

التعلّم والتعليم في سياق استعماري إثنوغرافيا تعلّم الرياضيات في فلسطين

جهاد الشويخ



سلسلة ركائز الديمقراطية

التعلّم والتعليم في سياق استعماري
إثنوغرافيا تعلّم
الرياضيات في فلسطين

جهاد الشويخ

التعلّم والتعليم في سياق استعماري: إثنوغرافيا تعلّم الرياضيات في فلسطين
ضمن سلسلة ركائز الديمقراطية

Learning and Teaching in Colonial Context: The Ethnography of
Mathematics Education in Palestine
Part of the series Foundations of Democracy

نشر لأول مرة في سنة 2021، رام الله
من قبل معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان

ISBN-13:

978-9950-408-14-2 (النسخة الورقية)

978-9950-408-15-9 (النسخة الإلكترونية)

© معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان - جامعة بيرزيت

2021. هذا الكتاب مُصنّف مرخص بموجب رخصة المشاع

الإبداعي نُسب المُصنّف - غير تجاري - منع الاشتقاق 4.0

دولي. يمكن الاطلاع على شروط الرخصة من خلال الوصلة:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ar>



جهاد الشويخ

التعلّم والتعليم في سياق استعماري: إثنوغرافيا تعلّم الرياضيات في فلسطين

272 صفحة، 17*12 سم

- | | | |
|---------------|--------------|-----------------------|
| 1. الرياضيات | 2. الاستعمار | 3. التعلّم والتعليم |
| 4. إثنوغرافيا | 5. فلسطين | ا. العنوان ب. السلسلة |

صورة الغلاف: المصور غير معروف. «مدرسة أولاد في مخيم الجلزون»، (أرشيف
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين - الأونروا، 1950).

معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان

جامعة بيرزيت

www.muwatatn.birzeit.edu



معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان
Muwatatn Institute for Democracy and Human Rights

هسا لما أجيّنا هون [من صبارين/حيفا]، أجيّنا
وقعدنا في جنزور في البداية، هدا جنزور مخيم
مستأجر تلا جنين، وهسا لما شتّت الدنيا في
الخمسين [1950]، صارت الخيام تطير من الريح
والمطر، هاد مخيم كان للسجناء، إّلي بيحكموهم
مؤبّد عشان يشتغلوا أشغال شاقة ... جنزور فيه
خيمة، مدرسة بس خيمة. كله كان خيم، ما فيه
ولا بناية، كلها خيام، والمدرسة خيمة. بجوز كان
صفنا أقل اشّي، بجوز كنا 12، 11 طالب بس.
ومجمّعين كل صفين ثلاثة مع بعض. الخيمة
شكلها زي الهرم، فيها عامود اثنين ثلاث عمدان،
ويقولوا لها جَمْلُون.

(عبد القادر حاج محمود،

طولكرم، 12 أيار/مايو 2013)



المصور غير معروف. «التعليم في خيم مؤقتة في مخيم الشاطئ»، (أرشيف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين - الأونروا، خمسينات القرن العشرين).

إلى

عبلة عواد

عمر عمري

عوض الله عبد الله

محمد بطراوي

محمد داود

حول المؤلف

جهاد الشويخ أستاذ مشارك في دائرة المناهج والتعليم في كلية التربية في جامعة بيرزيت. تتمحور اهتماماته البحثية حول قضايا التواصل والتمثيل في الخطاب الرياضي، وخصوصا باللغة العربية، وعلاقتها بالتعلّم والتعليم والمناهج والتقويم، وصولا إلى دراسة الأبعاد الاجتماعية والسياسية لتعلّم وتعليم الرياضيات، وارتباطهما بقضايا التحرر والعدالة الاجتماعية.

شكروعرفان

لابد، بداية، أن أشكر الأشخاص الكرماء الذين وافقوا على منحي وطاقم المشروع البحثي بعضاً من وقتهم الثمين كي أقوم بهذه الدراسة، وهم (ألفبائياً حسب الاسم الأول ومع حفظ ألقابهم): جانيت ميخائيل، خولة عبد الرؤوف العفيفي، زينب أبو خلف، سهيل دياب، شحادة الخطيب، عبد العزيز صَبَّاح، عبد القادر حاج محمود، عبد الله عساف، عبلة عواد، عمر عمري، عوض الله عبد الله، فتحي أبو غربية، محمد بطراوي، محمد داود، محمد دحلان، منير فاشه، هنري خوري.

وكذلك للمعلمين والمعلمات الذين شاركوا في ورشتي المشروع البحثي في جامعة بيرزيت، لتعريفهم بالمشروع والتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وهم (ألفبائياً حسب الاسم الأول كما كتبوه مع حفظ ألقابهم): إبراهيم التميمي، أنور

رستم، آية القواسمي، حاتم ريان، حنان عوض الله، رنا داود، زلفى عطية، سمير سليمان، سناء جابر، سناء حمد، سهير عدوي، عزيزة المصري، عصمت ضميري، عمر أديمار، فضل العمر، موسى بشارة، ناهدة أبو الجدايل، نور عوض الله، نور قطينة.

أيضاً، أود شكر لجنة البحث العلمي في جامعة بيرزيت على دعمها للمشروع البحثي، ومساعدات البحث حنين الشرفا، ودعاء عواد، وزميلي زهير وادي في غزة. وختاماً، الشكر لكل من الطالبة (ندين) والمعلمة (نور قطينة) اللتين قامتا بإجراء مقابلات تطوعاً مع شخصين (كل منهما قامت بمقابلة بشكل منفرد) من القدس لعدم قدرتي على الذهاب هناك، إضافة إلى معرفتهم بهذين الشخصين. كما قامت المعلمة (ناهدة أبو الجدايل) بإجراء مقابلة في الخليل بعد تعذر إجرائها عندما زرت المدينة واضطرتنا إلى تأجيلها. كما أشكر أخي عوني الشويخ على المساهمة في تسهيل إجراء البحث في بداياته. أيضاً، أشكر إيناس طلميه وإسلام أبو سنيّة على تفريغ المقابلات.

أود توجيه شكر خاص إلى صديقين عزيزين، ناصر السميري وزهير وادي (مرة أخرى)، التي لم تتمكن سنوات البعد الطويلة والمؤلمة من لي عنق

صداقتنا العميقة كما فعلت بالكثير من تفاصيلي وعلاقتي «الغزية». أنا محظوظ جداً بالشغف الذي أظهره للمخطوطة، والوقت الذي قضياه في قراءتها والتعليقات التفصيلية والاقتراحات المهمة. والشكر أيضاً إلى رنا داود التي اقتطعت وقتاً هي بحاجة الماسة لكتابة رسالتها للدكتوراه والاستمتاع مع أطفالها وعائلتها، وكتبت ملاحظات أثرت هذه الدراسة رغم «صراعها» في وضع ملاحظات لأستاذ سابق لها، صراع شاركتها فيه فداء عبد الرحمن القارئة والناقدة. كما أعتر بملاحظة منير فاشه بأن هناك «شيء جديد» في هذا الكتاب. شكراً لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) على الموافقة على نشر الصور.

أود توجيه شكر خاص الى مضر قسيس الذي قرأ مخطوطة الكتاب وناقشني واقتراح تعديلات وشجعني على الاستمرار، وتابع تطور الكتاب في جميع مراحلها، كما ساهم في صياغة عنوان الكتاب. وشكر خاص أيضاً الى شادي خواجا الذي دقق المخطوطة بمهنية عالية. كما قام عبد الرحمن أبو شمالة بتدقيق الكتاب لغوياً، وجويس قشوع بمتابعة نشر الكتاب.

أخيراً، الشكر الجزيل إلى المراجعين المجهولين الذين تواصل معهم معهد مواطن. حقيقة أسعدتني تلك الملاحظات الجدية والغنية، التي لعبت دوراً كبيراً في وصول المخطوطة إلى الشكل الذي هي عليه الآن.

المحتويات

حول المؤلف.....خ

شكر وعرفان.....ذ

تقديم.....1

حول العنوان.....7

مقدمة.....11

حلقة اللوم المفرغة.....13

مشروع دراسة تاريخ تعليم الرياضيات وتعلمها.....15

لماذا الرياضيات؟.....20

السياق التربوي – السياسي: نظرة عابرة.....29

الاحتلال (الانتداب) البريطاني 1918-1948.....32

ومضات حول الكلية العربية في القدس.....44

تعليق عام.....48

ما بعد الانتداب: سلطات تربوية سياسية متعددة.....52

فلسطينيو الداخل والحكم الإسرائيلي.....52

الضفة الغربية والحكم الأردني.....57

قطاع غزة والإدارة المصرية (1948-1956، 1957-1967)	58
الاحتلال الإسرائيلي لبقية فلسطين العام 1967	59
التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة والسلطة الفلسطينية - تعليق عام على مرحلة ما بعد الانتداب	61
منهجية الدراسة	65
توطئة	65
المشاركون	67
المقابلات	75
تحليل المقابلات	79
نتائج وتعليقات	85
الرؤية التربوية: رؤية تقليدية (مع استثناء)	87
النظام التعليمي	88
نظام المترك - ما بعد الثانوية	93
تعليم ما بعد المترك	96
النظرة إلى الرياضيات وتدريسها	97
تدريس الرياضيات	104
النظرة إلى المعلم	112
طرق التدريس	117
طرق التقويم	120
العقاب الجسدي	123
اليوم المدرسي	126
المدرسة والوصول إليها	129

132	تعليم الفتيات.....
134	التربية العملية لإعداد المعلمين والمعلمات.....
139	ملاحظات ذات علاقة أثّرت أثناء المقابلات.....
142	تعليق عام.....
	تجربة خليل السكاكيني و خليل أبو ريا: استثناء يتطلب
143	الوقوف والتأمل.....
144	الرؤية التربوية.....
145	التعلم في السياق العام الذي يعيشه المجتمع.....
151	تكامل المعرفة.....
152	«رياضيات سياسية»: نظرة مغايرة للرياضيات.....
161	التربية والتعليم والمجتمع – محاولة للفهم.....
171	المعلم كشَيْخ ومُؤدِّب.....
172	وظائف ومنهاج التعليم في المدارس.....
173	عريف الصف.....
176	تعليق عام: دور الطلبة.....
180	تعليق عام: تدريس التاريخ.....
187	تأملات، وخاتمة وتوصيات.....
203	المصادر.....
221	الملاحق.....
	الملحق (1): أسماء المعلمين الذين ذكرت أسماءهم في
	المقابلات بغض النظر عن منطقة السكن أو مكان التعليم
222	(مدارس أو جامعات أو كليات).....

الملحق (2): أسماء المدارس أو الكليات أو الجامعات	
التي ذكرت في المقابلات	227
الملحق (3): أسماء القرى والمدن والمخيمات التي	
ذُكرت في المقابلات	231
الملحق (4): مقتطفات من المقابلات	235
الملحق (5): بعض القوانين أو التعليمات الخاصة	
بالتربية والتعليم التي طُبقت على الفلسطينيين	248
أحدث منشورات مواطن	253

قائمة الصور

1. مدرسة أولاد في مخيم الجلزون، الضفة الغربية 1950
(صورة الغلاف)
2. التعليم في خيم مؤقتة، مخيم الشاطئ، غزة،
قطاع غزة، خمسينات القرن العشرين..... ث
3. وصف بعض طلبة جامعة بيرزيت لعملية التعلم والتعليم 11
4. طفلة صغيرة تتعلم الحروف العربية في مدرسة من
الخيم (tent school)، أريحا، الضفة الغربية، 1954 39
5. طفل في مدرسة في مخيم العروب، الضفة الغربية، 1990 69
6. صف في مدرسة في مخيم عقبة جبر، أريحا،
الضفة الغربية، 1956 92
7. طالبات في صف في مدرسة بنات جباليا في
مخيم جباليا، قطاع غزة، 1985 134
8. طلاب في صف في مخيم طولكرم، الضفة الغربية 195

تم نشر الصور بإذن من وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) ما لم يذكر غير ذلك. حقوق الصور المنشورة بإذن الأونروا محفوظة.

تقديم

مضر قسيس

أحياناً ننسى أن ما نطلق عليه «حياد العلوم»، المرتبط بموضوعيتها، لا يضمن حياد استخدامها، ويبدو لنا أن المعرفة الرياضية تشكل مثلاً واضحاً على هذا الحياد، فهي ترتبط في الأذهان، خاصة في الوعي اليومي، بالعقلانية، والفتنة، والتقدم العلمي. لكنها، رغم جميع هذه الميزات، ليست من بين حقول المعرفة التي تتمتع بإقبال شديد على دراستها. التفسيرات لهذا العزوف عن العقلاني كثيرة، ولا أجد، شخصياً، تفسيراً مقنعاً، ولكن ما هو أشد غرابة يكمن في أن ما نراه مرتبطاً بالعقلانية وتقدم العلوم، يبدو أيضاً، في ذات الوقت، سحرياً، وساحراً ... مضاداً للعقلانية. لم أسمع

قبلاً بما يمكن أن نطلق عليه «التنمر الرياضي»، ولكننا نراه كل يوم. يسأل الطالب أستاذته: لماذا رسبت في الامتحان يا أستاذتي؟ اجمع علاماتك وستكتشف لوحداك! الجواب جلي، و«موضوعي»، وكأن لا رأي للأستاذة، هم فقط يجمعون العلامات، تماماً كما يطبق القاضي القانون ويحكم على المتهم بالسجن!

هكذا أيضاً، يقوم الاستعمار بوضع قواعده لحياتنا، ثم يسلب حريتنا وفق «القانون». الاستعمار فعل يُنتج تفاعلاً يأخذ أشكالاً متحوّلة تتراوح بين الإذعان والمقاومة. ولدى المستعمر صورتان؛ واحدة لنفسه، والأخرى للمستعمر. وهو يعرضهما مرتين؛ مرة لنفسه؛ ومرة للمستعمر. ويعرضهما بطريقتين؛ الأولى ليبرر «طبيعية» الهيمنة وعقلانية إذعان المستعمر، والثانية ليرفع الشرعية عن المقاومة وينشر اليأس لدى المستعمر، ويعلنه، كلما قاوم الاستبداد، ناقصاً، همجياً، وغير عقلاني. بيد أن الصور وعروضها لا تكفي لترسيخ الفعل الاستعماري، فيلجأ المستعمر إلى «صندوق العدة» الاستعماري، ويستل منه الأدوات واحدة تلو الأخرى لتدعيم، وترسيخ، وإدامة الحالة الاستعمارية، ولزيادة «نجاحتها». والاستخدام الأهم لهذه الأدوات هو محاولة سحق المستعمر. أما

الأخير فيستخدم ذات الأدوات في فعله الساعي إلى صد، وردع، وإفشال الفعل الاستعماري.

تتربع المعرفة، والرياضيات منها، على رأس قائمة أدوات الصراع هذه، بدءاً من معرفة المستعمر بالمستعمر، وانخراط المستعمر في استكشاف المستعمر واكتشافه، وصولاً إلى إنتاج معرفة تقابل وتقارع المعرفة التي ينتجها المستعمر. تمتاز معرفة المستعمر بكونها الإطار الفكري الذي يشكل سياق صور المستعمر وطُرق عرضها؛ أما معرفة المستعمر، فتشكل أداة إدراك وتصميم وتنفيذ مشروع تحرره، وصولاً إلى تحرير المستعمر من استعماريته. والهدف الأخير هذا - تحرير المستعمر - يبدو للبعض مخالفاً للحس السليم، وذلك، على وجه التحديد، لأن هذا الحس ليس سليماً بل مستعمرًا، وبصفته هذه، غير قادر على التعالي على المستعمر، ناهيك عن أن يعمل على تغيير طبيعته الاستعمارية.

هذا الكتاب يندرج ضمن مشروع استكشاف المستعمر، يتفحص أدواته التي يستخدمها في بث ثقافة الاستكانة التي تدفع المستعمر إلى رؤية ذاته صورةً مشوهةً للمستعمر تحتاج إلى تحسين، أو، بلغة اليوم، «تمكين». وعندما يكتشف المستعمر نفسه أثناء استكشافه للمستعمر يجد في ذاته

خزاناً معرفياً للمستعمر أنشأه الأخير لكيلا يذهب بعيداً للبحث عن أدواته، التي تيسّر إعادة إنتاج المستعمر على صورة المستعمر ومثاله، وتجعل من المستعمر حارساً على ذاته، بل تجعله وكيلًا عن المستعمر. عندما يجد المستكشف أنه وصل، في عملية اقتفاء الفعل الاستعماري، إلى ذاته، أي عندما يجد المستعمر أن بحثه في الاستعمار أوصله إلى ذاته (المستعمرة)، يبدأ بالبحث عن ذلك المستعمر النقي (الأصلائي) الخالي من المكونات الاستعمارية، ليجد أن الأخير هو، من وجهة نظر المستعمر، لا يعدو كونه محض مادة خام للاستعمار، يجري تشكيلها بتأطير نطاق فعلها ضمن حقل المشروع الاستعماري، ولخدمته، ويجد، من ضمن ما يجد، أن الرياضيات تشكل أداة تأطير هي الأخرى.

تكشف التأملات في هذا الكتاب عن أوجه متعددة للرياضيات، أو للمعرفة الرياضية كما يراها دارسوها، ومستخدموها. وذكّرنا تعدد الأوجه بصور قديمة وقروسطية عنها، أشار إليها مؤلف المخطوطة الشهيرة «عن كرامة الإنسان» بيكو ميراندولا عندما أعلن أنه يشارك أفلاطون، وأرسطو، وأبا معشر البلخي، وابن زهر القناعة بأن المعرفة السامية عن الأرقام لا يمكن أن تشبه

ما يقوم به التجار عندما يستخدمون الأرقام! هناك من يستخدم الرياضيات ليستقرئ سبلاً للتلاعب بمصائر البشر، وتحويلهم إلى سلع افتراضية؛ وهناك من يستخدمها للحفاظ على البيئة ليتحرر البشر.

ويبقى السؤال وراء هذا الكتاب؛ كيف نتعلم بحيث لا نصبح مخازن ووكلاء للاستعمار؟ وكيف نتعلم لنحقق السعادة؟ لا شك أن للإجابات أيضاً أوجه عديدة، ولكنها تشترك في أن التعلم من أجل الحرية يعني مغادرة حقل المشروع الاستعماري، ويعني أن علينا أن ننتج المعرفة التي تدل على طريق الخروج من هذا الحقل، بدلاً من إعادة تدوير المعرفة التي تهدف إلى تطبيع الحياة فيه. وبكلمات أخرى، علينا صوغ مسائلنا وابتكار حلولها، بدلاً من البحث عن الجواب الصحيح للمسألة التي تصيغها السلطة.

حول العنوان

أثناء عملي على هذا النص والمشروع، ظهر لي العديد من أنواع المدارس، سواء المدارس بمعناها التقليدي المتعارف عليه (schools)، أو بمعنى أطر فكرية مختلفة (theoretical frameworks). فقد ظهر التنوع في المدارس التقليدية أثناء حديث الأشخاص الذين تمت مقابلتهم، إذ ظهرت الكتابيب، وظهرت المدارس التقليدية سواء بالشكل والمبنى مقابل المدارس غير التقليدية مثل الخيم كمدارس أو كصفوف مدرسية. وظهرت كذلك مدارس مختلفة وغير تقليدية فيما يتعلق بطريقة العمل وإدارتها التربوية مثل مدارس خليل السكاكيني، وخليل أبو ريا الثائرة على التقاليد السائدة في حينه: قبول طلبة من دون علامات، لا تصنيفات، لا جوائز، ... إلخ. في المقابل، ظهرت الكلية العربية للمعلمين، كإطار يتبع قواعد أكاديمية صارمة وتقليدية تذكرنا

بالمدارس البريطانية الداخلية التقليدية. هذا تنوع تربوي هائل ومثير للاهتمام في قطعة جغرافية صغيرة ذات عدد محدود من الطلبة والمعلمين والمعلمات. وكان العنوان الأول المقترح هو «مدارس مغايرة» الذي كان محاولة لعكس ذلك التنوع.

لاحقاً وأثناء العمل على المخطوطة، أردت ربط تعليم وتعلم الرياضيات في سياق فلسطين التاريخي والسياسي والتربوي، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق الاستعماري المتواصل الذي عشناه ولا نزال كفلسطينيين. ويبدو لي، كما أحاول إظهاره في هذا الكتاب، أن هذا السياق لعب دوراً مهماً في تشكيل مفاهيمنا للتعلم والتعليم بشكل عام، وتعلم الرياضيات بشكل خاص. لذا، فضلت إظهار هذا السياق في عنوان الكتاب.

ألهوية هي ما نُورِثُ لا ما نرث. ما
نخترع لا ما نتذكر. الهوية هي فساد
المرأة التي يجب أن نكسرهما كلما
أعجبتنا الصورة!

(محمود درويش، «أنت، منذ الآن،
غيرك»، 2008)



الشويخ، جهاد. «وصف بعض طلبة جامعة بيرزيت لعملية التعلم والتعليم»، (2012).

مقدمة

منذ أن بدأت التدريس في جامعة بيرزيت قبل أكثر من عشر سنوات، عادة ما أبدأ تدريسي بمحاولة فهم معتقدات الطلبة حول التعلم والتعليم، وما يتوقعون مني كأستاذ، وما هو دورهم في هذه العملية برمتها. أطلب من الطلبة التعبير إما كلاماً وإما رسماً. وغالباً ما يتكرر الشكل في الصورة أعلاه.

يتكرر هذا الأمر في جميع المساقات تقريباً - في البكالوريوس، أو برنامج التأهيل التربوي، أو

الماجستير. تتمحور آراء الطلبة ومعتقداتهم كما تظهر في الصورة أعلاه حول الأفكار التالية:

- التعليم هو إيصال أو نقل معلومات من شخص يعرف (المعلم أو الأستاذ) إلى شخص لا يعرف (الطالب). يتمثل ذلك بالسهم الخارج من «المعلم» إلى «الطالب».
- التعلم: هو اكتساب المعلومات أو المعارف التي يريد المعلم نقلها. لاحظوا كلمة مستودع على رأس «الطالب».
- وبالتالي دور المعلم هو نقل المعلومات، ودور المتعلم هو تلقي تلك المعلومات وتخزينها.

ولا يخفى على أحد، وبخاصة المهتمين بشؤون التربية والتعليم، أن هذه الصورة هي نفسها في المدرسة.^[1] تناولت هذا الأمر بشيء من التفصيل،^[2] في محاولة للإجابة عن سؤال: من المسؤول؟

^[1] مثلاً: ناجح شاهين، واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية (رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2004)؛ روان الضامن وديما الضامن، مدارسنا في قفص الاتهام: الطلبة يقرعون الجرس (نابلس: مكتبة الكمال، 2000).

^[2] جهاد الشويخ، الكتابة والبحث في المساقات الجامعية، غير منشور (بيرزيت: وحدة ابن رشد للتطوير التربوي - جامعة بيرزيت، 2009).

حلقة اللوم المفرغة

تضع الجامعات الفلسطينية ومؤسسات التعليم العالي اللوم على مدارس التعليم العام (حكومية أو وكالة أو خاصة)، كجهة مسؤولة عن هذه النظرة، وعلى ضعف أداء الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات بعد 12 سنة دراسية. الأخيرة بدورها، تلوم الجامعات الفلسطينية على أن هؤلاء الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات، هم نتاج تعليم المعلمين الذين تخرجهم تلك الجامعات، وترسلهم إلى المدارس كي يعملوا معلمين.

أعتقد أن الطرفين محقان وملامان في الوقت نفسه، لكنني أرى أن التغيير يمكن أن يأتي من الجامعات التي تستطيع كسر تلك الحلقة.^[3] ويأتي هذا الكتاب كمحاولة في هذا الاتجاه.

من الأسئلة التي تلح عليّ خلال السنوات العشرين الأخيرة: كيف وصلنا إلى هذه الحالة التربوية السائدة حالياً، ويمكن إضافة الحالة السياسية والاجتماعية أيضاً؟ كيف تشكلت نظرتنا إلى و/أو حول المعرفة (الرياضيات مثلاً)، وحول التعلم والتعليم، ودور كل من المتعلم والمعلم، كما يظهر في الصورة رقم 1 ما زلت في محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، لكن

[3] المصدر نفسه.

مع قناعة أخذة في التبلور: لا بد أن نشكل نحن هذا الفهم ونقدم تفسيراتنا عبر جهود مختلفة.^[4] يأتي هذا الكتاب ضمن هذا السياق أيضاً، إذ أحاول -في هذا الكتاب- فهم «جذور» هذه النظرة، تاريخياً، مع التركيز على موضوع الرياضيات وتعليمها وتعلمها. الرياضيات هنا هي مثال على المعرفة، ولذا يمكن استبدالها بمواضيع أخرى كالتاريخ والفلسفة على سبيل المثال لا الحصر. وعليه، يمكن طرح أسئلة على شاكلة: لماذا يعتقد معظم طلبتنا أن دراسة التاريخ تتطلب الحفظ، وأن هناك حقائق تاريخية ثابتة لا مجال للتدخل فيها؟ كيف تشكلت نظرات كهذه إلى التاريخ وتعليمه وتعلمه؟ أكاد أجزم أن مثل تلك النظرات شائعة بشأن العديد من المواضيع التي نتعلمها ونعلمها، سواء في المدارس أو الكليات أو الجامعات.

مع ذلك، فللرياضيات، للأسف، وضع خاص تشكل عبر السنوات الطويلة من تعليم هذا الموضوع وتعلمه. ومع أنني أتناول أدناه بالتفصيل مبررات التركيز على الرياضيات، فإنني أجمل هنا بالقول

^[4] مضر قسيس، «تراكم المشاريع الكولونيالية على فلسطين»، في: مئة عام على تصريح بلفور: الثابت والمتحول في المشروع الكولونيالي إزاء فلسطين، تحرير ماهر الشريف، ترجمة صفاء كنج (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2019)، 169-194.

إن أبسط مظاهر ذاك الوضع وأكثرها انتشاراً هو وصف دارسي الرياضيات بـ «الذكاء»؛ بل أكثر من ذلك، إذ يتم ربط مفهوم «الذكاء» بالرياضيات. بكلمات أخرى، حين زواج مجتمعنا بين الرياضيات والذكاء، كان بذلك يخصّ دارسي الرياضيات بمكانة اجتماعية أكثر أهمية من غيرها. وهذا هو سبب اختياري التركيز على الرياضيات في هذا البحث، لاعتقادي أن الأهمية الاجتماعية التي يحظى بها دارسوها، ستساهم في إقناع العديد من الناس بضرورة وضع تفسير لمفاهيمنا المختلفة للمواضيع التي نعلمها ونتعلمها. إن نجحت، أكون قد ساهمت في إعادة النظر في مفاهيمنا حول المعرفة والتعلم والتعليم، بل وحول التربية بشكل عام. وقد أكون طموحاً وأقول إن هذا الفهم قد يساعدنا في فهم التغييرات الاجتماعية الكبرى التي حدثت في مجتمعنا الفلسطيني خلال ربع القرن الأخير.

مشروع دراسة تاريخ تعليم الرياضيات وتعلمها

نبع المشروع من اهتمامي بتعلم وتعليم الرياضيات بشكل عام، وأيضاً بسبب شعوري ومعرفتي بمدى التحديات التي نواجهها كفلسطينيين في هذا المجال، وبخاصة أداء الطلبة في موضوع

الرياضيات؛ سواء على المستوى المحلي أو الدولي، كما يظهر ذلك من خلال العديد من الدراسات^[5] التي يدعم بعض منها علاقة تعلم الرياضيات بتعلم تاريخ الرياضيات.^[6] تظهر هذه التحديات أثناء تعليمي؛ سواء لمساقات التخصص (الرياضيات) أو مساقات التربية العامة مثل «مدخل إلى التربية»، فأجد أن أداء الطلاب شديد التواضع، وبخاصة من ناحية استعدادهم لقراءة مقالات «بسيطة» (حجماً ومحتوى). إضافة إلى ما سبق، لدي اهتمام ورغبة في استكشاف تاريخ هذا التعليم والتعلم في سياقنا الفلسطيني، عازماً النية على توثيق تجربة تعليم وتعلم الرياضيات في فلسطين.

^[5] جهاد الشويخ، «أنماط التفكير الهندسي لدى الطلبة الفلسطينيين»، رسالة ماجستير (بيرزيت: جامعة بيرزيت، شباط/فبراير 2005)؛ محمد مطر، «نتائج أولية لطلبة فلسطين في المشاركة الثانية في دراسة 'التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم 2007'، مسيرة التربية، 64، عدد 13 (2009): 6.

^[6] John Fauvel and Jan Van Maanen, eds., *History in Mathematics Education: The ICMI Study* (Dordrecht - Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000); Lutz Fuhrer, "Historical Stories in the Mathematics Classroom," *For the Learning of Mathematics* 11, no. 2 (June 1991): 24-31.

وعلى الرغم من قلة الدراسات حول موضوع الرياضيات عن فترات ما قبل تسلم السلطة الفلسطينية أمور التربية والتعليم، توجد دراسة مهمة عن فترة انتفاضة 1987 لكمال ومسعد،^[7] وعن فترة ما بعد تسلم السلطة الفلسطينية وزارة التربية والتعليم العالي، توجد مثلاً دراسة لمركز القياس والتقويم/وزارة التربية والتعليم.^[8] لا تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أداء الطلبة أو المعلمين في تعلم الرياضيات وتعليمها، في فترات تاريخية مختلفة (انظر أدناه)، إنما الغرض من هذه الدراسة هو بناء صورة إجمالية، معززة بتفاصيل قدر الإمكان، عن الحالة التربوية في فلسطين،

^[7] سفيان كمال وفطين مسعد، «ملخص لبحث: دراسة التحصيل المدرسي في مادة الرياضيات للصفين السادس والرابع الابتدائيين في مدارس المنطقة الوسطى من الضفة الغربية (رام الله، القدس، بيت لحم)»، في: ملخص دراسة التحصيل في موضوعي اللغة العربية والرياضيات للصفين الرابع والسادس الابتدائيين في المنطقة الوسطى من الضفة الغربية (رام الله، القدس، بيت لحم)، تأليف: ياسر الملاح وآخرون (القدس: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، أيار/مايو 1991)، 13-25.

^[8] مركز القياس والتقويم/وزارة التربية والتعليم، مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس الابتدائي) في فلسطين: التقرير الأولي (رام الله: مركز القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم، 1998).

مثل حياة الطلبة والمعلمين في المدارس، وشكل المدارس والصفوف، والوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم. وحاولت من خلال هذه الدراسة، كما سيبان من الأسئلة الاستكشافية العامة للمقابلات، العمل على:

1. تقديم لمحة عن تاريخ تعلم وتعليم الرياضيات في فلسطين؛
2. استكشاف الأنظمة التعليمية في فترات تاريخية مختلفة بعد الحكم العثماني (1916-1516)، مع التركيز على الانتداب البريطاني (1917-1948)، مروراً بالاحتلال الإسرائيلي العام 1948، والإدارتين الأردنية والمصرية، ومن ثم الاحتلال الإسرائيلي لبقية فلسطين، وتسلم السلطة الفلسطينية زمام التربية والتعليم العام 1994؛
3. استعراض بعض النماذج والرؤى التربوية المختلفة للتعليم في فلسطين؛
4. استكشاف ما إذا كان هناك بعد تاريخي لأسباب ضعف أداء الطلبة في الرياضيات في فلسطين؛
5. تقديم لمحة عن تعلم وتعليم المرأة في فلسطين، في تلك الفترات التاريخية

المختلفة، وبخاصة فترة الانتداب.

استناداً إلى ما سبق، أرى أن أهمية المشروع أو الدراسة تكمن في أنها:

1. توثيق تاريخي يساعد في التعرف على بعض جوانب الحياة التربوية في فلسطين في فترات تاريخية مختلفة، من خلال توثيق بعض التجارب التربوية التي تبرز خصوصية تجربة فلسطين والفلسطينيين؛

2. تُوفّر قصصاً وأحداثاً تاريخية فلسطينية يمكن للمعلمين والمعلمات، وكذلك لمناهج الرياضيات الفلسطينية، الاستفادة بها في تدريس الرياضيات، الأمر الذي قد يحسّن عملية تعلم وتعليم الرياضيات في فلسطين؛

3. تُقدّم انطباعات ومعلومات عن العلاقة ما بين البعد السياسي والبعد التربوي، ومدى تأثير وتأثر كل منهما على الآخر؛

4. تفتح آفاقاً أوسع للبحث حول تعلم الرياضيات وتعليمها، وتوفّر بدائل أخرى لتناول موضوع تعليم وتعلم الرياضيات.

لماذا الرياضيات؟

إن النظرة النمطية السائدة حول الرياضيات، إضافة إلى ما ورد في البداية حول تحديات تعلم وتعليم الرياضيات في السياق الفلسطيني، هي أنها مجردة وشكلية (formal) ورمزية.^[9] ولعل أبرز مظاهر هذه النظرة نجدها في الكتابة في الرياضيات وعنها، التي يجب إخفاء دور الإنسان في الفعل الرياضي فيها. لقد عبّر عن هذه الفكرة ديفيز وهيرش في كتابهما «الخبرة الرياضية»، عندما قدما وصفاً للكتابة السائدة في الرياضيات التي يجب أن يتبعها الرياضي المثالي: «يجب أن تتبع كتابته [أي الرياضي المثالي] عرفاً غير قابل للكسر: إخفاء أي علامة أن المؤلف أو القارئ المقصود هو إنسان».^[10]

من أبرز أمثلة هذا التوجه، هو الكتابة بصيغة المبني للمجهول، وسيطرة الجمل الاسمية، وإخفاء

[9] Candia Morgan, "Mathematics and Human Activity: Representation in Mathematical Writing," *Research in Mathematics Education* 3, no. 1 (2001): 169-182.

[10] Philip J. Davis and Reuben Hersh, *The Mathematical Experience* (Boston: Birkhauser, 1981), 36.

الفعل.^[11] مثلاً، يتم تحويل الفعل «يجمع» إلى «مجموع» في «مجموع زوايا المثلث 180°»، بحيث لا يظهر من يقوم بعملية الجمع، وكأن الرياضيات توجد بشكل مستقل عن الخبرات الإنسانية.^[12] نعتقد أن تلك النظرة النمطية حول الرياضيات بين الناس عموماً، وطلبة المدارس خصوصاً؛ بأنها صعبة ومجردة ولا علاقة لها بالواقع الإنساني، هي من نتائج هذا التوجه الرامي إلى إخفاء الفعل الإنساني في الرياضيات.

لكن، هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي لم تقبل فكرة انسلاخ الرياضيات عن الواقع البشري، وتحدّت التوجه المذكور الذي مفاده أن الرياضيات نشاط ذهني بحت، ولا علاقة له بالواقع الإنساني، وركزت على الواقع الاجتماعي

[11] Candia Morgan, *Writing Mathematically: The Discourse of Investigation* (London and Bristol - Pennsylvania: Falmer Press, 1998); M. A. K. Halliday, "Some Aspects of Sociolinguistics," in *Interactions Between Linguistics and Mathematical Education: Final Report of the Symposium, Sponsored by UNESCO, CEDO and ICMI, Nairobi, Kenya September 1-11, 1974*, by UNESCO, CEDO and ICMI, Document Code: ED.74/CONF.808/COL.11 (Paris: UNESCO, 1975), 64-73.

[12] Morgan, *Writing Mathematically*.

والثقافي والسياسي لتعلم وتعليم الرياضيات.^[13] ولعل في دراسة تاريخ الرياضيات وتطور تعليمها وتعلمها، ما يُظهر الوجه الإنساني لهذا النتاج البشري الحضاري،^[14] إذ دعمت نتائج بعض الدراسات فكرة أن تعلم تاريخ الرياضيات يفيد

[13] Morgan, *Writing Mathematically*; Munir Fasheh, "Is Math in the Classroom Neutral - or Dead? A View from Palestine," *For the Learning of Mathematics* 17, no. 2 (June 1997): 24-27; Helen Watson, "Investigating the Social Foundations of Mathematics: Natural Number in Culturally Diverse Forms of Life," *Social Studies of Science* 20, no. 2 (May 1990): 283-312; Paola Valero, "Discourses of Power in Mathematics Education Research: Concepts and Possibilities for Action," *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática [Research Journal in Mathematics Education]* 2, no. 2 (January 2008): 43-60; Arthur B. Powell, "Ethnomathematics and the Challenges of Racism in Mathematics Education," in *Proceedings of the Third International Mathematics Education and Society Conference*, ed. Paola Valero and Ole Skovsmose (Helsingør - Denmark: Centre for Research in Learning Mathematics, 2002), 1-15.

[14] Michael N. Fried, "Didactics and History of Mathematics: Knowledge and Self-Knowledge," *Educational Studies in Mathematics* 66, no. 2 (October 2007): 203-223.

في تعلمها لدى الطلبة.^[15] وقد خصصت اللجنة الدولية لتدريس الرياضيات (ICMI, International Commission on Mathematical Instruction) دراستها سنة 2000، للبحث في تاريخ تعليم الرياضيات وتعلمها، وقد خلصت إلى أن جعل موضوع تاريخ الرياضيات مصدراً للمعلمين والمعلمات يُحدث فرقاً في الرياضيات المدرسية، وبخاصة في إظهار الوجه الإنساني والثقافي للفعل الرياضي، وأن تعلم تاريخ الرياضيات يفيد الطلبة (صغاراً وكباراً سواء في المدرسة أو الجامعة) في التعرف على تاريخ تطور الأفكار الرياضية، وعلى السياق الثقافي والاجتماعي لتطور هذه الأفكار، وأن الرياضيات هي فعل بشري إنساني يقوم به أناس.^[16]

[15] Fulvia Furinghetti, "Teacher Education Through the History of Mathematics," *Educational Studies in Mathematics* 66, no. 2 (October 2007): 131-143; Albrecht Heeffer, "Learning Concepts Through the History of Mathematics: The Case of Symbolic Algebra," in *Philosophical Dimensions in Mathematics Education*, ed. Karen François and Jean Paul Van Bendegem (Dordrecht - Netherlands: Springer, 2007), 83-103.

[16] John Fauvel and Jan Van Maanen, eds., *History in Mathematics Education: The ICMI Study* (Dordrecht - Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000).

قد تكون قصة تسمية «الجيب» في حساب المثلثات مثلاً جيداً على هذا الفعل. يفصل سميث سبب تلك التسمية من خلال العودة إلى تاريخ الرياضيات في فترة الغوبتا (Gupta period) في القرون الثالث حتى السادس في الهند، إذ يذكر أن الرياضي الهندي الشهير أريباتا (Aryabhata) استخدم الكلمة السنسكريتية المختصرة «جيا» أو jya أو جيبا $jiva$ - التي تعني نصف الوتر نسبة إلى الحبل الواصل بين طرفي قوس النشاب- في أحد أعماله (العام 510)، وعندما ترجم العلماء العرب والمسلمون (الخوارزمي كمثال) هذه الكلمة، استخدموا كلمة جيبا التي أختصرت لاحقاً إلى جيب، التي ترجمها الأوروبيون خطأً إلى $(\sin)$ واختصرت هي أيضاً لاحقاً إلى $(\sin)$.^[17] ورغم بساطة القصة، فإنها تُظهر الخطأ البشري، كما أنها تظهر أهمية التفاعل بين الحضارات. ولعل في قصة كهذه، توجد فائدة ثالثة، وهي تعرّف الطلبة على

[17] David Eugene Smith, History of Mathematics - Volume II: *Special Topics of Elementary Mathematics* (Boston, New York and London: Ginn and Company, 1925), 615-619, <https://archive.org/details/historyofmathema031897mbp/page/n11/mode/2up>

إسهامات الحضارات الهندية والعربية الإسلامية في الرياضيات وتطورها؛ الأمر الذي قد يساعد لاحقاً في تطوير نظرة نقدية حول الرياضيات وتاريخها وتطورها، وربما تفكيك النظرة الأوروبية السائدة وتحديها،^[18] لكن من دون نكران دورها أيضاً.

مثال آخر، يذكر فافل ومانن قصة الجهد الذي بذله الرياضي الإنجليزي هنري بريغز (Henry Briggs) سنة 1616، للقاء جون نابيير (John Napier) الذي وضع اللوغاريتمات، إذ سافر الأول مئات الأميال إلى أدنبرة، وكيف تلعب هذه القصة دوراً في تعلّم الطلبة للرياضيات، مثل أن اللوغاريتمات هي اختراع إنساني (أو الدخول في نقاش هل الرياضيات اختراع أم اكتشاف؟)، وبحيث يمكن للطلبة التعرف على اختراعات أخرى لنابيير؛ مثل «قضبان نابيير» لإجراء عمليات الضرب بسرعة.^[19] ويذكر فورير ثلاثة أمثلة من تاريخ الرياضيات،

^[18] قسيس، «تراكم المشاريع الكولونيالية على فلسطين»،

194-169.

^[19] John Fauvel and Jan Van Maanen, "Introduction", in *History in Mathematics Education: The ICMI Study*, ed. John Fauvel and Jan Van Maanen (Dordrecht - Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000), xi-xviii.

وكيفية استخدامها في تعليم الرياضيات في المدارس: قياس طول محيط الأرض؛ وقصة النسبة التقريبية ط؛ وقصة الأعداد المركبة.^[20]

وإضافة إلى الهدف الأخير (تعلم تاريخ الرياضيات يفيد تعلمها)، هناك حاجة إلى فهم أسباب ضعف أداء الطلبة الفلسطينيين في الرياضيات (مثلاً: مطر، 2009 حول نتائج دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS). كما أن تطور تعلم الرياضيات وتعليمها في فلسطين، هو، أيضاً، من القضايا التي لم تتم دراستها بعد. أحد الأمثلة التي يمكن التطرق إليها هنا هو ما ذكره المرحوم محمد بطراوي، في المقابلة التي أجريت معه عن أستاذ الحساب (حسين نجم) في أسدود في الأربعينيات، الذي كان يستخدم في تعليمه كتاباً (أو إضبارة) قام هو نفسه بتجميعها أو تأليفها، وأسماها «حساب الحطيطة».^[21] ما هو هذا الحساب؟ كيف قام الأستاذ نجم بإعدادها؟ وعلى ماذا استند؟ ماذا تعني الحطيطة؟ هذه أسئلة وغيرها قد تشكل مادة بحث لطلبة تعليم وتعلم الرياضيات، أو حتى لطلبة المدارس.

[20] Lutz Fuhrer, "Historical Stories in the Mathematics Classroom," *For the Learning of Mathematics* 11, no. 2 (June 1991): 24-31.

[21] محمد بطراوي، مقابلة (البيرة/رام الله: 8 أيار/مايو 2010).

إن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو بناء صورة إجمالية، مع بعض التفاصيل قدر الإمكان، عن تعلم وتعليم الرياضيات في فلسطين في فترات تاريخية مختلفة (وبخاصة فترة الانتداب البريطاني، وصولاً إلى الاحتلال الإسرائيلي، وفترات إلحاق الضفة الغربية وقطاع غزة بالأردن ومصر منذ العام 1967، انتهاءً بإقامة السلطة الفلسطينية سنة 1994). مثلاً، تحاول الدراسة رسم صورة لمؤهلات المعلمين آنذاك، وللرياضيات التي كان يتم تعليمها، وللكتب المدرسية (إن وجدت) أو ما كان يقوم مقامها، وللمبادرات الخلاقة لتعليم الرياضيات، وأية تفاصيل عن الحالة التربوية بشكل عام في فلسطين، مثل حياة الطلبة والمعلمين في المدارس، وشكل المدارس والصفوف، والوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم. بهذا المعنى، فإن هذه الدراسة استكشافية بالدرجة الأولى.

يبدأ الكتاب بالحديث عن السياق السياسي الذي شكل جزءاً مهماً من فهمنا التربوي لقضايا المعرفة ودور المعلمين والطلبة، وغير ذلك من القضايا ذات العلاقة. إذ يتناول، بشكل مختصر، السلطات المختلفة التي حكمتنا كفلسطينيين، مع تركيز مبرر، كما سنرى لاحقاً، على الانتداب أو

الاحتلال البريطاني. يستعرض القسم الذي يليه تفاصيل إجراء هذه الدراسة، ضمن مشروع دراسة تاريخ تعليم الرياضيات وتعلمها في فلسطين، بالحديث عن المشاركين ومقابلاتهم وطرق التحليل. ويمكن لمن يشعر بالملل أو بثقل «أكاديمي» لهذا الجزء، تجاوزه والانتقال إلى النتائج ومناقشتها في الجزء اللاحق، حيث يكون استعراض النتائج، وبخاصة تلك المتعلقة بنظرتنا إلى الرياضيات وتعليمها وتعلمها، وأمور ذات علاقة مثل النظام التربوي السائد، والنظرة إلى قضايا تربوية كدور المعلم والطلبة، وطرق التدريس والتقييم. ثم يتناول الكتاب، لاحقاً، تجربة خليل السكاكيني، ونوعاً ما تجربة طالبه خليل أبوريا، كما أثّرت خلال بعض المقابلات. وفي الخاتمة، تجدون ما يمكن اعتباره تأملاً حول تجربة صاحب الدراسة في هذا المشروع البحثي والكتابة، والتعليق العام الختامي حول هذه التجربة. وينتهي الكتاب بتوصيات محددة ودروس مستفادة، وبخاصة تلك المرتبطة بقضايا محددة في نظامنا التربوي.

السياق التربوي - السياسي: نظرة عابرة

يمكن النظر إلى هذه الدراسة على أنها دراسة بين- تخصصية أو عابرة للتخصصات، إذ تقع بين مجالات وتخصصات عدة: كالتربية، والتاريخ، والرياضيات، وعلم الإنسان. وكأي ظاهرة اجتماعية، هناك حاجة إلى معرفة السياق المصاحب لتلك الظاهرة بجميع أبعاده، أو بالأبعاد التي لها علاقة بتلك الظاهرة. الأمر المحير هنا، هو رسم الحدود العامة للكتابة حول السياقات السياسية والاجتماعية والتاريخية للتعرف على التربية والتعليم في فلسطين: أي مرحلة تاريخية ينبغي أن أركز عليها في ظل الهدف المنشود لهذه الدراسة؟ إلى أي درجة من التفصيل يجب عرض السياقات السياسية والاقتصادية والثقافية المختلفة؟ وفي جميع الأحوال، هناك تبعات لأي خطوة بهذا الشأن. مثلاً، يساعد التركيز

على فترة الاستعمار البريطاني (انظر أدناه) على فهم التعليم في فلسطين، في تلك الفترة، بتفاصيلها أكثر من محاولة تغطية فترات تاريخية كبيرة (الحكم التركي العثماني، مثلاً، الذي استمر لما يقرب من أربعمئة عام). لكن، في الوقت ذاته، يشوب هذا التركيز بعض القصور من حيث رؤية جذور التغيير الاجتماعي الذي طرأ علينا كفلسطينيين وأسبابه. قد يكون أحد المبررات الكبيرة لخطوة كهذه هو كثرة ما كتب حول تلك الفترات التاريخية من زوايا واهتمامات عديدة،^[22] لكن مع قليل من الدراسات التي خصصت التعليم كمحور لها.^[23]

^[22] سليم تماري، الجبل ضد البحر: دراسات في إشكاليات الحداثة الفلسطينية (رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2005)؛ ماهر الشريف، تاريخ فلسطين الاقتصادي-الاجتماعي (بيروت: دار ابن خلدون، 1985)؛ جبرائيل كاتول، «التربية والتعليم في فلسطين من سنة 1920 إلى 1948: تجارب ونتائج»، الأبحاث (مجلة تصدرها كلية الآداب والعلوم - الجامعة الأمريكية في بيروت) 3، عدد 2 (حزيران/يونيو 1950): 177-187.

^[23] نبيل أيوب بدران، التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني - الجزء الأول: عهد الانتداب (بيروت: مركز الأبحاث - منظمة التحرير الفلسطينية، 1969)؛ نبيل أيوب بدران، التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني - الجزء الثاني: 1948-1967 (بيروت: مركز الأبحاث - منظمة التحرير الفلسطينية، 1979).

هناك سبب آخر للتركيز على فترة الاستعمار البريطاني، وهو أعمار الأشخاص الذين تمت مقابلتهم ومحاورتهم. إذ تتراوح أعوام ولادة الأشخاص الذين قابلتهم بين العام 1927 والعام 1947، بمعنى أنهم عايشوا الانتداب البريطاني (رغم صغر أعمار بعضهم) على فلسطين طوال تواجده، والسلطات اللاحقة حتى تاريخ إجراء المقابلات. لا أنوي، هنا، عرض السياق التربوي-السياسي تفصيلاً، سواء في الفترات المذكورة أو ما قبلها، وبخاصة تحت الحكم العثماني، فقد تناوله العديد من الباحثين والدراسات.^[24] أنوي، بالمقابل، التركيز على السياق التربوي (وهو، بالطبع، يأتي في سياق سياسي) في جزأين: الأول فترة الانتداب البريطاني؛ إذ تعلم الأشخاص الذين تمت مقابلتهم في ظل هذا النظام، أو أنهم تلقوا تعليمهم على أيدي معلمين تعلموا في ظل ذلك النظام. ثم أستعرض، في الجزء الثاني، بشكل موجز، الأنظمة التربوية السياسية، وبخاصة القوانين التربوية أو التعليمات ذات العلاقة التي خضعنا لها كفلسطينيين، وهي: الاحتلال الإسرائيلي (بما يشمل الداخل الفلسطيني بعد العام 1948 ولاحقاً الضفة

[24] A. L. Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration* (London: Luzac & Company, LTD., 1956).

الغربية وقطاع غزة)، ثم السلطة الأردنية في الضفة الغربية والسلطة المصرية في قطاع غزة، وأخيراً إشارة بسيطة إلى السلطة الفلسطينية وتسلمها للتربية والتعليم العام 1994.

الاحتلال (الانتداب) البريطاني 1918-1948

احتل البريطانيون القدس في كانون الأول/ديسمبر 1917 وبداية 1918 - بعد 400 عام من الحكم العثماني، وتشكلت إدارة عسكرية بريطانية مباشرة، قبل إعلان الانتداب البريطاني على فلسطين الذي أقر في نهاية مؤتمر سان ريمو في 25 نيسان/أبريل 1920 (وافقت عصبة الأمم على ذلك في 24 تموز/يوليو 1922). تم تشكيل إدارة «مدنية» في 1 تموز/يوليو 1920، أي بعد شهرين من إعلان الانتداب، وبعد ما يقارب عامين ونصف من الحكم العسكري لفلسطين.^[25] ترأس هيربرت صموئيل، أول مندوب سام لتلك الإدارة المدنية، ووصل فلسطين في 20 حزيران/يونيو 1920.

هدف البريطانيون إلى التخلص من بعض آثار تفاصيل التربية والتعليم العثماني عند احتلالهم القدس. لذا،

[25] Matthew John Longland, "A Sacred Trust? British Administration of the Mandate for Palestine, 1920-1936", Ph.D. Thesis (Nottingham: University of Nottingham, December 2013).

فإن وصفاً سريعاً ومختصراً لأوضاع التعليم، في نهايات الحكم العثماني، يبدو مفيداً رغم صعوبته، فالفترة الزمنية طويلة جداً، وقد كتب الكثير عن هذه الفترة. في عرضه يلخص كاتول هذا الوضع:

كانت مدارسها [فلسطين] خليطاً من مدارس حكومية وأهلية وأجنبية. فكانت لغة التدريس في الصفوف الابتدائية العالية والصفوف الثانوية لغة أصحاب المدرسة. ولذلك، فإنها كانت التركية أو الإنكليزية أو الروسية أو [الفرنسية] أو الألمانية أو الإيطالية، (...) ولكن عددها [المدارس] كان قليلاً بالنسبة إلى حاجة البلاد. وقد كانت نسبة الأمية تزيد على ثمانين في المائة.^[26]

لعل من الضروري الإشارة إلى قانون التعليم العام المعروف بقانون المعارف العمومية (Ma'arif-I Umûmiyye Nizâmnamesi)، الصادر العام 1869 ضمن فترة الإصلاحات أو «التنظيمات» (1839-1876). يُعتبر هذا القانون من أهم القوانين التربوية وأكثرها تنظيماً وشمولية، وله أثر كبير على التربية والتعليم في عهد الإمبراطورية العثمانية، وحتى في البلاد التي تشكلت

^[26] كاتول، «التربية والتعليم»، 178.

لاحقاً وكانت جزءاً من هذه الإمبراطورية.^[27] إذ يحدد القانون تفاصيل عديدة للمدارس وأنواعها والإشراف عليها، ومراحل التعليم، وحتى المواضيع التي يتم تدريسها.^[28] يشير عبد العزيز وثلجي إلى تعليمات عدة بشأن المدارس الابتدائية، مثل التعليمات العام 1847 في بداية عهد التنظيمات، وقانون التدريسات العام 1913 الذي أقر «إجبارية التعليم الابتدائي ومجانيته».^[29]

وكما هو متوقع، ركزت إدارة الانتداب على أن تكون شؤون التربية والتعليم بأيدي بريطانية، وأن تتولى بنفسها الإشراف عليها. ولعل من أوائل ما

[27] Kiyohiko Hasebe, "The 1869 Ottoman Public Education Act: Proceedings and Participants," *Osmanlı Araştırmaları (The Journal of Ottoman Studies)* 51, no. 51 (April 2018): 181-207.

[28] لتفاصيل القانون، انظر:

Emine O. Evered, *Empire and Education under the Ottomans: Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks* (London and New York: I. B. Tauris and Co Ltd, 2012).

[29] أمجد عبد العزيز ومحمد ثلجي، «مؤسسات التعليم الإسلامي والمسيحي في الأردن في العهد العثماني» (Osmanlı Döneminde Ürdün'de Müslüman ve Hristiyanlara Ait Eğitim Kurumları) **Usul: İslam Araştırmaları**

(بحوث إسلامية) 12، عدد 12 (كانون الأول/ديسمبر 2009):

قامت به سلطة الانتداب تشكيل دائرة التربية أو المعارف (Department of Education) العام 1920، التي تناوب على إدارتها ثلاثة مدراء عامين أولهم همفري باومان (Humphrey Bowman) (1920-1936)، خريج جامعة أكسفورد الذي أشرف سابقاً على التربية في السودان ومصر والعراق بتعيين من وزارة المستعمرات؛ ثم تبعه مساعده جيروم فاريل (Jerome Farrell) حتى العام 1946؛ ثم برنارد دي بونسن (Bernard de Bunsen)، مفتش سابق في إدارة المعارف، حتى نهاية الانتداب العام 1948.^[30]

في وثيقة^[31] نشرتها «حوليات القدس»، نجد تقريراً يصف أوضاع التعليم في فلسطين والهيكلية

^[30] Suzanne Schneider, "Religious Education and Political Activism in Mandate Palestine", Ph.D. Dissertation (New York: Columbia University, 2014).

^[31] سميح حمودة، «ملحق وثائقي: أوضاع التعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب البريطاني»، **حوليات القدس**، عدد 18 (خريف-شتاء 2014): 100-106. صحيح أنه لا يوجد تاريخ دقيق لتلك الوثيقة، أو بالأحرى غير واضح تاريخ نشرها (من المرجح أن تاريخ كتابتها هو العام 1947 أو العام 1948). إذ يوضح سميح حمودة، في تعليقه على هذه الوثيقة: «نشرت الوثيقة في فلسطين سنة 1947م تحت عنوان 'نشرة الدراسات القومية: إدارة معارف فلسطين'» (ص. 100). لكن الوثيقة نفسها تذكر أنه قد مر 25 عاماً على تأسيس مجلس التعليم العالي الفلسطيني في العام 1923 (ص. 101).

العامة لإدارة المعارف والتعليم، التي كان يقع مكتبها المركزي في القدس ويديره مدير المعارف، ويتبع هذا المكتب مكاتب مفتشين في أربعة ألوية: لواء القدس (ويقع في القدس)، اللواء الجنوبي (يافا)، لواء السامرة (نابلس)، ولواء الجليل (حيفا). ويضيف طوطح أن مهمة تلك الإدارة كانت الإشراف على المدارس (وهي إما حكومية عامة عربية، وإما خاصة تتبع جهات أجنبية أو عبرية) وإدارتها، ووضع الميزانيات، والتحقق من عمل المدارس عبر نظام التفتيش (inspection)، والإشراف على الامتحانات، إضافة إلى أمور أخرى.^[32] ويصف طوطح هيكلية إدارة المعارف وطاقت العمل فيها:

مدير المعارف [الذي يتبع مباشرة للمندوب السامي (الذي تعينه وزارة المستعمرات)]، ثم نائب المدير، مشرف للتعليم التقني، مدير الكلية العربية، مدير دار المعلمات ومفتش تعليم الفتيات، مفتشان عامان، مراقب عام للتربية البدنية، كاتب مسؤول، ثلاثة مفتشين مركزيين، خمسة مفتشي

[32] Khalil Totah, "Education in Palestine," *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 164, no. 1 (November 1932), 155.

ألوية،^[33] أربعة مفتشين مساعدين، إضافة إلى ثلاثة مفتشين للمدارس العبرية،^[34] [الذين يشكلون حلقة وصل مع إدارة المعارف اليهودية، كما تذكر وثيقة حوليات القدس].^[35]

ويورد طوطح ووثيقة حوليات القدس المذكورة ملاحظة أن أصحاب القرار في هذه الهيكلية هم بريطانيون كمدير الدائرة ونائبه.^[36] كما تفصل وثيقة حوليات القدس أن المدارس في ذلك الوقت كانت أربعة أنواع:

1. مدارس ابتدائية،^[37] وتنقسم إلى دورتين: دنيا (الصف الأول حتى الخامس)، ودورة ابتدائية عليا (السادس والسابع).

^[33] نلاحظ أن طوطح أضاف لواء خامساً – إلى الألوية الأربعة – لم تتحدث عنه الوثيقة المنشورة في حوليات القدس، المذكورة سابقاً. هذا اللواء هو لواء الخليل.

^[34] Totah, “Education in Palestine”, 155.

^[35] حمودة، «ملحق وثائقي»، 101.

^[36] المصدر السابق:

Totah, “Education in Palestine”.

^[37] من عمر 7 سنوات حتى 14 سنة. انظر:

A. L. Tibawi, “Primary Education and Social Change in Underdeveloped Areas (Some of the Lessons of Mandatory Palestine),” *International Review of Education* 4, no. 1 (December 1958): 503-509.

2. ثانوية، وتنقسم إلى ثلاث دورات: دنيا (الأول والثاني الثانويان)،^[38] عليا (الثالث والرابع الثانويان)، التي تنتهي بامتحان المترك (انظر أدناه - إذ نلاحظ كثرة حديث من تمت مقابلته عنه)؛ وأخيراً دورة ما بعد المترك (الخامس والسادس الثانويان)، التي ينعقد بعدها نوعان من الامتحانات؛ إما انترميديت فلسطين (انظر أدناه) الذي ينعقد في الكلية العربية في القدس، أو انترميديت لندن (A:B) الذي ينعقد في الكلية الرشيدية في القدس أيضاً. وقد ورد في الوثيقة صفحة 101: «وقد سمعنا أخيراً أنه سيتم فتح صف جديد في الكلية العربية بعد السادس الثانوي، ولا ندري ما تم من ذلك».

3. المدارس الفنية في خضوري في طولكرم، وحيفا الصناعية، والعامة الثانوية في يافا.

^[38] لتسهيل المقارنة مع وضعنا الحالي: يكون الصف الأول الثانوي في تلك الفترة التاريخية هو الصف الثامن حالياً، والثاني الثانوي هو التاسع، وهكذا. وبالتالي ينعقد المترك في نهاية الصف الرابع الثانوي (الصف الحادي عشر حالياً).

4. دور المعلمين: الكلية العربية في القدس،
دار المعلمات في القدس، مركز تدريب
المعلمات القرويات في رام الله، صف
التربية الزراعية في خضوري طولكرم.^[39]



المصور غير معروف. «طفلة صغيرة تتعلم الحروف
العربية في مدرسة من الخيم في أريحا»، (أرشيف وكالة
الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين -
الأونروا، 1954).

^[39] حمودة، «ملحق وثائقي»، 101-102.

قبل عرض موجز لتجربة دار المعلمين أو الكلية العربية في القدس، فيما يلي بعض العلامات الفارقة في التعليم في ظل الانتداب البريطاني، مرتبة حسب تواريخ حدوثها:

- أنشأت الإدارة البريطانية العسكرية دار المعلمين (الكلية العربية لاحقاً) في القدس، في آذار/مارس 1918، لإعداد المعلمين.^[40]
- إنشاء إدارة المعارف للتربية العام 1920، بعد تشكيل الإدارة المدنية.^[41]
- مجلس التعليم العالي الفلسطيني (Palestine Board of Higher Studies): تم إنشاؤه العام 1923 للنهوض بالتعليم الفلسطيني، وكان يشرف على امتحان المترك الفلسطيني (Palestine Matriculation). كما كان يرأسه مدير المعارف العام البريطاني ويساعده 40 موظفاً.^[42]

[40] Samir Hajj, "The Arab College in Jerusalem 1918-1948: Influence of the Curriculum on the Cultural Awakening," *Journal of Nationalism, Memory & Language Politics* 11, no. 1 (July 2017): 20-38.

[41] استنتاج من أكثر من مرجع أكدته الموسوعة الفلسطينية، <https://www.palestinapedia.net>

/التربية والتعليم/

[42] حمودة، «ملحق وثائقي»، 101.

- امتحان المترك الفلسطيني: تم إقراره العام 1925 وبدأ العمل به في العام التالي 1926،^[43] بحيث يتقدم إليه من أنهى المرحلة الثانوية (أي الصف الرابع الثانوي). يشمل المواد التالية: اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التاريخ العام، الرياضيات الابتدائية، الجغرافيا، علم الطبيعة العام (الفيزياء)، الكيمياء.^[44] هذا قبل التشعب إلى أدبي وعلمي (انظر أدناه)، إذ أصبحت المواضيع الأربعة الأولى (اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتاريخ العام والرياضيات الابتدائية) مشتركة بين القسمين، أما القسم العلمي فيقدم أربعة مواد إضافية وهي: الرياضيات البحتة، والرياضيات التطبيقية،

[43] حسب هارت (Harte)، فقد بدأ العمل بالمترك العام 1924، إذ اجتاز الامتحان (7) طلاب من أصل (25) طالباً، وعلى ما يبدو، فإن وثائق ذلك الامتحان مفقودة (ص 277). أما الانتزيميديت والبيكالوريا، فقد بدأ العمل بهما العام 1929 (ص 74). انظر:

John Harte, "Contesting the Past in Mandate Palestine: History Teaching for Palestinian Arabs under British Rule, 1917-1948", Ph.D. Thesis (London: SOAS University of London, 2009).

[44] صادق إبراهيم عودة، «الكلية العربية في القدس، 1918-1948: معلومات وذكريات»، مجلة الدراسات الفلسطينية 10، عدد 40 (خريف 1999): 171.

المغناطيس والكهرباء، الكيمياء. بينما يقدم القسم الأدبي ثلاثة مواضيع إضافية: اللغة اللاتينية، علم الطبيعة العام (الفيزياء)، الجغرافيا.^[45] كان الامتحان ضرورياً للتدريس في المدارس، إضافة إلى الدخول إلى الجامعات خارج فلسطين.^[46]

- إصدار قانون التعليم الفلسطيني العام 1933 (Palestine Education Ordinance 1933)، الذي يشمل 64 مادة أو بنداً تتناول سياسات تربوية وإدارية، مثل تسجيل المدارس، وتعيين المعلمين.^[47]
- تشجيع التعليم الثانوي إلى أدبي وعلمي العام 1939، الذي كان إحدى نتائجه البدء في امتحان «الإنترميديت الفلسطيني».^[48]
- الامتحان المتوسط الفلسطيني «الإنترميديت» (Palestine Intermediate): بدأ العمل بالإنترميديت العام 1929 حسب هارت.^[49]

[45] المصدر نفسه، 172.

[46] المصدر نفسه، 171-172.

[47] Schneider, "Religious Education."

[48] عودة، «الكلية العربية»، 172.

[49] Harte, "Contesting the Past."

ويذكر نجم أسماء الطلبة الذين حصلوا على شهادة الدراسة المتوسطة الفلسطينية العام 1941.^[50] ولقد تمت إضافة الصفين الخامس والسادس الثانويين لمرحلة ما بعد المترك، وبخاصة بعد قرار التشعيب إلى أدبي وعلمي. إذ يتقدم الطالب بعد إنهاء السادس الثانوي إلى هذا الامتحان، الذي يؤهله إلى التدريس حتى المرحلة الثانوية الدنيا. كانت اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والمنطق هي مواضيع مشتركة بين القسمين العلمي والأدبي. يتقدم طلبة القسم العلمي إلى ثلاثة مواضيع إضافية هي الرياضيات البحتة، والرياضيات التطبيقية، وتاريخ العلوم والرياضيات؛ وطلبة الأدبي إلى تاريخ اليونان والرومان، واللغة اللاتينية، وتاريخ الفلسفة.^[51]

ومع هذه التغييرات، قامت إدارة المعارف بتغييرات إضافية في مناهج دور المعلمين، مثل الكلية العربية

^[50] محمد يوسف نجم، «الخريجون»، في: دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس، تحرير محمد يوسف نجم (بيروت: دار صادر، 2007)، 270.

^[51] عودة، 172-173.

كما يروي بعض خريجيه^[52]. أُنْطَرَق، بشكل موجز، إلى تجربة الكلية، فهناك العديد من المصادر التي تناولت هذه المؤسسة المهمة^[53].

ومضات حول الكلية العربية في القدس

أُنشأت الإدارة البريطانية العسكرية الكلية تحت اسم دار المعلمين في آذار/مارس 1918، وظلت تحت هذا الاسم حتى العام 1926^[54]. ولا يوجد اتفاق في المصادر حول مديرها الأول، فقد أشار البعض إلى أن مديرها الأول من عائلة الجمل وهو مصري الجنسية^[55]، بينما البعض الآخر يقول إن مديرها الأول هو عادل جبر، وآخرون ذكروا

[52] المصدر نفسه؛ نجم، الخرجون.

[53] مثلاً: Hajj, "The Arab College".

[54] المصدر السابق، 21. بالمناسبة، يذكر ماركو ديميتشيليس أن اسم الكلية الأول كان كلية التدريب الابتدائي Men's Elementary Training College، وفي العام الأكاديمي التالي 1919-1920 حملت اسمها الشهير دار المعلمين

Men's Teaching Training College:

Marco Demichelis, "From Nahda to Nakba: The Governmental Arab College of Jerusalem and its Palestinian Historical Heritage in the First Half of the Twentieth Century," *Arab Studies Quarterly* 37, no. 3 (Summer 2015): 267.

[55] نجم، «المدرء»؛ زيادة، «دار المعلمين».

أن السكاكيني هو مديرها الأول.^[56] وقد تسلم السكاكيني إدارة الكلية من 10 أيلول/سبتمبر 1919 حتى 23 حزيران/يونيو 1920، واستقال احتجاجاً على تعيين هيربرت صموئيل مندوباً سامياً. ثم خليل طوطح من العام 1920 حتى العام 1925، عندما استقال احتجاجاً على زيارة بلفور، وزير الخارجية البريطانية، آنذاك، لافتتاح الجامعة العبرية في الأول من نيسان/أبريل 1925. ثم تولى إدارة الكلية أحمد سامح الخالدي حتى نهاية الانتداب العام 1948.^[57]

يتذكر عودة وزيادة ثلاث قضايا رئيسة حول دار المعلمين: الأولى أن الدار بدأت في العام 1926 بتهيئة الطلبة لاجتياز امتحان المترك الفلسطيني؛ والثانية تغير اسم الدار إلى الكلية العربية في تشرين الأول/أكتوبر 1927؛ والثالثة تفريع الدراسة في كلية المعلمين إلى أدبي وعلمي العام 1939، بتشجيع من مدير المعارف العام -آنذاك- جيروم فاريل، وفتح صف سادس ثانوي، وإدخال امتحان الانترميديت المذكور.^[58] ويذكر

[56] Hajj, "The Arab College", 26.

[57] Ibid.

[58] عودة، «الكلية العربية»؛ زيادة، «دار المعلمين».

نقولاً زيادة أن التقسيم إلى علمي وأدبي بدأ من الصف الثالث (السنة الثالثة)،^[59] ويضيف:

كان الفريقان، العلمي والأدبي، يدرسان المادة نفسها في اللغتين العربية والإنكليزية، ثم يُعنى الأدبيون بالتاريخ والجغرافية، وكانوا يتعلمون من الفيزياء والكيمياء ما يمكنهم من اختبار المترك على مستوى الأقسام الأدبية [متابعة تثقيفهم]. أما طلاب الأقسام العلمية، فكانوا يعدّون في الرياضيات الإضافية والفيزياء والكيمياء المتقدمتين. وكان الجميع يعدّون لامتحان المترك ويختارون (أو يختار لهم) الموضوعات التي أعدّوا لها [في نهاية الصف الرابع الثانوي (السنة الرابعة الثانوية)].

وفي الصفين الخامس والسادس يستمر التقسيم إلى أدبي وعلمي. كان طلاب القسمين يدرسون اللغتين العربية والإنكليزية وأدابهما. لكن طلاب القسم الأدبي كانوا يعنون

^[59] زيادة، «الكلية العربية»، 128.

بالأدبين العربي والإنكليزي عناية خاصة، كما كانوا يدرسون الفلسفة والتاريخ الكلاسيكي. وأضيفت اللغة اللاتينية، فيما بعد، إلى مناهج دراستهم. أما طلاب القسم العلمي فكانت دراستهم في الرياضيات (لم تكن الكلية العربية قد اقتحمت ميداني الفيزياء والكيمياء في هذا القسم).^[60]

يبدو الجو الأكاديمي في الكلية بارزاً من وصف طلبة الكلية لتفاصيل الحياة الأكاديمية فيها، فمثلاً كانت هناك محاضرات عامة يقوم بها زوار للكلية، مثل إسعاف النشاشيبي، و خليل بيدس.^[61] الشيء الآخر اللافت للانتباه، هو تعدد خلفيات الطلبة؛ سواء في مناطق السكن (الناصرية، غزة، حيفا، نابلس، ... إلخ) أو الخلفية الاقتصادية الاجتماعية (إعفاء ذوي الدخل المنخفض من رسوم الدراسة مثلاً). وعندما ننظر إلى المواضيع التي يتم اختبار الطلبة فيها؛ سواء للمترك أو الإنترميديت، نرى فجوة ما بين تلك المواضيع والسياق الفلسطيني في تلك الفترة، لكن هذه النظرة بحاجة إلى تدقيق أكثر وقراءة متأنية،

[60] المصدر نفسه، 129.

[61] المصدر نفسه.

رغم أن عودة يذكرها في مذكراته.^[62] ويتناول الحاج تفصيلاً جوانب المنهاج وطرق التدريس في الكلية، وحتى نوعية الأسئلة في الامتحانات التي تقدم إليها الطلبة.^[63] كذلك صاحب هذا الجو الأكاديمي وجود نوع من العلاقة الرسمية بين الطلبة والمعلمين، الأمر الذي ينظر إليه البعض بأنه مبالغ فيه،^[64] ورغبة آخرين في كسره كما فعل زيادة بعد عودته إلى الكلية كمدرس.^[65]

تعليق عام

يذكر طيباوي أن التعليم في عهد الانتداب البريطاني لم يكن إلزامياً، ولم يكن عاماً، وبالكاد وُقِرَ فرصاً تعليمية لنصف عدد الطلبة في المناطق التي توفرت فيها مدارس.^[66] وفي تلك المصادر المذكورة وغيرها، يتم ذكر الكثير من التفاصيل التي لن أتعرض لها هنا كالأحصائيات، مثل عدد المدارس والطلبة والموازنات العامة، أو نوعية التعليم المتوفر، ومدى تحيز سلطات الانتداب

[62] عودة، «الكلية العربية».

[63] Hajj, "The Arab College."

[64] عودة، «الكلية العربية».

[65] زيادة، «الكلية العربية».

[66] Tibawi, "Primary Education."

ضد الفلسطينيين بالمقارنة مع سياساتهم التربوية والتعليمية في المدارس اليهودية.^[67] رغم ذلك، أود ذكر قضيتين نقديتين لوضع التعليم تحت الاحتلال البريطاني قد تفيدان في فهم ذلك السياق: الأولى، يذكرها طيباوي، حول معرفة عدد السنوات اللازمة لتعلم الطلبة القراءة والكتابة والحساب، عن طريق قياس أداء الطلبة في اللغة العربية والحساب، من خلال امتحانات مقننة استخدمتها إدارة المعارف العام 1932، في 54 قرية من أصل 244 قرية توجد فيها مدارس. ورغم التحفظات التي يذكرها طيباوي، مثلاً، أن الامتحانات طبقت في مدارس الأولاد فقط، إلا أن 24% من الطلبة الذين تلقوا 5.1 سنوات تعليمية لم ينجحوا في امتحان اللغة العربية، و18% في الحساب، مقابل 44% و23% للعربية والحساب على التوالي للطلبة الذين تلقوا 4.7 سنوات تعليمية. ويستنتج الطيباوي أن المطلوب هو 5 سنوات تعليمية للطلبة كي يكونوا قادرين على القراءة والحساب كي لا يكونوا أميين.^[68]

[67] مثلاً:

Total, "Education in Palestine"; E. Ray Casto, "Education in Palestine," *Peabody Journal of Education* 14, no. 5 (March 1937): 260-267.

[68] Tibawi, "Primary Education."

القضية الثانية هي نقاط نقدية مذكورة في وثيقة حوليات القدس، أود ذكرها هنا لما لها علاقة بما تحدث به المشاركون في المقابلات، التي أحياناً تناقضت مع ما يقوله بعضهم حول المناهج والمحتوى الدراسي، وهي:

- اتساع المناهج أو كثافتها من ناحية المحتوى، بحيث لا يستطيع المعلم والطلبة الانتهاء من هذا المحتوى، وبالتالي الإسراع في عرض بعض المواضيع من دون الفهم المطلوب، أو بقاء بعض المواضيع من دون شرح، الأمر الذي يؤثر على أداء الطلبة في امتحان المترك، وهذه هي النقطة الثانية.^[69]
- التركيز على امتحان المترك، وتطوير المادة والشرح والتعليم بما يخدم نجاح الطلبة في هذا الامتحان.^[70]
- عدم تطوير المناهج المدرسية بعد مرور 25 سنة من وضعها، وبخاصة في اللغة العربية كما يبدو من الأمثلة المطروحة

[69] حمودة، «ملحق وثائقي»، 103-104.

[70] المصدر نفسه، 104.

(كتاب القراءة الرشيدة). قد لا ينطبق هذا الأمر على اللغة الإنجليزية.^[71]

- اغتراب محتوى التعليم عن حياة الطالب اليومية وحاجاته وطموحاته،^[72] أو ما دعا إليه طوطح الحاجة إلى التعليم العملي (practical education) كالزراعة في الريف والقرى، والتعليم التقني في المدن.^[73]

الخلاصة التي يتوصل أو يطلبها كاتبو تلك الوثيقة -غير المذكورين- هي أن يتسلم «العرب» (المقصود الفلسطينيون) إدارة المعارف من الإنجليز.^[74] لكن هذا الأمر تطلب فعلياً زمناً طويلاً قبل أن يحدث العام 1994، عند تسلم السلطة الفلسطينية تلك الإدارة، أي بعد ما يقارب نصف قرن من تلك الخلاصة. إذ سيمر الفلسطينيون بإدارات سياسية تربوية مختلفة خلال تلك الفترة كما سنرى الآن.

[71] المصدر نفسه.

[72] المصدر نفسه.

[73] Totah, "Education in Palestine."

[74] حمودة، «ملحق وثائقي»، 106.

ما بعد الانتداب: سلطات تربوية سياسية متعددة

انتهى الانتداب في أيار/مايو 1948 بانسحاب الجيش البريطاني وإعلان الحركة الصهيونية إنشاء إسرائيل، وما تبع ذلك من تهجير وقتل للسكان الفلسطينيين الأصليين، وتشتتهم داخل فلسطين وخارجها. تقتصر هذه الدراسة على ما حدث للتعليم داخل فلسطين، ولا تتناول تعليم اللاجئين الفلسطينيين في لبنان أو سوريا أو، لاحقاً، الأردن، حيث لعبت الأونروا في هذه الدول دوراً مهماً في التعليم، إضافة إلى دورها في الضفة الغربية وقطاع غزة. فيما يلي عرض سريع للتعليم خلال فترة الاحتلال الإسرائيلي لكل فلسطين، مروراً بـ «إشراف» كل من الأردن ومصر على التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة على التوالي، بحيث أنهى هذا الجزء بتسليم السلطة الفلسطينية مهام التربية والتعليم العام 1994، مع إبراز قضايا عامة ذات علاقة.

فلسطينيو الداخل والحكم الإسرائيلي

فجأة تشتت الفلسطينيون في أنحاء متفرقة داخل فلسطين وخارجها. أصبحت هناك سلطة جديدة

تحكمهم بمسمى جديد (إسرائيل)، التي فرضت عليهم حكماً عسكرياً في الداخل من العام 1948 حتى العام 1966، فكانوا بحاجة إلى تصريح للتنقل والسكن بين المدن المختلفة، الأمر الذي زاد من عزلة الفلسطينيين عن أقاربهم وعائلاتهم، إضافة إلى العزلة داخل الكيان الذي يعيشون فيه، بما يوضح الوصف الذي استخدم لوصف الفلسطينيين «الحاضرين الغائبين».^[75] انعكس هذا الوضع على التعليم بطبيعة الحال، إذ أصبح التعليم والتربية «جهاز سيطرة سياسية - اجتماعية في يد المؤسسة الإسرائيلية الحاكمة»، كما تصفه عبده-مخول في مراجعتها للعديد من الدراسات التي تناولت وضع تعليم الفلسطينيين داخل إسرائيل.^[76] وتظهر هذه المراجعة، أيضاً، السياسات العنصرية التي تنتهجها المؤسسة الإسرائيلية أو ممثليها، سواء في الموازنات أو التوظيف المبني على اعتبارات «أمنية»، أو صورة

^[75] إسماعيل أبو سعد، التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب (بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب، 2011).

^[76] جنان عبده-مخول، «بين 'التعليم العربي' و'التعليم للعرب': سياسات التغيب وإمكانات التصدي»، مجلة الدراسات الفلسطينية 18، عدد 69 (شتاء 2007): 95-107.

الفلسطينيين في المناهج الدراسية.^[77]

تم إصدار قانون التعليم الرسمي العام 1953،^[78] الذي ركز على «التاريخ والثقافة اليهودية الغربية» بشكل أكثر، مقارنة مع ثقافة اليهود الشرقيين، وتجاهل، بشكل ملحوظ، الثقافة العربية والسكان الفلسطينيين.^[79] ورغم أنه تم تعديل هذا القانون العام 2000،^[80] يقول أبو سعد: «إلا أن الأهداف التعليمية العامة لجهاز التربية والتعليم التي بقيت فيه ما زالت تشدد على القيم، والتاريخ، والثقافة اليهودية، وفي الوقت ذاته يتم تجاهل القيم والتاريخ والثقافة العربية والفلسطينية».^[81] ويراجع أبو سعد تفاصيل

^[77] نوريت بيليد-إلحان، فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل: الأيديولوجيا والدعاية في التربية والتعليم، ترجمة ياسين السيد (رام الله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2012).

^[78] توجد قوانين عدة حول التعليم كما يرد في موقع مدار (<https://www.madarcenter.org/>).

مثلاً قانون التعليم الإلزامي 1949 هنا (<https://bit.ly/3lyMpAg>)

^[79] أبو سعد، التعليم العربي؛ عبده-مخول، «بين التعليم العربي».

^[80] جرت تعديلات أخرى العام 2007، 2010، 2011 (<https://bit.ly/3mW8zh5>)

^[81] أبو سعد، التعليم العربي، 105.

المناهج التربوية والكتب المدرسية المعمول بها في إسرائيل، والتمييز في تعلم بعض المواضيع على حساب أخرى، مثلاً، تدريس اللغة العبرية مقابل اللغة العربية، أو كتاب المديّنات: «أن تكون مواطناً في إسرائيل: دولة يهودية وديمقراطية» المقرر لجميع المدارس العام 2000.^[82] ولعل إحدى أهم نتائج تلك السياسات، هي شعور الطلبة الفلسطينيين بالاغتراب، وذلك الشرخ العميق بين ما يتعلمونه وما يعيشونه أو ما يرغبون في تعلمه. تقول ناشطة فلسطينية أنهت دراستها الثانوية:

كلّ ما نتعلّمه هو عن اليهود. كلّ شيء هو ثقافة يهوديّة. نحن ندرس بيايك وراحيل. لماذا عليّ أن أتعلّم عنهم؟ لماذا لا يعلّمونني عن محمود درويش؟ لماذا لا يعلّمونني عن نزار قبّاني؟ لماذا لا يعلّمونني عن إدوارد سعيد؟ لماذا لا يعلّمونني عن فلاسفة عرب وشعراء فلسطينيين؟ أنا أعرف أنّ لغتي العربيّة ليست قوية، لأنني أعرف أنّه إذا لم أتكلّم العربيّة بطلاقة، فلن أستطيع أن أتدبّر أموري في هذه الدّولة. من دون العبرية،

لا أستطيع ركب الباص أو الشراء من أي بقالة، وبخاصة أنني أعيش في مدينة مختلطة مثل حيفا. أعرف أنّ اللغة العربيّة في فلسطين في خطر. (...) جهاز التعليم الرسمي ككلّ له تأثير سلبيّ على هويتنا. العالم كلّه يعترف الآن بوجود فلسطين، وأن هناك شعباً فلسطينياً. فلماذا لا يزالون يعلمونني عن بياليك وراحيل؟ ما المشكلة في تدريسنا تاريخ فلسطين؟ المشكلة أنّهم خائفون. هم لا يريدون لنا، العرب الفلسطينيين، أن نطوّر أيّ وعي لهويّتنا القوميّة.^[83]

لم تكن الهوية القومية وتطويرها هو شاغل مركزي لفلسطينيي الداخل فحسب، بل كان كذلك للجزء الآخر من الشعب الفلسطيني الذي بقي أو انتقل إلى الضفة الغربية وقطاع غزة؛ سواء تحت الإدارة الأردنية أو المصرية، أو لاحقاً تحت الاحتلال الإسرائيلي العام 1967.

[83] Ibrahim Makkawi, "Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel," *Comparative Education* 38, no. 1 (2002), 50.

استعنت، أيضاً، بترجمة أبو سعد، التعليم العربي، 119-120.

الضفة الغربية والحكم الأردني

من نتائج النكبة الفلسطينية العام 1948، إنشاء وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees - UNRWA) أواخر العام 1949، وبدأت عملها فعلياً في أيار/مايو 1950، إذ لعبت دوراً حيوياً في التربية والتعليم للاجئين الفلسطينيين الذين توزعوا بشكل رئيسي في الضفة الغربية وقطاع غزة والأردن ولبنان وسوريا. كما ذكرنا أعلاه، أشرف الأردن على عملية التعليم في الضفة الغربية (ومصر في قطاع غزة - انظر أدناه) حتى العام 1967. ضم الأردن الضفة الغربية، ومنح الجنسية لفلسطيني الضفة العام 1949. صدرت قوانين عدة لتنظيم التربية والتعليم، مثل قانون المعارف العام 1955، الذي تم تعديله عند إصدار قانون التربية والتعليم لسنة 1964، وقانون التربية والتعليم العام 1988. أعلن الأردن فك الارتباط مع الضفة في 31 تموز/ يوليو 1988. كان إقبال الفلسطينيين على التعليم، بشكل ملحوظ، إبان هذه الفترة.

قطاع غزة والإدارة المصرية (1948-1956، 1957-1967)

دخلت القوات المصرية إلى (ما سمي لاحقاً) قطاع غزة بعد انتهاء الانتداب البريطاني، ووضعت تحت سيطرة عسكرية مصرية بمسمى «المناطق الخاضعة لرقابة القوات المصرية بفلسطين»^[84] قبل أن توكل إدارته إلى حكومة عموم فلسطين التي تأسست في أيلول/سبتمبر 1948، وانتهت فعلياً بعد سنوات قصيرة في العام 1953، إذ كان أغلب ممثليها في مصر قبل أن يتم إغلاق مكاتبها في مصر العام 1959، وبعد أن أصدرت جوازات سفر فلسطينية.^[85] وأعاد مصر الحكم العسكري لقطاع غزة تحت إدارة الحاكم العسكري العام في العام 1954، وأصدرت القانون الأساسي لقطاع غزة العام 1955، الذي حدد صلاحيات الحاكم العام، والمجلس التنفيذي، والمديريات

^[84] الموسوعة الفلسطينية، «الإدارة المدنية الفلسطينية: رَ: عموم فلسطين (حكومة)»، الموسوعة الفلسطينية (22 أيار/مايو 2013)،

<https://www.palestinapedia.net>

/الإدارة-المدنية-الفلسطينية-رَ: عموم-فل/

^[85] Avi Shlaim, "The Rise and Fall of the All-Palestine Government in Gaza," *Journal of Palestine Studies* 20, no. 1 (Autumn 1990): 37-53.

الخاصة لمتابعة شؤون الحياة؛ مثل مديرية التربية والتعليم،^[86] كما أصدرت لاحقاً وثائق سفر مصرية للفلسطينيين. ويظهر أن العديد من طلبة قطاع غزة درسوا تعليمهم العالي في الجامعات المصرية، إما بسبب الصيت الإيجابي لتلك الجامعات، وإما لتوفير الحكومة المصرية أو وكالة الغوث (الأونروا) منحاً للدراسة هناك.^[87]

الاحتلال الإسرائيلي لبقية فلسطين العام 1967

صدرت العديد من الأوامر العسكرية ذات العلاقة بالتعليم، لعل أشهرها الأمر العسكري رقم 854 المعروف بـ «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (تعديل) (يهودا والسامرة) (رقم 854) لسنة 1980-5740»، وهو إجراء تعديلات على

^[86] هارون هاشم رشيد، قصة مدينة غزة، سلسلة المدن الفلسطينية (12) (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ دائرة الثقافة-منظمة التحرير الفلسطينية، د. ت.).

^[87] Nabil A. Badran, "The Means of Survival: Education and the Palestinian Community, 1948-1967," *Journal of Palestine Studies* 9, no. 4 (Summer 1980): 44-74.

قانون التربية والتعليم الأردني لسنة 1964.^[88] والأمر المماثل له في قطاع غزة/الأمر العسكري رقم 654، أو ما يعرف بـ «أمر بشأن تعديل قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمالى سيناء) (رقم 654) لسنة 1980»، وهو كما يظهر من الاسم تعديل على قانون التعليم الفلسطيني العام 1933 منذ الانتداب البريطاني.^[89] اللافت للانتباه إلى أن تاريخ توقيع الأمرين هو 6 تموز/يوليو 1980، وتاريخ سريانها هو 8 تموز/يوليو 1980 و 6 تموز/يوليو 1980 على التوالي. مع العلم أن هناك تعديلات عدة لتلك الأوامر حدثت بعد ذلك، مثلاً، الأمر العسكري 927 «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (يهودا والسامرة) (تعديل) (أمر

^[88] موقع قانون، «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16

لسنة 1964 (تعديل) (يهودا والسامرة) (رقم 854) لسنة

1980»، موقع قانون (4 كانون الأول/ديسمبر 2012)،

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15380>

^[89] موقع قانون، «أمر بشأن تعديل قانون المعارف لسنة

1933 (منطقة قطاع غزة وشمالى سيناء) (رقم 654) لسنة

1980»، موقع قانون (5 كانون الأول/ديسمبر 2012)،

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15401>

رقم 927) 1981-5741»،^[90] والأمر العسكري «أمر بشأن قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمالى سيناء) (تعديل رقم 2) (أمر رقم 702) لسنة 1981-5741». ^[91]

التربية والتعليم فى الضفة الغربية وقطاع غزة والسلطة الفلسطينية – تعليق عام على مرحلة ما بعد الانتداب

من الملاحظ أن جميع السلطات التى حكمتنا كـفلسطينيين، بدأت حكمها بفرض أحكام عسكرية قبل الانتقال إلى حكم أو إدارة مدنية. صحيح أن هناك قوانين أو تعليمات أو أحكاماً بشأن المعارف أو التربية والتعليم، إلا أنها وُضعت من أجل السيطرة وتنظيم تلك العملية، ولم تكن بهدف التطوير، وبخاصة تطوير رؤية تربوية فلسطينية

^[90] موقع قانون، «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16

لسنة 1964 (يهودا والسامرة) (تعديل) (رقم 927) لسنة

1981»، موقع قانون (4 كانون الأول/ديسمبر 2012)،
<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15371>

^[91] موقع قانون، «أمر بشأن قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة

قطاع غزة وشمالى سيناء) (تعديل رقم 2) (رقم 702) لسنة

1981»، موقع قانون (4 كانون الأول/ديسمبر 2012)،
<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15367>

فيما يتعلق بتفاصيل العملية التربوية، مثل معنى التعلم والتعليم، ودور المعلم والمتعلم، والتقييم. ناقشت عدد من الدراسات هذا الموضوع الذي لا يزال يشكل تحدياً كبيراً^[92] أمام وزارات التربية الفلسطينية^[93] المتعاقبة، التي اهتمت بتوفير الأمور الدنيا فقط، كنسبة التحاق الطلبة، وخفض الأمية، ... إلخ. ورغم أنه من الممكن تفهم ذلك إلى حد كبير، فإن تطوير رؤية تربوية يجب أن يشكل أولوية لنا بعد 25 عاماً وأكثر على تسلم السلطة الفلسطينية زمام التربية والتعليم، حتى مع التحديات السياسية الكبيرة التي مررنا بها

^[92] مهند عبد الحميد، المناهج المدرسية: بين استثمار الرأسمال البشري وهدره (رام الله: مؤسسة روزا لوكسمبورغ، 2019)؛ جهاد الشويخ، «السياسات التربوية في الضفة الغربية وقطاع غزة: التعلم والهوية»، ورقة غير منشورة، يوم دراسي بعنوان: المناهج الفلسطينية وتحديات الهوية (بيرزيت: جامعة بيرزيت؛ والمجلس التربوي العربي، 1 كانون الأول/ديسمبر 2012)؛ عبد الرحيم الشيخ، محرر، المناهج الفلسطينية: إشكالات الهوية والمواطنة، أعمال المؤتمر السنوي الثاني عشر لـ مواطن: المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله-فلسطين، 1-3 كانون الأول 2006 (رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008).

^[93] تسلمت السلطة الفلسطينية أمور التربية والتعليم العام 1994 بعد اتفاقيات أوسلو.

كفلسطينيين، ولعل أبرزها الانقسام السياسي بين حركتي فتح وحماس منذ العام 2007 حتى كتابة هذه السطور. يقول أبو سيف في وصف حالة التعليم في قطاع غزة في فترة الانقسام المستمرة:

إحدى الخلاصات المبررة في كل ذلك أن المدرسة أصبحت ساحة من ساحات الاشتباك السياسي على حساب قيمتها التربوية. لقد انتقل المجتمع إلى داخل أسوار المدرسة بفعل حالة الشد العالية التي عانى منها المجتمع. وكان يمكن تجنب المؤسسة التربوية مثل حالة التمزق تلك، لو تم الاتفاق على تحييدها. بيد أن سجل الأحداث يخبر، بكثير من الألم، كيف، ومن اللحظة الأولى، نظرت الأطراف للمؤسسة التعليمية بوصفها ساحة نفوذ.^[94]

لعل أبرز تجليات هذا الانقسام السياسي في «ساحة

^[94] عاطف أبو سيف، «واقع التعليم العام في قطاع غزة 2007-2013»، *رؤى تربوية*، عدد 43/42 (كانون الأول/ديسمبر 2013)، 161-162.

النفوذ» تلك، هو اصدار قانون للتربية والتعليم رقم (1) لسنة 2013 في قطاع غزة،^[95] وقانون التربية والتعليم العام لسنة 2017 في الضفة الغربية.^[96]

يحاول هذا الكتاب تتبع واستكشاف بعض عناصر الرؤية التربوية المنشودة، التي شكلت فهمنا لعملية التربية والتعليم بعناصرها المختلفة في موضوع محدد هو الرياضيات. انتهت تلك المحاولة بالتعرف على بعض تلك العناصر في التعليم الفلسطيني بشكل عام، كما رواها أو تذكرها المشاركون في الدراسة.

أنتقل الآن إلى توضيح ما قمت به من خطوات وطريقة تنفيذ هذه الدراسة، وجمع المعلومات فيها، وعملية الوصول إلى المشاركين في المقابلات، وكيفية تحليل تلك المعلومات. ثم أتناول نتائج الدراسة والتعليق عليها في الجزء اللاحق.

^[95] المجلس التشريعي الفلسطيني (قطاع غزة)، «قانون التعليم رقم (1) لسنة 2013م»، المجلس التشريعي الفلسطيني (د. ت.)،

https://www.plc.gov.ps/upload/law/law_plc/c064d-d86502119425c86529858e2ddfd.pdf

^[96] دولة فلسطين، «قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017م بشأن التربية والتعليم العام»، الوقائع الفلسطينية، عدد 132 (25 نيسان/أبريل 2017)، 8-22،

https://info.wafa.ps/userfiles/server/pdf/Palestani-an_facts_number132.pdf

منهجية الدراسة

توطئة

في الوقت الذي تحاول فيه هذه الدراسة استخدام منهجية أكاديمية متعارف عليها كالنظرية المجذرة في هذه الحالة، لا بد من الاعتراف سلفاً أن هذا الأمر تأثر كثيراً بظروف موضوعية وذاتية أثناء العمل على جمع البيانات. من العوامل الموضوعية، صعوبة الوصول إلى العديد من الأفراد والأشخاص الذين عايشوا فترات مختلفة تمنيت الوصول إليهم، ما أتى بي إلى البدء بسؤال العديد من المعارف الشخصية عن كيفية الوصول إلى أشخاص قد يفيدون الدراسة المخطط لها. نجحت في الوصول إلى بعض الأشخاص «المعروفين» أمثال محمد

بطراوي وجانيت ميخائيل، بحكم انخراطهم في الفضاء العام؛ سواء الثقافي أو التربوي أو السياسي. ولحسن حظي، تمكنت من عقد هذه المقابلات، وحصلت على أسماء أشخاص آخرين تمكنت من الوصول إلى بعضهم، لكن لم أتمكن من الوصول إلى آخرين. ربما كان العامل الذاتي الذي أثر في تلك المقابلات هو صعوبة حركتي داخل الضفة، واستحالتها في القدس وقطاع غزة. وقد استعنت بطلبة ماجستير أو معلمي/معلمات رياضيات للمشاركة في ورشات عمل المشروع البحثي، كي يقترحوا أسماء، وفي بعض الأحيان في عقد مقابلات.

ركزت المقابلات على أشخاص تعلموا أو علّموا الرياضيات ورغبوا في مشاركة تجربتهم خلال حياتهم. وقد تركزت على فترة الاستعمار البريطاني وبعد النكبة واللجوء، مروراً بالإدارتين الأردنية والمصرية، والاحتلال الإسرائيلي، وحتى تسلّم السلطة.

المشاركون

تم التواصل مع أفراد من المجتمعات المحلية للبحث عن أشخاص يرغبون في الحديث عن ذكرياتهم كطلاب في المدارس أو كمعلمين ومعلمات، على أن يكونوا من مناطق مختلفة من فلسطين (الضفة الغربية بما فيها القدس، قطاع غزة، الداخل). وقد نجحنا في الوصول إلى 17 شخصاً وافقوا على المشاركة في المقابلات، منهم أربع نساء كما يظهر في الجدول رقم 1 مرتبة أسماؤهم ألفبائياً حسب الاسم الأول. تراوحت أعمار المشاركين بين 62 إلى 86 عاماً، موزعين على المناطق كالتالي: قطاع غزة (4 مقابلات)، طولكرم (مقابلتان)، الخليل (مقابلتان)، القدس (مقابلتان)، رام الله والبيرة (5 مقابلات)، وشخص من الناصرة تمت مقابله في رام الله والبيرة، وشخص من نابلس تمت مقابله، أيضاً، في رام الله والبيرة.

جدول 1: الأشخاص الذين تمت مقابلتهم في المشروع ومكان سكنهم^[97]

الاسم	مكان السكن	مدة المقابلة	تاريخ المقابلة
جانيت ميخائيل	رام الله/البيرة	00:45:27	2013/09/04
خولة عبد الرؤوف العفيفي	القدس	00:22:27	تموز 2013
زينب أبو خلف	الخليل	00:17:12	2013/06/27
سهيل دياب	غزة	0:37:10	12013/6/
شحادة الخطيب	غزة	00:37:27	أيار 2013
عبد العزيز صباح	غزة	00:42:31	أيار 2013
عبد القادر حاج محمود	طولكرم	01:07:52	2013/05/12
عبد الله عساف	الخليل	01:04:24	2013/06/27
عبلة عواد*	طولكرم	01:08:09	2013/05/12
عمر عمري*	الناصرة	00:50:00	2012/11/22
عوض الله عبد الله*	رام الله/البيرة	01:29:37	2013/06/15
فتحي أبو غربية	القدس	00:36:37	تشرين ثان 2013
محمد بطراوي*	رام الله/البيرة	00:27:11	2010/5/8
محمد داود*	نابلس	01:10:56	2013/05/26
محمد دحلان	غزة	00:58:49	أيار 2013
منير فاشة	رام الله/البيرة	02:03:06	2013/06/20
هنري خوري	رام الله/البيرة	01:18:59	2013/06/04

فيما يلي وصف مختصر جداً عن كل مشارك ومشاركة، الأمر الذي قد يساعد في الإلمام بالسياق العام لحديث كل منهم.



ناصر، منير. «طفل في مدرسة في مخيم العروب»،
(أرشيف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين
الفلسطينيين - الأونروا، 1990)

جانيت ميخائيل

من مواليد رام الله العام 1945. درست في رام الله،
تخصصت في تدريس العلوم والرياضيات للصفوف
الثانوية من كلية بالولايات المتحدة الأمريكية (الآن
George Fox University). عملت معلمة رياضيات
وعلوم ثم مديرة مدرسة رام الله الثانوية للبنات. كذلك
كانت أول امرأة تتراأس بلدية رام الله بين 2005
حتى 2012. أجريت المقابلة في تاريخ 4 أيلول/
سبتمبر 2013، في بيتها في رام الله.

خولة العفيفي

من مواليد القدس العام 1937. أنهت المتراك العام 1956، ثم عملت معلمة بعد أن أنهت سنتين تخصص رياضيات، واستمرت في سلك التعليم مدة 38 سنة. أجريت المقابلة في بيتها، في تموز/يوليو 2013.

زينب أبو خلف

من مواليد السموع في الخليل، عمرها وقت المقابلة 75 عاماً (مواليد العام 1938^[98]). أنهت الصف الثالث الابتدائي وكانت الفتاة الوحيدة في المدرسة في حينها، وتركت المدرسة في الصف الرابع. أجريت المقابلة في بيتها، في 27 حزيران/يونيو 2013.

سهيل دياب

من مواليد المسمية الكبيرة المهجرة - قضاء غزة العام 1946، وعاش في حي الشجاعية في مدينة غزة حيث درس كطالب، علم الرياضيات. وأصبح موجه رياضيات ومرشداً ومديراً للمركز التربوي في وكالة الغوث، ومحاضراً جامعياً. أجريت المقابلة في مكتبه، في تاريخ 1 حزيران/يونيو 2013.

^[98] تشير علامة الاستفهام، في هذا القسم من وصف المشاركين والمشاركات، إلى عدم التأكد من التاريخ.

شهادة الخطيب

من مواليد تل الترمس المهجرة - قضاء غزة العام 1927. درس في الفالوجة، ثم القسطينة، فالمسمية حتى الصف السادس عندما ترك المدرسة. أجريت المقابلة في بيته في مدينة غزة، في أيار/مايو 2013.

عبد العزيز صباح

من مواليد العام 1938 (المدينة أو القرية الأصلية لمكان الولادة غير مذكورة). درس في مدارس قريته، ثم عمل مدرساً للرياضيات، ثم مديراً لمدرسة في رفح، وقضى 42 سنة في سلك التربية والتعليم في مدارس وكالة الغوث. أجريت المقابلة في بيته، في أيار/مايو 2013.

عبد القادر حاج محمود

من مواليد صُبَّارين في حيفا (غير مذكور سنة الولادة). أنهى المترك العام 1958 ثم دار المعلمين في رام الله. درّس الرياضيات (والعلوم واللغة العربية) حتى التقاعد. أجريت المقابلة في بيته في طولكرم، في تاريخ 12 أيار/مايو 2013.

عبد الله عساف

من مواليد السموع في الخليل العام 1951. درس في السموع ثم في كلية خضوري في طولكرم

(رياضيات وعلوم)، ثم عمل مدرساً للرياضيات. أجريت المقابلة في بيته، في 27 حزيران/يونيو 2013.

عبلة عواد

من مواليد العام 1947(?) في طولكرم. درست في مدارس طولكرم، ثم في الجامعة الأردنية، وعملت معلمة رياضيات ومديرة، ومشرفة في مديرية التربية. الأستاذة عبلة ناشطة اجتماعية ومعروفة في طولكرم، إذ عملت نائبة رئيس بلدية طولكرم. أجريت المقابلة في بيتها، في 12 أيار/مايو 2013. توفيت في تشرين الثاني/نوفمبر 2013.

عمر عمري

من مواليد نين في الناصرة (لا ذكر لسنة الميلاد). درّس لمدة سبع سنوات (1941-1948). أجريت المقابلة في رام الله أثناء زيارته لها، في 22 تشرين الثاني/نوفمبر 2012. توفي العام 2016(?).

عوض الله عبد الله^[99]

من مواليد كفر الديك(?) (لا ذكر لسنة الميلاد). درس في بروقين وكفر الديك ثم الثانوية في

^[99] تمت الإشارة له خلال الكتاب باسمه الأول لتفادي أي خلط مع عبد الله عساف.

البيرة. خريج معهد دار المعلمين في العروب. دُرّس الرياضيات منذ 1962. أجريت المقابلة في جامعة بيرزيت، في تاريخ 15 حزيران/يونيو 2013. توفي في آب/أغسطس 2019.

فتحي أبو غربية

من مواليد القدس، وكان عمره عند إجراء المقابلة 70 عاماً. تعلم في المدرسة العمرية في القدس. أجريت المقابلة في بيته، في تشرين الثاني/نوفمبر 2013.

محمد بطراوي

من مواليد أسدود العام 1928. درس في أسدود والمجدل، وغزة حيث أنهى مرحلة الثانوية فيها. انخرط في النضال السياسي والثقافي طوال حياته التي قضى معظمها في رام الله والبيرة. أجريت المقابلة في بيته في البيرة في العام 2010. توفي بطراوي العام 2011.

محمد داود

مواليد يافا العام 1938. هُجّر مع العائلة إلى نابلس حيث درس فيها. عمل في الكويت فترة طويلة من حياته قبل أن يستقر في نيوزيلندا حيث توفي هناك. أجريت المقابلة في بيت ابنته في رام الله، في 26 أيار/مايو 2013 أثناء زيارة له.

محمد دحلان

من مواليد قرية حمامة بالقرب من المجدل (سنة الميلاد غير مذكورة). دَرَس في المجدل، ثم علم الرياضيات لاحقاً في غزة منذ العام 1956. أجريت المقابلة في بيته، في أيار/مايو 2013.

منير فاشه

مواليد القدس العام 1941. تنقل بين القدس وأريحا حتى استقرت عائلته في رام الله حيث درس في مدرسة خليل أبو ريا. عمل مدرس ومشرف رياضيات. حصل على درجة الدكتوراه في الرياضيات من جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية، ودرّس في جامعة بيرزيت. وهو معروف على المستوى المحلي والعربي والدولي بأرائه التربوية. أجريت المقابلة في بيته في رام الله، في تاريخ 20 حزيران/يونيو 2013.

هنري خوري

مواليد القطمون في القدس العام 1945. تنقل بين القدس وأريحا حتى استقرت عائلته في رام الله حيث درس هناك. لم يعمل في التدريس. أجريت المقابلة في بيته في رام الله، في تاريخ 4 حزيران/يونيو 2013.

المقابلات

كانت المقابلات غير منظمة (unstructured) و«شبه مقننة»، إذ حاولنا فتح حوار يثير ذكريات أكثر منه أسئلة وأجوبة. عُقدت المقابلات في مكان سكن الشخص، أو مكان آخر اختاره المشاركون بأنفسهم. باستثناء مقابلة محمد بطراوي التي أجريت في العام 2010 (قبل بدء المشروع فعلياً لأنني رغبت في الحديث معه، كاستكشاف لفكرة المشروع والتعرف على السياق التربوي في ذلك الحين، لأهمية بطراوي كشخص عمل في الثقافة والتربية)، وعمر عمري العام 2012 (لأنه كان يزور رام الله من الناصرة، وهو نادراً ما يفعل ذلك)، أجريت باقي المقابلات وتم تفريغها خلال العامين 2013-2014.

بلغ عدد ساعات المقابلات 16 ساعة تقريباً (15:38 ساعة)، وكان معدل المقابلة الواحدة 55 دقيقة. وقد قسمنا الأسئلة بحسب خبرة الشخص الذي تمت مقابلته؛ ما إذا كان طالباً فقط (بحيث تقتصر الأسئلة على خبرة الطالب كما في «الشخص كمتعلم/طالب» في الإطار رقم 1)، أم طالباً ومعلماً (وفي هذه الحالة نقوم بسؤال الشخص جميع الأسئلة إن أمكن).

إطار 1: أسئلة المقابلة المستخدمة في الدراسة

مشروع تاريخ تعليم الرياضيات وتعلمها في فلسطين

أسئلة المقابلة

هذه الدراسة هي استكشافية بالدرجة الأولى، وتبحث بشكل محدد للإجابة عن السؤال التالي: كيف كان يتم تعليم الرياضيات وتعلمها في فلسطين تاريخياً؟

أولاً- الشخص كمتعلم/طالب

- هل من الممكن أن تحدثنا عن نفسك؟
الميلاد، النشأة، ... إلخ.
- أين كانت المدرسة بالنسبة للبيت/السكن؟
- هل يمكنك وصف المدرسة بشكل عام؟ هل يمكن رسمها لنا؟
- هل يمكن وصف الصف: أين يجلس الأستاذ، عدد الطلبة في الصف الواحد، أية أمور أخرى؟ هل يمكن توضيحه في الرسم؟
- هل توجد فتيات تعلمن معكم، أو سمعتم عنهن؟
- ما هي المواضيع التي كنتم تتعلمونها؟

- كيف كان يتم التعليم داخل الصف بشكل عام؟
(في وسائل تعليمية، في كتب مدرسية، ... إلخ)؟
- كيف كان يتم تعليم الرياضيات بشكل خاص؟
- ماذا تتذكر من الرياضيات؟
- هل يذكر الشخص درساً محدداً يمكننا الخوض في تفاصيله؟ (إن لم يتذكر في الرياضيات، يمكن في أي موضوع آخر).
- هل توجد مواضيع رياضية صعبة أكثر من غيرها؟
- هل تذكر أسئلة سألتها للمعلم أو كنت تود سؤالها عن الرياضيات؟
- كيف كانت تتم عملية التقييم: امتحانات بشكلها الغالب؟ طرق أخرى؟
- هل ارتبطت الرياضيات بالحياة العملية أم كانت مجردة؟
- موعد الفرصة.
- أية أسئلة أخرى قد تنبع من النقاش، مثلاً: العقاب الجسدي إن استخدم.

ثانياً- الشخص كمعلم

إذا عمل الشخص الذي تتم مقابلته كمعلم: نحاول أن نسأله الأسئلة السابقة كمعلم ثم ننتقل إلى سؤاله كمعلم، كالتالي:

- ما الصفوف التي علمتها؟
- هل استخدمت كتباً مدرسية أو عملت أنت أية كتب/دوسيات للطلبة؟ هل تحتفظ بأي منها؟ هل يمكن الحصول على نسخة؟
- ما المواضيع الرياضية التي علمتها؟
- هل يمكنك اختيار حصة من موضوع ما وتشرح لنا كيف علمتها بشيء من التفصيل؟
- هل من صعوبات كانت تواجهك أثناء تعليم الرياضيات؟
- ما الصعوبات التي كان يواجهها الطلبة في تعلم الرياضيات؟
- ما طبيعة أسئلة الطلبة في ذلك الوقت؟ أمثلة؟
- تفاصيل حياة يومية في المدرسة (إن كانت مختلفة عما سبق أعلاه في مقابلة الشخص كمعلم؟)

تحليل المقابلات

هذه دراسة نوعية استخدمت تحليل المحتوى كما في توجه «النظرية المجذرة» (grounded theory)، كمنهجية تبحث عن قضايا عامة أو ثيمات تظهر أثناء العمل على المقابلات وتحليلها.^[100] وإضافة إلى توثيق فترة تاريخية من حياة المشاركين في المقابلات، حاولت التعرف على الخطاب التربوي السائد في تلك الفترات المختلفة. مثلاً، التعرف على مظاهر الحياة التربوية في المدارس أو المؤسسات التعليمية التي تواجدت في فترات حياة المشاركين: كساعات الدوام، وصف غرفة الصف، طريقة الجلوس، طرق التدريس، ... إلخ. تم تسجيل المقابلات صوتياً بعد موافقة الشخص المعني، ثم تفريغ جميع المقابلات وتدقيقها بعد الاستماع إليها مرة أخرى. وبما أن الهدف الرئيسي هو التعرف على تفاصيل الحياة المدرسية بأكبر قدر ممكن، قمت بوضع المعلومات في وثيقة على برنامج إكسل (excel sheet) تتضمن المعلومات التالية: الاسم، مكان السكن، مدة المقابلة زمنياً، تاريخ المقابلة،

[100] Barney G. Glaser and Anselm L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (New Brunswick - New Jersey and London: Aldine Transaction, 2006 [1967]).

العمر أو تاريخ الميلاد للشخص الذي تمت مقابلته، عدد سنوات التعليم أو إلى أي سنة أكمل الدراسة، هل الحديث عن ذاكرة طالب أم معلم؟ البلد الأصلي، مكان المدرسة، بُعد المدرسة عن مكان السكن وطريقة الوصول إليها، المواضيع التي يتم تعلمها في المدرسة، طريقة التدريس (تلقين أم غير ذلك)، أنشطة إضافية غير رسمية في المدرسة، وصف المدرسة والغرف الدراسية، الرياضيات (مواضيعها، كيف يتم تعلمها، ... إلخ)، وصف المعلم وطريقة تدريسه، وصف اليوم الدراسي العادي، طرق التقييم، تعليم الطالبات، وصف النظام التعليمي إن أمكن، وصف الشنطة المدرسية، أسماء معلمين ذكروا في المقابلة، أسماء مدارس أو كليات أو جامعات ذكرت في المقابلة، أسماء قرى أو مدن ذكرت في المقابلة، اقتباسات ذات أهمية، وأخيراً أية ملاحظات.

بعد ذلك، قمت بالعمل على البيانات التي تحتاج إلى ملاحظة أية أفكار مهمة فيها، أو هي عبارة عن أنماط مشتركة لوضعها في محاور أو ثيمات. مثلاً، الرياضيات وتعليمها والنظرة السائدة إليها: قمت بالبحث عن مواضيع الرياضيات ووصف الأشخاص الذين تمت مقابلتهم لكيفية تعلمهم وتعليمهم للموضوع، وكانوا يذكرون النظرة إلى الرياضيات؛ سواء من وجهة نظرهم أو وجهة نظر معلمهم، أو

النظرة السائدة في ذلك الوقت للموضوع. فيما يتعلق بالمواضيع الرياضية، قمت فقط بتجميع ما اتفق عليه المتقابلون مثل موضوع الحساب الذي أجمع عليه الأشخاص مع ذكر بعض المواضيع الأخرى مثل الهندسة. كما تكرر وصفهم لكيفية تعليم الرياضيات، وبخاصة في جداول الضرب، وضرورة حفظها «صم وعن ظهر قلب».

أما النظرة السائدة للرياضيات، فقد أخذت وقتاً أكثر من غيرها تحت هذا البند، إذ تطلب الأمر مراجعة جميع تذكرات الأشخاص، ومحاولة الانتباه إلى الصفات التي يذكرونها مثل الذكاء، والصفوة، والسرعة في الحل والدقة، ثم مراجعة مدى تكرار تلك الصفات؛ سواء عديداً أو نوعياً من خلال مدى انسجامها مع النظرة السائدة حول الرياضيات. يظهر جدول 2 أربعة اقتباسات لتبيان الطريقة التي استنتجت فيها أن هناك نظرة ثابتة (fixed mindset) للرياضيات، وهو أمر شائع في معظم دول العالم، وهو أيضاً معروف في الأدب التربوي.^[101]

[101] Jo Boaler, *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential Through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Brand, 2016); Carol S. Dweck, *Mindset: The New Psychology of Success* (New York: Random House, 2006).

جدول 2: النظرة السائدة إلى الرياضيات مثال توضيحي لكيفية تحليل المقابلات

الفكرة الجامعة	الأفكار الرئيسية	الاقتباس
نظرة ثابتة للرياضيات إما أن تتوجد وإما لا. ومن «يمتلكها» فهو ذكي. لذلك فالموضوع صعب ويحتاج إلى ذهن صاف، وبالتالي يجب أن تكون حصة الرياضيات في الصباح.	• مادة صعبة • تتطلب صفاء ذهن • متخصصوها ندرة	«ححص الرياضيات كانت أول شيء أساس يحترموا إنه هاي مادة صعبة والوكالة أعطتنا علاوة كانت اسمها تخصص ندرة للعلوم والرياضيات».
	• تتطلب ذكاء وصفاء ذهن	«حصة الرياضيات كانت دائماً أولى ثانية ... لأنه بقول لك فترة الذكاء عند الإنسان بتكون في الصباح الباكر ...».
	• ذكاء • موهبة	«ما تنسى أنه الرياضيات فيها نوع من الأذكاء ... أنا كنت أدرس بنات وكانت وحدة ذكية جداً ودرست أولادها يرضو أذكاء».
	• موهبة	«الرياضيات ... يعني بتقدر تقول 70% أو 80% موهبة إللي يكون عنده استعداد فطري إنه يدرس رياضيات و20% مكتسب ... أما إللي ما عندوش موهبة للرياضيات لو تضلك تعلم فيه ليل نهار ايش بدو يجيب؟».

لا بد هنا الإشارة إلى فكرة تشاركية إنتاج المعنى وبناءه. المقابلة بهذا المعنى هي فعل تواصل بين الباحث (إن جاز التعبير) وبين الشخص الذي تتم مقابلته (المتحاور معه)، والذي يحاول تذكر أحداث تاريخية أو ذكريات مر بها خلال فترات محددة من حياته. وهنا أشير إلى ملاحظتين: الأولى، أن ما يقوم به الباحث هو محاولة (إعادة) صياغة وتفسير

ما يتذكره الشخص المتحاور معه ضمن إطار فكري محدد، وبهذا المعنى فإن المتحاور معه والباحث شركاء في تلك المعرفة المنتجة والمعنى المنتج. هذا طبعاً لا ينفي مسؤولية الباحث، كطرف يتمتع بسلطة معرفية في سياق البحث الذي يتم إجراؤه (أكاديمي يحمل دكتوراه، يعمل في جامعة ذات صيت مقدّر بين الناس، موضوع البحث هو الرياضيات وما لهذا الموضوع من سمعة أو سمة سائدة بين الناس، وربما أمور أخرى). التحدي الذي أشير إليه هنا، هو هذه المسؤولية الأخلاقية والأكاديمية في التعبير عن الأفكار والمعلومات التي تطرح في الحوار الذي يجري على شكل مقابلة.^[102]

الملاحظة الثانية، هي تلك المتعلقة بالنقطة الأخيرة -المعلومات أو الأفكار المطروحة في المقابلات- والتساؤلات المشروعة حولها في سياق التاريخ

^[102] Michael Frisch, *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History* (Albany, NY: State University of New York Press, 1990).

الشفوي، سواء تلك المشككة،^[103] أو الداعمة.^[104] بالنسبة لي، أميل إلى «القبول» بتلك المعلومات مع الحفاظ على مسافة نقدية بالطبع. حجتي في ذلك أن هذه المعلومات شخصية وتعبر عن تجارب شخصية لا تقل أهمية - من وجهة نظري على الأقل - عن أي كتاب أو مقالة منشورة، وبخاصة إذا اتفقنا على دور الناس «العاديين» في تكوين المعاني.^[105]

[103] Sandy Polishuk, "Secrets, Lies, and Misremembering: The Perils of Oral History Interviewing," *Frontiers: A Journal of Women Studies* 19, no. 3 (1998): 14-23.

[104] Alessandro Portelli, "The Peculiarities of Oral History," *History Workshop Journal* 12, no. 1 (Autumn 1981): 96-107.

[105] منير جميل فاشه، **حكايتي مع الرياضيات**، ترجمة سمر القطب (رام الله: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، 2016)؛

Martha Rose Beard, "Re-Thinking Oral History: A Study of Narrative Performance," *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice* 21, no. 4 (2017): 529-548.

نتائج وتعليقات

طغى شعوران على تفكيري أثناء الاستماع وقراءة المقابلات. الأول، الشعور بتوقف الزمان، وإلى حد كبير بالألم، لأن ما قاله هؤلاء الأشخاص لا يصف فقط المرحلة التاريخية التي عايشوها، بل يصف - إلى حد كبير - التعليم الذي تلقينته أنا نفسي في تعليمي المدرسي (سبعينيات وثمانينيات القرن العشرين) أو السائد حالياً - وكأن الزمان توقف. وأقصد هنا النظرة إلى التعلم والتعليم والمعرفة والرياضيات، وإلى دور الطلبة ودور المعلم كما سأوضح لاحقاً، وهي: كيف لا تزال رؤيتنا لدور المعلم على أنه «ناقل للمعرفة» مهيمنة على تعليمنا الفلسطيني، رغم مرور ما يقارب القرن أو أكثر على تلك النظرة؟ كيف لا نزال، بعد تلك السنوات، نرى الرياضيات «لغة عالمية عابرة للثقافات والسياقات»، وأن من يتعلم الرياضيات هو «الذكي والعبقري»، وهم «الصفوة»؟

على سبيل المثال، يتذكر دحلان أن الأستاذ الذي علمه في أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات «هو إيلي يشرح وهو إيلي ينسخ وهو إيلي يكتب وهو إيلي ... ما فيش كان كتب بالمرة».^[106]

يقول مهند عبد الحميد في كتابه حول المناهج المدرسية:

تبدأ في المدرسة معادلة المعلم الذي يقدم كل شيء والطالب يحفظ ما يقدم له. وتنتقل هذه المعادلة إلى الجامعة. وللأسف فإن الجامعة تتبنى السياسة المدرسية ذاتها.^[107]

الثاني، الشعور بالأمل رغم ألم الشعور الأول. إذ كانت هناك رؤية تربوية فلسطينية للتعليم والتعلم، ظهرت خلال تلك الفترة، حتى وإن لم نتمكن من الاستفادة منها وتطويرها كما يجب، لكنها أثرت على تعلم وتعليم العديد من الطلبة والمعلمين الفلسطينيين، وأشار هنا، بشكل خاص، إلى تجربة خليل السكاكيني وخليل أبوريا.

قبل تناول النتائج، أود الإشارة إلى بعض الملاحظات أو الاعتبارات المنهجية التي قمت بها أثناء العمل

^[106] محمد دحلان، مقابلة (أيار/مايو 2013).

^[107] عبد الحميد، المناهج المدرسية، 159.

على تلك المقابلات وكتابة التحليل. فقد تعمدت ذكر اسم الشخص الذي تمت مقابلته عندما يكون الحديث إيجابياً، من وجهة نظري طبعاً، وإخفاء الاسم في غير ذلك. كما قمت بذكر أسماء أولئك المعلمين الذين ذكرت أسماؤهم كاملة في المقابلة، واستثنيت من ذكر اسمه الأول أو الأخير فقط (مثلاً: لم أدرج اسم «نجم» عندما كان يتم قول «الأستاذ نجم من الناصرة»)، وهذا ما فعلته، أيضاً، بأسماء المدارس والمؤسسات التعليمية، والمدن أو القرى أو الأماكن التي ذكرت (الملاحق 1-3).

الرؤية التربوية: رؤية تقليدية (مع استثناء)

بشكل عام، يمكن القول إن النظرة التربوية العامة للتعلّم والتعليم هي نظرة تقليدية محافظة، بمعنى الالتزام بالمواد الدراسية والسياسات التربوية المطبقة من قبل الجهة المشرفة وعدم مساءلتها أو طرح البديل. مثلاً، تشير جانيت ميخائيل إلى ذلك الالتزام بغض النظر عن السلطة الحاكمة «العلمي بضل علمي، كيف ما كانت، سواء كانت في احتلال وغير احتلال، بتضل علمي يعني ... ما حسينا احنا بالفرق ...»،^[108] (الاستثناء لهذه النظرة هو ما تحدث عنه منير فاشه أثناء وصفه لتجربته في مدرسة

^[108] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

خليل أبو ريا، الذي خصصت له جزءاً خاصاً في نهاية هذا الفصل). تتجلى تلك النظرة التربوية من خلال آراء أو نظرة من تمت مقابلتهم إلى التعليم والتعلم والمعلم والمتعلم، ودور كل منهما، وإلى المعرفة (المواضيع، وبخاصة الرياضيات).

أتناول فيما يلي: النظام التعليمي، والنظرة إلى الرياضيات وتدريسها، والنظرة إلى المعلم، والنظرة إلى المتعلم، وطرق التدريس، وطرق التقييم، والعقاب الجسدي، واليوم المدرسي، والمدرسة والوصول إليها، وتعليم الفتيات، والتربية العملية لإعداد المعلمين والمعلمات.

النظام التعليمي

تبدو الأمور أن الطالب الفلسطيني خلال فترة الاستعمار البريطاني، إن كان محظوظاً، سيذهب في سن الخامسة إلى كتاب القرية لتعلم القرآن وحفظه والقراءة والتعرف على الأعداد، مع عدد طلبة يصل أحياناً إلى عشرة. ثم يذهب إلى مدرسة القرية إن توفرت، أو إلى أقرب مدرسة في أقرب قرية (الأمر الذي قد يحتاج إلى فترة زمنية قد تصل إلى أكثر من ساعة مشي أحياناً). يدرس الطالب المرحلة الابتدائية (غالباً من الصف الأول حتى السابع) مع زملاء له يصل عددهم أحياناً إلى عشرين. في الكثير من الحالات توفر مدرسة القرية، أو

المدرسة الأقرب، تعليمياً حتى الصف الرابع أو الخامس أو السادس، حيث يضطر الطالب إلى الانتقال إلى مدرسة أبعد لاستكمال الصف الخامس و/أو السادس و/أو السابع. تمكن بعض ممن عمل في التعليم، من الذين تمت مقابلتهم، من إنهاء الصف السابع، والتحق بعضهم بالمرحلة الثانوية، وأعطوا وصفاً لنظام التعليم كما فهموه. وقد اختلفوا في مسميات مراحل التعليم حسب المرحلة التي عايشوها؛ مرحلة الانتداب أو بعد نهايته.

استناداً إلى تحليل المقابلات، يمكن وضع التصور التالي لأماكن التعليم (مدارس أو غيرها)، التي ذهب إليها الطالب الفلسطيني، في تلك المرحلة، في المدارس الحكومية:^[109]

- الكتاب: اختياري وحسب توفره في القرى، ويلتحق الطلبة به قبل دخولهم المرحلة الابتدائية. ويتم فيه التركيز على القرآن وحفظه، والقراءة، وأحياناً معرفة الأعداد. يتذكر عمر عمري: «أنا بذكر إنو ختمناه [القرآن] مرتين ثلاثة».^[110] ويؤكد ذلك محمد داود:

^[109] انظر فصل «السياق التربوي-السياسي».

^[110] عمر عمري، مقابلة (22 تشرين الثاني/نوفمبر 2012).

كنا في الكتاب نتعلم الأشياء
البسيطة ... حتى يعني ضلينا نحفظ
القرآن ... نقرأ السور الصغيرة
ونعرف الأعداد، مثلاً العشرة
وعشرين وثلاثين وأربعين ... وكانوا
مثلاً إلهي يكمل فيها ويكمل القرآن
يقولوا له ختم القرآن.^[111]

- المدارس الابتدائية الدنيا (الصف الأول حتى الصف الخامس): يتم فيها التركيز على التربية الإسلامية (من حيث قراءة القرآن وحفظه) واللغة العربية والحساب.
- المدارس الابتدائية العليا^[112] (الصف السادس والسابع): يتم تعليم الرياضيات (الحساب والجبر والهندسة)، الحساب (البيع، الشراء، السندات، الأسهم، والمعاملات المالية)، الهندسة (الدوائر المتقاطعة، الأشكال المتماثلة، ونظرية فيثاغورس) فيها، إضافة إلى اللغة العربية والدين واللغة الإنجليزية والتاريخ والجغرافيا والعلوم العامة.

^[111] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

^[112] البعض ممن تمت مقابلتهم أسموها إعدادية.

- المدارس الثانوية (الأول حتى الرابع الثانوي): يتم التوسع في تعلم الرياضيات في المواضيع نفسها، على ما يبدو، مع إضافة حساب المثلثات والهندسة الفراغية، والبعض ذكر التفاضل والتكامل، إضافة إلى اللغة العربية واللغة الإنجليزية والفيزياء والكيمياء والعلوم المنزلية. يتقدم الطالب إلى امتحان المترك بعد إنهاء هذه المرحلة.

- ما بعد الثانوية، أو ما بعد المترك، سواء استكمال الدراسة للحصول على دبلوم تقني، أو الاستمرار في الدراسة للتأهيل للتعليم للصف الخامس الثانوي (كما تذكر جانيت).^[113]

بالنسبة للتعليم في مدارس الغوث (الأونروا)، فقد كان حتى السنة الدراسية التاسعة كما يذكر عبد القادر: «كنا ندرس في الوكالة للثالث ثانوي، ورحنا على الفاضلية كنا ندرس رابع ثانوي وخامس ثانوي، 11 سنة بتضلك...»^[114] هذا يشبه الوضع الحالي: الدراسة لمدة 9 سنوات في الوكالة ثم الانتقال إلى مدارس حكومية.

^[113] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

^[114] عبد القادر حاج محمود، مقابلة (12 أيار/مايو 2013).



المصور غير معروف. «صف في مدرسة في مخيم عقبة جبر»، (أرشيف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين - الأونروا، 1956).

بالنسبة للمدارس الخاصة، يتذكر هنري:

تعلمت الصفوف الابتدائية كلها بالعربي،
الحساب والرياضيات والأشياء هـاي
كلو بالعربي، ولكن آخرتلت اسنين
لما كانوا بدهم يحضرونا للـ GCE
[General Certificate of Education]
تحول كل التعليم للإنجليزي. فيزياء،
كيمياء، لغة عربية، إنجليزي. كما
كانت العطلة الأسبوعية زمن الانتداب
البريطاني هي السبت والأحد.^[115]

وكما نلاحظ، يشبه هذا الوصف الوضع الحالي في
بعض المدارس الخاصة التي تعتمد أنظمة أو امتحانات
تعليم أجنبية، مثل GCE المذكور، أو (International
Baccalaureate)، أو SAT (Scholastic Assessment Test).

نظام المترك - ما بعد الثانوية

أكثر ما تذكره الأشخاص حول هذا الموضوع،
هو أن المترك يختلف عن التوجيهي في أنه ينعقد
بعد السنة الحادية عشرة من التعليم المدرسي،
ولا يوجد علمي وأدبي فيه، إذ يشمل 6 مواضيع

^[115] هنري خوري، مقابلة (4 حزيران/يونيو 2013).

يتطلب النجاح في جميعها من أجل اجتياز امتحان
المترك. يقول عوض الله:

على أيام دراسة المتترك وليس
التوجيهي وكانت الدراسة عنا لصف
احد عش مش اطنعش، وكان يشترط
لقبول الطالب في هذي المعاهد
أن يكون ليس أكثر من الثامن من
مئة طالب. 'الدراسة كانت ابتدائي
إعدادي وثانوي. ابتدائي ست
سنوات، والاعدادي ثلاث، والثانوية
عامين'. ثم امتحان متترك. النجاح في
ست مواد هي تربية إسلامية، لغة
عربية، رياضيات، علوم، اجتماعيات،
وإنجليزي. يجب أن تتعدى علامة
النجاح في هذي الست مواد وإن
كان في عندو رسوب في مادة من
الستة لا يعتبر ناجحاً في المتترك.
هذا حتى 1959، ثم سمح بعد ذلك
بالإكمال.^[116]

ويتفق منير مع ذلك ويعلق على الرياضيات بقوله:
«المترك كان [بعد] صف 11. ما كان فيه اشي

^[116] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

اسمه إحصاء، ولا كان فيه تفاضل وتكامل».^[117]
«لكن مع إتقان لتلك المواد الستة»،^[118] كما يتذكر
عوض الله:

كان ابن المترك يا أخي ابن المرحلة
الثانوية يقوم على تدريس المرحلة
الثانوية في الهاشمية. فكان الطالب
لما ينجح يكون فاهم مادته، وكان
بإستطاعته لما أنهى الخامس ثانوي
يُدّرّس الخامس ثانوي.^[119]

وكذلك عبد القادر:

والمترك ما كان أدبي وعلمي.
المواد إنت إल्ली بتختارها ... يعني
أنا ما قدمت جغرافيا، قدّمت أحياء.
فيه أشياء ... إल्ली ميله علمي
بيقدّم أشياء علمية وبترك الأشياء
التانية. أنا قدمت رياضيات وأحياء
وفيزياء وتاريخ وعربي وإنجليزي.
كان برضو ما فيه إكمال، خلص

^[117] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

^[118] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

^[119] المصدر نفسه.

إلى يسقط بمادة، خلص ثاني سنة يعيد. [120]

يشير عوض الله إلى أن العمل بهذا النظام انتهى مع نهاية العام الدراسي 1960/1959، ثم بدأ نظام الثانوية العامة الأردني مع بداية العام الدراسي 1961/1960. [121] بالنسبة لهنري، الذي تلقى تعليمه في مدرسة خاصة، يتذكر أن العلمي والأدبي بدأ في العام الدراسي 1965/1964، [122] الأمر الذي تؤكد عليه جانيت، إذ إنها أنهت الصف الخامس الثانوي في العام الدراسي 1964/1963: «لما نخلص صف سابع، نصير أول ثانوي، وثاني ثانوي، وثالث ثانوي، لحد خامس ثانوي ... كنا نتخرج الخامس ثانوي بمترك أردني. أنا آخر سنة لمترك أردني». [123]

تعليم ما بعد المترك

يستطيع الطالب الذي أنهى شهادة المترك أن يستكمل دراسته للتأهل كمعلم أو معلمة، أو الدراسة المهنية. فمثلاً يتذكر عوض الله تجربته في دار

[120] عبد القادر حاج محمود، مقابلة (12 أيار/مايو 2013).

[121] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

[122] هنري خوري، مقابلة (4 حزيران/يونيو 2013).

[123] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

المعلمين في رام الله للحصول على دبلوم لتأهيل المعلمين، إذ كانت «الدراسة فصلين بعد الثانوية. وكان يشترط لقبول الطالب في هذي المعاهد أن يكون ليس أكثر من الثامن [ترتيبه] من مئة طالب».^[124] ولكي تتأهل كمعلمة، تتذكر جانيت دراستها في دار المعلمات الحكومية التي استمرت «4 سنوات ثم العمل مع الحكومة لمدة 8 سنوات مقابل التعليم في الكلية».^[125] أما هنري، فقد قرر الذهاب إلى دورات تعليم مهني، إذ إن «الشهادة العامة كانت كافية، يعني مثلنا إحنا كنا إللي معاه شهادة يروح يتعلم طباعة أو محاسبة أو التين مع بعض عشان يشتغل بعد المدرسة».^[126]

النظرة إلى الرياضيات وتدريسها

عند تفحص النظرة العامة للرياضيات، تظهر صورة نمطية للرياضيات تتفق مع الصورة السائدة؛ سواء في فلسطين أو في معظم دول العالم - موضوع صعب ويفهمه الأذكى فقط، ... إلخ. مثلاً، أظهرت بعض المقولات للمشاركين بأنهم يرون الرياضيات

^[124] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

^[125] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

^[126] هنري خوري، مقابلة (4 حزيران/يونيو 2013).

مادة صعبة ومجردة تتطلب ذهنًا صافياً للعمل عليها، لذا كانت حصص الرياضيات غالباً ما توضع في بداية الدوام:

حصص الرياضيات كانت أول شيء أساس يحترموا إنه هاي مادة صعبة، والوكالة أعطتنا علاوة كانت اسمها تخصص ندرة للعلوم والرياضيات.

حصة الرياضيات كانت دائماً أولى ثانية ... لأنه بقول لك فترة الذكاء عند الإنسان بتكون في الصباح الباكر ...

وقد تكرر أكثر من مرة ربط الرياضيات بالذكاء والموهبة، إما أن يمتلكها الطالب وإما لا:

ما تنسى أنه الرياضيات فيها نوع من الأنكفاء ... أنا كنت أدرس بنات وكانت وحدة ذكية جداً ودرّست أولادها برضو أنكفاء.

والرياضيات من دون كل شيء لما بتسكر معاك بتقدرش تحلها.

يعني لو الكل عندي يفهموا رياضيات وكلهم بجيبوا التسعينات هيك الكل يكونوا دكاترة، والباقي وين بده

يروح؟ لكن دائماً الأكسجين له نسبة والهيدروجين له نسبة في الجو والمية كيف نسبتها في التربة واللي يفهموا رياضيات نسبة ... في المجتمع.

الرياضيات ... يعني بتقدر تقول 70% أو 80% موهبة، إللي يكون عنده استعداد فطري إنه يدرس رياضيات و20% مكتسب ... أما إللي ما عندوش موهبة للرياضيات لو تضلك تعلم فيه ليل نهار إيش بده يجيب؟

وتنسجم هذه النظرة مع النظرة الثابتة للتعلم بشكل عام، كما أظهرتها دويك، عندما تحدثت عن النظرة الذهنية الثابتة (fixed mindset) التي تنظر إلى النجاح والذكاء بأنهما موهبة؛ إما تنوجد في الشخص وإما لا،^[127] وقد درست جو بولر تلك النظرة في الرياضيات، بشكل خاص، كما أشرت سابقاً.^[128] وكذلك تحدث بولر النظرة السائدة حول الرياضيات وربط تعلمها بسرعة الحل، وأن من يحل أسرع يتعلم الرياضيات بطريقة أفضل، عندما أشارت إلى رياضيين (mathematicians) مشهورين

[127] Dweck, *Mindset*.

[128] Boaler, *Mathematical Mindsets*.

كانوا بطيئين في تعلم الرياضيات، مثل لورنت شوارتز (Laurent Schwartz) الذي فاز بجائزة فيدل للرياضيات.^[129] يقول شوارتز:

بالرغم من نجاحي [في المدرسة]، كنت دائماً غير متيقن من قدراتي الذهنية. اعتقدت أنني غير ذكي. والحقيقة، أنني كنت وما زلت بطيئاً. أحتاج إلى وقت للتمكن من الأشياء لأنني أحتاج إلى فهمها بعمق. حتى عندما أكون أول من يجيب عن أسئلة المعلم، كنت أعلم أن ذلك بسبب أنني أعرف إجابات تلك الأسئلة من قبل. لكن عند طرح سؤال جديد، فإن الطلبة الذين ليسوا جيدين مثلي، يجيبون قبلي. قبل حتى نهاية الصف الحادي عشر، اعتقدت سراً أنني غبي. وقد كنت قلقاً من ذلك لفترة طويلة. (...) مع نهاية الصف الحادي عشر، [وصلت إلى قناعة أن] السرعة ليست لها علاقة بالذكاء. المهم هو فهم الأشياء

[129] Ibid.

بعمق وعلاقاتها ببعضها البعض.
هناك يقبع الذكاء. أن تكون سريعاً
أو بطيئاً ليس ذا أهمية.^[130]

وغني عن القول أن فكرة أن الرياضيات تتطلب
السرعة في الحل، قد ظهرت أثناء وصف
المشاركين لتعلم وتعليم الرياضيات:

كان شديد هاد [أستاذ الرياضيات]
إذا حالك 7 ضرب 9 [9×7] وحكيت
له 7 ضرب 9 [أي كررت ما قاله] رأساً
ضربك، لازم تقول له ثلاثة وستين
[63] على طول ما تعيد السؤال. لازم
تجاوب رأساً بسرعة.

مرّ على زمني أنا معلمتين رياضيات،
من أبدع ما يمكن ... يعني علمونا
سرعة التفكير ... تدخل المعلمة على
الصف تقول: اتنين ضرب خمسة
زائد 3 ناقص أربعة [4-3+5×2] إلى
آخره شو الجواب ...

^[130] Laurent Schwartz, *A Mathematician Grappling with his Century*, trans. Leila Schneps (Basel - Switzerland, Boston and Berlin: Birkhauser Verlag, 2001), 30-31.

من الأهمية الإشارة إلى أن النظرة إلى الرياضيات امتدت إلى ما بعد الرياضيات وتعلمها، فقد كان الاعتقاد السائد أن من «يفهم» الرياضيات (واللغة الإنجليزية)، يمكنه فهم المواضيع الأخرى كالتاريخ واللغة العربية (باستثناء النحو) وغيرها. يقول أحد المعلمين الذين تمت مقابلتهم:

أصعب مادتين، وإللي كانوا يقيسوا
عليهن مستوى الطالب الرياضيات
والإنجليزي بس رياضيات وإنجليزي
... والله إذا كان كويس في الرياضيات
ممكن يصير كويس في اللغة العربية
في التاريخ والمواد الاجتماعية
والكذا والكذا ... أما إذا كان ضعيف
في الرياضيات والإنجليزي ...
هن هادول إللي كان يعرف منهن
الأستاذ الطالب ... في الإنجليزي
والرياضيات ماشي [إذن] خلص كله
ماشي كله بيمشي ... لأنه التاريخ
إيش؟ بسم. ايش بده يستوعب منها
الطالب إلا إذا عنده نسيان ... شايف
وين ... العربي برضو فيه قواعد
غلبة كان فيه صعوبة أحياناً في الـ
... النحو ...

لا أعتقد أن هناك أي حاجة إلى الإشارة إلى أن هذا الوضع لا يزال يخيم على آرائنا السائدة حول التعلم والتعليم (انظر لاحقاً التعليق على التربية العملية لإعداد المعلمين والمعلمات، في هذا الفصل، وإلى التعليق العام على تدريس التاريخ في نهاية الفصل التالي). في إحدى المرات التي درّست فيها التربية العملية لتعليم الرياضيات، بحيث تقوم الطالبات بالتعليم العملي في سياق مدرسي حقيقي، نطلب من المعلمات في المدارس التي نزرّها أن تقيّم أداء الطالبة المتدربة بوضع علامة من 10 - أذكر أن المعلمة وضعت للطالبة علامة 9. عندما سألتها بطريقة معقولة (أقصد من دون تشكيك أو تحد) أن تبرر تلك العلامة، قالت لي: «مهي [لأنها] رياضيات» أي أن الطالبة تدرس رياضيات، وبالتالي فهي «شاطرة».

وبالمجمل، لا تختلف النظرة السائدة للرياضيات على أنها مجردة ورمزية،^[131] ويجب إخفاء دور الانسان فيها،^[132] كما تناولته، بدايةً، في المقدمة، عن تلك السائدة في الكثير من السياقات التربوية في العالم، وبخاصة العربي. لكن هذا كله لم يمنع من إشارة بعض المشاركين، رغم اتفاقهم على أن الرياضيات

[131] Morgan, *Writing Mathematically*.

[132] Davis and Hersh, *The Mathematical Experience*.

تحتاج إلى ذكاء، إلى أن الجهد الذاتي والمعلم يلعبان دوراً مهماً في تعلم وتعليم الرياضيات:

الرياضيات مادة مش صعبة للطلاب
... صح هو احنا بنقدر نقول فيه
نسبة ذكاء بتكون ... ذكاء دراسي مع
ذكاء مكتسب من البيئة ... والمعلم إله
تأثيره على الطالب ... يعني بقول لك:
كان فيه طالبة عندي ما تعرف في
المفاهيم الأساسية في الرياضيات ...
صرت أهتم فيها ... نجحت ...

تدريس الرياضيات

أظهرت تذكرات الأشخاص، من تجربتهم، أن تدريس الرياضيات يشبه الوضع الحالي السائد غالباً: يشرح الأستاذ، يحل أمثلة، ثم يعطي أسئلة، ثم يصحح للطلبة، ثم يطلب من بعض الطلبة حل بعض الأسئلة على اللوح، وبقية الأسئلة واجب. أما المواضيع الأساسية التي يتعلمها الطلبة الفلسطينيون، فهي:

الحساب في الصفوف الأولى من المدرسة: العمليات الحسابية الأساسية مع تركيز على جداول الضرب (1×1 حتى 12×12) وحفظها وتسميعها، كما أشار له العديد من الأشخاص في النظرة السائدة للرياضيات أعلاه، مثلاً:

إذا حكاك [أستاذ الرياضيات] 7
ضرب 9 [7×9] لازم تقول له ثلاثة
وستين [63] على طول ما تعيد
السؤال. لازم تجاوب رأساً بسرعة.

ومسائل من نوع:

بيع وشرا وخسارة وربح. مثلاً اشترى
تاجر ... [مثلاً] كمية من الفواكه ...
أو من الحيوانات ... وبعدين باعهم ...
[يعني] اشتراهم بسعر كذا ... وباعهم
بسعر كذا ...

أو كما تتذكر زينب مسألة حسابية كتبها الأستاذ
على اللوح. قرأتها:

إذا أعطاك أبوك أربع تفاحات، وأعطتك أمك خمس
تفاحات، فكيف تقسمهم بينك وبين أخيك؟»،
الجواب الذي أعطته زينب هو بما أن أخي أكبر
مني، إذن 4 تفاحات لي وخمس تفاحات لأخي». طلب
الأستاذ من بقية الطلبة التصفيق لها.^[133]

^[133] زينب أبو خلف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013). لا بد من الإشارة هنا إلى أن نوع هذه المسألة يشمل الكسور. لكني أميل إلى أن تشجيع المعلم للطفلة زينب (الطالبة الوحيدة في الصف الثاني في ذلك الوقت)، كان لمحاولتها الحل بغض النظر عن «دقة» تلك المحاولة.

يتوسع المنهاج بعد ذلك إلى الحساب، والجبر، والهندسة في الصفوف التالية. يتذكر عبد القادر:

جمع وطرح، يعني المبدأ، وجيب
مثال وبعدين مسائل ونحلّ ... بس
لما صار في الخامس والسادس،
بلشت الرياضيات والهندسة والجبر،
وكل واحد كتاب لحاله. بعدها لما
إحنا صرنا في الأول إعدادي إللي
هو الأول ثانوي، صار حساب وجبر
وهندسة، ثلاث دورات، كانت الهندسة
حصتين والجبر حصتين والحساب
حصة، هاي خمس حصص في
الأسبوع.^[134]

وكذلك محمد داود:

كان معنا أدوات هندسة ... هي عبارة
عن مثلث ... فرجار لرسم الدوائر ...
مسطرة طبعاً. (...) متعة متعة إنك
تحل سؤال جبر، والمتعة فيه إنه لما
تنجح في حل السؤال، يعني صح
بتتعب فيه شوية في الهندسة أو في

^[134] عبد القادر حاج محمود، مقابلة (12 أيار/مايو 2013).

الجبر، بس في الآخر تحله ويطلع
معك الجواب مزبوط.^[135]

وتشير جانيت إلى نوعين من الرياضيات في
مدارس الأولاد ومدارس البنات:^[136]

كان تعليم الرياضيات مقسوم لقسمين:
رياضيات ابتدائية، ورياضيات عادية.
الابتدائية بدرّسوها لمدارس الأولاد.
والرياضيات العادية يدرّسوها في
مدارس البنات. المعادلات المعقدة
كانت تكون هون في الرياضيات
الابتدائية. الرياضيات العادية يكون
حساب، جبر، هندسة يكون كله
مخلوط مع بعضه.^[137]

وعن معلم الرياضيات وتعليمها، يتذكر عبد الله عساف:

الأستاذ كان بحكي يمكن نص الحصة،
بعدين مثال أو مثالين وبعدين حل

^[135] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

^[136] لم يظهر هذا التقسيم في مقابلات أخرى. وقد يكون المقصود رياضيات عادية أو عامة لجميع الطلبة مقابل رياضيات متقدمة. ربما يحتاج الأمر إلى مزيد من البحث.

^[137] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

تمارين 'والباقي تصليح ومسائل ...
 حل وتعال صلح، بعض الطلبة يحلون
 بعض التمارين على اللوح. 'وبعدين
 التمارين الباقيات كلهم معكم واجب.
 وخلص الدرس الجاي بدنا نحل
 الوظيفة. إذن الدرس أخذ حصتين.
 حصة شرح وتدريب، والحصة الثانية
 حل بقية المسائل'.^[138]

ويتذكر محمد داود الاهتمام بالامتحان: «كان يجيب
 إلنا أسئلة يحلها ويضل ماشي ... يقول إلنا: إللي
 بيحل معايا بينجح في المترك».^[139]

كما نسمع نظرات نقدية لتعليم الرياضيات؛ سواء
 في الماضي أو في الوقت الحالي. مثلاً، يشارك
 سهيل دياب تجربته كطالب:

التركيز في مادة الرياضيات على
 اكتساب المهارات فقط، يعني لم يكن
 هناك أي تركيز في ذلك الوقت على
 البناء المفاهيمي، ما كنا نعرف هذه
 اسمها مفاهيم، كل التركيز كان كيف

^[138] عبد الله عساف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013).

^[139] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

يؤدي الطالب العمليات الحسابية، وكيف يكتسب مهارات، كيف يؤدي الطالب العملية، كيف يجمع، كيف يطرح، وجدول الضرب كان مطلب أساسي أن تحفظه. مثلاً: 'كان الأستاذ يأتي كل يوم يكتب لنا جدول، يعني جدول الضرب بدل من إنا نعلمه الحقيقة الأساسية عنه، ونعلم طلابنا كيف نبنيه وما معنى الضرب وما هو مفهومه، يأتي الأستاذ ويقول، اليوم سوف نأخذ جدول الـ 2 ويكتبه على السبورة، واحد ضرب اثنين، اثنين ضرب اثنين، ثلاثة ضرب اثنين، 2×2 ، 3×2 ... لعند اطنعش ضرب اثنين $[2 \times 12]$ ، ويقول غداً سوف نسّمعه، ثم يأتي في اليوم الثاني ويستخدم أسلوب العقاب'.^[140]

ثم تجربته كمعلم:

صعوبات الطلبة في برهنة المسائل الهندسية، والمسائل اللفظية، حل المسألة. بشكل عام ما كان المعلمون

^[140] سهيل دياب، مقابلة (1 حزيران/يونيو 2013).

يركزوا على مفهوم المسألة نفسها،
يعني كان كل همهم إنه بعد أن يعطي
النظرية، أو يعطي مثلاً إل خوارزمية،
فإنه يركز على حل تدريبات مجردة،
تدريبات رقمية. مشكلة إضافية تقييم
عمل الطلبة أو تصحيح حلولهم
نظراً للعدد الكبير داخل الصف.
... كتاب اسمه حساب وكتاب جبر
وكتاب هندسة، يعني كانت ثلاث
فروع منفصلة، لكن الحساب كانت
كميته قليلة بالنسبة للجبر والهندسة،
والهندسة كانت هي الهندسة
المستوية.^[141]

تتفق هذه الآراء مع رأي نقدي آخر ورد في إحدى
المقابلات:

بصراحة الآن تدريس الرياضيات هو
حشي معلومات. يعني المهم نخلّص
منهاج، ونحشي معلومات للطلاب.
الرياضيات بدك يكون فيه عندك
مجال ... عندك وقت أطول تناقش
الطالب، توخذ وتعطي مع الطالب ...

وهادا بوخذ وقت، والمناهج طويلة،
والمعلم مطالب يخلص المنهاج.
إذن، بدها تصير حشو معلومات.
وبرضو عدد الطلاب في الصف إله
تأثير كبير.

قد يثير هذا الوضع تساؤلاً كبيراً حول دور
تخصصات التربية والتأهيل التربوي في فلسطين:
إلى أي مدى يؤثر أو يغير في ممارسة المعلمين
وطرق تدريسهم؟ بعض المعلمين المتقاعدين
الذين تمت مقابلتهم يعلنون صراحة أنهم حاولوا
تطبيق بعض ما تعلموه في برامج التأهيل
التربوي، لكن النتيجة لم تكن كما تعلموا نظرياً،
فالواقع كان قاسياً. أيضاً، من حقنا السؤال عن
جدوى الدراسات والأبحاث، بغض النظر عن
نوعيتها أو جديتها، التي أجريت في العديد من
الجامعات، ومدى استفادة النظام التربوي من
هذا كله، وبخاصة أن النظرة لا تزال إلى بعض
المواضيع كما هي، وربما تعليق أحد الأساتذة
الذين تمت مقابلتهم حول التاريخ كمادة للبصم
والحفظ والتذكر (لأنه التاريخ إيش؟ بصم. إيش
بده يستوعب منها الطالب إلا إذا عنده نسيان)
يصب في هذا الاتجاه.

النظرة إلى المعلم

للمعلم مكانة اجتماعية، ولعل هذه المكانة أتت من إخلاص المعلمين وتفانيهم في تعليمهم كما يذكر أغلب من تمت مقابلتهم، إن لم يكن جميعهم.^[142] المعلم مخلص في عمله، وهو على استعداد للحضور أيام العطل أو ساعات الصباح الأولى خلال الدوام العادي، لإعطاء حصص إضافية في الرياضيات من دون مقابل. هذا الأمر -حسب بعض من تمت مقابلتهم (دياب مثلاً)- لعب دوراً أساسياً في اجتهد الطالب.^[143] أستاذ آخر، فرح عمرو، بحسب فتحي أبو غربية، أعطى طلبته حصصاً في الثالثة صباحاً:

هلاً بك تستغربي^[144] من الحكي إللي
بدي أحكيه يمكن تصدقيه ويمكن ما
تصدقيهوش، لكن صدقوه ... كان

قد لا يتفق ذلك مع ما يذكره المعلم فؤاد أسعد في كتابه «مذكرات معلم» كما يتناوله حمودة، إذ يذكر أبو السعود أن أوضاع المعلمين تحت ظل حكومة الانتداب، وبخاصة الاقتصادية، بائسة. لكن المحور في تذكرات المقابلات هنا، هو مكانة المعلم الاجتماعية.

سميح حمودة، «تكريات المعلم المقدسي فؤاد أسعد» أبو السعود، «حوليات القدس»، عدد 9 (صيف 2010): 18-26.

^[143] سهيل دياب، مقابلة (1 حزيران/يونيو 2013).

^[144] تطوعت طالبة لعقد المقابلة معه في بيته.

يقول الساعة ثلاثة الصبح قبل أذان
الصبح بتلاقوني باب الحرم ... إللي
هو اسمه باب الغوانمة ... كان يدخل
على الحرم ويعطينا الدرس قبل ما
تفتح المدرسة. الساعة ثلاثة الصبح
يعطينا الدرس في القناطر إللي تحت
باب الغوانمة في الحرم ...^[145]

ويتذكر عوض الله كيف كان «أغلبية اختيارية
البلد يحترموه [المعلم] لما ييجي على جلسة».
ويستطرد «المدير هو المعلم وهو الآن هو إللي
بفتح المدرسة وهو إللي بسكرها. مدرسة أول إلى
رابع ابتدائي في بروقين. وفي باقي القرى كان
هيك يكون». ورغم صعوبة الحياة، يكمل عوض الله،
فقد كان هناك «معلم منتج وطالب مجتهد وأهالي
مهتمين».^[146] ويرى أن المعلمين حصلوا على هذه
المكانة، ليس من خلال الإخلاص فحسب، بل ومن
خلال معرفة مواضيعهم التي يدرسونها:

تصور واحد يحصل على شهادة بعد
الثانوية بعامين ويقوم على تدريس
التوجيهي! يعني إنت بتتقن مادة

^[145] فتحي أبو غربية، مقابلة (تشرين الثاني 2013).

^[146] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

الصف وبتدريسها للصف. فكان الطالب ما يتعداه الصف الرابع إلا وهو أهل لتعليمه. كان برضو أيامها المعلمين، معلم للمادة بالمعنى الحقيقي: فهم وإدراك وحرص وتنقل المادة من المعلم النشيط إلى الطالب.^[147]

ويظهر الأمر نفسه عند المعلمات في مدارس تعليم الفتيات، إذ تذكر جانباً:

يعني المجموعة اللي كانت تتعلم فيها كانت فعلاً شاطرة بالرياضيات. ومتجاوبين مع المعلمات. والمعلمات كانوا أحياناً يعطوا دروس تقوية للضعاف، يعني كانوا ينتبهوا دائماً للطالبات الضعاف. وكانوا الطالبات يحبوهم ويحترموهم ... وكانوا مخلصات في التعليم.^[148]

ويشارك عبد القادر الآراء السابقة، ويقدم تفسيراً لذلك مع بعض المقارنة بالوضع الحالي للمعلمين:

شوف، قبل كان الطالب مهتم والمعلم

^[147] المصدر نفسه.

^[148] جانبيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

مهتم. ليش؟ لأنه فيه مجال للوظيفة.
يعني أنا بتلاقيني خلصت دار
المعلمين رأساً بتلاقيني توظفت.
فيعني أنا بدي أشدّ حالي عشان
أخلص. بس اليوم الجامعيين تجد
مثلاً مخلص جامعة 4 سنين ما فيه
وظيفة. فيقول ليش أشدّ حالي؟^[149]

وتظهر هذه المقارنة مرة أخرى:

المعلمين والمعلمات أنا حاسة إنهم بس
بيأدوا وظيفة، ما بيأدوا مهنة ... مقارنة
في السابق ... يعني المعلمة ما برن
جرس الحصة إلا هي حاملة شنطتها
وطالعة، يعني حتى المناوبة ما بتقدر
تستنى لحتى يطلعوا الطالبات.

كما يتذكر بعض الأشخاص، بعض الصفات
اللطيفة لمعلميهم كالابتسام والضحك والبشاشة.
يقول منير فاشه: «بتذكر [أستاذ] كان اسمه يوسف
الخوري. كنا نسميه المعلّم الضّحّاك. لأنه عمره
ما كان يقدر يحكي بدون ما يعمل ابتسامة».^[150]

^[149] عبد القادر حاج محمود، مقابلة (12 أيار/مايو 2013).

^[150] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

أما زينب، فتتذكر أن «أستاذ الحساب كان هادي ومبتسم ويشجعني بشكل خاص على حل المسائل الحسابية على اللوح. لسانه حلو، ودايماً يضحك، وبخوفش».^[151]

النظرة إلى المتعلم

إضافة إلى ما تم ذكره أعلاه حول النظرة إلى المعلم، ودوره في مثابرة الطلبة المتعلمين، يميز من تمت مقابلتهم ما بين المتعلمين، حسب تحصيلهم أو وصفهم بصفات إيجابية «شاطرين، صفوة»، أو أحكام مسبقة مثل طلبة «ساقطين، مش نافعين». ولم يخل الأمر من مقارنة طلبة «زمان» بطلبة الفترة الحالية التي يعيشها المجتمع الفلسطيني، والنظرة السائدة إلى انشغال الطلبة بالعديد من الملهيّات. تقول جانيت «أنا بحس إنه البنات الشاطرات، مميّزات ... قاتلين حالهم على العلم».^[152] كما يتذكر أحدهم:

زمان كانت الصفوة هي التي تصل
إلى القمة، يعني كان فيه تقليم ...
تقليم إلهم من الطبيعة من أهلهم

^[151] زينب أبو خلف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013).

^[152] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

يعني ... يعني الولد ساقط ومش
نافع اطلعوه برا ارموه برا فكان ما
بفوت التوجيهي إلا الصفوة. فهادا هو
السبب إللي بقولوا ليش أولاد زمان
أشطر من أولاد اليوم؟

طرق التدريس

على الرغم من النظرة الإيجابية للمعلمين والرغبة
في التعلم، فإن هناك شبه إجماع على أن التدريس
اتسم غالباً بالتلقين، بمعنى المعلم هو العارف وهو
من يملك المعرفة ويشرح ويبذل الجهد الكبير في
ذلك، وعلى الطالب الاستماع وتدوين الملاحظات
والرد على أسئلة المعلم. يتذكر دحلان أن الأستاذ
«هو إللي يشرح، وهو إللي ينسخ، وهو إللي
يكتب، وهو إللي ... ما فيش كان كتب بالمرة».^[153]

يتذكر هنري طريقة تدريس معلميه وتدرجهم في الشرح:

يعني مش ممنوع [الأسئلة] بس كان
دائماً الهدف الرئيسي للأستاذ إنو
لازم يكون مخلص المنهج في آخر
السنة إللي هو مقسمو. (...) هو [علي

^[153] محمد دحلان، مقابلة (أيار/مايو 2013).

نايفة] كان جدي بالصف بس لما
 بيحكي كان بيحكي بعمق وتدرجي
 بحيث إنو ياخذك من الخطوة الأولى
 ويمشي معك درجة درجة وبالتسلسل
 تمشي معه، وبتمر من كل المراحل
 إللي إنت المفروض تفهمها. يعني
 هادي مبنية على هادي وهيك إشي،
 وكان الأسلوب تبعو كثير حلو بالشرح
 وكان الكل يستفيد منه.^[154]

وتتفق خولة مع هنري في طريقة تسلسل معلمتها
 في الشرح:

يعني في تسلسل. مثلاً افرضي درس
 جبر، افرضي بتحكي عن التحليل
 للعوامل. كانت تعطي الإشي البسيط
 بعدين تنتل [تنتقل] للأصعب وبعدين
 الأصعب وهيك إشي. مع أمثلة أكيد،
 أمثلة كثيرة، وتعطينا واجب كبير
 للبيت إللي نتدرب ونحل عليه.^[155]

وتكمل أنها تأثرت جداً بمعلمتها تلك: «أنا أخذت
 طريقته، هي شاطرة كثير، وأنا أخذت طريقته

^[154] هنري خوري، مقابلة (4 حزيران/يونيو 2013).

^[155] خولة العفيفي، مقابلة (تموز/يوليو 2013).

لأنني كنت أحبها»،^[156] وهنا يظهر أثر توجهات المعلمين في طلبتهم.

ويقدم عوض الله تفسيره لطريقة التلقين، وبخاصة أن غالبية الصفوف الدراسية، في تلك القرى وفي ذلك الوقت، كانت تجمع أكثر من صف، ولسان حاله يقول ماذا يستطيع المعلم أن يفعل:

[الحصة] من الساعة 8 نفترض للـ 8 وخمسة وأربعين دقيقة. هاي يدرس فيها ابن الأول والثاني والثالث والرابع. الأول يحل حساب مثلاً والثاني يكتب في خط عربي ... إلخ. الأستاذ بدو يقوم بمهمة الأربع صفوف لحالو. هاد بحل رياضيات، هاد يكتب إنشاء، وهاد يرسم بخارطة.^[157]

ويبدو أن التبرير لطريقة التلقين يؤثر على توجهات المعلمين في نظرتهم إلى الطرق «الحديثة» في التعليم وتساؤلهم حول جدواها، كما يظهر من حديث عبد الله عساف:

الواحد لما كان يعلم كان يستنجد

^[156] المصدر نفسه.

^[157] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

بأسلوب معلمه القديم، أنا فهمتها
 هيك معناها بفهمها هيك. والله أنا
 شفتها [الطرق الحديثة] قليل ما
 تربط مع طلابنا، لأنها الأساليب هاي
 أساليب مستوردة من الخارج، ومع
 أولادنا ما بتمشي. أساليب التدريس
 وطريقة كذا وطريقة كذا ... طرق
 للتدريس هاي كنا لما نجي نطبقها
 عنا ما تربط ... أولادنا غير ... مش
 زي إيلي عايش في بريطانيا، وإيلي
 عايش في أمريكا، المنطقة إيلي أجت
 منها طريقة التدريس، أو عن طريقة
 المشروع أو تعطيهم أشياء يتعلموا
 فيها بخربوها.^[158]

طرق التقييم

أظهرت المقابلات أن طرق التقييم الأساسية هي
 الامتحانات؛ سواء التي تعقد كل شهرين، أو
 امتحانات آخر العام الدراسي التي تشكل التقييم
 الأهم. يقول محمد داود:

^[158] عبد الله عساف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013).

الامتحانات كل سنة. [اللي] يسقط
 بالامتحانات بعيد السنة ... مش
 بعيد السنة بعيد إلهي سقط فيه،
 يعني مثلاً أنا في أي صف مثلاً
 في الأول والثاني ثانوي كنا ندرس
 التاريخ والجغرافيا والدين والعربي
 والهندسة، وآخر السنة نعمل امتحان.
 ويعني مثلاً لا سمح الله واحد سقط
 بالهندسة بيكتبوا إله إيش بعيد ...
 بس إذا سقط بثلاث مواد ... يرجع
 بعيد السنة ... وإذا مادتين بعيدهم ...
 أظن استمروا على هيك.^[159]

يظهر هنا التشابه مع الوضع الحالي من اعتماد
 الطرق «التقليدية» في التقييم. إذ تُحسب النتيجة
 السنوية لأي موضوع أو مبحث كمعدل سنوي
 للفصلين الدراسيين حسب نظام التعليم الحكومي
 الفلسطيني، بحيث تشكل علامة الامتحانات ما
 مجموعه 90% من أداء الطلبة العام، سواء لكل
 فصل دراسي أو للنتيجة العامة للسنة الدراسية
 ككل، كما يظهر في الجدول (3).

^[159] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

جدول 3: نسبة الامتحانات من أداء الطلبة في المدارس الحكومية في فلسطين^[160]

الفصل الأول		الفصل الثاني	
نوع الامتحان	العلامة	نوع الامتحان	العلامة
امتحان شهري	10%	امتحان شهري	10%
امتحان نصف الفصل	30%	امتحان نصف الفصل	30%
امتحان شهري	10%	امتحان شهري	10%
النشاط	10%	النشاط	10%
امتحان نهاية الفصل	40%	امتحان نهاية الفصل	40%
المجموع	100%	المجموع	100%

ويبدو أن النشاط المذكور في الجدول أعلاه يشبه -إلى حد كبير- الواجبات البيتية التي شكّلت طريقة تقييم أخرى، إذ تكرر ذكرها كثيراً في المقابلات. إلا أن بعض الأشخاص نوه إلى أن هذه الواجبات تأخذ أحياناً طابع العقاب (نسخ كل الدروس لعدد من المرات كبير جداً مثلاً). وفي جميع الحالات، سواء الامتحانات الشهرية أو الواجبات أو المهام الصفية، يقوم المعلم بتصحيح النسخ أو حل المسائل الحسابية في الصف، ويضع تقدير جيد أو جيد جداً أو ممتاز.

^[160] من موقع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
<http://www.moehe.gov.ps/general-education/general-education/Education-System>

كانت فكرة السؤال عن المهام الصفية، محاولة لمعرفة طرق التقييم المستمرة (التقييم المستمر أو التكويني) غير الامتحانات التقليدية، إن وجدت. وقد علّق أحد الأشخاص بعد سؤاله عن ذلك بقوله:

لأ ما فيش تقييم مستمر. التقييم مستمر في الحصة، أنت حفظت؟ خلص. أما يكتب في الدفاتر، وهات وودّي وجيب ونسب [مئوية]، لأ هاد كلام فاضي. ما فيش. المعلم يعرف هاد الطالب شاطر وهاد الطالب ضعيف وهاد الطالب كذا. المعلم هو إللي ... كل اشي بدون كتابة أو اثبات على الدفاتر ... [كان] في آخر السنة امتحان [عليه] كل العلامات، ما فش امتحان نصفى وامتحان نص السنة وما فش امتحان شهري ...

العقاب الجسدي

يظهر أن لطريقة التلقين ولمكانة المعلم الاجتماعية ثمنها عند الحديث عن العقاب داخل الصفوف، وبخاصة الجسدي. اتفقت غالبية المشاركين ممن تمت مقابلتهم على وجود هذا النوع من العقاب،

بل وأحياناً العقاب الشديد، كما يتذكر عمر عمري: «يُضرب [المعلم] بعصاية عود الرمان. أجا البوليس [البريطاني] حطوه بالسجن وحاكموه».^[161] وأحياناً يتم الضرب بالسوط، وأحياناً بدرجة أخف مثل الصفع على الوجه أو لِي الأذن، والأسباب تتراوح بين عدم حل الواجب، أو عدم معرفة القراءة، أو التأخر عن موعد الحصة:

كل غلطة عليها أَكْمَن [عدد من] عصا.

[معلم الرياضيات] كان ناشف، جبار شوية. إللي يغلط يروح ضاربه 'بالألم' [صفعة] على وجهه. إللي يتأخر عن الصف، إللي ما يعملش الواجب.

إحنا كنا نضرب، أنا كان عندي عصا خصوصي وأنا أستاذ. وأنا طالب كنا ناكل كلنا بالسوط.

ولا تقتصر تلك الممارسة على المعلمين الرجال، بل والمعلمات أيضاً:

شوف في وقتنا كانوا المعلمات شديداً على الطالبات. يعني مثلاً تقول: جيبني هاي الورقة مثلاً إذا ما

^[161] عمر عمري، مقابلة (22 تشرين الثاني/نوفمبر 2012).

جبتها كانوا يضربونا وما يفرقوا
بين شاطر وضعيف ... يضربونا
والله أكلنا كثير هوات [ضربات] على
إيدينا يعني هون. فكانوا شديدين.

رغم تلك القسوة والعقاب، إلا أنه مبرر بالنسبة
لغالبية المشاركين طالما أن الهدف «نبيل»: «بس
إلي بغلط لازم ينضرب. لازم يتعلم». لكن، وكما
هو متوقع، هناك أثمان لتلك الممارسات. زينب،
مثلاً، تركت التعليم بسبب الخوف من المعلم، لأن
المدير هددهم «العصي موجودات. طلعت [تركت
المدرسة] من الخوف».^[162]

يضع تلخيص عوض الله التالي الأمور في سياقها
لفهم ممارسة المعلمين تلك:

واعتراضي على وسائل المعاقبة
الشديدة كان في قسوة في ضرب
لكن في المقابل حالياً في قسوة مش
مقبولة، وفي حالياً تراخي برضو
مش مقبول.^[163]

^[162] سابقاً قالت زينب إن أستاذ الحساب كان يشجعها على
التعليم، وهنا تشير إلى خوفها من المدير وتركها للمدرسة.

^[163] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

اليوم المدرسي

هناك اتفاق على أن عدد الحصص يتراوح بين 6 إلى 7 حصص يومياً. يبدأ الدوام الساعة الثامنة صباحاً، في الغالب، إذ تبدأ الفترة الصباحية لمدة 4-5 حصص تتخللها فرصة أولى الساعة العاشرة والرابع لمدة نصف ساعة. يلي ذلك فترة الغداء من الساعة 12:30 لمدة ساعة ونصف، بحيث يغادر الطلبة إلى بيوتهم لتناول الغداء،^[164] ثم يعودون إلى المدرسة لاستكمال الحصص المتبقية، ويبقون حتى الساعة الثالثة. هذا النمط العام لليوم الدراسي، يظهر من خلال هذه التوصيفات:

كان فيه عنا الفرصة كان اسمها
'العصرونة'... العصورنة كانوا يحكوا
لها ... إللي هي بعد ثلاث دروس بعد
الساعة عشرة [10]. تكون حوالي ربع
ساعة أو ثلث ساعة. الفرصة الثانية
كانت من الساعة اطنعش [12] للساعة
وحدة ونص [1.30] هاي اسمها فرصة
الغدا ... نرّوح على البيت ونتغدى في

^[164] يبقى الطلبة القاطنون في مكان بعيد في المدرسة لتناول طعامهم. ثم يمارسون ما يرغبون بعد ذلك، مثل اللعب أو حل واجبات، ... إلخ.

بيتنا ونعاود نرجع ... كله هاد كان يكون ... فيه ناس بعض الطلاب إذا كان بيته بعيد كثير عن المدرسة، كان يجيب غداه معاه، ويقضي الساعة ونص هدول يلعب فيهم. أو بعض الطلاب كان عليه امتحان، ففي الساعة ونص هدول يقعد يدرس فيهن في قلب المدرسة. كثير كانوا طلاب في قلب المدرسة. طلاب كانوا يلعبوا في الساحة وطالب، أو كذا طالب، وبرضو بعض الطلاب كان يكون ماسك الكتاب ورايح جاي بيدرس ...^[165]

ويتذكر منير فاشه:

كان عندنا خمس حصص. فيهم 'break' نص ساعة ... كنا نسميهم 'فرصة الساعة عشرة' من عشرة وربع حتى إحدعش الاربع [10:15-10:45]. بعدين 12:15 'فرصة' ساعة ونص للساعة 1:45 ... نروح نتغدى على بيتنا. بعض الطلاب من القرى البعيدة يحضرون طعامهم.^[166]

^[165] فتحي أبو غربية، مقابلة (تشرين الثاني/نوفمبر 2013).

^[166] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

أما هنري فيتذكر أن:

الحصة زمانها 45 دقيقة. احنا في هداك الوقت كنا نبدأ تمنية إلا ربع للعشرة وربع، وبعدين عندك بريك نص ساعة، عندك من العشرة وربع للحدعش إلا ربع، وبعدين حصتين، وبعد هيك بنروح عالبيت عالوحدة، ومرات نرجع عالتنتين إلا ربع ونضل للتلاتة ونص. وكان على أيامنا سبع حصص وخمس أيام بالأسبوع.^[167]

ويشير محمد داود إلى أن عدد الحصص كان يتراوح بين «3-4 حصص صباحاً، ثم فرصة من 11:30 حتى 12:30، ثم حصتين حتى الساعة 2».^[168]

يبدأ اليوم الدراسي، غالباً، بمواضيع يُنظر إليها على أنها تتطلب ذهنياً صافياً، كالرياضيات أو العلوم. بينما ينتهي الدوام بحصص لمواضيع يُنظر إليها بأنها بسيطة، ولا تحتاج إلى الجهد الذهني نفسه، كالرياضة، أو التربية الدينية. كما يتخلل اليوم الدراسي بعض الأنشطة المهمة التي يقوم بها

^[167] هنري خوري، مقابلة (4 حزيران/يونيو 2013).

^[168] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

الطلبة، وبخاصة الزراعة، إذ يقومون بتحضير حديقة المدرسة، إن توفر مكان لذلك، ورعاية النباتات.

المدرسة والوصول إليها

قدم بعض المشاركون وصفاً تفصيلياً لمدارسهم من حيث مكانها في القرية أو المدينة، وعدد غرفها، وبعض مرافقها. بعض هذه المدارس لم تكن مدارس بالمعنى التقليدي المتعارف عليه أو المتوقع، كما يذكر عبد القادر:

هسا لما أجيئا هون [من صبارين/
حيفا]، أجيئا وقعدنا في جنزور في
البداية، هدا جنزور مخيم مستأجر
تلا جنين، وهسا لما شئت الدنيا في
الخمسين [1950]، صارت الخيام تطير
من الريح والمطر، هاد مخيم كان
للسجناء، اللي بيحكموهم مؤبد عشان
يشتغلوا أشغال شاقة ... جنزور فيه
خيمة، مدرسة بس خيمة. كله كان
خيم، ما فيه ولا بناية، كلها خيام،
والمدرسة خيمة. بجوز كان صفنا
أقل إشي، بجوز كنا 11، 12 طالب
بس. ومجمّعين كل صفين ثلاثة مع

بعض. الخيمة شكلها زي الهرم، فيها
'عامود اثنين ثلاث عمدان، وبقولوا
لها جملون'.^[169]

وبشكل عام، كانت المدارس تقع في القرية أو المدينة نفسها، وسهلة الوصول إليها رغم الحاجة للسير على الأقدام. إلا أن ذلك لا ينطبق على جميع المدراس، إذ أحد الأمور الذي لفت انتباهنا أثناء المقابلات مع بعض المشاركين، هو وصفهم لعملية وصولهم لمدارسهم التي تطلبت، في أحيان كثيرة، السير على الأقدام لمسافة طويلة، وصلت في بعض الأحيان عدة كيلومترات ذهاباً وإياباً. كما تُظهر تذكرات بعض الأشخاص التحدي الكبير للوصول إلى المدرسة، وبخاصة ما يتذكره عوض الله:

وكنا نسافر من بلد لبلد، من كفر
الديك إلى بروقين على الأقدام، وإن
كانت المسافة مش بعيدة اثنين كيلو
كلها لكن صيف شتاء نروح مشي
على الأقدام، بكل القرية مكانش
في سيارة. من بروقين لدير غسانة
كنا نمشي مش أقل من سبعة إلى

^[169] عبد القادر حاج محمود، مقابلة (12 أيار/مايو 2013).

ثمانى كيلو. كنا أيام الشتاء نضطر
 كطلاب نقطع الواد وهو ماشى (مىة
 زى نهر) كنا نستعين بأولياء الأمور
 ويستخدموا الحبل ... الرجال برمي
 الحبل والطالب بمسكه والرجال
 من الشق الثانى بسحب الحبل
 والطالب. الطالب بدو يخش بالمى
 طبعاً وفي مى على ارتفاع نص
 متر تقريباً. وينطلونو بدو ينبل
 وقميصو بدو ينبل. بدو يضل
 ماسكه مسافة عشر إلى عشرين
 متر (عرض الوادى) بين الجبلين
 إالى فيه مجرى المى، وبعدها بروح
 عالمدرسة، وقبل ما يروح بميل
 على دار أقاربو أو أى حدا ينشف
 حالو، أو يغير أواعيه. وكان [الكتب
 فى شنطة] زى الدشداشة وينسميه
 الخرقة.^[170]

وطبعاً لم يسلم المعلمون من ظروف كهذه. يتذكر
 شهادة الخطيب أن أحد الأساتذة «كان يلبس جزمة
 طويلة لأن الطريق طين ... بس يوصل المدرسة

^[170] عوض الله عبد الله، مقابلة (15 حزيران/يونيو 2013).

يشلح هاي الجزمة ويكون حفاي في رجله».^[171]

وأحياناً تذكر بعض المشاركين تفاصيل الغرفة الدراسية، بما فيها السبورة والطباشير للكتابة عليها، كما يقول محمد داود:

المدرسة عبارة عن خيم، كل صف
خيمة والـ «لوح يعني زي ما تقول
حثة [قطعة] خشبة سوداء هيك
موقفينها، والمدرس معه شوية
فحم، طباشير كنا نسميها، يكتب
على اللوح ... نفس الشي يعلّمننا
قرآن، يعلّمننا العربي، ويعلّمننا
الحساب».^[172]

تعليم الفتيات

دحض بعض الباحثين والباحثات الادّعاء البريطاني بعدم اهتمام الفلسطينيين بتعليم فتياتهم بسبب الثقافة والدين، إذ حاجج هؤلاء بأن سياسة الانتداب التربوية لعبت دوراً جوهرياً في تقليل

^[171] شحادة الخطيب، مقابلة (أيار/مايو 2013).

^[172] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

عدد الفتيات في النظام التعليمي في فلسطين.^[173] هناك حالات تدعم حجة هذه الدراسات، مثل زينب التي دفعته أمها للتعليم في قرية السموع في الخليل، وكانت البنت الوحيدة بين 30 ولداً في مدرسة، كما تتذكر زينب في المقابلة التي تمت معها: «هي [أمي] حبت، قالت لا أنا بدي أعلمها».^[174]

هذا لا يعني أن الفتيات لم يواجهن صعوبات، ففي القرى (سولم مثلاً) أو المدن التي تمكنت من تعليم الفتيات في بدايات الانتداب، كانت الفتيات يتعلمن القراءة فقط من دون الكتابة. وفي الحالات التي تطلبت تعلّم الفتيات مع الفتيان، كانت البنات يجلسن وحدهن على مقاعد الدراسة كما ذكر عمر عمري.

[173] Islah Jad, "Rereading the British Mandate in Palestine: Gender and the Urban-Rural Divide in Education," *International Journal of Middle East Studies* 39, no. 3 (August 2007): 338-342; Schneider, "Religious Education"; Tibawi, "Primary Education."

[174] زينب أبو خلف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013).



ناصر، منير. «طالبات في صف في مدرسة بنات جباليا في مخيم جباليا»، (أرشيف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين - الأونروا، 1985).

التربية العملية لإعداد المعلمين والمعلمات

أوليت اهتماماً إلى موضوع التربية العملية لإعداد المعلمين والمعلمات، في تذكّرات الأشخاص الذين قابلتهم، بسبب ما تمر به هذه العملية في الجامعات والمعاهد، في الوقت الراهن، من عشوائية في التخطيط والمتابعة، حسب رأيي ومن خلال تجربتي

الشخصية، رغم أن بعض الجامعات تبدو وكأنها توفر وقتاً أطول ومسابقات أكثر للتربية العملية.^[175] بشكل عام، بقيت خطة تأهيل المعلمين المتدربين كما هي، إلى حد كبير، من حيث إجراء التدريب في مدرسة يقوم فيها المعلم المتدرب بتدريس بعض الدروس أو الحصص بالترتيب مع تلك المدرسة والمعلم المشرف، هذا إضافة إلى إشراف الأستاذ الجامعي أو معهد التعليم. ومن المتوقع أن يقوم الطالب بإعداد خطة يناقشها مع مشرفه ومع المعلم المقيم في تلك المدرسة. كما من المتوقع أن يتم تقييم أداء الطالب-المعلم.

رغم هذه المقارنة العامة والمبسطة، هناك اختلافات جوهرية من حيث الفترة الزمنية المتوقعة قضاؤها في المدرسة، ودور المعلمين المقيمين في تلك المدارس، ودور الأستاذ الأكاديمي المشرف، ودور الطلبة المتعلمين في الجامعة أو المعهد في التربية العملية.

تتذكر جانيت ذلك أثناء دراستها في دار المعلمات الحكومية في رام الله، بأن الفترة كانت تقريباً شهرين أو 60 يوم دوام، في مدرسة التدريب مع

[175] Chris Shinn, "Teacher Education Reform in Palestine: Policy Challenges amid Donor Expectations," *Comparative Education Review* 56, no. 4 (November 2012): 608-633.

برنامج تعليم كامل:

وكانوا معلماتنا يتابعونا يجيوا يحضروا
لنا حصص، ومعلمة الصف برضو تكون
موجودة، كنا نعمل مذكرة الحصة،
تحضير كامل للحصة إللي بدنا نقدمها،
وكنا نقدم منها نسخة لمعلمتنا.^[176]

يتذكر عبد الله عساف عن تدريبه العملي أثناء
دراسته في خضوري:

إحنا كان فيه عندنا تدريب. يعني يطلع
الطالب عشان يلقي حصّة، ويكون
معه حوالي 6 طلاب [زملاء]، يسجلوا
الانتقاد عليه، وكان معلمه كمان معه
برضو بسجل إذا بسجلوا ملاحظات
أو ما بسجلوا [أي يلاحظ الطلبة
الآخرين]. بده يلقي حصة نموذجيّة،
في المدارس إللي كانت موجودة في
طولكرم. وبعد حصة أو اثنتين بنرجع
للمناقشة، بنقعد في القاعة، وبنبدأ
شو بتنقدوا على زميلكم؟ عمل كذا،
وقال كذا، وكله تشريح كامل.^[177]

^[176] جانيت ميخائيل، مقابلة (4 أيلول/سبتمبر 2013).

^[177] عبد الله عساف، مقابلة (27 حزيران/يونيو 2013).

وقد لفت انتباهي كيفية إعداد المعلمين في الكلية العربية في القدس (دار المعلمين) أثناء الانتداب، فقد كانت هناك مدرسة تدريب أو تمرين خاصة بدار المعلمين نفسها في بداية عهد الدار، كما يتذكر زيادة (38، 2007):

في السنة الأخيرة كنا نُدرَّب على التعليم في مدرسة التمرين في المبنى المجاور. كان الترتيب أن يترك التلميذ صاحب الدور في التمرين دروسه في دار المعلمين ويأخذ مكانه معلماً [مكانه كمعلم، أي يصبح معلماً بدلاً من تلميذ] في مدرسة التمرين. (...) في الدرس الأخير قبل الظهر كان ينتقل صفنا بأكمله مع الأستاذ طوطح إلى مدرسة التمرين لنحضر زميلنا وهو يُدرّس. وبعد انتهاء الدرس كنا نبدي ملاحظتنا على أسلوبه ومادته بإشراف المدير الذي كان يزودنا بنصائحه وملاحظاته. وإذا لم تخني الذاكرة، فقد نالني خمسة أيام تعليم في مدرسة التمرين.^[178]

ولاحقاً، يكمل زيادة، أصبح جميع الطلبة يتدربون على التعليم العملي، بحيث يُعَد الطالب موضوعه في الكلية تحت إشراف معلمه، ثم يتدرب على التعليم في المدرسة العمرية أو الرشيدية.

لعل ما يثير الانتباه في تذكرات زيادة وعساف، هو مشاركة أكثر من معلم متدرب في مشاهدة الحصة العملية لزميل لهم وأخذ الملاحظات للنقاش لاحقاً. يشبه هذا التوجه بعض التوجهات في الوقت الحالي، مثل «دراسة الحصة» (Lesson Study) في اليابان^[179] والصين،^[180] رغم قدم هذا التوجه في تلك الثقافتين. ما لا يظهر في تلك الذكريات هو ما إن كان التخطيط يتم سوية كما في حالة دراسة الحصة، إذ يلعب التخطيط والتأمل ثم إعادة التخطيط سوية كفريق عمل، دوراً أساسياً في التطور المهني للمعلمين.

[179] Clea Fernandez, "Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study," *Journal of Teacher Education* 53, no. 5 (November/December 2002): 393-405.

[180] Feishi Gu and Lingyuan Gu, "Characterizing Mathematics Teaching Research Specialists' Mentoring in the Context of Chinese Lesson Study," *ZDM: Mathematics Education* 48, no. 4 (July 2016): 441-454.

ملاحظات ذات علاقة أثيرت أثناء المقابلات

برزت قضايا لم تكن في الحسبان عند التخطيط لهذه الدراسة، إضافة إلى ما تم تناوله، حتى اللحظة، من نتائج للمقابلات ذات العلاقة المباشرة بأسئلة الدراسة، ولكن هذه القضايا مهمة تضيء جوانب أخرى لعملية التعلم والتعليم، مثل الرسوم المدرسية والزي المدرسي، والحيوية المدرسية «الشنطة» والشهادات. مثلاً، طلبت بعض المدارس رسوماً بسيطة، إذ يتذكر عمر عمري أن «مختار سولم يلم، ويقول بدنا مثلاً خمسين ليرة أو مية ليرة، وبطلع على كل ولد ليرة ليرتين ونبعثهن عن طريق المجلس، مجلس فلسطيني مشترك فيه 3 قرى سولم والدحي ونين».^[181] ويتفق هذا مع ما يذكره كاتول بأن السلطات المحلية كانت تشارك في نفقة المدارس بنسبة السدس تقريباً.^[182] وإضافة إلى الرسوم، كان لبعض المدارس زي مدرسي موحد (لون «كاكي» حسب أبو غربية)،^[183] ويظهر ذلك في وصف عودة للزي المدرسي للكلية العربية:

^[181] عمر عمري، مقابلة (22 تشرين الثاني/نوفمبر 2012).

^[182] كاتول، «التربية والتعليم».

^[183] فتحي أبو غربية، مقابلة (تشرين الثاني 2013).

كانت الكلية تتقاضى رسوماً من حيث المبدأ، بواقع ثمانية جنيهات فلسطينية في الفصل الواحد، أو أربعة وعشرين جنيهاً في العام. لكن الإعفاء كان القاعدة عملياً بسبب تفوق الطلاب و/أو فقر أحوالهم. كما تميزت الكلية بوجود زي موحد لطلبتها، مؤلف من 'جاكيت' أخضر على جيبه العلوي الأيسر شعار الكلية (النسر الأسود على أرضية بيضاء مستديرة)، وبنطلون صوف رمادي، وقميص أبيض، وربطة عنق خضراء من دون ألوان أخرى.^[184]

أما الشنطة، فكانت في الغالب مصنوعة من قماش كما يشير إلى ذلك عمر عمري: «شنطات قماش بقينا يحطهم على رقبتة الواحد ويظل ماشي. بحطو أشياء زي المحاية وبقينا أول نلبس دشاديش، بعدين صار اشّي رسمي».^[185] وقد ذكر محمد داود أنه حمل شنطة خشبية.^[186] وبالنسبة للشهادات المدرسية الرسمية، فقد بدأت، بحسب

^[184] عودة، «الكلية العربية»، 174.

^[185] عمر عمري، مقابلة (22 تشرين الثاني/نوفمبر 2012).

^[186] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

عمر عمري، مع الصف الخامس، وقبل ذلك كانت الشهادة عبارة عن ورقة يرسلها المعلم إلى الأهل: «كانوا يبعثوا ورقة مع الولد مثلاً ابن أول ثاني ثالث رابع، [يذكرون فيها أن الطالب] مش أول، مش من الأوائل، يعني ديروا بالكو، شدوا».^[187] يذكرني هذا بشهادة محمود درويش، المعروضة في المتحف الذي يحمل اسمه في رام الله.

جانب آخر مهم أثير في تذكرات بعض الأشخاص، وهو العيش في مدرسة بعد الترحيل؛ إي أن المدرسة أصبحت مأوى البعض، كما يتذكر محمد داود:

إحنا رحنا من يافا لسلفيت. قعدنا في مدرسة في سلفيت. عشنا فيها فترة تسعة أشهر أو سنة أخذنا كل بيت، كل عائلة أو كل ناس في الشتا أوضة [غرفة]. عشنا في المدرسة. كل عيلة أخذت صف في المدرسة. راحت السنة ... وعلى اللي بسلفيت وعلى أغلب الناس ما بعرفش إذا هيك في باقي المدن.^[188]

^[187] المصدر نفسه.

^[188] محمد داود، مقابلة (26 أيار/مايو 2013).

تعليق عام

صحيح أن الهدف كان تعلم وتعليم الرياضيات، لكنني انتهيت بتقديم وصف يومي للتعلم والتعليم في حياة طلبة فلسطينيين، معظمهم عاش في قرى، واضطر إلى التنقل خارج القرية إما للوصول إلى المدرسة بشكل يومي، وإما الانتقال إلى قرى أو مدن أخرى طوعاً أو قسراً لاحقاً بعد التهجير. بعضهم سكن الخيام، وبعضهم أصبحت الخيام هي مدارسهم وصفوفهم. ولقد مكنتني تلك المقابلات من رسم ملامح الخطاب التربوي السائد، في فترة ذكريات من تمت مقابلتهم، وبخاصة خلال الانتداب البريطاني، فيما يتعلق ببعض السياسات التربوية العامة والممارسات التدريسية والتعليمية داخل الصفوف والمدارس. فالرؤية التربوية محافظة وتقليدية؛ سواء في نظرتها للمعلم كـ «ناقل للمعرفة»، أو المتعلم كـ «مستقبل» لها، أو طرق التقييم المستندة إلى الامتحانات بشكل رئيسي. ولا بد من قراءة تلك الملاحظات في سياقها السياسي الأوسع، وبخاصة في ظل السلطات الأجنبية المتعاقبة التي توالت على حكمنا كفلسطينيين.

ورغم تلك الملاحظة حول السياق السياسي ودورها في تشكيل رؤية تربوية محافظة وتقليدية، فإن هناك بعض التجارب الفلسطينية التي قاومت تلك الرؤية

من خلال محاولة بناء رؤية بديلة، إذ يبرز ذلك، على الأقل، في تجربة خليل السكاكيني، من خلال تجربة طالبه خليل أبوريا، وهي تجربة غنية تعرفت على بعض تفاصيلها أثناء إجراء هذه الدراسة. ونظراً لأهميتها بنظري، أفسح لها جزءاً خاصاً يتطرق إلى ملامحها العامة، ولكنها تحتاج إلى مزيد من الجهد للتعرف على تفاصيلها من أجل فهمها.

تجربة خليل السكاكيني وخليل أبوريا: استثناء يتطلب الوقوف والتأمل

أثيرت قضية تجربة خليل السكاكيني (1878-1953)، وطالبه خليل أبوريا (؟؟^[189]-1980)، أثناء الحديث مع منير فاشه. تكمن أهمية تلك التجربة في جانبين أساسيين على الأقل: أولهما، هو وجود رؤية تربوية خاصة طورها السكاكيني خلال عمله وإطلاع ودراسته، وإن كانت بحاجة إلى مزيد من الدراسة والإطلاع. الجانب الثاني، هو أن هذه الرؤية محلية أو عربية فلسطينية، إن صح التعبير، بمعنى أنها طورت في سياق فلسطيني مستعمر يهدف إلى

^[189] للأسف لم أتمكن من الوصول إلى أي تاريخ مقترح لميلاد خليل أبوريا.

التحرر والانعقاد، وترى في التربية والتعليم وسيلة لذلك، بما يذكر بتجربة باولو فريري في البرازيل في تطوير رؤية تربوية للمضطهدين.^[190] أتناول فيما يلي وصفاً عاماً لتلك الرؤية مع توضيح بعض تفاصيلها وأبعادها، كنظرتها للتعلم والمتعلم والتقييم.

الرؤية التربوية

كما ذكرت سابقاً، تميل النظرة التربوية السائدة للتعلم والتعليم في النظام التربوي الفلسطيني إلى التقليدية والمحافظة والالتزام بالمواد الدراسية والسياسات التربوية المطبقة من قبل الجهة المشرفة. قد يكون الاستثناء الوحيد أو الأبرز لهذه النظرة، هو ما تحدث عنه منير فاشه أثناء وصفه لتجربته في المدرسة مع المربي خليل أبوريا، الذي امتلك وجهة نظر مغايرة حول التربية والتعليم ودور المدرسة والمعلم والمتعلم، متأثراً بأستاذه المربي خليل السكاكيني. يمكن وصف ملامح هذه الرؤية من أبعاد عدة كالتعلم في سياق (السياق العام الذي يعيشه المجتمع: الاجتماعي والسياسي

^[190] باولو فريري، نظرات في تربية المعذبين في الأرض، ترجمة مازن الحسيني (رام الله: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع؛ المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية، 2003).

والثقافي والتاريخي)، وقدرة كل إنسان على التعلم،
وتكامل المعرفة. أتناول كل منها فيما يلي.

التعلم في السياق العام الذي يعيشه المجتمع

التربية والتعليم عملية اجتماعية سياسية مرتبطة بما
يجري بالسياق الاجتماعي الذي نعيش فيه، ولا بد من
ربط التعلم والتعليم بهذا السياق. يتذكر منير فاشه:

خليل أبوريا كان بالنسبة إليه التربية،
أوسع كثير كثير من إنه الواحد
يدرس مواضيع ويؤخذ امتحانات
وشهادات ... يعني لما صار في
الستة وخمسين [عدوان 1956] لما
هجمت بريطانيا، وفرنسا، واسرائيل
على مصر ... قعدنا فترة كل دراستنا
وكل حصصنا وكل شي إليه علاقة
باللي بصير في مصر. لأنه هيك
كان فكر خليل السكاكيني ... كان
التعلم في السياق ... ما فيه اشي
اسمه تعلم خارج السياق ... هيك في
الهوا. [191]

[191] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

ويرتبط بهذه النظرة رؤية التعلم من خلال التجربة والاكتشاف التي تظهر من خلال رحلات المشي للتعرف على فلسطين وجغرافيتها. يذكر فاشه خلال مقابله أن خليل السكاكيني كان

يرفض يعلم الجغرافيا من خلال كتاب في مدرسته. بدك تتعرف على الجغرافيا برجليك. بدك تتعرف على الناس، على الأماكن... فكتير من طلابه من رفع لحد الناقورة مشيوا. أه، مشي تعرفوا على فلسطين.^[192]

يكتب السكاكيني، في يومية الأحد 1 كانون الثاني/يناير 1911، تحت عنوان «المدرسة الدستورية»، حول مبادئ المدرسة الدستورية التي أسسها العام 1909 مع علي أفندي جار الله وجميل أفندي الخالدي وافتيم أفندي مشبك.^[193]

تُكثر [المدرسة] من السياحات والخروج إلى الطبيعة، أما السياحات فلتعرف بالبلاد ودرس آثارها، وأما

^[192] المصدر نفسه.

^[193] خليل السكاكيني، «كذا أنا يا دنيا، أساليب تدريس اللغة العربية: المدرسة الدستورية»، **المدرسة العربية** (آذار/مارس 2011)،

http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/khalil_alskani/ktha_ana/1.htm

الخروج إلى الحقول والتصيد في
الجبال فلاستنشق الهواء النقي الطلق
واكتساب الصحة والنشاط وإحياء
عاطفة السرور ومحبة الطبيعة.^[194]

وقد تبني أبو ريا هذا التوجه كما يتذكر فاشه:

وفيه إشي تاني تبناه خليل أبو ريا
من خليل السكاكيني. كان التعرف على
فلسطين مشياً على الأقدام. طبعاً بعد
الـ 48، ما بقدر الواحد يوصل رفح
ولا الناقورة. فحصرها ... كان في
رام الله كل سبت يوخدنا ... يوخد كل
المدرسة. كان يسكّر المدرسة ... جزء
من المنهاج ... يسكر المدرسة يوم
السبت، ويوخدنا على الوديان والجبال
والقرى إल्ली حوالين رام الله. فأنا
تعلمت وقتها ... عدة سنوات واحنا
نعمل هيك. فصرت أحب المشي،
وأحب المشي في القرى، فصارت
أفضل هواية عندي لحد الآن هي
المشي ... والمشي في الطبيعة.^[195]

^[194] المصدر نفسه.

^[195] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

كل إنسان قادر على التعلم: النظرة إلى المتعلم/
الطالب وعملية التقييم السائدة
يتذكر فاشه:

أبوريا كان ماشي على مبدأ خليل
السكاكيني. عمره ما سأل طالب
فرجيني علاماتك في المدرسة
السابقة ... بالنسبة إله كل إنسان
ممكن يتعلم ... فأبوريا كان ماخذ
هذا المبدأ. فكل الطلاب حتى الناس
كانوا يحتقروا مدرسة أبوريا إنها
كانت تلمم الطلاب من المدارس
الثانية، عند الصف العاشر. مبدأ
خليل السكاكيني: إنه ما فيه إنسان
ما بقدر يتعلم.^[196]

والى جانب فكرة أن كل إنسان قادر على التعلم،
نستطيع أن نرى أن عملية التقييم لم تكن «تقليدية»
على شاكلة امتحانات وعلامات، بل «إعزاز التلميذ
لا إزاله. وهذا يعني عملياً، ما فيها علامات، ولا
جوائز، ولا عقاب».^[197] إذ يشير منير فاشه هنا، إلى

^[196] المصدر نفسه.

^[197] المصدر نفسه.

قول السكاكيني نفسه في إحدى يومياته، في 9 تموز/ يوليو 1932، تحت عنوان «امتحانات 'المتريكوليشن':

أني أكره الامتحان، أكره أن أكون
ممتحناً بكسر الحاء وممتحناً بفتحها،
بل أضف إلى ذلك أن كثيرين من
الذين دخلوا الامتحانات لم يكونوا
أهلاً لأن يدخلوها، وكم أتألم حين
أرى ما يرتسم على وجوههم من
علائم اليأس وانكسار خاطر، وما
أقرأ في عيونهم من استجداء عظمي
على حين لا أملك أن أقدم أو أؤخر.
لذلك كله لا أخرج من غرفة الامتحان
إلا معيى من التعب، بل من الألم، وكم
أتمنى لو أستطيع أن أستعفي من هذا
الامتحان لو تقبل الإدارة استعفائي،
ولكنني مضطر بحكم عملي أن أعالج
الامتحان برغم أنفي. يخرج طالب
ويدخل غيره، وكلهم قلقون واجمبون
كأنهم ماثلون أمام منصة القضاء.
ليس الامتحان ضرورياً وليس هو
بالقياس الدقيق التي تقاس به معرفة
الطالب، فما أحرى الناس أن يجمعوا
على إلغائه. وإنني لأفخر أنني كنت أول

من ناديت بإلغاء الامتحان من عهد بعيد، من عهد المدرسة الدستورية التي بنيتها على مبادئ جديدة أهمها ما يأتي: لا قصاص - لا جوائز - لا علامات - لا قانون...^[198]

والإشارة هنا إلى المدرسة الدستورية إذ يعدد السكاكيني مزايا تلك المدرسة:

المبدأ الذي تقوم عليه المدرسة إعزاز التلميذ لا إذلاله، تكبير نفسه لا تصغيرها، إنماء عواطفه وميوله وتهذيبها لا محاربتها أو إهمالها، إطلاق حريته لا تقييدها، ولذلك فمن أهم شروطها أن لا قصاص فيها ولا جوائز ولا علامات، لأن للقصاص والجوائز والعلامات تأثيراً سيئاً على نفس التلميذ وعواطفه وأخلاقه فضلاً عن إمكان إساءة استعمالها.^[199]

^[198] خليل السكاكيني، «كذا أنا يا دنيا، أساليب تدريس اللغة العربية: امتحانات 'المتركيوليشن'»، المدرسة العربية (أذار/مارس 2011)، http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/khalil_alskani/ktha_ana/2/2.htm

^[199] خليل السكاكيني، «المدرسة الدستورية».

ويستطرد منير فاشه بمثال يذكره السكاكيني عن
تعليم اللغة العربية:

أنا كيف بدي أعطي علامة، يمكن
هاد الطالب بحب الشعر، وهاد
الطالب بحب النثر، وهاد الطالب
بحب القصص، وهاد الطالب بحب
الخطابة، فكيف بدي أقرر أنا؟ كل
واحد في مجاله رائع.^[200]

تكامّل المعرفة

يتذكر فاشه أيضاً، كيف تأثر خليل أبو ريا بفكرة
السكاكيني حول تكامل المعرفة:

ما فيه إشي اسمه لغة عربية منفصلة
عن الحياة العملية إللي بنعيشها، ما
فيه إشي اسمه رياضيات منفصلة
عن الطبيعة وعن كل شي، يعني أنا
أول مرة سمعت عن الفراعنة كيف
كانوا يعطونا ربح وخسارة والنسبة
المئوية، واحد من الأمثلة إللي كان
يحكي لنا إياها إبراهيم الخوري،

^[200] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

هي قصة الفراغة كيف كانوا يدفعوا
الضرائب حسب قديش المساحات
اللي بيستخدموها قبل سنة.^[201]

«رياضيات سياسية»: نظرة مغايرة للرياضيات
يمكننا أن نرى كيفية تأثر تعليم الرياضيات بالرؤية
المذكورة في حالة منير فاشه:

إبراهيم الخوري [معلم الرياضيات]
كان دائماً يربط الرياضيات بأحداث
سياسية، أحداث اجتماعية إلى آخره.
يعني مش كأنها كلياً منفصلة. يعني
بتذكر هسا إذا بتحكي أي قصة
محددة إللي كان إلها بُعد رياضي
وفي نفس الوقت بعد اجتماعي.^[202]

ويكمل تأملاته:

زي ما تقول حلاوتها [الرياضيات]
مرتبطة ونابعة أصلاً من الحياة.
لأنو الحساب نابعة من الحياة. يعني
المصريين كانوا من أول الناس إللي

^[201] المصدر نفسه.

^[202] المصدر نفسه.

اشتغلوا في الحساب لسبب بسيط ...
 بهدف العدل. متى يصير فيه فيضان،
 وأرضه للفلاح بتكون مغمورة ما بعرف
 يستعملها. فكانوا يخصموا ... ويدفعوا
 ضرائب على حسب حجم الأرض إلي
 بقدر يستعملها ... طبيعة ... يعني
 مربوطة في العدل ... الرياضيات
 نبعت من العدل. هالأ الرياضيات كلياً
 ضد العدل. وعلامات الرياضيات هي
 ضد العدل. (...) [مثلاً] حكى [إبراهيم
 الخوري] عن النسبة المئوية وربطها
 مع الفراغنة والضرائب، إنو كيف
 كانوا يحسبوها هاي ... شوف ما
 أحلاه ... إنه لما تحكي عن نسبة
 مئوية، تربطها في تاريخ الفراغنة ...
 تربطها في العدل.^[203]

هذه التجربة أثرت على منير نفسه ورؤيته
 الرياضيات وطريقة تعليمها وتعلمها، فعندما أصبح
 مسؤولاً عن تطوير مناهج الرياضيات تحت مسمى
 «الموجه المركزي لتعليم الرياضيات» في الضفة
 الغربية، شجع الطلبة على إنشاء نوادي العلوم

والرياضيات في المدارس:

وكل يوم خميس أقول لهم: إللي حابب ... يجتمعوا. مش ضروري يكون معكم معلمين ... مش ضروري ... قالوا: طيب ما هو ما فيه مختبرات ... قلت لهم: الرياضيات والعلوم والمعرفة بشكل عام تبدأ بسؤال عندك ... شو السؤال إللي عندك نبدأ فيه، وبعدين نشتغل فيه. هاي هي العلوم والمعرفة ... هادي هي الرياضيات ... قعدت تقريباً 3 سنوات. وكانت منتشرة وناجحة جداً في مدارس البنات بشكل خاص. أكثر المدارس إللي كانوا مندمجين في النوادي كانوا الخليل، رام الله، نابلس ... وإلى حدٍ أقل كانوا جنين، وطولكرم. كان شيء مذهل.^[204]

لكن هذه التجربة لم تمر من دون انتباه سلطة الحكم العسكري الإسرائيلي ممثلة بضابط التربية. يتذكر منير:

بعد 3 سنين [من بدء نوادي العلوم والرياضيات] أجنبي إنذار من ضابط التربية. وحتى دخل فيها الحاكم

العسكري العام للضفة، إنه هادا
الحكي ممنوع. أجاني كتاب رسمي،
ممنوع نوادي العلوم والرياضيات إلا
بموافقة مسبقة من ضابط التربية.
ورحت على ضابط التربية، في بيت
إيل. قلت له: بس هادا رياضيات. قال
لي: هادي رياضيات سياسية.^[205]

أخيراً، لا بد من الإشارة إلى منير فاشه واعتماد
تذكراته بشكل رئيسي للحديث عن تجربة
السكاكيني وأبوريا. فقد شكّل منير فاشه حالة
فريدة في فهمه للرياضيات وتعليمها وتعلمها على
مدار سنوات عديدة، سواء كطالب أو كمعلم أو كمُربٍ
عمل لسنوات عديدة في حقل التربية والتعليم وتعليم
الرياضيات بشكل خاص. وقد وضع تجربته في
كتابه الأخير «حكايتي مع الرياضيات» بالعربية،^[206]
وفي مقالاته بالإنجليزية،^[207] إضافة إلى كتابه حول

^[205] المصدر نفسه.

^[206] فاشه، حكايتي مع الرياضيات، 2016.

^[207] Munir Fasheh, "Over 68 Years with Mathematics," *Mathematics Teaching: Journal of the Association of Teachers of Mathematics*, no. 250 (February 2016): 6-10; Munir Fasheh, "Over 68 Years with Mathematics: Part 2," *Mathematics Teaching: Journal of the Association of Teachers of Mathematics*, no. 251 (April 2016): 7-10.

الرياضيات في الثمانينيات حول تجربته في تعليم مساق خاص حول الرياضيات في جامعة بيرزيت،^[208] ومقالاته حول علاقة الرياضيات بالأبعاد السياسية والاجتماعية،^[209] هذا عدا عن كتاباته العديدة حول التربية والتعلم ودور الحكمة بشكل خاص.^[210] هل تكفي هذه التذكريات؟ نعم ولا في الوقت نفسه. نعم كبدائية: للتعرف على تجربة السكاكيني وأبوريا، ولا؛ لأن هناك حاجة إلى التعرف على تفاصيل تلك التجربة، والرؤية التربوية، ومكوناتها، وعناصرها. هل أشير إلى أهمية التعرف على تجربة منير نفسه؟ ربما نلاحظ مكوناً رئيسياً في فكر منير، في قوله في نهاية تذكراته في المقابلة، بما كان يبدأ به تعليمه للرياضيات في مدرسة خليل أوريا نفسها التي تعلم فيها طالباً، بقوله لطلبتة: «فشي حدا بفهمش رياضيات».^[211]

^[208] منير جميل فاشه، الرياضيات في الاتجاه الآخر (بيرزيت: منشورات جامعة بيرزيت، 1981).

^[209] Munir Fasheh, "Is Math in the Classroom Neutral - or Dead? A View from Palestine," *For the Learning of Mathematics* 17, no. 2 (June 1997): 24-27.

^[210] انظر مثلاً

<http://mujaawarah.org/>

وموقع الملتقى التربوي العربي

http://almoultaqa.com/Thoughts_written.aspx

^[211] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

وفي هذا السياق، تنبغي الإشارة، أيضاً، إلى تأملات أكرم مسلم، في حوليات القدس - محرر يوميات خليل السكاكيني الصادرة عن مؤسسة الدراسات المقدسية ومركز خليل السكاكيني الثقافي، في ثمانية مجلدات ما بين الأعوام 2003 و2010. صحيح أن مسلم يثير أسئلة حول تجربة السكاكيني، لكنه في الوقت نفسه يقدم قراءة نقدية لفكر السكاكيني وتجربته.^[212] مثلاً يرى مسلم أن مرتكزات السكاكيني ثلاثة، هي تصوراتهِ حول النفس (الروح)؛ والجسد؛ والعقل، وقد حكمت سلوكه ووجهت أفكاره كما تظهر في اليوميات.^[213] ويثير مسلم قضية مدى «استفادة» السكاكيني أو غيره في ذلك الحين من «أدوات نظرية»:

لم تتمثل خصوصية خليل بمقولات نشرها هنا وهناك، إنما بأدوات أنضجها مبكراً وبدأب، لتحليل الأمور، حمته من الانخداع بـ 'أفلام' كبرى، لكن هذا لا يمنع من الانتباه إلى أن أدوات خليل، لأسباب تحتاج إلى بحث، وقفت عند درجة معينة، سبقت زمانها

^[212] أكرم مسلم، «خليل السكاكيني إلى آخر القدس، وإلى آخره»، حوليات القدس، عدد 9 (صيف 2010): 43-55.

^[213] المصدر نفسه.

الفلسطيني نعم، ولكنها لم تتمكن من الاستفادة كثيراً من أدوات نظرية كانت دارجة في ذلك العصر.^[214]

ويعود مسلم ويشير إلى هذا النقد، وهو نقد مشروع، بل ومطلوب أيضاً، من خلال إشارته إلى «ضعف الإنتاج الأيديولوجي». ويبدو أن المقصود الاعتماد على نظريات أو دراسات خاصة سياسية مقارنة مع الحركة الصهيونية كما يذكر مسلم.^[215] ولعل هذا يشمل الفكر التربوي وآراء السكاكيني في التربية والتعليم، لكن هذا بحاجة إلى قراءة معمقة كما يحاول حبيب الله الذي يشير إلى تأثر السكاكيني بأفكار جون ديوي على سبيل المثال،^[216] وبخاصة أننا نعرف أن السكاكيني زار بريطانيا وعاش عاماً واحداً في الولايات المتحدة الأمريكية.

صحيح أن مسلم يشير إلى التعليم في قراءته المذكورة وفي بعض يوميات السكاكيني حول ذلك، إلا أن الحاجة لا تزال موجودة لقراءة تلك التجربة بالتركيز

[214] المصدر نفسه، 45.

[215] المصدر نفسه.

[216] أحدث مرجع كما في قائمة المراجع هو العام 1987.

أعاد المؤلف نشر المقال في كتاب: محمد حبيب الله، إنسان إن شاء الله: مقالات في الفكر والتربية والمجتمع (الناصرة: دار النهضة، 2019).

على فلسفة السكاكيني التربوية وتصوراتها للتعليم والتعلم، كما يعرضها فاشه في مقابله، وبشكل خاص في اللغة العربية. إذ أَلَف السكاكيني كتابه «الجديد في القراءة العربية»، الذي تم استخدامه في بلاد أخرى غير فلسطين مثل الأردن، وهو «سلسلة من أربع كتب للصفوف الابتدائية الأربعة الأولى»^[217] أعيد طباعة بعضها للمرة التاسعة والعشرين.^[218] وتبدو هذه الزاوية من عمل السكاكيني، كغيرها، بحاجة إلى استكشاف ودراسة خاصة لمتخصصي اللغة العربية وتعليمها، كما في مبادرة المدرسة العربية،^[219] إذ إن المطلوب، برأيي، لفهم تجربة السكاكيني التربوية، هو جهد أكثر عمقاً.

ولعلي أنهي هذا الجزء بما يتذكره فاشه من كتاب السكاكيني لتعليم اللغة العربية الذي تعلم هو نفسه به:

حلاوة كتب خليل السكاكيني إنه
تقريباً كل إلهي درسوها حافظين

^[217] المدرسة العربية، «تدريس اللغة العربية للمبتدئين: منهاج المرحوم

خليل السكاكيني»، **المدرسة العربية** (آذار/مارس 2011)،

http://www.schoolarabia.net/TOROQ_TADREES_ARABIKHALIL_ALSKANI/t3lem_mbt2en1.htm

^[218] انظر مثلاً: «خليل السكاكيني يصدر الطبعة 29 من كتابه (في

القراءة العربية)»

<http://www.zamancom.com/?p=503>

^[219] المدرسة العربية.

قصص خليل السكاكيني ... قد ما كانت القصص إلها معنى. يعني واحد من الأمثلة، إللي بقول فيها إنو الأب وابنه ماشيين بأول الصيف في حقول القمح والسنابل، وابنه يلاحظ إنه بعض السنابل رؤوسها لتحت، وبعض السنابل رؤوسها لفوق. فالسنابل المليانة رؤوسها لتحت، والسنابل الفاضية رؤوسها لفوق.^[220]

^[220] منير فاشه، مقابلة (20 حزيران/يونيو 2013).

التربية والتعليم والمجتمع - محاولة للفهم

أحاول في هذا الفصل التعليق على النتائج والدخول في حوار حولها، وفي ذهني سؤال مركزي: لماذا تتم طريقة تعليمنا بالشكل الذي هي عليه الآن، وكيف تشكلت؟ إضافة إلى أسئلة تفصيلية كثيرة: لماذا يقوم المعلم بما يقوم به من تلقين، وبالشكل الذي يقوم به كالسلط، وما يصاحب هذا السلط من عقاب وغيره؟ وكيف ولماذا «يقبل» الأهالي ذلك الدور للمعلم، بل ويساندون العقاب أحياناً إن لم يكن غالباً؟ وسؤال آخر مهم لي هو لماذا يختفي دور الطلبة في عملية التعلم؟

أحد المداخل المهمة لمحاولة الفهم هذه، هو رؤية السياقات الاجتماعية-الاقتصادية-السياسية الواسعة التي تتم فيها عملية التعلم والتعليم. فعملية التربية

والتعلم والتعليم هي وليدة ذلك المجتمع الذي تتم فيه، وتلعب في الوقت نفسه دوراً مهماً في تشكيله.^[221] استعرض باختصار تلك السياقات من زاوية محددة مبنية على رؤية العلاقات الاجتماعية والاقتصادية بين الناس، في تلك الحقبة التاريخية، وبخاصة الحكّمين العثماني والبريطاني. يلخص الشريف الوضع التربوي مقارنة بالوضع الاجتماعي:

كانت المسافة الشاسعة التي تفصل ما بين القلة القليلة المتعلمة من أبناء العائلات الغنية و'الشريفة' والأكثرية الساحقة من السكان غير المتعلمين من أبرز مظاهر المجتمع الفلسطيني في أواخر العهد العثماني. ومع نهاية الحرب العالمية الأولى، بدأ يطرأ بعض التغير على هذه الظاهرة،

^[221] ماهر الحشوة، محرر، التربية الديمقراطية: تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات (رام الله؛ بيرزيت؛ رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية: برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان - جامعة بيرزيت؛ المورد - مركز تطوير المعلم، 2004):

Ruqaiya Hasan, *Language and Education: Learning and Teaching in Society*, ed. Jonathan J. Webster, The Collected Works of Ruqaiya Hasan: Volume 3 (London; Oakville, CT: Equinox Publishing Ltd., 2011).

بحيث صار نطاق أوسع من أبناء
الأسر الأقل نفوذاً وثراءً ينتفع، أكثر
فأكثر، من تطور السياسة التعليمية
في عهد الانتداب.^[222]

لكن هذا لا يعني، كما يكمل الشريف لاحقاً، «أن
الانتداب البريطاني قد نجح في ردم الهوة [ما] بين
القلة القليلة والأكثرية الساحقة من المجتمع تبعاً
لمستوى التعليم»، لكن التوسع في أعداد المتعلمين
ساهم في خلق فئة اجتماعية جديدة، هي فئة
«الإنتلجنسيا» المدنية. تشمل هذه الفئة كل من
تمكن من الحصول على التعليم، والحصول على
عمل إداري في مؤسسات حكومة الانتداب.^[223] يجب
الإشارة إلى أن تعبير «الفلسطينيين المتعلمين»،
المقصود به هم أولئك الذين درسوا المرحلة
الابتدائية، وقد كانت نسبتهم 13.75% من مجموع
السكان العرب العام 1931، وقد أنهى 81% من
هؤلاء المرحلة الابتدائية، ولم يتمكن سوى عدد
قليل منهم من الالتحاق بالمدارس الثانوية.^[224] إذ بلغ
عدد تلامذة المدارس الثانوية العرب في فلسطين،

^[222] ماهر الشريف، تاريخ فلسطين الاقتصادي -

الاجتماعي (بيروت: دار ابن خلدون، 1985)، 190.

^[223] المصدر نفسه، 191.

^[224] المصدر نفسه، 191-194.

العام 1945، 1211 تلميذاً، وعدد طلبة صف المترك 100 تلميذ فقط، كما يذكر الشريف استناداً إلى دراسة محمد الحسيني العام 1946.^[225] لكن فئة الإنلجنسيا هذه لم تتوسع، لأن أعداد من تمكنوا من التعليم كانت قليلة؛ بسبب تواضع موازنة دائرة المعارف من الموازنة العامة رغم توصيات لجان التحقيق البريطانية نفسها بأن الفلسطينيين أظهروا رغبتهم الشديدة في التعليم.^[226]

يشير الشريف إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية في الريف الفلسطيني المبنية على علاقات «الحمولة»، إذ يقول إن القرية الفلسطينية عبارة عن عائلة كبيرة مكونة من «حمولات» متعددة تجمعها عادات وتقاليده. وكانت السلطة في الحمولة في أيدي «شيخ» الحمولة، أكبر رجال الحمولة سناً. ويحكم القرية «مجلس شيوخ الحمولات» الذي يقوم بالمسؤوليات ذات العلاقة بالحكومة، مثل الضرائب، وحل الخلافات، والميراث والزواج. وقد قامت السلطات العثمانية بتقليل دور «شيخ الحمولة» من خلال خلق دور «المختار» كممثل للسلطة العثمانية داخل القرية.^[227]

^[225] المصدر نفسه، 194.

^[226] المصدر نفسه، 191-192.

^[227] المصدر نفسه، 67-68.

ويبدو أن دور «الشيخ» هذا وجد مثيلاً له في المهن الحرفية في المدن الفلسطينية، لكن على هيئة «شيخ الحرفة» الذي يشرف على الأعضاء الحرفيين والعلاقات بينهم، و«يقوم بدور صلة الوصل بين أصحاب الحرفة والسلطات الحكومية»، ويساعده جاويش لإيصال الأوامر إلى أصحاب الحرفة أو أعضاء تلك النقابة.^[228] ويذكر الشريف منصب «شيخ المشايخ» الذي يقود النقابات الحرفية بشكل عام، ويساعده «نقيب» الذي يقوم بدور حلقة الوصل مع شيوخ الحرف. وكما هو متوقع، ينتمي شيخ المشايخ هذا إلى إحدى العائلات الكبرى (الأشراف)، ويتمتع بصلاحيات واسعة وصلت إلى فرض السجن.^[229]

يعدد العلاف الكثير من الطوائف حول المهن المختلفة في مجتمع دمشق تحت الحكم العثماني. مثلاً، إلى جانب مهنة الحلاقة، يمارس الحلاقون

[228] المصدر نفسه، 74.

[229] المصدر نفسه، 77. بإمكان المهتمين بدراسة طبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الريف والمدن الفلسطينية والعائلات والحمولات العودة إلى المصدر نفسه والغنية بالمراجع ذات العلاقة، إذ إن تركيزي هنا على التعليم في المجتمع الفلسطيني.

مهنة طب الأسنان والجراحة والعيون،^[230] ويذكر قصة القصاب الذي تم تعيينه قاضياً شرعياً.^[231] كما يقوم العلاف بتقديم صورة نقدية حول دور الشيخ في تعليم الصغار، إذ يعبر العلاف، في مقدمته لوصف المدارس في دمشق، عن مرارته فيما آلت إليه أمور التعليم والمعلمين والمتعلمين، ويعلق بأن التعليم كان يتم «بأساليب مرهقة، ما يبعث النفرة والاشمئزاز في نفوس الأطفال والطلاب».^[232] ثم يستحضر أمثلة عدة عن تلك المدارس مثل المدارس القرآنية، التي يصفها بالتفصيل من ناحية عدد الطلبة، والأثاث الموجود في غرفة الدراسة، وكيف يجلس الطلبة، وكيف يجلس الشيخ.^[233] كما يعلق على الضرب الجسدي الذي يقوم به الشيخ بواسطة عصا أو قصبه طويلة، إذ كان «يضرب بها المشاغبين من الأطفال أو المنصرفين لغير القراءة». يصف بعد ذلك «الفلكة» التي «يعاقب الشيخ فيها الهاربين

^[230] أحمد حلمي العلاف، دمشق في مطلع القرن العشرين (دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1976)، 138.

^[231] المصدر نفسه، 146-148.

^[232] المصدر نفسه، 179.

^[233] المصدر نفسه، 182-183.

من الكتاب أو المتخلفين عن الحضور، أو من شكا منهم قلة الأدب من أوليائهم، داخل الدار، أو من لم يحفظ درسه».^[234]

وينتقد، كذلك، طريقة التدريس التي تشدد على التكرار والحفظ من وراء الشيخ؛ مثل الحروف الأبجدية، ومن ثم حفظ كيفية كتابتها عن طريق النقط فوق الحروف، والحركات، والتنوين.^[235] ويعلق العلاف، بشكل قاسٍ، على هذا الأسلوب: «فهذا الأسلوب الحماري الذي كان يسلكه الشيوخ، هم نشأوا عليه من قبل، فظلوا مثله جامدين لا حقيقة لهم بالحياة ولا معنى. هذا ما كان يحمل الأطفال على الخوف من الشيخ والدراسة، فيلجئه إلى الهرب».^[236] ثم يلفت انتباه القارئ إلى المكانة التي كان يتمتع بها هذا الشيخ بين الناس رغم أخطائه:

وإن أظلم شيخ كان له أعظم اعتبار،
لأنه بنظر أولياء الطفل يعد الحريص
الأول على تهذيبه وتعليمه والناس
مدينون له -أي للشيخ- بأشياء كثيرة،
فهو يقرأ لهم مراسلاتهم ومكاتيبهم،

^[234] المصدر نفسه، 183.

^[235] المصدر نفسه، 184-187.

^[236] المصدر نفسه، 187.

ويقرأ لهم على موتاهم بالأجرة،
 ويصلي بهم إماماً، ويلقن الموتى
 كلمات مشهورة عند مواراتهم التراب،
 ويكتب لهم (الحجب) للمحبة والفرق
 والطلاق وتسهيل المصالح والأمور،
 لذلك كانت للشيخ مكانة مرموقة بين
 أولئك البهائم من الناس.^[237]

ورغم هذه الصورة القاتمة، يقدم العلاف نموذج
 مهنة التجديد، كاستثناء لهذه الفوضى التي سادت
 نظام الحرف، وكمثال على جدية هذه المهنة
 وأهميتها من خلال عرض تنظيمها وقوة دور الشيخ
 فيها. ونظراً لأن المنجد يدخل البيوت التي تتواجد
 فيها النساء أو قد يُترك منفرداً في البيت، كان
 لا بد من الوثوق بالشخص الذي ينوي أن يصبح
 منجداً، وبالتالي كان يخضع لعملية اختيار دقيقة
 «حرصاً على سمعة المهنة» -يصفها العلاف في
 ما يقارب من تسع صفحات-^[238] تهدف إلى جانب
 تعليم المهنة، تعليم المحافظة على «نظافة الثياب،
 ثم على نظافة اليد والأمانة، ثم على التواضع
 وغض الطرف، ثم على لين الكلام والخجل، ويأمره

[237] المصدر نفسه، 187-188.

[238] المصدر نفسه، 150-159.

بالصلاة^[239]. يمكن تلخيص عملية التأهيل كالتالي:

- عملية «الترويض»: وتستمر مدة أسبوع، يجلس فيها المتعلم (يسمونه الأجير) متربعاً على كرسي، ويضع يديه على ركبتيه مطرقاً نظره إلى الأرض طوال اليوم حتى يأذن له المعلم بالاستراحة أو الانصراف.

- فترة التهيئة: إذ يقوم المعلم بتعليم المرشح مهام بسيطة، مثل تشميع الخيوط وكنس الحانوت. وفي هذه الفترة يراقب المعلم المرشح مراقبة دقيقة في أكله ومضغه وجلسته وحديثه، ويعاقبه إن لزم الأمر.

- فترة تعليم أصول المهنة: يمرن المعلم المتعلم خلال هذه الفترة على إدخال الخيط في الإبرة، وتنفيذ القطن وندفه، ومبادئ تخطيط الفرش وخياطتها.

- فترة الذهاب إلى البيوت مع المعلم: يتعلم خلالها المرشح كيفية التصرف خلال زيارة البيوت مع المعلم^[240].

^[239] المصدر نفسه، 151.

^[240] المصدر نفسه، 151-153.

ثم تبدأ فترة التمكن من المهنة، من خلال العمل اليومي مع المعلم ومع الصّناع الآخرين، حتى يعتقد المعلم أن المرشح أصبح قادراً على العمل منفرداً، إذ يرسل المعلم، في وقت معين من السنة، قائمة بأسماء الصناع لديه مع معلمين آخرين إلى لجنة المنجدين تحت رئاسة المعلم الأعلى. ويتم اختبار سلوكيات الصناع الجدد أو المرشحين في أول لقاء مثل الأمانة والآداب والنظافة، ومن ثم أسئلة نظرية مثل الفرق بين اللحاف القطني والصوفي، وأخيراً أسئلة عملية من خلال مهمة، مثل حساب ما تحتاجه غرفة معينة من وسائل أو برايد من خلال استخدام أدوات قياس معينة، ويراقبه الآخرون. وفي النهاية، يتم تقييم أداء المرشح؛ إما باجتياز الامتحان ودعوته إلى حفلة الشد، وإما الحاجة إلى مزيد من الوقت مع معلمه أو معلم آخر. يمكن النظر إلى حفلة الشد كأنها تشبه حفلات التخرج في السياق الحديث، إذ يجتمع المعلمون وصانعوهم يوماً كاملاً مع طعمهم في بستان واسع، ويقضي الجميع النهار سوية وينتهي بقراءة قسم مزاولة المهنة.^[241]

المعلم كشيخ ومؤدب

الآن، هل يمكن تطبيق تلك العلاقات الاجتماعية، سواء في القرى أو المدن الفلسطينية أو داخل المهن المختلفة، على العلاقات الاجتماعية في المدارس أو مهنة التعليم؟ هل يمكن افتراض أن دور المعلم يشبه -إلى حد كبير- دور السلطة داخل العائلة أو داخل المهنة؟ وبالتالي قد يمكننا هذا الافتراض من محاولة تفسير الدور الكبير والسلطوي إلى حد بعيد للمعلمين داخل المدارس الفلسطينية، وبخاصة في العلاقة مع الطلبة، سواء السلطة الاجتماعية أو السلطة المعرفية. تبدو الإجابة موجودة عن هذا التساؤل والافتراض فيما يسمى بـ «مشيخة المدرسة والتدريس» وشيخ الكتاب.^[242] يعرض الجبوري الكثير من التفاصيل ذات العلاقة هنا، فمثلاً، يُعرّف شيخ الكتاب بـ «مؤدب الأطفال أو المعلم»،^[243] وأن من صلاحيات «شيخ الصلاحية بموجب كتاب الوقف والأوامر السلطانية المستندة

^[242] أحمد حسين عبد الجبوري، القدس في العهد العثماني - الجزء الثاني (1640-1799م): دراسة سياسية - عسكرية - إدارية - اقتصادية - اجتماعية - ثقافية (عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع، 2011)، 315؛ 372.

^[243] المصدر نفسه، 372.

إليه، حق عزل المعيدين [مدرسين أو مساعدين للمدرسين] في المدرسة، وكذلك الطلبة إذا أساءوا التصرف».^[244]

وظائف ومنهاج التعليم في المدارس

يستعرض الجبوري بعض الوظائف الموجودة في المدرسة، مثل النظارة، إمامة المدرسة، التدريس، «التولية الحسبية» أي المحاسبة، البوابة، المشاركة (الإشراف على الوظائف الخدمية)،^[245] والتي وصلت أحياناً إلى إحدى عشرة وظيفة في المدرسة الواحدة.^[246] ويشير إلى أن هذه الوظائف اقتصرَت على عائلات القدس الغنية والمتنفذة، مثل عائلة العلمي التي سيطرت «على أغلب وظائف المدرسة الحمراء، منذ النصف الثاني من القرن السابع عشر وطيلة القرن الثامن عشر الميلادي، وتفردهم في التدريس والعمل فيها، وهذا يدل على المكانة العلمية التي حظيت بها هذه العائلة في القدس».^[247] وكذلك عائلات مثل الدجاني، والحسيني، والخالدي.

^[244] المصدر نفسه، 330.

^[245] المصدر نفسه، 323-324.

^[246] المصدر نفسه، 317.

^[247] المصدر نفسه، 324.

ويشير الجبوري كذلك إلى بعض مواضيع منهاج التعليم المستخدم في المدارس مع الاختلاف من مدرسة إلى أخرى، وهي: العلوم الدينية (القرآن وتفسيره، الحديث النبوي وعلومه، الفقه)، وعلوم اللغة العربية (النحو، المعاني، البيان، الأدب، العروض، القافية)، والعلوم الرياضية (الحساب والجبر والمقابلة وعلم الميقات)، والتاريخ، والمنطق، وعلم الكلام.^[248]

عريف الصف

يبدو مفهوم عريف الصف مثلاً جيداً لإظهار العلاقة بين العلاقات الاقتصادية، وانعكاسها على العلاقات الاجتماعية بما فيها التعليم. يشير بكير إلى عدة مصادر ذكر فيها كلمة العريف، التي ذكرت جميعها في سياق اقتصادي أو اجتماعي، إذ يظهر العريف كمساعد لشيخ التجار ومسؤول عن «سوق من أسواق بيت المقدس»،^[249] ويظهر، أيضاً، كشيخ الحارة الذي يختاره والي المدينة،^[250]

^[248] المصدر نفسه، 328.

^[249] مروان عبد القادر بكير، المدينة الفلسطينية في عهد المماليك، رسالة ماجستير (بيرزيت: جامعة بيرزيت، حزيران/يونيو 2005)، 133.

^[250] المصدر نفسه، 131.

يظهر كذلك مساعداً لمنصب المحتسب^[251] الذي تشمل مهامه الاقتصادية^[252] «الإشراف على الأسواق ومراقبة الأخلاق العامة، وتطبيق نصوص الشريعة»^[253]. ويظهر أن مفهوم العريف، كما يستدل من معنى الكلمة اللغوي، يشير إلى الشخص العارف/العالم بالشيء^[254]، كما يذكر بكير:

وقد كان المحتسب عندما تكثر الأشغال عليه يستعين بالخبراء الذين يختارهم من بين أرباب الصناعات والتجارة، وهم الذين سموا: العرفاء أو عرفاء الأسواق أو النواب. واختارهم عادة من أهل الخبرة التامة بصناعة أهل الحرفة، ومن العارفين بما يمكن أن يقوم به الحرفيون من غش وتدليس في مهنتهم. وكان هذا العريف يبقى على صلة مستمرة بالمحتسب يطالعه

[251] المصدر نفسه، 107-108.

[252] هذه المهام هي للمحتسب وليس للعريف، الذي تقتصر مهماته فقط على جلب المعلومات وتقديمها للمحتسب.

[253] المصدر نفسه، 40.

[254] معاجم، «معنى العريف في قاموس معاجم اللغة: معجم اللغة العربية المعاصرة»، موقع معاجم (د. ت.)،

<https://www.maajim.com/dictionary/العريف>

أخبار ذلك السوق وما يجلب إليه
من السلع والبضائع وما تستقر عليه
الأسعار، والكشف عن أحوال النقد
المتداول، وغير ذلك من المعلومات
التي يلزم المحتسب معرفتها.^[255]

يبدو أن هذا الدور معروف -إلى حد كبير- بين
الفلسطينيين والعرب، سواء بالنظرة الفخورة بهذا
المنصب أو العكس تماماً.^[256]

إذن، يمكن وصف المعلم، كشيخ الصف أو
المحتسب في سياق التاريخ الاجتماعي للتعليم
الفلسطيني، ووظيفة هذا الشيخ، كما في وظائف
مماثلة، الإشراف والمراقبة والمعاقبة والتأديب
(يحضر فوكو هنا). ويساعد المعلم عريف الصف
في إدارة أمور الصف، وهو طالب على دراية بأمور
الصف والطلبة. حتى الكتاب لـ «تعليم» الأطفال
وتأديبهم لم يسلم من عرافة الصف.^[257]

^[255] المصدر نفسه، 108.

^[256] للربط ما بين عرافة الصف في السياق المدرسي والسياق
المجتمعي الأوسع، انظر مثلاً: عدي جعار، «عريف الصف»، شبكة
الجزيرة الإعلامية: مدونات (24 نيسان/أبريل 2017)،
عريف-الصف <https://www.aljazeera.net/blogs/2017/4/24>

^[257] الجبوري، القدس في العهد العثماني، 372.

تعليق عام: دور الطلبة

إذا استمرينا في استعارة هذا النموذج الاقتصادي الاجتماعي، تكون علاقة المعلم بطلبته هي علاقة قوة وسلطة، قد تصل حد الإهانة والاضطهاد، كما يفعل المحتسب مع من يقوم باعتقالهم وحبسهم وضربهم بالسياط والتشهير المذل.^[258] السؤال الذي يطرح نفسه الآن، وبخاصة مع استمرار حضور فوكو وقوله أينما وجدت سلطة توجد مقاومة: ما ردة فعل الطلبة أو من تقع عليهم السلطة؟

بحسب نبيل بدران، يمكن تلخيص المنهاج التعليمي المقدم للطلبة الفلسطينيين خلال فترة الانتداب البريطاني بأنه:

- منهاج تقليدي محافظ ينظر إلى المجتمع الفلسطيني كمجتمع تقليدي محافظ لا يريد التقدم، بل والأدهى أن الانتداب عرقل بهذا المنهاج التقدم الحضاري للمجتمع الفلسطيني.
- يقدم معارف غريبة عن المجتمع الفلسطيني، وبخاصة في التاريخ والجغرافيا والأدب الإنجليزي.

[258] بكير، المدينة الفلسطينية، 108-109.

- يوطد التفكير المحافظ وروح الفهلوية لدى الطلبة.
- يتميز بالتلقين في التعليم من دون الاهتمام بتنمية التفكير لدى الطلبة.
- الأمر الذي زاد الطين بلة، توظيف معلمين إضافيين أو غير مدربين، وهم خريجو المدارس الابتدائية أو الثانوية الدنيا، لسد ^[259] النقص الكبير في عدد المعلمين.

برأبي أن ما ينقص هذه الآداءات، إضافة إلى تحليل تلك المناهج وأثرها، هو تقديم صورة عن طبيعة ما يحدث داخل الصف من تعليم، ودور المعلمين ودور الطلبة - وهو ما حاولت القيام به في الدراسة الحالية. ويبدو أن الأمر لا يزال بحاجة إلى الكثير من الفحص والتمحيص، وبخاصة فيما يتعلق بدور الطلبة. بالرغم من ذلك، يبدو أننا نستطيع رسم صورة عامة لتلك الأدوار والعلاقة ما بين المعلمين والطلبة داخل الصف، استناداً إلى ما كتب حول العلاقات الاقتصادية

^[259] نبيل أيوب بدران، التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني - الجزء الأول: عهد الانتداب (بيروت: مركز الأبحاث - منظمة التحرير الفلسطينية، 1969)، 142-148.

والاجتماعية السائدة، وتلك التي يمكن استنتاجها من الدراسة الحالية.

يبدو أن التعليم في المدارس الفلسطينية، ومنذ فترة طويلة جداً (أكثر من قرن)، يمتاز بسيطرة المعلم ومركزية دوره في التعليم، وبضعف صوت الطلبة ودورهم السلبي في التعلم - وما الرياضيات، موضوع الدراسة الحالية، إلا مثال على تلك الصورة. تبدو هذه السيطرة والمركزية امتداداً «طبيعياً» للعلاقات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع الفلسطيني، مثل الشيخ والمعلم والمحاسب والنقيب، ... إلخ، التي تطفئ على دور المعلم في الصف المدرسي. كما يطفئ دور «العزيز» أو التلميذ المطيع على دور المتعلم. ولعل في وصف العلاف لدور «الأجير»، أثناء تعلمه لمهنة التجديد، تعبيراً مكثفاً عن دور المتعلم في تعلم تلك المهنة أو مهن أخرى: سلبي، مستمع، لا يتحرك إلا بأمر من صاحب الصنعة أو شيخ المهنة.^[260]

لا أستطيع، هنا، نقل ما يحدث من سياق مهني إلى سياق مدرسي، لكن أوجه الشبه بين السياقين أمر مغرٍ للسير في اتجاه استخدام السياق الأول (المهني) لفهم ما يحدث في السياق الثاني، ولعل

[260] العلاف، دمشق، 150-159.

الألقاب المستخدمة في السياقين هي أحد المظاهر الداعمة لهذا الاستخدام. ويبدو أن «غربة» ما يقدم إلى الطلبة الفلسطينيين من مواضيع في مناهجهم المدرسية أمر يزيد من ترسيخ مظهر اختفاء صوت الطلبة، وهو أمر -غربة المناهج- مستمر، منذ فترة طويلة جداً، حتى قبل تسلم السلطة الفلسطينية زمام الأمر التربوي العام 1994. ويؤكد ذلك بدران كما تناولناه أعلاه.^[261]

أحاول أن أمنع نفسي من المقارنة مع الوضع الحالي، إذ إن الكتابات السائدة حول التربية والتعليم كثيرة.^[262] لكن أقبل عدم المقارنة على أساس أنني أحاول الوصول إلى جذور المشكلة - وهذا طموح لا

^[261] بدران، التعليم والتحديث.

^[262] على سبيل المثال: تفيدة الجرباوي، «أن الألوان لإلغاء 'التوجيهي'»، صحيفة الأيام، السنة 25، عدد 8817 (13 حزيران/يونيو 2020)، 7؛ وسام الرفيدي، الرواية الفلسطينية للتاريخ: تاريخ منسي ومكونات مشطوبة (قراءة نقدية لكتاب التاريخ المدرسي) (رام الله: مؤسسة أفكار للتطوير التربوي والثقافي، 2019)؛ رمزي ربحان، «تأملات حول التربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين»، في: خطة التطوير التربوي الخمسية الأولى للفترة (2000-2004) - المجلد الأول، النسخة الأولى، تأليف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (رام الله، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، تموز/يوليو 1999)؛ عبد الحميد، المناهج المدرسية.

أدعي أنني وصلت له أو حققته، لكن أعتقد أنني قد أكون اقتربت منه. الصورة قاتمة قليلاً: يبدو أن جذور الأمر تمتد إلى أكثر من قرن في أحسن الأحوال، وهو حكم الاستعمار البريطاني، وقد يعود إلى قرون عدة لتشمل الحكم العثماني. هذا لا يعني، بأي شكل من الأشكال، طمس المبادرات التي تشكلت في الكثير من المدن الفلسطينية (القدس على سبيل المثال في الجبوري - على الرغم من أن التفاصيل غائبة حول نوعية التعليم في حينه، ودور المعلمين والطلبة بشكل خاص).^[263] يبقى السؤال الذي لا مفر من مواجهته: ما العمل؟ أتناول في الفصل القادم الأخير بعض الملاحظات والتأملات التي مررت بها أثناء عملي على هذه الدراسة.

تعليق عام: تدريس التاريخ

قبل الانتقال إلى الملاحظات والتأملات، لا بد من الإشارة إلى أن هذه الصورة تقدم جزءاً من السياق التاريخي العام في تلك الفترات، وأن هناك بعض المحاولات التي تحتاج إلى إبراز، وبخاصة إذا نظرنا إلى موضوع التاريخ والجغرافيا وتدريسهما.

^[263] الجبوري، القدس في العهد العثماني.

يتناول فورس محاولات تربويين فلسطينيين (درويش المقدادي، وصفي عنبتاوي، نقولا زيادة، جورج حوراني، أحمد سامح الخالدي)، في تطوير التعليم، وبخاصة التاريخ والجغرافيا، على الرغم من أن غالبيتهم يعملون مع دائرة المعارف البريطانية.^[264] ويقوم فورس بتتبع تفاصيل أعمال هؤلاء التربويين في حياتهم وعملهم، ويعود إلى مقالات وكتابات في مجلة الكلية العربية،^[265] لإبراز التباين ما بين جيلين يسميهما «عربي قديم» وجيل «عربي جديد». الأول جيل «تقليدي» محافظ وقدرى؛ والثاني جيل يطمح إلى التغيير إذ تعلم في الجامعة الأمريكية في بيروت، وأكمل دراسته في إنجلترا، وعاد للعمل في فلسطين في مجال التربية والتعليم، وبخاصة في دائرة المعارف. إذ طور هذا الجيل الجديد، بحسب فورس، رؤية «تنويرية» لمستقبل فلسطين

^[264] Yoni H. Furas, "In Need of a New Story: Writing, Teaching and Learning History in Mandatory Palestine", Ph.D. Thesis (Oxford: The University of Oxford, 2015); Yoni Furas, "Old Arabs, New Arabs: Debating Palestinian Pedagogy during the Mandate," *Middle Eastern Studies* 56, no. 2 (March 2020): 257-273.

^[265] يقدم موقع جرايد

(<https://web.nli.org.il/sites/nlis/ar/Jrayed>)

بعض أعداد مجلة الكلية العربية وغيرها طبعاً.

والفلسطينيين متأثرة بالحضارة الغربية، وبخاصة البريطانية، ولم يمنع عمل الجيل الجديد في دائرة المعارف، من بلورة تلك الرؤية على الرغم من «استحالة» العمل السياسي المباشر في ذلك الموقع الوظيفي.^[266] يقول فورس:

لقد حاول [أحمد سامح] الخالدي النأي بطلبته [في الكلية العربية] عن الانخراط في السياسة المحلية.^[267] إن كانت كتاباته، مثل كتابات [وصفي] عنبتاوي و[نقولا] زيادة، لم تتضمن الإشارة إلى الأوضاع الفلسطينية بشكل مباشر، وحتى اليهود لم يذكرهم إلا نادراً أو كانوا غائبين تماماً. لقد كان الانخراط المباشر في السياسة ممنوعاً البتة للموظفين الحكوميين، وربما أصعب على المشرفين التربويين أو المحاضرين في الكلية [العربية] ممارسة آرائهم السياسية أو إظهارها. فمثلاً، لم تتناول

[266] Furas, "Old Arabs"; Furas, *In Need*.

[267] يشير عودة (1999) إلى أن أحد زملائه في العام الدراسي 1940/1941 فصل «لأسباب سياسية أمنية تتعلق بنشاط ضد السلطات البريطانية» (ص 174).

أعداد مجلة الكلية الصادرة في فترة الثورة العربية أية أخبار عن الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي عمت البلاد. لقد كان قرار النأي بالطلبة عن السياسة المحلية والتركيز على التقدم الأكاديمي هو استراتيجية تربوية وقائية، وثمن لا بد من تحمله من أجل مستقبل أفضل.^[268]

على الرغم من هذا الحذر والنأي عن التدخل السياسي المباشر، يستطرد فورس، إلا أن هؤلاء التربويين نجحوا في كتابة نصوص وكتب مدرسية تناولت قضايا ذات علاقة بتاريخ فلسطين. كما حدث مع نقولا زيادة وزملائه في لجنة التاريخ في دائرة المعارف، عندما نجحوا في «إقناع» البريطانيين بتضمين الفترة 1800-1945 في تعليم التاريخ. وأيضاً كتاب القراءة التاريخية المصورة للصفوف الابتدائية الذي ألفه غنبتاوي وبعض زملائه في دائرة المعارف العام 1947، والذي تناول مواضيع تبدو بعيدة عن تاريخ فلسطين مثل تاريخ الإسلام وما قبل الإسلام، إلا أنها تتضمن قيماً مقاومة مثل قصة خولة بنت الأزور وهي تخاطب نساء أخريات بقولها: «إن

[268] Furas, "Old Arabs", 268.

الموت أسهل من الذل والمهانة، ونصحتهم بمحاربة الرومان بأعمدة الخيام».^[269]

لست هنا في محاولة لنقد أفكار فورس وتركيزه على الجيلين القديم والجديد اللذين يتناولهما في سياق دراساته، لكنني أقدر كثيراً الجهد الموضوع، في تلك الدراسات، في محاولة لفهم التربية أو البيداغوجيا الفلسطينية والتحديات أمامها في فترة الانتداب البريطاني. إذ يضع تفاصيل تساعد على فهم ما يشير إليه بدران حول التعليم في تلك الفترة التاريخية، وفي الوقت نفسه، يقدم محاولات بعض التربويين الفلسطينيين في جسر هوة غرابية المناهج التعليمية التي يتناولها بدران أيضاً،^[270] وأكدها بعض المعلمين الذين تمت مقابلتهم، مثلاً دحلان:

بذكر علي عبد ال ... توفى -الله يرحمه-
كان شاطر في المواد الاجتماعية،
يعني يعرف الحملة الفرنسية، وتاريخ
بريطانيا، وبدون التركيز على تاريخ
فلسطين ... كان تاريخ فلسطين منسي
... فقط المنهج المصري يجيب على

[269] Furas, "Old Arabs", 265.

[270] بدران، **التعليم والتحديث**.
Furas, *In Need*; Furas, "Old Arabs."

[يتناول] الحملة الفرنسية وأجت على

مصر ... وكليبر وما كليبر ...^[271]

على الرغم من هذه الجهود، سواء بدران أو فورس، فإن ما ينقص هذه الصورة والمحاولات، برأبي، هو كيف انعكست كل هذه الجهود في تعليم التاريخ (والجغرافيا) وتعلمها في المدارس؟ لا أعلم كم من المحاولات أو الدراسات التي تمكنت أو درست تلك التفاصيل في التعلم المدرسي. لكنني حاولت، من خلال هذه الدراسة، الاقتراب من تلك التفاصيل عن طريق سؤال طلبة ومعلمين في تلك الفترة التاريخية، على الرغم من أن النظرة السائدة للتاريخ وتعلمها لا تبشر بخير، وبخاصة إذا أخذنا ملاحظة أحد المعلمين الذي تمت مقابلته بجدية («التاريخ إيش؟ بصم. إيش بده يستوعب منها الطالب إلا إذا عنده نسيان»).

ويبدو أن تدريس التاريخ، كما يذكره ذلك المعلم، لعب دوراً كبيراً في تشكيل نظرته هذه، إذ يحاول دعم وجهة نظره هذه من خلال موضوع الحملة الفرنسية على مصر، المذكور في الاقتباس الأخير أعلاه، وكيف كان أستاذ التاريخ يعلمهم من خلال التركيز على التكرار على إصابة جنود الحملة

^[271] محمد دحلان، مقابلة (أيار/مايو 2013).

بمرض الطاعون عند مسجد أحمد باشا الجزار: «كان [أستاذ التاريخ] يضل يقول لنا بالحرف الواحد: وعند مسجد الجزار ... أصيبوا بالطاعون وعادوا ... وضل يكرر لنا أصيبوا بالطاعون في حملة إبراهيم باشا ... يعني هادي إلي بضل أذكرها».

أعود الآن إلى السؤال الذي وضعته جانباً: ما العمل في ظل هذه الصورة حول التعليم الفلسطيني؟ الصورة التي قد تمتد إلى قرون.

تأملات، وخاتمة وتوصيات

هذا المشروع البحثي لا متناهٍ - هكذا قلت
لنفسي وأنا أحاول الكتابة عنه بعد الانتهاء من
المقابلات وتفريغها، فقد خططت لمقابلة طلبة
ومعلمين للحديث عن الرياضيات، وانتهيت بهذا
الشعور. وعلى الرغم من استجاباتهم الإيجابية
وغير المتوقعة للحديث عن تجربتهم، واستعدادهم
للإجابة عن أي سؤال خلال المقابلات، تذكر
الأشخاص الذين قابلتهم معلومات عامة،
وليست تفصيلية، عن تعلمهم أو تعليمهم سواء
للرياضيات أو لغيرها، إذ إن بعضهم كانوا صغار
السن خلال مرحلة الانتداب. بالمقابل، ذكر
هؤلاء الأشخاص الكثير من المعلومات اليومية
والشخصية والتاريخية عن التعليم والتعلم في
فلسطين، والمواضيع العامة التي تعلموها في
الرياضيات (مثلاً، الحساب، الجبر، والهندسة،

... إلخ)، أو أسماء معلميهـم. كما قدموا وصفاً يومياً للتعلم والتعليم في حياتهم، وحياة معلمين فلسطينيين عاش معظمهم في قرى خلال فترة الانتداب البريطاني وما بعده، واضطروا إلى التنقل خارج القرية إما للوصول إلى المدرسة بشكل يومي وإما الانتقال إلى قرى أو مدن أخرى لاحقاً بعد التهجير العام 1948. وكما ذكر هؤلاء الأشخاص أن بعضهم سكن الخيام بعد النكبة والتهجير، وبعضهم أصبحت الخيام هي مدارسهم وصفوهم.

وبالنتيجة، وجدت نفسي أمام كم كبير من الذكريات «التربوية»، إن جاز التعبير، الأمر الذي قررت أن أستمرفيه وأقدم هذا الكتاب أو الدراسة، مع اتساع تفاصيل وصف العملية التعليمية التعليمية وصغر عمق تفاصيل وصف تعلم وتعليم الرياضيات، خلال حكم الانتداب البريطاني وحتى إجراء المقابلات وتفريغها بين الأعوام 2012 و2014.

وعند محاولتي «لملمة» الأمور لوضعها في كتيب أو مقالة، وجدت الحاجة إلى التعرف أكثر على السياق الاستعماري والحياة الاجتماعية في فلسطين - وهذا ما قادني إلى الشعور بـ لا نهائية المشروع: الحاجة إلى التعرف على

النظام التربوي السائد في فترة الانتداب البريطاني، قادني إلى الحاجة إلى التعرف على السياسات التربوية الاستعمارية لبريطانيا في فلسطين الانتدابية، الأمر الذي تطلب التعرف على السياسة الاستعمارية بشكل عام. ثمة حاجة إلى دراسة أوسع من حدود هذا المشروع البحثي. مثلاً، لم أتمكن من التعرف على تفاصيل نظام المؤرِّك الذي ينعقد بعد الصف الرابع الثانوي (السنة الحادية عشرة)، وهل يشبه «التوجيهي» في سياقنا الفلسطيني؟ قادني هذا الأمر إلى مجلة الأبحاث التي تصدرها الجامعة الأمريكية في بيروت، وإلى أعدادها منذ العام 1948، بحثاً عن مقالة جبرائيل كاتول حول نظام التعليم في فلسطين الانتدابية، وهذا قادني إلى معرفة أن كاتول قد قام ببعض الدراسات أو «الاختبارات»^[272] عن أهمية طول المرحلة الابتدائية الدنيا. طبعاً، حاولت الوصول إلى هذه الاختبارات من دون جدوى، لكن عبد اللطيف الطيباوي يشير إلى بعض تلك الدراسات.^[273]

كما تعرفت على دور العديد من التربويين

^[272] كاتول، «التربية والتعليم».

^[273] Tibawi, "Primary Education."

الفلسطينيين والعرب في سياق التربية والتعليم في فترة الانتداب البريطاني، أمثال خليل طوطح، وأحمد سامح الخالدي، ونقولا زيادة المولود في سوريا الذي تعلم وعلم في الكلية العربية في القدس. وقادني ذلك إلى مقابلة أجراها تماري وحمودة وفخر الدين مع بطرس أبو منة، في مجلة الدراسات الفلسطينية، حول انفتاح الحدود بين العرب بسبب العثمانيين أو البريطانيين.^[274] وهذا قادني إلى الوثيقة التي نشرتها «حوليات القدس» بعنوان «أوضاع التعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب البريطاني»، المجهول كاتبها، لكنها وجدت في أوراق المحامي مصطفى ارشيد كما يشير إلى ذلك سميح حمودة في تعليقه عليها.^[275]

ولاحقاً تعرفت على الكلية العربية في القدس، ودورها المهم في التعليم الفلسطيني، ودور خريجيه، والجو الأكاديمي كما يتذكره هؤلاء الخريجون، أمثال حسن سعيد الكرمي، وفؤاد إبراهيم عباس، وصادق إبراهيم عودة، ومحمد

^[274] بطرس أبو منة، «بطرس أبو منة: هل وحد النظام العثماني بلاد الشام؟ (أجرى المقابلة: سليم تماري؛ سميح حمودة؛ منير فخر الدين)»، مجلة الدراسات الفلسطينية 26، عدد 101 (شتاء 2015): 110-129.

^[275] حمودة، «ملحق ثقافي».

يوسف نجم.^[276] هذا إضافة إلى العديد من الدراسات الأجنبية حول الموضوع نفسه، مثل دراسة كل من سوزان شنايدر وهيلاري كاليسمان للدكتوراه في كل من جامعة كولومبيا وجامعة بيركلي-كاليفورنيا على التوالي.^[277] وكذلك دراسة جون هارت في كلية الدراسات الشرقية والأفريقية في جامعة لندن، ودراسة يوني فورس في جامعة أكسفورد، اللتان ركزتا على دراسة التاريخ والجغرافيا بشكل خاص، وأفردتا جزءاً مهماً للكلية العربية.^[278]

ربما أتوقف هنا وأعلن أنني لم ولن أتمكن من وضع كافة تفاصيل العملية التربوية التي سادت

^[276] حسن سعيد الكرمي، العلم والتعليم والكلية العربية في القدس (بيروت: مؤسسة عزمي البحيري وإخوانه، 1995)؛ فؤاد إبراهيم عباس، «الكلية العربية في القدس، 1918-1948: ذكريات»، مجلة الدراسات الفلسطينية 11، عدد 42 (ربيع 2000): 168-175؛ عودة، «الكلية العربية»؛ محمد يوسف نجم، محرر، دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس (بيروت: دار صادر، 2007).

^[277] Schneider, "Religious Education"; Hilary Bell Falb Kalisman, "Schooling the State: Educators in Iraq, Palestine and Transjordan: c. 1890-c. 1960", Ph.D. Dissertation (Berkeley: University of California Berkeley, Spring 2015).

^[278] Harte, "Contesting the Past"; Furas, "Old Arabs."

فلسطين في تلك الحقبة التاريخية، وأن أكتفي بما قاله ممن قابلتهم وعبروا عنه. لكن يجب الاعتراف بأنني محظوظ للقيام بهذه الدراسة، واستكشاف بعض من تفاصيل تلك المرحلة، وإن كانت الحاجة لا تزال قائمة برأيي للتعرف على تفاصيل أكثر. مثلاً، يبدو أن البريطانيين اعتمدوا نظاماً محدداً في تعيين المعلمين وتطور مستواهم المهني، مثل معلم غير مصنف (unclassified teacher)، ثم معلم مصنف (classified teacher)،^[279] حسب طريقة تقييم معينة لم أوصل البحث عنها. كما أن هناك بعض المبادرات المهمة لبعض التربويين الفلسطينيين التي لا تزال بحاجة إلى الاستكشاف، مثل خليل طوطح، وأحمد سامح الخالدي، وخليل السكاكيني، وخليل أبو ريا.

لقد أمكن لي من خلال المقابلات والقراءات التي رافقت إعداد هذه الدراسة، التعرف على الخطاب التربوي والسياسي والاقتصادي ذي العلاقة، السائد في تلك الفترات، سواء من المقابلات نفسها وتذكرات الأشخاص، أو من خلال القوانين التربوية التي فرضت علينا كفلسطينيين، والتي يبدو أنها ساهمت لاحقاً في تشكيل فهمنا التربوي وتصوراتنا

[279] Schneider, "Religious Education."

حول التربية والتعليم بشكل عام، والرياضيات بشكل خاص. هذا الفهم التربوي أو الرؤية التربوية، كما تظهر من خلال المقابلات والقراءات، كانت بشكلها العام محافظة وتقليدية، ليس في حصر هذه المهمة في أيدي المعلمين والمناهج التعليمية التي فُرضت علينا فحسب، بل، أيضاً، في كبح أو تقليص دور الطلبة المتعلمين وصوتهم. يبدو لي أن هذا الأمر لا يزال سائداً حتى فترتنا الحالية.^[280]

هذا إضافة إلى أثر تلك النظرة التربوية على فهمنا لدور المعلم والمتعلمين، ودور الكتب المدرسية وطرق التقييم. وأعتقد أننا بحاجة إلى فهم دقيق لهذه الظاهرة، من خلال فهم التغييرات الاجتماعية والسياسية بعمق أكثر. وهنا قد تشكل دراسة تاريخنا التربوي، كما حاولت في هذه الدراسة، مدخلاً مهماً لهذا الفهم، وإن كان لا يزال بحاجة إلى فهم السياق الأوسع لتفسير، أو محاولة تفسير، ما حدث وكيفية البناء والتطوير على رؤيتنا التربوية

^[280] Jihad Alshwaikh and Keiko Yasukawa, “‘Limits of the Local’ in Theorising Numeracy as Social Practice: A Case Study of Mathematics Education in Palestine,” in *Numeracy as Social Practice: Global and Local Perspectives*, ed. Keiko Yasukawa, Alan Rogers, Kara Jackson and Brian V. Street (Abingdon - UK and New York: Routledge, 2018), 133-148.

لتحديد ما نراه مناسباً لنا كفلسطينيين.

وهنا، لابد من الإشارة إلى قضيتين إضافيتين ذاتا علاقة بهذا الأمر أيضاً، وقد تفيدان في محاولة فهمنا لتلك الظاهرة، وهما تأثر الطلبة بمعلميهم وطرق تدريسهم؛ وعناد المفاهيم التي نحملها، وقبول التغيير. صحيح أن هاتين القضيتين ليستا جديدتين على البحث التربوي -انظر مثلاً الحشوة حول المفاهيم البديلة والتغيير المفاهيمي-^[281] لكن، ملاحظتهما أثناء المقابلة كانت لافتةً للانتباه، وقد تكونان مفيدتين للمعلمين والمعلمات، ولراسمي السياسات التربوية الذين قد يطلعون على هذا الكتاب.

فقد ذكر أكثر من شخص أثناء المقابلات كيفية تأثرهم بمعلميهم، سواء من خلال حبهم واحترامهم لمعلميهم، أو حب طرق تدريسهم. إذ تكررت عبارات مثل «أنا أخذت طريقته هي شاطرة كثير، وأنا اخذت طريقته لأنني كنت أحبها»، و«أنا كررت تجربة معلمي». وفي شكل آخر، نلاحظ أثر المعلم خليل أبو ريا على منير فاشه وفهمه للتعلم، في سياق ربط الرياضيات بالحياة اليومية والسياسية. أعتقد

[281] Maher Z. Hashweh, "Toward an Explanation of Conceptual Change," *European Journal of Science Education (International Journal of Science Education)* 8, no. 3 (1986): 229-249.

أننا، كمعلمين، محظوظون في مهمتنا، كوننا نستطيع التأثير على حياة آخرين، وفي أن هؤلاء الطلبة يوفرون لنا تلك الفرصة في العمل معهم ومخاطبتهم والتفاعل معهم من خلال تلك الأفكار. لكن، وفي الوقت نفسه، يأتي هذا الحظ مع مسؤوليات كبيرة، وبخاصة عندما ندرك أثر ما نقوم به مع طلبتنا.



المصور غير معروف. «طلاب في صف في مخيم طولكرم»، أرشيف وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين - الأونروا، ب.ت).

القضية الأخرى هي «عناد» المفاهيم التي نحملها وصعوبة تغييرها، والتي ظهرت أثناء الحديث حول الرياضيات والنظرة إليها وإلى دور المعلم والمتعلم.

كما في العديد من بلدان العالم، كانت النظرة السائدة حول طبيعة الرياضيات وتدريسها، من حيث كونها مجردة ورمزية، وأنها -أي الرياضيات- موهبة بالأساس؛ إما أن يمتلكها المتعلم أو لا يمتلكها، كما أنها تحتاج إلى سرعة في الحل. وقد تحدث بعض الدراسات، وبخاصة تلك التي بحثت في العلاقة بين الأفكار المسبقة التي نحملها عن قدراتنا، وبين قدرتنا الفعلية على إنجاز المهام والتعلم،^[282] وفي تعلم الرياضيات بشكل خاص.^[283]

عندما أنظر جيداً إلى الدراسات التي أشرت لها فيما يتعلق بأفكارنا المسبقة حول قدراتنا، وإلى ما يقوله منير فاشه حول السكاكيني وأبوريا -تتسع عيناى من الدهشة من أفكار السكاكيني ورؤيته «الإنسانية البعيدة عن التمييز والتصنيف، في مواجهة التوجهات الكولونيالية ودعايات العصر الصناعي التي سادت في زمنه، والتي ترى الإنسان كآلة يمكن أن يقاس ويصنف»^[284]، كما يؤكد، أيضاً، حبيب الله.^[285] على سبيل المثال، أفكاره

[282] Dweck, *Mindset*.

[283] Boaler, *Mathematical Mindsets*.

[284] رنا داود، تواصل شخصي (بريد الكتروني: 16 أيلول/سبتمبر 2019).

[285] حبيب الله، إنسان إن شاء الله.

حول التعلم في السياق الاجتماعي، تشبه -إلى حد كبير- ما أشارت إليه بعض الدراسات، وبخاصة ليف ووينغر وغيرهم.^[286] وكذلك أفكار السكاكيني أن كل إنسان قادر على التعلم، وما أشرت إليه في أبحاث دويك حول علم نفس النجاح.^[287] هذا ليس للقول إننا عرفنا تلك الأمور قبل أولئك الباحثين أو غيرهم، إذ لا بد أن السكاكيني نفسه استعان أو تأثر بآراء آخرين وطور أفكاره بناء على ذلك، إنما للإشارة إلى أن هناك محاولات فلسطينية، حتى لو كانت أولية وبحاجة إلى تمحيص ودراسة، ينبغي النظر إليها وفهمها وتطويرها.

وطالما أنني كنت محظوظاً في اتساع تلك التجربة إلى أبعد من الرياضيات وتعليمها وتعلمها، أود لفت الانتباه إلى بعض الأمور التي أعتقد أننا بحاجة إلى معرفتها أكثر فيما يتعلق بتاريخنا التربوي، من خلال تفاصيل تلك العملية وقراءتها واستخلاصها والبناء عليها. وبالمناسبة هذه أمثلة أكثر من أنها قائمة بجميع ما وجدت أو استنتجته من هذه الدراسة.

^[286] Jean Lave and Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (New York: Cambridge University Press, 1991).

^[287] Dweck, *Mindset*.

أعتقد أنه من الضروري التعرف إلى الأشخاص والتربويين والتربويات الذين تولوا مناصب ذات أثر تربوي في التعليم الفلسطيني، وبخاصة أولئك الذين عملوا في مناصب حساسة وذات علاقة مباشرة بالعملية التربوية، مثلاً، في إدارة المعارف البريطانية، منهم على سبيل المثال عبد اللطيف الطيباوي الذي تدرج في وظائف مختلفة في الإدارة حتى مفتش لواء، وهو أيضاً طالب سابق في الكلية العربية لاحقاً، ويشكل كتابه المهم (Arab Education in Mandatory Palestine. A Study of Three Decades of British Administration) مرجعاً مهماً للعديد من الدراسات عن تلك الفترة.^[288] كذلك مديرو الكلية العربية (خليل السكاكيني، و خليل طوطح، وأحمد سامح الخالدي)، وبخاصة الأخير الذي أدار الكلية لمدة تقارب 23 عاماً^[289] - هذا طبعاً مع الاحتفاظ بمسافة نقدية قدر الإمكان في كونهم موظفين في تلك الإدارة. ويمكن إضافة أسماء كبيرة في تاريخ التربية والتعليم في فلسطين (والشام بشكل عام)، أمثال: محمد عزة دروزة، وأكرم زعيتر، ودرويش المقدادي، وربيعه

[288] A. L. Tibawi, *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration* (London: Luzac & Company, LTD., 1956).

[289] زيادة، أحمد سامح الخالدي، ص 187.

الدجاني-المقدادي (وتجربتهما في الكويت)، ونقولاً زيادة، وغيرهم الكثير. وقد تناولت تجربة خليل السكاكيني بشيء من العمومية للأسف، ولا تزال تلك التجربة وغيرها بحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

من الأسئلة التي ربما نحتاج إلى الإجابة عنها هنا، هي كيف ظهرت هذه التجارب في ظل السياق الثقافي الاجتماعي السائد، الذي حاولت الإشارة إليه في مناقشة النتائج والتعليق عليها؟ ولم لم تتطور هذه التجارب أو نبني عليها؟ طبعاً هذه دعوة لدراسة أثر الاحتلالات المتعاقبة والأحداث الكبرى، مثل نكبة 1948، على «اختفاء» مثل هذه التجارب وعدم تطويرها، بل وأحياناً تجاهلها.

كذلك لا بد من الإشارة إلى دور بعض المؤسسات على غرار كلية غزة التي أسسها شفيق ووديع ترزي العام 1942، والتي لا تزال بحاجة إلى استكشاف دورها في التعليم الفلسطيني بشكل عام، وفي قطاع غزة بشكل خاص. تحاول هذه الملاحظة أو التوصية إلى لفت الانتباه إلى دور مؤسسات عديدة لا تزال بحاجة إلى استكشاف. فربما نستطيع فهم أو تفسير كيفية تشكل مفاهيمنا المذكورة حول المعرفة والتعلم والتعليم، كما في حالة الكلية العربية في القدس إلى

حد كبير،^[290] وبخاصة دراسة المناهج التعليمية في تلك المؤسسات والقائمين عليها في حينه. وهذا يقودنا، أيضاً، إلى قضية إعداد المعلمين، والحاجة إلى التعرف على هذه القضية تاريخياً، وأثرها على فهمنا المذكور وعلاقته بالتعليم وفهمنا لدور المعلم. وهذا يثير، أيضاً، قضية دور الطلبة في تعلمهم ومسؤوليتهم في هذا الأمر، أي، بكلمات أخرى، فاعليتهم التربوية والاجتماعية تجاه تعلمهم وقضاياهم المجتمعية. أيضاً هنا نحتاج إلى الاطلاع على سبل التقييم وفهمنا له واقتصاره، في غالبية الوقت، على الامتحانات والنتائج النهائية أكثر من الانتباه إلى تفاصيل عملية التعلم نفسها - كيف حدث هذا؟ وما مصدره؟ وكيف تشكل لدينا؟ أعتقد أننا نحتاج إلى إجابات عن هذه الأسئلة.

قد يحفز هذا الأمر بعض برامج الماجستير أو الدكتوراه في التربية أو في العلوم الاجتماعية بشكل عام، التفكير في دراسة هذه الفترات من تاريخنا التربوي والسياسي والاجتماعي، وتوفير تفاصيل قد تفيد طلبة التربية وعلم الاجتماع، على سبيل المثال، في دراسة تجارب فلسطينية والبناء عليها، والأهم تطويرها.

[290] Hajj, "The Arab College."

وعلى الرغم من وجود دراسات عدة عن الأحداث السياسية والاجتماعية الكبيرة التي مررنا بها كـفلسطينيين،^[291] فإن هناك حاجة لمعرفة علاقة تلك التغييرات وأثرها على التربية. وتشاركني رنا داود هذا الرأي من خلال تعليق لها على هذه القضية، في تواصل شخصي:

الغريب كيف في خضم التغييرات الكبيرة والانقلابات السياسية والاجتماعية للفلسطينيين، ظلت العملية التربوية جامدة غير قابلة للتغيير. هل جمود التربية في بلادنا جعلنا مجتمعاً قابلاً للتأزم والانقلابات؟ أم أن العكس هو الصحيح؛ أي إن تلك الانقلابات جعلت التربية جامدة عسيرة على التغيير؟^[292]

أعتقد أننا كـفلسطينيين لا نزال بحاجة إلى قراءة تاريخنا التربوي والتعليمي، وفهم تفاصيله وكيفية

^[291] مجدي المالكي وحسن لدادوة، تحرير، تحولات المجتمع الفلسطيني منذ سنة 1948: جدلية فقدان وتحديات البقاء (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2018).

^[292] داود، تواصل شخصي.

تشكله، ومن ثم العمل على تطويره بالشكل الذي نراه من أجل تشكيل هوية خاصة بنا، كما يحثنا الشاعر محمود درويش («الهوية هي ما نُورثُ لا ما نرثُ»)، أي أن نخترع ونبني هويتنا كما نريد ونورثها لأجيال لاحقة، التي بدورها تختار وتبني هويتها تماماً كما تريد. وأنظر إلى تجربة هذا الكتاب في سياق تشكيل هويتي بهذا المعنى، فقد كانت تجربة تعلم مثيرة جداً بالنسبة لي. وإضافة إلى درويش وتشجيعه، وجدت في مقولة عبد القاهر الجرجاني عذراً مشجعاً آخر على ما أقدمت عليه:

وأعلم أنه ليس إذا لم تُمكن معرفة
الكل، وجب ترك النظر في الكل. وأن
تعرف العلة والسبب فيما يُمكنك
معرفة ذلك فيه، وإن قل، فتجعله
شاهداً فيما لم تعرف، أخرى من
أن تُسدَّ باب المعرفة على نفسك،
وتأخذها عن الفهم والتفهم وتعودها
الكسل والهويئنا. ^[293]

[293] عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، كتاب دلائل الإعجاز، تحرير محمود محمد شاكر، ط 5 (القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، 2004)، 292.

المصادر

أبو سعد، إسماعيل. 2011. التعليم العربي في إسرائيل وسياسة السيطرة: واقع التعليم في النقب. بئر السبع: جامعة بن غوريون في النقب.

أبو سيف، عاطف. 2013. «واقع التعليم العام في قطاع غزة 2007-2013». رؤى تربوية 43/42. 122-165.

أبو منة، بطرس. 2015. «بطرس أبو منة: هل وحد النظام العثماني بلاد الشام؟ (أجرى المقابلة: سليم تماري؛ سميح حمودة؛ منير فخر الدين)». مجلة الدراسات الفلسطينية 26 (101). 110-129.

بدران، نبيل أيوب. 1969. التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني - الجزء الأول: عهد الانتداب. بيروت: مركز الأبحاث - منظمة التحرير الفلسطينية.

— 1979. التعليم والتحديث في المجتمع العربي الفلسطيني - الجزء الثاني: 1948-1967. بيروت: مركز الأبحاث - منظمة التحرير الفلسطينية.

بكير، مروان عبد القادر. 2005. «المدينة الفلسطينية في عهد المماليك». رسالة ماجستير. بيرزيت: جامعة بيرزيت.

بليد-إلحان، نوريت. 2012. فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل: الأيديولوجيا والدعاية في التربية والتعليم. ترجمة ياسين السيد. رام الله: مدار، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية.

تماري، سليم. 2005. الجبل ضد البحر: دراسات في إشكاليات الحداثة الفلسطينية. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

الجرباوي، تفيدة. 2020. «أن الألوان لإلغاء 'التوجيهي'». صحيفة الأيام. السنة 25. عدد 8817. 13 حزيران/يونيو. 7.

الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن. 2004. كتاب دلائل الإعجاز. تحرير محمود محمد شاكر. ط 5. القاهرة: مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع.

جعار، عدي. 2017. «عريف الصف». شبكة الجزيرة الإعلامية: مدونات. 24 نيسان/أبريل (2017). تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

عريف-الصف <https://www.aljazeera.net/blogs/2017/4/24/>

حبيب الله، محمد. 2019. إنسان إن شاء الله: مقالات في الفكر والتربية والمجتمع. الناصرة: دار النهضة.

الحشوة، ماهر. 2004. التربية الديمقراطية: تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات. تحرير ماهر الحشوة. رام الله: بيرزيت؛ رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية: برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان - جامعة بيرزيت؛ المورد - مركز تطوير المعلم.

حمودة، سميح. 2010. «ذكريات المعلم المقدسي فؤاد أسعد أبو السعود»، «حوليات القدس»، 9. 18-26.

—، 2014. «ملحق وثائقي: أوضاع التعليم في فلسطين خلال عهد الانتداب البريطاني». **حوليات القدس** 18. 100-106.

الخالدي، وليد راغب. 2000. «الكلية العربية في القدس: خلفية تاريخية ونظرة مستقبلية». **مجلة الدراسات الفلسطينية** 11 (44). 136-146.

داود، رنا. 2019. **تواصل شخصي**. 16 أيلول/سبتمبر. بريد الكتروني.

دولة فلسطين، 2017. «قرار بقانون رقم (8) لسنة 2017م بشأن **التربية والتعليم العام**». الوقائع الفلسطينية، عدد 132 (25 نيسان/أبريل. 8-22).

https://info.wafa.ps/userfiles/server/pdf/Palestinian_facts_number132.pdf

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

رشيد، هارون هاشم. د. ت. قصة مدينة غزة، سلسلة المدن الفلسطينية (12). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم؛ دائرة الثقافة - منظمة التحرير الفلسطينية.

الرفيدي، وسام. 2019. **الرواية الفلسطينية للتاريخ: تاريخ منسي ومكونات مشطوبة (قراءة نقدية لكتاب التاريخ المدرسي)**. رام الله: مؤسسة أفكار للتطوير التربوي والثقافي.

ريحان، رمزي. 1999. «تأملات حول التربية الفلسطينية في القرن الحادي والعشرين»، في: **خطة التطوير التربوي الخمسية الأولى للفترة (2000-2004)** - المجلد الأول،

النسخة الأولى، تأليف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. رام الله، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

زمانكم، د. ت. «خليل السكاكيني يصدر الطبعة 29 من كتابه (في القراءة العربية) - صور أخرى». **موقع زمانكم**.
<http://www.zamancom.com/?p=503>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

زيادة، نقولا. 2007. «أحمد سامح الخالدي (1896-1951): تاريخ وذكريات»، في: **دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس،** تحرير محمد يوسف نجم، 181-197. بيروت: دار صادر.

— 2007. «الكلية العربية بالقدس: معلومات وذكريات»، في: **دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس،** تحرير محمد يوسف نجم، 123-148. بيروت: دار صادر.

— 2007. «دار المعلمين بالقدس: تاريخ وذكريات»، في: **دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس،** تحرير محمد يوسف نجم، 49-17. بيروت: دار صادر.

السكاكيني، خليل. 2011. «كذا أنا يا دنيا، أساليب تدريس اللغة العربية: المدرسة الدستورية». **المدرسة العربية**.
http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/khalil_alskani/ktha_ana/1.htm.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

— 2011. «كذا أنا يا دنيا، أساليب تدريس اللغة العربية: امتحانات 'المتركيوليشن'». **المدرسة العربية**.
http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/khalil_alskani/ktha_ana/2/2.htm.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

شاهين، ناجح. 2004. **واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية**. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

الشريف، ماهر. 1985. **تاريخ فلسطين الاقتصادي - الاجتماعي**. بيروت: دار ابن خلدون.

الشويخ، جهاد. «أنماط التفكير الهندسي لدى الطلبة الفلسطينيين». رسالة ماجستير. بيرزيت: جامعة بيرزيت.

— . 2009. **الكتابة والبحث في المساقات الجامعية**. غير منشور. وحدة ابن رشد للتطوير التربوي، جامعة بيرزيت.

— . 2012. «السياسة/ات التربوية في الضفة الغربية وقطاع غزة: التعلم والهوية»، ورقة غير منشورة، **يوم دراسي بعنوان: المناهج الفلسطينية وتحديات الهوية**. 1 كانون الأول/ديسمبر. بيرزيت: جامعة بيرزيت؛ والمجلس التربوي العربي.

الشيخ، عبد الرحيم، المحرر. 2008. **المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهوية والمواطنة**، أعمال المؤتمر السنوي الثاني عشر لمواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، رام الله - فلسطين، 1-3 كانون الأول 2006. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

الضامن، روان، وديما الضامن. 2000. **مدارسنا في قفص الاتهام: الطلبة يقرعون الجرس**. نابلس: مكتبة الكمال.

عباس، فؤاد إبراهيم. 2000. «الكلية العربية في القدس، 1918-1948: ذكريات». **مجلة الدراسات الفلسطينية** 11 (42). 168-175.

عبد الجبوري، أحمد حسين. 2011. القدس في العهد العثماني - الجزء الثاني (1640-1799م): دراسة سياسية - عسكرية - إدارية - اقتصادية - اجتماعية - ثقافية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عبد الحميد، مهند. 2019. المناهج المدرسية: بين استثمار الرأسمال البشري وهدره. رام الله: مؤسسة روزا لوكسمبورغ.

العبد العزيز، أمجد، ومحمد ثلجي، 2009. «مؤسسات التعليم الإسلامي والمسيحي في الأردن في العهد العثماني» (Osmanlı Döneminde Ürdün'de Müslüman ve Hristiyanlara Ait Eğitim Kurumları). **Usul: İslam Araştırmaları** (بحوث إسلامية) 12 (12). 63-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153742>

عبده - مخول، جنان. 2007. «بين التعليم العربي والتعليم للعرب: سياسات التغيب وإمكانات التصدي». مجلة الدراسات الفلسطينية 18 (69). 95-107.

العلاف، أحمد حلمي. 1976. دمشق في مطلع القرن العشرين. دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

عودة، صادق إبراهيم. 1999. «الكلية العربية في القدس، 1918-1948: معلومات وذكريات». مجلة الدراسات الفلسطينية 10 (40). 170-190.

فاشه، منير جميل. 1981. الرياضيات في الاتجاه الآخر. بيرزيت: منشورات جامعة بيرزيت.

— . 2016. حكايتي مع الرياضيات. ترجمة سمر القطب. رام الله: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.

فاشه، منير. د. ت. «أفكار وتأملات: خواطر ومقالات يكتبها منير فاشه». الملتقى التربوي العربي.
http://almoultaqa.com/Thoughts_written.aspx.
تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

— د. ت. «د. ع». موقع مجاورة.
<http://mujaawarah.org/>.
تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

فريري، باولو. 2003. نظرات في تربية المعذبين في الأرض. ترجمة مازن الحسيني. رام الله: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع؛ المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية.

قسيس، مضر. 2019. «تراكم المشاريع الكولونيالية على فلسطين»، في: مئة عام على تصريح بلفور: الثابت والمتحول في المشروع الكولونيالي إزاء فلسطين، تحرير ماهر الشريف، ترجمة صفاء كنج، 169-194. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

كاتول، جبرائيل. 1950. «التربية والتعليم في فلسطين من سنة 1920 إلى 1948: تجارب ونتائج». الأبحاث (مجلة تصدرها كلية الآداب والعلوم - الجامعة الأمريكية في بيروت) 3 (2). 177-187.

الكرمي، حسن سعيد. 1995. العلم والتعليم والكلية العربية في القدس. بيروت: مؤسسة عزمي البجيرمي وإخوانه.

كمال، سفيان، وفطين مسعد. 1991. «ملخص لبحث: دراسة التحصيل المدرسي في مادة الرياضيات لصفي السادس والرابع الابتدائيين في مدارس المنطقة الوسطى من الضفة الغربية (رام الله، القدس، بيت لحم)»، في:

ملخص دراسة التحصيل في موضوعي اللغة العربية والرياضيات للصفين الرابع والسادس الابتدائيين في المنطقة الوسطى من الضفة الغربية (رام الله، القدس، بيت لحم)، تأليف ياسر الملاح وآخرون، 13-25. القدس: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.

المالكي، مجدي، وحسن لدادوة، تحرير. 2018. تحولات المجتمع الفلسطيني منذ سنة 1948: جدلية فقدان وتحديات البقاء. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية.

المجلس التشريعي الفلسطيني (قطاع غزة). دت. «قانون التعليم رقم (1) لسنة 2013م». المجلس التشريعي الفلسطيني.

https://www.plc.gov.ps/upload/law/law_plc/c064d-d86502119425c86529858e2ddfd.pdf.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

المدرسة العربية. 2011. «تدريس اللغة العربية للمبتدئين: منهاج المرحوم خليل السكاكيني». المدرسة العربية.

http://www.schoolarabia.net/TOROQ_TADREES_ARABI/KHALIL_ALSKANI/t3lem_mbt2en1.htm.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

مركز القياس والتقويم/وزارة التربية والتعليم. 1998. مستوى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة نهاية المرحلة الأساسية الدنيا (الصف السادس الابتدائي) في فلسطين: التقرير الأولي. رام الله، فلسطين: مركز القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم.

مسلم، أكرم. 2010. «خليل السكاكيني إلى آخر القدس، وإلى آخره». حوليات القدس 9. 43-55.

مطر، محمد. 2009. نتائج أولية لطلبة فلسطين في المشاركة الثانية في «دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم 2007». **مسيرة التربية** 13 (64). 6.

معاجم، د. ت. «معنى العريف في قاموس معاجم اللغة: معجم اللغة العربية المعاصرة». **موقع معاجم**. تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

<https://www.maajim.com/dictionary/العريف>

المكتبة الوطنية الإسرائيلية، د. ت. «جرايد - أرشيف الصحف العربية من فلسطين العثمانية والانتدابية: الكلية العربية». **المكتبة الوطنية الإسرائيلية**.

<https://www.nli.org.il/ar/discover/newspapers/jrayed>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

الموسوعة الفلسطينية، 2013. «الإدارة المدنية الفلسطينية: رَ: عموم فلسطين (حكومة)»، **الموسوعة الفلسطينية**. تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

<https://www.palestinapedia.net/>

الإدارة-المدنية-الفلسطينية-رَ-عموم-فل

موقع قانون، 2012. «أمر بشأن تعديل قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمالى سيناء) (رقم 654) لسنة 1980». **موقع قانون**.

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15401>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

—، 2012. «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (تعديل) (يهودا والسامرة) (رقم 854) لسنة 1980». **موقع قانون**.

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15380>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

— 2012. «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (يهودا والسامرة) (تعديل) (رقم 927) لسنة 1981». موقع قانون.

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15371>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

— 2012. «أمر بشأن قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمالى سيناء) (تعديل رقم 2) (رقم 702) لسنة 1981». موقع قانون.

<http://www.qanon.ps/news.php?action=view&id=15367>.

تاريخ الوصول 7 تشرين الأول/أكتوبر 2021.

نجم، محمد يوسف. 2007 «المدرء»، في: دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس، تحرير محمد يوسف نجم، 69-72. بيروت: دار صادر.

— 2007. «الخريجون»، في: دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس، تحرير محمد يوسف نجم، 217-296. بيروت: دار صادر.

— المحرر. 2007. دار المعلمين والكلية العربية في بيت المقدس. بيروت: دار صادر.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، د. ت. «النظام التعليمي». وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

<http://www.moehe.gov.ps/general-education/general-education/Education-System>.

تاريخ الوصول: 4 آب/أغسطس 2020

- Alshwaikh, Jihad, and Keiko Yasukawa. 2018. "Limits of the Local' in Theorising Numeracy as Social Practice: A Case Study of Mathematics Education in Palestine." In *Numeracy as Social Practice: Global and Local Perspectives*. Edited by Keiko Yasukawa, Alan Rogers, Kara Jackson and Brian V. Street. 133-148. Abingdon - UK and New York: Routledge.
- Badran, Nabil A. 1967. "The Means of Survival: Education and the Palestinian Community, 1948-1967." *Journal of Palestine Studies* 9 (4). 44-74.
- Beard, Martha Rose. 2017. "Re-Thinking Oral History: A Study of Narrative Performance." *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice* 21 (4). 529-548.
- Boaler, Jo. 2016. *Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential Through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Casto, E. Ray. 1937. "Education in Palestine." *Peabody Journal of Education* 14 (5). 260-267.
- Davis, Philip J., and Reuben Hersh. 1981. *The Mathematical Experience*. Boston: Birkhauser.
- Demichelis, Marco. 2015. "From Nahda to Nakba: The Governmental Arab College of Jerusalem and its Palestinian Historical Heritage in the First Half of the Twentieth Century." *Arab Studies Quarterly* 37 (3). 264-281.

- Dweck, Carol S. 2006. *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Evered, Emine O. 2012. *Empire and Education under the Ottomans: Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks*. London and New York: I. B. Tauris and Co Ltd.
- Fasheh, Munir. 1997. "Is Math in the Classroom Neutral - or Dead? A View from Palestine." *For the Learning of Mathematics* 17 (2). 24-27.
- . 2016. "Over 68 Years with Mathematics." *Mathematics Teaching: Journal of the Association of Teachers of Mathematics* (250). 6-10.
- . 2016. "Over 68 Years with Mathematics: Part 2." *Mathematics Teaching: Journal of the Association of Teachers of Mathematics* (251). 7-10
- Fauvel, John, and Jan Van Maanen, eds. 2000. *History in Mathematics Education: The ICMI Study*. Dordrecht - Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- . 2000. "Introduction." In *History in Mathematics Education: The ICMI Study*. Edited by John Fauvel and Jan Van Maanen. xi-xviii. Dordrecht - Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Fernandez, Clea. 2002. "Learning from Japanese Approaches to Professional Development: The Case of Lesson Study." *Journal of Teacher Education* 53 (5). 393-405.
- Fried, Michael N. 2007. "Didactics and History of Mathematics: Knowledge and Self-Knowledge." *Educational Studies in Mathematics* 66 (2). 203-223.

- Frisch, Michael. 1990. *A Shared Authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fuhrer, Lutz. "Historical Stories in the Mathematics Classroom." *For the Learning of Mathematics* 11 (2). 24-31.
- Furas, Yoni H. 2015. *"In Need of a New Story: Writing, Teaching and Learning History in Mandatory Palestine."* Ph.D. Thesis. Oxford: The University of Oxford.
- Furas, Yoni. 2020. "Old Arabs, New Arabs: Debating Palestinian Pedagogy during the Mandate." *Middle Eastern Studies* 56 (2). 257-273.
- Furinghetti, Fulvia. 2007. "Teacher Education Through the History of Mathematics." *Educational Studies in Mathematics* 66 (2). 131-143.
- Glaser, Barney G., and Anselm L. Strauss. 2006[1967]. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick - New Jersey and London: Aldine Transaction.
- Gu, Feishi, and Lingyuan Gu. 2016. "Characterizing Mathematics Teaching Research Specialists' Mentoring in the Context of Chinese Lesson Study." *ZDM: Mathematics Education* 48 (4). 441-454.
- Hajj, Samir. 2017. "The Arab College in Jerusalem 1918-1948: Influence of the Curriculum on the Cultural Awakening." *Journal of Nationalism, Memory & Language Politics* 11 (1). 20-38.
- Halliday, M. A. K. 1975. "Some Aspects of Sociolinguistics." In *Interactions Between Linguistics and Mathematical*

Education: Final Report of the Symposium, Sponsored by UNESCO, CEDO and ICMI, Nairobi, Kenya September 1-11, 1974, by UNESCO, CEDO and ICMI, Document Code: ED.74/CONF.808/ COL.11. 64-73.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000014932?posInSet=15&queryId=3454c6ea-59bf-4ce7-bbce-a769f316df6a>

Harte, John. 2009. *Contesting the Past in Mandate Palestine: History Teaching for Palestinian Arabs under British Rule, 1917-1948.* Ph.D. Thesis. London: SOAS University of London.

Hasan, Ruqaiya. 2011. *Language and Education: Learning and Teaching in Society.* Edited by Jonathan J. Webster, The Collected Works of Ruqaiya Hasan: Volume 3. London; Oakville, CT: Equinox Publishing Ltd.

Hasebe, Kiyohiko. 2018. "The 1869 Ottoman Public Education Act: Proceedings and Participants." *Osmanlı Araştırmaları (The Journal of Ottoman Studies)* 51 (51). 181-207.

Hashweh, Maher Z. 1986. "Toward an Explanation of Conceptual Change." *European Journal of Science Education (International Journal of Science Education)* 8 (3). 229-249.

Heeffer, Albrecht. 2007. "Learning Concepts Through the History of Mathematics: The Case of Symbolic Algebra." In *Philosophical Dimensions in Mathematics Education.* Edited by Karen François and Jean Paul Van Bendegem. 83-103. Dordrecht - Netherlands: Springer.

Jad, Islah. 2007. "Rereading the British Mandate in Palestine: Gender and the Urban-Rural Divide in Education."

International Journal of Middle East Studies 39 (3).
338-342.

Kalisman, Hilary Bell Falb. 2015. *Schooling the State: Educators in Iraq, Palestine and Transjordan: c. 1890-c. 1960*. Ph.D. Dissertation. Berkeley: University of California Berkeley.

Lave, Jean, and Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Longland, Matthew John. 2013. "A Sacred Trust? British Administration of the Mandate for Palestine, 1920-1936." Ph.D. Thesis. Nottingham: University of Nottingham.

Makkawi, Ibrahim. 2002. "Role Conflict and the Dilemma of Palestinian Teachers in Israel." *Comparative Education* 38 (1). 39-52.

Morgan, Candia. 1998. *Writing Mathematically: The Discourse of Investigation*. London and Bristol - Pennsylvania: Falmer Press.

—. 2001. "Mathematics and Human Activity: Representation in Mathematical Writing." *Research in Mathematics Education* 3 (1). 169-182.

Polishuk, 1998. "Secrets, Lies, and Misremembering: The Perils of Oral History Interviewing." *Frontiers: A Journal of Women Studies* 19 (3). 14-23.

Portelli, Alessandro. 1981. "The Peculiarities of Oral History." *History Workshop Journal* 12 (1). 96-107.

—. 1991. *The Death of Luigi Trastulli and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Powell, Arthur B. 2002. "Ethnomathematics and the Challenges of Racism in Mathematics Education." In *Proceedings of the Third International Mathematics Education and Society Conference*. Edited by Paola Valero and Ole Skovsmose. 1-15. Helsingør - Denmark: Centre for Research in Learning Mathematics.
- Schneider, Suzanne. 2014. "Religious Education and Political Activism in Mandate Palestine." Ph.D. Dissertation. New York: Columbia University.
- Schwartz, Laurent. 2001. *A Mathematician Grappling with his Century*. Translated by Leila Schneps. Basel - Switzerland, Boston and Berlin: Birkhauser Verlag.
- Shinn, Chris. 2012. "Teacher Education Reform in Palestine: Policy Challenges amid Donor Expectations." *Comparative Education Review* 56 (4). 608-633.
- Shlaim, Avi. 1990. "The Rise and Fall of the All-Palestine Government in Gaza" *Journal of Palestine Studies* 20 (1). 37-53.
- Smith, David Eugene. 1925. *History of Mathematics - Volume II: Special Topics of Elementary Mathematics*. Boston, New York and London: Ginn and Company, <https://archive.org/details/historyofmathema031897mbp/page/n11/mode/2up>
- Tibawi, A. L. 1956. *Arab Education in Mandatory Palestine: A Study of Three Decades of British Administration*. London: Luzac & Company, LTD.
- . 1958. "Primary Education and Social Change in Underdeveloped Areas (Some of the Lessons of Mandatory Palestine)." *International Review of Education* 4 (1). 503-509.

- Total, Khalil. 1932. "Education in Palestine." *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 164 (1). 155-166.
- Valero, Paola. 2008. "Discourses of Power in Mathematics Education Research: Concepts and Possibilities for Action." *PNA: Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática [Research Journal in Mathematics Education]* 2 (2). 43-60.
- Watson, Helen. 1990. "Investigating the Social Foundations of Mathematics: Natural Number in Culturally Diverse Forms of Life." *Social Studies of Science* 20 (2). 283-312.

الملاحق

الملحق (1): أسماء المعلمين الذين ذُكرت أسماءهم في المقابلات بغض النظر عن منطقة السكن أو مكان التعليم (مدارس أو جامعات أو كليات).

الملحق (2): أسماء المدارس أو الكليات أو الجامعات التي ذُكرت في المقابلات.

الملحق (3): أسماء القرى والمدن والمخيمات التي ذُكرت في المقابلات.

الملحق (4): مقتطفات من المقابلات.

الملحق (5): بعض القوانين أو التعليمات الخاصة بالتربية والتعليم التي طُبقت على الفلسطينيين.

الملحق (1): أسماء المعلمين الذين ذكرت
أسماءهم في المقابلات بغض النظر عن
منطقة السكن أو مكان التعليم (مدارس أو
جامعات أو كليات)^[294]

أ
إبراهيم الخوري (رياضيات)
أحمد الشيخ المصري (دين)
أحمد دوفش (رياضيات)
أحمد سليم (تربية رياضية)
أحمد عثمان (رياضيات)
أحمد كامل (حساب)
أحمد يوسف
إسماعيل عاشور
أنطون منصور
أنعام الغضبان
أنيس المنسي
ب
بديع كوفي
بشير الزطمة

^[294] الترتيب ألفبائي حسب الاسم الأول. كما وضعت
التخصص بعد الاسم بين قوسين، إذا تمت الإشارة
إلى ذلك أثناء المقابلة، مع ملاحظة أن هؤلاء المعلمين
قد يكونون علموا مواضيع أخرى.

ج
جابي برامكي
جمال ثابت
جميل البديري (رياضيات)
جوليوس شيربيه (رياضيات وكيمياء)
جوليت مغنم (رياضيات)
جورجيت شحادة
ح
حنا ناصر (فيزياء)
حسن النخال
حسن عبد القادر
حسين نجم
خ
خليل أبو ريا
خليل السكاكيني
ر
رشيد مرعي
ز
زكية البديري (رياضيات)
زياد أبو ياسين
زياد ثابت
س
سامي حدادين (رياضيات)
سفيان كمال
سعاد فخري (رياضيات)
سعيد عساف
سلمان الحزازير (رياضيات)

سلمى الجبوسي
سلوى نصار (فيزياء)
سمير الرظمة
ش
شاهين عبد الجواد
شكري الحرامي
شكري شبير
ص
صبحي الجبوسي
صلاح السرطاوي
ع
عاصي الغزاوي (رياضيات)
عباس الكرد
عبد الحافظ أبو الخيري (علوم)
عبد الحميد الجلال (رياضيات)
عبد الحميد القلاب
عبد الحميد يوسف العتامة
عبد الرحمن الحنفي
عبد الرحمن الريماوي
عبد الرحمن العلوشي
عبد الفتاح عامر (علوم)
عبد القادر الهبلي (لغة إنجليزية)
عبد الله البرغوثي
عبد الله الحسين (لغة إنجليزية)
عبد النبي الحوامدة (رياضيات)
عبيدة الشرعب
عثمان أبو لبدة

عريب عرفات (علوم)
عز الدين البكري
علي السرطاوي
علي عرمان
علي نايفة (رياضيات وفيزياء)
عليه نسيبة (تاريخ)
عوض منصور
ف
فاتنة السوقان
فرح عمرو (اجتماعيات وإنجليزي)
فريدة القصاص
فضيل الجابري
فطين مسعد
فؤاد سوداح
ق
قدري طوقان (رياضيات)
قصي هاشم (لغة إنجليزية)
ك
كمال شربة
كمال ناصيف
ل
ليبية صلاح
م
محمد الخطيب/الشيخ
محمد الريماوي
محمد العمَد (لغة عربية)
محمد القريني (لغة إنجليزية)

محمد الهرش (رياضيات)
محمد حسين علي (رياضيات)
محمد دحلان
محمد زاهر (رياضيات)
محمد عادل
محمد عالية (رياضيات)
محمد عامر (لغة عربية)
محمد مقبل (رياضيات)
مراد مرعي
مصطفى أبو منشار (حساب)
مفلح الزرعي (رياضيات)
موسى أبو زرقة
موسى ناصر
ن
ناجي السعيد (رياضيات)
ناصر أبو عقال (لغة إنجليزية)
ناصر الخالدي/ الشيخ
نبيل قسيس
نصري قمصية
ي
ياسر العموري
ياسين الأهطل
يوسف الحسيني
يوسف الخوري (رياضيات)
يوسف الضاهر (حساب)
يونس كلاب (لغة عربية)

الملحق (2): أسماء المدارس أو الكليات أو الجامعات التي ذكرت في المقابلات

أ
أحمد بن عبد العزيز (خان يونس)
الإصلاح الاجتماعية (يافا)
الأصمعي
الإمام الشافعي (غزة)
الأمة
الإنجليزية (The English School)
الإنجيلية
ب
باء «ب» الإعدادية (رفح)
باقة الشرقية
بنات السموع الثانوية
بنات رم الله الثانوية
البيرة الثانوية
بيرزيت
تراسنطا
ج
ج «جيم» الابتدائية (رفح)
ج «جيم» الاعدادية (رفح)
الجاحظ (نابلس)
الجامعة الأردنية
الجامعة الأمريكية (بيروت)
الجامعة العبرية

جامعة العلوم والتكنولوجيا (الأردن)
جامعة القاهرة
جامعة القدس
جامعة النجاح
جامعة اليرموك
جامعة اليرموك (الأردن)
جامعة بيرزيت
جامعة خضوري
جامعة كولومبيا (الولايات المتحدة الأمريكية)
جامعة لندن
جامعة ميتشغان (الولايات المتحدة الأمريكية)
جامعة نوتردام (الولايات المتحدة الأمريكية)
جمال عبد الناصر
جنين الثانوية الداخلية
خ
خالد بن الوليد (المعسكرات الوسطى، قطاع غزة)
خان يونس الثانوية (حيفا الآن)
الخضوري لتأهيل المعلمين
د
دار العلوم (إيفا)
دار المعلومات الحكومية (رام الله)
الدستورية
ر
راس العامود
الراشدية
رام الله الثانوية

راهبات الوردية
راهبات مار يوسف
رمون الأساسية (رام الله)
ز
الزرقاء الثانوية
زنوبيا
س
السموع الابتدائية
السوربون (فرنسا)
ش
شعفاط
شميدت
ص
صبارين
الصلاحية
ط
طولكرم الأساسية (لاحقاً محمود الهمشري)
ع
العائشية للبنات
عجلون الثانوية (الأردن)
العدوية الثانوية للبنات
العمرية بجوار المسجد الأقصى
عين السلطان (وكالة أريحا)
ف
الفاضلية
الفرنذ للبنات

الفرنذر للصبيان
الفرير
فلسطين الثانوية (غزة)
ق
القادسية
القبطية (القدس)
قذري طوقان
قفين
ك
الكلية الأهلية (رام الله)
كلية البنات الأمريكية (بيروت)
كلية النجاح
الكلية الوطنية (أو خليل أبو ريا)
ل
اللاتين
اللثرية
م
المأمونية (القدس)
مدرسة زراعية - خضوري (طولكرم)
معهد دار المعلمين (العروب)
ن
النهضة
الهاشمية
Florida State University, USA
George's College (now George Fox University), USA

الملحق (3): أسماء القرى والمدن

والمخيمات التي ذُكرت في المقابلات^[295]

أبو غوش
أجهم
إربد
أريحا
أسدود
أم الفحم
الأمعري
بديا
بردلة
بروقين
البقعة
بيت أمر
بيت لاهيا
بيت لحم
البيرة
بيرزيت
تل الترمس
تل الحمام
جفنا
الجلزون
جنزور

^[295] لم أشمل المدن العربية أو الأجنبية التي ذُكرت في نقاش عام.

جنين
الجورة
حاحول
حمامة
حيفا
خان يونس
خبيزة
الخليل
الدحي
الدهيشة
دورا
دير بلوط
دير غسانة
رأس العين
رام الله
رفيديا
رمانة
الرملة
رمون
سخنين
سلفيت
سلمة
السموع
سولم
الشجاعية
شعفاط
الشنديانة
صبارين

صفورية
صندلة
طرعان
طمون
طوباس
طولكرم
عابود
عجلون
العجمي
عرعرة
العروب
عزون
العفولة
العقبة
عكا
عمان
غزة
الفالوجة
القدس
القطمون
القفطينة
قلنديا
كفر الديك
كفر لام
كفر مصر
كفر نعمة
اللد
المتلث

المجلد
مزارع النوباني
المسمية
المفرق
المنشية
نابلس
الناصره
الناعورة
نور شمس
نين
يافا
يامون

الملحق (4): مقتطفات من المقابلات

مدرسة العمرية تقع بجانب المسجد الأقصى،
وبندخلها في [من خلال] بوابة كبيرة مع
دائرة. وأول ما ندخل المدرسة العمرية كانوا
واضعين صورة لعمر بن الخطاب ... مدرسة
كبيرة ... ومحوطة الساحة بأحجار كبيرة ...
على اليمين ... على يسارنا عند دخولنا الباب
على يسارنا في الساحة ... فيه صف ... عدد
من الصفوف كلها ورا بعض ... وكل صف
أمامه عدد من الأعمدة وال ... الأقواس ...
الصفوف كانت كبيرة. بذكر هاي الصفوف
بالضبط أنه عدد الطلاب في الصف يتراوح
بين 70 لـ 85 طالب في الصف ... هاد في
الطابق الأول ... حجم الصف يتراوح [تقريباً]
30 متر مربع. كنا نقعد على دروج، وكل درج
كان يقعد فيه أربع طلاب، أو ثلاث طلاب
مرات. الأستاذ يجلس مباشرة بعد فتح
الباب مباشرة ... فيه اللوح بالضبط بعد فتح
الباب على اليسار. وكان فيه زاوية موجودة
في الصف زاوية باليسار، كانت قاعدة من
خشب، موجود عليها طاولة وكرسي للأستاذ.
(فتحي أبو غربية)

كان الطالب يجي بده يتعلم، ما فش أي عمل، ما فش أي ملهية، ما فش تلفزيون ما فش كهربا، ما فش كهربا بالمرة. الطلاب كانوا مهتمين جداً بالدراسة لأنها تشكل أملاً في تحسين ظروف الحياة. (...) كانت البعثة السعودية تأخذ مئة ميتين ثلاثية، البعثة القطرية البعثة الكويتية تأخذ بالآلاف هناك، ولذلك بده يتشطر يروح على الكويت على قطر وأبو ظبي. يعني مصدر رزق. (...) يطلع [الطالب] قوي جداً في اللغة العربية والإنجليزية وفي التاريخ البريطاني. كانوا يقولوا اليوم عيد جورج الخامس ولا جورج الرابع ملك بريطانيا. (...) كان تاريخ فلسطين منسي، فقط المنهج المصري يجيب على الحملة الفرنسية وأجت على مصر.. وكليبر وما كليبر. (...) أسدود كان فيها شوية مدارس، المجدل كان فيها مدارس. وكله يعلم لحد سابع ابتدائي. إللي أهله بدهم يخلوه يكمل في غزة سنتين في القدس، ويطلع كأنه معاه دكتوراه. (...) يعني ستجد الآن طلاب في سادس إعدادي أقول لك في التوجيهي بغلط في الإملاء. هذا الكلام كان معدوم أيام البلاد، معدوم بالمرة، الإملاء يعني مقدّس. (محمد دحلان)

كان الدوام 7 حصص باليوم ناخذ أول 3 حصص ثم استراحة ثم 3 حصص ثم استراحة أقل ونطلع وناخذ السابعة وغالباً ما كانت تكون مثل ما تقول حصة الرياضة. كنا ناخذ سبع حصص وكنا نسافر من بلد لبلد من كفر الديك إلى بروقين على الاقدام، وإن كانت المسافة مش بعيدة 2 كيلو كلها، لكن صيف شتاء نروح مشي على الأقدام بكل القرية مكانش في سيارة. من بروقين لدير غسانة كنا نمشي مش أقل من سبعة إلى ثماني كيلو. (...) كان في تركيز من قبل المعلم وانتباه ومثابرة من قبل الطالب بشكل أكثر تركيز من هذه الأيام. يعني على سبيل المثال أنا أذكر أيام ما كنت في الهاشمية في البيرة، كان مدير المدرسة هو اللي يدرّسنا رياضيات. هاد الرجال اصطدم في أحد الأيام في حل مسألة بالهندسة بعد أسبوع أجانا يركض ع المدرسة زي ما عمل أرخميدس وجدتها وجدتها. وإذا به إلو أسبوع يحاول بالسؤال لحد ما حله وجابلنا إياه. كان الطالب إذا اتخرج وصار مدرس، لقطة في المجتمع إلو احترامه الاجتماعي. (عوض الله عبد الله)

كان معظم المعلمين في ذلك الوقت حملة الثانوية العامة، قل ما تجد معلماً يحمل المؤهل الجامعي في ذلك الوقت، لكن للأمانة، حرصهم وانتماؤهم وإخلاصهم في العمل كان بشكل كبير جداً، وهذا ما كان يدفع الطلاب للاجتهاد. ... كان الأسلوب السائد في حفظ جدول الضرب هو أسلوب العقاب، من يحفظ ينجو من العقاب. ... فالمعلم وأسلوب المعلم كان سبباً في توليد هذه النظرة [جافة وصعبة] لمادة الرياضيات. ما ساعد في حل هذه المشاكل مكانة المعلم في ذلك الوقت، كان المعلم يحظى بتقدير المجتمع، وأيضاً كان له تقدير من أولياء الأمور وليس كاليوم (...). أنا لا أريد أن أقول أن الرياضيات موهبة، أن الرياضيات مادة مثل أي مادة أخرى، لكن تتميز بكثرة مفاهيمها. (سهيل دياب)

كنت أحب الرياضة. بحب الحساب بس بتصعب منه شوي، أما جدول الضرب حافظه زي اسمي ... أما هديك الأسئلة إللي هيك وهيك كنت أتصعب منها شوية. (...) المدرسة مش كبيرة، هي غرفة وحدة بس صفين فيها، هي كلها حوالي أربعين طالب أو أقل، وأستاذ واحد بس، ناسي اسمه من غزة كان الطريق

إللي كُنا نمشي فيها كلها لبص [طين] كان
يبقى لابس جزمة طويلة، بس يوصل المدرسة
يشلح هاي الجزمة ويكون حفاي في رجليه.
(شهادة الخطيب)

الطلاب في مادتين بتضايقوا منهن الأولاد..
الرياضيات والانجليزي.. والأستاذ إذا ما
كان عنده الصبر الشديد، ويتحمل الطلاب
ويضحى بوقته وجهده.. ليش ما يضحى؟
والله كنت أعلم في السنة فوق الخمسين
حصة إضافي.. حصة رياضة، حصة صناعة،
الصبح قبل الطلاب ما ييجوا على المدرسة
أعطيهم حصة إضافية للضعاف.. والله يا
شيخ يوم الامتحان، يوم الهندسة أجيب الأولاد
من الخمسة للسبعة، ومن غير لا كهرب..
نقعدهم في الصف ونعطيهم مراجعة كاملة،
يوم الجبر ويوم الهندسة. الرياضيات مادة
جافة، مش ملموسة. إن ما كانش الأستاذ بده
يضحى، ما يحقق نتائج. (عبد العزيز صباح)

وأنا في المدرسة كنت عايشة حياة
الطالبة ومبسوطة وكل شي تمام، ودروسي
وتحضيراتي لدروسي، ورياضة ونشاط.. كنا
نعمل نشاط ورياضة وإشي، وكنت أحب

أشارك في المباريات، كان في الأول باسكيت بول [كرة سلة] بس يختلف عن الباسكيت بول تبع اليوم، كنت مع الفريق، كنا فيه مرشحات والمرشحات كان إلنا نشاط كبير. وكنا هيك قدوة في المدرسة، وكنا نتعلم دبكة، وكنا نروح على السينمات ونطلع مشاوير، اليوم صار الوضع يختلف شوية في رام الله ... يعني شوف حياتنا ... وفي التعليم برضو كنت مخرصة في تعليمي، وكنت صديقة مع الطالبات. كان يكون عند كل طالبة دفتر للرياضيات، دفتر للحساب، دفتر للجبر، دفتر للهندسة. يعني كنت أحب طالباتي وطالباتي يحبوني. وأنا مديرة مدرسة برضو نفس الشي. (جانيث ميخائيل)

[أطلب من الطلاب] يجمعوا غطايات قناني الكولا المرميات في الشارع، أربطهن كل 5 قناني سوا ... قصدي كل 5 غطايات سوا. سلك يدخل فيهن، كل 5 سوا، وأعلق كل سلك في الثاني، زي «الشنكل» يكون ... الطالب يمسه كل 5 يعد ويحفظ ... 5، 10، 15 ... جدول الـ 7 برضو تحط 7 ... أوراق الشدة: طلعت من الشدة الخمسات أو السبعات، أجيب السبعات (ورقتين)، وألصقهن على اللوح، 3 سبعات،

4 سبّعات، خمس سبّعات ... جدول الـ 8 ما هن الثمانيات موجودة، وكل ولد جايب شدّة. بشيكلين يشتروهن ... (عبد الله عساف)

مثلاً أنا أدرس توجيهي، بدي نسبتي تطلع عالية، وبديش طالبة تسقط. فمرة لاحظت طالبة بتعرفش المفاهيم الأساسية في الرياضيات، ولا نتفة. فصرت كل يوم أعطيها جزء من وقتي، أعطيها حصة خارجية إضافية لحالها. بتعرف واحنا معلمات، درّست في إحدى الأسابيع 36 حصّة. 6 أيام و6 حصص كل يوم، 36 حصّة كنت أعطي. كنت أعطي إضافية الصباح، ويبقى عندي إشغال، ويبقى عندي 4 حصص، هاي 6 حصص. وكنا ما نتذمّر.. عمرنا ما تذمّرنا. (...) الرياضيات مناهجها واسعة كبيرة، يعني المعلم بضطر يمشي، يشرح، وما يعتمد على الطالب كثير. يعني هو المفروض بدك الطالب يفكر، بدك وقت، بدك تعطي جزء للطالب في الحصّة يفكر، يحل، لكن الوقت الضيق، وعدد الطلاب كبير في الصف. (عبلة عواد)

معلمة التاريخ كانت تقعد على طرف الطاولة وتَننَل وتَننَل [تَننَل، أي تلقي] وننسخ وننسخ وننسخ ويدق هالجرس وتطلع المعلمة. (...)

عدد الطلاب مكانش كثير كبير يعني بالتلاتين، وبالمراحل الأخيرة بتذكر إنو سنة المترك كان في بس 18 طالبة بالصف لأنو بتعرفي كان في كثير منهم يخطبوا ويتجوزوا قبل المترك أو إنو الي مش شاطرة كثير تترك أو إنو المدرسة تفصلها. (خولة عفيفي)

الحساب كان كل يوم في حصة يعني 5 أيام بالأسبوع. أما الهندسة فكان إلها حصتين بالأسبوع وكمان [الجبر] (Algebra)، كان إلها حصتين بالأسبوع يعني 9 حصص رياضيات. إحنا في أيامنا حسب ألك GCE مكانش في إشي اسمو أدبي وعلمي. (...) أنا لاجئ مرتين. أنا انولدت بالقدس الغربية في منطقة اسمها القطمون، ولما أجو اليهود وقالو اطلعوا وبترجعوا بعد شهرين أو 15 يوم، أبوي كان عندو سيارة وترك وراح فينا على ريحة وأخذ طاولة الزهر ع أساس يلعب طاولة الزهر. وضليت أسالهم وأطلب منهم يفهموني ليش لما طلعوا أخذوا معهم هدول الصور (صور العيلة) والعفش وكل إشي بالبيت ما أخذوا إشي أما الصور حملوهن. بس ليش ما بعرف. المهم رحنا لريحا بشهر 5 سنة ألك 48، وبشهر 7 سمع إنو جوز اخته انقتل

برام الله من الطائرات الإسرائيلية (هادا أبوي)
 فطلع يشوف أخته. وأبوي اكتشف إنو في
 فرق كبير بالطقس بين رام الله وبين ربحا،
 ف راح استأجر بيت في رام الله، وقعدنا في
 رام الله وأنا شفت بعيني اهل الرملة واللد
 ماشيين مشي، أنا بركر هالمنظر ابن تلت
 اسنين بذكره. البيت إللي استأجره أبوي
 قبل ما توصل المنطقة الصناعية شو اسم
 المنطقة؟ أبوريا بالزبط صحيح. (..) أه هاد
 البيت أبوي حط فيه 35 واحد من عيلته،
 وأبوي كان مقتدر في هداك الوقت، وبعديها
 بشوي كل واحد صار يطلع ويسكن في محل
 ويستأجر بيت. (هنري خوري)

[للمدرسة] ساحة كبيرة حوالي دونم، وفي
 شجر وفي كل شي حواليها، وفي طباشير.
 وبقوا [كانوا] يقولوا لنا قوم اكتب أو قوم
 اقرأ القرآن، والله أنا بذكر ولد قبل صف
 رابع ختمناه مرتين تلاتة. بقينا نؤخذ
 السورة الفلانية ويقول اقرأها. ونعيد من
 وراه. (...) كان مثلاً اليوم صف رابع بكرة
 صف ثالث وإللي وراه الصف الثاني وهيكل.
 بس مش مع بعض لا. ولا أي درس إلو علاقة
 بالثاني. [كان المعلم] يدرس الصف إللي بدو

إياه والباقي برا، يلعبوا. (...) بعدين واحنا
بـ سولم دخلوا بنات يتعلمن مع الشباب.
قبل ما أنا أفوت بقوا يتعلموا. بس البنات
قاعدات على بنك والولاد على بنك ثاني.
ميحطوش ولد وبنت، لانو بقوش يعملوا
هيك. كل بنتين بينك والأولاد مع بعض، بس
ممنوع يقعدوا ولاد وبنات مع بعض. (عمر
عمري)

غرفة الصف قديمة مش زي اليوم واسعة،
وعالادير كلها نوافذ، هان شباكين، وهان
شباكين وهان شباكين والباب. فش ضو
طبعاً ما كانش في ضواو زمان، فش كهربا.
[كان معي] حوالي ثلاثين ولد، وكنت البنت
الوحيدة. [أمي] حبت، قالت أنا بدي أعلمها.
(...) كنا في أول ابتدائي لما أجا المدير
من غزة، وسكنته [أمي] في بيت. وظليت لما
صرت ثاني صف طلعت. [بعد ما انتقل]
أجانا واحد غيره، [وبعدين] أجا واحد غيره
وراح برضه، (...) وهادا إللي شردنا منه.
لأنو من يوم ما فات صار يتحلف بإيده.
حكوا الولاد هاظ بدو يضربنا من هالحين،
والله غير نشرد، وأنا شردت قبلهم. (زينب
أبو خلف)

سنة الحرب 67 كنت بعدني في نابلس، نقولني
 ع طولكرم، كان اسمها طولكرم الأساسية،
 خدمت سنتين، هسة ساووا تخصص
 رياضيات الوكالة سنتين، كُنا كل أسبوع
 مرتين نطلع على نابلس يعطونا محاضرات
 ودوسيات ع أساس نصير نعلم إعدادي.
 عملوا إلنا دورات، وأجونا جماعة من غزّة،
 كانوا في العطلة يعقدوا لنا دورة، وكانت تقعد
 أكثر من شهر، وكانوا من غزّة، وكانوا بدهم
 يبعثونا على لبنان، وهدى [هذه] الدورة كانت
 في غزّة والضفة وسوريا وأعطونا درجة.
 [بعدين] عشان يحسنوا من مستوى المعلم
 عملوا هاي الدورة، هاي الدورة سنتين، هاي
 كانت أول مرة. كل أسبوع نطلع يوم ع نابلس،
 ويجيبوا محاضرين. كان في امتحانات، كانت
 هاي مواضيع، كانوا يعطوك أسئلة وتجاوب
 عليهم في الدار وهدول عليهم علامة، وبعدين
 كانوا يعملوا امتحانات ويودّوه يصلحهم
 ويبعثوا النتائج، وفيه كانوا يسقطوا كانت
 صعبة الدورة. (عبد القادر حاج محمود)

واحدنا في الثالث ابتدائي، صاروا يعطونا
 كتاب نقرأه، نشتره إحنا وندفع حقه ... كتاب
 قراءة ... هو كتاب القراءة إللي كان الأساسي

ومعنا كتاب القرآن ... حتى كانوا يعطونا في
 القراءة أشياء حاجات ... هيك ... في كتاب
 القراءة فيه حاجات هيك مش راضي أنساها
 ... بقولك: حاربوا الذباب. ينقل العدوى من
 المرضى إلى الأصحاء. مش قادر أنساها
 هاي. برضو في آخر حاجة في الكتاب
 كانت في حاجة عن الحلويات إشي بقول:
 كرابيج حلب ... بقول لك: هل أكلت منها ...
 قال: لا، ولكن أبي قال إنها لذيذة. هههه ...
 هديك الأيام أنا بتذكر إللي كان يكتبها واحد
 مشهور ... مشهور جداً ... إللي كان يألف
 الكتب العربي هدي. [اسمه] فيه خليل ...
 إشي زي هيك. (محمد داود)

أنا بعرفش كيف يعني علاقتي بالرياضيات
 كانت سيئة، مع إني كنت الأول بالصف.
 عمري ما حبيتها. الرياضيات كانت تدرس
 عنا بشكل جامد، يعني أنا كلشي [قواعد
 ما بحبه] مثلاً قواعد لغة عربية عمري ما
 حبيتها مع إني الأول فيها. لم تعطيني مجال
 إني أفكر في أي شيء. الهندسة المستوية
 كنت كثير أحبها لانو بدك تفكر فيها
 وبدك تعمل تركيب لإشي وتحلل مسائل
 هندسية. (...) المؤامرة الكبرى كانت على

الشعب الفلسطيني هي المناهج. للأسف
 لليوم المناهج ماشية على النظام البريطاني
 الموجود أو على الأسس التي وضعتها
 بريطانيا، الأسس المعرفية من نفس النظام
 البريطانية، بدليل إنو لا يزال مدارسنا تفتقر
 إلى الفنون إللي بتصنع الوجدان. بنظري
 إحنا لساتنا بنخرج عمّال مهرة، ما بنخرج
 مفكرين. (محمد بطراوي)

حلاوة كتب خليل السكاكيني إنه تقريباً
 كل إللي درسوها حافظين قصص خليل
 السكاكيني ... قد ما كانت القصص إلها
 معنى. يعني واحد من الأمثلة، إللي بقول
 فيها: إنه الأب وابنه ماشيين بأول الصيف
 في حقول القمح والسنابل، وابنه يلاحظ
 إنه بعض السنابل رؤوسها لتحت، وبعض
 السنابل رؤوسها لفوق. فالسنابل المليانة
 رؤوسها لتحت، والسنابل الفاضية رؤوسها
 لفوق. هاي بتنطبق على الناس إللي موجودين
 الآن. (...) قصة تانية بضل أذكرها، بقول
 فيها: إنه صياد صاد عصفور، صار بذبح
 فيه ودموعه نازلة، فولدين ماشيين، ولد بقول
 للتاني: شوف ما أرقّ قلبه! قال له: ما تنظر
 لعينيّه، انظر ليديّه. (منير فاشه)

الملحق (5): بعض القوانين أو التعليمات الخاصة بالتربية والتعليم التي طبقت على الفلسطينيين

الحكم العثماني

تعليمات بشأن المدارس الابتدائية العام 1847

قانون المعارف العمومية العام 1869

قانون التدريسات الابتدائية العام 1913

الانتداب البريطاني

إنشاء مجلس التعليم العالي الفلسطيني العام 1923

إقرار امتحان انتهاء الثانوية العامة أو المترك الفلسطيني

(Palestine Matriculation) العام 1925

قانون التعليم الفلسطيني العام 1933 (Palestine)

(Education Ordinance of 1933)

تشجيع التعليم الثانوي إلى أدبي وعلمي العام 1939

إسرائيل والفلسطينيين بعد 1948

قانون التعليم الرسمي العام 1953

الأردن والضفة الغربية 1948-1967

قانون المعارف 1955

قانون التربية والتعليم لسنة 1964

مصر وقطاع غزة 1948-1967

القانون الأساسي لقطاع غزة العام 1955

الاحتلال الإسرائيلي 1967 حتى تسلم السلطة

الفلسطينية 1994

الضفة الغربية: الأمر العسكري رقم 854: «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (تعديل) (يهودا والسامرة) (رقم 854) لسنة 1980-5740»، وتعديله لاحقاً بالأمر العسكري 927: «أمر بشأن قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964 (يهودا والسامرة) (تعديل) (أمر رقم 927) 1981-5741».

قطاع غزة: الأمر العسكري رقم 654: «أمر بشأن تعديل قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمال سيناء) (رقم 654) لسنة 1980»، وتعديله بالأمر العسكري: «أمر بشأن قانون المعارف لسنة 1933 (منطقة قطاع غزة وشمال سيناء) (تعديل رقم 2) (أمر رقم 702) لسنة 1981-5741».

السلطة الوطنية الفلسطينية

قانون التربية والتعليم رقم (1) لسنة 2013 الصادر
في غزة

قانون التربية والتعليم العام لسنة 2017 الصادر
في رام الله

أحدث منشورات مواطن

الفساد السياسي: إعادة النظر في المفهوم
باسم الزبيدي وآخرون (2021)

ضمن سلسلة دراسات وأبحاث

التعاونيات في فلسطين: بطلاة الشباب، والفقر، واللامبالاة، والتعليم العالي
فريق معهد مواطن (2021)

ضمن سلسلة تقارير دورية

مقرطة السياسة الداخلية كأساس لإعادة بناء المشروع الوطني: وقائع مؤتمر مواطن
السنوي الخامس والعشرين
مضر قسيس وآخرون (2021)

ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

محفظة مواد تدريبية حول الرقابة على الانتخابات من منظور الفساد السياسي
تحرير رشاد توام (2021)

ضمن سلسلة مواد تدريبية

النيلوير الية وعدم المساواة
إعداد وائل عمر (2020)

ضمن سلسلة تقارير دورية

محفظة مواد تدريبية حول حقوق الإنسان موجهة للمكلفين بإنفاذ القانون
تحرير رشاد توام (2020)

ضمن سلسلة مواد تدريبية

الجبل ضد البحر: إشكاليات الحداثة الفلسطينية
سليم تماري (2019)

ضمن سلسلة دراسات وأبحاث

سبعة عقود على الإعلان العالمي لحقوق الإنسان: ماضي ومستقبل حقوق الإنسان
وفلسطين. وقائع مؤتمر مواطن السنوي الرابع والعشرين
مضر قسيس وآخرون (2019)

ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

التحديات المركبة أمام الجامعات الفلسطينية: هل من مخرج؟ وقائع مؤتمر مواطن
السنوي الثاني والعشرين
جورج جقمان وآخرون (2019)

ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

الديمقراطية في الميدان العام: وقائع مؤتمر مواطن السنوي الثالث والعشرين
مضر قسيس وآخرون (2018)

ضمن سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

العيش في ظل القانونية وخارجها
ريم البطمة، ورامي سلامة، وحنين نعامنة (2018)

ضمن سلسلة أوراق بحثية

مواواة الموت في المعمارية: الفضاء الاجتماعي الفلسطيني
ياسمين قعدان (2016)

ضمن سلسلة رسائل الماجستير

التشريع في زمن الانقسام: دراسات في القرارات بقوانين والتشريعات الصادرة منذ 2007
عمار دويك وآخرون (2016)

ضمن سلسلة تقارير دورية

هذا الكتاب

لا يزال سائداً الاعتقاد أن التعليم هو «إيصال» أو «إعطاء» معلومات أو معارف؛ وأن التعلّم هو «اكتساب» تلك المعارف؛ وأن التقييم هو، بالتالي، فحص مدى «اكتساب» المتعلم لتلك المعارف. تشكل هذه النظرة انعكاساً، وامتداداً لتاريخنا الاجتماعي والسياسي، ولكيفية تعلّم أسلافنا، ولآرائهم حول التعلّم والتعليم. ويعد إنتاج هذه النظرة مع تحولات تطال جوانب عديدة، ولكنها قلما تمس مكوناتها المرتبطة بالهيمنة، حيث تتشابك هيمنة السلطة المتجسدة في «رجال السلطة»، و«رجال المعرفة». فتبدو الآراء المنتشرة اليوم غير مختلفة كثيراً عن تلك السائدة قبل ربح من الزمن.

يشكل هذا الكتاب محاولة لفهم كيفية تشكل خطاب التعلّم والتعليم في فلسطين، وتأثره بالظرف الاستعماري في تجلياته المختلفة. وهو انعكاس لتفاعل المؤلف خلال عمله التربوي مع الطلبة والمعلمين. أما اختيار الرياضيات موضوعاً للاستكشاف، فهو بسبب «المكانة» السائدة (في الوعي الدارج) للرياضيات بأنها «موضوعية» و«محايدة»، أو أنها «ملكة العلوم»، وأن من يدرسها أو يبحثون فيها «أذكياء». يخطو هذا الكتاب خطوة نحو الكشف عن الارتباطات الاجتماعية والثقافية لهذه النظرة، وعن السياق الاجتماعي والسياسي لتشكيلها التاريخي لدى الفلسطينيين في أكناف «أنظمة حكم» متعددة، لا يزال أثرها يظهر في أرائنا حول التعلّم والتعليم والتقييم. ويوثق الكتاب تجارب فلسطينية قاومت وتمردت على مثل تلك الآراء الدارجة داعياً إلى التأمل العميق في هذه الظاهرة وما يشبهها في خضم السعي نحو التحرر والعدالة الاجتماعية.

تستهدف سلسلة «ركائز الديمقراطية» الطلاب الجامعيين والجمهور العام، وتهدف إلى تقديم معالجة مفصلة لمفاهيم الديمقراطية الرئيسية والمكونات الأساسية للنظم الديمقراطية

ISBN 978-9950-408-14-2



9 789950 408142



جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان
Muwatin Institute for Democracy and Human Rights