جدل
العددان 40-41 | آب 2023

باكورة أبحاث

طلبة سمينار الدراسات العليا

للعامين 2022 - 2023

مدى الكرمل
المركز العربي للدراسات الاجتماعية التطبيقية

جدل 40-41

آب 2023

باكورة أبحاث طلبة سمينار الدراسات العليا للعامين 2022-2023

تحرير: مهنّد مصطفى وإيناس خطيب

تدقيق لُغويّ: حنّا نور حاجّ

تصميم: أمل شوفاني

مسؤولة النشر والانتاج: إيناس خطيب

العنوان: همغينيم 90 حيفا

البريد الإلكتروني: mada@mada-research.org

رقم الهاتف: 04-8552035

جدل 40-41

باكورة أبحاث طلبة سمينار الدراسات العليا للعامين 2022-2023

المحتويات

06 **المقدّمة**

07 **جدل 40 | إنتاج طلبة سمينار عام 2022**

08 الأرشيفات الفلسطينيّة المنهوبة وإنتاج المعرفة عنها ومن خلالها
رولا شهوان

12 صناعة "الذات" النخبويّة في الحقل التربويّ
ريم جبارين

21 حينما تلتقي الثقافة مع الأكاديميا:
تحدّيات التعليم العالي في حياة الطالبات العربيّات - البدويّات
عارف أبو قويدر

26 المقاومة في الساحة وتوطين المعرفة والمكان: عن منتدى إدوارد سعيد الطلّابيّ في جامعة تل أبيب
قَسَم الحاجّ

33 قراءة سوسيولوجيّة للسيرة الذاتيّة المتخيَّلة:"جمعة مشمشيّة" - للكاتب أحمد إغباريّة
لُبابة صبري

36 توثيق المهارات اللغويّة (الصوتيّة والصرفيّة _ النحويّة) لدى الأطفال المتحدّثين باللغة العربيّة (اللهجة الفلسطينيّة) المشخَّصين على طيف التوحُّد
منى عبدالرازق

41 إسهام تدخُّل قصير المدى لدى أهالي أطفال على طيف التوحُّد في تطوير عقليّة النموّ، لخفض الضغط الوالديّ، ولتعزيز النموّ في ما بعد الأزمة
نغم برانسة

50 **جدل 41 | إنتاج طلبة سمينار عام 2023**

51 دَوْر نظام العشائر في حل أو تعزيز الصراعات بين العائلات الفلسطينيّة
سارة جعبري

54 الصدمة في الرواية والقصّة القصيرة عند الكاتبة المغربيّة مليكة مستظرف
سامية مراد

58 "ظلّ راجل ولا ظلّ حيطة"؟
شفيقة عاصلة

60 ما بين العنف والحِوار: عن التربية في السياق الفلسطينيّ
شهاب إدريس

63 بين التعليم والتلقين
فادية عمر

65 إدارة الموارد البشريّة ودَوْرها في تحقيق التميُّز المؤسَّسيّ
لبنى التميمي- نصر الله

68 إضراب المعتقَلين الفلسطينيّين عن الطعام في السجون الإسرائيليّة: نظرة نقديّة
مجد بربر

71 التربية للخيال السياسيّ في التعليم العربيّ في إسرائيل: فرص وصعوبات وتحدّيات
مها خليل يحيى

74 مسارات منفصلة في القانون الجنائيّ الإسرائيليّ: قراءة في قانون الأحداث
ناريمان شحادة- زعبي

78 البرجوازيّة التجاريّة الفلسطينيّة والمنظومة الاستعماريّة
نتالي سلامة

81 هل يمكن للنساء أن يتشافَيْنَ من العنف الزوجيّ؟
نهال مدحت نجمي

84 تحوُّلات الخطاب السياسيّ العربيّ في إسرائيل من منظور أيديولوجيّ
نيڤين شريم

87 الهُويّة الكوزموپوليتيّة لدى الشعب الفلسطينيّ
هناء خليفة- يونس

المقدّمة

تنطلق مقولات الإنتاج المعرفيّ النقديّة التي صكّها ابن خلدون قبل الحداثة، وفوكو وإدوارد سعيد بعد الحداثة، من العلاقة بين القوّة والمعرفة، متحدّية الادّعاء المتمثّل في فكرة المعرفة المحايدة التي خرجت من رحم الحداثة الأوروبيّة كجزء من عمليّة النهضة الأوروبيّة التي عظّمت العقل وفوقيّته كجزء من مشروع النهضة.

تنطلق فكرة القوّة والمعرفة من أساس يرى أنّ القوّة تفرض المعرفة، لا من حيث زَخْمها فحسب، بل كذلك من حيث هيمنتها على الحقل المعرفيّ والفكريّ، وتشكّل اللغة إحدى أدوات المعرفة والهيمنة في الوقت نفسه. في المعتاد، يُنظر إلى العلاقة بين القوى السياسيّة كعامل أساس في الهيمنة على المعرفة وبناء نماذج فكريّة وتحليليّة تطغى على المقاربات التحليليّة والتقريب النظريّ للظواهر السياسيّة والسوسيولوجيّة. لذا أَهملت مقولةُ القوّة والمعرفة التحوُّلاتِ السياسيّةَ والاجتماعيّة والاقتصاديّة لدى المجموعات المهمَّشة، وتأثيرَ ذلك على المعرفة في ظلّ هيمنة منظومة القوّة والمعرفة لدى المجموعات المسيطِرة أو المهَيْمِنة. يهدف سمينار مدى الكرمل لطلبة الدراسات العليا، في ما يهدف، إلى محاولة إكساب الطلبة أدوات وطرق تفكير بشأن إنتاج المعرفة المتحرّرة من علاقات القوّة السائدة، ولا سيّما في المؤسَّسات الأكاديميّة. نحن نرى إنتاج المعرفة -من بحث ومقال أكاديميّ ومقال رأي باللغة العربيّة- مركّبًا من مركّبات عمليّة التحرُّر المعرفيّ.

بناء على ذلك، يقدّم مركز مدى الكرمل، في هذين العددين من مجلّة جدل الثقافيّة، باكورة أعمال طلبة الدراسات العليا الفلسطينيّين الذين شاركوا في سمينار الطلبة في العامَيْن 2022-2023. جاء العددان غنيّان بالمواضيع المطروحة في القضايا السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربويّة _ التعليميّة. الأوّل منهما يتضمّن أوراقًا بحثيّة من إنتاج طلبة السمينار في العام 2022، والثاني يتضمّن مقالات رأي للطلبة من سمينار العام 2023.

تحاول مجلّة جدل أن تقدّم -وإنْ بصورة أوّليّة- أعمال الطلبة البحثيّة التي يعملون عليها في دراستهم الجامعيّة، من خلال التمرُّس على كتابة أبحاثهم على شكل أوراق بحثيّة قصيرة لكنّها تتضمّن المقولات الأساسيّة والنتائج الأوّليّة، فضلًا عن السجال النظريّ حول الموضوع. وقد وضعنا أمام الطلبة في العام 2023 تحدّيًا لتحويل أعمالهم البحثيّة إلى مقالات رأي، يعبّرون من خلالها عن مواقفهم من القضايا المطروحة في دراساتهم؛ ونهدف من ذلك إلى دمج الطلبة في السجال في المجال العموميّ حول قضايا مركزيّة في السياسة والاقتصاد، وعلم الاجتماع والتربية، والتاريخ والحقوق.

Jadal جدل

جدل 40

إنتاج طلبة سمينار عام 2022

الأرشيفات الفلسطينيّة المنهوبة وإنتاج المعرفة عنها ومن خلالها

رولا شهوان

الأرشيف هو مجموع الوثائق والمستندات، على اختلاف تواريخها وأشكالها، التي تُنتِجها هيئة عموميّة أو خصوصيّة أثناء مزاولة مهامّها. تُحْفَظ مجموعة الوثائق التي تتضمّن الأوراق، والكتب، والخرائط، والتسجيلات السمعيّة والبصريّة، والموادّ الأخرى، التي نشأت، أو التي وردت في ما يتعلّق بتطبيق القوانين، أو المعاملات التجاريّة، أو المعاملات العامّة، والتي رأى المسؤولون الإبقاء عليها لقيمتها الدائمة، إذ تُعتبر هذه الوثائق تاريخيّة، تُحْفَظ في مكان مخصَّص لذلك.[1]

تَطوَّرَ مفهوم الأرشيف مع تطوُّر الدولة الحديثة، وبعد الثورة الفرنسيّة أصبح يتضمّن مفهومًا مؤسَّساتيًّا. وبات الأرشيف يُعتبَر مكوِّنًا رئيسيًّا من مكوِّنات الدولة الحديثة، فتولّدت ضرورة مُلِحّة لتوثيق كلّ المراسلات الرسميّة، واعتُبِرت كلّ مقتنيات المتاحف والقصور إرثًا تاريخيًّا يجب الحفاظ عليه. علاوة على هذا، عَدَّ البعض الأرشيف أداة مركزيّة لحفظ الحقوق وصياغة السرديّة والهُويّة الوطنيّة، وبخاصّة في المجتمعات التي تواجه صراعات مختلفة؛ وذلك أنّ الأرشيف يحتوي على الروايات والقصص والمقابَلات والوثائق والسجلّات التي من شأنها أن تشكّل ركيزة متينة وأداة أساسيّة للتحكُّم في التاريخ والهُويّة، والسرديّة الوطنيّة للشعوب، ولا سيّما الشعوب والفئات التي ترزح تحت نير الاحتلال ولديها حاجة إلى توثيق كلّ ما يُثْبِت أحقّيّتها وملْكيّتها في أرضها وممتلكاتها.

مع بداية القرن العشرين، تطوّرت الوسائط الأرشيفيّة لتشمل التصوير الفوتوچرافيّ والأفلام والڤيديو والأشرطة الصوتيّة؛ فقد أصبح الأرشيف مَصْدرًا حقيقيًّا للمعلومات ووسيلة لإنتاج المعرفة، ومَصْدرًا رئيسيًّا لتوثيق انتهاكات حقوق الإنسان التي يمكن الاستناد إليها في تعامل الشعوب مع هذه الانتهاكات، وبخاصّة في فترة ما بعد انتهاء الصراع؛ إذ تُعتبَر هذه الأرشيفات مَصْدرًا للمعلومات يُستنَد إليه في المَحاكم الانتقاليّة التي تُجْرى لمجرمي الحرب، وكذلك في عمليّات المصالَحة والتعافي من آثار الصراعات والحروب.[2]

الأرشيف الاستعماريّ

في هذا المقال، نسلّط الضوء على استخدام دولة إسرائيل وأجهزتها -ولا سيّما الأمنيّة منها- للأرشيفات في سبيل حماية شرعيّتها والترويج لسرديّتها، وذلك من خلال فرض سيطرتها على الأرشيفات الفلسطينيّة ومنْع الباحثين الفلسطينيّين من الوصول إليها لمنع ظهور أيّة سرديّة أخرى تتعارض مع ما تُقدّمه أجهزة ومؤسّسات دولة إسرائيل.

1. سيّد، حسب الله؛ والشامي، أحمد محمّد. (2001). الموسوعة العربيّة لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات (مجلّد 1). القاهرة: المكتبة الأكاديميّة. ص 189-190.

2. EastWood, Terry. (1994, Spring). What is archival theory and why is it important? **Archivaria**, 37.

إنّ نهب دولة الاستعمار الإسرائيليّ للوثائق الفلسطينيّة، وسيطرتها عليها بالقوّة، وإتاحة هذه الوثائق بناءً على ما يخدم مصلحتها العليا فقط، كلّ هذا زاد من إنتاجها للمعرفة البحثيّة المنحازة والمبنيّة عليها. في المقابل، ثمّة شُحٌّ في الإنتاجات البحثيّة والمعرفيّة الفلسطينيّة المعتمِدة على هذه المصادر نفسها، وذلك لصعوبة الوصول إلى هذه الوثائق التي تُتاح في الغالب للباحث الإسرائيليّ الذي يمتلك الأدوات اللازمة لوصوله إلى الأرشيفات، وأهمُّها إتقانُ اللغة العبريّة، ومعرفتُهُ بالإجراءات والقوانين الناظمة لعمل الأرشيفات، وقدرتُهُ على التواصل مع العاملين داخل هذه الأرشيفات من خلال العلاقات الشخصيّة التي تتطوّر بمرور الزمن، إلى جانب سهولة وصول الدارسين والباحثين والمؤرّخين إلى مقرّات الأرشيفات التي يتعذّر على الفلسطينيّ من داخل الأراضي الفلسطينيّة المحتلّة عام 1967 الوصولُ إليها إلّا من خلال تصريح دخول خاصّ إلى إسرائيل.

تتناول الورقة وتتبيّن الدوافع الكامنة وكيفيّة استغلال منتِجي المعرفة الإسرائيليّين الموادّ الأرشيفيّة لغايات شخصيّة، من بينها -على سبيل المثال-: تحقيق الارتقاء الوظيفيّ والمصلحة الفرديّة من خلال إظهار التنافس الحادّ بين المنتِجين، ولا سيّما منتِجي الأفلام. وتسلّط الورقة الضوء على كيفيّة سيطرة المؤسّسات الأمنيّة الإسرائيليّة على الأرشيف وإدارته، وعلى ممارسات الاحتلال داخل الأرشيف لإحكام قبضته على الأرشيفات التي تمثّل السكّان الأصليّين وتاريخ الظالم، وعلى الضوابط التي فرضتها سلطة الاحتلال لتأكيد الهيمنة على إنتاج المعرفة.

السلطة والمعرفة

تناول كثيرون من مفكّري القرن العشرين العلاقة بين الأرشيف كمصدر للمعرفة والسلطة باعتباره منبعًا لعلم ما بعد الاستعمار. على سبيل المثال، تناوَلَ إدوارد سعيد في كتابه الاستشراق التفاعلاتِ العنيفةَ بين المعرفة والسلطة في السياقات الإمبراطوريّة التاريخيّة والحاليّة، موضّحًا كيف استخدمت السلطة هذه القوّة لإنتاج سرديّات معترَف بها. وتحدّث ميشيل فوكو عن كيفيّة استخدام الأرشيفات لإنتاج معرفة تخدم السلطة الحاكمة، وتناوَلَ المفكّر الإيطاليّ أنطوني جرامشي دَوْرَ المؤسَّسات والأفراد المنتِجين للمعرفة في صنع الأيديولوجيا وتعزيزها مجتمعيًّا.

الأرشيف كحقل معرفيّ

في الفترة الأخيرة، تشهد الساحة الأكاديميّة الفلسطينيّة اهتمامًا متزايدًا وملحوظًا بالأرشيفات؛ فقد صدر العديد من الأبحاث التي تعالج الأرشيف التاريخيّ الفلسطينيّ وتحاول تتبُّع سيرته واختفائه في العام 1982 أثناء الاجتياح الإسرائيليّ للبنان، بعد أن نهب جنود الاحتلال الإسرائيليّ أرشيف مركز الأبحاث الفلسطينيّ بكلّ محتوياته: الوثائق الورقيّة؛ الكتب؛ الصور؛ الأفلام المصوَّرة -وجرى تخزينُها داخل أرشيفات دولة الاحتلال الإسرائيليّ ومنْعُ إتاحتها.

تمكّنت رونا سيلع (وهي أكاديميّة إسرائيليّة من جامعة تل أبيب)، أثناء عملها البحثيّ داخل الأرشيفات، من الاطّلاع على بعض الموادّ المصوَّرة التي نُهِبت من بيروت عام 1982. بلغ حجم الموادّ الأرشيفيّة التي استولى عليها أرشيف الجيش الإسرائيليّ منذ عام 1948 نحو 38 ألف فيلم، وَ 2.7 مليون صورة، وَ 96 ألف تسجيل صوتيّ، وَ 46 ألف خريطة وصورة جوّيّة بأمر من أوّل رئيس وزراء إسرائيليّ، داڤيد بن جوريون.[3]

3. Saudi, Nour. (2017, August 11). Rona Sela on exposing hidden Palestinian history. Aljazeera.

في أحد أيّام عام 2010، تلقّت سيلع رسالة عبْر الفاكس تخبرها بأنّه عُثِر على أفلام فلسطينيّة في أرشيف الجيش الإسرائيليّ، دون مزيد من التفصيل، مع توجيه دعوة إليها لمشاهدتها. تقول سيلع: "كان هناك بضعة أجزاء من عدّة أفلام، وفوجئت بما رأيت. عرضوا عليّ في البداية كمّيّة محدودة للغاية من اللقطات، ولكنّها تحْمِل دلالات مُهِمّة جدًّا عن بقيّة الموادّ. واستنادًا إلى تجربتي، فهمت أنّ هناك المزيد".[4]

وبعد مرور سنوات قليلة على ما سمّته سيلع "المراسلات والمحادثات المتواصلة التي لا حصر لها"، أدّت هذه الجهود إلى السماح لها برؤية عشرات الشرائح من الأفلام. في وقت لاحق، اكتشفتْ سيلع أرشيفًا فلسطينيًّا آخَر كان قد استولى عليه الجيش الإسرائيليّ من قسم الفنون الثقافيّة في منظّمة التحرير الفلسطينيّة، الذي كان مديره في السبعينيّات الفنّان التشكيليّ والمؤرّخ إسماعيل شمّوط المولود في اللدّ (1930-2006). هذا الحدث تناولته الصحفيّة الإسرائيليّة كَرنيت ماندال في فيلمها الوثائقيّ "غنيمة الحرب"، الذي تروي فيه قصّة سرقة أرشيف مركز الأبحاث من بيروت، حيث اقتحمت المخابرات الإسرائيليّة المركزَ، مدعومة بقوّة عسكريّة من الجيش الإسرائيليّ تشكّلت من عشرات الجنود والآليّات والشاحنات الكبيرة، ونهبت محتوياته في عمليّة استمرّت لأيّام ولم تتوقّف إلّا عند ارتكاب الجيش الإسرائيليّ وعملاؤه مجزرة صبرا وشاتيلا، حيث تقرّر وقف العمليّة التي شملت أربعة طوابق من الطوابق الستّة العائدة للمركز. عثرت كرنيت ماندال على الأفلام المصوَّرة والمنهوبة من أرشيف مركز الأبحاث، والتي تروي جزءًا من تاريخ الشعب الفلسطينيّ على أرضه. وصنّفت كرنيت ماندال تلك الأفلام بأنّها "غنيمة الحرب". يعتمد الفيلم "غنيمة حرب" على محتوى 117 شريطًا فيلميًّا فلسطينيًّا تعثر عليها المخرجة صدفة خلال عملها في أحد الأرشيفات الإسرائيليّة، فتنطلق في رحلة للعثور على المزيد من الأشرطة، مع كلّ ما يتقاطع مع ذلك من التساؤل حول دوافع نهب الأرشيف الفلسطينيّ، وأسباب حفظه في الأرشيف العسكريّ، أو ربّما في أرشيف آخَر تحت مسمّى "موادّ تصنيف أمنيّ" أو "موادّ استخباراتيّة" أو "موادّ مقيّدة" غير قابلة للعرض أمام الباحثين أو الجمهور.[5]

يعتمد فيلم ماندال بالأساس على نقد المؤسّسات الإسرائيليّة التي يصعب التواصل معها والحصول على معلومات؛ وهو ما يتناقض مع الحقّ في المعرفة. يوثّق الفيلم مساعي ماندال إلى التواصل مع إدارة الأرشيف العسكريّ لمعرفة مكان حفظ الوثائق المنهوبة للاطّلاع عليها. وثّقت ماندال في الفيلم عدّة مقابَلات مع مَن شاركوا في عمليّة النهب من الجانب الإسرائيليّ، وأَجْرَت مقابلة مع صبري جريس (من مركز الدراسات) ومع آخرين.[6]

على الرغم من محاولة رونا سيلع تبنّي موقف متضامن مع الحقّ الفلسطينيّ، فإنّ الفيلم -ولا سيّما السرديّة التي يستخدمها- يتبنّى في مضمونه الخطاب الإسرائيليّ الصهيونيّ. فهي تستخدم التسمية الرسميّة للجيش "IDF" ("جيش الدفاع الإسرائيليّ"). حتّى خلال حديثها الشخصيّ عن العمليّة، نجدها تستخدم اللغة الإنجليزيّة ذات اللكنة العبريّة التي تذكّرنا -نحن الفلسطينيّين- بخطاب المحتلّ الإسرائيليّ. تروي المخرِجة قصّة والدها الذي كان يعمل في الجيش وقاتَلَ في مدينة

4. رونا سِيلَع. (محاورة شخصيّة، 22 حزيران، 2022).

5. كرنيت مندال. (محاورة شخصيّة، 8 تموز، 2022).

6. المصدر السابق.

القدس، وهو من استولى على الصور الفوتوجرافيّة من أستوديو في مدينة القدس، ثمّ منح هذه الغنائم لجريدة عسكريّة كانت مهتمّة بتجميع الأرشيفات المنهوبة.

توفّر سيلع، من خلال فيلمها، مساحة للسرديّة الصهيونيّة من خلال حديث الجنديّ الذي شارك في الهجوم على بيروت عام 1982، ونبرة الصوت التي يتحدّث بها، وطريقته في سرد تجربته بحزن وندم وخوف وكأنّه كان مرغَمًا على ذلك، وتلمُّس مدى الرعب الذي كان يشعر به هؤلاء الجنود الغزاة. من خلال ذلك تُصوِّر المخرجة إنسانيّة الجنديّ الإسرائيليّ.

كلّ مشهد في هذه الأفلام، المعتمِدة على الأرشيفات الفلسطينيّة المنهوبة، يعني فصلًا من رواية كاملة حول تاريخ يجري العمل بشكل منهجيّ ومنظَّم على محوه وطمسه، ومحو معالم الوجود الفلسطينيّ في ما قبل النكبة من خلال سيطرة أجهزة الدولة الإسرائيليّة على مصادر المعرفة كافّة -بما فيها الأرشيفات التي تُعَدّ مَصْدرًا حيويًّا موثوقًا للسرديّة التاريخيّة.

هذا الإنتاج المعرفيّ لا يقتصر على إنتاج الأفلام المبنيّة على مَشاهد وموادّ لم تُستخدم من قَبل بهدف التنافس على السبق السينمائيّ، بل لقد امتدّ ليشمل إنتاج الكتب المبنيّة أيضًا على وثائق تاريخيّة متعلّقة بتاريخ الاحتلال الإسرائيليّ. هذه الوثائق تتاح بناء على معايير محدّدة ولأشخاص معيَّنين ممّن يعكسون ويتبنَّوْن الخطاب الصهيونيّ، كالمؤرّخ الإسرائيليّ آدم راز -على سبيل المثال- الذي نشر مؤخّرًا عدّة كتب تتحدّث عن استيلاء العصابات الصهيونيّة وجيش الاحتلال على الممتلكات الفلسطينيّة بهدف تنفيذ سياسة المحو والإحلال الاستيطانيّ.[7]

يعكس هذا الإنتاج المعرفيّ، على مستويات متعدّدة، حربًا أخرى تسعى إلى التحكُّم بالسرد والصياغة من منطلق القوّة التي تسيطر على الأرض وممتلكاتها، بما فيها الأرشيفات التي يُحْرَم الشعب الفلسطينيّ من الوصول إلى تاريخه المصوَّر أو حتّى الاطّلاع عليه من خلالها، في وقت تسود فيه المنافسة الشرسة بين منتِجي المعرفة الإسرائيليّين للوصول إلى المعلومات الموثَّقة في لقطات مصوَّرة، أو تسجيلات صوتيّة، أو وثائق مكتوبة تقبع هنا وهناك داخل الأرشيفات التي تشكّل الإطار الأكبر لحرب الروايات بين المستعمِر والأصلانيّين. إنّها حرب احتكار المعلومات والوصاية عليها كمُخْرَج أساسيّ من مُخْرَجات الاستعمار الاستيطانيّ.

رولا شهوان: طالبة لنَيْل درجة الدكتوراة في الدراسات السينمائيّة والأرشيف في جامعة غوته – فرانكفورت – ألمانيا.

7. إيلان، پاپه. (محاورة شخصيّة، 19 نيسان، 2022).

صناعة "الذات" النخبويّة في الحقل التربويّ

ريم جبارين

تشير الدراسات السوسيولوجيّة التربويّة إلى العلاقة بين التصوُّر الذاتيّ وتجارب الحياة المختلفة لدى الطبقات المختلفة. للانتماء الطبقيّ تأثير ملحوظ على الهُويّة الاجتماعيّة والطريقة التي يختبر بها الناس واقع حياتهم ويشعرون به ويفسّرونه؛[1] فالطبقة تُبَلْوِر قِيَم الأفراد وأذواقهم وتفضيلاتهم.[2]

في هذه المقالة، سأعرض بعضًا من الأبحاث التي تفحص كيفيّة صناعة ورعاية "الذات" النخبويّة في المدارس الخاصّة التي تخدم أبناء الطبقة العليا. فَهْم العمليّات التربويّة والثقافيّة في المدارس النخبويّة يضيء لنا جانبًا آخَرَ لفهم عدم المساواة في التعليم بين أبناء الطبقة الفقيرة وأبناء الطبقة الغنيّة. لم أتطرّق إلى دراسات تُعنى بفهم التعليم العربيّ الفلسطينيّ النخبويّ في إسرائيل، وذلك بسبب ما نعانيه من افتقار بحثيّ. ومن هنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ هذه المقالة ترتكز على أحد أقسام أطروحة الدكتوراة التي أعمل عليها. ترمي أطروحتي إلى فحص العمليّات والمستخرَجات الثقافيّة التربويّة المتعلّقة بتكوين وتشكيل ذاتيّة نخبويّة وامتيازيّة، بواسطة فحص الممارَسات البيداجوجيّة وطرق التدريس والخطابات التربويّة والسياسات التربويّة والفلسفة التربويّة والمنهاج الرسميّ والمنهاج الخفيّ والعلاقات بين الأهل والمدرسة والعلاقات بين الطلبة والمعلّمين وهُويّة المعلّم وما يحمله من قِيَم ومعتقَدات ورسائل للطلبة والطالبات.

بداية، سأتطرّق في هذه المقالة إلى نظريّة المفكّر الفرنسيّ پيير بورديو (Pierre Bourdieu 1930-2002) وسرد تصوُّراته الفكريّة عن دَوْر المدرسة في إعادة الإنتاج الطبقيّ على نحوٍ ذكيّ وخفيّ، ومن ثَمّ سأنتقل إلى عرض الأبحاث التي تفحص وتُعنى بعمليّات تأسيس وترسيخ ورعاية الهُويّة الطبقيّة والامتيازات في الحقل التربويّ النخبويّ.

1. Calarco, Jessica. (2011). "I need help!": Social class and children's help-seeking in elementary school. **American Sociological Review**, 76(6). Pp. 862-882.
Manstead, Antony S.R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. **The British Journal of Social Psychology**, 57. Pp. 267 – 291.
Shoshana, Avihu. (2017). Ethnographies of "A lesson in racism": Class, ethnicity, and the supremacy of psychological discourse. **Anthropology and Education Quarterly**, 48(1). Pp. 61-76.
Stephens, Nicole M., Markus, Hazel R., & Phillips, Taylor L. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. **Annual Review of Psychology**, 65. Pp. 611-634.

2. Bourdieu, Pierre. (1979). **Outline of a theory of Practice**. Cambridge, England: Cambridge University Press.
Bourdieu, Pierre. (1984). **Distinction: A social critique of the judgment of taste** [Trans. Richard Nice]. London: Cambridge University Press.
Kraus, Michael W., Piff, Paul K., Mendoza-Denton, Rodolfo, Rheinschmidt, Michelle L., & Keltner, Dacher. (2012). Social class, solipsism, and contextualism: how the rich are different from the poor. **Psychological review**, 119(3). Pp. 546 -572.

بيير بورديو وإعادة إنتاج عدم المساواة في حقل التربية

يَعتبر بيير بورديو رأس المال الثقافيّ، الذي يتبلور بداية في إطار العائلة، واحدًا من التفسيرات الرئيسيّة للاختلاف في التعليم، والتدرُّج الاجتماعيّ وإعادة إنتاج عدم المساواة في المجتمع والإنجازات التعليميّة.[3] يتناول مفهوم رأس المال الثقافيّ عالم المعرفة، والمضمون، والثقافة، وسلوكيّات الفرد. امتلاك رأس المال الثقافيّ يمنح الممتلِكَ الفوقيّة الاجتماعيّة؛ وذلك أنّ من يحوزه يستطيع السيطرة على الموارد الثقافيّة وعلى منالية دخول حلقات ثقافيّة واجتماعيّة معيّنة تكون -في المعتاد- محدودة، بل مغلقة، أمام الآخرين.[4]

وَفقًا لبورديو،[5] ثمّة ثلاثة أشكال رئيسيّة لرأس المال:

- **رأس مال مؤسّساتيّ** ("Institutionalized")، وهو رأس مال مكتسَب عن طريق الدراسة الرسميّة، والشهادات، والتأهيل من قِبل مؤسّسات رسميّة (تُحدَّد قيمة الشهادة وَفقًا لقيمة المؤسَّسة التي تُصْدِرها).

- **رأس مال ثقافيّ مُشَيَّأ** (من "شيء"؛ أي ما هو محسوس) ("Objectified")، وهو رأس مال يُكتسب بواسطة اقتناء الممتلَكات الثقافيّة، نحو: الأعمال الفنّيّة المختلفة التي ترمز إلى المكانة؛ الكتب؛ الوسائل التكنولوجيّة... (الحديث هنا عن رأس مال مادّيّ، وملْكيّتُهُ تمنح الفرد أفضليّة على الآخرين بفضل قيمته الرمزيّة الكبيرة).

- **رأس مال ثقافيّ مستبطَن** ("Embodied") يُكتسَب ويُراكَم لدى الفرد على مرّ السنين، من خلال عمليّة التنشئة الاجتماعيّة المبْكِرة من قِبل الوالدَيْن ليتجسّد وينغرس في الجسد. هذا الشكل من رأس المال يشمل الآداب والذائقة الفنّيّة، وطريقة التحدُّث واللهجة وإتقان القواعد غير الرسميّة للساحات الاجتماعيّة والجماهيريّة المهِمّة. وَفْق بورديو، رأس المال هذا يكاد يكون غير قابل للتغيُّر أو الاكتساب لاحقًا، وهو يمنح صاحبه العديد من الامتيازات التي يمكن استبدالها بأنواع أخرى من رأس المال: الرمزيّ؛ الاجتماعيّ؛ الاقتصاديّ. على مرّ السنين، يتحوّل رأس المال المُستبطَن ("Embodied") إلى هابيتوس (السجيّة /السَّمْت /المَلَكَة). يتضمّن الهابيتوس: منظومة المعتقَدات وأشكال التفكير؛ الميول الشخصيّة؛ التفضيلات الثقافيّة والذائقة؛ السلوكيّات والعادات (وبضمنها طريقة استخدام اللغة)، الإيماءات غير الكلاميّة (كتعابير الوجه ولغة الجسد -على سبيل المثال). وبعبارة أخرى، الهابيتوس هو مجموعة من السِّمات، ووجودُهُ يُكتسب من خلال عمليّات معقَّدة من التربية والتعليم، ثمّ يصبح خفيًّا كلّيًّا، لدرجة أنّنا نتخيّل أنّ امتلاك الذائقة الجماليّة والمعرفة والثقافة والقدرات اللُّغويّة هي أمور "يولد" معها ذلك الشخص، وأنّها "في دمه".[6] الهابيتوس هو الطريقة اللاواعية التي يتعلّم بها الجسد ويستبطن سلوكيّاته ونشاطه في الحقل، ولذلك يمكن بواسطته وصف العلاقة بين التفضيلات والممارَسات الثقافيّة

3. Bourdieu, Pierre. (1986). The forms of capital. In Richardson, John (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education** (pp. 241-258). New York: Greenwood.
Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean- Claude. (1977). **Reproduction in education, culture and society**. London: Sage.
Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. (1979). **The inheritors: French students and their relation to culture** [Trans. Richard Nice]. Chicago: Chicago University Press.

4. Ibid.

5. Bourdieu. 1986. Ibid.

6. ريجِف، موطي. (2011). **سوسيولوجيا الثقافة** ("سوتْسيولوچيا شِل هَتَرْبوت"). رعنانا: الجامعة المفتوحة. ص 287. [بالعبريّة]

من جهة، والبنْية الطبقيّة من جهة أخرى.[7] يدّعي بورديو (1973) أنّ الهابيتوس يُمْلَى على الفرد بواسطة موقعه الاجتماعيّ، وهو يعكس شبكة العلاقات والمكانة الطبقيّة التي ترعرع فيها.[8] وقد أطلق بورديو على ذلك "الذاتيّة الاجتماعيّة"، أي أنّ الذاتيّة مشروطة بظروف بنيويّة. على الرغم من أنّ الإنسان هو وكيل واحد، يتّخذ قراراته بطريقة ذاتيّة، فإنّه يعمل من داخل بنْية بناءً على الهابيتوس الخاصّ به، والذي يتأثّر من المجتمع الذي ينتمي إليه.[9] فعل الهابيتوس متكرّر وديناميّ على حدّ سواء: يسهم الهابيتوس في تكريس أو إعادة بناءِ التمايز الطبقيّ للمجموعات الاجتماعيّة السائدة التي تمتلك رأس المال الثقافيّ المفضَّل، ولكن من خلال التلاؤم مع التغيُّرات في الحقل. الحقل هو حيّز اجتماعيّ مبنيّ وقويّ. في كلّ حقل، ينشط لاعبون وأفراد ومجموعات وتنظيمات يتنافسون ويتصارعون على نحوٍ دائم من أجل المكانة والصلاحيَة والشرعيّة، وعلى منالّية الموارد والمكافآت الرمزيّة. كلّ حقل هو مجال آخَر من الفعل الاجتماعيّ، نحو: حقل الدين؛ حقل الرياضة؛ حقل الأكاديميا؛ حقل الفنّ. في كلّ حقل أنواع مختلفة من رأس المال (ثقافيّ؛ اقتصاديّ؛ اجتماعيّ؛ رمزيّ) وكذلك إستراتيجيّات عمل ومنافَسة بين الوكلاء على أنواع الرساميل[10] المتاحة داخله.[11]

يَعتبر بورديو جهاز التعليم آليّة تعمل من أجل تكريس وإعادة إنتاج المبنى الاجتماعيّ القائم؛[12] إذ إنّ المجموعات السائدة، صاحبة الموارد الاقتصاديّة والاجتماعيّة والسياسيّة، تُكرِّس قوّتها بواسطة بلورة المؤسَّسة التربويّة وَفْق تصوُّراتها ومعاييرها الثقافيّة ومصالحها.[13] تعكس الممارَسة البيداغوجيّة في المدرسة الممارَسات الثقافيّة لعائلات الطبقات السائدة.[14] تكافئ المدارس التلاميذ أصحاب رأس المال الثقافيّ المفضَّل، الذي يميّز الطبقة السائدة. تتعامل المدارس مع هابيتوس الطبقة السائدة العليا على أنّه هو الهابيتوس الطبيعيّ، وأنّه تتوافر لجميع التلاميذ إمكانيّةُ الوصول إليه على نحوٍ متساوٍ.[15] أبناء الطبقة الاقتصاديّة الاجتماعيّة الدنيا، يعانون من انعدام "التواصل الثقافيّ" بين ثقافة العائلة وثقافة المدرسة أو التصادم الثقافيّ ("Cultural mismatching")، ويواجهون صعوبات في اكتساب رأس المال الثقافيّ للمجموعات السائدة بسبب ممارسات الانتقاء والإقصاء والتصنيف القائمة في

7. إلچازي، چادي. (2002). تعليم طبيعة المتعلَّم: عن بلورة مصطلح الهابيتوس في أعمال بورديو. **سوسيولوجيا إسرائيليّة** ("سوتْسْيولوچيا يِسْرَئِليت")، 4(2). ص 401-410. [بالعبريّة]

8. Bourdieu, Pierre. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In Brown, Richard (Ed.). **Knowledge, education and cultural change: Papers in the sociology of education** (pp. 71-112). London:Tavistock.

9. Bourdieu, Pierre. (2002). Habitus. In Rooksby, Emma, & Hillier, Jean (Eds.). **Habitus: A sense of place** (pp. 27-34). Ashgate.

10. جمع رأس مال.

11. Bourdieu. 1984. Ibid.
Bourdieu, Pierre. (1993). **The field of cultural production: Essays on art and literature**. Cambridge: Polity Press.

12. Bourdieu. 1979. Ibid.
Bourdieu & Passeron. 1977. Ibid.

13. Harker, Richard K. (1990). Bourdieu – Education and reproduction. In Harker, Richard K., Mahar, Cheleen, & Wilkes, Chris (Eds.). **An introduction to the work of Pierre Bourdieu** (pp. 86-108). London: Macmillan.

14. Bourdieu. 1979. Ibid.

15. Ibid.

جهاز التعليم.[16] لذا فإنّ الطبقة الاجتماعيّة والثقافيّة التي يُولد فيها الإنسان تؤثّر على مسار حياته التنمويّ، وعلى اندماجه في الحياة وتدرُّجه على السلّم الاجتماعيّ. اختياراتُه في الحياة (كاختيار مجالات ومؤسَّسات التعليم والدراسات العليا -على سبيل المثال)، والتفسيراتُ التي يمنحها لتلك الخيارات، يتوسّط فيها رأس المال الثقافيّ الذي اكتسبه من بيئة حياته القريبة، ومن الهابيتوس.[17]

كما ذكرنا في بداية المقالة، تشير الدراسات السوسيولوجيّة التربويّة إلى العلاقة بين التصوُّر الذاتيّ وتجربة الحياة المختلفة لدى الطبقات المختلفة. للانتماء الطبقيّ تأثير ملحوظ على الهُويّة الاجتماعيّة والطريقة التي يختبر بها الناس واقع حياتهم ويشعرون به ويفسّرونه،[18] فالطبقة تُبلْوِر قِيَم الأفراد وأذواقهم وتفضيلاتهم.[19] تشير دراسة وانج وزملائه إلى أنّ الأشخاص الذين من الطبقة العليا يَعْزُون أهمّيّة للمركّبات الطبقيّة ولممتلكاتهم في تعريف الذات.[20] بطريقة مماثلة، يتّضح في دراسة إستربروك وآخرين (2020) أنّ طلبة الجامعة للفنون من الطبقة الغنيّة من المدارس المرموقة الانتقائيّة يعترفون بالدَّوْر الهامّ لطبقتهم الاجتماعيّة في بَلْورة هُويّتهم، وأنّهم على وعي بالبنْية الاجتماعيّة التي تساعد في نجاحهم، ويدركون الامتيازات التربويّة التي راكموها بفضل طبقتهم المعتبَرة.[21]

تشير الدراسات الاجتماعيّة - التربويّة والإثنوغرافيّة إلى مجموعة متنوّعة من الإنتاجات، والعمليّات الثقافيّة التربويّة، والخطابات، والمنهاج الرسميّ والخفيّ، والتفاعلات والممارَسات المتعلّقة بأن تصبح ("Becoming") طالبًا في التعليم النخبويّ وكيف يكون للطالب دَوْر فعّال في عمليّة الكينونة وبناء هذه الذاتيّة. توصَف الذاتيّة النخبويّة بأنّها تتشكّل من خلال عمليّة مستمرّة وكسرد تنمويّ مستقرّ.[22]

16. Bourdieu & Passeron. 1977. Ibid.

17. إلچازي. 2002. مصدر سابق.

Bourdieu & Passeron. 1977. Ibid.

18. Calarco. 2011. Ibid.
Manstead. 2018. Ibid.
Shoshana. 2017. Ibid.
Stephens et al. 2014. Ibid.

19. Bourdieu. 1979. Ibid.
Bourdieu. 1984. Ibid.
Kraus et al. 2012. Ibid.

20. Manstead. 2018. Ibid.
Wang, Zhechen, Jetten, Jolanda, & Steffens, Niklas. (2019). The more you have, the more you want? Higher social class predicts a greater desire for wealth and status. **European Journal of Social Psychology**, 50(2). Pp. 360-375.

21. Easterbrook, Matthew, Kuppens, Toon & Manstead, Antony S.R. (2020). Socioeconomic status and the structure of the self-concept. **British Journal of Social Psychology**, 59. Pp. 66–86.

22. Howard, Adam. (2008). **Learning privilege: lesson of power and identity in affluent schooling**. New York: Routledge.
Maxwell, Claire, & Aggletton, Peter. (2013). **Elite education: international perspectives**. New York: Routledge.

يُصْنَع الإنتاج الثقافيّ التربويّ للهُويّة الطبقيّة ذات الامتيازات عن طريق تمرير رسالة مُفادُها أنّ العالَم هو مكان آمن، وأنّ أصحاب تلك الهُويّة هم أصحاب السيطرة والقدرة على الخيار والتأثير على الواقع.[23] يشمل هذا الإنتاج الثقافيّ رعاية خطاب التميُّز، والمواهب والقدرات وسرد أخلاق العمل الشاقّ والجادّ.[24] ويُربّى أفراد الطبقات العليا على التعبير الذاتيّ والمبادرة والمثابرة والفضول والإبداع والفردانيّة.[25] يؤمن المسؤولون عن التعليم في تلك المدارس أنّه يجب على التلاميذ أن يكونوا مستعدّين للتميُّز في الجامعة وإشغال مناصب إداريّة رفيعة وراتب مرتفع.[26] تمتاز تجربة التعلُّم بالحرّيّة الفردانيّة، والتحدّي، وتشجيع التساؤلات، ووفرة الموارد وموادّ التعليم ومنالِيّتها، ومهامّ متنوّعة، وحرّيّة الحركة والاختيار.[27] من أجل إكساب التفكير المستقلّ وحلّ المشكلات، لا يركّز المعلّمون على الأداء وَفْق القواعد والقوانين، بل على أهمّيّة فَهْم المنطق من وراء الجواب.[28] هكذا تسهم تلك العمليّات التربويّة والاجتماعيّة في تكوين هُويّة متميّزة حول الذات الاستثنائيّة بكون التلاميذ أذكياء ومتميّزين ويملكون المهارات.[29]

في المقابل، الرسالة التي يجري نقلها إلى التلاميذ أبناء الطبقة العاملة هي أنّ العالم تَراتُبيّ (هرميّ) وشرس، وأنّ لديهم تأثيرًا ضئيلًا على الواقع، وأنّه ينبغي عليهم التأقلم مع الواقع المتغيّر. يتعامل المعلّمون مع هؤلاء بطريقة تربية صارمة، وعلى التلاميذ متابعة التعليمات والانصياع لذوي الصلاحيَة.[30] تعتمد الذات المنتجة هنا على الآخرين وعلى البنْية الاجتماعيّة القائمة، وهي ذاتٌ تَخوض صراعًا على البقاء وعليها مواجهة مِحَن شتّى.[31] يُربّى التلاميذ في هذه الحالة على قِيمِ الترابط الوثيق، والتعاون، والتضامن والانصياع، قيمٍ هي من نصيب مهن أبناء الطبقة العاملة.[32]

23. Stephens et al. 2014. Ibid.

24. Bonilla-Silva, Eduardo & Forman, Tyrone A. (2000). "I'm not a racist but...": Mapping white college students' racial ideology in the U.S.A. **Discourse and Society**, 11(1). Pp. 53–85.
Demerath, Peter. (2009). **Producing success: The culture of personal advancement in an American high school**. Chicago: University of Chicago press.
Gaztambide-Fernández, Rubén. (2009). What is an elite boarding school? **Review of Educational Research**, 79(3). Pp. 1090–1128

25. Bowles, Samuel & Gintis, Herbert. (1976). **Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life**. New York: Basic Book.
Demerath. 2009. Ibid.
Stephens et al. 2014. Ibid.

26. Stephens et al. 2014. Ibid.
Kohn, Melvin L. & Schooler, Carmi. (1973). Occupational experience and psychological functioning: an assessment of reciprocal effects. **American Sociological Review**, 38. Pp. 97–118.

27. Anyon, Jean. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. **Journal of Education**, 162(1). Pp. 67-92.

28. Ibid.
Heath, Shirley B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Language in Society**, 11(1). Pp. 49–76.

29. Gaztambide-Fernández. 2009. Ibid.

30. Golann, Joanne W. (2015). The paradox of success at a no-excuses school. **Sociology of Education**, 88(2). Pp. 19-103.
Kerstetter, Katie. (2016). A different kind of discipline: social reproduction and the transmission of non-cognitive skills at an urban charter school. **Sociological Inquiry**, 86 (4). Pp. 512-539.

31. Stephens et al. 2014. Ibid.

32. Bowles & Gintis. 1976. Ibid.

في مختلف الدراسات، تُوصَف تجربة التعلُّم في تلك المدارس بأنّها تجربة تشبه التجربة العسكريّة التي تَحْكمها القوانين والقواعد، والمبنيّة على المكافآت والعقوبات والحرّيّة المحدودة والتوقُّعات المحدَّدة والواضحة من التلاميذ في ما يخصّ أسلوب اللبس والسلوكيّات في المدرسة.[33] تتحدّث دراسة ساري ودوچاناي (2009)، التي نُفِّذت في أضنة في تركيّا، عن ظاهرة مشابهة، حيث فُحِصت الوظيفة الخفيّة لمنهاج التعليم بشأن الاعتراف بكرامة الإنسان كإحدى القيم الديمقراطيّة الأساسيّة. تشير هذه الدراسة إلى وجود تلاميذ في المدرسة مع جودة حياة متدنّية ينتمون إلى طبقة اجتماعيّة اقتصاديّة متدنّية، يعانون من سوء معاملة من قِبل المعلّمين يتّسم بالسلوك العنيف والصراخ والإهانات والإذلال والمسّ بكرامة التلاميذ. على العكس من ذلك، تَعامُل المعلّمين الذين يدرّسون في مدارس أبناء الطبقة الاجتماعيّة الاقتصاديّة العالية يمتاز بالكثير من الاحترام والتقييم.[34]

ثمّة دراسات أخرى تبيّن أنّ المدارس النخبويّة تتيح لتلاميذها تجارب السيطرةِ على تصوُّر المستقبل الأكاديميّ المهنيّ (Colonizing the future) والتحكُّم به.[35] تلاميذ هذه المدارس من الطبقة الاجتماعيّة العليا لديهم تطلُّعات دقيقة بالنسبة لمستقبلهم الأكاديميّ المهنيّ. تُترجَم تلك التطلُّعات إلى ممارسات يوميّة بواسطة تشكيل شبكة تفاعلات متواصلة ومحادثات روتينيّة مع بالغين مهمّين ومرشدين ثقافيّين.[36] وهؤلاء يقدّمون لهم المشورة والمعرفة بخصوص "قوانين اللعبة"، وأساليب التواصل، وسلوكيّات التلاعب بشأن الطريقة السليمة والمناسبة للتعامل مع المؤسَّسات وأصحاب الصلاحيّات والسلطة.[37] لهذه الممارسات تأثير ملحوظ على إنتاج سرد لذات تستهدف المستقبل، والإمكانيّات المستقبليّة، والإلمام بصورة المستقبل، وعلى التحكُّم في صورة المستقبل والقدرة على تحويلها إلى فعليّة وحقيقيّة. لهذه الممارسات دَوْر مهمّ في بلورة هُويّة أبناء الطبقات العليا ورعاية هُويّة ذات امتيازات.[38] كذلك توصَف تلك الممارَسات بأنّها تسهم في إعادة إنتاج الطبقة الاجتماعيّة الاقتصاديّة.[39]

33. Anyon. 1980. Ibid.
Goodman, Joan F. (2013). Charter management organizations and the regulated environment: Is it worth the price? **Educational Researcher**, 42(2). Pp. 89–96.
MacLeod, Jay. (1995). **Ain`t no makin` it: Aspirations & attainment in a low-income neighborhood**. Boulder, CO: Westview.
Whitman, David. (2008). **Sweating the small stuff: Inner-city schools and the new paternalism**. Washington: Thomas B. Fordham Institute.

34. Sari, Mediha & Doganay, Ahmet. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect of human dignity: A qualitative study in two elementary schools in Adana. **Educational Sciences: Theory and Practice**, (9)2. Pp. 925-940.

35. Demerath. 2009. Ibid.

36. Curl, Heather, Lareau, Annette & Wu, Tina. (2012). **Upward mobility, changes in cultural knowledge, and habitus: Food preferences, language styles, and horizons**. Presented at the Eastern Sociology Society Meeting. Boston, MA.

37. Bourdieu. 1984. Ibid.
Lareau, Annette. (2015). Cultural knowledge and social inequality. **American Sociological Review**, 80(1). Pp. 1–27.

38. Lareau, Annette. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. **American Sociological Review**, 67(5). Pp. 747 – 776.

39. Aries, Elizabeth & Seider, Maynard. (2007). The role of social class in the formation of identity: A study of public and elite private college students. **Journal of Social Psychology**, 147. Pp. 137–157.
Cook, Thomas D., Church, Mary B., Ajanaku, Subira, Shadish, William R., Kim, Jeong-Ran, & Cohen, Robert. (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. **Child Development**, 67. Pp. 3368–3385.
MacLeod. 1995. Ibid.
Silva, Jennifer M. & Corse, Sarah M. (2017). Envisioning and Enacting Class Mobility: The Routine Constructions of the Agentic Self. **American Journal of Cultural Sociology**, 6(2). Pp. 231 -261.

ثمّة دراسات أخرى كانت قد كشفت عن ممارسات إضافيّة تعمل على تكوين الامتيازات وتعزيزها لدى أبناء الطبقات العليا، وهي بمثابة رأس المال الثقافيّ، وتشير إلى أنّ هؤلاء التلاميذ يعبّرون أكثر من غيرهم عن طلبات المساعدة من المعلّمين والتفاوض معهم،[40] وأنّهم يتوجّهون للمعلّمين براحة وبوتيرة عالية، ولا يتردّدون في مقاطعة توجُّهات تلاميذ آخرين.[41] ولأنّ المعلّمين يستجيبون لطلباتهم، فهم يحظَوْن بالمكافآت، مثل كسب اهتمام وانتباه البالغين، حيث يشعرون بالراحة مع أصحاب السلطة، وهو ما يساعدهم على تطوير مشاعر الاستحقاق ("Sense of entitlement"). بفضل هذا، يحصل التلاميذ من أبناء الطبقات العليا على مهامّ تعليميّة أكثر. هذه العلاقة الداعمة من قِبل أصحاب الصلاحيّة في المدرسة ضروريّة لنجاح التلميذ في الدراسة وتقدُّمه في الحياة المهنيّة.[42] كشفت الدراسة التي أجراها خان في المدارس الداخليّة النخبويّة في الولايات المتّحدة أنّ التلاميذ يتعلّمون أنّ التراتبيّة هي أمر "طبيعيّ" وتشكّل سلّمًا لا سقفًا، ويتعلّمون كذلك كيفيّة الشعور بالراحة مع الكبار والبالغين.[43] تساعد هذه التجارب على تبوُّؤ مناصب قياديّة تتطلّب التعامل مع مجموعة متنوّعة من الأشخاص.[44] وهم يطوّرون توجُّهًا خارجيًّا واسعًا وحرًّا من القدرة على التنقُّل بين مجموعة متنوّعة من المؤسّسات الاجتماعيّة. فضلًا عن هذا، بيّنت دراسة خان (من العام 2014) أنّ التلاميذ لم يتعلّموا بالضرورة بجديّة، بل تعلّموا كيفيّة عرض الأمور بطريقة تبيّن أنّهم استثمروا جهودهم بذلك.[45] في المقابل، سلوكيّات تلاميذ من الطبقة العاملة في الصفّ تتميّز بالانصياع والطاعة والآداب، وَفق القواعد المكتوبة مسبقًا، وبأنّ سلوكيّاتهم مع المعلّمين تصالحيّة ترافقها مشاعر الشعور بالقيد ("Sense of constraint"). وهم يحظَوْن باهتمام أقلّ من قِبل الكبار، واحتياجاتُهم العاطفيّة لا يُلبّى إلّا بعضها.[46]

إحالات شخصيّة ذاتويّة ("Solipsism")

تبيّن الدراسات أنّ ظروف حياة أبناء الطبقة العليا تخلق لديهم إحالات ذاتويّة، أي أنّهم يميلون إلى شرح السلوك وكأنّه ناجم عن الفرد، ويميلون أكثر إلى الإصغاء لأوضاعهم الداخليّة ويختبرون الحرّيّة الشخصيّة في علاقاتهم، وإلى جانب ذلك لديهم توجُّه فردانيّ وإحساس بأنّهم وكلاء.[47] في المقابل، ظروف

40. Lareau, Annette. (2011). **Unequal childhoods: Class, race, and family life. Berkeley**: University of California Press.
Lareau. 2015. Ibid.

41. Calarco. 2011. Ibid.
Streib, Jessi. (2011). Class reproduction by four-year-olds. **Qualitative Sociology**, 34(2). Pp. 337–52.

42. Stanton-Salazar, Ricardo D. & Dornbusch, Sanford M. (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. **Sociology of Education**, 68. Pp. 35-116.

43. Khan, Shamus R. (2011). **Privilege: The making of an adolescent elite at St. Paul's school**. Princeton: Princeton University Press.

44. Khan. 2011.Ibid.
Lareau. 2011. Ibid.

45. Khan, Shamus R. (2014). The ease of mobility. In Birtchnell, Thomas, & Caletrio, Javier (Eds.). **Elite mobilities** (pp. 136–149). London: Routledge.

46. Bourdieu & Passeron. 1977. Ibid.
Lamont, Michele & Lareau, Annette. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps, and glissandos in recent theoretical developments. **Sociological Theory**, 6. Pp. 68-153.

47. Kraus et al. 2012. Ibid.

حياة أبناء الطبقة الاقتصاديّة الاجتماعيّة المتدنّية، التي تشمل عدم الأمن المهنيّ وعدم المساواة الاجتماعيّة وضائقة السكن، تُشجّع على الإحالات الاجتماعيّة البنيويّة. يعاني أبناء الطبقة المتدنّية من الافتقار إلى السيطرة، ويطوّرون إحالات ظرفيّة بنيويّة لتشكيلة من الظواهر الاجتماعيّة، وبضمنها عدم المساواة الاجتماعيّة، والخدمات الاجتماعيّة غير المناسبة أو عدم الاندماج في الأكاديميا.[48]

دَرَس شوشانا الربط بين المكانة الطبقيّة - الإثنيّة ومفهوم الذات وتفسيرات العنصريّة بواسطة نصّ مناهض للعنصريّة تحت عنوان "صباح ساخن" بقلم فرانك پيلوف.[49] تَعرِض القراءات الإثنوغرافيّة للنصّ تفسيرات مختلفة للتلاميذ وَفْق الموقع البنيويّ للطبقة الاجتماعيّة الاقتصاديّة والإثنيّة والتحالف الاستطراديّ بين الخطاب النفسيّ والخطاب النيوليبراليّ. التلاميذ الذين من الطبقة الاجتماعيّة المتدنّية، الذين يعانون من هُويّة موصومة وينكشفون على العنصريّة يوميًّا، ويطرحون تفسيرات بنيويّة وسياسيّة قريبة من تجربتهم، يفضّلون الحديث عن العنصريّة كحدث آنيّ، هنا والآن، ويرفضون كلّ تفسير بعيد يتناول الماضي، مثل ألمانيا النازيّة أو مجموعات أخرى في إسرائيل. في المقابل، التلاميذ الذين من الطبقة الاجتماعيّة العليا يطرحون تفسيرات بعيدة من حيث المكان والزمان، تفسيرات تتعلّق بأماكن أخرى (ألمانيا النازيّة) وراسخة في أعمال جماليّة أدبيّة وسينمائيّة. تبيّن الدراسة أيضًا كيف تدفع التفسيرات الطبقيّة والإثنيّة المعلّمين للعمل بطريقة مختلفة، بينما يعرّف المعلّمون التفسيرات السياسيّة البنيويّة من قِبل تلاميذ الطبقة الاجتماعيّة الاقتصاديّة المتدنّية على أنّها "مرضيّة"، فهم يعرّفون تفسيرات التلاميذ الذين من مواقع اجتماعيّة سياسيّة عليا على أنّها "مناسِبة"، وعبّروا عن رضاهم من الخطاب النفسيّ الذي يقدّمه تلاميذهم، الذي يُعتبر خطابًا مناسبًا أو خطابًا يشمل رأسَ مالٍ ثقافيًّا لأبناء الطبقة الاجتماعيّة الاقتصاديّة العليا.[50]

الخطاب السيكولوجيّ ("discourse Psychological")

في مدارس الطبقة العليا، ثمّة استخدام طاغٍ ومكثّف للخطاب السيكولوجيّ[51] له تأثير على طريقة عمله في إعادة بناء عدم المساواة.[52] يُعرَّف الخطاب السيكولوجيّ على أنّه سِمَة (إيثوس) ثقافيّة ومنظومة إدراكات أخلاقيّة عريضة،[53] متأثّرة من علم النفس.[54] يشجّع الخطاب السيكولوجيّ التلاميذ

48. Ibid.

49. Shoshana. 2017. Ibid.

50. Illouz, Eva. (2008). **Saving the modern soul: Therapy, emotions and culture of self-help**. Berkeley: University of California Press.

51. مِزراحي، نِسيم. (2009). لا نريد علم الاجتماع: پيداچوجيا بدون مجتمع في حقل التعليم في إسرائيل. **ألفان** ("ألپايِم")، 34. ص 42-64.

Reay, Diane. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: Emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education. **The Sociological Review**, 48(4). Pp. 568-585.
Shoshana. 2017. Ibid.

52. Illouz. 2008. Ibid.
Nolan, James L. Jr. (1998). **The therapeutic state: Justifying government at century's end**. New York: New York University Press.
Rose, Nikolas. (1996). **Inventing ourselves: psychology, power and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press.
Shoshana. 2017. Ibid.

53. Nolan. 1998.Ibid.

54. پلوتكين-عَمْرامي، چاليا. (2003). **علم نفس يستوعب الهجرة: الخطاب المهنيّ-العلاجيّ في ممارسة تطبيق هُويّة لدولة قوميّة** [رسالة ماجستير، جامعة تل أبيب].

على تفضيل الإحالات النفسيّة - الذاتويّة ("Solipsism") على الإحالات البنيويّة الجمعيّة.[55] يستند هذا الخطاب على أيديولوجيّة ميريتوقراطيّة (حكم الجدارة والموهبة) تضع في المركز حرّيّة الاختيار، والخيار الشخصيّ، وتحقيق الذات. الذات هي موضوع التعامل والعواطف. هي المؤشّر الذي تُتّخَذ وَفقه القرارات.[56] يرافق هذا الخطاب رأس المال العاطفيّ[57] الذي يشمل تطبيق أخلاقيّات الرعاية والاهتمام ("Caring") واستخدام الفردانيّة "الناعمة" التي تؤكّد على الفرادة، والسعادة، وتحقيق الذات وتنمية نقاط القوّة.[58] تضع أخلاقيّات الرعاية والاهتمام الطفلَ واحتياجاته العاطفيّة في المركز، وترسي جوهر التدريس على العلاقات العاطفيّة بين المعلّم وتلاميذه. تلك علاقات يعمل فيها المعلّم على الإصغاء والاحتواء والاهتمام باحتياجات التلميذ العاطفيّة،[59] مع استخدام "التربية العلاجيّة" التي تطبّق ممارسات مختلفة، نحو: السيكولوجيّة الإيجابيّة؛ تمرين الإصغاء العاطفيّ ("Mindfulness");[60] البسيخودراما؛ إدارة العواطف والغضب؛ خلق أدوار جديدة (نحو "التوجيه الشخصيّ") يكون فيها المعلّم صاحب صلاحيَة عاطفيّة تعمل على التقارب، وتضع التلميذ واحتياجاته العاطفيّة في المركز. يَعتبر المعلّم نفسه هنا شخصيّة مرافِقة، مرشدًا ("Tutor" أو ميسّرًا ("Facilitator").[61]

ريم تيسير جبارين، طالبة لنيل إجازة الدكتوراة في قسم القيادة والسياسات التربويّة، كليّة التربية، جامعة حيفا.

هذه المقالة هي جزء من الأدبيّات النظريّة التي اعتمدتها في أطروحة الدكتوراة بإشراف البروفيسور أفِيّاهو شوشانا.

55. Kraus et al. 2012. Ibid.
Manstead. 2018. Ibid.
Shoshana. 2017. Ibid.

56. Nolan. 1998.Ibid.

57. Reay. 2000. Ibid.
Shoshana. 2017. Ibid.

58. Kusserow, Suzanne A. (1999). De- homogenizing American individualism: Socializing hard and soft individualism in Manhattan and Queens. **Ethos**, 27(2). Pp. 210-234.

59. Maysles, Ofra. (2016). **The caring motivation: An integrated theory**. Oxford: Oxford University Press.
Noddings, Nel. (1999). Caring and competence. In Griffin, Gary A. (Ed.). **The education of teachers – ninety – eight yearbook of the national society for the study of education** (pp. 205-220). Chicago: The University of Chicago Press.
Noddings, Nel. (2005). **The challenge to care in schools**. New York: Teachers College Press.
Noddings, Nel. (2007). Caring as relation and virtue in teaching. In Walker, Rebecca L., & Ivanhoe Philip J. (Eds.). **Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems** (pp. 41-60). New York: Oxford University Press.

60. Ecclestone, Kathryn & Brunila, Kristiina. (2015). Governing emotionally vulnerable subjects and therapization of social justice. **Pedagogy, Culture Society**, 23(4). Pp. 485-506.

61. پينطو-درور، إيلانيت. (2018). "**مرشدون"- عن تأسيس وظيفة تربويّة جديدة في مدرسة خاصّة من طبقة اجتماعيّة اقتصاديّة عليا** [رسالة إنهاء بحثيّة، جامعة حيفا]. [بالعبريّة]

حينما تلتقي الثقافة مع الأكاديميا: تحدّيات التعليم العالي في حياة الطالبات العربيّات - البدويّات

عارف أبو قويدر

تبحث هذه الدراسة التحدّيات الشخصيّة، والمهنيّة، والاجتماعيّة، والمؤسَّسيّة في حياة الطالبات العربيّات _ البدويّات في الكليّات الأكاديميّة (كلّيات تأهيل المعلّمين في جنوب البلاد)؛ إذ تسعى إلى فحص خلفيّاتِ الطالبات الشخصيّةِ المرتبطة بمجتمعهنّ التقليديّ.

تهدف الدراسة إلى نقاش التحدّيات الكبيرة في حياة الطالبات العربيّات _ البدويّات في مؤسَّسات التعليم العالي في إسرائيل، واللواتي يدرسن في مسارات مختلطة مع الطلبة اليهود. بالإضافة إلى ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على التحدّيات التعليميّة لدى الطالبات العربيّات _ البدويّات في مواضيع متنوّعة، أبرزها: ما هي التحدّيات الأكاديميّة في عالَم الطالبات العربيّات _ البدويّات بعامّة، والتحدّيات في استصعابهنّ اللغة العبريّة المعتمَدة في المساقات التعليميّة والمحيط الجامعيّ حولها على وجه الخصوص؟ وهل الحصول على التعليم الأكاديميّ هو انتهازٌ للتحرُّر من الواقع الاجتماعيّ المحافِظ في المجتمع الأصليّ؟ ما هي طبيعة العلاقات الثنائيّة مع الطلبة اليهود الذين يختلفون معهنّ في الدين واللغة والثقافة؟

الطالبات العربيّات _ البدويّات في مؤسَّسات التعليم العالي

الطالبات العربيّات _ البدويّات في التعليم العالي يواجهن تحدّيات عديدة، منها الشخصيّة والمهنيّة والاجتماعيّة والثقافيّة. ثمّة أبحاث عديدة أُجرِيت في السنوات الأخيرة حول تحدّيات وعوائق التعليم العالي لدى الطالبات العربيّات بعامّة، والعربيّات _ البدويّات بخاصّة. من الغالبيّة العظمى من الدراسات يتكشّف أنّ العالَم الأكاديميّ يُعتبر تحدّيًا حقيقيًّا لهؤلاء الطالبات، من حيث المحيط الجامعيّ الذي يتبع لمجموعة الأغلبيّة اليهوديّة المهيمنة، فضلًا عن تحدّيات عديدة من الناحية العلميّة في الحرم الأكاديميّ، نحو: الكتابة والتعبير الشفويّ باللغة العبريّة؛ التحدّيات المؤسَّسيّة داخل الحرم الجامعيّ؛ العلاقات المزدوجة مع الطاقم الإداريّ والطاقم الأكاديميّ وتحدّيات أخرى.

الدراسات أكّدت أنّ هنالك عوائق كثيرة تعترض الطالبات العربيّات داخل الحرم الجامعيّ أدّت إلى نزوح عدد كبير منهنّ إلى تلقّي الدراسة خارج البلاد، ولا سيّما الأردن، وفي المؤسَّسات الفلسطينيّة في الضفّة الغربيّة، وكذلك في دول أوروبا، وبخاصّة في مواضيع كالطبّ والعلوم الدقيقة والهايْتِك.

الأبحاث الأكاديميّة كشفت أنّ التعليم العالي يُعَدّ مرحلة معقَّدة في حياة الطالبات العربيّات _ البدويّات من حيث سيرورة التعليم بصورة عامّة، ونَيْل اللقب الجامعيّ في الجامعات الإسرائيليّة بصورة خاصّة؛ إذ تتطلّب منهنّ هذه المسيرة اجتياز عمليّتَيْن شديدتَي الأهمّيّة. في العمليّة الأولى يجب عليهنّ بذل جهود شخصيّة ومهنيّة كبيرة جدًّا في سبيل مواجهة التحدّي الأكاديميّ، ولا سيما في المساقات التي تعتمد غالبًا في اللغة العبريّة. ثمّة دراسات حديثة تشير أنّ الطالبات العربيّات

في الجامعات الإسرائيليّة يواجهن تحدّيَ اللغة العبريّة بواسطة تعلُّم ذاتيّ مكثَّف وتعلُّم متعاون مع أقرانهنّ في المؤسَّسة الجامعيّة، وبخاصّة من الطلبة العرب.[1] العمليّة الثانية مواجَهة التحدّي الثقافيّ المزدوج ما بين العادات والتقاليد في مجتمع الأمّ والانخراط داخل الحرم الجامعيّ مع ثقافة أكاديميّة غربيّة - فرديّة لم يَجْرِ التعرُّف عليها قبل الدخول إلى الجامعة. أكّدت دراسات عديدة أنّ دَوْر الأهل في تشجيع الطالبات العربيّات _ البدويّات يُعَدّ مصيريًّا جدًّا في سبيل النجاح والحصول على اللقب الأكاديميّ.[2]

بموازاة ذلك، نرى من خلال الأدبيّات أنّ الطالبات العربيّات _ البدويّات يبذلن مجهودًا مضاعَفًا في المجال الاجتماعيّ القبَليّ؛[3] وهو ما يحتّم على الآباء والإخوة دعم دراسةِ الطالبات العربيّات _ البدويّات الأكاديميّةِ.[4]

الأدبيّات البحثيّة تكشف أنّ هنالك عوائق كبيرة تواجه الطالبات العربيّات _ البدويّات اللواتي يَقْطُنَّ في القرى غير المعترف بها. أبرز هذه العوائق البعدُ الجغرافيّ، بما في ذلك السفريّات العموميّة التي تشكّل عائقًا كبيرًا في وصولهنّ إلى الكلّيّات في الوقت المحدَّد، وبخاصّة في ساعات الصباح، بالإضافة إلى عدم توفير احتياجات من قِبَل الحكومات الإسرائيليّة المتعاقبة (كالكهرباء مثلًا)، وعدم وجود خدمات رفاهيَة، والوضعيّة الاجتماعيّة _ الاقتصاديّة للمجتمع العربيّ _ البدويّ الذي يقبع تحت فقر مدقع.[5]

على الرغم من الوضعيّة المعقَّدة للواقع المرير في القرى غير المعترف بها في النقب، ثمّة دراسة فريدة في نوعها وجدت أنّه في فترة وباء الكورونا أسهَمَ الأهل إسهامًا عظيمًا في توفير الإنترنت والحواسيب النقّالة، إلى حدّ الذهاب إلى شركات الهواتف النقّالة من أجل توفير الإنترنت للطالبات، وهو ما أسهَمَ إسهامًا فائقًا في تخطّي أزمة الكورونا بنجاح.[6]

وتدلّ دراسات أخرى أنّ طالبات القرى غير المعترَف بها اللواتي التحقن بالتعليم العالي يواجهن تحدّيات كبيرة جدًّا في داخل المؤسّسة، من حيث التحدّيات الشخصيّة؛ إذ إنّ الدخول إلى الجامعة على الرغم من كلّ الصعوبات يشكّل طريقًا أوّليًّا ومصيريًّا لتخطّي تحدّي التعليم الأكاديميّ، حيث عليهنّ أن يُقنعن القبيلة والعائلة بأهمّيّة الالتحاق بالدراسات العليا في المؤسّسات الأكاديميّة في البلاد وخارجها.[7]

1. Gribiea, Adnan; Ben-Asher, Smadar, & Kupferberg, Irit. (2019). Silencing and silence in Negev Bedouin students' narrative discourse. **Israel Affairs**, 25(4). Pp. 617-634.

2. Abu-Gweder, Aref. (2021). **Lexical service of Arab- Bedouin students and students in the Negev in Hebrew as a second language**. Conférence internationale des études hébraïques 2021, University of Stusburg, 26-28 juillet 2021.

3. Abu-Saad, Ismael. (2016). Access to higher education and its socio-economic impact among Bedouin Arabs in Southern Israel. **International Journal of Educational Research**, 76. Pp. 96-103.

4. Gribiea, Adnan; Ben-Asher, Smadar, & Kupferberg, Irit. Ibid.

5. Abu-Bader, Suleiman, & Gottlieb, Daniel. (2013). Poverty, education, and employment among the Arab-Bedouin in Israel. In Berenger, Valerie, & Bresson, Florent (Eds.). **Poverty and Social Exclusion around the Mediterranean Sea** (pp. 213-245). Springer, Boston, MA.

6. Abu- Gweder, Aref. Ibid.

7. Abu-Rabia-Queder, Sarab, & Weiner-Levy, Naomi. (2013). Between local and foreign structures: Exploring the agency of Palestinian Women in Israel. **Social Politics: International Studies in Gender, State & Society**, 20(1). Pp. 88-108.

غالبيّة الطالبات العربيّات _ البدويّات اللواتي يَدْرسن ملتحقاتٌ بكلّيّتَيْن في جنوب البلاد: كلّيّة "كِي" في بئر السبع، وكلّيّة "أَحْفا" في كريات ملاخي، وقلّة قليلة جدًّا منهنّ ملتحقات بكلّيّة سخنين وبأكاديميّة القاسميّ. بالإضافة إلى هذا، هنالك طلبة يتلقَّوْن التعليم في مؤسَّسات أكاديميّة في النقب، نحو: جامعة بن چوريون في بئر السبع؛ الجامعة المفتوحة؛ كلّيّة سپير؛ كلّيّة سامي شمعون؛ أكاديميّة أشكلون. كذلك ثمّة من يلتحقون بأكاديميّات في مركز البلاد كأكاديميّة أونو (على سبيل المثال). وهنالك من يختارون تلقّي التعليم خارج المؤسسة الأكاديمية الإسرائيلية، وبخاصّة في الأردن ومناطق السلطة الفلسطينيّة؛ وذلك لأسباب كثيرة، أهمّها: عدم استيفاء شروط القبول؛ التسرُّع في اتّخاذ القرار (خاصّة لدى الطالبات اللواتي دون سنّ العشرين)؛ سهولة الاندماج في مؤسَّسات التعليم خارج إسرائيل من حيث الدين واللغة والثقافة.[8]

طريقة البحث

اعتمدت الدراسة على مقابلات أُجْرِيت مع 40 طالبة عربيّة _ بدويّة يدرسن في كلّيّات تربويّة في جنوب البلاد. عيّنة البحث شملت طالبات من تخصُّص اللغة العبريّة في كلّيّتَيْن أكاديميّتَيْن من جنوب البلاد: 20 مشارِكة من كلّيّة "كي"، وَ 20 مشارِكة من كلّيّة "أَحْفا".

النتائج

تُظهر نتائج الدراسة أنّ للفضاء الأكاديميّ دَوْرًا عظيمًا في حياة الطالبات العربيّات _ البدويّات في العالم الأكاديميّ؛ إذ تكشف الدراسة أنّ اكتساب التعليم العالي يُسهم إسهامًا كبيرًا من حيث تطوير اللغة، والتصوُّر الذاتيّ، والتجارب العاطفيّة المهمّة. كذلك إنّ الحياة في الحرم الجامعيّ هي فرصة فريدة لإجراء اتّصالات مع الطلبة الآخرين عربًا ويهودًا. علاوة على ذلك، أفادت الطالبات أنّ ثمّة إسهامًا كبيرًا للمحيط الأكاديميّ من حيث الحرّيّة الشخصيّة والاجتماعيّة في الاختيار، بالإضافة الى تجارب شخصيّة مُهِمّة لخلق فرص جديدة من حيث كسر الحدود الأُسَريّة والانتماء القبليّ.

علاوة على هذا، اختيار مهنة التدريس لمستقبلهنّ المهنيّ منبعه أنّها تُعَدّ في نظرهنّ مهنة مرموقة، وخاصّة في ما يتعلّق بالمرأة العربيّة _ البدويّة؛ ومَرَدّ ذلك إلى ميزات يرَيْنها فريدة، نحو: ملاءَمة المهنة لمكانتهنّ الاجتماعيّة؛ قرب مكان العمل من المنزل جغرافيًّا؛ التلاؤم الكبير بين وقت العمل وشؤون الزوج والأطفال (وبخاصّة حين يتعلّق الأمر بمجتمع تقليديّ فيه ثمّة أهمّيّة لضبط وقت المرأة مع أفراد أسرتها، وكنوع من استمرار الحفاظ على مكانة الرجل العليا في مجتمع يَعتبر نفسه مجتمعًا تقليديًّا محافِظًا). كذلك تفيد الدراسة أنّ الطالبات العربيّات _ البدويّات يفضّلن مهنة التدريس باعتبارها تحدّيًا كبيرًا في نظرهنّ نحو الطموح إلى الاستقلاليّة المادّيّة، والاندماج في النسيج الاجتماعيّ التربويّ في جهاز التربية والتعليم.

إنّ مجرّد الوصول إلى الحرم الجامعيّ هو تحدٍّ كبير من الناحية الشخصيّة _ المهنيّة. يتمثّل هذا التحدّي -في ما يتمثل- في القدرة على الانسجام في التعليم، وخاصّة في كلّ ما يتعلّق بالتعليم العالي الذي يشمل قدرة تفكيريّة عالية جدًّا، وبمدى جاهزيّة العقليّة الذهنيّة بغية تحدّي العقبة الأكاديميّة -ولا سيّما في السنة الأولى من التعليم العالي.

8. Arar, Khalid, & Haj-Yehia, Kussai. Ibid.

تكشف الدراسة عن وجود تحدّيات كبيرة، أهمّها التحدّيات اللُّغويّة، وبخاصّة اللغة العبريّة في الكتابة الأكاديميّة، وتُبيِّن أنّ الطالبات تواجههنّ صعوبة في تلخيص الموادّ الدراسيّة الوجاهيّة في العديد من المساقات، وكذلك في الكتابة الأكاديميّة وعدم فهم المقالات البحثيّة المكتوبة باللغة العبريّة وباللغة الإنجليزيّة. مَكْمَن هذه الصعوبة في الاشتراط أن تُكتَب معظم المهامّ الدراسيّة باللغة العبريّة.

لعلّ أبرز ما شجّع هؤلاء الطالبات على ارتياد المؤسَّسة الأكاديميّة هم الأهل. تدلّ أبحاث كثيرة أنّ ثمّة تأثيرًا كبيرًا للأهل في اختيار مهنة التدريس، وخاصّة لدى الفتيات العربيّات _ البدويّات، بفضل كون العمل متاحًا في المؤسَّسات التربويّة القريبة من البيت والقبيلة. في هذه الدراسة، نرى أنَّ دَوْر الأهل حيويٌّ لهنّ في إكمال دراستهنّ؛ إذ يُعَدّ التعليم مصدر فخر لهنّ ولأُسَرهنّ. بموجب الدراسة، شكّل الآباء شبكة أمان بعدّة طرق، نحو: المساعَدة في التعليم؛ الإرشاد؛ توفير معدّات الدراسة الأكاديميّة.

هنالك تحدٍّ آخَر يواجه الطالبات يتمثّل في التحدّي القَبَليّ _ الاجتماعيّ. المقصود بهذا أنّه ثمّة ضغوط اجتماعيّة كبيرة جدًّا تمارَس على هؤلاء الطالبات كي ينجحن في دراستهنّ على نحوٍ جيّد، ويحصّلن النتائج الدراسيّة المرجوّة من أجل إرضاء الأهل وإرضاء المجتمع المحيط بهنّ. ثمّة تَحَدٍّ آخَر يتعلّق بالاندماج داخل الحرم الجامعيّ؛ حيث يشعرن أنّهنّ غريبات في مؤسَّسات التعليم العالي، ويشعرن أنّ الثقافة العربيّة واللغة العربيّة غائبتان تمامًا في المشهد الأكاديميّ.

استنتاجات الدراسة

تُظهِر الدراسة أنّ مؤسَّسات التعليم العالي بحاجة إلى تقديم استجابة أكثر فاعليّة للطلبة الناطقين بالعبريّة لغةً ثانية. ادّعت الطالبات أنّهنّ في بداية مسيرتهنّ الأكاديميّة واجهن صعوبات في خدمة الاستقبال، وحتّى رؤساء الأقسام لا يفهمون طلباتهنّ على حدّ تعبيرهنّ. بالإضافة إلى ذلك، يجب التعامل مع الطالبات العربيّات تعاملًا حسنًا، وبخاصّة في ما يتعلّق بالخدمة الأكاديميّة من أعضاء الهيئة الإداريّة في كلّيّات تأهيل المعلّمين. يُعَدّ التحدّي الأكاديميّ المهنيّ للطالبات العربيّات _ البدويّات تحدّيًا كبيرًا من أجل إكمال تحقيق النجاح ونَيْل الشهادة الأكاديمية؛ إذ إنّ مؤسَّسات التعليم العالي مطالَبة بتمكين الطلبة. على سبيل المثال لا الحصر، بإعطاء الطالبات في السنة الأولى دورات في الكتابة الأكاديميّة ودورات تتضمّن ممارَسات مكثَّفة في الكتابة باللغة العبريّة، تسهم تلك الدورات إسهامًا بالغًا في مواصلة دراستهنّ، وبالتالي في تحقيق النجاح في التعليم العالي.

كشفت الدراسة أنّ اكتساب الطلبة العرب _ البدو للتعليم يمثّل تحدّيًا كبيرًا لهم على المستويَيْن الشخصيّ والاجتماعيّ؛ إذ يُعتبر الدافعان الشخصيّ والمهنيّ ركيزة مُهِمّة في تطوير الطالبات العربيّات _ البدويّات، ويدعو هذا التطوُّر الطالبات إلى مهنة التدريس لدمج وتعزيز مكانتهنّ في مجتمعهنّ الأصليّ؛ إذ يُعتبر التعليم العالي فرصة ذهبيّة لاندماجهنّ في سوق العمل، وهو ما يشكّل عاملًا في تكافؤ الفرص ومِن ثَمّ تَلَقّي التعليم العالي. تكشف الدراسة الحاليّة أنّ الحصول على تعليم عالٍ يفتح فرصًا للترويج للذات بطريقة تتماشى مع القيود المفروضة في مجتمع الأمّ. النضالات العديدة في مواجهة الصعوبات التي تعترض طريق قبولهنّ للدراسة والنجاح في ذلك يرافقها الدعم الأُسَريّ والاجتماعيّ لأفرادِ أُسَرهنّ كمصْدر أوّل، وهذا بحدّ ذاته مؤشّر مهمّ لهنّ وللأجيال القادمة صوب النهوض بالتعلُّم والازدهار.

إنّ التحدّي المهنيّ والاجتماعيّ في الحصول على التعليم العالي للطالبات العربيّات _ البدويّات نهوض للمجتمع العربيّ في جنوب البلاد. أهمّ إنجازاتهنّ تكمن في اكتساب مكانة اجتماعيّة مرموقة في مجتمعهنّ الأصليّ، على الرغم من الصعوبات الأكاديميّة في العالم الأكاديميّ، بالإضافة إلى التطوُّر الشخصيّ المهنيّ كمهنة مناسبة تُطوِّرُ مكانتهنّ داخل مجتمعهنّ بوصفها مهنة مناسِبة للمرأة، وذلك بفضل قرب المكان جغرافيًّا من حدود البلد والقبيلة، وكون أوقات العمل مريحة -إذ هي غالبًا في ساعات النهار.

من خلال هذه المقالة المقتضبة، حاولنا أن نبيّن تحدّيات التعليم العالي لدى الطالبات العربيّات _ البدويّات في كلّيّات دور المعلّمين في جنوب البلاد. تكشف الدراسة أنّ هنالك عوائق كبيرة وفرصًا عديدة في الفضاء الأكاديميّ في مؤسّسات دور المعلّمين. من جهة، تكشف الدراسة أنّ الطالبات العربيّات _ البدويّات واجهن صعوبات أكاديميّة جمّة، ولا سيّما في الخطوات الأولى في المؤسّسة الجامعيّة من حيث المساقات التي تكون لغة التدريس المعتمَدة فيها -في المعتاد- هي اللغة العبريّة، بما في ذلك تلخيص المَهَمّات، وفَهْم المحاضَرات الصفّيّة، والمشاركة الفعّالة أثناء المحاضرة، والتعبير الكتابيّ، والتعبير الشفهيّ، وعرض البحث العلميّ على مرأى ومسمع من سائر الطلبة، بمن فيهم الطلبة الذين يَتْبعون للمجتمع اليهوديّ المهَيْمِن.

تحدّيات التعليم العالي لا تقتصر على تلك التي تُواجَه داخل المؤسّسة، متمثّلة في العلاقات مع الطاقم الأكاديميّ والطاقم الإداريّ. تكشف الدراسة أنّ عامل اللغة تَبَدّى في هيمنة مجموعة الأغلبيّة، وهو ما أثّر تأثيرًا سلبيًّا على الاندماج في المحيط الأكاديميّ. بعبارة أخرى، تَكشَّفَ من خلال هذه الدراسة أنّ اللغة العبريّة في المؤسّسة الأكاديميّة هي أحد مقوِّمات الهيمنة لدى مجموعة اليهود في الحرم الجامعيّ.

قصارى القول، تُبيّن الدراسة أنّ دعم الأهل لهؤلاء الطالبات هو مصدر فخر لهنّ، وأنّه لولا هذا الدعم لَما كُنَّ تَمَكَّنَّ من الالتحاق بمؤسّسات التعليم العالي. معنى ذلك أنّ دعم الأهل هو أمرٌ حاسمٌ لنَيْل شهادة أكاديميّة -وبخاصّة لأولئك الطالبات اللاتي ينتمين إلى مجتمع محافظ.

إجمال

عارف أبو قويدر: طالب لنيل درجة الدكتوراة في قسم دراسات إسرائيل، جامعة ستراسبورغ- فرنسا.

المقاومة في الساحة وتوطين المعرفة والمكان: عن منتدى إدوارد سعيد الطلّابيّ في جامعة تل أبيب

قَسَم الحاجّ

"النكبة مستمرّة ولم تنتهِ، وهدفهم هو إنهاء وجودنا. كلّما ازداد قمعهم، نزداد قوّةً وصلابة"

منتدى إدوارد سعيد في الشيخ موَنِّس

يمارس الطلبة الفلسطينيّون في الجامعات الإسرائيليّة مقاومةً متعدّدةَ الأوجه للسياسة الاستعماريّة الصهيونيّة في الأكاديميا ومؤسّسات إنتاج المعرفة والبحث العلميّ. وفي الإمكان قراءة هذه المقاومة على المستويَيْن المعرفيّ والوجوديّ على حدّ سواء، أكان ذلك في النشاطات الأكاديميّة، المنهجيّة وغير المنهجيّة والإنتاجات المعرفيّة الصادرة عن الطلبة، أو في النشاطات الميدانيّة في المظاهرات الطلّابيّة أو الاحتجاجيّة أو في غيرها من النشاطات في اللجان الطلّابيّة الخاصّة بالفلسطينيّين في الجامعات الإسرائيليّة.

تستدعي هذه النشاطات الطلّابيّة إلى الواجهة طرْحَ وتحليلَ أهمّيّة دَوْر الطالب في الجامعة، وموقعيّته فيها، والدور المَنُوط به والمتوقَّع منه. كذلك تطرح إلى الواجهة سؤال الجامعة ذاتها، كمؤسَّسة أكاديميّة معرفيّة للتدريس والإنتاج البحثيّ، وخدمة المجتمع. وفي حالة المجتمعات المستعمَرة، يستلزم الأمر طرح سؤال ثالث حول موقع الطلبة المستعمَرين في البنْية المؤسَّساتيّة والمعرفيّة للجامعة الاستعماريّة ذاتها، وأنظمتها المعرفيّة.

في هذه المقالة، أبتغي تسليط الضوء على دَوْر الحراك الطلّابيّ الفلسطينيّ في جامعة تل أبيب، وتحديدًا "منتدى إدوارد سعيد- الشيخ موَنِّس" الطلّابيّ المستقلّ في مقاومة سياسة الجامعة وخطابها الليبراليّ، والسعي الدؤوب إلى الإسهام في إعادة بناء فضاء الجامعة للطلبة الفلسطينيّين والإسهام في "توطين المعرفة والمكان" في سياق نقد المنظومة المعرفيّة الاستعماريّة في جامعة تل أبيب. فهُويّة الطلبة الفلسطينيّين في الجامعات الإسرائيليّة في السياق الاستعماريّ الاستيطانيّ تدفعهم على نحوٍ قصديّ ومركّب للتمرُّد على الواقع الاستعماريّ الفيزيائيّ والذهنيّ، متمثّلًا بالإشهار الصارخ لوعي الفلسطينيّ بذاته في فضاءات الجامعة الإسرائيليّة، وزعزعة استقرار المنظومة الاستعماريّة فيها بكثير من الطرق الممكنة، أو بجعلها ممكنة. فمنتدى إدوارد سعيد يقدّم نموذجًا من عدّة نماذج مهمّة، في الإشارة إلى فشل المنظومة الاستعماريّة الإسرائيليّة في إحكام سرديّتها في الجامعات الإسرائيليّة، وفرضها على الجيل الثالث بعد النكبة، ولا سيّما أنّ الطلبة الفلسطينيّين في الجامعة عددهم قليل قياسًا إلى عدد الطلبة اليهود، ومع ذلك هم يقارعون المنظومة الجامعيّة بطُرُقهم وبَدائلهم الخاصّة.

يشكّل النظام الاستعماريّ الاستيطانيّ الصهيونيّ -متمثّلًا بالدولة الاستعماريّة "إسرائيل"- جيشًا أصبح دولةً بمؤسّساتها المتعدّدة والتي تخدم كلّها منظومة "الأمن" الإسرائيليّة التي ترى عدوّها العربيّ في المناطق المحتلّة عام 1948 عدوًّا بكلّ المقاييس، وبمواطَنة موازية فرضتها الحالة الاستعماريّة ولا ترغب بها حصريّة دولة اليهود. ومؤسّسات التعليم -متمثّلةً بالمدارس والجامعات- ليست إلّا واحدة من مؤسّسات دولة اليهود التي تعمل على تغييب الفلسطينيّ العربيّ، لا كمواطن له حقوق فحسب، بل تغيّبه كصاحب الأرض ومضيفها، وتتعامل معه على أنّه "أقلّيّة" تابعة وهامشيّة في فضاء الدولة الاستعماريّة وضمن بنْيتها المؤسّساتيّة. وبذا تهدف المنظومة الاستعماريّة الإسرائيليّة إلى تغييب العربيّ عن الفضاءات العامّة للدولة، وهكذا فهي تعمل على تغييب وعيه وتجهيله في المدارس والجامعات على جميع صُعُد التعليم، بالصفّ الدراسيّ، وبطاقم التوظيف، وبفُرَص التوظيف اللاحقة.

إنّ عمليّة إنتاج الطالب العربيّ في المؤسّسة التعليميّة، متمثّلةً بالمدرسة والجامعة، متواترةٌ بممارساتٍ مدروسة ومنظَّمة لترهيب وإخافة الطلبة والأساتذة العرب، كالتهديد بالطرد من المدرسة للمعلّمين إذا خالفت ممارساتهم التربويّة شروط "الولاء" وَ "التبعيّة" للدولة الاستعماريّة "إسرائيل"، أو بالتهديد بقطع التمويل عن الجامعات التي تسمح بموجب القانون بإقامة نشاطات لا منهجيّة للطلبة الفلسطينيّين كإحياء فعّاليّات يوم النكبة وغيرها، أو بالاعتداء عليهم من قِبَل الطلبة المستوطنين لممارستهم حقّهم بالتعبير عن رأيهم وحقّهم بالوجود /الحضور. وتُشكّل نشاطات حركة "إمْ تِرْتْسُو" اليمينيّة الفاشيّة العنصريّة أهمّ الحركات الاستيطانيّة الإسرائيليّة في قمع حرّيّات الأكاديميّة والتدخُّل في العمل الجامعيّ ومضامين المساقات ومحتواها في الجامعات الإسرائيليّة، إلى حدّ اعتبارها شرطيّ الجامعات الإسرائيلية، وذلك في سعيها (اعتمادًا على توصيف مهنّد مصطفى) لإعادة تعريف الصهيونيّة من جديد بما يلائم رؤى وتوجُّهات اليمين الاستيطانيّ الصهيونيّ.[1]

هذه الممارسات الإسرائيليّة التعليميّة المُؤَمْنَنَة (أي التي تتمحور في هدف هو تحقيق المنظومة الأمنيّة لإسرائيل)[2] لا تشير إلّا إلى أزمة من أزمات الدولة الاستعماريّة وهشاشة وضعف المنظومة العسكريّة الإسرائيليّة فيها التي يُرهِبها عَلَمٌ وذاكرة ونشاط طلّابيّ. فسياسة تغييب الاسم "الفلسطينيّ" في عموم الدولة الاستعماريّة والمستبدَل بِـ "عرب"، وَ "أقلّيّة عربيّة"، وَ "جهاز تعليم العرب"، بطمس "ياء النسب" منها وتغييب نسبتها للمجموع الفلسطينيّ والعربيّ، هذه السياسة فيها إيغال عميق في السيطرة والرقابة على عمليّات إنتاج وبناء الطالب الفلسطينيّ /العربيّ ومحاولة عزله وإقصائه عن امتداداته الوطنيّة والقوميّة، وليس هذا متعلّقًا بالتسمية وسياساتها فحسب، وإنّما هي ذاتها نتاج السياسة الاستعماريّة الاستيطانيّة في سيطرة على كامل المشهد الفلسطينيّ في الداخل المحتلّ. علاوة على هذا، في إسهاب البحث الفلسطينيّ في وصف السياسات الاستعماريّة الصهيونيّة في قمع واضطهاد الفلسطينيّين ومؤسّسات التعليم الخاصّة بهم في الأراضي المحتلّة في العام 1948، في هذا الإسهاب نوع من الهوَس بأدوات السيطرة التي لدى المستعمِر، وفيه كذلك نوع من عدم إيلاء الأهمّيّة لمقاومة الطلبة الفلسطينيّين وحركاتهم الطلّابيّة للسياسات الاستعماريّة في فضاء الجامعة الإسرائيليّة وصراعهم المستمرّ والمتصاعد ضدّها.

سياسة جهاز التعليم الإسرائيليّ وتغييب الفلسطينيّ

1. مصطفى، مهنّد. (2012). حركة "إم تِرْتْسُو": حدود الحرّيّة الأكاديميّة وتعريف الصهيونيّة من جديد. **قضايا إسرائيليّة**، 12 (46). رام الله: مدار. ص 95-106.

2. الأمن للدولة الاستعماريّة يعني شَيْطَنة فعل المستعمَر وشَيْطَنة أمانه الخاصّ والجمعيّ، ولأنّ أمن المستعمَر والمستعمِر لا يجتمعان بالضرورة، فإنّ أحدهما يلغي الآخر.

في العام 2017، كان "منتدى إدوارد سعيد -الشيخ موَنِّس" مجرّد فكرة خطرت في أذهان مجموعة من الطلبة الفلسطينيّين في جامعة تل أبيب في كلّيّة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة والفنون. وهو منتدًى طلّابيّ مستقلّ كان المراد من تشكيله أن يكون تأطيرًا فكريًّا جامعًا للطلبة الفلسطينيّين داخل الجامعة، وأطلقوا عليه اسم المفكّر الفلسطينيّ العالميّ إدوارد سعيد. وفي العام الدراسيّ2018/2017 ، استحالت الفكرة واقعًا وأُسِّسَ المنتدى الذي يرمي -بحسب بيانه التأسيسيّ- إلى "توطين المعرفة؛ عبْر النظر إلى المعرفة من موقعها الجغرافيّ السياسيّ، نتناولها من منظور نقديّ وبالتالي ننتج معرفة تعدُّديّة مناهِضة لجميع الأشكال الاستشراقيّة والإقصاء في عمليّة إنتاج المعرفة. وتبادل الخبرات التعليميّة والأكاديميّة وأيضًا استغلال التجربة الأكاديميّة وأخذها إلى آفاق أوسع، تتعدّى الحصول على اللقب الجامعيّ، إلى آفاق تُغْني المشهد الثقافيّ العربيّ في الجامعة وتضخُّ فيه زخْمًا لتَخرج من هذا الإطار الضيّق إلى إثراء المشهد الثقافيّ، الاجتماعيّ، الأدبيّ، السياسيّ في المجتمع العربيّ".[3]

ومنذ تأسيس المنتدى، الذي ابتدأ جمهوره بنحو عشرة طلّاب، وتضاعف اليوم إلى العشرات، تعدّدت نشاطاته كمًّا ونوعًا بتشبيك عمله وفي مناسبات عدّة مع غيره من منتديات الطلبة، كمنتدى الحقوق في الجامعة، وكذلك مع الأذرع الطلّابيّة للأحزاب الفلسطينيّة السياسيّة في جامعة تل أبيب وسواها من الجامعات، نحو: جفرا (التابعة لحزب التجمّع الوطنيّ الديمقراطيّ)؛ الجبهة الطلابيّة (التابعة لحزب الجبهة الديمقراطيّة للسلام والمساواة)؛ التيّار الطلّابيّ التابع للحركة الإسلاميّة، الشماليّة والجنوبيّة على حدّ سواء (وقد اجتمعتا في حراك طلّابيّ واحد، بعد حظر السياسات الاستعماريّة لعمل الحركة الإسلاميّة الشماليّة). كذلك امتدّ عمل المنتدى للتشبيك الفكريّ والحِواريّ مع حركات طلّابيّة في فلسطين التاريخيّة والشتات (نحو: حراك "صدى" في القدس؛ حراك "أهداف" في غزّة؛ حملة "الحقّ في التعليم" في جامعة بير زيت؛ صوت طلبة فلسطين) كحراك طلّابيّ فلسطينيّ جامع يوفّر "مساحة حرّة لجميع الطلبة الفلسطينيّين من مختلف جامعات العالم، للتعبير عنهم، وإعادة الاعتبار لدَوْرهم الطليعيّ في مسيرة التحرُّر".[4]

منتدى إدوارد سعيد في جامعة تل أبيب وزعزعةُ القارّ

علاوة على هذا، يعمل المنتدى ضمن شروط موضوعيّة منظَّمة ودقيقة ضمن فضاء جامعة تل أبيب، ولكنّه غير حاصل على اعتراف الجامعة، وهو بحدّ ذاته غير منظَّم ضمن بنْية نشاطات الحركات الطلّابيّة الحزبيّة داخلها، وغير ساعٍ لنَيْل اعترافها، وذلك أنّ انوجاد المنتدى بالأساس وبالضرورة محكوم بعدم الرغبة في الحصول على اعتراف الجامعة والمصادقة على نشاطاته، ولا في تعريفه كأحد الأذرع الطلّابيّة الحزبيّة، ذات القاعدة الشعبيّة، التي تمارس نشاطاتها، كنشاطات للطلبة العرب ضمن البنْية القانونيّة التي توفّرها الجامعة للحركات الطلّابيّة لتقديم الخدمات للطلبة. وهذا في لبّ فكرة المنتدى ومحرِّك أساسيّ لتأسيسه، لأنّه يؤسّس لفضاء فكريّ سياسيّ واجتماعيّ فلسطينيّ حرّ ومتحرّر من خطاب الجامعة الإسرائيليّة الليبراليّة الاستعماريّة، ويسعى أساسًا إلى توطين المعرفة والمكان، سعيَه لخلق مساحات للتواصل مع التاريخ الفلسطينيّ وفهمه وتقييمه والإسهام في إعادة بناء المشهد الفلسطيني كلّه، المتعدّد الطبقات، بحسب توصيف أمير مرشي (عضو سابق ومؤسِّس في المنتدى).[5]

3. صفحة المنتدى على موقع الفيسبوك، وثيقة الرؤية المستقبليّة. (2018-2019).

4. المصدر سابق.

5. أمير، مرشي. (محاوَرة شخصيّة، 19 تشرين الأوّل، 2022).

ونشاطات المنتدى تتأسّس ارتكازًا على بنْية فعّاليّات متنوّعة تتوزّع بين نشاطات معرفيّة كتابيّة، وميدانيّة، ومرئيّة بصريّة وسمعيّة. على سبيل المثال: الفعّاليّات الأكاديميّة والحِواريّة، كالمؤتمرات الطلّابيّة والأيّام الدراسيّة للتدارس والتباحث الفكريّ؛ الزيارات الميدانيّة للقرى المهجَّرة والمعرَّضة للتهجير في فلسطين كالعراقيب في النقب؛ نشاطات سنويّة ذاكراتيّة كأسبوع يوم الأرض أو أسبوع العودة في سنويّة النكبة، الذي يخصَّص كاملًا للفعّاليّات الفلسطينيّة الطلّابيّة والسياسيّة من الأُطُر الحزبيّة كافّة، وهو نشاط خاصّ بمنتدى إدوارد سعيد سعى بذلك إلى توحيد كلّ نشاطات الحركات الطلّابيّة ضمن فعّاليّة واحدة ومكثَّفة تمتدّ على مدار أسبوع، بحسب توصيف محمّد قعدان (عضو سابق ومؤسِّس في المنتدى).[6] ينضاف إلى ذلك مهرجان "إعمار المشهد" الذي استهلّ نشاطاته في العام 2022، والذي يناقِش فيه طلبة الفنون والسينما مشاريعَهم التي تقدّموا بها في مساقاتهم الدراسيّة،[7] بالإضافة إلى فعّاليّات متعدّدة لعرض الأفلام الثقافيّة والوثائقيّة ونقدها ومناقشات الكتب. وكانت البداية الأولى لهذه الفعّاليّات انطلاقًا من الأرض التي تقع عليها الجامعة، وهي جزء من مقبرة قرية الشيخ موَنِّس المهجَّرة. وجاء هذا النشاط الافتتاحيّ لزيارة القرية المهجَّرة باستضافة المؤرّخ والپروفيسور مصطفى كبها "لكي نعلم أنّنا لسنا غرباء عن هذه الأرض وأنّنا ننتمي مادّةً وروحًا لهذا المكان".[8]

واختيار تسمية المنتدى باسْم "إدوارد سعيد - الشيخ موَنِّس"، بدلًا من إحالتها إلى اسم الجامعة (تل أبيب)، اختيار قصديٌّ ولصيقٌ بالهدف الذي استدعته الضرورة تلبيةً للظرف السياسيّ والأكاديميّ والاجتماعيّ الذي يواجهه الطلبة الفلسطينيّون في جامعة تل أبيب. فمن ناحيةٍ أولى، يرمي المنتدى إلى نقد وتفكيك الخطاب الاستشراقيّ الاستعماريّ في الأكاديميا البيضاء في جامعة تل أبيب، التي على الرغم من ادّعائها تبنّيَ الخطاب الليبراليّ تتجاهل الحضورَ الفلسطينيّ الدامي على أراضي الجامعة، ولا يرى هذا الخطاب في إسرائيل دولةً دمويّة واستعماريّة، وذلك أنّ الجامعة بحدّ ذاتها في الدول الحديثة هي جزء من أدوات الدولة في تثبيت سرديّتها. ومن ناحية أخرى، إحالة تسمية المنتدى إلى "الشيخ موَنِّس" فيها إصرار على إعادة المحذوف من النصّ الفلسطينيّ إلى المتن، وهم الناس أنفسهم انطلاقًا من تحديد إحداثيّات أمْكِنتهم كأصحاب المكان، كواقع معاصر (يولد في الأمس، ويولد في الآن)، لا كذاكرة وتاريخ ماضويّ فحسب.

وبهذه المتتالية من نشاطات منتدى إدوارد سعيد الميدانيّة والثقافيّة والفكريّة الأكاديميّة، يجري تكريس شموليّة الحضور والوجود الفلسطينيّ في فضاء جامعة تل أبيب، وكذلك يعمَّق الوعي الهُويّاتيّ الوطنيّ لدى الطلبة الفلسطينيّين في الجامعة، ويعمل على التأكيد على فلسطينيّة الهُويّة والوصف والانتماء، والتأكيد كذلك على وصف سياسة جامعة تل أبيب تجاه الطلبة الفلسطينيّين -والجامعات الإسرائيليّة على نحوٍ أعمّ- بأنّها سياسة استعماريّة استيطانيّة بغطاء ليبراليّ وأكاديميّ. كذلك يؤسّس المنتدى لنهج السعي نحو بناء "وعي تقدُّميّ وثوريّ ليتحوّل بدَوْره إلى قوّة مادّيّة تؤثّر وتغيّر مستقبلنا جميعًا".[9] والوعي الثوريّ يعني استعادة مكانة الطلبة في الجامعة ورفض سياسات التمييز العنصريّة والعرقيّة التي تكرّسها جامعة تل أبيب. هذه العمليّة في صُلب ما رمى

6. محمّد، قعدان. (محاوَرة شخصيّة 13 تشرين الأوّل، 2022).

7. شذى، دراوشة، عضوة في المنتدى. (محاوَرة شخصيّة 31 تشرين الأوّل، 2022).

8. **توثيق الفعّاليّة** على الفيسبوك.

9. صفحة المنتدى على الفيسبوك، مصدر سابق.

إليه سامي مرعي[10] بمنظوره حول "التثوير الفكريّ" للطلبة الفلسطينيّين بشأن هُويّتهم الفلسطينيّة أوّلًا، وبشأن واقعهم الاستعماريّ ثانيًا.

وبِذا، في الإمكان قراءة هذه المعطيات في ضوء أنّ نشاطات منتدى إدوارد سعيد تُفْضي إلى تمزيق الصورة التي صنعتها جامعة تل أبيب حول نفسها، كجامعة ليبراليّة حداثويّة، وكمرآة للأكاديميا الأوروبيّة البيضاء في الشرق. كذلك يسعى المنتدى إلى رفض الأنظمة المعرفيّة الاستشراقيّة والاستعماريّة التي تولّدها الجامعة في منابرها وكلّيّاتها المختلفة، واستبدالها بمعرفة نقديّة فلسطينيّة، منطلِقة من الواقع الكولونياليّ الذي يعيشه الطلبة الفلسطينيّون، بكونهم وحدات معرفيّة هائلة الأهمّيّة لا مستقبِلين ومستهلِكين لها فحسْب. ويستفيد الطلبة الفلسطينيّون في المنتدى، وفي جامعة تل أبيب على وجه العموم، من هامش الحرّيّة النسبيّ الذي توفّره الجامعة لهم، انطلاقًا من تعريفها لنفسها بأنّها جامعة ليبراليّة، لكن في محطّات أخرى تُبرِز لنا نشاطات المنتدى أنّ بعض ممارسات الجامعة هي ممارسات عنصريّة تجاه الطلبة العرب. من هذه الممارَسات فرضُ الامتحان "يَعيل"، وهو امتحان لتقييم مستوى معرفة الطالب باللغة العبريّة، وهذا يحدّد مسألة القبول في بعض التخصُّصات في الجامعة، وتعرُّض الطلبة للاعتقال والتهديد والضرب من قِبل الطلبة اليمينيّين اليهود الذين هاجموا مساكن الطلبة الفلسطينيّين في جامعة تل أبيب، ممّا استدعى الطلبةَ في منتدى إدوارد سعيد إلى تشكيل ما سُمّي بالحصن الطلّابيّ، لمراقبة وحماية مساكن الطلبة من أيّ هجوم قد يَحْدث.[11]

وبذلك واجهت جامعة تل أبيب وعي الطلبة الفلسطينيّين "المتمرّد" والمزعزع لما هو قارٌّ وعامٌّ من سياسات الجامعة الإسرائيليّة في تسييد خطابها المركَّب؛ الليبراليّ والعنصريّ في ذات الوقت. ومنذ العام قبل الفائت (2021)، في أعقاب هبّة أيّار، أصبحت سياسات الجامعة عنيفة وعنصريّة تجاه نشاطات الطلبة الفلسطينيّين. وهذه سياسة استعماريّة مألوفة تجاه قمع الحركات الطلّابيّة الفلسطينيّة في الجامعات التي تعمل على التأكيد على فلسطينيّة وعروبة قضيّتهم، والتي تعمل أيضًا على الكشف عن عنصريّة واستعماريّة الخطاب الليبراليّ الأكاديميّ الإسرائيليّ _ الاستعماريّ، وتعلن إشهارًا جريمته في حقّ الفلسطينيّين. لذا تُواجَه هذه الحركات الطلّابيّة بالعنف الدمويّ في الجامعات الإسرائيليّة، على نحوِ ما حصل سابقًا مع لجنة الطلبة العرب في جامعة حيفا في ثمانينيّات القرن الماضي، وعلى نحوِ ما يحصل اليوم في جامعة بن جوريون في بئر السبع،[12] والجامعة العبريّة في القدس وجامعة حيفا وحتّى جامعة تل أبيب، من قمع واضطهاد للطلبة الفلسطينيّين ومنعهم من ممارسة حقّهم، كطلبة، في التظاهر والتعبير عن الرأي.

كلّ هذا لا يشير إلّا إلى هشاشة مفْرطة لدى الدولة الاستعماريّة الصهيونيّة التي يستدعي فيها رفعُ علم فلسطينيّ في مظاهرة طلّابيّة داخل الجامعة عَقْدَ اجتماعات على مستويات الدولة العليا يُعْرَض فيها مشروع قانون لمنع رفع العلم الفلسطينيّ في الجامعات الإسرائيليّة.[13] فما الذي يقوله مشروع

10. من أبناء الرعيل الأوّل للتربويّين الفلسطينيّين الذي كتبوا عن مستقبل تعليم الفلسطينيّين العرب في إسرائيل.

11. محمّد قعدان، محاوَرة شخصيّة.

12. أُعتُقِلت هذا العام (2022) الطالبة مريم أبو قويدر، من قرية الزرنوق غير "المعترف بها" في النقب، لمدّة أسبوعين بتهمة "التحريض على الإرهاب"، وفُرِضت عليها الإقامة الجبريّة حتّى الآن، وذلك بسبب مشاركتها في مظاهرة فلسطينيّة في ذكرى النكبة ورفع العلم الفلسطينيّ في الجامعة.

13. وكالة وفا. (2022، 29 أيّار). **مشروع قانون إسرائيليّ يمنع رفع علم فلسطين في جامعات الداخل المحتلّ**.

منع رفع عَلَم فلسطينيّ في جامعة كجامعة تل أبيب التي تسمح بدخول الطلبة اليهود إليها بالزيّ العسكريّ الصهيونيّ؟ وما الذي تودّ أن تقوله الجامعة ذاتها؟

جامعة تل أبيب، كبرى الجامعات البحثيّة في إسرائيل وبحيّزها المكانيّ، واقعة في أوائل الأحياء اليهوديّة السكّانيّة في فلسطين، إذ بفعل الاستعمار الاستيطانيّ الصهيونيّ تحوَّلَ حيّ تل أبيب اليهوديّ إلى مدينة، وحلّ محلّ يافا التي تحوّلت بدَوْرها إلى مدينة صغيرة هامشيّة ضمن مدينة تل أبيب التي كانت في الأصل حارة لليهود في مدينة يافا، منذ العام 1909.[14]

والمخيّلة الاستعماريّة الإسرائيليّة أخذت تتخيّل مدينة تل أبيب وتتعامل معها على أنّها المدينة الليبراليّة والحداثيّة الأهمّ والأكبر في الدولة الاستعماريّة، متجاهلة بذلك تاريخ مدينة يافا، كحاضنة مدينيّة فلسطينيّة قبل نكبة العام 1948. وجامعة تل أبيب بذاتها قائمة على أنقاض قرية الشيخ موَنِّس، القرية التي هُجِّر أهلها في نكبة العام 1948 ودُمّرت بيوتهم على أثر توسُّع الجامعة على أنقاضها، ومصادرة العصابات الصهيونيّة للأبنية المركزيّة فيها.

توطين المعرفة في المكان

وبِذا في الإمكان قراءة تأسيس "منتدى إدوارد سعيد -الشيخ موَنِّس" على جغرافيا فلسطينيّةِ التاريخ، مستعمَرةٍ في الحاضر، وفي إطار مؤسَّساتيّ جامعيّ، بالتوازي مع مفهوم "الجغرافيا المتخيَّلة" الذي صاغه إدوارد سعيد مُحِيلًا إلى ثقافة الإمبراطوريّة الاستعماريّة، وأدواتها وأنظمتها المعرفيّة التي تأخذ في إعادة تخيُّل وتسمية وخلق المكان المستعمَر وَفقًا لتفكيرها وهواها، وبما يتلاءم مع صورتها هي. وهذا ما ينطبق على الجغرافيا التخييليّة الاستعماريّة الصهيونيّة في إعادة تخيُّلها لفلسطين، انطباقَها على التخيُّل الاستعماريّ في جامعة تل أبيب للحيّز المكانيّ الذي تقوم عليه الجامعة. وبتسمية المنتدى على اسم إدوارد سعيد، وانطلاقًا من أهداف المنتدى التي تنصّ على "توطين المعرفة والمكان"، يجري تجاوُزٌ للنظام المخيِّلاتيّ، المعرفيّ الاستعماريّ في جامعة تل أبيب، واستعادةٌ وتحريرٌ للمخيّلة المكانيّة الفلسطينيّة من أَسْرها الاستعماريّ.

ومن المهمّ هنا الإشارة إلى أنّ نشاطات المنتدى قد اتّسمت بطابع سياسيّ أبعد بعد هبّة أيّار عام 2021؛ إذ أصبح ثمّة وعي هُويّاتيّ أكبر من تنظيم دَوْر الطلبة الفلسطينيّين ضمن حدود الجامعة، نحو تعزيز دَوْر الطلبة الفلسطينيّين في واقعهم السياسيّ في الجغرافيا الفلسطينيّة الأكبر. فقد نظّم المنتدى نشاطات وجولات ميدانيّة من الشيخ موَنِّس إلى النقب، ونظّم مظاهرات في الشارع، وزيارات لحيّ الشيخ جرّاح، ومظاهرات إسناد للأسرى الفلسطينيّين وندوات للحديث عن أوضاعهم في السجون. وهنا في الإمكان قراءة جغرافيا المخيّلة الفلسطينيّة على أنّها مخيّلة فلسطينيّة جامعة ونقيضة للمخيّلة الاستعماريّة الصهيونيّة التي تحاول قضم الجغرافيا والهُويّة الفلسطينيّة في مخيّلة الطلبة الفلسطينيّين -بعد قضمها من واقعهم السياسيّ.

المقاوَمة بالحيلة: ضدّ القانون، وخلاله

في جامعة تل أبيب، يجري التعامل مع نشاطات الطلبة الفلسطينيّين بتضييق أقلّ، بالمقارنة مع الجامعات الإسرائيليّة الأخرى (كجامعة حيفا -على سبيل المثال- التي يدرس فيها أكثر نسبة من الطلبة الجامعيّين الفلسطينيّين الذين يتلقّون دراستهم العليا في الجامعات الإسرائيليّة، وفيها تُمنع مثل هذه النشاطات). وفي هذا الشأن تنظَّم الفعّاليّات في منتدى سعيد في إطار واجهة فرديّة طلّابيّة،

14. مدار. (د.ت.). تل أبيب. **موسوعة المصطلحات**. رام الله: مدار.

إذ تُحجز قاعات النشاطات بصورة رسميّة عن طريق أحد الطلبة من بين أعضاء المنتدى، باعتبار ذلك حقًّا من حقوق طلبة الجامعة، وهذا ما يمكّن أعضاء المنتدى وجمهوره من عَقد الفعّاليّات والتجمّع للتدارس والتفاكُر والتحاوُر. ولكن هذه النزعة الليبراليّة قد قلّت في السنوات الأخيرة. هذا الوعي الفلسطينيّ الطلّابيّ الذي يتجذّر اليوم في فضاء الجامعة الإسرائيليّة يعمل على تعميق "زعزعة العامّ" أو القارّ Undercommons، تبعًا لنظريّة فريد موتن وستيفانو هارني، تلك النظريّة التي تتمحور في تشكيل مجتمع يقاوم ويخطّط على نحوٍ مستمرّ لابتكار طرق عديدة لتحرير المتعلِّم المهمَّش من سياسات التعليم العنصريّة والإقصائيّة في العمليّة التربويّة في الصفوف الدراسيّة في الجامعات. وهذا يؤدّي إلى نقد وتفكيك "الدور التنويريّ" للجامعة، بنسختها الاستعماريّة البيضاء، التي ترسّخ السياسات العنصريّة والعِرقيّة تجاه المستعمَرين والمهمَّشين. وهذا الوعي الفلسطينيّ هدّافٌ تجاه خلق رؤيا لا تَكون بديلة لِما تُقدّمه الأكاديميا الإسرائيليّة فحسب، بل تَكون كذلك "موازية" لها على مستوى الخطاب السياسيّ والممارسة.

ومنتدى إدوارد سعيد يستحضر قرية الشيخ موَنِّس ومقبرتها لا بوصفها ذاكرة للتاريخ، بل بوصفها ذاكرة للحاضر، وفي ذلك إعادة مساءَلة وجوده لا كوجودٍ ذاكراتيّ، نتذكّره فقط، بل كوجودٍ آنيٍّ اليوم ووجودٍ يؤسَّس له غدًا. وهذا ما نجح فيه منتدى إدوارد سعيد -بحسب توصيف أمير مرشي-؛ إذ حوّل قرية الشيخ موَنِّس من قرية مهجَّرة إلى عنوان واضح يتداوله الطلبة الفلسطينيّون في الجامعة كمَعْلَم مكانيّ أساسيّ من معالم الجامعة، من قَبيل اقتران اسم الحركات الطلّابيّة باسمه، نحو: "جفرا - التجمّع الطلّابيّ في الشيخ موَنِّس". وهذا ما يعنيه المنتدى من فكرته بشأن توطين معرفتهم عن وطنهم والإسهام بإنتاجها. وهكذا يُفْضي فعل التمرُّد المعرفيّ في منتدى إدوارد سعيد في جامعة تل أبيب إلى زعزعة هدوء البيت الاستعماريّ الصهيونيّ في جامعة تل أبيب، وتحويل الذاكرة الفلسطينيّة إلى ذاكرة للآن، والماضي.

هذا الوعيُ السياسيّ والمعرفيّ والمتراكم، لدى الطلبة الفلسطينيّين في أراضي العام 1948، الذين تفترض المنظومة "الأمنيّة" والعسكريّة الصهيونيّة متمثّلةً بإحدى أذرعها -وهي الجامعات الإسرائيليّة- أنّها أحكمت الخناق عليهم وأحاطتهم بمنظومة رصينة من سياسات تزييف الوعي وصناعة القهر، هذا الوعيُ يكرِّس باستمرارٍ فشلَ هذه السياسة الاستعماريّة في "احتواء" وَ "تحييد" الطالب الفلسطينيّ. فما يُظهره لنا منتدى إدوارد سعيد من وعي سياسيّ واجتماعيّ ومعرفيّ لا يعكس فقط ردود الفعل على السياسات الاستعماريّة الإسرائيليّة في الجامعة، بل هو على نحوٍ أكثر من ذلك نوعٌ من السياسة التحتيّة للمقاومة على نحوِ ما وردَ لدى جيمس سْكوت. وهذا النوع من "المقاومة بالحيلة" من الصعب السيطرة عليه أو قمعه أو منعه، إذ إنّه نوع من المقاوَمة الذكيّة الموارِبة والتي من المتعذَّر الإحاطة الكاملة بها؛ فالطلبة في منتدى إدوارد سعيد يمارسون نشاطاتهم الطلّابيّة والمعرفيّة في الحيّز والمساحة التي توفّرها الجامعة، وهم جميعًا مُنْضَوون تحت السقف القانونيّ المؤسّساتيّ للجامعة، وفي هذه المساحة يمارسون معرفتهم، وتوطينهم للمكان، وفي هذه المساحة الاستعماريّة يَنْقُضون المساحة ذاتها.

قَسَم الحاجّ: محاضِرة في دائرة الفلسفة والدراسات الثقافيّة في جامعة بير زيت، ومرشّحة لدرجة الدكتوراة في العلوم الاجتماعيّة من الجامعة نفسها.

قراءة سوسيولوجيّة للسيرة الذاتيّة المتخيَّلة: "جمعة مشمشيّة" للكاتب أحمد إغباريّة

لُبابة صبري

تهدم السيرة الأحداث والعلاقات كما كانت عليه في الواقع[1] وتعيد بناءها من جديد، وتَحْدث هاتان العمليّتان من خلال العلاقة بين السيرة المتخيَّلة وواقع القرية (ماضيًا وحاضرًا)، إذ تبدأ العلاقة من السيرة وتنطلق نحو واقع القرية، ثمّ تنفصل السيرة عن الواقع وتُفْضي بنا إلى المتخيَّل لتعود إليه مرّة أخرى توسيعًا وتعميقًا وإبداعًا وتجديدًا لحياة القرية، وتستمرّ العلاقة بين الواقع والمتخيَّل في حركة لولبيّة دائبة، لتصبح السيرة منسوجًا إبداعيًّا متعدّد الأبعاد المعرفيّة والوجدانيّة لماضي القرية وحاضرها.

لعلّ المادّة الموضوعيّة التي يرويها الكاتب لم تكن الأحداث الماضية /الحاضرة المحضة، بل المادّة بعد مرورها بعمليّة الهدم وإعادة البناء من جديد بغية إنتاج مادّة جديدة متخيَّلة. والأرضيّة التي يرتكز عليها الكاتب د. أحمد إغباريّة لصياغة سيرته -كما ورد في مقالة سابقة له عام 2008- هي اللحظة التاريخيّة؛ حيث يعيش الراوي في ثلاث لحظات تاريخيّة: لحظة البرزخ (الدخول في الماضي وبنائه من بوّابات الحاضر)؛ وفيها يروي الراوي أحداثًا ماضية على لسانه أو على لسان الفرد الراوي الحاضر في حاضره. واللحظة الثانية تقوّض وتنفي اللحظة الأولى حيث يظهر المقت والسخط لدى الفرد الراوي ممّا لقيه من فقدان وتفسُّخ من الأحداث الماضية، ويحاول إزاحتها، وإن استطاع نجده يمحوها لتحضير أرضيّة اللحظة الثالثة، وهي لحظة البناء والإنشاء التي تُنتِج النصّ برموزه المكثّفة والمعبّرة عن آمال وآلام الفرد الراوي وعن أفكاره ومشاعره.[2] يبدو أنّ الكاتب في تلك اللحظة أسّس الأرضيّة التي بنى عليها سيرته الآن أي بعد أربعة عشر عامًا، وهذا إن دلّ فإنّما يدلّ على عمق وأصالة وإبداع سيرته المتخيَّلة.

تتميّز السيرة بالعلاقة الحركيّة الملتحمة بين الماضي والحاضر، وكذلك بين الزمان والمكان، ويسمّيها باختين"الكرونوتوب" وهي رؤية اللوحة الأدبيّة في زمنيّتها بحيث لا تظهر قيمتها في مكانيّتها الثابتة،[3] بل في علاقتها بأحداثها وعلاقاتها الاجتماعيّة المتحوّلة على الدوام؛ كتحوّلات العلاقة بين البطل طارق وكلّ من الشخصيّات التالية:

- **غبيشي** صديق طارق الذي عاش حياة بسيطة، وتحوّلت حياته إلى رفاهيَة متمثّلة في بيت فخم بدل البيت البسيط، وبموقف لسيّارته الفخمة بدل حظيرة الغنم، ومصطحبًا زوجته الجميلة سلوى التي كانت حبيبة طارق؛

1. Macherey, Pierre. (2006). **A Theory of Literary Production**, (2nd edition). USA and Canada: Routledge. Pp. 84-85.

2. العيد، يمنى. (2005). **في مفاهيم النقد وحركة الثقافة العربيّة: دراسة وحوارات**. بيروت: دار الفارابي. ص 71.

3. شبيل، عبد العزيز. (1987). **الفنّ الروائيّ عند غادة السمان**. تونس: دار المعارف. ص 71.

- وشخصيّة **حمدان** الذي كان يحبّ هنيّة في الزمن الماضي، وبعد عقود قرّر الهرب معها خارج القرية تاركًا وصيّة للبطل طارق بتمليك بستانه وبيته البسيط لطارق، وبذلك بثّ الأمل في الجيل الجديد الذي يمثّله طارق بالاعتناء بالأرض؛

-وشخصيّة **آدم** الذي كان بخيلًا وحريصًا على منع أيٍّ كان من قطف ثمار أشجاره، وتحوُّله تمثَّلَ بإهداء عدد من حبّات المشمش لطارق بعد خروج الأخير من السجن، كما أنّه تزوّج جارته شهرزاد التي كانت ثرثارة إلّا أنّها تحوّلت إلى شخصيّة قليلة الكلام، وكلاهما (آدم وشهرزاد) وحّدا أرضَيْهِما المتجاورتَيْن لتغدوَا أرضًا واحدة كبيرة.

هذا التحوُّل في الشخصيّات هو المضخّ الأساسيّ في سَيْر السيرة التي تتميّز بأهمّيّة الأرض وضرورة الاعتناء بها وجني ثمارها.

تدخل السيرة إلى ماضي القرية وحاضرها وتخرج منهما وتشكّل مجتمعًا متخيّلًا خاصًّا، وتتعرّف على بوّابات جديدة للقرية، وبفتحها تلك البوّابات تُضْحي السيرة خروجًا عن المألوف والتقليديّ، وعندما يتجاوز القارئ عتبات تلك البوّابات يرى أفرادًا وعلاقات وأحداثًا اجتماعيّة لم يَرَها من قبل، وقد يكون هو واحدًا من هؤلاء الأفراد. وهنا تكمن أهمّيّة السيرة؛ فهي تكشف واقعًا ما وتعيد صياغة هذا الواقع، كما تشكّله مستخدِمةً آليّات التكثيف والتأويل، اللذين يسبغان على السيرة رونقًا خاصًّا اعتبره بعض دارسي الأدب (كرينيه ويلك وأوستن وارين -على سبيل المثال) أسلوبًا من أساليب الكشف عن الحقيقة،[4] وهذا شكل من أشكال التعبير والإبداع لدى الكاتب.

تُعَدّ السيرة نتاجًا لعلاقات اجتماعيّة واقعيّة ومتخيَّلة في أزمنة وأمكنة محدَّدة، ونتاجَ الطريقة التي تعيشها الشخصيّات من خلال التعبير عن تقاليدها ومشاعرها وأحلامها وأدوارها ومعتقداتها وقيمها وأفكارها وسلوكها وسبل عيشها،[5] فضلًا عن أنّه قد أثّر اختلافها في تعاملها مع الواقع واختلاف معتقداتها وأفكارها (على سبيل المثال، اختلاف طارق عن غبيشي، وآدم عن حمدان، والشيخ خليل عن الشيخ اليافع، وهنيّة عن حوّاء) على مجرى السيرة على وجه العموم، وأضْفى على السيرة المتخيَّلة لونًا واقعيًّا.

عبّرت السيرة عن علاقات اجتماعيّة وإنسانيّة متناقضة كالحبّ والبغض. نجد الكاتب يعبّر عن حبّ طارق لسلوى ولأمّه ولأبيه ولجارته هنيّة وللشيخ خليل وللشيخ أسعد ولخربة الغطسي. أمّا علاقة البغض، فيعبّر الكاتب عنها من خلال بغض طارق لأستاذه سعيد ومعلّمته اختبار، ولمدير المدرسة، ولآدم، وللشيخ الشابّ اليافع. هذا هو الجانب الأوّل من ماهيّة السيرة، أمّا الجانب الثاني فيتمثّل في أنّها سيرة اجتماعيّة وواقعيّة /متخيّلة تُحلِّل الواقع وتناقضاته جدليًّا؛ وقد عبّر الكاتب عن أرضيّة السيرة وعن عناصرها لينفيها بغية إنتاج مجتمع جديد ومتجدّد نافٍ لسطوة الأستاذ والمعلّمة والمدير وأفكار الشيخ اليافع من ناحية، ونافٍ لاحتكار المشمش والتين لصالح آدم وحواء، ولافتقار خربة الغطسي إلى بحيرتها المعهودة منذ زمن بعيد، من ناحية أخرى. وعليه فقد بلور الكاتب نفيًا لسطوة النظام المدرسيّ والفكر الدينيّ (الذي يمثّله الشيخ اليافع) وسطوة أصحاب البستان وشحّ

4. ويلك، رينيه؛ وارين، أوستن. (1981). **نظريّة الأدب** (ترجمة: محيي الدين صبحي، الطبعة 2). بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر. ص 29.

5. العروي، عبد الله. (1980). **مفهوم الإيديولوجيا: الأدلوجة** (الطبعة 3). الدار البيضاء: المركز الثقافيّ العربيّ. ص 30.
- العيد، يمنى. (1993). **الكتابة: تحوّل في التحوّل**. بيروت: دار الآداب. ص 105.

المياه المتدفّقة من العيون على حدّ سواء؛ وأسّس تشكيلًا اجتماعيًّا متخيَّلًا يتّسم فيه البطل طارق بالتحرّر من ذلك كلّه -سواء أكان ذاك بالممارسة اليوميّة الواقعيّة أَمْ بالحلم.

لقد دمجت السيرة صنفَيْن من الجنس الأدبيّ: الجانب الاجتماعيّ والواقعيّ /المتخيَّل، من ناحية، والجانب الرومانسيّ، من ناحية أخرى، الذي عبّر عنه الكاتب من خلال تناوله علاقة الحبّ التي جمعت بين طارق وسلوى، وبين الأستاذ سعيد والمعلّمة اختبار، وبين حمدان وهنيّة، وبين شهرزاد (الجارة الثرثارة) وآدم.

يبدو تأويل الكاتب للمجتمع الفحماويّ القرويّ وكأنّه تأويل لكلّ مجتمع قرويّ فلسطينيّ آخَر. لا يبدو وضع المجتمع الفحماويّ حسب تأويل الكاتب استثناءً؛ فقد تميّزت قريته -في الماضي / الحاضر- بجمالها وخصوبة أرضها ووفرة عيونها وتدفُّق ينابيعها وشدّة خضرتها ورطوبة صبرها ولذّة توتها ونبيذها الأخضر وحلاوة تينها وسطوع مشمشها الذهبيّ، وكلّ التعابير التي صاغها الكاتب لواقع القرية تنطبق على القرية الفلسطينيّة عمومًا، لتغدو الجمعة المشمشيّة منارة مضيئة في كلّ قرية.

لبابة صبري: محاضِرة في جامعة بيت لحم، وباحثة متخصّصة في سوسيولوجيا وأنثروبولوجيا الفنّ والأدب والمسرح.

توثيق المهارات اللغويّة (الصوتيّة والصرفيّة _ النحويّة) لدى الأطفال المتحدّثين باللغة العربيّة (اللهجة الفلسطينيّة) المشخَّصين على طيف التوحُّد

منى عبد الرازق

البحث في اكتساب مهارات اللغة البنيويّة النموذجيّة وغير النموذجيّة (على سبيل المثال: المهارات الصوتيّة والصرفيّة _ النحْويّة) محدود في اللغة العربيّة. لذا، ترمي الدراسة الحاليّة إلى معالجة هذه الفجوة من خلال فحص المهارات اللغويّة البنيويّة للأطفال المتحدّثين باللغة العربيّة باللهجة الفلسطينيّة المشخَّصين على "اضطراب طيف التوحُّد" (Autism Spectrum Disorder - ASD).

شارك في البحث 163 طفلًا يتحدّثون العربيّة الفلسطينيّة، تتراوح أعمارهم بين 4 وَ 11 عامًا؛ 76 طفلًا منهم مصابون باضطراب طيف التوحُّد، وَ 87 طفلًا لديهم تطوُّر لُغويّ طبيعيّ (TLD). استعملنا مَهَمّة تكرار الكلمات الزائفة (NWR) وتكرار الجملة (SRep) كمؤشّر للمهارات الصوتيّة والصرفيّة _ النحْويّة. لقد فحصنا الاختلافات اللُّغويّة داخل مجموعة المشخَّصين على طيف التوحُّد، وإلى جانب ذلك فحصنا تأثير العوامل الخلفيّة (على سبيل المثال: الحالة الاجتماعيّة؛ معدّل الذكاء غير الكلاميّ (Non-verbal IQ)؛ العمر؛ عوامل اللغة -كالتركيب اللُّغويّ وطول التحفيز مثلًا) على أداء تكرار الكلمات الزائفة وتكرار الجملة.

تشير نتائج البحث إلى عدم تجانس مهارات اللغة داخل مجموعة اضطراب طيف التوحُّد. أظهر نحو 25% مهارات لغويّة بنيويّة في نطاق الأداء الطبيعيّ (ASD + NL)، وهم طلّاب مع توحُّد ويُظهِرون مهارات لغويّة طبيعيّة مثل الذين لديهم تطوُّر لُغويّ طبيعيّ، في حين أظهر نحو 75% عسرًا عميقًا في المجال الصرفيّ _ النحويّ أو في كلا المجالَيْن. يبدو أنّ الدقّة في كلتا المَهمّتَيْن تتحسّن مع ارتفاع معدّل الذكاء غير الكلاميّ. علاوة على ذلك، التفاعل بين المجموعة والعمر ذو دلالة إحصائيّة. عند التطرُّق إلى عوامل اللغة، اتّضح أنّ الكلمات الزائفة الطويلة (3-4 مقاطع) تؤثّر على أداء الأطفال مع اضطراب طيف التوحُّد في تكرار الكلمات الزائفة، بينما يبدو أنّ التركيب الصرفيّ _ النحويّ وطول الجملة يؤثّران على الأداء في تكرار الجملة في جميع المجموعات على نحوٍ مشابه. من الجدير بالذكر أنّ مجموعة اضطراب طيف التوحُّد مع مهارات لغويّة طبيعيّة أظهرت صعوبات في جميع المباني اللُّغويّة والمركَّبة على نحوٍ خاصّ.

تؤكّد الدراسة الحاليّة أنّ غالبيّة الأطفال الناطقين بِـ (PA) المصابين بالتوحُّد يُظهِرون عسرًا كبيرًا في مجال اللغة البنيويّة، مع أنّ مَصْدر هذه الصعوبات غير واضح وهي لا تشكّل نمطًا ظاهريًّا أساسيًّا في تشخيص الـ (ASD). تسليطُ الضوء على الصعوبات اللُّغويّة، وتوثيقُ ملامح اللغة البنيويّة، يؤكّدان أهمّيّة وضع خطط علاجيّة مناسِبة تركّز على نقاط الضعف في مجال اللغة البنيويّ لدى هذه المجموعة.

1. مقدّمة

يتميّز اضطراب طيف التوحُّد (ASD) بالصعوبة في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعيّة والتفاعل الاجتماعيّ، وأنماط السلوك النمطيّة المتكرّرة.[1] في حين أنّ التأخيرات وَ/أو الضعف في اللغة البنيويّة ليست سِمات أساسيّة للنمط الظاهريّ (ASD)، هي مع ذلك وعلى وجه العموم من بين الأعراض الأولى التي تجب ملاحظتها. يُظهر الأطفال المصابون بالتوحُّد تباينًا كبيرًا في ملفّات تعريف اللغة، بدءًا من القدرات المحدودة للكلام إلى التحدُّث بطلاقة. يُذْكَر أنّ 60-75% من الأفراد الذين يعانون من تشخيص (ASD) يُظهِرون ضعفًا كبيرًا في المهارات اللغويّة البنيويّة،[2] بصرف النظر عن معدّل الذكاء غير الكلاميّ المتناقص.

تشمل الجوانب البنيويّة للّغة قواعدَ إنتاج أصوات الكلام والجمع بينها (علم الأصوات)، وبنْية الكلمات (المجال الصرفيّ)، ومبنى العبارة والجمل (المجال النحويّ)، ومعنى العبارة والجمل (الدلالات). بناءً على المهارات اللُّغويّة البنيويّة، وُثِّقت مجموعتان رئيسيّتان لدى الأطفال الأحاديّي اللغة والثنائيّي اللغة المشخَّصين على طيف التوحُّد: (أ) الأطفال المصابون بالتوحُّد الذين يُظهِرون مهارات لُغويّة بنيويّة طبيعيّة (ASD + NL)؛ (ب) الأطفال المصابون بالتوحُّد الذين يُظهِرون صعوبة في اللغة البنيويّة -على سبيل المثال: علم الأصوات وَ/أو التركيب الصرفيّ (ASD + LI)-.[3]

على الرغم من وجود اهتمام متزايد بتطوُّر اللغة لدى الأطفال المتحدّثين بالعربيّة بلهجات مختلفة، والذين يعانون من اضطراب طيف التوحُّد، لا يزال البحث حول الموضوع محدودًا إلى حدٍّ ما.[4]

ركّزت الدراسة الحاليّة على توثيق المهارات اللُّغويّة البنيويّة للأطفال الناطقين بالعربيّة الفلسطينيّة مع (ASD) وبدونها، وهي لهجة لم تُدْرَس من قبل. لهذه الأغراض، أدرنا مهمَّتَيِ التكرار بدون كلمات (NWR) وتكرار الجملة (SRep) لتقييم المهارات الصوتيّة والصرفيّة على التوالي. لقد ثبت أنّ (NWR) وَ (SRep) يقدّمان معلومات موثوقة وقيّمة في ما يتعلّق بمهارات الأطفال اللُّغويّة البنيويّة؛ إذ إنّ هذه المهامّ قد أسفرت سابقًا عن مستويات عالية من الحسّاسيّة والخصوصيّة لتشخيص اضطرابات اللغة بلغات مختلفة، بما في ذلك العربيّة.[5] علاوة على ذلك، استخدام (NWR) وَ (SRep) دقيق في اكتشاف المجموعات الفرعيّة داخل الأطفال المصابين بالتوحُّد (ASD + NL وَ ASD + LI)، وكذلك في الإشارة إلى الصعوبات اللُّغويّة في كلّ مجال. لذا، في الدراسة الحاليّة، كنّا نرمي أيضًا إلى توثيق أيّ

1. American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (5th ed.). American Psychiatric Association, Arlington, VA.

2. Ibid.

3. Kjelgaard, Margaret M., & Tager-Flusberg, Helen. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. **Language and cognitive processes**, 16(2-3). Pp. 287-308.
-Meir, Natalia, & Novogrodsky, Rama. (2020). Syntactic abilities and verbal memory in monolingual and bilingual children with High Functioning Autism (HFA). **First Language**, 40(4). Pp. 341-366.
-Sukenik, Nufar, & Friedmann, Naama. (2018). ASD is not DLI: Individuals with Autism and individuals with syntactic DLI show similar performance level in syntactic tasks, but different error patterns. **Frontiers in psychology**, 9. Pp. 279.

4. Kissine, Mikhail; Luffin, Xavier; Aiad, Fethia; Bourourou, Rym; Deliens, Gaetane, & Gaddour, Naoufel. (2019). Noncolloquial Arabic in Tunisian children with autism spectrum disorder: A possible instance of language acquisition in a noninteractive context. **Language learning**, 69(1). Pp. 44-70.
- Al-Hassan, Mada A., & Marinis, Theodoros. (2021). Sentence repetition in children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. **Experimental Arabic Linguistics**, 10. P. 143.

5. Saiegh-Haddad, Elinor, & Ghawi-Dakwar, Ola. (2017). Impact of diglossia on word and non-word repetition among language impaired and typically developing Arabic native speaking children. **Frontiers in psychology**, 8, 2010.

عوامل ومَبانٍ صوتيّة وصرفيّة _ نحْويّة في اللغة تشكّل تحدّيًا لدى هذه الفئة من الأطفال الذين من المتوقَّع أن يظهر لديهم عُسر لُغويّ إضافيّ.[6]

2. الدراسة الحاليّة

الهدف الأوّل من الدراسة الحاليّة هو تحديد الملامح اللُّغويّة الفرديّة لدى الأطفال الناطقين بالعربيّة الفلسطينيّة والمصابين بالتوحُّد. اعتمادًا على دراسات سابقة، كان من المتوقَّع ظهور اختلافات داخل مجموعة الـ (ASD). توخّيًا للتحديد، كان من المتوقَّع أن يُظهِر بعض الأطفال المصابين بالتوحُّد مهارات صوتيّة وصرفيّة _ نحْويّة طبيعيّة (ASD + NL)، في حين كان من المتوقَّع أن يُظهِر البعض الآخر عسرًا في المهارات الصوتيّة وَ/أو الصرفيّة _ النحْويّة. أمّا هدفنا الثاني، فكان معرفةَ ما إذا كانت هنالك اختلافات بين الأطفال المتحدّثين بالعربيّة المصابين بالتوحُّد وَ (TLD) في المهارات الصوتيّة والصرفيّة _ النحْويّة، كما جرى فحصها بواسطة مهامّ (NWR) وَ (SRep) على التوالي.

علاوة على ذلك، هدفْنا إلى تقييم العوامل التي تؤثّر على الأداء في (NWR) وَ (SRep) في مجموعة التطوُّر اللُّغويّ الطبيعيّ وداخل مجموعات الـ (ASD). أخذنا في الاعتبار عوامل الخلفيّة (نحو: الحالة الاجتماعيّة؛ العمر) وعوامل اللغة (نحو: التركيب اللُّغويّ؛ طول التحفيز). تماشيًا مع الدراسات السابقة، كان من المتوقَّع أن يُظهِر الأطفال الذين يعانون من (ASD + LI) أداءً متدنّيًا مقارَنةً بالأطفال ذوي التطوُّر الطبيعيّ (TLD) والأطفال الذين يعانون من (ASD + NL) (انظروا المجموعات الفرعيّة في المقدّمة). في مَهَمّة الـ (NWR)، كان من المتوقَّع أن يُظهر الأطفال المصابون بِـ (ASD + LI) مشاكلَ مع غير الكلمات التي تتضمّن مجموعات /متتاليات ثابتة. في مَهَمّة الـ (SRep)، افترضنا أنّ الأطفال الذين يعانون من (ASD + LI) يواجهون صعوبات في المباني النحْويّة التي ذُكِر سابقًا أنّها تمثّل تحدّيًا للأطفال الذين يعانون من اضطراب اللغة النمائيّ (DLD)، على سبيل المثال، مبنى الجُمَل الاستفهاميّة، المبنيّ للمجهول والجمل المركَّبة نحو: جمل الوصل والعطف.[7] كان من المتوقَّع أن يؤثّر طول الكلمة /الجملة على جميع المجموعات بالمثْل.

3. الطرق

جُنِّدت للدراسة مجموعة من 167 طفلًا مصابًا باضطراب طيف التوحُّد أو لديه تطوُّر لُغويّ طبيعيّ، تتراوح أعمارهم بين 4 وَ 11 عامًا. كان جميع الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحُّد أو لديهم تطوُّر لُغويّ طبيعيّ من المتحدّثين باللهجة المحلّيّة للّغة العربيّة الفلسطينيّة المنطوقة في منطقة "المثلّث"، وقد نشأوا في أُسَر أحاديّة اللغة تتحدّث العربيّة. جاء جميع الأطفال من بلدات تتحدّث باللغة العربيّة فقط (أحاديّة اللغة)، تعلّموا في رياض أطفال ومدارس لغةُ التدريس فيها هي اللغة العربيّة فقط. طابقنا الأطفال في المجموعتَيْن حسب العمر الزمنيّ، وقد سجّلوا جميعًا درجات ضمن المعدّل الطبيعيّ في معدّل الذكاء غير الكلاميّ، ولم يعانوا من مشاكل في السمع أو أيّ مشاكل عصبيّة.

3.1. عيّنة البحث

6. Durrleman, Stephanie, & Delage, Helene. (2016). Autism spectrum disorder and specific language impairment: overlaps in syntactic profiles. **Language Acquisition**, 23(4). Pp. 361-386.

7. Durrleman, Stephanie; Delage, Helene, & Tuller, Laurice. (2017). The comprehension of passives in autism spectrum disorder. **Glossa: a journal of general linguistics**, 2(1).

استخدمنا مَهمَّتَيْن لتقييم المهارات اللُّغويّة البنيويّة: (NWR) لتقييم المهارات الصوتيّة،[8] وَ (SRep) لتقييم المهارات الصرفيّة _ النحْويّة.[9] تختلف المحفِّزات في كلتا المَهمَّتَيْن من حيث الطول والتركيب اللُّغويّ.

3.2. جمع البيانات

تضمنّت النسخة المختصرة من المَهَمّة 18 كلمة زائفة ذات أطوال مقطعيّة متفاوتة (1-4 مقاطع)، وتركيبات مقطعيّة وتركيب صوتيّ (مع /بدون صوامت متتالية). طُلِب إلى الأطفال تكرار كلّ كلمة زائفة بعد تقديمها شفهيًّا من قِبل المجرِّب باللغة العربيّة المحكيّة. أُعطِيت نقطة واحدة للأداء المستهدَف (التكرار الدقيق لجميع الصوتيّات) ودرجة صفر للأداء غير الدقيق (المقصود بذلك أيّ تغيير، نحو: حذف؛ إضافة وَ/أو استبدال الصوتيّات؛ تبسيط المباني الصوتيّة المركَّبة).

3.2.1. مَهَمّة تكرار الكلمات الزائفة في (NWR-PA)

تتضمّن المَهَمّة 36 جملة من مبانٍ صرفيّة _ نحْويّة مختلفة متفاوتة من حيث الطول (3-7 كلمات) ومن حيث درجة التعقيد (جمل بسيطة؛ جمل نفي؛ جمل ثنائيّة شَرطيّة؛ جمل استفهاميّة (فاعل / مفعول به)؛ الجمل المركَّبة كجمل الوصل (فاعل / مفعول به). سُجِّلت ردود الأطفال بالصوت أوّلًا، ثمّ نُسِخت ورُمِّزت حسب الترميز البنيويّ. هذه الطريقة تعتمد على الأخذ بعين الاعتبار المبانيَ النحْويّة المستهدَفة فقط، متجاهلةً الأخطاء التي لم تؤثّر على مبنى الهدف كتبديل الدلالات على سبيل المثال (نحو: العمّ / الرجل؛ الحساء / الطعام). وأُعطِيت نقطة واحدة لهيكل الهدف المتكرّر بشكل صحيح.

3.2.2. تكرار جملة (SRep) LITMUS-(PA

4. النتائج

كمجموعة، سجّل الأطفال المصابون بالتوحُّد درجات أقلّ بكثير من أقرانهم الذين لديهم (TLD) في كلتا المَهمّتَيْن. ومع ذلك، كشفت النتائج عن مجموعتَيْن فرعيّتَيْن ضمن مجموعة الـ (ASD). ظهرت لدى 25% من الأطفال المصابين بالتوحُّد مهارات لُغويّة بنيويّة في نطاق الأداء الطبيعيّ (مثل الـ TLD) في كلتا المَهمّتَيْن (ASD + NL)، بينما ظهرت لدى معظم الأطفال، قرابة 75%، عسرًا في مهارات اللغة البنيويّة (ASD + LI) (63% ظهر لديهم عسر صرفيّ_نحْويّ؛ وَ 37% ظهر لديهم عسر في كلا المجالَيْن). أسفرت نتائج البحث عن تفاعلٍ ذي دلالة إحصائيّة بين المجموعة مع العمر في المَهمّتَيْن. نودّ الإشارة إلى أنّ ثمّة تباينًا كبيرًا في الأداء بين الأطفال الذين يعانون من (ASD + LI)، وأولئك الذين يُظهرون تحسُّنًا أبطأ مع التقدُّم في العمر مقارَنةً بأقرانهم من المجموعتَيْن (ASD + NL) وَ (TLD) الذين يُظهِرون تأثيرات السقف في سنّ مبكّرة. يبدو أنّه من المتوقَّع أن يكتسب الأطفال متحدّثو اللغة العربيّة الفلسطينيّة جميع المباني الصوتيّة والصرفيّة _ النحْويّة في ما يقارب

8. Saiegh-Haddad, Elinor, & Ghawi-Dakwar, Ola. (2017). Impact of diglossia on word and non-word repetition among language impaired and typically developing Arabic native speaking children. **Frontiers in psychology**, 8, 2010.

9. Saiegh-Haddad, Elinor; Halabi, Amnah, & Armon-Lotem, Sharon. (2019). **The Effect of Memory Skills on Sentence Repetition (SRep) among Palestinian Arabic (PA) Speaking Children with Typical Language Development (TLD) and Children with Developmental Language Disorder (DLD)**. A talk presented at the LITMUS Sentence Repetition Workshop, University of Konstanz, Konstanz, Germany.

سنّ الخامسة. عند التطرُّق إلى تأثير العوامل اللُّغويّة على الأداء في المَهمّتَيْن، يتّضح أنّه في مَهمّة الـ (NWR) تأثّر الأطفال مع (ASD + LI) بطول الكلمات الزائفة بصرف النظر عن التعقيد اللُّغويّ (وجود صوامت متتالية)، بينما أثّر التركيب اللُّغويّ وطول الجملة على جميع المجموعات على نحوٍ متشابه في مَهمّة الـ (SRep)، ولكن نحن نلاحظ أنّ مجموعة الأطفال الفرعيّة مع (ASD + LI) قد أظهرت تباينًا كبيرًا في الأداء، وصعوبة شديدة في تكرار جميع المباني الصرفيّة _ النحْويّة وبالأخصّ المباني المركَّبة (أسئلة الاستفهام وجمل الصلة عن المفعول به). من المهمّ الإشارة أنّ أفراد هذه المجموعة لم يُظهِروا تمكُّنًا كاملًا في أيّ من المباني حتّى في سنّ الحادية عشرة كما هو واضح من منحدرات الرسم البيانيّ.

5. الاستنتاجات والأبعاد

قيّمت الدراسةُ الحاليّة المهاراتِ اللُّغويّةَ البنيويّة لدى الأطفال المتحدّثين باللهجة الفلسطينيّة المشخَّصين على طيف التوحُّد. يتّضح أنّ مهامّ (NWR) وَ (SRep) هي مؤشّرات جيّدة لتشخيص عسر لغويّ إضافيّ في كلا المجالَيْن؛ الصوتيّ والصرفيّ _ النحْويّ. أكّدنا وجود تجانس في الأداء ضمن مجموعة (ASD): وجود أو عدم وجود عسر لُغويّ بنيويّ إضافيّ لتشخيص التوحُّد (ASD + LI، ASD + NL). إنّ توثيق الملامح اللُّغويّة البنيويّة لدى الأطفال المصابين بالتوحُّد يعزّز وجود الاختلافات الفرديّة، ويثْبت وجود عسر لغويّ عميق لدى معظم الأطفال المصابين بالتوحُّد -لا وجود تأخير فقط- مقارنة مع أقرانهم. بالإضافة إلى ذلك، إلقاء الضوء على الصعوبات اللُّغويّة المحدَّدة في كلّ مجال يؤكّد أهمّيّة التقييم اللُّغويّ الذي يراعي إمكانيّة وجود عسر لُغويّ في مجال دون آخر، وهو ما سوف يسهم في وضع خطط علاجيّة أكثر دقّة تأخذ بعين الاعتبار هذه الاختلافات الفرديّة وتهدف إلى تطوير مهارات اللغة البنيويّة كهدف رئيسيّ بالتوازي مع تطوير مهارات التواصل والمهارات الاجتماعيّة.

علمًا أنّ ثمّة القليل من الدراسات التي سلّطت الضوء على مجال تطوُّر اللغة العربيّة عند الفئة المشخَّصين مع (ASD)، وعلمًا أنّ ثمّة القليل من الدراسات التي سلّطت الضوء على مجال تطوُّر اللغة العربيّة عند الأطفال المشخَّصين مع (ASD)، الدراسة الحاليّة هي واحدة من الخطوات الأولى، ومن شأنها أن تسهم في تطوير فَهْمنا للمهارات اللُّغويّة البنيويّة لدى الأطفال المتحدّثين بالعربيّة باللهجة الفلسطينيّة المشخَّصين على طيف التوحُّد. مع ذلك، ثمّة حاجة إلى البحث مستقبَلًا بشأن طبيعة أوْجُه العسر في مهارات اللغة البنيويّة الأساسيّة (الآليّات والعوامل اللُّغويّة وغير اللُّغويّة) لدى الأطفال المصابين بالتوحُّد بغية تفسير هذا التباين في ملامح اللغة الفرديّة على نحوٍ أفضل.

منى عبدالرازق: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في اللسانيّات في قسم اللغة الإنجليزيّة بجامعة بار إيلان.

إسهام تدخّل قصير المدى لدى أهالي أطفال على طيف التوحُّد في تطوير عقليّة النموّ، لخفض الضغط الوالديّ، ولتعزيز النموّ في ما بعد الأزمة

نغم برانسة

أهداف البحث

هدف البحث الحاليّ هو فحص إسهام برنامج تدخُّل قصير المدى لتغيير العقليّة تجاه القدرات وتجاه الضغط النفسيّ، من عقليّة مضعِفة إلى عقليّة منمِّية، في خفض الضغط الوالديّ وارتفاع النموّ ما بعد الأزمات، لدى أهالي أطفال مشخَّصين على طيف التوحُّد في المجتمع العربيّ الفلسطينيّ داخل إسرائيل.

مراجعة الأدبيّات

في هذا الفصل سنتناول تباعًا: اضطراب طيف التوحُّد؛ الضغط الوالديّ؛ النموّ ما بعد الأزمات؛ مفهوم العقليّة.

اضطراب طيف التوحُّد الأدبيّات

(Autistic Spectrum Disorder ASD)

يعرَّف التوحُّد بأنّه طيف من الاضطرابات النمائيّة العصبيّة (Neurodevelopmental disorder)، المعرّفة وَفق الـ DSM-5[1] بأنّها اضطراب يتميّز بصعوبات في مجالَيْن رئيسيَّيْن: الأوّل صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعيّ مع الآخرين؛ صعوبة في التواصل غير الكلاميّ، وصعوبة في تطوير وفهم العلاقات الاجتماعيّة وَفقًا لمرحلة النموّ. الثاني وجود عارضَيْن على الأقلّ من بين الأعراض الأربعة التالية: 1. ظهور سلوكيّات نمطيّة ومتكرّرة؛ 2. التقيُّد غير المرن بالروتين؛ 3. محدوديّة الاهتمامات؛ 4. فرط في الاستجابة الحسّيّة أو ضعف في هذه الاستجابة. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تظهر الأعراض في مرحلة الطفولة المبْكرة، وأن تتسبّب في تأخُّر شديد في الأداء.

وقد أظهرت دراسات حديثة أنّه من بين كلّ 36 ولادة في الولايات المتّحدة هنالك حالة واحدة لاضطراب طيف التوحُّد،[2] وحالة واحدة من بين كلّ 78 ولادة في إسرائيل.[3]

1. American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5TM** (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc.

2. Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (2020). **Data & statistics on autism spectrum disorder**. National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities.

3. Davidovitch, Michael; Slobodin, Ortal; Weisskopf, Marc G., & Rotem, Ran S. (2020). Age-specific time trends in incidence rates of autism spectrum disorder following adaptation of DSM-5 and other ASD-related regulatory changes in Israel. **Autism Research**, 13(11). Pp. 1893–1901.

الضغط الوالديّ لأهالي أطفال على طيف التوحُّد

الضغط الوالديّ يعرَّف بأنّه شعور بالضيق النفسيّ الناتج عن متطلّبات الوالديّة الكثيرة.[4] وبناءً على أبيدين،[5] الضغط الوالديّ يرتبط بثلاثة مستويات: خصائص الطفل؛ خصائص الأهل؛ العلاقة بين الطفل والأهل. وكذلك يشعر أهالي الأطفال المشخَّصين مع توحُّد بضغوط والِديّة أشدّ من الضغوط التي يشعر بها أهالٍ لأطفال مع اضطرابات أخرى.[6]

أمّا العوامل الرئيسيّة التي تؤثّر على مستوى الضغط الوالديّ العالي الذي لدى أهالي أطفال مشخَّصين مع توحُّد، فهي: (1) صعوبات الطفل في التواصل الاجتماعيّ، بسبب التحدّيات المتعلّقة بالاضطراب كالحركات النمطيّة، ونوبات الغضب، وإيذاء الطفل لنفسه وللآخرين؛ (2) إمكانيّات العائلة المحدودة للاندماج في فعّاليّات اجتماعيّة؛ (3) قلّة الوقت والموارد النفسيّة لتطوُّر الأهل الشخصيّ والمهنيّ.[7]

إلى جانب الأدبيّات البحثيّة بشأن التحدّيات والضغط الذي يعاني منه أهالي الأطفال المشخَّصين مع توحُّد، ثمّة أبحاث تُظهِر أنّ بعض الأهالي لأطفال مشخَّصين مع توحُّد قادرون على رؤية تجربة الوالِديّة كتجربة منمِّية.[8]

النموّ ما بعد الأزمات لأهالي أطفال على طيف التوحُّد

يعرَّف النموّ ما بعد الصدمة (Post-traumatic growth) بأنّه تغيير نفسيّ إيجابيّ يَحْدث نتيجة لظروف حياتيّة مصحوبة بالتحدّيات. ويشمل هذا التغيير ثلاثة أبعاد رئيسيّة من حياة هؤلاء الأشخاص، وهي: (1) تغيير في الإدراك الذاتيّ يتضمّن تنمية الصبر، والتسامح والقدرة على المرونة، إضافة إلى الإيمان بالقدرات الشخصيّة، وتطوير قدرة رؤية إمكانيّات ووجهات نظر جديدة؛ (2) نضوج العلاقات مع الآخرين الذي يتضمّن تطوير القدرة على التعاطف مع الآخرين، وإنشاء علاقات أعمق، وإقامة علاقات أكثر حميميّة والاستمرار بها من جهة، ومن جهة أخرى إيقاف علاقات سطحيّة استثمر الشخص بها كثيرًا، ولم تُجْدِ نفعًا؛ (3) تغيير في فلسفة الحياة يتضمّن تغييرًا في رؤية المرء للعالم ولسلّم الأولويّات، وتقديرًا أكبر للحياة، وتطويرًا وزيادة للاهتمام في نمط الحياة الروحانيّ.[9]

ثمّة أبحاث قليلة تطرّقت إلى تجربة النموّ في الوالِديّة لأهالي أطفال على طيف التوحُّد، معظمها أُجرِيَت على عيّنات من الغرب وركّزت بصورة أساسيّة على الأمّهات.[10] ويمكن أن تتجلّى سيرورة

4. Abidin, Richard R. (1995). **Parenting stress index: Professional manual** (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

5. Ibid.

6. May, Chris; Fletcher, Richard; Dempsey, Ian, & Newman, Louise. (2015). Modeling relations among coparenting quality, autism-specific parenting self-efficacy, and parenting stress in mothers and fathers of children with ASD. **Parenting: Science and Practice**, 15(2). Pp. 119–133.

7. Johnson, Norah; Frenn, Marilyn; Feetham, Suzanne, & Simpson, Pippa. (2011). Autism spectrum disorder: parenting stress, family functioning and health-related quality of life. **Families, Systems and Health**, 29(3). Pp. 232–252.

8. Qin, Xiuqun; Feng, Yongshen; Qu, Fenglei; Luo, Yuanrong; Chen, Biyuan; Chen, Maioying; Zou, Yuanyuan, & Zhang, Lifeng. (2021). Posttraumatic growth among parents of children with autism spectrum disorder in China and its relationship to family function and mental resilience: A cross-sectional study. **Journal of Pediatric Nursing**, 57. Pp. e59–e67.

9. Tedeschi, Richard G., & Calhoun, Lawrence G. (2004). Target article: "Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence". **Psychological Inquiry**, 15(1). Pp. 1–18.

10. Braunstein, Valerie L.; Peniston, Nicole; Perelman, Andrea, & Cassano, Michael. C. (2013). The inclusion of fathers in investigations of autistic spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, 7(7). Pp. 858–865.

النموّ ما بعد الأزمة بتغيير إيجابيّ في تصوُّر الأهل لطفلهم وفي تصوُّرهم لذاتهم. وفي دراسة أُجرِيَت على أمّهات لأطفال مشخَّصين مع توحُّد، تَكشَّفَ أنّ الأمّهات أبلغن عن تجارب إيجابيّة في ما يتعلّق بخصائص الطفل الشخصيّة، وطريقته الفريدة في التفكير، وأنّ خصائص الطفل الإيجابيّة غيّرتهم كذلك إلى الأفضل.[11]

بناءً على ذلك، الأهالي المختلفون بعضهم عن بعض قد يتعاملون بطرق مختلفة بشأن طفلهم المشخَّص مع توحُّد وبشأن التعاطي اليوميّ مع التجارب الوالديّة. بعضهم قد يتعاملون مع التجربة على أنّها سلبيّة وضاغطة، بينما البعض الآخر قد نشهد لديهم نموًّا بعد الصدمة وتطوُّرًا شخصيًّا. وفي سبيل فهم السيرورة التي تؤدّي إلى أنماط التعامل المختلفة، من المهمّ فحص مفهوم العقليّة وعلاقته بالضغط الوالديّ وبالنموّ ما بعد الأزمات.

العقليّة تجاه القدرات وتجاه الضغط النفسيّ

العقليّة تجاه القدرات تتطرّق إلى معتقدات الأفراد بشأن القدرات.[12] العقليّة الثابتة تجاه القدرات تتعامل مع القدرات والصفات الشخصيّة على أنّها غير قابلة للتغيير. في المقابل، عقليّة النموّ تجاه القدرات تتعامل مع القدرات والصفات الشخصيّة على أنّها مرنة وقابلة للتطوُّر.

العقليّة تجاه الضغط تتطرّق إلى كيفيّة اعتقاد الأشخاص بشأن تأثير الضغط عليهم.[13] فمن جهة، من الممكن أن يكون تأثير الضغط منمِّيًا، وينعكس ذلك في تصوُّر الضغط على أنّه يسهم في التطوُّر الذهنيّ والعاطفيّ والفيسيولوجيّ. ومن جهة أخرى، يمكن أن يكون تأثير الضغط مضعِفًا، ومرتبطًا بالاكتئاب وبخلل في الأداء اليوميّ. فإذا كان الشخص يعتقد أنّ للضغط عواقب إيجابيّة (الضغط كمُنمٍّ)، سيتقبّله كناجع ومُنمٍّ. أمّا إذا كان الشخص يعتقد أنّ للضغط عواقب سلبيّة (الضغط كمضعِف)، فسيكون دافعه الرئيسيّ هو تجنُّب الضغط أو تجنُّب آثاره السلبيّة.[14]

تأثير تدخُّلات قصيرة المدى على العقليّة

استخدمت العديد من الدراسات تدخُّلات قصيرة المدى لتطوير العقليّة تجاه القدرات وتجاه الضغط، من عقليّة مضعِفة إلى منمِّية. في مثل هذه التدخُّلات، انكشف المشاركون لمقاطع فيديو قصيرة تُبرِز عقليّة النموّ والقدرة على التطوُّر، ومقاطع أخرى تُبرِز خصائص الضغط الإيجابيّة أو السلبيّة. في تلك الأبحاث، ازداد الاعتقاد لدى المشاركين بأنّ القدرات قابلة للتطوُّر وأنّ للضغط قيمة منمِّية.

وبناءً على هذه الدراسات وغيرها، شُرع في إجراء فحص منهجيّ لاستخدام التدخُّلات التي ترمي إلى تعزيز عقليّة النموّ -وعلى وجه الخصوص التدخُّلات ذات الجلسة الواحدة- أداةً علاجيّة.[15]

11. Wayment, Heidi. A.; Al-Kire, Rosemary, & Brookshire, Kristina. (2019). Challenged and changed: Quiet ego and posttraumatic growth in mothers raising children with autism spectrum disorder. **Autism**, 23(3). Pp. 607–618.

12. Dweck, Carol. S. (2006). **Mindset: The New Psychology of Success**. Random House Publications.

13. Crum, Alia. J.; Akinola, Modupe; Martin, Ashley, & Fath, Sean. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. **Anxiety, Stress and Coping**, 30(4). Pp. 379–395.

14. Crum, Alia. J.; Salovey, Peter; & Achor, Shawn. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. **Journal of Personality and Social Psychology**, 104(4). Pp. 716–733.

15. Schleider, Jessica, & Weisz, John R. (2018). A single-session growth mindset intervention for adolescent anxiety and depression: 9-month outcomes of a randomized trial. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 59(2). Pp. 160–170.

البحث الحاليّ

تُظهِر الأدبيّات البحثيّة بشأن تطوير العقليّة من خلال برامج التدخُّل أنّ هذه الدراسات أُجرِيَتْ على أشخاص مع تطوُّر سليم، أو مع اضطرابات نفسيّة كالاكتئاب.[16] وَفقًا لمعلوماتنا، لم تُجرَ أيّ دراسة حتّى الآن لأهالي أطفال مع اضطرابات مزمنة ووتيرة تغيير بطيئة كالتوحُّد. فالبحث الحاليّ هو الأوّل من نوعه في فحص هذا الأمر.

فرضيّات البحث

1. التدخُّل لتطوير عقليّة النموّ تجاه القدرات وتجاه الضغط سيسهم في ارتفاع عقليّة النموّ تجاه القدرات وتجاه الضغط لدى مجموعة التدخُّل -بالمقارنة مع مجموعة المقارنة التي لن يطرأ فيها تغيير.
2. التدخُّل لتطوير عقليّة النموّ تجاه القدرات وتجاه الضغط سيسهم في خفض الضغط الوالديّ، وفي ارتفاع النموّ ما بعد الأزمات لدى مجموعة التدخُّل -بالمقارنة مع مجموعة المقارنة التي لن يطرأ فيها تغيير.

أسلوب وطريقة البحث

شارك في البحث 107 آباء وأمّهات لأطفال ذكور مشخَّصين مع توحُّد، تتراوح أعمارهم بين ثلاث وستّ (3-6) سنوات.

المشاركون

شمل البحث أهاليَ لذكور فقط، وذلك لتقليل التبايُن داخل مجموعة البحث؛ إذ إنّ شيوع اضطراب التوحُّد بين الذكور أكثر بنحو 4.3 من المرّات من شيوعه لدى الإناث،[17] وخصائص التوحُّد مختلفة بين الذكور والإناث.[18]

عند التوجُّه إلى الأهل، حرصنا على أن يكون كلّ الأطفال قد اجتازوا مسارًا علاجيًّا مدّته ستّة أشهر على الأقلّ. حُدِّدت هذه الفترة الزمنيّة ابتغاء تجنُّب تأثير ردود الفعل العاطفيّة القويّة لدى الوالدين قدر الإمكان، والتي في المعتاد تميّز الفترةَ الأولى بعد تلقّي التشخيص.[19]

16. Miu, Adriana S., & Yeager, David S. (2015). Preventing symptoms of depression by teaching adolescents that people can change: Effects of a brief incremental theory of personality intervention at 9-month follow-up. **Clinical Psychological Science**, 3(5). Pp. 726–743.

17. Centers for Disease Control and Prevention. (2020). **Data & statistics on autism spectrum disorder**. National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities.

18. Rubenstein, Eric, Wiggins, Lisa D., & Lee, Li-Ching. (2015). A review of the differences in developmental, psychiatric, and medical endophenotypes between males and females with autism spectrum disorder. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, 27(1). Pp. 119–139.

19. Altiere, Matthew J., & Von Kluge, Silvia. (2009). Family functioning and coping behaviors in parents of children with autism. **Journal of Child and Family Studies**, 18(1). Pp. 83–92.

أدوات البحث

استبيان تفاصيل شخصيّة؛ مقياس تقدير التوحُّد في الطفولة؛[20] استبيان الضغط الوالديّ؛[21] استبيان النموّ ما بعد الأزمات؛[22] استبيان عقليّة التفكير تجاه القدرات (Robins & Pals, 2002)؛[23] استبيان عقليّة التفكير تجاه الضغط.[24]

مرحلة ما قبل التدخُّل: كلّ المشاركين ملأوا استبيانات في النقطة الزمنيّة الأولى. بعد ذلك، قُسِم المشاركون على نحوٍ عشوائيّ إلى مجموعتين؛ ثلثان منهم لمجموعة التدخُّل (72 أمًّا وأبًا)، وثلث لمجموعة المقارَنة (35 أمًّا وأبًا).

التدخُّل: في النقطة الزمنيّة الثانية، اشترك المشاركون من مجموعة التدخُّل فقط (72 أمًّا وأبًا) في تدخُّل قصير المدى مكوَّن من مقاطع فيديو. بعد عرض مقاطع الفيديو، طُلِب إلى المشاركين الإجابةُ عن أسئلة تساعد في تذويت محتوى التدخُّل.

هدف التدخُّل ومبناه: برنامج التدخُّل قامت بتطويره الباحثة، وتضمّن عرض شريطَيْ فيديو باللغة العربيّة، تضمَّنَ الأوّل منهما مقاطع فيديو ترمي إلى تقوية الاعتقاد بأنّ القدرات قابلة للتطوُّر، بينما تضمَّنَ الشريط الثاني مقاطع فيديو لتعزيز عقليّة النموّ تجاه الضغط وتعزيز النموّ بعد الأزمات.

سيرورة البحث

الشريط الأوّل تضمّن العناصر التالية، وهي:

1. شرْح حول مرونة المخّ، وتوضيح أنّه في المخّ تُبْنى روابط جديدة وقويّة بين الأعصاب بواسطة تعلُّم وتعامل مع التحدّيات.
2. تطرُّق إلى المرونة المخّيّة لدى الأولاد الذين مع توحُّد.
3. قصص شخصيّة لنماذج يُحتذى بها لأهالٍ عرب لأطفال على طيف التوحُّد ثابروا في مواجهة العقبات، واعتبروا التحدّيات والصعوبات بمثابة تعلُّم، وتمكّنوا من تنمية الإيمان بالتغيير في ما يتعلّق بقدرات أطفالهم المشخَّصين مع توحُّد.
4. بعد مشاهدة الفيديو، طُلِب إلى الوالدين كتابة أو تسجيل بعض الجمل التي تتطرّق إلى أسئلة عن إيمانهم بقدرات أولادهم.

20. Schopler, Eric; Van Bourgondien, Mary. E.; Wellman, Glenna J., & Love, Steven R. (2010). **Childhood autism rating scale** (2nd ed.). Western Psychological Services.

21. Abidin, Richard R. (1995). Ibid.

22. Boals, Adriel, & Schuler, Keke L. (2018). Reducing reports of illusory posttraumatic growth: A revised version of the stress-related growth scale (SRGS-R). **Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy**, 10(2). Pp. 190–198.

23. Robins, Richard W., & Pals, Jennifer L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. **Self and Identity**, 1(4). Pp. 313–336.

24. Crum, Alia J., Salovey, Peter, & Achor, Shawn. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. **Journal of Personality and Social Psychology**, 104(4). Pp. 716–733.

أمّا الشريط الثاني، فتضمّن العناصر التالية، وهي:

1. شرْح عن العواقب الإيجابيّة للضغط (الضغط بوصفه منمِّيًا) وأنّ المواقف الصعبة قد تحسّن أداءنا.[25]

2. شرْح عن دَوْر عقليّات التفكير تجاه الضغط في تعزيز الحصانة أمام المواقف الضاغطة.[26]

3. شرْح عن الأسس الفسيولوجيّة لاستجابة الجسم للضغط، وهو ما يتجلّى في إفراز هرمون الكورتيزول الذي يساعد على التعامل مع المواقف الصعبة، من خلال إعادة بناء خلايا الدماغ وتقوية الجهاز المناعيّ.[27]

4. وصف الضغط على أنّه مسهِم في النموّ. الوصف يتطرّق إلى تغيُّر في الرؤية الذاتيّة يشمل تغييرًا إيجابيًّا في شخصيّة الأفراد الذين تعرّضوا لأزمات، ويشمل الجوانب التالية: اكتشافَ صفات إيجابيّة بعد الأزمة وثقة بالقدرات الشخصيّة وتطوير رؤية إمكانيّات جديدة؛ نضوجَ العلاقات مع الآخرين الذي يشمل تطوير القدرة على التعاطف مع الآخر؛ تطويرَ علاقات حميمة مع الآخرين وعلى وجه الخصوص مع العائلة؛ زيادةَ الاهتمام بالحياة الروحانيّة؛ تغييراتٍ في سلّم الأولويّات؛ تقديرًا أكبر للحياة.[28]

5. قصص شخصيّة لنماذج نمت بعد الأزمات (كالأمراض -على سبيل المثال)، واستطاع أصحابها تحسين أدائهم والوصول إلى رؤى أعمق بعد الأزمة.

6. 6. قصص شخصيّة لأهالي أطفال مع توحُّد رأوا الضغط منمِّيًا، فنمَوْا بعد الأزمات ومرّوا بتغيير إيجابيّ بالنسبة لرؤيتهم لأنفسهم ولأولادهم.

7. 7. بعد مشاهدة الفيديو، طُلِب إلى الأهل كتابة أو تسجيل عدّة جمل في ما يتعلّق بالسؤال الذي عُرِض في نهاية الفيديو: "فكّر/ي في الأحداث الصعبة في حياتك من منظور مختلف. متى شعرت بنموّ شخصيّ في حياتك؟".

مرحلة ما بعد التدخُّل: بعد ستّة أشهر من التدخُّل، أُجريَ قياس آخَر لمتغيّرات البحث، باستخدام أدوات البحث التي استُخدمت قبل التدخُّل. مباشرة بعد ملء الاستبيانات في القياس الثاني، التحق المشاركون من مجموعة المقارنة ببرنامج التدخُّل.

25. Ibid.
- Crum, Alia J., Akinola, Modupe, Martin, Ashley, & Fath, Sean. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. **Anxiety, Stress and Coping,** 30(4). Pp. 379–395.

26. Ibid.

27. Ibid.

28. Tedeschi, Richard G., & Calhoun, Lawrence G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. **Journal of Traumatic Stress**, 9(3). Pp. 455–471.

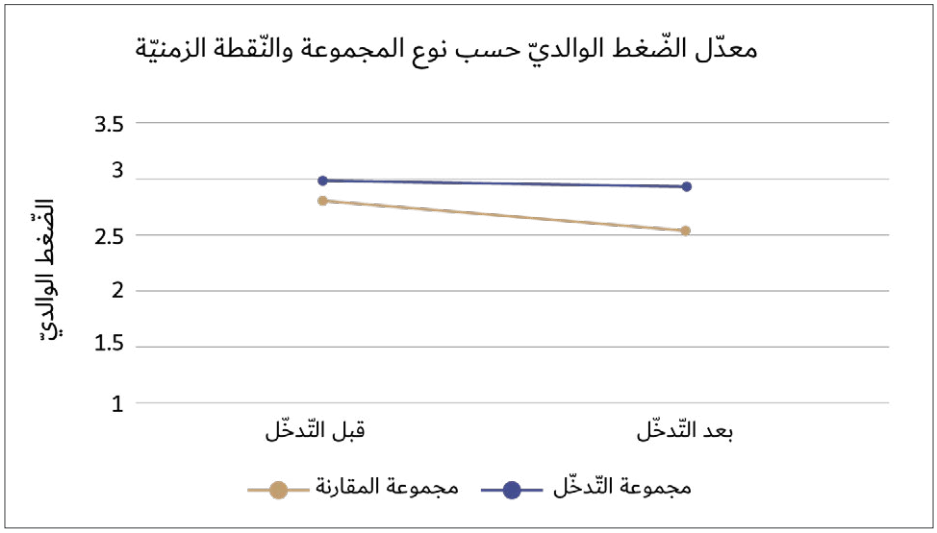
تأثير برنامج التدخُّل على عقليّات التفكير

أظهرت التحليلات لمجموعة التدخُّل وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في ما يتعلّق بعقليّة النموّ تجاه القدرات وتجاه الضغط في نقاط القياس المختلفة، إذ أبلغ الأهالي عن مستويات أعلى من عقليّة النموّ بعد تعرُّضهم لبرنامج التدخُّل، وفي المقابل مجموعة المقارنة لم تُظهِر فروقًا ذات دلالة إحصائيّة قبل التدخُّل وبعده.

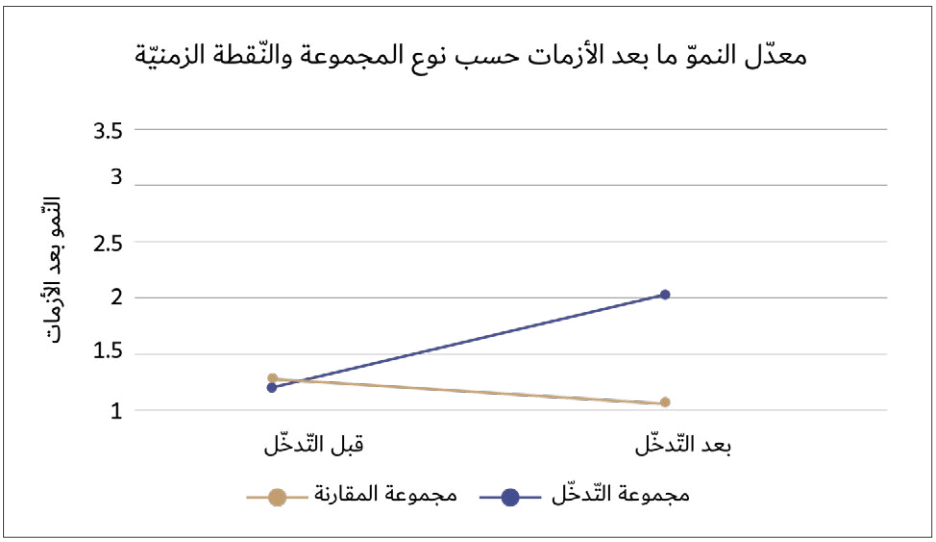
تأثير برنامج التدخُّل على الضغط الوالديّ والنموّ ما بعد الأزمات

أظهرت التحليلات لمجموعة التدخُّل وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الضغط الوالديّ والنموّ ما بعد الأزمات في نقاط القياس المختلفة، بحيث أبلغ الأهالي عن مستويات منخفضة أكثر، وعن مستويات نموّ ما بعد الأزمات مرتفعة أكثر بعد تعرُّضهم لبرنامج التدخُّل، وفي المقابل مجموعة المقارنة لم تُظهِر وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة قبل التدخُّل وبعده.

الرسم البيانّي 1:



الرسم البيانّي 2:



نقاش

في ما يلي سنناقش تأثير برنامج التدخُّل على عقليّات التفكير، والضغط الوالديّ، والنموّ ما بعد الأزمات، وفي النهاية سوف نتطرّق إلى أهمّيّة البحث النظريّة والتطبيقيّة.

تأثير برنامج التدخُّل على عقليّات التفكير، والضغط الوالديّ، والنموّ ما بعد الأزمات

تطوير برنامج تدخُّل علاجيّ قصير المدى وبتكلفة منخفضة، ويمكن تنفيذه بعد التعديلات اللازمة في مجالات العلاج المختلفة، هو ذو أهميّة من الدرجة الأولى في العلوم السلوكيّة.[29]

وقد أظهرنا في البحث الحاليّ، لأوّل مرّة، أنّ تدخُّلًا استمرّ نحو أربعين (40) دقيقة يكفي لإحداث تغيير كبير في عقليّات التفكير. وقد وُجِد أنّه بعد ستّة أشهر من يوم التدخُّل حصل تغيّر إيجابيّ في عقليّات التفكير، وخفض الضغط الوالديّ، وتعزيز النموّ ما بعد الأزمات لأهالي أطفال مشخَّصين مع توحُّد هو اضطراب مزمن مع وتيرة تطوُّر بطيئة.

إنّ تلقّي تأثيرات للتدخُّل وتحسين النموّ وخفض الضغط بعد ستّة أشهر أمر مثير للدهشة، وهذا على الرغم من حقيقة أنّ اضطراب التّوحّد هو اضطراب مزمن. استمراريّة التأثيرات التي جرى الحصول عليها نتيجة التدخُّل القصير المدى في الإمكان أن تُعْزى إلى عدّة عوامل:

1. التدخُّل في البحث الحاليّ شمل مقاطع فيديو تضمّنت تسجيلًا صوتيًّا لأقوال لآباء وأمّهات عرب لأطفال مع توحُّد شاركوا وشاركن تجاربهم/نّ، بالإضافة إلى موسيقى خلفيّة ملائمة للمحتوى، وذلك كمُرافق لقناة مرئيّة عُرضت فيها الصور والنصوص التي أشاعت قوّة وتفاؤلًا. ومن المرجّح أنّ القنوات المذكورة أعلاه عزّزت الرسائل الصوتيّة.
2. جرى تمرير التدخُّل من قِبل الباحثة لكلّ من الوالدَيْن على حِدَة، وخلال التدخُّل مُنِحت الأمّ أو الأب الفرصة للعودة ومشاهدة أجزاء سابقة من التدخُّل عند الحاجة.
3. من المرجّح أنّ استخدام أقوال آباء وأمّهات آخرين أسهَمَ في منح المشاركين في البحث شعورًا بالمصير المشترك، وفي هذا الصدد أظهرت الأبحاث السابقة أنّ الأهالي الذين مرّوا بأزمات متشابهة هم أفضل الداعمين بعضهم لبعض.[30]

أهمّيّة البحث

للبحث الحاليّ أهمّيّةٌ نظريّةٌ وتطبيقيّةٌ. في المستوى النظريّ، البحث يوسّع المعرفة بشأن العلاقة بين عقليّات التفكير، والضغط الوالديّ، والنموّ ما بعد الأزمات لأهالي أطفال على طيف التوحُّد.

مشاركة الآباء بالإضافة إلى أمّهات لأطفال مع توحّد مهمّة بشكل خاصّ للمجتمع العربيّ في البلاد، وهو مجتمع يتمتّع بِسِمات ثقافيّة خاصّة، إذ ليس ثمّة سوى القليل من الأبحاث حول الآباء على وجه العموم، وآباء لأطفال مع توحُّد على وجه الخصوص.

29. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., Tipton, E., Schneider, B., Hulleman, C. S., Hinojosa, C. P., Paunesku, D., Romero, C., Flint, K., Roberts, A., Trott, J., Iachan, R., Buontempo, J., Yang, S. M., Carvalho, C. M., ... Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. **Nature**, 573(7774). Pp. 364–369.

30. McCabe, Helen. (2008). The importance of parent-to-parent support among families of children with autism in the People's Republic of China. **International Journal of Disability, Development and Education**, 55(4). Pp. 303-314.

من الناحية التطبيقيّة، البحث يشكّل اللبِنة الأولى لدراسة تأثير تدخُّل قصير المدى في تطوير العقليّة تجاه القدرات وتجاه الضغط للأهالي بصورة عامّة، ولأهالي أطفال مع اضطرابات مزمنة، ولأهالٍ عرب على وجه الخصوص. علاوة على هذا، للبحث أهمّيّة تطبيقيّة، وهي بناء تدخُّلات زهيدة التكلفة وقصيرة المدى، ابتغاء تطوير عقليّة النموّ تجاه الضغط، وخفض الضغط الوالديّ وتعزيز النموّ ما بعد الأزمات، لدى أهالٍ لأطفال على طيف التوحُّد، وأطفال مع اضطرابات مزمنة أخرى.

محدوديّات البحث واقتراحات لأبحاث مستقبليّة

إلى جانب ما في البحث الحاليّ من أهمّيّة، ثمّة بعض المحدوديّات فيه؛ فقد استندت جميع المعلومات التي جرى جمعها في البحث على الإبلاغ الذاتيّ للوالدَيْن. في سبيل التغلُّب على هذه المحدوديّة، من المستحسن إجراء دراسة مستقبليّة يتمّ فيها جمع المعطيات كذلك من خلال تقارير الشخصيّات المهمّة الأخرى التي ترافق الطفل والأهل، كالطواقم التعليميّة والعلاجيّة -على سبيل المثال.

نغم برانسة: اختصاصيّة اجتماعيّة - جامعة تل أبيب. اختصاصيّة لعلاج النطق واللغة والتواصل والسمع. مرشدة مؤهّلة. حاصلة على شهادة الماجستير في مدرسة علم النفس (تخصُّص تطوُّر الطفل)، وحاصلة على إجازة الدكتوراة في الاستشارة والتطوُّر البشريّ من جامعة حيفا.

جدل 41

إنتاج طلبة سمينار عام 2023

دَوْر نظام العشائر في حل أو تعزيز الصراعات بين العائلات الفلسطينيّة

سارة جعبري

يمتاز المجتمع الفلسطينيّ في الضفّة الغربيّة بالانسجام الاجتماعيّ والتعاون بين المكوّنات المجتمعيّة المختلفة. لا تزال المناطق الفلسطينيّة أو بعضها في الضفّة الغربيّة تخضع لسلطة نظام العشائر الذي تطوَّرَ بتطوُّر المجتمع الفلسطينيّ. وقد أسهَمَ في نشأته وتطوّره أمورٌ عدّة، من أهمّها: حالة عدم الاستقرار السياسيّ التي عاشها الشعب الفلسطينيّ في مراحله المتعدّدة؛ تراجُع دَوْر التنظيمات السياسيّة؛ غياب الدولة. تنتشر العشائر في مختلف المدن والقرى الفلسطينيّة، وتتمتّع بصلاحيَات وميزات تجعلها قادرة على اتّخاذ قرارات مُهِمّة تَحْكم وتؤثّر في المجتمع الفلسطينيّ. وتتمركز العشائر على نحوٍ رئيسيّ في جنوب فلسطين -ولا سيّما في محافظة الخليل.

يتميّز المجتمع الفلسطينيّ في الضفّة الغربيّة بكونه مجتمعًا عشائريًّا يعتزّ بدَوْر العشائر في حلّ الصراعات التي برزت خلال الحقب المتعدّدة التي عاشها أبناء الشعب الفلسطينيّ. فقد أُحيلَ دَوْر حلّ الصراعات التي تنشب بين العشائر والعائلات المختلفة إلى كبار رجال العشائر (الوجهاء) الذين حَظُوا بثقة الشعب وأصبح هذا النهج هو المتّبَع في فلسطين.

لقد قام نظام العشائر بسدّ فجوة عميقة خلال فترة الاحتلال، وفي ظلّ غياب سلطة حاكمة قام بالحدّ من تفاقم المشكلات العائليّة والعشائريّة في الوقت الذي غاب فيه أيّ حلّ آخر. ولكن أعتقد أنّه قد حان الوقت لاتّحاد نظام العشائر مع النظام القانونيّ في ظلّ وجود سلطة حاكمة.

ومن أبرز إيجابيّات نظام العشائر أنّه مرن وقائم على الجانب الاجتماعيّ ويهدف إلى الحفاظ على النسيج الاجتماعيّ، إذ هو يسعى إلى المصالحة بين المتخاصمين وإنهاء الخلاف بطرق سلميّة ملزِمة، ومن جانب آخَر يضع عقوبات رادعة للجاني وعائلته.

ولا يمكن إنكار النقاش الدائر حول فعّاليّة النظام العشائريّ في حلّ الصراعات؛ فالبعض يعتبره ممارسة تقليديّة بالية ظالمة ويجب التخلُّص منها، والبعض الآخَر ما زال يرى أنّها حلّ مهمّ للحدّ من تفاقم الصراعات العائليّة.

ولكن من الواضح أنّ النظام العشائريّ مبنيّ على عادات وتقاليد وأفكار موروثة باتت لا تتناسب مع التقدُّم العلميّ والاجتماعيّ. وفي الوقت نفسه، لا يمكن القضاء على هذا النظام على نحوٍ كامل متناسين إيجابيّاته ودَوْره وإسهامه في حلّ الصراعات.

يعيش الفلسطينيّون حالة من الانفلات الأمنيّ الذي يسهم في زيادة عدد الصراعات وحِدّتها. وقد برزت في الفترة الأخيرة ظاهرة القتل العمد التي أَوْدت بحياة العديد من أبناء الشعب الفلسطينيّ ظلمًا، وبما أنّ الحلّ العشائريّ ما زال قائمًا ولا يجري تحكيم القانون في مثل هذه الحالات، ازداد دَوْر

النظام العشائريّ في حلّ الصراعات والخلافات الاجتماعيّة -ولا سيّما تلك الناجمة عن عمليّات القتل.

ويُبرِز تقرير شهريّ صادر عن الهيئة الفلسطينيّة المستقلّة لحقوق الإنسان أعداد القتلى ضحايا النزاعات العشائريّة، حيث وُثّقت تسع عشرة (19) حالة وفاة في عام 2018 نتيجة صراعات عائليّة، وتسع (9) حالات أخرى في الأشهر الأربعة الأولى من العام 2019.

ويُعْزى تمسُّك أفراد الشعب الفلسطينيّ بنظام العشائر، وانحياز كلّ فرد لأبناء عشيرته أو عائلته، إلى نظريّةِ الهُويّة الاجتماعيّة في حلّ الصراعات، النظريّةِ التي تناولها عالِم النفس الاجتماعيّ هنري تاجْفِل، حيث يؤكّد أنّنا نقوم بتصنيف أنفسنا والآخَرين في عدّة مجموعات، بحيث تشكّل مجموعتنا مصدر فخر لنا وهي جزء لا يتجزّأ من هُويّتنا (نحو: العائليّة؛ القبَليّة؛ الثقافيّة؛ العمْريّة؛ الوطنيّة؛ العِرقيّة؛ العقائديّة الدينيّة). وبناءً على هذا يُصنَّف الناس على أساس مجموعات ينتمون إليها، بما في ذلك انتمائنا إلى أنفسنا؛ فهي تركّز على أوجُه التشابه بين الناس وتضعهم في مجموعة، وعلى الاختلافات بين الناس وتضعهم في مجموعة أخرى تبعًا للظروف الاجتماعيّة.

وتُعتبَر الهُويّات الاجتماعيّة جانبًا قَيِّمًا من الذات له تأثير إيجابيّ وسلبيّ على المجتمع، وهي الصور التي ترسمها مجموعة في المجتمع. وتعزيز هذه الصورة قد يبلغ حدَّ التحيُّز المفْرِط الذي يتسبّب في تشويه صورة أو سمعة مجموعة أخرى؛ فهنالك أشكال من التحيُّز المفْرِط تجاه الكثير من المجموعات لأسباب كالجنس والدين، على سبيل المثال، ولأسباب اجتماعيّة وعِرْقيّة، وتَنتج عن ذلك عنصريّة مُفْرِطة قد تؤثّر على مجموعات أخرى من خلال أحكام مسبقة دون الاعتماد على أيّ منطق أو حقائق.

ومن هنا تأتي فكرة المجموعة الداخليّة والمجموعة الخارجيّة، حيث إنّه في ظلّ ظروف معيَّنة يفضِّل الناس المجموعة الداخليّة على المجموعة الخارجيّة، أو على أيّ شخص يُنظَر إليه على أنّه خارج المجموعة.

ويتحالف أبناء المجموعة الداخليّة لحماية هذه المجموعة من أيّ أخطار أو تهديدات تأتي من المجموعات الخارجيّة. ونرى هذا جليًّا بين أبناء العائلة أو العشيرة الواحدة في المجتمع الفلسطينيّ، إذ يتكاتفون معًا وينصر بعضهم بعضًا حقًّا أو باطلًا في سبيل حماية المجموعة الداخليّة (العائلة) من أيّ خطر قد يهدّدهم من أيّ جماعات أو عائلات أخرى.

هذه الصراعات تؤثّر سلبًا على المجتمع الفلسطينيّ؛ فهي تهدّد السلْم الأهليّ والأمن والأمان، وتخسّر الشعب الفلسطينيّ خيرة شبابه، وتؤثّر على العديد من الأُسَر، وتخلخل حالة الاستقرار والترابط الاجتماعيّ السائدَيْن في فلسطين.

بناء على هذا، يجب التركيز على دَوْر الشباب في تطوير دَوْر العشائر والاعتماد على إيجابيّاته والحدّ من سلبيّاته للمحافظة على السلْم الأهليّ في فلسطين، آخذين بعين الاعتبار انحسارَ عدد وجهاء العشائر بمرور الزمن، وعدمَ ظهور من يَخْلفهم نظرًا إلى ميل الشباب إلى تحكيم القانون -وهو أمر تَولَّدَ نتيجة للوعي النابع من التعلُّم والمعرفة.

كذلك يجب العمل جِدّيًّا لمنع انجرار العائلات والعشائر إلى علاقة أكثر تفكُّكًا، مع أهمّيّة أن تأخذ الأجهزة الأمنيّة دَوْرها المَنُوط بها، وأن يمارس القضاء صلاحيَاته لوضع حدّ لهذا الترجْرُج في المجتمع الفلسطينيّ.

ومن جانب آخَر، يجب تعديلُ قانون العقوبات -وهو القانون الذي اعتُمِد في فلسطين جزءًا من القانون الأردنيّ منذ العام 1948 ولم يُعدَّل منذ ذلك الحين (علمًا بأنّ الأردن نفسه عدّل القانون في العام 2011)- والعملُ على تعزيز الحِوار كوسيلةٍ جمعيّة وضابطة للانسجام الأهليّ، وفرضُ تطبيق سيادة القانون.

ومن الضروريّ التركيز على دَوْرِ المرأة الفلسطينيّة؛ الدَّورِ الذي كان مهمَّشًا في السابق في حلّ الصراعات العائليّة نظرًا لوجود النظام الأبويّ المتوارَث والذي يرى المرأة عنصرًا ثانويًّا لا يتمتّع بالأهليّة أو الشرعيّة للتدخُّل في قضايا مصيريّة، إذ إنّ المرأة تتّسم بقدرة مميَّزة لديها على حلّ الصراعات -وقد أثبتت ذلك في العديد من الصراعات والنزاعات القائمة.

قامت المرأة -وما زالت- بدَوْر مهمّ في إنهاء الصراعات وفي بناء السلام، على المستويات المحلّيّة وكذلك الدوليّة، وشاركت مشارَكة كاملة في كلّ الجهود الرامية إلى إنهاء صراعات متعدّدة؛ فمشاركة المرأة في حلّ النزاعات تسهم في تحسين الاستجابة للجهود الإنسانيّة وتعزيز الحماية واستدامتها وتعزيز الانتعاش الاقتصاديّ، وكذلك تساعد على التصدّي للتطرّف والعنف.

قصارى القول إنّه تَجِب الاستفادةُ من تجربة العشائر والعمل على تطويرها، وذلك من خلال الحِوار المشترَك وإشراك رجال الإصلاح ووجهاء العشائر في تعديل القوانين التي من الضروريّ اعتمادها وتطبيقها على الجميع للحفاظ على حالة الاستقرار والاستدامة في المجتمع الفلسطينيّ، وينبغي إشراك الشباب والنساء في جهود حلّ الصراعات وتعزيز التوعية بخصوص ضرورة تحكيم القانون في هذه الحالات.

ختامًا، نذكّر بما قال الطغرائيّ (1061-1121م) قبل قرون داعيًا فيه إلى التزام الوَحدة وعدم التفرّق:

كُونوا جميعًا يا بَنِيَّ إذا اعترى ... خَطْبٌ ولا تتفرّقوا آحادا
تأبى القِداح إذا اجتمعْنَ تكسُّرًا ... وإذا افترقْنَ تكسَّرتْ أفرادا

سارة جعبري: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في برنامج حلّ الصراعات بالجامعة العربيّة الأمريكيّة.

الصدمة في الرواية والقصّة القصيرة عند الكاتبة المغربيّة مليكة مستظرف

سامية مراد

من خلال الاطّلاع على قضايا المرأة في الأدب المعاصر، يُلفَت الانتباه إلى ظاهرة التمرُّد والغضب في الأدب العربيّ النسائيّ المعاصر، ولا سيّما ذلك الأدب الذي أظهر جرأة وتحدّيًا للتعبير عن قضايا يوميّة تعاني منها المرأة. من أبرز القضايا التي لم تنَل اهتمامًا كبيرًا من الباحثين والنقّاد قضيّة "الصدمة"، التي أراها قضيّة مُهِمّة تحتاج إلى البحث والتعمُّق فيها، ولا سيّما أنّنا نعيش في عالمنا العربيّ أحداثًا تتخلّلها صدمات عديدة ومختلفة جاءت نتيجة عوامل وضغوط شديدة.

الصدمة

المعنى الأصليّ للكلمة اليونانيّة"تراوما" (TRAUMA) هو: جرح أو ضرر يلحق بأنسجة الجسم. وحديثًا تعني هذه الكلمة الضرر اللاحق بالنفس، واليوم تُستعمل بمعنى"الصدمة النفسيّة" لوصف وضع يختبر فيه الشخص حدثًا صعبًا جرَحَ نفسَهُ.

تختلف ردود فعل الأشخاص في ما بعد الصدمة، وتتعلّق بقدرة الشخص على تحمُّل الصدمة. ثمّة عاملان قد يجعلان الحدث صادمًا (حسب التشخيص DSM 2 للصدمة النفسيّة):

1. أن يكون الحدث مهدِّدًا بالموت أو إصابة خطيرة تلحق بالمصاب.
2. الشعور القويّ بالخوف والعجز والرعب.

تتعدّد لدى الإنسان علامات ما بعد الصدمة. منها -على سبيل المثال-: الشعور بالضياع؛ التوتُّر، القلق؛ الحزن الشديد. فعلامات ما بعد الكارثة الجماعيّة تتلخّص في الصعوبة وضبابيّة التفكير، وصعوبات في الإصغاء والتركيز، والحُلم وأحلام اليقظة، والمطالَبات حول الأمان والحماية، ثمّ البحث عن ماهيّة وأهمّيّة الحدث، والتراجع في التحصيل العلميّ.

وعلى العموم، يسير فحص العلاج للصدمة على النحو الآتي: مرحلة النموّ والتطوُّر؛ الانكشاف؛ صورة علاجيّة مَرضيّة؛ أسباب الخطر -ومن ثَمّ أسباب التحصين وجرعة المناعة.

الصدمة في الأدب

أعتقد أنّ الاهتمام المباشر بالصدمة النفسيّة في الأدب العربيّ كان نادرًا حتّى النصف الأوّل من القرن العشرين، على العكس ممّا في الآداب الأوروبيّة والأمريكيّة، حيث ظهرت بعض هذه الآداب في النصف الثاني من القرن العشرين، وعالجت الصدمة على نحوٍ بارز وسردتها بأسلوب أدبيّ رفيع، أو منحتها طابعًا مجازيًّا. وقد تغيّر ذلك بوضوح تامّ في السنوات الأخيرة مدفوعًا "بانتعاش الذاكرة" في الدراسات الثقافيّة العالميّة، وكذلك بفعل الوضع المتفجّر في المنطقة، كما في غزّة على سبيل المثال.

وأرى أنّه منذ عقدين، وتماشيًا مع التوجُّه الذي يربط بوعي بين التوثيق والخيال في الكتابة الأدبيّة، تتزايد النصوص النثريّة والقصائد والمسرحيّات (لدى كُتّاب من دول عربيّة مختلفة) التي تلعب على الأحداث أو الظروف الصادمة، وتعالجها سرديًّا بصورة مقنعة.

أمّا في الكتابة النسائيّة، ولا سيّما العربيّة منها، فتشير إلى أنّ ثمّة مظاهر عديدة تصف المجتمعَ كفاقد للعدالة الاجتماعيّة والقانونيّة المنْصفة للمرأة، وعدمَ تمكينها في الحياة العمليّة اقتصاديًّا، وتفشّيَ الأمّيّة في صفوف النساء. هذا قد يدفع بالمرأة إلى ممارسة البغاء وانتهاك إنسانيّتها في العديد من المجالات الحياتيّة على أنّها نوع من الصدمة.

ولعلّ الكتابة عند المغربيّة مليكة مستظرف (1969 - 2006) هي نموذج واضح للتعبير عن الصدمات الشديدة التي مرّت بها في حياتها وانعكس على أدبها، وبخاصّة أنّها من الكاتبات اللاتي عبّرْن بجرأة واعتراف صادقَيْن -من خلال الأبطال ومن خلال الواقع المرّ- عمّا واجهنه من صدمات حادّة في حياتهم.

تكاد تظهر الصدمات الشديدة وتأثيرها على أسلوب الكتابة عند مستظرف في الرواية جراح الروح والجسد التي تجسّد السيرة الذاتيّة عندها، والمجموعة القصصيّة ترانت سيس.

جراح الروح والجسد: تمتلئ أحداث الرواية جراح الروح والجسد بمشاهد عنيفة وصريحة، تنقلنا إلى حالة التشظّي التي تعيشها الطبقات الاجتماعيّة الفقيرة والمتوسّطة في المغرب تحت وطأة الحاجة وتخلُّف القوانين واهتزاز القِيَم. الكتابة في رواية جراح الروح والجسد تفضح الواقع وتعرّيه وتكشف عن تناقضاته انطلاقًا من صورة الأب التي تُكسَّر، ليُفتح المجال أمام تكسير صور أخرى مثل صورة الفقيه الدينيّ وصورة السياسيّ وصورة المثقّف وصورة الأمّ. وقد تعرّضت الكاتبة المغربيّة لمواضيع تُعتبر تابوهات في كتابات مجتمعات عربيّة. الصدمة في الرواية تظهر في أحداث مُرّة بسبب الألم،"فالضرورات تبيح المحظورات" بشدّة، بل تُدخلها ضمن المألوف والمتعارَف عليه. إنّها حيوات أشخاص مستمَدّة من الواقع المغيَّب في الكثير من الكتابات برغبة أصحابها وتطلُّعاتهم ونظرتهم إلى الحياة والأشياء من حولهم داخل دوّامة قاتلة. فخطاب الموت هو الخطاب الطاغي على كلّ الكتابة؛ هو صوت المهمَّش سياسيًّا واقتصاديًّا واجتماعيًّا. إنّه صوت المثقَّف المنسيّ.

ترانت سيس: تتحدّث كلّ قصّة في مجموعة ترانت سيس عن معضلة اجتماعيّة أو نفسيّة، وكلّها تحمل صدمات نفسيّة عاشتها شخصيّات القصص. فعلى سبيل المثال، في القصّة الأولى ترانت سيس يُقدَّم نموذج الأب الداعر المزدوج الشخصيّة، المتسلّط على المرأة التي تخلّى عنها الرجل المتسلّط والذي لم يتفهّم وضعها، الأمر الذي أدّى إلى ضياع هذه المرأة التي لا تحتمل الوضع الخانق لامرأة غير متعلّمة وليس لديها استقلال ماديّ، ممّا أدّى في النهاية إلى حتميّة استغلالها مِن كلّ مَن هبّ ودبّ! وفي قصّة امرأة عاشقة امرأة مهزومة، تحكي الكاتبة عن معاناة امرأة زوّجها والدها عنوةً، لكنّها أحبّت بعد هذا الحادث الأليم شخصًا آخَر تصفه بأنّه كان يشبه دبًّا صغيرًا، أصلع، ذا مؤخّرة ضخمة ووجه مدوَّر. هذا الشخص الكاريكاتوريّ هو كذلك تخلّى عنها. وفي قصّة الهذيان، تحكي الراوية عن امرأة وهي ملقاة على سرير في مستشفى وشخص يقبّل شفتيها ويدّعي أنّها قبلة أبويّة، فتذكر أنّ أباها لم يقبّلها قَطّ.

ما كانت تكتب به القاصّة والروائيّة مستظرف لم يكن حبرًا، بل كان ألـمًا ووجعًا يصرخ من كلّ حرف من روايتها جراح الروح والجسد؛ تلك الرواية التي نزفت جرح الپيدوفيليا المغربيّة التابو (غير الوحيد) الذي يعرّي ما تبقّى من عورة هذا المجتمع المتستّر بغطاء العيب والفضيحة كلّما تعلّق الأمر بالجسد. أعتبر هذه الرواية بمثابة جزء ثانٍ لرواية الأديب الراحل محمّد شكري الخبز الحافي. ففي هذه الرواية الصادمة، تحاول مستظرف نزع الأقنعة عن الجميع وزعزعة الصور النمطيّة عن الأب، الأب الذي يغتصب بناته، ويضرب زوجته، ويخونها في نفس بيت الدعارة الذي تشتغل فيه ابنته، والابن الذي يدرس على نفقة أخته التي تشتغل بالدعارة. تحاول الكاتبة في هذه الرواية أن تواجه نفاق مجتمع بأكمله عبْر فضح تناقضات أفراده وأخلاقه. تحمل رواية جراح الروح والجسد ملامح السيرة الذاتيّة، ويظهر ذلك من خلال استعمال ضمير المتكلّم، وهو ضمير شخصيّ باعتبار أنّ الكاتبة عاشت هذه الأحداث، فتحمل الراوية ملامحَ الكاتبة مستظرف نفسَها.

لا بدّ للكاتب أن يَحضر بطريقة أو بأخرى داخل نصوصه. فحينما يكتب القاصّ، يعكس في كتاباته نمط إحساسِه الفنّيّ بما حوله، إحساسٍ يختزل إنتاجه الفكريّ والسلوكيّ، وهو ما يؤثّر على أسلوبه وخصائص أدبه. لذا، من المهمّ اعتبار الكاتبة مستظرف، صاحبة رواية جراح الروح والجسد 1999، والمجموعة القصصيّة ترانت سيس 2004، واحدة من أهمّ الكاتبات المغربيّات الأكثر إثارة للجدل في النقد الأدبيّ المتعلّق بأدب الصدمات، وبخاصّة أنّ عملها الروائيّ الأوّل البكر قد أشغل الكثير من الكتّاب والنقّاد على صفحات الجرائد والمجلّات الثقافيّة والمواقع الإلكترونيّة.

ومن الأساليب التي استخدمتها الكاتبة في أدبها، يتّضح لي أنّ هذا الإنتاج ينقسم، بصفة عامّة، إلى اتّجاهين: اتّجاهٍ تقليديّ يَعتبر الكتابة تكملة وامتدادًا للخطاب الاجتماعيّ أو الأخلاقيّ أو الأيديولوجيّ، ويحرص على توظيفه في الوعظ، أو استنهاض الهمم، أو تأكيد القِيَم الموروثة؛ واتّجاهٍ آخَر مجدِّدٍ يعي خصوصيّة النصّ الأدبيّ، ويدرك استقلاليّته ضمن التفاعل الممكن مع المجتمع وأسئلته، وبِذا فإنّه يحرص على أن يكون النصّ الأدبيّ – قبل أيّ شيء- تعبيرًا عن الذات وعن التجارب الغائبة عن الخطابات السائدة. وهنا تكون الكاتبة قد استخدمت أدبها -كبعض الكاتبات المغربيّات- أفقًا للبوح والتمرُّد وفهم الذات.

فالكتابة لديها ناقلة للواقع -بأحداثه ومتغيّراته وشخوصه- إلى الصور القصصيّة؛ صور مواجهة للأنا العليا المثاليّة، "أنا" المجتمعيّ والسياسيّ والتابوهات في محاولة شديدة لتجاوزها وكسر قيودها الكابحة للأنا المبدعة والمتحرّرة. الكتابة لدى مستظرف خطاب واضح المعالم، لا يغوص في الغموض بل مبتعد عن قدر المعاناة. هي خطاب للأنا، للآخَر القارئ المهمَّش، تلك الذات الخارجة عن الذات الكاتبة، ليمتزجا داخل نصّ واحد، فتصبحا ذات مفكّرة واحدة، معبّرة عن المشترَك بينهما من الألم والمعاناة من كبت وحرمان.

لدى مستظرف، الكتابة مبتعدة عن التجريد المشوّش على الإبداع القصصيّ. إنّها كتابة متناسلة مع اليوميّ في خيمة واحدة للواقع، لتلد نصًّا باهرًا مليئًا ببهارات الحكي والوصف؛ وهي بهارات لا بُدّ منها. فهي تُظهِر الجرأة وتفجير المسكوت عنه في مجتمع من العالَم الثالث تنخره عوامل متقاطعة ومتشابكة من التخلُّف والجهل والتقهقر، وهو ما أصاب في نهايته الكاتبةَ البطلة في روايتها بصدمات شديدة أثّرت عليها في نواحٍ مختلفة.

تضع الكاتبة موضوع الصدمة نتيجة نقص القِيَم الاجتماعيّة والأخلاقيّة موضع تساؤل (كالشرف والخيانة -على سبيل المثال). كلّ أشخاص قصص مستظرف هي من النوع المهمَّش المغلوب، شخصيّات مغلوب على أمرها، رجال معطوبون ونساء بلا رجال يكابدون جحيمًا يوميًّا اسمه الدار البيضاء: جحيم المدينة، وجحيم الرجال، وجحيم التقاليد، وليل الدار البيضاء الصعب والضاري يكاد يفتح الجميع على الجنون.

لا أرى أنّ الهدف من المجموعة الإبهار والفضح، بقدر ما تراهن الكاتبة بقوّة على لفت الانتباه إلى عمق الأزمة بتكسيرها أوّلًا للحواجز النفسيّة وللصمت المطْبِق المضروب على قتامة الواقع واحتجاجات أفراده، ساعية إلى تحقيق عدالة اجتماعيّة، وإنصافهم من خلال رصدها للخلل الكامن داخل منظومة تحاول تلميع وجهها القبيح بأصباغ لخلق نوع من الاستمراريّة والقبول بالإكراه؛ فهي تتحدّى الزمن والواقع بالتجاهل والنسيان، لتشكّل قفزة نوعيّة وعودة في الوقت نفسه، للتأكيد على موهبة صاحبتها وفطريّتها وعفويّتها في النظر إلى واقع متداعٍ بالغوص في عمق الانهزام الإنسانيّ والقضايا الصعبة في المغرب، كالقهر والعنف والجنس والإبادة والإكراه والزَّيْف.

سامية مراد: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في قسم اللغة العربيّة بجامعة بار إيلان.

"ظلّ راجل ولا ظلّ حيطة"؟

شفيقة عاصلة

ترمي هذه المقالة إلى تتبُّع التغيير الذي طرأ على مكانة وصورة النساء العربيّات المطلّقات في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل بين حقبة سبعينيّات القرن العشرين والوقت الحاضر؛ وذلك من خلال التحليل المتعمّق لظروف حياتهنّ كمطلّقات في هذا المجتمع.

من خلال المقابلات التي أجريتها مع ثلاثين امرأة خضن تجربة الطلاق، نستطيع القول إنّ المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل، ولا سيّما في العقود الأخيرة، شهد تغيُّرات اجتماعيّة واقتصاديّة وديمچرافيّة واسعة النطاق أثّرت على بنْية الأُسْرة وأنماط الزواج والطلاق والعلاقات بين الجنسين داخلها. كان التغيير الأهمّ هو زيادة عدد حالات الطلاق التي نجم عنها تفكُّك أُسرٍ وتغيُّر في بنْية المجتمع وخصائصه. ومع ذلك، تشير الدراسات التي تتناول الأُسْرة العربيّة إلى التغييرات الهيكليّة التي طرأت على المجتمع، لكنّها لم تؤدِّ إلى إحداث تغيير جوهريّ في الأدوار التقليديّة للجنسين، وأشارت الدراسات إلى اتّجاهات التغيير والتكريس القائمة في آن واحد، وإلى تعزيز السلطة الأبويّة على الرغم من التغيُّرات في مكانة المرأة. يجدر بالذكر أنّ قوّة وعواقب هذه التغيُّرات تباينت بين الفترات الزمنيّة وَفقًا للتغيُّرات المختلفة في كلّ فترة وفترة.

لا يزال تعامل المجتمع مع المطلّقة يمتدّ حتّى اليوم من الازدراء إلى التعاطف. وعليه، باتت المرأة المطلّقة "مصدر إزعاج" اجتماعيًّا. كانت المرأة المطلّقة تُعَدّ غير مستقرّة اقتصاديًّا، وغير مستقرّة اجتماعيًّا، وتفتقر إلى الإشباع العاطفيّ. ومع ذلك، اُعتُبِرت استقلاليّة المرأة المطلَّقة تهديدًا للجميع، لها وللأسرة وللنظام العامّ وللمجتمع بعامّة. وتطلَّبَ وضعها الاجتماعيّ ووجودها خارج نطاق الزواج وخارج نطاق السيطرة الأبويّة إشرافًا ومراقبة خاصَّيْن (وإن كانت هذه المراقَبة "ظلًّا ذكريًّا" فهذا يكفي لحمايتها!).

تاريخيًّا، اعتُبِر الزواج في المجتمع العربيّ مؤسَّسة اجتماعيّة وأخلاقيّة مُهمّة. كانت وَحْدة الأُسرة في المجتمع العربيّ حالة اجتماعيّة ملازمة لبنْية المجتمع العربيّ؛ إذ يعمل الأب والأخ والأسْرة والمجتمع كأوصياء على الحدود الاجتماعيّة عمومًا، وأوصياء على المرأة خصوصًا، في زواجها وطلاقها. ومن هذا المنصب يشْرفون على النساء ويحدّدون نطاق النشاط الممكن لهنّ. وهذا يدلّ على أنّه حتّى في وضع النساء الجديد كمطلّقات، العديد منهنّ ما زلن مرتبطات بالهيكل الأبويّ والجماعيّ للأُسرة والبنْية الاجتماعيّة لتحافظ قَدْر الإمكان على هذا الظلّ الذكوريّ.

في النصف الثاني من القرن العشرين، أدّى تحرير الطلاق الذي نشأ في العالَم الغربيّ وتغلغَلَ في المجتمع الإسرائيليّ إلى ظهور اتّجاه مماثل في المجتمع الفلسطينيّ، مدركًا لحسّاسيّة تطبيع ظاهرة الطلاق في نفس الوقت مع الاتّجاه العامّ للطلاق بحيث يؤدّي إلى زيادة نسبة المطلَّقات. على الرغم من كلّ هذا، لا تزال قيمة قبول الطلاق في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل محدودة في جوهرها،

فضلًا عن أنّ ظروف سوق العمل التعسّفيّة التي تشارك فيها العديد من المطلّقات لا تسمح للمرأة المطلّقة بوجودٍ مستقلّ. لذا، تُحْشَد الأُسْرة لمساعدة المرأة (الابنة) وأطفالها على الصعيد الماليّ، من خلال توفير المأوى والمساعدة الماليّة.

منذ ذلك الحين حتّى اليوم، تعود النساء المطلّقات -في الغالب- إلى عائلاتهنّ الأصليّة على نحوِ ما هو معهود في السياق الثقافيّ للمجتمع العربيّ، ووَفقًا للقوى السياسيّة والاقتصاديّة التي تخلق معًا أوضاعًا وأنماطًا قسريّة. علاوة على ذلك، في حالة الطلاق تُعتبر المرأة هي المسؤولة عن تفكُّك الأُسْرة. في عائلتها الأصليّة، تُعامَل على أنّها شخص يحتاج إلى إشراف وتوجيه، على نحوِ ما كانوا يعاملونها قبل زواجها. وبالمثل، فإنّ الأب، ومفهوم "**الدار**"، لا يزالان يقومان بدَوْر مهمّ في حياة المرأة المطلّقة.

تُرافِق المرأةَ العربيّة ألقابٌ ومقولات كثيرة تؤثّر فيها سلبًا، وتُحمِّلها مسؤوليّة ذنْب لم ترتكبه، وتقرنها"بعيب" لم يكن لها يد فيه. إذا اختارت التأخُّر في الزواج، ألصقوا بها لقب"العانس". وحين تتزوّج وينتهي زواجها بالفشل، تصبح تلك"المطلّقةَ" التي تُفرَض عليها رقابة صارمة. وحين تفقد زوجها، تكون"الأرملةَ" التي وجب عليها الانصياع لقوانين عائلتَيْن: عائلة زوجها وعائلتها الأصليّة.

وعلى هذا نرى أنّ نسبة النساء اللواتي فضّلن تحقيق ذاتهنّ من خلال تأكيدهنّ على مواصلة حياتهنّ كمطلّقات يزداد على حساب بقائهنّ تحت "**ظلّ راجل**"، كنوع من التحدّي ورفض ما يُمْليه عليهنّ المجتمع الذكوريّ.

ثمّة حالات تكون فيها المطلّقة قد تزوّجت أساسًا لإرضاء الأهل والمجتمع فقط، وقد يكون الزواج الوسيلةَ المثلى لتحقيق أحلام وأهداف الفتاة، إذ تتعلّق بخيوط الأمل لتضع آمالها قيد الحياة الزوجيّة كوسيلة متاحة وشرعيّة بالتماشي مع قوانين ومعتقَدات المجتمع المتعارَف عليها، وهو ما يؤكّد ما يحمله المثَل "**ظلّ راجل ولا ظلّ حيطة**" من معانٍ ذكوريّة تؤكّد على وجود الظلّ الذكوريّ بكلّ ثمن كوجود مفضّل ومظلّل لكلّ امرأة.

لقد شَرَعت النساء المطلّقات يتحدّين المبنى الاجتماعيّ الذي ينطلق من مقولة"ظلّ راجل ولا ظلّ حيطة"، ويسعَيْن إلى التحرُّر منها، وإلى الاستقلال والتقدُّم بدون ظلّ الرجل، ولا ظلّ الحيطة، بل بأن تكون هي ظلّها في حياتها المهينة، الشخصيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة.

شفيقة عاصلة: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في قسم التاريخ، جامعة حيفا.

ما بين العنف والحِوار: عن التربية في السياق الفلسطينيّ

شهاب إدريس

تروي لنا كاتبة الأطفال السويديّة الشهيرة أستريد ليندچرين (1907-2002) أنّها عندما وضعت طفلها الأوّل لم تكن تؤمن بالضرب، رغم أنّ معاقبة الأطفال بالعِصِيّ كانت شائعة جدًّا في ذلك الوقت. ولكن ذات مرّة، عندما كان ابنها في الخامسة من العمر، أقدم على مشاكَسة مزعجة لدرجة أنّ أمّه قرّرت، على الرغم من مبادئها، صبّ الغضب على ابنها لأوّل مرة في حياتها.

طلبت من ابنها الذهاب إلى الفِناء والعثور على عصا لتعاقبه بها. ذهب الولد وتأخّر كثيرًا، وعندما عاد كان وجهه مبلّلًا بالدموع. قال: "أمّي، لم أجد عصا، لكنّني وجدت حَجَرًا يمكنك رميه في وجهي". في تلك اللحظة، أدركت الأمّ فجأة كيف يبدو الوضع من وجهة نظر الطفل: إذا أرادت والدتي أن تؤذيني، فلا يهم كيف تفعل ذلك! بِعَصا! أو يمكنها حتّى فعل ذلك بحَجَر! وضعت الأمّ ابنها في حِجْرها وبَكَيَا معًا. ووضعت الحَجَر على رفّ المطبخ كي يذكّرها هي وعائلتها بأنّ العنف ليس هو الحلّ. تنهي الكاتبة العالميّة قصّتها بقولها: "الآن، في منزلنا، يمْكننا أن نُظهِر للأطفال أنّ هناك طريقة أخرى. وهذا ما يمْكننا فعله للعالَم. قد نحتاج جميعًا إلى حجر على رفّ المطبخ كي نتذكّر: لا للعنف!".

اسمي شهاب. أنا باحث أنثروپولوجيّ فلسطينيّ. حقلي البحثيّ الحاليّ هو الوالديّة الآنيّة في المجتمع العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل. "لا للعنف" شعار نسمعه كثيرًا، نرغبه جميعًا، ونحلم بتحقيقه من أجل أطفالنا ومستقبلهم. يبرز ذلك الافتقار إلى الأمن الذي يشعر به الفلسطينيّون في الفضاء الذي يعيشون ويكبرون فيه. هذه حقيقة مطْلَقة في الميدان، حقيقة تخلق ازدواجيّة؛ إذ في مقابل الخطاب الأمنيّ الذي يميّز المجتمع اليهوديّ ثمّة نقص في أمن المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل. إنّ وجود العنف في الميدان وتكثيفه المستمرّ يجعله جزءًا لا يتجزّأ من بحثي حول الوالديّة وتربية الأطفال في عصرنا الآن.

يتعرّض الجميع للعنف، هذا الذي انتشر في المجتمع العربيّ في العقدَيْن الأخيرَيْن كالنار في الهشيم، وهو يتزايد باستمرار ويزداد خطورة. تصل شظايا العنف إلى كلّ فرد، ويُفعَّل في أيّ لحظة وفي أيّ موقف تقريبًا؛ ضدّ الأطفال والرُّضَّع، ضدّ النساء والرجال، ضدّ الفتيان والفتيات. هذا العنف عشوائيّ جدًّا، وهذه العشوائيّة -في نظري- هي أخطر ما فيه. تتأثّر عمليّة التنشئة الاجتماعيّة للأطفال في الميدان تأثُّرًا بالغًا بانتشار العنف، وهو ما يجعل الصلة بين ولادة شخص جديد ونموّه داخل مجتمع ينهار مشهدًا سرياليًّا ومحزنًا.

حالة العيش داخل بلداننا (أشباه مدن وقرى عربيّة) يمكننا وصفها بأنّها "عشوائيّة العنف". هذه العشوائيّة تُحوِّل بلداتنا إلى "محميّات موت". هذا الأخير هو تعبير يقرن بين الحياةِ في البلد العربيّ والموتِ بطريقة غير مجازيّة على الإطلاق، سواء أكان المقصود عنفًا عشوائيًّا أَمْ عنفًا هيكليًّا ناتجَيْن

عن سياسات الإهمال من قِبل الدولة، أو عن العنف الأسريّ وداخل المؤسّسات المختلفة في سياق الأطفال، أي رياض الأطفال والمدارس. وهو ما يخلق مواجهة وتوتُّرًا حول التصوُّر الاجتماعيّ الذي يلوم الثقافة والتعليم وغيرهما من "المتّهَمين" في واقعنا العنيف.

من بين القضايا الرئيسيّة المتعلّقة بِـ "دخول" العنف إلى المنزل، في حضن الأسرة، مسألةُ تربية الأطفال. قبل كلّ شيء، يُنظَر إلى العنف ضدّ الأطفال على أنّه جزء من أسلوب الوالديّة القديم / التقليديّ. حاورت خالد حول الوالديّة والعنف. خالد في العقد الخامس من عمره. "ولاده كبروا". خالد هو والد من الجيل القديم، الجيل السابق. في حديث معه، يصف خالد جيل الآباء المخضرَمين من أترابه بأنّهم "أهل دون أدوات"، ويرى أنّ ثمّة أهمّيّة بالغة في تكوين جيل من الآباء والأمّهات مع أدوات لتربية الأطفال. يرى خالد أنّه "علينا كمجتمع أن نُنشِئ جيلًا جديدًا مختلفًا وأكثر إيجابيّة". بحسب رأيه، هنالك ارتباط وثيق بين التنشئةِ التقليديّة القديمة للأطفال والعنفِ، والعنف لا يقتصر على ضرب الأطفال، بل يتجاوزه إلى كون الأهل لا يرَوْن الأطفال أشخاصًا ذوي تفكير مستقلّ، ويشير خالد أنّه في نواحٍ كثيرة ينتمي الطفل إلى والدَيْه كأنّه مُلكٌ لهم وتابِعٌ.

وعلى الرغم من الحجج التي تفسّر استخدام العنف، فإنّ أحمد (وهو مرشِد وموجِّه أهل) ينفي استخدام العنف أداةً لتعليم الأطفال وينتقده لأنّه -حسب قوله- مخالِف للنهج الإسلاميّ في تربية الأطفال. وعلى حدّ قوله، يجب أن يكون التعليم الدينيّ والموقف الدينيّ بروح قول الرسول محمّد (صلّى الله عليه وسلّم): "لا يضرب خياركم، فالخير بينكم لا يضرب"[1]، ولكن رغم ذلك فإنّ هذا القول لا يضمن أن يتصرّف الناس بموجبه، ولا يَمنع بعضَ الناس والقادة الدينيّين من تفسير وتأهيل الضرب على أنّه أداة تربويّة من الثقافة الإسلاميّة في تربية الأطفال.

يقول المختصّ عسّاف إنّ "التربية بالكتابة" اتّسمت بنهج "الضرب من أجل التعليم". مَن منّا لم ينشأ على الضرب بدرجةٍ ما، بوتيرةٍ ما، من قِبل والده؟ يقول:"ليس لديّ أيّ شكاوى ضدّ والديّ؛ إذ هذا ما عرفوه. لكنّي أريد تغيير هذا الوضع لخلق جيل آخَر وعلاقة أخرى بين الوالدين والطفل". عسّاف يرى أنّ ثمّة حاجة ماسّة إلى تغيير في النهج التربويّ القديم وعواقبه "من أجل تربية جيل جديد". التغيير اليوم سيؤدّي إلى تغيير اجتماعيّ في المستقبل، إن لم يكن في الجيل القادم، ثمّ لدى الجيل الذي يليه."هذا حلمي".

"العنف لا يصنع أناسًا أسوياء" مبدأٌ لا يمكن تجاهله. فالأهل الذين يختارون العنف، بحسب الخطاب التربويّ، يتصرّفون على نحوٍ يؤدّي إلى تفاعل سلبيّ بينهم وبين أطفالهم.

يشير الخبراء إلى أنّ الضرب طريقة للترويض وليس وسيلة لتربية الأطفال. يتسبّب العنف المنزليّ في حدوث صدمة نفسيّة وخوف وأرق لدى الأطفال الصغار. ليس من المستغرَب -على سبيل المثال- أن ترسم طفلة لم تُتِمّ بعدُ سنتَها الخامسة والدَها على هيئة رجل سيّئ مخيف وله أسنان كبيرة. طريقة الطفلة في التعامل مع "الوحش" الذي رسمته، لتتغلّب على طغيان والدها والخوف منه، كان من خلال استعمال سكين لقطع يده. في وصف ابنة السنوات الأربع لرسمتها، قالت: "رسمت أبًا سيّئًا، لأنّه يصرخ كثيرًا عليّ وعلى أمّي. إنّ أمّي تبكي كلّ يوم".

1. حَدَّثَنَا عَبْدَةُ، عَنْ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ، عَنِ الْقَاسِمِ، أَنَّ رِجَالاً نُهُوا عَنْ ضَرْبِ النِّسَاءِ، وَقِيلَ: لَنْ يَضْرِبَ خِيَارُكُمْ، قَالَ الْقَاسِمُ: وَكَانَ رَسُولُ اللهِ صلى الله عليه وسلم خَيْرَهُمْ كَانَ لاَ يَضْرِبُ [نَصّ الحديث كاملًا، هيئة التحرير].

السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يُفترض بالوالدَيْن أن يتعاملوا مع أطفالهم؟ الخبراء في مجالي يتعاملون كثيرًا مع مسألة توفير الأدوات للأهل، وهذا في الواقع إسهامهم الرئيسيّ، وبالتأكيد في سياق العنف في تعليم الأطفال. فالشكوى الأكثر شيوعًا عند الأهل: "ابني /ابنتي جنّني /جنّنتني"؛ الطفل عنيد ويبكي أو يصرخ. في مثل هذه الحالات، يجد الوالدان صعوبة في التراجع عند لحظات الغضب والإحباط، ومن ثَمَّ تطغى عليهما مشاعر بالذنْب، ولا سيّما الأمّهات اللواتي يلجأن غالبًا إلى هؤلاء الخبراء في البكاء بندم على "جنّني وضربتُه". في المعتاد، النصيحة التي يوجّهها أهل الاختصاص مُفادها أنّه عليك معاملة طفلك كشخص صغير يستحقّ معاملة لائقة. لذا، إن شعرت بالغضب من طفلك فابتعد عنه، واغسل وجهك بالماء البارد، وعُدَّ إلى عشرة".

في خطاب الخبراء والمربّين، على وجه العموم نجد الصلة بين أدواتِ الوالدَيْن والحدِّ من العنف في المجتمع وتحقيق هدف مجتمع آمن. إنّ تحقيق الحدّ من العنف، وربّما القضاء عليه، يرتبط ارتباطًا مباشرًا بإدارة العواطف، بينما في خطاب الخبراء ترتبط العلاقة بين التحكُّمِ في الأعصاب والعنفِ في المجتمع ارتباطًا مباشرًا. وهبي عامر (وهو معالِج عاطفيّ) علّق على الدائرة القريبة، في كلّ ما يتعلّق بالعنف. تُركِّز فكرة عامر على حقيقة مُفادُها أنّه "على الأهل التحكم بمشاعرهم، وبالتالي احتواء الابن أو الابنة. يقول المختصّ: "عندما أشعر أنّني غاضب، أشرب الماء، أو أتسلّق سلّمًا 10 مرّات، أو أقفز 20 مرّة". قد يصل الوالد الغاضب إلى النقطة التي يضرب فيها أطفاله أو يصرخ عليهم، بل ويُسكتهم. الشعور بالغضب والعصبيّة أمرٌ مشروع جدًّا، ولكن عندما نلجأ إلى العنف والضرب فإنّنا نحوّله إلى شعور غير شرعيّ. يقترح عامر أن يتعامل كلّ والد مع المشاعر السلبيّة على نحوٍ مختلف، وعلى طول الطريق عليه أن يفكّر أنّه نموذج للأطفال وليس أقلّ من هذا.

على وجه العموم، العنف -بوصفه لغة تواصل أو أسلوب تواصل- غير سليم ويؤثّر سلبًا على العلاقة بين الوالدَيْن والطفل؛ ولذا يَنصح الخبراء في هذا المجال الآباءَ بتبنّي أسلوب تواصل مختلف مع الأطفال، وهو أسلوب لا يتضمّن الصراخ والضرب والبكاء. يقول عسّاف: "بيت بلا عنف هو قرار. يجب أن ننتقل من القمع إلى التعبير". نتحدّث عن هذه الفجوة القائمة بين الكيفيّة التي نريد أن نكون عليها مع أطفالنا وما يحدث في الواقع؛ وكذلك بين كيفيّة شعورنا حيال هذه الفجوة وكيفيّة شعورنا حيال وضعنا. الهدف هو التعبير عن المشاعر وإطلاقها بدلًا من تكديسها وتجنُّب الحديث عنها. وقد جاء في إعلان يتوجّه إلى الأهل: "العنف يدمّر أولادك ويدمّر علاقتك بهم، فلا تستسلم". مَهْما كان السبب، فإنّ الضرب والعنف يقوّضان ثقة الطفل بنفسه، ويؤثّران سلبًا على علاقته بالبيئة ووظائفه المختلفة. الحلّ هو "الحِوار ثمّ الحِوار"!

شهاب إدريس: طالب لنيل درجة الدكتوراة في قسم الأنثروبولوجيا بجامعة حيفا.

بين التعليم والتلقين

فادية عمر

"وقد كان التعطُّش إلى دَرَك حقائق الأمور دأبي ودَيْدَني من أوّل أمري وريعان عمري، غريزة وفطرة من الله وُضِعتا في جِبِلَّتي، لا باختياري وحيلتي، حتّى انحلّت عنّي رابطة التقليد وانكسرت على العقائد الموروثة على قرب عهد سنّ الصبا"

أبو حامد الغزاليّ (ت. 1111)

يشرح لنا الغزاليّ في عبارته عن الهاجس الفطريّ الذي رافقه منذ صغره في سعيه حتّى يدرك الحقائق ويصل إلى مكنوناتها ويكتشف ماهيّات الأشياء؛ فهي فطرة أصيلة لديه لم يبذل جهدًا ولم يتكلّف عناءً في سبيل نيلها، حتّى غيّر طلب العلم والمعرفة في العديد من المسَلَّمات لديه وشكّل فكره ومعتقده من جديد.

لطالما رافقتني عبارات أبي حامد الغزاليّ في مسيرتي الحياتيّة، ووضعت لديّ العديد من علامات الاستفهام حول سعي الإنسان الدائم في سَبْر غور الأشياء ومعرفة طبائعها وماهيّاتها، وكذلك سعيه الدائم لإيجاد إجابات لكلّ معضلة يواجهها ومحاولة تفكيكها وإعادة فهمها. وهذا ما سمّاه الغزاليّ في كتابه معيار العلم"العقل الفعّال" لكثرة أفعاله في عالم العناصر، أي في العالم الحسّيّ (الإنسانيّ) ويحوّل الأفكار إلى محسوسات نستطيع إدراكها والتنبُّه إليها، وهذا غاية ما يسعى إليه الغزاليّ؛ أن يقودنا العلم إلى العمل حتّى نرى نتيجة لبحثنا وطلبنا للعلم، دون أن نكتفي بالتنظير والجدل دون طائل.

هذا الاقتباس يحمل في طيّاته أيضًا أمرًا لافتًا للانتباه، وهو فلسفة أخرى من فلسفات الغزاليّ ورؤيته لعمليّة التعلُّم، ألَا وهو"فطرة التعلُّم" المغروسة لدى الإنسان منذ الصغر. وقد لا أكون أوّل من طرح هذا السؤال /الأسئلة بشأن جدوى الدراسة: لماذا ندرس؟ وهل النظام التعليميّ يتيح لنا أن ننمّي هذه"الفطرة" في الطفل ونلبّي حاجته إلى المعرفة وتنمية التفكير النقديّ لديه أم أن نكبتها؟ وماذا سنخسر إن خسرنا الحسّ الناقد لدى الطفل بخاصّة، ولدى المتعلّم بعامّة، بصرف النظر عن مرحلته الدراسيّة؟ وهل نهدف من خلال تعلُّمنا إلى حلّ المعضلات الفكريّة، أم نسعى إلى كبح جماح المتعلّم منذ مراحل تعلُّمه الأولى؟ فإن كان كبح جماح الفكر هو الهدف، فماذا نرجو من هذا العلم؟ فالعلم النافع -كما أسلفت- هو الذي يَعْقبه إنتاج وفهم وتطبيق. أمّا العلم لمجرّد جني الألقاب الأكاديميّة دون إنتاج معرفيّ فهو تكديس للشهادات لا أكثر.

استنادًا إلى الإحصاءات التي نشرها مجلس التعليم العالي في إسرائيل بشأن فترة العام الدراسيّ 2021-2022، ثمّة ما يقارب 58,000 طالب وطالبة من المجتمع العربيّ، يشكّلون نحو 17% من مجْمَل الطلبة في إسرائيل، مقارَنة بنسبتهم البالغة 21% من المجتمع، وهي زيادة بنسبة 122% منذ

مطلع العَقْد المنصرم.[1] فكيف تنخرط هذه الطاقات في المجتمع، وما هي تأثيراتها؟ عدد متعلّمين كهذا لا ينمّ عن مجتمع أمّيّ، لكن هل بالضرورة هو مجتمع عالِم ومثقَّف؟

ثمّة محور آخر يطرحه اقتباس الغزاليّ من شأنه أن يُنبئ -ربّما- بطبيعة العقل البشريّ، هو نزوعه إلى التقليد، أو البحث في دوائر الراحة الفكريّة التي بمقتضاها يقوم الإنسان بِـ"إعادة تدوير" الأفكار والمعتقَدات جيلًا بعد جيل دون الخروج من دائرة التقليد، وإعمال العقل وبالتالي النقد، ولربّما هذا الأمر نابع من عدم نشأته على عقليّة نقديّة لا تنظر إلى ما يجري حولها كأمر مسلَّم به، وتسعى إلى تفكيك المعضلات الفكريّة أو الحياتيّة وفهمها ونقدها والخروج بنتائج جديدة يمكن الإفادة منها.

ربّما كان مالك بن نبي (1905-1973) من أوّل المعاصرين الذين وجّهوا نقدًا لهذه العقليّة، وذلك في كتابه شروط النهضة وكتابه مشكلة الحضارة. وجّه نقده إلى العقليّة العربيّة التي تنحو إلى تبنّي"الشخصيّة الوثن"، وهي الشخصيّة غير القابلة للنقد والتي تتبنّى أفكارها دون نقدها أو إعادة النظر في إنتاجها الفكريّ والإفادة منه. وقد حذا حذوَ مالك بن نبي محمّد الجابريّ (1935-2010) الذي وجّه نقدًا للعقل العربيّ الذي يتّسم بالجمود في عصرنا الراهن.

أعطى الجابريّ العقل هذه الأهمّيّة لكونه أساس النهضة تبعًا لسلفه بن نبي، وذلك عن طريق تحليل لحظات الإبداع والإنتاج لدى العرب باعتماد ثلاثة مصطلحات فلسفيّة استخدمها الفلاسفة -ومنهم أبو حامد الغزاليّ-، وهي: البرهان أي عمليّة الاستدلال التي تهدف إلى التصديق أو التكذيب لقضيّةٍ ما (ولها عدّة فروع)؛ العرفان أي المعرفة الباطنيّة للأفكار وعدم التسليم بالمعنى الظاهريّ لها (الغنوصيّة)؛ البيان -وهو عمليّة استقراء للتاريخ.

ختامًا، إنّ سعي الإنسان لطلب العلم وفَهْم العالَم هو حاجة فطريّة، من خلالها يمكن للشعوب أن تتقدّم وتنهض، وفقط من خلال تنمية العقل الناقد والمفكّر وعدم كبح جماحه بإمكان الإنسان أن يتطوّر ويحقّق علّة وجوده. لا يتأتّى له ذلك عبر التقليد واجترار الموروث الفكريّ السابق، بل عن طريق إخضاعه للمسألة الفكريّة. هذا ما يُذكّرني بقول الأديب محمّد أبو موسى:"نحن لا نعلّم الطالب لكي يحفظ ويدخل الامتحان فيكون سواءً علينا رسب أم لم يرسب، إنّما نعلّمه لكي يبني إنسانًا. اعلموا أنّ العلم يحطُّ رَحله عند بناء الإنسان، وإن لم يفعل ذلك فلا قيمة له".

لهذا يجب على علاقة المعلّم بالمتعلّم أن تكون علاقة تبادليّة يستطيع فيها المتعلّم أن يطرح التساؤلات، وأن ينتقد المادّة المطروحة أمامه، لا أن يأخذها كأمر مسلَّم به، وكذلك على المعلّم أن يتيح هذا الحِوار برحابة صدر، لينمّي ويقوّم طرائق وأدوات التفكير لدى المتعلّم، وكي يشعر المتعلّم بالأَرْيَحيّة في أن يعبّر عن آرائه وينمّي الحسّ النقديّ لديه. فبهذه الطريقة يمكن أن نصل إلى"العلمِ الحقيقيّ"، الذي ينبني عليه الفعل الذي تنهض به الشعوب، لا العلمِ المبنيّ على تكديس الشهادات وجني الألقاب التي قد لا تُسفِرُ عن أنّ حاملها إنسانٌ واعٍ منتِجٌ متفكّرٌ.

فادية عمر: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في برنامج الثقافة بجامعة تل أبيب.

1. مجلس التعليم العالي. (2021، 4 تشرين الأوّل). افتتاح السنة الدراسيّة الأكاديميّة 2021/22.

إدارة الموارد البشريّة ودَوْرها في تحقيق التميُّز المؤسَّسيّ

لبنى التميمي-نصر الله

تمتاز الإدارة الناجحة بقدرتها على قيادة المؤسَّسة إلى النجاح في أيّ عمل؛ فهي تعمل على التنسيق بين الجهود البشريّة بحيث تتمكّن من استغلال ما لديها من إمكانيّات وما يتوافر لديها من وسائل وتقنيّات كي تُحقِّق من خلالها أهدافًا محدَّدة بأقصر وقت وبأقلّ تكلفة. فالتطوُّر والنموّ داخل المؤسَّسات يعتمد -في أساس ما يعتمد- على التكامل والارتباط بين رأس المال المادّيّ ورأس المال البشريّ، لكونهما عنصرَيْن أساسيَّيْن في تحقيق أيّ نشاط إستراتيجيّ؛ إذ إنّ عناصر الإنتاج التقليديّة لم تعد كافية لتحقيق الأهداف، بل بات الجهد الإنسانيّ والتقدُّم المهاراتيّ والإبداعيّ والتقنيّ هي الأساس في تزايد الإنتاجيّة وتحقيق التفوُّق والريادة، وبات الاستثمار في رأس المال البشريّ المحرِّك والمفتاح لتحقيق النموّ وتدعيم القدرة على المنافَسة، وبالتالي الوصول إلى تحقيق الأداء المتميّز الذي أصبح مطلبًا وغاية تسعى كلّ المؤسَّسات إلى الوصول إليه، والعمل الجادّ وبنفس الوتيرة للمحافظة على هذه الريادة.

فالنجاح والتميُّز في أيّ مؤسّسة يرجع بالدرجة الأولى إلى ما تملكه هذه المؤسّسة من موارد بشريّة؛ إذ من خلال هذه الموارد تتحقّق القدرة التنافسيّة ويتحقّق التميُّز في الأداء. وذلك أنّ المورد البشريّ هو مصدر الأداء المتميّز، لكونه يمتلك القدرة على إنتاج أفكار جديدة واستيعاب مفاهيم متنوّعة، وهو المورد الوحيد الذي يمتلك طاقة فكريّة إبداعيّة متأمّلة من شأنها أن تعمل على مواجهة أيّ تحدّيات تفرضها الظروف البيئيّة المحيطة بالمؤسَّسة، ولذا يُعَدّ العنصر البشريّ أحد أهمّ العوامل التي تؤثّر على نجاح المؤسَّسة وتحقيق الأداء المتميّز والإنتاجيّة العالية. إذًا، النجاح يعتمد في المقام الأوّل على كفاءة الإدارة التي تتعامل مع هذه الموارد بحيث توفّر لها بيئة داعمة تنظيميّة تمكّنها من النموّ والتطوُّر، وتَكون إدارة إنسانيّة فاعلة تضمن استمرار المؤسَّسة وبقاءها ونجاحها من خلال موردها البشريّ، وهنا يبرز دَوْر إدارة الموارد البشريّة التي تمثّل المحور الأساسيّ في تنظيم العلاقة بين الأفرادِ العاملين في المؤسّسة والمؤسسةِ ذاتها لكونها الوظيفة التنظيميّة التي تُدار من خلالها جميع القضايا المتعلّقة بالأفراد العاملين في المؤسَّسة؛ فهي تهتمّ بتنظيم وإدارة العنصر البشريّ فيها، وذلك من خلال مجموعة من الوظائف والأنشطة المترابطة والمتكاملة والتي تبدأ بالتخطيط وصولًا إلى التنمية وتقييم الأداء، وكذلك تهتمّ بتنظيم بيئة العمل وتطوير ثقافة المؤسَّسة من خلال القيام بمهامّ عديدة ووظائف حيويّة من شأنها تحقيق أهداف المؤسَّسة وأهداف العاملين فيها بأفضل طريقة ممكنة وبفعّاليّة.

يقوم قسم إدارة الموارد البشريّة بعدّة مهامّ، من بينها توظيف وتدريب وتقييم الأداء العامّ للمؤسَّسة وتنظيم الرواتب والمزايا وحلّ المشكلات وإدارة العلاقات بين الموظّفين والإدارة. وتتطلّب هذه المهامّ العديد من المهارات والمعرفة والخبرة في مجال إدارة الموارد البشريّة، وكذلك يسهم قسم

الموارد البشريّة إسهامًا كبيرًا في تطوير أداءِ المؤسَّسة العامّ، وفي زيادة فاعليّتها وإنتاجيّتها، وذلك من خلال تحسين كفاءة الموظَّفين وتنمية مهاراتهم وتوفير البيئة الملائمة والمريحة للعمل.

تبدأ عمليّة إدارة الموارد البشريّة عند تعيين موظَّف جديد، بل قبل ذلك من خلال عمليّة تصميم الوظيفة ووصفها والإعلان عنها من أجل استقطاب الأفراد الملائمين، وتستمرّ طَوال فترة عمل هذا الموظّف في المؤسَّسة، نظرًا لأنّ العديد من الموظَّفين يأتون إلى المؤسَّسة بمستوى أساسيّ من المهارات والخبرة، فتجري في البداية ملاءَمة الوظيفة لمهارات وقدرات الأفراد، ومن ثَمّ يدرَّبون من أجل تحسين أدائهم وإنجاز وظائفهم ومهامّهم بفاعليّة. إدارة الموارد البشريّة نهج إستراتيجيّ متكامل ومتماسك يسعى إلى توظيف وتطوير رفاهيَة الأفراد العاملين في المؤسَّسات، وتوظيف هذه الطاقات والمهارات لتحقيق أهداف المؤسَّسة، إضافة إلى العمل على تنظيم السلوك ومحاولة ضبطه وتوجيه مساراته حتّى لا يخرج عن الحدود والاتّجاه المرغوب الذي تسعى المؤسَّسة إلى بلوغه؛ فالغاية هنا ليست مجرَّد الوصول إلى الهدف، بل هي الوصول في الوقت وبالجودة الملائمة.

لقد تطوّرت الطرق التي تدار بها الموارد البشريّة وتغيّرت تغيُّرًا بالغًا في السنوات المعاصرة، وشهدت تحوُّلًا واضحًا. فبعد أن كانت إدارة شؤون الموظَّفين جزءًا من الإدارة التنفيذيّة، أصبحت إدارة الموارد البشريّة جزءًا مهمًّا في تصوُّرات الإدارة العامّة لبناء إستراتيجيّة لتطوير المؤسَّسات. وتشعّبت إدارة الموارد البشريّة إلى العديد من المجالات الفرعيّة، نحو: التوظيف والتدريب وإدارة الأداء والتعويضات وعلاقات العمل، وتميّزت بدَوْرها الإستراتيجيّ الذي يختلف عن دَوْرها التقليديّ، وذلك باهتمامها بتكامل إستراتيجيّة المؤسَّسة وتكييف نظام الموارد البشريّة مع الظروف البيئيّة حول المؤسَّسة.

إدارة الموارد البشريّة لها تاريخ طويل يعود إلى بداية القرن العشرين، حيث كانت المؤسَّسات تركّز على إدارة الإنتاج وتجاهلت تمامًا العنصر البشريّ، ومن ثَمّ بدأت المؤسَّسات في التركيز على الإدارة الشاملة للموارد البشريّة في عشرينيّات القرن الماضي، وأصبحت تهتمّ بالجانب النفسيّ فاستخدمت علم النفس التنظيميّ بغية فهم سلوك الموظَّفين وكيفيّة تحفيزهم على العمل على نحوٍ أفضل. وفي خمسينيّات القرن الماضي، تطوّرت فلسفة إدارة الموارد البشريّة وتحوّلت من إدارة موظَّفين إلى إدارة الإنسان ككلّ، وبدأت الشركات في الاعتراف بأهمّيّة الموظَّف كأساس لنجاح المؤسَّسة، ثمّ في السبعينيّات بدأت إدارة الموارد البشريّة في الانتقال من المهامّ الإداريّة إلى المهامّ الإستراتيجيّة، وأصبحت ترتبط على نحوٍ وثيق بالإستراتيجيّة العامّة التي تعتمدها المؤسَّسة. وفي الثمانينيّات، نشأ المزيد من الشركات والمؤسَّسات الصغيرة والمتوسّطة، وهو ما أدّى إلى اهتمام أكبر بإدارة الموارد البشريّة في هذه المؤسَّسات.

ومع التطوُّر التكنولوجيّ والعَوْلَمة، انتقلت إدارة الموارد البشريّة إلى إدارة رقْميّة وذكيّة، واستخدمت التكنولوجيا لتحليل البيانات وتطوير الخطط الإستراتيجيّة لإدارة مواردها البشريّة؛ فتطوُّر إدارة الموارد البشريّة يعكس تطوُّر العالَم الاقتصاديّ والتقنيّ والاجتماعيّ، وذلك أنّ الإدارة علم وفنّ.

وممّا سبق ذكره بوسعنا أن نقول إنّ إدارة الموارد البشريّة هي الإدارة المُهِمّة في المؤسَّسة، لكونها تهتمّ بكلّ ما يخصّ العنصر البشريّ؛ فوظائفها المتعدّدة وأنشطتها تمثّل الإطار التنظيميّ الذي يسعى إلى صياغة مستقبَل المؤسَّسات من خلال الاهتمام بمواردها البشريّة، إذ إنّ المفهوم الحديث لهذه الإدارة يُعنى بكلّ الموضوعات التي تتعلّق بثقافة المؤسَّسة وتصميم هياكلها التنظيميّة إضافةً إلى تزويد المؤسَّسات بالكفاءات والقدرات المتميّزة، ورعايتها صحّيًّا واجتماعيًّا والقيام بكلّ الأعمال

التي من شأنها المحافَظة على العنصر البشريّ. فالعنصر البشريّ يُعَدّ عنصرًا جوهريًّا في إحداث التغيير والتحسين، وله دَوْره الواضح في تحقيق التميُّز المؤسَّسيّ الذي يتطلّب تغييرًا فكريًّا وسلوكيًّا وفنّيًّا في المؤسَّسة، وإحداثُ هذا التغيير لا يمكن أن يقوم به إلّا المورد البشريّ ذو القدرات الابتكاريّة والإبداعيّة. فعلى سبيل المثال، تنظيم بيئة العمل المحفِّزة على الإبداع والإنتاجيّة من شأنه أن يؤثّر تأثيرًا كبيرًا على تحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك يساعد التركيز على تطوير المهارات اللازمة للموظَّفين على تحقيق التميُّز في الأداء، وهو ما ينعكس بالتالي على نجاح المؤسَّسة.

ويظهر التميُّز عندما يفوق أداءُ المؤسّسة الأداءَ المتوقَّع منها، من المؤسّسة نفسها، أو عندما تتفوّق على نظيراتها، أو حين يفوق الأداء ما لدى العملاء من توقُّعات من تلك المؤسَّسة. وبالتالي، لا بدّ من ترسيخ ثقافة التميُّز لدى إدارة المؤسَّسة ولدى العاملين بها حتّى يتحقّق الوصول إلى التميّز؛ فالتميُّز في المؤسَّسة يرتبط بخمس خصائص رئيسيّة لا بد أن تتوافر فيها تتمثّل في أن تكون مؤسَّسة تنافسيّة؛ مبدعة؛ حيويّة؛ مرنة؛ عالميّة.

ممّا سلف ذِكْره نستطيع أن ندرك أنّ العنصر البشريّ هو كيان قائم بحدّ ذاته مستقلّ وليس تابعًا، له توقُّعات ومَطالب، فضلًا عن كونه قوّة عمل منتِجة تمثّل أصلًا من أصول المؤسَّسة، والاستثمارُ فيه يمثّل استثمارًا مثمرًا يعود بالنفع على الجميع -أفرادًا ومؤسَّسات ومجتمعات- وأنّ إدارة الموارد البشريّة هي إدارة تنفيذيّة وشريك مهمّ في وضع وتنفيذ الإستراتيجيّة الشاملة التي تعتمدها المؤسَّسة؛ فهي التي تقود المؤسَّسة إلى النجاح في أيّ عمل، كونها المسؤولة عن تحقيق التعاون والتنسيق بين الجهود البشريّة بالشكل الذي يمكّنها من استغلال الإمكانات والتقنيّات المتوافرة لديها لتحقيق أهداف محدَّدة وواضحة بأقلّ وقت وكلفة، فالإدارة هنا لا تهتمّ بالمورد البشريّ كفرد عامل داخل المؤسّسة فقط، وإنّما كأحد الموارد التي من شأنها أن تضيف إلى المؤسَّسة ميزة جديدة وخاصّة من المِيزات التنافسيّة.

المدخل الأساسيّ لإدارة الموارد البشريّة هو سعيها الحثيث في سبيل بناء قوّة بشريّة خلّاقة منتجة، وإدارة متفهّمة تستطيع تحقيق الغاية العظمى؛ ألا وهي رفاهيَة الأفراد ورخاء المؤسّسات والمجتمعات ونموّها وتقدُّمها. من هنا كان لا بدّ لأيّ مؤسّسة أن تضع هيكليّة إستراتيجيّة لكيفيّة التعامل مع كفاءاتها البشريّة واستثمارها حتّى تتمكّن من تحقيق النجاح والتميُّز واستثمار وتطوير قيمتها الاستثماريّة التنافسيّة.

من هنا نلمس ضرورة اللجوء إلى تطوير وتحديث الأداء الإداريّ؛ فالإدارات النابهة هي الإدارات التي تسعى جاهدةً إلى تحقيق التميُّز الذي لن يتحقّق إلّا من خلال موردها البشريّ المدرَّب والكفؤ ذي المقدرة والرغبة والذي يُعَدُّ العنصرَ الحاسم، والاهتمام به للوصول إلى النتائج والأهداف التي قامت من أجلها المؤسَّسة، وبالتالي تحقيق التميُّز المؤسَّسيّ.

لبنى التميمي-نصر الله: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في برنامج الإدارة التربويّة بالجامعة العربيّة الأمريكيّة.

إضراب المعتقَلين الفلسطينيّين عن الطعام في السجون الإسرائيليّة: نظرة نقديّة

مجد بربر

ممّا لا شكّ فيه أنّ تجربة الشعب الفلسطينيّ مع السجن والاعتقال هي تجربة حافلة ومثقَلة بالحكايا، نظرًا للسياق التاريخيّ الطويل الذي شهدته منذ ما يربو على قرن من الزمان. بَيْدَ أنّ تجربة الاعتقال والأَسْر، بعد استكمال احتلال ما تبقّى من أرض فلسطين في العام 1967، تظلّ الأكثر اتّساعًا والأكثر منهجيّة في أساليب القمع والإخضاع المتّبَعة.

فمن عقليّة أمنيّة مغلَّفة بأيديولوجيا تُنْكِر على الفلسطينيّ الحقّ بالمقاومة وتعرِّف فعله بأنّه إرهاب، عملت على هندسة وتصميم سياسات متشدّدة لقمعه، طوّرتها على مرّ السنين وباستمرار، فيما بقي هدف هذه السياسات ثابتًا ومتمحوِرًا حول الردع بمعناه الثنائيّ: الخارجيّ والداخليّ. تمثَّلَ الأوّل من خلال فرض المحاكم (العسكريّة والمدنيّة -على حدٍّ سواء) أحكامًا ثقيلة بالسَّجن على المعتقلين الفلسطينيّين، كجزء من رسائل رادعة لشابّات وشبّان فلسطينيّين محتمَلين يفكّرون في انتهاج طريق المقاومة سبيلًا بينما مَثَّلَ معنى الردع الثاني قلب تلك السياسات وجوهرها، وذلك بتحويل مدّة السَّجن الطويلة وشروطه المكانيّة المقيِّدة إلى أدوات منهجيّة منظَّمة لتحطيم أَنَفة المعتقَلين وكسر إرادتهم وإفقادهم أيّ دافع محتمَل للعودة إلى طريق المقاومة في المستقبل. وقد أُوكِل للشاباك (ومعه إدارة السجون) مَهَمّة تحقيق تلك الأهداف على نحوٍ خاصّ.

إنّ شرارة التحوُّل الفعليّة التي كسر فيها المعتقَلون، لأوّل مرّة، سياساتِ القمع والإذلال الممنهَجةَ تجاههم، ولا سيّما إلغاء إجبارهم على التلفُّظ بكلمة"سيدي"، كانت في عام 1970 عندما شَرَع المعتقَلون في الإضراب عن الطعام جماعيًّا، ليستمرّ جهد المعتقَلين في محاوَلاتهم تحسين شروط واقعهم (الاعتقال) على مدى عَقْد من الزمن من الإضرابات التي شكّل إضراب نفحة عام 1980 ذروتها، وقد اعتُبِر هذا الإضراب نقطة تحوُّل مركزيّة في نضالات المعتقَلين كجسم اجتماعيّ منظَّم في السجون الإسرائيليّة، حيث نتجت عنه بَلْوَرة مظلّة جامعة لجميع المعتقلين في السجون الإسرائيليّة عُرِفت باسْم"حركة المعتقَلين الفلسطينيّين"، التي أخذت خصائصها وسِماتها المميَّزة من طبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها لصالح المجموع العامّ للمعتقَلين، والتي حدّدها المعتقلون بناءً على الشروط الآنيّة في السجون أو -في بعض الأحيان- بتأثير الظروف السياسيّة الخارجيّة، أو باجتماع العامِلَيْن معًا.

أُعتُبِر الإضراب عن الطعام فعلًا إيجابيًّا، وبات يمثّل ناصية الوعي الجمعيّ للمعتقَلين وأداة فعّالة لتحقيق احتياجاتهم الإنسانيّة المختلفة، انطلاقًا من إدراكهم للهُويّة الوطنيّة والكرامة الإنسانيّة، فضلًا عن الفهم الأعمق للسياسات الاستعماريّة الممارَسة تجاههم.

يُطْلِق المعتقَلون تعبير"الخطوة الإستراتيجيّة" على الإضراب عن الطعام، للتأكيد على أنّه آخر الوسائل التي يُقْدم عليها المعتقَلون في غمرة نضالهم في مواجهة سياسات إدارة السجون الإسرائيليّة، فضلًا عن إظهار جِدّيّة إقدامهم على الانخراط به كفعل إيجابيّ، وإن بيّنت التجارب أنّ المعتقَلين لم يلتزموا بالقاعدة التي صاغوها لأنفسهم بشأن وجوب أن يكون الإضراب هو الملاذ الأخير؛ إذ لقد تكشَّفَ أنّ التسرُّع في خوض بعض الإضرابات كان أحد عوامل فشلها. غنيّ عن القول أنّ إضراب الإنسان عن تناول أيّة أطعمة أو مشروبات (باستثناء الماء) يعرّض الجسم للدخول في مرحلة التجويع، وهو ما قد يؤدّي -إن استمرّ- إلى وفاته. في تجربة إضراب المعتقَلين الفلسطينيّين عن الطعام، فَقَدَ بعضهم حياتهم إبّان الإضرابات أو بتأثيرها المباشر، وهم: عبد القادر أبو الفحم؛ أنيس دولة؛ إسحٰق مراغة؛ حسين عبيدات؛ راسم حلاوة؛ علي الجعفري. والأخيران تُوُفّيا نتيجة التغذية القسريّة التي تَعرَّضا لها خلال إضراب سجن نفحة عام 1980، بينما ترجَّلَ في الثاني من أيّار المنصرم الشيخُ خضر عدنان بعد إضراب عن الطعام، خاضه احتجاجًا على اعتقاله التعسُّفيّ، واستمرّ 87 يومًا.

كان للإضراب -منذ إضراب نفحة عام 1980 حتّى العام 1992- دَوْر مركزيّ في تثبيت دعائم حركة المعتقَلين ومواجَهة سياسات إدارة السجون على نحوٍ لافتٍ. أبرز تلك الإضرابات تعود جذوره إلى العام 1984، عندما تبنّى مدير إدارة السجون في حينه داڤيد بن ميمون سياسة استهدفت البناء التنظيميّ لحركة المعتقَلين، ساحبًا اعتراف إدارة السجون بقيادة المعتقَلين، في محاولة منه لإعادة الحركة الأسيرة إلى المربّع الأول لسنوات السبعين في القَرن الماضي. أعلنت حركة المعتقَلين في سِجن جنيد إضرابًا عن الطعام في آذار عام 1987، ونجح هذا الإضراب في إفشال الهجمة وتكريس الهُويّة التنظيميّة للمعتقَلين، فضلًا عن بعض المكتسَبات الماديّة. لكنْ إنجازه الأهمّ تمثَّلَ بالإطاحة بمدير إدارة السجون وسياسته.

حاولت إدارة السجون، في العام 1991، أن تلتفّ على المكتسَبات التي حقّقها المعتقَلون، وذلك باستغلالها للأجواء السياسيّة المتوتّرة في أعقاب احتلال العراق للكويت، معلنةً حالةَ الطوارئ في السجون، وتشديدَ الخناق على المعتقَلين. لم يسلّم المعتقَلون بالإجراءات التي اتُّخِذت ضدّهم، بل أعلنوا إضرابًا في السجون كافّة في أيلول عام 1992. استمرّ ذاك الإضراب 12 يومًا، ونجح في إنهاء سياسة العزل الانفراديّ، واسترجاع الحقوق المسلوبة، وفي تحصيل بعض احتياجات المعتقَلين الإنسانيّة الأساسيّة الأخرى (كالدراسة الجامعيّة -على سبيل المثال).

شكّل اتّفاق أوسلو عام 1993 منعطَفًا حادًّا في مسار القضيّة الفلسطينيّة؛ وهو ما انعكس سلبًا على واقع الحركة الأسيرة، وأفقدها توازنها، إذ قلبَ كلّ المعايير التي كانت تؤمن بها رأسًا على عقب. إنّ الآثار التي عكَسَها أوسلو على وحدة الحركة الأسيرة وتماسكها وانسجامها في الرؤى والأهداف كانت كارثيّة؛ إذ لقد أدّى إلى تفكُّك الحركة الأسيرة وتبايُن أولويّات قواها، بما فيها تعريفهم لاحتياجاتهم وأهدافهم الأساسيّة. فقد أدّى غيابُ المعتقَلين عن بنود اتّفاقيّة أوسلو، ولاحقًا استثناءُ معتقَلين كثيرين من عمليّة الإفراجات، إلى أن يتّخذ معتقَلو م.ت.ف قرار الإضراب عن الطعام لأوّل مرّة، بمعزل عن معتقَلي حماس والجهاد الإسلاميّ الذين رفضوا الانخراط في إضرابات ذات أهداف سياسيّة وليست مطلبيّة حياتيّة، كما جرت العادة. لم تنجح أيّ من الإضرابات السياسيّة الثلاثة في كسر المعايير الإسرائيليّة في الإفراج عن المعتقَلين، كما أنّها أسهمت في تعميق جراح الحركة الأسيرة وتقويض وَحْدتها الداخليّة.

إنّ أزمة الحركة الأسيرة التي بدأت مع أوسلو لم تنتهِ مع اندلاع الانتفاضة الثانية في أواخر العام 2000، بل يمكن القول إنّها أسهمت في جعلها تتفاقم، نتيجة تزامن التقاء عدّة عوامل في الفترة نفسها، أبرزُها الزجّ بآلاف المعتقَلين الجدد في السجون الإسرائيليّة في أعقاب اندلاع الانتفاضة، وهو ما شكّل تحدّيًا حقيقيًّا لقدرة بنْية الحركة الأسيرة المترهّلة على استيعاب وقيادة هذا الكمّ الهائل من المعتقَلين. كذلك أدّى فشل إضراب المعتقَلين عام 2004 في صدّ سياسات إدارة السجون إلى تعميق الشرخ بين المعتقَلين على خلفيّة نتائج الإضراب، ونشوب جدل حادّ في أوساطهم حول سؤال من يتحمّل مسؤوليّة هذا الفشل، فيما شكّل الانقسام السياسيّ بين فتح وحماس الثقل الأكبر على جسم حركة المعتقَلين، وذلك بانتقال الانقسام إلى السجون كافّة، حيث وجد ترجمته المادّيّة بالفصل "السكنيّ" التامّ بين أقسام السجن التي يقبع فيها معتقلو حركة حماس وتلك التي يقبع فيها معتقلو حركة فتح. هذه العوامل مجتمِعةً لم تسمح لحركة المعتقَلين بممارسة دَوْرها تجاه نفسها، وهو ما يفسّر عجزها عن استخدام الإضراب عن الطعام كأسلوب لمواجهة سياسات إدارة السجون بحقّها في فترة الأعوام 2004-2011.

يُعتبر إضراب الجبهة الشعبيّة في أيلول عام 2011 أوّل إضراب لفصيل لوحده، إذ شكّلَ نقطةَ تحوُّل في نظرة المعتقَلين إلى الإضرابات بعد إضراب عام 2004، فقد تَبِعَهُ إضراب المعتقَل الإداريّ الشيخ خضر عدنان عام 2012، الذي نجح في إجبار الاحتلال على إطلاق سراحه بعد إضراب عن الطعام امتدّ على 66 يومًا. ومنذ ذلك الحين، أصبحت الإضرابات الفرديّة كالإضرابات الفصائليّة؛ أصبحت الظاهرة الرئيسيّة التي يتّبعها المعتقَلون في السجون الإسرائيليّة.

تتباين آراء المعتقَلين الفلسطينيّين في كلّ ما يتعلّق بالإضرابات الفرديّة. ثمّة من يرى أنّ لها دورًا مزدوجًا: فهي تُبقي على ملفّ المعتقلين حاضرًا إعلاميًّا وجماهيريًّا، وفي الوقت ذاته تستنزف الجماهير (المستنزَفة أصلًا) نتيجة كثرة الإضرابات. ويرى البعض أنّ بروز ظاهرة الإضرابات الفرديّة والفصائليّة جاءت نتيجة طبيعيّة لفقدان الثقة بين المعتقَلين على مستوى حركة المعتقَلين، نتيجة الانقسام السياسيّ بين الفصيلَيْن الأكبرَيْن. المشكلة الحقيقيّة في هذا النوع من الإضرابات تكمن في كونها تطول وتطول، ولا أحد يبالي بها قبل مرور وقت طويل على البدء في الإضراب، وهو ما يجعل المعتقَل المضرِب فريسة لضغوط إدارة السجون عليه، دون أيّ تضامن يُذكَر.

مجد بربر: طالب لنيل درجة الدكتوراة في برنامج حلّ الصراعات بالجامعة العربيّة الأمريكيّة.

التربية للخيال السياسيّ في التعليم العربيّ في إسرائيل: فرص وصعوبات وتحدّيات

مها خليل يحيى

يعترف ألبرت أينشطاين في إحدى مقولاته الشهيرة:"الخيال أكثر أهمّيّة من المعرفة، فهو يحيط بالعالم، ويأخذك إلى كلّ مكان". الخيال هو تلك الطاقة السحريّة التي من شأنها تحويل الأحلام إلى حقيقة، وتغيير الواقع الذي نرغب في تغييره مَهْما بدا لنا صعبًا أو مستحيلًا للوهلة الأولى. ثمّة أدبيّات كثيرة تطرّقت إلى موضوع الخيال، ولا سيّما في مجال التربية، على أنّه مركّب أساسيّ يجب دمجه في التعليم، لِما فيه من فائدة جمّة في سبيل رفع مستوى التفكير لدى الطلبة ومن ثَمّ رفع التحصيلات التعليميّة. وقد عرّفت الأدبيّات الخيال بأنّه القدرة على إدراك العالَم بطريقة مختلفة عن الموجود والتفكير في ما لا تدركه الحواسّ جسديًّا كما لو كان موجودًا؛ فهو ذاك الشعاع الذي ينير الواقع بضوء جديد ويتيح خلق عوالم خياليّة حول المستقبل. وهو ذاك الشعور بأنّنا أحرار ولسنا مستعبَدين لمواقف من الماضي أو الحاضر. الخيال هو المحفِّز لفعل الأشياء على نحوٍ مختلف، والانحراف عن المعروف والمألوف، وتوسيع حدود التفكير وإثارة الفضول. الخيال هو تلك القوّة التي تهمس لك: كن ما تشاء! فهو لا يعرف المستحيل.

للخيال أقسام عدّة، من بينها: الأدبيّ؛ الدينيّ؛ الاجتماعيّ؛ العلميّ؛ السياسيّ... ولكنْ مقالتي الحاليّة تبحث في"الخيال السياسيّ" في سياق التربية والتعليم في المدارس العربيّة في البلاد، وأحاول من خلالها كشف أهمّيّة دمج الخيال في التعليم على وجه العموم، وفي المواضيع التي تحوي مضامين سياسيّة (كموضوعَيِ التاريخ والمدنيّات -على سبيل المثال) في المدارس الثانويّة العربيّة على وجه الخصوص. أرى أنّ تنمية الخيال السياسيّ هي حاجة أساسيّة لا لفهم الواقع الذي نعيشه فحسْب، وإنّما لمحاولة تغييره كذلك. حسب كلّ الدراسات التي اطّلعتُ عليها في العالَمَيْن الغربيّ والعربيّ، هنالك توافُق بين الباحثين في هذا الصدد على أهمّيّة دمج الخيال في التعليم. ولكن على الرغم من إثبات إسهام دمج الخيال في التعليم، ثمّة نقص كبير في الأبحاث حول أهمّيّة تنمية الخيال السياسيّ. أرى أنّ هنالك علاقة وثيقة بين الخيال والسياسة والتربية؛ إذ يتأثّر كلٌّ بالآخر، ولذا فإنّ دمج الخيال في إطار واحد وتحت مظلّة واحدة مع التعليم والسياسة من شأنه أن يثري الساحة التعليميّة ويطوّرها صوب الأفضل في جميع المجالات.

أرى أنّ دمج الخيال في التعليم العربيّ على نحوٍ خاصّ هو حاجة أساسيّة لا غنى عنها، ولذا على عاتق المدارس مُلقًى دَوْر أساسيّ لتنميته من خلال دمجه وتعزيزه في العمليّة التعليميّة والتربويّة، ومن خلال تطوير أساليب وأنشطة متنوّعة في البرامج الدراسيّة. إنّ دمج الخيال في التعليم يُسهم في تطوير الوعي ومهارات التفكير العليا، فهو يُعتبر المحرِّكَ الأوّل للإبداع والمسؤول عن تنمية مهارات التفكير العليا والابتكار والقيادة والتفكير الناقد، بدلًا من التركيز على تنمية القدرة على الفهم والتذكُّر والحفظ. فضلًا عن ذلك، يُسهم هذا الدمج في إعداد معلّمين غير نمطيّين قادرين على خلق بيئة

تعليميّة ثريّة ومتنوّعة. بدون خيال، العمليّة التعليميّة تكون مملّة وخاملة. ويُعتبر الخيال شرطًا للتعلُّم الناجع والسريع، وفي الإمكان استخدامه في جميع المواضيع التعليميّة. الخيال مهمّ لتحسين الذكاء العاطفيّ، ومن خلال التعلُّم بواسطة الخيال يعبّر الطلبة عن أنفسهم بحرّيّة دونما خوف وبلا قيود، وهو ما يعزّز شخصيّاتهم، كما أنّه مهمّ لإعداد الطلبة للحياة في القرن الحادي والعشرين الذي يتميّز بالانفجار المعرفيّ والتكنولوجيّ. يخدم الخيال أهداف التعليم الرئيسيّة: إعداد الطلبة لحياة ديمقراطيّة؛ تطوير وتوسيع المعرفة والتفكير الناقد؛ القدرة على الاستفادة من فرص الحياة بطريقة مثاليّة. يوجّهنا الخيال في عمليّة البحث عن معنى الحياة والعيش بسعادة والتخلُّص من السلبيّة والعجز والملل، ويحسّن القدرة على التكيُّف والقدرة على حلّ المشكلات والقدرة على التحكُّم في الحياة.

وقد تطرّقت بعض الأدبيّات إلى تعريف الخيال السياسيّ على أنّه ذاك الجزء من المخيِّلة العامّة الذي يركّز على الساحة السياسيّة: حدودها؛ مضمونها؛ إمكانيّاتها؛ ماضيها؛ حاضرها؛ مستقبلها. وذهب البعض إلى أنّه التنبُّؤ بما سيأتي بعد فَهْم ما جرى، وتحليل ما يجري، بالترافق مع التأمُّل والبصيرة في استبطان الأمور. ويؤثّر الخيال السياسيّ على مستويَيْن؛ فمن ناحية هو يمكّن الفرد من فهم الواقع السياسيّ المعطى، والنظام القائم وهياكل السلطة التي تحافظ عليه، ومن ناحية أخرى هو الذي يُنتِج الاحتمالات المستقبليّة التي تنشأ من هذا الواقع. وبِذا يكون الإسهام الرئيسيّ للخيال السياسيّ في فتح إمكانيّة خلق واقع مستقبليّ جديد. من الجدير أن أُذَكِّر هنا أنّه في الإمكان التمييز بين الخيالِ السياسيّ كمجموعة من المحتوَيات السياسيّة المتخيَّلة التي يحتفظ بها الفرد، والخيالِ السياسيّ كمهارة والقدرة على خلق محتوَيات سياسيّة متخيَّلة جديدة.

في اعتقادي، من شأن تنمية الخيال السياسيّ أن تفتح آفاقًا جديدة أمام المعلّم والطالب العربيَّيْن بشكل خاصّ، في ظلّ واقع ظالم بعيدًا عن المساواة والعدل. أنا أرى أنّ تنمية الخيال السياسيّ من شأنها الإسهام في تغيير الواقع الذي نحياه ورفْض سياسة التمييز والظلم والتهميش. وأوافق أنّ معظم القادة في العالم العربيّ (إن لم نقل: جميعهم) لا يملكون خيالًا خصبًا، ولذا هُم لا يتّخذون القرارات المناسبة، بل إنّ الأسوأ من ذلك أنّهم يقودون شعوبهم نحو الهلاك، ولنا في ذلك أن ننظر إلى ثورات الربيع العربيّ ونستخلص العِبَر والدروس. في هذا الصدد، أقتبس دانييل چيران الذي قال:"إنّ الجماعات السياسيّة التي تختصر أعضاءها في دَوْرٍ خامل، بلا إبداع ولا خيال، منتظرين دومًا أن تحرّكهم أوامر فوقيّة، لا يُمْكنها أن تُسهم بأيّ حال في تغيير العالم". لذا، أرى أنّه ثمّة أهمّيّة قصوى لتنمية الخيال السياسيّ وتفعيله لدى الطلبة العرب في مدارسنا العربيّة عامّة، ولكنّي أخصّ بالذكْر طلبة الثانويّات، لأنّ لديهم ما يكفي من النضج والوعي السياسيّ لفهم ما يجري في الساحة السياسيّة، وهم على أعتاب الانطلاق للحياة المستقلّة بما تحويه من مجالات عدّة، وخاصّة الحياة السياسيّة. الخيال ليس مجرّد وهْم أو حُلْم يمرّ أمامي، بل هو حقيقة كائنة في عقلي وأفكاري، ومن شأنها أن تصبح حقيقة على أرض الواقع إذا عرفت كيف! أنا أرى بعين خيالي أنّه من الممكن وليس من المتعذَّر تغيير الواقع الذي نحياه كعرب فلسطينيّين إذا نجحنا في بناء قادة للمستقبل يتّصفون بالخيال الواسع الخَصْب، ذاك الخيال السياسيّ الذي يمكّنهم من رؤية المستقبل والتخطيط له على نحوٍ صحيح قبل أن يَحْدث، بحيث يصبح من الممكن الاعتماد عليهم في تنبُّؤ المستقبَل والتخطيط له وَفْق إستراتيجيّات مدروسة تعتمد على الفطنة والبصيرة والخيال، ويمكّنهم من اتّخاذ القرارات على أساس دراسة حقيقيّة للواقع لا على أساس التمنّي.

ولا بدّ لي أن أتطرّق هنا إلى تلك المعيقات التي تَحُول دون تفعيل الخيال السياسيّ، نحو: البيروقراطيّة التي تقتل الأفكار الخياليّة في حياتنا؛ الاستسلام للواقع وعدم امتلاك الثقة في إمكانيّة تغييره؛ الاستسلام للمعلومات دون ترتيبها حسب أهمّيّتها. الاستسلام للموروث والعادات والقواعد هو من المعيقات التي قد تَحُول دون تفعيل الخيال السياسيّ. والجهل في التاريخ، وعدم معرفة ما حدث، وعدم توافر معلومات كافية وسليمة لفهم الظاهرة التي من المطلوب وضع حلول لها، هي من أكثر الأسباب التي من شأنها أن تعيق عمليّة التخيُّل والتنبُّؤ بما هو قادم.

للإجمال أقول إنّه لا بدّ لنا أن نستيقظ من غفلتنا وإيقاظ خيالنا وتطويره لنلحق بما فاتنا؛ فالغرب بلغ القمّة ونحن ما زلنا في القاع. فلنترك الشعور أنّنا ضحايا ضعفاء، وأنّ الواقع فُرِض علينا، وأنّه لا حول لنا ولا قوّة. فلْيكن الخيال السياسيّ، هذه الطاقة السحريّة، وسيلتَنا للنجاة والوصول إلى ما نريد؛ فالخيال يمكّننا من فهم الواقع والعمل على تغييره وَفْق خطّة مدروسة مُمَنْهَجة تعتمد على أسس علميّة قويّة. الخيال ليس ذلك الوهم ولا هو أحلام اليقظة، بل هو الواقع بعينه إذا فهمنا ماهيّته وكيفيّة استعماله وتنميته، وهو يهمس لنا: يمكنك أن تنجح في كلّ شيء؛ إذ ليس هناك ما هو مستحيل! وإذا فُقِدَ الخيال فلا إبداع ولا حداثة ولا تجديد.

مها خليل يحيى: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في كلّيّة التربية (مجال القيادة والسياسة التربويّة) بجامعة حيفا.

مسارات منفصلة في القانون الجنائيّ الإسرائيليّ: قراءة في قانون الأحداث

ناريمان شحادة-زعبي

في تمّوز عام 2023، أُقِرَّ بالقراءة التمهيديّة، بدعم من اللجنة الوزاريّة للشؤون التشريعيّة، مشروعُ قانون قدّمه عضو الكنيست يتسحاك كرويز (من الحزب اليمينيّ المتطرّف"عُتْسْماهْ يِهوديت")، بموجِبِه طُرح تعديل لقانون الأحداث[1] في ما يخصّ إجراءات الاعتقال والسَّجن للقاصرين المتّهَمين بمخالفات تندرج تحت ما يسمّى"الأعمال الإرهابيّة"، وذلك في مسعًى آخَر لترسيخ سياسات الفصل العنصريّ ضمن القانون الجنائيّ الإسرائيليّ التي تعاقب القاصر الفلسطينيّ بناءً على هُويّته القوميّة أوّلًا.

قبل الخوض في تبعات مشروع القانون وإسقاطاته، يجدر بالذكر أنّ القانون الجنائيّ الإسرائيليّ، كما في العديد من دول العالم، يخصّ فئة القاصرين، من سنّ الثانية عشرة حتّى الثامنة عشرة، ويمنحهم عن طريق قانون الأحداث حصانات معيّنة خلال الإجراءات القانونيّة ضدّهم، وذلك ابتداء من مرحلة الاعتقال حتّى البتّ في الحكم وتنفيذ العقوبة. تأتي هذه الحصانات، التي أُقِرّت ضمن قانون الأحداث لعام 1971 وقوانين أخرى عدّة، من منطلق الإقرار بخصوصيّة القاصرين تبعًا لقدراتهم الذهنيّة والعقليّة التي ما زالت في طَوْر التكوين، وكذلك من منطلق تطبيق مبدأ إعادة التأهيل الذي يرمي في جوهره إلى إعادة دمج القاصرين في المجتمع، عوضًا عن إقصائهم أو معاقَبتهم.

بالتالي، يأتي مشروع القانون من طرف حزب"عُتْسْماهْ يِهوديت" بغية تحييد الحصانات الممنوحة للقاصرين ضمن قانون الأحداث، والبتّ في التعامل معهم وَفقًا للقانون الساري على البالغين، وذلك عندما يكون الاعتقال على خلفيّة ما يسمّى أعمالًا إرهابيّة (بعبارة أخرى: عندما يكون القاصر فلسطينيًّا؛ إذ إنّ الواقع يثبت استخدام البنود التي تتعلّق بقوانين الإرهاب والمسّ بأمن الدولة تحديدًا عند تقديم القاصر الفلسطينيّ إلى المحاكمة). وكذلك يتيح مشروع القانون المجال أمام المحاكم الإسرائيليّة أن تَفرض عقوبة السَّجن الفعليّ على القاصرين الذين دون سنّ الرابعة عشرة المدانين بالتهم ذاتها، وذلك بخلاف قانون الأحداث الذي يمنع فرض السَّجن الفعليّ على مَن هُمْ دون هذه السنّ[2] نظرًا للأضرار النفسيّة الشديدة التي تنجم عن تجربة السجن، وخلافًا للأعراف والمواثيق الدوليّة.

1. قانون الأحداث (المحاكمة، المعاقبة، وسبل العلاج)، 1971.

2. يجدر بالإشارة أنّ الكنيست الإسرائيليّ أَقَرَّ عام 2016 قانونًا مؤقّتًا لمدّة ثلاث سنوات يتيح فرض عقوبة السَّجن الفعليّ على القاصرين ممّن هم دون الرابعة عشرة، على أن يُحتجَزوا في مؤسَّسة داخليّة حتّى بلوغهم الرابعة عشرة، ومن ثَمّ يُرسَلون إلى السِّجن لاستكمال فترة الحكم. في هذا الشأن، انظروا: قانون الأحداث (المحاكَمة، المعاقَبة، وسبل العلاج) (تعديل رقم 22 – قانون ساعة) 2016.

يتناول هذا المقال تحليلًا لواقع القاصر الفلسطينيّ في ظلّ القانون الجنائيّ الإسرائيليّ الحاليّ، والذي يُظهر أنّ مشروع القانون هذا -على الرغم من التصعيد الظاهر المترتّب عليه إن أُقِرّ- هو انعكاس للواقع القائم اليوم في المحاكم الإسرائيليّة وتعاطيها مع القاصرين الفلسطينيّين. فالقانون الجنائيّ الإسرائيليّ يجري في مسارَيْن منفصلَيْن، أحدهما يرى القاصر قاصرًا، ومن ثَمّ يتعامل معه من منطلق إعادة التأهيل، والآخر يراه عدوًّا وبناء على ذلك يتعامل معه من باب العقاب بل الانتقام كذلك؛[3] حيث يُصنَّف القاصر في كلّ من المسارَيْن وَفْقًا لانتمائه القوميّ وماهيّة المخالَفات المنسوبة إليه، وبذا يصنَّف كلّ قاصر فلسطينيّ متّهَم بأعمال ذات طابع أمنيّ في مسار العدوّ، وتُحيَّدُ عنه معظم الحصانات الممنوحة للقاصرين وَفقًا لقانون الأحداث.

من هنا، يدّعي المقال أنّ مشروع القانون لا ينطوي على أيّ تجديد لواقع القاصر الفلسطينيّ، وإنّما كلّ ما في الأمر هو تأكيدُ وتعميق للمسارات المختلفة التي ينتهجها الجهاز القضائيّ الإسرائيليّ في ما يتعلّق بشأن القاصرين، وإضفاءُ الصبغة القانونيّة على الممارَسات التي تُنتهَج ضدّ القاصر الفلسطينيّ عن طريق إدراج هذه الممارسات في كتاب التشريعات.

وَفقًا لِما جاء في الشرح المُرافق لمشروع القانون الحاليّ، الدافع إلى طرحه هو الخطورة التي تنظر بها الدولة إلى"الأعمال الإرهابيّة"، ولا سيّما أنّ العديد من هذه الأعمال تُقترَف على يد قاصرين. بالتالي، يرى القائمون على مشروع القانون أنّ الواقع يحتّم التشديد في التعامل مع القاصرين المعتقَلين على هذه الخلفيّة، ومن هنا يجب أن يكون هنالك تحييد للحصانات الممنوحة لهم تماهيًا مع منطلقات حماية حقوق الطفل، وبروح المعاهدات الدوليّة وَ"قانون أساس: كرامة الإنسان وحرّيّته"، والتعامل معهم كما يُتعامَل مع البالغين. ويرى القائمون على مشروع القانون أنّه عند البتّ في عقوبة القاصر المُدان بهذه التهم يجب أن تُوْلى الأولويّة لاعتبارات المصلحة العامّة والردع والعقاب، لا لمصلحة القاصر وإعادة تأهيله، خلافًا لجوهر قانون الأحداث، وذلك لماهيّة المخالَفات المنسوبة إليه.

إذا نظرنا إلى التشريعات الإسرائيليّة، ومن ضمنها قانون "مكافحة الإرهاب" الذي سُنَّ في الكنيست الإسرائيليّ عام 2016، نرى أنّ هذا القانون الخطِر لا يستثني القاصرين، ويسري عليهم كما يسري على البالغين، على كلّ الممارسات المشدَّدة التي ينصّ عليها. قانون "مكافحة الإرهاب" يتضمّن أوّلًا تعريفات فضفاضة تتيح إدراج العديد من المخالَفات ضمنه، وَفقًا لقرارات أجهزة إنفاذ القانون؛ كما أنّه ينصّ على فرض عقوبات مضاعَفة على المخالَفات التي تُدْرَج تحت خانة "الإرهاب" -دون إيراد أيّ تعريف"للإرهاب"- وبالتالي هذا التشديد في العقوبة سارٍ كذلك على القاصر الفلسطينيّ. علاوة على هذا، تنبثق عن القانون ذاته العديد من التشديدات الإجرائيّة، كإتاحة تأخير عرض المعتقَل على المحكمة لمدّة 96 ساعة -على سبيل المثال-، وذلك بتناقض مطْلَق مع قانون الأحداث الذي يُلزِم جهاز التحقيقات بعرض المعتقَل القاصر على المحكمة خلال 12 ساعة إن كان دون الرابعة عشرة من العمر (وفي حالات خاصّة يمكن تمديدها لمدّة 24 ساعة)، أو خلال 24 ساعة إن كان القاصر قد بلغ الرابعة عشرة من عمره.

يجدر بالذكر أنّ قانون "مكافحة الإرهاب" يستمرّ في التضييق على المتّهَمين حتّى بعد أن جرى البتّ بحكمهم، والبدء في تنفيذه. فعلى سبيل المثال، يحدّ القانون من إمكانيّة أن يَمْثلوا أمام لجنة

3. تجدر الإشارة إلى أنّ هذا المقال يتمحور في الجهاز القضائيّ المدنيّ، ولا يتناول مسألة المحاكم العسكريّة السارية في المناطق المحتلّة عام 1967.

الإفراج المبكّر في داخل مصلحة السجون الإسرائيليّة، للقاصرين كما البالغين؛ إذ إنّ قانون الإفراج المشروط[4] يتيح للأسير الذي أمضى ثلثَيْ محكوميّته، واستوفى معايير معيّنة منصوصًا عليها في القانون، أن يتقدّم بطلب للإفراج المشروط من السِّجن. وثمّة إمكانيّة للتقدُّم بطلب مماثل لأسباب صحّيّة إنسانيّة تحتِّم الإفراج عن الأسير في حالات معيَّنة. بَيْدَ أنّه ثمّة تعديل أُدخِلَ إلى قانون"مكافحة الإرهاب" عام 2019، وجرى تفعيله بأثر رجعيّ، قام بالحدّ من إمكانيّة أن يَمْثل الأسير المُدان بتهم إرهابيّة أمام لجنة الإفراجات المبكّرة، للقاصر كما للبالغ، وإنْ كان ذلك في حالات إنسانيّة حرجة. معنى هذا أنّه في حين يرى النظام القضائيّ الإسرائيليّ إجمالًا عقوبةَ السَّجن الفعليّ للقاصر حالةً قصوى في قضايا متطرّفة، يأتي قانون"مكافحة الإرهاب" لا لمجرّد شَرْعنة السَّجن الفعليّ ضدّ القاصر الفلسطينيّ، ولسنوات عديدة في بعض الحالات، بل كذلك للحدّ من إتاحة الإمكانيّة له أن ينال الإفراج المبكّر والاندماج في المجتمع.

من الجدير بالإشارة أنّ التشريعات الإسرائيليّة الأخرى لا تخلو هي كذلك من المسّ بالحصانات الممنوحة للقاصرين؛ وذلك من خلال إضفاء طابع أمنيّ للمخالفات الموجَّهة إليهم. فعلى سبيل المثال، حتّى قانون الأحداث ذاته، الذي يُلزِم بالتحقيق مع القاصر بمرافَقة أحد ذويه، يُتيح التحقيق مع القاصر المشتبَه بتُهَم تمسّ بأمن الدولة دون أيّ مرافَقة؛[5] علمًا أنّ لمفهوم أمن الدولة تعريفًا فضفاضًا، وبالتالي من الممكن استخدامه في حالات عدّة وَفْقًا لقرارات أجهزة إنفاذ القانون. كذلك يُتيح قانون الأحداث -للعلّة ذاتها- عدم إعلام الأهل بمسألة عرض ابنهم القاصر على المحكمة لطلب تمديد اعتقاله،[6] وذلك بخلاف جوهر القانون ذاته.

إضافة إلى المسّ بالقاصر الفلسطينيّ على مستوى التشريعات التي تخلق مسارَيْن منفصلَيْن في القانون الجنائيّ، ثمّة مسّ صارخ آخَر بحقوقه على مستوى أجهزة إنفاذ القانون التي تقوم بدورها -عبر ممارساتها العنصريّة تجاه الطفل الفلسطينيّ بتحييد جزء من الحصانات الممنوحة له وَفقًا للقانون، وبالأخصّ في ما يتعلّق بإجراءات الاعتقال، وبالتالي تقوم هي كذلك بخلق مسارات منفصلة في تطبيق القانون. نشير في هذا الصدد إلى أنّ تقصّي الحقائق على هذا المستوى هو أصعب بطبيعة الحال، إذ إنّه يعتمد بالأساس على التوثيق، في حين أنّ العديد من الخروقات لا يجري توثيقها لأسباب عدّة. من هذه الأسباب: عدم معرفة القاصرين بحقوقهم التي جرى خرقها وبالتالي عدم التبليغ عنها؛ تساهُل المحاكم مع هذه الخروقات؛ انعدام آليّات المحاسَبة والمراقَبة؛ عدم قيام أيّ جهة بتوثيق ممنهَج لهذه الخروقات...

إضافة إلى ما جاء أعلاه، يُذْكَر أنّ ثمّة تفاوتًا ملحوظًا في الأحكام التي تفرضها المحاكم الإسرائيليّة بين القاصر الفلسطينيّ وأيّ قاصر آخَر؛ إذ تميل المحاكم إلى فرض عقوبات أعلى على القاصرين الفلسطينيّين، وذلك -غالبًا- نتيجة لإرفاق بنود مشدَّدة للوائح الاتّهام المقدَّمة ضدّهم من قِبل النيابة العامّة الإسرائيليّة. الأمر صحيح كذلك في ما يخصّ القاصرين الذين دون الرابعة عشرة، الذين يُماطَل -في الغالب- في الاستماع إلى محاكَماتهم حتّى بلوغهم سنّ الرابعة عشرة؛ وذلك لتفادي عائق السنّ الذي يمنع فرض عقوبة السَّجن الفعليّ عليهم.

4. قانون الإفراج المشروط من السجن، 2001.

5. بند 9ز لقانون الأحداث (المحاكَمة، المعاقَبة، وسبل العلاج)، 1971.

6. بند 10ح لقانون الأحداث (المحاكَمة، المعاقَبة، وسبل العلاج)، 1971.

من هنا، وَفْقًا للأمثلة التي ذُكِرت آنفًا، يظهر أنّ النظام القضائيّ الإسرائيليّ -وعلى وجه التحديد القانون الجنائيّ- يتعامل وَفقًا لسياسات الفصل العنصريّ التي تعاقب القاصر الفلسطينيّ بناءً على هُويّته القوميّة أوّلًا. ومن ثَمّ فهو ينظر إلى القاصر الفلسطينيّ بمنظار مختلف، مرجِّحًا مبدأ المصلحة العامّة والعقاب والردع، بخلاف نظرته لأيّ قاصر آخَر في الإجراء الجنائيّ، حين يرجّح مبدأ مصلحة القاصر وإعادة تأهيله وَفقًا للقوانين السارية على الأحداث بحصاناتها المختلفة. وعلى هذا، مشروع القانون الحاليّ، على الرغم من اعتباره تصعيديًّا، ما هو إلّا قَوْنَنة إضافيّة لسلسلة الممارَسات بأشكالها المختلفة، التشريعيّة منها والتنفيذيّة والقضائيّة المجحفة بحقّ القاصر الفلسطينيّ أمام النظام الإسرائيليّ.

ناريمان شحادة-زعبي: طالبة لنيل درجة الماجستير في قسم علم الإجرام بجامعة حيفا.

البرجوازيّة التجاريّة الفلسطينيّة والمنظومة الاستعماريّة

نتالي سلامة

بدلًا من التقسيم الثنائيّ الحادّ إلى مستعمِر ومستعمَر ككتل لا طبقيّة متجانسة في كلّ طرف، تُفكّك نظريّة التبعيّة مجموعتَي المستعمَرين والمستعمِرين طبقيًّا، وترى التبعيّة أنّ ثمّة نتاجًا لعلاقة استعماريّة تعمل بالأساس من خلال برجوازيّة محلّيّة تتحالف مصالحها المادّيّة مع رأس المال الاستعماريّ. وضمن المنظور ذاته تُفرّق بعض الأدبيّات بين برجوازيّتَيْن محليّتَيْن: الرأسماليّة الصناعيّة الإنتاجيّة، والرأسماليّة التجاريّة. ففي الوقت الذي تتمحور فيه مصالح البرجوازيّة الإنتاجيّة في تطوير الأسواق الوطنيّة وحمايتها، وبالتالي تتعارض مصالحها مع الإمبرياليّة مباشرة، تتحالف -في المقابل- البرجوازيّة التجاريّة معها (أي مع الإمبرياليّة). بَيْدَ أنّ مشكلة هذا التصنيف تكمن في أنّه يتّخذ من شكل النشاط الاقتصاديّ معيارًا وحيدًا لتصنيف البرجوازيّة وظيفيًّا إلى وطنيّة وكومپرادوريّة، وفي كونه لا يلتفت أبدًا إلى الآراء أو المواقف الوطنيّة، والممارسات السياسيّة للبرجوازيّة. إلى جانب ذلك، ثمّة معطيات أخرى تجعل من ثنائيّة الوطنيّ _ الكومپرادوريّ تشويهًا مضافًا إلى فهم منقوص حول تحوُّلات بنْية الدولة في المرحلة النيو_ليبراليّة، وما أتت به النيو_ليبراليّة من مثل ما يسمّى عقلانيّةَ السوق، التي باتت محدِّدًا أساسيًّا للممارَسات الاجتماعيّة لجميع طبقات المجتمع، لا للبرجوازيّة وحدها.

تقوم البرجوازيّة التجاريّة في دول الجنوب -وهي جزء من بنْية النظام الرأسماليّ العالميّ- بدَوْر وسيط في عمليّة تراكم الثروة في بلدان المركز وزيادة الاستهلاك في دول الجنوب. عُرِف مَن يؤدّون هذا الدَّوْر كلاسيكيًّا بالكومپرادور، الذين يُتَّهمون بتعارض مصالحهم ليس فقط مع مصالح الشرائح الأفقر من شعوب الجنوب، بل كذلك مع البرجوازيّة الوطنيّة. ولكن على الرغم من الدَّوْر المركزيّ الذي يؤدّيه الكومپرادور التجاريّ في استدامة التبعيّة وتعميقها، فإنّ ذاك لا ينفي بأيّ حال وجودَ قَدْر من التناقض بين مصالح البرجوازيّة المحلّيّة التجاريّة والاستعمار، وعلى الرغم من أنّ السياق الفلسطينيّ يشكّل نموذجًا ممتازًا لهذا التناقض، مالت الأدبيّات التي درست التبعيّة الفلسطينيّة للاقتصاد الإسرائيليّ إلى تجاهله.

خضعت البرجوازيّة التجاريّة الفلسطينيّة، منذ احتلال إسرائيل للضفّة الغربيّة وقِطاع غزّة عام 1967، للشروط التي فرضها الاحتلال العسكريّ فضلًا عن سائر البنى الاستعماريّة؛ وقد رمت هذه الشروط إلى الإطباق على الفلسطينيّين وإنشاء حالة من التبعيّة الكاملة لمنظومة الاحتلال. وبطبيعة الحال، عملت الأدوات الاستعماريّة بتقنيّات"فرِّقْ تَسُدْ" التي من شأنها أن تمنح التجّار الذين يسهمون في تعزيز الاقتصاد الاستعماريّ تميُّزًا عن الفئات الأخرى. وقد بيّنت بعض الأدبيّات كيف أثّرت سلطات الاحتلال في بَلْوَرة فئة كبار التجّار الفلسطينيّين وسهّلت أعمالها بغية السيطرة على الأسواق الفلسطينيّة وفرض التبعيّة. وجادلت الأدبيّات أنّ هذه الفئة على وجه التحديد كانت أكثر تعاونًا مع الاحتلال، وأنّها حقّقت أرباحًا هائلة نتيجة ارتباطها وتعاونها مع الاقتصاد الإسرائيليّ، مقارَنةً

بفئتَي البرجوازيّة الصناعيّة والبرجوازيّة الإقطاعيّة، اللتين تبنّت سلطات الاحتلال سياسات هدفت إلى إضعافهما، ابتغاءَ تدمير القِطاع الإنتاجيّ الفلسطينيّ. ومع ذلك، فإنّ واقع خضوع البرجوازيّة الفلسطينيّة اقتصاديًّا للمصالح الاستعماريّة الصهيونيّة، وإسهامها في تعميق التبعيّة للاقتصاد الإسرائيليّ، لا ينفي وجود شيء من التناقض بين البرجوازيّة التجاريّة والاحتلال؛ فتبعيّة البرجوازيّة التجاريّة الفلسطينيّة للاحتلال لا تلغي حقيقة أنّ ممثّلي المصالح الاستعماريّة يقتصّون حصّة من أرباح التجّار الفلسطينيّين المنتمين إلى الاقتصاد التابع، الذين سيزداد ربحهم إن تمكّنوا من التخلُّص من كلفة الوسيط (التاجر الإسرائيليّ). فضلًا عن هذا، تدمير القِطاع الإنتاجيّ الفلسطينيّ، الذي أشارت إليه الأدبيّات، حدثَ على نحوٍ متزامن مع الإضرار بالمصالح التجاريّة الفلسطينيّة.

أدّى قيام دولة إسرائيل عام 1948، والاحتلال الإسرائيليّ لِما تبقّى من فلسطين عام 1967، إلى تغييب معالم اقتصاد وطنيّ فلسطينيّ بحكم غياب كيان إقليميّ سياسيّ يتمتّع بسلطات تشريع اقتصاديّة وتجاريّة وماليّة وتحكُّم الاحتلال بالكامل في هندسة وصياغة المصالح التجاريّة الفلسطينيّة (السيطرة على الحدود والتحكُّم في التعريفات الجمركيّة وفرض الأذون للاستيراد والتصدير مع العالَم الخارجيّ شرط إتمامها عبْر الوسيط /التاجر الإسرائيليّ). وذلك أنّه حتّى نشوء السلطة لم تكن ثمّة إمكانيّة لتكوُّن مصالح تجاريّة، إلّا بشرط ارتباطها بالاحتلال. فقد انتُزع من التاجر الفلسطينيّ حقّ الاستيراد والتصدير المباشرَيْن، ولم يُسمح للتاجر الفلسطينيّ بالاستيراد والتصدير إلّا من خلال تاجر إسرائيليّ يدفع له التكلفة؛ فبعد أن كان للتاجر الفلسطينيّ الحرّيّة التامّة في إبرام صفقاته التجاريّة مع من يختار، تحوّل من تاجر يستورد ويصدّر مباشرةً ما يشاء من سلع إلى تاجر يستورد منتَجات إسرائيليّة حصرًا، أو يستورد ويصدّر منتَجات عبْر تجّار إسرائيليّين.

في المقابل، شجّعت إسرائيل الصادرات من السوق الفلسطينيّة من المنتَجات الزراعيّة والصناعيّة من أجل تفريغ السوق الفلسطينيّة لتفسح المجال أمام السلع والمنتَجات الإسرائيليّة لغزو هذه الأسواق، وقد أمّنت الجسور المفتوحة لفئات التجّار المصدِّرين أرباحًا تفوق أرباحَها السابقة عبْر منحهم امتيازات وتسهيلات مختلفة.

وهكذا صاغ الاحتلال معادلة الربح لدى كبار التجّار الفلسطينيّين وهي: الاستيراد من إسرائيل والتصدير عبْر الجسور المفتوحة. وعلى الرغم من أنّ الكثير من الأدبيّات ركّزت على اختيار التجّار العقلانيّ وعلى حسابات تعظيم الربح لديهم، كان التاجر الفلسطينيّ المستورِد يجد نفسه أمام واقع لا فكاك منه، وهو التبعيّة لإسرائيل، وكان عليه أن يختار إمّا أن يكون تابعًا ويتمتّع في الوقت ذاته بامتيازات الربح الكبير، عبْر الارتباط بالسوق الإسرائيليّ، وهو ما أوجَدَ ما في الإمكان رؤيته على أنّه التاجر التابع المنتفع من تبعيّته، وإمّا أن يكون تابعًا يدفع تكلفة الوسيط الإسرائيليّ ليرتبط بالأسواق الأخرى، أي أن يكون تابعًا يخسر من تبعيّته. وبما أنّ المستورِد الفلسطينيّ في الحالتَيْن سيبقى تابعًا، فإنّ وعيه الطبقيّ المنبثق عن مصالحه الاقتصاديّة حتمًا سيقوده إلى تبعيّة الاحتلال متشاركًا معه الربح الأكبر. أمّا كبار المصدِّرين الفلسطينيّين، فقد أمّنت لهم الجسور المفتوحة قَدْرًا أكبر من الاستقلاليّة ومن الانتفاع المادّيّ، وهذا لا يعني أنّهم غير تابعين، بل لقد أسهَمَ التقاء مصالحهم مع مصالح الاحتلال في جعلهم مستفيدين على نحوٍ أكبر من تبعيّتهم. ولكن على الرغم من أنّ تبعيّة التاجر الفلسطينيّ (سواء في هذا المستورِدُ والمصدِّرُ) أدّت حينذاك إلى تعزيز النظام الاستعماريّ، فإنّ ذلك لا يجعله متواطئًا مع الاستعمار! وبينما ترى بعض الأدبيّات أنّ عدم وجود اتّصال بين فلسطين والعالم الخارجيّ جعل السوقَ الفلسطينيّ سجينًا بكلّ معنى الكلمة، فإنّنا

سنرى -إن تجنّبنا إضفاء الصفات البشريّة على الأشياء المادّيّة (السوق مادّيّ والسجين صفة بشريّة)- أنّ السوق الفلسطينيّ أصبح بمثابة السِّجن، وأمّا التاجر الفلسطينيّ (ينطبق هذا على كلّ الفلسطينيّين) فهو السجين، والسجين بالضرورة مضطرّ إلى التفاوض والتعامل يوميًّا مع سجّانه، دون أن نسمّي ذلك تطبيعًا. وهذا في الحقيقة ما تغفله اللجنة الوطنيّة الفلسطينيّة للمقاطعة BDS. وبالتالي تطرح هذه القراءة ضرورة مراجعة المرجعيّة التي وضعتها لجنة المقاطعة في العام 2007 وإعادة النظر فيها.

لاحقًا، أتاح قيام السلطة الفلسطينيّة المجالَ أمام التجّار الفلسطينيّين (وإنْ بصورة محدودة تبعًا لبنود برتوكول باريس) للتخلُّص من"الشراكة الإجباريّة مع نظرائهم /أوصيائهم" الإسرائيليّين، وبالتالي تشكّلت وظهرت مجموعة جديدة من المصالح المشترَكة /المتعارضة بين البرجوازيّةِ التجاريّة الفلسطينيّة وكلٍّ من المركز الإسرائيليّ والمراكز الرأسماليّة العالميّة الأخرى. فعلى الرغم من أنّ اتّفاق أوسلو لم يُلغِ بالفعل تبعيّة التجّار الفلسطينيّين، أعاد هذا الاتّفاق هندسة المصالح التجاريّة، وخلق مصالح جديدة للتاجر الفلسطينيّ تتناقض مع الاحتلال، وعلى وجه التحديد مصلحته في ازدياد ربحه في حالة الاستيراد والتصدير المباشرَيْن. فتناقُض المصالح التجاريّة مع الاحتلال -على نحوِ ما أوضحنا آنفًا- ينبع من كون التجّار يتقاسمون بالفعل الربح مع البرجوازيّة الإسرائيليّة، وبالتالي هم يفضّلون التخلُّص منها لصالح أخذ الحصّة الكاملة منه. ذاك ما يفسّر توجُّه الشركات الفلسطينيّة المستورِدة الكبرى (ذات رأس المال الكبير) إلى الاستيراد المباشر من الشركات العالميّة بعيدًا عن الارتباط مع الاقتصاد الإسرائيليّ.

والمفارَقة هنا تكمن في أنّه بينما يعتبر الكثيرون أنّ توجُّه الشركات الفلسطينيّة والتجّار الفلسطينيّين للاستيراد بعيدًا عن إسرائيل هو انفكاك وكسر للتبعيّة إلى حدّ بناء الاستقلال، المشكلة هنا هي أنّ الانتقال من التبعيّة لإسرائيل إلى تبعيّة احتكارات ورؤوس أموال أبعد منها يحسّن في الواقع أرباح البرجوازيّة الفلسطينيّة، ويحسّن أرباح السلطة الفلسطينيّة، إذ يضيف الاستيراد المباشر إلى الخزينة الفلسطينيّة مئات الملايين من عوائد الجمارك سنويًّا، ولكنّه في المقابل يكبّل الفلسطينيّين باستعمار جديد (ودون التخلُّص من الاستعمار المباشر)، وهو ما يدفعنا إلى إعادة التفكير في معنى التبعيّة اليوم في فلسطين، في سياق استعماريّ نيو_ليبراليّ. وعلى الرغم من أنّ نجاح الارتباط باحتكارات الشركات العالميّة لا يعني للمواطن الفلسطينيّ إلّا مزيدًا من رفع الأسعار والغلاء، سمح واقع السوق الفلسطينيّ المشوَّه للسياسات النيو_ليبراليّة وتعميم الاحتكارات أن تُصوَّر على أنّها تفكيك للاستعمار، وطريق للاستقلال! وكذلك بتنا أمام واقع فيه صار الحصول على وكالة الكوكا كولا ووكالة الـ"KFC" تُطْلَق عليه تسميةُ التنمية والاقتصاد المستقلّ!

نتالي سلامة: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في برنامج العلوم الاجتماعيّة بجامعة بيرزيت.

هل يمكن للنساء أن يتشافَيْنَ من العنف الزوجيّ؟

نهال مدحت نجمي

بلغت نسبة العنف الزوجيّ في العالم نِسَبًا تكاد تكون وبائيّة؛ إذ يترك العنف الزوجيّ آثارًا نفسيّة وجسديّة طويلة الأمد وقصيرة الأمد على النساء. على الرغم من قلّة الدراسات التي تفحص حجم انتشار الظاهرة في العالم العربيّ، وعلى وجه الخصوص دراسات المسح على مستوًى وطنيّ، فإنّ مراجعةً منهجيّة لعدّة دراسات تشير إلى أنّ 70% من النساء في العالم العربيّ يتعرّضن لشكل من أشكال العنف خلال حياتهنّ، وأنّ كثيرًا منهنّ يَبقَيْن ضمن علاقة الزواج ولا يغادرنها. أمّا الحال في فلسطين، فلدينا نِسب مختلفة حسب مكان فحص الظاهرة: في غزّة 23%؛ في الداخل الفلسطينيّ 67%؛ في الضفّة الغربيّة 37%. بصرف النظر عن النسبة، العدد والنسبة -في اعتقادي- هما أعلى بكثير من المصرَّح به.

عند النظر في الأدبيّات، نجد أنّ الكثير من الدراسات تَستخدم المصطلح "عنف الشريك الحميم" للإشارة إلى العنف الزوجيّ، وهي ترجمة حرفيّة لا مرادف لها في العربية سوى العنف الزوجيّ. فهل كلّ زوج هو شريك حميم؟ وهل كلّ شريك حميم هو الزوج؟ كذلك هو الشأن مع المصطلح"المعتدي"؛ فهو غير دارج عند فحص الظاهرة مع النساء؛ إذ إنّ "المعتدي" دارجة عند وصف"المسيء الغريب" أو "البعيد" لا الزوج. ومن هنا أدركت اختلاف الرؤية للظاهرة بين "الغرب" والمجتمعات الهرميّة الذكوريّة التقليديّة في العالم ككلّ لا في فلسطين فحسب. ولكن تركيزي لن يكون على العنف والآثار السلبيّة المؤكَّدة على كلّ الصُّعُد، بل على التعافي والتشافي منه. هل يمكن للنساء الفلسطينيّات أن يتشافَيْن من العنف الزوجيّ؟ ما شكل هذا التشافي؟ هل له مسار معيَّن؟

حتّى الآن، معظم نماذج تَشافي النساء غربيّة، قائمة على الأزمات، موجَّهة للبقاء على قيد الحياة والنجاة، وتركّز على ترك المرأة "للشريك العنيف" أو الزوج، أو وقف العنف كشرط أساسيّ قبل الشروع في سيرورة التشافي. وعند النظر إلى هذه الشروط، سنجد أنّها أقلّ ملاءَمةً للمجتمعات المحافِظة التي تدعم صبر النساء والحفاظ على ترابط الأسْرة وعدم تفكُّكها. علاوة على ذلك، ثمّة مراعاة أقلّ في المراجَعات الأدبيّة للمجتمعات الأبويّة التقليديّة التي تُرغِم النساء على البقاء في علاقة تتعرّض فيها للإساءة، والتزام الصمت بشأن إساءة معاملتهنّ وعدم طلب المساعدة من الجهات الرسميّة. أعتقد أنّ المرأة التي تتّخذ خطوة الانفصال عن الزوج العنيف تكون قد بدأت الخطوة الأولى نحو التعافي. ولكن، ماذا عن النساء اللاتي يُرغَمن على البقاء ضمن العلاقة؟ كيف يتعافين؟

عليّ أن أوضّح بداية أنّه من المهمّ لي أن نحاول تصفية الذهن من فكرة الحكم على النساء اللواتي يخترن البقاء في العلاقة الزوجيّة على الرغم من تعرُّضهنّ للعنف. وذلك ليس لأنّني أُسهِم في تطبيع العنف، ولا لمحاولة تخفيف اللوم عن الرجل، بل لأنّ طرح السؤال"ليش تظلّ معه؟" (أو "شو أللّه جابرها؟" أو "ليش ما تتركه؟") سينأى بنا عن فَهْم تجربة النساء وعن مخاطبة الظاهرة دون

التسبُّب في وصمة تُلصَق على جبين المرأة لتصبح مثل"هُويّة" تعريفيّة لها: "امرأة معنَّفة"! هي امرأة تتعرّض للعنف -وهنا نبدأ بمخاطبة المرأة كإنسان دون وصمة.

من خلال مقابلاتي مع النساء، أدركت أنّ الحديث عن تَعافٍ ضمن علاقة زوجيّة عنيفة يشبه الحديث عن تعافي مريض لديه نوع من السرطانات الخبيثة؛ إذ إنّه ما لم يُستأصل السرطان فلن يتعافى المريض، ولكن نستطيع مساعدته في التأقلم. بدأت أدرك أنّ لدى النساء إستراتيجيّات عديدة يجنّدْنَها لمواجهة العنف، أو لتخفيفه، أو لمحاولة إيقافه، ولكنِ المفاجئ أنّ النساء أيضًا يستثمرن الكثير من الطاقات للتعامل مع زوج عنيف وإدارة علاقة زوجيّة عنيفة. إضافة الى هذا، لقد وجدت أنّ جزءًا آخَر من النساء يستثمرن في ذواتهنّ وفي تقويتها.

رحلة التأقلم تمرّ في عدّة محطّات. في البداية، تحاول النساء جاهدات إيجاد إستراتيجيّات ذاتيّة، نحو: الصمت؛ التغاضي؛ "تمشي الحياة"؛ يكبتن مشاعرهنّ؛ يحاولن السيطرة على الوقت الذي يكنّ فيه حزينات؛ يشغل أنفسنّ بأمور أخرى؛ يركّزن على واجباتهنّ الأُسريّة. إن رأت الواحدة منهنّ أنّ ذلك لا يساعدها، تحاول ردّ الإساءة، ولكن هي تعلم أنّ ردّ الإساءة سيزيد من العنف نحوها. تحاول أن تستبعد الرجل من حياتها وهي ما زالت داخل المنزل، كأنْ تتفادى أن تكون في المكان الذي يكون فيه، وأن تتفادى مجالَسته، وأن تتفادى النوم في المكان نفسه، وأن تلغي توقّعاتها منه، وأن تقلّل من أهمّيّة العمل في نشاطات مشترَكة اجتماعيّة أو أُسَريّة. بعض النساء يعلمن أنّ هذه الإستراتيجيّة لن تنجح، فيحاولن إقناع أنفسهنّ بعدم احتياجهنّ إلى وجود الرجل أو الزوج في حياتهنّ؛ فهو ليس مصدر دعم لهنّ. المستغرَب أنّ الرجل هنا في رأيي يعتقد أنّه نجح في السيطرة على المرأة؛ فهو لا يعلم بشأن المسار المبطَّن الداخليّ الذي تستثمره المرأة في استبعاده عن حياتها، وذلك أنّ الجزء الظاهر من المسار يكون أنّها ما زالت تؤدّي واجباتها المنزليّة والأُسَريّة بل حتّى الزوجيّة. ولكنّه قد لا يكون مدركًا أنّ العلاقة الزوجيّة الحميمة تصبح عذابًا أو عبئًا ثقيلًا على المرأة عندما تكون قد استثمرت جهدها باستبعاد الرجل عاطفيًّا من كيانها.

المحطّة التالية تكون في حالات تصعيد العنف إلى مراحل تفوق قدرةَ المرأة على التحمُّل. عندذاك، تحاول المرأة ترك المنزل بالتوجُّه إلى منزل والدَيْها أو منزل أحد الأقارب."طلعت من البيت" مثيرة جدًّا للاهتمام، وكذلك العبارة "حردت عند بيت أهلي". هي لا تقول إنّها تركت "فلان" أي زوجها، بل تقول إنّها تركت المنزل. أين الحدّ الواضح الذي يجب وضعه للرجل أمام العنف؟ استوقفتني هذه المرحلة التي تبدأ مع بداية الحدث العنيف بترك المنزل، وقد تصل المرأة إلى المستشفى في حالة وجود إصابة بعد عنف جسديّ شديد. هنالك مَن تعترف بالمسبِّب الحقيقيّ للإصابة، أو قد تكتفي بالقول إنّه حادث عرَضيّ. تتدخّل هنا الجهات المختصّة، وقد يصل الأمر إلى الشرطة. في حالات أخرى، إن لم تصل المرأة إلى المستشفى فقد يخبر طرف ثالث من أُسْرتها الشرطةَ، ولكن في كلتا الحالتين معظم النساء يُسقِطن الدعوة الموجَّهة ضدّ الزوج. من جهة أخرى، خلال فترة التواجد في منزل الأسْرة تواجه النساء عدّة تحدّيات، منها: الضغط المجتمعيّ؛ الخوف من الوصمة"امرأة مطلّقة"؛ الخوف من ترك الزوج لها؛ الخوف على أولادها. وقد يصل الأمر في بعض الحالات إلى منعها من رؤية أطفالها -وإلى ما ذلك من تهديدات.

هذه معظمها أسباب معروفة، ولكن ثمّة سيرورة داخليّة تَحْدث مع المرأة أيضًا، خلال وجودها خارج منزلها، تُظهِر حاجتها إلى السنَد! السنَد هذا الاحتياج الذي تَجَذَّرَ لدى معظم النساء في مجتمعنا؛

وذلك لحاجة المرأة إلى وجود ذكر أو رجل يوفّر لها الدعم والحماية، بصرف النظر عن قوّة المرأة وصلابتها وكفاءتها في حماية نفسها بنفسها، ولكن هذه الحاجة النفسيّة إلى السنَد تكون -في مكان ما- في مبنى المرأة العربيّة النفسيّ. في حالات العنف، نجد أنّ العديد من النساء لديهنّ تاريخ سابق من الإساءة، أي إنّ المرأة من بينهنّ ربّما تكون في ما سبق قد تعرّضت للإساءة في منزل والدَيْها قبل الزواج، أو كانت شاهدة على عنف أُسَريّ، أو قد تكون عائلة الزوج عنصرًا يزيد دوائر العنف عليها. قد يكون لعنصر آخَر دَوْر في رجوعها إلى المنزل يتمثّل في معرفتها وخبرتها بشأن نساء أخريات تركن المنزل وعاينتْ هي صعوباتهنّ. تجتمع هذه العناصر لتحدّد للنساء فكرة عدم وجود سنَد. بَيْدَ أنّه عندما يحاول الزوج مراضاتها وإرجاعها إلى المنزل، تشعر المرأة حينئذٍ أنّها محبوبة ومرغوبة، وأنّ الرجل لن يستغني عنها، وأنّ هذا الرجل العنيف الذي تقْنع نفسها بأنّها لا تحتاجه ولا يستطيع توفير الحماية لها هو يجسّد فكرة السنَد النفسيّ الذي تحتاجه. في النهاية، ثمّة جملة من الأسباب تدفع -مجتمعةً- المرأةَ إلى العودة إلى المنزل والزوج على الرغم من علمها التامّ أنّها لن تكون هذه هي المرّة الأخيرة، ولكنْ ثمّة إحساس لديها أنّ هذا المنزل الذي تركتْه لأنّها تتعرّض للعنف هو أمانُها، لتصبح مساحتها الداخليّة -أي المنزل- أكثر أمانًا من مساحتها الخارجيّة (المجتمَع).

وصول المرأة إلى الشعور بالانكسار يدفعها إلى البدء في البحث عن ذاتها، إذ تشعر بأنّها استثمرت الكثير من الطاقات والمجهود في سبيل الأسْرة والآخَرين. كذلك تدرك المرأة خلال حربها على الحياة ضدّ العنف الزوجيّ أنّها تفتقر إلى الدعم الاجتماعيّ، وأنْ لا سنَد لها سوى ذاتها. تُجنِّد معظم قواها في تقوية نفسها والاستثمار في ذاتها. تجد في الدراسة والعمل مَخرجًا جيّدًا لها. تبدأ في البحث عن مجموعات نسائيّة تدعمها. قد تتّجه إلى تلقّي العلاج النفسيّ (بالأساس يكون ذاك من أجل أطفالها لا من أجلها هي). قد تتوجّه إلى الروحانيّات أو الصلاة. المرأة التي تتعرّض للعنف هي ليست امرأة ضعيفة أو مسلوبة الإرادة، بل هي امرأة فعّالة تستثمر الكثير من طاقتها ومجهودها لتجد آليّات فعّالة وإيجابيّة في التأقلم مع العنف الزوجيّ. من الجدير بالاختصاصيّين والمهنيّين وصانعي القرارات فهْمُ هذه الإستراتيجيّات وتوفير استجابة ملائمة لحاجة النساء من تجربتهنّ. ولكن العنصر الأهمّ هو الرجل. لا يمكننا الحديث عن العنف الزوجيّ دون توجيه خطط لدمج الرجل في أيّ مسار نطمح فيه لتَعافي النساء من العنف.

نهال مدحت نجمي: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في قسم العلاج بالفنون التعبيريّة بجامعة حيفا.

تحوُّلات الخطاب السياسيّ العربيّ في إسرائيل من منظور أيديولوجيّ

نيڤين شريم

تحاول هذه الورقة التطرُّق على نحوٍ مقتضب إلى العامل الأيديولوجيّ كمؤثّر في تحوُّلات الخطاب وبَلْوَرة المتخيَّل السياسيّ، من خلال التمعُّن في بعض الدراسات الأكاديميّة العربيّة والإسرائيليّة ومحاولاتها معالجة الموضوع نظريًّا.

تسعى الكثير من الدراسات الأكاديميّة في حقل العلوم الاجتماعيّة إلى مناقشة الأيديولوجيا داخل الخطاب السياسيّ الذي يُسهم في بَلْورة المخيال السياسيّ، مع الأخذ في الاعتبار أنّ تأثير المحرِّكَيْن الأيديولوجيّ والقوميّ هو الأشدّ في الخطاب السياسيّ، وبالتالي في المخيِّلة السياسيّة.

سعت الأدبيّات إلى تحميل مصطلح "الأيديولوجيا" وزنًا أكبر من سائر العناصر التي تشارك في تشكُّل المخيال السياسيّ في المجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل، دون إعطاء حالة الاستعمار والعنصريّة والتمييز وزنًا في تَبَلْوُر هذا المخيال.

تختلف الآراء داخل الأدبيّات الإسرائيليّة بشأن دَوْر الأيديولوجيا في المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل؛ إذ قد يَعتبر البعض الأيديولوجيا عاملًا مؤثِّرًا في تشكيل المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل، في حين يرى البعض الآخَر أنّ الأيديولوجيا ليست هي العامل الحاسم في هذا الصدد.

في المقابل، بعض الأدبيّات الإسرائيليّة تَعتبر الصهيونيّةَ عاملًا أساسيًّا في تشكيل المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين؛ وذلك أنّ الحركة الصهيونيّة عملت على تهجيرِ الفلسطينيّين، وقطْعِ مسار تطوُّرهم الطبيعيّ، وأسّست دولة يهوديّة إقصائيّة لغير اليهود ممّا أدّى إلى عدم قبول الفلسطينيّين كمواطنين متساوين في الدولة، وبالتالي أثّر هذا على المخيِّلة السياسيّة لهم. إلى جانب ذلك، يرى آخرون أنّ الأيديولوجيا المؤثّرة في المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين هي الناشئة عن القوميّة والدين، إذ يعتبرون القضيّة الفلسطينيّة قضيّة قوميّة ودينيّة.

تُحلِّل أورلين بار-نير، في كتابها "إسرائيل والعرب: نظرة داخليّة"، المخيِّلةَ السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل ومركّباتها تحليلًا مفصَّلًا، وتؤكّد أنّ مخيِّلتهم السياسيّة تشمل عدّة جوانب متشابكة -بما في ذلك الوطنيّة والانتماء الثقافيّ والدينيّ والاجتماعيّ- وتشير إلى أنّ المخيِّلة السياسيّة مركَّبة من عدّة عناصر مترابطة، نحو: الأسطورة الوطنيّة؛ الذاكرة الجماعيّة؛ الأيديولوجيا؛ الخبرات السياسيّة والاجتماعيّة.

وتضيف بار-نير أنّ المخيِّلة السياسيّة تتأثّر تأثُّرًا بالغًا بالتجارب السياسيّة والاجتماعيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل، بما في ذلك الحركات السياسيّة والنضال الوطنيّ والتجارب اليوميّة للتمييز

والتحوُّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة. وبالتالي، فإنّ فَهْم مخيِّلتهم يتطلّب دراسة العوامل المختلفة التي تشكّل هذه المخيِّلة وكيفيّة تفاعُل هذه العوامل في ما بينها. وفي سياق المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل، يعني ذلك أنّ الفلسطينيّ في إسرائيل يحتفظ بهُويّته وثقافته الفريدة، ويستفيد منها كمورد لتحقيق أهدافه السياسيّة والاجتماعيّة، دون التنازل عنها أو التخلّي عنها تمامًا. وبالتالي، يمكن أن تؤدّي سياسات الدولة إلى تعزيز الهُويّة الفرديّة والجماعيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل، وتعزيز قدرتهم على المشارَكة في الحياة السياسيّة والاجتماعيّة في الدولة.

يقدّم الأكاديميّ الفلسطينيّ إبراهيم أبو لغد، في كتابه "فلسطينيّو 48: هُويّة ووطنيّة وتمثيليّة"، تحليلًا لمفهوم المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين داخل إسرائيل. يرى أبو لغد أنّ المخيّلة السياسيّة هي الصورة الذهنيّة التي يحملها الفرد أو الجماعة عن الماضي والحاضر والمستقبل، وتشمل المعتقداتِ والتصوُّراتِ والقِيَمَ والممارساتِ والأحلامَ. وفي السياق الفلسطينيّ، تتأثّر المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل بالماضي المشترَك لدى أبناء الشعب الفلسطينيّ، والذي يتمثّل في النكبة عام 1948 والتهجير القسريّ للفلسطينيّين، وفي العلاقة المتعرّجة بين الفلسطينيّين والإسرائيليّين.

ومن خلال تحليله للمخيّلة السياسيّة للفلسطينيّين في إسرائيل، يرى أبو لغد أنّ الهُويّة الفلسطينيّة تُعتبر جزءًا لا يتجزّأ من المخيِّلة السياسيّة، وهي تشكّل مدخلًا مهمًّا لفهم الصراع الفلسطينيّ الإسرائيليّ. كما يرى أبو لغد أنّ المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل تتأثّر بمختلِف العوامل المحيطة بهم، بما في ذلك السياسات الإسرائيليّة والتمييز الذي يتعرّضون له في المجتمع الإسرائيليّ وعدم المساواة في الموارد والفرص.

يستخدم إبراهيم أبو لغد، في كتابه "فلسطينيّو 48: هُويّة ووطنيّة وتمثيليّة"، تحليلًا يركّز على العلاقة بين المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل وتحقيق المواطَنة الكاملة والمساواة. يؤكّد أبو لغد أنّ المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل تتأثّر بالغَ التأثُّر بتجربة الاستعمار وقوّة الهيمنة الإسرائيليّة، وأنّ هذه المخيِّلة تتشكّل عبْر التاريخ وتتأثّر بالعوامل السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والثقافيّة.

ويؤكّد أبو لغد أيضًا أنّ المخيِّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل تتضمّن إيمانًا بحقوق الشعب الفلسطينيّ الوطنيّة والتاريخيّة والاجتماعيّة والثقافيّة، بالإضافة إلى الالتزام بالدفاع عن هذه الحقوق والتحدّيات التي يواجهها الفلسطينيّون في إسرائيل.

ويَعْزو أبو لغد عدم تحقُّق المواطَنة الكاملة والمساواة لدى الفلسطيّنيين في إسرائيل إلى النظام القانونيّ والدستوريّ الذي يميّز بين اليهود والعرب، بالإضافة إلى الهيمنة الإسرائيليّة على الموارد والمؤسَّسات الحيويّة في الدولة. وبالتالي، يرى أبو لغد أنّ المخيّلة السياسيّة لدى الفلسطينيّين في إسرائيل ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتجربة القمع والتهميش والتمييز التي يتعرّضون لها.

في المحصّلة، يمكن تتبُّع مسار موجز لتحوُّل الخطاب السياسيّ لدى الفلسطينيّين في إسرائيل منذ الاحتلال الإسرائيليّ في عام 1948، حيث حمل الخطاب السِّمة الأيديولوجيّة التي نبعت بالأساس من الدين والقوميّة العربيّة في مسعًى للتحرُّر ورفض الاستعمار.

ومع استمرار وجود الفلسطينيّ في حيّز مستعمَر، ووجود آليّات جديدة تضيّق الخناق في سنوات الخمسين (أي في زمن فرض الحكم العسكريّ)، وحاجة المجتمع الإسرائيليّ إلى فرض السيطرة من

خلال استغلال أدوات داخل المجتمع العربيّ بحيث يكون المجتمع قادرًا على التعامل معها بالإيجاب، اتّجهت إلى استغلال القيادات العربيّة التقليديّة في إيجاد خطاب يكون التوجُّه الرئيسيّ داخله أنّ القيادات تسعى إلى المشارَكة من أجل التأثير من الداخل، والمشاركة في الحياة السياسيّة لتحصيل الحقوق المدنيّة والحماية من الاعتقال والتهجير، وهي السياسة التي اتّبعتها -في أساسِ ما اتّبعتها- مع القيادات الروحيّة لدى الدروز بشأن تجنيد أبنائهم في الجيش.

في السنوات الأخيرة، وفي ظلّ انهيار الحكومة عدّة مرّات والنزوح إلى مسار إعادة الانتخابات في الكنيست ومشاركة العرب من أجل ترجيح الكفّة تجاه أحد المعسكرات اليمينيّة في الحكومة، ظهر تحوُّل جديد في الخطاب العربيّ يحوّر البراچماتيّة إلى شكل جديد، حيث استخدمت بعض النخب العربيّة الخطاب الذي يلائم المؤسّسة الصهيونيّة ويهمل المكوِّن الوطنيّ من حيث المؤثّرات في تكوين خياره السياسيّ، وتصوُّراته وتفاعلاته تاريخيًّا، وذلك بخطابها المتوائم مع الكنيست ابتداء من إعلان يهوديّة الدولة حتّى التصويت مع قرار منع لمّ الشمل، فأنتجت بعض النُّخَب خطابًا يمكن النظر إليه على أنّه خطاب وكالة معرفيّة.

نيڤين شريم: طالبة لنيل درجة الماجستير في برنامج الدراسات العربيّة المعاصرة في جامعة بيرزيت.

الهُويّة الكوزموپوليتيّة لدى الشعب الفلسطينيّ

هناء خليفة - يونس

عندما نتحدّث عن الهُويّة، نحن نتحدّث عن جزء مهمّ من الأداء النفسيّ والاجتماعيّ. تتكوّن الهُويّة من مجموعة معتقَدات وتصوُّرات عن الذات، وهي ديناميكيّة ومتغيّرة وتؤثّر على الطريقة التي يرى بها الناس العالَم وَيَخْبرونه.

في السنوات الأخيرة، ازداد الخطاب بشأن الهُويّة الكوزموپوليتيّة. يعود مفهوم"**الكوزموپوليتيّة**" إلى اليونان القديمة، ويشار من خلاله إلى فكرة مُواطِن العالَم الذي يرفض أن يُعرَّف وَفقًا للخصائص المحلّيّة، بل من منظور التطلُّعات والاهتمامات العالميّة. اليوم، ينظر العديد من الباحثين إلى الكوزموپوليتانيّة الجديدة على أنّها ولاءٌ للمجتمع المحلّيّ والمتفرِّد، وفي الوقت نفسه الانفتاحُ على التنوُّع البشريّ والثقافات المختلفة الذي يشجّع الناس على تعلُّم وتَبَنّي ممارَسات وقِيَم من التقاليد الأخرى مع الحفاظ على هُويّتهم.

يمكن التعرُّف على جذور الهُويّة العالميّة في المجتمع الفلسطينيّ منذ بداية القرن العشرين، في أكبر ثلاث مدن في فلسطين، يافا وحيفا والقدس، التي سادت فيها أجواء كوزموپوليتيّة. جذبت القدس إليها الكثير من الأجانب بسبب قُدْسيّتها، وفي مدينتَيْ يافا وحيفا الساحليّتَيْن نمت على نحوٍ بالغٍ التجارةُ الدوليّة للصادرات الزراعيّة وبنْيتُهما التحتيّة، وكذلك تطوّرت العلاقات المتبادلة بين المزارعين في البلاد والمستهلِكين في أوروبا. هذه التطوُّرات شاعت وأثّرت كذلك على القرى البعيدة في المنطقة.

يمكن تتبُّع جذور التربية الكوزموپوليتيّة في التعليم العربيّ الفلسطينيّ إلى نهاية القرن التاسع عشر؛ إذ ترك المربّي المقدسيّ خليل السكاكيني بصماته على التربية والتعليم عشيّة نهاية الفترة العثمانيّة وطَوال فترة الانتداب البريطانيّ. كان السكاكيني رائدًا عالميًّا في التعليم الوطنيّ، والإنسانيّ، والتقدميّ، والحديث، والديمقراطيّ، والمتعدّد الثقافات. حاول السكاكيني، الذي عايَنَ عن كثبٍ الثقافةَ الغربيّة، الجمْعَ بين التراثِ العربيّ القائم على نبل الروح والاحترام الداخليّ، والثقافةِ الغربيّة. كان السكاكيني يطمح إلى إحياء المجتمع العربيّ الفلسطينيّ، وأن يقوده إلى طريق التحديث لتحقُّق التقدُّم والحرّيّة.

امتدّ مشروع السكاكيني التربويّ أكثر من نصف قرن. فقد بدأ حياته المهنيّة في سنّ الخامسة عشرة مدرِّسًا، ثمّ أدار وأشرف على المؤسَّسات التعليميّة، وأسّس مدارس رائدة، ليبراليّة ومتعدّدة الثقافات، وكتَبَ مناهج ومقالات، ونشر كتابات في الصحف، وألّف كتبًا مدرسيّة ("الجديد" وَ"الدليل" -على سبيل المثال) أصبحت ثوريّة ورائدة لا في فلسطين فحسب، بل كذلك في البلدان العربيّة الأخرى. لقد أُعجِب القادة والمربّون العرب وغير العرب بمشروعه التربويّ الذي سبق عصره، وترك بصماته الواضحة في مجال التربية في المجتمع الفلسطينيّ والعالم العربيّ، وهو ما حَدا بالبعض إلى تتويجه على أنّه "معلّم الجيل".

قطعت نكبة عام 1948 جميع أعمال السكاكيني التي كانت في ذروتها، إذ اضطُرّ إلى ترك منزله في حيّ القطمون في القدس، ولم يتمكّن من العودة إلى وطنه.

يمكن العثور على الهُويّة الكوزموبوليتيّة أيضًا في أعمال الشاعر الفلسطينيّ محمود درويش، الذي يُعَدّ أحدَ أهمّ المبدعين في العالم العربيّ، والشاعرَ الوطنيّ للشعب العربيّ الفلسطينيّ، الذي عاش جزءًا من حياته لاجئًا متجوّلًا بين دول العالم وخاصّة الوطن العربيّ. يتردّد صدى أشعاره في العالم العربيّ، والمئات من قصائده لحّنها أفضل الموسيقيّين في الوطن العربيّ. كانت له مسيرة أدبيّة واسعة جدًّا، وتُرجِمت أشعاره إلى عشرات اللغات الأجنبيّة. يزعم نقّاد الأدب البارزون أنّ درويش هو الشاعر العربيّ الأهمّ والأكثر إنتاجًا والأكثر إبداعًا في العصر الحديث.

يبحث درويش في قصائده عن المعنى ومسألة الهُويّة التي توصف في أعماله بأنّها ديناميكيّة مكتسَبة معقَّدة متنوّعة متجدّدة، ولا سيّما الهُويّة الفلسطينيّة والعربيّة. وصف درويش عددًا من الهُويّات: "هُويّة اللاجئ"؛ "هُويّة الآخَر"؛ "الهُويّة الإنسانيّة العالميّة". الانشغال بهذه الهُويّات ينبع من تطوُّرات محمود درويش التاريخيّة وظروفه الشخصيّة التي جعلته يتخطّى حدود وطنه الجغرافيّة في شعره صَوْبَ الهُويّة الإنسانيّة. إلى جانب أشعاره التي تتناول -في ما تتناول- الهُويّة الوطنيّة، تعمّق درويش أيضًا في مسألة الهُويّة في سياق الإنسانيّة والوجود على وجه العموم، وتميَّزَ شعره هذا بالإحساس بالتضامن، والاحترام والالتزام الأوسع بالتنوُّع البشريّ.

في عام 1948، أقامت الحركة الصهيونيّة دولة لليهود في فلسطين، وذلك من خلال التطهير العِرْقيّ بترحيل الشعب الفلسطينيّ إلى دُوَل الجوار، ومحو الرموز التي تدلّ على الجذور والهُويّة الفلسطينيّة. الفلسطينيّون الذين بَقُوا داخل حدود الدولة اليهوديّة عوملوا على أنّهم أعداء ينتمون إلى الشعب الفلسطينيّ ويشكّلون خطرًا على إسرائيل.

حينذاك، فقدَ المجتمع العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل موارده الاقتصاديّة وقيادته السياسيّة والفكريّة والثقافيّة، وأصبح مجتمعًا في طور البحث المصيريّ عن الركائز وآليّات النموّ لمساعدته في التعامل مع تحدّيات الواقع الاستعماريّ الذي حوّل التاريخ والثقافة الفلسطينيَّيْن إلى تهديد أمنيّ.

يدّعي الباحثون أنّ الدول المستعمِرة تستخدم مجموعة متنوّعة من الإستراتيجيّات للسيطرة على بناء الهُويّة الوطنيّة للواقعين تحت الاستعمار، في سبيل تبرير قيام الدولة وأهمّيّة استمرارها، وتحدِّد حدودَها السياسيّة والمكانيّة والثقافيّة التاريخيّة وتخلق نوعًا من النمط الثنائيّ: "نحن" النخبة وَ"الآخر" الأقلّ شأنًا.

وَفقًا للعديد من الباحثين، نظرًا لأنّ دولَ ما بعد الاستعمار (في حالة إسرائيل، ما زالت في طور الاستعمار) تتحكّم على نحوٍ حصريّ تقريبًا في بناء الهُويّة من خلال عمليّات التنشئة الاجتماعيّة السياسيّة، لا يُترك للأفراد الواقعين تحت الاستعمار الكثير من الخيارات في ما يتعلّق بكيفيّة بناء وتشكيل هُويّتهم الوطنيّة، وإمكانيّة اختيار هُويّتهم محدودة داخل النظام الثنائيّ المؤسَّس على أوجه التشابه والاختلاف.

حسب رأيي، بناء هُويّة متعدّدة داخل دولة الاستعمار وما بعد الاستعمار تتنكّر لتاريخ وثقافة "الآخر"، هذا البناء يزيد من القمع والتمييز الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسياسيّ ضدّ "الآخر" وتزيد من حدّة التوتُّرات والصراعات داخل وخارج المجموعات الاجتماعيّة في الدولة. هذه الوضعيّة تحثّ "الآخَر"

(على نحو ما نجد في حالة الفلسطينيّين في إسرائيل -على سبيل المثال) على البحث عن الخيارات الأخرى خارج نطاق الهُويّة المتعدّدة التي جاءت لتخدم مصلحة الدولة، وتتطلّب من الواقعين تحت الاستعمار إيجاد بدائل يمكن لهم من خلالها حماية الهُويّة الوطنيّة والقدرة على إدراك هُويّتهم دون خوف ودون الشعور بالنقص.

خيار الهُويّة الكوزموپوليتيّة جيّد لمن يواجه تحدّيات إنكار الثقافة والهُويّة، لأنّها تمتدّ عبْر الخطوط الوطنيّة وتعمل على الحفاظ على جذور هُويّة الفرد، وفي الوقت نفسه التعرُّف واختبار قِيَم ومعايير وطرق تفكير جديدة في الإمكان تبنّيها وضمّها إلى الهُويّة. يَصِف ديڤيد هانسن هذا بقوله:"الانفتاح الانعكاسيّ على الجديد، والولاء الانعكاسيّ على المعروف"[1]. إلى جانب ذلك، تمنح الهُويّة الكوزموپوليتيّة ميزة للاندماج في المَيْدان العالميّ، ولذا يشجّع العديدُ من الأهالي أولادهم وبناتهم على اكتساب المهارات الكوزموپوليتيّة من أجل الاندماج والمنافَسة بصورة أفضل في الميادين العالميّة.

يستند هذا الموقف إلى دراسة قمت بها تحت إشراف البروفيسور أيمن اغباريّة، من خلالها وجدت أنّ أحد أسباب اختيار الأهالي الفلسطينيّين من الطبقة الوسطى في إسرائيل للمدارس الدوليّة نابع من اهتمامهم بتنمية هُويّة كوزموپوليتيّة لدى أبنائهم وبناتهم. هؤلاء الآباء والأمهات مهتمّون بإكساب أبنائهم اللغات الأجنبيّة، والمهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة، وتطوير وجهة نظر متعدّدة الثقافات والقدرة على الاندماج في المَيْدان العالميّ.

هذا يعني أنّ الهُويّة الكوزموپوليتيّة ليست فقط مسألة هُويّة من خلالها يستطيع الفرد الحفاظ على أصالة هُويّته، بل هي كذلك تعمل كأداة پراجماتيّة تساعده في تجاوز قيود الاندماج وممارسة الحياة المتساوية في المجتمع الإسرائيليّ، وذلك من خلال تطوير ميزة الاندماج في المَيْدان العالميّ. معنى هذا أنّ ما هو غير ممكن في المساحة المحلّيّة سيكون ممكنًا في المساحة العالميّة.

في الختام، أسأل: إلى أيّ مدى يمكن للهُويّة الكوزموپوليتيّة -بتوصيفها الجميل- أن تُحفظ بعيدًا عن علاقات القوّة في المَيْدان العالميّ الذي داخله صراعات على السلطة من أجل التفرُّد والتميُّز؟ وهل التوجُّه إلى الهُويّة الكوزموپوليتيّة في ظلّ وجود القمع المؤسَّسيّ ضدّ الهُويّة الفلسطينيّة يشير إلى التخلّي عن صفاء وأصالة الهُويّة الفلسطينيّة، أَمْ يشير إلى تطوير إستراتيجيّة حديثة للتشبُّث بالهُويّة الفلسطينيّة في الواقع المعاصر؟ سأتعمّق في هذه الأسئلة من خلال رسالتي الجامعيّة التي أعكف عليها هذه الفترة.

هناء خليفة – يونس: طالبة لنيل درجة الدكتوراة في قسم القيادة والسياسة التربويّة بجامعة حيفا.

1. "Reflective openness to the new and reflective loyalty to the known".

مدى الكرمل
المركز العربي للدراسات
الاجتماعية التطبيقية