مـــــــــــــدخـــــــــــــل

في

قراءات مرافقة لوثيقة حيفا

تحرير:

نـــديم روحـــانـــا

مدى الكرمل

المركز العربي للدراسات الاجتماعيّة التطبيقيّة

w w w . m a d a - r e s e a r c h . o r g

مـــــــــــدخـــــــــــل

نـــــديم روحـــــانـــــا

يطمح هذا الكتاب إلى تقديم أُطر فكريّة ونظريّة لمناقشة بعض المصطلحات والأفكار الأساسيّة التي تتطرّق إليها وثيقة حيفا، بحيث يتسنّى للمهتمّين، ولا سيّما جيل الشباب منهم، تفحُّصُ طروحات هذه الوثيقة عن التاريخ والحاضر والمستقبل. وعليه، طلبنا من نخبة من الباحثين والأكاديميّين مراجعة بعض المصطلحات والأفكار في وثيقة حيفا، وأن يقدّموا لنا فصولاً قصيرة حولها، بحيث يستعرض كلّ فصل واحدًا من هذه المصطلحات ببعض الإسهاب. وستجدون في هذا الكتاب نصوصًا حول: النكبة؛ حقّ تقرير المصير؛ الدولة الثنائيّة القوميّة؛ الدولة الديمقراطيّة؛ الحداثة؛ مكانة المرأة الفلسطينيّة؛ المصالحة التاريخيّة؛ ومصطلحات مركزيّة أخرى. وبطبيعة الحال، ولكون الكتاب بشكله الحاليّ كتابًا إلكترونيًا، سوف نقوم بتحيينه وبتطوير موادّه باستمرار، بحيث نضيف إليه فصولاً جديدةً كلّما اقتضى الأمر ذلك.

تقدّم «وثيقة حيفا» التي نُشرت في 15 أيّار 2007، رؤيا جماعيّة حول مستقبل الفلسطينيّين المواطنين في إسرائيل. عملتْ على إعداد هذه الوثيقة مجموعةٌ من الأكاديميّين والمثقّفين والناشطين الفلسطينيّين الذين التقوا على مدار سنوات لاختيار مواضيع الوثيقة ومناقشتها والوصول إلى اتّفاق إجماعيّ حولها. وبعد نقاشات مستفيضة، وافق جميع أعضاء الهيئة العامّة المكوّنة من نحو خمسين شخصًا على الوثيقة بالإجماع. كذلك إنّ مجموعة كبيرة من المثقّفين والناشطين أضافوا أسماءهم مؤيّدين نصّها.

تتطرّق الوثيقة، في أساسها، إلى تاريخنا، كجزء من الشعب الفلسطينيّ كانت النكبةُ الحدثَ المؤسِّس في تحديد مساره، كما أنّ الصراع بينه وبين المشروع الصهيونيّ ومجرى هذا الصراع كانا وما زالا من العوامل المركزيّة في تحديد معالم حاضره وآفاق مستقبله. وفي كلّ ما تناقشه الوثيقة –هُويّتنا الجماعيّة؛ تواصُلُنا مع سائر أجزاء الشعب الفلسطينيّ ومع الشعوب العربيّة؛ علاقتنا مع دولة إسرائيل؛ قضايانا الاجتماعيّة الداخليّة– ينطلق النصّ من تاريخ الشعب الفلسطينيّ الحديث الذي أخذ منحًى دراماتيكيًا منذ قرّرت الحركة الصهيونيّة إقامة دولة لليهود في وطنه– في فلسطين–، وأخذت تعمل على سلب هذا الوطن من أصحابه الأصليّين في مشروع كولونياليّ بلغ إحدى ذرواته في النكبة وتشريد معظم أبناء وبنات الشعب الفلسطينيّ عن وطنهم. وحين نجح المشروع الكولونياليّ الاستيطانيّ في إقامة دولة لليهود في الجزء الأكبر من الوطن الفلسطينيّ، هي دولة إسرائيل، تميّزت هذه الدولة بأنّها دولة إثنيّة، أي دولة لليهود فقط أينما كانوا، واستمرّت في حرمان اللاجئين الفلسطينيّين من العودة إلى وطنهم، وتعاملت مع المواطنين الفلسطينيّين داخلها تعاملاً كولونياليًا، وبخاصّة في ما يتعلّق بملكيّة الأرض وقوانين الهجرة والسيادة على الوطن، وعملت على تمييز مواطن

على آخر ومجموعة قوميّة على مجموعة أخرى، وعلى إعطاء المجموعة اليهوديّة امتيازات كثيرة على حساب المواطنين الفلسطينيّين وعلى حساب أصحاب هذا الوطن الأصليّين.

إنّ الرؤيا المستقبليّة التي تطرحها «وثيقة حيفا» تعتمد على تحويل دولة إسرائيل من دولة يهوديّة إلى دولة ديمقراطيّة تعتمد المساواة بين المجموعات القوميّة وبين الأفراد، وتعمل على إعادة اللاجئين الفلسطينيّين إلى وطنهم في عمليّة مصالحة تاريخيّة بين الشعبين الفلسطينيّ واليهوديّ الاسرائيليّ، ينتهي بموجبها المشروعُ الكولونياليّ والامتيازاتُ التي يمنحها لمجموعة على حساب الأخرى. تحدّد الوثيقة شروط هذه المصالحة وأسس الدولة الديمقراطيّة التي تتوخّاها.

وتشمل الوثيقة العديد من المصطلحات والمفاهيم التي نرى أنّه من المفيد مناقشتها مناقشةً نقديّة وتطويرها. وإذا كنّا نتوخّى أن تصبح الوثيقة مادّة مؤسّسة تُعرَض على الجمهور الفلسطينيّ للنقاش، وأن يشكّل النصّ مادّة تربويّة يراجعها طلبة المدارس والطلبة الجامعيّون ويتفحّصون أفكارها الأساسيّة على نحو ناقد، فإنّه ينبغي علينا أن نستعرض بعض المصطلحات المركزيّة، كي يتسنّى للطالب والمهتمّ أن يتعمّق بعض الشيء فيها كما نستعرض في هذا الكتاب.

يشكّل هذا الكتاب أحدَ كتابين نقترح أن يراجَعا حين يُقْدم المهتمّ على دراسة «وثيقة حيفا». وسيُنشر الكتاب الثاني بنسخته الإلكترونيّة أيضًا على موقع «مدى الكرمل» تحت عنوان «الفلسطينيّون في إسرائيل: حول الأوضاع الاجتماعيّة والاقتصاديّة» وهو يتطرّق، كما يُستدلّ من عنوانه، إلى الأوضاع الجماعيّة للفلسطينيّين من النواحي الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وإلى نواحٍ أخرى –كالناحية الصحّيّة– ليزوِّد القارئ بخلفيّة مفيدة وضروريّة لدراسة الوثيقة.

وفي الكتاب الذي أمامكم، نأمل أن يكون «مدى الكرمل» قد ساهم في توسيع رقعة النقاش حول موادّ «وثيقة حيفا» ونشرها في صفوف من يهمّهم الأمر.

الهُويّة والنكبة

أحمد سعدي

في

قراءات مرافقة لوثيقة حيفا

تحرير:

نديم روحانا

مدى الكرمل

المركز العربي للدراسات الاجتماعيّة التطبيقيّة

www.mada-research.org

الهُويّة والنكبة

أحمد سعدي

1

يتعذّر تفسير التاريخ والهُويّة والحساسيّات الفلسطينيّة، وكذلك –في الكثير من الحالات– تفسير التواريخ الشخصيّة للفلسطينيّين، دون الإشارة إلى أحداث النكبة. لقد تفتّت مجتمع، كان قائمًا بقدر ما يمكن للذاكرة أن تعود إلى الوراء، خلال ثمانية أشهر لم يجر خلالها محو قرون من المسعى الإنسانيّ المتراكم فحسب، بل لم يعد، كذلك، اعتبار الوجود المتواصل للمجتمع الفلسطينيّ واقعًا مسلَّمًا به. لخّص إلياس صنبر –وهو مؤرّخ وكاتب فلسطينيّ– هذا التحوّلَ الكارثيَّ على النحو التالي:

> «يحرّك التاريخ المعاصر للفلسطينيّين حدثًا بعينه: العام 1948. ففي ذلك العام، اختفى بلد وسكّانه من الخرائط والمعاجم. وقال السادة الجدد إنّ الشعب الفلسطينيّ لا وجود له، وبالتالي أشير إلى الفلسطينيّين عبر تعبير غامض ومريح على أنّهم «اللاجئون»، أو«عرب إسرائيل» في حالة الأقلّيّة التي نجت من الطرد. وهكذا بدأ غياب طويل».
> (Sanbar, 2001, P. 87)

في أعقاب النكبة، جرى تشتيت الفلسطينيّين: فأصبحوا إمّا رعايا (أو مواطنين إسميًا) لأنظمة عربيّة غير متعاطفة على الغالب، مواطنين إسرائيليّين من الدرجة الثانية (حيث عانوا 18 عامًا من الحكم العسكريّ)، وإمّا لاجئين –ولاحقًا مواطنين أحيانًا– في دول بعيدة. لقد طُمست تجارب الفلسطينيّين القاسية. ومرّ الكثير من السنوات حتّى كشف بعض الناجين النقاب عن أهوال النكبة، أو عُثر على تدوين لها في الأرشيفات الإسرائيليّة. بالنسبة للكثيرين، أتى هذا الأمر متأخّرًا؛ حيث لن تُروى قصصهم أبدًا. وفي حين أمكن إخفاء التأثيرات النفسيّة عن الحيّز العامّ (مؤقّتًا على الأقلّ)، لم يكن من الممكن التغاضي عن الاحتياجات الوجوديّة لمن عانى آثار النكبة.

يسرد غسان كنفاني، ببراعة، ظروف معيشة الفلسطينيّين المفزعة، لا سيّما ظروف اللاجئين، في رجال في الشمس (1963). وتدور القصّة حول ثلاثة لاجئين فلسطينيّين في لبنان دفعتهم ضغوط لا تطاق إلى البحث عن عمل في الكويت. وكان يجب تهريبهم من البصرة، المدينة العراقيّة الجنوبيّة، عبر الحدود، للوصول إلى الكويت. وفي سبيل ذلك، أبرموا اتّفاقًا مع سائق شاحنة فلسطينيّ ليقوم بتهريبهم في صهريجه. ووفقًا للخطّة، كان عليهم الاختباء في الصهريج الخاوي عند اقترابهم من نقطة العبور، والخروج منه فور عبور المركبة. لكنّ ضابطًا ضجِرًا قام بإعاقة السائق على حاجز التفتيش، حيث أشغله بمحادثة ثقيلة الظلّ، في وقت اختنق فيه الرجال في الصهريج. إنّ الدويلة الصحراويّة بالنسبة إلى كنفاني، كما تظهر في قصّته القصيرة »موت السرير رقم 12«، هي مصيدة، أرض تغري الناس البؤساء بالمال السهل، في حين تضمن موتهم. وهكذا، فقد كان الفلسطينيّون الثلاثة يائسين إلى

حدّ أنّهم دخلوا المصيدة طوعًا، وكان وجودهم متقلقلاً حتّى إنّهم قضوا نتيجة لمحادثة سخيفة. وفي النهاية، رُميَت الجثث في مزبلة، حيث بقيت متروكة ومدنّسة في البرّيّة.

لم تنبثق قصّة كنفاني من مخيّلة لاجئ شاب يشعر بالمرارة. ولم يكن واقع العديد من اللاجئين أفضل كثيرًا. ووصف تقرير للجيش الإسرائيليّ، من خمسينيّات القرن الماضي، ظروف الفلسطينيّين الذين حاولوا عبور الحدود كما يلي: «إنّ دوافع التسلّل قويّة جدًا وتنجم عن الفقر والجوع... وفي المعتاد، يواجه المتسلّلون خَيارًا بين الموت من الجوع والفقر وبين الأذى الممكن من «نيران» قوّاتنا (مقتبَس في: Morris, 2001, P. 147). وكانت المخاطَرة –كما وصفها موريس– بالغة حقًا:

«وهكذا، إنّ أكثر من 2,700 متسلّل عربيّ، وربّما ما يعادل 5,000 قتلهم جيش الدفاع الإسرائيليّ والشرطة والمدنيّون على امتداد الحدود الإسرائيليّة بين العامين 1949 وَ 1956. وإذا حكمنا من خلال المستندات المتوافرة، فإنّ الأغلبيّة الساحقة ممّن قُتلوا كانوا متسلّلين «اقتصاديّين» واجتماعيّين عُزَّلاً». (المصدر نفسه، ص. 147).

بالإضافة إلى ظروف الفلسطينيّين الوجوديّة المشتّتة والكئيبة، كان فقدانهم لمواطنتهم منبعًا لفقدان الكيان وللمخاطر. منذ العصور القديمة (الحقبة اليونانيّة – اللاتينيّة)، ارتبطت فكرة personne –وهي الإنسان الذي يتحلّى بالأخلاق والاستقلاليّة والحرّيّة والمسؤوليّة– بالحقوق القضائيّة وحقوق المواطَنة. ومن شأن فقدان المواطنة أن يقلّل من قدرات المرء على التصرّف ككائن إنسانيّ مستقلّ عقلانيّ وأخلاقيّ؛ وفي بعض الحالات، قد يعرّض ذلك حياته للخطر. وعلّقت الفيلسوفة السياسيّة حانا أرندت (1951–2004) على خلق مشكلة اللاجئين الفلسطينيّين بما يلي:

«بعد الحرب (الحرب العالميّة الثانية)، تبيّن أنّ المسألة اليهوديّة، التي اعتُبرت المسألة الوحيدة غير القابلة للحلّ، قد جرى حلّها بالفعل –وعلى وجه التحديد، بواسطة أراضٍ مستعمرة ثمّ محتلّة– لكن، لم يحلّ ذلك مشكلة الأقلّيّات ولا مشكلة عديمي الجنسيّة. على العكس تمامًا... أنتج حلُّ المشكلة اليهوديّة فئةً جديدة من اللاجئين العرب، الأمر الذي أدّى إلى زيادة عدد عديمي الجنسيّة وعديمي الحقوق بـ700,000 – 800,000 شخص آخرين» (Arendt 1951, P. 368).

وتدّعي أرندت –مشيرة إلى المعنيّ الحقيقيّ لانعدام الجنسيّة (1951–2004)– قائلة:

«إنّ الخسارة الأولى التي قاسى منها عديمو الحقوق هي خسارة منازلهم، وبالتالي خسارة كامل النسيج الاجتماعيّ الذي وُلدوا فيه، والذي أقاموا لأنفسهم فيه مكانًا مميَّزًا في العالم... وفجأة، لم يعد هنالك مكان على الأرض يستطيع المهاجرون الذهاب إليه دون أعتى أنواع التقييدات»... (المصدر نفسه، ص. 372).

بيدَ أنّ الخسارة الأشدّ فداحةً هي خسارة حقوق المواطَنة، أي خسارة الحقّ في أن تكون لك حقوق، وهو ما توضّحه على النحو التالي:

«إنّ المفارقة المتعلّقة بخسارة حقوق الإنسان هي أنّ مثل هذه الخسارة تتزامن مع اللحظة التي يصبح فيها المرء إنسانًا بشكل عامّ –دون مهنة، دون مواطنة، دون رأي، دون عمل يعرّف به ذاته ويحدّدها– ومختلفًا بشكل عامّ، لا يمثّل شيئًا سوى ذاتيّته المميّزة بشكل مطلق، التي تفقد كلّ أهمّيّة بكونها محرومة من التعبير في نطاق العمل بشأن العالم المشترك». (المصدر نفسه، ص. 383).

2

رمت هذه المقدّمة إلى إبراز بعض الدلالات والتضمينات الوجيهة المتعلّقة بالنكبة، كمركّب من مركّبات الهُويّة الفلسطينيّة. لكن، هل يحمل الفلسطينيّون، لا سيّما الجيل الأصغر سنًّا، وزر هذا التاريخ ؟ بعبارة أخرى، متى تنتهي النكبة – كحدث مؤثّر؟ وما هي الدلالات التي تتركها للذين وُلدوا بعد زمن طويل من حدوثها؟ إنّ السؤال الأوّل يشير، بوضوح، إلى عامل الزمن: هل يحمل الماضي –الذي يشير حسب تعريفه إلى شيء لم يعد قائمًا– دلالة محدّدة جديرة بالتذكّر أو بالاعتبار؟ لقد جرى إبراز تقادم النكبة في العَقدين الأخيرين من خلال نقاش فكريّ ومن خلال الذكرى الخمسين للنكبة.

تناولَ نقاشٌ جرى مؤخّرًا بين أكاديميَّيْن فلسطينيَّيْن، هما سليم تماري وأندريه مزّاوي، جوانب النكبة المختلفة وتقادمها. هل انتهى الماضي؟ هل يستطيع اللاجئون العودة لإلقاء نظرة فحسب على ما كان ملكهم مرّة وممارسة بعض الشعائر؟ (أنظر مثالاً على ذلك: Ben-Ze'ev, 2003). يصف تماري (1998)، في مقال له حول رحلات مختلفة قام بها هو وأصدقاؤه، بحْثَهم عن شرائح يافا المخفيّة، وسمات المدينة التي سادت في روايات أهاليهم عن يافا ما قبل العام 1948. وفي المقابل، ينتقد مزّاوي (1997) مصادرة الرواية اليافيّة من قبل لاجئي يافا الأغنياء – الذين ليس في مقدورهم تخيّل أيّ شيء سوى الحياة المتعة التي عاشوها في المدينة؛ فهم يعرّفون يافا حسب تجاربهم، وبالتالي يُقْصون من السرد الطبقةَ العاملة والنساءَ وغيرَ اليافيّين الذين قَدموا للعيش في المدينة بعد العام 1948. بالنسبة إلى مزّاوي، يافا ليست ماضيًا؛ فبعض أحيائها ما برحت حيّزًا فلسطينيًا. وعلى الرغم من أنّ يافا الآن ليست سوى خيال حزين لماضيها المتألّق، لا يزال يسكنها فلسطينيّون –القلّة الباقية وهؤلاء الذين هاجروا إليها بعد النكبة– والذين نجحوا في الحفاظ على بعض من هُويّتها الفلسطينيّة.

إنّ النقاش حول تقادُم الماضي يثير جملة من الأسئلة المتعلّقة بحدوث النكبة؛ لا سيّما مسألة المسؤوليّة. لقد تمحور النقاش بين تماري ومزّاوي على المستوى الفرديّ، حول سجلّ رئيس بلديّة يافا الأخير، يوسف هيكل، زمن الحرب. ففي الوقت الذي ينتقده فيه مزّاوي لمغادرته المدينة التي كانت تحت هجمات القوّات اليهوديّة المتواصلة والتوجّه إلى عمّان طلبًا للجوء، بدلاً من تمثيل جمهور ناخبيه في أيّامهم المفعمة بالأحداث الخطرة، فإنّ تماري (2003) يبدو أكثر تفهّمًا لتصرّفه (Tamari 2003, pp. 8-9). فوَفقًا لتماري –إذا أخذنا بعين الاعتبار تطوُّرَ الحرب، فإنّ مصير يافا كان محتومًا بغضّ النظر عمّا كان رئيس البلديّة قد فعله أو لم يفعله.

وبما يتجاوز نطاق هذا النقاش العينيّ، أعتقد أنّه ينبغي أن يكون صُلب الموضوع متعلّقًا بالقضايا الخطرة التي اختار الفلسطينيّون تجنّبها –على المستوى الجماعيّ، بما في ذلك: العلاقات بين النخبة والجماهير؛ استحقاقيّة لوم القادة؛ طائفيّتهم؛ إخفاقهم في وضع حدود واضحة بين التعاون مع العدوّ، والسياسات البراغماتيّة وعدم الجدّيّة. علاوةً على ذلك، أخفق الفلسطينيّون في استكشاف بعض النواحي المشبوهة من ماضيهم، بما فيها الوقع السلبيّ الذي كان للمتعاونين الفلسطينيّين على مجتمعهم (Sa'di, 2003; Cohen, 2004)

فرض تقادُم الماضي نفسه، بشكل حتميّ، على الوعي الجماعيّ الفلسطينيّ في يوم الذكرى الخمسين للنكبة عام 1998. ولم تكن هذه المناسبة تذكيرًا بأنّه لم يجرِ تحقيق الكثير، إنْ كان قد حُقّق أيّ شيء أصلاً، بالنسبة إلى إعادة عجلة النكبة إلى الوراء، وذلك بإعادة بعض الحقوق المسلوبة إلى أصحابها الشرعيين، وإنّما تحذيرًا، أيضًا، من فقدان الذاكرة في عالم يتغيّر بسرعة. لقد سُمع صدى مثل هذا الخوف في مسرحيّة سلمان ناطور الذاكرة. تتألّف المسرحيّة من مجموعة من

القصص الفلسطينيّة. وعلى الرغم من أنّ هذه القصص تأتي من فترات مختلفة – الانتداب البريطانيّ؛ سنوات إسرائيل الأولى؛ حرب إسرائيل ضدّ لبنان في العام 1982–، فإنّها تُروى على خلفيّة النكبة. وتنتهي المسرحيّة بخوف الراوي من فقدان الذاكرة المتفاقم:

«تخونني الذاكرة وأفقدها يومًا بعد يوم، وقد يأتي يوم أسود فأجد نفسي بلا ذاكرة، مجرّد جسد يتحرّك إلى لا مكان، أهيم في الشوارع والغابات إلى أن يعثر عليّ صيّاد كان يومًا رفيق طفولة، أخذ الحياة على علاّتها واستقى منها فرحها فصانَ ذاكراته، ويُمسك بيدي، أنا الذي ناطح طواحين الهواء ففقد ذاكرته وصار لا شيء، ويأخذني إلى البيت الذي وُلدت فيه ويُسلّمني إلى أهلي، ويعود إلى أهله ليحدّثهم عن شيخ فقدَ ذاكرته ويقول متفاخرًا أمامهم: لولاي لأكلته الضباع. ستأكلنا الضباع إن بقينا بلا ذاكرة، ستأكلنا الضباع». (ناطور، 2003، ص. 19)

3

لقد انتقدت الميثودولوجيا المُستخدمة حتّى الآن في هذه المقالة، حيث تجري معالجة النكبة كحدث جماعيّ، بسبب «افتقارها إلى الدقّة العلميّة». إنّ النقد موجّه، على نحو أساسيّ، إلى الافتراضات في ما يتعلّق بالعلاقة بين المستويين الفرديّ والجماعيّ. إذا جرى تجريب النكبة وتذكّرها من قبل أفراد يختلفون وَفق معايير مختلفة: السنّ، الجندر، الطبقة، الموقع، التاريخ، المواقف السياسيّة، وغيرها، والذين مرّوا في تجارب مختلفة زمن الحرب، فعلى أيّ أساس يمكن إجراء التعميمات؟ ويمكن طرح السؤال الواقعيّ –على سبيل المثال–: كيف يمكن أن تكون الذاكرة جماعيّة؟ وكيف يمكن تمييز «الذكريات الحقيقيّة» من «صيغة التاريخ المجازة رسميًا»؟

ترتبط هذه الأسئلة بمستويين من البحث: النكبة كحدث جماعيّ فلسطينيّ، والمستوى العامّ للاستقصاء البحثيّ. إنّ الإجابة بالنسبة إلى المستوى الأوّل بسيطة. فقد سمح غيابُ دولة فلسطينيّة وانعدامُ المؤسّسات المسؤولة عن بناء وتمثيل وتعميم رواية رسميّة والمحافظة عليها، سمح بأن يأخذ تمثيل الذاكرة الفلسطينيّة شكلاً مستقلاً، وأن يأخذ مساره دون الالتزام بتقييدات رواية رسميّة معتمَدة. أمّا بالنسبة إلى المستوى الثاني، فمن الممكن اشتقاق الإجابة فقط من تطوّر تقاليد علم الاجتماع، لا سيّما النظريّة الاجتماعيّة الخاصّة بدوركهايم (Durkheim). ووَفقًا لوجهة النظر هذه، لا يمكن تفسير الأحداث الاجتماعيّة إلاّ من خلال العوامل الاجتماعيّة. وكان Halbwachs –وهو عالم اجتماع فرنسيّ يتبنّى نهج دوركهايم– أوّلَ من تناول مسألة الذاكرة الجماعيّة، مدّعيًا في كتابه حول الذاكرة الجماعيّة (1941-1992) أنّه: ...«يحصل الناس عادة على ذاكرتهم في المجتمع. كما أنّهم، ضمن المجتمع، يتذكّرون ويعيدون ذكرياتهم ويحدّدونها» (Halbwachs, 1992,P. 38). «وما يجعل الذكريات الحديثة يرتبط بعضها ببعض هو ليس كونها متاخمة من ناحية زمنيّة: بل كونها جزءًا من مجموعة أفكار مشتركة لمجموعة ما، مجموعة من الناس لنا علاقة بها في هذه اللحظة، أو كانت لنا علاقة بها قبل يوم أو أيّام» (المصدر نفسه، ص. 52). «إنّ مثل هذه الذكريات، بحدّ ذاتها، جوهريّة للتلاحم الاجتماعيّ وللهُويّة»... ولا يستطيع المجتمع العيش إلاّ بوجود أساس كافٍ من وجهات النظر المشتركة لدى الأفراد والمجموعات التي تشكّله» (نفس المصدر، ص. 182). ورغم ذلك، إنّ هذه الذكريات ليست ثابتة ولا مستقلّة، بل إنّها تتغيّر مع تبدّل الفهم الذاتيّ للمجتمع. ويدّعي Halbwachs، على نحو متبصّر، أنّ الذكريات الجماعيّة والنسيان الجماعيّ هما، في الدرجة الأولى، حول الحاضر لا الماضي.

قد تعرض هذه الحجج دراسة الذاكرة الجماعيّة

كما لو أنّها شرعيّة، حتى لو لم تكن مقنعة كثيرًا بالنسبة لمن يلتزمون بالتقليد الوضعيّ – الاختباريّ[1]. وعلى الرغم من ذلك، كيف يمكن لمثل هذه الأحداث المهمّة أن تؤثّر على الهُويّة الجماعيّة لشعبٍ ما؟

4

في ضوء النقاش السالف، لا يمكن أن تخلق قصص الحياة العشوائيّة التي يرويها الأفراد روايةً وطنيّة يمكن أن يتماهى معها المجتمع بأكمله، إلا إذا جرت موضعة هذه القصص ضمن ما أسماه Pierre Nora –وهو مؤرّخ يسير كذلك على نهج دركهايم– «موقع الذاكرة». فبالنسبة إلى نورا: ...«الهدف الأكثر أساسيّة لموقع الذاكرة (lieu de memoire) هو وقف الزمن، سدّ الطريق أمام النسيان، إقامة وضعيّة من الأشياء، تخليد الموت، تجسيد اللا مادّيّ... وكلّ ذلك بغية الاستيلاء على الإشارات الضئيلة، كما إنّه من الواضح أنّ أماكن الذاكرة (lieux de memoire) موجودة فقط بسبب قدرتها على التحوّل، وإعادة تدوير لا نهائيّة لمعناها، وانتشار غير متوقّع لتشعّباتها (Nora, 1989, P. 19). إنّ مفهوم نورا «لموقع الذاكرة» هو، على ما أعتقد، لا غنى عنه لفهم الطريقة التي أصبحت بها النكبة عنصرًا مكوّنًا للهُويّة الفلسطينيّة. إنّ النكبة هي حدث فلسطينيّ وموقع لذاكرة الفلسطينيّين الجماعية؛ إنّها تربط الفلسطينيّين جميعًا بنقطة عينيّة في وقت غدت فيه بالنسبة إليهم «حاضرًا أبديًا».

إنّ تأثير النكبة الأبرز على الفلسطينيّين هو في مكانتها كخطّ قاعديّ للتاريخ الفلسطينيّ الحاليّ؛ إنّها فصل بين فترتين نوعيّتين مختلفتين، الفترة التي سبقتها والفترة التي تلتها. علاوة على ذلك، إنّها نقطة مرجعيّة للأحداث الأخرى، في الماضي وفي المستقبل. يحظى وعد بلفور (العام 1917) بأهمّيّته لأنّ النكبة تبعته. الأحداث المحوريّة في التاريخ الفلسطينيّ –نحو: أيلول الأسود (الأردنّ، 1970)؛ مذبحة صبرا وشاتيلا (لبنان، 1982)؛ يوم الأرض (إسرائيل، 1976)؛ الانتفاضتين الأولى والثانية (1987–1993، 2000 –الوقت الحاضر)– لم تكن لتحدث لو لم تسبقها النكبة، وتعيد هذه الأحداث الإشارة إلى النكبة. وأصبحت النكبة، أيضًا، حدثًا أساسيًا في التقويم الفلسطينيّ –الخطّ القاعديّ بالنسبة إلى الروايات الشخصيّة وتصنيف الأجيال (جيل النكبة، جيل الثورة، جيل الانتفاضة، وغيرها).

بالإضافة إلى ذلك، هي نقطة زمنيّة حاسمة بالنسبة إلى العمليّة المتسارعة المتعلّقة بطمس طابع البلاد العربيّ، والتي يدعوها فلاح «تحويل وإزالة معنى المشهد الطبيعيّ الثقافيّ لفلسطين». يقول فلاح:

> «في هذه العمليّة المتعلّقة بتحويل المشهد الطبيعيّ الثقافيّ، يحاول طرفٌ ما، بشكل منهجيّ، إلغاءَ تعلّق الطرف الآخر بموطنه. إنّ الأماكن التي كانت موضعَ الثقافة الفلسطينيّة والهُويّة الوطنيّة، وعاء الذاكرة الجماعيّة للمشهد الطبيعيّ الثقافيّ الخاصّ بالمنطقة الشبيه بالرقّ المحوّ والذي أعيدت الكتابة عليه، جرى طمسه من خلال ممارسات إزالة المعنى عنه» (Falah, 1996, P. 257).

في ما يخصّ تكوين الهُويّة، حدّدت النكبة –بطرق شتّى– قراءة الفلسطينيّين للتاريخ، وعلاقتهم بين الأجيال، ومواقفهم من المكان (خاصّة تجربة تدمير مجتمعهم وتجربة المنفى) وتقويمهم الوطنيّ. بالإضافة إلى ذلك، إنّها كثيرًا ما تشكّل خلفيّة لسير حياتهم ولأعمالهم الفنّيّة. وهكذا، على سبيل المثال، يدّعي بريشيث (2007) أنّ «الأفلام الفلسطينيّة الناجحة... «أسطورة» (1998)، «1948» (1998)، «سجلّ اختفاء» (1996)، «جنين جنين» (2002)، «اجتياح» (2002) «يد إلهيّة» (2002)... تمثّل اهتمامًا خاصًا بالنكبة وبالرواية السينمائيّة والتي تستخدم كأداة موحِّدة، تبقيهم

1 حسب التقليد الوضعيّ الاختباريّ، لا يمكن التعبير عن ظواهر جماعيّة إلاّ من خلال مؤشّرات إحصائيّة كالمعدّل، أو النسبة المئويّة، وغير ذلك.

ضمن حدود السينما الوثائقيّة. حتّى الأفلام التي تتناول الأحداث المعاصرة تستحضر النكبة وتشير إليها بطرق مختلفة. وفي العديد من الأفلام الفلسطينيّة الأخرى اهتماماتٌ مماثلة، ولكن هذا العدد الصغير من الأفلام المشهورة يمثّل، تمثيلاً جيّدًا، سلسلة كاملة من التعابير في ما يتعلّق بهذا الموضوع» (Bresheet, 2007, P. 163).

استخدمتْ أنواع فنّيّة أخرى –كالمسرح، على سبيل المثال– تقنيّة الرواية أو القَصّ في مسرحيّات أشارت إلى النكبة إشارة واضحة. بالإضافة إلى ذاكرة، التي كتبها سلمان ناطور والتي أشرت إليها سالفًا، هنالك الزاروب، التي عُرضت في القدس للمرّة الأولى عام 1992. الراوية في هذه المسرحيّة، سامية البكري، تسافر إلى الماضي عبر الزمن، وتمسرح قصص خمس نساء قرويّات من عكّا بقين على قيد الحياة بعد العام 1948، ويستحضرن أماكن رئيسيّة من المدينة ما قبل العام 1948 (Abu-Lughod & Sa'di, 2007). بالإضافة إلى ذلك، ما زالت مسرحيديّة المتشائل لإميل حبيبي تُعرض على المسارح منذ سنوات، ويؤدّيها محمّد بكري.

لقد كانت النكبة، أيضًا، الموضوعَ الرئيسيّ في كبريات الأعمال الأدبيّة، بما في ذلك: رجال في الشمس؛ عائد إلى حيفا؛ المتشائل. بالإضافة إلى ذلك، شكّلت خلفيّةً للعديد من قصائد محمود درويش. ويمكن قول الأمر ذاته بالنسبة إلى الرسم، حيث حافظ الصبّار والمفتاح على أهمّيّتهما الرمزيّة. فعلى سبيل المثال، رسم عاصم أبو شقرا (1961–1990) تحوُّلَ المجتمع الفلسطينيّ من خلال اختلاف أماكن وجود شجرة الصبّار. ففي لوحاته الأولى، رُسمت أشجار الصبّار في بيئتها الطبيعيّة، وبدت كأنّها تقوم بوظيفتها، فهي تشكّل سياجًا يرسم حدود القرية. لكنّ محيطها الخالي يُبرز كونها أطلالَ حيوات جرى محوها. وفي لوحاته المتأخّرة، جرى اقتلاع شجرة الصبّار من مكانها الطبيعيّ ووُضعت في أصيص. ويجري عرض «الهجرة القسريّة» هذه على أنّها مؤلمة. ففي إحدى لوحاته، على سبيل المثال، رُسمت شجرة الصبّار على شكل قبضة سوداء من الأشواك تندفع بقوّة نحو سماء عاصفة، بينما في لوحة أخرى، يُبرز ظلّ الوعاء على عتبة النافذة غيابَ القمر. لقد اجتازت شجرة الصبّار كتمثيل للنكبة تحوّلاً: فقد انتقلت من بيئتها الحيّة إلى أرضٍ تمثيليّة. وعلى نحو يشبه موقع الذاكرة الجماعيّة، ثبت أنّ شجرة الصبّار مقاومة للموت والنسيان. وعندما سئل أبو شقرا عن سَبب اختياره لشجرة الصبّار كموضوع للوحاته، أجاب: «بسبب قدرتها المذهلة على الإزهار من الموت» (Sa'di, 2002, P. 194).

ما ادّعيته في هذا القسم هو أنّه يُعبَّر عن الهُويّة كظاهرة بين–ذاتيّة (inter-subjective) ، وعن النكبة كمواقع للذاكرة من خلال العديد من وسائل الاتّصال. ففي كتاب المجتمعات المتخيّلة، ربط أندرسون ظهورَ القوميّة بظهور الطباعة الرأسماليّة.[2] ولكن في عصرنا هذا، تتنوّع أشكال الاتّصالات. وكذلك الأمر بالنسبة إلى أشكال التعبير عن النكبة كموقع للذاكرة الجماعيّة الفلسطينيّة (Anderson, 1983).

5

علاوة على ذلك، إنّ النكبة فريدة من ناحية أساسيّة، من حيث تراكميّتها (Jayyusi, 2007). وحقًّا، كما توضّح جيّوسي، يربط الفلسطينيّون بين الأمور؛ فكلّ حدث جديد ومهمّ –كالقصف الهمجيّ لجنين في العام 2002– يثير الحديث عن النكبة. وهي تقول إنّ حقيقة كون كلّ حدث جديد يقع بالطريقة نفسها لكنّه يختلف عن الحدث الأخير –إلى جانب تراكم هذه الأحداث المفجع– هو ما قد يكون مميّزًا في النهاية للتجربة الفلسطينيّة في ما يتعلّق بالزمن والذاكرة (Abu-Lughod & Sa'di, 2007).

2 وفق أندرسون، أوجدت طباعة الكتب على نطاق صناعيّ عالمًا مشتركًا من الأفكار والأحاسيس والتخيّلات المشتركة لفئات واسعة من أفراد ما تبلور إلى شعب واحد.

بالإضافة إلى التراكم، قد يكون نقل روايات النكبة من جيل النكبة إلى الأجيال التالية مؤلمًا وذا وقع دائم على الرواة وعلى المستمعين. وتقتبس ألان (Allan, 2007)، التي أجرت مقابلات مع لاجئين من مخيّم شاتيلا، في ما يلي، محادَثة معبّرة ومؤثّرة مع «أمّ محمود»، التي تعترف سرًا بأنّها لم تشجّع ابنها على التحدّث مع والديها عن الماضي:

«على الرغم من أنّ أهلي اعتادوا التكلّم كثيرًا عن فلسطين عندما كنّا صغارًا، فأنا لا أحبّ سماع هذه القصص الآن... وتغنّي أمّي أحيانًا لأطفالي عن بنت جبيل، وكيف جرى فصل العائلات عندما وصلوا في البداية إلى لبنان، وهذا يجعلنا نبكي... هذه الذكريات مؤلمة جدًا بالنسبة لها ولنا... وأدرك أنّه من المهمّ أن يعرف الأطفال عن فلسطين، لكن أشعر بأنّه من الأفضل لنا أن نفكّر في كيفيّة جعل مستقبلهم أفضل بدلاً من العيش في الماضي» (مقابلة، 16 كانون الأوّل 2003).

انتبه باحثو الذاكرة الجماعيّة إلى التأثير الذي قد يكون لتحوّل الذاكرة عبْر الأجيال، ظاهرة أسمَوْها «ما بعد الذاكرة». وقد طوّرت ماريان هيرش (1997، 1999) مفهوم «ما بعد الذاكرة» من أجل التقاط الكيفيّة التي نشأت عليها الأجيال المتأخّرة تحت تأثير الروايات التي سبقت ولادتَهم، حيث استبدلت قصص الجيل السابق قصصهم الذاتيّة، وهكذا شكّلت مآسي مَن سبقهم التي لا يمكنهم فهمها أو إعادة خلقها، شكّلت سيَرَ حياتهم. وفي هذا المضمار، تضيف مدّعيةً أنّ ما هو بالغ القوّة في هذا الشكل من أشكال الذاكرة هو «أنّه لا يجري التوسّط لارتباطه بموضوعه أو بمصدره من خلال التذكّر، بل من خلال توظيف وخلق إبداعيّين» (مقتبس لدى: Abu-Lughod & Sa'di 2007, P. 21).

إنّ التداعيات العمليّة لكلّ هذا واضحة ومعروفة للفلسطينيّين جميعًا، وهي تتراوح بين الهجرة وتبنّي هُويّة البلد الجديد على حساب هُويّتهم الفلسطينيّة –وهو خَيار أصبح صعبًا على نحو متزايد مع تصاعد الكراهية في الغرب نحو العرب والمسلمين–، وبين الإخلاص التامّ للقضيّة. لكن، وخارج نطاق الخَيارات الشخصيّة، لقد ادّعيت أنّ النكبة هي سمة فوق–تاريخيّة للهُويّة الفلسطينيّة.

6

من خلال ترتيب ذكريات الأحداث، مثل النكبة، إلى جانب القوّة المستبدّة التي تسبّبها، يدّعي باولو جيدلوسكي أنّ «الذاكرة ليست ما يخدم هُويّةً مجموعةٍ ما ومصالحَها الحاليّة فحسب، وإنّما، كذلك، هي مستودع لبقايا قد تكون صالحة لنزع الوهم عن القائم ولفهم العمليّة التي أدّت إلى الحاضر كما هو الآن، وإلى نقد هذا الحاضر بعينه باسم الرغبات، التطلّعات والصدمات المنسيّة» (Jedlowski, 2001, P. 36). وأعتقد، في أعقاب جيدلوسكي، أنّ النكبة بلورت الفلسطينيّين كمجموعة سكّانيّة أخلاقيّة موسومة بالتشرّد وبالمَطالب العادلة، على الرغم من عدم تحقيق هذه المطالب.

المـــــــراجـــــــع:

بن زئيف، إفرات (2003). «النكهة والرائحة في طقوس العودة.» **الكرمل**. 76–107:77–122.

كنفاني، غسّان (1963/1976). **رجال في الشمس**. القدس: منشورات صلاح الدين.

سلمان ناطور (2003). **ذاكرة**. (نصّ مسرحيّة لم يُنشر).

Abu-Lughod, Lila & Sa'di, Ahmad (2007). *Introduction: The claims of memory*. In Ahmad H. Sa'di & Lila Abu-Lughod (Eds.) Nakba: Palestine, 1948, and the claims of memory (1-24). New York: Columbia University Press.

Allan, Diana Keown (2007). *The politics of witness: remembering and forgetting 1948 in Shatila camp*. In Ahmad H. Sa'di & Lila Abu-Lughod (Eds.) Nakba: Palestine, 1948, and the claims of memory (253-282). New York: Columbia University Press.

Anderson, Benedict (1983). *Imagined communities*. London: Verso.

Arendt, Hannah (1951/2004). *The origins of totalitarianism*. New York: Schocken Books.

Bresheeth, Haim (2007). *The continuity of trauma and struggle: Recent cinematic representation of the Nakba*. In Ahmad H. Sa'di & Lila Abu-Lughod (Eds.) Nakba: Palestine, 1948, and the claims of memory (161-187). New York: Columbia University Press.

Cohen, Hillel (2004). *An army of shadows: Palestinian collaborators in the service of Zionism*. Ivrit – Hebrew Publishing House.

Falah, Ghazi (1996). *The 1948 Israeli-Palestinian war and Its aftermath: The transformation and de-signification of Palestine's cultural landscape*. Annals of the Association of American Geographers, 256-285.

Halbwachs, Maurice (1992). *On collective memory*. (Lewis A. Coser, Trans. and Ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Jayyusi, Lena (2007). *Iterability, cumulativity and presence: The relational figures of Palestinian memory*. In Ahmad H. Sa'di & Lila Abu-Lughod (Eds.) Nakba: Palestine, 1948, and the claims of memory (107-133). New York: Columbia University Press.

Jedlowski, Paolo (2001). Memory and Sociology: Themes and issues", *Time & Society*, 10 (1), 29-44.

Mazzawi, Andre (1997). *Memories and counter-memories: Production, reproduction and deconstruction of some Palestinian memory accounts about Jaffa*. Presented in the annual meeting of the Middle East Study Association, San Francisco, November.

Morris, Benny (2001). *Righteous victims: A history of the Zionist-Arab conflict, 1881-2001*. New York: Vintage.

Nora, Pierre (1989). *Between memory and history: Les lieux de memoire*. Representations, 26, 7-24.

Sa'di, Ahmad (2002). Catastrophe, memory and identity: Al-Nakbah as a component of Palestinian identity. *Israel Studies, 7 (2),* 175-198.

Sa'di, Ahmad (2003). The Incorporation of the Palestinian minority by the Israeli State, 1948-1970: On the nature, transformation and constraints of collaboration. *Social Text, 21 (2),* 75-94.

Sanbar, Elias (2001). Out of place, out of time. *Mediterranean Historical Review, 16 (1),* 87-94.

Tamari, Salim (2003). *Bourgeois nostalgia and the abandoned city*. Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East, 23 (1-2), 1-11.

Tamari, Salim & Hammami, Rema (1998). Virtual return to Jaffa. *Journal of Palestine Studies, 27(4),* 65-79.

الحداثة ووضع المرأة الفلسطينيّة:

ملاحظات على هامش ورقة «القضايا الداخليّة» في «وثيقة حيفا»

لينا ميعاري

في

قراءات مرافقة لـ «وثيقة حيفا»

تحرير:

نديم روحانا

مدى الكرمل

المركز العربي للدراسات الاجتماعيّة التطبيقيّة

www.mada-research.org

الحداثة ووضع المرأة الفلسطينيّة:
ملاحظات على هامش ورقة «القضايا الداخليّة» في وثيقة حيفا

لينا ميعاري

في العديد من النقاشات الدائرة بين أوساط المهتمّين ببنية المجتمع الفلسطينيّ، الذي تَشكّلَ بعد احتلال عام 1948، كتجمّع ذي خصائص تميّزه عن التجمّعات الفلسطينيّة الأخرى، وعلى وجه التحديد في النقاشات الدائرة حول واقع وموقع المرأة فيه، كثيرًا ما يعاد تداول مفاهيم تأخذ –في الغالب– شكل ثنائيّات متضادَّة (كالتقليد مقابل الحداثة، والفردانيّة مقابل الجماعيّة، أو حقوق الفرد مقابل الولاء للجماعة، والحيّز الخاصّ مقابل الحيّز العامّ)[1]. كذلك، في الغالب يجري دمج هذه المفاهيم في ادّعاء واحد يقوم على علاقة تبادليّة بينها، ويقضي الادّعاء أنّ البنية التقليديّة للمجتمع الفلسطينيّ تقمع الحرّيّات الفرديّة عامّة، وترسّخ موقع المرأة الدونيّ ومكانها في المجال الخاصّ.

يسلّط النصّ التالي الضوء على بعض المفاهيم المتداولة أعلاه، وعلى وجه التحديد مفهوم الحداثة، في محاولة لإثارة الأسئلة حول معانيها. لإنجاز هذه المهمّة، يقوم النصّ بتعقُّب موجَز وجزئيّ لنشأة وتطوّر ونقد مفهوم الحداثة في السياق الخاصّ الذي تطوّر فيه، وللكيفيّة التي انتقل عبرها هذا المفهوم من سياق تاريخيّ– اقتصاديّ– ثقافيّ معيّن إلى سياق آخر، وماهيّة التحوّلات والتأثيرات التي حدثت عليه خلال عمليّة الانتقال هذه، أو بالأحرى الكيفيّة التي تمفصلت فيها الممارساتُ العمليّة لمفهوم الحداثة في السياق الاستعماريّ بأشكاله القديمة والحديثة، والكيفيّة التي فيها انعكست في الواقع المَعيش. لا بدّ من الإشارة هنا أنّ تداول مفاهيم محدّدة في سياق مختلف عن سياق تطوّرها يعتمد على افتراض أنّ هذه المفاهيم عالميّة ومطلقة ومتحرّرة من الواقع المحلّيّ لظروف تطوّرها، وأنّ انتقالها من سياق إلى آخر يحافظ على نفس الدلالات والممارسات التي تحملها وتفرزها هذه المفاهيم. من جهة أخرى، في الإمكان الادّعاء أنّ استخدام هذه المفاهيم في غير سياقها، بصرف النظر عن سياق تطوّرها، يحرّرها من قيود تطوّرها والدلالات التي اكتسبتها فيه، ويُكسبها دلالات سياقيّة ومحلّيّة. أعتقد أنّه في هذه الحالة يقع على عاتق مستخدِم هذه المفاهيم تبريرُ ترجمتها واستخدامها وشرحَ القصد المختلف من هذا الاستخدام، وكذلك إظهار الدلالات السياقيّة الجديدة التي اكتسبتها هذه المفاهيم خلال عمليّة تنقّلها وتفاعلها مع الواقع الجديد.

حول تطوّر المفاهيم ونقدها

إنّ تحليل وضع المجتمع الفلسطينيّ، بإعادة أسباب واقع وموقع المرأة الدونيّ فيه إلى كون المجتمع يخضع لبنى اجتماعيّة تقليديّة تقمع الحرّيّات الفرديّة، ينطوي على افتراض مؤدّاه أنّ تحوّل بنية المجتمع من بنية تقليديّة إلى بنية حديثة يكفل تحسين وضع المرأة، أو – في أقلّ تقدير– يساهم في هذا التحسين. يقوم هذا الادّعاء بتداول مفهومَي التقليد والحداثة دون الخوض في دلالات هذه المفاهيم والقصد منها.

1. نجد بعض هذه الثنائيات في الأدبيّات حول المجتمع العربيّ عمومًا ووضع المرأة فيه (انظر/ي على سبيل المثال: ثريّا التركي، هدى زريق (1995). «تغيّر القيم في العائلة العربيّة». **المستقبل العربيّ**، السنة الثامنة عشرة، العدد 200، ص. 76–116).

في محاولة لفهم القصد من مفهوم المجتمع التقليديّ، سأستعين بنصّ مبيمبي حول تكوينات ما بعد الاستعمار في أفريقيا (Mbembe, 2001). في هذا النصّ، يحدّد مبيمبي بعض الميّزات التي يُعتقد أنّها تمثّل المجتمعات التقليديّة. أولى هذه الميّزات تكمن في كون الأشياء والمؤسّسات قائمة في المجتمعات التقليديّة لمجرّد وجودها، دون الحاجة إلى تبرير هذا الوجود أو إجراء جدل معه، فمجرّد وجود الأشياء كاف لإعطائها شرعيّة. إضافة إلى ذلك، تتميّز المجتمعات التقليديّة بصفة العشوائيّة، حيث بخلاف المجتمعات الغربيّة القائمة على العقلانيّة والمنطق، تقوم المجتمعات التقليديّة على أسس الأسطورة والتلفيق (وبالإمكان إضافة الدين) التي تُعتَبَر المصادر الأساسيّة لمفهومَي النظام والزمن. ونتيجة كون المجتمعات التقليديّة تتحرّك بفعل قوى التقاليد والأعراف، فإنّها تقاوم التغيير، وبالتالي لا مجال للتقدّم في تلك المجتمعات التي لا تتغيّر إلاّ تحت وطأة الضرورة، وعلى نحو غير منتظم يُفضي إلى الفوضى. وأخيرًا، تتميّز المجتمعات التقليديّة بغياب مفهوم الفرد، هذا المفهوم الذي يُعتبر إبداعًا غربيًا.

هناك من يفسّر هذه الطريقة في قراءة العالم، وفي تمثيل المجتمعات التقليديّة على هذا النحو، في إطار هَوَس الغرب في تعريف ذاته وهُويّته الذاتيّة كمختلفة عن الآخر (De Certeau, 1988) أو مناقضة له، وهناك من يفسّرها في إطار انشغال الحداثة في بناء ثنائيّة المنطق واللا منطق أو الجنون (Foucault, 1967). أمّا بعض الآخرين، فيفسّرون تعريف المجتمعات التقليديّة على هذا النحو، في إطار اللغة ومنظومة التصنيف التي تعتبر أنّ المختلف عنّي ليس مجرّد «مختلف عنّي» بل هو «ليس موجودًا أصلاً» (Mbembe, 2001). من ناحية أخرى، أعتقد أنّه من المهمّ التنبّه إلى أنّ بناء ثنائيّة التقليد/الحداثة لا يقع في إطار منظومة اللغة والتمثيلات فقط، بل إنّه يؤثّر في الواقع تأثيرًا ماديًا وملموسًا، كما انعكس ذلك في مرحلتَي الاستعمار القديم والحديث واستغلال مقدرات المجتمعات التي صُوّرت على أنّها مجتمعات تقليديّة بحاجة إلى التحديث.

بخلاف المجتمعات التقليديّة التي توصَف بأنّها ترزح تحت ثقل العادات والتقاليد غير القابلة للتغيير والرافضة لروح التقدّم، تُعرض المجتمعات الحديثة في إطار كونها تتمتّع بمنجزات الحداثة والتنوير. في الغالب، يرتبط مفهوم الحداثة بعدّة دلالات: زمنيّة ومكانيّة ومضمونيّة؛ فبالمفهوم الزمنيّ يُدرَك –في المعتاد– مصطلح الحديث بأنّه يميّز فترة زمنيّة مقارنة بفترة زمنيّة سابقة جرت العادة على نعتها بالقدم. وفي هذا المنطق يُدرك الزمن بصورة خطّيّة، بمعنى أنّ الزمن يتقدّم بصورة خطّيّة، حيث تقوم كلّ لحظة تمرّ بمحو ما قبلها. أمّا مكانيًا، فترتبط الحداثة بالمركز الأوروبيّ، ولاحقا الأمريكيّ، أي ما يسمَّى بالغرب. في السياق الأوروبيّ، في الغالب يجري الربط بين الحداثة وعصر التنوير الذي بدأ في منتصف القرن الثامن عشر (ثمّة آخرون يربطون الحداثة بعصر النهضة الذي بدأ في القرن الرابع عشر). بالرغم من ذلك، هناك خلاف حول تحديد بدء الحداثة. يشير هابرماس (Habermas, 1981)، على سبيل المثال، إلى أنّ كلمة «حديث» استُخدمت للمرّة الأولى في أواخر القرن الخامس، لتبيانَ الفرق بين الحاضر الذي أصبح مسيحيًا بصورة رسميّة، والماضي الرومانيّ الوثنيّ. وبرأيه، إنّ للمصطلح «حديث» تاريخًا طويلاً، وإنّ المصطلح يعكس وعي مرحلة بارتباطها بماضٍ قديم بغية إدراك هذه المرحلة كنتيجة للتحوّل من القديم إلى الجديد.

من حيث مضمون الحداثة، نجد أنّ هناك مجالين مختلفين لتعريف جوانب مختلفة من الحداثة، ويجري ذلك من خلال استخدام المصطلحين «modernism» و «modernity». يرتبط المفهوم الأوّل بمجالات الأدب والفن؛ أمّا الثاني فبمجال الفلسفة والسياسة والأخلاق، وهو أسبق زمنيًا من المفهوم الأوّل بل ويؤسّس له (Klages, 2003). من المهمّ الإشارة إلى أنّ مفهوم الحداثة –بمجاليه– ليس منفصلاً عن الواقع الاقتصاديّ وأنماط

الإنتاج المُهيمِنَة. في هذا الصدد، يعتبر جيمسون الحداثة، وكذلك ما بعد الحداثة، تشكيلات ثقافيّة مرافقة لتطوّر مراحل مختلفة من الرأسماليّة (Lyotard, 1984). فمرحلة رأسماليّة السوق، التي تطوّرت في القرن الثامن عشر في أوروبا والولايات المتحدة، وميّزتها تطوّرات تكنولوجيّة محدّدة، رافقتها ممارسات ثقافيّة شملت الفنّ والأدب وتميّزت بالواقعيّة. أمّا مرحلة الرأسماليّة الاحتكاريّة، التي تطوّرت في نهايات القرن التاسع عشر، فقد رافقتها تشكيلات ثقافيّة ميّزت مرحلة الحداثة. وأمّا مرحلة الرأسماليّة المتأخّرة، أو رأسماليّة الاستهلاك، فتميّزت بتطوّر التكنولوجيا الألكترونيّة والذرّيّة، وقد رافقتها تشكيلات ثقافيّة ارتبطت بمرحلة ما بعد الحداثة.

في ما يتعلّق بمفهوم الحداثة المرتبط بمجالات الفلسفة والسياسة والأخلاق، هناك علاقة بين مفهومي الحداثة والتنوير، وتحديدًا ترتبط الحداثة عضويًا بمفهومَي النظام والعقلانيّة، والمقصود أنّ خلق المزيد من العقلانيّة يؤدّي إلى خلق المزيد من النظام. فالمجتمعات الحديثة تعتمد على النظام، وتعادي كلّ ما له علاقة بالفوضى. وفي سياق التركيز على النظام، تبنى ثنائيّة النظام / الفوضى لكي يجري تأكيد أولويّة النظام. تحتاج المجتمعات الحديثة إلى بناء تمثيلات للفوضى، وهذه التمثيلات تصبح الآخَر الذي يرتبط بثنائيّات عديدة، وبالتالي يصبح ما هو ليس أبيض، وما ليس ذكرًا، وما ليس عقلانيًا جزءًا من الفوضى، وينبغي إقصاؤه من المجتمع الحديث المنظّم العقلانيّ (Jameson, 1991).

شكّلت العقلانيّة كذلك حجر الأساس في الفكر السياسيّ الليبراليّ، حيث تقوم العقلانيّة الليبراليّة على إنكار الأبعاد العاطفيّة والرغبات الإنسانيّة الناتجة عن التماثلات الجمعيّة، وتعتقد بأنّ هذه الرغبات سوف تختفي مع تطوّر الفردانيّة والعقلانيّة. ترى موف أنّ هذا الفهم قاصر عن إدراك التحرّكات الجمعيّة، بما فيها ظاهرة الوطنيّة أو القوميّة(Mausse, 2005). ففي سبيل فهم الظواهر الأخيرة، من المهمّ أخذ رغبات الناس وخيالاتها كجزء من المجال السياسيّ. فللأبعاد السيكولوجيّة والعاطفيّة ولرغبات الناس وتخيّلاتها دورٌ مهمّ في تشكيل الهُويّات الجمعيّة الحاضرة في أساس الحركات المنظّمة، ومن المهمّ تحليل هذه الأبعاد، بالإضافة إلى المصالح كأبعاد مؤسّسة لأيّ فعل سياسيّ منظّم.

بالإضافة إلى مفاهيم العقلانيّة والمنطق والنظام والتقدّم والموضوعيّة (أي المفاهيم المؤسّسة للحداثة)، يضيف ليوتارد مفهومَ الشموليّة كأساس آخر من أسس الحداثة، حيث يوازي بين نظام الحداثة وفكرة الشموليّة (Lyotard, 1984). يدّعي ليوتارد أنّ منظومة الشموليّة والنظام التي تقع في أساس المجتمعات الحديثة يجري ضمانها من خلال الروايات الكبرى أو الروايات الشموليّة (grand narratives)، وهي روايات يقصّها المجتمع حول ممارساته ومعتقداته. يشير ليوتارد إلى أنّ كلّ جوانب المجتمعات الحديثة –بما فيها العلوم كالشكل الأوّلي للمعرفة– تعتمد على الروايات الشموليّة. بذا تصبح ما بعد الحداثة، برأيه، نقد الروايات الشموليّة التي تخفي التناقضات وعدم الاستقرار الجوهريّ في التنظيمات والممارسات الاجتماعيّة. لذا، إنّ ما بعد الحداثة تفضّل الروايات العينيّة التي تمثّل أحداثًا محلّيّة في سياق محدّد، ولا تدّعي العالميّة أو الحقيقة أو العقلانيّة. في المجتمعات الحديثة، تُعتبر المعرفة مرادفة للعلوم ومناقضة للرواية، وبخلاف العلوم تُعتبر الرواية متخلّفة وغير عقلانيّة يتميّز بها الأطفال والنساء والملوّنون والمتخلّفون وغير المتّزنين عقليًا. لهذا، نجد الكثير من المنظّرين النسويّين منشدّين إلى أفكار ما بعد الحداثة، ويقومون بإعادة النساء إلى مسرح الأحداث من خلال رواية قصصهنّ وتاريخهنّ، في محاولة لإعطاء الروايات التي تدور حول النساء شرعيّة، ولأهمّيّة اختلافات النوع الاجتماعيّ في صياغة الحياة الاجتماعيّة وتنظيمها.

تتآزر ميزات الحداثة المذكورة أعلاه لتفضي إلى إدراك الغرب والحداثة والعقلانيّة كثلاثيّ عضويّ لا ينفصل، بحيث يقوم التكوين الحداثيّ والعقلانيّ بتمييز الغرب عن سائر مناطق العالم. ونضيف هنا

مفهومًا آخر متعاضدًا مع مفهوم الحداثة؛ هو مفهوم الفردانيّة، حيث يجري إدراك الحداثة بالقوّة التي حرّرت الفرد من سيطرة العادات والتقاليد والدين، وأطلقت العنان لحرّيّة الفرد وخياراته، وهي التي أسّست كذلك للفصل بين المجال العامّ والمجال الخاصّ –وعلى وجه التحديد بين الدولة والسوق–، لتغدو المعرفة –بما فيها العلوم الاجتماعيّة– تحدّد الفرق بين الغرب وسائر العالم بكون الفرد في الغرب متحرّرًا ويتبع خياراته العقلانيّة. تحاول النظريّات الاجتماعيّة تحليل وضع المجتمعات «التقليديّة» منطلقة من المركزيّة الأوروبيّة، وتحاول هذه النظريّات صبغ نفسها بالشرعيّة من خلال ادّعاء قدرتها على بناء لغة عالميّة بالرغم من كون هذه اللغة منغمسة في الحداثة الأوروبيّة، وبالتالي أصبحت العلوم الاجتماعيّة غير قادرة على فهم منطق آخر، سوى منطق الحداثة التي هي ذاتها كظاهرة جرى فهمها من خلال المنطق الغربيّ (Mbembe, 2001).

قام العديد من المفكّرين والمفكّرات بتوجيه النقد لمفاهيم عديدة مؤسِّسة للعلوم الاجتماعيّة الحديثة، كالطبقة والقوميّة والدولة والعرق والنوع الاجتماعيّ والثقافة[2]. وينتقد ميتشيل، بالإضافة إلى ذلك، الثنائيّات التي أنتجها ويعيد إنتاجها العالم الحديث والعلوم الاجتماعيّة الحديثة، ولا سيّما الثنائيّات بين الأشياء والأفكار، والطبيعة والثقافة، والواقع وتمثيلاته، والإنسان والكائنات الأخرى (Mitchell, 2002). والأهمّ من ذلك أنّ ميتشيل يقوم بفحص السيرورة التي نُسِبَ من خلالها المنطقُ والعقلانيّة لكلّ من الحداثة والسوق والقانون والعلوم والتكنولوجيا والرأسماليّة، وكذلك كيف جرى إدراك العنف كحالة مناقضة للمنطق المنسوب إلى المفاهيم أعلاه، في حين أنّ العنف شكّل الظروف التي وفّرت الإمكانيّة للحديث عن تقدّم المنطق والحداثة، وعن انتشار التنمية والرأسماليّة، أو عن أفعال الإنسان التي تنتصر على الطبيعة.

هذا وقد وُجِّه النقد كذلك للإطار المكانيّ والزمانيّ للحداثة. وفي إطار النقد لموقع وفضاء الحداثة، يشير ميتشيل (Mitchell, 2000) إلى بعض المفكّرين (كسمير أمين، وفالرشتاين، وفرانك) الذين يثيرون الأسئلة حول حقيقة كون أصول الحداثة الرأسماليّة متجذّرة في الغرب، إذ يرى هؤلاء المفكرون تطوّر الحداثة الرأسماليّة سيرورة عالميّة حدثت كنتيجة لعمليّات متعدّدة، كالعبوديّة، أو التبادل التجاريّ بين ما يُعرف بالغرب واللا غرب. ويضيف ميتشيل، مستعينًا بأفكار إدوارد سعيد حول الاستشراق، أنّ الغرب نفسه وهويّته الثقافيّة قد بُنِيا من خلال الاستعمار في سياق حاجة المستعمِرين الأوروبيّين إلى فصل أنفسهم، عرقيًا وجنسيًا وثقافيًا وطبقيًا، عن الشعوب المستَعمَرة. وفي محاولة تحدّي رواية الحداثة، لا يكتفي ميتشيل بالتساؤل حول موقعها المكانيّ، بل يثير الأسئلة أيضًا حول مكوّنها الزمانيّ؛ فالحداثة لا تتميّز بالمركزيّة الأوروبيّة مكانيًا فقط، بل إنّ تاريخ الغرب يُدرَك كالزمن التاريخيّ المركزيّ الذي تستقي منه كلّ التواريخ الأخرى دلالاتها، حيث يجري تنظيم الأحداث العالميّة المتعدّدة من خلال الرواية الغربيّة التي يجري بناؤها حول التقدّم والتطوّر، سواء أكان ذلك تطوّر المنطق والعقلانيّة، أم التنوير، أم السيطرة على الطبيعة. إنّ اختزال التواريخ المحلّيّة المختلفة وتمثيلها من خلال تاريخ الغرب يمنحان الحداثة الرأسماليّة تناسقًا داخليًا وهميًا. ولتحدّي هذا التناسق الداخلي ونفيه، لا بدّ من كشف الجذور المتعدّدة والمختلفة لما يجري شمله وتوحيده ضمن مفاهيم كالرأسماليّة أو الحداثة (Mitchell, 2000)[3].

تقوم الحداثة بدور البطولة كذلك، في مجال التنمية، من خلال ما يسمّى بمدرسة التحديث. بدأت أفكار مدرسة التحديث بالانتشار بعد الحرب العالميّة الثانية، تلك الفترة التي ترافقت مع انتشار حركات التحرّر من الاستعمار، والتي قادت لاحقًا غالبيّة الدول المستعمَرة نحو الاستقلال والخضوع

2. انظر/ي مقالة اسماعيل ناشف التي تشتمل على عمليّة تعقّب لأزمات المعرفة الحداثيّة وسبل الانعتاق منها في سياق فلسطين كفضاء معرفيّ متميز. اسماعيل الناشف (2006). «فتح الإبستيم». *مدى آخر*، العدد الثاني، حيفا: مدى الكرمل.

3. انظر/ي أيضًا مساهمة شاكر ابارتي في نقد المركزيّة الأوروبيّة في
Chakrabarty, D., (2000). *Provincializing Europe, postcolonial thought and historical difference*. Dehli: Oxford University Press.

مجدّدًا إلى أشكال جديدة من الاستعمار والتبعيّة الاقتصاديّة والسياسيّة والمعرفيّة. تركّزت فكرة التنمية أساسًا في جهودها لدمج بقيّة العالم في الحداثة الاقتصاديّة، كما انعكست في الأنظمة الاقتصاديّة الغربيّة التي ترى الرأسماليّة الطريقَ الأمثل لإحداث تطوّر اقتصاديّ في دول ما بعد الاستعمار. لقد أُدرك التطوّر الاقتصاديّ صيرورةً خطّيّة تتضمّن مشاريع كالتصنيع وبناء بنية تحتيّة حديثة. ولم تنحصر أفكار مدرسة التحديث في ضرورة تحديث المجال الاقتصاديّ (رغم التركيز الكبير عليه منذ البدايات)، بل تجاوزت ذلك إلى تحديث المؤسّسات التقليديّة والمواقف الاجتماعيّة التقليديّة.

لقد جاء نقد مدرسة التحديث منذ أواخر خمسينيّات القرن الماضي (Baran, 1957)، من خلال الادّعاءات التي طوّرها منظّرو مدرسة التبعيّة، من أمثال فرانك وأمين (Frank, 1969; Amin, 1974)، والتي تفيد أنّ المشكلة الحقيقيّة لا تكمن في البنى التحتيّة التقليديّة للمجتمعات غير الحديثة، بل في سلب الدول الحديثة للفائض من هذه الدول على شكل ربح، بدلاً من إعادة استثماره في الاقتصاد المحلّيّ. لقد جاءت ادّعاءات مدرسة التبعيّة، التي طوّرها – في الأساس– مفكّرون من أمريكا اللاتينيّة، ردًا على خطاب وممارسات مدرسة التحديث. وقد شكّلت هذه الأفكار انعكاسًا ومحفّزًا للممارسات السياسيّة المعادية للتبعيّة (الوجه الجديد للاستعمار) – كالثورة الكوبيّة (Young, 2001).

وقد ترافق تحدّي التبعيّة الاقتصاديّة والسياسيّة في أمريكا اللاتينيّة مع تحدّي التبعيّة الثقافيّة ومحاولة تطوير أشكال من الاستقلال الثقافيّ من خلال مفاهيم مثل «الثقافة العابرة[4]» وَ «التهجين[5]». يفسّر أورتيز مفهوم «الثقافة العابرة» بأنّه ليس مجرّد اتّصال ثقافيّ يؤدّي إلى توليف ثقافيّ، بل هو لحظة الانتقال من ثقافة إلى أخرى، بحيث تتميّز هذه اللحظة بالارتباك وبتصادم عدّة ثقافات مختلفة (Ortiz, 1995). أمّا مفهوم «التهجين»، فيحلّل ويوفّر إستراتيجيّات لدخول الحداثة والخروج منها، ممّا يوفّر إمكانيّة للتمكين الثقافيّ خلال هذه العمليّة (Cancilini, 1995).

تعكس الأفكار الأخيرة آليّة للتعامل مع مفهوم الحداثة، إذ يأخذ هذا الشكل من التعامل خصوصيّة أمريكا اللاتينيّة في الاعتبار. ونجد أنّ أفكار مدرسة التبعيّة قد جاءت معبِّرة عن الواقع السياسيّ والاقتصاديّ والثقافيّ الخاصّ، وفي ذات الوقت قد أفرزت تحرّكًا سياسيًا وفهمًا ثقافيًا يحاول تحدّي هيمنة الحداثة –وإن كان لا يتجاهلها–. والنقطة الأساسيّة التي تهمّنا هنا تكمن في احتمالات إنتاج معرفة محلّيّة تعكس الواقع المحلّيّ بتعقيداته وتشابكاته العالميّة، وتفرز أنماطًا من المعرفة والفعل السياسيّ الذي يتحدّى الهيمنة الغربيّة وعنوانها الحداثيّ.

النساء والحداثة

المنطق التحليليّ ذاته الذي يقرن الغرب بالتقدّم والتحديث، ويقرن الشرق بالركود والتقليد، يقوم كذلك بصياغة الجدل حول حياة النساء في مجتمعات العالم الثالث (عالم الأغلبيّة)، حيث يفسّر هذا التوجّه تحرّر النساء بتغلغل الأفكار الغربيّة التي أحدثت تحوّلاً تدريجيًا على المجتمعات التقليديّة. يرى البعض، من أمثال تاكر، أنّ هذا الوصف قد ينطبق على بعض نساء الطبقة العليا المثقّفة المتأثّرة بالأفكار الغربيّة، لكن هذا التحليل يقوم بتعميم تاريخ جزء صغير من النساء على عامّة النساء، ويؤدّي إلى تحديد البحث التاريخيّ في فئة المثقّفين وفي المجال الثقافيّ ويتجاهل البنى الاقتصاديّة (Tucker, 1985). ويأتي تجاهل البنى الاقتصاديّة والتركيز على الثقافة في إطار محاولة المستعمرين تبرير سيطرتهم، من خلال ربط الموقع المتدنّي للنساء بالتقليد، وتوصيف النساء كضحايا التقليد اللواتي يحتجن إلى حداثة المستعمرين لإنقاذهنّ (Tucker, 1985).

تشير حاتم إلى أنّ منظّري حقل العلوم السياسيّة

4. «الثقافة العابرة» هي ترجمة لمفهوم Transculturation

5. «التهجين» هي ترجمة لمفهوم Hybridity

قد قاموا بالتنظير حول دول الشرق الأوسط عمومًا من خلال مفاهيم الحداثة والتقليد والصراع ما بين المفهومين(Hatem, 2000). وبالتالي استمرّ خطاب الحداثة في تشكيل الرواية الرئيسيّة، وقد عُزِيَ عدم مساواة النوع الاجتماعيّ في الأسر التقليديّة، وإعاقة وصول النساء إلى المجال العامّ، إلى التقاليد الثقافيّة والقبليّة والدينيّة وعدم القدرة المفترضة للأسر التقليديّة على إزالة تدنّي شأن النساء. وفي سياق هذه الرواية، أعطى خطاب الحداثة للدولة ومؤسّساتها، كالتعليم والقانون والعمل والاقتصاد، دورًا إيجابيًا لتغيير علاقات القوّة الجندريّة في أسر الشرق الأوسط ومجتمعاته، وقدّمت الروايات المختلفة التي صاغتها دراسات نساء الشرق الأوسط، عن تطوّر الدولة القوميّة الحديثة، تعريفات وتوجّهات مختلفة للحداثة. لكن معظم الروايات اتّفقت حول كون المساواة في علاقات القوّة وأدوار النوع الاجتماعيّ قد تولّدت نتيجة تحديث المجتمع عامّة. وتعمل حاتم على نقد الروايات المختلفة في دراسات النساء في الشرق الأوسط، وذلك أنّ جميع هذه الروايات كانت منشغلة في تطوّر الحداثة في المنطقة، والتي شملت تطوّر الاقتصاد الرأسماليّ وبنى الدولة والأيديولوجيات والإستراتيجيّات الحديثة، وتأثيرها على العلاقات والأدوار الجندريّة، وفي سياق هذا الخطاب، كان يُنظر إلى الدولة بوصفها وكيلاً للحداثة. ترى حاتم أنّ جميع الدراسات والروايات التي تنطلق من خطاب الحداثة لم تستطع تطوير نقد للحداثة ذاتها. وهي تعزو ذلك إلى هيمنة خطاب الحداثة الذي لم يُثِر الأسئلة حول مدى تقدّميّة الحداثة ذاتها. تؤكّد أبو لغد على أهمّيّة فهم سياسات الحداثة، ودراسة الأفكار والممارسات التي توصف بأنّها حداثيّة وتقدّميّة، والتي نُشرت في المستعمرات الأوروبيّة، أو تبنّتها النخبُ المحلّيّة الناشئة (خطابات المصلحين والمصلحات كانت مليئة بالأحاديث عن «المرأة الجديدة»)، لكون هذه الأفكار والممارسات تحمل في طيّاتها أنماطًا من تحرير النساء، بالإضافة إلى أنماط جديدة من السيطرة الاجتماعيّة عليهنّ (Abu-Lughod, 1998).

في السياق الفلسطينيّ، جرى تصوير الفلسطينيّين ووصمهم بـ«التقليديّة»، بغية تأكيد الحاجة إلى «تحديثهم» من قِبَل المستعمرين البريطانيّين ولاحقًا الصهيونيّين. وقد تبنّت هذه النظرةَ النخبُ الفلسطينيّة الوطنيّة التي حاولت «تحديث الفلاّحين التقليديّين» (Jad, 2004). فمنذ القرن التاسع عشر، قام المستشرقون الذين زاروا فلسطين بصياغة صورة لا تاريخيّة عن الفلاّحين الفلسطينيّين من خلال نعتهم بـ«التقليديّين» وَ«ما قبل حداثيّين» وَ«غير منتجين». وقد شكّلت هذه الصورة أداة مهمّة استخدمها المستعمرون الصهيونيّون من خلال ادّعاءاتهم أنّهم قاموا بـ«تحديث» هؤلاء الفلاّحين الفلسطينيّين في إطار الفرص التي وفّروها لهم بعد إقامة الدولة اليهوديّة. في هذا الصدد، تستعرض رايكر كتابات بعض الباحثين الإسرائيليّين، من أمثال لانداو وبن رافائيل، التي تصف حياة الفلاّحين الفلسطينيّين من خلال مفاهيم ثابتة كالحمولة، والبطريركيّة، والواسطة المرتبطة بوظيفة المختار، والطاعة، ودونيّة النساء (Reiker, 1992)، وتؤكّد هذه الدراسات الدور التنويريّ لدولة إسرائيل من خلال تحديث البنى التقليديّة للفلاّحين الفلسطينيّين الذين أصبحوا مواطنين في الدولة، عبر وسائل متعدّدة كسيادة القانون، ومفهوم المواطَنة الفرديّة، والعمل المأجور، وتوفير فرص التعليم للنساء.

تتبنّى هذه الكتابات ومثيلاتها ثنائيّة التقليد/الحداثة، وتقوم ببناء العائلة الفلاّحيّة كموضوع ثابت وجامد للمعرفة، دون الأخذ في الاعتبار السياقَ التاريخيّ لتطوّر بنى كالحمولة. كذلك تتجاهل هذه الكتابات التنوّع والتركيب في حياة الفلاّحين، فتصوير المجتمع الفلاّحيّ الفلسطينيّ من خلال مفهوم «التقليد» المطلق يتجاهل التكوين الاقتصاديّ والاجتماعيّ لواقعهم وتأثير الاستعمار المتلاحق لفلسطين على نمط حياة الفلسطينيّين عمومًا، والفلاّحين منهم على وجه التحديد.

وفي محاولة فهم واقع النساء الفلسطينيّات الريفيّات (ميعاري، 2005)، نجد أنّ التحوّلات التي طرأت على البنية الزراعيّة في فلسطين في فترة

الاستعمار البريطانيّ (والتي بدأت في نهاية الحكم العثمانيّ مع «عصر التنظيمات»)، قد جاءت متساوقة مع أفكار التحديث والتقدّم، من خلال تحديث البنى الاقتصاديّة والقانونيّة، والبنية التحتيّة، وتحويل نمط الزراعة القائم على الملكيّة المشتركة للأرض (االمشاعب) والموجَّه للاكتفاء الذاتيّ، إلى نمط قائم على الملكيّة الفرديّة الخاصّة وموجَّه للتصدير. لقد أثّرت هذه التحوّلات على الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة للفلاّحين، وعلى أدوار النساء الإنتاجيّة وحقّهنّ في استخدام الأرض (Tinker, 1999). وتتساوق التحوّلات على أدوار النساء الفلسطينيّات الريفيّات، وحقّهنّ في استخدام الأرض، مع ما يرد في الأدبيّات العالميّة حول العلاقات الجندريّة في الاقتصاديّات الزراعيّة والتي تشير إلى أنّ التحوّل من الإنتاج للاكتفاء الذاتيّ، إلى الإنتاج الموجَّه للسوق، وارتباط ذلك بقيمة أعلى للعمل الإنتاجيّ مقابل إعادة الإنتاج، يؤثّر سلبًا على أدوار وحقوق النساء. أمّا في ما يتعلّق بأشكال عقود الأراضي، فإنّه في ظلّ القوانين التقليديّة التي نظّمت استخدام الأراضي الزراعيّة (في سياق فلسطين– الأراضي المشاع)، توافرت للنساء إمكانيّة وصول للأرض واستخدامها من خلال الآباء والأزواج، وكوّن ذلك شكلاً من أشكال حقوق النساء كمزارعات للاكتفاء الذاتيّ. أمّا القوانين الحديثة والتي استوجبت تسجيل الأراضي كملكيّة خاصّة، فقد أثّرت على حقوق النساء التقليديّة في استخدام الأرض، حيث تشير الأدبيّات حول الوضع في أفريقيا إلى أنّ التغيّرات التي حدثت باتّجاه أنظمة زراعيّة حديثة أثّرت على أدوار النساء، وساهمت في تحويلهنّ من منتِجات إلى ربّات بيوت (Rogers, 1980).

نجد، إذًا، أنّ القانون في منظومة الحداثة والذي يدّعي كونه مطلقًا وعالميًا قد شكّل –في سياق فلسطين وغيرها من الدول– وسيلة لتجريد الفلاّحين والفلاّحات من حقّهم في استخدام الأرض. فقانون الملكيّة أو حقّ الفرد في الملكيّة كان مفصليًا كطريقة للاستيلاء على الأراضي وممارسة العنف والإكراه لطرد الفلاّحين والفلاّحات من الأراضي التي اعتادوا فلاحتها لعقود طويلة في حين عرض هذا القانون نفسه كنقيض للعشوائيّة وتسلّط الدولة وتخلّف أنماط الملكيّة المشاعيّة (Mitchell, 2002). يُظهر هذا المثال الممارسات العمليّة لبعض المفاهيم الخاصّة بالحداثة، وتحديدًا الأنظمة القانونيّة الحديثة كما تنعكس وتتفاعل مع الواقع المَعيش، وكذا العنف الذي تضمّنته هذه الممارسات، وهو ما يثير التساؤل حول تعريف مفهوم الحداثة ذاته، وإن كان في الإمكان فهم الحداثة كمفهوم مطلق وعالميّ دون فهم تمفصلاته وانعكاساته العنيفة في الواقع المَعيش.

خاتمة- نحو فتح النقاش بأفق آخر

تصبو هذه المداخلة إلى توجيه دعوة للمهتمّين والمهتمّات بحال المجتمع الفلسطينيّ، بمكوّناته المتنوّعة والمتناقضة، لإعادة النظر في الخطاب الاشتقاقيّ[5] المهيمِن (Chatterjee, 1986)، والذي يتبنّى ادّعاءات الحداثة كما تصوِّر ذاتها بكونها صيرورة عالميّة ومطلقة وحتميّة وتقدّميّة تعمل لصالح الجميع. وعلى وجه التحديد، يُشكِّل هذا النصّ عمومًا– محاولة لإثارة الأسئلة حول الادّعاء القائل إنّ تحديث بنية المجتمع الفلسطينيّ وتحويل بنيته من بنية تقليديّة إلى بنية حديثة يؤدّيان إلى تحرّر فئات المجتمع المختلفة –بمن فيها النساء.

تُشكِّل الحالة الفلسطينيّة نموذجًا مميّزًا (الناشف، 2005)، فقد تعرّض المجتمع الفلسطينيّ إلى استعمارات متلاحقة، كان آخرَها استعمارٌ استيطانيٌّ إحلاليّ تكثّفت ممارساته عام 1948. وقد ترافق الاستعمار المتلاحق لفلسطين مع ممارسات سيطرة عسكريّة وممارسات سيطرة حديثة، وتجلّت بعض جوانب هذه الحداثة عنوة، باستخدام العنف الذي دمّر النسيج المحلّيّ للفلسطينيّين واستلب مَصادرهم. إذًا ليس في الإمكان الحديث عن الحداثة في فلسطين بشكل مطلق، بل تجب مَوْضعة الحداثة في سياق ممارساتها العنيفة وتمفصلها مع السياق المحلّيّ. ولذا، من المهمّ إعادة النظر في الخطاب الوطنيّ

5. Chatterjee, P. (1986). *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse?* Tokyo: Zed books.
يشير تشاترجي في هذه المقالة إلى كون الخطاب الوطنيّ مشتقًا من الخطاب الاستعماريّ.

المهيمِن والداعي إلى تحديث المجتمع الفلسطينيّ التقليديّ ليلحق ركب التطوّر والتقدّم.

ويبقى التحدّي الأساسيّ في احتمال تطوير رؤية سياسيّة وثقافيّة ومعرفيّة سياقيّة ومحلّـيّة، قادرة على فهم النسيج الفلسطينيّ في سياق تاريخيّ استعماريّ حَرَم الكثيرين من الفلسطينيّين نمطَ حياة إنتاجيًا وثقافيًا فلاّحيًا، وفرض عليهم نمطًا إنتاجيًا استغلاليًا حين حوّل فلاّحيه إلى عمّال في السوق الإسرائيليّة، وسلب وسيلة إنتاجهم الأساسيّة (وهي الأرض)، وفرض عليهم لاحقًا المواطَنة في إطار دولة مستعمِرة «حديثة».

وللتوضيح، ليس المقصود هنا الاحتفاء بالتقليد وتمجيده؛ فمهمّة سَبْر غور مفهوم التقليد ودلالاته وجوانبه، الإيجابيّة وتلك القامعة، لا تقلّ أهمّيّة عن مهمّة كشف البعد الوهميّ المطلق والتقدّميّ للحداثة، لكن المقصود هو محاولة فهم وإعطاء شرعيّة لأنماط حياتيّة وجوديّة مادّيّة ومعرفيّة مختلفة عن الأنماط الوجوديّة والمعرفيّة التي يرسمها ويحدّدها خطاب الحداثة هذا، بالإضافة إلى أهمّـيّة التشكيك في معنى الحداثة والرواية التي ترويها عن نفسها والتي يتبنّاها الكثيرون.

المـــــــراجـــــــع

ثريا التركي، هدى زريق (1995). «تغيّر القيم في العائلة العربيّة». **المستقبل العربيّ**، السنة الثامنة عشرة، العدد 200. ص 76-116.

لينا ميعاري (2005). ***أدوار النساء الفلسطينيّات الريفيّات ببعديها الاقتصاديّ والثقافيّ بين الأعوام 1930-1960*** «قرية البروة نموذجًا». (رسالة ماجستير)، جامعة بير زيت: قسم المرأة والقانون والتنمية.

اسماعيل الناشف (2006). «فتح الإبستيم». ***مدى آخر***، العدد الثاني، حيفا: مدى الكرمل.

Abu-Lughod, L. (1998). Introduction. In L. Abu-Lughod (Ed.), *Remaking women, feminism and modernity in the Middle East* (3-31). Princeton: Princeton University Press.

Amin, S. (1974). *Accumulation on a world scale: A critique of the theory of development*. New York: Monthly Review Press.

Canclini, G. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. (C. L. Chiappari & S. L. Lopez, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1995).

Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe, postcolonial thought and historical difference*. Dehli: Oxford University Press.

Chatterjee, P. (1986). *Nationalist thought and the colonial world: A derivative discourse?* Tokyo: Zed books.

Baran, P. (1957). *The political economy of growth*. New York: Monthly Review Press.

De Certeau, M. (1988). *The writing of history*. New York: Colombia University Press.

Foucault, M. (1967). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. New York: Vintage Books.

Frank, G. (1969). *Capitalism and underdevelopment in Latin America: Historical studies of Chile and Brazil*. New York: Monthly Review Press.

Habermas, J. (1981). *Modernity, an incomplete project. In T. Docherty (Ed.), Postmodernism, a reader* (98-110) . New York: Columbia University Press.

Hatem, M. (2000). *Modernization, the state, and the family in Middle East women's studies*. In M. Meriwether & J. Tucker (Eds.), Social history of women and gender in the modern Middle East (63-87). Colorado: Westview Press.

Jad, H. (2004). *Women at the cross-roads: The Palestinian women's movement between nationalism, secularism and Islamism* (Doctoral dissertation, University of London, 2004).

Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.

Klages, M. (2003). Postmodernism. Retrieved 1/6/2007 from: http://www.colorado.edu/English/courses/ENGL2012Klages/pomo.html

Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mbembe, A. (2001). *On the postcolony*. Los Angeles: University of California Press.

Mitchell, T. (2000). The stage of modernity. In T. Mitchell (Ed.), *Questions of Modernity* (1-34). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mitchell, T. (2002). *Rule of experts: Egypt, techno-politics, modernity*. Los Angeles: University of California Press.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.

Ortiz, F. (1995). *Cuban counterpoint: Tobacco and sugar*. (H. Onis, Trans.). Durham: Duke University Press. (Original work published 1995).

Reiker, M. (1992). Constructing Palestinian subalternity in the Galilee: Reflections on representations of the Palestinian peasantry. Inscriptions, 6. Retrieved 15/5/2007 from: http://www.ucsc.edu/Cultstudies/PUBS/Inscriptions/vol_6/Reiker.html

Rogers, B. (1980). *The domestication of women-discrimination in developing societies*. London: Routledge.

Tinker, I. (1999). Women's empowerment through rights to house and land. In I. Tinker & G. Summerfield (Eds.), Women's rights to house and land: China, Laos, Vietnam (9-26). London: Lynne Rienner Publishers.

Tucker, J. (1985). *Women in nineteenth-century Egypt*. England: Cambridge University Press.

Young, R. (2001). *Postcolonialism: An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.

حقّ تقرير المصير في القانون الدولي:
نبذة مختصرة

نمر سلطاني

في

قراءات مرافقة لـ «وثيقة حيفا»

تحرير:
نديم روحانا

مدى الكرمل
المركز العربي للدراسات الاجتماعيّة التطبيقيّة

www.mada-research.org

حقّ تقرير المصير في القانون الدولي: نبذة مختصرة

نمر سلطاني

يعتبر حقّ الشعوب في تقرير المصير جزءًا من القانون الدوليّ التقليديّ العرفيّ.[1] وهناك من الباحثين مَن يعتبر هذا الحقّ بمثابة مبدأ أساس لا يجوز خرقه (jus cogens).[2] كان الظهور الدوليّ الأبرز لهذا المبدأ في عام 1919 في اتّفاقية فرساي بعد الحرب العالميّة الأولى، حيث نتجت عنه دول قوميّة جديدة في أوروبا. إلاّ أنّ المجتمع الدوليّ رفض آنذاك إدراج المبدأ ضمن نصّ ميثاق عصبة الأمم (رغم مطالبة الرئيس الأمريكيّ وودرو ويلسون بذلك).

بداية، لم يعنِ هذا المبدأ أكثر من عدم تدخّل الدول القائمة، لا سَيّما الأوروبيّة منها، بعضها في شؤون البعض. فيما بعد، تحوّل إلى حقّ الشعوب المستعمَرة في التخلّص من استعباد مستعمريها (أي تحوّلَ من مبدأ إقليميّ إلى حقّ تصحيحيّ لغبن تاريخيّ). واليوم يعني –أكثر ما يعني– حقّ المجموعات المضطهَدة في مواجهة الدولة القامعة (أي آليّات حكم ديمقراطيّ).

نقاط الخلاف الأساسيّة حول هذا الحقّ هي: ما هو مضمون هذا الحقّ؟ لمن يحقّ هذا الحقّ (من هي «الشعوب»: هل الأقلّيّات القوميّة والشعوب الأصلانيّة هي «شعوب» لغرض هذا الحقّ)؟ وهل هناك أيّ معنى له خارج سياق تفكيك الاستعمار؟

الأساس القانونيّ للحقّ

يَردُ هذا الحقّ في المادّتين الأولى والخامسة والخمسين من ميثاق الأمم المتّحدة[3] كمبدأ ينبغي على الدول احترامه، وكذلك يَرد في إعلان منح الاستقلال للبلدان والشعوب المستعمرة الصادر عن الأمم المتّحدة عام 1960. إلاّ أنّ أهمّ ظهور للحقّ يبقى في العهود الدوليّة الأساسيّة: العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة (1966)، والعهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة (1966). حيث تنصّ المادّة الأولى فيهما على ما يلي:

«1. لجميع الشعوب حقّ تقرير مصيرها بنفسها. وهي بمقتضى هذا الحقّ حرّة في تقرير مركزها السياسيّ، وحرّة في السعي لتحقيق نمائها الاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ.
2. لجميع الشعوب، سعيًا وراء أهدافها

1. ينقسم القانون الدوليّ إلى نوعين: 1- تقليديّ عرفيّ غير تعاقديّ :(customary) وهو الذي يعبّر عمّا تُجمع عليه الإنسانيّة، كما يتّضح ذلك من منهج الدول في علاقاتها المتبادلة (كمنح الحصانة الدبلوماسيّة لممثّلي الدول)؛ 2- تعاقديّ: وهو ما اتّفقت عليه الدول من مواثيق ومعاهدات وقّعت عليها. بإمكان التعاقديّ أن يتحوّل إلى عرفيّ مع مرور الزمن، كما تعبّر بعض المواثيق عن العرفيّ.

2. المصادر الأساسيّة للقانون الدولي العرفيّ هي: 1- منهج الدولة وسلوكها؛ 2- أهداف ودوافع الدولة كما يظهر ذلك من سلوكها ووثائقها وتصريحات ساستها (وهذا ما يُدعى: opinio juris ؛ 3- المبادئ الأساسيّة الملزمة التي لا يجوز خرقها (وهذا ما يُدعى: jus cogens). من الأمثلة على النوع الأخير: حظر التعذيب والعبوديّة والإبادة العرقيّة والجرائم ضدّ الإنسانيّة.

3. يمكن قراءة نصوص غالبية المعاهدات الواردة في هذا المقال على موقع مكتبة حقوق الانسان في جامعة منيسوتا:
http://www1.umn.edu/humanrts/arab/

الخاصّة، التصرّفُ الحرّ بثرواتها ومواردها الطبيعيّة، دونما إخلال بأيّة التزامات منبثقة عن مقتضيات التعاون الاقتصاديّ الدوليّ القائم على مبدأ المنفعة المتبادلة وعن القانون الدوليّ. ولا يجوز في أيّة حال حرمانُ أيّ شعب من أسباب عيشه الخاصّة.

3. على الدول الأطراف في هذا العهد، بمن فيها الدول التي تقع على عاتقها مسؤوليّة إدارة الأقاليم غير المتمتّعة بالحكم الذاتيّ والأقاليم المشمولة بالوصاية، أن تعمل على تحقيق حقّ تقرير المصير، وأن تحترم هذا الحقّ، وَفقًا لأحكام ميثاق الأمم المتّحدة.»

لا شكّ أنّ إدراج الحقّ في المادّة الأولى من أهمّ وثيقتَيْ حقوق دوليّتين، وقبل الحقوق الأخرى، يدلّ على المكانة الخاصّة لهذا الحقّ من منظور المجتمع الدوليّ.

الشعوب

ليس ثمّة تعريف قانونيّ متّفَق عليه في القانون الدوليّ لمصطلح «الشعب»، لكن –في المعتاد– يُعرَّف على أنّه مجموعة من الناس الذين يملكون تاريخًا مشترَكًا، وهُويّة إثنيّة أو ثقافيّة متميّزة، ولغة مشتركة. تاريخيًا، هناك مفهومان للمصطلح رافَقَا التغيير في مفهوم حقّ تقرير المصير. منذ القرن التاسع عشر حتّى نهاية الحرب العالميّة الأولى، كان الانتماء الإثنيّ هو العامل الأبرز في تعريف الشعوب، وبالتالي في حقّها في تقرير المصير. ولكن فيما بعد، وبخاصّة بعد الحرب العالميّة الثانية، أصبحت الشعوب تعرَّف كمجموعة متعدّدة الإثنيّات تحت السيطرة الاستعماريّة. وَفقًا للمفهوم الأوّل، الهُويّة الإثنيّة هي التي تقرّر الحدود، بينما وَفقًا للمفهوم الثاني، الحدود الجغرافيّة هي التي تقرّر هُويّة الشعب. وهكذا أصبح الانتماء المدنيّ هو العامل الأبرز في تعريف الشعب (مجموعة السكّان داخل حدود الدولة)، أي إنّ حقّ تقرير المصير أصبح حقَّ الأكثريّة ضمن وحدة سياسيّة.

في حالة الشعوب الأصلانيّة، التي ما تزال تناضل من أجل الاعتراف بحقّها في تقرير المصير، جرى الاعتراف بهم كشعوب بعد أن اعتُبروا مجرّد مجموعات سكّانيّة أو قبائل (كما تجلّى ذلك في الاتّفاقيّة الحاملة الرقم 107 لمنظّمة العمل الدوليّة من عام 1957). لكن الاتّفاقيّة التي أصدرتها عام 1989 منظّمة العمل الدولية (رقم 169) (وقد وقّعت عليها 14 دولة فقط) توضّح في البند 1 (3) أنّ استخدام الاتّفاقيّة لكلمة «الشعوب» لا يحمل أيّة تبعات على صعيد القانون الدوليّ، أي إنّ المصطلح قد فُصل عن معناه القانونيّ. يخلق هذا الأمر فراغًا أو غموضًا، بسبب عدم وجود تعريف قانونيّ لـ«الشعوب الأصلانيّة». رغم ذلك، تمثّل الاتّفاقيّة توجّهًا يعزّز سيطرة الشعوب الأصلانيّة على شؤونها الثقافيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، وكذلك على أرضها. وهذا معاكس لتوجّه الاتّفاقية السابقة (رقم 107) –وهو الاندماج–. هذا يعني أنّ الاتّفاقيّة 169 تبتغي منع إمكانيّة الانفصال فقط.

وعلى هذا الصعيد، تتداول لجان الأمم المتّحدة، منذ عام 1985، مسوّدةً لإعلان بصدد حقوق الشعوب الأصلانيّة؛ وقد أقرّت لجنة الأمم المتّحدة لحقوق الإنسان مسوّدة للنقاش من عام 1994. تنصّ هذه المسوّدة، في البند الثالث، على حقّ الشعوب الأصلانيّة في تقرير مصيرها، ويشمل ذلك تقرير مكانتهم السياسيّة وتطوّرهم الثقافيّ والاجتماعيّ والاقتصاديّ الحرّ. رغم أنّ هذه المسوّدة لم تقرّها بعدُ الهيئةُ العامّة للأمم المتّحدة، فهي مؤشّر إضافيّ على اعتراف متزايد بحقوق الشعوب الأصلانيّة.

أمّا بالنسبة للأقلّيّات، فهي لا تحظى، وفق النظرة التقليديّة التي سادت حتّى السنوات الأخيرة، بالحقّ لكونها جزءًا من الشعب لا الشعبَ كلّه. بيدَ أنّ هذه النظرة، كما سنرى في ما يلي، هي في طور

التغيير، لكن دون أن تفرز نتائج قانونيّة ملزمة بشكل واضح حتّى اللحظة؛ حيث يرى بعض الباحثين، نحو هانوم وأنايا مثلاً، أنّ الأوان قد حان لوضع مفهوم ثالث من حقّ تقرير المصير، في عالم لم تعد فيه الحدود السياسيّة تعني الكثير (ويرافق ذلك انتقاص مستمرّ من مفهوم سيادة الدولة ومن النظرة التقليديّة التي ترى أنّ الدولة كوحدة سياسيّة هي اللاعب الأساس في القانون الدوليّ)، ويكون تعريف الشعوب في هذا المفهوم إثنيًا أو دينيًا أو ثقافيًا.

ما مضمون الحقّ وأشكاله؟

تجسيد هذا الحقّ يستطيع، تقليديًا، أن يأخذ ثلاثة أشكال رئيسيّة مختلفة: تأسيس دولة مستقلّة ذات سيادة، أو الارتباط بدولة مستقلّة بصورة حرّة في وحدة سياسيّة ما، أو الاندماج داخل دولة مستقلّة بصورة حرّة، أو أيّ شكل آخر يختاره الشعب المعنيّ.

يقيّد إعلانُ مبادئ القانون الدوليّ المتّصلة بالعلاقات الودّيّة والتعاون بين الدول، وَفقًا لميثاق الأمم المتّحدة (1970) الذي يحدّد أشكال حقّ تقرير المصير الثلاثة المذكورة أعلاه، يقيّد ممارسة الحقّ بعدم الإخلال «بالسلامة الإقليميّة أو الوحدة السياسيّة للدول المستقلّة ذات السيادة»، وهذا يتماشى مع المادّة (7) 2 لميثاق الأمم المتّحدة، إلاّ أنّ هذه الحماية للسلامة الإقليميّة مشروطة بكون الدولة المستقلّة ذات السيادة «تلتزم في تصرّفاتها مبدأ تساوي الشعوب في حقوقها وحقّها في تقرير المصير بنفسها... والتي لها بالتالي حكومة تمثّل شعب الإقليم كلّه دون تمييز بسبب العنصر أو العقيدة أو اللون».

رغم أنّ هذا الإعلان لا يملك صفة قانونيّة ملزمة، تُعزّزُ التطوّراتُ القانونيّة التي تلته التوجُّهَ الذي يمثّله.[4] فمبدأ عدم التدخّل وصيانة سيادة الدول أخذ بالتآكل وبالتراجع، لصالح تدخل متزايد من قبل الأمم المتّحدة، وحتّى أطراف إقليميّة للدفاع عن حقوق الأقلّيّات والمواطنين. كذلك وجّهت لجان الأمم المتّحدة، على هذا الصعيد، نقدًا لحكومة الفصل العنصريّ في جنوب أفريقيا، بسبب عدم احترام مبدأ حقّ تقرير المصير للسود.

من هنا، وأخذًا بالاعتبار التطوّرَ التاريخيَّ لهذا الحقّ، إنّ حقّ الشعوب الواقعة تحت الاستعمار (بكلّ أشكاله) في الانفصال السياسيّ والجغرافيّ عن المستعمِر لا غبار عليه. ويبقى السؤال اليوم: ماذا عن الحالات الأخرى التي لا تمثّل، من وجهة نظر القانون الدوليّ، استعمارًا بمفهومه التقليديّ (وهو: مستعمرات في ما وراء البحار، أي خارج حدود الدولة الأمّ)؟

ابتغاءَ سكب معنى في حقّ تقرير المصير، قامت لجان الأمم المتّحدة وبعض الباحثين بالتمييز بين نوعين من تقرير المصير: الخارجيّ (الانفصال السياسيّ والجغرافيّ وتشكيل وحدة سياسيّة جديدة)، والداخليّ (تقرير المصير في داخل بنية الدولة القائمة). وَفقًا لهذا التقسيم، ينطبق الخارجيّ على المرحلة السابقة (تفكيك الاستعمار)، بينما ينطبق الداخليّ على المرحلة الراهنة. وبنفس المنطق، جرى التمييز بين حقوق الشعوب كحقوق «جماعيّة» وحقوق الأقلّيّات كحقوق «فرديّة»، تجري ممارستها ضمن البنية السياسيّة القائمة للدولة.[5] لذا، نجد أنّ إعلان الأمم المتّحدة بشأن حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات قوميّة أو إثنيّة أو دينيّة أو لغويّة (1992) لا يذكر حقّ تقرير المصير ضمن حقوق الأقلّيّات. كذلك ينصّ في المادّة (8) 4 على سلامة الدولة

4. يرى أحد الباحثين أنّ مثل هذه الإعلانات غير الملزمة قانونيًا تعبّر عن opinio juris وأنّ بإمكانها، بوصفها كذلك، أن تتغلّب أحيانًا على سلوك الدولة إذا كان ضعيفًا؛ وبذلك تخلق قانونًا دوليًا عرفيًا. انظروا الهامش السابق.

5. يدّعي بعض الباحثين أنّ هذا الموقف المعلن قد تغيّر عمليًا عن طريق اعتراف متزايد بالتداخل ما بين المادّة 1 من العهد الدوليّ الخاصّ بالحقوق المدنيّة والسياسيّة (1966)، والمادّة 27 لنفس العهد الذي ينصّ على أنّه «لا يجوز، في الدول التي فيها أقلّيّات إثنيّة أو دينيّة أو لغويّة، أن يُحرم الأشخاص المنتسبون إلى الأقلّيّات المذكورة من حقّ التمتّع بثقافتهم الخاصّة أو المجاهرة بدينهم وإقامة شعائره أو استخدام لغتهم، بالاشتراك مع الأعضاء الآخرين في جماعتهم.»

الإقليميّة ووحدتها السياسيّة. المادّة الثانية للإعلان تذكر الحقّ في المشاركة في اتّخاذ القرار على الصعيد الإقليميّ، وكذلك الحقّ في إنشاء مؤسّسات.[6] وتنصّ المادّة ((2) 4 أنّ:

«على الدول اتّخاذ تدابير لتهيئة الظروف المواتية لتمكين الأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات من التعبير عن خصائصهم ومن تطوير ثقافتهم ولغتهم ودينهم وتقاليدهم وعاداتهم، إلاّ في الحالات التي تكون فيها ممارسات معيّنة منتهكة للقانون الوطنيّ ومخالفة للمعايير الدوليّة».

رغم أنّ هذه الحقوق لا تقترب من مفهوم حقّ تقرير المصير الخارجيّ، ولا حتّى الحكم الذاتيّ المناطقيّ / الجغرافيّ، يمكن الادّعاء أنّ «مشاركة فاعلة وناجعة» تحتّم خلق مؤسّسات حكم ذاتيّ.

في المقابل، إنّ إعلان مبادئ القانون الدوليّ المتعلّقة بالعلاقات الودّيّة والتعاون بين الدول وَفقًا لميثاق الأمم المتّحدة (1970) المقتبس أعلاه، والمادّة الأولى (البند الثاني) في إعلان وبرنامج عمل فيينا (1993)، يطرحان احتمالاً إضافيًا هو: إذا كانت حكومةٌ ما لا تمثّل بصورة لائقة وعادلة جميعَ السكّان دون أيّة تفرقة، فإنّ سلامة الدولة الإقليميّة لن تقف عائقًا أمام حقّ تقرير المصير؛ إذ ينصّ إعلان وبرنامج عمل فيينا على التالي:

«2. لجميع الشعوب الحقّ في تقرير المصير. وهي، بمقتضى هذا الحقّ، تحدّد مركزها السياسيّ بحرّيّة، وتسعى بحرّيّة إلى تحقيق تنميتها الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة. وإنّ المؤتمر العالميّ لحقوق الإنسان، إذ يأخذ في اعتباره الحالة الخاصّة للشعوب الخاضعة للسيطرة الاستعماريّة أو غير ذلك من أشكال السيطرة الأجنبيّة أو الاحتلال الأجنبيّ، يسلّم بحقّ الشعوب في اتّخاذ أيّ إجراء مشروع، وَفقًا لميثاق الأمم المتّحدة، لإعمال حقّها، الذي لا يقبل التصرّف، في تقرير المصير. ويَعتبر المؤتمر العالميّ لحقوق الإنسان إنكارَ الحقّ في تقرير المصير انتهاكًا لحقوق الإنسان، ويؤكّد أهمّيّة الإعمال الفعليّ لهذا الحقّ. ووَفقًا لإعلان مبادئ القانون الدوليّ المتعلّقة بالعلاقات الودّيّة والتعاون في ما بين الدول حسب ميثاق الأمم المتّحدة، يجب عدم تفسير هذا بأنّه يرخّص أو يشجّع أيّ عمل من شأنه أن يمزّق أو أن يمسّ، كلّيًا أو جزئيًا، السلامة الإقليميّة أو الوحدة السياسيّة للدول ذات السيادة المستقلّة التي تتصرّف على نحو يتماشى مع مبدأ المساواة في الحقوق وتقرير المصير للشعوب، وبالتالي، لديها حكومة تمثّل جميع السكان المنتمين إلي الإقليم دون تمييز من أيّ نوع».

ومرّة أخرى نلاحظ أنّ الإعلان «1993»، مثله في ذلك مثل الإعلان «1970»، يضع الأمور في السياق الاستعماريّ أو الاحتلال الأجنبيّ.

انتقد الكثير من الباحثين التمييز بين حقّ تقرير المصير الداخليّ والخارجيّ، معتبرين أنّ تقرير المصير الداخليّ هو اختراع سياسيّ وأكاديميّ لاحق. ذلك أنّ الوثائق الدوليّة الأولى التي ذكرت

6. «أ. يكون للأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات قوميّة أو إثنيّة وإلى أقلّيّات دينيّة ولغويّة (المشار إليهم في ما يلي بالأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات) الحقّ في التمتّع بثقافتهم الخاصّة، وإعلان وممارسة دينهم الخاصّ، واستخدام لغتهم الخاصّة، سرًا وعلانية، وذلك بحرّيّة ودون تدخّل أو أيّ شكل من أشكال التمييز.
ب. يكون للأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات الحقّ في المشاركة في الحياة الثقافيّة والدينيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والعامّة مشاركة فعليّة.
ت. يكون للأشخاص المنتمين إلى أقلّيّات الحقُّ في المشاركة الفعّالة على الصعيد الوطنيّ، وكذلك على الصعيد الإقليميّ حيثما كان ذلك ملائمًا، في القرارات الخاصّة بالأقلّيّة التي ينتمون إليها أو بالمناطق التي يعيشون فيها، على أن تكون هذه المشاركة بصورة لا تتعارض مع التشريع الوطنيّ.
ث. يكون للأشخاص المنتمين إلى أقلّيّاتٍ الحقُّ في إنشاء الرابطات الخاصّة بهم والحفاظ على استمرارها»...

الحقّ لم تتطرّق إلى أيّة جوانب داخليّة. ومع ذلك، نجد أنّ الكثير من الترتيبات السياسيّة أخذت تحظى باسم «حقّ تقرير المصير»، نحو: الحكم الذاتيّ في أمور محلّيّة، المشاركة في اتّخاذ القرارات، وما إلى ذلك، بغية التهرّب من القضيّة الأساسيّة وهي الحقّ في الانفصال. ووَفقًا لهؤلاء الباحثين، علينا أن نسمّي الأمور بأسمائها دون إلصاقها بـِ «حقّ تقرير المصير».

يقترح جيمس أنايا، في هذا الصدد، التخلّي عن هذا التمييز لأنّه يصوّر حقّ تقرير المصير على أنّه يتكوّن من حيّزين منفصل كلّ منهما عن الآخر: ينحصر الأوّل في الأمور الداخليّة (كالحقّ في المشاركة السياسيّة)، بينما ينحصر الثاني في مكانة وعلاقة الشعب مع الشعوب الأخرى (كالتحرّر من حكم أجنبيّ). بدلاً من ذلك، يقترح أنايا مفهومًا جديدًا يتكوّن من مستويين: المستوى الأوّل هو العوامل التأسيسيّة للحقّ؛ وهي تلك التي تتطلّب حدًا أدنى من المشاركة في القرارات المتعلّقة بالسيادة والجغرافيا ونظام الحكم. المستوى الثاني هو العوامل «المستمرّة» التي تشترط على نظام الحكم أن يمكّن الأفرادَ والمجموعات من الحياة والنموّ بحرّيّة تحت كنفه باستمرار. يرى أنايا أنّ خرق حقّ تقرير المصير يؤدّي إلى ظهور الجانب التصحيحيّ أو العلاجيّ للحقّ، ويكون العلاج على قدر فداحة الخرق. فعلى سبيل المثال، في الإطار الاستعماريّ جرى خرق الحقّ بالمستوى التأسيسيّ والاستماريّ، لذا كان الحلّ هو إنشاء دول جديدة. أمّا في السياق خارج الاستعماريّ، فإنّ العلاج لا يؤدّي بالضرورة إلى الانفصال وإقامة جسم سياسيّ جديد. وفي الحالات المتطرّفة، التي يُخرَق فيها المستوى التأسيسيّ للحقّ، يمكن الوصول إلى درجة الانفصال إذا لم يكن في الإمكان ضمان حقّ تقرير المصير التأسيسيّ إلاّ عن طريق الانفصال. أمّا في الحالات الأخرى، الأقلّ سوءًا، فإنّ العلاج سيكون أقلّ جذريّةً كمنح الحكم الذاتيّ –على سبيل المثال– ؛ وهو موضوعنا في الفقرات التالية.

الحكم الذاتيّ

ليس ثمّة تعريف قانونيّ للحكم الذاتيّ متّفَقٌ عليه في القانون الدوليّ، ولكن –في المعتاد– يُعرَّف بأنّه نظام قانونيّ تُمنح وَفقًا له مجموعةٌ متميّزة من الأفراد صلاحيات إدارة ذاتيّة في مجالات محدّدة ضمن البنية الدستوريّة القائمة للدولة المعنيّة. تمييز المجموعة يمكن أن يجري بعدّة مقاييس، كاللغة أو الانتماء الإثنيّ وبشكل شخصيّ (كـ «السامي» في إسكندنافيا –كما سنوضّح لاحقًا) أو وَفقًا لرقعة من الأرض (كما في غرينلاند). الصلاحيات التي تُمنح للمجموعات ضمن هذا الاطار يمكن أن تشمل التعليم والدين واستعمال الأرض والضرائب وقوانين العائلة والمؤسّسات الثقافيّة والسلطات المحلّيّة، غير أنّها لا تشمل السياسة الخارجيّة والأمن والسياسة الاقتصاديّة العامّة. يقول هرست هانوم إنّ الحكم الذاتيّ هو خطوةٌ واحدة أكثر من حقوق الأقلّيّات، وخطوةٌ واحدة أقلّ من حقّ تقرير المصير.

تميّز الدراسات بين ثلاثة نماذج نظريّة من الحكم الذاتيّ:

1. حكم ذاتيّ مناطقيّ أو محلّيّ لا يؤدّي فيه الانتماء الإثنيّ دورًا.
2. حكم ذاتيّ يتداخل فيه الانتماء الإثنيّ مع العامل الجغرافيّ.
3. حكم ذاتيّ إثنيّ بدون علاقة بالعامل الجغرافيّ.

ويرى بعض الباحثين أنّ الحلّ الأمثل، عند تداخل المجموعات على رقعة الأرض ذاتها، هو الدولة التعدّديّة. لكن عندما يكون هناك نزاع عابر للحدود وعابر للمجموعات، فإنّ البدائل البنيويّة الأساسيّة للدولة التعدّديّة تتمثّل في النموذج السويسريّ والنموذج الإيطاليّ. وَفقًا للأوّل منهما، يجري تقسيم الدولة إلى كانتونات إثنيّة تتمتّع بحكم ذاتيّ، وتشكّل هذه الكانتونات معًا دولة كونفدراليّة. أمّا النموذج الإيطاليّ، فهو خلق

مناطق ثقافيّة تتمتّع بحكم ذاتيّ إلى جوار حكم مركزيّ مقلّص الصلاحيات. ففي إيطاليا هناك خمس مناطق تتمتّع بحكم ذاتيّ حُدّدت صلاحياتها للحكم المحلّيّ في الدستور.

هذان النموذجان، بطبيعة الحال، ليسا النموذجين الوحيدين. ذلك أنّ تجربة الشعوب الأصلانيّة غنيّة بالنماذج. فعلى سبيل المثال، هنالك:

1. حكم ذاتيّ مبنيّ على مؤسّسات سياسيّة مؤقّتة، كما هو حال شعب «السامي» في الدول الإسكندنافيّة (فنلندا؛ السويد؛ النرويج). تجربة «السامي» تجربة مهمّة، وذلك أنّها إحدى الحالات النادرة التي نجد فيها مثالاً لشعب واحد يمارس «حقّ تقرير المصير» ضمن ثلاث دول. يبلغ عدد «السامي» نحو 70000 نسمة (40000 في النرويج؛ 20000 في السويد؛ 8000 في فنلندا؛ 2000 في روسيا). يحظى أبناؤه بـ«حكم ذاتيّ» ثقافيّ، ولغتهم (بأكثر من لهجة) محميّة في القانون والدستور (دون أن تُعتبَر لغة رسميّة) ولديهم برلمان (يجتمع عدّة مرّات في السنة)، يمثّلهم ويقرّر كيف تُصرف الميزانيّات المخصَّصة لهم، ولهذا البرلمان حقّ التصويت في برلمان الدولة. وقد أقرّت الدول الإسكندنافيّة معاهدات منظّمة العمل الدوليّة المتعلّقة بالأصلانيّين. بَيدَ أنّ دساتير هذه الدول لا تَذكر حقّ تقرير المصير أو الحكم الذاتيّ، ومعظم الحقوق هي وفق القانون لا الدستور؛ في حين أنّ الدستور الفنلنديّ يمنح جُزُرَ الألاند الحكمَ الذاتيّ الجغرافيّ –وهذا مثال نادر لحكم ذاتيّ يحظى باعتراف ومكانة دوليّين (إذ أقرّته هيئة الأمم المتّحدة عام 1921، وكذلك الاتّحاد الأوروبيّ عند انضمام فنلندا إليه).[7]
2. حكم ذاتيّ مبنيّ على مفهوم «أرض الوطن» الأصلانيّ، مثل شعب الـ«كوماركا: كونا يالا» في بنما. وقد مُنح الكونا يالا (37000 نسمة) ثلاث مناطق للحكم الذاتيّ، بعد ثورتهم عام 1925. ولديهم برلمان منتخَب يجتمع مرّتين في السنة، كما أنّ مناطقهم تحظى بممثّلين في البرلمان البنميّ.
3. حكم ذاتيّ مناطقيّ داخل الدولة، مثل منطقة الـ«نونابوط» في كندا والمناطق الأصلانيّة في الفيلبين.

أيًّا كان الأمر، ثمّة مَن يدّعي أنّ منح الحكم الذاتيّ أو عدمه في دولة مستقلّة هو أمر يقف منه القانون الدوليّ موقف الحياد. ليس ثمّة واجب قانونيّ ينبغي على الدولة أن تمنحه، وإذا فعلت ذلك فإنّ هذا هو شأنها الداخليّ.
ومع ذلك، رأينا أنّ المجتمع الدوليّ يفرض على البوسنة والهرسك نظام حكم فدراليًّا وأنظمة حكم ذاتيّة على ضوء الانتماءات الإثنيّة (كما تجلّى ذلك في اتّفاقية دايتون للسلام 1995). كما رأينا ضغطًا مشابهًا على سريلانكا في علاقتها مع مجموعة التاميل.

الانفصال على أنواعه

يعدّد بيوكانن ثلاثة تبريرات ممكنة مركزيّة لعمليّة الانفصال: الانتهاك المستمرّ والمتكرّر لحقوق الإنسان الفرديّة؛ احتلال أراضٍ بشكل غير عادل لم ينته؛ والاستعمار الداخليّ (أي الاستغلال والتمييز الداخليّ في ما يتعلّق بتقاسم الموارد).

يميّز الباحثون بين نوعين من الانفصال عن الدول المستقلّة: الانفصال الرامي إلى تأسيس دولة جديدة (secession)، والانفصال الرامي إلى الانضمام إلى دولة أخرى بسبب وشائج إثنيّة أو

7. من الأمثلة الأخرى لحكم ذاتيّ يحظى باعتراف ومكانة دوليّة: منطقة الميميل في ليتوانيا، 1924؛ منطقة إريتريا في أثيوبيا، 1952.
8. تعدّ الهيئة العامّة للأمم المتّحدة منذ عام 1946 قائمة بالمناطق غير المستقلّة. هذه المناطق هي المستعمرات أو المناطق الواقعة تحت الانتداب. من بين المناطق التي تُعتبر اليوم «غير مستقلّة» –حسب الأمم المتّحدة–: الصحراء الغربيّة؛ جبل طارق؛ جزر المالفيناس (الفوكلاند)؛ برمودا. والمناطق الثلاث الأخيرة هي كلّها مناطق تابعة لبريطانيا

ما شابه (irredentism)، من جهة، ونوع ثالث هو الانفصال عن «مناطق غير مستقلّة» (non-self-governing)،[8] من جهة أخرى.

النوع الثالث محظور بتاتًا وفق القانون الدوليّ: لا حقّ لمجموعة من السكّان أن تنفصل بمعزل عن كامل الشعب في المنطقة –وإن كانت هذه المجموعة تتميّز عن البقيّة بشكل من الأشكال؛ بينما يحقّ الانفصال عن الدول المستقلّة، في النوعين الأوّل والثاني الواردين آنفًا، للواقعين تحت اضطهاد نظام لا يمثّل الشعب كافّة. من الأمثلة على ذلك: بنغلادش (باكستان الشرقيّة –التي انفصلت عن باكستان عام 1971)، وإريتريا (التي انفصلت عن أثيوبيا عام 1993)، وتيمور الشرقيّة (التي حظيت بالاستقلال عام 2002، تحت رعاية الأمم المتّحدة، بعد أن انتهى الاستعمار البرتغاليّ عام 1975 لتحتلّها أندونيسيا في العام ذاته).

إضافة إلى ذلك، فإنّ القانون الدوليّ لا يمنع انقسام الدول (كما كان الحال في تشيكوسلوفاكيا)، وإن كان الأمر عنيفًا (كما كان الحال في يوغسلافيا). وفي المقابل، يحظر القانون الدوليّ على الدول أن تمسّ بالوحدة السياسيّة والسلامة الإقليميّة للدول الأخرى أو لـ «المناطق غير المستقلّة». كما يمنع انتهاك حقوق الانسان في خضم عمليّة الانفصال. لذا، ثمّة مَن يرى أنْ لا مكانة قانونيّة لعمليّة الانفصال نفسها في هذه الحالة. المعنى القانونيّ هو للحصيلة: الدولة الجديدة. أمّا إذا دار الحديث عن النوع الثاني (الانفصال بهدف الانضمام إلى دولة أخرى)، أي إنّ الأمر موضع خلاف بين دولتين أو أكثر، فإنّ القانون الدوليّ لا يقف على الحياد، ويحكم بين الأطراف وَفقًا لحيثيّات الحالة العينيّة.

المراجع:

Anaya, James (1996). *Indigenous peoples in International Law*. New York: Oxford University Press.

Anaya, James (1993). "A contemporary definition of the international norm of self-determination". *Transnational law & contemporary problems: A journal of the University of Iowa College of Law*, 3(1), 131 - 164.

Willem, Assies, Hoekema, A. (Eds.) (1994). *Indigenous peoples' experiences with self-government*. Copenhagen: IWGIA and the University of Amsterdam.

Buchanan, Alan (1997). Self-determination, secession, and the rule of law. In R.McKim & J. McMahan (Eds.). *The morality of nationalism* (301-323). Oxford: Oxford University Press.

Castellino, J., Gilbert, J. (2003). Self-determination, indigenous peoples and minorities. *Macquarie Law Journal*, 3,155-178.

Hannum, Hurst (1990). *Autonomy, sovereignty, and self-determination: the accommodation of conflicting rights*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hannum, Hurst (1998). The right to self- determination in the twenty-first century. *Washington and Lee Law Review*, 55(3), 773

Kirgis, Fredric Jr. (1994). The degrees of self- determination in the United Nations era. *American Journal of International Law*, 88, 304-310.

Koskenniemi, Martti (1994). National self -determination today: problems of legal theory and practice. *International and Comparative Law Quarterly*, 43, 241-269.

Magnarella, Paul (2001). The evolving right of self-determination of indigenous Peoples. St. *Thomas Law Review* 14 (2), 425-447.

Moore, Margret (Ed.) (1997). *National self-determination and secession*. Oxford: Oxford University Press.

Musgrave, Thomas (1997). *Self-determination and national minorities*. New York: Oxford University Press.

Orentlicher, Diane (1998). Separation anxiety: international responses to ethno-separatist claims. *Yale Journal of International Law*, 23, 1-78.

Suksi, Markku (Ed.) (1998). *Autonomy: applications and implications*. The Hague: Kluwer.

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.