رؤى

النوع الاجتماعي "الجندر" في المناهج الفلسطينية

دراسة مقارنة

فضل جبران

تقديم

كانت وما زالت قضية المناهج موضع نقد من قبل كثير من محللي المناهج في العالم على مدار عقود عدة، ذلك أن المناهج هي النتاج التاريخي للشعوب، إنها صنيعة الشعوب وصانعتها على حد سواء، فكل أمة تحاول إعادة إنتاج هويتها الثقافية والحضارية من خلال المناهج. الكتب المدرسية كجزء من المناهج، تحمل رسائل المستقبل، والطلاب والمعلمون هم حملة هذه الرسائل، وهم في الوقت نفسه الفئة المستهدفة. فإذا اختلت الوسيلة أو تشوه المحتوى، تصبح المناهج والكتب المدرسية عرضة للنقد والانتقاد.

ثمة أسئلة جوهرية لا يمكن تجاوزها عند التفكير في وضع أي منهاج أو اقتراحه، ومن أهم هذه الأسئلة: ما الذي يجب تعلمه؟ وكيف يجب تعليمه؟

مايكل أبل مثلاً، وهو أشهر محللي المناهج في الوقت الحاضر، يرى أن محتوى أي منهاج يخدم نوايا واضعيه السياسية والاقتصادية والثقافية. والأكثر من ذلك، فإن السلطات في أي دولة تقوم باحتواء المناهج والكتب المدرسية، وبالتالي تسييسها من خلال ما يسمى بالإصلاحات أو التعديلات الديمقراطية.[1] والهدف من احتواء المناهج هو تكريس عقل سياسي أحادي شمولي ينبذ التعدد والتنوع، وبالتالي ترى السلطات في المناهج والكتب المدرسية أدوات ناجحة لفرض أيديولوجياتها وتمرير سياساتها.

إن أيديولوجيات الكتب المدرسية وسياساتها قضية ليست جديدة، ففي الثلاثينيات من القرن الماضي مثلاً، كانت سلسلة الكتب المدرسية الأمريكية «الإنسان وعالمه المتغير» موضع نقد من قبل المحافظين الأمريكيين، حيث اتُهمت هذه الكتب بأنها ضد-أمريكية (Anti-Americanism)، ولا تخدم الاقتصاد والمجتمع الأمريكيين. وقد تعرضت المناهج للنقد الداخلي، كما تكون أحياناً عرضة للضغوطات الخارجية، وبخاصة على الدول المستضعفة.

في عصرنا الحالي تعرضت المناهج السعودية لكثير من النقد والتحليل من داخل المملكة وخارجها، ومن قبل كثير من مؤسسات حقوق الإنسان لعدم احتوائها على نصوص تحث على الديمقراطية والمساواة وحقوق المرأة في المجتمع السعودي. أما المناهج الفلسطينية، فتعرضت وما زالت تتعرض للنقد الداخلي والنقض الخارجي، فإسرائيل وأمريكيا تريان في هذه المناهج ما يحرض على «الإرهاب» والكراهية، وفي الوقت ذاته، تواجه هذه المناهج نقداً داخلياً يصل أحياناً إلى حد السخط، وتُتهَم بأنها مناهج تمسخ الهوية الفلسطينية. هناك الكثير من الأمثلة والدراسات في هذا الخصوص وفي بلدان مختلفة حول العالم، لكن محدودية المساحة المعطاة في هذه المقالة لا تسمح بالتطرق إلى كل هذه الأمثلة. وخلاصة القول أن المناهج هي نقطة تقاطع قوى وإرادات شتى داخلية وخارجية.

وعلى هذا الأساس، فإن المناهج ومحتواها هي ساحة لتلاقي الإرادات ونقيضها، القوة والممانعة، وحتى على مستوى الصف، فان المناهج والمقررات الدراسية هي ساحة لتصارع هذه الإرادات، ويخلص مايكل أبل إلى أنه «لا يمكن لأيٍّ كان الافتراض أن ما هو موجود في النصوص المدرسية يتم تعليمه كما يراد له، ولا ما يتم تعليمه في هذه النصوص يتم تعلمه».[2]

عند تحليل أي نص في أي منهاج، يجدر الأخذ بعين الاعتبار ثلاثة أمور مهمة لا يمكن دونها الحكم على أي منهاج، وهي: محتوى النص، بناء النص أو تركيبه، استخدام النص. وهنا يبرز سؤال مهم على صعيد المناهج الفلسطينية: هل تمت مراعاة هذه الأمور عند وضع المنهاج الفلسطيني؟ لنأخذ موضوع النوع الاجتماعي أو «الجندر» ونرى إذا ما تمت مراعاة هذه الأمور في مناهجنا الفلسطينية. وللوصول إلى فهم لهذه القضية، لا بد من إلقاء نظرة على بدايات المنهاج الفلسطيني وأيديولوجياته. ولتوضيح ذلك، سأقوم بعمل مقارنة بين المناهج الفلسطينية والبريطانية من حيث موضوع «الجندر»،

لأن ذلك ممكن في مجال التربية المقارنة، وسأعمل على توضيح ذلك عندما أتحدث عن المناهج البريطانية في الجزء الثاني من مقالتي هذه.

مفهوم «الجندر» أو النوع الاجتماعي

الجندر مصطلح لاتيني يشير إلى الجنس؛ أي الاختلاف بين الذكر والأنثى، وفي علم الاجتماع ترجم هذا المصطلح إلى العربية بـ«النوع الاجتماعي». لقد أثبت العلم أن الاختلاف الطبيعي الوحيد بين الذكر والأنثى يكمن في الوظائف البيولوجية، وفيما عدا ذلك فإن أي اختلافات أخرى من حيث السلوك أو الأدوار الاجتماعية، ليس له علاقة بالاختلافات البيولوجية أو الفسيولوجية الموجودة في جسد كل من الذكر والأنثى، بل بسبب عوامل اجتماعية صنعها البشر. فمثلاً، عند القول إن عدد النساء الأميات أكثر من عدد الرجال الأميين في مجتمع ما، فذلك ليس ناجماً عن كونهن إناثاً، بل لأنهن لم يرسلن إلى المدارس للتعلم. ومعنى ذلك أن هناك عوامل اجتماعية وسياسة وثقافية لعبت دوراً في تحديد الفروق بين الرجل والمرأة، ليس على أساس الاختلاف البيولوجي، وإنما على أساس اختلافات صنعها البشر عبر تاريخهم الطويل.

الكتابة في موضوع الجندر أو النوع الاجتماعي مهمة جداً؛ لأن كثيراً من الناس في مجتمعاتنا العربية يعتبرون أن قدرات المرأة من الناحية الاجتماعية والسياسية والثقافية والذهنية أقل من قدرات الرجل بسبب الاختلاف البيولوجي بينهما، ما يعطي الرجل مكانة أفضل من المرأة، ويعطيه الحق في السيطرة عليها وتقرير مصيرها، وهذا ما يسمى بالتمييز على أساس النوع الاجتماعي. إن هذه الرؤية تترجم في الواقع الاجتماعي بأشكال مختلفة، على سبيل المثال تحرم المرأة من مناصب ووظائف وأدوار بذريعة أن المرأة بيولوجياً لا تستطيع القيام بهذه الوظائف.

إن عملية التربية والتعليم هي التي تلقن الولد أو البنت مبادئ السلوك التي تحدد الفروق والأدوار والمواقف والنشاطات وكيفية الاتصال مع الآخرين، وهذا السلوك المكتسب بالتربية والتعليم هو الذي يشكل الهوية الاجتماعية لكل من الذكر والأنثى، ويحدد بالتالي أدوارهما. لقد صنع البشر على مدى قرون طويلة هذا المفهوم وكرسوه في البيت والأسرة والمناهج التعليمية والمجتمع ككل، حتى صدقته النساء أنفسهن، وبتن يتصرفن على أساس أن مكانتهن الإنسانية أقل من مكانة الرجل، وأعدن إنتاج هذا المفهوم في عملية التربية. وتم التأسيس له في المناهج المدرسية، وهذا ما سنحاول أن نبينه لاحقاً.

تاريخ المناهج الفلسطينية: واقعها وأيديولوجياتها

تعود بدايات صدور أول منهاج فلسطيني إلى نهاية التسعينيات، وتحديداً في العام 1998. وكانت الخطة منذ البداية العمل على إصدار عشرين كتاباً مدرسياً من الصف الأول الأساسي حتى الصف السادس كخطوة أولى من مشروع طويل الأمد. وما يلفت النظر في هذه البدايات، أن التركيز لم يكن على وحدة المنهاج ونوعيته، بل على كميته، وخير دليل على ذلك، أن موضوعات المناهج الفلسطينية لم تتغير، بل ظلت الموضوعات نفسها التي كانت تدرس في الكتب الأردنية والمصرية في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة، ولكنها بحلة فلسطينية.

الموضوعات التي كانت تدرس في هذه الكتب قديمة وغير ملائمة للواقع الفلسطيني، حيث لم تكن هناك مرجعية واضحة للمجتمع والواقع الفلسطيني فيها. وفي العام 2000، ارتأى مركز المناهج الفلسطينية في رام الله إجراء تعديل على هذه المناهج. وتم التعديل، وكان الهدف المعلن هو تعزيز الهوية الفلسطينية، وليس المهم هنا وضع الهدف فقط، ما يهم هو طبيعة هذا الهدف وكيفية تحقيقيه، وبخاصة أن مفهوم الهوية هو إشكالي، وتتداخل فيه مكونات وعوامل ثقافية واجتماعية ووطنية. يحق لنا التساؤل هنا: هل يمكن تعميم مفهوم الهوية؟ وهل عززت هذه المناهج هوية المرأة الفلسطينية اجتماعياً وثقافياً وسياسياً؟

تعزيز "الهوية الفلسطينية والانتماء" هما أمران وهدفان يرتكز عليهما المنهاج الفلسطيني الحالي من وجهة نظر واضعيه، وعلى الرغم من تعزيز قيم كالديمقراطية وحقوق الإنسان في منهاج التربية المدنية الحالي، فإن التعاطي مع موضوع المرأة الفلسطينية بقي سلبياً كما هو، وهذا من وجهة نظري ظلم للمرأة، وإمعان في تهميش هويتها، لصالح هوية الرجل في المجتمع، فعلاقة الفرد بمن حوله في المجتمع الفلسطيني كما هو مذكور في كتب التربية المدنية والوطنية مرتكزة على السؤال: من أنا؟ فمواضيع الجندر أو النوع الاجتماعي وحس الانتماء إلى المدرسة والعائلة والدين والهوية جميعها تتمحور حول هذا السؤال. وهذا بالتالي يعني ربط الفرد وتقييده بقيود المجتمع من حيث القيام بالمهام والواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتقه، حتى لو لم يكن راضياً عنها. فماذا إن لم يكن مؤمناً بإحدى هذه القيم؟ هل هو فرد غير صالح في المجتمع؟ هل يعتبر خارجاً عن العادات والتقاليد المجتمعية؟

النوع الاجتماعي في كتب التربية المدنية

فيما يتعلق بمفهوم النوع الاجتماعي في المناهج الفلسطينية الحالية، وعلى الرغم من احتواء الكثير من موضوعاتها على ذكر كلمتي المرأة والعائلة، فهذا لا يعني بالضرورة أن هناك مساواة بين الجنسين في المجتمع الفلسطيني. فموضوعات مثل العائلة، والعمل، خير مثالين على التمييز بين الرجل والمرأة.

لا يزال دورة المرأة في المناهج بشكل عام مقتصراً على القيام بأعمال المنزل كتربية الأولاد، والقيام بالأعمال الأسرية، أما القيادة وصناعة القرار فهي مهمات ذكورية. في كتاب التربية المدنية للصف السادس الأساسي[3]، ثمة صورة فوتوغرافية (ص 17)، تبرز الفروقات بين الرجل والمرأة، في هذه الصورة يبدو الأب هو المتحدث المسيطر كما

يظهر جلياً من خلال وضعية جلوسه في الصورة، بينما تقوم الأم بالاعتناء بطفلها، وبقية الأطفال يستمعون. وهذا تصوير للدور التقليدي للمرأة في المجتمع الفلسطيني، وتعزيز لدور الرجل.

ولو استعرضنا كتب التربية المدنية من الصف الأول الأساسي حتى الصف السادس، نرى أن كلمة "امرأة" يتم ذكرها أكثر من الرجل، ولكنها مذكورة بشكل عشوائي غير ممنهج، فدور المرأة لا يتعدى كونها ربة منزل تقوم بإعداد الطعام وتوجيه سلوك أبنائها، أو المشاركة في حوارات عائلية دون إعطائها أي فرصة حتى في اتخاذ أبسط القرارات.

الرجل هو صانع القرار حتى لو أفسح المجال لأفراد الأسرة للاستماع والمشاركة. في كتاب التربية المدنية للصف الثاني الأساسي، ثمة درس بعنوان "نتفق كثيراً ونختلف أحياناً"[4] (ص 34). ويدور في هذا الدرس حوار بين أفراد العائلة حول كيفية قضاء عطلة العيد. وبعد أن يقترح كل فرد من أفراد الأسرة قضاء عطلة العيد في المكان الذي يحب، يقوم الأب باتخاذ القرار في النهاية، حيث ينهي الحوار بقوله: "بل سنذهب إلى حديقة الحيوانات". بهذا القرار الفردي القاطع لم يعطِ المجال للمرأة والأولاد بالمشاركة في صنع القرار، بل يقرر نيابة عنهم.

أما فيما يخص حق المرأة في اختيار نوع العمل أو الوظيفة، نرى أنه لا توجد مساواة بين الجنسين من حيث اختيار الوظيفة. ويظهر هذا واضحا في كتب التربية المدنية من الصف الأول حتى الصف التاسع، ولو تناولنا كتاب التربية المدنية للصف الأول[5] مثلاً، نكتشف أن حق المرأة محصور في وظيفتين لا غير، وهما: معلمة ومزارعة. أما في كتاب التربية المدنية للصف الثاني الأساسي، فتحصل المرأة على ثلاث وظائف: أمانة مكتبة؛ مديرة مدرسة؛ بائعة. بينما استمر تكرار حق الرجل في القيام بجميع الوظائف.

في كتاب التربية المدنية للصف الثالث، تمثلت صورة المرأة في الصحافة والطب،[6] وفي كتاب الصف الرابع للمادة عينها، عاد حق المرأة لينحصر في التمريض وأمانة المكتبة والتعليم.[7] ولو انتقلنا إلى كتاب الصف الخامس للمادة نفسها، نشاهد المرأة في مجالات التعليم، والسكريتاريا، والزراعة.[8] وبالانتقال إلى كتاب الصف السادس، نرى صورة مكررة للوظائف التي تتقلدها المرأة من تعليم وسكريتاريا وتمريض،[9] بينما يستمر تمثيل الرجل في جميع الوظائف والمجالات.

أما فيما يتعلق بحق المرأة في الانتخاب والاقتراع، فإن صورة المرأة غير واضحة وغامضة، في كتاب الصف الرابع مثلاً، هنالك صورة

من إحدى الفعاليات في روضة مدرسة راهبات مار يوسف.

واحدة للمرأة وهي تقوم بعملية الاقتراع، وهناك صورة أخرى في كتاب الصف السادس تظهر المرأة وهي تشارك في مسيرة مع الرجل.

النوع الاجتماعي في كتب اللغة العربية

وكما هو الحال في مناهج التربية المدنية والوطنية، فإن منهاج اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية، وبخاصة من الصف الأول حتى الصف الرابع، لم تنصف المرأة، حيث نرى أن المرأة غير ممثلة بشكل عادل، ويكاد يكون ذلك تكراراً لما هو موجود في كتب التربية المدنية. ومن الصف الأول حتى الصف الثالث مثلاً، هناك تمييز مرة أخرى بين الوظائف التي تقوم بها المرأة والرجل. المهن المعطاة للمرأة في هذه الكتب إما معلمة وإما ممرضة وإما مزارعة وإما مديرة مدرسة. حتى عندما تكون مديرة مدرسة، فإنها لا تتمتع بالمزايا نفسها مقارنة بمدير المدرسة.

فكما هو مبين في الصور الفوتوغرافية الملحقة بالدروس، نرى أن تمثيل المرأة كمديرة مدرسة أو معلمة خارج غرفة الإدارة أو الصف ضعيف جداً، حيث أنها تظهر مرتين فقط إما مستقبلة للطلاب وهم يدخلون إلى غرفة الصف، وإما تظهر في مناسبات واحتفالات مدرسية كاليوم المفتوح. أما عندما يظهر الرجل كمدير مدرسة أو معلم، فهو يظهر غالباً خارج غرفة الصف من مرحب بالطلاب في العام الدراسي الجديد، إلى مصطحب لهم في زيارات إلى مدن فلسطينية، أو عندما يأخذهم في زيارة إلى حديقة الحيوانات، أو في زيارة إلى المستشفى، إلى غير ذلك من صور تقليدية. حتى في رحلات الطالبات المدرسية، نرى أن الذي يصطحبهن هو معلم لا معلمة. هنا يظهر الرجل قائداً في داخل غرفة الصف وخارجها، على خلاف المرأة التي تخرج من إطار البيت لتنحصر في إطار الصف والمدرسة.[10]

إن هذا التهميش لدور المرأة هو تشويه للواقع الفلسطيني وتكريس لسياسات يتم تنفيذها عن طريق التحكم في المناهج. فعلى الرغم من أن وثيقة الاستقلال التي أصدرها المجلس الوطني الفلسطيني في الجزائر العام 1988، نصت على المساواة وعدم التمييز في الحقوق العامة على أساس العرق أو اللون أو الدين أو بين المرأة والرجل، فإن قضية المساواة بين المرأة والرجل بقيت رهن التطلعات.

المناهج البريطانية: تاريخها واقعها وأيديولوجياتها

قد يتساءل أحدنا ويحق له ذلك: هل من الممكن مقارنة المناهج الفلسطينية بالمناهج البريطانية؟ كيف؟ ولماذا؟

كدارس ومطلع على المناهج البريطانية، أرى أن المقارنة ممكنة بل ضرورية؛ لأن هناك تشابهاً وتقاطعاً في كثير من الأمور بين المناهج في فلسطين وبريطانيا.

إن من يعتقد أن المناهج في بريطانيا قديمة يكون مخطئاً؛ لأن صدور أول منهاج وطني بريطاني شامل ومتكامل يعود إلى نهاية الثمانينيات. ويعود سبب تأخر صدور المناهج في بريطانيا إلى سببين رئيسين: أولهما تحكم الكنيسة الأنغليكانية في التعليم. وثانيهما اعتقاد البريطانيين بعدم حاجتهم لمناهج وطنية بسبب الوضع الاقتصادي الجيد، وبالتالي لا داعي لبناء مناهج وطنية تعمل على ذلك.

منذ القرن التاسع عشر حتى صدور المنهاج الوطني البريطاني الحالي، لم تسمح الكنيسة للدولة ولا لأي جهة كانت بالتدخل في التعليم وتطويره، حيث ظل التعليم تحت سلطة الكنيسة ورجال الدين، مدعوماً من رجال الإقطاع والطبقة الأرستقراطية الذين كانوا ضد إعداد مناهج موحدة تساوي أبناءهم بأبناء الطبقات الأخرى في مدارس شمولية تابعة للدولة. من جهة ثانية، كان للتقدم الصناعي المبكر في بريطانيا أثراً سلبياً على تطور التعليم وصدور المناهج الوطنية، حيث عمل هذا الإنجاز الاقتصادي على النفور من التعليم والتوجه نحو التعليم التقني، أو تعلم الحرف والمهن بدعوى أن المملكة متقدمة صناعياً، لذا لا حاجة لدعم التعليم. والذي عزز هذا التوجه هي الثورة الصناعية التي أنجزت على أيدي مهندسين تعلموا ذاتياً. وبالتالي، شجعت الطبقة العاملة في بريطانيا أبناءها على ترك التعليم والتوجه إلى العمالة والصناعة. ونتيجة لذلك، كانت الفردية الذاتية والرأسمالية هي الأيديولوجيات السائدة في بريطانيا حتى بدايات القرن التاسع عشر، بل امتد ذلك ليشمل الطبقة الوسطى والطبقة العاملة التي كانت ضد تدخل الدولة في التعليم.

يذكر اندي جرين "مع منتصف القرن التاسع عشر، كادت بريطانيا تكون أكثر دولة رأسمالية على الإطلاق".[11] هذا طبعاً بسبب الثورة الصناعية، والأسباب التي ذكرتها آنفاً. ونتيجة لذلك، ظلت المدارس تحت سلطة الكنيسة والطبقات الداعمة دون السماح للدولة بإعداد منهاج وطني موحد، واستمر ذلك حتى منتصف القرن التاسع عشر.

تمكنت الدولة نهائياً من إصدار المنهاج الوطني البريطاني العام 1988، حيث أصبح التعليم إلزاميا، وأصبحت المدارس الابتدائية والثانوية من مسؤولية الدولة، والذي ساعد على ذلك هو تغير المناخ الثقافي والأيديولوجيات في بريطانيا، وصدور العديد من القرارات السياسية التي طالبت بالمساواة والحريات بجميع أشكالها.

الجندر أو النوع الاجتماعي في المناهج البريطانية

واجهت المناهج البريطانية الكثير من النقد في بداية صدورها، حيث اتّهمت هذه المناهج من قبل الكثير من المحللين بعدم كسر الهوة بشكل كامل بين الجنسين، والمساواة في الفرص بينهما. كما اعتبر هذا منافياً لقانون العام 1944 الذي لم يطبق، والذي ينص على حق مساواة المرأة بالرجل في التعليم. ويرى المحللون أنه على الرغم من

أن موضوع المساواة في الفرص بين الجنسين هو أحد أهداف المناهج البريطانية الحالية، فإن بعض هذه المناهج لا تعمل على ذلك. ففي بعض وثائق المناهج التي تخص مادتي الرياضيات والفيزياء مثلاً، لا توجد مرجعية واضحة فيما يتعلق بتذليل الفروقات بين الجنسين من حيث تكافؤ الفرص. وعلى سبيل المثال، تنص إحدى هذه الوثائق على ما يلي: "يجب أن تأخذ المدارس في الحسبان تحديات المجتمع وتوجهاته في الوقت الحاضر، ويجب أن نعي أن بعض الموضوعات الدراسية لا تناسب الفتيات مقارنة بالأولاد".[12] وهذا يعد تمييزاً واضحاً ضد المرأة. كما يرى محللون أمثال بورتون وواينر أن هناك غموضاً فيما يتعلق بالمساواة بين الجنسين في المناهجين الرسمي والخفي، حيث لا يعطي المعلمون أهمية كبيرة لهذا الموضوع بسبب تراكم المنهاج. لنأخذ مادة التاريخ ونرى صورة النوع الاجتماعي فيها ومدى تمثيلها.

النوع الاجتماعي في مادة التاريخ في المنهاج البريطاني

كان وما زال محور مادة التاريخ في بريطانيا هو "التاريخ البريطاني"، لكن الذي تغير هو كيفية وطريقة تدريسه. قبل صدور المناهج الوطنية كان تدريس مادة التاريخ تقليدياً، والهدف منه هو تلقين التاريخ البريطاني كما هو. أما الآن، فقد أصبح الطالب هو المركز والمحور الرئيس، وصار التقييم مرتكزاً على القدرة على النقد والتحليل.

يرى بعض محللي منهاج التاريخ في بريطانيا أن المرأة ممثلة فيه، ولكن بصورة مشوبة بالغموض. في مادة التاريخ للصفوف من الثاني وحتى الصف الخامس، يلاحظ أن النوع الاجتماعي غير ممثل بشكل جلي، ما يدل على أن هناك تمسكاً بالموروث الثقافي فيما يتعلق بوضع المرأة.

منذ بداية القرن الخامس عشر وحتى منتصف القرن التاسع عشر، كان التمييز ضد المرأة في المجتمع البريطاني واضحاً وكبيراً، حيث كان الهدف من تعليم الفتاة -إذا سمح لها ذلك- هو إعدادها كزوجة وأم في المستقبل لا أكثر من ذلك. وتناول الكثير من المفكرين والأدباء البريطانيين موضوع المرأة ومساواتها بالرجل على مدى عصور. ففي القرن السادس عشر، بيّن شكسبير مدى التمييز ضد المرأة في المجتمع من خلال رواياته ومسرحياته. ففي مسرحية "تاجر البندقية"،[13] يضرب شكسبير مثالاً حول التمييز ضد المرأة عندما يضع امرأة في منصب قاضية، ولكن "متخفية" في زي رجل، حيث لم يكن يسمح للمرأة بتولي منصب كهذا في المجتمع البريطاني في ذلك الزمن، حتى لو كانت مؤهلة للقيام بذلك.

استمر التمييز الكامل بين الرجل والمرأة في بريطانيا حتى نهاية الحرب العالمية الثانية. وتغير ذلك تدريجياً مع صدور المنهاج الوطني البريطاني، لكن بعض منتقدي المناهج يرون أنها ما زالت تحد من مساواة الرجل بالمرأة، ولا تضع الكثير من الخيارات أمامها، وهذا ما تؤكده مدليتون وهي محللة مناهج، حيث ترى أن: "موضوع النوع الاجتماعي قضية معقدة في المناهج لعدم وضوحها، لذا يجب على واضعي المناهج توضيحها لأن هذا مخالف للقيم الديمقراطية".[14]

خلاصة

كما ذكرت آنفاً، فقضية النوع الاجتماعي في المناهج الفلسطينية والبريطانية غير واضحة بل ومشوبة بالغموض. والفرق بين المناهج الفلسطينية والبريطانية هو حجم تمثيل هذه القضية وكيفية تمثيلها. تمثيل المرأة في كتب التربية المدنية للصفوف الدنيا في المنهاج الفلسطيني هو تمثيل عشوائي غير ممنهج بطريقة صحيحة. ومثال ذلك الفروقات في الوظائف والمهن بين الرجل والمرأة في الكتب التي قمت بتحليلها. وهنا يحق لنا التساؤل: هل تعكس كتب التربية المدنية واللغة العربية الصورة التي يجب أن تكون عليها المرأة في المجتمع الفلسطيني؟

من وجهة نظري، أرى أن المناهج الفلسطينية انتقصت من مكانة المرأة الحقيقية في المجتمع، فالمرأة في المجتمع أفضل من صورتها في المنهاج، كما أن المناهج قللت من إمكانيات المرأة وقدراتها المهنية بحصرها في خمس وظائف لا غير، مقارنة مع الرجل الذي يتقلد كل الوظائف والأدوار.

إن حصر المرأة في مهنة معينة هو بمثابة توجيه لها باتجاه هذه المهن، وكأن المرأة لا تستطيع القيام بغيرها، ما يعدُّ ترسيخاً للموروث التاريخي والثقافي الذي يحد أو حتى يمنع من دمج المرأة في العمل حتى لو كانت على قدرة وكفاءة عاليتين، وفي الوقت نفسه يتم التركيز على صورة الرجل كونه المكلف بالعمل والإنفاق على المرأة والأولاد.

وهنا أتساءل مرة أخرى: ألم تثبت المرأة الفلسطينية على الدوام وعلى مر العصور قدرتها على البذل والعطاء والتضحية؟ ألا يؤهلها ذلك للقيام بالأعمال التي يقوم بها الرجل؟

العلاقة بين الرجل والمرأة بشكل خاص والعائلة بشكل عام في المجتمع الفلسطيني وكما هو مبين في الكتب المدرسية، مبنية على الاحترام وليس المساواة، وهناك فرق بين الاثنين. كما أن تكرار ظهور الرجل في صور وأدوار ووظائف مختلفة يعد تعزيزاً لمركزية الرجل في المجتمع الفلسطيني، وهذا تمييز صارخ بين الرجل والمرأة. أعتقد أن المنهاج والكتب المدرسية يجدر بها أن تكون أكثر إنصافاً في تناولها لموضوع المرأة والنوع الاجتماعي، كما أن على واضعي المناهج أن يتقبلوا النقد البناء فيما يخص موضوع حق المرأة ومساواتها بالرجل. إننا إذا ما أردنا أن نؤسس لثقافة المساواة في المناهج، فيجب تضمين المناهج بنصوص تراعي هذه القضية وتتناولها بأشكال أكثر واقعية.

المناهج ليست مسلمات وهي قابلة للنقد والنقاش. لقد استجابت المناهج البريطانية لآراء الكثيرين من منتقديها من التربويين والباحثين وهي عرضة للنقد دائماً وقابلة للتغيير والتعديل، وهذا ما يتم الآن. وعلى الرغم من أن المناهج البريطانية حديثة ومعقدة نوعاً ما، فإنها تتيح المجال للمعلمين في اقتراح موضوعات وتدريسها في مدارسهم بمنأى عن المنهاج.

المطلوب من المناهج الآن لا أن تصور الواقع بل تعمل على تغييره ثقافياً واجتماعياً، وعليه فالوقت حان لإتاحة المجال للباحثين التربويين والمثقفين الفلسطينيين وفئات المجتمع المدني والمعلمين وخبراء المناهج، للمشاركة في عملية إعادة بناء المناهج الفلسطينية بشكل يساعد على تحقيق هذا الهدف.

فضل جبران
معلم من إذنا

الهوامش

[1] Apple, M, W. (1990). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.

[2] المرجع السابق.

[3] التربية المدنية، الصف السادس الأساسي (2008). مركز المناهج، ط 4 (تجريبية)، رام الله–فلسطين.

[4] التربية المدنية، الصف الثاني الأساسي، الجزء الأول (2008). مركز المناهج، ط 4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[5] التربية المدنية، الصف الأول الأساسي، الجزآن الأول والثاني (2008). مركز المناهج، ط 4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[6] التربية المدنية، الصف الثالث الأساسي (2008). مركز المناهج، ط4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[7] التربية المدنية، الصف الرابع الأساسي(2008). مركز المناهج، ط 4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[8] التربية المدنية، الصف الخامس الأساسي(2008). مركز المناهج، ط 4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[9] التربية المدنية، الصف السادس الأساسي، مرجع سبق ذكره.

[10] انظر كتب اللغة العربية: **لغتنا الجميلة**، من الصف الأول حتى الصف الرابع، الجزأين الأول والثاني (2008). . مركز المناهج، ط4 (تجريبية)، رام الله – فلسطين.

[11] Green, A. (1990). Education and State Formation: the Rise of Education Systems in England, France and the USA. London, Macmillan.

[12] NCC (1990) The Whole Curriculum. Curriculum Guidance 3. National Curriculum Council. York.

[13] انظر: شكسبير، وليام (1991). **تاجر البندقية**، بيروت: دار الكتب العلمية.

[14] Middleton, Sue (1992). Equity, Equality and Biculturalism in the Restructuring on New Zealand Schools: A Life-History Approach, Harvard Educational Review.

من إحدى الفعاليات في روضة مدرسة الفرندز