

الفصل الخامس

مناهج المدنيات في المدارس الثانوية العربية

دكتور مهند مصطفى

مدخل

حظي موضوع التربية المدنية في التعليم العربي بالاهتمام البحثي مؤخرًا، كحقل دراسي منفصل عن مجمل المناهج التعليمية. وقد ساهم الباحثون الأكاديميون بدراسات عديدة تناولت هذا الموضوع في إطار اشتباكه مع التعليم العربي¹. يحاول هذا البحث أن يساهم في هذا النقاش البحثي وطرح زوايا جديدة في تناوله. يندرج موضوع تدريس المدنيات ضمن منظومة العلاقة بين التربية والسياسة، وتعود هذه العلاقة إلى تاريخ العلاقة بين المواطن والدولة الحديثة، حيث تفترض هذه العلاقة أنّ على

1. أنظر على سبيل المثال:

Ayman K. Agbaria, "Civic Education for The Palestinian in Israel: Dilemmas and Challenges, in: Hanan Alexander, et al. (Eds.). Citizenship, Education, and Social Conflict: Israeli Political Education in Global Perspective, (Jerusalem: Van Leer Institute, 2011). Pp: 217-237.

Ayman k. Agbaria, "On Enmity and Acceptance: The Case of the Israeli and Palestinian Civic Education", *Al-Majmaa*, 2, 2010, pp: 1-25.

الدولة أن تقوم بعملية تربية سياسية للمواطن، ضمن سياسات تربوية عامة تهدف إلى خلق المواطن الحقيقي والصالح والواعي. تعتبر التربية المدنية من الحقول المهمة في العلوم السياسية، ففي الولايات المتحدة الأمريكية، وبعد غياب هذا الحقل لمدة أكثر من خمسين عامًا عن حقل العلوم السياسية، عاد موضوع تدريس التربية المدنية إلى هذا الحقل من جديد، لأنه بات يساهم في إنتاج المعرفة والثقافة السياسية للمواطنين، في إطار تعزيز مشاركتهم في المجال السياسي العام في الدولة².

بدأ الاهتمام بالتربية المدنية، وتحديدًا التربية للمواطنة، في عقد التسعينيات، وذلك بعد أن بدأت أدبيات المواطنة تركز على المواطن وتنمية وعيه الوطني وهويته، وعلاقته مع مؤسسات الدولة، وذلك كجزء من تنمية واستقرار النظام الديمقراطي³. ففي حين ركزت نظريات المواطنة في الماضي، بتأثير من جون رولز، على مؤسسات الدولة والمجتمع، أو كما سماها في كتابه "نظرية في العدالة"، "البنية الأساسية للمجتمع"، حيث أوكلت مهمة تحقيق العدالة، والتوزيع المنصف للموارد، إلى هذه المؤسسات، وليس إلى المواطنين. حيث اعتبر رولز أن عدل المؤسسات يشكل المُرْكَب الجوهري في النظام الديمقراطي والمواطنة⁴. فجاء التحول في التسعينيات، لينقل الاهتمام من المؤسسات إلى المواطن نفسه، وظهر

2. William A. Galston, "Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education", *Annual Review of Political Science*, 4, 2001, 217-234.

3. Will Kymlicka and Wayne Noeman, "Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contests, Concepts", in: Kymlicka and Norman (eds.), **Citizenship in Diverse Societies**, (New York: Oxford University Press, 2010), p.6. (1-41).

4. جون رولز، نظرية في العدالة، ترجمة: ليل الطويل، (دمشق: وزارة الثقافة- الهيئة العامة السورية للكتاب، 2011). ص:87.

مع هذا التحوّل زخم كبير في نظريات وأدبيات التربية المدنية، أو التربية للديمقراطية أو التربية المواطنة.

مرّ منهاج التربية المدنية في إسرائيل بتطورات كثيرة منذ قيام الدولة، ويعتبر المنهاج الأخير الذي اعتمد على تقرير لجان كيرمنتسير-شنهاج تطوراً نوعياً مقارنة مع المناهج التي سبقتة، فهو المحاولة الأولى لبناء منهاج مشترك للمواطنة لكل الطلاب في جهاز التعليم في إسرائيل. وفي هذا البحث سوف نستعرض قراءة نقدية لهذا المنهاج، والذي رغم تطوّره النوعي عن المناهج التي سبقتة فقد حاولت وزارة التربية والتعليم بقيادة غدعون ساعر الارتداد عنه، وعملت حثيثة قى السنوات الأخيرة على إعادة بناء المنهاج ليؤكد أكثر على الادعاءات التي سنسوقها لاحقاً في مجالات الأمة، الدولة والمواطنة. ولكن بالمجمل يمكن القول إنّ جهود الوزارة الأخيرة تهدف إلى تقريب المنهاج إلى نقطة التربية الوطنية وإبعاده عن نقطة التربية للمواطنة الجوهرية.

ينطلق هذا البحث من ثلاث مقولات، حول الأمة، والدولة، والمواطنة. المقولة الأولى تدّعي أنّ تطوّر التربية المدنية/المواطنة في إسرائيل، كان نتيجة حاجة داخلية في المجتمع الإسرائيلي-اليهودي، وليس كجزء من المحاولة لبناء أمة مواطنة-مدنية تتجاوز الهوية القومية للدولة والهوية الإثنية للمجموعة المهينة، وتؤسس لدولة مواطنة إقليمية-مدنية. فإسرائيل لا تمرّ بصيرورة تحولها من دولة قومية إلى أمة سياسية، كما يشير لهذا التحوّل الكثير من منظري الدول القومية والأمة والمواطنة. ويشكّل غياب هذا التحول المدماك الأول في إقصاء العرب عن إطار

المواطنة الإسرائيلي. لا بل أنّ هنالك ردة إسرائيلية في السنوات الأخيرة عن مفهوم الأمة السياسية والمواطنة والتقوقع أكثر في تعميق الدولة الإثنية. وهو ما تحاول وزارة المعارف أن تقوم به في التعديلات التي تسعى لإدخالها على منهاج المدنيات، والتي أدت إلى استقالة الكثيرين من الأكاديميين والتربويين العرب واليهود من لجنة منهاج المدنيات. بالإضافة إلى ذلك فإنّ منهاج المدنيات لم ينبثق عن قرار تربوي-سياسي بدمج العرب في عملية بناء الأمة المدنية من جهة، ولا نتيجة سياسات تربوية تهدف إلى تغيير الثقافة الإقصائية والعنصرية في صفوف الجيل اليهودي الصاعد⁵ تجاه الأقلية القومية وتفهم حقوقها القومية والمدنية، بل إلى عقلنة الحالة الإسرائيلية كدولة إثنية-قومية تنسجم فيها الهوية الإثنية مع الأمة المدنية.

المقولة الثانية تزعم أنّ التربية المدنية في إسرائيل تقوم على عقلنة منظومة "الديمقراطية الإثنية" في إسرائيل (كما نظر لها عالم الاجتماع الإسرائيلي سامي سموحة)، وذلك عبر طرح مفهوم الدولة اليهودية الديمقراطية كمفهوم متوازن ووسطي وسط قوالب نظرية عديدة حول الأنظمة السياسية والديمقراطية⁶. بمعنى أنّ التربية المدنية لا تسعى فقط

5. بيّنت الكثير من التقارير والأبحاث تفشي الثقافة العنصرية في صفوف الطلاب اليهود، لا بل بيّنت هذه الأبحاث شغفهم بقيم غير ديمقراطية، مثل سلب العرب حقوقهم المدنية والسياسية وتطلعهم إلى قائد قوي بدل المؤسسات الديمقراطية. أنظر في هذا السياق التقارير التي يصدرها المعهد الإسرائيلي للديمقراطية، بعنوان «مقياس الديمقراطية السنوية»، وخصوصاً مقياس الديمقراطية 2004، ومقياس الديمقراطية 2010. انظر رابط المركز وتقاريره: www.idi.org.il.

6. قام عالم الاجتماع الإسرائيلي سامي سموحة بجهد أكاديمي ونظري شبيه، فهو صاحب المقولة النظرية حول الديمقراطية الإثنية، وهو جهد نظري لتكريس النظام الإسرائيلي وسط أدبيات الأنظمة الديمقراطية المتنوعة، أنظر في هذا السياق:

من خلال التعرف المعلوماتي على النظام السياسي الإسرائيلي إلى تأكيد هذه المقولة فحسب، وإنما من خلال الانحياز لمقولة الدولة اليهودية الديمقراطية حيناً، أو الحياد في طرحها دون نقد حيناً آخر. فعلى سبيل المثال يستعرض كتاب المنهاج الكثير من المقولات حول يهودية الدولة وديمقراطيتها، دون استحضار الأدبيات الناقدة نظرياً وتطبيقياً لهذه المقولة.

تنطلق المقولة الثالثة من المقولتين السابقتين، مقولة الأمة ومقولة الدولة، لتؤسس لمقولة المواطنة، حيث ينتج منهاج المديريات تراتبية في المواطنة في إسرائيل، كمياً ونوعياً. فهناك حقوق أكثر لمجموعة قومية واحدة، بالإضافة إلى حقوقها الجماعية القومية، في المقابل هنالك حقوق أقل لمجموعة قومية أخرى، وهي ذات طابع فردي. ليس هنالك جديد في هذه المقولة أكاديمياً، فقد تطرقت إليها أدبيات كتبت عن الحالة القومية والمدنية والسياسية للأقلية الفلسطينية في إسرائيل⁷. إلا أنّ عقلنة هذه المقولة في منهاج المديريات، وتحويلها إلى مُركب طبيعي من النظام الديمقراطي، هو المثير في الموضوع.

قبل الخوض في الإطار النظري التربوي والسياسي للعلاقة بين التربية

Smootha, Sammy (1997). "Ethnic Democracy: Israel as an Archetype". *Israel Studies*, 2, 2, pp: 198-241. Smootha, Sammy (2002). "The Model of Ethnic Democracy: Israel as a Jewish and Democratic State". *Nation and Nationalism*, 8, 4, pp: 475-503.

7. أنظر على سبيل المثال لا الحصر:

Yiftachel, Oren & Ghanem, Asad (2004). "Toward a Theory of Ethnocratic Regimes: Learning from the Judaization of Israel/Palestine". In: Eric P. Kaufmann (ed.). *Rethinking Ethnicity: Majority Groups and Dominant Minorities*. London and New York: Routledge. Pp: 179-197.

والسياسة، لا بد من البدء بوضع علامة استفهام كبيرة على مصطلح "مدنيات"، فهذا المصطلح ليس موجوداً في قاموس السياسات التربوية، بل نجده في الأدبيات السوسولوجية. ففي لسان العرب لا نجد لفظ مدنيات، بل جاء لفظ "مدن" بالمكان، أقام به، ومنه المدينة وهي فعيلة، ومدن الرجل إذا أتى المدينة، وإذا نسب الرجل إلى المدينة سمي مدني، أو مديني أو مدائني⁸. إذن، فمدنيات هي جمع مدنية، وهي عكس الريف. والمثير في الموضوع، أنّ المصطلح الدارج في اللغة العبرية هو (מדינות) أي المواطنة، بينما تتم ترجمتها إلى اللغة العربية إلى مصطلح "مدنيّات"، وهو مصطلح لم اصطدم به في مناهج التربية المدنية في العالم العربي. وإذا أردنا أن ننتقل من الإثارة البيانية إلى الريبة التربوية والسياسية، فيمكن القول، وهو ما ينسجم مع ادعاء البحث، إنّ هدف المناهج للمواطنة في التعليم العبري هو إنتاج مواطن مشارك وفاعل في الحياة السياسية ضمن الأمة الإسرائيلية-اليهودية-الإثنية، بينما يهدف منهاج المدنيات (وهو نفس المنهاج العبري) في التعليم العربي، إلى كشف الطالب العربي، كفرد يعيش في الدولة، على مؤسساتها وبنية المجتمع فيها دون أن تتوقع منه أن يكون فاعلاً في إنتاج الحيز العام والتأثير فيه .

تفرز العلاقة بين التربية والسياسة ثلاثة مستويات من السياسات التربوية: التربية الوطنية، التربية المدنية والتربية المواطنة. تخلط الكثير من الأدبيات والمقالات والمقولات بين هذه المستويات من العلاقة بين

8. ابن منظور، لسان العرب، (القاهرة: دار الحديث الجزء الثامن، 2003)، ص: 233-234.

التربية والسياسة، رغم الاختلاف بينها الذي يصل أحياناً إلى درجات متباينة من الاختلاف وحتى التوتر.

يحدّد ناصيف نصّار درجات التباين بين هذه المستويات، فالتربية الوطنية "هي التربية التي تعنى بتنمية الشعور الوطني وحب الوطن والاعتزاز به، وبتغذية الولاء الوطني في نفوس أفراد الجماعة الوطنية وفتاتها"⁹. ولكن يُستعمل مفهوم التربية الوطنية أيضاً في سياق الإشارة إلى السياسات التربوية العامة في الوطن في كل المناهج التربوية والتعليمية، وهي بمفهوم (National Education)، وهي ليست التربية الوطنية، أي التربية لحب الوطن (Patriotisms)، بل السياسات التربوية العامة على المستوى الوطني. ونكمل مع ناصيف نصّار في تمييزه بين مستويات العلاقة بين التربية والسياسة، فالتربية المواطنة (Citizenship Education)، تعمل على "تشكيل المواطن وتنميته، انطلاقاً من تصوّر فلسفي معيّن لماهية المواطن ومن واقع التجربة في حياة الجماعة الوطنية ووجودها السياسي"، أما التربية المدنية (Civic Education)، حسب نصّار، فتأتي في سياق التمييز الذي يقوم بين ما هو مدني وعسكري وديني¹⁰.

يتأثر نصّار، في تمييزه بين مستويات العلاقة بين التربية والسياسة، بسياق التربية المواطنة في العالم العربي، وهو في الحقيقة موضوع كتابه، ولكن التربية المدنية والمواطنة كما ظهرت في أدبيات التربية للمواطنة

9. ناصيف نصّار، في التربية والسياسة: متى يصير الفرد في الدول العربية، مواطناً؟، (بيروت: دار الطليعة، الطبعة الثانية، 2005)، ص:17.

10. المصدر السابق، ص:18.

تتباين في بعض جوانبها عن تعريفات ناصيف نصار. سنحاول خلال هذا البحث تناول هذه الأدبيات بالنقد، واستخدامها لتحليل منهاج المدنيات للمرحلة الثانوية. مع التركيز على كتاب المدنيات "أن نكون مواطنين في إسرائيل"¹¹. (لاحقاً: كتاب المدنيات).

تعود الجذور الفلسفية للتربية المواطنة إلى أرسطو وأفلاطون، فقد حثّ أفلاطون على التربية الصحيحة التي تخلق المواطن الكامل في دولته الفاضلة. أما أرسطو فقد رأى في التربية للمواطنة عاملاً مهماً في تعميق مشاركة الفرد في السياسة والحكم¹². ومنذ الفلسفة اليونانية القديمة تطوّر مفهوم المواطنة وأصبح أكثر الاصطلاحات إشكالا، لتداخل الأيديولوجي والنظري في تعريفاته، مما يجعل موضوع التربية للمواطنة إشكالا يستحضر هذا التداخل أيضاً. تزخر نظريات السياسة والفلسفة بتعريفات لمفهوم المواطنة. إلى جانب هذه الأدبيات، هناك تناول نقدي ومقاربات تاريخية ونظرية لمفهوم المواطنة في الفكر والتراث العربي والإسلامي¹³.

وعلى غرار نصار، تميّز الأدبيات النظرية بين التربية المدنية والتربية المواطنة (التربية للمواطنة - وتسمّى في بعض الأدبيات "التربية للديمقراطية"). حيث تشير التربية المدنية إلى التربية على مبادئ،

11. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، أن نكون مواطنين في إسرائيل: كتاب مدنيات للمدارس الثانوية، (القدس، وزارة المعارف- مركز تخطيط وتطوير المناهج التربوية، 2003).

12. عبد الخالق عبد الله، حكاية السياسة، (بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 2006)، ص: 48-49.

13. أنظر على سبيل المثال الجهد النظري والبحثي الذي جمع في كتاب: علي خليفة الكوادي (محرر)، المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، 2004)، الفصلان الأول والثاني.

الصّيرورات وعملية اتخاذ القرارات، المشاركة، نظام الحكم والسلطة التشريعية الموجودة في المجتمعات. كما تُعنى التربية المدنية بتعليم الطالب وكشفه على المؤسسات السياسية، والحياة المدنية، حقوق الأفراد والنظام الديمقراطي، وذلك ليكون واعياً ومطلعاً على الحياة السياسية والمدنية بعد تخرّجه من المدرسة¹⁴. أما التربية المواطنة فإنها، إلى جانب المعرفة للنظام السياسي، تشجّع ”فرص المشاركة في الحياة المدنية والمجتمع المدني (Civic and Civil Society). بمعنى أنّ التربية المدنية تشدّد على المعرفة بينما تسعى التربية المواطنة إلى الدمج بين المعرفة والمشاركة¹⁵.

تهتم الدول بشكل خاص في التربية المدنية أو المواطنة، وتسعى إلى دمجها في المنهاج التعليمي الوطني، إلا أنه لا يوجد توافق أو تشابه حول كيفية دمج التربية المدنية والمواطنة في المنهاج الدراسي. في تقرير كبير أعده شولز وآخرون (2009)، حول التربية المدنية والمواطنة في 38 دولة، لم يجدوا توافقاً بينهما حول طريقة دمج هذه التربية في المنهاج الدراسي العام، وقد وزعوا أساليب دمجها إلى ثلاث مجموعات. المجموعة الأولى تدرس التربية المدنية والمواطنة كموضوع مستقل (اختياري أو إلزامي)، المجموعة الثانية تدمجه في مناهج تعليمية أخرى، أما المجموعة الثالثة فتدرسه كموضوع عابر للمناهج التعليمية (Cross-Curricular)

14. Muhammad Faur and Marwan Muasher, Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future, (Washington: Carnegie Middle East Center, 2001), p: 8.

15. المصدر السابق، ص: 8-9.

(Theme)¹⁶.

تتعدّد التقسيمات النظرية لتدريس التربية المدنية والمواطنة، حيث تندرج التربية المدنية في منظومة التفسير الأدنى (Minimal Interpretation)، والتي تتضمن تعليمًا رسميًا للنظام السياسي ومعرفة الحقوق وواجبات المواطنين. وهو تفسير ذو بعد تعليمي محض، مع حيز ضيق للفاعلية والمشاركة المدنية والسياسية. بينما تندرج التربية المواطنة في منظومة التفسير الأقصى (Maximal Interpretation). وتحتوي على مركبات منهجية وغير منهجية للتربية للمواطنة، مثل المشاركة المجتمعية، المناظرات السياسية والتفكير النقدي. وتركّز على القيم المواطنة وليس على المعرفة فقط كما هو الحال في التربية المدنية¹⁷. وسنّدي خلال البحث، عطفاً على هذا التمايز، أنّ المنهاج في إسرائيل تطور في اتجاه التفسير الأقصى للتربية المدنية، وإن لم يصل خط النهاية بعد، إلا أنّ كتاب المنهاج لا يزال، في واقع الأمر، أسير التفسير الأدنى للتربية المدنية. وفي نفس السياق يميز "مايكلغلين" (1992)، بين ثلاثة أنماط من التربية المواطنة: التربية حول المواطنة، التربية من أجل المواطنة، والتربية من خلال المواطنة. فالتربية حول المواطنة تركّز على إكساب الطلاب المعرفة السياسية والإحاطة بالتاريخ الوطني للنظام السياسي ومبنى الحكم، وهي تنسجم في مضمونها مع المنظومة الدنيا للتربية

16. Wolfram Schulz, et, al., ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries, p: 46. <http://research.acer.edu.au/civics/6/>.

17. McLaughlin, T.H, "Citizenship Diversity and Education: A Philosophical Perspective", Journal of Moral Education, 21 (3), 1992, pp: 335-346.

المدنية. أما التربية من أجل المواطنة فإنها تكسب الطلاب المعرفة من خلال ممارسة الفعل السياسي المحلي. بينما تشدد التربية من خلال المواطنة على دمج مركبات المنظومتين التربويتين السابقتين، أي الدمج بين المعرفة وممارسة المواطنة، إذا استحضرننا في هذا السياق مقولة "ايزين" و"نيلسين" حول فعل المواطنة¹⁸.

يقدم "ماكلاغلين" صورة المواطن الذي ينتجه كل تفسير للتربية المواطنة، فالتربية في تفسيرها الأدنى تنتج مواطناً سلطوياً (Autharchic)، يتميز بطاعته للنظام وبمحدودية التفكير العقلاني وتحقيق الذات. بينما ينتج التفسير الأقصى مواطناً مستقلاً (Autonomous)، يتميز بتوجه نقدي لكل القضايا الهامة التي تشغل المجتمع¹⁹. بينما يقدم باحثون آخرون ثلاثة أنماط من المواطنين يمكن أن تنتجها التربية المدنية-المواطنة، أولاً: مواطن ديمقراطي نقدي، ثانياً: مواطن مع نزعة نحو العدل (Justice-oriented Citizen)، وهما النموذجان المثاليان للمواطن الذي يدمج بين مبدأ العدل الاجتماعي والنزعة نحو تطوير المجتمع، والمواطن المحافظ. ويقدم ويستهايمر وكاهن، فيقدمان إطاراً آخرًا لأنماط المواطنين التي يمكن أن تنتجها التربية المواطنة، وهي المسؤولية الذاتية، المشارك ومواطن مع نزعة نحو العدل²⁰. أما باركر فيميز بين

18. Engin F. Isin and Greg M. Nielsen (eds.), acts of citizenship, (London: Zed Books, 2008).

19. McLaughlin, 1992, p: 245.

20. Westheimer, J. and Kahne, M. (2004). "What Kind of Citizen? The Political of Education for Democracy", *American Education Research Democracy*, 41 (2), pp: 237-269.

ثلاثة تصورات للتربية المواطنة، التربية المحافظة (Traditional)، وهي حين تركز التربية للمواطنة على طريقة الحكم والقيم الديمقراطية. والتربية التقدمية (Progressive)، وهي تضيف على التربية لطريقة الحكم والقيم الديمقراطية، أهمية المشاركة المدنية والسياسية في الحيز العام. والتربية المتقدمة (Advanced)، وهي تتأسس على طبقة التربية التقدمية ولكنها تقوم بالتمييز بين التعددية والذوبان، وهو ما أطلق عليه تشارلز تيلور «سياسات الاعتراف»²¹.

يشير المركز الدولي لدراسة التربية المدنية والمواطنة (ICCS)، إلى ثلاثة أبعاد للتربية المواطنة، أولاً: معرفة المصطلحات المدنية، الأنظمة وضرورة الحياة المدنية، ثانياً: مهارات المشاركة المدنية، وحل المشاكل والمفاوضات، أما ثالثاً: فتتعلق بقيم الانتماء والأخلاق²². ومن الجهة الأخرى يحدد ريميرمان أربعة توجّهات للتربية المواطنة: التوجّه الأول يتم بواسطة التعلم من خلال الممارسة في الحيز العام للمجتمع المحلي، والاندماج في نشاطات وفعاليات وخدمة المجتمع؛ والتوجّه الثاني يتم بواسطة التعلم من خلال الحوار وتطوير مهارات الجدل. ويرى هذا التوجّه أنه قبل دخول الطلاب غمار المشاركة السياسية في مجتمعاتهم المحلية، كما يزعم التوجه الأول، فإنّ على الطلاب أن يتعلموا كيف يحدّدون الصالح العام (Public Good)، قبل انخراطهم في الحيز العام؛ ويشدّد التوجه الثالث على التعلم من خلال ديمقراطية الحرم الدراسي،

21. Parker, W. (1996). “‘Advanced’ Ideas About Democracy: Toward a Pluralist Conception of Citizen Education”, *Teachers College Record*, 98, (104-125), p: 113.

22. Wolfram Schulz, et, al., ICCS 2009, p: 22.

وذلك من خلال ممارسة الطلاب العمل السياسي داخل المدارس، وتحويل الحرم المدرسي إلى مختبر صغير للحياة المدنية والسياسية، لأنّ المواطنة، ”يجب تعلمها من خلال ممارستها“. ولكن ما يميز الممارسة في الحرم المدرسي عن الممارسة العامة في التوجّه الأول، هو أنّ الممارسة تتم هنا دون تراتبية اجتماعية واقتصادية كما هي قائمة في المجتمع المحلي الخارجي. أما التوجّه الأخير فيشددّ على ”التعلم من خلال التعلم“، وهو التوجه التقليدي الذي يهتم باكتساب المعرفة المدنية والسياسية، وينطلق من الادعاء أن على المؤسسة التعليمية أن تكون محايدة وبعيدة عن السياسة²³. وهو ما نراه غريباً، فكيف تكون محايداً وبعيداً عن السياسة وأنت تعلم ماهية السياسة ومنظومة الحقوق والواجبات؟ إلى جانب ما ذكر أعلاه، ظهرت توجّهات مختلفة للتربية المدنية، ولكنها توجهات ضيقة، بمعنى أنها تحاول التعامل مع ظواهر ومشاكل سياسية واجتماعية تعصف بالمجتمع، أو كيو توبيا لخلق المواطن العالمي المثالي قيماً، حيث ظهرت على سبيل المثال:

التربية للمواطنة المضادة للعنصرية (Anti-racist Citizenship)
(Education)

التربية المواطنة التحويلية (Transformational Citizenship)
(Education)

23. Craig A. Rimmerman, “Teaching American Politics through Service: Reflections on a Pedagogical Strategy”, in: Grant Reeher and Joseph Cammarano (Eds.). **Education for Citizenship: Ideas and Innovations in Political Learning**, (New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC., 1997), pp: 18-20.

التربية للمواطنة المعولة (Global Citizenship Education). يرتبط جوهر التربية المدنية والمواطنة بطريقة التعليم أيضاً، حيث ظهر نقاش (تطرقنا إليه سابقاً في دراسة "شولز" الشاملة) حول ضرورة تدريسها ضمن منهاج تعليمي واسع أو ضيق. وعلى خطى التوجّه الذي ينطلق من اعتبار التربية المدنية والمواطنة مجالاً تعليمياً قائماً بذاته، فقد ظهرت مدرستان حول تدريسه. التوجّه الأول هو التوجه النيوليبرالي والذي يطالب بفك الارتباط بين السياسة والتربية وتدرّيس النظام الرسمي. أما التوجّه الثاني فلا يكتفي باكتساب المعرفة فحسب، بل يهدف إلى تعميق مشاركة الطلاب في النقاشات السياسية بواسطة تدريسهم الصراعات الاجتماعية والروايات التاريخية المختلفة في الدولة²⁴. وقد ظهر توجّه جديد في مناهج التربية المدنية يركّز على الجانب النقدي فيها، وذلك لتربية النزعة النقدية لدى المواطن، وليس فقط التربية للمواطنة. وظهر هذا التوجه في إطار العضلة في التربية المدنية التي تهدف إلى التربية على المواطنة الصالحة لضمان "طاعة الجماهير"، من جهة، والتربية الناقدة التي تهدف إلى خلق مواطن ناقد وليس مطيعاً فقط، من جهة ثانية²⁵.

تهتم نظريات وتوجّهات التعددية الثقافية (Multiculturalism) بشكل خاص في التربية المواطنة، وتطلق عليها، عادة، اسم "التربية

24. ميكل برق وיעل عوفريم، حينוך لاورחות، לדמוקרטיה ולחיים משותפים، (ירושלים: מכון ואן ליר، משרד החינוך וקרן אברהם، 2009)، עמ' 9.

25. Laura Johnson and Paul Morris, "Towards a Framework for Critical Citizenship Education", *Curriculum Journal*, Vol. 21, Issue, 1, 2010, (pp: 77-96). P: 78.

لليدمقراطية“. ففي أدبيات التعددية الثقافية تشكّل التربية لليدمقراطية نواة المنهاج التعليمي المشترك للجماعات الثقافية المختلفة في الدولة. فإلى جانب حرص الدولة على منح الحق في الثقافة للمجموعات الثقافية، تحرص الدولة كذلك على فرض التربية لليدمقراطية كمنهاج مشترك وموحد بين كل المجموعات. وهو منهاج غير محايد، ليس من الناحية الثقافية، وإنما من الناحية الليدمقراطية. حيث يسعى إلى تعزيز القيم الليدمقراطية والقيم المدنية المشتركة بين مختلف المجموعات الثقافية²⁶. وظهر مؤخرًا توجه لا يعتقد بأحادية منهاج التربية المدنية والمواطنة في المجتمعات المتعدّدة فحسب، بل أيضًا بضرورة بناء منهاج واحد للتربية المدنية-المواطنة يكون موحدًا على مستوى العالم. وقد قدّمت خطوط عريضة تحاكي هذا المنهاج المعولم²⁷.

يعطي ”مايكل والتسر“ أهمية خاصة للتربية المواطنة في المجتمع الإسرائيلي. وبحسب اعتقاده فإنّ فرض تدريس القيم الليدمقراطية سيعزز اندماج المجموعات الثقافية داخل المجتمع، ولكن بشرط أن لا يتضمن المنهاج توجهًا ثقافيًا للمجموعة المهيمنة²⁸. تتباين رؤية ”والتسر“ ومجمل منظّري التعددية الثقافية مع رؤية وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة، التي تحاول تطعيم منهاج ”المدنيات“

26. أنظر على سبيل المثال:

Well Kymlicka, "Multicultural states and intercultural citizens", **Theory and Research in Education**, vol. 1 (2), 2003, pp. 147-169.

مייكل وولزر, "חינוך, אזרחות ורב תרבותיות", בתוך: פרי, פ. חינוך בחברה רבת תרבותיות: פולרליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים. (ירושלים: כרמל, 2007).

27. Laura Johnson, "Towards a Framework for Global Citizenship Education",

28. مايكل فولتسر، المصدر السابق.

بتوجّهات وطنية صريحة للمجموعة اليهودية المهيمنة على الحيز العام. وهو ما يدلّ على أنّ الوزارة لا تميّز، من حيث تدري أو لا تدري، بين تدريس القيم الوطنية والرواية التاريخية للمجموعة المهيمنة عبر منهاج التاريخ، وبين تدريس القيم الديمقراطية المشتركة عبر منهاج المواطنة (المدنيات). ففي نظرية التعدّية الثقافية، على كل مجموعة ثقافية وفي إطار الحق في الثقافة تدريس روايتها التاريخية وتطوير ثقافتها والحفاظ على خصوصيتها الثقافية عبر منهاج التاريخ، الدين، الجغرافيا وغيرها، بينما تحافظ الدولة لنفسها بالحق في فرض القيم الديمقراطية كشرط للحق في الثقافة.

تشكّل التربية المدنية والتربية المواطنة بمثابة نواة مشتركة بين الدول الليبرالية ودول التعددية الثقافية. ففي الحالتين تحرص الدول على فرض التربية المواطنة والمدنية على الأفراد والمجموعات الثقافية، بينما تبقى الدول القومية التقليدية والتي لم تمر بصيرورة تحول تعريف الأمة فيها من أمة إثنية إلى أمة إقليمية-مواطنة، الوحيدة التي تدمج بين التربية المواطنة والتربية الوطنية²⁹. ففي بحثها حول تدريس "المدنيات" في إسرائيل، تحاول هيلي بنسون دحض الادعاء حول علاقة يمكن أن تقام بين المواطنة والانتماء الوطني، وتزعم في بحثها أنّ مفهوم المواطنة يشتمل بذاته على تناقض داخلي، ففيه من جهة مركب "احتواء" يرتكز على المفاهيم العالمية للمواطنة، وفيه مركّب "إقصاء"

29. ناصيف نصار، مصدر سبق ذكره. ص: 17-18.

يحدّد حدود التمايز بين "نحن" المدني (المواطني) وبين الآخرين³⁰. يقترح "ديجاغير" (2009)، أربعة توجّهات للتربية المواطنة الناقدة في المجتمعات متعددة الثقافات، وما يميّز التوجّهات التي يقدمها "ديجاغير" أنها تأخذ بعين الاعتبار وجود مجموعات أصلية تحاول أن تقدم تربية أصلانية، ورواية مضادة. ويقترح أن يضم المنهاج للتربية المواطنة رؤية السكان الأصليين حول إنكار حقوقهم ونضالهم من أجل تصحيح الظلم التاريخي وخصوصاً في قضايا الأرض. وهذه التوجّهات هي³¹:

أولاً: على منهاج التربية المواطنة أن يضم المنظومة المعرفية المهمّشة والصوت المهمّش، وإتاحة بناء أشكال جديدة للمواطنة، تكون أيضاً على علاقة ناقدة مع التيار المركزي في نظريته لمفهوم المواطنة والديمقراطية. ثانياً: إنتاج وعي مزدوج، يقوم، من جهة، على تعلم التوجّهات المتعلقة بمفهوم المواطنة. ويعي من جهة أخرى تعقيدات هوية المواطن المتأثرة بالتمييز والقمع.

ثالثاً: تطوير فهم بين-ثقافي من خلال تعلم بين-ثقافي للتواصل مع الآخرين بواسطة علاقات مدنية.

رابعاً: استخدام استراتيجيات العمل الاجتماعي الجماعي من أجل إحداث التغيير الاجتماعي المنشود.

30. הללי פינסון, "בין מדינה יהודית לדמוקרטיה: סתירות ומתחים בתכנית הלימודים באורחות", **פוליטיקה**, 14, 2005, עמ': 10.

31. Joan Dejaeghere, "Critical Citizenship Education for Multicultural Societies", *International Journal of Education for Democracy*, Vol.2, No. 2, 2009, (223-236). P: 228.

إنَّ التربية المدنية تشكّل الانحياز السياسي للدولة، وخصوصاً، دولة كدولة إسرائيل. هناك اشتباك بين الكثير من الأدبيات الأكاديمية حول تعريف إسرائيل. وثمة في بعضها خلط بين الأيديولوجي والنظري. فقد صنّف سامي سموحة إسرائيل كديمقراطية إثنية، وهو اصطلاح جديد في نظرية أنظمة الحكم. وكان سموحة يبغى من هذا التوصيف الادعاء أنّ إسرائيل تستطيع أن تكون جزءاً من النظم الديمقراطية، ليس عبر تصحيح نظامها الإثني بل عبر شرعنته نظرياً، والزمع أن الديمقراطية الإثنية تعطي أفضلية للمجموعة الإثنية المهيمنة قي مجالات معيّنة ولكنها تستطيع أن تقدم مساواة للأقلية في القضايا المدنية وحتى السياسية. ووصفها غانم ويفتحئيل كدولة "اثنوقراطية"، وهو إطار نظري ناقد للنظام الإسرائيلي، والذي يبيّن الخلل البنيوي والجوهري في الديمقراطية الإسرائيلية. ولكن كانت هناك محاولات نظرية ادّعت أن إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية تستطيع أن تكون ليبرالية أيضاً. ولكن لا ترى التربية المدنية في إسرائيل ضرورة للاشتباك النظري بين الأدبيات المختلفة حول النظام السياسي الإسرائيلي، بل تحاول أن تقدم الواقع كما هو. هنالك كشف لتوترات معينة في هذا النظام داخل المنهاج، ولكنه لا يطالب تجاوز هذه التوترات نحو نظام أكثر ديمقراطية، بل يُطلب من الآخرين التكيف مع هذه التوترات³².

32. حول النقاش عن النظام الإسرائيلي وعلاقته بالعرب الفلسطينيين في إسرائيل أنظر: أسعد غانم ومهند مصطفى، الفلسطينيون في إسرائيل: سياسات الأقلية الأصلية في الدولة الإثنية (رام الله: مركز مدار، 2010)، مدخل الكتاب والفصل النظري.

مناهج "المدنيات/ المواطنة" في إسرائيل

التبرير الأيديولوجي

يعتمد منهاج المدنيات وكتاب المدنيات في إسرائيل على تبرير أيديولوجي واضح. يعرّف دارير وآخرون (2003) الأيديولوجيا بأنها "المنظومة الفكرية التي تستعمل في المجتمع لتنظيم وإعطاء معنى للعالم الاجتماعي والسياسي الذي نعيش فيه"³³.

يعتقد ناصيف نصار أن التبرير الأيديولوجي مجال مفتوح لأنواع كثيرة من الحجج والتنظيرات. ذلك لأنه:

"يسهل التداخل فيه بين اعتبارات مستمدة من فلسفة المواطنة واعتبارات مستمدة من الأيديولوجية الوطنية. فمن الناحية الفلسفية يحتاج تبرير المواطنة إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور أساسية تتعلق بها وجود الإنسان كمواطن، مثل الدولة والشعب والسلطة والأمر والطاعة والقانون والحق والواجب والمصلحة العامة والمصلحة الخاصة. ومن الناحية الأيديولوجية، يحتاج إلى منظومة من الأفكار والنظريات حول أمور أساسية تتعلق بها وجود الوطن في دولة وطنية تاريخية معينة، مثل الوطن والهوية الوطنية والانتماء الوطني ووحدة الحياة المتجلية نسبياً على مختلف المستويات الروحية والمادية، والتضامن والتضحية والرموز الوطنية"³⁴.

33. Antonia Darer, et al. The Critical Pedagogy Reader, (New York: Routledge, 2002), p: 13.

34. ناصيف نصار، مصدر سبق ذكره، ص: 72-73.

تشكّل "وثيقة الاستقلال" الإطار الأيديولوجي لمنهاج المدنيات / المواطنة في إسرائيل. لهذا ليس صدفة أن يستهل كتاب المدنيات صفحاته بالحديث عن "وثيقة الاستقلال". ليس هنا المقام لتحليل وثيقة الاستقلال، ولكن لا بد من الإشارة إلى أنّ "وثيقة الاستقلال" تنسجم مع تعريف إسرائيل كدولة يهودية ديمقراطية. بالمجمل تنقسم الوثيقة إلى قسمين، الأول يتعرض للحقوق التاريخية والدينية لليهود في "أرض إسرائيل"، واعتبار إسرائيل هي حق تقرير المصير للشعب اليهودي، حيث يتم تعريفها كدولة قومية تعبّر في هويتها وروايتها وثقافتها عن الشعب اليهودي. جاء في الوثيقة المقولة الهامة التالية: "في أرض إسرائيل، نشأ الشعب اليهودي، وفيها تبلورت هويته الروحية والدينية والسياسية... وفيها أبدع قيمًا ثقافية ذات دلالة قومية وعالمية، وأورث للعالم كله سفر الأسفار الأزلي".

أما القسم الثاني فيتطرّق إلى الحقوق المدنية والسياسية للسكان فيها وإلى النظام السياسي. في هذا السياق تعتبر وثيقة الاستقلال عند الأوساط الأكاديمية وخصوصًا اليسار الصهيوني، الأساس الليبرالي للدولة القومية اليهودية، حيث يتم التعاطي مع الوثيقة من خلال الادعاء أنها تقدّم الأرضية الفكرية والأيديولوجية لإسرائيل كدولة يهودية تعبّر عن ثقافة المجموعة المهيمنة، وديمقراطية بحيث أنها تضمن وتحقق المساواة لكل المواطنين بدون تمييز على أساس الدين، الجنس أو القومية³⁵.

35. أنظر عن هذا التعبير في: **שלומית אלוני, דמוקרטיה באזיקים**, (ת"א: הוצאת עם עובד, 2008).

يشير رائف زريق إلى أهمية الوثيقة في الفكر اليهودي-الإسرائيلي: "تشكل وثيقة إعلان الدولة، نصاً غزيراً ومكتفياً لكثير من المقولات والأفكار والفرضيات الصهيونية، وتكمن أهميتها القصوى بكونها حظيت بإجماع عام، إذ وافقت عليها التيارات الصهيونية وجميعها من أقصى اليسار إلى أقصى اليمين، وتشكل الوثيقة اللحظة الحاسمة والمكثفة للفكر السياسي الذي انبثق عنه كل المبنى القانوني الدستوري للدولة، وكذلك نقطة الوصل بين السياسي والقانوني، بين الأخلاقي والمهني. ويسمح فهم الوثيقة بادراك طبيعة القانون الإسرائيلي وتفسيراته الممكنة وآفاق تطوره، لا لأن لها موقعاً قانونياً واضحاً باعتبارها جزء من دستور الدولة، وإنما بالعكس لكونها الروح السرمدية التي تعيش قبل القانون (الدستور) وبعده، وتشكل مدخلاً تأويلياً للقانون وللدستور نفسه"³⁶.

في كتاب المرشد لتدريس منهاج المدنيات الصادر عام 2009، تم تحديد أهداف تدريس وثيقة الاستقلال، وتتمثل في إفهام الطلاب "حق الشعب اليهودي في إقامة دولة إسرائيل، كدولة قومية يهودية وشرعية، وكذلك العلاقة الثقافية بين شعب إسرائيل وأرض إسرائيل، واعتراف هيئات دولية بحق الشعب اليهودي في تقرير المصير، كما تجسد ذلك في وعد بلفور، بالانتداب البريطاني وقرار الأمم المتحدة عام 1947"³⁷.

يبين المرشد أنّ على التلاميذ أن يتعرفوا من خلال وثيقة الاستقلال،

36. رائف زريق، «إسرائيل: خلفية أيديولوجية وتاريخية»، في: كميل منصور (محرر). دليل إسرائيل العام 2011، (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2011)، ص: 37. (1-58).

37. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، مرشد لتدريس موضوع المدنيات وفقاً لكتاب المدنيات لتلاميذ المدارس الثانوية: أن نكون مواطنين في إسرائيل، (القدس: وزارة المعارف، 2009). ص: 26.

على أن دولة إسرائيل هي دولة اليهود داخل إسرائيل ودولة اليهود غير المواطنين خارج إسرائيل، كما أنها دولة الأقليات فيها³⁸. وهذا يعني أنّ إسرائيل هي دولة اليهود وليس دولة يهودية فقط. بمعنى أن الدولة تعتبر نفسها دولة كل اليهود حتى أولئك الذي قرّروا عدم الهجرة إليها والتجنس بجنسيتها.

وفي الفصول الجديدة التي أضيفت إلى كتاب المدنيات، في العام 2013، أضيف فصل يعرض صدقية الدولة القومية والدولة اليهودية. ورغم أنّ هذا الموضوع ليس على علاقة مباشرة بالتربية المدنية، وإنما يصلح لأن يكون فصلاً للنقاش والنقد في منهاج التاريخ، إلا أنّ الوزارة تحاول من خلاله إعطاء أولوية للجانب الوطني-القومي-الإثني على الجانب المدني-المواطني في المنهاج. حيث يتم عرض وبشكل إجرائي غير نقدي صدقية الدولة القومية، من النواحي الليبرالية، الديمقراطية، الثقافية وغيرها من النواحي، في إشارة إلى أنّ "يهودية الدولة" لها من الصدقية الليبرالية، الديمقراطية والثقافية ما يجعل هذا الطابع لدولة إسرائيل أخلاقياً، ولا يتناقض مع حقوق المجموعات الأخرى في الدولة.

أهداف تعليم المدنيات / المواطنة

اهتم جهاز التعليم اليهودي، قبل قيام الدولة، في إطار مؤسسات "الييشوف" اليهودي التي سبقت قيام الدولة، بموضوع التربية المدنية كجزء من بناء اللحمة الوطنية، والتعرّف على مؤسسات الدولة المستقبلية

38. المصدر السابق، ص: 26-27.

والمؤسسات السياسية الفاعلة فيه. أما بعد قيام الدولة فقد أخذ مناهج المدنيات في حلتها الأولى مهمة التربية للديمقراطية والتعريف بمؤسسات النظام السياسي، وذلك أيضا كجزء من عملية بناء الدولة الجديدة³⁹. وقد كانت عملية دمج المهاجرين اليهود في صلب أهداف التربية المدنية في العقود الأولى بعد قيام الدولة. وتجدر الإشارة إلى أنّ إسرائيل استقبلت مئات آلاف المهاجرين إليها خلال عقدي الخمسينيات والستينيات، من الدول العربية والإسلامية ومن أوروبا، وخصوصا شرقها. وساد الاعتقاد بأنّ جزءاً من عملية دمج هذه المجموعات، التي لم تعيش في دول ذات نظام ديمقراطي، يجب أن يكون تربيتها على النظام الديمقراطي وحقوق المواطن. إذن، كان موضوع التربية المدنية حاجة داخلية يهودية في الدولة الفتية، ولم يؤخذ العرب بعين الاعتبار. فقد كان هؤلاء يرزحون تحت الحكم العسكري الذي فرض قيوداً صارمة على حرياتهم السياسية والمدنية.

في العام 1975 أدخل موضوع المواطنة لأول مرة كموضوع إلزامي مستقل في المدارس الثانوية اليهودية، وبعد ذلك بسنوات عديدة للمدارس العربية. وكان المنهاج التعليمي في التعليم العربي مختلفاً عنه في التعليم اليهودي. وقد ركزت المناهج على الجوانب الإجرائية للنظام الديمقراطي، وتجاهلت نقاطاً خلافية هامة مثل التصدّعات في المجتمع الإسرائيلي وتعريف إسرائيل كدولة يهودية، ألا أنّ مفهوم المواطنة في هذا المنهاج

39. Orit Ichilov et al. "Citizenship Education in Israel- A Jewish Democratic State", in: pp:30-35.

كان يتوافق مع الرواية الصهيونية. وتزعم بنسون أنه رغم المحاولة، أو على الأقل الظاهرة منها، بعدم تسييس المنهاج القديم، فإنه كان مسيئًا بامتياز (بالمعنى الأيديولوجي، فالتربية المدنية هي سياسية بالنهاية)، بمعنى أنه يجيِّره للرواية الصهيونية⁴⁰.

في العام 1984، تم صياغة أهداف جديدة لتعليم المدنيات في المدارس الثانوية العربية، وذلك كجزء من المنهاج الجديد الذي أقرته وزارة المعارف لموضوع المواطنة، والذي جاء على خلفية مظاهر العنف السياسي في المجتمع الإسرائيلي (اغتيال الناشط السياسي غرينسبيرغ في مظاهرة على خلفية مجزرة صبرا وشاتيلا) وصعود حركة "كاخ"، والتهديد الذي أصاب القيم الديمقراطية. فدعت الحاجة (اليهودية الإسرائيلية) إلى صياغة منهاج يعزز قيم الديمقراطية والتعددية والتسامح⁴¹. وتم تقسيم هذه الأهداف إلى ثلاث قدرات: معرفية، وفكرية وسلوكية⁴².
على مستوى القدرة المعرفية، تم تحديد الأهداف التالية⁴³:

- أ. الوقائع والمعطيات اللازمة لفهم مشاكل التنمية الاجتماعية.
- ب. فهم التيارات العقائدية والأفكار التي تساعد في فهم خصائص إسرائيل كدولة يهودية-ديمقراطية، تضم أقليات قومية.
- ج. معرفة الخلفية التاريخية للمجتمع الإسرائيلي.

40. הללי פינסון، פוליטיקה، 14، עמ' 12.

41. הללי פינסון، פוליטיקה، 14، עמ' 12.

42. للاستزادة حول تطور أهداف التعليم في إسرائيل عمومًا، وأهداف التعليم العربي خصوصًا، نوصي بقراءة: ماجد الحاج، تعليم الفلسطينيين في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006)، الفصل السادس.

43. المصدر السابق، ص: 224.

- د. التطوّرات السياسية التي تطرأ خارج دولة إسرائيل وتؤثر على الأحداث في داخل إسرائيل.
 - هـ. معرفة أثر التطورات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية على المواطنين الإسرائيليين.
 - و. إمكانيات تأثير المواطن على الأحداث الجارية في البلاد.
 - ز. معرفة الروابط بين دولة إسرائيل والشعب اليهودي.
 - ح. الروابط بين المواطنين العرب في إسرائيل والشعوب العربية.
- أما على مستوى السلوك، فيهدف المنهاج إلى توجيه الطالب العربي إلى⁴⁴:
- أ. رصد الشؤون العامة والمشاركة فيها.
 - ب. الاستعداد للمساهمة في المجتمع الإسرائيلي عامة والمجتمع العربي خاصة والمشاركة الفعلية في الحياة الاجتماعية.
 - ج. حسّ الانتماء والولاء لدولة إسرائيل.
 - د. حسّ الانتماء إلى المجتمع العربي في إسرائيل.
 - هـ. الصورة الإيجابية للقيم الديمقراطية وتنمية الحسّ النقدي تجاه الأحداث الجارية.
 - و. الاستعداد للقيام بواجبات المواطن.
 - ز. الاستعداد للمطالبة بحقوقه بالطرق والأساليب المناسبة.
 - ح. الاستعداد لانتقاد، وسماع النقد حول الظواهر السلبية في المجتمع.

يعقّب الحاج (2006) على هذه الأهداف ناقداً:

44. المصدر السابق، ص: 224-225.

”يتبين التغيير الطفيف للمنهاج الجديد بالمقارنة مع المنهاج القديم، فعلى الرغم من أنها تتناول للمرة الأولى المسائل السياسية والروابط بين العرب في إسرائيل والعالم العربي وفهم مشاكل المجتمع الإسرائيلي والسكان العرب ومناقشة إمكانيات التأثير في الأحداث والمطالبة بالحقوق، إلا أنها لا تزال مبهمة فيما يتعلق ببعض المسائل التي تدور حول العلاقات اليهودية-العربية في إسرائيل، مثل التعارض ما بين طابع إسرائيل كدولة ديمقراطية وكدولة يهودية-صهيونية. ولكن تعتبر هذه الغايات للمرة الأولى أيضاً، المجموعات غير اليهودية كأقليات قومية (فيما كانت تعتبرها سابقاً مجرد مجموعات ثقافية-دينية) محاولة طمس تمييز العرب كأقلية قومية. فاستعمال مفردة أقليات المجردة يفيد بأن العرب في إسرائيل ليسوا أقلية قومية متميزة بل خليط من الأقليات. إلى ذلك، تولى هذه الأهداف اهتماماً كبيراً لمسألة الولاء لإسرائيل والانتماء إلى المجتمع الإسرائيلي، وتتجنب في المقابل مواجهة التفاوت بين اليهود والعرب وقضية التمييز المدني وواقع اعتبار العرب كمواطنين من الدرجة الثانية“⁴⁵.

في العام 1995، عيّنت وزارة المعارف لجنة لفحص التربية المدنية والديمقراطية (لجنة كريتشمير)، وبهدف وضع توصيات لصياغة منهاج يكون مشتركاً لكل الأجهزة التعليمية في إسرائيل. وقد سلمت اللجنة تقريرها في شباط 1996، وشمل التقرير توصيات تتعلق بواقع التربية المدنية في إسرائيل، واقترحت أهدافاً لمنهاج التربية المدنية وطرقاً

45. المصدر السابق، ص: 225.

لتدريسها. وقد وضعت اللجنة ثلاثة أهداف، أولاً: بناء هوية مدنية جامعة لكل المواطنين في الدولة، ثانياً: التربية على ثقافة الحوار المبني على التسامح (ولا بد من الإشارة إلى أن اللجنة وضعت توصياتها بعيد مقتل رئيس الحكومة الإسرائيلي يتسحاق رابين. ونعتقد أنّ هذه التوصيات كانت أيضاً حاجة يهودية داخلية لرأب الصدع الداخلي في بنيان الأمة اليهودية الذي أحدثه اتفاق أوسلو، والاعتراف بمنظمة التحرير الفلسطينية والانسحاب من أراض فلسطينية محتلة). وثالثاً: تطوير فكر واقعي وعقلاني في تناول السياسة⁴⁶.

في كتاب "مرشد لتدريس موضوع المدنيات" عام 2009، تم تحديد أهداف تعليمية عامة، وأهداف في مجال المهارات، وفي إطار الأهداف العامة ذُكرت الأهداف التالية⁴⁷:

1. تنمية الصلة والانتماء والالتزام لدولة إسرائيل.
2. الاعتراف بكون إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية، تنمية ورعاية هوية مدنية إسرائيلية مشتركة إلى جانب الحفاظ على الهويات القومية المميّزة للمجموعات المختلفة في المجتمع الإسرائيلي. (لاحظ في هذا السياق أن الهوية المدنية الإسرائيلية في هذا السياق جاء بعد تأسيس الدولة الإثنية التي تنتج ترابنية مواطنة. إذن، فالهوية المدنية ليست الأساس في المنهاج ولا الأرضية الصلبة التي تقوم عليها المواطنة المتساوية، وإنما الدولة الإثنية وما تنتجه من ترابنية).

46. Orit Ichilov et, al., pp: 36-37.

47. وزارة المعارف، السكرتارية التربوية، مرشد لتدريس موضوع المدنيات وفقاً لكتاب المدنيات لتلاميذ المدارس الثانوية: أن نكون مواطنين في إسرائيل، (القدس: وزارة المعارف، 2009). ص: 8.

3. الاعتراف بالتعددية والتسامح كقيمتين أساسيتين في مجتمع ديمقراطي.
4. الاعتراف بشرعية الفوارق في وجهات النظر في قضايا أساسية في المجتمع الإسرائيلي.
5. الاعتراف بوجود مجموعات مختلفة من الناحية القومية والثقافية والطائفية والدينية داخل المجتمع الإسرائيلي.
6. الاعتراف بمبدأ كرامة الإنسان وحرية وبمبدأي المساواة والعدالة الاجتماعية كقيم أساسية في المجتمع والدولة.
7. احترام القانون والمحافظة على حقوق الإنسان والمواطن.
8. تنمية التسامح تجاه الغير، والانفتاح والاحترام المتبادل للأفراد والمجموعات المخلفة.
9. تشجيع الحوار فيما بينها والاعتراف بأهمية تسوية الخلافات بطرق سلمية.
10. تنمية المشاركة والمسؤولية الاجتماعية والمدنية.

أما الأهداف في مجال المهارات، فقد تم تحديدها كالتالي⁴⁸:

1. القدرة على فهم، تحليل وتقييم الواقع المركب في إسرائيل - السياسي والاجتماعي.
2. تحليل حدث، خطوة أو سلوك في الواقع الاجتماع والسياسي تعبر عن كون إسرائيل دولة يهودية وديمقراطية.
3. رؤية مجمل أبعاد ومفاهيم المشكلة بكامل تعقيداتها وتقييم حلول

48. المصدر السابق، ص: 8-9.

- مختلفة للمشكلة حسب القيم والمبادئ المتبعة في دولة إسرائيل اليهودية والديمقراطية.
4. تنمية كفاءات التعلّم المستقل لدى التلميذ بحيث يكون ذا مهارات تفكيرية مثل: التحليل، التطبيق والتقييم بواسطة أساليب تعليم وتعلم متنوع (استعمال مجوعات المعلومات، قراءة ناقدّة، مشاهدة ناقدّة لوسائل الاتصال الجماهيريّة، الأفلام الوثائقية، مناير النقاش، ألعاب الأدوار والمحاكاة، الدراسة خارج الصف).
5. تحليل وتفسير النص في سياقه: القدرة على تفكيك الوحدة الكاملة وتحليلها إلى عوامل من أجل توضيح الصلة بين الأفكار والمصطلحات؛ التفضيل بين الحقائق والفرضيات والمواقف، الكشف عن الافتراضات الخفية، التفضيل بين الأسباب والنتائج والاستنتاجات، التفضيل بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات التي ليس لها صلة.
6. التفضيل بين النصوص المختلفة التي تعبر عن موقف وبين مقالات توفر لنا معلومات، صورة وضع أو أحداث.
7. مقارنة - التفضيل بين نقاط الشبه والاختلاف، معالجة المعلومات واستخلاص الاستنتاجات.
8. تطبيق - القدرة على استعمال مبادئ، تعميمات، أفكار، قوانين وطرق مختلفة في حالات جديدة، مثلاً: القدرة على تحليل الواقع الاجتماعي والسياسي في الدولة بواسطة المبادئ والمصطلحات التي نتعلمها.
9. تقييم - الحُكم على الجودة والمصدقية بواسطة معايير: القدرة على التقييم، حسب مقاييس ديمقراطية، واقع سياسي، سلوك، وجهات

نظر أو عقائد مختلفة منتشرة في المجتمع والدولة وكذلك مدى شرعيتها .

10. استهلاك ناقد - القدرة على استهلاك معلومات بطريقة ناقدة ومدرسة مدروسة.

أجرى الباحثان عيران بن آري وعيرا نمور مقارنة بين التربية المدنية في التعليم العربي والتعليم العبري، وذلك من خلال تحليل الأسئلة في امتحانات التوجيهي (البحروت)، وقد فحص بحثهما امتحانات التوجيهي في الجهازين منذ العام 1988 وحتى العام 2003. أي أنهما فحصا الامتحانات في الفترة التي لم يكن فيها المنهاج موحدًا، والفترة التي أصبح فيها المنهاج موحدًا لجهازي التعليم. وتبين خلال البحث أنه رغم توحيد المنهاج، إلا أن الامتحانات بقيت مختلفة باللغة العربية والعبرية. وتكمن أهمية البحث في أن الامتحانات تكشف عن الدور المتوقع من المنهاج لعبه في كلا الجهازين رغم توحيدهما⁴⁹.

وقد قسم الباحثان الأسئلة إلى سبع مجموعات: المعلومات حول نظام الحكم، الديمقراطية وأهميتها، الواجبات المدنية، الحقوق المدنية، القدرات المدنية، الهوية والروح الديمقراطية (قيم المساواة، الحرية والعدل). وتبين من البحث أن هنالك تحولًا في المواضيع المطروحة في التعليم العربي. فحتى منتصف التسعينيات (في المنهاج القديم) كانت غالبية الأسئلة (حوالي 92%) تركز على المركب المعلوماتي المجرد،

49. عرن بن-آري وعرن مور، "أزרחות כפולה: השינויים בבחינות הבגרות באזרחות בשנים

1998-2003"، פוליטיקה، 14، עמ' 77-98.

وتراجعت هذه الأسئلة في المنهاج الجديد إلى 21% في العام 2003. وازداد اهتمام الامتحانات في موضوع الحقوق (7% عام 1988 إلى 31% عام 2003)، بمعنى أن أسئلة الامتحانات في التعليم العربي تركّز بالأساس على مركبات المعلومات والحقوق والروح الديمقراطية. في حين تغيب الأسئلة التي تركّز على القدرات العملية للطالب، مثل أسئلة التحليل والمقارنة ومركب الهوية⁵⁰.

أما في الأسئلة في التعليم اليهودي، فقد بقي مركّب الهوية مركّباً حاضراً في كل فترة البحث، في المنهاج القديم والجديد، ليشكّل حوالي 35% من الأسئلة. وذلك بخلاف الامتحانات في التعليم العربي التي يهْمُش فيها موضوع الهوية. وكما في التعليم العربي، تراجع مركّب المعلومات في الامتحان لصالح مركبات الحقوق والقدرات الوطنية والروح الديمقراطية، ولكن تبقى الهوية المركّب الأقوى في الامتحانات⁵¹. وينطبق هذا على ما وصفته بينسون بـ "منهاج مدني واحد، وتصوّر مدني مختلف". بمعنى أنه رغم الحديث عن منهاج مشترك للتربية المدنية في إسرائيل، إلا أن المخرجات المدنية ستكون مختلفة بين العرب واليهود⁵². ويزعم اغبارية أن أحد هذه المخرجات هو إقصاء العرب من تصميم الحيّز العام، ولهذا علاقة بالنظام السياسي الإسرائيلي الذي ينعكس في مضامين المنهاج في التربية المدنية⁵³.

50. المصدر السابق، ص: 82-83.

51. المصدر السابق، ص: 87-88.

52. Pinson, One Civic, 2011.p: 238.

53. Agbaria, 2011.

تسعى المؤسسة التربوية والتعليمية في إسرائيل، إلى تحويل منهاج المدنيات إلى حلقة من حلقات التربية الوطنية في صفوف الطلاب اليهود، وجزء من فرض الرؤية اليهودية على الطلاب العرب. ويخلق هذا نوعاً من التوتر يصل إلى درجة الغربة بين الطلاب والمعلمين العرب وبين منهاج المدنيات. وتعزو "ميخال براك" هذا التوتر إلى أنّ جهاز التعليم الرسمي يخشى من أن تضرّ التربية المدنية بالتربية الوطنية اليهودية للطلاب اليهود من جهة، وترى في الهوية المدنية-المواطنة المشتركة خطراً على الهوية اليهودية الوطنية⁵⁴. بمعنى، أنّ جهاز التعليم الرسمي، وكجزء من ماهية التصور اليهودي-الإسرائيلي، يرى في عملية بناء الأمة عملية ذات طابع إثني إقصائي، لا يرى العرب جزءاً من هذه الصيرورة. وفي نفس الوقت لا يرى مشكلة في أي تناقض بين هذا المفهوم للأمة وبين التربية الوطنية التي تهدد وتتحدى هذا التصور في الصميم. وقد أنسجم هذا التوجه مع رؤية وزارة المعارف عمومًا، وفي فترة الوزير غدعون ساعر خصوصًا، وبضغط من جمعيات ومؤسسات يمينية في إسرائيل قامت بنقد منهاج المواطنة وكتاب المنهاج للمرحلة الثانوية، وادعت أن الكتاب يعزز التوجهات الديمقراطية على حساب التوجهات الوطنية، وفي مركزها تعريف إسرائيل كدولة يهودية. ففي ورقة بحثية قدمها "مركز الإستراتيجية الصهيونية"، حول تعليم المواطنة في إسرائيل، جاء فيها أن المنهاج لا يعزز مفاهيم مثل: الدولة القومية (اليهودية)، تقليل

54. ميكل براك، "חינוך אזרחי בישראל"، גיליון עדאלה האלקטרוני، מס' 18، ספטמבר

2005، עמ' 2.

الحديث عن قيم الدولة اليهودية، وعدم تخفيف حدة توتر الشروخ الاجتماعية في إسرائيل⁵⁵. ويعتقد كاتب الورقة البحثية "يتسحاق غايغر"، أن كتاب المدينيات فيه الكثير من المفاهيم الليبرالية الفردانية، وقليل من المفاهيم القومية الجماعية. وطرحت الورقة البحثية توصيات لتعديل الكتاب، والمثير في الموضوع أن النقاش الذي دار في فترة الوزير ساعر حول مناهج وكتاب المدينيات ينسجم تمامًا مع التوصيات التي قدمها مركز الإستراتيجية الصهيونية، حيث دأبت الوزارة على تطبيق هذه التوصيات.

وقد قامت مجموعة بحثية موازية بكتابة ورقة بحثية أخرى، حذرت فيها من الانحياز الذي تحاول وزارة المعارف القيام به في مناهج المواطنة، وخصوصًا في أعقاب ازدياد مظاهر العنصرية والكراهية في المجتمع الإسرائيلي. واقترح الباحثون خمسة مرگبات للتربية للمواطنة والديمقراطية، تشكل إجابة على صعود العنصرية وخطاب الكراهية وخطاب الرواية القومية الإقصائية في الحكومة. وهذه المركبات الخمسة هي⁵⁶:

أولاً: من نظام الأغلبية والشعبية إلى نظام المنطق والإنصاف.
ثانيًا: من الطاعة العمياء وتقديس الشخصيات إلى شخصية مستقلة ومواقف سيادية.

55. أنظر إلى نص البحث في موقع مركز الإستراتيجية الصهيونية على الرابط: <http://www.izs.org.il/heb/?catid=208>

56. نمرود אלוני ואחרים, לפני שיהיה מאוחר: על קידום החינוך הפוליטי לאזרחות דמוקרטית לנוכח התגברות של מגמות לאומניות וגזעניות, (ת"א: המכון לחינוך מתקדם ומכללת סמינר הקיבוצים, 2011). עמ' 22-21.

ثالثاً: من تفكير سطحي ونمطي إلى تفكير مرگب ونقدي.

رابعاً: من انغلاق إثني إلى تفهم للروايات المختلفة.

خامساً: من معرفة ذهنية إلى ممارسة فاعلة.

وفي نفس السياق أشار أدار كوهن - الذي شغل منصب المفتش القطري لموضوع المواطنة، وأقيل منه بسبب توجهاته الناقدة للتعديلات التي تنوي الوزارة إدخالها على المنهاج الحالي - إلى أن منهاج المدنيات لا يستطيع مواجهة العنصرية في المجتمع الإسرائيلي. إذ يشدّد المنهاج على الجوانب الإيجابية، مثل قيم التسامح واحترام الآخر، دون وضعها في سياق مكافحة العنصرية، والتي لم تكن هدفاً من أهداف تعليم المواطنة في إسرائيل. فلا يكفي طرح القيم الإيجابية لمحاربة العنصرية، بل يجب مواجهتها بصورة مباشرة والإشارة إليها، وهو ما ليس حاضراً في أهداف المنهاج⁵⁷.

كتاب المنهاج "أن نكون مواطنين في إسرائيل"

يهدف هذا القسم إلى استقراء نصوص من كتاب المنهاج "أن نكون مواطنين في إسرائيل" (لاحقاً: كتاب المنهاج)، الصادر عام 2003 عن مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية في وزارة المعارف. يقسّم الكتاب إلى مدخل وثلاثة أقسام. يتكون المدخل من خلفية تاريخية لقيام دولة إسرائيل، ثم عرض لـ "وثيقة الاستقلال"، التي تشكّل، كما أسلفنا، التبرير الأيديولوجي لتدريس المدنيات / المواطنة في إسرائيل. ويستعرض

57. أدر كوهن، "גזענות בכיתה"، הארץ، 8.2.2013، עמ' 27.

القسم الأول النظام والفكرة الديمقراطية، أما القسم الثاني فيوضح مفهوم الدولة اليهودية، ويعالج القسم الثالث نظام الحكم والسياسة في إسرائيل.

ومع أن بعض الأبحاث تشير إلى أن مناهج المدينيات في إسرائيل ينسجم مع التفسير الأقصى للتربية المدنية⁵⁸. إلا أن كتاب المنهاج بقي أسير التفسير الأدنى للتربية المدنية. يقدم الكتاب للطلاب معلومات عن الديمقراطية، ثم يحاول أن يبرر الدولة اليهودية دون توظيف نقدي للقسم الأول عن الديمقراطية في نقد القسم الثاني عن الدولة اليهودية. أما القسم الثالث فهو قسم معلوماتي إجرائي عن النظام السياسي في إسرائيل، يستعرض بنية المجتمع الإسرائيلي والتصدعات المختلفة فيه. وهو في هذا المبحث يقدم نقاشاً متطوراً لفهم المجتمع الإسرائيلي. وتلازم "وثيقة الاستقلال" الكثير من فصول الكتاب، فهي الأرضية الأيديولوجية التي يعتمد عليها الكتاب، كما المنهاج.

فمثلاً، عندما يناقش الكتاب حقوق المجموعة في إسرائيل، فإنه ينطلق من "وثيقة الاستقلال"، مدّعياً أن إسرائيل "تعترف بحق مجموعات الأقلية في الحفاظ على هويتها... متميزة عن الأكثرية اليهودية في الديانة، واللغة والثقافة" (ص: 470). يشير الكتاب، بناءً على "وثيقة الاستقلال"، إلى ثلاثة حقوق جماعية (للمجموعة): حرية العبادة والأحوال الشخصية، الاعتراف باللغة العربية كلغة رسمية، وفي مجال التعليم. إلا أن الكتاب لا يقدم رؤية نقدية لهذه الحقوق الجماعية، هذا

58. عرن بن-أري وعرن مور، "أזרחות כפולה: עמ' 98-77.

بالإضافة إلى أنه يغيب أهم حق جماعي يطالب به المواطنون العرب الفلسطينيون في إسرائيل وترفضه الدولة، وهو الاعتراف بالمجموعة العربية كمجموعة قومية. كما أنّ العرب لا يتمتعون بحقوق جماعية كاملة في مجال التعليم، مثل تدريس الرواية التاريخية الخاصة بهم. ويعرض الكتاب معلومة غير صحيحة في هذا المجال بقوله "يتعلم أبناء مجموعات الأقلية الأدب، والدين، والتراث والتاريخ الخاص بهم إلى جانب تعلّم حقوقهم وواجباتهم المدنية في الدولة" (ص: 471). والحقيقة هي أنّ العرب يتعلمون الأدب والدين والتراث باللغة العربية، ولكنها نصوص لا تتفاعل مع الخاصية الكاملة للمجموعة العربية في الدولة. وهذه المعلومة عارية تمامًا عن الصحة بالنسبة لتدريس التاريخ. ولا يقدم الكتاب أي نقد للحق الجماعي المتعلق باللغة العربية، حيث أنّ اللغة العربية غير حاضرة في الحيز العام في إسرائيل، ولا يتم الاعتراف بالثقافة التي تحملها هذه اللغة. أما بالنسبة للحقوق الدينية، فهناك تغييب لموضوع الانتهاكات الشاسعة للأوقاف والمقدسات الإسلامية والمسيحية، وعدم تمكن أبناء الطائفة المسلمة في إسرائيل من إدارة شؤون أوقافهم ومقدساتهم، مما أدى إلى انتهاك الكثير منها بصورة فظة. يقدم القسم الأول من الكتاب شرحًا عن الديمقراطية. ويشكّل هذا القسم محورًا هامًا وإيجابيًا في التربية المدنية، فهو لا يركّز على الديمقراطية كنظام سياسي فحسب، بل يستعرض مبادئ الديمقراطية أيضًا. وفي هذا فائدة كبيرة لتربية الطلاب على القيم الديمقراطية. فالديمقراطية ليست نظامًا فقط بل هي أسس فلسفية أيضًا. لذا يقوم هذا القسم

باستعراض الحقوق والحريات السياسية في النظام الديمقراطي، وميّزات النظام الديمقراطي، مثل فصل السلطات وتقييد السلطة وسلطة القانون، والطرق الانتخابية المختلفة وغيرها. كما يستعرض القسم الأول حقوق المجموعات القومية، والتوجّهات الفكرية المختلفة حول هذه الحقوق. بل يستعرضها بطريقة جيدة جداً، لدرجة أنه يمكن اعتبار المادة مادة جامعية من حيث الكيف والكم، أكثر منها مادة للمرحلة الثانوية، سيما وأنها تستعرض مقتطفات من نصوص ومقالات حول وقائع حدثت على الأرض من أجل تجسيد هذه المبادئ.

يمكن الإشارة إلى تحفظين على هذا القسم. الأول وهو التحفظ الشامل ويتعلق بالادعاء بأنه رغم غزارة المادة النظرية حول النظام الديمقراطي، إلا أنّ هذه المادة لا توظّف في نقد القسم الثاني المتعلق بالدولة اليهودية، مثل مبدأ المساواة وحقوق المجموعة وحيادية الدولة. أما التحفظ الثاني فيتعلق في إقحام الأديان السماوية في القسم الأول المتعلق بالنظام والمبادئ الديمقراطية، وهو توظيف أيديولوجي واضح للدين في شرعنة الدولة اليهودية لاحقاً. فالفكرة الديمقراطية ليس لها علاقة بالأديان، وقد فندت الأدبيات التي ساقها بعض منظريّ التحول الديمقراطي مثل "صموئيل هنتنغتون" العلاقة بين دين معيّن والديمقراطية. فالنصوص الدينية هي حقول معرفية مستقلة عن النظام الديمقراطي، فمثلاً عندما يتحدث القسم الأول عن بعض مبادئ الديمقراطية يقوم بعدها باستعراض هذه المبادئ في الديانات السماوية. فمثلاً عندما تم الحديث عن مبدأ حسم الأكثرية في النظام الديمقراطي،

تم إرفاق تحليل لمبدأ حسم الأكثرية في الديانات السماوية الثلاث، وعرض لنفس المبدأ في المذهب الدرزي. وهذا الأمر فيه الكثير من المغالطات وعدم الدقة في عرض الموضوع وقراءة أيديولوجية أكثر منها قراءة علمية رصينة. لا مكان لهذا التوظيف في التربية المدنية. ونعتقد أنّ الهدف منه هو التمهيد للقسم الثاني عن الدولة اليهودية، ليكون الربط بين المبادئ الديمقراطية والديانة اليهودية ربطاً طبيعياً فيما بعد، ومعتمداً على القسم الأول من الكتاب الذي ربط الديانات السماوية بالمبادئ الديمقراطية. فالأمة المواطنة لا ترتبط بالدين، بل بالانتماء إلى الكيان السياسي الدولاتي المتواجد في بقعة جغرافية واحدة، يتمتع سكّانها بحقوق مدنية وسياسية متساوية بحكم مواظنتهم، وليس انتمائهم الديني.

أما القسم الثاني، الذي يتطرق إلى الدولة اليهودية، فيمكن الإشارة إلى عدة ملاحظات بصدده. أولاً: وهي تكرار للملاحظة السابقة، فهناك قطيعة بين مبادئ الديمقراطية النظرية، كما عُرِضت في القسم الأول، وبين مسألة الدولة اليهودية. حيث لا يتم توظيف الأطر التي عرضت في القسم الأول لقراءة نقدية للقسم الثاني. ثانياً: هناك عرض محايد للدولة اليهودية، والعرض المحايد هو بالضرورة عرض منحاز بطبيعته. بمعنى انه يتم عرض الدولة اليهودية وكأنها نظام سياسي طبيعي، وطبعاً يستند أخلاقياً إلى "وثيقة الاستقلال". وتشير بنسون إلى أنه يتم عرض فكرة الدولة اليهودية على أنها فكرة متوازنة بين أفكار أخرى، فهي الفكرة الوسيطة بين دولة كل مواظنيها وبين الدولة الدينية

اليهودية التوراتية كما تريدها أوساط أرثوذكسية يهودية⁵⁹. فقد جاء في الكتاب ما يلي:

”في المجتمع الإسرائيلي هناك اختلاف في الآراء حول تعريف دولة إسرائيل، ودلالة المصطلح دولة يهودية.... في الطرف الأول نجد التوجه القائل أن على دولة إسرائيل أن تكون دولة التوراة..... أما التوجه في الطرف المعاكس له في التسلسل فانه التوجه القائل أن على دولة إسرائيل أن تكون دولة لجميع مواطنيها، أي دولة غير معرفة من خلال القومية اليهودية، إنما هي دولة ديمقراطية تلتزم بمنح المساواة التامة في الحقوق لجميع المواطنين... وبين هذين القطبين تقع التوجهات الصهيونية التي تتبنى ما جاء في وثيقة الاستقلال- دولة إسرائيل هي دولة يهودية وديمقراطية، دولة قومية يهودية معرفة من خلال الأثرية اليهودية فيها، وهي أيضا دولة ديمقراطية ودولة لجميع مواطنيها اليهود والعرب، الدروز والشركس....“ (ص: 182).

يستعرض الكتاب هذا الموضوع دون نقد. فمثلا لا يطرح التساؤل حول كيف تكون الدولة اليهودية الديمقراطية نظامًا سياسيًا أكثر مساواة وأخلاقيةً وأنصافًا من دولة جميع مواطنيها؟ بمعنى أن الكتاب يقرّ بواقع دون نقاشه، ولا يقدم تفسيرًا نظريًا وتطبيقيًا حول أفضلية الدولة اليهودية على الدولة الليبرالية أو غيرها من أنظمة الحكم. عرض الكتاب معنى دولة جميع مواطنيها وتم اقتباس فقرة من مقالة لعزمي بشارة في مجلة ”نظرية ونقد“ عام 1993، يبيّن فيها بشارة

59. . הללי פינסון, פוליטיקה, 14, עמ' 15.

رؤيته لدولة جميع مواطنيها التي لا تتناقض مع الحقوق الجماعية (ص: 184)، إلا أنّ الكتاب لا يقوم بعملية اشتباك نظري بين الأنظمة المختلفة، ولا يعرضها كلها ومنها الدولة اليهودية، ولا يبيّن أفضليتها على جميع المواطنين في الدولة. ومن هنا فإنّ "الحياد" في عرض الأفكار يشكّل في حقيقة الأمر انحيازاً للدولة اليهودية، من خلال وضعها في مصاف النظم السياسية الأخرى.

بعدها مباشرة، يعرض الكتاب بشكل واضح مفهوم الدولة اليهودية، ويبين العلاقة بين دولة إسرائيل والشعب اليهودي، والمؤسسات والمنظمات اليهودية والصهيونية العالمية. ويبين أنّ دولة إسرائيل هي دولة اليهود في كل العالم، وهو ما يتناقض ومفهوم الأمة المدنية-السياسية. إلا أنّ الكتاب لا يبيّن هذا التناقض، ولا يستحضر القسم الأول في نقد هذا المفهوم للأمة وتراتبية المواطنة التي يبيّنها القسم الثاني، من خلال عرضه أفضلية كل إسرائيل دولة يهودية على حقوق اليهود في إسرائيل والعالم. ولكن هذه الأفضلية لا تكون من خلال مقارنة مع المواطن العربي، فالكتاب يتجنب أسلوب المقارنة والنقد النظري بشكل واضح. ففي حين يدّعي أنّ إسرائيل هي دولة تنتهج المساواة بين العرب واليهود (ص: 182-183)، نراه يستعرض في الفصل الثالث من القسم الثاني مميّزات دولة إسرائيل كدولة يهودية (ص: 191)، حيث يكشف الطالب أنّ اليهود يتمتعون بحقوق جماعية وفردية أكثر من حيث العدد وأعمق من حيث النوعية من الأقلية العربية. فرموز الدولة تعبر عن هوية الدولة اليهودية (ص: 192-191)، ومؤسسات الدولة تعبر عن يهودية الدولة

(193-197). ويعبّر التشريع بدوره عن هذا الطابع (201-198). ففي مبحث التشريع يكتشف الطالب على الأقل قانونين هامين يعبران عن يهودية الدولة، وعن كون الدولة دولة الشعب اليهودي: قانون العودة عام 1950، وقانون الجنسية عام 1952⁶⁰. وهما قانونان يُعرضان دون نقد من مبدأ المساواة والمواطنة كما ظهر في القسم الأول، سيما وأنهما على الأقل يؤسسان لمفهوم الأمة الإثنية من جهة، ولتراتبية المواطنة في إسرائيل من جهة أخرى⁶¹.

الهوية

يعزز الكتاب الهوية القومية للطلاب اليهود، ويتعامل مع التراث اليهودي كجزء من الهوية الوطنية. حيث جاء في كتاب "المرشد"، فيما يتعلق بموضوع الهوية، أن الكتاب يهدف إلى تعزيز الهوية التراثية كجزء من الثقافة العربية، ويميّز بين الطلاب العرب (مسلمين ومسيحيين) والطلاب الدرورز، وهو ينسجم بهذا مع سياسات الدولة ووزارة المعارف في "درزنة" هوية أبناء الطائفة الدرزية كهوية بديلة عن الهوية القومية. بينما الهدف من تعزيز الهوية الثقافية للطلاب اليهود يجب أن يكون جزءاً من تعزيز الهوية القومية. الجدول التالي يوضح الأهداف المتباينة لكتاب المنهاج حول الهوية، كما جاء في كتاب

60. طبعاً، لم يكن التعديل الأخير على قانون الجنسية والذي أقرته المحكمة العليا في عام 2012، قد أدخل إلى الكتاب. ويمثل هذا التعديل تصعيداً في تعميق مفهوم الدولة اليهودية، وتراتبية المواطنة بين العرب واليهود في موضوع التجنس.

61. يتم عرض نقاش قصير (نصف صفحة) حول عدم المساواة الذي ينتجه قانون العودة في القسم الثالث من الكتاب، ص: 234.

مرشد لتدريس موضوع المدنيات⁶².

للتلاميذ العرب	للتلاميذ الدروز	للتلاميذ اليهود
”تعزيز المركبات والعناصر الثقافية الإسلامية والمسيحية علماً بأن الديانة الإسلامية هي إحدى المركبات المركزية في الثقافة العربية“.	”تعزيز الهوية الدرزية والانتماء للتراث الدرزي“.	”تعزيز الصلة والانتماء للتراث وللثقافة اليهودية كجزء من الهوية القومية (ليس الدينية فقط) *، للتلاميذ الذين يعيشون في دولة يهودية وديمقراطية.“ - ”التعرف على قيم ومبادئ يهودية تشكل أسساً هاماً في الثقافة القومية“. - ”التعرف على مصادر يهودية تذكر ويعبر عنها في القوانين والقضاء في إسرائيل“.

التشديد داخل الأقواس هو من المصدر.

في كتاب المدنيات، يتطرق الفصل الرابع إلى موضوع هوية المواطنين في إسرائيل، وهو فصل مكون من ثلاث صفحات فقط (202-204). يستعرض موضوع الهوية بطريقة إجرائية وسطحية جداً، دون الاشتباك مع مركبات الهوية وديناميكتها، يقسم الكتاب المواطنين في إسرائيل إلى ثلاث مجموعات: العرب والدروز واليهود. يشير الكتاب إلى

62. مرشد لتدريس موضوع المدنيات، مصدر سبق ذكره، 2009، ص: 12.

أنّ تعريفات الهوية لدى المواطنين في إسرائيل تشمل مركّبات المواطنة، القومية والديانة. فالمواطنة ليست هوية تلعب الدور الذهني والعاطفي مثل القومية والديانة، إلا أنّ الكتاب يضعها في مصاف القومية والديانة. كما يستعرض الكتاب هذه المركّبات وكأنّ الواحدة منها بديلة عن الأخرى، دون أن يرى العلاقة المركبة بينها وديناميكيّتها المستمرة. فمثلاً، يقول الكتاب إنّ للهوية المواطنين العرب مركّبات عدّة. فهناك هوية المواطنة، وهي الهوية، حسب الكتاب، لمن "يشدّد على مركب المواطنة ويعرف هويته بأنه إسرائيلي، بهذا فانه يبرّر رباطه بدولة إسرائيل"، والفلسطيني "من يشدّد على المركّب القومي الفلسطيني، ويعبر عن الرباط بفلسطين (وهو الاسم الذي يطلق عليه اليهود أرض إسرائيل)". والهوية الدينية "القصد من المركب الديني هو الانتماء إلى الديانة الإسلامية أو المسيحية أو المذهب الدرزي"، والعربي "من يشدّد على الجانب القومي العربي، ويعبر عن الرباط بالقومية العربية الشاملة في الشرق الأوسط" (ص: 202).

يلاحظ من التعريفات للمركّبات المختلفة والنتيجة الملحقة لكل مركب، أنّ الكتاب يتعامل مع هوية العرب بسطحية، دون فهم العلاقة بينها. ويرى الكتاب تناقضاً واضحاً بين الهوية الوطنية والقومية وتلك المدنية. فمَن يعرف نفسه كإسرائيلي إنما يعلن ارتباطه بإسرائيل، ومَن يعلن عن هويته القومية فإنه يعلن عن انتمائه "للشرق الأوسط"⁶³.

63. لاحظ بعض الأخطاء في هذه النصوص. فقد تم تصنيف الهوية الفلسطينية في الإطار القومي (الهوية القومية الفلسطينية)، والانتماء العروبي إلى الشرق الأوسط (والشرق الأوسط مصطلح استعماري يشمل غير العرب أيضاً، وهو مصطلح غير عروبي لا جغرافياً ولا ثقافياً).

خلاصة

عالج هذا البحث منهاج المدنيات للصفوف الثانوية في المدارس العربية في إسرائيل، معتمداً على المنهج التحليلي الكيفي المعمق لنصوص المنهاج، بالاستناد إلى الأدبيات النظرية حول المناهج التعليمية عمومًا ودورها في بناء هوية مواطنة، وحول منهاج المدنيات تحديدًا كونه المنهاج الأساس في بناء مفهوم المواطنة، والديمقراطية والحقوق. يطلق اسم منهاج "المواطنة" على هذا النمط من المناهج، ولكن وزارة المعارف الإسرائيلية اختارت أن تسمي هذا المنهاج "المدنيات"، وهو مصطلح لا يعبر عن الترجمة الحقيقية لمفهوم "Civic Education"، والذي يعني التربية للمواطنة، ولا ينسجم حتى مع الترجمة من المصطلح العبري لنفس المنهاج والذي يُطلق عليه اسم "תּוֹרַת הַמְּדִינָה"، أي مواطنة. نصّت المادة التاسعة من الأهداف التي وضعها المجلس التربوي العربي على التالي:

"تعزيز الحوار مع الآخر اليهودي-الإسرائيلي بحثًا عن أفق للعيش المشترك في وطن واحد دون هيمنة وسيطرة لأي جانب. والتربية للتطلع للحياة بأمان وتعاون ومساواة، وذلك من خلال السعي إلى بناء مجتمع مدني يعكس الاحترام المتبادل بين الشعبين الفلسطيني واليهودي، وصولاً لمواطنة كريمة جامعة ومتساوية". وجاء هذا الهدف تأسيسًا على هدف سبقه يشدّد على الطابع القومي-الثقافي للفلسطينيين في إسرائيل، فقد جاء في المادة الأولى من أهداف التعليم العربي:

«تأصيل الانتماء لهويّة وطنيّة عربية-فلسطينية، معترّزة بمنجزها الحضاريّ، ومتواصلة بفاعليّة مع عمقها العربيّ والإسلاميّ. تتأسس هذه الهويّة على تعزيز اللّحمة بين أبناء الشعب الفلسطينيّ الواحد، تعزيز الذاكرة الجمعيّة والرواية التاريخيّة الفلسطينية، التأكيد على الحقوق التاريخيّة والسياسية للشعب الفلسطينيّ، واحترام التعدديّة الثقافيّة والدينيّة والمجتمعيّة الداخليّة للمجتمع الفلسطينيّ».

وكما تبين من دراسة منهاج المديّات، فإنّه لا يعزز الهويّة المدنيّة المشتركة والمتساوية بين العرب واليهود، بل يكرّس وينظر لتراتبية في الحقوق والمواطنة. كما أنه لا يعترف بالمواطنين العرب كأقلية قومية لها حقوق قومية وجماعية. وبذلك نعتقد أنّ منهاج المديّات الرسمي لا يتعاطى مع الأهداف التي وضعها المجلس التربوي العربي.

الإدعاء المركزي لهذه الدراسة هو أنّه على الرّغم من التطوّر الذي طرأ على منهاج المديّات في إسرائيل، إلا أنّ المنهاج ما لبث لا يتّقف على مفهوم المواطنة المتساوية مع الأكثرية اليهودية، ولا لمفهوم المشاركة السياسية الديمقراطية التي تكون فيها الدولة في حالة من الحياد. بل إنّ المنهاج رغم التطوّر الذي حصل لا يزال يعلم على الانتماء لإسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة. ومع ذلك نشهد في السنوات الأخيرة محاولة حثيثة من وزارة المعارف ومن جمعيات مدنية إسرائيلية للضغط على الوزارة لتغيير هذا المنهاج، لكونه يتضمّن نقداً معيّناً لإسرائيل كدولة يهوديّة وديمقراطيّة، ويوجّه بعض النقد للسياسات الإسرائيليّة تجاه مواطنيها العرب الفلسطينيين. يؤكّد هذا الأمر أنّ التوجّه المستقبلي لهذا

الموضوع لا يزال قيد البلورة، نحو التخلي عن قيم المواطنة الحقيقية في صميم مواده، وتأكيد الولاء لإسرائيل كدولة يهودية ديمقراطية. هذا بينما يتطور فيه هذا الموضوع في العالم ليس فقط نحو تأكيد مفهوم المواطنة المشتركة والمتساوية، بل أيضاً نحو تسييس المنهاج، ليس بالمفهوم الحزبي، بل بمفهوم خلق وعي سياسي لدى الطلاب بأهمية المشاركة السياسية والتأثير على الحياة السياسية وتغييرها للأفضل.

مرّ موضوع المدنيات بتحوّلات كثيرة. ففي المرحلة الأولى كان يهدف تدريس المدنيات إلى تعزيز الشعور بالانتماء إلى المجتمع الإسرائيلي والشعب اليهودي، والعمل على تعميق فهمه لنظام الحكم الإسرائيلي بصفته مواطناً. ولكن المنهاج لا يقدم تعريفاً واحداً للمواطن، بل يقدم مفهوماً تراتبياً لفكرة المواطن، تظهر بشكل جليّ في المنهاج في مراحلها الأولى. حمل المنهاج في مرحلته الأولى توجّهاً أيديولوجياً واضحاً. أما المرحلة الحالية من تدريس المدنيات فقد تعاملت مع إسرائيل كدولة الشعب اليهودي، وإسباغ المشروعية السياسية والأخلاقية على إسرائيل كدولة قومية. وبذلك فإنّ الرسالة غير المباشرة الموجهة للطالب العربي أنّ إسرائيل ليست دولته بل دولة اليهود، وأنها تمنحه حقوقاً فردية مدنية من خلال الحفاظ على الطابع القومي لإسرائيل، ودون الاعتراف بالطالب العربي كعضو في مجموعة قومية لها حقوق قومية وسياسية على البلاد، وليس فيها فقط. لذا يهدف منهاج المدنيات الحالي إلى تسويق مشروعية إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية. ويصبّ كلّ الكتاب في هذا السياق، أي سياق «طبيعية» هذا التعريف في النظرية

السياسية والديمقراطية، وعدم تناقض النظام السياسي الإسرائيلي مع المفهوم العالمي للديمقراطية من حيث الشكل والمضمون، أي مبادئ الديمقراطية.

يعمل منهج المدنيات أيضاً على تشكيل وعي الطالب العربي من خلال قضيتين متناقضتين، يحاول المنهاج فكّ التناقض البنيوي والجوهري بينهما. القضية الأولى أنّ إسرائيل هي دولة يهودية وديمقراطية، أي دولة الشعب اليهودي، أي تجسيد لحق تقرير المصير للشعب اليهودي، وهي دولة قومية بهذا المفهوم. إلا أنّها من جهة أخرى دولة تعددية، يمكن أن يكون غير اليهودي فيها جزءاً من هذا النظام. بمعنى أنّ المنهاج يحاول التخفيف من حدة التوتر بين الطابع القومي الراديكالي لإسرائيل كدولة يهودية وبين الطابع التعددي فيها، بادّعاء أنّ طابعها القومي-الديني الراديكالي لا يتناقض مع مميّزات تعددية فيها تستوعب العربي. وبهذا فإنّ الطالب العربي لن يجد التناقض الأخلاقي ولا النظري بين إسرائيل كدولة يهودية وديمقراطية وبين مفهوم المساواة. ويشدّد المنهاج على المساواة والحقوق الفردية المدنية وليس المساواة والحقوق الجماعية القومية. إذن، يحاول المنهاج الجديد الذي يحمل اسم «أن نكون مواطنين في دولة إسرائيل» أن يؤكّد على أمرين مركزيين: الأول أنّ إسرائيل كدولة يهودية-ديمقراطية هي حقيقة واقعية وتاريخية قائمة، ونظامها السياسي والقانوني يرتكز على هذه الحقيقة. أما الأمر الثاني فهو أنّ إسرائيل بهذا التعريف القومي الإقصائي الذي يُنتج تراتبية في مفهوم المواطنة هي أيضاً حالة أخلاقية.

يتعرّض المنهاج أيضًا إلى هوية المواطن العربي في إسرائيل. ففي المرحلة الأولى لم يتطرّق المنهاج إلى الهوية الوطنية والقومية للفلسطينيين في إسرائيل، بل تطرّق إلى العرب من خلال انتماءاتهم الدينية، وليس القومية أو الوطنية. أما في المرحلة الثانية فيعترف المنهاج بوجود أقلية عربية دون الاعتراف بطابعها القومي. بمعنى أنّ الاعتراف بالعرب بالأقلية ينحصر في المقولة الإحصائية، وبعض الجوانب الثقافية. كما أنّ هنالك تغييبًا للعلاقة الوطنية بين العرب داخل الخط الأخضر والعرب في الأراضي المحتلة عام 1967، دون ذكر للانتماء الوطني المشترك بين المجموعتين.