رئيس التحرير:
ب. محمد أمارة
العدد 1 ، 2011

# الحصـــاد

العدد 1، 2011

**رئيـس التحريـر: ب. محمـد أمـارة**

المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلمين العرب،
الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل
الحصاد– العدد 1، 2011

**אלחצאד (היבול)**
כרך 1, 2011
כתב עת היוצא לאור מטעם
המכון האקדמי להכשרת מורים ערבים,
המכללה האקדמית בית-ברל

**al-Hasad (The Harvest)**
Issue 1, 2011
Arab Academic Institute
for Teacher Training
Beit Berl Academic College

تدقيق لغوي: د. إيمان يونس
تصميم فني: دار الأركان للإنتاج والنشر

**هيئة التحرير:**

د. خالد أبو عصبة
ب. محمد أمارة
د. ورود جيوسي
د. قصيّ حاج يحيى
ب. محمد زيدان
د. عبير عابد
د. غالب عنابسة
د. عبد الرحمن مرعي
د. عادل منّاع
د. علي وتد

**هيئة استشارية:**

ب. خولة أبو بكر
د. سراب أبو ربيعة-قويدر
ب. إسماعيل أبو سعد
د. أيمن إغبارية
ب. رياض إغبارية
د. حبيب بولس
د. يوسف جبارين
ب. راسم خمايسي
ب. ساسون سوميخ
ب. يهودا شنهاف
ب. فيصل عزايزة
د. ألون فراجمن
ب. جورج قنازع
ب. عبد الفتاح ناصر
ب. فادية ناصر- أبو الهيجا
د. محسن يوسف
ب. يوسي يونا

**المشاركون والمشاركات في هذا العدد:**

**ب. محمد أمارة،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. ورود جيوسي،** المعهد لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. أريج حاج يحيى،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. قصيّ حاج يحيى،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**ب. راسم خمايسي،** قسم الجغرافيا ودراسات البيئة، جامعة حيفا.

**السيدة منال شلبي،** ناشطة وباحثة نسويّة- حاصلة على اللقب الثاني في الدراسات النسوية.

**د. غالب عنابسة،** المعهد الأكاديمّي لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل، وأكاديميّة القاسمي.

**ب. دورا كفير،** الكلية الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. إبراهيم محاجنة،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. عبد الرحمن مرعي،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكلية الأكاديميّة بيت بيرل.

**السيد مهند مصطفى،** كليّة الدراسات الأكاديميّة- أور يهودا ومركز "دراسات".

**د. علي وتد،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

**د. إيمان يونس،** المعهد الأكاديميّ لتأهيل المعلمين العرب، الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل.

# المحتويات


كلمة رئيس التحرير ..... 7

## مقالات

السياسة المعلنة في إعداد معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل
إبراهيم محاجنة ودرورا كفير ..... 11

أدوات الكتابة وماهيّة الإبداع: من النقش على الحجر إلى الوسائط المتعددة
ايمان يونس ..... 39

مسمّيات هويّة العربيّ- الفلسطينيّ وتأطيرها في الواقع الإسرائيليّ
محمد أمارة وعبد الرحمن مرعي ..... 59

להבנת המונח "عوض = פיצוי" בספר המסלול של אבו אסחק בן מארות׳
עלי ותד ..... 83

إعادة تحسين مواقف الطلاب الفلسطينيين واليهود المشتركين في برامج التربية للسلام بواسطة إرشاد النظراء
ورود جيوسي ..... 101

القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في سياق مهام مقارنة في موضوع النسبة المئوية
أريج حاج يحيى ..... 135

## مراجعات في كتب

مرعي، عبد الرحمن. (2010). العربيّة والعبريّة في الماضي، دراسة مقارنة في تطور اللغتين والتفاعل بينهما. مجمع القاسمي للغة العربية وآدابها: أكاديمية القاسمي.
غالب عنابسة ..... 167

بدوي، موسى أحمد. (2009). الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة: حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية: مركز دراسات الوحدة العربية.
مهند مصطفى ..... 171

أبو-هاف، أوريت. (2010). قريب عند الآخرين: تطور الأنثروبولوجيا في إسرائيل. تل أبيب: رسلينغ (بالعبرية).
قصي حاج يحيى ..... 176

زندبرغ، حاييم. (2007). أراضي إسرائيل: صهيونية- وما بعد الصهيونية، القدس: الجامعة العبريّة (بالعبريّة).
راسم خمايسي ..... 182

النساء الفلسطينيات في إسرائيل: الهويّة، علاقات القوى وطرق المواجهة (2010). تحرير: سراب أبو ربيعة- قويدر ونعمي فينر ليفي. معهد فان ليرالقدس والكيبوتس الموحّد (بالعبريّة).
منال شلبي ..... 189

أمارة، محمد. (2010). اللغة العربية في إسرائيل – سياقات وتحديات، دراسات، دار الفكر/الأردن: دار الهدى م.ض.
غالب عنابسة ..... 196

ملخصات في الإنجليزية ..... 204

# كلمة رئيس التحرير

**ب. محمد أمارة**

يسرّنا في المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلمين العرب- الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل، إصدار العدد الأول من مجلة "الحصاد". و "الحصاد"، مجلة محكّمة، تتمثل بهيئة تحرير جديدة، لها رصيدها في البحث الأكاديميّ. وثمة هيئة استشاريّة للمجلة، أعضاؤها من داخل الكليّة وخارجها، وجميعهم تركوا بصماتهم في ميادين البحث والدراسة. تتمحور المجلة في أعدادها الأولى حول حقلي العلوم الإنسانيّة والعلوم الاجتماعيّة، والمقالات التي ننشرها في العلوم، تركز على الجانب التربوي- البيداغوغي.

تجدر الإشارة إلى أنّ إصدار هذه المجلة بحلتها الجديدة، يتزامن مع إقامة مركز للأبحاث، والذي يُعنى بشؤون اللغة والتربية والثقافة العربية، وهما يشكلان لبنات هامة في ترسيخ رؤيا المعهد الأكاديميّ العربيّ الجديدة، والتي تحاول تطوير مستوى التعليم والبحث، في هذه المؤسسة التربويّة العريقة، بحيث تسهم في الإجابة عن التحديات التي يواجهها مجتمعنا العربيّ في البلاد عامة، ومؤسسات إعداد المعلمين العرب خاصة.

إن الأبحاث في المجلة، هي في الأساس في اللغة العربيّة، وذلك لكي يتسنى لنا مراكمة الأبحاث والمعرفة في هذه اللغة، وإثراء المكتبة العربيّة، خاصة بالدراسات التي لها صلة بالمجتمع العربيّ-الفلسطينيّ في إسرائيل.

يواجه مجتمعنا العربيّ- الفلسطينيّ في البلاد تحديات جسام، مثلا الصراع الفلسطينيّ- الإسرائيليّ، تعريف إسرائيل لنفسها على أنها يهوديّة وصهيونيّة، والقمع الذي ينتاب المجتمع العربيّ في إسرائيل، وغيرها. هذا المجتمع، يمرّ بعمليات تغيير كبيرة في كافّة

الأصعدة السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والإعلامية. فالتناقضات التي يعيشها المجتمع الفلسطينيّ في الداخل تخلق الأزمات، وتضعه أمام تحديات حياتيّة ومصيريّة، ويتعذر عليه في كثير من الأحيان التعامل معها برؤية واضحة، وهذا من شأنه أن يحدّ من إمكانيات حراكه السياسيّ، الاقتصاديّ، الاجتماعيّ والثقافيّ.

كوننا باحثين فلسطينيين، فهذا يمنحنا قيمة نوعيّة لفحص هذه القضايا بمنهجيّة، عمق، ورؤية نقديّة من أجل فهمها، تحليلها، وتفكيكها. لذا فالدراسات التي سنقدمها لا تتوخى فقط تصوير الواقع وتشخيصه، وإنما المساهمة في تقديم أفكار واقتراحات للاستفادة منها على المستويين النظري والتطبيقي.

يشمل هذا العدد، عددا من المقالات والمراجعات في الكتب. يتناول مقال إبراهيم محاجنة ودرورا كفير، السياسة المعلنة في إعداد معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل. لقد كشف المقال النقاب عن التوجه الإسلاميّ المعلن داخل الكليّة الوحيدة التي تؤهّل حصريّا معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل، وسعى للإجابة عن الاسئلة الآتية: ما هو التوجه الإسلاميّ السائد الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في إسرائيل؟ هل من الممكن ربط هذا التوجه الإسلاميّ مع التصنيف الدارج في الأدبيّات والذي يميّز بين التوجه العلمانيّ، التقليديّ، الحديث/الليبراليّ أو الأصوليّ؟ أم أن ثمة توجّه إسلاميّ جديد، لم تتعاط معه الأدبيّات في هذا المضمار مسبقًا؟

تتناول إيمان يونس في مقالها "أدوات الكتابة وماهيّة الإبداع، من النقش على الحجر إلى الوسائط المتعدّدة"، تأثير أدوات الكتابة التي استعملت في فترات زمنيّة مختلفة، على شكل ومضمون النص الناتج عنها، وذلك بدءا من الكتابة بالنقش على الحجر، إلى الكتابة باستعمال الوسائط المتعدّدة على اختلاف أنواعها. ويركّز المقال بشكل خاص، على خصائص ومميزات الأجناس الأدبيّة الجديدة التي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة من خلال توظيف تقنيّة الوسائط المتعدّدة في الكتابة الأدبية، مما أدى إلى تطوّر ما يعرف بالأدب الرقمي، والذي برزت براعمه الأولى في العالم العربيّ، في العقد الأول من القرن الحالي.

يتطرق مقال أمارة ومرعي إلى مسمّيات هويّة العربيّ- الفلسطينيّ وتأطيرها في الواقع الإسرائيليّ. ويدّعي الباحثان بأنّ مسمّيات الهويّة التي أطلقت على الفلسطينين في إسرائيل، كانت نتاج تفكير تبادليّ بين المؤسّسة الإسرائيليّة وبين الفلسطينيين أنفسهم، حيث كانت مسمّيات الهويّة جزءًا من الصراع على الهويّة بين الطرفين، وقد اختار كل طرف معايير خاصة فيه لتحديد مسمّيات الهويّة بما يتلاءم مع روايته، وهذا يدل على أنّ المسمّيات هي ليست لغويّة مجرّدة فقط، بل تدل في تطوّرها التاريخيّ، وسياقها السياسيّ، على صراع الهوية للمواطنين العرب بين طرفين، هما العرب أنفسهم والمؤسّسة.

يتناول مقال علي وتد مفهوم المصطلح "عوض"، وهو أحد المصطلحات المركزيّة في النظريّة اللغويّة الكامنة في كتاب التوطئة لأبي إسحاق بن إبرهيم بن فرج بن ماروث. وقد تبين من خلال البحث أن المؤلف يرى بأن هذا المصطلح خلال عملية صرف الصيغة اللغوية للكلمة، يُحذف أو يُدغم أحياناً أحد المركبات اللغوية للكلمة، فعلاً كانت أو اسماً. مما يؤدي إلى نقض في الصيغة اللغوية المشتقة مقابل الصيغة اللغويّة الأصليّة. يُرأب هذا الصدع بعملية لغوية تُسمى "عِوض".

في المقال الخامس من هذا العدد لورود جيوسي، توجّه خاص بالنسبة لتأثير فعّالية "إرشاد النظراء" على مواقف وتصورات الطلاب الفلسطينيين واليهود في إسرائيل، المرشدين المشتركين بورشة حوار في إطار أحد برامج التربية للسلام. أما المقال السادس والأخير في هذا العدد، لأريج يحيى، فيتناول التعبير عن القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" عند حل مسائل مقارنة في موضوع النسبة المئويّة. كما يفحص تأثير الجيل، نوع المسألة، وطريقة عرض المهمّة على استعمال القاعدة.

وفيما يتعلّق بمراجعات الكتب، الصادرة حديثا، فجاءت متنوعة وفي مجالات مختلفة: اللغة، الاجتماع، السياسة، والشؤون النسوية. يراجع غالب عنابسة كتابي عبد الرحمن مرعي، "العربية والعبرية في الماضي، دراسة مقارنة في تطور اللغتين والتفاعل بينه"، وكتاب محمد أمارة، "اللغة العربية في إسرائيل – سياقات وتحديات". ويراجع مهند مصطفى كتاب موسى أحمد بدوي، "الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة: حالة علم الاجتماع في الجامعات المصريّة". ويقوم قصيّ حاج يحى بقراءة نقديّة لكتاب أوريت أبو-هاف "قريب عند الآخرين: تطور الأنثروبولوجيا في إسرائيل"، الصادر باللغة العبرية. يراجع راسم خمايسي كتاب حاييم زندبرغ "أراضي إسرائيل: صهيونيّة- وما بعد الصهيونيّة"، الصادر باللغة العبريّة. وأخيرا تقوم السيدة منال شلبي بمراجعة لكتاب "النساء الفلسطينيات في إسرائيل: الهوية، علاقات القوى وطرق المواجهة"، تحرير: سراب أبو ربيعة- قويدر ونعمي فينر ليفي، الصادر باللغة العبرية أيضا.

وأخيرًا، أتقدّم بالشكر الجزيل إلى جميع المحكّمين الذين راجعوا المقالات في هذا العدد، من داخل الكليّة وخارجها، وإلى الهيئة الاستشارية على دعمها الأكاديميّ القيّم، وأخص بالشكر أعضاء هيئة التحرير الذين بذلوا جهدا كبيرا وقدموا يد العون للمجلة.

نطمح أن تكون هذه المجلة منصّة للباحثين من داخل المعهد وخارجه، وذلك لإسهامها البيداغوغي-المجتمعيّ من ناحية، وتطوير القدرات العلميّة من الناحية الأخرى، وعليه، فهذه دعوة مفتوحة لجميع الباحثين والأكاديميين، ليشاركوا في الأعداد القادمة، إما بدراسة أو بمراجعة كتاب.

مقالات

# السياسة المعلنة في إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في إسرائيل

**إبراهيم محاجنه ودرورا كفير**

**موجز:**

كشفنا النقاب في هذه المقالة عن التوجه الإسلاميّ المعلن داخل الكليّة الوحيدة التي تؤهّل حصريًا معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل. سعينا للإجابة في هذا المضمار عن التساؤل: "ما هو التوجه الإسلاميّ السائد الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في إسرائيل؟". هل من الممكن ربط هذا التوجه الإسلاميّ مع التصنيف الدارج في الأدبيات والذي يميّز بين التوجه العلمانيّ، التقليدي، الحديث/الليبراليّ أو الأصوليّ أم أن ثمة توجّه إسلاميّ جديد لم تتعاط معه الأدبيات في هذا المضمار مسبقًا؟

وقد انسجمت هذه الدراسة الرائدة مع الخطاب المحليّ والدوليّ الدارج حول تأثير التعدديّة الثقافيّة على المجتمع من خلال التركيز على قضية إعداد المعلمين من الأقلية العربية داخل إسرائيل. إضافة إلى ذلك، استندت هذه الدراسة الكيفيّة على منهجيّه "تحليل الوثائق" من أجل تبيان السياسة محل البحث. ومن أهم النتائج التي استقيناها من خلال تحليل كافه المستندات التي أتيح لنا الاطّلاع عليها هي أن التوجّه الليبراليّ/الحديث هو التوجّه الإسلاميّ المعلن الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في "القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية"، المؤسسة الوحيدة في إسرائيل لإعداد معلمي الدين الإسلامي. ولعلّ الانتقال من "كليّه شريعة" ترتكز حصريًا على تدريس الشريعة الإسلاميّة إلى "كليه تربيه" تعتمد مجملا على تدريس المواضيع الدنيويّة لهو خير مؤشر على الانتقال من التوجّه الإسلاميّ التقليديّ إلى التوجّه الليبراليّ/الحديث.

إجرائيّا تبنت "القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية" في إعدادها لمعلمي الدين الإسلاميّ، الخطاب والممارسة التعدديّة التي تعطي الشرعية لسرد روايات مختلفة، تتقبل المختلف والآخر، وتبحث جاهدة عن القواسم المشتركة مع الفرقاء. تلك التعدديّة الثقافيّة تنسجم مع معتقدات ومصالح جماعه "طريقة القاسمي الخلوتيّه الجامعة"، المؤسّسة والراعية لـ "القاسمي: الكلية الأكاديمية للتربية"، والتي تتغنىّ بالنهج الليبراليّ/الحديث من حيث الحد واقتصار ماهيّة الإسلام لعلاقة العبد بالخالق بمعزل عن قضايا الأمّة الإسلاميّة على مستوياتها وتشعباتها.

## العولمة كحصان طروادة
### في خدمه الخطاب والممارسة التعدديّة:

أدّت عمليّة العولمة، بأشكالها المختلفة، إلى تغلغل وتبني نماذج اقتصادية، ثقافيّة وتكنولوجيّة عالميّه في مختلف مجالات الحياة في إسرائيل، بما في ذلك داخل مؤسسات التعليم العالي. ومن هنا يتأتّى ادّعاء مفاده أن هذه النماذج هي نتاج مباشر للرأسماليّة العالميّة، تُسوّق بمساعدة منظّمات المجتمع المدنيّ، وتُطبق من خلال أذرع الدولة ذات الصلة (באומן, 2003, עמ' 27-26; בלנק, 2003; ברקוביץ, 2003; רם, 2005; שנהב, 2003; Giddens, 1994).

ويشار إلى مصطلح "العولمة"، في سياق التعدديّة الثقافيّة، كخطر ترسيخ أسطورة التشابه والتوحيد بين البشر على حساب إنقراض كل أوجه الاختلاف الثقافيّ والدينيّ والجماليّ للجماعات والشعوب. حيث توصم العولمة بمصطلح "الأمركة" (Americanization) بمعنى توزيع وتسويق "ماكدونالد" و "ستاربكس" وباقي منتجات الشبكات الأمريكية، بل وتغلغل الإيديولوجيّة، والمعتقدات، والثقافة الأمريكيّة إلى جميع أنحاء العالم، بديلا عن الوطنيّ، المحليّ، والأصلانيّ. إلى جانب عملية المواءمة والتقارب (Convergence)، يشير الباحثون إلى عملية عكسيّة: انقسام بدلا من التوحيد، وخلاف بدلا من التقارب، وتفكك وتفكيك بدلا من الوحدة الوطنيّة، ، وإفراط في التعصّب المحليّ والوطنيّ بدلا من التدويل. هذا يعني أن رد الفعل لمحاوله "استيلاء" (أو "إلغاء") الغرب عامة والولايات المتحدة الأمريكيّة خاصة على الموروثات والمكتسبات الثقافيّة المحليّة تتمثّل في دفع الأفراد والجماعات في العالم بأسره إلى التأكيد بأكثر حدّة وعزم على تفرّدهم وخصوصيتهم الثقافية ومقاومة التأثيرات الثقافيّة الخارجيّة. في هذا الصدد نورد مثالين متناقضين هما لدول "منغلقة" أو "محلانيّه" (مثل إيران وسوريا) اللتين تحدّان من استخدام الإنترنت متوخيّة من وراء هذه الخطوة حصر الآثار المختلفة ومنها الثقافيّة الناجمة عن مثل هذا الانفتاح، بالمقابل هناك دول "منفتحة" كفرنسا التي تحاول حماية ثقافتها وخصوصيّتها من خلال سن قانون يلزم

دبلجه الأفلام الأمريكيّة والأجنبيّة إلى اللغة الفرنسيّة (سالم، 1998 ; באדבר, 2005).

وقد استخدم الباحثون في إسرائيل أنماط إنتاج وتسويق النماذج الثقافية كمفتاح رئيس لتحليل العلاقة بين المحليّ والعالميّ، وكأساس نظريّ لفكّ رموز أوهام الهويّة الثقافيّة المحليّة المستقلّة المتشكّلة في المجتمع الإسرائيليّ. على سبيل المثال، في مقال ريجيف (רגב, 2003) عن الموسيقى الشعبيّة، يوضّح الكاتب كيف أمكن لثقافة الإعلام العالميّة (مثل محطة MTV التي تحدد ما هي "نغمة سليمة" أن تصبح جزءًا رئيسًا في إعادة إنتاج الخصوصيّة الثقافيّة في فترة الحداثة المتأخّرة. وفي الحيّز الإسرائيليّ تتبع ريجيف دور وسائل الإعلام المعولمة في إيجاد قاسم مشترك صوريّ–جماليّ بين ثقافتين موسيقيتين إسرائيليتين مختلفتين (تمثلان الثقافة السفارديّة/الشرقيّة والأشكنازيه/الغربيّة) هما الموسيقى الشرقيّة وموسيقى الروك الغربيّة بواسطة تدجينهما بمساعدة ارتباطات موسيقيّه مزجت كلا النوعين بموسيقى عالميه جديدة سميّت "موسيقى البوب/روك". في سياق مماثل يحلل رام (רם, 2003) عمليات "مكدنة" (McDonaldization) المجتمع في إسرائيل حيث وجد أن الغذاء هو أحاديّ الاتجاه على المستوى الهيكليّ، وذو اتجاهين على المستوى الرمزيّ. استعان رام بمثال الفلا فل الذي ما زال يحافظ على كونه مستهلكا غذائيّا يحظى بشعبيّة واسعة في إسرائيل، لكنه يباع أكثر وأكثر في العالم "كعلامة/ماركة تجاريّة" تطبّق المنطق العالميّ في الإنتاج والاستهلاك (كالفلافل المكون من أطعمة، مكوّنات، أشكال وأحجام مختلفة تلائم كافّة أذواق الشعوب المستهلكة لهذا المنتج).

بناءً على ذلك، يورد رام مثال آخر وهو إزالة حرف M من فوق فرع ماكدونالد عند مفترق غولاني (التي أقيمت على أنقاض قرية فلسطينيّه أبيدت ولم يبق لها أثر) واستبداله برفع لواء غولاني وذلك بعد نضال مجموعه مما يسمون "المحافظون على تراث لواء غولاني". في ذات الوقت يباع في فرع ماكدونالد عند مفترق غولاني همبرغر موافق للشريعة اليهودية (كشير) وهو أيضا الهمبرغر الأكبر وزنًا في فروع الشركة العالميّة جميعها وذلك كموائمة لذوق الزبون في إسرائيل. بمعنى أنه على المستوى الرمزي هناك تنوع ثقافيّ محليّ (همبرغر كبير ويوافق الشريعة اليهوديّة) في إطار المنظومة البنيويّة العالميّة الموحدة (طعم، شكل، طريقه تحضير ومكوّنات الهمبرغر العالميّ الموحد). الاستنتاج هو أن كلا الباحثين رام وريجيف متفقان على وجود قواسم مشتركة صوريّه جماليّة عالميّه تتشكل بإطارها (تحت ظلها) الهويات الثقافيّة المحليّة. الإنتاج المحلي الجديد يسمى "المحولم" (עולמקומי أو Glocal) وهو يجمع بين خصال كل من المحليّ والعالمي معا.

يعاني خطاب التعدديّة الثقافيّة منذ العقد الأخير من تعاط متناقض من قبل معظم المسلمين في العالم. فمن جهة، خطاب التعدديّة الثقافيّة يحفز ويمكّن المسلمين من مطالبة الدول الغربيّة في السماح للاجئين/المهاجرين/المنفيين المسلمين داخل أراضيها من حريّة المعتقد والعبادة. من جهة أخرى، هناك رفض صارخ للثقافة الغربيّة التي تتغلغل في العالم الإسلاميّ (بفضل خطاب التعدديّة الثقافيّة) بادعاء أن هذه الثقافة تعتمد على الإغراء، الليبراليّة، العلمانيّة، والفرديّة. ومن اللافت للنظر هو أن معظم المجتمعات الإسلامية، كما هو الحال في إسرائيل، تعاني من هواجس المؤامرة الغربيّة التي تحاك لتحرم المؤمنين من موروثهم الثقافي، طمعا في عزلهم عن دينهم، وتسهيلا لعمليه التحكّم بهم وبقدراتهم (القرضاوي، 2000; يكن وطنبور، 2001).

كرد فعل ضد التهديد الثقافيّ-الدينيّ، تستيقظ حركات الصحوة/التجديد التي تدعو إلى العودة إلى الجذور الإسلاميّة (الأصوليّة) أو على الأقل الحفاظ على التقاليد من فترة ما قبل غزو ثقافة العولمة العلمانيّة (التقليديّة). حركات الصحوة تترعرع بين الأقليّات المسلمة التي تعيش في الغرب، داخل دول إسلاميّة رفعت لواء العلمانيّة مثل المغرب وتركيا وتونس، وفي دول إسلامية أعلنت أن أنظمتها تستند إلى الشريعة الإسلاميّة (حامد، 1999; حنا، 1998Daun & Walford, 2004 ; Daun, Arjmand & Walford, 2004). علاوة على ذلك، أنشأ العالم الإسلاميّ مؤسّسات مثل "المنظمة الإسلاميّة للتربيّة والعلوم والثقافة" (الإيسيسكو) (Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization) :(ISESCO) التي تعمل على حماية قيم الإسلام من الغزو الثقافيّ الغربيّ مثل التدين، المحلنة وعودة المسلمين إلى ينبوعهم الإسلاميّ. "المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة" ترى التعليم كوسيلة أساسيّة لتحقيق أهدافها. جدير بالذكر، أن كلا حركات الصحوة/التجديد والمنظمات الإسلاميّة التي تعمل جاهدة لحراسة الثقافة والدين لم تنجح في منع تسرب (أو تغلغل) الثقافة العلمانيّة المعولمة، بمظاهرها المختلفة، إلى المجتمع الإسلاميّ.

كثير من بلدان العالم الإسلاميّ تمنح الطلاب جرعة كبيرة نسبيًا من حصص الدين الإسلاميّ منذ دخولهم إلى رياض الأطفال وحتى تخرّجهم من الجامعة. في السنوات الأخيرة يُلاحَظ الانتقال من نموذج المدارس شبه-الدينيّة، الذي يركّز بشكل حصريّ على تدريس الدين الإسلاميّ إلى نموذج تعليم علمانيّ يدرس فيه مواضيع حياتية دنيويّة مثل العلوم والتكنولوجيا والأدب واللغات والفنون. من جهة مخالفة، فإن بعض البلدان الإسلامية التي قطعت شوطا طويلا نحو العلمنة تبدي مزيدًا من التسامح نحو مدارس خاصة أو طوعيّة تُدّرِس الدين الإسلامي كاستكمال للخطط والمناهج الدراسيّة الرسميّة.

ولعل الصورة عند الأقلّيات المسلمة التي تعيش في الدول الغربيّة هي أكثر تركيبًا وتعقيدًا. إعلاميّا، الخطاب في الغرب، خصوصا في أوروبا وأمريكا وأستراليا، يؤكد حساسيّته لاحتياجات الأقلّيات عامة والمسلمة خاصة، تجاه مسألة التعليم الدينيّ ولغة الأم. عمليا، ثمة فجوة بين الخطاب ومستوى التنفيذ الفعلي في الميدان التربويّ. ولعل محاولة تفسير هذه الفجوة من خلال معضلة الاندماج والعزل في الغرب (Integration vs. segregation) ليست شاملة، بل إن العولمة تسارع بين عمليتين متناقضتين في السياق التربويّ: التوحيد (من خلال استخدام معايير موحّدة) وبالنقيض إتاحة الفرصة للتنوع والتعدديّة الثقافيّة. يتجسد هذا التناقض في عدم نجاح الدول الأوروبيّة، حيث يعيش فيها المسلمون كأقلّيات، في بلورة سياسة محددة ومّتفق عليها بشأن تعليم الدين الإسلاميّ، على الرغم من اجتيازها لكل المعيقات أمام تعميم نماذج تعليميّة رسميّة مشابهة للأغلبية الأوروبية الأصلانيّة.

بناءً على ذلك، يمكن تحديد ثلاثة نماذج من المناهج تجاه تعليم الدين الإسلاميّ في الغرب: في النموذج الأول، هناك نظام تعليم واحد وموحد يعتمد على منهج وطنيّ علمانيّ. في النموذج الثاني، الدولة لا تعتمد ولا تحظر تعليم الدين الإسلاميّ المقترح كمنهاج إضافيّ أو بديل عن منهاج الدولة المقرر. في النموذج الثالث، هناك درجة عالية من الحساسيّة، بل والتعاطف مع احتياجات الأقلّية المسلمة، متمثلة في إعراب الدولة عن استعدادها لدعم تعليم الدين الإسلاميّ كمنهاج إضافي أو مكمّل للمناهج الوطنيّة (Daun & Walford, 2004 p. 1). فعليا، ينشق عن هذه النماذج الثلاثة، بكل ما يخص تعليم الدين الإسلامي، تركيبات مختلفة: مدارس حكوميّة، طوعيّة وخاصة; مدارس دينية وأخرى علمانية; مدارس برعاية كاملة أو جزئيه للدولة (تزويد، تمويل، إدارة، وضع المناهج الدراسيّة، رقابة واعتراف بالشهادة) ومدارس مستقلّة تماما. في هذه التركيبات يختلف تعاط البلدان الغربيّة مع تعليم الدين الإسلاميّ من الدعم الكامل وحتى التجاهل التام (Daun Arjmand & Walford, 2004 pp. 21–24).

لم تحدّد وزارة المعارف في إسرائيل بأن واحدا من شروط الأهليّة لنيل شهادة "البجروت" هو تقدم الطلاب المسلمين للامتحان في موضوع الدين الإسلامي كبديل عن الامتحان الملزم للطلاب اليهود في موضوع الشريعة اليهوديّة (التناخ). عمليا، وبّخت الكنيست الإسرائيلية، يوم 2009/11/26، وزارة المعارف لإهمالها ودهورتها لمكانة موضوع الدين الإسلاميّ على مختلف الأصعدة: عدم متابعة ظاهره شح الطلاب الذين يتقدمون لامتحان البجروت في موضوع الدين الإسلامي، الامتناع عن تأسيس منظومة تفتيش أو تدريب رسميّة في هذا المجال، رفض تحديث المناهج منذ عقدين، انعدام أي استكمالات لخدمة معلمي الدين الإسلامي، إقصاء موضوع الدين الإسلاميّ من امتحانات اختبار مستوى الطلاب، تفويض جميع الصلاحيات الخاصة في موضوع الدين الإسلامي لمدراء المدارس

والذين يعيّنون مدرّسين غير مؤهلين لتدريس الدين الإسلاميّ كإتمام لوظيفتهم، استبدال حصص الدين الإسلامي بمواضيع أخرى مثل الانكليزيّة والرياضيّات، عدم مراقبة طريقة إدارة حصص الدين الإسلاميّ، السماح في استغلال حصص الدين لفعاليات غير منهجيه ووضع برنامج حصص الدين الإسلاميّ بأوقات غير مناسبة بتاتا (מחאגינה וכפיר, 2010 עמ' 84-78).

## التوجّهات المركزيّة في الإسلام:

استخلصت عدة دراسات أن التوجّه الإسلاميّ عامة بعيد كل البعد عن التجانس من حيث المفهوم والتطبيق، خاصة على إثر وجود خلافات عقائديّه بين السنّة والشيعة ووجود عشرات الفرق الإسلاميّة ذات وجهات النظر المتنوعة. علاوة على ذلك، يتم تقسيم العالم الإسلاميّ إلى أربع مذاهب شرعيّة رئيسيّة هي الشافعيّ والحنبليّ والمالكيّ والحنفيّ. تقترح الأدبيّات الحديثة نموذج تصنيف يقوم على التمييز بين أربعة توجهات إسلاميّة، لها علاقة قوية مع نظام التعليم، هي: العلمانيّة،الليبرالية/الحديثة، التقليديّة والأصوليّة (Daun, Arjmand &Walford, 2004 p. 9; Sadaalah, 2004, p. 1). ميزة هذا التصنيف هو شموليّته للمنظور النظريّ والعمليّ على حد سواء في سهول الحياة المختلفة: الاجتماعيّة–الثقافيّة (الحياة اليوميّة) والتشريع والسياسة والهويّة والتعليم. انظر تصنيف التوجهات الإسلاميّة الأربعة الواردة في الجدول 1.

**جدول رقم 1: أربعة توجّهات رئيسيّة إسلاميّة**

| التوجّه الإسلاميّ | حدود الدين في الحياة | مصدر التشريع | ماهيّة الجهاز السياسيّ | الهويّة–والولاء الأساسيّ | التعليم |
|---|---|---|---|---|---|
| **العلمانيّ** | خاصة | تشريع بشري | ديمقراطي/ تعددي | هوية وولاء وطني | علمانيّ وحديث |
| **الليبرالي/ الحديث** | عامة | تشريع بشري مستند إلى قوانين سماويه | مدنيّ وليس بالضرورة إسلاميّ | مزيج بين الانتماء الوطنيّ والدينيّ | حديث يضم دروس محددة في الدين الإسلاميّ |
| **التقليدية** | عامة | الشريعة الإسلامية | من المحبذ أن يستأنس بالرؤية الإسلاميّة | هويّة وولاء دينيّ | تعليم عن ألامّة |
| **الأصولية** | عامة | الشريعة الإسلامية | إسلاميّ | ولاء حصريّ للأمّة الإسلاميّة والهويّة الدينيّة | دمج التعليم الدنيويّ بالدينيّ |

*مصدر: (Sadaalah, 2004, pp. 39–40)

التوجّه العلمانيّ يرفع علم فصل الدين (الإسلام) عن الدولة (السلطة والحكم). في الواقع، هناك طلب واضح للحدّ من دور الدين في الحياة اليوميّة والمجتمع والحكم، والاكتفاء بتطبيقه على المستوى الفرديّ الخاص فقط. التوجه العلمانيّ ينادي بمدارس عصريّة وتعليم علمانيّ (Sadaalah, 2004 pp. 40-43).

التوجّه الليبراليّ/الحديث يتّفق على اعتماد القيم الحديثة أو ترجمة هذه القيم داخل إطار/هيكليّة الإسلام. بمعنى أن الإسلام وفقا لهذا التوجّه، هو محايد. الإسلام هو دين وطريقة حياة اختياريّة وليس جديرا في أن يرسم كل مناحي الحياة. الليبراليّون، إلى جانب رغبتهم في الحفاظ على أسس راسخة من الهويّة الإسلاميّة، فهم على استعداد لفتح حوار مع ثقافة الغير شرط أن يستعد فيه الطرفان للتغيّر والتغيير. وفقا للتوجه الليبراليّ فإن التعليم هو عصريّ لكنّه يضم بعض الدروس المحدّدة في موضوع الدين الإسلاميّ (Sadaalah, 2004, pp. 46-49).

التوجّه التقليديّ ملتزم في باكورة الإسلام التاريخيّ ومذاهبه الرئيسية الأربعة (الشافعيّ والحنبليّ والمالكيّ والحنفيّ). معتنقي هذا التوجّه يرفضون أي ابتكار أو انحراف عن هذه المذاهب الأربعة. كون الإسلام دين ومنهاج حياة، فالتعليم هو تقليديّ يستمد أصوله من الإسلام التاريخي. بشكل عام، يؤمن التقليديون بوجوب فكّ الارتباط بين المدارس الدينيّة والدنيويّة طمعا في ضمان استمرار إنتاج أجيال جديدة من رجال إفتاء شرعيين، ومن مهنيين وذوي اختصاص في مناحي الحياة اليومية المختلفة (Sadaalah, 2004, pp. 43-46).

التوجّه الأصوليّ يؤمن أن الإسلام هو المصدر الشرعيّ الوحيد لجميع المنظومات الحياتيّة: الاقتصاد، الحكم والسلطة، المجتمع، الثقافة ،التعليم ، وكل شيء. بعبارة أخرى، الإسلام هو دين ومنهاج حياة ولا يوجد له أي بديل يذكر. التعليم يشمل مواضيع دينيّة وحديثة. التعليم الدينيّ هو أداة رئيسيّة للحفاظ بل ولزيادة قوّة الحركة الأصوليّة، والتعليم الحديث هو متطلب لبناء المؤسّسات الحياتيّة العامّة.

الأدبيات التي تعاطت مع الفكر الإسلاميّ ليست متوازنة كونها ركّزت على خطاب الأصوليّة على حساب التوجّهات الأخرى. لعلّ هذا التركيز "القهريّ" على التيار الأصوليّ والذي يلقي بظلاله على أي خطاب آخر مفاده التركيز على موقف إسلاميّ "متطرّف" يمثّل تطلعات معتنقيه إلى السلطة لإلزام المجتمع بنمط حياة شرعيّة.

التيار الأصوليّ غير مركّب من عملة واحدة، بل يمكن تمييز تيّارات مختلفة داخله مثل الأصوليّة المعتدلة والأصوليّة الراديكاليّة/الثوريّة، حيث يؤمن التيار المعتدل بالحفاظ على الوضع الراهن مع سعيه المستمر لتعزيز تطبيق الشريعة في كافه مناحي الحياة، بينما ينادي التيار الراديكاليّ، والذي يشارك التيار المعتدل بمعظم المبادئ والأسس التي يقوم

عليها، بالثورة أو النشاط العسكريّ بعيد المدى لنسف كافة عناصر النظام العلمانّي في الدولة، واستبداله بدوله تطبّق الشريعة الإسلاميّة بمجملها (Sadaalah, 2004 pp. 49-59). يمكن الاستنتاج من هذا، أن ثمة إمكانية لتعايش الأصوليّة المعتدلة مع الثقافات الأخرى، ريثما تستطيع إنشاء دولة إسلاميّة في حين أن الأصوليّة المتشدّدة ترى بثقافة الآخر "كافرة"، تغزو المجتمع الإسلامي، وعليه يجب أن يكون هناك تحصين/تطعيم ضدها أو محاربتها.

تلتقي دراستنا الحاليّة مع الخطاب المشترك في إسرائيل والعالم في شأن تأثير التعدديّة الثقافيّة على المجتمع مع التركيز على مسألة إعداد المعلمين من الأقليّة العربيّة–الإسلاميّة في موضوع الدين الإسلاميّ.

## سؤال البحث:

هل يمكن التعرّف على التوجّه الإسلاميّ السائد الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في إسرائيل؟ وإذا كان الجواب إيجابيّ فما هو هذا التوجّه؟ هل من الممكن ربط هذا التوجّه الإسلاميّ مع التصنيف الدارج الذي يميز بين التوجه العلمانيّ، التقليديّ، الحديث/الليبراليّ أو الأصوليّ، أم أن هناك توجّه إسلامي جديد لم تتعاط معه الأدبيات مسبقا؟

إجرائيا، سنجيب على السؤال: ما هو التوجّه الإسلاميّ السائد الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في إسرائيل، كما يظهر في الوثائق الرسميّة للكليّة الوحيدة لإعداد معلمي الدين الإسلاميّ؟

## منهجيّة البحث:

تعتمد هذه الدراسة الكيفيّة على منهجيه "تحليل الوثائق" في جمع البيانات. تبنّينا ما سمي "دراسة حالة" (case study) من حيث التركيز بشكل حصريّ على بحث كليّة "القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية" (من الآن فصاعدا كليّة القاسمي) كونها المؤسسة الوحيدة لإعداد معلمي الدين الإسلاميّ في المدارس الابتدائية والإعدادية في إسرائيل (צבר- בן יהושע, 1990, 2001 ; שלסקי, ואלפרט, 2007 ; שקדי, 2003).

للإجابة عن سؤال الدراسة، استعنا بنوعين من الوثائق المكتوبة: أولا، حللنا الموادّ الكثيرة المنشورة في الإنترنت على موقع "القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية" والتي تتطرق لتوجّه الكليّة المعاصر تجاه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ. تركزنا في الأيقونات: "مصداقيّة الكلية"، "كلمة رئيس الكليّة"، "الهيكلية التنظيميّة"، "الميثاق"، "الدليل الأكاديميّ

للكليّة"، "تخصّصات ومسارات المدرسة الابتدائيّة والإعداديّة"، "أخبار وأحداث"، "أرشيف الأنشطة"، "المؤتمرات والحلقات الدراسيّة"، "القاسمي في عيون الصحافة"، "المكتبة العامة"، "التطبيقات العمليّة"، "سلطه البحث" وغيرها من وحدات الكليّة.

لمعرفة المزيد عن منحى الكلية في سنواتها الأولى، استخدمنا أعدادا سابقة للدليل الأكاديميّ والتي كانت متوفرة في مكتبة القاسمي من الأعوام (1991، 1994، 1997).

في المرحلة الثانية، قمنا بتحليل آخر تسعة أعداد (12-4) كانت متوفرة من مجلة كليّة القاسمي تحت اسم "الجامعة" والتي نشرت في الأعوام 2009-2001. كذلك تتبّعنا المؤتمرات والأيام الدراسيّة التي عقدت في كليّة القاسمي في موضوع الدين الإسلاميّ من خلال موقع الكليّة على أيقونات: "أخبار الكلية"، "المؤتمرات" "الأيام الدراسية" و"القاسمي في مراه الصحافة". اخترنا كافه المؤتمرات الدولية المركزية الموثقة التي نظمت بين الأعوام 2009-2006 مثل "الإسلام في عصر العولمة والتعددية الثقافية: نُقيِم الماضي، نعيش الحاضر ونتحدّى المستقبل" الذي نظم يوم 4.2008. 23-24; "الفكر الإسلاميّ في سياق التعدديّة العالميّة" الذي أقيم يومي 18-19 من شهر تموز 2008 ، ثلاثة مؤتمرات تحت مسمى "ثقافة الحوار" والتي نظمت في التواريخ 26.1.2006، 25.1.2007 و27.3.2008; أربعة مؤتمرات تحت عنوان "التكنولوجيا والتعدديّة الثقافيّة" أجري الأخير يوم 13.2.2008، تحت مسمى "تكنولوجيا، تعدديّة ثقافيّة ومشاركة"; ثلاثة مؤتمرات بموضوع "قضايا الأسرة المسلمة العصريّة"، نظّم الأخير في 7.6.2006. في هذا السياق حلّلنا أيضا مؤتمرات نظّمت لتداول مواضيع مختلفة وتطرّقت للإسلام كقضيّة ثانويّة مثل "المواطنون العرب في دوله إسرائيل ومعضلة السلام"، "الصوفيّة في أرض إسرائيل/فلسطين في الماضي والحاضر"، "المقدسات بين التعايش والصراع: جوانب دينيّة، قانونيّة وسياسيّة في المشهد الإسرائيليّ-الفلسطينيّ".

في المرحلة الثالثة والأخيرة، دقّقنا في مخطّطات المساقات الإجباريّة والاختياريّة في تخصص الدين الإسلاميّ للعام الدراسيّ 2009-2008 بعدما تيقّنا أن مبنى وماهية هذه المساقات شبيهة بخطط السنوات السابقة. في المحصّلة حلّلنا 24 خطة مساق إلزاميّ واختياريّ في تخصص الدين الإسلامي في مساري التعليم الابتدائيّ وفوق الابتدائيّ.

لقد ارتأينا اتباع منهجيّة "تحليل المستندات" لأنّها ملائمة أكثر من غيرها للإجابة عن سؤال البحث ولكونها الأكثر استخداما وشيوعا في مجال "تحليل السياسات" خاصة تلك التي تعتمد على "دراسة الحالة". "تحليل المستندات" يعتمد على خمس مراحل أساسيّة: تنظيم البيانات، تصنيف البيانات وترميزها، تسجيل الملاحظات، تحديد الأنساق والأنماط، صياغة النتائج والتحقق منها.

في مرحله تنظيم البيانات وعلى أثر الكمّ الكبير من البيانات التي قمنا بجمعها مدة زمنية طويلة احتجنا إلى تنظيمها وتبويبها وترتيبها لكي يسهل علينا الرجوع إليها بشكل سريع، والتعامل معها بشكل ييسّر تحليلها. من ثم في مرحله تصنيف البيانات وترميزها (coding) قمنا بتسجيل نظام تصنيف نسير عليه أثناء التحليل، وهو عبارة عن إعطاء عناوين للمعلومات التي تحتويها البيانات المتوفرة وذلك من خلال الالتزام بتغطية كافة العوالم المتضمنة في سؤال البحث. أما في مرحله تسجيل الملاحظات (Memoring) وبعد أن استقر في ذهننا هيكل مبني لهذا النظام التصنيفيّ قمنا بإعادة القراءة وتسجيل الملاحظات كانت هذه الملاحظات على شكل أسئلة أدّت إلى مزيد من البحث في المعلومات المتوفّرة أو البحث عن معلومات إضافية. في المرحلة الرابعة والمركزية، قمنا بتحديد الأنساق والأنماط، حيث تم تحديد الأنساق والأنماط حسب التصنيف الأسريّ (Coding Families) وفي إطاره جمعنا الفئات في أسرة واحدة. تمت هذه العملية في عدة مراحل حيث أعيدت قراءة البيانات لتصنيفها مرة أخرى على شكل أنماط وأنساق في مستوى تجريديّ أعلى من التصنيف المفتوح. في مرحله صياغة النتائج، قمنا بما يسمى "التصنيف الانتقائيّ"، ارتقينا أكثر في التجريد، لنصوغ تلك الأنماط على شكل نتائج للبحث تدعمها الأنساق التي ظهرت وتشكلت من خلال التصنيف الأساسي، المفتوح. في المرحلة الأخيرة من التحقق من النتائج عدنا لقراءة بياناتنا وقراءة دراسات سابقة وأدبيّات موضوع الدراسة؛ للتحقّق من النتائج التي توصلنا إليها ومناقشتها وتعديل ما رأينا تعديله أو بيان رأينا فيها، وذلك طمعا في التأكد من أنه لا يوجد في البيانات الأساسيّة ما يناقض الأنماط التي توصلنا إليها (Ricoeur, 1984).

## النتائج

### إعداد المعلمين في موضوع الدين الإسلاميّ في الداخل الفلسطينيّ: من الضفة الغربيّة حتى باقة الغربيّة

تلقّى معظم معلمي الدين الإسلاميّ في المجتمع العربيّ بإسرائيل إعدادهم المهني في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربيّة. استمر هذا النهج حتى الانتفاضة الأولى للمجتمع الفلسطينيّ (بداية 1988) وانقطاع الدراسة لفترات متعاقبة نتيجة الإضرابات التي حالت دون استطاعة هؤلاء الطلاب من الانتظام في الدراسة. نظمت الحركة الإسلامية في الداخل الفلسطيني آنذاك، من خلال ترتيب خاص واستثنائيّ، وفدًا من الطلاب لإرسالهم إلى جامعة الأزهر الشريف في جمهوريّة مصر العربيّة، لدراسة موضوع الدين الإسلاميّ، إلا أن هذه المجموعة من الطلاب فشلت بمجملها من الانتقال إلى الفصل الدراسيّ الثاني.

كرد فعل لعودة وفد طلاب الداخل من جامعة الأزهر الشريف، أسّست الحركة الإسلامية

في السنة الدراسيّة 1990-1989 "كليّة الدعوة والدراسات الإسلاميّة" في أم الفحم، بغية إعداد رجال دين ومعلمي دين إسلاميّ ولغة عربيّة. في نفس السنة الدراسيّة أعلن، بدعم وتشجيع وزارة المعارف الإسرائيلية، عن تأسيس "كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة" لإعداد المعلمين في موضوع الدين الإسلاميّ واللغة العربية في باقة الغربية. بدأت هذه الكليّة في التدريس الفعليّ في بداية العام الدراسيّ 1991-1990 داخل بناية متواضعة تحت أحد المساجد. من الجدير أن ننوّه هنا بأن دعم وزارة المعارف لهذه الكليّة، حرم "كليّة الدعوة والدراسات الإسلامية"، التي عملت تحت وصاية الحركة الإسلاميّة، من الحصول على الاعتراف بشهادات خرّيجيها.

وعدت وزارة المعارف بالاعتراف الفوري بـ "كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة" التي أسّست في مدينه "باقة الغربية"، معقل جماعة "طريقة القاسميّ الخلوتيه الجامعة" (من الان فصاعدا الطريقة الخلوتية) والتي قامت على تأسيس وإدارة هذه الكليّة.

ولعل الحاجة الملحّة والهرولة إلى افتتاح "كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة" على عجل أجبرت إدارة هذه الكليّة الجديدة، بمعرفة وزارة المعارف وموافقتها، على اعتماد الخطّة الدراسيّة المعمول بها في جامعة النجاح في نابلس (والتي تستند بمعظمها إلى ما هو معمول به في جامعة الأزهر الشريف). أضف إلى ذلك، إن الفتح الفوريّ لـ "كليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة"، ألزم الإدارة إلى استيعاب محاضرين من جامعه "النجاح"، هذا بعد الاتفاق المبطّن معهم على الحفاظ على عرض مواد أكاديميّة، موضوعيّة وغير منحازة لأي فكر إسلاميّ محدد خاصة الأصوليّ. بالفعل، مع تخريج الفوج الأوّل لكليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة في العام 1993، أجيزت الكلية من قبل وزارة المعارف، لمنح شهادة "معلم كبير". مع مرور السنوات، وبالتزامن مع تعيين دكتور محمد العيساوي كرئيس لكليّة الشريعة والدراسات الإسلاميّة، عام 2002، صادق مجلس التعليم العالي على إجازتها لمنح "لقب أوّل في التربية" (B.Ed). منذ ذلك الحين هرولت كليه الشريعة نحو تحويلها لمؤسسه إعداد معلمين في مواضيع دنيويّة بل وتم تغيير اسمها إلى "القاسمي: كليه أكاديميّة للتربيّة". في العام الدراسي 2010-2009، درس في القاسمي 1600 طالب (بما فيهم من المستكملين) معظمهم (92%) من الطلاب المنتظمين (القاسمي: الكليّة الأكاديمية للتربيّة، 2009، ص 2).

يجسّد تطور كليّة القاسمي إحدى المعضلات التي تواجهها مؤسسات إعداد المعلمين العرب في إسرائيل التي تحاول في نفس الوقت إبراز خصوصيتها الدينيّة والثقافيّة (ليس الوطنية)، والعمل ككيان مستقل بكل ما يخصّ التعليم الدينيّ-الثقافيّ، وبالمقابل تضطر إلى الارتباط مع المؤسّسة الإسرائيليّة ذات الصلة (المتمثلة في وزارة المعارف) كوسيلة مضمونة وسريعة للحصول على الاعتراف بالألقاب والشهادات. في هذا السياق التاريخيّ

لكليّة القاسميّ سوف نتعامل مع القسم الأول من سؤال البحث: ما هو الفكر الإسلاميّ المصرّح به الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل؟

## الفكر المعلن
الذي يوجّه إعداد المعلمين في كليّة القاسمي:

في مقدمة الدليل الأكاديميّ للعام الدراسيّ 2009-2008، يستقبل رئيس كليّة القاسمي السنة الدراسيّة الجديدة برسالة واضحة موجّهة إلى الطلاب والطاقم الأكاديميّ والإداريّ على حد سواء، عن منجزات الكليّة المتجسدة في التنور، الإنسانيّة، وتبجيل حريّة وكرامة الإنسان "كلي أمل في أن تكونوا شركاء فاعلين في جهودنا لبناء مجتمع متنوّر، إنسانيّ، متطوّر يسمو دائما للاستزادة بالعلم. نحن مؤمنون بأن فكرنا الذي يرفع علم تطوير كوادر بشريّة مؤمنة بالحريّة والعلم وكرامة الإنسان أيما كان، لهي من منجزات بل ومقدّسات الكليّة التي يجب حمايتها ورعايتها" (القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية، 2008، ص3).

كما أن ميثاق كليّة القاسمي الملزم لكل من ينتمي إليها من كادر أكاديميّ وإداريّ، ينصّ على وجوب السعي لدمج الإسلام مع التطور: "نحن في أكاديميّة القاسميّ نؤمن بدمج الثقافة الإسلاميّة العتيقة مع الفكر المتطور، لنضع أسس مجتمع معرفيّ إنسانيّ للأقليّة العربيّة في إسرائيل" (م. س، ص 4). لاحقا، حدّدت كليّة القاسمي مجموعه أدوات تستخدمها لتحقيق حلمها في أن تكون مؤسّسه أكاديميّة ذات توجّه دوليّ/عالمي يستقطب الطلاب والمحاضرين من كافه المناطق: طريقة خاصة في تعليم الدين الإسلاميّ التي تتيح الفرصة للحوار مع الثقافات والأديان الأخرى، تحفيز ودفع الطلاب نحو البحث عن حقيقتهم وسط مجموع الحقائق التي تحيط بهم، التعاطي بجرأة مع القضايا محل الخلاف وصياغة مقولة "أخرى" حولها، التخاطب مع الجمهور اليهوديّ بشأن الحياة المشتركة في وطن واحد، تقوم على مبادئ المساواة، الاحترام المتبادل لانتماءات وهوية وثقافة الآخر (م . س، ص 4).

أدوات العمل التي اختارتها القاسميّ، والمذكورة أعلاه، تتناغم مع ما هو متعارف عليه في فتره "ما بعد الحداثة"، مثل تطوير الخطاب الثقافيّ والدينيّ مع الآخر، الاستئناف على الموجود وكسر المسلمات، البحث عن حقيقة واحدة من بين عدة حقائق معطاة. ولعل الهدف الرئيسيّ لاستخدام خطاب وأدوات الحداثة، هو التسريع في تحقيق أمنية القاسميّ في التقدم إلى مصاف المؤسسات الأكاديميّة النخبويّة العالميّة. هذه العالميّة تفسر عزم القاسمي على مجابهة التحدّيات الماثلة أمامها في ثلاثة مستويات: المحليّ-الإسرائيليّ (الموافقة على العيش كأقلية مع أغلبيه يهودية في وطن واحد)، المحليّ-الإسلاميّ (اخذ زمام المبادرة في النقاشات المحتدمة حول قضايا شرعيّة خلافيّة) والعالميّ (اتخاذ

موقف معاصر كالبحث عن حقيقة من مجموع حقائق متنوعة في العالم).

أخيرا، فإن التصوّر الفكريّ لكليه القاسمي، مؤشر إلى وعيها لصعوبات الطلاب عند دخولهم أبوابها من حيث مجابهتهم لصراعات قيميّة، انفصام في الهويّة ومواقف متشددة تجاه الحداثة وتجاه الآخر والمختلف. كرد فعل لهذه ألازمة، التزمت الكليّة بإرشاد وتمكين هؤلاء الطلاب من تبني مواقف أكثر مرونة وانفتاح. بالإضافة إلى ذلك، يؤشر التصوّر الفكري للكلية، إلى تفهم لانكشاف الطلاب قبيل دخولهم إلى الكليّة لرسائل ومسلمات "مشوّهة"، ولهذا تعمل القاسمي جاهده من أجل تحرير وتخليص هؤلاء الطلاب من هذه التشوهات التي ترعرعوا عليها وقاموا بتذويتها، مستعينين بتعزيز القيم الإنسانية التي تتناغم مع هويتهم كمواطني دوله إسرائيل وكسكان العالم المتنوّر (م. س، ص 5). بكلمات أخرى، يتضح أن لدى القاسمي مخطّط عمليّ للإطاحة بالتنشئة القديمة (De-Socialization) للطلاب والتي تشوبها تشوّهات بعض مسلمات المجتمع العربي، وإعادة تنشئتهم من جديد (Re-Socialization) للانخراط في الثقافة المعولمة كونهم جزءا عضويا من كلا المجتمعين الإسرائيليّ والعالميّ المستنير.

كتب في تصوّر كلية القاسمي عن الاعتراضات الداخليّة للمجتمع العربي وقيادته ضد عقلانيّة ومؤسساتية القاسمي: "نجحت القاسمي في تأسيس ذاتها كمؤسّسه تعليميّة رسميّة تلتزم بالتخطيط والمعايير والشفافية، على الرغم من المعارضة داخل المجتمع العربي وقياداته التي تضغط من أجل تثبيت ثقافة "الحمولة" و"الواسطة" بأشكالها وأنواعها، طمعا في تمرير المصالح الشخصية والفئوية داخل القاسمي" (م.س، ص 4). بمعنى أن القاسمي واعية للتحدّيات الماثلة أمامها المتجسدة في كلا التنشئة السياسية "المشوّهة" لطلابها وثقافة "الواسطة" و"المصالح الشخصيّة" الشائعة عند قيادات المجتمع العربيّ في إسرائيل.

## المبنى الأكاديميّ لكلية القاسمي

### كداعم لفكرها ومعتقداتها:

تقترح القاسمي على طلابها أربعة مسارات لإعداد المعلمين: الطفولة المبكرة (معلمات روضه وصفوف الأول والثاني)، المدرسةالابتدائيّة (الدين الإسلاميّ، اللغة العربية وآدابها)، المدرسة فوق الابتدائيّة (الدين الإسلامي، اللغة العربية وآدابها، الرياضيات، الحاسوب، اللغة الانجليزية وآدابها) والتربية الخاصة (مع اللغة العربيّة). كما أن الكلية تقترح برامج دراسيّة خاصّة (برنامج الممتازين) وبرامج تطوير مهنيّ (استكمالات وإعداد مهنيّ) (القاسمي: الكلية الأكاديمية للتربية، 2008، ص 16).

تركزّ الدراسة على مصداقية تخصص الدين الإسلاميّ في كلا المسارين (المدرسة الابتدائية، وفوق الابتدائية): تخصص الدين الإسلاميّ موجّه بالأساس لإعداد خريجين ذوي قدرات نقديّة لمواجهة التحدّيات التي تفرضها الحداثة (مثل الإماتة الرحيمة والتبرع بالأعضاء الخ...) من خلال الاستناد إلى القران الكريم، السنّة النبويّة الشريفة، المذاهب الأربعة، وتجديدات المفكرين الإسلاميين. يهتم تخصص الدين الإسلاميّ بمساعدة طلابه على تذويت رسالة القاسمي التربويّة المثمثلة في احترام الأديان الأخرى وتقدير إضافاتها للإنسانية (م. س، ص 4).

لعلنا نلاحظ من خلال الوصف أعلاه، أن خطاب التنور، العقلانيّة، البحث عن المشترك، وتقبّل الأديان والثقافات الأخرى، مرتبط كالحبل السريّ في مصداقية كافة المسارات والتخصصات في القاسميّ، وعلى رأسها إعداد معلمي الدين الإسلامي.

## الفكر المتداول في كليّة القاسمي:
### تشجيع خطاب داخليّ وخارجيّ مع ذوي الرأي الآخر:

ضمّت المكتبة العامة لكليّة القاسمي في نفس اليوم الذي فحصنا فيه محتوياتها من أدبيات ومراجع في موضوع الدين الإسلاميّ (13 أيار 2009) تنوعا كبيرا في العناوين والمراجع، حيث شملت باقة كبيرة من مؤلفات لمفكرين ينتمون إلى مختلف المذاهب والتوجهات الإسلاميّة. إضافة إلى ذلك، وجدنا كما كبيرا من الأدبيات التي تختص في الصوفيّة في الإسلام، نظنها من مخلّفات المكتبة العامة التي أديرت سابقا على يد طريقه القاسمي الخلوتيه الجامعة واندمجت لاحقا مع المكتبة الرسميّة لكلية القاسمي (المصدر: موقع مكتبة القاسمي في يوم 2009/05/13).

وحدة الأبحاث والتطوير تختص غالبا في إجراء دراسات لتقييم العمليّة الأكاديميّة والتربوية في القاسمي. تدعم هذه الوحدة سنويا أبحاثا متنوعة تناقش مواضيع مختلفة كالتطبيقات العملية، أساليب التدريس وأبحاث متعدّدة التخصصات (אינטרדיסציפלינרי) مثل "طاقم بحث مشترك من العلوم التربوية وتعليم الدين الإسلامي يركز على بحث العلاقة بين العلم، التربية، والدين الإسلامي" أو "طاقم عمل مشترك بين القاسمي" و"مجلس حوار الأديان" الذي يعكف على استكشاف نموذجا للتسامح الدينيّ بين الإسلام واليهوديّة". هذا يعني أن جل عمل وحدة الأبحاث والتطوير في القاسمي هو في نطاق التعليم العلمانيّ/ الدنيويّ، مع محاولته فتح باب النقاش في قضايا إسلاميّة ذات طابع حديث ومتحد.

تعزز التوجّه الليبراليّ/الحديث في القاسمي بذراع إضافية هو "مركز التعددية الثقافية" الذي يعمل جاهدا بهدف "رعاية وتطوير الخطاب الدينيّ والثقافيّ في المجتمع الإسرائيليّ" من خلال "لقاءات مشتركه تضم معلمين ومحاضرين من القاسمي، كليه أورانيم وجمعية

"معلمون متدينون" من جامعه "بار إيلان" أو من خلال العكوف على إصدار كتاب يحمل اسم "القيم المشتركة لليهوديّة، النصرانيّة والإسلام" بمشاركه "مجلس حوار الأديان" (القاسمي: الكلية الأكاديمية للتربية، 2008، ص 181).

بالإضافة إلى كل ما ذكر آنفا، افتتحت كليّة القاسمي "مركز الدراسات الإسلاميّة والإفتاء" بغرض: "أن تكون السلطة المركزيّة للإفتاء بالقضايا الدينيّة اليومية والخلافيّة عند المسلمين داخل إسرائيل" (القاسمي: الكليّة الأكاديميّة للتربية، 2008، ص 183).

الاستنتاج الذي توصلنا إلية بناءً على مما نشر في كافة الوثائق أعلاه هو أن كليّة القاسمي، على مستوى التصريحات، تؤهل معلمين في موضوع الدين الإسلاميّ حسب التوجّه الليبراليّ/الحديث،مما يعني: اعتماد القيم الحديثة أو ترجمة هذه القيم داخل إطار/ هيكلية الإسلام، تعزيز كميّة ونوعية التعليم العصريّ مع المحافظة على دروس محددة في موضوع الدين الإسلاميّ، استعداد لفتح حوار مع ثقافة الغير (خاصة اليهوديّة– الإسرائيليّة) بشرط أن يستعد فيه الطرفان للتغيّر والتغيير.

### الفكر الذي ينتج داخل كلية القاسمي من خلال مجلتها ومؤتمراتها:
إسلام معتدل ومسالم

"الجامعة" المجلة الأكاديميّة لكلية القاسمي: إسلام بلا شوائب تطرّف.

اسم "الجامعة" مشتق من "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة" ويحمل في طيّاته معنيين: "الجمع بين الروحيّ والدنيويّ" و"جامعة أكاديمية". هذه الازدواجية في اسم مجلة "الجامعة" ليس من قبيل الصدفة، بل تعكس التوجّه المركزي للكلية في التدريس والبحث العلميّ، والذي يجمع بين ممارسة الحياة اليوميّة مع الخوض في قضايا الأمور العظام حول الآخرة. كذلك يعكس الاسم الرغبة الجامحة عند القاسمي (التي بدأت بوصفها "زاوية" تتعلم فيها حفنة مؤمنين بمبادئ "طريقة القاسمي الخلوتية الجامعة"، وتطورت إلى "كليّة إعداد معلمين") في التحول إلى أول جامعة عربيّة في المجتمع العربي بإسرائيل، بل وربما جامعة ذات مكانه دوليّة مرموقة.

مجلة "الجامعة" تعرب، بطرق مختلفة، عن الرغبة في تحقيق التوازن بين متطلبات الحداثة وضرورة الالتزام في الشريعة الإسلامية: ظهور المجلّة بشكل متتابع ومنتظم على الإنترنت، وكتابة المقالات بثلاث لغات (العربيّة والعبريّة والإنجليزيّة) تعبير عن الجماهير الرئيسيّة الثلاثة التي تتوجه إليها المجلة: المجتمع العربيّ (اللغة العربيّة)، المجتمع الإسرائيليّ (العبريّة) والعالم (الانجليزيّة). لم نجد أي مقالات نشرت في أكثر من لغة.

كذلك، أرفقت ملخّصات بالعربية للمقالات التي كتبت باللغة العبرية وبالعكس. لم نجد تفسيرا لحقيقة عدم وجود أي ملخص للمقالات التي نشرت باللغة الإنجليزية بأي لغة أخرى.

تنخرط المقالات المنشورة في مجلة "الجامعة" أكثر في المواضيع العلمانيّة (الرياضيات، العلوم، اللغات، وما إلى ذلك) ومنها إلى الموضوعات الدينيّة (قضايا شرعية، الصوفيّة أو كتابات مفكرين إسلاميين معاصرين مثل القرضاوي). لاحظنا في الأعداد الخمسة الأخيرة من المجلة انخفاضا في عدد المقالات التي تتناول المواضيع الدينيّة، بما يتفق مع زيادة حادّة في المواد التي تتناول المسائل العلمانيّة. ولعل هذا التطور مرتبط في التغييرات التي بادرت إليها كليّة القاسمي في تدعيم وتعزيز عملية إعداد المعلمين في مواضيع "حياتية/علمانية/دنيوية" على حساب مسار وتخصص الدين الإسلاميّ.

ولا مناص عن الإشارة إلى وجود هيمنة واضحة للمقالات التي تتناول القضايا العامة مقارنة مع المقالات التي تتناول التعليم والتدريس عامة، وتدريس الدين الإسلاميّ على وجه الخصوص في مجلة "الجامعة"، الصادرة عن كليّة إعداد معلمين. المقالات التي تطرقت إلى مواضيع عامة تراوحت بين قضايا محليّة للمجتمع العربيّ في إسرائيل (كما في سلسلة المقالات التي تُقيِم التغيرات التي تحدث داخل الحمولة) والقضايا العالميّة (سلسلة من المقالات عن هوليوود، إنتاج وليم شكسبير، آثار التكنولوجيا على الحضارة الإنسانيّة، الخ). وجدنا مقالة واحده فقط تعالج العلاقة بين المجتمع العربيّ في الداخل ودولة إسرائيل، تطالب فيها مؤسسات الدولة المختلفة اعتماد قيم إعلان وثيقة الاستقلال الخاصة بالمجتمع العربيّ.

ومعظم المقالات في مواضيع التربية والتدريس والتخصّص تتعاطى مع قضايا عامة، وجزء كبير منها يحاول الإجابة عن الأسئلة: كيف ينبغي لمؤسسة عربية لإعداد المعلمين اتخاذ قرارات مناسبة تجاه قضايا تربوية عالقة، استخدام التكنولوجيا، معالجة العنف والتسرب والإنجازات المنخفضة في المدرسة العربية؟

هذه المقالات تؤكد على مفهوم "الثقافة" وليس "الدين" ومعظم اهتمامها يتمحور في فحص/اقتراح آليات لتكييف وملاءمة إعداد المعلمين داخل مجتمع يتّجه من التقليديّة نحو الحداثة. وجدنا في نصوص الأعداد المستعرضة من مجله "الجامعة" ستة (6) مقالات فقط تتناول تعليم الدين الإسلاميّ. هذه المقالات، كما سنسهب لاحقا، تتأثر بطرق مختلفة من نهج "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة".

في ورقه العيساوي، أبو حسين وأبو مخ (2000، ص 1–18) تحت عنوان "نموذج لإعداد المعلمين في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في باقة الغربية" يُقترح نموذج التفكير الارتدادي في التطبيقات العملية لتشجيع الطلاب في اعتماد "ثقافة التفكير الارتدادي" في

عملهم المستقبليّ دون خوف من السلطة أو الوصمة/العقاب التي تميّز المجتمع العربيّ، والتي أتوا معها، وسيعملون فيها لاحقا. التفكير الارتدادي هو أحد أركان "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة" المتمثلة في "محاسبة النفس".

ورقه العمري (2001، ص 244–252) حول "التهذيب في المناهج والكتب المدرسية من خلال التربية ألإسلاميه"، تحلل أهميّة "التهذيب" في تحديد قواعد السلوك كما وردت في المناهج الدراسية للدين الإسلاميّ لكافه الفئات العمرية. في الواقع، إن فكر "تهذيب النفس" باعتباره ركيزة أساسيّة في عملية التعلم وتسوية السلوك هو أحد أركان "طريقة القاسمي الخلوتيه".

في مقال آخر للعمري (2005، ص 313–325) يناقش موضوع "تعليم التربية الإسلامية في طرائق التدريس المستعملة" حيث يطلب المؤلف اختبار ملاءمة طرق التدريس الكلاسيكية–التلقينية (معلم فاعل–طالب سلبي) أو المعاصرة (تعلم ذاتي، البحث، الحوار، لعب الأدوار، المشاريع وحل القضايا) في تعلم الدين الإسلامي في المدرسة. الادعاء هو أن في تعاليم الإسلام هناك مواد في غاية الحساسية لقدسيتها (مثل آيات من القرآن الكريم وأقوال النبي صلى الله عليه وسلم)، وكونها مسلمات (مثل أركان الإسلام والإيمان)، تتطلب حساسية قصوى في اختيار طريقه التدريس المناسبة لها. هذا التوجّه متأثر من "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة" التي تستخدم مع السالك (أو المريد) كلا من "تعليم الأقران" أو "العلم بالتفكر والتدبّر".

في المقالة التي كتبتها أبو مخ (2005، ص 256–233) والتي تناقش موضوع "القيم برؤية إسلاميّة"، تذكر المؤلفة أن من حق الطلاب تعلم مواجهة التحديات الماديّة/الدنيوية للحياة العصرية من خلال تعزيز التربية للأخلاق والقيم الإسلامية في إطار دروس الدين الإسلاميّ. جادلت الكاتبة بأن التمسّك بقيم الإسلام المركزيّة ستؤدي إلى فوز المسلم في العالمين الدنيوي والأخروي. لفت انتباهنا تركيز المقالة على القيم الأساسية للإسلام (الماديّة والروحية والأخلاقية والجمالية والفكرية والعاطفية والاجتماعية) ذات التوجه الإنسانيّ والعالميّ، على حساب التغاضي عن قيم خاصة مثل "الجهاد" بالمعنى الواسع للمصطلح أو "الدعوة" على الرغم من كون هذه المبادئ مركزية أيضا عند "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة". لعل الغرض من هذا التجاهل الواعي لهذه القيم الأساسية في الإسلام هو الابتعاد عن النمطية في فهم هذين المفهومين والذي يربط الإسلام مع التطرف والإرهاب.

المقالة التي كتبها خالد محمود (2007، ص 82–91) تتركّز في "المنهج التربوي في طريقه القاسمي الخلوتيه الجامعة". لقد عرض الكاتب ماهيّة الطريقة الخلوتيّة، ينابيعها الفكرية والشخصية، تطورها المؤسساتي ومراحل تطوّر الطالب (المريد أو السالك) حسب

منهجها. وأسهب الباحث حول أركان الطريقة الثمانيّة، عدا تبجيل طريقه القاسمي الخلوتيه الجامعة، فقد شجّع الكاتب بشكل خفي وغير مباشر، الطلاب والمحاضرين على تبني معلمي الدين الإسلامي للأدوات التربوية التي تعتمدها الطريقة الخلوتيه.

في مقال آخر لأبي مخ (2008، ص 233–211) عن "التربية الجمالية" حاولت الكاتبة توضيح ثلاثة مبادئ لطريقه القاسمي الخلوتيه الجامعة هي "الخلوة"، "الصمت" و"التدرب على التفكير والتدبر" من خلال طلب تعلم الجمال كطريقه لفهم عجائب المبدع. تحثّ المؤلفة كلا من المحاضرين والطلاب في الكلية من استغلال حصص الدين لتوعية الطلاب إلى الجمال والجماليات والتي ترتبط طبعا بالأركان الثلاث للطريقة المذكورة أعلاه.

ومن نافلة القول، كشف تحليل الأوراق في مجال التربية وتدريس الدين الإسلاميّ في مجلة "الجامعة" عن أربع نتائج مركزية: أولا، اهتمام الباحثين (أو محرري المجلة) في تذييل المقالات بخلاصة باللغة العبرية. ثانيا، تمركز المقالات في قضايا تربوية ذات صلة وطيدة مع "طريقه القاسمي الخلوتية الجامعة"، رغم وجود قضايا أخرى ساخنة في تعليم الدين الإسلاميّ في إسرائيل. ثالثا، توصية جميع الكُتاب على عمل شخصي/خاص/ فردي أمام الذات/ الخليقة/ البارئ بمعزل عن قضايا الأمّة. هذا الانحصار في القضايا الضيّقة يخالف توافق الآراء حول واجبات المسلم تجاه محيطه: الأسرة، المجتمع القريب، الوطن والأمّة بأسرها. رابعا، امتنع الباحثون في مجله "الجامعة" عن إظهار أي نقض/مس/ اقتراح بدائل لتصحيح/تغيير مناهج التعليم البالية في موضوع الدين الإسلاميّ في الدولة. الملاحظ أن كافة الكتّاب في المجلة تقبلوا هذه المناهج، والتي لم يتم تحديثها منذ عقدين من الزمان، لكن مع تشجيع المدرسين على استخدام وسائل أيضاح حديثة وكلاسيكيّة، التركيز على التربية على القيم، التربية على الجمال والجماليات، وتعزيز التفكير الارتدادي في دروس الدين الإسلامي الخ.

تبيِّن هذه النتائج التوجّه الحديث/الليبرالي لكلية القاسمي في إعداد معلمي الدين الإسلامي داخل إسرائيل: الكتابة بثلاث لغات (العربية والعبرية والإنجليزية) في مواضيع متنوعة (دينية وعلمانية) وحول موضوعات مختلفة (عامه وتربويه)، مع رسالة واضحة حول نهج معتدل ومتسامح تجاه المؤسسة الإسرائيلية، عمل فرداني أمام الخالق بمعزل عن قضايا الأمّة، إقصاء مصطلحات ذات معنى عسكريّ متشدد مثل "الجهاد" و"الدعوة"، قبول الإطار الحاليّ للعمل التربوي في مجال الدين الإسلاميّ وتجنب انتقاده أو التشكيك فيه بل الاكتفاء في إبداء اقتراحات تطوير فقط، التأكيد على أهمية خطاب الآخر مع اختيار مفاهيم وقيم إنسانية عالمية.

## الفكر الإسلامي في مؤتمرات كليه القاسمي:
تعددية ترفع شعار التخاطب مع الآخر:

ثمّة ست خصائص مركزية للمؤتمرات حول الإسلام التي نظمت على يد كلية القاسمي بين الأعوام 2006–2009. **الخاصية الأولى،** موضوع الإسلام يحظى بقدر كبير من الاهتمام من حيث تنظيم المؤتمرات في القاسمي، وهذه الحقيقة مثيرة للاهتمام على ضوء التدهور الكبير في مكانة مسار "الدين الإسلاميّ" في الكليّة خلال العقد الماضي وبالتحديد منذ بداية عام 2002، حيث أقصي هذا التخصص مقارنة مع التخصصات "العلمانيّة" الأخرى كالتربية الخاصة والطفولة المبكرة الخ. ويرجّح أن يكون تفضيل القاسمي لتنظيم مؤتمرات حول الإسلام هو بدافع الاستفادة من الزخم والاهتمام الكبير بالإسلام على الصعيد المحليّ (إسرائيل)، الإقليميّ (الشرق الأوسط) والعالميّ، طمعا في تثبيت مكانة القاسمي ليس فقط باعتبارها إحدى الكلّيات التي تتفرد في إعداد معلمي الدين الإسلامي في البلاد، بل أيضا باعتبارها مؤسسة ذات توجّه تعدديّ تنادي بالحوار مع الآخر، بل وتعزيز مكانتها كهيئة أكاديميّة (تطمح أن تكون جامعة) ذات مكانة عالميّة في هذا المجال.

**الخاصية الثانية،** على الرغم من تخصص كليّة القاسمي في التربية وإعداد المعلمين، فإنها لم تتطرق لكلا الموضوعين في المؤتمرات التي نظمتها، حتى ولم تداول قضايا تدريس موضوع التربية الإسلامية، بل فضّلت تنظيم مؤتمرات حول قضايا عامة مثل "التعدديّة الثقافية في الإسلام"، "حوار الأديان" و"التسامح". يبدو أن الإسلام نفسه، وليس مجرد "إعداد معلمي الدين الإسلامي" هو الذي يجذب انتباه المشاركين في المؤتمرات من إسرائيل والخارج.

**الخاصية الثالثة،** معظم المؤتمرات التي عقدت عن موضوع الإسلام هي مؤتمرات دوليّة. فقد لاحظنا أن عددا قليلا جدا من هذه المؤتمرات نظمت على المستوى الوطنيّ، وَنَدُر أن عثرنا على مؤتمر عن الإسلام نُظّم على المستوى المحليّ (مستوى الكلية فقط). هذه الميزة تعزز من فرضية أن القاسمي تحاول تعزيز مكانتها الأكاديميّة الدولية باعتبارها إحدى الكليات التي تتفرد في إعداد معلمي الدين الإسلامي في إسرائيل.

**الخاصية الرابعة،** شارك في جميع المؤتمرات شخصيات هامّة من الإداريين (خاصة المسئولين في وزارة التربية وجناح إعداد المعلمين)، السياسيين (أعضاء كنيست، رؤساء بلديات، رؤساء أحزاب وحركات سياسية)، رجال الدولة (وزير الثقافة الرياضة والعلوم، وزير المعارف، رئيس الوزراء ورئيس الدولة)، الشخصيات العامة (فائزون بجوائز مختلفة، قضاة المحكمة الشرعية، قضاة المحكمة العليا، زعماء طوائف دينيّة ومدراء منظمات غير حكومية)، رجال الأعمال (محليين وعالميين) ودبلوماسيون (سفراء وقناصل دول

متعددة). نادرا ما عُقد مؤتمر عن الإسلام في كليّة القاسمي دون أن تشرفه كوكبه من الشخصيات الهامّة (كرعاة للمؤتمر، ضيوف شرف، مرحبين أو محاضرين) طمعا في رفع هيبة المؤتمر (ليس بالضرورة أكاديميا)، واستقطاب تغطية إعلامية مكثفه.

**الخاصية الخامسة،** في كل دعوة لمؤتمر نظمته كلية القاسمي حول الإسلام تظهر افتتاحية موحدة وثابتة تفيد عن خصوصية الكلية والأهداف المستمدة منها: "القاسمي ، كأول مؤسسة أكاديمية في قلب المجتمع العربي في إسرائيل، تعمل على تطوير رأس المال البشري بغيه تشكيل مجتمع معرفيّ إنسانيّ يحمل رسالة الشراكة والتعدديّة الثقافية على الصعيدين المحليّ والعالميّ". من خلال الافتتاحية تعلن القاسمي أيضا عن عقيدتها: "تجمع أكاديمية القاسمي بين الثقافة الإسلامية العريقة مع التقدم، وتضع حجر الأساس لتطور الأقليّة العربية في إسرائيل، طامحة في أن تتقدم لمصاف المؤسسات الأكاديمية العالمية". في نهاية الافتتاحية تعرض القاسمي الأدوات المستخدمة لتحقيق رؤيتها: "إلى جانب العمل الأكاديميّ، تطور الكلية الخطاب الثقافيّ والحوار الإنسانيّ بين الجماعات المختلفة في المجتمع الإسرائيليّ من خلال الحلقات الدراسيّة والنشاطات والمؤتمرات التي تهدف إلى خفض الأسوار بين مختلف القطاعات".

الفعاليات الثقافية والاجتماعية والأكاديمية التي نظمتها كلية القاسمي لتسويق مواضيع معيّنة، تكريم شخصيات، تلخيص أحداث، افتتاح أو إنهاء مشاريع (غالبا ما تضم ممثلين عن الوسط اليهودي)، تُكرّس من أجل تعزيز صورة القاسمي كمؤسسه أكاديمية تؤمن في العلم والانفتاح والشراكة الثقافية والدينية. يمكن تفسير الدافع من وراء كل هذه الفعاليات التي تنظمها القاسمي كرسالة إلى واحدة من ثلاث دوائر، هي: المحلية–الداخلية (المجتمع العربي)، محلية –وطنية (المؤسسة والمجتمع اليهودي) والعالمية. وبناء عليه، اختارت القاسمي لغة التعاون والإنسانية متجنبه لغة القوة والصراع.

وفي النهاية، يطرح السؤال: ما علاقة المواضيع المطروحة في هذه المؤتمرات، الأيام الدراسية، الحلقات الدراسية، الندوات والفعاليات المختلفة، بإعداد معلمي الدين الإسلاميّ؟ فهذه العلاقة غير واضحة. لماذا تستثمر القاسمي الكثير من الموارد في تنظيم سلسلة من هذه النشاطات اللامنهجية كل عام؟ يمكن تفسير تنظيم الغالبية العظمى من هذه الفعاليات اللامنهجية المتصلة بالإسلام كرغبة عند القاسمي بالاستفادة من الزخم في الاهتمام المحلي (إسرائيل)، الإقليمي (الشرق الأوسط) والعالمي بالإسلام، طامعة في تحقيق ثلاث غايات: 1. على صعيد الوسط العربي: إبراز مكانتها واختلافها عن مؤسسات محلية أخرى لإعداد رجال دعوة غير معترف بها من قبل المؤسسة الإسرائيلية. 2. على الصعيد الإسرائيلي: تسويق نفسها كمؤسسه ذات توجه تعددي ومؤمنة في الحوار الثقافيّ والدينيّ مع المجتمع اليهوديّ. 3. على الصعيد العالمي: تدريج ذاتها في مصاف المؤسسات الأكاديمية المحتكرة لإعداد معلمي الدين الإسلامي.

المؤتمرات التي نُظمت من قبل القاسمي هي دليل إضافي على التوجه الليبراليّ/الحديث الذي تنتهجه هذه الكليّة في إعداد معلمي الدين الإسلامي.

## الفكر الإسلامي الممارس عمليا

في إعداد معلمي الدين الإسلامي في القاسمي:

لتحليل خطط المساقات طلبنا الاستعانة بخبيرين قد تقلدا سابقا منصب مدير كلية إعداد رجال دعوة وإفتاء في المجتمع العربي في إسرائيل. في المحصلة تلقينا تقرير أحد الخبيرين فقط لأن الآخر أُدخل المستشفى في حالة حرجه ولشهور طويلة جراء تعرضه لحادث.

**بداية،** على الرغم من كون القاسمي كلية إعداد معلمين عربيّة وتدرس معظم المساقات في اللغة العربية، إلا أن معظم خطط المساقات مكتوبة باللغتين العربية والعبرية. نادرا ما صادفنا خطط مساقات كتبت (كليّا أو جزئيا) في اللغة العربية. الحديث هنا عن مساقات أحد كبار المحاضرين من الضفة الغربية الذي لا يجيد اللغة العبرية. ثنائيه اللغة في خطط المساقات مفهومه إزاء اضطرار الكلية إلى تقديمها لوزارة المعارف ومجلس التعليم العالي لتلقي الموافقة عليها من كلا المؤسستين. أضف إلى ذلك رغبة القاسمي في التصريح عن مضامين المساقات أمام القرناء والإخلّاء اليهود في المجتمع الإسرائيليّ.

**ثانيا،** وجدنا أن عددا من المقررات الأساسية في تخصص الدين الإسلامي يتم تدريسها من قبل أكثر من محاضر. في هذه الحالة، يُطلب من كل محاضر التمسك بالخطة المرجعية التي وافقت عليها الهيئات ذات الصلة داخل وخارج الكلية. بمعنى انه لا مجال لحرية التصرف في تحديد منهاج المساق من قبل كل محاضر بمفرده. هذا التقييد يثير التساؤل حول مدى استقلاليه المحاضرين في المساقات الأخرى التي لا يوجد فيها أكثر من معلم.

**النتيجة الثالثة،** جراء تحليل خطط المساقات للمسار الابتدائي في تخصص الدين الإسلاميّ وجدنا أنها مطابقه لمساقات المسار فوق الابتدائي من حيث عدد المساقات، قيمتها/ وزنها، توزيعها على مر السنين وبالذات مبناها ومضمونها. التفسير المحتمل لهذه النتيجة هو أن "مواد التخصص" هي موحدة، والاختلاف هو في ماده التربية والتطبيقات (علم نفس، تربية، إرشاد تربوي وتطبيق عمليّ).

**النتيجة الرابعة** التي خرجنا بها جراء تحليل خطط المساقات، هي أن قائمه المصادر تعتمد بالأساس على مراجع باللغة العربية مع الاستعانة بعدد قليل جدا من المراجع الأجنبية (كمراجع اختيارية وليست إجباريّة) تتقاسم بشكل غير متوازن بين المصادر الإنجليزية والعبرية لمصلحة الأخير. من الواضح أن أمّهات الكتب في الشريعة والفقه الإسلامي

كتبت باللغة العربية، ولهذا فهذه النتيجة منطقيّة. أضف إلى ذلك حقيقة الصعوبات لدى الطلاب والمحاضرين (حسب شهاداتهم في هذا المضمار) في إتقان اللغة الإنجليزيّة. ولعل التنازل عن القراءة باللغة الإنجليزية ليناقض من طموح كليّة القاسمي في التدرج إلى صفوة الكليات العالمية في مجال إعداد معلمي الدين الإسلاميّ.

النتيجة الخامسة، تشير إلى أن جزءا صغيرا من مساقات تخصّص الدين الإسلامي تعتمد على كتب رئيسية (Text books) حرّرت من قبل أعضاء هيئة التدريس، ونشرت من قبل دار النشر في كلية القاسمي في مرحلتيها: السابقة (كلية لشريعة والدراسات الإسلامية) والحاليّة (القاسمي : كليّة أكاديمية للتربية). يمكن تفسير هذه النتيجة، على حد سواء، إما كدليل على مستوى المحاضرين الجيد (الذين حرروا الكتب) أو كنتيجة لسياسة منهجية في تقييد التوجهات داخل الكليّة.

انسجمت الخطة الدراسيّة لكلية القاسمي، كغيرها من المؤسسات الأكاديمية التي تعنى في تعليم الدين الإسلامي من حيث المساقات، المضامين، وقائمه المراجع، مع خطة الأزهر الشريف كونه المؤسسة الأكاديميّة الأكثر تأثيرا في هذا المجال. تقرير الخبير الذي استأنسنا برأيه في تحليل مضامين المساقات نوّه إلى حقيقة متعارف عليها في السلك الأكاديميّ وهي أن خطة المساق تنحصر في كونها "إعلان نوايا" فقط، حيث يستطيع كل محاضر خلال المحاضرات تغيير أو تجديد أو إضافة مضامين جديدة، بديله أو مكملة لتلك الموثّقة في خطّة المساق.

إحدى أهم الخصائص المركزية لخطة التعليم في كليّة القاسمي هي وجود "وجبه دسمة" من العلوم الصوفية، تُزوّد للطلاب من خلال بعض المساقات الإلزامية لكافه التخصصات في الكليّة، ومنها ما هو حصريّ لطلاب تخصص الدين الإسلامي. يدرس الطلاب في سنه أولى 1.5 ساعة سنوية أكاديمية في مساق "مقدمه في التصوف في الإسلام"، وفي سنه ثانية يدرسون مساق "تزكية النفس" ووزنه 1.5 ساعة سنوية أكاديميّة، في السنة الثالثة يدرسون مساق "قضايا فقهية في التصوف الإسلامي" ووزنه 1.5 ساعة سنوية أكاديمية، وفي السنة الرابعة يدرس الطلاب مساق "فرق في الإسلام" ووزنه 4 ساعات سنوية أكاديمية. لا شك أن المساقات الخاصة في الصوفيّة على مدار أربع سنوات دراسيّة لهي مؤثرة جدا في صقل شخصيّة الخريج المتخصص في الدين الإسلاميّ. هذه المساقات تدرّس غالبا (ليس حصريا) على يد هيئه تدريسيّة تنتمي أو تتعاطف مع "طريقه القاسمي الخلوتيه الجامعة" الصوفيّة.

## معلومات عن الهيئة الدراسيّة في سياق خطط المساقات:

أوردنا في الحسبان أن كل محاضر يأخذ النقاش في حصصه إلى العوالم والمضامين التي تتناغم مع فكره وتوجهاته، ولذلك اخترنا في السطور القادمة، تصنيف الهيئة التدريسية في تخصص الدين الإسلامي إلى ثلاث مجموعات رئيسية من حيث قربها /بعدها عن "طريقة القاسمي الخلوتيه":

الفئة الأولى والأكثر عددا هي أعضاء هيئه تدريسية ينتمون إلى "طريقه القاسمي الخلوتيه". تمتاز هذه المجموعة التي جاء بعضها من الضفة الغربية، بمعرفه وموافقة المؤسسة الإسرائيلية ذات الصلة، بفكرها الصوفيّ كما يتجسد في الموقع الرسميّ "لطريقه القاسمي الخلوتيه" وفي إصدارين مركزيين هما "أضواء على الطريقة الخلوتيه الرحمانية" و"الدلالات الفقهية لأعمال الطريقة الخلوتيه من الكتاب والسنّة"، وكلاهما نشرا على يد زعيم الطريقة آنذاك ( في الأعوام 1997–1998) الشيخ عفيف بن حسني الدين القاسمي. منذ ذلك الحين صدر هذان الكتابان في طبعات مختلفة، الأخيرة التي استطعنا الحصول عليها هي من عام 2006. ينتمي إلى هذه الفئة كل من رئيس المسار ومجموعه محاضرين شباب بعثوا لإتمام دراساتهم العليا على حساب الطريقة الخلوتيه.

أما الفئة الثانية من أعضاء هيئة التدريس، فهم أساتذة لا ينتمون إلى "طريقه القاسمي الخلوتيه"، بل تم تعيينهم بسبب مناصبهم داخل وزارة المعارف. هؤلاء المعلمين لا يلتزمون في وصايا أو طقوس الصوفية. في الغالب، فإنّ هذا الفريق يعمل بموجب عقود مؤقتة تجدد في بداية كل عام.

أما الفئة الثالثة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدين الإسلاميّ، فهي المتعاطفة مع الصوفية، بعضها على خلفيه توظفها في كليه القاسمي، رغم أنها لا تتبع صراحة الطريقة الخلوتية، ولا تؤدي شعائرها، ولا تلتزم بمنهاجها، كما ولا تسوق أفكارها.

استطعنا التأكد من أن المجموعات الثلاث داخل هيئة تدريس تخصص الدين الإسلامي تلتزم في النصوص "المتوازنة" في خطط المساقات تماشيا مع توقعات الكليّة.

باختصار، خطط المساقات في مسار الدين الإسلامي هي شهادة إضافية على التوجه الليبراليّ/الحديث الذي تعد بموجبه كليّة القاسمي طلابها في هذا التخصص. باقة المساقات الملزمة للطلاب تتماشى مع ما هو منصوص عليه من قبل الأزهر الشريف، لهذا فالمراجع هي شاملة، محايدة ومتوازنة، حيث تعتمد بالأساس على أمهات الكتب والدراسات الوسطية. المساقات صودقت على يد أذرع الكلية ذات الشأن (مثل المجلس الأكاديمي والإدارة)، وكتبت هذه المساقات بلغتين (العربية والعبرية) واعتمدت، بمستويات

مختلفة، على مراجع بثلاث لغات (العربية والعبرية والانجليزية) ومن فترات متفاوتة (قديمة ومعاصرة) وضمّت توجهات فكرية وفقهيّة مختلفة (المذاهب الأربعة). المحاضرون، ممن هو تابع أو متعاطف مع "الطريقة الخلوتيه"، ملتزمون في مضامين التعدديّة والحداثة للمساقات، والتي تتركز بالأساس على علاقة الإنسان بخالقه بعيدا عن الخوض في غمار السياسة وبمعزل عن قضايا وهموم الأمة الإسلامية.

## تلخيص ونقاش:

القيم الإنسانية والعالمية التي اعتمدتها كليه القاسمي- على مستوى التصريحات المعلنة- هي العمود الفقري أو الخيط المشترك الذي يربط بين جميع المسارات والتخصصات معا لتحقيق ثلاثة أهداف: أولا، تعزيز شرعية القاسمي عند المؤسسة الإسرائيليّة والجمهور اليهوديّ كمؤسسه ذات توجه عقلانيّ. الهدف الثاني، تمييز القاسمي عن باقي كليات الشريعة غير المعترف فيها داخل المجتمع العربي في إسرائيل. الهدف الثالث، تدريج القاسمي في الساحة الدوليّة بوصفها مؤسسة أكاديميّة ذات طابع عالمي.

النتيجة الرئيسية في هذا البحث، هي أن التوجّه الإسلاميّ المعلن الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلاميّ في "القاسمي: الكلية الأكاديمية للتربية"، المؤسسة الوحيدة في إسرائيل لإعداد معلمي الدين الإسلامي، هو التوجه الليبراليّ الحديث الذي يتلخص في أنه يتفق على اعتماد القيم الحديثة أو ترجمة هذه القيم داخل إطار/هيكلية الإسلام. بمعنى أن الإسلام، وفقا لهذا التوجه، هو محايد. الإسلام هو دين وطريقة حياة، وليس جديرا في أن يرسم كل مناحي الحياة. إلى جانب الرغبة في الحفاظ على أسس راسخة من الهوية الإسلاميّة، هناك استعداد لفتح حوار مع ثقافة الغير بشرط أن يستعد فيه الطرفان للتغيّر والتغيير. وفقا للتوجه الليبراليّ فإن التعليم هو عصريّ لكنه يضم بعض الدروس المحددة في موضوع الإسلام (Sadaalah, 2004, pp. 46-49).

استوعب التوجه الإسلامي من قبل المحاضرين في الكلية وطبّق في المساقات الإسلاميّة، كما اتضح في خطط المساقات التوجّه الليبرالي/الحديث: المعلمون محايدون ويعرضون مواقف جميع المدارس والاتجاهات دون اتخاذ موقف واضح. بالإضافة إلى أنهم يتجنبون الخوض في غمار قضايا مثيرة للجدل قد تغضب "السلطان" داخل الكليّة وخارجها، لهذا هم يرتكزون فقط على علاقة الفرد مع الخالق.

في سبيل تعزيز التوجّه الليبرالي، تستثمر الكليّة جهدا كبيرا في تطوير الحوار العربيّ اليهوديّ، لا سيما في المجالات الأكاديميّة والاجتماعيّة، كأساس للتعايش في وطن واحد على أساس المساواة، الاحترام المتبادل والتقدير لثقافة الآخر. الكليّة تحاول رسم طريقة للتعامل مع القضايا المثيرة للجدل من خلال زيادة الأنشطة الأكاديميّة والاجتماعية، ومن

خلال صياغة خطاب يتناسب مع الثقافة الإسلاميّة ويمكّن في الوقت نفسه من التعايش في مجتمع حديث.

ولعل التحوّل من "كليه شريعة" ترتكز حصريا على تدريس الشريعة الإسلامية إلى "كليه تربية" تعتمد مجملا على تدريس المواضيع الدنيوية، لهو خير مؤشر على الانتقال من التوجّه الإسلاميّ التقليديّ إلى التوجّه الإسلاميّ الليبراليّ/الحديث.

تبنت كليّة القاسمي في إعدادها لمعلمي الدين الإسلامي الخطاب والممارسة التعدديّة التي تعطي الشرعية لسرد روايات مختلفة، تتقبل المختلف والآخر، وتبحث جاهدة عن القواسم المشتركة مع الفرقاء. هذه التعدديّة الثقافيّة تنسجم مع معتقدات ومصالح جماعة "طريقة القاسمي الخلوتيه الجامعة"،المؤسسة والراعية لكلية القاسمي، والتي تتغنى بالنهج الليبراليّ/الحديث من حيث الحد واقتصار ماهيّة الإسلام على علاقة العبد بالخالق بمعزل عن قضايا الأمّة الإسلاميّة.

التوجّه الليبراليّ الحديث الذي يتم بموجبه إعداد معلمي الدين الإسلامي في القاسميّ هو العمود الفقريّ أو الخيط المشترك الذي يربط بين جميع المسارات والتخصصات معا لتحقيق ثلاثة أهداف ضمن ثلاثة أصعدة: على صعيد الوسط العربي: إبراز مكانتها واختلافها في مسألة الانفتاح والتعدديّة عن مؤسسات محليه أخرى لإعداد رجال دعوة غير معترف فيها من قبل المؤسسة الإسرائيليّة. على الصعيد الإسرائيليّ: تسويق نفسها كمؤسسه ذات توجّه تعدديّ ومتصالح يؤمن بالحوار الثقافي والدينيّ مع المجتمع اليهوديّ. على الصعيد العالميّ: تدريج ذاتها في مصاف المؤسسات الأكاديميّة المحتكرة لإعداد معلمي الدين الإسلاميّ.

## قائمة مراجع


القاسمي: كليه أكاديمية للتربية (2008). *الدليل الأكاديمي (2008–2009)*. باقة الغربية.

القاسمي: كليه أكاديمية للتربية (2008). *الدليل الأكاديمي (2009–2010)*. باقة الغربية.

القرضاوي، ي. (2000). *المسلمون والعولمة*. بور سعيد: دار التوزيع للنشر الإسلاميه.

حامد، م. (1999). *المحلية في موائمه العولمة*. القاهرة: دار المعارف.

حنا، م. (1998). *العولمة هي ذريعة الحضارات للتطرف... ثم سبيلها للاعتدال*. النهج، 14، 88–93.

سالم، ب . (1998). الولايات المتحدة والعولمة: معالم الهيمنة في مطلع القرن الحادي والعشرين داخل ا. الخولي (محرر)، *العرب والعولمة* (ص 252–209). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

ياسين، س. (1998). في مفهوم العولمة. داخل ا. الخولي (محرر)، *العرب والعولمة* (ص 35–23). بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

يكن، ف وطنبور، ر. (2001). *العولمة ومستقبل العالم الإسلامي*. بيروت: مؤسسه الرسالة.

באומן, ז. (2003). *גלובליזציה: המחיר האנושי*. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

בארבר, ב. (2005). *ג'יהאד נגד מק-עולם*. תל-אביב: ידיעות אחרונות.

בלנק, י. (2003). אין מולדת להומואים: גלובליזציה, פירוק מרחבי והגטו ההומו-לסבי. *תיאוריה וביקורת*, 23, 111-83.

ברקוביץ, נ. (2003). גלובליזציה של זכויות אדם ושל זכויות נשים: המדינה והמערכת הפוליטית העולמית. *תיאוריה וביקורת*, 23, 48-13.

גור-זאב, א. (2003). לקראת קץ ההיסטוריה של האקדמיה. *תיאוריה וביקורת*, 23, 226-217.

מחאג'נה, א וכפיר, ד (2010). *לימודי אסלאם בעידן הגלובליזציה: המקרה של הכשרת המורים הערבים בישראל*. תל-אביב: מכון מופת.

צבר-בן יהושע, נ' (1990) *המחקר האיכותי בהוראה ולמידה*. תל-אביב: מודן

צבר-בן יהושע, נ' (2001). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי*. לוד: דביר

רגב, מ. (2003). ייחודיות וקישוריות תרבותית במודרניות המאוחרת: המקרה של המוזיקה הפופולארית. *תיאוריה וביקורת*, 23, 115-140.

רם, א. (2003). הM- הגדולה: מקדולנדס והאמריקניזציה של המולדת. *תיאוריה וביקורת*, 23, 179-212.

רם, א. (2005). *הגלובליזציה של ישראל: מקוורלד בתל-אביב, ג'יהאד בירושלים*. תל-אביב: הוצאת רסלינג.

שנהב, י. (2002). גלובליזציה בחוסר נחת. *סוציולוגיה ישראלית*, ד, (2), 452-463.

שלסקי, ש' ואלפרט ב' (2007). *דרכים בכתיבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט*. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום*. תל-אביב: רמות.

Daun, H. &Walford, G. (2004). Introduction. In H. Daun, & G. Walford (Eds.), *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: some national case studies* (pp. 1–4). Leiden :Brill.

Daun, H., Arjmand, R. &Walford, G. (2004). Muslims and education in global context. In H. Daun, & G. Walford (Eds.), *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: some national case studies* (pp. 5–36). Leiden :Brill.

Giddens, A. (1994). Brave new world: the new context of politics. In D. Miliband (ed.) *Reinventing the left* (pp. 15–34). Cambridge: Polity Press.

Ricoeur, P. (1981). What is a text? Explanation and understanding, In: J.B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human science,* (pp. 145–164). New York: Cambridge University Press.

Sadaalah, S. (2004). Islamic orientation and education. In H. Daun, & G. Walford (Eds.), *Educational strategies among Muslims in the context of globalization: some national case studies* (pp. 37–61). Leiden :Brill.

## سيرة ذاتية مختصرة

**دكتور إبراهيم فريد محاجنه** أنهى الألقاب الثلاثة (بكالوريوس، ماجستير ودكتوراة) بامتياز في موضوع الخدمة الاجتماعية من الجامعة العبريّة.

يحمل درجه "محاضر" ويدرّس مساقات تربية في المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلمين العرب- بيت بيرل. تختص أبحاثه الأخيرة في موضوعين مركزيين: "تأهيل المعلمين العرب للتعاطي مع طلاب في ضائقة وخطر" و"إسقاطات العولمة على واقع المجتمع العربي في إسرائيل، مثل: الخدمات الاجتماعية، خطاب وممارسه التعددية الثقافية، التعليم، تأهيل المعلمين عامة، ومعلمي الدين الإسلامي خاصة".

**بروفيسور دورا كفير** حاصلة على اللقب الأول في موضوعي علم الاجتماع وعلم النفس، وعلى لقب الماجستير في علم النفس التربوي والعلاجي من الجامعة العبرية. أنهت اللقب الثالث في علم الاجتماع التربوي في جامعه تل-أبيب. منذ إنهاء درورا كفير اللقب الأول وهي تعمل في مجال البحث، حتى أنها تدرجت في سلم البحث من بدايته كمساعدة بحث وحتى رئاسة "سلطه الدراسات العليا" في الكلية الأكاديمية بيت بيرل.

اندمجت بروفيسور كفير في العمل داخل "الكلية الأكاديمية بيت بيرل" منذ العام 1982. خلال هذه الفترة أقامت عدة مؤسسات هامّة في الكليّة، من أبرزها: "وحدة النهوض بالشبية" عام 1982، "وحدة البحث والتقييم" عام 1989، "قسم التربية" عام 2003، وأخيرا "سلطة الدراسات العليا" عام 2009، والتي ما زالت ترأسه حتى اليوم.

# أدوات الكتابة وماهيّة الإبداع من النقش على الحجر إلى الكتابة بالوسائط المتعددة

إيمان يونس

**موجز**

يبحث هذا المقال في تأثير أدوات الكتابة على شكل ومضمون النص الناتج عنها. فيستعرض الأدوات الكتابية التي استعملت على مر العصور، ابتداء بالنقش على الحجر وانتهاء بالوسائط المتعددة، منطلقا من فرضية مؤداها أن اختلاف الأداة يؤدي إلى اختلاف في طبيعة المنتج، وبتطبيق ذلك على الأدب فمعناه أن ننظر إلى الأدوات المستخدمة في الكتابة، كأدوات لها تأثيرها على ماهيّة الإبداع الأدبي. فعلى سبيل المثال، فإن أول أشكال الكتابة التي عرفتها البشرية كانت الكتابة المسمارية، وقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى استعمال أداة حادة في عملية الكتابة، تشبه المسمار تنقش بواسطتها الحروف على ألواح من الطين أو الفخار، وقد كانت الحروف الناتجة عن استخدام هذه الأداة عبارة عن خطوط مستقيمة وزوايا حادة تتناسب ونوع الأداة من ناحية، والوسيط (ألواح الطين) من ناحية أخرى. وبما أن استعمال هذه الأدوات كان صعبا للغاية، فقد دونت النصوص الهامة فقط كالوثائق الرسمية، وأرجئت النصوص الأدبية إلى حين ابتكرت أدوات أكثر سهولة وطواعية في الاستخدام.

يستعرض المقال بعد ذلك، ما أحدثه اكتشاف ورق البردي في مصر القديمة، ونوع الجلد المعروف بالرق، من تغيير جوهري في شكل ومضمون النصوص المكتوبة. فقد أصبح بالإمكان كتابة نصوص أكثر طولا من تلك التي كانت تنقش على ألواح الطين، إضافة إلى أن الكتابة على هذين الوسيطين الجديدين كانت تتم بواسطة حبر وفرشاة، مما

أحدث نقلة نوعية في عالم الكتابة، فقد مكنت هذه الأدوات من استعمال الخطوط اللينة والدائرية فأصبحت الكتابة أكثر مرونة وطواعية. ينتقل المقال بعد ذلك إلى الاكتشاف الذي غير وجه التاريخ، وأحدث انقلابا في عالمي الكتابة والقراءة، ألا وهو اختراع آلة الطباعة الأولى على يد الألماني يوهانس غوتنبرغ. أدت آلة الطباعة إلى تغيير شكل الكتاب ومضمونه، فأصبح بالإمكان إضافة الصور والملاحظات الهامشية، واستخدام الألوان، وتنسيق النص من خلال علامات الترقيم، إضافة إلى أنه أصبح بالإمكان طبع آلاف النسخ من الكتاب الواحد، مما ساعد على انتشار الكتب وجعلها أضعافًا مضاعفة. وقابلت هذه الزيادات في الإصدارات، زيادة مماثلة في عدد القرّاء، كما كان لها تأثيرها على طرق القراءة. فمن ناحية، نتجت عن طباعة الكميات الهائلة من الكتب، إمكانية "القراءة الناقدة" بفضل زيادة فرص مقارنة الآراء المتنوعة حول الموضوع نفسه في الكتب المختلفة.

يتوقف المقال طويلا عند المرحلة الأخيرة وهي مرحلة الإنفوميديا، حيث استبدلت آلة الطباعة بآلة أكثر تطورا وهي الحاسوب، الذي فرض أدوات وتقنيات جديدة للكتابة، ومعه افتتح مجال الإبداع على نحو غير مسبوق، ولم تعد الكلمة المطبوعة وسيلة التعبير الوحيدة، بل ظهرت إلى جانبها وسائل أخرى عديدة، كالصوت والصورة والحركة والإضاءة والموسيقى وغيرها، مما أدى إلى ولادة أجناس أدبية جديدة لم تعرف من قبل، كالنصوص التفاعلية والنصوص البصرية الرقمية، وغيرها، وفتحت هذه التقنيات آفاقا جديدة في مجالي الإبداع والتلقي.

وأخيرا، يطرح المقال رؤية مستقبلية حول ماهية الإبداع، وإمكانية زعزعة أو بقاء الكتابة الورقية مقابل الكتابة الرقمية.

## مقدمة

مرّت الكتابة عبر العصور المختلفة بمراحل تطور عديدة، وكانت لكل عصر أدواته الكتابية الخاصة ووسائله المناسبة. وقد أثرت أدوات الكتابة المستخدمة في كل عصر، على شكل وخصائص الكتابة نفسها، كما أثّرت على مضمونها وعلى شكل وأنواع الكتب التي نتجت عن استخدامها، إضافة إلى تأثيرها على نسبة عدد الكتّاب والقرّاء.

يقودنا هذا الكلام إلى افتراض بديهيّ، هو أن اختلاف الأداة يؤدي إلى اختلاف في طبيعة المنتج. وإذا أردنا تطبيق هذا الافتراض على الأدب، فمعناه أن ننظر إلى الأداة المستخدمة في الكتابة، كأداة لها تأثيرها على ماهيّة الإبداع الأدبيّ. وليس هذا الافتراض بغريب، فالعرب منذ القدم اعتبروا أن الكتابة ضرب من الصناعة، فقالوا:

ربـعُ الكتابة فـي سَواد مدادها والربعُ حُسنُ صناعة الكُتّابِ
والربعُ مـن قَلَـمٍ سُـوّيَ بَرْيُـهُ وعلى الكَواغد رابعُ الأسبابِ[1]

ويرى الناقد المغربيّ سعيد يقطين، أن عملية الكتابة لم تكن منذ أن اخترعها الإنسان، محاولة منه لتقييد ما كان يتلفظ به بواسطة الصوت، ولمنعه من التلاشي والضياع عن طريق حفظه وضمان استمراره فقط، ولكنها كانت أيضا اكتشافا وممارسة لصناعة. وقوام هذه الصناعة: أداة للكتابة وفضاء لها. وقد تطورت هذه الصناعة مع الزمان، وكان هدف الإنسان أبدا هو تحسين أداء الأدوات والبحث عن الفضاءات المثلى التي كان يستعملها للكتابة، ويعمل على تجويدها للقيام بوظيفتها بشكل أحسن (يقطين، 2008، ص 111).

## أدوات الكتابة المستخدمة في العصور المختلفة:

حتى نعمّق فرضيتنا ونجعلها أكثر وضوحا وإقناعا، سنستعرض فيما يلي بعض المراحل في تاريخ تطور أدوات الكتابة، لنبيّن كيف أثّرت الأدوات التي استثمرها الكتّاب في العصور المختلفة، على شكل الإبداع وماهيته، وذلك بدءا من النقش على الحجر وانتهاء بالكتابة بالوسائط المتعددة (Multimedia).

إن أقدم أشكال الكتابة التي عرفتها البشرية، هي الكتابة "المسمارية"، التي ظهرت في نهاية الألفية الرابعة قبل الميلاد. وسمّيت بهذا الاسم نتيجة لاستخدام قلم محدّب وحادّ في عملية الكتابة يشبه المسمار. كان لاستخدام هذا القلم تأثير كبير على طبيعة وشكل الكتابة نفسها. فكانت عبارة عن علامات ورموز حادة الشكل تتناسب مع طبيعة الأداة وطبيعة المادة التي كتبت عليها، وهي ألواح من الطين أو الفخار (دورا، 2008، ص 21).

1 (الجبوري، 1994، ص 180).

كانت الكتابة المسمارية بالغة الصعوبة، فكان سكان تلك المنطقة يصنعون من الطين ألواحا مختلفة الأشكال والأحجام، يكتبون عليها وهي طرية، ثم يتركونها لتجف وتصلب تحت أشعة الشمس، أو يشوونها بالنار. كانت هذه الألواح تحتاج إلى تنقية وتصفية، وإضافة عامل مزيل للشحوم لوقايتها من التشقق أثناء التجفيف، ومن ثم تخضع لعملية تنعيم وصقل للحواف. وقد أدى تعقيد الكتابة المسمارية إلى تقييد استعمالها، فاقتصرت على فئة صغيرة من الناس، كما حددت عدد الكتاب والقراء الذين باستطاعتهم التعامل معها (شاربان، 2008، ص 38-37).

على الرغم من صعوبة الكتابة، فقد ظلت الشعوب القديمة في بلاد ما بين النهرين، تدوّن تفاصيل تاريخها على ألواح الطين والفخار لمدة ثلاثة آلاف سنة تقريبا. وتمثل هذه الألواح، أولى أشكال الكتب التي عرفتها البشرية.

وفي الألفية الثالثة قبل الميلاد، ظهر نوع آخر من الكتابة، هي الكتابة الهيروغليفية. ويعود أصلها إلى الفراعنة في مصر القديمة. لقد استعمل الفراعنة في البداية الألواح الفخارية للكتابة، لكنها لم تكن تصلح لتدوين النصوص الطويلة، نظرا لمساحتها المحدودة وثقل وزنها؛ مما دفع بقدماء المصريين إلى الكتابة على جدران المعابد والقصور، وهكذا أصبحت الكتابة أقرب إلى الرسم منها إلى الكلمات. لقد اعتبرت الكتابة آنذاك، عملية شاقة، كونها تتم بالحفر على الصخور؛ مما جعل المصريين يهتمون بتدوين النصوص الرسمية فقط، معتبرين الكتابة مجرد وسيلة اتصال ليس أكثر (Baines, 2004, p. 151).

أما بالنسبة للنصوص الأدبية، كالشعر والأراجيز، فقد كانت كتابتها شاقة وتستغرق وقتا طويلا نظرا لطولها، فاكتفوا بحفظها غيبا. ولم تحظ هذه النصوص بالتدوين، إلا حين اكتشف نوع آخر من الكتابة، يتسم بالسرعة والبساطة، وقد عرف هذا النوع بالكتابة الهيراطيقية (فيرنو، 2005، ص 46-48).

نستنتج من هذا، أن طبيعة المادة وطبيعة الأداة المستخدمة في الكتابة، لم تحدد شكل النص المكتوب فقط، بل حددت مضمونه أيضا، فأعطيت الأولوية للنصوص الرسمية، في حين أرجئت الكتابات الأدبية حتى تطورت أشكال الكتابة نفسها، وكذلك مواد الكتابة وأدواتها.

ظلت الكتابة بالنقش على الصخر والطين سائدة، إلى أن اكتشف المصريون ورق البردي، فكان لهذا الاكتشاف تأثير على ماهية الكتابة، وعلى شكل الكتاب الذي أصبح عبارة عن لفافة من الورق تثبت بواسطة قضيب من الخشب أو العاج. وكانت هذه اللفافة تصل في بعض الأحيان إلى ثلاثين ذراعا وأكثر. وفي بعض الأحيان كانت أوراق البردي تجمع وتضم إلى بعضها البعض لتتخذ شكل الكتاب أو الكرّاس المعروف في عهدنا هذا. وسمي الكتاب المصنوع من ورق البردي بـ "الدرج". وقد أدى اكتشاف البردي إلى إمكانية تدوين

نصوص أكثر طولا من تلك التي كانت تكتب على الألواح (مصر الخالدة، 2008-8-3).

ومن المواد الأخرى التي شاع استخدامها بكثرة في صناعة الكتب، كان نوع من الجلود يعرف باسم "الرق". وهو اسم يطلق على جلود الحيوانات التي كان يتم نزع الشعر عنها ودعكها حتى تصبح صالحة للكتابة. استخدمه العرب قبل الإسلام وفي صدره، كما استخدمته شعوب وحضارات أخرى عديدة. برزت قيمة الرق وتفوقه على البردي في التغليف، لأنه أكثر سمكًا، ويصمد مدة أطول، كما كان بالإمكان تزيينه وزخرفته بماء الذهب؛ فأصبحت للرق بذلك مكانة خاصة. وقد بالغ العرب بالذات في تذهيبه وتزيينه وتجميله وصبغه بالألوان المختلفة، ومعه بدأت العناية بالناحية الجمالية الفنية للكتابة.

كانت الكتابة على الرق أو على البردي، تتم بواسطة فرشاة أو ريشة، يتم غمسها في حبر خاص. وقد أحدث استخدام هذه الأدوات، ثورة في عالم الكتابة، حيث برزت أهميتها في قدرتها على إحداث اللمسات الدائرية بشكل طيّع، الأمر الذي أدى إلى تغيير شكل الخط، وتعدد أنواعه وخصائصه، لاسيّما في الخطوط العربية.

ففي صدر الإسلام، وقبل اكتشاف الريشة، كانت الكتابات العربية يختلف خطها وشكلها بحسب المادة التي كتبت عليها من حيث ظهور الليونة واليبوسة في أشكال الحروف. فامتازت الكتابات القديمة بالخط اليابس، أي الخط المزوّى الجاف الذي يتلاءم مع المادة الصلبة التي يكتب عليها. ومثال على ذلك الخط الكوفيّ، الذي كان يصلح للنقش على الجدران بسبب خطوطه المستقيمة وزواياه القائمة التي تتناسب مع أدوات الكتابة الحادة. أما الخطوط اللينة، كالخط الديواني وخط الثلث وغيرها، فقد استخدمت للكتابة على الرق أو البردي بواسطة الفرشاة والحبر (الجبوري، 1994، ص 96).

لقد اهتم العرب بعد الإسلام بأنواع الخطوط وتفننوا في ابتكارها، فأولوها عناية خاصة. وقد بلغت أنواع الأقلام وعددها في العصر العباسي اثني عشر قلما، لكل منها عمل خاص (ن. م، ص 174).

بعد الرق، تعرف العالم على الورق المستخدم في عصرنا هذا، وكان أساسا من ابتكار الصينيين في القرن الأول للميلاد، وقد صنعوه من ألياف النباتات المختلفة، ومنهم انتقل إلى بقية شعوب العالم.

ومع اختراع آلة الطباعة الأولى على يد المخترع الألماني يوهانس غوتنبرغ عام 1483، زاد الاهتمام بأنواع الورق، فكانت هناك أشكال وأنواع عديدة يؤدي كل منها دورا مختلفا بحسب مصدر استخراجه، كما تطورت أجهزة خاصة لقياس لمعان سطح الورق، وأخرى لقياس قوته ومتانته، وبذلك خصصت أنواع من الورق للطباعة وأخرى للتغليف (سناجلة، 2005، ص 86).

أحدثت الطباعة نقلة نوعية في عالم الكتابة والتدوين، فمن ناحية أصبح بالإمكان طبع آلاف النسخ من الكتاب الواحد؛ مما ساعد على انتشار الكتب وجعلها أضعافا مضاعفة، فازداد عدد القراء، كما أصبح بالإمكان كتابة مؤلفات طويلة جدا تقع في عدة أجزاء. والأهم من ذلك، أن الطباعة أحدثت تغييرا في مبنى النص وأكسبته حلّة جديدة. فبعد أن كان النص يكتب بشكل كلمات متراصة على ورق البردي أو الرق لتوفير عدد الصفحات، أصبح بالإمكان تقسيم النص إلى فقرات لتسهيل عملية القراءة، وأدخلت علامات الترقيم لتساعد على تنظيم النص، كما بدأ الطباعون يتركون مساحات فارغة لكتابة الحواشي، أو لإدراج الصور، أو لإتاحة المجال للقارئ للتنفس (مارتان، 2008، ص 345).

جذبت هذه المساحات الفارغة أنظار الكتاب، فأخذوا يهتمون بالتشكيل البصري للنص، وذلك بحسب توزيع السواد على البياض (الكلمات على الصفحات)، ونشأ عن ذلك كتابة قصائد بأشكال زخرفية وهندسية مختلفة، فتشكل ما يعرف بالشعر البصري (Visual Poetry)، وتعددت أشكال قراءاته ودلالاته، فأدرك الكتاب القيمة التعبيرية لتلك الفراغات؛ مما زاد من اهتمامهم بها (كريستان، 2008، ص 377-379).

لم يقتصر تأثير الطباعة على طريقة تشكيل النص وتصميمه فحسب، بل كان لها تأثير كبير على أمكانية إدراج الصور في الكتب والمؤلفات، ففي أوروبا مثلا، صدرت كميات هائلة من كتب الرموز والمقتطفات الأدبية والأقوال المأثورة إلى جانب صور إنجيلية، وهي جميعا تعتمد على استغلال ملكة العين للصورة، لينفعل الرائي في تفسير المعاني الرمزية الواردة في الإنجيل (ماراتان، 2008، ص 352). ولا تزال الصورة تلعب دورا هاما في المؤلفات، لاسيما في كتب الأطفال. فمن أهم التطورات التي أحدثتها تكنولوجيا الطباعة في عالم الكتابة، هو ما يتعلق بكتب الأطفال التي أهملت في العصور القديمة بسبب صعوبة الكتابة من الناحية التقنية، مما حال دون الاهتمام بكتابة خاصة للأطفال، فاقتصرت الكتابة آنذاك على تدوين النصوص الهامة، كالنصوص الدينية والوثائق الرسمية التي يصدرها الحكام أو الملوك. ثم جاءت الطباعة لتطرق الباب في هذا المجال بعد أن ظل مغلقا لسنوات طوال. لقد أدت إمكانيات التكنولوجيا الهائلة في عالم الطباعة من تحكم بحجم الخط، تعدد الألوان، إدراج الصور والرسومات، إلى فتح مجال الإبداع في كتب الأطفال، فظهرت القصص المصورة والكتب المجسمة (ثلاثية الأبعاد)، والموسوعات العلمية المبسطة.

على الرغم من الإيجابيات الكثيرة التي أحدثتها الطباعة في عالم الكتب والكتابة، إلا أن الكتاب الورقي ظل محدودا فيما يمكنه أن يتيح للكاتب من إمكانيات الخلق والإبداع، وذلك بسبب طبيعة مادته الجامدة الصماء.

## الكتابة المرقمنة،
## ثورة حقيقية في عالم الكتابة:

ظل حال الإبداع مقيّدا على نحو ما، إلى أن وصلنا إلى المرحلة الراهنة في عالم الكتابة، مرحلة الإنفوميديا، أو مرحلة الكتابة المرقمنة، حيث انتقلت عملية الكتابة من آلة الطباعة، إلى آلة أكثر تطورا وتعقيدا هي الحاسوب، ومعه افتتح مجال الإبداع على نحو غير مسبوق، فأصبحت الكتابة تتمم بواسطة لوحة مفاتيح (Keyboard) وفأرة (Mouse) وضغط على الأزرار، وتحولت الصفحة من صفحة صمّاء إلى شاشة عرض مضيئة، ولم تعد الكلمة هي الوسيلة الوحيدة المتاحة للتعبير، فقد عرضت التكنولوجيا وسائطها المتعددة في عملية الكتابة، فأصبح بالإمكان إضافة الصوت والموسيقى، الصور والرسومات، ولقطات الفيديو، وتحريك كلمات النص في فضاء الشاشة، والتلاعب بالألوان والإضاءة، كما لم تعد الكتابة ذات اتجاه محدد، بل أصبح من الممكن تحريك النص بشكل أفقي أو عمودي أو لولبي دائري.

كان من الطبيعي ألا يظل الكتّاب مكتوفي الأيدي أمام كل هذه الأدوات والإمكانيات، فكان لابد لهم من استثمارها أثناء عملية الكتابة ليبتكروا نصوصهم الخاصة، والتي أصبحت بفضل هذه الوسائط أشبه بلوحات فسيفسائية كما وصفتها الكاتبة الإمراتية فاطمة البريكي، فقالت: "وإذا كان النص في طوره الورقي عبارة عن لوحة فسيفساء صامتة وجامدة، قوامها النصوص المكتوبة فقط، فإنه في الطور الرقمي عبارة عن لوحة فسيفسائية تجمع بين النصوص في كافة أحوالها، المكتوب منها والمسموع والمرئي، في حالاته الثابتة والمتحركة، وتتسم هذه اللوحة الفسيفسائية الرقمية بقدرتها على إقامة علاقات التداخل والتشابك بين النصوص المتضمنة فيها، بالإضافة إلى مرونة التنقل بين المواد النصية وغير النصية" (البريكي، 2006، ص 183).

أدى استخدام الحاسوب ووسائطه المتعددة في الكتابة الأدبية، إلى إنتاج أنواع جديدة وأجناس أدبية رقمية مبتكرة، تحمل صفات وخصائص الوسيط الذي أفرزها والأداة التي ابتكرتها. وقبل أن نتطرق إلى هذه الأنواع، سنقف أولا عند التقنيات الأساسية المعتمدة في الكتابة الرقمية، والتي حلت محل الحبر والورق.

يمكننا أن نميّز اليوم بين ثلاث تقنيات رئيسيّة تستخدم في كتابة النص الرقمي، وهي:

* الوسائط المتعددة (Multimedia).
* النص المرتبط (Hypertext).
* الوسائط الفائقة (Hypermedia).

يعني مصطلح "الوسائط المتعددة"، إمكانية تمثيل المعلومات باستخدام أكثر من نوع من الوسائط، مثل الرسومات والصور الفوتوغرافية، والفيديو والصوت والحركة. ويرى الناقد المصري محمد بسيوني أن مصطلح "التعدد" يشير إلى استخدام وسيلتين أو أكثر ضمن العمل الفني، كما يشير إلى تعدد الحواس الخاصة باستقبال النص في أشكال التقديم المختلفة، وإلى تباين خصائص المتلقين وحاجاتهم، بحيث يلبي هذا التعدد مختلف الخصائص والحاجات، وهو بذلك يؤكد تأثير هذه الوسائط على متلقي النص أو متلقي العمل الفني أيا كان. والهدف من استخدام هذه التقنية في الكتابة الإبداعيه، هو نقل الأفكار في أكثر من وسيلة تدعم الفكرة والمعنى المنشود (بسيوني، 2007، ص 99).

أما مصطلح "النص المرتبط"، فيمكننا التعامل معه من منظورين مختلفين، الأول تكنولوجي والثاني أدبي. فمن المنظور التكنولوجي يمكن تعريف المصطلح على أنه سلسلة من نصوص كثيرة متشابكة ومترابطة بعضها ببعض، تعرض للمستخدم مسارات مختلفة للقراءة (Landow, 1990, p.3) .

وقد جاء في المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي، أن بنية النص المرتبط تختلف عن بنية النص التقليدي بشكل جوهري. فبينما ترتكز بنية النص التقليدي على مبدأ الخطية، حيث يمضي النص بشكل متسلسل من فقرة إلى أخرى، ومن صفحة إلى أخرى، فإن بنية النص المرتبط تعتمد على مبدأ الروابط (Link)، وغالبا ما يكون تحتها خط أو تكون بلون مختلف، يستطيع القارئ الولوج إلى كل منها والتنقل بينها بشكل حر دون أن يضطر إلى اتباع اتجاه قراءة محدد ( المعجم الشامل، 2001، ص 209).

أما إذا تناولنا المصطلح من المنظور الأدبي، فهو كما يراه أدوارد باريت، يتيح قراءات عديدة ومختلفة للنص نفسه من قبل قرّاء مختلفين. إذ يستطيع كل قارئ أن يبني قصة مختلفة أو قصيدة مختلفة عن القصة أو القصيدة التي يبنيها قارئ آخر (Barrett, 1988, pp. 5–13). وتقارن كل من إيملي بيرك (Emily Berk) وجوزيف ديفلن (Joseph Devlin)، بين النص الورقي التقليدي والنص الرقمي الذي يعتمد تقنية "النص المرتبط"، بقولهما إنه بينما يتألف النص العادي الورقي من فقرات يقرأها القارئ بانتظام وبتسلسل من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل، فإن النص الذي يعتمد تقنية "النص المرتبط" عبارة عن مجموعة من الفقرات أو العقد ترتبط ببعضها بواسطة روابط كهربائية، تمكن القارئ من قراءتها بطريقة غير متسلسلة. هذه الروابط تبنى من قبل الكاتب من جهة، ومن قبل القارئ من جهة أخرى. فالكاتب هو الذي يحدد عدد الروابط ومضمونها، ثم يأتي دور القارئ فيفعّل ما يختاره منها بحسب ذوقه ورغبته (Berk & Devlin, 1991, p.5).

التقنية الثالثة المستخدمة في إنتاج النص الرقمي، هي تقنية "الوسائط الفائقة"، وهي عبارة عن دمج التقنيتين السابقتين (الوسائط المتعددة والنص المرتبط) معا.

## الأجناس الأدبية الرقمية:

أدى استخدام هذه التقنيات الثلاث في الكتابة الإبداعية، إلى إنتاج نصوص وأجناس أدبية خاصة، تختلف من حيث المبنى وطريقة العرض وكيفية استقبالها وتلقيها، عن النصوص الورقية التقليدية. فبدأ الحديث عن أدب رقمي له مواصفات وخصائص خاصة به، تميزه عن نظيره الورقي.

تستخدم اليوم مصطلحات عديدة للإشارة إلى هذا النوع من الأدب، مثل: الأدب المعلوماتي، الأدب الإلكتروني، الأدب الافتراضي، الأدب التفاعلي وغيرها. لكنا نفضل استعمال مصطلح "الأدب الرقمي"، لشيوعه في الأدبيات مقارنة بالمصطلحات الأخرى.

يميّز رنيه كوسكيما (Raine Koskimma) في كتابه الإلكتروني "من النص إلى النص المرتبط وما وراءه" From Text to Hypertext and Beyond (2000)[2] ، بين نوعين عامين من النصوص الرقمية:

**أ) نصوص رقمية بسيطة**، وهي النصوص التي لا تستخدم فيها أي تقنية من التقنيات الثلاث المذكورة آنفا. وفي هذه الحالة لا تختلف هذه النصوص عن النصوص الورقية التقليدية، سوى في الوسيط الذي تظهر من خلاله، وهو الحاسوب. ولذلك يمكن أن تطبع هذه النصوص على الورق لقراءتها بدون أن يمس ذلك في مضمون ومبنى النص.

**ب) نصوص رقمية مركبة**، وهي النصوص التي تعتمد بالأساس على التقنيات التكنولوجية الثلاث، كلها أو بعضها. وفي هذه الحالة لا يمكن طباعة هذه النصوص على الورق، بدون أن تفقد الكثير من خصائصها ومميزاتها.

يطلق سعيد يقطين اسم "النصوص المرقمة" على المجموعة الأولى، ويعرفها بأنها النصوص التي يكون فيها الحاسوب مجرد أداة تظهر من خلالها النصوص لتعد للطبع فيما بعد، أما المجموعة الثانية فيطلق عليها اسم "النصوص الرقمية"، وهي النصوص التي أعدت من خلال الحاسوب باعتباره أداة وفضاء في الوقت نفسه (يقطين، 2008، ص 141). ويدخل ضمن هذه المجموعة العديد من الأجناس الأدبية الجديدة التي سنأتي فيما يلي على تعريفها:

**1) الشعر البصري الرقمي** (Visual E-Poetry): هو شعر يعتمد على التشكيل البصري للنص من خلال توظيف تقنية الوسائط المتعددة، فتوظف فيه المؤثرات السمعية والبصرية المختلفة، كالصور والرسومات والموسيقى. هذه المؤثرات تثري النص وتؤثر على معناه وفهمه. وقد تطور هذا الشعر عن الشعر المجسد (concrete poetry) الذي عرف منذ عام

2 http://users.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtml

1950، لكنه يختلف عنه في أن الأخير يعتمد على التشكيل البصري للنص المكتوب فقط، أي طريقة ترتيب الكلمات على الصفحة، بينما يعتمد الثاني إضافة إلى ذلك، على مؤثرات بصرية أخرى تمنح الكلمات الطاقة، وتجعلها ذات بعد حسي (Glazier, 2002, p. 34).

أما فاطمة البريكي فتعرف هذا الشعر بقولها إنه الشعر الذي يحتوي بالإضافة إلى النص الكتابي على صور ورسومات تمثل الكلمات بحيث لا تقرأ القصيدة فقط، إنما ترى وتشاهد أيضا، مما يشكل تعضيدا للمعنى وتوجيها له (البريكي، 2006، ص 89).

ومن القصائد البصرية الرقمية في الشعر العربي نذكر قصيدة "قالت لي القصيدة ضوءها العمودي"[3] للشاعر المغربي منعم الأزرق، وقصيدة "سيدة الياهو"[4] لعبد النور إدريس، وكذلك قصيدة "أسود ما يحيط بشقراء النعامة"[5]، للشاعر السعودي جمال المحدالي، وأخيرًا قصيدة "كونشرتو الذئاب"[6]، للشاعر العراقي عبد الله عقيل.

**2) النص الجمعي** :collective text يقصد به ذلك النمط من الكتابة التي يشترك فيها أكثر من مؤلف واحد. ويمكن أن يكون هذا النص "رواية جماعية" "Collective fiction" أو "شعر جمعي" "Collective poetry"، كما يمكن أن ينتمي لمجموعة النصوص البسيطة أو المركبة، بحسب تصنيف كوسكيما.

من الجدير ذكره هنا، أن الأدب الجمعي لم يظهر بظهور الإنترنت، بل ظهر قبل ذلك بكثير. فمن أشهر التجارب الحديثة في الكتابة الجمعية للشعر مجموعة إبطاء العمل "Ralentir Travaux" التي كتبت عام 1930، على يد ثلاثة شعراء فرنسيين، هم: أندريه بريتون (Andre Breton)، بول إوارد (Paul Elward) ورينيه شار (Rene Char). وفي العام 1940 دعا الشاعر الأمريكي تشارلز فورد (Charles Ford) شعراء من مختلف أنحاء العالم للانضمام إلى ما أطلق عليه اسم "القصيدة السلسلة" "Chain poem" بحيث يكتب كل شاعر بيتا واحدا ويترك المجال لشاعر آخر أن يكتب البيت الذي يليه وهكذا، وكل ذلك كان يتم عن طريق المراسلة البريدية.

وقد ظهرت محاولات قديمة للكتابة الجمعية في الأدب العربي أيضا، لعل أبرزها رواية "عالم بلا خرائط" للكاتبين جبرا ابراهيم جبرا وعبد الرحمن منيف.

تقول البريكي إن مثل هذه المحاولات ظلت محدودة ومعدودة لأنها كانت صعبة على مستوى التنفيذ وذلك بسبب صعوبة التواصل، لكن حين دخل الأدباء شبكة الإنترنت وراحوا ينشرون إبداعاتهم على المواقع المختلفة، فقد تخطوا هذا العائق، فأصبحت

3 http://www.imezran.org/mountada/viewforum.php?f=34
4 http://www.imezran.org/mountada/viewtopic.php?f=34&t=3034
5 http://www.imezran.org/mountada/viewforum.php?f=34
6 http://www.geocities.com/orifeous/Wolf.html

النصوص الجمعية فكرة شائعة ومنتشرة، ومع الوقت أصبحت هذه النصوص أكثر تعقيدا وتركيبا، فقد راح الأدباء يستغلون ما تتيحه لهم التكنولوجيا من وسائل وتقنيات لينتجوا بواسطتها نصوصهم المشتركة، فيتنافسون على استغلال هذه التقنيات وعلى كيفية توظيفها في الأعمال الأدبية بطرق مبتكرة.

ومن النصوص الجمعية التي ظهرت بزي رقمي مركب في الأدب العربي، نذكر قصيدة "المرساة"[7]، وهي قصيدة اشترك في كتابتها أكثر من عشرة شعراء من مختلف دول العالم العربي، استخدموا في بنائها تقنيات الوسائط المتعددة.

**3) النصوص التفاعلية:** "النص التفاعلي" هو كل نص رقمي توظف فيه تقنية النص المرتبط، علما بأن درجات التفاعل قد تختلف وتتفاوت بحسب الإمكانيات التي يتيحها هذا النص للمتلقي. وبناء عليه فالأدب التفاعلي يشمل جميع الأجناس الأدبية الرقمية التي توظف تقنية النص المرتبط. وهذه الأجناس هي: الرواية التفاعلية (Interactive Fiction)، ورواية الواقعية الرقمية التفاعلية (VR. Novel) والشعر التفاعلي (Interactive Poetry).

يبدو جليا أن القاسم المشترك بين هذه الأجناس الثلاثة هو لفظة "تفاعلي"، من هنا يتوجب علينا أن نفهم أولا سبب هذه التسمية، قبل أن نشرع بتعريف كل منها.

لا شك بأن التسميات العربية مستقاة من التسمية الأجنبية لهذه الأجناس، أو مترجمة عنها، وقد نعتت بالتفاعلية في الأصل الأجنبي لأن كلمة "Interactive" في الإنجليزية تعني:
Interactive: acting reciprocally, acting mutually, communicating (computers), (Babylon, 2008.

من هنا، فالكلمة تصف علاقة متبادلة بين شيئين، أي التفاعل لا يتم إلا بطرفين أو بين قطبين، وهما في هذه الحالة النص والمتلقي، والتفاعل يعني العلاقة المتبادلة بينهما. وجميعنا يعرف أن المصطلح "تفاعلي" ليس حكرا على الأدب في طوره الرقمي، فقد ظهر من قبل في النظريات النقدية الحديثة التي عالجت موضوع التلقي. فكل أدب هو أدب تفاعلي، إذ لا وجود للنص بمعزل عن المتلقي الذي يكسبه وجوده وحيويته من خلال تفاعله معه. وهذا أمر ليس بالجديد على النقاد، لكن يمكن القول إن انتقال الأدب من الورق إلى الرقمنة أدى إلى تغيير مفهوم التفاعل فاكتسب أبعادًا جيدة وأشكالا لم تكن موجودة من قبل، هذه الأبعاد مستمدة من عالم التقنيات والحاسوب، كما يظهر في تعريف الكلمة باللغة الإنجليزية أعلاه، حيث يربط الكلمة بمفهومها الحديث المستمد من لغة الحاسوب، وبموجب المفهوم التقني للكلمة فإنها تعني "الطريقة التي يوصف بها تجاوب برامج الحاسب، مع تصرفات المستخدم أثناء تعامله معه. حيث يؤدي النقر بالفأرة من جانب المستخدم على زر أو قائمة معينة، إلى استجابة البرنامج مباشرة، وبالتالي يكون المستخدم على اتصال

7 http://www.imezran.org/mountada/viewforum.php?f=34

مباشر ومتبادل ودائم مع الحاسب. تتصرف معظم البرامج الحالية بشكل تفاعلي وخاصة تطبيقات الوسائط المتعددة" (يونس، 2011، ص 47).

ويؤكد كوسيكما على علاقة القارئ بالنص التفاعلي، ويشترط أن يقوم القارئ بأربع وظائف أساسية حتى يتحقق التفاعل بينه وبين النص، وحتى يصح أن ننعت النص بأنه تفاعلي. وهذه الوظائف الأربع هي:

1. **التأويل** (Interpretation): والذي يعتبر أساس كل قراءة سواء نص ورقي أو رقمي.
2. **التشكيل** (Configuration): أي أن النص المرتبط يسمح للقارئ بإضافات من عنده إضافة وصلات أو كتابات وبذلك يصبح مشاركا في تشكيل النص وبنائه.
3. **الإبحار** (Navigation): يعني الاختيار بين وصلات النص والإبحار عبر هذه الوصلات المختلفة.
4. **الكتابة** (Writing): النص المرتبط يجعل من القارئ كاتبا أيضا وذلك حين يدعوه لإضافة جزء إضافي إلى النص الأصلي (Koskima, 2000).

أما ماري ريان (Marie Laure Ryan)، فتعتبر هي الأخرى النص المرتبط شرطًا أساسيًا يجب أن يتوفر في النص حتى نطلق عليه اسم تفاعلي، ولكنها تميز بين شكلين أو نوعين من أنواع التفاعل:

**أ. تفاعل ضعيف:** (Weak literal interactivity) وذلك حين نتحدث عن نص تستخدم فيه تقنية النص المرتبط، لكن القارئ لا يستطيع أن يغير في المضمون أو يتلاعب فيه. إذ يتكون النص من عدة روابط ووصلات، وكل ما يستطيعه القارئ هو أن يختار أي وصلة يرغب بالولوج إليها، بمعنى آخر فهو يختار مسار النص الذي يريد من بين عدة مسارات معطاة سلفا. وفي هذه الحالة يكون الفرق بين النص الورقي والنص الرقمي هو في الكَم (Quantitative) وليس في الكَيْف (Qualitative)، فكأن النص الرقمي عبارة عن مجموعة نصوص مرتبطة فيما بينها وليس نصًا واحدًا كما هو الحال في النص الورقي. بكلمات أخرى يكون النص عبارة عن مجموعة احتمالات مقدمة للقراءة.

**ب. تفاعل قوي** (Strong interactivity): في هذه الحالة يستطيع القارئ أن يتدخل في مضمون النص فيغيّر في الأحداث والشخصيات، وبذلك فهو يتنقل ما بين دور القارئ ودور الكاتب. وهذا ما نجده في المسرح التفاعلي حين يختار القارئ الشخصية التي يريدها ويتدخل في الحوار، فيؤثر على مجرى الأحداث. ومثل هذه النصوص لم تظهر في الأدب العربي بعد (Ryan, 15-2-08).

يتضح مما سبق أن المصطلح "تفاعلي" اكتسب أبعادا جديدة حين ارتبط بالحاسوب. فالحاسوب قدم أشكالًا أخرى للتفاعل لم تكن متاحة مع النص الورقي. لقد أصبح الحديث

الآن، عن تفاعل مع الوسيط وآخر مع النص. أما في النص الورقي، فالتفاعل مع الوسيط، أي الكتاب، يكاد يكون معدوما، فهو لا يتطلب من المتلقي أكثر من تصفح أو قلب الصفحات بالأصابع، وأما التفاعل مع النص، فهو مقتصر على التفاعل المعنوي أو العاطفي الوجداني، وذلك من خلال ما يقدمه القارئ من تفسيرات لفهم الدلالات الكامنة في النص، وقدرته على استنباط المعنى. بينما تتسع دائرة التفاعل مع النص الرقمي ليصبح التفاعل مع الوسيط أكثر تعقيدا ويتطلب مهارات أخرى من قبل القارئ للتعامل معه، أنه يتطلب إتقان أبجدية الحاسوب، كاستخدام لوحة المفاتيح والفأرة والبرامج المختلفة والتقنيات التكنولوجية المتعددة. وأما التفاعل مع النص، فذلك قد شمل أشكالا أخرى تعدت التفاعل الوجداني العاطفي، ولكنا لن نستطيع الوقوف عندها الآن، فشرحها يطول ويحتاج إلى الدعم بالأمثلة والبراهين، مما يدفعنا أن نرجئ البحث في هذا الموضوع إلى مناسبة أخرى.

وبعد، يمكن أن نخلص إلى النتيجة بأن التفاعل انتقل من المفهوم المعنوي إلى المفهوم الحسي المرئي وذلك حين يشارك المتلقي في بناء النص وتشكيله بشكل ملموس وظاهر للعين من خلال تحركه بين الوصلات المختلفة واستجابته لها.

بعد أن وضحنا مصدر التسمية (التفاعلية) وأسبابها، سنعود الآن إلى التعريف بالأجناس التفاعلية المختلفة التي ابتكرتها الأدوات التكنولوجية المستخدمة في الكتابة الرقمية/ وهي:

**أ. الرواية التفاعلية** (IF/Interactive Fiction): هي الرواية التي تتميز بتوظيفها لتقنية النص المرتبط الذي يكسر التسلسل الخطي للرواية فيجعلها متعددة المسارات مما يتيح للقارئ مجالا للتفاعل. ويشير الاختصار IF في الإنجليزية إلى ألعاب الكمبيوتر التفاعلية التي تتطلب من اللاعب تقمص دور الشخصيات والتحكم في مساراتها وتوجيهها. ومن الأسماء الشائعة في النقد الغربي لهذا النوع الأدبي نجد أيضا المصطلحات: "Hyper novel" و "Hyper fiction" و "hypertext fiction"، لكنها تسميات عديدة للجنس الأدبي نفسه.

وقد ظهرت أول رواية تفاعلية على المستوى العالمي عام 1986 لمؤلفها الأمريكي مايكل جويس (Michael Joyce)، وكانت بعنوان "Afternoon a story".

وقد بدأ هذا النمط من الكتابة يتسرب إلى الآداب الأخرى ومن ضمنها الأدب العربي، فصدرت أول رواية تفاعلية عربية عام 2001، بعنوان "ظلال الواحد"[8]، للكاتب الأردني محمد سناجلة. اعتمدت هذه الرواية على تقنية النص المرتبط بشكل بسيط، تلتها بعد ذلك قصة قصيرة أكثر تعقيدا وتركيبا للكاتب نفسه بعنوان "صقيع"[9] (2003)، وهي قصة استخدمت فيها مؤثرات سمعية وبصرية إلى جانب النص المرتبط.

8 http://www.sanajlehshadows.8k.com/new2/pres.htm

9 /http://www.arab-ewriters.com/saqee3

**ب. رواية الواقع الافتراضي التفاعلية** (Virtual Reality Novel): ويطلق محمد سناجلة على هذا الجنس الأدبي اسم "رواية الواقعية الرقمية"، ويعرفها بأنها تلك الرواية التي تستخدم تقنية النص المرتبط مثلها مثل الرواية التفاعلية، لكنها تختلف عنها في المضمون أو الموضوع. فبينما يمكن أن يكون موضوع الرواية التفاعلية أي موضوع عام من الحياة اليومية، يرتبط موضوع رواية الواقعية الرقمية بالتحولات التكنولوجية الكبرى في حياة البشرية (سناجلة، 06-10-8).

لقد ظهر هذا النوع من الروايات في الأدب الغربي أولا، حيث كتبت الكثير من الروايات التي تطرقت في موضوعها إلى وصف العالم الإفتراضي الذي يعيشه إنسان العصر الرقمي من خلال شبكة الإنترنت. ويمكن اعتبار هذا النوع من الأدب استمرارا لأدب الخيال العلمي الذي ظهرت بوادره قبل أكثر من قرن من الزمان، لكن كلمة "تفاعلية"، تجعلنا نميز بين رواية الواقع الافتراضي الورقية، ورواية الواقع الافتراضي الرقمية، لأن هذه الكلمة أصبحت مقترنة بتقنية النص المرتبط، المرتبطة بدورها ببرامج الحاسوب.

وأول رواية عربية تنتمي إلى هذا النوع، صدرت عام 2007، لرائد الأدب العربي الرقمي محمد سناجلة، وكانت بعنوان "شات"[10].

**ج. الشعر التفاعلي**: (Interactive Poetry) وهو الشعر الرقمي الذي يعتمد تقنية النص المرتبط إلى جانب اعتماده على الوسائط المتعددة. ويرى لوس غلازيير (Loss Glazier) أن هذا النمط من الشعر يتميز بقدرته على الإمتاع، الإثارة والتفاعل مع القارئ (Glazier, 2002, p. 11)

وكان أول من ابتدأ بكتابة هذا النوع من الشعر هو الشاعر الأمريكي روبرت كاندل (Robert Kendall) وذلك عام 1990. وبسرعة انتقل هذا النمط إلى الأدب العربي، فكتبت أول قصيدة تفاعلية على يد الشاعر العراقي عباس مشتاق معن تحت عنوان: "تباريح رقمية لسيرة بعضها أزرق"[11]. تمتاز هذه القصيدة بكثرة الروابط والعقد التي تتضمنها مما يجعلها نصا مركبا، ويكسبها قراءات مختلفة ودلالات عديدة، إضافة إلى أنها تتطلب قدرا كبيرا من التفاعلية من قبل القارئ.

إن التغيير الذي نتج عن استعمال مختلف التقنيات في الكتابة الإبداعية لم يقتصر على شكل ومبنى النص، بل تعدى ذلك ليشمل تغييرا في شكل الكتاب أيضا، فأصبحنا نسمع عن الكتاب الإلكتروني الذي يمكن قراءته على الحاسوب أو أي جهاز محمول باليد، وهو متوفر بأشكال وأحجام مختلفة.

ومما لا شك فيه أيضا، أن استخدام التقنيات التكنولوجية على اختلاف أنواعها في

10 http://www.arab-ewriters.com/chat

11 http://www.alnakhlahwaaljeeran.com/111111-moshtak.htm

الكتابة، قد حوّل الكتابة الإبداعية من عملية فردية إلى عملية جماعية. ولم يعد الكاتب هو المنتج الوحيد والمالك الأوحد للنص، بل أصبحت الكتابة عملية معقدة يشترك فيها مبرمجون ومصممون وخبراء في برامج الحاسوب المختلفة. كما أصبحت عبارة عن دعوة مفتوحة لمشاركة القراء الذين صار بمقدورهم المشاركة في كتابة النص وذلك بإضافة فقراتهم الخاصة إليه. وهذا يعني أن النص الرقمي هو نص "لا نهائي"، فإذا كان الكتاب الورقي بمجرد صدوره ونشره يعد عملا مكتملا ومنتهيا، غير قابل للتغيير، فقد أصبح بحلته الرقمية فاقدا لاكتماله مشرعا للتغيير وقابلا للإضافة وللحذف في أي وقت.

إمكانيات النص الرقمي غير المحدودة هذه، قلبت مفهوم الإبداع الأدبي بشكل عام، فلم تعد الموهبة أو ملكة الكتابة وحدها تكفي لكتابة نص، بل أصبحت الكتابة الإبداعية تتطلب مواصفات أخرى عديدة يجب أن يتحلى بها الكاتب إلى جانب الموهبة، كالخبرة بفن الإخراج السينيمائي، الثقافة الموسيقية، تذوق الفن التشكيلي وغيرها، إضافة إلى إلمامه بالمعرفة المعلوماتية الأساسية لإنتاج نص رقمي ملائم ومجدد وديناميي. ولعل التأخر في إنتاج النص الرقمي عالميا وعربيا رغم المحاولات القليلة التي ذكرت، يعود إلى الحاجز المعلوماتي وأبعاده التقنية المختلفة، والذي يتطلب معرفة وقدرة إبداعيتين ما تزالان غير متوفرتين لدى أجيال متعددة من الكتاب المعاصرين. من هنا، فإن الكتابة الرقمية لا تزال في بداياتها حتى في الدول التي قطعت أشواطا كبيرة في دخولها العصر الرقمي.

## خلاصة:

نخلص مما ذكر أعلاه إلى الاستنتاج بأن عملية الكتابة من الناحية الفنية، هي عملية خلق وإبداع، وقد مرت هذه العملية بمراحل تطور عديدة خلال الحقب الزمنية المختلفة، وفي كل حقبة استخدمت أدوات مختلفة للكتابة، واستعملت أنواع مختلفة من الكتب تتلاءم وطبيعة تلك الأدوات. فظهرت أولا الأدوات الحادة، تلتها الفرشاة والريشة ثم آلات الطباعة، وأخيرا الحاسوب ووسائطه المتعددة. أما الكتاب فبدأ بشكله الحجري، ثم ظهر الكتاب المصنوع من البردي تلاه كتاب الرق، بعد ذلك ظهر الكتاب الورقي، وانتهى الأمر بالكتاب الإلكتروني.

وقد لعبت الأدوات التي استخدمت في الفترات المختلفة، دورا هاما في تحديد صفات ومميزات وماهية النص الناتج عن استخدامها. فقد أدى استخدام الأدوات الحادة، إلى كتابة نصوص قصيرة تتسم بالطابع الوظيفي نظرا لصعوبة استعمالها، ثم جاءت الريشة والدواة لتحدثا تغييرا ملموسا في أشكال الحروف، وبالتالي ساعدت على كتابة نصوص أكثر طولا لطواعيتها ومرونتها في الكتابة وسهولة استخدامها. وعندما اخترعت ماكنة

الطباعة تغير شكل النصوص ثانية، كما تنوعت مضامينها، إضافة إلى أنه أصبح بالإمكان طبع آلاف النسخ من الكتاب الواحد، مما ساعد على انتشار الكتب وجعلها أضعافًا مضاعفة. ويقابل هذه الزيادات في الإصدارات، زيادة مماثلة في عدد القرّاء، كما كان لها تأثيرها على طرق القراءة. فمن ناحية، نتج عن طباعة الكميات الهائلة من الكتب، إمكانية "القراءة الناقدة" بفضل زيادة فرص مقارنة الآراء المتنوعة حول الموضوع نفسه في الكتب المختلفة. وقد عرفت فترة أواخر القرن الثامن عشر بـ "ثورة القراءة". ومن ناحية أخرى، أثّر حجم الكتاب على جمهور القرّاء. ففي حين كانت كتب القرن الخامس عشر كتبًا كبيرة الحجم نسبيًا، وتحتاج إلى حوامل أو مقرآت لقراءتها، أصبحت الكتب الصغيرة في القرنين السادس والسابع عشر، أكثر انتشارًا وبمتناول الجميع وفي أي مكان، مما أدى إلى إنتاج جمهور قارئ.

لم يقتصر التغيير على جمهور القراء، بل شمل جمهور الكتّاب أيضا، ذلك أنه ولمدة طويلة من الزمن ظلت الكتابة وقفًا على رجال الكنيسة، وهذا بدوره قد أثر على نوعية الأدبيات وتوجهات النصوص المنشورة. لكن الطباعة فتحت المجال أمام أبناء الشعب للكتابة ونشر الكلمة، فتغيرت موضوعات الأدب، وأدى تداول الاكتشافات العلمية والفكرية إلى صحوة ثقافية كبرى استفادت منها الحضارة الأوروبية بشكل أساسي لكثرة المطابع التي نشأت فيها، فازداد جمهور القراء بشكل كبير، كما مهدت الكتب المطبوعة لظهور الصحف التي تنوعت موضوعاتها مما شجع نقد السلطة، فكانت الدافع الأول لنشوء الحركات الديمقراطية التي قلبت تاريخ أوروبا.

إن الدور الذي لعبته ثورة غوتنبرغ في مجالي القراءة والكتابة، يشبه إلى حد كبير الثورة التي أحدثتها الإنترنت في هذين المجالين، علمًا أنه يضاف للثانية امتيازات أكثر بسبب زيادة التطورات التكنولوجية في السنوات الأخيرة. فعلى الرغم من الإيجابيات الكثيرة التي أحدثتها ماكنة الطباعة في عالم الكتابة والقراءة، إلا أن الكتاب الورقيّ ظل محدودًا فيما يمكن أن يقدمه للكاتب والقارئ من إمكانيات للإبداع، لكن حين انتقل العالم إلى مرحلة الكتابة المرقمنة، دخلت أدوات جديدة واستعملت تقنيات مختلفة في كتابة النص الأدبي، نتج عنها أجناس أدبية مبتكرة لم تعرف من قبل، كالنصوص التفاعلية والنصوص البصرية الرقمية، وغيرها، وفتحت هذه التقنيات آفاقا جديدة في مجالي الإبداع والتلقي.

وكثيرا ما استمد اسم النص المنتج من اسم الأداة التي أفرزته والوسيط الذي تجلى من خلاله في الحقبات التاريخية المختلفة، بدءا بالنص المسماري وانتهاء بالنص الرقمي. وغني عن القول، إن كل حقبة زمنية كانت تلغي ما قبلها، فتفرض سيطرتها وهيمنة أدواتها.

وعليه، أصبح بإمكاننا التنبؤ بزعزعة مكانة الكتاب الورقي، ولم يعد غريبا أن يتكهن البعض بزواله ليحل الكتاب الإلكتروني مكانه. ورغم أن هذا التكهن قد يبدو سابقا لأوانه، إلا أننا بالعودة إلى الوراء كما أسلفنا، نجد أن التطور الطبيعي للأمور يقضي بتراجع القديم لصالح الجديد، ويجب ألا ننسى هنا أن القلم والمطبعة هما وسيلتين من صنع التكنولوجيا أيضا، لكنهما أصبحا من الوسائل القديمة، وربما البدائية قياسا بالوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة. ومهما حصل، سواء ظل الكتاب الورقي أو تلاشى، وسواء ظل قلم الحبر أو حلت الوسائط المتعدده مكانه، فلا يمكن تجاهل ما تقدمه تكنولوجيا العصر من وسائل وأدوات تضع أمام المؤلفين تحديات جديدة في مجال الإبداع الأدبي، ما زلنا نحن العرب مطالبين باستثمارها كي لا نكون خارج السرب، وكي لا تكون نصوصنا مرقمة فحسب، بل رقمية أيضا.

## قائمة المراجع:


البريكي، فاطمة (2006). *مدخل إلى الأدب التفاعلي*. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

بسيوني، عبد الحميد (2007). *استخدام وتأليف الوسائط المتعددة*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الجبوري، سهيلة ياسين (1994). *بغداد، الخط العربي وتطوره في العصور العباسية*.

دورا، جون ماري (2005). *الكتابة المسمارية، تاريخ الكتابة، من التعبير التصويري إلى الوسائط المتعددة*، ترجمة إسحاق عبيد. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

سناجلة، محمد (2005). *رواية الواقعية الرقمية*. عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

سناجلة، محمد (2006). *عن التفاعلي، والترابطي، والرقمي، والواقعي الرقمي*. موقع اتحاد كتاب الإنترنت العرب: http://www.arab-ewriters.com/?action=showitem&&id=227

شاربان، دومنيك (2005). *كتابة بلاد ما بين النهرين، تاريخ الكتابة، من التعبير التصويري إلى الوسائط المتعددة*، ترجمة إسحاق عبيد. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

فيرنو، باسكال (2005). *الكتابات في مصر القديمة، تاريخ الكتابة، من التعبير التصويري إلى الوسائط المتعددة*، ترجمة خالد داوود. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

كريستان، ماري آن (2005). *حروف الكتابة والملصقات الإعلانية، تاريخ الكتابة، من التعبير التصويري إلى الوسائط المتعددة*، ترجمة خالد داوود. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

مارتان، هنري جون (2005). *نشأة الطباعة في الغرب، تاريخ الكتابة، من التعبير التصويري إلى الوسائط المتعددة*، ترجمة إسحاق عبيد. الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية.

مصر الخالدة (2008-8-3). *أدوات الكتابة في مصر القديمة:* http://www.eternalegypt.org

المعجم الشامل (2001). *المعجم الشامل لمصطلحات الحاسب الآلي والإنترنت.* الرياض: مكتبة العبيكان.

يقطين، سعيد (2008). *النص المترابط ومستقبل الثقافة العربية: نحو كتابة عربية رقمية.* الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

يونس، إيمان (2011). *تأثير الإنترنت على أشكال الإبداع والتلقي في الأدب العربي الحديث.* كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر.

Babylon (2008), *Babylon E- dictionary.*

Baines, John (2004). *The Earliest Egyptian Writing: Development, Context, Purpose, The First Writing.* Cambridge University press.

Barrett, Edward (1998). *Text, Context, and Hypertext.* Cambridge: The MIT Press.

Berk, Emily & Devlin, Joseph (1991). *Hypertext, Hypermedia, Handbook*. New York: Armadillo Associates.

Glazier, Loss (2002). *Digital Poetics.* Alabama: The University of Alabama Press.

Koskima, Raine (2000)> *From Text to Hypertext and Beyond:* http://www.cc.jyu.fi/~koskimaa/thesis/chapter1.htm

Landow, George, Paul (1990). *Delany, Hypermedia and Literary Studies.* London: The MIT Press.

Ryan, Marie-Laure (2001). *Narrative as Virtual Reality, Immersion and Interactivity.* London: Johns Hopkins University Press.

Ryan, Marie-Laure (15/2/2008). *Immersion vs. Interactivity: Virtual Reality and Literary Theory:* http://www.humanities.uci.edu/mposter/syllabi/readings/ryan.html

## سيرة ذاتية موجزة:

**إيمان يونس،** باحثة في مجال اللغة العربية وآدابها، حاصلة على لقب الدكتوراة من جامعة تل أبيب في مجال الأدب الرقمي. عملت سابقا في مجالات عدة، منها: العمل في مجال التدريس والإرشاد على المستوى القطري، كذلك العمل في قسم المناهج التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم، فشاركت في كتابة منهج التربية اللغوية للمرحلة الابتدائية، كما شاركت في إعداد وحدات تعليمية مختلفة في اللغة العربية صادرة عن الوزارة.

تعمل اليوم محاضرة في كلية بيت بيرل، ورئيسة طواقم الكتابة لإعداد امتحانات وزارية مختلفة في اللغة العربية. إضافة إلى ذلك، شاركت في كتابة كتب تدريس للغة العربية، منها سلسلة "الجديد في القراءة والفهم" للمرحلة الابتدائية.

مقالات

# مسمّيات هويّة العربيّ- الفلسطينيّ وتأطيرها في الواقع الإسرائيليّ

**محمد أمارة وعبد الرحمن مرعي**


## ملخّص

يدّعي هذا البحث أنّ مسمّيات الهويّة التي أطلقت على الفلسطينين في إسرائيل كانت نتاج تفكير تبادليّ بين المؤسّسة الاسرائيليّة وبين الفلسطينيين أنفسهم، حيث كانت مسمّيات الهويّة جزءًا من الصراع على الهويّة بين الطرفين، وقد اختار كل طرف معايير خاصة فيه في تحديد مسمّيات الهويّة بما يتلائم مع روايته، وهذا يدل أنّ المسمّيات هي ليست لغويّة مجرّدة فقط، بل تدل في تطوّرها التاريخيّ وسياقها السياسيّ على الصراع الهويّاتي للمواطنين العرب بين طرفين، هما العرب أنفسهم والمؤسّسة. والسؤال المركزيّ الذي سعى هذا المقال للإجابة عنه، هو: كيف أُطّرت وحُدّدت هويّة العرب الفلسطينيين مواطني الدولة في السياق الإسرائيليّ؟

فلتحليل المسمّيات استعملنا التأطير، والذي يرى من خلاله البشر العالم ويفسّرونه. فآلية التأطير تنتج نوعًا ما من الترتيب، المنطق، والمعنى ضمن انطباعات متواصلة وليدة البيئة الاجتماعيّة. لقد حظي المجتمع العربيّ-الفلسطينيّ في إسرائيل بأسماء كثيرة، وصل عددها إلى خمسة وأربعين مسمّى لتعريف هويّته. صنّفنا في هذه الدراسة المسمّيات التي أطلقت على العرب في إسرائيل إلى ثمانية أطر ليس من قبيل الصدفة، إذ ارتأينا أن كل إطار يحدد هويّة العرب الفلسطينين من زوايا مختلفة.

جاءت المسمّيات لتعكس واقعًا معيّنًا، يلعب الصراع دورًا أساسيًّا في تشكيلها، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، تعكس ماهيّة العلاقات بين اليهود والعرب مواطني الدولة.

رغم جميع الأدوات، الماديّة منها والرمزيّة، التي استعملتها المؤسّسة ضد المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ، وذلك لسلخهم عن محيطهم العربيّ والفلسطينيّ، تبيّن هذه الدّراسة أن العرب استطاعوا من خلال استعمال المسمّيات البديلة، التي تعكس وتعبّر عن هويتهم بصدق، رفض المسمّيات الإسرائيليّة ونفيها من قاموسهم الذهنيّ. ونرى أن شرائح معينة من المجتمع الإسرائيليّ بدأت تستعمل المسمّيات التي يستعملها العرب أنفسهم، وهذا بحد ذاته يعتبر انجازًا متواضعًا حقّقه المواطنون العرب في صراعهم على الحيّز.

## مقدمة

العرب الفلسطينيون في إسرائيل، هم أهل البلاد، الذين بقوا في وطنهم في أعقاب حدوث نكبة عام 1948 وإنشاء دولة إسرائيل.[1] هؤلاء العرب، هم جزء لا يتجزّأ من الشعب العربيّ الفلسطينيّ. لكن خصوصيّات وضعهم وما مرّوا به في العقود الستّة الأخيرة، أثّرت على بعض مظاهر حياتهم وتوجهاتهم في المناحي التعليميّة والاجتماعيّة والسياسيّة والتنظيمات الحزبيّة والمجتمعيّة والمؤسساتيّة (Amara, 1999, pp 87–88 ؛ أمارة ومرعي، 2008، ص 219–210).

حاولت المؤسّسة الإسرائيليّة عبر السنين، بكلّ الأساليب والطرق فصلهم عن أمتهم العربيّة كافّة، وعن انتمائهم للشعب الفلسطينيّ خاصة، وترسيخ الفكرة في ذهنهم بأنّهم عرب–إسرائيليون. أي أنّ ارتباطهم بدولة إسرائيل هو الأساس، وباقي الروابط، مثل الهويّة العربيّة والهويّة الفلسطينيّة، ما هي إلاّ دوائر هامشيّة معادية للدولة. من هذا المنطلق، قامت الدولة كذلك بإفراغ مضامين التعليم من الأبعاد الفلسطينيّة والعربيّة وشُحنت بشحنات قويّة بالمفاهيم اليهوديّة والصهيونيّة (الحاج، 1996؛ Amara & Mari', 2002 ). فقد حاولت المؤسّسة تحويل الأقليّة العربيّة إلى أقلّيات صغيرة، وفعلت هذا، بكل الوسائل المتاحة لديها، لفصل الدروز والبدو عن محيطهم العربيّ.

لا تعترف إسرائيل بالعرب كأقلّية قوميّة، لأنها لا تريد أن تمنحهم حقوقًا جماعية وما لها من اسقاطات على حياتهم المعيشيّة (Jabareen, 2006). ولكن من ناحية أخرى، فإن إسرائيل ليست دولة كل مواطنيها، وإنما هي دولة اليهود، وتطالب العالم بالاعتراف بها على هذا النحو. فدولة إسرائيل التي قامت على أنقاض الشعب الفلسطينيّ لا تمنح العرب المواطنة الجوهريّة.

1 بودنا أن نشير أننا قد تناولنا مسألة مسمّيات الهويّة في كتابنا "اللغة في الصراع" (2008). وتأتي هذه الدراسة لتلقي ضوءًا آخر على موضوع المسمّيات من حيث الخلفية النظريّة، استنادًا إلى نظريات التأطير لتحليل المسمّيات، وأضفنا مسمّيات جديدة لم تذكر في الدراسة آنفا، وبوّبنا المسمّيات بشكل مغاير. ناهيك عن التحليل المعمّق لكل مسمى.

إنّ توتر العلاقة بين دولة إسرائيل ومواطنيها العرب، ليس بجوهره حول الأمور المطلبية فحسب، بل يتعدّاها إلى أمور أكثر جوهريّة. فالعرب الفلسطينيون في إسرائيل هم مجموعة أصلانيّة لها روايتها التاريخية المتميّزة، والتي تتعارض مع الرواية التاريخيّة للأكثريّة اليهوديّة، خاصة فيما يتعلق بالصراع، منذ العام 1948، على قضايا جوهريّة، منها الأرض، والهويّة، وماهية المواطنة؛ وهذه أمور مغيّبة في الخطاب اليهوديّ-الصهيونيّ. فالدولة تريد أن تُسيّر علاقة المجتمع العربيّ معها، وكأنها علاقة حقوق وواجبات فقط، وتتناسى حقوقه التاريخيّة.

إن أحداث يوم الأرض في آذار 1976، وهبّة الأقصى في أكتوبر 2000، ما هي إلا انعكاس للتوتر القائم بين المؤسسة والأقليّة الفلسطينيّة، وتجسيد لهوية العربيّ-الفلسطينيّ في الداخل، بكل ما يربطها من قضايا الأرض، والتعاطف مع الشعب الفلسطيني، والاحتجاج على سياسة الإقصاء، والإجحاف والتمييز. فمن ناحية، يدرك العرب أنهم لا يستطيعون الحصول على مساواة جوهرية في إسرائيل، بسبب طبيعة الدولة وتعريفها وإدراكها لذاتها على أنها يهوديّة-صهيونيّة، وأيضًا بسبب السياسات الإسرائيلية تجاههم. ومن ناحية أخرى، لا تريد المؤسسة الإسرائيليّة أن تمنحهم المساواة الكاملة، لأن ذلك بنظرها، يشكّل خطرًا على طابع دولة إسرائيل اليهوديّة-الصهيونيّة.

في هذا الواقع المركّب، حاولت إسرائيل تدجين العرب وإرغامهم على قبول الواقع الجديد. أيّ عدم المطالبة بحقوق جماعية. ويبقى التساؤل: كيف تجلّى هذا الواقع لغويًّا؟ وعلى وجه التحديد، كيف تمّ وصف العرب شفاهة وفي الأدبيات من قبل المؤسسة والأغلبية اليهوديّة؟ من هم العرب بنظر المؤسّسة والجمهور الإسرائيليّ العريض؟ هل نُظر إليهم كمواطنين، كما تعكس المسمّيات، أغراب أم أعداء؟ أين دور المجتمع العربيّ من محاولة التدجين المتجليّة في المسمّيات التي تقوم بها المؤسسة الإسرائيلية؟ جميع هذه التساؤلات سنحاول الإجابة عنها في هذه الدراسة.

## خلفية نظرية

ثمة جدل حول علاقة الاسم بالمسمّى، هنالك من يدّعي أن الاسم لا يعكس حقيقة المسمّى ولا يمكن تبريره من الناحية العقلية أو المنطقيّة. بمعنى أن العلاقة بين الاسم والمسمى علاقة اعتباطية غير لازمة، وبذلك يقول المسدي (1981، ص 106): "تعذر أن تكون علاقة اللغة بمعانيها علاقة محاكاة ولا حتى مقاربة بالتماثل النسبيّ". وبالمقابل، يرى الفهري (1998) أن العلاقة بين الاسم والمسمى هي علاقة اجتماعية مرتبطة بما يجول في أذهان الأفراد من الأسباب التي تدفعهم إلى وضع اسم ما. ويستخدم الفهري مفهوم المعجم الذهني (Mental Lexicon) ويعتمد المفردات أو الوحدات اللغويّة، هذه الوحدات مرتبطة

أشدّ الارتباط بالفكر والتصوّر المجتمعيّ، إذ يتم تحليل وتحويل المفردة إلى شيء جماعيّ، يرمز بها لتدلّ على مسمى متفق عليه بين المجموعة (1998، ص 163).

في هذه الدراسة نتناول المسمّيات في واقع صراعيّ، ونفترض بأنّ أحد المتغيّرات الذي يؤثر على "الإصرار العنيد" بمواصلة النزاعات الإثنيّة- قوميّة هو المنظومة الاصطلاحيّة (Conceptual System) التي تُنشّئ إدراك واقع الإنسان (Lakoff, 2004). على ضوء أبحاث الأعصاب-النفسيّة (Macrae & Bodenhausen, 2000) تشكّل المنظومة الاصطلاحيّة بنية أساسيّة للمعرفة التي تشتمل على مواقف، تحكيم ومشاعر، والتي تختزن في منظومة ذاكرة الحقل الدلاليّ في الدماغ البشري منذ الولادة. هذه المنظومة تؤثّر على القرارات التي نتخذها دون أن نكون واعين لذلك، لأنها تتفاعل بشكل تلقائيّ بواسطة تحفيزات مختلفة. من هنا، يمكن القول بأنّ المنظومة الاصطلاحيّة تؤدي إلى تشكيل مجموعات في طرفيّ النزاع، بحيث إنّ كل مجموعة تحلّل الأمور بشكل يختلف كليًّا عن المجموعة المناوئة. إضافة إلى ذلك، فكونها ثابتة وصلبة، فهي غير قابلة للتغيّر في جميع الحالات التي تجابه الإنسان أمورًا واقعية تناقضها، وذلك لعدم وجود بنية اصطلاحية في الدماغ البشريّ تمكنه من إنتاج معانٍ من ادعاءات ترتكز على منظومة اصطلاحيّة، تستطيع أن تناقض المنظومة الاصطلاحيّة المتجذرة لديه. ونتيجة ذلك، يعمل الناس كافة على تحصين معلومات، غير عقلانية وغير عادلة، تناقض وجهات نظرهم. وعليه، فإنّ جميع الأطراف المشاركة بالنزاع تتمسّك بمواقفها بشكل تلقائيّ وتورث دائرة العداء الدامي إلى الأجيال القادمة.

ومن المفاهيم ذات الصلة الوثيقة ببحثنا، مصطلح التأطير (framing)، والتأطير هو آليّة ذهنيّة مسؤولة عن تنظيم صورة الواقع في الدماغ وترسيخها داخل قوالب وسيناريوهات ومخططات مرسومة (مثل الآراء المسبقة) (Goffman, 1974) هذه السيناريوهات والمخططات المرسومة (Macrae & Bodenhausen, 2000) تتبلور في الدماغ عبر التجارب التي يمر بها الإنسان طيلة حياته منذ الولادة، بتأثير البيئة الاجتماعيّة والثقافيّة التي ينشأ بها. تكوين أطر من خلالها يرى البشر العالم ويفسّرونه، تزودهم ببنية جاهزة لمجابهة حالات معروفة. إن الفائدة التي ينتجها الدماغ من هذه الآلية مضاعفة: من جهة، بنية المعرفة المرتّبة في أطر تسهّل على البشر التجاوب بسرعة في مجالات متنوّعة لحالات اجتماعيّة. ومن جهة أخرى، تنتج آلية التأطير نوعًا ما من الترتيب، المنطق، والمعنى ضمن، انطباعات متواصلة وليدة البيئة الاجتماعيّة (مثل، تقسيم العالم إلى "جيّدون وسيّئون"، "محقّون ومخطئون") وهكذا دواليك (Billing, 2002).

يعدّ التأطير واحدا من مجموعة الاثنتين وعشرين "إمالة ذهنيّة" التي تشوّه الحكم على الواقع لدى بني البشر، لكي تسهّل عليهم مجابهة واقع حياتهم. تنقسم هذه الإمالة

إلى أربعة أقسام رئيسيّة: إمالة لتضليل الذات، إمالة من أجل تبسيط حالات مركّبة، إمالة مصدرها بالتحكم في المشاعر، وإمالة مصدرها في الديناميكيّة الاجتماعيّة والمجموعات (Montier, 2002).

في المراجع الأدبيّة (Kaufman, Elliot, & Shmueli, 2005) التي تتناول تأثير الأطر الذهنيّة على النزاع، وجدنا الأطر الآتية الملائمة لبحثنا:

**أطر الهويّة:** تعرّف الأطراف المتنازعة ذاتها بأنها منحت هُويّات مميّزة ترتكز على "الهُويّات الاجتماعية" الخاصّة بها (Tajfel, & Turner, 1985). وكلّما تتغيّر الهويّة داخل المجموعة كلما يزداد التطرّف في مواقفها. وفي الحالات التي يحدث فيها تهديد على الهويّة تتجاذب المجموعة وتتّحد فيما بينها وتباشر بسيرورة نزع الشرعيّة عن هويّة المجموعة المعادية.

**أطر فئويّة:** تميل الأطراف المتنازعة أن ترى "الطرف الآخر" بأنه يمتاز بصفات ذي صلة بالآراء المسبقة السائدة في المجتمع (Alport, 1954). هذه الآراء بمقدورها أن تكون إيجابيّة أو سلبيّة، ولكنهم ينظرون إليها بأنها تختلف عنهم كليًّا. هذه الأطر لها علاقة بالأطر الهُويّاتيّة وتعمل المجموعة على تعظيم ذاتها وتبرير أعمالها.

**أطر استخدام القوّة:** نزاعات "عنيدة" تميل بأن تكون متداخلة في نزاعات أخرى بغية تغيير الحالة الاجتماعيّة والسياسيّة؛ وهذا يؤدي إلى كثرة الأطر، منها استخدام القوّة على أنها أداة شرعيّة وناجعة لحسم الصراع.

**أطر سيروريّة:** الاختلاف حول إيجاد السبل الملائمة لمجابهة النزاع داخل المجموعة يؤدي إلى اتّباع وسائل سيرورية منها: استخدام القوّة أو الرفض، أو على النقيض إجراء مفاوضات والتوجّه إلى المحاكم.

**أطر الربح والخسارة:** من طبيعة بني البشر أنهم يركّزون أكثر على التهديدات المنوطة بالخسارة أكثر منها على فرص تتضمن ربحًا في المستقبل. من هذه الرؤية، يلاحظ أن النزاعات "العنيدة" تضع حواجز نفسية لعرقلة الحلول لأنّ "الثمن" الذي سيدفعه الطرفان سيكون باهظًا ومهددًا أكثر، ممّا سيجنونه في حالة السلام مستقبلاً.

## مسمّيات هويّة
العربيّ–الفلسطينيّ في الداخل:

إن العلاقات المركّبة والمعقّدة بين المواطنين الفلسطينيين العرب، الذين يعيشون داخل إسرائيل وبين سكان الدولة اليهود، كانت على الدوام مرتبطة باللغة. إن المصطلحات التي أطلقتها الأغلبية اليهوديّة على الأقليّة العربيّة، تعكس بشكل واضح نظرة مغايرة تجاه العرب. فالأكثرية اليهوديّة لا تتعامل مع العربي بمنظار متساوٍ، بل بنظرة استعلاء، لأيّ عربيّ مهما كان، فهو مواطن مُنتقص الحقوق. ولفهم وتفكيك هذا الطرح لغويًّا، سنعكف على فحص ذلك، عبر خوض غمار عالم المسمّيات التي أُستعملت لوصف العرب، والتي تبلورت مع مضيّ الزمن، قبل قيام الدولة وبعدها.

حظي المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ في إسرائيل بأسماء كثيرة لتعريف هويّته. وهذا الأمر يثير العديد من الأسئلة: لماذا تكثر هذه المسمّيات؟ من تخدم هذه المسمّيات؟ هل تسعى المؤسّسة من خلال هذه المسمّيات إلى التواصل مع المجتمع العربيّ أم هي وسيلة للإقصاء؟ وكيف أُطّرت وحُددّت هوية العرب–الفلسطينيين مواطني الدولة في السياق الإسرائيليّ؟ هذا ما سنحاول أن نجيب عليه بإسهاب في هذا القسم من الدراسة.

يدعي هذا البحث أنّ مسمّيات الهويّة التي أطلقت على الفلسطينين في إسرائيل كانت نتاج تفكير تبادليّ بين المؤسسة الاسرائيليّة وبين الفلسطينيين أنفسهم، حيث كانت مسمّيات الهويّة جزءًا من الصراع على الهويّة بين الطرفين، وقد اختار كل طرف معايير خاصة فيه في تحديد مسمّيات الهويّة بما يتلائم مع روايته، وهذا يدل على أنّ المسمّيات هي ليست لغويّة مجرّدة فقط، بل تدل في تطورها التاريخيّ وسياقها السياسيّ على الصراع الهوياتي للمواطنين العرب بين طرفين هما العرب أنفسهم والمؤسّسة.

ذكر حسيب شحادة أن العرب في إسرائيل "تُوِّجوا" بثلاثة وثلاثين اسمًا، قام بجمعها من عدة مصادر (شحادة، 1996، ص 46–45)، دون أن يشرحها أو يعلّق عليها. وأضفنا لها 12 اسمًا ليصبح عدد المسمّيات 45 اسمًا متداولا على الألسن أو موثّقًا في المراجع البحثيّة، ومنها ما استخدم كعنوان لكتاب أو لدراسة.

ومن أجل الوقوف على معاني هذه المسمّيات وسياقات دلالتها السياسيّة، عملنا على تقسيمها إلى ثمانية أطر، ترتكز على قواسم مشتركة بينها، لفظيًّا وسياسيًّا، وهي على التوالي:

**الإطار الأول:**

مسمّيات الحدود المكانية– تشتمل على لفظة عربي:

- **الوسط العربي** (המגזר/הרחוב/הסקטור הערבי).
- **عرب هذه البلاد** (ערביי הארץ הזאת).
- **عرب الخطّ الأخضر** (ערביי הקו הירוק).
- **عرب الـ 48** (ערביי 1948).

تشير هذه المسمّيات إلى وجود العرب بدون إضافات أخرى للتدليل على هويّتهم كعرب، يعيشون في إطار إثنيّتهم الجماعيّة داخل دولة إسرائيل. تحتوي هذه الأسماء أيضًا، على مفاهيم سياسيّة مثل عرب 48، وهم المتبقون بعد النكبة، وعرب الخطّ الأخضر (خط الهدنة)، إشارة إلى الخط الفاصل بينهم وبين الفلسطينيين في الضفة الغربيّة، وتُستخدم عادة من قبل الفلسطينيين من مواطني إسرائيل خارج إسرائيل، أو من قبل العرب من الدول العربيّة لمخاطبة العرب من مواطني إسرائيل. وهذا هو التعريف السائد للعرب في وسائل الإعلام والفضائيّات العربيّة.

مصطلح "الوسط العربي" هو مصطلح تستخدمه المؤسّسة الإسرائيلية واليهود في التعامل مع العرب. كلمة وسط هي الترجمة الحرفية للكلمة العبرية "مغزار". و"مغزار" كلمة مشتقة من الفعل "غزار" بمعنى قصّ، أي قصّ الجزء من الكامل، بحيث يصبح الجزء أقلية. أما الوسط، فهو الاسم الرسميّ– الاجتماعيّ الذي يُطلق على العرب في إسرائيل. هنالك أوساط أخرى في الدولة (كالحريديم والروس وأبناء الكيبوتسات –القرى التعاونيّة– والنساء وغيرهم)، لكن عندما تذكر كلمة "الوسط" دون أي إضافة ، فإن المقصود هو العرب.

المسمّيات في هذا الإطار تدل على المكان، فهي من جهة تهدف إلى فصل العرب عن اليهود، ومن جهة أخرى، تحاول تمييز العرب وفصلهم جغرافيًّا (مكانيًّا) عن الشعب الفلسطيني. تضع هذه المسمّيات "الحدود المكانية" وتشدد عليها بهدف صبغ العرب بهويّة مميّزة نابعة من المكان المحدد الذي يعيشون فيه.

**الإطار الثاني:**
مسمّيات الهويّة وفق رؤية المؤسسة –
مسمّيات تشتمل على اللفظين: "عرب" و "إسرائيل":

- **العرب الإسرائيليون** (ערבים ישראלים).
- **عرب إسرائيل** (ערביי ישראל).
- **عرب أرض إسرائيل** (ערביי ארץ ישראל).
- **مواطنو إسرائيل العرب** (אזרחי ישראל הערבים).
- **السكان العرب في إسرائيل** (האוכלוסייה הערבית בישראל).
- **عرب بالرغم من كونهم إسرائيليين** (ערבים למרות היותם ישראלים).
- **العرب المتأسرلون** (הערבים המתישראלים).
- **العرب الإسرائيليون في البلاد** (הערבים הישראלים בארץ).

في بداية قيام الدولة، حاولت إسرائيل التأكيد على الهويّة الإسرائيليّة لكل مواطنيها، والتي شملت هويّة العرب–الفلسطينيين، الذين فرُضت عليهم المواطنة الإسرائيليّة. هل معنى ذلك أن المؤسّسة تريد للعرب أن يندمجوا في المجتمع الإسرائيليّ، وينخرطوا بالدولة بشكل طبيعيّ؟ الإجابة، قطعًا لا. فقد جاء الاستخدام المبطّن لإبعاد العربيّ عن جذوره العربيّة وسلخه عن هويّته الفلسطينية، ويأتي دمج مصطلحي "عرب" و"إسرائيل" ليعبّر عن هذه السياسة. بمعنى آخر، العمل على "تدجين العرب" وتذويبهم وانخراطهم في الدولة على هامش الحياة الإسرائيليّة.

يستخدم اليهود هذه المصطلحات، والتي تهدف إلى تجاهل العرب كأقليّة قوميّة. هذه المصطلحات تمويهيّة، وتوحي لأول وهلة بأن العرب هم جزء من الشعب الإسرائيليّ، مثلهم مثل باقي المجموعات العرقيّة في إسرائيل، ولا يعانون من اضطهاد قوميّ. فمصطلح "عرب إسرائيل" يظهر للعيان، على مستوى خارج الدولة، بأن حالة العرب يقابلها الروس الإسرائيليون أو الأثيوبيون الإسرائيليون وهلمّ جرًّا. وبالمعنى الأوسع، هم أقلية كبيرة مثلهم مثل أقليات أخرى تعيش لدى دول أخرى في العالم مثل "اليهود الأمريكان" الذين يقطنون في الولايات المتحدة الأمريكيّة وغيرهم.

وفي الحقيقة، فإنَّ المعاني لاستخدام هذه المسمّيات أعمق بكثير مما طُرح حتى الآن. هذا استخدام سياسيّ يجرد الفلسطينيين من ارتباطهم بأرضهم ووطنهم فلسطين. ويربط العرب بإسرائيل كما ذُكر أنفًا، ويشير إلى أن إسرائيل هي المكان الأساسيّ لوجود العرب. بمعنى آخر، أن هنالك محاولة جادّة لمسخ وطمس الهويّة الفلسطينيّة.

المقصود من وراء هذه المسمّيات هو أن تحوي بُعدًا حول الانتماء والهويّة، فهي مصطلحات تحاول الإجابة عن سؤال هوية العرب الفلسطينيين في إسرائيل من وجهة نظر الدولة من جهة، ومن وجهة نظر المشروع الصهيونيّ، والذي ينكر حقوقًا سياسيّة وجماعيّة للعرب على هذه البلاد، من جهة أخرى. إنها مسمّيات تنفي الهويّة الوطنيّة عن الفلسطينيين في إسرائيل، وتنفي ارتباطهم بالوطن.

**الإطار الثالث:**
المسمّيات المتعلقة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة
– تشتمل على لفظة أقليات

- **الأقليات في إسرائيل** (המיעוטים בישראל).
- **أبناء الأقليات:** مسلمون، مسيحيون ودروز (בני המיעוטים: מוסלמים, נוצרים ודרוזים).
- **الأقلية العربية في إسرائيل** (המיעוט הערבי בישראל).
- **الأقلية القومية الفلسطينية في إسرائيل** (המיעוט הלאומי פלסטיני בישראל).
- **الأقلية المحبوسة** (المحتلة، المصطادة) (המיעוט הלכוד).
- **الأقلية الأكثر هدوءًا في العالم** (המיעוט השקט ביותר בעולם).

ترى المؤسسة أن توحّد العرب من الناحيتين الاجتماعيّة والسياسيّة، يشكّل خطرًا على أمن الدولة، فعملت وفق السياسة التي انتهجها الانتداب البريطاني "فرّق تسد". من هذا المنطلق، سعت الدولة جاهدة إلى تفتيت الهويّة الفلسطينيّة وتحويلها إلى طوائف وهويّات مختلفة، ومنها الهويّات الدينيّة، فاخترعت نظام الطوائف العربيّة على النحو الآتي (سلطان، وسلامة، 2002، ص 158):

**أ-** استيعاب الطائفة الدرزية في حرس الحدود والجيش ضمن خدمة التجنيد الإجباريّ.[2]

**ب-** تشغيل البدو في فرق الهجاناه وقصّ الأثر (لوير، 2001)، وما زالت تعمل على توجيههم كفئة اجتماعية منفصلة عن العرب، والدليل على ذلك يكمن في إقامة القسم البدوي مؤخرًا في وزارة المعارف والثقافة.[3]

2 ويهدف التجنيد إلى سلخ الدروز عن العرب في الداخل، كما وتم فصل التعليم الدرزيّ عن التعلم العربيّ. وكرد فعل لذلك أنشئت لجنة المبادرة العربيّة الدرزيّة التي تدعم موقف الشباب الرافضين للخدمة العسكريّة، وتدعو إلى تعزيز الانتماء للأمة العربيّة.

3 وينعكس الأمر جليًّا، في تقسيم الألوية بحسب سياسة وزارة المعارف والثقافة، إذ سمّوا جهاز التعليم في الجنوب "القسم البدوي" (המגזר הבדווי)، هذا المصطلح حديث نسبيًّا، حيث كان البدو قبل ذلك، يُحسبون في إطار المجتمع العربي.

ت- التأكيد على هوية المسيحيين، بأنهم يختلفون عن المسلمين، ويُنظر إليهم بأنهم امتداد للعالم الغربيّ، ويتعاملون معهم بطريقة مغايرة، حتى لا يثيروا مشاعر المسيحيين في الغرب، خاصة في الممتلكات التي تقع تحت سيطرة الكنيسة.

ث- حلّ كل المؤسّسات الإسلاميّة والمجلس الإسلاميّ الأعلى، ومصادرة الأوقاف الإسلاميّة، وإنشاء الدوائر العربيّة التي أخذت على عاتقها حلّ مشاكل العرب وضبط أحكام الرقابة عليهم.[4]

ومن الأسماء التي تندرج تحت مجموعة الأقليّة، الأقلية الأكثر هدوءًا في العالم. فالدولة سيطرت على أراضي المواطنين لصالح اليهود، وهم يتقبلون هذا الوضع كحقيقة، ومعارضتهم محدودة، الأمر الذي يسهّل على الدولة تنفيذ خططها. بل نقول أكثر من ذلك، إن الدولة أنشأت مجموعة من العرب، موالية للدولة، تُشرف بنفسها على تنفيذ الخطط.[5] وحول مصطلح الأقلية الهادئة يقول جمّال (2010):

> "إن الأجهزة الأيديولوجيّة للدولة – مركز الإعلام التابع لمكتب رئيس الوزراء، مكتب الإعلام الحكوميّ ووكالة الإعلام الحكوميّة- عملت بالتنسيق مع الحكم العسكريّ في محاولة لتصميم وعي المجتمع العربيّ الذي بقي في حدود الدولة اليهوديّة، وتطوير ما أسماه شموئيل طوليدانو، الذي شغل منصب مستشار رئيس الحكومة في الأعوام 1965- 1977، ما يسمى "عرب هادئون" (ص 6-7). أرادت هذه السياسة أن تستكمل محاولة اختراق المجتمع الفلسطينيّ والسيطرة عليه تحت مظلة الحكم العسكريّ الذي فُرض على المواطنين الفلسطينيين بعد العام 1948."

أما بالنسبة لمصطلح الأقلية المحبوسة، فهو مصطلح له أبعاد كثيرة، ويعني أنّ مساحة حريّة التعبير عن الرأي والتحرك السياسيّ محدودة للغاية، بالرغم من اعتزاز الدولة بأنها دولة ديمقراطية. فالعربيّ يقع تحت مجهر الرقابة (كوهن، 2006) أينما حلّ، فهو كالطائر المحبوس في القفص. وفيما يتعلق بالطموحات القوميّة للفرد وانتمائه لشعبه الفلسطينيّ، فهو يقع بين مطرقة السلطة وسندان مشاعره القوميّة.

4 يُذكر أنه عند قيام الدولة، أقامت الحكومة الإسرائيليّة "وزارة الأقلّيات" لتولي وضع المواطنين العرب الذين بقوا على تراب وطنهم، والإشراف على أملاك النازحين في الفترة 1948-1949.

5 لدى قيام الدولة أشرف يهود من أصول شرقيّة على إدارة تصريف الشؤون الحياتيّة للمواطنين العرب، مستعينين بالعرب الموالين لهم. مع الوقت، انتقد مثقفون عرب ويهود هذه السياسة، وطالبوا بأن يتبوّأ عرب هذه المناصب. استجابت المؤسسة لهذا المطلب في نهاية سنوات السبعينيات، فعينت وزارة المعارف، على سبيل المثال، مديرًا لقسم التعليم العربي، لكنها أفرغت هذا المنصب من مضمونه، إذ عينت نائبًا يهوديًّا لديه صلاحيّات موسّعة في تنفيذ السياسة التي ترسمها الحكومة. في هذه الحالة يتّهم العربيّ المسؤول في تنفيذ سياسة الوزارة، وليس القائمون على رسم هذه السياسة، ومن يقفون خفية وراء برمجتها.

أما بخصوص مصطلحي الأقلية العربية في إسرائيل والأقلية القومية الفلسطينية في إسرائيل، فهما مصطلحان لا تستخدمها المؤسّسة بتاتًا، لأن هذا المنحى يتعارض مع الطابع اليهوديّ للدولة العبريّة، بل ويهدد كيانها على المدى البعيد. فالمؤسسة دأبت منذ قيامها على تفتيت الأقلية العربيّة إلى أقليات، وتحارب مسألة تعريف العرب كأقلّية قوميّة بكل الوسائل والطرق، لخشيتها أن تتحول إسرائيل إلى دولة ثنائيّة القوميّة، وتكون هذه نهاية دولة إسرائيل إن تحققت هذه الرؤية. هنالك تزايد بين أفراد المجتمع العربيّ في إسرائيل في استخدام هذا المصطلح، وذلك لأنه يعبّر عن حقوق جماعيّة، وليس عن حقوق فرديّة فقط، كما أن الاعتراف بالعرب كأقلّيّة قوميّة يعني أن لهم حق تقرير المصير، وهذا ما لا تريده إسرائيل.

إن تسمية هذا الإطار بمسمّيات متعلقة بالحقوق المدنيّة والسياسيّة، ناتجة عن حقيقة أن تسمية العرب بحسب مفهوم القوميّة يتعلق بالحقوق الممنوحة لهم، فتقسيم العرب إلى أقليات دينيّة يهدف إلى نفي السمة القوميّة عنهم، الأمر الذي ينعكس على الحقوق التي تمنح لهم. أما الذين يطلقون على العرب "أقلية قومية" فإنهم يفترضون أنها تستحق حقوقًا قوميّة جماعية، بفضل تعريفها كأقليّة قوميّة.

**الإطار الرابع:**

مسمّيات وليدة العرق غير اليهودي:

- **المواطنون غير اليهود** (האזרחים הלא יהודים).
- **الأغيار** (הגויים).
- **غير اليهود** (הלא יהודים).
- **غير المعروفين** (הלא ידועים).
- **الناطقون بالعربية غير المعروفين في إسرائيل** (דוברי ערבית הלא ידועים בישראל).
- **العرب اليهود** (הערבים היהודים).

يؤكد المجتمع الإسرائيليّ اليهوديّ على أن العرب يختلفون عن اليهود، ومنحهم جزءًا من هذه المسمّيات للتأكيد على هذا المنحى (الثلاثة أسماء الأولى).[6] لا شك، أن تعريف العرب بهذا الشكل هو من أسوأ المسمّيات لأنهم عُرّفوا سلبًا، ولا يوجد لهم كيان إلا إذا رُبطوا باليهود. بشكل آخر، عدم الاعتراف بهم وبخصوصيتهم، والكلّ مشتق من هذا الحق الشرعي، اليهود.

6 تجدر الإشارة، إلى أن هذه المسمّيات تطلق على كل إنسان ليس من أصول يهوديّة، وليس على العرب في إسرائيل فحسب.

وليس من باب الصدفة، أنه قد أطلق عليهم "غير المعروفين" من قبل إسرائيل والعالم العربيّ. وكان هذا الأمر ظاهرًا في العالم العربيّ، حيث إنّ الكثير كان لا يعرف عن وجود الفلسطينيين الذين بقوا على تراب وطنهم. وتم الانكشاف بعد حرب 1967 وبعد يوم الأرض 1976 حيث تواصلت الجسور مع العرب في أماكن شتى. وبالنسبة لمصطلح "العرب اليهود"، أي أنهم أقرب إلى اليهود أكثر منهم إلى العرب، جاء موازيًا لـ "اليهود العرب" الذي أطلق على اليهود الذين قدموا من الدول العربيّة. وبعد هجرات اليهود من الدول العربيّة إلى فلسطين، بعد إنشاء الدولة، ثمّة من عرّفوا أنفسهم "يهود عرب" ولكن المجتمع الإسرائيليّ رفض هذا المصطلح، وحذفه كموضوع للنقاش ليستبدله من خلال مساعي الاستحواذ والصهر والاحتواء (بيرلسون، 2006، ص -83 112؛ وانظر لدى بوخفايتس، مرعي، وفراغمان، 2010، ص 166)

لقد أطلق مصطلح "العرب اليهود" العرب المتشددون من الدول العربيّة الذين يرون بعين السخط اندماج الفلسطينيين (حتى لو كان شكليًّا وغير حقيقيّ) في الدولة العبريّة، مثل المشاركة في مؤتمرات علميّة، الانتخابات للكنيست وغيرها. ولكن شتّان ما بين المصطلحين حيث كان مصطلح "العرب اليهود" قد أطلق على اليهود في العصر الجاهلي وذلك لاختلاطهم المكثّف بالعرب، مع العلم بأن بعض أصول اليهود كانت عربيّة.

يجب التأكيد على أنّ مصطلح "العرب اليهود" لا يلائم العرب إطلاقًا، وهنالك عدّة عوامل تدعم هذا المنحى: محافظة العرب على هويتهم ولغتهم العربيّة التي تشكل وسيلة الاتصال المباشرة بين العرب أنفسهم؛ إن ظاهرة الزواج بين العرب واليهود محدودة للغاية لأن الدين الإسلامي يحرّم زواج الفتيات من اليهود، وكذلك فإن اليهود يعارضون الزواج من العربيّات بسبب إشكاليّة تعريف هويّة اليهودي النابعة من طرف الأم، والمحافظة على هوية الدولة وقوميّتها؛ عدم توفر الانسجام بين العرب واليهود بسبب الصراع حول الأرض والوجود في هذه البقعة؛ العلاقات بين الطرفين في توتر مستمر، وكل طرف يريد المحافظة على هويّته الجماعيّة، وفي هذه الحالة من الصعوبة بمكان تعميم تعريف العرب بأنهم يهود.

تنطلق هذه المسمّيات من رؤية التأكيد على هويّة اليهوديّ من خلال نفي الآخر. فهي مصطلحات تحمل الطابع الانتمائيّ اليهوديّ مقابل غير اليهوديّ، وهي إحدى الوسائل التي تستخدمها المؤسّسة واليهود لتعريف ذاتها من خلال نفي الآخر، حيث إنّ الآخر هو جزء من الهويّة. كما أن المسمّيات كانت دارجة في التقارير الإحصائية التابعة لدائرة الإحصاء المركزيّة، ولدى مؤسسات حكومية أخرى. لم تطلق على المعطيات الإحصائيات المتعلقة بالعرب تحت مسمّى المواطنين العرب، بل كانت تطلق عليهم غير اليهود، وهو أمر يدلّ على الطابع الأيديولوجيّ لهذه الإحصائيات.

**الإطار الخامس:**

مسمّيات تعبّر عن مكانة العرب في الدولة:

- **المواطنون العرب** (האזרחים הערביים).
- **السكان العرب** (התושבים הערבים).
- **الحاضرون الغائبون** (הנוכחים הנפקדים).
- **اللاجئون في وطنهم** (הפליטים במולדתם).
- **السكان المستأجرون** (سكان من الدرجة الثانية) (דיירי משנה).[7]
- **العرب المنسيّون** (הערבים הנשכחים).

تقرّ هذه المسمّيات بالتهميش الكامل للمواطنين العرب في الدولة، إذ تحوّلوا بين عشية وضحاها من أكثريّة، أصحاب المُلك والأراضي، إلى أقلّية ثانوية من ناحية التعداد السكاني والأراضي التي يمتلكونها (مستأجرين بدل ملاّكين). فهم حاضرون جسديًّا ولكنّهم مهمّشون في جميع المجالات الحياتية، خاصة، في التأثير على صنع القرارات في الدولة. بل أكثر من ذلك، إن قسمًا لا بأس به منهم هُجّروا من ديارهم إلى بلدات أخرى داخل الدولة، وأصبحوا يُعرفون بأنهم لاجئو الداخل أو المهجرون،[8] بخلاف الفلسطينيين اللاجئين في الشتات.

تهدف هذه المسمّيات إلى إنكار وجود العرب وطمس هويّتهم، دون الأخذ بعين الاعتبار أنهم يتعاملون مع مجموعة سكانيّة أصلانيّة سُلبت أراضيها وانتزعت ملكيتها من أصحابها. وفي نفس السياق، هنالك عدّة قرى تدعى "قرى غير معترف بها" (כפרים לא מוכרים). هذه القرى أقيمت قبل قيام الدولة، ولكنّها غير موجودة على الخارطة، ويحرم أهلها من الخدمات الأساسية. الهدف من وراء ذلك إخلاء النقب من السكان الأصليين وتجميعهم في أقلّ بقعة من الأرض، بغية تهويد النقب والاستيلاء على الأرض لصالح اليهود. وبكلمات أخرى، العمل على محو هويّة سكان النقب.

7 يدل مصطلح "سكان من الدرجة الثانية" على التمييز بين العرب واليهود من حيث الحقوق. فالعربيّ يعاني من عدم المساواة. ولقد استخدم المصطلح في كتاب يحمل هذا الاسم للمؤلفين بنزمين ومنصور (1992).

8 لاجئو الداخل، أو اللاجئون في وطنهم **פליטי פנים, או פליטים בתוך מולדתם**- ويُطلق على العرب الذين أبعدوا من مسقط رأسهم بعد عام 1948، وسكنوا في القرى والمدن المجاورة وفي مناطق أخرى داخل الدولة (الحاج، 1988). ويقدّر عددهم بـ 30،000 لاجئ، أي ما يعادل 25% من بين السكان الفلسطينيين الذين بقوا في إسرائيل بعد حرب عام 1948. أنظر: www.ajras.org/?page=show_details&Id=2235&CatId=23&table=articles

**الاطار السادس:**
مسمّيات خاصة تشتمل على
لفظة "داخل" كعنصر أساسي

- **عرب الداخل** (ערביי הפנים).
- **عرب داخل الداخل** (ערביי פנים הפנים).
- **فلسطينيو الداخل** (הפלסטינים של הפנים).
- **الداخل الفلسطيني** (הפנים הפלסטיני).

بداية كان مصطلح "الداخل" من صنع المؤسّسة الإسرائيليّة وجاء على النقيض من العرب في الخارج، أي أنتم العرب في إسرائيل تختلفون كليًا عن العالم العربيّ. وبكلمات أخرى، أنتم خارج العالم العربيّ ولا تمسكم بهم صلة. وقد دعمت المؤسّسة هذا المنحى بانقطاعهم القسري عن العالم العربي حتى عام 1967، كان اللقاء مع عرب "الخارج" يتم فقط عبر بوابة مندلبوم في القدس. في الواقع، إنّ الحدود الجغرافيّة على الخارطة هي التي فصلت العرب عن أمّتهم العربيّة، ولكنها لم تستطع فصل المشاعر عن أبناء شعبهم.

ومن هنا انشقّ مصطلح عرب الداخل ليكون تعريفًا ذاتيًّا للعرب المتواجدين فعلاً داخل دولة إسرائيل، ويؤكد على علاقتهم بالشعب الفلسطيني، وفي نفس الوقت، موازيًا للعرب الفلسطينيين في الشتات المتواجدين خارج الوطن. وعرب داخل الداخل- يطلق على عرب الدولة، تمييزًا لهم عن عرب المناطق المحتلّة، وهذه صيغة جديدة مطوّرة جاءت في أعقاب العام 1967.

**الاطار السابع:**
مسمّيات أصلانية- تشتمل على لفظة
"فلسطيني" كعنصر أساسيّ لتعريف مركّبات الهويّة

- **فلسطينيو البلاد** (הפלסטינים של הארץ).
- **المجتمع (العربي) الفلسطيني في إسرائيل** (הקהילה-הערבית- הפלסטינית בישראל).
- **العرب الفلسطينيون الذين يعيشون في إسرائيل** (ערבים פלסטינים המתגוררים בישראל).
- **الفلسطينيون في إسرائيل (دولة إسرائيل)** (הפלסטינים בישראל- מדינת ישראל).

- **الشعب العربي الفلسطيني في إسرائيل** (העם הערבי פלסטיני בישראל).
- **فلسطينيو 48** (הפלסטינים של 48).
- **إسرائيليون – فلسطينيون** (ישראלים- פלסטינים).

على مدى ثلاثة عقود بعد قيام إسرائيل، لم يتم استخدام لفظة فلسطين من قبل المؤسّسة، وحتى من قبل العرب أنفسهم. فالدولة ترى أن تعريف العرب أنفسهم بالفلسطينيين، يقوّي لديهم الانتماء إلى الشعب الفلسطيني، مما يزيد من الكراهية والعداء للدولة. في السابق، كان العربيّ الذي يعرّف نفسه بأنه "فلسطينيّ" أو يرفع علم فلسطين أو يجري اتصالاً مع الفلسطينين في الخارج، يتهم بأنه قام بعمل عدائي ضد أمن الدولة، ويتعرض للعقوبة.

أخذت تتلاشى هذه الحالة مع الوقت، مع تقدم التسوية السياسيّة في أوائل التسعينيات، وظهور نخبة سياسيّة وأكاديميّة عربيّة فرضت خطابًا جديدًا في إسرائيل فيما يتعلق بهويّة ومكانة العرب فيها. حيث أصبح العربي اليوم يعتزّ بهويّته ويضع لفظة فلسطين كركيزة أساسيّة في تعريف هويته. فنرى أن المسمّيات الواردة أعلاه، يستخدمها العربيّ بثقة وباعتزاز.

أمّا على مستوى المؤسّسة التي أنكرت وجود شعب فلسطيني أصلا، كما جاء على لسان رئيسة الوزراء الأسبق، جولدا مئير، فنرى أن هنالك تغيرًا ما، وأصبح قسم من اليهود اليوم، وخاصة من اليساريين والمعتدلين منهم، يتقبّلون هذا التعريف، ويتحدثون عن الهويّة الفلسطينيّة للعرب المواطنين في الدولة. ولا ينطبق هذا الحال على أفراد اليمين في الدولة لأنهم يعتبرون ذلك عداء للدولة.

يشمل هذا الإطار، أيضًا، البعد الهوياتي في تعريف هويّة العرب، وذلك للتمييز بين مركب الهويّة الفلسطيني، مقابل مركب الهويّة الإسرائيلي. ويتم استخدامها عادة من قبل فلسطينيين من الداخل والخارج، وهي تؤكّد على المركّب الفلسطينيّ في هوية العرب في إسرائيل. تشتمل هذه المجموعة على سبعة مسمّيات، خمسة منها مركبة من العنصرين الفلسطيني والإسرائيلي.

**الاطار الثامن:**

مسمّيات يفضل العرب اطلاقها على أنفسهم:

- **عرب (أو أهل) الوطن**
- **فلسطينيو الوطن**
- **أصحاب البلاد**
- **سكان البلاد الأصليين**

خطاب الهويات في إسرائيل يدعو إلى إنكار هوية العربيّ، وإن إسرائيل استعملت العديد من المسمّيات لوصف العرب بالداخل، ونعتقد أنّها استنفذت مخزون المسمّيات ولم يعد بمقدورها ترويج مسمّيات قديمة معيّنة ولا استحداث مسمّيات جديدة خلّاقة؛ ويعود ذلك إلى الوعي المتنامي لدى العرب منذ مطلع التسعينيات من القرن الماضي، إذ يرفضون استهلاك ما تمليه عليهم السلطة، بما فيه الحقل الدلالي، وعلى رأسه المسمّيات. هذا الوعي المتنامي يدفع بالعربيّ أن يبرز هويته في مجالات شتى. ففي العقدين الأخيرين ثمة ظاهرة جديدة منتشرة في الخطاب العربي تتمثل باستعمال متصاعد للمسمّيات الأربعة المذكورة أعلاه لوصف هويتهم.

يُلاحظ أن هذه المسمّيات تؤكد على مسمى "الوطن" الذي تمّ السيطرة عليه من قبل الدولة العبريّة. هذا الطرح الجديد يسعى إلى التعريف بالعرب كأقلية قوميّة أصلانيّة وليست أقلية مهاجرة؛ فالعرب لم يهاجروا إلى هذه البلاد، بل اليهود هم الذين هاجروا إليها. من هذا المنطلق فإن الوطن السليب مختزن بالذاكرة ولا يحقّ لأحد أن يفرّط فيه، ويجب نقل هذه الرواية إلى الأجيال القادمة، حتى تحافظ على ما تبقّى منه. كما وتتضمن هذه المسمّيات الانتماء إلى العروبة وفلسطين، والتركيز على أنّهم السكان الأصليين أصحاب هذه البلاد.

إضافة إلى المسمّيات التي أوردناها في الأطر الثمانية، فقد شغلت لفظة "عربيّ" حيّزًا في التعابير والصيغ اللغوية المتعددة، التي ترددت على ألسن اليهود، وقُصد من وراء ذلك، تأطير العربيّ في خانة الإنسان المختلف والدونيّ (روزنتال، 2004، ص 90–93) كما هو مبيّن أدناه:

**الموت للعرب** (מוות לערבים)– هو شعار عنصريّ شائع يُسمع في ملاعب كرة القدم وفي مظاهرات اليمين المتطرف، خاصة، في أعقاب وقوع عمليات تفجيريّة. وفي نفس السياق ثمّة مقولة، "العربي الجيد هو العربي الميّت".

**عربوشيم** (ערבושים)- وهو لقب عنصريّ شائع يُطلق على العرب عامة. شاع استخدامه أيام "البلماح" (פלמ"ח- פלוגות מחץ) كتائب الانقضاض، وهي كتائب الكوماندو الخاصة بجيش الهاجانا.

**عربربيم** (ערברבים)- وصف عنصريّ شائع أطلقه القادمون اليهود إلى البلاد، على العرب المحليين في فترة الاستيطان التي سبقت قيام إسرائيل.

**عربي قذر** (ערבי מלוכלך)- وهي شتيمة عنصريّة رائجة.

**عربي حوراني** (חורני)- وهو العربيّ البدويّ من أصل أردنيّ (روزنتال، 2005)، ويطلق على العربيّ البسيط بهدف الاستخفاف به.

**عربيّ محمد** (ערבי מחמד)- وتلفظ "عربيّ محماد"، وهو العربيّ الفرد، الذي يحظى بالتقدم والتقدير في المؤسّسة أو في مكان العمل الإسرائيليّ. وهي الصيغة الحكومية لمصطلح "العربيّ خاصتي".

**العربيّ خاصتي** (ערבי שלי)- وهو اصطلاح ابتدعته فرقة "الخماسيّة الكامريّة"، يرمز إلى الشباب المدللين الناجحين (اليابي) على غرار: فلان من أفضل أصدقائي.

**أكل عربي** (אוכל ערבי)- وهو مصطلح يهدف إلى الدلالة على تفوّق الأكل العربيّ الشرقيّ، وهو يرمز إلى أن العرب يمكنهم التفوّق على اليهود ولكن في مسألة الأكل فقط، وتطلق هذا المصطلح مجموعة من اليسار نظرت باستعلائية إلى العرب، حيث إنه يتعايش ويعرف العرب من خلال صحن الحمّص.

**عرب صالحون** (ערבים טובים)- هو العربيّ الذي يعمل لصالح خدمة جهاز الأمن الإسرائيليّ، أي جهاز المخابرات على فروعه المختلفة، مثل قسم الشؤون العربيّة، كمّا سمّاه هليل كوهن في كتابه (2006).

أحيانًا تستبدل كلمة عربيّ بعبارة أخرى، مثل:

**أحمد** (אחמד)- وهو اسم عام يطلق من باب الاستخفاف بالعربيّ الفلسطينيّ أيًا كان، وتجمع وفق الصيغة العبرية "أحمديم". يذكر أن رجال المخابرات الإسرائيلية عملوا على تجنيد عملاء عرب في المناطق المختلفة، وحدث تنافس شديد بين المشغلين، في كسب السبق الاستخباراتي. وقد تذمّر أحد ضباط الشرطة من ذلك، بغية وضع حد لهذه الفوضى قائلًا:

> "لكل مشغل ثمّة "أحمد" خاص به في المناطق الاستخباراتية الخاضعة لسيطرته. كل "أحمد" كهذا يُسمح له بالتجوال بحرية تامة بجانب الحدود، وإذا ما اجتاز أحدهم الحدود خطأً يُصفح عنه لأنه يقوم بخدمة الوطن" (كوهين، 2006، ص 47-48).

**أبناء عمومتنا** (أولاد عمنا- בני דודים)- يستخدم هذا الاصطلاح بشكل مزدوج، للتعبير عن التعاطف وعن السخرية في آن واحد. وهو يذكّر بالأصل التاريخيّ- الميثولوجيّ.[9]

## تعريفات للعربيّ
## دون ذكر لفظة "عربيّ" صراحة:

**المهجّرون** (עקורים)- العرب مواطنو إسرائيل الذين يطالبون بالعودة إلى قراهم المهجرة، التي أُبعدوا عنها عام 1948.

**الله يرحمه** (אללה ירחמו)- يذكر بشكل عام للشخص الذي وافته المنيّة، ولكن التعبير شقّ طريقه إلى العبريّة في أعقاب مجزرة كفر قاسم عام 1956، وهو يرمز إلى الانغلاق وصلابة الموقف الإسرائيليّ تجاه مصير المواطنين العرب. عندما أُعلن حظر التجوال على سكان قرية كفر قاسم، وأُصدرت الأوامر بقتل المتواجدين خارج مسطح القرية، سأل أحد أفراد حرس الحدود الضابط حول تنفيذ أوامر القتل فأجابه "الله يرحمه". وعندما بلّغ الضابط مختار القرية بحظر التجوال الساعة الخامسة مساءً، سأله المختار: "وماذا بالنسبة للأفراد المتواجدين في الحقول ولا يعلمون بذلك"؟ فأجابه: "نحن سنعالجهم"، وكان العلاج القتل المتعمّد.

**الطابور الخامس** (גיס חמישי)- نشأ هذا المصطلح أثناء الحرب الأهليّة في أسبانيا، ووجد له سبيلًا في الواقع الإسرائيليّ، ويُطلق على العرب الذين يعيشون حالة حرب بين إسرائيل والدول العربيّة، إذ يتعاطف هؤلاء مع دول الطوق التي تهاجمها. يقع العربيّ بين المطرقة والسندان (تسفي، 1994)، فالإسرائيليّ ينظر إليه كإنسان مشكوك بأمره، يتعاون مع العدو في ساعة الاختبار، ومن الناحية الأخرى يُنظر إليه في العالم العربيّ كجزء من المؤسّسة الإسرائيليّة (شيلو، 1982).

**قرويون** (כפריים)- وهم العرب الذين لا يعيشون في المدن المختلطة. وهو يحمل دلالة للإشارة إلى العرب، بالتخلّف وغياب الحداثة عنهم.

9 يستخدم المصطلح العرب واليهود على حدٍ سواء.

إن مصطلح عربيّ يقضّ مضاجع الكثير من الإسرائيليين، وفي ذلك يقول نير (1998): إن لفظة "عرب" تشير إلى الدول العربية، التي تشهد حالة عداء مع دولة إسرائيل، لذا فإن اليهوديّ يرى بلفظة عربيّ على أنها سلبية (ص 22). ومن أجل تجاهل لفظة عربيّ، تم منذ قيام الدولة، استخدام مصطلحات شتى، ذُكرت أعلاه.

وفي الدولة يفضل الكثير من اليهود عدم ذكر لفظة عربيّ واستبدالها بألفاظ أخرى إمّا بالتلميح أو بالتصريح. ومن هذه الألفاظ السائرة "في وسطكم"، "لديكم"، "حسب العادات والتقاليد المتبعة عندكم" وغيرها. إنّ هذه المفردات "تؤكد على الفرضية بأنه من وجهة نظر اليهود فثمّة خجل أو نقص أن تكون عربيًا"(روزنبلوم، وطريغر، 2007، ص 78).

تشكل لفظة عربيّ، أيضًا، مصطلحًا اجتماعيًّا ذا مدلولات كثيرة داخل المجتمع اليهوديّ. وقد أُلصقت بالعرب ألفاظ سلبية للغاية في الأدب الإسرائيليّ (كوهن أ.، 1985) وليدة الآراء المسبقة، مثل: قبيح، بدائيّ، ساذج، إرهابيّ، عنيف، سادي، وسخ وما شابه ذلك. وهنالك العديد من الألفاظ غير الحضاريّة التي صدرت عن إسرائيليين ينتمون إلى جميع الفئات الاجتماعيّة في الدولة. ومع الزمن تحوّل المصطلح إلى رمز سلبي شمل جميع العرب على مختلف انتماءاتهم الدينيّة والاجتماعيّة والحزبيّة دون استثناء.

## خلاصة

جاءت المسمّيات التي وردت سابقًا لتعكس واقعًا معيّنًا، يلعب الصراع دورًا أساسًّيا في تشكيلها، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، تعكس ماهية العلاقات بين اليهود والعرب مواطني الدولة.

فلتحليل المسمّيات استعملنا التأطير، والذي يرى من خلاله البشر العالم ويفسّرونه. فآلية التأطير تنتج نوعًا ما من الترتيب، المنطق، والمعنى ضمن انطباعات متواصلة وليدة البيئة الاجتماعيّة. لقد حظي المجتمع العربيّ–الفلسطينيّ في إسرائيل بأسماء كثيرة، وصل عددها إلى خمسة وأربعين مسمّى لتعريف هويّته. صنّفنا في هذه الدراسة المسمّيات التي أطلقت على العرب في إسرائيل إلى ثمانية أطر ليس من قبيل الصدفة، إذ ارتأينا أن كل إطار يحدد هويّة العرب الفلسطينين من زوايا مختلفة.

هناك فئتان لهما علاقة باستخدام هذه المسمّيات، وهما: المؤسّسة الإسرائيليّة والجمهور الإسرائيليّ الواسع، والعرب الفلسطينيون أنفسهم. أما المسمّيات المستعملة والمستحدثة من قبل المؤسّسة الإسرائيليّة والجمهور الإسرائيليّ الواسع جاءت لترسم حدود العرب في هذه البلاد وتصمم وتأطّر وعي المجتمع العربيّ الذي بقي في حدود دولة إسرائيل بما

يتلاءم مع رؤية ومصلحة الدولة اليهوديّة الصهيونيّة. بالمقابل، يرى العرب-الفلسطينيون بالمسمى جزءًا لا يتجزّأ في حيّز الوطن الذين يعيشون فيه، وعملية ممانعة لحفظ هويتهم الأصلانيّة من الضياع، الطمس، أو التشويه.

فالمسمّيات ما هي إلا إحدى الأدوات الرمزية التي استعملتها المؤسّسة والجمهور اليهودي الواسع لتدجين العرب وذلك لإرغامهم على قبول هويّة "العربيّ-الإسرائيليّ" المفصّلة على مقاس الدولة اليهوديّة-الصهيونيّة.

لا شك أن الواقع العربيّ-الفلسطينيّ في إسرائيل يعاني من إشكالية الهويّة، كما انعكس ذلك بالمسمّيات، وحول إشكالية تعريف الهويّة الفلسطينيّة، يبيّن الشاعر المرحوم محمود درويش في مقابلة معه بمناسبة احتفال فرنسا بتجربته الشعرية عام 2006: "الحاضر يَخْنقنا ويمزّق هويّاتنا. ولذلك لن أجدَ أنايَ الحقيقة إلاّ غدًا، عندما أستطيع أن أقول شيئًا آخر، وأن أكتبَ شيئًا آخر. الهويّة ليست إرثًا، بل إبداعا. إنني أسعى لأن أربّي الأملَ كما نربّي طفلاً، وحتى أكونَ ما أريد أن أكون، وليس ما يريد غيري أن أكون." (مجلة الآداب، 10- 11- 2008).

والعربي يقع اليوم تحت وطأة صراع الهويّة الفلسطينيّة من جهة، والهويّة الإسرائيليّة من جهة أخرى. وعن ذلك تقول الباحثة الفرنسيّة لوير (2001): إن الهويّة العربية تتوزعها هويتان: الفلسطنة والأسرلة، وإن العلاقة بينهما ليست علاقة إلغاء أو تضاد، وإن كلاً منهما تعمل على تحديد هوية عرب 48 وتدفع باتجاه تشكيل هوية العرب الفلسطينيين. وفي إطار الصراع بين الهويتين، يجتهد العرب منذ بداية التسعينيات في تعريف أنفسهم من خلال الهويّة الفلسطينيّة مع العلم أن هذا التعريف لا يعني انفصالاً عن الدولة أو رفض المواطنة الإسرائيليّة. ولكن بالدرجة الأولى، هو تأكيد على خاصية هويتهم من جهة، وأن لهم حقوقًا جماعيّة وتاريخيّة من جهة أخرى. وكان هذا التعريف قد أدى في البداية إلى تخوّف إسرائيليّ حيث صارت الفلسطنة تعني لهم الراديكاليّة والتطرف، وما زال الأمر كذلك بين فئات معيّنة.

رغم جميع الأدوات، الماديّة منها والرمزيّة، التي استعملتها المؤسسة ضد المجتمع العربيّ-الفلسطينيّ وذلك لسلخهم عن محيطهم العربيّ والفلسطينيّ، تبيّن هذه الدراسة أن العرب استطاعوا من خلال استعمال مسمّيات بديلة، تعكس وتعبّر عن هويتهم بصدق، رفض المسمّيات الإسرائيليّة ونفيها من قاموسهم الذهنيّ. ونرى أن شرائح معيّنة من المجتمع الإسرائيليّ بدأت تستعمل المسمّيات التي يستعملها العرب أنفسهم، وهذا بحد ذاته يعتبر انجازًا متواضعًا حقّقه المواطنون العرب في صراعهم على الحيّز.

# مراجع

## المراجع بالعربية وبالعبرية


أمارة، أ. ومرعي، ع. *(2008). اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي*. أ. كفر قرع وعمّان: دار الهدى ودار الفكر.

بنزمين، ع. ومنصور، ع. (1992). *السكان المستأجرين: عرب إسرائيل- مكانتهم والسياسة المتبعة تجاههم*. القدس:كيتر. (بالعبرية)

بوخفايتس، ن.، مرعي، ع. وفراغمان، أ (محررون) (2010). *الكتابة بلغة الآخر: دراسات في الأدبين العبري والعربي*. تل-أبيب: ريسلينغ.

بيرلسون، ع. (2006). *فرحة كبيرة هذه الليلة: موسيقى يهودية عربية وهوية شرقية*. تل-أبيب: ريسلينغ. (بالعبرية)

تسفي، ت. (1994). *بين مطرقة الكنيست وسندان الحزب*. المعهد لدراسة الاقتصاد والمجتمع في إسرائيل، تل- أبيب. (بالعبرية)

جمّال، أ. (2010). *آليات إنتاج "عرب هادئون": دور اليهود الشرقيين في الصحافة الحكومية الإسرائيلية باللغة العربية والمعارضة الفلسطينية لها*. الناصرة: مركز إعلام.

الحاج، م. (1988). اللاجئون العرب في إسرائيل: لاجئون في وطنهم. *المواكب*، المجلد الخامس، العددان 5-6 (أيار- حزيران 198)، ص 12- 22.

الحاج، م. (1996). *التعليم عند العرب في إسرائيل: الضبط والتغيير الاجتماعي*. القدس: ماجنس. (بالعبرية)

الفهري، ف. (1998). *المقارنة والتخطيط في اللسان العربي*، الطبعة الأولى. الدار البيضاء: دار تبقال.

روزنبلوم، ع. وطريغر، ت. (2007). *بدون كلمات- الثقافة الإسرائيلية في مرآة اللغة*. تل-أبيب: زموره- بيتان. (بالعبرية)

روزنتال، ر. (2004). *حدّة اللغة- حوار حول العبرية الإسرائيلية*. تل-أبيب: عام عوفيد. (بالعبرية)

روزنتال، ر. (2005). *قاموس اللغة العامية الشامل*. القدس: كيتر. (بالعبرية)

سلطان، ف. ع.، وسلامة م. ر. (2002). *المخلب الدموي- الشين بيت (الشاباك) جهاز الأمن الداخلي الإسرائيلي*. عمان.

شحادة، ح. (1996). *العبرية الدارجة على ألسن العرب في اسرائيل على ضوء امتحانات البجروت في السنوات 1971، 1972. حولية المؤتمر العبري الثاني عشر في أوروبا*، جامعة شتراسبورغ.

شيلو، غ. (1982). *عرب إسرائيل في نظر الدول العربية ومنظمة التحرير الفلسطينية*. القدس: ماغنس. (بالعبرية)

غروسمان، د. (1992). *الحاضرون الغائبون*. تل-أبيب: الكيبوتس الموحد، المكتبة الجديدة. (بالعبرية)

كوهن أ. (1985). *وجوه قبيحة في المرآة*. تل-أبيب: شموروت. (بالعبرية)

كوهن، هـ. (2000). *الحاضرون الغائبون: اللاجئون الفلسطينيون في إسرائيل منذ عام 1948*، ترجمته إلى العربية نسرين المغربي عام 2002، القدس.

كوهن، هـ. (2006). *عرب جيدون- المخابرات الإسرائيلية والعرب في إسرائيل: وكلاء ومشغلون، متعاونون ومتمردون، أهداف وأساليب*. القدس: عبريت وكيتر. (بالعبرية)

ليسكوفسكي، أ. ل. (1960). الغائبون الحاضرون في إسرائيل، *همزراح هحداش*، مجلد 10، عدد 3، -186 192.

لوير، ل. (2001). *أن تكون عربيًّا في إسرائيل*، كُتب بالفرنسية وتُرجم إلى الإنجليزية، دار هيرست أند كومباني، لندن.

المسدي، ع. (1981). *التفكير اللساني في الحضارة العربية*. تونس: الدار العربية للكتاب.

نير، ر. (1998). *التصحيح السياسي اللغوي، اللغة النظيفة وتغذية اللغة*. بانيم، عدد 7، خريف 1998، -19 26. (بالعبرية)

## المراجع بالإنجليزية


Alport G.W. (1954). *The Nature of Prejudice.* Jackson, Tennessee: Perseus Books.

Amara, M. (1999). *Politics and Sociolinguistic Reflexes: Palestinian Border Villages.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Co.

Amara, M. H., and Mari, A. A. (2002). *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel.* Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishing.

Billing M. (2002). "Henri Tajfel's 'Cognitive Aspects of Prejudice' and the Psychology of Bigotry". *British Journal of Social Psychology,* 41:171–188.

Goffman, E. (1974). *Frame Analysis – An Essay on the Organization of Experience.* New York: Harper Colophon Books.

Kaufman, S., Elliot, M., & Shmueli, D. (2005). Frames, Framing and Reframing. In: *Beyond Intractability knowledge Base Project of the University of Colorado.* http://www.beyondintractability.org.

Jabareen, Y. T. (2006). Law, Minority and Transformation: A Critique and Rethinking of Civil Rights Doctrines. *Santa Clara Law Review,* 46, 513–565.

Lakoff, G. (2004). *Don't Think of an Elephant! Know Your Values and Frame the Debate.* Vermont: Chelsea Green Publishing.

Macrae, C. N., & Bodenhausen, V. (2000). Social Cognition: Thinking Categorically about Others. *Annual Review of Psychology,* 51: 93–120.

Montier, J. (2002). "*Darwins Mind: The evolutionary foundations of Heuristics and biases*". http://www.behaviouralfinance.net/heuristics/Mont02.pdf

Tajfel. H., & Turner, J. (1985). The Social Identity theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel and W. G. Austin.(Eds), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall. www.ajras.org/?page=show_details&Id=2235&CatId=23&table=articles

## سيرة ذاتية موجزة

يشغل **البروفيسور محمد حسن أمارة** حاليا منصب رئيس قسم اللغة الانجليزية في كلية بيت-بيرل، المعهد الأكاديمي لتأهيل المعلمين العرب، وعدة مناصب أخرى في الكلية. عمل بروفيسور أمارة حتى عهد حديث في جامعة بار- ايلان في قسمي العلوم السياسية واللغة الانجليزية لعدة سنوات. وعمل أيضا محاضرا زائرا في جامعة تل-أبيب، وفي العديد من الجامعات الأوروبية والأمريكية.

تشمل اهتمامات أمارة الأكاديمية مجالات التربية اللغوية، السياسة اللغوية، علم اللغة-الاجتماعي، اللغة والسياسة، والهويات الجماعية. وله العديد من الكتب في هذه المجالات بالإضافة إلى عشرات الأبحاث والمقالات العلمية في مختلف اللغات.

عمل البروفيسور أمارة وما زال على تعزيز المجتمع المدني والأهلي العربي في إسرائيل، وهو شخصية فاعلة وله دور في العمل المجتمعي وإسهاماته في هذا الصدد بارزة، وخاصة في مجال التربية التعليم. وقد عمل مستشارا للعديد من المؤسسات الأهلية والمدنية وخدم كعضو إدارة في العديد من المؤسسات. كان من مؤسسي مركز دراسات (المركز العربي للحقوق والسياسات) ورئيس الهيئة الإدارية الأول، يشغل الآن منصب المدير ألأكاديمي لوحدة الأبحاث في المركز، وهو أيضا رئيس مشارك في جمعية سيكوي، ورئيس المجلس التربوي العربي.

**د. عبد الرحمن مرعي** محاضر كبير ورئيس قسم اللغة العبرية وآدابها في المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب في كلية بيت بيرل. تتناول دراساته المقارنة بين العربية والعبرية في الماضي والحاضر، والتربية اللغوية وتدريس اللغات. وقد أصدر عدة كتب ومقالات محكّمة في هذه المجالات.

# להבנת המונח "עוض = פיצוי" בספר המסלול של אבו אסחק בן מארות'

עלי ותד


## مُلخص

كتابُ التوطئة (ספר המסלול) ، بمثابة كتاب لأحد كبار المؤلفين السامريين في مجال عَلم اللغة –ألفه أبو إسحاق بن ابرهيم بن فرج بن ماروث. الذي يبدو، قد عاش في دمشق في القرن الثاني عشر ميلادياً.

المصطلح "عِوض" هو احد المصطلحات المركزية في النظرية اللغوية الكامنة في كتاب التوطئة. نُحاول في هذا المقال فحص مفهوم المؤلف لهذا المصطلح وكيفية استعماله ضمن كتابة "النظرية اللغوية". وقد تبين من خلال البحث أن المؤلف يرى بان هذا المصطلح خلال عملية صرف الصيغة اللغوية للكلمة، يُحذف او يُدغم أحياناً احد المركبات اللغوية للكلمة فعلاً كانت أو إسماً. مما يؤدي لنقض في الصيغة اللغوية المشتقة مقابل الصيغة اللغوية الأصلية. يُرأب هذا الصدع بعملية لغوية تُسمى "عِوض". وقد استخدمه المؤلف في كتابه بالطرق الآتية:

1. تشديد الحرف المجاور للحرف المحذوف. مثل تصريف افعال فاؤها نون وأفعال عينها ولامها ذات الحرف.
2. اضافة "ساكن ظاهر" كتعويضِ للشدة، مثل : קוֹמֵם.
3. "ساكن ظاهر" في الخط كتعويض لحركة. مثل: דִּבַּרְתְּ (أنتِ) مُقابل דִּבַּרְתִּי (أنا).

وقد اتضح من خلال البحث، ان ابا اسحاق بن ماروث قد استخدم المصطلح "عِوض" بنفس المفهوم الذي استخدمه لغويون عرب وعبرانيون في العصور الوسطى، لكن بشكل محدود.

## תקציר

"ספר המסלול" הוא חיבור דקדוקי של גדול המלומדים השומרוניים בחכמת הלשון, אבי יצחק בן אברהם בן פרג' בן מארות', שחיי, ככל הנראה, בדמשק במאה ה-12.

המונח "عوض = פיצוי" הוא אחד המונחים המרכזיים במשנה הלשונית המשוקעת ב"ספר המסלול". במאמר אנו בוחנים את תפיסתו של המחבר את המונח "פיצוי" ואת השימוש בו במשנתו הדקדוקית. מן הבדיקה עולה, שהמחבר תופס את המונח "عوض = פיצוי" כדלקמן: בתהליך הנטייה של הצורה הלשונית קורה שלעתים נשמט או נבלע רכיב אחד מבין הרכיבים המרכיבים אותה צורה לשונית. דבר זה מביא לחסרון בצורה הנתונה לעומת הצורה העיקרית [צורת השלמים]. את החיסרון ממלאים בעזר פעולה לשונית הנקראת "عوض = פיצוי". הפיצוי בא לידי מימוש במשנתו הלשונית של המחבר בדרכים הבאות:

דיגוש האות השכנה של האות הנשמטת ברצף המילה – כך הדבר בנטיית פועלי חסרי פ"נ ופועלי ע"ע.

תוספת "נח נראה" כפיצוי לדגש החזק, כגון "קומם"
נח נראה בכתב כפיצוי לתנועה, כגון: דברת (את) לעומת דברתי (אני).
השוואת תפיסתו של המחבר למדקדקים העבריים והערביים בימי הביניים העלתה שהיא דומה מאוד, אך מידת השימוש במונח היא מצומצמת ביחס אליהם.

## מבוא: הספרות השומרונית בערבית

דבר ידוע בקהילה המדעית, שבני העדה השומרונית השתמשו במרוצת תולדותיהם בארבע שפות: עברית, יוונית, ארמית וערבית. מספרות המחקר אנו יודעים, שבכל אחת משפות אלה יש ספרות כתובה, בהיקף זה או אחר. ענייננו כאן הוא כתביהם של השומרונים בשפה הערבית[1]. עדות לכתיבתם בשפה הערבית הן היצירות הרבות והמגוונות הכתובות בערבית

1 נושא זה מחייב דיון בשאלה חשובה, והיא: אימתי דחקה הערבית את רגליה של הארמית השו־ רונית? [לשון הדיבור והכתב של השומרונים לפני הערבית]. שאלה זו לא זכתה לדיון עד שלקח על עצמו ח' שחאדה להיכנס לעובי הקורה ולבודקה (שחאדה, 1977, עמ' 3 – 12; 1983, עמ' 515 – 528). הוא הראה בין יתר הדברים, שבירור שאלה זו עשוי לשפוך אור על דרך התהוותו של התרגום הערבי לתורה של השומרונים בפרט ועל הספרות הכתובה בערבית בקרב השומרונים. תהליך המ־ עבר של אומה כלשהי משפה מסוימת לשפה אחרת, כתוצאה מכיבוש, בנוי שלבים שלבים, ומשתרע על תקופה ארוכה. לדעתו של ח' שחאדה (שחאדה, 1983, עמ' 515 – 528), אורך התקופה תלוי במספר גורמים, שהם תלויים במידה זו או זו ב:
א. יחסו של העם הכובש כלפי העם הנכבש.

(גאסטר, 1934 ; בן עוזי, 1947, עמ' 321 – 327 ; ותד, 2007, עמ' 10 – 19) בתחומי ההלכה, ההגות, הדקדוק והמילונאות. עניינו כאן הוא תחום הדקדוק ובעיקר "ספר המסלול" של אבו אסחק בן מארות'.

## המחבר

מחבר "ספר המסלול" הוא גדול המלומדים השומרוניים בחכמת הלשון, אבי יצחק בן אברהם בן פרג' בן מארות' המכונה "שמש החכמים" ובערבית: الشيخ الفاضل العالم ابي اسحق ابرهيم ابن فرج ابن ماروث, אין בידינו מידע רב עליו פרט לדברים המזעריים המוזכרים בסוף החיבור שלו, בקיצור ספרו ולמידע שמצאנו אצל הסופר הערבי אבן אבי אציבעה (ראה, בן-חיים, 1965, כרך א, עמ' ל, שם הוא מביא את דבריו של המחבר בספרו, עיון אלאנבא פי טבקאת אלאטבא, בהוצאת מילר, כרך ב', עמ' 223), שמהם עולה שהוא חי, ככל הנראה, בדמשק במאה השתים עשרה. מן הכינוי שלו "שמש החכמים" אנו מבינים שהוא היה חכם מפורסם. אבו אציבעה מספר שהוא היה רופא בשירותו של המלך צלאח אלדין ומורו של הרופא השומרוני המפורסם מהד'ב אלדין יוסף בן אבו סעיד בן ח'לף.

העובדה שזכרו של גדול המדקדקים השומרוניים לא בא במקורותיהם חוץ מספרו הוא ומקיצור ספרו, היא ראייה ברורה למיעוט התעניינותם של השומרונים בחכמת הלשון. במאמר זה בחרנו להתמקד בספרו, ספר המסלול. [בן חיים, 1965, כרך א', עמ' ל – לא]

---

ב. מידת תלותו של העם הנכבש בעם הכובש, מבחינה כלכלית, צבאית, חברתית ותרבותית.
ג. מהות התנאים הגיאוגראפיים, שהעם הנכבש מתגורר בהם. האם הוא חי בבידוד מן העם החדש השולט או ששניהם חיים יחדיו.
ד. יוקרתה של הארמית השומרונית בעיני דובריה.
ה. עליונות לשונית של העם הכובש.
כידוע צבאותיו של הח'ליפה, עומר בן-אלח'טאב, כבשו את ארץ ישראל וסוריה בשנת 634 לסה"נ, ואת מצרים – בשנת 643 לסה"נ. באותן הארצות חיו באותה תקופה גם יהודים ושומרונים. הריכוז הגדול של השומרונים היה בשכם (הלקין, 1968, עמ' 15). יש לציין שהשומרונים לא עזבו את מרכזם הרוחני, הר גריזים, משך כל ההיסטוריה הארוכה שלהם. מכאן השומרונים בשכם נמצאים בסביבה דוברת ערבית יותר מאלף שנה.
מאז הכיבוש הזה הלכה והתפשטה הלשון הערבית, לשון הכובשים בקרב עדת השומרונים ולאט לאט היא דחקה את רגליה של הארמית השומרונית, הלשון המדוברת בארץ ישראל, כדרך שעשתה במזרח התיכון כולו. עד סוף המאה ה-11 השתלטה הערבית (הבינונית) גם על חיי הרוח. היא תפסה מקום מרכזי בקרב שכבת המשכילים. השימוש בעברית ובארמית הצטמצם אצל השומרונים לתחומי בית הכנסת, כלומר הן שימשו לקריאה בתורה, לתפילה וכיו"ב, ואילו הערבית שימשה אותם לצורכי דיבור, כתיבה ולימוד.

## הספר והוצאתו לאור

ספר המסלול ובשמו הערבי "كتاب التوطية" של הזקן המלומד המובהק אבי יצחק בן אברהים בן פרג' בן מארות' [ראה לעיל] הוא ספר דקדוק עברי לעברית עפ"י המסורת השומרונית. בן-חיים הוציאו לאור בספרו עברית וארמית נוסח שומרון, כרך א, על סמך כתב יד יחיד והוא כתב יד ב', שהוא קניינו של בית הספרים של האוניברסיטה בלידן (בן-חיים, 1965, כרך א', עמ' פו) במקורו הערבי וצירף אליו תרגום עברי (שם, שם, עמ' 3 – 127).

הספר התחבר, ככל הנראה, במחצית הראשונה של המאה השתים עשרה. הוא ספר דקדוק שומרוני שיטתי, שהוא הקדום ביותר והיחיד מכל מה שנשאר והגיע אלינו מספרות הלשון השומרונית. הספר אינו שלם, וכנראה, גם לא יצא שלם מידי המחבר. מתוכנו ניתן לשער, שאין הוא חסר אלא חלק זעיר.

אבי יצחק, מחבר ספר המסלול, אינו מזכיר מדקדקים שומרוניים או ספרי דקדוק שקדמו לו, אולם מן העקרונות הדקדוקיים, שהספר מבוסס עליהם, מאופן הרצאת הדברים בספר ומהטרמינולוגיה הדקדוקית המוגדרת היטב למדים אנו, שספר המסלול אינו החיבור הראשון בחכמת הלשון בקרב העדה השומרונית. הדעות שהמחבר משמיע ואופן הבאת נושאי הדקדוק הם כמקובל בחכמת הלשון הערבית והעברית בתקופתו. המחבר אף מזכיר באופן כללי מדקדקים עבריים, אך אינו מזכיר מדקדקים ערביים כלל [ בן חיים, 1965, כרך א, עמ' לא].

נוסף על כך, מן הפרשנות השומרונית הקדומה ומשרידים של חיבורי מסורה עפ"י נוסח שומרון אנו למדים, שהייתה פעילות דקדוקית בקרב השומרונים זמן רב לפני מחבר "ספר המסלול". אבי יצחק מחבר ספר המסלול בונה את שיטת דקדוקו על ההכרה של שלוש אותיות השורש (שורש שלשי, ראה להלן). אמנם ייתכן שספר המסלול הוא ספר דקדוק שיטתי וכולל ראשון, שחיבר שומרוני ללשון העברית. ככל הנראה, הוא נועד להיות ספר לימוד ללשון, אך המחבר לא הצליח לעשותו כלי טוב להשגת מטרה זו.

הספר בנוי בצורה שקופה, הלשון מתוארת בו בחלוקה המשולשת של חלקי הדיבור: שם, פועל ומלית – כאשר השם הוא בעל החשיבות, הפועל שני בחשיבותו ותלוי בשם, המלית היא השלישית בחשיבות וקיומה תלוי בשני החלקים הקודמים. הספר כולל ארבעה עשר פרקים וסדרם הוא כדלקמן [תרגום שמות הפרקים עפ"י בן- חיים]:

| מס' הפרק | שם הפרק בערבית | שם הפרק בעברית |
|---|---|---|
| ראשון | في اقسام الكلام وحد كل واحد من اقسامه وعلامات كل واحد من تلك الاقسام | בדבר חלקי הדיבור והגדרת כל אחד מחלקיו, וסימני כל אחד מאותם החלקים. |
| השני | فى ذكر الأسماء | בדבר השמות |
| השלישי | في ذكر الأسماء الظاهرة | בדבר שמות העצם |
| הרביעי | في الأسماء التي ليست بظاهرة | בדבר השמות שאינם שמות עצם |
| החמישי | في الأسماء المضافة | בדבר השמות הנסמכים |
| השישי | في الأسماء المشتقة من الافعال | בדבר השמות הגזורים מן הפעלים |
| השביעי | فى اقسام الافعال | בדבר חלקי הפועל |
| השמיני | في الفعل الخفيف | בדבר הפועל הקל |
| התשיעי | في الفعل الثقيل | בדבר הפועל הכבד |
| העשירי | فى الانفعال | בדבר הנפעל |
| האחד-עשר | فى الافتعال | בדבר ההתפעל |
| השנים-עשר | في فعل الامر | בדבר הפועל בציווי |
| השלושה-עשר | في لزوم الافعال وتعديها | בדבר עמידת הפעלים ויציאתם |
| הארבעה-עשר | في الحروف | בדבר המילות |

## מטרת המחקר

המונח "عوض = פיצוי" הוא אחד המונחים המרכזיים במשנה הלשונית המשוקעת ב "ספר המסלול". במאמר זה ננסה לבחון את תפיסתו של המדקדק אבו אסחק בן מארות' את המונח "פיצוי" ואת השימוש בו במשנתו הדקדוקית. על מנת לבחון תפיסה זו, אנו נבדוק את כל ההיקרויות של המונח לאורך כל הספר, נבחן את השימוש במונח בכל ההקשרים השונים על כל נטיותיו השונות. זמן חיבורו של "ספר המסלול" הוא אחר שלב התהוות הדקדוק המדעי הן בקרב המדקדקים הרבניים הן בקרב המדקדקים הערביים. על-כן אשווה את תפיסתו של בן-מארות' לתפיסת המושג בדקדוק של תקופת ימי הביניים: הדקדוק הרבני, נשווה לתפיסת המונח במשנה הלשונית של ר"י חיוג', ובדקדוק הערבי נשווה לתפיסת המונח במשנה הלשונית של המדקדק המפורסם אבן ג'ני.

## המונח "עוֹוַ = פיצוי"
## ומקומו בטרמינולוגיה הדקדוקית

השורש הוא מושג שגור בתורת הלשון של ימינו, הוא מושג מופשט, לכן אין אדם שמסתפק בהבנתו או בהגדרתו בצורה מדויקת. ר"י חיוג' הוא הראשון שטבע את תפיסת המושג שורש כפי שהיא מקובלת עלינו היום. לפי תפיסה זו שורש הפועל לא יכול להיות פחות משלושה עיצורים. [ אלדר, 1989, עמ' 21 – 32 ; דותן, 2005, עמ' 61 ; ותד, 1994, עמ' 16] בעזר תפיסה זו הוא העלה את הדקדוק העברי לרמת הדקדוק המדעי. במרכז תפיסה זו עומד השורש כשלד עיצורים של כל הצורות הנטויות והנגזרות. השלד כשלעצמו אין לו משמעות בהירה או ברורה. המשמעות המדויקת של השורש נקבעת בעזר התנועות ו/או העיצורים המתווספים לשלד בזמן הנטייה או הגזירה. בטרם החידוש הזה של חיוג' הילכו תפיסות שונות למושג השורש. קדמה לחיוג' התפיסה של האותיות היציבות. תפיסה שהחזיקו בה מנחם בן סרוק ודונש בן לברט ובני דורם, גם המדקדקים הקראים כגון דוד בן אברהם אלפאסי החזיק בתפיסה זו. לפי תפיסה זו השורש יכול להיות בן שלוש אותיות, שתי אותיות ואף אות אחת, שאינה נשמטת לאורך כל הנטייה. [ דותן, 2005, עמ' 61]

החידוש הזה של חיוג', כאמור לעיל, העלה את הדיון בצורות הנטיות לדיון מדעי. על מנת להבין את הדיון המדעי של מדקדק יש צורך לעקוב אחר השימוש בטרמינולוגיה הדקדוקית שבה הוא משתמש בחיבורו או בחיבוריו. מעקב זה יאפשר לנו להבין לעומק את תפיסת המונחים הדקדוקיים שבהם הוא משתמש.

חיוג' רואה בצורות השלמים של המקרא כצורות עיקריות והן צורות נתונות (זה אומר שהצורות שאינן נמנות על צורות השלמים הן המחייבות הסבר לעומת צורות השלמים). לעומתן הצורות האחרות שאינן שייכות לצורות השלמים הן צורות היקש לצורות העיקריות. את השינוי שחל בצורה המוקשת לעומת הצורה העיקרית הוא מסבירו במספר דרכים. אחת הדרכים היא דרך "הפיצוי" של הצורה על יסודות שנחסרו ממנה לעומת הצורה העיקרית.

אבי יצחק המדקדק חי, כאמור לעיל, במאה השתיים עשרה בהפרש של כמאתיים שנה מחיוג'. מתוכן הספר שלו "ספר המסלול" ומדיונו בצורות השונות עולה שגם הוא מחזיק בתפיסת של שורש תלת עיצורי. אין אנו יכולים להצביע על השפעה ישירה של הדקדוק הרבני על אבי יצחק. ייתכן שהוא הושפע ממדקדקים ערביים שהם החזיקו בתפיסה של שורש תלת עיצורי ואף קדמו לחיוג'.

הטרמינולוגיה הדקדוקית היא המפתח להבנת המשנה הלשונית של המדקדק-המחבר. הבנה

זו יכולה להתממש רק כשעוקבים אחר השימוש במונחים על כל נטיותיהם לאורך כל הספר ו/או הספרים ובוחנים את השימוש של המדקדק-המחבר במונחים ואת העקביות שלו בשימוש בכל אחד מן המונחים. [ ותד 1994, עמ' 22]

המונחים "חדֹ ונקס= השמטה וחסרון" ו "ידגם = היבלעות" מביאים לחסרון רכיב מבין הרכיבים המרכיבים את הצורה הלשונית לעומת הצורה העיקרית. במקביל המונח "עוֹוְ = פיצוי" מציין פיצוי לרכיב, שנחסר מן הצורה הלשונית ביחס לצורה העיקרית, צורת השלמים במונחים של ימינו, באמצעות רכיב אחר. הפיצוי מתממש כדי לקרב את הצורה המתוארת אל הצורה העיקרית. [ ותד, 1994, עמ' 22]

> "وقد بقى من انواع الفعل الخفيف الذى يدخلها الاعتلال نوع وهو الفعل الذى فيه حرف من شانه فيه ان يحذف ويتعوض عنه بتشديد وهذا النوع ينقسم قسمين احدهما ما فاوه حرف ادغام ويسمى ذوات الادغام والثانى ما اشتبه عينه ولامه ويسمى ذوات المثلين" [בן-חיים, עמ' 83, ש' 3 – 6]

ותרגומו: "ונשאר עוד מין אחד מן המינים של הפעל הקל, שחלה בו העלילות, והוא פעל שיש בו אות, שמתכונתה להיות נשמטת וכפיצוי לה בא הדגש החזק. ומין זה נחלק לשני חלקים: אחד מהם הוא פעל, שהפ"א שלו היא אות נבלעת [מאותיות ההיבלעות], וייקרא בעל ההיבלעות, והאחר הוא פעל, שהעי"ן והלמ"ד שלו דומות, ונקרא בעל (האותיות) הדומות." [בן-חיים, עמ' 82, ש' 3 – 6, כאן ובהמשך כל התרגומים המובאים לספר המסלול הן של בן-חיים]

> וכן "... واما الادغام اعنى حذف حرف والتعويض عنه بالتشديد فانما تحدثت للحرف في مواضع مخصوصة من الفعل فكذلك لا يسمى الحرف التى هذا شانها حروف العلة ولا يسمى الفعل الذى تحدثت فيه هذه الاعتلال معتلا لكنه يسمى اسم اخر وسوف ابين حكم هذه الافعال عند انتها القول اليها" [בן-חיים, עמ' 71, ש' 17 – 20]

ותרגומו: "... ומה שנוגע להיבלעות – מתכוון אני להשמטת אות ולפצותה בדגש חזק – הרי היא באה באות במקומות מיוחדים של הפעל; וכך אין האותיות, שזו דרכן, נקראות אותיות עלולות, ואין הפעל, שחלה בו אותה העלילות, נקרא פעל עלול, אלא נקרא הוא בשם אחר. ואבאר דינם של פעלים אלו, כשיגיע הדיון בהם." [בן חיים, עמ' 70, ש' 21 – 25]

מדברי אבי יצחק המדקדק ניתן ללמוד שהפיצוי בא בשלושה מימושים ואלה הם:

## דיגוש האות השכנה
## לאות שנשמטה ברצף המילה

בנטיית הצורה הנדונה, אחד העיצורים נשמט מסיבה כלשהי. הצורה המתקבלת היא חסרה לעומת הצורה העיקרית המקבילה. העיצור שנשמט נבלע בעיצור שכן אחריו או לפניו. העיצור שבו נבלע העיצור האחר מקבל דגש חזק. דגש חזק זה הוא פיצוי לעיצור שנבלע. אבי יצחק המדקדק, מדבר על שני סוגים: הראשון עיצורים שבד"כ נשמטים ונבלעים והם: נו"ן, יו"ד ולמ"ד , השני פועלי ע"ע, שבהם עה"פ ולה"פ אותיות זהות, כגון:

### נטיית פועלי חסרי פ"נ ופועלי ע"ע

הפועל "נָשָׂא" [nasa] העיצור נו"ן פה"פ נשמט בנטיית העתיד וכתוצאה מכך עה"פ מודגשת בדגש חזק "יִשָּׂא" [yissa], וכן בפועל "בזז" העיצר זי"ן עה"פ נשמט בנטיית העתיד וכתוצאה מכך פה"פ מודגשת בדגש חזק "יבז", ואלה דבריו:

> "... واما الوجه الرابع من الاعتلال وهو الادغام فهو ان يحذف الحرف ويتعوض بتشديد الحرف الذي بعده واما الحرف الذي قبله اما ما يحذف ويشدد عوضه الحرف الذي بعده فمثل ما تحذف النون من **نشא** في الاستقبال ويشد عوضها الشين في قولك **ישא** واما ما يحذف ويشد عوضه الحرف الذي قبله فمثل ما يحذف الزاى من **בזז** في المستقبل في قولك **יבז** وربما فرق بين تشديد الحرف الذي قبل المحذوف وتشديد الحرف الذي بعده ويسمى الاول تعويضا والثاني ادغاما...". [בן חיים, עמ' 71, ש' 9 – 14]

ותרגומו: " ...ואשר לאופן הרביעי שבעלילות, הוא ההיבלעות, הרי נשמטת אות, וכפיצוי לה בא דגש חזק באות שלאחריה או באות שלפניה. ואשר לפעל, שנשמטת (בו אות) וכפיצוי לה מודגשת האות שלאחריה, הרי זה כמו השמטת הנו"ן של נשא בעתיד ודיגוש השי"ן הוא פיצוי לה, כגון ישא; מה שנוגע לפעל, שנשמטת (בו אות) וכפיצוי לה מודגשת האות שלפניה, הרי זה כגון השמטת הזי"ן של בזז בעתיד, כגון יבז. ועתים מבחינים בין הדגש החזק הבא לפני האות הנשמטת ובין הדגש החזק הבא אחר האות הנשמטת, ונקרא הראשון פיצוי והשני היבלעות...". [בן חיים, עמ' 70, ש' 11 – 18]

## נטיית צורות העתיד של "יצא, ישב"

וכך גם בנטיית הפועל "יצא" או "ישב" בעתיד של בניין קל. העיצור יו"ד פה"פ נשמט ונבלע בעה"פ. כגון: השורש "ישב" בנטיית בניין קל עבר "יָשַׁב" ובעתיד נוטה לפי משקל אֶפְעֵל, לכן צריך להיות לפי צורת השלמים "*יִיְשֵׁב", העיצור יו"ד פה"פ נשמט ונבלע בעה"פ וכתוצאה מכך עה"פ מודגשת בדגש חזק, וכן כך היא הגויה במבטא השומרוני [yissab]. ואלה דברי, אבי יצחק המדקדק:

> "... والرابع ان يدغم في عين الفعل كقولك في مستقبل يزا يزا وفى مستقبل ישב ישב كقوله تعالى ויצא משה ואלעזר הכהן وذلك ان اليا مع كونها حرف علة على ما ذكرنا هى حرف ادغام على ما نبين في ذكرنا احرف الادغام ..."
> [בן חיים, עמ' 77, ש' 5 – 7]

ותרגומו: "... והרביעי הוא שהיא (הכוונה לפ"א הפועל) נבלעת בעי"ן הפעל כגון בעתיד של יצא: יצא, ובעתיד של ישב: ישב, כמאמרו יתעלה ויצא משה ואלעזר הכהן (במד' לא:יג נ"ש). וסיבת הדבר הזה היא, מפני שהיו"ד עם היותה אות עלולה, כפי שהזכרנו, היא אות שנבלעת, כפי שנבאר בשעת דיוננו באותיות ההיבלעות..." [בן חיים, עמ' 76, ש' 7 – 11]

## פועלי ע"ע, גזרת הכפולים, כגון: צורת הנטייה של "רנן, שמם"

> "... واما ذوات المثلين ففيه وجهان احدهما ان يجرى مجرى السالم في انه لا يتاثر لا بحذف ولا بابتدال نحو השמים من שמם הרנין من רנן والثانى ان تحذف عين الفعل وهو احد المثلين ويشد عوضه فا الفعل كقولك في ثقيل שמם השם وفى ثقيل סבב הסב قال تعالى והשמתי את מקדשכם" [בן חיים, עמ' 97, ש' 13 – 16]

ותרגומו: "...ומה שנוגע לבעל הדומות. הרי יש בו שני פנים: אחד מהם הוא, שהוא נוהג כמנהג הפעל השלם, במה שאינו מושפע לא בהשמטה ולא בהמרה, כגון הִשָּׁמִים מן שמם, הרנין מן רנן. והאחר הוא שנשמטת עי"ן הפעל, והיא אחת משתי הדומות, וכפיצוי לה מודגשת פ"א הפעל, כגון בכבד של שמם: השם, ובכבד של סבב: הסב; אמר האלהים יתעלה והשמתי את מקדשכם (ויק' כו:לא נ"ש)." [בן חיים, עמ' 96, ש' 14 – 21]

## צורות הנטייה של בניין נפעל

העיצור נו״ן סימן ההיכר של בניין נפעל נשמט בנטיית הבניין וכתוצאה מכך פה״פ מודגשת בדגש חזק כפיצוי לחסרון הצורה לעומת השלמים:

> "الانفعال على ما تقدم بيانه هو دخول نون زايدة على الفعل الثلاثى يشتد معها فاوه ... بدخوله على الخفيف يكون على هذه الصفة اما على سالمه فليس يحدث فيه الا ما يقتضيه الانفعال وذلك نحو قولنا נכרת من כרת واما دخوله على ذوات المثلين ففيه وجهان احدهما ان ينحذف احد المثلين ويشد عوضه فا الفعل نحو תשם من שמם والثانى ان يبقى فيه المثلين بحالها نحو قولك תשמם من שמם..." [בן חיים, עמ׳ 99 – 101, ש׳ 15 – 16 , 1 – 4]

ותרגומו: ״הנפעל, כפי שכבר הקדמנו לבאר, פירושו הצטרפות נו״ן נוספת לפעל השלשי ועמה נדגשת פ״א הפעל ... כשהוא חל בקל, (הרי) זה דרכו: מה שנוגע לכך, שהוא חל בשלם, אין קורה בו אלא מה שמחייבו הנפעל, היינו כמו שאומרים נכרת מן כרת, ומה שנוגע לכך, שהוא חל בבעל הדומות, הרי יש בו שני פנים: אחד הוא, שאחת הדומות נשמטת, ונדגשת כפיצוי לה פ״א הפעל, כגון תשם מן שמם, והאחר הוא שנשארת בו הדומות במצבן, כגון תשמם מן שמם...״ [בן חיים, עמ׳ 98 – 100, ש׳ 21 – 22, 1 – 5]

## תוספת נח נראה[2] כפיצוי לדגש החזק

בנטיית פועלי עו״י בבניינים: פיעל, פועל והתפעל קיימות שתי דרכי נטייה: האחת כדרך השלמים, כגון: קים, קוים והתקיים, השנייה כדרך הכפולים, למ״ד הפועל נכפלת, ועה״פ נחה. כגון: קומם, קומם התקומם. אבי יצחק המדקדק, מסביר את הנטייה על דרך הכפולים בכך שכתוצאה מביטול הדגש של עי״ן הפועל שהוא אופייני לבניין התפעל [שהוא בניין כבד] נתווסף נח נראה כפיצוי לחסרון הדגש. ואלה דבריו:

> "الافتعال هو دخول ها وتا زايدتين على الفعل الثلاثى والفعل الثلاثى ما ذكرنا قبيل قسمين احدهما الخفيف والثانى هو احد ضربى الثقيل وهو الشديد العين وعين الفعل شديدة في الافتعال على كل حال عن خفيف كان او عن هذا الضرب من الثقيل اما افتعال الخفيف فمثل התנפל من נפל واما افتعال الثقيل مثل התקדש من קדש وربما يعوض عن تشديد عين الفعل في الافتعال بحرف مد تكون بين فا الفعل وعينه مثل התכונן." [בן חיים, עמ׳ 103, ש׳ 6 – 10]

2 נח נראה, הוא מונח שהוטבע ע״י המתרגמים העבריים בימי הביניים. הוא מתרגם את המונח הדקדוקי ساكن ظاهر ומכוון לאות כתובה בתיבה, אך אינה הגויה, כגון האות אל״ף במילה "תאמַר" או האות יו״ד במילה "שִיר" [ ותד, 1994, עמ׳ 30 – 31]

ותרגומו: "ההתפעל פירושו הצטרפות ה"א ותי"ו נוספות אל הפעל השלשי. והפעל השלשי נחלק, כפי שהזכרנו קודם לכך, לשני חלקים: אחד מהם הוא הקל, והאחר הוא אחד משני סוגי הכבד, היינו דגוש העי"ן. ועי"ן הפעל דגושה בהתפעל בכל מצב שהוא, אם מן הקל הוא או מן הסוג הזה של הכבד. מה שנוגע להתפעל של הקל, הריהו כגון התנפל מן נפל, ומה שנוגע להתפעל של הכבד, הריהו כגון התקדש מן קדש. ועתים תבוא כפיצוי לדיגוש עי"ן הפעל בהתפעל אות ההארכה, שתהיה בין פ"א הפעל ובין העי"ן שלו, כגון התכונן." [בן-חיים, עמ' 102, ש' 10 – 16]

וכן דבריו של אבי יצחק בנוגע לפועל הכבד:

> "اعلم ان الفعل الثقيل هو الفعل الذى يزيد على ثلثة احرف لانا قد قلنا قبيل ان الفعل الثلاثى يسما خفيفا وتقول من هاهنا ان الفعل الذى تزيد حروفه على الثلاثة يسما ثقيلا وهذا الفعل ينقسم قسمين احدهما ما كان من ثلاثة احرف غير ان فيه تعويض عن حرف رابع والثانى ما كانت حروفه اكثر من ثلاثة ..."
> [בן-חיים, עמ' 85, ש' 2 – 5]

ותרגומו: "דע כי הפעל הכבד הוא פעל, שיש בו יותר משלוש אותיות, שכן כבר אמרנו לפני כן, שהפעל השלשי נקרא קל, ומכאן תאמר שהפעל, שיש בו יותר משלוש אותיות, קרוי כבד. ופעל זה נחלק לשני חלקים: אחד מהם הוא פעל בעל שלוש אותיות, אלא שיש בו פיצוי לאות הרביעית, והאחר הוא פעל, שאותיותיו מרובות משלוש..." [בן-חיים, עמ' 84, ש' 2 – 6]

## נח נראה בכתב פיצוי לתנועה

בהגייה השומרונית צורות העבר של המדבר ושל הנוכחת שווים בהגייה, ואילו בכתב הם נבדלות בתוספת יו"ד בצורת המדבר. אבי יצחק המדקדק אומר ששתי הצורות שוות בהגייה, אך הן מובדלות בכתב בעזר הפיצוי שמקבלת צורת המדבר בכתב בתוספת היו"ד, שהוא נח נראה המשמש למשך התנועה כיפצוי לתנועת החיריק. ואלה דבריו:

> "... واما ضمير المونثة المفردة المخاطبة فهو التا المكسورة مثل ضمير المتكلم نحو امرت ودبرت قال الله تعالى ويلدت بن وקראת א, ש, י, ويفرق بين هذا الضمير وبين ضمير المتكلم بان ضمير المتكلم يتعوض عن الكسرة فيه في الكتابة بيا وهذا الضمير يكتب بغير يا والكلام في هذا انما يجى عند الكلام في احكام الخط ...". [בן חיים, עמ' 23, ש' 14 – 18]

ותרגומו: "... ואשר לכינוי הנוכחת הרי הוא תי"ו חרוקה בדומה לכינוי המדבר, כגון אמרת, דברת, אמר האלהים יתעלה: "וילדת בן וקראת את שמו ישמעאל [בר' טז:יא – נ"ש]. וניתן

להבדיל בין כינוי זה לכינוי המדבר, שכינוי המדבר באה בכתיבתו יו״ד כפיצוי לחיריק [במקור במקום החירק], והכינוי הזה נכתב בלא יו״ד. והדיון בזה יבוא במקום שמדובר בו על כללי הכתיב...״. [בן חיים, עמ׳ 22, ש׳ 18 – 21]

## השוואה למדקדקים רבניים

השימוש של אבי יצחק המדקדק במונח ״עוֹמֶץ״ = ״פיצוי״ אינו שונה בהרבה מהשימוש של המדקדקים הרבניים של ימי הביניים ולא מהמדקדקים הערביים של אותה תקופה. להלן אציג את תפיסותיהם של המדקדקים ר״י חיוג׳[3] ואבן ג׳ני[4] כשני מדקדקים בולטים בין המדקדקים הרבניים והמדקדקים הערביים וכשכל אחד מהם מייצג את המדקדקים של בני עמו לצורך העניין שלנו.

הפיצוי אצל חיוג׳ בא להסביר את מבנה התיבה שנפגע עקב השמטת אחת התנועות או אחד העיצורים מצורת היסוד בדרך השתלשלותה אל צורת המטרה. בחיבוריו הבלשניים הוא מזכיר שלושה מימושים של פיצוי:

## פיצוי ע״י עיצור

כגון הצורות ״רֶדֶת״, ״שֶׁבֶת״, ״דַּעַת״, האות תי״ו הנוספת בסוף צורת המקור היא פיצוי לחסרון היו״ד, פה״פ. ואלה דבריו: ״وقد تزاد التا في مصدر هذه الافعال عوضا من اليا الساقطه فيقال رِدَت شِبَت دَعَت بالفتح من اجل العين لانه ثقل ان يقال دِعْت...״ [יסטרוב, 1897, עמ׳ 38 – 39, ש׳ 19 – 13 ]

ותרגומו: ״יש והאות תי״ו נוספת בצורות המקור של הפעלים האלה כפיצוי ליו״ד הנושרת ואז ייאמר רֶדֶת שֶׁבֶת דַּעַת בפתח בשל העי״ן מכיוון שהתקשו לומר דִּעְת...״

3 חיוג׳ הוא רבי יהודה חיוג׳ ובשמו הערבי ״אבו זכריא יחיא בן דאוד המכונה חיוג׳״ הוא גדול המדקדקים העבריים בתקופת ימי הביניים חי, ככל הנראה, במחצית השנייה של המאה העשירית, הוא שהעלה את הדיון בדקדוק העברי לדיון ״מדעי״. [ בסל, 2001, עמ׳ 7 – 9]

4. אבן ג׳ני, הוא אבו אלפתח עות׳מאן בן ג׳ני מת בשנת 1002, נולד במוצל בעיראק, חיבר ספרי דקדוק רבים, מביניהם הוא ספר ״אלח׳צאיץ״, [אבן ג׳ני, 1954, כרך א׳]

## פיצוי ע"י נח נעלם[5]

פיצוי מסוג זה נפוץ יותר במשנתו הלשונית של חיוג' מכל סוגי הפיצוי האחרים. בד"כ הוא בא אחרי התחיליות של צורות העתיד או הבינוני ולאו דווקא לפני או אחרי האות שאירע בה החיסור. הנח הנעלם משמש פיצוי הן לחיסור עיצור והן לחיסור תנועה, כגון:

הצורה "יָקוּם" על צורה זו אומר חיוג': "ואוסיף לכך הסבר באמרי, כי הצורה העיקרית של יָקוּם היא יִקְיוֹם [yiqyowm , הוי"ו היא וי"ו המשך] כמו יִשְׁמוֹר, יִשְׁפּוֹט, וראו ככבדה את תנועת היו"ד שהיא עי"ן הפועל, והניחו אותה [מתנועתה]. וכאשר הניחו אותה [מתנועתה], התקבצו יחדיו ארבעה נחים: הקו"ף, היו"ד, וי"ו המשך והמ"ם [כלומר, yiqym *]. וזהו דבר שאי אפשר להגותו בלשון העברים, ולכן השמיטו את וי"ו המשך [כלומר, yiqym *], והניעו את האות קו"ף פה"פ ב[תנועת] הקיבוץ של היו"ד [כלומר התנועה המקורית של היו"ד – חולם/שורוק, והצורה היא אם כך yiquym], והפכו את היו"ד (השורשית) לוי"ו בגלל היקבצות מה שלפניה [כלומר, yiquwm ]. ומאחר שהניעו את הקו"ף הנחה [לפי הצורה העיקרית], היו זקוקים לנח שימלא את מקומה [של הקו"ף הנחה, וזהו הנח שאחרי ארבע המוספיות אית"ן] [כלומר, yiquwm > yaquwm , במקרה זה נוצרה מציאות חדשה שבה היו"ד עמדה בהברה פתוחה. יש לזכור שאחרי חיריק אין נח נעלם ועל כן הפכו את תנועת התחילית לקמץ]. זכור זאת ועמוד על כך, שכן לא תמצא נח שנוסף לאחר המוספיות [אית"ן] אלא בפועל שנפלו חלק מתנועותיו כמו יָקוּם שבצורה העיקרית שלו היא יִקְיוֹם". [יסטרוב, 1897, עמ' 69, ש' 7 – 15]

## פיצוי ע"י דגש

פיצוי זה בא בעיצור הסמוך לעיצור החסר והוא מוכר בגזרות השונות. להלן נביא מספר דוגמות:

הצורה אֶצֹּק – כאן יש דיגוש במקום הנח הנעלם [שהוא כתוצאה מנחות יו"ד פה"פ]. הדגש הוא פיצוי לפה"פ שנשמטה בנטייה ומקורו "אֶיְצֹּק".

הצורה וָאֶכֹּת (דב' ט:21) שהיא במקום וָאֶכְתֹּת, על צורה זו אומר חיוג' "التشديد عوض من نقصانها وتكميل لها [=הדגש פיצוי לחסרונה (של הצורה העיקרית) והשלמה לה] [יסטרוב, 1897, עמ' 249, ש' 9 - 13 ]

5 המונח "נח נעלם" הוא תרגום של המונח הערבי "ساكن لين" שהוא מונח דקדוקי מרכזי במשנתו הלשונית של ר"י חיוג'. הוא למעשה חידוש שלו. הוא מציין מהות פונטית. כגון המילה "קָם" בין העיצור קו"ף לבין העיצור מ"ם יש הגייה מסוימת המוצאת את ביטויה במשך של תנועת הקמץ של האות קו"ף. משך זה הוא למעשה הנח הנעלם. [ ותד, 1994, עמ' 30 - 31; דותן, 1995, עמ' 123; בסל 1992, עמ' 67 - 87]

המדקדק אבן ג'ני שחי גם הוא במאה העשירית מבהיר בספרו "כתאב אלח'צאיץ" את המונח "עוֹוְ" = פיצוי ומחדד את ההבדל בין שני המונחים: "עוֹוְ" ו "בדל " באומרו שהתמורה = העיצור המומר דומה לעיצור הממיר ובא במקומו ברצף התיבה, ואין דבר זה מחייב בפיצוי. ואלה דבריו:

> "جماع ما في هذا ان البدل اشبه بالمبدل منه من العوض بالمعوض منه. وانما يقع البدل في موضع المبدل منه, والعوض لا يلزم ذلك, الا تراك تقول في الالف من قام: انها بدل من الواو التي هي عين الفعل, ولا تقول فيها: انها عوض منها ...وتقول في العوض: ان التاء في عدة, وزنة, عوض من فاء الفعل, ولا تقول: انها بدل منها ..." [אבן ג'ני, אלח'צאיץ, כרך א, עמ' 265]

ותרגומו: "כללו של דבר הוא שהתמורה דומה יותר למומר מאשר דומה הפיצוי למפוצה. מקומה של התמורה הוא במקום העיצור המומר, ואילו הפיצוי אין בו חובה זו. הרי אתה אומר על האל"ף של "قام" שהיא תמורה לוי"ו, אשר היא עי"ן הפועל, ואינך אומר עליה שהיא פיצוי לעי"ן הפועל... ואילו על הפיצוי תאמר: שהתי"ו של "عدة" ו "زنة " היא פיצוי לפ"א הפועל ולא תאמר שהיא תמורה...". גם אצל המדקדק אבן ג'ני אנו מוצאים התנהגות דומה למימוש המונח "עוֹוְ" ואלה הם:

### פיצוי ע"י עיצור

האות ה"א [או תי"ו מרבוטה] בצורות המקור של פועלי פ"י היא פיצוי להשמטת יו"ד פה"פ. כגון: قال ابو عثمان:

> " ان المصدر اذا كان "فعلَة" فالهاء لازمة , لانهم جعلوها عوضا من حذفهم الفاء فصارت لازمة له كما لزمت في "زنادقة" الهاء لانها صارت عوضا من ياء "زناديق" [אבן ג'ני, מונצף, א, עמ' 198 : 6 – 9]

ותרגומו: "אמר אבו עות'מאן: דע כאשר המקור יהיה במשקל "فعلَة" הה"א בסופו מחייבת, מכיוון שהיא פיצוי על השמטת פ"א הפועל, לכן נהייתה מחויבת כפי שהיא מחויבת במילה "زنادقة" כפיצוי ליו"ד של "زناديق".

### העיצור נו"ן פיצוי לתנועת ה "ضمة"

> "الا ترى ان النون في "تقومان" انما هي عوض من الضمة في "تقوم" [אבן ג'ני, מונצף, א, עמ' 199 : 15 – 16], ותרגומו: "אינך רואה שהנו"ן ב "تقومان" היא פיצוי לקובוץ שב "تقوم".

## לסיכום,

מכל האמור לעיל אנו למדים שהמדקדק אבי יצחק בן מארות' משתמש במונח "عوض" = "פיצוי" באותו מובן שהשתמשו בו המדקדקים הרבניים בני דורו וסמוכים לתקופתו, ובאותו שימוש של המדקדקים הערביים. הפיצוי בא להסביר את מבנה התיבה שנפגע עקב השמטת אחת התנועות או אחד העיצורים מהצורה העיקרית בהשוואה לצורה המקורית, וככל הנראה, השמטה זו התרחשה בהשתלשלות הצורה אל צורת המטרה. כמו כן ברורה ההבחנה בין המונח לבין המונח המקביל שלו "תמורה", כיוון שלא מצאנו דוגמות של פיצוי של אות לאות או תנועה במקומה.

ההבדל בשימוש במונח "عوض" בינו לביניהם הוא ברוחב השימוש בהבדל תפיסה דקדוקית של הצורה הנתונה. אבו יצחק בן מארות' משתמש במונח במידה לא גדולה ביחס אליהם כיוון שספרו אינו דן בצורות באופן שיטתי, אלא בכללים ובמספר דוגמות של כל כלל, לעומתו חיוג' ואבן ג'ני דנים בכללים ומביאים פירוט של הצורות: פעלים ושמות - ומסבירים אותן.

## ביבליוגרפיה


אבן ג'יני. אא"ע (1954) אלמנצף – *שרח אלאמאם אבי אלפתח עות'מאן בן ג'יני אלנחוי לכתאב אלתצריף ללאמם אבי עות'מאן אלמאזני אלנחוי אלבצרי* – מהדורה ראשונה.

אבן ג'יני. אא"ע (1913) *אלח'צאיץ* – *תאאליף אבי אלפתח עות'מאן בן ג'יני* – מהדיר, מוחמד עלי אלנג'אר, ביירות.

אלדר. א' (1989) "התפתחות מושג השורש העברי", *דברי הכנס העברי המדעי השמיני באירופה* – אוניברסיטת ברצלונה וברית עברית עולמית, ירושלים, עמ' 21 – 32.

בסל. נ' (1992) *תרתו הדקדוקית של רבי יהודה חיוג'*, עבודה לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

בסל. נ' (2001) *כתאב אלנתף לר' יהודה חיוג'*, אוניברסיטת תל-אביב.

בן-חיים. ז' (1965) *עברית וארמית נוסח שומרון א-ה*, ירושלים.

בן עוזי. י' (1947) יעקב הכהן בן עוזי, *"קדמוני השומרונים וחבורי חכמיהם בלשון העברית"* (עם הערות והוספות של י' בן צבי וי' בן זאב), כנסת, תל-אביב, עמ' 321 – 327.

גאסטר. מ' (1934) : Gaster, M. "Samaritan Literature", *Encyclopedia of Islam*, London 1934, vol. 4, separate fascicle at the end of the volume.

דותן. א' (1995) "בלשנות ובלשנות משווה בימי הביניים – עיון בסוגיה ממשנתו של יהודה חיוג'", *תעודה*, ט', תל-אביב, עמ' 117 – 130.

דותן. א' (2005) *ניצנים ראשונים בחכמת המילים* – מן המסורה אל ראשית המילונאות העברית, ירושלים, עמ' 61 – 62.

הלקין. א' (1968) א' הלקין, הקדמתו למהדורה החדשה של: Montgomery, J. A : *The Samaritans*, New York, p. 15.

ותד. ע' (1994) *משנתו הלשונית של ר"י חיוג' מבעד למונחיו במקורם הערבי ובתרגומם* העברי, חיפה.

ותד (2007) "כתבי השומרונים בלשון הערבית", *א.ב. חדשות השומרונים*, גיליון 980 – 981, חולון, עמ' 10 – 19.

יסטרוב. מ' (1897) Jastrow, M. *The Weak and Geminative Verbs in Hebrew* by Abu Zakariyya Yahya Ibn Dawud of Fez Known as Hayyug, Leiden.

שחאדה. ח' (1977) *התרגום הערבי לנוסח התורה של השומרונים, א – ג*, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", הוגש לסינאט האוניברסיטה העברית.

שחאדה. ח' (1983) "מתי תפסה הערבית את מקום הארמית השומרונית", *מחקרי לשון* מוגשים לזאב בן חיים בהגיעו לשיבה,[בעריכת: מ' בר-אשר, א' דותן, ד' טנא וגב"ע צרפתי], ירושלים, עמ' 515 – 528.

## سيرة ذاتية موجزة

الدكتور علي وتد هو محاضر كبير في قسم اللغة العبرية وآدابها في المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب في كلية بيت بيرل. حاليا يشغل منصب نائب رئيس المعهد وعضو قسم التخصص والاندماج بالتدريس في وزارة التربية والتعليم.

في سنوات 2006 – 2007 اشغل منصب مسؤول عن برامج اللغة العبرية للمدارس العربية في قسم تطوير وتخطيط المناهج في وزارة التربية والتعليم. ومنذ سنة 2011 يشغل منصب رئيس لجنة تعليم اللغة العبرية في المدارس العربية.

د. علي وتد باحث في اللغة العبرية، مُتخصص في مجال المعاجم ثنائيات اللغة: عبري – عربي للتوراة حسب النص ألسامري، وعلم اللغة في العصور الوسطى وهو كذلك باحث في مجال المقارنة بين اللغتين العبرية والعربية والتأثير المتبادل بينهما، وتشمل اهتماماته التربية العملية والتخصص بالتدريس. وله العديد من الإصدارات التي تم نشرها في البلاد وخارجها.

مقالات

# إعادة تحسين مواقف الطلاب الفلسطينيّين واليهود المشتركين في برامج التربية للسلام بواسطة إرشاد النظراء

ورود جيّوسي


## ملخّص

يفحص المقال تأثير فعالية "إرشاد النظراء" على مواقف وتصورات الطلاب الفلسطينيين واليهود في إسرائيل المرشدين المشتركين بورشة حوار في إطار أحد برنامج التربية للسلام.[1]

تظهر الأبحاث أن لاشتراك مجموعات متخاصمة بورشات الحوار في إطار التربية للسلام، في مناطق فيها الصراع عنيد[2]، كما هو الحال في منطقتنا، مساهمة إيجابية. تعمل هذه البرامج على تغيير في المواقف والتصوّرات السلبيّة، وتزيد من التفاهم، الاحترام، والتسامح تجاه أبناء الشعب الآخر (רוזן , 2006; בר-נתן, 2006; Salomon, 2003; Maoz, 1999). على الرغم من التأثيرات الإيجابيّة لهذه البرامج وجد أن التغييرات التي يمر بها المشتركون تتلاشى بعد مرور فتره وجيزة لا تتعدى الشهرين (רוזן, 2006; בר-נתן, 2006; Liebkind & McAlister, 1999). السبب في ذلك يعود إلى الصراع العنيد، الأحداث السياسيّة الصعبة والبيئة العدائية (Kupermintz and Salomon, 2004; Bar-Tal 2004)


1 يعرض المقال جزءاً من بحث دكتوراة قمت به بإرشاد البروفيسور غابي سلمون.

2 الصراع العنيد هو صراع مركزيّ في حياة المجتمع، يتميّز بالعنف (Rouhana & Bar-Tal, 1998)، ترافقه الشكوك، الضغط، والتمسّك بالرواية الوطنيّة الجماعيّة (Foster, 1999) المتّصلة بالذكريات التاريخيّة المشتركة (Cairns & Roe, 2003, Salomon, 2003). وصف اوفى لاحقاً.

تنص فرضية هذا البحث على أن اشتراك خريجي ورشة الحوار بفعالية "ارشاد النظراء" والتي تدور حول التجارب الإيجابية التي شهدها الطلاب بالورشة تحسن مواقفهم من جديد مقارنة بالآخرين الذين لم يشتركوا بهذه الفعالية.

يدمج البحث بين المنهجين الكمي والنوعي. استخدمت الاستمارات، أجريت المشاهدات، المقابلات وحللت إجابات مكتوبة. استخدمت آليات البحث النوعي للمساهمة في وصف ميزات فعالية "إرشاد النظراء" لإثراء النتائج الكميّة وإيجاد تفسيرات لبعضها.

أكدت نتائج البحث صحة الفرضية؛ نجحت فعالية إرشاد النظراء كفاعلية مكمّلة لورشة الحوار في تحسين مواقف وتصورات المشتركين اليهود، ووقف تراجعها عند الطلاب الفلسطينيين. التأثير الإيجابي للفعالية ينبع من عملية الإعداد التي تتضمن التمرين والتدريب وكذلك، من ظهور عدم التوافق الفكري عند المرشدين.

## مقدمة

إحدى تعريفات التربية للسلام هي عملية تغيير مواقف. هدفها الأساسي زيادة التفاهم، الاحترام والتسامح بين الأطراف المتخاصمة (Oppenheimer, Bar-Tal & Raviv, 1999). إضافة لذلك، تسعى التربية للسلام لإضعاف الآراء المقولبة والتصورات المسبقة (Bar-Tal, 2000, Bjerstedt, 1993).

تظهر الأبحاث أن الاشتراك بورشات الحوار في إطار التربية للسلام في مناطق فيها الصراع عنيد، كما هو الحال في منطقتنا، يساهم في تغيير المواقف والتصورات السلبيّة، ويزيد من التفاهم، الاحترام والتسامح تجاه أبناء الشعب الآخر (רוזן , 2006; בר-נתן, 2006 ; Salomon, 2003; Maoz, 1999).

تتلاشى التأثيرات الإيجابية لبرامج التربية من أجل السلام بعد مرور فتره وجيزة لا تتعدى الشهرين (רוזן, 2006; בר-נתן, 2006; Liebkind & McAlister, 1999)، هذا الأمر يدعو إلى البحث عن طريقة لتحسين المواقف من جديد بحيث تصبح أكثر مقاومة للصراع.

الطريقة التي يقترحها البحث هي "إرشاد النظراء" وذلك نظرًا إلى ما تشير إليه المراجع المختصة من إيجابيات لها للمرشدين كما للنظراء أو أكثر وفي عدة مجالات، منها: الأكاديميّ، الاستشارة والتوعية (Utley, Mortweet & Greenwood, 1997; Abu-Rasain & Williams, 1999; Tindall1995).

يضاف إلى كل ما سلف أن تأثير إرشاد النظراء على تحسين وحفظ مواقف وتصورات تغيّرت بواسطة تدخل تربوي لم تفحص سابقاً. كما لم يفحص أيضاً تأثير إرشاد النظراء على المواقف في مجال التربية للسلام.

يساهم هذا المقال في تصميم وفحص تجريبيّ لطريقة ترتكز على النظريات وقابلة للتطبيق التربوي لتحسين وحفظ مواقف وتصورات تغيرت إيجابياً بتأثير ورشة حوار في مجال التربية للسلام ثم تراجعت بتأثير الصراع العنيد.

## خلفية نظرية:
## التربية للسلام- تعريفات

أول من كتب تصوراً حول التربية للسلام هو المعلم التشيكي قومنيوس في كتابه (Anglus Pacis, 1667) مقتبس عن: (Aspeslagh, 1986, p. 183). يتحدث الكتاب عن التربية لضبط النفس وعن المحّبة. ادعّى قومنيوس أن هذه الأمور ضروريّة للعالم حتى يتحقق السلام. المصطلح "سلام" يرمز إلى عمل إنسانيّ ينفذ من أجل حل صراع ما، احترام معايير العدالة، تزويد الاحتياجات الأساسية واحترام الحق الإنسانيّ.

لمصطلح "التربية للسلام" مفاهيم أخرى متعلقة بالباحث المختص وبالمنطقة التي تطبق فيها هذه التربية. هذا التعريف يتطرق لمنطقتين: أ. مناطق فيها صراع حقيقيّ مثل إيرلندا، البوسنة واسرائيل (Rouhana & Bar-Tal, 1998; Cairns & Hewstone, 2002)، مفهوم التربية للسلام في هذه المناطق هو تغيير مواقف وهدفه الأساسيّ زيادة التفاهم، الاحترام والتسامح بين الشعوب المتخاصمة (Oppenheimer, Bar-Tal & Raviv 1999) بمناطق فيها توتّر بين مجموعات وطنيّة مختلفة بدون اندلاع أعمال عنف. هذه المناطق تعتبر هادئة نسبياً مثل بلجيكا. مفهوم التربية للسلام في هذه المناطق هو تحسين العلاقات بين المجموعات المختلفة وتحقيق التفاهمات المتبادلة بواسطة برامج تربية متعددة الثقافات (Leman, 2002). يرى سلمون (Salomon, 2002) أن التمييز بين هذين السياقين من الناحية الاجتماعية-السياسية يحدد التحديات التي تقف بوجه التربية للسلام بشكل كبير.

تعريف ثان يرى بالتربية للسلام عملية يتم فيها اكتساب مهارات متعلقة بحل الصراعات وقمع السلوك العنيف. هذا التعريف يميز مشاريع منع العنف، برامج وساطة وحل الصراعات في المدارس. تعريف ثالث لنفس المصطلح يعكس عملية تعزيز حقوق الإنسان. هذا التعريف ملائم أكثر للدول النامية من العالم الثالث (Toh & Floresca-Cawagas 1996).

## أهداف وغايات التربية للسلام
## مقابل العقبات والتحديات:

أقرت المنظمة الدوليّة للتربية للسلام (International Education for peace Institute) بعض الأهداف بشأن التربية للسلام (Danesh, 2004)، ومنها:

- خلق تفاهم بين المجموعات العرقية.
- تنمية الهوية والرؤية العالميّة عند الأولاد وأبناء الشبيبة.
- فهم أسباب العنف وتطوير المهارات اللازمة لخلق بيئة مسالمة.
- تعزيز الوعي لمبادئ حقوق الإنسان ولمسؤولية المجتمعات والأفراد في تحقيقها.

يتطرق سلمون (Salomon, 2002, 2003, 2004) للموضوع ويدّعي أن الرغبة في إضفاء الشرعية أو على الأقل احترام وجهة نظر الآخر وتغيير رؤية كل من طرفي الصراع بالنسبة لتصورات الخصم، هي هدف مركزيّ وهام للتربية للسلام. مفهوم هذا الهدف هو القبول المتبادل لروايات الشعوب الوطنيّة واعتبارها شرعية حتى دون الموافقة عليها. التربية للسلام تسعى لإضفاء الشرعية أيضاً على المخاوف والأحلام.

في إسرائيل يوجد صراع. هذا الصراع يتصف بأنه "عنيد". الصراع العنيد هو صراع ذو بعدين اجتماعيين: اجتماعي- نفسي يعرب عنه برواية الشعب الوطنيّة لكل مجموع؛ والاجتماعيّ-السياسيّ ويعرب عنه بالانتماء للأرض والاستقلال (Polkinghorne, 1988). هذا الصراع هو صراع مركزيّ في حياة المجتمع، قائم على إدراك الناس ويؤثر على كل نواحي الحياة، كما أنه يتميّز بالعنف (Rouhana & Bar-Tal, 1998). ترافق هذا الصراع الشكوك، الضغط، والتمسك بالرواية الوطنية الجماعية (Foster, 1999) المتصلة بالذكريات التاريخية المشتركة (Cairns & Roe, 2003; Salomon, 2003). ترافقه كذلك المشاعر القوية، الخوف، الغضب، الكراهيّة، عدم الثقة بالآخر، الثقة الجماعة، الفخر والاعتزاز بالانتماء الوطني (Salomon, 2003). هذه الأمور تشكل عقبات تقف بوجه نجاح برامج التربية للسلام (Kriesberg, 1993). بالإضافة لما ذكر هنالك عقبات أخرى مثل عدم المساواة بين المجموعات المتخاصمة (بين الأكثرية والأقلية) والعاطفة المبالغ فيها للمجموعات المتورّطة في الصراع العنيد (Ross, 2000; Salomon, 2003).

لتحقيق أهداف التربية للسلام في البلاد، تعقد ورشات مختلفة ولقاءات مشتركة بين أبناء الشبيبة الفلسطينيين في إسرائيل واليهود. يعمل المشتركون في هذه اللقاءات والورشات حسب أسس نظريّة تغيير المواقف، والتي ترى أنه من أجل تغيير مواقف يتحتّم إنشاء مجموعة مرجعيّة ذات دلالة (Sherif 1958,). الانتماء إلى مجموعة يعتبر آليّة لتغيير

التصوّرات، الاستعداد لتقبل المعلومات ومعالجتها، خلق جو من الثقة بالمجموعة، تعاطف من جانب وكلاء التغيير، انفتاح المشتركين تجاه أنفسهم وتجاه غيرهم من المشاركين، الاستعداد للانكشاف، تلاحم أعضاء المجموعة، تبصر ذاتي، تعلم من خلال التضامن مع الآخر وترويح عن المشاعر (שולוב-ברקן, 1993).

## أبحاث في مجال التربية للسلام:

أجريت في البلاد في السنوات الأخيرة عدة أبحاث في مجال التربية للسلام، لفحص تأثير برامج تربية للسلام على مواقف وتصورات أبناء الشبيبة الفلسطينيين في إسرائيل واليهود. ووجد بحسب غالبية الأبحاث أن برامج التربية للسلام تنجح في تغيير مواقف المشتركين، ولكن بشكل مختلف بين الفلسطينيين واليهود. كذلك لم يكن التغيير الحاصل بعد الاشتراك ببعض البرامج إيجابيا دائماً. اذكر هنا أهم الأبحاث:

وجدت ماسلوف (מסלוב, 2003) في بحثها علاقة إيجابية بين الانكشاف لبرنامج التعايش وبين تغيير المواقف، وبالتحديد بما يخصّ المكونات الفكرية (فهم المواقف، رغبة في تعلم اللغة وغير ذلك).

في حالة عدم نجاح التربية للسلام في تغيير المواقف أو زيادة التعاطف، فإنها تشكّل حاجزًا أمام تراجع العلاقات. هذه النتيجة وجدت في بحث فحص التغييرات في تصور المصطلح "السلام" بين أبناء الشبيبة الفلسطينيين واليهود بعد اشتراكهم في برنامج "مسارات مصالحة". ووجد أن البرنامج نجح في تحسين تصور المصطلح "سلام" كمصطلح إيجابيّ عند اليهود واستخدم كحاجز لوقف التراجع في المشاعر عند الفلسطينيين (שאשא-ביטון, 2002).

في بحث آخر فحصت لوسطيج (לוסטיג, 2003) تأثير تعلم صراع خارجيّ – الصراع بين الكاثوليك والبروتستانت في شمال إيرلندا - على تغيير تصور المشتركين للصراع الإسرائيلي-الفلسطيني. اتضح أن الأمر يساعد على فهم الصراع المحلي عند المشتركين بالمقارنة مع غير المشتركين بالبرنامج.

أظهرت نتائج بحث بار- نتان (בר-נתן, 2006) وجود حاجز جديد أمام برامج التربية للسلام. هذا الحاجز يعمل بمراحل متأخرة وليس بمرحلة تنفيذ البرنامج. بار- نتان فحصت المشتركين بعد ثلاثة أيام من الورشة، فوجدت نتائج إيجابيّة، لكن عندما فحصت نفس المشتركين بنفس المقاييس بعد ستة أشهر أظهرت النتائج اختفاء التأثيرات الإيجابيّة.

في بحث آخر أجراه روزين (רוזן, 2006) ظهرت نتائج مشابهه بالنسبة للتأثيرات

الإيجابية لورشات الحوار وتراجعها بعد فترة وجيزة نسبياً. تطرق روزن للمواقف وقسّمها إلى قسمين: المركزيّة والهامشيّة. المواقف المركزيّة هي مواقف ذات أهميّة عليا بالنسبة للفرد، أي أنها مركزيّه عنده. المواقف الهامشيّة هي مواقف فيها مكوّنات أقل أهميّة بالنسبة للفرد، أي أنها هامشيّة عنده (Boninger, Krosnick, & Berent, 1995). بعد فحص تأثير ورشة الحوار على المواقف والتصوّرات المركزية والهامشية لأبناء الشبيبة الفلسطينيين واليهود في إسرائيل فيما يتعلق بالصراع الإسرائيلي-الفلسطيني، وجدت تغييرات كبيرة في التصوّرات الأكثر هامشيّة بالنسبة للصراع، في حين لم تتغيّر التصوّرات المركزيّة. في كل الأحوال التصورات الهامشيّة التي تغيّرت بفضل الورشة، تراجعت بشكل كبير بعد مرور أشهر قليلة من انتهائها.

من هنا برزت الحاجة للبحث عن طريقة لإعادة تحسين المواقف والتصوّرات التي تغيرت إيجابياً بعد ورشة الحوار. روزين (זוהר, 2006) فحص مساهمة طريقة "التعاون القسري" (تبادل الوظائف) كتدخّل لتحسين المواقف والتصورات التي تراجعت. في الفحص الذي أجري بعد شهرين من التدخل وجد أن هذا التدخّل يساهم في تحسين المواقف لمدة أطول. في البحث المعروض هنا تم فحص طريقة تدخّل اخرى.

## إرشاد النظراء - تعريفات

إرشاد النظراء هي طريقة يعلم فيها أحد الطلاب طالباً آخر أو يعمل الاثنان معاً في فعالية أكاديمية معيّنة. الطالب الذي يعلّم يعتبر خبيراً وهو يزود الطالب الآخر والذي يعتبر متدرباً بالإرشاد، المساعدة والتغذية المرتدّة (Medway, 1995; Damon & Phelps, 1989; Greenwood, Maheady, & Carta, 1991)

إرشاد النظراء ممكن إذا حدث بين طلاب من نفس الجيل أو من أجيال مختلفة، وعندها يكون المرشد هو الأكبر سناً من بينهم (Gaustad, 1993). يدعّي بعض الباحثين أن الخبرة ليست شرطاً لحدوث عملية الإرشاد. بكلمات أخرى، ليس بالضرورة أن يكون الطالب المرشد خبيراً بالمادة (Greenwood, Delquardi & Hall, 1989; Palincsar & Brown, 1986; Dinwiddie, 1986). يعتبر الإرشاد ناجحاً إذا تمكّن المرشد من المساعدة الملائمة، من استعمال المعرفة الجديدة والمفهومة (Webb, 1989). لمجموعة النظراء كفاءة عالية في الدعم المتبادل الذي يساهم في تطوير الذات، تشكيل الهوية الشخصية، والقدرة على المواجهة. يمكن أيضاً ملاحظة مكوّنات التعاون بالخبرات والتعلّم (Tindall, 1995).

## حسنات إرشاد النظراء:

يدّعي وايتمان (Whiteman, 1988) أن التعلم بواسطة إرشاد النظراء، أكثر فعالية من التعلّم بواسطة معلّم كبير السن لأنّ الطلاب يعلمون أنفسهم. تمكّن طريقة إرشاد النظراء المتعلمين من تحمّل المسؤولية في استعراض المادة، تنظيمها، بلورة المعرفة حولها، فهم مبناها الأساسي، إيجاد مفاهيم جديده حولها، وصياغة المعرفة المحتّنة في أطر نظريّة جديدة (Dueck, 1993; Whiteman, 1988). إضافة إلى التطوّر الفكريّ والاجتماعيّ النابع من الاتصال والتعاون بين الطلاب من نفس الجيل أو من أجيال مختلفة (Benard, 1990; Maheady, Sacca & Harper, 1988).

أظهرت الأبحاث أن إرشاد النظراء يحسّن عمليّة التعلم ويعطي نتائج إيجابية للمرشد والنظير. هذه الاستراتيجية تؤثّر بالأساس على تصوّر الذات، وعلى الدافعيّة للتعلّم وتحصيل الإنجازات الأكاديميّة الجيدة في المواضيع المختلفة(Light & Littleton, 1999; Steinberg, Dornbusch & Brown, 1992; Wentzel, 1999;).المرشد في هذه العملية، ينفّذ العملية، يراقب ويقيّم، لذلك فهو يفهم جيداً عملية التعلّم (Dunn & Wilson, 1991; Zessoule & Gardner, 1991) ، فمن الممكن أن يكتسب ما يلي: الشعور الجيد بأنّه يستطيع أن يقدّم شيئا للآخرين، ، الشعور بالاستقلالية، الفاعلية الاجتماعية، المكانة العالية، السيطرة، المسؤولية، القدرة على العمل وتعزيز الدافعية للتعلم (Riessman, 1991).

أثبتت أبحاث كثيرة مساهمة إرشاد النظراء في مجالات عديدة مثل التعليم (Annis, 1983)، رفع التحصيل الأكاديميّ للمرشدين (Astin, 1993). كذلك الأمر في مجال البرامج الوقائيّة وفي مجال الاستشارة (Abu-Rasain & Williams, 1999).

لم يتم سابقاً البحث في تأثير إرشاد النظراء في إطار برامج التربية للسلام. من الممكن الادعاء أن نظريّة "عدم التوافق الفكريّ" (Festinger, 1957) تقف وراء تغيير المواقف والتصورات في حالة إرشاد النظراء. تدعّي النظرية أنه على الأغلب يوجد توافق بين سلوك الفرد وبين ما يعرفه أو يؤمن به. أي أن الافراد يميلون إلى انتهاج سلوك متوافق مع ما يؤمنون به، ولكن عندما يوجد عدم توافق أو تناقض بين ما يؤمنون به وبين سلوكهم، تخلق رغبة في الحد من عدم التوافق هذا. للشخص الذي يجد نفسه في مثل هذا الوضع، توجد لديه إمكانيتان: الأولى تغيير سلوكه أو تغيير الوضع القائم، والثانية تغيير ما يؤمن به بما يوافق سلوكه. في البحث المعروض في هذا المقال، يطلب من المرشدين أثناء التدخّل (فعالية ارشاد النظراء) أن يعرضوا فقط التجارب الإيجابية من ورشة الحوار التي اشتركوا بها حتى لو خرجوا في نهايتها بدون تأثير إيجابيّ عّام. يدعّي كوبر وفازيو (Cooper, & Fazio, 1984) أنه عندما يطلب من شخص ما أن يعرض موقفا مناقضا لموقفه،

يمكنه أن يحل عدم التوافق الفكريّ الذي ينتج بواسطة تغيير المواقف باتجاه الموقف المطلوب عرضه. بكلمات أخرى، الحاجة إلى شرح أمر يتعارض مع تصوراتنا، ويضعضع الثقة بالتصورات القائمة (Harmon-Jones & Mills, 1999). حسب فيستنجير ( Festinger, 1957) فإنّ عدم التوافق الفكري يتزايد كلما زادت أهمية التصورات أو القيم الموجودة بعدم التوافق. إحدى الطرق الشائعة للحد من عدم التوافق الفكريّ حسب أقواله، هي التقليل من أهمية القيمة أو الموقف الشخصيّ.

من هنا جاءت الفرضية بأنّ اشتراك خريجي ورشة الحوار في إطار التربية للسلام بفعالية إرشاد النظراء، التي يطلب فيها منهم إرشاد طلاب آخرين وأن يتحدثوا خلال الحوار في المجموعة العرقية عن التجارب الإيجابية التي كانت لديهم في ورشة الحوار مع ابناء الشعب الاخر – يخلق لديهم عدم توافق فكري. باستطاعة عدم التوافق الفكريّ هذا أن يحسّن التغييرات في المواقف التي تراجعت بعد الورشة.

## إيجاز الخلفيّة النظريّة:

فيما يلي أهم النقاط التي برزت في الخلفيّة النظريّة: لبرامج التربية للسلام توجد مساهمة إيجابية في تغيير تصورات وآراء المشتركين بها.

تشير الأبحاث إلى أن المواقف المركزية لا تميل إلى التغيّر عن طريق برامج التربية للسلام. في المقابل، تنجح هذه البرامج في تغيير المواقف الأقل مركزية. لكن هذه التأثيرات قصيرة الأمد على الأغلب. ما يتغيّر في اتجاه معيّن، يمكن أن يتغيّر بسهوله في الاتجاه المعاكس ليصل إلى الوضع السابق بتأثير عوامل خارجيّة.

لإرشاد النظراء وخاصةً في جيل المراهقة، مساهمة إيجابية في مجالات عدّة، منها: التعلم، بناء المعرفة، الاستشارة، الإرشاد، حوارات لحل نزاعات.

المرشد والنظير يحظيان بالمساهمة الإيجابية لعملية الإرشاد، إلا أن التأثير الأكبر يحظى به المرشد، لأنه يخطّط ويحضر لعملية الإرشاد ثم ينفّذها. أي أنه يحّمل نفسه المسؤولية لإنجاح الإرشاد وتحقيق أهدافه.

مساهمة إرشاد النظراء كعملية تدخّل بعد الاشتراك في ورشة حوار في مجال التربية للسلام، لم تفحص من قبل. البحث الحاليّ هو الأول الذي فحص هذه الطريقة. بعد ثلاثة أشهر من الاشتراك في ورشة الحوار يقوم طلاب بإرشاد نظراء لهم من المدرسة حول التجارب االإيجابية في الورشة في محاولة لإقناعهم بالاشتراك بمثل هذه الورشات حتى لو تراجعت المواقف والتصوّرات.

تبني طريقة "إرشاد النظراء" لإعادة تحسين المواقف والتصوّرات التي تراجعت بعد برنامج التربية للسلام يعتمد على نظرية عدم التوافق الفكري (Cognitive Dissonance). حسب النظرية، عدم التوافق بين المواقف الأصلية للطالب المرشد (المواقف التي تحسنت ثم تراجعت) وبين المواقف التي يطلب منه عرضها أثناء الإرشاد ستحسّن المواقف الأصلية.

## فرضيّة البحث:

اشتراك خريجي ورشة الحوار في فعالية إرشاد النظراء بعد ثلاثة أشهر من انتهاء الورشة سيؤدي إلى إعادة تحسين المواقف المتراجعة مقارنة مع الطلاب الذين لم يشتركوا بفعالية إرشاد النظراء. سيستمر التراجع في المواقف عند الذين لم يشتركوا في الفعالية.

## أسئلة البحث:

- كيف يؤثّر انتماء الطالب القوميّ على تغيير المواقف والتصوّرات نتيجة الاشتراك في فعالية إرشاد النظراء؟
- ماذا يميّز فعالية إرشاد النظراء؟ كيف يصف الطلاب المشتركين في الورشة أحاسيسهم والتغييرات التي طرأت عليهم؟
- هل تسهم فعالية إرشاد النظراء في نظر الطلاب المرشدين في تحسين مواقفهم وتصوراتهم؟ كيف؟

## طريقة البحث:

دمج البحث بين المنهج الكمّي والنوعي. الهدف من وراء دمج المنهجين هو تعزيز، توضيح وتفسير نتائج وظواهر وجدت خلال البحث (צבר בן-יהושע, 1990; Goetz & Le Compte 1984). استخدام أدوات بحث نوعية مثل المشاهدات والمقابلات والإجابات المكتوبة إلى جانب الاستمارات، كشفت عن المشاعر والأفكار الداخلية وبذلك أمكننا من فهم معنى الأمور من وجهة نظر المشاركين (Bogdan & Biklen, 1982).

## نهج البحث

في القسم الكميّ استخدم نهج بحثيّ نصف تجريبي (quasi-experimental) مع فحوصات متكرّرة. كما ذكر سابقا يعرض المقال الحالي جزءاً من بحث مكوّن من مرحلتين. المرحلة الأولى، تتعلق باشتراك الطلاب في ورشة حوار والتي أكدت أن لاشتراك الطلاب في

ورشة حوار، تأثير إيجابي على مواقفهم وتصوّراتهم مقارنة مع غير المشتركين. (في تلك المرحلة أجريت 3 فحوصات: قبل الورشة، مباشرة بعد الانتهاء وبعد شهرين – نقطة بداية المرحلة الثانية المعروضة في المقال).

المرحلة الثانية من البحث، والتي يعرضها المقال، هي فعالية التدخل "ارشاد النظراء": نصف عشوائيّ من الطلاب الفلسطينيين (30 طالب/ة من أصل 60) ونصف عشوائيّ من الطلاب اليهود (30 طالب/ة من أصل 60) الذين اشتركوا في ورشة الحوار في المرحلة الأولى، اشتركوا في فعالية "ارشاد النظراء" فيما بعد. بعد أن مر الطلاب بعملية إعداد وتحضير، أرشد كل زوج منهم مجموعة صغيرة من أربعة طلاب (نظراء) من صفوف الطبقة الأصغر من نفس المدرسة والذين لم يشتركوا أبداً بورشة الحوار. باختصار: 60 مرشداً أرشدوا 120 نظيراً. مجموعات الطلاب المرشدين هم مجموعات التجربة. بالمقابل، مجموعات الطلاب الفلسطينيين (30) واليهود (30) الذين اشتركوا في ورشة الحوار ولم يشتركوا في فعالية الإرشاد هم مجموعات المقارنة/الضبط. فحوصات في هذه المرحلة بدأت بعد شهرين من انتهاء ورشة الحوار (موعد 1). بعد شهر من هذا الموعد بدأ الإعداد لفعالية الإرشاد التي أجريت بعد أسبوع آخر. بعد شهرين من انتهاء فعالية الإرشاد أجري الفحص الثاني (موعد 2). في موعد 1 و 2 وزّعت الاستمارات لمجموعات التجربة ومجموعات المقارنة.

في القسم النوعي استخدم النهج الطبيعيّ-التفسيريّ، الهدف الأساسيّ استيضاح ما يشعر به الطلاب تجاه العمليات التي مروا بها وكذلك كشف ما يميّز التدخل من وجهة نظرهم. لقد زود القسم النوعي للبحث إجابات وتفسيرات لأسئلة البحث. لقد ضم المقابلات المبنية جزئياً مع طلاب مرشدين (20 مقابلة – 10 مقابلات مع طلاب عرب و 10 مقابلات مع طلاب يهود)، إجابات طلاب مكتوبة لأسئلة وزّعت على المرشدين أثناء التحضير للفعالية ومشاهدات للمجموعات الفلسطينية واليهودية أثناء التحضير والإرشاد.

## وصف التدخل

أجريت الفعالية لكل مجموعة قومية في مدرسة مختلفة، المرشدون والنظراء من نفس المدرسة. قبل أسبوع من إجراء الفعالية مرّ الطلاب المرشدون بفعالية تحضير لمدة ساعتين. عمل الطلاب في ثلاث مجالات: حسّي، فكريّ وتخطيطيّ (تخطيط الفعالية). فعالية التحضير قسمت لثلاثة أقسام:

**المرحلة الأولى:** حوار جماعي: طلب من الطلاب أن يتذكروا ويتحدثوا حول ما مروا به في ورشة الحوار.

**المرحلة الثانية:** فعالية زوجية – إكمال جمل: تقسم الطلاب إلى أزواج. طلب من كل زوج إكمال جمل بشكل يعكس مشاعرهم في أعقاب اللقاء في ورشة الحوار.

**المرحلة الثالثة:** فعالية زوجية – تحضير فعالية للصف الأصغر سناً: طلب من كل زوج من المرحلة الثانية تحضير خطة وبناء برنامج إرشاد بالاعتماد على الأفكار المركزيّة التي برزت في ورشة الحوار.

## عينة البحث:

ضمت عيّنة البحث طلابا من الصفوف العاشرة من المدارس الحكومية الذين اشتركوا في ورشة حوار بين الطلاب الفلسطينيين واليهود في جفعات حبيبة سنة 2008. لقد اختير بشكل عشوائيّ 30 طالبا عربيا من أصل 60 وكذلك 30 طالبا يهوديا من أصل 60 ممن اشتركوا في الورشة للاشتراك في فعالية "إرشاد النظراء". توزّع الطلاب في الفعالية إلى أزواج، فكان هناك 15 زوجا من المرشدين الفلسطينيين و 15 زوجا من المرشدين اليهود الذين قاموا بإرشاد مجموعات صغيرة من 4 نظراء من الصفوف التاسعة من مدارسهم. عدد المجموعات المشتركة بالفعالية بلغ 15 مجموعة من الطلاب الفلسطينيين، و 15 مجموعة من الطلاب اليهود والذين ارشدوا 60 من النظراء الفلسطينيين و 60 من القران اليهود.

## المتغيّرات:

**خلفية:** نوع الجنس ومكان الإقامة.

**متغيرات غير متعلقة:** وضع المواقف والتصورات بعد شهرين من ورشة الحوار وقبل الشروع بالتحضير لفعالية الإرشاد، الاشتراك كمرشدين في فعالية "إرشاد النظراء" بعد ورشة الحوار والانتماء القوميّ.

**متغيرات متعلقة:** مشاعر إيجابيه (محبة، تفاهم، انعدام الغضب، انعدام الكراهية)، الشعور بالخوف، صفات راقية (مثقّف، حضاريّ، نظيف، ذكيّ، موثوق)، صفات استقامة (انعدام العنف، الاستقامة، الكرم، شجاعة، الموافقة مع الرواية الوطنية للشعب الاخر)، قبول علاقة قريبة (الصداقة، الضيافة والاستضافة)، قبول علاقة يومية فعالة (اللقاءات، التعلم معاً)، قبول علاقة غير ملزمة (السكن بالجوار).

## أدوات البحث:

في القسم الكميّ من البحث، وزّعت استمارات طوّرت في مركز أبحاث التربية للسلام في جامعة حيفا، وزعت على المشتركين الاستمارات بلغة الأم وقد شملت استبيانات حول: تفاصيل شخصية، المشاعر نحو الطرف الآخر، التصورات المسبقة، مدى الموافقة مع مكونات الرواية الوطنية للشعب الآخر، مدى الاستعداد للتقارب الاجتماعي مع الطرف الآخر. أجري تحليل عوامل (Principal Axis Factoring, Varimax Rotation) لتحديد المتغيرات الذي ذكرت في بند سابق.

فيما يلي: المعدلات، الانحرافات المعيارية ومصداقية المتغيرات المتعلقة بموعديّ الفحص:

**القائمة رقم 1: معدّلات، انحرافات معيارية ومصداقية المتغيرات المتعلقة المختلفة بموعديّ الفحص:**

| | موعد 1 | | | موعد 2 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المتغيرات المتعلقة** | معدل | أ.م. | α | معدل | أ.م. | α |
| **مشاعر إيجابية** | 2.73 | 0.89 | .73 | 3.00 | 1.00 | .85 |
| **مشاعر خوف** | 2.00 | 1.13 | - | 1.80 | 0.98 | - |
| **صفات راقية** | 2.71 | 0.82 | .81 | 2.75 | 0.85 | .84 |
| **استقامة ولطف** | 2.53 | 0.82 | .63 | 2.74 | 0.89 | .72 |
| **صفات شجاعة** | 2.55 | 1.07 | - | 2.60 | 1.06 | - |
| **الرواية الوطنية لليهود في نظر الفلسطينيين** | 2.49 | 0.73 | .75 | 2.53 | 0.62 | .66 |
| **الرواية الوطنية الفلسطينية في نظر اليهود** | 2.49 | 0.79 | .85 | 2.77 | 0.95 | .91 |
| **الاستعداد لعلاقة قريبة** | 2.59 | 1.15 | .88 | 2.91 | 1.16 | .86 |
| **الاستعداد لعلاقة يومية فعالة** | 2.88 | 1.23 | .86 | 3.08 | 1.25 | .85 |
| **الاستعداد لعلاقة عامة غير ملزمة** | 2.48 | 1.28 | - | 2.83 | 1.32 | - |

في القسم النوعي استخدمت الأدوات التالية: مقابلات عميقة مبنية جزئياً مع الطلاب وبلغتهم وذلك لجمع البيانات الوصفية والكشف عن المشاعر، الأحاسيس والأفكار الخاصة. كذلك أجريت المشاهدات لورشات الحوار، للتحضير والإرشاد.

## تحليل المعطيات:

في القسم الكميّ استخدم برنامج SPSS لتحليل المعطيات. أجري كما ذكر سابقاً تحليل عوامل (Principal Axis Factoring, Varimax Rotation)، تحليل تباين متعدد المتغيرات (MANOVA – Multivariate Analysis of Variance) لفحص الفروق في معدلات المتغيرات المتعلقة كمجموعة واحدة ذات قاعدة مشتركة. بعد ذلك استخدمت تحليلات "Post Hoc" لفحص مصدر التباين بطريقة Bonferoni لحل مشكلة تضخم أخطاء ألفا بحيث لا تتعدى 0.05 لكل فحص لمتغير منفرد حسب: $\alpha=1-(1-\alpha_1)(1-\alpha_2)\ldots(1-\alpha_p)$. استخدم المعيار η2 (ايتا) – نسبة التباين الواضحة (المفسرة للمتغيرات المتعلقة بواسطة التباين بين المتغيرات الغير متعلقة)، عملياً، هو النسبة بين SSbetween و– SStotal. (בן–ארצי, 2003).

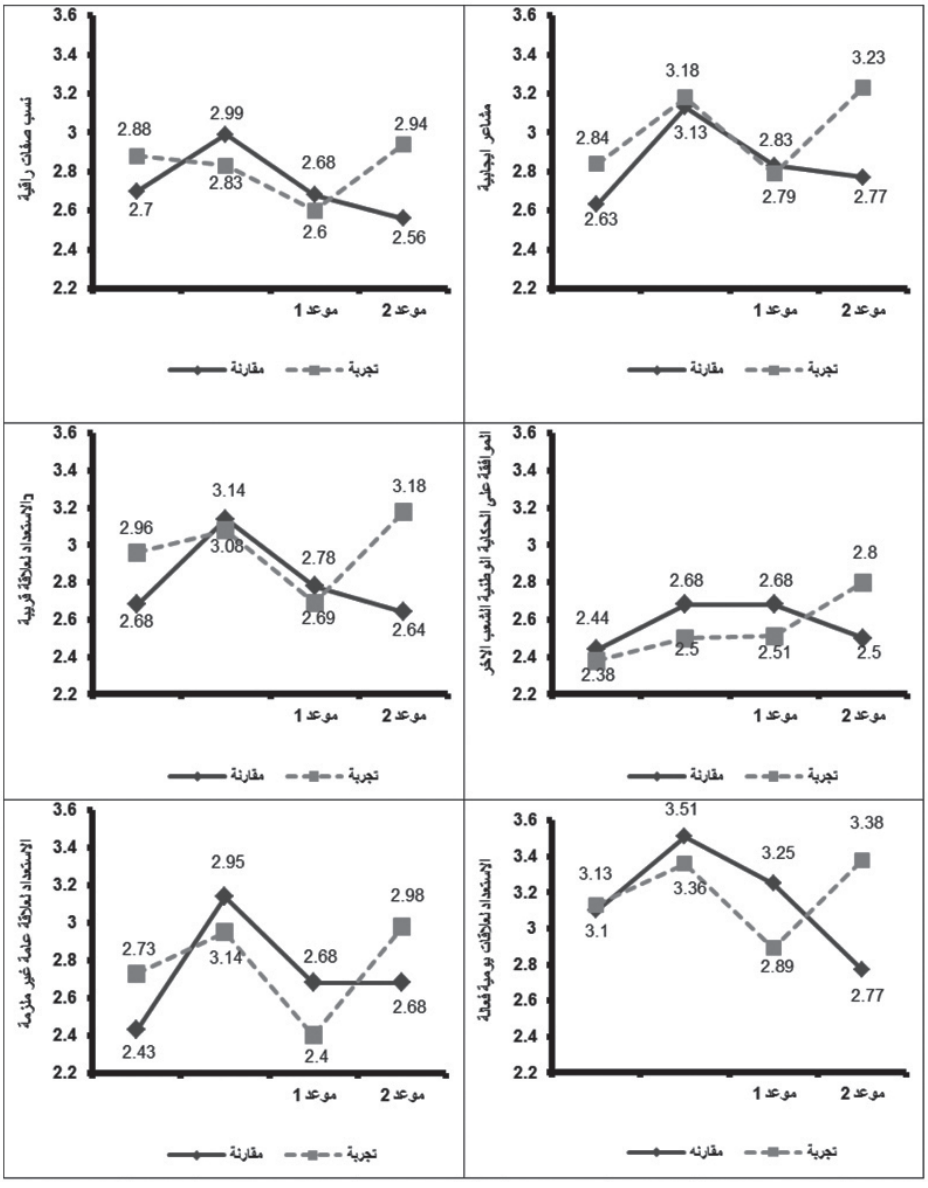
تحليل النتائج النوعية أجري بواسطة تحليل المضمون وقد اعتمد على عناصر أو مزايا حدسية بهدف تفسير، تحليل وتعميم للظواهر المبحوثة (Maykut & Morehouse, 1994; Strauss & Corbin ,1990; 1994).

## نتائج البحث الأساسيّة:
## نتائج القسم الكميّ:

فرضية البحث حول التأثير الإيجابي لإرشاد النظراء على المواقف والتصورات المتراجعة بعد شهرين من الاشتراك في ورشة الحوار أثبتت صحتها. عند الطلاب خريجي ورشة الحوار والذين اختيروا كمرشدين في فعالية إرشاد النظراء حصل تغيير إيجابي في غالبيه المتغيرات (المشاعر الإيجابية، نسب الصفات الراقية للآخر، الموافقة على الرواية الوطنية للشعب الآخر، الاستعداد لعلاقة قريبة، الاستعداد لعلاقة يومية فعالة، الاستعداد لعلاقة عامة غير ملزمة، الاستعداد لعلاقة عامة غير ملزمة بالمقارنة مع الطلاب خريجي الورشة الذين لم يشتركوا بالإرشاد).

لقد ارتفعت قيم هذه المتغيرات مرة أخرى بعد أن هبطت في الفحص الأول الذي أجري بعد شهرين من ورشة الحوار. الرسم البياني رقم 1 يعرض التفاعلات التي حصلت:

**رسم بياني رقم 1: تفاعلات المتغيرات المتعلقة حسب الموعد (1 ،2) والمجموعة:**




**ملاحظة: لقد أبقيت على الفحوصات التي لا يتطرق إليها المقال وهي الفحوصات التي أجريت قبل وبعد ورشة الحوار وذلك للتوضيح.

من الرسم البياني رقم 1 ومن نتائج فحص بونفروني يظهر ما يلي:

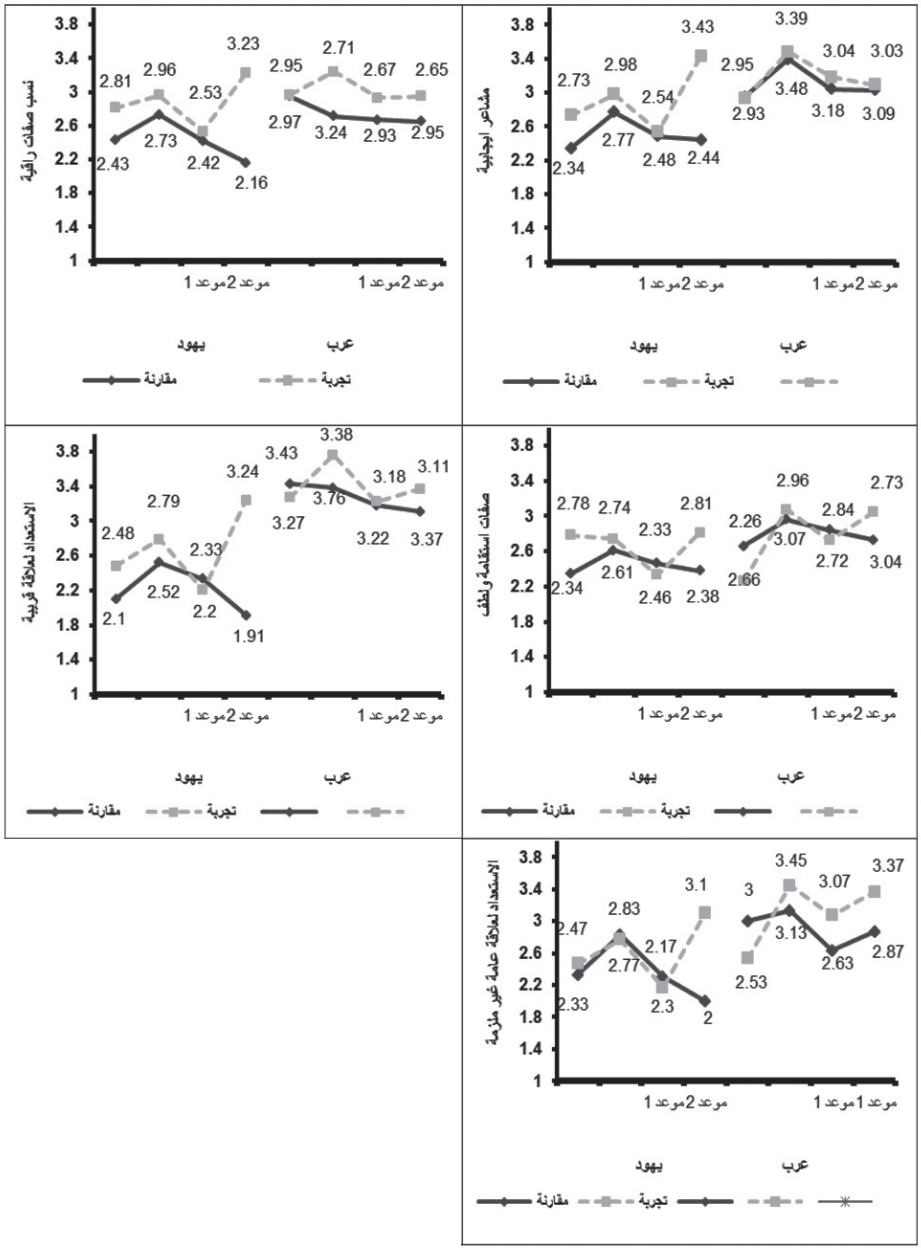
- في كل المتغيرات المتعلقة المذكورة، هناك تحسّن عند مجموعة التجربة بين الموعد 1 و 2 أي بعد الاشتراك في فعاليّة إرشاد النظراء.
- في كل المتغيّرات المتعلقة المذكورة آنفاً، في الموعد 2 علامة مجموعة التجربة أعلى من علامة مجموعة المقارنة.

**تأثير الانتماء القوميّ للطالب**
على تغيير المواقف والتصوّرات
نتيجة الاشتراك بفعالية إرشاد النظراء

لهذا الغرض استخدمت أداة تحليل التباين في اتجاه واحد لتفاعلات المتغيرات المتعلقة المختلفة حسب الموعد (1، 2)، المجموعة (التجربة والمقارنة) والقومية. لقد وجدت نتائج ذات دلالة إحصائية في – 5 متغيرات: مشاعر إيجابية، نسب صفات راقية، نسب صفات الاستقامة واللطف والاستعداد لعلاقة قريبة.

الرسم البياني رقم 2 يعرض التفاعلات التي حصلت:

**رسم بياني رقم 2: تفاعلات متغيرات متعلقة مختلفة حسب المجموعة، الموعد (1 ،2) والقومية:**




**ملاحظة: لقد أبقيت على الفحوصات التي لا يتطرق إليها المقال وهي الفحوصات التي أجريت قبل وبعد ورشة الحوار وذلك للتوضيح.

من الرسم البياني رقم 2 ومن نتائج فحص بونفروني ظهر ما يلي:

- **المشاعر الإيجابية:** عند الطلاب اليهود من مجموعة التجربة، توجد مشاعر إيجابية أكثر من الطلاب اليهود من مجموعة المقارنة في الموعد 2.
- **نسب الصفات الراقية:** نسب الطلاب اليهود من مجموعة التجربة إلى العرب هذه الصفات أكثر مما نسبها الطلاب اليهود في مجموعة المقارنة في الموعد 2. كذلك، نسب الطلاب اليهود من مجموعة التجربة في موعد 2 هذه الصفات إلى العرب بشكل أكبر مما كان في موعد 1.
- **صفات الاستقامة واللطف:** نسب الطلاب اليهود هذه الصفات إلى العرب في مجموعات التجربة أكثر من الطلاب من مجموعة المقارنة في الموعد 2.
- **الاستعداد لعلاقة قريبة:** عند الطلاب اليهود من مجموعة التجربة وجد استعداد أكبر لعلاقة قريبة من طلاب مجموعة التجربة في موعد 2. كذلك عند الطلاب اليهود من مجموعة التجربة في موعد 2 استعداد اكبر لعلاقة قريبة من موعد 1.
- **الاستعداد لعلاقة عامة غير ملزمة:** عند الطلاب اليهود من مجموعة التجربة يوجد استعداد أكبر لعلاقة من هذا النوع من نفس المجموعة في موعد 2.

## تلخيص:

تحليل التباين أحادي الأبعاد للمتغيّرات المتعلقة المختلفة حسب الموعد (1، 2)، المجموعة (تجربة ومقارنة) والقومية (عرب ويهود) وجدت نتائج ذات دلالة إحصائية في- 5 متغيرات متعلقة: مشاعر إيجابية، نسب صفات راقية، صفات استقامة ولطف، الاستعداد لعلاقة قريبة والاستعداد لعلاقة عامة غير ملزمة. بالنسبة لهذه المتغيرات، طلاب مجموعة التجربة اليهود تأثروا أكثر من طلاب مجموعة التجربة الفلسطينيين. بكلمات أخرى، تأثير التدخل "إرشاد النظراء" كان أقوى لدى الطلاب اليهود. في نفس الوقت يشار إلى أنه لم يحصل تراجع إضافي عند الطلاب الفلسطينيين في مجموعة التجربة (المتغيرات بقيت في نفس المستوى الذي ارتفعت إليه بعد شهرين من ورشة الحوار).

## نتائج القسم النوعيّ:

هدف القسم النوعيّ دعم النتائج الكميّة وإيجاد تفسيرات مصدرها المقابلات والمشاهدات. النتائج النوعية ستعرض حسب فئات. الفئة عبارة عن قول: جملة، قسم من جملة، أو مجموعة من الجمل في موضوع معيّن. الفئات التالية بنيت من النتائج التي ظهرت في المشاهدات، المقابلات، كذلك من جمل أكملها الطلاب أثناء الإعداد لفعالية "إرشاد النظراء". هذه الفئات تناسب سؤال البحث، تفسر وتدعم نتائج من القسم الكميّ.

## الفئة الأولى: مميّزات فعالية "إرشاد النظراء" وصف الفعاليّة (التخطيط والمضامين المعروضة)

طلب من الطلاب تحضير برنامج اللقاء مع النظراء، عمل كل زوج منهم في تحضير الإرشاد مع الأخذ بعين الاعتبار ما طلب منهم إظهاره والتشديد عليه في الإرشاد. تظهر مشاهدات فرق الإرشاد المختلفة أنّ الطلاب من كلا الطرفين حاولوا العمل حسب التخطيط الذي حضروه، وكذلك تكلموا بلغة الأم المشتركة. بشكل عام، تحدّث كل المرشدين عن اللقاء في ورشة الحوار وعن المضامين التي تعلموها. أعطى المرشدون كذلك فرصة للنظراء أنّ يسألوا الاسئلة ويتلقوا الأجوبة عنها. عرض المرشدون من كل طرف ادعاءات الشعب الآخر وأبلغوهم بأنّ عليهم أن يكونوا على استعداد في حالة اشتراكهم في ورشات الحوار في السنة القادمة لمواقف يعرض فيها كل طرف روايته ويحاول إقناع الآخر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن القول إن ما طلب من المرشدين إيصاله أثناء الإرشاد قد تم إلى حد كبير، كل زوج من المرشدين فعل ذلك حسب وجهة نظره في التخطيط. لقد حدّث المرشدون أيضاً النظراء عمّا يمكن أن يسمعوه من الطرف الآخر، وأعطوهم النصائح. قسم من المرشدين شجّعوا النظراء بأن يكونوا أقوياء، وان يعرضون آراءهم بشكل يقنع الطرف الآخر. تحدّث المرشدون في المقابلات عن المضامين التي أوصلوها وأكدوا ما عرض في المشاهدات.

> "حدثتهم عن تاريخ الشعب اليهوديّ لأننا كعرب علينا معرفة التاريخ اليهوديّ حتى لا نخطئ. حدثتهم عما حصل لليهود في الماضي أردت ان يشترك الطلاب اي نقاش في المستقبل وأن لا يقفوا جانبا لأنهم لا يعرفون" (من مقابلة مع طالبة عربية)

> "لقد أخبرت الطلاب أن اللقاء ليس نزهة للاستمتاع.أ اخبرتهم أنه كبعثة، أن عليهم أن يمثلونا امام اليهود ويحاولوا تغيير آرائهم وأفكارهم عنا، كذلك أن يسمعوا ما يقولون. شّددت أثناء الارشاد على أهمية معرفة تاريخنا وشجعتهم على الاشتراك في النقاش ومحاولة اقناع الاخرين بوجهة نظرنا. أاخبرتهم أيضا بضرورة عرض مزايانا الإيجابية" (من مقابلة مع طالب عربي)

### مميزات الحوار (الجو، المشاركة والعلاقة بين النظراء):

جوّ الحوار في المجموعات كان متحرراً. تحدّث المرشدون بحرية ولم يكن توتر أثناء النقاش بين المرشدين والنظراء. اشترك النظراء في الفعالية وسألوا أسئلة توضيحية فقط، والتي تدل على حب الاستطلاع لمعرفة المزيد عمّا حدث في اللقاء. اتسمت العلاقة

بين المرشدين والنظراء بالراحة. كان المرشدون مخلصين في العمل وقد تقبّل النظراء الرسائل المنقولة بدون اعتراض.

> "الطلاب الذين كانوا بالفرقة التي ارشدتها كانوا حيويون جداً، تعاونوا معنا و أرادوا معرفة ما حصل معنا" (من مقابلة مع طالبة عربية)

> "أنا والطلاب الذين أرشدتهم في أجيال متقاربة. شعرت أن هذا الأمر ساعد الطلاب كثيراً، وليس كما يكون مع الكبار" (من مقابلة مع طالبة يهودية)

## حسنات الفعالية من وجهة نظر الطلاب الفلسطينيين واليهود:

عندما سئل المرشدون الفلسطينيون واليهود عن مشاعرهم بالنسبة للإرشاد ذكروا الكثير من النقاط الإيجابية، مثل:

> "الفعالية التعليمية هامّة، عزّزت لديّ النقاط الإيجابية التي حصلت عليها في اللقاء في ورشة الحوار لأنني استرجعت كل ما حصل في اللقاء ركزت على ا لامور اليجابية" (من مقابلة مع طالب عربي)

> "كوني مرشداً في الفعالية أشعرني بالثقة في النفس وقوة الشخصية. شعرت أيضا انني مسؤول عن إيصال عبر هامة. أعتقد أن إرشاد النظراء ساعدني في تنظيم أفكاري وحتى فهم الطرف الآخر بصورة أفضل" (من مقابلة مع طالب يهودي)

برز في المقابلات أمر هام وهو ادعاء الطلاب الفلسطينيين أنه بالإضافة إلى نجاحهم في إيصال العبر التي تناسب أهداف ورشة الحوار، حرصوا على تشجيع النظراء بالاشتراك في لقاءات من هذا النوع في المستقبل ليمثلوا شعبهم، يحكوا روايته ويدافعون عنها. لقد اعتبر الطلاب الفلسطينيون في إسرائيل، أن الاشتراك في ورشات الحوار، يعطيهم الفرصة للتعبير عن النفس أكثر من أي شيء آخر.

من جهة أخرى، لم يركز الطلاب اليهود على هذه الأمور، ولكنهم ذكروا تعبيرات تدل على عدم التوافق الفكريّ (cognitive dissonance) الذي يعتبر نتيجة إيجابية للإرشاد.

"كمرشد، كان علي اقناع الطلاب ان الاشتراك في اللقاء مع الطلاب من الطرف الآخر هو أمر هامّ. لقد شعرت أنني قلت أموراً قد أمليت علي، ولكن بيني وبين نفسي بدأت أفكر مرة أخرى في بهذه الأمور" (من مقابلة مع طالب يهودي)

## سلبيات الفعالية في نظر الطلاب الفلسطينيين واليهود:

لم تظهر في المقابلات مع الطلاب الفلسطينيين أقوال تدل على السلبيات، لكن وجدت أقوال كهذه عند الطلاب اليهود:

"اعتقد أن لا حاجة لهذه الفعالية. لا أعتقد أنها غيرت عندي شيئا ما. أعتقد أنه ليس ضرورياً أن نقوم بمقدمات للطلاب الآخرين الذين لم يقابلوا طلاب الطرف الآخر حتى الآن. يجب أن نترك كل واحد أن يجرب لوحده" (من مقابلة مع طالبة يهودية)

## تلخيص مميزات فعالية "ارشاد النظراء":

بعد تحضير الطلاب للإرشاد، وبعد التخطيط الزوجيّ، جلس كل زوج من المرشدين مع 4 نظراء ونقلوا المضامين التي وجهوا إليها. حدث المرشدون النظراء عن اللقاء في ورشة الحوار، وحاولوا إبراز المميزات الإيجابية للورشة. البعض منهم شجّع الطلاب على الاشتراك بشكل فعّال في هذه اللقاءات في المستقبل والبعض تحدثوا عن إمكانيّة سماع أمور غير لطيفة. الأجواء داخل الفرق كانت متحررة ولطيفة. تقبّل النظراء الارشاد بروح طيبة وحب استطلاع. عبّر المرشدون عن إيجابيات كثيرة للفعالية، مثل: الشعور بالثقة في النفس، تحمّل المسؤولية، استرجاع وتعزيز ما العبر من ورشة الحوار، والشعور بالنجاح بنقل هذه العبر بحريّة. كشفت بعض الإيجابيات من طرف الطلاب اليهود بشكل غير مباشر، لقد اعترفوا أنّ الإرشاد "القسري" حسب أقوالهم دفعهم إلى التفكير من جديد بالعبر الإيجابية و"الشروع" بالاقتناع، أو بكلمات أخرى تحقيق الأهداف الأساسيّة للإرشاد من قبلهم. وجدت القليل من السلبيات عند عدد قليل من الطلاب اليهود الذين رأوا أنه لا حاجة للفعالية.

## نقاش:

أظهرت نتائج البحث أن لاشتراك الطلاب الفلسطينيين واليهود في فعالية "إرشاد النظراء" مساهمة ايجابية في إعادة تحسين مواقف وتصوّرات الطلاب التي تراجعت بعد أن تحسنت بفضل ورشة الحوار. لقد اتضح أن هذه الفعالية أثّرت إيجابياً أكثر على الطلاب اليهود. بالنسبة للطلاب الفلسطينيين، منعت الفعالية استمرار التراجع.

ورشة حوار في إطار التربية للسلام، لقد تحسنت مواقفهم ثم تراجعت بعد فترة. النقاش التالي سيدور حول فرضيّة البحث التي تتمحور حول المساهمة الإيجابية لفعالية "إرشاد النظراء" في إعادة تحسين مواقف الطلاب المرشدين مقارنة مع الآخرين الذين لم يشتركوا في الفعالية. ستتم أيضاً مناقشة نتائج البحث حسب الانتماء القوميّ للطالب.

لقد أثبتت صحة فرضية البحث؛ ففي الفحص الذي أجري بعد شهرين من فعالية "إرشاد النظراء" (بعد 5 أشهر من انتهاء ورشة الحوار) وجد أن المواقف والتصورات التي تراجعت بعد شهرين من ورشة الحوار قد تم تحسينها من جديد ولم تتراجع مرة أخرى بمرور شهرين كما يحصل بعد الورشة. في المقابل، عند الطلاب الذين اشتركوا في ورشة الحوار، ولكن لم يشتركوا في فعالية الارشاد، استمر التراجع في المواقف والتصوّرات.

يمكن نسب المساهمة الإيجابية لفعالية الإرشاد إلى المسؤولية التي يأخذها المرشد على نفسه، مثل: عرض المادة، تنظيمها، صقل المعرفة حولها، فهم المبنى الأساسي لها، إيجاد مفهوم جديد بالنسبة له وصياغة المعرفة الجديدة في أطر نظريّة جديدة (Dueck, 1993; Whiteman, 1988) وعرضها أمام النظراء الأصغر سناً. لقد بذل الطلاب المرشدون جهداً معيناً في التخطيط والتحضير للفعالية، مع التركيز على استرجاع التجارب الإيجابية من الورشة. لعملية التحضير كان على ما يبدو دور إيجابي في تحسين المواقف. يدّعي بارجال (Bargal, 1990) أنه بواسطة فحص متجدد (تغذية مرتدة أو استرجاع التجارب كما ذكر سابقاً) للتصورات الشخصية والاجتماعية فقط، يتمكن الفرد من فهم الناس والأحداث الاجتماعية بشكل يتعالى فيه عن الآراء المقولبة والانطباعات الكاذبة. لقد أضاف أن أحد العوامل لإحراز التغييرات في المشاعر هو مستوى التدخل الفعّال للفرد في حل المشكلة والرغبة في كشف نفسه للاختبارات التجريبية حول الآراء والتصورات. التحضير للفعالية في البحث الحاليّ وتنفيذها يتناسب مع هذا الوصف. كما وصف في المقال، فعّالية التدخّل، تعتمد على تدخل فعال ومسؤول من قبل الطلاب المرشدين لنظرائهم. من المهم التذكير بأنّ الطلاب المشتركين بالفعالية في جيل المراهقة، أبناء هذا الجيل، يتميزون بالوعي الذاتي (Erikson, 1968)، الرغبة الكبيرة في الاستقلال، الرغبة في القبول الاجتماعي (Brown, 1990)، تقدير النظراء بشكل كبير، والاهتمام بالعلاقة مع معهم Steinberg, Dornbusch &

Brown, 1992). لهذه الخصائص المميزة للطلاب المراهقين يوجد على ما يبدو تأثير إيجابي على إنجاح إرشاد النظراء. من المرجح أن يكون الطلاب في هذا الجيل منفتحين أكثر لتقبل آراء مختلفة عن آراءهم إذا كان من يعرض هذه الآراء، مراهقون مثلهم. هذا التفسير يتناسب مع ما وجدته ارهرد (אהרד, 1997) التي بحثت في برامج وقاية من السموم لدى المراهقين، حيث أظهرت النتائج أن المراهقين حتى جيل 15–16، اعتبروا ارشاد النظراء أمرا ايجابيا أكثر من الطلاب الأكبر سناً الذين فضلوا إرشاد المعلمين.

يدعّي جونسون وآخرون (Johnson, Johnson & Holubec, 1998a,1998b) أن طريقة التعلم التعاوني هي الأفضل للمجموعات الصغيرة، وتمكّن المرشدين في هذه المجموعات من التعلم الذاتي بأكبر قدر ممكن. في البحث المعروض هنا، طلب من المرشدين استعراض الأمور الإيجابية والاستنتاجات أمام الآخرين في المجموعة الصغيرة، انشغل الطلاب بالتدريبات والتمارين الفكرية، كما تعمّقوا بفهم مواقفهم واستعملوا درجة عالية من استراتيجيات التفسير والاستقراء. عمل المرشدون على اقناع الآخرين بالموافقة على الطروحات التي طلب منهم عرضها وهكذا التزموا بها أكثر. عمل هذا الأمر على ضعضعة ثقتهم بمواقفهم الأصلية (المواقف المتراجعة) فأخذوا يبحثون بشكل فعّال عن معلومات أكثر، وعلى استرجاع التجارب لزيادة الاكتفاء الذاتيّ والإتيان بوجهات نظر فكريّة ملائمة أكثر، وتفسيرها بشكل مقنع أكثر، حتى يتغلبوا على التشكيك في مواقفهم. بواسطة التكيّف مع وجهات النظر المطروحة، والتفسيرات عزّز المرشدون تصوراتهم، ونظموا استنتاجاتهم من جديد. (Johnson, 1979, 1989, 1995, 2000)

المراحل الموصوفة آنفاً، تشبه إلى حد كبير نظرية عدم التوافق الفكري (Cognitive Dissonance – Festinger, 1957)، تنص النظرية على أنّه عندما تتناقض أعمال الفرد ومواقفه، يظهر تضعضع فيزيولوجيّ يؤدي إلى عدم ارتياح نفسيّ. هذا يدفع الفرد إلى استرجاع التوافق بين مواقفه وبين تصرفاته. تنسب النظرية تغيير المواقف والتصورات لعدم التوافق بين المواقف الأصلية للفرد وبين المواقف التي يرغم على عرضها (كما حدث في البحث). هذه النظرية تنطبق على الطلاب المرشدين لأنهم طولبوا بالتحدث عن التجارب الإيجابية التي مروا بها، وإشراك النظراء في الاستنتاجات الإيجابية، في حين أن مواقفهم الحقيقية في هذه المرحلة كانت سلبية (لقد تراجعت مواقفهم وتصوراتهم بعد شهرين من ورشة الحوار). التناقض بين المواقف في هذه المرحلة، وبين ما أرغموا على عرضه، خلق عدم توافق فكريّ. الطريقة الوحيدة لتقليص عدم التوافق الفكريّ هي أن يرى الطلاب مهمتهم بالفعالية بصورة أكثر إيجابية. ممكن القول إن الطلاب قد حلوا وضع عدم التوافق الفكريّ بواسطة تغيير مواقفهم الشخصية من جديد بعد أن اقتنعوا بالأمر (Festinger, 1989). عدم التوافق الفكريّ الذي ظهر عند الطلاب المرشدين مسؤول أيضاً عن الدافعية الكبيرة التي

دفعتهم إلى تغيير المواقف (Cooper & Fazio's, 1984). كلما كان عدم التوافق الفكري عند الطلاب أقوى، كانت لديهم دافعية أكبر لتقليصه بواسطة تغيير عوامل فكرية (Brerhm & Cohen, 1962). لذلك حسّن بعض الطلاب مواقفهم أكثر من الآخرين.

في المقابلات التي أجريت مع الطلاب المرشدين، ذكرت أمور تشيد بفضل الإرشاد، مثل: الشعور بالثقة في النفس، تحمّل المسؤولية، استرجاع وتعزيز العبر من ورشة الحوار، الشعور بالنجاح في تمرير العبر بحريّة وكذلك عن دفع الإرشاد "القسريّ" على التفكير من جديد في العبر الإيجابية والشروع بالاقتناع الخ... أوصاف تتوافق مع نظرية عدم التوافق الفكري.

من هنا، يمكن التلخيص بأن فرضية البحث قد أثبتت صحتها وأن فعالية إرشاد النظراء كفعالية مكمّلة لورشة الحوار في التربية للسلام، تعيد تحسن المواقف والتصوّرات لدى المشتركين. هذا التحسن ينبع من جهة أولى من الإعداد الذي يضم التمرين، التدريب والمراجعات، ومن جهة ثانية، من خلق عدم التوافق الفكريّ عند بعض المرشدين.

لقد تبين في البحث أيضاً أن الطلاب اليهود الذين اشتركوا في فعالية إرشاد النظراء، قد تأثروا بشكل إيجابي أكثر من الطلاب الفلسطينيين. التفسير المناسب لهذه النتيجة هو أن الطلاب الفلسطينيين لم يواجهوا "عدم توافق فكريّ" كما حصل لدى الطلاب اليهود. هذا الادعاء دُعم بأقوال طلاب عرب ويهود أجريت معهم المقابلات في أعقاب الإرشاد. الطلاب اليهود تكلّموا عن إجبارهم لعرض وإقناع النظراء بأمور تتعارض مع مواقفهم، وهذا بدوره أرغمهم على إعادة النظر في كل شيء، ومن ثم تغيير المواقف. في المقابل، قال الطلاب الفلسطينيون أنهم تحدثوا عملياً عن التجارب الإيجابيّة التي مروا بها، وكانت في نظرهم فرصة لإسماع وعرض الحقيقة حول روايتهم الوطنيّة. لقد حدّثوا نظراءهم أن مقابلة اليهود جيده لأنها فرصة نادرة للكلام والتحدّث في أمور لا نستطيع التحدث فيها بطريقة أخرى. هذه الأمور تشير إلى عدم تكوّن عدم التوافق الفكري لأن الطلاب لم يعرضوا مواقف متعارضة، لذلك لم يؤثر الإرشاد في هذه الحالة على تغيير المواقف عند الطلاب الفلسطينيين كما حصل مع الطلاب اليهود. خرج الطلاب الفلسطينيون من الإرشاد بشعور جيد، وقالوا في المقابلات معهم، إنهم نجحوا في المهمة لأنّهم استطاعوا أن يقنعوا نظراءهم بالاشتراك في ورشات حوار مع اليهود في المستقبل، ولم يصفوا ما يمكنه الإشارة إلى حدوث تغيير حقيقيّ عندهم (لم تتحسن مواقفهم أكثر مما كانت علية، وكذلك لم تتراجع). يشار إلى أنّ ميول الطلاب الفلسطينيين كانت إيجابية أكثر في معظم المتغيرات، مع أنها بلا دلالة إحصائية (وجد فرق ذو دلالة إحصائية في الموافقة مع الرواية الوطنية للشعب الآخر). هذا الأمر يفسر بأن إمكانية ارتفاع المتغيرات أكثر عند الطلاب الفلسطينيين ضئيلة لأنها تعتبر مرتفعة أساساً.

## اسئلة تربوية جديدة
## فـي أعقاب البحث وتوصيات لبحث مستقبلي

فـي هذا البحث برزت بعض القضايا التي توجهنا لتساؤلات جديده:

ارشاد النظراء فـي هذا البحث والمشاركة القسرية هي فعاليات مكملة فحصت مساهمتهما فـي اعادة تحسين المواقف والتصورات عند المشتركين فـي ورشة الحوار بعد تراجعها. تشير نتائج البحثين الى مساهمة مختلفة عند الفلسطينيين واليهود. كلتا الطريقتين اثرتا بشكل ايجابي بالأساس على الطلاب اليهود. هذه النتائج تبرز الحاجة الى استخدام فعاليات مكملة مختلفة للطرفين. هنا يطرح السؤال: ما نوع الفعالية ذات التأثير الايجابي الاكبر على الطلاب حسب القومية؟، ماذا يميز كل فعالية؟.

كان موعد الفحص الثاني بعد شهرين من انتهاء فعالية الارشاد. من الجدير التخطيط لتقييم الفعالية بعد عدة اشهر لفحص تأثيرها على المدى البعيد. السؤال المطروح: ما هو وضع مواقف وتصورات الطلاب المرشدين الذين اشتركوا بورشة الحوار وبإرشاد النظراء نصف عام بعد الارشاد؟

هنالك قضيتان تستحقان العرض مع انهما لا تنبعان مباشرة من البحث الا انها متعلقتان به، وهما:

تأثير برامج التربية للسلام على اهل الطلاب الذين يبعثون ابنائهم للمشاركة بالبرامج واللقاءات. السؤال المطروح: كيف تؤثر برامج التربية للسلام على اهل الطلاب المشاركين بها؟ ما الفرق بينهم وبين اهل الطلاب الذين لا يشتركون بمثل هذه البرامج؟

تأثير برامج التربية للسلام على الجو العام بالمدارس التي يشترك طلابها بها. السؤال الذي يطرح لهذه القضية: ما الفرق بين مواقف وتصورات الطلاب فـي المدارس التي تواظب على اشتراك طلابها ببرامج للتربية للسلام بشكل ثابت وبين طلاب مدارس لا تشركهم بهذه البرامج؟

## خلاصة:

عرض هذا المقال تطوير فعالية "إرشاد النظراء" في مجال التربية للسلام. هذه هي المرة الاولى التي تستغل طريقة إرشاد النظراء في هذا المجال. بما أن الفعالية قد نجحت في التغلب على الحواجز التي تقف عائقاً أمام الحفاظ على التأثيرات الإيجابية للبرنامج الأساسي، وتحسين المواقف التي تآكلت مع مرور الوقت، من المفضل استغلال هذه الفعالية ودمجها في البرامج المستقبلية للتربية للسلام. من هذا المنطلق تنبع أهمية البحث. من شأن نتائج البحث تشجيع الأجسام المسؤولة عن تخطيط برامج التربية للسلام على تصميم منهج جديد من البرامج وإضافة فعالية "إرشاد النظراء" كفعالية مكمّلة وضروريّة، وعدم الاكتفاء بالمناهج الحاليّة. بإمكان هذا الأمر أن يحسّن برامج التربية للسلام بشكل خاص، وكل ما يتعلق في مجال التربية للسلام في البلاد بشكل عام. يساهم البحث كذلك وبشكل غير مباشر في مجال التعلم والتدريس بطريقة ارشاد النظراء بمجموعات صغيرة. فيضاف إلى المجالات المتعددة التي تستغل الطريقة مجالاً لم يذكر سابقاً، وهو بالطبع التربية للسلام.

للبحث ونتائجه مساهمه خاصة للإطار النظري لنظرية "عدم التوافق الفكري" (Cognitive Dissonance). للمرة الأولى يكشف عن علاقة بين "إرشاد النظراء" (في موضوع مشحون من الناحية العاطفيّة وفيه تغيير في المواقف الشخصيّة) وبين "عدم التوافق الفكريّ". في أعقاب النتائج يمكن الاستنتاج أن نجاح طريقة "إرشاد النظراء" متعلقة بـ-"عدم التوافق الفكري". خلق عدم توافق فكريّ عند الطلاب المرشدين هو عامل أساسيّ في إعادة تحسين المواقف المتغيّرة. المواد النظريّة الحالية في موضوع إرشاد النظراء لا تتطرق إلى عدم التوافق الفكريّ. من الجهة الأخرى أيضاً، لا تتطرق المواد النظرية حول نظرية "عدم التوافق الفكري" إلى إمكانية خلق عدم توافق فكريّ أثناء عملية إرشاد النظراء.

وأخيراً، من الجدير أن ننوّه هنا، أن نتائج البحث نفسها تثري الخيارات التربوية وتشير إلى وجهة جديده ذات خلفية نظرية جديدة حول حفظ تأثيرات الورشات في مجال التربية للسلام. كل ذلك يفتح المجال أمام الباحثين لاستمرار البحث في قنوات جديدة تدمج مجال التربية العام وإرشاد النظراء مع نظرية "عدم التوافق الفكريّ".

## מקורות


ארהרד, ר.(1997). *תפיסת תלמידים תכניות למניעת שימוש בסמים, השוואה בין תכניות המונחות על ידי עמיתים ותכניות המונחות על ידי מורים.* משרד החינוך התרבות והספורט, שירות פסיכולוגי-ייעוצי

בר-נתן, א. (2006). *האם ידידות בין-אישית זוכה להכללה במגע שבין קבוצות יריבות?* חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", פקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

בן-ארצי, א. (2003). *סטטיסטיקה לתואר שני* – חוברת לקורס. המחלקה לפסיכולוגיה, בר אילן.

לוסטיג, א. (2003). *לימוד של קונפליקט רחוק כדרך להבנתו של קונפליקט קרוב.* חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

מסלוב, ס. (2003). *שינויים בעמדות בני נוער יהודים וערבים בעקבות השתתפותם בתוכניות חינוך לשלום.* עבודת גמר לקראת התואר מוסמך במדעי החברה. אוניברסיטת חיפה.

צבר בן-יהושע, נ. (1990). *המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה.* הוצאת מסדה, גבעתיים.

רוזן, י. (2006). *השפעת החינוך לשלום על אמונות ועמדות מרכזיות ושוליות של בני-נוער יהודים וערבים בישראל בהקשר לקונפליקט ישראלי-פלסטיני.* חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", פקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

שאשא-ביטון, י. (2002). *השוואת התפיסה של מושג השלום אצל בני נוער יהודים-ישראלים ובני נוער פלסטינים כפונקציה של נרטיב קולקטיבי והשתתפות בתוכנית חינוך לשלום.* עבודת ד"ר לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

שולוב-ברקן, ש. (1993). *התמודדות עם קונפליקטים בין קבוצתיים: הקונפליקט היהודי-ערבי: פיתוח מודל התערבות להפעלת קבוצות קטנות.* (דו"ח סיכום). האוניברסיטה העברית בירושלים, בית-ספר לעבודה סוציאלית.

Abu-Rasain, M. H. M., & Williams, D. I. (1999). Peer couneselling in saudi rabia. *Journal of Adolescence,* V. 22.

Annis, L. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning,* 2, 39-47.

Aspeslagh, R. (1986). Peace education, in Laszlo and Yoo, eds., *World Encyclopedia of Peace,* Pergamon Press, Oxford, pp. 182-190.

Astin, A. W. (1993). *What matters in college?.* San Francisco Jossey-Bass.

Bargal, D. (1990). Contact is not enough: The contribution of Lewinian Theory to intergroup workshops involving Arab-Palestinians and Jewish youth in Israel. *International Journal of Group Tensions,* 20 ,2, 179-192.

Bar-Tal, D. (2000). *Shared Beliefs in a Society.* Sage Publications, Inc.

Bar-Tal, D. (2004). Nature, rationale and effectiveness of education for coexistence. *Journal of Social Issues,* 60, 253-271.

Bjerstedt, A. (1993). *Peace education: Global perspectives.* Malmo: Almquivst & Wiksell.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: Introduction to theory and methods.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Boninger, D., Krosnick, J., Berent, M., Fabrigar, L. (1995). The causes and consequences of attitude importance. In R. Petty, & J. Krosnick (Eds.). A*ttitude strength: Antecedents and consequences.* pp. 159-189. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance.* New York: Wiley.

Britz, M. W., Dixon, J., & McLaughlin, T. F. (1989). The effects of peer tutoring on mathematics performance: A recent review. *British Columbia Journal of Special Education,* 13, 17–33.

Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171–196). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cairns, E., & Hewstone, M. (2002). Northern Ireland: The impact of peacemaking in Northern Ireland on intergroup behavior. In G. Salomon & B. Neov (Eds.), *Peace education: The concept, principles and practices around the world.* pp. 217–228. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cairns, E. & Roe, M. (Eds.) (2003). T*he role of memory in ethnic conflict.* New York: Pelgrave – McMillan.

Danesh, H. (2004). *Education for Peace (EFP) Project – A Case Study Report.* The case of Bosnia.

Cooper, J., & Fazio, R. H. (1984). *A new look at dissonance theory.* Adv. Exp. Soc. Psychol 17: 66–229.

Damon, W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research,* 13, 9–19.

Dinwiddie, G. (1986). *An Assessment Of The Functional Relationship Between Class-wide Peer Tutoring And Students' Academic Performance.* Doctoral dissertation submitted to the Department of Human Development and Family Life and the Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

Dueck, G. (1993). Picture Peer Partner Learning: Students Learning From and With Each Other. *Instructional Strategies Series 10.* Saskatoon: Saskatchewan Professional Development Unit. (ED 360 308)

Dunn, S., & Wilson R. (1991). Cooperative learning in physical

education. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 62(6), 22–28.

Erikson, E.H (1968). Identity: Youth and Crisis. New York: Norton.

Festinger, L. (1957). A Theory of cognitive dissonance. Evanston, Stanford University Press, Stanford, California.

Festinger, L. (1989). "The Arousal and Reduction of Dissonance in Social Contexts", In S. Schachter & M. Gazzaniga (Ed.), Extending Psychological Frontiers. Selected Works of Leon Festinger. Russell Sage Foundation: New–York, 238–257.

Foster, K. (1999). Fighting fictions: War, narrative and national identity. London: Pluto Press.Rouhana, N., & Bar–Tal, D. (1998). Psychological dynamics of intractable ethnonational conflicts: The Israeli–Palestinian case. American Psychologist, 53 (7), 761–770.Gaustad, J. (1993). Peer and Cross–Age Tutoring. ERIC Digest 79. pp.1–7. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Goetz, J .P., & LeCompte, M., D. (1984). Ethnography and qualitative design in educational research. New York: Academic.

Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, R. V. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. Journal of Educational Psychology, 81 (3), 371– 383.

Greenwood, C. R., Maheady, L., & Carta, J. J. (1991). Peer tutoring programs in the regular classroom, In G. Stoner, M. R. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), Interventions for achievement and behavior problems. pp. 179–200. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Harmon–Jones, E., & Mills, J. (1999). Cognitive Dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1979). Conflict in the classroom:

constructive controversy and learning, *Review of Educational Research,* 49, 51–61.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: theory and research* (Edina, MN, Interaction Book Company).

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1995). *Creative controversy: intellectual challenge in the classroom (3rd edn)* (Edina, MN, Interaction Book Company).

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2000). Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research, paper presented at *the Society for the Psychological Study of Social Issues Convention,* Minneapolis, June.

Johnson, D. W. Johnson, R. & Holubec, E. (1998a) *Cooperation in the classroom (6th edn)* (Edina, MN, Interaction Book Company).

Johnson, D. W., Johnson, R. & Holubec, E. (1998b) *Advanced cooperative learning (3rd edn)* (Edina, MN, Interaction Book Company).

Kriesberg, L. (1993). Intractable conflicts. *Peace Review,* 5, 417–421.

Kupermintz, H., & Salomon, G. (2004). Lessons to be Learned From Research on Peace Education in the Context of Intractable Conflict. Theory into Practice, 44(4), 293–302.

Leman, J. (2002). Belgium: The Triangle of Peace–Education Legislation, Mediation. In G. Salomon & B. Nevo, (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles and Practices Around the World.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 165–177.

Liebkind, K., & McAlister, A. L. (1999). Extended contact through peer modeling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology,* 29, 765–780.

Light, P. L., & Littleton, K. (1999). *Social processes in children's learning.*

pp. 91–100. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Maheady, L., Sacca, M. K., & Harper, G. F. (1988). Classwide peer tutoring with mildly handicapped high school students. *Exceptional Children,* 55, 52–59.

Maoz, I. (1999). *Israeli–Palestinian youth encounter workshops in the framework of the IPCRI Educational Peace Project: Basic summary of research findings.*

Medway, F. J. (1995). Tutoring. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Anderson, Cambridge University Press, UK. 271.

Oppenheimer, L., Bar–Tal, D., & Raviv, A. (1999). Understanding peace, conflict, and war. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar–Tal (Eds.), *How children understand war and peace.* San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1986). Interactive Teaching to Promote Independent Learning From Text. *The Reading Teacher* 39/8. pp. 771–777.

Perry, C., Klepp, K., Halper, A., Hawkins, K. G., & Murray, D. (1986). A Process Evaluation Study of peer Leaders In Health Education. *Journal Of School Health,* 56(2), 7–62.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences.* NY: State University of New York Press.

Riessman, F. (1991). Plotting a thematic third stage of reform. *Education Week,* 10(37), 27, 29.

Ross, M. (2000). "Good–enough" isn't so bad: Thinking about success and failure in ethnic conflict management. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* 6(1), 27–47.

Rouhana, N., & Bar–Tal, D. (1998). Psychological dynamics of intractable ethnonational conflicts: The Israeli–Palestinian case.

*American Psychologist,* 53(7), 761–770.

Salomon, G. (2002). The nature of Peace Education: Not all programs are created equal. In G. Salomon & B. Nevo, (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles and Practices Around the World.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Salomon, G. (2003). Does Peace Education Make a Difference in the Context of Intractable Conflicts?. A paper presented at *the Cleveringa leerstoel ceremony* University of Leiden. (26 November, 2003).

Salomon, G. (2004). A narrative-based view of coexistence education. *Journal of Social Issues,* 60(2), 273–287.

Shechtman, Z., & Tanus, H. (2006). Counseling Groups for Arab Adolescents in an Intergroup Conflict in Israel: Report of an Outcome Study. Peace and Conflict: *Journal of Peace Psychology,* 12(2), 119–137.

Sherif, M. (1958). Superordinate goals in the reduction of intergroup conflicts. *American Journal of Sociology,* 63, 349–356.

Steinberg, L., Dornbusch, S. M., & Brown, B. B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist,* 47, 723–729.

Tindall, J. A. (1989). *Peer Counseling: In-depth Look at Training Peer Helpers.* 3rd edition. Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.

Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: an in-depth look at peer helping, planning, implementation and administration.* Pennsylvania: accelerated development.

Toh, S. H., & Floresca-Cawagas, V. (1996). Toward a better world? A paradigmatic analysis of development education resources from the World Bank. In R. J. Burns & R. Aspeslagh (Eds.), *Three decades of peace education around the world.* (pp. 175–

210) New York and London: Garland.

Utley, C.A., Mortweet, S.L., & Greenwood, C.R. (1997). Peer-mediated instruction and interventions. *Focus on Exceptional Children,* 29(5), 1-23.

Webb, N. M. (1989). Peer Interaction and Learning In Small Groups. In N. M. Webb (Ed.), *Peer Interaction, Problem-Solving and Cognition: Multidisciplinary Perspectives,* pp. 21-29. New York: Pergamon Press.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology,* 91, 76-97.

Whiteman, N. A. (1988). *Peer teaching: To teach is to learn twice. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4.* Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Zessoule , R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: beyond the buzzword and into the classroom. In : V. Perroneb (Ed.). *Expanding Student Assessment. Association fo Supervision and Curriculum Development,* pp. 47-71.

## سيرة ذاتية موجزة

د. ورود جيّوسي: باحثة، محاضرة ومرشدة تربويّة في كليّة بيت بيرل الأكاديميّة. حاصلة على شهادة الدكتوراة في التربية من جامعة حيفا. مجالات تخصصها: الإرشاد التربويّ في العلوم، التخطيط التعليميّ، التقييم والتربية للسلام.

# القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في سياق مهام مقارنة في موضوع النسبة المئويّة

**أريج حاج يحيى**

## ملخّص

يفحص هذا البحث التعبير عن القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" عند حل مسائل مقارنة في موضوع النسبة المئويّة. كما يفحص تأثير الجيل، نوع المسألة وطريقة عرض المهمة على استعمال القاعدة. اعتمد البحث على استبيان شمل مهام مقارنة تتعلق بالنسبة المئوية، قام بحلها 420 تلميذا من إحدى المدن العربية في المثلث، من شرائح الصفوف السابع – الثاني عشر. كما أُجريت مقابلات مع 60 تلميذا عرضنا عليهم ثلاث مهام في سياق عمليّ حقيقيّ و 60 تلميذا غيرهم عرضنا عليهم ثلاث مهام "متطرفة" حيث بُرز فيها بشكل حادّ التباين بين المواد في الصفة B التي سُئل عنها التلميذ. فكانت أجوبتهم أن دعمت فرضيات البحث، وكان المصدر السائد في أحكامهم الخاطئة هو استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، حيث أجاب 40% من مجموع المفحوصين بصورة خاطئة بحسب القاعدة، وقدّموا تعليلات تدعم القاعدة. تبيّن أن التقدم في شريحة الصف، يقلّل باضطراد استعمال القاعدة، ووُجد أن التلاميذ يجيبون بشكل خاطئ حسب القاعدة في مهام المقارنة التي تتناول حساب النسبة المئويّة من نوع "الكميّة الكليّة" و"النسبة المئويّة" أكثر من مهام من نوع "قيمة النسبة المئويّة"، ووجد انخفاض في مقدار استعمال القاعدة في مهام في سياق عمليّ حقيقيّ، ومهام "متطرّفة"، مقارنة مع مهام موازية نظريّة. تؤكد

هذه النتائج أن ردود فعل التلاميذ الخاطئة على مهام المقارنة التي تتناول حساب النسبة المئويّة، تستند إلى استنتاج منطقيّ وفقا للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B". وتلمح النتائج أنه يجب فحص استعمال المهام في سياق عمليّ حقيقيّ وكذلك مهام "متطرّفة" كجزء من منهاج دراسيّ/ تعليميّ يدمج تطرّقا لردود أفعال خاطئة ويُكسب أدوات لمواجهتها.

## مقدّمة:

يتمسّك كثير من التلاميذ بمفاهيم مغلوطة لا تتلاءم مع المفاهيم المتعارف عليها في العلوم والرياضيات. وقد يساعد بالطبع التعرف على هذه المفاهيم أن يُحسّن التعليم في هذه المجالات. وفعلا يركّز كثير من الباحثين في التربية العلميّة والرياضيّة على تحديد المفاهيم المغلوطة المتعلّقة بمواضيع محدّدة: الفيزياء، الكيمياء، البيولوجيا، الرياضيات وغيرها.

ستافي وتيروش (Stavy & Tirosh, 1996)، تميّزان وجود مصادر مشتركة لمفاهيم بديلة مميّزة لدى تلاميذ العلوم والرياضيات. وتركّزان على محاولة تفسير هذه المفاهيم بواسطة عدد قليل من القواعد البديهيّة: "أكثر من A أكثر من B"، "نفس A نفس B"، و "كل شيء يمكن تنصيفه". هذه القواعد هي أساس لتشكيلة واسعة من ردود أفعال التلاميذ. وحسب هذا التوجّه، تتأثر ردود أفعال التلاميذ بقدر كبير من مميزات خارجية للمهمة وليس من الموضوع الخاص الذي تنتمي إليه.

تدعي الباحثتان أنه عندما يُطلب من التلاميذ المقارنة بين جسمين بالنسبة لصفة معينة B، فإنهم يستعملون صفة بارزة أخرى A كمعيار للمقارنة، ويستنتجون استنتاجات بالنسبة للصفة B. وبما أن الصفة A ليس بالضرورة لها صلة بسلوك B، يتوصل التلاميذ أحيانا، إلى استنتاجات خاطئة.

تسمى هذه القواعد بالقواعد البديهيّة، وذلك لأن ردود الأفعال الناجمة عنها في أعقاب استعمالها، لها مميّزات التفكير البديهيّ المفهومة تلقائيا، والشعور بالثقة، وهما الميزتان الرئيّستان من التفكير البديهي إضافة إلى الفوريّة ، الشموليّة والإجباريّة (Fischbein, 1975).

القاعدة البديهيّة التي سأتطرق إليها في هذا البحث هي "نفس A، نفس B"، تتمثل في مهام المقارنة بين مجموعتين أو جسمين فيهما تساو بصفة بارزة A (A1=A2)، وعلى التلميذ أن يقارن بين المجموعتين أو الجسمين متطرقا لصفة أخرى B (عندما يكون B1≠B2). وقد لوحظ أن التلميذ يتأثر بالتساوي البارز في الصفة A ويدّعي أن B1=B2 لأن A1=A2، أي أن "نفس A (الصفة المتساوية المعطاة)، نفس B (الصفة التي سُئل عنها)". مثال على ذلك،

نعرض على التلميذ كأسين من الماء. الكأس الأولى، مليئة كلّها بالماء، نضيف إليها ملعقة صغيرة من السكّر، ونخلط جيّدا. أما الكأس الأخرى، فنصفها فقط مليء بالماء، نضيف إليها أيضا ملعقة صغيرة من السكّر، ونخلط جيدا. المطلوب من التلميذ أن يقارن مدى حلاوة الماء في الكأسين. كثير من التلاميذ بأعمار 4-8 أدعوا أن الكأسين متساويتان في الحلاوة، وذلك لأن كميّة السكر متساوية. في هذه الحالة مبنى الجواب هو نفس A (كمية السكر)، نفس B (الحلاوة) (Stavy, Strauss, Orpaz & Carmi, 1982).

مثال آخر من مجال الرياضيات، خُفّض سعر قميص بـ 10% وبعد شهر ارتفع سعره بـ 10%. هل السعر الجديد للقميص أكبر/ أصغر من سعره قبل التخفيض أم مساو له؟ تبيّن الأبحاث أن كثيرا من التلاميذ يعتقدون أن السعر متساوٍ، وذلك لأنهم خفّضوا ورفعوا نفس النسبة المئويّة 10%. وبكلمات أخرى، نفس التغيير في النسبة المئوية (الصفة A) نفس التغيير في الأسعار (الصفة B)، ولكن الجواب الصحيح هو أن السعر الجديد أصغر من السعر قبل التخفيض.

فحصت إلعاد (אלעד, 1998)، كيف يحدّد التلاميذ التغيير في قيمة المعدل عندما يضيفون صفرا إلى مجموعة من الأعداد، تمّ حساب المعدّل لها. وقد وجدت بأن غالبيّة تلاميذ السادس والثامن والعاشر ادعوا بأن المعدل لن يتغير وفقا لقاعدة "نفس A (مجموع الأعداد المجموعة لم يتغير)، نفس B (المعدل لم يتغير)".

في بحث أجرته كلرطغ (קלרטג, 1999)، أعطت دالتين قيمتهما متساوية في نقطتين مختلفتين، وسألت هل قيمة المشتقة للدالتين متساوية/غير متساوية في هاتين النقطتين. ادّعى حوالي ثلث التلاميذ من الصفوف العاشر – الثاني عشر، بأنّ قيمة المشتقة للدالتين متساوية. وقد فسّروا ذلك لأن قيمة الدالة (A) متساوية، عندئذ أيضا قيمة المشتقة (B) متساوية.

في بحث مندل (מנדל, 1999)، حوالي ثلث تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، ادّعوا إذا زدنا طول أحد أضلاع مستطيل بـ 10% وقلّلنا الضلع الآخر لنفس المستطيل أيضا بـ 10%، لن يتغير محيط المستطيل وذلك لأننا أضفنا وقلّنا نفس النسبة للأضلاع، وأجاب 20% من التلاميذ بأن المساحة أيضا لن تتغير. أي أن نفس التغيير في النسبة المئوية يعطي نفس التغيير في المحيط، ونفس التغيير في النسبة المئوية يعطي نفس المساحة. هذه الأجوبة الخاطئة تناسب القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

رونين (רונן, 1999)، عرضت على تلاميذ المدرسة الابتدائية والإعدادية لوحتين مستطيلتين من ورق متطابقتين (نفس المساحة)، ثم طوت الورقتين، واحدة على طول المستطيل والأخرى على عرضه وصنعت إسطوانتين مختلفتين في حجمهما. وسألت

التلاميذ: هل كمية الرمل التي يمكن وضعها في إحدى الإسطوانتين أكبر/أصغر من كميّة الرمل التي يمكن وضعها في الإسطوانة الأخرى، أم مساوية لها؟. ووجدت أن كثيرا من التلاميذ أجابوا بأن كلا الإسطوانتين متساويتان في حجمهما وذلك لأنهما صنعتا من أوراق متساوية في أبعادها (نفس المساحة)، أو لأن ارتفاع إحدى الإسطوانتين أكبر لكنها أضيق من الأخرى.

سيغل (סגל, 2000)، فحصت القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في سياق مهام الحفظ. وقد وجدت أن غالبيّة تلاميذ الصفوف السادس والعاشر يستعملون هذه القاعدة في مهام شتّى تتطرق إلى المحيط والمساحة والحجم.

عيديت (עידית, 2002)، فحص مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" لدى تلاميذ من الصفوف الثالث، الخامس، السابع والتاسع، بواسطة مقارنة حجم الأجسام في مخطّط مقابل حجمها في الواقع، وتبيّن من بحثه استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في كافّة المهام التي كان فيها حجم الأجسام في المخطّط متساويا.

لوريا (לוריא, 2003)، وجدت أن التلاميذ يستعملون القواعد البديهيّة في جميع المواضيع العلميّة والرياضيات.

وقد بيّن بحث كوهين (כהן, 2004) أن التلاميذ يستعملون القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في مهام المقارنة التي تتناول مجموع وضرب دوال.

أوبيد (אובייד, 2006)، فحص مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في مهام مقارنة في موضوع الرياضيات والعلوم لدى تلاميذ عاديين وتلاميذ موهوبين. وقد تبيّن من بحثه أن القواعد البديهيّة تؤثّر على أجوبة التلاميذ الموهوبين وغير الموهوبين. وفي هذا ما يدل على أن القواعد البديهيّة تملي سلوكا بشريّا شاملا عند حل المشاكل، وأنها ليست خاصة بمجموعات فرعيّة معيّنة.

أزهاري (אזהרי, 2007)، فحصت في بحثها أي المتغيرات يمكن أن تضعف مدى استعمال التلاميذ للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" عند الحكم وتنفيذ مهام في موضوع الهندسة. وقد وجدت أنه في مهام الحكم تأثّر التلاميذ بالقاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، أكثر من مهام التنفيذ. كما اكتشفت أن حكم التلاميذ الذين أجابوا أولا على مقابلة التنفيذ ثم على مقابلة الحكم، تأثّروا أقل بالقاعدة البديهية "نفس A، نفس B" من التلاميذ الذين عُرضت عليهم المهام بالترتيب العكسي.

لفحص هل نظرية القواعد البديهية هي قواعد عالميّة، أُجري بحث على نظرية القواعد البديهيّة في أستراليا، تايوان وإسرائيل. (Stavy, Babia, Lin, Morobbie, Tirosh & Tsamir,

2006) تشير النتائج إلى أن التايوانيين والأستراليين مثلهم مثل الإسرائيليين، أجابوا أجوبة خاطئة، وكانت غالبيتها تتماشى مع القواعد البديهيّة.

تعتقد الباحثات أنه مع الجيل و/أو التعليم، يطوّرون خطط، قوانين ومبانٍ معرفية إضافية في سياق مهام معيّنة. هذه الخطط تتنافس مع القاعدة البديهية. وربما مع الجيل و/أو التعليم، يصبح الأولاد مدركين للحاجة إلى اختبار ردود أفعالهم الفوريّة، والتفكير في عوامل أخرى تتعلق بالمهام وتفادي التناقضات الداخليّة. أي أنهم يتعرفون تدريجيّا على حدود استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" بالنسبة لأوضاع خاصة. ولذا فنحن نتوقع أنه مع التقدّم بالسن يقل استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

بابيا (בבאי,2009) فحص العلاقة بين المستوى الإدراكيّ لبياجيه لدى التلاميذ، وبين ميلهم للإجابة بما يتوافق مع القواعد البديهيّة، عند حلهم مهام مقارنة في العلوم والرياضيات. ووجد أن الميل للإجابة حسب القاعدة البديهيّة يتغير مع تغير المستوى الإدراكيّ. وبصورة مفاجئة، وُجدت نسبة أعلى من ردود الفعل الخاطئة وفقا للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في المستوى الإدراكيّ الأعلى.

أُجري (Papageorgiou, Montoya & Pitta, 2006) بحث على تلاميذ من قبرص، ووجدوا أن التعليم باستعمال برامج حاسوب للهندسة الديناميكيّة (DGS)، ساعد التلاميذ على التغلب على تأثيرات القاعدة البديهية، وكان ناجعا أكثر من التعليم التقليدي.

وُجد في بحث رونين (רונן, 1999) انخفاض في مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" والذي يتمثل بتعميم مفرط للحفظ في مهام عملية، إزاء مهام موازية نظريّة منهجيّة، كما أنه في المهام التي فيها المعلومات المرئية تتطرق إلى فرق متطرف لا يُحفظ في المجموعتين، وُجد انخفاض في استعمال القاعدة البديهيّة.

تشير أبحاث إضافية إلى نجاح أكبر للتلاميذ في حل المسائل عند وجود دافع للتنفيذ الصحيح للمهمة (Mehler & Bever, 1967) أو في الحالات التي تعرض فيها المهمّة في سياق عمليّ، حقيقيّ، معروف لهم من الحياة اليوميّة (רונן, 1999; diSessa, 1993; diSessa & Sherin, 1998; Eylon & Linn, 1988; Griggs & Cox, 1982; Noss & Hoyles, 1996).

تبيّن الأبحاث أنّه في المهام التي تكون فيها الفروق بين المواد المقارنة بارزة بصورة مرئية، يكون شيوع الأجوبة الخاطئة أقل مما هو في الحالات التي فيها الفروق بين المواد غير بارزة. (Clement, 1984, 1991;Dembo, Levin & Siegler, 1997; Zietsman & Clement, 1997)، وأن مساهمة العرض الحادّ يؤثّر على طريقة حل المسائل من قبل الخبراء (Clement, 1984; Zietsman & Hewson, 1986).

يدّعي كليمنت (Clement) أن الحالات المتطرفة تثير البديهة المرئية وتتيح ذاكرة مرئية طويلة المدى تستعمل أساسا للمقارنة بالنسبة لمتغيرات أخرى من خلال التركيز على المتغير الجديد.

كما أن دمبو (דמבו, 1994) وصف في بحثه طريقة تدريب تستند إلى حالات متطرفة. مثلا، تحويل حلقتين متساويتين في المحيط إلى شكل دائري، له مساحة وشكل خط عديم المساحة. بمساعدة هذه الحالة المتطرفة، نجح في تدريب تلاميذ على التمييز بأنه ليس بالضرورة حدوث "نفس المحيط، نفس المساحة".

وفعلا، حسب هذه القاعدة يمكن أن نتوقع أن كثيرا من التلاميذ سوف يستعملونها عندما يحلّون مسائل مقارنة النسبة المئوية. نسبة مئوية واحدة هي اسم اخر لجزء مساو ل $\frac{1}{100}$ أو 0.01 من كميّة معينة. نشير إلى النسبة المئوية بواسطة الإشارة "%". بدلا من أن نسجل $\frac{1}{100}$ من كمية A، يمكن أن نسجّل 1% من A . بواسطة النسبة المئوية نستطيع أن نمثّل أجزاء من كمية. نميّز بين ثلاثة أنواع من مسائل النسبة المئوية: أ. "إيجاد قيمة النسبة المئوية"، في هذا النوع يكون معطى الكمية الكلية والنسبة المئوية، وعلى التلميذ إيجاد قيمة النسبة المئوية ب. "إيجاد النسبة المئوية"، في هذا النوع يكون معطى الكمية الكلية وقيمة النسبة المئوية، وعلى التلميذ ايجاد النسبة المئوية ت. "إيجاد الكميّة الكليّة"، في هذا النوع يكون معطى قيمة النسبة المئوية والنسبة المئويّة وعلى التلميذ إيجاد الكمية الكلية. نستطيع أن نسجل العلاقة بين المقادير (قيمة النسبة المئوية، النسبة المئوية، الكمية الكلية):

$$\text{قيمة النسبة المئوية} = \text{الكميّة الكلية} \cdot \frac{\text{النسبة المئوية}}{100}$$

وحسب صفات التناسب يمكن أن نسجل: $\frac{\text{قيمة النسبة المئوية}}{100} = \frac{\text{النسبة المئوية}}{100}$

تشير الأبحاث أن نجاح التلاميذ في حل مسائل من نوع "قيمة النسبة المئوية" يكون أعلى من نجاحهم في مسائل من نوع "النسبة المئوية" أو "الكمية الكلية" (שמואלי, 1990; Herschkowitz & Halevi, 1988).

تستعمل النسب المئوية في الحياة اليومية في حالات كثيرة ومتنوعة. ففي المشتريات يعلنون عن نسبة التخفيض والغلاء، وعلى اللاصقات الظاهرة على المأكولات المختلفة تُسجّل النسبة المئوية للدهون، وفي الانتخابات يكون الحديث عن النسبة المئوية للناخبين، وكذلك في حساب تركيزات خليط، تنفيذ صفقات اقتصادية، في الكيمياء والبيولوجيا يستعملون أيضا النسب المئوية.

بالطبع يتطلب الاستعمال الكثير للنسبة المئوية في الحياة اليومية، معرفة جيّدة في الموضوع. ومع هذا تخبرنا أبحاث كثيرة عن الصعوبة في تصور النسبة المئوية في الرياضيات، عن الصعوبات في تعلم مصطلح النسبة المئوية في المدرسة الابتدائية، وعن الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في حل مسائل النسبة المئوية (Allinger, 1990; Nelsen, 1969; Parker & Leinhardt, 1995; Wiebe, 1986).

تبين نتائج الأبحاث الصعوبة في تصور النسبة المئوية في الرياضيات والأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في حل مسائل النسبة المئوية. تنبع أخطاء التلاميذ بخصوص مصطلح النسبة المئوية من عدة عوامل. هدف هذا البحث هو فحص ما إذا كانت أخطاء التلاميذ تنبع من استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"؟ أم لا؟. أي هل يتأثر التلاميذ في أحكامهم من التساوي البارز في الصفة A (A1=A2) ويجيبون حسب القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، بالنسبة لصفة أخرى B، بأنه أيضا B1=B2، عندما B1 ≠ B2 في سياق مهام تتناول النسبة المئوية؟ مثلا، هل يدّعي التلاميذ "نفس عدد التلاميذ الناجحين، هو نفس النسبة المئوية للنجاح؟"، وهل "نفس مجموع التخفيض هو نفس نسبة التخفيض؟"، "وهل نفس نسبة التخفيض، هي نفس كمية التخفيض بالشاقل؟"، وغير ذلك.

بالإضافة إلى ذلك، يركّز البحث على اختبار العلاقة بين عدة عوامل وشيوع استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، في مهام مقارنة في سياق النسب المئوية:

- العلاقة بين شريحة الصف (سابع- ثاني عشر) وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B".
- العلاقة بين نوع المسألة ("قيمة النسبة المئوية"، "النسبة المئوية" و"الكمية الكلية") وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B".
- العلاقة بين طريقة عرض المهمة (نظري منهجي، مقابل عملي حقيقي) وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B".
- العلاقة بين شدّة الفرق المرئيّ بحيث يبرز فيها بشكل حادّ التباين بين العناصر في الصفة B التي يسأل عنها التلميذ، وبين مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

المتغيّر المتعلق: القاعدة البديهية، المتغيرات غير متعلقة: شريحة الصف، نوع السياق للمهمّة (نظري منهجي مقابل عمليّ حقيقي)، شدّة الفرق المرئي في الصفة B التي يسأل عنها التلميذ.

هذه المعرفة وتأثيرها على تصرفات الطلاب لمهام لها صفات مشتركة، تساعد مخطّطي المنهج التعليميّ والمعلمين في تخطيط وحدة تعليميّة واستخدام استراتيجيّات تحاول تلافي الفهم البديهيّ للطالب وتكسب طرق وأدوات لمواجهتها.

على ضوء الأبحاث يمكن اشتقاق فرضيات البحث:

- تلاميذ الصفوف سابع – ثاني عشر يتأثرون في أحكامهم من التساوي البارز في الصفة A، بحيث يكثرون من استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، بالنسبة لصفة أخرى B، بأنّه أيضا B1=B2، عندما B1 ≠ B2 في سياق مسائل مقارنة تتناول النسبة المئوية.
- مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في مهام النسبة المئويّة، يقل مع التقدم بشريحة الصف.
- مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في سياق مهام النسبة المئوية من نوع "إيجاد النسبة المئويّة" و "إيجاد الكميّة الكليّة" سيكون أكثر مما هو في المهام من نوع "إيجاد قيمة النسبة المئوية".
- مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في مهام النسبة المئويّة المعروضة في سياق عمليّ حقيقيّ سيكون أقل مما هو في مهام نظريّة منهجية موازيّة.
- مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في مهام النسبة المئوية التي يبرز فيها بشكل حادّ "متطرف" التباين في صفة B التي يُسأل عنها التلميذ، يكون أقل مما هو في الحلات التي فيها الفرق غير بارز.

## الطريقة – الأساليب:

يوجد في هذا البحث ثلاثة أقسام، في القسم أ، وهو القسم المركزيّ للبحث، فُحصت العلاقة بين شريحة الصف (السن) وبين مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، وكذلك العلاقة بين نوع المهمة ("قيمة النسبة المئوية"، "النسبة المئوية"، "الكمية الكلية") وبين مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

شمل مجتمع البحث ست مجموعات عمريّة، تلاميذ صفوف سابع إلى ثاني عشر. التلاميذ من إعدادية وثانوية في إحدى المدن العربية في المثلث من صفوف سابع – ثاني عشر، بمستوى تعليمي عادي. اختير التلاميذ لكل مجموعة عمرية عشوائيا مع المحافظة على عدد متساوٍ من البنين والبنات في كل مجموعة عمرية. شملت كل مجموعة عمرية 70 تلميذا، المجموع 420 تلميذا.

## أدوات البحث:

تم إعداد استبيان لغرض البحث شمل 11 مهمة مقارنة تتناول حساب النسبة المئوية، وذلك لفحص هل حكم التلاميذ يتأثر من التساوي البارز في الصفة A ويجيبون حسب القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، بأنه أيضا B1=B2، عندما B1 ≠ B2. عُرضت في كل مهمة ثلاث علاقات ترتيب ممكنة (أكبر من، أصغر من، ويساوي) مكتوبة بالكلمات. وقد طُلب من التلاميذ أن يحيطوا العلاقة المناسبة بدائرة ويعلّلوا اختيارهم، اختيار الحكم "يساوي" يتماشى مع القاعدة البديهيّة. شمل الاستبيان ثلاثة أنواع من المسائل: "قيمة النسبة المئويّة"، "النسبة المئويّة" و"الكميّة الكليّة"، وذلك لفحص الفرضيّة الثالثة.

## تفصيل المهام:

أمامك مهام تتناول حساب النسبة المئويّة، أحط الإجابة الصحيحة بدائرة، فسّر إجابتك.

**مهام "من نوع إيجاد النسبة المئوية":**

يوجد في طبقة صفوف الرابع في مدرسة الزهراء صفّان. يوجد في الصف الرابع (أ) 35 تلميذا وفي الصف الرابع (ب) يوجد 30 تلميذا. نجح في امتحان صفوف الرابع في الحساب 20 تلميذا من الصف الرابع (أ)، وكذلك 20 تلميذا من الصف الرابع (ب).

هل النسبة المئوية للنجاح في الصف الرابع (أ) أكبر من/أصغر من/تساوي النسبة المئوية للنجاح في الصف الرابع (ب)؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس عدد التلاميذ الناجحين – 20 (A)، نفس النسبة المئوية للنجاح (B)".

يوجد في أنبوبي اختبار a,b محلول ملح. توجد في الأنبوب a كمية كلية تساوي 200 غرام، 20% من المحلول، ملح، بينما في الأنبوب b توجد كمية كلية تساوي 200 غرام، 30% من المحلول، ملح. نخلط المحلولين ونحصل على محلول جديد.

هل النسبة المئوية للملح في الخليط الناتج أكبر من/أصغر من/ تساوي 50%؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس النسبة المئوية في الأنبوبين a,b 20%+30% (A)، نفس النسبة المئوية في الخليط (B)".

سعر خزانة 200 شاقلاً. رفع تاجر السعر بـ5%. ثم قرر بعد ذلك أن يعيد السعر إلى 200 شاقل.

هل النسبة المئوية للتخفيض أكبر من/أصغر من/ تساوي 5%؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس سعر الخزانة (A)، نفس النسبة المئوية للتخفيض (B)".

ارتفع سعر منتوج بـ 40% وبعد مدة ما انخفض بـ 10%.

هل النسبة المئوية للتغيير الكليّ في سعر المنتوج أكبر من/أصغر من/ تساوي 30%؟

حكم حسب القاعدة: "نفس التغيير في النسبة المئوية (A)، نفس التغيير في النسبة المئوية الكلية (B)".

اشترت هناء فستانا سعره 200 شاقلاً، وقميصا سعره 220 شاقلاً. وقد حصلت على تخفيض 10 شواقل على الفستان وكذلك 10 شواقل على القميص.

هل النسبة المئوية للتخفيض على القميص أكبر من/أصغر من/ تساوي النسبة المئوية للتخفيض على الفستان؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس مجموع التخفيض (A)، نفس النسبة المئوية للتخفيض (B)".

## مهام من نوع "إيجاد قيمة النسبة المئوية":

اشترى سمير كرة بسعر 75 شاقلاً، واشترى محمد أيضا كرة بسعر 85 شاقلاً. حصل سمير على تخفيض 10% من سعر الكرة التي اشتراها وكذلك حصل محمد على تخفيض 10% من سعر الكرة التي اشتراها. هل التخفيض بالشاقل الذي حصل عليه سمير أكبر من/أصغر من/ يساوي التخفيض بالشاقل الذي حصل عليه محمد؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس النسبة المئوية للتخفيض (A)، نفس التخفيض بالشواقل (B)".

سعر خاتم في حانوت مجوهرات يساوي 800 شاقلاً. في شهر آذار قرروا في الحانوت أن يعطوا تخفيضين على سعر الخاتم، في البداية تخفيض بنسبة 50%، ثم تخفيض بنسبة 20% على السعر الجديد (بعد التخفيض)، ونتيجة ذلك يباع بالسعر الحقيقي. وفي شهر نيسان قرروا في الحانوت تغيير الحملة وإعطاء تخفيض بنسبة 70% على نفس الخاتم. اشترت ياسمين الخاتم بشهر آذار، واشترت مريم خاتما مطابقا في شهر نيسان.

هل السعر الذي دفعته ياسمين أكبر من/أصغر من/ يساوي السعر الذي دفعته مريم؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس التغيير في النسبة المئوية (A)، نفس السعر (B)".

أنفق سمير 15% من نقوده على شراء الحلوى ثم أنفق 15% من النقود المتبقية على شراء قرطاسيّة.

هل المبلغ الذي أنفقه سمير على شراء الحلوى أكبر من/أصغر من/ يساوي المبلغ الذي أنفقه على شراء القرطاسية؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس النسبة المئوية (A)، نفس المبلغ (B)".

## مهام من نوع "إيجاد الكمية الكلية":

أنفق يوسف 100 شاقل والتي تشكّل 30% من نقوده على شراء كتب، وأنفق محمد أيضا 100 شاقل والتي تشكّل 35% من نقوده على شراء كتب.

هل المبلغ الذي كان مع يوسف أكبر من/أصغر من/ يساوي المبلغ الذي كان مع محمد؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس المبلغ الذي أُنفق (A)، نفس المبلغ الذي كان (B)".

ارتفع سعر فستان وسط الموسم بـ 20% وفي نهاية الموسم خُفّض بـ 20%. بيع الفستان في نهاية الموسم بـ 400 شاقل.

هل سعر الفستان في بداية الموسم أكبر من/أصغر من/ يساوي 400 شاقل؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس التغيير في النسبة المئوية (A)، نفس التغيير في السعر (B)".

خُفّض سعر بنطلون بـ 30% ثم رُفع سعره بـ 30%. بيع البنطلون بـ 300 شاقل.

هل سعر البنطلون في البداية قبل التغيير أكبر من/أصغر من/ يساوي 300 شاقل؟ اشرح.

حكم حسب القاعدة: "نفس التغيير بالنسبة المئوية (A)، نفس التغيير بالسعر (B)".

## إجراء البحث:

قامت الباحثة بتمرير الاستبيان في كل صف بحضور المعلمين الذين يُدرّسون هذه الصفوف. وشُرح للتلاميذ أن هذا الاستبيان هو جزء من بحث في الرياضيات، ولا يفحص بالضرورة معرفة سابقة، وقد طُلب منهم الإجابة بأفضل ما يفهمون وأن يشرحوا أجوبتهم. طُلب من التلاميذ الإجابة عن الاستبيان وتعليل أجوبتهم بشكل جديّ. أُعطى التلاميذ حوالي 50 دقيقة للإجابة عن الاستبيان وكان وقتا كافيا للجميع للإجابة عن جميع المهام وتسليم الاستبيان.

## القسم (ب):

الهدف من هذا القسم فحص العلاقة بين طريقة عرض المهمة (نظريّ منهجيّ مقابل عمليّ حقيقيّ) وبين استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" .

## مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث ثلاث مجموعات عمرية، تلاميذ الصفوف السابع، الثامن والتاسع (غير المشتركين في القسم أ). في كل مجموعة عمرية 20 تلميذا، المجموع 60 تلميذا. اختيرت مجموعة البحث استنادا إلى نتائج القسم أ من البحث، الذي وجدنا فيه أن في الصفوف السابع – التاسع كان استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" أقصى ما يكون.

## أدوات البحث:

تم إعداد استبيان لغرض البحث شمل ثلاث مهام مقارنة تتناول حساب النسبة المئوية في سياق عمليّ حقيقيّ، مهمّة من نوع إيجاد "قيمة النسبة المئوية"، مهمّة من نوع "النسبة المئوية"، مهمّة من نوع إيجاد "الكميّة الكلية"، وذلك لفحص الفرضيّة الرابعة.

تفصيل المهام في سياق عمليّ:

## مهمة من نوع إيجاد "قيمة النسبة المئوية":

"لوح شوكولاتة"– هذه المهمة توازي المهمة النظرية المنهجية رقم 8 التي عُرضت في الاستبيان (أ).

أضع أمام التلميذ لوح شوكولاتة مركبا من 5 مكعبات. والتعليمات التي أعطيها للتلميذ:

عليك أنت وزميلك أن يأكل كل واحد منكما 20% من العلبة، يأكل الأول 20% من العلبة، ثم يأكل الثاني 20% مما تبقّى في العلبة. أيهما أفضل أن تبدأ أولا أم تكون الثاني لتحصل على شوكولاتة أكثر؟ لماذا؟ اشرح.

### مهمة من نوع إيجاد "النسبة المئوية":

"الشاي الأحلى" – هذه المهمّة توازي المهمّة النظرية المنهجية رقم 5 التي عُرضت في الاستبيان (أ).

أضع أمام التلميذ كأسين من الشاي، تحتوي الأولى على 100 غرام، وتحتوي الأخرى 150 غراما. أطلب منه أن يضيف ملعقتين من السكر لكل كأس ثم يحركهما. على التلميذ أن يشرب إحدى الكأسين بحيث يكون فيها الشاي الأحلى، أي كأس تختار؟ بعد تنفيذ المهمة أسأل التلميذ، لماذا اخترت هذه الكأس؟ هل حسب رأيك كأس الشاي التي اخترتها كانت الأحلى؟

### مهمة من نوع إيجاد "الكمية الكلية":

"علبة الخرز" – هذه المهمة توازي المهمة النظرية المنهجية رقم 10 التي عُرضت في الاستبيان (أ).

أضع أمام التلميذ علبتين من الخرز، علبة (أ) وعلبة (ب) فيهما نفس العدد من الخرز، لا يعرف التلميذ كم عدد الخرز. لعبت مع صديقتي وخسرت من العلبة (أ) 25% من الخرز، ثم ربحت 25% من الخرز المتبقي في العلبة (أ)، بقي معي 15 خرزة. أريد أن أعطيك إحدى العلبتين، أي علبة تختار بحيث تحصل على خرز أكثر؟

لماذا اخترت هذه العلبة؟ هل حسب رأيك العلبة التي اخترتها فيها خرز أكثر؟

### إجراء البحث:

أُجري البحث بواسطة مقابلة شخصية أجرتها مُعدّة البحث، من خلال عرض المواد بصورة مرئية وملموسة لكل تلميذ. وأوضح للتلاميذ أن الاستبيان لا يفحص بالضرورة معرفة سابقة، وطُلب منهم الإجابة بأفضل ما يفهمون وأن يشرحوا أجوبتهم. سجّلت مُعدّة البحث الأجوبة، خلال المقابلة. مدة كل مقابلة حوالي 10–15 دقيقة، وفقا للوتيرة الشخصية لكل تلميذ.

### القسم (ج)

في هذا القسم فُحصت العلاقة بين شدّة الفرق المرئي في الصفة B التي يُسأل عنها التلميذ، وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B".

### مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث ثلاث مجموعات عمرية، تلاميذ صفوف سابع، ثامن وتاسع (إضافة إلى أولئك الذين شاركوا في القسمين أ و ب). في كل مجموعة عمرية 20 تلميذا، المجموع 60 تلميذا. اختيرت مجموعة البحث استنادا على نتائج القسم أ من البحث، حيث وجدنا أن في الصفوف سابع – تاسع كان مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" أقصى ما يكون.

### أدوات البحث:

تم إعداد استبيان لغرض البحث شمل ثلاث مهام مقارنة "متطرفة" تتناول حساب النسبة المئوية، بحيث برز فيها بصورة حادة التباين في الصفة B، وذلك لفحص الفرضية الخامسة.

### تفصيل المهام المتطرفة:

مهمة من نوع إيجاد "قيمة النسبة المئوية"

"كُرتان – متطرّف" – هذه المهمة توازي المهمة النظرية المنهجية رقم 6 التي عُرضت في الاستبيان (أ).

وصف المهمّة كما وصفت بمهمّة رقم 6 المذكورة في الاستبيان (أ) مع فرق سعر الكرتين، حيث سعر الكرة الأولى 11 شاقلا وسعر الكرة الأخرى 95 شاقلا.

### مهمّة من نوع إيجاد "النسبة المئوية":

مهمّة مقارنة تخفيف تركيز – "كؤوس الماء – متطرف"، هذه المهمة توازي المهمة النظرية المنهجيّة رقم 5 التي عُرضت في الاستبيان (أ).

أعرض أمام التلاميذ كأسين من الماء، تحتوي الأولى على 700 غرام ماء، وتحتوي الأخرى 50 غراماً من الماء. نضيف ملعقة سكّر لكل كأس ثم نحرّكهما.

هل حلاوة الكأسين متساوية أم مختلفة؟ وإذا كانت مختلفة، أيهما فيها المحلول أحلى؟ اشرح.

### مهمّة من نوع "إيجاد الكمية الكلية":

هذه المهمّة توازي المهمّة النظرية المنهجية رقم 9 التي عُرضت في الاستبيان (أ). وصف المهمّة كما وصفت بمهمّة رقم 9 المذكورة في الاستبيان (أ) مع فرق واحد، تغيير النسبة المئوية للنقود حيث في مهمّة "المبلغ – متطرف" كان الفرق بالمبلغ متطرفا وبارزا جدا للعيان. فيما يلي وصف المهمّة:

أنفق يوسف 100 شاقل والتي تشكّل 5% من نقوده على شراء كتب، وأنفق محمد أيضا 100 شاقل والتي تشكّل 70% من نقوده على شراء كتب.

هل المبلغ الذي كان بحوزة يوسف أكبر من/أصغر من/ يساوي المبلغ الذي كان بحوزة محمد؟ اشرح.

### إجراء البحث:

أُجري الاستبيان بواسطة مقابلة شخصيّة أجرتها مُعدّة البحث، من خلال عرض المواد بصورة مرئيّة وملموسة لكل تلميذ. سُئل 20 تلميذا من الصف السابع الأسئلة المتطرفة الثلاثة، وسُئل 20 تلميذا من الصف الثامن الأسئلة المتطرفة الثلاثة وسُئل 20 تلميذا من الصف التاسع الأسئلة المتطرفة الثلاثة.

### النتائج:

كما في الفصل الذي يصف طريقة البحث، سأتطرق أيضا في فصل النتائج لكل قسم من أقسام البحث على حدة.

القسم أ:

العلاقة بين التساوي في صفة بارزة معيّنة، A (أي A1=A2) وبين مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، بالنسبة لصفة أخرى B (عندما B1 ≠ B2)، عند حل مهام مقارنة تتناول حساب النسبة المئوية.

العلاقة بين شريحة الصف (العمر) وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"،

وكذلك العلاقة بين نوع المهمّة (قيمة النسبة المئويّة، النسبة المئويّة والكميّة الكلّيّة) وبين مدى استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B".

أُجريت بالنسبة لكل سؤال عدة اختبارات $x^2$ لفحص موثوقيّة العلاقات بين أحكام المفحوصين لكل بند من بنود الاستبيان، وبين المتغير لغير المتعلق وهو شريحة الصف (سابع – وثاني عشر).

## النوع ا: مهام النسبة المئويّة من نوع "قيمة النسبة المئويّة"

**جدول 1: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام حسب شريحة الصف للمهام التابعة للنوع "قيمة النسبة المئويّة"**

| رقم المهمّة والحُكم | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | الصفوف عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 | $x^2$ شريحة الصف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهمة 6 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **35** | **25** | **23** | **7** | **5** | **3** | **16** | ** |
| أكبر | 7 | 7 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | |
| **أصغر** | **58** | **68** | **72** | **88** | **91** | **93** | **79** | |
| مهمة 7 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **55** | **45** | **45** | **38** | **31** | **28** | **41** | * |
| أصغر | 10 | 11 | 12 | 13 | 8 | 8 | 10 | |
| **أكبر** | **35** | **44** | **43** | **49** | **61** | **64** | **49** | |
| مهمة 8 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **56** | **50** | **33** | **31** | **24** | **19** | **35** | ** |
| أصغر | 6 | 7 | 10 | 5 | 4 | 3 | 6 | |
| **أكبر** | **38** | **43** | **57** | **64** | **72** | **78** | **59** | |

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

**ملاحظة:** يمثّل اللون الرمادي الفاتح حُكما صحيحا، ويمثّل اللون الرمادي الغامق حُكما خاطئا ملائما للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، ويمثّل اللون الأسود حُكما خاطئا آخر.

يتبين من الجدول أن الارتفاع في شريحة الصف، يقلّل من استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في المهام الثلاث. يتضح من التمعّن في الجدول 1، وحسب اختبارات $x^2$، وجود علاقة موثوقة بين شريحة الصف /العمر) وبين النجاح في أحكام التلاميذ.

**جدول 2: توزيع (بالنسبة المئوية) معدل الأحكام للمهام التابعة للنوع "قيمة النسبة المئوية"**

| | الصفوف | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 |
| **حكم خاطئ حسب القاعدة** | 49 | 40 | 34 | 25 | 20 | 17 | 31 |
| حكم خاطئ آخر | 8 | 8 | 9 | 8 | 5 | 5 | 7 |
| **حكم صحيح** | 44 | 52 | 57 | 67 | 75 | 78 | 62 |

نستنتج من الجدول 2 أن حوالي الثلث من مجمل المفحوصين أجاب حسب القاعدة البديهية في هذا النوع ("قيمة النسبة المئوية") من مهام النسبة المئويّة في أحكامهم الخاطئة. وكانت نسبة صغيرة (7%) من مجمل التلاميذ قد حكمت بصورة خاطئة لأسباب أخرى. وأجاب 62% من مجمل التلاميذ بصورة صحيحة عن مهام النسبة المئوية من نوع "قيمة النسبة المئويّة".

نرى في الجدول 1 أنه يوجد انخفاض متواصل في نمط الحكم الخاطئ حسب القاعدة البديهية، مع ارتفاع شريحة الصف. وبالمقابل، لوحظ ارتفاع متواصل في النسبة المئويّة للتلاميذ الذين يحكمون بصورة صحيحة مع الارتفاع في شريحة الصف.

## ب. النوع 2: مهام نسبة مئويّة من نوع "النسبة المئويّة"

**جدول 3: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام حسب شريحة الصف للمهام التابعة للنوع "النسبة المئويّة"**

| رقم المهمّة والحكم | الصفوف | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 | $\chi^2$ شريحة الصف |
| مهمّة 1 | | | | | | | | |
| يساوي | 40 | 30 | 15 | 10 | 7 | 6 | 18 | ** |
| أكبر | 10 | 9 | 5 | 6 | 6 | 6 | 7 | |
| أصغر | 50 | 61 | 80 | 84 | 87 | 88 | 75 | |
| مهمّة 2 | | | | | | | | |
| يساوي | 75 | 70 | 58 | 56 | 42 | 33 | 56 | ** |
| أصغر | 5 | 4 | 9 | 8 | 11 | 12 | 8 | |
| أكبر | 20 | 26 | 33 | 36 | 47 | 55 | 36 | |
| مهمّة 3 | | | | | | | | |
| يساوي | 72 | 66 | 65 | 51 | 41 | 30 | 54 | ** |
| أصغر | 5 | 7 | 2 | 9 | 9 | 11 | 7 | |
| أكبر | 23 | 27 | 33 | 40 | 50 | 59 | 39 | |
| مهمّة 4 | | | | | | | | |
| يساوي | 62 | 55 | 58 | 42 | 35 | 33 | 47 | ** |
| أصغر | 7 | 11 | 12 | 13 | 11 | 10 | 11 | |
| أكبر | 31 | 34 | 30 | 45 | 54 | 57 | 42 | |
| مهمّة 5 | | | | | | | | |
| يساوي | 60 | 54 | 35 | 33 | 21 | 18 | 37 | ** |
| أصغر | 23 | 27 | 22 | 22 | 15 | 12 | 20 | |
| أكبر | 17 | 19 | 43 | 45 | 64 | 70 | 43 | |

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

**ملاحظة:** يمثّل اللون الرمادي الفاتح حُكما صحيحا، ويمثّل اللون الرمادي الغامق حُكما خاطئا ملائما للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، ويمثّل اللون الأسود حُكما خاطئا آخر.

نستنتج من الجدول 3، أن الارتفاع في شريحة الصف، يقلّل من استعمال القاعدة البديهية

"نفس A، نفس B" في جميع المهام. ويتضح من التمعن في الجدول 3، وحسب اختبارات $x^2$ ، وجود علاقة موثوقة بين شريحة الصف وبين النجاح في أحكام المسئولين بمستوى موثوقية p<0.01 في جميع المهام.

**جدول 4: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام للمهام التابعة للنوع "النسبة المئويّة"**

| | الصفوف | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 |
| حكم خاطئ آخر | 10 | 12 | 10 | 12 | 10 | 10 | 11 |
| **حكم صحيح** | **28** | **33** | **44** | **50** | **61** | **66** | **47** |

نرى في الجدول 4، أن 42% من مجمل المفحوصين اختاروا الحكم الخاطئ الملائم للقاعدة البديهيّة في هذا النوع من مهام النسبة المئوية. هذه النسبة أعلى من النسبة المئوية للأحكام البديهية من النوع "قيمة النسبة المئويّة" (42% مقابل 31%).

يتبين من الجدول 4، أن استعمال نموذج الحكم الخاطئ الآخر مماثل تقريبا وثابت في جميع المجموعات العمريّة، حيث اختار 11% من مجمل التلاميذ هذا النموذج من الحكم في هذا النوع من المهام التابعة لـ "النسبة المئويّة".

كما ونلاحظ الفرق البارز في عدد التلاميذ الذين اختاروا الحكم الخاطئ حسب القاعدة البديهية "نفس A، نفس B"، مقابل التلاميذ الذين أخطأوا لأسباب أخرى (42% مقابل 11%).

نشاهد في جدول 4 انخفاضا متواصلا في استعمال الحكم الخاطئ حسب القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" مع ارتفاع شريحة الصف، وفي المقابل، ارتفاعا تدريجيا في نموذج الحكم "صحيح".

لتلخيص النتائج حتى الآن، تتوافق نتائج جدول 4 مع توقعاتنا، إذ أن نسبة التلاميذ الذين يحكمون حسب النموذج "خاطئ آخر"، ضئيل في جميع المجموعات العمرية. هذا المعطى إضافة إلى النسبة العالية (42%) من المجيبين حسب النموذج الخاطئ "يساوي"، يعزز ادعاءنا بأن استعمال الحكم الخاطئ "يساوي"، يعتمد على القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

### ج. النوع 3: مهام نسبة مئوية من نوع "الكميّة الكلّيّة"

**جدول 5: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام حسب شريحة الصف للمهام التابعة للنوع "الكميّة الكلّيّة"**

| رقم المهمّة والحكم | الصفوف | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 | $x^2$ شريحة الصف |
| مهمّة 9 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **42** | **30** | **25** | **11** | **6** | **3** | **20** | ** |
| أكبر | 35 | 45 | 12 | 13 | 7 | 5 | 19 | |
| **أصغر** | **23** | **25** | **63** | **76** | **87** | **92** | **61** | |
| مهمة 10 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **76** | **73** | **75** | **49** | **32** | **31** | **56** | ** |
| أصغر | 7 | 7 | 0 | 9 | 7 | 5 | 6 | |
| **أكبر** | **17** | **20** | **25** | **42** | **61** | **64** | **38** | |
| مهمة 11 | | | | | | | | |
| **يساوي** | **73** | **70** | **68** | **56** | **40** | **36** | **57** | ** |
| أصغر | 10 | 10 | 12 | 15 | 12 | 11 | 12 | |
| **أكبر** | **17** | **20** | **20** | **29** | **48** | **53** | **31** | |

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

**ملاحظة:** يمثّل اللون الرمادي الفاتح حُكما صحيحا، ويمثّل اللون الرمادي الغامق حُكما خاطئا ملائما للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، ويمثّل اللون الأسود حُكما خاطئا آخر.

نستنتج من الجدول أن الارتفاع في شريحة الصف، يقلّل من استعمال القاعدة البديهية "نفس A، نفس B" في جميع المهام. ومن التمعن في الجدول، يتضح حسب اختبارات $x^2$، وجود علاقة وثيقة بين شريحة الصف وبين النجاح في أحكام المفحوصين بمستوى موثوقية $p<0.01$ في جميع المهام.

**جدول 6: توزيع (بالنسبة المئوية) معدل الأحكام للمهام التابعة للنوع "الكمية الكلية"**

| | الصفوف | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | عاشر N=70 | حادي عشر N=70 | ثاني عشر N=70 | معدل N=420 |
| حكم خاطئ حسب القاعدة | 46 | 58 | 56 | 39 | 26 | 23 | 44 |
| حكم خاطئ آخر | 17 | 20 | 8 | 12 | 9 | 7 | 12 |
| حكم صحيح | 19 | 22 | 36 | 49 | 65 | 70 | 44 |

نرى في الجدول 6 أن 44% من مجمل المفحوصين اختاروا الحكم البديهيّ الخاطئ والذي ينسجم مع القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، في هذا النوع من مهام النسبة المئويّة. هذه النسبة مطابقة تقريبا لنسبة الأحكام الخاطئة البديهيّة في نوع "النسبة المئوية" (42%)، وأعلى من نسبة الأحكام الخاطئة البديهيّة في نوع "قيمة النسبة المئوية" (44% مقابل 31%).

تنسجم هذه النتائج مع ما هو معروف في الأدبيات من أبحاث شموئيلي وآخرين (שמואלי, 1993; Herschkowitz & Halevi, 1988).

يبرز من الجدول 6 الفرق في معدل التلاميذ الذين اختاروا الحكم الخاطئ حسب القاعدة البديهيّة، مقابل التلاميذ الذين أخطأوا لأسباب أخرى (44% مقابل 12%). لوحظ هذا الفرق في جميع المجموعات العمريّة.

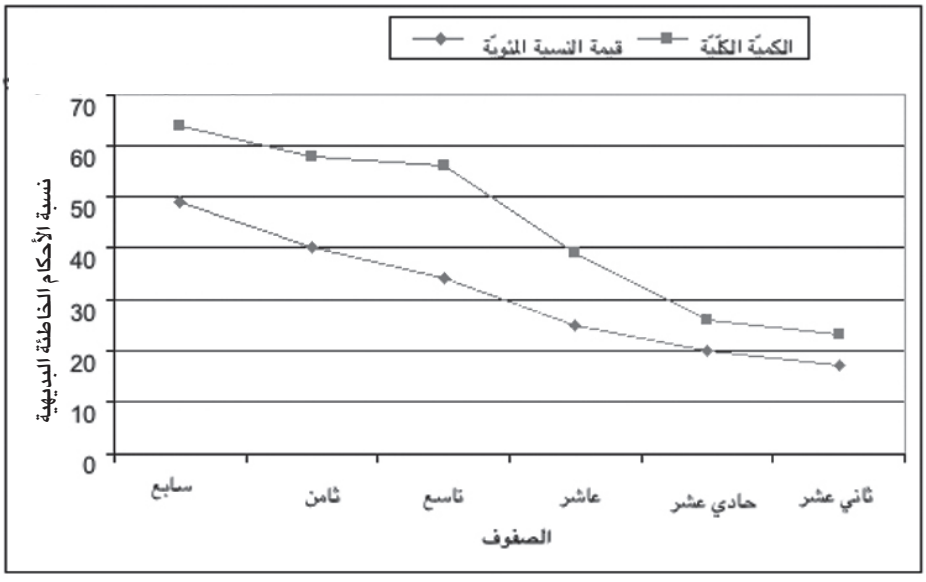
يمكن القول بأنه وُجد ارتفاع، مع التقدم في السن، في نسبة التلاميذ الذين يحكمون بصورة صحيحة في مهام النسبة المئويّة من نوع "الكميّة الكلّيّة" وفي المقابل، انخفاض في نسبة التلاميذ الذين يعتمدون في أحكامهم الخاطئة على القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B". يتمثل استعمال صيغة القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" بشدة في الصفوف الدنيا سابع، ثامن وتاسع (أجاب أكثر من نصف التلاميذ حسب هذا النموذج).

تتوافق هذه النتائج مع ما نُشر من أبحاث بالنسبة لردود التلاميذ الخاطئة (Stavy & Tirosh, 1996).

في البحث الحالي يوجد تطرق لثلاثة أنواع من مهام النسبة المئويّة: "قيمة النسبة المئويّة"، "النسبة المئويّة" و "الكميّة الكليّة". يعرض التخطيط 1 توزيع (بالنسبة المئويّة)

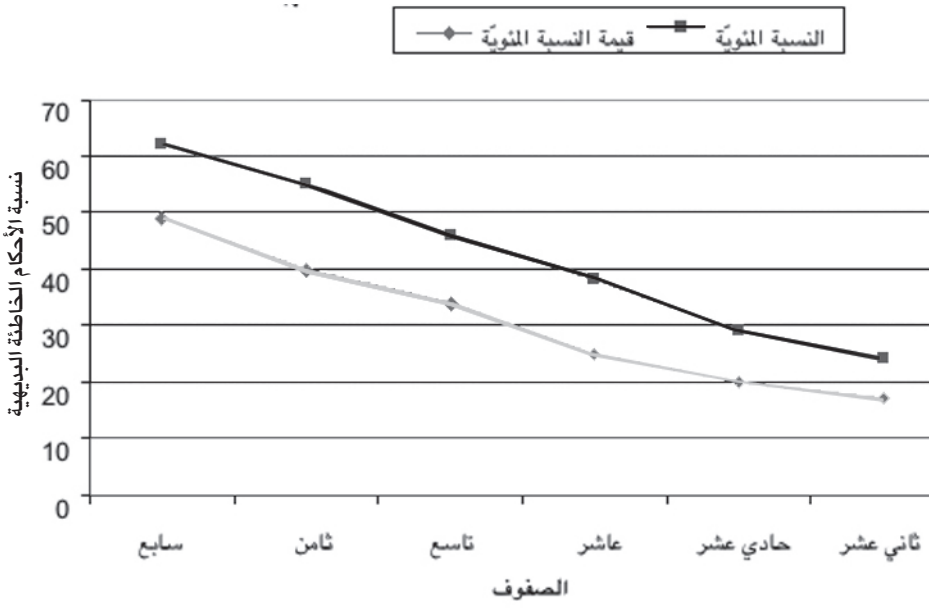
معدّل الأحكام الخاطئة التي تنسجم مع القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" للمهام التابعة لـ: "قيمة النسبة المئويّة"، مقابل المهام التابعة لـ "الكميّة الكلّيّة". يعرض التخطيط 2 توزيع (بالنسبة المئوية) معدّل الأحكام الخاطئة التي تنسجم مع القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، للمهام التابعة لـ : "قيمة النسبة المئويّة" مقابل المهام التابعة لـ "النسبة المئويّة".

**تخطيط 1: توزيع (بالنسبة المئوية) معدّل الأحكام الخاطئة التي تنسجم مع القاعدة البديهيّة للمهام التابعة للنوع: "قيمة النسبة المئويّة" مقابل المهام التابعة للنوع "الكميّة الكلّيّة"**




نرى في التخطيط 1 وجود فرق بارز في معدّل الأحكام البديهيّة الخاطئة بين المهام التابعة لـ "قيمة النسبة المئويّة" والمهام التابعة لـ "الكميّة الكلّيّة". يتمثل هذا الفرق البارز في الصفوف سابع – عاشر .

**تخطيط 2: توزيع (بالنسبة المئويّة) معدّل الأحكام الخاطئة التي تنسجم مع القاعدة البديهيّة للمهام التابعة للنوع: "قيمة النسبة المئويّة" مقابل المهام التابعة للنوع "النسبة المئويّة"**



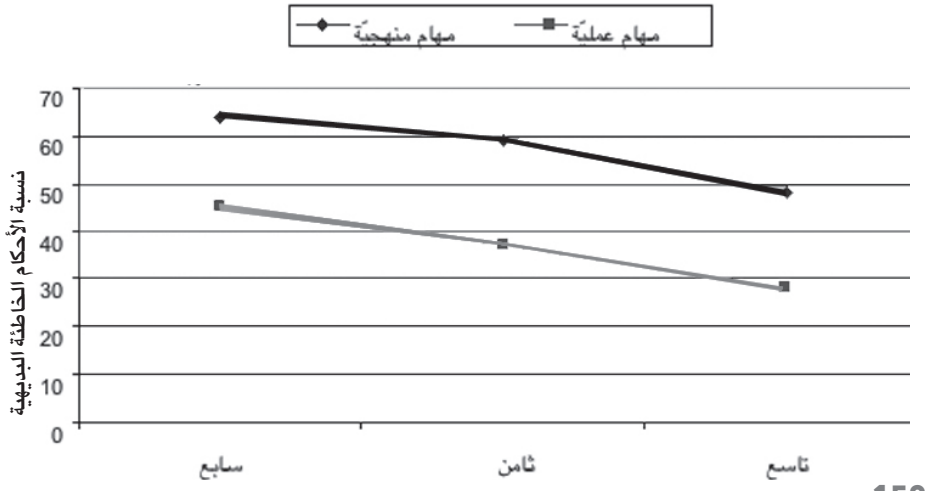

يبيّن لنا التخطيط 2 أنه في نوعي مهام النسبة المئويّة "قيمة النسبة المئويّة" و "النسبة المئويّة" يوجد فرق في معدل الأحكام البديهيّة الخاطئة في جميع الطبقات العمرية.

**القسم (ب):**
العلاقة بين السياق الذي تُعرض فيه المهمّة (نظريّ منهجيّ مقابل عمليّ حقيقيّ) وبين مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

**جدول 7: توزيع (بالنسبة المئويّة) معدّل الأحكام حسب شريحة الصف للمهام العملية الثلاث مقابل المهام المنهجيّة الموازية**

| | الصفوف | | | |
|---|---|---|---|---|
| المهمّة والحكم | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | معدل N=210 |
| مهام منهجيّة في استبيان (أ) | | | | |
| **حكم خاطئ حسب القاعدة** | **64** | **59** | **48** | **57** |
| حكم خاطئ آخر | 12 | 14 | 10 | 12 |
| **حكم صحيح** | **24** | **27** | **42** | **31** |
| | سابع N=20 | ثامن N=20 | تاسع N=20 | معدل N=60 |
| مهام عمليّة في استبيان (ب) | | | | |
| **حكم خاطئ حسب القاعدة** | **45** | **37** | **28** | **37** |
| حكم خاطئ آخر | 7 | 7 | 5 | 6 |
| **حكم صحيح** | **48** | **57** | **67** | **57** |

**تخطيط 3: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام الخاطئة حسب القاعدة البديهيّة للمهام المنهجيّة مقابل المهام العمليّة**



يبيّن لنا الجدول 7 أن نسبة التلاميذ الذين استعملوا القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في المهام المنهجيّة عالية جدا (أكثر من نصف التلاميذ) مقابل نسبة التلاميذ الذين استعملوا القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في المهام العمليّة (37%).

نرى في التخطيط 3 أنه يوجد فرق في نسبة الخطأ البديهيّ بين المهام المنهجيّة، والمهام العمليّة في جميع المجموعات العمريّة التي فحصناها. يخطئ التلاميذ وفقا للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في المهام المعروضة بصورة عمليّة حقيقيّة أقل من المهام المعروضة بصورة منهجيّة نظريّة. تتلاءم هذه النتائج مع أبحاث رونين وآخرين (רונן, 1999; Noss & Hoyles, 1996).

**القسم (ج):**
العلاقة بين شدّة الفرق المرئي في الصفة B
التي يُسأل عنها التلميذ، و مدى استعمال القاعدة
البديهيّة "نفس A، نفس B".

**جدول 8: توزيع (بالنسبة المئويّة) معدّل الأحكام حسب شريحة الصف للمهام المتطرّفة مقابل المهام المنهجيّة الموازية**

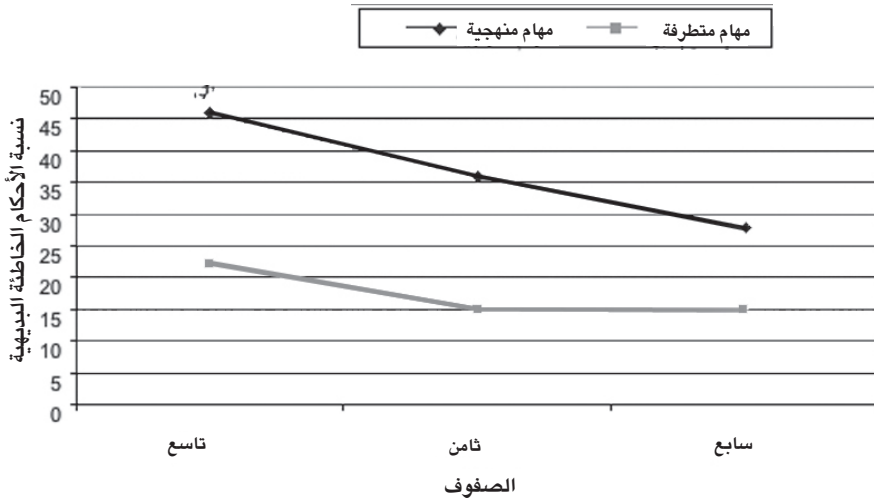
| | الصفوف | | | |
|---|---|---|---|---|
| **المهمّة والحكم** | سابع N=70 | ثامن N=70 | تاسع N=70 | معدل N=210 |
| مهام منهجيّة في استبيان (أ) | | | | |
| **حكم خاطئ حسب القاعدة** | **46** | **36** | **28** | **37** |
| حكم خاطئ آخر | 21 | 25 | 13 | 20 |
| **حكم صحيح** | **33** | **38** | **59** | **43** |
| | سابع N=20 | ثامن N=20 | تاسع N=20 | معدل N=60 |
| مهام متطرّفة في استبيان (ج) | | | | |
| **حكم خاطئ حسب القاعدة** | **22** | **15** | **15** | **17** |
| حكم خاطئ آخر | 7 | 7 | 3 | 6 |
| **حكم صحيح** | **72** | **78** | **82** | **77** |

نستنتج من الجدول 8 أن معدّل نسبة النجاح في المهام المنهجيّة منخفض (43%)، مقابل معدّل نسبة النجاح في المهام المنهجيّة المتطرفة (77%).

يتبيّن لنا من الجدول 8 أن نسبة التلاميذ الذين استعملوا القاعدة البديهية "نفس A، نفس

B" في المهام المنهجيّة (37%) مرتفع مقابل نسبة التلاميذ الذين استعملوا القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في المهام المنهجيّة المتطرّفة (17%).

**تخطيط 4: توزيع (بالنسبة المئويّة) الأحكام الخاطئة حسب القاعدة البديهيّة للمهام المنهجيّة مقابل المهام المتطرّفة**




نرى من التخطيط 4 أنه يوجد فرق في نسبة الأحكام البديهيّة الخاطئة في جميع المجموعات العمرية بين المهام المنهجيّة والمهام المتطرّفة.

## نقاش واستنتاجات:

كانت فرضية البحث الرئيسيّة أن تلاميذ الصفوف سابع – ثاني عشر يتأثرون بأحكامهم من التساوي البارز في الصفة A، بحيث يكثرون من استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، بالنسبة لصفة أخرى B (حيث B1 ≠ B2)، عندما يريدون حل مهام مقارنة تتناول النسبة المئويّة.

الصورة الشاملة الظاهرة من النتائج التي حصلنا عليها من هذا البحث، هي أنه قد تمّ بالفعل استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في جميع أنواع مهام النسبة المئويّة. المصدر السائد في أحكام التلاميذ الخاطئة هو استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B". وفعلا تؤكد النتائج التي حصلنا عليها في هذا البحث الفرضيّة الأولى التي وضعناها، وتعزز نتائج أبحاث سابقة أشارت إلى أن أحد مصادر الإدراك المغلوط لدى تلاميذ الرياضيات والعلوم، هو استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" (סגל, 2000 ; רונן, 1999 ; Stavy & Tirosh, 1996).

أما الفرضيّة الثانية، فكانت أن مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" في سياق مهام النسبة المئويّة، يقلّ مع الارتفاع في شريحة الصف.

حسب نتائج البحث، يتأثر مدى استعمال القاعدة البديهيّة في شريحة الصف الذي انتمى إليه المفحوصين. وحسب اختبارات $\chi^2$ ، توجد علاقة وثيقة بين الأجوبة البديهيّة وبين شريحة الصف، بحيث توجد علاقة خطيّة عكسيّة موثوقة، أي أن الارتفاع في شريحة الصف، يقلّل باستمرار استعمال القاعدة.

يبيّن هذا البحث أن نوع المهمّة له تأثير على نسبة الخطأ في القاعدة البديهيّة. يجيب التلاميذ بصورة خاطئة حسب القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B" أكثر في المهام من نوع "الكميّة الكلّيّة" و "النسبة المئويّة" مما هو في "قيمة النسبة المئويّة". وحسب الاختبار الإحصائي أنوفا (Anova) (تحليل الفرق باتجاهين) يوجد فرق موثوق بين أنواع المهام المختلفة من النسبة المئويّة: "قيمة النسبة المئويّة"، "النسبة المئويّة" و "الكميّة الكلّيّة"، بمستوى موثوقيّة $p<0.01$.

تدعم هذه النتائج الفرضيّة الثالثة وتعزز نتائج أبحاث سابقة، والتي أشارت إلى أن التلاميذ يميلون إلى الخطأ عند حل مسائل النسبة المئويّة من نوع "النسبة المئويّة" ومن نوع "الكميّة الكليّة" أكثر من خطئهم عند حل مهام النسبة المئويّة من نوع "الكميّة الكليّة" (שמואלי, 1990; Herschkowitz & Halevi, 1988).

كما تدعم نتائج البحث الفرضيّة الرابعة. فقد لوحظ ارتفاع ملحوظ في نسبة التلاميذ الذين يحكمون بصورة صحيحة، في مهام في سياق عمليّ حقيقيّ، مقابل المهام المنهجيّة الموازية (57% حكموا بصورة صحيحة في المهام العمليّة، مقابل 31% الذين حكموا بصورة صحيحة من تلاميذ السابع، الثامن والتاسع في المهام المنهجيّة الموازية). علّل غالبية التلاميذ اختيارهم الصحيح باعتبارات الراحة والجمال.

تدل تفسيرات التلاميذ على التأثيرات المرئيّة البارزة، وعلى التأثير الممكن لـ "منطق العمل" على ردود أفعالهم. يتمثل هذا المنطق بأداء التلاميذ للمهام العمليّة، ويستمدّ، كما يبدو، من مصادر تختلف عن تلك التي يتحدّد حسبها الجواب على المهام النظريّة. يرى التلاميذ ويشعرون ويختارون من خلال منطق العمل الكأس الأحلى وكميّة الشوكولاطة الأكبر والعلبة التي تحتوي على خرز أكثر.

الحقيقة التي حسبها عمل التلاميذ بصورة صحيحة، تشجع على إمكانية استعمال مهام في سياق عمليّ حقيقيّ كمركّب ممكن لمواجهة الاستعمال الخاطئ للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B". وتصف أبحاث إضافية نجاحا أكبر للتلاميذ في حل المسائل عند وجود دافع للتنفيذ الصحيح للمهمّة (Mehler & Bever, 1967)، أو في الحالات التي تعرض فيها المهمّة

في سياق عمليّ حقيقيّ، المعروف لهم من الحياة اليوميّة (רונן, 1999;; diSessa, 1993; diSessa & Sherin, 1998; Eylon & Linn, 1988; Griggs & Cox, 1982; Noss & Hoyles, 1996).

اعتمدت الفرضية الخَامسة على أبحاث التي بَيّنت أن المهام التي تكون فيها الفروق بين المواد المقارنة بارزة بشكل مرئيّ، يكون تكرار الأجوبة الصحيحة أكبر مما هو في الحالات التي يكون فيها الفرق بين المواد غير بارز (Clement, 1984, 1991; Dembo, Levin & Siegler, 1997; Zietsman & Clement, 1997). تتوافق نتائج البحث مع هذه الأبحاث، حيث بيّنا أنه في الحالات التي كان فيها الفرق في التباين في الصفة B التي سُئل عنها التلميذ، بارزا بصورة متطرّفة، ينافس بنجاح القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، ويدعم الحكم الصحيح. حسب نتائج البحث، يتأثّر مدى استعمال القاعدة في شدة الفرق المرئيّ. في المهام المتطرّفة الثلاث، معدّل الأجوبة الخاطئة البديهيّة (17%) أقل من معدل الأجوبة الخاطئة البديهيّة في المهام المنهجيّة الموازية (37%). وقد حُصل على نتائج مشابهة في الأبحاث التي نشرها دمبو ورونين (דמבו, 1994; רונן, 1999).

للتلخيص، يستعمل تلاميذ السابع–الثاني عشر القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، عندما يحلّون مسائل مقارنة تتناول حساب النسبة المئويّة. وبتأثير الاستنتاج المنطقيّ لتساوي المقدار A، يعمل التلاميذ حسب القاعدة البديهيّة ويحكمون أيضا على مقدار آخر B بأنه مساوٍ، بالرغم من التباين فيه (B1 ≠ B2). يتأثّر مدى استعمال القاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B"، في عدّة عوامل قد فُحصت، وهي: شريحة الصف، نوع المسألة ("قيمة النسبة المئويّة"، "النسبة المئويّة"، "الكميّة الكلّيّة")، نوع السياق للمهمّة (نظريّ منهجيّ أم عمليّ حقيقيّ) وكذلك المعلومات المرئية التي تعتمد على شدّة الفرق بين القيم المقارنة.

## الدلالات التربويّة للبحث:

يجب على المعلمين، مطوّري المناهج التعليميّة، المقررين في السياسة التربويّة وغيرهم، أن يهتموا بنظرية القواعد البديهيّة، التي تطرح توجّها حديثا لتفسير الإدراك المغلوط لدى تلاميذ العلوم والرياضيات. فمعرفة القواعد البديهيّة وتأثيراتها، تمكّن المعلمين من التنبؤ سلفا بالردود المغلوطة ومصاعب التلاميذ في مهام في مواضيع دراسيّة مختلفة، ولاسيما في المهام المتعلّقة بحساب النسبة المئويّة، وبذلك يساعدون على تخطيط منظومة تعليمية ملائمة، وتحديد مراحل التدريس في مختلف مستوياته.

إن مصطلح النسبة المئويّة هو أحد المصطلحات الهامّة جدا في دراسة الرياضيات،

ويستعمل أداة لدراسة الفيزياء والكيمياء والعلوم الاجتماعية، كما يستعملونه في الحياة اليومية. وعلى ضوء نتائج هذا البحث أوصي بالإكثار من التمرين على مهام المقارنة التي تتناول حساب النسبة المئويّة، مثل المهام التي وردت في هذا الاستبيان. كما يجب تقديم مهام في سياق عمليّ حقيقيّ كبداية لتدريس الموضوع، ومن ثم الانتقال بشكل مناظر وتدريجيا إلى مهام منهجيّة نظرية. كذلك يجب تقديم مهام توجد فيها فروق مرئية متطرّفة وبشكل مماثل، وتدريجيا تقديم حالات تكون فيها الفروق غير كبيرة، بهدف تعيين حدود تطبيق القاعدة. مع أن النتائج تستند إلى عيّنة صغيرة، إلا أنها تلمح بأنّ دمج حالات متطرّفة في التدريس/التعلم يسهم في عمليّة مواجهة الاستعمال الخاطئ للقاعدة البديهيّة "نفس A، نفس B".

## قائمة المصادر:


אובייד, ז. (2006). *שימוש בכללים אינטואיטיביים במתמטיקה ובמדעים אצל תלמידים רגילים ואצל תלמידים מחוננים בירדן*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

אזהרי, נ. (2007). *השפעת הכללים האינטואיטיבים על שיפוט וביצוע מטלות גיאומטריות*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

אלעד, ל. (1998). *האם נעשה שימוש בכללים האינטואיטיביים "יותר מ- A יותר מ- B" ו- "שווה ב- A שווה ב- B" בחישוב ממוצע חשבוני*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

דמבו, י. (1994). *השפעת למידה בסביבות לימודיות שונות ואימון במסגרת ניסוי על מיסקונספציה בתחום הגיאומטריה*. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

כהן, א. (2004). *שימוש בכלל האינטואיטיבי "שווה A שווה B" בקרב תלמידי חטיבה עליונה בפתרון משימות השוואה העוסקות בסכומים ומכפלות של פונקציות*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל אביב.

לוריא, ו. (2003). *השימוש בכללים אינטואיטבים "יותר מ- A יותר מ- B ו- "אם A שווה B שווה" במדעים ובמתמטיקה*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

מנדל, (1999). *שימוש בכלל האינטואיטיבי "אם A שווה, B שווה" – היקפים ושטחים בצורות גיאומטריות*. חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

סגל, נ. (2000). *כיצד משפיעה התערבות על ידי קונפליקט על תשובות תלמידים הפועלים על פי הכלל האינטואיטיבי "אותו A אותו B", במטלות שימור.* חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

עידית, ס. (2002). *שימוש בכללים האינטואיטיביים "יותר מ- A יותר מ- B" ו- "כש- A שווה B שווה" בקרב תלמידי כיתות ג'-ט', בתשובותיהם במטלות של פרספקטיבה קווית.* חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

קלרטג, ר. (1999). *פונקציות, נגזרת והכללים האינטואיטיביים.* חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

רונן א. (1999). *הכלל האינטואיטיבי "כאשר A שווה- B שווה": כמקור להכללת יתר של סכמת השימור.* חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת תל-אביב.

שמואלי, נ. (1993). *תפיסת מושג האחוז.* חיבור לשם קבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", אוניברסיטת תל-אביב.

Allinger, G. D. (1990). *Errors in Learning Percent: Diagnosis and remediation.* Lecture notes, NCTM Annual Meeting, Salt Lake City, UT.

Babia, R. (2009). Piagetian cognitive level and the tendency to use intuitive rules when olving comparison tasks. *International Journal of Science and Mathematical Education*, 8, 2, 221–203.

Clement, J. (1984). Non–formal reasoning in experts` solution to mathematics problems, presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.

Clement, J. (1991). Nonformal reasoning in experts and in science students: The use of analogies, extreme cases, and physical intuition. In J. Voss, D. Perkins & J. Siegel (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 345–362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dembo, Y., Levin, I., & Siegler, R.S. (1997). Acomparison of the geometric reasoning of students attending Israeli ultraothodox and rain stream schools. *Developmental Psychology,* 33, 92–103.

diSessa, A.A. (1993). *Toward an epistemology of physics.* Cognition and Instruction, 10, 105–225.

diSessa, A.A. & Sherin, B.L. (1998). What changes in conceptual change? *International Journal of Science Education*, 20, 1155–1191.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children`s Ideas in Science.* Milton Keynes: Open University Press.

Eylon, B. & Lynn, M. (1988). Learning and instruction: an examination of four research perspectives in science education. *Review of Educational Research,* 58, 251–301.

Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children.* Dordrecht: D. Reidel.

Griggs, R.A. & Cox, J.R. (1982). The elusive thematic–materials effect in Wason`s selection task. *British Journal of Psychology,* 73, 407–420.

Hershkowits, R. & Halevi, T. (1988). Initial research into understanding of percentage. *Proceedings of the 12th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.* 2, 393–401.

Mehler, J. & Bever, T.G. (1967). Cognitive capacity of very young children. *Science,* 158, 141–142.

Nelsen, J. (1969). Percent: A rational number or a ratio. *The Arithmetic Teacher,* 16, 105– 109.

Noss, R. & Hoyles, C. (1996). *Windows in Mathematics Education. Dordrecht:* Kluwer Academic.

Papageorgiou, P., Montoya, A., & Pitta, D. (2006). The intuitive rule more A– more B: the impact of A dynamic geometry software. In J. Novotna, H. Moraova, M., Kratka & N. Stehlikova (Eds), *Proceedings 30th Conference of the international Group for the psychology of Mathematics Education,* 4, (pp. 329–336). Prague: PME.

Parker, M. & Leinhardt, G. (1995). Percent: A privileged proportion.

*Review of Educational Research,* 65,4 , 421–481.

Perkins, D.N. & Simmons, R. (1988). Patterns of misunderstanding: An integrative model for science, math and programming. *Review of Education research,* 58, 303–326.

Stavy, R., Strauss, S., Orpaz, N. & Carmi, G. (1982). `U–shaped behavioral growth in ratio comparisons, or, Tht`s Funny I would not have thought you were U–ish`, In S. Strauss and R. Stavy (Eds.), *U–shaped Behavioral Growth* (pp. 11–36). New York: Academic.

Stavy, R., Babia, R., Lin, F., Mcrobbie, C., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2006). Are intuitive rules universal? *International Journal of Science and Mathematical Education*, 4, 3, 417–436.

Tirosh, D. & Stavy, R. (1996). Intuitive rules in science and mathematics: the case of "more of A, more of B". *International Journal of Science Education,* 18, 6, 653–667.

Tirosh, D.& Stavey, R. (1996). The role of intuitive rules in science and mathematics education. *European Journal of teacher education,* 19, 2, 109–119.

Wiebe J. H. (1986). Manipulating percentages. *Mathematics Teacher,* 79, 23–26.

Zietsman, A. & Clement, J. (1997). The role of extreme case reasoning in instruction for conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences,* 6, 61–89.

Zietsman, A. & Hewson, p. (1986). Effect of instruction using microcomputer simulations and conceptual change strategies on science learning. *Journal of Research in Science Teaching,* 23, 27–39.

## سيرة ذاتية:

د. أريج حاج يحيى محاضرة ومرشدة تربويّة في المعهد الأكاديميّ لإعداد المعلمين العرب في كلّيّة بيت بيرل. تتناول دراساتها القواعد البديهيّة في تعليم وتعلم الرياضيات وتدريس الرياضيات.

**غالب عنابسة**
الكلية الاكاديمية- بيت بيرل،
المعهد الاكاديمي لتأهيل المعلمين العرب

مراجعة في كتاب:

مرعي، عبد الرحمن. (2010).

**العربية والعبرية في الماضي والحاضر،**
دراسة مقارنة في تطور اللغتين والتفاعل بينهما.
مجمع القاسمي للغة العربية وآدابها: أكاديمية القاسمي.

للغة في تشكيل المجتمعات وتنميط حياتها دور خطير؛ ولعل أدق ما يمكن أن نعبّر به عن هذا الدور أن نشبّهها بما ينعكس على المرآة من صورة الإنسان، أو بظلّه الذي يتكيّف وفقًا لشكله، إذ تَعترفُ الأدبيات البحثية بأن اللغة تشكل مركّبا جوهريًّا في الهويّة الفرديّة والجماعيّة، وعاملاً يؤدي وظيفة حيويّة في التفاعلات السياسيّة والثقافيّة جميعًا (هرئيل- شليف، 2005). تجدر الإشارة أن فكرة دراسة العلاقة بين اللغات، من الموضوعات الهامّة والعصريّة في الدراسات الحديثة، خاصة إذا كانت ثمّة جوانب مشتركة بينها من حيث الأصول اللغويّة، والحقول الإجتماعية والسياسيّة التي مرّت بها.

وهذا الأمر ينطبق على اللغتين العربيّة والعبريّة اللتين ترجعان إلى أصول ساميّة باقية (ولفنسون، 1980، ص. 80). نعني تفرق اللغة الساميّة الأم إلى لغات أبرزها في عصرنا العربيّة، العبريّة الفارسيّة والسواحيليّة في شرق أفريقيا، وكلها متشابهة إلى حد ما، غير أن التشابه يبلغ أقصى درجاته في اللغتين العربيّة والعبريّة.

يأتي كتاب الدكتور عبد الرحمن مرعي، ليكشف لنا مسألة التفاعل بين اللغتين في الفضاء العام البعيد والقريب، فضلا عن العوامل التي جابهت اللغتين في المسارات اللغويّة والسياسيّة والاجتماعيّة.

نشير بهذا الصدد أن للباحث مرعي دراسات سابقة في إطار الدراسات اللغويّة، فقد صدرت له من قبل دراسات مستقلة وأخرى بمشاركة الباحث محمد أمارة في هذا الحقل، ولذا يمكن اعتبار هذا الكتاب استمرارا للمسيرة التي بدأ بها في البحث، إذا أخذنا بعين الاعتبار الدراسات اللغويّة والسياسيّة، لكن ثمة جانب خاص في الكتاب يتمحور حول اللغتين العربيّة والعبريّة من خلال ثلاثة أطر. أولا: المرحلتان السنكرونيّة والديكرونيّة اللتان مرّت بهما اللغتان، وثانيًا: الصراع بين اللغتين، مدى تأثير اللغة في المجالين السياسيّ والدينيّ، وثالثًا: مدى تأثير اللغة في المجالين السياسيّ والدينيّ على الصعيدين المحليّ والخارجيّ.

يضم الكتاب المشار إليه أعلاه ستة فصول. يستعرض الباحث في الفصل الأول، فكرة علم اللغة ومدى مساهمته في نشأة اللغات الحديثة، فضلا عن العلاقة الوثيقة بين اللغة والقومية كرسالة للتعبير عن الشعوب وآرائهم، وعن اللغة والهوية؛ لأن اللغة أساس الذاتية الفردية، وعن اللغة والثقافة؛ لأن اللغة تعكس ثقافة المجتمع، وعن اللغة وصراع البقاء؛ كون السياسات لها أثرها في بقاء اللغة أو زوالها. ويختتم الفصل بالوقوف على وجه الشبه بين اللغتين في المجالين اللفظيّ والصرفيّ والنحويّ. وكل هذه الجوانب تجسد لنا مدى الصراع المستمر بين اللغات، نخص بالذكر لغة الأقليّة وهي العربيّة ولغة الأكثريّة وهي العبريّة في إسرائيل.

من جانب آخر لم تشهد هاتان اللغتان في تاريخهما صراعًا حقيقيًّا، بل كانت العلاقة بينهما طبيعيّة جدا، ولطالما تعايشتا في مهد النشأة الأول: الجزيرة العربية قبل الإسلام وبعده، إذ كان اليهود يعيشون في هذه المنطقة جزءا من نسيج المجتمع العربيّ؛ والإسلاميّ من بعده، على نحو ما يحكيه وجودهم في بعض أنحاء الجزيرة قبل الإسلام، كبني هذيل وبني النضير وبني قينقاع وبني قريظة. بل لقد عدّ بعض شعرائهم في أعيان شعراء العرب في الجاهلية كالسموأل بن عادياء وسَعيَة بن العَريض، وما كان من شأنهم أيام العباسيين، وفي الأندلس، وما عليه حال من بقي منهم إلى اليوم في المغرب وإيران واليمن، غير أن تأسيس دولة يهوديّة أشعل حدّة هذا الصراع (Suleiman, 2004).

يتناول مرعي في الفصل الثاني جانبًا تاريخيًّا، يرتبط بتاريخ اللغتين على مرّ العصور، حيث يشير بأن العربيّة، كانت لغة الثقافة والفكر العربيين، خاصة قبل وبعد انتشار الإسلام، فمنابعها بداية في الشعر الجاهلي، وهي لغة القرآن الكريم من جهة، لكنها استوعبت أيضا تعابير أجنبيّة من جهة أخرى، نتيجة اختلاط العرب مع الأمم الأخرى، كالفرس واليونان، ثم مرّت أمام معضلات مختلفة، منها الازدواجيّة، ورسوخ اللهجات المحكيّة، ولا نغفل تأثير الاستعمار ومزاحمة اللغات الأوروبيّة وهو ما يسمى بالازدواجية اللغويّة، بينما العبريّة كانت تحت محكّ صراع البقاء، فهي لغة العهد القديم، وقد مرت بمراحل مختلفة في سبيل

بعثها من جديد حتى قيام دولة إسرائيل، بدءا من تحولها إلى لغة علمانيّة ووصولا إلى انتقالها كلغة مكتوبة. هذا الإحياء والبعث من جديد يشاكل أيضا اللغة العربية بعد أن مرت في عصر الانحطاط، وإن كنت أعترض على هذا المصطلح.

يشير مرعي في الفصل الثالث إلى قضايا عصريّة واجهت العربيّة والعبريّة، منها استحداث واقتراض الألفاظ بواسطة الترجمة والتعريب عن اللغات الأخرى، نخصّ بالذّكر الانجليزية، بانَ الأمر في المشهد اللغوي (Linguistic Landscape) ففي حين تعاني العربيّة من مشكلة الأميّة، وقلّة الترجمة وإصدار الكتب، فإن العبريّة واجهت أيضا بعض التغيرات في المفردات اللغويّة، نعني حلول تعابير حديثة بدلا من القديمة المتعارف عليها.

وينوّه مرعي أيضًا في هذا السياق بدور المجامع اللغوية في العالم العربيّ، وفي إسرائيل صوب هذه التحدّيات كمجمع القاهرة ودمشق والعراق، وفي الداخل مجمع القاسمي للغة العربيّة وآدابها، ورغم المقترحات والدراسات التي صدرت في هذا الحقل، إلا أنه ما زالت اللغتان تواجهان تحديات عصريّة.

في الفصل الرابع من الكتاب يتناول الباحث مسألة هيمنة العبريّة وتهميش العربيّة في إسرائيل، بانَ ذلك من خلال تعليم العبريّة بشكل مكثّف بعد قيام الدولة، وبناء الهوية اليهودية، حتى أصبحت العبريّة رمزًا أساسيًّا لهويّة قوميّة جديدة، تم ذلك من خلال التعتيم على سائر اللغات، وعبرنة الأماكن الجغرافية. أما العربيّة فرغم تعريفها كلغة رسميّة، إلا أنها أصبحت جزءا من الصراع العربيّ الإسرائيليّ، فكان استخدامها ضعيفًا في المشهد والواقع اللغويّ، بل إن تعزيز الثقافة اليهوديّة أدى إلى مركزيّة العبريّة بالمقارنة مع العربية. ويصل مرعي في نهاية الفصل إلى أن العبريّة هي المسيطرة رسميًّا، والعربيّة تأتي على هامش الساحة ضمن السياسات اللغويّة.

يستعرض مرعي في الفصل الخامس اللغة في ظل الإنشطارات المختلفة في المجتمع الإسرائيليّ، فتناول الصراع القومي بين العرب واليهود، والتباعد اللغويّ بينهما من جانب القيود الإجتماعية والسكن المنفصل والاختلافات الدينيّة والثقافيّة، ناهيك عن النزعات العنصريّة تجاه المواطنين العرب. رغم هذا الصراع فثمة عوامل قد تدعم التقارب بين الشعبين، بدءًا بالأصل الساميّ المشترك، الاختلاط اليوميّ، دراسة اللغتين في المؤسسات الأكاديمية، ووصولا إلى مبادرات مشتركة تقرّب وجهات النظر.

الفصل الأخير من الكتاب يتناول مجابهة المادة التعليميّة والثقافيّة والدينيّة لدول الغير، حيث سعت كتب التدريس لتطبيق وتنفيذ السياسة التربويّة في إسرائيل، فمن جهة ترى الدول العربيّة بأن إسرائيل فرضت هيمنتها عليهم، لذا انعكس هذا الجانب في مناهج التدريس التي سعت لتعزيز القيم القومية. ومن جهة أخرى ترى إسرائيل أنّ مناهج

التعليم في الدول العربيّة تسعى إلى سياسة التحريض ضدها، فسعت بالمقابل إلى تعزيز القيم الوطنيّة لديها. ورغم أن إسرائيل استغلت اتفاقيّات السلام مع بعض الدول العربيّة لإلغاء مثل هذه الموادّ إلا أن الظاهرة ما زالت تعيش في حقولها الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة.

لا نغفل أن الكتاب يعتبر دراسة جادة وجديدة في مجالات الدراسات اللغوية في العصر الحاضر.

## مراجع


هرئيل- شليف، أ. (2005). العربية كلغة أقليّة في إسرائيل من وجهة نظر مقارنة، *مجلة عدالة الإلكترونيّة*، العدد الرابع عشر، حزيران.

ولفنسون، إ. (1980). *تاريخ اللغات الساميّة*. بيروت: دار القلم.

Suleiman, Y. (2004). *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press.

**مُهنـد مصطفـى**
كلّية الدراسات الأكاديميّة- أور يهودا ومركز "دراسات"

مراجعة في كتاب:

موسى بدوي، أحمد. (2009).

**الأبعاد الاجتماعية لإنتاج واكتساب المعرفة:**

حالة علم الاجتماع في الجامعات المصرية.
بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. عدد الصفحات: 480.

حظيت دراسات علم الاجتماع في العالم العربيّ منذ عقود بدراسات وأبحاث عديدة، إلا أن العقد الأخير يشهد دراسة ابستمولوجيّة لعلم الاجتماع، بمعنى دراسة الإنتاج المعرفيّ لأقسام علم الاجتماع في الجامعات العربيّة، وقدرة هذه الأقسام على دراسة المجتمع العربيّ عموما والمصريّ خصوصا من خلال تطوير علم اجتماعيّ عربيّ أصيل. والفرق بين الدراسة السوسيولوجيّة، وبين دراسة ابستمولوجيا السوسيولوجيا، في كون الأول يحاول بحث الظواهر الاجتماعيّة من خلال الأدبيات والانساق المعرفيّة في علم الاجتماع، بينما يبحث الثاني في الإنتاج المعرفيّ نفسه، تطوره، سياقاته، المؤثرات عليه، خلفياته النظرية، الباحثين والدارسين له.

كتابنا الحاليّ هو من النوع الثاني. ولهذا السبب تأتي أهميتّه في جوانب عدّة، أولا، حقيقة كونه بحثًا ابستمولوجيًا، وهذه الأبحاث نادرة في العالم العربيّ، بسبب طبيعة أقسام علم الاجتماع في الجامعات العربيّة وافتقارها لمقوّمات التميز والتطور من جهة أولى، وبسبب الواقع السياسيّ السلطويّ في الدول العربيّة التي تسيطر على أقسام علم الاجتماع أو على الأقل تؤثّر عليها وتحد من تطورها من جهة أخرى. ثانيا، يعتمد الكتاب على منهجيات بحثيّة عديدة تجعله كتابا قيّما في أسلوبه ومضمونه، فهو يعتمد البحث الكيفيّ الذي يستحضر أدوات تحليل الخطاب، واللقاءات الشخصيّة المعمّقة، وهو أيضا يوظّف المنهج الكمّي في تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه في خمس جامعات مصريّة، وفي النهاية

جاء نقاشه واستنتاجاته دمجا بين التوجهين. يقع الكتاب في عشرة فصول، الأربعة الأولى هي فصول نظريّة هامّة وغنيّة تستعرض الأساس النظريّ والمعرفيّ للفصول اللاحقة التي يقوم من خلالها الكتاب في تحليل دراسات علم الاجتماع في الجامعات المصريّة.

يعالج الفصل الأوّل مفهوم علم اجتماع المعرفة وعلاقاتها مع حقول معرفيّة أخرى، أما الفصل الثاني فيستعرض أهمّ الدراسات والأدبيات النظريّة التي ناقشت موضوع انتاج واكتساب المعرفة السوسيولوجيّة، ويستعرض في هذا السياق ثماني دراسات ذات صلة بالموضوع، وفي الفصل الثالث يستعرض الكتاب الإطار النظريّ لتحليل دراسة المعرفة العلميّة، ويستكمله في الفصل الرابع باستعراض الإطار النظريّ لتحليل الخطاب العلميّ. ويشكل الفصل الخامس عرضا لمنهجية البحث (Methodology). وفي الفصل السادس يقوم باستعراض وتحليل تاريخيّ لتطوّر علم الاجتماع في مصر ومميزات الانتاج المعرفيّ في كل مرحلة تاريخية. ويبدأ من الفصل السابع بتحليل أبحاث ودراسات علم الاجتماع في الجامعات المصريّة، ويبدأ في هذا الفصل بتحليل الخطاب العلميّ في هذه الابحاث، بينما يتناول الفصل الثامن إشكاليات الإنتاج المعرفيّ من خلال تحليل لسلسلة مقابلات أجراها الباحث مع أساتذة علم اجتماع في مصر. ويناقش الفصل التاسع عملية اكتساب المعرفة من خلال قراءة نقديّة للمقررات المقرّرة في أقسام علم الاجتماع، ويبين ميّزات وإشكاليات هذه المقرّرات، مستعرضًا نماذج لبعض الكتب المقرّرة في المساقات التدريسيّة. ويستكمل هذا النقاش في الفصل العاشر ويبيّن النتائج التي توصل إليها حول اكتساب المعرفة في الجامعات المصريّة.

يشكل الاقتباس، الذي يعرضه الكتاب، والمنسوب لأحد أساتذة علم الاجتماع في جامعة الإسكندرية، مدخلا هاما في نقاش تردي حال أقسام علم الاجتماع في الجامعات المصرية، إذ يقول: "رسائل الدكتوراه مستواها رديء، ولكنني أختلف مع النتيجة اللي بتقول إن رسائل الماجستير أفضل... الجميع يتسم بالحشوّ الغير مبرر، واختيار الموضوعات التقليدية التي لا تتفق مع قضايا العصر، وتختار عناوين تختلف عن جوهر الرسالة، وتعتمد على رسائل تحليل غير حديثة وأساليب إحصائية لا تخدم أغراض البحث" (ص21).

تدل دراسات علم الاجتماع على تدهور البحث العلميّ في الجامعات العربيّة، وكون علم الاجتماع من أهم العلوم الاجتماعية التي لها علاقة بتطور المجتمعات فإنّ أقسام علم الاجتماع من حيث الإنتاج البحثيّ ومن حيث التدريس في حالة تأزم. يشير الكتاب أن هنالك علاقة بين البعدين الاجتماعيّ والابستمولوجيّ، فيؤثر أحدهما على الآخر. ولتوضيح ذلك يحاول مؤلف الكتاب التعرف على تطور إنتاج الرسائل العلميّة من ماجستير ودكتوراة في خمس جامعات مصرية (القاهرة، الإسكندرية، المنيا، المنصورة، بنها)، منذ تأسيس الجامعات حتى العام 2005، وبلغت حصيلة الرسائل في الجامعات الخمس 666

رسالة مجازة. (287 رسالة دكتوراة و 379 رسالة ماجستير). كما يقوم بإجراء مقابلات مع عيّنة أساتذة علماء الاجتماع في هذه الجامعات.

بعيدا عن تحليل الخطاب والتحليل الببليوغرافي في هذه الرسائل، يتضح أن عدد الرسائل المصرية في الجامعات الخمس هو قليل جدا. لقد بدأ الإنتاج البحثيّ في أقسام علم الاجتماع في النصف الأول من القرن الماضي، ويدل العدد الكمّيّ على إنتاج قليل، ولكن الباحث لا يركّز على هذه النقطة بل ينقلنا إلى نقطة أكثر أهمية وهي نوعية الإنتاج المعرفيّ في علم الاجتماع، من خلال تحليل كل مركبات الرسالة الجامعة، بدءا بالموضوع، الإشراف، الإطار النظريّ، المنهج البحثيّ وانتهاء بالمصادر المعتمدة في البحث. قليلة هي الأبحاث في العالم العربيّ التي تقوم بدراسة ابستمولوجية من هذا النوع. غالبيّة الدراسات في علم الاجتماع المعرفيّ اعتمدت على تحليل كيفيّ وفي معظم الأحيان لا يعتمد هذا التحليل الكيفيّ على منهجية واضحة ومتماسكة.

**يقسم الباحث تطور علم الاجتماع المصريّ إلى أربع مراحل:**

**المرحلة الأولى:** ويسمّيها المرحلة التقليديّة المحصورة (1925–1952)، لأنها انحصرت في تقليد السوسيولوجيا الفرنسية والانجليزية ولم يطور علم الاجتماع المصري نهجا نقديا لها، في العام 1925 تأسّس أوّل قسم لعلم الاجتماع في الجامعة المصريّة وبدأ كفرع في قسم الفلسفة ولم يستقل عنها إلا في العام 1956، ويشكل كتاب نقولا حداد بعنوان "علم الاجتماع" أوّل كتاب مدرسيّ يعتمد باللغة العربية.

**المرحلة الثانية:** ويطلق عليها الكاتب المرحلة التسويغية الاحتفاليّة (1952–1970) واستمرت هذه المرحلة إلى نهاية سنوات الستينات، شهدت هذه الفترة غياب الحسّ النقدي وفي نفس الوقت "علاقة فريدة من نوعها بين الواقع والفكر السوسيولوجيّ" (ص236). حيث لم يكن علم الاجتماع المصريّ سوى مسوّغ للأفكار الثوريّة وميثاق الثورة دون نقد، ويرجع هذه الحالة لعلم الاجتماع المصريّ إلى الانتكاسة العلميّة في الفترة بين عامي 1952–1970، إلا أن الباحث يستدرك ويقول، وباعتقادي بشكل غير موضوعي، إن الانتكاسة تتعلق بالعلم وليس بتقييم تاريخيّ لمرحلة معيّنة. ويقصد طبعا مرحلة جمال عبد الناصر والثورة. بحيث يحاول أن يقول إن الانتكاسة كانت علميّة في الجامعات المصريّة بدون علاقة للواقع السياسيّ المصريّ السائد، ويعود ويناقض نفسه في قوله إن إحدى أسباب تأزّم علم الاجتماع أن علماء الاجتماع تبنوا خطاب الثورة لدرجة من الولع بالشعار. ويسمّي الكاتب علم الاجتماع في هذه الفترة "علم الاجتماع الاحتفاليّ" الذي عطل تطوّر علم الاجتماع في مصر وخصوصا النقدي.

**المرحلة الثالثة:** ويدعوها بالمرحلة التقليدية التعدديّة والتوسع المؤسّسي المنفلت

(1970–1990)، شهدت هذه الفترة انطلاقة لعلم الاجتماع المصريّ بعد عودة طلاب البعثات الخارجيّة الذين درسوا في الخارج، وكانت هذه الانطلاقة مصحوبة ببوادر نقديّة، وظهرت قضايا مثل التخلّف، التنمية والتبعية كمشاكل بحثيّة مركزيّة. وبدأت تظهر رسائل ماجستير وكتب علمية نقدية في أقسام علم الاجتماع، إلا أن قرارات النظام السياسيّ حال دون تطوير علم اجتماع حقيقيّ، فاستعيض عن التطوير الكيفيّ والنوعي للاقسام القائمة، بتوسع منفلت في الأقسام لتشمل إقامة أقسام علم اجتماع في كل الجامعات المصريّة دون أن تؤدي هذه الحالة الكمية إلى إنتاج معرفيّ ممّيز وجاد. كما ساهم هذا الانفلات بتعبيره إلى "حمّى منح الدرجات العلمية"، وأدى إلى حالة من التساهل في منح الدرجات العلميّة جاء على حساب جودة عمليات إنتاج واكتساب المعرفة.

**المرحلة الراهنة،** ويعتبرها خليط من المراحل السابقة، ولم تؤد إلى ظهور علم اجتماع أصيل، كما يريده الباحث بتعبيره "فالتوسع المنفلت وإتاحة التعليم الجامعيّ لأعداد من الطلاب فاق الحد، وتستوعبهم بنية متهالكة، وقد أجهضا المبادرات النقدية الفردية..... التي لم تتحول إلى جهود جمعية تفضي إلى تطوّر علم اجتماع مصريّ أصيل" (ص 241).

اعتقد أن أقسام علماء الاجتماع سوف تمر بمرحلة خامسة بعد ثورة 25 يناير، وسوف يؤّثر المناخ الديمقراطيّ المؤمول توفيره بعد الثورة، على الإنتاج المعرفيّ لأقسام علم الاجتماع وسوف يحررها من قيود معرفيّة كبّلته بسبب المناخ السياسيّ السلطويّ الذي ساد البلاد لمدة خمسة عقود. كما أنه سوف يحرّر أساتذة علم الاجتماع والباحثين السوسيولوجيين من أسرهم الأيديولوجي وتناقضاتهم المعرفيّة الداخليّة. إلا أن هذه المرحلة لن تستطيع التخلّص بسهولة من عبء الماضي الذي يظهر جليّا وبشكل رائع في هذا الكتاب.

يلاحظ الكاتب أن ما يميّز الإنتاج المعرفيّ في أقسام علم الاجتماع المصرية غياب كبير للأبحاث النظرية الاجتماعية في الدرجة الأولى وغياب أبحاث علم الاجتماع المدنيّ وعلم الاجتماع الريفيّ، واعتقد أن غياب البحث الأول نابع من تقليدية أقسام علم الاجتماع، والتي تعتمد الطريقة التلقينيّة والتأثّر الكبير بالنظريات الغربية، وغياب القدرة المعرفيّة على إنتاج نظري يحاكي الواقع الاجتماعي المصريّ. ويرتبط غياب الإنتاج المعرفيّ النظري، وهو الأساس للتطوّر المعرفي والعلمي سواء في الجامعات أو في المجتمع، بضعف المرجعيات النظرية في الأبحاث الجامعية. حيث يشير الكاتب من تحليل خطاب المرجعية النظرية أن البحوث تعاني أزمة في إنتاج أطرها النظرية، حيث يغيب الاطّلاع على المستجدات النظرية في علم الاجتماع، وهنالك عودة إلى النظريات الاجتماعية الكلاسيكية دائما، ويتم التعامل معها على أنها أطر نظرية معاصرة. ويشير الكاتب أن الفصل النظري هو من أصعب المشكلات التي تواجه البحوث الاجتماعية، ويستنتج الباحث، وأنا أتفق معه

في القاعدة العامة، أن الضعف الابستمولوجي في غالبيّة البحوث كامن في الجزء الخاص بالإطار النظريّ.

كما أظهرت النتائج في الكتاب، أن بعض الأبحاث تتحيّز لاتجاهات نظرية معينة أو ضدها دون مبرّر علمي، ويتم الاختلاف معها بشكل تعسفيّ لمجرد الاختلاف، ويبرز النقد على أنه نفي للدراسات النظرية القائمة، كل تلك الإشكاليات تجعل الإنتاج الابستمولوجي مقطوعا، غير متراكم وضعيفا نظريا ومتعسفا في أكثر الأحيان.

أدت هذه المشكلات أو الإشكاليات إلى ممارسة منهجية تقليدية، مما غيّب التجديد المعرفي، ويتساوق ذلك مع غياب وضوح الرؤية المنهجية الواضحة، وذلك في قصور استخدام الأدوات المنهجية، أو باختيار أدوات غير مناسبة وغير كافية. ويصل الكتاب إلى استنتاجات هامة، منها: غالبية المراجع المستخدمة هي كتب قديمة، مشكلات في الفرضيات نابعة من غياب مراكمة الإنتاج النظريّ الجديد في علم الاجتماع، النماذج المعرفيّة التي يدرسها الطلاب تقليدية وغير إبداعية، وغير نقدية، وتغيّب المجتمع العربيّ والمصريّ من حساباتها. وهذه النتائج تتعلق باكتساب المعرفة في الجامعات المصرية (أي تدريس علم الاجتماع) مما ينعكس على إنتاجها من جديد. وهنالك نقطة هامة وهي أن معدل الاقتباسات في الرسائل هو عال جدا، كما أنه يعتمد على النقل الطويل منزوع السياق، وظهر ارتباط عكسيّ بين قلة استخدام المراجع وزيادة مساحة الاستشهاد في النص. لا بد من الإشارة، أن كل هذه النقاط يعرضها الكتاب من خلال تحليل كيفيّ وكمّيّ بشكل رائع ندر أن نراه في الأبحاث المعرفيّة عموما وفي العالم العربيّ خصوصا.

كتاب الدكتور بدوي هو علامة فارقة في دراسة علم الاجتماع المعرفيّ في العالم العربيّ، وهو يعتبر كتابا مؤسسا لنقد الإنتاج العلمي في الجامعات المصرية، ويكشف عن العلاقة بين علم الاجتماع والسلطة، بشكل خاص وبين السلطة والمعرفة بشكل عام. إلا أن الكتاب يضيف عوامل أخرى ساهمت في إعاقة تطور علم اجتماع مصريّ تتعلق بطبيعة اكتساب المعرفة في الجامعات وتأثيرها على إنتاج المعرفة، بمعنى أن الكاتب لم يغرق في تحليل السياقات السياسية والتاريخية فقط، بل ذهب، وهو تجديد كبير، إلى تحليل الخطاب والمبنى والمضمون والمتون في الدراسات الجامعيّة، وشكل إطاره النظريّ أساسا قويا لذلك. تزداد أهمية هذا الكتاب في المرحلة الراهنة في مصر وفي ظل الثورة المصرية، وحول قدرة المصريين على تأصيل علم اجتماع مصريّ أصيل وناقد، خصوصا وأن التراث العربيّ فيه من الاسس لصياغة علم اجتماع عربيّ مثل علم الاجتماع العمراني لابن خلدون، والذي يؤسس لعلم اجتماع حضريّ وريفيّ والذي يعتقد الباحث أن هذه الحقول قد غابت وتراجعت في علم الاجتماع المصريّ رغم أهيمتها في الواقع المصريّ المعاصر.

**قصـيّ حـاج يحيـى**
الكلية الأكاديمية- بيت بيرل، المعهد الأكاديمي لتأهيل المعلمين العرب

مراجعة في كتاب:

أبو-هاف، أوريت. (2010).

**قريب عند الآخرين: تطور الأنثروبولوجيا في إسرائيل.**
تل أبيب: رسلينغ (بالعبرية).

[אבוהב, אורית (2010). קרוב אצל אחרים: התפתחות האנתרופולוגיה בישראל. תל אביב: רסלינג.]

يعتبر كتاب "قريب عند الآخرين: تطور الأنثروبولوجيا في إسرائيل"، للباحثة والأنثروبولوجية أوريت أبو-هاف من الكليّة الأكاديميّة بيت بيرل، من الأعمال الرئيسيّة والشاملة، والذي يتحدث عن تطور موضوع الأنثروبولوجيا في إسرائيل. ما يميز هذا الكتاب عن أعمال وأبحاث أخرى تناولت تطور موضوع الأنثروبولوجيا في البلاد (قارن: רבינוביץ', 1998)، بأنه يشمل جميع مراحل تطور الموضوع بحسب الحقبات التاريخيّة المختلفة، وخاصة منذ بداية القرن العشرين، عندما تم تأطير بحث اليهوديّة داخل العلوم الاجتماعيّة. وقد اتسمت هذه الفترة الزمنيّة منذ بداية القرن العشرين بتحولات هامة في مجال الأنثروبولوجيا المحليّة والعالميّة. واستنادًا إلى الكتاب فإنّ تصريحات الباحث "ماكس نورداو" في الكونغرس الصهيونيّ العالميّ الخامس كانت بداية هذا التحوّل حينما قال: "نحن نحتاج إلى إحصائيّة أنثروبولوجيّة، بيولوجيّة، اقتصاديّة، وثقافيّة للشعب اليهوديّ" (אבוהב, 2010, עמ' 7).

لقد شاع التصور في تلك الفترة بأن ثمة صلة هامة بين الصفات البيولوجيّة "للشعب" وبين ميزاته وخصائصه الحضاريّة وتطوره التاريخيّ. في حين أنه في أوروبا تم إبراز الجانب الجسديّ للإنسان استنادا إلى اتجاه "Anthropology" فقد تم إبراز الاتجاه الإثنولوجي "Ethnology" الذي يسعى لتوسيع المعرفة عن أشكال مختلفة من المجتمع والحضارة في آماكن مختلفة من العالم. بينما هناك اتجاه آخر نادى بدمج الاتجاه الأنثروبولوجي بالاتجاه

الإثنولوجي، وعليه تطور موضوع الأنثروبولوجيا الحضاريّة بحسب المذهب البريطاني (Barkan, 1992). هذا التنوع في موضوع الأنثروبولوجيا وعدم وضوح ماهية الموضوع واتجاهات تطوره، اعتبر معضلة للمثقفين الذين طمحوا إلى تصميم ثقافة أكاديميّة آنيّة في بلادنا إبان فترة الانتداب البريطاني. تدّعي الباحثة أبو-هاف في كتابها هذا أن موضوع الأنثروبولوجيا الذي يبحث في نوعيات الشعوب وحضاراتهم كان من المفروض أن يساهم مساهمة في الثقافة العبريّة المتجددة في البلاد، إلا أن الصلة الوثيقة بين علوم "العنصر" و "اللاساميّة" في أوروبا قلبت الأنثروبولوجيا إلى موضوع تجتاحه الشكوك من كل حدب وصوب (אבוהב, 2010, עמ' 8).

تستعرض المؤلفة أبو-هاف في بداية هذا الكتاب اتجاه الباحثين اليهود في أوروبا الذين اعتمدوا في أبحاثهم على المفاهيم وأساليب البحث المتبعة من أجل الدفاع عن اليهوديّة والإشارة إلى مميزات وفضائل فطرية عند الشعب اليهوديّ (Efron, 1993). من هذا المنطلق تخوض المؤلفة في كتابها في تطور موضوع الأنثروبولوجيا في إسرائيل. ففي بحثها هذا ومن خلال الأسلوب النوعيّ الذي يعتمد على المقابلات المبنية والتي أجرتها مع كثير من الأنثروبولوجيين المحليين فإنّ أبو-هاف تعرض قصة هذا المجال الأكاديميّ "الصغير" الذي يجّسد بداخله الكثير من الأسئلة الخاصة بالمجتمع كلّه.

يحوي الكتاب "قريب عند الآخرين" خمسة أبواب بالإضافة إلى مقدمة شاملة عن تطور موضوع الأنثروبولوجيا بشكل عام، وعلى باب الملاحظات وقائمة المراجع. الباب الأول من الكتاب يقع تحت عنوان "الأنثروبولوجيا في إسرائيل: موضوع في المجتمع والحضارة الإسرائيلية". في هذا الباب تعرض أبو-هاف تطور الأنثروبولوجيا المحليّة وربطها في تطور الأنثروبولوجيا العالميّة. تستنتج المؤلفة في هذا الباب بأن الأنثروبولوجيا الإسرائيليّة تشبه المعادلة، حيث يقع في طرفها الأول الباحثون الذين يمّثلون القوّة المسيطرة، المضطهدة، والاستغلاليّة، وفي الطرف الثاني لتلك المعادلة يقع الباحثون الذين يصفون المجموعات اليهوديّة المهاجرة للدولة واليهود الشرقيين والعرب الأصلانيين كمجموعات ضعيفة ومهزومة لا حول لها ولا قوة في المجتمع الإسرائيلي.

في الباب الثاني للكتاب، "البحث، التعليم والأكاديمية"، تستعرض المؤلفة أبو-هاف تطور الفعّاليات الأنثروبولوجيّة في إسرائيل من خلال أطر البحث والتعليم والجامعة. تتم الفعّاليات الأنثروبولوجية اليوم في خمس جامعات إسرائيليّة في البلاد: الجامعة العبريّة في القدس، جامعة حيفا، جامعة بن غوريون في بئر السبع، جامعة تل أبيب، وجامعة بار إيلان. بالإضافة إلى هذه الجامعات، فإنّ موضوع الأنثروبولوجيا يدرّس كمساق مساعد في التربية وليس كمجال علميّ مستقل في كلّيات إعداد المعلمين في البلاد. في حين تمنح بعض من الكلّيات الأكاديميّة الخاصة اللقب الأول في مواضيع متعددة المجالات مثل

كلّية عيمق يزراعيل وكلّية أشكلون. في هذا الباب تركّز الباحثة على تطور الأنثروبولوجيا في الجامعات الإسرائيليّة الخمس ويتم التأكيد على أن الجامعة العبريّة في القدس كانت الجامعة الأولى السبّاقة في مجال البحث وتطور الموضوع (أمثلة لباحثين من الجامعة العبرية في القدس: روبين، غران قويست، برا فار وبطائي).

في الباب الثالث من الكتاب، "الجمعية الإسرائيليّة للأنثروبولوجيا كتحد للممارسات الأنثروبولوجية"، تستعرض المؤلفة جميع الفعّاليات والممارسات التي تقوم بها الجمعية الأنثروبولوجيّة الإسرائيليّة من خلال الأبحاث وتنظيم المؤتمرات المحليّة والعالميّة، حيث عملت المؤلفة بين السنوات 2010–2007 كرئيسة لهذه الجمعية التي استطاعت أن تبرز موضوع الأنثروبولوجيا كمهنة والأنثروبولوجيين كمهنيين منذ تأسيسها عام 1971 من قبل "ماركوس غولدشتاين".

أما في الباب الرابع فتتحدث المؤلفة أبو–هاف عن: "التطوّر الحياتيّ والمهنيّ للأنثروبولوجيين". تم التركيز في هذا الباب على جوانب ثلاثة في سيرة حياة الأنثروبولوجيين المحليين. الجانب الأول المتعلق بالأنثروبولوج كمهاجر وفي حالة الهامشيّة مقابل التعدديّة الثقافيّة. الجانب الثاني المتعلق بالأنثروبولوج الملتزم، الانتماء "للآخر" وتصميم الهويّة الشخصيّة. أما الجانب الثالث فهو الأنثروبولوج كفضولي، اتجاه "الآخر". ومن هؤلاء الأنثروبولوجيين المحليين كما تستعرضهم المؤلفة: دشان، عارف أبو ربيعة، مايكل سولطمان، إريك كوهين، غدعون قرسل، نير أفي ألي، عنات أريئيل دي–فيدس، أيال بن أري، داني ربينوفيتش، أندريه ليفي، هنري ابروموفيتش، حاييم حزان، موشيه شوكيد، بيليس بلغي، زئييف قاليفون وآخرون. بالإضافة إلى الجوانب الثلاثة المذكورة آنفا، فقد تطورت اتجاهات أخرى للأنثروبولوجيا الإسرائيليّة وخصوصا في العقود الثلاثة الأخيرة حيث تطور اتجاه التزام الأنثروبولوجيّ الإسرائيليّ بأهداف قوميّة ومؤسساتيّة، واتجاه الأنثروبولوجيا كوعاء اجتماعي واتجاه الأنثروبولوجيا الدفاعية، وخصوصا في المجالات العسكرية. في هذا الباب تناولت المؤلفة نظرة الأنثروبولوجيين الإسرائيليين من خلال أبحاثهم عن فضولهم "للآخر" واحتياجات الأنثروبولوجيّ المحليّ لتصميم هوية مهنيّة لذاته. النقد الموجّه لهذا الباب أن المؤلفة أظهرت "أنّ الفضول لشخصية الآخر كان دافعًا مهمًا للبحث الأنثروبولوجيّ المحليّ" (אבוהב, 2010, עמ' 238). إلا أن الباحثة لم تعرض كيف تم تصوير "الآخر" وما هي مساهمة تعريفات ومفاهيم الآخر في الجدل النقديّ، وإنما ركّزت على تأثير ذلك على الأنثروبولوج نفسه وعلى طريقته العلميّة والبحثيّة. عمومًا يتم التركيز في الجدل النقدي على صورة "يهود آخرين" حيث ينطلق معظم الأنثروبولوجيين بأنّ انجذابهم للموضوع نابع بالأساس من هويتهم اليهوديّة واهتماماتهم باليهود الآخرين "الغريبين" "אקזוטיים" (אבוהב, 2010, עמ' 238)، في حين يتم ترك بحث "الآخر غير اليهوديّ" بصورة عامة للمستشرق وللمستعرب وللمؤرّخ. كما تظهر

الأبحاث بأنّ قسمًا كبيرا من الباحثين الأنثروبولوجيين المحليين اتبعوا وتبنوا نظريات واتجاهات كولونيالية في وصفهم "للآخر غير اليهودي" مثل الاتجاه الوظيفي "functional approach" (Cohen, 1965) في تحليل المجتمع والقرية الفلسطينيّة والتي تمّ نقدها فيما بعد بواسطة (Asad, 1973). ثم توالت الانتقادات للاتجاهات الكولونيوليّة في وصف الآخر وخصوصا "الآخر الشرقيّ" وكانت أبرزها ما جاء في كتاب "ألإستشراق" للباحث والمفكر الكبير أدوارد سعيد (סעיד, 2000). تجاهل الأنثروبولوج المحليّ في فترات عديدة علاقة الأنثروبولوج الغربيّ "للآخر الشرقيّ" وكذلك علاقة الكولونياليّة بالعلوم الاجتماعية. من هنا بدأت تشبّ الرياح لنقد الأنثروبولوجيا الإسرائيليّة حيث قامت المؤلفة بتوضيح ذلك في هذا الباب. فهي تذكر بأنّ الأنثروبولوجيا الإسرائيليّة في بحثها عن المجتمع العربي في البلاد لم تركّز على مواضيع ذات بعد شموليّ مثل الأرض والانتماء والأصلانيّة، وإنما أخذت تبحث في مواضيع جانبيّة في المجتمع المحليّ مثل أنماط الزواج، الثأر، والتديّن وكانت نظرة الأنثروبولوجيّ بشكل عام نظرة استشراقية في إطار "الآخرين الغريبين" "אחרים אקזוטיים" (אבוהב, 2010, עמ' 244)، وذلك على خلفيّة المقولبات والنمطيات الغربيّة عن العرب. تدّعي المؤلفة أبو-هاف في هذا الباب أن الأنثروبولوج الإسرائيليّ موشيه شوكيد حاول اتّباع منهج جديد قائم على الدمج بين الاتجاهات الشرقيّة والغربيّة بحسب "الاتجاه المانشستري" الذي أسّسه الأنثروبولوج البريطانيّ Max Gluckman حيث يتم التركيز في هذا الاتجاه على دراسة حالات من خلالها يتم تحليل أمثلة على الممارسات الاجتماعية ومنها تستنتج القواعد والافتراضات. أصحاب هذا الاتجاه عملوا ضد الاستعمار وحاولوا حل نزاعات اجتماعية وقضايا الاستيعاب الثقافي للكولونيالية. ويعدّ شوكيد بذلك صاحب اتجاه "الأنثروبولوجيا المختلطة" "אנתרופולוגיה מעורבת".

أما الباب الأخير من كتاب المؤلفة أبو-هاف "أنثروبولوجيا إسرائيلية: موضوع تعليمي، بيت وموقف" فإنّه يستعرض البحث الأنثروبولوجي الحالي والذي يعتمد على باحثين محليين يحاولون التمييز بين "أنثروبولوجيا الداخل" و "أنثروبولوجيا الخارج". فمثلا الباحث شوكيد يبحث عن الإسرائيليين المهاجرين "יורדים" والذين يعيشون في نيويورك على أنهم في "الداخل" رغم أنهم خارج حدود الدولة وعليهم أن يكونوا تحت مظلة "أنثروبولوجيا الخارج" (Shokeid, 1988), بالمقابل يتم الحديث عن "الأنثروبولوجيا الأصلانية" "אנתרופולוגיה ילידית" حيث يتم التركيز على هوية الباحث وليس على مكان إقامته. على سبيل المثال الباحث خليل نخلة "كأنثروبولوج أصلاني" الذي بحث قريته مسقط رأسه في الجليل من الخارج (Nakhleh, 1979). في حين نظر بعض الأنثروبولوجيين على الملعب ألبيتي ليس فقط من ناحية مكانية، إنما استنادا إلى هويتهم الداخلية بما يخص الجندرية، القومية والطائفية. وعلى هذا الأساس تستنتج المؤلفة بان الأنثروبولوجيا في البلاد آخذة بالتنوع ما بين العالمي والمحلي "גלובאלי למקומי" وما بين المركز والهامشية "מרכז לפריפריה" وبين

المدينة الكبرى والريف "מטרופולין לפרובינציה" (אבוהב, 2010, עמ' 289).

وللخلاصة فإنّ عملية الانتقال من فصل إلى أخر في هذا الكتاب ليست عملية بسيطة وتحتاج إلى منهجية علمية كبيرة، حيث احتاجت المؤلفة إلى "وساطة" تحليلية كبيرة موجودة في الأبحاث الأنثروبولوجية المتنوعة من اجل بناء هذه التركيبة، وقد نجحت في عرض ذلك في الأبواب الخمسة بصورة ممنهجة كما رأينا. إلا أننا لم نلاحظ أن المؤلفة قد خصّصت فصلا مستقلا عن موضوع أنثروبولوجيا المجتمع الفلسطيني في الداخل مع العلم أن الأبحاث عن "غير اليهود" في البلاد كما تشير الباحثة قد أخذت اهتماما كبيرا من قبل الأنثروبولوجيين المحليين أكثر من نسبتهم السكانيّة في البلاد. كان الأحرى بالمؤلفة أبو-هاف أن تخصص فصلا عن ذلك وعن تطور أنثروبولوجيا عربيّة محليّة رغم حداثة عهدها كما فعل رابينوفيتش (רבינוביץ', 1998) عندما ألّف كتابًا عن الأنثروبولوجيا والفلسطينيين وألحقه بنشر مقال علميّ في هذا الباب (Rabinowitz, 2002). رغم شمولية الكتاب ونجاحه في طرحه لمواضيع أساسيّة في تطور موضوع الأنثروبولوجيا الإسرائيليّة ومساهمته في فهم المجتمع الإسرائيليّ بتعداداته المتنوعة، إلا أن الكتاب يفتقد إلى فصل يتحدث عن قصة المجتمع الفلسطينيّ من زاوية نظر البحث الأنثروبولوجيّ رغم تعدد الأبحاث عن هذا المجتمع، وهو ما أقرّت به المؤلفة نفسها في هذا الكتاب.

## المراجع


אבוהב, א. (2010). *קרוב אצל אחרים: התפתחות האנתרופולוגיה בישראל*. תל אביב: רסלינג.

סעיד, א. (2000). *אוריינטליזם*. תרגום: עתליה זילבר. תל אביב: עם עובד.

רבינוביץ, ד. (1998). *אנתרופולוגיה והפלסטינים*. רעננה: המכון לחקר החברה הערבית.

Asad, T. (ed.) (1973). *Anthropology and the Colonial Encounter*. London: Ithaca Press.

Barkan, E. (1992). *The Retreat of Scientific Racism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. (1965). *Arab Border Village in Israel: A Study of Community and Change in Social organization*. Manchester: Manchester University Press.

Efron, J. M. (1993). *The Defenders of the Jewish Race: Jewish Doctors in Fin-de-siècle Europe*. New Haven: Yale University Press.

Nakhleh, Kh. (1979). On Being a Native Anthropologist. In G. Huizer and B. Mannheim (Eds.), *The Politics of Anthropology* (pp 343–352). The Hague: Mouton.

Rabinowitz, D. (2002). Oriental Othering and National Identity: A Review of Early Israeli Anthropological Studies of Palestinians. *Identities*, 9, 305–325.

Shokeid, M. (1988). *Children of circumstances: Israeli emigrants in New York*. Ithaca: Cornell University press.

**راسم خمايسي**

**قسم الجغرافيا ودراسات البيئة، جامعة حيفا**

**مراجعة في كتاب:**

زندبرغ، حاييم. (2007).

**أراضي إسرائيل: صهيونية- وما بعد الصهيونية،**
القدس: الجامعة العبرية (بالعبرية).

[זנדנברג, חיים. (2007) מקרקעי ישראל; ציונות ופוסט-ציונות. ירושלים:האוניברסיטה העברית, ירושלים, 2007.]

يشكل الصراع على السيطرة وامتلاك الأرض والفضاء العام أحد أسس الصراعات بين العرب الفلسطينيين واليهود الصهيونيين. منذ عقد المؤتمر الصهيوني الأوّل سنة 1897، الذي قررت به الحركة الصهيونية تنظيم نفسها كإطار سياسيّ قوميّ، يسعى إلى امتلاك الأرض في فلسطين؛ لإقامة كيان سياسيّ لليهود، وحتى اليوم، لا يزال الصراع على امتلاك الأرض مستمرًا رغم التغير والتبديل في الأدوات، الأساليب، والأجهزة. يوجد ثلاثة طرق رئيسة لامتلاك الأرض: الأولى، بواسطة الاحتلال والقوّة العسكريّة. الثانية، بواسطة الشراء أو التبديل والمقايضة. والثالثة، بواسطة سنّ قوانين لمصادرة الأرض ونزع ملكيتها من أصحابها. قبل قيام دولة إسرائيل عام 1948، استخدمت الحركة الصهيونية أسلوب الشراء وربما المقايضة والاحتيال في بعض الأحيان لامتلاك الأرض، ولم يكن بمقدورها استخدام الطريقة الأولى والثالثة بشكل مباشر، بل سخّرت الانتداب البريطاني الذي فرض على فلسطين لصالحها لأجل انجاز الحلم الصهيوني، خاصة بعد منح وعد بلفور 1917، حيث تم إصدار أوامر الأنظمة من قبل المندوب الساميّ، التي جاءت تحت ظلّ تنظيم وتسوية الأراضي لأجل كسب السيطرة عليها، وتسهيل عملية البيع والشراء والتبديل، والاستملاك لاحقا، والسيطرة على الأرض. هذه الأوامر والأنظمة الانتدابيّة البريطانيّة استوردت من بيئة مختلفة عن الموجود في فلسطين وخارج السياق السائد في المجتمع المحليّ، وعدّلت القوانين العثمانية وألغت الأعراف الاجتماعية التي أدارت عملية

امتلاك الأرض والحيّز. فرضت هذه الأوامر، القوانين والأنظمة على الفلسطينيين في ظل حكم غريب محتلّ، ألبس نفسه لباس حكم مدنيّ لإدارة شؤون المواطنين. والحقيقة، التي ظهرت جليّا لاحقا، أنه جاء لأجل تسهيل عملية امتلاك الأرض للحركة الصهيونيّة لتجسيد وعد بلفور على أرض الواقع، حيث إن الانتداب البريطانيّ منح و"أورث" الأرض العامه التي استطاع السيطرة عليها باستخدام الأوامر، القوانين والقوة لدولة إسرائيل بعد قيامها عام 1948. رغم محاولات الحركة الصهيونيّة شراء الأرض واستخدام الانتداب البريطانيّ لدعمها للسيطرة على الأرض، فإنّها لم تستطع أن يتجاوز مجمل مساحة الأرض التي تمكنت من امتلاكها والسيطرة عليها أكثر من حوالي 6.4 % من مساحة فلسطين الانتدابية. هذه المساحة رغم صغرها فإنها استخدمت كنواة لتقسيم فلسطين إلى دولتين بإقرار دولي.

وبعد قيام دولة إسرائيل فإن قضية امتلاك الأرض لم تنته، بل استمرت، ولكن أصبح بمقدور الدولة أن تسنّ القوانين والتشريعات وتطبيقها لأجل امتلاك والسيطرة على الأرض وذلك بعد احتلالها. وإن سنّ القوانين التي تؤمّن امتلاك الدولة على الأرض وحتى منع استعادتها لأصحابها بالاعتماد على ثغرات أو مساحة في القانون، ما زالت تقوم الدولة بإغلاقها بواسطة قوانين وتشريعات أقرّتها الكنيست عام 2011.

لأجل فهم عملية السيطرة على الأرض فان الكتاب قيد المراجعة والذي نشر تحت اسم "أراضي إسرائيل: صهيونية- وما بعد الصهيونية"، لمؤلفة البروفيسور حاييم زندبرغ والصادر عن معهد بحث التشريع والقانون المقارن على اسم هاري وميخائيل ساد، كلية الحقوق، الجامعة العبرية بالقدس، عام 2007، يعرض ويناقش عملية السيطرة وامتلاك الأرض والحيّز بمنهجية مختلفة، منطلقا من فرضيات مبنية على منطلقات انتماء قوميّ مستخدما المرجعيات الأيديولوجيّة، القانونيّة والتاريخيّة لتبرير منطلقاته، فرضياته وادعاءآته. لا يسهب الكتاب في عرض القوانين وأدوات المصادرة المعتمدة على القانون، رغم أنه كتب من قبل رجل قانون وباحث في قوانين الأراضي، بل يركز على كيفيه استخدام القانون مدموجا مع السياق الايديولويجيّ، التاريخيّ والقانونيّ.

يحاول الكتاب أن يناقش بشكل ناقد مسألة أو ادعاء امتلاك (נכסוס) معظم الأراضي العربيّة الخاصة والعامة والحيّز (Territory) بعد إقامة دولة إسرائيل ولتتحول إلى امتلاك يهوديّ. يقول المؤلف بأنّ هذا الادعاء ليس جديدًا من وجهة نظر البحث التاريخي والعلوم السياسيّة، ولكنه في العقد الأخير دخل في قلب البحث القانونيّ – التاريخيّ وتجذر فيه كأنه متفق عليه دون أي تساؤل حول صدقه. وتقف وراء ادعاء امتلاك الأرض فرضيّة تقول بعروبة كل فلسطين– أرض إسرائيل، بما في ذلك السهول، الجبال، المناطق المفتوحة البريات والصحاري. هذه الفرضية تتعارض مع ادعاء الفرضيّة الصهيونية بأنّه توجد

مساحة كافية من الأرض – الحيّز في البلاد لأجل تأسيس دولة يهوديّة. ولذلك فإنّ أهمية بحث ومناقشة فرضية عروبة الأرض يعرضها الكتاب كمبرّر لدراسته وكتابه، ويستغرب لعدم وجود بحث قانوني حتى الآن، يعالج مسألة الامتلاك، ويرى أن كتابه جاء ليسد هذا الفراغ، وهو يعرض ادعاءات الامتلاك بواسطة بحث الادعاء ونقاش وجهات نظر الباحثين بهذا الشأن. ويحاول الكتاب كشف تأثير وجهات نظر وانتماء الباحثين على منهجيّة البحث، وكذلك التأكد من كميّة الامتلاك وتأثيرها على مواطني إسرائيل. يعتمد البحث على مصادر تاريخيّة، منها أولية (أرشيفات) ومنها مصادر تاريخيّة متعددة. كذلك قام البحث بتحليل قرارات محكمة، بالإضافة إلى إجراء بحث ميداني لتقدير كميّة مصادرة الأراضي بواسطة أمر (قانون) الأراضي – الاستملاك للمصلحة (العام 1943)، وحسب قانون امتلاك الأراضي (تصديق فعاليات وتعويضات). يختتم استهلال الكاتب لكتابه، (صفحة 8) بأنّه كتبه يوم استقلال دولة اسرائيل2007؛ وفي ذلك رمزيّة ما يحاول الكاتب من خلالها وضع القارئ بحالة معيّنة

يشمل الكتاب 221 صفحة من القطع المتوسط، ومكوّن من ستة فصول رئيسيّة بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة، وملاحق يعرض بها الكاتب معطيات تفصيليّة أشار إلى جزء منها في الملاحظات في متن البحث. في مقدمة الكتاب يعرض الباحث إطارًا لادعائه ويفتتح مقدمته بقوله "مؤسسي الدولة اختاروا صياغتها كدولة يهودية وديمقراطية". لقد تم نقاش طابع الدولة – المبني على ثنائية "يهودية" و"ديمقراطية"– هذة الثنائية التي حددها مؤسسيها وعرضوها في كثير من الدراسات وتم تبنيها حتى من قبل الجهاز القضائيّ. ويظهر التناقض في هذه الثنائية خاصة بما يتعلق بالمواطنين العرب الذين تحوّلوا إلى أقلية أصلانيه يعيشون في وطنهم في ظل سيادة الدولة الجديدة. يظهر هذا التناقض بشكل جليّ في مسألة امتلاك إدارة وتخطيط الأراضي. ويعرض لنا الكاتب ادعائين يلخص بهما الدراسات التي تناولت سياسة الأراضي وإدارة الحيّز في البلاد. الأول؛ يركز على التمييز الصارخ فيما يتعلق بمصادرة الأراضي من المواطنين العرب، مقابل تخصيص ومنح أراضي عامّة كافية لهم. هذا الادعاء يطلق عليه الكاتب "ادعاء التمييز". أما الادعاء الثاني يقول بأنّ دولة إسرائيل أقيمت على موارد الأرض التي تم استملاكها والسيطرة على معظمها بعد سلبها من أصحابها العرب كأفراد أو– وكمجموعة إثنيّه قوميّة مختلفة، وبذلك تشكلت دولة إسرائيل في حيّز سيطرت علية بشكل غير أخلاقي وظالم تجاه الشعب الفلسطيني، بما في ذلك أبنائه الذين بقوا يعيشون في وطنهم وأصبحوا مواطني الدولة. بعد مناقشة الادعاء الثاني من قبل المؤلف والذي شمل التفريق بين ما حدث قبل قيام دولة إسرائيل وبعد قيامها مستعرضا الدراسات التي ناقشت الفترتين والخطاب البحثي والثقافي الذي رافقها في البلاد وخارجها، يعرض لنا الباحث ادعاءه الذي يمكن تلخيصه بالقول بأنّه يجب التفريق بين "ادعاء التمييز" و"ادعاء الامتلاك". حيث إن "ادعاء التمييز" يمكن إصلاحه

من خلال التمييز المصحّح أو تخصيص موارد أرض كافية لتلبية احتياجات المواطنين العرب؛ أما "ادعاء الامتلاك" فإنّه من الصعب إصلاحه لأنه يهدّد وجود وطبيعة الدولة.

وضع الفصل الأول تحت عنوان "ادعاء الامتلاك من وجهة نظر صهيونيّة". يحاول المؤلف من خلاله الإشارة إلى العلاقة بين مدارس مختلفة في الصهيونية وبين بحث "ادعاء الامتلاك". ويحاول الباحث عرض مسوّغات إقامة دولة إسرائيل في فلسطين، ولأجل ذلك هناك حاجة لامتلاك الحيِّز. وبعد ذلك يحاول عرض إسقاطات وتبعات "ادعاء التمييز" بأنه لا يلغي طابع الدولة اليهوديّ والصهيونيّ أما "ادعاء الامتلاك" وما يشمله من سلب الأراضي، والذي يركز عليه الخطاب العربي الفلسطيني فإنّه يهدد الدولة حتى لو تم تصليح ادعاء التمييز في إعادة توزيع وتخصيص مورد الأرض. يتابع الباحث بعرض فرضيات ادعاء الامتلاك وبين المنهجيّة المتّبعة في عرضه. بحسب الفرضيّة العربيّة فإنّ معظم حيّز الأراضي غير المستغل في البلاد كان "عربيا". وهذا يعني أنه لا تتوفر مساحة أراضي لإقامة دولة إسرائيل. وبعدها يقول الباحث بأنّ ادعاء التمييز بشأن مناطق النفوذ بين البلاد العربية واليهودية بالمقارنة مع نسبتهم من عدد السكان غير صحيح. ينطلق الباحث لنقض ادعاء التمييز في مناطق النفوذ بين البلدات العربيّة الفلسطينيّة واليهودية، بالقول إنّ معظم المساحة غير المستغلة منذ قيام الدولة هي "يهودية". ويستمر الباحث بمناقشة بعض الادعاءات والمقارنات التي لا تتسع هذه المراجعة لعرضها أو نقاشها.

أما الفصل الثاني فيحاول فيه الباحث فحص تأثير منطلقات ادعاء الامتلاك، ويناقش الادعاءات مع الوقائع والحقائق التي يعرضها من وجهة نظره كباحث يهوديّ صهيونيّ، لأجل إقرار أو رد هذه الادعاءات والتي تلخص بأنّ ادعاء الامتلاك العربي للبلاد غير دقيق. أما في الفصل الثالث، يحاول الباحث عرض ومناقشة ادعاء الامتلاك، الذي يشمل الأراضي التي كان يمتلكها اللاجئون الفلسطينيون الذين طردوا أو أخرجوا من وطنهم ومن أرضهم خلال عمليه التهجير التي جرت بالموازاة مع قيام دوله إسرائيل. إن ضمّ هذه الأراضي التي ينظر إليها كأراض عربية، إلى امتلاك الدولة لاستخدامها لصالح اليهود–الصهيونيين لإقامة قرى ومدن ومشاريع عامة لخدمة الدولة اليهودية الصهيونية الجديدة؛ يؤدي إلى تهويد الحيّز والأراضي. وفي هذا السياق فإنّ التفريق المشوّش والمشوّه بين الأراضي التي تم امتلاكها والسيطرة عليها، مع أنها بالأصل كانت ملك العرب الفلسطينيين الذين أصبحوا لاجئين خارج أرضهم ووطنهم، وبين الأرض التي تمت مصادرتها نزعها وامتلاكها من أيدي العرب مواطني الدولة، يسبب عدم وضوح بكميّة الأراضي. عدم الوضوح والضبابيّة في تحديد مصدر الأراضي التي تم امتلاكها (بعد طرد أو إخراج أصحابها أو بعد سلبها ومصادرتها منهم باستخدام القوانين) يشكّل سياسة موجّهة لتأمين الامتلاك اليهوديّ للحيّز وإعاقة خلق تسوية مستقبليّة على الأراضي. يركّز

الفصل الرابع على مناقشة ادعاء الامتلاك على الأراضي التي تمت مصادرتها من مواطني الدولة العرب بعد قيامها، وخلال ما يطلق عليه المؤلف: "خلال الجريان العادي للأمور". وفي هذا السياق يقول الباحث بأنّ حجم مصادرة الأراضي من المواطنين العرب لم يكن بشكل نسبيّ اكبر بكثير من تلك الأراضي التي تمت مصادرتها من المواطنين اليهود، وإذا ما تم تحديد كمي لعدد الدونمات فإنّ المصادرة من المواطنين العرب أقل نسبيًا. وبذلك يحاول الباحث أن يدّعي بأن نسبة العرب الذين يملكون أراضي خاصة أكثر من اليهود، ولذلك فإنّ الفجوة بين نسبة الأرض المصادرة للأغراض العامة يظهر وكأنها من العرب فقط. ويتابع الباحث في الفصل الخامس عرض مناقشة ادعاء الامتلاك من خلال قوله إنّ الامتلاك شمل الأراضي التي تم تسجيلها على اسم الدولة خلال عملية تسوية الأراضي. حيث إن عملية التسوية جاءت لمسح الأراضي وتحديد حدود قطع الأراضي وتسجيل الملكية لأجل إصدار شهادات ملكيّة "كوشان طابو". ويضيف لنا الباحث نقده لادعاء الامتلاك خلال عملية التسوية؛ على أنها مبنية وكأنّ الأراضي كلها عربية قبل التسوية، وهنا لا يوافق الباحث مع هذا الادعاء مبرّرا ومسوّغا عدم موافقته بعدة نقاط وأهمها أنّه ليس من الضرورة أن كل أرض غير مستغلة أو كما تعرف حسب قانون الأراضي العثماني 1858، كأراضي موات أو متروكة أو حتى جزء من الأراضي الأميريّة والوقف، هي عربية. هذه الأراضي غير المستغلة لم تكن عربية حسب ادعائه لأنها لم تكن خاصة. وفي هذا السياق يختم عرضه في الفصل السادس الذي يناقش مسألة امتلاك الأراضي في النقب. ويدّعي الباحث بأن أراضي النقب لم تكن ملكا خاصا لأشخاص، بل هي مناطق صحراوية غير مستغلة، حتى وإن كانت تشكل حيّز حياة وعيش للعرب البدو. وإنّ ادعاء ومطلب العرب بامتلاكهم للأرض في النقب مبنيان على أن هذا الحيّز هو حيز ثقافيّ وتاريخيّ يتبع لقبائل بدويّة وبذلك فإنها تعلن أن كلّ هذه الأراضي عربية وأنّ استخدامها من قبل اليهود الصهيونيين هو استخدام من أجل إحلال الامتلاك وتهويده. حتى الآن ما زالت الدولة لا تعترف بأملاك وبحق العرب الفلسطينيين في النقب على أراضيهم، بل أعلنت بأنها تابعة للدولة، وطالبت أصحاب الأراضي تقديم ادعاءات إثبات ملكية منذ 1969 وحتى الآن لم تقرّ الدولة بحق العرب كأفراد وجماعات على الأرض التي عاشوا بها ويعيشون بها حاليا.

يشكل هذا الكتاب ملخّص أبحاث قام بها المؤلف لأجل تبرير عملية امتلاك وسيطرة إسرائيلية على الأراضي، محاولا صياغة مصطلحات ومفاهيم تشكك بعملية تهويد الأرض وامتلاكها بواسطة استخدام وسائل متعددة. إن الإضافة النوعية التي يقدمها الكتاب تتركز بكيفية طرح ادعاءات الامتلاك ونقضها، متجاهلا كثير من المركّبات المتعلقة بامتلاك الأرض، بدون أن يفرّق بين الحق الطبيعيّ لامتلاك الحيِّز لمجموعة قوميّة تنتمي الى المكان وينتمي المكان إليها، بالإضافة إلى الحيّز والملك الخاص لأبناء هذه المجموعة القوميّة. إن محاولة الباحث التفريق بين الحيّز المفتوح العام والحيِّز الخاص لأجل تبرير

رد الطرح العربي الفلسطيني بأنّ الحيّز العام المفتوح والمشهد العام هو ملك وحق طبيعي لمجمل السكان الذين يعيشون به، ويمكن تأسيس الدولة القطرية وبسط السيادة على الحيِّز العام والخاص. وإن سيطرة دولة جديدة حلت محل تلك التي سبقتها لا ينفي حق الأولى على الأراضي إلا بعد تسويه غير قسريّة يتفق عليها بين الأطراف المتصارعة على الحيّز. إن تجاهل الباحث لمركّبات السيادة على الأرض، والحيِّزات التابعة والمملوكة والمدارة بواسطة قبائل أو حمائل بموجب "قوانين" الأعراف التقليدية غير المكتوبه وغير الرسميّة، سارية المفعول في المجتمع الفلسطيني خاصة في منطقة النقب. كذلك فإنّ تجاهل دور القوانين والأعراف التي صيغت خلال الفترة العثمانية، والتي منحت الدولة حق السيطرة على الحيِّز العام والأراضي المفتوحة غير المستغلة، وتماثل الأهداف بين الدولة والمواطن التي تمنح المواطن شعورا أن الدولة تابعة له؛ هذه القوانين العثمانية استخدمت كذلك من قبل الانتداب البريطاني الذي زاد عليها من أجل إحكام سيطرة الحكم المركزيّ على الأرض. وجاءت دولة إسرائيل لكي تكون وريثة الحكم المركزيّ العثمانيّ والانتدابيّ، بعد أن شكّلت حكما مركزيا يسيطر على الأرض العامة والمفتوحة، ليس لأجل صالح كل المواطنين، بل جندت القوانين والقوة للسيطرة على الأرض من خلال امتلاكها لأجل انجاز مشروع إقامة الدولة اليهودية، والذي يقف مناقضا لمشروع الشعب العربي الفلسطينيّ الذي كان يرغب بإقامة دولته وبسط سيادته على مجمل الحيّز الفلسطينيّ الانتدابيّ، وتأمين وتوفير الأرض للمواطن التي تشمل الأرض العامة والخاصة. لذلك فإنّ نزع "ادعاء الامتلاك" من السياق الجيو- سياسي وإنشاء دولة كجزء من مشروع قوميّ يهوديّ صهيونيّ لا يفعله الباحث فقط، ولكنّه يضعه كفرضيّة لدراسته، رغم أن هذه الفرضية أساس الإشكال الأخلاقي الجيو- سياسي ومصدر لنشوء ادعاء التمييز.

كذلك فإنّ ادعاء مقارنة مصادرة أراضي من العرب بالمقارنة مع اليهود بموجب أمر استملاك الأراضي للمرافق العامة 1943، والاستنتاج بأنّ مصادرة الأراضي للأغراض العامة، لا تقف عندهم بل موجودة لدى اليهود، هو ادّعاء ساذج لأنه يتجاهل قوانين كثيرة بلغ عددها أكثر من ثمانية عشر قانونا، من خلالها وبموجبها تم سلب ومصادرة أراضي كثيرة من العرب مواطني الدولة، بالإضافة إلى المصادرة والسيطرة على أراضي العرب الفلسطينيين الذين أصبحوا لاجئين، جزء منهم مهجرين في وطنهم ومعرّفين "كلاجئين داخليين" أو يطلق عليهم لقب "حاضر غائب"، وهو تعريف يشمل وجود الشخص في بلده ولكن تم سلبه ملكه وأرضه. كما أن تجاهل غايات المصادرة حسب أمر استملاك الأراضي للمرافق العامة وهي إقامة بلدات يهودية أو مشاريع تخدم الدولة اليهودية، ولم تكن لمصلحة العرب كمجموعة هدف مستفيدة من المصادرة، يؤكد أن عملية الاستملاك والامتلاك هي لأجل إحلال وسيطرة يهودية على الأرض. هذا الإحلال ما زال مستمرا رغم سيادة الدولة.

مما تقدم يتضح أن الباحث عرض ادعاءات وبراهين بشكل انتقائي على منهجية انتخابيّة لتبرر ادعاءاته، ولتسهم في عرض ادعاء العرب الفلسطينيين بأنه غير صحيح، وهو أمر لا نقبله ونردّه. رغم اختلافي مع الباحث في طروحاته وعرضه، إلا أن الكتاب يتناول موضوعا في غاية الأهمية، ويحاول إضافة مبررات ومسوّغات للسيطرة اليهودية الصهيونية على الأرض، وهو استمرار لما يصنعه عدد غير قليل من الباحثين في الأكاديمية الإسرائيلية المجندين لمشروع الدولة اليهودية الديمقراطية لأجل عقلنة وشرعنة هذا المشروع وتبرير عملية امتلاك الحيّز وإقصاء العرب منه بعد السيطرة عليه. لا شك بأنّ الكتاب أضاف إضافة نوعية للمكتبة التي تناولت قضيّة الصراع على الأرض وامتلاك الأراضي وننصح القرّاء المتخصصين في القانون والعلوم الاجتماعيّة والسياسيّة، خاصة العرب، الإطلاع على هذا الكتاب لفهم الخطاب والممارسة التي تقوم بها المؤسّسة القانونيّة، السياسيّة والأكاديميّة الإسرائيليّة في سبيل تأمين أخلاقيّة وقانونيّة السيطرة على الأراضي في البلاد مستخدمة البحث العلميّ لخدمة الايدولوجيا السياسيّة.

**منـال شلبـي**

مراجعة في كتاب

**النساء الفلسطينيات في إسرائيل:**
**الهوية، علاقات القوى وطرق المواجهة (2010).**
تحرير: سراب أبو ربيعة– قويدر ونعمي فينر ليفي.
معهد فان ليرالقدس والكيبوتس الموحد (بالعبرية).

[נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות. עורכות:
סראב אבו רביעה- קווידר ונעמי וינר- לוי. מכון ון ליר בירושלים-
הוצאת הקיבוץ המאוחד (2010).]

ما زالت تعاني المرأة الفلسطينية في البلاد من مكانة متدّنية، كونها جزءا من أقلية قومية في دولة إسرائيل وكونها جزءاً من مجتمع أبويّ يتميّز بالهرمية، حيث تغلب سلطة الرجال على النساء، وسلطة كبار السن على صغار السن، كما وتعاني النساء الفلسطينيات في اسرائيل من تمييز وقمع على المستويين المدني –السياسي وعلى المستوى الاجتماعي. فعلى المستوى الاجتماعي مطلوب من المرأة أن تكون عند حسن توقّع المجتمع منها، حيث يجب عليها أن "تحافظ" على نفسها، شرفها وطهارتها، كما يجب أن تحافظ على شرف العائلة. وفي هذا المضمار ونتيجة لهذه المفاهيم، تعاني النساء من ظواهر مجتمعية عديدة، منها: العنف الجسدي والجنسي، القتل على خلفية ما يُسمى شرف العائلة، والعديد من الممارسات التي تقمعها وتميّز ضدها. إن أشكال العنف والتمييز هذه، تلقي بظلالها على مجالات أخرى في الحيّز العام التي تحاول النساء اختراقها: كالعمل والسياسة.

تُعتبر الأقليّة الفلسطينية في البلاد صاحبة المكانة الأدنى من حيث المكانة الاقتصادية– الاجتماعية والمساواة في فرص العمل ومعدل الدخل. في التقرير الذي قدّم للجنة مساواة المرأة في الأمم المتحدة عام 2010، يتبيّن أن نسبة النساء اللواتي ينتمين إلى سوق العمل، هي 16.6% في حين أن بقية النساء، أي ما يقارب 160.000 امرأة عربية، عاطلات عن العمل أو غير تابعات لسوق العمل (CEDAW, 2010).

تُطابق هذه المعطيات، معطيات التقرير الذي قُدّم من قبل "منتدى الميزانية العادلة"

في العام 2007 ، والذي يُشير إلى أن المكانة الاقتصادية للمرأة الفلسطينية متدنّية وتقع في أدنى درجات السلم الاجتماعيّ والاقتصاديّ، حيث يشير التقرير إلى أن نسبة النساء المشاركات في سوق العمل لم تشهد تغييراً كبيراً في العقد الأخير. ففي العام 1995، كانت نسبة النساء التابعات لسوق العمل هي 16% وارتفعت إلى 18% في العام 2005، بالمقابل فإن نسبة النساء اليهوديات المندمجات في سوق العمل هي في ازدياد مستمر، فقد ارتفعت من 51% في العام 1995 إلى 56% في العام 2005. 84% من النساء العربيات العاملات هنّ أجيرات، و45% من النساء العربيات يعملن بوظائف جزئية، والسبب في ذلك يعود إلى قلّة الوظائف الكاملة، وشبه انعدام وظائف إضافية ( شتيوي وحسون، 2007).

إضافة إلى العامل الاقتصاديّ، يشكّل العامل الثقافيّ مركباً هاماً في واقع الفلسطينيين في إسرائيل بشكل عام، وفي واقع النساء بشكل خاص، حيث تشدّد الثقافة العربية على الهوية الجماعية مقابل الهوية الفردية وتشكّل العائلة الموسّعة والعائلة المصغّرة وحدات اقتصادية- اجتماعية تساهم في الحفاظ على البقاء، لا سيّما في واقع تشعر به نسبة كبيرة جداً من الفلسطينيين بالغربة وبعدم الانتماء للدولة التي لا توفرّ لهم الحماية، الأمر الذي يؤدي بأفراد المجتمع إلى التعلّق بالعائلة الموسّعة من أجل الحصول على حماية جسدية وأمنا معنوياً واقتصادياً. فنرى بأن العائلة الموسّعة تحتل دوراً كبيراً في حياة الفرد العربيّ ممّا يعزز حاجته بالانتماء والطاعة والتعاطف الكبير مع أفراد عائلته (دويري، 1997)

في ظل هذه المعطيات وكنتيجة للوضعية الخاصة للنساء الفلسطينيات، نلحظ في الآونة الأخيرة اهتمام ببحث السيرورة التي يمر بها المجتمع الفلسطيني بشكل عام، وبحث وضعية النساء الفلسطينيات بشكل خاص، وقد تناولت الأدبيات في العالم العربي مميّزات المجتمع الأبوي والأبوية كما عرّفها إبراهيم الحيدري (2003)، وتُعرّف الأبوية بسلطة الرجال ودونيّة النساء في المجال العامّ وفي المجال الخاصّ وهي تتمثّل في الحياة الخاصّة- العائلية كما في المؤسسات الاجتماعية وتنعكس في ثقافة وسلوكيات الأفراد، وفي مواقفهم، وتتميز العلاقة بالهرمية حيث يملك الأب والأخ السلطة وتمرر هذه العلاقة الهرمية في التربية في العائلة العربية، وأحيانا بشكل تلقائي وأوتوماتيكي، إلى حياة الأزواج الشابة الذين يطبّقون قواعد العائلة الموسّعة.

على الرغم من مؤشرات التغيير في المجتمع العربي، إلا أن إبراهيم الحيدري يصف ديناميكية الأبوية كمؤثرة جداً على حياة الأفراد حتى يومنا هذا (الحيدري، 2003: 273)

عادةً ما تهتم الدراسات المتعلّقة بمكانة المرأة العربية بدور العائلة والقيم والدين وتأثيرها على مكانة المرأة، فيما اعتمدت الأبحاث التي تناولت مكانة المرأة الفلسطينية في إسرائيل إلى المنهج الوصفي التجريبي من جهة، والى الأخذ بالقيم الثقافية أو السياسية

من دون ربطها معاً في إطار الخصوصية الفلسطينية في إسرائيل من جهة أخرى. نادراً ما تم وضع نظرية متكاملة تربط بين مكانة المرأة وعلاقتها بحقول القوة المتعددة: الحقل التاريخي – الوطني، الحقل السياسي- العرقي، الحقل الثقافي، والحقل الاقتصادي. (غانم، 2005: 62).

يتناول كتاب "نساء فلسطينيات في إسرائيل، الهوية، علاقات القوى وطرق المواجهة"، زوايا متنوّعة لواقع النساء الفلسطينيات مواطنات دولة إسرائيل. ويحاول الربط ما بين حقول القوى المتعدّدة، حيث يعرض النساء في الحقل الوطني والسياسي والثقافي والاقتصادي. ما يميّز هذا الكتاب، بالإضافة إلى وضع تجربة النساء في السياقات المختلفة، عرض النساء كمجموعات متنوّعة، وليست كمجموعة واحدة ومتجانسة، حيث تعيش النساء في قرى ومدن وفي قرى غير معترف بها، وتنتمي إلى مختلف الأديان والثقافات، كذلك يعرض الكتاب تنوّع الإمكانيات والتحديّات الأساسية التي تواجهها النساء في واقعهن اليومي واستراتيجيات مواجهتهن لهذه الأليات، كما تتناول مقالات أخرى في الكتاب جوانب شخصية في تجربة النساء الفلسطينيات، كمقال الباحثة خوله أبو بكر: "بين الاستقلالية والسيطرة- حالة المرأة الأرملة العربية"، والذي ي يركّز على صعوبات شخصية في حياة النساء الفلسطينيات نتيجة للحالة الاجتماعية، كتجربة النساء في المؤسسة متعددة الزوجات في المجتمع العربي البدوي في النقب، والحياة ما بعد الجامعة للباحثة سراب أبو ربيعة- قويدر. ويعرض الكتاب مقالات تتناول قضايا ومساحات أخرى تخترقها النساء للباحثة حانا هرتسوغ، كالحياة السياسية والانخراط في الحياة الجامعية والعمل، وجوانب شخصية في حياة النساء وتفاعلها مع تربيتها، والبلاغات الاجتماعية التي نشأت عليها، كالحب، الزواج والزوجية. كما ويشدّد الكتاب في جزء من المقالات على موضوع التعزيز ونقاط القوى لدى النساء ويبحث في الآليات التي تؤدي إلى تحسين مكانتها الاجتماعية.

تكمن خصوصية الكتاب في العرض الصريح والجريء للواقع المركّب الذي تعيشه النساء، فقط من خلال عرض المركبّات والجوانب المتجانسة والمكمّلة لبعضها البعض والمتناقضة في آن واحد. ففي الوقت الذي يعرض الكتاب الصعوبات والحواجز المجتمعية الأبوية الذكورية التي تقيّد المرأة وتحد من حريتها، يحاول عرض تحدّيات ومداخل وآليات تعامل ومواجهة التي تنتهجها النساء من أجل التأقلم في المجتمع ومن أجل تقوية الذات والتعزيز الاجتماعي والشخصي. فنرى في هذا الكتاب محاولة في هذا الكتاب كمحاولة لعرض السياق المركّب لحياة النساء الفلسطينيات وخلفيتهن المختلفة التي تخلق الواقع المركّب من الناحية الثقافية والاجتماعية وانعاكسة على حياتهن وخياراتهن. إن هذا التعدد والتنوّع، يعرض ويوثّق طرق مواجهة النساء للمجتمع وتقاليده، ويعطي إمكانيات وفيرة للنساء في حيّز "الوكالة" وقدرة "الحراك" (أبو ربيعة- قويدر وفينر- ليفي، 2010: 13)

إن التناقضات التي نلمسها في الحياة العامة للنساء والتي لمسناها من خلال الطرح العام للكتاب، تلقي الضوء على مواجهة النساء ورفضهن للقواعد الأبوية، لكن في ذات الوقت تلقي الضوء على رفض النساء للعيش حسب النموذج الغربي أو الثقافة الغربية، أي يُظهر الكتاب صعوبة تقبّل النساء للعادات والتقاليد "الغربية" وتفضيلهن للتغيير من داخل المجتمع والتعامل معه في محاولة لخلق واقع أفضل والحصول على حقوق متساوية. هذه المحاولة للاحتجاج والتغيير من داخل المجتمع، تجسّد الواقع الذي تحدّثت عنه الباحثة سراب أبو ربيعة (2005) في مقالتها "يواجهن من داخل الهامش، ثلاثة أجيال للنساء البدويات في النقب"، حيث تدعّي أن المشترك بين تجربة النساء في المجتمع العربي الشرق أوسطي هو أنهن معرّفات كنساء متعلّقات برجل واحد – الأب أو الأخ ، حتى المرأة التي تُعتبر قوية جداً والتي تحاول كسر الحواجز المجتمعية هي مغلقة في الحدود الأبوية. وتضيف أبو ربيعة: "إن النساء في الشرق الأوسط يحاربن المجتمع الأبوي من أجل المساواة في الحقوق الاقتصادية السياسية والتربوية، لكن، وبالرغم من ذلك، لا تقبل الكثير منهن نمط الحياة الغربي كحل لقضاياهن الاجتماعية، ويفضلّن التغيير من داخل المجتمع والثقافة والدين، أي ما يعني العودة إلى جذور الإسلام بالطريقة التي تخدم احتياجاتهن ومستقبلهن" (أبو ربيعة، 2005، ص 91–90).

بالتوافق مع هذه النظرية والنظريات التي تنبثق منها معظم المقالات في الكتاب، تتعامل سعاد جوزيف في كتابها (1999) Intimate Selving in Arab Families ، مع الأشكال المتنوّعة للنظام الأبوي. فهي تعرض التركيبة القائمة في المبنى التاريخي والثقافي لعلاقة القربى والعلاقات الحميمية في العائلات في العالم العربي، الذين ينتجون ما يسمّى بالوكالة "Agency": أي وكالة الأفراد. جوزيف تعارض عولمة المصطلحات والتفسيرات الثقافيّة التي تتطرق للأفراد في المجتمع العربي بمصطلحات طبيعية وجوهرية، وتؤمن بقدرة الأفراد على إحداث التغيير في المجتمع الأبوي الصعب، وتعرض كيف يُصقل المفهوم الأكثر ذاتية وشخصية بالذات في هذا الجهاز غير المتساوي (جوزيف، 1999). القيمة المضافة لنظرية جوزيف لهذا النقاش، هو بأنه يجب عدم تجاهل "عدم المساواة الجندرية"، لكن في نفس الوقت، علينا تفّهم تماثل النساء العميق مع الرجال الذين تربطهن بهم علاقات قربى عائلية، لذا فإنه بالرغم من أن النساء تعيش واقع يسوده قمع وألم وعنف، فهن يعشن واقع به حب وتعاطف والتزام تجاه هؤلاء الرجال أنفسهم. يفسّر ذلك مدى إصرار النساء– بالرغم من القمع المجتمعي، وبالرغم من احتجاجهن على التقاليد والعادات القامعة– على العمل من داخل المجتمع من أجل التغيير وتحسين واقع النساء بشكل خاص، وواقع المجتمع بشكل عام. فهن يتعاطفن مع المجتمع ويشعرن بالقرب منه، ويتجسد ذلك على سبيل المثال في مقالة خوله أبو بكر" بين الاستقلالية والسيطرة: حالة المرأة الأرملة العربية". هذا التماثل لا يدلّ بالضرورة على ضعف أو خنوع إنما على قوة واستقلالية إلى حد ما. وهنا تُطرح

الأسئلة: ما مدى تعاون النساء في المجتمعات الأبوية مع القمع؟ وما مدى تذويتهن له ؟ وما مدى تعاونهن معه بشكل فعالّ؟ ومتى يعارضنه؟ ما الحد الفاصل بين تذويت القمع والتعامل معه؟ وبين معارضته ورفضه بشكل واضح؟

للإجابة ولو جزئياً على هذه التساؤلات، يمكن امعان النظر بقوة النساء التي تبرز في هذا الكتاب، القوة التي تكمن في ايجاد وهذا ما يُبرزه هذا الكتاب، في إيجاد طرق ليّنة للتعامل مع أبوية المجتمع. نرى ذلك على سبيل المثال في مقالة لورين اردريخ: "دروب العودة: النساء الفلسطينيات في إسرائيل بعد الجامعة"، حيث تعرض وبشكل واضح استخدام النساء لوسائل تستطيع من خلالها الحصول ولوعلى قسط صغير إضافي من الحرية والاستقلالية كمواصلة التعليم في الجامعة للألقاب المتقدّمة وبذلك ضمان الاستقلالية المعنوية والجسدية عن العائلة.

يضع هذا الكتاب بين أيدينا مضامين نسائية ونسويه قديمة جديدة، حيث يعرض تجارب النساء المثيرة والصعبة في آن واحد، ويسلط الضوء على جوانب حياتية شخصية وعميقة، سياسية وجماهيرية في ذات الوقت. ما يميّزه بأنه يعرض تجارب النساء الخاصة من منظورهن الشخصي كما يعرّفنه بطريقتهن وبكلماتهن. كما يبرز طرق مواجهة النساء وتعاملهن مع الظلم والقمع الذي يمارس ضدهن والذي يشكّل مركباً هاماً في حياتهن.

يعرض الكتاب صعوبات وخوف وفقدان أمل، لكنه يعرض أيضا قوة عزم واستقلالية ودافعية للتغيير. جزء من المقالات يشير إلى رغبة النساء في تغيير الواقع والتحرر من القيود المفروضة عليهن من المجتمع ومعارضتهن لهذه القيود بطريقتهن الخاصّة، ومن داخل المجتمع، فتتفاوض النساء مع المجتمع الأبوي ويحاولن "جني الأرباح" من هذا المجتمع دون الوصول إلى "حرب"، وهذا آلية جيّدة وذكية ومقبولة وهي متبّعة أيضا في مجالات أخرى في حياة النساء خاصةً في المجال السياسي على سبيل المثال، في كتاب "طريق وعرة" (1998)، تسمّي الباحثة خوله أبو بكر إستراتيجية التعامل هذه بالإستراتيجية العملية التي تتبنّاها النساء مع الأخذ بعين الاعتبار المجتمع القائم وتقاليده، فهن لا يقمن بعمل ثوري ضد المجتمع، إنما يحاولن التغيير من داخله، هذا النضال الأوليّ الذي حاربت النساء السياسيات من أجله كان للحصول على حقهن في التعليم العالي، وفي هذا المجال حصلت النساء على موافقة ودعم العائلة والمجتمع لأنّ التعليم العالي لا يتناقض مع قيم ومبادئ المجتمع التقليدية، لكن استطاعت النساء تطوير هذه القوة التي حصلت عليها من المجتمع إلى قوة اجتماعية وسياسية مكنّتها من التدخّل والتغيير في حياة النساء الاجتماعية (أبو بكر، 1998).

يمكننا أن نلحظ من خلال الكتاب أنه لا يزال الهاجس الأبوي القمعي، وبالرغم من التغيير

الذي يحدث في المجتمع العربي، يخيّم على حياة النساء ويحد من حريّتهن، ونلحظ أيضا حضور وتأثير القمع والاضطهاد السياسي للأقلية الفلسطينية، وإسقاطات هذا القمع على الحياة الاجتماعية للفلسطينيين بشكل عام، وعلى حياة النساء بشكل خاص، حيث يعتبر هذا الموضوع موضوعاً مركزياً في حياة الفلسطينيين يولون له الاهتمام الأول حيث يأتي على حساب التغيير الاجتماعي الداخلي ويضع التعامل مع القضايا النسوية وما تعانيه النساء من ظواهر اجتماعية في آخر سلم الأولويات.

على الرغم من التغيير الخارجي الذي يحدث في حياة النساء (على سبيل المثال، تعليم في الجامعات، العمل خارج البيت..) ما زال هناك خطاب داخلي في المجتمع الفلسطيني يتعامل مع قضايا النساء كـ "طابو"، أي مسائل محظورة، وأمور من الممنوع التحدّث عنها واختراقها، كقضايا: شرعية الحب والزواج وحق المرأة المطلّقة آو الأرملة بالزواج مرة أخرى، والاعتداءات الجنسية على إشكالها، وجنسانية النساء. إن واقع النساء مركّب ويبرز صعوبات عديدة وقمع سياسي واجتماعي واقتصادي، وبسبب هذا القمع، فإن سيرورة التحرر والتحدّيث والتغيير الجذري في حياة النساء، هي سيرورة غير كاملة، فهنالك حداثة وتغيير في أسلوب الحياة كما تصفه روضة كناعنة في كتابها "ولادة الأمة" 2002، كالتغيير في خروج النساء للتعليم، القدرة على التنقّل، انخفاض في الولادة، وتحسّن في الحالة الصحية للنساء، لكن المجتمع "عالق" لا يحدث به تغيير جذري حقيقي، لا تتطور به طبقة وسطى، هنالك قمع سياسي وقمع في جميع مجالات الحياة، حتى في الأمور التي حدث بها تغيير، وهذا ما يفسّر التناقضات الموجودة في حياة النساء والتي تبرز في سلوكياتهن ومواقفهن تجاه المجتمع، حيث تعكس تناقضات سلوكيات النساء هذه، التناقضات الموجودة في حياة المجتمع بشكل عام.

حيال هذ الواقع الذي يبرزه هذا الكتاب، لا يمكننا الحديث عن سيرورة تغيير عميق في أسس المجتمع الأبوي العربي في العائلة وفي المجتمع، كما لا يمكننا الحديث عن "ثورة" نسوية أيدلوجية قيمية تقودها نساء مثقفات وعاملات، بل نرى محاولات فردية وتغييرات تحصل على مستوى المجموعة، أو على مستوى طبقة معيّنة، تبقى في إطار المحاولة التي لا تُحدث تغييرات جذرية في العلاقات الجندرية داخل العائلة، ولا تخلُص إلى علاقات متساوية تماماً في جميع المجالات، كما انه لن تستطيع هذه المحاولات تحرير النساء اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً بشكل كامل، وهذا ما يظهره الكتاب بشكل واضح من خلال عرض قضية خروج النساء للعمل والتعليم العالي، التي لا تضمن بالضرورة للنساء استقلالية فكرية ومعنوية وجسدية كاملة.

من أجل الحصول على التغيير النسوي الجذري، ومن أجل تأسيس علاقة صحية متساوية وطبيعية بين الرجال والنساء في المجتمع، يجب دمج النضال السياسي والنضال الاجتماعي الجندري داخل المجتمع الفلسطيني، ويجب الامتناع عن تجزيء

النضال والتعامل معه بمرحلية : السياسي أولا، ومن ثم الاجتماعي، والعمل على إنهاء جميع أشكال القمع الواقعة على المجتمع الفلسطيني السياسية منها والاجتماعية وهذا ما أخفق الكتاب في التركيز عليه.

## مراجع:


أبو بكر، خولة. (1998). *في طريق وعرة: نساء عربيات قائدات سياسيات في اسرائيل*. القدس: المركز لبحث المجتمع العربي. معهد فان لير.

ألحيدري، ابراهيم. (2003). *النظام الأبوي واشكالية الجنس عند العرب*. بيروت: دار الساقي.

غانم، هنيدة. (2005). م*واقف من قضايا وحقوق المرأة الفلسطينية في اسرائيل*. الناصرة: جمعية نساء ضد العنف.

אבו רביעה- קוידר, סראב. (2005). מתמודדות מתוך שוליות: שלוש דורות של נשים בדואיות בנגב. בתוך דהן, כלב וברקוביץ' (עורכות), *נשים בדרום: מרחב, פריפריה ומגדר*. באר שבע. הוצאת ספרים של אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

אבו רביעה- קוידר, סראב ווינר- לוי, נעמי (2010) (עורכות). *נשים פלסטיניות בישראל: זהות, יחסי כוח והתמודדות*. מכון ון ליר בירושלים. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

שתיווי, עולא וחסון, יעל. (2007). *נשים ערביות בעבודה*. נייר עמדה שהוגש מטעם הפורום לתקציב הוגן. מרכז אדוה.

CEDAW. 2010. *The Status of Palestinian Women Citizens of Israel. The NGO's Alternative Pre-Sessional Report on Israeli's Implementation of the United Nations convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against women*. Submitted in December 2010 to the pre-sessional working group

Dwairy, Marwan. (1997). *Personality, Culture And Arabic Society: Psychosocial Study.* Jerusalem: Al-Nur Press.

Joseph, Su`ad. 1999. *Intimate Selving in Arab Families: Gender, Self and Identity.* New York: Syracuse University Press.

Kanaaneh- Ann, Rhoda. 2002. *Birthing The Nation: Strategies Of Palestinian Women in Israel.* Berkely: University of California Press.


*منال شلبي: ناشطة وباحثة نسويّة- حاصلة على اللقب الثاني في الدراسات النسوية.

**غالــب عنابــسة**
الكلية الاكاديمية- بيت بيرل،
المعهد الاكاديمي لتأهيل المعلمين العرب

مراجعة في كتاب:

أمارة، محمد. (2010).

**اللغة العربية في إسرائيل - سياقات وتحديات،**
دراسات، دار الفكر/الأردن: دار الهدى م.ض.

إن الجانب اللغويّ جانب أساسيّ من جوانب حياتنا، واللغة مقوّم من أهمّ مقومات حياتنا وكياننا، وهي الحاملة لثقافتنا، ورسالتنا، والرابط الموحّد بيننا، والمكوّن لبنية تفكيرنا، والصلة بين أجيالنا، والصلة كذلك بيننا وبين كثير من الأمم .

من المعلوم أنّ اللغة من أفضل السبل لمعرفة شخصية أمتنا وخصائصها، وهي الأداة التي سجلت منذ أبعد العهود أفكارنا وأحاسيسنا، وهي البيئة الفكريّة التي نعيش فيها، وحلقة الوصل التي تربط الماضي والحاضر بالمستقبل؛ إنها تمثّل خصائص الأمّة؛ وقد كانت عبر التاريخ مسايرة لشخصيّة الأمة العربية؛ بل لقد غدت العربيّة لغة تحمل رسالة إنسانيّة بمفاهيمها وأفكارها، واستطاعت أن تكون لغة حضارة إنسانيّة واسعة اشتركت فيها أمم شتّى كان العرب نواتها الأساسيّة والموجهين لسفينتها، اعتبروها جميعاً لغة حضارتهم وثقافتهم؛ فاستطاعت أن تكون لغة العلم. واللغة من الأمة أساس وحدتها، ومرآة حضارتها، ولغة قرآنها الذي تبوّأ الذروة؛ فكان مظهر إعجاز لغتها القوميّة .

لا شكّ أنّ القرآن بالنسبة إلى العرب جميعًا، كتاب لبست فيه لغتهم ثوب الإعجاز، وهو كتاب يشد إلى لغتهم مئات الملايين من أجناس وأقوام يقدسون لغة العرب، ويفخرون بأن يكون لهم منها نصيب.

ليس جديدًا أن نقرأ دراسات للبروفيسور محمد أمارة في مجال الدراسات اللغوية،

فقد صدرت له أبحاث سابقًا باللغة الانجليزية والعربيَّة والعبريَّة، تتناول المخزون اللغويّ، وسياسة التربيّة اللغويّة للمواطنين العرب في إسرائيل، بالمقارنة مع السياقات القطريّة والعالميّة. وأريد أن أشير إلى نقطة هامّة في هذا الحقل، هي أن الكتاب المشار إليه أعلاه، ليس تلخيصًا لأبحاث ودراسات سابقة، وإنما جاءت الأبحاث السابقة في هذا المجال، لتشكل في الكتاب لبنات لفهم وتحليل خصوصيّة اللغة العربيّة، سياقاتها وتحدياتها بمفهوم شموليّ في ظل الواقع الإسرائيليّ المركب، وارتباطها الوثيق بالفضاء العربيّ الإقليميّ، والعولمة. كما ويطرح الكتاب العديد من الموضوعات الجديدة المطروحة، مثل المشهد اللغويّ الفلسطينيّ، المجامع اللغويّة التي أسّست مؤخرًا، دور الأحزاب، الحركات، والمجتمع المدنيّ في تعزيز العربيّة، ودورها في التصوّرات المستقبليّة، وبناء إطار نظريّ أوليّ لمواجهة التحديات. لذا فنحن أمام دراسة شاملة، جديدة، مختلفة، ومتميزة في هذا المضمار.

يضم الكتاب ثمانية عشر فصلا، يتناول الفصل الأول مسألة اللغة والهوية باعتبارهما تلعبان دورًا مركزيًّا في الحياة الاجتماعيَّة لأي شعب، بل أن اللغة هي المكوّن الأساسيّ للهويّة. وفي عصرنا الحاضر أصبحت الهويّة العرقيّة من أهم الهويات، إذا أخذنا بعين الاعتبار الصراعات بين الشعوب، كالصراع العربيّ- الإسرائيليّ، والأقليات الإثنيّة التي تعيش في ظل الأكثريّة. وقد شغل هذا الموضوع الكثير من الباحثين على حد تعبير الباحث أمارة.

يشير أمارة في هذا الفصل إلى العلاقة بين العربيّة والهويّة والثقافة العربيّة، فلا يمكن الفصل بينهما إذا أخذنا بعين الاعتبار دور اللغة العربيّة في التاريخ والثقافة الإسلاميّة؛ فهي لغة القرآن والدين والثقافة الإسلاميّة. لكن رغم التحديات التي واجهت العربية في إسرائيل فقد تم الحفاظ على اللغة العربية بسبب هيمنة اللغة العبرية التي تعتبر وسيلة اتصال للعرب واليهود.

الفصل الثاني من الكتاب يستعرض، التحدّيات أمام اللغة العربيّة، والناطقين بها، منها قضيّة الازدواجيّة اللغويّة، فثمة اللغة المكتوبة المعياريّة، وهي لغة الثقافة والكتابة والتدريس، وهناك اللغة المحكيّة نعني لغة المثقفين والتخاطب اليوميّ بينهم، وكذلك اللغة المحكيّة التي تستخدم في الحياة الطبيعيّة اليوميّة. هذا الأمر يخلق تحدّيات أمام الطالب العربيّ في جميع مراحل التعليم. لقد واجه العالم العربيّ هذه التحديات بين مؤيد ومعارض للفصحى والعاميّة على مدار أكثر من مائة عام، وما زالت هذه المسألة قيد البحث حتى يومنا هذا، بسبب الاختلافات بين المثقفين العرب صوب هذه المسألة، التي لا نعثر عليها في سائر اللغات العالميّة، إن صح التعبير. لكن ثمة تحديات خارجيّة، مثل الاحتكاك بلغات أخرى، ودراسة الموضوعات المختلفة باللغة الأجنبية خاصة في الدول العربيّة التي

تدرس العديد من الموضوعات باللغة الانجليزية، انطلاقا بأن العربيّة عاجزة عن استيعاب المصطلحات الأجنبيّة (عدا جامعة دمشق التي تدرس موضوع الطب باللغة العربية). ناهيك عن تحدّيات المستعمر، رغم أن المستعمرين قد دحروا من الدول العربيّة، لكن ما زالت العربيّة نابضة في كل مكان، وحتى في السياق الإسرائيليّ.

يتناول أمارة في الفصل الثالث السياقات الداخليّة والإقليميّة المؤثّرة على اللغة العربيّة في إسرائيل، فقد تميّزت العلاقة بين العرب واليهود بالتّوتر؛ لأن إسرائيل لا تعترف بالعرب كأقليّة قوميّة، وقد انعكس هذا على الفضاء اللغويّ على أساس أن العبريّة هي المهيمنة وأن العربيّة رغم رسميّتها إلا أنها تعيش على هامش الواقع الإسرائيليّ، رغم التغيّرات في الآونة الأخيرة، والأصوات من قبل المفكرين اليهود الذين يطالبون بتعزيز العربيّة. أما بالنسبة للسياقات الإقليميّة؛ فإن العرب في إسرائيل بقوا تحت تأثير صدمة قوميّة ونفسيّة، خاصة بعد حرب 1967، لكن بعد حرب أكتوبر 1973، برزت لدى الأقليّة العربيّة الثقة بالنفس، وتلت ذلك أحداث من تدعو إلى عمليات سلام، ومظاهرات شعبيّة. كل هذه الجوانب أثّرت على المخزون اللغويّ للفلسطينيين، كاستخدام اللغة الفصحى، ودخول الانجليزيّة في قاموسهم، وجعل العبريّة اللغة المهيمنة.

الفصل الرابع يتناول مكانة اللغة العربيّة في إسرائيل، فلا شك بوجود غموض معين بالنسبة لمكانتها، فثمة فجوة بين مكانتها القانونيّة ومكانتها الاجتماعيّة والسياسيّة، ناهيك عن أن الطالب العربيّ في المرحلة الثانويّة يفضل أن يقدم ثلاث وحدات بجروت (امتحان اجتياز الدراسة الثانوية) في اللغة العربيّة، مقابل أربع وحدات في اللغة العبريّة، ناهيك أن العبرية في المشهد اللغويّ في المدن والقرى العربيّة هي الحاضرة في اللافتات.

أما في الفصل الخامس، فيتناول أمارة مميزات العربيّة في إسرائيل، ومنها: اختلاف اللهجات الفلسطينيّة من مكان لآخر، نعني لغتيّ القرى والمدن، واستعارة الكلمات والألفاظ من الانجليزيّة والعبريّة.

يستعرض أمارة في الفصل السادس والسابع هيمنة العبريّة في إسرائيل (العبرنة). تشير الباحثة شوهامي (1996) في هذا الصدد، أن المجتمع اليهوديّ عمل، منذ قيام الدولة، على تعزيز اللغة العبريّة، كلغة اتصال ولغة الهويّة القوميّة الجديدة، وبالمقابل تهميش اللغة العربيّة. وقد عملت الحركة الصهيونيّة على عبرنة أسماء الأماكن حتى ولو كان أصلها عربيّا (مثل "عيناف" التي استبدلت الاسم العربي "عنبتا"). وقد أقيم المجمع اللغوي العبريّ الذي ساهم في إضفاء شرعيّة على الأسماء الجديدة. أما بالنسبة لتعليم العبريّة لغير اليهود، فقد أثار هذا الجانب جدلا واسعا في الوسطين العربي واليهودي، فادّعى اليهود اليمينيون بأن ذلك يشكل خطرًا على أمن الدولة. ورأت مجموعة أخرى بأن

تعلم العبريّة يعتبر وسيلة لرعاية المواطنة الإسرائيليّة. بينما عارض العرب تعلم العبريّة انطلاقًا من خوفهم على طمس العربيّة. رغم هذا التباين فلا يزال الطلاب العرب بدءًا من المرحلة الابتدائية يدرسون العبريّة، وبات شعور الطالب العربيّ بأنه يدرس من الثقافة العبريّة أكثر من العربيّة، لكن في السبعينيات طرأ تغيير على المناهج ليتسنى للطالب العربيّ تعلم العبريّة كسبيل للتعليم العالي، وقد انعكس هذا الجانب في المناهج الجديدة التي ما زالت تركز على نسبة عالية من المادّة اليهوديّة. من جهة أخرى فلغة التعليم في الجامعات ما زالت بالعبريّة، بينما ما زالت العربيّة لغة هامشيّة.

يتناول الفصل الثامن من الكتاب تغلغل العبريّة إلى قلب العربيّة، فرغم تأثّر العبريّة باللغة العربيّة في القرون الوسطى، إلا أننا ومنذ الستينيات، ونحن نشهد تغلغل مزايا ومفردات عبريّة إلى القاموس العربيّ (رمزور، كوبات حوليم، شمينيت وغيرها)، وأحيانًا يتم استيعاب الكلمة مع التبديل الصوتي (יטפל, תלוש- يطّبل، تلوشات) وأصبحت العبريّة اللغة الثانية بالنسبة لمعاملاتهم بعد العربيّة. لم تكن هيمنة العبريّة على مستوى المفردات فقط، وإنّما تجاوزتها إلى المشهد اللغويّ في الإعلانات، وواجهات الحوانيت، وغير ذلك من فضاءات.

في الفصل التاسع يتناول أمارة المشهد اللغويّ من خلال عبرنة الأسماء والمواقع العربية، وقد أشار بن غوريون إلى أن هذه الظاهرة تعتبر جزءًا من الاحتلال عام 1948، وقد أشار شكري عرّاف (1992) إلى هذه الظاهرة، بما يخص ورود أسماء تكتسب الأصل الكنعانيّ لها (بئير شيبع، حديرة)، وقد برزت عبرنة الأسماء بشكل ملحوظ في مدينة القدس الشريف (جبل الزيتون- הר הזיתים).[1]

يستعرض الفصل العاشر المشهد اللغوي الحاليّ في البلدات العربيّة، حيث يظهر لنا الصراع اللغويّ بين العبريّة والعربيّة في المشهد اللغويّ، فرغم حضور العربيّة بالدرجة الأولى، إلا أن العبريّة تعتبر بارزة في هذا المشهد، نخص بالذكر المحلات التجاريّة، والمدارس، وأماكن بيع السيارات، ومدارس السياقة، والصيدليات[2] وغير ذلك.

يتناول الفصل الحادي عشر مدينة أم الفحم نموذجًا للمشهد اللغويّ، نخص بالذكر أسماء الأماكن، فمثلا أسماء المساجد، مكتوبة بالعربيّة ولكن لكل مسجد منطقته الموجودة فيها، فمسجد عمر بن الخطاب معروف بمسجد المحاجنة، ومسجد قباء معروف بمسجد الشيكون؛ أما الشوارع، فلا ذكر لأسمائها وإنما وردت الأسماء وفق الذاكرة الشعبيّة (شارع البير، شارع عين النبي)؛ بينما المؤسسات التعليميّة، مأخوذة من التراث العربيّ والاسلاميّ (ابن سينا، الغزالي)، فضلا عن أسماء الحارات والأحياء (حارة المحاميد،

1 أنظر في الكتاب جدولا يوضح العديد من الأسماء العربية التي تمت عبرنتها، ص140.
2 أنظر في الكتاب جدولا من الصور يثبت ذلك، ص -153 155.

حي عين النبي). ورغم مزاحمة العبريّة إلا أن العربيّة في المدينة هي الأبرز ضمن المشهد اللغويّ.

في الفصل الثاني عشر، يتناول الباحث اللغة العربيّة في جهاز التعليم العربيّ، من جانب المناهج وإسقاطاتها على الهويّة العربيّة، حيث كان التعامل معها ليس كمؤشر لأقليّة قوميّة، وإنما كجانب أدائيّ أو نفعيّ، وقد تم تطبيق هذه السياسة من خلال صياغة الأهداف التعليميّة، لكن ثمة إشكاليّات لا ترتبط بالمنهج التعليميّ وإنما بواقع وطبيعة اللغة العربيّة ومشكلاتها، نعني الإزدواجية (Diglossia) وحركات الإعراب، والقواعد، والرسم الإملائيّ. أما بالنسبة لدور اللغة في جهاز التعليم، فيشير أمارة بأن اللغة ليست وسيلة اتصال فحسب، وإنما هي منظومة من الإشارات والدلالات، ولكي تصبح اللغة العربيّة لغة جوهريّة في منهاج التعليم العربيّ فيجب كتابة المناهج باللغة العربيّة، استخدامها بالمعاملات اليوميّة، تعزيز مكانتها، ثم تغيير السياسة اللغويّة.

في الفصل الثالث عشر يتناول أمارة، تدريس العربيّة في المدارس اليهوديّة، مشيرًا بأن العربيّة لا تولى أي اهتمام في المدارس اليهوديّة، رغم القرارات من قبل المؤسّسات بهذا الصدد، وتشير الأبحاث بأن الجانب الأمنيّ كان له اعتباره في تدريس العربيّة. ليست جميع المدارس اليهوديّة تدرّس العربيّة، فمثلا المدارس الدينيّة لا تدرّسها، على اعتبار أن العربيّة هي لغة العدوّ، وفي عام 1986، قام وزير التعليم يتسحاق نافون بجعل تدريس العربيّة كمادة إجبارية في المدارس العبريّة، لكن لم يتم تطبيق القرار في جميع المدارس. وقد أظهرت الدراسات بأن الطالب اليهوديّ يفضل تعلم الانجليزية بالمقارنة مع اللغة العربيّة، لكن من جهة أخرى هناك مدارس تدرّس العربيّة فيها فضلا عن العبريّة، مثل جمعية (يدًا بيد، معهد جفعات حبيبة، وغيرهما). وخلاصة القول إن التعامل مع العربيّة ليس جانبًا إيجابيًا يستحق التقدير كسائر اللغات.

يستعرض الفصل الرابع عشر الإيديولوجيات اللغوية نحو العربيّة، من قبل بعض الأحزاب، مثل الحزب الشيوعيّ، الذي ابتغى من خلال منشوراته (الغد، والجديد) جعل العربيّة لغة حيويّة، وحزب التجمع اختار حرف الضاد رمزًا له تعبيرًا عن اللغة العربية، والتيّار الإسلاميّ الذي ضم في صفوفه شبانًا درسوا الشريعة الإسلاميّة، لكن لم يملك هذا التيّار إستراتيجية واضحة للحفاظ على اللغة العربيّة، فضلا عن الجمعيات الأهليّة التي ابتغت إحياء العربية بواسطة عقد الندوات والمؤتمرات، ولكن لم تملك برنامجًا سياسيًا في هذا الحقل.

الفصل الخامس عشر يتناول دور مجامع اللغة العربيّة في السياق الإسرائيلي، فقد أشرنا أعلاه إلى وجود عدد من المجامع للغة العربية في العالم العربيّ، وقد حددت المجامع أهدافها كما يلي ذكره:

- الحفاظ على العربيّة
- دراسة المصطلحات العلميّة
- العمل على تطوير وتنمية العربيّة
- النظر في أصول العربيّة وأساليبها، وغير ذلك من أهداف مرسومة.

ورغم إسهام المجامع اللغويّة في تنمية العربيّة، إلا أنه ما زالت تحدّيات لا تنكر تقف أمامها، خاصة بالنسبة لمكانة العربيّة المتدنّية، ومزاحمة اللغات الأجنبيّة لها.

أما بالنسبة للمجامع للعربيّة في إسرائيل فهناك مجمع اللغة الذي أقرته الكنيست، ومجمع القاسمي للغة العربيّة، وكلا المجمعين وضع أهدافًا له لا تختلف عن الأهداف للمجامع في العالم العربيّ، والمشكلة أن هذين المجمعين يظهر دورهما في البحث والدراسات الأكاديميّة، وليس في مجال التحدّيات والحلول والاستراتيجيات.

يتناول أمارة في الفصل السادس عشر موقع العربيّة في وثائق التصورات المستقبلية، من بينها وثائق عدالة ومساواة وغيرهما، وهذه الوثائق أولت العربيّة اهتماما خاصا من الجانب الرمزيّ، والحقوقيّ، والسياسيّ؛ وهذا يعني أن الوثائق تركز على العرب على أنهم أقليّة قوميّة، لكن هذا لا يكفي، بل يجب أن تكون ضمانات جماعيّة للحفاظ على العربيّة.

في الفصل الأخير يستعرض أمارة تحدّيات العربيّة، كلغة القرآن والثقافة العربيّة والإسلاميّة، منها داخليّة ومنها خارجيّة، منها الازدواجيّة، وتأثير اللغات الأخرى كالعبريّة والانجليزيّة، ومنها ما يرتبط بمناهج التدريس، وغيرها من تحديات. رغم هذه الظروف، فما زالت العربيّة نابضة لدى الشعوب العربيّة ولدى الأقليّة العربيّة في إسرائيل.

لا شك أننا أمام دراسة حديثة، مختلفة، ومتميزة، تثير فضول القارئ والباحث بالنسبة لواقع اللغة العربيّة على الصعيدين الداخليّ والخارجيّ.

## مراجع

شوهامي، إ. (1996). قضايا في السياسة اللغويّة في إسرائيل: لغة وأيدلوجية. دافيد حين (محرر). *وضعيّة التعليم عشيّة القرن الواحد والعشرين* (ص 249-256). جامعة تل أبيب. (بالعبرية)

the book's author a linguistic component may be elided in the course of word-formation, be it a verb or a noun, and that as a result the actual derived form is defective, relative to the original pattern, and is consequently "mended" in a linguistic process which he calls "compensation".

The fifth paper in this issue is by Wuruud Jayusi. It addresses the issue of the effect of "peer instruction" on the positions and conceptions of Palestinian and Jewish students in Israel who participate as instructors in dialogue workshops within the framework of one of the programs for "education for peace". The sixth and last paper, by Areej Haj-Yehya, deals with the intuitive rule "same A, same B" in solving problems of comparison in the field of percentages. The paper also examines the role of age, type of problem and method of task presentation on the use of the rule.

The book reviews in this issue deal with recent publications in various different fields: language, society, politics and women's affairs. Ghaleb Anabseh reviews two books, Abdul Rahman Mar'i's Arabic and Hebrew in the Past: A Comparative Study in the Evolution and Interaction of the Two Languages, and Muhammad Amara's The Arabic Language in Israel: Contexts and Challenges. Muhannad Mustafa reviews Musa Ahmad Badawi's The Social Dimensions of the Production and Acquisition of Knowledge: The State of Sociology in Egyptian Universities. Qusai Haj-Yehya provides a critical review of Orit Abu-Hav's In the Company of Others: The Evolution of Anthropology in Israel, published in Hebrew. Rasem Khamaysi reviews Haim Zandberg's The Lands of Israel: Zionism and Post-Zionism, also published in Hebrew. And finally, Ms. Manal Shalabi reviews Palestinian Women in Israel: Identity, Power Relations and Ways of Resistance, edited by Sarab Abu Rabi'a-Quwaydir and Naomi Feiner Levi, published in Hebrew as well.

To conclude, I would like to thank all the referees, from our college and elsewhere, who reviewed the articles in this issue, our advisory board for its academic support, and most especially the members of the editorial board, who worked very hard to make this publication possible.

We hope that this journal will become a platform for researchers in the college and elsewhere, to share in its pedagogical and social role and advance its scientific merits. We therefore invite all researchers and academics to participate in the upcoming issues and contribute articles or book reviews.

**Muhammad Amara**

the media. The contradictions which Palestinian society inside Israel experiences give rise to crises and present fateful challenges, with which it is often incapable of coping in a clear way, thus limiting its ability to take political, economic, social and cultural action.

As Palestinian researchers we are thus provided with an excellent opportunity to study these issues methodically, in depth and critically, in order to understand, analyze and resolve them. The studies presented herein thus have the purpose, not only of providing a depiction of reality but also of presenting ideas and proposals that may be implemented in both theory and practice.

This issue contains a number of articles and book reviews. The article by Ibrahim Mahajneh and Drora Kfir deals with the declared policy with respect to the training of teachers of Islam in Israel. It shows the declared approach used in the only college that trains teachers of Islam in Israel and tries to answer the following questions: What is the dominant approach used in training teachers of Islam in Israel? Can this approach be connected to the classification in common use in literature, into secular, traditional, modern/liberal and fundamentalist? Or is it a novel approach, which literature has so far never dealt with?

Iman Younis in her article "Writing Utensils and the Essence of Creativity: From Carving in Stone to Multimedia" discusses the effect that the writings utensils that were used in various ages had on the form and the content of the texts produced with them. The article focuses in particular on the characteristic features of modern literary genres that arose due to the use of multimedia in literary writing, giving rise to what has been called digital literature, whose initial representatives in the Arab world appeared during the first decade of the twenty-first century.

Amara's and Mar'i's article deals with the appellations of Palestinian Arabs in Israel. The two researchers argue that appellations denoting Palestinians in Israel arose in the context of a mutual exchange of thoughts between the Israeli establishment and the Palestinians themselves, as part of the identity struggle between the two sides. Each party thus used distinct criteria by which it chose names that were consistent with its own narrative. The meanings of the appellations are therefore not merely linguistic, but in fact constitute evidence, in their historical evolution and political contexts, for the Arab citizenry's struggle for identity between the two sides, the Arabs and the establishment.

Ali Watad's article discusses the term "compensation" ('iwad), an important concept in the linguistic theory contained in the book al-Tawti'a (The Introduction) by Abu Ishaq b. Ibrahim b. Faraj b. Maruth. The study shows that according to

# Editorial

The Academic Institute for the Training of Arab Teachers at Beit-Berl Academic College is happy to announce the publication of the first issue of al-Hasad, a peer-reviewed journal with a new editorial board of proven academic accomplishment. The journal also has an advisory board, consisting of members from the college and elsewhere, all with solid academic credentials. The first few issues will deal mainly with the human and social sciences.

The publication of this journal in its new form coincides with the founding of a research center focused on Arabic and Arab education and culture. Both constitute important elements in the realization of our new vision for the Arab Academic Institute that will attempt to improve the level of education and research in this well-established educational institution and will help meet the challenges facing Arab society in the country in general, and institutions for training Arab teachers in particular.

The studies that will appear in the journal will mostly be written in Arabic, with a view to increasing the amount of research and knowledge available in this language and to enriching Arabic libraries with materials having to do with Palestinian Arab society in Israel.

The Palestinian Arab society in this country faces huge challenges, including the Israeli-Palestinian conflict, Israel's definition of itself as a Jewish Zionist state, the oppression of Arab society in Israel, and more. This is a society which is undergoing great changes at all levels, in politics, the economy, society, culture and

Abuhav Orit (2010). In the Company of Others: The Development of Anthropology in Israel. Tel-Aviv: Resling Publishing Ltd. (In Hebrew).
(KUSAI HAJ-YEHIA) ..... 176

Haim Zandberg (2007). Israel's Lands: Zionism and Post-Zionism. Jerusalem: The Hebrew University. (In Hebrew)
(RASEM KHAMAYSI) ..... 182

Abu-Rabi'a-Queder, Sarab & Weiner-Levi, Noami (eds.) (2010). Palestinian Women in Israel: Identity, Power Relations, and Confrontation. Van Leer Jerusalem Institute/ Hakibbutz Hameuchad Publishing House. (In Hebrew)
(MANAL SHALABI) ..... 189

Muhammad Amara (2010). Arabic Language in Israel: Contexts and Challenges. Dirasat- Arab Center for Law and Policy, Dar Al-Huda, and Dar Al-Fiker-Jordon. (In Arabic).
(GHALEB A'NABSEH)..... 196

Editorial ..... 7

IBRAHEEM MAHAJNA and DRORA KFIR/ Training Teachers for Islamic Studies: Declared Policy at One Teachers' College ..... 11

EMAN YOUNIS/ Writing Utensils and the Essence of Creativity: From Carving in Stone to Multimedia ..... 39

MUHAMMAD AMARA & 'ABED Al-RAHMAN MAR'I/ Arab-Palestinian Identity Labels and Their Framing in Israeli Reality ..... 59

'ALI WATAD/ The Meaning of the Term *'iwad* ("Compensation") in Abu Ishaq b. Maruth's *Kitab al-tawti'a* ..... 83

WURUUD JAYUSI/ Restoring Arab and Jewish Attitudes of Participants in the Peace Education Programs through Peer-Tutoring ..... 101

AREEJ HAJ-YEHIA/ The Intuitive Rule "Same A, Same B" in Comparison Tasks on Percentage Problems. ..... 135

## Book Reviews

'Abed al-Rahman Mar'I (2010). Arabic and Hebrew in the Past and Present: A Comparative Study of Development and Mutual Interaction. Al-Qasemi Academy of the Arabic Language and its Literature: Al-Qasemi Academy. (In Arabic).
(GHALEB A'NABSEH) ..... 167

Musa Ahmad Badawi (2009). The Social Dimensions for Producing and Acquiring Knowledge: The Case of Sociology in Egyptian Universities. Markez Dirasat al-Wihda al-'Arabiya (In Arabic).
(MOHANNAD MUSTAFA) ..... 171

al-Hasad
(The Harvest)
Issue 1, 2011

Editor
Muhammad Amara

Editorial Board

‘Abeer ‘Abed
Khaled Abu-‘Asba
Muhammad Amara
Ghaleb A’nabseh
Kusai Haj-Yehia
Wuruud Jayusi
‘Adel Manna’
‘Abed al-Rahman Mar‘i
‘Ali Watad
Muhammad Zidan

Advisory Board

Khawla Abu Baker
Sarab Abu-Rabi‘a-Quwaydir
Isma‘il Abu-Sa’d
Habeeb Bulous
Ayman Eghbaria
Riyad Eghbaria
Alon Fragman
Yousif Jabareen
Rasem Khmaysi
‘Abed al-Fattah Nasser
Fadya Nasser-Abu al-Heja
Goerge Qanazi’
Sasson Somekh
Yehuda Shinhav
Muhsin Yousif
Yossi Yonah

Arab Academic Institute for Teacher Training
Beit Berl Academic College

# al-Hasad

Issue 1, 2011

Editor

Muhammad Amara

Arab Academic Institute for Teacher Training

Beit Berl Academic College