جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل

خالد أبو عصبة

في

قراءات مرافقة لـ «وثيقة حيفا»

تحرير:

نديم روحانا

مدى الكرمل

المركز العربي للدراسات الاجتماعيّة التطبيقيّة

www.mada-research.org

جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل

خالد أبو عصبة

مقدّمة

يقوم جهاز التربية والتعليم بدور مركزيّ في تطوّر المجتمع، ويشكّل أداةً لإحداث التغيير الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ والنموّ الاقتصاديّ، إلى جانب كونه عاملاً أساسيًا في الحفاظ على الخصوصيّة القوميّة والثقافيّة للشعوب وثباتها. من هذا المنطلق، ثمّة أهمّيّة بالغة لوظيفة جهاز التربية والتعليم في تهيئة وتشكيل جيل المستقبل.

بادئ ذي بدء، وقبل الخوض في قضيّة جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل، بجوانبه المختلفة، ثمّة حقيقة مثبتة لا يمكن الطعن فيها حتّى من قبل أولئك المسؤولين عن جهاز التعليم. تتمثّل هذه الحقيقة في كون التعليم العربيّ يعمل في ظروف غياب المساواة من جهة، وغياب الاهتمام والمشاركة الكافيين لما يحدث لجهاز التعليم العربيّ من قبل جمهوره من جهة ثانية. فالموارد المخصّصة والمستثمَرة في التعليم العربيّ ضئيلة، كما إنّ السياسات المحدّدة للمضامين والمناهج تقرَّر دون إشراك المواطنَين والمربّين العرب، ولا تعتمد على مرجعيّة جماهيريّة. إنّ تطوّر وتحسين عمل جهاز التعليم العربيّ مرهون بثلاثة عوامل مركزيّة:

العامل الأوّل: تفعيل الحقّ الأساسيّ في التربية وَفْق القانون والمعاهدات الدوليّة، وعدم انتهاج سياسة تمييز حيال أيّ طفل على أساس قوميّ أو إثنيّ أو دينيّ، إذ تُقِرّ معاهدة حقوق الطفل بحقّه في التعلّم، وتعطي التزامات محدّدة للدول، بغية تحقيق هذا الحقّ (العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة,1966 ICESCR، البندان 28 وَ 29). كذلك يجري التشديد على حظر التمييز في التعليم والتدريب في الاتّفاقيّة الدوليّة لمنع جميع أشكال التمييز العنصريّ (CERD) لعام 1965. وقد ذهب العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة (ICCPR) لعام 1966 إلى أبعد من ذلك، حيث جاء في البند 27: «على التعليم أن يمكّن الأقلّيّات من المحافظة على هُويّتها، ويطوّرها». كذلك توصي اتفاقيّة حقوق الطفل بتوجيه تعليمه نحو «هُويّته الحضاريّة والقيم الوطنيّة للدولة التي يعيش فيها، وللدولة التي انتمى إليها في الماضي، وللحضارات التي تختلف عن حضارته» (البند 29). كما يحمي البند 27 في الاتفاقيّة نفسها حقَّ أفراد الأقلّيّات في التمتّع بحضارتهم.

العامل الثاني: منح الحقّ والفرصة للمربّين العرب في إدارة جهازهم التعليميّ من خلال إقامة مديريّة تربويّة مستقلّة. فقد منح القانون الإسرائيليّ الاستقلاليّة التربويّة لجهاز التعليم الرسميّ الدينيّ، وذلك بناءً على خصوصيّة الشريحة اليهوديّة الدينيّة في المجتمع الإسرائيليّ. في المقابل، لا يعترف القانون بخصوصيّة المجتمع العربيّ الفلسطينيّ، رغم أنّ ما ينيف عن ربع الطلبة في إسرائيل هم فلسطينيّون (في عام 2006 على سبيل المثال). ووَفقًا لخصوصيّتهم الثقافيّة والقوميّة والدينيّة، من حقّهم تشكيل مديريّة خاصّة بهم تلبّي احتياجاتهم المميّزة.

العامل الثالث: اتّباع سياسة تعتمد رصد موارد كافية تعمل على ضمان سدّ الفجوات التحصيليّة القائمة بين جهاز التعليم العربيّ وجهاز التعليم

العبريّ. إنّ تخصيص موارد في سبيل تحقيق المساواة لا يعني بالضرورة تخصيص موارد متساوية، بل يجري من خلال رصد الموارد وَفقًا لاحتياجات الشريحة السكّانيّة المقصودة، من خلال أخذ وضعيّتها ومكانتها الحاليّة في الحسبان.

هذه العوامل المذكورة آنفًا، مجتمعةً، كفيلة بتحسين عمل الجهاز عمّا هو الوضع اليوم. إلاّ أنّها بمفردها غير كافية لضمان هذا التحسين المطلوب، بمعزل عن التوجّه التربويّ الذي يفترض أن يرافق عمل الجهاز وأن يناسب التغييرات الاجتماعيّة الثقافيّة الاقتصاديّة السياسيّة التي يعمل في كنفها، والتي تمرّ فيها هذه الشريحة السكّانيّة. وهي تغييرات تخلق بيئة جديدة ومتجدّدة ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند بحث مسألة تحسين قدرة عمل الأجهزة العامّة –وفي مقدّمتها جهاز التربية والتعليم.

التعليم العربيّ في إسرائيل- صورة للوضع الراهن

يعمل جهاز التعليم العربيّ في ظروف سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة واضحة المعالم. تتجلّى هذه الظروف في جملة من الأمور:

1. غياب المشاركة الجماهيريّة؛ وهو غياب متواصل، بالنسبة لما يحدث داخل الجهاز، والنظر إليه وكأنّه مسؤوليّة جهات خارجيّة تقع خارج إطار المسؤوليّة الاجتماعيّة الداخليّة.
2. الامتناع عن معالجة المبنى التنظيميّ للجهاز التعليميّ (إدارة الجهاز).

غياب المشاركة، والامتناع عن معالجة ما يحدث، ما هما إلاّ نتيجة للمفهوم والرؤية السلطويّين المتعلّقين بالمكانة القوميّة والمدنيّة والدينيّة للأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة بعامّة، والسياسة القمعيّة المنتهجة إزاء هذه الأقلّيّة.

يمكن تفسير غياب الضغط الجماهيريّ، وغياب الاهتمام ومشاركة الجماهير، بأنّه وليد عدم توفير الفرصة لهذا الجمهور، على مدار السنين، للمشاركة مشاركةً فعليّة في الأجهزة والحياة العامّة. فعلى مدار سنين طويلة، سعى الجمهور الفلسطينيّ للبحث عن مسار يضمن صموده كأقلّيّة في دولة تعرّف نفسها بأنّها دولة الشعب اليهوديّ. يضاف إلى ذلك غياب وجود قيادة جماهيريّة وتربويّة فلسطينيّة جرّاء النكبة ولسنين غير قليلة بعد ذلك. كذلك لا ينبغي أن ننسى الأعوام الثمانية عشر من الحكم العسكريّ، الذي فُرض على الجماهير العربيّة الفلسطينيّة، منذ قيام إسرائيل حتّى العام 1966، وما لهذه الفترة من أثر سلبيّ على تطوّر المجتمع العربيّ الفلسطينيّ في جميع مناحي الحياة.

وابتغاءَ فحص ودراسة الأسباب والعوامل التي تقف وراء عدم اتّباع المسؤولين سياسة تغيير جوهريّة إزاء جهاز التربية والتعليم، ينبغي –بادئ ذي بدء– أن نحاول تشخيص المشكلة وتعريفها. إنّ تعريف وتشخيص مشكلة التعليم العربيّ مركّب من منظورين: الأوّل هو المنظور السياسيّ؛ والثاني هو المنظور الأيديولوجيّ، بحيث يمكن اعتبار هذين المنظورين مكمّلاً أحدُهما للآخر.

المنظور السياسيّ: يعمل جهاز التعليم العربيّ في واقع يتسِّم بغياب المساواة، في تخصيص الموارد، وهو ما يتجلّى في نهاية المطاف في نتائج متدنّية (في امتحانات «المردود» على اختلافها)، في المدارس العربيّة الابتدائيّة وفوق الابتدائيّة، وفي نسبة التسرّب المرتفعة، ونسبة النجاح المنخفضة في الامتحانات التوجيهيّة («البجروت»)، ونسبة الطلبة المقبولين للدراسة في مؤسّسات التعليم العالي الآخذة بالهبوط، إلخ....[1]

إنّ الإجحاف في الموارد ناجم عن التعامل المزدوج الذي يتّبعه واضعو سياسات التعليم ومحدّدوها. وقد تجلّى هذا الأمر في مجالين اثنين:

الأوّل: تخصيص ورصد موارد متدنّية، كمًّا ونوعًا؛ إذ يجري تفضيل جهاز التعليم العبريّ استنادًا إلى مقاييس ومعايير سياسيّة غير موضوعيّة تؤدّي إلى الإجحاف وتعتمد سياسة التمييز في كلّ ما هو متعلّق بجهاز التعليم العربيّ. فعلى سبيل المثال، تمنح

1. للاطّلاع على تفاصيل حول العلاقة بين الموارد المستثمرة، والنتائج المترتّبة على ذلك، في جهاز التعليم العربيّ، راجع: فكتور لافي (1997). اختلافات في الموارد والتحصيلات في التعليم العربيّ في إسرائيل، القدس: معهد فولسهايمر لدراسة السياسات.

وزارة التربية والتعليم مساعدات خاصّة للطلاب الذين يعيشون في تجمّعات سكّانيّة متدنّية اجتماعيًا واقتصاديًا، كبلدات التطوير مثلاً[2].

الثاني: عدم اتّباع سياسة التفضيل المصحّح لسدّ الفجوات بين جهازَي التعليم العربيّ والعبريّ.

انعكست نتائج هذه السياسة على البعد التحصيليّ للطلبة في جهاز التعليم العربيّ، حيث باشرت إسرائيل بتطبيق امتحانات «الميتساف» (وهي امتحانات قطريّة تجري بإشراف وزارة التربية والتعليم لطلاّب المرحلة الابتدائيّة في لغة الأمّ والرياضيّات والعلوم)، وذلك بعد ظهور النتائج المزرية التي حصلت عليها في الامتحانات الدوليّة التي شاركت فيها 41 دولة صناعيّة، حيث جاء تدريج إسرائيل بين هذه الدول في المرتبة الثلاثين في فهم المقروء، والمرتبة الحادية والثلاثين في الرياضيّات، والثالثة والثلاثين في امتحان العلوم.

وبينما تنادي سياسة الوزارة المعلنة بتقليص الفجوات بين الطلبة الأغنياء والفقراء، نرى أنّ الواقع معاكس لذلك تمامًا. فقد «فازت» إسرائيل بالمرتبة الأولى من حيث اتّساع الفجوات بين طلاّبها. تعكس هذه الفجوات التمايز بين الشرائح الاجتماعيّة المختلفة داخل المجتمع الإسرائيليّ نفسه، والهوّة الآخذة بالازدياد بين الطلبة العرب واليهود، وذلك أنّ الجهاز نفسه يَعتمد التمييز العنصريّ.

وبناءً على نتائج هذه الامتحانات –لا سيّما فهم المقروء– والتي أُجريت عام 2004 في الصفوف الخامسة والثامنة، بلغت نسبة الطلبة الراسبين فيها في المدارس العبريّة 30% بينما بلغت النسبة في المدارس العربيّة 58%[3].

يذكر أنّ نتائج امتحانات الرياضيّات تشير إلى فشل آخر فادح لدى الطلبة العرب، حيث بلغت نسبة الناجحين 40% فقط، بينما بلغت في الوسط اليهوديّ 48%. بناء على نتائج هذه الامتحانات، والفشل في التحصيل في امتحانات «البيزا» الدوليّة، أقامت وزارة المعارف لجنة خاصّة سُمّيت «لجنة دوفرات»، قدّمت توصياتها بضرورة إجراء تغيير إصلاحيّ جذريّ من الناحية البنيويّة ومن حيث جودة عمليّة التعليم.

إذا فحصنا ما يحدث، من حيث دراسة السياسة المتّبَعة وأبعادها في كلّ ما يتعلّق بموضوع سدّ الفجوات بين جهازَي التعليم العبريّ والعربيّ، وجدنا أنّ هذا الموضوع ليس مدرجًا في الأصل في أجندة صانعي السياسة التربويّة والتعليميّة. في هذا الصدد، يُذكر أنّه في العام 2000 شُكّلت لجنة خاصّة في وزارة التربية والتعليم، أُطلق عليها اسم «لجنة تقليص الفجوات في التعليم». لكن إدارة الوزارة لم تقبل توصيات اللجنة، التي وصفت وشخّصت التمييز البالغ ضدّ جهاز التعليم العربيّ، كما لم تقبل توصياتها بالقيام بسلسلة خطوات ضروريّة لسدّ الفجوات (غولان، 2005).

هذان الأمران، اللا مساواة وغياب اتّباع سياسة التفضيل المصحّح، ساهما في زيادة وتوسيع الفجوات في نتاج عمل الجهازين اليهوديّ والعربيّ.

المنظور الأيديولوجيّ: هناك حالة من عدم الاتّفاق بين واضعي السياسة والأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل، بخصوص مضامين التعليم وماهيّة القيم التي تُفترض تربيةُ الطالب الفلسطينيّ عليها، وذلك سعيًا إلى بلورة هُويّته القوميّة والمدنيّة على حدّ سواء. تدلّ دراسة برامج التعليم المُعَدّة للطالب الفلسطينيّ أنّ من يحدّد، في الواقع، مضامينَ التعليم العربيّ هم مُبلورو السياسة من اليهود، دون أيّة مشاركة تُذكَر تقريبًا للمواطنين الفلسطينيّين، ووسط تجاهل للأقلّيّة الفلسطينيّة فيها، كأقلّيّة قوميّة، وكمواطنين متساوي الحقوق، وَفق ما ينصّ عليه القانون الدوليّ[4].

2) البلدات الواقعة –غالبًا– في الشمال (الجليل) والجنوب (النقب) ويسكنها على الأغلب مهاجرون يهود من أصول شرقيّة.

3) صحيفة هآرتس، 6 شباط، 2004.

4) في جميع مستندات ووثائق تشكيل الحكومات الإسرائيليّة من اليمين واليسار، لا يُتعامل مع العرب كأقلّيّة قوميّة، ويُكتفى بالإشارة إلى تميّزهم الحضاريّ/ الثقافيّ والدينيّ. كذلك تجدر الإشارة إلى أنّه في حزيران 2002 طُرح مشروع قانون، قدّمه عضو الكنيست عزمي بشارة، ودعا إلى الاعتراف بالعرب في إسرائيل كأقلّيّة قوميّة، لكن هذا المشروع لم يحظَ بأغلبيّة في القراءة الأولى.

الصعيد التربويّ

يشمل الصعيد التربويّ مجمل المواضيع والقضايا التي تهتمّ بتوجيه جهاز التعليم من حيث الإنجازات التحصيليّة، وكذلك من حيث الجانب القِيَميّ.

أهداف وبرامج تعليميّة

لم يُعترف بالمواطنين العرب الفلسطينيّين أقلّيّةً قوميّةً منذ قيام دولة إسرائيل؛ بل وُضعت السياسة التربويّة على نحو يعمل على إضعاف الهُويّة الفلسطينيّة لدى الطّلبة العرب وكبتها وتهميشها.

ادّعاؤنا الأساسيّ حيال أهداف جهاز التعليم العربيّ، كما تظهر في نصّ قانون التعليم الرسميّ في العام 1953، أنّ هذه الأهداف لا تأخذ في الحسبان احتياجات الطالب الأساسيّة، كما يتجاهل القانون الخصوصيّة القوميّة والدينيّة للمجتمع العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل. هذه الأهداف، كما تظهر في نصوص القانون، لا تتضمّن أيّ تركيز وتأكيد على الهُويّة القوميّة للطالب الفلسطينيّ، بينما نجد أنّها تركّز في مناهج التدريس المُعَدّة للطالب اليهوديّ على مضامين قوميّة يهوديّة (الحاج، 1991). لقد ورد في قانون التعليم الرسميّ المذكور أعلاه أنّ: «الهدف من التعليم الحكوميّ، كما جاء في قانون الدولة عام 1953، هو تأسيس التعليم الأساسيّ في الدولة على قيم الحضارة اليهوديّة والإنجازات العلميّة، وعلى حبّ الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهوديّ، وعلى الخبرة الزراعيّة والحرف المهنيّة، والتدريب الطلائعيّ، والنضال من أجل مجتمع مبنيّ على الحرّيّة والمساواة والتسامح ومساعدة الآخرين وحبّ الإنسانيّة». من مطالعة هذه الأهداف العامّة، يمكن استدلال أنّ المشرّع تجاهل، عند صياغتها، حقيقة أنّ الطلبة ليسوا جَميعهم من اليهود.

في العام 1971، أوصت لجنة «يادلين» أنّه يجب أن يقوم التعليم العربيّ على المميّزات الخاصّة بالجمهور العربيّ، لكنّ الوثيقة التي تضمّنت هذه التوصية، من وثائق اللجنة، تجاهلت هي الأخرى الهُويّة القوميّة الفلسطينيّة. وابتغاءَ تطبيق توصيات لجنة «يادلين»، شُكّلت لجنة برئاسة «ماتي بيلد» عام 1975 لصياغة وتحديد أهداف التعليم العربيّ لسنوات الثمانين. قَسّمت هذه اللجنة أهداف التعليم العربيّ إلى أربع مجموعات أساسيّة: أهداف مشتركة لجميع الطلبة في إسرائيل؛ أهداف خاصّة بالطالب اليهوديّ؛ أهداف خاصّة بالطالب العربيّ؛ أهداف خاصّة بالطالب الدرزيّ (للمقارنة بين هذه الأهداف، أنظر: الحاج، 1996، ص. 96–125). إثر تشكيل لجنة «بيلد»، وُضعت أهداف جديدة في مختلف المواضيع. مراجعة هذه الأهداف لا تشير إلى تغيير جوهريّ من حيث المناهج الجديدة والقديمة.

في عام 2000، عدّلت الكنيست أهداف التعليم الرسميّ، ويورد البند الثاني من القانون الأهدافَ الجديدة. إنّ دراسة وفحص مجمل الأهداف المذكورة آنفًا، وفحص البنود الفرعيّة المنبثقة عنها، والخاصّة بالطالب الفلسطينيّ، كلّها تشير إلى أنّ ثمّة بندًا فرعيًا واحدًا فقط (البند الفرعيّ «11»، المتفرّع عن البند الأساسيّ «2») يتطرّق مباشرة إلى هذا الجمهور، وهناك كذلك لا نجد ذكرًا لِـهُويّته القوميّة. فقد جاء في هذا البند الفرعيّ ما يلي: «معرفة اللغة والحضارة والتاريخ والتراث والتقاليد الخاصّة للأقلّيّة العربيّة وباقي المجموعات الأخرى في دولة إسرائيل، والاعتراف بالحقوق المتساوية لكافّة مواطني إسرائيل».

وبالإضافة إلى ذلك، قامت وزيرة التعليم في حكومة الليكود التي أنهت مدتها في العام 2006، ومنذ تسلّمها منصبها، بتبنّي سياسة تربويّة تعتمد على ترسيخ القيم اليهوديّة والصهيونيّة أكثر فأكثر حيث جاء: «سوف يُرسّخ التعليم في القيم الأبديّة للتقاليد اليهوديّة، وفي الوعي الصهيونيّ واليهوديّ، وفي القيم العالميّة. التوراة، واللغة العبريّة، وتاريخ الشعب اليهوديّ، هي حجر الأساس لـهُويّتنا الوطنيّة، وستأخذ مكانتها في تعليم الأجيال الشابّة.»[5]

إذا اعتُبرت عمليّة التربية والتعليم إحدى الوسائل الأساسيّة للمحافظة على الموروث الثقافيّ والقيم الجماعيّة لكلّ مجموعة أيًا كانت، فإنّ المطالبة من

5. لمزيد من المعلومات، انظر: صحيفة الجيروزاليم بوست، 18 حزيران 2004؛ وصحيفة هآرتس، 17 حزيران 2004.

جانب أعضاء المجموعة بحقّ الاعتراف بالتعليم لأبنائهم يشمل كذلك الاعتراف بحقّهم في إدارة جهاز التعليم، وذلك في سبيل ضمان غرس القيم الجماعيّة الخاصّة بهم ونقل تراثهم وثقافتهم للأجيال القادمة بلغتهم. وعندما تفتقر مجموعة الأقلّيّة إلى القدرة على تحديد أهداف التعليم ومضامينه الممنوحة لأبنائها، أو على الأقلّ التأثير في تحديد هذه الأهداف، عندها تُنتهك حقوق كلّ طفل من أبناء مجموعة الأقلّيّة بالاستفادة من حضارتهم ومن تعليم يمثّل ويطوّر هذه المجموعة وقيمها. هذا الأمر مناقض تمامًا –كما بيّنّا– لاتفاقية حقوق الطفل.

إنّ جهاز التعليم العربيّ كان منذ قيام الدولة أداة لتحكّم الأغلبيّة اليهوديّة بالأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل. هذا التحكّم أو السيطرة انعكس كذلك في أهداف التعليم ومضامينه، مثلما انعكس أيضًا في المبنى التنظيميّ للجهاز بعامّة.

على الرغم من تعديل القانون،لم يُبذَل إلى الآن أيّ جهد موجَّه وملموس لتغيير مناهج التدريس في المدارس العربيّة، بحيث تعكس الحضارة والتاريخ العربيّين ومكانة اللغة العربيّة. فالتنكّر الدائم للهُويّة والحضارة الفلسطينيّتين العربيّتين، وتأكيد العناصر والقيم اليهوديّة الصهيونيّة، يعزّزان الشعور بالغبن لدى الجمهور الفلسطينيّ في إسرائيل، كما يؤدّيان –حاضرًا ومستقبلاً– إلى زيادة مشاعر النفور والاغتراب بين المواطنين العرب، من جهة، وجهاز التعليم الذي من المفترض أن يقوم بالعمليّة التربويّة لأبنائهم، من جهة أخرى. جاء في توصيات اللجنة الخاصّة بسدّ الفجوات في التعليم، في الباب المتعلّق بمناهج التعليم، أنّ جهاز التعليم العربيّ الإسرائيليّ، يرسّخ المخاوف –كالخوف من الارتباط بالماضي، والخوف من شحذ وإبراز مشاعر الهُويّة الحضاريّة والقوميّة، وخوف المعلّمين من الحديث عن قضايا الساعة (غولان، 2005، ص. 84).

الموارد المخصّصة للمدارس العربيّة

لا تقتصر أشكال التمييز على مناهج التدريس، بل تطال مختلف الموارد المستثمرة في جهاز التعليم العربيّ.

ما من شكّ في أنّ ثمّة علاقة مباشرة بين الموارد المستثمَرة في الجهاز التعليميّ، من جهة، وتحصيل هذا الجهاز، من جهة أخرى. ولا ريب أنّ مقدار الموارد المستثمَرة ونوعيّتها يشكّلان «متغيّرًا» مرهونًا بسياسة السلطة المركزيّة. في مستطاع هذه السياسة أن تستند إلى رؤية مهنيّة، وكذلك من شأنها أن تستند إلى مفاهيم مبنيّة على دوافع سياسيّة، أو أيديولوجيّة. قبل أن نورد تفصيلاً خاصًّا بالموارد المتوافرة لجهاز التعليم العربيّ، لا بدّ في البداية من ذكر بعض النقاط التي من شأنها توضيح السياسة الحكوميّة المنتهَجة تجاه جهاز التعليم العربيّ. يمكن القول إنّ الصورة العامّة لمسألة الموارد والاستثمار في الجهاز المذكور تشير إلى وضع من انعدام هذا الاستثمار، مقارنةً بالاستثمارات الموجَّهة إلى سائر تيّارات التعليم، بما في ذلك تيّار جهاز التعليم اليهوديّ الرسميّ.

يعاني الأولاد العرب من تمييز متواصل ومستمرّ، فقد تعرّضوا –على مدار سنين طويلة– للظلم والإجحاف والتمييز بصورة منهجيّة في عدّة مستويات وصُعُد، بما فيها الموارد المرصودة لجهاز التعليم. تعتمد مظاهر هذا التمييز على قوانين وأنظمة تمثّل ركيزة لسياسة التمييز بين الطالب اليهوديّ والعربيّ. لنضرب مثالاً على ذلك: ما يسمّى بالأفضليّة القوميّة في مجال التعليم. فوَفق هذه الأفضليّة، تُمنح التجمّعات السكنيّة التي تصنّفها الدولة تجمّعات ذاتَ أفضليّة قوميّة، تُمنَح جملةً من الامتيازات والتسهيلات.

يدخل موضوع التربية والتعليم في سلّة الامتيازات والتسهيلات في حالة البلدات التي صُنّفت على أنّها ذات أفضليّة قوميّة من الدرجة الأولى «أ». يمكن القول، استنادًا إلى «قراءة» خريطة مناطق الأفضليّة القوميّة، إنّ التسهيلات والامتيازات والمحفّزات الممنوحة للبلدات ذات الأفضليّة القوميّة، قد أعطيت بشكل أساسيّ للمستوطنات في الأراضي المحتلّة ولبلدات التطوير (جميعها يهوديّة في شمال البلاد وجنوبها)، بينما تحظى البلدات العربيّة بالنزر اليسير منها.

تحصل غالبيّة البلدات والقرى العربيّة التي

تصنَّف كمناطق ذات أفضليّة قوميّة، تحصل على تصنيف الدرجة الثانية «ب» الذي لا يمنحها أيًا من المحفّزات والامتيازات للمعلّمين، ولا يمنحها كذلك تخفيضًا في رسوم التعليم في رياض الأطفال خلافًا لأصحاب التصنيف من الدرجة الأولى «أ». هناك بلدات وقرى عربيّة حظيت بتصنيف من الدرجة الأولى، لكنّه تصنيف محدود جدًا لا يمنح تسهيلات ولا امتيازات (سبيرسكي وخوري، 1998).

ثمّة قضيّة أخرى تشير إلى الغبن اللاحق بالتعليم العربيّ، تتمثّل في السياسة التي تتّبعها وزارة التربية والتعليم تجاه التجمّعات السكنيّة العربيّة في مجال رصد ساعات التنمية والرعاية. فالمنطق لسياسة التنمية والرعاية هو عمليّة الرصد التفاضليّ لهذه الموارد، من خلال تركيز هذه الموارد في مدارس تضمّ طلاّبًا يفتقرون كثيرًا إلى المستوى التعليميّ (وعلى وجه التحديد أولئك الذين لم ينل ذووهم حدًا أدنى من الدراسة) (كوهين ويلنيك، 2000). فقد رمت سياسة الرعاية والتنمية إلى رفع الإنجازات الدراسيّة بين صفوف أبناء الشرائح الضعيفة، الذين يفتقرون إلى قسط كبير من الدراسة. فالأولاد الذين يعيشون في ظروف «بيئيّة» متدنّية، سواء أكانت تلك اقتصاديّة أم اجتماعيّة، ليس في مستطاعهم أن يجنوا الفائدة القصوى ممّا تقدّمه لهم المدارس، وهو ما يمسّ بتقدّمهم وتحصيلهم الدراسيّ.

تقدّم وزارة التربية والتعليم مساعدات خاصّة للمدارس في البلدات المتدنّية اقتصاديًا واجتماعيًا. ويبدو للوهلة الأولى أنّ وزارة التربية والتعليم تتّبع معايير متساوية في رصد الموارد، بيدَ أنّ المساعدات التي تحصل عليها المدارس العربيّة أدنى بكثير من تلك التي تحصل عليها المدارس اليهوديّة، علمًا أنّ الأوضاع الاقتصاديّة والاجتماعيّة في البلدات العربيّة بالغة الصعوبة، وذلك استنادًا إلى المعايير الاجتماعيّة الاقتصاديّة لدائرة الإحصاء المركزيّة.

في هذا الصدد، يُذكَر أنّه في آذار 2002 نشرت دائرة الإحصاء المركزيّة نتائج بحث أجرته تحت عنوان «تصنيف البلدات والسلطات المحلّيّة، وتدريجها وَفق المستوى الاجتماعيّ الاقتصاديّ للسكّان». يقضي هذا التصنيف بتحديد موقع كلّ بلدة على سلّم من عشر درجات، حيث تكون الدرجة الأولى هي الأشدّ تدنّيًا بينما العاشرة هي الأكثر ارتفاعًا. يُستدلّ من التدريج في البحث أنّ الوضع الاقتصاديّ الاجتماعيّ للسلطات العربيّة هو الأسوأ:

صُنّفت جميع السلطات المحلّيّة العربيّة، سوى أربع منها، في الدرجات بين 1–4. وصلت نسبتها في الدرجة 1 (الأكثر تدنّيًا) إلى 90% (9 من أصل 10)، وفي الدرجة الثانية إلى 86% (32 من أصل 37)، وفي الدرجة الثالثة إلى 76% (22 من أصل 31). ويذكر أنّ 71% من البلدات التي أُدرجت في الدرجات 1–4 هي عربيّة (76 من 108).

بناءً على هذه المعطيات يُطرح السؤال: ما هي المعايير التي استند إليها واضعو السياسة عند تحديد مكانة البلدة ذات الأفضليّة «أ» وَ «ب» في وزارة التربية والتعليم؟ وإن لم تكن هذه المعايير المذكورة مطبَّقة قولاً وفعلاً على القرى والبلدات العربيّة، يمكن عندها استنتاج أنّه لن تُدْرَج أيّ بلدة عربيّة في بلدات الأفضليّة القوميّة. كذلك يُطرح السؤال التالي: هل يتضرّر التعليم العربيّ تضرّرًا مباشرًا نتيجة لسياسة التمييز هذه؟ وهل كلّ ما قيل، حول تقليص الفجوات لصالح التعليم العربيّ، مجرّد كلامٍ معسولٍ؟

مقياس الرعاية

منذ الستينيّات، تطبّق وزارة التربية والتعليم سياسة «الرعاية» في المدارس ذات الإنجازات التحصيليّة المتدنّية. وجرى تطبيق هذه السياسة في البلدات والمدن اليهوديّة فقط حتّى العام 1994، ولا سيّما البلدات ذات الأغلبيّة الشرقيّة من اليهود. وفي عام 1994، قرّرت وزارة التربية والتعليم تطبيق هذه السياسة على الطلاّب العرب كذلك، وَفق مقاييس ومعايير اجتماعيّة اقتصاديّة. ولكن بدلاً من اعتماد تعريفات ومعايير استحقاق موحّدة لكلّ التجمّعات السكّانيّة في إسرائيل، قرّرت الوزارة اعتماد ثلاثة معايير استحقاق

مختلفة: الأوّل للمدارس الابتدائيّة والإعداديّة في الوسط اليهوديّ؛ الثاني للمدارس الابتدائيّة والإعداديّة في الوسط العربيّ؛ الثالث للمدارس الابتدائيّة والإعداديّة في الوسط الدرزيّ.

تُرصَد وتخصَّص موارد سلّة الرعاية للمدارس المختلفة على مرحلتين. في المرحلة الأولى تُوزَّع سلّة الرعاية على أربعة أوساط: العربيّ؛ الدرزيّ؛ اليهوديّ الرسميّ؛ اليهوديّ غير الرسميّ. وتتجاهل وزارة التربية والتعليم في هذه المرحلة الاختلافات والفروق بين الأوساط المختلفة، من حيث مستوى «الفقر التعليميّ» وحجم كلّ وسط ونسبته من مجمل شريحة هدف «سلّة الرعاية». في المرحلة الثانية، يجري توزيع «سلّة الرعاية» على المدارس المختلفة لكلّ من هذه الأوساط، وَفقًا لمعايير الرعاية الخاصّة به.

وتظهر في الجدول التالي مقارنة بين المعايير التي حدّدتها وزارة التربية والتعليم للوسطين العربيّ واليهوديّ:

الجدول 1: معايير الرعاية للوسطين العربيّ واليهوديّ

معايير الرعاية للبلدات اليهوديّة	معايير الرعاية للبلدات العربيّة
1. نسبة العائلات ذات الدخل المتدنّي.	1. نسبة العائلات ذات الدخل المتدنّي.
2. نسبة الأهل من أصحاب التعليم العالي.	2. نسبة الأهل من أصحاب التعليم العالي.
3. نسبة العائلات الكبيرة.	3. نسبة العائلات الكبيرة.
4.نسبة المهاجرين الجدد.	4. نسبة العائلات في القرى غير المعترف بها.
5. بُعد البلدة الجغرافيّ عن المركز.	5. المدارس في بلدة مختلطة.
	6. المدارس في البلدة الصغيرة.

من الجدول 1، يلاحَظ التباين في المعايير المتّبعة في الوسطين، ممّا يخلق تباينًا في معادلة حساب مدى الاستحقاق في كلّ من الجهازين. وتشير جميع الدراسات التي تطرّقت إلى موضوع الرعاية إلى أنّه لو كانت هنالك معايير رعاية مشتركة لجميع القطاعات، لتوقّعنا أن يطرأ ارتفاع يتراوح بين 3–4.5 أضعاف في حصّة التعليم العربيّ في سلّة الرعاية مقارَنةً بما يحصل عليه اليوم (كوهين ويلنيك، 2002).

يجدر بالذكر أنّه إثر مراسلات طويلة ومستمرّة جرت بين لجنة متابعة التعليم العربيّ وإدارة وزارة التربية والتعليم، بشأن الحاجة إلى تغيير مبنى حساب مقاييس الرعاية، وبعد رفض وزارة التربية والتعليم، توجّهت لجنة متابعة التعليم العربيّ، عَبْر جمعيّة حقوق المواطن، إلى محكمة العدل العليا، في آب 2002، مطالِبةً بإلزام إدارة وزارة التربية والتعليم بتحديد معايير جديدة لمقياس موحّد (قرار محكمة العدل العليا، 02,7677).

في الإمكان إجمال التعامل مع قضيّة الاستثمار في التعليم العربيّ، مقارنةً مع التيّارات التعليميّة (الأوساط) الأخرى، بأنّه يشير إلى عنصريّة لا تقبل أكثر من تأويل من حيث الاستثمار في الطالب العربيّ مقابل الاستثمار في الطالب اليهوديّ. تشير الإحصاءات الأخيرة لدائرة الإحصاء المركزيّة لعام 2004 إلى أنّ مجمل الاستثمار في الطالب اليهوديّ في التيّار الدينيّ يفوق بثمانية أضعاف مجمل الاستثمار في الطالب العربيّ. فقد ورد في تقرير لدائرة الإحصاء المركزيّة أنّ مجمل الأموال من الدولة والسلطات المحلّيّة والمتبرّعين والأهالي في التعليم العربيّ هو 850 شاقلاً للطالب الواحد، بينما يصل هذا المبلغ في التيار الدينيّ الحريديّ إلى 6800 شاقل للطالب الواحد، وفي تيّار التعليم الرسميّ اليهوديّ إلى 5000 شاقل للطالب الواحد[6].

الاكتظاظ داخل الغرف الدراسيّة

إنّ **الاكتظاظ** داخل الغرفة الدراسيّة الواحدة، وعدد ساعات التعليم، هما عاملان مؤثّران في مدى جودة التعليم ومستواه. ففي السنة الدراسيّة 1999–2000، بلغ عدد الغرف الدراسيّة في جهاز التعليم بعامّة 45,000 غرفة دراسيّة، منها 80% في الوسط اليهوديّ، وَ 20% في الوسط العربيّ. الجدول التالي («2») يشير إلى معدّل عدد الطلاّب في الغرفة الواحدة، حسب الوسط.

6. للمقارنة أنظر: http://news.walla.co.il/?w=//580080 ، تم استقاء المعلومات من الموقع في 20076/1.

الجدول 2: معدّل الطلاّب في الصفّ الواحد، حسب الأوساط المختلفة، في سنوات مختلفة

معدّل الطلاّب في الصفّ			
السنة	المجموع	الوسط اليهوديّ	الوسط العربيّ
1980	26.7	25.8	31.1
1990	27.8	27.1	30.9
1995	28.1	27.4	30.9
2002	27.6	26.6	29.8
2004-2003	26.6	25.7	29.7
2005-2004	26.7	25.8	29.9
2006-2005	26.7	25.9	29.7

المصدر: بن أرييه وتسيونيت، 1999؛ كتاب الإحصاء السنويّ للسكّان العرب، 2004؛ وزارة الماليّة، ميزانيّة التربية والتعليم، 2006، ص. 58.

يبيّن الجدول 2 أنّ ثمّة فرقًا واضحًا بين معدّل عدد الطلاّب في الصفّ في المدارس اليهوديّة ونظيره في المدارس العربيّة، وهو ما ينعكس في جودة التعليم الذي يتلقّاه الطلاّب في الوسطين.

ظاهرة التسرّب في المدارس العربيّة

على الرغم من عدم وجود معطيات دقيقة حول هذه الظاهرة، فإنّ المعطيات الوحيدة التي يمكن الاعتماد عليها هي تلك الواردة في كتاب الإحصاء السنويّ «أولاد إسرائيل»، وتقارير مراقب الدولة، ومنشورات وزارة التربية والتعليم. تشير هذه المعطيات إلى أنّ نسبة التسرّب في أوساط الطلاّب العرب ضِعفَا نظيرتها في التعليم العبريّ.

الجدول 3: نسبة التعليم في أوساط الطلاّب في الأجيال 14-17، في المدارس فوق الابتدائيّة، الخاضعة لإشراف وزارة التربية والتعليم، حسب القطاعات (هذه المعطيات لا تشمل المدارس الخاصّة ومؤسّسات التعليم في القدس الشرقيّة):

السنة	الوسط اليهوديّ	الوسط العربيّ
1989-1990	90.5	62.8
1994-1995	95.9	67.3
1997-1998	94.5	78.9
2002-2001	94.2	88.1
2003-2004	95.0	91.9

المصدر: بن أرييه وتسيونيت، 1999.

تدلّ المعطيات في هذا الجدول على أنّ نسبة التعليم لدى الطلبة آخذة بالارتفاع مع مرور السنين، إلاّ أنّه تجدر الإشارة إلى عدم شمل الطلاّب الذين جرى تسجيلهم رسميًا ولا يداومون في المدارس عمليًا. وفي تحليل أعمق لمعطيات التسرّب، وفق مقاييس اجتماعيّة اقتصاديّة لكلّ بلدة، نجد نسبة تعليم متدنّية في البلدات الفقيرة، المنتشرة في أطراف البلاد.

الجدول 4: نسبة التعليم لدى أبناء 15-18، وَفقًا للقطاعات المختلفة، ووَفقًا للمستوى الاقتصاديّ الاجتماعيّ للبلدة (معطيات من العام 1993).

الوسط	المستوى الاجتماعيّ الاقتصاديّ للبلدة	نسبة التعليم
يهوديّ	مستوى متوسّط أو عالٍ	99
	مستوى منخفض	81
عربيّ	مستوى متوسّط أو عالٍ	81
	مستوى منخفض	59
عربيّ- بدويّ	مستوى منخفض	31

المصدر: براندس، 1996.

في سنة 2001، قرّرت لجنة الكنيست تشكيل لجنة خاصّة لفحص موضوع التسرّب، البيّن والخفيّ، في جهاز التعليم. وكتبت اللجنة في تلخيص عملها: «إنّ مشكلة التسرّب البيّنة أخطر بشكل خاصّ في أوساط الفتيان والفتيات العرب، وهي تصل إلى مستويات واسعة مقارنة مع التعليم العبريّ». كذلك وقفت اللجنة عند الاحتياجات الخاصّة، والتمييز اللاحق بالسكّان العرب، فكتبت تقول:

> «إنّ المميّزات الاقتصاديّة الاجتماعيّة للسكّان العرب تشير إلى الكمّ الكبير من الخدمات التي يحتاجها هذا القطاع في مجال التعليم. فعلى سبيل المثال: نسبة الأولاد الفقراء في صفوف السكّان اليهود، والمستوى التعليميّ للأهل، أقلّ مما هي لدى العرب... كما أنّ هناك صعوبات خاصّة في جهاز التعليم

العربيّ، في عدد من المجالات؛ منها: الفصل بين اللغة العامّيّة واللغة الفصحى وكذا المكتوبة؛ مواجهة قضيّة الهُويّة القوميّة والثقافيّة؛ الصعوبات في ملاءمة الأجواء المدرسيّة ووسائل الإدارة مع التغييرات الاجتماعيّة المتسارعة؛ النقص في القوى العاملة المدرّبة –وبخاصّة في مجالات الإدارة والاستشارة والعلاج–؛ غياب تمثيل مناسب لمهنيّين عرب في إدارة وزارة التربية والتعليم، باستمرار وعلى مدار السنين؛ صغر حجم الموارد المخصّصة للتعليم العربيّ مقارنةً بتلك المخصّصة لجهاز التعليم اليهوديّ، وذلك على الرغم من الاحتياجات الكبيرة للأقلّيّة العربيّة، وعلى الرغم من الصعوبات التي يواجهها هذا الجهاز» (براندس، 1996،ص. 9).

التعليم العالي

يتأثّر التعليم العالي لدى المجتمع العربيّ في إسرائيل بمجموعتين من العوامل، تحدّدان مسار تطوّره واتّجاهاته: مجموعة العوامل البنيويّة، ومجموعة العوامل الثقافيّة. ويندرج في إطار العوامل البنيويّة: مستوى التعليم الثانويّ؛ امتحانُ الدخول للجامعات (البسيخومتريّ)؛ سوقُ العمل بعد التخرّج. أمّا مجموعة العوامل الثقافيّة فتتضمّن: طرائقَ التدريس والتعليم في الجامعة؛ البيئة الثقافيّة داخل الجامعة؛ تحوّلاتٍ في التفكير الاجتماعيّ داخل المجتمع العربيّ.

بالرغم من أهمّيّة هذه العوامل التي طُرحت أعلاه في تحديد مسار تطوّر التعليم العالي لدى العرب واتّجاهاته المستقبليّة، يعتقد مصطفى (2006) في كتابه أنّه هنالك ثلاثة مركّبات لا تزال تقوم بدور فاعل في تحديد مميّزات التعليم العالي لدى العرب، وهي:

1. تطوّر التعليم العالي لدى العرب في ظلّ غياب حالة تراكميّة مؤسّساتيّة أو تعليميّة سابقة له، أي قبل قيام الدولة.

2. تطوّر التعليم العالي لدى العرب داخل الجامعة الإسرائيليّة؛ أي في ظلّ غياب أَجِنْدة واضحة للتعليم العالي والبحث العلميّ للفلسطينيّين.

3. مسيرة التعليم العالي لدى العرب في ظلّ غياب جامعة فلسطينيّة (ابو الهيجا، 2005).[7]

لقد تطوّر التعليم العالي لدى العرب، نتيجة حصول تحوّلات في المبنى الاقتصاديّ والاجتماعيّ في المجتمع الفلسطينيّ، وتغييرات كمّيّة ونوعيّة في جهاز التعليم العربيّ (الحاجّ، 1996). فحتّى منتصف الستينيّات، كان تمثيل العرب في الجامعات متدنّيًا جدًا، حيث تخرّج، في العام 1960، ستّون طالبًا عربيًا فقط في الجامعات. وفي السنة الدراسيّة 1965، بلغ عددهم 239 طالبًا، أي بنسبة 1.3% من مجمل الطلاّب الجامعيّين في إسرائيل. وفي نهاية سنة 1971 بلغ عدد الأكاديميّين العرب 600 أكاديميّ. وقد شهد قطاع الطلاّب الجامعيّين العرب ازديادًا في العدد باستمرار (مصطفى، 2006).

ومن الأسباب التي أدّت إلى التحوّل الكمّيّ في التعليم العالي لدى المجتمع العربيّ: إلغاء الحكم العسكريّ سنة 1966 (Abu Saad, 2006)؛ التحسّن النسبيّ في التعليم الثانويّ لدى العرب[8]؛ زيادة الوعي لأهمّيّة التعليم كأداة للحِراك الاجتماعيّ (Mar'i, 1978) ؛ إقامة جامعة حَيفا (أبو عصبة، 2006).

ويدّعي ريخس (1989)، في هذا الصدد، أنّه أصبحت للتعليم العالي لدى العرب قيمة سياسيّة اجتماعيّة، فقد اعتبره البعض أداة لتحقيق الأهداف

7. يعزو يونس أبو الهيجا أسباب فشل قيام مثل هذه الجامعة إلى التناقضات والصراعات الداخليّة بين شرائح المجتمع المختلفة في المجتمع العربيّ في إسرائيل، وإلى السياسة الحكوميّة المعارضة لفكرة إقامة جامعة عربيّة فلسطينيّة في إسرائيل. ويدعم مجلس التعليم العالي السياسة الحكوميّة المعارضة لقيام جامعة عربيّة فلسطينيّة لاعتقاده أنْ لا حاجة موضوعيّة إلى مثل هذه الجامعة، بالإضافة إلى الأسباب الاقتصاديّة، وقلّة الطلاّب العرب المسجّلين والمقبولين في الجامعات.

8. عن هذا التحسّن، انظروا: كتاب الإحصاء السنويّ لإسرائيل (2000).

الاجتماعيّة السياسيّة للأفراد والجماعات، وغدا رافعة اقتصاديّة، وتربة خصبة للحراك الاجتماعيّ، وساحة للنشاط السياسيّ.

التسجيل والقبول للجامعات

رغم التحسّن الكمّيّ في قبول الطلاّب العرب للجامعات الإسرائيليّة، ما تزال نسبة الطلاّب الذين يُرفضون سنويًا عالية؛ ففي سنة 2004، رُفضت طلبات نحو 50% من الطلاّب العرب الذين توجّهوا للدراسة في الجامعات الإسرائيليّة، وبلغت نسبة الطلاّب العرب في هذه السنة 9% فقط. ويمردّ ذلك، في الأساس، إلى امتحان الدخول للجامعات (البسيخومتريّ)، حيث يُعتبر هذا الامتحان أشدّ العوائق صعوبة، ويشكّل عقبة أمام قبول الطلاّب العرب للمواضيع التعليميّة التي يرغبون في دراستها. وتبلغ الفجوة بين معدّل علامات الطلاّب العرب واليهود 125 درجة (معدّل الطلاّب اليهود 580، مقابل 455 لدى العرب). يجدر بالذكر أنّ هذا الفارق في العلامات بقي ثابتًا على مدار السنوات (منذ البدء بالعمل بالامتحان البسيخومتريّ حتّى يومنا هذا). وعند بحث موازنة علامات البسيخومتريّ للغات المختلفة، تبيّن أنّ الطلاّب العرب يفتقرون إلى مكوّنات عديدة يعبَّر عنها في الامتحان، منها: المواظبة على الحلّ؛ التخطيط الزمنيّ الناجع؛ النقص في المهارات نتيجة قلّة التمرين؛ الدافعيّة المنخفضة– حيث لا يتوجّه الكثيرون من الطلبة إلى الامتحان بدافع النجاح، بل بدافع التجربة؛ إعادة الامتحان، إذ يقوم الطلاّب العرب –في المعتاد– بإعادة الامتحان أكثر من اليهود، 50% مقابل 30% بالتتابع (فرحات، 2004; 2005).

المواضيع المختارة لدى الطلاّب العرب

في السنوات الأخيرة، حدث تحوّل في ترتيب سلم الأفضليّة لدى الطلاّب العرب، فبعد أن كانت العلوم الأدبيّة تحتلّ المرتبة الأولى، تحوّلت العلوم الاجتماعيّة لتحتلّ المرتبة الأولى، ويليها الرياضيّات والعلوم الطبيعيّة، ثمّ العلوم الأدبيّة في المرتبة الثالثة، كما طرأ ارتفاع في طلب المواضيع الطبّيّة المساعِدة (مصطفى، 2006).

أدّى توافر الكلّيّات الأكاديميّة وكلّيّات تأهيل المعلّمين بكثرة إلى انخراط الطلاّب العرب انخراطًا عميقًا فيها، بالرغم من أنّ المؤسّسات المفضّلة لدى الطلاّب العرب هي الجامعات. فكلّيّات تأهيل المعلّمين هي المكان الأساسيّ الذي يدرس فيه الطلاّب العرب، وذلك لكون جهاز التربية والتعليم المشغِّلَ الأساسيَّ للخرّيجين العرب –ولا سيّما الفتيات–. كذلك إنّ نسبة القبول فيها أعلى ممّا في الجامعات، فشرط القبول المتعلّق بامتحان البسيخومتريّ غير مطلوب، في كثير من الأحيان، أو يُستبدل بامتحان آخر.

إنّ نسبة الطلاّب العرب في الجامعات الإسرائيليّة منخفضة، وفي العام 2004 لم تتجاوز الـ 8.1% من مجمل عدد الطلاّب. ولكن رغم ذلك، شهدت الألفيّة الثالثة ازديادًا في نسبة الطلاّب العرب؛ ومردّ ذلك إلى ارتفاع نسبة النجاح في امتحانات البجروت في المدارس الثانويّة، وإلى استمرار ازدياد نسبة الطالبات العربيّات في الجامعات، وأخيرًا العلاقة الطرديّة بين سنوات التعليم ومعدّلات التشغيل، حيث ثبت أنّه كلّما ازدادت سنوات الدراسة لدى الأفراد ازداد معدّل التشغيل. كذلك ثمّة ارتفاع في نسبة الطلاّب العرب الدارسين لنيل الدرجة الجامعيّة الثانية: من 3.6% في سنة 1990، إلى 5.1% في سنة 2004. أمّا نسبة الدارسين للدرجة الجامعيّة الثالثة (الدكتوراه)، فما زالت على حالها (2.7%).

بالرغم من التحوّلات الإيجابيّة التي وردت أعلاه، ما زالت أزمة تشغيل الأكاديميّين العرب قائمة؛ إنْ من حيث البطالة، أو من حيث العمل في مجالات لا تنسجم مع التخصّص الجامعيّ (الحاج، 2006).

تشغيل الأكاديميّين العرب

يعمل معظم الأكاديميّين العرب في جهاز التربية والتعليم العربيّ (45%)، وذلك بسبب انغلاق سوق العمل الإسرائيليّ أمامهم. إلى جانب العمل في سلك التعليم، يلجأ الكثيرون من الأكاديميّين العرب إلى العمل في السلك الاجتماعيّ الخدماتيّ في التجمّعات العربيّة، لا في مهن تحمل طابعًا

اقتصاديًا إنتاجيًا، بينما يغلب الطابع الاقتصاديّ على عمل الأكاديميّين اليهود. بالإضافة إلى سلك التعليم، يعمل 18% في مهن الطبّ، وَ 11% في مهن الهندسة؛ بينما تبلغ نسبة المحاضرين العرب في الجامعات 1%. في المقابل، وصلت نسبة الأكاديميّين العرب بين العاطلين عن العمل، سنة 2001، إلى 30%. لكن في سنة 2005، طرأ انخفاض في نسبة البطالة بين الأكاديميّين العرب إلى أقلّ من 20% مقابل 6% لدى الأكاديميّين اليهود. ويعود هذا إلى أنّه كلّما ارتفع عدد سنوات الدراسة هبطت نسبة البطالة، وأنّ الأكاديميّين العرب مستعدّون للعمل في أيّ مجال –وإن لم يكن مجالَ تخصّصهم (مصطفى، 2006).

التعليم قبل الإلزاميّ

إنّ التربية والتعليم في سنّ الطفولة المبكّرة هما على قدر كبير من الأهمّيّة، حيث تتطوّر لدى الطفل في هذه السنّ قدراته اللغويّة، وقدرته على التعلّم واستعداده لذلك، والقدرة الاجتماعيّة، والسيطرة الذاتية، وغيرها. لذا، نشهد في السنوات الأخيرة تزايدًا في الوعي لدى الجمهور العربيّ في إسرائيل لأهمّيّة تطوّر الطفل في سنّ الطفولة المبكّرة، وقد نشأت مبادرات عديدة لجمعيّات تعمل في مجال التربية والتعليم في البلدات العربيّة التي أقامت روضات للتعليم قبل الإلزاميّ للأطفال في سنّ 3-4 سنوات.

إنّ السنوات الأولى عند الأطفال تتّسم بنموّ كبير لقدرات مختلفة، منها: اللغة والمفردات، الإدراك الشعوريّ والذهنيّ، والقدرات الحركيّة، وغيرها. فالأطفال الذين يحظون ببيئة اجتماعيّة وتعليميّة سليمة يكتسبون قدراتهم من خلال اشتراكهم اشتراكًا فعّالاً في عمليّة التعلّم والتطوّر، حيث يختبرون بأنفسهم المحفّزات المختلفة التي تواجههم. إنّ تجارب الأطفال الأولى تحدّد تحديدًا بالغًا مدى تطوّر التعلّم والقراءة، وسلوكهم الاجتماعيّ، وإدراكهم الذهنيّ والشعوريّ. من هنا تكمن أهمّيّة وجود الأطفال في أطر تعليميّة محفّزة، كأطر التعليم قبل الإلزاميّ؛ حيث تشير الأبحاث التربويّة إلى وجود علاقة إيجابيّة بين التطوّر الجيّد في سنّ الطفولة المبكّرة ومستويات التحصيل في مراحل مختلفة من الحياة المدرسيّة.

قانون التعليم المجّانيّ من سنّ ثلاث سنوات

في سنة 1984، سُنّ قانون التعليم المجّانيّ من سنّ ثلاث سنوات لأوّل مرّة في إسرائيل، وبوشر العمل فيه لأوّل مرّة بعد عدّة سنوات (على وجه التحديد: سنة 1999). وقد تقرّر أن ينفّذ هذا القانون تدريجيًا بحيث يستكمل خلال عشر سنوات، أي في سنة 2009، حيث ستقوم الدولة كلّ سنة بتمويل تعلّم 10% من الأطفال أبناء 3-4 سنوات. وعليه فحتّى نهاية السنة الدراسيّة الحاليّة ، من المفروض أن يتعلّم نحو 70% من الأطفال، في هذا العمر، في روضات رسميّة مجّانًا (أبو عصبة، 2005).

المشاكل التي تواجه تطبيق القانون

يطبّق القانون اليوم بموجب تقسيم البلدات وَفقًا للأولويّة القوميّة. ولكن على الرغم من أنّ معظم البلدات العربيّة واقعة ضمن المجموعتين «1» وَ «2» في تدريج سلّم العنقود الاجتماعيّ الاقتصاديّ المذكور آنفًا، ليس ثمّة –حتّى اليوم– تطبيق كامل للقانون في هذه البلدات.

ثمّة مشاكل عديدة تواجه تطبيق القانون في البلدات العربيّة. من عوائق تطبيق القانون النقصُ الحادّ في المباني لاستيعاب الأطفال في الروضات. معظم المباني التي اتُّخذت رياضًا للأطفال هي مبان مستأجَرة غير ملائمة للهدف. وفي معظم الحالات، مساحة الصفوف ضيّقة ولا تصل إلى المساحة القانونيّة المطلوبة (125 مترًا مربّعًا للروضة)، بالإضافة إلى كون 17% من الصفوف غير آمنة، وغير ملائمة لاحتياجات الأطفال، وليس لها ساحات. حتّى افتتاح السنة الدراسيّة 2006، ووَفق تقارير وزارة التربية والتعليم، نقص نحو 500 غرفة لرياض الأطفال قبل الإلزاميّة في البلدات العربيّة، بالإضافة إلى نقص في 1800 غرفة في التعليم الإلزاميّ. يفضي هذا إلى مشكلة أخرى هي كثرة عدد الأطفال في كلّ روضة، ففي 22% منها يبلغ عدد الطلاّب في الروضة الواحدة

أكثر من 35، يتعلّمون في بيئة مكتظّة، مع الأخذ بعين الاعتبار المساحة الضيّقة للروضة. وهناك عائق آخر يواجه الأطفال في التعلّم في روضات الأطفال، هو النقص الحادّ في الأدوات، كالحواسيب، وبرامج حاسوبيّة باللغة العربيّة، والألعاب، وغيرها ممّا يناسب الطفل العربيّ من الناحية الثقافيّة.

إنّ أحد المواضيع المهمّة في سياق التربية والتعليم في سنّ الطفولة المبكّرة يتعلّق بتأهيل الحاضنات. فحسب بحث أعدّته د. هالة إسبنيولي سنة 2002، يظهر أنّ 38% من الحاضنات في منطقة الشمال والمركز مؤهّلات وحاصلات على درجة B.Ed في التربية، وَ 28% منهنّ حاضنات مؤهّلات كبيرات، وَ 27% حاضنات مؤهّلات؛ بيدَ أنّ الوضع في النقب سيّئ إلى حدّ بعيد، حيث 84% من الحاضنات غير مؤهّلات. أمّا في ما يتعلّق بالمساعدات، فإنّ 71% منهنّ تعلّمن في دورات خاصّة لتأهيلهنّ للعمل كمساعِدات حاضنات (ريفلين وزعبي، 2005).

مقارنة مع الوضع في الوسط اليهوديّ

تشير المعطيات إلى وجود فجوة واسعة بين الوسطين اليهوديّ والعربيّ، في كلّ ما يتعلّق بالتربية والتعليم في جيل الطفولة؛ إذ تبلغ نسبة الملتحقين بالحضانات في الوسط اليهوديّ أكثر من 90%؛ وهي حضانات تعود إلى المؤسّسات العامّة والخاصّة، وتقوم وزارة التربية والتعليم بالإشراف والرقابة عليها. أما في الوسط العربيّ، فلا تساهم المؤسّسات العامّة في إنشاء مثل هذه الحضانات، ومن ثَمّ تكون معظمها حضانات خاصّة تابعة لمؤسّسات إرساليّة أو دينيّة أو لجهات خاصّة، وتعمل دون إشراف الوزارة. وتبلغ نسبة الأطفال الملتحقين بها 25% فقط (عودة، 2005). يُذكر أنّه مع ارتفاع السنّ يتقلّص الفرق في نسبة الملتحقين بين الوسطين، حيث نجد أنّه في سنّ الخامسة يتعلّم نحو 94% من الأطفال اليهود، ونحو 81% من الأطفال العرب، ضمن أُطر تربويّة.

التعليم قبل الإلزاميّ في النقب

إنّ وضع الأطفال العرب البدو في النقب بالغ الصعوبة، ولا سيّما أولئك الذين يقطنون في قرى غير معترف بها. على سبيل المثال، في العام 2004 لم يحظَ 73% من الأطفال العرب في النقب بالتعلّم في الروضات قبل الإلزاميّة. وفي العام 2005، انخرط 15% فقط من الأطفال، في القرى غير المعترف بها، في أطر تربويّة وتعليميّة. وتشير المعطيات عن السنة عينها إلى وجود حاجة إلى نحو 80 روضة في القرى المعترف بها؛ أمّا في القرى غير المعترف بها، فقد كانت هناك 26 روضة فقط لنحو 6000 طفل.

المبنى التنظيميّ لجهاز التعليم العربيّ

تناول بعض الباحثين العرب في مجال التعليم، بالبحث والدراسة، المبنى التنظيميَّ لجهاز التعليم العربيّ (الحاجّ، 1996؛ أبو عصبة، 1997). كما كان هذا المبنى موضعَ دراسة ونقاش من قبل عدد غير قليل من اللجان واللجان الفرعيّة، التي شكّلتها وزارة التربية والتعليم. الادّعاء الأساسيّ الموجَّه إزاء هذا المبنى التنظيميّ القائم منذ سنوات طويلة هو خضوع جهاز التعليم العربيّ للسلطة واستخدام السلطة له بغية السيطرة والمراقبة. نحن ندّعي أنّ مبنى جهاز التعليم العربيّ كما هو قائم اليوم لا يسمح باستغلال التعليم كرافعة وأداة للتغيير الاجتماعيّ الاقتصاديّ والسياسيّ، بل لا يمكّن من هذا. فقد طُرحت، على مدار السنين، بدائل بنيويّة وتنظيميّة كثيرة لهذا الجهاز (أبو عصبة، 1997). أحد هذه البدائل التي طُرحت، بل ولعلّه الأقوى من بين البدائل المطروحة: اعتماد «إدارة تربويّة وثقافيّة ذاتيّة». وقد قرّرت لجنة متابعة التعليم العربيّ، عام 2003، إجراء بحث ميدانيّ شامل، يرمي إلى الوقوف على رأي ووجهة نظر العاملين في سلك التدريس، وأولياء أمور الطلاّب، والأكاديميّين العرب، ورؤساء السلطات المحلّيّة، وأعضاء الكنيست العرب، في ما يتعلّق بالمبنى الحاليّ لجهاز التعليم العربيّ، واقتراح مبنى تنظيميّ بديل للمبنى القائم.

قبل الخوض في هذا البديل أو ذاك خوضًا عميقًا، سنحاول إلقاء نظرة، ولو مقتضبة، على صورة المبنى التنظيميّ القائم، وتطوّره على مدار السنين منذ قيام الدولة حتّى يومنا هذا.

في العام 1953، سنّت الكنيست الإسرائيليّة قانون التعليم الرسميّ. وألغى القانون، على نحو عمليّ، سيطرةَ الأحزاب الصهيونيّة والدينيّة على التيّارات التعليميّة المختلفة في التعليم العبريّ. كما أكّد هذا القانون على نقل مسؤوليّة التعليم إلى أيدي الحكومة. وعلى أثر ذلك تحوّل الجهاز التعليميّ، إلى تنظيم مركزيّ يرسم سياسة موحّدة للتعليم الرسميّ. لكنّ هذا القانون لم ينجح –عمليًا– في إلغاء ظاهرة التيّارات التعليميّة بصورة كلّيّة.

لم يكن الفصل بين جهاز التعليم العبريّ وجهاز التعليم العربيّ أمرًا منبثقًا عن القانون بالضرورة. فهذا الفصل يعكس، على ما يبدو، واقعًا تاريخيًا طويل الأمد، يعود إلى الفترة التركيّة. فقد تمتّعت المجتمعات اليهوديّة والمسيحيّة من نظام الإدارة الذاتيّة في المجال التعليميّ والتربويّ. ولذلك استمرّ الفصل القائم بين التعليم العبريّ والتعليم العربيّ خلال عهد الانتداب البريطانيّ كذلك.

والمقصود بهذا أنّ قانون التعليم الرسميّ أوجد من الناحية القانونيّة وضعًا جديدًا وُضِع فيه جهازا التعليم، العربيّ والعبريّ، تحت سقف واحد، لكن الفصل في أرض الواقع ظلّ قائمًا. الموضوع الوحيد الذي يعترف فيه قانون التعليم الرسميّ بوجود اختلاف في طابع التعليم العربيّ، هو ما جاء في البند الرابع من القانون، الذي يعالج ويتطرّق إلى مناهج التدريس، حيث جاء في هذا البند: «في مؤسّسات التعليم «غير اليهوديّة»، تجري ملاءمة مناهج التدريس لظروفها الخاصّة». كلّ ذلك دون أن يفصّل القانونُ المقصودَ بعبارة «الظروف الخاصّة».

كان الهدف من سَنّ قانون التعليم الرسميّ نقل التعليم من الأحزاب والحركات المختلفة إلى سلطة الدولة، كجزء من عمليّة متكاملة ترمي إلى بناء مؤسّساتها، أي نقل جهاز التعليم من مسؤوليّة الأحزاب والحركات السياسيّة إلى مسؤوليّة الدولة (والمقصود هو تحويل جهاز التربية والتعليم إلى جهاز رسميّ). وقد جاء هذا التوجّه الجوهريّ، في عمليّة تأسيس الجهاز الإسرائيليّ، وسيلةً لتحقيق هدفين اثنين: ضمان هيمنة مؤسّسات الدولة، وبلورة أيديولوجيا تحدّد وتعرّف هُويّة الجماعة سياسيًا (أورويون، 2000). ولكن منذ بداية الطريق، لم يكن ممكنًا تطبيق هذه النظرة الرسميّة؛ فقد اضطُرّت الحكومة، نتيجة لصراعات سياسيّة، إلى التسليم بانسلاخ التعليم المستقلّ خارج إطار جهاز التعليم الرسميّ. ومُنح تيّار التعليم الدينيّ الرسميّ إدارة ذاتيّة نسبيًا (في المجال التربويّ)؛ وفي المقابل لم يحظَ التعليم العربيّ بأيّ تعامل يهتمّ بخصوصيّاته. إنّ رفض المؤسّسة السياسيّة (الحكومات المختلفة –اليساريّة منها واليمينيّة على حدّ سواء) مَنْحَ العرب الفلسطينيّين في إسرائيل الإدارةَ الذاتيّة، وإنْ على نحو جزئيّ، نابعٌ من حقيقة مكانة الأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل. كذلك إنّ جهاز التربية والتعليم يعتبر حلبة يمكن من خلالها السيطرة على الجمهور العربيّ ومراقبته. هذا المفهوم السياسيّ الراسخ يؤثّر تأثيرًا بالغًا في عمل جهاز التربية والتعليم.

ترتفع الأصوات في الآونة الأخيرة، أكثر من أيّ وقت مضى، داعيةً إلى استقلاليّة (وإنْ جزئيّة) لجهاز التعليم العربيّ. فقد جاء في وثيقة لجنة تقليص الفوارق في وزارة التربية والتعليم، للعام 2000، أنّ «العرب ليسوا شركاء في صنع القرار، ولا في وضع وبلورة سياسة وزارة التربية والتعليم. فلا مكان لمدير لواء عربيّ، ولا لرئيس مديريّة عربيّ، ولا تمثيل للعرب في إدارة الوزارة. إنّ جهاز التعليم الذي يعلّم ويربّي على قيم الديمقراطيّة، وحقوق الإنسان، والمواطنة الفاعلة، ملزم هو كذلك بتطبيق هذه القيم، وعليه فتح جميع الوظائف أمام رجال التربية، عبر انتهاج سياسة تفضيل مصحِّح. عليه ضمان دمج الكثير من رجال التربية والإدارة التربويّة العرب قدر الإمكان في جهاز التعليم العامّ، وفي سلك العاملين في وزارة التربية والتعليم، في جميع الوظائف والمستويات» (غولان، 2005، ص. 2). وجاء كذلك في التقرير

النهائيّ للّجنة ما يلي: »تعتقد اللجنة أنّ المبنى التنظيميّ القائم لجهاز التعليم العربيّ لا يلبّي الاحتياجات والتحدّيات التي تواجهه. وترى اللجنة أنّه ما دام جهاز التعليم العربيّ يعمل وَفق نظامه الحاليّ، فإنّ احتمالات سدّ الفجوات هي احتمالات شديدة الضآلة، وتكاد تكون معدومة؛ ولذا توصي اللجنة بإدخال إصلاحات على البناء التنظيميّ للجهاز بحيث يجري التطرّق –على نحو أوسع وأعمق– إلى الجوانب التربويّة، والجوانب الإداريّة له (غولان، 2005، ص. 2).

يسعى مطلب المشاركة في إدارة الجهاز إلى ضمان صلاحيات وإمكانيّات –بأكبر قدر ممكن– لتحديد الأهداف والقيم التي يجب غرسها في نفوس الطلبة، أي: المشاركة الفاعلة في وضع المناهج التعليميّة وَفقًا للتشريع الذي يضمن التميّز القوميّ والثقافيّ والدينيّ، والبعد المدنيّ والمواطَنة في الدولة. وفي ورقة عمل أعدّها وقدّمها باحثون وأكاديميّون، يهود وعرب، إلى رئيس الحكومة السابق، إيهود براك، بعد أحداث أكتوبر عام 2000 (هبّة القدس والأقصى)، جاء في توصيات الباب المخصّص لقضايا التربية والتعليم أن على الحكومة السماح بإدارة ثقافيّة ذاتيّة ملموسة بدلاً من الدمج غير المتساوي. واستندت هذه التوصيات إلى كون المبنى القائم لجهاز التعليم العربيّ يناقض بنية السكّان العرب الديمغرافيّة. وكتب الباحثون المذكورون عن مبنى الجهاز العربيّ يقولون: «إنّ هذا المبنى القائم يَحول دون جعل التعليم رافعة ووسيلة للتطوّر الاجتماعيّ، كما أنّه يحبط كلّ احتمال لإشراك المواطنين الفلسطينيّين بصفتهم أقلّيّة قوميّة. تشير تجربة الدول متعدّدة القوميّات والثقافات في العالم إلى وجود بديلين آخرين: الاندماج الكامل والإدارة الذاتيّة الثقافيّة... إنّ البديل الواقعيّ المناسب لواقع التعليم العربيّ هو استمرار استخدام البنى التحتيّة القائمة، كأساس لإقامة مديريّة منفصلة للتعليم العربيّ، تعمل كجزء من إدارة ذاتيّة ثقافيّة للسكّان العرب في إسرائيل»[9] (صفحة 1). كذلك جاء في تقرير جمعيّة حقوق المواطن الذي حمل عنوان «التمييز»: «هناك جانب آخر من جوانب التمييز يتعلّق بمكانة الجهاز التعليميّ العربيّ ومضامينه، إلاّ أنّنا لن نخوض فيه هنا بإسهاب. يشكّل جهاز التعليم عاملاً أساسيًا في بلورة الشخصيّة الثقافيّة، وزرْع القيم القوميّة والاجتماعيّة في نفوس الأجيال الصاعدة. من هنا، يجدر بجهاز التعليم الخاصّ بالأقلّيّة العربيّة أن يحظى بإدارة ذاتيّة، وأن تديره القيادات التربويّة والتعليميّة العربيّة، بحيث تُتاح الفرصة أمام الأقلّيّة العربيّة للتحكّم في بلورة هُويّتها القوميّة وتطويرها، بما في ذلك كيفيّة نقل خصائص هذه الهُويّة إلى الناشئة، كما هو الحال في جهاز التعليم الرسميّ الدينيّ في إسرائيل. لا يتمتّع جهاز التعليم العربيّ، في صورته الحاليّة، بإدارة ذاتيّة. فالتعليم العربيّ في إسرائيل خاضع للقسم العربيّ في الوزارة، وهو جزء من الجهاز العامّ، والمحدَّد عمومًا من قِبل اليهود، بينما لا تحظى السلطات المحلّيّة إلاّ بصلاحيات تقنيّة. يبدو غياب استقلاليّة الجهاز العربيّ في البرامج والمناهج التعليميّة المعمول بها واضحًا، حيث لا تعكس هذه المناهجُ والبرامجُ الخصوصيّةَ الثقافيّةَ والقوميّةَ للأقلّيّة العربيّة في إسرائيل» (يشوبي، 1999، ص. 18)

يجدر بالإشارة أنّه في إسرائيل، ومنذ أمد بعيد، ثمّة أوتونوميا تعليميّة لجهازين اثنين على الأقلّ: الأوّل لجهاز التعليم الحريديّ، والثاني لجهاز التعليم الديني الرسميّ. من هنا فإنّ طرح الحاجة إلى إقامة مديريّة مستقلّة للتعليم العربيّ وضرورة هذا، ليس بالأمر الجديد، فنمط التعليم المستقلّ قائم منذ فترة لدى القطاعات المعنيّة بإدارة شؤونها التعليميّة وَفقًا لما ترتئيه، وبما ينسجم مع منظومتها القيميّة. كذلك إنّ حقّ العرب في التمتّع بثقافتهم وحضارتهم نابع من الحقّ في الحرّيّة – وهو حقّ أساسيّ يكفله المجتمع والقانون الدوليّان، سواء في التشريعات القانونيّة التعاقديّة

9. ورقة عمل قدّمها إلى رئيس الحكومة مثقّفون وأكاديميّون يهود وعرب تحت عنوان «**ما بعد الشرخ**»، وذلك إثر هبّة أكتوبر 2000 (انتفاضة الأقصى) وقَتل 13 شابًا عربيًا بأيدي قوّات الشرطة الإسرائيليّة.

(الاتّفاقيّات والمعاهدات الدوليّة) أو في الأعراف الدوليّة (مرغليت وهلبرطل، 1998).

وضع التعليم في التجمّعات السكنيّة العربيّة البدويّة

ينبغي لفت الانتباه إلى أنّ وزارة التربية والتعليم تعاطت –وما زالت– مع جهاز التعليم العربيّ البدويّ على أنّه منفصل عن جهاز التعليم العربيّ. فإذا كنّا قد وصفنا وضع جهاز التعليم العربيّ بأنّه يعاني من انعدام الاستثمار مقارَنةً بجهاز التعليم اليهوديّ، فإنّ وضعه في التجمّعات العربيّة البدويّة في النقب هو الأسوأ، وبخاصّة في كلّ ما يتعلّق بالقرى غير المعترف بها. في هذه القرى يُضطرّ الأولاد، بسبب السياسة غير الرسميّة للحكومات الإسرائيليّة الرافضة لإقامة المدارس والمؤسّسات في هذه التجمّعات، يُضطرّون إلى السير على الأقدام عدّة كيلومترات، يوميًا، للوصول إلى محطّات تجمُّعهم، ومن ثَمّ الانتقال في سفر منظّم إلى المدارس. ووَفقًا لتقرير جمعيّة حقوق المواطن سنة 2000، ثمّة نحو 100 طفل على الأقلّ في سنّ التعليم الإلزاميّ غير مسجّلين ولا ينتسبون إلى أيّ مدرسة، وذلك لبُعد مواقع المدارس عنهم، والمصاعب التي تَحُول دون الوصول إليها (المصدر نفسه، ص 64).

يورد تقرير«كاتس» (لجنة أقيمت بمبادرة وزارة المعارف سنة 1998) معطيات مؤلمة حول الظروف المادّيّة للمدارس العربيّة البدويّة. ووَفقًا للتقرير المذكور، ثمّة نقص دومًا في الغرف الدراسيّة في جميع أنواع المدارس والمؤسّسات التعليميّة العربيّة في النقب. يبلغ مقدار هذا النقص 146 غرفة دراسيّة، وتفتقر المدارس هناك إلى المنشآت والمعدّات، وبخاصّة في القرى والتجمّعات المسمّاة بالتجمّعات «التلقائيّة» (قرى غير معترف بها)، التي لا تُدْرَج ضمن التجمّعات السبعة الرسميّة التي أقامتها حكومات إسرائيل ابتغاءَ تركيز السكّان فيها، حيث تعتبر القرى غير المعترف بها تجمّعات سكنيّة «مؤقّتة». فهناك نقص في المباني والأثاث المدرسيّ، وتكاد بعض الوسائل التعليميّة الأساسيّة تنعدم. كذلك إنّ المباني والمنشآت التعليميّة غير موصولة بشبكتي المياه والكهرباء، على الرغم من أنّ بعضها واقع على مقربة من أنابيب المياه، وخطوط الكهرباء الرئيسيّة (أبو سعد، 1999).

ويزداد الوضع سوءًا عند الحديث عن التعليم الخاصّ، فقانون التعليم الخاصّ للعام 1998 يكاد يكون غير مطبَّق إطلاقًا في أوساط السكّان العرب البدو في النقب. ففي كثير من الأحيان، لا يجري تصنيف وتشخيص الحالات الخاصّة لدى الطلاّب العرب؛ وعند حدوث ذلك، لا تتوافر الأطر المناسبة القادرة على استيعاب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة.

أثّر هذا الوضع السيّئ، في جهاز التعليم العربيّ في النقب، على قدرة المدارس العربيّة هناك على القيام بواجبها، وواجب تربية الطلاّب أصلاً. نتيجة لذلك، بلغت نسبة التسرّب في المدارس العربيّة في النقب قبل 10 سنوات نحو 60% لدى الطلاّب من الصفوف الأولى حتّى الثانية عشرة[10]. وجدير بالذكر أنّ هذه النسبة ما زالت مرتفعة حتّى يومنا هذا (2006). وفي تقرير قدّمه مندوب جمعيّ «شتيل» في النقب، شموئيل دافيد، إلى جلسة لجنة المعارف في الكنيست بتاريخ 2006/11/26، وردت معطيات مقلقة جدًا، حيث أكّد أنّ 28.5% من الطلاّب لا يصلون إلى المرحلة النهائيّة في المرحلة الثانويّة، أي مرحلة الامتحانات التوجيهيّة («البجروت»)، وأنّ 26% فقط من الشبّان والشابّات في المرحلة الثانويّة يحصلون على شهادة «البجروت»، وهم يشكّلون نسبة 44% من المتقدّمين إلى هذه الامتحانات.[11]

وَفْق ما جاء في التقرير، إنّ 78% ممّن هم في جيل الدراسة يتوجّه إلى المرحلة الثانويّة، وَ 46% من الطلاّب يتعلّمون ويعملون في آن واحد، أمّا الباقون فيتّجهون إلى العمل في قطاعات مختلفة، لا ضمن عمل منظّم، ولربّما في إطارٍ ما تعمل فيه

10. لمزيد من التفاصيل: لجنة التحقيق البرلمانيّة في موضوع الوسط البدويّ في إسرائيل، الكنيست الثالثة عشرة، 1996.
11. تم الدخول إلى الموقع http://www.alarab.co.il/view.php?sel=00007277 بتاريخ 1.4.2007/4/1.

العائلة. كما أشار إلى ظاهرة التسرّب غير المعلن (والمقصود به أنّ الطالب لا يحضر دائمًا إلى المدرسة، ولا يعلن عن انفصاله عن جهاز التعليم). يمكن أن تُعْزَى هذه النسب العالية إلى سببين: الأوّل، عدم معالجة وزارة التعليم قضيّة التسرّب معالَجة جِدّيّة (عدم وضع خطط تربويّة ملائمة وغياب القوى المهنيّة للحدّ من استمرار هذه الظاهرة)؛ أمّا السبب الثاني، فهو استمرار سياسة حكومات إسرائيل المتعاقبة الرافضة للاعتراف بالقرى غير المعترف بها في النقب، وهو ما يؤدّي إلى عدم تلقّي أبناء هذه القرى خدمات التعليم في قراهم، وهو ما لا يشجّع الأهالي على إرسال أبنائهم إلى المدارس البعيدة في القرى المعترف بها. كذلك من خلال المعطيات التي قدّمها إلى لجنة المعارف في الكنيست مندوبُ جمعيّة «شتيل»، تَكشّفَ النقصُ الحادّ في وظائف ضبّاط الدوام؛ فبدلاً من تخصيص 49 وظيفة، هنالك 14 فقط، كما ينقص المدارس العربيّة في النقب 20 وظيفة مستشار تربويّ.

تلخيص

عَبْرَ هذا المقال المختصر، حاولنا تجلية المكانة المتدنّية لجهاز التعليم العربيّ في إسرائيل، مقارنةً بسائر التيّارات التعليميّة، سواء أكان ذلك من حيث الاستقلاليّة أم –على الأقلّ– من حيث مشاركة المربّين العرب في إدارة الجهاز كما تمنحه إيّاه المواثيقُ الدوليّة. كذلك حاولنا تسليط الضوء على ما يعانيه جهاز التعليم العربيّ من سياسة تربويّة تعتمد على التمييز الصارخ تجاهه.

من المعروف أنّ أيّ جهاز تربية وتعليم يؤدّي دورًا مركزيًا في تطوّر المجتمع، كما يشكّل أداة للتغيير الاجتماعيّ والثقافيّ والسياسيّ والنموّ الاقتصاديّ، إلى جانب كونه عاملاً أساسيًا في الحفاظ على الخصوصيّة القوميّة والثقافيّة للشعوب وثباتها. من خلال متابعة جهاز التربية والتعليم العربيّ في البلاد، نرى أنّه –ولأسباب سياسيّة– لا يقوم بمثل هذا الدور. ولكي يقوم به، لا بدّ من التعامل معه أسوة بتعامل المؤسّسة الحاكمة مع التيّارات التربويّة والتعليميّة الأخرى في الدولة، من حيث مشاركة المجتمع العربيّ في إدارة الجهاز أو على الأقلّ في تحديد السياسات التربويّة، أو من حيث رصد الموارد الكفيلة بنقل التحصيل لدى الطلبة العرب إلى تقليص وسدّ الفجوة مع الطلبة من الوسط اليهوديّ.

ومن خلال المقال، حاولنا تحديد بعض الفئات الطلاّبيّة التي تحتاج إلى عناية ورعاية خاصّتين، وهو ما يتطلّب انتهاج سياسة التفضيل المصحِّح، لكن واقع التعامل في جهاز التعليم الإسرائيليّ، في ما يتعلّق بجهاز التعليم العربيّ، يشير إلى سياسة مغايرة تمامًا، فبدلاً من انتهاج سياسة التفضيل المصحِّح، تُنتهَج سياسة بناء معايير مخالفة تمامًا لهذه السياسة التربويّة. كذلك أشرنا إلى عمق تسرّب الطلبة من المدارس العربيّة مقارنةً بتسرّب الطلبة من المدارس العبريّة، وإلى إشكاليّة التعليم قبل الإلزاميّ وإلى قضيّة التعليم الخاصّ، وكذلك إلى قضيّة التعليم الأكاديميّ وإشكاليّات تشغيل واستيعاب الأكاديميّين العرب.

حاولنا كذلك التطرّق إلى المشاكل الجمّة التي يعاني منها التعليم العربيّ في التجمّعات السكنيّة العربيّة البدويّة.

المراجع:

أبو سعد، إسماعيل (1999). «جهاز التعليم البدويّ في واقع اجتماعيّ متغيّر». في إلعاد بيلد (محرّر). **يوبيل على قيام جهاز التعليم في إسرائيل**. القدس: وزارة المعارف والثقافة والرياضة.

أبو عصبة، خالد (2006). **جهاز التعليم في إسرائيل: البنية، المضامين، التيّارات وأساليب العمل**. رام الله: المركز الفلسطينيّ للدراسات الإسرائيليّة.

أبو عصبة، خالد (2005). «التعليم ما قبل الإلزاميّ في المجتمع العربيّ في إسرائيل». في **قضايا التعليم العربيّ**. الناصرة: لجنة متابعة قضايا التعليم العربيّ.

أبو عصبة، خالد (1997). **جهاز التعليم العربيّ في إسرائيل: الوضع القائم وبدائل تنظيميّة ممكنة**. جفعات حبيبا: معهد دراسات السلام.

أبو الهيجا، يونس (2005). «لماذا لم تقم جامعة عربيّة في إسرائيل؟». في: إيلان غور-زئيف (محرّر). **نهاية الأكاديميا في إسرائيل** (ص. 303-311). حيفا: كلّيّة التربية- جامعة حيفا. (باللغة العبريّة).

أورويون، أ. (2000). **بين الموحّد والمميّز- جهاز التعليم في إسرائيل- بلورة أطر ومضامين لليوبيل القادم** (تلخيص جماعيّ لخرّيجي الفوج السابع). القدس: مدرسة القيادة التربويّة. (باللغة العبريّة).

براندس، ع. (1996). **القفزة الثالثة- تغييرات وإصلاحات في جهاز التعليم في سنوات التسعينات**. القدس: وزارة المعارف والثقافة والرياضة. (باللغة العبريّة).

بن أرييه، آشر، وَتسيونيت، يافه (1999). **أولاد في إسرائيل، كتاب الإحصاء السنويّ، 1998**. القدس: المجلس الوطنيّ لسلامة الطفل في إسرائيل. (باللغة العبريّة).

الحاجّ، ماجد (1991). **التعليم ومردوده الاجتماعيّ في أوساط العرب في إسرائيل**. تل أبيب: المركز الدوليّ للسلام في الشرق الأوسط.

الحاجّ، ماجد (1996). **التعليم العربيّ في إسرائيل: سيطرة وتغيير اجتماعيّ**. القدس: الجامعة العبريّة ومعهد فلورسهايمر لدراسة السياسات (باللغة العبريّة).

الحاجّ، ماجد (2006). **تعليم الفلسطينيّ في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربيّة.

حيدر، عزيز. (2004). **كتاب الإحصاء السنويّ للسكّان العرب**. القدس: معهد فان لير.

سيبيرسكي، ش. وَخوري، ي. (1998). **تخصيص وزارة المعارف لساعات الرعاية في القرى والبلدات العربيّة، وبلدات التطوير: تحليل معطيات وزارة المعارف والثقافة والرياضة للعام 1997**. تل أبيب: مركز أدفا ومركز مساواة. تل أبيب. (باللغة العبرية)

عودة، يوسف (2005). «تعليم العرب في إسرائيل». **الحوار المتمدّن**، العدد 1266.
http://www.rezgar.com/debat/show.art.asp?aid=41806

غولان، دفنه (2005). **عدم المساواة في التعليم- تحدّيات أمام سدّ الفجوات**. تل أبيب: بابل. (باللغة العبرية)

فرحات، مارون (2005). «استعداد الطلاّب العرب لامتحان البسيخومتريّ». **قضايا التعليم العربيّ**، العدد الرابع، 152-159.

فرحات، مارون (2004). الخوف من الفشل والخوف من النجاح. **التعليم العالي ومستقبلنا المهنيّ**. حيفا: جمعيّة التوجيه الدراسيّ.

كاهان، س. وَيهودا، ل. (2000). **التمييز ضدّ الوسط غير اليهوديّ في تخصيص موارد الرعاية في وزارة المعارف: الحجم الحقيقيّ وانعكاسات إلغائه**. القدس: الجامعة العبريّة.

كوهين، ش. ويلنيك، ي. (2000). **تمييز ضدّ الوسط غير اليهوديّ في تخصيص الميزانيّات والموارد لتطوير التعليم، مقياس الكمّ وأثره على نهاية عصر التمييز**. القدس: الجامعة العبريّة.

لافي، فكتور. (1997). **اختلافات في الموارد والتحصيلات في التعليم العربيّ في إسرائيل**. القدس: معهد فلورسهايمر لدراسة السياسات.

مجموعة باحثين (2001). **ما بعد الشرخ: عن أوضاع المواطنين العرب في إسرائيل** (ترجمة محمد حمزة غنايم). رام الله: مدار- المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

مصطفى، مهنّد (2006). **التعليم العالي لدى الفلسطينيّين في إسرائيل**. أمّ الفحم: جمعيّة «اقرأ»- الجمعيّة العربيّة لدعم التعليم في الوسط العربيّ.

مرغليت، أ. وهيلبرطل، م. (1998).«التعدّديّة والحقّ في الثقافة»، في ماوتنر وآخرون (محرّرون). **التعدّديّة الثقافيّة في دولة ديمقراطيّة ويهوديّة**. تل أبيب: جامعة تل أبيب، إصدار راموت. (باللغة العبرية).

يشوبي، نعومي (1998). التمييز– موازنة المساواةفي إسرائيل. القدس: جمعية حقوق المواطن في إسرائيل.

Abu Saad, Ismael (2006). Palestinian education in Israel: The legacy of the military government. **Holy Land Studies**, 46, 21-56

Mar'i, S. (1978). **Arab education in Israel**. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

تقارير وصحف

تقرير وزارة الماليّة: ميزانيّة التربية والتعليم، 2006. (باللغة العبريّة).

تقرير للكنيست (مارس، 2005). وضع التعليم في جيل الطفولة في الوسط العربيّ في إسرائيل –مميّزات ومعطيات وعبر. إعداد: جوني ريفلين–تسور وَعماد زعبي. المنتدى للوفاق المدنيّ ومبادرات صندوق إبراهيم (باللغة العبريّة).

تقرير لجنة التحقيق البرلمانيّة في موضوع الوسط البدويّ في إسرائيل، الكنيست الثالثة عشرة. (1996).

صحيفة هآرتس، 6 شباط، 2004.

صحيفة الجيروزاليم بوست، 18 حزيران، 2004

صحيفة هآرتس، 17 حزيران، 2004.