

الحاضرون الغائبون

الأكاديميون العرب في المؤسسات الأكاديمية الإسرائيلية

ربي دعاس- عثمان ود. يهودا بار شالوم ود. تسفي بكرمان

ملاحظة: المؤلفون الثلاثة هم امرأة فلسطينية ورجلان يهوديان، وجميعهم ناشطون بشكل أو بآخر في مجال التعليم العالي في إسرائيل، وتحديداً في أقسام التربية التابعة لمؤسسات التعليم العالي.

المقدمة

إننا نرى بأنفسنا، كمعظم السكان الإسرائيليين، جزءاً من مجتمع تم وصفه بأنه يعيش صراعاً مريراً (Bar Tal, 2000)، وهو صراع عنيف بالنسبة لكافة المجموعات التي تعيشه، إلا أن الفلسطينيين أكثر من يعانیه. وبصفتنا مربون تجمعنا الآراء التربوية التحررية، ونؤمن بأن الممارسات التعليمية، وإن لم تكن فيها احتمالات التغيير، فإنها كفيلة على الأقل بدعم خطوات تهدف إلى تحسين المجتمع الذي نعيش فيه. وقد علمتنا تجربتنا أن العديد من زملائنا العاملين في أقسام التربية التابعة لمؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، يشاركوننا هذه الآراء، لأننا نقرأ أوراقهم البحثية، ونلتقي بهم في المؤتمرات، ولا نتوانى أبداً عن تقدير ما يطرحونه من مفاهيم تربوية نقدية رصينة.

وهذا التقدير بالذات هو الذي يحدو بنا إلى إثارة هذا السؤال: على الرغم من وجود هؤلاء اللاعين على المسرح الأكاديمي التعليمي، كيف يمكن أن تصبح البيئة التي ينشطون فيها مرآة تعكس بوضوح حالات عدم المساواة في السياق الإسرائيلي الاجتماعي السياسي الأوسع؟ وسنقوم من خلال هذه الورقة بمسح عدد الفلسطينيين القلائل في دولة إسرائيل، والذين يعملون بوظيفة كاملة في كليات وأقسام التربية في الجامعات الإسرائيلية، وكليات تأهيل المعلمين في إسرائيل. ويعود سبب تركيزنا على هذه الكليات إلى ما نشعر به من توتر يكاد لا يحتمل، نتيجة المقارنة بين المضامين البلاغية دائمة الانتقاد بل والثورية في بعض الأحيان، التي تتضمنها الأدبيات البحثية الصادرة عن هذه المؤسسات، وبين تطبيقها العملي لفكرة

المساواة، سواء كانت هذه اللغة الإنشائية مستمدة من النظريات النقدية الخاصة بالتعددية الثقافية، أو من النظريات الاجتماعية النفسية، أو مجرد الليبرالية الإنسانية، والتي تدعو جميعها إلى سهولة الوصول والدمج والمساواة والعدالة الاجتماعية، إلا أن المؤسسات التي يهيمن عليها هؤلاء الباحثون أنفسهم - كما عودتنا التقاليد الجامعية الغربية - تبقي السكان الفلسطينيين وأفراد المجموعات المهمشة الأخرى غير مرئيين تقريباً، ولا يتمتعون إلا بموارد شحيحة. وبكلمات أخرى، فإنه يبدو أن المشاكل الاجتماعية والسياسية التي تتناولها دراسات الباحثين في الحقل الأكاديمي ما زالت تهيمن على المشهد، وقد تدفع هذه الحالة نحو الاستنتاج بوجود تمييز حاد بين عمل الباحث الأكاديمي ومعاييره الشخصية، ما يعني إما عدم الصدق، أو أن المعرفة وحدها لا يمكن أن تساهم إلا قليلاً في تغيير العالم، ويرى البعض أن كليهما صحيحتان بالتساوي.

الخلفية الاجتماعية والسياسية للأقلية الفلسطينية في إسرائيل

اعتمدت دولة إسرائيل منذ تأسيسها على إنشاء جهاز عام للتربية والتعليم، وفرض القانون على الجميع بالتساوي، وتنمية مؤسسة علمانية مركزية في مقابل المؤسسة الدينية (Ben-Amos and Bet-El, 1999; Gellner, 1997; Handelman, 1990). وشأن دولة إسرائيل كشأن غيرها من الدول القومية الحديثة، على صعيد إنشائها استناداً إلى تراث مبتكر (Hobsbawm, 1983; Anderson, 1991). ويبقى الصراع الإسرائيلي الفلسطيني الأكثر احتمالاً للتفجر في إسرائيل، الأمر الذي يضع الأغلبية اليهودية التي تشكل 80 بالمائة من إجمالي السكان، والأقلية الفلسطينية، وهي أساساً إسلامية وتشكل 20 بالمائة، في حالة من المعاناة.

لم ترحب إسرائيل، كونها ديمقراطية اثنية (Smooha, 1996)، بمشاركة فعالة من أي طرف في ركائز الحياة السياسية أو الثقافية أو الاجتماعية، باستثناء المجموعة السكانية المبتكرة، والتي حصلت على صبغة الشرعية، ألا وهي المجموعة اليهودية (Anderson, 1991).

ورغم أن الدولة تعتبر الفلسطينيين مواطنين في دولة إسرائيل، ولهم نفس الحقوق كالمواطنين الإسرائيليين، إلا أنهم كانوا وما زالوا يعانون، لاعتبارهم فرضياً أقلية معادية، لا تتمتع إلا بتمثيل سياسي هامشي، وبنية تحتية اجتماعية واقتصادية وتعليمية ضعيفة

(Ghanem, 2001). وبالرغم من السياسة المعلنة التي مفادها أن المواطنين العرب يستحقون جميع الحقوق المدنية، لكنهم في الوقت ذاته ما زالوا يتعرضون للتمييز في جميع مجالات الحياة ومناحيها، وخاصة في حقل التربية والتعليم، ذلك الحقل الذي من المفترض أن يتمتعوا فيه بالمساواة مع الوسط اليهودي، فهم يعتقدون أن التربية والتعليم وسيلة لتعزيز مكانتهم، فيما تعتبرها المؤسسة الرسمية في إسرائيل أداة للتحكم الاجتماعي (Shibli, 1999).

وعلى الرغم من حالة الصراع وتعدّد بؤر التوتر الاجتماعية التي تعيشها إسرائيل، فإن عليها أن تتجاوب مع المطالب المتناقضة في العديد من الأحيان، التي يعيشها مجتمع متعدد القوميات والديانات، وتتعكس الصراعات الاجتماعية والسياسية في جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي المقسم لأجهزة تعليمية عدّة هي: اليهودي غير الديني، واليهودي الديني القومي، و"العربي"، و"الدرزي"، وجميعها تقع تحت مظلة وزارة التربية والتعليم، (Sprinzak, Segev, Levi-Mazloum, 2001) (Bar, and)، وتشير الأرقام الرسمية التي نشرتها وزارة التربية والتعليم إلى أن جهاز التربية والتعليم العربي يحصل على ميزانيات أقل بكثير من الجهاز اليهودي (Bashi, 1995; גולן-לאגרון, 2004). ويقول البعض إنّ جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي اعتبر المدارس العربية خارج التيار الرئيسي (Mittelberg and Lev-Ari, 1999). كما نود الإشارة إلى الاختلاف الكبير بين جهازي التربية والتعليم اليهودي والعربي، من حيث نقطة الانطلاق، فقد أنشأ اليهود مؤسسات قوية في الفترة ما قبل قيام الدولة بمساعدة المهاجرين الأكاديميين الذين وصلوا من أوروبا، فيما فقد الجهاز العربي العديد من مفكريه الذين هربوا أو طردوا خلال حرب 1948 (Al-Haj, 1996)، أضف إلى ذلك أنّ اندماج الفلسطينيين في جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي بشكل عام، وخاصة داخل جهاز التربية والتعليم العربي الفرعي المعزول عرقياً والمشارك للجنسين، غالباً ما كان يتم على مستوى المعلمين ومديري المدارس فقط، مع بقائه هامشياً على مستوى صنع القرارات وشؤون السياسة (גולן-לאגרון, 2004; Swirsky, 1990, 44-45, Al-haj, 1991, 46-56; 2004). ومن التدايعات الأخرى للفجوة النوعية القائمة بين الجهازين، نذكر نسبة تحصيل أدنى، ونسبة تسرب أعلى بين صفوف الطلاب العرب (Mazawi, 1998).

خلقت النكبة وضعاً مختلفاً جداً بالنسبة للفلسطينيين الذين أصبحوا من وجهة نظر الخطاب الرسمي ضيوفاً على أرضهم، وقد يعود التأكيد الفلسطيني الجديد على الإنجازات التعليمية إلى الرغبة في التعويض عن فقدان أرضهم، على الرغم من تواضع هذا التعويض، وقد طرأ تحسن على حالة التعليم لدى الطلاب الفلسطينيين منذ العام 1948 تمثل بتحقيق نسبة أكثر من

94% من معرفة القراءة والكتابة (جمعية الجليل وجمعية الأهالي، 2008، الجدول 1.9، ص 188).

وقد سجّلت السنوات الأخيرة زيادة في عدد الطلاب الفلسطينيين الذين يلتحقون بالجامعات والكليات، بيد أنّ العديد من هؤلاء الخريجين الأكاديميين يجدون أنفسهم عاطلين عن العمل أو أنّهم لا يعملون في مجال دراستهم (Bar El, 1993). ويعيش نحو نصف الفلسطينيين في إسرائيل تحت خطّ الفقر، ويزداد القلق من إسقاطات حالة الضغط المستمر الناجمة عن مثل هذه الظروف (Al-Haj, 2005). ويميل الفلسطينيون في إسرائيل إلى القول بأنّهم يرغبون في البقاء في دولة إسرائيل، حتى لو أُقيمت دولة فلسطينية، مع التمتع بكافة الحقوق، والاعتراف بهويتهم الثقافية (Al-Haj, 2005).

وربما يعود السبب في غياب الأكاديميين الفلسطينيين عن الصناعات المتطورة، كصناعة التكنولوجيا المتطورة (هاي تك)، بشكل جزئي، إلى المخاوف الأمنية التي تساور الأغلبية اليهودية (האחראי، 1996). ولكن في العديد من الأحيان يبدو أن هذه المخاوف الأمنية تُستخدم كتبرير لتحسين السقف الزجاجي (المصدر السابق؛ 2006، 266؛ إضافةً إلى التقارير الصادرة عن جمعية "سيكوي" والمعهد الإسرائيلي للديمقراطية). وتتعامل الأغلبية اليهودية مع الأقلية الفلسطينية من منطلق الإقصاء، الذي يعود في أحيان كثيرة إلى الآراء المقولبة السلبية، ونزع صفة الإنسانية عن الأقلية الفلسطينية (גולדמן، 2004)، ويشير الباحثون الفلسطينيون إلى حقيقة أن المهاجرين اليهود من الاتحاد السوفياتي سابقاً، يحصلون فور وصولهم إلى إسرائيل على كل نوع من أنواع المساعدات التعليمية والمهنية الخيالية، وإن كانت تقلّ عمّا يحصل عليه الإسرائيليون اليهود القدامى، إلّا أنّها أكثر بكثير من المساعدات الشحيحة المخصّصة للأقلية العربية الأصلية في البلاد. وهذه الفجوات الواضحة لا تخلق إلاّ التوترات الاجتماعية، التي بالإمكان الاستغناء عنها وتفاديها (Al Haj, 1995).

المحاضرون الفلسطينيون في أقسام التربية الجامعية وكليات المعلمين في إسرائيل

يواجه الفلسطينيون في إسرائيل تمييزاً واضحاً في مجال تولّي مناصب القوة في المجتمع الإسرائيلي، حيث يشكّل عدد الفلسطينيين العاملين في حقل التربية نحو 40 بالمائة، مقابل 15 بالمائة في الوسط اليهودي، الأمر الذي يزيد الحيرة والانزعاج حيال أعدادهم الضئيلة في مجال التعليم الأكاديمي.

ويوزي وضع الأكاديميين الفلسطينيين في حقل التربية إلى حدّ كبير، عدم المساواة في الموارد المخصّصة لجهاز التربية والتعليم العربي، مقارنة بالوسط اليهودي، بحيث يحصل الطالب الفلسطيني على عدد أقلّ من ساعات الدراسة، واستثمار أقلّ في صيانة المدرسة، كما أن عدد الفلسطينيين الذين يتولون المناصب المؤثرة في وزارة التربية والتعليم قليل جداً (رول- لاغون، 2004).

الجامعات

قمنا بإحصاء عدد الفلسطينيين الذين يعملون في الأقسام الجامعية، والذين تردّ أسماؤهم على المواقع الشبكية للجامعات الخمس الرائدة في البلاد وهي: الجامعة العبرية، بار إيلان، حيفا، تل أبيب، وبن غوريون في النقب، ومنها ثلاث جامعات التمثيل الفلسطيني فيها ضئيل في هيئة التدريس، رغم أنها تستوعب عدداً كبيراً من الطلاب الفلسطينيين، وجامعة تل أبيب يتعلّم فيها هي الأخرى عدد لا يستهان به من الطلاب الفلسطينيين، والأمر صحيح بالنسبة لجامعة "بار إيلان" أيضاً، ولكن صفتها الأيديولوجية "اليهودية" الغالبة قد تفسّر، ولا تبرز غياب الفلسطينيين عن الهيئة التدريسية في فروعها التعليمية، كما أن عدد الفلسطينيين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العبرية ضئيل أيضاً.

عدد المحاضرين الفلسطينيين مقارنة بالمحاضرين اليهود في أقسام التربية في الجامعات الإسرائيلية

المحاضرون الفلسطينيون	المحاضرون اليهود	
0	49	الجامعة العبرية
0	81	جامعة بار إيلان
1	28	جامعة بن غوريون
2	66	جامعة حيفا
2	49	جامعة تل أبيب
5	237	المجموع

إضافة إلى ذلك، فقد استطعنا من خلال الإطلاع على مواقع الجامعات الإلكترونية بلورة فكرة واضحة عن العدد المنخفض وغير المتناسب لمجموعة أخرى يتم إقصاؤها، ألا وهي مجموعة اليهود الشرقيين الذين تعود أصولهم إلى المهاجرين من الدول العربية والإسلامية، ذلك أن الغالبية العظمى من أعضاء الهيئة التدريسية في هذه المؤسسات تنحدر من صفوف السكّان اليهود الإثنكانز، المنحدرين من أصول أوروبية وأمريكية، ومع ذلك فإننا نركّز من خلال هذه الورقة على تقديم تحليل وطرح حلول للوضع الذي تعيشه الأقلية الفلسطينية، وإذا ثبتت صلتها بالموضوع، فقد تكون ذات صلة بالنسبة لجميع الفئات المهمّشة في المجتمع الإسرائيلي.

ولا يترك التقرير الأخير حول عدد الفلسطينيين في الحقل الأكاديمي في إسرائيل مجالاً للشك، فبينما يشكّل الفلسطينيون في إسرائيل 16 بالمائة من إجمالي عدد السكّان (مناع، 2008) لا تتعدّى نسبة المحاضرين الفلسطينيين في الجامعات الإسرائيلية 1.2 بالمائة من ستة آلاف محاضر 2007 (Bior). وبكلمات أخرى، فإن هناك فجوة كبيرة بين تمثيل الفلسطينيين العملي في الحقل الأكاديمي وبين العدد الذي كان يمكن توقعه لو طبقت المساواة في المشهد الإسرائيلي، الأمر الذي كان سيجعل عددهم متناسباً مع عددهم من بين عدد السكّان الإجمالي. ولكن تبدو هذه المعطيات مأساوية وتزيد الشعور بالتهكم والانعزاج، إذا أخذنا بالاعتبار أن نسبة تمثيل الفلسطينيين الذين يدرسون في مسارات التعليم في جهاز التعليم العالي أكثر بثلاثة أضعاف من عدد اليهود (أي 40 بالمائة مقابل 15 بالمائة على التعاقب).

كليات تأهيل المعلمين

أمّا بخصوص مؤسسات تأهيل المعلمين، فيبدو أن الوضع هناك أقلّ مأساوية في كل ما يتعلّق بالطلاب الفلسطينيين وأعضاء الهيئة التدريسية على حدّ سواء، فهناك فجوة واضحة لصالح الطلاب. وثمة عدد من كليات تأهيل المعلمين العرب، ولكن حتى في المؤسسات التي تهيمن عليها الغالبية اليهودية يشكّل الطلاب العرب فيها نحو 27 بالمائة من إجمالي عدد الطلاب، إذ ينضمّ معظمهم إلى المسارات العربية الخاصة في هذه الكليات،¹ فيما يدرس

¹ وجد بار شالوم ودياب خلال مسح أجرياه في هذه الكليات نسبة تقريبية تبلغ نحو 9 إلى 10 بالمائة من المحاضرين العرب و 20 إلى 25 بالمائة من الطلاب العرب (Diab and Bar Shalom, 2007).

القلائل منهم إلى جانب الطلاب اليهود باللغة العبرية في مسارات التعليم اليهودية (Agbaria, 2007).

ويمكن التمييز بين مجموعتين من كليات تأهيل المعلمين، وهما كليات المعلمين التي قامت بتأسيس مسارٍ عربيّ يتجاوب مع احتياجات السكّان الفلسطينيين، وخاصة فيما يتعلّق بالمواد التي يتم تدريسها باللغة الأم، وتضم المجموعة الثانية الكليات التي لا تتوفر فيها مثل هذه المسارات. حيث أننا نجد في كليات المعلمين الكبيرة التي يتوفّر فيها مسار عربي، توجّهًا يشجّع الخطاب حول الاحتياجات الثقافية، ووجود أعداد كبيرة من الفلسطينيين كأعضاء في الهيئة التدريسية. وعلى سبيل المثال، فقد ازداد عدد الطلاب الفلسطينيين في إحدى كليات المعلمين الرائدة في جنوب إسرائيل وهي كلية أحفا، بعد إنشاء مسار خاص لصالح الطلاب البدو، وجميع أعضاء الطاقم فيه فلسطينيون، وهذا يفسح المجال أيضًا للحصول على درجة البكالوريوس في التربية والتعليم أمام الطلاب الفلسطينيين، الذين ينضمّون في السنة الدراسية الرابعة والأخيرة إلى الطلاب اليهود، وتزيد نسبة الطلاب الفلسطينيين عن 20 بالمائة، ويشكّل الفلسطينيون الأعضاء في هيئة التدريس نحو عشرين بالمائة. وهناك كلية هامة أخرى تقع في شمالي البلاد وهي كلية غوردون، وفيها مسار خاص، معظم طلابه من النساء الدرزيات، وتبلغ نسبة الطلاب الفلسطينيين فيه 20 بالمائة، فيما تقارب نسبة أعضاء الهيئة التدريسية من الفلسطينيين 10 بالمائة. وتحتوي إحدى الكليات الرئيسة في القدس، وهي كلية "دافيد يلين" على مسار عربي للتربية الخاصة، من الطلاب والمدرّسين، يمثّل 20 بالمائة من مجموع الطلاب، ونحو 10 بالمائة من أعضاء هيئة التدريس. وتتطلق جميع هذه الكليات من عقيدة أنه لا يمكن لك أن تكون "مدرّسًا بيداغوجيًا خاصًا" لطالب يدرس موضوع التربية والتعليم، إذا لم تتحدّث معه اللغة الأم التي يتكلّمها.

وفي الوقت ذاته فإن هنالك كليات معلمين هامة أخرى يدرس فيها عدد كبير نسبيًا من الطلاب الفلسطينيين، ولكن هيأتها التدريسية لا تضم أعضاء فلسطينيين. فعلى سبيل المثال، إحدى كليات المعلمين الهامة الواقعة في منطقة تل أبيب، يدرس فيها ما بين 3 - 5 بالمائة من الطلاب الفلسطينيين، وتركّز هذه الكلية على مجالات التربية البدنية ومسار الدراسة الابتدائي، ولكن هيأتها التدريسية لا تضم أعضاء فلسطينيين.

يتّضح من المقارنة بين نسبة التمثيل الفلسطيني في الحقل الأكاديمي، والنسبة ذاتها في كليات المعلمين أن العدد أكبر في هذه الكليات سواء من ناحية أعضاء الهيئة التدريسية أو الطلاب، للأسف، وقد تعود هذه النتائج إلى المكانة المتدنية لمهنة التعليم في البلاد، والنسب

غير المتكافئة للأكاديميين، وفرص العمل الحقيقية المتوافرة أمامهم، والذين يتم دفعهم في النهاية باتجاه سلك التربية والتعليم.

وهناك علاقة مؤسفة بين هذه المعطيات وبين اللغة التربوية المنمّقة التي طوّرتها هذه المؤسسات، لأن هذه الكليات المذكورة أعلاه تجلّ وجهها التقديمي المزيف، من خلال وضع برامج ومشاريع "متنوّرة" مثل (معهد التربية الديمقراطية) أو تنظيم فعاليات قطرية لمناقشة مستقبل التعليم، بمشاركة باحثين وقياديين إسرائيليين بارزين، كوزير التربية والتعليم، ورئيس المحكمة العليا، والحائزين على جوائز الدولة. وقد أسفر أحد هذه النشاطات عن بيان مثير صدر عن ثلاثة وعشرين شخصية بارزة، لم يكن أحد منهم فلسطينياً. كما وأن بعض كليات المعلمين هذه تربطها علاقات تاريخية مع الحركة "الكيوتسية"، التي تدعم بقوة، الأيديولوجيا الاشتراكية الصهيونية، وفي الوقت ذاته أصبحت المساهم الأول في اشتراكية بناء الوطن لليهود.²

ومن نافل القول أنّ مظاهر مماثلة يمكن ملاحظتها في مؤسسات أكاديمية أخرى في إسرائيل، فإذا نظرنا إلى المنشورات العلمية الصادرة عن مؤسسات التعليم العالي هذه، نجد طيفاً واسعاً من الأفكار المثيرة والنقدية، ويبدو الباحث التربوي الإسرائيلي منهمكاً ومنشغلاً في إجراء البحوث حول الأقليات والتعددية الثقافية والبيداغوجيا النقدية، وعدم المساواة الاجتماعية في المدارس وفي المجتمع. وإذا نظرنا إلى هذه النصوص على أنّها بيان تراكمي لرؤى تربوية، نجد مفادها أنّ أقسام التربية الجامعية وكليات المعلمين يجب أن تشكل موقفاً لبناء الحقائق الاجتماعية ولو بشكل متواضع، بعيداً عن واقع "العالم الخارجي"، الذي يتمّ تصويره في هذه النصوص العلمية بأنّه "قاس" لا بل "كابوس بيروقراطي"، وهو كابوس يروق لهؤلاء الباحثين التحامل عليه، وبدون شك يحبّذون تغييره، أو هكذا يصرّحون على الأقلّ، واعتماداً على نتائج أبحاثهم وما يبيلورونه من مفاهيم نظرية، كان متوقّعا، وإن بشيء من السذاجة، أن يختلف الوضع في هذه المؤسسات التي تتشدّق بدعم لغة النقد الاجتماعي نحو التغيير، بيد أنّ الواقع لا يبدو هكذا بتاتاً.

² يشكّك "شتيرنهال" في وجود نية حقيقية أصلاً لدى الحركة الصهيونية في خلق مجتمع اشتراكي متساو

. (Sternahl, 1996)

غياب الفلسطينيين والأقليات عن أقسام التربية في الجامعات على المستويين الاجتماعي والتعليمي

إن المشاركة المتوازنة جداً للفلسطينيين في أعلى مراكز القوة في الجامعات، تذكرنا بوجه عام بالتعامل الذي تواجهه مجموعات وفئات يتم إقصاؤها عن المشاركة في تأليف الحكومات في جميع أنحاء العالم الديمقراطي الليبرالي أو الاشتراكي الديمقراطي. وعلى سبيل المثال لا الحصر نشير إلى الولايات المتحدة، حيث تحقق بعض التقدم فيما يخص تمثيل الطلاب من أصول أفريقية في الدراسات العليا والكالوريوس والماجستير، (Perna, 2006; U S Department of Education, 2005; Perna et al. 2007) وحدوث تقدم بسيط على صعيد تمثيل المحاضرين من أصول أفريقية في هيئة التدريس، إذ لم تتعدّ النسبة 5.5 بالمائة من مجمل المناصب التدريسية في الوظيفة الكاملة على المستوى القطري (Cataldi et al.) 2005, Perna, 2007. وتشير أبحاث أجريت مؤخراً إلى التراجع الحاصل على صعيد تمثيل المحاضرين من أصل أفريقي في هيئة التدريس لدى مؤسسات التعليم العالي العامة في بعض المناطق الأمريكية، لا سيما الشمالية منها (Perna, 2007).

ومن هذه الناحية لا يختلف الوضع في إسرائيل اختلافاً كبيراً، إذ أن الجامعات، وبدلاً من أن تكون قوة مضادة تشجع الاندماج، تعكس عملياً السياسات الإقصائية غير الرسمية، مع العلم أن الحكومة الإسرائيلية على الأقلّ يشمل مجلسها الوزاري في عضويته فلسطينياً واحداً (رمزياً)، وأكثر من عشرة أعضاء كنيست أي أقل من 9%. والملاحظ أنه حتى الحكومات الديمقراطية المنتخبة، وإن كانت تلوح بلغة المشاركة، إلا أنها لا توفر عملياً سوى فرص قليلة للأقليات، للعب دور هام في عملية صنع القرار. ويصف "جنتيلي" (1998) سياسة التزوير التي تطبق في إطارها السياسات الليبرالية الحديثة على قاعدة عمليات تبدو وكأنها ديمقراطية، إلا أنها تحرم الأغلبية من فرصة حقيقية للنظر في البدائل والاختيار، ولكن يبدو أن الليبرالية الحديثة ليست الوحيدة التي ينقصها الالتزام الديمقراطي "الحقيقي"، بمعنى أن الحكومات الاشتراكية المخططة مركزياً وحتى الديمقراطيات الاجتماعية في القرن العشرين، نادراً ما تثبت دعمها للمشاركة "الحقيقية" من جميع أفراد المجتمع. وتعتبر المشاركة وغيابها في أيامنا مؤشراً محورياً على المساواة في الحياة، إذ لا

يعاني المقومع الفقر فحسب، وإنما الإقصاء أيضاً، ويشمل الميادين الاقتصادية والسياسية والثقافية" (McCowan, 2003).

وتساعد الجامعات الإسرائيلية على تنمية الشعور بالزيف حول وجود ديمقراطية مشاركة، من خلال تقديم أنفسها على أنها مؤسسات مفتوحة ومتوّرة، على الرغم من أنها تطبق سياسات تحرّم اندماج ممثّلين عن مجموعات الأقليات في معاهدها وهيئاتها التدريسية والإدارية.

وهكذا تبدو استنتاجاتنا متطابقة مع الإدراك المتزايد للفجوة القائمة بين وعي الباحثين الاجتماعي في الحقول "المتنوّرة" كالعلوم الاجتماعية، والنقص في تمثيل ومشاركة المجموعة التي يتم إقصاؤها. وهكذا هي حالة موضوع الأنثروبولوجيا في إسرائيل على سبيل المثال، ففي آذار 2004 تقدّم التحالف الشرقي الفلسطيني ضد التفرة العنصرية في إسرائيل (CAAIA) بشكوى رسمية إلى مراقب الدولة، طالب فيها بتوضيح رسمي حول الغياب شبه المطلق للباحثين الأنثروبولوجيين الشرقيين والفلسطينيين في مناصب الوظيفة الكاملة، متسائلاً حول الانتهاكات المنهجية لحقوقنا الجماعية الفكرية والثقافية، ومنبّهاً إلى غياب ميثاق أخلاقيات يوجّه البحث والكتابة للأنثروبولوجيين في إسرائيل (Lavie and Shubeli, 2006). فضلاً عن ذلك، حقّقت زريني في وضع النساء الشرقيات والفلسطينيات الخاص بمنصب البروفيسور (2006، 2006). وكانت زريني في حينه طالبة بدرجة البكالوريوس في الجامعة المفتوحة، وقد استطلعت المواقع الإلكترونية لجميع المؤسسات الأكاديمية في إسرائيل، ووجدت أنّه من ضمن 4,600 منصب بروفيسور³ بلغ عدد النساء 675 امرأة فقط، منهن 23 لا غير من أصول شرقية، أمّا عدد البروفيسورات الفلسطينيات فقد كان صفرًا (2006، 2006)⁴ واليوم توجد امرأة عربية واحدة في البلاد تشغل منصب بروفيسور.

³ يقلّ هذا العدد عما سبق تقديمه من 6,000 محاضر لأنهم قاموا هنا بتعداد البروفيسورات فقط.

⁴ تشكّل النساء في الثقافة العربية أقلية داخل أقلية لعدم حصولهن على نفس الخيارات المتوفرة للرجال (على سبيل المثال يفضل المجتمع العربي بكل وضوح الوريث الذكر). وعندما تتفوق المرأة في الأكاديمية هي تواجه المجتمع الذي تعيش فيه سواء مع الآراء المقولبة والسياسات الإقصائية المتبّعة ضد النساء في الأغلبية اليهودية. (راجع، أيضاً "دياب" و"بار شالوم"، مصدر سابق).

محاولات عالمية لجسر الهوة بين الأكثرية والأقلية

حاولت بعض الدول كالولايات المتحدة وفرنسا مواجهة هذه المشاكل، وإيجاد حلول جزئية لها، من خلال استحداث برامج التمييز المصحح، وقد طبقت في الولايات المتحدة خلال الستينيات بالأساس، وهدفت إلى تسهيل عملية وصول الأمريكيين الأفارقة والنساء وغيرهم من المجموعات المستهدفة بالقوانين والممارسات الاجتماعية التمييزية إلى سوق العمل والتعلم (Brown & Donahoo, 2003). كما بدأت فرنسا بتطبيق أقدم وأشهر برامجها من هذا القبيل - Conventions education prioritaire (CEP) - في العلوم السياسية في العام 2001، بعد أن كشفت الدراسات أن البنية التقليدية للمدارس العليا (Grandes Ecoles) تشكل تمييزاً خطيراً ضد المحرومين اقتصادياً والطلاب المختلفين ثقافياً (Donahoo, 2007). وتركز البرامج الأمريكية بشكل عام على تصحيح حالات عدم المساواة، التي رسختها وأبقت عليها لمدة أعوام، قوانين منعت النساء والملونين، أي غير البيض، من ترشيح أنفسهم للقبول أو لأشغال منصب في مؤسسات التعليم العالي التي يهيمن عليها التيار المركزي (Amott and Matthaei, 1991; Greenberg, 2002). ومن هذه الناحية فقد كان العرق والجنس مبرطين دائماً بالسياسات التعليمية والاقتصادية في الولايات المتحدة. أما فرنسا، فتركز برامج التمييز المصحح فيها على تصحيح حالات عدم المساواة في صفوف الطلاب المحرومين اقتصادياً، والعديد منهم أيضاً مهاجرون أو أبناء مهاجرين من دول إفريقية.

وقد قدّم الباحثان بوين وبوك دليلاً قاطعاً على النجاح الذي تمّ تحقيقه بفضل برامج التمييز المصحح، وقد وجدا بفضل التحليل الكمي الدقيق، أن الطلاب الذين تمكّنوا من الوصول إلى المؤسسات عالية الانتقاء، نتيجة للسياسات الواعية بالاختلافات العرقية، قد حقّقوا النجاح في المدارس وفي الحياة أيضاً، وكانت لهم مساهمات كبيرة في المجتمع والمصلحة العامة تجاوزت على الأغلب مساهمات أندادهم البيض (Bowen and Bok, 1998). ومن المرجح جداً أن تحقّق دول أخرى نتائج مشابهة إذا تبنت برامج مماثلة. وفي الوقت ذاته يقف التمييز المصحح أيضاً بمثابة عائق أمام العدالة الاجتماعية بالنسبة "للآخر" عرقياً، لأنها تساعد على وضع الفئاع على الامتياز وطمسها، إذ أنّ السماح لمجموعة صغيرة من "الآخرين" بدخول الجامعات النخبوية والتمتع بالنجاح الاقتصادي، يتم من خلاله تقليص فرص معرفة الطبيعة والأثر الحقيقيين للقوي، الأمر الذي يساعد على حماية أصحاب الامتياز، من خلال رسم صورة وكأنّ النظام يكافئ الذين يمتلكون لأنظمتهم، بغض النظر عن انتماءاتهم العرقية. وعملياً، يجتهد هؤلاء الذين حقّقوا النجاح عبر التمييز المصحح أكثر من غيرهم، في بعض

الأحيان، في سبيل إغلاق الباب أمام الآخرين، من خلال تحدي هذه البرامج علناً، وإنكار أثر هذه الآليات على نجاحهم الشخصي (Crenshaw *et al.* 1996). وما يدعو إلى المفارقة أن السلبيات والإيجابيات الكامنة في سياسات التمييز المصحح تقرأ، من جهة، بالقيود الاجتماعية المفروضة على الناس الملونين، وتحول من جهة أخرى، دون الإصلاح الملموس (Donahoo, 2007).

وقد شرع في إسرائيل الجزء الأول من التمييز المصحح بصورة غير مباشرة في العام 1993 من خلال تعديل أدخلته الكنيست على قانون الشركات الحكومية لعام 1975، وكان الهدف الأساس منه ضمان إجراءات التعيين المناسبة، المقننة بعكس المحسوبية السياسية لأعضاء المجالس الإدارية في الشركات المملوكة للدولة. والمفارقة أن يكون هذا التعديل، الذي يختلف عن سياسات التمييز المصحح في الولايات المتحدة، والذي كان هدفه مساعدة الأقلية من الأمريكيين الأفارقة من مشكلة التمييز، قد تمّ طرحه في إسرائيل من أجل مساعدة أكثر الأقليات تمتعاً بالامتيازات، ألا وهن النساء الأشكنازيات المولودات في أوروبا، أو المنحدرات من أصول أوروبية، وبشكل مشابه للنتائج التي تمّ الوصول إليها في دول أخرى، فقد جعلت هذه السياسات النساء اللواتي تمّ اختيارهنّ في هذه المهامّ في إسرائيل، يمتنعن في نهاية الأمر عن إبراز قضايا الجندر، ويكبحن أنفسهن عن العمل كنساء من أجل نساء أخريات (Izraeli, 2003). إلى جانب ذلك، فقد سجّلت الفترة ما بين العامين 1993 و 1998 ازدياداً ملحوظاً على صعيد نسبة النساء في مناصب الإدارة من 7 إلى 40 بالمائة، ليظهر مرّة أخرى أنّ سياسات التمييز المصحح هذه، حتى وإن كانت ضارّة إلى حدّ ما، إلّا أنّها كفيلة بجعلنا نقطع شوطاً طويلاً على درب العدالة الاجتماعية. كما وبتبيّن التأثير الإيجابي للتعديل المذكور في أحد قرارات المحكمة العليا (تموز 2001)، الذي يشكّل نقطة تحوّل على صعيد إلزام الدولة بضمان التمثيل المناسب للمواطنين الفلسطينيين في الهيئات العامة، وخاصة تلك التي قد أنيطت بها صلاحيات صنع القرار. وللأسف، فإن هذه القرارات لم تترك أي تأثير على مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، ما يعدّ حقيقة مفاجئة، وذلك لأنّ المصالح الحكومية لا تشتمل غالباً على خطابات تحررية، بينما يتبنّى الأكاديميون، ولاسيما العاملين في مجال العلوم الاجتماعية، هذه الخطابات بكل سهولة كما أسلفنا أعلاه.

أبعاد وانعكاسات هيئة تدريسية أكاديمية متعددة إثنيًا وثقافيًا

أشار بعض الباحثين إلى الفوائد المحتملة الكامنة في وجود هيئة تدريسية متنوّعة إثنيًا، أهمها أنّ عددًا أكبر من ممثلي الأقلية في الهيئة التدريسية يشجّع نجاح الطلاب أبناء الأقليات، وأنّ تحقيق المساواة يعني أنّ التمييز لم يعد يحدّ من الفرص أمام هؤلاء الأكاديميين، كما وأنّ الهيئة التدريسية المتنوّعة إثنيًا تضمن المزيد من الإقرار بالاختلاف، ويستمد الطلاب أبناء الأقليات الإلهام للاستمرار في حياة الدراسة الأكاديمية، عندما يتم تمثيل الأقليات جيّدًا في هيئة التدريس، ويمكن لمؤسّسات البحث التي تشمل ممثلين عن الأقليات أن تتمتع بفرصة أفضل لشرح التوجهات الناتجة عن تجربة الفروع الجامعية بشأن الأقليات، لأنها تصبح أكثر علمًا بموضوعات كانت ستجھلها لو لم تختبر وجود أبناء من الأقليات بين صفوف أعضائها في هيئة التدريس (Umbach 2006; Cole Barber 2003). لذا يبدو من الصعب جدًّا تعزيز الأشخاص معنويًا عندما لا يرون ثقافتهم تنعكس في المواقع التعليمية التي ينشطون في أطرها (Landsman, 2001).⁵

وينعكس شعور الفئات الاجتماعية بالاغتراب عن مواقع القوة في أشكال كثيرة، ويقدم الإعلام الإسرائيلي في كثير من الأحيان تقارير مفصّلة حول انخراط أفراد مجموعات يتم إقصاؤها في نشاطات يعتبرونها لا اجتماعية موجهة ضد الدولة، ولكن هذه النشاطات والتجمّعات لا يتعدّى كونها رد فعل على إغلاق المسارات النموذجية بوجه أفراد هذه الفئة الاجتماعية. وعلى هذا الصعيد يمكننا التساؤل: ألا يعدّ النجاح الكبير لحركة شاس الدينية بين صفوف اليهود المنحدرين من دول عربية وإسلامية ردّة فعل على نظام اجتماعي يبنّدهم؟ وإذا كان الأمر هكذا، نتساءل أيضًا: هل يمكن تفهم السلوكيات غير الاجتماعية لدى بعض الفلسطينيين وغيرهم من أفراد الفئات التي يتم إقصاؤها؟

و"على سبيل المثال، لم تتجّ الأجيال التي ولدت في بريطانيا بعد الحرب من التخلّص من وطأة الوضع القائم، الذي أدّى إلى تقليص فرص العمل أمامهم وتدني أجورهم، وتساعد مظاهر العنصرية وغيرها من أشكال النزاع. وبعد أن أدركت هذه الفئة من أبناء وبنات الشبيبة أنّ الحكومة والنظام الاقتصادي القائم، لن يزيلا أبدًا المعاناة الإنسانية الناجمة عن الرأسمالية، اعتمدوا في نضالهم في الشوارع، بصورة واعية أو نتيجة ردّ فعل عفوي، على

⁵ تقصد لندسمان ثقافة المدرسة ولكننا نفترض وجود المفعولات نفسها عندما لا يجد الطالب العربي المحاضرين

العرب في مواقع النفوذ والتأثير.

خلق ثقافات فرعية أساسها رفض المشاركة في المجتمع التقليدي القائم. ولم ينتج عن هذا الرفض المشاركة في النظام القائم بدائل تقدّمية بشكل تلقائي بالضرورة. ولهذا فقد انبثقت الصور الثقافية المضادة من دوافع تقدّمية ورجعية على حدّ سواء" (Mallot and Carrol- Miranda, 2003).

يواجه الفرد المنتمي ذهنيًا للمجموعة التي تتمتع بالامتيازات صعوبة كبيرة في تفهّم موقف الأفراد الذين يشكّلون جزءًا من الأقلية (Carr, 2006). وقد قدّم الباحث دبلت صورة مفصلة حول مفهوم ثقافة القوة، والتي تتلخّص بأن المهيمين على مصادر القوة ينفون وجودها، بينما يشير إليها أولئك البعيدون عن مصادر القوة، وهم أكثر وعيًا بوجودها (Delpit, 1995). وفي واقع الأمر، فإننا لو بحثنا عن نصيحة مهنية نقدّمها بشأن التغيير التربوي، لكنّا نتشكك بصورة كبيرة جدًّا من أفكار أولئك الأفراد، المقتصرة نشاطاتهم المعزولة في البرج العاجي أحادي الثقافة، وخصوصاً لو بحثنا عن نصيحة مشورة بشأن التعددية الثقافية والمساواة والحراك الاجتماعي. فإننا سوف نقدّم إلى مقدّمي النصائح مشورة مفادها: إبدأ بتقديم النصيحة لنفسك أولاً.

خطاب جديد - العمل باتجاه التغيير

نسعى في هذا القسم إلى تقديم بعض التلميحات العملية حول ما الذي يتعيّن القيام به في المرحلة المقبلة، وهي أمور ينقصها أحياناً النقد الاجتماعي. واتفق مع الباحثين النقديين الذين يقولون إن كل عملية بحث هي بالأساس عملية سياسية، بقدر ما يكون الواقع سياسياً. ونحن نتخذ من موقفنا النقدي المنحاز انطلاقةً لنا، ونعلن جهاراً أننا غير راضين عن الوضع القائم، ونودّ أن يكون مختلفاً (Carspecken, 1996). ويتّصف توجّهنا بالفعالية والتحويلية كما هو متّبع لدى بعض مدارس البحث النقدي (Carspecken, 1996; Freire, 1970; Freire and Macedo, 1995; Giroux, 1988). ونهدف من خلال الأفكار التالية إلى خلق خطاب جديد لإحداث تغييرات في الحقل الأكاديمي والمجتمع الإسرائيلي بشكل عام، وأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص. وعلى الرغم من ذلك، فإننا ندرك بأنّ الخطاب الذي نطرحه قد لا يقدّم في نهاية الأمر إلاّ القليل، لذا يجب النظر إلى هذا الخطاب على أنّه ممارسة فعّالة تؤدّي عند نشرها في العالم، على الرغم من المجازفة التي تتطوي عليها، إلى العمل باتجاه التغيير، وليس مجرد نشر ورقة أكاديمية.

تستطيع الجامعات الإسرائيلية أن تفخر بوجود مثل هذه العقول المفكرة فيها، مثل "مارتن بوبر" الذي وضع فلسفته الحوارية القادرة على خلق تغيير اجتماعي، من خلال التركيز الحقيقي على احتياجات ووجود "الأخر"، وما من شك بأن بوبر ترك أثراً على توجه باولو فريري، ونفترض أنه ما من محاضر في أقسام التربية إلا ويعلم شيئاً عن توجه فريري التربوي الحواري، الداعي إلى ضرورة التغيير، ولا بد لهذا التوجه (بوبر/فريري) من أن يصبح أداة لتحليل الوضع الاجتماعي الراهن في أقسام التربية الجامعية وكليات المعلمين.

وبالمناسبة، فإن هذا التغيير لا يتطلب جهوداً خارقة فيما يتعلق بالتفكير المجرد، ويمكن لنا الاستفادة من تحليل "وود" لأفضل الممارسات في بعض المدارس الحكومية الأمريكية (Wood, 1993). حيث وجد وود من خلال دراسته أن هذه المدارس التي تعتمد على أفضل ممارسات التربية، تميل إلى التخلي عن كتب التعليم، وتطرح دراسات تعتمد على "كتب حقيقية" وبتولى الأهالي دور الوساطة. ويطور المعلمون المنهاج بالاعتماد العام على هذه النصوص، التي يظهر فيها النظام والتماسك الداخلي، ويستخدم الأولاد الأدوات الإدراكية التي يكسبونها لاستطلاع العالم من حولهم، وبالرغم مما يتعلمونه في مواد اللغة والتاريخ والثقافة، إلا أنهم يطرحون أسئلة مثل: "كيف يمكن ضمان النفوذ السياسي؟" وما هي الأسس التي ننطلق منها للتمييز بين ما هو "ثقافي" وما هو "بربري"؟ و"من الذي يكتب التاريخ؟" ومن أجل من ولماذا؟ (Bar Shalom, 2006). أو بكلمات أخرى، نقترح أن تخوض الهيئات التدريسية التابعة لأقسام التربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل حواراً عملياً لتقييم الوضع الحالي، ومن ثم تقديم الحلول لإحداث التغيير المنشود. ونقترح موضوعاً رئيساً لهذا الحوار عنوانه: "كيف نضمن الظهور الأفضل للمساواة الاجتماعية داخل هياكل القوة في المدرسة؟" تليه أسئلة مثل: "هل يوجد عدد كاف من الفلسطينيين في صفوف محاضرينا؟" وإذا كان الجواب سلبياً فما معنى ذلك بالنسبة للطلاب الفلسطينيين؟ وما المعنى من ذلك بالنسبة للطلاب اليهود؟ وما هي الإسقاطات الاجتماعية البارزة لهذا الأمر؟ -بطبيعة الحال يمكن طرح أسئلة مشابهة بالنسبة لمجموعات أخرى يتم إقصاؤها-، وما الذي يجب القيام به إذا أردنا إحداث التغيير؟ هل نتمكن حقاً من بلورة توجه متعدد الثقافات، إذا أخفنا في خوض خطاب المساواة مع الذين نعتبرهم آخرين، هل من حقنا أن ندعو إلى تغيير "المجال" إذا كنا جزءاً منه، ولكننا عملياً أسوأ، أو على الأقل، في نفس المستوى من السلوك، كالذي تقوم به المؤسسات العادية؟ هل يمكن أن يعود الرفض الجماهيري لأفكارنا إلى التعريف بطبيعتنا أحادية الثقافة؟ ما هي

المخاطر الاجتماعية التي تساعد على خلقها عبر إيجاد أكاديميا أحادية الثقافة؟ ما الذي يمكن أن نكسبه من أفكار اجتماعية ثقافية جديدة ومستحدثة يحملها "الآخرون"؟

بعد هذه النقاشات نأمل أن تقرّر إدارة الكلية اتخاذ قرار مفاده أن أقسام التربية والتعليم ستنتهج سياسة التمييز المصحّح، وفي الوضع الأمثل تتطابق نسبة المحاضرين الفلسطينيين فيها مع نسبتهم في المجتمع، وإذا لم يكن الأمر كذلك فالحّد الأدنى يجب أن يبلغ خمسين بالمائة، ما يعني ارتفاع عدد أعضاء هيئة التدريس في بعض المؤسسات إلى 27 في المائة بدلاً من 5 في المائة كما هو عليه حالياً، وللأسف قد تعارض بعض الجامعات هذه الفكرة بغطاء الوهم الأكبر، المتمثّل بمعايير الامتياز الدراسي، على أنّها الوسيلة الوحيدة الواجب أن يلتزم بها "العلم الحقيقي". وكأنّ هذه المعايير عمياء وحيادية، بمثابة نظرة تأتي من الفراغ، ولكنها ليست هكذا بكل وضوح، لا في فرنسا ولا في الولايات المتّحدة ولا في إسرائيل، لأنّها تقع دائماً في قلب القوة المهيمنة التي ترتاح عندما تعمي نفسها عن نفسها ولونها وأيديولوجيتها ومواردها.

وفي نفس الوقت نودّ الاعتقاد بأنّ هذه الخطوات لن تتأخّر إذا تمّ اتخاذها فعلاً، وقد يصبح الأمر معياراً جديداً تطويعاً يشعر الجميع بالتزام تبنّيه، أضف إلى ذلك أنّنا نتوقّع اشتراط العديد من مانحي الجامعات، إن لم يكن جميعهم، لتبرعاتهم بالحرص على تأويلهم الاجتماعي للقيم اليهودية. وفي نهاية الأمر، حتى وثيقة استقلال إسرائيل تنصّ على أنّ دولة إسرائيل ستدأب على تطوير البلاد بما يخدم مصلحة سكانها جميعاً، وتكون مستندة إلى دعائم الحرية والعدل والسلام، تتخذ نبوءات أنبياء إسرائيل هداية لها، وتضمن المساواة التامة في الحقوق اجتماعياً وسياسياً لجميع سكانها بدون التمييز على أساس الدين والعرق والجنس، وتؤمن حرية العبادة والضمير واللغة والتربية والتعليم والثقافة، وتحافظ على الأماكن المقدسة لكل الديانات، وتكون مخلصاً لمبادئ ميثاق الأمم المتحدة.

ونحن نأمل أن يساعد هذا المقال في إحداث تغيير في الجامعة، عبر خلق الوعي داخل المجتمع الإسرائيلي وخارجه، ويرى البعض أن التغيير يأتي نتيجة لممارسة الضغوط الخارجية، وفي قضية عالمات الأنثروبولوجيا الشرقيات قال كل من "لافي" و"شوبيل" اللذان اقترحا اتّخاذ خطوات مماثلة في سبيل التصحيحات المطلوبة في أقسام الأنثروبولوجيا وعلم الاجتماع ما يلي:

"علمتنا التجربة المكتسبة من خلال هذه الحملة بكل وضوح، أنّ نجاحنا في طرح الحقوق الثقافية للنقاش ومجرّد تطبيقها منوط بالدعم الدولي، بما في ذلك دعم علماء الأنثروبولوجيا،

الذين غالبًا ما يدرسون مثل هذه الحقوق وينادون بها، لأنّ عمليات التغيير التي تتطلب كسر الهيمنة والسيطرة الأشكنازية الصهيونية لا تحدث من تلقاء نفسها، بل ولا تتجج مثل هذه العمليات، إلاّ بمساعدة الضغط الخارجي من المجتمع الدولي (Lavie and Shubeli, 2006).

إننا لا نعارض الضغوط الخارجية، وكثيراً ما اعتبرناها إيجابية، وقد تكون فعلاً هكذا، ولكننا نتساءل فقط عن الجهة التي سنتوجّه إليها بطلب لممارسة الضغط، هل ستكون القوى العظمى كالولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا وغيرها من الجهات التي ندينها كثيراً لخلقها الوضع الذي نعاني منه جميعاً الآن، هذه الجهات التي ما زالت تستخدم القوة والعنف لفرض إرادتها على العراق وغيره، ونحن لا نؤيّد نظام الحكم السابق في هذا البلد ولكننا نعرف تماماً أنّ الوضع في العراق لم يتحسن، بل تراجع إلى الأسوأ.

ونحن نعتقد أنّ التغيير يجب أن يحدث لسبب بسيط هو أنّه الأمر الصحيح الواجب فعله، تماماً كما كانت "كارول جيليان" تتادي بضرورة دمج الصوت النسائي، ضماناً للحوار الحقيقي الذي سيغذي الطرفين،⁶ ويجب أن يصبح الفلسطينيون في إسرائيل بوجهات نظرهم وتوجهاتهم المميزة⁷ شركاء متساوين في المؤسسات التي تدّعي أنّها حاملة روح التقدّم والتنوير والمساواة (١٦١٦-١٦١٧، ٢٠٠٤).

ويمكن تشبيه الباحثين في الأكاديمية أحادية الثقافة بمجموعة من السياح الذين يقومون بزيارة لمناطق غريبة (exotic)، وكل ما يفعلونه بعد ذلك هو التحدّث عن "سلوك السكان المحليين"، شاعرين بالأمان والطمأنينة بمعية أبناء بلدهم في الحافلة أو لوبي الفندق.⁸ ويجب إدخال الخطاب الخاص بتعدّد الثقافات قبل كل شيء إلى الحافلة واللوبي ومطعم ومقصف الكلية. وينطوي الخطاب القائم على المساواة الدائمة على احتمال فرض تغيير حقيقي، لأنّ المراقبين في الجامعة غالباً ما ينسون أنّهم جزء من الحقل الذي يراقبونه، بكلمات أخرى ينطوي التغيير العملي في أقسام التربية والتعليم الواقعة في أعرق المؤسسات الأكاديمية على احتمال التأثير الجديّ على شرائح واسعة من المجتمع، وعلى النخبة أن تبقى متسعة للأخريين

⁶ لسبب بسيط هو أنّ العنصر النسائي كان يغيب عن الخطاب الذكوري.

⁷ وكافة المجموعات الأخرى التي يتمّ إقصاؤها.

⁸ قد يعدّ إرسال الطلاب إلى مقاصف الكلية تمريناً مشوقاً في مجال الأنثروبولوجيا الوصفية.

أيضاً.⁹ وقد شهد العام الحالي (2007) حصول 15 يهودياً من أصول أوروبية على جائزة إسرائيل العريقة. وسيكون رائعاً أن نتخيل مستقبلاً، تمثل فيه كافة شرائح المجتمع، فالإقصاء المستمر والتفرقة العنصرية في الجامعات وغيرها من المؤسسات، يرافقها تزايد مظاهر القولبة السلبية في صفوف الغالبية اليهودية، مع تصاعد التوترات ما بين مختلف المجموعات اليهودية الإثنية، ستؤدي بالتأكيد إلى انفجار اجتماعي سيكون من الصعب احتواؤه. وعلى خبراء التربية والتعليم أن يقودوا محاولة لمنع ما يبدو أنه نتيجة حتمية لا يمكن تفاديها،¹⁰ بل أكثر من ذلك، فقد علمنا بوبر قبل مدة طويلة أن تحقيق ملكوت الإنسان كفيل وحده بتحقيق ملكوت السموات... والمغزى أن الفكرة بحد ذاتها لا يمكن أن تصبح مقدسة.

ومع ذلك يجدر التأكيد على أن برامج التمييز المصحح لا يمكن أن تشكل سوى الخطوة الأولى بالنسبة لخريجي الأكاديميا، الذين يشعرون بأن البحث عن الحقيقة غاية واقعة نصب أعينهم، وأن ما يستدعي الإصلاح فعلاً هو أيديولوجيا الدولة القومية الديمقراطية والليبرالية برمتها.

⁹ والتبرير الذي يقدم دائماً يقول إنه لا يوجد هناك ما يكفي من الباحثين الجيدين. سيسرّ كاتي هذه المقالة توفير الاسماء والاستراتيجيات المحتملة مما يتطلب الموارد لزيادة فرص البحث والكتابة للأفراد المختارين.

¹⁰ بكلمات أخرى، يجب أن نتوقف عن لعب دور "الكفيار" المقدم في الاحتفال المهرجاني بانتصار الراسمالية الليبرالية الجديدة على الأسلوب الأمريكي في إسرائيل.

المراجع

جمعية الجليل وجمعية الأهالي.(2008). **الفلستينيون في إسرائيل - المسح الاجتماعي الاقتصادي 2007 - النتائج الأساسية**. شفاعمرو والناصرة: جمعية الجليل وجمعية الأهالي.

אלחאג', מ'. (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גולן-עגנון, ד'. (2004). למה מפלים את התלמידים הערבים בישראל?. בתוך: ד. גולן-עגנון, **אי שוויון בחינוך**. תל אביב: הוצאת בבל, עמ' 70-89.

מנאע, ע'. (2008). **ספר החברה הערבית בישראל 2**. ירושלים: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.

גרא, ר'. (2006). אי-שוויון תעסוקתי בין ערבים ליהודים משכילים בשוק העבודה בישראל. בתוך: ע. חיידר (עורך), **החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה**. ירושלים: מכון ואן ליר בירושלים והקיבוץ המאוחד.

טראובמן, ת'. (2006). **פרופ' מזרחיות? בעיה מוכחשת**. הארץ, יוני.
מתוך

<http://www.haaretz.co.il/hasite/pages/ShArtPE.jhtml?itemNo=724442&contrassID=2&subContrassID=21&sbSubContrassID=0>

סבירסקי, ש'. (1990). **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**. תל אביב: ברירות.

סמוחה, ס. (1996). דמוקרטיה אתנית: ישראל כאב טיפוס. בתוך: פ. גינוסר וא. בראלי (עורכים), **ציונות: פולמוס בן זמננו**. מדרשת שדה בוקר: המרכז למורשת בן-גוריון, עמ' 277-311.

סולימאן, ר'. (2004). על זהותם הלאומית והאזרחית של הפלסטינים אזרחי ישראל. בתוך: ד. גולן-עגנון, **אי שוויון בחינוך**. תל אביב: בבל.

Agbaria, A. (2007). **Training of Arab Teachers in Israel**. The Arabic Center for Law and Policy, Nazareth.

Al Haj, M. (1991). **Education and Social change among Arabs in Israel**. Tel Aviv: International Center for Peace in the Middle East.

Al Haj, M. (1995). **Education Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel**. New York: SUNY.

Al-Haj, M. (2005). National Ethos, Multicultural Education, and the New History Textbooks in Israel. **Curriculum Inquiry**, 35, 1, pp. 48-71.

Amott, T. L. and Matthaei, J. A. (1991). **Race, Gender and Work: A Multicultural Economic History of Women in the United States**. Boston, MA: South End Press.

Anderson, B. (1991). **Imagined Communities**. London: Verso.

Antonovski, H., Meari, M., and Blanc, J. I. E. (1978). Changing Family Life in an Arab Village, E. J. Anthony and C. Chiland (Eds.), **The Child in His Family: Children in A Changing World** (vol. 5), pp. 217-240.

Bar-El, R. (1993). **Economic Development of Israeli Arabs**. Tel Aviv: The Jewish-Arab Center.

Bar Shalom, Y. (2006). **Educating Israel**. New York: Palgrave Mcmillan

Bar-Tal, D. (2000). From Intractable Conflict Through Conflict Resolution to Reconciliation: Psychological Analysis. **Political Psychology**, 21, 2, pp. 351-365.

Bashi, J. (1995). The Arab Education System in Israel: Suggestions to develop. J. Landaw (Ed.), **The Arab Citizens in Israel toward the 21st Century**. Jerusalem: Sikuy.

Ben-Amos, A. and Bet-El, I. (1999). Holocaust day and Memorial day in Israeli schools: Ceremonies, Education and History. **Israel Studies**, 4, 1, pp. 258-284.

Biur, C. (2007). Van Leer Institute: Only 1.2 percent of Lecturers in Academia are Arabs, **Haaretz**, March 28, 2007.

Bowen, W. G. and Bok, D. (1998). **The shape of the river: Long-term consequences of considering race in college and university admissions**. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Brown, M. C. and Donahoo, S. (2003). Affirmative Action Compliance in Higher Education, J. W. Guthrie (Ed.), **The Encyclopedia of Education** (New York, NY: Macmillan Reference USA), 2nd ed., vol. 1, pp. 61-65.

Carr, P. (2006). Social Justice and Whiteness in Education: Color-Blind Policymaking and Racism. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 4, 2 (<http://www.jceps.com>).

Carspecken, P. F. (1996). **Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide (Critical Social Thought)**. New York: Routledge.

Cataldi, E. F., Fahimi, M., Bradburn, E. and Zimble, L. (2005). **National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF: 04) - Report on faculty and Instructional Staff in Fall 2003**. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Cheurfa, M., and Tiberj, V. (2001). **Le Concours d'entrée a Sciences Po: Inegalites d'accès & inegalites sociales**. Paris, FR: Sciences Po.

Cole, S. and Barber, E. (2003). **Increasing Faculty Diversity: The Occupational Choices of High-Achieving Minority Students.** Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crenshaw, K., Goanda, N., Peller, G., and Thomas, K. (1996). **Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement.** New York, NY: The New Press.

Delpit, L. (1995). **Other People's Children Cultural Conflict in the Classroom.** New York: New Press.

Diab, K., Bar Shalom, Y. (2007). Dancing between integration and exclusion: Voices of Arab teachers and students at Israeli Teaching Colleges. **The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations**, 7, 4, pp: 147-156

Donahoo, S. (2007). Reflections on Race: Affirmative Action Policies Influencing Higher Education in France and the United States. **Teachers College Record 109 [Electronic Version]** (<http://www.tcrecord.org/Home.asp>).

Freire, P. (1970). **Pedagogy of the Oppressed.** New-York: Seabury.

Freire, P. and Macedo, D. P. (1995). A Dialogue: Culture, Language and Race. **Harvard Educational Review**, 65, pp. 377-403.

Gellner, E. (1997). **Nationalism.** New York: New York University Press.

Gentili, P. (1998). **A Falsificação do Consenso Petrópolis: Editora Vozes.** Sao Paulo: Brasil.

Ghanem, A. (2001). **The Palestinian Arab Minority in Israel 1948-2001: A Political Study.** Albany, NY: SUNY Press.

Giroux, H. (1988). Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. **Journal of Education**, 170, 3, pp. 5-31.

Greenberg, J. (2002). Affirmative Action in Higher Education: Confronting the Condition and Theory. **Boston College Law Review**, 43, pp. 521-538.

Handelman, D. (1990). **Models and Mirrors: Towards an Anthropology of Public Events**. Cambridge: Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. J. (1983). The Invention of Tradition, E. J. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), **The Invention of Tradition**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.

Izraeli, D. (2003). Gender Politics in Israel: The Case of Affirmative Action for Women Directors. **Women's Studies International Forum**, 26, 2, pp. 109-128.

Landsman, J. (2001). **A White Teacher Talks about Race**. Lanham, MD, Scarecrow Press.

Lavie, S, and Shubeli, R. (2006). On the Progress of Affirmative and Cultural Rights for Marginalized Communities in Israel. **Anthropology News**, November 2006, pp. 6-7.

Mallot, C., and Carroll-Miranda, J. (2003). Punkore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 1, 2 (<http://www.jceps.com>).

Mazawi, A. (1998). Region, Locality Characteristics, High School Tracking and Equality in Access to Educational Credentials: The Case of Palestinian Arab communities in Israel. **Educational Studies**, 24, 2, pp. 223-236.

McCowan, T. (2003). Participation and Education in the Landless People's Movement of Brazil. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 1, 1 (<http://www.jceps.com>).

Mittelberg, D. and Lev-Ari, L. (1999). Confidence in Mathematics and Its Consequences: Gender Differences among Israeli Jewish and Arab Youth. **Gender and Education**, 11, 1, pp. 75-92.

Perna, L. W., Danette, G., Baum, E. and Milem, J. (2007). The Status of Equity for Black Faculty and Administrators in Public Higher Education in the South. **Research in Higher Education**, 48, 2, pp. 193-228.

Shibli, A. (1999). School Effectiveness in Israel: The Arab Sector, T. Townsend, P. Clarke and M. Ainscow (Eds.), **Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement**. NY: Swets & Zeitlinger, pp.323-338.

Sprinzak, D., Segev, Y. Bar, E. and Levi-Mazloum, D. (2001). **Facts and Figures about Education in Israel**. Jerusalem: Ministry of Education, Economics and Budgeting Administration.

Sternhell, Z. (1999). **The Founding Myths of Israel: Nationalism, Socialism, and the Making of the Jewish State**. Princeton: Princeton University Press.

Umbach, P. (2006). The Contribution of Faculty of Color to Undergraduate Education Research. **Higher Education**, 47, pp. 317-345.

Wood, G. H. (1993). **Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Programs**. New York: Penguin-Plume.