ايلان غور ـ زئيف*

مهنة المدرسات في مجتمع متغير

المدرسون وبناء الأمة في اسرائيل

يمكن اعتبار المشروع الصهيوني إعلانا ممتازا عن القوة المؤسساتية للوعي الفردي والجماعي. وفي حين يشكل ذلك حالة للإنتاجية الصهيونية، فإن القوة الرسمية للوعي الفردي والجماعي تعتبر إحدى تجلياتها. هذه الإنتاجية هي ما أسميه العنف التربوي. وفي وقت التغيرات الثقافية الأساسية، فإن درجة، (لا توجه) العنف التربوي، هي التي تفحص في ضوء المقدرة على إنتاج جهاز مفهومي جديد، ووعي خاص وعامٍّ جديدين، وحالات جديدة لصراع سياسي وعسكري مؤثر. وفي الوقت الحالي، ومن أجل إعادة الإنتاج الثقافي، يفحص العنف التربوي عبر فاعليته في تقليص تلك العملية التاريخية أو وقفها، أو تجنبها. وفي الحالتين، يبقى وضع المدرسين مختلفا بشكل دراماتيكي. ويكون الأمر كذلك بشكل عام، وبشكل تاريخي، وهو كذلك في الحالة الإسرائيلية، كما سأوضح فيما يلي.

في عام ١٩١٦، كتب سيمون ليون، أحد المربين الصهاينة الأوائل:

بين جميع تفرعات العمل الذي يفترض أن تقوم به حركة قومية، لم يكن هناك ما هو أكثر أهمية من العمل في التعليم. وهذا صحيح في حركة قومية وسط شعب يركز، إلى مدى أكثر أو أقل، على أرضه التاريخية، ولكنه محروم من احتمال التطور القومي التام، أو هو في خطر من فقدان هويته بسبب تأثيرات الثقافات الأجنبية الأقوى من ثقافته... التعليم إذن هو نسمة الحياة بالنسبة للحركة القومية. لكن دون حركة قومية، هل يعتبر هذا صحيحا تماما بالنسبة للصهيونية، وهي محاولة لاستعادة الحياة القومية للشعب الذي انقطع كليا تقريبا عن أرضه القديمة، وتبعثر على وجه الأرض، مشاركا في كل ثقافة، متحدثا بكل اللغات، مستوعبا لكل أنماط الحياة القومية، وبذلك يظل مهددا بأن يظل تحت خطر يتعاظم من أن يتحول إلى شظايا.[١]

* محاضر في قسم التربية بجامعة حيفا.

لم تكن هناك تغييرات جذرية في أهداف التعليم القومي في إسرائيل بين ١٩١٦ و ١٩٥٣. عام ١٩٥٣ أعلنت أهداف التعليم من خلال قانون خاص. في هذا القانون، لم يذكر الموضوع الإنساني كما لم يذكر التلميذ على الإطلاق. كما أن القانون لم يتطرق إلى المدارس كأماكن يفترض أن يتعلم فيها التلاميذ أو يدرسوا.

وكتب أ. نيحيمان عام ١٩٠٢ أن

"تاريخ فيدرالية المعلمين ليس أكثر من تاريخ التعليم العبري، وهو تاريخ الحركة الاستيطانية الجديدة، ورؤيا التحرير هي التي حدت بأحباء صهيون أن يتركوا الشتات وأن يجيئوا إلى هنا. والرؤية الاجتماعية التي سلمت السلطة للحركة العمالية هي الرؤية التي كانت نشيطة في قلوب المربين الرواد، وهي رؤية تأسيس مدرسة عبرية في فلسطين، عرفت بها، ودفعتها إلى هذه النقطة. وكل من ينظر إلى منظمتنا كحركة مهنية خالصة، إنما يتجاهل الواقع الإسرائيلي..."[٢]

وحتى الباحثون من أمثال راشيل ألبويم - درور، ممن نظروا إلى التعليم كتحد قومي ثان أو ثالث، بعد الهجرة والاستيطان، يعترفون بأن

"التعليم يفترض أن يخدم الأهداف السياسية للحركة القومية، وأن يعمل كأداة سياسية لصالح التغيير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي. كان يفترض في التعليم أن يوفر عمالا للزراعة، وللورش والصناعة، من أجل أن يغيِّر البنية الوظيفية للمجتمع اليهودي، وأن ينتج (يهوديا جديدا)"[٣].

وهناك باحثون يفرقون (خطأ، من وجهة نظرنا) بين السياسة والتعليم، بسبب تعريفهم الضيق لمفهوم التعليم، وذلك بفهمه على أنه ممارسة خالصة لجدل القوة/المعرفة، لكنهم يوافقون في نهاية الأمر على أن "أوسع نصيب من ميزانية الحركة الصهيونية كان يصرف عمليا على تمويل الخدمات التعليمية، ليصل إلى ٤٠٪ من مجموع الميزانية"[٤].

الموقف المؤسساتي لتلك الممارسات الإنتاجية الذي كان من وجهة نظرهم الضيقة يسمى "التعليم الجيد" يمكن فهمه فقط في سياق علاقات محددة ومعروفة. مركزية هذه الممارسات مرتبطة بقوة بالوعي الذي سيفسر تلك الظروف التاريخية ويغيّرها. لذلك ففي التجربة العملية الناقدة لبناء الموقف التربوي القومي، أو هدمه، على الإنسان أن يبدأ أية دراسة لموقف النصوص والمدرسين والتلاميذ، بالعودة إلى السياق الاجتماعي الثقافي لعرضها ونشاطاتها في نطاق المدارس الإسرائيلية. وأنا لا أعود هنا إلى جزء معين من التعليم الصهيوني، ولكن إلى القدرة على إنتاج العنف. ولا أعود إلى أي فرع في التعليم الصهيوني، بل إلى إنتاجية عنفه. على أية حال، فإن "التعليم القومي لا يعرّف من خلال محتواه وحسب، ولا من خلال مناهجه وإنما من خلال أهدافه ومنجزاته"[٥].

لم تكن هناك تغييرات جذرية في أهداف التعليم القومي في إسرائيل بين ١٩١٦ و ١٩٥٣. عام ١٩٥٣ أعلنت أهداف التعليم من خلال قانون خاص. في هذا القانون، لم يذكر الموضوع الإنساني كما لم يذكر التلميذ على الإطلاق. كما أن القانون لم يتطرق إلى المدارس كأماكن يفترض أن يتعلم فيها التلاميذ أو يدرسوا.

عام ١٩١٦ عرّف سيمون الأهداف العظمى للتعليم الصهيوني بأنه "جزء من الحركة الاستعمارية"[٦]. وحتى نهاية سبعينيات القرن الماضي لم يتغير الوعي الجمعي تجاه هذه القضية. في الجيل الأخير، أعلن عن تغيرات هامة في النطاق التكنولوجي والاجتماعي والثقافي، كانت ذات أهمية حيوية بالنسبة لمكانة المعلمين والمعلمات ودورهم السياسي وإمكانياتهم الثقافية والاجتماعية. وبالنسبة لي، كان هذا هو السياق المتعلق بمبادرات تغيير قانون التعليم القومي. وأنا أعتقد أن من الخطأ فصل الحل الصهيوني للمشكلة اليهودية عن سؤال المعرفة والمعالجة المناسبة لما تنتجه وتوزعه. ويمكن النظر إلى المشروع الصهيوني كانعكاس لهوية جمعية ليهود الدياسبورا، وهو غير منفصل عما أسماه أحد المربين اليهود، إيرنست سيمون، "الصهيونية اللاسامية"[٧].

الانتقال اليهودي المفترض من الغالوت (الشتات) إلى الغيولا (التحرير) كان مشروطا بتغييرات أساسية في مفاهيم المعرفة وفي إنتاج هياكل جديدة من المعرفة، كجزء من تأسيس وعي عام موحد لجديد ما بعد الرواية الرسمية، ووعي جمعي موحد، وهوية جمعية جديدة. النصوص وكتّاب النصوص المؤسسية، لعبوا هنا دورا لا

يقل أهمية عما لعبه تغير الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في البلدان التي عاش فيها اليهود، وداخل تجمعاتهم الخاصة. التعليم الصهيوني، وممارسات التعليم، كانت لها أهمية كبيرة في تحقيق المشروع الصهيوني، وطبقا لفرضيتي، ستكون هذه نقطة انطلاق للتعرف على موقف المدرس الصهيوني. هذه الدراسة تستند إلى التطور المحلي التاريخي، ولكنها في الوقت نفسه تخدم نموذجا مثاليا، ما دام الموضوع الذي يعالج هنا ليس أكثر من أن الظروف والطرق الخاصة التي تشكل الوعي الخاص والعام من خلالها. وكان المدرسون هنا عاملا مركزيا في فترة التشكيل الوطني وهم يناضلون وسط نصوص سريعة التغير ولا تناغم بينها. كان على المدرسين اليهود أن يخلقوا/يستعيدوا لغة، وأن يستخدموها ليبنوا جهاز فهم جديدا للغةٍ "عبرية" / "إسرائيلية"، وقيما جديدة وأهدافا سياسية سامية وغامضة. الهدف النهائي للمدرس المثالي في عالم الصهيونية كان بناء الموضوع الصهيوني، بكل الوسائل التربوية، وذلك بالتأكيد على مشروعية القوى الإنتاجية للأساطير التأسيسية، وضمان المستقبل لرواية واحدة، ولذاكرة جمعية واحدة[٨]، وعنقود واحد من الأساطير، وأرضية شرعية وحيدة لكل النشاط الجمعي المؤثر. ومن وجهة النظر الموضوعية للنظام، يستطيع الإنسان القول إن إرادة القوة، أو إن حجم تأثير الصهيونية على التعليم كان هدف المشروع كله.

في ميدان الصهيونية، يشار إلى الرابط بين التربية والتعليم بأنه القدرة على تشكيل الديناميات التي ستخلق نظاما مختلفا، وتوريثها: وهو نظام مختلف من وجهة نظر أيديولوجية، وشكل فريد من وجهة نظر الاحتمالات الاجتماعية والثقافية في إطار واقعية الوضوح الذاتي، أو البداهة، حيث تهمل القوى المسيطرة والمنطق من قبل الذوات الإنسانية التي تتم صناعتها من قبل النظام الصهيوني[٩]. مثاليا، هي ميدان تكون فيه سيادة مطلقة لإحدى الروايات، دون معارضة. أساس الممارسة التربوية كما أعرضها هنا هو نفسه أساس التربية السفسطائية كما يعرضها سقراط في "بروتاغوراس": السيطرة على، وقيادة الروح وجميع إمكانياتها[١٠] ما ينسبه أفلاطون إلى الأفراد (السفسطائي وتلاميذه)، هو، طبقا للفلسفة التربوية التي تعرض هنا، ينسب إلى الجماعات، إلى القوى والظروف التي تنتجها وتنشطها، وإلى الأفراد الذين ينتمون لكل نظام في مثل هذا العالم من البداهة الجلية. غرابة الفرد الفاضل والامتدادات الوجودية لذاتيته، والاحتمالات غير المحددة لعفويته، كانت جزءا من الواقع ـ لكنها قذفت نحو الواقع من خلف آفاقه التي تتسامى ـ لكن، ودائما، مع التاريخ، وفي حين تكون

التعليم في اسرائيل: سيادة مطلقة لرواية واحدة

تعبيرا عن "الآخر الكلي"، فإنها تعرف دائما في الإطار التاريخي للتطور، وطبقا للإمكانيات الروحية الفريدة والمتنوعة للفترة التي يحدث فيها ذلك.

في التطور التاريخي، كان على ما بعد الرواية الصهيونية أن تكافح وتنافس خصومات خلال عملية تشكيل النظام الإسرائيلي. ويمكن أن تطرح أمثلة لتوضيح ذلك بالعودة إلى المعركة حول اللغة العبرية في الثقافة الجديدة، وفي الجدل حول طبيعة المدارس وأهدافها، وهكذا[١١].

كل ما سبق كان صورة خاصة للتعليم المفتوح: معركة حياة أو موت بين الروايات المتنافسة. صراع حول طبيعة النظام الجديد وجذوره وآفاقه وإمكانياته. ومن أجل أن يقضي على منافسيه، فإن على صاحب الرواية أن يكون عنيفا: أن يكون ناجحا وقادرا على التحمل، قابلا لمفاهيم المعرفة الواضحة وذات الصلة، ولديه قدرة على التنافس ضد التهميش والهدم والحصار مع الكتل الأخرى ومفاهيم المعرفة التي لديها منتج غير قليل في موضوع إعادة الإنتاج الذاتية للوعي الجمعي. هذا الوعي سيؤكد السيطرة على الأرض، ومأسسة سيادة رمزية وسياسية، وخلق حالات من العنف الظاهر، وردع التهديدات المسلحة الرمزية ضد مسيرة نجاح المشروع الصهيوني.

الرسميون في التعليم الصهيوني نظموا الاحتمالات التربوية طبقا لفهمهم لذلك، المنهاج، والتربية المفضلة، والإملاءات، تم إنتاجها بوعي، طبقا للحاجات والبيانات الصهيونية المتجاوزة للعقل. وأحد الشخصيات الكبرى في هذا الحقل، بن تسيون دينور، يتفق تماما مع هذه النقطة. بلورة نجاح التعليم الصهيوني تم التوصل إليها في فترة كانت فيها المشروعات القومية الأوروبية قد أنجزت منذ أكثر من قرنين. وتطورت الصهيونية باعتبارها هوية قومية مستقلة بينما كانت القوميات الأوروبية الغربية والإنسانية معا تفقد حيوية شبابها، وتشق الطريق فيها قوى جديدة تؤسس مناخا جماهيريا، أو تهدم مناخها الجماهيري.

فلسفة التعليم التي تقدم هنا توضح الانفتاح الطبيعي للتعليم كجزء من تطبيع العملية التي ينتجها داخل أطر سيكولوجية وصناعية. فلسفة التعليم هذه تؤكد على الامتداد النصي للأحداث والمؤسسات، الشبيه إلى حد كبير بما فعله ميشيل فوكو في "النظام والعقاب"[١٢]. لكن فلسفة التعليم هذه، في الوقت نفسه، ترى الامتداد التاريخي والإطار الاجتماعي الثقافي مركزيا في كل إعادة بناء حيوية للقضية التي تعالج هنا. هذا التحليل الحيوي يطرح نفسه كتطبيق سياسي عملي يعكس، مع وجود احتمال أنه يعكِّر، تيار علاقات القوة التي تمثل الخطاب العادي والشرعي في ميدان التعليم الإسرائيلي على ضوء يوتوبيا انفجار معرفي جديد، يتوقع منه مزيد من الاحتمالات الإنسانية للتراث اليهودي ومشاريع التنوير التحريرية.

انتهزت الحركة الصهيونية ذلك وأعادت إنتاج مفهوم معرفة حداثياً يخصها، لتحقيق الصورة الوطنية المحلية الخاصة بها لمشروع التحرير الحداثي. التوتر بين توجهين متنافسين ـ التوجه الأوروبي العالمي، والتوجه العنيف الخاص ـ كان لديه حضور واضح في المشروع الصهيوني كتعبير عن صيغة عنيفة ـ عالمية محددة لمُثل التنوير.

وكإعلان روحي عن الحداثة، أكد التنوير على أن الصراع باسمه، والمعركة ضده، شكّلا الفترة الحديثة المقبولة ذاتيا. بين المواضيع المثالية يمكن تسمية الموضوع المستقل، والتقدم التاريخي للجنس البشري، والتعرف على العقل كظرف مسبق لتحسين الأوضاع العامة وبناء ذات الموضوع كجزء من التقدم العالمي تجاه الفضيلة والحقيقة والجمال. وكانت النهضة، من خلال كتابات مفكرين مثل فرانسيس بيكون وتوماس هوبس وأعضاء الجمعية الملكية قد اعتبرت المعرفة قوة[١٣]. وفي أواخر القرن الثامن عشر، وبداية القرن التاسع عشر، قدم التنوير المعرفة كعنصر تحرير كوني لا كمجرد توجه لثقافة ذرائعية كما في أعمال فرانسيس بيكون. وطبقا لمفهوم الذرائعية، فإن "المعرفة الإنسانية والقوة الإنسانية تلتقيان في واحدة، لأنه حيث لا يعرف السبب فإن التأثير لا يمكن أن يُنتج"[١٤]. وهناك مفكرون تنويريون آخرون يوافقون على أن التقدم العلمي ليس محصلة تامة للتوجه الذرائعي، كما في كتاب غوتهولد ليسينغ "في تربية الجنس البشري"[١٥] و كانط "السلام الدائم"[١٦]. وكانت الثورة الفرنسية تعبيرا دراماتيكيا عن ضيق الاحتمالات السياسية الواقعية بالاعتراف بهذه المثاليات، وإعلانا عن الجدل بين الالتزام بالحقيقة أو تجلياتها التاريخية التي تأتي في العادة كنسخة معدلة عن الواقع الذي تم تحديه والثورة عليه. الميل إلى اكتساب السلطة اخترق التشوق إلى اليوتوبيا وطوّعه وحوّله إلى جزء من الحياة اليومية. وهذا جزء حيوي من عملية التطبيع التي مكنت من وجود شكل كلي بعد حداثي للواقع الروحي. وفي المرحلة التطورية الحالية للبداهة الإسرائيلية، حوصرالإسرائيليون داخل واحد من النظامين اللذين يتم إنتاجهما.

احتمالات الحياة المتماسكة مكنت من تطوير النماذج والأشواق اليوتوبية. على أية حال، فإن الاحتمالات المفهومية سابقة منطقيا للواقع اليومي الذي يؤطر تجسدها في تطور تاريخي مادي وعلاقات قوة. ومن المهم بشكل خاص التأكيد على مثل هذه المثاليات، كالتحرر الكوني، والمعرفة الحقيقية، والتقدم، من أجل تأطير الظروف الاجتماعية الثقافية التي تجعل تقدم التربية الإنسانية ممكنا. والتعليم الذي يتحدث عنه مفكرو التنوير ليست له علاقة باختزان المعرفة "العملية"، ولكنه أقرب إلى الارتباط بالتعليم العام والأخلاقي للبشرية ما دام ملتزما بالحقيقة ومرتبطا بالقيم والأهداف العليا[١٧]، في شكل موحد لما قبل الرواية.

وهذا ينتمي إلى الفصل الألماني بين (العقل)، الذي يلتزم بالحقيقة والقيم الموضوعية العليا، و(العقلانية)، التي تتطلع إلى أكثر السبل نجاعة عملية في التوصل إلى الأهداف والوسائل . بغض النظر عن الحقيقة الموضوعية والقيمة الخاصة بالأهداف المعطاة.

في الحداثة، يملك كل من هذين الاتجاهين توضيحاته: الأول في إطار التراث العقلي الموضوعي، والثاني في إطار تراث العقلانية الذرائعية. وقد رافق هذان الاتجاهان تطور التراث الغربي منذ البداية، وعكسا تغير الظروف الاجتماعية وشكّلاها، متحديين بعضهما ومخترقا أحدهما الآخر. ومن الأهمية بمكان التأكيد على أنه في إطار تقليد العقل الموضوعي، تطورت مفاهيم الاحتمالات الاستقلالية كموضوع عقلاني مستقل وله لغة مثالية (مع احتمالاتها الرمزية والاجتماعية). لكن هذا التقليد، في الوقت ذاته، فهم اللغة كشيء كلي، والإنسان كانعكاس لإمكانياتها. هذان الاتجاهان لتراث العقل الموضوعي تم التعبير عنهما بكلمة لوغوس logos الإغريقية، التي تعود إلى فعل الكلام واللغة والعقل[١٨]. وفي مراحل تاريخية معينة، كما في زمن السفسطائيين الإغريق، كانت للذرائعية العقلانية يد عليا، وفي مراحل أخرى، كما في أوروبا العصور الوسطى المسيحية، كان العقل الموضوعي (متجسدا في الكنيسة الكاثوليكية) هو الذي وضع في الجو السياسي الأساس الوجودي لعالم من المفاهيم والأساطير الخاصة بالبداهة. والنجاح الحديث الذي تم من خلال التقدم العلمي والتحول السياسي نحو الديمقراطية البرلمانية حدث في منتصف القرن التاسع عشر، مصحوبا بزيادة كبيرة في دور العقل الذرائعي وبيروقراطية الجو العام، كما أوضح ماكس فيبر وماكس هوركايمر.

مع تأسيس النظام الصهيوني الخاص، افترضت الصهيونية عالمين مختلفين للبداهة؛ فجمعت في المقدمات الأصلية بين التراث اليهودي وأحد الخطابات المركزية للحداثة، وهو بالتحديد: التحرر القومي. كان حبل الوصل هو البعد العالمي، وكان جديدا بشكل كلي على "ما بعد الرواية" بما في ذلك هذان البعدان اللذان يفترض أن يجعلا الفرضيات ممكنة، ما هو نظري منها وما هو عملي، وما هو ديني أو فلسفي أو علمي، وما هو مؤقت وما هو خالد.

منذ بزوغ مشروعها، طرحت الصهيونية العلمانية وعيا إنسانيا، في صورتيها الاجتماعية والتحريرية. وهذا صحيح بالنسبة لتراث المعرفة الصهيونية. ولست هنا في مجال كشف تناقض هذه الآثار المعرفية مع إعادة إيجابية لبناء "الحقائق" التاريخية، لكني أميل إلى استكمال هذه الآثار الخاصة بالمعرفة الصهيونية وتحديها (وضمن ذلك المعرفة عن الصهيونية ذاتها) من خلال تطبيقاتها السياسية. هذا الجدل هو الهدف المنهجي لهذه الدراسة.

هناك موقف غير إنساني وغير عقلاني يشكل عنصرا أساسيا في الصهيونية منذ بداية نجاح المشروع الصهيوني وفي صميم تجسيده (باحتلال الأرض والسيطرة عليها، وتحويل ثروته إلى الرأسمالية وفرض هويته الثقافية). وفي الوقت نفسه، أقام التجسيد السياسي لهذه اليوتوبيا تحديا ضد العقل، ليس فقط في احتمالات التعرف على "الأنا"، وانتعاش ما أسماه ماكس فيبر "تجاوز العقلانية"، حيث يكون المحك الأهم هو الهدف القومي الإثني. مع ذلك، كانت مواقف التحرر العالمي أساسية في المشروع الصهيوني، من خلال التراث اليهودي والتراث الإنساني، الحاضرين في صور العلمانية والتدين، والاشتراكية والليبرالية. ولم يكن أي من الوجوه بالطبع منفردا. ومثل هذا الديالكتيك حاضر في التنوير نفسه، كما هو حاضر في تراث التحرير اليهودي. صهيونيون مثل إيرنست سيمون ومارتن بوبر كانوا واعين لمثل هذا الأساس الإشكالي في الصهيونية. وفي الخطاب الثقافي المعاصر، هناك تزايد بين من يعلنون عن عدم وجود ضرورة لإعادة نظر نقدية للتوتر بين التحرير القومي والتحرير العالمي، أو، بكلمات أخرى، التعارض بين التحرير أو الإعتاق والأبعاد العالمية لرؤيا التحرر في المشروع الإنساني. وفي إطار ثقافة ما قبل الاستعمار، أعلن مفكرون نقديون، من أمثال هومي بابا وإدوارد سعيد وإيريك هوبسبورن وجيل دليوز أن هذه المتاهة عندما تكون أفضليتها في التحرر الوطني أن تعيق، وتهمش، وتهدم "الآخر"، لا تكون "مشكلة" في التراث الإنساني، لكنها تعبير عن جوهرها الاستعماري. إن التوتر بين المستويين والبعدين الخاصين بالصهيونية حاضر في تاريخ المنهاج الصهيوني وفي إنتاجه، وكمثال، في الجغرافيا الصهيونية، والجغرافيا التاريخية الصهيونية. وهو هكذا لأن "الأمم، كالروايات، تفقد أصولها في أساطير الوقت، ولا تتعرف كليا على آفاقها إلا بعين العقل"، كما يقول هومي بابا.

اتجاهات متصارعة في التعليم الصهيوني

الرسميون في التعليم الصهيوني نظموا الاحتمالات التربوية طبقا لفهمهم لذلك. المنهاج، والتربية المفضلة، والإملاءات، تم إنتاجها بوعي، طبقا للحاجات والبيانات الصهيونية المتجاوزة للعقل. وأحد الشخصيات الكبرى في هذا الحقل، بن تسيون دينور، يتفق تماما مع هذه النقطة[١٩]. بلورة نجاح التعليم الصهيوني تم التوصل إليها

من وجهة نظر اللغة المشوشة، وقف المشروع الصهيوني ملتزما بالمفهوم التنويري للمعرفة وتقديمها كجزء من تحرير الإنسان عالميا عن طريق التعليم التقدمي والتشكيل الإنساني للظروف الخاصة بتقدم البشرية وتوسيع إمكانياتها الإنسانية. من المنطلق نفسه، كان إنتاج المعرفة في إسرائيل/فلسطين وتقديمها وتوزيعها جزءا من نضال يهدف إلى احتلال الأرض وإنتاج الموضوع الصهيوني . النجاح في هذه المعركة تطلب التأكيد على تجنب أي تفريق أساسي بين اليهود الجدد كمزارعين. محاربين، يناضلون من أجل المناطق الجغرافية التي احتلتها الصهيونية، والمدرس الذي يحارب من أجل الشكل المنضبط ومعايير الهوية الجمعية

في فترة كانت فيها المشروعات القومية الأوروبية قد أنجزت منذ أكثر من قرنين. وتطورت الصهيونية باعتبارها هوية قومية مستقلة بينما كانت القوميات الأوروبية الغربية والإنسانية معا تفقد حيوية شبابها، وتشق الطريق فيها قوى جديدة تؤسس مناخا جماهيريا، أو تهدم مناخها الجماهيري[٢٠].

الشخصيات المركزية في الصهيونية، الذين تعلموا جميعا في أوروبا، كانوا ملتزمين بمفهوم المعرفة التي تقوم على تراث العقل الموضوعي. لكن السياق التاريخي المحلي للصهيونية عزز الاتجاه بالمشروع الصهيوني نحو استخدام تراث العقلانية الذرائعية، وهو ما ساد بشكل كلي تقريبا خلال النصف الثاني من القرن العشرين. وأكدت المعرفة الذرائعية كفاءتها بقدرتها على تقديم نفسها باعتبارها غير أيديولوجية، "وحيادية"، دون وجود تهديد حقيقي من قبل مواضيع تجاربها التطبيعية من ناحية، ولا من أجزاء المعرفة والمفاهيم "الأخرى" للمعرفة التي يجب أن تلغى أو تهمش أو تحتقر، من ناحية ثانية[٢١]. وبالطبع، وضع هذا الجدل جانبا، وتم تقديم المعرفة الصهيونية وكأنها تنتمي إلى تراث العقل الموضوعي، إنسانية في طبيعتها، ومرتبطة بالمشروع الذي لا صراع فيه بين التحرر القومي والتقدم الإنساني العام، كما في حالة جيفرسون والثورة الأميركية، أو مازّيني وإعادة الإحياء الإيطالية. هذا الوعي الجمعي الزائف شكّل النصوص المنهجية للصهيونية في إسرائيل، كأنه وثيقة استقلال.

هذا السر الكبير للتعليم الصهيوني له ثلاثة تطبيقات: الأول، أنه سمح بقيام صناعة الشر الإسرائيلية ودعمها عندما كانت بعيدة عن الأنظار، دون إضعاف أدواتها من خلال تأنيب ضمير، أو ارتباك دلالات. وهكذا، كمثال، فإن طرد الفلسطينيين من أماكن عملهم تم التعامل معه باعتباره "نضالا من أجل العمل العبري"[٢٢]، وطرد الفلسطينيين من أرضهم هو "تهويد للجليل"، أو "تحرير للأرض"، وهكذا[٢٣].

التطبيق الثاني هو التأكيد على العجز الكامل للنخبة في الوسط الجماهيري الإسرائيلي. لقد كان هاما بالنسبة لسياسيي التيار الصهيوني الرئيسي ومن أجل ثبات مأسسة الأيديولوجيا المسيطرة وحماية إنتاجها: الموضوع الصهيوني، أو مثال "الإسرائيلي" باعتباره "اليهودي الجديد".

التطبيق الثالث هو عدم قدرة الموضوع الصهيوني على تفكيك الظروف والتجارب التي يتقرر "مصيره" من خلالها. وقد كان من الصعب هضم أهمية ذلك من قبل التجربة التعليمية الصهيونية.

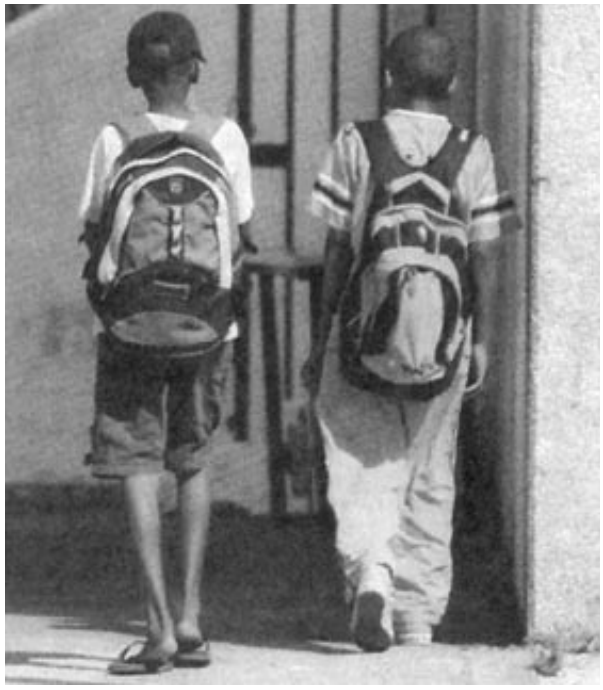
هذا الأمر كان معروفا في إسرائيل من قبل الإنسانيين المستقيمين، ومن قبل الراديكاليين غير الإنسانيين على حد سواء. مفكرون مثل مارتن بوبر وهاي روت وإيرنست سيمون لم يرتاحوا للتشكيل الصهيوني، واقترحوا حوار حضارات منظما وإنسانيا وديمقراطيا. لكن على الإنسان أن يضع في ذهنه أنه حتى هؤلاء الراديكاليون (وفي سنوات التشكل الاجتماعي الإسرائيلي، أن تكون ديمقراطيا كان يعني أن تكون راديكاليا) رأوا أنفسهم كصهيونيين، وتقبلوا الإطار الصهيوني كاحتمال إنساني ديمقراطي، لا يركز على الإثنية. المفكرون غير الإنسانيين في معسكر الصهيونية العلمانية كانت لديهم وجهة نظر أكثر حدة: أوري تسفي غرينبيرغ، وأبا آشيمير، وإسرائيل إلداد هم ممثلو هذه المجموعة. لقد أرادوا تعليم الشباب الإسرائيلي عن فترة ما قبل الدولة حتى يتحرروا كليا من السلاسل شبه الإنسانية التي تسير على نمط النزعات المركزية العلمانية لما قبل استقلال إسرائيل. وهم لم

يكيّفوا أنفسهم لتقديم مواضيع معرفية جديدة ذات مواقف مشوشة تجاه الجسد، وروح يتم تطويعها للسياسة. وقد طالبوا في الوقت نفسه بمفاهيم جديدة للمعرفة؛ وفهموا أن ما هو موجود هنا، شبيه بما يوجد في أي تعليم أساسي فيه خداع يجعل القوة تكمن فيه بهدف دفع مفاهيم جديدة (مقبولة وشرعية) للمعرفة والهوية. ذلك العنف، كما تمنوا، يستطيع تأسيس يهودي جديد، "بطل، شهم وقاس"، بكلمات زئيف جابونسكي. وفي الوقت نفسه، على الإنسان أن يتذكر أن الفكرة الدقيقة لكي ينتج التعليم الصهيوني "يهوديا جديدا" لم تكن اختراعا يمينيا إسرائيليا، أو ملكية ثابتة. هذه الفكرة كانت مركزية منذ زمن "أحبّاء صهيون"، وكانت أكثر شعبية في اليسار الصهيوني. وهذه الفكرة لها تجليات واضحة ومحدّدة في تاريخ التعليم الصهيوني في إسرائيل، كما يمكن أن تفسرها حالة زيغفريد ليمان، مؤسس قرية بن شيمين لليافعين[٢٤].

مستقبل المجتمع الإسرائيلي ورغبة الصهيونية الحالية اليائسة، كتجسيد لبناء مجتمع الرفاه والقوة العسكرية، تم تأسيسه (دون تأكيده، لأنه لا يمكن "تأكيد" شيء في التاريخ) قبل مأسسة التعليم الصهيوني، في الفترة التي سبقت إنشاء دولة إسرائيل. ويمكن لذلك أن يفسر على قاعدة الصراع داخل التعليم الصهيوني بين ميلين متناقضين: العقل الموضوعي، والعقلانية الذرائعية، من ناحية، وكانعكاس لاتجاهين متصارعين داخل العقلانية الذرائعية السائدة في إسرائيل، من ناحية أخرى. وهنا سأحصر نفسي في تقييم واحد من الأبعاد فقط، هو تقييم فلسفة التعليم الصهيونية والموقف الخاص الذي يتخذه المدرس العبري منها.

في فترة الصراع من أجل الاستقلال، كان المدرس العبري شخصا غير بعيد عن مراكز الجذب القومي. مع ذلك، كان المدرسون يكافأون برأسمال ثقافي، ونادرا ما كانت مكافأتهم مادية. وخطوة بعد خطوة، أخذت المكافأة الثقافية التي يتلقاها المدرسون تنحسر. وهذه النزعة موثقة في البحوث[٢٥]. وطبقا لفرضيتي، فإن الهبوط التاريخي في المكانة الاجتماعية للمدرسين، وفي دورهم الثقافي، (وهي عملية جاءت متوازية مع تأنيث المهنة)، يفسَّر أساسا بأنه جزء من التحول العام للطبيعة والخبرة الصهيونية في العنف. هذه الظاهرة يجب أن تفهم كانعكاس للتغير العام في جوهر المعرفة الغربية، وفي الإمكانيات والتوجهات الخاصة بمفاهيم الغرب الأساسية وأساطيره.

المدرسات كأدوات وضحايا للمشروع الصهيوني



"التعليم في اسرائيل يتورط في مشروع احتلال الارض"

تاريخيا، لم تشهد الحركة الصهيونية نقصا في المدرسين من الجنسين. وتاريخيا، كانت لدى الصهيونية مدرسات، ولم توظف المدرسين بكثافة، كما كان لديها تلميذات، لا تلاميذ فقط. ومع ذلك، وتاريخيا أيضا، كان المدرس هو الذي يحتل مكانة متميزة وهائلة. هذا الوضع ظل يتغير طبقا للإنجاز الاقتصادي والسياسي الصهيوني، مع سرعة هبوطه، أو خرَفه الروحي. يصف آرون بار-ألون الصورة العامة والموقف الاجتماعي في المراحل الأولى من تقدم الصهيونية في فلسطين القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين فيقول: "كان عدد المدرسات العبريات قليلا، وكان معظمهن مدرسات مساعدات أو عاملات في دور الحضانة (لا يعتبرن مدرسات حقيقيات). وكان الموقف تجاههن يعتبرهن أقرب إلى الأمهات في الحد الأدنى، إذا لم يكن موقفا ساخرا[٢٦]. المشروع الصهيوني اليوتوبي، الذي مثل بطبيعته "مبدأ الواقع" في صيغته القومية الأكثر عنفا، كان أموميا بالنظام الذي خلقه. وقد قدمت النساء اللواتي شاركن فيه ما هو مطلوب من تقدير لسيادة الحقائق الصهيونية المؤسسة حديثا، لكنهن فشلن في تغيير مكانتهن. "وحتى في اليوتوبيات التي تتحدث بقوة عن المساواة، وتمجد التغيرات الراديكالية في المجتمع ونظام العائلة، تبقى النساء خارج الحياة المهنية والعامة"، كما تقول راشيل البوام-درور، المؤرخة القيادية للتعليم الإسرائيلي[٢٧].

وبينما تكون المرأة "الآخر" في الثقافة الذكورية، تصبح المرأة شيئا، لا موضوعا للثقافة. إنها تستطيع أن تعمم أساطير النظام الذي يضغط عليها، بينما تثور على هذا النظام وهي تعمل كجزء منه لصالحها. وقد تسقط المرأة مع تقدم الثقافة الذكورية المهيمنة، وتشارك في "نجاحها" مع أنه سيعتبر آجلا أو عاجلا هزيمة لها، كامرأة، وككائن إنساني.

من وجهة نظر اللغة المشوشة، وقف المشروع الصهيوني ملتزما بالمفهوم التنويري للمعرفة وتقديمها كجزء من تحرير الإنسان عالميا عن طريق التعليم التقدمي والتشكيل الإنساني للظروف الخاصة بتقدم البشرية وتوسيع إمكانياتها الإنسانية. من المنطلق نفسه، كان إنتاج المعرفة في إسرائيل/فلسطين وتقديمها وتوزيعها جزءا من نضال يهدف إلى احتلال الأرض وإنتاج الموضوع الصهيوني[٢٨]. النجاح في هذه المعركة تطلب التأكيد على تجنب أي تفريق أساسي بين اليهود الجدد كمزارعين. محاربين، يناضلون من أجل المناطق الجغرافية التي احتلتها الصهيونية، والمدرس الذي يحارب من أجل الشكل المنضبط ومعايير الهوية الجمعية، ولغة وعيها العام والخاص، وبناء نفسية التلميذ وجهاز المفاهيم لديه. كانت تلك هي الأبعاد العقلية والقيمية للمساحة العقلية التي تؤشر على ظروف إنتاج الآفاق الجغرافية للصهيونية. كان المدرس العبري في الأساس، رائدا. محاربا خاصا، يشكل نجاحه في عمله اليومي نضالا يخلق ظرفا مسبقا يشير إلى أن لدى الصهيونية روادا من الذكور والإناث، وطلائعيين من الجنسين، ومزارعين من الجنسين، وعمالا "سيلبسون الأرض رداء حقيقيا"، و"يطهِّرون" الوطن و"يحررونه" من سكانه الفلسطينيين. الأخيرون ما زالوا يشيرون حتى اليوم إلى أن هوية الأرض تشكلت من قبَل هويتهم الجمعية خلال ١٤٠٠ سنة ماضية. وهناك فلسطينيون عرب يعتبرون أنفسهم من نسل الكنعانيين واليبوسيين الذين شكلوا هوية المنطقة قبل الغزو اليهودي السابق. وبالرغم من هذه الاستراتيجيات التي هدفت إلى عدم منح الشرعية للصهيونية، فإن نتاج التطبيق التربوي يقدم كجزء من نتاج العملية الصهيونية والطبيعة الفلسطينية: العنف الذي ينتج الحقيقة وإجراءاتها التقييمية، والواقع الإسرائيلي الفلسطيني والصراع الدموي الذي يستحيل تجنبه. من هنا يقفز مفهوم المعرفة الذي يتجسد في تاريخ التعليم الصهيوني الرسمي، وهو أيضا أصل مكاسب الثقافة والفوائد المادية للمدرس، والعلاقة بين المدرس والطالب، ومفهوم المعرفة المشروعة والمناسبة، والاحتمالات الاجتماعية الثقافية والحدود، إضافة إلى الموقف الداخلي (الجنسية اليهودية المثلية، النساء، المتديّنون المتطرفون، وغير ذلك) والآخر الخارجي (الفلسطينيون، الأغيار عموما، يهود الشتات، وغير ذلك).

هذه هي خلفية ما يكسبه المدرسون في إطار المشروع الصهيوني. وهناك عوامل أثرت على مكاسبهم مثل الرفاه الاقتصادي أو الانحسار، والحروب وغير ذلك. لكن، وطبقا للفرضية التي أعرضها هنا، فإن مكانتهم الأساسية تنطلق من موقعهم داخل المشروع الصهيوني وتطور المفاهيم المركزية لتأكيد الذات والحقائق والقيم والمظاهر الروحية التي تنتجها. وأساسا، وحتى في أقصى درجات المثالية الصهيونية، "كان موقع المدرس يستند أوليا إلى المكاسب الجوهرية، خاصة مكاسب المكانة"[٢٩]. ويلخص يوناثان شابيرا المهمة المقبولة لهؤلاء المدرسين العبريين الذين ينالون أجورا قليلة بأنه ليس أقل من "إعادة تشكيل الشعب اليهودي وثقافته"[٣٠]. وفي كتابه "نخبة دون تابعين" يبرز كيف تتوازى ظاهرة المدرسين، كنخبة ثقافية انضمت إلى الرواد، وأخرى اجتماعية، عانى المدرسون العبريون خلالها من ضعف متوارث في الدفاع عن استقلالهم وتشجيع قوتهم السياسية ومكاسبهم الثقافية. لكن منظمتهم، ومكانتهم الاجتماعية وتأثيرهم في التعليم أقلق رؤوس الحركة العمالية في ذلك الوقت (التي كانت القوة السياسية القائدة قبل إسرائيل المستقلة)[٣١]. ومنذ بداية عشرينيات القرن الماضي، وفي مواجهة مأسسة السيطرة السياسية للحركة العمالية، يمكن ملاحظة الانحسار التدريجي الثابت لمكانة المدرسين[٣٢]، والرواتب الخاصة بهم.

تشكيل ما قبل الرواية السائدة الذي يعكس سيطرة الأيديولوجيا الصهيونية ويخدمها، ينعكس أيضا في الأداء "الاستقلالي" الخاص بالمدرسين كمنظمة وكأدوات لتشكيل الوعي الخاص والجمعي. لكن الحزب السياسي الأكبر، المباي، لم يسمح حتى بمثل هذا "الاشتقاق". ولدى مواجهة الضغط المستمر والمناورات المؤثرة التي تسببت في إخفاق الإضراب الكبير ١٩٣١، ١٩٣٢، "وقد قبل المدرسون أولوية

السياسيين، وعلّموا تلاميذهم طبقا للقيم الصهيونية المتوافقة مع التفسيرات التي قدمت لهم من قبل قادة حزب المباي. لقد علموا تلاميذهم أن أفضل الطرق لفهم الصهيونية هي مستوطنة الرواد، وأن الكيبوتس هو الشكل الأعلى للاستيطان، وأن الرأسمال القومي سيبنى الأرض بالطريقة الصحيحة لتجسيد الصهيونية، وليس هناك مال خاص توجهه مصالح خاصة تسعى إلى الربح"، وغير ذلك[٣٣]. وبهذه الطريقة تمت مأسسة القوة الرمزية لسيطرة التعليم الصهيوني، ما يؤكد خصوبة إنتاج أدوات العنف التي وُجهت لصالح امتداد الصهيونية وانتعاشها، داخل النظام وخارجه، نحو الجمعي و"الذات"، ونحو الآخرين.

وكواحدة من أبعاد العنف، تبدو الحرب موضوعا ذكوريا: إنها إحدى تجليات ما أسماه سيغموند فرويد "مبدأ الواقع"، الذي يضمن التجارب الذرائعية المؤسلبة، ومأسسة الفضاء الثقافي الاجتماعي وتقدمه. وقد أطلق هيربرت ماركوز على المبدأ الذي شرح هنا اسم "مبدأ الأداء"

وحاول أن يعين سمات أساسية في البناء الغريزي للحضارة، وعلى وجه الخصوص أن يعرِّف مبدا الواقع المحدد الذي حكم تقدم الحضارة الغربية. ونحن نميز هذا المبدأ كمبدأ أداء، ونحاول أن نبين أن السيطرة والعزل، كما اشتقتا من التنظيم الاجتماعي المناسب للعمل، حددتا، إلى مدى واسع، المتطلبات المفروضة على الغرائز من قبل مبدأ الواقع هذا[٣٤].

هذا المبدأ مركزي في الثقافة كتجلٍّ ذكوري. الأنثوية، بعكس ذلك، تقدم المبدأ المعاكس، الذي يعارض ثقافة مثل هذه وتقدمها، ومن وجهة النظر هذه اعتبرت المرأة من قبل فرويد "معارضا للثقافة"[٣٥]. المرأة هي الآخر لثقافة الرجل العادية، مثلما "اليهودي" بالنسبة للمسيحية التقليدية أو "العربي" بالنسبة للإسرائيليين العاديين. لكن المرأة في الوقت نفسه شرط نهائي في هذه الثقافة وأحد المساهمين الرئيسيين فيها.

وبينما تكون المرأة "الآخر" في الثقافة الذكورية، تصبح المرأة شيئا، لا موضوعا للثقافة[٣٦]. إنها تستطيع أن تعمم أساطير النظام الذي يضغط عليها، بينما تثور على هذا النظام وهي تعمل كجزء منه لصالحها. وقد تسقط المرأة مع تقدم الثقافة الذكورية المهيمنة، وتشارك في "نجاحها" مع أنه سيعتبر آجلا أو عاجلا هزيمة لها، كامرأة، وككائن إنساني.

في تاريخ التعليم الصهيوني، عملت المدرسات، مثل المدرسين، كجزء أساسي من الصراع من أجل تحقيق الصهيونية. وفي أفضل حالاتهن كافحن "مثل الرجال" لتشكيل الوعي الجمعي، والتأسيس العقلي لتلاميذهن، داخل الفصول الصهيونية. ومن وجهة نظري، من الخطأ تفسير المكانة التي حظي بها المدرسون مقارنة بالمدرسات في الإطار الوظيفي الضيق. أي تفسير يجب أن يظهر فهما للمعرفة، وفي الوصف الذرائعي لا يكون هناك مكان للصواب والخطأ، ولا للمعرفة أو المبادئ.

من وجهة نظر ذرائعية إيجابية، يمكن للإنسان أن يظهر المكانة، والمردود المالي، رأس المال الثقافي للمدرسين، في مستوى أفضل، مقارنة بوظائف أخرى في المجتمع اليهودي قبل الاستقلال. ويمكن الإشارة إلى "حقيقة" أن المستوى التعليمي للذكور اليهود كان أرفع منه لدى الإناث، وتقديم "تفسيرات" لمثل هذه الحقيقة من خلال واقع غالبية الرجال في منظمات التعليم العامة، وكون النساء أقلية. وهذه أبعاد لا يجوز تجاهلها، لكنها يجب أن تنضوي وتقيّم وتفكك في إطار فرضية عامة تهدف إلى اقتحام جوهر الإجراءات الإنتاجية للحقائق الصهيونية. عليها أن تعيد بناء المناورات التي قامت بها أجهزة التقديم والترويج. وعليها أيضا أن تعيد بناء سياق الخطاب التربوي نقديا، والطرق التي أنتجت بها الموضوع الصهيوني. فرضية كهذه عليها أن تلتزم بالتغلب على الفروق التقليدية بين الحداثة وما بعد الحداثة من تراث نقدي ثقافي اجتماعي. وهكذا، من وجهة نظري، فإن مثل هذه الفرضية يجب أن تكون حوارا يفكك العناصر الأولية "للحقائق" الرسمية التي تجسد تاريخ التربية الصهيونية ويقيمها. من هذا المنظور، يتم تقييم المدرسين والمدرسات، كأدوات قمع، وأيضا كموضوع للمناورات الرسمية. وعلى هذا الضوء سوف أطرح الأسئلة التالية التي ترتبط بالقوى المؤسساتية والرسمية التي بنت المكانة والتغير الذي حدث للمدرسات والمدرسين في إسرائيل مع نهاية القرن العشرين.

تغير المعرفة الغربية وتأنيث مهنة التعليم في إسرائيل

في موضوع التعليم، توازت عمليتان مع التأسيس الناجح لدولة إسرائيل: النمو في تأنيث مهنة التعليم، من ناحية، والانحسار الثابت في مكانة المدرسين، من ناحية أخرى. ويمكن أن يفهم هذا في سياق التحول في الجوهر والموقف الخاص بالمعرفة الغربية، والتطور التكنولوجي، وتغير البنى الاجتماعية والثقافية والعلاقات داخل الغرب

موقف المدرسة الإسرائيلية يتحدد بالتلقي من تلك الاتجاهات الرأسمالية التكنولوجية الاجتماعية الثقافية التي أعيد بناءها في هذه الورقة في سياقها الغربي الأكثر عمومية. في إسرائيل اليوم، وظيفة التعليم بالنسبة لمعظم النساء هي تحرك إلى أعلى من مكانة اجتماعية منخفضة، ووظيفة ذات دخل منخفض. وهي وظيفة غير مهمّة. وحتى وإن كانت في شكلها الحالي في المدرسة الإسرائيلية مفتوحة لحراك اجتماعي محدود من مختلف الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية، فهي تعمل الآن كأداة تنشئة أكثر كفاءة للمدرسات

وداخل إسرائيل العلمانية.

تقدم العقلانية الذرائعية لم يخف مصلحته في السيطرة، وفي توسيع مساحة مخططاته التي تعمل في الأوساط الخاصة والعامة، بينما تقلّص الخطوط الفاصلة بين الخاص والعام. التوضيحات النقدية للمصالح قدمت وكأنها تفقد الصلة شيئا فشيئا مع الواقع الذي تشكل في النصف الثاني للقرن العشرين. وهذا حقيقي في السياق الإسرائيلي بالذات. وفي هذا الاتجاه، يمكن للإنسان أن يعيد بناء اتجاهين كبيرين في النظام الإسرائيلي كما يلي:

الأول هو الاتجاه التقليدي المثالي، الذي يلتزم بالمثاليات الحديثة للتحرر القومي وبناء الوعي الجمعي اليهودي الجديد. وهذا العنصر مرتبط كليا ببعض المؤسسات "الشرعية" للمعرفة، في إطار مفهوم المعرفة في تراث العقل الموضوعي، وهو يمثل اتجاها قمعيا محاربا. ومع ذلك، فهذا الاتجاه ليس قمعيا ببعد واحد في جوهره، لأنه يحتوي على مفهوم للمعرفة ضد الذرائعية. وهو في شكله الخالص بطريركي وهرمي. وحين يكون هناك مكان للمدرسات في مثل هذا الاتجاه، فإن عليهن في أفضل الأحوال أن يتصرفن "كالرجال"، وطبيعي في هذه الحالة أن يعدن إنتاج الأيديولوجيا بنجاح. وإلا فسوف يجبرن على أن يلعبن لعبة الانتساب إلى "النساء" وهن يجسدن ذواتهن بخصائصهن النسوية. ومن أجل سلامة النظام، كان ذلك ضروريا لضمان الاهتمام بالأجزاء المهمشة من المجتمع، أو العناصر المهمشة في شخصية المحارب. الذكر. وفي هذا الإطار، كان ما يتاح للنساء في أفضل الحالات، وبشكل عام، العمل كممرضات، ومدرسات، ومشرفات في رياض الأطفال، وهكذا. وبوجه دقيق، كان مطلوبا منهن إعادة إنتاج "الأنثى" التقليدية بكل خصائصها التي تؤكد عجز النساء السياسي من ناحية، والصورة الظاهرية لليوتوبيا الاجتماعية من ناحية ثانية. والنساء في هذا السياق لا يطالبن، أو ليست لديهن القدرة على تقديم المنظور الآخر حول ما بعد الرواية المهيمنة، وهن ممنوعات من رفع أصواتهن في وجه الشرعية، الممثلة بجهات معرفية حقيقية مقبولة، وبألعاب قوة بطريركية حين يعلقن بواقعهن الخاص. هن ممنوعات من توضيح مشروع لآرائهن وسط مساحات الصراع الكبير حول المعرفة ومعايير الشرعية، وهن غير ممثَّلات كمالكات لبديل تربوي مشروع، هو "الصوت" النسوي.

الاتجاه الثاني الذي قاد تطور المجتمع الإسرائيلي يقفز من العنف الناجح للتربية الصهيونية. وهو يتضمن القدرة على الحماية الرمزية، والتوسع والرفاه الخاصين بالمشروع الصهيوني بأبعاده الاقتصادية والتكنولوجية والتنظيمية. وبهذا الحس، تطور المجتمع الإسرائيلي بطريقة طبيعية، في الاتجاه الغربي القيادي المعاصر. وكما في بعض المجتمعات الغربية، فإن التطور التكنولوجي والاقتصادي استلزما توجيه المعرفة السائدة نحو "الديمقراطية". وتقدم الاتجاه نحو السوق الرأسمالية وتوزيع المعرفة كأية سلعة تجارية أخرى، أخرج هذه المعرفة من أبعادها المضادة، ومن إمكانياتها التي تمثل التراث الغربي[٣٧]، وخصوصا ضمن تراث العقل الموضوعي. معيار الصورة الجديدة للمعرفة هو أداؤها، وجدواها، وكفاءتها، وإنتاجيتها. والأداء من هذا النوع يمكن أن يفحص عقليا ضمن مساحات الأداء وحسب[٣٨]، وهذا أيضا، كأداء فقط. فحص المعرفة من خلال المذهب الذرائعي، ونقد الواقع من خلال هذا المذهب، وتحليل خصوبة المعرفة وكفاءتها النفعية، كل ذلك أُنتج قبل افتراض الواقع كنقطة مرجعية شرعية ومقبولة. الواقع الحاضر نفسه، حتى وإن كان مشوها، لم ينظر إليه باعتباره يستحق تقييما نقديا أو تفكيكا. وطبقا لهذه الفلسفة الأيديولوجية للعلم والمناهج، تعتبر شرعية الواقع الحالي وكليته ظرفا مسبقا لا يجوز تحديه، وفقط ببرنامج العمل النفعي يتوفر مكان للعمل النظري المناسب. وفقط ضمن هذه الحدود هناك معنى

لدراسة "الحقائق" والنظريات حول هذه "الحقائق". وهذا موقف إيجابي محافظ ، من وجهة نظري، هو مناقض للتراث اليهودي المركزي وجوهر الإنسانية التنويرية، كتجليين للعقل الموضوعي ما يزالان مناسبين تماما، خاصة في وجه النجاح الحالي للأيديولوجيا الذرائعية في العلم وفي التعليم.

في شكله الجديد، غير المثير، والحيادي تجاه المحور اليوتوبي والالتزام بالقيم، يصبح رفض الاستقلال الروحي ورفض اليوتوبيا شرطا مسبقا في العمل المؤثر للنساء والرجال، كأدوات ثابتة/فعالة منتجة/مستهلكة. والتقدم في التنافس الاجتماعي الاقتصادي ممكن فقط بتحويل المؤسسات المعرفية الصغيرة، الأكثر تكلفة ورفاهية، إلى النظام الرأسمالي، من وجهة نظر العقلانية الذرائعية. هذه العملية، التي كانت تتوالد وتتكثف في النصف الثاني من القرن العشرين، تسمح بتنامي نسوية مهنة التعليم في سوق التعليم الحالية، في موازاة تناقص المكانة الاجتماعية والمنافع الاقتصادية للمدرسين في الجو الرأسمالي المتنامى. التطورات الرأسمالية المحلية، في الأنظمة المحلية، كما في اليابان وألمانيا، تعدل هذه الفرضية، لكن دون إهمال فعاليتها العامة، وبالتأكيد فعاليتها في السياق الإسرائيلي. واستنادا لهذه الفرضية، هناك ميل تاريخي يشير إلى أن المؤسسة التعليمية الرأسمالية عندما تضم عددا أكبر من المدرسات، فإن مكانة المؤسسة ستنخفض، وكذلك رأس المال الثقافي لتلاميذها، والجدوى الاقتصادية لتشغيلها.

استنادا للإحصائية السنوية لإسرائيل[٣٩] عام ١٩٤٨-١٩٤٩، كان هناك ٤١٥٣ معلما في المدارس الإسرائيلية العبرية، ٢٣٢٨ (٥٦,٠٪) منهم من النساء. مقارنة بذلك، في عام ١٩٩٢-١٩٩٣ كان هناك ٤٠,٣٧٣ مدرسا في المؤسسات التعليمية الابتدائية، ٩٠,٤٪ منهم من النساء. وإذا استمر هذا الاتجاه، كما يبدو، فإن نسبة النساء ستغطي ١٠٠٪ من قوة العمل التدريسية في المستقبل القريب. ومثل هذا الاتجاه واضح في المدارس الثانوية، لكن بشيء من الاعتدال.

في عام ١٩٩٢-١٩٩٣، في مؤسسة لتدريب المدرسين، كان هناك ٤١٥٠ مدرسا، بينهم ٢٤٤٨ امرأة، و ١٦٥٠ رجلا، و٦٢ وصفوا من قبل المكتب المركزي للإحصاء بأنهم "غير معروفين". من ناحية، تعكس المعلومات هنا، كما في المؤسسات التعليمية الأخرى، الحراك الاجتماعي للمرأة. على أية حال، حتى من وجهة نظر إحصائية، فإن الصورة بعيدة عن أن تكون رائعة. وحتى التحليل غير النقدي يبين أنه (مع إهمال ٦٢ مدرسا غير معروف نوعهم الإنساني) فإن ٥٦٨ من حاملي درجة البكالوريوس كن من النساء، مقابل ٢٦١ رجلا. وبين حاملي درجة الماجستير كان هناك ٦٤٧ رجلا و١١٥٩ امرأة، أما حملة الدكتوراه فكانوا ٦٠٣ رجال مقابل ٢٨٥ امرأة فقط. وهنا أيضا يستطيع الإنسان أن يلاحظ أن عملية تأنيث مؤسسات التعليم تكون أبطأ كلما ارتفع مستوى المؤسسة. على أية حال، فإن المؤسسات الرفيعة المستوى لا تستطيع أن تقاوم هذا الاتجاه بقوة، وهو موجود فيها أيضا، مع أنه يكون بشكل أكثر اعتدالا. ولست أرغب في أن أخوض في هذا الموضوع بردود فعله، والردود النقيضة، باذلا فهما أكبر للفرص الرأسمالية للتعليم "المحسّن" في المجتمعات المتقدمة تكنولوجيا مثل اليابان، وأثر ذلك على مكانة المدرسين من النساء والرجال في تلك المجتمعات. سأوجه هنا إعادة البناء النقدية التي أقوم بها نحو الظروف الإسرائيلية المحلية وحسب.

موقف المدرسة الإسرائيلية يتحدد بالتلقي من تلك الاتجاهات الرأسمالية التكنولوجية الاجتماعية الثقافية التي أعيد بناءها في هذه الورقة في سياقها الغربي الأكثر عمومية. في إسرائيل اليوم، وظيفة

نجاح الصهيونية، على المستويات الاقتصادية، وفي تطوير كفاءة الإنتاج الرمزي، وتقديمه ونشره، سمح للعمليات الثقافية الغربية السائدة بأن تعرف في إسرائيل. من ناحية، سهل ذلك من خلال الأمن النسبي والرفاه واحترام الذات. ومن ناحية أخرى، أصبح إدراك هذه العمليات ضروريا ما دامت جزءا من التطور الرأسمالي الغربي، والتكنولوجيا الجديدة، والمفاهيم الجديدة حول المعرفة. وهذه وفرت السبل للتعريف بهياكل المعرفة وتنشيطها، وهي التي حفزت الصناعة الإسرائيلية والمعرفة العلمية.

التعليم بالنسبة لمعظم النساء هي تحرك إلى أعلى من مكانة اجتماعية منخفضة، ووظيفة ذات دخل منخفض. وهي وظيفة غير مهمّة. وحتى وإن كانت في شكلها الحالي في المدرسة الإسرائيلية مفتوحة لحراك اجتماعي محدود من مختلف الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية، فهي تعمل الآن كأداة تنشئة أكثر كفاءة للمدرسات. وهذا النجاح يفقد موقعه بسرعة مع تطور الاتجاه. هذه الفرصة للارتفاع بالمكانة الاجتماعية مفتوحة للنساء اليهوديات من مكانة اجتماعية واقتصادية أدنى، خاصة ليهوديات البلاد العربية (السفارديم) وللفلسطينيات، اللواتي يكتسبن قوة اقتصادية ومكانة اجتماعية تمكنهن تدريجيا من تغيير البنية التقليدية للعائلة الإسرائيلية الفلسطينية والمجتمع.

التغيرات السائدة في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل، تختلف، في سمات متعددة، عن تلك التي تميز المجتمع اليهودي في إسرائيل، لأنها أبطأ وأكثر اعتدالا. وهذا يوازي الحقيقة العامة حول الفرص المعيقة (كمجموع، لا كأفراد) للحصول على وظائف في الخدمة العامة وللاندماج في المؤسسات المدنية والمنظمات الخاصة، بدرجة أقل، في تناقض مع المهن الفلسطينية النمطية مثل الزراعة والبناء وميكانيكا السيارات. هذا الواقع يمر بتغير سريع بسبب تحويل المعرفة إلى الذرائعية وإلى منهج أداء "موضوعي وحيادي" كمنهاج السوق في إسرائيل ما بعد الصهيونية. على أية حال، هذا الاتجاه يحتل مكانه في حواف المجتمع، وهو هش ومهدد بالاشتباكات القومية والأزمات التي تقف في مواجهتنا. وأي تحليل إيجابي حول السلامة المهنية للفلسطينيين في إسرائيل (في القطاع العام) يمكن أن يستنتج أن الحالة بعيدة عن أن تكون مخيفة[٤٠].

لست أقبل البحث الإيجابي ولا التحليل الذرائعي. والاستنتاج أن الفلسطينيين تم استيعابهم جيدا في السوق العامة للاحتلال في الوظائف المتوسطة والعليا يكون أكثر أهمية في دراسة للسياسة الإيجابية الإحصائية الخادعة ويستحق تفكيكا نقديا. والبحث الموجه تاريخيا ، الحساس لاحتمالات نقد الأيديولوجيا (دون التقيد بها) قد يفضي إلى نتائج مختلفة. والبحث الذي يحاول دراسة الموضوع من وجهة نظر الضحايا يعيد بناء تهميشهم، وهو يؤلف خطابا "علميا" للموضوع، لا يثير الخلاف، ربما ينتهي بصورة مختلفة.

الدراسة النقدية قد تضيء بعض التحسينات الخاصة بالحالة الاحتلالية للفلسطينيين في إسرائيل. وبالطريقة ذاتها، قد تبرز تهميشهم قبل التطور التعليمي لاستيعابهم في النظام الرأسمالي الإسرائيلي وخلال ذلك وبعده. هذا جزء هام في السياق الذي أصبحت فيه مؤسسة التعليم الخاصة بالدولة العامل الأكبر في احتمالات الاعتدال الاجتماعية والسياسية الإسرائيلية الفلسطينية. لهذا السبب، فإن قطاع فلسطينيي إسرائيل في النظام التعليمي يتميز بسيطرة ذكورية أكثر من القطاع اليهودي. في دراسته للتطورات الاجتماعية التي تواجه الفلسطينيين في إسرائيل، استنتج عالم الاجتماع الفلسطيني ماجد الحاج أن التعليم أصبح الدافع الرئيسي، وأنه ورث ملكية الأرض التراثية في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل[٤١]. على أية حال، فإن التقدم التكنولوجي وتوسع الإنتاج والتوزيع والوكالات الخدماتية في إسرائيل كان لها تأثيرها في المجتمع الفلسطيني. والمنطق يقول إن تجليات ذلك ستخلق مفاهيم جديدة وأساطير وقيما في المجتمع الفلسطيني تفكك القديمة وتحوِّلها. وينسحب تأثير ذلك على جاذبية الوظائف التعليمية وعلى المواقف من التعليم، وهي مهنة تشهد تزايدا سريعا في عملية تأنيثها، حتى في المجتمع الفلسطيني في إسرائيل.

استيعاب فلسطينيي إسرائيل في التطور الاقتصادي المنتعش نسبيا في المجتمع الإسرائيلي، يمكن أن يقاس، جزئيا على الأقل، بعملية تأنيث التعليم في المدارس العربية في إسرائيل. وطبقا للمعلومات التي حصلت

عليها من مؤسسة تطوير العاملين في التعليم في بيت بيرل[٤٢]، عام ١٩٧٢، تخرج ٧٠ طالبا، بينهم ٣٠ امرأة و ٤٠ رجلا. عام ١٩٨٠، تخرج ٦٧ طالبا، بينهم ٤٦ امرأة و ٢١ رجلا. عام ١٩٩١، تخرج من المعهد ٦٠ فلسطينيا، بينهم ٥٠ امرأة و ١٠ رجال. ومع عام ١٩٩٥، كان العدد ٨٢ امرأة و ٩ رجال.

الدراسة الإيجابية قد تنظر إلى المعلومات كتجسيد للاندماج الإسرائيلي الفلسطيني في الأوضاع المتوسطة المكانة في المؤسسات العامة. مثل هذا التحليل سوف يبدي إعجابا بعدد الفلسطينيات اللواتي يحصلن على وظائف التدريس، ونسبتهن. لكن تفكيكا نقديا سوف يعيد بناء السياق العام، والتوجه الأيديولوجي للتحليل الذرائعي الإيجابي. مثل هذا التحليل سيؤكد أن الفرص الممنوحة للإسرائيليات، فلسطينيات ويهوديات، هي جزء من عملية تفقد فيها المعرفة التي ينقلنها أهميتها، كما تفقد بسرعة مكانتها التقليدية، فلا تعود مما يعتبر أساسيا على أي مستوى في التقدم التكنولوجي أو الاقتصادي. هذا الاستنتاج يزداد وضوحه حتى في دور الجامعات ومكانتها كمؤسسات أبحاث[٤٣].

الرجال الذين يقودون التطوير الاجتماعي والثقافي أو ينجذبون إلى هوامشه أمسكوا بزمام الوظائف الأكثر تنافسية والأرفع مستوى، حيث يستطيع الإنسان الآن أن يتعرف على إنتاجية الطاقة الشوفينية. في إسرائيل، هذه الفضاءات الجديدة أقرب إلى التطورات الجلية للمجتمع الرأسمالي الحالي، وينظر إليها باعتبارها أرفع مستوى وأكثر صلة، وتبعا لذلك تزود الرجال، أو "النساء المسترجلات" بحوافز عظيمة.

تقليديا، كان من المستحيل التفريق بين أربعة أبعاد للتعليم: أ. المدرس كمرب، ب. المدرس كأداة لنقل هياكل معرفية ذات امتيازات، ج. المدرس كمعيد إنتاج للمفاهيم حول المعرفة، تشكل جزءا من عالم البداهة، ولذلك ينظر إليها باعتبارها واضحة ومقياسا لوضوح المزاعم حول الحقائق، د. المدرس كأداة قمع في خدمة تطلعات القوى السائدة فيما يتعلق بعلاقات القوى الموجودة، ومهمته تهميش المفاهيم البديلة حول المعرفة المناسبة، والمصالح الذاتية والهويات، أو هدم هذه المفاهيم. والبعد الأخير كان يقصد به حماية خبرات التطبيع الخاصة بالنظام القائم ومؤسساته، وتنشيط مستوى إنتاجيتها. على سبيل المثال، مدرسو الجغرافيا الخاصة بفلسطين/إسرائيل كانوا طليعة تأكيد الأسطرة الناجحة لهذه المعرفة وجعلها جزءا هاما من التأسيس العقلي لتلاميذهم. كانوا هم الذين أكدوا الوضوح الذاتي "للحقائق" الجغرافية حول إسرائيل، وحول إلغاء "فلسطين" والهوية الفلسطينية "كحقيقة". وعلى وجه أدق، كانوا منتجي واقعية الحقائق، لا مقدميها وحسب. كانوا عنصرا فعالا في إنتاج الموضوع الإسرائيلي والنظام الإسرائيلي.

مع هذه الرواية، كانت إسرائيل دائما، وبشكل أساسي، هي أرض إسرائيل، لا مجرد أرض تعرِّف بها المدرسة / المدرس للتلاميذ كجزء من معلومات ذات صلة. أرض إسرائيل كانت أكثر من ذلك: إنها مثال سام عظيم. تُقترح الجغرافيا هنا كمثال لهياكل المعرفة الصهيونية التقليدية المناسبة (في المجتمع اليهودي العلماني) حتى الجيل الأخير.

نجاح الصهيونية، على المستويات الاقتصادية، وفي تطوير كفاءة الإنتاج الرمزي، وتقديمه ونشره، سمح للعمليات الثقافية الغربية السائدة بأن تعرف في إسرائيل. من ناحية، سهل ذلك من خلال الأمن النسبي والرفاه واحترام الذات. ومن ناحية أخرى، أصبح إدراك هذه العمليات ضروريا ما دامت جزءا من التطور الرأسمالي الغربي، والتكنولوجيا الجديدة، والمفاهيم الجديدة حول المعرفة. وهذه وفرت السبل للتعريف بهياكل المعرفة وتنشيطها، وهي التي حفزت الصناعة الإسرائيلية والمعرفة العلمية. وعلى الأقل، في الحالة الإسرائيلية، بدا الأمران غير قابلين للانفصال: الصهيونية لا تستطيع أن تتقدم، مؤسساتيا، دون استخدام هياكل المعرفة وفصلها عن مفهوم المعرفة الذي جعلها ممكنة وولّدها مع تجلياتها الاجتماعية والأخرى المادية. ولأنها متورطة في صراع عسكري واقتصادي وثقافي دائم، خارجيا وداخليا، كان على الصهيونية أن تعوِّض نقص حجمها ومواردها بتطوير كفاءة تكنولوجية واقتصادية. الموقف الذرائعي الصهيوني لنظام التعليم اليهودي (إضافة إلى الدعم الأجنبي الضخم) جعل هذه العملية ممكنة.

بعض العملية الترشيدية للبضاعة في هذه المرحلة التاريخية للرأسمالية كان من خلال تشييء العلاقات الإنسانية. من البعد المتسامي، الذي يملك صلة بالمجتمع، أصبحت المعرفة شيئا لا غير، ليس لها بعد سام، بل مجرد سلعة، لشرائها ميزان واضح واحد هو: الجدوى العملية. ومع بلورة تطور التعليم هذا، الذي كان مهنة في وقت من الأوقات، تغير جوهره ومكانته الاجتماعية. أخذ التعليم بالتدريج يتجه إلى نقل المعلومات والمعرفة العملية، كنوع من التسويق في فضاء سلعي. في ظروف تاريخية يتوقع فيها من المعرفة أن تكون "عملية" أكثر وأكثر، و"مفيدة" و"ذات كفاءة". منفصلة عن أي

الخصخصة الإسرائيلية الحالية للمدارس، وتمزيق المنهج طبقا لتغيرات النمط وتوجيه حاجات السوق المحلية للتأكيد على وضوح "تميز" في الأداء كما شرع من قبل خبراء T.Q.M. وغير ذلك من ذرائع التحديث. وأنا أعتقد على أية حال أن من الخطأ قصر النقد على هذه القضايا، التي ستكون نفسها عرضة للإدخال في إطار الموقف المتغير في المعرفة الغربية والمدرسين كمواضيع وكذوات، كجزء من التهديد بتغيير التربية والمنهج، وحتى المعمار المدرسي.

توجه سام، مثالي أو أخلاقي أو جمالي. منطق السوق الذي سكب على المجال التعليمي خلال جيل واحد جعله عنصرا أساسيا في صناعة ثقافية جديدة. البعد التعليمي المثالي/المثير الذي رأته الصهيونية غير قابل للاستبدال (والهياكل التعليمية التي اعتبرت وسائل لاحتضانه وانتعاشه، أو حتى أن تكون لها قيمة مساوية) أخذ يتآكل منذ ستينيات القرن الماضي حتى الآن، حتى لم يبق منه شيء. البعد المثالي للأسرلة في وقتنا الحالي هو (ألا تكون عميلا من خلال التصرف خلقيا)[٤٤]، وهو تجسيد أساسي في الموقف التاريخي الحالي للمعرفة في إسرائيل والاحتمالات ما زالت مفتوحة لمهنة التعليم.

هذا لا يعني القول إن التعليم الصهيوني لم يكن ذرائعي التوجه منذ بداياته، لأن الهياكل المعرفية التي أعلنت شرعيتها وصلتها في المدارس، تمت تعبئتها لخدمة المشروع الصهيوني. كان هدف المدرس هو أن يشكل نفسية الصهيوني الصغير طبقا لحاجات الصهيونية وأن يعيد إنتاج الرواية السائدة كبعد أكبر لواقع البداهة ونظامه المحلي مع أقل ما يمكن من العوائق أو التحديات. على أية حال، فإنه حتى التعليم الصهيوني التقليدي كان تاريخيا يواجه تهديدات وتحديات داخلية وخارجية، وقد تغيرت الآن.

قرن من الصهيونية العلمانية عليه أن يواجه أيضا تحديات ما تبقى من اليهودية والشتات، إضافة إلى المثل الإنسانية للتنوير وبعض اعتراضات تراث العقل الموضوعي. على أية حال، كان ظهورها في النظام هامشيا ومنتهكا.

مهنة المدرسات في إسرائيل ما بعد الصهيونية

مع نهاية سنوات القرن العشرين، كنا نواجه مرحلة جديدة في تطور الذرائعية العقلانية. في إسرائيل العلمانية، نحن نواجه نوعا من ذرائعية في المعرفة ليس فيها أي تعبير حي عن العقل الموضوعي في تجسيديه المحليين. اليهودية التقليدية والمثل التنويرية. في التعليم العلماني اليوم، لا يوجد عمليا مكان لأية مثل من أي نوع، وهو يفتقر إلى الروحية. لكن، وبينما يمكن أن يرى الموقف التاريخي الحالي للمعرفة تماثليا بشكل كلي وعام في المجتمعات الغربية، فإن التعليم الإسرائيلي الحالي له خصائصه الفريدة.

هناك سمة هامة في التعليم الإسرائيلي العلماني هي أنه جميعه منفصل عن التراث اليهودي، وفي هذه النقطة فهو كليا دون قيمة، دون التزام بأهداف جمعية سامية أو عملية، وهو في الواقع ما بعد حداثي. ومن المنطلق نفسه، في المجال التعليمي لا يوجد حضور جلي، أو حتى بقايا، من المثل الإنسانية والمفاهيم الأساسية. وهذا مختلف عن المجتمعات الرأسمالية مثل اليابانيين والأميركيين وحتى البريطانيين، حيث تبقى للتقاليد بعض الأهمية، بعد هضمها كجزء من صناعة الثقافة المحلية، كما هو حال الدين في أميركا، وقد تصبح موضوع رفض، أو معارضة، أو نقد ضد الذرائعية العقلانية الجديدة البديهية. في الحالة الإسرائيلية، العقلانية الذرائعية لا تواجه بأي تحد أو مقاومة من قبل معظم المجتمع، الذي يعتبر علمانيا. وسيطرتها في الغالب تخلق قلقا مما يفهم بأنه نقص في الأهداف الشخصية السامية، أو نقص في الروحية.

وعلى الإنسان ألا يقلل من تقدير القلق أو الشروخ في الاكتفاء العام، التي تضمن الأيديولوجيا السائدة وتعيد إنتاجها دون رقابة أو وكلاء سريين أو أية أجهزة تطبيع أو قمع. في الظروف الحالية، المسيطرة في المدى ما بين المرح والوقار، تكون للالتزام اليد العليا. لذلك تكون للقلق والوقار والغضب الصامت أهمية كبرى، كما أعتقد. إن بدائيتها تمثل أبسط المطالب من أجل بديل للتسامي والتقاليد الثقافية الرفيعة التي تشكل مصدرا للثورة والرفض والنقد في المراحل التاريخية المبكرة.

من ناحية أخرى، لا يجوز للإنسان أن يقلل من شأن الدور الحالي الذي تقوم به هذه السمات ما دامت، كإمكانيات يوتوبية تقليدية، مجندة

بانتظام لخدمة النظام في واقع البداهة لعالم ما بعد (حداثتنا). القلق والغضب والخوف وكل أنواع "المشاكسة"، إضافة إلى كل أنواع المأسسة الاجتماعية البديلة والمعارضة الذكية، كلها مجبرة على أن تلعب دورا معدا لها بواسطة المنطق الداخلي للنظام. "الهدف" الوحيد لهذا النظام الخالي من الأهداف هو أن يعكس ويبعد العالم الحالي للبداهة ومفاهيمه الأساسية وإمكانياته الرمزية/المادية. وبهذا المنطق، لا يوجد اليوم وضوح لمفاهيم الإعتاق التقليدية مثل القمع، ولا توجد جدوى للصور القديمة من النقد الأيديولوجي الذي يؤكد مفاهيم مثل الجفاء. لذلك، فإن نظرية النقد اليوم يجب ألا تحصر نفسها في إنكار الواقع الحالي: يجب عليها أن تجمع هذه الأولوية مع إنكار اليوتوبيات القديمة الإيجابية المتفائلة.

النظم الرأسمالية الحالية ليست عقلانية ولا قمعية، كما في تفكير ماركس. ولا هي موضوع نقد أو نفي لأنها ليست عقلانية أو لأنها تخلق جفاء. على أية حال، فهي يمكن أن ترفض بسبب المزاج والدرجة التي حيدت فيها الجفاء وبسبب عقلانيتها (الذرائعية) وكفاءتها العامة. بهذا المنطق يكون النظام غير "قمعي"، ولا توجد أفعال عقلية اجتماعية تقاوم هنا. حتى نقد الأيديولوجيا من خلال ذريعة اجتماعية ثقافية تحريرية، اعتبر مجسدا من قبل أعدائه ومحبيه، وتم تحويله إلى موضوع استهلاكي، كعقيدة دون روح سامية.

كلما ازدادت شمولية المجتمع، ازداد تجسد العقل، وازداد جهده النقيض للهروب من تجسده. وحتى الوعي المبالغ فيه للموت يهدد بالتحلل إلى ثرثرة كسولة. نقد الثقافة يجد نفسه في مواجهة المرحلة الأخيرة من جدل الثقافة والبربرية[٤٥].

في مثل هذا الواقع، لا توجد قيم ولا مثل يتم التعليم من أجلها، بالمعنى التقليدي للكلمة: لا قيمة أو هدفا ساميا أو مكانة موضوعية منها يمكن تحدي الواقع الحالي والنضال من أجل إجماع عقلاني خال من مناورات القوة. مناورات القوة للواقع اليومي هي المساحة الوحيدة للحكم على أهداف هذا الواقع المعطى وحدوده وإمكانياته. النظم داخل أفق عالم ما بعد الحداثة للبداهة التي تشكلت في فترتنا ترى متطورة بشكل عرضي وتنتج عرضيا كعنصر أكبر للوعي الجمعي، دون "هدف" أو "أساس" أو "معنى". هذا العالم الغربي للبداهة يؤسس الموقف الحالي من المعرفة في النظام الإسرائيلي الحالي وأدواته. وهو يعمل كقوة رئيسية تملي موقف المدرسين الإسرائيليين، الذين ليست لهم صلة حتى بكونهم مدرسين، فما بالك كمربين.

يُنظر إلى المدرسين من قبل تلاميذهم وكأنهم لا يشاركون في إنتاج المعرفة المناسبة، حتى كناقلين لها. وفوق ذلك، ينظر إليهم وكأنهم لا يملكون أي فهم حقيقي للمعرفة التي يفترض أن ينقلوها لتلاميذهم. أما ما يمكن أن يعتبر أكثر أهمية بين الأبعاد جميعا، فهو الشعور العام بأن المعرفة المدرسية الحالية متخلفة وغير ذات صلة، وأن المدرسة ذاتها لا تخدم دورها التقليدي ومهماتها التعليمية.

في فترتنا، لم يعد في التعليم العام، خاصة في تراث "الكتب العظيمة"، ما يشير إلى توفر قيمة حقيقية أو حمل قيمة ما لحسٍّ وطني . قامع هام. وأمام الشك باللامبالاة، أو الفض الفدائي لتراث "الكتاب العظيم"، فإن تعددية ثقافية، نسوية، ما بعد حداثية، سوف تتوحد مع منافسي التيار الذرائعي الرئيسي. الاحتمالات الدقيقة للإبقاء على صلة حية ضمن هذا التراث تثير تساؤلا[٤٦] في فترة ترث فيها الأنماط مساحة التراث التي كانت تضم الحقائق الموضوعية والقيم السامية ذات يوم. في عالم ما بعد الحداثة الخاص بالبداهة، يتناقص ما يتسع للتقاليد على إطلاقها، وليس التقليد السائد وحسب. المدرسة ديناصور من فترة لم تعد موجودة في معظم مساحات الفضاء المتقدمة في الأفق الغربي العام. وفي السياق الإسرائيلي، الذي ما تزال المدرسة قائمة فيه، وتعتبر هيئتها أداة لتوصيل تراث واضح وهياكل معرفية ذات صلة، تفهم عموما في الوقت نفسه، كمؤسسة قمع تفرض قبول "مادة" غير مرحب بها، في ظروف قامعة وغير سارة.

خطاب النخبة، والموقف النظري نفسه، والإمكانيات المنعكسة، تعتبر من قبل النظام، ومن قبل كثير من المدرسين، أقل صلة، أكثر من اعتبارها تهديدا أو التزاما مزعجا. لقد فقد الجميع صلتهم عندما اعتبروا غير "عمليين" أو متوجهين إلى هدف[٤٧]. بمقاييس الصلة للعقلانية الذرائعية الحالية التي تسيطر على معظم (وليس جميع) النظم الغربية، ليس هناك مكان للمثقفين ولا حاجة لموقف نظري/نقدي اجتماعي، وهناك تقدير أقل للمدرسين المثقفين من النوع الذي يعمل هنري جيرو على تطويره[٤٨]. في إسرائيل، تشكل المدرسة الرسمية العلمانية مرحلة نقل، كأداة اختيار وإعادة إنتاج للطبقات الاجتماعية الحالية السائدة. في مثل هذه المدارس هناك سمتان للتعليم ما زالتا محتملتين.

في هذا الفضاء المدرسي، يكون دور المؤسسة أن تعيد إنتاج المعرفة وتطويعها للأساطير الصهيونية الرسمية. على المدارس أن تقوم بوظيفة الحامي الأكبر لقاعدة مفاهيم الصهيونية التقليدية: مفاهيم مثل الشجاعة والإخلاص للقبيلة والتضحية بالنفس من أجلها، وما يشبه ذلك.

واليوم، بعد أكثر من قرن من التعليم الصهيوني، يتضاءل تأثير

كان تحرير النساء من طرق الحياة التقليدية والمحدودة يتم من خلال تغيير دورهن الاقتصادي في "البيت" وخارج "البيت". في الظروف الاجتماعية والثقافية الحالية، لا يتم تحرير المرأة فقط على المستوى القانوني، بسبب شمول أهميته. لقد أصبح ذلك مستحيلا خارج إطار السوق، والظروف السياسية للسوق، وصراع القوى بين المموِّلين. النظام، الذي تعتبر تلك بعض قواه العالمية الآمرة التي تتقرر من خلال مفاهيمه وأساطيره وإمكانياته الروحية وحدوده، يعتبرها في الوقت نفسه، انعكاسا لعالمه الخاص بالبداهة، أو بما هو واضح بذاته. لهذا السبب كانت النسويات وغير النسويات على حد سواء يفقدن الظروف الفلسفية لتحرير المرأة

هذا النوع من التعليم، ليعكس تآكل الروح الصهيونية. والظاهرة نفسها يمكن أن ترى من زاوية ثانية، هي على وجه التحديد الاختراق الناجح للمنطق الداخلي للسوق الرأسمالية كحاكم واضح شرعي وحيد، وكانعكاس للعالم العام الجديد للبداهة، حيث يكون كل شيء سلعة و"القيمة" الوحيدة هي سعر السوق. عام ١٩٩٥-١٩٩٦ أعلن رسميا أنه "عام الصناعة"، من قبل وزارة المعارف في ذلك الوقت (المسماة "يسارية")، ليس بالتراث البولشفيكي، لكن بالتوافق مع الأيديولوجيا الريغانية التاتشرية الخاصة بالسيادة على "السوق". وقد تم عرض ذلك وتمجيده كأسمى نقطة مرجعية، هي، من وجهة نظر ذرائعية، لا تختلف عن ذريعة إلغاء الحقائق التاريخية التي بنيت منها الأهداف السامية واستنتجت الوسائل التربوية المناسبة.

الخصخصة الإسرائيلية الحالية للمدارس، وتمزيق المنهج طبقا لتغيرات النمط وتوجيه حاجات السوق المحلية للتأكيد على وضوح "تميز" في الأداء كما شرع من قبل خبراء T.Q.M. وغير ذلك من ذرائع التحديث. وأنا أعتقد على أية حال أن من الخطأ قصر النقد على هذه القضايا، التي ستكون نفسها عرضة للإدخال في إطار الموقف المتغير في المعرفة الغربية والمدرسين كمواضيع وكذوات، كجزء من التهديد بتغيير التربية والمنهج، وحتى المعمار المدرسي.

التطورات العامة التي أعيد إنشاؤها هنا جعلت التوجه الجديد ممكنا، وكذلك الاحتمالات الجديدة والحدود في المدارس الإسرائيلية العلمانية. واليوم، تقوم المدارس الإسرائيلية بعمل جهاز تعليمي فاعل فقط إلى حدود الدراسة التي تنتج هياكل معرفية مناسبة للمشاركة في أساطير الاستهلاك مثل السيارة الفخمة أو الفيلا. في فترة ما بعد الحداثة التي دخلها المجتمع الإسرائيلي في السنوات الأخيرة، تستطيع المدرسة أن تحمي صلتها فقط باستخدام أبطال الثقافة ونجوم الجنس (أو "الانفجارات" كما يسمون في إسرائيل) مثل مايكل جاكسون وروبرت ماكسويل وشول آيزنبيرغ، وبعض الشخصيات المحلية من هذا النوع. وحتى تجذب الزبائن، تحاول المدارس الثانوية أن تفتح برامج غريبة ومفرطة مثل دراسات قانونية مبسطة للمبتدئين، الإعلان، عرض الأزياء، صناعة الأفلام، وما يشبه ذلك. ما بعد الحداثة لا يرى بالدرجة نفسها ولا بالطريقة نفسها في النواحي المختلفة، ففي بعض المدارس الفقيرة الملحقة ببعض المناطق، ما تزال الأساطير القديمة تملك بعض صلتها، حتى بالنسبة للطلبة العلمانيين، مع بعض التعديلات. ما بعد الحداثة الذي أرجع إليه منتشر أكثر في الطبقة الوسطى والفضاءات الطبقية المنحرفة، ومع ذلك، فإن موت الروح الصهيونية موجود في كل مكان، حتى وإن اتخذ أشكالا مختلفة، والإسرائيلي يتنقل بين هويات جمعية مختلفة.

في مثل هذه الظروف، يكون ميل إعادة الإنتاج لدى النظام في محاولة لحماية نفسه بواسطة خلق الأبطال الجدد في خدمة الآلهة التي تحتضر. وهذه هي الحالة التي تتعامل بها المؤسسة مع أكثر المغنين الإسرائيليين شعبية، أفيف غيفن. وقد أخذت المدرسة تتحول إلى مجرد انعكاس لحيوية الاستهلاك في السوق المفتوحة، وهي تنال حصتها في إعادة الإنتاج، وفي تركيز التطورات التي يجب جوهريا أن تهدم ، حتى لا تقوم بالهدم.

التعليم الحقيقي، تشكيل الوعي، وبناء الروح التي تضمن التنظيم الهادئ للرجال والنساء كمنتجين/ مستهلكين أكفاء، وكأذكياء ناقدين لغير المثقفين، يمكن التعرف عليه غالبا خارج العملية المدرسية الرسمية. الفضاء المدرسي الرسمي الحالي "بطبيعته" لا يستطيع أن يعود إلى الوضع والقوة اللذين فقدهما منذ أبعد من جيل. أنه أكثر هشاشة من أن يعود، مرة أخرى، مجال انعكاس، والباني الأساسي لهوية جمعية

واحدة إثنية التركيز، مع مفاهيم حول المعرفة (ذات الصلة)، والقيم والمصالح. وكما أكدت آخر الانتخابات، فإن المجتمع الإسرائيلي يذوب في أجزاء مختلفة، وأساسا في جماعات مصلحية مختلفة وهويات إثنية متنافسة داخل البرلمان وخارجه حول المصادر والقوى على قاعدة مفرقة وانتهازية قوية. مع ذلك فإن المؤسسة لا تنحني، وربما كانت غير واعية حتى الآن بالدور الذي تقوم به المدرسة في الثقافة الإسرائيلية الحالية وفي المجتمع. الاتجاه نحو فصل الجماعات اليهودية العلمانية ذات المستوى الاجتماعي السياسي المنخفض والفردية المبالغ فيها، يستمر في الطريق. وبينما تقوم هذه التطورات بتجميع الزخم، فإن خصخصة المؤسسات التعليمية وتوجه سوقها يتطور بسرعة و"نجاح"، في خدمة التطورات المنافسة. والنظام التعليمي العلماني أساسا ما يزال بوضوح ضد التعددية، لذلك فإن المدرسين يواجهون تحديا بالمطالب الصراعية: فمن ناحية يفترض فيهم أن يكونوا ذوي صلة، و"منفتحين" على الاعتراف بالخلفيات المختلفة لتلاميذهم والإمكانيات المختلفة ومساحات الاهتمام. ومن ناحية أخرى، فهم ملتزمون بقوة بالمنهج الموحد، وبالتفسير السائد، والأساطير الصهيونية. إنهم مجبرون على اللاثقافة واللاإنسانية واللاديمقراطية وغياب المواقف التعددية الحقيقية. وكنتيجة لذلك فإن المدرسة، كما هي معروفة عموما، لا تدرب الزملاء المعتقلين فيها وتعدهم من أجل العالم الحقيقي خارج أسوارها ما دامت مدرسة صهيونية. التدريب الحقيقي لما يعتبر مدفن الواقعية، وهو سوق العمل، يحدث في مؤسسات مثل الجامعات، وخاصة في المؤسسات الخاصة الصغيرة المتخصصة. ويوجد تبريران اجتماعيان لعمل المدارس في ظل هذه الظروف، مختلفان جدا عن تبريرات النخبة السياسية وحساباتها ومصالحها. الأول هو تجريد صغار السن، وخاصة الذكور الشباب، من إمكانيات اندفاعهم الثوري في أبعاده الجنسية والعاطفية، وإعادة إنتاج مظاهر أخرى في وعيهم، بما فيها البعيد والأولي، في خدمة النظام المحلي. والتبرير الثاني هو تنشيط الاختيار الاجتماعي التمهيدي والبناء الهرمي، الذي تصبح فيه إعادة إنتاج علاقات القوى القائمة في السوق ممكنة[٤٩]. هذه الوظيفة المزدوجة للمدارس في إسرائيل اليوم، مضمونة بواسطة أجهزة معقدة إلى الحد الذي يجعل قوتها أكثر فاعلية وقدرة على الاختراق من تلك التي عملت في المراحل السابقة للمدارس الصهيونية في إسرائيل. كل هذه التطورات تضع المدرسين في حالة مستحيلة، كبشر، وكمربين، وحتى كمدرسين جيدين بالمعنى التقليدي الدقيق للكلمة. الإمكانيات السياسية الراديكالية المثقفة والعاطفية ما زالت مفتوحة أمام المدرسين في إسرائيل، وتجعل مطلب إيفان إيليتش إلغاء المدارس مجرد يوتوبيا بحس ساذج[٥٠].

التأنيث والانعتاق المزيف

في هذه الظروف، التي يكون فيها "نجاح" التوافق مع سباق السوق هو النموذج، لن يكون مفاجئا أن الذكور الإسرائيليين، الأكثر إقداما على التنافس، والذين يملكون ثقة زائدة في النفس، سيتصرفون عقلانيا، طبقا للعقلانية الذرائعية والموضة السائدة، وسيدخلون خط أولوية السوق. وحتى ذلك الوقت، ولأنهم عقلانيون ويملكون الإمكانيات المناسبة، فلن يروا في وظيفة التعليم ما هو مناسب لهم، حتى أنهم لن يروا في التعليم مهنة. لذلك فإن مهنة التعليم والتربية، وقد أصبحت في التاريخ الأخير جدا لإسرائيل غير ذات صلة، ومنفصلة عن الأساطير السائدة لصناعة الثقافة الحالية، فقد باتت مهنة طبقات المجتمع الضعيفة اجتماعيا واقتصاديا. لقد أصبح التعليم تدريجيا مهنة الفاشلين الذين لا يملكون فرصا لعمل ما هو أكثر تقديرا في المجتمع من التعليم. وهو أيضا يوفر فرصة لهؤلاء الناس لتوفير أداة تنفِّس غضبهم وإحباطهم بسبب عدم قدرتهم على المشاركة في المعركة "الحقيقية". بكلمات أخرى، أصبح التعليم "مهنة" نسائية. وهذه هي خلفية تأنيث هذه المهنة.

هذا التطور كان يمكن أن يكون مستحيلا دون بناء المجتمع الإسرائيلي كما هو اليوم بتمييز منظم ضد الفلسطينيين من مواطني إسرائيل، وضد السفارديم، والنساء اليهوديات بشكل عام، كجزء من وضع اليهود الأرثوذكس الهلخا كجزء أساسي من النظام الشرعي، الذي يشير إلى أن اليهودية هي ديانة إسرائيل الرسمية.

كان تحرير النساء من طرق الحياة التقليدية والمحدودة يتم من خلال تغيير دورهن الاقتصادي في "البيت" وخارج "البيت". في الظروف الاجتماعية والثقافية الحالية، لا يتم تحرير المرأة فقط على المستوى القانوني، بسبب شمول أهميته. لقد أصبح ذلك مستحيلا خارج إطار السوق، والظروف السياسية للسوق، وصراع القوى بين المموِّلين. النظام، الذي تعتبر تلك بعض قواه العالمية الآمرة التي تتقرر من خلال مفاهيمه وأساطيره وإمكانياته الروحية وحدوده، يعتبرها في الوقت نفسه، انعكاسا لعالمه الخاص بالبداهة، أو بما هو واضح بذاته. لهذا السبب كانت النسويات وغير النسويات على حد سواء يفقدن الظروف الفلسفية لتحرير المرأة. وفوق ذلك، فإن التمثلات العامة للظروف الحالية تخدم الانطباع الخادع عن أنه تم تحرير النساء أو أن ذلك يقترب على خلفية الإصلاحات الحالية والتطورات، كما تعزِّز هذا

العالم الجديد للبداهة في ما بعد الحداثة ليس كاملا، وهو لذلك ليس مقفلا كليا بعد. وهذا معلن من خلال نظمه المفتوحة نسبيا، وهي تشمل عناصر واضحة للبداهة، لما هو واضح بذاته، من عالم الحداثة السابق. هذا واحد من الأسباب التي تبقي في الثقافة الغربية مجموعة من الإمكانيات الثورية المحمية من علاقات القوة اليومية، كما تتجلى في الروح وفي التقاليد. قولي هذا لا يرتقي إلى الزعم أن هذه الجراثيم ليست بناء اجتماعيا ثقافيا تطور تاريخيا. مع الوجود المعطى لذلك، ينبثق الفراغ والوقت، والحوار المطروح هنا هو أن البعد الأنطولوجي يمكن أن يكشف عنه فقط ضمن إطار للآفاق التاريخية والسياقات الاجتماعية الواقعية والمتنوعة.

الانطباع. ويكون الأمر بهذه الصورة ما دام يبدو أن النساء يحصلن على وظائف أفضل، ويغادرن حدود "البيت"، ويحصدن قوة سياسية على طول الطريق. في إسرائيل، تمكن مهنة التعليم كثيرا من النساء من المشاركة في صراع تحريرهن (أو على الأقل من القيام ببعض التقدم في هذا الاتجاه) دون الدخول في مهن مثل التنظيف أو أعمال الزراعة أو وظائف السكرتاريا المتدنية، أو حيث يكون العمل جسديا صعبا، وتندر الإجازات، وتكون المكانة الاجتماعية (والإمكانيات السياسية) منخفضة وإشكالية.

تتخذ هذه السمة أشكالا متعددة في المجتمع الإسرائيلي قد تكون واضحة في أنظمة أخرى. في إسرائيل، هناك قبضة من الرجال، يرون أنفسهم شجعانا وموهوبين، ويقررون ذلك في مهنة التعليم. ما تزال هناك نساء من الطبقة الوسطى في التعليم، وليست نسبة قليلة بينهن هي التي تتميز بالكفاءة والموهبة كمدرسات في المدارس الإسرائيلية. وفوق ذلك، هناك مدرسون محاربون من الجيل الأخير، ما زالوا يرون التعليم والتربية مهنة، وهم يتدبرون الآن مقاومة التهكمية والعملية باسم قدامى الآلهة ومثلهم العريقة. على أية حال، ففي إسرائيل اليوم، يعتبر كل هذا شظايا أو بقايا من عالم الأمس.

وبمعايير السمة السائدة في المجتمع الإسرائيلي، من المنطقي التنبؤ بأن نسبة أقل فأقل من المدرسين ستكون ذات توجه أكاديمي وتملك معرفة عامة بتقاليد الثقافة التعليمية، لأناس لهم ثقة في النفس وإمكانية للنجاح في تنافس السوق الحرة. تقدُّم عقلنة التوجه نحو السوق في التعليم الإسرائيلي يحتمل أن يؤمن تقوية تأنيث المدارس. هذه السمة ذاتها سوف تدفع/تحرر نساء الطبقات الدنيا الضعيفة اجتماعيا واقتصاديا نحو المهنة. وهذا انعكاس للتطورات الأخيرة في أجهزة إنتاج المعرفة ذات الصلة مع نهاية القرن الماضي. هذا التقدم مصدق عليه من قبل المفاهيم السائدة للمعرفة، ورموز التشكيل الاجتماعي الحالي، ومواز لها.

على الإنسان أن يلاحظ الأبعاد الإنتاجية الإيجابية لهذا التطور، وأن يشير إلى أهمية الفرصة التاريخية لتحرر المرأة. والأمر على هذا الشكل منذ تقدم نساء الطبقات الدنيا ودخولهن مثل هذا النظام الذي يتشكل لأن التعليم هام بالنسبة لتحررهن الشخصي، كما هو هام بالنسبة لدخول الأصوات المهمشة والتقاليد المتنوعة والمعرفة[٥١]. ويمكن اعتبار هذه السمة أيضا هامة ما دامت مهنة التعليم بالنسبة للنساء الإسرائيليات خطوة ضرورية قبل استكمال صعودهن نحو مهن تحظى باحترام أكبر وبتحسين لإمكانياتهن الاقتصادية ومكانتهن الاجتماعية.

وأنا أعتقد أن هذا البعد الإيجابي لا يجوز أن يرى من منظور متفائل كليا. الأمر هكذا ما دامت إعادة بنائه النقدية تظهر مساهمته الحيوية في الترويج للنظام الإسرائيلي الحالي، وتبرعه لتحسين الاقتراب من البداهة التي تسود فيها الذرائعية العقلانية. هذا النقص الإنتاجي الإيجابي في عمل المدرسين يعكس (ويقوي) العملية التي تتحول فيها المعرفة إلى نتف من المعلومات[٥٢]، كما يتحول الرجال والنساء إلى فضاءات من الحوافز مزروعة هناك من الخارج دون تحكّم داخلي أو انعكاس. "الذات"، و"هوية الذات" ذاتها تتحول إلى واحدة من المواد الاستهلاكية التي تنتجها السوق وتوزعها دون "هدف" أو "معنى". في مثل هذه الظروف، تصبح الأدوات الإنسانية معلومات إحصائية يتم التحكم فيها بطريقة عقلانية تماما، من أجل إعادة إنتاج ديناميات النظام، ومن أجل تقدم أكبر في التحكم العقلاني في "الواقع" و"حقائقه"، بما في ذلك الهويات الفردية والجمعية، والمعرفة والخبرات التي ترتبط بها وتعيد إنتاجها.

وكما يحدث في مساحات أخرى من السيطرة الرأسمالية العقلانية، فإن النجاح النسبي للنساء الإسرائيليات في مهنة التدريس، محدد بالدرجة والسمة المعينة لمشاركتهن في عملية التفكيك الإنساني لحياتهن وحياة الناس الآخرين في المؤسسات التعليمية التي يعملن فيها. وكمدرسات إناث، يتم تقييم عملهن وتحديده من خلال التوافق مع الإنجازات في مجال الهدم/البناء: حصار الاستقلال الروحي للتلاميذ أو منعه، تعقيم فضائهم الرمزي، تذويب اللغات، الذكريات، والعقليات التي سمحت في الماضي بالتماهي مع القمع البدائي للآخرين، لكن أيضا مع درجة من الاستقلال الروحي، والنضال من أجل السمو، وطلب مرحلة تاريخية جديدة أكثر إنسانية. بكلمات أخرى، نحن نتعامل هنا مع مساهمة مدرسين في إبعاد التفكير، في إطار يمكن فيه العمل الجمعي من أجل نشاط تواصل جدلي. وفي الوقت نفسه، فهذه مساهمة إيجابية بناءة، من أجل التتفيه، ومع الممارسة، من أجل إلغاء التقاليد اليهودية الإنسانية لليهود العلمانيين.

جدليا، هذه الأبعاد، المركزية تماما لعمل مدرسي اليوم، هي جزء من ظروف عالمية ل "أصوات" معبرة مختلفة، وتوجهات مختلفة. لكن وسط الواقع الحالي في المجال الإسرائيلي، تبقى مثل هذه الظروف غائبة، بسبب النقد العقلاني الراديكالي وتجاوز عوائق النظام، التي تعتبر في الوقت نفسه مؤسسات لعالم السيطرة الخاص بالبداهة. التضامن أصبح غير عقلاني وانعكاسا خطيرا للبيروقراطية وللأنماط غير الناضجة (الفلاسفة، كما أطلق عليهم ذات مرة).

هياكل المعرفة الحالية، التي تستهلك من قبل الكائن الإنساني الجديد كمنتج/مستهلك كفء، تحوِّل المدرسين والمدرسات إلى أدوات لديناميات ضد الإنسانية. استعدادهم لتقبل منطق عملية التطبيع، وقبولهم لعجز المثقف، كانا شرطا مسبقا للبقاء، إذا لم نذكر نجاحهم كمدرسين. في هذه الظروف، ومع بعض التعديلات، يبقى هناك حيز لتمثيل النساء في الديناميات التعليمية الحالية: جوهرية "التلقي" السريع، وإيجابية الأدوات في نطاق المدرسة - في قلب المجتمع الذي يمجد مثال "التنافس الحر" - تجعل تأنيث مهنة التعليم أولوية تاريخية.

مع توازي عملية تأنيث مهنة التعليم وهبوط مكانة المدرسين الثقافية والاجتماعية في إسرائيل، نجحت أعداد تتكاثر من النساء في دخول ساحة المعركة الواقعية هذه: السوق المفتوحة. في المجتمع الإسرائيلي اليوم، هناك تأنيث مواز لمهن أخرى، مثل الصحافة والإعلان والمعمار والقانون والاتصالات. وكقاعدة، النساء اللواتي يتنافسن مع الرجال وسط ظروف تنافسية مفتوحة، هن اللواتي يرين في أنفسهن قوة وطاقة تنافسية كافية، حتى لا يهبطن إلى مستوى التدريس. وهنا لا يوجد مكان للالتزام بمثال أو بمسؤولية تجاه نظام ما. الموضوع يتعلق تماما بتفضيل أسلوب حياة معين على غيره، كتمثيل لاحترام الذات خارج أي حس فلسفي للكلمة. ويكون ذلك من وجهة نظر ذاتية لكل امرأة.

في الوقت نفسه، يتم تحقيق وعي تحرير موضوعي زائف. وهو هكذا لأن الوعي الشاذ للتحرير النسوي الذي تجسد هنا ليس معنيا بالقوى التي تصنع الواقع وليس واعيا لها، ولما يمثلها ولتحريرها. هذا التحرير مشروط بالإخضاع، ليس "الرفض الكبير" وحسب، بل حتى المتواضع، للواقع الحالي. هو تحرير مشروط بإخضاع النساء لهويتهن (المحددة بأكثر استقلال ممكن ضمن الشروط الإنسانية)، وإجبارهن على إخضاع حتى موقف (القمع) التقليدي في مواجهة الثقافة الذكورية السائدة.

في منتصف القرن العشرين، كان بإمكان ثيودور أدورنو وماكس هوركايمر أن يغذيا بعض الأمل في جوهر المرأة كمعارضة لمنطق المراقبة السائدة في العالم الحالي لفهم الذات والحضارة كما عرفها مشروع فرويد. ذلك لأنه منذ "تقسيم العمل الذي فرض عليها من قبل الرجل الذي منحها القليل من المنافع، أصبحت الوظيفة البيولوجية، صورة الطبيعة، الإخضاع الذي أقامت عليه تلك الحضارة عنوان شهرتها" [٥٣].

احتمال وجود بديل أنثوي تحريري للتعليم في إسرائيل

في الخطاب التقدمي المهيمن للذكر، قدمت النساء كتجسيد غير مشوه للطبيعة غير المقيدة، أو كتحقيق ثقافي غير مفسد للشغف الطبيعي والقدرة على الحب. وفي الوقت نفسه، منح هذا الخطاب الرجل حصته من السيطرة في المجال العام والخطاب الثقافي. هذه السيطرة هي من عائلة مبدأ سيطرة السوق التي تحدينها. مع ذلك، وبالطريقة نفسها، فإن الخطاب حول جوهر المرأة - حتى في ملامحه الخاصة بتوجهات السيطرة الذكورية - جعل يوتوبيا بديل إنساني للواقع الحالي ممكنة، كشيء مختلف كليا عما هو معطى. وأنا أعتقد أن ذلك موضوع أساسي، لأن هذه الفرضية أو أولوية "الآخر كليا" هذه، بدلا من المعطى هي شرط مسبق لنظرية نقدية للمجتمع، في تطبيقه العملي الراديكالي، وللتعليم المعاكس.

مظهر زيادة عدد النساء اللواتي حررن أنفسهن من العوائق التقليدية لا يمثل بالضرورة تعليما معاكسا وتحريرا أصيلا. انطباعي يشير إلى أن ما يحدث في المجال الإسرائيلي هو قبل كل شيء رفض "الرفض الأكبر"، كجزء من رفض كل ما هو "كبير" أو سام أو طارئ أو عملي أو يومي. منذ بدايته الأولى، كان "الرفض" ذكوري المنشأ، حيث كان الشرف في النطاق العسكري مسيطرا. كموقف عام ونشاط سياسي، لم يعتبر "الرفض" من الأساس مؤنثا في الأدبيات الثقافية السامية والنموذجية منذ أرسطو حتى فرويد. هذا الخطاب التقدمي كان من الأساس غير جدلي ونجح دون مشاركة نشيطة ومساوية من قبل النساء. في الوقت نفسه، جعل مشاركته معنية بتجريد النساء من إمكانياتهن السياسية ومن المشاركة في مثل هذا التعليم الذي ضمن قبول النساء للقمع وتماهيهن مع قمعهن والولاء لمن يقمعهن، عن طريق ما يسمى عادة باسم "الحب". مع ذلك، وكدياسبورا داخلية، فإن "طبيعة" المرأة التي تشكلت تاريخيا بواسطة تلك الديناميات، كانت توفر مكانا حقيقيا للأُخروية وتؤكّده، إلى جانب مبدأ السيادة الذي مجدته الثقافة الذكورية المهيمنة وطوّرته. تحت سطح الثقافة السائدة، كان يعيش بديل هو مثال حيّ وطريقة ملموسة للحياة. وحتى دون تحويل طرق الحياة التقليدية إلى مثل بين النساء اليهوديات كجماعة، وبعد مراعاة القوى الواقعية التي أجبرتهن على أن يكن مسلمات إلى هذا الحد، وغير عنيفات، من ناحية، ومراعاة التعبيرات العنيفة التي كانت تأخذ مكانها وما زالت تفعل في المجتمعات التقليدية من ذلك النوع، ما يزال البديل الأنثوي ماثلا هنا. وهو بديل يمكنه (ويجب عليه) أن يكون ذا صلة للنساء والرجال على السواء، وهو بديل تربوي أرفض أن يَخضع. التماهي الشعبي الحالي مع "النساء القويات" ودخولهن المعركة التي يسيطر عليها الذكور والتمجيد الذي يحظين به هو إعلان عن انهيار البديل الإنساني الأنثوي. إنه استسلام الأنثى واليوتوبيا الإنسانية أيضا. وهو تذكرة دخول خاصة بالنساء إلى الفضاء العنيف للتنافس الحر و"نجاحه" الموعود في هذه المرحلة التاريخية. وإسرائيل ليست مختلفة في هذه النقطة.

أنا لا أقبل الأفلاطونية أو هذا النوع من الانفصالية النسوية الراديكالية التي تمجد الجوهرية الساذجة، نسوية أو ذكورية على السواء. الوضع الذي أقترحه ربما يبدو فهما محافظا متقدما لجوهر المرأة وللموقف السياسي من النساء الذي يشتق منه. وربما يظهر وكأنني أستطيع ألا أسمح بدخول النساء المجال الحقيقي الوحيد الذي يجد فيه تحرّرهن العملي، وبناء أنفسهن، القدرة، والصوت الذي يرفعنه، ممكنا. إضافة إلى ذلك، قد يسأل سائل، لماذا يجب على النساء أن يدافعن، ويطورن، ويناضلن من أجل جوهر نسوي تقليدي أو بدائل، وهن يُمنحن القبول العام للإمكانية في خطاب التحرر الحالي؟ لماذا لا تقوم النساء بإنشاء هوية نسوية خاصة بهن، منفصلة عن المراحل التاريخية القديمة؟ وهل يمكن لشيء مثل "الجوهر"، وجوهر النساء، أن يدرك في التاريخ؟

أعتقد أنه يوجد شيء مثل جوهر المرأة، كما يوجد الشيء نفسه كجوهر للإنسان. وعلى المستوى الوجودي والتاريخي، يجب توضيح مثل هذا الزعم. "المفهوم المادي للجوهر مفهوم تاريخي. الجوهر يدرك فقط كجوهر "ظهور" معين، شكله الواقعي يرى من خلال ماهيته وما يمكن أن يكون (وهو ليس كذلك في الواقع). العلاقة، على أية حال، تتأصل في التاريخ وتتغير في التاريخ"[٥٤]. السمة الوجودية للجوهر الأنثوي مشتقة من الجدل الجوهري للبشرية.[٥٥] ومفهوم الجدل يدل على جوهرين مختلفين ومتنافسين يقيمان عالما حيث، إذا لم يُشوّه، يمكنهما أن يريا نفسيهما مثالين. يوتوبيّاً، النساء والرجال عناصر أساسية في الجدل الإنساني. هذا الجدل حدثٌ تاريخيّ، والمراحل المختلفة والمكانية تحقق الاختلاف في جوهري الرجل والمرأة. التشويه، وإفساد الجدل، أو، كما حدث في القرن الماضي، تحويل المسار الجدلي إلى طريقة استطرادية كليّة العنف وتاريخية للتعايش الإنساني، هو جزء من تحقيق إمكانيات الإنسان. يكون الأمر هكذا ما دام الجوهر الإنساني ليس محددا ببعد واحد، وإمكانياته اليوتوبية مستكملة بكفاح مرير، وهو تاريخيا متشابك في بناء معقد وتوازنات. هذا يعني أن التحرير الإنساني والنسوي لا يقر كتفكير كلي يوتوبي إيجابي، وهو يدل في بعض الأوقات على الجدل الإنساني المشوه أو الخطاب الذي يمكن أن يرى كتحرير وتحقيق لأولوية يوتوبية. كما يدل أيضا أنه في إطار النظام القائم، من المستحيل أن تقرر أو أن تفرق بين الخطاب والجدل، وبين الإفساد الإنساني والتحرير. حين أقول هذا، لا أتبنى النسبية أو الهزيمية، أو التشاؤمية ذات البعد الواحد، بل التشاؤمية اليوتوبية[٥٦].

طبقا لهذه النظرية، يتطور الجوهر الأنثوي تاريخيا ضمن ظروف طبيعية وإنسانية معينة تحتاج إعادة بناء، ونقد، وتقييم، وتغيير. على أية حال، هذا مجرد شكل خارج النظام، أو هو هدم ديالكتيكي سام له. اللحظة السامية في النظرية النقدية يجب أن تكون، من وجهة نظري، مختفية تحت نقد جوهري، ومعاييرها ومثلها وأهدافها يجب أن تنبثق من تراث العقلانية الموضوعية في توجهها النقدي الإنساني.

البعد السامي يجب ألا يستبدل الجوهر التاريخي المتماسك لهذا الجدل والتطبيق السياسي. لهذا كانت اللحظة اليوتوبية حيوية لمثل هذا النقد، أو لمثل هذا التفكيك، ما دامت الإمكانية والأُخروية الخاصة بالظروف "المعطاة" شرطا مسبقا للموقف النظري والسياسي الذي يشبه ما أقدمه هنا.

المفهوم التاريخي - الأنطولوجي الذي أقترحه هنا مختلف جدا عن الأساسيات النسوية الراديكالية ومفهومها للفجوة التي لا يمكن جسرها بين الرجال والنساء[٥٧]. وهو يختلف أيضا بقوة عن نسويات ما بعد الحداثة وأيديولوجية اللعب ببناء الهويات وتفكيكها والتحويل الطارئ من واحدة إلى أخرى[٥٨]، إلى الحد الذي لا يكون فيه أي فراغ لهوية معينة على الإطلاق.

جوهريا، لكن ليس موضوعيا، من الممكن إعادة بناء الظروف التاريخية لواقعية كونية تناسب الجدل الذي يتم من خلاله تحقق الجوهر الإنساني وإمكانياته بشكل أفضل. وهذه الظروف الإنسانية غالبا ما تختبر من خلال فرص لتطوير الإمكانيات والهوية الذاتية للنساء. على أية حال، في المبدأ وفي الواقع، هناك مراحل تاريخية لا يكون فيها، بسبب الأفق الحالي لنظام بعينه، أي مجال لأكثر من احتمال واحد لتحقق جوهر المرأة أو تشويهه/إفساده. في التطور الحالي للنظام الإسرائيلي، مع برنامج العمل الخاص بهذا العالم من البداهة، الاحتمال الوحيد المفتوح هو تفكيك جوهر النساء دون يوتوبيا متصلة، بل بإعادة إنتاج نمط جديد منفصل عن المؤسسة والجوهر والهدف. خطاب ما بعد الحداثة في النظام الإسرائيلي يكافح هناك، وحالة ما بعد الحداثة في النظام الإسرائيلي تمهد الطريق العقلاني الوحيد للنظام الإسرائيلي.

الإنسانية النقدية ترفض أبعاد ما بعد الحداثة هذه، وترفض تفكيك جوهر النساء وأجزاء الديالوغ التي تهمّ إنتاجهن التاريخي، وظهورهن المحلي والمتنوع، والتوزيع، والاستهلاك. على ضوء سياقهن الاجتماعي الرمزي والمادي. الوضع المقترح هنا يتطلب أن يمثل جوهر الأنوثة الأنماط الحالية والديناميات السائدة، بطريقة أقل سلبية ، وأن يكون أكثر مباشرة وانخراطا في تشكيل الواقع الحالي. هذه الأولوية الخُلقية مشتقة أنطولوجيا من مفهوم الوجود الجدلي للإنسانية في العالم، كجزء من الالتزام اليوتوبي المتماسك. هذا الالتزام خاص بخلق أنماط جديدة وأكثر إنسانية للتعايش بين الرجال والنساء، بين اللحظة التاريخية ومحورها اليوتوبي. وقد رأى ماركس في الرجال والنساء ممن يمثلون علاقات جنس غير قمعية خير معيار للشيوعية وتجاوز حافز السيطرة[٥٩]. التحرير والتحقق، والتطور الخاصة بالإمكانيات الكامنة في جوهر النساء، باعتبارها ضد-ثقافية، وتأنيثا للرجال، هي بعض الظروف المركزية للإنجاز اليوتوبي، وبالتحديد الحياة كفن، والإثارة في حياة العالم، كما في تفكير ماركوز[٦٠].

الموضوع الهام هنا هو الاحتمالات الاجتماعية الثقافية الواقعية لمثل هذا التغير، ومؤسساته، وأدواته، أو الإمكانية الدقيقة للوصول إلى المعيار غير المؤقت لنقد الحاضر وتقييمه. في كل نظام، تكون هناك عملية دائرية تعيد تأكيد التجليات المحلية لعالم البداهة وتعيد إنتاجها، كما تعيد إنتاج نفسها، وعلاقات قوتها الأساسية، وتفاعلاتها الحيوية الرمزية. الأمر كذلك لأن النظام وجد بالضبط من أجله. في العالم الحاضر للبداهة، الذي يعكسه المجتمع الإسرائيلي، ليست الحركة النسوية سوى جزء من هذا الوجود، ويفترض في التحدي أن يكون العنصر الأساسي في النسوية. سياسيا ونظريا، يثار السؤال حول أية أرض ستبدأ منها المطالبة بالتحرر، لا تكون نسخة مكررة من الفضاء البطريركي ذي التوجه السيادي، ستقوم النسوية بتحويله أو استبداله. كانت المرأة تراثيا هي الآخر، لكن ليس الآخر كليا للثقافة الحالية وتجسيدها. "الآخر كليا" ظل ساميا ويوتوبيا، وفي تراثها العقلي الموضوعي، ضمت الثقافة الغربية إمكانيات الاحتمالات السياسية لرفض الحاضر وخداعه باسم الآخر كليا. في العالم الجديد للبداهة، الذي أقيم في وقتنا الحالي، حيث لا وجود لمفاهيم الموضوعية والسمو والكونية، ولا برنامجها، وحيث لا يوجد مكان لمفاهيم التنوير المركزية والنقد الراديكالي التخميني، كيف يمكن أن تكون المؤسسة، أو الاتجاه على الأقل، نحو بديل نسوي إنساني؟

العالم الجديد للبداهة في ما بعد الحداثة ليس كاملا، وهو لذلك ليس مقفلا كليا بعد. وهذا معلن من خلال نظمه المفتوحة نسبيا، وهي تشمل عناصر واضحة للبداهة، لما هو واضح بذاته، من عالم الحداثة السابق. هذا واحد من الأسباب التي تبقي في الثقافة الغربية مجموعة من الإمكانيات الثورية المحمية من علاقات القوة اليومية، كما تتجلى في الروح وفي التقاليد. قولي هذا لا يرتقي إلى الزعم أن هذه الجراثيم ليست بناء اجتماعيا ثقافيا تطور تاريخيا. مع الوجود المعطى لذلك، ينبثق الفراغ والوقت، والحوار المطروح هنا هو أن البعد الأنطولوجي يمكن أن يكشف عنه فقط ضمن إطار للآفاق التاريخية والسياقات الاجتماعية الواقعية والمتنوعة.

وهناك ثلاثة أمثلة تقترح هنا لتفعيل الإمكانيات النقدية التي ما زالت توجد ضمن الإطار الخاص بالتراث الإنساني التنويري. الأول

مرتبط بالعقل، ويشكل العنصر الرئيسي للغة والخطاب العام متحولا إلى حوار، كما يقدمه هابرماس[٦١] بمعايير الديمقراطيات الغربية. والثاني مرتبط بديمومة التراث الغربي، كما يفهمه المحافظون الجدد المتنوعون، من إيلن بلوم حتى ديفيد هيرش إلى بورجوازيي ما بعد الحداثة الليبراليين مثل ريتشارد رورتي. وأخيرا، هناك القلق والشعور بالفراغ والإنذار والخوف الذي يرافق الوجود الحضاري الحالي.

أداء عالم البداهة الحالي يعكس المنطق العنيف للأبوية التقليدية. إنه يضمن ظروف تثبيت النساء في الفراغ، الذي، حتى وهن يقمعن، يحمين فيه جوهرهن المضاد من قوة العلاقات، فينقذن الإمكانية والمثال الخاص ببديل أقل قمعا، وواقع أكثر عدلا وإنسانية، حيث ينمو الحب والتضامن ويجدان مكانهما المناسب في المجال العام. تاريخيا، كما يجب أن يقال، انتزعت ديمومة جوهر النساء الثمن من قمع أكثر كفاءة. في المجتمعات الغربية أخذ ذلك يتغير مع نهاية القرن العشرين.

خلال ذلك القرن، خلق التقدم التكنولوجي، وتحويل المعرفة إلى الذرائعية، والتحول في المفاهيم، تغيرات جذرية في الأنظمة المحلية. هذا التحول في الأنظمة يعكس هدم العالم الحديث للبداهة. وهو يسهل وهم التحرر القوي أو التقدم. لأول مرة في تاريخ المجتمعات الغربية، انبثق تحد حقيقي لجوهر المرأة وإمكانية تحررها الإنساني. ضمن هذه الظروف، تنفتح فرص جديدة من أجل التعديل والتكامل في صراع القوى لصالح المرأة من الجماعات المسيطرة. هذا مشروط بثمن استرجالهن، أي، أدائهن كنساء "قويات"، و"ناجحات". جوهر استرجالهن ينكشف من تعبير "عضلة"، الذي يبني المفهوم الرجولي على قاعدة طريقة الحياة الوحيدة المسموح بها للمرأة الجديدة. في اليوتوبيّة الإيجابية، كانت هناك صور للفرضيات بين "مبدأ اللذة" و"مبدأ الواقع"، فرضيات أسماها هيربرت ماركوز "مبدأ الواقع الجديد". ضمن هذه اليوتوبيا، على الإنسانية أن تتغلب على الجفاء التاريخي بين الثقافة والطبيعة، ما يفترض وما يجب، بين جوهر الذكر وجوهر الأنثى. في وقتنا الحاضر، يبدو وكأنه في الجماعات المهيمنة في المجتمعات الغربية أقيم واقع، شبيه جدا باليوتوبيا الماركسية لإلغاء العمل، ونسخة اليوتوبيا الماركوزية التي يتم فيها إدراك "مبدأ الواقع الجديد". القضاء على الجفاء بين السمات الرئيسية للأنثى والذكر ليس مرتبطا على الإطلاق بالفرضيات اليوتوبية؛ فهو مرتبط بالانهيار الكلي لأحدهما مع اختراق كامل لقوى الآخر. منطق الهيمنة الذكورية يقتضي هزيمة البديل الأنثوي. وليس هذا سوى انعكاس للطرق التي يتجلى فيها غياب المسعى اليوتوبي. في غياب المحور اليوتوبي، والمؤسسة المفاهيمية، والاجتماعية الثقافية أيضا، فإن احتمال قيام النقد الراديكالي والديمقراطية يتم إتلافه. ما يدرك كتحرير مفضل للنساء، ومدخل ناجح إلى فراغات القوة الحقيقية، ليس سوى انعكاس لهذا التطور، الذي يبدأ للتو. تأنيث مهنة التعليم جزء من هذا التطور. ولنعد إلى النظام الإسرائيلي.

من وجهة نظر غير نقدية، هناك متسع للأمل في أن تأنيث مهنة التعليم في إسرائيل سيساهم في تقدم اجتماعي، وسيساهم أيضا في أنسنة الحياة في المدرسة، ويقلص السمات العدوانية في التعليم. من وجهة النظر هذه، هناك أمل في أن "صوت"[٦٢] النساء سيخلق في المجال النسوي للمدارس، مكانا للتطور الحرّ والإعتاقي. مثل هذا التطور سوف يحسن التطور الكوني الحر وابتكار المعرفة، ومزيدا من الحوار، وعلاقات إنسانية أفضل في المدرسة. هذه هي الرؤية اليوتوبية لمثل هذه التربية النسوية، التي تتيح الظروف التاريخية الحالية تحققها[٦٣]. على أية حال، الظروف الأنطولوجية والتطورات التاريخية تخلق تغيرا قاتلا في موقف المعرفة والإمكانيات المستثمرة في وحول الخبرات والمؤسسات الخاصة بإنتاجها وتوزيعها. من السذاجة والتضليل محاولة تحقيق نموذج يوتوبيا القرن التاسع عشر في سياق المعرفة الحالية، وفي ظروف ثقافية تعقّم إمكانية انعتاق تلك اليوتوبيات. وأساسا، فإن تلك اليوتوبيات البيداغوجية موجهة قطاعيا، ومحليا، وليست فقط ضد ما هو ثقافي أو حر، ولكنها ضد التحرير أيضا.

كان يمكن للإنسان أن يأمل أن تمنح هذه العملية في إسرائيل النساء القوة التي منحت للنسوية في بعض أجزاء العالم الغربي، وأن توفر فرصة جديدة للتحرير الذاتي النسوي كجزء من نشاط مدني عام أوسع. المدرسون كمربين في المدارس الإسرائيلية كان من الممكن أن يكونوا أدوات للتغيير الحقيقي، ومهنة التعليم كان بإمكانها أن تكون قوة تركيز مضادة، سياسيا، وقيميا، وجماليا، وفلسفيا.

لكن هذه التطورات لم تحدث في إسرائيل. في المرحلة التاريخية الحالية، هذه الآمال في دعم تحرر النساء باستخدام إمكانيات قوى العلاقات الحالية محكومة بالفشل. سبب ذلك عملية تجريد المجتمع من إنسانيته، التي تعلن نفسها من خلال منطق السوق الكليّ الاختراق في المجال التعليمي، والمنهج، والخبرات التربوية، والإدارة المدرسية، وهي عملية سيتم من خلالها محو "صوت" النساء وجوهرهن. ويجب الاعتراف بأن تأنيث مهنة التعليم في إسرائيل لا يعد بالتحرير، ولكن بالخداع المتنامي تحت منطق مبدأ السيادة. وفي النهاية، فإن الأرضية

المشتركة للتطور الأكبر في قدرة النساء على التحرك في إطار النظام الإسرائيلي، هي تعزيز الديناميات القائمة ومبدأ السيادة.

النضال من أجل التقدم نحو "حالة حديث مثالية"، تحدث عنها هابرماس، يشمل النضال من أجل تشكيل ظروف، وتحدي التهديدات والتشوهات لمثل هذه الحالة. وما دامت التطورات الكبرى والظروف المركزية لتأنيث التعليم في إسرائيل تظاهرية، فإننا نواجه حاليا إبعادا تاريخية لإمكانية التعليم الإسرائيلي المعاكس: إبعاد الظروف الخاصة بتطور شخصيات المعلمين باعتبارهم مستقلين ومثقفين وناشطين اجتماعيين، يملكون دوافع مدنية قوية وقدرات، ويعلمون وينتجون إمكانيات في المدرسة لخلق نوع من المعرفة غير الذي تعرفوا عليه من قبل الصناعة الثقافية الإسرائيلية الحالية. مدرسو إسرائيل اليوم يعلنون عن تقدم عجز الإنتاج المدني، وعن الحيادية السياسية، قبل أن نذكر الضعف والتشاؤم. وعند درجة إظهار بعض القوة، يكون الأمر شكلا للتفاؤل المدبّر، كإعلان القوة على خلق الحقائق، والمعاني، والوعي الجمعي. وبشكل أدق، هم يعلنون عن القوى ولكنهم يتصرفون بتأثير قليل أو كثير كأدوات قمع في خدمة النظام الإسرائيلي. وهو النظام نفسه الذي يخدع المدرسين ويخلق وعيا زائفا. وبشكل نهائي، هذه وسيلة واحدة فقط من الوسائل التي يعيد بها النظام إنتاج نفسه. ومن تجليات القوة لديه أن يظهر على المدرسين في المدارس، الذين ليست لهم مصلحة حتى في الفرضية، أو في أية فرضية تنتمي إلى جوهر التغير في المعرفة والموقف الحالي للمدرسين في المجتمع الإسرائيلي.

1-Simon Leon, *Hebrew Education in Palestine*, **London: The Zionist 1916, p. 1.**

1-A. Ne'mann, "Hesegim vehasagot," s*efer Hayovel shel histadrut hamorim*, **Tel Aviv (1902) 1955, p. 227, in: Ada Lumski-Feder and Reuven Kahane,** *Dyucano shel hamore bahevra hayisraelit*, **Jerusalem: Akademon 1988, p. 1. (Hebrew).**

3-Ibid., p. 3.

4-Ibid.

5-Simon Leon, ibid., p. 1.

6-Simon Leon, ibid., p. 12.

7-Ernst Simon, *Hamashber batzionut vehachinuch*, **Jerusalem: Katon 1947, p. 36 (Hebrew).**

8-Uri Ram, "Zionist historiography and the invention of modern Jewish nationhood: The case of Ben Zion Dinur," *History and Memory* **7: 1 (1995), p. 93.**

9-Ilan Gur-Ze'ev, "Hama'avak al hashem - al yizuro shel hasubyekt hatziony besifere hageografia vehamoledet," *Davar*, **18.3.1994, p. 24 (Hebrew).**

10-Plato, *Protagoras*, **Oxford: Clarendon Press 1976.**

11-Rachel Alboim-Dror, "Nashim bautopiot hatzioniot," *Kathedra*, **66 (1990), p. 108 (Hebrew).**

12-Michel Foucault, *Discipline and Punish; The Birth of the Prison*, **translated by Alan Sheridan, New York: Pantheon Books 1977.**

13-Francis Bacon, "Nouvum Organum," in: *The Philosophical Works of Francis Bacon,* **London: Routledge 1905, p. 259.**

14-Ibid.

15-Gotthold Ephraim Lessing, *The Education of the Human Race*, **translated by F. M. Robinson, London: Anthroposophical Pub. C. 1927.**

16-Imanuel Kant, *Perpetual Peace and Other Essays on Poitics, History, and Morals,* **translated by Ted Humphrey, Indianapolis and Cambridge: Bobbs-Merril Co. 1983.**

17-Wilhelm von Humbolt, "Theorie der Bildung des Menschen," in: *Gesammelte Schriften*, **I., Berlin 1968, p. 285.**

18-Max Horkheimer, *Eclipse of Reason*, **New York: Oxford University Press 1974, p. 6.**

19-Ben Zion Dinur, *Arachim uderachim - beayot chinuch vetarbut beisrael*, **Tel Aviv: Utim 1958, p. 11-21 (Hebrew).**

20-Juergen Habermas, "The public sphere," in: Steven Seidman (ed.), *Juergen Habermas on Society and Politics*, **Boston: Beacon Press 1989, p. 236.**

21-P. Bourdie and J. C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture*, **translated by R. Nice, London: Sage 1977, pp. 1-68.**

22-Moshe Lifschitz, *Toldot am Iyirael badorot h'aharonim*, **I., Tel Aviv: Or Am 1985, pp. 60-72 (Hebrew).**

23-Shlomo Horowitz, *Kitzur toldot yisrael ba'et ha'hadasha*, **II., Haifa: Beit Hasefer Harealy 1977, p. 157 (Hebrew).**

24-Ziegfrid Lehmann, *Ra'aion vehagshama*, **Tel Aviv 1962, p. 98 (Hebrew).**

25-Ada Lumski-Feder and Reuven Kahane, *Dyukano shel hamore bachevera hayisraelit*, **pp. 1c, 16c (Hebrew).**

26-Ah'aron Bar-Adon, "Aa'imaot hameisdott' umenat helkan batehia ha'iverit behithavuta (1882-1914), in: *Lashon Veivrit*, **3, (May 1990), p. 8, (Hebrew).**

27-Alboim-Dror, Op. Cit., p. 112.

50-Ivan Illich, *Deschooling Society*, **New York: Harper and Row 1971.**

51-Rosemarie Tong, *Feminist Thought*: *A Comprehensive Introduction*, **London: Unwin Hyman 1989, p. 224.**

52-Lyotard, Op. Cit.

53-Max Horkheimer and Theodor Adorno, *Dialectic of Enlightenment*, **translated by John Cumming, New York: Herder and Herder 1972, p. 248.**

54-Herbert Marcuse, *Negations; Essays in Critical Theory*, **Translated by Jeremy Shapiro, Boston: Beacon Press 1968, p. 74.**

55-Charles Taylor, *Multiculturalism and the Politics of Recognition*, **New Jersey: Princeton Press, p. 32.**

56-Ilan Gur-Ze'ev, *The Frankfurt School and the History of Pessimism*, **Jerusalem: Magness Press 1996 (Hebrew).**

57-Susan Brownmiller, *Against Our Will*: *Women and Rape*, **New York: Simon and Schuster 1975. See also:**

Shulamith Firstone, *The Dialectic of Sex*: *The Case for Feminist Revolution*, **London: J. Cape 1971.**

58-William Tierney, *Building Communities of Difference*: *Higher Education in the Twenty-first Century*, **Westport, Connt: Bergin and Garvey 1993.**

59-Karl Marx, *Early Texts*, **Translated by David Mclelian, Oxford: Blackwell 1971.**

60-Herbert Marcuse, *Eros and Civilization;* **Op. Cit.**

61-Juergen Habermas, *Der Philosophiche Diskurs der Moderne*, **Frankfurt a.M., 1989, p. 433.**

62-Caroll Gilligan, *In Different Voice*: *Psychological Theory and Women's Development*, **Cambridge: Harvard University Press 1982.**

63-S. Ruth, *Issues in Feminism; An Introduction to Women's Studies*, **London and Toronto 1995, p. 15.**

28-Gur-Ze'ev, Op. Cit., p. 24.

29-Lumski-Feder and Kahane, Ibid., p. 1c.

30-Yonathan Shapira, *Ilit Lelo Mamshichim*, **Tel Aviv: Sifriat Hapoalim 1984, p. 66 (Hebrew).**

31-Ibid., p. 68.

32-Ibid., p. 29.

33-Ibid.

34-Herbert Marcuse, *Eros and Civilization: A Philosophical Inquiry into Freud,* **Boston: Beacon Press 1955, p. 129.**

35-Sigmund Freud, *Civilization and its Discontents*, **translated by John Riviere, London: The Hograth Press 1968 p. 40.**

36-J. Donovan, *Feminist Theory*, **New York: F. Ungar Pub. Co. 1991, p. 125.**

37-A. Wellmer, "Reason, Utopia, and Enlightenment," in Richard Bernstein (ed.), *Habermas and Modernity*, **Massachusetts: MIT Press 1985.**

38-Jean Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, **translated by F. Jamson, Manchester: Manchester University Press 1984, p. 47.**

39-Halishka Hamercazit Lestatistika, *Shnaton statisty leyisrael*, **1994 (Hebrew).**

40-D. Rabinovitz, "Maskilim o defukim," Haaretz (2.8.1995), p. 1b.

41-Majid Al-Haj, *Education, Empowerment, and Control*: *The Case of The Arabs in Israel*, **Albany: State University of New York Press 1995.**

42-The data were collected with the help of Dr. Nimer Ismair, a colleague and a friend to whom I am indebted.

43-Ilan Gur-Ze'ev, "The vocation of higher education: modern and postmodern rhetorics in the Israeli academia on strike," *Journal of Thought* **32: 2 (Summer 1997), pp. 75-84.**

44-Feige and Rudinger, "Tarbut hafreier vehazeut hayisraelit," *Alpayim*: *A Multidisciplinary Publication for Contemporary Thought and Literature*, **7 (1993), pp. 118-136 (Hebrew).**

45-Theodor Adorno, *Prisms*, **Translated by Samuel and Shirry Weber, Boston: MIT Press 1981, p. 34.**

46-Alan Bloom, *Giants and Dwarfs*: *Essays 1960-1990*, **New York: Simon and Schuster 1990, p. 369.**

47-Henry Giroux, *Teachers as Intellectuals*, **New York: Bergin and Garvey 1988, p. 123.**

48-Ibid., p. 125-128.

49-Michel Apple, *Cultural and Economic Reproduction in Education*, **London: Routledge and Kegan Paul 1982.**