بقلم: بروفسور إسماعيل أبو سعد*

كيف تصوِّر الكتب الدراسية العرب في جهاز التعليم اليهودي في إسرائيل؟

تقديم

تأثرت صورة العرب في الكتب الدراسية المجازة من وزارة المعارف الإسرائيلية، للاستخدام في جهاز التعليم الخاص بالمدارس اليهودية في إسرائيل، بثلاثة عوامل أساسية وهي: ١) الاستشراق، ٢) هدف الصهيونية في بناء دولة قومية يهودية في فلسطين، ٣) إطار العقل الإسرائيلي. اليهودي المصمم من قبل عقلية الضحية أو الحصار.

تقوم الظاهرة الأولى، "الاستشراق"، على مفهوم تم تطويره من قبل بروفسور اللغويات الراحل إدوارد سعيد (١٩٧٨)، يتعلق بالطريقة التي نظر من خلالها الباحثون الأكاديميون والسياسيون والأدبيات الغربية، إلى الثقافات الشرقية، وكيف وصفوا هذه الثقافات وقدّموها. وكان نقد سعيد الجوهري موجها إلى قيام القوى الاقتصادية والسياسية الغربية بتطوير خطاب انقسامي يكون فيه الغرب الأعلى مصنفا تجاه "الآخر" الشرقيّ، طبقا لمعايير وتعريفات ابتدعها الغرب نفسه. وقد صمَّم الاستشراق صورة لشرق منفصل، متخلف، خامد ومختلف، غير عقلاني وانفعالي. وتم تشخيصه على أنه استبدادي مقاوم للتقدم؛ ولأن قيم الشرق تم الحكم عليها بمعايير الغرب، ومقارنة به، اعتبر "الآخر" دائما، المهزوم والمتخلف. وقد ظهر الاستشراق في فترة الاستعمار الأوروبي، وقدم دعماً كبيراً للمسعى الاستعماري لأوروبا "الأعلى" للانتصار، ولنقل التنوير والتقدم والمدنية إلى سكان آسيا والشرق الأوسط وأفريقيا والأميركتين وأستراليا، المتخلفين، وغير المتنورين. وعندما طرح سؤال حول احتمال وجود الظلم في طرد الفلسطينيين من أجل إقامة دولة يهودية في فلسطين، كان ردّ ونستون تشرشل:

أنا لا أوافق على أن كلبا في مذود سيكون له الحق النهائي في هذا المذود، حتى وإن كان قد استلقى هناك لفترة طويلة جدا... أنا لا أعترف بأن خطأ قد حدث تجاه هؤلاء الناس، لأن عنصرا أقوى، عنصرا أسمى، أو بأي مقياس، عنصرا أوسع حكمة عالمية... قد دخل واستولى على مكانهم. (اقتبس في Prior، ١٩٩٩، ص ١٩٢).

نظر الخطاب الاستشراقي الأوروبي إلى العرب الفلسطينيين وصوّرهم باعتبارهم منقوصي الإنسانية، أو غير مساوين إنسانياً،

*أستاذ مشارك بقسم التربية جامعة بئر السبع في النقب.

وهو المنظور الذي شكل التوجه والمواقف الخاصة بالآباء الأوروبيين للحركة الصهيونية تجاه العرب الأصليين من سكان فلسطين. وعلى سبيل المثال، عندما سئل حاييم وايزمان، من قبل رئيس دائرة الاستيطان في الوكالة اليهودية، عما يعتقده عن الفلسطينيين الاصليين، روي عن وايزمان أنه قال: "أبلغنا البريطانيون أن هناك مئة ألف من الزنوج، وهم دون أية قيمة" (Masalha، ١٩٩٧، ص ٦٢). وكانت هذه المواقف منتشرة في الحركة الصهيونية الاستيطانية المبكرة في فلسطين، وصبغت الطريقة التي صوِّر بها الفلسطينيون العرب في الكتب الدراسية لمدارس المستوطنات اليهودية الصهيونية في فترة ما قبل الدولة.

الظاهرة الثانية ذات الصلة القريبة بالسيطرة والتأثير المستمر في تصوير العرب داخل الكتب الدراسية الخاصة بالمدارس اليهودية الإسرائيلية هي الرسالة التي تحملها الحركة الصهيونية. تم تطوير هذه الحركة القومية من قبل مجموعة من النخبة اليهودية في أوروبا في أواخر ثمانينيات القرن التاسع عشر، بهدف إقامة دولة يهودية في فلسطين. وقد استندت الصهيونية إلى مقدمة تقول إن فلسطين أرض تعود حصرياً للشعب اليهودي بسبب تواجده في البلاد خلال العصر التوراتي. وقد طرح الاستيطان اليهودي في فلسطين كمشروع أيديولوجي وأخلاقي يوفر أيضا حلاً لمشكلة اللاسامية التي حلت باليهود في تجمعاتهم في الشتات الأوروبي (Yiftachel، ٢٠٠٣). وفي المقابل، صوّرت الحركة الصهيونية فلسطين "أرضاً بلا شعب، لشعب بلا أرض"، كما صوَّرت المهاجرين الصهيونيين إلى فلسطين كرواد جاءوا يطوّعون البيئة القاسية، ويجعلون الصحراء القاحلة تزدهر (Masalha، ١٩٩٧).

مع نهوض الدولة القومية في أوروبا في القرن التاسع عشر، استخدمت الكتب الدراسية – وخاصة كتب التاريخ الدراسية – من قبل الدولة لتمجيد الأمة، ودعم الهوية القومية، ولتبرير النظم الاجتماعية والسياسية للدولة. لذلك فإن وجهات النظر العرقية والأساطير والأنماط وأنواع التحامل، كانت تتخلل الكتب الدراسية (Apple، ١٩٩٠؛ Berghan and Schissler، ١٩٨٨؛ Jacobmeyer، ١٩٩٠). واستناداً إلى Podeh (٢٠٠٠)، لم تكن حالة إسرائيل استثناء، و"حدث فصل واضح بين ال"نحن" (الإسرائيليين) وال"هم" (العرب)، وهو تقسيم أساسي لخلق تميّز للهوية اليهودية الإسرائيلية، ولتعزيز القدرة على التنافس الناجح مع العرب" (ص ٦٨). وقد تطورت الكتب الدراسية من أجل دعم الذاكرة القومية الجماعية. لذلك استثني أي شيء يمكن أن يسيء إلى صورة إسرائيل، أو يشكك في مشروعية المشروع الصهيوني (Podeh، ٢٠٠٠). هذه الظاهرة كان لها تأثير هائل على طريقة تصوير العرب، وعلى نوعية المعلومات التي تدخل – أو تستثنى – في الكتب الدراسية في جهاز التعليم الإسرائيلي اليهودي.

وترتبط الظاهرة الثالثة بما يراه Podeh (٢٠٠٠) "تقليداً لتصوير التاريخ اليهودي كسجلْ غير منقطع لمعاداة السامية والاضطهاد" (ص ٧٦). والصرَاع الذي احتدم بين الفلسطينيين العرب والمستوطنين اليهود الصهيونيين القادمين من أجل تحويل فلسطين إلى دولة يهودية، فسّر من قبل المستوطنين على أنه اضطهاد لا سبب له، ولذلك كان التوجه اليهودي الإسرائيلي نحو تجريد العدو العربي من إنسانيته. ولم يتم الاعتراف بالطرق التي حوّلت فيها الرسالة الصهيونية الفلسطينيين إلى ضحايا، وهكذا فإن صورة عنف من طرف واحد ضد اليهود ساعدت في نشر صور سلبية عن العرب، وجعلت الاستخدام الإسرائيلي للقوة ضد العرب مشروعاً (Podeh، ٢٠٠٠؛ Shapira، ١٩٩٢).

في هذة المقالة سوف أحلل كيف شكلت هذه الظواهر صور العرب في المنهاج الإسرائيلي في المدارس اليهودية وفي الكتب الدراسية، وسوف أناقش النتائج الاجتماعية السياسية لذلك. علماً بأن تأثير هذه الظواهر لم يكن متوازياً بالضرورة.

قوة الكتب الدراسية ودورها

كثيرا ما ينظر إلى الكتب الدراسية باعتبارها وسيلة مهمة من وسائل التنشئة الاجتماعية التي تنقل المعرفة الاجتماعية وتنشرها، بما في ذلك تقديم ما يخص الجماعة والآخرين. (Bar–Tal and Teichman، ٢٠٠٥). واستناداً إلى Luke (١٩٨٨)، فإن الكتب الدراسية "تعمل كحلقة اتصال بين المعرفة الثقافية الرسمية المتبناة والمقرة من قبل الدولة، وبين من يتعلمونها. ومثل كل النصوص، تكون الكتب الدراسية وسائل للتنوير الجماهيري و/أو للسيطرة الاجتماعية" (ص ٦٩). وأوضح Apple and Christian–Smith (١٩٩١) أن:

النصوص في الواقع رسائل حول المستقبل. وهي كجزء من المنهج تساهم فيما لا يقل عن تنظيم جهاز المعرفة في المجتمع. إنها تساهم في خلق ما يعترف المجتمع بأنه شرعي وحقيقي. وهي تساعد في خلق معايير الحقيقة، وبذلك تساعد في إعادة صياغة النقطة المرجعية لما هو واقع المعرفة والثقافة والإيمان والأخلاق (ص ٤).

وهكذا فإن الكتب الدراسية تميل للسيطرة على ما يتعلمه التلاميذ في المدارس، وتضع المنهج، والحقائق التي يجري تعلّمها، في معظم المواضيع التعليمية. إضافة إلى ذلك، فإن الناس يميلون إلى اعتبار الكتب الدراسية معرفة أساسية معتمدة ودقيقة، بينما يركن إليها المدرسون في معظم الأطرالمدرسية، من أجل تنظيم الدروس

تلاميذ يهود في مدرسة دينية

والتعامل مع المواضيع (Down، ١٩٨٨). وهذا صحيح في إسرائيل على وجه الخصوص، ما دام المدرسون مجبرين على أن يؤسسوا تعليمهم على كتب مجازة من قبل وزارة المعارف. وطبقاً لـ– Bar– Tal and Teichman (٢٠٠٥):

بسبب البنية المركزية لجهاز التعليم في إسرائيل، فإن وزارة المعارف تضع التوجيهات الخاصة بتطوير المناهج، وتملك سلطة الموافقة على الكتب الدراسية. وهكذا فإن الوزارة تحدد الأهداف التعليمية والمدرسية والاجتماعية المنشودة (Eden، ١٩٧١)، وتعكس محتويات الكتب الدراسية المعرفة التي تحاول الجماعات السائدة في المجتمع أن تقدمها لأفراده. (ص ١٥٩).

لذلك تعتبر الكتب الدراسية أدوات لتطوير ذاكرة الأمة الجماعية. وفي سبيل ذلك، يمكن التلاعب بما تتضمنه الرواية التاريخية للأمة، وما هو محذوف منها، إضافة إلى استخدام الأنماط والتحامل في وصف "الآخر" أو العدو القومي (Podeh، ٢٠٠٠؛ Schissler، ١٩٨٩–١٩٩٠).

كيف تصور الكتب المدرسية العرب في جهاز التعليم اليهودي؟

درس عديد من الباحثين تطور الكتب الدراسية في جهاز التعليم اليهودي في إسرائيل، مع التركيز على تصويرها للعرب والصراع العربي الإسرائيلي. ولخص Bar–Tal and Teichman (٢٠٠٥) أبرز الدراسات التي أجريت حول الكتب الدراسية في المدارس الإسرائيلية وتاريخ الإصلاحات فيها. وركز Podeh (٢٠٠٠) على كيفية تصوير الصراع العربي الإسرائيلي في الكتب الدراسية الخاصة بالمدارس اليهودية من ١٩٤٨ حتى ٢٠٠٠. أما دراسة Firer (١٩٨٥) فقد فحصت الكتب الدراسية بين ١٩٠٠ و ١٩٤٨، ودورها في تقديم التنشئة الصهيونية. وقد وجدت Firer أن جميع كتب التاريخ في مرحلة ما قبل الدولة (١٩٠٠ – ١٩٤٨) ركزت على الحقوق اليهودية الخاصة للشعب اليهودي في ملكية فلسطين. أما العرب، فقد صوّروا بأسلوب استشراقي أوروبي نمطي، كمتخلفين بدائيين لا حقوق لهم في الأرض "المهجورة" التي تنتظر "الإحياء اليهودي". وعندما بدأ الصراع يشتعل بسبب التناقض القومي بين العرب الفلسطينيين الاصليين والمستوطنين الصهيونيين، أخذت الكتب الدراسية تشير إلى العرب بطريقة مشوّهة، باعتبارهم لصوصاً مهتاجين ومخربين. وتوصلت دراسة Bar–Gal (١٩٩٣، ١٩٩٤) لكتب الجغرافيا المدرسية إلى النتائج ذاتها. وكانت كتب الجغرافيا المبكرة التي أنتجها مؤلفون صهيونيون عاشوا في أوروبا تصدّق وجهة نظر "أرض بلا شعب لشعب بلا أرض"، وتتجه كلياً إلى تجاهل وجود العرب الأصليين في فلسطين.

وقد أوضحت وزارة المعارف، المسؤولة الرسمية عن التعليم الثانوي في خمسينيات القرن العشرين، والتي بقي تأثيرها سائداً حتى أواخر الثمانينيات، أن المادة المختارة للكتب الدراسية تهدف إلى "غرس الحب والاحترام لأهم قيمنا المبجلة، وإلى تشجيع الشباب على التماهي كليا مع أهداف المجتمع، وعلى الكفاح من أجل البقاء المستمر ولعب دور في التنمية والتقدم" (مقتبس في Podeh، 2000، ص 72). ولم يكن هناك أي مكان شرعي للعرب على العموم، وللفلسطينيين خصوصاً، في بناء الذاكرة القومية الجماعية

وفي وقت تال، ظلّ مؤلفو الكتب الدراسية الذين يعيشون في فلسطين متأثرين بالمواقف الاستشراقية المتصلة بالعرقية والتفوق تجاه المجتمع العربي. وعندما احتدم الصراع العنيف مع العرب الفلسطينيين، بدأ تصويرهم بأنهم "العدو"، وطبقا ل- Bar-Gal (١٩٩٣)، وصفوا بأنهم:

... رعاع سلبيّ من طبيعة واحدة، يهددون ويعتدون ويدمرون ويستأصلون ويحرقون ويطلقون النار، يهيجهم كارهو إسرائيل، الذين يجهدون للقضاء على أغلى رموز الصهيونية: الكروم وبيارات البرتقال والبساتين والغابات. ومن جديد، يصور العرب ناكرين للجميل. واستناداً إلى وجهة النظر هذه، جلبت الصهيونية التقدم إلى المنطقة، وساعدت في التغلب على الخراب، وبذلك ساعدت على تقدم العرب أيضا. لكنهم بدلاً من تقديم الشكر إلى اليهود على بنائهم البلاد لصالح جميع مواطنيها، جاء ردهم على شكل تخريب وتدمير (ص ١٨١).

ومنذ قيام دولة إسرائيل حتى أوائل سبعينيات القرن العشرين، استمرت الكتب الدراسية في تقديم العرب بصورة سلبية، طبقا لذلك المنظور الأيديولوجي التعليمي الذي اعتمد في فترة ما قبل الدولة (Bar-Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Firer، ١٩٨٥؛ Podeh، ٢٠٠٠، ٢٠٠٢). وقد أوضحت وزارة المعارف، المسؤولة الرسمية عن التعليم الثانوي في خمسينيات القرن العشرين، والتي بقي تأثيرها سائداً حتى أواخر الثمانينيات، أن المادة المختارة للكتب الدراسية تهدف إلى "غرس الحب والاحترام لأهم قيمنا المبجلة، وإلى تشجيع الشباب على التماهي كليا مع أهداف المجتمع، وعلى الكفاح من أجل البقاء المستمر ولعب دور في التنمية والتقدم" (مقتبس في Podeh، ٢٠٠٠، ص ٧٢). ولم يكن هناك أي مكان شرعي للعرب على العموم، وللفلسطينيين خصوصاً، في بناء الذاكرة القومية الجماعية، لأن الإشارة إليهم كانت تحمل إمكانية التقليل من مشروعية المشروع الصهيوني. وهكذا عمد مؤلفو الكتب الدراسية اليهودية الإسرائيلية إلى مراقبة الذات حتى لا ترد في أعمالهم أية معلومات تخدش صورة إسرائيل أو تثير الشكوك حول الحق اليهودي في الأرض (Podeh، ٢٠٠٠).

طبقاً ل- Firer (١٩٨٥)، كانت الكتب الدراسية الأولى التي نشرت في الدولة الجديدة متأثرة بصدمة الهولوكوست في أوروبا، وقد استخدمت ذات المفاهيم العاطفية التي خلقتها تلك التجربة للتعبير عن الصراع اليهودي العربي. وكما أشار Tal and Teichman (٢٠٠٥)، نقلت هذه الكتب الصراع اليهودي العربي كليا من سياقه الحقيقي:

لم يمر معظم هذه الكتب قط على ذكر وجود الشعب الفلسطيني، ولا على طموحاته أو القوى التي تقف وراء الوطنية الفلسطينية. وهكذا كان عنف العرب ومقاومتهم للصهيونية يقدم دون تفسير، فيبدو اعتباطياً وخبيثاً بشكل مطلق. وهو يعيق محاولات اليهود (الذين يقدَّمون كضحايا) النبيلة والسلمية للعودة إلى وطنهم (ص ١٦٢).

وبالرغم من وجود بعض الاستثناءات، كان التقديم الأكثر انتشاراً للعرب في هذا الجيل من الكتب الدراسية في التاريخ والجغرافيا والمطالعة العبرية[١] هو أنهم "العدو" (Bar-Gal ١٩٩٣؛ Bar-Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Firer، ١٩٨٥؛ Podeh، ٢٠٠٢؛ Zohar، ١٩٧٢). وهي لا تفسر قط، أو تعترف بتشتيت الشعب الفلسطيني أو تجريده من ممتلكاته بسبب قيام دولة إسرائيل، وبدلاً من ذلك تنسب دوافع العنف العربي إلى "لاساميتهم" وكراهيتهم لليهود (Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Firer، ١٩٨٥).

الإلغاء الحرج لتاريخ الفلسطينيين العرب في فلسطين ما قبل ١٩٤٨، ولطموحاتهم الوطنية، وما تبع ذلك من نزع للملكية، كان إلغاءً نهائياً لشرعية هويتهم ونضالهم. كما كان، في الوقت ذاته، أساسيا لخلق شرعية المشروع الصهيوني، ودعماً للتاريخ القومي الجماعي حول "أرض إسرائيل"، وهو ما كان ينشر عبر الكتب الدراسية لوزارة المعارف. وكان المنهج حتى أواخر ستينيات القرن العشرين معنياً بشكل أساسي بحاجات بناء الأمة وخلق هوية

أولمرت في زيارة لأحدى المدارس

قومية متجانسة، ومن أجل ذلك استخدم آليات الإنكار والإلغاء والاستثناء تجاه العرب (Bar–Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Podeh، ٢٠٠٠).

وقد رأى Bar–Gal (١٩٩٤)، على أية حال، حدوث تغيير في طريقة الكتب المدرسية لموضوع الجغرافيا التي كتبت بعد ذروة حرب ١٩٤٨، فيما يتعلق بالفلسطينيين العرب من مواطني إسرائيل. لقد وجد عدداً من علامات نزع الشرعية أو الإشارة إليهم كبدائيين متخلفين، أو اعتبارهم "العدو"، أقل مما كان عليه الأمر في السابق. في هذا الوقت، كان الفلسطينيون في إسرائيل يعيشون في ظل حكم عسكري وضع الكثير من العوائق أمام تحركاتهم وأمام كل فرص تطورهم الاجتماعي والتربوي والاقتصادي. من أجل ذلك، أقرت الحكومة الإسرائيلية قوانين غيرّت واقع الأكثرية الفلسطينية في إسرائيل إلى "حاضرون ـ غائبون" وسهلت المصادرة المكثفة للأراضي الفلسطينية والممتلكات (Abu–Saad، ٢٠٠٦). وفي فترة ندرة اتصال اليهود الإسرائيليين بمواطنيهم الفلسطينيين العرب، أو غياب هذا الاتصال، أقرَّت وزارة المعارف كتباً دراسية تعيد تصنيفهم إلى "عرب إسرائيليين"، جرى تنميطهم بشكل أقل سلبية من العرب الذين يعيشون وراء حدود الدولة، وصوّروا عرقياً على أنهم يندمجون بالمجتمع اليهودي الإسرائيلي. وشددت الكتب الدراسية أيضاً على المعاملة الطيبة التي يحظى بها العرب الإسرائيليون من قبل السلطات، مثل توفير الخدمات التعليمية والصحية وخدمات الرفاه، وكثير من مظاهر التقدم والعصرنة، إضافة إلى المساواة التامة. ومرة أخرى كانوا "حاضرون" بالمعايير التي أراد المربّون الإسرائيليون اليهود أن يتصوروهم فيها، ولكنهم "غائبون" بمعايير تمثيلهم لأنفسهم وفي وقائع حياتهم اليومية.

بين أواخر سبعينيات القرن الماضي وأوائل تسعينياته، بقيت السمة السائدة لكيفية تصوير العرب في كتب التاريخ والجغرافيا والمدنيات والعبرية (المطالعة) في هذه الفترة سلبية (Bar–Tal، ١٩٩٨؛ Bar–Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Bar–Tal and Zoltak، ١٩٨٩؛ Po–deh، ٢٠٠٠). في دراستهما لكتب المطالعة العبرية التي نُشرت في السبعينيات والثمانينيات، وجد Bar–Tal and Zoltak (١٩٨٩) فيما يتعلق بتصوير العرب أنه:

في ٥٠,٧٪ من المواضيع، كان التقديم سلبياً، وفي ٢٩,١٪ كان حيادياً، وفي ال ٢٠,٢٪ الباقية كان إيجابياً. وكانت معظم الصور الإيجابية في سياق التقديم الفردي. وفي غالبية (٦٠٪) وصف السلوك و ٤٦٪ من السمات الشخصية عزيت إلى العنف والعدوان. وفي هذا السياق، ظهرت بكثرة علامات نزع الشرعية من مثل "وحوش آدمية"، "متعطشون للدماء"، "عصابات قتلة"، "متسللون وخونة"، أو "لصوص". وعزت الكتب ٨٢٪ من حالات الاحتلال التي تمت إما إلى عنف العرب (جنود، ولصوص، أو أفراد عصابات) أو إلى الزراعة البدائية والعمل اليدوي. وكان ١٢٪ فقط من العرب هم الذين قدموا كمحترفين أو كعمال من ذوي الياقات البيضاء. ويعزى التقديم الإيجابي للعرب إلى حالات غير محددة في الغالب، في أوقات غير محددة، إما في الصحراء، أو في أماكن غير محددة، وغالباً ما يكون ذلك في أساطير عن الشرق الغريب. (ص ١٦٨).

معظم مواد المنهج التي كتبت عن الفلسطينيين العرب وتاريخهم أعيد تشكيلها لتناسب أسس الميثولوجيا الصهيونية. على سبيل المثال، فإن كتاباً مدرسياً لتلاميذ الصفوف الوسطى والعليا وضع بتكليف من وزارة المعارف، هو التراث الثقافي للبدو في النقب

(Ben-David and Shohat، ٢٠٠٠)، يصف البدو العرب الفلسطينيين بطريقة تتوافق مع الرواية الصهيونية للتاريخ، كما يقدّم سنداً قوياً لسياسة الدولة في مصادرة الأراضي وفي تعريفها للبدو بأنهم غزاة وسكان غير شرعيين في أراضيهم الخاصة. وفي الصفحة الأولى من الفصل الذي يتحدث عن أصل البدو وتاريخهم، الذي غطى الفترة من زمن النبي إبراهيم حتى الوقت الحاضر، يتكرر تعبير "أرض إسرائيل" أكثر من عشر مرات في الصفحة الواحدة (أنظر ص ٩). ولا حاجة إلى القول إن كلمة "فلسطين" لم تظهر قط. والبدو الفلسطينيون العرب غير موجودين، وبلادهم لا تاريخ لها، ولا هوية إلا باعتبارها "أرض إسرائيل". وهكذا يبدأ الكتاب بمحو تاريخ بدو النقب كجزء مكمّل للشعب الفلسطيني الذي سكن المنطقة أكثر من خمسة قرون. وبدلا من أن يعتبروا السكان القدامى، والاصليين في الأرض قبل إقامة دولة إسرائيل عام ١٩٤٨، تم تصنيف بدو النقب بأنهم "مستوطنون" دون جذور، أو "مهاجرون" إلى "أرض إسرائيل".

هذا التحويل الميثولوجي للمنهج التاريخي يبقي صورة العربي، والفلسطيني العربي على وجه الخصوص، كعدو تاريخي وغير عقلاني. وقد وصف تلميذ مدرسة ثانوية يهودية في السابعة عشرة من عمره محتويات الكتب الدراسية في المدارس اليهودية ووجهات النظر التي يعبر عنها بعض المدرسين اليهود كما يلي:

تخبرنا كتبنا بشكل رئيسي أن كل ما يفعله اليهود جيد وشرعي وأن العرب مخطئون وعنيفون ويحاولون إبادتنا... ونحن متعودون على سماع الشيء ذاته، وجه واحد فقط من الرواية. إنهم يعلموننا أن إسرائيل أصبحت دولة عام ١٩٤٨ وأن العرب بدأوا الحرب. وهم لا يذكرون ماذا حدث للعرب، ولا يذكرون قط أي شيء عن اللاجئين العرب الذين اضطروا لترك بلداتهم وبيوتهم... بدلاً من التسامح والتصالح، تزيد مواقف الكتب وبعض المدرسين من كراهية العرب (Meehan، ١٩٩٩، ص ٢٠).

لقد تحول المنهج في المدارس الإسرائيلية اليهودية إلى آلة صريحة وضمنية لبناء العنصرية والأنماط المهددة والرواية التاريخية من طرف واحد. وهو ما أصبح جزءاً من النفسية اليهودية الإسرائيلية، بفضل الجهاز التعليمي بكامله؛ ما وفر بدوره أساسا لخلق مجتمع عميق الانقسام، يحمل داخله كلّ ممارساته العنصرية. وكأكاديمي إسرائيلي سابق، يشرح Ben-Dor تجربته التربوية في جهاز التعليم اليهودي:

كان كل تعلّمي في إسرائيل ذا وجه واحد، يتعامل مع الآخر كعدو، من المجرمين، المشاغبين، الإرهابيين... دون أي تلميح، بأية طريقة، إلى آلامهم وتطلعاتهم. فيما يخص أساتذتي، وكنتيجة لذلك بالنسبة لي أيضا، ولسنوات طويلة، كانت الصهيونية خارج مجال اللوم: كان الأمر عودة إلى الأرض الموعودة نتيجة للاضطهاد، وكان تجفيف المستنقعات، وبناء دولة تقوم على العبقرية اليهودية (Ben-Dor، ٢٠٠٥).

لقد تحول المنهج في المدارس الإسرائيلية اليهودية إلى آلة صريحة وضمنية لبناء العنصرية والأنماط المهددة والرواية التاريخية من طرف واحد. وهو ما أصبح جزءاً من النفسية اليهودية الإسرائيلية، بفضل الجهاز التعليمي بكامله؛ ما وفر بدوره أساسا لخلق مجتمع عميق الانقسام، يحمل داخله كلّ ممارساته العنصرية.

وطبقاً لـ Podeh (٢٠٠٠)، فإن تحليل كتب التاريخ المدرسية للصفوف العليا التي صدرت مع نهاية تسعينيات القرن الماضي يشير إلى تغير مهم في تصوير الفلسطينيين، والوطنية الفلسطينية، والعرب، والصراع العربي الإسرائيلي. تضمن بعض هذه الكتب مؤخرا مواد من الأرشيف الحكومي المفرج عنه، كما اتجهت هذه الكتب نحو البحث التاريخي النقدي الذي ألقى مزيدا من الضوء المتوازن على الصراع، وصور الفلسطينيين العرب لأول مرة لا كمتفرجين أو عدوانيين وحسب، بل كضحايا للصراع أيضا. على أية حال، وحتى مع هذه المراجعات المحتفى بها بشدة للكتب الدراسية، فقد لاحظ Raz-Krakotzkin أنه:

... في كل الكتب الدراسية، ليست هناك خريطة واحدة تظهر الاستيطان العربي [في فلسطين ما قبل ١٩٤٨] . المستوطنات اليهودية فقط هي التي تظهر. وعموماً، فإن الأرض نفسها ليس لها تاريخ يخصّها، وتاريخ الأرض يقدَّم كتاريخ للأسطورة الصهيونية حولها. وكامل الفترة الواقعة بين الهيكل الثاني والاستيطان الصهيوني لا تُدرَّس على الإطلاق. إذ ليست لدى التلميذ الإسرائيلي أدنى فكرة عن الاستيطان في البلاد قبل ٤٨، وبمعنى آخر، ليست لديه فكرة عن تاريخ المهجّرين أنفسهم، وعن حياتهم قبل الطرد. وهكذا فإن الصورة الأسطورية للبلاد قد اختلقت باعتبارها "الأرض الموعودة لليهود لا كهوية ثقافية جغرافية حلَّ فيها الاستعمار [اليهودي] (١٩٩٩، ص ٥).

رغم الثغرات التي لاحظها Raz-Krakotzkin، إلا أن نشر كتب التاريخ الدراسية الجديدة قاد إلى إشعال الجدل في المجتمع الإسرائيلي. في تشرين الثاني ٢٠٠٠، قررت لجنة التربية البرلمانية أن تؤجل استخدام واحد من هذه الكتب الدراسية (عالم من المتغيرات، تحرير Danny Ya'akobi، ١٩٩٩). وعلى الأثر، ومع الشهر الأول (آذار ٢٠٠١) لليمور ليفنات كوزيرة للمعارف في حكومة شارون، أزالت الكتاب من المنهج لأنه يعكس، من وجهة نظرها،

بزيادة التقديم السلبي للعرب في الكتب الدراسية الإسرائيلية، ساهم جهاز التعليم اليهودي بشكل أوسع في تهميش الأقلية الفلسطينية بتقديمه القليل من المعرفة، إذا قدم، للتلاميذ اليهود، عن اللغة العربية أو الثقافة، بشكل مباشر، بدلاً من تصفيتها من خلال العدسات الصهيونية. وبالرغم من أن العربية هي إحدى اللغتين الرسميتين في إسرائيل، إلا أن دراسة العربية غير إلزامية في المدارس اليهودية كموضوع في الثانوية العامة (بمعنى أن تكون مطلوبة للحصول على الشهادة الثانوية). ويدرس اللغة العربية اختياريا أقل من ٤٪ من تلاميذ الثانوية اليهود، كأحد مواضيع امتحان الثانوية العامة

منظور ما بعد الصهيونيين (Lazaro، ٢٠٠٢). وقد استندت معارضة ليفنات للكتاب على أن ٣٠٪ منه فقط يتعامل مع الصهيونية وإسرائيل والهولوكوست، مقارنة ب ٦٠٪ في كتب التاريخ الدراسية الأخرى. وفوق ذلك، وفي مقالة في معاريف (٧ آذار ٢٠٠١) صرّحت بأنه " لا توجد أمة تدرس تاريخها من وجهة نظر العدو أو من وجهة نظر الأمم المتحدة. دولة إسرائيل دولة يهودية ديمقراطية وهذا ما يجب أن يوجه منظور الجهاز التعليمي" (مقتبس لدى Al–Haj، ٢٠٠٥، ص٥٥). كما حذفت ليفنات أشعار الشاعر الفلسطيني محمود درويش، التي تتحدث عن الوطنية الفلسطينية والحنين إلى الوطن من المنهج اليهودي الاختياري (Lazaro، ٢٠٠٢). وفي تحليل Al–Haj (٢٠٠٥) للكتب الدراسية اليهودية المجازة للاستخدام في المدارس اليهودية، ورد ما يلي:

هذه الكتب الدراسية، مثل سابقاتها، لا تقدم رواية بديلة ولا تمنح الرواية الفلسطينية شرعية الرواية المنافسة. وجهة النظر العربية غائبة، حتى بين هيئة التحرير... ليس هناك عربي واحد بين الكتاب والمستشارين لأيّ من هذه الكتب مع أن المربين اليهود والأكاديميين والمستشارين منخرطون بشكل مكثف في صياغة منهج التاريخ للمدارس العربية في إسرائيل. ويمكننا أن نستنتج لذلك أن الكتب الدراسية الجديدة لا تمثل اختراقاً. بل إنها تعكس علاقات القوة في المجتمع الأوسع وتؤسس آلية أخرى لنشر الأيديولوجيا السائدة. (ص ٦٧).

واعتبر Bar–Tal and Teichman (٢٠٠٥) ردة الفعل ضد التغيير الاسميّ في المنهج الجديد إشارة إلى أن " جزءاً من المجتمع وممثليه يجدون صعوبة في قبول تغييرات في الكتب الدراسية، تناقش الرواية الصهيونية" (ص ٧٢–٧٣). وقد أشاروا فوق ذلك إلى أن ردود الفعل كانت استجابة مضادة من قبل المجتمع الإسرائيلي "لاندلاع العنف" مع انتفاضة الأقصى في أيلول ٢٠٠٠. واستنتجوا أنه ما دام آباء الجيل الحالي وأجداده تلقوا باستمرار صورة سلبية عن العرب في الكتب الدراسية، فهناك حاجة إلى سنوات عديدة، بل عدة أجيال، لإعادة الكتابة والتعريف لتقديم متوازن للعرب في الكتب الدراسية، دون أنماط سلبية وعلامات نزع للشرعية. وطبقاً لهذا الجدل، على أية حال، فإن تحقيق التوجه ذاته في الكتب الدراسية يمكنه أن يطيل أمد الصراع ما دامت أجيال إضافية من الإسرائيليين اليهود تستمر في دراسة الكتب التي تستمر في تصوير الفلسطينيين باعتبارهم "الأعداء" وتنكر تاريخهم وشكاواهم المشروعة وتطلعاتهم وإنسانيتهم. والاستنتاج المنطقي الذي يمكن التوصل إليه من Bar–Tal and Teichman (٢٠٠٥) هو أنه من الضروري مراجعة الكتب الدراسية في المنهج العبري من أجل توفير صورة أكثر اتزانا للتاريخ الفلسطيني والطموحات، من أجل أن يبدأ الجمهور العبري في فهم جذور دائرة العنف، وربما أن يبدأ في تحطيمها. بدلاً من ذلك، فإن تركيزهم أحادي الجانب على كونهم ضحايا أعماهم، وما يزال يعميهم عن العنف الذي عانى منه ضحاياهم، وهو ما سيطول أمده بسبب التوجه التربوي الحالي الذي لا يخضع للنقد.

بزيادة التقديم السلبي للعرب في الكتب الدراسية الإسرائيلية، ساهم جهاز التعليم اليهودي بشكل أوسع في تهميش الأقلية الفلسطينية بتقديمه القليل من المعرفة، إذا قدم، للتلاميذ اليهود، عن اللغة العربية أو الثقافة، بشكل مباشر، بدلاً من تصفيتها من خلال العدسات الصهيونية. وبالرغم من أن العربية هي إحدى اللغتين الرسميتين في إسرائيل، إلا أن دراسة العربية غير إلزامية في المدارس اليهودية كموضوع في الثانوية العامة (بمعنى أن تكون مطلوبة للحصول على الشهادة الثانوية). ويدرس اللغة العربية اختياريا أقل من ٤٪ من تلاميذ الثانوية اليهود، كأحد مواضيع امتحان الثانوية العامة (Lev–Ari، ٢٠٠٣). وطبقا للمدير العام لوزارة المعارف ٢٠٠٣، رونيت تيروش، يشعر التلاميذ اليهود بالعداء تجاه اللغة العربية. وقد أوضحت تيروش أن:

[العربية] لغة مرتبطة بمواطنين يجعلون حياتك صعبة ويهددون أمنك. ومع ذلك، فإن التلاميذ يفهمون أن معرفة العربية تساعدهم

على رؤية الحياة في إسرائيل من خلال عيون العرب... وقد فكرنا بجعل اللغة العربية موضوعاً إجبارياً في الثانوية العامة، لكنا توصلنا إلى أنه إذا كان أقل من ١٠٪ من التلاميذ يتعلمونها اختيارياً، فسوف يكون من المستحيل فرضها بالقوة على الجميع (Lev–Ari، ٢٠٠٣).

بالطريقة نفسها، اختارت المؤسسة التعليمية الإسرائيلية التوجه نحو تعليم المدنيات كموضوع سياسي جدلي، لأنها تدرك أن في هدف تطوير هوية مدنية تغرس في التلاميذ، تهديدا للهدف الأوّلي الخاص بتطوير هوية صهيونية ويهودية وغرسها في التلاميذ (Barak، ٢٠٠٥). بعد مجموعة من العقود الأولى لإنشاء إسرائيل، لم يتضمن منهج المدنيات قيما عالمية أو ديمقراطية، بل ركز بدلا من ذلك على التعليم الصهيوني لبناء الأمة اليهودية (Barak، ٢٠٠٥؛ Ichilov، ١٩٩٣). وفي ثمانينيات القرن الماضي، وبعد أن قتل ناشط سلام يهودي في إحدى المظاهرات، ونجحت الحركة السياسية العنصرية كاخ في دخول البرلمان الوطني، برزت دعوة جماهيرية لتعزيز التركيز على مزيد من القيم العالمية والديمقراطية في منهج المدنيات. ومن الطريف، على أية حال، أن المبادرات لإصلاح المنهج قد وضعت دائما ضمن برنامج وحدات وزارة المعارف التي تعنى بتعليم القيم اليهودية، وتابعة لها (Barak، ٢٠٠٥).

اعتمد منهج المدنيات الجديد الذي طرح عام ٢٠٠١على كتاب دراسي بعنوان، أن تكون مواطناً في إسرائيل: دولة يهودية وديمقراطية (Adan، Asheknazi and Alperson، ٢٠٠٠)، الذي ترجم أيضا إلى العربية للاستخدام في المدارس العربية. وقد تحدث الكتاب عن مواضيع رسمية تخص مؤسسات الدولة ونشاطاتها، وعن القيم الديمقراطية، وحقوق الإنسان والأقليات، وحدود الديمقراطية، ووجود فجوات في المجتمع الإسرائيلي (من أمثال: اليهود – العرب، الأشكنازي – المزراحي، المتدين – العلماني، والطبقة/ الاجتماعية الاقتصادية). ويركز الفصل الأخير من الكتاب على سؤال عما إذا كانت الدولة قادرة على أن تكون يهودية وديمقراطية في الوقت نفسه، باستخدام اقتباسات شاملة من مقالات بروفسورة يهودية إسرائيلية (غابيزون) يجيب بشكل إيجابي، وأكاديمي فلسطيني إسرائيلي (منّاع) يجيب بشكل سلبي (Gordon، ٢٠٠٥). أما التمرين الأخير في نهاية الفصل فيسأل التلاميذ أن يجيبوا عن سؤال "إن كانت تصلح اقتراحات البروفسورة غابيزون لجسر الفجوة بين القوميتين (اليهودية والعربية) ويمكن اعتبارها إجابة على المشكلة التي يثيرها د. مناع -أن دولة إسرائيل ليست دولة مواطنيها العرب" (ص ٥٧٣، مقتبس في Gordon، ٢٠٠٥، ص ٣٤٧). الطريقة التي صمم بها السؤال بعناية لتحديد الحلول التي يطلب من التلاميذ أن يقتصروا عليها ضمن مقترحات البروفسورة غابيزون، لا تفيد بشيء، بينما يقدَّم الدكتور منّاع كمثير للمشكلة، لا كمقترح آخر للحلول، أو كبديل شرعيّ لوجهة النظر. عرضت الفوقية في الرتبة الأكاديمية، وفي افتراض الخبرة بذكاء أمام اهتمام التلاميذ عن طريق إلحاق الرتبة الأكاديمية لكلا الكاتبين في السؤال. Gordon (٢٠٠٥)، الذي عمل رئيسا للسكرتاريا التربوية في وزارة المعارف الإسرائيلية، أبرز هذا النص باعتباره "نموذجا للتربية الجيدة" التي تمكّن التلاميذ من مواجهة المشاكل الأخلاقية في مجتمعهم ومحاولة حلها، "إذا تم التعامل معها بشكل حساس من قبل مدرس مؤهل (ما يستلزم قدرة على تعطيل وجهات النظر العاطفية الزائدة وغير العقلانية والنمطية، وقدرة على تعليم التلاميذ أنه ليست هناك أجوبة بسيطة واضحة على مثل هذا السؤال)" (ص. ٣٧٤).

وفي حين اعتبرت Barak (٢٠٠٥) المنهج الجديد تحسينا مهما للبرنامج السابق الخاص بالمدنيات، إلا أن ذلك لم يكن مصحوباً بزيادة مناسبة في الساعات الدراسية المخصصة لتعليم المدنيات، ما يعيق التنفيذ. وقد أشارت أيضا إلى أنه حتى وقت قريب لم تكن هناك برامج تدريب للمدرسين أو توجيهات خاصة بمدرسي المدنيات، لذلك فإن معظم الذين يقومون بتدريس هذه المادة هم فقط ممن حصلوا على تدريب في التاريخ العام أو العلوم الاجتماعية. وذكر Pinson (٢٠٠٥) أن المنهج الجديد فشل في العمل كأداة لتنمية المواطَنة العامة لجميع المواطنين في الدولة. بدلاً من ذلك، استمر في تعريف دولة إسرائيل كدولة يهودية القومية، ووضع احتمالات لبعض التعريفات (مثل، دولة لكل مواطنيها) كهامش. وبسبب توجهه العرقي، لم يكن قادراً على تعزيز التنمية الخاصة بهوية مدنية عامة لجميع مواطني الدولة، أو يتقبل الصدق في موضوع الصراع بين دولة يهودية القومية والقيم الديمقراطية (Barak، ٢٠٠٥).

نزع الشرعية متعدد الوجوه عن العرب في منهج المدارس اليهودية وفي كتبها الدراسية بات متخللاً في السمات الأخرى للثقافة الإسرائيلية اليهودية، بما في ذلك النشاطات خارج المنهج، والأدب. عملية تعليم التلاميذ اليهود قيم الشعب اليهودي وتراثه وتاريخه، مشبعة بأنماط عنصرية للعرب، تقبل دون مناقشة . إن لم يكن دون وعي . من قبل جهاز التعليم الرسمي والمجتمع الإسرائيلي على حد سواء. على سبيل المثال، ففي ١٥ تشرين الثاني ٢٠٠١، نشرت جريدة إسرائيلية يهودية محلية في نتانيا

"إيمتساع نتانيا" قصة احتفال في مدرسة ابتدائية محلية تحت عنوان "العرب معتادون على القتل":

هذا الحدث المثير للرّجفة مأخوذ من مخطوطة لتلاميذ الصف الثاني في احتفال أقيم بمناسبة تسلّمهم نسخهم من التوراة في مدرسة هدار هاشارون الابتدائية...، عندما يسجلون، مثل جميع زملائهم في البلاد، بداية دراستهم للتوراة... وقد بدأ العرض؛ وصعد التلاميذ إلى المنصة كمجموعة... تمثل مختلف الأمم، في إعادة أداء أسطورة تسلم إسرائيل للتوراة. وقد حمل التلميذ الذي مثل الملاك توراة ودار بين مختلف الأمم، يقدم لكل أمة نسخة من التوراة والوصايا العشر. المجموعتان الوحيدتان اللتان ارتدتا ملابس تمثلهما هما مجموعة العرب، التي ارتدى أفرادها الكوفية، واليهود، الذين ارتدوا اليرمولكا.

خلال الاحتفال، التقى "الملاك" "الشعب العربي" الذي سأل، مثل غيره من الشعوب: "ماذا كتب في التوراة؟" قال الملاك: "لا تقتل". فأجاب الأطفال على شكل كورس: "لا، نحن لا نريدها، لأننا معتادون على القتل"، ومضت الطريق نحو مجموعة أخرى، "الشعب اليهودي". لم يسأل الشعب اليهودي أي سؤال؛ لقد أجابوا ببساطة، [مع نشيد من التوراة]، "نحن سنفعل، وسوف نستمع". (مقتبس في Sikkuy Report، ٢٠٠٢، ص ٥١).

موقف الصحيفة من هذا الحدث التربوي كان النشر دون أي نقد؛ ودون أن تحصل على تعليق من السلطات التعليمية المحلية أو القومية.

وامتد تأثير التصوير السلبي للعرب في المنهج اليهودي خارج أسوار المدرسة، وتم تخلله ودعمه من قبل أدب الأطفال في إسرائيل. وأفادت الأبحاث أن أدب الأطفال جزء مهم من عملية بناء الواقع لديهم (Taxel، ١٩٨٩). ويستطيع الأدب أن يلعب دورا في تشكيل الأنماط الخاصة بالجماعات الأخرى وأن يؤثر في التحامل والعاطفة تجاهها. كما يميل الأطفال أيضا إلى التماهي مع شخصيات الكتب أكثر من الكبار، وهم يستخدمونها كنماذج للسلوك (Bar–Tal and Teichman، ٢٠٠٥؛ Zimet، ١٩٧٢، ١٩٧٦).

وقد أنجزت دراسات عدة حول أدب الأطفال في إسرائيل، من بينها دراسة Cohen (١٩٨٥) التي حلل فيها تقديم العربي في أدب الأطفال العبري من خلال ١٧٠٠ كتاب، ودراسة El–Asmar (١٩٨٦)، التي ركزت على مائتين وخمسة كتب تصف العرب بشكل مكثف. كان النمط في كل القصص تقريبا متشابها: العربي العنيف القذر القاسي الجاهل الذي يريد إيذاء اليهود. (أنظر جدول ١).

جدول ١

صورة العربي

الصورة	الوصف
من هو العربي؟	هل تعرف من هو العربي؟ أبنر يعرف. "إنه يعرف أن العرب ينهضون مبكرين في الصباح، ربما مبكرين أكثر من والده. من الممتع مراقبتهم، والاستماع إلى طريقتهم في الكلام، لأن العرب أناس مسلّون." "يلبس العربي رداء ويلف منديلاً حول رأسه مثل المرأة. لكنه كثيرا ما يرفع رداءه ويضع شيئا منه في سرواله بحيث يمكن مشاهدة سرواله الأسود. سرواله، الذي يشبه سروال الفارس، إلا أنه بثلاثة أرباع طوله. وهو ضيّق جدا عند الكاحلين، وواسع جدا بين الساقين؛ واسع إلى الحد الذي يمكن أن يتسع لثلاث بطيخات." من هو الطفل العربي؟ "يرى أبنر في بعض الأوقات في شارع القرية أولاداً عرب وحتى بنات عرب. وقد لاحظ أبنر أن معظم الأطفال العرب يسيرون حفاة ويرتدون كل أنواع الخرق والملابس الرثة." "هناك أيضا بعض من يملكون الكثير من المال، لكنهم يكنزون مالهم ولا يشترون ملابس أو أحذية. كما أنهم يشترون القليل من الطعام أيضا؛ وغالبا ما تراهم يكتفون بالخبز والزيتون أو البصل." "إذا كانوا يملكون المال، فلماذا لا يلبسون بشكل أفضل؟ ولماذا لا يأكلون بشكل صحيح؟" "هذا ما تعوّدوا عليه..." Margalit، ١٩٥٩: ١١–١٤، وردت في El-Asmar، ١٩٨٦: ٧٤ – ٧٥).
العربي اللص	"راقبهم!" صرخ الوالد على أبنر، عندما توجه إلى البيت ليحضر المال من أجل أن يدفع للعرب ثمن قشّهم. لم يعرف أبنر ما الذي عليه أن يحرسه. قال والده: "أبنر، اتبعهم حتى البوابة وتأكد من أنهم لم يأخذوا شيئاً". سأل أبنر ذات مرة: "أبي، هل صحيح أن كلّ العرب لصوص؟" تساءل الوالد باستغراب: "من قال لك ذلك؟ عليك ألا تتحدث بهذا الشكل." وشعر الأب بالارتباك، وقال: "هناك كل أنواع العرب. وبينهم يوجد لصوص أيضاً. من المستحيل أن تعرف أي العرب لصوص وأيهم ليسوا كذلك". سأل أبنر: "ألا يوجد لصوص يهود؟" "يوجد.. ليس هنا.. يوجدون في المدينة. في قريتنا، كل الناس شرفاء ولا أحد يسرق". "لكن، ألا يغضب العرب لأنهم يراقبون وكأنهم لصوص؟" "ربما كانوا غاضبين، لكن ماذا نستطيع أن نفعل؟" (Margalit، ١٩٥٩: ١١ – ١٤، وردت في El-Asmar، ١٩٨٦: ٧٣ – ٧٤).

العربي القذر	"كان مكانهم محتلاً من قبل عصابة من الأطفال واليافعين الذي يتحركون عراة كما ولدتهم أمهاتهم: قذرين، شعرهم أشعث وعيونهم دامعة. أحاطوا بهم من كل الجهات، ببطون كبيرة منتفخة تبرز مثل قرب الماء". "عندما دخلوا القرية، أصبحوا محاصرين برائحة الفحم التي تميز القرية العربية والتي تعمق اكتئابها." (Semoli، ١٩٥٣: ٢٢، وردت في El-Asmar، ١٩٨٦: ٧٦).
العربي اللاعن	ليدخل الشيطان روح أجداد اليهود؛ ولتحل لعنة الشيطان عليهم؛ وليلعنهم النبي بقية حياتهم. لا تأجيل للهجوم عليهم. كان الرجل المسلّح يلعن ويطلق النار بالتناوب، وبشكل مستمر، وفي كل الاتجاهات". (Eliav، ١٩٧٥: ٨٨، وردت في El-Asmar، ١٩٨٦:٧٨). "هؤلاء العرب خبراء كبار في اللعن وهناك نكهة خاصة للشتيمة العربية." (Shahar، ١٩٦١: ٣٣، وردت في El-Asmar ١٩٨٦: ٧٨).
العربي الفاسد	"ألست خائفاً من أنهم سيخونونك ذات يوم؟"، سأل نيسيم بقلق... "يمكن أن يحدث ذلك بكل تأكيد، لكن ما دامت الحالة العامة كما هي، وما دمت أملك الكثير من المال في يدي، فليس هناك الكثير مما يمكن الخوف منه، لأن هؤلاء الشباب مستعدون لعمل أي شيء من أجل المال، حتى بيع أمهاتهم." (Eliav، ١٩٧٥: ٨٩، وردت في El-Asmar، ١٩٨٦: ٧٩).

وجد El-Asmar (١٩٨٦) أن ٤٠٪ من المائتين والخمسة كتب وضعت من قبل ثلاثة مؤلفين: Abner Karmeli أو اسمه المستعار On Sarig (٥٢ عنوانا)، Yigal Mosinson (٢١ عنوانا)، و Haim Eliav (٧ عناوين). ال ١٢٥ كتابا المتبقية كتبت من قبل ٦٠ مؤلفا يهوديا مختلفا. ومع أن هذه الكتب وضعت في الخمسينات والستينات والسبعينات من القرن العشرين، وكانت من أكثر الكتب مبيعا في زمنها، إلا أن الأطفال ما يزالون يقرأونها حتى الآن (Bar-Tal and Teichman، ٢٠٠٥). ووجد Cohen (١٩٨٥) أنه في ٦٣,٥٪ من ال ٢٥٠ كتاباً التي تحتوي على مادة حول العرب، كان هناك ترويج لنزع الشرعية. وقد صور العرب بسمات العنف والبدائية والدونية والتخلف. وفوق ذلك، وجد Cohen (١٩٨٥) تصنيفات نزع الشرعية والارتباط بالعنف لدى العرب في ٣٨٠ كتاباً من ال ٥٢٠ كتاباً التي قام بتحليلها والتي تميل إلى نزع الصفة الإنسانية عن العرب ونبذهم، على اعتبار أنهم لصوص وقتلة وقطاع طرق وجواسيس ومشعلو حرائق ورعاع عنيفون وإرهابيون وخاطفون، وهم "العدو الشرس". وفي ٨٦ من هذه الكتب، وجد المزيد من علامات نزع الشرعية، بما في ذلك: عديمو الإنسانية، ومحبو الحرب، والوحوش والمتعطشون للدماء والكلاب والذئاب المفترسة والأفاعي السامة.

يعكس ميل كتّاب أدب الأطفال اليهود للتركيز على تصوير العرب بمستوى أدنى، تلك الفوقية العرقية التي تشخص وجهة النظر اليهودية تجاه العرب؛ كما يعكس جهل الكتّاب، الذين لم يلتق عدد كبير منهم بأي عربي؛ إضافة إلى الميل العام للدخول في وصف نمطي للشرق العجيب (Regev، ١٩٤٨). وطبقا ل-Bargad (١٩٧٧)، قدم البدوي بأكثر الصور رومانسية في أدب الأطفال العبري، باعتباره "الكائن البدائي، في بيته، وسط الطبيعة المتوحشة للصحراء المخيفة؛ كان شيئا غريبا، مليئا بالغموض، والإثارة والاندفاع نحو العنف والبقاء الغريزي". (ص ٥٥).

هذا النوع من التشخيص موجود أيضا خارج أدب الأطفال، وفي كتابات شخصيات أدبية إسرائيلية معروفة، مثل عاموس عوز. وربما لا يوجد كاتب إسرائيلي يهودي آخر قادر على مناورة الحدود السيكولوجية العنصرية التي أقامتها الصهيونية مثل عاموس عوز (Sa'di، ٢٠٠٤). وفي قصة قصيرة بعنوان "البدو والأفعى" نشرت عام ١٩٦٥، وصف عوز التداخل الذي حدث بين سكان كيبوتس وجماعة من البدو، رحلت بسبب الجفاف نحو الشمال بحثاً عن الكلأ. غزو البدو الرحل لمنطقة الكيبوتس جلب معه الخراب، وأمراض الأقدام والأفواه، وتدمير الحقول المزروعة، واللصوصية. ماعز البدو السوداء (وهي حيوانات ملعونة، كما يقترح رمز لونها الأسود) كانت مخربة، تملك القدرة على تسلق السياج والتهام الأوراق الخضراء. تدور القصة حول شابة من الكيبوتس (غيئولا) والراعي البدوي، وهو شاب أسود اللون أيضا، مثل ماعزه. اعتبرته غيئولا بدائياً، حيوانياً، قبيحاً وشقياً، ومع ذلك أثار فيها رغبة جنسية استحواذية. وفي النهاية وقعت فريسة لرغبتها لأنها عندما أخذت تتخيل أموراً حوله، تسللت أفعى فوق جسدها ولدغتها، وبذلك وضعت حدا لغيئولا ورغباتها المحرّمة. وطبقا ل- Sa'di (٢٠٠٤)، كان هدف عوز الواضح هو أن يحوّل إلى دراما، تلك الهوة غير القابلة للجسر، التي تفصل المستوطنين الزراعيين الشرعيين والرواد المخلصين عن البدو البدائيين. وفوق ذلك كانت رسالته تشير إلى أن أية محاولة لاجتياز الهوة، حتى عبر الفانتازيا، ستكون خطرة، إن لم تكن مميتة.

خلاصة

في المحصلة، أود أن أثير سؤالا حول النتائج غير المباشرة، وربما غير المرئية، للتوجه التربوي الذي تبنته دولة إسرائيل، لصالح الأكثرية اليهودية. إن الصورة غير الإنسانية والعنصرية وغير التاريخية للفلسطينيين العرب، التي يرعاها جهاز التعليم اليهودي، لا تعمل على تشجيع اليهود الإسرائيليين كي يخلقوا مسافة وفوقية بينهم وبين الفلسطينيين العرب الذين هم مواطنون في إسرائيل وحسب، ولكنها تعمل على تعطيل أي جهد لحل الصراع على الأرض، والقومية، وحقوق الفلسطينيين العرب (سواء أكانوا يحملون الجنسية الإسرائيلية، أو يعيشون في الأراضي الفلسطينية المحتلة، أو يعيشون كلاجئين) ما داموا يصورون دون انتماء إلى شعب ودون تاريخ، أو كعدو غير عقلاني لا يوجد احتمال للتصالح معه.

ويستطيع الإنسان أن يتساءل عما إذا كان موقف دولة إسرائيل الحالي، النافي للإنسانية، والمؤمن بالتفرقة، والمعادي حتى للعرب الفلسطينيين من مواطنيها، يعمل لصالح الدولة بالفعل، على المدى البعيد، بالرغم من أن أيديولوجيتها ومنهجيتها تشير في الواقع إلى دولة تعددية عرقيا، فيها أقلية من السكان الأصليين تصل إلى خمس السكان. وفي الوقت الحاضر، تبدو الحالة مريحة للأكثرية اليهودية، وسوف يستمر جهاز التعليم العام في التغلغل فيها، بتأثيرات مهمة. لكن على أية حال، ومع تنامي الشعور بالمرارة والنفي وسط السكان العرب الفلسطينيين، فإن تهديدا للاستقرار السياسي والمدني سينمو أيضا.

وإذا بادرت الإرادة السياسية للأكثرية اليهودية إلى تغيير هذه الحالة، إما بسبب تغيرات أيديولوجية أو عدم استقرار سياسي، فإن أي جهد لن يكون ناجحاً دون القيام بتغييرات راديكالية في جهاز التعليم. إن النزعة الحصرية والاستشراقية، لا في المنهج وحسب، وإنما في أهداف الجهاز الكلية، يجب أن تخلع من الجذور، وأن تستبدل بأهداف وتطلعات ومناهج تعترف بتاريخ "الآخرين" وهويتهم، ممن يشكلون المجتمع الإسرائيلي؛ وأكثر أهمية من ذلك، يجب أن يسمح لهم بالتحدث عن أنفسهم، بدلا من نزع إنسانيتهم وإساءة تمثيلهم من خلال بدائل عدائية ووجهات نظر أبوية للأكثرية.

Bibliography

Abu- Saad, E. (2006) Palestinian education in Israel: The legacy of the military government, Holy Land Studies: Interdisciplinary Journal, Vol. 5 (1), pp.21-56.

Adan, H., Ashkenazi, V., and Alperson, B. (2000) To Be Citizens in Israel: A Jewish and Democratic State, Jerusalem: Ministry of Education and Culture. Curriculum Branch, Ma'a lot Press (Hebrew).

Al-Haj, M. (2005) National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel, Curriculum Inquiry, 35 (1), 47-71.

Apple, M. and Christian-Smith, L. (1991) The politics of the textbook. In M. Apple and L. Christian-Smith (Eds.), The Politics of the Textbook, pp.1-21, New York: Routledge.

Apple, M. (1990) Ideology and Curriculum (2nd ed.). New York: Routledge

Barak, M.(2005) Civics Education in Israel. Adalah's Newsletter. 18: 1-4. (Arabic) Website: http://www.adalah.org/newsletter/ara/sep05/ar1.doc

Bargad, W. (1977) The image of the Arab in Israeli literature, Hebrew Annual Review, 1, 53-65.

Bar-Gal, Y. (1994) The image of the "Palestinian" in geography textbooks in Israel, Journal of Geography, 93, 224-232.

Bar-Gal, Y. (1993) Moledet and Geography in one Hundred Years of Zionist Education. Tel Aviv: Am Oved. (Hebrew).

Bar-Tal, D. and Teichman, Y. (2005) Stereotypes and Prejudice in Conflict: Representations of Arabs in Israeli Jewish Society. Cambridge: Cambridge University Press.

Bar-Tal, D. (1998) The rocky road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli Textbooks, Journal of Peace Research, 35 (6): 723-742.

Bar-Tal, D. and Zoltack, S. (1989) The Arab image and Jewish-Arab relations in textbook. Magamot 32: 201-217. (Hebrew).

Ben David, J. and Shohat, M. (2000) The Cultural Heritage of the Bedouin in the Negev. Jerusalem: Negev Bedouin Educational Authority and Jeru-

Transfer and the Palestinians. London: Faber and Faber.
Meehan, M. (1999) Israeli textbooks and children's literature promote racism and hatred toward Palestinians and Arabs, Washington Report on Middle East Affairs, September, 19-20.
Orni, E., and Efrat, E. (1992) Geography in Israel. Tel Aviv: Achiasaf. (Hebrew).
Pinson, H. (2005) Between a Jewish and democratic state: Contradictions and tensions in the Civic Education Curriculum. Politika 14: 9-24 (Hebrew).
Podeh, E. (2002) The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000. Westport, CT: Bergin and Garvery.
Podeh, E. (2000) History and Memory in the Israeli Education System: The Portrayal of the Arab-Israeli Conflict in History Textbook, 1948-2000, History and Memory, Vol. 12
Prior, M. 1999. Zionism and the State of Israel: A Moral Inquiry. London: Routledge.
Raz-Krakotzkin, A. (1999) The textbook debate: No significant change in the perception of the history of Zionism, Within Israel and Palestine, XV (11): 1-6.
Regev , M. (1984) A Short Guide to Children's Literature. Jerusalem: Cana. (Hebrew).
Sa'di, A. (2004) Construction and reconstruction of racialised boundaries: Discourse, institutions and methods, Social Identities, 10 (2): 135-149.
Said, E. (1978) Orientaslism. New York: Vintage Books.
Schissler, H. (1989-1990) Limitation and Priorities for International Social Studies Textbook Research, International Journal of Social Education, Vol. 4
Semoli, E. (1953) The People of the Beginning. Tel Aviv: Massadah. (Hebrew).
Shahar, D. (1961) The Adventures of Ricki Ma'oz. Jerusalem: The Educational and Social Department of International Zionist Labor Union. (Hebrew).
Shapira, A. (1992) Land of Power: The Zionist Resort to Force, 1881-1948. Stanford University Press.
Sikkuy Report (2002) The Sikkuy Report 2001-salem institute for Israel Studies.
Ben-Dor, O. (2005) Academic freedom in Israel is central to resolving the conflict, Counterpunch, May 21-22. www.counterpunch.or/bendor05212005.html
Berghan, V.R, and Schissler, H. (eds.) (1988) Perceptions of History: International Textbook Research in Britain, Germany and the United States. Oxford: Berg Publishers.
Cohen, A. (1985) An Ugly Face in the Mirror: National Stereotypes in Hebrew Children's Literature, Reshafim: Tel Aviv (in Hebrew).
Dominitz, Z. (1956) Baptism of Fire. Tel Aviv: Yizra"el (Hebrew).
Down, A. (1988) Preface. In H. Tyson-Bernstein, A conspiracy of Good intentions: America's Textbook Fiasco. Washington, DC: Council for Basic Education.
Eden, S. (1971) On the new Curricula. Jerusalem: Maalot. (Hebrew).
El-Asmar, F. (1986) Through the Hebrew Looking-Glass: Arab stereotypes in Children's literature. London: Zed Books.
Eliav, H. (1975) The Children of the Old City Sink a Ship. Tel Aviv: Yesod. (Hebrew).
Firer, R. (1985) The Agents of Zionist Education. Tel Aviv: Hakibutz Hameuhad. (Hebrew).
Gordon, D. (2005) History textbooks, narratives, and democracy: A response to Majid Al-Haj. Curriculum Inquiry 35: 367-376.
Ichilov, O. (1993) Education for Citizenship in a Changing World. Tel Aviv: Sifriat Hapoalim (Hebrew).
Jacobmeyer, W. (1990) International Textbook Research. Goteborg.
Lazaroff, T. (2002) A roller-coaster year, Jerusalem Post Magazine, 8 March, p.12-13.
Lev-Ari, S. (2003) Know thy neighbor: The study of Arabic, Arab culture and the Koran could improve life in Israel, HaAretz, Feb. 26.
Luke, A. (1988) Literacy, Textbooks, and Ideology. London: Falmer Press.
Margalit, Y. (1959) Fire in the Woods. Tel Aviv: Newman. (Hebrew).
Masalha, N. (1997) A Land without a People: Israel,

(2003) The Future of Indigenous Peoples: Strategies for Survival and Development. Los Angeles: American Indian Studies Center, UCLA.
Zimet, S. (1976) Print and Prejudice. London: Hodder and Stoughton.
Zimet, S. (ed.) (1972) What Children Read in School. New York: Grune and Stratton.
Zohar, N. (1972) Arab's Image in a Reader. Master's Thesis submitted to the Hebrew University, Jerusalem (Hebrew).

الهوامش

1 Reader، نوع من الكتب الدراسية، يحتوي على تنوع من أجناس كتابية، مثل القصص القصيرة والأشعار ومقاطع من كتابات أدبية، إضافة إلى مقالات وصفية يتم اختيارها أو/و كتابتها من قبل معد (بار – تال، ٢٠٠٥).

2002. Jerusalem: Sikkuy, the Association for the Advancement of Civil Equality.
Sorkis, H., Raf, A. and Sharar, T. (eds.) (1991) Changes in the Geography of Israel. Jerusalem: Ma'alot. (Hebrew).
Taxel, J. (1989) Children's literature: A research proposal from a perspective of the sociology of school knowledge. In S. de Castell, A. Luke, C. Luke (Eds.), Language, Authority and Criticism: Readings on the School Textbook. London: Falmer Press, pp. 32-45
Ya'akobi, D. (1999) A World of changes (ed.). Jerusalem: Ministry of Education and Culture.
Yiftachel, O. (2003) Bedouin-Arabs and the Israeli Settler State: Land Policies and Indigenous Resistance, in Champagne, D. and Abu-Saad, I. (eds.)

صدر عن مدار

المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية
The Palestinian Forum for Israeli Studies (MADAR)