مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية

اسم المقال: اتجاهات الكتب التعليمية العبرية للناطقين بها من العرب "دراسة نماذج من كتب اجتماعية ولغوية"
اسم الكاتب: د. محمد تمام أيوبي
رابط ثابت: https://political-encyclopedia.org/library/2874
تاريخ الاسترداد: 2025/06/08 11:20 +03

الموسوعة السياسيّة هي مبادرة أكاديمية غير هادفة للربح، تساعد الباحثين والطلاب على الوصول واستخدام وبناء مجموعات أوسع من المحتوى العلمي العربي في مجال علم السياسة واستخدامها في الأرشيف الرقمي الموثوق به لإغناء المحتوى العربي على الإنترنت.
لمزيد من المعلومات حول الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political، يرجى التواصل على info@political-encyclopedia.org

استخدامكم لأرشيف مكتبة الموسوعة السياسيّة - Encyclopedia Political يعني موافقتك على شروط وأحكام الاستخدام المتاحة على الموقع https://political-encyclopedia.org/terms-of-use

تم الحصول على هذا المقال من موقع مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية ورفده في مكتبة الموسوعة السياسيّة مستوفياً شروط حقوق الملكية الفكريّة ومتطلبات رخصة المشاع الإبداعي التي ينضوي المقال تحتها.

اتجاهات الكتب التعليمية العبرية للناطقين بها من العرب "دراسة نماذج من كتب اجتماعية ولغوية"

د. محمد تمام أيوبي*

الملخص:

تناول البحث اتجاهات الكتب التعليمية العبرية الموجهة لشريحة الطلبة العرب في المرحلة الابتدائية، من خلال دراسة نماذج كتب اجتماعية وأخرى لغوية. وتأتي هذه الدراسة عبر عينة أولى اختيرت من سلسلة تعليمية جغرافية كتبت بالعبرية، وعينة ثانية متعددة الأجزاء من سلسلة تعليمية لغوية موجهة للناطقين باللغة العربية من تلاميذ المرحلة الابتدائية في فلسطين المحتلة، وهما عينتان تمثلان التوجه الجديد لتدريس العبرية، وأمَّا العينة الثالثة فتخصص للدراسة المقارنة بين سلسلة قديمة عُدِّلَت وفق النماذج الحديثة المعدة لغير الناطقين من العرب وغيرهم، وستُقارن موضوعاتها وأساليب طرحها بالسلسلة اللغوية من العينة الثانية.

وضَّح البحث آلية التغيير التي طرأت على تلك الكتب بدءًا من طرح ثقافي نصي مباشر إلى طرح ثقافي عام، يحمل إشارات خاصة جدًا، وعرض البحث الأهداف الأيديولوجية للسلاسل المذكورة، وبين آليات التأليف والتهويد المتبعة، من خلال تهميش الدور الثقافي والاجتماعي والتاريخي والديني للعرب، وأن تستبدل بها كلّ ما هو صهيوني فكري، ينضوي تحت حدود الكيان المزعوم.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، كتب التعليم العبرية، السلاسل والأهداف الأيديولوجية، حالات تهويد وتوابعه.

* جامعة دمشق، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية.

Trends of Hebrew Educational Books for Arabs Hebrew Speakers Samples of Social and Linguistics Books.

Dr. Muhammad Tamam Ayoubi

Abstract

The research deals with the trends of Hebrew textbooks for the Arab students at the primary level through studying social and linguistic books. This is conducted through a first sample chosen from a geography educational series written in Hebrew and a second multi-part sample of a language instruction series for Arab primary school students in the occupied Palestine. These samples represent two new trends for teaching

Hebrew. The third sample is a comparative study between topics and methods of an old series that was modified according to modern models prepared for non-Arabic speakers and others, with the language series of the second sample. The research shows the mechanism of change that took place in these books, from a direct textual cultural presentation to a general cultural discourse with very special references. The research presents the ideological objectives of the mentioned series, and shows the mechanisms of authorship and Judaization adopted by marginalizing the cultural, social, historical and religious role of the Arabs and replacing them with entirely Zionist thought, inside boundaries of the alleged entity.

** Damascus University, College of Arts and Humanities, Department of Arabic Language.

المقدمة:

تسهم عملية تعليم اللغات في معرفة الآخر، فضلًا عن اكتساب حقل علمي جديد يضاف إلى معارف الإنسان اللغوية السابقة، وتختلف العبرية عن باقي اللغات، إذ تتصل معرفتها بالغرض التاريخي التوثيقي، عندما يوجه الكتاب لعموم الناطقين، وهو محور معرفي مضاف عندما يوجه الكتاب للعنصر العربي في الداخل الفلسطيني أيضًا، الذي يشكل جزءًا أساسيًا أصيلًا من النسيج الاجتماعي الأول في المنطقة، على أن هذه الكتب لا تخلو من غايات خاصة بتعلم العبرية وكتبها سواء كانت تختص باللغة أو بالمعارف الأخرى، وتتحدد هذه الغايات في تغييب واضح للذات العربية والإثنيات الأخرى الدينية والتاريخية لصالح مفردات المكان الجديد، فكل شيء يخضع للتهويد وفق أشكال عدّة، وهو تهويد لغوي أو صوري، ولا يقتصر الأمر على ما ذكر فقط، بل يتعداه إلى عملية فرض صورة وهمية للعنصرين الإسرائيلي والعربي، إيجابًا وتثمينًا للأول، وادعاء وسلخًا وتشويهًا للطرف الثاني.

اعتمد البحث على مادة علمية موجهة للطلبة العرب، أو ما يعرف بعرب إسرائيل (1948) من خلال تناول مجموعة كتب أكاديمية تربوية خاصة بطلاب المرحلة الابتدائية (اللغوية وغير اللغوية)، ووقع اختيار البحث على سلسلة (מסביב לים התיכון) لتدرس في إطار الكتب التعليمية غير اللغوية في عينة البحث الأولى، بغية توضيح الرؤية الإسرائيلية لدول المتوسط، والدول العربية المطلة عليه واستعراض تاريخها، واختيرت أهم سلسلة تعليمية لغوية لطلاب المرحلة نفسها من سلسلة (עברית לדרך) بأجزائها الخمسة، عبر انتقاء أمثلة محددة من كل جزء تؤدي هدف الدراسة، وتفصّل وفق رؤية المناهج الجديدة في عينة الدراسة الثانية، وقدَّم البحث دراسة مقارنة في العينة الثالثة مع سلسلة (אלף מלים המחדש) التي أعدت لعموم الناطقين، وعُدِّلت بنسبة كبرى في الطبعة الثلاثين، وفق خط تقليدي تعليمي، وآخر حديث- استنتاجي، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج توضح تطور أساليب التهويد أو اختلافها، ووحدة الموضوعات أو تباينها أحيانًا عبر مقابلة نصية مع أمثلة من الكتب المدروسة في العينتين الأولى والثانية.

فرضت عملية دراسة المادة الموجهة للعرب ضرورة الدرس المقارن النصي بغية تحديد الأهداف والخلفيات الإيديولوجية العلمية، متوخين في عملية انتقاء الأمثلة تقارب الموضوعات، من أجل رصد مفردات المادة وتغيرها عبر المناهج، على صعيد المعلومات واللغة من جهة، وأثر ذلك في المتلقي العربي الذي يتلقاها عنوة من سلطة الاحتلال الصهيوني الغاشم من جهة أخرى.

تناولت دراسات عدّة مسألة تعليم اللغات لغير الناطقين بها، في حين كانت الدراسات العربية التي تناولت كتب تعليم العبرية لغير الناطقين بها قليلة جدًا والتي سيرد ذكرها في صفحات هذا البحث، في مقابل عدم وجود دراسات تناولت الكتب التعليمية للناطقين العرب حصرًا، وركزت أبحاث أخرى على تأريخ الدرس العبري في الأراضي العربية المحتلة، وبينت حالات التبدل في الكتب التعليمية المعتمدة في هيئات تسعى إلى ترسيخ العبرية لأسباب غير علمية، دون أن تتطرق تلك الدراسات إلى أي تحليل نصي، أو إحصاء كمي للموضوعات المتبدلة مع تبدل المناهج التدريسية في مرحلة بدء الكيان حتى وقتنا الحالي، ومن هنا تناول البحث الصورة اللغوية والتشكيلية الداعمة وتواترها صعودًا أو هبوطًا من خلال نظرتها إلى الآخر العربي، في مقابلة مع الآخر الأوربي النقيض، بعيدًا عن الأساليب التقليدية التي اتبعت في كتب تعليم العبرية القديمة، وهي نظرة خاصة مغايرة جدًا لكل الصور التي وصلتنا من موقف الحضارات السابقة من الآخر، ومن اليهودي أيضًا، فإذا كانت الحضارة المصرية قد ميزت نفسها عن الآخر في اللباس وطريقة الشعر، لكنها لم تتعمق بالصفات الشخصية عند تصويرها للآخر، من ناحيتي اللون والتباين الحضاري، وإذا كان الإغريق يطلقون لقب البربر على كل من لا ينطق اللغة الإغريقية، فلم يجعلوا العادات حدًا يميزهم عن الآخر، في مقابل اللون الذي يعبر عن النظرة الفاصلة بين ما هو إغريقي وغير إغريقي[1]، بسبب امتداد حدودها شرقًا وغربًا، ولم تخلع الحضارة الرومانية الصفات السلبية على يهود الإسكندرية، على الرغم من مواقفهم المناهضة لهم من الناحية الدينية، وبناء عليه يمكن عدُّ هذه النظرة الخاصة بالسلوك والشخصيات قد ولدت مع القرن الثامن الميلادي من خلال البعثات التبشيرية المسيحية التي روجت لمسألة قتل الرب، وأسقطوها تهمة تتمثل في رغبة اليهود بقتل المسيحيين، وترويج مرويات الدم والخبز وقصصها الموثقة، ومن ثم تم الإيقاع بهم في الحملة الصليبية الأولى، وجرت محاولة الطرد التي حدثت بعد خروج العرب من الأندلس عام 1492، لتتلاحق بعدها حوادث التنقل والتشرد في أوربة،[2] دون أن تشمل هذه الحالات اليهود العرب الذين عاشوا في كنف الحضارة العربية الإسلامية في العصور

[1] للمزيد انظر:

Rattansi, Ali: Racism-Avery short introduction, First published "oxford university", oxford, Uk, 2007, P: 13-14-15.

[2] انظر المرجع السابق:

Rattansi, Ali: Racism-Avery short introduction, P: 15-16.

الوسطى. ثم تنعكس نظرة الآخر الأوربي إلى اليهودي في اليهودي نفسه، ليكون في موقع الآخر الأوربي أمام آخر جديد، تفرضه الظروف الاستعمارية، ويستمد صوره ووجوده من بيئة النص الديني الخاص به، الذي يسقط بتفاصيله ومجريات المكان الجديد على العرب في الأرض المحتلة، من خلال سياسة التهميش والتهويد الجغرافي والتعليمي والثقافي للعرب الواقعين تحت سلطة الكيان المزعوم.

- **تأريخ اتجاهات الكتب التعليمية العبرية ومناهجها:**

يرتبط جوهر اليهودية بقضية الخصوصية، وهي فكرة لا تتغير مع تغير الزمان والمكان، وكان لابد من طرح المناهج الوظيفية لبناء مفردات الكيان الثقافية والتعليمية، حفاظًا على كيان مكون من إثنيات عدة، وجماعات يهودية متضاربة فكريًا ودينيًا، واللغة وسيلة مهمة من وسائل التهويد التي تسعى إلى سلخ جذور الإثنيات الأخرى، وخلق إنسان وظيفي نفعي يسهم في ترسيخ دعائم الكيان الجديد، وهذا ما أكده كارل ماركس في تسميته الإنسان الوظيفي بالإنسان اليهودي، لأن عملية الانتقال من حالة إلى أخرى في أي مجتمع، أشبه بعملية التهويد. وقد أسقطها كارل ماركس على حالة الانتقال من المجتمع الزراعي إلى المجتمع الصناعي الرأسمالي التي تشبه حالة التهويد، "وأما النموذج التفسيري المركب الذي نطرحه فيدور حول ما نسميه "الإنسان الوظيفي" الذي يمكن أن يكون يهوديًا أو مسيحيًا أو مسلمًا أو بوذيًا ...، أو بدون ذمة ولا دين، ما دام يدخل في علاقة تعاقدية نفعية باردة مع المجتمع، ويضطلع بالوظائف التي يفترض أن اليهودي يضطلع بها، فالوظيفة لا الجوهر هي التي يجب أن تكون المقولة التحليلية"[1].

ومن هنا كانت اللغة وسيلة نفعية من وسائل تهويد كيان غير موجود مع محاولة دمج عناصره، وخلقها من جديد، وهي عملية نقل ثقافة مجتمع وفكره، ومن ثم سلخه وتركيبه في هيئات اجتماعية للكيان، تخدمه في الإطار البنائي والمعرفي والروحي وفق معطيات نفعية–موجهة، فتحل مصطلحات (الثقافة اليهودية)، و(التراث اليهودي)، و(التاريخ اليهودي) بدلًا من أحداث الجماعات اليهودية أو كتابات الجماعات أو غيرها.

ومع أن الجماعات اليهودية قد عاشت في مجتمعات عدة تلقفت منها عناصرها الثقافية لتكون خصوصيتها، لكن مفهوم "الإثنية الفكرية" يستند إلى افتراض وجود مثل هذه الثقافة المستقلة، بل يلاحظ أن الصهاينة أسقطوا المفهوم العرقي للهوية اليهودية ويؤكدون بدلًا من ذلك البعد الثقافي (الإثني) لهذه الهوية"[2]، وهي ثقافة تمتد من العناصر

[1]- المسيري، عبد الوهاب: اليهود واليهودية والصهيونية، جـ2، ط1، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1999، ص: 18.
[2]- المرجع السابق نفسه: ص: 201/3.

المكونة لها في العبرية القديمة حتى الثقافة المعاصرة الإسرائيلية- حسب المناهج التعليمية- من خلال دمج المكونين النقيضين لبلورة خطاب ثقافي استيطاني- يهودي، يتكون من هويات إثنية متعددة تتضوي تحت هذا الخطاب الممتد حضاريًا (حسب رؤيتهم) عبر آلاف السنين، ونسبة هذه المعطيات القديمة، وصهرها لصالح تأصيل تاريخي للثقافة العبرية القديمة، فهو كيان "يمنح شرعنته من وعد إلهي، في حين كان العامل الديني هامشيًا في استيطان العالم الجديد، وعليه يبدو من الصعوبة بمكان تقديم منهاج لتعليم العبرية المعاصرة خاليًا من الغرض[1]".

مع أن الواقع يفرض وجود لغتين إلى جانب بعضهما، في مناحي الحياة العامة والخاصة، تسيطر العبرية على مناحي الحياة المدنية، وهي الوسيلة التعليمية الأساسية في مرحلة التعليم العالي، وكذلك الجامعات في الأراضي العربية المحتلة، وقد خالف هذا الوضع ما أقرته سلطات الاحتلال الإنجليزي عام 1922 في الأراضي المحتلة وفق ترتيب الأولويات اللغوية: "الإنجليزية، العربية، العبرية"[2]، وقد ركزت المناهج التعليمية المؤسسة على ضرورة معرفة الفلسطينيين للغة العبرية[3]، في حين ركزت الدراسات الحديثة على سياسات تعليم اللغات من خلال استراتيجية جديدة حددتها في البداية لغة ثانية، علمًا أن المنهج الجديد "قد أنجز حسب نظريات حديثة في مجال تعليم اللغة العبرية وفق المستجدات العلمية في مجالات تدريس اللغات والآداب، مع مراعاة احتياجات الإنسان المعاصر"[4]. ثم تدرجت إلى أن أصبحت العربية هي اللغة الثانية بعد العبرية عند العرب، ولم تُدرس العبرية للعرب خلال مرحلة الاحتلال البريطاني 1922-1948 إذ كانت تدرس الإنجليزية فقط إلى جانب العربية، في حين اقتصر تدريس العبرية على بعض المدارس العبرية في المناطق ذات الأغلبية اليهودية إلى جانب العربية والإنجليزية.

---

[1]- الألوسي، محمد صالح: تعليم العبرية للناطقين بالفرنسية-الأهداف الظاهرة والمستترة، مجلة بحوث جامعة حلب، سلسلة العلوم الإنسانية والتربوية، العدد(103)، حلب، سورية، 2016، ص: 2.

[2]- انظر للمزيد :

Ammara, Muhammed: Teaching Hebrew to Palestinian Pupils in Israel, Bar-ilan Unv Israel (in Heb. In Eng), 2007.

[3]- Marci, A; and Ammara, M .H, Issues in the policy of language education in the Arab Schools in Israel, Institute for the study of peace, (in English and Hebrew), 1999.

[4]- תכנית לימודים: עברית כשפה שנייה בבית הספר הערביים לשלוש חטובות הגיל .ג,- י"ב- מה צירות חדשה עמ". 2010. 2.

مع أنَّ القرار المهم الذي نصت عليه معاهدة فرساي 1919 والذي حدد دراسة اللغة وفق غالبية التلاميذ لغة للتعليم، إلى جانب لغة أخرى، وهذا يؤكد وجوب استمرار المدارس العربية بتدريس العربية، مع إيلاء أهمية للعبرية لغة المحتل، لكن هذه المعاهدة لم تلق اهتمامًا، ولا تطبيقًا، سواء ضمن مرحلتي المناهج الجديدة بعد عام 1980، أو قبل ذلك. فقد غصت الكتب التأسيسية بصور الحياة اليهودية اليومية، وجمعت تلك الكتب بين نصوص عبرية قديمة إلى جانب الغالبية الحديثة، وهي في أساسها كتب وجهت للصهاينة المهاجرين، كالقواعد، ومختارات من الكتاب المقدس، ونصوص توضيحية للحياة اليهودية، واتضح أن العرب داخل أراضي عام 1948 قد مالوا لتعلم نصوص الكتاب المقدس التي احتوت على تفاسير تفصيلية لقصص وردت في القرآن الكريم بشكل موجز وفق أسلوب القصص القرآني، وأمَّا الموضوعات المقدمة وفق المناهج الجديدة، فقد دأبت منذ عام 1980 في إقامة التواصل بين اليهود والعرب، وتعزيز فكرة الانتماء لمعطيات المكان القديم (فلسطين) بمعطياته الجديدة، وهي نصوص ومناهج متعددة غاب فيها الحضور العربي غيابًا كبيرًا بالنسبة إلى الجيل الثاني المولود داخل الكيان الصهيوني من العرب وغير العرب، وحددت غالبية موضوعات النصوص الموجهة للعرب من البيئة التعليمية والاجتماعية المعاصرة للتلاميذ العرب، وفرضت عناصر الثقافة اليهودية وعادات المجتمع الإسرائيلي في مقابل عادات المجتمع العربي، التي غدت عادات جماعات عربية متعددة وفق منهجية الكتب التعليمية من خلال نصوص الأعياد والاحتفالات الدينية على سبيل المثال، دون أن تتجاهل نصوص الأدب القديم الحاخامي، والنصوص الدينية التوراتية المشابهة لموضوعات دينية عربية إسلامية حصريًا، كما قامت بوصف حياة اليهود في مراحل عدة، وأمعنت في إيراد التفاصيل وتضخيمها لمرحلة قبل السبي[1]، في مقابل غياب واضح لتلك المعطيات العربية –الإسلامية فقط، وفق ما سنجده في الصفحات القادمة[2]، وعليه فإننا نجد أن وظيفة اللغة التعليمية على اختلاف موضوعاتها تمثل تطبيقًا عمليًا للتأصيل الديني اليهودي في الأرض المحتلة، ومن ثم يأتي دور السياسة في رسم معالم المناهج العبرية الموجهة للعرب من خلال التركيز على المقابلات العلمية والثقافية

[1]- ركزت الكتب التعليمية القديمة على إبراز هذه الظاهرة من خلال الأدب، وأناشيد الأطفال، وتوظيف العلامات الدينية بشكل فني، وهذا ما نجده عند العديد من الشعراء، ومنهم الشاعر: بياليك في قصيدة (שיר הרהורי לילה) עמ".יח. و قصيدة (יש לי גן) עמ".רעא. وغيرها من القصائد ذات الطابع التوجيهي التعليمي.
للمزيد انظر: ביאליק . ה.נ. שירים (כל שירי ביאליק) הדיפסה 8 . הוצאת דביר תל- אביב.

[2]- راجع ما يتعلق بمصر والمغرب، ص: 12-13-14.

والاجتماعية بين العبرية والطلبة العرب الذين توجه إليهم هذه النصوص، وعبر تغيير المعطيات الحياتية، وترسيخها في الكتب مثل أسماء الأمكنة، وتأصيلها التوراتي، ودلالات أسماء الشوارع، وأسماء الأعلام، والهيئات العلمية؛ وأدلجة مفاصل الحياة من خلال "نقل الأفكار والقيم والتصورات وتغيير نظرة العالم من خلال اللغة"[1]. وغرس ثقافة يهودية مواليه في العقول العربية، بشكل يصعب معها التعامل مع أي ثقافة إلا من خلال العبرية، التي تشكل العصب الأساسي للحياة حتى في حالة تعاملهم مع اللغة الإنجليزية، ومصطلحاتها المعبرنه في المعاجم والكتب الجامعية المتعددة.

- **الاتجاهات المضافة في المناهج الحديثة لتعليم العبرية للتلاميذ العرب:**

يمكن أن نستخلص من خلال المقارنة بين الكتب القديمة نسبيًا مثل (**אלף מלים2.1**) وسلاسل (**עברית שלב** .3.2.1) للعرب وغير العرب بالمقارنة بالسلاسل المعتمدة التربوية مثل (**עברית לדרך 4.3.2.1**) مجموعة من الاختلافات، بدءًا من التركيز على زيادة ساعات العبرية على حساب الساعات الخاصة باللغة العربية، بغية التمكن الدقيق من العبرية، وإتاحة الفرصة للعرب المولودين بعد قيام دولة الاحتلال بشغل مناصب وظيفية ومتابعة التحصيل العلمي في الجامعات الإسرائيلية، وقد طُبِقَ هذا الأمر من خلال الآتي:

1. البدء بتدريس العبرية من الصف الأول، لإسقاط دور اللغة الأم لما يمكن أن تقوم به من غرس للقيم العربية لدى الطالب، ممَّا ينعكس سلبًا في العبرية وعدم نسيانها (**עברית לדרך 1א–ב1**).

2. التركيز على المهارات الأربع في الكتب التعليمية اللغوية (עברית לדרך 1א–1ב–2–3) بشكل متدرج من سنة إلى أخرى، في حين ركزت الكتب العبرية وفق مناهجها القديمة على العناصر اللغوية كالنحو والأدب والثقافة اليهودية.

3. اتباع أسلوب النحو التطبيقي ضمن العينات النصية، في المناهج الحديثة دون أن يشكل النحو قسمًا منفصلًا كما جرت العادة عليه في الكتب القديمة.

4. تؤكد المناهج الجديدة الجانب التداولي القصدي والنفعي من خلال عينات نصية حوارية، أو عينات تحمل قيمًا إخبارية مضافة، (**קרמבו–החרף בישראל–חדש בבית..**)

5. أسقطت المناهج الجديدة العناصر الدينية، والتوجهات الأصولية الصهيونية، واتبعت النهج الليبرالي–الإسرائيلي من خلال موضوعات عامة ضمن أحداث الحياة اليومية في

[1]- Rahman, Tariq: language Ideology and Power: language learning among the Muslims of Pakistan and north India- oxford, oxford un press, 2002.

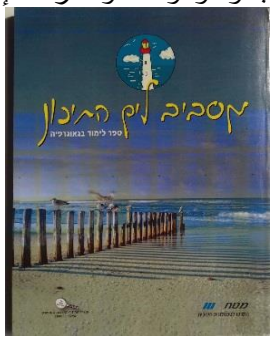
الكيان الصهيوني، في حين غيبت العناصر العربية الأدبية اللغوية تمامًا، واقتصرت على الإيضاحات التصويرية للأزياء والحياة فقط، والتزييف العلمي للتاريخ العربي سكان المنطقة الأصليين بشكل غير مباشر (**מסביב לים התיכון، מצרים- מורוקו.....**).

6. اتبعت المناهج الجديدة رؤية (العبرية لغة أم) لكل الإثنيات، مع تعزيز ذلك الطرح من خلال العينات النصية المختارة، وآلية اللغة المكتوبة، وإخراج الكتب وطباعتها.

- **العينات النصية المختارة من الكتب المدروسة:**

العينة الأولى: كتب غير لغوية:

كتاب: (**מסביב לים התיכון –ספר לימוד בגאוגרפיה**) الصادر ضمن سلسلة (**מטה – המיכז לטכנולוגיה חינוכית**) **2005**: وهو كتاب تبلغ عدد صفحاته /200/ صفحة من القطع الكبير الملون، أُعِدَّ لطلاب السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، وهو معتمد من وزارة التربية والتعليم في الكيان الصهيوني، وقد قام على تأليفه (د. أرنون سوفير وبيلي شفير)، ويذكر مؤلف الكتاب في المقدمة أنه كتاب "يجمع بين العام والخاص، والمشترك والمختلف في دول المتوسط، وهو يمثل بداية مرحلة تعليمية تتعلق بالبحر المتوسط، تلك المنطقة التي تقع فيها دولة الكيان أيضًا، وستتعرفون في هذه المرحلة على دول البحر المتوسط جميعها، لتكتشفوا أن بين دول المنطقة أوجه شبه غير قليلة، لكن هناك اختلافات كثيرة فيما بينها...، كما يجدر بكم أن تفتحوا عيونكم وآذانكم جيدًا وأن تنتبهوا لتفاصيل المعلومات عن دول المنطقة وسكانها وأحداثها الجارية فيها التي تظهر في وسائل الإعلام المختلفة وفي الكتب والموسوعات والنشرات الإعلانية"[1].



الشكل 1: غلاف الكتاب

[1]- انظر مقدمة كتاب: מסביב לים התיכון. ספר לימוד בגאוגרפיה–מטח: המרכז לטכנולוגיה חינוכית. עמ"، 2005، 2.

ومع أن مقدمة الكتاب قد أشارت إلى أنَّها ستقدم دروسها التعريفية لدول البحر الأبيض المتوسط، لكن الكتاب اكتفى في قسمه الثاني بخمس دول فقط، ذكرها في الصفحة السابعة بالاسم فقط، وتحل (إسرائيل) الدولة على امتداد الأراضي الفلسطينية المحتلة، وتحدد العاصمة في الخريطة بمدينة القدس مجاورة لمدينة تل أبيب، عاصمتان للكيان، عاصمة للاقتصاد وأخرى العاصمة الدينية والأبدية.

أ- التهويد الحضاري:

يتخطى الكتاب الحديث عن الحضارات المتوسطية التي عرفتها دول المتوسط، وفق التقديم الجغرافي والتاريخي الذي يشمل القسم الأول من الكتاب بدءًا من الصفحة السادسة، قبل أن يخصص حديثه عن الدول الخمس التي اختارها في القسم الثاني، ويبدأ بسرد التاريخ الحضاري للأمكنة مع الحضارة اليونانية من خلال الرسوم الأثرية التي تعود إلى (1،800) عام قبل الميلاد، ومن ثم يستخلص مادته الحضارية في فقرة عنونها بـ(**דומות אבל שונות** تشابه لكنه اختلاف):[1]

"**רוב המדינות השוכנות בצפון הן מדינות מפותחות. אלה הן מדינות שרוב תושביהן מתגורדים ביישובים עירוניים. תנאי החיים בהן נוחים, הרמה הטכנולוגית שלהן גבוהה. תשתיות החשמל והמים, התחבורה והתקשורת, מפותחות:רמת ההשכלה של התושבים גבוהה, והם נהנים משירותים מגוונים בתחומים כמו כלכלה, בריאות , חינוך ותרבות. לעומת זאת. רוב המדינות השוכנות בדרום ובמזרח הן מדינות מתפתחות. אלה הן מדינות שכמחצית מתושביהן מתגוררים ביישובים כפריים, וכמחצית מתגוררים בערים. גם בערים וגם בכפרים תנאי החיים קשים**"

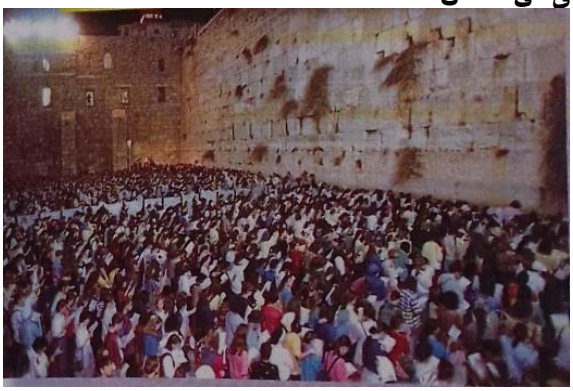
"**إن غالبية الدول التي تقع شمال المتوسط، دول متطورة، يعيش سكانها في بلدان مدنية، وظروف المعيشة فيها مريحة جدًا، ومستواها التكنولوجي متقدم، فضلًا عن البنى التحتية كالكهرباء والماء والمواصلات والاتصالات، ومستوى التعليم عند السكان مرتفع، ويحصلون على خدمات متنوعة مثل الاقتصاد والصحة والتعليم والثقافة، في المقابل؛ فإن غالبية الدول التي تقع جنوب المتوسط وشرقه، هي دول نامية، يعيش نصف سكانها في بلدان قروية، ونصفهم الآخر في بلدات مدنية، علمًا أن ظروف الحياة في كلتيهما واحدة وقاسية**".

[1]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 9.

ومن الملاحظ أن المؤلف قسم الجغرافية إلى جغرافية أوروبية متطورة في مقابل عالم عربي يقع جنوب المتوسط وشرقه حسب ما ذكر، إذ تفتقر الحياة إلى مسلمات المعيشة بحدها الأدنى عندما ذكر في تتمة المقطع أن البيوت تخلو من خدمات المياه والكهرباء، ولا تتوفر المشافي، ولا يعرف العديد من سكان تلك الدول القراءة أو الكتابة.[1]

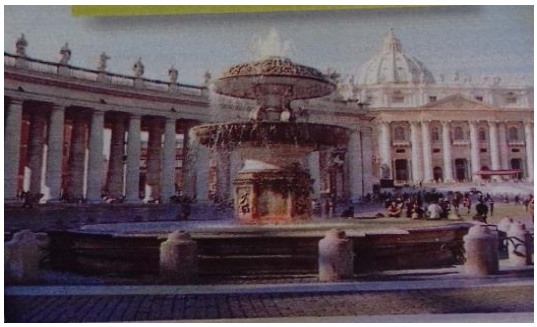
ب- التهويد الديني:

يركز المؤلف على ذكر الأعياد التي تعرفنا في تلك البلدان الجنوبية على موقفهم من النساء والمأكولات والمشروبات، وانعكاس ذلك في طراز عمارتهم[2]، ويوثق ذلك من خلال توظيف المرجعية الأقدم للأديان السماوية، وهي اليهودية عبر صورة (حائط المبكى)، في حين يوظف الصور الباقية لتلك المرجعيات لأمكنة خارج فلسطين، ويغيب الكتاب ذكر كنيسة القيامة والمعالم المسيحية، والمعالم الإسلامية وحائط البراق، ويرى أن: "**הוותיקן הוא המדינה הקטנה בעולם, והוא נמצא במרכזה של רומא. כאן יושב האפיפיור. וזהו המרכז של הדת הנוצרית הקתולית**"[3] "**الفاتيكان أصغر دولة في العالم، وتقع وسط روما وفيها مقر البابا، وهي مركز الديانة المسيحية الكاثوليكية**". ولا تحوي القدس أية معالم تتعلق بالديانة المسيحية، في حين يذكر أن "**היהודים מכל רחבי העולם באים אליו – הכותל המערבי בירושלים**- "**كل يهود العالم يتوافدون إلى حائط المبكى في القدس**"



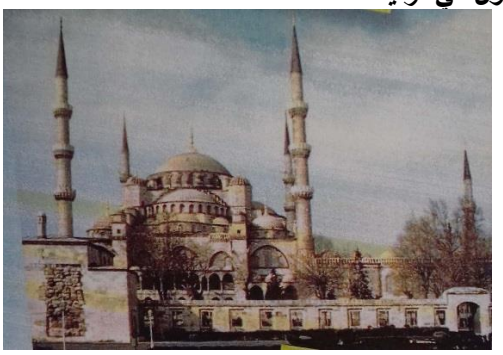
الشكل 2: מסביב לים התיכון, ص: 51.

[1]- انظر للمزيد: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ"، 9.
[2]- انظر للمزيد: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ"، 50-51.
[3]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ"،51



الشكل 3: מסביב לים התיכון، ص: 51.

وأما الصورة الإسلامية الوحيدة فتقع خارج حدود المكان، هي صورة الكنيسة التي تحولت إلى مسجد في اسطنبول: "**המסגד הכחול באיסטנבול שבטורקיה**" **المسجد الأزرق في إسطنبول في تركية**".



الشكل 4: מסביב לים התיכון، ص51.

وتغيب المعلومات التعريفية للأديان الأخرى، وآثارها، وأمكنتها، أمام المعالم اليهودية في فلسطين من خلال شرح تعريفي بحائط البراق الذي دعي بالمبكى: "**הוא שריד מהחומה שהקיפה את הר הבית בירושלים، שבמרכזו היה בנוי בית המקדש، ויהודים מכל רחבי העולם באים אליו להתפלל ולבקש בקשות.**"[1] "**وهو الأثر الوحيد المتبقي من السور الذي أحاط بجبل الهيكل في أورشليم، وكان يقوم في وسطه هيكل سليمان، ويزوره اليهود من كل أنحاء العالم للصلاة ولطلب الدعاء والاستجابة.**"

[1] المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ،51.

ت- التهويد الثقافي:

تظهر هذه الحالة في صور عدة، منها ما يتم عبر عملية نقل الصورة التاريخية من حيز يرتبط بجماعة مجهولة الهوية، أو ظاهرة ما غير مرتبطة بعصر معين، فتوظف في مفاصل الحياة العربية وسلوك أفرادها، وتتم عملية تأكيد الصفة السلبية لتلك الظاهرة من خلال ملامح عربية في التفاصيل الشكلية، أو عبر توظيف عناصر ارتبطت بالتقليد العربي في شكل الزي، لتعبر عن ظاهرة سلبية لا ترتبط بالعرب في حقيقتها، ولم يراع الكتاب الخلفية الاجتماعية المتناقضة بين الأمرين زمنيًا وعمليًا التي تم تجاوزها عندما أسقط ما هو عربي تقليدي كالزنار، وغطاء الرأس، والبنطال الفضفاض، على حالة السطو والسرقة في صورة ملابس قراصنة البحر [1] الذين يسببون الرعب للتجار عند مهاجمتهم السفن أو إطلاقها مقابل المال.

الشكل 5: מסביב לים התיכון، ص: 75.

كما نجد حالة النزع الحضاري عن دول المتوسط الجنوبية كما صنفها الكتاب، في تصوير حالات من التردي الاجتماعي والثقافي خارج الكيان، كالتشرد والفقر، واستغلال الطفولة، وهم يمارسون أعمالًا يومية لا تليق بهم، كما في تلك المقابلة بين السائح الغربي من دول المتوسط الشمالية في أحياء حديثة بنيت في مرحلة الاحتلال الفرنسي وصورة الطفل المغربي الذي يلمع حذاء ذلك السائح في الدار البيضاء[2].

[1]- للمزيد انظر: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 75.

[2]- للمزيد انظر : المرجع السابق מסביב לים התיכון עמ، 93.

الشكل 6: מסביב לים התיכון، ص: 93

فقد اكتفى المؤلف بذكر البلدان العربية التي عرفت وجودًا يهوديًا تاريخيًا في مراحل سابقة، ليشكل ذلك الوجود إحدى الصور المقارنة بين العرب من جهة، وما تركته مراحل الاحتلال لتلك البلدان من جهة أخرى، أمام الخلفية اليهودية الحضارية، وأثرها الفاعل في تاريخ هذه الدول وحضارتها، مثل مصر والمغرب فقط، كما نلاحظ التغييب الواضح لدول بلاد الشام مثل سورية ولبنان، المطلتين على المتوسط، في أدق التفاصيل سواء فيما يتعلق بالمعلومات المعرفية الخاصة بالقسم الأول من الكتاب، أو القسم الثاني الخاص بدول المتوسط؛ وكانت صور دول جنوب المتوسط في ميزان المقابلة مع الوجهين الحضاريين القديم والحديث لدولتين في الشمال هما: اليونان وإيطالية، ثم تأتي(تركية) الدولة الخامسة الوحيدة في شرق المتوسط وفق منهج الكتاب بين كفتين غير متوازنتين جغرافيًا، فيفصل الكتاب الحديث عن القسم الغربي المتأثر بأوربة، والمتفوق ثقافيًا ومعرفيًا على قسمها الشرقي بصورته البدائية وقد غابت عنه التفاصيل التاريخية واليومية كلّها، فتبرز كما يذكر تلك الفجوات الحضارية الواضحة بين الشرق والغرب، إذ لا يمكن أن تقارن الحالة التعليمية في غرب تركية مع شرقها[1]، وإن كانت هذه الصورة تلامس الحقيقة في زوايا محددة. لكنها تعمد إلى مبالغة في المقارنة تشبه الجنوح السلبي الذي نعت به المؤلف مصر حضارة وشعبًا، في حين نجد أن النصوص التعليمية تستفيض في تفاصيل الحياة القديمة والحديثة والإشارات الحضارية في اليونان وإيطالية، فقد امتد هذا الماضي العريق فيهما إلى حاضر راسخ عمرانًا وفكرًا وفلسفة وإنسانًا في حضارتين عريقتين حسب وصفه هما الحضارة اليونانية والحضارة الرومانية وما تركتاه من بصمات في الواقع الحالي[2].

[1]- للمزيد انظر: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 155-177-178

[2]- للمزيد انظر: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 118/122/134/144.

الشكل 7: מסביב לים התיכון. ص: 9

وقد امتدت هذه الحضارة المتوسطية الشمالية إلى دول الجنوب، وبرزت صورة فرنسة في صور المدن والميادين والمباني المغربية[1]، ففي الدار البيضاء "**וביניהן מטיילים גברים בחליפות ונשים בלבוש מודרני ، ממש כמו בפריז או בניו יורק.**"[2] "**يتجول الناس في أرجائها، وترتدي النسوة الملابس العصرية تمامًا كما في باريس أو نيويورك**". ويتجاهل الكاتب تاريخ المغرب في ظل الحضارة العربية الإسلامية، وفق ما جرى عليه من سرد لتاريخ الدولة كما في حديثه عن اليونان وإيطالية، في حين يتحدث عن تاريخ اليهود وحياتهم في المغرب في فقرة (**מרוקו- הנקודה היהודית**)[3]، ويذكر أنهم توزعوا على مدن عدة فيه، وكانت حياتهم وأعمالهم مؤثرة في الحياة المغربية، "**קהילה יהודית גדולה וחשובה הייתה בעיר פס. שם התרכיזו יהודי מרוקו העשירים. מנגי העם, החכמים והסופרים ליהודים במרוקו הייתה תרבות עשירה ומתוכם קמו רבנים, חכמי תורה ומשוררים מפורסמים. אחד החשובים שבהן היה רבי –יצחק אלפאסי–, הידוע בשם" הרי"ף**[4] "**كانت أكبر الجماعات اليهودية في مدينة فاس، فقد تمركز فيها اليهود الأغنياء، ورجال الدين والكتاب والمفكرون، وكانت ثقافتهم كبيرة، وتفرع (الربانيون) حكماء التوراة عنهم، فضلًا عن العديد من الشعراء المشهورين، مثل الرابي (إسحاق الفاسي) المشهور باسم (حريف)**".

[1]- للمزيد انظر: المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 97.
[2]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 97.
[3]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 104.
[4]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 104.

ينتقل الكتاب إلى وحدة درسية جديدة تحدث فيها عن مصر، من خلال تقديم معلومات موجزة عن المرحلة التاريخية لمصر القديمة الفرعونية، ويذكر في فقرة: "**מצרים– מדינה מתפתחת מצר – دولــة ناميــة**" الآتــي: "**בעת העתיקה, לפני אלפי שנים, הייתם מצרים ממלכה גדולה וחזקה, ובתקופות מסוימות היא אף שלטה בארצות באזור, בהן גם ארץ ישראל**"[1]. "**كانت مصر في العصور القديمة قبل آلاف السنين مملكة كبيرة وقوية، وقد سيطرت في مراحل محددة على بلدان المنطقة، ومنها أرض إسرائيل أيضًا**"، ويسرد الكتاب معلومات غير صحيحة فيما يرتبط باستخدام مصر للخط المسماري، وتاريخ سيطرة الفرس عليها، واستقلال مصر في العصر الحديث عن بريطانية 1922 الذي ترافق، حسب رأيه، بصعوبات كبرى جعلت من مصر دولة فقيرة ونامية. حتى يومنــا هــذا: "**בשנת 1922 קיבלה מצרים עצמאות מידי הבריטים, ומאז היא מתמודדת עם קשיים רבים. כיום מצרים היא מדינה מתפתחת ועניה.**"

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الكاتب قد قارن واقع بعض القطاعات الخدمية في مصر (2002)، بدولة الكيان الصهيوني، بالاعتماد على إحصاء عددي كمي، يفتقر إلى الموضوعية، وتحليل الأسباب، واختلاف الظروف، وطبيعة المشكلات التي أدت إلى هذا التباين:

	هواتف لكل 1000 نسمة	سيارات لكل 1000 نسمة
مصر	110	23
إسرائيل (الكيان الصهيوني)	479	220

وتكرر النموذج السابق في حالات أخرى كالمثال الذي قارن بين المغرب ودولة الكيان الصهيوني من خلال تمارين ونشاطات طلابية، وفق الآتي:

يختار الطالب العنصر المقارن من صور الحياة المغربية غير المكتملة، ماعدا صور بيع الفتيات والصبية والصيد والبيوت القديمة، وصور زراعية تقليدية تستخدم الحيوان، وصور الجمال في الصحراء الكبرى، بالمقارنة بمعطيات دولة الكيان من البنى التحتية، ثم يقارن ذلك بنتائج معطيات دولة ثالثة أعلى، ويقصد هنا إحدى دول شمال المتوسط، على أن يتم انتقاء ما يمثل الحياة النامية في المغرب حصرًا:

المدد שבחרתי	הנתונים של מרוקו	הנתונים של ישראל	הנתונים של המדינה הכי גבוהה במדד זה

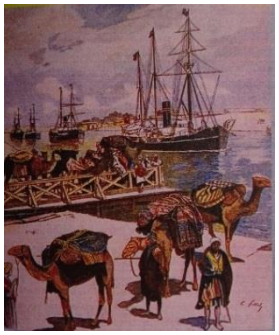
[1] – المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 180.

فقد حدد الكاتب هدفه من خلال إيراد مجموعة الصور والمعلومات في درسي المغرب ومصر، بما يؤيد فكرة التفوق الإسرائيلي في المجالات المذكورة، متجاهلًا طبيعة التمرين الموجه لطلاب المرحلة الابتدائية الذي لا يستند إلى حقائق موضوعية، وإحصاءات مدروسة، وعوامل تجزم بعدم دقة الدراسة السابقة. فقد اتبع في الوحدة الدراسية الخاصة بمصر أسلوب عرض المعلومة كتابيًا، ومن ثم الاستشهاد عبر الصورة غير الموثقة، تاريخيًا وحدثيًا، ففي الصورة الآتية يجسد المؤلف ما ذكر عن حضارة مصر القديمة، من خلال خلفية معبد الكرنك، تلك الحضارة القديمة اليتيمة في تاريخ مصر، التي بناها العبرانيون، في مدينة الأقصر كما يذكر (ناتان ألترمان[1])،علمًا أنه يصف الرجال بأنهم من السياح المحليين، وهي صورة الزي العربي التقليدية في مقابل الملابس المعاصرة في أحياء بناها المحتل البريطاني، وتظهر في الصورة أشكال المعاول وأدوات الحفر، ويعلق عليهم بأنهم من (الرواد المحليين لمعبد أمون بالأقصر).

الشكل 8: *מסביב לים התיכון*، ص: 180.

وهكذا يستحضر المؤلف الخلفية الحضارية الفرعونية الماضية أمام أناس لا علاقة لهم بالمكان وبالزمان القديم، في مقابل صور السياح الحقيقيين عند حديثه عن الأمكنة الأثرية والتاريخية في اليونان وإيطالية، وهي صورة تمثل صراع البقاء للحضارة القديمة، ونزاعها مع سكانها الجدد، صورة بين التمدن والبداوة التي تحل في واجهة صورة قناة السويس، دون أن تغيب صورة الجمال التي تنقل البضائع في الواجهة:

[1]- انظر قصيدة ناتان ألترمان (בדרך נו אמון) التي تحدث فيها عن الأقصر مدينة العبرانيين القديمة حسب زعمه التي بناها العبرانيون، وأصبحت الآن مدينة الموت والمقصلات الحديدية بعد أن سكنها الغرباء وشوهوا معالمها، وحضارة العبرانيين العريقة. للعودة إلى كتاب: أبو خضرة، زين العابدين: تاريخ الأدب العبري الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2000، ص: 252-253-254.

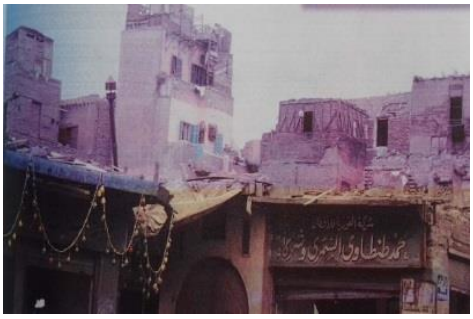


الشكل 9: מסביב לים התיכון، ص: 187

ويمكن أن نستخلص أبرز السمات التي عرضها عن مصر وفق الآتي:

1. يذكر المؤلف أن بيوت مصر الريفية آيلة للسقوط، وتبنى من الطوب واللبن والقش، ويعتمد المصري اليوم على أسلوب (نشل الماء) بواسطة الدلو، وجرِّه بشكل غير شرعي لأرضـــــــه: "**שיטות ההשקיה שנוהוגות לאורך הנילוס משתכללות במשך השנים ובמקומות רבים משתמשים במשאבות מים מודרניות . אך עדיין פלחים רבים משתמשים בשיטות עתיקות מאד. הדרשות השקעה של עבודה קשה ומרוכה.**"[1]
"**تتطور أساليب الري في كثير من المناطق ويستخدم السكان المضخات الحديثة علمًا أن الفلاحين يستخدمون طرقًا قديمة بشكل كبير مما يتطلب بذل جهد وعمل كبيرين**"

2. يسلط الكتاب الصورة على أحياء العشوائيات، في حين تختفي صور الشوارع الضخمة إلا ما ندر، ولا نجد صورًا للجسور الطبقية، وللمراكز العلمية، والأحياء الحديثة.



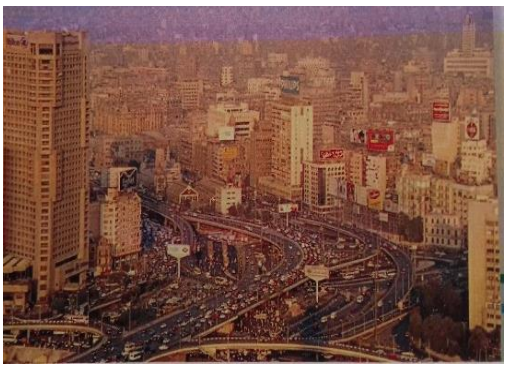
الشكل 10: מסביב לים התיכון. ص183

[1] المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 182.

3. يوظف المؤلف صورة السيارة العامة عند حديثه عن الاكتظاظ السكاني في القاهرة، وتعود إلى سبعينيات القرن العشرين، بالمقارنة بصورة النقل الحديث المستخدمة تحت الأرض التي تعود إلى عام 2000 دون الإشارة إلى الجهود المحلية التي تتبدل لتجاوز هذه الأزمات.

الشكل 11: מסביב לים התיכון، ص: 184.

4. يعرض المؤلف صورة وحيدة للقاهرة الحديثة المكتظة بالأبنية الشاهقة، ويطغى عليها اللون الرملي مع وضوح نسبي للأبنية والسحب السوداء التي تغطي القاهرة، بشكل يناقض حديثه عن العاصمة أثينا المشهورة بازدحامها وتلوثها، ويتجاوز أية إشارة للمشكلات التي تعانيها مناخيًا وبشريًا، بالمقابلة مع مصر.



الشكل 12: מסביב לים התיכון، ص: 188.

5. يصمت المؤلف عن ذكر الأماكن الأثرية الدينية المسيحية والإسلامية دون أن يبخس حق مصر التاريخي والأثري للمرحلة الفرعونية فقط، ولا يأتي على ذكر الجامعات العريقة، والمراكز البحثية، وصور القاهرة المعاصرة، ويُغيِبْ الكتاب أسماء الزعماء

والمفكرين العرب المصريين الذين أسهموا في نهضتها الحديثة، علمًا انه قد تحدث عن رائد التطوير في تركية الحديثة كمال أتاتورك حسب تسميته، ويعرض خطوات تطويره للبلاد مثل[1]: منع استخدام الحرف العربي، ومنع النقاب، ومنع تعدد الزوجات ... الخ.

6. فصل الكتاب وأسهب في الحديث عن مدينة الإسكندرية ذات الإثنيات المتعددة، التي شكل اليهود جزءًا أساسيًا منها، فيقول في فقرة (**יהודים באלכסנדריה**): "**בימים שבהם היה בית המקדש השני קיים, חיה בעיר אלכסנדריה קהילה יהודית גדולה, גם בתקופות מאוחרות יותר חיו שם יהודים רבים. האגדה מספרת כי בית הכנסת באלכסנדריה היה גדול מאד, ובימי שבת וחג הוא היה מלא במתפללים כה רבים עד שאלה שעמדו בקצהו לא יכלו לשמוע את החזן ולא ידעו מתי יש לאמר אחריו "אמן"..... גם בימינו נמצא באלכסנדריה בית כנסת אך אין מי שיתפלל בו, מפני שאחרוני יהודי מצרים ברחו ממנה ב- 1956.**"[2] "**هناك مجتمع يهودي ضخم في مرحلة الهيكل الثاني، فضلًا عن مراحل عدة لاحقة عاش اليهود فيها، وقد ورد في "الأجاداه" أن كنيسًا كبيرًا وجد في الإسكندرية، وكان يغص بأعداد المصلين أيام السبت وفي الأعياد، إلى درجة أنهم يقفون نهاية المكان دون أن يستطيعوا سماع (الحازون) ولم يكن يعلمون متى سيرددون كلمة آمين. .... في أيامنا هذه نجد كنيس الإسكندرية دون أن نجد المصلين، فقد هجرها آخر يهودي، وهُجرَ منها عام 1956**". فقد وصف الكتاب الإسكندرية بأنها مدينة العلم والمعرفة، وأبرز دور الكنيس اليهودي فيها، ومكتبة الإسكندرية التي قدمت حسب قوله الترجمة السبعينية الشهيرة، وذكر أسماء فلاسفة اليهود وكتابهم، مثل موسى بن ميمون، ووضح أثر اليهود في الحياة الثقافية والاقتصادية فيها، فيقول في فقرة: (**מצרים- הנקודה היהודית**): "**מצרים מוכרת לנו מימי קדם, מסיפורי הת"ך. יעקב אבינו, אשר יצא עם משפחתו למצרים כדי "לשבור שבר" – להחליץ מן הרעב ששרר בארץ ישראל, יוסף בנו, שהיה איש מכובד בבית פרעה, ומשה רבנו, שהוציא את בני ישראל ממצרים לאחר**

---

[1]- للمزيد انظر ما ذكر في هذا المجال من المرجع السابق: ص: 163؛ "הוא אסר על הנשים לכסות את פניהן ברעלה، ועל הגברים אסר לחבוש לראשיהן، תרבוש، הוא אסר על השימוש באותיות הכתב הערבי، והחליט כי השפה הטורקית תיכתב באלף- בית הלטיני, בדומה לאנגלית ולצרפתית. הוא אסר על הגברים לשאת יותר מאישה אחת(כפי שמקובל באיסלאם). הוא ההעניק לנשים זכות לבחור בבחירות וזיכות לשרת בתפקידים ציבוריים.....

[2]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 190.

מאבקים קשים."[1] "**لقد خصصت مصر لنا منذ القدم، كما جاء في العهد القديم، فقد خرج يعقوب أبونا مع أسرته لمصر من أجل أن تكون محطة خلاصهم من الجوع الذي حل بأرض إسرائيل، وكان يوسف ابنه قد نشأ فيها، رجلًا مقدرًا في بيت فرعون، وكذلك كان نبينا موسى الذي أخرج إسرائيل من مصر بعد صعوبات كبرى**".

نلاحظ تركيز الكاتب على إضفاء الصيغة اليهودية على مصر، وهي قضية مقابلة زمنيًا لتاريخ مصر القديم، فالوجود اليهودي ترافق مع حضارتها القديمة الفريدة التي تُنسبُ إليهم حسب كتاباتهم: "**במשך דורות רבים הייתה במצרים קהילה יהודית, בעיקר באלכסנדריה ובקהיר. הרמב"ם, רבי משה בן מיימון, הפילוסוף היהודי הגדול, חי שנים רבות במצרים וכתב שם הרבה ספרים חשובים. לספריו הייתה חשיבות רבה בקרב היהודים וגם בקרב המוסלמים**"[2] "**وقد وجدت جماعات يهودية خلال أجيال عدة، بالإسكندرية والقاهرة، ومنهم "هرمبم" الرابي موسى بن ميمون، الفيلسوف اليهودي الكبير، الذي عاش سنوات عدة في مصر، وكتب كتب كثيرة مهمة جدًا للمقابلة والتقريب بين المسلمين واليهود**".

ويبين المؤلف الأثر اليهودي في نهضة مصر الحديثة: "**הקהילה היהודית במצרים והייתה גורם בעל השפעה רבה על הכלכלה והתרבות במצרים, חיי הקהילה היו פעילים, נבנו בתי כנסת גדולים וספריות עשירות, ובתי הספר היהודיים היו ידועים ברמתם הגבוהה.**"[3] "**كان المجتمع اليهودي المصري صاحب الأثر الأكبر في الاقتصاد والثقافة المصريتين، فقد كانت حياة الجماعة ناشطة، وبنيت بيوت العبادة الكبرى، والمكتبات الغنية بالكتب، وعرفت المدارس اليهودية بمستواها الرفيع**". ويوضح الكتاب الضغط الكبير الذي مورس على يهود مصر قبل قيام دولة الكيان، وهذا ما جعلهم يتركون بيوتهم وتاريخهم بسرعة ويضفي صفة القداسة على وجودهم بتشبيهه له بالخروج الأول: "**עזבתם המהירה של יהודי מצרים זכתה לשם "יציאת מצרים השנייה"**[4] "**إن رحيل يهود مصر السريع جعلهم ينالون لقب "خروج مصر الثاني**". فهو خروج من العبودية، ومن الذل إلى أرضهم المباركة ومن البداوة إلى المدنية ومن عصر إلى آخر.

[1]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 193.
[2]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 193.
[3]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 193.
[4]- المرجع السابق: מסביב לים התיכון עמ، 193.

ويمكننا وفق ما ذكر من نماذج سابقة أن نحدد معالم التهويد الواضح في سلسلة **(מטח)** الجغرافية بعناصر عدّة:

1. الخلط بين مفاهيم موضوعية جغرافية وتاريخية وسياسية في السلسلة المعتمدة لدرس الجغرافية.

2. اتباع أسلوب الانتقاء الثقافي الأيديولوجي للعناصر المدروسة بغية صياغة مكانية وزمانية جديدة تناسب توجهات الكيان التعليمية لعرب فلسطين.

3. تغييب المعطيات الحضارية العربية التاريخية والدينية والثقافية كلّها داخل فلسطين، فضلًا عن الدول العربية التي اختارها المؤلف عينات للدراسة لطرح أفكار تؤصل للوجود اليهودي.

4. إبراز الدور اليهودي الزمني–السياسي للجماعات اليهودية في البلدان العربية التي اختيرت اختيارًا مباشرًا، مثل مصر والمغرب، لتشكيل خلفية تلك البلدان المعرفية والحضارية قديمًا .

5. ازدواجية التعامل بين العناصر الحضارية لدول شمال المتوسط، بالمقارنة بدول جنوب المتوسط العربية، وعدم ذكر الدول العربية في شرق المتوسط نهائيًا.

6. اتباع المؤثرات الصورية الملونة في العملية التعليمية دون وجود مرجعية توثيقية لها، وعدم اتباع ترتيب زمني للوحدات الدرسية المختارة حسب حضارتها ومكانها، كأن يبدأ بمصر ثم اليونان وإيطاليا والمغرب، وهو أمر بني على المقابلة غير المتكافئة حضاريًا بين دولة أجنبية، وأخرى عربية.

العينة الثانية: الكتب التعليمية اللغوية: سلسلة كتب: עברית לדרך 1א–1ב– ב–ג–ד:

الشكل 13: سلسلة أجزاء (עברית לדרך)

هي سلسلةُ تعليمية تربوية موجهة للطلاب العرب في المدارس الابتدائية في الكيان الصهيوني، وتتكون السلسلة من خمسة كتب، توزع الجزء الأول فيها إلى قسمين (1א-1ב)، وتضم السلسة بأجزائها المتعددة مجموعةً كبيرة ومتنوعة من نصوص تتعلق بعالم الطفولة (كالعائلة، الأصدقاء، الحيوانات والأماكن[1])، وتباينت النصوص من جزء إلى آخر، فقد تم توظيف النصوص الأدبية والقصصية بدءًا من الجزء الثالث الموجه لطلاب السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية، وهي نصوص قصصية، وتعليمية، ولغوية إجرائية من تقارير صحفية، اعتمدت على عنصر الحوار المنطوق اليومي لتمكين الطالب من التصدي للغة نطقًا وكتابة من خلال مجموعة من النصوص البصرية العينية، في حين كانت نصوص الجزء الأول الموجهة لطلاب السنتين الأولى والثانية، والجزء الثاني (ב) الموجه لطلاب السنة الثالثة الابتدائية؛ تعتمد تقديم النحو التعليمي الوظيفي من خلال قطع نصية عامة تدور موضوعاتها في فلك الحياة المدرسية، والحياة العامة، ومتطلبات الطفولة، قام على تأليف هذه السلسلة مجموعة من الكتاب من مرجعيات فكرية مختلفة ومن أبرزهم: يائيل زهافي، شكنار منار، هيا إسحاقي، نعومي جوربات، يائيل عاصف، وقد صدرت السلسة الأولى بطبعتها الأولى عام 2007 عن (מטח) ويبلغ عدد صفحات الجزء الواحد بالتسلسل العددي، من 80 صفحة للجزء (1א) إلى 80 للجزء (1ב) وإلى 85 للجزء الثاني و90 للجزء الثالث... الخ وكلها من القطع الكبير.

إن اللغة المستخدمة في سلاسل المجموعة هي العبرية المعاصرة العامة، وتنتمي إلى مناهج الأسلوب الحديث الذي يعتمد المهارات الأربع في دراسة اللغة، وتغلب على الأجزاء الأولى الدروس التعليمية، في حين تتنوع موضوعات الدروس في الأجزاء المتبقية التي تركز على الجانب القواعدي والتعريفي اللفظي ضمن الحقل المدرسي، والحياتي الأسري، والمعيشي الضيق للطفل، وعليه فإن مفردات هذا الجزء الأول بفرعيه א وב لا تتعدى /142/ اسمًا في إطار التعريف بالحروف والحركات فقط، ولا تتجاوز /40/ فعلًا حركيًا مقتصرًا على أفعال الأكل والشراب والذهاب واللعب وألفاظ التعلم، في حين ركز الجزء (1ב) على الوحدات النصية المتكاملة، وعلى تلقين المفردات من خلال الجمل البسيطة فقط التي تعتمد على ألفاظ الجزء (1א) فضلًا عن العدد نفسه، والألفاظ الجديدة تقريبًا، ونجد أن الجزء ב- والجزء ג قد اختصا بالموضوعات المتعددة بالاستناد إلى المعجم اللغوي الذي تعلّمه الطالب في الأجزاء الأولى.

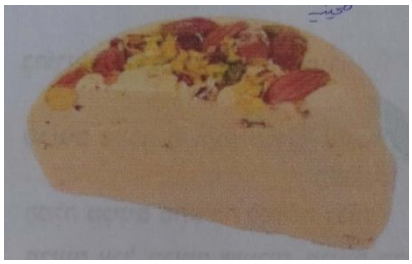
[1]- را. مقدمة كتاب עברית לדרך : 2014، עברית לדברי ערבית -חלק ג. מטח. -עמ، 2.

وقد اتبع البحث في هذه العينة خطة انتقاء عينات ترتبط بالحياة الاجتماعية والأسرية والعلمية من الأجزاء الثلاثة الأولى لتشكل نماذج عامة متبعة لنصوص عدة، فضلًا عن نصوص تخصصية في الجزء الرابع، فقد عرض الجزء الثاني في وحدات نصية عدة موضوعات أسرية تعليمية، تتعلق بالعادات الغذائية داخل الكيان الصهيوني، وهي وحدات تقدم لنا الصورة التقليدية للحياة العربية الهامشية نفسها بأسلوب حديث، إذ يغيب أي دليل توثيقي للحياة الفلسطينية، كما تختفي المآكل والمشارب بالمسميات العربية، لتحل محلها عادات المجتمع الجديد، بحلته الجديدة، وبمسميات تسهم في جذب اهتمام الطالب من خلال اللغة والألوان، وطبيعة الموضوعات المتداولة البسيطة الأكثر قبولًا لدى الطفل، وهي نصوص تسعى إلى تشكيل هوية جماعية يفرض عليها اتخاذ موقف أيديولوجي من غير الناطقين في الداخل، "**فنشر لغة التعبير عن وجهة نظر معينة، وتعزيز ثقافة بعينها والتأكيد على رسم الواقع من خلال اللغة، وعليه فإنه في حالة هيمنة لغة معينة على الخبر العام، فلهذا إسقاطاته الاجتماعية وعلى نظرة هذه الجماعة لنفسها وللآخر**"[1]. وعليه فإن تهميش العناصر العربية سيؤدي إلى حضور عبري لغوي وحضاري يصنفهما مع اللغات الحية المتطورة، نقرأ من تلك النصوص النص الآتي لتلاميذ الصف الثالث: **(קרמבו– קרמבו)**: "**השם קרמבו הוא חבור של המלה ،קרם، עם המלה ،בו، הקרם של הקרמבו הוא קצף של ביצים עם סכר ..... בישראל יש קרמבו בטעם וניל וקרמבו בטעם מוקה. בישראל אוכלים כל חרף כ–50 מיליון קרמבו.**"[2] "**اسم كرمبو يتكون من كساء الكريم مع (بـه)، وتتكون طبقة الكريم من خفق البيض مع السكر، ففي إسرائيل نجد "الكرامبو" بطعم "الفانيل" وكرامبو بطعم الموكا، في إسرائيل يأكلون الكرامبو بالشتاء لأكثر من /50/ مليون**".. ويتكرر الأمر نفسه عند الحديث عن مآكل وعادات غذائية ينسبها الكتاب إلى مجموعة الأطعمة اليهودية، على الرغم من تصنيفها المشترك بين شعوب عدة: "**חלבה: חלבה היא מאכל מתוק שמכינים מטחינה. טחינה מכינים מסומסום. סומסום הוא צמח תבלין שנותן כח. בשנים האחרונות אומרים שחלבה היא ממתק בריא. יש חלבה בטעמים שונים, למשל שוקולד, וניל, פיסטוק חלבי،**

[1]– أمارة، محمد؛ مرعي، عبد الرحمن: اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي، مقالة إلكترونية عن سلسلة دراسات، صدرت عن دار الهدى، ودار الفكر، عمان، الأردن، 2008.

[2]– עברית לדרך :،،2014 עברית לדברי ערבית –חלק ב. מטח. –עמ، 12.

שקדים."[1] "**الحلبة مأكول لذيذ مصنوع من الطحينة، والطحينة مصنوعة من السمسم، والسمسم نبات طبي مطعم، ويعطي القوة، وفي السنوات الأخيرة قيل إنَّ الحلبة تجعلك معافىً، وهناك طعمان اثنان لها: قبل الشوكولا والفانيل والفستق الحلبي واللوز**". ويتم تجاهل المأكولات التي تنتمي للبيئة العربية، ويكتفى بها بالاسم قياسًا على نصوص أخرى تنسبها للمكان، مثل: אני אוכל פלפל [2] أو نص: בקלווה [3]



الشكل 14: עברית לדברי. ج2.ص20

لم تقدم العينات السابقة تأصيلًا لعادات الطعام التي يجب أن يتعرفها الطالب، و لا عبر المأكل اليهودي الخاص، لأنَّ الحديث عن طعام يهودي سيكون نابعًا من ثقافة يهودية واحدة، وهي تعبر عن إثنية منفردة، وهي من ثمَّ ستكون قوانين (**קשרות**) لحالات الأطعمة المسموحة، وعليه لابد من صهر حالات المأكل المتعددة ضمن عبارة (ישראל) لتعبر عن خصوصية مأكل، أو سرقة عادات الإثنيات الأخرى ومأكلها نصيًا، وتهميش إيراد مرجعياتها كعنصر ثقافي تقليدي يخص الشعب العربي في فلسطين، وهو تهميش مفتعل في مناهج التربية والتعليم، فيتم إقصاء الآخر من خلال اللغة التعليمية، وبعد أكثر من سبعين عامًا، نجد أنَّ العبرية لا تزال لغة إشكالية تبحث عن وجودها من خلال إقصاء الآخر، وعن استمرارها من خلال نصوص ومؤلفات تشوه الآخر، وهنا لابدَّ من الإشارة إلى الاعتبار الاستعماري إلى جانب "**الدوافع العسكرية التي أخذت مكانة مهمة ومركزية لتعلم اللغة وتدريسها**"[4]. وعليه تصبح (חלבה) و(קרמבו) و(פלפל) و(חמץ) و(בקלווה) مجموعة من المفاهيم الاجتماعية الواحدة المميزة للوجود الصهيوني،

[1] المرجع السابق: עברית לדרך: עמ، 20.
[2] المرجع السابق: עברית לדרך: עמ، 26.
[3] المرجع السابق: עברית לדרך: עמ، 24.
[4] Rahman, Tariq: language Ideology and Power: language learning among the Muslims of Pakistan and north India, oxford, 2002.

فالأطعمة هنا كاللغة، رموز اجتماعية ليست أصيلة ولا إبداعية، يتلقاها المرء من المجتمع الذي يعيش فيه، ثم تأتي عناصر أخرى كالأزياء والعادات –وقد هُمش العربي فيها أيضًا– لتلقي ظلالها على حالات الأطعمة العامة غير الخاصة بفئة دون أخرى.

وعليه فإنَّ افتقار الكيان لمناخ مدني يتيح تقبل الثقافات واللغات، يجعل بنية اللغة ذات طابع عسكري إقصائي، لمواجهة الآخر أمام فقر مكونات الاحتلال التاريخية والثقافية[1]، فيصبح العام خاصًا بمكونات هذا المجتمع، ويصبح التعبير عن هذه الظاهرة طبيعة جغرافية خاصًا بمعطيات المجتمع الجديد، ونلاحظ ذلك في أحد الدروس التي تناولت حالة المناخ، إذ يطرح المؤلف مجموعةً من الأسئلة التمهيدية بداية: **החרף בישראל** المناخ في إسرائيل:

السؤال الأول: באילו חדשים יש חרף **בישראל**؟

السؤال الثاني: מה קורא בחרף **בישראל**؟

عنـــوان الـــدرس: "**החרף בישראל: מה קורא בחרף בישראל ? היום קצר והלילה ארך .הטמפרטורות נמוכות וקר בחוץ. הרוח חזקה וקרה. בשמים יש עננים אפרים ושחרים .....צפורים מארצות קרות באוח לישראל או רק עוברות בדרך לארצות חמות. אנשים לובשים בגדים חמים ، מחממים את הבית ולא מסתובבים הרבה בחוץ.**"[2] "**ماذا يحدث في شتاء إسرائيل؟ اليوم قصير، والليل طويل، درجات الحرارة منخفضة وباردة بالخارج، الرياح قوية وباردة، في السماء غيوم رمادية وداكنة..... تهاجر العصافير من الأماكن الباردة إلى إسرائيل، وتعبر للأراضي الحارة فقط، ويرتدي الناس ألبسة دافئة، ويدفئون البيوت، ولا يتجولون بالخارج كثيرًا.**"

مع بساطة لغة النص الوصفية السابقة التي تناسب أعمار الفئة الموجهة لهم، لكنها تبرز بالحضور (الإسرائيلي) اللفظي والتاريخي هنا، فهي وجهة الأحياء التي تستقر فيها، ولا تعبر إلى بلدان حارة أخرى، ويتكامل في جوها الشتوي عناصر الشتاء الطبيعي، فالبرق والرعد والمطر والأزهار وهجرة الطيور، عناصر وهبها الله لتلك الأرض المباركة، وهي مقابلات تنافر صور الصحراء والجفاف والصور غير المدنية للمحيط الذي يجاور هذه الأرض... وصورة تكتمل مع صور المدن المتطورة التي عرضتها السلسلة السابقة

[1]– انظر في هذه القضية: أمارة، محمد؛ مرعي، عبد الرحمن: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل، دراسة صدرت عن معهد فان لير بالقدس المحتلة، 2016.

[2]– المرجع السابق: עברית לדרך، עמ، 60.

(מסביב לים התיכון) لطلاب السنة نفسها. وإذا كانت تغيب هنا صورة البيوت العربية في الشتاء غير المجهزة كما وردت في كتاب العينة الأولى، لكنها صورة فاعلة وحاضرة من خلال الوجود الإسرائيلي المناقض بشكل غير مباشر. فقد احتفظت السلسلة بعناصر الأسرة اليهودية من خلال النصوص، إذ تبرز صورة العرس اليهودي، وعاداتهم كما في (חדש במשפחה)[1]، في حين اقتصر الحضور العربي على أسماء الشخصيات المهمة أساسًا في باقي نصوص السلسلة: **פתאום נולדתי/שלומית כהן- אסף: "זה היה מזמן/אמא היתה כלה/ואבא היה חתן/ולדוד דניאל לא היה זקן/אני לא הייתי פה בכלל/....."**. **عندما ولدتُ/شولاميت كوهين اسف "كان هذا من زمن/أمي كانت عروسًا/وأبي كان عريسًا/وعمي دانيال لم يكن كبيرًا/لم أكن أنا في كل ذلك....."**.

وظفت أسماء الشخصيات اليهودية الدينية في نصوص تعليمية لتشكل أنموذجًا تعريفيًا بالطالب الناجح من خلال العلامة الاسمية، كما في المقاطع المتعددة في نشيد **(אסתר)**[2]:

<u>אסתר- נורית לרחי</u>: אסתר קוראת כשהיא הולכת ברחוב. אסתר קוראת כשהיא במטה. אסתר קוראת בזמן האכל. אסתר קוראת כשהיא בכתה. אסתר קוראת בכל מקום. קוראת כל היום .....

استير تقرأ عندما تمشي في الساحة. استير تقرأ في السرير. استير تقرأ وقت الطعام. استير تقرأ عندما تكون في الصف. استير تقرأ بكل مكان. تقرأ كل اليوم ....

- אסתר קוראת גם באמבטיה. אסתר קוראת מכינה שעורים. ואין לה אף פעם מה לקרא. כי אסתר גמרה כבר את כל הספרים ....[3]

تقابل صورة التلميذة (إستير)[4] المولعة بالقراءة والدراسة، مجموعة صور الفتيات العربيات اللواتي يعملن بالمطبخ، ويقتصر الأداء عندهن على الفعل الحركي بين المنزل والمدرسة والمطبخ، في حين تمثل شخصية (גוחא جحا) أنموذجًا عربيًا هزليًا متكررًا من خلال سرد مجموعة أحداث عابرة تشمل ما يجري في الحياة العربية، سواء في كتب

---

[1]- المرجع السابق : עברית לדרך، עמ، 40.

[2]- עברית לדרך: עברית לדברי ערבית -חלק ג، מטח، 2014، עמ، 9.

[3]- المرجع السابق: עברית לדרך -ג-، עמ، 13

[4]- استير: (Gster) وبالعبرية (אסתר) ومعناه الذي وهب لها، وهي ملكة يهودية، وزوج الملك الفارسي خشايارشا الأول الذي حكم بين 485-465 ق.م في المرحلة الأخمينية، يرتبط اسمها بعيد البوريم اليهودي، وثمة من يرى أن اسمها مشتق من عشتار، حسب سفر دانيال، وهناك سفر باسمها أيضًا.... للمزيد انظر: مادة استير موقع الكتروني (Wikipedia) و (Muddlman, john: Esther, Barton, the Oxford Bible commentary, 2001)

العبرية الموجهة للعرب، أو من خلال كتب اللغة العربية الخاصة الموجهة للشريحة نفسها، كما في قصة (**ג'חא בחנות הבגדים**) التي يعرفها الكاتب بأنها "**דמות מצחיקים שחוזרת בספורים של העולם הערבי**"[1] "**وهي شخصية مرجعية تتكرر في أدب العالم العربي** "في حين يتحدث عن شخصيات رائدة غربية، في مجالات الفكر والرياضة حسب الموضوع المطروح في الوحدة الدرسية، ويكتفى بشخصيات عابرة لاتمت بصلة للمتلقي العربي، ويفصل القول في حياتها مثل شخصية جيمس نيسمت؛ معلم كرة السلة الشهير في الولايات المتحدة الأمريكية في درس **(כדורסל)**[2] **مخترع كرة السلة (המצאת משחק הכדורסל)**، كما نجد تغييب الأسماء العربية الخاصة بالأمكنة عند التعريف بها، ونسبة بعضها إلى لغات أخرى، ففي نص **(שמות שונים לכנרת)**[3] **أسماء مختلفة للكنرت**[4] يخصص المؤلف توظيف الأسماء العبرية للمكان المذكور مثل: طبرية أو الكنرت، متجاهلًا المرجعيات العربية التاريخية والدينية لاسم البحيرة، علمًا أنه أشار إلى تسميته ببحر الجليل في اللغة الإنجليزية فقط .

يمكننا أن نستخلص من عينات النصوص السابقة أنَّ الاتجاهات التعليمية للمناهج الجديدة كانت تسعى للتهويد الإشاري، دون الدخول بالطرح المباشر للفكرة التي يريد أن يعبر الكاتب عنها، وهو تهويد يعتمد على عنصر العلامة اللغوية الجامعة مثل: (ישראל) من خلال توظيفها المباشر، وغير المباشر في مقطع نصي يحمل فكرة عامة، دون الدخول في التفاصيل، وهو أسلوب يعتمد على عملية صهر الآخر في مفردات جديدة تناسب واقع الطالب العربي في الكيان الصهيوني، ونزع جذور مرجعياته الفكرية بشكل تلقائي، وقد استندت تلك العلامات إلى الصورة مع النصوص القصيرة، وكان حضورها أكبر من النص، وهي منهجية تخالف الطريقة القديمة التي اعتمدت اللغة في الطرح كما سنجد ذلك في الكتاب اللاحق.

---

[1]- עברית לדרך: עברית לדברי ערבית –חלק– ד–. מטח، 2014، עמ، 62.

[2]- انظر درس مخترع السلة في: עברית לדרך: עברית לדברי ערבית –חלק– ג–. מטח. 2014، עמ، 64.

[3]- للمزيد انظر: עברית לדרך : עברית לדברי ערבית –חלק– ד–، מטח، 2014، עמ، 72.

[4]- را. بحر الجليل في المعجم: بحيرة عذبة تستمد مياهها من نهر الأردن واسمه القديم بحر كنارة عدد 34:11 ثم بحيرة جنيسارت (لوقا 5–1) أو بحر الجليل وبحيرة طبرية (يو. 1:6 و 21:1) وهو الاسم المتداول في العربية وله تاريخ مشهور في المسيحية واليهودية فمدينة كفرناحوم التي زارها المسيح تقع على شاطئ الجليل وهو المكان الذي اختار المسيح به تلاميذه الأربعة. انظر للمزيد قاموس الكتاب المقدس دائرة المعارف الكتابية المسيحة –كتاب إلكتروني تأليف نخبة من اللاهوتيين مادة بحر الجليل بيروت لبنان.

العينة الثالثة: المقارنة بين كتب لغوية متعددة المناهج: (دراسة في ضوء العينة الثانية):

تناولنا في هذا القسم كتاب (**אלף מלים המחדש א**".) هو كتاب صدرت طبعة الأولى عام 1956 وعدِّلَ غير مرة، ويتكون من أجزاء عدة، يبلغ عدد صفحات الجزء الأول من القطع الكبير /95/ صفحة، وقد أعد لتعليم اللغة لفئة الصبية والكبار، وصدرت طبعته الثلاثين عام 1990، وهو يجمع رؤية تعليمية وفق الأسلوب القديم المعدل في الطبعات الأخيرة حسب ما ذكر في المقدمة. يتكون الكتاب من خمس وعشرين وحدة درسية، ويحتوي على أكثر من خمسمئة كلمة جديدة، ثم يتبع بقسم معجمي (**מלון לאלף מלים א**") ويضم ألف كلمة مترجمة إلى سبع لغات من العبرية وهي/العربية والإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والروسية واليديشية وأخيرًا –حسب ترتيب المؤلف–العربية؛ اتبع المؤلف الأسلوب المزدوج الذي يعتمد على النص، ثم استنتاج القواعد التعليمية منه، وهي قواعد تراكمية تتسلسل حسب تتابع الدروس، في حين حافظ على آلية الطرح الخاص بالموضوعات وفق الأسلوب القديم، فقد أولى الكاتب اهتمامًا للعناصر السكانية الوافدة إلى الكيان ولليهود القدامى، وانتقل بعدها إلى موضوعات ترتبط بالأسرة والحياة العامة، كما خصص مجموعة وحدات درسية تتحدث عن جوانب دينية يهودية تفصيلية في أكثر من نص، ولا يخلو الكتاب من الصور والعناصر الدينية اليهودية. نصوص الكتاب مضبوطة الأواخر، وجمله معقدة قياسًا إلى السلاسل التي مرت بنا سواء الجغرافية أو اللغوية؛ وتمت عملية انتقاء نماذج درسية من الكتاب تشابه موضوعات عرضت في العينة الثانية، وأخرى جديدة بغية المقارنة بينهما من ناحيتي الأسلوب والطرح والعناصر المساعدة للغة:

أ). الصورة التقليدية: هي الصورة المتكررة التي تمس صورة العربي في المناهج التعليمية المكتوبة بالعبرية، وتبيّن الخريطة الآتية هذه الصورة المكررة في المناهج القديمة والحديثة التي يظهر فيها التقسيم الحضاري من خلال العلامات المرافقة للمدن الخاضعة للاحتلال بالمقابلة مع المناطق الصحراوية التي تتبع العرب وتظهر فيها صورة الجمال. فقد ظهرت صورة القرى الصغيرة المتجاورة في مدينة أريحا التاريخية، والبحر الميت، وهي صورة موازية للقرى الفقيرة غير المؤهلة بالبنى التحتية التي نجدها في كتاب العينة الأولى في أثناء حديثه عن (مصر والمغرب) كما مر بنا[1]، لكن المؤلف يعمد إلى

[1]- راجع الصفحات: 11-12-13 من هذا البحث.

توظيف العنصر الديني والتاريخي في زوايا الصورة القاتمة في النص من خلال حادثة يهوشوع بن نون[1]:

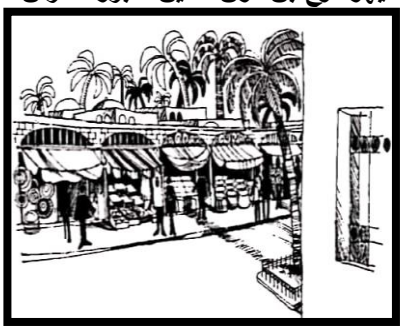
الشكل 15: אלף מלים המחדש، جـ1، ص: 11

عنوان النص: **(نسيعة אל העבר): "ועכשו אני גם רואה את המקום. אבל- שאלתי- מה הבתים היפים והעצים הירקים، שאנחנו רואים؟ התמונה היפה שאתה רואה،זאת היא העיר יריחו – ענה מאיר . אולי זאת היא רק תמונה، שרואים אלה ההולכים במדבר؟ שאלתי. לא זאת באמת יריחו، נסענו עד העיר יריחו، באנו למרכז העיר، ישבנו בבית קפה קטן לשתות קפה. האויר היה חם. הבטנו מסביב .עצים יפים מסביב. ריח טוב של תפוחי זהב. לא רואים הרים، רק עמק. עולם חדש. עולם אחר. אמרתי ללאה: איפה החמות של יריחו، שנפלו؟ואיפה החילים של יהושוע בן נון، שעברו את ההירדן....."**[2] **"والآن أرى المكان، وسألت عندئذٍ؟ ما هذه البيوت الجميلة والأشجار الخضراء التي نراها؟ إن الصورة الجميلة التي ترى هي مدينة يريحو- أجاب مائير لعلها هي تلك الصورة التي يراها العابرون في الصحراء؟ سألت: لا في الحقيقة هي يريحو... سافرنا حتى وصلنا يريحو ودخلنا مركزها، ثم جلسنا في مقهى صغير**

[1]- يهوشوع بن نون: شخصية تاريخية وردت في العهد القديم، وقد ذكر في سفر يشوع، عاش بين 12-13 ق.م وهو من قبيلة أفرايم بن يوسف بن يعقوب وكان قائد بني إسرائيل بعد موسى يوجد قبره بالكرخ، وأما مقامه فهو في مدينة السلط بالأردن. ورد ذكره في أسفار الخروج والعدد والتثنية والقضاة والملوك وعزرا ونحميا من كتاب العهد القديم .

[2]- אלף מלים המחדש עברית בחיי יום יום –חלק ראשון ، הוצאת ספרים אחיאסף בע'מ' הדפסה שלושים- תל אביב עמ، 1990، 79.

لشرب القهوة، كان المناخ حارًا، حولنا أشجار جميلة، وتهب نسائم البرتقال، لا جبال ههنا، إنَّه الغور فقط، عالم جديد عالم آخر، فقالت ليئة: مدينة أريحا؟ أين جدران أريحا الساقطة؟ أين جنود يهوشوع بن نون الذين عبروا الأردن؟"



الشكل 16: אלף מלים، ص:79

يشكل المكان السابق جزءًا من المكون الصهيوني من خلال العنصر الديني، فهي بلاد حارة، وصحراء قاحلة، ككل بلاد العرب، لكنه عالم مختلف عن عالمهم المتمدن في إسرائيل، فقد حملت نسائم البرتقال عبق التاريخ من خلال شخصياتهم الدينية والتاريخية الأولى، ففي هذا المكان إيحاء لحادثة سقوط جدران، وهزيمة من استوطن قبلهم، وانتصار لهم، ورؤية لما قد يكون من أحداث تكرر نفسها؟ وقد تكررت هذه الصورة في المناهج الجديدة أيضًا في العينة الثانية من سلسلة **(עברית לדרך)**:

עבדות על ים המלח: "ים המלח הוא המקום הנמוך ביותר בעולם. ים המחלח הוא הים המלוח ביותר בעולם..... מפעלים ישראליים ומפעלים ירדניים מפיקים מים המלח אשלגן (חמר חשוב לגדול צמחים ובעלי חיים)[1]":
"البحر الميت هو المكان الأكثر انخفاضًا بالعالم. وهو البحر الأكثر ملوحة بالعالم..... تنتج المعامل الإسرائيلية والمعامل الأردنية البوتاسيوم من البحر الميت"، استخدم النص القديم العناصر الدينية والتاريخية مثل شخصية يهوشوع بن نون، ومدينة أريحا التي تقترب من البحر الميت، وهو المكان الأهم الإشكالي في مخطوطات قمران الشهيرة، ثم يتكرر هذا التاريخ القديم في المنهاج الجديد من كتب العينة الثانية عندما تحدث عن البحر الذي يفيد منه الإسرائيليون مع الأردنيين من أجل استخراج

[1]- עברית לדרך : עברית לדברי ערבית –חלק- ד-، מטה، -עמ"، 77،2014.

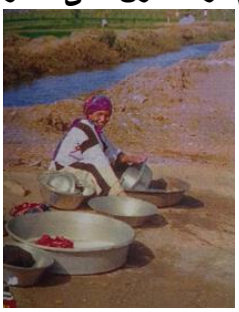
البوتاسيوم، فالفكرة واحدة. وآلية التعبير اختلفت بين التهويد المباشر النصي، والتهويد التطبيقي–الوجودي للعصر الحديث بين الإسرائيليين والعرب وعندما ننتقل إلى فكرة أخرى تواجهنا صورة الأسرة الإسرائيلية من خلال المرأة العاملة في مقابل صورة المرأة العربية وأسرتها، بزيها التقليدي بعيدًا عن إظهار حالة الأسرة المنتجة في الأجزاء الخمسة:

משפחה עובדת ..... "חנה נותנת לילדים ארוחת– בקר. הילדים הולכים לבית– הספר וחנה הולכת לעבודה. חנה עובדת רק ארבע שעות. היא עובדת משעה תשע עד שעה אחת בצהרים. אחרי העבודה באה חנה הביתה והילדים באים מבית– הספר. הם אוכלים יחד ארוחת– צהרים. יצחק עובד שמונה שעות. בערב אחרי ארוחת– הערב, יושב יצחק וקורא עתון. הילד הקטן עושא שעורים עם הילד הגדול וחנה עובדת בבית. חנה עובדת לפני הצהרים, חנה עובדת אחרי הצהרים וגם בערב."[1] **"تعطي حنة الفطور لأولادها، ثم يذهب أطفالها إلى المدرسة، ومن ثم تذهب للعمل، تعمل حنة أربع ساعات فقط من الساعة التاسعة حتى الساعة الواحدة ظهرًا، وبعد العمل تعود للبيت ويعود الأطفال ويتناولون معًا وجبة الظهيرة، في حين يعمل إسحاق ثماني ساعات، وعند المساء بعد وجبة العشاء، يجلس إسحاق ليقرأ الجريدة، ويعمل الولد الصغير دروسه مع الولد الكبير، وحنة ماتزال تعمل في البيت، هي تعمل قبل الظهر وبعد الظهر وفي المساء أيضًا".**

الشكل 17: ألف ملים 15 המחדש، جـ1، ص: 27.

[1]– אלף מלים המחדש 1990 : עמ ". 27.

تظهر الصورة الأخرى في سلسلة العينة الثانية التي تتناول الحياة الاجتماعية بتفاصيل وصفية هامشية فقط، وهي تخلو من أية إشارات تثقيفية وتعريفية عن الأسرة العربية، ودون أن تضيف صورة جديدة نموذجية إلى أيَّة أسرة عربية عاملة، في المدينة أو في الريف لدى المتلقي من الطلاب العرب بالمقارنة بالصورة التي ترسم للأسر اليهودية، وتسهم الصور المرفقة مع النص في دعم حالة التباين بين الحالتين: "**אני אוהבת לראות את כל המשפחה שלי יחד. כל אחד עושה מה שהוא אוהב. איה ודינה שרות ורוקדות ، וגם אני רוצה לרקד אתן. יאסמין לא רוקדת ، היא רוצה רק לקרא..... הנה מרים וסבא שמים את האכל ואת הצלחות על השלחן.** " [1] " **أحب أن أرى كل أسرتي معًا، كل واحد منهم يصنع ما يحب، آية ودينة تغنيان وترقصان، وأنا أرغب في الرقص معهما أيضًا، وأما ياسمين فلا ترقص، لأنها تفضل القراءة فقط، ها هي مريم والجد يجهزن الطعام، والصحون على الطاولة ...**"



الشكل 18: עברית לדרך، ج1-ب، ص: 43 الشكل 19: מסביב לים התיכון، ص: 185

ب). الصورة الخلافية: تتحدد في الدروس ذات الرسائل الثقافية المباشرة التي كانت توجد في الكتب القديمة، وهذا أمر لم نعد نلمسه في غالبية السلاسل الحديثة، مثل نص: (**החשבון בעדף**)[2]، والمقطع الآتي من نص حواري عن عيد الفصح اليهودي (**חג הפסח**): "**בעוד שבוע פסח ،יוסף ולפני פסח העבודה רבה בכל בית רוחצים ושטופים, שטופים ורוחצים ואתה יודע שבליל הפסח יושבת בבתנו כל המשפחה הגדולה ואני צריכה הרבה צלחות וכוסות .צלחות יש לי מספיק אבל כוסות אין לי די .כוסות חדשות אין אני קונה ، אבל אחרי שתעמדנה**

[1] עברית לדרך :،،2014 עברית לדברי ערבית –חלק- 1ב- . מטח. –עמ".43.
[2] אלף מלים המחדש : עמ ". 53.

במים ושטוף אותן בחים ،הן תהיינה ממש כמו חדשות וכשרות לפסח .כלים חדשים עולים ביקר". [1] **" سيحل الفصح بعد سبعة أيام، وسيكون العمل قبل الفصح في البيت كثيرًا، غسيل وتنظيف، تنظيف وغسيل، وأنت تعرف أن ليلة العيد، تجلس كل الأسرة الكبيرة في بيتنا، وأنا أحتاج إلى العديد من الصحون والأكواب، لدي ما يكفي من الصحون، لكن ليس لدي أكواب أبدًا، لم أشترِ أكوابًا جديدة، لكن بعد وضعها في الماء وغسلها بالساخن منه، ستبدو جديدة، ومناسبة للعيد، فالأدوات الجديدة غالية الثمن..."**

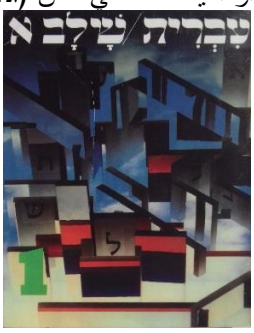
الشكل 20: אלף מלים המחדש، ج1، ص: 53

ويظهر الفصح اليهودي ضمن إشارة واضحة خاصة بالأسر اليهودية اسمًا وتقليدًا خاصًا، في سياق اجتماعي يتجاوز ذكر التفاصيل الدينية، ومع أن النص أقرب إلى عرض التقاليد التي ترتبط بالأعياد كما وجدنا، قدمت السلسلة الحديثة في العينة الثانية نصًا حواريًا مشابهًا عن العيد وتجهيزاته، يظهر كمناسبة احتفالية عامة، تغيب عنها خصوصية المشار إليه اسمًا وتقليدًا ومكانًا كما في نصوص العينة الثالثة وفق ما ذكر في المقطع السابق : "**(א) : בנות، ביום שני אנחנו קונות את המתנות לחג. (ב) : אבל סבתא، ביום שני אנחנו לא יכולות ..... (א): ביום חמישי אני מבשלת את הארוחה לחג . אין לי זמן. .....ביום חמישי אנחנו מבשלות ، ואחר כך אנחנו קונות את המתנות .....**[2]"

[1] المرجع السابق אלף מלים המחדש : עמ "، 106.

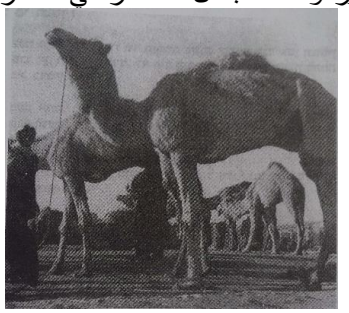
[2] עברית לדרך :،،2014 עברית לדברי ערבית –חלק– 1ב– . מטה. –עמ".39.

ومع أنَّ المناهج الجديدة الموجهة للطلبة العرب في النماذج التي اختيرت للدراسة هنا، أوفي غيرها، قد غيبت العناصر اليهودية التفصيلية في النصوص والمعلومات، مكتفيةً بالإشارات المثبتة المختصرة، فقد غصَّت السلاسل الموجهة للعالم الغربي، من الإصدارات الحديثة بتلك الرموز والعناصر الدينية، التي تحمل رسائل تاريخية للمتلقي الآخر– اليهودي ممن لا يتقنون العبرية، إذ يضيف مع نهاية كل وحدة درسية صورًا من اللقى الأثرية، والكتابات الصلبة أو اللينة، كما في نص (**גשם של ברכה**)[1].



الشكل 21: صور غلاف سلسلة עברית שלב، ج1-2.

وقد بلغ عدد هذه العينات سبعة وثلاثين عنصرًا من أشكال خاصة بأنواع الفخار، والنقوش الصلبة التي كتبت بالعبرية، والدروج، وجرار قمران، والصور الخاصة باليهود في العالم، في مقابل صورة واحدة للجمال المنتشرة في صحراء النجف[2].



الشكل 22: עברית שלב. ج1. ص186.

[1]- באנד ארנולד 1981 עברית שלב א". ב". ג". חלק א'. –עמ".51. Behrman House ' Inc. university of california' los angeles'u.s.a .

[2]- المرجع السابق: באנד ארנולד : עברית שלב : . חלק א'. –עמ".186.

وتعرض القصص الخاصة بحياة اليهود وتاريخهم، ورجالهم، في المراحل القديمة، كما في نص **(יוסף איש החלומות)**[1]، في حين تغَّيَب ذكر الجماعات الإثنية في الكيان الصهيوني كلَّها عن تلك الكتب، سواء من النواحي التاريخية أو الثقافية أو الفكرية، كما في سلاسل العينات الثلاث السابقة.

- **خاتمة البحث:**

1. غيبت الإشارات الاجتماعية والفكرية والعلمية للفئة الطلابية من الناطقين بها من العرب، التي وجهت إليها السلاسل التعليمية المذكورة في العينتين الأولى والثانية، وظهر الحضور العربي هامشيًا، عامًا، لا يرتبط بمعطيات النص واللغة والتاريخ.

2. تغلب حالة النمطية المزدوجة في النصوص والصور، بين صورة الغرب للعربي التي اقتبسها الإشكنازي وأسقطها على العرب، وصورة اليهودي الديني نفسها عن ذلك العربي.

3. تفتقر النصوص العبرية اللغوية الموجهة للشريحة الابتدائية إلى الحضور الثقافي للعرب، وهي بعيدة عن حالة إتمام المهارات الأربع المطلوبة لطلاب المرحلة الابتدائية.

4. تتجلى صورة الآخر وفق الرؤية الصهيونية المشوهة للصورة الحقيقية عند ذكرها، وخاصة في الأنموذج الجغرافي من خلال القسم الثاني الخاص بدراسة بعض الأقطار والدول من العينة الأولى.

5. تنعدم الموضوعية في الانتقاء وفي الموضوع، ويظهر ذلك في الكتابة أيضًا، فيما يتعلق بكتب العينتين الأولى والثانية، للنصوص التعليمية اللغوية وغير اللغوية، وتحدد صورة التجديد في الآلية التي تغيرت من الطرح اليهودي المباشر إلى التهويد الإشاري النصي العام بدلالاته الخاصة العنصرية.

6. تبرز الرسائل الثقافية الدينية بالنسبة إلى الكتب الموجهة للمتعلمين من غير العرب، في حين تركز الكتب الموجهة للعرب على النص أداة فاعلة لتعلم العبرية بالنسبة إلى المناهج القديمة، في حين تشكل الصورة التشكيلية العنصر الأبرز الداعم للنص المكتوب في السلاسل الحديثة للناطقين بها من الطلبة العرب.

[1] – المرجع السابق: באנד ארנולד : עברית שלב : . חלק א'. –עמ".159.

المصادر والمراجع:

المصادر والمراجع العربية:

1. أمارة، محمد؛ مرعي، عبد الرحمن: اللغة في الصراع: قراءة تحليلية في المفاهيم اللغوية حول الصراع العربي الإسرائيلي، دار الهدى، دار الفكر، كفر قرع، عمان، الأردن، 2008.

2. أمارة، محمد؛ مرعي، عبد الرحمن: اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل – دراسة صدرت عن معهد فان لير بالقدس المحتلة، 2016.

3. الألوسي، محمد صالح: تعليم العبرية للناطقين بالفرنسية–الأهداف الظاهرة والمستترة، مجلة بحوث جامعة حلب، سلسلة العلوم الإنسانية والتربوية، العدد(103)، حلب، سورية، 2016.

4. أبو خضرة، زين العابدين: تاريخ الأدب العبري الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2000.

5. حسين، محمد أحمد صالح: اللغة العبرية والجهود الصهيونية لإحيائها، مجلة جامعة الملك سعود، مج(18) كلية اللغات والترجمة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، 2005.

6. سجيف، دافيد: قاموس عبري–عربي اللغة العبرية المعاصرة، جـ(1–2)، ط1، دار شوكت للنشر، القدس المحتلة، 1990.

7. المسيري، عبد الوهاب: اليهود واليهودية والصهيونية، جـ2، ط(1)، دار الشروق، القاهرة، مصر، 1999.

8. نخبة من اللاهوتيين: قاموس الكتاب المقدس، ط(1)، دائرة المعارف الكتابية المسيحية، حقوق النشر شركة (compubaril)، بيروت، لبنان، د.ت.

المصادر والمراجع العبرية:

1. אלף מלים המחדש: עברית בחיי יום יום –חלק ראשון ، הוצאת ספרים אחיאסף בע'מ' הדפסה שלושים–תל אביב، 1990.

2. באנד ארנולד: עברית שלב א"، 1981.

Behrman House ' Inc. university of california' los angeles'u.s.a.

3. באנד ארנולד עברית שלב ב"، 1981.

Behrman House ' Inc. university of california' los angeles'u.s.a.

4. באנד ארנולד עברית שלב ג"، 1981.

Behrman House ' Inc. university of california' los angeles'u.s.a.

5. ביאליק . ה.נ. שירים (כל שירי ביאליק) הדיפסה 8 . הוצאת דביר תל- אביב.
6. מסביב לים התיכון .2005 ספר לימוד בגאוגרפיה – מטח : המרכז לטכנולוגיה חינוכית .
7. עברית לדרך : עברית לדברי ערבית -חלק 1א . מטח. תל- אביב، 2013.
8. עברית לדרך : עברית לדברי ערבית -חלק 1ב. מטח. תל- אביב، 2013.
9. עברית לדרך : עברית לדברי ערבית -חלק ב. מטח. תל- אביב، 2014.
10. עברית לדרך : עברית לדברי ערבית -חלק ג. מטח. תל- אביב، 2014.
11. עברית לדרך : עברית לדברי ערבית -חלק ד. מטח. תל- אביב، 2014.
12. רדאי יהודה: הצעד הראשון גישה חדשה ללימוד השפה העברית הישראלית למתחילים- הדפסה 13- הוצאת ראובן מס –ירושלים، 1968.
13. תכנית לימודם: עברית כשפה שנייה בבית הספר העל-יסידי –משרד החינוך ،התרבות והספרות، 2006.
14. תכנית לימודים: עברית כשפה שנייה בבית הספר הערביים לשלוש חטובות הגיל .ג،- י"ב- מה צירות חדשה، 2010.

المصادر والمراجع الإنجليزية:

1- Ammara Muhammed: Teaching Hebrew to Palestinian Pupils in Israel Bar-ilan Unv Israel (in Heb. In Eng), 2007.

2- Marci .A and Ammara M .H: Issues in the policy of language education in the Arab Schools in Israel (Institute for the study of peace (in English and Hebrew), 1999.

3- Maddlman John: "Esther" Barton- The oxford Bible Commentary, 2001.

4- Rahman; Tariq: language Ideology and Power: language learning among the Muslims of Pakistan and north India- oxford. oxford un press, 2002.

5- Rattansi Ali: Racism-Avery short introduction .first published ' oxford university ' oxford. Uk, 2007.