صورة المرأة في المنهاج الفلسطيني الجديد: منهاج اللغة العربية أنموذجا

د. اسراء ابوعياش، جامعة القدس المفتوحة- فلسطين

Woman in the New Palestinian Curriculum: Arabic Language Curriculum as a Model

Dr. Isra Abu-Ayyash, Al-Quds Open University, Palestine

ملخص: تعتبر المدرسة بما تفرضه من خلال مناهجها الدراسية جهاز الهيمنة الأيديولوجي الأشد وطأة في يد الدولة والطبقات المتنفذة، فهي تعمل إما على إعادة إنتاج الواقع، أو تعميقه، أو تغييره، وتحمل نصوص المناهج وصورها رسائل منها المعلن ومنها الخفي، ولا يقل تأثير الرسائل الخفية عن تأثير تلك المعلنة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صورة المرأة في المنهاج الفلسطيني من خلال وصف وتحليل نصوص وصور منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا (من الصفوف 1-4) كنموذج. وأظهرت الدراسة أن المنهاج الفلسطيني يفتقر إلى الحساسية لقضايا النوع الإجتماعي ويعمل على تعزيز الصورة النمطية التقليدية للمرأة، حيث تغيب المرأة عن ما يقارب 46% من نصوصه وصوره بشكل كلي، وحتى ظهورها المتواضع يعكس صورة لا ترقى إلى واقع وطموحات وإسهامات المرأة الفلسطينية سواء على المستوى الإجتماعي أو الإقتصادي أو الثقافي أو السياسي.

الكلمات المفتاحية: النوع الاجتماعي، القوالب النمطية، المنهاج الفلسطيني، صورة المرأة.

Abstract: School through its curriculum, is the most efficient ideological tool in the hands of the state and the influential classes. It reproduces the reality, deepens or changes it. Curriculum texts and images deliver declared and hidden messages and the influence of the hidden ones are as influential as the declared ones. The aim of this paper is to describe and analyse the image of woman in the new Palestinian Arabic language curriculum for Basic Elementary Stage (Classes 1-4) as a model. The study found that the Palestinian curriculum is insensitive for gender issues and reinforces the classical/traditional stereotyped image of woman. this is clear in the weak representation of women in general, and in her absence in approximately 46% of texts and images. In addition, even the modest presentation of woman does not reflect the reality of the Palestinian woman or her contributions and ambitions on any of the social, economic, cultural and political levels.

Keywords: Gender, Stereotyping, Palestinian Curriculum, Woman Image.

مقدمة:

يفترض مُنظرو التفاعلية الرمزية، كنظرية ركزت في محورها على آليات تشكل الذات، أن عالمنا الإجتماعي هو عالم معان، وأن هذا العالم يتشكل نتيجة عملية التفاعل، التي تتم من خلال رموز مشتركة دالة. ترى التفاعلية الرمزية أن ذات الانسان هي نتيجة التفاعل مع الآخرين وأدوارهم، وهو ما أشار إليه "جورج ميد" أبرز منظري هذه النظرية، بقوله "أنا" كما أُقيم نفسي، و"أنا" كما يقيمني الآخرون، فعند تفاعل الفرد مع الآخرين لفترة من الزمن فإنهم يقيمونه بعد أن يعتبرونه ذا معنى ومواصفات معينة، وعند وصول هذا التقييم إلى الفرد المعني فانه سوف يقيم نفسه كما يقيمه الآخرون، وهكذا يفسر "ميد" موضوع الأنا مقابل موضوع الذات الاجتماعية، وتعني الأولى العفوية الفردية في التصرف أي الحرية الفردية والإبداع، بينما تعني الثانية مجموعة الإتجاهات المكتسبة والمنظمة والمرتبطة بهوية الفرد إنطلاقا من تأثير الآخرين، وبهذا يتضمن معناها السلوك الموجه بما هو إجتماعي وثقافي نتيجة ما يتلقاه الفرد في تنشئته الاجتماعية (سامية محمد جابر، 1996، ص62)، وتوضح التفاعلية الرمزية بناء على ما سبق آليات تنشئة الذكور والإناث على أدوار خاصة بكل منهما. ويرى "رالف تيرنر" أن المجتمع تسوده أنماط من التفاعل تؤكد إختلاف الأدوار تبعا للنوع، وأن كل مؤسسات المجتمع إبتداءً بالأسرة وجماعات الرفاق تدعم هذا الأسلوب في التفاعل (Ralph H.Turner,1970, p99)، ونظّرت سيمون دي بفوار لمفهوم النوع في كتابها "الجنس الثاني" عندما قالت "لا يأتي المرء إلى العالم كامرأة بل يجعلون منه هكذا" حيث تفرق بين الجنس والنوع، وتفترض أن النوع هو جزء من الشخصية يتم إكتسابه تدريجيا (Judith Butler, 1986, p35، سعاد الرفاعي، 2016، ص1).

وتعتبر المدرسة بما تفرضه من خلال مناهجها الدراسية جهاز الهيمنة الأيديولوجي الأشد وطأة في يد الدولة والطبقات المتنفذة، فهي تعمل على إعادة إنتاج الواقع أو تعميقه أو تغيره، فالمناهج ادوات المجتمع الثقافية والإجتماعية والسياسية التي يتم من خلالها تطويع أفراد المجتمع. وتحمل نصوص المناهج وصورها رسائل، منها المعلن ومنها الخفي، ولا يقل تأثير الرسائل الخفية عن تأثير تلك المعلنة، بل قد يكون الحال على العكس تماما، فالرسائل المعلنة المباشرة قد يطالها النقد والنقاش، بينما الخفية هي بواقع حالها أقل عرضة لذلك بسبب طبيعتها المتوارية.

إن طريقة تصوير المناهج للمرأة والرجل وأدوارهما في المجتمع، سواء بشكل خفي أو معلن، وطريقة تناولها لمفاهيم النوع الاجتماعي مسألة جوهرية، حيث أنه من المرجح أن يعتقد الأطفال أن هذه هي الصورة الحقيقة وهي صورة غير مطروحة للتساؤل أو النقاش، بل ويؤمنون بها كما هي، هذا يعود إلى كون المنهاج يتمتع بسلطة قوية مستمدة من سلطة الدولة، ومن كونه مصدر معرفي مركزي لا يضاهيه الكثير من المصادر الأخرى في المجتمعات التقليدية. وتتضمن الرسائل التي تنقلها نصوص المناهج وصورها ورسوماتها صورة، وأدوار، ومهمات كل من المرأة والرجل في المجتمع كما هو واقع الحال أحيانا، او كما يراد له أن يكون أحيانا اخرى، وهو موضوع له بالغ الأثر على حياة، وفرص، وإمكانات كل من الرجل والمرأة، وعلى مساهماتهما

الإقتصادية، والإجتماعية، والسياسية، وعلى تشكل ذواتهم، وتقيمهم، ونظرتهم لأنفسهم وللآخرين بشكل عام.

يعتبر نظام التعليم الفلسطيني نظاماً مركزياً، تفرض فيه المناهج من قبل الدولة وأذرعها على المدارس، ولا يملك المعلم أو المدرسة حرية إختيار مناهج بديلة تحقق الأهداف المرجوة كما هو الحال في أنظمة التعليم اللامركزية، وتعتبر مناهج تعليم اللغة العربية من أكثر المناهج إستخداما، ويكرس لها الوقت الأكبر من الجدول المدرسي في المرحلة الأساسية بشكل خاص، وما يزيد من أهمية ومركزية مناهج اللغة العربية أنها أول ما يتعلمه الطفل فور دخوله المدرسة، كون اللغة أداة التعلم التي سيستخدمها الطفل لاحقا في تعلم العلوم الأخرى. وتتميز نصوص اللغة العربية عن غيرها من المواد، انها تتنوع ما بين علمية، ودينية، وتاريخية، وأدبية وما إلى ذلك من مواضيع مختلفة، مما يفتح باب المناورة واسعا أمام مؤلفي المناهج لإختيار أو تأليف نصوص محايدة أو حساسة لقضايا مثل قضايا النوع الإجتماعي أو العنف أو البيئة ....الخ. وتتضاعف أهمية هذه المناهج في هذه المرحلة كون الفئة المستهدفة هي فئة يافعة في بدايات تكون هويتها الإجتماعية والوعي بذاتها، وتخوض أولى تجاربها الحقيقية والرسمية مع العالم خارج البيت والأسرة.

تفترض هذه الدراسة أن الطريقة التي تصور بها مناهج اللغة العربية (لغتنا الجميلة) للمرحلة الأساسية الدنيا (من الصف الأول الى الرابع الأساسي) المرأة وأدوارها في المجتمع تؤثر بشكل كبير على طريقة فهم الأطفال لهذه الأدوار، وعلى مكانة المرأة وفرصها، وتهدف الدراسة إلى التعرف إلى صورة المرأة وأدوارها كما تعرضها مناهج اللغة العربية الجديدة لهذه المرحلة من خلال الوصف والتحليل الكمي والنوعي لصور، ورسومات (لوحات المحادثة)، ونصوص القراءة في المنهاج، كما وتهدف إلى التعرف الى تأثير ذلك على الأطفال، وفهمهم لدور المرأة، وفهمهم لذواتهم، وعلى إمكانات المرأة نفسها وفرصها المستقبلية.

1.المناهج الفلسطينية ومسوغات تطويرها:

تمكن الفلسطينيون من السيطرة على نظامهم التعليمي، إلى حد ما، إبان إتفاق أوسلو في العام 1994، وتم إنجاز خطة المنهاج الفلسطيني الأول في العام 1998، والتي نالت موافقة المجلس التشريعي في حينه، حيث هدفت هذه الخطة إلى وضع مناهج دراسية لجميع المواد ولكافة المراحل. وشهد العام 2000 أول تطبيق فعلي للمناهج الفلسطينية في المدارس الحكومية، والخاصة، ومدارس وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين (الأونروا) في الضفة الغربية وقطاع غزة. وبمجرد البدء في تطبيق هذه المناهج تعرضت للنقد من أطراف أكاديمية، وسياسية، وأخرى معنية بحقوق الانسان والبيئة، وغيرها من المنظمات ومراكز الأبحاث. ومما لا شك فيه أن التجربة الفلسطينية مع المناهج جاءت في ظروف سياسية بالغة التعقيد، هذه الظروف السياسية المعقدة أخذها البعض حجة للتغاضي عن نقاش جملة من القضايا الجوهرية، التي طالها النقد، والمتعلقة بمحتوى المنهاج، وأهدافه، وطريقة تطبيقه، وقضايا النوع الاجتماعي، والتربية البيئية، ومفاهيم المواطنة، وشكل المنهاج، وصوره، ورسوماته، وما إلى ذلك من مواضيع، وأعتبر نقاش هذه القضايا من قبل البعض ترفا أكاديميا أحيانا، وإنسياقاً مع أجندات خارجية تسعى إلى

ضعضعة المجتمع الفلسطيني وتغيير بوصلة نضاله من القضايا المركزية إلى قضايا ثانوية من ناحية أخرى. ومتواريا خلف النضال من أجل التحرر الوطني كأولوية، أحجم المجتمع الفلسطيني ومؤسساته عن مناقشة قضايا فكرية جوهرية متعلقة بالمنهاج، بالرغم من أن أولى خطوات النضال من أجل التحرر الوطني، في مفهومه الرحب، يبدأ بثورة الفكر؛ حتى يتم التأسيس لفكر الثورة، وأي عمل بنهج مغاير هو وضع للعربة أمام الحصان.

في أيار من العام 2016، وبعد حوالي خمسة عشر عاما من تطبيق المنهاج الفلسطيني الأول، أعدت اللجنة المصغرة لتطوير المناهج والمنبثقة عن اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم المسودة النهائية من وثيقة الاطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية. واستنادا إلى هذه المرجعية تم تطوير المناهج المدرسية الجديدة للصفوف من الأول إلى الرابع الأساسي، وبوشر بتطبيقها في المدارس الحكومية، والخاصة، ومدارس الأنروا مع بداية العام الدراسي 2017/2016 م. وتشير وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج سالفة الذكر، إلى الى أن مسوغات تطوير المنهاج هي أن " ما حدث من تطورات متعددة في مجالات الحياة المختلفة، يجعل تطوير المناهج الوطنية ضرورة حتمية لتوجيه الأجيال القادمة، وإستنادا إلى نتائج التقويم السريع للمناهج المنفذ أوائل العام 2016، من رصد لرأي اصحاب المصلحة، وتقويم جودة محتوى الكتب الدراسية، ومسح للدراسات ذات العلاقة....."(وزارة التربية والتعليم العالي، 2016، ص8). وأهم المبررات التي تسوقها الوثيقة المرجعية لتطوير المناهج هي تقادم المنهاج الحالي، ونتائج الاختبارات الوطنية والدولية، والتي بينت وجود تدن في مستويات تحصيل الطلبة، ونتائج الدراسة الميدانية التي أشارت إلى ضعف المهارات الحياتية في المنهاج الفلسطيني، وضحالة ربط مفاهيمه بالسياقات الحياتية، وبأنماط التفكير، وكثرة عدد المباحث والكتب المقررة، ورأي المجتمع بفئاته المختلفة ورأي المختصين بضرورة التطوير والإصلاح، حسب ما أشارت له دراسة رصد الرضى لأصحاب المصلحة، كما وتشير الوثيقة الى ضرورة مواكبة التطور المعرفي، والمستجدات، وإلى إحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية ومن أهمها الحاجة الماسة لترسيخ منظومة قيمية ووطنية تسهم في وحدة المجتمع الفلسطيني وتماسكه(وزارة التربية والتعليم العالي، 2016، ص8-9).

تغفل وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج، التوثيق العلمي للدراسات التي إستندت إليها لصياغة مسوغات تطوير المنهاج، كما ويلاحظ عدم وجود أي إشارة إلى أي دراسة علمية اكاديمية من الدراسات الوطنية، أو العربية، أو الأجنبية التي نشرت حول المنهاج، ولا حتى إلى رأي الاكاديميين بتاتا، بالرغم أن هناك العديد من الدراسات التي كان موضوعها المنهاج الفلسطيني، بالإضافة إلى العديد من المؤتمرات وورش العمل التي عقدت وكان محورها المنهاج، ويكتفى بالإشارة إلى أنه تم مسح الدراسات ذات العلاقة دون أي تفصيل لهذه الدراسات والإستناد الى نتائج التقويم السريع للمناهج المنفذ أوائل العام 2016.

2.منهاج اللغة العربية:

يطلق على منهاج تدريس اللغة العربية المطبق في المدارس الفلسطينية إسم (لغتنا الجميلة)، ويأتي هذا المنهاج على شكل كتاب تعلم منه فنون اللغة ومهاراتها كافة من الإستماع، والقراءة،

والمحادثة، والكتابة، والقواعد، والتعبير، إلى الإملاء، والشعر (المحفوظات)، والمفردات. ويتكون منهاج المرحلة الأساسية الدنيا أو مرحلة التأسيس (من الصف الأول إلى الرابع الأساسي) من كتابين لكل سنة دراسية، بواقع جزء أول للفصل الأول وجزء ثاني للفصل الثاني، كما أن هناك دليلا للمعلم لكل جزء من هذه الأجزاء، يعطي المعلم إرشادات مفصلة عن الأهداف، وطريقة تطبيق المنهاج، وخصائص الطلاب، وكذلك عن النشاطات الإثرائية المقترحة.

ستركز هذه الدراسة على وصف وتحليل نصوص القراءة وما يرافقها من لوحات محادثة، حيث يبدأ كل درس من دروس القراءة في المنهاج بلوحة محادثة، يليها نص القراءة، والذي يتناول نفس موضوع لوحة المحادثة، ما عدا منهاج الصف الأول، وبسبب عدم قدرة الطلبة على القراءة في هذه المرحلة، فإنه لا يوجد نص قراءة، وإنما فقط لوحة محادثة، وتبدأ نصوص القراءة المرتبطة بلوحة المحادثة من الدرس الحادي عشر من منهاج الصف الأول في جزءه الثاني.

إضافة إلى ذلك يشكل مجموع الحصص التي يتلقاها الطالب في اللغة العربية من مجموع الحصص الكلي الذي يتلقاه في المدرسة في هذه المرحلة ما يعادل الثلث تقريبا، بواقع عشر حصص اسبوعيا للصفين الأول والثاني، وتسع حصص للصفين الثالث والرابع(وزارة التربية والتعليم العالي، 2016، ص20). ونصوص منهاج اللغة العربية، كما ذكر سابقا، تأتي في مجالات مختلفة، فقد تكون دينية، أو تاريخية، أو إجتماعية، أو أدبية نثرية، أو على السنة الحيوانات، أو على شكل طراف ونوادر.

3.القوالب النمطية:

التنميط هو "إعتقاد ثابت ومعمم حول مجموعة أو طبقة معينة" (Mike Cardwell, 1996, p213)، ويعتبر إستخدام التنميط طريقة يتم من خلالها تبسيط عالمنا الإجتماعي، حيث أنه يختصر علينا العديد من عمليات التفكير فيما يتعلق بسلوكيات الأفراد، وصفاتهم، وقدراتهم، والتي يجب أن نعالجها حين نلتقي بأشخاص جدد. ونستنتج عن طريق التنميط أو القولبة أن الشخص لديه مجموعة كاملة من الخصائص والقدرات، والتي نفترض أنها موجودة لدى جميع أعضاء تلك المجموعة التي ينتمي إليها دون الحاجة إلى دراسة، أو معالجة، أو التفكير في كل حالة بشكل فردي.

والقالب النمطي الجنساني هو "رؤية عامة أو تصور مسبق للسمات أو الخصائص التي ينبغي أن يحملها النساء والرجال أو الأدوار التي يضطلعون بها، أو ينبغي لهم الإضطلاع بها" (مجلس حقوق الإنسان، 2016، ص9 & OHCHR, 2013, p24) ويكون هذا القالب ضاراً عندما يحد من مقدرة النساء والرجال على حد سواء على تنمية قدراتهم الشخصية، ومواصلة حياتهم المهنية، وإتخاذ خيارات بشأن حياتهم وخططهم المستقبلية(مجلس حقوق الإنسان، 2016، ص9). إذن هو شكل من أشكال التصنيف الإجتماعي ينسب إلى النساء أو الرجال بسبب عضويتهم في هذه الفئة الإجتماعية من النساء أو الرجال، ويتم تمرير هذه المعلومات الإجتماعية من خلال المؤسسات الإجتماعية مثل الأسرة، والمدرسة، والأقران، ووسائل الإعلام بشكل متكرر من شخص لآخر، مما قد يؤدي إلى التشكيل العفويّ المقصود أو غير المقصود للقوالب النمطية. يبدأ الأفراد بتعلّم التنميط منذ مراحل الطفولة الأولى، وبما أنّ قدرات الأفراد المعرفية والإدراكية

تكون غير مكتملة في تلك المرحلة من العمر، فانه ليس لديهم الخيار ولا حتى القدرة على قبول أو رفض تلك المفاهيم والصور النمطية، فتتشكّل معتقداتهم وتنمو مع تطوّرهم. وتكمن المشكلة في هذه القوالب النمطية أنها في أحيان كثيرة تحد من قدرة الأشخاص على تنمية قدراتهم الشخصية وتنويع خياراتهم الإجتماعية والمهنية، فهي تضعهم داخل إطار وهمي متصور يجعل من الصعب عليهم تخيل أنفسهم خارجه، حتى أنهم يؤمنون أن قدراتهم لا تتعدى حدود هذا الإطار، وأن كانت في حقيقة الأمر تتعداه، كما أنه يصبح من غير المألوف أو المقبول إجتماعيا كسر هذا الإطار أو الخروج عن حدوده، وتصبح هذه القوالب النمطية حواجز نفسية يصعب عليهم تخطيها. إن النمطية مسألة ثقافية بالدرجة الأولى، ولذلك تختلف هذه القوالب من مجتمع لآخر، ولكن الهدف منها في كل المجتمعات هو الإبقاء على النظام الإجتماعي والرمزي القائم، سواء بقصد أو غير قصد. ويكون التنميط مقصودا في معظم الأحيان من أجل الحفاظ على مصالح وإمتيازات فئات معينة في المجتمع، ولكن ليس بالضرورة أن يكون كذلك دائما، وإنما يأتي بشكل عفوي، ودون وعي نتيجة لكون كثير من أشكاله تأتي تماهيا مع سلسلة موروثة من العادات والتقاليد والموروث الثقافي الذي لا يخضع للتمحيص والنقد ويؤخذ كمسلمات.

والقوالب النمطية تأتي على أشكال عدة، فهي سلبية أو عدائية في ظاهرها ومحتواها، أو قد تكون إيجابية في ظاهرها ولكن سلبية في محتواها، وذلك بناء على تصورات المجتمع عن طبيعة وقدرات وإستعدادات الرجل والمرأة، وما يليق بهما من أدوار وتصرفات ومهن. ومن الأمثلة على القوالب النمطية الضارة في ظاهرها ومحتواها أن "النساء غير عقلانيات و "النساء ضعيفات" مثل هذه القوالب يترتب عليها النظر للمرأة أنها أقل قدرة على التعامل مع المسائل التي تحتاج إلى تفكير وإتخاذ القرار، كما انهن ضعيفات بحاجة إلى من يحميهن ولا يمكنهن القيام بأعمال تحتاج قدرات بدنية. أما القوالب النمطية الإيجابية في ظاهرها السلبية في محتواها مثل "النساء راعيات" (مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، 2014، ص1) و"النساء عاطفيات"، النساء هادئات"، " النساء خجولات" و "المرأة كالزجاج"، "النساء صبورات" والنساء على أساس هذه القوالب النمطية أكثر رعاية وقدرة على تحمل أعباء المنزل والمكوث به وتربية الاطفال ومحتاجات بإستمرار إلى الرجل لمساندتهن وحمايتهن ولا يتمتعن بالأهلية للقيام بالأعمال العقلية التي تحتاج تفكير أو قوة وبالتالي فإن لهذه القوالب إنعكاساتها السلبية على أدوار ومهن النساء وعلى إيمانهن بقدراتهن وعلى وعيهن بفرصهن في الحياة.

4.الصورة والنص في المنهاج:

تعج المناهج الدراسية بالصور وخاصة في المراحل المبكرة من المدرسة، فعملية الرؤية تسبق الكلمات، وفي عالمنا المعاصر تحتل الصورة مكانة تكاد تفوق مكانة الكلمة المكتوبة او المنطوقة. ويُعتقد أن " الصور يمكن أن "تقرأ"....ويمكن توصيل معناها من خلال عملية القراءة" (Hege Emma Rimmereide, 2013, p134). كما أن العملية المتواصلة بينما يقرأ الفرد التمثيلات البصرية (الصور) لخلق المعنى هي عملية آلية وغير واعية (Sturken & Cartwright Lisa Marita , 2001, p25) لذلك يعتبر التمثيل البصري، من قبل الكثيرين، أكثر إقناعا من الكلمة المكتوبة كمصدر للمعلومات، حيث تعتبر الصورة تصوير صادق للعالم الحقيقي. يفسر القاريء

الصورة لا شعوريا، وتتدخل العواطف أيضا بشكل لا شعوري، وتصبح مقترنة بالتفسيرات، وهذا يعطي عمقا لقراءة الصور مقارنة بقراءة النص، فكيف هو الحال إذا كانت الصورة تمثل النص الذي سيقوم الطالب أو الفرد بقراءته؟

وتعتقد هيلاري جانكز وآخرون أن "منتج الصور أو التمثيلات البصرية يختار إما بشكل واعي أو غير واعي أي نوع من الأيديولوجيا يريد أن يعمق" (Hilary Janks et al, 2014, p3) وبتكرار ظهور هذه القيم وهذه الأيديولوجيا تصبح أمرا طبيعيا ويكتسبها أفراد المجتمع ويتم التأكيد عليها بواسطة الوهم التكراري (Frequency Illusion)، حيث يبدأ الفرد بملاحظة هذه القيم التي تعلمها في كل مكان في العائلة، ووسائل الإعلام، والمدرسة، وكافة المؤسسات الإجتماعية، ويصل الى مرحلة يقوى فيها الإنحياز التأكيدي (Marita Sturken & Lisa Cartwright 2009, p23)، حيث يبدأ بالبحث، وتفسير، وتفضيل، وإعادة تذكر المعلومات التي تؤكد معتقداته السابقة او فرضياته بانحياز دون أن يعمل تفكيره المنطقي، حيث يتذكر المعلومات بشكل إنتقائي، أو يقوم بتفسيرها بشكل منحاز، وبإيجاد علاقات بين أمور غير مترابطة. بالطبع الأطفال على علاقة قوية بهذه المؤسسات الإجتماعية، ومع نموهم فإن تطور شخصياتهم يتأثر بهذه الأيديولوجيات التي يتم التأكيد عليها من قبل المجتمع (Kress Gunther & Theo Van Leeuwen, 2006, p47)، إذن "التشكيل البصري لا يعيد ببساطة إنتاج بنية (الواقع) فقط، على العكس هو ينتج صورة عن الواقع مرتبطة بمصالح المؤسسات الإجتماعية، حيث تنتج وتعمم وتقرأ هذه الصورة. إن التشكيل البصري عقائدي، ولم يكن أبدا شكلياً فقط، وإنما يحتوي على بعد دلالي عميق مهم." والصور بشكل عام تتم قراءتها من قبل كل شخص بشكل مختلف تبعا للظروف الشخصية، وتبعا للسياق الذي وردت فيه، لكن صور المنهاج لا شك أنها تمتلك تأثيرا كبيرا بسبب السلطة التي يتمتع بها المنهاج وواضعه، والصورة هنا محكومة بالنص، وتفسيرها مرتبط إلى حد ما بتفسير النص، ولكنها خلال محاولتها تبسيط النص فهي أيضا تنقل رسائل خفية، يساعد إعادة تكرارها في التأثير على معتقدات الطالب.

المرأة في منهاج اللغة العربية:

تتنوع نصوص القراءة في منهاج لغتنا الجميلة ما بين النصوص الأدبية (السردية) وأهمها القصة، سواء على لسان البشر أو الحيوانات، وقصص النوادر والطرائف، والنصوص غير الأدبية كالنصوص الوظيفية، والمعلوماتية، والإرشادية، والتفسيرية، والنقاشية الحوارية. وسيتم هنا تناول صورة المرأة وصفا وتحليلا كما تظهر في صور ونصوص منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا (منهاج لغتنا الجميلة) حيث يلاحظ ما يلي:

أولاً: غياب المرأة عن عدد كبير من النصوص والصور، وبالتحديد عن أربعة وأربعين نصا وما يرافقها من صور، غيابا كليا، أو ظهورها في بعض صور هذه النصوص ظهورا هامشيا تكميليا خجولا، وهذا يشكل تقريبا ما نسبته 46% من نصوص المنهاج، إذا ما تم استثناء النصوص على السنة الحيوانات، بينما يبلغ عدد النصوص وما يرافقها من صور والتي يغيب عنها الرجل ستة عشر نصاً، أي تقريبا ما نسبته 17% من النصوص. علما بأن منهاج لغتنا الجميلة لهذه المرحلة يتكون من 123 درسا، ثمانية عشر درساً منها يأتي على ألسنة الحيوانات. ويلاحظ هذا الغياب

عن نصوص على درجة عالية من الأهمية، كالنصوص التي تتعلق بالحياة العامة والحياة الاجتماعية خارج البيت، مثل تلك التي تتناول العلاقة مع الجيران، أو الإحتلال، او المناسبات الإجتماعية كالأعراس، أو النصوص التي تتناول قضية الأرض والميراث، ومن الأمثلة على هذه النصوص:

-نص درس "نبني ونبني" من دروس الصف الثاني في جزئه الثاني، والذي يتناول قضية هدم الإحتلال لبيت كريم الذي يسكن فيه هو وعائلته في مدينة القدس، حيث يقوم الأب، بعد ان هُدم البيت، بمواساة كريم والقول له: إن هدموا بيتا سنبني بيوتا. تظهر المرأة (الأم) هنا، في صورة من صور لوحة المحادثة الخاصة بالدرس، داخل البيت، بلباس محتشم مغطاة الرأس، تحمل رضيعها وتجلس في غرفة الجلوس مع زوجها وإبنها كريم، أما إبنتها فتنظر من النافذة على منظر يطل على مدينة القدس في لوحة تحاكي لوحة الرسام الإسباني سلفادور دالي "شخص عند النافذة"، في مشهد يصور حياتهم الأسرية الهادئة الدافئة داخل البيت قبل هدمه، أما الصور التي تظهر جنود الإحتلال وآلياته وهي تقوم بهدم البيت، فيظهر فيها الأب وإبنه كريم فقط. أما على مستوى النص فلا حضور للمرأة بتاتا، حيث يقتصر النص على الحديث بين كريم وأبيه. تأتي أهمية هذا النص وصوره كونه يتناول قضية المعاناة والنضال الذي يخوضه الشعب الفلسطيني في الدفاع عن وجوده وقضيته، ويكاد يكون هذا هو الدرس الوحيد الذي يتناول هذه القضية في المناهج الحالية لهذه المرحلة، على عكس المناهج السابقة التي تعددت فيها هكذا دروس، وبالتالي يشكل هذا الدرس الفرصة الوحيدة لإظهار الدور الذي تلعبه المرأة الفلسطينية في مقاومة الإحتلال، وبدلا من ذلك يعرض صورة تقليدية للمرأة والفتاة تقتصر على العناية بالأطفال والجلوس بالبيت والنأي عن الهم العام.

-مثالان آخران يصوران بالصورة والنص العرس (الزفاف) الفلسطيني يقصيان المرأة، اولهما يأتي في منهاج الصف الأول في جزئه الأول في الدرس الثالث عشر، والذي يهدف إلى تعليم حرف العين، حيث تتمحور صور الدرس حول العرس، ويظهر في الصور رجال يغنون، ويعزفون، ويرقصون، بينهم طفلة واحدة لا يتعدى عمرها الست سنوات، ذهبت مع أخويها الصغيرين عندما سمعوا صوت آلة العود، ما عدا ذلك فالعرس يخلو من أي وجود أو دور للمرأة أو أي طقوس نسائية. أما المثال الآخر فهو درس "في قريتنا عرس" من دروس الصف الرابع في جزئه الثاني، يتناول طقوس العرس في القرية، وتقتصر هذه الطقوس على طقوس الرجال من استقبال الضيوف، وزفة العريس، والدبكة، والسهرة، وتظهر طفلة مشابهة في العمر والشكل للطفلة التي ظهرت في الدرس الأول المشار إليه أعلاه، ويتم الإشارة لها على أنها "تالا" الأخت الصغيرة، يصطحبها والدها مع أخيها إلى العرس. أما النساء فيقتصر دورهن على مشاهدة العرس من نوافذ البيوت المطلة على الساحة التي تجري فيها المراسم والإحتفالات، ويظهرن بغطاء رأس ولباس محتشم، تداري إحداهن نصف وجهها بستارة النافذة، في إشارة لا يمكن إساءة فهمها، مفادها أن المرأة مكانها البيت، أي في الخفاء، بعيد عن الحيز العام وظهورها هو ظهور خجول، تراقب من بعيد. تفرغ هذه النصوص والصور، في المقام الأول، العرس من رمزيته المهولة في الوعي الفلسطيني. وتفوت فرصة تعريف الطلبة إلى العرس الفلسطيني الأصيل

وطقوسه، وأزيائه التقليدية الخاصة بالمرأة في كلا الدرسين، كما تعطي إنطباعا أن العرس فعلٌ مقتصر على الرجال دون النساء. ناهيك عن مواراة المرأة، فأولا توارى عن العرس وطقوسه، ثم توارى خلف نوافذ البيوت، وأخيراً توارى تحت غطاء الرأس والبدن في درس واحد.

-غياب آخر للمرأة يتجلى أيضا في النصوص التي تتناول الأرض والميراث، فهناك درس "الأرض" من دروس الصف الثاني في جزئه الأول، يظهر فيه الأب على فراش الموت، ويقول لأبنائه الذكور الأربعة انه ترك لهم كنزا كبيرا في الأرض، فنكشوا (حرثوا) الأرض بحثا عن الكنز، لتصلهم رسالة مفادها أن الأرض هي الكنز الحقيقي وعليهم المحافظة عليها والإعتناء بها. يضاف الى ذلك الدرس الأول من دروس الصف الثالث في جزئه الأول تحت عنوان "ذهب الأرض"، حيث يُحكى أن أخوين أرادا تقاسم ثروة أبيهما بعد وفاته، وكانت الثروة ذهبا وأرضا، فأخذ أحدهما الذهب والآخر أخذ الأرض، ليعود من أخذ الذهب بعد فترة مفلسا، فيعطيه أخاه ذهبا من ذهب الأرض أو بمعنى آخر نقود جناها من العمل بالأرض، ويدعوه للعمل معه في الأرض في إشارة إلى أن الأرض هي الثروة الحقيقية التي لا تنضب. لا ذكر للمرأة من قريب أو بعيد في هذين النصين المتعلقين بالأرض والميراث، ولا ظهور لها في صورهما، يتواطأ المنهاج هنا مع موقف المجتمع من ميراث المرأة بشكل عام وميراثها للأرض بشكل خاص، بل ويعزز هذا الموقف بشكل خفي، ولا يكترث بالجدل المجتمعي القائم حول الموضوع. ما لا يقال في هذا الدرس هو أن المرأة ترث كما الرجل، وأن المرأة تحافظ على الأرض كما الرجل، أما ما يقال فهو أن المنهاج ينأى بنفسه عن التغيير الإجتماعي، ويحافظ بكل ما أوتي على الوضع القائم ويعززه، ويعزز الصورة النمطية عن ميراث الرجل والمرأة والتي تتنافى مع القانون وأيضا مع الشرع.

ثانيا: لا تزال المرأة تظهر في الأدوار والمهن التقليدية في نصوص المنهاج وصوره، بالرغم من أنه لا تخلو هذه الصور والنصوص، وإن كان بشكل غير منتظم ومتباعد، من صورة للمرأة أكثر إنفتاحا على مهن وأدوار لم تعتد الظهور بها في المنهاج. وبشكل عام فإن حضور المرأة يتكرر في مجالين أساسين هما مهنة التعليم، وكربة بيت، فهي تظهر كمعلمة 16 مرة في نصوص المنهاج وصوره، وتظهر في حالة واحدة كمديرة، بينما يظهر الرجل في خمس حالات كمعلم. وتظهر المرأة كربة بيت تقوم بالأعمال المنزلية وبرعاية الأطفال داخل البيت أو خارجه اثنتي عشرة مرة، بينما يظهر الرجل في حالتين فقط يرعى الأطفال داخل البيت أو خارجه، ولا يظهر بتاتا يقوم بالأعمال المنزلية أو يساعد فيها. كما وتظهر المرأة في أربع حالات كطبيبة، بينما يظهر الرجل تسع مرات كطبيب، وتظهر أربع مرات تساعد في الأعمال الزراعية بينما يظهر الرجل في ثلاث وعشرين حالة كمزارع، وتظهر مرتين كمهندسة، بينما يظهر الرجل مرة واحدة كمهندس، وتظهر هي والرجل في حالتين لكل منهما كمذيعين أو صُحفيين، وتظهر المرأة في مهنة الخياطة ثلاث مرات، مقابل ظهور الرجل أربع مرات في هذه المهنة، وتظهر مرة واحدة كشُرطية، وكدليل (سياحي)، وكعازفة على آلة موسيقية، وكرسامة، وكممرضة وكأمينة مكتبة. في المقابل، وبالإضافة إلى ظهور الرجل في كافة المهن التي ظهرت فيها المرأة سابقا، فإن الرجل يظهر في العديد من المهن التي لا تظهر فيها المرأة بتاتا، بالرغم من أنه في الحياة الواقعية

تمتهن المرأة غالبية هذه المهن، فهو يظهر كقاضي، وكبائع، ومدير مصنع، ونجار، وميكانيكي، وحارس، وسائق، ومدرب رياضي، وجندي، وراعي، وصياد، وبحار، وحطاب، وخباز، وجزار، وعامل نظافة، وقائد طائرة، وعامل في مصنع، وساعي بريد. يلاحظ هنا أن المرأة تظهر بشكل عام في عدد قليل من المهن مقارنة بالرجل، حيث أن مجموع المهن التي يتناولها المنهاج ويظهر فيها الرجل هو ست وثلاثون مهنة ودوراً، تظهر المرأة في ثلاثة عشر مهنة منها فقط. كثير من هذه المهن، التي لا تظهر فيها المرأة أو تظهر فيها بشكل خجول، تقوم بها المرأة في الواقع وبشكل مكثف مثل الزراعة، والعمل في المصانع، وكبائعة وما شابه ذلك من مهن نرى المرأة تمتهنها في حياتنا اليومية. إن عدم ظهور المرأة أو الرجل في مهن معينة مقابل ظهور الآخر بها بشكل متكرر ينقل إلى الأطفال رسائل أن هذه المهن مقتصرة على نوع معين، مما يحد من الفرص المتاحة أمام النوع الآخر، ويخلق حاجزاً نفسياً بين الطفل وبينها. إن التوازن في ظهور المرأة والرجل في المهن المختلفة يفتح آفاق الطفل واسعا وينوع من خياراته. كما أن تكرار عدم ظهور المرأة في هذه المهن يكون لديها إنطباع أن ليس بوسعها القيام بها، أو أنها لا تناسبها ومن غير المقبول منها إمتهانها، وهذا ينطبق على الرجل أيضا.

ثالثاً: نصوص الطرائف والنوادر، دون إستثناء، جميع أبطالها من الرجال، ويغيب عنها العنصر النسائي غيابا تاما. للنصوص الفكاهية والنوادر أو ما يقع تحت مسمى الأدب الفكاهي وظائف إجتماعية وإدراكية ونفسية مهمة، والأدب الفكاهي من المأثورات الهامة للحضارة العربية الإسلامية (رافع يحيى، 2011، ص85). يترك هذا النوع من النصوص أثرا ممتدا في مخيلة الطفل بسبب خفة ظله، واللامنطق، والتناقض في المعنى، والدهشة، والذكاء، والإبداع الذي يتخلل نصوصه، ويجعل منه أمرا مضحكا مما يحبب الأطفال به. ولكن لماذا تغيب المرأة عن هذه النصوص؟ الإجابة على هذا السؤال تكمن في أن معظم النصوص الأدبية الفكاهية في منهاج لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية هي نصوص مستلهمة من التراث النثري العربي القديم كقصص جحا وأشعب تم تقديمها بأسلوب مناسب للأطفال. إمتاز النثر الفكاهي العربي بأن مؤلفيه رجال وأبطاله أيضا رجال وإن ظهرت المرأة في نصوصه فهي تظهر في سياق السخرية منها أو في سياق وصف ذكائها أو مكرها أو كيدها. كما أنه لا يوجد شخصيات نسائية فكاهية شهيرة على غرار شخصيتي جحا وأشعب، وإنما تظهر احيانا في بعض القصص الفكاهية مثل "زوجة جحا" أو "زوجة أشعب" التي تتذمر من غبائه ومغامراته ونوادره. اضافة الى ذلك، المرأة في عالم الفكاهة العربي موضوع للفكاهة أكثر منها فاعلا ذو شخصية فكاهية، ويتم تربية المرأة على أن ممارسة الفكاهة نقيض الرزانة وإحترام الذات، وتقلل من هيبة المرأة. تماما هذا ما يؤكد عليه منهاج لغتنا الجميلة في تجاهله للمرأة في قصص النوادر والطرائف. وكان بالإمكان البحث عن نوادر وطرائف يلعب فيها العنصر النسائي دورا، أو حتى البحث في الأدب العالمي الذي يزخر بمؤلفات فكاهية للنساء أو موضوعها وأبطالها من النساء. كيف يمكن للفتاة أن تدرك أن هذا ضرب من الأدب يمكنها خوضه، وأن خفة الظل والإبداع والفطنة يمكن أن تكون من نصيبها أيضا إذا لم تتعرض لنصوص تمثلها من هذا القبيل؟.

رابعاً: تعج المناهج لهذه المرحلة بنصوص تشيد بإنجازات الرجل وإسهاماته العلمية، والتاريخية والإجتماعية، وبذكائه، وحكمته، ومثابرته، وتصميمه، ومبادراته للتغير والمساعدة، بينما تندر هكذا نصوص عن المرأة. ومن الأمثلة على النصوص التي تغيب مثيلاتها فيما يتعلق بالمرأة، ولا دور للمرأة فيها بتاتا، نص "عمر والغلام" من نصوص منهاج الصف الثاني في جزئه الثاني، والذي يتناول شخصية الخليفة عمر إبن الخطاب وهو يتفقد أحوال الرعية، ويختبر أمانة غلام يرعى الأغنام، وكذلك وفي نفس المنهاج، هناك نص " لدي حلم" والذي يتحدث عن العالم العربي عباس بن فرناس، وحلمه ومحاولته الطيران، وهناك درسي "النمر والحطاب" و "حيلة فلاح" اللذان يصوران ذكاء الرجل وفطنته. ومن هذه النصوص أيضا، ما جاء في منهاج الصف الثالث في جزئه الأول، نص "حذاء الحكيم"، الذي يحكي قصة رجل حكيم، يركض ليلحق بالقطار، فتسقط إحدى فردتي حذائه، فما كان منه إلا أن خلع الفردة الثانية ورماها أيضا حتى يستفيد من الحذاء من يجده، بما أنه بفردة حذاء واحدة لن يستفيد أحد منها، كذلك هناك درس عنوانه "براء" يتحدث عن الطفل براء الذي بترت يديه ورجليه نتيجة تماس كهربائي، ولكنه ثابر ولم ييأس، وأكمل تعليمه وإلتحق بالجامعة رغم الصعوبات، ليصبح محاسبا ويؤسس عائلة. أما في الجزء الثاني من نفس المنهاج فهناك نص "ذكاء القاضي إياس" والذي يتحدث عن ذكاء القاضي في حل مشكلة بين متخاصمين، ونص "أول فدائي في الإسلام" والذي يتحدث عن إقدام وشجاعة علي إبن أبي طالب ونومه في فراش النبي ليلة الهجرة، بينما الكفار حول بيت النبي يستعدون لقتله. كذلك درس "من أخلاقنا" حيث يعطي علي مكانه في الحافلة لسيدة عجوز، ويقوم بمساعدتها بحمل الأمتعة عند نزولها من الحافلة. أما في منهاج الصف الرابع في جزئه الأول فهناك درس "إرادتي سر نجاحي"، يتحدث عن سعيد الموهوب في الرسم، والذي نتيجة حادث سير يفقد القدرة على الرسم بيده اليمنى، وبإرادته القوية يتعلم الرسم باليسرى. كذلك درس "النفع طبعي" في الجزء نفسه من المنهاج، والذي يدور حول رجل يعيش في قرية، ويقوم بتعليق مصباحا ينير الطريق، ويأتي رجل ويكسره كل مرة، إلا أنه يصمم على فعل ذلك مرة تلو الأخرى لأن النفع طبعه. أما في منهاج الصف الرابع في جزئه الثاني فهناك درس "جزاء الإحسان"، والذي يتحدث عن رجل غني يساعد الفقراء، قام بوضع مالا تحت حجر ملقى على الطريق، فمر الناس ولم يحركه أحد، حتى أقدم شاب على إزالته حتى لا يتعثر به الناس فوجد المال وقال: هذا رزق ساقه الله لي، سأجعل منه حظاً للفقراء. أيضا هناك درس "السيارة الأولى" يتناول إختراع أول سيارة تعمل على النفط على يد الشاب الالماني "دملر". يلاحظ مما سبق أن المرأة تغيب عن هكذا نصوص بالرغم من أن التاريخ زاخر بنساء لهن مآثر، ومبادرات، وشجاعات، ومحسنات. يستثنى من ذلك درس "قريتنا نظيفة" من دروس الصف الثالث في جزئه الأول، حيث تبادر سماح وتقترح على بنات صفها أن يقمن بحملة نظافة في القرية، وبالفعل يقمن بتنظيفها، وهو ما يقابله نص "النظافة" من نصوص الصف الثاني في جزئه الأول، حيث عمر يلعب مع اصدقائه في الحي، ويلاحظون النفايات منتشرة في كل مكان، فيبادر لدعوة اصدقائه إلى تنظيف الحي.

خامساً: تظهر المرأة في صور المنهاج ورسوماته مغطاة الرأس (محجبة)، سواء داخل البيت أو خارجه، إلا في حالات قليلة، وبالتحديد ستة عشر حالة، ويقتصر ظهور المرأة بالحجاب على النساء البالغات، أما الفتيات الصغيرات والفتيات في سن المدرسة فيظهرن بدون حجاب، إلا في حالات نادرة منها صور درس "قريتنا نظيفة" من دروس الصف الثالث في جزئه الأول، وبينما تكاد تخلو نصوص المنهاج لهذه المرحلة من النصوص الدينية والآيات القرآنية، والتي كونت جزءا مهما من نصوص اللغة العربية في المنهاج السابق، إلا ان الحجاب يميز لباس المرأة في المنهاج الجديد على عكس المنهاج السابق. اللباس في أول تجلياته هو تعبير عن التعددية الدينية والثقافية، وهو رمز للفصل بين المعتقدات والجماعات في أبعاده الأخرى، وهو مدخلا مهما للهوية. لا شك أن الحجاب في المجتمع الفلسطيني أصبح شكلاً من أشكال التدين الشعبي. نرى هذا منعكسا في صور المنهاج، فالتناقض المتجلي في الجمع بين الحجاب ولباس المرأة الذي قد يكون على شكل بنطال وقميص في أحيان كثيرة، وكذلك عدم التفريق بين الأماكن العامة والأماكن الخاصة في إظهار المرأة بحجاب إنما هو دليل على شعبوية الحجاب. لا يترك هذا المشهد مساحة للآخر وإختلافه، لذلك يفضل من هم خارج هذا الإجماع إرسال أبنائهم إلى المدارس الخاصة، أو المدارس التي تتبع لطوائفهم، أو طوائف غيرهم، أو تلك التي يرتضون سياستها، حيث لا يجدون لفكرهم متسعا في المدارس الحكومية لممارسة معتقداتهم على إختلافها.

سادساً: تعمق صور ورسومات المنهاج ونصوصه من السلوكيات والأدوار الإجتماعية التي يعتقد أنها تناسب الذكور دون الإناث أو العكس من خلال طرق ونوعية الألعاب التي تعرضها، على الرغم من قلتها، والتي تشي بما يمكن، أو بما هو مسموح به، للفتاة أو الفتى أن يمارس من ألعاب. يصور الدرس الرابع من منهاج الصف الأول في جزئه الأول أطفالا يزورون مزرعة عمهم ويلهون فيها، نرى الطفل يركب الحمار في المزرعة، بينما الطفلة تطعم الحمار، وتجمع البيض، أو تركض وراء فراشة في المزرعة، أما في الدرس الحادي عشر من نفس الكتاب، يلعب الفتيان على دراجات هوائية بينما الفتيات يلعبن الحجلة. وفي كتاب الصف الثاني في جزئه الثاني وفي صور الدرس الرابع (العصفورة والأفعى) يظهر فتيان يلعبان في حديقة عامة على دراجة هوائية ومزلاج (دراجة رجل)، ولا وجود للفتيات في هذا المشهد. كذلك في الدرس الأول من دروس الصف الثالث في جزئه الثاني، يظهر في خلفية صورة الدرس طفلان يلعبان كرة القدم. أما درس "زهرة الحنون" من دروس الصف الرابع في جزئه الأول فيبدأ بجملة "كانت ليلى تلعب بين أزهار الحنون" وكذلك درس "دمية حسنة" من دروس الكتاب نفسه، والذي يتحدث عن فتيات يلعبن ويصنعن دمية من القماش حينما قامت نكبة فلسطين، حيث سمعن إنفجارات قامت بها العصابات الصهيونية. أما في اللوحة الذي تسبق الدرس الثامن من كتاب الصف الرابع في جزئه الثاني والتي تتحدث عن عالم الطفولة، فالفتاة تلعب بالدمية والفتى يلعب بالسيارة بينما قطع الليغو ملقاة على الأرض بينهما لا يلعب بها أحد في تصوير لحيادية لعبة الليغو (LEGO) التي لا تصنف في الواقع على أنها لعبة ذكور فقط أو إناث فقط. يلاحظ أن ألعاب الفتيات إما بالدمى، أو الركض مع الفراشات او الأزهار، بينما ألعاب الفتيان فهي الدراجات، وكرة القدم، والسيارات. تتميز هذه المرحلة من عمر الطفل بكونها مرحلة "اللعب الإجتماعي" الذي ينمو بعد سن السابعة

تقريبا وفق دراسات "بياجيه" حول اللعب، ويتأثر هذا النوع من اللعب الى حد كبير بالعادات والتقاليد والمكان الذي يعيش فيه الطفل. إن طرق اللعب ونوعيته المعروضة في المنهاج إنما تعزز الفصل الحاد بين ألعاب الفتيان والفتيات، بالرغم أنه حتى في الواقع هذا الفصل لم يعد بهذه الحدة. كما أن المنهاج لا يعرض في صوره العاب مشتركة بين الفتيات والفتيان بالرغم من أن تراثنا فيه الكثير من هذه الألعاب مثل الغماية، وطاق طاق طاقية، والزقيطة وغيرها.

سابعاً: بالرغم مما سبق ذكره وبالرغم من الظهور النادر نسبيا للمرأة كشخصية مركزية، إلا أن ظهورها في بعض النصوص لا يخلو من مسحة حداثية تستحق الوقوف عندها، وعلى وجه التحديد هناك درس "طبيبة القرية" من دروس الصف الثاني في جزئه الأول، والذي يتناول سميرة الطالبة المجتهدة إبنة القرية، والتي سافرت لتدرس طب الأطفال، وعند إنهاء دراستها عادت إلى القرية للعمل فيها وخدمة أبنائها، فعدا عن تصوير المرأة كطبيبة في هذا الدرس، فإنه يتطرق الى مسألة سفر المرأة من أجل تلقي العلم، وهي قضية لا تزال غير مقبولة عند فئات واسعة من المجتمع الفلسطيني، ويتطرق لها المنهاج بشكل إيجابي. كذلك هناك درس "الرسامة الصغيرة" من نفس الكتاب، حيث خلود تحب الرسم، فقامت أمها بتشجيعها واشترت لها دفتر رسم وألوان، أما معلمتها فوعدتها بعرض رسوماتها في معرض المدرسة وقالت لها: ستصبحين رسامة مشهورة. أيضا هناك درس "الباحثات الصغيرات"، حيث تطلب المعلمة من الطالبات كتابة معلومات أو بحث عن مدينة فلسطينية. كما يصور درس "مكتبتي صديقتي"، من دروس الصف الثالث في جزئه الأول، سلمى المحبة للقراءة، والتي تزورها صديقتها وتهديها كتابا، وتقوم سلمى بإطلاع صديقتها على مكتبتها. أما درس "زيارة إلى مدينة العنب"، من دروس الصف الثالث في جزءه الثاني، فيتحدث عن سماح الطالبة في كلية الزراعة في جامعة النجاح الوطنية، والتي تتم دعوتها لحضور مهرجان العنب في الخليل، وما دار من حديث حول العنب وأصنافه. إضافة الى ذلك هناك درس "المبدعة الصغيرة"، حيث عرين طالبة مجتهدة وتحب الحاسوب وخاصة مجال البرمجيات، مما يعطيها فرصة للإبداع، وتنشئ موقعاً تعليمياً خاصاً بالمدرسة. كذلك درس "الفضل لمعلمتي" من دروس الصف الرابع في جزئه الأول، والذي يصور هيا الطفلة الموهوبة، التي وبفضل تشجيع معلمتها، أصبحت مقدمة برامج أطفال مشهورة في التلفزيون الوطني. أيضا هناك درس "فساد كبير"، من دروس الصف الرابع في جزئه الثاني، حيث تُصور المرأة كمواطن مسؤول وشجاع، تتوجه الى هيئة مكافحة الفساد بعد شعورها بالظلم لعدم قبولها في وظيفة تقدمت لها، بينما تم قبول متقدمة أخرى أقل كفاءة منها، والتي لعبت الواسطة الدور الرئيس في توظيفها وليس كفاءتها. إن هكذا نصوص، بالرغم من ندرتها مقارنة بالنصوص التي تتعلق بالرجل، تعرض صورة معاصرة للمرأة وأدوارها ومهنها، فهي باحثة، وطبيبة، ومهندسة، وقارئة، ورسامة، ومبرمجة، ومحاربة للفساد. تقاوم هكذا صور للمرأة النظرة الإجتماعية الثقافية المحافظة عن المرأة وقدراتها وإمكاناتها في بعض المجالات رغم محدوديتها وعشوائيتها.

نتائج الدراسة:

يلاحظ أن منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، والذي يمكن أن يعتبر عينة ونموذجاً للمناهج الدراسية في المواضيع الأخرى، لا يزال يصور المرأة تصويرا نمطيا، بل هو يخطو خطوة للوراء إذا ما قورن بالمنهاج المستبدل. فالمرأة مقصاة عن المشهد العام بطرق متعددة، مواراة خلف جدران البيت وخلف الحجاب بين هذه الجدران، محرومة من حقوقها الشرعية والمدنية، ومن المشاركة في الحياة الإجتماعية إلا ما ندر وصدف. كما أن المهن التي يمكن أن تمتهنها محدودة ولا تعكس حتى الواقع على بؤسه. مكان المرأة بالدرجة الأولى البيت ثم بعض المهن التقليدية المقبولة إجتماعيا ما عدا بعض الإستثناءات القليلة، كما أنه لا يتم تصويرها في معظم الحالات كذكية، أو حكيمة، أو مبتكرة، أو ذات إسهامات تاريخية، إو إجتماعية، إو سياسية، بينما يصور الرجل بهذه الصور، كما أن حضورها في المنهاج بشكل عام يعتبر حضورا ضعيفا إذا ما قورن بحضور الرجل. إضافة إلى ذلك، وبالرغم من بعض الحالات التي ظهرت فيها المرأة بمهن وأدوار غير تقليدية، إلا أن هذا الظهور كان عفويا وغير منتظم.

يفتقر منهاج اللغة العربية بصورته الحالية إلى الحساسية للنوع الاجتماعي، ويعمل على تعزيز الواقع الإجتماعي الثقافي كما هو على علاته، بل ويتخلف عنه في أحيان كثيرة، دون أي محاولة لنقده أو إصلاحه. لا مجال للتذرع بالأوضاع السياسية، أو بحجة الحفاظ على النسيج الإجتماعي للمجتمع الفلسطيني في تبرير هذا النوع من الأدلجة، فالمرحلة تقتضي خلق المواطن الفلسطيني الواعي لإمكاناته وفرصه وقدراته، والتي تشكل أهم مقومات تحرره على الصعيدين الإجتماعي الثقافي والسياسي.

خلاصة:

تصورنا عن ذواتنا ووعينا بها هو نتيجة تفاعلنا مع الآخرين، ومن خلال الخبرات الإجتماعية الناتجة عن تبادل الرموز كاللغة وأي رمز آخر ينقل المعنى. هذا الوعي يرسم لنا حدود وتصورات عن حقوقنا وواجباتنا وإمكانياتنا وقدراتنا وفرصنا في الحياة، ويضعنا في إطار وهمي، لكنه منيع، يصعب الخروج منه أو تخطيه. المناهج الدراسية هي خبرات تربوية يفترض أنها تهدف إلى تنمية الفرد إجتماعيا ونفسيا وعقليا وجسميا، وبذلك فهي لاعب رئيس في تكوين هذه التصورات. لا يزال الجدل قائما حول دور المناهج إتجاه هذه التصورات والمعاني، فهل تنقلها كما هي في المجتمع أم أن دورها يجب أن يكون إصلاحيا قياديا؟ لكن مهما كانت إجابة هذا السؤال فان المناهج في نهاية المطاف، ومن خلال ما تنقله، تقوم على أدلجة عقول الطلبة، سواء قامت بنقل الواقع كما هو أم قامت بمحاولة تغيره.

قائمة المراجع:

1. رافع يحي(2011)، الفكاهة في ادب الاطفال العربي، مجلة جامعة، ع15، مركز الابحاث التربوية والاجتماعية، كلية القاسمي، باقة الغربية.
2. سامية محمد جابر(1996)، الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث، دار المعرفة، القاهرة.
3. سعاد الرفاعي(2016)، صورة الأنثى في المناهج التعليمية: تحليل مضمون كتب القراءة والمحفوظات والتعبير للصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، مجلة عالم التربية، ع 17(55) الجزء الثاني، المغرب.

4. مجلس حقوق الانسان(2016)، تعزيز وحماية حقوق الانسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما في ذلك الحق في التنمية: تقرير المقرر الخاص المعني بحق الانسان في الحصول على مياه الشرب المأمونة وخدمات الصرف الصحي، الأمم المتحدة.
5. مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان(2014)، التنميط الجنساني، نقلا عن الموقع
https://www.ohchr.org/AR/Issues/Women/WRGS/Pages/GenderStereotypes.aspx
6. وزارة التربية والتعليم العالي(2016)، وثيقة الاطار المرجعي لتطوير المناهج الفلسطينية، اعداد اللجنة المصغرة لتطوير المناهج، المسودة النهائية، رام الله، فلسطين.
7. وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم 2017-2022، النسخة المطورة للاستراتيجية القطاعية الثالثة للتعليم، رام الله، فلسطين.
8. وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الأول الأساسي، الجزء الأول، ط1، رام الله، فلسطين.
9. وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الأول الأساسي، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، رام الله، فلسطين.
10.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الثاني الأساسي، ج1، ط1، رام الله، فلسطين.
11.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الثاني الأساسي، ج2، ط1، رام الله، فلسطين.
12.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الثالث الأساسي، ج1، ط1، رام الله، فلسطين.
13.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الثالث الأساسي، ج2، ط1، رام الله، فلسطين.
14.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الرابع الأساسي، ج1، ط1، رام الله، فلسطين.
15.وزارة التربية والتعليم العالي(2017)، لغتنا الجميلة، الصف الرابع الأساسي، ج2، ط1، رام الله، فلسطين.
16.Hege Emma Rimmereide(2013), Graphic Novels in EFL Learning', In Birketveit, Anna & Williams, Gweno (Eds.) Literature for the English Classroom; Theory into Practice, Fagbokforlaget, Bergen.
17.Hilary Janks , Kerryn Dixon , Ana Ferreira, Stella Granville , Denise Newfield(2014), Doing Critical Literacy, Routledge, London and New York.
18.Judith Butler(1986), Sex and Gender in Simone de Beauvoir's Second Sex, Yale French Studies No. 72, Simone de Beauvoir: Witness to a Century, Yale University Press.
19.Kress Gunther and Theo van Leeuwen(2006), Reading Images: The Grammar of Visual Design, 2nd edn, Routledge, London

20.Marita Sturken, Lisa Cartwright(2001), Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture, Oxford University Press, Oxford.
21.Marita Sturken, Lisa Cartwright(2009), Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture, Oxford University Press, Oxford.
22.Mike Cardwell, M(1996), Dictionary of Psychology, Fitzroy Dearborn, Chicago IL.
23.Office of United Nations High Commissioner for Human Rights (OHCHR)(2013), Gender Stereotyping as a Human Rights Violation.
24.Ralph. H. Turner(1970), Family Interaction, Wiley, New York.