# الحمولة والتعليم العربي

حمد الله ربيع

**ما هي علاقة الحمولة بالتعليم؟ هذه المقالة تحاول الإجابة على هذا السؤال عن طريق مناقشة موضوعات تلتقي فيها الحمولة والتعليم. هذه الموضوعات هي: الحمولة والمدرسة، الحمولة والمرأة، والحمولة والأكاديميين. كما تحاول هذه الدراسة تبيان أهمية التعليم بالنسبة للحمولة العربية وإذا ما أضعف التعليم دور ووظيفة الحمولة في المجتمع.**

لا توجد دراسة علمية شاملة عن علاقة الحمولة بالتعليم في الماضي والحاضر، فبقي هذا الموضوع حتى اليوم على هامش الأبحاث العلمية.

هذه الدراسة المتواضعة تحاول أن تلقي الضوء على بعض الموضوعات التي تبين طبيعة العلاقة بين الحمولة والتعليم والتغييرات التي طرأت عليها بشكل عام.

## أهمية التعليم بالنسبة للحمولة:

هل اهتمام الحمولة بالتعليم هو شيء قيمي أم زمني؟ بمعنى هل تهتم الحمولة بالتعليم لأن ذلك تابع للقيم العليا التي تؤمن بها وتفرض عليها تعليم أبنائها وحثهم على العلم؟ أم أنها تهتم بالتعليم في فترات زمنية أو تاريخية معينة بقدر ما يقدم لها من خدمات وإمكانيات من قبل السلطة؟

قبل الإجابة على هذا السؤال لا بد من وقفة انتروبولوجية وسوسيولوجية توضح علاقة الأسرة بتطور المجتمع,حتى الآن اجمع العلماء الاجتماعيين عل أن المجتمعات البسيطة الغير مركبة تتميز بالنظام الأسري الكبير (مثل القبيلة, العشيرة والحمولة) أما المجتمعات الحديثة المركبة فإنها تتميز بنظام الأسرة النواتية. المجتمع البسيط يعتمد في الأساس على الاكتفاء الذاتي ويجب الحفاظ على العادات والتقاليد والعلاقات الاجتماعية القوية لذلك لم يكن روح التغيير والتقدم العلمي من مجال اهتماماته. (Anderson, 1960. Boskoff, 1970)

الحياة الريفية البسيطة لا تحتاج إلى علم وتكنولوجيا أو نمط حياة فردي فيه تحدي وإبداع وإنتاج وعبقرية مميزة. عكس ذلك نجده في المجتمعات الحديثة المركبة التي تخلت عن الحياة

التقليدية المحافظة خلال مسيرتها إلى التغيير والتحديث, فنراها قد تخلت عن القبائل والعشائر والحمائل واكتفت بنمط الأسرة النواتية التي تتفق مع مبدأ التقدم والتطور (Smith, 1953 ; Brees e, 1969), فإذا القينا نظرة فاحصة في تاريخ المجتمعات فإننا نجد أن المجتمعات البسيطة لم تكن ذات تقدم علمي وتكنولوجي مميز بل انعدم الاهتمام والتوجه نحو العلم والتعليم عندها لأنها لم تكن بحاجة إليه. (المصدر السابق)

هذا ينطبق على المجتمع العربي حتى سنوات الستين على الأقل حيث كانت الحمولة والقبيلة والعشيرة مسيطرة عليه مما أدى إلى أن يكون اهتمامها أيضا بالتعليم ضعيف.

في سنوات الخمسينيات كانت نسبة الأمية 50% (שנתון סטטיסטי, 1989) هذه النسبة الكبيرة هي مؤشر يدل على أن التعليم لم يكن من أولويات هذا المجتمع. السبب لذلك كان سياسة التجهيل التي اتبعها الاستعمار (אלחאג, 1996), فقلة المدارس والمعلمين لم تحفز الناس على تعليم أبنائهم.

نسبة الأمية انخفضت ومستوى التعليم بدأ بالتحسن فقط عندما بدأت تفتح مدارس في الوسط العربي. في سنة 1970 انخفضت نسبة الأمية إلى 36.1% وفي سنة 1980 إلى 18.9 (שנתון סטטיסטי,1989) عدد المدارس ارتفع من 45 مدرسة في سنة 1948 إلى 444 مدرسة في 1990 والتي شملت تقريبا كل الوسط العربي (שנתון סטטיסטי,1992).

هناك أسباب عديدة منعتها من ذلك, من هذه الأسباب مثلا:

**الاستعمار**: المسؤول الأول عن الظروف الحياتية الصعبة التي عاشها المجتمع العربي قبل قيام الدولة كان الاستعمار, السلطة الاستعمارية لم توفر للناس إمكانيات التعليم بشكل كاف. فكانت توفر الخدمات ومنها التعليم للعاملين والمتعاملين معها –خاصة في المدن– والتعليم كما هو معروف هو سلاح الشعوب للتحرر من القيود الاستعمارية لذلك اتبع الانتداب الإنجليزي سياسة التجهيل مع السكان العرب (אלחאג, 1996). على سلم الأولويات وقف الحصول على لقمة العيش والحياة الكريمة وليس التعليم.

**الاقتصاد**: لم يكن الاقتصاد الفلسطيني بحاجة إلى تكنولوجيا أو علوم تطبيقية أخرى, الاقتصاد كان يعتمد في الأساس على الزراعة والأعمال اليدوية البسيطة والصناعة المحلية

البسيطة, فالاقتصاد لم يكن بحاجة للمتخصصين والخبراء لذلك أدرك الناس عدم أهمية التعليم من أجل التقدم الاقتصادي. كل ما كان يحتاجه الناس هو القدرة على القراءة والكتابة وتعلم الدين من أجل القدرة على التدبر في أمور الحياة. التعليم في زمن الانتداب الإنجليزي كان فقط ابتدائي والتعليم العالي كان فقط في الدول العربية المجاورة وخصوصا لبنان وسوريا. (אלחאג, 1996; חאג יחיא 2002)

**البنية الاجتماعية**: طبيعة البناء الاجتماعي في القرية جعلت الفرد ينصهر في الجماعة أي الحمولة ومجتمع القرية, وينصاع لقاده هذه الجماعة من شيوخ ومخاتير. هؤلاء القادة قاموا بتولي أمور الناس فكان لا حاجة لأحد أن يتصل مباشرة بالمؤسسات والسلطات الرسمية, المختار أو الشيخ هم الذين كانوا بمثابة حلقة الوصل بين سكان القرية والسلطات العليا وكانوا هم الذين يتدخلون في حل مشاكل الناس (רוזנפלד,1964). توزيع الصلاحيات على كبار السن وإعطائهم السلطة المطلقة في إدارة شؤون الآخرين أدت إلى عدم ضرورة التعليم من أجل التعامل مع النظام البيروقراطي.

**انعزال القرى**: ثمة شيء آخر جعل التعليم ليس من اهتمام الناس هو بعد المدارس عن القرى وصعوبة المواصلات بين القرية والمدينة, وذلك بسبب انعدام الشوارع المعبدة ووسائل النقل الحديثة. المؤسسات الرسمية والثقافية والعلمية كانت متركزة في المدن والوصول إليها والانخراط بها كان بالنسبة لأبناء القرى (80 % عاشوا في القرى) صعب جدا, لذلك ربما لم يطمح هؤلاء بالسعي وراء التعليم. (בנצימן,1996 ; אלחאג, 1992).

بدأ اهتمام الحمولة بالتعليم بعد قيام الدولة وخصوصا في أواخر سنوات الستين مع انتهاء فترة الحكم العسكري، إذ نرى أنه في سنة 1969/70 وصل عدد المدارس العربية إلى 256 مدرسة تعلم فيها 95.956 طالبا، بينما كان عدد المدارس سنة 1998/9 46 مدرسة فيها 10.000 طالب تقريبا.

جدول: عدد المدارس والطلاب العرب حتى سنة 1980(שנתון סטטיסטי לישראל 1989).

اليوم يصل عدد المدارس إلى 629 مدرسة تحوي على 378.524 طالب وطالبة. (שנתון סטטיסטי ,2002).

أضعف التغير الاجتماعي دور شيوخ الحمائل الذين هم قادة المجتمع القروي مما أدى في النهاية إلى إلغاء المخترة وإنشاء السلطة المحلية, وقد أخذت المؤسسات العامة في الازدياد في القرى والمدن العربية فوجد الشخص نفسه مسؤولا عن نفسه أمام القانون والبيروقراطية الحديثة, الاحتكاك المباشر والكثيف مع المجتمع الإسرائيلي عن طريق سوق العمل المفتوح وعن طريق التعليم والشؤون اليومية المختلفة ساهمت في تغيير نهج الحياة لدى العرب في إسرائيل (ربيع, 1998). هذه وغيرها من التغييرات الأخرى جعلت الحمولة تهتم بالتعليم كوسيلة للتقدم في السلم الاجتماعي بشكل عام, لقد أدرك الناس أن تعليم الأولاد يضمن لهم مستقبلا وهيبة ومكانة أفضل من آبائهم وأجدادهم. أماكن العمل للشريحة المتعلمة كانت متوفرة مثل المدارس , العيادات الطبية, السلطات المحلية, البنوك وغيرها.

في الواقع لم تهتم الحمولة كتنظيم اجتماعي تقليدي بتعليم أولادها وإنما الذي حدث أن العائلة النواتية بدأت تنظر للتعليم كمربح خاص لها في الأساس, فالمتعلم في القرية لم يخدم حمولته بشكل مباشر و لم يوفر لها مكسبا عمليا وإنما كان بالنسبة لها – أي الحمولة – مصدر هيبة وافتخار (חאג יחיא ,2002).

وكما ذكر آنفا فان التعليم هو صفة مميزة للمجتمعات الحديثة حيث فيها النزعة الفردية والاستقلالية الاجتماعية والفكرية للشخص. هذا ينطبق أيضا على المجتمع العربي إذ عندما ازداد اهتمامه بالتعليم أصبح يبتعد عن الصبغة الجماعية أي الحمائلية وأخذ يعطي اهتماما بالفرد أكثر وأكثر.

## علاقة الحمولة بالمدرسة:

عندما بدأت الدولة ببناء وافتتاح المدارس في القرى العربية لم تأخذ بالاعتبار حمولة فلان أو علان لان القرى كانت صغيرة الحجم و لم يكن من الضروري فتح أكثر من مدرسة في القرية الواحدة، هكذا اضطر أبناء الحمائل المختلفة من التعليم في نفس المدرسة.

حتى سنوات الستين لم تتدخل الحمولة في الشؤون المدرسية وفصلت بين دورها ودور المدرسة في التربية, الكُتاب أو المدرسة كان لديهم الصلاحية الكاملة في التعامل مع الأولاد

حتى ولو كان العقاب عنفا بمعنى الكلمة. من الأبحاث عن التعليم العربي يستشف أنه كان فصل تام بين الحمولة والمؤسسة المدرسية (אלחאג ,1996), حتى بعد ازدياد عدد المدارس في الوسط العربي منذ سنوات الستين لم يدرك رجال التربية والحمولة أن العلاقة بينهم هي ضرورية ومهمة بالنسبة للعملية التعليمية.

انعدام الاتصال بين الحمولة والمدرسة إلى سنوات عديدة أدى إلى "استبداد" المدرسة بالطلاب فكان من حق المعلم أن يعاقب الطالب بالشكل الذي يروق له إذ كان مخولا من طرف الأهل والمجتمع أن يضرب الطالب ويستخدم معه وسائل عقاب جسدية أخرى ونفسية.

المعلمون كانوا يميزون بين الطلاب حسب الأصل والفصل والمكانة الاجتماعية. المعلمون كانوا في الأساس أبناء الطبقات العليا أو الغنية مما أدى إلى خلق فجوة بين المعلم والطالب مما أدى إلى اضطهاد كثيرين من الطلاب الذين لم تكن لهم آذان صاغية. فالحمولة أو الأسرة أعطت المدرسة الصلاحيات الكاملة والمطلقة في أسلوب التعامل مع أبنائها تربويا، وسلوكيا وعلميا (المصدر السابق).

ثمة مردود سلبي آخر من انعدام الاتصال بين الحمولة والمدرسة هو صعوبة التعامل مع الطلاب الضعفاء وذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدرسة وذلك لعدم اهتمام الأهل وأحيانا عدم قدرتهم على الاهتمام في شؤون أبنائهم المدرسية. لم تكن هنالك مثلا مراقبة للوظائف والتغيبات من قبل الأهل بشكل متواصل وجدي, المعلم وجد نفسه مسؤولا وحيدا عن الطلاب دون عون الأهل في مثل هذه المسائل مما صعب عليه القيام بدوره بشكل صحيح. يرجع ذلك إلى سببين رئيسيين: السبب الأول يكمن في تدني أو انعدام المستوى العلمي والثقافي للأهل بحيث لا يستطيعون أصلا مساعدة أبنائهم في حل مشاكلهم التعليمية وفي حل الوظائف. السبب الثاني يرجع إلى اهتمام وانهماك الأهل في السعي وراء لقمة العيش وإعطاء الأولويات لإعالة الأولاد والمحافظة على الوضع القائم.

منذ أن بدأت المدارس في الانتشار في القرى والمدن العربية، وأصبح بمقدور كل عائلة تعليم أبنائها في المدارس، بل أصبحت مجبرة (حسب قانون التعليم الإلزامي) على إرسال

أولادها إلى المدارس أخذت العائلة تدرك أهمية التعليم حيث بدأت تهتم بالعلاقة المدرسية ومتابعة تعليم الأولاد (רינאוי, 1996). أخذت الحمولة تحرص على أن تكون المدرسة في نفس الحارة وان يكون المدير –حتى لو كان غير مؤهل- من نفس الحمولة كي يحرص على مصالحها ويقوى شأنها. من خلال هذه المؤسسة التعليمية, أصبحت ظاهرة التنازع على المدارس بين الحمائل قوية وتجاوبت الحكومات والأحزاب السياسية والمؤسسات المسؤولة مع هذا التنازع بالتحيز إلى الفئة المخلصة لها وذلك لإرضاء الناخبين والمؤيدين لها (Mari, 1978) فحتى يومنا هذا تسمى المدارس في معظم الأحيان على اسم المدير أو الحمولة, مثل مدرسة فلان أو مدرسة دار فلان. هذا الطابع الحمائلي خلق جوا من الدكتاتورية العائلية داخل المؤسسات التربوية. من ناحية تتميز العلاقة بأنها علاقة ملكية, أي المدرسة هي ملك الحمولة, ومن ناحية أخرى علاقة اجتماعية تربوية بين الأهل والمدرسة.

## موقف الحمولة من تعليم المرأة:

العادات والتقاليد السائدة في الحمولة العربية حدت من نشاط المرأة الاجتماعي والسياسي والاقتصادي, فتعليم المرأة لم يدرج في برنامج الحمولة العربية. تعليم البنات كان في الأغلب حتى الصفوف الدنيا من التعليم الابتدائي فقط. الحمولة بنظامها الرجولي فتحت كل الأبواب للرجل في التقدم في السلم الاجتماعي ومنحته الحق والحرية في التعليم وتقرير المصير بينما ذلك لم ينطبق على المرأة, فكان دورها في الأساس منحصرا في إدارة شؤون البيت وتربية الأطفال (רוזפלד,1964, אבראהם, 1994).

يمكن تلخيص أسباب عدم تعليم المرأة في النقاط التالية:

1) قبل أن تنتشر المدارس في كل القرى والمدن العربية كان البعد بين البيت والمدرسة كبيرا، فبحكم العادات العربية لم تسمح العائلة بخروج ابنتها من القرية حتى ولو مع أقربائها والمكوث عدة ساعات في المدرسة دون مراقبة الأهل.

2) جيل البلوغ يعتبر جيل تحفظ بالنسبة للعائلة العربية, أي على البنت أن تبقى في بيتها وتتجنب الاختلاط مع أبناء جيلها.
3) الزواج المبكر كان ظاهرة منتشرة في المجتمع العربي فكانت ابنة الثالثة عشرة فما فوق مرشحة للزواج.
4) بحكم طبيعة تقسيم العمل داخل العائلة العربية كان دور المرأة محصورا في إدارة الشؤون البيتية وتربية الأطفال مما أدى إلى تقليل قيمة التعليم بالنسبة للمرأة.
5) النساء العربيات لم يحاولن التغيير في مكانتهن ومكانة بناتهن داخل العائلة والمجتمع.
6) ربما لم تكن هنالك توعية من قبل رجال الدين بضرورة تعليم المرأة ومشاركتها في الأمور الحياتية المختلفة.
7) ربما لم تسع القيادات السياسية والتربوية العربية في توعية الناس لذلك (الحكومات, جمعيات أهلية, وسائل إعلام, معلمون...)
8) المجتمع العربي لم يكن ناضجا لأن يستسيغ تعليم المرأة كخطوة ضرورية ومهمة في تقديم وتطور المجتمعات.

في سنة 1948/9 كانت نسبة البنات في المدارس العربية فقط 18,6% لكنها ارتفعت بشكل سريع في السنة الدراسية 1969/70 ووصلت إلى 34,7% في السنة الدراسية 1990/91 ووصلت إلى النسبة 47,7% (אלחאג, 1996). يصل معدل البنات في المدارس العربية اليوم إلى 855 للألف من جيل 14-17 (שנתון סטטיסטי , 2002) .

في سنة 1998/99 وصلت نسبة البنات في الكليات لإعداد المعلمين إلى 91,2%.

عندما تغير المجتمع وانتشرت المدارس في كل مكان، أصبح لا بد من تعليم المرأة, نسبة البنات في المدارس ارتفعت وكذلك في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية العليا, أخذ الناس يحفزون بناتهم على التعليم مثلما يحفزون أبناءهم. نشأ جيل جديد أدرك أهمية تعليم المرأة

وعدم تهميشها في المجتمع فاصبح التحاق البنت في الجامعات فخرا للعائلة بدل أن كان حتى سنوات الستين "عيبا" عليها (حاج يحيى, 2000).

**يمكن تلخيص أسباب تعليم المرأة في النقاط التالية:**

1) ازدياد وانتشار المدارس في القرى والمدن العربية.
2) قانون التعليم الإلزامي (وان كان لم يطبق على العرب في البداية بشكل فعلي).
3) نشوء جيل جديد أدرك ضرورة تعلم البنات.
4) تساوي الفرص في العائلة بسبب تراجع عدد الأولاد فيها.
5) تحسن الوضع الاقتصادي لعرب إسرائيل.
6) تأثير وسائل الإعلام.
7) الاحتكاك مع المجتمع الإسرائيلي.
8) الظروف الحياتية تلزم الرجل في إشراك المرأة في الأمور الحياتية المختلفة, أي حاجة المجتمع لتعليم المرأة.

الحمولة كعائلة كبيرة لم تحتج لمساعدة المرأة لأن الرجل أخذ على عاتقه إدارة شؤون الحمولة، لذلك لم تكن حاجة إلى تعليم المرأة, أما اليوم بعد ضعف النظام الحمائلي فسح المجال أمام المرأة أن تأخذ قسطا وفيرا من التعليم.

**الأكاديميون والحمولة:**

يعتبر الأكاديميون قوى التغيير في كل مجتمع, عندما كان المجتمع العربي يعتمد في الأساس على الزراعة لم تكن هناك حاجة للأكاديميين كقوى للتغيير. قبل قيام الدولة كان الأكاديميون يعملون في المدن أينما تواجدت أماكن عمل مناسبة. لذلك كان الأكاديميون بعيدين عن حياة القرية والحمائل والتأثير فيها, نسبتهم كانت أيضا قليلة لانعدام الجامعات والكليات في البلاد, كل من كان يود الالتحاق في الجامعات كان مضطراً إلى مغادرة البلاد إلى الدول الأجنبية أو العربية المجاورة مثل لبنان, سوريا ومصر (אלחאג, 1996,חאג יחיא, 2002).

اليوم أصبحت الإمكانيات متوفرة للتعليم العالي, نسبة الملتحقين في الجامعات والكليات أخذت بالازدياد منذ سنوات الستين.

في سنة 1956/57 كان عدد الطلاب العرب في الجامعات الإسرائيلية 46 طالبا وازداد العدد إلى 607 طلاب في سنة 1970/1 ووصل إلى 3,966 في سنة 1989/90 (אלחאג, 1996), اليوم يوجد تقريبا 30,000 أكاديمي عربي (حاج يحيى , 200).

رغم انفتاح الجامعات والكليات إلا أنه لا زالت هناك عقبات وصعوبات أمام قبول الطلاب العرب مما يؤدي بالكثير منهم إلى السفر إلى خارج البلاد للالتحاق بالجامعات هناك (חאג יחיא, 2002).

السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هي العلاقة بين الأكاديمي العربي والحمولة؟

الجواب هو: لا توجد علاقة سوى علاقة الهيبة.

الحمولة ترى في ابنها المتعلم فخرا وهيبة لها لا غير. وفيما يختص بشؤون الحياة اليومية والعملية فإنها بغنى عنه، الحمولة لم تعد كتلة متماسكة يعمل أفرادها فيها بشكل وظيفي متكامل. فعلى سبيل المثال ليس من الضروري أو المفروض أن يزور المريض طبيبا من حمولته أو أن يشتري شخص خدمة محامي أو مهندس من حمولته, مثل هذا السلوك لا يعكس ترابط حمائلي بأي شكل من الأشكال وإنما هو سلوك أكثر حداثة وتحضرا.

مثال آخر يبين أن الحمولة لا ترشح بالضروري أكاديميين للانتخابات المحلية, يكفي أن يكون المرشح معروفا وذا هيبة وعلاقة جيدة مع الجميع.

نستنتج من ذلك أن الأكاديمي لا يخدم النظام الحمائلي بشكل مباشر. الأكاديميون يخدمون اليوم الحمولة بأشكال مختلفة ولكن ليس من منطلق التغيير أو التقدم أو التطور, إحدى المجالات التي يقدم فيها الأكاديمي طاقاته من أجل حمولته هو مجال الانتخابات للسلطات المحلية. فهو يكون بمثابة منبر للحمولة يقنع الآخرين من العائلات الصغيرة (البطون) بالانضمام إلى صفوفها. فالحمولة تستغل مركزه وهيبته وكفاءاته من أجل تحقيق أهدافها والحفاظ على مصالحها.

مجال آخر ممكن أن يكون في استيعاب أقارب نفس الحمولة في العمل عنده إن كان صاحب مصلحة أو عيادة طبية أو ما شابه ذلك باعتبار القريب أولى من غيره مجرد أنه ينتمي لنفس الحمولة. مجال آخر أيضا ربما يكون في توظيف هؤلاء في حل نزاعات ومشاكل (صلحة مثلا) مع عائلات أخرى أو مع الدوائر الرسمية.

ليس للأكاديميين صلاحيات في تغيير مفاهيم وسلوكيات معينة, فإذا اقترح أحد الأطباء مثلا عدم الزواج من الأقارب لخطورة ذلك على الأجيال القادمة فان الحمولة ترفض أن تتعامل مع هذا المنطق وتبقى تحافظ على العادات والتقاليد, يعني أن الأكاديمي لا يستطيع أن يكون وكيل تغيير داخل حمولته وإنما الحمولة هي التي تسيطر عليه وتجعله ينصاع لمبادئها كما يلاحظ اليوم على أرض الواقع.

المشكلة تكمن هنا في أن الأكاديمي العربي يدرس في الجامعات لهدف إما إرضاء الأهل أو الطمع في عمل "مريح" ومربح أو لكسب الهيبة والمكانة الاجتماعية المرموقة في بلدة وعند أقاربه أو كل هذه سوية (חאג יחיא, 2002). هذا المنطلق يجعله يتعلم ليس من أجل العلم وإنما من أجل أشياء أخرى أكثر اجتماعية, نتيجة ذلك يبقى الأكاديمي العربي أسير العادات والتقاليد الحمائلية لأنه لم يطبق المبادئ الجديدة التي اكتسبها خلال دراسته. فالتعليم إذا لم يذوت في شخصية الفرد فانه لا يغير من شخصيته, فعدم الاستعداد من البداية للتغيير لا يجعل شخصيته تختلف عن شخصيات أقرباءه الغير متعلمين من نفس الحمولة والبلد.

ملخص القول أن الحمولة لم تتأثر كثيرا من تعليم أبنائها الأكاديميين لأنها تستطيع استخدامهم لمصالحها متى شاءت ولا تسمح لهم بالتغيير في مبناها ووظيفتها بشكل جذري.

## دور التعليم في ضعف النظام الحمائلي:

نظريات اجتماعية حديثة (Moore ,1963) تقول بأن للتعليم دور مركزي في تغيير المجتمعات, بمعنى أن التعليم يدخل عناصر جديدة إلى النظم القائمة مما يؤدي إلى تغيير مبناها ووظيفتها, فنرى مثلا أن التكنولوجيا غيرت كثيرا من حياة الناس وجعلتهم يسعون

إلى صياغة برنامج اجتماعي مفعم بالقيم والمعايير الجديدة من أجل التكيف مع الابتكارات والتجديدات التقنية الكثيرة, ونظريات التربية الحديثة تسعى كذلك لصقل شخصية حديثة مستقلة طموحة جاهدة ومجتهدة... من هذا المنطلق لا بد إذا للحمولة أن تتغير للاستجابة مع التغييرات التي يحدثها جهاز التربية والتعليم.

توجد عدة مجالات من خلالها أدى التعليم إلى ضعف النظام الحمائلي منها (انظر أيضا ربيع,2001):

**التعليم للديموقراطية:**

ليس من المفروض أن تكون التربية للديموقراطية في المدارس منهجا رسميا وإنما ممكن أن تكون بمثابة قيم تكسبها المدرسة للطالب عن طريق المعاملة الديموقراطية المتبعة ودروس التربية والفعاليات اللامنهجية الأخرى. المدرسة الحديثة هي مدرسة ديموقراطية في مبناها البيروقراطي والمنهجي لذا من المفروض أن تربي الطلاب على نفس المبدأ التي تتبناه. تقام اليوم مشاريع في المدارس العربية من أجل تعليم الديموقراطية لكن كيف لها أن تحقق أهدافها ضمن مجتمع تقليدي محافظ!

المدرسة تعلم الطالب المسؤولية, حق الاختيار, التعبير عن النفس, الاستقلالية والمشاركة الفعالة في المجتمع, هذه القيم لم تكسبها الحمولة للفرد بل كانت عكس ذلك تماما (هشام شرابي, 1981).

**الهوية الفردية:**

وظيفة المدرسة اليوم هي أن تعطي الطالب الثقة بالنفس وهوية مستقلة, إذ توجهه نحو الذات أكثر منه نحو الجماعة. لذلك يعتبر النظام الحمائلي بالنسبة للمدرسة الحديثة نظاما تقليديا لا يتناسب مع الركب الحضاري ونظم المجتمع الحديثة, فالطالب يدرك في المدرسة أن الهوية الحمائلية ليست إلا عائقا للطموح والتقدم, أي تحقيق الذات في العصر الحاضر.

**النظام البيروقراطي:**

المدرسة توجه الطالب اليوم نحو مجتمع بيروقراطي وتعلمه كيفية التعامل مع قوانين وأسس وتنظيمات ومؤسسات مجتمعية مختلفة. بالإضافة إلى ذلك يكتسب الطالب مهارات إدارية وفنية في مجالات مختلفة عن طريق دروس التكنولوجيا, الإدارة, المدنيات وباقي العلوم الاجتماعية, ومن الناحية الفعلية يشارك الطالب (مثلا في يوم الطالب) في جمعيات أو لجان مدرسية ويدير المدرسة والمختبرات والمكتبات ...الخ.

**الاندماج الاجتماعي:**

المدارس تصهر في داخلها أبناء حمائل مختلفة, هذا الخليط والاندماج لا يبقى دون تأثير على الطلاب وخصوصا العلاقات القائمة بينهم حيث أنهم ملزمون في التعامل مع بعضهم البعض كزملاء وأصدقاء في الصف والمدرسة.

الصفوف الغير متجانسة اجتماعيا تؤدي عادة إلى تكتل صفي وتفرض الاندماج والتكافل الاجتماعي لتحقيق الهدف المشترك لدى الجميع وهو التعلم, في السابق كانت الحمائل متقوقعة على نفسها وتحافظ على الحدود القرابية حتى عند تعليم الأولاد, المدرسة اليوم جاءت لتزيل الحواجز الحمائلية والحاراتية وتحقق تكاملا وتضامنا كليا وشاملا.

بشكل عام للمدرسة دور مركزي وفعال في تغيير المجتمعات وصقل شخصيات جديدة تجعل بعض النظم التقليدية المحافظة تضعف كما هو الحال بالنسبة للحمولة العربية اليوم.

**الخلاصة:**

**ممكن في هذه الدراسة استخلاص أربعة نقاط رئيسية:**

1) لا زال التعليم والحمولة قطبين متنافرين والعلاقة بينهما سلبية, فالالتقاء بين الطرفين ليس من مصلحة أي منهما.
2) التعليم لا يتلاءم مع القيم الحمائلية لأنه نظام حديث لا يسمح لنفسه التكيف مع النظم التقليدية والمحافظة مثل النظام الحمائلي.

3) المجتمع العربي يمر بتغيير سريع مصحوب باللامعيارية نتيجة تأرجحه بين القديم والحديث. فاللامعيارية لا زالت واضحة بين التعليم والحمولة. مما لا شك فيه أن المجتمع العربي يميل إلى التحديث اكثر منه إلى التقليدية, لذلك يجدر القول بأنه مجتمع "انتقالي".

التعليم في الوسط العربي بدأ وبشكل كبير يتحرر من القيود الحمائلية ويأخذ دورا فعالا في لمجتمع العربي, فنجد أن أبناء هذا المجتمع أصبحوا مثقفين ومتعلمين وفتحت أبواب العلم أمام المرأة بعد أن كانت مغلقة عبر سنوات كثيرة حتى ولو أن الحمولة تحاول أن تتدخل في شؤون إدارية داخل المؤسسات التربوية إلا أنها لا تستطيع أن تتدخل في بناء شخصية حديثة تصنعها المدارس.

## المراجع


1. حاج يحيى, همت (شعبان 2000), "الجنسوية في جهاز التربية والتعليم المعد للعرب في إسرائيل". **الرسالة** (ص 85-124), بيت بيرل: المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب.
2. شرابي, هشام (1981). **مقدمات في دراسة المجتمع العربي**. بيروت.
3. ربيع (حسن), حمد الله (حزيران 1998)."من أشكال التغيير في الوسط العربي". **الرسالة** (ص 377-388) بيت بيرل: المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب.
4. ربيع, حمد الله (كانون أول 2001). "ضعف النظام الحمائلي في الوسط العربي". **جامعة** (ص72-86) باقة الغربية: كلية الشريعة والدراسات الإسلامية.
5. אבראהים, א. (1994). "מעמדה של האישה הערבייה בישראל בתחומי החינוך והתעסוקה". בתוך: **קולות רקע מאמרים בנושא הערבים בישראל** (עמ 22-15). ת"א.
6. אלחאג, מ. (1996). **החינוך הערבי בישראל- שליטה ושינוי חברתי**. ירושלים.
7. בנזימן, ע. ומנצור, ע. (1992). **דיירי משנה- ערביי ישראל ומעמדם והמדיניות כלפיהם**. ירושלים.
8. חאג יחיא, ק. (2002). **חלום ומציאות- מחקר על אקדמאים ערביים מישראל בוגרי אניברסיטאות בגרמניה**. אוניבירסיטת ת"א.
9. למ"ס. שנתון סטטיסטי לישראל 1989, 1992, 2002.
10. רוזנפלד, ה. (1964). **הם היו פלאחים**. ת"א.

11. רינאוי, ח. (1996). **בית הספר, הקהילה והרשות המקומית בקרב המיעוט הפלסטיני בישראל**. ת"א: מרכז אודוה (חוברת).

12. Anderson, N. (1960). **The Urban Community**. London.

13. Boskaff, A.(1970), **The Sociology of Urban Regions**. New York.

14. Breese, Q. (1969), **Urbanization in the Newly Developing Countries**, New Jersy.

15. Hari, S. (1978) **Arab Education in Israel**. Syracuse.

16. Moore, W. (1963), **Social Change**. New Jersy.

17. Smith, T., Lynn (1953) **The Sociology of Rural Life**. New York.

## החמולה והחינוך הערבי

המאמר הולך לדון בסוג ובטבע היחסים הקיימים בין החמולה כמשפחה מורחבת למערכת החינוך לאור השינויים שעברו על החברה הערבית בישראל. המטרה המרכזית של המאמר היא למצוא את הקשר בין חמולה לחינוך כמו הקשר לאקדימיים, לאישה, לבית הספר ולעוד תחומים אחרים. השאלה היא: האם החמולה יכולה להשפיע על תחומי החינוך במגזר הערבי או לא?

הנושא לא נחקר עד היום באופן מעמיק לכן הממצאים של המאמר יכולים להוות נקודת מפנה למחקרים עתידיים בתחום החמולה והחינוך.