السياسات السلطويّة ومنظومة التعليم العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل

إسماعيل أبو سعد

جامعة بن غوريون، بئر السبع

ملخّص

جهاز التربية والتعليم الرسميّ في إسرائيل ملزم قانونًا بترسيخ قيم الثقافة اليهوديّة والولاء للدولة اليهوديّة. زد على ذلك أنّ سياساته ومناهجه تسهم في غرس وإرساء مواقف استعلائيّة لدى الطلّاب اليهود تجاه مواطني البلاد من العرب الفلسطينيّين، الأمر الذي يزيد من عمق الشرخ الاجتماعيّ المتجذّر بين اليهود والعرب الفلسطينيّين. ويحرص جهاز التربية والتعليم الرسميّ على إدامة حالة التبعيّة الثقافيّة، الاجتماعيّة-الاقتصاديّة والسياسيّة لدى الطلّاب الفلسطينيّين من خلال التخصيص غير المتكافئ للموارد والبرامج والخدمات، إلى جانب إملاء أهداف وغايات ومناهج دراسيّة تخلق وتعزّز لدى هؤلاء الطلّاب شعورًا بالاغتراب. في نهاية المطاف، ينعكس ذلك في تدنّي تحصيلهم العلميّ، قياسًا بنظرائهم اليهود. وعليه، فإنّ جهاز التربية والتعليم الرسميّ في إسرائيل يلعب دورًا محوريًّا في إقصاء وتهميش المواطنين من العرب الفلسطينيّين اجتماعيًّا، اقتصاديًّا وسياسيًّا. جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ مُصَمّم بطريقة تهدف إلى السيطرة على الأقلّيّة العربيّة وعلى الأغلبيّة اليهوديّة أيضًا، مساهمًا بذلك في استدامة حالة الانقسام العصيّة التي تخدم الرؤيّة الأيديولوجيّة المبنيّة على إستراتيجية "فرّق تسد".

مقدّمة

العديد من الدول تعرّف نفسها كديمقراطيّات ليبراليّة، بينما تدير شؤون الأقلّيّات والسكّان الأصلانيّين ضمن مناطق نفوذها، تكرّس وترسّخ، عن عمد أو عن غير عمد، سيرورات استعماريّة من خلال تطوير وتقديم خدماتها التعليميّة. في المقام الأوّل، قامت السلطات الاستعماريّة-الاستيطانيّة في جميع أنحاء العالم بتسخير منظومات التربية والتعليم العامّة للتعتيم على التاريخ والمعرفة المتوارثة للشعوب الأصلانيّة، وإعادة تأويلها، كما أشارت ماري باتيسيت (Battiste, 2018):

> نعي جيّدًا مدى ارتباط التعليم والسيطرة على المنظومة التعليميّة في مجتمعات المعرفة الإقصائيّة بالتمييز الصارخ والإقصاء والصراع، المتمثّلين بتدنّي التحصيل العلميّ في المدارس، انعدام الثقة بالنفس، الهويّات المشرذمة وضعف الوعي الذاتيّ، والقصور في تنمية القدرات. تعمّدت المجتمعات الاستيطانيّة الأوروبيّة التي طورّت هذه المنظومات تجاهل المعرفة الأصلانيّة، معتبرة إياها منظومات معرفيّة باطلة، واستخدمت الأبحاث لتدارس واستملاك هذه المعرفة الأصلانيّة لتحقيق أغراضها (ص 125).

الإيثوس القوميّ السائد في المجتمعات الاستيطانيّة، والذي يعرّفه أبو سعد (Abu Saad, 2019) كسرديّة الاستيطان الطلائعيّ والتقدّم فوق "أرض قاحلة"، يستدعي محو ثقافة وتاريخ الشعوب الأصلانيّة. تتناول ماستا (Masta, 2019) هذه الأيديولوجيا من منظور نقديّ، قائلة إنّها متجذّرة بعمق في قطاع التربية والتعليم، وتؤكّد أنّها تسعى للحدّ من سيادة الشعوب الأصلانيّة والمساس بتكاملها الثقافيّ بواسطة التشجيع على الانصهار، حتّى بواسطة طمس اللغات والممارسات الثقافيّة. يولّد ذلك شكلًا من أشكال المحو الثقافيّ يكرّس التهميش التاريخيّ. كما تشدّد على أنّ التصدّي لهذه المساعي ينطوي على تحدّي البنى المعرفيّة الأساسيّة المتمركزة حول الغرب ومواجهتها، وهي التي ترسّخ هذه السرديّات الاستعماريّة، ولا تكتفي بعرض تاريخ أكثر شمولًا. من المظاهر التاريخيّة لهذه الأيديولوجيا مفهوم "الأرض المباحة" (Terra Nullius) في أستراليا (Anderson, 2000)، والغرب الأمريكيّ القديم والسرديّة الصهيونيّة الأسطوريّة التي صوّرت فلسطين أرضًا بلا شعب لشعبٍ بلا أرض، وهي جميعها تبرّر الاستيطان بواسطة تأطير الأراضي غير المأهولة بوصفها أراضي خالية.

مع أنّ الصراع الفلسطينيّ-الإسرائيليّ لا يُعتبر بعد في الخطاب السياسيّ السائد مشروعًا "استعماريًّا-استيطانيًّا"، إلّا أنّ الفلسطينيّين الأصلانيّين مرّوا بتجربة مماثلة في موطنهم. في أواخر ثمانينات القرن التاسع عشر، انبثقت الحركة القوميّة الصهيونيّة عن مجموعة من المثقّفين اليهود في أوروبا، بهدف إقامة دولة يهوديّة في فلسطين. ارتكزت الصهيونيّة على المعتقد أنّ فلسطين كانت أرضًا تابعة للشعب اليهوديّ بحكم تواجده التاريخيّ فيها في العصور التوراتيّة. وعلى الرغم من مزاعم روّاد الصهيونيّة الأوائل أنّ فلسطين كانت "أرضًا بلا شعب لشعبٍ بلا أرض"، إلّا أنّ قادة الحركة الصهيونيّة كانوا مدركين تمامًا لحقيقة أنّ عدد السكّان العرب الفلسطينيّين كان يفوق عدد المستوطنين اليهود الأوروبيّين بأكثر من عشرة أضعاف في عام 1917، عندما تعهّد البريطانيّون بإقامة "وطن للشعب اليهوديّ" في فلسطين (Prior, 1999). حتّى مع استمرار موجات الهجرة اليهوديّة، عشيّة قيام دولة إسرائيل، ظلّ عدد السكّان الأصلانيّين ضعفي عدد المستوطنين الأوروبيّين (Hadawi, 1991; Lustick, 1980). ولكن خلال حرب عام 1948 وفي أعقابها، أكثر من 80% من السكّان الفلسطينيّين الأصلانيّين هُجّروا من أراضيهم، التي أصبحت لاحقًا دولة إسرائيل (Abu-Lughod, 1971; Jiryis, 1976). الفلسطينيّون الذين بقوا في إسرائيل تحوّلوا إلى أقلّيّة خاضعة لسلسلة قوانين أدّت إلى المزيد من التهجير وسلب الممتلكات (Lustick, 1980).

نتيجة لذلك، وفي أعقاب قيام الدولة اليهوديّة في عام 1948، واجه الفلسطينيّون الذين بقوا في وطنهم تحدّيات متعدّدة الأوجه في ظلّ الاستعمار. التفكيك القسريّ للمجتمع الفلسطينيّ أدّى إلى فصل العديد من الأفراد بشكل مفاجئ عن عائلاتهم ومجتمعاتهم، والذين تشتّتوا كلاجئين في الضفّة الغربيّة، قطاع غزّة، والدول العربيّة المجاورة. تسبّب هذا التشتيت بحرمان السكّان الباقين في موطنهم من قيادة مؤسّساتهم الاجتماعيّة والثقافيّة. اضطرّ هؤلاء أيضًا إلى إيجاد سبيلهم في الواقع الجديد إثر التحوّل الفجائيّ في مكانتهم، من أغلبيّة ذات مطامح وطنيّة، إلى أقلّيّة خاضعة ومُستعمَرة. في نهاية المطاف، أمليت عليهم الأنظمة القانونيّة وسياسات السيطرة الإسرائيليّة والتي تغلغلت في جميع مناحي الحياة، بما في ذلك حرّيّة التنقّل، الأراضي، التعليم، التطوير الاجتماعيّ-الاقتصاديّ، الرفاه الاجتماعيّ، المشاركة السياسيّة والإعلام. بلغت هذه السيرورات ذروتها في ممارسات الإخضاع والتمييز والتهميش الممنهجة (Peled-Elhanan, 2023; Jamal, 2017; Abu-Saad, 2011, 2019; Lustick, 1980; Sultany, 2017).

تطوّرت الآليات التي وظّفتها دولة إسرائيل للحفاظ على هيمنتها على السكّان الفلسطينيّين الأصلانيّين تدريجيًّا، ولكنّها ما زالت تؤثّر على ديناميكيّة علاقة المستوطِن/الأصلانيّ في المجتمع. منذ قيامها، فرضت الدولة اليهوديّة الفتيّة على الفلسطينيّين في إسرائيل حكمًا عسكريًّا مشدّدًا، تحكّم بجميع مناحي حياتهم، واستمرّ حتّى عام 1966. خضعت المناطق الفلسطينيّة للإغلاقات، وواجه السكّان الكثير من القيود على حرّيّة التنقّل، الاعتقال الإداريّ بدون تهمة أو محاكمة، والتهجير من البلاد. هؤلاء الذين خرقوا القيود تعرضّوا لمحاكمات عسكريّة (Abu-Saad, 2023, 2006; Baüml, 2017; Jiryis, 1976; Lustick, 1980; Masalha, 1997). إثر إلغاء الحكم العسكريّ في عام 1966، وُضعت آليّات بديلة لإدامة السيطرة على نطاق واسع.

تتمحور الورقة حول دور جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ في إطار منظومة السيطرة (ما بعد العسكريّة) بعد عام 1966، والتي طوّرتها الحكومة الإسرائيليّة للتحكّم بالمواطنين العرب الفلسطينيّين الأصلانيّين في إسرائيل، والذين يبلغ عددهم حاليًّا نحو 2.104 مليون نسمة، أيّ ما يعادل 21% من سكّان البلاد (دائرة الإحصاء المركزيّة، 2024، المصدر الأوّل). سأبيّن في هذه الورقة كيف تبلورت السياسات والمناهج والإدارة الحكوميّة لفرض هيمنة تعليميّة استعماريّة، مع تسليط الضوء على نجاحات الجهاز وإخفاقاته.

ديناميكيّة الهيمنة الإسرائيليّة

في عام 1966، ألغت الحكومة الإسرائيليّة رسميًّا الحكم العسكريّ المفروض على الأقلّيّة الفلسطينيّة، وانتقلت إلى منظومة سيطرة مدنيّة واسعة النطاق اتّسمت بالتفرقة، التبعيّة والتوظيف السياسيّ.

هدفت سياسة التفرقة الحكوميّة إلى الحفاظ على الفصل الاجتماعيّ، السياسيّ والإداريّ بين العرب الفلسطينيّين واليهود. أرسى الحكم العسكريّ الفصل الجغرافيّ بين هاتين المجموعتين، الأمر الذي استدعى إيجاد سبل بديلة لإدامة هذا الفصل الاجتماعيّ والاقتصاديّ بعد عام 1966.

منظّمات التمويل شبه الحكوميّة، مثل الوكالة اليهوديّة، المنظّمة الصهيونيّة العالميّة، والصندوق القوميّ اليهوديّ، ساهمت بشكل كبير في مساعي التفرقة هذه. أقامت هذه المنظّمات أطرًا تفضيليّة لأبناء الشعب اليهوديّ، بينما تعمّدت الإقصاء الممنهج للمجتمع الفلسطينيّ، حتّى دون أن تضطر الدولة لتطبيق سياسات

التمييز مباشرة. تولّت الوكالة اليهوديّة تاريخيًّا مسؤوليّة الاندماج الاجتماعيّ والاقتصاديّ في أوساط المهاجرين، وقد فاقت نفقات التنمية في هذا المضمار الميزانيّة الإجماليّة للدولة (Lustick, 1980; McDowall, 1989; Baüml, 2017). أحكمت الوكالة اليهوديّة سيطرتها أيضًا على جزء كبير من الاقتصاد الإسرائيليّ، بواسطة ملكيّتها الكاملة أو الجزئيّة لنحو 60 شركة رئيسيّة في إسرائيل، ممّا ساهم في تطوير وترسيخ اقتصاد يهوديّ متين، وتسهيل عمليّة استيعاب واندماج المهاجرين اليهود. وإلى جانب الصندوق القوميّ اليهوديّ، تمتلك الوكالة اليهوديّة شركة تطوير الأراضي الإسرائيليّة، والتي تدير مساحات شاسعة من الأراضي الحضريّة، المباني الصناعيّة، الفنادق والمنتجعات (Peled-Elhanan, 2023; Lustick, 1980; McDowall, 1989; Baüml, 2017).

الأراضي العامّة في إسرائيل خاضعة لإدارة سلطة أراضي إسرائيل الملزمة قانونًا، باعتبارها هيئة عامّة، بالتعامل على قدم المساواة مع جميع مواطني الدولة، دون التمييز ضدّ أيّة فئة. ولكنّ 50% من أعضاء المجلس الإداريّ لسلطة أراضيّ إسرائيل ممثّلون عن الصندوق القوميّ اليهوديّ، وهي منظّمة خاصّة يقضي تعريفها الدستوريّ بخدمة المصالح اليهوديّة حصرًا. وبالتالي، فإنّ المساحات الشاسعة التي صودرت في البداية من السكّان العرب الفلسطينيّين، والمناطق العامّة المحاذية للبلدات العربيّة، خُصّصت للصندوق القوميّ اليهوديّ للتغلّب باحتيال على التحدّيات القانونيّة المتعلّقة بحظر التمييز في إدارة وتطوير أراضي الدولة (Lustick, 1980; Masalha, 1997; Yiftachel, 1999). أدّت هذه السياسات إلى خلق واقعين منفصلين للسكّان اليهود والعرب الفلسطينيّين، بحيث حُرم العرب الفلسطينيّون من الكثير من الموارد المتاحة للسكّان اليهود. السياسة الثانية التي اعتمدتها الحكومة الإسرائيليّة لإحكام قبضتها على الأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة انطوت على إدامة حالة الاعتماد على البنية التحتيّة الاقتصاديّة للأغلبيّة اليهوديّة (Khalidi and Shihadeh, 2017; Lustick, 1980). تحقّق ذلك من خلال المصادرة الواسعة النطاق للأراضي العربيّة الفلسطينيّة وتردّي البنية التحتيّة والأسس الاقتصاديّة في البلدات الفلسطينيّة. الخسارة الكبرى للأراضي الزراعيّة وتهجير عدد كبير من المجتمعات المحليّة زادا من اعتماد العرب الفلسطينيّين على المجتمع اليهوديّ لإيجاد فرص عمل.

على الرغم من الفصل الصارخ بين السكّان العرب واليهود في المساكن وعلى المستوى الاجتماعيّ-الاقتصاديّ أيضًا، ظلّ السكّان العرب الفلسطينيون في حالة من التبعيّة والخضوع، بحيث تموضعوا في أدنى درجات السلّم الاقتصاديّ.

التبعيّة الاجتماعيّة-الاقتصاديّة المستمرّة للسكّان الفلسطينيّين الأصلانيّين ظاهرة بوضوح في التصنيف الاجتماعيّ-الاقتصاديّ للبلدات في دائرة الإحصاء المركزيّة، في عشرة عناقيد مختلفة (من الأدنى للأعلى). وفقًا للتصنيف الأخير، فإنّ 66% من البلدات العربيّة الفلسطينيّة مدرجة في أدنى ثلاثة عناقيد، 30% مدرجة في العنقودين الرابع والخامس، 4% في العنقودين السادس والسابع، بينما لم تصنّف أيّة بلدة في العنقود السابع حتّى العاشر (دائرة الإحصاء المركزيّة، 2024، الإصدار الثاني في قائمة المراجع).

الإستراتيجيّة الثالثة التي انتهجتها الحكومة لإحكام سيطرتها على الأقلّيّة الفلسطينيّة الأصلانيّة انطوت على التوظيف السياسيّ، أي استقطاب النخب أو القيادات المحتملة من خلال "المدفوعات الجانبيّة". هدفت هذه الإستراتيجيّة إلى تحصيل الموارد، تعزيز الرقابة المجتمعيّة الفاعلة واستمالة القيادات المحتملة (Lustick, 1980; Cohen, 2010). بالإضافة إلى ذلك، أسّست الشرطة وقوّة الأمن الداخليّ (جهاز الأمن العامّ) شبكة من العملاء والمخبرين الذين تمكّنوا من التسلّل إلى كلّ أسرة موسّعة في البلاد تقريبًا لتحقيق هذه المقاصد (Peled-Elhanan, 2023; Jiryis, 1976; Lustick, 1980; McDowall, 1989). على مدار سنوات طويلة، لم يكن بإمكان أيّ معلّم أو موظّف رسميّ فلسطينيّ الحصول على وظيفة من دون موافقة هؤلاء العملاء (Peled-Elhanan, 2023; Abu-Saad, 2011; McDowall, 1989; B Bäuml, 2010).

يتناول التحليل التالي دور جهاز التربية والتعليم بوصفه عنصرًا محوريًّا في منظومة الهيمنة الأوسع التي تفرضها الدولة.

التعليم في دولة إسرائيل كأداة للتفرقة وإحكام السيطرة

منذ قيام الدولة في عام 1948، تمّ تقسيم جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ إلى جهازيْن رئيسيّيْن: جهاز تربية وتعليم يضمّ تيّارات تعليميّة فرعيّة، مثل المدارس الدينيّة والعلمانيّة، وجهاز تربية وتعليم عربيّ.[1] ما زال جهاز التربية والتعليم العربيّ منفصلًا حتّى في البلدات المختلطة التي يقطنها سكّان عرب ويهود، ومن ضمنها حيفا، عكّا، اللدّ، الرملة ويافا. يختلف الجهازان عن بعضهما البعض في لغة التدريس وفي المنهاج، خاصّة في الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة. مع أنّ هذه التقسيمات الفرعيّة قد توحي بشكل من أشكال التعدّديّة التعليميّة، يشير تحليل معمّق للسياسات والمناهج إلى أنّها تسهم في ترسيخ الحواجز المادّيّة، الأيديولوجيّة والاجتماعيّة-الاقتصاديّة بين الأغلبيّة اليهوديّة المهيمنة، والأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة الأصلانيّة (Abu-Saad, 2011; 2019; Al-Haj, 1995; Peled-Elhanan, 2023; Coursen-Neff, 2005; Mar'i, 1978; Swirski, 1999).

كيف تسهم "الأهداف التربويّة" في إحكام السيطرة

جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ ملزم قانونًا بترسيخ قيم الثقافة اليهوديّة والولاء للدولة اليهوديّة. ينصّ قانون التعليم الرسميّ لعام 1953 على وجوب تحقيق الأهداف التالية في التعليم الرسميّ في إسرائيل:

> التعليم يجب أن يكون قائمًا على قيم الثقافة اليهوديّة والإنجازات العلميّة، وعلى حبّ الوطن والولاء للدولة وللشعب اليهوديّ، على ممارسة العمل الزراعيّ والحرف اليدويّة، التأهيل الطلائعيّ والسعي لبناء مجتمع قائم على الحرّيّة، المساواة، التسامح، التكافل ومحبّة الآخر (Mar'i, 1978, p. 50).

[1] هناك مدارس عربيّة حكوميّة وأخرى شبه خاصّة (في البداية، كانت معظمها مملوكة لمؤسّسات مسيحيّة). ولكن جميع المدارس، سواء كانت تتلقّى تمويلًا خارجيًّا/موارد ماليّة إضافيّة أم لا، كانت ملزمة بتطبيق منهاج دولة إسرائيل، وهي تتّبع نفس سياسات الدولة. لذلك، ولغرض تناول منظومة الهيمنة الإسرائيليّة، فإنّ المدارس العربيّة على مختلف أشكالها مدرجة ضمن نفس التصنيف.

على الرغم من مرور أكثر من سبعين عامًا على هذا التشريع، إلّا أنّ غاياته ما زالت مترسّخة عميقًا في السياسات التربويّة المعاصرة في إسرائيل، وقد كرُّست هذه الأهداف بواسطة السياسات الرسميّة، التعديلات التي أدخلت على القانون، المنهاج الرسميّ للدولة وتصريحات الكوادر العليا في وزارة التربية والتعليم (Abu-Saad, 2023, 2019; 2011). في عام 2001، وضعت وزيرة التربية والتعليم، ليمور ليفنات هدفًا إضافيًّا يدعو للحرص على اكتساب كلّ طفل في إسرائيل المعرفة والقيم المترسّخة في التقاليد اليهوديّة والصهيونيّة (Fisher-Ilan, 2001). في العقد التالي، شدّد وزير التربية والتعليم، نفتالي بينيت، ممثّل حزب "البيت اليهوديّ"، الداعم للاستيطان المستمرّ بواسطة إقامة مستوطنات يهوديّة على الأراضي الفلسطينيّة المحتلّة (البيت اليهوديّ - لأنّ إسرائيل هي موطننا اليهوديّ، انظر المادّة على الرابط: https://en.idi.org.il/media/7063/baityehudi_19platform.pdf)، وتعميق "محبّة الوطن والشعب [اليهوديّ] في المدارس الحكوميّة. وكان من المقرّر تحقيق ذلك بواسطة إنشاء وحدة "التربية اليهوديّة-الصهيونيّة"، كما جاء في الموقع الرسميّ للحزب (Roth, 2015)، حيث عُرضت أيضًا الرؤية الحزبيّة الأوسع بخصوص التعليم الرسميّ العموميّ:

> سنسعى لتعزيز الهويّة اليهوديّة-الصهيونيّة لدى الشبيبة الإسرائيليّة ولغرس قيم محبّة الآخر والشعب والدولة. على كلّ طفل في الدولة معرفة تاريخنا وأهمّ الشخصيّات اليهوديّة؛ سيّدنا إبراهيم، سيّدنا موسى، الأنبياء، شخصيّات يهوديّة من عهد الهيكل الثاني، موسى بن ميمون، هرتسل ومؤسّسي الصهيونيّة، دافيد بين غوريون وقادة الأمّة، وأبطال إسرائيليّين مثل يوني نتنياهو، حنة سينيش ويهوذا المكّابي. جهازنا التربويّ والتعليميّ في أزمة. ففي السنوات الأخيرة، تمّ تقليص عدد الساعات المخصّصة لدراسة التاريخ والأدب اليهوديّين والتوراة بـ 50%. عدد كبير من الأطفال لا يتعلّمون عن عهد الهيكل الثاني، ولا يعرفون شيئًا عن التراث الإسرائيليّ. (البيت اليهوديّ)

سعى بينيت جاهدًا لتحقيق رؤيته الحزبيّة. وردًّا على النقد الموجّه إليه عقب إصراره على تعزيز الهويّة والقيم اليهوديّة للدولة، غالبًا على حساب المبادئ الديمقراطيّة الأكثر شمولًا، وضّح وجهة نظره قائلًا إنّه:

لم يكن هناك سبب يدعو للاعتذار عن الرغبة في غرس وترسيخ القيم اليهوديّة لدى شبيبتنا [...] "وهنا، يُطرح السؤال حول ما إذا كانت إسرائيل دولة يهوديّة وديمقراطيّة أم دولة كسائر الدول الأخرى [...] . بصفتي وزيرًا للتربية والتعليم، أنوي بكلّ عزم تعزيز وترسيخ العنصر اليهوديّ في هويّة هذه الدولة". (Cheslow, 2016)

تكريس التفرقة والتقسيم بواسطة المنهاج الرسميّ

لا يخفى أنّ الكتب التعليميّة المدرسيّة هي أداة أساسيّة في التنشئة الاجتماعيّة وفي تعميم المعرفة المجتمعيّة (Bar-Tal and Teichman, 2005). في الدول الاستيطانيّة-الاستعماريّة، يوجد لهذا دور محوريّ في تمثيل المستعمِر والسكّان الأصلانيّين. تشكّل الكتب التعليميّة المدرسيّة حلقة وصل بين المعرفة الثقافيّة التي تمليها الدولة وبين الطلّاب. كسائر النصوص الأخرى، فإنّ الكتب التعليميّة المدرسيّة قد تسهم في التنوير ونشر الوعي العامّ و/أو فرض السيطرة الاجتماعيّة (Bar-Tal and Teichman, 2005). وقد أكّد على ذلك ميخائيل آبل وليندا كريستيان-سميث بقولهما إنّ:

النصوص هي عمليًا رسائل عن المستقبل. وبصفتها جزءًا من المنهاج الدراسيّ، فإنّ دورها لا يقلّ أهميّة عن منظومة المعرفة المنظّمة التي تحدّد شكل المجتمع. تسهم هذه النصوص في خلق كلّ ما يعتبره المجتمع مشروعًا وحقيقيًّا، وفي بلورة القوانين المُنزلة بخصوص المصداقيّة، ممّا يؤدّي إلى إعادة خلق المرتكز المرجعيّ الذي يحدّد جوهر المعرفة، الثقافة، المعتقد والمنظومة الأخلاقيّة (Apple and Smith, 1991, p. 4).

للكتب التعليميّة دور محوريّ في بلورة وتشكيل التجربة التربويّة والتعليميّة التي يعايشها الطلّاب، فهي تُملي إلى حدٍ كبير المنهاج الدراسيّ والمعرفة التي ستُنقل للطلّاب من خلال المواضيع الدراسيّة المختلفة، ويُنظر إليها عامّة كمرجعيّة معرفيّة رسميّة، موثوقة ودقيقة. تعتمد الكوادر التربويّة على هذه الموارد في الكثير من المؤسّسات التعليميّة بهدف التخطيط الناجع للدروس وتصميم المحتوى التعليميّ (Tyson-Bernstein, 1988). الاعتماد على الكتب التعليميّة بارز جدًّا في إسرائيل، حيث يتوجّب على المعلّمين الاستناد في عملية

التدريس إلى الكتب التعليميّة المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم. ينعكس هذا الإطار في بحث دانييل بار-طال ويونا طيخمان:

> بسبب مركزيّة جهاز التربية والتعليم في إسرائيل، تحدّد وزارة التربية والتعليم المبادئ التوجيهيّة المعتمدة في تطوير المنهاج الدراسيّ، وهي مخوّلة بالمصادقة على الكتب التعليميّة المدرسيّة. وبالتالي، تحدّد الوزارة الأهداف التعليميّة، المدرسيّة والاجتماعيّة المنشودة، بينما تعكس مضامين الكتب التعليميّة المعرفة التي تحاول المجموعة المهيمنة نقلها لأفرادها (Bar-Tal and Teichman, 2005, p. 159).

في المؤسّسات التعليميّة اليهوديّة، تُولى أهمّيّة بالغة لبلورة وترسيخ الهويّة الوطنيّة، التشجيع على المشاركة النشطة في المجتمع اليهوديّ، والسعي لتحقيق أهداف صهيونيّة. يرافق هذه المساعي غالبًا إنكار ممنهج وعدم اعتراف بالسرديّات التاريخيّة للسكّان العرب الفلسطينيّين الأصلانيّين (Abu-Saad, 2023, 2015, 2011; Al-Haj, 1995; Mar'i, 1978). عندما يتطرّق المنهاج إلى العرب الفلسطينيّين، يتمّ ذلك غالبًا من منظور استشراقيّ، بحيث يتمّ تصوير السكّان وثقافتهم بشكل ازدرائيّ. نقدَ المفكّر إدوارد سعيد هذه الظاهرة في كتابه **الاستشراق**، وما تلاه من تحليلات تدارست سُبل تمثيل الثقافات غير الغربيّة في الخطاب الأكاديميّ والسياسة والأدب الاستعماريّ وما بعد الاستعماريّ (Said, 1978). في تحليله النقديّ، سلّط سعيد الضوء أساسًا على السرديّة المزدوجة التي بلورتها القوى الأكاديميّة، السياسيّة، الاقتصاديّة والاستعماريّة الغربيّة، والتي تفترض تفوّق الغرب المستعمِر على المستعمَر - "الآخر"، غير الغربيّ، كتعريفه وفقًا للمعايير الغربيّة. هذا الإطار الاستشراقيّ صوّر الشرق ككيان منفصل، رجعيّ، لاعقلانيّ وسلبيّ، يتّسم بالطغيان ومقاومة التقدّم. وبالتالي، جرى تقييم الشرق دومًا قياسًا بالغرب، ووُضع في موقع "الآخر"، الدونيّ، والمهمّش.

بتبنّيها هذا المنظور الاستشراقيّ، رسّخت السياسات والمناهج الدراسيّة في المدارس اليهوديّة العلمانيّة والدينيّة مواقف انتقاصيّة تجاه مواطني الدولة الفلسطينيّين العرب على خلفيّة عرقيّة، الأمر الذي يزيد من الانقسام المجتمعيّ الراسخ بين اليهود والفلسطينيّين. بيّن بحث عن أدب الأطفال والكتب التعليميّة للمجتمع اليهوديّ الإسرائيليّ أنّ هذه المصادر تصوّر العرب عامّة كرجعيّين، غير منتجين وغير جديرين

بالثقة، بل ويبلغ بها الحدّ إلى تصويرهم كمسبّبين للعنف والشغب (Bar-Tal and Teichman, 2005; Bar-Tal, 2001, 1988; Meehan, 1999; Peled-Elhanan, 2023, 2012). وفقًا لتحليل بار-طال (Bar-Tal) لـ 124 كتابًا تعليميًّا للمرحلة الابتدائيّة، الإعداديّة والثانويّة، في القواعد، الأدب العبريّ، التاريخ، الجغرافيا والمدنيّات، تستعرض الكتب التعليميّة الإسرائيليّة في المدارس اليهوديّة السرديّة القائلة إنّ اليهود يخوضون صراعًا مبرّرًا، بل وإنسانيًّا أيضًا، ضدّ العدوّ العربيّ الذي يرفض الاعتراف بوجود وبحقوق اليهود في إسرائيل. تناولت نوريت بيليد-إلحنان مجدّدًا موضوع المنهاج المُقرّ رسميًّا في المدارس اليهوديّة الإسرائيليّة، مسلّطة الضوء على الجيل الأخير من الكتب التعليميّة في مواضيع التاريخ، الجغرافيا والمدنيّات، وقد استنتجت أنّ:

> تمثيل الفلسطينيّين، بصريًّا ونصّيًّا [...] ما زال محصورًا ضمن قوالب نمطيّة عنصريّة، أو أنّه غير قائم أصلًا، إذ يتمّ تصويرهم إمّا كعنصر سلبيّ "مجرّد من الصفات الفرديّة"، وإمّا كـ "نقطة عمياء"، بحيث يتمّ إقصاؤهم عن المكان الذي يفترض أن يتواجدوا فيه، مشكّلين فراغًا يستدلّ عليه من السياق، مثل كتاب أزيل من موضعه فوق رفّ المكتبة (Peled-Elhanan, 2012, p, 69).

خضعت هذه الكتب التعليميّة للمراجعة على مدار عقود، ولكن يتّضح من بحث بيليد-إلحنان أنّ الفروق بين "الأجيال" المختلفة من الكتب هامشيّة، خاصّة وأنّ جميعها ظلّت وفيّة وملتزمة أيديولوجيًّا "ببناء سرديّة تاريخيّة قابلة للاستخدام" في سياق الذاكرة الإسرائيليّة الجمعيّة. انطوى هذا الوفاء على الامتناع التامّ عن تحدّي الأيديولوجيا الإسرائيليّة-الصهيونيّة، وفي الوقت ذاته، دعم المزاعم بخصوص الحقوق التاريخيّة للشعب اليهوديّ في الأرض الفلسطينيّة، وضرورة الحفاظ على أغلبيّة يهوديّة، الأمر الذي يستدعي متابعة مساعي الإنكار والتهميش والسيطرة على السكّان الفلسطينيّين الأصلانيّين، وتجريدهم من الصفات الإنسانيّة (Peled-Elhanan, 2023, 2012). تتناول بيليد-إلحنان أيضًا دور الكوادر التربويّة، الذين ساهموا، علانية أو ضمنيًّا، في تكريس منظور غير نقديّ تجاه السرديّة الرسميّة، وتستنتج أنّ الأساليب التدريسيّة التي اعتمدها المعلّمون تجاهلت عمدًا إستراتيجيّات القراءة النقديّة، خاصّة وأنّ السياسات التعليميّة والتربويّة في إسرائيل تصدّت لمساعي دمج السرديّات المضادّة أو المساءلة حول السرديّة الرسميّة للدولة. عكست الكتب التعليميّة الإسرائيليّة بكلّ وضوح الظروف الاجتماعيّة التي أسهمت في صياغتها،

ولعبت دورًا محوريًّا في إدامة الخطاب السياسيّ والعسكريّ الاستعماريّ-الاستيطانيّ للدولة. وقد خلصت بيليد-إلحنان إلى أنّ:

> تمثيل الفلسطينيّين في الكتب التعليميّة الإسرائيليّة [اليهوديّة] يعمّق الجهل بخصوص الأوضاع الاجتماعيّة والجيوسياسيّة الراهنة، وبخصوص الخطاب التاريخيّ والجغرافيّ أيضًا... مع ترسّخ هذه الصور المشوّهة والخرائط المحرّفة عميقًا في أذهانهم، يلتحق الطلّاب اليهود الإسرائيليّون بالمؤسّسة العسكريّة لتنفيذ السياسات الإسرائيليّة تجاه الفلسطينيّين، وهم يجهلون واقعهم الحياتيّ، وبعد أن نشأوا وترعرعوا على العداء والخوف من الوجود الفلسطينيّ (Peled-Elhanan, 2012, p. 232).

كانت الباحثة الماوريّة سميث (Smith) أوّل من سلّط الضوء على مساهمة إنكار السرديّة التاريخيّة الأصلانيّة، من الأكاديميّين الأصلانيّين، سواء في الكتب التعليميّة أو ضمن النطاق الأوسع للخطاب الأكاديميّ، في دعم وترسيخ الأيديولوجيا الاستعماريّة. نتج ذلك، إلى حدٍّ ما، عن التصوّر بأنّ رؤى ومواقف الأقلّيّة الأصلانيّة مغلوطة وبدائيّة، ومن منظور أكثر نقديّة، لأنّ هذه الرؤى والمواقف تحدّت وتصدّت للنوايا والغايات الاستعماريّة (Smith, 1999). وفي سياق الدولة الإسرائيليّة الاستيطانيّة أيضًا، فإنّ الطمس الممنهج للسرديّة التاريخيّة للسكّان الفلسطينيّين الأصلانيّين انعكس باستمرار في المواد التعليميّة على مختلف أشكالها. كانت آليّة القمع هذه ضروريّة لتنشئة الطلّاب اليهود بطريقة عزّزت من دعمهم لأيديولوجيّات وممارسات الدولة الاستيطانيّة، بالإضافة إلى انفصالهم الأيديولوجيّ، وإن لم يكن ماديًّا، عن "المُستعمَرين".

نزع الصفة الرسميّة عن اللغة العربيّة

زاد جهاز التربية والتعليم اليهوديّ من عمق الفجوة بين اليهود والعرب الفلسطينيّين في المجتمع الإسرائيليّ بواسطة حصر معرفة الطلّاب اليهود باللغة والثقافة العربيّين لأضيق نطاق ممكن. مع أنّ اللغة العربيّة كانت إحدى اللغتين الرسميّتين للدولة حتّى عام 2018،[2] إلّا أنّ تعلّمها لم يكن إلزاميًّا في المدارس اليهوديّة، كشرط للتخرّج من المرحلة الثانويّة. وبالتالي، أقلّ من 4% فقط من طلّاب المرحلة الثانويّة اليهود اختاروا تعلّم العربيّة كجزء من الموادّ المدرجة في امتحانات البجروت (Mendel, 2014). وفقًا للمديرة العامّة لوزارة التربية والتعليم سابقًا، رونيت تيروش، حمل الطلّاب اليهود غالبًا مشاعر عدائيّة تجاه اللغة العربيّة، فقد أفادت بأنّ:

> [اللغة العربيّة] مقرونة بمجموعة تعوق حياتك وتهدّد أمنك. مع ذلك، يعي الطلّاب أنّ معرفة اللغة العربيّة ستساعدهم على رؤية الحياة في إسرائيل من منظور السكّان العرب [...] بحثنا إمكانيّة إدراج اللغة العربيّة ضمن الموادّ الإلزاميّة لنيل شهادة البجروت، ولكنّنا خلصنا إلى أنّه إذا كانت نسبة الطلّاب الذين يتعلّمون العربيّة طوعًا أقلّ من 10%، فإنّ فرضها على البقيّة سيكون مستحيلًا (Lev-Ari, 2003).

مع ذلك، اعتُبِرَ تعلّم اللغة العربيّة موردًا قيّمًا لخدمة مقاصد عسكريّة واستخباراتيّة للدولة، لذلك، فإنّ طريقة تدريسها في المدارس اليهوديّة حُدّدت تماشيًا مع متطلّبات الجيش الإسرائيليّ أساسًا (Mendel, 2014). وفقًا لمندل، فإنّ الهدف الرئيسيّ من وراء تعلّم اللغة العربيّة هو تنمية كوادر من ضبّاط الاستخبارات لتحقيق غايات عسكريّة، بينما قُيّدت فرص استخدام اللغة بنيّة توطيد علاقات إيجابيّة. تمّ تدريس اللغة العربيّة "بدون إيلاء أيّ اهتمام للبعد العاطفيّ [...]. كان هناك تخوّف من أن يطوّر الطلّاب

[2] في 19 تمّوز/ يوليو 2018، صادقت الكنيست بغالبيّة أعضائها على **قانون أساس القوميّة** (62 مقابل 55)، الذي يكرّس الفصل العنصريّ والفوقيّة لليهود فقط، ويعلن إسرائيل دولة للشعب اليهوديّ ووطنًا قوميًّا له فقط. يضمن هذا القانون طابع إسرائيل كدولة دينيّة، ويمنح امتيازات لليهود فقط، ويرسّخ التمييز العنصريّ ضدّ الفلسطينيّين المواطنين في إسرائيل، ويشرعن الإقصاء والعنصريّة وعدم المساواة بين جميع السكّان (عدالة، 2020).

موقفًا إيجابيًّا تجاه اللغة العربيّة، وأن يعتبروا العرب أصدقاء محتملين، فعندها، ربما سينتقلون إلى الجانب الآخر، ولن يحقّقوا أيّة منفعة للجهاز الأمنيّ الإسرائيليّ" (Mendel, 2014, para.7).

مساهمة جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ ومناهجه الدراسيّة في تعميق الشرخ بين السكّان اليهود والفلسطينيّين في المجتمع العربيّ تنعكس في إفادة طالب ثانويّ يهوديّ، في السابعة عشرة من عمره، بخصوص تجربته التعليميّة:

> كتبنا تُعلّمنا أساسًا بأنّ كل ما يفعله اليهود مقبول ومشروع، وبأنّ العرب مخطئون وعنيفون وبأنّهم يحاولون إبادتنا [...] لقد اعتدنا سماع الشيء نفسه، جانب واحد من القصّة فقط. إنّهم يعلّموننا أنّ إسرائيل أصبحت دولة في عام 1948 وأنّ العرب هم من بدأوا الحرب. لا يتحدّثون عمّا ألمّ بالعرب - لا يذكرون شيئًا عن اللاجئين أو عن العرب الذين اضطرّوا لمغادرة بلداتهم وبيوتهم... بدلًا من التسامح والمصالحة، فإنّ الكتب التعليميّة ومواقف عدد من المعلّمين تؤجّج الكراهية تجاه العرب (Meehan 1999, p.20).

إحكام السيطرة وزيادة التبعيّة من خلال جهاز التربية والتعليم العربيّ الرسميّ

لطالما كان جهاز التربية والتعليم للفلسطينيّين العرب في إسرائيل خاضعًا لمجموعة من الاعتبارات السياسيّة الخارجة عن سيطرتهم، ولا يزال كذلك حتّى اليوم. وقد كان الهدف الرئيسيّ من ورائه إحكام السيطرة الثقافيّة، الاقتصاديّة-الاجتماعيّة والسياسيّة على الطلّاب الفلسطينيّين. تحقّق ذلك بواسطة فرض أهداف وغايات ومناهج خلقت لدى هؤلاء الطلّاب الشعور بالنفور والاغتراب، فضلًا عن التمييز في تخصيص الموارد، البرامج والخدمات (Abu-Saad, 2015, Abu-Saad, 2015, 2011, Swirski, 1999; Agbaria, 2017). أدّى ذلك إلى تدنٍّ ممنهج في التحصيل العلميّ لدى الطلّاب الفلسطينيّين، مقارنة بنظرائهم اليهود. لعب جهاز التربية والتعليم الرسميّ في إسرائيل دورًا مفصليًّا في تكريس الديناميكيّة الاستعماريّة بواسطة ترسيخ حالة التبعيّة والتهميش.

في جهاز التربية والتعليم العربيّ الرسميّ، انعكست السيرورة الاستعماريّة في أشكال عدّة، منها التركيز على المشروع القوميّ-الصهيونيّ، والهويّة المتبلوره إثره، والذي سلب، وما زال يسلب العرب الفلسطينيّين حقوقهم، ويدفعهم نحو الهوامش. كانت هناك أيضًا مساعٍ لطمس معارفهم وتقويض انتمائهم وارتباطهم بالشعب الفلسطينيّ وبالشعوب العربيّة بشكل عامّ. على سبيل المثال، برز في قانون التعليم الرسميّ لعام 1953 وفي المنهاج الرسميّ أيضًا تفضيل صارخ لترسيخ الهويّة والقيم اليهوديّة، بينما لم توضع أهداف مماثلة لجهاز التربية والتعليم للعرب الفلسطينيّين في البلاد، على الرغم من بعض المحاولات غير المجدية التي قادتها لجان تربويّة يهوديّة في سبعينيّات وثمانينيّات القرن الماضي (Al-Haj, 1995). على الرغم من وجود منهاج خاصّ لجهاز التربية والتعليم العربيّ، إلّا أنّه صُمّم وخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم، في ظلّ التغييب الملحوظ والمستمرّ للمربّين والإداريّين العرب من مواقع صنع القرار. تباينَ هذا الوضع بشكل صارخ مع جهاز التربية والتعليم اليهوديّ الدينيّ الرسميّ، والذي تمتّع دومًا بالاستقلاليّة والتحكّم المطلق بمناهجه (Swirski, 1999). أشار سامي مرعي، وهو اختصاصيّ تربويّ وباحث عربيّ فلسطينيّ مرموق، إلى الدور الاستعماريّ لجهاز التربية والتعليم العربيّ في إسرائيل في طرحٍ ظلّ ساريًا حتّى بعد مرور عدّة عقود:

> التعليم العربيّ هو ضحيّة التعدّديّة الإسرائيليّة، ليس لأنّه خاضع لإدارة وتوجيه من الأغلبيّة فحسب، إنّما لأنّه يشكّل أيضًا أداة لاستغلال وتطويع الأقلّيّة بأكملها [...] هذا ليس مجرّد مثال على التعدّديّة الإسرائيليّة التي تسلب العرب قوّتهم، إنّما أيضًا أداة تسهم في تكريس وترسيخ حالة الحرمان هذه. العرب الفلسطينيّون مهمّشون، بل وغرباء أيضًا... فأبناء الأغلبيّة اليهوديّة هم من يديرون قسم التربية والتعليم العربيّ، والمناهج تحدّد من قبل السلطات، بمشاركة عربيّة محدودة جدًّا، إن وُجدت أصلًا. المشاركة العربيّة لا تتخطّى حدود الكتابة أو ترجمة كتب أو موادّ وفقًا لمبادئ توجيهيّة محدّدة بعناية، ولا تحيد عن تطبيق السياسات التي تمليها الأغلبيّة (Mar'i, 1978, p. 189).

على غرار سائر الدول الاستيطانيّة التي تُعتبر ديمقراطيّات ليبراليّة في حين أنّها تنتهج سياسات تمييزيّة ضدّ السكّان الأصلانيّين، لم يكن المسؤولون الحكوميّون مضطرّين للتصريح علانية عن نيّتهم إنشاء نظام تعليميّ رديء يسهم في تهميش السكّان الأصلانيّين وزيادة اغترابهم. صمتهم حيال الأقلّيّة ساهم في ترسيخ الشعور

بالاغتراب، وحالة التهميش تعمّقت بواسطة إقصائهم عن الرتب الإداريّة، حيث حُدّدت الأهداف والسياسات والأولويّات.

سياسة بناء المنهاج الدراسيّ في المدارس العربيّة الفلسطينيّة

في سياق المشاريع الاستعماريّة، كان للمنهاج الدراسيّ دور مفصليّ في ترويض ومحو و/أو صهر السكّان الأصلانيّين وإحكام السيطرة عليهم. تشير الكاتبة الماوريّة، باتريسيا غريس إلى مختلف العوامل التي جعلت من الكتب المدرسيّة الرسميّة مجحفة بحقّ الطلّاب الأصلانيّين:

(1) فهي لا تدعم قيمنا، ممارساتنا، عاداتنا، ثقافتنا وهويّتنا؛
(2) عندما تتطرّق إلى الآخرين فقط، فهذا يعني أنّنا لسنا موجودين؛
(3) ربّما يكتبون عنّا، ولكن ما يكتبونه غير حقيقيّ؛
(4) إنّهم يكتبون عنّا ولكنّهم يقولون أشياء سلبيّة لا تراعي مشاعرنا، وتوحي بأنّنا لسنا أخيارًا (Smith, 1999, p, 35).

يفضي تحليل المنهاج الدراسيّ والكتب التعليميّة التي طوّرتها وزارة التربية والتعليم لجهاز التربية والتعليم العربيّ إلى أمثلة بارزة على العوامل التي رصدتها غريس. وهو يكشف أيضًا عن نوع المعرفة الذي اختار واضعو السياسات في إسرائيل نقلها للطلّاب العرب الفلسطينيّين، وتلك التي تعمّدوا إخفاءها عنهم. يوضّح التحليل أيضًا كيف شكّل جهاز التربية والتعليم آليّة لفرض السيطرة.

بخلاف الأهمّيّة البالغة التي أوليت لإدراج وتعزيز الهويّة الصهيونيّة في أهداف ومضامين المنهاج الدراسيّ في المدارس اليهوديّة، فإنّ الأهداف التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لجهاز التربية والتعليم العربيّ سعت إلى إعاقة قدرة أبناء الأقلّيّة القوميّة الأصلانيّة على تطوير هويّة متمايزة، بل وإلى تحييدها وطمسها أيضًا. ففي أفضل الأحوال، اعتبرت الهويّة الفلسطينيّة هامشيّة، وفي أسوأها، مناقضة للأهداف العامّة للمشروع التربويّ الصهيونيّ. الأهداف الخاصّة بالمنهاج الدراسيّ لجهاز التربية والتعليم العربيّ فرضت على الطلّاب التعلّم عن القيم والثقافة اليهوديّتين، بينما اعتُمد قدر كبير من الحذر والسطحيّة في تعريفهم بالقيم

(Peled-Elhanan, 2012, 2023; Agbaria, 2017; Abu-Saad, 2015, 2019; Al-Haj, والثقافة العربيّة 1995; Mar'i, 1978, 1985; Peres, Ehrlich, and Yuval-Davis, 1970; Chetrit, 2024).

حدث ذلك في المؤسّسات التعليميّة الحكوميّة والخاصّة على حدّ سواء، لا سيّما تلك المدعومة من قبل منظّمات وجمعيّات دينيّة، بحيث فرض على جميعها اعتماد المنهاج الدراسيّ الذي صادقت عليه وزارة التربية والتعليم. اضطرّ الطلّاب الفلسطينيّون الأصلانيّون تخصيص جزء كبير من وقت الدروس للتعلّم عن الثقافة اليهوديّة، التاريخ اليهوديّ واللغة العبريّة، والذي تعدّى أحيانًا الوقت المخصّص لتعلّم الأدب والتاريخ العربيّين. وفي حين أنّ الطلّاب الفلسطينيّين أُلزموا بتعلّم أدب وشعر الحركة الصهيونيّة الذي يمجّد ويحتفي بقيام دولة إسرائيل في فلسطين، افتقر منهاجهم الدراسيّ بشكل ملحوظ إلى كلاسيكيّات الأدب العربيّ الفلسطينيّ الذي يلقى اعترافًا واسعًا ويدرّس في العالم العربيّ، كما أشار طالب عربيّ فلسطينيّ:

> كلّ ما نتعلّمه هو عن اليهود. الثقافة اليهوديّة هي كلّ شيء. نتعلّم أعمال بياليك وراحيل. لماذا يجب أن أتعلّم عنهما؟ لماذا لا يعلّمونني عن محمود درويش؟ لماذا لا يعلّمونني عن نزار قبّاني؟ لماذا لا يعلّمونني عن إدوارد سعيد؟ لماذا لا يعلّمونني عن فلاسفة عرب وعن شعراء فلسطينيّين؟ [...] المدارس، ليس بشكل فرديّ، بل باعتبارها جزءًا من جهاز التربية والتعليم العبريّ، تؤثّر سلبًا على هويّتنا. [...] لا يريدون لنا، كعرب فلسطينيّين، تطوير وتعزيز وعينا لهويّتنا القوميّة (Makkawi, 2002, p.50).

الهدف الرئيسيّ من وراء الدراسات اليهوديّة في المدارس العربيّة لم يكن تعزيز الكفاءة الثقافيّة في داخل المجتمع اليهوديّ الإسرائيليّ بل إحكام السيطرة على الفلسطينيّين بواسطة تشجيعهم على فهم السرديّات اليهوديّة/الصهيونيّة والتماهي معها، وفي الوقت نفسه، إعاقة تطوير وترسيخ هويّتهم القوميّة. في سبعينيّات القرن الماضي، نقد باحثون إسرائيليّون يهود المنهاج الرسميّ المخصّص للمدارس العربيّة، مشدّدين على عبثيّة التوقّع بأن يقوم الطلّاب العرب "بخدمة الدولة ليس لأنّ الأمر مهمّ بالنسبة لهم ويلبّي احتياجاتهم، بل لأنّه ضروريّ للشعب اليهوديّ" (Peres, Ehrlich, and Yuval-Davis, 1970). مع ذلك، فإنّ ضرورة

التحكّم بالمجتمع الفلسطينيّ في إسرائيل ظلّت مسيطرة على المنهاج المحدّد للطلّاب العرب الفلسطينيّين. تعديل منهاج المدنيّات لعام 2016 هو دليل واضح ومعاصر على ذلك (Cook, 2016). بخلاف الجزء الأكبر من الموادّ الأخرى، يستخدم العرب واليهود نفس الكتب التعليميّة في مادّة المدنيّات. تعكس كتب المدنيّات الأخيرة المناخ السياسيّ اليهوديّ الصهيونيّ-الدينيّ السائد في البلاد، حيث طغت الهويّة اليهوديّة على أيّ أطر بديلة لبلورة هويّة مدنيّة أكثر شمولًا واحتواء للتعدّديّة (HaAretz, 2016).

تجاهل كتاب المدنيّات المعدّل وجود أقلّيّة عربيّة أصلانيّة، ولم يتطرّق على نحو كافٍ إلى تبعات وآثار قيام دولة يهوديّة في فلسطين على هذه المجموعة. وبدلًا من ذلك، تمّ تصوير العرب من منظور استشراقيّ واستعماريّ، صنّفوا إلى طوائف (مسلمين، دروز ومسيحيّين)، ونسبت لهم بدرجات متفاوتة سمات مختلفة مثل حسن الضيافة، العشائريّة، العصبيّة القبليّة وقمع النساء (Cook, 2016; Skop, 2016). عقب صدور الكتاب التعليميّ، أعرب محمّد بركة، رئيس لجنة المتابعة العليا لقضايا المجتمع العربيّ، عن قلقه إزاء هذا الأمر: "معلّمونا مُلزمون الآن بتصويرنا كمهاجرين في أرضنا. ويتعلّم أبناؤنا أنّ الهويّة اليهوديّة للدولة أهمّ بكثير من الهويّة الديمقراطيّة" (Cook, 2016, para7).

رغم الانتقادات الموجّهة من خبراء فلسطينيّين ويهود بخصوص عدم التشديد على طابع دولة إسرائيل كدولة "ديمقراطيّة"، ممّا يضمن تكافؤ الفرص وحماية جميع المواطنين، أشاد وزير التربية والتعليم بالكتاب، بوصفه كتابًا "ممتازًا ومهنيًّا". وقد اعتُمد هذا الكتاب التعليميّ كمرجع أساسيّ لامتحان البجروت الإلزاميّ في مادّة المدنيّات، والذي يتوجّب على الطلّاب اجتيازه للحصول على شهادة بجروت (Cheslow, 2016). عدم الحصول على هذه الشهادة يحول دون الالتحاق بالتعليم العالي في إسرائيل بأيّ شكل من الأشكال.

التحكّم بطواقم العمل بواسطة التبعيّة والتوظيف السياسيّ

التوظيف في جهاز التربية والتعليم الرسميّ للعرب الفلسطينيّين تأثّر أيضًا بحتميّة إحكام السيطرة عليهم. اتّسع نطاق هذا الأثر لِما يتعدّى المراحل الأوّليّة لتأهيل المعلّمين، وصولًا إلى الحفاظ على الوظائف التدريسيّة والإداريّة، وذلك في المؤسّسات التعليميّة الحكوميّة والخاصّة على حدّ سواء.

في كلّيّات وبرامج تأهيل المعلّمين، ظلّ هناك فصل بين الطلّاب العرب واليهود، بخلاف المسارات الأكاديميّة الأخرى. نقد أخصائيّون تربويّون فلسطينيّون برامج تأهيل المعلّمين العرب لإسهامها في استقطاب واحتواء أكاديميّين عرب وخلق كوادر تربويّة ذوّتت أهداف الدولة في إحكام السيطرة على السكّان العرب الفلسطينيّين. تمّت برمجة هؤلاء المربّين، عن وعي أو عن غير وعي، لكبت هويّتهم القوميّة، وترسيخ هذا الكبت في صفوفهم أيضًا (Peled-Elhanan, 2012, 2023; Abu-Saad, 2023, 2015. 2019; Agbaria, 2013).

أخفت برامج تأهيل المعلّمين غالبًا أجندة القمع والسيطرة تحت غطاء "المهنيّة"، الأمر الذي فرض على المعلّمين العمل بمعزل عن السياسة والشؤون الاجتماعيّة. تمحور تأهيل المعلّمين أساسًا حول الجوانب التقنيّة والإلمام بالمادّة التعليميّة، بدون أيّ انخراط تقريبًا في القضايا السياسيّة والشخصيّة. لم تولَ أيضًا أيّة أهمّيّة لتنمية التفكير النقديّ، الإبداع، روح المبادرة والمشاركة المدنيّة والمجتمعيّة (Peled-Elhanan, 2012, 2023; Abu-Saad, 2023, 2019, 2011; Agbaria, 2013).

وعليه، فإنّ برامج تأهيل المعلّمين المخصّصة للعرب في إسرائيل هدفت إلى بناء كوادر تربويّة تمارس الرقابة الذاتيّة، وتحمل لطلّابها منظومة معارف منفصلة عن السياق، فضلًا عن غياب الشعور بالانتماء والتماهي مع القيم المجتمعيّة وتحمّل المسؤوليّة حيال تطوير المجتمع الفلسطينيّ.

عند إنهاء برنامج التأهيل هذا، كان يتعيّن على العرب الفلسطينيّين المتقدّمين بطلبات التوظيف الخضوع لفحص أمنيّ والحصول على موافقة مندوب جهاز الأمن العامّ قبل توظيفهم، على الرغم من استيفائهم لجميع الكفاءات المطلوبة. في وظائف جهاز التربية والتعليم والتي تطلّبت طرح مناقصة عامّة، مثل مركّزي الطبقات أو الشُعب، المشرفين أو الوظائف الإداريّة، كان يُطلب من المرشّحين اليهود إثبات كفاءاتهم وخبرتهم التعليميّة. بينما كان يتعيّن على المرشّحين العرب الفلسطينيّين الحصول على مصادقة مندوب جهاز الأمن العامّ الذي رأس لجان التعيينات في جهاز التربية والتعليم العربيّ، وهي سيرورة كان يتمّ إقصاؤهم عنها بدون إمكانيّة الاعتراض على القرارات الصادرة في إطارها (Abu-Saad, 2023, 2019, 2015, 2011; Al-Haj, 1995; Ettinger, 2004; Golan-Agnon, 2006; Lustick, 1980; Cohen, 2010; Bäuml, 2017).

عشيّة افتتاح السنة الدراسيّة 2004-2005، صرّحت المديرة العامّة لوزارة التربية والتعليم، رونيت تيروش علانيةً عن ضرورة الخضوع لفحص جهاز الأمن العامّ في سيرورة توظيف الكوادر التربويّة في المدارس العربيّة الفلسطينيّة (Ettinger, 2004)، وما زالت هذه الممارسة قائمة (Agbaria, 2017). كان الهدف من وراء الفحص الأمنيّ إقصاء الكوادر التربويّة الفلسطينيّة العربيّة التي عبّرت علانية عن هويّتها القوميّة الفلسطينيّة من جهاز التربية والتعليم. وبهذا، تبلورت آليّة التوظيف الانتقائيّ لاستقطاب واحتواء القادة المحتملين بما يخدم أهداف الدولة، إعاقة مساعي بلورة الهويّة وخلق بيئة مدرسيّة تعمّق الشعور بالاغتراب لدى الطلّاب والمعلّمين الفلسطينيّين العرب، كما أشارت معلّمة عربيّة فلسطينيّة:

> انتمائي لدولة إسرائيل جغرافيّ فقط. وفقًا لاتّفاقيّة أمليت عليّ. أنا موظّفة في وزارة التربية والتعليم، أتقاضى راتبًا، أعيش هنا. ولكنّي أنتمي داخليًّا، روحيًّا، للشعب الفلسطينيّ. كيف يمكنني إذًا تدريس الأطفال في ظروف كهذه. إليك مثالًا بسيطًا: صادفت هناك الكثير من الطلّاب الذين يرسمون العلم الفلسطينيّ مثلًا. عليّ أنّ أقول للطلّاب إنّ هذا ممنوع، ولكنّ الطالب سيعتبرني خائنة. وربّما أنا أيضًا سأعتبر نفسي خائنة. ولكن إذا أبديت الموافقة على الرسم بأيّ شكل من الأشكال، ربما سأقال من عملي أو سأستدعى للتحقيق. ما العمل إذًا؟ لا أقول شيئًا. أتظاهر بأنّي لم أنتبه (Grossman, 1992, p. 50).

وفي مثال آخر يوضّح مدى وعي الطلّاب والكوادر التربويّة العربيّة الفلسطينيّة للرقابة المستمرّة التي تمارسها وزارة التربية والتعليم وجهاز الأمن العامّ، قال معلّم لمادّة التاريخ في المرحلة الثانويّة:

> كنت أدرّس عن حملات نابليون العسكريّة لاحتلال مصر، وجاء في الكتاب التعليميّ أنّ نابليون جاء لتحقيق "التقدّم" و "التنوّر" في العالم العربيّ. قلت للطلّاب إنّه يجب عليهم النظر إلى منطلقات هذه الحملات بنفس طريقة النظر إلى منطلقات الغزو الأمريكيّ للعراق، لجلب "الحرّيّة" و "الديمقراطيّة". سرعان ما فهم الطلّاب الرسالة من وراء هذه المناظرة، فضحكوا. ولكنّ أحدهم قال، "يُستحسن أن تتوخّى الحذر، وإلّا ستفقد عملك" (Abu-Saad, 2015, p, 62).

أدرك الفلسطينيّون الموظّفون من قبل وزارة التربية والتعليم في التدريس أو في مناصب إداريّة أنّ نقد الحكومة علنًا قد يهدّد وظائفهم. في مقالة نشرت في صحيفة **جيروساليم بوست** حول الظروف الماديّة والبنية التحتيّة المتردّية في مدرسة فلسطينيّة في جنوب إسرائيل، وافق المعلّمون والإداريّون التحدّث مع الصحافة باسم مجهول (Halkin, 2005). تكميم أفواه الكوادر التربويّة، أو توظيفها لخدمة المؤسّسة الرسميّة، يُمارس منذ قيام الدولة، مرورًا بفترة الحكم العسكريّ وحتّى يومنا هذا (Peled-Elhanan, 2012, 2023; Abu-Saad, 2019, 2006). خلال فترات ولاية وزراء التربية والتعليم المتعاقبون، والذين دعموا إدامة السرديّة اليهوديّة/الصهيونيّة في جهاز التربية والتعليم الرسميّ، فإنّ الضغوط الممارسة على المدارس العربيّة لم تخفّ، بل ازدادت أكثر فأكثر. على سبيل المثال، سعى وزير التربية والتعليم سابقًا، نفتالي بينيت، لإحكام السيطرة على ما يجوز للمعلّمين التصريح به في غرف الصفوف، بدءًا من المدارس وصولًا إلى المحاضرين في الجامعات، والذين مثّلوا دومًا ذروة الحريّة الأكاديميّة في الديمقراطيّات الليبراليّة الغربيّة (Skop, 2017; Ravid, 2017). أوكلَ الوزير بينيت مهمّة صياغة ميثاق "أخلاقيّ" يحدّد ماهيّة "السلوك اللائق" في مختلف مجالات الحياة الأكاديميّة في إسرائيل، بما في ذلك الأنشطة في الحُرُم الجامعيّة، المحاضرات، الإصدارات، وصولًا إلى الترقيات الأكاديميّة، وسعى بنشاط لتنفيذه على أرض الواقع. وفقًا للتغطيات الإعلاميّة في هذا الشأن:

> ينصّ الميثاق الأخلاقيّ على أنّه "يتعيّن على أعضاء الهيئة الأكاديميّة توخّي الحذر وتجنّب الاحتمال بأن يفسّر الطلّاب تصريحاتهم خلال المحاضرات على أنّها نشاط سياسيّ". الميثاق الأخلاقيّ سيسمح للطلّاب بمطالبة المحاضر بتفسير تصريحاته التي تبدو سياسيّة. وعندها، يتوجّب على عضو الهيئة الأكاديميّة إمّا تقديم "شرح لائق ومفصّل" أو الاعتذار عن خرقه للقوانين (Ravid, 2017).

يعرّف هذا الميثاق "النشاط السياسيّ" على نحو شامل كأيّ دعم مباشر لموقف محدّد في جدل عامّ ومتداول رسميًّا، كما يتجلّى في المناقشات الدائرة في الكنيست أو في الخطاب العامّ (Khashti, 2017). وقد أشار محلّل **هآرتس** لشؤون التربية والتعليم إلى أنّ حقوق الشرائح السكّانيّة المختلفة في إسرائيل هي "موضع جدل عامّ ومقبول، خاصّة فيما يتعلّق بحقوق الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل، وفي ظلّ الحكم العسكريّ في

الأراضي المحتلّة. هناك أيضًا آراء مختلفة حول الفجوات الاقتصاديّة، الاجتماعيّة والثقافيّة المتداولة في الكنيست وفي الحيّز العام أيضًا". (Ravid, 2017)

المحاضِر الذي يتناول هذه القضايا خلال الدروس يعرّض نفسه لشكاوى قد يقدّمها الطلّاب، الأمر الذي قد يؤدّي إلى توجيه إنذار تأديبيّ من المؤسّسة الأكاديميّة، تليه إجراءات تأديبيّة مشدّدة في حال تجاهل الإنذار. ألزم الميثاق الأخلاقيّ أيضًا كلّ مؤسّسة للتعليم العالي بإنشاء وحدة خاصّة لمراقبة النشاط السياسيّ في الحرم الجامعيّ (Ravis, 2017). في مناخ سياسيّ كهذا، فإنّ الكوادر التربويّة في المدارس العربيّة، الخاضعة تمامًا لسلطة وزارة بينيت، ستتجنّب توجيه أيّ نقد أو التعبير عن سرديّة مخالفة للسرديّة التربويّة الاستعماريّة المهيمنة.

في أعقاب أحداث السابع من تشرين الأوّل، أصبح المناخ السياسيّ أكثر تشدّدًا وقمعًا تجاه الكوادر التربويّة في إسرائيل، لدى اليهود والعرب على حدّ سواء. تمّ تعليق عمل معلّمين ومديري مدارس ثانويّة أو إقالتهم بسبب منشورات إنسانيّة أو متعاطفة تجاه الفلسطينيّين في غزّة (Kadari-Ovadia, 2023; Graham-Harrison, *and* Kierszenbaum, 2024).

واجه أكاديميّون فلسطينيّون تضييقًا إضافيًّا على حرّيّة التعبير والأمن الوظيفيّ. أحد الأمثلة على ذلك تعليق عمل أستاذة الحقوق في الجامعة العبريّة، بروفسور نادرة شلهوب كيفوركيان في 12 آذار، 2024، بعدما صرّحت علنًا بـ"وجوب إبطال" الصهيونيّة كمنظومة" (*Middle East Eye*, 2024). بالإضافة إلى ذلك، أقالت كلّيّة كي للتربيّة أعضاء هيئة تدريسيّة فلسطينيّين عرب بسبب منشورات إلكترونيّة أعربوا فيها عن مناهضتهم للحرب وتعاطفهم مع غزّة. كانت أبرزهم د. وردة سعدة التي أقيلت من عملها بعد خدمة دامت 28 عامًا، بينما واجهت د. فاتن مصاروة عواقب وخيمة، مع أنّه لم تقدّم ضدّها أيّ لوائح اتّهام بسبب نشاطها على وسائل التواصل الاجتماعيّ (Mossawa Center, 2024).

عقب ذلك، أقرّت الكنيست في 28 تشرين الثاني 2024 قانونًا يخوّل وزارة التربية والتعليم بإقالة معلّمين ترى الوزارة أنّهم ارتكبوا مخالفة أمنيّة أو إرهابيّة، أبدوا دعمًا لمثل هذه المخالفات أو "نشروا تعابير احتفاء أو تعاطف أو تشجيع لفعل إرهابيّ [أو] أبدوا دعمهم أو تماهيهم معه" (Sokol, 2024, para, 3).

انهيار آليّة قمع الهويّة

الجهود الاستعماريّة المتواصلة والمشدّدة في جهاز التربية والتعليم العربيّ أدّت إلى تهميش مضامين وتجارب مرتبطة بالهويّة الثقافيّة والوطنيّة في المدارس. في ظلّ هذا القصور، اضطرّ الطلّاب العرب الفلسطينيّون للبحث عن سبل بديلة لبلورة الهويّة، مثل التداخل المجتمعيّ ومختلف المنصّات الإعلاميّة كالإذاعة، التلفاز الكبليّ والإنترنت (Gribiea, Kabha, and Abu-Saad, 2017). كان للمجتمع المحلّيّ دور مفصليّ في نشر قصّته وهويّته عبر قنوات غير رسميّة. تروي سامية شرقاوي، وهي مربّية عملت في جهاز التربية والتعليم العربيّ في إسرائيل، تجربتها، قائلة: "في البيت، كنت مرتبطة بالجذور؛ في المدرسة، اقتلعت من جذوري بشكل ممنهج. ولكنّي أستحضر الماضي وأبتسم لأنّ البيت انتصر في نهاية المطاف" (Golan-Agnon, 2006, p. 1083). تشير استطلاعات أجريت في أوساط طلّاب عرب فلسطينيّين إلى أنّ ارتباطهم بالتاريخ الفلسطينيّ والهويّة الفلسطينيّة ظلّ وثيقًا، متخطّيًا أيّ ارتباط بالهويّة الإسرائيليّة (Abu-Saad, 2023). تطرّق الطلّاب إلى المنطلقات والرؤى التي بلورت خياراتهم هذه، مع التشديد على التعقيدات الكامنة في الهويّة في هذا السياق، فعلى سبيل المثال:

التسمية "فلسطينيّ" تتماشى مع تعريفي للهوية الوطنيّة، لأنّه قبل وجود دولة إسرائيل، سكن أجداديّ على أرض فلسطين [...].

التسمية "فلسطينيّ" تتماشى مع تعريفي للهويّة الوطنيّة لأنّها تربط الإنسان بماضيه [...] (Gribiea, Kabha, and Abu-Saad, 2017, p. 111).

التسمية "إسرائيليّ" لا تعرّف هويّتي الوطنيّة لأنّهم سرقوا أرضنا. نحن أصحاب الأرض. هم من ينبغي أن يتبنّوا هويّتنا الوطنيّة، لا العكس (Gribiea, Kabha, and Abu-Saad, 2017, p. 110-111).

عندما أقول "إسرائيليّ"، أشعر بأنّي مرتبط بدولة إسرائيل. دولة إسرائيل تعرّف نفسها كدولة يهوديّة، وأنا لستُ يهوديًّا (Gribiea, Kabha, and Abu-Saad, 2017, p. 111).

أفضت استطلاعات استهدفت معلّمين فلسطينيّين في كلّيّة لتأهيل المعلّمين العرب إلى نتائج مماثلة (Khoury, Da'Na, and Abu-Saad, 2013) لنتائج دراسة شاركت فيها طالبات جامعيّات ملتحقات بجامعة إسرائيليّة مركزيّة (Abu-Saad, Horowitz, and Abu-Saad, 2011). التحاق الشباب العرب الفلسطينيّين بالجامعات الإسرائيليّة شكّل أوّل لقاء مباشر لهم مع طلّاب يهود. ومع أنّ هذا السيناريو كان يُفترض أن يعزّز التواصل بين الثقافات المختلفة، إلّا أنّ تجارب الطلّاب تثبت عكس ذلك. فقد اتّضح أنّ الفصل المادّيّ والأيديولوجيّ الذي رسّخه جهاز التربية والتعليم على مدار سنوات طويلة، لن يزول بسهولة، على الرغم من اللقاء اليوميّ بين الطرفين. والمفارقة أنّه من منظور جهاز التربية والتعليم، والذي دأب على طمس التاريخ الفلسطينيّ والهويّة الفلسطينيّة، فإنّ الشرخ العميق بين الشباب الفلسطينيّ واليهوديّ أسهم في نهاية المطاف في تعميق الانتماء للهويّة الفلسطينيّة، كما أشار أحد الطلّاب:

> تناولتُ حرب عام 1948. أحاول الكتابة عن الموضوع من جميع وجهات النظر، ولكنّه [الأستاذ الجامعيّ] يفضّل سرديّة طرف واحد (الإسرائيليّ) وليس الطرف الآخر (الفلسطينيّ). على سبيل المثال، تطرّقت إلى حياة الفلسطينيّين هنا قبل اللجوء، وقلت إنّ الفلسطينيّين كانوا يسكنون في مدن فلسطينيّة، ولكنّ ذلك لم يعجبه. قال "لم يسكنوا في مدن فلسطينيّة، وفكرتك برمّتها مغلوطة. تاريخكم برمّته مغلوط". قلت له إنّ معلوماتي مأخوذة عن كتاب لمؤلّف يهوديّ، فقال لي إنّه عليّ أن أبحث عن المعلومات الصحيحة وعن الحقيقة (cited in Nuseibeh, Cohen, and Bekerman, 2024, p. 27).

حصيلة التعليم في ظلّ السيطرة

أحد العوامل الرئيسيّة التي أسهمت في تهميش الأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة في جهاز التربية والتعليم الرسميّ كان تدنّي جودة التعليم بصورة متعمّدة وممنهجة، وقد لاقت هذه الظاهرة اهتمامًا واسعًا في الأدبيّات العلميّة (Peled-Elhanan, 2012, 2023; Abu-Saad, 2023, 2019, 2015, 2011; Agbaria, 2021; Al-Haj, 1995; Golan-Agnon, 2996; Coursen-Neff, 2005; Mar'i, 1978). تشير المعطيات الأخيرة إلى أنّ

31% تقريبًا من الطلّاب العرب الفلسطينيّين لم ينهوا تعليمهم الثانويّ، مقابل 16% في المجتمع اليهوديّ (Abu-Saad, 2023). أمّا أولئك الذين تابعو الدراسة، فقد كان تحصيلهم عامّة متدنّيًا في التقييمات الرسميّة على المستوى الوطنيّ، خاصّة في امتحانات البجروت، وهي شرط أساسيّ للقبول للتعليم الأكاديميّ. في السنة الدراسيّة 2019-2020، 69.4% فقط من الطلّاب الثانويّين العرب الفلسطينيّين نجحوا في امتحانات البجروت، مقابل 75.8% لدى نظرائهم اليهود (Abu-Saad, 2023). بالإضافة إلى ذلك، حُرم العديد من الطلّاب من فرصة الالتحاق بالتعليم العالي بسبب اختبار القياس النفسيّ -البسيخومتري- وهو اختبار للكفاءة يرى الأخصّائيّون العرب الفلسطينيّون أنّه ينطوي على تحيّز ثقافيّ، ويستند مباشرة إلى نهج التقييم المعتمد في المدارس اليهوديّة. نتيجة لذلك، واجه المرشّحون الفلسطينيّون معدّلات رفض أعلى للجامعات، مقارنة بالمرشّحين اليهود (Abu-Saad, 2016; Al-Haj, 1995; Coursen-Neff, 2005).

عندما تقاطع جهاز التربية والتعليم العربيّ مع جهاز التربية والتعليم اليهوديّ، شكّل اختبار القياس النفسيّ عائقًا، حالَ دون التحاق الطلّاب الفلسطينيّين بالمجالات الدراسيّة المنشودة، ممّا ولّد لديهم التصوّر الذاتيّ بأنّهم "ليسوا جيّدين بالقدر الكافي" أو "ليس أكفاء" مثل نظرائهم اليهود. أثّر هذا الواقع على بلورة هوية الطلّاب الفلسطينيّين، الذين اضطرّوا لمقاومة الآثار السلبيّة لهذا الاختيار على تصوّرهم الذاتيّ وقدراتهم، كما أشار أحد الطلّاب:

> القرار [بخصوص المجال الدراسيّ الذي قُبلت فيه] ارتكز على النتيجة التي حصلت عليها في اختبار القياس النفسيّ فقط، والتي لم تكن جيّدة جدًّا، مع أنّ نتائجي في امتحانات البجروت كانت كذلك [جيّدة جدًّا]. أعتقد أنّ اليهود [الذين يحدّدون شروط القبول] يجب أن يدركوا أنّ العرب يواجهون صعوبة في اختبار القياس النفسيّ ولن يحصلوا على نتائج جيّدة كنتائج اليهود. هذا لا يعني أنّهم أذكى منّا، ولكنّ التعليم الذي يتلقّونه مختلف من حيث النوع والجودة (Abu-Saad, Horowitz and Abu-Saad, 2011, p. 75).

الأثر الإقصائيّ لاختبار القياس النفسيّ برز خلال السنة الدراسيّة 2003-2004، عندما أجمع وزير التربية والتعليم، لجنة التربية والتعليم في الكنيست، وقادة الجامعات على خوض تجربة إلغاء مطلب اختبار القياس النفسيّ. وبدلًا من ذلك، اقترحوا أن ترتكز شروط القبول على نتائج امتحانات البجروت. كان الهدف

من وراء هذه المبادرة زيادة منالية التعليم العالي لسكّان الضواحي في إسرائيل. ولكنّ النتاج تشير إلى أنّ المستفيدين الأوائل من سياسة القبول هذه كانوا العرب الفلسطينيّين، بدلًا من الشباب اليهود المستهدفين، من الفئات المحدودة الدخل في الضواحي. على سبيل المثال، وجدت إحدى الجامعات أنّ:

> نسبة الطلّاب العرب [الفلسطينيّين] الذي كان يُفترض أن يُقبلوا في كلّيّة طبّ الأسنان في الجامعة في إطار النظام الجديد بلغت 52%، في السنة الدراسيّة الماضية. عندما كانت نتائج اختبار القياس النفسيّ جزءًا من سياسة القبول، بلغت نسبة الطلّاب العرب 29% فقط من طلّاب السنة الأولى. ينطبق ذلك أيضًا على نسبتهم في قسم العلاج الوظيفيّ: ففي إطار نظام القبول الجديد، 56% من طلّاب السنة الأولى كان يفترض أن يكونوا عربًا؛ أمّا في إطار نظام القبول في السنة الماضية، بلغت النسبة 19% (Sa'ar, 2003, para 4).

إثر إدراكها لتبعات هذه النتائج، اختارت الإدارة العليا في أبرز الجامعات الإسرائيليّة العودة إلى نظام القبول السابق، بما في ذلك مطلب اختبار القياس النفسيّ (Sa'ar, 2003).

دفع جهاز التربية والتعليم المنفصل، إلى جانب آليّات السيطرة والتمييز، بغالبيّة العرب الفلسطينيّين نحو أدوار هامشيّة وتابعة في المجتمع الإسرائيليّ اليهوديّ. لم يكن هذا الوضع وليد الصدفة، بل نتاج سياسة مدروسة تهدف إلى إدامة المبنى الاستعماريّ وضمان تبعيّة الفلسطينيّين داخل المجتمع الإسرائيليّ. وقد وضّح مستشار سابق للشؤون العربيّة في ديوان رئيس الوزراء في عام 1960، هذه السياسة بقوله: "سياستنا تجاه المواطنين العرب هي أن يبقوا أمّيّين، وذلك من خلال منع الطلّاب العرب من الوصول إلى الجامعات. إذا تعلّموا، سيكون من الصعب السيطرة عليهم. يجب أن نجعل منهم حطّابين وسُقاة" (Khalifa, 2001). نُفّذت هذه السياسات الحكوميّة النمطيّة في أيّ نموذج استعماريّ، بشكل ممنهج ومتواصل. يتّضح ذلك في المعطيات التي تبيّن أنّ المواطنين العرب الفلسطينيّين في إسرائيل يشكّلون نسبة ضئيلة نسبيًّا من المجتمع الطلّابيّ في الجامعات الإسرائيليّة.

في السنة الدراسيّة 2021-2022، شكّل حمَلة البكالوريا من أبناء الأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة نحو 15.4% من جميع الدرجات الأكاديميّة في الجامعات الإسرائيليّة. عند فحص توزيع الطلّاب وفقًا للدرجة الأكاديميّة،

شكّل العرب الفلسطينيّون 15.8% من حمَلة البكالوريا، 14.2% من حمَلة الماجستير و 5.9% من حمَلة الدكتوراة. تمركزوا أساسًا في مجالات التربية والتعليم، تأهيل المعلّمين، الهندسة والعلوم الاجتماعيّة. كان معدّل تمثيلهم أدنى في الحقوق، الطبّ، المهن الطبّيّة المساعِدة، الرياضيّات، العلوم الطبيعيّة، والزراعة (December 31, 2024a).

عند مقارنة نسبة الطلّاب العرب الفلسطينيّين حَمَلة الألقاب الأكاديميّة بنسبتهم من الفئة العمريّة المقابلة من مجمل السكّان، وُجد أنّ معدّل تمثيلهم متدنٍّ جدًّا في جميع الدرجات الأكاديميّة، خاصّة في درجة الدكتوراة.

شغل الأكاديميّون الفلسطينيّون الأصلانيّون 3.5% فقط من المناصب الأكاديميّة في الجامعات (في المسار الثابت) (Ma'in, 2021). نسبة التمثيل المتدنّية هذه تسلّط الضوء على التحدّيات المستمرّة فيما يخصّ التنوّع والاحتواء في الأطر الأكاديميّة، وتؤكّد على ضرورة بلورة سياسات ممنهجة لبلوغ مستوى تمثيل متكافئ وتقديم الدعم اللازم للباحثين الأكاديميّين العرب الفلسطينيّين. لهذا الإقصاء أثر مضاعف، خاصّة وأنّ هذه المناصب تحظى بمكانة رفيعة مجتمعيًّا، وتلعب دورًا محوريًّا في توليد المعرفة التي من شأنها التأثير، إلى حدٍّ كبير، على السياسة العامّة.

التمييز الممنهج الممارس في التعليم العالي في إسرائيل طال موضوع اللغة أيضًا، إذ لا تستخدم أيّ من الجامعات الإسرائيليّة اللغة العربيّة كلغة تدريس. لا توجد في إسرائيل حاليًّا جامعات فلسطينيّة مستقلّة. ومنذ مطلع الثمانينات، قُدّمت للحكومة مقترحات عدّة لتأسيس جامعة فلسطينيّة مستقلّة، ولكنّ جميعها قوبلت بالرفض. الجامعات في إسرائيل تقع كلّها في مدن يهوديّة، والعبريّة هي لغة التدريس الوحيدة. العوائق البنيويّة المختلفة التي تحدّ من منالية التعليم العالي للأقلّيّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل -بدءًا من الخدمات التعليميّة المنقوصة وحتّى اختبارات القياس النفسيّ- ليست عرضيّة، بل نتاج قرارات سياساتيّة مدروسة.

وإلى جانب المردود الاجتماعيّ-الاقتصاديّ المتدنّي الذي يحصل عليه العرب الفلسطينيّون مقابل استثمارهم في التعليم العالي، تأتي هذه السياسات لترسيخ التبعيّة والسيطرة على الأقلّيّة العربيّة في إسرائيل.

استنتاج

تناولت هذه الدراسة سبل بلورة وصياغة السياسات والمناهج التعليميّة بما يخدم الأهداف السلطويّة الاستيطانيّة لدولة إسرائيل. وقد تدارست دور هذه السياسات في تحديد معالم تاريخ هذه المنطقة بما يتماشى مع السرديّة الصهيونيّة، الأمر الذي انطوى على تفضيل الطلّاب اليهود تعليميًّا وفي الوقت نفسه إخراس أو طمس السرديّة العربيّة الفلسطينيّة، وإملاء نهج تعليميّ لا يرقى للمستوى المطلوب. أسهمت الهيمنة التعليميّة الاستعماريّة في توجيه الفلسطينيّين الأصلانيّين -أيديولوجيًّا وعمليًّا- نحو تقبّل التفوّق المزعوم للسكّان اليهود عليهم، وتسخير احتياجاتهم وهويّتهم لخدمة أهداف المشروع الصهيونيّ للدولة الاستيطانيّة.

بصفته أداة محوريّة في السيرورة السلطويّة المهيمنة، نجح جهاز التربية والتعليم الإسرائيليّ في إرساء الفصل الاقتصاديّ، الاجتماعيّ والمادّيّ بين اليهود والعرب الفلسطينيّين، ممّا خلق اعتمادًا مفرطًا لدى الأقلّيّة الفلسطينيّة على البنية التحتيّة الاقتصاديّة اليهوديّة لكسب عيشهم. بواسطة آليّات التوظيف المعتمدة فيه، يبدو أنّ جهاز التربية والتعليم مارس "التوظيف السياسيّ" تجاه الكوادر التدريسيّة والإداريّة التي اعتمدت عليه كلّيًّا باعتباره موردًا اقتصاديًّا معيشيًّا. إلّا أنّه أخفق بوضوح في طمس ومحو الذاكرة والتاريخ والهويّة الجمعيّة للشعب الفلسطينيّ.

في السياق الأوسع لتعليم الشعوب الأصلانيّة في الدول الاستعماريّة-الاستيطانيّة حول العالم، تشكّل هذه الدراسة دلالة إضافيّة على سبل توظيف الثقافات الاستعماريّة-الاستيطانيّة للمنظومات التعليميّة لخلق علاقة تبعيّة مع السكّان والأراضي الواقعة تحت سيطرتها، الأمر الذي يسهم في التعتيم على الواقع السابق للسكّان الأصلانيّين. مع ذلك، يتساءل الباحث الأصلانيّ كارتر (Carter, 2005) ما إذا نجحت التأويلات الاستعماريّة للتاريخ والجغرافيا والهويّة، الرامية للتعميم على السرديّات الأصليّة، في طمسها حقًّا، أم أنّ هذه السرديّات ظلّت حاضرة، وإن كانت خفيّة عن العيان. هذا التحليل لجهاز التربية والتعليم الخاصّ بالفلسطينيّين الأصلانيّين، والساعي لطمس الهويّة والتاريخ الفلسطينيَّين، يبيّن أنّ الهيمنة التعليميّة الاستعماريّة الإسرائيليّة خلقت، من دون قصد، فراغًا أخفقت السرديّة الاستعماريّة في ملئه، وفي هذا الفراغ نفسه ظلّت الهويّة الفلسطينيّة راسخة في العمق. وكما يقول المثل الشعبيّ الفلسطينيّ "عمر الشمس

ما بتتغطّى بغربال"، فإنّ المساعي لتجريد الفلسطينيّين الأصليّين من موروثهم ومن هويّتهم أثبتت فشلها في نهاية المطاف، لأنّ تحقيق مثل هذه المساعي مستحيل جوهريًّا.

المصادروالمراجع

Abu-Lughod, I., 1971 — Abu-Lughod, I. (1971), *The Transformation of Palestine*, Evanston: Northwestern University Press.

Abu-Saad, I., 2006 — Abu-Saad, I. (2006), Palestinian Education in Israel: The Legacy of the Military Government, *Holy Land Studies: A Multidisciplinary Journal*, 5 (1): 21-56.

Abu-Saad, I., 2011 — Abu-Saad, I. (2011), *Arab Education in Israel and the Policy of Control: The Case of Education in the Negev*, Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press.

Abu-Saad, I., 2015 — Abu-Saad, I. (2015), *Arab Society in Israel Vol. 4: Controversial Issues: Education*, Raanana, Israel: The Open University Press.

Abu-Saad, I., 2016 — Abu-Saad, I. (2016), "Access to Higher Education and its Socio-Economic Impact among Bedouin Arabs in Southern Israel", *International Journal of Educational Research* 76, (2016): 96-103.

Abu-Saad, I., 2019 — Abu-Saad, I. (2019), "Palestinian Education in the Israeli Settler State: Divide, Rule and Control", *Journal of Settler Colonial Studies*, Vol. 9 (1): 96-116.

Abu-Saad, I., 2023 — Abu-Saad, I. (2023), *The Bedouin-Arab Education System in the Negev from a Local Perspective: Current Situation and Needs*, Jerusalem: The Israel Democracy Institute.

Abu-Saad, K., Horowitz, T., and Abu-Saad, I., 2011 — Abu-Saad, K., Horowitz, T., and Abu-Saad, I. (2011), *Weaving Tradition and Modernity: Bedouin Women in Higher Education*, Beer-Sheva: Ben-Gurion University of the Negev Press.

Adalah, 2020 — Adalah, (2020), "Israel's Jewish Nation-State Law", The legal Center for Arab Minority rights in Israel https://www.adalah.org/en/content/view/9569

Al-Haj, M., 1995 — Al-Haj, M. (1995), *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*, State University of New York: Albany, NY.

Agbaria, A., 2013 — Agbaria, A. (2013), *Teacher Education in the Palestinian Society in Israel: Institutional Practices and Education Policy*, Tel-Aviv: Resling Publishing.

Agbaria, A., 2017 — Agbaria, A. (2017), "The New Face of Control: Arab Education under Neolibral Policy", in: *Israel and its Palestinian Citizens: Ethnic Privileges in the Jewish State,* Nadim Rouhana and Sahar Huneidi (eds.), (pp. 299-335), Cambridge: Cambridge University Press.

Agbaria, A., 2021 — Agbaria, A. (2021), The Nation-State Law, Populist Politics, Colonialism, and Religion in Israel - Linkages and Transformations, *Journal of Ecumenical Studies*, 56, (3): 347-362.

Anderson, K., 2000 — Anderson, K. (2000), "Thinking "Postnationally": Dialogue Across Multicultural, Indigenous, and Settler Spaces", *Annals of the Association of American Geographers*, 90: 381-91.

Bar-Tal, D., 1998 — Bar-Tal, D. (1998), "The Rocky Road toward peace: Beliefs on conflict in Israeli Textbooks", *Journal of Peace Research*, 35 (6): 723-42.

Bar-Tal, D., 2001 — Bar-Tal, D. (2001), "The Arab image and Jewish-Arab relations in textbooks", *Education in Times of Conflict*, 32 (2): 201-17.

Apple, M. and Christian-Smith, L., 1991 — 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.

Battiste, M., 2018 — Battiste, M. (2018), "Reconciling Indigenous knowledge in education: Promises, possibilities, and imperatives", in: M. Spooner & J. McNinch (eds.), *Dissident knowledge in higher education* (pp. 123-150). Regina, Saskatchewan, Canada: University of Regina Press.

Bäuml, Y., 2010 — Bäuml, Y. (2010), "61 Years of Surveillanced Abandonment - Deciphering Policy of the Israeli Establishment towards the Arab Citizens of the State", in: *Abandoning State-Surveillancing State: Social Policy in Israel, 1985-2008*, Hana Katz and Eraz Tzafadia (eds.), (pp. 35-54), Tel Aviv: Resling Publishing.

Baüml, Y., 2017 — Baüml, Y. (2017), "Israel's Military Rule over Its Palestinian Citizens (1948–1968): Shaping the Israeli Segregation System", in: *Israel and its Palestinian Citizens: Ethnic Privileges, in the Jewish State*, Nadim Rouhana and Sahar Huneidi (eds.), (103-36), Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, L., 2005 — Carter, L. (2005), "Naming to Own: Place Names as Indicators of Human Interaction with the Environment", *AlterNative: An International Journal of Indigenous Scholarship*, 1 (1): 6-25.

Central Bureau of Statistics (CBS), December 31, 2024a — *Central Bureau of Statistics* (CBS), (December 31, 2024a), Medi Release: Population of Israel on the Eve of 2025, https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2024/424/01_24_424b.pdf

Central Bureau of Statistics (CBS), July 29, 2024b — *Central Bureau of Statistics* (CBS), (July 29, 2024b), Central Bureau of Statistics (CBS), (July 29, 2024b), Medi Release: Characterization and Classification of Geographical Units by the Socio-Economic Level of the Population, 2021,

https://www.cbs.gov.il/he/mediarelease/DocLib/2024/230/24_24_230b.pdf.

Cheslow, D, June 24, 2016

Cheslow, D, (June 24, 2016), "Educators battle Israeli government over content in civics over content in civics textbook", Boston Globe, http://epaper.bostonglobe.com/BostonGlobe/article_popover.aspx?guid=a30b4dce51d149de8a6de11380f50ca2&source=prev.

Chetrit, S., 2014 — Chetrit, S. (2014), *Jewish and Democratic: A Quiz in Education an Essay on Education, Nationalism. Ethnicity and Democracy*, Tel Aviv: Kedem Publisher.

Cohen, H., 2010 — Cohen, H. (2010), *Good Arabs: The Israeli Security Agencies and the Israeli Arabs, 1948-1967*, Berkeley: University of California Press.

Cook, J., March, 11, 2016 — Cook, J. (March 11, 2016) Israeli Textbooks for Arab Schools: 'Bad for Arabs, Bad for Jews, Global Research, http://www.globalresearch.ca/israeli-textbooks-for-arab-schoolsbad-for-arabs-bad-for-jews/5513362.

Coursen-Neff, Z., 2005 — Coursen-Neff, Z. (2005), "Discrimination against Palestinian Arab children in Israeli educational system", *International Law and Politics*, 36: 749-816.

Ettinger, Y., August 25, 2004

Ettinger, Y. (August 25, 2004), "Tirosh Admits: The GSS Checks Arab Principals", *HaAretz*, http://www.haaretz.co.il.misc/1.993767.

Graham-Harrison, E. and Kierszenbaum, Q. (January 3, 2024)

Graham-Harrison, E. and Kierszenbaum, Q. (January 3, 2024), "It is a time of witch hunts in Israel: teacher held in solitary confinement for posting concern about Gaza deaths", *The Gurdian*,

https://www.theguardian.com/world/2024/jan/13/it-is-a-time-of-witch-hunts-in-israel-teacher-held-in-solitary-confinement-for-posting-concern-about-gaza-deaths

Golan-Agnon, D., 2006 Golan-Agnon, D. (2006), "Separate but Not Equal: Discrimination against Palestinian Arab Students in Israel", *American Behavioral Scientist*, 49 (8): 1075-1084.

Gribiea, A., Kabha, K., and Abu-Saad, I., 2017

Gribiea, A., Kabha, K., and Abu-Saad, I. (2017), "New Mass Communication Media and the Identity of Negev Bedouin Arab Youth in Israel: In Conversation with Edward Said", *Journal of Holy Land and Palestine Studies*, 16 (1): 99-123.

Grossman, D., December 13, 1992

Grossman, D. (December 13, 1992), "The guests can be shown the door", *The New York Times Magazine*, 13:40-50.

HaAretz, May 13, 2016 *HaAretz*, (May 13, 2016), "Israel New Civics Textbook was Born in Sin and Must Be Opposed", http://www.haaretz.com/opinion/1.719396.

Hadawi, S., 1991 Hadawi, S. (1991), *Bitter Harvest: A Modern History of Palestine* (4th edition), New York: Olive Branch Press.

Halkin, T., December 14, 2005

Halkin, T. (December 14, 2005), "A Lost Generation of Beduin Youth", *The Jerusalem Post*, http://www.jpost.com/Israel/A-lost-generation-of-Beduin-youth.

Jamal, A., 2017 Jamal, A. (2017), "Mechanisms of Governmentality and Constructing Hollow Citizenship: Arab Palestinians in Israel", in: *Israel and its Palestinian Citizens: Ethnic Privileges in the Jewish State*, in Nadim

Rouhana and Sahar Huneidi (eds.), (pp. 159-90), Cambridge: Cambridge University Press.

Jiryis, S., 1976 Jiryis, S. (1976), *The Arabs in Israel*. New York: Monthly Review Press.

Kadari-Ovadia, S., December 29, 2023

Kadari-Ovadia, S. (December 29, 2023), "Israeli High School Principal Faces Suspension for Facebook Post Sympathizing With Gazan's Suffering", *HaAretz*. https://www.haaretz.com/israel-news/2023-12-29/ty-article/.premium/tel-aviv-high-school-principal-faces-suspension-for-sympathizing-with-suffering-of-gazans/0000018c-b09c-db94-afbd-b0fd76a80000

Khalidi, R. and Shihadeh, M., 2017

Khalidi, R. and Shihadeh, M. (2017), "Israel's "Arab Economy": New Politics, Old Policies", in: *Israel and its Palestinian Citizens: Ethnic Privileges in the Jewish State*. In Nadim Rouhana and Sahar Huneidi (eds.), (pp. 266-98). Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

Khalifa, O., 2001 Khalifa, O. (2001), "Arab political mobilization and Israeli responses", *Arab Studies Quarterly*, 23 (1): 15-36.

Kashti, O., June 11, 2017

Kashti, O. (June 11, 2017), "Proposed Ethics Code Is Bennett's Attempt to Stifle Debate", *HaAretz*: https://www.haaretz.com/israel-news/2017-06-11/ty-article/.premium/israeli-education-minister-aims-to-keep-reality-out-of-lecture-halls/0000017f-df86-df7c-a5ff-dffe32330000

Lev-Ari, S., February 26, 2003

Lev-Ari, S. (February 26, 2003), "Know the Neighbor: The Study of Arabic, Arab Culture and the Koran Could Improve Life in Israel",

HaAretz, http://www.haaretz.com/israel-news/culture/leisure/know-thy-neighbor-1.17881.

Lustick, I., 1980 — Lustick, I. (1980), *Arabs in the Jewish State: Israel's Control of a National Minority. Austin*, University of Texas Press.

Ma'in, Y., June 21, 2021 — Ma'in, Y. (June 21, 2021), "The Great Challenge of Universities in Israel: Integrating Arabs", *Globus*.

Makkawi, I., 2002 — Makkawi, I. (2002), "Role conflict and the dilemma of Palestinian teachers in Israel", *Comparative Education*, 38 (1): 39-52.

Mendel, Y., 2014 — Mendel, Y. (2014), *The Creation of Israeli Arabic: Political and Security consideration in the Making of Arabic Studies in Israel*, New York: Palgrave Macmillan.

Mar'i, S., 1978 — Mar'i, S. (1978), *Arab Education in Israel*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Masalha, N., 1997 — Masalha, N. (1997), *A Land without a People: Israel, Transfer and the Palestinians*. London: Faber and Faber.

Masta, S., 2019 — Masta, S. (2019), "Challenging the relationship between settler colonial ideology and higher education spaces", *Berkeley Review of Education*, 8(2): 179-194.

McDowall, D., 1989 — McDowall, D. (1989), *Palestine and Israel: The Uprising and Beyond*, London: I.B. Tauris and Co.

Meehan, M., September, 1999 — Meehan, M. (September, 1999), "Israeli Textbooks and Children's Literature Promote Racism and Hatred Toward Palestinians and Arabs", *Washington Report on Middle East affairs*: 19-20.

Middle East Eye, March 12, 2024

Middle East Eye (March 12, 2024), "War on Gaza: Hebrew University suspends prominent Palestinian academic", https://www.middleeasteye.net/news/hebrew-university-suspends-prominent-palestinian-academic

Mossawa Center, 2024 Mossawa Center (2024), "100 DAYS: Report on the Status of Palestinian-Arab Citizens of Israel During the War on Gaza", Haifa: The Mossawa Center.

Peled-Elhanan, Nurit, 2012

Peled-Elhanan, Nurit (2012), *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education*, London: I.B. Tauris.

Peled-Elhanan, N., 2023 Peled-Elhanan, N. (2023), *Holocaust Education and the Semiotics of Othering in Israeli Schoolbooks*, Common Ground Research Networks, Kindle Edition.

Peres, Y., Ehrlich, A., and Yuval-Davis, N., 1970

Peres, Y., Ehrlich, A., and Yuval-Davis, N. (1970), "National Education for Arab Youth in Israel: A Comparison of Curricula", *Race,* 12 (1): 151-61.

Prior, M., 1999 Prior, M. (1999), *Zionism and the State of Israel: A Moral Inquiry*, London: Routledge.

Ravid, B., June 11, 2017 Ravid, B. (June 11, 2017), Israeli Education Minister: Barring Lecturers from Voicing Political Views Is Meant to Prevent Silencing, *Haaretz*, http://www.haaretz.com/israel-news/.premium-1.795059.

Sa'ar, R., December 6, 2001

Sa'ar, R. (December 6, 2001), "A Yitzhak Cohen by Any Other Name", *Ha'Aretz*, http://www.haaretz.com/a-yitzhak-cohen-by-any-other-name-1.76645;

Sa'ar, R., November 27, 2003

Sa'ar, R. (November 27, 2003), "Universities Return to Aptitude Exams to Keep Arabs Out", *Ha'Aretz*, http://www.haaretz.com/universities-return-to-aptitude-exams-to-keep-arabsout-1.106954.

Said, E., 1978 — Said, E. (1978). *Orientalism*, New York: Vintage Books.

Skop, Y, May 9, 2016 — Skop, Y, (May 9, 2016), "Israel's New Civics Text Highlights God's Role in State's Creation, Dismissive of Arabs", *Ha'Aretz*, http://www.haaretz.com/middle-east-news/: premium-1.718778.

Skop, 2017 — Skop, (2017), "Israeli University Heads Blast New Ethical Code as Undermining Academic", https://www.haaretz.com/israel-news/2017-06-10/ty-article/university-heads-ethical-code-undermines-academic-freedom/0000017f-ec5c-dc91-a17f-fcdd7c190000

Smith, L., 1999 — Smith, L. (1999), *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

Sokol, S., November 5, 2024,

Sokol, S. (November 5, 2024), "Knesset passes law allowing government to fire teachers it asserts identify with terror, The Times of Israel", https://www.timesofisrael.com/knesset-passes-law-allowing-dismissal-of-teachers-who-identify-with-acts-of-terror/

Sultany, N., 2017 — Sultany, N. (2017), "The Legal Structures of Subordination: The Palestinian Minority and Israeli Law", in: Nadim Rouhana and Sahar Huneidi (eds.), *Israel and its Palestinian Citizens: Ethnic Privileges in the Jewish State* (pp. 191-237), Cambridge: Cambridge University Press.

Swirski, S., 1999 — Swirski, S. (1999), *Politics and Education in Israel: Comparisons with the United States*. New York: Falmer Press.

Tyson-Bernstein, H., 1988 — Tyson-Bernstein, H. (1988), *A Conspiracy of Good Intentions: America's Textbook Fiasco. Washington*. DC: Council for Basic Education.

Yiftachel, O., 1999 Yiftachel, O. (1999), "Ethnocracy: The Politics of Judaizing Israel/Palestine", *Constellation: An International Journal of Critical and Democratic Theory*, 6: 364-390.