

**IPCRI**

מרכז ישראל/פלסטין למחקר ולמידע

Israel/Palestine Center for Research  
and Information

**ADAM DTX**

המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג  
كلية الديمقراطية والسلام على اسم اميل غرينتسفايغ  
The Adam Institute for Democracy & Peace  
in Memory of Emil Greenzweig

# مسارات المصالحة 2004

## برنامج في موضوع التربية للسلام

# נתיבי התפייסות תשס"ד

## תכנית בנושא חינוך לשלום

الطبعة الرابعة  
מהדורה רביעית

## **IPCRI**

מרכז ישראל/פלסטין למחקר ולמידע

Israel/Palestine Center for Research  
and Information

ص ب 9321، القدس 91092

هاتف: 6769460 – 02 فاكس: 6768011 - 02

[peace\\_education@ipcri.org](mailto:peace_education@ipcri.org)

<http://www.ipcri.org>

## **ADAM DTX**

המדרשה לדמוקרטיה ולשלום על-שם אמיל גרינצוויג  
المعهد للديمقراطية والسلام على اسم اميل غريتنسفايغ  
The Adam Institute for Democracy & Peace  
in Memory of Emil Greenzweig

ص ب 3536، "ياعر يروشلايم" 91033

هاتف 6448290 – 02 فاكس: 6752932 - 02

[adam@adaminstitute.org.il](mailto:adam@adaminstitute.org.il)

<http://www.adaminstitute.org.il>

© جميع الحقوق محفوظة

## مسارات المصالحة 2004- الطبعة الرابعة

كتابة:

أوكي مروشك- كلارمن (كلية آدم)  
صابر رابي- (كلية آدم)

الطاقم التوجيهي:

عنات رايزمان- ليفي (IPCRI)  
غيداء ريناوي- زعبي (IPCRI)  
أييلت روط (IPCRI)  
أوكي مروشك- كلارمن (كلية آدم)  
صابر رابي (كلية آدم)

ترجمة وتدقيق لغوي:

روى للترجمة والنشر (حيفا)

ملاحظات وإضاءات:

سارة غرينتسفايغ (ثانوية "المرج الغربي"، يفعات)  
ياعيل أوهد- كارني (الثانوية على اسم زيف، القدس)  
ومعلمو برنامج "مسارات المصالحة"

تنسيق وإنتاج:

يولندا غرينهوط (كلية آدم)  
لينه أيفن (IPCRI)

1	2004-2003-	
6		
11		
14	القسم الأول: قيم بواسطة نصوص أدبية	
15		
17		الفصل الأول:
19	- :	
21	- :	
22	- :	
26		
27		الفصل الثاني:
28	: الحرية والانتماء الجماعي - (تمرير الخيطان)	
30		
32	الفعالية الثانية: "الحكيم والسمة" - قصة الحكيم الصيني	
36	- " :	
40		
41		الفصل الثالث:
43	الفعالية الأولى: التحديد والاختيار	
44	التداخل الاجتماعي	الفصل الرابع:
45	الفعالية الأولى: التداخل الاجتماعي	
48	الفعالية الثانية: التداخل الاجتماعي - "في البداية أخذوا الشيوعيين"	
52	مصطلحات مختلفة في موضوع التداخل الاجتماعي	
53	فعالية لتلخيص القسم الأول	
54		المراجع
55	-	
56		مقدمة القسم الثاني
60		ملاحظات للموجه
65	السيطرة الذاتية	الفصل الأول:
64	الفعالية الأولى: "الرسام الضربير"	
66	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص	
70	على من تقع المسؤولية/ دوف دروم	
71	السيطرة الثقافية	الفصل الثاني:
75	الفعالية الثانية: اللغة، الثقافة والسيطرة	

77	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص	
78	السيطرة القومية	الفصل الثالث:
79	الفعالية الثالثة: توطين أهلي	
84	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص	
85	السيطرة البنوية	الفصل الرابع:
87	الفعالية الرابعة: المبنى الإجتماعي والعلاقة مع نُظُم السيطرة	
89	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص	
90	<b>نظرية القوة الخاصة بجبنتا</b>	
94	السيطرة الإقتصادية	الفصل الخامس:
96	الفعالية الخامسة: بيدك المال بيدك القول الفصل	
99	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص	
100	<b>برنامج حاسوب حر، لماذا ومن أجل ماذا؟</b>	
106	:	
107		مراجع القسم الثاني
109		القسم الثالث: التاريخ
110	<b>ملاحظات للموجّه</b>	
115	الفصل الأول: فضّ النزاعات وتدريب التاريخ	
128	التعامل اللائق مع الماضي في عملية فضّ النزاعات	
118	العمليات الحاصلة في تدريب التاريخ والتي تُصعّب من تطوير القدرات اللازمة لفضّ النزاعات	
122	الفعالية رقم 1: لمن هذا التاريخ أصلاً؟	
127	تلخيص الموضوع بواسطة نصّ	
128	الفعالية رقم 2: الحقيقة والتفسير في التاريخ	
132	تلخيص الموضوع بواسطة نصوص (تأليف: ماجد الحاج وأيلي فوده)	
135	الفعالية رقم 3: متى بدأ النزاع؟	
138	تلخيص الموضوع بواسطة نص (تأليف: يهودا شنهاف)	
139	الفعالية رقم 4: التعامل اللائق مع الماضي	
141	الفصل الثاني: طرق لفضّ النزاعات	
141	أ. تدريب وتطبيق طرق لفضّ النزاعات كوسيلة لدفع الحق المتساوي في الحرية	
144	ب. تدريب طريقة روطمان لفضّ النزاعات	
146	الفعالية رقم 5: التدرّب على طريقة روطمان في موقف تاريخي ("الحرم الشريف")	
153	نقاش تلخيصي بواسطة نص (تأليف: أيتاي فاردي)	
154	اسرائيليون وفلسطينيون/ أيتاي فاردي	
168	المراجع	
170	الملاحق	

171	الملحق أ: تغيير معتقدات اجتماعية في اسرائيل/ دانييل بار طال
178	الملحق ب: معرفة الشرقي/ إدوارد سعيد
182	كتسنشتاين
188	الحكيم والسمة
191	في البداية أخذو الشيوعيين
192	على من تقع المسؤولية
195	النساء والرجال في اللغة
201	نظرية القوة الخاصة بجبنتا
205	تاريخ الكتابة التاريخية
209	سبق الكيان اليهودي في الشرق الاوسط: تجزئة المجتمع المتخيل
213	عن القوة والأرض: نظام الأراضي الإسرائيلي

## مقدمة الطبعة الرابعة- 2003- 2004

- IPCRI

5

/

/

IPCRI

32

2004

22

-

"2004

6

<sup>5</sup> "أيفكري" تأسس في سنة 1988.

<sup>6</sup> "كلية آدم" أقيمت في سنة 1986.

:

:

( )

:

:

—

" "

*IPCRI*

” ”

:

7:

.1

.2

( )

( )

( )

<sup>7</sup> من: العملية التربوية في ورشات عمل كلية آدم، تأليف: أوكي مروشك- كلارمن، القدس: كلية آدم، 1993.

1986

16٠000



40



" "



.( " : )



.( )





( )

:

- 
- 
- 
-

:

يطلب الموجه من المشاركين استيضاح المواضيع الرئيسية التي درست.



يجمل الموجه مع المشاركين المصطلحات والمفاهيم التي درست.



يستوضح الموجه المواقف المختلفة التي طرحت في الفصل والنظريات التي درست فيه.



يفحص الموجه مع المشاركين الأمور التي تعلموها عن أنفسهم، عن بينهم وعن مجموعتهم، والمتعلقة بالموضوع المدرس.



يحاول الموجه فحص العمليات المجموعاتي التي مرت بها المجموعة خلال التعلم، وأية عمليات ارتبطت بالمواد المدرسة وما الذي يمكن تعلمه منها حول المسائل المركزية التي يتطرق إليها الفصل.





"

"

.

.

:



.20

40

.

.



.

.

)



.(

.

:



.

.

:

.1

.

.2

:

.3

.

.4

.

.5

.

.6

.

.7

.

.8

.

9.

:



.( )

# القسم الأول: قيم بواسطة نصوص أدبية



:




1. (...) .

2.

:

8. : 

159 - 158 1992 : .( ) " " : 8

- 9. : 
- 10. : 
- 11. : 

- : 1981

---

13 1992

9  
10  
11



.

.

12 "

...

-

-

:

(Ambivalence)

\_\_\_\_\_

.

.

.

\_\_\_\_\_

.27 . 1991

: "

.( " ) .

12



- :

.. " " : •  
" " : •  
: .1  
- .2  
20 - .3  
( ) .4  
: .5  
- - ■  
■  
■  
■  
)  
(

) : ( .6

- 
- 

." / .7  
" .8



:" - "

;

.

;

:"

"

•

;

5

.1

"

"

.2

.3

:

.4

"

"

▪

"

"

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

▪

.5

(

)





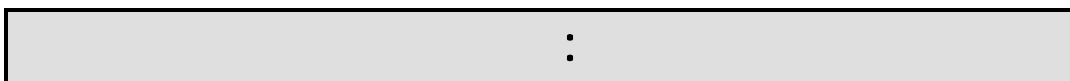
"

"

" ...

"





( )

)

(

( )

.1

.2

.3

.4

.5

.6

)

(

◇

■

■



## خطوبة

بقلم: محمود شقير

\* فصلية الثقافية، رام الله، العدد 60، صيف 1999.

## حول قصة الخطوبة

- .1 .
- .2 .
- .3 .
- .4 .
- .5 .
- .6 .
- .7 .



:

.

:

"

.

.

"

-

-

-

!"

:-"

.

.

-

.

.

.

.

.

.

.

:

.

السمة:

.

:

.

.

.





:" -

.26 :

:

:

:

- .1
- .2
- .3
- .4

○

○

○

○

○

○

○

○

:







3 2 1 -

❖ :  
❖ -  
❖ -  
❖ :  
❖ :  
❖ -  
❖ ) ... ..  
" :  
" (









:-

.)

)

.)

.)

( )

17 :

1. ( ) .
2. ( ) .
3. .
4. .
5. .

17 ترنكز الفعالية على خطة درس تظهر في كتاب: مرشد لتعليم الديمقراطية، اوكي مروشك، اصدار كنيرت، 1988، ص 15.



■  
◇  
■  
■  
◇  
◇  
:( )

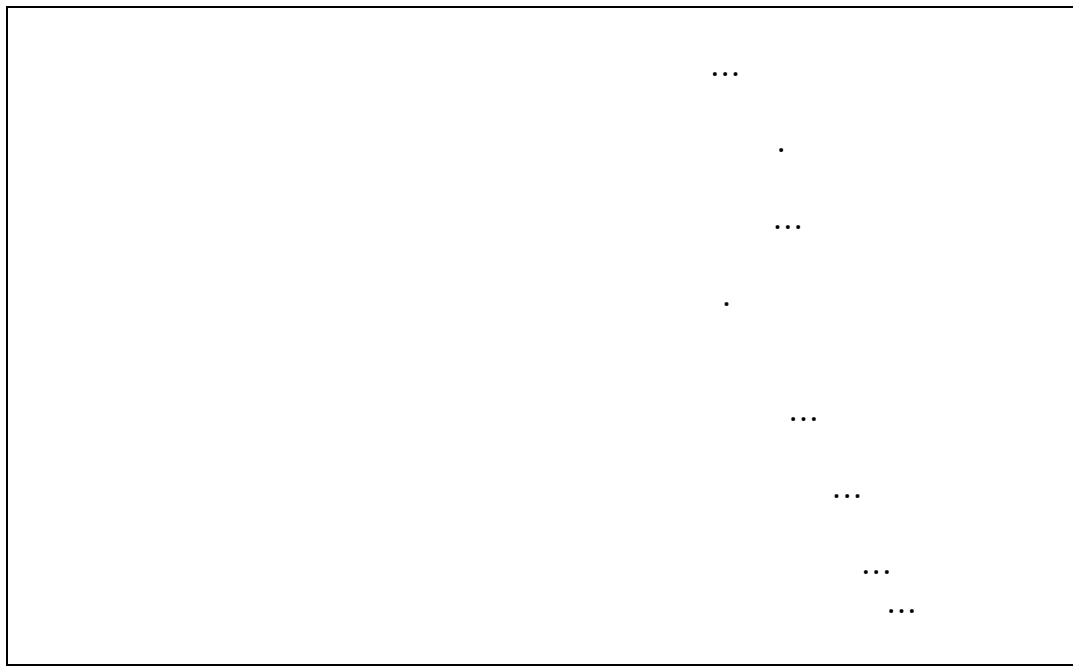
:  
c

:"

:"

18  
بقلم: مارتين نيمولر

4 . . . . . 2  
3  
4  
ع  
5  
ع



6  
7  
).  
(

؛

- ◊
- ◊
- ◊
- 
- 

" " ( )

■

■

■

؛

⊖

⊖

" "

" :

"

" :

8



2 1 :



.( )



## المراجع

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ : " \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ . ( \_\_\_\_\_ ) \_\_\_\_\_  
1991.

1971 " \_\_\_\_\_ . ( \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ ) . \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ : 9 \_\_\_\_\_ : " \_\_\_\_\_ .  
1992.

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ . ( \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ ) . " \_\_\_\_\_ .  
: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
1981.

1988 " \_\_\_\_\_ " \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ .

1993 : \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ . ( \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ ) . " \_\_\_\_\_ .  
: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_  
1981.

\_\_\_\_\_ : " \_\_\_\_\_ " : " \_\_\_\_\_ " .  
- \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ : \_\_\_\_\_ .  
1992 : \_\_\_\_\_ .

1974 25 \_\_\_\_\_ : " \_\_\_\_\_ " : " \_\_\_\_\_ " .

" \_\_\_\_\_ " : ( \_\_\_\_\_ ) " \_\_\_\_\_ " : " \_\_\_\_\_ " .

1992.

القسم الثاني:

# العلوم الاجتماعية





## القسم الثاني

" ( )

19



1. إيشيفاع سدان، التدعيم والتخطيط الأهلي: النظرية والممارسة في حل مشاكل إجتماعية بشرية. تل أبيب: هكيبوتس هميئوحاد،

1997.

20

"

- (Gaventa, 1980) "

" "

(Lukes, 1974)

...

...

...

(Pateman,

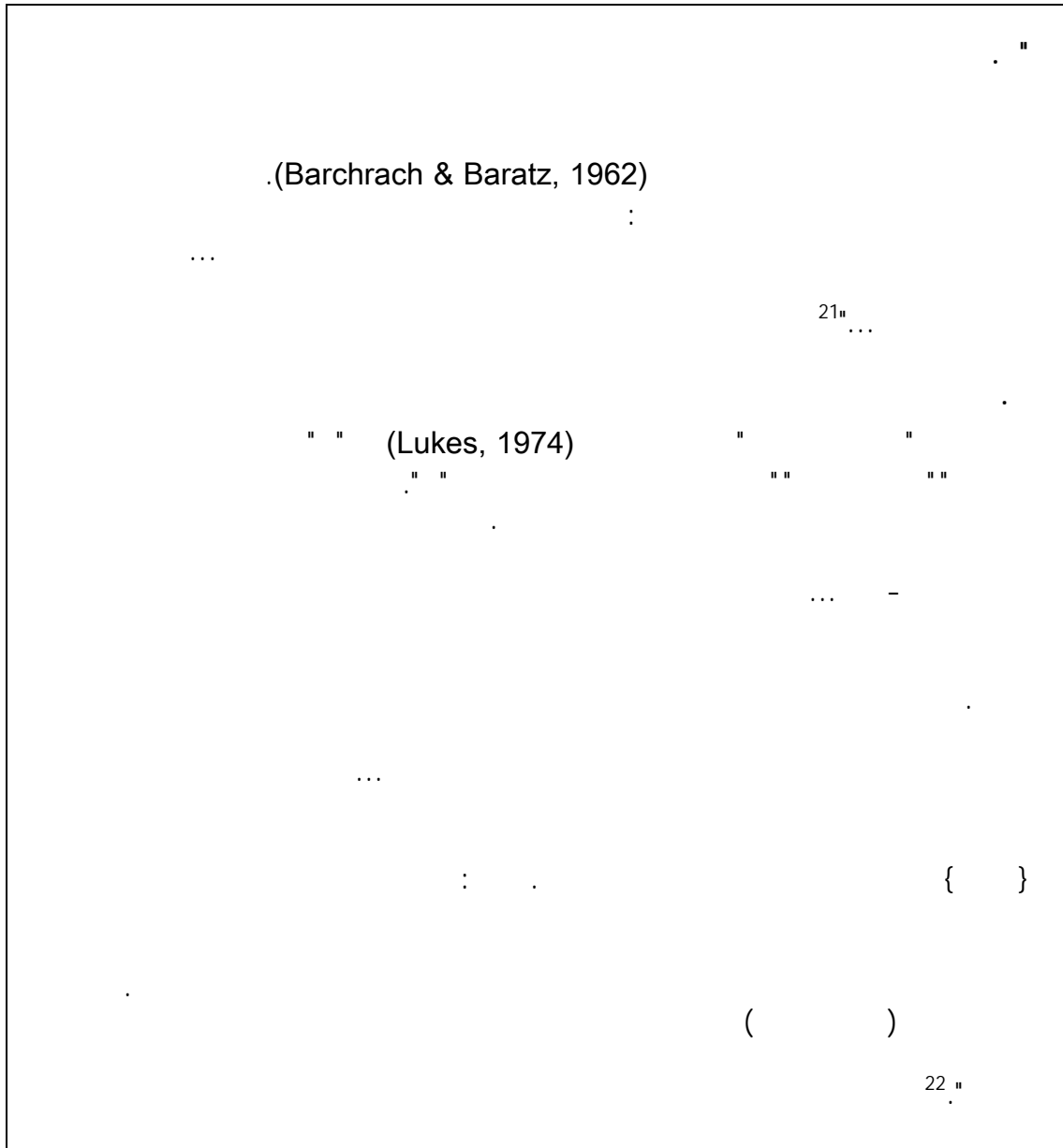
-

"1970)

}

{ .

<sup>20</sup> إلبيفاع سدان، المصدر السابق، الصفحة رقم 27-28.



<sup>21</sup> المصدر السابق، الصفحة رقم 28.

<sup>22</sup> المصدر السابق، الصفحات 29-30.

23

(18)

---

<sup>23</sup> أوريت كمير، النسوية، الحقوق والقضاء. (تحرير: داليت ربيد). تل أبيب: وزارة الأمن- قسم النشر، سلسلة الجامعة المبتوتة، 2002، الصفحات 42-46.



⊖

)

.(

⊖

⊖

24" "

⊖



يطلب الموجه من المشاركين أن يقوموا بفحص المواضيع المركزية التي درست.



يلخص الموجه مع المشاركين المصطلحات الجديدة المتعلمة.



يستوضح الموجه المواقف المختلفة التي انعكست في الفصل والنظريات التي درست فيه.



على الموجه أن يفحص مع المشاركين ما هي الأمور التي تعلموها عن أنفسهم، عن بيئتهم وعن مجموعتهم والمتعلقة بالموضوع المتعلم.



على الموجه أن يحاول فحص أية سيرورات مجموعاتية مرت بها المجموعة خلال التعلم، وأية سيرورات متعلقة بالمواد المتعلمة وما الذي يمكن تعلمه منها عن المسائل المركزية التي يتطرق إليها الفصل.



)



.(



:



■

■



" :

\*\*

=

\*\*

:

.( )

)

.(

-

-

:

ت.

:

، A3

o

o

:

)

.1

.(

.2

.3

( ) 5

:

⊖

.

:

⊖

.4

5

:

.5

( )

.6

:

ملاحظة للموجه:

⊖

▪  
▪  
▪  
▪  
▪  
▪

...

( ) .(

▪  
▪  
▪  
▪  
▪

ملاحظة للموجه:

⊖

:

: .1

: .2

▪  
▪

ملاحظة للموجه:

:

©

[Empty rectangular box]

26  
27

[Empty rectangular box with a double border]

" "

28

-

1980

- : 8

: ( : ) . : : 27  
.1989

" : 28

" "

...

.5 "











:

( ) .

( )<sup>29</sup> .

:



:

"

1790

" 30

<sup>29</sup> أوران يفتحييل وألكسندر (ساندي) كيدر، "عن القوة والأرض: حكم الأراضي الإسرائيلي من: الحيز، الأرض، البيت (تحرير: يهودا شنهاف). القدس/ تل أبيب: معهد فان لير في القدس و"هكيبوتس همينوحاد" للنشر، 2003، ص 27.

<sup>30</sup> أنطوني دافيد سميث، الأمة في التاريخ. (ترجمة: أيا برويار). القدس: المجتمع التاريخي الإسرائيلي، منصة لقدس للتاريخ على اسم مناحيم شطيرن، 2003، الصفحتان 34-35.



:

/ .1

:



.2

:



.3

:



.4

:



:

---

<sup>31</sup> نُشر لأول مرة في كَتِّيب النساء والرجال في اللغة، معهد تدريس العلوم لتحسين طرق التدريس على اسم مسينجر، جامعة حيفا، كلية التربية التابعة للحركة الكيبوتسية- أورانيم، طبعة تجريبية، 1986.

:

:

.

.

.

.

.

.

:

( ) .

-

•

.

•

:

:

( : )

.

:

-

.1

.2

.3

.4



.  
.  
.

.  
.  
.

.  
.  
.

.  
.  
.

.  
.  
.

.1

.2

.3

.4

32

:"

:



.1

.2

.3



<sup>32</sup> تظهر المقالة في كتاب حرية التعبير والتحرير: برنامج دراسي في موضوع "اللغة والسياسة" (الطبعة الثانية المعدلة والموسعة)، تأليف أوكي مروشك- كلارمن (القدس: كلية آدم، 1997، الصفحات رقم 54- 58).

:

)

33(

34

<sup>33</sup> يُنظر على مقالة أورن يفتحنيل وألكسندر (ساندي) كيدر "عن القوة والأرض: نظام الأراضي في إسرائيل" في: الحيز الأرض البيت (المحرر: يهودا شنهاف). هكيبوتس همينوحاد للنشر/ معهد فان لير في القدس، 2003، الصفحات 18 - 28.

<sup>34</sup> **زنيف بن سيراه**، الصهيونية مقابل الديمقراطية، القدس: ماغنس، الجامعة العبرية في القدس، 1993. الإقتباس يظهر في مقالة سعد صرصور "التعليم العربي في دولة يهودية- معضلات مركزية" من: ألوف هارثيفين، محرر، **واحد من كل ستة إسرائيليين**. القدس: فان لير، 1993.



:

" " .

.

.

:

.( ) - :

▪

▪

▪

:

.1

.2

.3

: 10 .4

▪

▪

.5

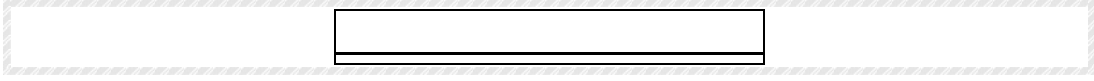
. 10 .6

:

▪

▪

10 .7



- .
- :
1. ( )
  2. ( )
  3. ( ) -
- .



.

- :
- .4 ( )
  - .5 ( )
  - .6 ( ) -

.



.

:

( ) .7

( ) .8

( ) - .9

.

:

.1

)

.(

.2

.

:

.3

/

▪

:

▪

)

▪

.(..

.4

.



" "

"

35 "

"

36 "

35 " : " : ( : ) " : .711 ,1998 " : 36 .227 " : "

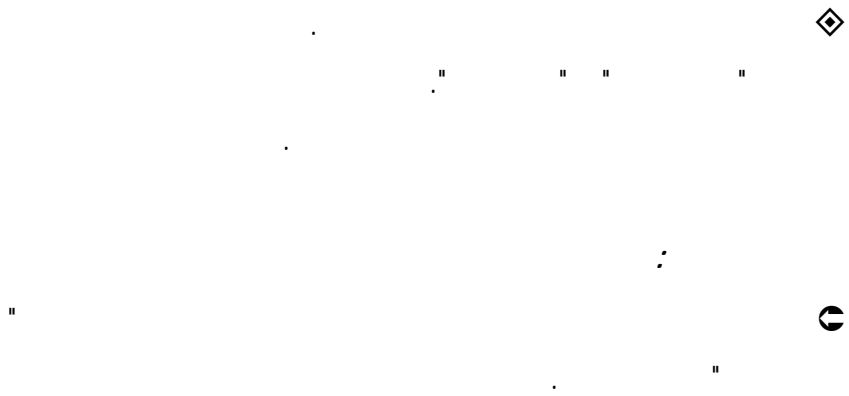


:



(" " ")







15 -10

.3

.4

.5

10

.6

:



( )



:

:



)

(



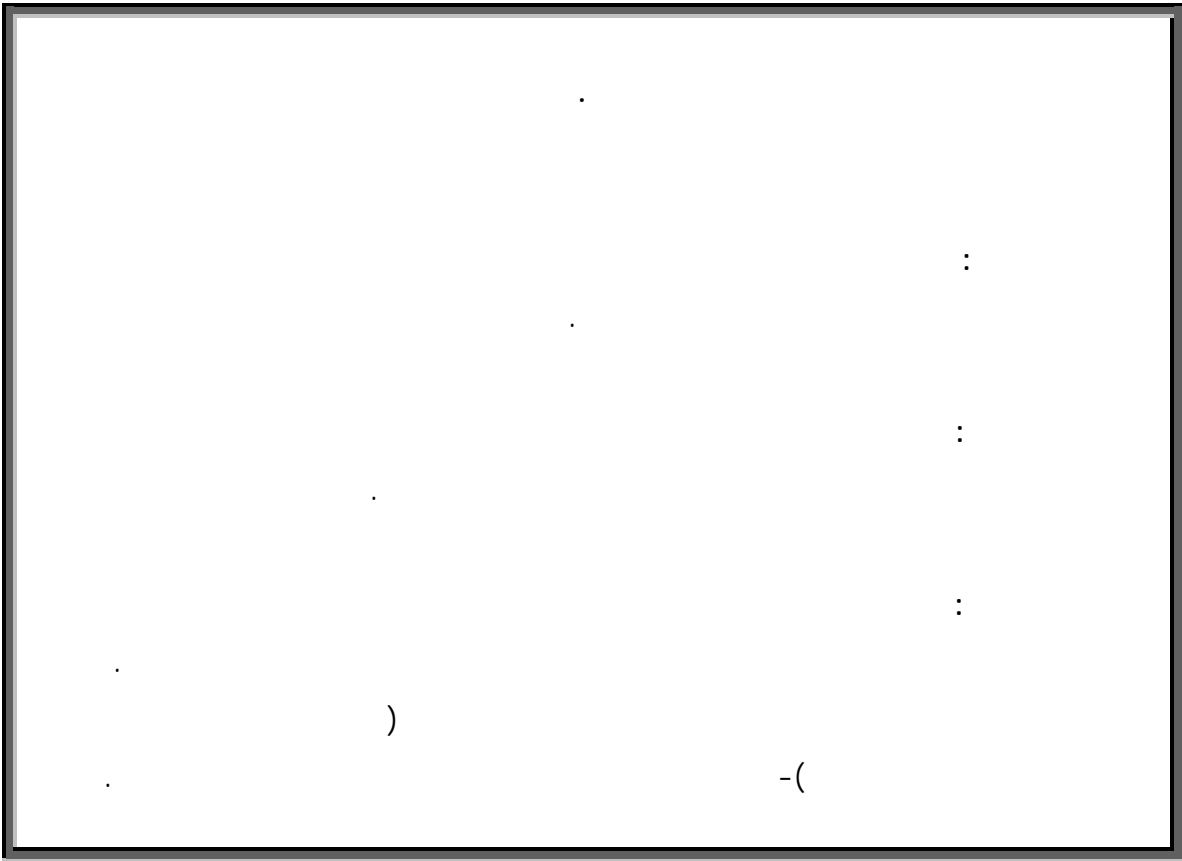
)

.(



:

37



38 : /

- (Gaventa, 1980)  
,"Glaring inequality" " (3)

( )

(Lukes, 1974)

" " " " " "

" "

:

<sup>38</sup> من كتابها القوة والتخطيط الشعبي: النظرية والتطبيق في حلول إجتماعية إنسانية (تل أبيب: هكيوتس همينوحاد، 1997) الصفحات 27-30.

:

-

" "

-

(Pateman, 1970)

(Bachrach & Baratz, 1962)

-

(Lukes, 1974) "

( )





:

"

"



( 83 - 108 109 - 128 )<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> من دون لوغو: الهدف: أوباش الشعارات التجارية. (عن الإنجليزية: عديت باز). تل أبيب: بابل (مجتمع)، 2002.

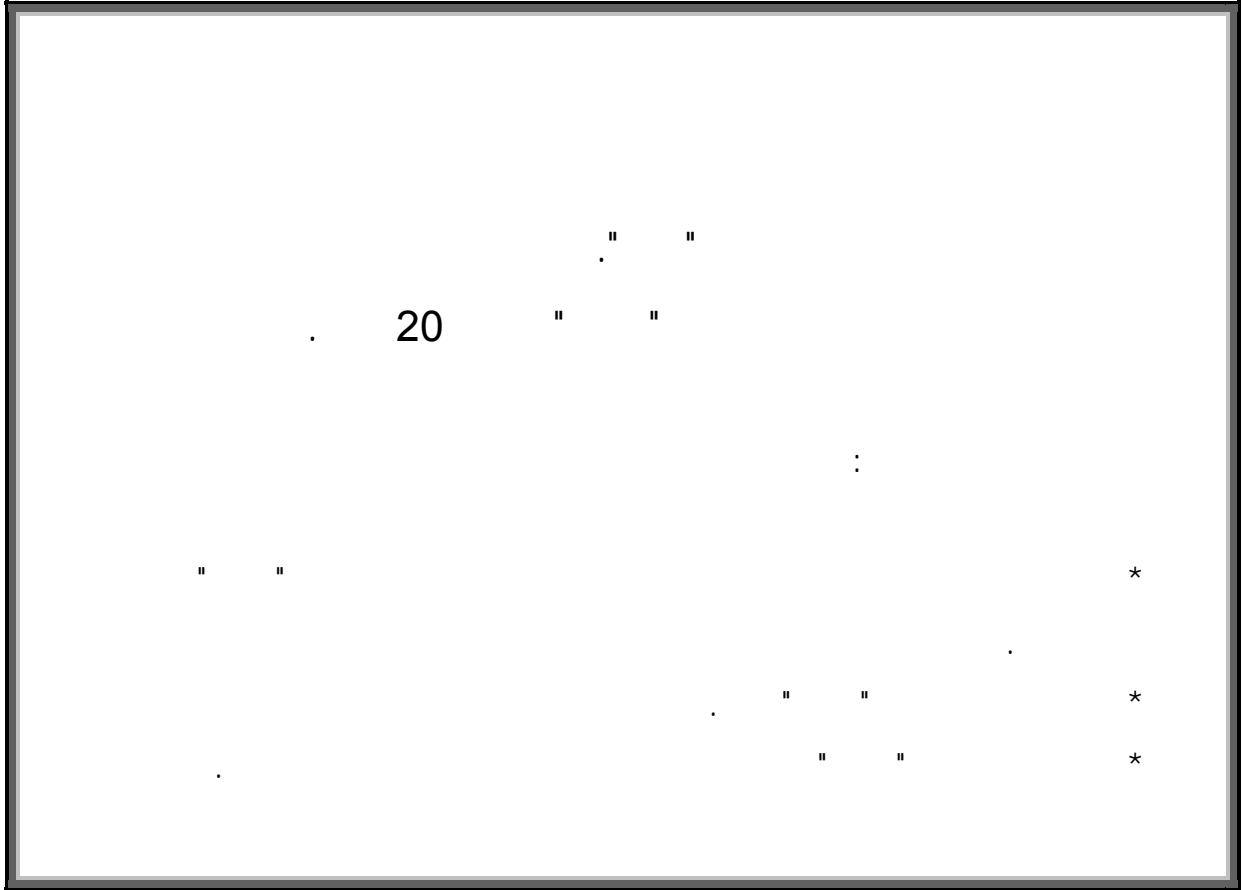


40" " :

؛  
.  
.  
.  
.  
؛  
" " ) " " ○  
.(  
؛  
○  
○  
○  
؛  
" " .1  
.( 10 9 ) .2  
" "  
" " .3  
.( )

40 كتيبت الفعالية تمار غريدينغر وصابر رايب وأوكي مروثك- كلارمن.

:



.4

20 .5

.6





41 " " \$

( ) " : " \$

42

" " - " \$

.1 - 2002 - 2003<sup>43</sup> -

:

⊖

<http://www.adva.org/> : " "

<sup>41</sup> من محاضرة مدتها 15 دقيقة في إطار يوم تمهيدي للينوكس، نادي لينوكس الحيفاوي. المحاضرة تعتمد على <http://harel.org.il/nadav/essays/chofesh/index.html>

<sup>42</sup> من: الحيز، الأرض، البيت (تحرير: يهودا شنهاف). هكيبوتس همينوحاد للنشر/ معهد فان لير في القدس. الصفحات 29-37.

<sup>43</sup> : 13 19 22 <http://www.sikkuy.org.il/docs/SIKKUY2003.pdf> :

28 33 37 39 41 44-45 51-53.

2002 /

( ) " "

" "

" "

" "

" "

" "

(" : ") "

-

\_\_\_\_\_

-

\_\_\_\_\_

" "



( )  
" "

( )  
(source code)

- 
- 
- 
- 

10

.GNU  
          .MIT

\_\_\_\_\_

-

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

(            )

:

"            "

:

" " :

( )

---

" "

Software Foundation Free

.Perl Foundation

---





:

.

.

-

.



## مراجع القسم الثاني

- ◇ אל חאג', מאג'ד (1988). "רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית" בתוך: **חינוך לרב תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום** (עורכים: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- ◇ אריאל, מירה (1986). "נשים וגברים ביד הלשון". בתוך: **מרושק-קלארמן, אוקי**. חופש ביטוי והסתה: תכנית לימודים בנושא "שפה ופוליטיקה". מהדורה שנייה מעודכנת ומורחבת. ירושלים: מדרשת אדם, 1997.
- ◇ בן סירה, זאב (תשנ"ה). **ציונות מול דמוקרטיה**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית בירושלים, בתוך: סרסור, סעד "חינוך ערבי במדינה יהודית – דילמות מרכזיות" בתוך: אלוף הרבן, עורך, **אחד מכל ששה ישראלים**. ירושלים: ואן ליר, תשמ"ה.
- ◇ גביזון, רות (1998). "מדינה יהודית ודמוקרטית: אתגרים וסיכונים", בתוך: **חינוך לרב תרבותיות בישראל לאור תהליך השלום** (עורכים: מנחם מאוטנר, אבי שגיא ורונן שמיר). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, רמות.
- ◇ **דרום, דב (1989)**. אקלים של צמיחה: חופש ומחויבות בחינוך (עורך: יואל דרום). תל-אביב: ספריית פועלים.
- ◇ **הריס, תומס א. (1980)**. אני בסדר – אתה בסדר (תרגום: אהרון בר). מודן – הוצאה לאור.
- ◇ הראל, נדב (2002). הרצאה במסגרת יום מבוא ללינוקס, מועדון הלינוקס החיפאי. ההרצאה מבוססת על <http://harel.org.il/nadav/essays/chofesh/index.html>

- ◆ יפתח אל, אורן, קדר, אלכסנדר (2003). "על עוצמה ואדמה: משטר המקרקעין הישראלי". בתוך: מרחב אדמה בית (עורך: יהודה שנהב). ירושלים/תל-אביב: מכון ון ליר בירושלים והוצאת הקיבוץ המאוחד.
- ◆ סדן, אלישבע (1997). העצמה ותכנון קהילתי: תיאוריה ופרקטיקה של פתרונות חברתיים אנושיים. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ◆ סיכוי (2003). דו"ח סיכוי 2002-2003. לקוח מאתר האינטרנט של העמותה: <http://www.sikkuy.org.il/docs/SIKKUY2003.pdf>
- ◆ סמית, אנטוני דוד (2003). האומה בהיסטוריה. (תרגום: איה ברויאר). ירושלים: החברה ההיסטורית הישראלית, במת ירושלים להיסטוריה על שם מנחם שטרן.
- ◆ קליין, נעמי (2002). בלי לוגו: המטרה: בריוני המותגים (מאנגלית: עידית פז). תל-אביב: בבל (חברה).
- ◆ קמיר, אורית (2002). פמיניזם, זכויות ומשפט. (עריכה: דלית רביד). תל-אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור, סדרת אוניברסיטה משודרת.

القسم الثالث:

# التاريخ



## ملاحظات للموجه

### ملاحظات تقنية وتنظيمية:

- ◆ لكي تحقق الفعاليات أهدافها من المحبذ ألا يزيد عدد المشاركين في كل مجموعة على العشرين مشاركًا. وبما أنّ عدد الطلاب في الصف هو أربعون طالبًا في الغالب، فإنه من المفضل تقسيم الصف إلى مجموعتين.
- ◆ الفعاليات مُقسّمة إلى وحدات زمنية من ساعة ونصف الساعة لكل وحدة. لا تُمكن وحدة زمنية أقصر من إجراء نقاش جدي في المواضيع المطروحة. وعليه فنحن نوصي المعلمين الموجهين بالالتزم في وحدات توجيه من ساعة ونصف الساعة.
- ◆ يتطلب جزء من الفعاليات استخدامًا لمواد مختلفة (نصوص مصورة، أوراق مساعدة، أوراق بيضاء، أدوات كتابة، أوراق تسجيلية وغيرها). من المفضل تهيئة المواد اللازمة سلفًا.

### ملاحظات بحثية:

- ◆ يتطرق هذا البرنامج الدراسي إلى تطبيق التربية للسلام في المواضيع المُدرّسة المختلفة في المدرسة. وفي سبيل تحويل العملية التربوية إلى عملية مهمة، من المحبذ خلق التلاؤم بين المضامين المُدرّسة وبين شكل التوجيه.

### على الموجه أن يولي الإهتمام للنقاط التالية:

1. من المهم منح كل طالب في الغرفة حيزًا متساويًا من التعبير في النقاش، من دون فارق في الجنس أو في القدرات التعبيرية أو في مدى الاستفزازية الكامنة في الآراء المطروحة.
2. من المحبذ أن يقوم الموجه بفحص توجيهاته عن طريق استيضاح الأمور التالية مع نفسه: أية أصوات تُسمع في الغرفة؟ أية أصوات لا تُسمع ولماذا؟ أية أصوات تحظى بالشرعية وأيها لا يحظى؟
3. على الموجه أن يتمتع عن الوعظ أمام من لا يبديون التسامح مع رأيه وعليه أن يتمتع عن إقناع المشاركين بصواب موقفه؛ عليه أن يساعد المشاركين في فحص مواقفهم. على الموجه أن يرى في نفسه جزءًا من عملية فحص موقفه هو أيضًا مع الطلاب.

4. الموجه مسؤول عن الحفاظ على كرامة كل المشاركين وعليه أن يدعم أولئك الذين يشعرون بالمرس. ولا يجب أن يكون الحفاظ على من مسؤوا عن طريق الوعظ أمام الذين بادروا لهذا المرس، بل عن طريق التطرق إلى الموضوع.
5. وبما أن المشاركين يُطالبون في قسم من الفعاليات بالكشف عن أحاسيسهم ومواقفهم الشخصية، من المهم أن يتذكر الموجه أنه لا يقوم بعلاج نفساني. ويجب تسخير الأحاسيس والمواقف التي يُعبر عنها من أجل فهم موضوع البحث، وليس من أجل الإنشغال في مشاكل هذا الفرد أو ذلك في المجموعة.
6. يجب على الموجه أن يبدي حساسية لمدى اهتمام مجمل الطلاب بما يحدث. وفي حالة وشعر أن قسمًا من الطلاب لا يبدون إهتمامًا بما يجري، فمن الجدير به أن يبحث في الأسباب من وراء ذلك، سوية مع الطلاب. وبهذا الشكل فإنه يجسد أمام الطلاب مبدأ تقبل النقد الديمقراطي.
7. من المهم جدًا تعريف الدرس أمام الطلاب بوضوح.
8. من المهم أن يكون الموجه مُدرِّكًا جدًا لأهداف التوجيه.
9. من المحبذ في نهاية الفعالية أن يقوم الموجه سوية مع الطلاب بفحص ما إذا تحققت أهداف الفعالية. وفي هذا التلخيص يجب التطرق إلى المواضيع التي دُرست وفحص ماذا تعلم الطلاب عن أنفسهم (يُنظر إلى البند: "كيف نقوم بالتوجيه والتلخيص والتجسيد").

### ملاحظات عامة لمعلمي التاريخ:

- ◆ العلاقة بين المعلمين في المشروع مهمة جدًا. من المحبذ أن يقوم المعلمون بإطلاع زملائهم على ما يحدث في صفوفهم، في مجالاتهم المهنية.
- ◆ من المفضل أن يفهم الطلاب، على غرار المعلمين، العلاقة بين عناصر البرنامج المختلفة (العلاقة المضمونية والعلاقة الإجرائية).
- من المهم أن تكون الأمثال الواردة عن القصص التاريخية وعن طرق التعامل معها من حياة الطلاب ومن عوالمهم (البيت، المدرسة، مجموعات الأصدقاء، إنترنت، وسائل الإتصال وغيرها).
- من المحبذ جدًا أن يثري المؤجّه عالمه بفهم المصطلحات الأساس الكامنة في صلب النزاع اليهودي- العربي عن طريق قراءة مواد نظرية حينية في الموضوع ومقالات صحفية ذات علاقة. الكثير من الإنتاجات الإبداعية (أفلام، إبداعات أدبية، مسرحيات وغيرها) تتناول النزاعات التاريخية، وتكريس مواقف من الصراعات أو التعامل اللائق معها. بوسع المعنيين تتبع المستجدات في مراكز "بسغاه"<sup>44</sup>.

### مبنى الفعاليات

- كل فعالية مبنية بحسب هذا الترتيب:
  - أ. لعبة وتفعيل؛
  - ب. التطرق للعبة وللعملية الجماعية الجارية في أعقابها؛
  - ج. الربط بين موضوع الفعالية وبين السيرورات الحاصلة في المجموعة؛
  - د. الربط بين المواضيع المبحوثة في أعقاب اللعبة وبين الحياة الإجتماعية- السياسية في المجموعة وخارجها.

<sup>44</sup> ستوزع قائمة أفلام محبذة للمشاهدة لاحقًا.

### تلخيص وتجسيد

• كيف نقوم بتوجيه تلخيص وتجسيد (القصد هو تجسيد عن طريق إيضاح مفاهيم ومصطلحات عينية)؟

يجب على تلخيص أو تجسيد فصل أو فعالية أن يتناولوا المضامين التي دُرست والعمليات التي مرّت بها المجموعة الهدف.

:

يطلب الموجه من المشاركين استيضاح أية مواضيع مركزية تعلموها.



يلخص الموجه مع المشاركين المصطلحات الجديدة المُدرّسة.



يستوضح الموجه المواقف المختلفة التي عبر عنها في الفصل والنظريات التي دُرست فيه.



يستوضح الموجه مع المشاركين أية أمور تعلموها عن أنفسهم، عن بيئتهم وعن مجموعتهم، والمتعلقة بالموضوع المُدرّس.



يحاول الموجه استيضاح السّيرورات (التطورات) المجموعاتيّة التي مرّت بها المجموعة خلال التعلّم، وأية سيرورات متعلقة بالمواد المُدرّسة وماذا يمكن التعلّم منها عن المسائل المركزية الواردة في الفصل.

Ⓒ تلخيص وتجسيد عن طريق النص:

- ⊗ تتم تلخيصات الفعاليات بواسطة نصوص (مقاطع من مقالات، مقاطع صحفية وغيرها).
- ⊗ وغالبًا ما تطرح النصوص الواردة في التلخيص أمام المشاركين مواقفَ مختلفة بالنسبة للموضوع المبحوث.
- ⊗ المُوجِّه مدعو لقراءة النص سوية مع المشاركين وفحص ما إذا كانت الأمور الواردة فيه مفهومة لهم. وعليه أن يساعد في فهم المقروء في حالة وجود حاجة لذلك.
- ⊗ من المحبذ أن يطلب الموجه من المشاركين إيجاد المواقف الواردة في النص والتي تعكس مواقفهم أو تلك التي تعكس تخطباتهم.
- ⊗ يقوم الموجه مع المشاركين باستيضاح:
  - هل كانت هناك مواضيع أخرى تناولتها الفعالية ولا تظهر في النص؟ ما هي؟
  - هل يمكن إيجاد علاقة بينها وبين المواضيع التي ظهرت في النص الذي قرأوه؟

## الفصل الأول: فضّ النزاعات وتدرّيس التاريخ

### أ. التعامل اللائق مع الماضي في عملية فضّ النزاعات

#### ما هي أهمية فحص التعامل مع الماضي؟

هناك أهمية خاصة لفحص التعامل مع الماضي، في عمليات فضّ النزاعات بين الشعوب، ومجموعات إثنية وأفراد. هذا الفحص ضروري، في الغالب، لأن أحداث الماضي و/أو التفسيرات المعطاة لها تشكل، غالباً، تبريراً للتصرفات العدائية في الراهن. ومن جهة أخرى، فإنّ التفسيرات لأحداث الماضي تنبني، أحياناً، من خلال تجارب الراهن. وتؤدي الحاجة لتبرير تصرفات متعاطفة أو عدائية في الراهن إلى وصف السيرورات التاريخية بما لا يلائم حقيقة وقوعها، بل وفقاً لما يجدر عرضها في سبيل تبرير تلك التصرفات.

وتتبع أوضاع النزاعات، عادةً، من تضارب موضوعي يكمن في الإحتياجات المختلفة عند الأطراف المتنازعة، والمنعكس في إنعدام إمكانية تحقيق إحتياجات الإثنين، أو في تفكير مخطوء أو مُنخّل بتواجد هذا التضارب. التناقض الموضوعي أو المُنخّل يؤدي بكل واحد من الأطراف إلى تبني شكل من التفكير يجب التقرير بموجبه أي إحتياجات سئلبى (من إحتياجات الطرفين). وبما أنّ كل طرف معني بتلبية إحتياجاته فإنه يقوم بعرض إحتياجات الغير وكأنها غير ذات علاقة.

وتخدم قصص التاريخ التي حدثت مع أفراد أو مجموعات موجودة في نزاع عملية نزع الشرعية عن إحتياجات الغير. وسنقوم في هذا البرنامج بدراسة عدة طرق تتبعها الأطراف المتنازعة من أجل نزع الشرعية، وذلك بهدف تعلم كيفية ترميم صورة الإحتياجات الكاملة لكل طرف. وسيساعدنا ترميم صورة الإحتياجات عند الأطراف، خلال التعلّم، على البحث عن طرق ملائمة لتلبية رغبات الطرفين بشكل متساوٍ ومن خلال هذا- مواجهة مصدر النزاع.

ويمكن أن تُحرّف القصة التاريخية عند كل واحد من الأطراف الإحتياجات عند الطرف الثاني وأن تلغيها من خلال طرق مختلفة:

◆ تجاهل قصة أو احتياجات المجموعة الطرف في النزاع. سنتعلم عن هذه النقطة بواسطة مقطع من قصة طالي روزين<sup>45</sup>.

◆ عرض المجموعة الثانية من منظار سلبي وعرض روايتها على أنها رواية كاذبة: يمكن لهذه الطريقة أن تُبرر منع تلبية احتياجات المجموعة الطرف في النزاع (وبكلمات أخرى: "يستحقون العقاب") وفي المقابل، عرض المجموعة التي ننتمي إليها بمنظار إيجابي جدًا. سنتوسع في هذه النقطة بواسطة مقالة كتبها ماجد الحاج<sup>46</sup>.

◆ تبرير أعمال عدائية عن طريق خلق صورة ضحية. سنتوضح هذا عن طريق مقالة كتبها دانييل بار طال<sup>47</sup>.

◆ خلق أولوية قيمية أو ثقافية لواحدة من المجموعات في سبيل إنشاء وضع يُنظر فيه إلى احتياجات إحدى المجموعات على أنها احتياجات ذات أولوية ومرغوبة أكثر من تلك الخاصة بالمجموعة الثانية. سنتوضح ذلك بواسطة مقطع من كتاب إدوارد سعيد<sup>48</sup>.

سنتعلم في هذا البرنامج كيفية انعكاس عددٍ من الطرق المذكورة أعلاه على أرض الواقع، وسنحاول بلورة موقف بشأن كيفية التعامل مع الماضي في حالة ورغبنا في دفع عمليات سلمية.

يمكن أن يؤدي تدريس التاريخ إلى تكريس وضعية النزاع، ولكنه يحوي إمكانات كامنة مهمة لدفع العمليات السلمية. وعليه، فإن هذا الفصل سيورد محاولة للتدليل على وجهات إضافية في تعليم التاريخ التي تقوم بدفع عمليات المصالحة والسلام، وبموازاة ذلك، تطوير موقف عقلاني ومرتب فيما يخص أحداث الماضي.

**غالبًا ما يُلزم فضّ النزاعات بتطوير عدد من المهارات والقدرات:**

1. نظرة مُركبة للأوضاع الاجتماعية.

<sup>45</sup> ما هي النسوية أصلاً وكيف أننا لا نعرف عنها شيئاً (تل أبيب: زموراه بيتان، 2000)، في فصل: من السيدة القديمة وحتى يونان العتيقة، الصفحات 25-31.

<sup>46</sup> ) :

(2002 : 69-70.

<sup>47</sup> يُنظر إلى الملحق أ. نُشر المقال في كل إنسان: جريدة كلية الديمقراطية والسلام على اسم إميل غرينتسفايغ، العدد رقم 14: التربية في الطريق إلى السلام، (القدس: كلية آدم، أيار 1994)، الصفحات 6-7، 13.

<sup>48</sup> الإستشراق، (تل أبيب، عام عوفيد/ مكتبة أوفاكيم، 2000)، من فصل: "التعرف على الشرقي"، الصفحات 35-38، يُنظر إلى الملحق ب.

2. نظرة مُركبة للأفراد وللمجموعات.
3. الاعتراف بحقوق الآخر.
4. فهم الآخر وفهم احتياجاته.
5. القدرة على التغيّر وتغيير المواقف.
6. القدرة على فحص إمكانيات العمل بشكل عقلائيّ.
7. القدرة على خلق حلول جديدة لمشاكل معروفة.

ولكي يكون بالإمكان خلق حلول جديدة للنزاعات القائمة، فإنّ عمليات فضّ النزاعات تُلزم إعادة تأطير للمشكلة التي ينبع منها النزاع بين الطرفين. وتعني إعادة التأطير: رؤية جديدة ومختلفة للموقف. هذا ما يتطرق إليه الفصل الثاني حيث سنتعلم فيه طريقة لفضّ النزاعات (طريقة بروفيسور جي روظمان)، والتي ستمكّننا من اقتفاء طرق شرعية وجديرة لتلبية أقصى ما يمكن من إحتياجات الطرفين.

وأحياناً، تتناقض السيرورات الفكرية والعاطفية المرافقة لدراسة التاريخ، مثلها مثل المهارات الآخذة في النمو في هذه العملية، وتلك المطلوبة من أجل دفع السلام والديمقراطية. هذه التناقضات ليست حاصلّة بالتأكيد، ولكن هناك احتمالاً كبيراً لوجودها. وعليه، فإننا في البرنامج المقترح الآن:

- ⊗ سنعرض عدداً من الأمثلة التي ستجسّد كيفية التعامل مع هذه السيرورات؛
- ⊗ سنعرض طرق تدخل تعين معلمي التاريخ على تطوير القدرات اللازمة عند الطلاب لفضّ النزاعات بطرق سلمية؛
- ⊗ سنورد أمثلة حول كيفية الاستعانة بتدريس التاريخ لتطوير موقف عقلائي مرگب بصدد أحداث الماضي والراهن؛
- ⊗ سنتعلم كيفية تطوير تفهّم لوضع الغير، الطرف في النزاع معنا؛
- ⊗ سنكتسب المعرفة اللازمة لخلق حلول جديدة لنزاعات قديمة.

ب. العمليات الحاصلة في تدريس التاريخ والتي تُصعب من تطوير القدرات اللازمة لفضّ النزاعات

(1) عند التطرق لوصف العمليات التاريخية فإنّ التطرق إلى الأفراد والثقافات والشعوب يكون تطرقاً تعميمياً.

يمكن أن يؤدي مثل هذا التطرق إلى استيعابٍ مبني على آراءٍ مسبقة (قولبة، نمطية). وتتقوى النزعة لرؤية الغير من منظار الأفكار النمطية عندما يكون الحديث عن شخص ينتمي لمجموعة نكون في نزاع معها. وفي مثل هذه الحالات يكون منظار الأفكار النمطية ناتجاً عن النزاع، وفي الوقت ذاته واحداً من مسبباته.

ومن أجل اختراق هذه الدائرة المفرغة فإنّ هناك حاجة لمواجهة الأفكار النمطية الناشئة عن توصيف السيرورة (العملية) التاريخية التعميمية، والحرص على وصف العمليات التاريخية كما مرت بها المجموعات المختلفة من بين السكان.

مثلاً: كيف عايشت المجموعات المختلفة في إسرائيل تجربة حرب لبنان؟ كيف مرّت هذه الحرب على مؤيديها وكيف مرّت على معارضيها؟ كيف مرّت على سكان شمالي البلاد وكيف مرّت على من هم في المركز والجنوب؟ كيف تعاملت معها المجموعات المدنية في لبنان وكيف تعامل معها الجيش اللبناني؟ كيف مرّت الحرب على المجموعات الإثنية المختلفة في البلاد؟ يمكن أن يؤدي الحرص على رواية السيرورة التاريخية بكل تركيباتها- إلى دفع منظور غير نمطي تجاه الشعب اللبناني وتجاه الشعب الإسرائيلي وإلى التخفيف من إمكانيات الحوار بين الأطراف في المستقبل.

يمكن أن يساعد الوصف غير التعميمي للسيرورة التاريخية على مواجهة الأفكار النمطية، ولكن هذا غير كافٍ. يجب تدعيم ذلك بتعامل تربوي يمكن الدارسين من التمتع بمنظور ذاتي أكثر تركيبياً. هذا الموضوع سيشغلنا لاحقاً.

(2) يتطلب فضّ النزاعات، أحياناً، اتخاذ موقف عقلائي ويستوجب القدرة على الإبتعاد قليلاً عن الأحاسيس المرافقة للصراع.

ويمكن لدراسة أحداث تاريخية أخرى، فيها تشابه مع النزاع المبحوث، أن تدفع نحو رؤية عقلائية للنزاع المطروح، خصوصاً إذا كان الحدث المشابه يؤدي بالطلاب إلى رؤية وضعهم في النزاع المبحوث بشكل جديد ومغاير.

ومع أنّ المقارنة بين الأحداث التاريخية المختلفة هي إشكالية ويتوجب الحذر منها<sup>49</sup>، إلا أن بوسعها أيضاً أن تُسهم في خلق منظور أكثر تركيبيًا للموقف التاريخي المبحوث. وبهذه الطريقة يكون بوسع المشاركين أن يستبدلوا النزاع بينهم وبين "أعدائهم" بمعضلة داخلية.<sup>50</sup>

تكمن طريقة أخرى لدفع الرؤية المركبة للحدث التاريخي المبحوث في إستباق التوصيف التاريخي -الذي قد يثير تضامناً أو رفضاً- بنقاش أخلاقي مبسط. وفي نقاش من هذا النوع يعبر المشاركون بانفتاح أكبر عن مواقف أكثر تنوعاً من تلك التي يعبرون عنها في تناولهم لحدث تاريخي عينيّ يكونون ضالعين فيه عاطفياً. ويمكن للانفتاح الناشئ أن يساعد في العودة إلى النقاش حول الحدث التاريخي من خلال رؤية جديدة للأمر.

**(3) يتطلب التحليل التاريخي للأحداث من الباحث نوعاً ما من الموضوعية، ولكنه يتطلب أيضاً قدرة على التماثل مع الشخصيات التاريخية، في سبيل فهم الدوافع من ورائها.**

ويتطلب التعامل مع النزاعات أيضاً وجود مقدرتين: المقدرة على التماثل مع الغير في سبيل فهم دوافعه والمقدرة على رؤية الوضع بشكل مدروس وناجٍ. ومن أجل جمع الطلاب بالوضعين يجب عدم الاكتفاء بطرح توصيف العمليات التاريخية العامة أمامهم وإنما طرح قصص الشخصيات الفاعلة في السيرورات التاريخية المنتقاة أيضاً.

**(4) في الأوضاع التي تسود فيها نزاعات بين مجموعات، وعند دخول المجموعات في عملية سلمية، يتم التركيز غالباً على الحاجة لسماع الرواية التاريخية للمجموعة الضعيفة.**

الفرضية تقول إن هناك وعياً كبيراً لرواية المجموعة القوية، بينما لا تُسمع، في المقابل، رواية المجموعة الضعيفة، ولذلك يكون الوعي لاحتياجاتها وتطلعاتها أقل.<sup>51</sup> وتحظى رواية المجموعة الضعيفة بأهمية كبيرة، إلا أن هناك حاجة لإضفاء بعدٍ آخر عليها عند الحديث عن دفع العملية السلمية. من المهم بمرور أن يواجه كل واحد من الأفراد، وكل واحدة من المجموعات، كثرة الروايات عن أنفسهم. هذا لا يعني أن يروي المؤرخون اليهود و/أو المؤرخون العرب عن الاختلافات داخل مجموعاتهم، بل أن يكون بمقدور الأفراد أو المجموعات سرد رواياتهم المختلفة عن أنفسهم؛ عليهم أن يكونوا قادرين على سرد رواياتهم من وجهات نظر منفعيّة مختلفة.

<sup>49</sup> يُنظر إلى كتاب ميخائيل هرسغور وموريس سترون، إسرائيل/فلسطين: الواقع الماوراء الخرافات. نص طويل. غفعات حبيبه: المركز اليهودي- العربي للسلام، 1997، الصفحة رقم 270.

<sup>50</sup> يُنظر إلى: أوكي مروشك- كلارمن، العملية التربوية في ورشات عمل كلية آدم، القدس: كلية آدم، 1993.

<sup>51</sup> يُنظر إلى: دافيد غورفيتش: ما بعد الحداثة: الثقافة والأدب في نهاية القرن العشرين. سلسلة "ماذا؟ إعرف!" (تحرير: مرسيلو دسكل). تل أبيب: دفير، 1997، الصفحة رقم 20.

فمثلاً، يمكن للنساء اليهوديات والعربيات أن يسردن روايات النزاع بين الشعبين من وجهة نظرهنّ القومية، ولكن أيضاً من وجهة نظرهنّ الجنوسية. في كل واحد من الحالات ستكون الرواية مختلفة وستطرح توجهات جديدة للأنشطة والتعاملات في النزاع.

يمكن أن تؤدي القدرة على سرد الرواية التاريخية من خلال الروايات المختلفة عند الفرد والمجموعة، وليس كجزء من النزاع مع الطرف الآخر، إلى إثارة معضلات شخصية ومجموعائية وإلى خلق انفتاح أكبر تجاه المجموعة الثانية، لأنه ما دامت هناك تناقضات بين الرغبات المختلفة عند الفرد وما دام يطور التسامح تجاهها، فإنه من الممكن أن يطور أيضاً - ونتيجة لذلك - تسامحاً تجاه التناقضات بينه وبين الآخرين.

**(5) من طبيعة التاريخ أنه قد حدث وانتهى وأنه يصف لنا حقائق لا يمكن تغييرها (حتى في حالة استصعبنا القول بدقة ماذا كانت تلك الحقائق وما مفادها).**

هناك من يعرض هذه الحقائق على أنها غير قابلة للتغيير، وهذا لا يقتصر على الماضي فحسب، بل ويتعداه إلى المستقبل أيضاً، بما يشبه "ما كان سيكون ولا جديد تحت الشمس". فمثلاً، في حالة النزاع المتواصل بين العرب واليهود ومواجهتهم لبعضهم البعض بالعنف الشديد، فإنه من الجائز الافتراض أن هذا ما يميز تصرفاتهم وبالضرورة ما سيميز المستقبل أيضاً. نحن نوصي أمام المعلمين بالتداول في مدلولات المصطلح "حقيقة". وفي سياقنا المطروح، يجب التشديد على أن الحقيقة التاريخية هي حقيقة، لأنها تصف حدثاً وقع في الماضي، ولكنها ليست حقيقة على مستوى المستقبل أيضاً، بمعنى: لا تأكيد بأن ما حدث في الماضي يمكن أن يتكرر ثانية.<sup>52</sup>

**(6) عند دراسة العمليات التاريخية يجد الطالب نفسه مقابل أحداث إنسانية لم يكن مسؤولاً عنها وفي غالب الحالات- لم يشارك فيها.**

يرى الطالب الأحداث التي جرت في الماضي. ورؤيته للأحداث هي عن طريق المشاهدة الخاملة، المعقّية من المسؤولية. وتتطلب التربية من أجل السلام والديمقراطية تطوير موقف فاعل ومسؤول مقابل المعطيات الاجتماعية- السياسية وأيماناً بالقدرة على التغيير. وعليه، يجب وضع الطالب في مواجهة الأحداث التاريخية كمشاهد، وأيضاً كإنسان يفحص ذاته في ضوء هذه الأحداث، وكمن يُطلب منه فحص القرارات الحاسمة التي كان سيتخذها فيما لو تواجد في مثل هذه المواقف.

<sup>52</sup> تتطلب هذه المقولة أيضاً فحصاً إضافياً. علينا مواجهة السؤال ما إذا كان يمكن إستشفاف المستقبل بناءً على أحداث من الماضي، وكيف.

\* \* \*

وكما أسلفنا، فإننا سنتعرض في هذا البرنامج لكيفية استخدام الناس الموجودين في نزاع للرواية التاريخية، من أجل احتياجاتهم، وكيفية استخدامهم للرواية التاريخية لغرض تحويل احتياجات الطرف المتنازع معه إلى غير ذات قيمة. ومع هذا، سنشير هنا إلى أن هذه المحاولة محكومة بالفشل سلفاً، لأنّ هذه الاحتياجات لا تختفي في أعقاب توصيفات مختلفة للواقع. علينا إذاً إن نكون واعين لهذه العملية وأن نخلق عملية بديلة تمكن من سماع رواية الغير وفهم الاحتياجات الكامنة في صلبها بالإضافة إلى إيجاد طرق لتلبية هذه الاحتياجات بما يمكننا نحن أيضاً من تلبية احتياجاتنا.

التعرف إلى القصص التاريخية للأطراف المتنازعة هو شرط ضروري لفضّ النزاع، ولكنه غير كافٍ. وفي أعقاب هذا التعارف على المتلمذين أن يمرّوا بمرحلة تعامل فعّال مع طرق لتلبية الاحتياجات والتي انعكست في هذه القصص. وبكلمات أخرى: الوعي لا يكفي؛ يجب أن يكون ملحوقاً بالعمل.

---

## فعالية رقم 1: لمن هذا التاريخ أصلاً؟

:

◆ تعلم كيفية حدوث نبذ<sup>53</sup> لمجموعات مختلفة من الرواية التاريخية بهدف تجاهل احتياجاتها، والتي يُنظر إليها على أنها مناقضة لاحتياجات المجموعة المسيطرة.

### الوسائل:

- كتب التاريخ الخاصة بالمشاركين.
- أوراق، أدوات كتابة.
- قائمة مساعدة (مرفقة).
- ورقة أسئلة مساعدة (يُنظر إلى البند رقم 6).

### سير الفعالية:

1. يطلب المُوجّه من المشاركين أن يفتحوا كتاب التاريخ خاصتهم بشكل عشوائي في واحدة من الصفحات.
2. يقرأ المشاركون فقرة أو اثنتين من الصفحة التي فتحوها.
3. يوزع المُوجّه على المشاركين القائمة المساعدة. يُطلب من كل مشارك تعبئة القائمة بنفسه.

### ملاحظات للمُوجّه:

- ⊖ يُطلب من المشاركين الإشارة إلى ما إذا كان المقطع الذي قرأوه يروي عن أطفال مثلاً أو حروب أو عن السلام أو عملية سلمية، وما إذا كانت القصة عن الحياة الروتينية أو عن حدث خاص (كارثة، معركة، إكتشاف مُدوّ أو حياة يومية، مثل الذهاب إلى العمل أو تحضير الوظائف البيتية وغيرها).
- ⊖ إذا كان الوقت المتوفر للمُوجّه محدوداً فإنه بالإمكان اختيار عدد محدد من المواضيع من العمود الأول وحصر التطرق بها فقط.
- 4. يُقسّم الصف إلى مجموعات صغيرة من 4-5 مشاركين لكل مجموعة.
- 5. يُقسّم المُوجّه ورقة الأسئلة المساعدة إلى مجموعات. ويحاول أعضاء المجموعات الإجابة سوية على الأسئلة الواردة فيها:

<sup>53</sup> النبذ يعني الإخراج أو التجاهل.

- ◆ عمّن تتحدث المقطوعة التاريخية؟
- ◆ عمّن لا تتحدث المقطوعة التاريخية؟
- ◆ عن أي أشخاص يتحدث المقطع؟
- ◆ عن أية مجموعات يتحدث المقطع؟
- ◆ ما هي المجموعات التي لا ترد في الرواية التاريخية؟
- ◆ ما هي المجموعات التي تُذكر كرواية تاريخية؟
- ◆ هل كان من اللازم كتابة التاريخ بشكل مختلف؟ لماذا؟
- ◆ من يستفيد من هذه الصيغة من الرواية؟ كيف؟

#### 6. نقاش في الهيئة الموسّعة:

- أ. يستوضح الموجّه مع المشاركين كيفية تعيّنهم للقائمة.
  - ب. يعرض أعضاء المجموعة الأجوبة التي أوردوها في الورقة المساعدة.
  - ت. بناءً على العمل الذي أنجزتموه حتى الآن – منفردين أو في مجموعات- لماذا في رأيكم تُنبذ مجموعات معيّنة من الرواية التاريخية؟
7. في أعقاب النقاش، يحاول المشاركون صياغة أجوبة على الأسئلة التالية:
- أ. ما هو التاريخ ومن يخدم؟
  - ب. هل كان يجب كتابة التاريخ بشكل مختلف؟

لمن هذا التاريخ أصلاً؟- قائمة مساعدة

أشيروا بـ V إلى كل من يرد الحديث عنه في المقطع:

أطفال	أسماء	حرب	سلام	أحداث خاصة	روتين
أعمار متوسطة					
بالغون/ بالغات					
مسنون/ مسنات					
نساء					
رجال					
أثرياء/ ثريّات					
فقراء/ فقيرات					
الطبقات الوسطى					
محتلون/ محتلات					
محتلون/ محتلات					

					معافون/ معافیات
					مرضى/ مرضاوات
					معوقون/ معوقات
					أذکیاء/ ذکیات
					أغبیاء/ غبیات
					فائزون/ فائزات
					خاسرون/ خاسرات
					ریفیون/ ریفیات
					مدینیون/ مدینیات
					فردی/ فرداوات
					عائلات
					طبقات
					قومیات
					مجموعات مالکة

					مصلحة مشتركة
					مخاريون/ مخاريات
					عمال/ عاملات
					علماء/ عالمات
					أدباء/ أدبيات
					ربات بيوت/ أرباب بيوت
					طفولة

## تلخيص الموضوع بواسطة نص

### سير التلخيص:

فيما يلي مقطع من كتاب طالي روزين ما هي النسوية أصلاً؟ وكيف أننا لا نعرف عنها شيئاً<sup>54</sup>.

أقرأوا -بما يلائم إمكانياتكم- المقال كله و/أو الأجزاء المشار إليها ببروز وحاولوا الإجابة على الأسئلة التالية:

- ◇ ما هي الأسباب من وراء غياب النساء عن كتب التاريخ، بحسب ادعاء المؤلفة؟
- ◇ هل يمكن الإستدلال من خلال النص على الأسباب من وراء غياب مجموعات أخرى عن التاريخ؟ وإذا كان ذلك ممكناً- فما هي الأسباب؟
- ◇ هل توافقون على الادعاءات الآتية؟
- ◇ هل تغير الموقف الذي عبّرتم عنه خلال الفعالية، فيما يخص الأسباب من وراء غياب مجموعات مختلفة عن التاريخ، في أعقاب قراءة المقال؟ لماذا؟

<sup>54</sup> من فصل "من السيدة القديمة وحتى اليونان العتيقة". تل أبيب: زموراه- بيتان للنشر، الصفحات 27- 31.

## فعالية رقم 2: الحقيقة والتفسير في التاريخ

### هدف الفعالية:

- ◆ التعلم عن نزعتنا لعرض رواية المجموعة التي نحن في نزاع معها على أنها رواية كاذبة، من أجل تبرير تجاهلها وتجاهل احتياجاتها.
- ◆ التعلم عن نزعتنا لعرض رواية المجموعة التي ننتمي إليها على أنها رواية حقيقية، من أجل تحقيق الهدف العكسي.

### الوسائل:

- نصان منفصلان لكل مشارك: نص يتطرق لأهمية الحرم الشريف/ هار هبايت عند المسلمين ونص يتطرق لأهمية الحرم الشريف/ هار هبايت عند اليهود (يُنظر إلى نهاية الفعالية).
- أوراق عليها مقولات.

### سير الفعالية:

#### المرحلة أ

1. يوزع الموجه على كل مشارك النص عن أهمية الحرم الشريف/ هار هبايت عند اليهود ويطلب من كل واحد قراءة النص لوحده.
2. ينقسم الصف إلى مجموعات من حوالي 5 مشاركين لكل مجموعة.
3. تحصل كل مجموعة على ورقتين من الأقوال:

**من المهم معرفة ما إذا كانت الأمور المكتوبة في النص قد حدثت فعلاً.**

**ليس من المهم معرفة ما إذا كانت الأمور المكتوبة في النص قد حدثت فعلاً.**

4. يُطلب من أعضاء المجموعات بلورة موقفٍ تجاه القولين: أي قولٍ مقبولٍ عليهم ولماذا.

#### المرحلة ب

1. يوزع الموجه على كل مشارك النص عن أهمية الحرم الشريف/ هار هبايت للمسلمين ويطلب من كل واحد قراءة النص لوحده.
2. يعود المشاركون إلى المجموعات الصغيرة.
3. تحصل كل مجموعة على ورقتين فيهما قولان:

**من المهم معرفة ما إذا كانت الأمور المكتوبة في النص قد حدثت فعلاً.**

**ليس من المهم معرفة ما إذا كانت الأمور المكتوبة في النص قد حدثت فعلاً.**

4. يُطلب من أعضاء المجموعات بلورة موقفٍ تجاه القولين: أي قولٍ مقبولٍ عليهم ولماذا.

#### المرحلة ج: نقاش في المجموعة العامة

1. يُطلب من المشاركين عرض الفروقات بين إجاباتهم في المرحلة الأولى وبين إجاباتهم في المرحلة الثانية.
2. يُطلب من المشاركين عرض التسويغات من وراء اختيارهم للأقوال المختلفة في كل واحدة من المراحل.
3. يُطلب من المشاركين محاولة تفسير ما دفعهم إلى إعطاء الإجابة في كل واحدة من الحالات- الحقيقة أم المنفعة العينية (مثل المنفعة القومية- الدينية).
4. ما هو موقع الحقيقة في النقاش التاريخي؟

أهمية جبل الهيكل ("هار هبايت") عند اليهود<sup>55</sup>

"في الواقع، يُشكل جبل الهيكل ("هار هبايت") ساحة الهيكل، التي بُني عليها الهيكل الأول والهيكل الثاني اللذين دُمرا. ومنطقة جبل الهيكل اليوم هي المساحة التي وسَّعها هورودوس زيادةً على المنطقة الأصلية"<sup>56</sup>.

- ◇ مكان الهيكل الدقيق الذي دُمّر، في داخل جبل الهيكل ("هار هبايت") غير معروف.
- ◇ جبل الهيكل ("هار هبايت") متعلق بجبل "هموريا" الذي امتحن فيه الله إبراهيم وأمره بتقديم ابنه قرباناً له. وفي جبل الهيكل خُلِق الإنسان الأول، وهو مركز العالم.
- ◇ كان وجود الهيكل التعبير الأرفع لاستقلالية الشعب اليهودي السياسية ولتميّزه الديني. ويعتبره اليهود العلمانيون والمحافظون بمثابة رمز قومي.
- ◇ كان خراب جبل الهيكل من بين الأحداث الأساسية عند الشعب اليهودي. فقد حلم اليهود خلال آلاف السنين في العودة إلى القدس والصلاة في الهيكل الذي سيُبنى سريعاً.

<sup>55</sup> المادة هنا مأخوذة في غالبيتها من كتاب سيادة الله والإنسان: القدسية والمركزية السياسية في جبل الهيكل ("هار هبايت") (تحرير: يتسحاق رايطر) (القدس: معهد القدس لبحوثات إسرائيل، مركز تيدي كولك لبحوثات القدس، من تأسيس معهد القدس لبحوثات إسرائيل وصندوق القدس، 2001).

## أهمية "الحرم الشريف" عند المسلمين<sup>57</sup>

- ◆ أولى القبلتين عند المسلمين.
- ◆ واحد من الأماكن الثلاثة الأكثر قدسية في الإسلام (بالإضافة إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة في السعودية).
- ◆ المكان الذي أسرى إليه الرسول محمد من السعودية وعرج في الليل منه إلى السماء لتقبل النبوءة.
- ◆ المكان الذي سيبدأ فيه يوم القيامة.
- ◆ في عصرنا- رمز للطموحات السياسية والدينية والقومية.

<sup>57</sup> المادة هنا مأخوذة في غالبيتها من كتاب سيادة الله والإنسان: القدسية والمركزية السياسية في جبل الهيكل ("هار هبايت") (تحرير: يتسحاق رايطر) (القدس: معهد القدس لبحوثات إسرائيل، مركز تيدي كولك لبحوثات القدس، من تأسيس معهد القدس لبحوثات إسرائيل وصندوق القدس، 2001).

## تلخيص الموضوع بواسطة نصوص

### سير التلخيص:

- فيما يلي مقطعان من كتاب التاريخ، الهوية والذاكرة: صور الماضي في التربية الإسرائيلية من تحرير أفير بن عاموس.<sup>58</sup>
- أ. مقطع من مقالة "المنهاج التعليمي للتاريخ في المدارس العبرية والمدارس العربية في إسرائيل: المركزية الإثنية مقابل التعددية الثقافية المحكومة"، تأليف ماجد الحاج<sup>59</sup>.
- ب. مقطع من مقالة "التاريخ والذاكرة في الجهاز التعليمي: النزاع الإسرائيلي- العربي في كتب تدريس التاريخ في إسرائيل، 1948-2000"، تأليف أيلي فوده<sup>60</sup>.

بعد قراءتكم للنصوص، حاولوا الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ◇ ما هي الإدعاءات المركزية في النص؟
- ◇ هل هي مقبولة عليك؟
- ◇ هل تودون تغيير شيء ما في النص؟
- ◇ هل هناك فارق بين المواقف التي عرضتموها بالنسبة للحقيقة في التاريخ خلال الفعالية وبين المواقف التي تؤمنون بها الآن، في أعقاب قراءة المقالة؟ لماذا؟

<sup>58</sup> جامعة تل أبيب، مدرسة التربية، وحدة العلوم الاجتماعية للتربية والمجتمع على اسم يسرائل بولك ودار رموت للنشر

(سلسلة التربية والمجتمع. محرر السلسلة: يتسحاق كشتي).

<sup>59</sup> المصدر السابق، الصفحة رقم 138.

<sup>60</sup> المصدر السابق، الصفحتان رقم 70-71.

المنهاج التعليمي للتاريخ في المدارس العبرية والمدارس العربية في  
إسرائيل: المركزية الإثنية مقابل التعددية الثقافية المحكومة/ ماجد الحاج

في حالات الصراع يعكس المنهاج التعليمي في الغالب الإغتراب والكرهية بين المجموعات المختلفة. ومن هنا، وفي سبيل التخلص من القومية الضيقة، يجب عرض منهاج تعليمي بديل للتلاميذ، يستند إلى توسيع الآفاق والرؤية المركبة للواقع.

لهذه الحقيقة أهمية عظيمة خصوصاً في انتقال المجتمعات من وضعية حرب إلى وضعية سلام. فالمنهاج المحافظ يُعلم عن الحرب بشكل فاعل، وعن فضّ النزاعات والسلام بصورة خاملة. ونتيجة لهذا، يطور الناس تماثلاً زائداً مع الـ "نحن" –والقصد: المجموعة القومية، مقابل العداة والكرهية تجاه الـ "هم" – العدو أو المجموعة الخصم. وفي ذات الآن، تعلم هذه المناهج عن السلام بشكل معلوماتي وتعرضه كعملية يصنعها القبايدون، وليس كعمل جماعي يمكن المشاركة فيه والإسهام في تدعيمه (Boulding, 1988, p. 41).



## التاريخ والذاكرة في الجهاز التعليمي: النزاع الإسرائيلي- العربي في كتب تدريس التاريخ في إسرائيل، 1948-2000"/ أيلي فوده

أعدت الكتب التعليمية، أولاً وأخيراً، من أجل منح المعرفة التي يرى فيها المجتمع حاجة يجب تزويدها للأجيال القادمة. ففي مجال العلوم الطبيعية والرياضيات، مثلاً، يمكن الحرص على أن تزود الكتب التعليمية الطلاب بالمعلومات الموضوعية. مقابل ذلك، لا تقتصر الكتب التعليمية في التاريخ والعلوم الاجتماعية على شمل الحقائق التي اختارها المؤلف فحسب (إختيار يشكل في حد ذاته نوعاً من التفسير)، بل وتشمل أيضاً تفسيرات ذاتية لعمليات وسيرورات وأحداث تاريخية. وأكثر من ذلك، فالكتب التعليمية تُستخدم أداة في أيدي نظام الحكم لتجذير قيم معينة (الولاء للدولة، مثلاً) ولمنح الشرعية للنظام السياسي والاجتماعي القائم (Apple, 1993, pp. 1-14, 44-63). تُستخدم الكتب التعليمية (والجهاز التربوي عموماً)، في المجتمعات الموجودة في مرحلة بناء الأمة والدولة، أداة لخلق بنية تحتية أخلاقية وأيديولوجية، اللازمة لاستمرار وجود الدولة والنخبة. وتتم هذه العملية، من بين سائر الأمور، عن طريق صياغة رواية تاريخية تشتمل على رسائل وبلاغات مباشرة وغير مباشرة، والتي توجه الطالب -بشكل واع وغير واع- فيما عليه أن يتذكره وما عليه أن ينساه. وعلى الرغم من حقيقة أن هذه المقالة تتطرق إلى الجانب الإسرائيلي فقط، إلا أنه يمكن الإفتراض أن عملية بناء الذاكرة الجمعيّة والهوية الذاتية من خلال التربية والصراع مع "الأخر" (في هذه الحالة: العربي) ليست خاصة بكتب التعليم الإسرائيلية، بل هي موجودة أيضاً في الكتب التعليمية في البلدان العربية<sup>61</sup>.



<sup>61</sup> لعظم المفاجأة، وفيما يخص تحليل النزاع في الكتب التعليمية العربية، فإنّ البحث الأكاديمي ما زال في طور النمو. وفيما يخص الأدب العربي حتى سنة 1967، يُنظر إلى تحليل واع أجراه لتسروس- يافيه، 1967. وقد أخذت عدة مؤسسات بحثية غير أكاديمية على عاتقها مؤخراً مهمة تحليل الكتب التعليمية العربية الحالية، ولكن يجب التعامل مع نتائجها بحذر... ولم يُكتب حتى الآن بحث وافٍ عن الكتب التعليمية الفلسطينية المكتوبة في هذه الأيام. للنظر في بحث أولي، شبه أكاديمي، يُنظر إلى ماركوس، 2000.

## فعالية رقم 3: متى بدأ النزاع؟

### هدف الفعالية:

◆ إستيضاح تأثير تعيين نقاط بداية النزاع على تشكّله وعلى التعامل معه.

### الوسائل:

- أوراق، أدوات كتابة.
- أوراق أسئلة بعدد المشاركين.

### سير الفعالية:

#### المرحلة أ

1. يطلب المُوجّه من المشاركين التحدث عن نزاع ما حصل في الصف (أو في غرفة المعلمين وما شابه)، وهو معروف لكل الحاضرين.
  2. يطلب المُوجّه من كل مشارك وصف الحدث باختصار وخطياً (كيف بدأ النزاع وكيف تطوّر).
  3. ينقسم الصف إلى مجموعات من 4-5 مشاركين في كل واحدة.
  4. في المجموعات: يقرأ كل مشارك أمام الباقي الوصف الذي كتبه. بعد كل وصف يستوضح أعضاء المجموعة معه التفاصيل التالية:
    - ◆ لماذا اخترت أن تبدأ من النقطة التي بدأت منها؟
    - ◆ هل هناك علاقة بين نقطة البداية التي اخترتها وبين موقفك في النزاع؟ ما هي العلاقة؟
    - ◆ هل هناك علاقة بين نقطة البداية التي اخترتها وبين طريقتك في التعامل مع النزاع؟
  5. بعد أن ينهي أعضاء المجموعة الإنصات لكل القصص والحصول على أجوبة كل واحد من المشاركين عن الأسئلة، يُطلب منهم:
    - أ. محاولة بلورة موقف موحد بصدد الأسئلة.
    - ب. الإجابة عن السؤال: هل هناك علاقة بين نقطة البداية التي اخترتموها وبين طريقتكم في التعامل مع الصراع؟
  6. ) :
- ( 5 )

المرحلة ب

:

©

1. يحصل كل مشارك على الورقة التالية:

توجد عدة فرضيات بالنسبة للسؤال متى بدأ النزاع الإسرائيلي الفلسطيني. أمامكم أهم فرضيتين:

(أ) عُمر النزاع مئة سنة (بدأ في نهاية القرن التاسع عشر إثر تأسيس الحركة الصهيونية وبدء موجات الهجرة الأشكنازية من شرقي أوروبا)

(ب) النزاع كان قائماً دائماً وأبداً: كان هناك نزاع سائد طيلة الوقت بين اليهود وبين شعوب المنطقة، من دون علاقة بإقامة دولة إسرائيل (كانت خلفية النزاع دينية قومية).

2. يسجل كل مشارك لنفسه أية فرضية من الإثنين مقبولة عليه أكثر ولماذا.

3.

4. يسجل المُوجّه على اللوح القائمة التالية:

متدينون

علمانيون

أشكناز

عرب

يهود

شرقيون

يمين

يسار

سويديون

5. יטלב המוֹגֵה מן המִשָּׂרְכִין אֲנִי יִתְכַהְנוּ ב- :
- אִיֵּה מְגוּעָה מן המְגוּעוֹת המְסֻלָּה סִתְנִי הַפְּרִזִּיָּה הָאוֹלִי?
  - אִיֵּה מְגוּעָה מן המְגוּעוֹת המְסֻלָּה סִתְנִי הַפְּרִזִּיָּה הַשֵּׁנִיָּה?
  - לְמָדָא?
6. יְחַוֵּל המוֹגֵה אֲנִי יִסְתַּוַּח שֵׁנִיָּה מֵעִם המִשָּׂרְכִין הַשְּׂוֹל המְרְכִזִי:

## تلخيص الموضوع بواسطة نص

سير التلخيص:

أقرأوا مقالة يهودا شنهاف "صورة الكيان اليهودي في الشرق الأوسط: تجزئة المجتمع المتخيل" من كتابه اليهود العرب: قومية، دين وإثنية<sup>62</sup>.  
إذا كان الوقت متاح لكم محدودًا إقرأوا المقاطع المشار إليها بيروز في النص فقط.

◇ بحسب النص الذي قرأتموه، ما هي العلاقة بين تعيين نقطة بداية النزاع وبين تواجده وانتهائه؟

◇ أية مواقف عبّرت عنها خلال الفعالية، وما هو موقفكم في أعقاب قراءة النص؟

◇ هل طرأ تغيير على موقفكم؟ لماذا؟

<sup>62</sup> من فصل "تجزئة الخيال القومي والهوية الشرقية". (تل أبيب: عام عوفيد/ مكتبة أوفاكيم 2003) الصفحات 164-167.

## الفعالية رقم 4: التعامل اللائق مع الماضي

### أهداف الفعالية:

- ◆ فحص كيفية وجوب التعامل مع الماضي، عندما نرغب في دفع العمليات السلمية.
- ◆ فحص كيفية وجوب كتابة التاريخ وتعليمه، عندما نرغب في دفع العمليات السلمية.

### الوسائل:

- أوراق، أدوات كتابة
- أوراق إمكانيات (يُنظر إلى البند رقم 4).

### سير الفعالية:

1. يسجل كل مشارك لنفسه على ورقة رواية نزاع كان ضالغاً فيه في الماضي ويودّ لو يضع له حدًا.
2. ينقسم الصف إلى مجموعات من حوالي 5 مشاركين في كل واحدة.
3. يقرأ أحد المشاركين في كل مجموعة على باقي أعضاء المجموعة رواية النزاع التي كتبها.
4. يقرأ المشاركون قائمة الإمكانيات التالية، والتي تصف كيفية وجوب التعامل مع أحداث الماضي في حالة رغبتنا في فض النزاع، ويقررون كيف يجب التصرف في الحالة المطروحة، في اعتقادهم.

### الإمكانيات:

- أ. يجب فتح صفحة جديدة في العلاقات بين الأطراف المتنازعة، وتجاهل أحداث الماضي.
- ب. يجب توفير تفسير جديد لأحداث الماضي يمكن من التعامل مع الشركاء في النزاع بأيجابية أكبر.
- ج. يجب إبقاء قصة الماضي كما هي ومحاولة إقناع الطرف الثاني بصحتها.
- د. يجب إبقاء قصة الماضي كما كانت وتمكين الطرف الثاني من رواية قصته من دون تغييرها.
- هـ. يجب التطلع نحو خلق صيغة جديدة مشتركة لوصف أحداث الماضي، تكون مقبولة على الطرفين.
5. يبلور المشاركون لأنفسهم موقفًا مشتركًا في المجموعة تجاه الطريقة التي يتوجب بحسبها التعامل مع الماضي في الحالة المطروحة أمامهم.
6. يقرأ المشاركون قصة عضو آخر في المجموعة ويعيدون نفس العملية.

מلاحظة للموجه:

Ⓒ إذا كان المستكملون من المعلمين فإن على الموجه أن يعرض أمامهم السؤال التالي: لأية طريقة من طرق التعامل مع الماضي المطروقة في البند رقم 4، كنت ستلتجئ من أجل تدريس الفصول في التاريخ، المتعلقة بالنزاع بين إسرائيل وجاراتها؟

7. يُطلب من أعضاء المجموعة الإجابة عن هذا السؤال: أية طريقة من طرق التعامل مع

الماضي (المطروقة في البند رقم 4)، كنتم ستستعينون بها لو كنتم مؤرخين؟

8. يعود المشاركون إلى المجموعة الكبيرة ويستوضح الموجه معهم الأسئلة التالية:

أ. أية صعوبات أثرت عندكم عندما كنتم بحاجة لتحديد الطرق التي

ستتعاملون بها مع الماضي، في حالة الرغبة في دفع فضّ النزاعات

بالطرق السلمية؟

ب. هل يجب أن يكون فارق بين التعامل الجدير مع الماضي عند الحديث

عن مؤرخين أو معلمين أو أناس آخرين ضالعين في النزاع المعين؟

## الفصل الثاني: طرق لفض النزاعات

### أ. تدريس وتطبيق طرق لفض النزاعات كوسيلة لدفع الحق المتساوي في الحرية

الهدف التربوي في ورشات كلية آدم هو دفع الإعتراف بالحق المتساوي في الحرية لكل إنسان. ويعني هذا الإعتراف رؤية الأفراد لأنفسهم ولغيرهم بنفس الصورة ومنحهم تعاملًا متساويًا للإثنين. الغير لا يشكل بالنسبة لهم وسيلة لتحقيق مآربهم بل يُنظر إليهم على أنهم كيان مستقل، ذو رغبات مختلفة، ومتغيرات متنوعة وشرعية تمامًا كما بالنسبة لهم؛ لا يُنظر إلى الغير على أنه غرض بل على أنه ذات.

رأينا في القسم الخاص بالعلوم الاجتماعية وفي القسم الخاص بالتاريخ كيف يمتنع بنو البشر عن الاعتراف باحتياجات من هم في نزاع معهم- إن كان عن سابق قصد وإن كان نتيجة تخوفٍ واعٍ أو غير واعٍ، من أنّ تلبية إحتياجات الغير ستحول دون تلبية إحتياجاتهم هم. في الفصل السابق حاولنا رفع وعي المستكلمين لهذه الوضعية.

يهدف الفصل التالي لتطوير القدرة لدى المشاركين على إعادة الشرعية لاحتياجات الغير والأيمان في إمكانية تلبية إحتياجات الطرفين بإنصاف. وسيحقق هذا الهدف عن طريق تطبيق والتدرب على طريقة لفض النزاعات (طريقة بروفيسور جي روظمان).

توجد طرق مختلفة لفض النزاعات بطرق سلمية، وستقوم بدراسة واحدة منها في الصفحات القادمة (طريقة بروفيسور جي روظمان). من المحبذ القراءة عن باقي الطرق المفصلة بتوسع في كتاب أوكي مروشك- كلارمن التربية للسلام بين متساوين: من دون تسويات ومن دون تنازلات<sup>63</sup> في الصفحات 35-70. هذه الطرق هي: الطريقة الأساس لكلية آدم، نظرية د. إياهو غولدرط ونظرية الجودو لفض النزاعات.

<sup>63</sup> القدس: كلية آدم، 1995.

**المبادئ الأساسية المشتركة لكل الطرق لفض النزاعات المذكورة أعلاه وعلاقتها بمبدأ الحق المتساوي في الحرية:**

يؤدي إلقاء الأفراد أو المجموعات المتنازعة، حتى عندما يشارك فيه الأطراف بمحض رغبتهم ويبدون الرغبة في التوصل إلى حل، يؤدي بالمشاركين في اللقاء إلى محاولة إقناع بعضهم البعض بصحة مواقفهم وصدق ادعاءاتهم. وتستند محاولة إقناع الطرف الآخر، غالبًا، على الافتراض بأن أهداف الطرف الواحد والمنظومة الحياتية لدى أفرادها هي شرعية أكثر من تلك عند الطرف الثاني. وعليه، فنحن نوصي بتغيير الحوار بين الأطراف الذي يعتمد على عرض مواقف وعلى محاولة إقناع وتبديله بحوار يستند إلى محاولة إيجاد حل مشترك؛ الانتقال من نقاش حول المواقف إلى عرض الإحتياجات والأهداف الكامنة في صلب المواقف المذكورة.

فيما يلي سنفصل المبادئ الأساسية:

#### ◆ المبدأ الأول والأساس هو، إذًا، الانتقال من المواقف إلى الإحتياجات.

في كل الطرق لفض النزاعات يمكن العثور على المرحلة التي يصيغ فيها المشاركون لأنفسهم وبوضوح مواقف الأطراف في النزاع ويحاولون استيضاح الإحتياجات التي تعكس هذه المواقف. ونسهم صياغة مواقف الطرفين ومحاولة استيضاح إحتياجاتهما، إسهامًا مهمًا في الإعتراف بحقهما المتساوي في التمسك بمواقفهما ومنح الشرعية لإحتياجاتهما.

#### ◆ المبدأ الثاني هو التنازل عن توجه الإقناع والانتقال إلى إيجاد حل.

يشكل التنازل عن توجه الإقناع إعترافًا بأن لا أفضلية بالضرورة لموقف الأول على الثاني (موقف المُقنع أفضل من موقف المُقنوع). ومجرد محاولة البحث عن حلٍّ مشتركٍ للطرفين يحمل في طياته إحتياجات الطرفين، يضيف بعدًا عمليًا على الاعتراف بالحق المتساوي في الحرية.

#### ◆ المبدأ الثالث هو التنازل عن عملية التذنب المتبادلة والانتقال إلى عملية تحمّل المسؤولية عن الوضع.

وضعية التذنب هي أحيانًا وضعية يرى فيها الفرد نفسه عاجزًا عن التأثير على وضعية الأمور، ويرى نفسه أيضًا فاقدًا للحرية. في مثل هذه الوضعية يرى الفرد نفسه كغرض لتحقيق رغبات الآخرين ولا يكون واعيًا لحرية.

- ◆ **المبدأ الرابع هو التخلي عن الوضع المعطى وخلق وضع جديد.**  
لا يجب أن تُنتقى حلول النزاع بالضرورة من البدائل القائمة في الوضع المعطى. ومن أجل إيجاد حلٍ يجب الانتقال إلى وضع جديدٍ ليس قائمًا بعد. يجب الانتقال من وضعية الإختيار بين البدائل القائمة في الوضع المعطى إلى خلق بدائل جديدة.
  
- ◆ **المبدأ الخامس يقضي بأنّ على عملية خلق حلول جديدة أن تطرح للنقاش عددًا كبيرًا جدًّا، وما أمكن، من الحلول، لئلا ينتهي الأمر ثانية إلى محاولة متبادلة للإقناع بصدق المواقف.**

ב. תדריס טריקة روطمان لفضّ النزاعات

نظرية بروفييسور روطمان لفضّ النزاعات

تستند طريقة روطمان على إنتقال الطرفين المتنازعين من النزاع إلى التعاون. والتعاون إلزامي من أجل إلغاء النزاع واستغلال الأفضليات الكامنة في الامتيازات النسبية عند كل واحد من الأطراف.

1. مرحلة التّأطير- *framing*:

تتركز هذه المرحلة في "لماذا" النزاع. يقترح روطمان في هذه المرحلة على الأطراف المتنازعة الانتقال من استيضاح وعرض المواقف المتضاربة إلى إستيضاح الاحتياجات الأساس التي سئلبي على يد المواقف، وهي الدوافع الجوهرية من وراء المواقف. بكلمات أخرى، يجب طرح السؤال: لماذا يتمسك الطرفان بمواقفهما؟ وفي مسألة الفهم، فإنّ الانتقال من المواقف إلى الاحتياجات يمكن من النظر مجددًا إلى النزاع وإلى العوامل من ورائه؛ وفي الجانب العملي فإنّ هذا الانتقال يمكن من معالجة العوامل الأساس للنزاع.

2. مرحلة الاختراع- *inventing*:

تتركز هذه المرحلة في "كيف" فض النزاع. عندما لا يبدي أي طرف إستعداده للتنازل عن احتياجاته الأساس، يجب البحث وبشكل خلاق، عن طرق لحل المشاكل، بحيث تمكن من تحقيق التعاون في سبيل تحقيق الهدف، من دون ظلم طرف للآخر.

يقترح روطمان ثلاث طرق لحل المشاكل، تمكن من الخروج من وضعية النزاع والانتقال إلى حلٍ مشترك:

أ. **التشخيص-differentiation**: يحاول الطرفان التمييز بين الطرق المختلفة لتلبية احتياجاتهما.

ب. **التوسيع-expansion**: يحاول الطرفان زيادة كمية الموارد القائمة ونوعيتها وإمكانيات استغلالها.

ث. **التعويض-compensation**: يكون الطرفان ملزمين بتحديد مدى اختلافهما عن بعضهما البعض في مسألة الأفضليات. عندها يكون بمقدور كل طرف إقتراح بدائل أو تعويضات لقاء منافع أو ممتلكات، تختلف في قيمتها عند كل طرف.

### 3. **مرحلة البناء-structuring**:

تستند مرحلة البناء على تبصّرات (فهم) اكتسبت في عمليات التّأطير والاختراع وتتركز في "تطبيق" خطوات وأعمال عينية لفضّ النزاع. فمثلاً: قرار مشترك من الطرفين بصدد مضامين ونظم اللقاءات التي ستجرى مستقبلاً لغرض حل المشاكل والتفاوض.

### التدرّب على طريقة جي روطمان: مواقف الساعة المُنبّهة

فيما يلي مراحل العمل في طريقة بروفييسور جي لفض النزاعات:

- أ. يصيغ المشاركون المتنازعون مواقفهم المتضاربة بوضوح.
- ب. ينتقل المشاركون من صوغ المواقف المتضاربة إلى البحث عن احتياجات الطرفين المختلفة.
- ج. يجد المشاركون طرقًا عديدة، ما أمكن، من أجل تلبية احتياجات الطرفين المتنازعين. وهذه الطرق هي-
  1. التشخيص.
  - ح. التوسيع.
  - خ. التعويض.
- د. يستوضح المشاركون ما إذا كانت الطرق التي وُجدت تلغي التضارب بين مواقف الطرفين.

سنوضح ونعطي أمثلة عن الطريقة بواسطة قصة بسيطة عن نزاع:

زوجٌ يتنازع فيما بينهما على مسألة ضبط ساعة المنبه قبل الخلود للنوم، أو عدم ضبطها: الرجل يستيقظ باكراً للذهاب إلى عمله، والمرأة تعمل في دورية ليلية. هي معنية بالحفاظ على الهدوء في الغرفة لكي تستطيع مواصلة النوم في الصباح إلى ساعة متأخرة، بينما هو معني بعكس ذلك: ضبط المنبه في الغرفة لكي يستيقظ لعمله في الوقت المناسب.

## מراحل تطبيق الطريقة

### المرحلة أ

يصيغ المشاركون مواقفهم المتضاربة ويسجلونها مقابل بعضها البعض.  
مثلاً:

- هي غير معنية بضبط المنبه.
- هو معنيٌ بضبط المنبه.

### المرحلة ب

يحاول المستكملون الانتقال من صوغ مواقفهم المتضاربة إلى اقتفاء وصوغ الإحتياجات والرغبات الكامنة من وراء المواقف.  
:

- يجب ضبط المنبه لكي يقوم لعمله في الوقت المناسب.
- لا يجب ضبط المنبه لكي يتسنى لها النوم بهدوء.
- إحتياجاته هي النهوض للعمل في الوقت المناسب وإحتياجاتها هي النوم بهدوء.

### المرحلة ج

يحاول المشاركون إيجاد طرق عديدة قدر الإمكان لتلبية الإحتياجات المذكورة.  
يجب إيجاد أكثر من طريقتين لتلبية الإحتياجات.  
مثلاً:

#### حلول تشخيصية:

- النوم إلى جانب مصدر ضوء.

#### حلول توسيعية:

- التمساع بأحد أفراد العائلة لإيقاظ الزوج بهدوء.
- إضافة غرفة نوم أخرى للبيت.
- الاستعانة بالراديو المنبه مع سماعات.

#### حلول تعويضية:

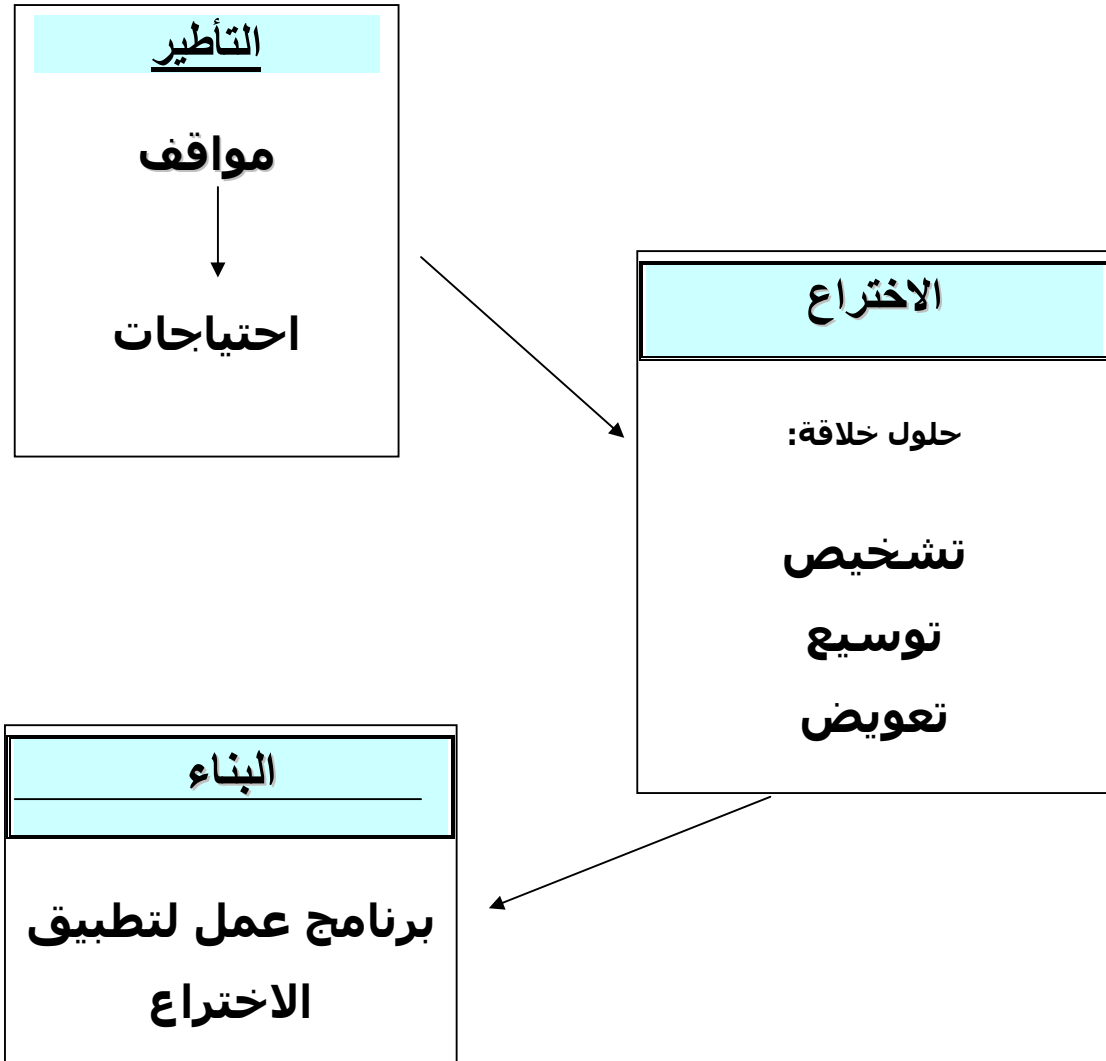
- في حالة وقرر أن نوم الزوجة في الليل هو أهم لأنّ عليها أن تنهض بعد ذلك وأن تعمل في البيت، فإنّ على الرجل الاستيقاظ مبكراً عند عودة الزوجة من العمل، وعندها يكون بوسعه أن يطلب منها الذهاب إلى فيلم لا تحبه بشكل خاص.

### المرحلة د

يفحص المستكملون ما إذا كانت العروض التي اقترحت لتلبية احتياجات الطرفين تلغي التضارب بينهما.

فلنأخذ، مثلاً، العرض بأن يُطلب من أحد أفراد العائلة أيقاظ من يود النهوض بهدوء. هذا الاقتراح يلغي التضارب الأصلي بين الإثنين. بعد ذلك، ننتقل إلى فحص العروض الأخرى.

نظرية فضّ النزاعات الخاصة بـبروفيسور جي روظمان: رسم توضيحي



## الفعالية رقم 5: التدرّب على طريقة روطمان في موقف تاريخي ("الحرم الشريف")

### هدف الفعالية:

◆ التدرّب على طريقة فضّ النزاعات في موقف تاريخي.

### الوسائل:

- ورقة مساعدة لكل مشارك: نقاط الخلاف في الموقف التاريخي.
- جدول مساعدة لفضّ النزاعات.

### سير الفعالية:

- ينقسم الصف إلى مجموعات من 4-5 مشاركين في كل مجموعة.
- يحصل كل مشارك على ورقة نقاط الخلاف وعلى القائمة المساعدة لفضّ النزاعات.
- يوضح المُوجّه للمشاركين، بمساعدة القائمة، الطريقة التي تعلموها لفضّ النزاعات.
- يقرأ المُوجّه للمشاركين نقاط الخلاف ويوضحها لهم.
- يدعو المُوجّه المجموعات للبدء في التدرّب على الطريقة في الخلافات التي أمامهم.
- تُخصّص لهذه المرحلة ساعة من الزمن.

### ملاحظة للمُوجّه:

☞ على المُوجّه أن يشجّع المشاركين على القيام بالمهمة وأن يساعدهم في حالة بروز صعوبات.

☞ من المهم تشجيع التفكير الخلاق الحُرّ.

6. نقاش في المجموعة الكبيرة: يعرض ممثلو المجموعات الحلول التي توصلوا إليها.
7. يذكر ممثلو المجموعات الصعوبات التي برزت في تنفيذ المهمة (صعوبات في الفهم، صعوبات عاطفية وصعوبات أخرى في فضّ النزاع).
8. يطلب المُوجّه من المشاركين أن يذكروا مدى مساعدة الأمور التي تعلموها في الفعاليات السابقة في التقدم نحو فضّ النزاع، أو مدى تعصّب المهمة.

**التدرب على طريقة روطمان في موقف تاريخي: ورقة مساعدة**

نقاط الخلاف والمواقف لدى الأطراف في النزاع:

1. من سيحظى بالسيادة على "الحرم الشريف" (هار هبايت)؟
2. من سيكون مسؤولاً عن الأمن في المكان؟
3. من سيشرّف على التفتيشات الأثرية؟
4. ماذا ستكون مكانة المكان الدينية والسياسية؟
5. كيف ستكون قواعد إدارة المكان؟
6. ماذا سيكون مصير الرموز القومية في المكان (هل سيكون مسموحاً رفعُ الأعلام)؟
7. ماذا يمكن عمله والعناصر المتطرفة من الجانبين لا تسمح بتقديم تنازلات في المكان نتيجةً لقدسيته، واعتبار دخول الطرف الثاني إليه تدنيًا للمكان؟
8. ماذا سيعمل في غياب اعتراف بأهمية المكان عند الطرف الثاني؟

הקדמה 6.5.04

--

الطرف الثاني	الطرف الأول	مراحل تشخيص فضّ النزاعات
		לماذا تتنازع الأطراف؟ ما هو موقف كل طرف في النزاع؟
		ما الذي يرغب كل طرف بكسبه في الواقع؟ (احتياجات)
		هل يمكن إيجاد حل من دون إضافة شيء؟ (تشخيص)
		هل يمكن إيجاد حل في حالة زيادة شيء ما آخر؟ (توسيع)
		هل يمكن إيجاد حل في حالة أعطى أحد الطرفين شيئاً بديلاً للطرف الآخر؟ (تعويض)
		هل الحلول التي وجدتموها منصفة ومتساوية ومتفق عليها وواقعية؟

## נقاش تلخيصي بواسطة نص

إقرأوا المقالة المرفقة التي كتبها أيتاي فاردي، والتي نُشرت في محلية "تسومت هشارون".

أجيبوا عن الأسئلة التالية:

◆ هل يجب في رأيكم تغيير طرق كتابة التاريخ من أجل دفع السلام؟ وإذا كنتم توافقون فكيف؟

◆ هل يجب تدريس أو دراسة التاريخ بطريقة مختلفة في حالة رغبتنا في دفع العمليات السلمية؟ وإذا كنتم توافقون فكيف؟

## إسرائيليون وفلسطينيون / أيتاي فاردي<sup>64</sup>

بهدهوء، ومن دون معرفة وزارة المعارف، تنشط مبادرة مشتركة من معلمين إسرائيليين وفلسطينيين، أثمرت كتاب تاريخ يعرض تاريخ النزاع من وجهة نظر الطرفين. هنا وهناك أيضًا يخافون من الكشف، ولكن على الرغم من العمل السري، فإنّ الكتاب يُدرّس في خمس مدارس في إسرائيل، منها "مترو- ويست"، وفي ست مدارس في السلطة الفلسطينية. ليمور لغفات منذهلة.

لم تُرهب سنة ونصف السنة من الإذلال على حواجز الجيش الإسرائيلي المختلفة، في الطريق إلى إخراج مبادرتهم التربوية المشتركة إلى حيز التنفيذ، لم تُرهب الإثني عشر معلمًا الإسرائيليين والفلسطينيين الذين ألفوا معًا كتاب المقتطفات "تعلم رواية الآخر التاريخية". وقد أخافهم -أكثر من الحواجز- رد الفعل المتوقع من جانب مُشغليهم في وزارة المعارف، على طرفي الجدار، في حالة اكتشاف ما قاموا به. وهم يعرفون أن ليمور لغفات هي ليست بالضبط الوزيرة التي ستتنبئ مثل هذا التعليم الذي يضع الطلاب في مواجهة مع المنظور التاريخي عند الجانب الفلسطيني. وبما أنه كان من الطبيعي الافتراض أن قيادي السلطة الفلسطينية أيضًا قد يكشفون عن عدائية كبيرة تجاه المعلمين الذين سيحملون الشببية الفلسطينية على مواجهة وجهة النظر الصهيونية، فإنّ اللقاءات بين المبادرين جرت حتى الآن بسرية تامة، وطُبع كتاب التاريخ الذي أنجزوه بعدد نسخ ضئيل جدًا، حاليًا، وواضعوه يرون في هذه الطبعة طبعةً تجريبيةً ليس إلا. وفي هذا الأسبوع أيضًا، وعلى الرغم من مرور أكثر من سنة منذ انطلاق المشروع، ما زالت هناك خشية عند عدد من مؤلفي الكتاب من الكشف الأول عنه. خوفهم الأكبر هو القضاء على المبادرة وهي في بدايتها، في أعقاب إخراجه إلى النور في الوضع الحالي المُفعم بالقومية والكراهية المتبادلة. وقد وافقوا في الجانب الإسرائيلي على المخاطرة، إلا أن الفلسطينيين يخشون إلى درجة رفضهم إجراء مقابلة للتقرير والكشف عن أسمائهم.

ومع ذلك، فإنّ عملية التدريس السرية من الكتاب المتميّز تجري للسنة الثانية على التوالي، في وضوح النهار، في خمس مدارس في إسرائيل وفي عدد من مدارس السلطة (الفلسطينية)، في صفوف يدرّس فيها معلّمو التاريخ الضالعون في تأليفه، والشريكون في التجربة، من دون

<sup>64</sup> نُشر التقرير في محلية "تسومت هشارون"، 2-1-2004.

أن تعرف وزارة المعارف عن وجود الكتاب وأيضاً من دون أن تصادق عليه: ثانوية "مترو- ويست" في رعنانا، ثانوية "برنر" في كيبوتس غفعات بيرنر، ثانوية "روغوزين" في تل أبيب، ثانوية "منور" في الكابري و"غؤون هيردين" في نفيه أيتان. في الجهة الأخرى تُدرّس الرواية المزدوجة في المدارس في بيت لحم ورام الله وبلدة دورا إلى جانب الخليل.

### عصابة أم حركة سرية

وُلدت فكرة تأليف الكتاب في فترة تطبيق إتفاقات أوسلو، عندما حصل معهد "برايم" (PRIME) للبحوث السلمية، وهو معهد إسرائيلي- فلسطيني مقره في بيت جالا، على ميزانية لقاء المشروع. ومع الكثير من المفارقة، عندما تفرغ المعهد لدفع المشروع قبل أقل من سنتين، تحولت أغصان الزيتون من اتفاق أوسلو إلى فوهات بنادق وأحزمة متفجرة في دورة الدم الحالية.

وقد ارتبط مؤسس المعهد، بروفيسور سامي عدوان، وهو محاضر في قسم التربية في جامعة بيت لحم، وبروفيسور دان بار أون، رئيس قسم علوم السلوكيات في جامعة بن غوريون، ارتبطا بمؤرخين وهما بروفيسور إيال نافيه الإسرائيلي من جامعة تل أبيب وبروفيسور عدنان مسلم الفلسطيني من جامعة بيت لحم. وطلب من كل مؤرخ في موقعه إختيار طاقم من ستة معلمين للتاريخ لأجيال الإعدادية والثانوية، وبعد بلورة الطاقمين، بدأت اللقاءات في آذار 2002 بين الإثني عشرة معلماً الإسرائيليين والفلسطينيين، سوية مع طاقم المعهد والمؤرخين. ومرة كل عدة أشهر، تحت جناح السرية التامة كما أسلفنا، أجريت اللقاءات في فندق "إمبريال" في القدس الشرقية.

وتطلب تأليف الكتاب سرّاً تطبيقات لوجستية غير هيّنة بالمرّة. وقد ألغي عدد من اللقاءات في اللحظة الأخيرة، بعد مواجهة المعلمين الفلسطينيين الذين جاءوا من رام الله وبيت لحم ودورا لصعاب كبيرة في دخولهم إلى القدس. وفي مرحلة معينة طفح الكيل عند رؤساء معهد "برايم" نتيجة للإذلالات في الحواجز والإعتباطية في إصدار تصاريح الدخول إلى القدس من جانب السلطات الإسرائيلية. وقد جرى اللقاء الأخير بين الطاقمين قبل عدة أشهر في تركيا، بعد أن اتضح سويًا للمفارقة- أن الوصول إلى تركيا بالنسبة للفلسطينيين أسهل من الوصول إلى القدس. ومن المتوقع أن يجري لقاء آخر بين الطواقم في الأسبوع القادم وهدفه كتابة روايات أخرى، من بينها روايات عن أحداث حرب حزيران والأحداث الجارية اليوم. والموعد المضروب لإصدار الطبعة النهائية هو سنة 2006.

ويثير إستعداد مشاركي المشروع للتغلب على هذا الكم الكبير من المعوقات، السؤال حول ما وراء هذا العناد الكبير. ويحاول مدخل كتاب تدريس التاريخ الجديد الإجابة على هذا السؤال بالذات. "الطلاب في المدارس الذين يتعلمون في فترات الحرب والنزاع يعرفون في نهاية الأمر طرفاً واحداً فقط من القصة، طرفهم، وهم يعتبرونه الطرف الصحيح طبعاً"، كتب في المدخل. "وفي نظرنا يجب البدء في إعداد معلمين يكونون وسطاء وبناءة سلام، بحيث يمكنهم طلابهم من التعلم في نفس الوقت عن روايتهم ورواية الطرف الآخر. لا يهدف هذا الكتاب لنقد أو لتغيير الروايات القائمة، بل يهدف فقط لأيجاد فتحة أمام المعلمين والطلاب تمكنهم من التعلم المتبادل لهذه الروايات. نحن نعي حتى النهاية أن التفكير الآن في تغيير الروايات أو في تطوير رواية مشتركة، هو أمر غير واقعي. يجب التعامل مع تدريس التاريخ على أنه محاولة تهدف لبناء مستقبل أفضل عن طريق بذل أقصى ما يمكن، وليس عن طريق رمي الحجارة على بعضنا البعض".

ولغرض العمل على الكتاب انقسم المعلمون الإسرائيليون والفلسطينيون إلى أزواج مختلطة، بحيث تركز كل زوج في حدث تاريخي معين مثل وعد بلفور وحرب الإستقلال (النكبة) والإنتفاضة الأولى. وكتب كل معلم من وجهة نظره رواية الحدث والسيرورات التي سبقته وأدت إليه، ثم ترجم ما كتب وقرأها على زميله في الجانب الآخر، الذي أبدى عليها ملاحظاته. وبعد ذلك مرّت كل الروايات بعملية إعداد متكررة بمشاركة المؤرخين المسؤولين عن المشروع، نافيه ومسلم، وجمعت كلها في النهاية في كتاب المقطعات الذي صدرت نسخته الأولى في مطلع كانون الثاني 2003. وكانت النتيجة عبارة عن كتاب مُعد كمجموعة مختارات متميزة، كل صفحة فيها مقسومة إلى عامودين، في العامود اليميني مكتوبة الرواية الإسرائيلية ومقابله، في العامود الأيسر، تظهر الرواية الفلسطينية المقابلة لها. في المساحة الفاصلة بين العامودين أبقى المؤلفون بعض السطور الفارغة لملاحظات الطلاب.

من اللافت أن الخلافات التي أثّرت بين المؤلفين خلال العمل على الكتاب عكست الفروقات في الروايات، وكانت واحدة من هذه الفروقات، مثلاً، في موضوع تعريف تنظيم "الهغناه". ففي نظر الفلسطينيين اعتبر التنظيم عصابة، بينما أصرّ الإسرائيليون على تعريفه حركة سرية محاربة. "أقترحت أمور كان من الواضح أنها غير صحيحة، مثل التحدث عن أرقام مضخمة ومدحوضة، وهذا تمّ بالأساس من الجانب الفلسطيني"، يقول بروفيسور نافيه، ويحرص فوراً على التخفيف عن زملائه. "ما زالوا لا يمتلكون التقليد البحثي الإسرائيلي. يجب التذكّر أيضاً أنّ لديهم عنصرٌ قويٌّ جداً في النضال من أجل الإستقلال. لقد قالوا إنهم حتى لم يصلوا بعد إلى سرد الروايات كما سردنا نحن في الخمسينيات والستينيات. كل تلك

الروايات هي مغلقة ووطنية جدًا. كان من الصعب جدًا على الجانب الفلسطيني أصلاً أن يقبل بوجود رواية إسرائيلية".

### أية خلافات واجهتموها أيضًا؟

"مثلاً، كيف تصف مذبحه الخليل، هل هي مذبحه فقط أم أنك تذكر أيضًا حقيقة أن غالبية يهود الخليل تمّ إناذهم. كما أنهم طلبوا منّا بالطبع ألا نسمي مخربهم بالمخربين، بل قوات محاربة. لذلك، وفي المحصلة، في المواقع التي سميناهم فيها 'عصابات' سمونا هم 'عصابات'، وكذا الأمر بالنسبة للمواقع التي كتبت فيها 'مخربين'.

"وكان هناك خلاف آخر حول تصميم الكتاب. نحن رغبنا في وسم الصفحات بالعلمين القوميين، ولكنهم لم يوافقوا. لم يكن بوسعهم احتمال علمنا. في الطبعة التي صدرت كان توجه المصالحة والتسوية بارزاً أكثر في الجانب الإسرائيلي، عمّا هو عليه في الجانب الفلسطيني. أنا لست متأكدًا من أنّ الجانب الفلسطيني أصبح ناضجًا كفاية من أجل مثل هذا التقبّل للرواية الإسرائيلية لأنه يشعر بأنه الجانب المحتلّ، الجانب الموجود في حالة كفاح، وبأنّ روايته لم تُسرد بعد. لم تمض لحظة واحدة من غير نقاش."

### ليس في سبيل القتل

عدا عن كونه رئيس البرنامج لدراسات اللقب الأول العامة في جامعة تل أبيب، فإنّ بروفيسور إيال نافيه يعمل أيضًا كمحاضر للعلوم التاريخية في "سمينار هكيبوتسيم" لتأهيل المعلمين. وبحسب فلسفته الخاصة، على كتب التاريخ أن تصف الماضي، وبموازاة ذلك أن تبلور الذاكرة الجمعيّة، أن تبلور الطريقة التي يستوعب فيها المجتمع هويته وتطلعاته المستقبلية. وبحسب منظومته، فإنّ دروس التاريخ لا تزود المعلومات الحقائقية فقط، بل تشكل أدوات لبناء الذاكرة المشتركة لدى الطلاب وتقوم بخلق مشاعر من التماثل على أساس قومي. ولذلك، ومن أجل تهيئة الطلاب لإمكانية حلول السلام بين الشعبين مثلاً، فإنه يجب تجذير منظورات مختلفة في الدروس بحيث يستطيع الطلاب النظر إلى التاريخ على أنه حوار متواصل بين الراهن والماضي.

نافيه: "في الحوار بين الكتاب الذين يتخاطبون فيما بينهم أرى القيمة التربوية التي في التاريخ. بهذه الطريقة يفهم الطالب أن هناك روايات أخرى عوضًا عن الرواية الوحيدة التي يعرفها. ولغرض تبديل ثقافة الصراع بثقافة فهم، عليك أن تعرف من هو الطرف الذي تقف

في مواجهته. عندما تنكشف لرواية الطرف الثاني تفهم ترسباته وما يضايقه، وبهذا ينوجد جو من الفهم، وليس بالضرورة من الموافقة."

### لماذا لم تحاولوا خلق رواية واحدة في الكتاب؟

"لأننا غير ناضجين بما يكفي بعد لرواية واحدة. كما أنني لا أعتقد أن هناك احتمالاً في التوصل إلى مثل هذه الرواية، فيما تبقى لي للعيش على الأقل. وإذا أردت الحقيقة، فأنا لا أرى حاجة لذلك."

### ولكن عندها لن يتوقف النقاش أبدًا- أية رواية هي الأصدق.

"هذا صحيح، وهنا أرى صلب الأهمية. مجرد الجدل، مجرد القدرة على الانتهاء من غير موافقة ولكن ومع ذلك معرفة أن هناك قصة أخرى. لأنه في اللحظة التي تنوجد فيها رواية واحدة فقط، فإنها تسدّ على الروايات الأخرى وتنبذها. لذلك، وعلى المستوى المهني، فإنها غاية في الشرعية أن يقوم ولد بقراءة أكثر من رواية واحدة، وبالمناسبة، لو كان الأمر متعلقاً بي لما كنت اكتفيت بحصر هذا في الصراع الإسرائيلي-الفالسطيني، بل سيرته أيضاً على كل التاريخ الإسرائيلي، وكنت عندها سأدرّس من منظور حريدي وعلماي ومحافظ وشرقي."

### هل هذا ما سيُصلح بين الطرفين؟

"هذا يتعلق ببنيّة هذه الرواية. إذا كانت مبنية على شاكلة دعوة للمعركة، أي بعد أن تنتهي من قراءتها فإنك تهبّ للحرب، فعندها لن تُصلح هذه الرواية بالطبع. لذلك نحن نقول إنه وعلى الرغم من أنّ الحديث يدور عن روايتين مختلفتين، إلا أن روح الروايات تتبع من أفق مصالحة، أي معرفة الآخر لكي يكون شريكاً وليس لغرض قتله في الحرب القادمة."

لقد أثار كتاب تعليم سابق لنافيه، "القرن العشرون"، من قبيل الصدفة أو لا، عاصفة كبيرة. فالكتاب صدر في السنة الماضية وأثار شكوك منظري اليمين ووزارة المعارف برئاسة لفنات بكونه يساريًا زيادة عن اللزوم، وبالتعبير عن التضامن المفرط مع الطرف الفلسطيني. "كانت هذه في أكثرها عاصفة متخيلة"، يطمئن نافييه. "الكثير ممن تحدثوا في الإعلام عن الكتاب لم يقرأوه".

## هل من الممكن أن يكون كتابكم الجديد ما يشبه الإستغزاز من طرفكم؟

"لا. أنا لا أخوض مثل هذه الأمور من أجل الاستغزاز، بل لأنني أؤمن بها. أنا أؤمن بكتابة التاريخ عن طريق الحوار بين الروايات المتصالحة."

## لماذا إذاً تخفون الكتاب عن وزارة المعارف؟

"الفكرة هي ألا ندرج الكتاب غداً في المنهاج التعليمي، بل أن يكون باستطاعتنا في أحد الأيام، عندما يسألون عما إذا كانت هناك مواد تعرض الأمور بطريقة أخرى، أن نُري أن هناك مثل هذه المواد. الحديث هو عن طبعة تجريبية لا زلنا نتلقى عليها الردود العملية من الطلاب ومن المعلمين."

## ونعملون عليه بشكل سري.

"نعم، لأنه ومن تجربتي، في حالة دخول الإعلام إلى الموضوع فإنه سينفجر، وفي الطرف الثاني يخشون جداً من حدوث هذا، فهذا يمكن أن يكلفهم وظائفهم."

## لهذه الدرجة؟

"يمكن أن يخرج الموضوع عن أي إطار موضوعي. فبإمكان العديد من المُدعين المزيّفين أن يطرحوا الموضوع في الإعلام وأن ينعتهم بالخونة. كما حدث مع كتابي، الذي نشأ من حوله حدث إعلامي حولني إلى ما بعد صهيوني وكاره إسرائيل، ولا يوجد لدينا في الطاقم ما بعد صهاينة بمعنى أنهم لا يتقبلون الرواية الصهيونية ويتقبلون روايتهم. كلنا نتقبل الروايتين. أنا مثلاً، لا أسارع في قبول روايتهم، فأنا لا أقول 'هجرة' مثلاً، بدلاً من 'قدوم' (إلى إسرائيل). هم يقولون هجرة وأنا أقول قدومًا."

## ولكن لماذا لا تقترحون على وزارة المعارف تبني الكتاب واستخدامه؟

"أنا لا أعتقد أن وزارة المعارف، كما تُدار اليوم من ناحية توجيهها، ستقبل بمثل هذا النوع من التجربة. فعندما تكون الرسائل الوحيدة التربوية من أجل هوية صهيونية منتصبة القائمة تعرف

كيف تصمد مقابل أعدائنا، فإنه من الصعب الأيمان بأن شيئاً كهذا سيُقبل. فكرتنا هي أن يتوقف أعداؤنا عن أن يكونوا أعداءنا."

### قد تكونون ببساطة خائفين من منع الكتاب؟

"لا أعتقد ذلك. هناك حد لتدخل الدولة في نشاط تنظيم غير ربحي. وكما أسلفت، الحديث في المحصلة هو عن تجربة، وليس عن إدخال الكتاب إلى منهاج التعليم."

### أليس من المحزن في نظرك أن الحاجة لتدريس كتاب في السر لا زالت قائمة في دولة إسرائيل؟

"هذا محزن حقًا. محزنٌ أن دولة إسرائيل لم تفهم بعد أن هناك حاجة لاتخاذ خطوات ثقافية مهمة، لا تقل عن خطوات عسكرية وإجتماعية، من أجل تغيير الجو من جو صراع إلى جو مصالحة. دولة إسرائيل الرسمية تخاف من المصالحة. هذا عبثي وغير منطقي، لأنّ على الطرف القوي ألا يخاف من المصالحة. فماذا يمكن أن يحدث إذا كُتب في الكتب التدريسية أن عرب إسرائيل 'طردوا' ولم 'يهربوا' فقط في 1948؟ هل هذا معناه أننا لا نملك حق وجودنا هنا بسبب ذلك؟ بالتأكيد لدينا حق بالوجود هنا، ومثل هذه المصطلحات اللغوية لن ترحح هذا الحق."

قام نافيه باختيار المعلمين الستة الذين في الطاقم بحرص شديد وعلى أساس معرفة شخصية. فقد اختيروا بسبب الانفتاح الذي يميّزهم، يقول، وليس بسبب مواقفهم السياسية بالذات. "لم أفحص ما إذا كانوا يساريين أم يمينيين. المشترك لديهم جميعًا هو الجرأة الكبيرة". وبشكل مفاجئ، لم يواجه المعلمون الذين اختيروا صعوباتٍ من طرف مدراء المدارس التي يُدرّسون فيها، في إدخال كتاب التدريس الجديد إلى حصصهم.

أحد هؤلاء المعلمين هو أيشل كلاينهاوس، معلم تاريخ للصفوف العاشرة والحادية عشرة، في ثانوية "ويست" في رعنانا، التي درّس فيها الكتاب لأول مرة هذه السنة، في إطار النشاطات في الذكرى السنوية لمقتل رايبين. "بما أنني استصعبتُ إدخال الكتاب إلى التواصل التدريسي في التاريخ نتيجة لضغط إمتحانات البجروت، فإنه درّس بشكل مُركّز في الذكرى السنوية لمقتل رايبين"، يقول. "ومع ذلك فإنّ طموحي هو إدخاله في المنهاج التعليمي. مدير المدرسة

عرف باستعمال الكتاب صدفةً وصادق عليه. لم أتلُقْ أية ردود فعل عنيفة من جانب المعلمين أو الأهالي.

"قرأنا سويةً طيلة ساعتين الروايتين. الرواية الفلسطينية جدّدت الكثير للطلاب الذين لا ينكشفون للرواية الفلسطينية. وحتى عندما نتناول الفلسطينيين في دروس التاريخ فإنّ الأمر يتم دائماً من وجهة النظر الإسرائيلية. كانت هناك عدة ردود من الإنغلاق في العدائية واليأس على شاكلة "ثبت أنه لا يوجد مع من نتكلم"، ولكن آخرين أبدو قدرة نقدية في النظر إلى روايتنا. وقال قسم من الطلاب في أعقاب القراءة في الكتاب إنهم يرغبون في لقاء طلاب فلسطينيين بأعمارهم وسماع الأمور منهم مباشرةً. تلخيصاً، أعتقد أن هناك حاجة لتوسيع الاستعانة بالكتاب وعدم الاكتفاء بيوم تعليمي واحد فقط. فقد قام الكتاب ببساطة بإخراج الطلاب من نظرة البعد الواحد التي يرون من خلالها النزاع وبواسطتها يبلورون مواقفهم."

### ألا تخشى من رد فعل وزارة المعارف؟

"كأي شخص أنا أخشى من فقدان مصدر رزقي، ولكنني وعلى المستوى الذاتي التربوي راضٍ جداً عن هذه الخطوة. لذلك أنا أنوي الاستمرار في توسيع دائرة استعمال هذا الكتاب، ما داموا يسمحون لي بذلك."

معلم آخر لم يواجه الصعاب في مدرسته هو نيك كيدار، الذي يُدرّس في ثانوية "برنير" في كيبوتس غفعات بيرنر. "يجب أن نفهم أنّ مثل هذا الأمر يمكن بالتأكيد أن يكون مصدر متاعب لمدير مدرسة، ولكن مديري لم يقل لي لا"، يقول مادحاً.

### وكيف الردود من جانب معلمين آخرين في المدرسة؟

"أنا أخشى أكثر من ردات الفعل في الإعلام. في المجمل أنا إنسان منفرد ومستقل، لم أكتسب التجارب في النقاشات والمواجهات في العديد من الأمكنة."

### هل تخشى على مكان عملك؟ ففي النهاية، وزارة المعارف هي المسؤولة عن المدرسة.

"لا، أنا أعتقد أن هذا المشروع في المحصلة لا يتعارض والمنظومة اليمينية. ما حاولنا فعله هو الكشف عن مواقف الفلسطينيين. بإمكان طالب يميني أن يرى الأمور وله الحرية في أن

يستنتج النتائج التي يريد في ضوءها، من المهم لليمين واليسار أن يعرفوا كيف يرى الفلسطينيون النزاع."

يعترف كيدار أيضاً بأن المراحل التي قطعها الشركاء في المشروع للتوصل إلى فهم مشترك بالنسبة للمصطلحات لم تكن سهلة. "عملنا بشكل مكثف جداً مع الفلسطينيين على استخدام مصطلحات لا تقوم بنبذ الطرف الآخر فوراً. صغنا الروايات بحيث لا يؤدي ما أكتبه أنا من الطرف الإسرائيلي إلى عزل الطلاب الفلسطينيين بشكل فوري، وبالعكس. أي أننا عدلنا الصياغات الأصلية. فمثلاً، عند العمل على رواية وعد بلفور، كان من الصعب جداً على الفلسطينيين تقبل استخدام مصطلح "عرب أرض إسرائيل"، لأنهم يفسرون هذا فوراً بشكل سلبي، على أنه إشارة إلى أنه لم يكن للعرب أبداً حق وتبرير بأن يكونوا هنا. في مثل هذه الأماكن حاولنا كتابة 'فلسطينيين'، وتبني مصطلحات أقلّ مساً. ولكن حتى مع هذه المصطلحات المعدلة كان من الصعب على كل طرف أن يقرأ (ما كُتب)."

عمل كيدار في السابق مساعداً بحثياً لبروفيسور نافية، وكمعلمه، فإنه يُقدّر أن التحوار والإنصات الحقيقيين وحدهما سيقودان النزاع إلى مكان ما إيجابي. "أنا مع الوقت أشتدّ قناعةً بأننا لو رغبتنا في محاولة فضّ النزاع، فإنّ الشروط الأولى تكمن في أن يفهم كل طرف ادعاءات الطرف الثاني، وغالبية الإسرائيليين، وخصوصاً الأولاد والفتية، لا يسمعون أبداً رواية الفلسطينيين بشكل منتظم. نحن في الغالب منغمسون في تبرير أنفسنا وفي النقاشات السياسية الداخلية."

### **قد يؤدي هذا بالفعل إلى فهم، ولكنه قد يؤدي أيضاً وبالذات إلى تصلّب في المواقف.**

"هذا سؤال جيد، لا أملك عليه جواباً قاطعاً، ولكنني مع ذلك أعتقد أنه سينشأ نوع معين من الفهم للجانب الآخر، وليس بالضرورة القبول بالجانب الآخر. السؤال المطروح هو إلى أين سيؤدي هذا، هل سيؤدي إلى المصالحة أم إلى ازدياد العدائية، وهذا متعلق بكل طالب وطالبة وبالشكل الذي يستوعبون فيه رواية الطرف الثاني، وبالشحنات التي يجلبونها من البيت وبمبنى شخصياتهم. لم نحظ حتى الآن بما يكفي من التجربة مع الكتاب الجديد، ولكن مما أدركناه حتى الآن يمكننا أن أقول لك إنّ غالبية الطلاب في استبيان الردود قالوا إنهم يفهمون مبادئ رواية الطرف الثاني. صحيح أنه لم تكن حالات قال فيها الطلاب إننا لسنا على حق، ما عدا طالب واحد قال إنّ إيمانه بصدقنا بدأ يتزعزع، ولكنني لست معنياً في نفس الوقت

بزעزعة الأيمان الأساسي عند طلابي بصدق المشروع الصهيوني، وهذا بوضوح ليس هدفي من وراء الاستعانة بالكتاب. الهدف الذي أراه، كمعلم للتاريخ، هو أن أشير إلى وجود رواية مركبة هنا."

### مهاجرون يرسمون النكبة

في مدرسة "روغوزين" في تل أبيب، رمز إسرائيلي مصغرٌ للشتات، تُسمع أيضاً أصوات من الطلاب بأنّ التعليم بحسب الكتاب قوى عندهم بالذات الشعور بأنّ ليس هناك من تتكلم معه. وقد درّست راحيل زمير، معلمة أخرى في المشروع، بحسب الكتاب في دروس التاريخ في الصفوف السابعة والثامنة والتاسعة، في المدرسة متعددة الثقافات في جنوبي تل أبيب، حيث يشكل المهاجرون الجدد والعمال الأجانب والعرب من يافا نسبة كبيرة من طلابه، وحتى أن قسماً منهم لا يتحدث العبرية. وهي تروي عن تردد وتعامل بوجهين عند ردود أفعال الطلاب على الرواية الفلسطينية.

"من جهة كان هناك الكثير من الطلاب الذي فهموا حقاً أن هناك طرفين لهذه الرواية وهذا من ناحيتي إنجاز، وهذا ما سعيت من أجله"، تقول زمير. "هذا يؤكد لي أن البرنامج والجهد كانا جديرين. الأولاد لا يعرفون أن هناك طرفاً ثانياً للرواية، وهم لا ينكشفون له. من جهة ثانية، كان منهم من قالوا إنهم صاروا يعرفون العدو جيداً. وقد كتب أحد الطلاب أنّ التعليم من خلال الكتاب أعطاه بالذات الشجاعة لكي يحارب، وقال طالب آخر إنّ هذا يقوّي عنده التفكير بأنه لا يمكن إبرام السلام معهم وقال آخر إنّ هذا جعله يكرههم أكثر من السابق. أي أنّ هناك طلاباً أدى بهم الانكشاف للرواية الفلسطينية إلى تقوية إصرارهم بالذات على رؤية الفلسطينيين كعدو وأن يفهموا أنهم مسوّأ بنا في الماضي أيضاً وليس اليوم فقط."

ولكن الردود الأخرى، تلك المتماثلة مع معاناة الآخر، نشد من عضد زمير. "قالت إحدى الطالبات في أثناء تلخيص الدروس إن الطرفين عانياً، وليس نحن فقط، وقال طالب آخر في استبيان الردود إن هذا أدى به لأن يفهم أكثر أننا لسنا وحدنا الصادقين، وأن يفهم على ماذا الحرب. وقالت واحدة من الطالبات إنها تعلمت أن العرب ادعوا أن هذه دولتهم وأنها لم تعد تعرف من هو الصادق، لأنه جاء في التوراة أن على اليهود أن يعيشوا هنا، ولكن للعرب أيضاً بيتاً هنا، ولأنهم لم يوافقوا على قبول قرار التقسيم فإنهم بقوا من دون شيء. في المجمل انطبعتُ بأنّ الطلاب لا يفصحون عن مشكلة في سماع الرواية الفلسطينية.

"فمثلا، في أحد الدروس كلفتهم بمهمة تحضير إعلان للتشجيع على التجند للجيش في حرب الاستقلال، للجانبين: الإسرائيلي والفلسطيني، ولم تكن لديهم مشكلة في فعل ذلك. في واحد من الإعلانات الفلسطينية ألقوا صورًا للاجئين أخذوها من الكتاب، ورسوموا ما يشبه الكرتونة يقول فيها العرب 'الدولة دولتنا' وكل شيء بسبب اليهود'. وفي إعلان آخر طفل لاجئ يقول 'أنا أريد الذهاب إلى البيت' و'أين أمي'. في الإعلان الإسرائيلي كان هناك جنود إسرائيليون مع شعارات وطنية. وقد طلب منهم أيضًا أن يصنعوا إعلانات ليوم الاستقلال، كل جانب بحسب رؤيته. وقد وصف 'الإعلان' الفلسطيني نكبة 48، مع دماء ونار، أي أنه لم تكن لديهم مشكلة في التماثل مع الطرف الآخر، ومن الممكن أن هذا متعلق بحقيقة كون غالبيتهم من المهاجرين الجدد ولا يعرفون بعد روايتنا الكاملة، ولذلك لم تكن لديهم مشكلة في التقرب من روايتهم."

### ألا تتدخل إدارة المدرسة في المضامين؟

"المدرسة تعمل بحسب منظومة ديمقراطية ولديّ الاستقلالية الكاملة في اختيار المضامين التعليمية. أنا أشرك في المشروع انطلاقًا من التزامي الشخصي بالتربية للسلام، وأنا أومن بحدوث اتفاق بين الشعبين. لذلك علينا أن نتهيأ من أجل ذلك، بواسطة تربية الطلاب على السلام. هذا المشروع هو صحيح منة بالمنة لأنه لا يشمل الوعظ وحتى لا يشمل محاولة للتوصل إلى اتفاق، الأمر الذي تبيّنت صعوبته الكبيرة، وما تجده هنا هو محاولة لسماع الطرف الثاني وفهم كيفية رؤيته لتسلسل الأمور."

### هل تعتقدن حقًا أن مثل هذا التعليم يمكن أن يساعد حقًا على دفع احتمالات السلام؟

"نعم. أنا أعتقد فعلاً. لذلك اخترت أيضًا هذه المهنة، مهنة التربية والتعليم. يمكنني أن أقول عن نفسي إنني عندما انكشفت على الرواية الفلسطينية في سن متأخرة نسبيًا، انفتحت جدًا وتمكنت من فهم الوضع أكثر من السابق. يمكن للأولاد أن يفهموا أن هناك طرفًا آخر، وأنّ للآخر موقفًا شرعيًا، وقد يكون هذا أكثر نجاعة من الطرق الأخرى، كتنظيم اللقاءات بين الأولاد اليهود والعرب. أنا لا أعتقد أنه يجب الجلوس سوية من أجل تعلم الطرف الثاني وهنا تكمن عظمة هذا الكتاب. يمكن الجسر بين الشعوب في إطار دروس التاريخ في صفٍ عادي. ليس في هذا أي أمر عاطفي من البكاء والصراخ أحدهم على الآخر، بل دراسة ثقافية

إحتمالات نجاحها كبيرة. وبالطبع، نحن نتعلم الكتاب بنقدية، ونحن لدينا ما نقوله عن التاريخ ونقوم بتفحصه من الناحية القيمية، من جهتنا ومن جهة الفلسطينيين."

### ميثاق فلسطيني معروف للجميع

نوعمي فيرد، شريكة أخرى في المشروع، والتي تدرّس التاريخ في ثانوية "غؤون هيردين" في نافية أيتان في غور الأردن، تجد فوارق جوهرية بين الكتابة التاريخية اليهودية الإسرائيلية وبين الكتابة التاريخية الفلسطينية. "كتابتهم عاطفية جدًا"، تقول، "بينما كتابتنا حقائقية وجافة، تحاول الحفاظ على النقدية والحقائق التاريخية. فمثلاً، هم يدمجون قصائد عن الدم والقتل، وأنا أعرف ما لم يكتبوه، مثل حقائق مختلفة كإعتراف بالقرارين 242 و338 في مؤتمر الجزائر. وهذا كمعلمة ضايقتني، وسرعان ما شعر الطلاب بهذا."

### كيف كانت ردود فعلهم؟

"لقد استصعبوا التماثل مع الرواية الفلسطينية. وقالوا إن الشكل الذي كتبت به روايتهم هو إشكالي. قالوا 'لقد حاولوا الوصول إلى عواطفنا' وإنّ الفلسطينيين كتبوا بشكل وصفي ومفصل عن مدى كونهم مساكين. وفي مرحلة معينة لم يعد بإمكان الأولاد احتواء هذه المسكنة أكثر."

### فما الذي أنجزناه إذًا؟

"من جهة ثانية قالوا إنّ الفلسطينيين يعانون عندنا، وحتى أن أحد الطلاب قال إن الرواية الفلسطينية صادقة في أجزاء منها. وهذا أمر كنت أتوقع رؤيته عند عدد أكبر من الطلاب، وهذا إنجاز كبير حقًا، ولكن قد يجوز أن الحديث عن طالب تلقى مثل هذه التربية في البيت."

لم تكن عملية تأليف الكتاب واللقاءات المباشرة مع الفلسطينيين سهلة بالنسبة لفيرد. "أقمت علاقات رائعة مع المعلم الذي عمل معي في الطاقم، وهو إنسان رائع حقًا، ولكنني شعرتُ أيضًا بانعدام تماثله مع ما يحدث لنا. فمثلاً، بعد العملية في 'ماتسا' التقينا ولم يسألني عن أخباري، ولم يقل شيئًا، لم يقل 'أنا متأسف'، لم يقل أية كلمة، على الرغم من معرفته بأنني من حيفا. شعرتُ بأننا ببساطة لا نثير اهتمامهم وأننا نحن من نعتذر طيلة الوقت، ونفهم ونحاول التقرب منهم. من جهة ثانية، عندما تصل إلى اللقاءات ويرونك "الأكواخ" التي جاؤوا منها

والطريق الصعبة التي قطعوها للوصول إلى القدس والدبابات التي إلى جانب بيوتهم، فإنّ الأمور تنقلب فوراً وتعود لتكون في صقهم مرة أخرى."

### ألا تخشين من عقوبات من طرف وزارة المعارف؟

"أنا لا أخشى من الحقيقة التي أؤمن بها. فلو أرادوا فصلني فإنهم سيفعلون ذلك من دون علاقة بالكتاب. هكذا تسير الأمور اليوم في وزارة المعارف. لا شك في أنّ وزارة المعارف لن تقبل بأي حالٍ من الأحوال بهذا المشروع. الوزارة تحاول اليوم توحيد التعليم والتربية تحت دولة واحدة وعنوان واحد وبرنامج واحد."

### ومع ذلك، فأنت تُدرّسين كتابكم بشكل سري.

"أبداً، بالمرة. الموضوع معروف في المدرسة، وتحدثت عنه مع معلمين ومع طلاب. كلهم يعرفون آرائي. أنا لست ما بعد صهيونية متطرفة، ولكنني أظهر بالتأكيد الأمور من الطرف الثاني أيضاً، وليس من طرفنا فقط. لذلك، في حالة رغبوا في فصلني، فإنّ عليهم أن يفعلوا ذلك بسبب الطريقة التي أدرّس فيها التاريخ والأمور الراهنة منذ سنوات طويلة. فمذ سنوات وأنا أدرّس الميثاق الفلسطيني في دروسي."

#### ردّ وزارة المعارف

"ليس في مدرستنا"

قامت الناطقة بلسان وزارة المعارف، بينا بن شالوم، بنقل الردّ التالي:

"على كل المعلمين في الجهاز التعليمي أن يستخدموا الكتب التعليمية التي صادقت عليها الوزارة فقط، وأي استخدام آخر يُعتبر شتاً عن توجيهات ونظم الوزارة. هذه الحالة هي حالة خطيرة أكثر بكثير لأن الحديث فيها عن كتاب ألّفته مجموعة معلمين قررت تدريس فصول منه، من خلال تجاوز إجراء التصديق المهني الذي يمرّه كل كتاب تدريسي في الوزارة، وكل ذلك من دون التطرق إلى مضامين الكتاب. في ضوء المذكور أعلاه، سيُستدعى المعلّمون موظفو الدولة لاستيضاح عند مغتشة اللواء والمهنيين، أمّا بالنسبة للمعلمين الذين ليسوا موظفي دولة

فإنّ الوزارة ستطلب أيضاً في أقسام التربية التابعة للسلطات المحلية.  
وفي نهاية الاستيضاح ستستخلص الوزارة الاستنتاجات اللازمة."

## المراجع

- ◇ אל חאג', מאג'ד (תשס"ב 2002). "תכנית הלימודים בהיסטוריה בבתי ספר עבריים ולבתי ספר ערביים בישראל: אתנוצנטריות מול רב תרבותיות נשלטת". בתוך: **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי**. (בעריכת אבנר בן-עמוס). תל-אביב: בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה ע"ש ישראל פולק והוצאת רמות. סדרת חינוך וחברה (עורך הסדרה: יצחק קשתי).
- ◇ בר, חביבה, בר-גל, דוד (תשנ"ה 1995). **לחיות עם הקונפליקט: פעילות הפגשה בקרב בני נוער יהודים ופלסטינים אזרחי ישראל**. בהשתתפות ג'אבר עסאקה. ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל, מכון גוטמן למחקר חברתי שימושי ליד האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ◇ בר-טל, דניאל (1994). "שינוי אמונות חברתיות בישראל: מקונפליקט לשלום". בתוך: **כל אדם, 14: חינוך בדרך לשלום**. ירושלים: מדרשת אדם.
- ◇ גורביץ, דוד (1997). **פוסטמודרניזם: תרבות וספרות בסוף המאה ה-20**. סדרת מה? דע! (עורך: מרסלו דסקל). תל-אביב: דביר.
- ◇ הרסגור, מיכאל וסטרון, מוריס (1997). **ישראל/פלסטיין: המציאות שמעבר למיתוסים – מסה** (מצרפתית – נרי גבריאלי-סבנייה). גבעת חביבה: המרכז היהודי-ערבי לשלום.
- ◇ ורדי, איתי. "ישראלים ופלסטינים". בתוך: **צומת השרון, 2.1.04**.
- ◇ מרושק-קלארמן, אוקי. **התהליך החינוכי בסדנאות מדרשת אדם**. ירושלים: מדרשת אדם, 1993.

- ◇ מרושק-קלארמן, אוקי. **חינוך לשלום בין שוים: ללא פשרות וללא ויתורים.** שיטות לפתרון סכסוכים. ירושלים: מדרשת אדם, 1995.
- ◇ מרושק-קלארמן, אוקי (תשנ"ט). **יישום לימודי שלום בהוראת ספרות, סוציולוגיה והיסטוריה.** במסגרת פרויקט "נתיבי התפייסות" של ארגון איפקרי. בהשתתפות: גיא בן-שחר, סאבר ראבי. ירושלים: מדרשת אדם ואיפקרי.
- ◇ סעיד, אדוארד (2000). **אוריינטליזם.** (תרגמה מאנגלית: עתליה זילבר. עורך הסדרה: אלי שאלתיאל). תל אביב: עם עובד/ספרית אפקים.
- ◇ פודה, אלי (תשס"ב 2002) "היסטוריה וזיכרון במערכת החינוך: הסכסוך הישראלי-הערבי בראי ספרי הלימוד להיסטוריה בישראל, 1948-2000". בתוך: **היסטוריה, זהות וזיכרון: דימויי עבר בחינוך הישראלי** (בעריכת אבנר בן-עמוס). תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה ע"ש ישראל פולק והוצאת רמות. סדרת חינוך וחברה. (עורך הסדרה: יצחק קשתי).
- ◇ רוזין, טלי (תשס"א 2000). **מה זה בכלל פמיניזם? ואיך קרה שאנחנו לא יודעות על זה כלום.** (בעריכת אבנר בן-עמוס). תל-אביב: זמורה-ביתן.
- ◇ ריטר, יצחק (עורך) (2001). **ריבונות האל והאדם: קדושה ומרכזיות פוליטית בהר הבית.** ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל – מרכז טדי קולק למחקרי ירושלים, מיסודם של מכון ירושלים לחקר ישראל והקרן לירושלים.
- ◇ שנהב, יהודה (תשס"ג 2003). **היהודים-הערבים: לאומיות, דת ואתניות.** תל-אביב: עם עובד/ספרית אפקים.

# الملاحق

### الملحق أ

تغيير معتقدات إجتماعية في إسرائيل: من الصراع إلى السلام/ دانييل بار  
طال<sup>65</sup>

الادعاء المركزي في هذا التوجه، والذي يعرضه بروفيسور دانييل بار طال، من قسم التربية في جامعة تل أبيب، هو: لكي يكون بالامكان العيش تحت شروط الصراع الصعب مع الشعوب العربية، قام المجتمع الاسرائيلي بتطوير معتقدات إجتماعية ساعدته على مواجهة الوضع بنجاح. ولكن مع تسارع وتيرة العملية السلمية لم تعد هذه المعتقدات ملائمة وظيفيًا للواقع الجديد، وبرزت الحاجة لتغييرها. في مقاله يشير بار طال إلى التغييرات التربوية في سبيل تنفيذ الانتقال الناجح من ثقافة الحرب إلى ثقافة السلم. وللتربية دور مركزي في هذه المهمة.

### شروط نفسانية

تقضي الفرضية الأساس في صلب هذا التحليل، بأن صراعًا كالصراع الإسرائيلي- العربي، المتواصل والعنيف والشامل، يمكن أن يدوم لزمان طويل في إطار شروط نفسانية معينة فقط. فعلى الأعضاء في مجموعة موجودة في صراع أن يكونوا موحدين ومتضامنين ومؤمنين بصدقهم وذوي همة عالية ومخلصين ومتشبثين بأهداف المجموعة ومستعدين للتضحية. ولكي يتم كل ذلك على المجتمع أن يطور معتقدات ملائمة. والحديث هو عن معتقدات تشكل جزءًا من الروح الاجتماعية، ما يشبه الأيديولوجيا الاجتماعية المشتركة أو أيديولوجيا جمعية فكرية. الحديث عن معتقدات وظيفية لشروط الصراع، وهي كالتالي:

1. **معتقدات نزع الشرعية عن العرب.** في وضعية الصراع يُنظر إلى الطرف الذي يحول دون تحقيق الأهداف بمنظار سلبي. وكلما ازداد الصراع صعوبة وعنقًا، كلما ازدادت سلبية النظر إلى الطرف الثاني حتى الوصول إلى نزع الشرعية عنه، وعرض المجتمع الآخر على أنه مجتمع غير إنساني لا يستحق أن يُحسب على مجتمع الشعوب. وقد بذل اليهود في إسرائيل والعرب جهودًا جبارة من أجل نزع الشرعية عن بعضهم البعض. وقد نُظر في الطرف اليهودي- الإسرائيلي إلى أهداف العرب على أنها أهداف شريرة مُبيّنة،

<sup>65</sup> نُشرت المقالة في كل إنسان، جريدة كلية الديمقراطية والسلام على اسم إميل غرينتشفغ، العدد رقم 14: التربية في الطريق إلى السلام، أيار 1994.

كما تُنظر إلى تصرفاتهم بنفس الشكل. كما وصُورَ العرب على أنهم شخصية سلبية بشكل خاص، وأنهم قتلوا وإرهابيون وغير أميين وبدائيون وقساة ولا يقدرون الحياة البشرية.

2. **صورة ذاتية إيجابية.** على كل مجتمع يضلح في صراع متواصل وصعب أن ينظر إلى نفسه بشكل إيجابي. وعليه أن يطور معتقدات بشأن كونه مخلصًا وإنسانيًا وصادقًا وما شابه. وقد طورَ اليهود في إسرائيل منظومة معتقدات كاملة، تعكس صورة ذاتية إيجابية. وقد اعتدنا على النظر إلى أعمالنا على أنها أعمال إيجابية، وفسرنا تلك السلبية بأنها تحصيل حاصل ولا راد لها، ونظرنا إليها بسلبية أقل مما نظرنا إلى أعمال العرب وأعمال شعوب أخرى.

3. **صورة الضحية.** ينظر كل طرف في صراع مرير وعنيف إلى نفسه على أنه الضحية. وتبرز هذه النزعة خصوصًا عندنا. ولم نحصر تطوير هذه الصورة الذاتية في تعاملنا مع أفعال الدول العربية، بل وتعدى ذلك إلى تعاملنا مع شعوب العالم قاطبة، وهذا نبع من التجارب العسيرة التي مررنا بها في المنفى. ومعتقد "كل العالم ضدنا" (عقلية الحصار) هو معتقد شائع في المجتمع اليهودي في إسرائيل.

4. **السلام كتطلع مستقبلي.** في كل صراع هناك أهمية كبيرة لبناء معتقدات بشأن تطلع المجتمع نحو السلام. فموقف السلام كهدف يمنح التفاؤل والهدف. ونحن أيضًا وضعنا السلام كهدف اجتماعي. وقد عُرض هذا السلام بمصطلحات هلامية وعامة ولم تُفصل الشروط اللازمة لتحقيقه.

5. **الأمن كقيمة عليا.** في فترات الصراع العنيف والناشط، مثل الصراع الإسرائيلي-ال فلسطيني، من المهم جدًا تنمية قيمة الأمن كقيمة عليا. فالأمن يحظى بأهمية في كافة مجالات الحياة تقريبًا، ولمرگبات الأمن، مثل الجيش والصناعات العسكرية وأجهزة الأمن والقوانين الأمنية، مكانة مميزة.

6. **الوحدة.** يخلق المجتمع الموجود في صراع وفي ظل تهديد متواصل، لنفسه، معتقدات تتعلق بوحدته. وفي إسرائيل هناك أهمية كبرى لقيمة الوحدة. وعلى الرغم من الاختلافات الأساس، التي نمت في السنوات الأخيرة فيما يخص مسألة حل الصراع الإسرائيلي-العربي، إلا أن الإجماع لا يزال يحظى بأهمية كبيرة.

### المعتقدات وروح المجتمع

لم يتوقف الأمر عند تحوّل هذه المعتقدات الاجتماعية إلى جزء من روح المجتمع ومعتقداته الأساس، بل تعداه إلى تبنيتها من جانب الأحزاب السياسية والتنظيمات الاجتماعية والاقتصادية

والثقافية، في برامجها الأيديولوجية. وفوق ذلك، وعلى أساس هذه المعتقدات" تنمو معتقدات أيديولوجية-سياسية ودينية. تأتي لبلورة استيعاب شامل لوضعية الصراع. هذه الأيديولوجيات تمنح القاعدة المنطقية للوضع القائم وتقترح حلاً شاملاً للمستقبل. وقد نمت في إسرائيل أيديولوجيات خصوصية سياسية ودينية. "غوش أيمنيم" و"حركة" أرض إسرائيل الكبرى" هما مثالان على مجموعات ذات مدارك أيديولوجية تنوجد في صلبها معتقدات الصراع.

تتجذر المعتقدات التي عرضتها في المجتمع عن طريق كل الميكانيزمات (منظومات العمل) المتاحة لهذا المجتمع. ولهذا الغرض تتجدد الأجهزة السياسية والتربوية والاجتماعية والإعلام أيضاً. واستناداً إلى قوة المعتقدات تنبني الرموز والأساطير والتاريخ واللغة، وكلها تدعم دورها المعتقدات الوظيفية. وتُنشئ المعتقدات الشروط النفسانية اللازمة للصمود في الصراع، حتى لو امتد على سنين طويلة، وهي نفسها الشروط التي تمكن المجتمع من تحمل الصعاب الاقتصادية وتحمل الخسائر البشرية وحتى تمكن من المس الكبير بالمجموعة الشريكة في الصراع. يجدر الذكر، طبعاً، أن الشروط النفسانية بحد ذاتها غير كافية. فالصمود المتواصل في الصراع يتطلب وجود شروط أخرى أيضاً، مثل المصادر المادية والقوى العاملة والدعم العالمي.

ولكن المعتقدات الموصوفة آنفاً، وهي وظيفية لوضعية الصراع، ليست وظيفية أبداً لعملية إنهاء الصراع ومحاولة حله بطرق سلمية. فهذه العملية تستوجب تغييراً في المعتقدات. والأسئلة المثارة في الوضعية الجديدة هي: أية معتقدات يجب تغييرها؟ ما هي المعتقدات التي يجب تجديدها في المجتمع في الفترة الانتقالية إلى السلام وفي فترة السلام؟ وكيف يغيرون المعتقدات ويجذرون معتقدات جديدة؟

سأتطرق باختصار إلى كل سؤال على حدة. ولكن قبل فعل ذلك من المهم القول إن التغيير في إدراك الواقع يؤدي إلى تغيير المعتقدات أيضاً. وفي الغالب لا يدور الحديث عن تغيير فجائي وإنما عن عملية متواصلة. وفي خلال هذه العملية، وانطلاقاً من الفعاليات المتبادلة المتواصلة بين إدراك الواقع وبين المعرفة الجمعية، تبدأ المعتقدات الاجتماعية بالتغيير أيضاً.

وفي المجتمع الإسرائيلي أيضاً، الموجود في رد فعل على التغييرات الحاصلة في الدول العربية وفي العالم الواسع منذ 1973، بدأ إدراك الواقع والنظر إليه بالتغيير. فمنذ 1973 ونحن نشهد عملية تغيير في المعتقدات الاجتماعية. وعلى الرغم من أن قسماً كبيراً من المجتمع الإسرائيلي لا زال يؤمن بمعتقدات خاصة بوضعية الصراع، إلا أن تصدعات في ثقة المؤمنين في هذه المعتقدات بدأت بالظهور، وبدأت معتقدات اجتماعية وظيفية للعملية السلمية بالنشوء.

## أية معتقدات يجب تغييرها؟

لا شك في أنّ عددًا من معتقدات الصراع هي هدامة للعملية السلمية، خاصة تلك التي تخص نزع الشرعية عن العرب عامة والفلسطينيين والسوريين خاصة، والتي تحظى بأهمية كبيرة في علاقات الثقة التي من المفروض أن تنشأ بين الشعبين. كما أنه يجب أيضًا تغيير معتقدات السلام في المرحلة الأولى، ونقلها من المستوى المجرد والعام إلى المستوى العيني الذي يعترف بالتسوية كشرط للعلاقات السلمية. يجب النظر إلى السلام على أنه مصلحة إسرائيلية والاعتراف بإسهامه في تطوّر دولة إسرائيل وتطوّر ها.

من الطبيعي أن يكون تغيير المعتقدات المتعلقة بالصورة الذاتية الإيجابية وقيم الأمن وشعور الضحية والوحدة أمرًا صعبًا. وقسم كبير من هذه المعتقدات مهم ووظيفي لمجرد وجود المجتمع. فكل شعب بحاجة لمعتقدات تخص الصورة الذاتية الإيجابية وقيم الأمن والوحدة. السؤال الذي ينبغي يتبع لمضامين هذه المعتقدات وقوتها. يجب الافتراض أن هذه المعتقدات ستتغير مع السنين، عندما يبدأ السلام بالتقوي، وستبدأ روح جديدة بالتشكل في المجتمع الإسرائيلي. وفيما يخص الأمن فإنه من الجائز التقدير أنه سيبقى ذا قيمة مركزية في المجتمع الإسرائيلي لسنين طويلة أخرى، ولكن أهميته ستقل تدريجيًا. كما أنّ شعور الضحية سيفقد من قوته كلما ازداد قبول دولة إسرائيل للمجتمع الدولي. كما أنّ العملية السلمية ستقلل من النقد الموجه إلى إسرائيل ويجب الافتراض أن عقلية الحصار ستتغير.

## ما هي المعتقدات الجديدة التي يجب تجديدها في المجتمع؟

يجب على المجتمع القائم في ظروف سلمية أن يطوّر معتقدات وظيفية تلائم هذه الوضعية. وفي حالتنا الحديث يدور عن معتقدات يجب أن تعكس الدمج اليهودي-الإسرائيلي في الشرق الأوسط من جهة واحدة، وأن تعكس تحول مقولة "شعب ككل الشعوب" إلى مقولة طبيعية، بمعنى الاندماج في المجتمع الدولي، من جهة ثانية. وتتطلب هذه السيرورات تغييرًا في الإدراك الذي نتعامل به مع شعوب المنطقة، وتغييرًا في إدراكنا لشعوب العالم، من إدراك سلبي وشعور بالضحية ومنقر، إلى إدراك مندمج ومتقبل.

ومن المهم بشكل خاص تطوير معتقدات بشأن تدعيم المجتمع الديمقراطي والمنفتح والتعددي في الدولة، والذي يأخذ على عاتقه قيمًا ديمقراطية والتزامات دولية. فمثلاً، بدلاً من معتقدات نزع الشرعية عن العرب، يجب تطوير معتقدات مع الوقت تنظر إلى العرب بشكل أكثر إنسانية وتوازناً، كأناس لا تقل خصالهم الإيجابية عن تلك السلبية. وبدلاً من المعتقدات التي تعرض صورة ذاتية مبررة ومتركة في نفسها إثنياً، من المفضل تطوير صورة ذاتية أكثر تركيبيًا ونقدية، وبدلاً من المعتقدات المتعلقة بشعور الضحية، من المهم تطوير معتقدات تخص المسؤولية عن الأعمال والالتزامات بقواعد مسلكية كونية.

يجب أن تكون معتقدات السلام عينية وواقعية، وأن تحوي اعترافًا بالحاجة إلى التسويات ورؤية السلام على أنه مصلحة عليا إسرائيلية، ويجب على معتقدات الأمن أن تكون متعلقة بمعتقدات السلام. ما يمكن أن يضمن الأمن هو العلاقات السلمية فقط. ونهاية، يجب تغيير المعتقدات التي ترى في الوحدة ضرورةً يجب الحفاظ عليها بأي ثمن، وتبديلها بمعتقدات تدعم الانفتاح والتعددية والتي تعترف بالهوية الجمعية. ومن أجل الحفاظ على التضامن الاجتماعي هناك حاجة لتطوير معتقدات جديدة تقترح تحديات جديدة للمجتمع ككل.

### كيف تتغير المعتقدات؟

من الصعب تغيير معتقدات اجتماعية كانت وظيفية لوضعية الصراع، مع استمرار الأعمال العدوانية، وذاكريات الماضي ما زالت حية وغير بعيدة، وقسم غير قليل من الشعب يعارض العملية السلمية. الأعمال على أرض الواقع، أي واقع العملية السلمية، هي عنصر مهم لتغيير المعتقدات. ومع ذلك، من المهم أن ينشأ أيضاً نشاط تربوي واسع النطاق، إن كان بواسطة وسائل الإعلام وإن كان بواسطة الجهاز التربوي.

يجب أن تشارك في مثل هذه العملية كل الأجهزة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية في الدولة، التي تدعم اتفاق السلام. ويجب على النخب الداعمة للسلام أن تعبر عن آرائها وأن توضح أهميته، وأن توضح التغييرات الحاصلة في معسكر العدو. وعلى الإعلام أن يعرض وجهه الإنساني لعدو الأمس ورجبته في السلام وميزات السلام.

وللجهاز التربوي دور مهم في تغيير المعتقدات لأنها تملك السيطرة على المناهج التعليمية والمواد المدرسية، وهي التي تستطيع تبديل المضامين التي كانت وظيفية للصراع، بمضامين ذات علاقة ومهمة لبناء روح السلام.

## تلخيص: نظرة إلى المستقبل- بين المتاح والمنشود

من الصعب التكهّن أية معتقدات اجتماعية ستكون مركزية في المجتمع، الذي يمرّ بتغيير دراماتيكي من وجود في وضعية صراع إلى حياة في ظل السلام. ومع ذلك، من الممكن الإشارة إلى عدة اتجاهات:

1. يجب الافتراض أنّ المعتقدات، ومع الوقت، ستعكس واقع العلاقات التي ستتطور بين الشعوب والدول. ومفاهيم الصراع مع العرب لن تختفي، ولكن طابعها وقوتها سيتغيران تدريجيًا. ومن الجائز والمنطقي أن تتطور أيضًا علاقات تنافس مع الشعوب المجاورة. وستكون المعتقدات وظيفية لهذا الواقع.
2. لن تنشأ موافقة كاملة بصدد المعتقدات الاجتماعية، وسيكون هناك معارضون أيضًا. فمن جهة ستكون معتقدات تعكس الرغبة في الاندماج في الشرق الأوسط وبناء مجتمع منفتح وتعددي، ومن جهة ثانية، ستكون معتقدات ترفع راية انغلاق المجتمع اليهودي وعزله عن البيئة العربية في الشرق الأوسط، بدافع من التشديد على الهوية اليهودية.
3. من الممكن الافتراض أن المعتقدات المتعلقة بالصورة اليهودية- الإسرائيلية الإيجابية ستستمر في التواجد في الرّوح الإسرائيلية. وستتواجد هذه المعتقدات على خلفية تميّز الشعب اليهودي في إسرائيل عن سائر شعوب المنطقة، وعلى خلفية محاولة بناء هوية يهودية.
4. سيؤدي السلام إلى انفتاح أكبر في المجتمع الإسرائيلي، وستتقوى التعددية، وسيضعف الضغط باتجاه الامتثالية وسيتمزج الإجماع حول المعتقدات الاجتماعية.
5. سيضطر المجتمع لعرض معتقدات جديدة في مجال التحدّيات والأهداف والهوية في سبيل الحفاظ على التضامن الاجتماعي، الذي كان حتى الآن مستندًا بشكل كبير إلى التهديد الخارجي وإلى تعظيم قيمة الأمن.
6. إلى جانب المعتقدات الاجتماعية الجديدة، التي ستحاول بلورة الهوية اليهودية في الوضع الجديد، ستظهر معتقدات بصدد التعايش واندماج المجتمع اليهودي- الإسرائيلي في الشرق الأوسط وفي العالم.

7. يجب التوقع أنّ مفاهيمنا السلبية تجاه العرب، ومع مرور الوقت، ستصبح غامضة، ولكن لا يجب الافتراض أنها ستختفي. لن يكون نزعُ لشرعية العرب، ولكن المجتمع اليهودي سيواصل تمسّكه بالأفكار النمطيّة السلبية.
8. ستمرّ سنونٌ كثيرة قبل أن تُعاد كتابة تاريخ المجتمع اليهودي في أرض إسرائيل، بحيث تعكس أعمال اليهود الأيجابية والسلبية في المنطقة.
9. وتدرجياً، ستتلور معتقدات إجتماعية تضع أهمية المجتمع الديمقراطي المنفتح والتعددي، في مركز المعاش الاجتماعي. ومع أفول الصراع فإنّ هذه المعتقدات ستشغل المجتمع الإسرائيلي وستنشأ خلافات في الرأي بصدد تطبيقها في دولة إسرائيل.



**الملحق ب:**  
**معرفة الشرقي/ إدوارد سعيد<sup>66</sup>**

يوم الثالث عشر من حزيران، 1910، ألقى آرثر جيمس بلفور محاضرة على مجلس العموم (البريطاني) حول "المشكلات التي ينبغي علينا أن نعالجها في مصر". ... وقد تحدّث بلفور بثقة نائب طويل العهد بالبرلمان، وأمين خاص سابق للورد ساليزبيري، ووزير أول سابق لشؤون أيرلندا، ووزير سابق لشؤون اسكتلنده، ورئيس وزراء سابق، ومتمرسّ خبّر ما لا يحصى من الأزمات والانجازات والتغيّرات التي جرت في ما وراء البحار... وإضافةً إلى ذلك، فإنّ سُمُو مكانته الاجتماعية وسعة علمه وحده بديهته- فقد كان قادرًا على الكتابة في موضوعات من مثل تنوّع بيرغسن وهاندل، والايمان بالألوهة، ولعبة الغولف ودراسته في (مدرسة) إيتن وكلية ترينيتي في كمبردج، وتملكه الجليّ لمقاليد إدارة شؤون الامبراطورية، كلها اضفت على ما أبلغ لمجلس العموم عام 1910 سلطة مرجعية كبيرة.

غير أنّ خطاب بلفور كان ذا أبعاد أخرى أو على الأقل، كان ثمة ابعاد أخرى لكونه شعر بالحاجة إلى إلقائه بهذه الطريقة التعليمية والأخلاقية. ذلك أنّ عددًا من أعضاء المجلس كانوا يتساءلون عن ضرورة وجود "انكلترا في مصر"، الذي كان موضوع كتاب ألفرد ملنر المليء بحماسة الصادر عام 1892، وإن كانت العبارة تشير هنا إلى احتلال كان ذات مرة رابحًا ثم تحوّل إلى مصدر للمتاعب، الآن، وقد أصبحت القومية المصرية حركة صاعدة ولم يعد من السهل الدفاع عن استمرار الاحتلال البريطاني لمصر. وقد تحدث بلفور، حينئذٍ ليخبر وليشرح.

ومستعيّدًا تحديًا قدّمه جي. أم. روبرتسن، نائب منطقة تاينسايد، أعاد بلفور نفسه طرح السؤال " ... أي حقّ لديك لتستشعر هذا الحس بالفوقية بإزاء شعوب تختار أن تسميها شرقية؟" وكان اختيار لفظة "شرقية" الاختيار الشرائعي القويم، لأنّ اللفظة كانت قد استعملت سابقًا من قبل تشوسر وماندفيل، ومن قبل شكسبير ودرأيدن وبوب وبايرن، وكانت قد حدّدت آسيا والشرق جغرافيًا، وأخلاقياً، وثقافياً. وكان يوسع الانسان أن يتحدث في أوروبا عن شخصية شرقية، وعن جوّ شرقي، وعن حكاية شرقية، وعن طغيان شرقي أو عن أسلوب شرقي في الإنتاج، ويكون مفهومًا. وكان ماركس قد استعمل اللفظة؛ وها هو ذا بلفور يستعملها الآن. ولقد كان اختياره لها طبيعيًا لا يتطلب تعليقًا على الاطلاق:

<sup>66</sup> وُضع الكتاب الذي أخذت منه المقالة في سنة 1978. المقطع أعلاه مأخوذ من فصل "حجم الإستشراق". من الإستشراق، تأليف إدوارد سعيد (الترجمة من العربية: كمال أبو ديب. بيروت، مؤسسة الأبحاث العربية. 1995، الصفحات رقم: 63-67

"אני לא אטליס מوقףًا فوقيًا، لكنني أسأل {روبرتسون وأي إنسان آخر} ... يمتلك حتى أكثر درجات المعرفة بالتاريخ سطحية أن يواجهوا الحقائق التي لا بد أن يعالجها رجل الدولة البريطاني حين يجد نفسه في موقع السيادة على شعوب عظمة كسكان مصر وبلدان الشرق. نحن نعرف حضارة مصر أفضل مما نعرف حضارة أي بلد آخر؛ نعرفها من أغوار التاريخ، ونعرفها معرفة صميمية حميمة؛ ونعرف عنها أكثر مما نعرف عن غيرها؛ وهي حضارة تتجاوز بكثير الفترة الضئيلة لتاريخ عرقنا الذي كان وما يزال ضائعًا في مرحلة ما قبل التاريخ ان كانت الحضارة المصرية قد تجاوزت ذروتها. أنظر إلى جميع البلدان الشرقية، ولا نتحدث عن الفوقية أو الدونية."

يطغى على ملاحظات بلفور، هنا وفيما سيتلو، موضوعان عظيمان: المعرفة والقوة، الموضوعان البيكونيان (نسبة إلى بيكن). وان يبرر بلفور ضرورة الاحتلال البريطاني لمصر، يرتبط التفوق في ذهنه بمعرفة "نا" لمصر، لا بالقوة العسكرية أو الاقتصادية بالدرجة الأولى. والمعرفة في رؤية بلفور تعني المسح (من علم المساحة) الكامل لحضارة ما من أصولها الأولى إلى ذروتها ثم انحطاطها. وتعني طبعًا امتلاك القدرة على القيام بهذا المسح. والمعرفة تعني الارتفاع فوق الأنية، وعبر الذات، للوصول إلى الغريب البعيد. وموضوع معرفة كهذه هو، طبعًا، عرضة للاكتناه المتقصي. وهذا الموضوع هو "حقيقة" قد تتطور، أو تتغير، أو تتحول بأي صورة كانت، وبالطريقة التي كثيرًا ما تتحول بها الحضارات، ولكنها مع ذلك، تبقى جوهرية، بل وحتى وجوديًا (أنطولوجيا) ثابتة. وأن نمتلك معرفة كهذه بموضوع كهذا هو أن نسيطر عليه، أن نمتلك سلطة عليه. والسلطة هنا تعني أن ننكر "نحن" الاستقلالية عليه – على البلد الشرقي- ما دمنا نحن نعرفه، وما دام هو قائمًا، بالمعنى الذي نعرفه. وهكذا فالمعرفة البريطانية لمصر هي وفي رؤية بلفور، مصر نفسها. وأعباء المعرفة تجعل أسئلة كالدونية والاستعلاء تبدو تافهة. ولا ينكر بلفور في أي سياق فوقية بريطانيا ودونية مصر، بل يعتبرها مسلمتات بدهية حين يصف عواقب المعرفة:

"قبل كل شيء، أنظر إلى حقائق القضية. إن الأمم الغربية فور انبثاقها في التاريخ تظهر تباشير القدرة على حكم الذات... لأنها تمتلك مزايا خاصة بها... ويمكنك أن تنظر إلى تاريخ الشرقيين بأكمله فيما يُسمى، بشكل عام، المشرق دون أن تجد أثرًا لحكم الذات على الإطلاق. كل القرون العظيمة التي مرت على الشرقيين – ولقد كانت عظيمة جدًا- انقضت في ظل الطغيان، ظل الحكم المطلق. وكل إسهاماتهم العظيمة في الحضارة الانسانية – ولقد كانت عظيمة- أنجزت في ظل هذا النمط من الحكم. فقد خلف فاتح فاتحًا، وتلت سيطرة

سيطرة؛ غير أنك في دورات القدر والمصير كلها لا ترى أمة واحدة من هذه الأمم تؤسس بدافع من حركتها الذاتية ما نسميه نحن، من وجهة نظر غربية، حكم الذات. هذه هي الحقيقة، وليست القضية قضية فوقية أو دونية. وقد يقول حكيم شرقي حق إن الحكومات العملية الفاعلة التي ألزمتنا بها أنفسنا في مصر وفي أماكن أخرى ليست مما يليق بفيلسوف. وإن هذا النوع من العمل هو العمل القدر، العمل الوضيع. عمل أداء الضروري من الجهد."

وما دامت هذه الحقائق حقائق، فإنّ على بلفور أن يستمر إلى أن يبلغ القسم التالي من منظومته:

"أهو خير لهذه الأمم العظيمة – وأنا أعتز بعظمتها- أن نقوم نحن بممارسة هذا النمط من الحكم المطلق؟ في ظني أن ذلك خير. وفي ظني أيضاً أن التجربة تظهر أنهم في ظل هذا النمط عرفوا حكومة أفضل بمراحل مما عرفوه خلال تاريخ عالمهم الطويل كله، وأنها ليست مصدر نفع لهم فقط بل هي دون شك مصدر نفع للغرب المتحضر بأكمله .... نحن في مصر لسنا من أجل المصريين وحسب، مع أننا فيها من أجلهم؛ نحن هناك أيضاً من أجل أوروبا كلها."

لا يقدم بلفور دليلاً واحداً على أن المصريين و"الأعراق التي نتعامل معها" تنتظر بتقدير إلى، أو تفهم، على الأقل، الخير الذي يأتيها من الاحتلال الاستعماري. ولا يخطر ببالي أن يترك للمصري أن يتحدث بنفسه ولنفسه، لأن أي مصري يمكن أن يرفع صوته، فيما يبدو، يرحح أن يكون "المحرض الذي يرغب في خلق المتاعب" لا المواطن الطيب الذي يتغاضى عن "متاعب" السيطرة الأجنبية.

وهكذا يلتفت بلفور، أخيراً، بعد أن يحل المشكلات الأخلاقية، إلى المشكلات العملية. "إذا كان عملنا هو أن نحكم، مع اعتراف بالجميل أو دون اعتراف، مع التذکر الحقيقي والأصيل لكل الخسارة التي جنبناها للسكان {ولا يتضمن ما يقوله بلفور هنا، بأي شكل، الإشارة، كجزء من الخسارة التي يذكرها، إلى خسارة الاستقلال المصري، أو، على الأقل، تأجيل هذا الاستقلال إلى أمد غير محدود} ودون تخيل ساطع حي لكل الفوائد التي أغدقناها عليهم؛ إذا كان ذلك واجبنا، فكيف لهذا الواجب أن يؤدي ويُنجز؟" إن انكثرتا تصدّر "أفضل ما لديها إطلاقاً لهذه البلدان". وهؤلاء الإداريون الذين يندرون أنفسهم دون أنانية يقومون بأداء عملهم "وسط عشرات الآلاف من الناس الذين ينتمون إلى عقيدة أخرى، وعرق آخر، وشروط حياة أخرى." وما يجعل عملهم في الحم ممكناً هو إحساسهم بأن ثمة حكومة في الوطن- الأم تدعمهم وتقرّ ما يفعلونه. ومع ذلك:

"فإنّ السكان الأصليين، ما إن يمتلكوا ذلك الشعور الغريزي بأن أولئك الذين عليهم أن يتعاملوا معهم ليست وراءهم القوة، أو السلطة، أو التعاطف، أو الدعم الكامل واللامتذمر للدولة التي أرسلتهم إلى حيث هم، سرعان ما يفقدون ذلك الحسّ بالنظام الذي هو الأساس الفعلي لحضارتهم، تمامًا كما يفقد موظفونا ذلك الحسّ بالقوة والسلطة الذي هو الأساس الفعلي لكل ما بمقدورهم أن يقدّموه من منفعة لأولئك الذين أرسلوا ليعملوا بينهم."

ومنطق بلفور هنا شيق، لأسباب ليس أقلها أهمية كونه منسجمًا انسجامًا تامًا مع المقدمات المنطقية لخطبته كلها. فانكلترا تعرف مصر؛ ومصر هي ما تعرفه انكلترا؛ وانكلترا تعرف أن مصر لا يمكن أن يكون لها حكم ذاتي؛ وانكلترا توثق ذلك باحتلال مصر؛ وبالنسبة للمصريين، فإن مصر هي ما احتلته انكلترا وما تقوم الآن بحكمه؛ ولذلك فإن الاحتلال الأجنبي يصبح "الأساس الفعلي" للحضارة المصرية المعاصرة؛ ومصر تتطلب، بل إنها في الواقع لتصرّ على الاحتلال البريطاني. أما إذا أدت شكوك مجلس العموم في انكلترا إلى اختلال العلاقة الحميمة الخاصة بين الحاكم والمحكوم في مصر فإن "سلطة ما هو ... العرق المسيطر - والذي ينبغي، في اعتقادي، أن يظل العرق المسيطر - سوف تُعرض للتزعزع."

... وبمقدور بلفور أيضًا أن ينطق باسم العالم المتحضر، الغرب، وباسم السلك الصغير نسبيًا من إداريي الحكم الاستعماري في مصر. وإذا كان بلفور لا ينطق باسم الشرقيين بصورة مباشرة فما ذلك إلا لأنهم يتحدثون بلغة أخرى، ومع ذلك فهو يعرف كيف يشعرون، وما دام يعرف اعتمادهم على أمثاله، ويعرف توقعاتهم. بيد أنه، في الواقع، ينطق باسمهم بمعنى أن ما قد يقولونه، لو أتيح لهم أن يُسألوا ولو وجدوا القدرة على الإجابة، سيؤكد تأكيدًا هو، إلى حد كبير، من نافل القول، ما هو أصلًا مدرّك جليّ: وذلك كونهم عرقًا محكومًا يسيطر عليه عرق آخر يعرفهم ويعرف ما هو خير لهم بأفضل ما يمكن لهم أن يعرفوا بأنفسهم. إن لحظاتهم العظيمة كانت في الماضي؛ وجدواهم الوحيدة في العالم الحديث تنبع من كون الامبراطوريات القوية البالغة المعاصرة قد أخرجتهم فعليًا من انحطاطهم وحوّلتهم، معيدة إليهم اعتبارهم إلى سكان لمستعمرات منتجة.<sup>67</sup>



<sup>67</sup> الاقتباسات من خطاب آرثور جيمس بلفور أمام بيت المنتخبين مأخوذة من: Great Britain, Parliamentary Debates (Commons), 5<sup>th</sup> ser., 17 (1910): 1140-46. A. P. Thornton, The Imperial Idea and Its Enemies: A Study in British Power (London: MacMillan & Co., 1959), pp. 357-60. أراو גם: A. P. Thornton, The Imperial Idea and Its Enemies: A Study in British Power (London: MacMillan & Co., 1959), pp. 357-60. ألقى خطاب بلفور دفاعًا عن سياسة ألدون غورسيت في مصر.

\*

## بقلم: إيتغار كيرت

\*من: تسنوروت (أنابيب). تل أبيب: عام عوفيد، السلسلة البيضاء، 1992، ص. 158-159.

\*

:

.

:

.

"

.

.

"

.

-

-

-

!"

:-"

.

.

-

.

.

.

.

.

.

.

:

.

السمة:

.

.

.

.

:

.

.

:







#### הקדמה 6.5.04

יד.

\* \* \*

1981.

\*

:

:

:

"

:

"

:

"

"

"

:

"

"

"

"

"

"

"

"

"



#### הקדמה 6.5.04

" "

" "

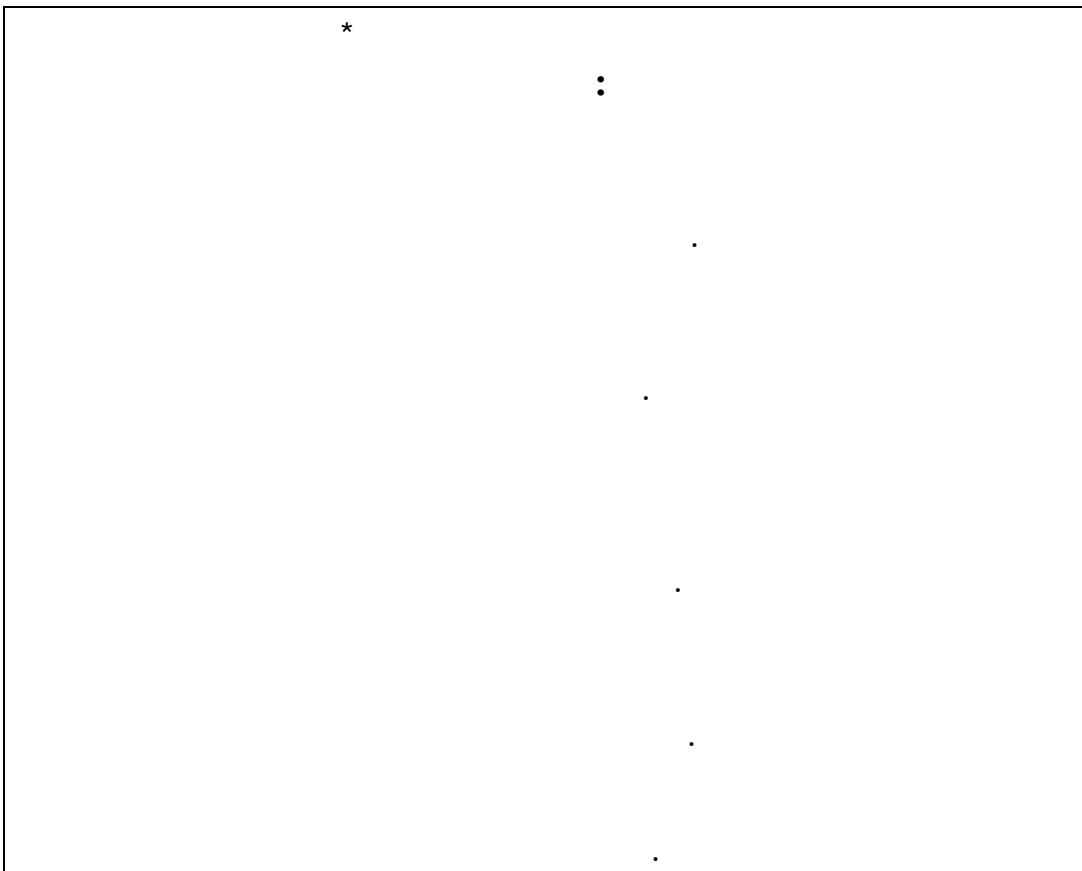
:

: -

.1981

: \*

#### 6.5.04 הקדמה



: . - : . . " : \*  
- : . - -  
.13 : 1992 .

עלי מן תצע המסؤولية؟ / دوف دروم

(Helping Professions) "











(1985-3-19 " ") - . 9

.(1985-4-23 " ") (1985-4-2 " ")

.( )

:

' ' ... " .10

"

...

.(1948-9-21 " ")

- " "

:

{ . } ... " .11

.(1986-1-29 " ")

:

:(1986 " ") " " .12

...

...

...

...

...

-

...

...

-

...

...

...

הקדמה 6.5.04

... } ( ) .13  
{... } ... {...  
... (1982-3-22 " ")  
... ( )  
... (1983-12-23 " ") ...

%90 %100 %70  
... ( / ) %60  
... ( )  
... :  
... (1983-7-4 " ") " : .14

Mr.

Ms.

Mrs.

Ms.

Miss





#### 6.5.04 הקדמה

:

-

.

"

"

.

-

(Pateman, 1970)

(Bachrach & Baratz, 1962)

(Lukes, 1974) "

( )

#### 6.5.04 הקדמה

## تاريخ الكتابة التاريخية/ طالين روزين

أعتبر البحث التاريخي حتى نهاية القرن التاسع عشر مجالاً علمياً، وتحدث المؤرخون عنه على أنه علم شبه دقيق، يمكن بمساعدته التوصل إلى الحقيقة المطلقة والموضوعية.

في نهاية العشرينيات، وأكثر منها في سبعينيات القرن العشرين، تبلورت توجهات جديدة في البحث والكتابة التاريخيين. وقد حظي الباحثون التاريخيون الذين يتبعون هذه التوجهات الجديدة بتسمية "المؤرخين الجدد".

"أكثر صفات المؤرخ الجديد بروزاً هي إستعداده للإعتراف... بوجود فرضيات ومواقف مسبقة... وبوجود إستعداد لاتخاذ رأي حول ما حدث في الماضي، وتحديد من هو النذل أو من هو المسؤول عن القصور"، يوضح د. أيلان بابه من قسم تاريخ الشرق الأوسط في جامعة حيفا. يتميز التاريخ الجديد بنزعة نقدية وبافتراض مفاده "عدم وجود تاريخ، بل هناك مؤرخون وهم الذين يقررون الناتج النهائي، كلٌ بحسب فهمه وجيله واحتياجاته".

ويُمكن هذا التعريف الذي يسلط ضوءاً جديداً على المؤرخين (من يكتب التاريخ؟) من قراءة مجددة لكل ما اعتبر حتى اليوم "حقيقة تاريخية".

ونتيجة لهذه القراءة المجددة تحول المنظور الذكري الذي كان سائداً وبشكل مطلق في الكتابة التاريخية، إلى منظور شفافٍ تمام الشفافية. وبكلمات أخرى، عندما نقرأ التاريخ إنطلاقاً من معرفتنا بأن شخصاً ما كتبه، تسهل عندها معرفة أن الرجال هم من تحكّموا بالكتابة وباختيار ما سيدخل إلى كتب التاريخ. الإستنتاج الحتمي هنا، طبعاً، أن ما ترويّه كتب التاريخ هذه لا يتجاوز كونه جزءاً واحداً من الرواية التاريخية (الجزء الذكوري)، وليس الرواية المكتملة.

هذا هو إسهام "المؤرخين الجدد"، الذين يشددون على منظور الراوي. والآن، وبعد تحوّل المنظور الذكوري إلى منظور شفاف، فإنه بالإمكان "رؤية" وجود الإفتراضات والأفكار المسبقة عند كاتب التاريخ، والكشف عن احتياجاتهم. وهذه –الإفتراضات، المواقف والإحتياجات- كانت في غالبها ذكورية، مستبدة وقامعة.

### فئة جديدة: روايتها

في مطلع الثمانينيات بدأت فئات جديدة في متاجر الكتب بالظهور في إنجلترا وأمريكا. ومن خلال تقسيمة المواضيع المتبعة (الطب/ الفلسفة/الهندسة المعمارية وغيرها) فُسِّمَ رفّ التاريخ إلى رفّين: **History** و**Her story**. ويدلّل اللعب في الكلمات في هذه الحالة على طريقتين في النظر إلى التاريخ: (عن طريق) روايته، و(عن طريق) روايتها.

الكتب الموضوعية على رفّ **Her story** تروي عن نفس الحوادث التاريخية وعن نفس الفترات، ولكن بشكل مغاير.

فقد حصلت النساء، اللواتي لم يظهرنَ تقريبًا في الكتب والأبحاث التاريخية، حصلنَ فجأة على مكان مكشوف في الحيز المتاح للكتب على رف "روايتها". وفجأة، رأوهنّ. وقد ألفت القصص الشخصية للنساء على مرّ التاريخ رواية شاملة جديدة ومختلفة عمّا نعرفه: قصة تأريخ التاريخ وقصة الناس كجزء لا يتجزأ عنه.

وبدأ منظور النساء باحتلال مكان خاص به (مع أنه صغير) في البحوثات وعلى الرفوف. كما أن هناك لعبة كلامية أخرى تدلّل على الفهم الجديد بالنسبة للتاريخ. فكلمة **Mainstream** والتي تعني "التيار المركزي" تُكتب على هذه الشاكلة اليوم أيضًا، ولكن مع خطأ كتابي ظاهريًا: **Manstream**. بمعنى، أنّ التيار المركزي أيضًا (في كل مجال)، وعلى غرار التاريخ، يمثل في الواقع الرجال فقط.

ما يتضح من كتب التاريخ الجديدة هو أنّ حقيقة عدم ظهور النساء في كتب التاريخ حتى ذلك الوقت لا تعني أنهنّ لم يكنّ هناك. النساء كُنّ دائمًا قويات ومؤثرات وموهوبات. كانت هناك قيصرات مثل كاترينا العظيمة التي حكمت روسيا. وكانت هناك ملكات مثل كليوباترا وأيزابيلا، ملكة إسبانيا، وماري ملكة الأسكتلنديين وإليزابيث الأولى، ملكة إنجلترا. وكانت هناك أيضًا محاربات (جان دارك) وقديسات وعالمات (مدام كيري) وشاعرات (أعتبرت ساببو في اليونان العتيقة شاعرة معتبرة تمامًا مثل هوميروس).

ويثير هذا الاعتراف - بحضور النساء الموهوبات على مرّ التاريخ- سؤالاً آخر مثيراً للإهتمام: لماذا، إذا، لم يؤثرنَ على مكاتهنّ وعلى وضع النساء الأخريات في عصورهنّ؟

إحدى الإجابات عن هذا السؤال هي في القول إن هؤلاء النساء المثيرات للإنتطباع كُنّ هناك حقًا، ولكنهنّ كُنّ هناك لوحدهنّ. أنهنّ كُنّ خارجات عن المألوف، خارجات عن القاعدة، نساء غير عاديات في ظروف غير عادية، نساء في أدوار "ذكورية"، وببساطة، نساء لم يكنّ إلى جانبهنّ نساء أخريات ليكملنَ طريقتهنّ.

הנאק מנזר אר לנזר إلی الظاهرة وهي القول إنّ عظمة هؤلاء النساء العینیات تثبت بما لا یقبل الشك وجود نساء أخریات موهوبات. والفرضیة الأساس فی صلب مثل هذا المنظور هي أنّ العبقریة لا تثبت من لا شيء بل تبرز على خلفیة جماعیة.

وبحسب هذه النظریة، وهي نظریة نسویة، كانت عبقریة الشاعرة الیونانیة سابیو، مثلاً، بحاجة إلی عمل ناتج عن مجموعة كبریة من الشاعرات والفنانات، لكي تبرز بینهنّ. یمكن الإفتراض أنهنّ كنّ أقل نجاحاً منها، وبالتأكيد أقل مكانة، ولكنهنّ، بمجرد وجودهنّ، مكّنها من تحقیق مكانتها كعبقریة ومتمیزة.

إدّا، كانت النساء الموهوبات الأخریات الخلفیة التي مكّنت أكثرهنّ موهبة وقدرة من البروز. ولذلك، فإنّ الإجابة على السؤال لماذا لم تؤثر الموهوبات القلیلات على بینتهنّ النسائیة، یمكن أن تكون بأنهنّ أترنّ حقاً، وكانت إلی جانبهنّ نساء موهوبات أخریات، ولكننا لم نسمع عنهنّ حتی الآن لأنّ التاریخ لم یكتب على يد النساء.

#### أین اختفت كل النساء الموهوبات

بحسب نفس المنطق، یمكن الإفتراض بأنّ العالم القديم حوى بالتأكد عدة نساء أخریات فیلسوفات، والشهادات حول وجود ثلاثین "إمرأة فیلسوفة" فی مدرسة فیثاغورس المتقدمة تقوی هذا الإفتراض.

ويعود للنساء الفیلسوفات الفضل فی تمكین هیباتیا (Hypatia) من الإسكندریة، التي عاشت على ما یبدو بین السنوات 370-415 للمیلاد، والأولی التي نعرف عن حیاتها. فی تمكینها من ترأس مدرسة تساوت فی مكانتها مع مدرسة سقراط.

وحتى فی أيام حیاتها سُمیت هیباتیا بتسمیات رفیعة مثل "المعلمة" و"الفیلسوفة"، ومعروف الیوم أنها عملت أيضاً على تشجیع النساء على التعلّم. وقد قام الجمع الغاضب بقتلها لأنها كانت تؤمن بالآلهة (ولیس بالكنیسة). وأخرجت عنوةً من مركبتها وعُربت وفُطعت إرباً. ثم رُفّع قاتلها الأكبر إلی درجة قدیس، بینما أدينت أعمالها العلمیة وأحرقتها الكنیسة. هل كان للمتحمكین بالكنیسة (كلهم من الرجال) تطلع ما نحو تخلید هیباتیا؟ بالتأكد لم یكن.

نحن لسنا ملزمین بالموافقة مع الرأی القائل بكثرة النساء ذوات المكانة على مرّ التاریخ وذلك من أجل الإعتراف بحقیقة وجود نساء مهمات. یمكن الإستخفاف بالعدد القلیل نسبياً من النساء اللواتی نجحنّ على الرغم من كل الصعاب، ویمكن وصفهنّ بـ "السلبرتیز" (الشهیرات) التاریخیات، ولكن لا یمكن تجاهل وجود تاریخ هؤلاء النساء. كان هناك مثل هذا

التاريخ، وحتى أنه كان تاريخًا مفتخرًا. أين هو هذا التاريخ ولماذا بدأنا بالسماع عنه الآن فقط؟ عن هذا السؤال بالذات سنحاول الإجابة لاحقًا.

ولكن قبل فحص كيف وإلى أين اختفى تاريخنا بلحظة، علينا أن ننتبه إلى ظاهرة أخرى غريبة: "النساء العاديات" أيضًا (وليس "البطلات" القليلات فقط) إختفين من صفحات التاريخ. فصحیح أن كتب التاريخ تُظهر عادة الأبطال والمؤثرين والحكام، ولكن عند الحديث عن تاريخ العالم الغربي (الذي يشمل خصوصاً توثيقاً للاحتلالات والانتصارات) فإن الجنود (الرجال) البسطاء حظوا أيضًا بالتوثيق وبالمجد.

تظهر قصصٌ من ساحة الوغى منذ الأوديسة اليونانية العتيقة. وقد حظي مُعاش المحاربين طيلة الوقت بمكان على رفّ التاريخ. وبما أن قصص حياة الأبطال اليومية كانت وبشكل طبيعي جزءاً من قصصهم الكاملة (التي شكّل فيها القسم الحربي القسم الأفخم) فإن توثيق حياة "الرجال البسطاء" الذين من حولهم ظلّ بحوزتنا.

مقابل ذلك فإن المصاعب اليومية وصراعات البقاء التي خاضتها النساء –لأنهنّ لم يكنّ على صلةٍ تُذكر بالتاريخ البطولي- لم تُثر اهتمام الرجال الذين وثّقوا التاريخ، ولذا لم يتبقّ شيءٌ من حياة "النساء البسيطات" في الفترات التاريخية المختلفة.

## سبق الكيان اليهودي في الشرق الأوسط: تجزئة المجتمع المتخيل/ يهودا شنهاف

صيغت نظرية "سبق الكيان اليهودي كقومية وكدين في الشرق الأوسط عامة، وفي أرض إسرائيل خاصة" على يد فوجاك، في سبيل التشديد على "حقنا على هذه الأرض"، كرد على إدعاء الحقوق الشرعية للحركة الفلسطينية. وهي كما صاغها مردخاي بن بورات: "... نحن نرغب في إثبات كوننا جزءاً من الشرق الأوسط، نحن لسنا غرباء. نحن نعيش هنا قبل مقدم العرب، وقبل احتلالهم". وفي سبيل ذلك، أوضح عوفيد بن عوزر لموشيه رفيف، نائب مدير عام وزارة الخارجية، أنه يجب العمل على "تجذير وعي الحقوق التاريخية والشرعية لليهود في هذه المنطقة، وحضورهم فيها منذ أكثر من ألفي وخمسمئة سنة، قبل العرب وقبل الإسلام".

ولكن نظرية سبق الكيان اليهودي التي أنشأها فوجاك تختلف عن الصيغة الصهيونية السائدة. وهي تنطرق إلى الفترة التي تصفها الصهيونية على أنها فترة التنكر للبلاد (فترة "المنفى")، وهي تنطرق "للمنطقة" كلها، أي أن علاقتها لا تنحصر في حدود أرض إسرائيل، وهي بذلك تشكل تهديداً على التوصيف الجغرافي للقومية. وقد لخص دافيد فتانيل، من مواليد العراق والعضو في "الإرغون"، الماضي اليهودي في العراق، كما يلي:

وصل اليهود إلى العراق سنة 600 قبل الميلاد... وهناك استوطنوا وبنوا وأبدعوا وتواصلوا طيلة 1300 سنة، إلى حين حلول سنة 638 ميلادية، حيث نجح خالد بن الوليد في احتلال العراق، في زمن الخليفة عمر بن الخطاب. وقد جاء ذلك بعد مضي حوالي 1300 سنة من مكوث اليهود في العراق، وسبقهم للعرب والإسلام، حيث أبدعوا هناك وطوّروا البلدات وبنوا، وامتدّ إبداعهم إلى ما تعدّى الإبداع المادي المحسوس، حيث أبدعوا أيضاً في الروحانيات والعلم، وهناك أنشأوا "التلمود" البابلي في تلك الفترة. بعد تلك الفترة جاء الإسلام كاحتلال... ولم يكتفِ يهود العراق بموقف المتفرج، بل ساعدوهم جداً وأعانوهم في دفع وبناء كل الحكومات العراقية. وحتى أنهم تحولوا في الأجيال الأخيرة إلى الأدوات الأساس التي استعان بها الحكام من أجل تأسيس خلايا النظام، ومن أجل بناء النظم الإدارية ودفع إقتصاد البلاد عندها والإعتناء بالثروات الطبيعية وإدارتها، في العراق ما بعد الإحتلال البريطاني. وكان وزير المالية الأول في العراق يهودياً، وكان مدراء وزارة المالية يهوداً أيضاً، ومدراء القطارات والمكوس والبريد وغيرها.. كلهم كانوا يهوداً."

وتتخيل نظرية سبق الكيان اليهودي ماضي من عدة عناصر. أهم هذه العناصر هو القربى بين اليهود في الدول العربية وبين المنطقة، وهي قصة تجزئ الوحدة الإثنية- القومية

اليهودية وتقتصر ماضيًا مختلفًا لليهود العرب ولليهود الأوروبيين. صحيح أن مصدر حقوق اليهود الثقافية والسياسية في المنطقة كامن في عالم ما قبل الإسلام (اليوناني-المسيحي)، إلا أن هذه الحقوق لم تنتهك حتى بعد صعود الإمبراطورية العربية إلى قمة عظمتها، وظلت قائمة فيما تلاها أيضًا. وبناءً على هذه القصة، ظلت الثقافة اليهودية مركزية في المنطقة حتى في ظل الإحتلال العربي في العصر الحديث. فاليهود يُوصفون في "فترة المنفى" على أنهم عنصر دافع ومغير، في ثقافة الشرق الأوسط، وليس كعنصر خامل ومتآكل. والعلاقات مع العالم الإسلامي تُوصف إرتباطًا بالعصر الذهبي الذي ساد حتى (كما يبدو) الخروج من الأندلس. ولكن خلافًا لقصة العصر الذهبي الأندلسي، فإن الثقافة اليهودية لم تفقد من رونقها في الشرق الأوسط، حتى بعد الطرد في العام 1492، وما زالت قائمة على مرّ العصر الحديث. من الجدير الانتباه إلى حقيقة أن هذه الرواية لا تقترح تعريفًا واضحًا لـ "المنطقة" أو "الحيز"، التي تضمن القربى منهُما الحقوق الشرعية. ولا تميز هذه الرواية بين مجموعات يهودية مختلفة، في بغداد أو طهران أو في طبريا. ومن غير الواضح من الرواية ما إذا كانت لليهود حقوق على أرض إسرائيل لكونهم سكان العراق (أو بابل) أو سوريا، أو نتيجة لتواصل الإستيطان اليهودي في أرض إسرائيل نفسها. لقد ظلت الـ "منطقة"، "الشرق الأوسط"، كيانًا مجردًا وهلاميًّا لا يمكن التعبير عنه صراحةً بمصطلحات زمانية ومكانية.

وقد أثير سبق الكيان اليهودي في الشرق الأوسط على يد رجال فوجاك على أنه "حق" يقوم اليهود القادمون من الدول العربية "بمنحه" للجمع القومي لقاء التصديق على وضعيتهم التي لا تتجزأ عن الجمع.

في سمينار أجراه مركز الدعاية ذكر بن بورات صراحةً المقابلة بين هذا "الحق" التابع لليهود الدول العربية وبين "الحقوق" التي أسهم بها القادمون من أوروبا: الهولكست (المحرقة) والتعويضات:

41% من سكان إسرائيل هم من اليهود، سوية مع ذريتهم الذين قدموا من الدول العربية. بالإضافة إلى الـ 41% هناك 20% آخرون وُلدوا في إسرائيل... وبحسب كل الآراء فإنّ من وُلد هنا هو جزء من إسرائيل. تبقى 40%... وهم مهاجرون قدموا من أوروبا. نحن نسأل أنفسنا: ألا يحق لهؤلاء الـ 100% ما هو أكثر من الحقوق التاريخية لكل يهودي -فلا يهودي لا يذكر صهيون وأورشليم مرة في السنة على الأقل- وبالإضافة إلى هذا الحق فإننا نخلق طبقة أخرى من الحقوق. اليهود الذين لم يهاجروا من الدول العربية جلبوا معهم حقوقًا لإسرائيل والحقوق هي حقٌّ واحدٌ، للأسف الشديد، وكان مضرًا بالدماء، حق الهولكوست (المحرقة) التي قُتل فيها 6 ملايين وشكلوا واحدًا من الجسور لإقامة دولة إسرائيل. حق آخر جلبه يهود أوروبا هو التعويضات. فبمساعدة هذه

التعويضات كان بإمكان الدولة أن تتطور هنا. هذا هو إسهام اليهود الذين قدموا من أوروبا. ونحن، اليهود العرب، نقول: علينا أيضاً أن نسهم بشيء منا كمستوى ثان من الحقوق من الدول العربية، إلى هنا."

تدل هذه الصياغة ظاهرياً على حق يهود الدول العربية السياسي في "المنطقة"، وهي تسعى نحو ضم روايتهم إلى الجمع القومي. ولكن هذه الصياغة تخلق في الوقت نفسه خطاباً صهيونياً إنفصالياً يشكل ردّاً على الإدعاء الفلسطيني القائل إنّ الصهيونية هي حركة أوروبية لا رابط بينها وبين أرض إسرائيل. وهذا ما أشار إليه صراحة د. يعقوب ميرون، عندما حاول أيضاً أهمية الإدعاء:

التجديد الكبير عند فوجاك هو... أن الحديث يدور هنا عن تجميع أناس هم من سكان الشرق الأوسط. ويتهمون دولة إسرائيل بأنّ اليهود الذين جاءوا من أوروبا سيطروا على دولة عربية، ولذا يبدو لي أن الأمر الوحيد الذي يجب قوله، وفيه فائدة من الناحية السياسية، هو القول إن اليهود المهاجرين من الدول العربية هم سكان الشرق الأوسط، ومثلهم مثل سائر القاطنين في الشرق الأوسط، يتمتعون بحقوق سياسية.

ويشير ميرون في أقواله إلى الماضي المنفصل لليهود أوروبا وأكثر من ذلك إلى التاريخ المشترك لليهود المهاجرين من الدول العربية مع عرب الشرق الأوسط. وعليه فإنّ محاولة الإحتواء تُعرض من خلال التشديد على الاختلافات - وليس على المشترك - بين اليهود أنفسهم، لأنّ التواصل الذي يصفه في الحيز يجزئ الجَمع اليهودي إلى أولئك الذين تبوّأوا في الحيز دائماً وأبداً وإلى أولئك العائدين إليه منذ فترة قصيرة. وهكذا، سيزداد الفارق المشار إليه بُعداً عن الرواية القومية حتى يتحوّل إلى محور للخلافات التي ستتغلّف بنغمات طائفية ساطعة. وتستند الصيغة الصهيونية عند فوجاك على تواصل من "زمن-مكان" في "المنطقة"، وكونها كذلك" فهي تناقض مفهوم التواصل (في الإستيطان اليهودي في أرض إسرائيل) ومفهوم عدم التواصل (في نفي المنفى) الكامنين في صلب التاريخ الصهيوني: ولذلك ثلاثة إنعكاسات: الإقليم (المكان)، التاريخ والهوية.

الإقليم (المكان). الخطاب الصهيوني يشدد على العلاقة مع الأرض العتيقة كجزء من الهوية القومية المتجددة. النقاش حول مسألة الإقليمية في الكونغرس الصهيوني السادس خلف الحركة الصهيونية ممزقة ومتشقة على بعضها، إلى درجة تراجع داعمي الحل الأوغاندي عنه. وفي أعقاب أزمة أوغاندا شُدّد من جديد على العلاقة بين أرض إسرائيل بهيئة صهيوني صهيون، الذين طلبوا التشديد على أهمية البعد الإقليمي، وليس أي إقليم، بالنسبة للفكرة القومية المتجددة. ولكن في الوقت الذي حصلت فيه أرض إسرائيل في الصهيونية الأوروبية على المكانة الأسمى، كبقعة أرض متواجدة خارج مجالها، خارج الشرق، أشبه ما يكون بفرع لأوروبا، فإنّ

صيغة فوجاك تشدد على الحيز العربي كله، وتتعامل مع البلاد على أنها جزء من هذا الحيز. وإذا كان فعل التحول إلى صهيوني لم ينحصر انعكاسه لدى اليهودي الأوروبي في الهجرة إلى أرض إسرائيل فحسب، بل وسرعان ما تعدها إلى تبديل اليهودي القديم باليهودي الجديد، فإنّ هذه العملية في الصيغة الشرقية لا تعكس تغييراً قاطعاً وقطبيّاً، ويعود ذلك إلى وجود تواصل إقليمي وإلى إنتفاء وجود مثل هذا التبديل. في نهاية الأمر، فإنّ وجود اليهود في صفد أو في بغداد يمنحهم حقوقاً شرعيةً متساويةً في "المنطقة". وإذا كانت صفد وبغداد تمنحان حقوقاً متساوية، فإنّ الإنتقال من بغداد إلى صفد لا يؤدي إلى أيّ تغيير يُذكر. في إحدى المداولات قال مردخاي بن بورات: "نحن 41% على الأقل.. نعيش في الشرق الأوسط منذ 2500 سنة على الأقل ونحن جزء من الشرق الأوسط. نحن ببساطة انتقلنا من قسم (من "المنطقة") إلى قسم آخر". من الجدير التذكّر في هذا السياق أقوال الكاتب اليهودي-الإسرائيلي-العراقي، شمعون بلاص، عندما طلب منه كتابة صيغته الخاصة عن الإنتقال من بغداد إلى تل أبيب في سنة 1950:

أنا لست في صراع مع المنطقة، أنا جنّت من منطقة عربية، وظللتُ في حوار دائم مع المنطقة العربية. وبالإضافة أنا لم أغيّر منطقتي. ما قمت به هو التنقل ليس إلا من مكان واحد إلى مكان ثانٍ في نفس المنطقة. مشروع القومية الشامل، الأيديولوجيا الصهيونية، من وجهة نظر يهودية والعلاقات الإلزامية بين يهود المنفى وبين إسرائيل- كل هذا هو هامشيٌّ جدّاً بالنسبة لي ولا يلعب عندي دوراً مهماً؛ هذا ليس جزءاً من عالمي الثقافي، أنا لا أجري حواراً مع وجهة النظر القومية أو الصهيونية ولست في حوار مع الأدب العبري، أنا لا أجري معهم حواراً، هذا إذا كنتُ أصلاً أجري أي حوار مع اللغة.

التشابه بين صيغتي بن بورات وبلاص هو أكثر أهمية من حقيقة أنّ الآخر يعرف نفسه كصهيوني والثاني كـ "أنّتي صهيوني". الصيغتان تتحديان الرواية الرسمية المُسمّاة في الملحمة الصهيونية "هجرة عزرا ونحاميا". في الصيغتين، يفقد الانتقال إلى البلاد أهميته الرمزية.

\* \* \*

( ) :

:

1948 /

) 700.000

160 . 900 800 (

/

" " ) (1998 )

Golan ) 1953 370 350

.(Falah 1996 ;1995

-

-

.(1998 1997 1997 )

(" " " " )

:1950 (" ")

... " -

... :

... :

...

6.5.04 הקדמה

1950 ) "

...

.(145 - 143

20.6

1948

%76

<sup>70</sup>

/  
%8.5

.(1998 )

%13.5

(2.8)

%93

19

)

( )

: .(

17

-  
(<sup>71</sup> )

.(2 )

<sup>70</sup> تشمل هذه المساحة حوالي 940,000 دونم من أراضي "صندوق إسرائيل"، وحوالي 193 ألف دونم من أراضي "بيكا" وحوالي نصف مليون دونم من الأراضي التابعة لملكية يهودية خاصة. وجزء من هذه الأراضي موجود عبر ما أُصطلح على تسميته الخط الأخضر.

<sup>71</sup> يظهر الرسم رقم 1 في الملحق رقم 2.

( )

/

Kark 1995; Golan ) 5.8 4.2

60 40

(1998 ;1995 /

(1950)

(1953) ( )

<sup>72</sup>

" "

(Shamir 1996 ;1998 )

%18

(1992 )

%2.5 %3.5

(1999 )

( )

( )

" "

---

<sup>72</sup> يُنظر إلى Kretzmer 1990; Lustick 1980; هوفنونغ 1991; كيدر 1996; 1998.

.( )

( )

.(1990 ;Shamir 1996 ;1996 ;1998 )

" ( )

1960 ."

" ) "

( "

%93

" " " " ( )

.(Golan 1995)

( )

.(1960 : 1 )

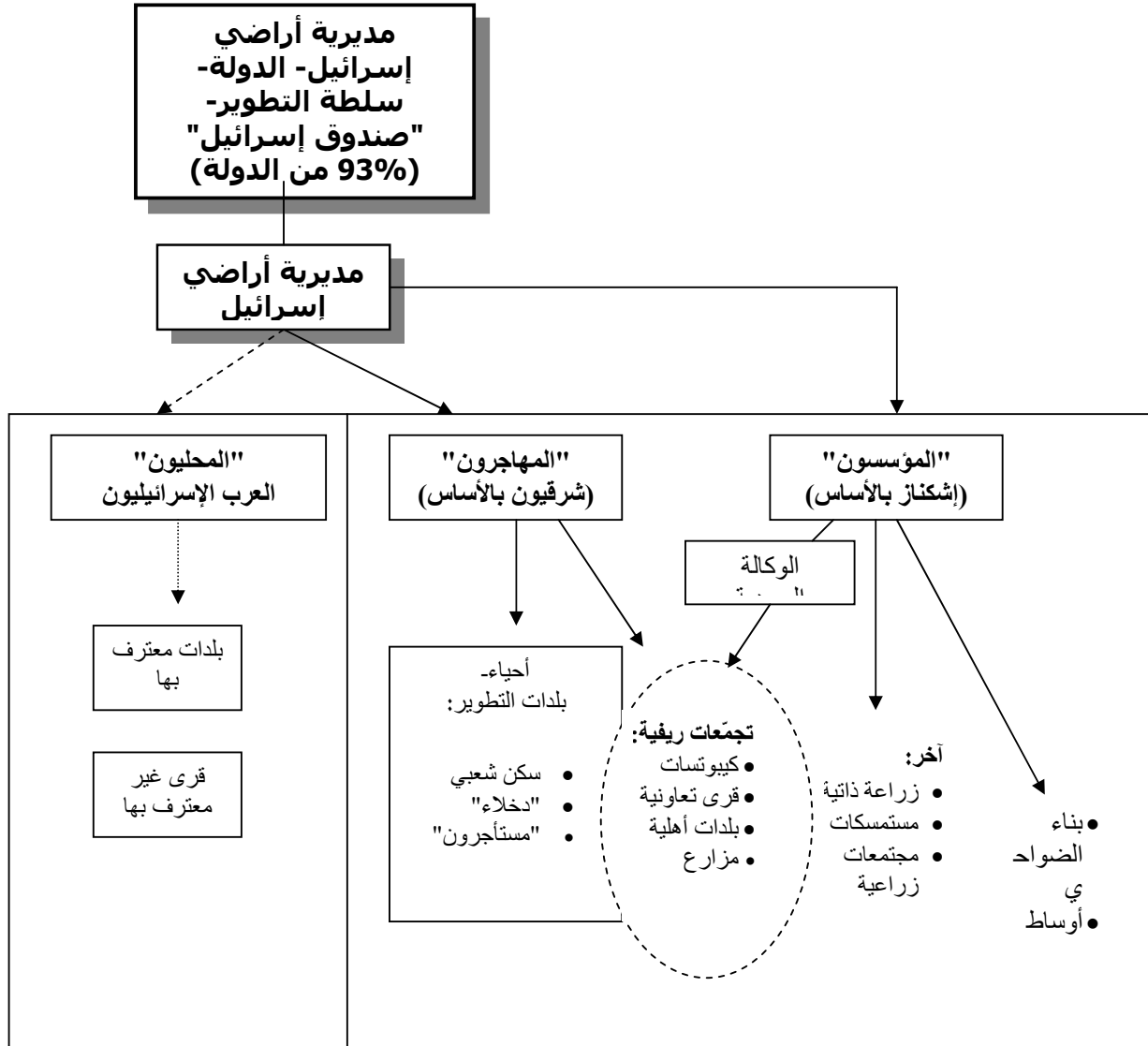
( ) "

(2 )

" "

(1995) " - " " "

:2





6.5.04 הקדמה

( " " )

-

" "

" "

160

" "

74.(1998 ) -

( )

1991 - 1995 )

600 1948

20 )

" "

.( /

%97.5

%55

" "

1999 - 360

.(Benvenisti 1984 ;Shehadeh 1998) "

<sup>74</sup> דלת إستطلاعات أجريت في هذه البلدات حقًا على أن مستوى الدخل والتعليم فيها، كما عند السكان الأشكناز، أعلى بكثير مما هو عليه في المعدل العام.



