد التي تدرس للطلاب، وفي المناهج والكتب المدرسية، ونوعية الأبنية والخدمات والمعلمين، قدرها الدكتور محمد حبيب الله في بحث له نوقش في مؤتمر التعليم العربي الثالث بخمس عشرة سنة قائلاً:"إذا بدأت وزارة المعارف بتفضيل التعليم العربي من حيث تخصيص الموارد، فإننا بحاجة إلى خمس عشرة سنة لسد الهوة القائمة بين المدارس العربية واليهودية، فكيف يتسنى تحقيق ذلك والتقليصات (في التعليم العربي) مستمرة؟" [٢٧]. لكن على الرغم من هذه الهوة، التي تتمثل بين أشياء كثيرة، في نقص في الأبنية، وفي المرافق المدرسية المناسبة، وفي نقص في التجهيزات ونوعيتها، وفي المعلمين ونوعيتهم، وفي الموجهين، إلا أنه أمكن تحقيق بعض التحسينات، ولا سيما في مجال المناهج والكتب المدرسية. فقد بين سعيد برغوث، مفتش التاريخ في المدارس العربية، في بحث له بعنوان "منهاج التاريخ الجديد للمدارس العربية"، نوقش في مؤتمر التعليم الثالث، أنه حتى أواخر الخمسينات، لم يتوفر للمعلم العربي أي منهج أو كتاب مدرسي رسمي

لتدريس التاريخ، فكان المعلم يدون مسبقاً ما سيمليه على الطلاب في كراسه الخاص، الذي كان دوماً عرضه للمراقبة [٢٨]. ويقرر هذا المفتش، أن الستينات كانت مرحلة تعريب المناهج؛ فقد جرى خلالها "تعريب مناهج التعليم بما فيها التاريخ، لكن بترجمة شبه حرفية عما سبق أن أعد للمدارس العبرية، باستثناء مادة التاريخ العربي، التي أضيفت إلى ما عرب من المنهج العبري، وفي حين لم تمس عملية التعريب روح المنهج العبري بأي تعديل جوهري، فقد أتى المنهج بعيداً كل البعد عن حاجات التعليم العربي، ولا سيما في مجال القيم ... فكان جسداً بلا روح، ووزعت الساعات المخصصة لتدريس التاريخ وفقاً لهذا المنهج، على أقسام التاريخ الثلاثة حسب النسب المئوية التالية:

المرحلة	تاريخ عام	تاريخ اليهود	تاريخ عرب
الابتدائية	%60	%22	%18
الإعدادية	%60.7	%20.2	%19.1
الثانوية	%55	%25	%20[٢٩]

وبينما كان العرب منشغلين بالكفاح في سبيلي تأمين أساسيات التعليم من المناهج والكتب المدرسية المترجمة عن العبرية، كانت وزارة المعارف والثقافة، تعمل جادة لتحديث مناهج المدارس العبرية؛ "فقد أرسلت سنة 1964، بعثة خاصة من المربين والمعلمين اليهود، إلى جامعة شيكاغو في الولايات الأمريكية، للتدرب على الأساليب الحديثة في إعداد المناهج.

وحين عادت تلك البعثة إلى البلاد بعد مضي سنة، بدأت عملها في إطار قسم المناهج الذي أنشأته وزارة المعارف حينذاك" [٣٠]. ويبدأ هذا القسم في العمل على دراسة الأهداف والمناهج الموجودة، تمهيداً لوضع مناهج جديدة، وتشكل لجان متخصصة لهذه الغاية، ولدراسة واقع التعليم العربي، وتقديم اقترحات لمعالجة ما يعاني منه من مشاكل، وكان من أهم تلك اللجان، لجنة ماتي بيلد التي سبقت الإشارة إليها، وكانت مكونة من أربعة عشر عضواً، بينهم خمسة من العرب، كان من أبرزهم الدكتور جورج قنازع والدكتور المرحوم سامي مرعي، ونتيجة لجهود هذه اللجنة، تم التوصل إلى قرار يقضي بإدخال تعديلات مهمة على مناهج التعليم العربي، تأخذ بعين الاعتبار، انتماء العرب الثقافي للثقافة العربية، وانتماءهم المدني للدولة الإسرائيلية لكنها لم تكن كافية كما سبق تبيانه. وعلى أثر ذلك، أصدر أليعاد بيلد،

المدير العام لوزارة المعارف والثقافة، في شهر شباط من عام 1975، وثيقة بعنوان "مشاكل ومعضلات في تنفيذ السياسة التعليمية"، قدمت إلى لجنة التوجيه حول وضع التعليم في المحيط العربي جاء فيها:

لقد أدت ظروف تاريخية إلى خلق هوة شاسعة وعميقة بين جهاز التعليم في الوسط اليهودي، وجهاز التعليم في الوسط العربي، بما في ذلك الفروق في المناهج الدراسية ومحتوياتها، وعدد المعلمين ومستواهم، وإطار الجهاز التعليمي بما في ذلك الأبنية المدرسية والخدمات. ودون تحليل الأسباب والعوامل، يمكننا أن نجزم بأنه في الوسط العربي، لا يمكن العمل بالطرق العادية المعمول بها في الوسط اليهودي، لأنها غير صالحة من الناحيتين الإنسانية والاجتماعية، وتشكل خطأ فادحاً من النظرة القومية والسياسية، وبالتالي فإنها قد تشكل خطراً من الناحيتين السياسية والأمنية [٣١].

ونتيجة لكل الجهود التي بذلت من أجل إصلاح التعليم العربي، تقرر تعديل مناهجه تعديلاً يتمثل في أن تقوم التربية في الوسط العربي في إسرائيل، على قيم الحضارة العربية، وعلى التطلع إلى السلام بين إسرائيل وجاراتها، وعلى حب الوطن المشترك لجميع مواطني الدولة، وعلى الإخلاص لدولة إسرائيل. لكن هذه التعديل لم يقر في الكنيست كقانون، كما إن العمل على تنفيذه سار بطيئاً للغاية، يشهد على ذلك ما ورد في كتاب مؤتمر التعليم العربي الثاني (1984، ص26) [٣٢]، في بحث للدكتور محمد حبيب الله بعنوان "التعليم الابتدائي: مستوى ومناهج" حيث يقول:

إن عملية بناء المناهج للمواضيع المختلفة تسير ببطء شديد، والسبب كان في عدم تخصيص ميزانيات وكوادر عمل كافية... فمن مجموع (123)، وظيفة لعمل مناهج وزارة المعارف، هناك (5) منها فقط للعرب. إن أحد أسباب انخفاض مستوى التعليم في الوسط العربي، هو عدم وجود مناهج تعليمية مناسبة والمنهاج التعليم في الوسط العربي لم يحظ بعناية ورعاية حقيقة منذ قيام الدولة، ولم تكرس الميزانيات والطواقم الكافية لهذا الغرض... وعليه فإن التجديدات التي حصلت في طرق التعليم، والمناهج التعليمية، لا تصل إلى المدرسة العربية ... وإن وصلتها فإنها تصلها متأخرة جداً، وبعد أن يكون الوسط اليهودي قد انتقل إلى منهاج آخر أجد [٣٣].

أما بالنسبة إلى الكتب التعليمية، فقد ورد في البحث نفسه (ص 26-27)، أن المتداولة منها في أيدي الطلبة، على اختلاف مراحل التعليم، هي عامل من عوامل انخفاض مستوى التعليم؛ "فهي كتب قديمة تفتقر إلى أهم المعطيات العصرية في بناء

الكتاب التعليمي الجيد. إنها فقيرة قلباً وقالباً، وغير مناسبة من حيث ملاءمة المادة التعليمية للقارئ وقابليتها وطريقة طباعتها، وعدم احتوائها على الصورة والتمارين والفعاليات التي تثير الطالب، ترغبه في الكتاب، وتوجه المعلم إلى طريقة التعليم المثلى... لقد تقادم العهد على كتب اللغة العربية والدين، والجغرافيا، والتاريخ: كتب قديمة، عمرها يزيد على (20) سنة، وشكلها لا يرغب الطالب في عملية التعلم، ولا المعلم في عملية التعليم".

وعلى الرغم من كل هذه الضجة حول المناهج، فلم تظهر مناهج معدلة باللغة العربية في السبعينيات سوى منهاجين اثنين هما:

١ – منهاج دراسة التاريخ المقترح للمرحلتين الابتدائية والإعدادية في المدارس العربية، ط1، القدس، 1976.

٢ – منهاج دراسي في الأدب العالمي للمرحلة الثانوية (10–12)، بوشر بتطبيقه عام 1978.

أما المناهج الأخرى التي ترجمت إلى العربية، فقد بدأت تظهر منذ عام 1981، لكنها حتى الآن لا تغطي موضوعات التدريس بكاملها، وفيما يلي كشف بها حسب تاريخ نشرها:

١ -منهاج لتعليم المواطن والمجتمع للصفوف (2–4)، القدس، 1981.

٢ -منهاج تعليم الجغرافيا للصفوف (5–9)، القدس، 1981، ليس فيه أي إشارة لحدود إسرائيل.

٣ -منهاج تدريس التاريخ للمرحلة العليا في المدارس العربية، ط 1، القدس، 1982.

٤ -منهاج الأشغال اليدوية في المدارس الابتدائية العربية (1–6)، ط1، القدس، 1983.

٥ -منهاج تعليم المدنيات والعلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية (10–12)، ط1، القدس، 1984.

٦ -منهاج دراسية في الآدب العربي للصفوف (7–9) في المدارس العربية، ط 1، القدس، 1985، (صدر لتنفيذه كتاب المرشد في تدريس الأدب العربي

للصفوف (7–9)، ط1، 1987، وصدر المرشد في تدريس الأدب العربي للمرحلة الثانوية، ط1، 1990).

٧ -منهاج تدريس الرسم والفنون للصفوف الدنيا (1–6)، ط1، القدس، 1987.

٨ -منهاج تدريس الدين الإسلامي للمدارس الثانوية العربية للصفوف (10–12) ط1، القدس، 1987.

٩ -منهاج تدريس الدين الإسلامي للمدارس الإعدادية (7–9)، ط1، القدس، 1989.

١٠ -منهاج تعليم الرياضيات (من الروضة حتى الصف السادس)، ط 1، القدس، 1989.

١١ -منهاج تدريس العلوم الطبيعية: العلم في مجتمع تكنولوجي للمدارس الابتدائية (1–6)، ط1، القدس، 1989.

١٢ -منهاج التخطيط الدراسي في التربية الخاصة، منهاج مقترح للتدريس المدمج في المدرسة الابتدائية، ط1، القدس، 1989.

١٣ -منهاج القواعد العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية، ط1، القدس، 1990،

١٤ -منهاج تدريس الدين الإسلامي للمدارس الابتدائية (1–6)، ط1، القدس، 1991.

١٥ -منهاج تدريس التكنولوجيا للمدارس الابتدائية العربية، ط1، القدس، 1993،

١٦ -منهاج المدنيات للمرحلة الإعدادية في المدارس العربية، ط 1، القدس، 1993.

١٧ -منهاج إطار التربية الصحية للبساتين والمدارس الحكومية الرسمية، ط 1، القدس، 1994،

إن نظرة مقارنة لهذه المناهج الصادرة عن الدولة للمدارس العربية، بنظرياتها اليهودية، تبين كيف حددت الحصص والمحتويات لتأتي ملائمة للأهداف العامة للتعليم الإسرائيلي. ومن الواضح أن مناهج الرياضيات والعلوم التطبيقية هي لمدارس اليهود والعرب من الصف الأول حتى الثاني عشر، لكن الخلاف يتجلى بوضوح في

الموضوعات الثقافية كالتاريخ، واللغة والأدب، والدين، والمدنيات، فهي التي تؤدي إلى غرس القيم وإلى تجسيد الهوية القومية [٣٤].

من ناحية ثانية، يلاحظ أن "مضامين التعليم المقترحة للطالب العربي، في مواضيع اللغة العربية، واللغة العبرية، والجغرافيا، والتاريخ، والدين، لا زالت مقصرة في تحديد الهوية، وتعميق الانتماء، وتأكيد التطلع إلى التعايش المشترك، على أساس الكرامة، وعزة النفس، والاقتناع الكامل عند المعلم والطالب، بأن المناهج والكتب، تحقق فعلاً ما جاء في الأهداف، وتضمن فعلاً تماثلاً متطابقاً عند المتعلم في الوسط اليهودي" [٣٥].

في ضوء ما تقدم، سأعرض فيما يلي خطة الدراسة المستخدمة في المدارس العربية بما فيها المدارس الدرزية [٣٦]، ثم ألقي نظرة خاصة على واقع الموضوعات الثقافية المذكورة آنفاً والوثيقة الصلة بالهوية القومية.

الخطة الدراسية في المدارس العربية في إسرائيل للمرحلتين

الابتدائية والإعدادية الصفوف (1–9)

الصفوف	عربي	حساب	إنجليزي	عبري	تاريخ	جغرافيا	علوم	موسيقا	أشغال	إثراء كشاللغة اللغة العربية
الأول	9	7	–	–	–	–	2	1	2	–
الثاني	9	7	–	–	–	–	2	1	2	–
الثالث	6	5	–	4	–	–	2	1	2	–
الرابع	6	5	4	4	–	–	2	1	2	1
الخامس	6	4	4	4	1	1	2	1	2	1
السادس	6	4	4	4	2	2	2	1	2	–
السابع	5	6	4	4	2	2	–	1	2	–
الثامن	5	6	4		2	2	–	1	–	–
التاسع	5	6	4	4	2	2	–	1	–	

رسم	مدنيات	كيمياء	بيولوجيا	دين	رياضة	فيزياء	اتصال	صحة	الاحتراس على الطريق	موطن	تربية	المجموع
1	-	-	-	2	2	-	-	1	1	1	1	32
1	-	-	-	2	2	-	-	1	1	1	1	32
1	-	-	-	2	2	-	-	1	1	1	131	
-	-	-	-	2	2	-	1	1	1	1	1	35
-	-	-	-	2	2	-	1	1	-	-	1	35
-	-	-		2	2	-	-	1	-	-	1	35
1	2	2	2	1	2	-	-	-	-	-	1	39
2	2	2	2	1	2	-	-	-	-	-	1	37
-	2	2	2	1	2	2	2	-	-	-	1	39

ملاحظة 1: حصص الكشاف: حصتان لكل المرحلة الأولى الابتدائية وثلاث حصص للمرحلة الإعدادية.

ملاحظة 2: حصص التاريخ حسب أحدث منهاج، ط1، 1976 صارت 3 حصص للصفوف (9-7)

الخطة الدراسية في المدارس العربية في إسرائيل للمرحلة الثانوية (10-12):

الخطة الدراسية لهذه المرحلة مرنة، بحيث تسمح للطالب أن يختار التركيبة التي تلائم ميوله، بمساعدة المستشار التربوي في المدرسة، ومربي الصف، وأولياء الأمر. وتقوم الخطة على إطار وحدات التدريس، وكل وحدة تدريسية يقابلها ثلاث حصص أسبوعية، على مدارس سنة دراسية واحدة (السنة الدراسية ثلاثون أسبوعاً)، فإذا درس الطالب موضوعاً بمستوى وحدتين مثلا، كان ذلك ست حصص عبر السنوات الثانوية

الثلاث، وقد تتوزع على صورة حصتين في الأسبوع طوال السنوات (3x2 =6)، أو على صورة ثلاث حصص في الأسبوع على مدى سنتين (2x3=6)، أو غير ذلك، وفق الترتيب ا لذي تراه إدارة المدرسة، شريطة أن يستوفي عدد الحصص المقررة للوحوات حين الوصول إلى موعد تقديم امتحان البجروت (المعنى الحرفي: الرشد، والمعنى المقصود: شهادة الدراسة الثانوية) الذي يتطلب النجاح فيه حداً أدنى من الوحدات هو عشرون وحدة إلزامية واختيارية [٣٧]. ويجوز للطالب أن يستعيض عن الامتحان في أحد الموضوعين الاختيارية، بمستوى أربع أو خمس وحدات، بتقديم بحث موسع، يشرف على إعداده مخول من وزارة المعارف والثقافة. أما إذا نجح الطالب في أقل من عشرين وحدة، فيعطى شهادة "إنهاء"، يستطيع بعدها أن يتقدم للامتحان في المستقبل في مزيد من الوحدات ليكمل البجروت.

وينقسم التعليم الثانوية العربي إلى مسارين رئيسيين: المسار الأول عام وهو نظري، وتفرع إلى أدبي وعلمي، والمسار الثاني تكنولوجي، وهو أيضاً يتألف من المواضيع الإلزامية في المسار النظرية وبالمستوى نفسه من الوحدات، إلا أنه يختلف عنه في المواضيع الاختيارية. وفيما يلي نماذج لخطط افتراضية لهذين المسارين متصورة على أساس أن المدرسة قادرة على التنفيذ:

أولاً: خطة دراسية افتراضية لطالب بميول أدبية (7 حصص يومية x 5 أيام في الأسبوع= 35):

حد أدني من الوحدات الإلزامية لجميع الطلبة

الصف	عربي	عبري	إنجليزي	رياضيات	تاريخ	مدنيات
10	3	2	3	3	2	1
11	3	2	3	3	2	1
12	3	2	3	3	2	1

وحدات اختيارية لرفع المستوى الإلزامي			وحدات اختيارية لاستكمال البرنامج			
عربي	عبري	إنجليزي	علم اجتماع	فنون	تاريخ عام	المجموع
3	3	3	5	3	4	35
3	3	3	5	3	4	35

35	4	3	5	3	3	3

ثانياً: خطة دراسية افتراضية لطالب بميول علمية (7حصص يومية x 5 أيام في الأسبوع = 35)

حد أدنى من الوحدات الإلزامية لجميع الطلبة						
الصف	**عربي**	**عبري**	**إنجليزي**	**رياضيات**	**تاريخ**	**مدنيات**
10	3	2	3	3	2	1
11	3	2	3	3	2	1
12	3	2	3	3	2	1

وحدات اختيارية لرفع المستوى الإلزامي			وحدات اختيارية لاستكمال البرنامج			
فيزياء	**حاسوب**	**رياضيات**	**بيولوجيا**	**كيمياء**	**حاسوب**	**المجموع**
5	3	2	5	4	2	35
5	3	2	5	4	2	35
5	3	2	5	2	4	35

ثالثاً: خطة دراسية افتراضية لطالب في المسار التكنولوجي (حصص يومية x 5 أيام في الأسبوع = 35)

حد أدنى من الوحدات الإلزامية لجميع الطلبة

الصف	**عربي**	**عبري**	**إنجليزي**	**رياضيات**	**تاريخ**	**مدنيات**
10	3	2	3	3	2	1
11	3	2	3	3	2	1
12	3	2	3	3	2	1

وحدات اختيارية

هندسة معمارية	**بصريات**	**إلكترونيا**	**ميكانيكا**	**حاسوب**	**ميكروبيولوجيا**	**المجموع**
3	3	3	5	4	3	35
3	3	3	5	4	3	35
3	3	3	5	4	3	35

نظرة مقارنة لواقع الموضوعات الثقافية بين المدارس العربية واليهودية:

المقصود بهذه الموضوعات هو الموضوعات الحساسة ذات الصلة الوثيقة بالهوية القومية وهي التاريخ، واللغة والأدب، والدين، والدراسات الاجتماعية والمدنية. وفيما يلي فحص مقارن لواقع كل منها:

1- التاريخ

وصف سعيد برغوث، مفتش التاريخ في المدارس العربية، مرحلة 1948-1959 بمرحلة اللامنهاج بمعني أنه "لم يتوفر فيها بين يدي المعلم العربي أي منهاج أو كتاب مدرسي، لتدريس التاريخ" (٣٨)، وبسبب ذلك الوضع "كان المعلم يدون مسبقاً ما سيسرده أو ما سيمليه على طلابه، في كراسه الخاص، وأن هذا الكراس كان دوماً عرضة للمراقبة من قبل المسؤولين" (٣٩).

أما مرحلة الستينيات، فقد اعتبرها سعيد برغوث، مرحلة "تعريب" مناهج التعليم، بما فيها منهاج التاريخ، أي ترجمة تلك المناهج ترجمة شبه حرفية، لمحتويات المنهاج من العبرية إلى العربية – باستثناء مادة تاريخ العرب التي أضيفت إلى ما عرب من المنهاج العبري. وبما أن هذا المنهاج بصيغته الأصلية، قد أعد لتلبية حاجات التعليم العبري، فقد بني في الأساس حسب معايير وقيم يهودية وصهيونية، إلى جانب بعض المعايير الإنسانية العامة. في حين لم تمس عملية التعريب روح المنهاج الأصلي بأي تعديل جوهري، فإن هذا المنهاج جاء بعدياً كل البعد عن تلبية حاجات التعليم العربي بعامة ومجال القيم بخاصة، وبذلك فإن هذا المنهاج جاء جسداً بلا روح (٤٠).

وفي هذا الصدد لاحظ يوخنان بيرس (Yochanan Peres) وهو أول من درس قضية التعليم الوطني للشباب العرب في إسرائيل، "أن ما ينص عليه المنهاج من وجوب غرس المشاعر الوطنية في الطلبة هو أمر منطقي بالنسبة إلى الطالب اليهودي، لكن بالنسبة إلى الطالب العربي تصبح المسألة أنه ينتظر منه أن يخدم الدولة ليس لأنها مهمة بالنسبة إليه، ولأنها تلبي احتياجاته، ولكن لأنها مهمة للشعب اليهودي" (٤١). ويضيف بيرس إلى ذلك قوله: "في حين أن على الطلبة العرب أن

يقتدوا بعظماء الإسرائيليين، فإن عظماء العرب لم يعتبروا جديرين بأي عناية خاصة في المنهاج العبري" [٤٢].

أما المرحوم الدكتور سامي مرعي، فإنه بعد دراسة مقارنة لأهداف تدريس التاريخ والساعات الصفية المقررة له في المدارس اليهودية والعربية، خلص إلى النتائج التالية:

يبدو التوافق واضحاً بين أهداف تدريس التاريخ وتوزيع الساعات الدراسية على الموضوعات المقرر تدريسها؛ ففي المدارس اليهودية، هناك تأكيد قوي على تنمية الهوية الوطنية، والانتماء الفعال للشعب اليهودي، وإنجاح الطموحات الصهيونية، وفي مقابل ذلك اعتراف ضئيل للغاية بالتاريخ العربي. أما في المدارس العربية، فإن الطالب بتنمية تواحده مع القيم اليهودية، وبإنجاح الطموحات الصهيونية، على حساب تنمية وعيه الوطني، والإحساس بالانتماء لشعبه العربي؛ فالهوية العربية لا تحظى إلا بالنزر اليسير من التأكيد، والهوية الفلسطينية لا تحظى بأي اعتراف على الإطلاق. وبالطبع، لا أحد يتوقع من دولة إسرائيل، أن تشجع تدريس مواد تاريخية معادية لها في المدارس الحيطة، إلى حد أنهم قرروا منهج تاريخ، يحرم الطالب العربي من فرصة تنمية الإحساس بثقافته، وبهويته الوطنية خلال دراسته، وهذا الحرمان يمكن أن يؤدي إلى نتائج لم يكن المخطط للمنهاج يأمل في حصولها، ذلك أن حرمان الطلبة من فرص يؤمنها المنهاج لتلبية احتياجاتهم للانتماء، لن يؤدي إلى إلغاء تلك الاحتياجات بل إلى تضخيمها [٤٣].

والجدول التالي يبين التوزيع النسبي لمضامين المنهاج حسب المجالات الثلاثة: التاريخ العام، تاريخ اليهود، تاريخ العرب:

جدول رقم (11)

توزيع مضامين منهاج التاريخ بالنسبة المئوية في المدارس العربية[٤٤]

المرحلة	تاريخ عام	تاريخ يهود	تاريخ عرب
الابتدائية (1-8)	%60	%22	%18
الثانوية العامة (9-12)	%55	%25	%20

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدورة التاريخية بأكملها منذ أقدم العصور حتى الوقت الحاضر، تعرض في المرحلة الابتدائية والإعدادية ثم يعاد عرضها في المرحلة

الثانوية بشكل أوسع لكن ليس أعمق؛ مما لا ينطوي على إكساب الطالب أية فائدة جديدة من هذا التكرار [٤٥]. وفي الوقت ذاته ظلت العناية بالتاريخ العربي ضئيلة عابرة، يشهد على ذلك ما ورد في الصفحة الثلاثين من تقرير لجنة ماتي بيلد لعام 1975 فقد قال: "تلاحظ ميلاً واضحاً للتهرب من فصول التاريخ العربي الحديث وخاصة بسبب ما لها من أهمية في يقظة الوعي العربي" [٤٦]. وفي أعقاب ذلك تم تعيين لجنة من عشرة أعضاء (4 يهود و 6 عرب)، برئاسة البروفسور يهوشع برافر، واعتمد سعيد برغوث مركزاً لها. واستفادت هذه اللجنة من منهاج التاريخ للمدارس العبرية، الذي صدر عام 1970، فتبنت أربعة من مبادئه هي:

١ -إن غرض الدراسة التاريخية هو إدراك الواقع البشري وعملية تطوره.

٢ -إن الدراسة التاريخية يجب أن تهدف إلى إكساب الطالب المهارات وانماط التفكير المتنوعة إضافة إلى المعلومات التاريخية.

٣ -إن الدراسة التاريخية يجب أن تهدف إلى إكساب الطالب قيماً إنسانية عامة وقيماً قومية وحضارية خاصة.

٤ -بناء منهاج التاريخ على أساس ثلاث مراحل هي: المرحلة التحضيرية (الصف الرابع والخامس)، ومرحلة السياق التاريخي (أي كرونولوجيا): (الصفوف 6-9)، ومرحلة التعمق (الصفوف 10-12) [٤٧].

ومع أن هذه اللجنة أنجزت منهجاً جديداً محسناً للتاريخ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، صدر باللغة العربية عام 1976، إلا أن كتب التدريس الخاصة به لم تبدأ بالصدور إلا عام 1984[٤٨] بسبب سياسة الدائرة العربية في وزارة المعارف وبسبب عدم تخصيص الأموال اللازمة لهذه الغاية. أما بالنسبة إلى أهداف هذا المنهج فقد عجزت اللجنة عن وضع "أهداف قيمية لتدريس التاريخ في المدارس العربية؛ فلم تستطيع مثلاً أن تضع هدفاً معادلاً لهدف "غرس الروح القومية في نفوس الطلبة " في المنهاج العبري لأن أي صيغة لأي هدف كهذا أو ذاك "لا تتفق مع روح قانون التعليم الإلزامي الرسمي ... ولا تتفق مع روح القوانين الأخرى التي تؤكد يهودية الدولة كدولة أحادية القومية" [٤٩]. كذلك يلاحظ في تفاصيل الهدف الثامن لهذا المنهاج الجديد -

ما زال معمولاً به حتى الآن- (ص 10-11)، أنه بينما نص في البند (1و 8) على "إدراك ماضي الشعب العربي وثقافته ومكانته في الشرق الأدني"، نص في البند (2 و 8)، على "إدراك ماضي الشعب الإسرائيلي وثقافته وما يتميز به بين سائر الشعوب، ومكانته في أرض إسرائيل وفي الشرق الأدني". وفي البند (5 و8) نص على تنمية الوعي بالمصير المشترك للعرب واليهود في أرض إسرائيل وفي الشرق الأدني، ووحدة العرب على اختلاف أقطارهم واليهود على اختلاف طوائفهم وشتاتهم" وفي البند (6 و 8) نص على إدراك دور عرب إسرائيل بالنسبة لحياة جميع مواطنيها يهوداً وعرباً وتنمية الرغبة للاشتراك بشكل فعّال في تقدم الدولة والمساهمة في تكوين مصيرها) (٥٠).

إن نظرة سريعة على هذه الأهداف تبين مدى تمييز اليهود عن العرب، كما تبين غيبة الهوية العربية الفلسطينية، وغيبة انتماء العرب الفلسطنيين إلى الأمة العربية، بينما تؤكد دور عرب إسرائيل في الاندماج بالدولة العبرية، والمشاركة في تكوين مصيرها. وفي ضوء هذه الصعوبات وما يشابهها في كل ما يتعلق بالهوية القومية. رأت اللجنة المذكورة أن المخرج الممكن يكمن في اختيار مضامين للمنهاج ذات أبعاد إنسانية عامة، وقومية خاصة، ومدنية اجتماعية، مما أدى بها إلى اعتماد المحاور الثلاثة التالية: (٥١)

١ -المحور المركزي هو وحضارتهم.

٢ -المحور الثاني هو تاريخ الشعوب وحضاراتها، التي أثرت على تاريخ العرب وحضارتهم وتأثرت بها.

٣ -المحور الثالث هو تاريخ الشعب اليهودي وحضارته لأهميته بالنسبة إلى تاريخ البلاد والدولة، ولفهم العلاقات العربية اليهودية بعامة، على المستوى المحلي بخاصة.

وعلى هذا الأساس وزعت اللجنة مضامين المنهاج حسب المحاور الثلاثة بالنسب المئوية المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (12)

توزيع مضامين منهاج التاريخ بالنسبة المئوية [٥٢]

المرحلة	تاريخ عام	تاريخ يهود	تاريخ عرب
الابتدائية (1-6)	%35	-	%95
الإعدادية (7-9)	%42	%18	%40
الثانوية (إلزامي واختياري)	%25	%25	%50
الاختياري	دون تحديد	دون تحديد	دون تحديد

وبمقارنة هذا الجدول مع الجدول السابق رقم (11) يتضح بعض التجديد والتعديل في المنهج الجديد، كما إن فحص مضامين المنهج الجديد يشير إلى التجديد في إدخال موضوعات لم تكن واردة في المنهج السابق أو لم يتم التعرض لها بالعمق ذاته، مثل مواضيع القومية العربية، والنزاع العربي الإسرائيلي، والحضارة العربية الإسلامية في أوجها، وتاريخ فلسطين الحديث، ومراحل التحديث في العالم العربي. وعلى الرغم من ذلك فإن هذا المنهج ظل مقصراً عن إيفاء الانتماء القومي حقه كما أنه ابقى على هامشية الهوية العربية الفلسطينية.

أما منهج التاريخ للمرحلة الثانوية (10-12)، فلم يصدر باللغة العربية إلا عام 1982* ، وبعد صدوره سار العمل بطيئاً في إعداد الكتب المدرسية اللازمة فكان أولها كتاب تاريخ الشرق الأوسط الحديث، صحيح أن إعداد الكتب المدرسية عملية تحتاج إلى وقت طويل، لكن دائرة المعارف العربية في الوزارة تبطئ للغاية فيما يتعلق بتأليف الكتب العربية، وفي المصادقة على اعتماداها. ولهذا السبب فإننا نجد المنهج جديداً لكن الكتب المدرسية المستعملة قديمة وبعيدة - عن روح المنهج إذ لم يصدر أي كتاب للتاريخ الثانوي حسب منهج 1982، حتى مطلع التسيعينيات. من ناحية ثانية فإن "المبادرات الفردية التي قام بها ويقوتم بها بعض المعلمين لإعداد

* حددت مبادى هذا المنهج وإطاره العام لجنة من تسعة أعضاء (بينهم اربعة من اليهود) برئاسة البروفسور يوهشع برافر ، وسعيد برغوث مركزاً لها، بينما قامت بإعداد المنهج لجنة من تسعة أعضاء بينهم أربعة من اليهود (المنهج ، ط1، القدس، 1982)، ويأتي منهج هذه المرحلة مبنياً على منهج المرحلة السابقة وسائراً على الأهداف ذاتها مع فارق واحد يتمثل في زيادة اتساع المادة .

كتب تدريس هي مبادرات غير مجدية، ولا ترتفع في مستواها عن مستوى الكتب القديمة التي ما زالت متداولة بين أيدي الطلاب"[٥٣] .

ولا يخفى ما للتاريخ من أهمية بالغة في المرحلة الثانوية فيما يتعلق بتنمية الشخصية، والانتماء القومي والوطني، والاعتزاز بالهوية القومية. وبنظرة سريعة على مواضيع التعليم الثانوي الإلزامي للعرب في التاريخ، يتبين أن المنهج يشمل أربعة مواضيع بمجموع (180)، حصة للسنوات الثلاث (10-12)، أي بمعدل حصتين أسبوعياً موزعة كما يلي:

١ -نظام الحكم والمجتمع في الدولة العربية الإسلامية في العصور الوسطى (40 حصة).

٢ -الشرق الأوسط الحديث (60 حصة).

٣ -شعب إسرائيل ودولة إسرائيل (40 حصة).

٤ -تاريخ القرن العشرين (40 حصة).

وبنظرة فاحصة سريعة، يبتين أن تاريخ اليهود يرد في كل واحد من هذه المحاور الأربعة بينما لا يرد تاريخ العرب إلا في ثلاثة منها، كما أنه لم يكرس من الحصص ما هو خاص به سوى أربعين من مجموع مئة وثمانين حصة .

وبالمقارنة مع المنهج العبري يتبين أن مجموع الحصص الإلزامية للتاريخ في المنهج العبري للمرحلة الثانوية (10-12)، هو فقط تسعون حصة موزعة كما يلي:

١ -الحركة القومية اليهودية وإقامة دولة إسرائيل وحرب تحرير (40 حصة).

٢ -التجمعات اليهودية الأساسية في العصور الأخيرة والكارثة (30 حصة).

٣ -النزاع العربي الإسرائيلي (20 حصة).

ويلاحظ مما تقدم أن الطالب العربي يدرس ضعف اليهودي في مجال الحصص الإلزامية، كما يركز المنهاج العربي على تاريخ شعب إسرائيل الحديث والتاريخ العام، بينما لا يطلب من الطالب اليهودي أن يدرس تاريخ العرب بصورة إلزامية لا في العصر الحديث ولا في العصور الوسطى، ولا يرد التاريخ العام كموضوع إلزامي في

المنهج العبري، ولا يرد موضوع النزاع العربي الإسرائيلي على الإطلاق في المنهج الإلزامي للعرب مع أنهم كأقلية بحاجة ماسة لفهمه . وبذلك فقد أهمل البرنامج العربي كلياً قضية حق العرب الفلسطنيين في دراسة صراعهم القومي. وفي مجال الموضوعات الاختيارية يشمل المنهج اليهودي للتاريخ (23)، موضوعاً منها (11)، موضوعاً في التاريخ العام و(10)، مواضيع في تاريخ اليهود، وموضوعان فقط في تاريخ العرب أحدهما في العصور الوسطى، والثاني في التاريخ الحديث، ويلاحظ تاريخ اليهود في جميع هذه الموضوعات. أما المنهج العربي للتاريخ فيشمل (21)، موضوعاً منها (4)، مواضيع في تاريخ اليهود (مجموعة د)، وفي التاريخ العربي (6)، مواضيع بالإضافة إلى موضوع واحد من (المجموعة د)، في التاريخ العام سبعة مواضيع وموضوع آخر من (المجموعة د) [٥٤].

وعلى الرغم من التحسينات المحددة التي تضمنها هذا المنهج الجديد، إلا أن كفة الميزان فيه، ما زالت راجحة بصورة متميزة لصالح اليهود على حساب العرب، كما أن المستجدات المتسارعة، والتحولات المصيرية الجارية في الشرق الأوسط، وما سيترتب عليها من بلوة جديدة لهوية المواطن العربي في إسرائيل ، بما تنطوي عليه من تناقض بين مقومها القومي ومقومها المدني، –كل ذلك يستدعي إعادة النظر من جديد في هذا المنهج .

2– المدنيات:

أقرت وزارة المعارف والثقافة في عام 1965، المنهاج القديم في تدريس موضوع المدنيات للمدارس العربية، على أن يدرس في سنة واحدة فقط ولطلبة الصف السابع (منهاج المدنيات، 1993، ص7)، ولم يتضمن ذلك المنهاج أهداف تعليم المدنيات في المدارس العربية، ولم يصدر الكتاب المقرر على أساسه إلا عام 1973؛ مما جعله يأتي مطابقاً لذلك المنهاج لكن غير مطابق للواقع، نظراً لما حدث من تطورات وتغييرات في الفترة ما بين صدور المنهاج وصدور الكتاب. وعلى الرغم من ذلك، فإن المنشور الدوري الذي أصدره مفتش المدنيات بتاريخ 1989/10/26، نص على أن ذلك المنهاج القديم والكتاب المقرر المشار إليهما هما الملزمان للمعلم والطالب.

وفي السبعينيات وضع منهاج آخر للمدارس العبرية يتضمن تعليم ثلاثة مواضيع: واحد إلزامي هو "نظام الحكم في إسرائيل"، واثنان اختياريان يختارهما المعلم أو المدرسة من بين مجموعة مواضيع هي: مشاكل أساسية في الاقتصاد الإسرائيلي، سياسة الرفاه الاجتماعي في إسرائيل، العمل وعلاقات العمل في إسرائيل، والعرب في إسرائيل، ووضعت كتب باللغة العبرية لجميع هذه المواضيع يجري تجديدها سنوياً .

أما بالنسبة إلى المدارس العربية فقط ظل تدريس المدنيات يجري على أساس المنهج القديم المشار إليه، ومع أنه صدر منهاج جديد للمدنيات والعلوم الاجتماعية في المدارس الثانوية عام 1984، من قبل وزارة المعارف وجاء مبنياً على أسس المنهاج المقترح لتدريس المدنيات والعلوم الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المدارس العبرية، ونقله إلى العربية سرحان سرحان (الوجه الداخلي لغلاف المنهاج)، فقد منع تطبيقه ولم يصدر أي كتاب بالعربية عن أي موضوع من موضوعاته حتى عام 1989، وبالإضافة إلى ذلك فإن ما نص عليه من أهداف لتدريس المدنيات في المدارس العربية تجاهلت مشاكل الأقلية العربي في إسرائيل ولا سيما المتعلق منها بالهوية القومية وبالمساوة وبالأرض [٥٥]، وهذا المنهاج هو عبارة عن وحدتين الأولى للمدنيات، والثانية للعلوم الاجتماعية، وقد خصصت لكل منها تسعون حصة على مدى السنوات الثلاث أي حصة أسبوعية واحدة كل سنة. كذلك نص هذا المنهاج على أن وحدة المدنيات فقط إلزامية لامتحان البجروت (المنهاج ، ص 7)، وأن موضوعاتها هي موضوعات منهج المدنيات نفسها للمدارس العبرية في السبعينيات:

١ - نظام الحكم السياسي في إسرائيل .

٢ - مشاكل أساسية في الاقتصاد الإسرائيلي .

٣ - سياسة الرفاه الاجتماعي في إسرائيل .

٤ - العمل وعلاقات العمل في إسرائيل .

٥ - العرب في إسرائيل .

واشترط على المعلم الذي يدرس وحدة "المدنيات" فقد – في المدارس التي ما زالت لا تدرس العلوم الاجتماعية – أن يختار ثلاثة من مواضيع الوحدة الأولى: الموضوع الأول والموضوع الخامس باعلاه إلزاميان، وأحد المواضيع ذوات الأرقام: 2، 3، 4. أما المدارس التي تعلم موضوع المدنيات مدمجاً مع العلوم الاجتماعية، فإن على المعلم فيها أن يدرس ستة مواضيع منها موضوعان على الأقل من الوحدة الثانية بالإضافة إلى الموضوعات الثلاثة من الوحدة الأولى على النحو الذي سبق تبيانه (المنهاج، ص7–8).

ويحدد المنهاج رؤوس المواضيع التي ينطوي عليها كل بند من البنود الخمسة المذكورة، فإذا ما نظرنا إلى ما أدرج منها تحت البند الخامس "العرب في إسرائيل"، فإنا سنجد حرص المنهاج على التفريق بينهم، فهم يقسمهم من حيث الانتماء القومي إلى: عرب، وشركس، وأرمن، ومن حيث الانتماء الديني إلى: مسلمين، ومسيحيين، ودروز، مشيراً في الوقت ذاته إلى دراسة الخليفة التاريخية بما فيها من العوامل المشتركة والعوامل المفرقة (المنهاج، ص18).

وفي عام 1993، صدرت الطبعة الأولى من منهج المدنيات للمرحلة الإعدادية في المدارس العربية معتمدة على منهج تعليم المدنيات للمرحلة المتوسطة في المدارس اليهودية، واليهودية الدينية، الصادر عام 1990، وقد أعدت هذا المنهاج لجنة إسرائيلية مكونة من (13)، عضواً برئاسة البروفسور عمانوئيل جوتمان من الجامعة العبرية، وعملت على ملاءمته للمدارس العربية لجنة من خمسة أعضاء بينهم ثلاثة من العرب. ومن المقرر تدريس هذا المنهاج خلال سنة دراسية واحدة في الصف الثامن (المنهاج، ص 9)، ومن خلال (30)، حصة سنوية أي حصة واحدة في الأسبوع، وقد بني هذا المنهج على خمسة مبادئ تربوية (المنهاج، ص 6)، منها: تنمية الشعور لدى التلاميذ بالانتماء والتماثل مع قيم المجتمع في إسرائيل ومع أهدافه كما ظهرت في وثيقة الاستقلال، وإثارة الرغبة لديهم بتحقيقها، أما أهدافه فقد حددت على النحو التالي:

أ – في مجال المعرفة والفهم: ستة أهداف ينص الخامس منها على أن يفهم التلميذ معنى التعقيدات الناتجة عن كون دولة إسرائيل دولة

ديمقراطية، وكذلك دولة الشعب اليهودي، ويقف على المشاكل الناتجة عن ذلك، بالنسبة إلى مواطني الدولة من قوميات أخرى، وعلى سبيل التحديد بالنسبة إلى المواطنين العرب في الدولة.

ب – في مجال المواقف والقيم: ثمانية أهداف ينص الثامن منها على أن يشعر التلميذ بالارتباط ببلاده ودولته وشعبه.

ج – في مجال المهارات: ستة أهداف تتركز في مجملها على فهم النصوص وإنتاجها، ومن المآخذ البينة على هذا المنهاج تجاهله لموضوع النزاع العربي الإسرائيلي [٥٦]، وتأكيده أن الدولة للشعب اليهودي وأن على العرب فيها أن يفهموا ذلك وأن يعمقوا ارتباطهم بالدولة ويتمثلوا القيم اليهودية.

3– الجغرافيا:

تدرس الجغرافيا في المدارس العربية، في الصفوف (2–4)، ضمن منهاج المواطن والمجتمع، المبني على أساس منهاج المواطن والمجتمع للمدارس العبرية الصادرة سنة 1979، وهو يقوم على الدمج بين علم الاجتماع وعلم السياسة والجغرافيا والاقتصاد والتاريخ وعلم الإنسان مع دروس أخرى. أما منهاج الجغرافيا للصفوف (5–9)، فقد صدر باللغة العربية عام 1981، وقامت بإعداده لجنة مكونة من تسعة عشر عضواً كلهم من اليهود، برئاسة البروفسور دافيد عميران. وقد جاء هذا المنهج معتمداً في غالبيته على الطبعة الثانية (1974)، من منهج تدريس الجغرافيا للصفوف (5–9)، في المدارس العبرية الحكومية الرسمية، والرسمية الدينية، مع إدخال بعض التغييرات الطفيفة لجعله مناسباً لاحتياجات المدارس العربية في إسرائيل (المنهاج، الوجه الداخلي من صفحة العنوان)، وقد لاحظ كامل يعقوب في تقرير له بعنوان "منهاج الجغرافيا وكتب التدريس" أن المنهاج العبري تجري عليه تعديلات دائمة لكنها في الغالب لا تصل إلى المدرسة العربية، وإن وصلت لا يبلغ المعلم بها. من ناحية ثانية فإن هذا المنهج ينقصه تعميق الجغرافيا العربية في إطار المواد الدراسية المتعلقة بجغرافيا إسرائيل؛ فقد وضعت كلها بالعبرية، ومعظمها لم يترجم إلى العربية، وما ترجم منها لم يلائم المدرسة العربية لا من حيث المصطلحات المستعملة، ولا من

حيث المادة الموضوعة التي لا تعطي الجغرافيا العربية (القديمة والحديثة)، للبلاد حقها. كذلك فإن أطلس الطالب بالعربية غير ملائم علمياً؛ فقد نقلت إليه خرائط الشرق الأوسط وبعض الدول العربية بألوان جاءت شاذة وغير ملائمة لما يدرسه المعلم [٥٧].

ومنهاج الجغرافيا للمدارس الثانوية العربية هو المنهاج العبري نفسه وترجمته مشابهة لما هو عليه الحال بالنسبة إلى المرحلة السابقة، كذلك فإن هذا المنهاج والكتاب العبري لا يعطيان الجغرافيا العربية للبلاد حقها، ويلاحظ كذلك أن الجغرافيا ليست ضمن الوحدات الإلزامية في المدرسة الثانوية، أما الكتب الموضوعة بالعربية فإنها لم تحظ بموافقة وزارة المعارف على الرغم من ملاءمتها والعمل بها في المدارس العربية، وقد لاحظ الأستاذ كامل يعقوب غيبة الإرشاد الجغرافي في المدارس العربية، وأن موضوع الجغرافيا في المدارس العربية، وأن موضوع الجغرافيا في المدارس الثانوية آخذ في الانقراض، فهو يدرس في غالبية المدارس العربية بمستوى وحدة واحدة – هناك عدد قليل من المدارس التي يدرس فيها هذا الموضوع بمستوى 3–5 وحدات – بل قد أخذت تنتشر في بعض المدارس ظاهرة إلغاء موضوع الجغرافيا ما يحرم الطالب من تحصيل المعرفة الجغرافية عن بلاده، وعن الظواهر الطبيعية والبشرية من حوله، وذلك دون إيجاد البديل كما هو الحال في المدارس اليهودي [٥٨].

كذلك لاحظ غازي ربابعة أن منهاج الاجتماعيات تركز على تعريف الطالب العربي بالشعب اليهودي والشعوب الغربية بدلاً من الأمة العربية والشعوب الإسلامية، وبيّن أن مجموع صفحات كتب الجغرافيا للصفوف (4–8) هي (1600)، صفحة نالت منها البلاد العربية جميعها (134) صفحة، في حين خصص لأوروبا (220) صفحة، ولإسرائيل (380) صفحة، فضلاً عن أن دولاً عربية لم يرد ذكرها على الإطلاق مثل ليبيا والسودان ودول الخليج، كما أهملت البلاد الإسلامية عموماً. وزيادة على ذلك فإن كتب الاجتماعات تركزت على إيهام الطالب العربي بأن فلسطين أرض يهودية منذ القدم عن طريق استبدال جميع أسماء الأماكن والأنهار بأسماء عبرية مثل صفات بدل صفد، بيت شآن بدل بيسان، وادي حيسور بدل وادي غزة، ويهودا والسامرة بدل الضفة الغربية، وبئر شيبع بدل بئر السبع، واشكلون بل

عسقلان، وهكذا [٥٩]. أما عن حدود إسرائيل فقد ورد في كتاب "معالم البلاد وجغرافيتها" للدكتور بابوريتش (تبل أبيب 1963، ص9، ترجمة بتصرف كدعون كولاني)، أن "غور الأردن يقسم بلاد إسرائيل إلى قسمين: أرض إسرائيل الغربية وأرض إسرائيل الشرقية" [٦٠].

4- التعليم الديني:

قبل صدور المناهج الجديدة لتدريس الدين في المدارس العربية *، وكان المرحوم الدكتور سامي مرعي قد نشر باللغة الإنجليزية عام 1978، كتابه "التعليم العربي في إسرائيل" "Arab Eduation in Israel" وعالج فيه من بين الموضوعات التي عالجها موضوع الدين اليهودي في المدارس اليهودية، وقد بيّن أن المدارس اليهودية تخصص ما مجموعة (640)، حصة لتدريس الكتاب المقدس والجزء الأول من التلمود والأسطورة (Bible , Mishna and Agada)، ولا تخصص أي حصة لدراسة أي نصوص إسلامية، أما بالنسبة على المدراس العربية فقد خصصت (120) حصة فقط لدراسة القرآن بينما خصصت (256)، حصة لدراسة الموضوعات المقررة للمدارس العبرية نفسها. ولاحظ الدكتور مرعي أن الدراسات الدينية في المدارس العبرية تقدم كموضوع مستقل وليس ضمن الأدب العبري بينما لا يبرز القرآن كوحدة مستقلة وإنما يدرس مندمجاً ضمن إطار الأدب العربي في حين تبرز النصوص الديانة اليهودية في هذه المدارس كوحدة مستقلة ضمن إطار الأدب العبري، وليس في المدارس العربية خيار بين دراسة دين إسلامي أو مسيحي بل فرض عليها أن تخصص لدراسة الديانة العبرية كما تقدم (256) حصة، أي أكثر من ضعف الحصص المخصصة لدراسة الدين الإسلامي (120) حصة، ولا يطلب من الطلبة المسيحيين في المدارس العربية الثانوية أن يكرسوا أي وقت مدرسي لدراسة ديانتهم.

والهدف من تدريس القرآن في المدارس العربية ليس دينياً وإنما هو أدبي؛ فالمنهج يوصي بدراسة القرآن كقطعة أدبية وليس ككتاب مقدس. إن دراسة الديانة اليهودية في

---

* صدر منهج الثانوي عام 1987، ومنهج الإعدادي عام 1989، ومنهج الابتدائي عام 1991.

المدارس العربية ترمي إلى تحقيق الأهداف الأدبية وإلى فتح الباب على الثقافة اليهودية، أما دراسة الأدب العربي ومن ضمنه القرآن فلا ترمي على مساعدة الطالب العربي على فحص ثقافته العربية. وفي الوقت ذاته فإن منهج المدارس العبرية يحرم الطالب اليهودي من فتح الباب على الثقافة العربية لأنه لا يطلب منه أن يدرس آداب العرب أو ديانتهم، وحتى المنهج الجديد فإنه يبقي دراسة الدين في المدارس العربية موضوعاً اختيارياً وغير مطلوب لامتحان البجروت. إن المدرسة العربية الثانوية في إسرائيل علمانية للغاية؛ فليس في الوسط العربي نظام تعليمي حكومي ديني بعكس ما عليه الحال في الوسط اليهودي، وقد علق بنتوتش (Bentwitch)، على ذلك بقول: "إن علمنة المدارس العربية في إسرائيل تؤدي ببساطة إلى تدمير أساس الثقافة العربية، وتجعلها بذلك فريسة للاحتواء" [٦١]. كذلك علق يوخنان بيرس(peres Yochanan)، ومن الجامعة العبرية، على منهج المدارس العربية بقوله:" إن ذلك المنهج وقع ضحية الميل على تعشية القومية العربية وتعليم الطالب العربي كيف يخط من قدر ذاته قبالة الأكثرية اليهودية. وهذه الميول تتكشف إجمالاً في طريقين: إلى هنا

أ – أن أهداف الموضوعات المختلفة شكلت مع إهمال العناصر القومية في وعي الطالب العربي.

ب – الطلب من الطالب العربي أن يحصل معرفة واسعة وعميقة بموضوعات يهودية خالصة... على حساب ثقافته العربية.

إن هذا التوجه يبدو أكثر وضوحاً على خلفية ما يكاد يكون غياباً كاملاً للغة والثقافة العربية في تعليم الطالب اليهودي" [٦٢].

أما المنهج الجديد لتدريس الدين الإسلامي في المدارس العربية (1-6)، فقد صدرت الطبعة الأولى منه في القدس سنة 1412هـ/1991م، وقد قام بتجديد مبادئ هذا المنهج وأهدافه وإطاره العام لجنة خاصة برئاسة على حيدر مؤلفة من أحد عشر عضواً بينهم يهودي واحد هو عمانوئيل كوبليفتش، وفيما يلي بعض الملاحظات المستقاة من المنهج نفسه:

١ – ورد في التمهيد للمنهج (ص3)، أنه يعتبر منهجاً تجريبياً "يصبح ثابتاً" بعد أن يجرب في المدارس الابتدائية لمدة معينة".

٢ – خصصت لتدريسه حصتان أسبوعياً.

٣ – هو يعالج القرآن الحديث والعقيدة والتوحيد والعبادات والمعاملات والتهذيب والسيرة النبوية ويركز على المعارف والأخلاق والتعايش بين البشر.

٤ – يسكت عن علاقة المسلمين بغير المسلمين في حالات الصراع؛ فلا إشارة فيه للجهاد، كما إن السور والآيات القرآنية للحفظ تتجنب الآيات التي في غير صالح اليهود.

٥ – لا ينص على الحصص المقررة لكن الخطة الدراسية تحدد حصتين في الأسبوع لكل صف من صفوف هذه المرحلة.

أما منهج المرحلة الإعدادية فقد صدرت الطبعة الأولى منه باللغة العربية في القدس عام 1989، وقد أعدته لجنة عربية برئاسة علي حيدر، ووضع بمستوى ثلاث وحدات تعليمية (270 حصة)، واحدة (90 حصة)، في كل سنة من سنوات المرحلة الإعدادية الثلاث أي بمعد ثلاث حصص في الأسبوع على مدى ثلاثين أسبوعاً دراسياً موزعة في كل صف من هذه الصفوف على النحو التالي:

15 حصة للعلوم القرآنية والتجويد والتفسير والحفظ غيباً.

10 حصص للحديث الشريف والصحابة والتابعين.

7 حصص للعقيدة.

10 حصص للعبادات.

٤ حصص للتهذيب.

7 حصص للسيرة النبوية.

٤ حصص للثقافة الإسلامية.

(٣ ٤) حصص للفترة الحرة (مسابقات دينية، مناسبات دينية .. إلخ)*

وبالنسبة إلى المرحلة الثانوية فإن الطبعة الأولى باللغة العربية لمنهج تجريبي لتدريس الدين الإسلامي، صدرت في القدس عام 1987، عن لجنة عربية برئاسة علي حيدر، وقد جاء هذا المنهج في بنيته مشابهاً ومتمماً لمنهج المرحلة الإعدادية، كام إنه وضع بمستوى أربع وحدات تعليمية (المنهاج، ص 3) للصفوف الثلاثة، ووزعت حصص كل وحدة كما يلي:

٢٥ حصة للقرآن الكريم.

١٥ حصة للحديث الشريف.

١٢ حصة للحديث الشريف.

١٥ حصة للفقه (العبادات والمعاملات).

٨ حصص للتهذيب.

10 حصص للسيرة النبوية.

٥ حصص للفترة الحرة.

المجموع 90 حصة.

5- **اللغة العربية والأدب العربي:**

صدرت المناهج الجديدة للغة العربية والأدب العربي في المدارس العربية في إسرائيل باللغة العربية على النحو التالي:

١ -منهج دراسية في الأدب العربي للصفوف (79-)، ط1، القدس، 1982.

---

* يلاحظ من جمع الحصص المذكورة أنها ستون حصة أي ثلثي وحدة وليست وحدة كاملة كما ذكر، كما يلاحظ في الخطة المدرسية أنها تخصص حصة واحدة للدين في الأسبوع بسبب تأثير التقليصات التي تقررها الوزارة بحجة خفض النفقات.

٢ -منهج دراسية في الأدب العربي للصفوف (7-9)، ط1، القدس، 1985.

٣ -منهج تدريس اللغة العربية وآدابها للمدرسة الابتدائية العربية، الصفوف (1-6)، ط1، القدس، 1989.

٤ -منهج دراسية في الأدب العالمي للصفوف (10-12)، ط1، 1978 وط2، معدلة 1990.

ولا بد من التنويه مسبقاً إلى أن اللغة العربية ليست مطلوبة في المدارس العبرية، ولا يدرسها إلا مدارس عبرية قليلة، كما لوحظ في دراسة التاريخ، فإن القيم اليهودية والصهيونية تدري العناية بها في المدارس الثانوية العربية والعبرية، بينما يجري تجاهل القيم العربية في الجهتين (مرعي، ص 77)، ويلاحظ مرعي كذلك أن أهداف اللغة العبرية وآدابها في المدارس اليهودية مفلسفة إلى مستوى عالٍ، بينما هي في المدارس العربية ضعيفة ضحلة وغير مهمة. وبينما يضع المنهج العبري تأكيداً قوياً على الهوية القومية، فإن منهج المدارس العربية ليست فيه إشارة إلى القومية أو الثقافة العربية، وفي الواقع أن أهداف تدريس اللغة العربية وآدابها تقتصر على تنمية المهارات اللغوية في الاستعمال والتعبير والفهم، ويبدو أن الأدب العربي – في نوايا مخطط المنهج على الأقل- غير ذي قيمة، في حين أن الأدب اليهودي يبدو ذا قيمة عالية، يشهد "وجود اتجاه في دراسة الأدب العربي يتجاهل الناحية القومية في الإنتاج الأدبي الحديث، والتقليل من القيمة التربوية للأدب كموضوع دراسي (ص23). "ويقول ذلك التقرير أيضاً:"لا نرى في الكتب الدراسية للأدب العربي قصائد قومية كما لا يدرس أي نتاج أدبي للشعراء والكتاب الفلسطنيين (ص 27)" [٦٣]، ويعلق حنا أبو حنا على هذا بقوله: " منذ ذلك التقرير جرت محاولات لتغيير في البرامج، ولكن العقلية التي كانت مسؤولة عن النقص السابق لم تتغير، وهكذا حدث أنه أدخلت إلى برامج الأدب أسماء أدباء فلسطنيين وبعض من نتاجهم، ولكن ذلك النتاج استبعد منه الناحية القومية، بل بلغ الأمر أكثر من ذلك حداً مزرياً، فبعد أن اتفق على إدراج عدد من الأدباء والشعراء الفلسطنيين في البرنامج (بإنتاج عام)، من أمثال محمود درويش أبو سلمى وغسان كنفاني وآخرين، وصدرت هذه الأسماء في البرنامج الرسمي الذي

نشرته وزارة المعارف، تدخلت العقلية القديمة فحذفت هذه الأسماء وإنتاجها بينما كانت تكتب التدريس في المطبعة" [٦٤].

تلك هي حال الأدب، أما بالنسبة إلى اللغات فإن اللغة العربية هي اللغة الأولى في المدارس العربية، واللغة العبرية هي الثانية، واللغة الإنجليزية هي الثالثة، وعلى هذا الأساس فإن المرء يتوقع أن تقل أهمية اللغة العبرية عن العربية فيما يتعلق بالثقافة والقيم، لكنه يفاجأ أن الثقافة والقيم العربية لا تذكران كأهداف لتعليم اللغة العربية وآدابها مع أن الطالب العربي يطلب منه في دراسة اللغة العبرية "أن يتعرف على الثقافة والقيم اليهودية" وأن يفهم "الثقافة والحياة الاجتماعية للشعب اليهودي في إسرائيل". أما بالنسبة إلى الطالب اليهودي فلا يبدو أن فهم الثقافة والحياة الاجتماعية العربية مسألة جديرة بالعناية، ومن ثم فإن المنهج لا يتطلب دراسة اللغة العربية وآدابها في المدارس العبرية، وباختصار فإن المناهج الحكومية لتدريس اللغة والأدب في المدارس العبرية والعربية تسير على النمط نفسه كمناهج التاريخ: فهي تؤكد بقوة على القومية والثقافة اليهودية للطلبة اليهود والعرب، في مقابل عدم التأكيد أو تأكيد ضعيف على القومية والثقافة العربية للطلبة العرب واليهود [٦٥].

وقد قارن سامي مرعي بين الحصص المخصصة للغتين العربية والعبرية في المدارس العربية الثانوية مستنداً على دراسة بالعبرية للدكتور محمود ميعاري صدرت عام 1975، تحت عنوان "مسح مقارن للمناهج في الوسط العربي في إسرائيل" أي قبل ظهور المناهج الجديدة فوجد توزيع الحصص كما هو مبين في الجداول التالية (مرعي 80-81):

جدول رقم (13)

الحصص المخصصة للغة العربية وآدابها في المدارس العربية الثانوية

(جدول 8، ميعاري، ص80)

اللغة	الصف التاسع	الصف العاشر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر	المجموع	ملاحظات

القواعد	48 %25	48 %25	48 %25	26 %16.7	170 %23	عدد صدور دراسة الدكتور ميعاري عام 1975.
البلاغة	16 %8	16 %8	16 %8	26 %16.7	74 %10	كانت المرحلة الابتدائية تشمل الصفوف (1-8) والمرحلة الثانوية تشمل الصفوف (9-12)
الإنشاء	32 %17	32 %17	32 %17	26 %16.7	122 %17	
مجموع حصص اللغة لكل صف	96 %50	96 %50	96 %50	78 %50	366 %50	(9-12)
الأدب والشعر والنثر	80 %42	80 %42	64 %33	– –	– –	أما الأن فللغة العربية والأدب العربي (3)
تاريخ الأدب	16 %8	16 %8	32 %17	78 %50	366 %50	وحدات واللغة العبرية (2) وحدتان
مجموع حصص الأدب	96 %50	96 %50	96 %50	78 %50	366 %50	
مجموع حصص اللغة والأدب	192 %100	192 %100	192 %100	156 %100	732 %100	وللغة الإنجليزية (3) وحدات

يلاحظ من هذا الجدول أن مجموع الحصص في السنوات الأربع (9-12)، هو 732 حصة، وأنها موزعة مناصفة بين اللغة والأدب، كما يلاحظ أن عدد الحصص للصف الثاني عشر ينخفض من (192)، في كل سنة من السنوات السابقة إلى (156)، لكن يحافظ على قسمتها مناصفة بين اللغة والأدب.

في الوقت ذاته ورد في "المرشد في تدريس الأدب العربي للمرحلة الثانوية، ط 2 1990"، أن أهم خصائص المنهج القديم هو تخصيص ثلثي حصص الأدب للأدب القديم والثلث الباقي للأدب الحديث (المرشد ص 8)، بينما تميز المنهج الجديد بأن أنصف الأدب الحديث فعكس تلك النسبة تماماً (المرشد ص 9)، كذلك أشار المرشد

إلى انعدام النصوص المحلية في المنهج القديم وقلة حظ الألوان الحديثة فيه فجاء المنهج الجديد ليصحح ذلك الوضع.

الحصص المخصصة للغة العبرية وآدابها

في المدارس العربية الثانوية (جدول 9 ميعاري، ص81)

اللغة	الصف التاسع	الصف العاشر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر	المجموع
القواعد	32 %17	32 %17	32 %17	– –	96 %13
التعبير الشفوي والكتابي	32 %17	32 %17	32 %17	32 %17	128 %30
مجموع حصص اللغة لكل صف	64 %33.3	64 %33.3	63 %33.3	32 %33.3	224 %30
الأدب الكتاب المقدس، الجزء الأول من التلموذ والأسطورة	64 %33.3	64 %33.3	64 %33.3	64 %33.3	256 %33.3
النثر والشعر	64 %33.3	64 %33.3	64 %33.3	96 %33.3	288 %37
مجموع حصص الأدب بكل صف	128 %66.7	128 %66.7	128 %66.7	160 %83	544 %70
مجموع حصص اللغة والأدب	192 %100	192 %100	192 %100	192 %100	768 %100

يلاحظ من هذا الجدول أن مجموع الحصص للصفوف الأربعة 768، حصة لكنها ليست موزعة مناصفة بين اللغة والأدب؛ ففي الصف التاسع خصص ثلث الحصص للغة العبرية وثلثا الحصص للأدب العبري، وفي الصف الثاني عشر ترجح كفة الأدب فيصبح نصيب اللغة 17% فقط ونصيب الأدب 83% من الحصص، ذلك أن القواعد العبرية لا تدرس في الصف الثاني عشر فتضاف حصصها (32)، إلى النثر والشعر فتصبح النسبة 30% (224 حصة)، للغة العبرية، 70%(544 حصة) للأدب العبري، والغاية من وراء ذلك واضحة؛ فالتركيز على الأدب العبري في

المدارس العربية يرمي إلى غرس القيم اليهودية في نفسو الطلبة العرب على حساب القيم العربية [٦٦]. إن التأكيد ضمن مادة الأدب العبري في المدارس العربية، على المواضيع المتعلقة بالديانة اليهودية، والمواضيع القومية الصهيونية يحتم على خريج الثانوي العربي "أن يعرف عن الشاعر الاصهيوني حاييم نحمان بيالك أكثر بكثير مما يعرف عن أبي الطيب المتنبي، ثم إنهم لا يدرسون النتاج الأدبي الإنساني للكتاب والشعراء اليهود بل النتاج الصهيوني الذي يبرز مدى (تعلق اليهودي المشتت)، بأرض إسرائيل، أرض الآباء والأجداد" [٦٧]، وقد لاحظ الدكتور محمود ميعاري في دراسته المشار إليها سابقاً أن مواد الأدب العربي المقررة في المنهج لا تؤدي إلى تعزيز الهوية العربية، بينما تؤكد مواد الأدب البري المقررة للمدارس العربية على الصهيونية ومثلها العليا مثل "ضرورة وجود دولة يهودية، والحق التاريخي لليهود في فلسطين، والروابط السيكولوجية بين اليهود بفلسطين، والاستيطان" [٦٨].

5- الكتب المدرسية:

من المسلم به أن الكتاب المدرسي هو ترجمة للمنهد لذلك، وفي ضوء ما تقدم بشأن مناهج المدراس العربية، فإن الكتب المدرسية لا بد أن تأتي معبرة عن تلك المناهج التي تعبر بدورها عن اليهود في شتى المجالاتت. إن المدارس العربية عانت وما زالت تعاني من تبعات تلك السياسة، ومعاناتها فيما يختص بالكتب المدرسية تنبع من مصادر ثلاثة هي:

١ - سياسة الإبطاء التي تتبعها وزارة المعارف تجاه التعليم العربي: فمن ناحية لا يوجد لدى الوزارة "طاقم خاص متفرغ للتأليف، على الرغم من وجود القدرات لهذا العمل بين المعلمين العرب ورجال العلم، بينما تتوفر هذه الإمكانية في الوسط العبري"، ومن ناحية ثانية تبطئ الوزارة للغاية في إقرار ما يؤلف من كتب "فالمرة الأولى التي صدر فيها منشور يحدد الكتب المصادق عليها للتعليم العربي كانت في آذار 1989، ولم ترد في ذلك المنشور أسماء كتب تغطي مادة التدريس، ما عدا كتباً قديمة من سنوات الستينيات، وقد وردت فيه أسماء غير موجودة أطلاقاً" [٦٩].

٢ – الاعتماد على كتب مترجمة عن الكتب المدرسية العبرية فيما يتعلق بالموضوعات العلمية؛ لأن الكتاب المترجم يأتي متأخراً عن الأصل من ناحية، ولأن الأصل العبري يجدد ويطور باستمرار بينما يصعب التجديد والتطوير في الكتب المترجمة إلى العربية بسبب شحة الموارد المالية التي تتحجج وزارة المعارف بشتى الذرائع لتبريرها. من ناحية ثانية فإن المدراس العربية غير مجهزة بالأجهزة العلمية المناسبة واللازمة لتنفيذ تدريس الموضوعات العلمية، على عكس ما عليه الحال في المدارس العبرية.

٣ – الموضوعات الحساسة كاللغة العربية وآدابها، واللغة العبرية وآدابها، والتاريخ، والمدنيات، والجغرافيا، والدين، فرضت الوزارة مناهج لها على المدارس العربية ترمي إلى إضعاف الهوية العربية والوطنية وإلى ترسيخ الولاء للدولة وتبني القيم اليهودية على حساب القيم العربية، ولذلك جاءت الكتب المدرسية لهذه المواضيع مبقية على هذا التناقض، وفي مطالعة لي في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في المدارس العربية* خلصت إلى النتيجة التالية:

يبدو لي أن التركيز على المرحلة الابتدائية من وجهة نظر السلطة ليس نتيجة لعامل الصدفة أو الغفلة، وإنما هو نتيجة خطة واعية تهدف إلى غرس الولاء الإسرائيل في الصغار من منظور أن ذلك هو الأهم وهو الممكن، إذا كان الكبار ميؤساً منهم. ولذلك نجد أن كتب القر اءة المقررة لهذه المرحلة لم توضع لكل منها أهداف واضحة محددة في مقدمته –باستثناء إشارات خجولة إلى أهداف فنية خالصة – كما إنها جميعاً تبرز فيها العوامل اليهودية إما في صورة نصوص أو أماكن أو موضوعات أو كتابات لمؤلفين يهود – كأنما الوسط العربي خال من الكتاب وألأدباء

---

* تلك الكتب هي: المنهل في القراءة العربية للصف الثاني.
المنهل في القراءة العربية للصف الثالث.
المنهل في القراءة العربية للصف الرابع.
أنا أقرأ... أنا أفكر للصف الخامس.
أنا أقرأ... أنا أفكر للصف السادس.

في الوقت ذاته تدور كل محتوياتها حول بيئة زراعية غامضة، وأعمال فلاحية مقطوعة عن جغرافيتها، أما النصوص الشعرية المدرجة كأشعار أو أناشيد فهي قليلة وتافهة في مبناها ومعناها، والأسوء من ذلك كله، أن عوامل الانتماء العربي مغيبة تماماً عن كتب هذه المرحلة، وأنا لا أعتقد أن ذلك وقع فيها بالصدفة، كما لا أعتقد أنه جاء نتيجة الغفلة أو نتيجة تقصير من المؤلفين، بل هو في الواقع نتيجة لخطة الدولة، وترجمة عملية لمناهجها المفروضة، التي مهما غفلت بتعابير تبدو ليبرالية، سيظل موجهاً الحقيقي هو طمس الانتماء العربي، بل القضاء عليه إن أمكن وغرس الولاء لإسرائيل والصهيونية بدلاً منه(٧٠) .

وتستمر هذه السياسة في المرحلتين التاليتيين كما بيناه في الحديث عن مناهج اللغة والتاريخ والجغرافيا والمدنيات والدين فقد جاءت الكتب المدرسية المقررة لها مقيدة بالمنهج وبالأهداف المحددة فيه.

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى "صورة العرب والمسلمين في الكتب المدرسية اليهودية"، فقد عقد الدكتور غازي ربابعة فصلاً تحت هذا العنوان في كتابه "اتجاهات التعليم في الكيان الصهيوني" ط 1، 1986، (ص45-57)، بين فيه كيف تحرض الكتب المدرسية اليهودية الطلبة اليهود على أصحاب الديانات الأخرى وبخاصة الإسلام والمسيحية. وفيما يلي بعض الأمثلة المتقبسة من ذلك الفصل:

قالوا في الرسول صلى الله عليه وسلم:

إنه الغارق في أحلام اليقظة والمحارب ومبتدع الدين الجديد وإنه أحد إبناء قبيلة قريش الغنية ذات الجاه.

وقالوا:

عمد محمد إلى الهجوم على قوافل التجار التي اعتادت أن تسلك طريق مكة بغية سلبها وسرقتها (٧١).

وقالوا:

ولكي يجتذب محمد اليهود إليه أمر أتباعه بأن يتوجهوا في صلواتهم نحو القدس بدل الكعبة وأن يصوموا يوم الغفران، ولكن وبمرور الوقت، وعندما جوبه بالسخرية

من قبل اليهود، وبعد أن أدرك أنهم يبعدون عنه، غير موقفة تجاههم، وأخذ يقسو عليهم، فألغى صوم يوم الغفران وحدد صوماً آخر يستمر شهراً، كما حول القبلة من القدس إلى مكة [٧٢].

وبالإضافة إلى التشويه بالكلمات، لجأوا أيضاً إلى التشويه بالصورة؛ فقد رسموا صورة للرسول محمد وهو يشم الورد بيد ويقبض على السيف بيد أخرى. كذلك رسموا صورة لشعار إسلامي بمثابة سيفين وسطهما هلال وكتب تحت الصورة :"الإسلام دين المحاربين" وقالوا أيضاً عن الدين الإسلامي إنه "كان خليطاً من الأديان المعروفة في ذلك الوقت" [٧٣].

هذه الأمثلة ليست سوى غيض من فيض ؛ فالعربي في كتبهم المدرسية، وفي كثير من الكتب غير المدرسية، إنسان متخلف قذر، لا يستحق سوى الازدراء. أما اليهودي فهو الإنسان المميز بين جميع الشعوب، هو السيد الذي يجب على الآخرين خدمته. إن المناهج والكتب المدرسية في إسرائيل تحاول تكريس الدونية لدى العربي والاستعلائية لدى اليهودي وذلك هو لب المشكلة.

الهوامش

(1) البرغوثي، عبداللطيف، التربية في عهد الانتداب البريطاني على فلسطين، مجلة الأسوار، العدد الخامس، عكا، خريف 1989، ص35-36.

(٢) رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة الخيار الصعب، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3 (1993)، ص11.

(٣) المرجع السابق نفسه، ص216.

(٤) المرجع نفسه، 217.

(٥) عقراوي، متى، بحث مقدم إلى ندوة الدراسات الإنمائية ببيروت، 1957، عن المرجع السابق نفسه، ص 219-220.

(٦) رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة الخيار الصعب، ص 230-231.

(٧) البرغوثي، عبداللطيف، ما هي التربية المطلوبة، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر السنوي الثالث، مركز الدراسات والتطبيقات التربوية (Care)، القدس، 18-20 تموز 1994، ص14-21.

(٨) البرغوثي، عبداللطيف التربية في عهد الانتداب البريطاني على فلسطين، الأسوار، ص 52-56، انظر أيضاً: نبواني، نجيب، التربية بين النظرية والتطبيق، دار المشرق للترجمة والطباعة والنشر، شفا عمرو، كانون الثاني، 1980، ص145-146.

(٩) نبواني، المرجع نفسه، ص 148، والبدوي، راتب، تاريخ التربية عند اليهود في فلسطين (1920-1978)، ط1، 1407هـ - 1978م، أطروحة دكتوراه حصل المؤلف عليها عام 1980، ص133.

(١٠) المرجع السابق نفسه.

(١١) statistical Abstract of Israel, No, 45, P. 43

وإذا ما طرحنا من هذا الرقم عدد عرب القدس المقدر حالياً بحوالي 160.000 يصبح مجموع عرب 1948 (832.500)، نسمة.

(١٢) انظر: مجلة كنعان، العددان 21-22- شباط، 1993، المشروع الثقافي الفلسطيني، مدخل، ص 7، وانظر ايضاً الصفحيتن 11 و 20 من عدد المجلة نفسه: بحث بعنوان: الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، مشروع رؤية جديدة، لزمي بشارة.

(١٣) statistical Abstract of Israel, No, 45, P. 43

(١٤) حيدر، عزيز، التمييز ضد العرب مدعم بالقوانين الإسرائيلية، جريدة الحياة الجديدية، العدد (15)، 1995/2/20، ص11، مقابلة حول بحث بهذا العنوان يقع في 170 صفحة من القطع الكبي باللغة العبرية.

(١٥) وقائع المؤتمر للتعليم الفلسطيني، التعليم إلى أين؟

تحرير عبدالرحمن زغرب وعدنان شقير، جامعة بيت لحم، 191، بحث لطاهر هاشم النمري بعنوان: البعد الفلسطيني في فلسفة وأهداف مناهج التربية والتعليم المطبقة في فلسطين، ص 55، وسامي مرعي، التعليم العربي في إسرائيل، بالإنجليزية، مطبعة جامعة سراقوسا، الولايات المتحدة الأمريكية، 1978، ص566.

(١٦) حيدر، عزيز، مرجع سابق حيث يقرر الباحث أن النتائج التي توصل إليها في بحثه تشير إلى "فجوة ما بين عشرين إلى خمس وعشرين سنة في جميع المجالات بين العرب واليهود، وأن الدولة العبرية تحاول المحافظة على هذه الفجوة". انظر أيضاً: كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، التعليم والأقلية العربية في إسرائيل، قضايا ومطالب، مطبعة الكرمة، حيفا، 1991، ص196، حيث قدر الدكتور محمد حبيب الله سنة 1989، "الهوة بين التعليم العربي واليهودي، بخمس عشرة سنة.

(١٧) بابوريتش، معالم البلاد وجغرافيتها، تل أبيب 1963، ترجمة بتصرف: كدعون (جدعون) كولاني، ص 127- عن اتجاهات التعليم في الكيان الصهيوني، انظر أيضاً: غازي، سلسلة دراسات "صامد الاقتصادي" 23، منشورات دار الكرمل – صامد، ط1، عمان، 1986، ص65.

(١٨) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، ص 215-216 حيث يذكر محمد حبيب الله أنه بعد سن قانون التعليم الإلزامي لعام 1953، استدعت الحاجة تعيين معلمين من خريجي السابع الابتدائي مما جعل نسبة المعلمين غير المؤهلين إلى 80% من مجموع المعلمين العرب- انخفضت تلك النسبة إلى 7% بعد ثلاثين سنة أي عام 1983.

(١٩) انظر: نبواني، مرجع سابق، 159-160 حيث يذكر أن هؤلاء المعلمين غير المؤهلين كانت تعقد لهم منذ سنة 1949، دورات تأهيلية لمدة ثلاثة أو أربعة أشهر في دار المعلمين والمعلمات الحكومية للعرب في يافا، ثم صارت الوزارة تختار عدداً من خريجي المدارس الثانوية وترسلهم إلى تلك الدار لمدة سنة، ثم لمدة سنتين منذ عام 1958، وظلت تلك الدار تقوم بتدريب المعلمين والمعلمات على ذلك النحو بعد انتقالها إلى حيفا عام 1964.

(٢٠) statistical Abstract of Israel, No, 45, P. 643 and 647

(٢١) يقول أمانويل كبليفتش (Emanuel Kupileivitch)، مدير دائرة المعارف العربية في نقاش مستفيض له حول مشاكل التعليم العربي في إسرائيل إن المدارس العربية في إسرائيل ظلت عبر العقود الثلاثة الماضية "تعمل دون هدف محدد" (عن مرعي، ص50).

كذلك يقول الدكتور يوسف بنتوتش (Joseph E. Bentwitch)، أحد المربين الإسرائيليين البارزين في سياق نقاشه لهذه القضية الجدلية: قضية الأهداف، أو غياب الأهداف، بالنسبة إلى التعليم العربي في إسرائيل:

"ربما كانت قضية تعريف الأهداف والمحتوى للتعليم العربي في إسرائيل، هي اصعب القضايا؛ فمن ناحية المشاكل الإدارية مثلاً كالأبينة والكتب المقررة والمعلمين، توجد على الأقل خطط... لكن بالنسبة إلى الأهداف، يبدو أنه لا توجد حتى مجرد خطط. وفي الحقيقة فإنه ما دامت الدول العربية تواصل الإعلان انها في حالة حرب مع إسرائيل، ونتيجة لذلك فإن عرب إسرائيل يخضعون للتمييز، فإن من الصعب أن تجاب لهم مطالب تربوية، ومن الصعب الحث على الأخلاص لدولة إسرائيل، أو وضع هدف ينص على أن المجتمع الإسرائيلي يقوم على الحرية.

(٢٢) وزارة المعارف والثقافة، المواطنون العرب في إسرائيل، فصول في المدنيات للمرحلة الثانوية، 1992، الصفحات: 74، 8، 82.

(٢٣) مجلة كنعان، العددان 21–22، بحث لشكر عراف بعنوان: "في سبيل زيادة الوعي في الجغرافية التاريخية لهذا الوطن"، ص 43.

(٢٤) حيدر، علي، مناهج التعليم العربي ووزارة المعارف، ضمن كتاب: وقائع مؤتمر التعليم العربي الثالث، ص 72–73.

(٢٥) عقد المؤتمر الأول في مدينة الناصرة في 1980/5/17، وعقد الثاني في مدينة شفا عمرو في 1984/5/23، وعقد الثالث في شفا عمرو في 1989/7/10، وعقد الرابع في الناصرة في صيف 1994.

(٢٦) مؤتمر التعليم العربي الثاني، دار النهضة للنشر، الناصرة، تشرين الثاني، 1984، ص24، عقد المؤتمر الأول في مدينة الناصرة في 1980/5/17، وعقد الثاني في مدينة شفا عمرو في 1984/5/23، وعقد الثالث في شفا عمرو في 1989/7/10، وعقد الرابع في الناصرة في صيف 1994، ص24، من بحث للدكتور محمد حبيب الله بعنوان:"التعليم الابتدائي: مستوى ومناهج".

(٢٧) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، محمد حبيب الله، التساقط في مدارسنا العربية، 196. انظر: هامش رقم (16)؛ حيث قدر الدكتور عزيز حيدر هذه الفجوة الآن (1195)، بعشرين إلى خمس وعشرين سنة.

(٢٨) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، بحث سعيد برغوث، ص114.

(٢٩) المرجع نفسه، ص116.

(٣٠) المرجع نفسه، ص117.

(٣١) أبو كشك، داعس، الأوضاع التربوية الأكاديمية في الأرض المحتلة، منشورات الوحدة، ط1، 1983، ص32.

(٣٢) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، بحث للدكتور محمد حبيب الله بعنوان "مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق" ص82.

(٣٣) انظر أيضاً: المرجع نفسه، ص18، حيث وجد الدكتور ماجد الحاج في "استطلاع عن احتياجات التعليم في الوسط العربي"، واستناداً إلى الإحصاء الموجود "أن من ضمن 950 وظيفة إدارة وتفتيش في وزارة المعارف، هناك (40)، في القسم العربي منهم (34)، فقط من العرب أي ما لا يزيد عن 4% من مجموع الوظائف، مع ملاحظة أن العرب يتركزن في الوظائف الموجودة في أسفل السلم والتي لا تتمتع بصلاحيات محسوسة.

(٣٤) مرعي، مرجع سابق نفسه، ص70.

(٣٥) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، بحث محمد حبيب الله: مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق، ص82.

(٣٦) المدارس الدرزية تسير على خطة الدراسة نفسها، وعلى المناهج نفسها مع فارق واحد يتمثل في الاعتناء خاصة بالتراث الدرزي. أما الخطة فهي مستقاه من مكتب المفتشين العرب في الناصرة بالنسبة إلى المرحلتين الابتدائية والإعدادية، لكن بالنسبة إلى المرحلة الثانية (الصفوف 10-12)، فهي نتيجة مطالعة قام بها مشكوراً الصديق الأستاذ حنا أو حنا بناءً على طلبي.

(٣٧) بدأت وزارة المعارف هذا العام بسياسة جديدة تهدف إلى تخفيف ضغط امتحان البجروت على الطلبة وذلك باللجوء إلى إجراء قرعة محوسبة تقرر الموضوعات الإلزامية التي سيجري فيها امتحان البجروت، وقد أسفرت تلك القرعة مساء يوم الخميس 1995/4/13، عن إعفاء الطلبة من تقديم امتحان البجروت في ثلاثة موضوعات إلزامية هي: الرياضيات، واللغة العبرية، والمدنيات وبناءً على ذلك فإن

امتحان البجورت سيقتصر لهذا العام الدراسي على ثلاثة موضوعات فقط هي: اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والتاريخ (جريدة: كل العرب، العدد 383، الجمعة 1995/4/14، الصفحة الأولى)، أما بقية الموضوعات فتعتمد فيها نتائج الطالب في مدرسته.

(٣٨) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، ص115.

(٣٩) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(٤٠) المرجع نفسه، ص116.

(٤١) مرعي، ص72-73.

(٤٢) المرجع نفسه.

(٤٣)المرجع نفسه، ص76-77.

(٤٤) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، ص116.

(٤٥) المرجع نفسه، ص116-117.

(٤٦) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثاني، حنا أو حنا، مدير الكلية العربية الأرذكسية بحيفا تقرير بعنوان: التعليم الثانوي – قضايا عاجلة"، ص39.

(٤٧) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، سعيد برغث، موضوع بعنوان: "منهاج التاريخ الجديد للمدارس العربية"، ص118-119.

(٤٨) المرجع نفسه، ص 112، موضوع "مناهج تدريس التاريخ وكتب التعليم"، نايف فرح، مدير مدرسة يني الثانوية، كفر ياسيف.

(٤٩) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، سعيد برغوث، ص119.

(٥٠) منهج التاريخ للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، وزارة المعارف والثقافة، ط 1، القدس، 1976، ص10-11.

(٥١) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، سعيد برغوث، ص120.

(٥٢) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(٥٣) المرجع نفسه، نايف فرح، ص110-111.

(٥٤) المرجع نفسه، نايف فرح، ص110-111.

(٥٥) المرجع نفسه، نايف فرح، ص110-111.

(٥٦) المرجع السابق نفسه، ص122.

(٥٧) المرجع نفسه، نايف فرح، ص110-111.

(٥٨) المرجع نفسه، ص124- 125: تقرير جورج سلامة وصموئيل بولص.

(٥٩) صيام، عفاف محمد، التعليم في الأرض المحتلة 1948-1976، ص 113. بحث دبلوم التربية بكلية الآداب في جامعة بيرزيت العربية (1976-1977)، وداعس أبو كشك، ص44.

(٦٠) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، كامل يعقوب، تقرير بعنوان: منها الجغرافيا وكتب التدريس (المرحلة الابتدائية والإعدادية 5-9)، ص126.

(٦١) المرجع نفسه، ص127-128.

(٦٢) ربابعة، غازي، اتجاهات التعليم في الكيان الصهيوني، مرجع سابق، ص63-64.

(٦٣)كتاب مؤتمر التعليم العربي الثاني، حنا أو حنا، مدير الكلية العربية الأرذكسية بحيفا تقرير بعنوان:التعليم الثانوي – قضايا عاجلة"، ص39.

(٦٤) مرعي، ص85- 86.

(٦٥) المرجع نفسه، ص87.

(٦٦) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثاني، ص39.

(٦٧) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(٦٨) مرعي، ص79.

(٦٩) المرجع نفسه، ص 83-85.

(٧٠) داعس أبو كشك، ص40.

(٧١) مرعي، ص83- 85.

(٧٢) كتاب مؤتمر التعليم العربي الثالث، ص112.

(٧٣)مجلة كنعان، مرجع سابق، ص 55-65: بحث للدكتور عبداللطيف البرغوثي بعنوان "دور اللغة العربية والتاريخ في تعميق التأصيل والانتماء".

(72) ربابعة، ص45، عن كتاب مدرسي للمؤلفين: فلوسر وجواستير، روما في عظمتها وسقوطها، العرب والإسلام، يافا، شعبة مناهج التعليم التابعة لوزارة المعارف، 1970، ص107- 108.

(73) ربابعة، ص46، عن: البروفسور راحو إليسروس، العرب والإسلام ؛ مناهج التعليم التابعة لوزارة المعارف الإسرائيلية، 1970، ص18، و15.

المراجع

١ -أبو كشك، داعس، الأوضاع التربوية الأكاديمية في الأرض المحتلة، منشورات الوحدة، ط1، 1983.

٢ –بابوريتش، معالم البلاد وجغرافيتها، تل أبيب، 1963، ترجمة بتصرف: كدعون (جدعون) كولاني.

٣ –البدوي، راتب، تاريخ التربية عند اليهود في فلسطين (1920–1978)، ط1، 1407هـ/1987م، أطروحة دكتوراه حصل المؤلف عليها عام 1980.

٤ –البرغوثي، عبداللطيف، التربية في عهد الانتداب البريطاني على فلسطين، مجلة الأسوار، العدد الخامس، عكا، خريف، 1989.

٥ –البرغوثي، عبداللطيف، ما هي التربية المطلوبة؟ بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر السنوي الثالث، مركز الدراسات والتطبيقات التربوية (Care)، القدس، تموز 1994.

٦ –البرغوث، عبداللطيف، دور اللغة العربية والتاريخ في تعميق التأصيل والانتماء، مجلة كنعان، العددان 21، 22: ك2– شباط 1993.

٧ –حيدر، عزيز، التمييز ضد العرب مدعم بالقوانين الإسرائيلية، جريدة الحياة الجديدة، العدد 15 الصادر يوم 1995/2/20.

٨ –ربابعة، غازي، اتجاهات التعليم في الكيان الصهيوني، سلسلة دراسات صامد الاقتصادي (23)، منشورات دار الكرمل – صامد، ط1، عمان 1986.

٩ –رضا، محمد جواد، العرب والتربية والحضارة: الخيار الصعب، مركز دراسات الوحدة العربية، ط3، 1993.

١٠ – صيام، عفاف محمد، التعليم في الأرض المحتلة 1948–1976م، بحث دبلوم التربية بكلية الآداب، جامعة بيروت العربية، 1976– 1977.

١١ – نبواني، نجيب، التربية بين النظرية والتطبيق، دار المشرق للترجمة والطباعة والنشر، شفا عمرو، كانون الثاني، 1980.

١٢ – النمري، طاهر هاشم، بحث بعنوان: البعد الفلسطيني في فلسفة وأهداف مناهج التربية والتعليم المطبقة في فلسطين، ضمن وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني، جامعة بيت لحم، 1991.

١٣ – وزارة المعارف والثقافة الإسرائيلية، المواطنون العرب في إسرائيل: فصول للمدنيات في المرحلة الثانوية، 1992.

١٤ – وزارة المعارف والثقافة: كتيبات المناهج للمدارس العربية في إسرائيل، الصادرة باللغة العربية حتى الآن وقد أدرجت في متن هذا البحث.

١٥ – كتاب الإحصاء الإسرائيلي السنوي رقم 45.

Statistical Abstract of Israel, No. 45

١٦ – كتاب مؤتمر التعليم الثاني، التعليم العربي قضايا ومطالب، شفا عمرو، 1984.

١٧ – كتاب مؤتمر التعليم الثالث: التعليم العربي قضايا ومطالب، ضفا عمرو، 1989.

١٨ – كتاب وقائع المؤتمر الأول للتعليم الفلسطيني: التعليم الفلسطيني إلى أين؟ تحرير عبدالرحمن زغرب وعدنان شقير، جامعة بيت لحم، 1991.

١٩ – مجلة كنعان، العددان 21–22، ك2– شباط، 1993: المشروع الثقافي.

٢٠ – جريدة الحياة الجديدة، العدد 15، بتاريخ 1995/2/21.

٢١ – جريدة كل العرب، الناصرة، العدد 383، بتاريخ 1995/2/20.