المنهاج الفلسطيني

إشكالات الهوية والمواطنة

أعمال المؤتمر السنوي الثاني عشر لـ مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

رام الله-فلسطين، 1-3 كانون الأول 2006

المنهاج الفلسطيني

إشكالات الهوية والمواطنة

أعمال المؤتمر السنوي الثاني عشر لـ مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
رام الله-فلسطين، 1-3 كانون الأول 2006

عبد الرحيم الشيخ (محرراً)

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
رام الله-فلسطين
2008

Palestinian Textbooks
Issues of Identity and Citizenship

Abdul-Rahim Al-Shaikh (Editor)

© Copyright: MUWATIN-The Palestinian
Institute for the Study of Democracy
P.O.Box: 1845 Ramallah, Palestine
2008

ISBN 978-9950-312-48-7

This book is published as part of an agreement of cooperation
with The Ford Foundation,Cairo

جميع الحقوق محفوظة

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
ص.ب 1845، رام الله، فلسطين
هاتف: 970-2-2951108 +، فاكس: 970-2-2960285 +
البريد الإلكتروني: muwatin@muwatin.org
2008

يصدر هذا الكتاب ضمن اتفاقية تعاون مع مؤسسة فورد-القاهرة
منحوتة الغلاف للفنان جواد إبراهيم : «عين تحدق في القاتل»
تصميم ومونتاج: نغم حلواني

ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر المؤلف(ين) ولا يعكس بالضرورة
موقف مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

المحتويات

إشارات

أوديسة الكتاب: المدرسة، الجامعة، المجتمع
المحرر 13
مفتتح: سياسات العمى والبصيرة: نحو بيان تنويري للتربية الفلسطينية
عبد الرحيم الشيخ 19
استهلال: الكلمة الافتتاحية للمؤتمر
جورج جقمان 100

الباب الأول: المناهج الفلسطينية–التحدي المزدوج

الفصل الأول: السياسات التربوية الفلسطينية–ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال
عبد الرحيم الشيخ 107
الفصل الثاني: الهوية والمنهاج
رمزي ريحان 125
الفصل الثالث: ثقافة السلطة، سلطة الثقافة–بين الاقتراب والاغتراب
مراد السوداني 132
الفصل الرابع: بين معرفة وتربية – تمرين في القراءة والفردنة
جمال ضاهر 143

الباب الثاني: المناهج الفلسطينية ونقد الشرط الاستعماري

الفصل الأول: المناهج الفلسطينية–أدوات القراءة الإسرائيلية: التطبيع وصهينة المناهج
إصلاح جاد 153
الفصل الثاني: منهجية زعزعة الخاص–اللغة في إسرائيل
إلياس عطا الله 172
الفصل الثالث: الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل كمدرسة لبلورة الهوية القومية
إبراهيم مكاوي 186

الباب الثالث: المناهج الفلسطينية: إكتمال التحدي أم تحدي الاكتمال–قراءات نقدية

الفصل الأول: فلسفة الخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني
جميل أبو سعدة 211
الفصل الثاني: قراءة نقدية لدور معدِّي الخطط والبرامج التعليمية الفلسطينية
هديل قزاز 217
الفصل الثالث: المدرسة في الجامعة

القسم الأول: مشروع الجامعة في المدرسة-المنهج والرؤيا
باسم التميمي 231
القسم الثاني: المنهاج الفلسطيني-المرجعية والإطار النظري
أ. التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة: إطار مفاهيمي
جهاد شجاعية 237
ب. المناهج الفلسطينية: نهج الإقصاء
أمير قبج 248
ج. المناهج الوطنية الفلسطينية: مراجعات فلسطينية
عصام الزر 262
القسم الثالث: مناهج العلوم الاجتماعية
رباب جمعة وحنان غالب 275
القسم الرابع: مناهج التربية الوطنية
عصمت عبد الخالق ورامي سلامة 288
القسم الخامس: مناهج اللغات
أحمد عبد الرحمن وناجح أبو شمسية 296
القسم السادس: مناهج الأديان
سامر مرار وناجح أبو شمسية ومراد البسطامي 303
القسم السابع: مناهج التربية المدنية
سونيا الحلو 321
القسم الثامن: العقل المخصي: إعادة الإنتاج من خلال المناهج الفلسطينية
رامي سلامة 332
القسم التاسع: مشروع المدرسة في الجامعة-الخلاصات والتوصيات
أمين عنابي 344

الباب الرابع: المناهج الفلسطينية-مقاربات في الآخرية والاختلاف

الفصل الأول: صدام الحضارات وحوارها في منهاج اللغة العربية
نهى العايدي 351
الفصل الثاني: التوازن بين العالمية والهوية العربية في منهاج اللغة الإنجليزية
إنصاف عباس 363
الفصل الثالث: مستقبل العلاقة بين الحضارات في ضوء الثوابت والمتغيرات
يحيى جبر 374

الباب الخامس: المناهج الفلسطينية–سؤال المواطنة أم سؤال اللجوء؟
الفصل الأول: المناهج الفلسطينية–الاحتلال ومفهوم المواطنة الموحدة
وسام الرفيدي 393
الفصل الثاني: منهاج التربية المدنية–بين المقاومة والمساومة
جبريل سعدة 415
الفصل الثالث: اللاجئون الفلسطينيون في المناهج الفلسطينية
أحمد العدارية 424

الباب السادس: تجارب في المنهاج الفلسطيني الرديف (المعرفة غير الرسمية)
الفصل الأول: المشروع التربوي «مسار»: تجربة تربوية أخرى– حالة للتعلم
إبراهيم أبو الهيجا 445
الفصل الثاني: تطبيقات في التربية المدنية – مشروع المواطنة نموذجاً
حذيفة سعيد 463
الفصل الثالث: مناهج رديفة في تعليم اللغة العربية
وجيه سالم 474
الفصل الرابع: مادة الرياضيات ومفاهيم حقوق الإنسان – مبادرة إثرائية
منير كرمة 482
الفصل الخامس: القدس في العملية التعليمية–التعلمية
غسان عبد الله 487

الباب السابع: تأملات في السياسات التربوية الفلسطينية: شهادات نقدية وخلاصات
الفصل الأول: المناهج الفلسطينية – قصة الألف ميل
نعيم أبو الحمص 505
الفصل الثاني: السياسات التربوية الفلسطينية في الميزان
أحمد مجدلاني 515
الفصل الثالث: تقييم المناهج الفلسطينية–مقاربة أخلاقية
خليل نخلة 522
الفصل الرابع: نقد المناهج الفلسطينية بين الحوار والمناكفة
مهند عبد الحميد 525
الفصل الخامس: ملاحظات نقدية
المحرر 532

المساهمون في الكتاب: سِيَر مختصرة 537
مرجعية 551

إشـارات

1. أوديسة الكتاب: المدرسة، الجامعة، المجتمع (المحرر)

2. مفتتح: سياسات العمى والبصيرة–نحو بيان تنويري للتربية الفلسطينية (عبد الرحيم الشيخ)

3. استهلال: الكلمة الافتتاحية للمؤتمر (جورج جقمان)

«. . . في تلك الإمبراطورية بلغت مهنة رسم الخرائط حدَّ الكمال إلى درجة صارت فيها خارطة قضاء واحد تغطّي فضاء مدينة بأسرها. ومع مرور الزمن، غدت هذه الخرائط غير وافية بالحاجة، فعملت أكاديمية واضعي الخرائط على رسم خارطة للإمبراطورية بمساحة الإمبراطورية نفسها بحيث تُقَارَنُ فيها النقطة على الخارطة بمثيلتها على الأرض. غير إن الأجيال اللاحقة، غير آبهة برسم الخرائط، استثقلت هذه الخارطة. . . ودونما قلة احترام لها، هجرت الأجيال الخارطة، وتركتها لقسوة الشمس والمطر. أما اليوم، فلا تزال المزَقُ البالية المتبقية من هذه الخارطة موجودة في الصحارىَ الغربية، تحتمي بها الوحوش الشاردة والمُعدمون البلا بيت. . . لكن ما ثمة، على طول البلاد وعرضهَا، أي أثر لعلم الجغرافيا!»

سابريز ميراندا، أسفار رجال يستحقون المديح، 1658

«الكتابة في قرننا الطالع إما أن تُمَارَس بوصفها اختراقاً، وبوصفها إحاطةً معرفية، وإما أنها نافلة. الكتابة قائمة على السؤال، ولا يقدر السؤال أن يتواصل إلا إذا سار على الجسور التي تصل بين العلوم الدقيقة والعلوم الإنسانية، بين الفكر العلمي والفكر الرمزي، بين الكشف العقلي والكشف الحدسي.»

أدونيس، موسيقى الحوت الأزرق، 2002

أوديسة الكتاب
المدرسة، الجامعة، المجتمع
(المحرر)

في شهر تموز من العام 2006 تم التقدم إلى مواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية في رام الله بمقترح لعقد يوم دراسي حول موضوعة «المدرسة في الجامعة: هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة». وقد جاء ذلك تتويجاً لمساق «التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان في المجتمع» الذي قمتُ بتدريسه في برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت في الفترة الممتدة بين شباط وحزيران من العام 2006، إذ تمت بلورة مسودة أولى لبحث تقييمي للمناهج الفلسطينية في خمسة مباحث أساسية، هي: العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية)، والتربية الوطنية، والأديان، واللغات؛ ومقاربة مضمونهما إلى تحديدات الرؤيا النظرية للمساق. وقد حاول الطلبة من خلال أبحاثهم الفردية، المنسقة جماعياً، رصد نجاحات المنهاج وإخفاقاته في الاقتراب من مفاهيم: الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمواطنة، والهوية. وبعد الانتهاء من أبحاثهم قام، كل على حدة، بكتابة رسالتين (افتراضيتين) واحدة لمركز المناهج الفلسطيني، والأخرى للجنة التربية في المجلس التشريعي الفلسطيني، أوجزوا فيهما التوصيات التي خرجوا بها من أبحاثهم. وقد تم تأجيل إرسال هذه الرسائل، على نحو فردي، إلى حين تقديم مذكرة جماعية أو نشر الأبحاث في كتاب.

وقد سعى المقترح الذي تم تقديمه إلى مؤسسة مواطن، والذي كان قد تم نقاشه مع الطلبة منذ شروعهم في البحث الجماعي، إلى العمل على عقد يوم دراسي يقدم الطلبة المشاركون فيه نتائج أبحاثهم وتوصياتهم بحضور ممثلين عن مركز المناهج الفلسطيني ولجنة التربية في المجلس التشريعي الفلسطيني، ومن ثم نشر ذلك البحث الجماعي وما تم استخلاصه من توصيات. وفي اجتماعات متتالية ابتدأت منذ أوائل آب من العام 2006، أبدت مؤسسة مواطن رغبتها بتوسيع ذلك المقترح ليكون محور مؤتمرها السنوي الثاني عشر، بعنوان: «المنهاج الفلسطيني- إشكالات الهوية والمواطنة». وقد تم إعداد مسودتي مقترح للمؤتمر قُدمتا ونُوقشتا مع مؤسسة مواطن في الشهر نفسه. وإثر إقرار المسودة الثانية، تم تشكيل لجنة تحضيرية للمؤتمر برئاسة منسق المؤتمر عبد الرحيم الشيخ، وعضوية كل من: جورج جقمان-المدير العام لمؤسسة «مواطن»، ومي جيوسي-مديرتها التنفيذية، وهدا العريان-

مسؤولتها الإدارية والمالية. وبذا، فقد قررت مؤسسة «مواطن» عقد مؤتمرها السنوي الثاني عشر (في رام الله–فلسطين من 1–3 كانون الأول 2006) حول المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهوية والمواطنة.

وقد تقرر انعقاد المؤتمر في منتصف العام الدراسي 2006/ 2007 الذي يتقدم فيه الطلبة الفلسطينيون إلى امتحان الثانوية العامة، للمرة الأولى، بمنهاج فلسطيني متكامل من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، حيث بدأت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتدريس آخر الكتب التي صممها مركز المناهج الفلسطيني في الأول من أيلول من العام 2006. وقد تطلع المؤتمر إلى البدء بحوار تقييمي حول المناهج الفلسطينية وأثر السياسات التربوية على فحوى المناهج، وبخاصة في العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والقضايا المعاصرة)، والتربية الوطنية، والأديان، واللغات، ومقاربة مضمونهما إلى الرؤيا الفلسطينية فيما يتعلق بالهوية والمواطنة مقارنة بتجارب عالمية مرت بحالة استعمارية. وقد عُني المؤتمر، بشقيه النظري والتطبيقي، بجعل الوسط التربوي، من ناحية، ميداناً فعلياً للدرس الأكاديمي، وجعل الوسط الثقافي والسياسي، من ناحية أخرى، مستقبلاً للإشارات الأخلاقية والفكرية والسياسية التي تبثها مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسةَ الأكاديمية. وقد تحقق ذلك من خلال تقديم قراءات نقدية في المناهج المنجزة، وعرض تجارب تطبيقية في المنهاج الرديف وتعميمها، وردف الساسة التربويين، والتربويين في الحقل، والباحثين بإضاءات نظرية في السياسات التربوية المتعلقة بالهوية الوطنية والذاكرة الجمعية والتاريخ، إضافة إلى تحليل بنيوي لعلاقات السلطة وسياسات المعرفة بين فواعل العملية التربوية ومفاعيلها.

ولذا، فقد تركزت محاور المؤتمر حول المناهج الفلسطينية ودورها في بلورة مفهومي الهوية الوطنية والحبكة التاريخية الفلسطينيتين في إطار التربية على ثقافة المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان في ظل تأثر أطراف المؤسسة التربوية الفلسطينية كافةً بالحالة الاستعمارية الإسرائيلية. وقد انبنى المؤتمر على أربعة محاور، هي: **(1) السياسات التربوية المقارنة**: وقد اشتمل على مداخلات فكرية مفتاحية تناولت دور المناهج الوطنية في الإسهام بحالة وعي جماعية حول مفهومي الهوية والمواطنة ضمن شرط استعماري. وقد ركزت مداخلات هذا المحور على مفاهيم التربية والسلطة، وسياسات التأديب والإكراه، وممارسات المقاومة واللا–امتثال في سياقات حضارية مختلفة، نحو: إيرلندا، وجنوب

أفريقيا، وشمال أفريقيا، والجماعات الأصلية والأقليات الإثنية في أمريكا وأستراليا، كما تناولت خصوصية الحالة الفلسطينية في المناهج وقراءات متباينة لها؛ **(2) المنهاج الفلسطيني–السياسات والفحوى**: وتضمن مداخلات تقييمية للمناهج الفلسطينية في مباحث العلوم الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والقضايا المعاصرة)، والتربية الوطنية، والأديان، واللغات، ومقاربة مضمونها إلى الرؤيا الفلسطينية فيما يتعلق بالهوية والمواطنة مقارنةً بتجارب عالمية مرت بحالات استعمارية؛ **(3) المنهاج الرديف–مبادرات تطبيقية**: وقدمت من خلاله تجارب تطبيقية في تصميم مواد تعليمية ومناهج رديفة من قبل تربويين أفراد، أو مؤسسات أهلية تهتم بالشأن التربوي، وذلك بغرض نقاشها، ومقارنتها بالمناهج الرسمية، وإمكانيات تعميمها أو تعميم آليات إنتاجها لردف المنهاج الرسمي وإدخاله إلى فضاء التنوع؛ **(4) التربية والحداثة**: وتضمَّن مداخلات تبحث في تأثّر المؤسسة التربوية بمشروع الحداثة الممركزة أوروبياً، وما كان له من أثر في بلورة بيئات اجتماعية وسياسية تحكمها ثنائية الكره أو التسامح تبعاً للسياسات التربوية المنتهجة من قبل الفواعل الأقوى في معادلة السلطة. وقد تناولت بعض المداخلات في هذا المحور: تربية المؤسسة ومؤسسة التربية في المدرسة والجامعة، التربية في العالم الجديد في عصر «الليبرالية الجديدة» ومقولاتها المتكاثرة، نحو: صراع الشمال والجنوب، ونهاية التاريخ، وصدام الحضارات وحوارها، والتحول واللا–تحول الديمقراطي، والتربية و«المواطن الكوني».

وقد هدف المؤتمر، بصورة أساسية، إلى تقديم قراءات نقدية في مناهج العلوم الاجتماعية والتربية الوطنية واللغات والأديان والفنون التي أنجزها مركز المناهج في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؛ ومشاركة مجموعات من معلمي المواد المذكورة، أو المؤسسات الأهلية العاملة في الحقل التربوي، أو غيرهم من فواعل العلمية التربوية في الوطن الفلسطيني المحتل عامي 1948 و1967 في بلورة مفهوم «المنهاج الرديف» عبر التواصل معهم لتقديم تجاربهم المنجزة وتعميمها؛ وردف الساسة التربويين في لجنة التربية والشؤون الاجتماعية في المجلس التشريعي الفلسطيني، والتربويين، والباحثين بإضاءات نظرية في السياسات التربوية المتعلقة بالهوية الوطنية والذاكرة الجمعية والتاريخ، إضافة إلى تحليل بنيوي لعلاقات الجبر والامتثال في تنفيذ تلك السياسات بين فواعل العملية التربوية؛ ونشر نتائج القراءات النقدية والتجارب والمداخلات المقدمة في المؤتمر في كتاب متخصص يكون دليلاً عاماً لفواعل العملية التربوية ومفاعليها في صنع السياسات، وتطبيقاتها، ودراسة آثارها.

ولتحقيق هذه الأهداف، وبعد إقرار فكرة المؤتمر، ومحاوره، وأهدافه من قبل اللجنة التحضيرية، فقد تم الاتفاق على أن تكون المشاركات محلية بصورة أساسية، وذلك لطبيعة الموضوعة العامة للمؤتمر. غير أنه قد نوقشت استضافة متحدثين من خارج فلسطين من بلدان عربية أو غير عربية خضعت لشرط استعماري ومرت، على الصعيد التربوي، في ظروف مماثلة، إلا إن الظرف الفلسطيني العام، وسياسات الاحتلال الإسرائيلي، وتعقيدات العمل تحته حالت دون ذلك. وعليه، فقد تنوعت الفئات المستهدفة للاستكتاب والمشاركة إلى ست فئات شملت مختلف الفواعل والمفاعيل التربوية. من جهات رسمية فلسطينية، وأهمها: وزارة التربية والتعليم العالي، ومركز المناهج، ولجنة التربية والشؤون الاجتماعية في المجلس التشريعي؛ ومؤسسات تربوية غير رسمية أو مدنية عاملة في الحقل التربوي أو مهتمة بالشأن التربوي عموماً؛ وطلبة «مساق التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان» في جامعة بيرزيت الذين شكّل بحثهم الجماعي شرارة البدء بفكرة عقد المؤتمر، ومشاركون مستقلون بلغ عددهم أربعون مشاركاً، من: معلمي مدارس، ومشرفين تربويين، ومصممي مناهج، وأفراد من فواعل ومفاعيل تربوية أخرى تم الإعداد لاستضافتهم من قبل مؤسسة مواطن للإفادة والاستفادة من أعمال المؤتمر سواء كانوا تشريعيين، أو أولياء أمور، أو معلمي ما-قبل-الخدمة، أو طلبة.

ولضمان مشاركة جماعية فاعلة ومتوازنة، فقد عُممت دعوات الاستكتاب والمشاركة ضمن خطة إعلامية شاملة للمؤتمر، شملت وسائل الصحافة والإعلام المحلية، كما شملت الإعلان والمراسلات الإلكترونية. وبعد انقضاء الفترة الزمنية المحددة لإرسال المقترحات بالمشاركة، تبين عدم تلقي إجابات بالمشاركة من قبل ثلاثة فواعل تربوية أساسية، وهي: لجنة التربية والمجتمع في المجلس التشريعي الفلسطيني، ومركز المناهج الفلسطيني، ومعظم المؤسسات غير الحكومية المشتغلة بالحقل التربوي. أما لجنة التربية والمجتمع في المجلس التشريعي، فقد حال تعطُّل المجلس التشريعي بسبب الظروف السياسية الراهنة دون حتى التعرُّف على أعضائها، أو التمكن من الاتصال بهم. أما مركز المناهج، فقد تم الاتصال به، مرة ثانية، إلى أن استجاب بالمشاركة. فيما اعتذرت كثير من المؤسسات التربوية العاملة في الحقل عن عدم المشاركة بحجة أن ليس لديهم ما يقولونه على صعيد «السياسات التربوية».

وبعد الانتهاء من فرز المشاركات تم توزيعها على برنامج المؤتمر الذي توزع على ثلاثة أيام تركز كل منها حول محور عام واحد، بحيث: اشتمل اليوم الأول، الذي كان محوره العام

هو عنوان المؤتمر ذاته: **المنهاج الفلسطيني سياسات الهوية والمواطنة**، على جلستين، واحدة افتتاحية، حملت عنوان: المناهج الفلسطينية-التحدي المزدوج، والثانية، بعنوان: السياسات المعرفية للتربية. فيما حمل اليوم الثاني، عنوان، **المنهاج الفلسطيني: اكتمال التحدي أم تحدي الاكتمال-قراءات نقدية**، واشتمل على ثلاث جلسات: كانت الأولى بعنوان، سياسات خطة المناهج الوطنية-المرجعية والمراجعة. والثانية بعنوان، المدرسة في الجامعة- هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة، وهي عبارة عن البحث الجماعي لطلبة برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت. وأما الجلسة الثالثة، فقد حملت عنوان، الآخرية في المنهاج الفلسطيني- حوار أم صدام. إضافة إلى جلسة ختامية قدم فيها أحد الحضور إيجازاً لليوم الثاني. وأما اليوم الثالث، والأخير، فقد حمل عنوان **: المناهج الفلسطينية الرديفة-تجارب تطبيقية**، فقد اشتمل على ثلاث جلسات، حملت الأولى عنوان: تجارب وقراءات في المنهاج الرديف. فيما حملت الثانية عنوان: مناهج التربية المدنية-الكائن والممكن. وأما الجلسة الثالثة والأخيرة، فقد كانت بعنوان: المدرسة كتجربة في المنهاج الرديف. وأما الملاحظات الختامية فكانت جلسة مختصرة قدَّمت فيها اللجنة التحضيرية للمؤتمر، وممثل عن مركز المناهج، وبعض المشاركين توصياتهم وقراءاتهم الموجزة للنتائج.

أما عن سير أعمال المؤتمر، الذي شهد تغطية إعلامية واسعة على امتداد أيامه الثلاثة، وتم تسجيل جلساته كاملة وبثها عبر تلفزيون وطن وشبكة «معاً»، فقد تميز بالجدل المتواصل حول الموضوعات الإشكالية التي طُرحت في الجلسات المختلفة. وقد اتسمت النقاشات بالتنوع جرَّاء تنوُّع الحضور الذي شمل مختلف فواعل ومفاعيل العملية التربوية في فلسطين، وبعض المراقبين من مؤسسات أجنبية داعمة أو مشاركة، وقد ضم الحضور: أساتذة، وأكاديميين، ومشرفين تربويين، وسياسين، وموظفي مؤسسات مدنية عاملة في الحقل التربوي أو معنية فيه، وإعلاميين، ومثقفين، وطلبة جامعات ومدارس، وأولياء أمور. وقد امتاز المؤتمر بحضور لافت للمؤسسة التربوية الرسمية، وبخاصة مركز المناهج الفلسطيني، ما بدا جلياً في جو النقاشات التي بلغت درجات عالية من الحدة، أحياناً، بين المتحدثين والحضور حول موضوعات الأوراق المقدمة وخلاصاتها.

وإضافة للإيجاز اليومي لفعاليات المؤتمر الذي قُدم من قبل مراقبين متنوعي الخلفيات، وخصص له قسم كامل في نهاية هذا الكتاب، ونتيَجة للحضور الواضح لمركز المناهج

الفلسطيني في المؤتمر، والذي اتخذ في الغالب، طابع الدفاع والمناكفة، فقد دعت اللجنة التحضيرية للمؤتمر مركز المناهج الفلسطيني للمشاركة في تقديم بعض الخلاصات والتوصيات حول المؤتمر. كما دُعي أحد أولياء الأمور من المشاركين لتقديم ملاحظاته. وبذا، فقد اشتملت جلسة الملاحظات الختامية على: مداخلة لأحد المشاركين من أولياء الأمور، والذي تقدم بتقييم إيجابي وإطرائـــي لدور مؤسسة مواطن ومؤسسات المجتمع المدني في مراقبة ونقاش الشأن العام، وبخاصة المناهج، ولكنه لم يبد ملاحظات تفصيلية، بل اكتفى بنتيجة عامة تدعو إلى توسيع دائرة البحث في المناهج وإشراك الأهل والطلبة في تقييمها؛ ومداخلة لممثل مركز المناهج، والذي نحا، للأسف، باتجاه تقريري حول فلسفة مركز المناهج ومراحل التأليف، والخطوط العامة التي كان قد تحدث حولها مدير المركز في اليوم الفائت من المؤتمر. وبالتالي، لم يقدم أي تقييم موضوعي للمؤتمر، بل كانت خاتمة مداخلته أقرب إلى اللغط والشتيمة وتحميل مؤسسة مواطن مسؤولية صدور تقارير إعلامية تنتقد المناهج الفلسطينية. فيما أوضحت المداخلة الختامية لمنسق المؤتمر أنه رغم دعوة مؤسسة مواطن لهذا المؤتمر وتنظيمه، إلا إن الآراء والأوراق المقدمة، وما صدر حولها وعنها من نقاش وتغطية إعلامية إنما هي برسم من تكلم بها، سواء كانوا متحدثيـــن، أو رؤساء جلسات، أو حضور، أو إعلاميين شاركوا في تغطية المؤتمر. وقد تم استعراض خلاصات المؤتمر وتوصياته الواردة في فصل الملاحظات النقدية في الباب السابع من هذا الكتاب.

مفتتح: سياسات العمى والبصيرة
نحو بيان تنويري للتربية الفلسطينية
(عبد الرحيم الشيخ)

. . . إلى فيصل درّاج

إشارة

إن صحَّت مقولة «إن لكلٍّ وظيفته في الحياة، حتى لو خدم كمثال سيئ»، فإن هذا الكتاب يتناول المناهج الفلسطينية وما تلا إعدادها من درس حولها أو جدل بخصوصها، كتمرين جماعي لتبيُّن ماهية النتاجين، والحكم عليهما إن بالجودة أو بالسوء. وإذا كانت هذه هي الميزة الأولى التي تسهمَ في فرادة الكتاب، فإن ميزته الثانية، أنه، في عمومه، كتاب في السياسات التربوية التي قلَّ، إن لم ينعدم، طرقُها في السياق الفلسطيني. وإلى هاتين، تنضاف ميزة ثالثة، هي أن أصل هذا الكتاب جهد أكاديمي جامعي خديج انحال، عبر تعهُّد فريد من مؤسسة مجتمع مدني رائدة، إلى مؤتمر سنوي، لتخرج أعماله، جيدها ورديئها، بعد أن صار بعضها دراسات، في كتاب أُعدَّ وحُرِّر ليكون دليلاً عاماً لفواعل العملية التربوية ومفاعليها في صنع السياسات، وتطبيقاتها، ودراسة آثارها انطلاقاً من محاولة جماعية شاملة لقراءة المناهج الفلسطينية الجديدة التي اكتملت في العام 2006.

ونظراً للماهية الإشكالية للكتاب، التي قُدِّمت للتو على شكل «ميزات للفرادة»، فإن هذا التقديم يتغيَّا الإضاءة على جانبين أساسيين، بعد أن تم عرض أوديسة الكتاب في القسم السابق. أما الأول، فسيعرض لماهية الكتاب، وتقسيماته، وما فيه من مداخلات ودراسات، وما قيل في تقييمها. وأما الآخر، فسيكون توصيفاً لخطاطة تربوية على شكل بيان تنويري للتربية الفلسطينية.

ولعله من الجدير القول: إن الجانب الأول لن يكون إيجازاً لمحتويات الكتاب، أو قنطرة للعبور إليها متحاذيةً سائغة، بل هو، بأكثر من ذلك، عرض تنافذي ممنهج لما فيها من فحوى، وتمرين في القراءة التثاغرية للمساهمات على نحو مقارن بالسياق العالمي العام للفكر التربوي الحديث والمعاصر. ونظراً لسعي هذا العرض التنافذي أن يتبين سياسات العمى والبصيرة في الخطاب التربوي الفلسطيني، بكثيره الممثل في هذا الكتاب وقليله المشار

إليه حين عزَّ تمثيله، فإنه لن يقف على مسافة واحدة من هذه السياسات، بل سينحاز لما يراه نواة لبرنامج تربوي تنويري فلسطيني يهدف، وهو يعيد مَفْهَمَةَ المصطلح التربوي، إلى توظيف الدروس التاريخية لمثائل الحالة الفلسطينية في طرح برنامج «خلاصي» من عثرات هذه الحالة. ولذا، سيتم إنجاز هذه الإعادة للمفهمة عبر معاينة موقع المنهاج الفلسطيني الجديد بين المعرفة الرسمية والمعرفة الشعبية من حيث النجاح في نفي أسطورة الاختصاص؛ ودراسة التباسات الخطاب التربوي الفلسطيني بين تلكؤ الحداثة وحداثة التلكؤ، ورصد تصوير الغالب وصورة المغلوب في المناهج المدرسية ضمن شرط استعماري؛ وحوار التربيتين الرسمية وغير الرسمية حول المناهج الجديدة والسجال المدني حول هوية المجموع، و«المنهاج الرديف» كقنطرة للتغيير والمقاومة، مع تركيز خاص على سؤالَي المواطنة واللجوء، وعلى أخلاقية التقييم في المناهج الفلسطينية الجديدة.

وأما الجانب الآخر، فسيعمل على صياغة بيان تنويري للتربية الفلسطينية عبر تبيئة طائفة من المقولات النظرية التي عُنيت بالإجابة عن تساؤل مابعد كانط: «مَنْ يُنْتِجُ فعلَ التنوير؟»، وسؤال ما بعد فوكو: «كيف يُنْتَجُ فعلُ التنوير؟» بغية ربط هذين السؤالَين بالسياق التربوي عبر تناول الخطاب التربوي ودورة السلطة من السيادية إلى الحكمـ(انيـ)ـة في السياق العام، من ناحية، وتناول الخطاب التربوي ودور المثقف من المثقفية إلى الفعل الثقافي في الحالة الفلسطينية، من ناحية أخرى.

I . المنهاج الفلسطيني الجديد بين المعرفة الرسمية والمعرفة الشعبية: نفي أسطورة الاختصاص

يحيل تركيبُ الإضافة في «المنهاج الفلسطيني» إلى حَدَّين مركزيين من شأن التأمل فيهما أن ينفي اختصاص «التربويين» وحسب بالحديث عنهما: «المنهاج» وأقرب ما يحيل إليه «الطريق»، و«الفلسطيني» وأقرب ما يحيل إليه «فلسطين». وبما أن الانشغال بالتفكير في «الطريق إلى فلسطين» هو انشغال عام، فهو من اختصاص كل فلسطيني، تربوياً كان أم غير تربوي. وبذا، فإن نفي حصرية نقاش مسألة المناهج وقصرها على التربويين، رغم عبثية التفكير في تعريف من هو «التربوي»، يُعَدُّ إنجازاً أخلاقياً ومعرفياً في آن. أما الإنجاز الأخلاقي، فهو رفض الامتثال لسلطوية «الاختصاص» التي ترغب في تنصيب المؤسسة التربوية الرسمية مصدراً وحيداً لاحتكار تحديد الخطوط العريضة للسياسات التربوية، وصياغتها، وترويجها، ومراقبة إنفاذها. وأما الإنجاز المعرفي، فيتمثل في عدم التسليم بأن

المعرفـة التربوية الوحيدة الصالحة، نظرية كانت أم تطبيقية، هي المعرفة المنتَجة في كنف المؤسسة الرسمية. ولعله يمكن القول: إن المساهمات الأربعين التي تُشكِّل بنية هذا الكتاب تمثل حدَّي هذه المعرفة الرسمية وغير الرسمية وإن لم يكن التناظر في التمثيل مقصوداً أو متحصلاً.

وهنا، تـأتي المقولات التربوية من خارج المؤسسة التربوية الرسمية كقيمة عليا من قيم «المقاومة» للنزعة الإقصائية-الاحتكارية التي تُمارَس في الإطار التربوي كما مورست في غيره من السياقات. إن هذه النزعة تبدو مضحكة، رغم بؤسها، في ظل النقد اللاذع الذي كاله إدوارد سعيد لفكرة الحصرية الاستحواذية Possessive Exclusivity التي عنت، فيما عنته تاريخياً، أن البيض لا يمكنهم الحديث عن العنصرية، وأن الرجال لا يمكنهم مناقشة الحركة النسوية، وأن الألمان لا يمكنهم دراسة اليهود... كما إن نقد هذه النزعة يعني أن الأنساق السياسية للمعرفة لا يمكن أن تستديم، وجودياً ولا معرفياً، إلا من خلال التجربـة.[1] وبالتالـي، فإنه يمكن لـ«غير التربوي» أن يتحدث في التربية، سواءً كان مُشرِّعاً، أو سياسياً، أو إعلامياً، أو مثقفاً عاماً، أو فرداً عاماً.

وقد ألمح **جورج جقمان**، في مداخلته الاستهلالية، إلى شيء من هذا القبيل حين تناول النـقاش المجتمعي الذي دار حول المناهج أثناء فترة إعدادها، في سياقات «متخصصة» وأخرى «عامة»، وأن اكتمال المناهج لكافة الصفوف المدرسية قد أتاح الفرصة «لإلقاء نظرة إجمالية فاحصة عليها من منظور مجتمعي عام ومحدد» لا يهدف إلى نقاش المناهج وتقييمها من منظور فني متخصص، بقدر ما يهدف إلى تقييمها من وجهة نظر جماعية إن كانت تفي بمتطلبات المجتمع الفلسطيني في عالـم اليوم، ولكن في حالة غياب الدولة وحضور الاحتلال-الحالة الفريدة من نوعها في التاريخ العربي المعاصر. ولذا، يؤكد جقمان أن المناهج، كعمل متخصص أنجزه مركز المناهج نيابة عن الشعب الفلسطيني، ونقدها، كعمل عام مقاوم أنجزه من هم خارج مركز المناهج، يعتبران «خطوة في حوار مستمر يؤمل أن تعزز بنظرة مقارنة إلى تجارب أخرى سواء كانت عربية أو عالمية. ويؤمل، أيضاً، أن تسهم في تعزيز الحوار المجتمعي حول المناهج وحول عناصر أخرى فاعلة في تشكيل المجتمع الفلسطيني».

وعليه، فإن المداخلات والدراسات المتضمَّنة في هذا الكتاب تسهم في إنزال مسألة المناهج

المدرسية من سماء الإجابة إلى أرض السؤال، ومن بُرج المثقفية العاجي إلى ساحة السجال الثقافي على نحو لا يجعل المنهاج شأناً اختصاصياً سعيداً تحتكره المؤسسة التربويةُ الرسمية. كما من شأنها أن لا تجعل المنهاج حدثاً خلافياً تستنكره المؤسسة المدنية غير الرسمية أو تراقبه بحياد جهاز الرقابة أو لا- حياديته. وكذا، فإن من شأنها أن تنفي عن المنهاج كونه شأناً سياسَياً خالصاً، وموضوعاً للتفاوَض والمساومة، ولا شأناً فلسفياً قاتماً، ولا تمريناً فكرياً عائماً... بل هو، بأكثر من ذلك كلِّه، شأن فلسطيني عام تشاركُ فيه، وتتأثر به، وتقول عليه فواعلُ السلطة الفلسطينية: التشريعية، والتربوية، والاجتماعية، والإعلامية، وكلها سياسيةٌ، وتتحمل خطأ المقولة أو خطيئَتها، إن وقعت، مفاعيلُ العملية التربوية من طلبة، ومعلمين، وفضاءٍ اجتماعي يمتد إلى خارج حيطان الصف، وأسوار المدرسة.

التباسات الخطاب التربوي الفلسطيني: تلكؤ الحداثة أم حداثة التلكؤ ؟

رغم شيوع استخدام الدراسات النظرية لما بعد الحداثة في معظم الحقول المعرفية، إلا إن استخدامها في الحقل التربوي قد تأخر لبعض الوقت. وقد ارتبط هذا التأخر بارتباط هذه الدراسات، وبخاصة دراسات فوكو وبورديو وليوتار، باعتبارها أدوات صراع إيديولوجية في الحروب المهلكة بين النماذج المعرفية العليا بأكثر من استخدامها في التطبيقات المنهجية والمعرفية والثقافية في السياق التربوي اليومي سواء على صعيد السياسات التربوية أو على صعيد تطبيقاتها. أي إنه بدلاً من استخدام هذه الدراسات كأدوات «خلاصية» من قبل فواعل السلطة ومفاعيلها في المؤسسة التربوية، من طلبة وتربويين ومعارف مصنوعة عَلى عين السلطة، تم حصرها في السياق السجالي الفوقي للبنى المؤسسة للسلطة. وبقليل من التنظير يمكن القول: إن تأخر الحداثة، أو تلكؤها خارج المركز الأوروبي، قد تَصَادَى، أو لعله تضافر في كثير من الحالات، مع تلكؤ المقولات النظرية في النفاذ لتكونَ أدوات خلاصية للشعوب المستعمَرَة خارج المركز الأوروبي.[2]

إن هذا التلكؤ، وبعيداً عن نقده كظاهرة سياسية كيل لها النقد العميم في إطار الحديث عن «الحداثة المتأخرة» ومثيلتها «العليا» و«الرأسمالية المتأخرة» و«الماركسية غير البيضاء»... وغيرها، تم نقده على نحو أكثر حدَّة خارج المركز الأوروبي بوصفه قد أمعن في التدخل في سياسات السلطات التابعة أو النخبَ الجديدة «الوسيطة»، باستخدام تعبير تشاترجي، سواء في سياسات الهوية لـ «الدول الجديدة»، أو في الحركات التي بدت لوهلة جزءاً من التحوُّل

إلى حالة ما بعد-الاستعمار: كالحركات النسوية، وحركات حقوق الإنسان، والجنسية المثلية، والتحوُّل الديمقراطي... وغيرها من مظاهر التحوُّل في المجتمعات المدنية خارج المركز الأوروبي.[3] وبذا، فقد كيل لهذه النماذج المعرفية نقد مزدوج في غير محله، وقد حال هذا النقد المزدوج دون الاستفادة من هذه النماذج في وقت سابق لعقد التسعينيات في القرن العشرين، والعقد الأول من القرن الحالي. وقد قاد هذا التأخر، بشكل واضح، إلى اتهام كل من يحاول استخدامها، في نقد الهندسة السلطوية للفضاءات والخطابات المحلية، سواء كانت المدارس أو الجامعات أو الخطابات التي تسيِّرُها، بالانشغال بالبنى الذهنية النعمائية، والتلهِّي بـ«عالم المثال» حين عزَّت الحاجة إلى تطوير «عالم الواقع» الذي لا تزال شروخ الشروط الاستعمارية وما بعدها تفعل فيه فعلها السالب يوماً بعد يوم. ولذا، فليس عجيباً أن تُقصى الأصوات التي تنادي، أولاً، بإصلاح هذه الهندسة السلطوية بدل التلهِّي بتداعياتها التطبيقية التي أحالت المؤسسة التربوية إلى مختبر لليقين ومصنع للوثوقية بدلاً من أن تكون فضاءً للسجال وحيزاً للاختلاف.

إن أحد أهم أهداف هذا الكتاب، الذي أريد له أن يكون جماعياً، فخرج جمعياً في بعض منه، كان ولا يزال استخدام هذا الطيف من المقولات النظرية لـمَوْقَعَة المسألة الفلسطينية عموماً، والمسألة التربوية بوجه خاص، على إحداثياتها «الصحيحة» في السياق التنويري الكوني الذي توزعت توصيفاته بين ثلاث جغرافيات فكرية كبرى: مقولات الحداثة (بوصفها إعلاناً لسيادة الحبكة البيضاء لتاريخ العالم، وتدشيناً للمركزية الأوروبية)؛ ومقولات ما بعد الحداثة (بوصفها نقداً أخلاقياً لفكرة الحداثة وإعلاناً لإفلاسها، ودعوة لخارج المركز الأوروبي من المستعمرات القديمة إلى الانضمام إلى مشروع التنوير الإنساني)؛ ومقولات ما بعد الاستعمار (بوصفها موقفاً أخلاقياً من الحداثة ومابعدها صاغه «التابعون» الذين استطاعوا، أخيراً، الكلام من خارج المركز الأوروبي لتدشين روايتهم عن تاريخهم الخاص وتاريخ الآخرين). إن التأمل في هذا التنوُّع الفكري الهائل بين هذه الجغرافيات الفكرية ليس من السهل حدُّه نظرياً، وتحليل ما نشأ عنه من تمثُّلات سياسية على امتداد خمسة قرون منذ العام 1492، على الرغم من أنه قد يُصوَّر على أنه استحالة نظرية، إلا إنه ضروري لفهم الحالة الفلسطينية، ولتدشين مقولة خلاصية تسهم في تحرير مفاعيل المؤسسة التربوية الفلسطينية من إسار التلكؤ المزدوج الذي تمت الإشارة إليه سالفاً نحو مشروع تنويري يملك مؤهلات النجاح.

ولعل أولى الاستلهامات لهذه البنى النظرية يتمثل في الباب الأول من هذا الكتاب، والذي حمل عنوان: «المناهج الفلسطينية – التحدي المزدوج»، والذي يتناول أربعاً من المداخلات المتنوعة في شكلها، بين: تنظير، وتأمل، واسترجاع نقدي، ومقالة–قصيدة، لكنها، في جوهرها جميعاً، إنما تُمَفْصِلُ السياق التربوي الفلسطيني، بين أفراده ونظامه، وتوضح فرادة حالته. ففي مداخلته المفتاحية، بعنوان: «السياسات التربوية الفلسطينية–ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال» يقدِّم **عبد الرحيم الشيخ** مقاربة توصيفية لواقع السياسات التربوية الفلسطينية بين قصور المؤسسة الرسمية المحكومة بالسقف السياسي لاتفاقيات أوسلو، وما قاد إليه ذلك من انحكام جغرافي وديمغرافي وثقافي انعكس على المناهج الجديدة؛ وتقصير المؤسسة المدنية المشتغلة في الحقل التربوي، أو المنشغلة به، جرَّاء الانحكام لأجندة تمويلية، أو جرَّاء قصر نظر محض قاد إلى الاشتغال بالتطبيق التربوي دون «التدخل في شأن السياسات». وبذا، يتوصل الشيخ إلى حكمه بـ «انعدام الرؤيا الاستراتيجية لدى المؤسسة التربوية الرسمية، وتقاعس المؤسسة التربوية غير الرسمية، على نحو مُعيب، عن الإسهام في وضع السياسات وانتقادها (ما) يخرجهما من حد التقصير إلى حد المشاركة في نفي الرواية الفلسطينية والإسهام في مشروع مضاد لمشروع التنوير والحداثة الفلسطينية الذي بترته النكبة».

بعد تدشين هذا النقد المزدوج للمؤسستين الرسمية والمدنية، يدلف الشيخ إلى نقد الخطاب التربوي المبتور والمولود شائهاً من الرحم الفلسطيني قبلَ أن تحل به لعنةُ الجبر والإكراه الخارجي، ذلك أن هذا الخطاب استند إلى تشخيص قاصر للعملية التربوية حصرها في «الفرد التربوي» دون أن يكون «النظام التربوي» هو موضع النظر والتحليل، ما أدَّى إلى «معالجة» المسألة التربوية على نحو تسطيحي بائس لا يستثمر الأطر النظرية والنقدية اللازمة لإنتاج فهم شمولي لهذه المسألة يؤكد «ضرورة النظر إلى الفعل التربوي كرقعة شطرنج ثلاثية الأبعاد يُدير المعركة فيها ثالوث: الذات، والمعرفة، والسلطة، على اختلاف تذررات هذا الثالوث التي يزيدها وقوع جماعة قومية، كالفلسطينيين، ضحيةَ شرط استعماري قاسٍ كالشرط الإسرائيلي، وضحية مزدوجة لامتداداته الخارجية كمقترح جديد لمركزة أورو–أمريكية بيضاء في الحقبة ما بعد الاستعمارية». هنا، يتم التأسيس لمقولة نظرية و«معرفة ترحالية» توحِّد فواعل الإكراه التربوي في الحالة الفلسطينية، من استعمار وتوابع ووسطاء، وتُظْهِرُ أثرَ «تحالف» هذه الفواعل على إنتاج خطاب إكراهي جعل المناهج الفلسطينية على ما هي عَليه اليوم من هشاشة لم تسهم إيجابياً في عملية هندسة الهوية الفلسطينية. ولعل أبرز

ما يميز هذا التحليل هو استعراضه لمجموعتين من الوثائق، الجمالية والفكرية، تم من خلالهما ترسيم حدود الحبكة التاريخية الفلسطينية في ظل الحضور الطاغي والنافي للحبكة الإسرائيلية النقيضة عبر تحليل متحاذ لبعض المقولات الشعرية لمحمود درويش والفكرية لإدوارد سعيد وصنويهما لدى يهودا عاميخاي وبني موريس، وذلك لتدشين خطاطة لازدواجية الإكراه التي لا يجب أن يُردَّ عليها بواحدية الامتثال، بل بـ«أخلاقية المقاومة».

ومن التفسير التاريخي للسياسة، أو السياسي للتاريخ، يستدخل الفيزيائي والتربوي **رمزي ريحان** بعداً آخر للنظر إلى تشكُّل المناهج الفلسطينية عبر مداخلته حول «الهوية والمناهج»، إذ ينطلق من بديهية نيوتنية بأن ما يميز الإنسان عن «المادة الجماد» هو عدم «تحلِّيه» بخاصية القصور الذاتي، أي إنه يتأثر بالعوامل الخارجية. يتخذ ريحان من هذه البديهية مدخلاً للتفريق بين مفهوم «الشخصية» الذي يفضي إلى «الفردية»، رغم تفاعلها مع سياقها الخارجي، ومفهوم «الهوية» الذي يفضي إلى «الجماعة»، رغم تكوُّنها من عدد «الأفراد» المنتمين إليها. ولذا، يوظِّف ريحان هذا التنظير لتحديد ماهية هوية الفلسطيني تجاه ذاته الفردية، وذاته القومية، وذاته الإنسانية، عبر دراسة للأسس العامة الأربعة للمناهج الفلسطينية، والتي أرسيت في الخطة العامة للمناهج في العام 1996.

ومن خلال مراجعته للأسس العامة الفكرية والوطنية، والأساس الاجتماعي، والأساس المعرفي، والأساس النفسي، يستنتج ريحان أن ثمة مشكلة مزدوجة تنتجها المناهج التي جاءت ترجمة لهذه الأسس، تتمثل في: الذاكرة التاريخية العربية الانتقائية والمعرضة للتشويه، وتنميط الغرب بالقسوة، والجشع، والتفاهة، دون حضور بارز لـ«الغرب الخيِّر». «وبين تدفق الغرب، من جهة، والذاكرة العربية الأسطورية، من جهة أخرى». يؤكد ريحان أنه «يترعرع الاغتراب، إذ ليس بمقدور أي من هذين القطبين أن يكون ركيزة متينة لهوية واقعية وعملية ومقنعة للذات وللغير». ويعزو ريحان هذا الاغتراب في المنهاج الفلسطيني إلى ضعف عام في المنهاج الموجَّه، وغياب تام للمنهاج الإبداعي، ما يشجِّع على القول بأن المنهاج الفلسطيني قد يكون أميل إلى تنمية صفة المادة الأبرز في الطلبة، وهي: «القصور الذاتي» بدلاً من أن تساعدهم على تخطِّيه. ومن ذلك كله، يمكن القول إن: «المناهج ليست كياناً مستقلاً قائماً بذاته، بل هي جزء من نظام تربوي، وإن تنشئة الهوية النشطة بدل الفردية القاصرة ذاتياً يتطلب توجهاً مغايراً في جميع أجزاء هذا النظام بدءاً بالقيادات التربوية».

وفي مقاربة كثيفة الإشارة، يقدِّم الشاعر **مراد السوداني** مداخلة، عنوانها: «ثقافة السلطة، سلطة الثقافة-بين الاقتراب والاغتراب» تدشِّن جهاز رقابة شعري يفيد بأن قرب المثقف من السلطة أو بعده عنها هو معيار النظر إليه، وقسطاس الحكم على همِّه الثقافي، ومهمته السياسية. ويؤكد «أن العلاقة بين السيف والقلم ما تزال قائمة على الاحتراب والفطام، فلكل منهما ضمائره المنفصلة، وما اتصل بينهما فهو زائف وأسيان وإلى حين». هنا، يستعرِض السوداني صور المثقف التربوي، والتربوي المثقف، استعراضاً بانورامياً لافتاً، موحِّداً، دون تقحُّم أو إسقاط، بين «الشر العام» المتمثل في «سيف السلطة»، و«الخير العام» المتمثل في مقاومتها بـ«قلم المثقف». ولذا، فإن نَصْبَ السوداني لهذه الثنائية أمَّن له طاقة الجمع، من غير سوء، بين الشنفرى وغيره من «السادة الصعاليك»، وطرفة بن العبد، وذي الإصبع العدواني، وامرئ القيس، ومالك بن نويرة، وآمنة الثقفية، والمتنبي، وابن المعتز، والتوحيدي، والتنوخي، والقلعي، وابن رشد، وبندا، وغرامشي، ومظفر النواب، وسليم دولة، وعفيفي مطر، وحسين البرغوثي، ومنذر عبد الحر، وأمل دنقل، وعبد اللطيف عقل، وإدوارد سعيد... يمزج السوداني، بمرارة الشاعر ومسؤولية المثقف، بين هؤلاء باستحضار مقولات توحِّدُ بين الثعالبي ونيتشه في أن سمة المثقف الأولى إنما هي «إرادة الهجوم» بوصفها إرادة وثوبية اقتحامية تمكِّنُ «المفكِّر-الذئب» من تفكيك شرِّ السلطة وشرهها الكامن في المبنى والمعنى.

وعلى الرغم من تأكيده أن فضاء الحرية الذي تتيحه السلطة إنما هو حيز التجميل الذي يمنحها الشرعية، ولا شرعية لها إلا ما ابتدعته هي بقوة الجندي وصرامة القانون، إلا إن السوداني يؤكد أن «السلطة ممحاة للإبداع»، وأن علاقتها بالمثقف هي علاقة ترويض وإتباع. ولذا، لا يتردد السوداني في القول بأن «علاقة المثقف بالسلطة علاقة تناحرية وليست حوارية، بالضرورة، وإن تمت هذه الحوارية فهي اشتباك، توتر وتردد، وليست علاقة انشباك وتوّحد، بل نأيٌ وابتعاد». ولذا، فالمثقفون لديه نوعان: «مثقف بلاطي-حانوتي»، همته ثلجٌ، ورجلاه خسٌّ، وذهنه حذاء صيني. و«مثقف جمالي-ترحالي»، همَّته خوارجية، ورجلاه ريح، وذهنه فعَّال من غير سوء. يميل «البلاطي-الحانوتي» إلى السلطة فيكون فريستها، وينأى «الجمالي-الترحالي» عنها فتكون فريسته، إذ لا فريسة له إلا شرّ السلطة، وأما فيما سواها، فالمثقف الجمالي-الترحالي «صيّاد فاشل لأنه مجنِّح، وأنفه ما تزال معلقة في أعالي السرو أنفة وشموخاً».

يستلهم السوداني عديداً هائلاً من مقولات المثقف، والمقولات التي حوله، ليبثَّ نصيحته إلى المثقف التربوي الأهم بامتياز، وهو المعلِّم، مؤدَّاها: أنه «كلّما اقترب المثقف من السلطة يعبره الاغتراب واللاتوازن، ويدخل مساحة الفقد والاستلاب». ولذا، يجعل السوداني من نقد المنهاج الجديد، الذي أرهقته الاستحقاقات السياسية، ومن معاينة شُحِّ الموارد غير المبرر، وأهمها المكتبات، عتبةً للدعوة إلى ضرورة إعادة مكانة المعلِّم إلى الواجهة، والعودة به إلى قديم عهده في الثقافة العربية مَسيراً إليه بفضل ما لديه من معرفة، لا سائراً بـ«فضل» ما للآخرين من مكانة وسلطة، وذلك حتى يتمكن المعلِّم من إصلاح ما يمكنه من عطن في المنهاج الذي أُبْدلَتْ اصطلاحاته، وغُسلَت عنه سحنته الوطنية، وأرهقه غياب سمته الأهم، «الرشاقة الذهنيَة» التي تحيل إلى السؤالَ واللايقين لا إلى الناجز والوثوقي.

وفي مقاربة شعرية الشكل، فلسفية الفحوى، بعنوان: «بين معرفة وتربية–تمرين في القراءة والفردنة»، يقدِّم **جمال ضاهر** رؤياه الفلسفية للمعرفة والسلطة وما يتأسس بينهما من نظام بين حَدَّي «الحدث»: الزمان والمكان. إن ما تتضمنه الفقرتان التاليتان هو قراءة–مُجاوَزَة لمداخلة جمال ضاهر لا تسلِّم بأن الشكل الشعري للمقولة الفكرية ينأى بها إلى أرض الجمالَي الذي لا يمكن القبض عليه، ولا استجوابه، بل يؤكد مرة أخرى ما نحى إليه أدونيس عندما استدخل مفهوم «شعرية الفكر» حين قدَّم لكتابات النفِّري وأبو نواس والمعرِّي.[4] ولذا، يمكن القول: إن ضاهر يطل على هذا الثالوث (الذات والمعرفة والسلطة وإحداثياتها الزمانية والمكانية) عبر توظيف مفهوم «النافذة» التي منها، وبها، وباستبطانها، على أربعة جغرافيات معرفية تتبدَّى للذات، ويكون الناتج في كل إطلالة مختلفاً باختلاف وصف الذات/ النافذة (أو لعلَّها الذاتُ النافذةُ نفاذاً) التي «تطلّ على المشْهد يتكسّر»؛ و«تطلّ على النّضْج يتعفّن»؛ و«تطلّ على الصّورة تتكوّن»؛ و«تطلّ على داخلها. . .» فتدشن «قَصَّها»، لا «قصَّتها»، لأنها حقيقةٌ بتدشين «الفعل» (فعل التأسيس المعرفي: «يعرف») كما هي جديرةٌ بتدشين «الاسم» (اسم الركام المعرفي: «معرفة»).

يحاول ضاهر، في الإطلالات الثلاث الأولى نفي أوليَّة الزمان على المكان مبتغياً نقض حتمية السير الخطِّي في احتياز المعرفة البشرية التي يؤسس لها على نحو قدري، فوق تاريخي: ولادة، نضج، ممات. ومن هذا النفي، المعزز لفردية الفرد، و«حتمية» الآخر، يبرهن ضاهر على قدرة الفرد (غير القدرية ولا الحتمية، بل التناقضية والتناتجية) على أن «يعرف» هو بدلاً من كونه قصبة فارغة لتلقي «المعرفة». وبذا، يدشِّنُ ضاهر شرعية الفعل

المعرفي للذات/ النافذة التي «تطل على داخلها . . . » حين تتيقن الذات من أن الزمانَ مكانٌ تُجَوِّفه السلطة على الدوام، وأن السبيل الوحيد للإطلالة عليه، دون إكراه السلطة، إنما يتم بنفي كون المكان «حيزاً تُمَارِسُ السلطةُ فيه إكراهَهَا»، كما يؤسس فوكو.

تصوير الغالب وصورة المغلوب: المناهج المدرسية في ظل شرط استعماري

إن هذا الرصد العام الذي حاول التمييز بين تلكؤ الحداثة وحداثة التلكؤ في السياق الفلسطيني لم يُسْقطْ من اعتباره نقد الشرط الاستعماري الإسرائيلي وهو يُعاين تخلُّق المناهج الفلسطينية، وحرَوب الدفاع عن أركان الهوية التي لن تزال في إطار الهندسة والتشكُّل، أرضاً وناساً وحكايةً، حالها في ذلك حال أية هوية لم تفارق «أرض السواء» نحو «سماء اللاسواء» بادعاء الاكتمال، إذ ما من هوية ناجزة إلا الهوية الميتة. ولذا، فإن الباب الثاني من الكتاب يضيء ثلاث أطروحات مركزية فيما يتعلق بالمناهج الفلسطينية ونقد الشرط الاستعماري الإسرائيلي.

ففي مداخلة فريدة بعنوان: «المناهج الفلسطينية-أدوات القراءة الإسرائيلية: بين التطبيع والصهينة»، تستعرض **إصلاح جاد** أدوات القراءة الإسرائيلية للمناهج الفلسطينية عبر تحليلها لنتائج الدراسات والتقارير التي أصدرها «مركز إسرائيل- فلسطين للأبحاث والمعلومات»، الذي يعمل فيه «فلسطينيون» وإسرائيليون حول المناهج الفلسطينية الجديدة، وقدَّمها إلى مكتب العلاقات العامة في القنصلية الأمريكية في القدس-المكتب الذي يموِّل دراسات هذا المركز حول مباحث الإنسانيات والعلوم الاجتماعية وما جاء عبرها في كتب المناهج الفلسطينية الجديدة من حديث حول الجغرافيا، والتاريخ والسياسية، وقيم التسامح والحوار، والقدس، ودولة إسرائيل والحركة الصهيونية، وتعليم السلام والجهاد والمقاومة، واللاجئين. ومن خلال تفكيكها لبنية الدراسة تؤكد جاد أن هذا النوع من الأبحاث يُعَدُّ «نموذجاً لما هو مطلوب من الفلسطينيين بعد اتفاقات أوسلو، ولما يراد تحقيقه من العديد مما يطلق عليه «المشاريع المشتركة» بين بعض الناشطين الإسرائيليين والفلسطينيين، أي صهينة العقل والوجدان الفلسطيني ليقبل بالرواية الصهيونية الرسمية عن تاريخ المكان وتاريخ شعوب المنطقة».

وبذا، تتوصل جاد إلى أن ثمة قصدية واضحة، ورغبة، في «فرض» الرواية الصهيونية عن

المكان والسكان وقصة الربط بينهما، وبالتالي على المناهج الفلسطينية الجديدة وربط ذلك بـ«تعليم السلام»، في ظل تجاهل تام للرواية الفلسطينية والروايات «التصحيحية» حول ما ارتكبته الحركة الصهيونية من جرائم الاقتلاع والتشريد وهدم الحداثة الفلسطينية للسكان الأصليين. وتعتقد جاد أن هذا الفرض للرواية الصهيونية، والإقصاء للرواية الفلسطينية، حققته مثل هذه الدراسات عبر ما تقصدته من: (1) خلط خطير بين تاريخ اليهود في المنطقة، وبين الصهيونية كحركة قومية يهودية عنصرية مرتبطة بمشروع استعماري أوروبي، وما انبنى على ذلك من خلط متعمد بين من هو يهودي كديانة ومن هو يهودي كقومية؛ (2) وتركيز لافت على المناهج الفلسطينية والعرض السلبي لها، وتصوير مثيلاتها الإسرائيلية على أنها مناهج حداثية لا غبار عليها فيما يتعلق بالقضايا موضع الدراسة؛ (3) وإقحام الصهيوني المستعمِر على مفهوم «الآخر» وكأنه مطلوب من الضحية الفلسطينية، الـمُلامة دائماً، أن تُوَسِّعَ مَفهوم الآخر («الكبير» بطبيعة الحال!) ليشمل جلادها الذي لا يزال يحتل وطنها، ويشرد سكانها، ويحتكر كتابة تاريخها؛ (4) ومحاولة التأكيد على فرضية أن أسباب الصراع ثقافية ونفسية، وأن أية إشارة إلى عدوانية الحركة الصهيونية ودولة إسرائيل العنصرية من شأنها أن «تفسد» الترويج لـ«تعليم السلام»، و«ثقافة التسامح»؛ (5) وإغواء بعض الأكاديميين الفلسطينيين للمشاركة في مشاريع تطبيعية مع «الطرف الإسرائيلي» (وبرعاية أمريكية رسمية) بغية تجميل وجه دولة إسرائيل العدوانية القبيح، وتشريع أيدولوجيتها الصهيونية التي تقوم على العنصرية والحصرية ونفي الآخر الفلسطيني، على طريق إضعاف وشرذمة الحركة العالمية المتنامية لمقاطعة إسرائيل وفرض انصياعها للشرعية الدولية ومبادئ العدل وحقوق الإنسان.

أما اللغوي **إلياس عطا الله**، فيقدم شهادة «من الداخل»، بعنوان: «منهجية زعزعة الخاص–اللغة في إسرائيل»، ويتحدث عن دور دولة الاحتلال الصهيونية في زعزعة الخاص (اللغة) في العام (القومية) ضمن برنامجها الممنهج لتحقيق الرغبة الصهيونية الخديجة بأن تكون إسرائيل دولة–اليهود–العبرية وحسب. فهو إذ ينطلق من الحديث عن المناهج بوصفها «طريقاً اختطّتها سلطة بشريّة لتوصل رسالة أو سياسة، ولتنشّئ أجيالاً تهندسها وفق إرادتها. هذه السلطة المتمثّلة بوزارات التربية والتعليم، عبّدت هذه الطريق بما تراه مناسباً لسياستها وهيمنتها وضمان أثرها...»، يعتقد بأن الحركة الصهيونية، وحتى قبل إنشاء دولة إسرائيل على حساب الوجود الفلسطيني، عملت على زعزعة مكانة اللغة العربية (الخاص) في بنية الهوية القومية العربية (العام)، إذ اللغة «أسمى مركّبات العام»، كما عملت

على محاولة تهجين اللسان الذي يميِّز الذات عن غيرها إذ «لساني الحاضن للغتي هو الحدّ الفاصل بين الأنا والآخر. وليس بالعسير أن نجعل ما اعتبرناه حدّاً فاصلاً، نقطةَ التقاء أيضاً، فهو، أي اللّسان، الذي ينطق ما في خبايا نفسي وعقلي ومخيّلتي، وهو الذي يعبّر عني أو يتكلّمني أمام الآخر. والآخر ليس، بالضّرورة، صاحبَ اللّسان الآخر، فهو، أيضاً، صاحبُ لساني أنا، فلغتي تأخذ وظيفتين تعبيراً عن الأنا الفرديّ وعن الأنا الجمعيّ».

ومن هنا، ينطلق عطا الله نحو تحديد مكانة الخاص اللساني في السياق الإسرائيلي وما يتعرض له من تحديات، ويعرض لأهمية المحافظة على الخاص، وتأثير العامية في العربية المعيارية، واستجابة المحكوم للغة الحاكم المهيمنة، وما تجبهه العربية وأهلها من تحدّيات ممنهجة وغير ممنهجة. فمنذ البدء تدخل العربية في مزاحمة مع «لغات الدولة» التي لم تكن يوماً غير بوتقة صهر لليهود القادمين من أربعة رياح الأرض، وفي صراع مرير مع العبرية بوصفها اللغة الرسمية بامتياز رغم نص القانون الذي يشرك معها العربية في وسم «اللغة الرسمية» منذ العام 1922. تبقى اللغة العربية «لغة رسمية مع وقف التنفيذ»، كما يؤسس عطا الله، وتستمر محاولات الزعزعة من قبل العبرية المهيمنة بفعل: لامناصية العلاقات الخدماتية بين العرب واليهود التي تجري في معظمها بالعبرية، والتجنيد الإجباريَ لعدد من المواطنين العرب، والتأسرل الأكاديمي والثقافي، وعبرنة المناهج، والفضاء العام. وبذا، فإن عطا الله يحصر منهجيّة زعزعة الخاصّ في إسرائيل في ثلاثة اتجاهات: (1) المنهج التعليمي الرسمي للغة العربية والذي شهد العديد من عمليات البتر والتشويه؛ (2) والمنهج الرسميّ المقموع بالالتفاف والذي يتمظهر من خلال الإفساد اللغوي للفضاء العام عبر لافتات المحال التجارية، والشوارع، وإشارات المرور والطرق، ومن خلال التهجينات الأسلوبية التي تم إقحامها على العربية من العبرية الحديثة الهجينة؛ (3) والمنهج الرديف المكمّل المقبول والمتنصّل منه في آن والذي أمعن في تكريس سياسة الدولة على صعيد الهندسة اللغوية الحصرية ولكن عبر التواءات السلطة التأديبية التي تظهر فيها شخصية الدولة على نحو سافر ككتب المنهاج الرديف، والأدلة السياحية، والمختصرات التاريخية التي لا تنتجها الدولة بنفسها رغم أنها تُصْنَعُ على عينها.

إن هذه الإشارات التي وردت في مداخلـتَي جاد وعطا الله تؤكد أن عمليات الهندسة اللغوية في الكيان الصهيوني والدفاع عن حصرية روايتها قد بدأت منذ ما يقارب خمسة عقود منذ أن صُكَّت الكلمات الأولى في كتاب هرتسل **دولة اليهود**، مُعرِّفة الكيان المنشود بأنه «دولة

اليهود» وليس «الدولة اليهودية». كما إن هذه الهندسة اللغوية بدأت مع هندسة الهوية، أو بالأحرى كجزء منها على نحو يؤسس حبكة بين أرض فلسطين واليهود الذين منحتهم الأسطورة الصهيونية إياها بوعد إلهي على نحو يمكِّن من هندسة ثالوث: يهود، يهوه، يهودا في «بوتقة الصهـــر» الجديدة، و«جعل إسرائيل عبرية كما هي فرنسا فرنسية» كما أسست كتابات المؤسسين الرواد للصهيونية كجابوتنسكي وغيره.

وهنا، لا بد من التذكير بأن دراسة هندسة الهوية في الحالة الفلسطينية مع دولة الاحتلال الصهيونية لا بد أن يُنظر إليها كـ«حالة استعمارية» أو Colonial Condition كنقطة انطلاق، ومـن ثم يمكن إسقاط مقتضيات هذه الحالة وتبعاتها على القضية المدروسة والمتعلقة، أساساً، بمفهومَي اللغة والصراع (الصراع اللغوي ولغة الصراع) في الحالة الفلسطينية الإسرائيلـية. إذ إنه لا يمكن، دون هذه المعاينة، أن يتم الحديث عن الهندسة اللغوية لدولة الاستعمار (إسرائيل)، وبخاصة في مرحلـتَي بناء الأمة وتأسيس الدولة، كما إنه لا يمكن رصد الآليات التي أُعيدَ فيها إنتاج لغة الأسطورة القومية (العبرية) لدولة إسرائيل ونفي وعي المنفى اليهودي. وبالتالي، فإنه لن تمكن معاينة تاريخ عملية المأسسة للهندسة اللغوية في هذا السياق إلا بفهم آليات المواجهة التي طوَّرها، أو لم يطورها، المستعمَرون الفلسطينيون كهندسة لغوية مضادة ضمن هذه الحالة الاستعمارية من خلال ما يعرف بـ«تاريخ التحرر- في مراحله الأربع» لـ«الدول الجديدة». [5]

إن المتأمل في حقول الهيمنة اللغوية وفبركة الهوية في السياق الاستعماري الإسرائيلي يجد أنها تتوزع على أربعة حقول أساسية، هي: عبرنة الخطاب الرسمـي في الدولة؛ وعبرنة الفضاء الجغرافي والديمغرافي والهسيتروغرافي (التاريخي/ الثقافي) لفلسطين؛ وعبرنة الفضاء العام: ضمن وسائل الدعاية، والإعلام، والإعلان المختلفة؛ وعبرنـة المناهج المدرسية في المؤسسات التعليمية اليهودية، ومحاولة أَسْرَلَتـه في المؤسسات التعليمية العربية. وإذا ما تجاوزنا الصنافية العامة لحقول الهيمـنة والفبرَكَـة، نجد أن آليات عبرنة الخطاب التشريعي في الدولة قد اشتملت على المراسيم، والخطابات، ولغة القضاء، والوثائق، والكتابة التاريخية الرسمية في مؤسسات السلطة بالعبرية.

أما عبرنة الفضاء الجغرافي والديمغرافي والثقافي لفلسطين الانتدابية، التي أشير إليها جزئياً في مداخلـتَي جاد وعطا الله، فقد تنوَّعت على نحو ثلاثي اشتمل نفي السحنة العربية عن

هذه الحقول وإحلال السحنة العبرية مكانها: فعلى الصعيد الجغرافي شُكِّلت لجنة الأسماء الحكومية التي يعود تاريخ تشكيلها إلى إنشاء أول مستوطنة صهيونية على أنقاض قرية ملبس-بيتاح تكفا، ومروراً بتأسيس أول لجنة أسماء رسميـة في العام 1925، وانتهاء بتحوُّلها إلى دائرة مركزية في ديوان رئيس الوزراء الإسرائيلي اليوم من ضمن خمس دوائر. ويظهر من تتبع تاريخ هذه اللجنة أنها إنما شُكِّلت لتستكمل «تطهير أرض إسرائيل من غُربة اللغة بعد أن طهرها جيش الدفاع من غربة السكان»، كما جاء في أحد خطابات بن غوريون حول تكامل عمل لجنة الأسماء وجيش الاحتلال الإسرائيلي يوم الانتهاء من إعداد أول خارطة معبرنة لفلسطين الانتدابية في العام 1950.[6]

وأما على الصعيد الديمغرافي، فقد تم التخلص من قرابة مليون فلسطيني في إطار عملية منظمة للتطهير العرقي، وتم استجلاب اليهود من أربعة رياح الأرض، كما تمت عبرنة أسماء المستوطنين الجدد الذين لا يحملون أسماء عبرية. هذا، وقد ظل عدم تغيير الاسم الشخصي إلى اسم عبري عائقاً في الحصول على وظيفة في الدولة حسب قانون استنه بن غوريون نفسه وفرضه، كـ«وزير دفاع»، على الضباط والجنود وموظفي الخدمة المدنية في الدولة.

وأما على الصعيد الثقافي، فقد جعلت اللغة العبرية لغة عملية الصهر في مراكز التجميع أو «مركزيه كليتاه»، ودُعمت الثقافة العبرية وحسب، ونفيت بقية الثقافات. وقد اشتمل هذا الجانب على عبرنة الفضاء العام من حيث وسائل الدعاية، والإعلام، والإعلان المختلفة، وجعل اللغة التداولية والمعاملاتية المتعارف عليها هي اللغة العبرية في المعاملات التجارية، والوظائفية، ولوحات السيارات، والمحال التجارية... إلى آخره.[7] هذا بالإضافة إلى توحيد المصطلح الصهيوني في وسائل الإعلام المكتوبة والمرئية والمسموعة، وعبرنة المناهج المدرسية في المؤسسات التعليمية اليهودية، ومحاولة أسرلتها في المؤسسات التعليمية العربية على نحو يؤكد مركزية الرواية الصهيونية عما جرى في فلسطين وعن تأسيس دولة إسرائيل.[8]

ولعل تتبع محاولات وزيرة إسرائيلية واحدة للمعارف مثل ليمور لفنات، ورصد محاولاتها في العبرنة والأسرلة على صعيد الهندسة اللغوية، وبخاصة في السياق التربوي-المناهجي، لا يدع مجالاً للشك بما توليه المؤسسة الرسمية الإسرائيلية من عناية

لهذا المشروع. فليمور لفنات، المولودة بعد سنتين من قيام إسرائيل، انتخبت للكنيست الإسرائيلية منذ العام 1992، وتولت مناصب وزارية شملت الاتصالات والمعارف منذ العام 1996. وعلى الرغم مما تدَّعيه من كونها «ليبرالية» وعلمانية، إلا إنها ترفض، حال كونها خارج التشكيلات الوزارية، كافة الاتفاقات السياسية، وبخاصة «اتفاقية أوسلو» و«خارطة الطريق»، وهي مأخوذة بالإرث العنفي للعصابات الصهيونية ما قبل تأسيس الدولة. وقد بدأت لفنات مسيرتها في التمييز والحصرية بإلغاء مشروع تقدم به وزير المعارف السابق يوسي سريد، في العام 2000، لتدريس قصائد لمحمود درويش في المنهاج الإسرائيلي، كما عملت على تخفيض عدد كبير من الغرف الصفية في المدارس العربية في فترة وزارتها، وتخفيض موازنة الطالب العربي إلى 1 مقابل 9 من موازنة الطالب اليهودي. وقد رُصدت اعتذاراتها المتكررة عن عدم حضور مؤتمرات «لجنة متابعة قضايا التعليم العربي» حين كانت وزيرة للمعارف علماً أن هناك قرابة نصف مليون طالب فلسطيني، يشكلون ما نسبته 25٪ من إجمالي عدد الطلاب الذين كانت تميز ضدهم حتى في خطابات الترحيب في بداية كل عام دراسي. هذا بالإضافة إلى قيادتهـــا لحملة التحريض لنواب اليمين الإسرائيلي ضد إقامة كلية عربية في الناصرة أو أية مؤسسة عربية للتعليم العالي في حدود فلسطين المحتلة في العام 1948.

وعـــلى الرغم من كثرة المشاريع والسياسات العنصرية التي تبنتها لفنات، إلا إن أكثر مشروعيـن دلالة على سياسة الدولة الحصرية والعنصرية، هما: مشروع استدخال **معجم مائة مصطلح صهيوني** للتدريس في المدارس اليهودية والعربية كرد على مقترحات وزيرة معارف إسرائيلية سابقة، توصف أحياناً بالاعتدال، هي يولي تامير التي اقترحت إدخال مقررات مبنية على نتائج أبحاث المؤرخين الإسرائيليين الجدد حول مفاهيم النكبة واللجوء في الحالة الفلسطينية، واستناداً إلى اقتراح آمنون روبينشتاين بأنه يحق للطالب أن يتعلم حسب مرجعياته الثقافية. وقد وصفت لفنات ذلك بأنه «نكبة صهيونية» ووفرت الموازنات لمشروع **مائة مصطلح صهيوني**. وأما المشروع الآخر، فهو مشروع مسودة قرار بإلغاء اللغة العربية كلغة رسمية في إسرائيل تقدمت به لفنات بتاريخ 19 أيار 2008، وهو مشروع قانون مقدَّم للكنيست لإلغاء العربية كلغة رسمية في إسرائيل واعتبار العبرية، فقط، لغة رسمية وحيدة في إسرائيل. وقد جاء مشروع القانون الجديد لتعديل أنظمة انتدابية اعتبرت اللغة العبرية لغة رسمية إلى جانب اللغتين العربية والإنكليزية. وقد تم تبرير تقديم مسودة

المشروع بـ«تنامي النزعة القومية عند العرب في إسرائيل، وأن اللغة العربية لا يجب أن تتمتع بالمكانة نفسها التي تتمتع بها العبرية: لغة التوراة، ولغة الصهيونية».

إن هذه المشاريع في العبرنة والأسرلة، وإن دلت على قلق واضح في الهوية الإسرائيلية الخديجة، وعلى الحلول الأوديبية للخطايا بدلاً من التكفير عنها من جهة الإسرائيليين، قد ووجهت من قبل الفلسطينيين في الجانب المتعلق منها بالمناهج المدرسية على ثلاثة مستويات: ففيما رصد المستوى الأول المحاولات والمشاريع الإسرائيلية في العبرنة والأسرلة عبر فضحها وتعريتها، ومن ذلك مداخلتي جاد وعطا الله السابقتين، إضافة إلى العديد من المحاولات في الرصد والترجمة لأعمال نقدية تتناول السياسات التربوية الإسرائيلية، وبخاصة في الإطار المناهجي؛[9] جاء المستوى الثاني على شكل مبادرات فردية ومؤسسية عملت على إنجاز أعمال أخرى في «المنهاج الرديف» سيتم تناولها في هذا التقديم لاحقاً؛ وأما المستوى الثالث، فقد اتخذ من المؤسسة التعليمية الرسمية الإسرائيلية المصهيَنَة ميداناً للمواجهة كما ينعكس ذلك من خلال مداخلة **إبراهيم مكاوي**، بعنوان: «الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل: كمدرسة لبلورة الهوية القومية وإعادة تشكيلها»، التي قارب فيها تجربة الطلبة الجامعيين الفلسطينيين القياديين في الحركة الطلابية الفلسطينية في فلسطين المحتلة في العام 1948 الملتحقين بالجامعات الإسرائيلية، واستكشفت دور الحركة الطلابية الفلسطينية، وانخراط الطلبة في نشاطاتها، مفاهيمياً، في صقل وبلورة وعيهم الجماعي وهويتهم القومية كعرب فلسطينيين، وعملانياً، بوصف الهوية صيرورة نفسية تطورية تتجذر من خلال مشاركتهم الفعّالة في نشاطات الحركة الطلابية في الجامعات. وبذا، فإن مكاوي يقدِّم «الحركة الطلابية» كمؤسسة تربوية مقاومة للهيمنة الصهيونية المطلقة على جهاز التعليم الرسمي وغير الرسمي الذي يجعل من المؤسسات التربوية في فلسطين المحتلة في العام 1948 مصانع للاغتراب والتذويب المنهجي للهوية القومية لدى الطلاب الفلسطينيين بدلاً من تعزيزها. هنا، تتعهد الحركة الطلابية «العلاقة الجدلية بين مفهوم الهوية القومية والمشاركة في فعاليات الحركة الطلابية، بمعنى أن تكون الهوية القومية نفسها عاملاً دافعاً نحو خوض العمل الطلابي، من جهة، وعاملاً يتم تطويره من خلال العمل الطلابي، من جهة أخرى، تعزز الاستنتاج الواضح حول الدور التربوي للحركة الطلابية الفلسطينية».

هذا، وقد أبرزت مداخلة مكاوي خمسة عوامل أساسية ميزت تجربة الحركة الطلابية في فلسطين المحتلة في العام 1948، وهي: أنه تم تعزيز الهوية الجماعية القومية وبلورتها من خلال المشاركة في الحراك الطلابي المقاوم؛ والتغلب على شعور الحرمان النسبي الجماعي من الحقوق المدنية، الفردية والجماعية، مقارنة بالمجموعة الاستعمارية التي احتلت فلسطين، وسيطرت عليها، وميزت ضد الفلسطيني؛ وبروز التنظيم والانتماء الحزبي في البيئة الجامعية، البعيدة نسبياً عن الأنظمة الجغرافية والعشائرية، كرافعة مركزية لتنمية الهوية وبلورتها على نحو صاف؛ ونضوج جدلية القومي والنسوي من خلال الحركة الطلابية التي عززت وعي الطالبات للتوتر المتأصل بين هويتهن القومية كعربيات فلسطينيات من جهة، وهويتهن الجنسوية كنساء من جهة أخرى، وعن التزامهن بالتوفيق بين هاتين الهويتين؛ وإنجاز التوافق الاجتماعي والنفسي على صعيد المهارات الشخصية والاجتماعية التي تكسبها الحركة الطلابية لأبنائها: كالثقة بالنفس، والقدرة على القيادة، والتنظيم. وبذا، فقد شكّلت هذه العوامل منظومةً مقاومة لواقع منهاج التعليم الرسمي التي تعمل بشكل مبرمج وممنهج على طمس وتذويب الهَوية الوطنية للطلبة الفلسطينيين حيث تشكل الحركة الطلابية في الجامعات حلقة تربوية بالغة الأهمية في إعادة تشكيل ما تم استهدافه وطمس معالمه من الهوية الوطنية من خلال المنهاج الرسمي.

التربية الرسمية: المناهج الجديدة والسجال المدني حول هوية المجموع

إن أي منهاج جديد إنما يجيء نتيجة لإصلاح تربوي أو تحوُّل سياسي هام في تاريخ الشعوب، وقد شكّلت اتفاقيات أوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل وما تبعها من تكوُّن للسلطة الفلسطينية على جزء من الأرض الفلسطينية، غير المحررة، تحوُّلاً تاريخاً شكّل مقدمة للتحوُّل الكبير على الصعيد التربوي من حيث صياغة المناهج الفلسطينية لأول مرة بأيد فلسطينية. وقد حظي ارتباط المناهج الجديدة بالإصلاحات التربوية والتحولات السياسية باهتمام خاص في الامبراطوريات الاستعمارية السابقة أو في مستوطناتها خارج المركز الأوروبي على حد سواء. وعلى سبيل المثال، فقد انشغل التربويون البريطانيون بإصدار سلسلة من الدراسات، بعنوان: **قضايا تربوية**، عنيت بالتغيرات المناهجية الناتجة عن «مبادرة الإصلاح التربوي» التي صدرت في العام 1988. وقد كُتبت تلك السلسلة على نحو ميسَّر لتمكين فواعل العملية التربوية ومفاعيلها، والمعنيين بالشأن التربوي عموماً، من المشاركة في الجهد النقدي للتشريعات التربوية بوجه خاص وللتغيرات التربوية بصورة

عامة. وقد كان أبرز الإصـــدارات في هذه المجموعة كتاب للأكاديمي والمشرِّع التربوي ريتشارد برينغ، بعنوان: **المنهاج الجديد**، تناول فيه تطورات المنهاج الجديد من جهة، وآليات التشريع الحكومية للقرارات المتعلقة بالسياسات التربوية، من جهة أخرى.

لقد انصبت اهتمامات برينغ على الهموم التربوية العامة، لكنه ركز بشكل خاص على التحديات التي تبرز عند إعلان مبادرة الإصلاح التربوي على الصعيد المناهجي، وذلك من خلال تبيان أثر المبادرة على تغيير مجموعة من الموضوعات الدراسية أو على أساليب الامتحان والتقييم، وطرح توصيفات خاصة يمكـن، من خلالها، للمعلمين والآباء المشاركين في الإدارات المدرسية، المساهمة في تقييم هذه المبادرة وعدم التسليم بها كصيغة ثبوتية ونهائية للنظام التربوي، والعمل في الآن نفسه على تخليق حلول وسطية وبدائل تكييفية للمنهاج الجديد إلى حين النظر في التشريعات الحكومية من جديد بناءً على توصيات العامة وأهل الاختصاص على حد سواء بعيداً عن التعريفات التربوية النظرية الجامدة للإصلاح والمنهاج.[10]

إن ميل برينغ، وغيره من المهتمين بـ«ظاهرة المناهج الجديدة» إلى صياغة أفكارهم على هذا النـحو إنما هو إيمان منه بأن التعريفات والتجريد النظري إنما يبدآن عندما يتوقف التفكير الحقيقي عن النبض. ولذا، تُكتَبُ الأدبيات في هذا السياق بعبارة سهلة نسبياً مستهدفة إجراء مقارنة بين التخطيط المناهجي والمنهاج المتحصِّل عنه قبل مبادرة الإصلاح التربوي وبعدها، ومبرزةً دور الفواعل التربوية في صياغة المنهاج، أو إقراره تشريعياً، أو تكييفيه ومجادلته في ميدان الممارسة التربوية الصفية. ولعل هذا المنحى التنظيري السائغ إنما يحاول إنفاذ إشارة مهمة حول وجود منهاجين: واحد مخطط ومطبوع ومحدود Planned Curriculum، وآخر خفي Hidden Curriculum ينتجه الـمراس التربوي ويقرُّه نجاح التجريب وصحة الاجتهاد الذاتي للمعلم الذي لا ينافسه أحد علَى أنه العنصر المفتاحي لأي نظام تربوي. وقد تتضافر جهود من هم «خارج» إطار صناعة هذين المنهاجين لإنتاج نوع آخر من المناهج، هو: المنهاج الرديف Parallel Curriculum الذي يمزج بين «المخطط» و«الخفي» دون حرج لأنه مصنوع «خارج» المؤسسة التربوية الرسمية.

وهنا، لا يغدو الحديث عن مبادرة الإصلاح التربوي عند برينغ شأناً تربوياً بريطانياً خاصاً، بل يُنْظَرُ إليه كتجربة رائدة في نقد القارِّ والثبوتي من السياسات التربوية والثقافية على صعيد

عالمي. ما يهمنا، في هذا السياق، أن العبرة ليست بأوّلية «المنهاج المخطط» على «المنهاج الخفي» أو أوّلية الآخر على الأول، أو تسامي «المنهاج الرديف» على الاثنين معاً، وإنما العبرة بقدرة كل «المنهاج ثلاثي الأضلاع» هذا على أداء الرسالة التربوية من حيث هي «إعداد وتثقيف» على حد سواء. فالتشريع لا قيمة له على الإطلاق في مسألة الاعتبار، إذ القيمة الوحيدة هي لإصابة الفحوى وفاعلية آلية التحقق. كما إن الغاية من نقد هذه التنويعات المناهجية هي الإضاءة على مساحة التقاطع بين الفواعل والمفاعيل التربوية التي ينبغي لأي تكامل لامناهجي، أو مناهجي خفي على وجه الدقة، أن يمر من خلالها بوصفها حيّزَ حوار سجالي بين مركزانية القرار وشعبوية التنفيذ، وبوصفها كذلك بؤرة تثوير واستقطاب للخبرات الجديدة في الحقل التربوي من خلال الفاعليات التشاركية بين المنهاج المخطط والمنهاج الخفي والمنهاج الرديف.

وانطلاقاً من هذه القناعة، فقد جاءت الأبواب من الثالث وحتى السادس من هذا الكتاب لتوضح خلفيات إعداد المنهاج الفلسطيني كما تقولها الرواية الرسمية من قبل وزارة التربية والتعليم، ومركز المناهج الفلسطيني، وما كيل لهذه التجربة-المبادرة من ثناء أو نقد من قبل فواعل العملية التربوية ومفاعيلها. وقد تمحورت هذه الأبواب، بشكل خاص، على تقديم عرض لما أنتجته «التربية الرسمية» من منهاج، إضافة إلى استعراض مجموعة من المبادرات في «التربية غير الرسمية» أو «المنهاج الرديف».

ففي مداخلة افتتاحية، بعنوان: «فلسفة الخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني وأسسها العامة»، يستعـرض **جميل أبو سعدة** اتجاهات وزارة التربية والتعليم العالي عشية الإعداد للخطة العامة للمناهج في العام 1998، والتي تم إقرارها من قبل المجلس التشريعي، بعد أن أوكلت هذه المسؤولية التربوية والوطنية لوزارة التربية لإعداد مناهج التعليم العام في فلسطين لأول مرة. ولذا، يؤكد أبو سعدة، وهو يستعرض هذه الخطة وفلسفتها، أنها بُنيت وفق فكر المجتمع الفلسطيني وتراثه وانتماءاته ومبادئه وتطلعاته مستندة على أربعة أسس عامة، هي: الأسس الفكرية والوطنية، والأساس الاجتماعي، والأساس المعرفي، والأساس النفسي. غير أن اللافت في هذه المبادئ والحديث عنها أمران: الأول، أن ثمة ادعاء بأن «مبادئ السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم تنطلق من الأسس السابقة»، وأن «الأسس العامة للمناهج قد انسجمت معها، فتكاملتا معاً في وضع مناهج التعليم العام في فلسطين سعياً وراء تقديمه للطلبة بما يستلزمه ذلك من إيجاد البيئة المناسبة والشروط اللازمة للتنفيذ، بدءاً

من إيجاد المدرسة والمعلم والكتب والقوانين واللوائح». وأما الأمر الآخر، فهو تخصيص وثيقة الاستقلال الفلسطينية بالذكـــر عند القول بأن «الأسس العامة للمناهج (انبثقت) من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، وتستمد مبادئها من تراثه، ودينه، وقيمه، وتقاليده، ووثيقة استقلال دولة فلسطين الصادرة في 1988، وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل، ودور التربية في المحافظة علـــى هذا المجتمع، واستمراره من جهة، وتحقيق ازدهاره وتقدمه ورفاهيته، من جهة أخرى».

وعلى الرغم من أن أبو سعدة يستعرض فلسفة وأسساً عامة متبناة من قبل وزارة التربية والتعليم، ولا يستعرض رأياً شخصياً خاصاً، إلا إن مداخلة **هديل قزاز**، بعنوان: «فاقد الشيء... هل يعطيه؟ قراءة نقدية لدور معدِّي الخطط والبرامج التعليمية الفلسطينية» تكشف تناقضات هذه المبادئ والمشاكل التي ولَّدتها احتكاماتها السياسية إلى اتفاقية أوسلو التي «وُرِّيَ» عنها بوثيقة الاستقلال للعام 1988، كما تكشف مجموعة من الإشكالات الداخلية والخارجية، إضافة إلى الإشكالات الإدارية والتقنية، التي اكتنفت إعداد المناهج، وذلك كله بحكم مشاركتها، من الداخل، في تلك العملية. ولسبر هذا الجانب تنطلق قزاز من مسح تاريخي لتطور فكرة إعداد المناهج الوطنية الفلسطينية، وتخلص منه إلى استنتاجين مركزيين حكما عملية الصياغة بكاملها: الأول «أن المنهاج الفلسطيني أعد كنتاج لمعادلة اتفاقيات أوسلو بكل ما يعنيه ذلك من جوانب سياسية واجتماعية وثقافية». والآخر أنه «لم تتم مراكمة التجارب التي تمت خلال المرحلة التي سبقـــت تأسيس مركز تطوير المناهج الحالي».

ولذا، تنطلق قزاز في تشخيصها من هذه المعطيات لتدرس أثرها على صياغة المناهج الفلسطينية، فتبدأ بأثر الحملة الممنهجة للهجوم على المناهج الفلسطينية: خارجياً، من قبل إسرائيل ومناصريها واعتذارييها، وداخلياً من قبل تدرجات «اليمين» و«اليسار» الفلسطيني غير المشارك، رسمياً، في سلطة أوسلو في حينه. تحاول قزاز تجاوز هذا النوع من النقد الشكلي نحو جانب أكثر أهمية ونفاذاً، وهو: دور معدي المناهج الفلسطينية، والظروف المختلفة التي عملوا خلالها، والمحيط السياسي والاجتماعي والثقافي الذي تم فيه إنتاج المناهج متخذة مبحث التربية المدنية نموذجاً نظراً لفرادة تجربة منهاج التربية المدنية، وتناوله قضايا ذات علاقة مباشرة بالهوية والمواطنة ابتداءً من تغيير فكرة المشروع الوطني، والانتقال من عقلية الثورة والمقاومة، ومروراً بفكرة بناء دولة دون مقومات حقيقية، وانتهاءً بغياب

نسيج وطني موحد في ظل الانفصال التام بين الضفة الغربية وقطاع غزة، وتقطيع الأوصال المتواصل، بالإضافة إلى إشكاليات ذاتية وموضوعية متعددة ترتبط بكيفية تشكيـــل فرق إعداد المناهج واختيار الأعضاء، ودور الضغوط الدولية والمحلية في نشوء حالة من الرقابة الذاتية في إعداد المناهج. وتتوصل قزاز إلى نتيجة مؤدَّاها أن مجموعة من الإشكالات الخارجية والداخلية أسهمت بشكل مركزي في إرباك عملية إعداد المنهاج الفلسطيني. أما الإشكاليات الخارجية، فقد تمثلت في عدم اعتبار «تأليف المنهاج الفلسطيني شأناً فلسطينياً خاصاً، بل اعتبر شأناً عاماً قابلاً للتدخل من الاحتلال الإسرائيلي، والدول المانحة، ودافعي الضرائب في تلك الدول، والبرلمانيين، والسياسيين، وصانعي القرار، وغيرهم»، الأمر الذي سوَّغ لهذه الأطراف شن الهجمة الشرسة على المناهج؛ وأجبر مُعدِّي المناهج على العمل في ظل حصار وإغلاقات متواصلة ومنع تجول... لم تستطع الاتفاقات السياسية الهشة الحيلولة دونها. وأما الإشكاليات الداخلية، فقد تمثلت في غياب الإطار المفاهيمي الواضح للمناهج من حيث الترابط بين الفلسفة العامة والأسس والخطوط العريضة؛ وغياب الدراسات المسبقة التي تقيم احتياجات الطلبة والمجتمع؛ وقلة المعلومات والمصادر المتاحة؛ وعدم التفرغ وندرة التخصصات لدى معدي المناهج.

وأما مجموعة المداخلات التي قدَّمت نقداً شمولياً للمناهج الفلسطينية، بعنوان: «المدرسة في الجامعة–هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة»، فقد كانت جهداً جماعياً لمجوعة من **طلبة برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت** الذيـــن كان جهدهم الأكاديمي نواة هذا الكتاب بأكمله، وقد تم تفصيل الحديث في وصف هذا الجهد ضمن «أوديسة الكتاب». وعلى الرغم من السمة النقدية الطاغية التي ميزت هذا المشروع، رغم إمكانية وصفه بعدم الشمولية والاجتزاء أحياناً، إلا إن بعض المشاركين في صياغة المناهج كانت لهم آراء أخرى، وبخاصة في مناهج اللغات التي خُصص لها الباب الرابع الذي عالج المناهج الفلسطينية ضمن مقاربات في الآخرية والاختلاف وقيم حقوق الإنسان والمساواة والعولمة والانفتاح الحضاري التي تناولتها هذه المداخلات.

وفـــي هذا السياق، تقدم **نهى العايدي** مداخلة امتداحية، بعنوان: «صدام الحضارات وحوارها في مناهج اللغة العربية»، تنتقـــد فيها النزعات الفكرية المنظِّرة لـ«صدام الحضارات»، وتدعو، على نحو يناغي دعوات أخرى سائدة في هذا السياق، إلى تكريس

«حوار الحضارات»، معتبرة المناهج المدرسية «الخطوة الأولى في التأسيس لثقافة تؤمن بالحوار واحترام الخصوصية الثقافية لكل مجتمع مهما كان، بالإضافة إلى تعميق الديمقراطية للوصول إلى المواطن الكوني». وتحاول العايدي من خلال مقاربتها الإجابة على سؤال مدى انشغال المناهج الفلسطينية في المؤسسات العامة والخاصة أو المستقلة، بـ«تنقية» المضامين السلبية، وتنمية التوجه الحواري لدى مخرجات تلك المؤسسات؟ وإلى أي حد استطاع المنهاج الفلسطيني الجديد إدراج مواد تعليمية تعنى بمعرفة الآخر، والاطلاع على ثقافته وحضارته؟ وإلى أي حد نستطيع إضافة مواد تعليمية تعنى بحوار الثقافات والحضارات في الجامعات؟ وتردف العايدي دراستها بتحليل لكتب مبحث اللغة العربية في المرحلتين الأساسية والثانوية فيما يتعلق بمسألتي حوار الحضارات وصورة الآخر غير العربي وغير الإسلامي في هذه الكتب التي بنيت على محاور ثلاثة، هي: محور الأدب المحلي، ومحور الأدب العربي، ومحور الأدب العالمي. وتخلص العايدي إلى القول: «وبشهادة موضوعية، بعيدة عن النرجسية والتحيز، يمكننا أن نعدّ منهاج اللغة العربية، بمراحله المختلفة، عملاً يشرف كل فلسطيني. فهو، بتنوعه ومنهجيته في عرض القضايا المختلفة، يتصدر المناهج التعليمية الأخرى، ويشكل نواة لتبادل ثقافي حضاري مع الأمم الأخرى».

فيما تقدم **إنصاف عباس** مداخلة مشابهة، بعنوان: «التوازن بين العالمية والهوية العربية في منهاج اللغة الإنجليزية»، تقدِّم فيها توصيفاً لمنهاج اللغة الإنجليزية الجديد في المرحلتين الأساسية والثانوية، مع تركيز خاص على منهاج الصفوف من العاشر وحتى الثاني عشر، واصفةً إياه بأنه «صمم ليلبي حاجات الطلاب الفلسطينيين وفق أحدث النظريات والتطبيقات في مجال تدريس اللغة الإنجليزية»، كما إنه «صمم ليلبي حاجات الطلاب الفلسطينيين إلى منهاج يناسبهم ويتناسب مع هويتهم الخاصة، إذ «يحاول محتوى المنهاج تعريف الطالب بموضوعات ذات صبغة عالمية، ولكن في الوقت نفسه، فإن جهوداً كبيرة بذلت حتى لا يصطدم البعد العالمي في المنهاج مع الهوية الإسلامية والعربية والفلسطينية، أو يلغيها، أو يطغى عليها، أو يقلل من شأنها، من جهة أخرى». وتستنتج عباس أن «المنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية جاء فلسطينياً قلباً وقالباً». (11)

ولعل قراءة تجاورية لهاتين المداخلتين، اللتين تلتقيان في امتداح المنهاج الفلسطيني كون الكاتبتين قد شاركتا في صياغة بعض مباحثه، واللتين تجعلان من الانفتاح والعالمية «قيمة استعلائية» مُصَنَّمَة... تستحضران إلى الذهن النقد اللاذع الذي يُكال عادة لمثل هذا

التمـــوُّض لدى«التابعين» و«التابعات» وإمكانية استغلاله و«تسليعه» في «المراكز الإمبريالية»، مـــن قبل منظِّرات النسوية في سياقات مابعد الاستعمار. وفي هذا السياق تتضافر جهود كل من موهانتي وسبيفاك في نقد الاستخدام الأداتي لنتاجات المرأة من العالم الثالث في السياقات الغربية. فمن ناحية أولى، تؤسس موهانتي أن إنتاج امرأة العالم الثالث يؤخذ ويترجم باعتباره موضوعاً واحداً مفرداً وموحداً حين يتم استخدامه في الدراسات والأنثولوجيات الغربية. وبذا، تؤكد موهانتي أن الطرق التي يشكل بها العلم الغربي نساء العالم الثالث على هيئة جماعة متجانسة ثم يستخدمها بعد ذلك باعتبارها نسق تحليل على أساس من الكليات الاجتماعية والإنسانية المعنية التي تتغاضى عن السياقات الثقافية والتاريخية لـ «بلدان المنشأ». [12] وعليه، تفترض موهانتي أن هذا هو عين الإخضاع الاستعماري الأبوي والذكوري، ولكن بصورة ناعمة، إذ إنه يعلي من شأن المرأة في حين يُسَلِّع إنتاجها على نحو أبوي واستعماري رخيص.

وهنا، يأتي دور سبيفاك التي تستثمر خطاب موهانتي، أو لعلَّها تستغله، في نقد جذري عزَّ نظيره بأن إنتاج نساء العالم الثالث المترجَم تتم إعادة إنتاجه دون الوعي، أو بوعي، للافتراضات الإمبريالية الخفية التي تقوم على تشجيع الفردية النسائية باعتبارها الخير الأعظم ودون أي تحديد تاريخي لذلك «الخير». وبدلاً من النقد الذي تستخدمه موهانتي (بأن «الأخرى» الفاضلة والمتحررة والكاتبة من العالم الثالث، بوصفها «تابعة»، تُستخدم لتعزيز نرجسية الذات النسوية الغربية التي خلعت عليها الصفـات العليَّة، من: تحرر وفردية ومساواة) تستخدم سبيفاك نقداً ماركسياً خالصاً لفكرة تسليع Commodification إنتاج هؤلاء النساء من حيث موقعهن الطبقي في المجتمعات الأم، ذلك أن سبيفاك تعتقد بأن «التابعة» باعتبارها ذاتاً محدَّدة النوع لديها «موقع ذات مختلفة عن التابعة باعتبارها ذاتاً طبقية». [13] وبالتالي، فإن موقع امرأة العالم الثالث إنما يكون عالقاً بين شكلين من أنظمة السيطرة والإكراه: النظام الذكوري الأبوي الكلاسيكي في المجتمعات الأم (مابعد الاستعمارية)، والنظام الأبوي الإمبريالي الذي يُصَدِّر القيم العليا لحركته النسائية ولقيمه الذكورية في صنافيات المرأة في مجتمعه الرأسمالي ومجتمعات مستعمراته السابقة على حد السواء. وبذا، فإن سبيفاك تعتقد بأن امرأة العالم الثالث «التابعة» قد حُرمت من الفضاء الذي تستطيع أن «تتكلم فيه» مرتين: مرة وهي رهينة المحبس الأبوي، ومرة وهي رهينة المحبس الإمبريالي. [14]

وبذا، تختفي صـورة المرأة ما بين النظام الأبوي والنظام الإمبريالي، بين تشكيل الذات وتحوُّلها إلى موضوع يتناهبه النظامان: كل حسب حاجته، وكل بأكثر من طاقته! ولعل الأمثولة الثقافية لحالة «الساتي»، وهي إحراق الأرملة الهندوسية لنفسها في محرقة زوجها المتوفى، تشكل حالــة «مثالية» Archetype لهذا النقد، إذ تؤكد سبيفاك أن ما يراه البريطانيون على أنه امرأة مسكينة يُضحى بها في طريقها إلى المذبح، هو في واقع الأمر ميدان معركة إيديولوجي، وبخاصة إذا أخذ مفهوم «الإرادة الحرة» في هذا السياق مأخذ الجد. وعليه، فإن الإمعان في امتداح قيم الانفتاح والحرية والمساواة... وغيرها من «قيم» «الليبرالية الجديدة»، وبخاصة من قبل نساء أو نسويات، في سياقات استعمارية يجب أن يُتَحَرَّز من تسليعه على النحو الذي قدَّمته كل من موهانتي وسبيفاك.

ولعل هذا التحرز والنقد يتضحــان من مداخلة **يحيى جبر**، التي أُعدت بإسهام من **عبير حمد**، وهـي مداخلة ناقدة تكاد تكون مناقضة لمداخلـتَي العايدي وعباس، بعنوان: «مستقبل العلاقة بين الحضارات في ضوء الثوابت والمتغيرات: توصيات لمنهاج لغات رديف»، تتناول ما قدَّمته المناهج الفلسطينية في مبحث اللغة العربية، وبخاصة من الصفوف السابع وحتى العاشر، لما يمكن أن تكون عليه العلاقة بين الحضارات استناداً إلى مجموعة من التشخيصات السلبية لكيفية عرض هذه العلاقة عبر المناهج المدروسة. فبعد تقديمات نظرية لـ«أثر الماضي في صياغة الحاضر»، ودور المناهج، وبخاصة اللغوية، في تشكيل استراتيجية للعلاقة بين الأمم، يستعرض جبر بعض مزالق المنهاج الفلسطيني الجديد في هذا السياق مؤكداً أن هذه المناهج امتازت بـ: «التماهي مع أفكار الآخر وقيمه وذوبان الشخصية القومية والخصوصية الفردية؛ (و) الإكثار من القصص المترجمة... على الرغم من وجود القصص العربية المناسبة؛ (و) المبالغة في الحديث عن التكنولوجيا والتقنية وتكرار ذلك بطريقة خالية من أي قيم، وتدعو إلى الانبهار بالغرب؛ (و) التباين في نظرتنا للتعايش مع الآخر ونظرة الآخر للموضوع ذاته، إذ نلاحظ أن مناهجنا، بشكل عام، تقوي روح التسامح، وتعمق عند أبنائنا ضرورة التعايش السلمي مع الآخر أيا كان؛ (و) التباين في الصورة التي تقدمها قطع المطالعة والنصوص على نحو يخلق حالة من الصراع الداخلي في نفس الطالب». ومن ثم يقدِّم جبر مجموعة من التوصيات التي يعتقد أن من شأنها أن تساعد في تلافي آثار هذه المزالق كضرورة تكريس المناهج للهوية الوطنية، والتركيز على الحقوق الوطنية بدلاً من المبالغة في الترويج لقيم التسامح حتى في حالة الاحتلال، وجعل العدل والمساواة أساساً لفكرة العالمية، والتخفيف من وطأة الانبهار بالمنجز الحضاري الغربي،

والانتباه إلى خطورة بعض المصطلحات المستوردة، وضرورة التشبيك مع هيئات ومراكز المناهج العالمية «لوضع استراتيجية تتناغم مع متطلبات العولمة القائمة على أسس العدل والمشاركة الحقيقية بين الشعوب، بحيث يُتفق على الخطوط العريضة في مجال الأهداف التربوية التي يوجَّه إليها الطلبة من خلال النصوص المختارة، وعلى تقديم صورة الآخر فيها على النحو الذي يريده هو ما دام ملتزماً بالعمل المشترك وما يقتضيه من مراجعة للذات».

المناهج الفلسطينية: سؤال المواطنة أم سؤال اللجوء؟

ونظراً لمركزية موضوعي «اللجوء» و«المواطنة» في الحالة الفلسطينية واستمرار حدة السجال الدائر حولهما، فقد تم تكريس الباب الخامس من الكتاب، بعنوان: «المناهج الفلسطينية: سؤال المواطنة أم سؤال اللجوء؟» ليناقش هذين الموضوعين عبر ثلاث مداخلات سادت فيها نزعة نقدية حادة للخلفيات التي أعدت بناء عليها مناهج التربية الوطنية والتربية المدنية، والكيفية التي صيغت فيها، والآثار التي ترتبت على تلك الصياغة. وفي هذا السياق، يقدم **وسام الرفيدي** مداخلة لافتة، بعنوان: «المناهج الفلسطينية-الاحتلال ومفهوم المواطنة الموحدة»، يستهلها بنقد المبالغة بالاحتفاء بالمنهاج الفلسطيني الجديد، وذلك نظراً لأربع إشكاليات مركزية، وهي: بناء النظام التربوي الفلسطيني، ومنه المنهاج، على أساس اتفاق أوسلو السياسي؛ والانكشاف الاقتصادي للسلطة الفلسطينية الذي جعل النظام التربوي رهناً بيد الممول الخارجي؛ وتهميش الشعب الفلسطيني المشرد في الخارج الذي مسَّ بوحدة الشعب؛ وبقاء السيطرة الاحتلالية التامة على السكان، والأرض، ومقومات الحياة اليومية وأثرها على تشكيل الوعي الجمعي. ولسبر منظومة الإشكالات هذه وأثرها على المنهاج الفلسطيني، يحلل الرفيدي، نظرياً وتطبيقياً، العلاقة الشائكة بين محتوى المنهاج وخصوصيته، مبتدئاً بنقد التعريفات التربوية الاختصاصية ذات الطابع التقني للمناهج بحيث لم تتعامل مع العملية التربوية كأداة سلطة، ولم تربط النظام التربوي على نحو محكم بما هو خارجه، أي إنها تلتزم بحدود الثقافة دون ربطها بالنظام الاجتماعي الذي أنتجها. وهنا، يتبنى الرفيدي منهجاً مابعد حداثي يشمل ألتوسير وفوكو وسعيد ويرى «أن التربية ونظامها ومحدداتها، ضمن الشرط الاستعماري، هي إعادة إنتاج عبر إعادة صياغة الفرد والشعوب عبر آليات التحكم بالمعرفة ذاتها باعتبارها أداة سيطرة». ولكن الرفيدي يركز على دور الدولة التربوي والإيديولوجي في إعادة إنتاج الإنسان، لكنه دور مسحوب

على الوضع الاستعماري لا على الوضع الاجتماعي-الاقتصادي المحلي وحسب في الحالة الفلسطينية.

لقد أمَّن هذا التعريف للرفيدي مستَنَداً مهماً لنقد مفهوم «الخصوصية الفلسطينية» التي تم السعي إلى تكريسها في خطة المنهاج الفلسطينية وترجمة تلك الخطة في الكتب المدرسية. وقد نقد الرفيدي هذه الخصوصية القائمة على خمس مقولات مركزية، هي: خضوع فلسطين لشرط استعماري صهيوني إحلالي استهدف الأرض والسكان والثقافة الوطنية الجامعة لهم؛ ونشوء طبقة وسطى فلسطينية مع دخول العالم في مرحلة العولمة وسيادة آليات السيطرة الاستعمارية-الرأسمالية على العالـــم مستهدفة تفكيك الثقافة الوطنية الجامعة لثقافات إثنية ومذهبية وطائفية عبر ثقافـــة «الليبرالية الجديدة» التي تنهض باعتبارها ثقافة عالمية بديلة للثقافة الوطنية التي بدأت بالتراجع مع تراجع اليسار العالمي والمشاريع التحررية الكبرى؛ وأن النظام التربوي الفلسطيني، شأن النظام السياسي والاقتصادي، كان نتاجاً لاتفاقات سياسية مع دولة الاحتلال وما قاد إليه ذلك من نشوء «مواطنة» بلا «وطن»، وتضارب بين الأهداف العامة للتربية المدنية والتربية الوطنية؛ وأن عملية البناء التربوي منذ أن شُرع بها هي عملية ممولة من الخارج، ومعها كل ما «من الخارج» من أجندات سياسية وثقافية وفلسفية، هي تجل لليبرالية الجديدة وترويج لها؛ وأنه سُيِّدَ الفكر السلفي الغيبي باعتباره المكون الثقافي الأبرز لمجمل الثقافة الفلسطينية السائدة شأنها شأن أي ثقافة عربية إسلامية في عالم اليوم.

إن الرفيدي وهو ينتقد تقليعات «الليبرالية الجديدة» بوصفها أداة إمبريالية، ونقدها لتعابير الخصوصية الفلسطينية، لا يدعو إلى شوفينية قومية أو انغلاق وطني، بل يعلي من شأن قيم الانفتاح والتنافذ مع آخرية غير مهيمنة ولا مرتبطة بمشاريع سياسية ومقولات حضارية استعلائية، ولا يعتقد بإمكان ذلك دون «توطين مفاهيم» هذا التنافذ، نحو: المواطنة والديمقراطية، وتبيئتها في السياق الفلسطيني على نحـــو غير إكراهي وغير مرتبط باستحقاقات سياسية أو ثقافية. أما من حيث مفهوم «المواطنة» فيشير الرفيدي أنه مرتبط بممارسة الدولة، ككيان، لسيادتها على الأرض والسكان وثقافة المواطنة التي تربط بين ذلك جميعاً، ويؤكد أن اتفاقية أوسلو عملت على ضرب هذا المفهوم من خلال ضرب مفهوم السيادة، وإخراج ثلثي الفلسطينيين من لاجئي الشتات من مفهوم المواطنة الأوسلوي. وعليه، يدعو الرفيدي إلى «ضرورة التركيز على بناء مقومات «المواطنية الموحدة» كتعبير عن

وحدة الشعب الفلسطيني، حسب مسودة الدستور، وحسب الحق الوطني غير القابل للتصرف، بغض النظر عن الاتفاقات السياسية وحدود السلطة الفلسطينية الناشئة». أما مفهوم «الديمقراطية»، فينتقده الرفيدي استناداً إلى المنظومة ذاتها مؤكداً أن الحديث عن الديمقراطية في السياق الفلسطيني لا يستقيم دون ربطه بتعابير الخصوصية السابقة التي تأخذ الاحتلال، والشتات، وانتفاء السيادة، وطبيعة النظام الاجتماعي بعين الاعتبار، بحيث يطور المجتمع الفلسطيني «ممارسته الديمقراطية، ولكن على قاعدة الارتباط بالنضال ضد الاحتلال، لا على قاعدة الليبرالية الجديدة، الأمر الذي يتطلب بناء مؤسسة ديموقراطية شعبية مقاومة، تنقل الشعب لمستوى واضع القرار، وتعزز مشاركته في العمل السياسي المقاوم، لا تشيع الأوهام بلعبة ليبرالية تحت الاحتلال».

إن مقولات الرفيدي الواردة في هذه المداخلة اللافتة تعيد الاعتبار إلى أن التأكيد على تشابه هوية النوع البشري، ومطالبة الجميع بإعلاء سياجات الأخلاقي والجمالي فيها دون الأخذ بالاعتبار الخصوصية التاريخية التي تُنشىء الفرق في تحديدات هذه الهوية، يؤدي إلى طردها من التاريخ، وبالتالي إلى نزع سمة الأخلاقية والرفعة عنها. وإن هذه المقولة يمكن توكيدها من خلال مقولات تشاندرا موهانتي حول تربية الأطفال في ظروف استعمارية التي تمت الإشارة إليها سابقاً، ورولان بارت في كتابه **أسطوريات** ذائع الصيت،[15] وبخاصة مقالته، بعنـــوان: «عائلة الإنسان الكبرى». وقد كتب بارت هذه المقالة تعليقاً على معرض كبير للصور الضوئية أقيم في باريس وكان يهدف إلى إبراز شمولية الحركات البشرية في الحياة اليومية لبلدان العالم كافة: فالولادة، والموت، والعمل، والمعرفة، واللعب، كما يؤسس بارت، تفرض على الناس التصرفات نفسها. ولذا، يستنتج المتأمل أن ثمة عائلة للإنسان. ويعلق بارت على هذا المعرض، الذي قدم أصلاً من الولايات المتحدة الأمريكية، أن عنوانه «عائلة الإنسان الواحدة» يضفي عليه حيوانيةً ما لأنه لا يحتفظ من البشر إلا بهوية نوعهم، لولا أنه «تَأَخْلَقَ» واتخذ صفة عاطفية، أي شكَّل أسطورة جديدة اسمها: «الجماعية البشرية التي يجمع بينها الحياة والموت». إن ما يود بارت إثارته هنا، ويرغب في نقده بالأحرى، هو عزل الاختلاف في التجربة التاريخية، أي ما يتعرض له البشر من قهر أو عدل تاريخيين، عن بدايات التجربة ونهاياتها، أي الموت والحياة بوصفهما ظاهرتين طبيعيتين موحَّدَتين. وبهذا العزل، يعتقد بارت أنه تم «إلغاء الوزن الحاسم للتاريخ». ولذا، فهو يعتقد أن من العبث أن نسأل والدي ضحية زنجية قُتِلت على يد البيض، أو عمال شمال أفريقيا القاطنين

في حي باريسي يلقون فيه كافة أشكال العنصرية والتمييز والقهر، عن رأيهم في «عائلة الإنسان الكبرى»!

إن في هذا التحليل لمقولات بارت ما يقودنا إلى خصوصية الحالة الفلسطينية، وبخاصة افتراض «لجان الحدِّ من التحريض» و«مراقبة آثار السلام» لأن يكون المنهاج الفلسطيني «محايداً» في الحديث عن قضيتي الحياة والموت، وأن لا يتم، مثلاً، إدراج قصيدة «البنت-الصرخة» التي كتبها محمود درويش تخليداً للمشهد البلا-مثيل لهدى غالية وقد قصفت البارجة عائلتها على شاطئ غزة،[16] أو قصيدة القربان التي كتبها في محمد الدرَّة.[17] لو قُدِّرَ لبارت أن يرى مشهد هدى غالية أو محمد الدرة، لحضرت في ذهنه صورة إيميت تل الزنجية، ولخلص إلى النتيجة ذاتها بأنه على الرغم من كون الولادة والموت حقيقتين كليتين، إلا إن دلالة تجريبهما ومغزاهما يتحدَّدان تحديداً ثقافياً محلياً بامتياز، إذ «الولادة والموت حقيقتان من حقائق الطبيعة، وهما حقيقتان كونيتان، لكن إذا نزعنا التاريخ منهما، فلا يبقى شيء نقوله، وعندها يصبح التعليق مجرد لغو. إخفاق الصورة الضوئية يبدو هنا صاعقاً. فإعادة قول الموت أو الولادة لا تعلمنا شيئاً. ولكي تصل هاتان الحقيقتان الطبيعيتان إلى مستوى اللغة الفعلية، لا بد من دمجهما في نظام المعرفة، أي افتراض أننا قادرون على تغييرهما، وبالتالي إخضاع طبيعتيهما إلى نقدنا بوصفنا بشراً. إذ مهما كانت شموليتهما، فهما خطان من خطوط كتابة تاريخية».[18] ولذا، فليس لأحد أن يلوم مُعدِّي المنهاج الفلسطيني إن أوردوا اسم محمد الدرة، أو هدى غالية، أو إيمان حجو، أو فارس عودة... ويسألهم إن كانوا قد سمعوا ببارت أو بعائلة الإنسان الكبرى!

إن هذا الخط النقدي في مداخلات هذا الباب يتواصل مع **جبريل سعدة** الذي يقدم مداخلة، بعنوان: «منهاج التربية المدنية في فلسطين - بين البعد التدريبي والقيمي»، يعالج فيها السياق العالمي الذي غابت فيه المنظومات الأخلاقية العليا وحلَّت مكانها قيم التسلط الإمبراطوري الأمريكي وغيره، ويدلف من ذلك إلى تحليل طبيعة «الحاجة» إلى مناهج في التربية المدنية والوطنية، وإن كانت تلك الحاجة محلية لسد فراغ الغياب العام لتلك القيم، أم استجابة لـ«استحقاقات» الرضى من قبل الإمبراطوريات الاستعمارية الجديدة. ومن محاولة تشخيص «الحاجة» إلى وجود هذين المبحثين في المنهاج، يتوقف سعدة عند التناقض الظاهري بين «التربية المدنية» كمبحث يُبنى على المفهوم المدني والتعاقدي العام

للمواطنة، و«التربية الوطنية» كمبحث يُبنى على المفهوم الجمعي وغير التعاقدي الذي تخلقه الحركات الوطنية ضمن ما يعرف بسياسات الهوية التي تنجز القومية، والقوم، والدولة في إطار «الوطن». ومن ذلك، يقول سعدة بوجود تناقض يتعدى الظاهر نحو الجوهر بين هذين المبحثين، ولكنه يعتقد بضرورة وجود صيغة توفيقية بين هذين المبحثين من شأنها أن تُمَدْينَ التربيةَ الوطنيةَ في الحالة الفلسطينية التي يعتبر غياب الدولة ومعينها السيادي أبرز ما يميزها، ويعتبر «اللا/ تحوُّل» السياسي بعد اتفاقيات أوسلو حالة فريدة من تشكُّل «مواطنة» مجزوءة بلا «وطن».

وعليه، يؤكد سعدة أن «المجتمع الفلسطيني الآن أحوج ما يكون إلى خلق نموذج تربوي يربط بين مفهوم الولاء الوطني العام، ومفهوم المواطنة، بين قيم الانتماء للوطن وحريته، وقيم التسامح وقبول الآخر، والتعاقد على ميثاق يحدد الحيز العام والخاص، والحقوق والواجبات. أي، إننا بحاجة إلى مَدْيَنَة المفاهيم الوطنية عبر عملية تنشئة تجمع بين تعزيز القيم الوطنية في إطار تعزيز قيم المواطنة». ولكن سعدة لا يرى إمكانية لتحقيق هذا النموذج دون العمل على الإعلاء من شأن القيمي على التدريبي في عملية صنع النموذج التي لن تتم دون وجود فلسفة تربوية تضمن صياغةً وطنيةً لخطة تربوية، وإعداد معلمين مؤهلين، وبناء نظام مدرسي قادر على الخروج بهذين المبحثين من حدِّ «تلقين التعاليم» إلى حدِّ التدريب على استبطانها وتمثُّلها.

وأما مداخلة **أحمد العدارية**: «اللاجئون الفلسطينيون في المناهج الفلسطينية: دراسة حالة في منهاجي التربية الوطنية والتاريخ» فتوضح الدور الذي تلعبه الحركة الوطنية وتجلياتها الدولانية في كتابة تاريخ الشعب، كما توضح أهمية المناهج في صياغة ذلك التاريخ عبر توظيف الذاكرة الوطنية في بلورة الهوية والتاريخ. ومن خلال استعراضه للاحتلالات المتعاقبة التي خضعت لها فلسطين، لا يخفي العدارية خيبة أمله من المنهاج الفلسطيني الجديد في مبحثي التاريخ والتربية الوطنية وتحديداً فيما يتعلق بتوثيق وعرض مأساة اللاجئين الفلسطينيين وحقهم في العودة الذي أقرته ولن تزال تطالب بتطبيقه الشرعية الدولية، وبخاصة القرار 194. وعبر استعراضه لأهمية قضية اللاجئين ومركزيتها في الوعي الجمعي الفلسطيني، يؤكد العدارية أن الإجماع الوطني الفلسطيني على أن حق العودة يشكل الحلقة المركزية في النضال الفلسطيني هو حالة فريدة من الإجماع التي لم تحظ بها أية قضية أخرى.

وعلى الرغم من ذلك كله، يظهر العداربة من خلال دراسته المسحية أن «المحتوى المعرفي المتعلق بقضية اللاجئين وحق العودة في مناهج التربية الوطنية، والتاريخ، لا يتسم بدرجة عالية من الشمولية والوضوح بحيث يكوِّن لدى الطالب كماً معرفياً يؤدي إلى فهم عميق لقضية اللاجئين الفلسطينيين بأبعادها المختلفة». كما يشير إلى الضعف الواضح في عدم التوازن بين مكونات المنهاج فيما يتعلق باللاجئين و«عملية السلام»، مثلاً، وفي عدم الإشارة الواضحة إلى مسؤولية إسرائيل الكاملة عن مأساة اللجوء وأن تلك «الخطيئة الأولى» لم تكن نتيجة لأعمال الحرب العسكرية، بل نتيجة مخطط معد سلفاً للتطهير العرقي أعدته قيادات الحركة الصهيونية ونفذته عصاباتها كما يؤكد المؤرخون الإسرائيليون الجدد.

التربية غير الرسمية: «المنهاج الرديف» كقنطرة للتغيير والمقاومة

إن البحث التربوي في السياق الفلسطيني لم يشهد سجالاً حقيقياً في الماهيات التربوية بقدر ما اصطبغ بالطابع التوصيفي للشروط الموضوعية لإنتاج الخطاب، من احتلال، وقلة كفاءات، وندرة إمكانات، وسواها. لكن ما شهده العقدان الأخيران من تحولات سياسية يوجب على الفكر والتجربة في السياق التربوي الفلسطيني تجاوز النمطية القائلة بضرورة «الحياد» و«الموضوعية»، في البحوث الإنسانية عموماً والبحث التربوي بخاصة، نحو إرادة أعمق في التغيير، بحيث يندغم وصفَا الفاعلية والمفعولية في شخصية الباحث – الممارِس للفعل أو البحث التربويين.

وإذا ما أخذ السياق الفلسطيني ليقارن بسياق قد يدانيه مرارة وعناداً في المقاومة، كالسياق الإيرلندي مثلاً، نجد أن مفكرة وممارسة تربوية كـ جين ماكنيف، تسعى إلى زعزعة ثبوتية الفكرة التسطيحية لمفهوم «الحياد» منَ خلال كشف آليات تخلُّق المعنى، نهجاً وغايةً، في الفعل الإنساني عموماً، وفي البحث التربوي على نحو خاص.[19] هنا، تأخذ ماكنيف مفهوم «التعهُّد الرَّعوي»، بحقيقته لا بمجازه، من حيث تقديم نماذج عملية من الرعاية التربوية التي يمنحها المربُّون لتلاميذهم من خلال منظومة في المعرفة التربوية يطغى إلمامها ومهنيتها على ما فيها من كم تنظيري، أي على نحو لا يطغى اختصاصه على معرفيته، ولا تحول معرفيته دون بلوغه حد التبئير الصارم لإشكاليات الاختصاص التربوي وبؤر عطنه المنهجية والأخلاقية. وبذا، فإن مفهوم الرعاية Care، الذي نستبدله هنا بتعبير «التعهُّد»

لغاية شعرية، هو نهاية يتغيَّاها البحث الإجرائي عبر مراحله المختلفة، وعلائقية منهجه بين الباحث ومجتمع البحث التي هي في ذاتها غاية بحثية لا يتم التغيير إلا بها.

إن اتخاذ البحث الإجرائي منهجيةً للتعهُّد إنما جاء رداً على ظهور البحث الإمبريقي، والمنهج العلمي النيوتني، الذي جعل الوقائع في العالم تبدو خطِّية وتجاورية وقائمة بذاتها، فيما كان الأولى التركيز على كوننا نحيا في عالم رمليٍّ الحركة يجعل «التغيُّر» لا «الثبات» سمة العالم الغالبة. ونتيجة لهذا التأويل لماهية ما يجب أن تكون عليه طبيعة البحث التربوي وبخاصة عند إعداد المناهج، اتخذت ماكنيف من «النظرية التربوية الحديثة»، التي أرسى جاك وايتهيد دعائمها الأولى، مدخلاً للنظر إلى التعلُّم لا بوصفه فاعلية فردانية تدور في دماغ الفرد وينجزها عقله، بل بوصفه حراكاً في سياق اجتماعي-تاريخي للفرد الذي لا يمكن أن ينفصل عن تموضعه الزماني والمكاني. ولذا، فقد توصلت ماكنيف إلى أنه ما من أحد يمكنه رؤية الحقيقة كما هي، إن كانت موجودة أصلاً، لأن كل شيء نعيه إنما يكون وعيه شيئاً من التوسُّط أو المقاربة التي تنتجها مداركُنا. إن أقصى ما يمكن أن نرجوه هو إدراك عملية الإدراك، وإدراك أننا ندركها بطبيعة الحال.

إن هذا الفهم لغاية العملية التربوية ألزم ماكنيف أن تتخذ من البحث الإجرائي، بوصفه أداة معرفية تضع الفاعل والمفعول على مسافة واحدة من الفعل الإنساني عبر سبل الحوار التبادلي، «منهجية للتعهُّد» يدركها المربِّي ويحصد جناها المربَّى عبر نفي لعلاقات الإكراه والامتثال من حيز التفاعل التربوي. وبذا، فإن مفاضلة البحث الإجرائي على سواه إنما تُستمد من قدرته على: إحالة المبحوث من مادة للدرس والمعاينة إلى «ذات حيَّة» مساهمة في تناتج ممكنات الإجابة؛ وتحرير الباحثين من عقدة الذنب في «تحمُّل مسؤولية» نتائجهم وإشراك موضوعات بحثهم، المبحوثين الذين انحالوا إلى باحثين محتمَلين و«ذوات حيَّة»، إلى شركاء في تحمل المسؤولية بصوابها وخطئها؛ وجعل الفعل البحثي ممارسة روحية، تعبُّدية، يفترض فيها التساوي في الرغبة، وأداء الطقوس، وغاية الوصول المشتهاة، جرَّاء «إيمان» واحد مؤدَّاه أن البحث الإجرائي يبدأ التزامه من «الأنا» المفردة، لكن هذه «الأنا» تتعرف على ذاتها من خلال علاقتها بالآخرين، وهذا هو تماماً الالتزام التبادلي الذي يتم استنانه بصورة جمعية وبفاعلية جمعية تتغيّا المصلحة الجمعية.

وفي هذا السياق الذي يجاور المعرفة الرسمية وهو يؤسس لمعرفة غير رسمية، فقد خُصص الباب السادس من الكتاب ليناقش تجارب في المنهاج الفلسطيني الرديف بوصفه «معرفة غير رسمية». وقد انقسمت هذه التجارب إلى مبادرات مؤسسية وأخرى فردية. وفيما جاءت المبادرات الفردية ضعيفة وغارقة إلى حد كبير في «خطيئة» ما صُممت لنقضه وانتقاده، فقد جاءت اثنتان من المبادرات المؤسسية برؤى متميزة على صعيدي النظر والممارسة.

وبالتعالق مع تقدم فاعلية البحث الإجرائي كمنهجية ثورية للتعهُّد في تشكيل المعرفة غير الرسمية، يعرض **إبراهيم أبو الهيجا** تجربة فريدة في التربية البديلة، حتى لا نقول «المنهاج الرديف»، في مداخلة، بعنوان: «المشروع التربوي «مسار»: تجربة تربوية أخرى-حالة للتعلم» ينظِّر فيها لمسيرة نضالية بدأت في العام 1996 لاستحداث «مدرسة عربية متميزة» في مدينة الناصرة بغية بناء رؤية تربوية جديدة من خلال تفكيك المنظومة التربوية السائدة، سواء البنية الأبوية الإكراهية للمؤسسة التربوية عموماً، أو تلك الخاصة بوقوع الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948 ضحية إكراه المؤسسة التربوية الإسرائيلية التي خيضت معها نضالات مريرة حتى تم الاعتراف بالمدرسة وتثبيت بناها المفاهيمية، والمناهجية، والفيزيائية. وبذا، فإن تجربة «مسار» هي تجربة في إعادة المفهمة التربوية الحوارية من خلال آلية البحث الإجرائي في التجربة الحية للمراس التربوي، وليست ترفاً تنظيرياً فجَّاً لتكوُّن المسارات التربوية من عَلٍ. وعليه، يؤكد المبادرون إلى هذه التجربة البديلة أن جمعية «مسار» تحاول أن تعيد النظر في جميع مركبات المنظومة التربوية من خلال تفكيكها مثل، الأهداف: (هل هدف المدرسة هو تعليم المواد، أم هو نظام اجتماعي يمكِّن الفردَ من تذويت اختلافه من خلال تفاعلاته؟ وبالتالي، فهي ملتقى اجتماعي جاء ليعطي للطالب مساحة ليخوض تجارب حياتية مختلفة بما فيه التعليمية؟)؛ والطرق: (هل التعليم هو مسار من التلقين وتمرير المعلومات، أم هو تفاعل بين المختلفين يوسع الآفاق ويعمق التفكير النقدي؟)؛ ودور المعلم: (هل هو «معلم»؟ أم مرشد- باحث، أم مشارك في عملية التعلم؟)؛ والإدارة: (هل الإدارة الناجعة يجب أن تكون هرمية، أم من الممكن أن تكون عرضية-تفاعلية؟)؛ والتقييم: (في سياق بناء التفكير النقدي والتعامل مع الاختلاف، فإن الامتحان يسقط كوسيلة تقييم لكونه يمثل سلطة خارجية بحتة. إذاً، ما هي الوسيلة المثلى؟ (هل هي استشفاف حول مسار التعلم، أم هي حكم على مسار التعلم؟)... إلى آخره».

وبذا، فإن «مسار» تنظر إلى التربية بوصفها مساراً تتأثر حركته بجميع العوامل الفاعلة فيه، ولا يمكن التعامل معها على نحو خطّي تجانسي تحكمه نماذج معرفية عليا وثبوتية، بل هي تجربة تتطلب فهماً خاصاً لحركة المسارات في الطبيعة بأنها مركبة، واحتمالية، ومتعددة الاتجاهات وليست سببية خطية. ولذا، فقد قامت تجربة «مسار» على فرضيتين خرجتا من حدِّ التنظير إلى حدِّ البداهة، هما: أن الاختلاف بين الأفراد والمجتمعات والحضارات والكائنات هو الأمر الطبيعي. أي إن الاختلاف هو العامل المشتـــرك بين المختلفين؛ وأن التربية هي مسار شمولي تحكمه تفاعلات مركبة وغير سببية. ولـــذا، فهي حركة تؤمن: بأهمية جميع العوامل في الطبيعة على نحو لا يمكن استثناء تأثيراتها؛ وأنه ليس بالإمكان وصف المسار التربوي أو تفسيره بواسطة مبدأ السببية؛ وأن التفاعل هو المصدر التراكمي لمسار التعلم، ما يجعل إعادة النظر بأهمية التفاعلات بين الأفراد، مقابل التفاعلات على المستوى الأوسع المتمثل في التأثيرات الخارجية، تمريناً يومياً لتوسيع مساحة الاختلاف، التي تسعى المنظومة التربوية السائدة على تضييقها للتغلب على مسألة الواحدية في النظام التربوي من حيث: الأهـــداف، والبنى، والطرق الإدارية، والمناهج، ودور المربين، والعلاقة مع الأهالي، وعلاقة الجمعية، كجزء من المجتمع المدني، بتغيير السياسات العامة واستراتيجيات العمل مقابل سياسات المؤسسات الحكومية البيروقراطية والمعادية.

وانطلاقاً من هذا البناء النظري، فإن تجربة «مسار» تؤسس لعملية «تربية شمولية» لا تجزئ العملية التربوية، بل ترى أن كل مركب هو عامل يتفاعل معه الطالب ويؤثر في تطوره الفردي: فالعملية التربوية هي مسار متتابع ومتداخل، متفاوت ومختلف في حياة كل فرد. ويهدف إلى: العمل على أن تُسجل كل سنة من سنوات المدرسة في ذاكرة كل طالب كواحدة من المراحل الممتعة والمثيرة؛ وتطوير مهارات التفكير النقدي؛ والعمل على تطوير مفهوم «السلطة الداخلية» وتعميقه؛ وتذويت الحوار، والنقد، والنقد الذاتي كطريقة حياة عند الطلاب؛ وإنتاج معرفـــة وخبرة من الممكن أن تساهم بتطوير رؤى مختلفة في التربية؛ وتحويل المدرسة إلى «مركز أبحاث» يشارك في إنتاج معرفة ضرورية لفهم المسار التربوي وبلورة رؤى تربوية جديـــدة لدى فواعل العملية التربوية ومفاعيلها. ولتحقيق هذه الأهداف، تستضيء «مسار» دائماً بمجموعة من المبادئ المنبثقة عن معينها النظري، وهي: مبدأ عدم اليقين الذي تم تحويله من مصدر قلق وخوف وبلبلة للمشاركين بالعمل، وخاصة المربين، إلى عامل يحث على استمرارية الفحص والبحث والتقييم؛ ومبدأ أن المدرسة هي إطار للسعادة والفرح؛ ومبدأ أن على البيئة التربوية أن تعكس تناغماً بين الحصول على

المعرفة وبين التطور الفكري والعقلي والعاطفي للطلبة؛ ومبدأ أن اكتساب القيم وتعلمها يكون بواسطة التجربة والممارسة التـي يتم العمل على تذويتها بواسطة مسار استشفاف وتقييم طويل ومنهجي؛ ومبدأ تعزيز الحدود والحرية – السلطة الداخلية مقابل السلطة الخارجية.

وفي تجربة مغايرة في السياق مشابهة في المنهج، يقدم **حذيفة جلامنة** تجربة، بعنوان: «تطبيقات في التربية المدنية – مشروع المواطنة نموذجاً» كعرض لمبادرة «مشروع المواطنة في فلسطين» التي ابتدع فكرتها مركز إبداع المعلم في رام الله بالتزامن مع الإعلان عن تأسيس «الشبكة العربية للتربية المدنية» في العام 2000، حيث شاركت فيها مجموعة من الدول العربية التي شرعت في تطبيق المشروع في مطلع العام 2004 بعد الدعم الذي تلقته الشبكة من مركز التربية المدنية في كاليفورنيا. ومشروع المواطنة، كما يؤسس جلامنة، «مبني بالأساس على منهجية التعلم عن طريق العمل، وينفذ، حالياً، في أكثر من عشر دول عربية من بينها فلسطين، ويهدف إلى إكساب الطلبة معرفة بالمفاهيم المتعلقة بالمواطنة، وانخراطهم في ممارسة هذه المعرفة من خلال استخدام آلية البحث الإجرائي. لقد جاء هذا المشروع ليمكِّن الطلبة من التعلم من خلال الفعل والممارسة والتطبيق والتجربة الشخصية، ضمن البيئة المحيطة المعاشة. و(يهدف إلى) زيادة معرفة وفهم الطلبة والكادر التربوي بمفاهيم المواطنة؛ والسعي لجعل التربية المدنية، عامة، والمواطنة، خاصة، جزءاً أساساً من المنهاج المدرسي؛ وزيادة تفاعل شرائح المجتمع في قضايا مجتمعية عامة؛ والمساهمة في خلق أكبر عدد من المواطنين ذوي المعرفة والوعي ليكونوا أكثر استعدادا لممارسة مواطنيتهم».

أما على صعيد الممارسة، فيرتكز مشروع المواطنـــة على خطوات محددة على جميع المشاركين والمشاركات، طلبة ومدربين، الالتزام بروحها وتفصيلاتها كما بينت في أدلة إرشادية توزع عليهم لتساعدهم في تعلم كيفية إبداء آرائهم حيال أية مشكلة، وكيفية تحديد المستويات الحكومية والهيئات المنوط بها التعامـــل مع المشكلـة التي قام الطلبة بتحديدها، وكيفية التأثير على القرارات الحكومية والسياسات العامة. وبطبيعة الحال، فإن ذلك يتم عبر ســت خطوات مركزية، هي: التعرف على المشاكل المتعلقة بالسياسات العامة في المجتمع المحلي؛ واختيار مشكلة لتكون موضوع بحث لدى طلبة الصف الواحد؛ وجمع المعلومات حول المشكلة التي يراد دراستها؛ وتطوير ملف أعمال الطلبة؛ وعرض ملف أعمال الطلبة؛ والتأمل حول التجربة التعلمية.

وعلى صعيد المبادرات الفردية، يقدم **وجيه سالم**، الذي شارك في وضع بعض كتب المنهاج الفلسطيني الرسمي في مبحث اللغة العربية، عرضاً لـ «مناهج رديفة في تعليم اللغة العربية»، يبتغي من خلالها تجاوز ما وصفه من «معاناة» أثناء صياغة المنهاج الرسمي إذ «كانت تفرض مقاسات ومعايير صارمة في اختيار النصوص من حيث المحتوى والشكل وأسلوب العرض والتحليل». وعلى الرغم من الطابع العام «التقليدي» للكتب الخمسة التي عرضها سالم، ككتب رديفة وداعمة لمنهاج اللغة العربية الرسمي في المرحلتين الأساسية والثانوية، وعلى الرغم من عدم مفارقتها لمضمون كتب المنهاج الرسمي وإن اختلفت شكلاً، أو نسبت إلى نفسها «فضيلة» الاختلاف، إلا إنه يورد أنه بعد عرض الكتب على «اللجنة المحكمة» في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية «لم تحظ بأكثر من توصية لمديري ومديرات المدارس من أجل اقتنائها في مكتباتها لتضاف إلى آلاف الكتب التي تفتقر إلى النور والتحرر والزوار والقراء لينفض عنها الغبار، وتتخلص من وحدتها القاتلة».

أما **منير كرمة**، فيقدم مداخلة فريدة، بعنوان: «إدماج حقوق الإنسان في مادة الرياضيات- مبادرة إثرائية»، تؤمن بـ «إمكانية دمج مبادئ حقوق الإنسان في مادة الرياضيات (أي المحتوى الرياضي)، وذلك بهدف توعية الطفل بحقوقه من خلال إدماج مبادئ حقوق الإنسان في بعض الفروع الرياضية، مثل: نظرية المجموعات، والهندسة، والإحصاء». ويذهب كرمة إلى القول بأن مبادرته تعتبر «إسهاماً جديداً وأصيلاً يصب في خدمة وتوجيه دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية، ومواطن - المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، وذلك ضمن نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان».

وأما **غسان عبد الله**، فيعرض لتجربة في المنهاج الرديف، بعنوان: «القدس في العملية التعليمية-التعلمية»، ويلقي الضوء من خلالها على دور التربية غير الرسمية في تعزيز الهوية الوطنية متخذاً من تجربة مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE نموذجاً. ويبرر عبد الله مبادرة CARE بـ«أن القدس غرقت، ولا تزال، في مخطط التهويد على كل الأصعدة السياسة والاجتماعية والثقافية». وأن السبب في ذلك ليس «امتلاك إسرائيل الرؤية والخطط والسياسة الواضحة حيال القدس، بل إن ما يعزز الرؤية الإسرائيلية هو غياب الرؤيا والاستراتيجية العربية والإسلامية والفلسطينية الموحدة حيال القدس منذ بدء الصراع العربي الإسرائيلي، واحتلال ما تبقى من فلسطين في العام 1967، حيث حددت، على الأرض، موقفها من القدس». ويعتقد عبد الله أنه وإن كانت المؤسسة الرسمية قد «تورطت»

في جعل القدس واحدة من «مسائل الحل النهائي»، إلا إنه يعتبر المؤسسة غير الرسمية قد قصَّرت في قلة المبادرات التي تعزز من مكانة القدس ومركزيتها في الوعي الفلسطيني عبر الجسر المناهجي على الأقل. فبعد «مسح تقريري» استهدف الاطلاع على تناول المناهج الفلسطينية لموضوعة القدس انتهى عبد الله بالقول إن ثمة «بداية للاهتمام بموضوع القدس، خاصة في منهاج التربية الوطنية الحديث الذي تم وضعة من خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطيـــنية. لكن المنهاج الفلسطيني الموضوع، ومن خلال نظرة سريعة عليه، لم يكن بالشكل المطلوب. ويبدو أن السبب في ذلك كونه قد جاء سريعاً في إعداده، وغير مدروس بشكل كاف، ولم تكن الظروف السياسية، والتي يبدو أن لها الأثر في اهتمامات وزارتنا المختلفة، تلعب فيها القدس دوراً كبيراً. . . فكان موضوع القدس مؤجلاً». وإثر هذا التشخيص، يقدِّم عبد الله توصيفاً لمجموعة من الدورات، والمؤتمرات السنوية، والمنشورات، والمسابقات، والرحلات، ابتداءً من العام 1994 وحتى اللحظة، قام بها مركزه لتعزيز مكانة القدس عبر مفهوم متشابك وإشكالي للمنهاج الرديف يزاوج بين العلمانية والتدين، والتسييس والحياد. . . إلى آخره.

ولعله من الملاحظ أن هذه التجارب الفرديـــة الثلاث، وإن كانت الأخيرة تعبر عن تجربة مؤسسة أيضاً، قد استهدفت إنتاج منهاج رديف مطبوع Textbook، غير أنها أعيقت أو تقاصرت دون بلوغ الغاية المنشودة في التغيير. غير أن بعض التجارب في المنهاج الرديف المطبوع، التي لم تُعرض في سياق المؤتمر لكنما تمت الإشارة إليها، لاقت نجاحاً لافتاً. ولعل أبرز تلك المبادرات **مشروع هوية وانتماء** الذي قامت عليه مؤسسات فلسطينية في فلسطين المحتلة في العام 1948 وخارجها، وقد استهدف الجـــزء الأول منه [20] تعريف الطلبة العرب بأحداث ووقائع، ومواقع وأماكن، وبمؤسسات فلسطينية وصهيونية وعالمية، إضافة إلى مجموعة من الشخصيات الفلسطينية والصهيونية والإسرائيلية، ومجموعة من المصطلحات العامة والقيـــم والرموز. وقد جاء في مقدمة الكتاب أن فلسطينيي فلسطين المحتلة في العام 1948 «هم البقية الباقية من الشعب الفلسطيني الذي نُكب عام 1948 وتحول معظمه إلى لاجئين بعد طردهم من موطنهم. تمتاز هذه المجموعة الفلسطينية في الدولة كونها مجموعة أصلية. ولهذه المجموعة روايتها التاريخية الخاصة التي تتعارض في معظم الأحيان مع الرواية التاريخية للأكثرية خاصة فيما يتعلق بالصراع على الأرض والهوية وتعريف ماهية الدولة. وينعكس هذا الصراع والتناقض بين المجموعتين القوميتين في كثير من مناحي الحياة، بما في ذلك المناهـــج التعليمية. فوزارة المعارف الإسرائيلية لم تباشر

حتى اليوم بمشروع يأخذ بالحسبان رواية وهوية الأقلية العربية الفلسطينية في الدولة، بل قامت على الأغلب باتباع سياسة مغايرة. علـى سبيل المثال قامت وزارة المعارف في السنة الأخيرة بإعداد 100 مصطلح ليدرسها جميـع طلاب الصفوف الثامنة ويمتحنوا بها. وتمحورت أكثـر من نصف المصطلحات حول اليهودية والصهيونية، فيما جاءت المصطلحات ذات الصلة بالعرب في سياقات ثقافية – تراثية. أي إن هنالك تغييباً واضحاً ومقصوداً لمسائل جوهرية تربط العربي بهذه البلاد. مـن هذه المنطلقات جميعاً، جاءت الحاجة لإصدار هذه الكراسة لتضع أمام طلابنا مجموعة من المصطلحات الأساسية المتعلقة بدوائر انتمائهم الأساسية (الدينية والمدنية والقومية والإنسانية العامة)، وذلك لنمنح طالبنا فرصة التعرف على ثقافته ودوائر انتمائه بشكل أعمق وأوسع، بما يمكنه من معرفة الآخر واحترامه واحترام الميراث الإنساني العام». [21]

وأما الجزء الثاني من هذا المشروع، [22] فقد تركز حول مسألة «النكبة» في الذكرى الستين وقد قامت عليه ثلاث مؤسسات فلسطينية تمثل كافة جغرافيات الوطن الفلسطيني وأماكن تواجد اللاجئين الفلسطينيين، شملت: جمعية ابن خلدون– الجمعية العربية للبحث والتطوير في طمرة، والمركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين – بديل في رام الله، ومجموعة عائدون في لبنان وسوريا. ويتميز هذا الجزء من **مشروع هوية وانتماء** عن الجزء الأول منه بأنه تركز حول الموضوع الأكثر مركزية في الرواية التاريخية الفلسطينية، وأنه تم إعداده من قبل طلبة فلسطينيين من كافة جغرافيات الوطن والشتات لتوكيد وحدة الأرض، والناس، والحكاية التي من شأن تقديمها على هذا النحو أن يسهم في بلورة مفهوم الهوية الفلسطينية لدى الطلبة الذين سيدرسون هذا الكتاب.

أخلاقية التقييم: سياسات الأمل والألم في المناهج الفلسطينية الجديدة

لعل من غير المفاجئ القول إن التجربة التربوية الفلسطينية لا تزال تراوح الحيز الحصري والحرفي لمفهوم «التجربة»، إذ إنها لـم تجاوز ذلك الحيز إلى فضاء إنتاج المعرفة التربوية كتحصيل فكري استخلاصي للواقع التجريبي، فما يُكتب في السياق التربوي الفلسطيني، وأكثر فصول هذا الكتاب جزء منه، إنما هو توصيف إجرائي للفعل التربوي الذي كان، عما قليل فقط، فلسطينياً أو كاد، وليس صياغة معيارية لما أنتجه التجريبُ من معرفة. وبصرف النظر عن حجم الاتفاق أو الاختلاف حول ماهية العلّة، إلا إن ذلك لا يغيِّر من الواقع

الموضوعي لهذه التجربة شيئاً من حيث قيمة المنجَز الفكري. وعليه، فإن خداجة التجربة الفلسطينية، في ميدان الإنتاج المعرفي للفكر التربوي، تتطلب استحداث أخلاقية عليا في مقاربة الفعل التربوي، معاينةً وتجربةً وتقييماً، تتصادى فيها سياسات الألم والأمل، ألم التأمل في بؤس التجربة، وأمل التعافي من ذلك البؤس بتغيير السياسات التي أنتجته.

واستناداً إلى هـــذه القناعة، فقد حمل الباب السابع والأخير في هذا الكتاب عنوان: «تأملات في السياسات التربوية الفلسطينية: شهادات نقدية»، ليحيل أخلاقية التقييم إلى فعل تجريبي آخر حول الخطاب التربوي. ولذا، فقد اشتمل هذا الباب على خمسة فصول: شهادة استرجاعية، بعنوان: «المناهج الفلسطينية – قصة الألف ميل»، لـ**نعيم أبو الحمص**، الوزير السابق للتربية والتعليم الذي أنجزت في عهده المناهج الفلسطينية، وقد وازى فيها بين مسيرة الشعب الفلسطيني ومسيرة المناهج الفلسطينية تحت الاحتلال، مركِّزاً على المفاصل والتحولات الهامة التي شهدها إنجاز المناهج الفلسطينية في ظل الاحتلال وملابسات الدعم الخارجي واشتراطاته وكيفية التعامل معها؛ بالإضافة إلى ثلاثة تقييمات عامة لأعمال المؤتمر قدَّمها كل الوزير السابق **أحمد مجدلاني**، بعنوان: «السياسات التربوية الفلسطينية في الميزان»، والتربـــوي الفاعل في مؤسسات المجتمع المدني **خليل نخلة**، بعنوان: «تقييم المناهج الفلسطينية – مقاربة أخلاقية»، والإعلامي **مهند عبد الحميد**، بعنوان: «نقد المناهج الفلسطينية بين الحوار والمناكفة». هذا، وقد اختتم هذا الباب بـ«ملاحظات نقدية» أوجزت خلاصات المؤتمر قدّمها محرّر الكتاب.

إن هذه التأملات النقدية، وإن لم تشتغل نظرياً بالمصطلح الأخلاقي على نحو يبحث الفكرة الأخلاقية في السياق التربوي بتجريدية البحث الأخلاقي من حيث توجيه الاعتناء إلى فكرتي الخير والشر... إلا إنها ترتكز إلى ما عرَّفه بعض الرواقيين بـ«دينامية اقتناء الفضائل»، أو ما عُرف في الفلسفة العربية بـ«تحصيل العلم الذي تحته عمل». ولذا، فإن هذه التأملات تتطلع إلى اقتراح آلية نقدية في قراءة النص التربوي، المتمثل في المنهاج مـــن ناحية، وما قيل عليه من نقد، من ناحية أخرى، لإنتاج حكم أخلاقي على صواب الرأي أو خطئه في هذا النص الذي تعاد كتابته ثانيةً من خلال قراءته، وفي الذات التي تستبطن النص وتُقَطِّره مفتاحاً لفك شفرتها هي، فتحيله مرآة لها وتنحال هي ذاتها إلى مرآة تقرأ النص. ولعل ما يجعل هذه التأملات تندرج في السياق التربوي، لا في سياق النقد السياسي العام أو علم الأخلاق، أمران: أولهما، اشتغال هذه التأملات، أساساً، على هذه الآليـــة

المساءلاتية كتقنية تربوية لتعميق الحوار بين فواعل العملية التربوية ومفاعيلها؛ وثانيهما، أن كُتَّاب هذه التأملات هم تربويون وسياسيون وإعلاميون يشتركون في تحمُّل المسؤولية عن إنتاج الخطاب التربوي الذي يتم نقده والتأمل في تبعاته الآن.

إن هذا النوع الكتابي، وإن لم يُنتج على مهله وباعتناء يليق برفعة القصد منه، يذكرنا بالكتابات الاستثنائية للمنظِّرة التربوية وعالمة الأخلاق الأمريكية ماكسين غرين التي تستمد استثنائيتها من بحثها الدائب عن فكرة الخير خارج التجريد المعتاد للعلوم الأخلاقية، البحث عن «خيرية الخير»، وعن تحصُّلها جرَّاء البوح بتشظِّيات الذات في السيرة الذاتية، في خير السلوكات وشرِّها، صائبها وخاطئها على حد سواء. إنها «كتابة لسيرة ذاتية قيد الكتابة، وقيد الحدوث»، كما تصفها غرين في مقدمة كتابها **تحرير المخلية**، تُمَظْهِر هذا النوع من الكتابة كمحاولة لاستجماع الهوية وتفكيكها في آن، محاولة للإجابة علىَ إلحاح المطلب الذهني بحصر المرجعيات وتقنين فعل الانتماء، وتحاول نزع الوثوقية عن شرف المعنى في المشارب التي تم اختيارها على امتداد نصف قرن من المجازفة والتحدي في حقل الفلسفات والسياسات التربوية.[23]

تتجلى قيمة هذه المحاولات التأملية التقييمة في كونها محاولة للتَّمَرْئي في غير مرآة الذات بغية إضاءة مرآتها. ولعل استثنائية هذا النوع من التأمل التربوي تتجلَى في عدم إضماره لما يتغيَّاه من تأليب لا ينضب على مراس «المحادثة الصامتة مع الذات»، المحادثة التي تَخْرُجُ بفعل المساءلة من مَرَضيَّة جَلد الذات إلى روحانية مناجاتها الـمُنْتجة، وتنأى بفكرة البوح عن ادعائية التواضع وتَموُّضيَّة الاعتراف الأستاذي بـ«الذنْب-الفَضيلة» نحو استثماره في فك شفرة المرآة المخبأة رموزُها في النص الذي ستعاد كتابته من جديد، نص الذات الناجز والوثوقي الذي حالتَ مناعته الأخلاقية دون المساس به وأدت، بالتالي، إلى استغلاقه.

إن قيمة التأمل بغرض المساءلة هي أداة معرفية مركزية تساعد التربوي على مفارقة الـمَرسى والبدء من جديد في سياق نقدي وحواري جماعي، يتم من خلاله تجاوز القارّ، وإعادة تعريف «المعرفة المُعَرَّفة ثقافياً»، تلك المعرفة التي قد تعيق فكرة الإدماج الاجتماعي وتعزز الفردانية والتذرر، رغم أنها، من ناحية أخرى، تسهم في فقدان حرارة الصوت الذاتي وتخلخل ثقته بفاعليته وأصالته. وبـذا، فهي تخفض من سياج الهوية الذاتية لا لغرض حلولي مطلق في الهوية الجماعية تنعدم فيه الخصوصية، وإنما بغرض السعي إلى تحقيق كمال

الصورة الذاتية في مرآة الآخر وما تقترحه ذائقةُ مرآة الآخر من تعديلات للصورة، أو لخيال الصورة المتموضع في النص المكتوب والذي تتم قراءته بصورة جماعية. وبذا يغدو فعل المساءلة فعلاً فريداً، يقصي الفرد عن جَلد الذات وتقديس فكرة التألم في ذاتها ولذاتها على ما كان، ويوجهها إلى تخليص معدن الذات من شوائبه التي كانت قد تخللته لحظة الخطأ المحض والمتعمد، أو التصور الخاطئ للخطأ على أنه الصواب.

لا تُنَظِّرُ غرين لفعل المساءلة الذاتية والضمير المستدام المنتج للخير الجماعي كفكرة قديمة في علم الأخلاق وعلوم اللاهوت، لكنما تنظِّرُ لفرادتها في طرح اقتراحات جديدة لهيئة المساءلة وفعل البوح: إذ ترى أنه من الضروري استدعاء المعرفة كتدفق تاريخي لمادة الذاكرة التي يجب ترميمها على الدوام شريطة أن يتم ذلك الاستدعاء أو النظر إلى مادة الذاكرة «من لامكان»، أي بتجرُّد مطلق من الميول، الأمر الذي لا تؤمِّنه إلا قراءة جماعية لسبر المعنى تقوم على دعامتين: أولاهما، نَضْحُ الذاكرة الفردية عند قراءة النص الذي أنتجته هذه الذاكرة. والأخرى، تفكيكُ شفرة هذه الذاكرة، عبر الجدل الجماعي، لكشف باطن الذاكرتين في آن معاً، بمعنى أن فعل القراءة يجب أن يتحول إلى فعل فوق - تأويلي للنص لكي يتم تحويل النص إلى ذاكرة مشاع، أو إلى «نص مفتوح».[24]

II. نحو بيان تنويري للتربية الفلسطينية

لقد تبين من خلال هذا العرض التنافذي لمحتويات الكتاب أن التربية الفلسطينية، خطاباً وممارسة، تواجه تحديين مركزيين: أولهما، منظومة القيم الروحية والمادية التي أنتجت الخطاب المعرفي في ظل الشرط الاستعماري الإسرائيلي الذي يمثِّل امتداداً توكيلياً Proxy للاستعلائية الأوروبية، ونتاجاً لفشل الاندماج في مشروعها التنويري الكلاسيكي؛ والآخر ماهية الممارسة التربوية، في سياق هذا الشرط، التي راوحت بين حداثة «تنميطية» مرضوضة بالآخر-الغربي- الأكبر، وأخرى «ارتدادية» محكومة إلى الآخر- العربي- الأصغر. ولعل التمرين المعرفي الحقيقي، والسياسي بالضرورة، إنما يكمن في تجاوز هاتين الرضَّتين عبر معاينة مواطن العطب في الخطاب والممارسة من الوجهة النظرية على نحو يُبيِّئُ الأطروحات النظرية فلسطينياً على مستوى الخطاب، في خطوة أولى، لـيُعِيْنَ الممارسةَ، في خطوة ثانية، على تجاوز المزالق التي أدت بمشروع التنوير الأوروبي، مشروع الغالبين، إلى أن يُجْهَضَ ولـمَّا يظهر بعدُ إلى الوجود لـيُخَلِّصَ الإنسان من شقائه.

وكمدخل لحسم هذا التداخل النظري العصي على الفهم التجزيئي، وحتـــى لا يُجْهَضَ مشروع التنوير الفلسطيني، أستدعي المقاربة بالغة الشعرية التي توسَّلها فيصل درَّاج في مقالة حول «فالتر بنيامين ولاهوت التاريخ» انتقد من خلالها مشروع التنوير الأوروبي القائل بأن فكرة التنوير التي تقود إلى التقدُّم لا تكون كاملة إلا إذا احتضنت المادي والروحي.[25] أستدعي هذه المقاربة، أولاً، لإعطاء مثال على القراءة العربية-الفلسطينية لمشروع التنوير الأوروبي الـذي أُجْهِضَ جرَّاء إخصـاب خارج الرحم «الصحيح»، وثانيـاً، لأبـيِّنَ أن «اللاهوت» المحرِّك للتاريخ لم يعد مجهولَ الهوية، بل صُكَّت فيه عناقيد نظرية لا حدَّ لها إلا حدودها الصغرى: المعرفة، والذات، والسلطة.

ولذا، فإن محاولتنا التالية لـ «تبيئة النظري» إنما تستهدف فكَّ لغز «الدمية» و«القزم» في أمثولة فالتر بنيامين الشهيرة، «المسكونة بالمفارقة»، والتـي مؤدَّاها: أننا «نعرف الحكاية المتداولة عن الجهاز الذاتي الذي يستطيع أن يرد، في لعبة الشطرنج، على كل نقلة يقوم بها شريكه في اللعب وأن يخرج من اللعبة منتصراً. دمية في لباس تركي، الأرجيلة في فمها، تجلس أمام رقعة الشطرنج الموضوعة فوق منضدة واسعة. نظام من المرايا يخلق وهماً بأن العين قادرة على أن تنقّل نظرتها من طرف المنضدة الأول إلى طرفها الثاني. هناك قزم أحدب اختبأ في زاوية منها، أستاذ في فن اللعب يقود، بالخيوط، يد الدمية. نستطيع في الفلسفة أن نعثر على معادل لهذا الجهاز. الدمية هي ما يدعوه المرء بـ «المادية التاريخية» التي تربح على الدوام. تستطيع الدمية بلا تلكؤ أن تتحدى أي فرد كان إذا استعانت باللاهوت، صغير هو اليوم وقبيح كما نعلم ولا يستطيع بالتالي أن يفصح عن ذاته».[26]

تبيئة النظري: مدخل إلى «قلب» الاستعمار(ي)

لقد حاول عرضنا التنافذي لمحتويات الكتاب، وما سيليه هنا من مداخلات نظرية، ألا يقع في خطيئة الفوضى النظرية Theoretical Anarchism التي كثيراً ما حذَّر منها هومي بابا عند نقده لخطاب إدوارد سعيد في نقد خطاب الاستشراق، من حيث تشيئ المصطلحات على نحو يجعل منها لغة استعلائية لا تلبث أن تنحال إلى مفاهيم ثابتة لا يمكن نقدها حين تتحول إلى خطاب معرفي جديـد فيه ما فيه من ديناميات الإكراه التي ما صيغ الخطاب ابتداءً إلا لينتقدها ويقوضها في الخطاب المضـاد. وفي وصفه لـ «الإنسان المقلِّد» في الحالة

الاستعمارية، ولديناميات المقاومة، يلج هومي بابا موضوعة تقليد المغلوب للغالب، إما كرضَّة ثقافية وإما كشكل من أشكال المقاومة.

وبطبيعة الحال فقد سُبق بابا إلى ذلك من قبل ابن خلدون في «فتنة المنتصر»، وهيغل في «الوعي الشقي»، وماركس في «الاغتراب»، ومارلوبونتي في «الوعي اللص»، ودي بواه في «الوعي المزدوج»، وفانون في «جلد أسود، أقنعة بيضاء»، وبارت في «الأسطورة اليوم»، وغيرهم الكثيرون ممن تجاوزوا فكرة «تقليد الغالب» للحديث عن «تنقية» المنهج من استعماريته. لكن ما يميز البناء الفكري لهذه القضية عند هومي بابا هو أنه استدخل مفهوم «التمدُّن الماكر» Sly Civility، [27] الذي يستطيع المستعمَرون من خلاله ممارسة فعل المقاومة عبر مَفْصَلَة المعرفة التي يدشنونها يومياً عن المقاومة وفعل المقاومة نفسه وما يقتضيه ذلك من تنويعات وتَكتيكات خطابية وفيزيائية قد تتقاطع أو تتشابه في بعض منها بخاصة المستعمر، والمعرفة التي لديهم عن المستعمر نفسه. بهذه المسافة من الوعي، يمكن للنص الخطابيَ أو الممارسة الفيزيائية للمقاومة أن تَنماز فيما إذا كانت نوعاً من الرضَّة الثقافية، أو الوعي المزدوج، أو الوعي الشقي، أو فتنة المنتصر، أو الوعي اللص... لدى المستعمَر، وبين أن تكون ضرباً من «التمدُّن الماكر» كميدان للمقاومة وليس كـ«توسُّط» في سياق «التابعين».

أستثمر هذه النظرة للقول: إن المَعين النظري الذي استُدْخلَ أثناء إجراء هذه القراءة التنافذية إنما يهدف إلى إعادة النظر في المقاربات التسطيحية التي غالباً ما يُعالجَ من خلالها الموضوع التربوي، وذلك ضمن إعادة النظر الكونية الجارية في هذا المجال حالياً، والتي تستند، أساساً، على مجموعة من المقولات النظرية التي استلهمت تراث الحداثة ومابعدها في«نحت» خطابات جديدة، وبخاصة خارج المركز الإمبريالي الأورو-أمريكي. وهنا يمكن للمتأمل في هذه التنظيرات أن يسحب تشكُّلها وتبلورها على النحو الذي التقطه مرةً فريدرك جيمسون حول مقولات فانون بأن الحداثة في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات، هذه الحركة البالغة من العمر مائة عام أو أكثر، قد تفككت ودخلت في «إزهار أخير غير عادي» تركها «مستنفدة ومجهدة»، [28] ليأتي ليوتار ورفاقه من منظِّري المدرسة الفرنسية فيعلنون إفلاس الحداثة وهم يعلنون ميلاد ما بعدها كفضاء تنشأ فيه الحبكات الصغرى غير الممركزة أوروبياً.

واستناداً إلى مقولات هنري هيوز في «الهجرة البحرية» للنظريات الاجتماعية،[29] يمكن القول: إنه يمكن سحب مقولة «الإزهار الأخير غير العادي» للحداثة على مابعد الحداثة، وذلك عند النظر إلى «هجرة» مقولات مابعد الحداثة الأوروبية حول تصنيم الفرد وبحث علاقته بالمؤسسة وخطابها وممارستها السلطوية، إلى خارج المراكز الإمبريالية جغرافياً، أو استثمارها داخل هذه المراكز نفسها ولكن من قبل المجموعات المهمَّشة التي عانت استعماراً داخلياً Internal Colonialism، أو أنظمة فصل عنصرية معلنة أو غير معلنة. لقد شملت الجغرافيات التي هاجرت إليها هذه المقولات، أو تم استخدامها ضمن هجرة داخلية، جنوب شرق آسيا، وأفريقيا، وأمريكا اللاتينية، والشرق الأوسط، وأستراليا، وأوروبا، وأمريكا. ولعل أهم التمثلات التي انبثقت عن مقولات الحداثة الممركزة أوروبياً وما بعدها يمكن إحالاتها إلى جذور ضاربة وممتدة من مدرسة فرانكفورت، والماركسية الإيطالية متمثلة في غرامشي وتواشجـات نظريته النقدية التي امتدت إلى مدرسة ما بعد الحداثة الفرنسية متمثلة في ألتوسير وتلامذته وغيرهم ممن صاروا أنداداً من أمثال ليوتار وفوكو ودريدا وبورديو. . . وغيرهم. أما أهم التجليات التي نتجت عن هذه «الهجرة» فقد تمثلت في مقولات مابعد الاستعمار السعيدية وغيرها، وظهور مجموعات التابع بكل من تحمله من دين لغرامشي الأب، إضافة إلى نظريات النسوية والجنسية المثلية ذات التفتُّحات المتباينة في الجغرافيات المختلفة التي تم ذكرها.

ولذا، فقد أصرَّ هذا التقديم التنافذي على استلهام تداعيات هذه الهجرة و«تفتُّحاتها» التي تتراوح بين زمنَي التلكؤ وما بعد الاستعمار، ووضع المسألة التربوية الفلسطينية في سياقها الكوني بغية فهم سياقها المحلي في أجلى صوره. ولعل أكثر هذه «التفتحات» هجرة، في السياق التربوي، هي تنظيرات ميشيل فوكو في خطاباته النقدية للسلطة وما تجلبه معها من نتاجات وممارسات معرفية. وقد بُرِّرَ هذا «الهوس» بفوكو، في أربعة رياح الأرض، بأن المعرفة التي دعا إليها أثناء نضاله لتقليل مركزية الموضوع Decentering the Subject كانت جزءاً من المثقفية المتقدمة أو الممارسة الثقافية التي تسعى إلى تأسيس «نظرية معرفة اجتماعية» Social Epistemology تنحال، بالتدريج، إلى ممارسة اجتماعية تخلق فعلاً اجتماعياً ومشاركة سياسية يتجاوزان السطح السلطوي وتُفككانه. ولذا، فقد كانت المعرفة المتحصِّلة عن هكذا خطاب مُسْهِمَةً أساسية في التكوين المادي لـ«الذات» التي لم يَعُد يُنظَرُ إليها كظاهرة معرفية سابقة Epi-Phenomena حسب التحليل الماركسي السائد، بل كـ«حادث (أثر)

سلطوي» يمكن هندستُهُ وهندسة علاقاته بالسلطة في أشكالها المختلفة: سيادية، وانتشارية على حد سواء، وذلك على الرغم من الإشكالية العالية في نقاش هذا الرأي الأخير من قبل كل من جودث بتلر وميشيل فوكو من جهة،[30] وسلافو جيجيك الذي استعلى في تنظيراته في هذا السياق على اتجاهي البنيوية ومابعدها في آن، من جهة أخرى، بانياً نظرية في الفاعلية تكاد تُصَوَّرُ على أنها «نسيج وحدها» على الرغم من أسبقية ابن عربي له بتدشينها قبل مولد جيجيك بألفية كاملة أو يكاد.[31]

ونظراً لأن عمل فوكو قد تركَّز، بصورة أساسية، على عملية إعادة مَفْهَمَة شاملة للذات، والمعرفة، والسلطة... فقد صبَّ عمله بامتياز في استكمال الحديث حولَ مشروع التنوير الذي ابتغى عسيراً أن يقيم تعاقداً، بدا في معظم الحالات استحالة، بين «عقل الفرد الحر» و«استبداد السلطة المستنير». وبما أن موقف فوكو من التنوير، الذي سيفصَّل القول فيه لاحقاً، ليس متعلقاً بجسد معرفي واحد، ولا بظرف زماني أو مكاني أو سياسي بينهما، وإنما هو «موقف من الراهن»، فإن ترهين الموقف المعرفي يزيل كثيراً من الحواجز التي نتجت عن الحداثة المتلكئة أو تلكؤ الحداثة في السياق الفلسطيني.

ولذا، فإن ربط «مشروع التنوير» بـ«الموقف من الراهن» يتطلب الانشغال بالأسئلة الجديدة-القديمة التي أثارتها نظريات العلوم الاجتماعية «المهاجرة» و«إزهاراتها الأخيرة غير العادية»، وهي أسئلة انشغلت بصورة مركزية بسياسات المعرفة التي تربط الذات بالسلطة في مجتمعات «الليبرالية الجديدة» أو تلك «المقلِّدة لها» أو تلك «المجبرة على تقليدها» في الحقبة الأمريكية الحالية. إن هذه الأسئلة التي شاعت في الصنافيات المعرفية الكبرى لما بعد الحداثة، ومابعد البنيوية، والماركسيات التنقيحية الجديدة، البيضاء منها والملونة، التي وصفها ستيوارت هول، مرةً، بأنها «ماركسية بلا ضمانات»[32]... قادت جميعاً إلى زعزعة التعريفات القديمة للذات، والمعرفة، والسلطة، كما جعلت المعرفة الموضوعية، إلى حد كبير، المعيار التصنيفي الذي من خلاله يتم تأديب الأفراد، والسيطرة عليهم عبرهم.[33] وهنا، يمكن القول: إن سؤال التنوير العصي على الإجابة، والذي يربط بين «عقل الفرد الحر» و«استبداد السلطة المستنير» عبر معرفة تدمج بين «الاستنارة كفعل فردي» و«التنوير كفعل جماعي»، كان محور التحولات في مقاربتين مركزيتين لسؤال التنوير في النظريات الاجتماعية والتربوية تتعلق الأولى منهما بـ«فلسفة الوعي» Philosophy of

Consciousness التي تجيب على سؤال «مَنْ يُنْتِجُ فعلَ التنوير؟»؛ فيما تتعلق الأخرى بـ«نظرية المعرفة الاجتماعية» Social Epistemology التي تجيب على سؤال: «كيف يُنْتَجُ فعلُ التنوير؟» وأما ما تفرَّع عن هاتين المقاربتين الكونيتين، فليس إلا التفاصيل.

ما بعد كانط: مَنْ يُنْتِجُ فعلَ التنوير؟

تكمن إجابة سؤال «مَنْ يُنْتِجُ فعلَ التنوير؟» في الحديث عن ثنائية فكرة «التقدُّم» التي ارتبطت بمشروع التنوير كغاية له يتحقق من خلالها تخلص الإنسان من معاناته؛ وفكرة «مفعول» التقدم الذي سلبته السلطة دورَ الفاعلية أثناء أدائه له! وهنا، تجدر الإشارة إلى أن قارئاً غير احترافي قد يشكو من اختلاط الضمائر في الجملة السابقة، وهو محق في ذلك، إذ ينبغي للفاعلية في فكرة «التقدُّم» أن تُنسَبَ للفرد الـمُنْتِج للمعرفة، لا للسلطة التي تضع القيود عليه بدلاً من أن تعينه في تحقيق «رشد» العقل الحَر كما تعرِّفه المنظومة الكانطية. غير أن متتبع التركة الفكرية للقرن التاسع عشر لا بد وأن يلحظ أن فكرة «التقدُّم» كافتراض أساسي في المعرفة، التي تخترق تحقيبات الماضي والحاضر والمستقبل على نحو خلاصي لتحرر الإنسان من شقائه، تتزامل مع فكرة أخرى وهي أن السلطة تعيق «التقدُّم» بدلاً من أن تسهم فيه لأنها منهمكة، على الدوام، في احتياز القوة التي تراقب الفرد، وتضبطه، وتؤدبه... فتعيقه، بالضرورة، عن مكاملة «مشروع الاستنارة» الفردي (عندما يصير عقلاً حراً - بلوغ الرشد الكانطي) بـ«مشروع التنوير» الجماعي (عندما يتصالح ذلك العقل الحر، في استخدامه الخاص، مع استبداد السلطة المستنير - ضمن عقد سياسي).[34]

ولتوضيح هذه الدعوة إلى مكاملة «مشروع الاستنارة الفردي» مع «مشروع التنوير الجماعي»، لا بد من العودة إلى تعريف كانط الأوَّلي للتنوير بأنه «خروج الإنسان من حالة القصور التي يبقى هو المسؤول عن وجوده فيها. والقصور هو حالة العجز عن استخدام الفكر (عند الإنسان) خارج قيادة الآخرين. والإنسان (القاصر) مسؤول عن قصوره لأن العلة ليست في غياب الفكر، وإنما في انعدام القدرة على اتخاذ القرار وفقدان الشجاعة على ممارسته، دون قيادة الآخرين. لتكن تلك الشجاعة على استخدام فكرك بنفسك: ذلك هو شعار عصر التنوير».[35] وعليه، فإن كانط يعتقد أن المتطلب الوحيد للتنوير هو الحرية، ولكنها الحرية بمعناها الأكثر براءة: أي «تلك الحرية التي تُقبل على استخدام علني للعقل في كل الميادين. إلا أنني أسمع الآن وفي كل اتجاه من حولي صيحة تقول: «لا تفكروا».

فالضابط يقول: «لا تفكروا... عليكم أن تنفذوا...» والمسؤول المالي يقول: «لا تفكروا عليكم أن تدفعوا»، ورجل الدين يقول: «لا تفكروا عليكم أن تؤمنوا». هناك سيد واحد في العالم يقول: «فكروا قدر ما تشاؤون، وفيم تشاؤون، ولكن عليكم أن تطيعوا». ذلك السيد، كما يوضح كانط، لاحقاً، هو الملك فريدرك الثاني الذي يجعل من تحديد الحرية، الموجود في كل مكان، أمراً أقرب إلى الفضيلة، ولكن الفضيلة بتعريفها الكلاسيكي كـ«توسُّط بين رذيلتين!»

يبدو التنوير، هنا، فعلاً فردانياً لا علاقة له، مباشرة، بمشاريع جماعية كبرى، ولا بأفعال تغيير وحركات ثورة قد ترصدها عين المؤرخ، أو انتباهة الناقد... لكن، فوكو، كعادته في التجسير بين «المتباعـــدات»، ومن خلال مقالتين طرحهما كدروس في الكوليج دي فرانس قبل وفاته بعام واحد، ربط فكرة التنوير عند كانط بـ«مشروع» الحداثة، أو بـ«موقف» الحداثة لنكون أكثر وفاءً لفهم فوكو للحداثة. وقد تم ذلك الربط من خلال قراءة موقف كانط من الثورة الفرنسية عبر مقالة كتبها، الأخير بطبيعة الحال، بعد خمسة عشر عاماً على إجابته على سؤال التنوير، أي في العام 1798. يعتبر فوكو هذه المقالة تكملة لإجابة التنوير وذلك عبر مواصلتها للبحث في تشخيص الراهن أو «الآنية» وموقف الذات أو «النحن» من راهنيتها. أي «ما الذي يشكِّل في الحاضر، الراهن، المعنى في تفكير فلسفي ما؟» وما الذي يحدد انتماء الذات المفكرة، فردية كانت أم جماعية، للمفكَّر فيه، كسياق تاريخي وراهن موضوعي. وهذا ما سيعبَّر عنه فوكو لاحقاً بـمفهوم «أشكلة التاريخ».

يناقش فوكو، هنا، مسألة الحداثة بقطبيها القديم والحديث، ويحلل العلاقة الجدلية، أو التي تم تصويرها على نحو جدلي، بين مقولتي «أعتقد لأفهم» و«أفهم لأعتقد» اللتين استُخدمتا كمقاربتين لعصر الحداثة وما قبله. كما طوَّر فوكو الجدل ليشتمل على صورة أخرى لهذه الثَنائية من خلال صياغة مسألة الحداثة إما في اتجاه سلطة ما علينا قبولها أو رفضها، وإما في شكل تقويمي مقارن بين القديم والحديث، تصنعه السلطة من خلال تحكُّمها في إنتاج المعنى، وما يمكن أن يجري بين الاثنين من مفاضلة مكرورة ومبتذلة. أما «الإطار» الأكثر جدية لبحث مسألة الحداثة فيوجزه فوكو بسؤال الراهنية وأشكلة هذه الراهنية بحيث لا يستهدف البحث، الذي يسمه فوكو بـ«الأصولي»، فكرة الحداثة، بقدر ما يستهدف الحداثة كمسألة في الاختراق والتجاوز أو كموقف منهما.

وهنا، يتساءل فوكو عن جدوى تساؤل كانط بوجود تقدم مستمر للجنس البشري، والذي يشترط، للإجابة عليه، وجود علَّة ممكنة لهذا التقدم. ثم يعتقد، جازماً، بأنه إذا سلمنا بإمكانية وجود هذه العلة فإننا لا بد أن نقيم الدليل على كون هذه العلة فعالة في واقع الأمر، وذلك لأن وجود العلة لا يفيد إلا بتصور إمكان النتيجة التي لا يمكن الوصول إليها إلا بحدوث الحدث. وبذا، يلتقط كانط فكرة «المؤشر» على «وجود علة مستمرة قادت البشر خلال التاريخ على طريق التقدم، علة ثابتة يمكن لنا أن نؤكد فاعليتها في الماضي، وإنها تفعل الآن، وأنها سوف تقوم بالفعل في الزمن الآتي. فالحدث الذي يمكننا، إذاً، من تقرير وجود التقدم هو مؤشر: يمكن استحضاره بالذاكرة Re memorativum، والاستدلال عليه De monstrativum، وتوقع حدوثه مستقبلاً Pronosticum». [36] وبطبيعة الحال، فقد كان هذا الحدث المثالي هو الثورة الفرنسية، ليست في مبادئها أو جسامتها، أي ليست الثورة ذاتها هي المؤشر، بل النص المحاذي لها، أي الأثر الذي أحدثته خارجها بوصفها عملية «قلب» من أجل بلورة الدستور السياسي.

وبذا، يرى فوكو أن الثورة، كمشهد، لا كإيماءات، وكموطن للحماسة عند الذين يشهدونها، ولا كمبدأ عند من يستشهدون أثناء القيام بها، هي «مؤشر استحضاري» لأنها تبرز التأهب المتأصل في الإنسان، وهي «مؤشر استدلالي» لأنها تظهر الفاعلية الحاضرة لهذا التأهب، وهي، أيضاً، «مؤشر توقُّعي» لأنه لا يمكن مستقبلاً نسيان التأهب الذي برز من خلالها حتى ولو كان من الجائر مراجعة بعض من نتائج الثورة فيما بعد. ولعل هذا الفهم الفوكوي لثيمة «المؤشر» يؤمِّن للثورة أن تكون درساً في التنوير، وللتنوير أن يكون درساً في الثورة.

وعلى الرغم من ذلك، فالثـــورة الفرنسية حقبة، أو هي لحظة يمكن تحقيبها، إن شئت، ومقولة فوكو المركزية على إجابة كانط حول التنوير تقوم على أن التنوير لم يكن عصراً ولا حقبة، مثله مثل الحداثة، بل شكَّل التنوير «خروجاً» أو «منفذاً» أو مقولة في الاختلاف، حيث السؤال في مقالة «ما هو التنوير؟» سؤال «يهتم بالوضع الراهن الخالص، إنه لا يسعى إلى فهم الحاضر انطلاقاً من كلية أو اكتمال مستقبلي، إنه يبحث عن الاختلاف: ما هو الشيء المختلـــف الذي يضفيه الوضع الراهن بالمقارنة مع ما أتى به الأمس؟» [37] هذا «الخروج» الذي يقترحه كانط، إذاً، هو خروج من حالة القصور كحالة معيقة للإرادة حين تسمح بوصاية شخـــص آخر على فكرنا وتوجيهه نحو ميادين خاصة... وفي أشكال

أخرى، إنما هو تحديد لما يشبه «المياه الإقليمية» لفكرنا.

ولكن هذا الخروج ليس عبثياً، ففوكو، إذ ينظِّر للخروج كما نظَّر له عمرو بن أبي العلاء من قبله في مقولته: «كل شرف خارجيةٌ في أوَّله»، يضع شرطين اثنين للخروج من نفق «القصـــور» والدخول في أفق «التنوير»، هما: التحرر، أولاً، من الشروط المؤسسية، روحياً، وأخلاقياً، وسياسياً، بحيث يتم الفصل، وبحسم، بين موضوعات «الطاعة والامتثال» إن وجدت، وموضوعات العقل. والقدرة، ثانياً، على ملاشاة الفرق بين ما صكَّت «البرغماتية الكانطية» من مصطلح حول «الاستعمال الخاص» و«الاستعمال العمومي» للعقل. فكانط يعتقد أن العقل يجب أن يكون حراً في استعماله العمومي بينما يجب أن يكون خاضعاً في استعماله الخاص. ويعني كانط بالاستعمال الخاص للعقل أن يكون الفرد «أداة في جهاز ما»، «سناً في دولاب»، وبالتالي، يقترب من مقولة الفارابي بأن «كل إنسان موجود في آلة، فذاته ليست له». هنا، يعرِّف فوكو «الجهاز» بأنه جماعة أو حرفة ما، عضوية كانت، أم وظيفية، متخيلة، أم وجهاً لوجه.

وكنتيجة لهذا التشخيص، يرى فوكو أن التنوير لا يتحقق إلا حين نتغلب على التصنيف الكانطي لاستعمال العقل، أي يحدث التنوير: «عندما نفكر ككائنات مفكرة، وليس كسن في دولاب، عندما نفكر كجزء ينتمي للإنسانية المفكرة، فإن استعمال العقل يجب أن يكون حراً وعمومياً. والتنوير ليس فقط حدثاً يضمن الأفراد من خلاله حريتهم الخاصة في التفكير، بل يتحقق التنوير عندما يكون هنالك تطابق للاستعمال الكوني، والحر، مع الاستعمال العمومي للعقل». [38] وبذا، يضع فوكو سؤال التنوير على محك التعاقد الغريب، رغم «عمليته»، بين العقل الحر للتنويريين، والاستبداد المستنير للفردريكيين، حين يجعل من إشكال التنوير سؤالاً في كيفية تفعيل الاستعمال العمومي للعقل بحيث يمكن للمعرفة أن تمتلك الجرأة للعمل في رابعة النهار حتى في حالة كون الأفراد «يطيعون كما يجب» بعد سقوطهم في شرك فريدرك الثاني الإغوائي «فكروا قدر ما تشاؤون، وفيم تشاؤون، ولكن عليكم أن تطيعوا!».

وإذا كان هذا الصراع المحموم على دور «الفاعلية» في عملية التنوير يحيل إلى مشروع جماعي، فلا بد من فحص تنافذية العتبة التنويرية بين الفرد والسلطة من جانب سيولة هوية السلطة–الفاعل المتجرد من التنوير أو المستخدم له كماكنة إنتاج لآليات الإقصاء، في هوية

الفرد الذي لا يزال يرى في التعاقد الكانطي–الفريدريكي بين العقل الحر والاستبداد المستنير شراً لا بد منه لإنفاذ حسِّه بمعنى الحداثة إلى رقعة تتجاوز تلافيف دماغه هو، رقعة لا يمكن العبور إليها دون الاشتباك مع السلطة بأشكالها السيادية والانتشارية. ولذا، ينبغي استدعاء التعريف الكانطي السابق للتنوير للقول بأن كانط وهو يدشِّن التنوير، مشروعاً أو لحظةً أو عتبةَ تجاوز، كان يعي، على وجه القطع، أنه ومجايليه لم يعيشوا «عصراً متنوراً»، بل إنهم قد عاشوا، بامتياز، في «عصر التنوير».

قد يبدو هذا التفريق لقارئ غير احترافي، هنا، فهلوةً صياغية، غير إنه تفريق ضروري لأن الشروط الأخلاقية والسياسية الكاملة للتنوير لم تكن مؤمَّنة في تلك الحقبة اللحظية أو اللحظة التحقيبية، إذ كان ينبغي، لتأمين تلك الشروط، توفُّر «تنوير كوني» أو خروج مطلق من حالة القصور (أي حالة الـ–لانضج) الذاتي للإنسان. ولعل استخدام مفهوم «الـ–لانضج» Immaturity أكثر دقة، في هذا السياق، من «القصور»، وذلك لاشتمال «القصور» على وجود إمكانية الفعل والتقاعس عن القيام به، فيما يقضي «الـ–لانضج» بانعدام وجود الإمكانية على الإطلاق. وهنا، يمكن القول: إن النضج التنويري، من الزاوية الأخلاقية، يتكون من استخدام العقل في كل موضوعات الوعي. وأما من الناحية السياسية، فيعني النضج أن تترك السلطة، على اختلاف أشكالها، موضوعات الوعي والتفكير فيها خياراً حراً للأفراد. لكن التنوير لم يحدث تماماً، حسب كانط، وكان ذلك نتيجة للكسل والجبن من قبل الأفراد، وما صاحبه، ولربما سبقه، من النشاط المفرط والسفور من قبل السلطة–لمؤسسة أو المؤسسة–السلطة في عدم إخراج الفرد من حالة القصور أو «الـ–لانضج» التي تنتجها ذات الفرد نفسها Self-incurred Immaturity نتيجة لاعتمادها على الهداهد السلطوية، من لسان هدهد، في التفكير بمسألة الحقوق والواجبات سواء كانوا رجال دين، أو دوغما، أو تراثاً يعلي من جدار سلطة «الأصل»، أو أرباب لاهوت سياسي يقودون المؤسسة الرسمية أو المؤسسة «المدنية» المتكاثرة على يمين الأولى ويسارها، أو غيرهم.

ولذا، فإن كان التنوير هو تفكير الإنسان الحر دون قيد السلطة أو الحاجة إليها، من ناحية، وضمان السلطة لحرية الفرد في أن يفكر على ذلك النحو، الأمر الذي تم التعبير عنه بفكرة التعاقد الفذ بين العقل الحر والاستبداد المستنير الذي يلقي بالسلطة جانباً، كعرش ونعش... فإن البحث في التنوير، حدّاً، يكون بحثاً في أشكال السلطة وأنواع المؤسسة

وفي طبيعة تعاطيهما مع حرية الفرد في التفكير في موضوعات وعيه، وطبيعة انفعال الفرد بممارسات السلطة أو المؤسسة الإكراهية عليه. وهنا، يخرج خطاب التنوير عن الجادة التي سيَّره فيها دعاته، من أرسطو وأبيقور حتى كانط وأدورنو، إلى مسار آخر هو المسار الذي ينحال فيه التنوير من آلية تحرر وانعتاق إلى آلية قمع وإكراه. يدخل خطاب التنوير هذا المسار سواء أدرجه دعاته أو مناوؤه كعتبة للحداثة أو كشرط لها أو لم يدرجوه، ذلك أنه ما دام يمثِّل موضوعة شدٍّ ونبذ بين فواعل السلطة ومفاعيلها فإنه يغدو أحد طقوس السلطة التي من خلالها تحكمُ وترسُم، تُكرِه وتَستبِد.

وبما أنه تم التأسيس، سابقاً، بأن مسار التنوير، دون طفرات مُهَندَسَة على عين السلطة أو بيدها، هو عتبة زمنية تسيل عبرها هويةُ فاعل التنوير–الفرد (كذات مفكِّرة ذات عقل حر) في هويَّة مفعوله–السلطة (كذات قادرة على فرض وصايتها على وعي الفرد وموضوعات وعيه أو نفيها عَنَهما إن نفحت استبدادَها فضيلةَ الاستنارة). . . لكن الفرد، نظرياً، ليس سابقاً على السلطة. وبذا، يمكن القول: إن الفردَ «حادثٌ سلطوي»، بالمفهوم الفلسفي للحدوث، أي إن السلطة هي علّة وجود الفرد، ككائن اجتماعي– سياسي، الأمر الذي يعبر عنه مفكرو ما بعد البنيوية بالقول: إن الفرد بالنسبة للسلطة هو «أحد آثارها الأولى»، أي إنه ما من وجود سابق للفرد على السلطة إذ هي التي تصنعه من خلال مجموعة الطقوس السيادية والتأديبية التي تمارسها عليه، وهو الذي يقرُّ بأوليَّتها من خلال الامتثال لتلك الطقـــوس أو الانفعال بها. فالفرد، إذاً، ليست له «هوية متعالية» ولا حتى «هوية ثابتة أو فاعلة» بمعزل عن السلطة. وبالتالي، فإن الفرد يجب أن يخضع لطقوسية الإكراه والامتثال من خلال سلسلة من عمليات التشتيت والتذرير الضرورية لفك ارتباطاته الثقافية، وميوله السياسية، وولاءاته الاجتماعية، وتراكماته الأنطولوجية التي يقيمها، مشيمياً، مع ما حوله من «شعور عام»، الأمر الذي يجعله تفرعاً من تفرعات «المعنى» الذي يصنعه «الشعورُ العام» وتحكمه السلطةُ – المؤسسةُ أو المؤسسةُ – السلطةُ.

هنا، يمكن التجرؤ بالجزم أن الفرد ليـــس توأماً اجتماعياً للسلطة، ولا السلطة هي توأمة سياسية له، بل هما طرفان لـ «ديالكتيك السيادة» التي يغيِّرُ فاعلها سلوكَ مفعولها على وجه الحتم. ومن هنا، فإن التنوير يخضع، شأنه شأن كل شأن تتعهده السلطة، لعملية التطقيس Ritualization، أي إنه يخضع لعملية «تعهير المعنى» بدلاً من «تطهيره» عبر تقنين (من لسان قانون) التعامل معه كنتاج من نتاجات «الشعور العام» الذي لا يكون الفرد فيه، في أحسن

أحواله، وأسوئها دون شك، إلا سناً في دولاب. وعليه، فإن الناظر في مسألة التنوير كـ «طقس سلطوي» لإنتاج المعنى لا يمكنه الإفلات من تنظيرات فوكو حول علاقات السيادة التي لا يرى فيها أكثر من منظومة من «الطقوس» التي تتكاثر بين فينة وأخرى عبر التاريخ وعلى شكل «حقوق وواجبات» وتفرض «قواعد وقوانين» ليس الهدف منها إلا تنظيم عنف السلطة على الفرد في إطار ما سيتم تناوله في إطار «فن الحكمانية» كشكل أسمى من أشكال السلطة. وبذا، فـ «قوانين السلام» عند فوكو، مثلاً، ليست إلا امتداداً أو صياغة «رهيفة» للعبة الحرب، وهكذا دواليك... ولـمَّا كانت القوانين والقواعد وليدة العنف، فلا بد لها أن تنجب عنفها المضاد الذي يستخدمه من اعتادوا الامتثال، أو تعودوا عليه، للوصول إلى درجة أولى من سلَّم السيادة الذي لا ينبغي لدرجته الأولى إلا أن تكون منافسة السلطة في إنتاج المعنى، وقلب أحشاء «الشعور العام» خارجاً لتنظيفها على نحو ما حدث في «ثورات الشباب» في الستينيات حيث تم فضح الابتزاز السلطوي في «دول الديمقراطية والقانون» للديمقراطية والقانون باسم الديمقراطية والقانون!

وبذا، فقد انشغلت فلسفة الوعي بفكرتي «التقدم» و«مفعوله» الذي سُلِبَ دور الفاعلية منذ مطلع القرن التاسع عشر وحتى نهايات العقد السادس من القرن العشرين حينما أعلن من يدعوهم هابرماس «الشبان المحافظون الفوضويون»، من أمثال ليوتار، «إفلاسَ الحداثة». وسواء تم النظر إلى التقاليد الليبرالية التي أصرت على «التغيير الاجتماعي» وهندسته بغية إحداث التقدم المفضي إلى التنوير؛ أو إلى التقاليد الماركسية-الهيغلية التي آثرت مَفْصَلَةَ التناقضات بين الفواعل والمفاعيل، وإنشاء الصنافيات الطبقية بينهما، وإعلاء سياج ما ينشأ عن تلك الصنافيات من «اغتراب» أو «وعي شقي» يقودان، عند محاولة التحرر منهما، إلى التغيير الثوري الذي يحكمه قانون الحتمية بأنه سيرٌ بامتياز نحو التقدُّم المفضي إلى التنوير... فإن فلسفة الوعي لن تزال المكوِّن الأساس لـ«مشروع التنوير» في نسخته غير المنقحة: النسخة الكانطية للقرن التاسع عشر.

هنا، ينبغي القول: إن البعض قد يعتبر هذا التوصيف لحـــدَّي فلسفة الوعي، أي فكرة «التقدم» و«مفعولها»، من باب تحصيل الحاصل، غير إن هذا الاعتبار الذي يدعو إلى تجاوز التبسيط قد ينأى بالمتأمل عن التقاط المفارقة الجارحة التي تؤكد محاباة فلسفة الوعي غير الإيجابية تجـــاه «مفعول» التنوير وضحيته المشتهاة (الفرد) لا «فاعله» وضابط إيقاعه (السلطة). أي إن تجاوز التبسيط في توصيف فلسفة الوعي هنا يسقطُ من الاعتبـــار دورَ

المثقف الثنائي بين حَدَّي المثقفية (ترسيم جينالوجيا السلطة بوصفها شراً) والفعل الثقافي (التأسيس لأخلاقيات المقاومة لتلك السلطة) كما يؤسس إميل شارتييه . كما إن هذا التبسيط هو عينه، أو يكاد، ما وصفه بيير بورديو، مرةً، بـ«الاحتراس المعرفي» Epistemological Vigilance [39] الذي يمكن عيشه عندما تكون الذات متأملة لذاتها وهي تفعل فعلها الاجتماعي التغييري ضمن علاقات القوة التي تمليها وتُهَنْدِسُهَا السلطة، وكل ما في الأمر أن الذات، في لحظة الترهين هذه، تكون واعية و«محترسَة» معرفياً لانضوائها في ذلك الشرط .

وعلى الرغم من الرفعة الـمُتَوَهَّمة لهذا «الاحتراس المعرفي»، إلا إنه كان مصيدة لكلا الاتجاهين «الثوريين»، الليبرالية والماركسية – الهيغلية، إذ رغم ما بينهما من تباينات إيديولوجية صارخة، أحياناً ، إلا إن النظرة لـ«مفعول» التنوير (كذات تشكِّلُ مجموعة صنافية تُرسم لها سياسات المعرفة، وتُنْتَجُ عنها المعرفة التي تضبطها، وتسيطر عليها، على طريق حكمها) كانت متشابهة حدَّ التطابق . [40] وقد زاد من تأزيم هذا التطابق أن هذين الاتجاهين آمنا بأن «التقـــدم» كغاية مرتهن بوجود مفعول ساع نحوه، هو مفعول المعرفة ومفعول السلطة في آن، وأن هذا المفعول (الفرد) موجود ضروري Apriori لحدوث «التقدم» . ولعل المفارقة تزداد قتامة، هنا، حين نرى العلوم الاجتماعية الساعية إلى التغيير في النسخة الليبرالية، أو تلك التي تتمادى في تسييس التناقض في النسخة الماركسية– الهيغلية، تضعان المثقف العارف بالتفاصيل سلطة فوق وعي المفعول . وبذا، فهما تؤسسان لسلطة جديدة تدجِّن المفعول وتضبطه، ولكن تحت ذريعة اقتياده، لا قيادته، نحو خلاص– تقدُّمي يفضي إلى «التنوير» .

ما بعد فوكو: كيف يُنْتَجُ فعلُ التنوير؟

إن الحديث عن التفريق الصارم بين «المنتوج المعرفي/ الثقافي» و«الممارسة المعرفية/ الثقافية» كحقلين أسهما في ظهور تيارين مركزيين في الدراسات الثقافية هو العتبة الأكثر وضوحاً واجتناباً للعناء المفتعَل في توضيح ماهية نظرية المعرفة الاجتماعية بوصفها دراسة للمعرفة كممارسة اجتماعية . فرغم الصعوبة النظرية البالغة في تعريف مجال الدراسات الثقافية، ووصمها دائماً بالشره التخصصي Omnivorous Discipline، وبخاصة بعد طلاقها البائن من برامج الكتابة والآداب الإنجليزية وظهورها كـ«حقل» مستقل في بريطانيا في مطلع

الستينيات وفي أمريكا في مطلع الثمانينات، إلا إن ثمة تحديدان عامان لها انطلقا من كتابات الروَّاد كريتشارد هوغارت ورايموند ويليامز.[41] فبعد إعادة معاينة حقل الدراسات الثقافية في نهاية السبعينيات، طوَّر أرباب الدراسات الثقافية مقاربتين أساسيتين لاهتمامات الحقل.

لقد ركَّزت المقاربة الأولى، استناداً إلى منظومة ماركسية غرامشية، على الثقافة كمجال توصيفي للـ«أفكار» المتعلقة بمنتوجات الثقافة الجماهيرية وسياقاتها التاريخية والاجتماعية، بحيث تم تناول الثقافة الشعبية بوصفها ثقافة جماهيرية سائدة تتم مقارنتها بالثقافة النخبوية الطليعيـــة، كما دُرِسَ أثر السيطرة على عملية إنتاج الثقافة (الشعبية بأنواعها وصنوفها المختلفة) في تشكيل سَلطة على عملية إنتاج المعنى من خلالها، وتتحكم فيها وفي معاييرها. أما المقاربة الأخرى، واستناداً إلى تنظيرات مدرسة فرانكفورت، وبخاصة أدورنو وهوركايمر، فقد ركزت على الثقافة بوصفها ممارسة اجتماعية مجالها «صناعة الثقافة» كمفهوم واصف لطبيعة البنى السياسية والاجتماعية والاقتصادية لمجتمع ما نتيجة لفعل الثقافة. وبذا، فلم تعد الثقافة، أوَّلية كانت أم ثانوية، تعكس صورة المجتمع وحسب، بل إنهـا، تسهم، كذلك، في تشكيله من خلال عمليات التوحيدStandardisation والتسليع Commodification التي تفضي إلى تخليق مفاعيل بدلاً من الفواعل.

وفيما يتم توضيح الفرق بين هاتين المقاربتين على النحو السابق كانتقال من الاهتمام بالنتاج الثقافي إلى الممارسة الثقافية، يؤثر آخرون على انتهاج تفريق مناطقي بين مجال الدراسات الثقافية الإنجليزية، الذي تم بيانه، وصنوه الأمريكي الذي كرس اهتمامه على فهم الجانب الموضوعي والتطويعي الذي يلعبه الجمهور في التفاعل مع مواد الثقافة الجماهيرية واستخدامها. وقد استلهم بعض منظري هذا المجال مقولات بيير بورديو في تنويعات رأس المال للقول: إن طرق استهلاك المنتَج الثقافي واختلافها يؤثِّر على عملية صناعة المعنى لهذا المنتَج من خلال الطرق المختلفة للتلقي: قراءةً، ومشاهدةً، وسماعاً، وتأويلاً... وبذا، يستطيع المستهلك أن يطوِّع، أو يرفض، أو يتحدى المعنى المرشوق سلفاً على المنتَج الثقافي تبعاً لهوية المستهلك الثقافية. وقد كان ستيوارت هول مؤثراً جداً في هذا الميدان وبخاصة في التنظر لعملية «التَحوُّل الثقافي» Cultural Turn الذي يصف الانتقال من الاهتمام بالمنتوج الثقافي ناجز المعاني، إلى الاهتمام بالممارسة الثقافية التي تنتجُ المعاني، وتُنتجُها المعاني في آن.

لقد قاد هذا التدرج في تحديد مجال الدراسات الثقافية، استناداً إلى المقولات النظرية من غرامشي وحتى فوكو، إلى إعادة مَفْهَمَة نظرية المعرفة الاجتماعية، لا كخطاب استعلائي لإيجاد القوانين المطلقة للحقيقة، كما قدَ يعرفها الخطاب الفلسفي الأمريكي، بل كمقترب معرفي يهدف إلى فهم الظروف التي تُنتَج فيها المعرفة كممارسة اجتماعية لإنتاج المفاهيم عن الذوات والأشياء، بأكثر ما هي فهم تلك الذوات والأشياء كدوال ومدلولات. وبذا، فإن النظرية المعرفية الاجتماعيــة Social Epistemology إنما تقلل من مركزية الموضوع لتدرس المعرفة كممارسة اجتماعية، على أن يكون هدف التقليل من مركزية الموضوع هو فهم كيفية تكوين الموضوع، أو تكوُّنه، في حقل العلاقات بين المعرفة والسلطة، و«التركيز على أنظمة الفكر كممارسات تاريخية تتمكن من خلالها المفاعيل (المواضيع) من التشكُّل ومن أن تكونَ أنظمة للفعل». [42] وعلى ذلك، يصبح الهدف الأسمى للنظرية المعرفية الاجتماعية هو تمكيننا من «أشكلة» الموضوعات لمعرفة السياق التاريخي الذي أُنْتجَت فيه هذه الذوات أو المفاعيل الاجتماعيــة، والسياق الذي كوَّنت فيه معرفتها عن ذاتَها وعن غيرها، بأكثر من دراستها هي في ذاتهــا، وعلى نحو يجلعنا ندرس «السواد» بدلاً من السود، والنسوية بدلاً من النساء، والمثلية الجنسية بدلاً من مثليي الجنس، والطفولة بدلاً من الأطفال.

إن هذا التنظير إلى إعادة النظر في دور الموضوع في التاريخ، وتقليل مركزته لحساب دراسة سياسات إنتاج المعرفة كممارسة اجتماعية تحكمها خطابات السلطة، أفضى إلى مَوْضَعَة نظرية المعرفة الاجتماعية على عتبة التنافذ بين مشروع العلوم الاجتماعية ومجال التاريخ في آن. وبذا، فإن نظرية المعرفة الاجتماعية بدت وكأنها تعكس الاهتمام الذي كان في «فلسفة الوعي» حول الذات من خلال جعل مشكلة الدراسة هي المعرفة التي تصف الذوات. ومن هنا، جاء اعتبار نظرية المعرفة الاجتماعية كنظرية سياسية، وربطها، على يدي فوكو، بالسياقات التربوية في أطرها السلطوية التي تُمَارَسُ في كل مكان: إن مدرسة، أو سجناً، أو مستشفى، أو جيشاً، أو مصحة أمراض عقلية... أو غيرها.

وقد احتل فوكو المكانة الأكثر مركزية في هذا السياق لأن علاقته مع التاريخ لا تكمن في كونه فيلسوفاً وحسب، بل في كون منهجه الفلسفي يعلي من سياج فلسفة العلاقة على حساب فلسفة الموضوع. ففوكو يرى أن السلطة، بوصفها ممارسة إنتاجية، علاقةً، شأنها في ذلك شأن المعرفة... غير أنه، وبرغم اهتمامه الفذ بالاثنتين، ولربما بسببه، فإن بحثه

عن الذات، وسبر ديناميات تشكُّلها، هو الغاية الأم. بيد أن هذه الذات – القنطرة التي تنتجها تنافذية العلاقة بين السلطة والمعرفة ليست الغاية وحسب، بل هي المنهـــج في الصميم. فما يُعَرفُ بظاهرة الـمَوْضَعَة Objectuation في فكر فوكو، ليس إلا ترجمةً للموضوعات، أشياء كانت أم ذواتاً، على شكل موضَعات لممارسات محددة تتجاذبها ثنائية المعرفة والسلطة بحيث يغلب فيها التصوُّر على الصورة.

ومن هنا، ربما، يمكننا تأويل «اجترارية» فوكو الذي لا يكف عن التأكيد أن كتاباته ليست مؤلفات فلسفية، ولا دراسات تاريخية، بل هي، بأكثر من ذلك، شذرات فلسفية في ورشات تاريخية. ففوكو، إذن، فيلسوف متورط في التاريخ، ومؤرِّخ لا يكف عن الولاء للفلسفة، وتلك هي محنته – الخلاص في آن. وبذا، تغدو الفلسفة عنده استراتيجية تشخيصية، وهي، بذلك، نشاط تشخيصي للحاضر، مما يجعلها مرتبطة بالتاريخ ضرورةً. وبما أن فوكو يعرِّف الفلسفة على هذا النحو، فإنه يدخل إليها موضوعات لم تكن، تقليدياً، في إطارها الـحَدَثي، وبالتالي تتحول الفلسفة إلى حيز لـ«الأَشْكَلَة» Problematisation– المفهوم المفتاحي الذي يميز نظرية المعرفة الاجتماعية في تشخيصها للراهن، وموقفها منه.[43]

ولعله من الحري بدارس أثر فوكو على الخطاب التربوي وكيفية إنتاج فعل التنوير أن يستدعي اعترافه الـمُريح أن القاسم المشترك الأكبر في مشاريعه المعرفية كلها، هو سعيها نحو «الأَشْكَلَة»، إذ هي قنطرةُ الإفلات من الهيغلية التي يعتبرها التحدي الأكبر للفلسفة المعاصرة. والأشكلة، كما يصوِّرها فوكو في مقابلة أخرى، «لا تعني تمثل موضوع قيل، ولا إبداع الخطاب لموضوع غير موجود، إنها مجموعة الممارسات الخطابية وغير الخطابية، التي تدخل شيئاً ما في لعبة الحقيقي والزائف، وتنشئه موضوعاً للفكر، سواء في شكل تأمل أخلاقي، أو معرفة علمية، أو تحليل سياسي».[44]

وبذا، تكون الأشكلةُ ضابطاً لعلاقات البشر بالحقيقة من خلال جينيولوجيا (تنسيب) المفاهيم. وعليه، فإن البحث في تاريخ المشكلات يغدو بحثاً في التأريخ للحقيقة أو لسلطة الخطاب أو خطاب السلطة، القادرَين على تسويق نفسيهما كحقيقة. هنا، يكف الفهم الخطِّي للتاريخ عن عناده الوثائقي كتاريخ للأحداث، ويدخل فضاء التاريخ اللاحدثي L'histoire non evenementielle الذي فيه تَصْنَعُ مهنةُ المؤرخ، في آن، التاريخَ والمؤرِّخَ ذاته، كما يؤسس بول فاين–صديق فوكو وشَركه إلى مدرسة الحوليات الفرنسية التاريخية Les annals

التي تجاوزت الصياغات التاريخية لهيغل ونيتشه عبر صكها لمصطلح التاريخ المفهومي L'histoire Conceptualisante الذي يقول بقابلية تحوُّل كل موضوع إلى حدث، وبالتالي، يكون فهم المؤرخ للواقع هو تاريخ ذلك الواقع . . . هذا هو ما عناه فوكو، وعنيناه، بمقولة قَوامة التصوُّر على الصورة في التاريخ اللاحدثي الذي نعته فرناند بروديل، مرةً، بالتاريخ الذي لم يقل كلمته الأخيرة لأنه، كفلسفة، علمُ وجود الصيرورة التي لا يمكن الإمساك بمنطقها إلا كفنٍ للحقيقة سرمديَّة التشكُّل.

إن الأهمية المعرفية التي تبرزها هذه المقولة المفتاحية مع فوكو تكمن في ثلاثة دروس مركزية. الأول، ضرورة التأمل في التجربة المعرفية كمنهج قابل للتناسخ. ففوكو، إذ يدعو إلى تذرير أحادية الزمن التاريخي، لا يميل إلى القفزات الكبرى وغبن التفصيلات التاريخية، كما يرميه مناوؤه، بل يمعن في التأكيد على وفائه المنهجي لدراسة تاريخ الفجوات القائم على التحليل التسلسلي لطبقات الزمن وطبقات الواقع، الدراسة التي تجعل من الحدث كائناً، ومن الكائن حدثاً ضمن جدل تنافذي يتغيَّا تنسيب الحقيقة عبر مأسسة تاريخ المشكلات التي بحلِّها تبزغ الحقيقة. أما الدرس الثاني، فيكمن في التلميح إلى رغبة دفينة في تزمين الذات الجماعية، ولربما للدقة، ترهينها: ما نحن؟ ومن نحن اليوم؟ وما هو الراهن الذي يؤسس نحنيَّتنا؟ ولعل قارئ فوكو يدرك، وإن ضل بباب الدرب قليلاً، أن فعل الترهين هذا ليس ترفاً فلسفياً، بل هو محاولة للتأريخ لتنافس الممكنات في الفعل التغييري أنَّى كان حقله وقناع فاعله أو وجه مفعوله، زماناً أو مكاناً. وأما الدرس الثالث، والأخير، فيتجلى في تمكيننا من التندُّر بألاعيب الحقيقة عبر وضعها على جهاز وجودنا التاريخي الذي يفحص تاريخيَّة تشكُّل ذواتنا من خلال: علاقتها بالحقيقة لتصبح ذواتاً معرفية؛ وعلاقتها بالسلطة لتكون ذواتاً تأثيرية؛ وعلاقتها بالاثنتين لتبقى ذواتاً أخلاقية.

وبذا، فإن تحديد فوكو لأداتَي «الموضعة» و«الأشكلة» ينتقل بنظرية المعرفة الاجتماعية، الساعية نحو التغيير المفضي إلى التنوير، إلى جغرافيتين فكريتين صبغتا مجال عناية الفكر التربوي حتى اللحظة، وهما: موقع السلطة، وموقع المثقف من عملية التنوير.

III. الخطاب التربوي ودورة السطة: من السيادية إلى الحكم(انيـ)ـة

على الرغـــم من أن فوكو كان، ولا يزال يعتبر، فيلسوفاً ترحالياً دائم السفر على تخوم

المعرفة، إلا إن قنطرة ناظمة لا تزال تجمع بين أعماله، وهي قنطرة ثلاثية المسارب: المعرفة، والذات، والسلطة. وإن فوكو يستخدم حقول المعاني هذه دائماً في مشروعه الأثير الأبرز، وهو: البحث عن تاريخ الحقيقة، وفهم ألاعيبها، وعلاقة الفعلين بمفهوم الخطاب وآليات شرعنته لإكراهات السلطة من خلال السياسات المعرفية. ولذا، فليس سؤال فوكو: «ما هي الحقيقة؟» بقدر ما هو: «كيف يمكن التوصل إليها؟ أو كيف تمكَّن من توصلوا إليها من صناعتها؟» ولسبر هذه الكيفية كان لا بد من إتقان ممارسة تحليل الممارسات الخطابية وغير الخطابية في مستوياتها الثلاثة، أي: المعرفة، والذات، والسلطة التي تشكِّل أفضل الخلاصات التنفيذية لفكر فوكو.

أما عن **المعرفة**، والتي ينعتها دارسو فوكو، في الحقل التربوي وغيره، بـ«تقينات الخطاب»، فتحكمها مجموعة من البداهات: أولها، إنه لا ينبغي البحث فيما إذا كانت المعرفة علمية أو منطقية أو صحيحة، بل ينبغي البحث، بدلاً من ذلك، في آليات إنتاجها وهويات منتجيها. أما ثانية هذه البداهات، فهي إنه لا يتوجب النظر في مكانية ولا زمانيـــة الهوية المحددة للمفعول أو الفاعل المعرفي، بل إلى أنظمة العلاقات التي تحكم التواصل بينهما. وثالثها، إن العلاقة بين المعرفة ومنتجها يمكن أن تكون مباشرة وملحوظة، أو خفية تشير إليها قرائن التحكُّم، وبالتالي يمكن أن ينتج من خلالها سياسات: الحصر، والمراقبة، والتقسيم، والإدانة، والإقصاء.

وأما **الذات** (الموسومة بالـ«موضوع» في غالب الأحيان)، فينعتها الدارسون بـ«تقنيات الذات»، وقد أوردنا، عند حديثنا عمن ينتج فعل التنوير، أن فوكو يرفض التاريخ الخطِّي الذي يصف الأحداث زمانياً، ويسعى نحو تاريخ يوضح فيه كيف تم صنع الذوات أو المفاعيل، وكيف تم رصد تلك الصناعة من خلال فعل «الترهين» الذي يميِّز الذات الحداثية المتنورة. وبناء على هذا الإيمان يتحفَّظ فوكو، شأنه في ذلك شأن جودث بتلر، على فكرة الخلق المسبق Apriori أو البداهة الوجودية للذوات أو المفاعيل على نحو يقوده إلى نتيجة مؤدَّاها أن الذات هي «شكل» بأكثر ما هي «مضمون» أو «مادة» متعينة أو «جوهر»، وأن الجانب الجوهري الوحيد فيها هو أنها ذات يمكن هندستُها حسب علاقات القوة وممارسات السلطة عبر: أنماط الموضعة Modes of Subjectivation؛ وقابلية المعرفة Will to Knowledge؛ وفن الحكم(انية) Governmentality.

وأما **السلطة**، ورغم تنوُّع أشكالها، فتوصف، أحياناً، بـ«تقنيات الحكم-(انيـ)ـة». وهنا، تجدر الإشارة إلى أن فوكو لا يصف السلطة بالـحُسن والقُبح، بل بكونها مجموعة من الممارسات والعلاقات الإنتاجية الإخضاعية والإكراهية التي تتناوب أشكالها المختلفة في «حُكم» الذات-المفعول حيث تمارس السلطة فاعليتها عبر ثلاثة أشكال مركزية، هي: ممارسات التنظيم التي تتسم بأنها سلطة سيادية Sovergne Power؛ وممارسات الضبط التي تتسم بأنها سلطة تأديبية Disciplinary Power (وتتضمن في أحيان عدة ما يعتبره البعض نمطاً آخر من أنماط السلطة التي تنفذ عبر ممارسات الفردنة التي توسم بأنها سلطة حيوية Bio Power)؛ واجتماع الشكلين الأخيرين من الممارسات ليشكِّلا السلطة الانتشارية التي تعتبر الحكم-(انيـ)ـة Governmentality ذروةَ سنامها.

وباستثمار مقولات فوكو الواردة في الخلاصة التنفيذية السابقة، فقد عمل مجموعة من المنظرين التربويين على تحويل الدراسة التربوية، عبر نظرية المعرفة الاجتماعية، وبخاصة في: تقليل مركزتها للموضوع، وإحجامها عن دراسة التطور الخطي للمنظومة التربوية، وإيثارها لدراسة القطيعة والفجوات التي اكتنفت تطورها ضمن سياقات تاريخية معينة... [45] إلى دراسة في المراس المعرفي المقاوم، ما أتاح لنا أن ندرس الفعل التربوي على نحو جينيالوجي (تنسيبي)، أي أن ندرس كيفَ أن «أشكالاً معينة من التفكير وطرق قول الحقيقة» في الحاضر قد اشتملت على تغيير في أنظمة الخطاب، السلطة التي استحدثت ذلك الخطاب، عبر ما استحدثته من معرفة عن ذاتها وعن موضوعاتها.

ولعل أبرز ما يميز السلطة، في صورتها التقليدية قبل تشخيصات فوكو، هو سفورها، إذ هي، بالسفور تعلن أحقيَّتها المطلقة، ولربما تفرُّدها، في سياسة الناس أنّى كان موضعهم في بنى المجتمع وحيثما كان موقعهم في تراتبية مؤسساته. غير أن ميشيل فوكو، وبخاصة في دروسه للعام 1973 من على كرسي «تاريخ أنظمة الفكر» في الكوليج دي فرانس، تمكن من طرد هذه الصورة للسلطة من إطارها السهل، وذلك عبر بحثه في أشكال أخرى، مضمرة، من السلطة في المجتمعات التي نعتها بـ«التأديبية» والتي تحكمها أنماط أخرى من السلطة وسمها بـ«الانتشارية». صحيح أن اعتناءه انصبَّ على السجون ومصحَّات الأمراض العقلية كنماذج «مثالية» بحث من خلالها ضروب التأديب الناتج عن علاقات الجبر والامتثال بين فواعل السلطة ومفاعيلها، غير إن المدرسة كانت، لاحقاً، واحدة من المؤسسات الأكثر «مثالية» لبحث طبقات الخفاء في هوية السلطة نتيجة لانتشارها، وتذررها، في فواعل عدة

ليس أولها الإدراة المدرسية ولا آخرها المعلمون الذين تتحقق فيهم هُجنة الريَّس والمرؤوس. ولذا، فقد التقط كثير من المنظرين التربويين مفهوم «التأديب» الفوكوي وبحثوا تبعات تطبيقه على مجتمع المدرسة كمجتمع تأديبي تحتجب فيه السلطة عن التمرئي مُؤْثِرَةً أن تركِّز فعلها عبر مفاعيلها المادية، المتمثلة بالمناهج الناجزة، والبشرية، المتمثلة بالمعلمينَ الذين يشكلون برزخاً تربوياً تتبادل فيه السلطة السيادية والسلطة التأديبية (الانتشارية) أدوات الممارسة وملامح الهوية.

وعلى الرغم من الإفراط النظري في دراسة تنويعات السلطة في مشروع فوكو، إلا إن شكلين مركزيين سيتم التركيز عليهما في هذا السياق: السلطة السيادية Sovereign Power، والسلطة التأديبية Disciplinary Power التي توسم أحياناً بالانتشارية Power as Deployment.[46] وهنا، يمكن تسجيل ثلاثة فروق بين هذين الشكلين المركزيين من أشكال السلطة تتعلق بـ: طرق التطبيق، وإمكانية التعرض للمقاومة، وحجم التأثير على المفاعيل. فـ: تعمل السلطة السيادية عبر فواعل محددة وظاهرة، فيما تنتشر السلطة التأديبية في فاعليتها ككل، آتية من كل مكان، ومؤثرة على كل فرد؛ وتكون السلطة السيادية، بسبب ترائيها، عُرضة للمقاومة، فيما تنعم السلطة التأديبية، جرَّاء كونها مضمرة وكليَّة-المراوغة، بعدم قدرة خصومها على موقَعَتها، وبالتالي، صعوبة مقاومتها؛ وفيما تؤثِّر السلطة السيادية على جزء ضئيل من حياة الفرد، فإن السلطة التأديبية تؤثِّر، تقريباً، على شؤون الحياة كافة جاعلةً الجميع، دوماً، عُرضةً لإمكانية الملاحقة. ولذا، يتبين لنا أن السلطة السيادية تتناول بنى تاريخية كبرى يتم من خلالها صناعة فاعلية الحياة اليومية، فيما تركز السلطة التأديبية على ممارسات جوهرية تنتشر من خلالها وتتوزَع وتُنْتَج في الحياة اليومية كاستراتيجية ثقافية وسياسية لزعزعة علاقات المعرفة والسلطة الناجزة لدى مفاعيلها، وذلك بجعل أنظمة المعرفة والأفكار التي تكوِّن هذه المفاعيل معروفة ومنكشفة لفعل التدجين أو ما أسماه نوربرت إلياس، مرةً، «عمليات التمدين»[47] Civlilizing Processes كمفهوم تبادلي لفكرة «السلطة الحيوية» عند فوكو.

وفيما شكَّل حقل السلطة التأديبية مغناطيساً نظرياً للفكر التربوي في العقدين الأخيرين، فقد أدى الكشف عن مفهوم الحكم-(انية) Governmentality، بوصفها ذروة سنام السلطة وشكلها الأعلى، إلى إعادة النظر في اعتبار السلطة شراً يجب رصد أخلاقيات مقاومته وإنفاذها. ففي دراسته لما يسميه «تاريخ الحكمانية» يعتمد فوكو، كمدخل عملي، على

التفريق بين مفهومي السيادة والحكومة، مؤكداً أنه «في حين أن غاية السيادة توجد في ذاتها هي، وأن أدواتها مستمدة من ذاتها هي، في شكل القانون؛ فإن غاية الحكومة توجد في الأشياء التي تسيِّرها، ويتم البحث عن هذه الغاية في كمال السيرورات التي تواجِّهها الحكومة، وفي تصعيد هذه السيرورات إلى أقصى حد أو تكثيفها، وبدلاً من أن تكون أدوات الحكومة قوانين، تصبح تكتيكات متنوعة، وينحسر، بالتالي، القانون أو بالأحرى التصور الممكن لما ينبغي أن تكون عليه الحكومة. فليس القانون بالتأكيد الأداة الأم». [48]

ولذا، فإن فوكو، وقبل الولوج في تعريف مفهوم الحكمـ(انيـ)ـة، يعلق على نص لـ غيوم دو لابيريير يحث فيه أي شخص يريد أن يحسن الحكم أن يتمتع بـ«الحلم والحكمة والاجتهاد». ويردف فوكو أن لابيريير يشرح مفهوم «الحلم» بأمثولة «ملكة النحل» التي تسيطر على مملكتها دون أن تحتاج إلى إبرة أو زبانة ليؤكد رَفعة الحكمـ(ـة) على السيادة، ذلك أن «الله أراد أن يبين، من هنا، بصورة رمزية، كما يقول، أن على الحاكم الحق ألا يحتاج إلى إبرة، أي أداة قتل، إلى سيف ليمارس الحكم، يجب أن يتحلى بالحلم بدلاً من أن يكون سريع الغضب، أو بالإضافة إلى ذلك لا ينبغي أن يتمثل حق القتل وإبراز القوة أمراً أساسياً في شخصية الحاكم. لكن أي مضمون إيجابي يُعطَى لأمر انعدام الإبرة؟ ستكون «الحكمة والاجتهاد»، والحكمة لا تعني بالضبط معرفة العدل والإنصاف كما تقول بذلك التقاليد، لكنها بالتحديد معرفة الأشياء والأهداف التي يمكن بلوغها، والتي يجب أن تحدد بحيث نتمكن من إدراكها، هي التصرف الذي ينبغي اتباعه لإدراكها، عن هذه المعرفة بالذات هي التي ستكون حكمة الحاكم». [49]

أما ما يحيل إليه مفهوم الحكمـ(انيـ)ـة، فيتضح من خلال ما يعبر عنه فوكو نفسه بالقول: «عبر هذه الكلمة «حكمانية»، أريد أن أعبِّر عن ثلاثة أشياء: أعني بكلمة «حكمانية» جملة ما تشكله المؤسسات، الإجراءات، التحاليل والأفكار، الحسابات، والتكتيكات التي تتيح ممارسة هذا الشكل الخاص للسلطة رغم تشعبه الذي يجعل هدفه الرئيسي السكان، وشكله الأم معرفة الاقتصاد السياسي، وأداته التقنية الأساسية أجهزة الأمن. وأعني ثانياً بـ«الحكمانية» شيئاً ثانياً، خط القوة، في الغرب كله، الذي ما فتئ يقود، ومنذ عهد طويل جداً، إلى تفوق هذا النوع من السلطة الذي يمكن تسميته بـ«الحكومة» على كل الأنواع الأخرى. سيادة، تأديب.. إلى آخره، ما أدى، من جهة، إلى تطور سلسلة كاملة من الأجهزة الخاصة للحكم، ومن جهة أخرى، إلى تطور سلسلة كاملة من المعارف. وأخيراً،

أعتقد أنه يجب أن نعني بـ«الحكمانية» السيرورة، أو بالأحرى نتيجة السيرورة التي بواسطتها وجدت في القرون الوسطى دولة العدالة، التي أصبحت في القرنين الخامس عشر والسادس عشر دولة إدارية، نفسها شيئاً فشيئاً مُحَكْمَنَة». [50]

وعلى الرغم من حماسة فوكو في تقديم الحكمـ(انيـ)ـة كشكل أعلى من أشكال السلطة على نحو يبدو فيه متعاطفاً معها، كمـا هي الحال مع مجموعة ممن التقطوا المفهوم من بعده، [51] إلا إنه يمكن إعادة مفردة الحكمـ(انيـ)ـة إلى أصل تكوينها الاشتقاقي لتصير «أسلوب حُكم العقلية» أو السيطرة عليها Govern Mentality. ومع أن هذه الإحالة قد تفسد نشوة العثور على نمط من السلطة أقل تسلطية، إلا إنه لا ينبغي أبداً المبالغة في امتداح ذلك، إذ هو صنو امتداح مشروع التنوير الكانطي الذي تم إجهاضه من قبل كانط نفسه حينَ قسَّم استخدام العقل إلى استخدام عام (خارج المؤسسة) واستخدام خاصَ (داخلها)، فكان الاستخدام الخاص للعقل إجهاضاً لمشروع التنوير برمَّته، إذ لا يقود مثل هذا الاستخدام إلا إلى نفي الحرية التي ما قام مشروع كانط إلا لضمان خروج الفرد نحوها من حالة قصوره واحتياجه إلى ذلك «المستبد المستنير» الذي يقـوده كما تقود «ملكة النحل»، دونما إبرة، مملكتها إلى «حيز» الحرية!

وعلى الرغم من هذا التنظير العام لعلاقة السلطة بالحرية في مشروع التنوير، إلا إن بحثاً أعمق للنظريـة التربوية عند كانط يمكن إبرازه من خلال ما يوصف، أحياناً، بـ«الدور التحرري للسلطة»، على الرغم مما يبدو في حدود المصطلح من تناقض. ومع أن الفعل التربوي مستند على اللامساواة وانعدام الديمقراطية جرَّاء قيامه على علاقات غير متناظرة بين فواعل العملية التربوية ومفاعيلها، إلا إن هذه العلاقة الدائمية لا تندرجُ كواحدة من تمفصُلات نموذج «السيد والعبد» الهيغلي، لأن ذلك النموذج لا يتيح قيام أية علاقة تربوية. مع أن هذا النوع من العلاقة يفترض نوعاً خاصاً من اللامساواة واللاتماثل، كتلك التي أظهرتْها شعريَّة روسو في توليد المعرفة نتيجة للاتماثل.

وهنا، يبدأ كانط نظرته الإشكالية للعلاقة بين السلطة والحرية، تلك النظرة التي أسَّست لنظريته التربوية عموماً. فـ«على الرغم من اعتراف كانط بالتعارض القائم بين السلطة والحرية، فإنه يبين بوضوح أن الضبط الذي ينولد عنه الخضوع وبـذل المجهود هو النواة المركزية للتربية. ذاهباً إلى تعريف المدرسة، باعتبارها «ثقافة إكراه». يريد كانط أن يبرز

الدور التحرري للسلطة، عندما يكون هدف التربية بواسطة الإكراه هو تعليم الطفل كيف يحصل عل استقلاله، وكيف يستعمل حريته ويعيش داخل المجتمع، ممارساً القطيعة مع الخصوصيات الذاتية الوافدة من الوالدين أو الحكومة. وتعتبر هذه السلطة تحررية ليس فقط لأنها تضع على عاتقها تحقيق حرية الطفل عندما يبلغ سن الرشد، ولكن أيضاً لأنها تمارس بانسجام مع مبادئ عقلية. إن وظيفة التربية هي تحطيم كل ما ينتج من قريب أو بعيد: التبعية والقطعي والانتهاء والمكتسب». [52]

ولسبر أغوار هذا الاجتراء الكبيـــر، يتم تحليل مستويات الترويض والضبط وعلائقياتها بانبثاق الشعور الأخلاقي والإنثربولوجيا ومفاهيم الحرية والاستبداد عبر التساؤل عن علَّة الترويض المادية وسببه الغائي ما دام الأمر متعلقاً بالتربية أو التكوين. ولذا، تفيد نظرية هيردر التي اعتمد عليها كانط للاستنتاج بأن المزاحمة التنافسية، لا الاحترابية، تقود إلى الاستقامة، وما الترويض إلا عامل تنظيم لتلك الاستقامة في هذا «الإنسان المصنوع من خشب معوَجٍّ يجب تقويمه». وعلى الرغم من أن الترويض، ابتداءً، هو آلية إنسانية لإعطاء الحيوانَ مظهراً بشرياً (تمدين الإنسان)، إلا إن كانط قد أَشْرَبَ المفهومَ طبيعةً إنسانية، وذلك من خلال منحه تقنيات عقلية لتعليم التفكير، حيث إن «الترويض ليس إلا لحظةً أولى في التربية، إنه لا يستنفدها ولا يشكِّلُ غايتها، فرهان التربية هو تعليم التفكير، أي استعمال العقل وباقي الملَكات بحرية». [53] وهذا الأمر يفترض عملية ميكانيكية، هي: «الترويض فالتنوير» و«الآلية ثم التعقُّل»، التي لا يُصارُ إليها دون إشراف (الآخر) على انتظام التنوير بآلية ترويضية.

لهذا كله، يتَّرسُ كانط في تأملات في الحرية وراء هذه الثيمة الإنثربولوجية ليُظهرَ سلسة الإخضاع والإكراه التي تتوسلها سلطة التربية غير التنويرية في التسلسل من التدجين نحو الترويض باتجاه العبودية التي تصرخ حتى السماء: «لا تُفكِّرْ» لأن أجهزة التكبيل الميكانيكي تفكر عنكَ. وهنا، يستخدم التربوي المغاربي محمد بوبكري مجازاً جميلاً، بالقول: «إن الوسائل الاصطناعية في المشي تريد أن تُعجِّلَ بالسير الطبيعي للاستعدادات الطبيعية، لكنها تعوقها!» [54] وهذا، بطبيعة الحال، مختلف تماماً عما يعالجه المفهوم الثاني من المنظومة الكانطية، وهو: «الضبط» الذي يقهَرُ «حيوانية الإنسان»، وهي، بتعبير كانط، تحقيق إرادة الإنسان الفطرية دون الخضوع لأي قانون أخلاقي إلزامي. وعند هذه النقطة تماماً، يبرز

مشكل التربية في سؤالين حول كيفية الارتقاء بالعقل إلى مفهومي الواجب والقانون، وإمكانية ترويض العقل العلمي للإنسان.

والإجابة التي يطرحها كانط توجز مسيرة التربية في مرحلية غائية رباعية، إذ يجب على التربية أن: تضبطَ، وتُثَقِّفَ، وتُمَدِّنَ، وتُهَذِّبَ أخلاقياً. وتلك المراحل، على اختلاف تمفصلاتها وتعدداتها، لا تتم إلا في سياق الحرية، التي يُعَرِّفُها كانط من حيث كون الإنسان هو ذاته الذي يُشَرِّع لنفسه ويختارُ لها، باستقلال تام عن قوانين الطبيعة الحسية والتجريبية، وباتكاء تام على العلل المُحدِّدَة للعالم المحسوس والمؤسسة على العقل الصرف أو «المعقولية» التي تؤسس الفعل الأخلاقي عندالكائن المدرك لاستقلاله عن عالم الطبيعة باحتيازه على عالم الحرية. ولعل تولُّد هذا الفعل (الشعوريَ) الأخلاقي هو الغاية النهائية للتربية، إذ به يتحول الضبط الميكانيكي إلى طبع أنثربولوجي يضمن الحرية الحقيقية ويؤسس لها بوصفها قدرة على منح الذات قانوناً، موضوعياً، كقاعدة إنسانية لضبط المشاعر والتصرفات.

إذا كانت هذه هي آليَّةُ توليد الحرية، فما من ضرورة، إذاً، للعقل العلمي (الأوامر) في السياق التربوي، لأن الشعور الأخلاقي يُوَلِّد، ذاتياً، أوامرَ أكثرَ أخلاقيَّةً من أوامر السلطة ذاتها، وذلك مع فارق هام، هـــو أن أوامر الشعور الأخلاقي هي استحقاقات واجبة الوجود، ينتج عن وجودها وجود وعن عدم وجودها عدم، لخلق شعور بالإلزام كمبدأ للواجب والحرية في آن. وعليه، فإنه، ومن هذه التضايفات، التي تُهَيْكلُ الفعلَ التربوي، يستنتجُ كانط أن «فكرة الحرية هي شرطُ إمكانية التربية وغايتُها معاً».[55] وذلك، بطبيعة الحال، لا يُكتب له التحقق والنجاح إلا في ظل التنوير الـمُستدام الذي يُخرِجُ الإنسانَ من قُصورَيْه: الطبيعي والعقلي. لقد اشترط هذا التنوير، كمشروع امتد من اسبينوزا إلى كانط، تموضع العقل كآليَّة واهبة للذات العاقلة بمفردها، وليس في حصريتها بعلاقة السن والدولاب في السياق الاجتماعي. هنا، تجتمع مسيرة الأنوار، في مقولات سبينوزا وكانط وفوكو، ليُطلقَ محمد بوبكري على طيفها: تعاقد العقل الحر مع الاستبداد المستنير، اتكاءً على العقد الذيَ كان قد اقترحه كانط على فـــريدرك الثاني، والذي صاغه فوكو على هيئة يكون فيَها «الاستعمال العلني والحر للعقل المستقل أحسن ضمانة للخضوع، لكن شريطة أن يلائم المبدأ السياسي، الذي سيتم الخضوع له، العقلَ العام».[56]

إن هذه المقولة تستدعي شعرية جان جاك روسو حين توسَّلَ شخصيةَ «إميل» لإرجاع المشكل الاجتماعي إلى مشكل ثَقافي، حيث طوَّرَ بيداغوجيةً تطرحُ التربيةَ باعتبارها «مُراوَغَةً»، وبمعنى يكمل ما طرحه من قبل في **العقد الاجتماعي** بأن الفرد يبحث عن استقلاله الطبيعي داخل المجتمع عن طريق إعادة إنتاج الحرية الطبيعية للجميع (ككيان اجتماعي) . وبذا، فإن «المشكل الذي تم طرحه في كتاب **العقد الاجتماعي**، قد تم حله في كتاب **إميل**، حيث ستتم تربية المواطن الذي سيعرف كيفية إسكات مصالحه الخاصة باسم الإرادة العامة». [57]

IV. الخطاب التربوي ودور المثقف: من المثقفية إلى الفعل الثقافي [58]

إذا كانت «خطيئة» مشروع التنوير الأوروبي أنه تورَّط في تقسيم استخدام العقل إلى خاص وعام، فإن «الكفَّارة» التي قد تنقذ مشروع التنوير من «سقوطه» تكمن في إعادة توحيد استخدام العقل ليكون عقلاً فاعلاً بامتياز تتمثل مهمَّته الأولى في إنجاز «مشروع الاستنارة الفردي» بتخلُّص الفرد من حالة القصور الكانطي، فيما تتمثل مهمته الأخرى في استكماله بـ«مشروع التنوير الجماعي» بتعميم مشروع الاستنارة على الجماعة ضمن تعاقد سياسي يستلهم حكمة التاريخ، ولا يدرس تاريخ الحكمة. ولتوضيح آلية إنجاز هذه «الكفَّارة»، أتوسَّل ثلاث أطروحات نظرية من شأنها أن تحدد فضاءات التقاطع بين الخطاب التربوي ودور المثقف لتُخرجَ الأخير من حدِّ المثقفية إلى حدِّ الفعل الثقافي. تتناول الأطروحة الأولى مأزق توليد المعرفة التنويرية، وتعالجه بمقولة «الرشاقة الذهنية» عند حسين البرغوثي الذي يدعو إلى تأسيس معرفة تربوية تكون بمثابة قنطرة «للتجنُّب» بين العقل العام والعقل الخاص؛ فيما تتناول الأطروحة الثانية مأزق الممارسة التربوية، وتعالجه بمقولة «الثورة المستدامة» عند مايكل آبل الذي يدعو إلى ممارسة تربوية تكون بمثابة قنطرة «للمواجهة» بين العقل الخاص والعقل العام؛ وتتناول الأطروحة الثالثة، على شكل خُلاصة شعرية، مأزق المغلوبين في كتابة تاريخهم، وتعالجه بمقولة فيصل درَّاج في استثمار المغلوبين لتاريخ نكبتهم في معارك لا تجدد تلك النكبة، بل تؤسس لتربية المعرفة الممارِسة عبر قنطرة «المثقف» بين تاريخ الكتابة وكتابة التاريخ.

المعرفة التربوية: قنطرة «التجنُّب» بين العقل العام والعقل الخاص

في واحــدة من أهم مقالاته غير المنشورة، بعنوان: «الرشاقة الذهنية»، يدشِّن حسين

البرغوثي شهادة فريدة عن مفهوم «الفن» في التدريس. ويقيم هذا المفهوم على أركان ثلاثة تشكِّل ما أطلق عليه «الرشاقة الذهنية» التي يحدُّها بتعريفات ثلاثة تكاد تشكِّل وصفة فلسطينية لنواة مشروع تنويري تمكَّن من الإفلات من مزالق التنوير الكانطية. يتمثل الحدُّ الأول في تعريف الرشاقة كـ«فرع من فروع الرقص الروحي، ونوع من السيولة والفن» التي تمكِّن الفرد من الخروج من حالة «القصور»؛ فيما يتمثل الحدُّ الثاني بوصف الرشاقة كـ«قدرة ذهنية على تحويل كل «جواب» إلى أسئلة، وكل سؤال إلى أجوبة» كآلية تربوية تحاول تعيين الذات بين الاستخدام الخاص والاستخدام العام للعقل؛ وأخيراً، يتمثل الحدُّ الثالث في مقاربة الرشاقة الذهنية كـ«فن لتجنب الصدام» يمكِّن الذات من أن «تُحرِّك الدولاب» دون أن «تكون سناً فيه» بالضرورة كحل لتصالح «مشروع الاستنارة الفردي» مع «مشروع التنوير الجماعي».

فـــي الحدِّ الأول، يربط البرغوثي مفهوم «الفرد التربوي» بمفهوم «النظام التربوي» بعلاقة فريدة مركزها «الذهن الرشيق» الذي من أهم خصائصه أنه ذهن غير وثوقي، أي ذهن غير ممتلئ بالأجوبة، إذ «الذهن «المليء» يشبه كأس الشاي المليء حتى الحافة لا فراغ فيه، وكل ما نصبُّه يطفح على الطاولة ولا يبقى منه شيء، هناك أذهان مليئة بـ«آرائها» عن الأشياء، ومستعدة للدفاع حتى النفس الأخير ضد كل من «يعتدي» على «آرائها»، وأذهان مليئة بـ«المجادلات». أعني بأن الذهن يفتقر هنا لما أسميه بالحوار بين الفراغ والامتلاء، فنجد ذهناً فارغاً أو مليئاً، ولكنه يفتقر للرشاقة، للرقص». [59] هنا، يستخدم البرغوثي هذا المجاز البوذي في توصيف الذهن، ويجعل الـمَلاء شارة الاعتلال والفقر، فيما يجعل الفراغ شارة العافية والغنى، إذا الفراغ هو حيز السؤال والاتساع للرأي الآخر، ولرأي الآخر في آن. هنا، تغدو مهمة التربوي القصوى منحصرة في القدرة على إفراغ الذهن من محتواه بدلاً من حشوه بـ«الفحوى» و«اليقينية» المدَّعاة. وعليه، فإنه يمكن القول: إن صراع «إفراغ الذهن من محتواه» هو صراع الإرادات الحقيقي في البيداغوجيا المتنورة، إذ إن صراع «ملء الذهن بالمحتوى»، وإن كان جزءاً من النظام التربوي السائد اليوم، بوصفه نظاماً تربوياً قابعاً على تخوم السلطة السيادية والتأديبية في آن، لا يكرِّس إلا صورة اليقين السلطوي أو نقيضه، ولا يتيح فراغاً لغيرهما، أي إنه ينتج ذهناً طافحاً بمقولات السلطة و«معارفها» عن ذاتها وعن الآخرين، بما فيهم صاحب الذهن «الممتلئ» نفسه!

إذا كان حدُّ الرشاقة الذهنية الأول هو السيولة، والخفَّة، وانوجاد الفراغات التي تتيح انوجاد الآخر، فإن حدَّها الثاني هو القدرة على زعزعة اليقينيات، والقدرة على «التحويل»، تحويل الأسئلة إلـــى أجوبة وتحويل الأجوبة إلى أسئلة. أي القدرة على منح الـ«أنا»، كهوية، خاصية السيولة للانتقال من موقع الفاعلية إلى موقع المفعولية، أو للتحـــوُّل من مفعول للسلطة إلى فاعل لها، وبالعكس. عند تحقق هذه السيولة، كخاصية في الذات لا كصفة لها، يتمكن كل من المعلم والمتعلم من تجاوز الحدود التي تُكَلِّسُ الذات في حـــدودها السلطوية أو المفعولية. يقول البرغوثي: «الـ«أنا» نوع من المستحاثات، متحجرة ومتيبسة في الغالب، مثلاً، إن كوني أعرِّف نفسي كـ«معلِّم» يعني بأنني لست في الصف لكي «أتعلَّم»، أي لست طالباً، وبالتالي، ربما بسبب قدرة أي إنسان على التحوّل إلى إنسان آلي، إلى «ماكنة»، لست قادراً بعد على أن أتحوَّل من معلِّم إلى «متعلِّم»، أعلِّم عندما يكون الآخر بحاجة لكي «يتعلِّم» مني، وأتعلَّم عندما لا يكون الآخر مستعداً للتعلُّم. وبكلمات أخرى، الرشاقة الذهنية قدرة روحية على التحوُّل الدائم، في كل لحظة يجب أن أكون قادراً على تبديل الأدوار فأصير معلماً متعلِّماً معاً. في رواية: **طريق محارب مسالم** يقول «معلِّم» روحي لـ«تلميذه»: إن ما أقدر أن أعلمك إيّاه، يعتمد على حاجتك أنت». [60]

ولعل هذه المعرفة التحاورية التي يجدها البرغوثي تذكرنا بأسباب تفضيل سقراط «المحاورةَ العامة» أسلوباً بيداغوجياً، وابتعاده عن التدخل المباشر في سياسة التعليم. إذ ثمة سببٌ روحي، زعمه سقراط، ولكنه كان في الواقع لتجنب الاصطدام بالباب العالي؛ وآخرُ عقلي، هو إفادة العامة لا النخبة؛ وثالثٌ معرفي، هو كون مشاعية المعرفة تفترض أن يكون سقراطُ مساعداً على توليد المعرفة لا صانعاً لها بالإكراه. وهنا، يشير سقراط إلى سمتين مركزيتين تتناتجان، جدلياً، عن هذا المنهج التحاوري: أولاهما، أنه لا يُعلِّم الناس شيئاً، بل إنه يبحث معهم عن الحقيقة، فيخطئ ويصيب. أي إن سقراط ذو طريقة «توليدية» في احتياز المعرفة، فما هو إلا قابلةٌ تُحْسِنُ استداج الجنين إلى الحياة. والأخرى، أنْ لا معرفةَ بالإكراه، إذ يجب أن تصـــدر عن جَهد وتَوْق ينبعان من أعماق المريد نحو معلمه. بيت القصيد في بيداغوجية سقراط، التي تتصادى معها تربوية البرغوثي، هو: «إن التعليم ليس فقط إعادة التذكُّر، وإنما هو كذلك فنُ سقراط لتوليد الحقيقة من المريد الذي يحملها، لكنه نسيها»، وإن الحوار السقراطي يحمل هدفاً نهائياً، هو: «تحطيم صنم الأستاذ القابع في أعماق المريد»، بغرض توليد المعرفة الكامنة في المريد نفسه. [61]

إن هذه «الحاجة» للسيولة تفضي إلى الحدِّ الثالث من حدود «الرشاقة الذهنية» بوصفها «فناً للتجنب». أي إن الاعتراف بوجود غيرك من الذوات، لا العارفة فحسب، بل المتكلِّمة أيضاً، هو عتبة الخروج من مواجهة الإكراه والنفي، أي عتبة الخروج من «الصدام» حين تتصارع الإرادات على الحق في: الوجود، أو التكلُّم، أو خلق المعرفة، أي حين تتصارع على السلطة بوصفها ماكنة الفرز الكبرى بين الذوات الـمُكرِهة والذوات الممتثلة.[62] هنا، لا يطرح البرغوثي «التجنُّب» كآلية هروب، بل كقنطرة لتحويل «الرغبة في التعليم» عند الفاعل التربوي (غير الطالب) إلى «رغبة في التعلُّم» عند المفعول التربوي (الطالب)، على النحو الذي يجعل من العملية التربوي «عملية إغواء» كما في قصة آدم وحواء في الجنة في العهد القديم. وهنا، يصل البرغوثي إلى نتيجته الختامية التي تربط التجنُب بالرقص، أي تربط الرشاقة بالسيولة، وتربط السيولة بالقدرة على التحرر من «الإناء»، حين يقول: «في مدارس الرقص لا يعلمون أية رقصة «جاهزة» من أجل ذاتها، الهدف هو إنتاج فنانين في الحياة، أناس قادرين «على الارتجال»، التفكير الحر، والاستقلالية، والجرأة على التفكير».[63]

إن غاية الفعل البيداغوجي حين تتحول، مفهومياً، من حدِّ العلم إلى حدِّ الفن تصبح موقفاً من الراهن بدلاً من أن تكون أحد تركماته.[64] أي حين يتحول التدريس من نقل للمعرفة إلى تأسيس لطرق النظر إليها، والحكم على أخلاقية إنتاجها، يدخل الفعل التربوي فضاء الحداثة كما صوَّرته تعقيبات موقف فوكو على أطروحات كانط في التنوير. ذلك أن فوكو يؤمن بأن الحداثة «موقف» وليست «حقبة»، ويستدل على ذلك من خلال تتبع مفهوم الحداثة والفرد الحداثي عند بودلير الذي يعرِّف الحداثة من خلال التماهي مع شخصية الجوَّال الهائم «الطارئ، أو الهارب، أو المتنقل» والذي لديه رغبة ملحة في تعظيم شأن الحاضر دون التورط في لعبة المقارنات مع الماضي. ويقيم بودلير مثالاً على الحداثة في شخصية الرسام أو المتصوف الذي تتمثل حداثته في «أناقته» الذوقية والفكرية، أي الـ Dandysme، التي تلتقط الشاعري في الحدث دون أن تحرم الجمالي من لحظة الرصد التاريخي، ويمثل على ذلك الهائم بروحية الرسام Constatin Guys.[65] إن «أناقة» صوفي بودلير أو رسَّامه، في هذا السياق، هي «الرشاقة» ذاتها التي أمعن حسين البرغوثي بوصفها كـ Intellectual Agility.

إن المتمتع بالأناقة البودليرية، أو الرشاقة البرغوثية، إذن، هو ذلك الذي «حين يغرق العالم في النوم، يشمِّر عن ساعديه ويبدأ في العمل ليغير وجه العالم. هذا التغيير الذي ليس إقصاءً للواقع، ولكنه لعبة صعبة بين حقيقة الواقع وممارسة الحرية. وهكذا، ستبدو الأشياء «الطبيعية» أكثر طبيعية، وستبدو الأشياء «الجميلة» أكثر جمالاً، وتبدو الأشياء «الفريدة» وقد نفحت فيها حياة أكثر حماسةً كروح باعثها». وعلى هذا النحو، تكون الحداثة مشروع ممارسة تصطدم بالواقع، وتمارس فيه الحرية على شكل اختراق، وتتجاوزه دون التورط الفج في ثنائية المديح والهجاء بين فواعل السلطة ومفاعيلها. هذا ما يفيد به استنتاج فوكو حول إنسان الحداثة الذي يطمح إليه بودلير، إذ «ليس هو ذلك الذي يسعى إلى البحث عن ذاته، وعن أسراره وحقيقته الغامضة المختبئة، بل هو ذلك الذي يسعى إلى خلق ذاته، فهذه الحداثة لا «تحرر الإنسان من وجوده الخاص»، بل تفرض عليه مهمة صنع ذاته». (66)

إن هذا الطرح يعلي من شأن مؤسسة الفكرة التي لا تخضع لإكراه فكرة المؤسسة عبر فعل تجنُّب الصدام، حين يصير الفعل السياسي للمثقف قادراً على الدمج بين المثقفية (كمعرفة)، والفعل الثقافي (كتمرين فذ في ممارستها) لنفي شرِّ السلطة.

الممارسة التربوية: قنطرة «المواجهة» بين العقل الخاص والعقل العام

لعل من شأن الوحدة القسرية بين العلم والفن في التربية، لمواجهة إكراه أشد قسوة هو السياسة، أن تحيل إلى ما قام به مايكل آبل حين ربط التطورات التربوية بنظرية المعرفة الاجتماعية، وبخاصة تنامي العمالة التربوية وبَرْتَلَتُهَا (تحويلها إلى طبقة عاملة متميزة عن غيرها-بروليتاريا تربوية)، ما يعني، بالضرورة، النظر إلى المعلمين كمهنيين محليين يقاومون مشروع هيمنة عالمياً أكثر من كونهم مشتغلين بميدان عقلي أو فني محصور بحدود الاختصاص، ذلك أن قراءة مايكل آبل، واستلهاماته التربوية الماركسية المتشاغرة بين غرامشي وألتوسير، من ناحية، وباولو فريري ورايموند ويليامز وكاميرون مكارثي، من ناحية أخرى، لا تعني بأية حال من الأحوال وسم كل «نظام» تربوي بمعايب الإمبريالية والفاشية، لكنها تعي وتعني توجيه الحراب إلى بؤر العطن في السياق الفلسطيني التي قد تؤدي إلى ما كان يكافحه غرامشي وما كان يناضل ضده آبل. وبذا، فإن الكشف عن النظريات التربوية والمعرفية من خلال تجارب حية، من خلال مراس السيرة وسيرة المراس

في آن كدرس في ثقافة الاشتباك، أن تقدِّم لنا درساً في وعي كونية الشر السلطوي، رغم حصرها أو انحصارها، في محلية المقاومة.

ففي نقده اللاذع لسياسات المعرفة الرسمية، تلك المعرفة التي صاغها اليمين الأمريكي، وغيره خارج المركز الأمريكي والأوروبي، ونجح من خلالها، يحاول مايكل آبل دائماً أن يقدم قراءة في السياسات الثقافية وعلائقية صياغتها بالنص التربوي كخطاب يسعى لسبي مفاعيل العملية التربوية وامتلاكها معرفياً، وبالتالي، احتكار انتاجيتها لاحقاً.[67] إن من شأن هذا النقد البنيوي العميق للسياسات الثقافية والتربوية التي صاغها، في الغالب، اليمين باسم «الليبرالية»، ونقضها وانتقدها اليسار وغيره من الفواعل العالمية أن يسمِّي أطر المقاومة وأشكالها المتعددة التي أرفعها الصراع اليومي وصياغة الخطاب البديل، وأدناها نقد تلك السياسات ونقضها على نحو جماعي يفكك موازين القوى وعلاقات الإنتاج وأساليب الاستغلال وطرق السيادة السلطوية. كما إن هذا النقد لا يزوِّد بمعرفة نظرية وحسب، لكنه يستنسخ أزمة ثم يستنسخ طرق حلها بغية إحداث التغيير من خلال توصيف للتربية كنظام تربوي ذي صبغة سياسية، قبل أن تكون نظرية معرفية أو ممارسة ميكانيكية للفعل البيداغوجي.

هنا، يؤكد مايكل آبل أن المعرفة الحوارية، أو النقاش الجماعي للتسلط التربوي على النحو الذي صاغه البرغوثي بشعرية عالية، ينبغي ألا يعزز الشخصيَّ في الواحد منا دون استحضار أغلفته وتمترساته وراء حواجز اللغة ما من شأنه أن يساعد في تحرير المعنى بصورة أكثر رهافةً وتشارَكيةً مما علَيه الحال في الكتابة، وأن يكسر هالة الأفكار الاستعلائية، ويحيل الأشياء إلى بداهاتها من خلال انتقال المتحدث بيسر عبر مستويات المراس والسياسة والسيرة والنظرية... في آن. يحيل آبل متلقيه إلى مقولات بيير بورديو في فضائل الحوار الذي يمتلك القدرة على النأي بالواحد من صيغ الرقابة التي يعود ولاؤها إلى افتراضات الحقل العلمي الصارمة التي ذوَّتت أصحابها لدرجة لجمهم، والتحرر من تلك الصيغ على نحو يحول دون الامتناع عن الإجابة، وينأى بفحوى الإجابة عن السقوط في مهنية الكتابة التخصصية التي غالبا ما تبدو باهتة وغير متوقعة. أما الحوار، فيمكِّنُ من تقديم اقتراحات أكثر انفتاحيةً، ذلك أن النمط الإهليجي من الرزانة الأكاديمية وخاصيَّات المسلكية العلمية تقودان، غالباً، نحو الإضمار.

ومع ذلك، فإن آبل لا يقلل من قيمة الكتابات ثقيلة العيار في السياق التربوي، فهو وإن كان يفضل التحاورية لاقترابها أكثر من دأب المراس الأكثر جدوى، إلا إنه يعتقد بإمكانية مواءمة المادة المكتوبة على أيدي المربين أنفسهم، مع أن الخطاب المكتوب أكثر ذكوريَّةً وحرجاً بالنسبة له، إذ إن غالبية الأنماط الأكاديمية تعمل على زجِّ كل من الكاتب والقارئ في وضعية إبهامية. ومؤدّى الكلام هنا، أن آبل يعتبر الحوار، رغم عدم امتلاكه كل أسباب تحرير المعنى وعتاده وانزلاقه إلى شرك التمادح أحياناً، الأسلوب الأكثر امتيازاً في أداء الخطاب المُنْتِج.

يمثِّلُ مايكل آبل، بوصفه أبرز موجدي ومنظِّري التيار النقدي الراديكالي في البحث التربوي الأمريكي، ما يمكن أن نطلق عليه «مدرسة الشارع» في نقد السياسات التربوية التي يتم تشريعها على نحو يعزز قبضة المركز الرأسمالي على ضحاياه من «القتلى مع وقف التنفيذ» من مفاعيل العملية التربوية من أساتذة وطلبة وأهل. وهو في نظريته الشائكة، المأخوذة بثورية غرامشي وحدِّية حواريِّه ألتوسير، يتطلع إلى السماح بوجود متسع لمعرفة سابقة على المعرفة الرسمية، معرفة تتيح فاعلية الإنسان، وتضيء، مصلحته، وتهيئه للكفاح والمقاومة عبر وعي معرفته غير الرسمية، وغير المدجنة، لمنطق الإنتاج وعلاقاته بين الثقافة والاقتصاد والدولة، وما يكتنفها من أبعاد طبقية تشمل تقسيمات الجنسية، والنسوية، والنوع الاجتماعي، والعرق، والدين.

كما إن مايكل آبل يعتبر مثالاً نموذجياً للأكاديمي النبيل الذي يجعل من أوديسته الشخصية مادة للمرافعة الحقوقية والمعرفية في وجه المعرفة الرسمية وسلاسل إكراهاتها. فقد أنهى آبل، ابن العائلة الكادحة، تعليمه الجامعي «ليلاً» حين اشتغل كعامل مطبوعات وسائق شاحنة، إذ كان ينتسب إلى عائلة كان من دواعي غبطتها انتماؤها للطبقة العاملة. وبعد تخرجه أُكره آبل على دخول الجيش الأمريكي على أن يقضي بقية حياته في السجن. وفي الجيش عمل في الملاحة والمساعدة الإدارية، ثم عاد إلى الحقل التربوي للنضال من أجل الأقليات العرقية، التي كان ابنه، الأفريقي الأمريكي، واحداً من تلاميذها... إن هذه السير وضعت آبل على الخطوط الأمامية للمواجهة في حين كان التربويون البيروقراطيون يركنون إلى مكاتبهم المخملية مترفين وحالمين ببعض استحثاث فكري يحلُّون به المعضلات القائمة. ومن هنا، ندرك أن أفعال آبل «النظرية» لم تنبعث من ترف أكاديمي ومهني فج، بل تعاضد معها كونه Red Diaper Baby [68] بحيث لم تتح له السياسات التربوية الرسمية إلا مواصلة الكفاح ضد سياسات التمييز والاحتكار الرسمية، وذلك من موقع أطلق عليه:

«موقع الوحدة اللامركزية» [69] دون أن ينتقد خطابه أحدٌ بتهمة التيسيس الزائد Over Politicizing للمسألة التربوية.

إن ما أطلق عليه آبل «موقع الوحدة اللامركزية» لا ينصِّب الطبقة الاجتماعية كطبقة أساس محركة لقوى التغيير الاجتماعي، بل يحيل الصراع إلى حركات اجتماعية وسياسية أوسع من الطبقة في السياق المحلي، إنها قوى الرأسمال على الصعيد العالمي. وهنا يؤسس آبل أنه على الرغم من ذلك «على الواحد منا أن يكافح في مكان تواجده. لا أود إغفال مسألة الإدراك للسياق العالمي الذي نعيش فيه على الإطلاق. أعمالنا كلها يجب أن يتم تقديمها بصورة علائقية. على سبيل المثال، خذ حقيقة أننا حتى نجري هذه المقابلة يجب أن نمشي إلى الغرفة ونضيئ المصباح الكهربائي. نستطيع تقديم هذا الفعل كحقيقة موضوعية. نستطيع القول، ببساطة: مايكل آبل مشى إلى غرفة الفيديو حيث كنا، وأضاء المصباح... لكن هذا ليس تقديماً اجتماعياً كافياً على الإطلاق. لا أعترف بذلك، ليس فقط لأنني أضأت المصباح، ولكن في العملية نفسها كان ثمة علاقة غير مسماة «خفية» مع العديد ممن نقَّبوا عن الفحم، وماتوا، أو أوذوا، أو عانوا أمراضاً مزمنة أثناء عملية إنتاج الكهرباء لإضاءة المصباح. ولذلك، أعتقد أن علينا التفكير في ذلك بصيغ العلاقات التوافقية مع الأناس الآخرين. وهذا يتطلب، بشكل واضح، أن نفكر بصيغ عالمية... أنا شخصياً أؤيد ذلك. وحتماً أن هناك مسائل سياسية ونظرية، أيضاً، حول تغيير أفهام الناس في المركز، أولئك الذين لا يعرفون كم من رفاهيتهم التي ينعمون بها يستند إلى كدح شعوب الأمم الفقيرة. ولتوسيع نطاق هذا التناوب داخل المركز الإمبريالي، الذي يمارس تأثيراً على مستوى حيوات الناس خارج المركز السياسي، أعتقد أننا لا نملك خياراً غير الانخراط في التربية السياسية مع المعلمين والأطفال والبالغين وغيرهم هنا، وذلك لنجعل ارتباط حياتهم اليومية بأنظمة السياسة حقيقةً واقعة. إنه من الأهمية بمكان أن نعي أهمية جعل الظروف الاقتصادية والاجتماعية والاقتصادية لشعوب العالم الثالث أقل اضطهاداً... فإن التغيرات يجب ألا تتم ببساطة في هاييتي أو السينغال أو المكسيك أو نيكاراغوا أو أي مكان آخر... يجب أن يحدث التغيير في مراكز الرأسمالية، في جوف الوحش، الولايات المتحدة الأمريكية». [70]

تربية المعرفة الممارِسة: قنطرة «المثقف» بين تاريخ الكتابة وكتابة التاريخ

إن خطاب المواجهة الذي علا جَرْسُهُ على حفيف خطاب التجنُّب فيما تقدَّم، وإن حمل،

في ظاهره، جرعة زائدة من الأدلجة، إلا إنه يضمن ألا يركن «المغلوبون» و«التابعون» خارج المركز الرأسمالي إلى أجندات مقاومة محلية لا تضع الصراع مع الإكراه السلطوي في إطاره العالمي، ولا تجعل من الخلاص الإنساني، لا خلاصهـا الخاص وحسب، غاية للنضال الدائب والمتناوب في إطار ما أطلق عليه رايموند ويليامـز، مرةً، «الثورة المستدامة». ولعل هذا يقودنا، ثانيةً، إلى مقالة فيصل درَّاج، التي سبقت الإشارة إليها، حول «فالتر بنيامين ولاهوت التاريخ»، حيث يؤسس أن: «التاريخ الإنساني، رغم الانتفاضات الثورية التي قطعت استمراريته بشكل مؤقت، كان ولا يزال تاريخ المنتصرين. (و) يكتب المنتصر تاريخه الذاتي، كما يشاء، ويكتب، كما يشاء، تاريخ ضحاياه، الذين منعهم عن الكتابة. (و) لا يحتاج المغلوبون إلى تاريخ، إلا إذا كانوا قادرين على استثماره في معارك لا تجدد هزائمهم. وحين يستمرون في القتال ولا يأتون بجديد، يبرهنون على اعتناقهم لتاريخ خصومهم، الذين يرثون الأرض والكتابة وأحلام الذين فاتهم الانتصار». [71]

ولذا، فإن المهمة الثورية للمثقف تكمن في أن يكون بوصلة المغلوبين، التي يؤمِّن لها تاريخ الكتابة وما احتازته من تراكمات المثقفية قدرةً، لتدشين مشروعهم التاريخي وكتابته. وإن هذا الفعل هو أسمى المعارف التربوية الممارسة التي تمنح لمثقفية المثقف Intellectualism شرف المعنى حين تنحال إلى فعل ثقافي Intellectual Action تنويري قادر على ترسيم حدود التخارج بين الخاص والعام، أي قادر على ترسيم حدود الهوية. وكما أسسنا في مداخلتنا حـول «السياسات التربوية الفلسطينية–ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال»، [72] فإن الهوية ليست معطى تاريخياً تحدد مرة وانطفأ، بل هي عملية تشكُّل دائبة ودائمة، وإن الفلسطينيين يجب ألا يخجلوا من تواصلية تشكيل هويتهم، إذ إن الهويات الناجزة، هي الهويات الميتة فقط. إن هويتنا هي فلسطينيتنا، والحديث عن الهوية الفلسطينية كحبكة أو كقصة كبرى، يحكمها محورا الخطيئة والخلاص، هي همُّ المثقف الفلسطيني ومهمته التي تبدأ باحتياز حقول المثقفية لترسيم هويته، وتتلى بالفعل الثقافي لتحديد جينولوجيا السلطة التي تقمع الذات الفلسطينية بوصفها سلطة، وتحديد أخلاقية للمقاومة. أي إن على المثقف، أولاً، بلورة موقف أخلاقي من ماهية الخير العام، ثم عليه، ثانياً، وضع أجندة تضمن تحققه. أما الخير العام، كما يَشْخَـصُ للمثقف الفلسطيني، فيُحَدُّ بممارسة الثقافة، كفعل سياسي بامتياز، على نحو يحدث تغييراً يُوْصَفُ بالإيجاب في حال الفلسطينيين حيثما كانوا. ورغم ما في طرح ممارسة السياسة من شرفة الثقافة من جدل، إلا إن أجندة العمل وخطة الحركة تُدنيان شرفة المثقف من ميدان المواجهة، أو تجعلانها، هي، الميدان ذاته. وأما الأجندة،

فخطُها الأعرض صياغةُ إحداثيات الحبكة الفلسطينية بوضوح ومواصلة حملها للعالم على نحو يسهم بفاعلية في تحقق الخير العام. فإحداثيـــات الحبكة، خطيئةٌ - ورطة هي نكبة 1948، وتكفيرٌ - خلاص هو إنهاء الاحتلال، وإقامة الدولة، وضمان العودة. وأما أولويات الأجندة فيتصدرها تعيين ساحة الاشتباك ومحوره في الميدان التربوي وخارجهُ.

استدراك

لقد سعت هذه المداخلة التنافذية حول سياسات العمى والبصيرة في المناهج الفلسطينية إلى تسليط الضوء على مواطن الضوء وزوايا العتمة في السياسات التربوية الفلسطينية، وما انبثق عنها من مناهج، وما تحصَّل جرَّاء الاثنتين من ممارسة تربوية. وعلى الرغم من اليقين المكرَّس بأن للبصيرة سياساتها، إلا إن للعمى سياساته كذلك، حين يتم غض الطرف، أو تعمد غضٍّه، عما يجب إبصاره. ولذا، فقد كان القصـــد من هذه المداخلة مقاربة «بيان تنويري للتربية الفلسطينية» يستند إلى المعاينة الجماعية: للسياسات، والمناهج، والممارســـات التربوية الفلسطينية الراهنة، وإلى استدعاء مَعيْن نظري موسوعي يحاول استدراك ثلاثة إشكالات شائعة في الأدبيات التربوية الفلسطينَية.

يظهر الإشكال الأول في اقتصار الأدبيات التربوية الفلسطينية على الدراسات التحقيبية والكمية لدرجة تكاد تنعدم فيها الدراسات التي تتناول الساسيات التربوية على نحو كيفي. ولعل هذا الإشكال هو ما أفضى إلى الإشكال الثاني المتمثل في عدم دراسة «النظام التربوي» من حيث التركيز على السياسات، بل التوجه إلى دراسة «الفرد التربوي» على نحو يجعل فواعل العملية التربوية ومفاعيلها أقانيم معزولة الواحد عن الآخر، ما أدَّى إلى عدم القدرة على تشخيص مناطق العمى التي في سياسات النظام، والانشغال بتلك التي قد يتم العثور عليها في ممارسات الفواعل والمفاعيل. وأما الإشكال الثالث، فقد تمثل في عدم النظر إلى المسألة التربوية الفلسطينية في سياق الانوجاد تحت الشرط الاستعماري الإسرائيلي كامتداد للمشروع الاستعماري الغربي الذي كانت فلسطين ولـمَّا تزال موقعاً استعمارياً له ولحرَّاس مصالحه.

ولذا، فقد كان لاجتماع هذه الإشكالات الثلاثة أن ولَّدَ نمطاً واحداً لإنتاج المعرفة التربوية، وهو نمط التحقيب التاريخي- الأفقي للتربية بوصفها ممارسة فردانية، وأقصى النمط الأكثر مركزية في إحداث التنوير، وهو التحليل الترهيني- العمودي للسياسات التربوية بوصفها

ممارسة نظام يستهدف الجماعة ومعرفتها عن ذاتها وعن الآخرين . وعليه، فإن أية محاولة لصياغة مدخل نحو بيان تنويري كان لا بد وأن تطرح «مبادرة تربوية» تشمل هذين المستويين من التحليل الذي من شأنه أن ينتج معرفة تربوية قادرة على رصد سياسات العمى والبصيرة في آن .

هوامش المفتتح

(1) أنظر: إدوارد سعيد. **تعقيبات على الاستشراق** (ترجمة صبحي حديدي). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1996.

(2) لمزيد من التفصيل للمقولات النظرية حول مفهوم الـ Lagging «التلكؤ» أو «التأخر» في سياق توصيف زمن المستعمِر وزمن المستعمَر في «فترة» ما بعد الحداثة، أنظر:

Homi Bhabah. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994, p. 236.

(3) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Robert Young. *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge, 2003; Partha Chatterjee. *The Politics of the Governed: Reflections on Popular Politics in Most of the World*. New York: Columbia University Press, 2004; *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. New York: Princeton UP, 1993; *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse?* New York: Zed Books, 1986.

(4) أنظر: أدونيس. **الشعرية العربية**. بيروت: دار الآداب، 1985؛ **الصوفية والسوريالية**. بيروت: دار الساقي، 1992.

(5) يقسم كليفورد غيرتز فترة ما بعد الاستعمار في «الدول الجديدة» إلى أربع مراحل، هي: مرحلة انوجاد الحركة الوطنية وتكوُّنها؛ ومرحلة انتصارها؛ ومرحلة «التحوُّل» نحو الدولة وتنظيمها؛ ومرحلة تمكين الدولة وبناء علاقاتها مع المحيط، والتعامل من مسألة الجماعات والأقليات العرقية في داخلها. لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Clifford Geertz. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973, p. 238.

(6) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

David Ben-Gurion, September 6th, 1950. ISA C/5550/3782.

(7) لمزيد من التفصيلات حول موضوعة الصراع اللغوي، ولغة الصراع في الحالة الفلسطينية-الإسرائيلية، أنظر:

Yasir Suleiman. *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004; Muhammad Amara. *Language Education Policy the Arab Minority in Israel*. Boston : Kluwer Academic, 2002.

(8) لمزيد من التفصيلات حـــول ظروف التعليم وإشكالات المناهج لفلسطينيي فلسطين المحتلة في العام 1948، أنظر: ماجد الحاج. **تعليم الفلسطينيين في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006؛ خليل نخلة وتفيدة جرباوي. **تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعلُّم تحت ظروف قاهرة**. رام الله: مواطن- المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008، ص 21-86؛ عبد الله عبد الدايم (محرر). **الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.

(9) من أبرز الأمثلة على ذلك مجهودات مدار-المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية الذي كرَّس العددين الثالث والرابع من دوريته قضايا إسرائيلية في العام 2001 لمناقشة ظواهر العسكرة والتشويه التي تمتاز بها المناهج الإسرائيلية؛ كما قام مؤخراً بتقديم ترجمة متميزة لكتاب إيلي بوديه **الصراع العربي الإسرائيلي في كتب التاريخ المدرسية الإسرائيلية 1948-2000**، أنجزها الروائي والناقد وليد أبو بكر في العام 2006.

(10) أنظر:

Richard Pring. *The New Curriculum*. London: Cassell, 1989, pp. 193-216.

(11) ثمة دراسة حديثة أنجزتها الباحثة رجاء البرغوثي في العام 2008 كرسالة ماجستير في برنامج التربية في جامعة بيرزيت، بعنوان: *Global English Hegemony and the Question of Culture in the Palestinian Educational Contexts* تشير إلى العديد من الإشكالات التي تكتنف مناهج اللغة الإنجليزية الفلسطينية الحديثة، وعلى نحو يكاد يكون مناقضاً تماماً لما جاء في مداخلة إنصاف عباس.

(12) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Chandra Talpade Mohanty. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses". *Boundary*, Vol. 2, Issue 12, 1984, pp. 333-358.

(13) لمزيد من التفصيلات، أنظر :
Gayatri Chakravorty Spivak. *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen, 1986.
(14) Gayatri Chakravorty Spivak. "Can the Subaltern Speak? Speculations of Widow Sacrifice". *Wedge*, 7/8, 1985, pp. 120-130.
(15) Roland Barthes. *Mythologies* (Trans. Annette Lavers). London: Jonathan Cape, 1972, pp. 10-12.
(16) أنظـر : محمود درويش . **أثر الفراشة : يوميات** . بيروت : دار رياض الريس، 2008، ص 17-18 .
(17) أنظر : محمود درويش . «القربان» . **الكرمل**، العدد 66، 2001، ص 7-9 .
(18) بارت، مصدر سابق، ص 12 .
(19) أنظر :
Jean McNiff. *Rethinking Pastoral Care*. London: Routledge, 1999, pp. 43-51.

(20) أنظـر : مصطفى كبها، ومحمد أمارة (محرران) . **هوية وانتماء : مشروع مائة مصطلح في التاريخ والتراث الفلسطيني** . طمرة-حيفا : جمعية ابن خلدون- الجمعية العربية للبحث والتطوير ومركز مكافحة العنصرية في إسرائيل، 2005 .
(21) المصدر نفسه، ص 5 .
(22) أنظر : طلاب فلسطينيون . **60 مصطلحاً في النكبة بأقلام طلاب فلسطينيين من الوطن والشتات** . الناصرة-رام الله-بيروت : جمعية ابن خلدون- الجمعية العربية للبحث والتطوير، والمركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين-بديل، ومجموعة عائدون في لبنان وسوريا، 2008 .
(23) See: Maxine Green. *Releasing the Imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
(24) لمزيد من التفصيلات، أنظر : عبد الرحيم الشيخ . «التدريس والانفتاح : مدخل توصيفي إلى علم الأخلاق التربوي في كتاب ماكسين غرين تحرير المخيلة» . **رؤى تربوية**، العدد 4، 2001، ص 52-59 .
(25) أنظر : فيصل درّاج . «فالتربنيامين ولاهوت التاريخ» . **الكرمل**، العدد 86، 2006، ص 155-171 .
(26) المصدر السابق، ص 60 . وللاطلاع على النص الإنجليزي، أنظر :
Walter Benjamin. "Theses on the Philosopy of History".In *Illuminations* (Ed. Hannah Arendt, Trans. Harry Zhon). New York: Schocken Books, 1968.
(27) لمزيد من التفصيلات، أنظر :
Homi Bhabha. "Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority under a Tree Outside Delhi, May 1817". *Critical Inquiry*. 12, 1985, pp. 144-165.
(28) لمزيد من التفصيلات، أنظر :
Frantz Fanon. *The Wretched of the Earth* (Trans. Constance Farrington). Harmondsworth: Penguin Book, 1967. p. 77. Fredric Jameson. *Marxism and Form: Twentieth-Century Dialectical Theories of Literature*. Princeton: Princeton University Press, 1971, p. 231.; Fredric Jameson's Foreword to Jean Francois Lyotard. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Trans. Geoff Bennington and Brian Massumi). Minneapolis: MinnesotaUniversity Press, 1984.
(29) Henry Hughes. *The Sea Change: The Migration of Social Thought, 1935-1965*. New York: Harper & Row, 1975.
(30) لمزيد من التفصيلات، أنظر :
Judith Butler. "Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism". In Judith Butler and J. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 1992, pp. 3-21; *Bodies that Matter: On the Discourse Limits of "Sex"*.

New York: Routledge, 1993; Michel Foucault. "The Subject and the Power". In Hubert Dreyfus and Paul Rabinow (Ed.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester, 1982, pp. 208-26; Michel Foucault. "What is Enlightenment?" in *The Foucault Reader*, Paul Rabinow (Ed.), New York: Pantheon Books, 1984, pp. 32–50.

(31) تكمن فضيلة جيجيك في إعادته الاعتبار للمبدأ الدريكارتي أو الكوغيتو (أنا أفكر، إذاً، إنا موجود)، ونفي أسطورة خداجة هذا المبدأ التي جعلته يتحدث كـ«ذات شفيفة مفكِّرة»، ما أدَّى إلى إغفال فهم الكوغيتو كـ«لحظة تكوينية للجنون»، أوكـ«فاعلية استعلائية». وقد استند جيجيك في مراجعاته إلى نقد المثالية الألمانية، والفلسفة السياسية الفرنسية، ومدرستي الدراسات الثقافية الأنجلو- سكسونية. وبذا، فإن جيجيك يؤسس أن «الفاعل هو الوحش الذي يتبقى حينما نُغَيِّب الفاعلية»، أو هو غنى التجربة الذاتية التي يحتازها «الشخص الإنسان(ـي)». فيما حاولت اتجاهات البنيوية الرفع من شأن الفاعل على نحو مبالغ فيه قبالة الطبيعة التي تمكَّن من إخضاعها، حاولت ما بعد البنيوية (التفكيكية) نقد المبدأ الديكارتي، والتقليل من مركزية فاعله، وجعل معناه في خارجه، أي في الممارسات الخطابية وغير الخطابية التي ترسم علاقات الفاعلية والمفعولية ضمن شبكة معقدة أو واضحة بين مثلث: الذات، المعرفة، السلطة. وبذا، فإن فاعلية الفاعل إنما تنبع من «موقعه» Subject Position، أو «موقَعَته» بالأحرى، في نظام العلاقات الخطابية. إن الفاعلية، هنا، يمكن اختزالها في مقولة دريدا بأن الفاعل هو «محضَ وظيفة لغوية». ويرى جيجيك أن مشكلة هذا التوجه هو أنه ينفي الفاعلية إلا من خلال ما يمنُّ به الرمزي Symbolic من موقع أو موضعة لهذا الفاعل. وبذا، يغدو الفاعل أشبه بمفعول دمية تحرِّكها خيطان اللغة، والإديولوجيا، واللاهوت. وللتخلص من وطأة هذين الإرثين، يحاول جيجيك قراءة المبدأ الديكارتي، المتولِّد من شكِّه المنهجي، على نحو يفسر كيف يمكن أن نحوِّل الذوات المغمورة بالطبيعة (المفعولية) إلى ذوات مدعومة بالثقافة (الفاعلية). ولذا، فإن الرابط بين المفعولية والفاعلية، بين الذاتية والموضوعية، إنما يمكن في الشك الديكارتي الذي من خلالـــــه يتم انسحاب – الذات – نحوها Internizing" the "Externalized Self كـ«وسيط هالك» بين الطبيعة والثقافة. وعليه، فليست الذات في الكوغيتو الديكارتي، بالنسبة لجيجيك، «أنا مادية للفرد» بل هي «نقطة فراغ سالبة». ولذا، فالـ«أنا» ليست عدماً في هذه الحالة، بل «الفراغ» الذي يتموضع فيه «الفاعل». وهنا تماماً، في هذا الفراغ، يتم التحوُّل من «حالة الطبيعة» إلى «حالة الثقافة» من خلال النظام الرمزي Symbolic Order الذي يمنُّ بالفاعلية على الفاعل الذي تخارَجَ من فاعليته للتو. وللتدليل على صحة ذلك، يمكن القول: إنه لو لم تكن ثمة مسافة بين الشيء (الذات) وتمثيل تلك الذات (الكلمة)، لكانا متماثلين، ولانعدمت الحاجة إلى الفاعلية. ولعل هذا الفراغ، بين الطبيعة والأشياء الغارقة فيها، إنما هو الفاعل. والفاعل لذلك هو «الوسيط الهالك» Vanishing Mediator بين «حالـــة الطبعية» و«حالة الثقافة». ولعل من المفارقة، أن جيجيك يقرأ هذا «الوسيط الهالك» كممر عبر الجنون (أو ربما ما أسمته جودث بتلر أصرار الذات على إقالة ذاتها). وبفعل ذلك يصير الجنون شرطاً للعقل، وقنطرة نحوه، أي يصير الجنون طريقاً لـ«سواء» «الفاعل المتمدن». وبعد تنظير رهيف، يصل أحياناً درجة التهكم، على «ضرورة خروج المطلق (الله) عن «صوابه» ليتحقق وجوده»، يتوصل جيجيك إلى أن «الفاعل» يجب أن يتخارج Externalize مع ذاته ليكون فاعلاً. وبذا، فإن الذات لا تغدو نقيضاً للموضوع، كما تم تصوير ذلك قبل جيجيك من قبل البنيوية ومابعدها، بل تتداخل الفاعلية في المفعولية، و«يصير الفاعل مفعولاً (قابعاً) خارج ذاته»، مع الحفاظ على «حميمية علاقته بذاته التي تخارجَ عنها». ولتوصيل «التجسيد» الأمثولي لهذه الحالة، يعود جيجيك، كالعادة، إلى لاكان، ويشبه الفاعل غير المتعرف على ذاته إلا بعد التخارج معها ببؤبؤ العين الذي يرى كل شيء سوى ذاته التي لا يتمكن من رؤيتها إلا باستخدام المرآة. ولعل من الجدير الإشارة إليه في هذا السياق، أن جدل جيجيك هذا يقرب، حدَّ التطابق، مع بعض مقولات ابن عربي (1165 ميلادية) في نظرية نشأة الوجود ومراتب الموجودات في مستوياتها الثلاثة: (1) التجلِّي الأسمائي (الاسم/ الكلمة): حيث تُمثِّلُ «الأسماء الإلهية» الوسيط العازل (أشبه ما يكون بالوسيط الهالك عند جيمسون وجيجيك) بين «الذات الإلهية» و«العالم»؛ (2) والتجلي في النفس الإلهي (الشيء/ الذات)، حين يتحول ظهور «الذات الإلهية» بأسمائها (التجلِّي الأقدس) إلى تجلِّي الأسماء بإظهار العالم (التجلِّي المقدَّس) بعد أن كانت «أعياناً ثابتةً في العدم»؛ (3) والنكاح (العالم): حين أرادت «الذات» الإلهية أن ترى نفسها في صورة غير ذاتها. ولتفسير هذه النظرية في مستوياتها الثلاثة، يؤسس نصر حامد أبو زيد: أن ابن عربي «يعتمد في هذا التصور على تأويل خاص للحديث القدسي الرائج في دوائر التصوف فقط: « كنتُ كنزاً مخفياً فأحببتُ أن أُعْرَف، فخلقتُ الخلقَ، فبي عرفوني». فيقرر أن «الواحد» أحب أن يرى نفسه في صورة غيرية، يتجلَّى فيها ويرى نفسه من خلالها. ويتمسك ابن عربي في تأويله للحديث القدسي بالمعنى الحرفي لكلمة «أحببتُ»

ويفسرها بالعشق الذي يسبب ضيق النَّفس، فيحاول العاشق «التنفيس» عن ضيقه بإخراج ما في صدره عن طريق «التنفس» العميق. وهكذا يكون التجلّي الإلهي الذاتي من مرتبة الوجود «لا بشرط شيء» إلى مرتبة الوجود «بشرط لا شيء» تفريجاً عن كرب الوحدة، وعن «حب» الواحد أن يرى ذاته ماثلة في صورة غيرية. في هذا المستوى المعبر عن «نَفَس» الذات بدأ الوجود رحلة تجلياته، التي هي صورة الذات المنعكسة في الخارج». ولمزيد من التفصيلات، أنظر: نصر حامد أبو زيد. **هكذا تكلّم ابن عربي**. بيروت: المركز الثقافي العربي، 2004، ص 210–246؛ أدونيس. **النص القرآني وآفاق الكتابة**. بيروت: دار الآداب، 1993، 73–78؛

Slavoj Zizek. *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*. London: Verso, 1999; Slavoj Zizek (Ed.). *Cogito and the Unconscious*. Durham: Duke University Press, 1998; Tony Myers. *Salvoj Zizek*. London: Routledge, 2003, pp. 31-45; Fredric Jameson. *The Ideologies of Theory- Essays 1971-1986: Volume 2-Syntax of History*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988, p. 31; Jacques Derrida. *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl's Theory of Signs* (Trans. David B. Allison). Evanston: Northwestern University, 1973, p. 145; Jacques Derrida. *Writing and Difference* (Trans. Alan Bass). London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

(32) Stuart Hall. "The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees.» *Journal of Communication Inquiry*. Vol. 10, 1986, pp. 28-43.

(33) Peter, Wagner. *The Sociology of Modernity*. New York: Routledge, 1994.

(34) لقد تم نقاش هذه القضية، تفصيلياً، في مقالتين نُشرتا في الملحق الثقافي لجريدة **الأيام** «أيام الثقافة»، وتم دمجهما، لاحقاً، في دراسة نشرت بالإنجليزية في مجلة **النص الثالث** اللندنية. لمزيد من التفصيلات، أنظر: عبد الرحيم الشيخ. «جغرافيا المعنى 1: فوكو–كانط–فلسطين: أو أطروحة في تفكيك ادعاءات التنوير والحداثة في المؤسسة الفلسطينية». **الأيام**، 26 نيسان 2005، ص 29؛ و«جغرافيا المعنى 2: فوكو–كانط–فلسطين: أو أطروحة في تفكيك ادعاءات التنوير والحداثة في المؤسسة الفلسطينية». **الأيام**، 3 أيار 2005، ص 27.

Abdul-Rahim Al-Shaikh. "A Palestinian Tale of Enlightenment: Towards a Foucault-Kantian Geography of Meaning". *Third Text*, Vol. 20, No. 3-4, 2006, pp. 293-304.

(35) Immanuel Kant. "An Answer to the Question: What is Enlightenment?» (Trans. Lewis White Beck) in *Kant: On History*, (Ed. with introduction by Lewis White Beck) New York: Bobbs-Merrill, 1963.

(36) Michel Foucault. "Kant on Enlightenment and Revolution". In M. Gane and T. Johnson (Eds.) *Foucault's New Domains*. New York: Routledge, 1993, p 19.

(37) Michel Foucault. "What Our Present Is?" In Sylvere Lotringer (Ed.). *Foucault Live: Collected Interviews 1961-1984*. New York: Semiotext(e), 1996, pp. 407–415.

(38) Michel Foucault. "Kant on Enlightenment and Revolution". In M. Gane and T. Johnson (Eds.) *Foucault's New Domains*. New York: Routledge, 1993, p 19.

(39) See: Pierre Bourdieu and Others. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries* (R. Nice, Trans.). New York: Walter de Gruyter, 1991.

(40) لعل أبز الأمثلة على ذلك ما أسسه روبرت يانغ عن أن «سرد الماركسية المعمم المتعلق بالكشف عن نسق عقلاني لتاريخ العالم ليس سوى صورة سالبة لتاريخ الإمبريالية الأوروبية». وقد استند يانغ في ذلك الاستنتاج، أولاً، إلى مقولة دريدا الشهيرة بأن: «الميتافيزيقيا (هي) تلك الأساطير البيضاء التي تعيد تجميع ثقافة الغرب وتعكسها. فالرجل الأبيض يفهم أساطيره، أي الأساطير الهندوأوروبية، وعقله، أي نسق القيم الخاص به بلغته هو، على أنها الشكل الكلي لما لا يزال حتماً يرغب في تسميته العقل». كما استند، ثانياً، إلى تنظيرات إدوارد سعيد التي تقول بأن «ماركس نفسه كان كامناً في الرؤية الاستشراقية الرومانسية»؛ وهيلين سيكسوس التي تستخدم إعلان هيغل بأن «أفريقيا لا تاريخ لها» وإيمان ماركس، رغم نقده للإمبريالية البريطانية، بأن «الاستعمار البريطاني للهند كان في مصلحتها في نهاية الأمر». . . للقول بأن «التاريخ» الذي يعد بخلاص الإنسان في الاتجاه الماركسي– الهيغيلي يقتضي في الآن نفسه رواية عن قصة منسية أخرى عن القمع. لمزيد من التفصيلات، أنظر: Young, pp. 55-87.

(41) ثمة الكثير من المراجعات النقدية التي حاولت تحديد مجال الدراسات الثقافية، ولكن أكثرها شهرة كتابات المنظرين المركزيين ريتشارد هوغارت ورايموند ويليامز، يتلوهما ستيوارت هول الذي نهل من ذات النبع. وقد تليت هذه الأطروحات المركزية بالعديد من الكتابات في التأصيل والتحديد لحقل الدراسات الثقافية ككتابات ميخائيل باختين، ونوربرت إلياس، وكليفورد غيرتز، والعديد من الأنثولوجيات التأصيلية. لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Richard Hoggart. *The Uses of Literacy*. Fair Lawn, N.J. : Essential Books, 1957; Raymond Williams. *Culture and Society 1780-1950*. London: Harmondsorth, 1957; Stuart Hall. "Cultural Studies: Two Paradigms". *Media, Culture, and Society*, Vol. 2, 1980, pp. 57-72; Terry Eagleton. *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983; Lawrance Grossberg and Other. *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992.

(42) Simola, p. 11.

(43) لقد ركز فوكو على هذه التقاطعات بشكل خاص في المقابلة التي أجراها معه أندريه بيرتن في كلية العلوم الجنائية بجامعة لوفان البلجيكية في العام 1983، عاماً واحداً قبل وفاة فوكو. وقد نشرت للمرة الأولى بالفرنسية في العام 1988 في الـ *Caheirs du GRIFF*, No 37–38. ثم ترجمتها ليسى هوتشروث إلى الإنجليزية وظهرت ضمن المجوعة الأكبر لمقالات فوكو التي نشرت في العام 1989. وقد قمنا بترجمتها إلى العربية وتقديمها في العام 2004. لمزيد من التفصيلات، أنظر: عبد الرحيم الشيخ. «تاريخ الأَشْكَلَة، أَشْكَلَة التاريخ: فوكو ومغايرة المنهج في الرصد التاريخي». **رؤى تربوية**. العدد 16، 2004، ص 10–14. وللاطلاع على النص الأصلي للمقابلة ومقاربات أخرى للموضوع، أنظر:

Michel Foucaul. "What Our Present Is." Sylvere Lotringer (Ed.) *Foucault Live: Collected Interviews,1961-1984*. New York: Semiotext(e), 1996, pp. 407-415; Michael Clifford. "Hegel and Foucault: Toward a History without Man". *CLIO*, Vol. 29, Issue 1, 1999, pp. 112-143.

(44) Michel Foucault. "The Concern for Truth". in Lotringer, p. 456.

(45) من أبرز الدراسات التي تناولت أشكال السلطة وتحوُّلاتها في السياق التربوي، ومن المنظور الفوكوي، دراسات كل من:

Thomas Popkewitz and Marie Brennam (Eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College & Columbia University Press, 1998; James Marshall. "Foucault and Neoliberalism: Bio-power and Busno-power". In Alven Neiman (Ed.). *Philosophy of Education*. Illinois: Philosophy of Education Society, 1995, pp. 320-329; James Marshall. "Skills, Information and Quality for the Autonomous Chooser". In Mark Olssen and Kay Morris Matthews (Eds.). *Education, Democracy and Reform*. Auckland: New Zealand Association for Research in Education, 1995; James Marshall and Michael Peters, "Educational 'Reforms' and New Right Thinking: An Example from New Zealand," *Educational Philosophy and Theory* 23, No. 2, 1991, pp. 46-57; John F Covaleskie. "Power Goes to School: Teachers, Students, and Discipline". In *Philosophy of Education Society Yearbook*, 1993. Available at: http:// www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93_docs/COVALESK.HTM; John O'Neill. "The Disciplinary Society: From Weber to Foucault". *The British Journal of Sociology*, 37, 1986, pp. 42-60; Linda McNeil. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. London: Routledge, 1986.

(46) لمزيد من التفصيلات حول تقسيمات السلطة عند فوكو، ومجموعة الدراسات النظرية حولها، أنظر:

Michel Foucault. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage, 1979; *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (Ed. C. Gordon). Brighton: Harvester, 1980; L. H. Martin, H. Gutman, and P. H. Hutton (Eds.).

Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988; Barry Hindess. *Discourses of Power: From Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell, 1996.

(47) Norbert Elias. *The History of Manners: The Civilizing Process*. New York: Pantheon, 1978.

(48) Michel Foucault. "Governmentality". *Ideology and Consciousness.* No. 6, 1986, p.17.

تتوفر ترجمة عربية، أعدَّها محمد ميلاد، تشتتمل على بعض الأخطاء، يمكن النظر إليها، في: ميشيل فوكو. «الحكمانية» (ترجمة: محمد ميلاد). **الفكر العربي المعاصر**. العددان 74–75، 1990، ص 199–124.

(49) المصدر نفسه، 123.

(50) المصدر نفسه، 142.

(51) لمزيد من التفاصل حول موضوعة الحكمـ(انيـ)ـة، أنظر:

Michel Foucault. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage, 1979; "Governmentality." *Ideology and Consciousness*. Vol. 6. 1979, pp. 5-26; *The Use of Pleasure: The History of Sexuality, Vol. 2*. New York: Vintage, 1985; *The Care of the Self: The History of Sexuality, Vol. 3*. Harmondsworth: Penguin, 1990; G. Burchell and Others (Eds.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf, 1991; Thomas Lemke. "The Birth of Bio-Politics", (Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality) *Economy and Society*. Vol. 30. No. 2, 2001, pp. 190-207.

(52) محمد بوبكري. **التربية والحرية: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2000، ص 29.

(53) المصدر نفسه، ص 32.

(54) المصدر نفسه، ص 34.

(55) المصدر نفسه، ص 49.

(56) Michel Foucault. "What is Enlightenment?"A in *The Foucault Reader*, (Ed.) Paul Rabinow, New York: Pantheon Books, 1984, p. 26.

(57) بوبكري، مصدر سابق، ص 19.

(58) لقد تم تناول موضوعة المثقف كتربوي في مداخلة شمولية سابقة، بعنوان: «هُجنة القابلة، أو التربوي مثقفاً: نحو جينيولوجيا مغايرة للمثقف العربي»، تناولت سبعة نماذج متمايزة للمثقف التربوي في الثقافة العربية. وقد تم تقديمها في المؤتمر السنوي لمركز القطان للبحث والتطوير التربوي المنعقد في رام الله بتاريخ 4–5 آذار، 2005. غير إن البحث، هنا، سينحصر في ثلاث تجارب تتعلق بصورة مباشرة بالتنظير لمشروع التنوير تحدد فضاءات التقاطع بين الخطاب التربوي ودور المثقف لتُخرجَ الأخير من حدِّ المثقفية إلى حدِّ الفعل الثقافي.

(59) حسين البرغوثي، «الرشاقة الذهنية»، **مخطوطة غير منشورة**.

(60) المصدر نفسه.

(61) لمزيد من التفاصيل، أنظر: بوبكري، مصدر سابق، ص 15–16.

(62) لمزيد من المعلومات حول «خلق» الذوات المتكلِّمة، وأدوات خلق المعرفة في الخطاب التربوي الحديث، أنظر: Simola, pp. 64-90.

(63) المصدر نفسه، ص 67.

(64) في سياق التنظير التربوي لهذه المسألة يحاول بيتر وودز، مثلاً، التأسيس لزاوية نظر جديدة في توصيف الفعل التدريسي ووسمه بنعوت «العلمية» أو «الفنية». يحاول ذلك مستنداً إلى خبرة شخصية غير متقاصرة، وبميل واضح إلى توسُّل علم الإنسان الوصفي (الإثنوغرافيا)، وتجربته التربوية والبحثية الخاصة، كرافد معرفي ومنهجي في مقاربة الإجابة. ففي مقالة حول «فن البيداغوجيا وعلمها»، يناقش وودز الفعل التدريسي بوصفه علماً تم التأسيس له من خلال تضافر، كان إكراهياً في الكثير من الأحيان، بين فواعل اجتماعية مختلفة المشارب والميول، في حين راوح

المعلمون، وهم أهم فواعل الفعل التربوي، بين القبول المطلق بعلمية التدريس خضوعاً للسياسات أو تقرُّباً من صُنَّاعها، وبين الإصرار على فردانية العملية التدريسية وسيادة المعلم لذاته وتبعيته لهواه الشخصي في صك التعريف وممارسة استحقاقاته على نحو فني. هنا، يحاول وودز الفكاك من دوامة التبني القطعي والصارم لتعريف التدريس والانخراط في تجنيد الولاءات له في ميدان الممارسة، بصرف النظر عن تأثيرات الفواعل السياسية والاجتماعية وملاحقاتها، لصالح اعتبار واحد، هو: أخلاقية المعرفة التي ترجح كفة على الأخرى بقناعة ذاتية بعيدة عن التذويت أو الاستبطان. هنا يطرح وودز سؤال «هل البيداغوجيا علم أم فن؟» ويردفه بسؤال آخر: «هل المعلمون يولَدون ولادة أم يصنعون صناعةً». ويؤكد أنه إذا عُرِّف التدريس بمصطلحات علمية، فثمة إمكانية لتعلُّمه، إذ إن بإمكاننا بناء المعرفة ومراكمة الحكمة والاتجاه نحو الأفضل دوماً بالإعادة. غير إن تشخيص الفعل التدريسي كماهية يتم تناقلها، فنياً، بشفرة ذهنية وعاطفية ذات كسب فطري، ينأى بالجدل إلى فضاء آخر يتغيَّا السائل من خلاله الكشف عما إذا كنا نمتلك هذه القدرات والميول أم نفتقر إليها، أي مقاربة المسألة من باب احتيازنا لملكة فنية في التدريس. لكن هذا الجدل بين علماء الاجتماع التربوي وفناني التدريس لا يحسمه إلا السياسة التي تُمَوْضِعُ الفعل التربوي بكلِّيته في إطار سلطوي زماني ومكاني. وهنا، يمكن للعلم والفن أن يتوحدا لتشكيل جبهة منيعة فَي وجه الإكراه السلطوي. لمزيد من التفصيلات، أنظر:
Peter Woods. *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge, 1996, pp. 14-31.

(65) Charles Baudelaire. *The Painter of Modern Life* (Trans. J. Mayne) London: Phaidon, 1964, p. 13.

(66) أنظر:

Al-Shaikh, p. 299.

(67) Michel Apple. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 2000, pp. 157-175.

(68) مقولة شعبية تصف من يولدون لعائلات يسارية.

(69) أنظر: Apple, p. 166.

(70) المصدر نفسه، ص 170.

(71) درَّاج، ص 170–171.

(72) لقراءة النص الكامل، أنظر المداخلة الواردة في الفصل الأول من الباب الأول من هذا الكتاب.

استهلال
الكلمة الافتتاحية للمؤتمر
(جورج حقمان)

يحتوي هذا الكتاب وقائع المؤتمر الثاني عشر للمؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية- مواطن، والذي خصص لموضوع المناهج الفلسطينـية من منظور الهوية والمواطنة. وكان العمل على إعداد مناهج جديدة قد امتد قرابة عشرة أعوام. في تلك الأثناء، جرى نقاش مجتمعي حولها في أكثر من سياق، متخصص أحياناً، وعام أحياناً أخرى. لكن الصورة الإجمالية لم تكن مكتملة بعد، وقد قيل في أكثر من مناسبة إن الرأي الراجح والموزون يجب أن ينتظر اكتمال المناهج. بالتالي، وبعد اكتمال المناهج، فقد أضحت الفرصة الآن مهيأة لإلقاء نظرة إجمالية فاحصة عليها من منظور مجتمعي عام ومحدد، وقد كان هذا هو الهدف من المؤتمر.

فلم يكن الهدف نقاش وتقييم المناهج الفلسطينية من منظور فني متخصص، مثل التفكير العلائقي في الرياضيات، والصعوبات التي يواجهها الطلبة في الصف التاسع، أو ما إذا كان من الأفضل أن يجري تدريس الشعر العربي الحديث قبل الشعر ما قبل الإسلامي لطلبة الصف الرابع. وعلى الرغم من أهمية هذه القضايا الفنية والمتخصصة لغرض التحصيل الدراسي، لم تكن هذه هي محور موضوعات المؤتمر.

إن عنوان المؤتمر، يعكس التوجه العام للمداخلات المختلفة فيه: كيف تتمظهر قضايا الهوية والمواطنة في العلوم الاجتماعية والإنسانية على وجه الخصوص، ذلك أن هذه موضوعات عامة وتخص المجتمع ككل. والنقاش والحوار المفتوح يوفر فرصة للمشاركة المجتمعية حول ما يقدمه المجتمع الفلسطيني، المتمثل في مناهج الدراسة، من علم ومعرفة وتشكُّل للهوية، وعلاقة هذه كلها بحاجات المجتمع وبالعالم المعاصر، وبإمكانية النجاح أو الفشل في عالم اليوم.

فمن قام ببذل الجهد اللازم لإعداد هذه المناهج، وهم مشكورون على ذلك، إنما قام به بالإنابة عن المجتمع الفلسطيني. وللمجتمع كل الحق في مناقشة المناهج وإبداء الرأي فيها، لأنها تزوِّد، وتكوِّن، وتشكل كل ما يعرفه أبناؤهم بما يفترض أنهم يحتاجونه للنجاح في

عالم شديد التنافس لا يرحم من كان من سوء حظه أن تتلمذ على مناهج لا علاقة لها بالعالم المعاصر وسبل النجاح فيه، وتنقصها المهارات والمعرفة وطرائق التفكير الضرورية للنجاح.

وفي سياق أكثر عمومية، وبانطباقه على فلسطين أيضـــاً، فإن الدولة الحديثة في العالم، حالياً، هي دولة يرى فيها الأفراد أنهم ينتمون إلى هوية واحدة جامعة ترتبط بالدولة، دولة مواطنيها. هذا هو التحدي الأكبر الماثل أمام الدول العربية، أي كيفية التغلب على الهويات الأضيق، الهويات المشرذمة والمدمرة أحياناً، كما هو الحال في العراق للأسف، سواء كانت هذه هويات تقليدية إرثية، أو حمائليـــة – عشائرية، أو هويات مذهبية، أو طائفية، أو عرقية، أو جهوية، أو مناطقية.

وإذا كان من المعهود والمألوف أن يكون للفرد أكثر من هوية واحدة، فإن السؤال الأساسي يدور حول الهوية الأبرز، الهوية الجامعة، وسبل تعزيزها في الدولة الحديثة والمجتمع غير المفتت وغير المجزأ. وإذا كانت الدولة الديمقراطية هي الدولة الشرعية في عالم اليوم، فإنه يلزم هذه الدولة أن تكون لها هوية جامعة غير متشرذمة. وتشكيل المناهج هو أحد عناصر تكوين هذه الهوية حتى لو أنها العنصر غير الوحيد. بالطبع، توجد عناصر أخرى أساسية، منها ما تقدمه الدولة للمواطن من حقوق سياسية ومدنية واجتماعية واقتصادية. ومن الجلي أن مأساة العراق كمنت في أن العراقيين لم يروا أن لهم «أسهم» أو «حصص» في الدولة، أي إنها لم تسع لإنجاز المواطنة بكافة جوانبها حتى يكون ولاؤهم الأول للعراق، بدلاً من العشائر والحمائل والطوائف والمذاهب والقوميات الموروثة والجزئية. هذا هو فشل الدولة في العالم العربي. والواقع هو أنه يوجد «دول» داخل الدولة في العالم العربي، أي توجد ولاءات جزئية وفرعية أقوى من الولاء للدولة بسبب عدم دمقرطتها بالمعنى المشار إليه آنفاً. وإلى أن تقوم الدولة بمعاملة مواطنيها سواسية، وبقانون واحد يطبق على الجميع، وبتوفير حقوق المواطنة السياسية والاجتماعية، لن تصبح هذه الدولة دولة مواطنيها، وسيبقى الحال على ما هو عليه.

وفي الحالة الفلسطينية، وهي حالة فريدة من نوعها في التاريخ العربي المعاصر، تبلورت الهوية الفلسطينية في غياب الدولة. ويمكن إعادة نشوء الهوية الفلسطينية إلى ما يزيد على قرن من الزمن. ولكن في مراحل تطورها المختلفة، كانت النكبة عاملاً أساسياً في ترسيخ

هذه الهوية الجامعة. لذا، إن مطلب حق العودة لا يشكل مطلباً سياسياً وقانونياً وأخلاقياً وحسب، بل لقد أصبح هذا الحق إعلان هوية في مضمون التشرد وواقع الشتات في دول مختلفة.

وصحيح أيضاً أن المناهج وحدها غير كافية لجسر هذه الهوة أو الهوات الموجودة في المجتمع الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة. مثلاً، الهوة بين مدينة وقرية، مخيم ومدينة، والبدعة الأخيرة المرتبطة بواقع الانفصال الجغرافي: «غزة» و«ضفة».

الأسئلة هنا كثيرة، والمتغيرات متعددة، تلك المؤثرة على نجاح الدولة أو عدمه، أو السلطة السياسية في الحالة الفلسطينية حتى لو لم تأخذ شكل الدولة. لكن إحدى نقاط البداية تكمن في المناهج حتى لو أنها غير كافية بحد ذاتها. المناهج تشكل «ما هو مقدور عليه»، «ما هو ممكن»، «ما هو في متناول يدنا».

من ناحية أخرى، فإن العلاقة بين التعليم والتنمية والتقدم الاقتصادي في عالم اليوم أمر بيِّن ومعروف. ولذا، فإن الدراسات والأبحاث التي أعدت خلال العقد الماضي، والمتعلقة بفلسطين وغيرها، تزخر بمعطيات وبيانات تؤشر إلى العلاقة بين مستوى التعليم ونوعيته على مختلف مستوياته، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. إن التعليم هو البنية التحتية للمجتمع الحديث والمعاصر. وعبارة «اقتصاد المعرفة» التي شاعت مؤخراً توجز هذه العلاقة الوطيدة بين المعرفة والحاجات التنموية المختلفة. وإن سأل سائل: «أي مجتمع نريد؟»، فإن الإجابة على هذا السؤال تكمن في المناهج ابتداءً.

ولا يخفى على القـارئ أن الاحتلال، المباشر وغير المباشر، يلقي بظلاله على مختلف جوانب حياة الفلسطينين في الضفة الغربية وقطاع غزة. ولكن الاحتلال لم يمنعنا من إنشاء مستشفيات وجهاز صحي يفي بالحاجات الأساسية للمواطنين، ولم يمنعنا الاحتلال من إنشاء محاكم وجهاز قضائـي ذي مصداقية وفعالية، ولم يمنعنا الاحتلال من إنشاء جهاز إداري لا يحتوي على بطالة مقنعة أو تقاعد مبكر للبعض وهم في مقتبل العمر. ولذا، لا يجب أن يمنعنا الاحتلال من تصميم مناهج حديثة ومعاصرة تؤسس لمجتمع يطمح أن يكون له موقع مشرف بين الأمم. هذا، أيضاً، هو عمل مقاوم. السؤال فقط، هو إذا ما كنا، كمجتمع، في حجم المهمة.

إن هذا المؤتمر، وهذا الكتاب الذي يتضمن وقائعه وأوراقه، يهدف إذاً إلى فتح باب الحوار الهادف والبناء حول مستقبل ثلث الشعب الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة الذين يدرسون في المدارس المختلفة، وإذا كان المنهاج الجديد يوفر لهم أسباب النجاح في عالم اليوم، وإذا كان، أيضاً، يوفر بعض شروط إقامة دولة حديثة غير مفتتة إلى عصبويات جزئية منغلقة على نفسها. هذه خطوة في حوار مستمر يؤمل أن يعزز بنظرة مقارنة إلى تجارب أخرى سواء كانت عربية أو عالمية. ويؤمل، أيضاً، أن نشر هذه الوقائع سيسهم في تعزيز الحوار المجتمعي حول المناهج وحول عناصر أخرى فاعلة في تشكيل المجتمع الفلسطيني.

الباب الأول

المناهج الفلسطينية–التحدي المزدوج

1. السياسات التربوية الفلسطينية–ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال (عبد الرحيم الشيخ)

2. الهوية والمنهاج (رمزي ريحان)

3. ثقافة السلطة، سلطة الثقافة–بين الاقتراب والاغتراب (مراد السوداني)

4. بين معرفة وتربية–تمرين في القراءة والفردنة (جمال ضاهر)

«نشأ الشعب اليهودي في أرض إسرائيل، وفيها اكتملت صورته الروحانية والدينية والسياسية، وفيها عاش حياة مستقلة في دولة ذات سيادة، وفيها أنتج ثرواته الثقافية والقومية والإنسانية وأورث العالم أجمع كتاب الكتب الخالد. وعندما أُجْلِيَ الشعب اليهودي عن بلاده بالقوة، حافظ على عهده لهاَ وهو في بلاد مهاجره بأسره ولم ينقطع عن الصلاة والتعلق بأمل العودة إلى بلاده واستئناف حريته السياسية فيها. وبدافع هذه الصلة التاريخية التقليدية أقدم اليهود في كل عصر على العودة إلى وطنهم القديم والاستيطان فيه، وفي العصور الأخيرة أخذوا يعودون إلى بلادهم بآلاف مؤلفة من طلائع ولاجئين ومدافعين، فأحيوا القفار وبعثوا لغتهم العبرية وشيدوا القرى والمدن وأقاموا مجتمعاً آخذاً في النمو، شيد اقتصادياته وثقافته، ينشد السلام، ويدافع عن دياره ويزف بركة التقدم إلى جميع سكان البلاد متطلعاً إلى الاستقلال الدولي».

وثيقة الاستقلال الإسرائيلية، 14 أيار 1948

«على أرض الرسالات السماوية إلى البشر، على أرض فلسطين ولد الشعب العربي الفلسطيني، نما وتطور وأبدع وجوده الإنساني والوطني عبر علاقة عضوية، لا انفصام فيها ولا انقطاع، بين الأرض والشعب والتاريخ. بالثبات الملحمي في المكان والزمان، صاغ شعب فلسطين هويته الوطنية، وارتقى بصموده في الدفاع عنها إلى مستوى المعجزة. . . فعلى الرغم مما أثاره سحر هذه الأرض القديمة وموقعها الحيوي على حدود التشابك بين القوى والحضارات، من مطامح ومطامع وغزوات كانت تؤدي إلى حرمان شعبها من إمكانية تحقيق استقلاله السياسي، إلا إن ديمومة التصاق الشعب بالأرض هي التي منحت الأرض هويتها، ونفحت في الشعب روح الوطن. مطعماً بسلالات الحضارة، وتعدد الثقافات، مستلهماً نصوص تراثه الروحي والزمني، واصل الشعب العربي الفلسطيني، عبر التاريخ تطوير ذاته في التوحد الكلي بين الأرض والإنسان، وعلى خطى الأنبياء المتواصلة على هذه الأرض المباركة، أعلى على كل مئذنة صلاة الحمد للخالق، ودق مع جرس كل كنيسة ومعبد ترنيمة الرحمة والسلام».

وثيقة الاستقلال الفلسطينية، 15 تشرين الثاني 1988

الفصل الأول
السياسات التربوية الفلسطينية: ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال
(عبد الرحيم الشيخ)

استهلال أمثولي

أستهل مداخلتي بقصة تُغري خطِّيَّةُ سرديتها، وبساطةُ بلاغتها، بتوسُّلها لتقديم مقولة نظرية، وثانية سياسية، وثالثةً أخلاقية، حول السياسات التربويةَ الفلسطينية بين تعددية الإكراه وواحدة الامتثال. وتحكي هذه القصةُ روايةَ معلِّم بوذي لحوار بين اثنين من تلاميذه، مؤدَّاه: أن الكاهنين اليافعين تجادلا، وهما يراقبان، رايةً تخفق فوق المعبد. فقال الأول: «راقب الرايةَ، كي تتعلَّم معنى الحركة». وقال الثاني: «بل اشعر بالريح، كي تعرفَ معنى التأثير» . تواصل السجالُ، وكاد يتحول إلى شجار بالأيدي كي يثبتَ الأولُ، من خلاله، حركةَ الراية، ويبرهنَ الثاني، عبرهُ، حركةَ الريح. عندها، تدخل المعلِّم البوذي قائلاً: «لا الرايةُ تتحرك، ولا الريح تُحركها، وإنما هي حركة الذهن حول الراية والريح هي التي تؤسس حكايةَ الحركةْ.» أستخدمُ هذه القصةَ، أولاً، كأمثولة تؤسس لارتباط الفعل الإنساني برواية حكايته. وهي أمثولةٌ تؤسس، ثانياً، بأن المعرفةَ الإنسانية تنفي براءةَ الفعل وهي تقولَ حكايتَهُ. وأستخدمها، ثالثاً، للقول: إن لغةَ الخطاب التي تنقُلُ الحكايةَ قد تحيلُ شبهةَ الاختلاف، المفضية إلى شفير الحرب ونفي الآخر، إلى فسحة أمن واعتراف بوجوده وحكايته من غير سوء ولا إساءة.

استهلال تشخيصي: السياسات التربوية الفلسطينية بين قصور الرسمي وتقصير المدني

أقولُ، وقد أسعفتني الأمثولةُ، إن السياسات التربوية الفلسطينية، كما رسمتها المؤسسةُ التربويةُ الرسميةُ، لم تحظَ بمعلِّم، تضاهي حكمَتُهُ حكمةَ معلمِّ المعبد البوذي، قادر على إدراك أهمية الربط بين حكاية الفلسطينيين القومية عن أنفسهم وطريقة روايتهم لتلك الحكاية. كما إن هذه المؤسسةَ لم تدرك أهمية نفي البراءة، واستبعاد حسن النوايا المؤدي إلى جهنم- الانتقاد، أثناء قول حكاية الفلسطينيين القومية وكتابة منهاجها. إضافةً إلى أن هذه المؤسسة لم تستطع أن توظِّفَ شُبهةَ الاختلاف أو حقيقَتَهُ بين روايةِ الفلسطيني، كرواية للمستعمَر،

والرواية النقيضة للإسرائيلي، كرواية للمستعمر، كثنائية واضحة لجلادٍ وضحيةٍ واضحين دون اللجوء إلى ألاعيب النفي والنفيِ المضاد.

وقد ضاعف من حجم الخراب الذي اكتنف السياسات التربوية الفلسطينية، كما رسمتها المؤسسةُ الرسميةُ، قصرُ النظر، أو الانحكامُ بأجندات التمويل، ولربما كلاهُما، لدى المؤسسة التربوية غير الرسمية. فقد رأى بعضُ هذه المؤسسات في العملية التربوية شأناً مخبرياً تنحصر تفاعلاتُهُ في الفضاء الصفي والمبنى المدرسي، ونأت هذه المؤسسات، ولن تزال، عن التدخل في السياسات التربوية، وهربت، قريباً، كما يهربُ النعامُ البليدُ برأسه من عاصفة الرمل إلى الرمل الذي تحتَ قدميه. ورأى بعضٌ آخرَ، من هذه المؤسسات التربويةَ غير الحكومية، في الشأن التربوي حدثاً إنتاجياً سعيداً مستغرقاً في بحثه عن زمنه السعيد، ورأسماله الأسعد، الذي لا شأن له بالاحتلال ولا بالمحتلين، ولا شأن لَه بمفاعيلَ الاحتلال البغيض-أسرى النظام التربوي الفلسطيني. غير إن ما يجمع بين هذين الموقفين هو البلاءُ ذاتهُ الذي شخَّصَهُ عزمي بشارة، غير مخطئ، مرةً، بأنه استبطانٌ لدور «القابلة المتسِّرة على عملية إجهاض سياسية، عملية لا-تسييس، أو دور العميل المزدوج الذي يعادي السياسة باسم الديمقراطية، ثم يدير ظهرَه للديمقراطية باسم كونها معركةً سياسية، والواجب هو ليس خُوضها وإنما بناء المجتمع المدني. والمجتمعُ المدنيُّ، دونَ سياسة، وخارج سياق المعركة من أجل الديمقراطية، هو عمليةُ إجهاض». [1] أي إن انعدام الرؤيا الاستراتيجية لدى المؤسسة التربوية الرسمية، وتقاعسَ المؤسسة التربوية غير الرسمية، على نحو مُعيب، عن الإسهام في وضع السياسات وانتقادها يخرجهما من حد التقصير إلى حد المشاركة في نفي الرواية الفلسطينية والإسهام في مشروع مضاد لمشروع التنوير والحداثة الذي بترته النكبة. [2]

هنا، يمكن القول: إن السياسات التربوية الفلسطينية وُلدَت شائهةً من الرحم الفلسطيني قبلَ أن تحل بها لعنةُ الجبر والإكراه الخارجي. فراسمو هَذه السياسات لم يدركوا جدوى مقولة فالتر بنيامين الشهيرة بأنه «لا سياسةَ ثقافيةً (ولا تربوية) صحيحةً من دون سياسة صحيحة». ولم يصغوا لمقولة فوكو الأكثر أهمية وشيوعاً، ربما، في هذا السياق، بأن «كلَّ نظام تربوي إنما هو أداة سياسيةٌ للحفاظ على خطابات السلطة أو تحوير المعرفة التي تجلبُها السلطةُ معها». [3] لا تؤسس هذه المقولةُ إلى افتراض يحيلُ الفعلَ التربوي أوَ السياسات التي تكون له علَّةَ الوجود، والحاضنةَ، وباعثَ الاستمرار... إلى شأن سياسي خالص، بل تؤكد ضرورة النظر إلى الفعل التربوي كرقعة شطرنج ثلاثية الأبعادً يُدير المعركة فيها

ثالوث: الذات، والمعرفة، والسلطة، على اختلاف تذررات هذا الثالوث التي يزيدها وقوع جماعة قومية، كالفلسطينيين، ضحيةَ شرط استعماري قاس كالشرط الإسرائيلي، وضحية مزدوجة لامتدادته الخارجية كمقترح جديد لمركزةٍ أورو- أمريكية بيضاء في الحقبة ما بعد الاستعمارية.

استهلال ترحالي: أركان الحبكة الفلسطينية

أما وقد تم التشخيص الأوليُّ لأزمة السياسات التربوية الفلسطينية على الصعيدين الرسمي والمدني، وحصره بقصور رؤيا المؤسسة الرسمية، وتقصير المؤسسة غير الرسمية في الإسهام في رسم السياسات التربوية كواحدة من تمثلات الحبكة التاريخية الفلسطينية، فإنه من الضروري القول على أركان هذه الحبكة تمهيداً للقول على فواعل «الشر» التي ينبغي العمل على تنسيبها لغرض وضع أجندةٍ لأخلاقيات مقاومتها والانتصار عليها.

هنا، يجدر القول: إن تأسيس استهلال غير منحاز لأركان الحبكة التاريخية الفلسطينية في هكذا سياق لا بد وأن يعتمد على منهج ترحالي ينتجُ معرفةً ترحالية Nomadic Knowledge أهم ما يميزها، كما يؤسس جيل دولوز، إنها معرفة مولعةٌ بالهجرة، والمنفى، لا المكانيين، القريبين هنا، وحسب، بل الزمانيين، البعيدين هناك، في دنيا الخُلاصات والنتائج البعيدة عن الحقائق الناجزة والهويات الكاملة.[4] تلك هي معرفة القطع، لا المعرفةُ القطعية. أي تلك هي المعرفةُ الفضلى التي لا يتوازن فيها الخارج والداخل، ولا تكتمل فيها الهوية، لأن الاكتمال يعني حقيقةً واحدة، هي: التكلُّس، والانغلاق، وهما توصيف مطوَّل لحقيقة واحدة بائسة، هي: الموت.

وبذا، فإن التأسيس لمعرفة ترحالية، في مجال عنايتنا هنا، في رسم السياسات التربوية لحقول اللغات، والمدنيات، والأديان، والعلوم الاجتماعية، والتربية الوطنية-الحقول التي تؤسس لقصة الفلسطينيين التاريخية، لصورتهم وأسطورتهم، ومغامرة الصورة والأسطورة في شق الطريق إلى الوجود في غمرة حضور نقيضها-يجب أن يتناول تاريخ السياسات المؤسسة لهذه الحقيقة، أو تاريخ الحقيقة كمنتَج تسعى المناهجُ إلى تأسيسه في خضم العملية التربوية على نحو ترحالي، أو رعوي، لا يقف الباحثُ فيه في مكان ويصف تموقُعَهُ فيه، بل يؤسس لمعرفة ترحالية لا تسأل عن ماهية الحقيقة أو منطقيتها أو علميتها، ولا

تكترث بألاعيبها ومجازاتها، بقدر ما تسأل عن كيفية إنتاجها، وأدوات نشرها، وديناميات تحويلها، وطرق استعمالها. هنا، وهنا فقط، يتحول الباحث التربوي الفلسطيني، وراسم السياسات التربوية، إلى مراقب لحركة الذهن في قصة البوذي، لا إلى منشغل بحركة الريح أو خفقان الراية. وهنا، فقط، يكون بإمكان التربوي الفلسطيني أن يتجاوز مَنْطِقَتَهُ الغسقية Twilight Zone المثقلة بالثنائيات التاريخية المختلف عليها، إلى ما يدعوه ميشيل فوكو في **أنظمة الخطاب والكلمات والأشياء**[5] بمغامرة «كشف لا-وعي المعرفة»، أي البحث عن خطاطة إنتاجها ضمن ثالوثها السرمدي: المعرفَة، الذات، السلطة.

ولذا، فإن السجال الدائر حول السياسات التربوية للمناهج المدرسية، ودورها في صياغة حبكة تاريخية قومية، وبلورة صورة عن الآخر، في فلسطين وغيرها من البلدان الخاضعة لشرط استعماري، ليس بمعزل عن السجال الدائر حول تخلُّق الحبكات القومية المتصارعة ومشاريعها السياسية والثقافية، وبخاصة مشروع الهوية القومية بما فيه من أساطير حول المكان، والسكان، وقصتهم مع هذا المكان، أي أساطير الهوية القومية، وصناعة الآخر كـ«اختراع تاريخي»، والاعتذارات المتوالية المقدمة في المَرحلة ما بعد الاستعمارية من قبل الضمير الأخلاقي للغالب، المحصور في بعض مثقفيه، عن رواية الغَلَبَة التي أسست لها أدواتُه العسكرية وغير العسكريــة في المرحلة الاستعمارية المباشرة. واستناداً، إلى منهج المعرفة الترحالية الذي قلتُ عليه سابقاً، سأستعرض مجموعتين من الوثائق، الجمالية والفكرية، أبين من خلالهما حدودَ الحبكة التاريخية الفلسطينية في ظل الحضور الطاغي والنافي للحبكة الإسرائيلية النقيضة. أتوسل، في المجموعة الأولى، بعض المقولات الشعرية لمحمود درويش والفكرية لإدوارد سعيد؛ في حين أستخدمُ، في الثانية، بعض المقولات الشعرية ليهودا عاميخاي وبني موريس، وذلك لأنجزَ خطاطةً لازدواجية الإكراه التي لا يجب أن يُردَّ عليها بواحدية الامتثال، بل بـ«أخلاقية المقاومة».

الحبكة الفلسطينية وأخلاقية الاعتراف

في واحدة من أبلغ التعبيرات الشعرية الفلسطينية عن تلازم حضور الآخر النقيض في تشكيل الذاكرة الفلسطينية التي تؤسس للحبكة القومية العليا، وانعدام إمكانية صياغة تلك الحبكة دون وجود آخر يُخرج الذات الجماعية من حدّ «الوجود بالقوة» إلى حدّ «الوجود بالفعل» عبر المعاناة التي يفرضها الشرط الاستعماري، يقول درويش:

تاريخنا تاريخُهم، لولا اختلافُ الطير في الرايات وحَّدت الشعوبُ
دروبَ فكرتها. نهايتُنا بدايتُنا... وإن الأرض تورَثُ كاللغةْ
لو كان ذو القرنين ذا قرن، وكان الكونُ أكبرْ
لتشرَّقَ الشرقيُّ في ألواحه.. وتغرَّبَ الغربيُّ أكثرْ
لو كانَ قيصرُ فيلسوفاً كانت الأرضُ الصغيرةُ دارَ قيصرْ
تاريخنا تاريخنا، ولنخلة البدوي أن تمتدَّ نحو الأطلسيِّ
على طريق دمشقَ كي نشفى من الظمأ المميت إلى غمامةْ
تاريخنا تاريخهم
تاريخهم تاريخنا
لولا الخلافُ على مواعيد القيامةْ!
مَنْ وحَّدَ الأرض العنيدةَ خارجَ السيف المرصَّع بالحماسةِ؟
لا أحدْ..
من عادَ من سَفَرٍ إلى حبقِ الطفولةِ؟
لا أحدْ..
من صاغَ سيرتَهُ بمنأى عن هبوبِ نقيضها وعن البطولةِ؟
لا أحدْ..
لا بدَّ من منفى يبيضُ لالئَ الذكرى ويختزلُ الأبدْ. (6)

بقدر ما يمتلك الشعرُ من دهاء ومراوغة، وبقدر ما يمكن للشاعر أن يكون خبيراً في التلطُّف، وفناناً في التجنُّب، تؤسس مقولة درويش السابقة مَعْلماً جمالياً لأساطير التمدن والتوحش التي تؤكد سرمدية النزعة الصدامية بين الشرق والغرب، أو الشمال والجنوب، وامتدادها إلى ما يزيد على خمسة قرون يؤرخها مشروع الحداثة الممركز أوروبياً. والقصيدة إذ تقول ذلك، فإنها تؤكد، عبر تأسيسها لاستحالة «توحيد الأرض العنيدة خارجَ السيفِّ المرصعِ بالحماسة»، على مركزية مقولة سمير أمين الشهيرة بأن «الهيمنات تتعاقب، ولا تتشابه»، المقولة التي تؤسس إلى تداور قصة الهيمنة بين نوعين من الأمم: واحدة تؤسس حبكة سيادتها «الحضارية» على حساب نفي حبكات غيرها من الأمم، وأخرى يتم زجها إلى درك «البربرية والتوحش»/ «فتحٌ وفتحٌ مضاد»، كما يؤسس درويش في قصيدة أخرى:

في المساء الأخير على هذه الأرض نقطع أيامنا عن شجيراتنا،
ونعدّ الضلوع التي سوف نحملها معنا
والضلوع التي سوف نتركها ههنا . . . في المساء الأخيرْ
لا نودّعُ شيئاً، ولا نجد الوقت كي ننتهي . .
كل شيء يظل على حاله، فالمكان يبدّل أحلامنا
ويبدّل زواره. فجأة لم نعد قادرين على السخريةْ
فالمكانُ معدّ لكي يستضيف الهباءَ. هنا في المساء الأخيرْ
نتملى الجبال المحيطة بالغيم: فتحٌ. . وفتحٌ مضادْ
وزمان قديم يسلّم هذا الزمان الجديد مفاتيح أبوابنا
فادخلوا، أيها الفاتحونَ، منازلنا واشربوا خمرنا
من موشحنا السهل. فالليل نحنُ إذا انتصف الليلُ، لا
فجرَ يحملهُ فارسٌ قادمٌ من نواحي الأذان الأخيرْ. .
شاينا أخضرٌ ساخنٌ فاشربوهُ، وفستقنا طازجٌ فكلوهُ
الأسرَّةُ خضراءَ من خشب الأرز، فاستسلموا للنعاس
بعد هذا الحصار الطويلِ، وناموا على ريش أحلامنا
الملاءات جاهزةٌ، والعطورُ على الباب جاهزةٌ، والمرايا كثيرةٌ
فادخلوها لنخرجَ منها تماماً، وعمّا قليلَ سنبحثُ عمّا
كانَ تاريخَنا حولَ تاريخكُم في البلاد البعيدة
وسنسأل أنفسنا في النهايَة: هل كانت الأندلسْ
ههنا أم هناكَ؟ على الأرضِ، أم في القصيدةْ؟[7]

وإن كانت قصيدة درويش الأولى قد أعادتنا إلى «نقطة التاريخ الصفر»، من خلال ذكر الاختلاف على مواعيد القيامة في الحبكة التاريخية الرعوية الأم للفلسطيين والعبرانيين حين تشاركوا العيشَ في «بريَّة كنعان»، فإن القصيدة الثانية تعيدُنا إلى النقطة الصفر – 1492 في تاريخ الإنسانية لتضيء آلية الفرز لجغرافيات التمدن والتوحش في التاريخ الحديث والمعاصر. إذ في العام 1492 تمت مَركَزة أوروبا، وتم تسويدها على العالم بوصفها مشرق شمس الحضارة وإن في الغرب وقعت، وتصوير بقية العالم على أنه يعيش في جغرافيات الشمس الآفلة، حيث لا سواد إلا للبربرية والتوحش. وبذا، فإن الذاكرة الشعرية الفلسطينية تقدِّمُ قصة ما يسمى بـ«الحداثة» على أنها قامت على أفعال غربنة الغرب وشرقنة

الشرق على النحو الذي هو عليه اليوم، وكان عليه بطبيعة الحال، عندما هوجمت أمريكا في الحادي عشر من أيلول، والحال هي: طردُ كل ما هو شرقي من أوروبا، وصناعةُ الآخرِ، وغزوُ العالم بذريعة «تمدينه».

هنا، ربما يجدر التوقف عن مساءلة الشعر، الذي قد يتهمه المؤرخون والمفكرون، كما اتهمه الشعراءُ، ودرويشُ واحدٌ منهم، بالمراوغة والأسطرة حين قال في لا تعتذر عمَّا فعلت:

لم أكن واقعياً. ولكنني لا أصدِّقُ تاريخَ «إلياذةَ» العسكريّ،
هُوَ الشِّعرُ، أسطورةٌ خَلَقَت واقعاً...
وتساءَلْتُ: لو كانت الكاميرا والصحافةُ شاهدةً فوقَ أسوارِ طروادةَ الآسيويةَ،
هل كانَ «هوميرُ» يكتبُ غيرَ «الأوديسة»؟ (8)

ربما لا نجد إجابة على هذا السؤال الهومري، في أطروحة فالتر بنيامين حول كتابة تاريخ الحضارة بأفعال البربرية، وأطروحة فالتر أونغ حول تاريخ الكتابة والشفاهة.(9) ولربما يجدر اجتناب الاثنين هنا، والاستشهاد بإدوارد سعيد، المصنفِّ حكماً، وانتماءً، وموقفاً أخلاقياً في صف الضحية، وخاصة أثناء مقابلة مع الصحفي الإسرائيلي آري شفيط بعنوان: «حقي في العودة»، بعيد الضجيج الإعلامي الغربي، والسعار السياسي الصهيوني حول زيارة سعيد للبنان في مطلع تموز من عام تحرير الجنوب اللبناني، عام 2000. إذ، ضمن هذه الزيارة العائلية التي ألقى على هامشها محاضرتين أكاديميتين، وأجرى لقاءً مع حسن نصر الله – الأمين العام لحزب الله، رغب سعيد في زيارة الجنوب المحرر بعد اثنين وعشرين عاماً من الاحتلال العسكري الإسرائيلي. وقد بدأ سعيد زيارته إلى الجنوب، في الثالث من تموز، بزيارة إلى معسكر التعذيب الرهيب–سجن الخيام، الذي ردد سعيد بعد رؤيته، فارغاً، صرخات أعلى من صرخات ثيودور أدورنو حول أوشفيتس سمعها الكثيرون على صفحات «ذا نيشن» و«الأهرام ويكلي» وغيرهما. واستمرت الزيارة إلى حين وصول سعيد إلى بوابة فاطمة الحدودية مع شمال فلسطين حيث مكث مدةً لا تزيد على عشر دقائق، وشاركَ ابنَهُ، ومجموعةً من الشباب اللبنانيين، في إلقاء حجرٍ صغير على الجانب الجنوبي للسياج المعرَّف على أنه «إسرائيلي». وبغير علم سعيد، قامَ أحد مراسلي وكالة الأنباء الفرنسية بتصويره، ومن ثم قام بترويج الصورة التي أعقبتها موجةُ انتقادات وتهديدات شرسة على إدوارد سعيد طالب بعض أدعيائها بمحاكمته بتهمة «المشاركة في إلقاء الحجارة

لقتل يهود إسرائيل»، وآخرون بفصله من جامعة كولومبيا التي درَّس فيها ثمانيةً وثلاثين عاماً، ونجح آخرون في التأليب عليه وإلغاء محاضرته الأخيرة، قبل رحيله، حول **فرويد وغير الأوروبيين** التي كان قد دُعي لإلقائها في مؤسسة فرويد في فينا، وألقاها، بعدئذ، في متحف فرويد في لندن، ونشرتها دار فيرسو في كل من لندن ونيويورك.[10]

كان أحدُ أهم أسئلة مقابلة شفيط مع سعيد سؤالٌ عن النكبة واللجوء، وآخر عن الحبكة التاريخية، وعن ماهية الصراع. فأجاب *المفكر* إدوارد سعيد، مستعيناً *بالموسيقي* إدوارد سعيد، وبمحادثة مع صديقه الموسيقار اليهودي دانيال بارنباوم، قائلاً: «إنه صراع مذهل. لقد كنت أقول لدانيال في ليلة ماضية، تأمل هذه السلسلة من الأحداث: العداء للسامية، الحاجةُ إلى إيجاد وطن لليهود، فكرة هرتزل الأصلية، التي كانت فكرة كولونيالية بالتأكيد، ومن ثم تحوُّل ذلك إلى أفكار اشتراكية حول اليشوف والكيبوتس، وبعدها المحنة إبان هتلر، ووجود أناس مثل إسحق شامير كانوا معنيين حقاً بالتعاون مع هتلر (يقصد عقد معاهدات الهعفراه لتهجير اليهود إلى فلسطين)، وإثرها الإبادة الجماعية التي حصلت لليهود في أوروبا، ومن ثم الأفعال التي تم اقترافها ضد الفلسطينيين في فلسطين. عندما تفكر في ذلك، وعندما تتأمل في اليهودي والفلسطيني، لا على نحو منفصل، بل مجتمعين كسيمفونية، تجد شيئاً مذهلاً مفروضاً هنا. تجد تاريخاً غنياً للغاية، تراجيدياً للغاية، وفي نواح كثيرة، تجدُ تاريخاً بائساً للنقائض، أو المتناقضات بالمعنى اليهغيلي، التي لا تزال تبحث عمن ينصفُهَا. ولذا، فإن ما تواجهه هنا هو هالة مذهلة لسلسة من المآسي، والخسائر، والتضحيات، والألم الـذي قد يحتاج دماغَ باخ ليفهمه. أو قد يتطلب مخيال واحد كـ إدموند بورك ليسبره».[11]

يدشِّنُ إدوارد سعيد هذا البناء الفكري الجمالي لتقاطع مصائر ضحيتين تاريخيتن، دون أن ينزلق إلى «ضرورات تعديل الحبكة التاريخية للفلسطينيين» التي انزلق إليها محمود درويش مرةً. يدشِّنُ هذه الرواية الإنسانية ومن ثم يصرُّ على حق عودته إلى بيته في حي الطالبية في القدس، وحقه في العيش في ظل دولة فلسطينية حُرم منها أكثر من نصف قرن من الزمان. سعيد ودرويش، إذن، يصوغان ذاكرة الضحية – الفلسطينية، إنسانياً، بميزان الذهب، مؤكدان أن حدود الحبكة التاريخية الفلسطينية تتجلى في خطيئة – نكبة في العام 1948 أدت إلى طرد الفلسطنيين إلى البحر والصحراء، وحالت دون تمكّنهم من إقامة دولتهم وحداثتهم الخاصة، وكفَّارةٍ–خلاص تضمن للاجئين حق العودة وللفلسطينيين جميعاً حقَ

تقرير المصير، والعيشَ في دولتهم، واستئنافَ حداثتهم على أرض قصتهم التاريخية الرعوية والحديثة، على حد السواء، بين القدس، وطبريا، وبيت لحم، والناصرة.

الحبكة الإسرائيلية، وعقلية النفي

قبالة تسامح الضحية الفلسطينية المكتوب بدمها في القصائد، ووثائق الاستقلال، والميثاق، ونداءات النكبة، ومرافعات القادة في الأمم المتحدة. . . تطل الرواية الإسرائيلية برأسها النافي شعرياً، وفكرياً، وعسكرياً. ويطل شاعرُ العبرية الأكبر يهودا عاميخاي، أهم شعراء العبرية بعد الملك سليمان، و«رئيس أركان اللغة العبرية»، كما وصفه يوسي سريد عند تأبينه، يطلُّ ببلاغة السلب التي في شعره ليؤسس لذاكرة عوراء لا ترى إلا اليهودي الخارج من مأساته الأبدية، دينُهُ وقوميتُهُ، منتصراً أو خائباً، لكنه، في كل الحالات، ضحية لنفسه أو لغيره:

لم أكن واحداً من الملايين الستة، من قضوا في المحرقة،
لم أكن حتى من الناجين. . لم أكن واحداً من الستمائة ألف الخارجين من مصرَ
بل جئتُ لأرض الميعاد بحراً. . لا،
لم أكن في ذلك العدد، رغم أن فيَّ الدخانَ والنارْ
أعمدةٌ من الدخان والنار تسيِّرني ليلاً ونهاراً. . ولا زال بي بحث الجنون [12]

يحيل هذا المقطع إلى عُقدة المناعة الأخلاقية التي يطرحها الفكر الصهيوني، بوصف الذات اليهودية هويةً متعالية تكمن فيها الفرادة وأصل الأشياء، بينما تتناثر حولها كل الذوات الأخرى كهويات مسخ لا تنوجد إلا كاستكمالات ديكورية في مشهدية الصورة الأصل وخطاب الدفاع عن بلاغته الشوفينية. وبذا، فانشطار العالم إلى يهود وأغيار أو «غوييم/ Gentiles»، يقضي بأن يترك «الأغيارُ» ذواتَهم على مفترق الآخر الأزلي والمتعالي والمختار، مفترق الهوية اليهودية بكل فراداتها المزعومة، ليس في أي توقيت تشاءه هذه الذوات، بل حين تقرر تلك الهوية الاستيهامية انتهاءَ مهمة هوية الـ«غُوْيْ» كمَعْلَمٍ داثر مكَّنَها من التعرُّف إلى ذاتها بالضرورة المنطقية لا بالضرورة الوجودية.

إن تخومية العلاقة التي تفترضها هذه القصيدة الإسرائيلية، لاهوتاً وثقافةً وسياسةً، بين

هويتها غير المكتملة (تبعاً للمعايير الصِّنافية للهويات القومية الحديثة)، وهوية الآخر الفلسطيني، كذات يُسعى لإحباط اكتمالها، إنما تقع في خانة إعادة تشكيل «حداثي» لتواجد يصعب توصيفه بأقل من تعبير «الغيتو النفَّاذ»، أو «الغيتو غير المحافظ» الذي يمكن أن يَرى، وعلى مضض، الفلسطيني مثالاً نموذجياً للـ«الآخر المؤقت» الذي تمنحه روايةُ الآخر عنه فرصة للكينونة على هامشه هو، لاستكمال صورته هو، وبلاغة توحشه هو، وأركيولوجية هويته هو. مقطعٌ آخر، من قصيدة أخرى قالها عاميخاي في خَطابه لمناسَبة مرور خمسين عاماً على قيام دولة إسرائيل يؤكِّد هذا البعد اللا-مُسمَّى لدور الآخر الفلسطيني، أو ما أسماه إدوارد سعيد، مرة، «اللامرئي»:

حينما كنتُ فتياً كانت بلدي كلها فتية، وأبي
أباً للجميع كان. عندما كنتُ سعيداً، كانت بلدي
سعيدة أيضاً، وعندما قفزتُ عليها قَفَزَتْ هي تحتيْ
العشبُ الذي يغطيها في الربيع أنعمَ ملمسي أيضاً
والأرض الجافة في الصيف آذتني كباطن قدمي المشققْ
عندما وقعتُ أول مرة في الحب، أعلنوا استقلالها
وعندما رفرف شعريً للنسيم، رفرفت أعلامُها
عندما قاتلت في الحرب قاتلَتْ
وعندما استيقظتُ استيقظَتْ
وعندما غرقتُ بدأت تغرقُ معيْ. (13)

إن العنف الرمزي الــذي يشحن هذا الخطاب يؤكد ما تحمله عنفية الكتابة الشعرية، أو السياسية المتلحِّفة بألق الشعر، من كتل نمطية جاهزة ومؤطَّرة إلى تحويل الآخر (الفلسطيني) إلى فائض أسطوري، أو ديكور بلاغي لاكتمال الأسطورة الصهيونية عن ذاتها في حربها ضد الأغيار. وهو، دون شك، خطاب سَلْب: بلاغياً وفلسفياً. أما بلاغياً، فهو يستحيثُ صور الماضي الذي كان، ويردد مجازاتها. وأمَّا فلسفياً، فيعمد إلى نفي الآخر قبل أن يعمد إلى إثبات الذات، أي إن حجته المنطقية في تعريف الذات تبدأ بأقوى حيل المنطق في التعريف، وهي النفي، لكنها تندرج ضمن أضعف أشكال الكينونة في تحَديد الوجود، وهو نقيض اللا-موجود عوضاً عن الموجود الكامل بامتيازه. ولكن السلب، كما يقترح دريدا، لا يقوم إلا على تقادمِ إيجابٍ فظٍّ سابق عليه. وبالتالي، فإن تفكيك السلب القائم

ليس يهدف إلى استحاثة مفاهيم الإيجاب الفظ، بل إلى كشف لحدوده يأكلُ، عبر تواصل التفكيك، ماهيتَه بكليتها. مرةً أخرى، ربما يجدر التوقف عنً مساءلة الشعر، الذي قد يتهمه المؤرخون والمفكرون، كما اتهمه الشعراءُ، ولم يكــن عاميخاي واحداً منهم مثلما كان درويش، بالمراوغة والأسطرة. ربما يجدر الالتفات إلى إحداثيات الحبكة التاريخية الإسرائيلية كما يقدمها بيني موريس، أحد مؤرخيها الجدد الذين كان أول خروجهم في منتصف عقد الثمانينيات على فاشية الرواية الصهيونية الكلاسيكية لأحداث حرب العام 1948.

يبرر بيني موريس في مقابلة بعنـــوان «عودة البرابرة» مع آري شفيط، الصحفي ذاته، للمفارقة، الذي أجرى المقابلة مع إدوارد سعيد قبل أربع سنوات، وللحق صحيفة هآرتس ذاته، جرائم الحرب التي ارتكبت ضد الفلسطينيين قبيل حدوث النكبة، وإبانها، وبعدها، وبخاصة أعمال الطرد الجماعي والإبادة، مؤكداً أن الفلسطينيين هم البرابرة الذين كان ثمة ضرورة للتخلص منهم. يقول موريس حرفياً: «ليس ثمة تبرير لأعمال الاغتصاب، ولا تبرير للمجازر، هذه جرائم حرب، ولكن في ظروف معينـــة فإن الطرد لا يشكل جريمة حرب، وأنا لا أعتقد أن عمليات الطرد في العام 1948 كانت جرائـــم حرب. إذ ليس بوسعك أن تقلي عجة من دون أن تكسر البيض، يجب عليك أن توسخ يديك. مجتمع ينهض لقتلك، يجبرك على تدميره. وعندما يكون الخيار بين أن تدمر عدوك أو يدمرك، فمن الأفضل أن تدمره.. عليك أن تتذكر أن الشعب العربي حظي بقسم كبير من الكرة الأرضية، ليس بفضل مؤهلاته ومزاياه الكبيرة، وإنما لأنه احتل وقتل وغيَّر دينَ المحتلين طوال أجيال. وفي النهاية هناك للعرب إثنتان وعشرون دولة، ولم تكن للشعب اليهودي أية دولة. لم يكن هناك أي سبب في العالم لأن لا يمتلك دولة واحدة. ولذلك، فإن الحاجة لإقامة هذه الدولة، في هذا المكان، تتغلب على الظلم الذي وقع على الفلسطينيين عبر اقتلاعهم. نعم. وحتى الديمقراطية الأمريكية الكبرى، لم يكن بوسعها أن تتحقق من دون إبادة الهنود الحمر. هناك حالات يبرِّر فيها الخيرُ الشاملُ، النهائيُّ، أعمالاً صعبة ووحشية في المسار التاريخي». [14]

مرةً أخرى، ربما يجدر التأكيد أن صاحب هذه المقولات هو بيني موريس، الذي يصوَّر أحياناً بوصفه الأب الروحي لحركة المؤرخين الجدد، وليس رحبعام زئيفي، الراحل غير مأسوف عليه بعد أن كان، رئيس حزب موليدت. إنها خمرة بن غوريون القديمة «وجود

إسرائيل أهم من صورتها»، في كؤوس جديدة نالت مديح الفلسطينيين، ومن ضمنهم درويش وإدوار سعيد نفسيهما،[15] رغـــم أن حركة المؤرخين الجدد لم تكن سوى حلقةً أخرى من حلقات إراحة الضمير الإسرائيلي مـــن «عقد ذنبه» في طرد الفلسطينيين من وطنهم، وطرد حبكتهم من التاريخ. وقد تجلت هذه النزعة في العقدين الأخيرين من خلال ظهور حركة المؤرخين الجدد (ضمن تياري الصهيوينة الجديدة وما بعد الصهيونية)، وغيرها من الاعتذاريات في صفوف المثقفين، وحتى في جيش الاحتلال الإسرائيلي عبر «حركة الريفيوزنكس» أو «رافضي الخدمة في الجيش».[16] هذا كله جزء من الرؤية التنقيحية للراوية التاريخية الصهيونية الكلاسيكية التي كان من أبرز ركائزها رواية أحداث قيام دولة إسرائيل على نحو يمكن تلخيصها في:

1. إنه بينما رفض العرب خطة التقسيم للعام 1947 المبنية على توصيات لجنة بيل، قبلها اليهود؛
2. إن حرب الاستقلال الإسرائيلية، أو النكبة الفلسطينية، خيضت بين ديفيد الضعيف، المتمثل بالعصابات الصهيونية، وجالوت الجبار، المتمثل بالقوات العربية؛
3. إن مشكلة اللجوء الفلسطيني لم تنشأ نتيجة لفعل القوة والمذابح الصهيونية، بل نتيجة لدعوات القادة العرب للفلسطينيين بالرحيل للتمكن من رمي اليهود في البحر؛
4. إن العرب هم من رفضوا كل مقترحات السلام بعد الحرب، وإن إسرائيل قبلتها؛
5. وإن السياسات التي تمارسها إسرائيل ضد الفلسطينيين المواطنين فيها، وأولئك الذين في الضفة والقطاع والقدس، إنما هي للحفاظ على إسرائيل من الزوال قبالة أعمال الإرهاب التي يقصد منها الفلسطينيون إزالة دولة إسرائيل عن الخارطة.

إن هذا الميل الذي جـــاءت به الصهيونيات التنقيحية في العقدين الأخيرين يندرجُ ضمن المشروع الصهيوني الأكبر لتطبيع اليهودي، أو أنسنته، أي جعله إنساناً طبيعياً يجرم، ويعتذر عن جرمه. ومع أن الجهـــد البحثي لهؤلاء المؤرخين هو جهد إيجابي للاعتراف بحصرية النظرة الإسرائيلية إلى الآخرين وإلى الآخر الفلسطيني بخاصة وتعريفه السلبي، إلا إنه لا ينغي المبالغة في الاحتفالة التي قد تجعل من هذا الاعتذار الباهت تحويلا «للخطيئة» التاريخية في حق الفلسطيني إلى «خطأ» تاريخي يلغي حق العودة وإقامة الدولة، ككفارة واجبة لعملية الطرد وكسر الحداثة الفلسطينية.

هنا، يدور الحديث، إذاً، عن مرهونية «الآخر الموقَّت» ببلاغة الاستعمار الغازية، وشرطها التاريخي في توصيف هويتها وهوية نقيضها، المؤقَّت، المصلوب على بنود شرطها الوجودي، كما يقترح تودوروف في **فتح أمريكا ومسألة الآخر**.[17] ولعله ما من شيء يكشف صواب هذه النظرة أكثر من الإحالة، التي لم تكن عابرةً على الإطلاق، وإن بدت كذلك، لحرب داود وجالوت في نقض الرواية الكلاسيكية للحرب. ففي حديثه عن انجدال التاريخ الفرداني بالتاريخ الدولاني، يرى المؤرخ والشاعر، على حد السواء، أن ثنائية الحب والحرب، كفعلين إنسانيين، هي أيقونة الإدراك لفرادة العلاقة بين الخاص والعام. ولكن الآخر (الفلسطيني) لا يظهر على الإطلاق في مشهدية الخاص بوصفه ممارساً لفعل الخاص الأكثر إنسانية وجدوى (وهو فعل الحب)، بل يظهر كعدو مثالي وغير مسمى في مشهدية العام (وهو فعل الحرب) التي توجب على الإسرائيلي افتراض آخر عياني تُسْقَطُ عليه لعنة الحرب، وتُنْسَبُ إليه أسبابها، وتكتمل به دورة المديح لمجد الذات المحتاجة إلى سلب النقيض ليكمِّلَ إيجابَها هي!

وهنا يغدو الآخر الفلسطيني، بتحوير منهجي لمقولة جاك ماهو، «رديفاً تكميلياً غير مسمى»، لا يظهر إلا في هامش الأسطورة المنتصرة لهويتها على كل أشكال الآخَرِيَّة.[18] أي إن الآخر، في أحسن أحواله عند الإسرائيلي، هو صورة الآخر لا واقعه، وهو، في هذه، الحالة تحوير ساذج لفائض الآخر من الوجهة الأسطورية. إذ هو ما رسمته تداعيات الأسطورة لفائضها الواقعي عندما صُدمت بأنه جزء من واقعها المعاش الذي تجاوز زمنَها المصدري ليعيش في زمنها الأفقي، وليقاسمها صياغة حبكة هذا الزمن، بل ولينافسها في روايته، والأحقية بالابتداء في رواية الرواية.

حبكة الكونية وخلاص الإنسان

إن استعراضنا لترسيم الحبكة التاريخية للصراع، وصورة الآخر عند كل من الضحية الفلسطينية والجلاد الإسرائيلي، كمكونين أساسيين من مكونات «لاوعي المعرفة» التي نظَّرنا إليها سابقاً، يفيدان أن محوراً آخر لا يزال ناقصاً، وهو محور التشكُّل الكوني للحبكة التاريخية. أي محور ارتباط الحبكة التاريخية الفلسطينية والشرط الاستعماري الإسرائيلي بحبكة التشكُّل التاريخي الكبرى، حبكة الحداثة الممركزة أوروبياً، وأساطير التمدُّن والتوحُّش التي أنتجتها، وبخاصة بعد الحدث القيامي الأكبر في القرن الحادي والعشرين، حدث الحادي عشر من أيلول، الذي تم استثماره، عنوةً، لصالح السيادة البيضاء بدلاً من

أن يكون معولاً في هدمها . هذه الأحداث التي أتاحت للحابل والنابل الحديث عن «ثقافة العنف» و«ثقافة التسامح»، و«ضرورات تعديل المناهج»، وهكذا . . . دواليك .

ومع أن هذه المقولات بدأت تسود في الغرب، الأوروبي والأمريكي، منذ صدور تقرير ويلي برانت الذي حذر من خطر شعوب الجنوب الفقير على الشمال الرأسمالي إن واصل الشمال استغلاله وظلمه، وما تلا ذلك التقرير، الذي ناقشة إدوارد سعيد باقتدار في **الثقافة والإمبريالية**، وما تلاه من نظريات وهرطقات حول وسائل ردم الفجوة أو توسيعها بين الشرق والغرب أو الشمال والجنوب، ومنها: مقولات ألان توفلر في **تحولات السلطة**، وبرنارد لويس في **جذور السخط الإسلامي**، وفرانسيس فوكوياما في **نهاية التاريخ والرجل الأخير**، وصموئيل هنتغتون في **صدام الحضارات** . . . وغيرهم من مروجي التفوق الأخلاقي الغربي- الأبيض أمثال جين كباتريك وغيرها ما أتاح الفرصة لأمريكا وإسرائيل رفع قدسية أبناء «سارة - البيض» على أبنـــاء «هاجر- السود» بإعلان «النظام العالمي الجديد»، و«عقيدة بوش» . . . وغيرها، ما جعل من عنفية الرجل الأسود التي طالما عرفت إنسانياً على أنها مقاومة مشروعة، إرهاباً، ومن عنفية الرجل الأبيض، التي عرفت دائماً على أنها إرهاب، مقاومةً للإرهاب .[19]

فـ«أسطورة الحداثـــة»، إذاً، مرتبطةٌ، تاريخياً، وسياسياً، بأسطورة «مابعد الحداثة» إذا أدرجنا مقولات المفكرين نوعام تشومسكي وإدوارد سعيد حول مظالم أمريكا والغرب في العالم، وضرورة اعتذار الغرب والشمال للشرق والجنوب على تلك المظالم، الأمر الذي دعا إليه مفكرو مابعد الحداثة، أمثال فرانسوا ليوتار، وروبرت يانغ، وبيتر غران، وإريك وولف، حين دعوا إلى إعلان إفلاس حبكة الحداثة الكبرى «لتمدن أوروبا وتوحُّش العالم البربري» . ومن هنا، جاء تحليل سعيد وتشومسكي لأحداث الحادي عشر من أيلول مبنياً على أسس ثلاث، هي: أولاً، إن الهجمات على أمريكا لا يمكن سلخها عن سياقها القَبْلي الذي اقترفت فيه أمريكا جرائم مشابهة في حق شعوب مقهورة . وثانياً، إن تلك العملية لتبرهن على حمق فكرة الدفاعات الغربية ولا جدواها حتى في مواجهة «وسائل» لا تمت بصلة حتى لأقل أسلحة الدمار الشامل ذكاءً . وأخيراً، إن تلك الهجمات ستكون هدية غير مسبوقة لليمين الشوفيني، الأمريكي والإسرائيلـــي، الذي سيجد فيها أوراق توت يانعة لتغطية رعونة دعواته بعسكرة الفضاء، في أمريكا وإسرائيل، وما تحته من أرض لغزو العالم أجمع وتصفية القضية الفلسطينية، وغيرها من قضايا عربية العالقة .

خلاصة

وأخيراً، فإن حديثنا عن رسم سياسات تربوية فلسطينية تأخذ ضرورة نبذ الوقوع في الوعي المزدوج الذي غالباً ما يقعُ فيه المستعمَرُ نتيجةً لافتتانه بالمنتصر، ليتطلب، أيضاً، إدراك ماهية التحدي الأكبر في مواجهة أجندات استعمارية ثلاث: واحدةٌ، استعمارية بوصف فلسطين كجزء من الجنوب «الملون» وغيـــرً المركز أوروبياً. وثانيةٌ، استعماريةٌ جديدة بوصف فلسطين تنافسُ مستعمرَها الجديد – القديم على صياغة الحبكة التاريخية الأم للصراع وللتشكل القومي. وثالثةٌ استعماريةٌ داخلية تتجلى المؤسسةُ التربويةُ ذاتُها فيها كجزء من جهاز الإكراه العام الذي ارتبط، عبرَ قَدَرٍ سياسي، بمشروعٍ استعماري لا يكفُّ عن استخدام أدوات الاستعمار القديمة وهو يمتلك أعتى أدوات الاستعمار الجديدة، أي إنه لا يكف عن توظيف النخب التي كـــانت مرةً «وطنية» كـ«وسطاء»، بلغة بارثا تشاترجي، لإنجاح «الثورة السالبة»، أي إفشال المشروع الوطني، وإنجاح المشروع المضاد – المشروع الاستعماري.[20]

وهنا يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الحديث عن الهوية لا يعني الحديث عن موضوع ثابت، بل عن سيولة مفهومية، تتحدد وتتشكل سياسياً، أي إن الهوية هي موضوع وليست فاعلاً، وهي منظومة مفتوحة الجنبات وخاضعـــة لسياسات الهوية. الهوية ظاهرة أسموزية، تثاغرية، ولا تتمتع إلا بثبات نسبي، إذ الهويـــة الأعلى تنسرب إلى الهوية الأضعف وتصبغها. وعند الحديث عن خصوصية تخلُّق الهوية الفلسطينية، لا بدَّ من نقد مقولات «الانعكاس» التي تؤسس لأن الهوية الفلسطينية إنما ظهرت إلى الوجود بعد ظهور الحركة الصهيونية، ونتيجة للتفاعل مع الآخر الصهيوني. الأمر الواضح في مقولة إيلان بابيه بأن «الحركة الصهيونيـــة كانت أبرع حركة قومية شهدها التاريخ، لأنها تأسست لخلق شعب واحد، فإذا بهـــا، في نهاية المطاف، توجد شعبين: واحد إسرائيلي، والآخر فلسطيني».[21] وعليه، فإنه لا هوية تملك جوهراً ثابتاً إلا الهويات الميتة، وأن الهوية الفلسطينية ليست استثناءً. ومع ذلك، فانتقال الفلسطينيين من حالة «الوجود بالقوة» إلى حالة «الوجود بالفعل»، لزمه، كما لزم أية قومية أخرى، شرط «معاناة» أحدثها «آخر خارجي» لو لم يكن صهيونياً، لكان غيره. وبذا، فإن نشوء الهوية الفلسطينية كان تعيناً بأكثر ما كان انعكاساً، وما مقولات «فتنة المنتصر»، و«الوعي الشقي»، و«الوعي المزدوج»، من ابن خلدون، إلى بروس وفانون وسارت. . إلا توكيدات نظريـــة لتعين الهوية الفلسطينية، على الرغم من حاجتها، كأية هوية أخرى، إلى شرط معاناة خارجي يدفعها من حدّ الوجود بالقوة إلى حدّ الوجود بالفعل.

هنا، يجدر القول: إن الهوية ليست معطى تاريخياً تحدد مرة وانطفأ، بل هي عملية تشكُّل دائبة ودائمة، وأن الفلسطينيين يجب ألا يخجلوا من تواصلية تشكيل هويتهم، إذ إن الهويات الناجزة، هي الهويات الميتة فقط. إن هويتنا هي فلسطينيتنا، والحديث عن الهوية الفلسطينية كحبكة أو كقصة كبرى يحكمها محورا الخطيئة والخلاص هي مهمة المثقف الفلسطيني: احتياز حقول المثقفية أو الـ Intellectualism حول هويته. ومن ثم البدء بالفعل الثقافي Intellectual Action لتحديد جينولوجيا السلطة التي تقمع الذات الفلسطينية بوصفها سلطة، وتحديد أخلاقية للمقاومة. أي إن علينا، أولاً، بلورة موقف أخلاقي من ماهية الخير العام، ثم علينا، ثانياً، وضع أجندة تضمن تحققه. أما الخير العام، كما يَشْخَصُ للمثقف الفلسطيني، فيُحَدُّ بممارسة الثقافة، كفعل سياسي بامتياز، على نحو يحدث تغييراً يُوْصَفُ بالإيجاب في حال الفلسطينيين حيثما كانوا. وعلى الرغم مما في طرح ممارسة السياسة من شرفة الثقافة من جدل، إلا إن أجندة العمل وخطة الحركة تُدنيان شرفة المثقف من ميدان المواجهة، أو تجعلانها، هي، الميدان ذاته. وأما الأجندة، فخطُّها الأعرض صياغةُ إحداثيات الحبكة الفلسطينية بوضوح ومواصلة حملها للعالم على نحو يسهم بفاعلية في تحقيق الخير العام. فإحداثيات الحبكة، خطيئةٌ-ورطة هي نكبة 1948، وتكفيرٌ-خلاص هو إنهاء الاحتلال وضمان العودة. وأما أولويات الأجندة فيتصدرها تعيين ساحة الاشتباك ومحوره في الميدان التربوي وخارجهُ.

إن اكتشافنا نحن للـ«الآخر المرجَّأ» الذي في ذواتنا، هو شرط اكتشافنا للآخر العياني الذي نريد نقض روايته، أو استبداله بواحدة من صور آخَرنَا المشتَهَى. وهنا فقط، يمكننا الحديث عن معرفة الآخرَ، حين نمكِّنه من العبور من ذواتنا، أَو من «آخرنا المرجأ» بتعبير دريدا، إلى صورته الحقة التي تخرجه من إطار صورتنا نحن، ومن إطاره الاستيهامي بوصفه «اختراعاً تاريخياً»، كما وصفه جان فارُّو، وكما حاول آخَرُنَا نفسُهُ تشكيلَنا في مرآة سَلْبه المعتمة. ولكننا، كفلسطينيين، قبل ذلك التشكيل وبعده، لا زلنا على قولنا بأننا وإن كُنَّا مَوَضوعَ كره للآخر الإسرائيلي، فلن يكون يوماً في حيز الحب أو الكره الذي فينا، لأن حبنا لفلسطينَ استهلك حيز القلب كله، فلم يعد ثمة من متسع لحب الآخر أو كرهه. كما لم يعد من متسعٍ لمراقبةِ حركة الراية ولا الريح حين نتحكمُ في حركة الذهن ونتقنُ سياساتها.

هوامش الفصل الأول–الباب الأول

(1) عزمي بشارة. **مساهمة في نقد المجتمع المدني**. رام الله: مواطن – المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 1996، ص 10.

(2) لمزيد من التفصيلات حول فكرة «التنوير المضاد»، ودور بعض مؤسسات المجتمع المدني فيما أطلق عليه تيار دراسات مجموعة التابعين وصف «الثورة السالبة»، أنظر:

عبد الرحيم الشيخ. **ترجمات في الفضاء التربوي العالمي**. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2001؛ وأنظر، كذلك:

Abdul-Rahim Al-Shaikh. "A Palestinian Tale of Enlightenment: Towards a Foucault-Kantian Geography of Meaning". *Third Text*, Vol. 20, No. 3-4, 2006, pp. 293-304.

(3) Michel Foucault. Orders of Discourse (R. Swyer, Trans). *Social Science Information*, Vol. 10, Issue 2, 1971, p. 26.

(4) الترحالية Nomadicism هي من أكثر المفاهيم الدولوزية جذرية، إذ تردُّ، في قسم منها، على تقسيمات كانط لتراتبيات إنتاج المعرفة وعلاقتها بالاستبداد السلطوي، ليس فقط بربط «العقل الحر»، بتوازن لا يخلو من التناقض، مع «الاستبداد المستنير»، بل، أيضاً، بنفي إنتاج معرفة عقلانية (معرفة راغبة في معرفة غير–القابل للمعرفة) عند كل من الدوغماتيين، والبرابرة–الترحاليين. ولذا، فقد خرج دولوز بمفهوم الترحالية، أولاً، لينفي التراتبية السلطوية في إنتاج المعرفة العقلانية كما يحددها كانط؛ وثانياً، ليؤمِّن له ذلك النفي فسحةً لادعاء، مؤدَّاه: أنه، وبعد نفي التراتبية في إنتاج المعرفة العقلانية، يمكن لأناس ممن مقتوا سجن مجتمع دولة القومية أن ينتجوا معرفة في «فضائ(هم) الخاص» على نحو ترحالي، ودون الخضوع لـ«حساسيات» التراتب وإملاءات الاستبداد السلطوي. وبذا، تغدو الترحالية اقتراحاً في الخروج من قيود التراتب السلطوي الذي يتناتج عنه تراتبات معرفية، وجماعاتية، ووطنية، ومواطنية. لمزيد من التفصيلات حول هذا المفهوم، أنظر:

Immanuel Kant. *Critique of Pure Reason.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 99; Gilles Deleuze and Félix Guattari. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987; Gilles Deleuze. *Difference and Repetition*. New York: Columbia University Press, 1993, p. 37.

(5) Michel Foucault. *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*. London: Tavistock, 1970.

ولمزيد من المعلومات حول استثمار تنظيرات فوكو حول أنماط السلطة وعلاقتها بأسس التدجين التربوي، أنظر:

Thomas Popkewitz & Marie Brennam (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College & Columbia University Press, 1998.

(6) محمود درويش. **ديوان محمود درويش**. ج2. بيروت: دار العودة، 1994، ص 432–433.

(7) المصدر نفسه، ص 475.

(8) محمود درويش. **الأعمال الجديدة**. بيروت: دار رياض الريس، 2004، ص 139–140.

(9) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Walter J. Ong. *Orality and literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge, 1982, p. 22; Albert Lord. *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press, 1960; Barbara Graziosi. *Inventing Homer: The Early Reception of Epic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, pp. 79-81; Walter Benjamin. *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1969.

(10) لمزيد من التفصيلات حول هذه الحادثة، أنظر: عبد الرحيم الشيخ. «سعيد، درويش... أدورنو: هل من الممكن كتابةُ قصيدةٍ بعد قانا؟»:

http://www.arabs48.com/display.x?cid=5&sid=119&id=39135

(11) Edward W. Said. "My Right of Return", Interview with Ari Shavit, *Ha'aretz Weekly*

Magazine, August 18, 2000. Published in: *Power, Politics, and Culture: Interviews with Edward W. Said*. (Gauri Viswanthan, ed). New York: Pantheon Books, 2001, p. 447.

(12) Yehuda Amichai. *Open Closed Open* (Trans. Chana Bloch and Chana Kronfeld). New York: Harcourt, 2000, p. 7.

(13) لمزيد من التفصيلات، أنظر الترجمة الكاملة لنص المقالة: يهودا عاميخاي. «شعبي حي: تأملات في الذكرى الخمسين لقيام إسرائيل». **أقواس**، العدد 3، 2002، ص 8-15.

(14) Benny Morris. "Survival of the Fittest." Interview with Ari Shavit, *Ha'aretz Weekly Magazine*, January 14, 2004.

(15) هنا، لا نشير إلى مديح مقولات موريس السابقة، بل حركة المؤرخين الجدد كحركة صحوة في الوعي التاريخي الإسرائيلي، وبخاصة في تمثلاتها النقية في كتابات إيلان بابيه. أنظر على سبيل المثال:

Edward Said, "New History- Old Ideas", *Al-Ahram Weekly*, May 21-27, 1998

(16) لمزيد من التفصيلات، أنظر الموقع الإلكتروني للحركة: www.couragetorefuse.org

(17) Tezvetan Todorov. *The Qonquest of America: The Question of the Other* (Trans. Richard Howard). Norman: University of Oklahoma Press, 1999.

(18) لمزيد من التفصيلات حول الإشكالات النظرية والتطبيقية حول مسألة الآخرية في السياق العربي، أنظر: الطاهر لبيب (محرر). **صورة الآخر-العربي ناظراً ومنظوراً إليه**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.

(19) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Edward Said. *Out of Place: A Memoir*. New York: Knopf, 1999; *Culture and Imperialism*. New York: Knopf, 1993; Noam Chomsky. *Culture and Terrorism*. Boston: South End Press, 1988; *World Orders: Old and New*. Cairo: American University in Cairo Press, 1994; 9-11. New York: Seven Stories Press, 2001.

(20) Partha Chatterje. *Nationalist Thought and the Colonial World : A Derivative Discourse?* London: Zed Books for the United Nations University, 1986.

(21) Ilan Pappe. "Israeli Television's Fiftieth Anniversary 'Tekuma' Series: A Post-Zionist View". *Journal of Palestine Studies*, 27/4, 1998, p. 98-26.

الفصل الثاني
الهوية والمناهج
(رمزي ريحان)

قد ينطلق عرض موضوع الهوية من شعور الفرد بذاته وكيانه، ذلك الشعور والوعي الذي يبدأ بالطفولة ويتطور ويتغير مع الزمن مع استمرار نواة ما يصعب الوصول إليها. ولعل دراسة هذا الوعي تتطلب الخوض في مجالات عديدة تمتد من الكيمياء الحيوية، وعلم الأعصاب، وعلم النفس، والفلسفة. في هذه المقالة، سيتم افتراض وعي الفرد لوجوده وكيانه دون خوص غمار هذا الموضوع الشائك.

تتكون الشخصية بتفاعل مستمر بين الوعي الداخلي والمؤثرات الخارجية. ويتميز الإنسان عن المادة الجماد بأنه لا يعاني من «القصور الذاتي» الذي اعتبره نيوتن أهم صفات المادة. ولو كان الإنسان يتصف بالقصور الذاتي، ويكتفي بالتأثر بالعوامل الخارجية، لما كانت له صفة الشخصية. فالإنسان يؤثر على العوامل الخارجية كما يتأثر بها، والأهم من ذلك هو وجود تفاعلات داخلية في الإنسان، أي مقدرة الإنسان على الخيار، وتمتعه بالإرادة، وتملّكه للشخصية. وقد تحدث مواقف تطغى فيها عوامل خارجية قوية على الإرادة بحيث يصبح الفرد في حالة تشبه القصور الذاتي، وهذا موضوع سيتم تفصيله لاحقاً.

من السمات الرئيسية للشخصية أنها متعددة الأبعاد بحيث إن وصف فرد أو مجموعة بعنصر واحد فقط هو تبسيط للواقع يصل إلى حد التشويه. فمثلاً، يعرف الجميع باخ على أنه موسيقي عظيم، إلا إنه كان، أيضاً، على رأس أسرة كبيرة يدير شؤونها، كما كان رجل أعمال يتعامل ويتفاوض مع الملوك والأمراء ورؤوساء الكنائس، وكذلك كان إدارياً ينظم الفرق الموسيقية، ويدربها، ويقيم العروض لمؤلفاته. وإذا كان تعدد الأبعاد ينطبق على باخ، الذي برز فيه بُعد معين بسبب تفوقه فيه، فكم بالحري انطباق تعدد الأبعاد على بقية الناس.

ومع أن الشخصية هي من صفات الأفراد، إلا إنها تطّبق أحياناً على المجموعات. أما الهوية، فهي، على الغالب، من سمات المجموعات، مع أنها تستند على شخصية الأفراد المكوِّنين لتلك المجموعات، وتعتمد على انتماء الأفراد إليها. وكما إن الشخصية الفردية متعددة الأبعاد، فإن هوية المجموعات هي كذلك أيضاً. ومن عناصر الهوية المتعارف عليها:

العناصر اللغوية، والإثنية، والقومية، والدينية، والإقليميـــة. وتتداخل هذه الهويات بعضها مع البعض الآخر، وقد يحدث الالتباس بينها. فقد انتشر تعبير «الأمة العربية والإسلامية»، مثلاً، وشاع، لكن في هذا التعبير خلط بين بُعدين من الهوية. بالرغم من أن غالبية العرب مسلمون، فإن غالبية المسلمين ليسوا عرباً. وبالتالي، هناك أمة عربية وأمة مسلمة، أي إن العروبة والإسلام همـــا عنصران مستقلان في تكوين الهوية بالرغم من التداخل الكبير بينهما.

وقد انتشر في فلسطين مؤخـــراً تعبير «القوى الوطنية والإسلامية» مع الإيحاء المبطَّن بأن «القوى الوطنية» قد لا تهتم بالضرورة بالإسلام، وبأن «القوى الإسلامية» قد لا تكون على درجة كافية من الوطنية. قد يكون التعبير الصحيح هو «القوى السياسية». وإذا كان لا بد من إبراز الفارق في الأسس الفكرية للتيارين السياسيين الرئيسيين على الساحة الفلسطينية، فإن التعبير الدقيق هو «القوى العلمانية والإسلامية». لكن يظهر بأن كلمة العلمانية أصبحت في الآونة الأخيرة تلتفّ بالريبة، ربما لعدم فهم مضمونها. العبرة في هذين المثالين ليست فيما إذا كانا يصفان الواقع بدقة أم لا، لكنها في كيفية تأثير التعابير على الوعي العام بأبعاد الهوية المختلفة والخلط بينها.

من ناحية أخرى، فقد شاع في السنوات الأخيرة تعبير «التطرف»، وقد يكون هذا التعبير لا يصف الظاهرة المعنية بدقة. فالتطرف في اتجاه ما هو الوصف من وجهة النظر المعاكسة له، ووجهة النظر المعاكسة هذه تبدو متطرفة بالنسبة للاتجاه الأول. فالتطرف، إذاً، هو مفهوم نسبي يعتمد على موقف الناظر. والتطرف، في جوهره، هو أحادية الهوية، أي تغليب أحد أبعاد الهوية على الأبعاد الأخرى بدرجة مبالغ فيها.

المؤثرات الرئيسية على تكوين الشخصية وتجسيد الهوية لدى الأطفال والشباب هي الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، والثقافة السائدة. وقد اكتسب المؤثران الأخيران قوة كبيرة ولم يتمكن المؤثران الأولان من التعامل معهما. فقد نشأت، بعد الحرب العالمية الثانية، ما يمكن تسميتها «ثقافة الشباب»، واستندت على انتشار وسائل الإعلام لتصبح ظاهرة عالمية، وإحدى قنوات عولمة الثقافة. وقد يرجع فشل الأسرة والمدرسة في التعامل مع ثقافة الشباب إلى أن هذا التعامل ركّز على أشكال هذه الثقافة، أي وسائل الاتصال والإعلام، دون فهم دوافعها ومحركاتها. وللإنصـــاف، يجب الاعتراف بأن التغير الذي حصل في ثقافة

الشباب، وسلوكهم، وأولوياتهم خلال نصف القرن الماضي، ليس بالأمر السطحي الذي يسهل فهمه، بل قد يكون بداية منعطف في الحضارة الإنسانية يستحق التحليل العميق.

وفي عصر العولمة، فلا شك بأن الغرب يؤثر بشكل كبير على مختلف مجتمعات العالم الثالث ويلعب دوراً مهماً في صياغة هويتها. في هذا المجال، يمكن تصنيف الغرب بأربعة أنماط: (1) الغرب القاسي: المتمثل بالحروب، والهيمنة السياسية، والذي يؤدي إما إلى هوية معادية أو إلى هوية مستسلمة، أي مقتنعة بقصورها الذاتي؛ (2) الغرب الجشع: المتمثل بالسيطرة على الموارد الطبيعية، والأسواق العالمية، والذي يؤدي بالبعض إلى نمط حياة استهلاكية زائفة مع اتساع الفجوة بين الأغنياء والفقراء؛ (3) الغرب التافه: المتمثل بشتى وسائل الترفيه، والذي يؤدي إما إلى الانجراف في هذا التيار، أو النفور منه والتقوقع؛ (4) الغرب الخيِّر: المتمثل بسلسلة طويلة وثرية من المفكرين والمصلحين الغربيين، وقد أصبح تأثيرهم على العالم هامشياً. بل يمكن القول: إن الغرب نفسه قد حشرهم في غرفة مظلمة وأقفل الباب عليهم.

إن الجهل بهذا النمط الغربي الأخير، وسطوة الأنماط الثلاث السابقة له انعكاسات سلبية على تكوين الهوية العربية وخاصة الفلسطينية. والجهل بأفضل ما لدى الآخَر بين الغرب والشرق متبادل في الاتجاهين. لا بل فإن الغرب، مزوّداً بقدراته الاقتصادية والسياسية، يتجاهل إرث الشرق، ويهدف إلى السيطرة على مستقبله. ولعله من الصعب، الآن، معرفة ما إذا ستكون هذه الحالة مرحلة ستزول أم إنها وضع سيدوم، لكن من الواضح أن الحسم بين هاتين الإمكانيتين يعتمد على سلوك الطرفين.

في مقابل التأثير الغربي الخارجـــي، هناك استمرار الذاكرة التاريخية والتي تشكل صلب الهوية العربية. على أهمية هذه الذاكرة إلا إنها، كأي ذاكرة أخرى، انتقائية ومعرضة للتشويه. مَن أقرب إلينا في الذاكرة: فلاح في قرية فلسطينية في القرن الثامن عشر، أم قبائل «الجاهلية» وأمراء الأندلس؟ إن الذاكرة التاريخية لا تتشوّه فقط، بل يمكن أن تتحول إلى ذاكرة أسطورية لا ترتبط بالواقع.[1]

وبين تدفق الغرب، من جهة، والذاكرة العربية الأسطورية، من جهة أخرى، يترعرع الاغتراب، إذ ليس بمقدور أي من هذين القطبين أن يكون ركيزة متينة لهوية واقعية وعملية

ومقنعة للذات وللغير. وفي هذا الوضع، يجد الجيل الناشئ نفسه في حيرة من أمره وتصعب عليه الإجابة على سؤال: مَن أنا؟ إنه ليس غريباً وُلد في قارة أخرى بسبب خطأ لم يقترفه، كما إنه ليس عباسياً انتقل قروناً عبر الزمن. والاغتراب ليس بعيداً عن القصور الذاتي فردياً وجماعياً. وإن الخروج من هذا المأزق ليس بالأمر السهل، ولا يتحقق في فترة قصيرة، إذ هو عملية متشابكة لأجزاء عديدة. لكنه من الواضح أن أحد الأجزاء الرئيسية لهذه العملية هو تنشئة جيل يعي ذاته كما يعي الآخر بنزاهة وتوازن، ودون الانزلاق في فخ التبرير والاتهام. ولربما كان هذا الهدف هو لب دور التربية في تكوين الهوية.

لقد شهدت الفترة التي تلت قيام السلطة الفلسطينية نشاطاً واسعاً وجهوداً متنوعة في حقل التربية، ومن بينها استحداث مناهج جديـــدة. وقد كان أول نتاج العمل على استحداث مناهج فلسطينية كتاب «المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة» والذي صدر سنة 1996. وقد تمت في هذا الكتاب مراجعة مختلف المواد الدراسية في مرحلة التعليم العام، وتم تقديم توصيات حولها. من الملاحظ أن تلك الدراسة استثنت التربية الدينية مع التبرير بأن «لها خصوصية معينة».[2] واقترحت الدراسة «تشكيل فريق فني يشمل متخصصين في التربية الدينية». بما أن كل مادة من مواد المنهاج تحتاج إلى فريق فني متخصص يقرر محتويات المنهاج، وصياغة الكتب المقررة وغير ذلك، فإن هذا التبرير يبدو وكأنه مجرد ذريعة للتهرب من موضوع ترافقه حساسيات كثيرة.

لقد تمخض عن هذه الدراسة «خطة المنهاج الفلسطيني الأول» والتي أقرها المجلس التشريعي بعد مداولات مستفيضة بتاريخ 31 آذار 1998. وضعت الخطة أربعة أسس للمنهاج، وفيما يلي هذه الأسس، يتلوها أول ثلاثة بنود من كل منها:

أ. الأسس الفكرية والوطنية، وتشمل 13 بنداً، وتبدأ كما يلي: (1) تعزيز الإيمان بالله، والانتماء لفلسطين، واحترام الكون والإنسان؛ (2) تعزيز الثقافة الإسلامية، واحترام الآخرين؛ (3) الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية.

ب. الأســـاس الاجتماعي، يشمل 14 بنداً، ويبدأ كما يلي: (1) التمسك بالقيم الاجتماعية، والدينية، والتأكيد والمحافظة عليها؛ (2) العمل على سيادة القانون؛ (3) احترام الحريات الفردية والجماعية.

ت. الأساس المعرفي، يشمل 14 بنداً، ويبدأ كما يلي: يرتكز هذا الأساس على تكوين

المواطن الذي: (1) يتبنى في جوهره وسلوكه، جوهر العقيدة الإسلامية؛ (2) يلتزم باللغة العربية؛ (3) الانفتاح على الثقافات العالمية بإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل.
ث. الأساسي النفسي، يشمل 10 بنود، ويبدأ كما يلي: . . . يتمثل هذا الأساس في تشكيل سمات المتعلم: (1) المعتز بهويته الوطنية، وعروبته وإسلامه، والملتزم بها؛ (2) المعتز بوطنه فلسطين، والمنتمي إليها؛ (3) المعتز بلغته العربية.

تهدف هذه الأسس إلى تكوين الهوية الدينية والوطنية والقومية واللغوية والإنسانية بهذا الترتيب تقريباً لكن دون أن تكون للهوية الدينية الإسلامية صبغة طائفية. من ناحية تأثير المنهاج على تكوين الهوية، يفيد تقسيم المنهاج الفلسطيني إلى ثلاثة أجزاء كما يلي:

أولاً-الجزء المعرفي: وهذا هو الجزء الذي يحوز على أكبر قدر من الاهتمام، ويشمل: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا. وهذا الجزء أساسي في تكوين الشخصية وتنمية المقدرات الذهنية.

ثانياً -الجزء الموجِّه: وهذا هو الجزء الذي يؤثر بشكل كبير على تحديد الهوية وتطويرها، ويشمل: التربية الإسلامية، والتربية الوطنية، والتربية المدنية، والعلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، . .)، واللغة العربية. ينظر عادة إلى هذا الجزء من المنهاج على أنه معرفي، إلا إنه يعمل على تحديد الهوية بشكل علني أو خفي. وقد أضيفت اللغة العربية إلى هذا الجزء لأن الأمثلة التي ترد في الكتب لهذا الموضوع، سواء كانت كتب المطالعة أم كتب القواعد، تفسح مجالاً واسعاً للتحيّز الفكري والأيديولوجي. وكذلك، فإن كتب التربية الإسلامية، والتربية الوطنية، والتربية المدنية تبدو وكأنها تتنافس على اجتذاب المتعلم إلى أحد التيارات السياسية السائدة في فلسطين. أما كتب التاريخ، فإنها تمزق المتعلم بين المعتز بالأمجاد والبطولات وبين المتباكي على كونه ضحية الغدر. وقد تكون العبرة التي يستقيها المتعلم هي أن الشر ينتصر على الخير في نهاية المطاف. ينطبق على هذا الجزء من المنهاج مفهوم «المنهاج الخفي» وهو بالضبط الهوية التي يسعى المنهاج إلى تشكيلها. ويبدو أن الجهات الرسمية المسؤولة عن المناهج الفلسطينية لا تلتفت إلى هذه الناحية، إلا إذا كانت هي نفسها القوة الداعمة للمنهاج الخفي.

ثالثاً-الجزء المهمَل: ويشمل التربية الرياضية، والفنون، والحرف. ويجب أن يحتوي هذا

الجزء أيضاً على مواد لا يتضمنها المنهاج الفلسطيني: كالموسيقى، والمسرح، والرقص. وهذا الجزء هو الذي ينمّي المهارات الجسدية والطاقات الانفعاليـــة لدى المتعلم، وهو، باعتراف الجميع، مهمل في المناهج الفلسطينية. وهنا، يجدر القول إنه يلاحظ بأن الساحة الفلسطينية أصبحت تتميز بنشاطات متنوعة وثرية في مجالات الفن والموسيقى والمسرح والسينما وغيرها وصلت إلى مستويات عالمية. ولقد تعدت هذه النشاطات الناجحة ما يقوم به النظام التربوي الرسمي بأشواط وهي لا تعتمد عليه، لكنها تشكل تجربة يمكن للنظام التربوي التعلم منها. مرة أخرى، ينطبق مفهوم المنهاج الخفي على الأجزاء المهملة أو الغائبة عن المنهاج بقدر ما ينطبق على الأجزاء الرئيسية منه. ولذا، فإن إغفال موضوع ما، عن قصد أو غير قصد، هو قسم من خطة المناهـــج. وقد يكون إهمال هذا الجزء ناتجاً عن خوف القائمين على وضع المناهج منه لأنه يغذّي الإبداع ويحارب القصور الذاتي.

وعليه، يجدر التساؤل فيما إذا كانت المناهج الفلسطينية، بمجملها، تشجع القصور الذاتي أو تساعد المتعلم على تخطيه. هناك عدة جوانب لهذا الموضوع، فكثير من الكتب المدرسية المقررة محشوة بمعلومات تفصيلية متناثرة لا يفسرها الكتاب أو حتـــى يعرِّفها. إن عدم التناسب بين المحتوى المعرفي وحجم النص يفرض على المتعلم التعامل مع المعلومات على المستوى اللفظي، وليس على المستوى المفاهيمي، ويُجبره على الحفظ بدل الاستيعاب. قد يكمن الحل في تحميل المعلم مسؤولية التفسير والتعريف، لكن تجربة غالبية المعلمين تؤدي إلى الاستنتاج بأن الوقت لا يسمح بذلك. هناك أيضاً بعض المواد الدراسية، خاصة في الجزء الموجَّه من المنهاج، التي تتضمن، بطبيعتها، أسئلة مفتوحة تحتمل عدة إجابات وتشجع النقاش، إلا إن المعلمين يلقنون التلاميذ «الإجابة الصحيحة» إما بسبب توجهات المعلمين، أو بسبب ضيق الوقت. كذلك، فإن الامتحانات والتقييم المبني عليها تكافئ الحفظ دون التحليل والربط.

يتضح من هذا أن المناهج ليست كياناً مستقلاً قائماً بذاته، بل هي جزء من نظام تربوي، وأن تنشئة الهوية النشطة بدل القاصرة ذاتياً يتطلب توجهاً مغايراً في جميع أجزاء هذا النظام بدءاً بالقيادات التربوية. كما إن النظام التربوي جزء من الواقع الحياتي الشامل للمتعلم، ويلاحظ وجود انفصال بين الواقع التعليمي في المدرسة والنواحي الأخرى في حياة المتعلم. لقد سبق الشباب النظام التربوي ووجدوا، أو أوجدوا، مجالات أخرى للنشاط والتعبير والإبداع والمشاركة. هذه ظاهرة إيجابية لا يشوبها إلا تخلف النظام التربوي عن الاندماج فيها.

وبذلك فقد أصبح دور المنهاج والمدرسة جانبياً، ولربما معيقاً لتكوين الشخصية الفعالية، وتوجيه الهوية المتوازنة.

لا شك بأن الشباب الفلسطيني أظهر نشاطاً كبيراً في المجالات السياسية والاجتماعية والثقافية. لكن، من الصعب استكشاف مدى النشاط الواعي المبني على الحركة الذاتية ومدى النشاط الذي هو في جوهره انسياق وراء تيارات ومؤثرات خارجية، أي دليل على القصور الذاتي.

هوامش الفصل الثاني–الباب الأول

(1) لا ينفرد العرب بالذاكرة الأسطورية، وثمة مثلان آخران: الأول، ذاكرة اليهود الأسطورية حول ارتباطهم بفلسطين والتي تنسى وجود الغير على هذه الأرض. والآخر، ذاكرة الغرب لاستيطانهم لنصف الكرة الأرضية الغربي، والتي تنسى وحشيتهم تجاه السكان الأصليين و«العبيد» الأفارقة.

(2) **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة – الجزء الأول**. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، 1996، ص. 52. وتابع هذا المصدر كما يلي: «منهاج التربية الإسلامية المستخدم في الضفة والقطاع يكاد يكون أقل المواضيع ارتباطاً ببقية المناهج، وكأنه قائم بحد ذاته».

الفصل الثالث
ثقافة السلطة، سلطة الثقافة-بين الاقتراب والاغتراب
(مراد السوداني)

هَلَلْ الكتابة

قديماً كان المثقف شمولياً باقتدار، ومكتبة بامتياز، فاستحقّ اسمه، واستحق الحياة. واليوم، وما أبعد اليوم عن البارحة، غدا المثقف مسفلتاً تدوسه شاحنات المذلة والهوان، فوقع في اللحظة، بل أوقعته اللحظة في شراكها وشرارها الناهبة. مثقف اليوم بدا جافاً، ومنكسراً، تطحنه الهُجْنة وجلائب الرطانة، مستلباً نراه. وكلما اقترب من البلاط صار بلاطياً، فهو عين الوالي على العامة، وعصا الشرطي ويده الباطشة، ولسانه حرباوي وفق الأحوال الجويّة، تبريرياً هذا المثقف المتاخم للوالي فكرة وجسداً. وعندما يبحث المثقف عن حريته المنشودة، وينأى بروحه وجسده عن ابتذال الأعطيات والورق الأخضر، يصبح مثقفاً يستحق اسمه ورسمه، سيدفع حبّة القلب وماء العين، ولكنه سيأخذ حريته-كنزه الأعلى والأغلى.

والمعلم، باعتباره ذراع المؤسسة التعليمية الأمتن، لم يستطع النجاة بنفسه من غوائل الاستباحة، ومخارز الفقر، وغوائل التمويل، فقد دار الزمن دورته ليعود «مؤدب ابن الخليفة»، فبات المعلم جوّالاً على بيوت الميسورين لتعليم أبنائهم، فانكسرت روح المعلم، وبات نسياً منسياً في عيون طلابه، فلا كرامة ولا مهابة، ولا علوّ همَّة. . ولا ما يحزنون. هذه المداخلة سياحة في فضاء المثقف والسلطة بين جبذ ونبذ وصولاً إلى المعلم – اللامثقف الذي أوصلته المؤسسة إلى البوار المهلك والخذلان الرجيم، فاستبدلت المكتبات «ببسطة الخضار»، وصار المعلم يشكو أمره لسابع سماء، بعد أن ملّ دوره، أو هكذا أُريد له.

ربما تعلن السلطة، أية سلطة، انحيازها للثقافة وتربت على كتف المثقف بغير وسيلة عبر طرائق الترويض، وذلك لخلق مسوغات الوجود، وتبرير الأفعال، وتجميل ما يقبح ويسوء. تمنح السلطة باليمين ما تمنعه بالشمال، ويغدو المثقف بين النقطتين كرة يطالها تجاذب أقلّ سماته الإلغاء، والتبعية، والمحو. فالفضاء الذي تخلقه السلطة، إن خلقت، فضاء محدود ومحدّد وفق رؤية الآلة القامعة التي لا تسوّغ إلا ما ترى، ولا ترى إلا ما تريد

وترضى. وبالتالي، لا تلبث إلا أن تحكم وتتحكم بضبط إيقاع هذا الفضاء. هنا، تغدو السلطة عدوة ما هو حرّ، لأن الإبداع منذور للحرية وعنها، وبها يكتمل ويعلو ويبقى. والسلطة تحدّ من منسوب الحرية لأنها تجد فيها مقتلاً، ولأن المثقف قتيلها الكفء.

أحاول هنا الحفر في أرض المثقف الخضراء في محاولة للإمساك بالجذر الرؤيوي الذي يتيح للمثقف نسج مقولته الحارسة والعالية دون غبش أو سناج المداورة، في السياق التربوي، وغيره. أحاول ملامسة حجارة نهر الروح، ورؤية العمق بصفاء، على الرغم مما تثيره المقولة من إرباك وارتباك، فهذه سيماء المبدع الـذي يهجس بالصياغة الناجزة والإنجاز الأتم، والنضج الكيّاد، وهَلَلْ الخلق اللافح الجسور.

بين ثقافة السلطة وسلطة الثقافة مساحة تحتاج لمقاربة لا ترحم، للوصول إلى لحظة القبض على نقاط الضوء التي تفضح عباءة العتمـة والصمت المريب والذابح. ولأن الحالة الفلسطينية خاصة واستثنائية، فثمة حاجة ملحة للاقتراب من جوهر المثقف كتربوي، وللتربوي كمثقف، والإصرار على إرادة القوة الروحية لديهما لمواجهة الاغتراب وأدواته، وما ترقبه السلطة من حبائل الجلب والاستلاب الناقع المرير.

كتابة الهلل: صور المثقف التربوي

جاء في الأوراق القديمة أنَّ أبا حيّان التوحيدي، المثقف الكفء والمعدم العميم، كان يتحنّكُ في الكلام إذا دفع له الأمير برغيف، رغيفٌ حاف، لصاحب **البصائر والذخائر**،[1] ومدوِّن **الإمتاع والمؤانسة**،[2] أيتها السيدات وأيها السادة، ليصل في خاتمة القرار لإطعام النار خزانة التأليف وخلاصة الروح، بل ذوبها، فكان دخان الحبر.

لماذا التوحيدي؟ الذي أسوقه في رأس القول، باختصار: لأنني لـمّا أزل أشمّ دخان حبره منسرباً من شقوق الذاكرة التي تفلّعت سلطتها بمجرد الإتيان باسم أبي حيَّان، الذي وبمحاوراته الوزراء وأشباههم والأمراء وما شاكل، يجد أنه، وعلى الدوام، متعال في الظهور وعلى الظهور. إنه الروح النقية القصووية المعاندة للسلطة وتمظهراتها، ما جعله خليعاً وطريداً ومغترباً قصيّاً. وهل نهاية التوحيدي هي نهاية معلّم بلادنا الذي التهمته نيران الحاجة؟ ولم أستغرب مراقبة معلِّمي في العربية لصغيره الذي مزّق ديوان المتنبي وهو يلهو

بالورق على رضىً من عين أبيه، معلِّمي الذي مدَّ لنا من عمره وجهده الكثير، فكان مثالاً للمعلم الكفء، فانتهى مغترباً ناقماً على نفسه وفضاء التعليم الذي تناهبه. بأدواتها وإيقاع هيمنتها تسعى السلطة، وبلا كلل، لتفصيل المثقف وفق مقاساتها حيث الرضى والقبول. تفرد السلطة لسانها الحرباوي المبقّع بالأعطيات والصرر لاصطياد رعاة القول وأصحاب الكلام، فإذا داروا في فلكها، واستساغوا لذاذة المنح، وصاروا زئبق الحاشية، ألقت عليهم فائض محبتها، وخفضت لهم جناح الذل والبذل. وإلاّ، فليفرد لهم براح الإقصاء والمحو والتغييب والتهميش.

والسلطة، على اختلاف أشكالها، ممحاة للإبداع، والحرية، فليس سوى إبداعها وما تقترحه من هواء الحرية المحدّدة بملعقة الشاي. تبدع السلطة القهر والإذلال والاتباعية والإلحاق المذّل، وتصمّم الأمكنة سجوناً، والسجون أمكنة: «هذه حدود العبقرية في المكان سجن وجّلادون».[3] إنه الرميم المستعاد الذي يقطّر جلاوزة كل العصور ومستحدث التعذيب. إن السلطة مهدّدةٌ دائماً باقتراحات المثقف والذي أرى الشاعر في أصفى تجلّياته، وما تبدعه السلطة من محققيّن عتاة تنتج سلطة الموت على الحيـاة، والمتوحشين على المناضلين، والأميين والجهلاء على الشعراء والمبدعين، لتخلق السلطة المستنقعات الروحية الآسنة بمجرور القمع ولهاث التعذيب وكلابه. السلطة، قديمها وحديثها، منتج قمع وإنتاج قمع. ومن الطرافة ما جاء على لسان جدّتنا الأعرابية في لسان العرب: «القمعُ أن تقمع الآخر بالكلام حتى تتصاغر إليه نفسه».[4] من هنا، فإن في خلفاء بني أمية من منع الكلام في حضرته، إنه المحو بتمامه، والصمت بشموله: «فهل يدري الخليفة أن هذا السيف مرتهنٌ: معه زمناً وأزمنة عليه، وهل يدري الخليفة أن هذا الحشد مختلقٌ، وأن السيف مرتهنٌ: معه زمناً، وأزمنة عليه؟».

هذه المساحة من الاختلاق والتهديد والهلع الكوني، الذي يدبُّ في مفاصل المكان والزمان بتوسط الإنسان، يجعل من المثقف ضارياً: «ولا تُتَّقَى حتى تكون ضواريا». يستجمع المثقف طاقة الحياة والجمال والحرية، وكهرباء الرفض، للحفاظ على بقائه معانداً رفضوياً خارجياً، ينطح برأس الفكرة عصف السلطة وجدران زنازينها وأسداف عتمتها. إن علاقة المثقف بالسلطة علاقة تناحرية وليست حوارية، بالضرورة، وإن تمت هذه الحوارية فهي اشتباك، توتر وتردد، وليست علاقة انشباك وتوّحد، بل نأيٌ وابتعاد حيث البحث عن العصفور الذي يزقو في «الأفق الأزرق: أمنٌ، أمنٌ، أمنٌ!»[5]

وفي حمأة هذا الصراع، الذي يكتمل فيه اشتداد المثقف الرؤيوي، تواصل السلطة امتدادها وتمطيّها في الاستيلاء والهيمنة، وتزويد القطط السائبة ومعشر القوارض بألسنة الشعراء والمثقفين الأبالسة والرافضة. وبدلاً من أن تخلق السلطة أسطورتها، تتخلّق أسطورة المثقف لتصبح ملح الأرض، ونُشَّاب قوس المواجهة لصياغة النقيّ والعفيّ والمأمول وما يرتجى، حتى لا يطغى سديم العبيد على الحرية وسدنتها. وبالتالي، فإن ثنائية المثقف والسلطة تنتج الاغتراب، تراث الغربة هذا أو تراث المنفى، إن صحّ التعبير، نجد أسمى أشكاله في سياق السادة الصعاليك، أوّل مَنْ تبنى الكفاح المسلح، وأعلن الخروج على القبيلة، كذلك غربة امرئ القيس، ومرارة الفقد، ودنوّ الغياب، وهزيز الرياح المرّة التي تنذر بالدنوّ الناهب فناح:

بكى صاحبي لمّا رأى الدرب دونه ... وظن بأنا لاحقان بقصيرا
فقلت له: لاتبك عينك إنما ... نحاول ملكاً أو نموت فنعذرا [6]

وهو ما جعل محمود درويش يتساءل في «لماذا تركت الحصان وحيداً»:

«لم يقل أحدٌ لامرئ القيس ماذا فعلت بنا وبنفسك
فاذهب إلى أرض قيصر وحدك.. وحدك
واترك لنا ههنا.. لغتك». [7]

إن ما فعله امرؤ القيس يخصّه وحده، شأنه، وما يعنينا هو ما تركه امرؤ القيس الشاعر من غنى روحي، والكلام الذي اخضرّ على حفافي الصحراء. المتنبي، روحٌ أُخرى، بتعبير حسين البرغوثي، المحسَّد الذي فك خيط الأرجوان الذي ربطه بسيف الدولة، لا قناعية تُجْدي في حالة مثل المتنبي، فهذه الروح الموّارة المشمولة بقدْح الرؤيا وشعلتها الزرقاء تَنْهَدُ إلى صياغة القلب الذي هو قُلَّبٌ مجابهٌ مرفوع إلى التكعيب وأعلى لدى المتنبي. أمّا طرفة بن العبد، الذي هجا ملك الحيرة، فأمَر له بمكافأة على أن يتسلّمها من عامل البحرين بعد الاستظهار بكتاب هذا نصّه: «باسمك اللّهم. ومن عمر بن هند إلى المكعبر: إذا أتاك كتابي هذا مع طرفة فاقطع يديه ورجليه. ثم ادفنه حيّاً». [8] ألم يهبط الشنفرى من مغارته الجبلية منذ تدحرج رأسه على مسيل النبع؟ ألم يسجن معاوية بن أبي سفيان آمنة الثقفية وأطردها من البلاد فقتلها الطاعون؟ ألم يقتل خالد بن الوليد الشاعر الصحابي مالك بن نويرة، بعد أن اتهمه بالارتداد؟ وبالمناسبة، فقد طالب عمر بن الخطاب بالقصاص من خالد. ألم يسجن

المقتدرُ ابنَ المعتز، ثم أمرَ خادمه بخنقه، ونقل إلى أهله ملفوفاً في كساء؟ إن أنين وضّاح اليمن ما زال إلى يومنا، أيتها السيدات وأيها السادة، جائحاً نائحاً.

إنّ العلاقة بين السيف والقلم ما تزال قائمة على الاحتراب والفطام، فلكلٍ منهما ضمائره المنفصلة، وما اتصل بينهما فهو زائف وأسيان وإلى حين. وهذا ما جعَل ذو الإصبع العدواني، والذي له من اسمه نصيب، يعلن الخروج بقوله:

ويشهـــدُ الله أنـــي لا أحبكـمُ ولا ألومكـمُ ألا تـحبونـي
لو تشربون دمي لم يرو شاربكم ولا دماءكـمُ جمعاً تروّيني

لذلك، ولغيره، فإن السلطة ترى في الشنفرى، وسقراط، وابن رشد، وزرقاء اليمامة، والمعرّي، وأوليفر تويست، والشعراء العصاة وأشياعهم. . أعداء ألداء، وإرهابيين مرجومين بالنبوءة والبصائر الزرقاء والإثمد المريب.

كلّما اقترب المثقف من السلطة يعبره الاغتراب واللاتوازن، ويدخل مساحة الفقد والاستلاب. وإذا كان الحكمُ قبضاً على الأفكار والرؤى، واستجلاباً لصمم الأمية ورهبة العبيد وأخلاط الثقافة، فإن الحلم سراج البرق الذي يمحو العتمة وغوائل الجفاف الروحي. الحلم ضد الحكم، عدوه الأكيد ورامبه الأشدّ. في المدّونات الحديثة تنقضّ السلطة، بكامل حمولة الرعب وهلعها الكوني، على معشر المثقفين في استباحة راجفة لكل ينابيع الخضرة والصفو، وفضاءات الجمال. . فيقف المثقف على رمحين دقيقين، وقلب مقذوف على لاهب الجلاد وآلة الموت المتوحشة، لتحقيق أدنى الشروط الحيوانية للبقاء. يتنخلّ المثقف جوعاً مدقعاً، واغتراباً كاوياً، وحزناً مستداماً، ولوعة حارقة. هنا، لا بُدّ من صرخة الشاعر الممزَّق:

فإن كنتُ مأكولاً فكن خير آكلٍ وإلا فأدركـني ولـمّا أُمـزَّق [9]

إنها «إرادة الهجوم» بلغة نيتشه، إرادة وثوبية اقتحامية، إرادة «الذئب المفكِّر»، هجومية المعنى والمبنى، حربٌ مفتوحة ولا هوادة فيها. ولنتأمل الثعالبي في **نثر النظم وحل العقَدْ** حين يقول: «معاداة الكتّاب ليست من أفعال ذوي الألباب، وإن مماراتهم ندامة ومسالمتهم سلامة. . وما ظنّك بقوم يملكون أزمّة المُنى والمنايا بحسن كلامهم، ويرتقون دماء الأعداء

بأسنَّة أقلامهم؟ وقديماً أغنت كتبهم عن الكتائب . . ففي مدادهم بياض النّعم وحمرة الدم» .[10]

والسؤال، هنا: لماذا تصرُّ السلطة على كل هذا العداء والطحن على أشدّه؟ ببساطة: لأنه ليس للملك شريك أو صديق. جاء في **تهذيب السياسة وترتيب الرياسة** للإمام محمد بن علي القلعي: «سكر السلطان أشدُّ من سكر الشراب»، ويتابع: «الولاية حلوة الرضاعة مُرَّة الفطام».[11] فالسلطان يجانب المرارة هذه ليجعلها من نصيب الكتّاب لأنه يدرك أن ابتكارهم للمعاني خَطِرٌ، ولأن كتابتهم الجريحة، بجرح الكاتب والقارئ، تسعى لتعزيز سياق الممانعة للسلطة ونقدها.

وفي سياحة قرائية لكتاب **الفرج بعد الشدّة** للتنوخي، لفتني ترداد: «أحضروا النطع والسيف»،[12] ليتصدى المبدعون بمقولة: «أحضروا الدواة والقلم»، ولتحترق روما. وهذا ما دفع فيلسوف **التدقيق والتحقيق** سليم دولة في تونس للقول: «كيف أعاودك أيتها السلطة وهذه آثار فأسك؟» المشهد ذاته حدا بمظفر النواب لـ«يحاذر حتى الجدران»، ولأمل دنقل أن يفيض فجعائية وحسرة في ذائعته **لا تصالح**، ولمحمد عفيفي مطر أن يعرض سيرة الموت والتحقيق في **فاصلة إيقاعات النمل** و**احتفاليات المومياء المتوحشة**. . ليبدو النص الحديث مغترباً، ودون فهم هذا الاغتراب يبقى فهم النص ناقصاً.

كلما اقترب المثقف من البلاط صار بلاطياً زاحفاً، مهاناً بوعي حانوتي فقير. وكلما نأى، صار الوعي جمالياً والمعلم قديماً في التصاقه بالبلاط يصيرُ مؤدباً. . يا لمؤدَّب ابن الخليفة! المثقف البلاطي أو الحانوتي مثقف باردٌ، ذهنه حذاء صيني، لا - إباليّ، الراحة والطمأنينة هاجسه، ليس ناقماً أو غاضباً، ساقط وجودياً، فهو موجود في ذاته، هلام يتحرك، شبحيته تدلُ عليه، أملس، لم يتعود رشوحات الشدّ والتأزيم العاتي، إنه، بلغة عبد اللطيف عقل، «مخلوق ساقط، والسقوط ليس بدلالته الأخلاقية، إنه بمعناه الفيزيائي، أي لا يستطيع مقاومة ثقل جسده وهو يسقط في فراغ المكان ليشغل حيزاً، إنه مثلاً يرى رامي المقلاع كما يرى رامي القرص، ويرى، كذلك، أن الخروج من بيروت كالخروج من دار السينما، ويسمع عن الانتفاضة كما يسمع أغاني وليد توفيق. . . سعيد أنه يشغل حيزاً في فراغ المكان، وأن له ثقلاً، وأنه يتمتع باللون والطعم والرائحة، أي إنه يتمتع بما لا يتمتع به الماء، رغم أن الماء، على أنواعه: الملوث والنقيّ، المقطر، والمعدني، ماء البحر المالح، وماء

المطر . . يتخذ شكل الإناء الذي يحلُّ فيه . إن الفرد الموجود في ذاته ممتلئ بالوعي المزيف، وإن أردنا الدقة : إنه ممتلئ بالفراغ الذي تشغله قطع اللحم والورم، الفرد هذا ذات لا ذات لها، إنه ذات كان يمكن أن تكون ذاتاً لكنها لم تفعل، إنه بوعي لكن وعيه لا يعي ذاته» [13] . . . إنه مسلوب ومسروقٌ في آن .

أما المثقف الجمالي، فترحالي، خليع، طريد، مهجوس بفوران الأنهار وطفوها، ومعاند لا يهدأ، وماله من قرار، انجراف الجلاميد من عل، متجاوز، قصووي، النكوص ليس من شيمه، لا يمالئ، يضحك فترى هديراً من البرق يفهق أو يشهق، ويبكي لأتفه الأسباب، ويعول للورد المطحون بسنابك الحيوانات العاقلة وغير العاقلة، متهم بالثورية التي باتت تضحك المثقفين الحانوتيين الذين يرون في الثورة عملة قديمة، لا تصرف في سوق الثقافة، بعد أَن دهم وعيَهم المزيف الأخضرُ الماكر .

الجمالي شخص مثقف ينفي الفرد المتثاقف ويبدّده : «الشخص هلوع مطمئن، تطارده السكاكين وفتيات جميلات يحملن زهوراً زرقاء وحمراء، الشخص يعرف العفاف ويداه من وراء اللثام، ولكنه يغوص في مادة الجسد حتى يغرق في رائحة العرق المتفصدّ من مسامات الخيول» . [14] وعلى الرغم من ذلك، فالمثقف الجمالي ليس مبتذلاً، إنه ماء ثقيل، وخفّته لا تحتمل، وعندما يبلغ المدُّ مداه فإنه : «المدّ والممدود والمددُ»، يُرمى من القوارير والحدقات الجوارح . صيّاد فاشل لأنه مجنِّح، وأنفه ما تزال معلقة في أعالي السرو أنفة وشموخاً . قال صديق شاعر مرّة في التفاتة جميلة : «ثمة من ينعف الـحَبَّ أمام الحمام، لا ليطعمه، بل ليصيده» . هذا مثقف حانوتي أيتها السيدات وأيها السادة .

الحانوتي يقتني المنازل ويسكنها فينتقل من منازل القمر، إلى منازل الأقنان، إلى المنازل العشرية، وربما يستقرّ في المنزلة بين المنزلتين! أما المثقف الجمالي، فيسكنه بيت واحد ووحيد ويتملّكه، ويعوف المنزل المتعدد . فالوطن بيته الأوسع والأجمل ويتسع ببيت النمل، وعشّ الورقاء الداف‌ء وغريــده الباذخ . المثقف الجمالي ولوع بإدوارد سعيد في **صور المثقف** وصياغة التغيير، و**دفاتر السجن** وهواجس غرامشي، وبندا واحتراقاته، وسلالة الخروجيين الذين يناصبهم الحانوتي العداء أو يتوسّل بهم على بابَ حانوته لترويج ما كسد من أفكار دارسة . الحانوتي أخفُّ على الماضي والحاضر والمستقبل من نون توكيد خفيفة .

يحاول السياسي أن يستبطن الثقافي باعتبار الآخر كلاشيهاً تجميلياً، وعندما ينفِّذ الثقافي سياسته المحمولة على الإدراك المعرفي، فإنه سيحقق اللامألوف. في بلادنا، المغتربة ثقافياً والفائضة سياسياً، يلوِّح السياسي النابه بعصا سلطته: ويل للمثقفين الذين لا يطويهم جناحي! هذا لسان حال سياسيّنا الحاكم بأمر نفسه وغيره. غريبة عجيبة هذه العصا، فهي للتوكؤ، وللهشّ، ولنا فيها مآرب أخرى. وبجمالية العصا تغزّل الشعراء. ألهذا أجاد الشاعر العراقي منذر عبد الحرّ عندما كتب مطوّلته: **عصا المعلم**. يا لعصا المعلم الرقطاء كأفعى لاهبة، تلسع الآلف بناقعها الكاوي. وتترك في النفس ندوب الندامة والحسرات. ما زلت أذكر عصا معلمي في درس العربية يتجوّل بها في قاعة الدرس، فترتعد القلوب هلعاً لما يفيضه مجازها من معنى وحقيقتها من انكسار وهلع. ها هي العصا، إذاً، لمن عصى وأبى ورفض وتمرّد وغالى وتجاوز وانزاح واندلح كموجة جامحة. العصى لمن جنح، أو جمح، أو جرح، أو ابتدع، وكل بدعة ضلالة، والضلالات شفاؤها ودواؤها العصيّ.

للمعلم عصاه، سيفه الذهبي المفضض الذي يلوّح به في وجوه التلاميذ الصغار، والشتول اليوافع. وللجلاد عصاه ومراسيمها وقراراتها النافذة. عصا الجلاد عدل السلطة الجسور، فله الحق بإعمالها في أجساد العباد ترهيباً وتذويباً واستهدافاً. وللجنرال عصاه، وبها يُعْرف وتعرف به كذلك. وللشرطي عصاه.. للعصا ثقافتها الخاصة وسياقها المختلف. وللمثقف عصاه، قلمه، وجرحه السيّال، بها يحيا، ولها يحيا، وكلما اقترب المثقف من قلمه – عصاه، ارتبك السياسي، واهتزت فرائص الجلاد لتبدأ مساحة الاشتباك. فينزّ القلم وجع صاحبه من إيلام الجلاد وسلطته ورهبوت عصاه التي تتلوّى بين يديه متوّعدة مُنْذرة.

المؤسسة التعليمية، باعتبارها الغصن الأشد والأعتى في شجرة الثقافة الفلسطينية، أصيبت خلال السنوات الماضية بارتكاس وانتكاس واضحين جرّاء ما تركه قليلو المعرفة والثقافة وفقراؤها من ندوب وعوارض أنهكت المؤسسة التعليمية وقلّصت من دورها. وإن غياب الإعداد الناجز، وقلّة الكفاءات، أوقعت المنهاج التعليمي في حالة من الإرباك والالتباس أحياناً، إضافة لانعدام الاستقلالية في كثير من مواضيع الدرس التي كانت تخضع لشروط من خارج سياق العملية التربوية. بمعنى أن السياسي وإفرازاته، وتحديداً، بعد اتفاق أوسلو أوهن جسد التعليم وأدخل عليه الكثير مما ليس فيه، وكان من المفترض أن يبنى المنهاج المدرسي وفق آلية قادرة على الخلق والإبداع والإنجاز الذي يحفظ للروح الجمعية نقاءها وعطاءها وقدرتها على تقديم الأفضل دائماً.

كيف ستنهض المؤسسة التربوية وركنها الأساس، المعلم، تتناهبه أدوات الاستلاب والفقر؟ وإذا قورن المعلم في بلادنا بنظيره لدى العدو لوجدنا بوْناً شاسعاً: فقد وفرّت مؤسسة الاحتلال لمعلمها من الامتيازات وفرص التطور ما يجعله قادراً على الإبداع، والتفرّغ التام، وتوسيع مداركه، ورفد قاعة الدرس بما هو جديد ومختلف، على العكس من معلمنا الذي يرزح تحت غوائل الحاجة والمذلّة والعوز، فانتزعت هيبة المعلم وفقدت مضاءها وقدرتها.

ولو تأملنا معلم اليوم لوجدناه يتقدم نحو تلاميذه بذهن أبيض يفتقر إلى الثقافة والمعرفة. كيف لا وهو لا يستطيع شراء كتاب بعد أن ألــحّت عليه الحاجة برغيف الخبز، فالأمعاء الخاوية لا تصنع معلماً كفأً. وعليه، فلا بدّ من الارتقاء بمستوى المعلم، وإعادة الاعتبار إليه، مادياً ومعنوياً، حتى يعود مثلاً أعلى في عيون طلابه. فكيف سنقنع معشر الطلبة بضرورة العلم ونحثهم عليه وهم يقرأون في وجوه معلميهم فصول المأساة والبؤس؟ كيف سيوسع المعلم من أفقه المعرفي، ويتفرّغ للمطالعة والبحث، وقد أحوجته معاناته إلى الانشغال بـ« البسطات» عن الكتب والمكتبات؟

إن العين الفاحصة ترى، وببسيط جهد، أن المناهج المدرسية تفتقد إلى «الرشاقة الذهنية» بما تحتويه من قوالب جاهزة أعدت لإرضاء ذائقة المموّل الذي ما زال يفرض شروطه. وإن أولى أولويات المؤسسة التعليمية أن تنزع عن كاهلها عبء التمويل المبهظ والمريب، وأن تستقل المؤسسة في وضع برامجها ورؤاها بما يتناســب وحاجة الطلبة وسياقهم المعرفي والثقافي حتى لا يقع الطالب في فك الاغتراب والتشظي الذابح. والسؤال الذي يقفز إلى الأذهان: ماذا يقرأ طلبتنا؟ وما هي أولوياتهم المنهجية؟ هل تحتوي المناهج بما هو كاف من تراثنا وإرثنا الشعبي، ماؤنا الثقيل، وبئرنا المعرفي الأعزّ؟ وهل تتضمَّن مناهجنا مواضيع تعالج النكبة وما فعله النقيض من إلغاء وإبادة وتدمير للشعب الفلسطيني: روحاً، وذاكرة، ومكاناً؟ أيــن ثورتنا المعاصرة، وانتفاضاتنا، وعذاباتنا من مناهجنا؟ أم أن مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان وما شاكل هي أساس تربيتنا المدنية؟

لاحظوا، حقوق الإنسان، في حين حقوق شعب تتعرض للتدمير والنهب والمحو، تضرب بعرض الحائط. ومقصُّ الرقيب الأسود يتجوّل في النصوص ليحذف كل ما من شأنه أن يشير إلى العدو، النقيض. ثمّة دقة جراحية، وإبدالات مصطلحية طالت حتى **القرآن**، فغيبّت نصوص وأبدلت بأخرى لصياغة الذائقة وفق مقياس يعرفه الضالعون في النفس

وعوالمها، فلا يهود بني قريظة، ولا يهود بني قينقاع. إنه التحوير الفذّ، أيتها السيدات وأيها السادة! هل تم تفريغ النصوص من مضامينها الرافضة والمتمردة، ونزع فتيل العقيدة من منهاج التربية الدينية ؟ ربما. إنه الانزياح نحو العموميات وتسطيح الرؤية والتعمية في آن.

وبالتفاتة سريعة إلى النصوص الأدبية، سنجد أن هذه النصوص تم اختيارها ممن لا علاقة لهم بالإبداع. فما الذي يمنع أن تشكل لجنة من المبدعين، كلٌّ في مجاله، لاختيار ما هو مناسب لذائقة الطلبة، ويساهم في تنمية قدراتهم، ويحفزهم على القراءة والتذوق الأدبي بدلاً من الوقوع في الرتابة والتكرار والملل الكابي ؟

إن نكبة مدارسنا الـجُلَّى هي تقصير المنهاج الدراســـي بحق المكتبة، وذلك يتجاوزه نظام الحصة المكتبية التي كان معمولاً بها سابقاً. كما إن سياسة التربية القائمة على أساس تقييد المعلم بالكتاب المنهجي ومطالبته، بل إلزامه بإنهائه، تجعل من المتعذر على المعلم ربط منهاجه بالمكتبة. كما إن عدم وجود أمناء مكتبات متفرغين تماماً لشؤون المكتبة يشكل عبئاً آخر على كاهل معلم اللغة العربية الذي عادة ما ترتبط به المكتبة المدرسية، لأنه منشغل بدروسه، والمكتبة على هامش اهتمامه. هذا بالإضافة إلى قلة الوعي الاجتماعي بما للمكتبة من أثر في التربية وإنهاض الأجيال. وعليه، ولإسناد العملية التربوية فلا بُدّ من طرح «الثقافة المكتبية» كمـــادة دراسية يكون لها علامة تدخل في معدل الطالب العام. فهل يعقل أن يخصّص المنهاج الحالي للتربيتين المهنية والفنيـــة مئتي علامة، يتم وضعها، في العادة، بارتجالية محضة، ولا تمنح المكتبة شيئاً من العلامات؟ فلمَ لا يتم تخصيص الـ (٪ 20) التي هي علامة المشاركة لنشاط الطالب المكتبي، بحيث توضع هذه العلامة تقديراً لمطالعات الطالب الخارجية وما يتصل بذلك من كتابة التقارير والأبحاث. ولِمَ لا يتم تعيين مشرف أو موجه في جهاز التربية تناط به مسؤولية مراقبة المكتبات المدرسية، وتزويدها ورفدها بالكتب الجديدة، وتشجيع الطلبة على اقتناء الكتـــاب، وكذلك ردف المكتبات المدرسية بأمناء متفرغين للنهوض بعبء العمل المكتبي. . هذه أسئلة برسم الجميع.

هوامش الفصل الثالث–الباب الأول

(1) أبو حيان التوحيدي. **البصائر والذخائر**. بيروت: دار صادر، 1988.
(2) أبو حيان التوحيدي. **الإمتاع والمؤانسة**. القاهرة: مكتبة الهلال، 2002.
(3) محمد عفيفي مطر. **احتفالات المومياء المتوحشة**. القاهرة: دار الشروق، 1993.
(4) ابن منظور. **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، 1994، 294.
(5) مظفر النواب. **وتريات ليلية – الأعمال الشعرية الكاملة**. طرابلس: دار الأوديسا، 2003.
(6) **ديوان امرئ القيس**. بيروت: دار صادر، 1988.
(7) محمود درويش. **لماذا تركت الحصان وحيداً**. بيروت: دار رياض الريس للنشر، 1995، ص 158.
(8) المفضل الضبي. **المفضليات**. بيروت: (د.ن)، (د.ت)، ص 161.
(9) محمد بن سلام الجمحي. **طبقات فحول الشعراء**. جدة: دار المدني، 1974.
(10) عبد الملك بن محمد الثعالبي. **نثر النظم وحل العقَدْ**. بيروت: دار الرائد العربي، 1984، ص 9–10.
(11) سليم دوله. **الجراحات والمدارات: فلسفة التدقيَق والتحقيق**. تونس: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1993، ص 30.
(12) القاضي التنوخي. **الفرج بعد الشدّة**. بيروت: دار صادر، 1988، ص 17.
(13) عبد اللطيف عقل. **أوراق غير منشورة**، ورقة بعنوان: «الفرد، الشخص».
(14) المصدر نفسه.

الفصل الرابع
بين معرفة وتربية-تمرين في القراءة والفردنة
(جمال ضاهر)

«ويزيدك عمْق الكشْف غُموضا
فالكشْف طريق عدميّ»
مُظفّر النّوّاب – وتريّات ليْليّة

نافذة،
تطلّ على المشْهد يتكسّر

مُحاولة الكشْف النّاتجة عنْ رغْبة الإدْراك والخطيئة، والمُنْتجَة بدوْرها لانْفصال الإنْسان عنْ ذاته، عنْ خارجه داخله وعنْ تُرابه . . . دخلتْ في نشْوة الَوعْي للوعْي، وسارت نحْو المجْد السّماء.

في عليائها في الطّريق، بدأتْ تُميِّز تُصنِّف تُؤطِّر الحياة بيْن الخارج بيْن الدّاخل، جاعلة من الوجود الكلّيّ بعْثرة قوْم في شتات . . . مُسْتمرة بانْغماس جزّار تُقطّع أوْصال الجُثّة تُصنّف ألْوانها بيْن أفْكار بيْن مشاعر، بيْن معارف بيْن تجارب، وجواهر وأنْواع وميزات وصفات وصور.

وحركة ديْمومة وأسْباب.

الموْجودات الزّائلة رماداً تُحاول تجْمع ذاتها تُحاول تكون صورة . . . جلستْ أسْفل الهرم، والأفْكار المُثل أخذتْ مكانتها أعْلاه.

وكان الزّمن قدْ بدأ صيرورته.

ويسير.

مُحاولة الكشْف المُنْتجَة للتّمزُّق للقلق، للتّيه بيْن ثنايا الأجْزاء في خطّ التّجْزيء . . . فقدتْ طريقها وشمْسها فيَ غُرْبة الضّياع. ومنْ هوْلها، بدأ حديثها عن الضّوْء الحقيقة يسير نحْو الإطْلاق في المُطْلق، والصّور الأشْكال بدأتْ تَأخذ ألْوانها من الواحد.

الأحد. الأوْحد.

المتوحّد.

المُعْتزل.

وذاته حقيقته . . . حقيقتهم . حقيقتهنَّ .
يوْم الأحد ، أو الجُمْعة أو السّبْت ، يوم العبادة ويوْم راحة الرّبّ .
وأهْل الكهْف ناموا ثلاثمائة من السّنين .
واسْتيْقظوا .
على بُطْئهم كان اسْتيقاظهم ، يَتملْملون يُحاولون اسْترْجاع بصرهم . . . والضّباب منْ حوْلهم يُحيطهم والكوْن يتراكم فوْقهم غُبار خطوط .
نظروا منْ حوْلهم والصّور الغُبار تُغلّفهم نسيج يتصوّر وعنْكبوت ، نظروا يُحاولون تبْيان المعالم تبْيان الطّريق ، نفضوا رؤوسهم نفضوا أجْسادهم . . . والصّور صور والغُبار غبار والخُطوط خُطوط . حاولوا بأرْجلهم حاولوا بأيْديهم أصابعهم ، غرسوا أظافرهم . . . لا شيء سوى سيْل دماء يتخثّر ، يُغْلق منافذ ما بيْن الخُيوط .
وبدأ الحديث عن الحتميّة ومنْ بعْدها عن النّسْبيّة .
وعن السّببيّة الاحْتماليّة وعن الضّرورة المُمْكنة .
عن المُصادفة عن المسارات المُتعدّدة . . .
والغُرف القشّ تتكاثر .
غُرْفة للشّروط غُرْفة للحَدَث ، غُرْفة للوعْي غُرْفة للاوعْي وأخْرى للفعْل ، غُرْفة للّسان غُرْفة للّغة وغيْرها للقوْل ، للمُتَلَفَّظ منْ غيْر تَلَفُّظ المُتَلَفظ . . . مُكْملين مُجْهزين على الباقي المُتبقّي منْ بقاياهم ، جاعلين جلْدهم نُتفا تتطاير ذرّات رَمْلَ في صحْراء تعْصف الرّياح بها منْ تحْتها .
منْ فوْقها من حوْلها منْ أرْبع جهاتها . تحيط الكوْن والشّمْس والقمر .
ذاته الإنْسان ، وأناه وسيْرورته صيْرورته . أرْبعة .
جسده أعْضاؤه . أرْبعون .
أربعمائة . أربعمائة وخمسون .
معْرفة وترْبية . خمْسة آلاف فوْق سطْح مُسطّح .
واحد وواحد وواحد وواحد
وواحد .
وواحد وواحد .
والواو تجْمع ما بيْنهم .
واو تدلّ على الجمْع واو تُشير إلى فُتات .
واو الأفق خطّ أفقيّ لا يتعرّج .
لا عمْق لا تضادّ لا تناقض لا تصارع لا صراع : الواحد لا يحْمل في الدّاخل ضدّه .

الواحد، لا يحْمل في الدّاخل سواه.
وحْده الواحد المُمْعن في التّسطّح وضوحاً، فوْق متاهة الواو الغائبة الحاضرة، يرْكب يتكاثر... والزّمن يُرافقه، ثامنه.
واو الوحْدة كثْرة الواحد. وحْدة الكثْرة.
واليقين، أخذ سكونه في الفهم يقْبض عليْه يحْتلّه. يسْكنه.
يفْعل أفْعاله فيه يُرْضخه. يَصْرعه.
يَسْحقه.
أو يحْرقه.
حتى يتصوّر الاختلاف ولا غيْرية تميّزة.

نافذة،
تطلّ على النّضْج يتعفّن

ليْس بإمْكان الواحد أنْ يتعفّن نُضْجاً، ليْس بإمْكانه.
أو أنّه بإمْكانه... ينْضُج يتعفّن، عبْر الزّمن الآتي خطّاً من الأزل.
فخطّ الزّمن، كما الأفق، يسير إلى الأمام نحْو الأبد... وعبْره تحْدث الأحْداث. هكذا ما زال يُقال. تكون الولادة ومنْ بعدها النّضْج ومنْ ثمّ الممات.
لا حوْل لا قوّة للمكان سوى داخل الزّمن. عبْره.
وبعْد أنْ كان الزّمن وليد المكان، بدأ يكون أباه... هكذا فعل الإنْسان مع أمّه، هكذا فعل مع ربّه.
ذات القصّة: يخْرج الطّفْل منْ رحْم أمّه ليُعين أباه في حقْله، يتحوّل يتغيّر تتراكم قوّته... يعْجز الأب فاقداً جبروته، ويبْدأ لا يتحرّك إلا وعصاه، إبْنه، بيْن يديه.
ذات التّفاصيل ذات الحدث: خرج الزّمن عن المكان ليُعين الإنْسان في يوْمه، تحوّل تغيّر تراكمتْ قوّته، أخذ اسْتقْلاله وحداته. عجز المكان أمامه، وبدأ لا يتحرّك إلا والزّمن، ابْنه، يُرافقه... حتّى أنّه بعْد حين أخذ المسار وأخذ الطّريق. أفْعال المكان، حركته، أصْبحت لا تُدْرك إلا منْ خلاله.
ولادة، نُضْج، ممات.
والدّيدان تنْتظر حُدوثها.
الواحد آخذ في التّسطّح وعْياً ورغْبة. ليْس الْتباساً ليْس خطأ. ذاكرة قصيرة.

أوْ غضّ نظر : دوْرة الكرة الأرْض على محاورها حوْل الشّمْس ، سيْر الكواكب دورانا في فضائها . . . حركتها تناسُجها : ضوْء ظلْمة . ليْل نهار . ليس يوم . ليس سنة . ليس ثلاث آلاف . بل دورات كرة أرْض على محاورها حوْل الشّمْس ، والتّناسج ، منْ طبيعته ، طبْع تأثيره فيه كما في غيْره .

تتناسج تتناتج . تتحوّل تتراكم . تتغيّر . ليْس في خطّ أفق . حيْث إنّها . نُقْطة ، لا تعْلو لا تهْبط إلى أسْفل ، لا تسير إلى الأمام ، في مكانها حركتها .

نُضْجها تَعفّنها : نوْع علاقاتها داخلها في صيْرورتها ، ليْس إلا .

حالة النّضْج طوْر منْ أطْوار التّعفّن في صيْرورته .

تناقضيّة الحالات حالة الوجود .

أبدا لمْ أرْغب سوى الإشارة إلى غياب التّناقضيّة عنْد اعْتماد الزّمن لوصْف الحالات الوجوديّة . إنْ أردْتم ، لمْ أحاول سوى الإشارة إلى ضرورة التّخلص منْ مركّب الزّمن منْ أجْل الوقوف على تناقضيّة الحالات الوجوديّة في عمْق النّقْطة .

وهنا ، عليّ التّنْويه بأنّ غياب مُركّب الزّمن عنْد التّفْسير ، هو تفْريغ للواحد ، بوصْفه صيغة مُسطّحة ، منْ كلّ معانيه . إذ لا وجود للواحد إلا داخل الزّمن الذّاهب أفقاً .

إلْغاء الزّمن وتفريغ الواحد ، شرْط اسْترْجاع التّناقضيّة . الكليّة الوجوديّة . وشرْط حذْف الواو الحزينة . المرْكوبة .

منْ طبيعة الواو أنْ تحْني رأسها أمام الرّكْب . الجمْع المُسافر .

بإمْكاننا الإبْقاء على مُركّب الزّمن منْ أجل تنْظيم فعْل الجنْس بيْن الأزْواج ، أوْ . . . منْ أجْل ترْتيب فعْل القتْل ، فعْل إجْهاض الجنين أو الإجْهاز على الشّعوب .

وبإمْكاننا الإبْقاء عليْه منْ أجل الاحْتفاليّة بحدث الموْت .

الولادة .

بإمْكاننا الإبْقاء عليْه داخل حدود الفعْل الجمْعيّ الاجْتماعيّ ، ليْس لأنّنا لا نسْتطيع منْ دونه بلْ احْتراماً لمجْهود الإنْسان ، لأرقه في الليْل يهْذي يُفكّر في تنْظيمه حياة عبيده . أبْيض وأسْود .

مُذكّر مُؤنّث .

حتّى أدقّ التّفاصيل .

فهو الإنْسان ليْس بوسْعه أنْ يتخلّى عنْ أسْلحة الحفاظ ، عُنْفاً مُذوّتاً ، على أفقيّة السّطْح . ففي عمْق النّقْطة ، حيْث الجوْهر صراع ، ليْس بإمْكانه أنْ يهْوي بقبْضته فوْق رأسه ، ليْس بإمْكانه أنْ يُحْكم طوْقه حتى حوْل أناه وجيده؟

فعْل توْليد الزّمن، دلالة على حدّة الرّغْبة عنْد الانْسان بالتّخلّص منْ عمْقه، منْ تناقضيّة ذاته، كحالته . . . وهو دلالة على عبْقريّته بامْتياز . . . مع (الـ) التّعْريف . إذْ إنّه نجح، ليْس فقط في تسْطيح ذاته بذاته وليْس فقط في الحفاظ على تسطّحه حتى «اليوْم»، بلْ أيْضاً في تعْميق إيمانه بعُمْق تفْكيره !

اسْترْجاع الحالة الأوّليّة تتطلّب التّنازل عنْ موْقع الامْتياز وعنْ (الـ) التّعْريف المُتّصلة بالعبْقريّة الإنْسانيّة . . . في غمْر التَّسطّح .

اسْترْجاع الحالة الأوّليّة يتطلّب التّفْكير بالانْفعاليّة الجماليّة الحادثة داخل الحركة الرّتيبة، النّقيّة من الشّوائب . . . ويتطلّب الجلــوس طويلاً للحوار حوْل مفاهيم عميقة الجذور في لغة الفهْم .

قدْ نرى الحياة غيْر ما نراها وقدْ يكون أجْمل .

ربّما ؟

نافذة،

تطلّ على الصّورة تتكوّن . . .

بعْد حذْف الواو وبعْد تفْريغ الواحد منْ حمولته، بعْد التّخلّص منْ مُركّب الزّمن وبعْد الوقوف على وجود التّناقضيّة، ماذا يتبقّى أمامنا أنْ نفْعل؟

لا شيْء، تقْريباً، يُذْكر؟

أبْدأ القوْل بأنّي أنْوي اسْتبْدال الاسْم مَعْرفة بالفعْل يَعْرف، لكوْنه يحْمل داخله دلالة على يحْدث يتحوّل يتراكم يتغيّر . والحدوث، على غرار التّلفّظ، يحْمل من المعاني كلّها . ليْس أفقيّاً، بلْ في ذات أبْعاد النّقْطة . في عُمْقها .

يحْدث الفعْل يَعْرف، ضمْن عمليّة التّناسُج التّناتُج داخل ما أسمّيه بالحدود القسْريّة، المُتّصفة بالتّناقضيّة .

أقْصد القوْل : إنّ حدوث الفعْل يعْرف لا يكون إلا ضمْن عمليّة التّناسُج التّناتُج وفي حدودها .

يُتناسج يتناتج . . . ذاته تتراكم تتحوّل .

ويَعْرف .

فهي الذّات تَتحوّل حيْث أنّها . هُنا .

يَعْرف، تُشير إلى الذّات تتحوّل في تناقضيّتها في كلّيّتها .

هنا، للتّوْضيح، أقول، تُشير ليْس إلى المكان، بل إلى حالة التّناسج التّناتج في تحوّلها .

والمكان، مُتضمّن داخل الهُنا كصيغة تَتحدّد بما يتلاءم معها. وبوصْفه كذلك، فهو ليْس واحد: الإشارة إلى مكان، مُسْتعْملين كلمات مثل هذا وهذه وذاك وهناك، هي إشارة مجازيّة ليْس لها دلالة مُشْتركة واضحة ومُحدّدة.

الهنا، تتضمّن خارجها كصيغتها ضمْن تناسُجها تَناتُجها.

كما إنّها.

يَعْرف، على هذا، تتحدّث عنْ هُنا يَعْرف ويُعْرف ضمْن تناسُجه تناتُجه مع هُنا آخرين.

حُدود فضاء الهُنا هي الحدود القسْريّة الخاصّة بها، والتي بها تفْعل جميع أفْعالها: حدود الهُنا، سجْنها.

يعْرف، بوصْفه فعْل يَحْدث ضمْن حدود سجْنه، فهو مُحدّد، ليْس فقطْ في مضْمونه بل أيْضاً في صياغته.

يعْرف... لا يعْرف.

أي أنّه الإنْسان يعْرف ويُدْرك في تناسجه. كما إنّه.

«هذا»، تُشير إلى صيغة الهو كما هي عنْد الهُنا.

«هذه»، تُشير إلى صيغة الهي.

من هنا أهميّة الحذر عنْد التّلفّظ، أيّ كان المُتلفِّظ وأيْ كان المُتلفَّظ.

لسْتُ، بهذا، أقول: إنّ فرْدانيّة الهُنا مُطْلقة، بمعْنى أنّها لا تحْمل من المُشْترك، أو المُتشابه، ما يُمكّنها من الحوار مع غيْرها.

لمْ أقْصد هذا.

ما أردْت تأكيده هو وجود الآخر، والذي يمْنع، من المفْروض، حتى إمْكانيّة صياغة الفهْم الواحد... وعنْدما، بالرّغم، تتكون صيغة الواحد المُفْرد، فهي تأتي على حساب الاخْتلاف.

تشكّل الواحد، صياغته، ودخوله إلى الفضاء المُعاش، يُدْخل الفرْدانيّة، إلى حيّز العدم.

سيادة الواحد لا تعْني خُنوع الفرْدانيّة، لا تعْني خُضوعها أمام الواحد، بلْ جزّ صوفها بعْد قطْع رأسها من الذّنب.

جمال الفكْرة في كوْن المُبْتكَر سيّد المُبْتكِر!

وجلاده!

للتّأكيد، لا تقْتصر بشاعة المشْهد على تأكيد الفهْم الواحد، بل تمْتدّ لتتضمّن تحْديد صياغة الفهْم. والتّخلّص منْ مشْهد القتْل لا يكون بتأكيد فرْدانيّة الإدْراكِ بل، أيْضاً، بتأكيد فرْدانيّة صياغته.

صيْرورة بنْية الفهْم، فعْل صياغته.

وعنْدما تكون صيْرورة البنْينة واحدة، تَعدُّد الأفْكار، لا يُشير إلى التّعدّدية.
أوْ إنّه يُشير، ولكنْ ليْس إلى الغيْريّة، ليْس إلى غيْر القابع في حدود الفضاء المُغْلق. والحوار حدّ النّقاش وحتّى الاقْتتال، لا يتعدّى الغصّة بيْن عاشقيْن. . . تزول مع زوال أسْباب الغضب.
أوْ، مع ارْتعاشات الجسد.
ليْس الإخْتلاف بيْن وجهات النّظر ما يُحدّث عنْ حدثيّة الحدث بعلاقاتها مع الهُنا الفرْدانيّة بطبيعتها، كما الغرْب الفخور بفضائه يعْتقد.
ليْس الاخْتلاف بيْن وجهات النّظر ما يُحدّث عنْ الغيْريّة، والصّياغة الواحدة، وإنْ تعدّدت المقولات، لا تشير إلا إلى السّلْطة الواحدة.
ليبراليّة وديموقْراطية وملكيّة ودكْتاتوريّة وفاشيّة. . .
وطريقة كتابة علْميّة ومعْرفة.
مُمارسة الاخْتلاف، بمعْنى الغيْريّة، يكون في كسْر الأفق وتمزّق الأزْرق عنْد طيْر البجع المُهاجر.

نافذة،
تطلّ على داخلها. . .

كانُ الكوْن صَغيراً
كانَ يحْبو على أرْبع. . . ويدور كأنّه تُفّاحة خضْراء
وحياة تسير كما لوْنها وأزْرق يمْتدّ سماء
والزّرْقة بحار وحيتان تقْذف داخلها ويونس.
وفي يوْم من الأيّام، عنْدما السّماء كانتْ أزْرق ممْزوجاً بأحْمر، والشّمْس في طريقها كانتْ تسير. . . أشْجار صغيرة نمتْ أغْصان وأخْضر وعصْفور بدأ يُحاول يطير.
وثلاثة أطْفال خرجوا إلى الحقول يلْعبون.
نحْن كنّا الأطْفال.
وكنّا بحجْم الكوْن كما طوله
كنّ أبْعاده.
وكنّا حقوله المُمْتدة أشْكالاً
وألْوانه.
كنّا جماله كنّا أحْداثه.

الباب الثاني

المناهج الفلسطينية ونقد الشرط الاستعماري

1. المناهج الفلسطينية-أدوات القراءة الإسرائيلية (إصلاح جاد)

2. منهجية زعزعة الخاص-اللغة في إسرائيل (إلياس عطا الله)

3. الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل كمدرسة لبلورة الهوية القومية (إبراهيم مكاوي)

«يشجع الطرفان ويسهلان تنمية التعاون بين مؤسسات كل منهما والمجتمعات المدنية في إنشاء ملتقيات لتبادل الروايات التاريخية وتشجيع التفاهم المتبادل بشأن الماضي. يشجع الطرفان ويسهلان التبادل بغرض إغناء فهم كل طرف لرواية الطرف الآخر في مجالات التعليم الرسمي وغير الرسمي وذلك من خلال توفير الظروف للاتصال المباشر بين المدارس والمؤسسات التعليمية والمجتمع المدني. يمكن أن ينظر الطرفان في برامج ثقافية-عبر مجتمعية بغرض الترويج لأهداف المصالحة فيما يتعلق بتاريخ كل منهما. يمكن أن تشتمل هذه البرامج على تطوير الوسائل المناسبة لتذكر تلك القرى والمجتمعات التي كانت موجودة قبل عام 1949».

وثيقة جنيف، 2003

«ليس ثمة تبرير لأعمال الاغتصاب، ولا تبرير للمجازر، هذه جرائم حرب، ولكن في ظروف معينة فإن الطرد لا يشكل جريمة حرب، وأنا لا أعتقد أن عمليات الطرد في العام 1948 كانت جرائم حرب. إذ ليس بوسعك أن تقلي عجة من دون أن تكسر البيض، يجب عليك أن توسخ يديك. مجتمع ينهض لقتلك، يجبرك على تدميره. وعندما يكون الخيار بين أن تدمر عدوك أو يدمرك، فمن الأفضل أن تدمره... عليك أن تتذكر أن الشعب العربي حظي بقسم كبير من الكرة الأرضية، ليس بفضل مؤهلاته ومزاياه الكبيرة، وإنما لأنه احتل وقتل وغيَّر دِيْنَ المحتلين طوال أجيال. وفي النهاية هناك للعرب اثنتانَ وعشرون دولة، ولم تكن للشعب اليهودي أية دولة. لم يكن هناك أي سبب في العالم لأن لا يمتلك دولة واحدة. ولذلك، فإن الحاجة لإقامة هذه الدولة، في هذا المكان، تتغلب على الظلم الذي وقع على الفلسطينيين عبر اقتلاعهم. نعم. وحتى الديمقراطية الأمريكية الكبرى، لم يكن بوسعها أن تتحقق من دون إبادة الهنود الحمر. هناك حالات يبِّرر فيها الخيرُ الشاملُ، النهائيُّ، أعمالاً صعبة ووحشية في المسار التاريخي».

بني موريس، عودة البرابرة، 2004

الفصل الأول
المناهج الفلسطينية-أدوات القراءة الإسرائيلية بين التطبيع والصهينة
(إصلاح حاد)

لقد قام «مركز إسرائيل-فلسطين للأبحاث والمعلومات» مؤخراً بعرض نتائج دراسته الثالثة عن المناهج الفلسطينية الجديدة، حيث قدمها إلى مكتب العلاقات العامة في القنصلية الأمريكية في القدس، علماً بأن هذا المكتب هو الجهة الممولة لهذه الدراسة. وقد صدرت النسخة الأولية للدراسة بعنوان: «تحليل وتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة: مراجعة الكتب المدرسية الفلسطينية وبرامج تعليم التسامح للصفوف من الخامس إلى العاشر»، مقدم إلى: مكتب العلاقات العامة، القنصلية الأمريكية العامة، القدس، تموز 2006.[1] هذا، وقد أنجز الدراسة فريق من الباحثين برئاسة أكاديمي فلسطيني هو الدكتور سالم عويس، الذي عمل لبعض الوقت في جامعة بير زيت ويعمل، حالياً، في إحدى الجامعات الأمريكية، إضافة إلى إثنين من العاملين في مركز إسرائيل-فلسطين للأبحاث والمعلومات الذي يديره الإسرائيلي غرشون باسكين، والفلسطيني حنا سنيورة. وقد أعدت الدراسة بناء على معايير وضعها فريق من الباحثين الفلسطينيين والإسرائيليين، وغطت كتب اللغة العربية، الدين، والعلوم الاجتماعية للصفين الخامس والعاشر، وهدفت إلى سبر غور ما أطلقت عليه «مفاهيم السلام»، والتسامح، والمجتمع المدني، وحقوق الإنسان، وصورة «الآخر»، وما يرتبط بها في كتب المناهج الفلسطينية الجديدة.

المناهج الفلسطينية والجغرافيا

تستخلص الدراسة أن المناهج الفلسطينية الجديدة «تظهر بعضاً من عدم التوازن والتحيز وعدم الدقة عندما يشار إلى تاريخ وجغرافية المنطقة». فالكتب عند تناولها للتاريخ القديم للمنطقة، «تؤكد على الادعاء العربي باستمرارية تواجده في منطقة الشرق الأوسط الكبير دون إشارة واضحة للتواجد التاريخي والحالي للعبرانيين، الإسرائيليين واليهود في المنطقة». كما تنتقد الدراسة «عدم الوضوح في استخدام مفهوم فلسطين من ناحية الجغرافية السياسية، حيث تستخدم تعابير مثل: فلسطين، فلسطين التاريخية، الوطن، فلسطين السياسية لوصف منطقة قد تقع بين نهر الأردن والبحر المتوسط أو تلك التي تقع في الضفة الغربية وقطاع غزة». فتشير الدراسة إلى أنه، وبالرغم من بعض الإشارات لفلسطين

باعتبارها في مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة عند الحديث، مثلاً، عن الزواج والعادات والتقاليد كما في كتاب التربية الوطنية للصف الخامس،[2] أو عند الحديث عن دور المرأة الفلسطينية في المجتمع، أو التجمعات السكانية والمشاكل الاجتماعيـــة،[3] إلا إنه عند التطرق للمناخ، المصادر والمزروعات يتم التطرق عادة لفلسطين التاريخيـــة.[4]

أما فيما يتعلق بالتناول الجغرافي للمنطقة، فإن الدراسة، وبالرغم من التنـــاول الشامل لجغرافية فلسطين كلها بالمفهوم المادي، تنتقد معالجة الجغرافية السياسية للمكان باعتبارها «غامضة وغير متوازنة، خاصة عندما يتم الإشارة لدولة إسرائيل ككيان سياسي وجغرافي... إذ يظهر عدم التطرق لإسرائيل عند الإشارة لعديد من المناطق، المدن، تجمعات المياه، سلاسل الجبال وظواهر جغرافية أخرى باعتبارها فلسطينية».[5] وتذكر الدراسة، على سبيل المثال، الإشارة «لوادي جرزيل»، الذي ترى أنه يحمل اسماً توراتياً، باعتباره «مرج ابن عامر» وأنه قدِّم بصفته فلسطينياً.[6] كما يشار، أيضاً، إلى مدن ساحلية على البحر المتوسط، مثل عكا، باعتبارها فلسطينية أيضاً.[7] وبالإضافة إلى ذلك، تنتقد الدراسة تقديم تجمعات مياه موجـــودة، جزئياً أو كلياً، في إسرائيل باعتبارها فلسطينية، مثل: بحيرة طبريا، وبحيرة الحولـــة، والبحر الميت ونهر الأردن.[8] كما يتم، أيضاً، استهجان اعتبار الجليل، والنقب، وجبل الجرمق كجبال أو هضاب فلسطينية.[9]

وكذلك، فإن الدراسة تنتقد الإشارة إلى الهلال الخصيب باعتباره يضم، في الوقت الحالي، فلسطين، الأردن، لبنان وسوريا،[10] وترى أن ما ينقص هنا هو التناول الشمولي للمنطقة وللمواقع في داخل حدود دولة إسرائيل، كما تنقص الدقة في الإشارة إلى المواقع والمناطق والأقاليم بالتوافق مع القرارات والمواثيق والتعهدات والاتفاقيات الدولية.[11] وبالرغم من إقرار الدراسة بأن العديد من قضايا الجغرافيا السياسية لم تحسم بعد بصورة نهائية، إلا إنها تطلب من المنهاج الفلسطيني أن يعكس هذا الواقـــع وأن يتسم «بالموضوعية». وتطالب الدراسة بأن تكون الجغرافيا السياسية قائمة على أولويات المراجعة والتغيير في المرحلة القادمة.[12]

المناهج الفلسطينية والتاريخ والسياسة

أما فيما يتعلق بكتب التاريخ، فإن الدراسة تنتقد الإشارة إلى البابليين، والآشوريين،

والآراميين باعتبار أنهم «قبائل عربية هاجرت من شبه الجزيرة العربية». وأن «قرطاج أسسها العرب الفينيقيون في القرن التاسع قبل الميلاد». [13] كما ترى الدراسة أنه تم تقديم مدن قديمة، عبر الأزمان والحضارات المختلفة، باعتبارها مدناً فلسطينية كانت في «فلسطين التاريخية» مثل الإشارة إلى مدن غزة، وأشدود، وعسقلان.. إلى آخره. [14] وبالإضافة إلى ذلك، تنتقد الدراسة إشارة الكتب الفلسطينية إلى «أنه عندما كانت فلسطين تحت الحكم الهيليني، أخذت بعض المدن أسماء إغريقية، مثل بيسان، وأن الرومان أسسوا مدناً جديدة في أماكن المدن الكنعانية القديمة، مثل: القدس، قيصرية، نابلس، طبرية.. إلى آخره». [15] هذا، وقد تـــم انتقـــاد الإشارة إلى الأماكن الدينية والتاريخية باعتبارها إما إسلامية أو مسيحية، في حين تم إهمال الإشارة إلى أماكن هامة لليهود بنفس الصفة. [16]

لقد فسرت الدراسة عدم الإشارة إلى تاريخ غير العرب وغير المسلمين كمحاولة «لإقصاء التواجد التاريخي اليهودي في الأراضي المقدسة ومنطقة الشرق الأوسط». [17] ولذا، فقد تم التركيز، كما تشير الدراسة، على تواجد أمم ومجموعات بصفتها «فلسطينية» أو «إسلامية» أو «عربية»، واقتصرت الإشارة إلى الآثار المتعلقة بالآراميين، والعموريين، والكنعانيين، والرومان، والبيزنطيين والفترة الإسلامية. [18] كما تستهجن الدراسة الإشارة إلى تواصل التواجد العربي في العراق القديم، حيث تشير إلى أنه ورد أن «الحكم العربي في العراق القديم (ميزوبوتاميا) انتهى في 539 قبل الميلاد بعد الغزو الفارسي، وأن المنطقة رجعت تحت الحكم العربي في 637». [19] وعليه، تشير الدراسة إلى وجود «إهمال، إلا في بعض الحالات القليلة، للهويات الاجتماعية، السياسية، الثقافية والدينية الغير عربية والغير إسلامية». ولذا، توصي الدراسة، في إطار عملية مراجعة المناهج، «أن يكون هناك اعتبار أوضـــح وأشمل وأدق للأحداث التاريخية الأساسية، وأن يتسم هذا التناول بالموضوعية وبالتعددية بحيث يتم الأخذ بالحسبان كل الروايات الإثنية والدينية للمجموعات المختلفة التي عاشت في المنطقة أو مرت بها». [20]

ومن ناحية أخرى، تنتقد الدراسة الاستخدام الحديث لكلمة فلسطين والفلسطينيين حيث ترى اتسام المفهوم «بالغموض والعمومية الشديدة» حين تشير الدراسة، باستهجان، على سبيل المثال إلى النقاط التالية: أنه في كتاب التربية الوطنية للصف الخامس ورد في النص «أن فلسطين وقعت تحت الاحتلال البريطاني عام 1917». [21] و«أن الفلسطينيين يعيشون في منطقة جغرافية اسمها فلسطين ويعيشون في مدن، قرى ومرتفعات. يشتركون في

الثقافة، الانتماء، المصير والطموحات». [22] و«أن دولة إسرائيل تأسست على جزء من فلسطين». [23] و«أن الإسرائيليين نجحوا في احتلال بقية فلسطين، تحديداً، في الضفة الغربية وقطاع غزة». [24] وأنه «بعد التوقيع على اتفاقيات أوسلو، تأسست السلطة الوطنية الفلسطينية على أجزاء من الضفة الغربية وقطاع غزة». [25] وأن دولة فلسطين أعطيت كمثال لدول معروفة في قارة آسيا، [26] كما يشار إلى مقولة «أن الفلسطينيين أينما عاشوا يشعرون بالترابط والارتباط بأرض فلسطين». [27]

وللغرابة، تشير الدراسة، وفي مقاطع طويلة، إلى ما يشوب المناهج الفلسطينية من تكرار لكلمة «الاحتلال» أو «المناطق المحتلة» حيث يتم انتقاد تناول كلمة «الاحتلال» بشكل «عام» ومكرر. [28] وفي هذا الجزء من الدراسة، أيضاً، يتم التطرق إلى الكتب والمناهج التي تناولت الاستيطان والمستوطنين وكيف أنهم قدموا كسبب لكل الشرور التي يعاني منها الفلسطينيون، خاصة فيما يتعلق بقضايا صحة البيئة. [29] وفي السياق ذاته، تنتقد الدراسة المناهج الفلسطينية، حسب كاتبيها، «الإشارة إلى تأسيس إسرائيل وإلى حقيقة وجودها السياسي والجغرافي الحالي»، وتخلص إلى أنه يوجود «تجاهل لطبيعة التعددية في المنطقة».

كما تشير الدراسة إلى أنه «وبالرغم من إشارة بعض الكتب لإسرائيل والصهيونية بشكل محايد، إلا إن هناك العديد من الكتب التي أشارت لهما بشكل سلبي، وذلك حين التعرض لبعض الوقائع التاريخية والحديثة أيضاً. فبالرغم من الإشارة إلى إسرائيل وأرض إسرائيل بشكل مباشر، إلا إن إسرائيل لم تعامل كدولة ذات سيادة، ولم تقدم معلومات مناسبة وموضوعية عن مجتمعها وشعبها». وتقر الدراسة أن المناهج الفلسطينية «خلت من الدعوة لأعمال الإرهاب أو التحريض على الكراهية لليهود واليهودية، بل بالعكس قدمت المناهج شخصيات يهودية توراتية بشكل إيجابي، وقدمت بعض النصوص السلام مع إسرائيل في إطار القيم الإنسانية الإسلامية». وفي السياق نفسه، تشير الدراسة إلى أن مفاهيم، مثل: «المقاومة» و«التحرير» مازالت تستخدم بشكل مستمر، وإن بشكل عام، ولكن، وبالرغم من عدم وجود دعوات لتحرير فلسطين، إلا إن النضال يقدم من منظور ثوري، وفيه تبجيل للاستشهاد والجهاد سواء بشكل مباشر أم غير مباشر.

هنا، تؤكد الدراسة أن المناهج الجديدة «تشير بشكل إيجابي للإرث الثقافي المشترك بين الإسلام واليهودية والمسيحية، ولكن يقدم الإسلام كدين يعلي العدالة ومبادئ الديمقراطية

وغيرها، ويشار لليهودية والمسيحية فقط باعتبارهما أديان موحدة، إلا إنه لم تقدم معلومات كافية تسمح للطلاب بالمقارنة بين عوامل التشابه والاختلاف بين الأديان الثلاثة بأنفسهم، كما لم تقدمها أيضاً كأديان متنافسة. فالصراعات القديمة التي اكتسبت طابعا دينياً، مثل الصليبيين والإمبريالية المعاصرة، تمت الإشارة لهما بوضوح وباستخدام لغة معادية أحياناً. كما لم تذكر اليهودية في علاقتها بالأراضي المقدسة ولا بعلاقتها ببعض الأماكن التاريخية والدينية». وفي هذا الصدد، تشير الدراسة أنه وبالرغم من الإشارة المتكررة لقبول واحترام «الآخر» ونشر ثقافة تقوم على الانفتاح، والعقلانية، والتحديث والنقد، إلا إن المناهج تبقى غامضة حول المقصود بمفهوم «الآخر». كما توضح الدراسة أن كل الكتب التي تم فحصها لا تشير إلى قضايا هامة أخرى، مثل: الحريات الدينية، وعدم المساواة بين المرأة والرجل، وحقوق الأقليات والمجموعات المهمشة.

المناهج الفلسطينية وقيم التسامح والسلام والحوار

تراجع الدراسة مدى احتواء المناهج الفلسطينية على مفاهيم تشجع على التعاطف، والتسامح، والحوار، لتخلص إلى ملاحظات نقدية مفادها أنه بينما تحوي كتب المناهج الجديدة، خاصة للصفين الخامس والعاشر، إلا إنها تحث على تطبيقها بين المسلمين أنفسهم، وبين المسلمين والمسيحيين وحسب. لكن الدراسة ترى أنه بينما لا توجد دلائل كراهية تجاه «الغرب المسيحي – اليهودي»، إلا إنه لا يوجد حث على أن تشمل هذه القيم المجموعات الأخـــرى من غير العرب وغير المسلمين.[30] هنا، يطلب من التربوي الفلسطيني، عند مراجعة المناهج الجديدة، أن يوجه اهتماماً أكبر وأوضح لكي تشمل المفاهيم المشار لها «غير المسلمين وغير العرب».

المناهج الفلسطينية والقدس

لقد كرست الدراسة حيزاً خاصاً لمراجعة كيفية تناول مدينة القدس في المناهج الفلسطينية الجديدة، حيث تم التركيز على انتقاد «تقديم القدس في إطار هويتها الإسلامية والعربية وإقصاء الهويات الأخرى للمدينة».[31] وقد تركزت أوجه النقد لذلك التناول تحديداً في النقاط التالية: لقد تم تقديم مدينة القدس، خاصة القدس الشرقية، باعتبار أنها عاصمة فلسطين، وأنها ملك للفلسطينيين وحدهم.[32] وفي نص آخر ذكر أن «العلم الفلسطيني

سيرفرف على أسوار القدس». [33] وبينما تمت الإشارة إلى أهمية مدينة القدس بالنسبة للمسيحيين في أكثر من موقع، تم تجاهل مدى أهمية المدينة وقداستها لليهود، حيث ذكر «حائط المبكى»، مثلاً، باعتباره «حائط البراق»، وبأنه الحائط الذي يدعي اليهود أنه حائط المبكى. [34] كما إن القدس ذكرت باعتبارها «جوهرة فلسطين» بناها اليبوسيون قبل خمسة آلاف عام، [35] وإن كثيراً من المواقع في داخل القدس وحولها، مثل: المسجد الأقصى، حائط البراق، جبل الزيتون، تناولت فقط حياة السيد المسيح، ومعراج النبي محمد من القدس. [36]

هذا، وقد خصصت الدراسة قسماً عن كيفية تناول المناهج لليهود، والإسرائيليين، وإسرائيل، والسياسة الإسرائيلية وتطبيقاتها، وانتقدت كيف تم «تقديم إسرائيل غالباً كدولة جشعة في خططها وغير إنسانية في ممارساتها». [37] وقد تطرقت الدراسة إلى العديد من الاقتباسات التي تظهر هذا التصور السلبي لإسرائيل، ومنها: ذكر أن «الإسرائيليين هاجموا القرى الفلسطينية في العام 1948»، وذكر أيضاً «أنه بعد عام، عادت العائلة للقرية لتجد أنها لم تعد قائمة». [38] و«إن الممارسات الإسرائيلية، بما فيها الإقامة الجبرية، جعلت حياة الشاعر محمود درويش صعبة». [39] كما تمت الإشارة إلى إسرائيل كدولة معتدية وهادمة للأماكن المقدسة عند الإشارة إلى «محاولة حرق المسجد الأقصى في 21 آب 1969 على يد متطرف صهيوني». [40] هذا بالإضافة إلى الإشارة إلى خلع الفلسطينيين من وطنهم حيث «تقدم وكالة غوث وتشغيل اللاجئين (الأونروا) المساعدات لمئات الآلاف من اللاجئين الفلسطينيين الذين هجروا وطردوا من أراضيهم التي تم الاستيلاء عليها بالقوة عام 1948». [41] كما ذكر أيضاً أن المنطقة التي يملكها أو يحتلها اليهود وصلت إلى 78٪ بعد تهجير الفلسطينيين منها وإنشاء دولة إسرائيل. احتلت إسرائيل أيضا الشواطئ الشرقية لبحيرة طبريا لتحكم سيطرتها على مياهها.

المناهج الفلسطينية ودولة إسرائيل والحركة الصهيونية

تتطرق الدراسة إلى العديد من الاقتباسات من الكتب المختلفة التي تشير إلى التناول «السلبي» لإسرائيل وسياساتها أو ممارساتها، سواء: في السيطرة على السكان والمياه، أو إقامة حائط «عنصري» (وضعت الدراسة كلمة عنصري بين قوسين)، أو إصدار العديد من التشريعات التي تحكم السيطرة على كافة مناحي الحياة والبيئة الفلسطينية بما فيها مصادرة

الأراضي. تنتقد الدراسة، هنا، كيف يطلب من طلاب الصف العاشر في كتاب «علوم الصحة والبيئة» أن يقوموا بعمل نشاطين: في الأول يطلب تتبع خط مسار جدار الفصل العنصري، وتحديد المواقع التي سيتأثر بها الطلاب نتيجة ذلك. ويطلب في النشاط الثاني أن يقوم الطلاب بالعودة إلى قرار محكمة العدل العليا في لاهاي وتحديد كيف سيؤثر هذا القرار على بناء الجدار. وفي نشاط آخر، يُسأل الطلاب تعداد ثلاث آثار سلبية سيسببها جدار الفصل العنصري على البيئة.[42]

كما لا تنسى الدراسة أن تنتقد، كذلك، كيف يُسأل طلاب الصف الخامس في كتاب «لغتنا الجميلة» أن يكتبوا موضوعـــاً للإنشاء عن «حياة اللاجئين الفلسطينيين على أن يشتمل الموضوع على: حياة السكان الفلسطينيين قبل 1948، وذكر تهجير الفلسطينيين بالقوة من أرضهم، وحلم الفلسطينيين بالعودة لوطنهم».[43] كما يطلب الكتاب، أيضاً، أن يذكر الطلاب أسماء خمس قرى فلسطينية دمرتها إسرائيل، وخمس مدن ساحلية. كما يتم انتقاد الكتاب نفسه لإشارته إلى مسؤولية إسرائيل والإسرائيليين عن نكبة العام 1948 على يد المنظمات الصهيونية، وعن إخضاعهم الفلسطينيين للقسوة والحرمان.[44]

تتطـــرق الدراسة، أيضاً، إلى كيفية تناول المناهج الفلسطينية للصهيونية والتي ترى أنها تقدمها دائما بشكل «سلبي» وتعطي الدراسة أمثلة على ذلك، نحو: أنه يشار إلى «أن الصهيونية نفسها حركة استيطانية»،[45] ويشار، أيضاً، إلى «العدوان الصهيوني على فلسطين».[46] كما يشار إلى نص آخر مفاده أن «الكتابات الصهيونية تقوم على فكرتين رئيستين: الأولى الرغبة والتطلع للعودة إلى أرض صهيون، حسب روايتهم، والثانية فكرة الخلاص... أو العودة لأرض الميعاد، أيضاً، طبقاً لروايتهم». إضافة إلى التطرق إلى «تأسيس مستوطنات يهودية في فلسطين» كما ذكر في الكتاب الســـابـــق، ودعم بناء مستوطنات يهودية في فلسطين.[47] كما إن المناهج الفلسطينية، عند تعريجها على مؤتمر بازل، ذكرت «أن مبتغى وهدف الصهيونية هو إنشاء وطن للشعب اليهودي في فلسطين» و«العمل على استيطان فلسطين بطرق تعتمد على العمل الزراعي، والحرفي والتجاري اليهودي».[48] وتشير الدراسة، هنا، إلى ملاحظة بأن القنصل البلجيكي في القدس أكد أن نصاً يتعلق ببروتوكولات حكماء صهيون أزيل من المناهج الفلسطينية.[49]

في بعد آخر، يوجه النقد إلى أنه عند تناول المناهج لوعد بلفور ذكر «ضمن وعد بلفور تحقيق

المشروع الصهيوني في فلسطين». [50] كما ذكر تحت أهداف الحركة الصهيونية «إنشاء دولة إسرائيل كدولة يهودية، وكتعبير وتحقيق لما يعرف بالقومية اليهودية. . . وأن إنشاء مثل هذه الدولة على أرض فلسطين، وجعلها دولة إسرائيل التاريخية والدينية، يسدي خدمة للدول الاستعمارية». [51] هذا بالإضافة إلى أن الدراسة تنتقد المناهج لإشارتها إلى الأطماع الصهيونية في مصادر المياه في المنطقة، وتشير إلى تطرق كتاب علوم الصحة والبيئة تحت عنوان «الفكر الصهيوني والمياه» إلى «أن قضايا المياه شكلت أهمية كبرى للصهاينة وذلك عند بدء إستجلابهم أول المستوطنين اليهود إلى فلسطين ومحاولتهم الاستيطان في المناطق الغنية بمصادر المياه مثل المناطق الساحلية ومنطقة الجليل، إضافة لمنطقة طبريا». [52] وكذلك، الإشارة إلى اقتباس من بن غوريون يعرف فيه الصهيونية كـ «فلسفة يهودية تهدف، أساساً، إلى شن نضال ضد اندماج اليهود في المجتمعات الغربية». [53]

المناهج الجديدة و«تعليم السلام» والجهاد والمقاومة

توقفت الدراسة عند ما يطلق عليه «تعليم السلام»، حيث تعيب على المناهج الفلسطينية، خاصة كتب الصف الخامس والعاشر، قلة اهتمامها «بالمصالحة» مع إسرائيل، حيث لم تأت على ذكر مفهوم «السلام» ولا على «عملية السلام» في اتفاقيات أوسلو، ولا مذكرة تفاهم «واي ريفر»، ولا عمل لجنة «ضد التحريض» التي من أهدافها تخفيف حدة التوتر وخلق مناخ إيجابي للعيش المشترك.

هذا، وتشكو الدراسة، أيضاً، من عدم وجود منهاج رسمي لتعليم السلام كجزء لا يتجزأ من المناهج الفلسطينية، وعدم وجود عمل جدي للوصول إلى هذه الغاية. وتقرّ الدراسة أن الوصول إلى هذا الهدف يتطلب الكثير من الوقت والجهد، إلا إن هذا يجب ألا يمنع الفرقاء من العمل سوياً لخلق ثقافة سلام تقوم على التفاهم المتبادل والعدالة للجميع، وإنه يجب تكريس المزيد من الاهتمام على مستوى تطبيق المناهج والتعليمات المعطاة لتنفيذها على الأرض بحيث يتم تشجيع مستوى أكبر من التعاون بين التلاميذ بدلاً من العدوانية والتوجهات الحربية. تحض الدراسة، بدلاً من ذلك، على تشجيع طرق اللاعنف لحل الصراعات بما يشمل، أيضاً، تدريس طرق حل الصراعات، وتدريس أسباب الحروب وأثارها وبدائلها وكيفية تحقيق السلام وبنائه. [54]

ثم تأتي الدراسة بالنقد على استمرارية احتواء المناهج الفلسطينية على تعابير تحض على الجهاد، والحرية، والاستشهاد، والتحرير. وبالرغم من أن معظم الإشارات، كما تؤكد الدراسة، تأتي في سياق تاريخي، إلا إنه مازال هناك استعمال لتلك التعابير في إطار حديث أيضاً. وهنا، يقصد الإشارة في المناهج إلى «من شنقوا من قبل سلطات الانتداب البريطانـــي». [55] هذا، وتتوقف الدراسة عند العديد من الأمثلة في المناهج الفلسطينية الجديدة مثـل: الإشارة إلى أنه «مازال حب التضحية من أجل الوطن عميقاً بالرغم من احتلالها». [56] والإشارة، هنا، هي للحكم العربي في الأندلس في القرن العاشر؛ وإلى صفات المجاهدين بالقول «المجاهد يذهب للمعركة تتقاسمه رغبتان: الموت أو الشهادة» وإن «الأمم تحقق حريتها بالدم والتضحية»؛ [57] وإلى الجهاد كواجب «التضحية للدفاع عن الوطن واجب على كل حر». [58] هذا بالإضافة إلى الإشارة إلى استغراب الكاتب من عدم حماس المسلمين للدفاع عن الإسلام وأرض الإسلام بالقول «سيوف الإسلام مخبأة في جرابهـــا»؛ [59] والإشارة، في أكثر من نص، إلى أن «الحرية تتحقق بالدم والقتال والتضحية»؛ وإلى شعر لأحمد شوقي يشير فيه إلى نضال المصريين ضد البريطانيين في النصف الأول من القرن العشرين. [60] كما يشار إلى قصيدة تحض لاجئي العام 1967 على العودة بالنضال والجهاد والتضحية بالدماء. [61] كما لا تنسى الدراسة أن تشير، كذلك، إلى ذكر من سقطوا شهداء في سجن النقب وأنهم «يزرعون أشجاراً في طريق الشهادة، ويصبحون جزءاً من الأرض في رحلة زفافهم». [62]

تستخلص الدراسة في هذا الجزء ضرورة الحض على «الجهاد المسالم» للتخفيف من آلام المظلومين والمضطهدين، وضرورة أن ينفذ ذلك «الجهاد المسالم» لكل المناهج ونصوصها، وأن يتم العمل بغية تقليل مظاهر العنف والعسكرة بين الطلاب وذلك بتجنب ربط الجهاد بالعنف. [63]

وفي جانب آخر منها، تتوقف الدراسة عند مفهوم «التحرير» الذي، بالرغم من استخدامه في معظم النصوص في إطاره التاريخي للتحرر من الصليبيين، والرومان، والبيزنطيين، والإسرائيليين، وبالرغم من اقتصاره على الأراضي الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة في سياق استخدامه الحديث، إلا إنه مازالت بعض النصوص التي لا تشير إلى أرض إسرائيل بالاسم، وذلك من قبيل إشارة كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس إلى أن «البطل صلاح الدين الأيوبي حرر القدس في عام 583 هجري». [64] والإشارة إلى نص

للقاضي الفضل يحض على «تحرير الأراضي المقدسة والجهاد ضد الصليبيين»، والإشارة إلى الصليبيين «الذين جاءوا من الغرب بهدف السيطرة على الأراضي المقدسة». [65] كما إنه طلب من الطلاب، في أحد الأنشطة، أن يذكروا آراءهم في «الأسباب التي أدت بالشعب الفلسطيني للانتفاضة مرتين»؛ [66] والإشارة إلى «نضال الفلسطينيين لتحقيق الاستقلال وحصولهم على حقوقهم المشروعة». [67]

وفي سياق آخر، كانت الإشارة إلى أن أحد أهداف مؤتمر الوحدة الإسلامي هو «دعم نضال كافة الأمم الإسلامية لتحقيق كرامتها، واستقلالها، وحقوقها الوطنية». . . وأن «البنك الإسلامي للتنمية يدعم صمود الشعب الفلسطيني على أرضه»، [68] وأن «مؤتمر الوحدة الإسلامي أسس لجنة القدس لأهمية القدس للمسلمين، وأيضاً، لمواجهة محاولات تهويدها» [69] هذا، بالإضافة إلى الإشارة في جزء عن «واجب المسلم تجاه فلسطين» إلى «أن المسلمين أخذوا القدس وقت الخليفة عمر بين الخطاب والذي جاء بنفسه لتسلم مفاتيحها من البيزنطيين. . . لذا، فالمسلم الذي يحب فلسطين ويقوم على حمايتها ويدافع عنها يسمى مرابطاً ويستحق جزاءً حسناً من الله». وأن «قلوب المسلمين في كل مكان ترتبط بفلسطين وتنظر لتحريرها، وزيارتها، والصلاة في رحاب المسجد الأقصى». [70] وليس آخر الانتقادات الإشارة إلى كتاب القراءة والنصوص للصف العاشر والذي يتطرق إلى الأغاني الوطنية، حيث يشير الكتاب إلى أنه «تحتل الأغاني الوطنية حيزاً هاماً في إطار الأغاني الشعبية. . . التي تنادي بالصمود، وحماية الأرض، والدفاع عنها». وفي النص المشار إليه، تذكر الأغاني التي تحتفي بشجاعة المقاتلين الفلسطينيين الذين شنقوا على يد سلطات الانتداب البريطاني في العام 1929. [71]

تنتقد الدراسة، في جانب آخر، التطرق إلى بعض نماذج حركات التحرر في العالم حيث تتم الإشارة إلى كوبا، والهند، وجنوب أفريقيا. وهنا، يشار تحديداً إلى كتاب تاريخ العالم الحديث والمعاصر والذي ورد فيه أن «حركات التحرير في العالم تبدأ عندما يكون هناك شعوراً جماعياً بين الأمم والتي لا تقبل أبداً بالحرمان من الحرية وعدم السيطرة على ثرواتها. يترافق هذا الانبعاث الثقافي بانبعاث سياسي يفضي بهذه الأمم للجهاد والمقاومة بطرق مختلفة قد تتصاعد لتصل إلى العنف». [72] وهنا، يشار إلى كيفية ذكر فيدل كاسترو وأورتيغا كشخصيات ساهمت في تلك الحركات المشار لها. [73]

المناهج الجديدة واللاجؤون

تكـــرس الدراسة جزءاً مهماً للحديث عن كيفية تناول موضوع اللاجئين الفلسطينيين في المناهج الجديدة، وتؤكد أن موضوع اللاجئين، وبالرغم من اقتصار ذكره في سياق محدود معظمه متعلق بقرارات الأمم المتحدة، وحق اللاجئين في العودة إلى بيوتهم، والصعوبات التي يعيشونها، ودور الأونروا في دعمهم، إلا إن الدراسة تأخذ على المناهج «استمرارها» في التطرق للاجئين في كتبها.[74] بيت القصيد هنا، إذاً، هو استمرارية المناهج في التطرق للموضوع، وعدم تحديد «الوطن» الذي يرغب اللاجؤون بالعودة إليه، حيث تشير الدراسة إلى أنه يشار إلى حق اللاجئين بالعودة إلى وطنهم دون تحديد أين، ولكن، أحياناً أخرى، يقصد بالعودة العودة إلى وطنهم الأصلي كما ذكر، مثلاً، في كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس حيث طلب من الطلاب كتابة رسالة من طفل فلسطيني إلى الأمم المتحدة والتي تتحدث عن معاناته وأصدقائه في أزقة المخيم وحقه في العودة إلى وطنه الأصلي.[75]

كما تشير المناهج، في بعض نصوصها، حسب الدراسة، إلى مسؤولية إسرائيل تحديداً عن خلق مشكلة اللاجئين، حيث ورد في نص في كتاب التربية الوطنية للصف الخامس أنه قد «نشأت المخيمات الفلسطينية بعدما دفع الفلسطينيون على مغادرة قراهم ومدنهم عام 1948».[76] وكذلك الإشارة إلى «مفاتيح بيوتنا التي فرض علينا الاحتلال تركها».[77] وكذلك، فإن الدراسة تتوقف أمام التعريفات التي يقدمها كتاب التربية الوطنية للصف الخامس والمتعلقة باللاجئين الفلسطينيين، وتذكر الدراسة تحديداً الإشارات المتعلقة بتقديم الكتاب تعريفات «مهمة» تتعلق باللاجئين مثل: مخيم لاجئين فلسطيني، الفلسطينيون في الشتات، طرد بالقوة؛[78] وأن الفلسطينيين في الشتات يعرفون بأنهم «من يعيشون خارج حدود فلسطين وغالبيتهم يعيشون في الدول العربية المجاورة إما في مخيمات أو خارجها»،[79] كما أنه يوجد أكثر من إشارة إلى طرد الفلسطينيين وتهجيرهم بالقوة.[80]

وفي جانب آخر، تنتقد الدراسة الإشارة، وفي أكثر من نص، إلى أحلام وآمال اللاجئين وإصرارهم على العودة إلى وطنهم كما في كتاب الخط للصف الخامس حيث ذكر «أرض الوطن.. والتي لن نبقى طويلاً بعيداً عنها»؛[81] وأيضاً «حلم الشعب الفلسطيني بالعودة إلـــى وطنه»؛ وذكر مقولة «آه فلسطين الحبيبة كيف لي العيش بعيداً عن جبالك ووديانك».[82] كما تعيب الدراسة وضع صورة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الخامس

وفيها طفل فلسطيني في مخيم للاجئين في جزء شمل نصاً فيه قصيدتين للشاعر راشد حسين يصف فيهما حياة البؤس التي يعشها اللاجؤون الفلسطينيون على المؤن المقدمة من الأونروا من «الجبنة الصفراء والطحين» والمقدمة كهدية «لشعبي التعيس». [83] هذا بالإضافة إلى أن الدراسة تتوقف عند إشارة لأحد الكتب عن «الدعم والتضامن من قبل الفلسطينيين للاجئين» حيث أشير إلى نص ورد فيه «سطر الفلسطينيون أمثلة رائعة من التضامن والأخوة عندما أجبر البعض على الهجرة من أرضهم عام 1948. دعم الفلسطينيون في فلسطين وفي الدول العربية أخوتهم من اللاجئين الذين استقبلوهم وتقاسموا العيش معهم». [84]

هذا وقد أشارت الدراسة إلى كيفية إدمـــاج مفاهيم متعلقة بالمجتمع المدني، وحقوق الإنسان، والعدالة، إلا إنه، وبالرغم من ذلك، فقد قدمت الدراسة نقداً مؤدَّاه أن هذه المفاهيم لم تُربط بالصراع بين الفلسطينيين والإسرائيليين، حيث تطالب الدراسة بأن تدخل مفاهيم متعلقة بحل الصراع بشكل شامل وعضوي في بناء المناهج. وتقترح الدراسة طرقاً لكيفية هذا الدمج مثل التطرق لقضايا حل النزاع على مستوى العلاقات بين الأفراد، ثم يتم التدرج ليشمل مستوى الصراع بين المجموعـــات ثم بين الأمم. [85] وفي النهاية، تمتدح الدراسة المناهج الفلسطينية لشمولها «مشاعر إنسانية من خلال تقديمها بعض الأعمال الأدبية الكلاسيكية والتي تتطرق لبعض القيم الإنسانية من منظور غير عربي وغير إسلامي». كما تشير إلى اشتمال هده المناهج الجديدة على قضايا ذات اهتمام عالمي مثل قضايا البيئة والعدالة الاجتماعية. [86]

النتائج والخلاصات

إن نتائج الدراسة التـــي تم استعراضها تعتبر نموذجاً لما هو مطلوب من الفلسطينيين بعد اتفاقات أوسلو، ولما يراد تحقيقه من العديد مما يطلق عليه «المشاريع المشتركة» بين بعض الناشطين الإسرائيليين والفلسطينيين، أي صهينة العقل والوجدان الفلسطيني ليقبل بالرواية الصهيونية الرسمية عن تاريخ المكان وتاريخ شعوب المنطقة، كما يمكن إجمال ذلك في:

أولاً: يوجد في الدراسة خلط خطير بين تاريخ اليهود في المنطقة، من حيث هم جزء من النسيج السكاني المتواجد في المكان في فترات تاريخية مختلفة، وبين الصهيونية كحركة قومية يهودية نشأت وترعرعت في أوروبا ولا يوجد لها علاقة بالمكان أو سكانه، بل جاءت

كرد فعل، استيطاني استعماري بالضرورة، على الاضطهاد والمذابح المختلفة التي تعرض لها اليهود في أوروبا. والدراسة نفسها تشير إلى أن اليهود الذين تواجدوا في المكان، وعلى فترات تاريخية مختلفة، كانوا يعيشون بسلام وأمن مع غيرهم من العرب والمسلمين. أي ثمة تأكيد واضح بأن العرب والمسلمين لم ولن يكونوا مسؤولين عن ما حدث لليهود في أوروبا. لكن الدراسة، مع ذلك، تطلب من العربي، بشكل عام، والفلسطيني، بشكل خاص، أن يقبل وأن يعلم أجياله القادمة على الرواية الصهيونية الرسمية. ولذا، فقد حوت الدراسة العديد من المغالطات التاريخية واللغوية والسياسية التي تربط بين اليهودية والصهيونية وإسرائيل وتجاهلت بشكل فاضح أنه ليس كل يهودي في العالم صهيونياً، كما إنه ليس كل صهيوني بالضرورة يهودياً، إذا نظرنا للصهاينة المسيحيين في أمريكا حالياً، وليس كل يهودي، بالضرورة، إسرائيلياً، وبالعكس ليس كل إسرائيلي يهودياً، حيث يوجد أكثر من 20٪ من سكان إسرائيل من الفلسطينيين العرب، وهم ما تبقى من السكان الأصليين بعد التهجير القسري لغالبيتهم أثناء النكبة.

لذا، تقوم الدراسة، أساساً، على الرغبـــة في «فرض» الرواية الصهيونية عن المكان والسكان، وبالتالي على المناهج الفلسطينية الجديدة وربط ذلك الفرض بما يطلق عليه «تعليم السلام». يتجاهل هذا الفرض ليس الرواية الفلسطينية التي مازالت شخوصها حية ترزق ممثلة بملايين اللاجئين وحسب، ولكنها تتجاهل، أيضاً، الحقائق التي أظهرها ما يطلق عليهم «المؤرخون الجدد في إسرائيل» والذين يدحض البعض منهم الرواية الصهيونية جملة وتفصيلاً. فقد أشار البعض، مثلاً، إلى الأصول الفكرية لتلك الحركة باعتبارها حركة استعمارية اقتلاعية للسكان الأصليين وأسهب في عرض العنف الهائل والإرهاب الذي استخدم لقلع السكان الأصليين وترويعهم بهدف الإحلال محلهم.[87]

ثانياً: تشير الدراسة إلى مدى الهوس بفرض إرادة القوي على الضعيف، فبينما تعتبر هذه الدراسة الثالثة للمركز المذكور حول المناهج الفلسطينية، لم تنجز إلا دراسة واحدة على منهاج صفوف التمهيدي في المدارس الإسرائيلية والذي صوّر في معظمه بشكل إيجابي (2004 IPCRI).[88] ولذا، فلا عجب أن تنتقد الدراسة المناهج الفلسطينية في تناولها «السلبي» لقوى استهدفت إخضاع المنطقة بالعنف والحديد والنار كالموجات الصليبية القديمة أو الإمبرياليـــة الأمريكية الحديثة، إذ يبدو من المفترض أن يقدم التربوي الفلسطيني في

مناهجه تلك القوى باعتبارها قوى «تحديث وتطور» كما تدعي الحركة الصهيونية عن نفسها عند مخاطبتها للغرب بأنها جاءت لتكون سداً لدرء بربرية الشرق وهمجيته عن الغرب.

ثالثاً: تقوم الدراسة على خلط متعمد بين من هو يهودي (كديانة) وبين من هو يهودي (كقومية)، وما يتبع ذلك من خلط بين اليهودي كمحتل ومستوطن. وقد تمثل هذا الخلط، بشكل واضح، في الجزء المتعلق بضرورة بث قيم التسامح والتعاطف والحوار، إذ يبدو أن المطلوب من الفلسطيني المحتل، والضحية، والمميز ضده، والمحتلة أرضه، والمستهدف من عنف المستوطنين بشكل دائم.. أن يبدي تجاه كل هذه الممارسات قدراً من التسامح والتعاطف والحوار، وألا يتهم بالعنف والإرهاب وما إلى ذلك من توصيفات. باختصار، فإن المطلوب من المناهج الفلسطينية أن تشجع الجيل الجديد أن «يحب» عدوه ويتسامح مع عنفه واعتدائه ولا يقاومه.

رابعاً: تنتقد الدراسة عدم تناولها «الآخر» المختلف بقدر كاف من الموضوعية، إذ يبدو أن المراد هنا هو تقديم المكان وسكانه كوعاء يحوي خليطاً متعدداً من الشعوب والثقافات دون التركيز على هوية جامعة (عربية – إسلامية)، بل يجب على المناهج الفلسطينية أن تقدم «تواريخ» المجموعات المختلفة دون تغليب هوية على أخرى. هذا الطلب يفسح المجال، كما هو معروف، لتقديم المنطقة وسكانها كفسيفساء متناثرة تتلاعب بها قوى الهيمنة والسيطرة كما نراه، حالياً، في العراق ولبنان، وقبل ذلك فلسطين التي قسمتها الأيديولوجية الصهيونية إلى مسلمين، ومسيحيين، ودروز، وبدو.. إلى آخره. هذا في الوقت الذي يوحَّد فيه اليهود، أينما كانوا، تحت رداء الصهيونية في «دولتهم» إسرائيل دون الإشارة، بالطبع، إلى آليات «فرض» هوية قومية جامعة عن طريق مؤسسة الجيش الإسرائيلي وقوانين الهجرة والجنسية. كما يبدو أن المراد، أيضاً، إظهار الصلة «المستمرة» للآخر، وهو اليهودي هنا، سواء كانت تاريخية أو روحية، بالمكان، ما يعني أن «حق» الانتماء للمكان، تاريخياً ووجدانياً، لا يقتصر فقط على العرب الفلسطينيين، ولكن، أيضاً وبنفس القدر، يشمل اليهودي، والصهيوني، والإسرائيلي.

خامساً: تقوم الدراسة، وما سبقها من دراسات عن المناهج الفلسطينية، على فرضية أن أسباب الصراع ثقافية ونفسية، وأن حذف أية إشارة سلبية إلى الصهيونية وإسرائيل، وما أدتا إليه من عنف وكوارث على المنطقة وشعوبها مازالت مستمرة حتى اليوم، كفيل، في

حد ذاته، بمحو الذاكرة العربية وما علق بها من ذكريات عميقة في الوجدان العربي، بشكل عام، والفلسطيني، بشكل خاص، عن ماهية إسرائيل وأيديولوجيتها الصهيونية التي تقوم على العنصرية، والتوسع، والعدوان المستمر على «الآخر». إن هذه الفرضية تقوم على وهم يغذيه العديد من مشاريع الاستثمار في صناعة «تعليم السلام»، مفاده أنه بإمكان إسرائيل الاستمرار بإمطار أطفال فلسطين ولبنان بآلاف الأطنان من القنابل التي تهشم بيوتهم وأسرهم وعظامهم، ولكن تغييب ذلك في الكتب التي يدرسونها في مدارسهم سيؤدي بهم إلى قبول هذا «الآخر» والتعايش مع أطماعه ووجهه القبيح.

سادساً: محور الانتقادات في الدراسة يقوم على لوم الضحية، كند وفي علاقة متساوية مع المعتدي، على أنها لم تقم بما يكفي «لشرعنة» كل ما قامت به وتقوم عليه دولة إسرائيل. فبافتراض أن الضحية قبلت تاريخياً وجغرافياً وسياسياً بالرواية الصهيونية، فهناك جوانب أخرى للصراع لن تحل بهذا الاعتراف. فإذا كانت الحركة الصهيونية نجحت في مشروعها السياسي بتأسيس دولة واستيطان أرض، والآن تطالب السلطة الفلسطينية، كممثلة للشعب الفلسطيني، «بشرعية» هذا المشروع، فإن من تبقى من الشعب الفلسطيني داخل دولة إسرائيل، والذي لا تمثله السلطة الفلسطينية، لن يقبل بأن يعامل بعنصرية لا مثيل لها كما يعامل الآن بحجة أن الدولة التي يعيش فيها هي دولة اليهود وحسب. والدليل أن المناهج الصهيونية التي تفرض على الفلسطينيين في داخل فلسطين المحتلة في العام 1948 لم ولن تنجح في محو الهوية الوطنية الفلسطينية والمعادية للصهيونية باعتبارها حركة عنصرية تقوم على التمييز، بالضرورة، ضد غير اليهود.

سابعاً: إن انخراط بعض الأكاديميين الفلسطينيين في مراكز ومؤسسات ومشاريع مشتركة مع الطرف الإسرائيلي (وبرعاية رسمية أمريكية)، وسواء أنتجت مثل هذه الدراسة أم لم تنتج، لا يؤدي سوى إلى تأبيد تلميع وجه دولة إسرائيل العدوانية القبيح، وإلى تشريع أيديولوجيتها الصهيونية التي تقوم على العنصرية ونفي الآخر بكل المعايير سواء بالتصفية الجسدية أو الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية والسياسية، هذا الوجه الذي بدأ العديد من شعوب العالم بكشفه وفضحه ومحاربته، رغماً عن مواقف حكوماتهم. وهو ما أدى إلى تنامي مطالبة العديد من الاتحادات والنقابات والأفراد في العالم بمقاطعة إسرائيل، كما قوطع نظام الأبارتايد في جنوب أفريقيا، من قبل، لإجبارها على الانصياع للشرعية

الدولية، ولقيم حقوق الإنسان، والديمقراطية الحقة وليست المزيفة التي تروجها وتشيعها تلك المؤسسات والمشاريع المشتركة التي يعتاش ويترزق من ورائها بعض الأفراد.

وأخيراً، إن هــذا النمط من التعاون مع أطراف إسرائيلية – صهيونية لا يجدي سوى في إضعاف وشرذمة حركة عالمية متنامية لمقاطعة إسرائيل وفرض انصياعها للشرعية الدولية ومبادئ العدل وحقوق الإنسان. ففي السنوات الثلاث الماضية نهضت حركة مهمة لتأييد الحقوق العربية والفلسطينية وضد العدوان الإسرائيلي. أدت هذه الحركة لأن يصدر اتحاد أساتذة الجامعات في بريطانيا (NATJHE) دعوة لأعضائه، وهم أكثر من 60 ألف عضواً، بأن يتحملوا مسؤوليتهم الأخلاقية ومقاطعة الذين لا ينددون بالاحتلال الإسرائيلي. وقد كان الأمر كذلك من أكبر نقابة عمال في مقاطعة أونتاريو بكندا (CUPE)، وهم أكثر من 65 ألف عضواً، الذي أطلق دعوة لمقاطعة إسرائيل وفرض عقوبات عليها ووقف الاستثمارات فيها. كما تكرر الأمر من قبل نقابة محامين أمريكية هامة، إضافة إلى دعوة اتحاد عمال جنوب أفريقيا (COSATU)، الذي يضم أيضا أكثر من 100 ألف عضواً، للأمر ذاته. ومثل ذلك دعوة المجلس الأوروبي للتنسيق بين منظمات التضامن مع فلسطين ECCP، والنشاط الكبير للمغني الشهير رودجر ووترز، وهو من مؤسسي الفرقة الأشهر في السبعينيات Pink Floyd، الذي حول جولته من جولة فنية إلى جولة سياسية حينما زار جدار الفصل العنصري ليطلع ملايين المشاهدين في العالم على الواقع الفلسطيني تحت الاحتلال. إن الأجدى بكل تلك المشاريع المشوهة لنضال الشعب الفلسطيني وحقيقة الاحتلال البشع الذي يرزح تحته هو الإصغاء لصوت الحق الفلسطيني الذي أصبح يزداد قوة يوماً بعد يوم.

هوامش الفصل الأول–الباب الثاني

(1) Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI). *Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum: Reviewing Palestinian Textbooks and Tolerance Education Program, Grades 5& 10, Report III*. Submitted to: The Public Affairs Office, US Consulate General, Jerusalem, July 2006.
www.ipcri.org/files/ibookseng.pdf

(2) الدراسة السابقة، ص 3–50.

(3) المصدر نفسه، ص 18–24، 34، ص 47–48.

(4) المصدر نفسه، ص 9.

(5) المصدر نفسه، ص 7.

(6) غسان الحلو، وآخرون. **تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 14، 16، 31.

(7) أنظر: غسان الحلو، وآخرون. **الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 14، 16، 42؛ عثمان شركس، وآخرون. **جغرافية قارات العالم للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 25–26؛ عبد القادر الزرو، وآخرون. **التكنولوجيا للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 40؛ حسن يوسف، وآخرون. **الرياضيات للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 10.

(8) أنظر: جغرافية العاشر، مصدر سابق، ص 16، 25، 26؛ تاريخ العاشر، مصدر سابق، ص 29.

(9) الإشارة لكتب: جغرافية الخامس، مصدر سابق، ص 15، 18، 19، وتكنولوجيا الخامس، مصدر سابق، ص 40.

(10) أنظر: تاريخ الخامس، مصدر سابق، ص 30.

(11) الدراسة، ص 7.

(12) الدراسة، ص 8.

(13) أنظر: كتاب الخامس، مصدر سابق، ص 71.

(14) أنظر: المصدر نفسه، ص 33، 35.

(15) أنظر: المصدر نفسه، ص 72.

(16) أنظر: خالد الغزاوي، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004؛ إبراهيم موسى، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

(17) الدراسة، ص 6.

(18) أنظر:

Sameer Rammal, and Others. *English for Palestine-Student's Book 10*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2004, p. 63; Hazem Najjar, and Others. *English for Palestine-Student's Book 5*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2004, p. 30.

(19) أنظر: تاريخ الخامس، مصدر سابق، ص 36، 47، 48.

(20) الدراسة، ص 6.

(21) أنظر: غسان الحلو، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 31.

(22) المصدر نفسه، ص 27.

(23) المصدر نفسه، ص 30.

(24) المصدر نفسه، ص 30.

(25) المصدر نفسه، ص. 31.

(26) أنظر: جغرافية الخامس، مصدر سابق، ص 28–9.

(27) المصدر نفسه، ص 28.
(28) الدراسة، ص 18-22.
(29) المصدر نفسه، ص 21.
(30) المصدر نفسه، ص 27.
(31) المصدر نفسه، ص 13.
(32) أنظر: تكونولوجيا الخامس، مصدر سابق، ص 40.
(33) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 15.
(34) أنظر: تربية إسلامية الخامس، مصدر سابق، ص 61.
(35) أنظر: اللغة الإنجليزية العاشر، مصدر سابق، ص 69.
(36) أنظر: فادي ذياب، وآخرون. **التربية المسيحية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004. ص 49-50.
(37) الدراسة، ص 14.
(38) أنظر: اللغة الإنجليزية للعاشر، مصدر سابق، ص 23.
(39) أنظر: المصدر نفسه، ص 23.
(40) أنظر: سعيد البيشاوي، وآخرون. **تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 106.
(41) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 78.
(42) أنظر: المصدر نفسه، ص 129.
(43) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 95.
(44) أنظر: المصدر نفسه، ص 5، 78، 95 والتربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 29-30.
(45) أنظر: تاريخ العاشر، ص 60.
(46) أنظر: المصدر نفسه، ص 100.
(47) أنظر: المصدر نفسه، 60-62.
(48) أنظر: المصدر نفسه، ص 60.
(49) أنظر: الدراسة، ص 17.
(50) أنظر: تاريخ العاشر، مصدر سابق، ص 60.
(51) أنظر: المصدر نفسه، ص 63.
(52) أنظر: علوم الصحة والبيئة العاشر، مصدر سابق، ص 124.
(53) أنظر: تاريخ العاشر، مصدر سابق، ص 60.
(54) أنظر: الدراسة، ص 29.
(55) أنظر: المصدر نفسه، ص 29.
(56) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 68.
(57) أنظر: المصدر نفسه، ص 70.
(58) أنظر: المصدر نفسه، ص 71.
(59) أنظر: عمر مسلم، وآخرون. **العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 4.
(60) أنظر: المصدر نفسه، ، ص 149 و 160.
(61) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 88 و 89.
(62) أنظر: العلوم اللغوية العاشر، مصدر سابق، ص 81.
(63) أنظر: الدراسة، ص 31.
(64) أنظر: المصدر نفسه، ص 4.
(65) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 5 و61.
(66) أنظر: التربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 29.
(67) أنظر: تاريخ العاشر، مصدر سابق، ص 101.

(68) أنظر: التربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 43.
(69) أنظر: المصدر نفسه، ص 44.
(70) أنظر: شفيق عياش، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 77-78.
(71) أنظر: عمر مسلم، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005، ص 47-48، و 34-35.
(72) أنظر: المصدر نفسه، ص 85.
(73) أنظر: المصدر نفسه، ص 34.
(74) أنظر: الدراسة، ص 34.
(75) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 86.
(76) أنظر: التربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 36.
(77) أنظر: تاريخ الخامس، مصدر سابق، ص 7.
(78) أنظر: التربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 35-36.
(79) أنظر: المصدر نفسه، ص 35.
(80) كما في كتاب لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 79، وكتاب القراءة والنصوص للصف العاشر، مصدر سابق، ص 46 و47.
(81) أنظر: عبد المنعم قباجة، وآخرون. **كراسة الخط العربي للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 20.
(82) أنظر: لغتنا الجميلة الخامس، مصدر سابق، ص 55، 81، 85، 95.
(83) أنظر: المصدر نفسه، ص 87.
(84) أنظر: التربية الإسلامية الخامس، مصدر سابق، ص 81.
(85) أنظر: الدراسة، ص 38.
(86) أنظر: المصدر نفسه، ص 38.
(87) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Nur Masalha. *Expulsion of the Palestinians: the Concept of "Transfer" in Zionist Political Thought, 1882-1948*. Washington: Institute for Palestine Studies, 1992; *A Land Without a People: Israel, Transfer and the Palestinians 1949-96*. London: Faber and Faber, 1997; Tom Segev. *The First Israelis*. New York: Free Press, 1986; Ilan Pappe. *The Ethnic Cleansing of Palestine*. New York: Oneworld Publications,2006; Saleh Abdel Jawad. "Socio-cide: War by other Means", *Al-Ahram Weekly*, 12/31/1998.

(88) Israel/Palestine Centre for Research and Information IPCRI. *Examination of Israeli Textbooks In Elementary Schools of The State Educational System*, IPCRI, Jerusalem, 2004.

الفصل الثاني
منهجية زعزعة الخاص-اللغة في إسرائيل
(إلياس عطا الله)

مخرج

ليس من المخطّط أن تكون مداخلتي هذه تحت مظلّة المنهاج البديل أو الرديف، ولكنّ تعذّر حضوري يوم الجمعة فعل فعلته، بل إنّه اضطرّني إلى الابتداء بالمخرج؛ لي ثانياً، ولمسألة وضع المناهج الفلسطينيّة أوّلاً. ومهما يكن من أمر، أودّ أن ألفت النظر إلى أنّ السياسة التعليميّة التربويّة التي تخطّها السلطة، أيّا كانت، لا تُحشر كلّها في المنهج التدريسيّ الرسميّ، فثمّة مناهج سلطويّة لا تقلّ أثراً وفعلاً في المتلقّي. وهذا الضرب من المناهج لا يقاس بالساعات، أو بمقرّرات الدراسة ونتائج الامتحانات. فهو ممتدّ على حصّة الحياة، ومسجّل في كل مكان غير كتاب التدريس. وكذا الأمر بصدد المناهج الرديفة والبديلة، فقد يتغلغل فيها الخير والشرّ معاً، وقد تؤتي أكُلَها عافية أو سمّاً. . . والقضيّتان كلتاهما رهن بنوعيّة النظام الحاكم، وبنوعيّة مواطنتك، وبحيّز الحريّة المتاحة في عمليّة التصنيف ومدى تناغمها أو تناشزها مع المؤثرات الحاكمة أو الضاغطة.

فما المنهج لغةً؟ قد يكون أوّل لقاء لنا مع هذه المفردة في قوله تعالى: «لكلٍّ جعلْنا منكم شرْعَةً ومنهاجًا، ولو شاءَ الله لجعلكُمْ أمّةً واحدةً».[1] وجاءت المعاجم، من بعدُ، لتشير إلَى أنّ النَّهْجَ والْمَنْهَجَ والْمِنْهاجَ تعني جميعها الطريقَ البيّن الواضح المستقيم. ويوم هبطت المفردة من اللاهوتيّة إلى النَاسوتيّة، لتشمل دلالات مجازيّةً شتّى، أهمُّها ما انتدينا له هذه الأيام، فإنّنا نعني بها طريقاً اختطّتها سلطة بشريّة لتوصل رسالة أو سياسة، ولتنشّئ أجيالا تهندسها وفق إرادتها. هذه السلطة المتمثّلة بوزارات التربية والتعليم، عبّدت هذه الطريق بما تراه مناسباً لسياستها وهيمنتها وضمان أثرها. أمّا نحن، السالكين في هذا المنهج، فقد نجد ضالّتنا، وقد تنغلق الطريق في وجهنا، وقد نقف على أنّ ما عُبّدت به الطريق لا يتساوق ورؤيتَنا ورؤانا. ومن المفارقة اللغويّة والواقعيّة في آن، أن يكون المَنهجُ مُنهَجاً، مشتقّاً من النَّهَج والنّهْجة والإنهاج، وتعني هذه اللهاثَ والإعياءَ وتقطُّعَ النَّفَس، وتعَني، إمعاناً في المفارقة، الثَّوْبَ الخَلَقَ. . . وماذا نفعل والثوب بلىً، والدرب عثارٌ، والنفَسُ منقطع؟ وماذا نفعل في عصر سمتَه الطرق الالتفافيّة بكلّ حَملها القميء؟ وما نراه من التفاف أفعوانيّ

حول بلداتنا، هاجع أو منتفض في كلّ شيء، حتّى المناهجُ عرفت الالتفاف والتلوّن، وتعبيدُ الطرق الموظّف أصلاً لمنع العثار، صار وتعبيدَ بعير طرَفةَ بنِ العبد سيّين.

تضع الدول مناهجها التدريسيّة المعتمَدَة بعد استقلالالها على الغالب، والمناهج عرضة للتغيير والتبديل في فترات زمنيّة محدّدة، وفق متغيّرات عدّة، داخليّة أو خارجيّة، ولا حصر للأسباب المفضية للتعديل. ومن الشعوب من يضع مناهجه، أو على الأقلّ فلسفة هذه المناهج، ويعرض رؤاه فيها، ويؤسّس دولته عليها، قبيل إقامة هذه الدولة، كما كانت الحال والفكرة الصهيونيّة التي رسمت الخطوط العريضة لإسرائيل وبنيتها الثقافيّة اللغويّة قبل تكوين الدولة، بل إنّها أنشأت مؤسّساتها الأكاديميّة الأولى وفق رؤيا المنهج قبل إنشاء الدولة.[2] ومن الشعوب-الأقليّات المحكومة من له مناهجه الخاصّة الرديفة أو المكمّلة للمناهج الرسميّة.

ولا أعرف أين أُمَوْضعُ فلسطينيّي السلطة في القطاع والضفّة الغربيّة والقدس في هذه التوزيعـــة؛ فلا هم أقليّة، ولا هم دولة، ولا هم محكومون ولا هم حاكمون، ولا هم محتلّون ولا هم مستقلّون... حالة غريبة عبثيّة فريدة من عقابيل الغبن التاريخيّ. ولأنّ الواقع كذا، ما كنت لأستعجل الأمور في قذف مناهج لفترات انتقاليّة، اللهمّ إلاّ إن كانت ثمّة رؤية ورؤيا يُجمع عليهما الفلسطينيّون جميعاً، على اختلاف أطياف قناعاتهم الفكريّة والسياسيّة. ورغم هذا، فلا بأس في أن يُعنى الفلسطينيّون، وهم على مشارف إقامة دولة فلسطين، بوضع مناهج محدودة في العربيّة والتاريخ والجغرافيا والتنشئة الوطنيّة، لما لهذه المباحث من أهميّة في تشكّل الأمّة والدولة معاً. ولهم أن يكملوا سائر المناهج، ويراجعوا ما وضع في فترة الانتقال، بعد أن تترسّخ المفاهيم التي ستقوم عليها الدولة، كي نكون في غنًى عن خطر تشكّل أعداد من المناهج بعدد المذاهب والفصائل... كثيرة هي القرارات التي يجب اتّخاذها. وكثيرة هي التساؤلات التي يجب أن تطرح للبحث. ولعلّ أهمّ ما يجب أن يسبق وضع المناهج، بل إقامة الدولة، أن نجيب عن سؤال: أيّ فلسطين نريد؟ وإلى أين نسير بها؟ وليس قميناً بالإجابة عن أسئلة كهذه إلاّ من ملكَ إرادته وأمسك بأزمّة قراره.

مكانة الخاصّ–اللغة في العامّ–القوميّ

ليس من شأن هذه المداخلة البحثُ في القوميّة والهويّة من منظور علميّ شامل. ولكننا ننطلق من الفرضيّة الساذجة بأن القوميّة هي إحساس بالانتماء إلى شعب أو أمّة أو قوم على أسس من الروابط العرقيّة والتاريخيّة والعاطفيّة، أسس تشمل، إضافة إلى رابطة الدم والرحم، التماثلَ مع هذا التاريخ بمجمل ما وضعه أبناء «القوم» من حضارة بمركباتها المختلفة، والمتمثلة، على الغالب، بما خلّفه من تراث في مجالات المعرفـــة، ومن تاريخ صنعه، ويعيشه، وسيعيشه. هذا الانتماء، يفترض شعوراً بالتماثل والتداخل والتدخّل، يصل إلى حد التماهي فالانحياز. تعمّدت إقصاء الكثير من المركّبات المقحمة في تعريف القوميّ، كالدينيّ والإقليميّ والمذهبيّ، فهذه جميعاً قد تكون أو لا تكون محوراً ذا أهميّة. وفي حالتنا العربيّة الراهنة، لعبتْ دوراً سالباً، فربط الدينيّ بالقوميّ على مستوى أنّ الواحدَ منهما هو الآخر، عمليّة هادمة ومقوّضة للخاصّ والعامّ معاً، وكذا الأمر بالنسبة لبقيّة المركّبات والتي لا تسمو إلى كُلانيّة القوميّ.

عرفنا، عبر تاريخنا، أنّ الخاصَّ كثيراً ما نُهش فأوهَن العامَّ، وجعله غرضاً مستهدفاً. وحيث إننا قد نختلف ضمن العامّ في أنواع من الخاصّ، مذهبيّة دينيّـــة أو حزبيّة أو إقليميّة أو لهجاتيّة، بل قد نختلف في بعض مركبات الخاصّ، فإن ما تبقّى لنا من الخاصّ الذي لا مراء فيه هو تواصُلنا عبر لغتنا العربيّة الفصيحة أو الفصحى. وحيث إنّ الرابصين بالقوميّ فينا استطاعوا، عبر التاريخ، أن يوظفوا أو ينهشوا كلّ أنواع الخاصّ في هذا العامّ لمآرب لا تصبّ في صالح القوميّ، لم يبق لنا إلا هذه الوشيجة ندافع عنها، بل تدافع عنا، ولم يبق إلا هذا «العدوّ» توجّه إليه أساليب الهدم. وهذا ما ستدور حوله هذه العجالة مع شيء من العرض التاريخيّ واللغويّ.

أمّا الهويّة، فهي مصطلح هلاميّ فضفاض، ولذا كثرت الاجتهادات في حدّه وتفكيكه. وإن كانـــت هويّتي هي حقيقة الأنا، وإن كانت الأنا خاضعة لمتغيّرات وأمزجة ومؤثرات داخليّة أو خارجيّة، نفسيّة أو اجتماعيّة سياسيّة، أحداثيّة عامّة أو خاصّة، فإنّها تتشكّلُ بصور شتّى. فهي ليست قالَباً مصبوباً، أو شكلاً هندسيّاً تحدُّه الأبعاد والزّوايا، ولا صنافةً Taxonomy تتموقع فيها الأشياء بشكل تراتُبيّ–تَمَرْتُبيّ مُنْزَل. هي جملة من الهويّات تتّسم بتراتبيّة متغيّرة متململة منتفضة صعوداً أو هبوطاً؛ فهي الأنا التي تنتمي إلى العرب أو إلى

فلسطين أو إلى الوطن–المواطنة، على ضيق واتّساع هذين المصطلحين، أو إلى الدّين أو إلى الجندر أو الجهة أو إلى الحمولــة أو إلى الحزب. . . والباب مفتوح لزيادة أو حذف خضوعاً للقناعات والأحداث والمحكّات. إذًا، هي جملةٌ من هويّات شخصيّة.

ولأنّني حيوان اجتماعيّ مدنيّ بالطّبع، كما يرى ابن خلدون، فإنّ هويّتي الشّخصيّة ترتبط بهويّتي الجمعيّة. فحين أقول إنّني عربيّ، فإنّني أعني انتمائي إلى هذه القوميّة أو الأمّة، وإنّني وغيري، أيضاً، نشاركُ في الانتماء إلى هذه القوميّة بكل ما تشمله هذه من نواح إثنيّة، معتقديّة، تاريخيّة، قديمة أو معيشة، ثقافيّة وحضاريّة. وانتمائي هذا لا يعني العودةَ إلى بداية بحث العربيّ عن أناه وهويّته في تململات العروبة في الدّولة العثمانيّة، ولا العودةَ إلى العصر الذّهبيّ العربيّ الفاعل والمهيمن، والجثوّ عند هاتين المرحلتين استرجاعاً واستحضاراً بشكل تقديسيّ متغنٍّ. . . إنّه إفادةٌ منهما ومن تاريخ المتَمَى بشكل يراوح بين التّماهي والتفحّص النّاقد. من أجل الانتقال من الفائت – الماضي لتشكيل الآتي – المستقبل. هويّتي الجمعيّة، الآن، هي أن أتّفق مع الأنا العربيّ/ـة الآخر – الأُخرى، لا على توصيف التّاريخ واستحضاره أو استلاله في قصائد فخر أو غزل، بل على ماذا نريد لأمّتنا أن تكون، أيَّ مستقبل سنشكّلُ لها في غمرة الأحداث والمتغيّرات، دون ظلّيّة، ولكن دون قطيعة أو انقطاع.

ميزة الخاصّ

مقارنة بسائر الخاصّ الذي يشكل العامّ، فإنّ الخاصَّ اللغة، هو أسمى المركّبات، لأنه الوعاء الذي به ولد التراثُ وحفظ، والمتكأ الذي عليه يستند، والوسيط الذي به يُتواصَل. والأهمّ من هذا وذاك، هو أنّه اللسان. . . فنحن حين نتكلّم اللغة، فاللغة حقّاً هي التي تتكلّمُنا، ويوم أكفُّ أنا عن التّكلّم بلغتي، فإنّ لغتي لن تتكلَّمَني. . . ستتكلّمني لغة الآخر، وستذهب الأنا الفاعلة المخبـرة المخبَرُ عنها، والـ«ني» المتلقّية، والياء صاحبةُ الملك والملكيّة والإسناد، بمدلولها الفرديّ والجمعيّ، إمّا إلى الجحيم، أو إلى الطّقوسيّة، أو لتنضاف إلى أملاك الآخر. لغة الآخر ليست أنا، ولن تقوى، مهما أجدتُها، على التّعبير عن أنايَ الذّاتيّة المفردة، وأناي الجمعيّة العامّة. . . قد تعبّر بشكل آليّ عنّي، ولكنها أعجز من أن تحمل أنفاسي وخاصّيتي، وجعي ورؤاي.

لحكمة ما عبّرت العربيّة، ومثلها العبريّة والإنجليزيّة، عن اللّغة بمصطلح آخر، وهو اللّسان– Tongue، حيث تعني هذه الكلمـــــات، إضافة إلى دلالة العضو الذّائق، اللاحس، اللائك، والمشارك في عمليّة النطق، دلالات مجازيّةً مهمة، فهي المفردة واللّغة كلّها. وهي اللّسان من اليابسة المخترق للبحر، أو لسانٌ مَن ماء البحر يخترق اليابسة. وليس الأمر مبنيّاً على التّشبيه الشّكليّ فحسب، إنّها قضيّة الحدّ الفاصل بين عالمين مختلفين، بين وجودين متباينين، ولساني الحاضن للغتي هو الحدّ الفاصل بين الأنا والآخر. وليس بالعسير أن نجعل ما اعتبرناه حدّاً فاصلاً، نقطةَ التقاء أيضاً، فهو، أي اللّسان، الذي ينطق ما في خبايا نفسي وعقلي ومخيّلتي، وهو الذي يعبّر عني أو يتكلّمني أمام الآخر. والآخر ليس، بالضّرورة، صاحبَ اللّسان الآخر، فهو أيضا صاحبُ لساني أنا، فلغتي تأخذ وظيفتين تعبيراً عن الأنا الفرديّ وعن الأنا الجمعيّ. قلت: إنّ استعارة اللّسان لم تكن صوريّة، لأنّ العربيّة والعبريّة ارتأتا، أيضاً، أن تستعملا كلمة شفة– للدّلالة نفسها. ففي العربيّة الكلاسيكيّة عُبِّر بالشّفة عن اللّغة والمفردات، ومنه القول: «إنّ شفة النّاس عليك لحسنة». أي، إنّهم يذكرونك بالخير، ويتحدّثون عنك بالثّناء. أما رديفها العبريّ، فما زال مصطلحاً أساسيّا يعني اللّغة، إضافة إلى أنّ كلتيهما تعنيان الحافّة والحدّ، وهما، كلسان الماء أو كلسان اليابسة، نقطتا فصل ووصل. وما علينا إلا أن ننظر فسيولوجيّا إلى شفتينا ولساننا لنتيقّن من كونها الحدّ الفاصل والواصل بين عمق الأنا وما يختلج فيها، وبين خارج الأنا.

حقنا للوقت، سأتجاوز، عمداً، بعض الموضوعات المهمة: كأهميّة المحافظة على الخاصّ، وتأثير العاميّة في العربيّة المعياريّة، واستجابة المحكوم للغة الحاكم المهيمنة، لألج في الحديث عن العربيّة في إسرائيل، وما تجبهه هي وأهلها من تحدّيات ممنهجة وغير ممنهجة.

حالة الخاصّ في إسرائيل

يعيش العربيّ الفلسطينيّ في إسرائيل حالة من رباعيّة لغويّة قسريّة Compulsory Quadrilingualism، وإمعاناً في الترف حالةً من خماسيّة اللغة Quinquelingualism، إذ تضيف بعض المدارس الأهليّة اللغة الفرنسيّة، أو الإيطاليّة، أو الألمانيّة ابتداء من الصفوف الدنيا. وعندها، يزدحم كمّ كبير من اللغات على الطفل العربيّ، يزاحم العربيّة الفصحى التي يتعلمها كغيرها من اللغات، ذلك لأنّ كلّ لغة بعد العاميّة هي لغة ثانية Second Language، لا يواجهها الطالب بشكل مدروس ممنهج إلا على مقاعد الدراسة.[3] فمن

ناحية، تُضرب الفصحى باقتحامات سالبة من العاميّة، ثمّ تتلقى ضربات من العبريّة التي تدخل مجال المزاحمة في سنّ مبكّرة لكونها اللغة المسيطرة ولغة التعامل الرسميّ وغير الرسميّ في شتى مجالات الحياة العلميّة والعمليّة. لم يكن التّماسّ بين العربيّة والعبريّة في المؤسسة المدرسيّة فحسب، إذ إنّ التماسّ الواسع المنفلت المهدّد للعربيّة نشأ من جملة عوامل أدّت إلى فتح ثغرات لدخول العبريّة في حديثنا، أهمّها:

أ. لامناصيّة العلاقات التجاريّة والخدماتيّة اليوميّة بين العامل-الموظف-المستهلك العربيّ، والتاجر-الموظّف-ربّ العمل اليهوديّ، الأمر الذي خلق عربية عاميّة هجينا Pidgin توسّعت مع الزمن في أوساط عربيّة تجهل الفصحى أو تتسم بالأميّة.
ب. تجنيد وتجنّد عدد من المواطنين العرب في الجيش وأذرع «الأمن» المختلفة.
ج. وكان أن انضاف عنصر ثالث أملنا منه خيراً، وهو شريحة الأكاديميين، ولكنهم أسرفوا في لغتهم الجامعيّة المشربة بالدخيل. وعلى هذا، وُلدَت محكيّة جديدة مُعبْرَنة (يُنظر الملحق في آخر هذه المداخلة)، محكيّة لا يفهمها آباؤنا المتواصلون بما ورثوه عن الآباء والأجداد، ولا أسوق الأمر على محمل التهمة، حيث إنّ مؤسسات الدراسات العليا في إسرائيل تعتمد العبريّة والإنجليزيّة لغتين للتدريس والمرجعيّة العلميّة حتّى في أقسام اللغة العربيّة.
د. غياب مؤسسة أكاديميّة (جامعة) تعتمد العربيّة لغة تدريس.
هـ. كون العربيّة لغةً رسميّة انتقائيّاً أو «مع وقف التّنفيذ».
و. غياب المناهج التّعليميّة الخارجة من الأنا الجمعيّة العارضة بصدق لتاريخ وحضارة وتطلّعات هذه الأنا.
ز. انعدام واقع كون كلّ معلّمة عربيّة معلّما - معلّمة للعربيّة.
ح. كتب التدريس في مواضيع العلوم... بالعبريّة.

من الطبيعيّ أن تتأثر اللغة بلغة مجاورة أو معايشة، وهذا لا يشكّل خطراً عادة، وكما أننا لا نؤمن بالنقاء العرقيّ، لا نؤمن بالنقاء اللغويّ. والعربيّة، منذ ظهورها، أعارت واستعارت، والأمر لا يعدو مجال المفردة والمصطلح. وظلّت العربية محصّنة معتمدة على تراث واسع وقواعد راسخة. ولكن، لكثرة المؤثرات الضاغطة المخترقة، اتّسع مجال تحييدها وتهميشها بل ومحاولة تذويبها. قد تُضرب قدرة الناطقين بها، لا من حيث الثروة المعجمية، بل من حيث الأسلوبية والصّواتة. والخطر قد يكون ساحقاً إن كان أهل اللغة مصابين بفشل مناعيّ، حيث إنّ الأمر لن يقف عند التحييد والتهميش، بل سيتجاوزهما إلى الطمس فالاندثار.

نضيف إلى الواقع المذكور، غيابَ المؤسسات العربية الراعية لشؤون اللغة وتطويرها، وكونَ رسميّة اللغة العربيّة في إسرائيل والمنصوص عليها بحكم قوانين العام 1922، وبحكم البند 82 المصحّح في العام 1939، رسميّة «مع وقف التنفيذ» و«مع سبق الإصرار».

لا شكّ في أنّ هذه المؤثرات مجتمعة كافية لإدراك الضغط الواقع على اللغة وعلى أهلها الذين ظلّوا بمنأى عن أمّتهم، فيزيائياً، أعواماً على أعقاب أعوام. ازدادت الأمور تعقيداً مع دخول الإنجليزيّة، وهي اللغة الدوليّة Lingua Franca. ويكفي أن تأخذ المزاحمات الحصّة المخصّصة لتدريس العربيّة من حيث الزمن، ومن حيث الانشغال بها عن اللغة القَوميّة لنعرف سبب الضعف، وما خصّص للعربيّة كان قليلاً، مشوّهاً ومبتوراً.

منهجيّة زعزعة الخاصّ في إسرائيل

لا نعدو الحقيقة حين نقرّر أنّ السلطة في إسرائيل، على اختلاف أحزابها وتوجّهاتها، ولا يشمل مصطلح السلطة الأحزابَ العربيّـة، تضع أمامها رؤية ورؤيا، تتلخص في تحقيق الدولة اليهوديّة المتحدّث عن سمَتها هذه صباح مساء. وهذا الواقع يحمل في أحشائه مجملَ نظريات النقاء العرقيّ المنصهرَ في الدينيّ في الحضاريّ، ولا يتأتى هذا إلا بتطبيق نظريات إفراد المُغاير، أو تفريغه من المقوّمات التي يهدّد بقاؤها، رؤية ورؤيا، الدولة اليهوديّة. وعلى هذا، سارت وفق متتَالَية حلقاتُ الاقتلاع من الوطن، ومصادرة الأرض، والاستيطان، والتهويد، والأسرلة، وأخيراً العَبْرَنة، وهي أخطر ما يتعرض إليه العربيّ المواطن في إسرائيل لأنه موجّه إلى صميم الخاصّ الأسمى في العامّ القوميّ. وضرب العربيّة أو ضرب أهلها سيّان، فكلاهما مفض إلى إيهان الآخر، فالناظر إلى منهجية تعامل وزارات المعارف الرسميّة وغير الرسميّة، مدعومةً بسياسة الوزارات الأخرى، قادر على تشخيص الحالة المَرَضيّة لمنهج اللغة العربيّة والمتمثلة بالانحطاط Decline والانحلال والتفسّخ Degradation وبتر الأعضاء Amputation. ولو حيّدت عمداً حقيقة أنّ ضرب اللغة كفيل بقطع التواصل مع ما أنتجه أصحابها من إبداع عبر العصور في مجالات المعرفة العامّة، في التاريخ والطب والفلك والفلسفة والمُجْتمَعيّة والجبر وفقه اللغة والأدب، فإنني لا أستطيع إلا أن أضع هذا «المريض القسريّ» على سرير التشريح لتوضيح الحالة:

أ. المنهج الرسميّ

الجسم(اللغة العربيّة). الأعضاء(المباحث): 1. تاريخ الأدب العربيّ. 2. البلاغة. 3. الصّواتة/ علم الأصوات. 4. النصوص الأدبيّة. 5. التعبير- الشفويّ والكتابيّ. 6. الأدب الفلسطينيّ(مبحث خاصّ). 7. تاريخ الكتابة- الخطّ. 8. العروض. 9. النحو. 10. الصرف. 11. الإملاء. وهنا، لم أشمل في علوم العربية: التأثيل، المعجميّة، المصطلحيّة، النّقد الأدبيّ، الألسنية المقارنة وغيرها من المقررات الجامعيّة.

الأعضاء: «2»، «3»، «5»، «6»، «7»، «8»، أعضاء مبتورة كلياً. أمّا العضو «1» فهو شبه مبتور لأنّ ما يشمله المنهج فتاتٌ معرّى من الفائدة لإدراك المعلّم والطالب، مسبقاً، أنه لا يُشمل في الامتحانات الرسمية وغير الرسمية، ولولا غيرة المعلمين على تاريخ أدبهم لما سمع الطالب العربيّ عن الأدب وبداياته وتطوره وأجناسه. أما العضو «4» فنصوصه، على كثرتها، موصومة بغياب النصّ الفلسطينيّ، وبالانتقائيّة المتعمَّدة لتغييب عدد من الأسماء أو النصوص الإبداعيّة، ناهيك عن تأجيل الكثير منها لتدرَسَ في وحدة التوسع، وعلى ندرة يتعلم الطالب العربيّة بتوسّع لأنها لا تكسبه علاوة كبقية المواضيع في حساب علامات الدخول في معظم الجامعات الإسرائيليّة.

ولعلّ بترَ البلاغة أكثرُ المواطن خطراً. ففي البلاغة جماليّة العربيّة وخصوصيتها وتفرّدها، بل إنّ البلاغة هي الرابط الرشيق للإنسان العربي بلغته وتاريخ أمته وحضارة شعبه. ولا أعرف خسارة أكثر فَدَحًا من أن يحرم الطالب معرفة أجمل ما في لغته من مباحث علوم المعاني والبيان، وميزة العربيّة أنها مفصحة، معربة، مبلغة، مبينة. ولذا، تقوم على أربع ركائزَ غير منفكّة: الفصاحة، الإعراب، البلاغة، والبيانَ، ناهيك عن أن الكثير من مباحث النحو يقوم على البلاغة كالتقديم والتأخير والحذف وغيرها.

ب. المنهج الرسميّ المقموع بالالتفاف

ويتمثّل بعلم الأصوات اللغويّة، وهو ما جهدنا، ونجحنا، في جعله مادة منهاج، ولكنّه هُمّش بالطرق الالتفافيّة، إذ لا يتعلمه أحد لغيابه من مقرر الامتحان، فأصبح حاضراً غائباً. ونحن، حين أكدنا أهميته، كان ملءَ العين والخاطر ما نراه من تشويه يضرب اللغة بشكل

عشوائيّ أو«عشوائيّ مدروس». ونحن لا نرى المدرسة المكان الوحيد للتدريس، فلافتات الشوارع والحوانيت مدرسة ذات شأن، فالعربيّة على إشارات المرور والتوجيه في شوارع إسرائيل، طولاً وعرضاً، تجعل كلّ «حاء» عبرية «خاء» عربية، اللهم إلا عند مدينة الخضيرة حيث تكتب «حديرا/ حديره»، ولم تستقم الحاء هنا في اللغتين إلا لضرب ذاكرة المكان فينا. وسيراً على منهجيّة الإفساد الصائتيّ، المتعمّد أو غير المتعمّد، رأينا الحاء في اسم هذه البلدة تصير خاء عند مفترق العفّولة – هزوريع، حيث كتبت «خديرا». وإمعاناً في هذه الفوضى غير البريئة، وجدنا اسم البلدة نفسها عل مفترق باقة الغربيّة: «حديرا»، وبشكل مفاجئ: الخضيرة! ولا ننسى أنّ شهرة اسم المكان عالميّا وتاريخيّا تلجم هذه الظاهرة أحياناً كما فـــي «أريحا» والتي تقابلها العبريّة «يريحو»، تماما كما أبقوا اسم «الناصرة» بالعربية، وسمّوا البلدة التي أخذت من الناصرة اسمَها وأرضَها «نصرات عيليت»(العليا)، حيناً، و«نتصرات» حيناً، و«نتسرات» أو «ناتسرات» حيناً آخر. وكما رأينا اسم «عكّا» العربي، رأينا «عكو» في شمال المدينة اليهوديّ.

نميّز أكاديمياً بيـــن نقحرة كتابيّة متعارف عليها وبين أخرى لفظية تعين القارئ أو توجّهه، وحيث إنّ اليهود ذوي الأصل الأوروبيّ مأزومون في عدد من الصوامت، نحو: ض، ص، ظ، ط، ع، غ، ق، ح، ذ، وحيث إنّ الفروق اللفظية ذابت أو تكاد بين: ق-ك، ع-أ، ح-خ، وكذلك ط-ت، فإننا نقرأ حينا: «قريات آتا» وحيناً «كريات آتا»، أما الـ «تصادي-تصادق» فتأخذ أربعة مقابلات: ص-تص-س-تس، كما أشرنا في اسم الناصرة، و: في «سومت» أي مفترَق، و«تسفات»(صفد)، وكذلك الطاء العبريّة حيث تنقل طاء أو تاء بشكل مزاجيّ.

إنّ الارتياب في مثل هذه الحالات خيرٌ من حسن النوايا، فالأمر في النهاية رهن بكمّ الأذى والرطانة الذي سينعكس عبر أصواتنا وعلى المدى البعيد. نعرف جيّداً أن الأصوات (الحروف) العربيّة أكثر من الحروف العبريّة، وفي هذه الحقيقة نكون الأقرب إلى الساميّة الأمّ، وهذا التلميح أو التصريح ممّا لا يرضي! فمن باب الأذى جرّاء ما ذكر أن يكتب طفل عربيّ، رغم الحصة المكرّسة لتدريس العربيّة، وتحت تأثير الكلمة المطبوعة فَي اللافتة المنطبعة في ذاكرته، كلمة «مستشفه» بدلاً من « مستشفى» لكثرة ما رآها على الشارع الرئيس الموصل لمشفى نهاريا الحكوميّ (صُحِّحتْ مؤخراً). ولا يستغربنّ أحد أن تنطبع في ذاكرة الطفل العربيّ صيغة ياء المخاطبة تالية لكاف المخاطب/ـة، فمن باب المحافظة على حياتنا، تذكرنا

اللافتات صباح مساء بالسرعة القصوى القانونيّة «نذكرك/ ي»، على اعتبار أن الياء لخطاب المؤنث والكاف لخطاب المذكّر! والقاعدة في العربية والعبرية في هذا الأمر سواء!

أما على صعيد الأسلوبيّة، فنرى تصعيداً في الأذى المقوّض للعربيّة، إذ إن أنماطاً تعبيريّة لا تمتّ إلى العربيّة وبلاغتها وقواعدها ومعجمها بدأت تغزو اللسان والقلم العربيّين، وهي محاكاة قسريّة أو لاقسريّة لأساليب عبريّة أو أوروبيّة عبر العبريّة، منها العيّنات التالية:

1. تزايد وتيرة غياب علامات الإعراب الأصلية والفرعية.

2. ذكر الفاعل في الصيغ المبنية للمجهول والمناقض لمنطق الصيغة، فبتأثير من العبريّة اللامعياريّة تقرأ في العربيّة نماذج نحو: فُعِلَ على يد، من قِبَل، بواسطة مع ذكر الفاعل، ترجمة لـ «By».

3. تختلف العربيّة عن العبريّة بعض الشيء في حروف الجرّ الواصلة بين الأفعال والأسماء، وهذا باب واسع للّحن، فمنه مثلا يستعملون في العبريّة (على) بعد الفعل: (فكَرَ/ فكّر)، وعليه تجد من يكتب: «فكر على» بدلاً من «فكر بـ»، وتجد وبتأثير العبريّة من يستعمل «عن» ترجمة.

4. استعمال «الباء» بدلاً من «في» بشكل عشوائيّ، لا من باب التضمين، بل بتأثير العبرية التي يقوم الجارّ «الباء» فيها بالمهمة.

5. إضافة إلى هذا تقرأ: «تحدّثا بأربع عيون»، أو: «حسناً! ما السطر الأخير؟»، أو: «مرّر الدرس» أو: «خطّر» نقلاً حرفياً عن العبرية وبدلاً من، على التوالي: تحادثا-اختليا للحديث، وخلاصة القول؟، درّس، هدّد.

6. تذويت بعض المفردات العبريّة بحيث تصير جزءاً من المخزون المعجميّ العربيّ، يستلها الطالب دون تلكؤ فيكتب: « الكاتب يَدُونُ في الموضوع»، بدلا من: يبحث، يعالج وهذه عبريّة بمعنى يبحث، وهي مضارع الفعل.

7. وعلى صعيد الصرف، أخذ بعض الطلبة شيئاً من قواعد العبريّة ليطبّقها في العربيّة، ومن هذا الاقتحام السالب يكتبون: «هنّ تفعلن» بدلاً من «يفعلن»، حيث إن صيغة في العبرية للمخاطبات والغائبات معاً.

8. تنتشر صرعة جديدة في التعبير وهي: «نتحدّث على مستوى العينين»، ترجمة حرفيّة عن العبريّة: وتعني: نتحدّث بندّيّة.

9. أمّا: « أنزل-أرفع قبّعتي احتَراماً لـ»، فأترك أمرها، مؤثرا البقاء «مفرّعاً» في جحيم قيظ الربع الخالي على الخوض في جنتلمانيّتها!

. . هذه عيّنة بسيطة من الاقتحامات «اليوميّة» كما يكتب أحدهم!

ج. المنهج الرديف المكمّل المقبول والمتنصّل منه في آن

تبيح وزارة المعارف إدخال كتب تعليميّة إلى المدارس لتكون «عونا» للطلبة، تغضّ الطرف عنها متى شاءت، وتصدر أمراً بمنعها متى شاءت، ولن يتعب باحث في الوقوف على التوجّه العنصريّ الفاشيّ في الكثير ممّا يباح تدريسه في المدارس العبريّة. ومن هذا ما تجده في كتاب رديف مساعد بالإنجليزية، وضعته معلّمة باسم إيلانه فلاوط. تقول، فُضَّ فوها، عن المجنّدات اليهوديّات: « . . . في الواقع، يستطعن القيام بكلّ مهمّة، بتقييد واحد؛ وهو عدم إرسالهنّ إلى ما وراء الحدود في الحرب، وما جاء هذا التقييد إلا بسبب عقليّة المحيطين بإسرائيل. . . لسوء الحظّ، أعداؤنا معروفون ببربريّتهم ودوسهم على حقوق أسرى الحرب. . . إنّهم يُذلّون. . . ويعذّبون الأسرى بتلذّذ، وإن كان الأسير امرأة فإنّ الحالة ستكون أسوأ؛ فإنّهم سيغتصبونها ويمارسون معها الجنس بحيوانيّة»[4] والغريب أنّ هذا الكتاب كان عوناً للطلبة العرب في بعض المدارس، حتّى أوقفتُه برسالة مفتوحة إلى الوزير المسؤول.

وفي نيسان العام 1997، عُمّم على المدارس العربيّة كتيّب باسم **رحلة عبر الثقافات**، صادر عن «إدارة المجتمع والشباب، الوسط العربيّ، مركز الإرشاد»، ولو تجاوزت كونه مترجماً عن العبريّة، وكميّة الأخطاء اللغويّة، فلا بدّ من الوقوف عند صورتي العربيّة: «اتّجهنا شمالا نحو عكّا والناصرة، ودخلنا حالاً لجوّ آخر. مذاق الطعام متميّز بكثرة البهارات. . . زراعتهم تقليديّة. . . يرقصون الدبكة. . . استمعنا إلى قصّة أسطوريّة وعزف على الناي. . . كلّ شيء عجيب».[5] أرأيتم هذا العربيّ العجيب الخارج الآن من القرون الوسطى؟ أرأيتم كيف يعرَّف العربيّ؟ ويضيفون: «في الشرق الأوسط يعتبر اليهود أقلّيّة، في هذه الحادثة تنعكس الآية فاليهود ليسوا ضيوفاً، وإنّما مضيفين». وبسحبة قلم. . . صرت ضيفاً في وطني.

ملاحظتان

أولاً: لئلا نرمى بالافتراء، نشير إلى أن منهاجاً جديداً موسّعا في الأدب العربيّ، وضعه عدد من الأساتذة العرب، سيُعمل به مع بداية السنة التدريسيّة المقبلة 2007- 2008.

ثانياً: منذ فترة وأكاديميّة اللغة العبريّة والشركة الوطنيّة للطرق، تسعيان إلى تغيير اللافتات في شوارع إسرائيل، ولقد تضافرت جهودهما وجهود مجمع اللغة العربيّة في حيفا في هذا الأمر الرامي إلى تصحيح كلّ الأخطاء، وتطبيق طريقة موحّدة في كتابة الأسماء، وفي عمليّة النّقحرة العربيّة – العبريّة، والرَّوْمَنَة من العربيّة إلى الإنجليزيّة، الأمر الذي نأمل أن يؤتي ثماره على صعيد سلامة العربيّة، وعلى صعيد المحافظة على الأسماء العربيّة وتاريخ فلسطين وجغرافيّتها، وذاكرة أهلها الجمعيّة والفرديّة.

ملحق [6]
عُدْنَا، والعَوْدُ «أخْمَدْ»: «خُواريّة»

في المقهى، خارج أحد مباني جامعة حيفا، حيث يُسمحُ بالتّدخين جلستُ. طلبت كؤيسَةً من الإسبرسّو، فقد تجشّمتُ أهوالَ (من عبارات الإنشاء المأثورة، ولا مكان لها في السّياق... ومتى كان السّياق مهمّا؟) النزول بالمصعد من الطّابق الخامس عشر حتى المقهى للوصول إليها، وارتشافها، ولو كان التّدخين مُباحاً في الطّابق الخامس عشر من البرج المخترق سماء الكرمل، لكنتُ كَرَعْتُها في ثانية، أمّا في المقهى فلك أن تتمزمز وتنفث دخان سجائرك نصف ساعة أو أكثر... مفهوم الزّمن مختلف، كاختلافه عند غيري ممّن جلس إلى المائدة المجاورة منتظراً ساعة الامتحان، حشدٌ من الطّالبات والطّلاّب، بين واقف وقاعد، وساعة الدّخول إلى قاعة الامتحان قد أزِفَتْ، تململتْ إحداهنّ، وقالت لزميلتها وهي مهرولة:

– بخييخ (هكذا، مش بحييخ، ووالله بنقل حرفيّ)، تنسيش تصوريلي المَأمَارْ من الشّمُوريمْ، أنا مستعجلة.

– بسيدر، بهَتْسْلَخَا.

وتابع البقيّة دردشتهم– «تْشاتَهُم»:

– حَطّوا العلامات على لُوَاحِ المُودَعُوتْ؟

– آه، الحمد لله!

– كيف، عـفَرْتَ؟

– شْمُونيمْ فأرْبَعْ، هَمّ وانزاح عن ضهري، ما عاد عليّ إلا السّمنَرْيُونْ.

– صباباَ. أنَا بعد عندي العَـفُودَاه وِشْتِي بْخِينُوتْ بمُوعِدْ آلِفْ، وبضلّوا اثنين، التّحبير

والمَـفُو.

– وكنت أدّمهن إسّا! كنت إخلَصْ من المَـفُو!

– هَلْـفَاي! في هتْنَـفْشُوتْ، امتحان السّفْرُوتْ وامتحان المَـفُو في نفس الوقت، والسّفروت أهون عليّ، هذاك بدّو هتْكُونُنُوتْ لألّه. (يعني شي زيّ الاستنفار القومي).

– ووينتا مُوعدْ بيتْ؟

– كمان شهر، بَسَ عندي شغل، بدنا شويّة مصاري، إيـفَاشْ لَمُوعِدْ مِيُوخَدْ، وبجيب إشُورْ رفُوئي.

– شو بدّكَ من هالشغله، الإشُورْ يمكن ما يقبلوه، في المَزْكِيرُوتْ عم بشدّدوا، خلّص وارتاح.

– يا زلمي بقوللك بدي مصاري، وفي شغلة منيحه، مش كلّ يوم مِزْدَمِنتْ... بسّ شو أعمل؟ مُوخْراخْ.

ويرنّ الخليويّ. ينظر صاحبه في الشاشة الصغيرة، والظاهر أنّه ما تعرّف إلى الرقم.

– آلو، مِي مِدَبِرْ؟

...

– آه أحمد. ولك ما عرفت صوتك، يمكن لِكْلِيطَا عندي مش منيحة، أو عشان التَّحَنَاه... هَمُونْ رَاعَشْ.

...

– علّي صوتك شوي.

...

– الإمتحان بعد نصّ سيعة، آلْ تأَخِر... بستنّاك حدّ الْمُوزِيؤُونْ. باي. لِهتْرَؤُوتْ.

وانتهت المكالمة.

– نُوْ شباب، نمشي؟

– يللا.

– لوين يللا؟ قالها رياض المقبل نحوهم ووجهه يقطر سمّا.

– مالك؟

– اولاد السّتّين... صَنْدَلُولي السّيّارة.

– مْعوَّدْ، بدكاش توقّف إلا في خَنْيُون المَرْتسيمْ، يللا، إنزل وادفع؟

– بحياة أبوك، مش ناقصني إلا برودة أعصابك، يعني وين بدّك أوقّف؟ عند عسفيا؟

هوامش الفصل الثاني–الباب الثاني

(1) المائدة: 48.

(2) أنشئَ معهد الهندسة التطبيقيّة–التخنيون في حيفا في العام 1924. أما الجامعة العبريّة في القدس، فتعود فكرة إقامتها إلى المؤتمر الصهيوني الأول في بازل عام 1897، ثم جاء القرار بإقامتها في العام 1913 في المؤتمر الصهيوني الحادي عشر في فيينا، ووضع حجر الأساس في العام 1918، لتبدأ بالعمل في العام 1925 كمؤسسة للأبحاث.

(3) الأطفال العرب يواجهون العربية الفصحى أو الفصيحة قبل مرحلة التعليم الإلزامي، فهم يجيدون الكثير من مفرداتها وبناها وأسلوبيتها ومقاييسها في البيت، بدءاً بعناية الوالدين في قراءة القصص المكتوبة بها، وبمتابعة لغة العديد من بَرامج الأطفال الناطقة بالعربيّة الفصيحة في التلفزيون.

(4) Ilana Plaut. *Handbook for the Oral English Matriculation Examination* (4, 5 Points). 1992, p. 82.

(5) ص 4.

(6) عيّنة من اللغة الهجين–العربية المعبرَنة منسولة من كتاب: إلياس عطالله. **وإذا الموءودة سئلت**. الناصرة: جمعية الثقافة العربية في الناصرة، 2007.

الفصل الثالث
الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخل كمدرسة لبلورة الهوية القومية وإعادة تشكيلها

(إبراهيم مكاوي)

مقدمة

تسلط هذه الدراسة بعض الضوء على تجربة الطلبة الجامعيين الفلسطينيين القياديين في الحركة الطلابية الفلسطينية في منطقة فلسطين المحتلة في العام 1948 الملتحقين بالجامعات الإسرائيلية. وهي تبتغي أن تستكشف، بشكل أدق، دور الحركة الطلابية الفلسطينية، وانخراط الطلبة في نشاطاتها كعامل يساهم في صقل وبلورة وعيهم الجماعي وهويتهم القومية كعرب فلسطينيين. ولذا، فإن هذا البحث لم يكن، فقط، استكشافاً لمضمون الهوية القومية الجماعية ومبناها لدى هؤلاء الطلاب، وإنما، بأكثر من ذلك، التحقق من مفهوم الهوية الجماعية القومية كصيرورة نفسية تطورية تتجذر من خلال مشاركتهم الفعّالة في نشاطات الحركة الطلابية في الجامعات. إن التركيز على النشيط الطلابي لم يكن تركيزاً عليه كفرد بحدّ ذاته، بل بصفته عضواً في جماعة قومية هي الشعب العربي الفلسطيني، والعملية التي ينشئ من خلالها ويطوّر وعيه وإدراكه لهويته وانتماءه القومي.

لقد اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث الكيفي الاستكشافي، حيث تم استخدام مقابلات شخصية معمقة كأداة أولية لجمع المعطيات الكيفية مدعمة بمنهجي المشاهدة المشاركة وتحليل الوثائق. وقد تم إجراء المقابلات الكيفية مع طلاب قياديين في الحركة الطلابية الفلسطينية داخل فلسطين المحتلة في العام 1948 في جولتين مختلفتين: الجولة الأولى، كانت استكشافية في طبيعتها، وقد شملت مقابلات كيفية مفتوحة مع 17 طالبة وطالباً نشطاء في صيف العام 1996. ومن هذه المقابلات تم استخلاص تصنيفات أولية تعمقنا في استكشافها وتطويرها لموضوعات نظرية Themes. وفي جولة ثانية، كان ثمة مجموعة من المقابلات شبه المبنية، ذات توجه نظري أكثر، أجريت مع عينة جديدة شملت 17 طالبة وطالباً نشطاء في خريف العام 1998.

الطلبة الفلسطينيون في فلسطين المحتلة في العام 1948

يعتبر جهاز التربية والتعليم للعرب الفلسطينيين داخل «الخط الأخضر» من أهم الأدوات السياسية وأخطرها التي تستخدمها السلطات الصهيونية المتعاقبة بمنهجية محكمة لفرض السيطرة والهيمنة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية عليهم، وذلك بغرض تجريدهم من هويتهم القومية والثقافية كعرب فلسطينيين.[1] وإن الهدف الواضح، وإن كان غير معلن، هو تنشئة الشبيبة الفلسطينية في الداخل على هوية جماعية من نمط خاضع ومطيع لا يملك أبسط المقومات لتحدي الواقع الاستعماري المفروض عليهم. فجهاز تعليم رسمي كهذا يعتمد أسلوب التعليم الإيداعي، أو أسلوب «البنك» إن شئت، حيث يتم إيداع المواد والمعلومات المقررة سلفاً في عقول الطلاب على أمل أن ينسجم السقف الأعلى للوعي القومي الجماعي لهؤلاء الطلاب مع المواقف المسمومة التي تم إيداعها في عقولهم مسبقاً بشكل منهجي.[2] ولعل دور المؤسسة التربوية الرسمية برمتها، هنا، يكمن في تجنيدها واستخدامها من قبل السلطة للحفاظ على التنظيم الاجتماعي-السياسي-الاقتصادي القائم من خلال تربية الأجيال الناشئة، جيلاً بعد جيل، على إعادة صياغة علاقة السيطرة والهيمنة الصهيونية ذاتها. فابتداءً من تقزيم تعليم الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948 على هيئة «قسم عربي» تحت هيمنة وزارة المعارف والثقافة الصهيونية، مروراً بفرض منهاج تعليمي ينضح بتاريخ الصهيونية وإنجازاتها على حساب طمس وتهميش تاريخ الشعب الفلسطيني والأمة العربية، وتعيين مدراء ومعلمي المدارس حسب ولائهم السياسي للسلطة الصهيونية وليس كفاءاتهم المهنية، وانتهاءً بتمييز عنصري مبرمج ضد المدارس العربية في الميزانيات وغيرها. . كل هذا يدل على خطورة المخطط لطمس الهوية القومية للفلسطينيين وتذويبها من خلال جهاز تعليم تديره المؤسسة الصهيونية بما يتلاءم مع مصالحها الاستعمارية ضد أبناء البلاد الشرعيين.

وعلى الرغم كل ذلك، فإن العامل البشري ما زال يلعب دوراً أساسياً في تحدي هذه العملية «التربوية» المشبوهة وإفشالها، حيث يقوم الطلاب الفلسطينيون بالبحث والتحليل والصياغة من جديد للثقافة والمواقف والتاريخ، ما يقودهم إلى بلورة هويتهم القومية وصقلها بما يرونه هم أكثر جذرية وأصالة في انتمائهم القومي.[3] وعلى الرغم من إحكام السيطرة السلطوية على العملية التربوية الرسمية برمتها، إلا إنه قد تنامت، بشكل ملحوظ، مقاومة الطلاب الفلسطينيين لهذه التجربة التربوية التطويعية من خلال بحثهم عن مصادر

بديلة لبلورة هويتهم القومية وإغنائها وتعزيزها. ولكن على الرغم من هذه التربية التمييعية، فإن غالبية الطلاب الفلسطينيين تتم تنشئتهم لهويتهم القومية والثقافية داخل الإطار العائلي، أو من خلال نشاطات تقوم بها التنظيمات والأحزاب السياسية على مشاربها الفكرية المختلفة. وتعتبر الحركة الطلابية الفلسطينية في الجامعات من أهم حلقات المقاومة في إعادة بناء الهوية القومية وتعزيزها لدى الطلاب الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948. إن الجامعات هي المؤسسات التربوية الوحيدة في إسرائيل التي يتم فيها دمج متكامل بين الطلاب الفلسطينيين والطلاب اليهود. والواقع، أنها المؤسسات الوحيدة في الدولة التي يتم فيها تفاعل مباشر بين الفلسطينيين واليهود كأفراد، هذا إذا افترضنا أن هناك مساواة بين الطرفين بصفتهم طلاباً جامعيين. وبسبب هذا «الاندماج» القسري، فإن الجامعات تجد من المحرج وضع معايير مغايرة بهدف تقييد النشاط السياسي للطلاب الفلسطينيين، بينما تمنح الطلاب اليهود حرية التنظيم والعمل السياسي. على كل حال، فإن العلاقة بين الطلاب الفلسطينيين وسلطات الجامعات الإسرائيلية هي علاقة صراع تتطابق مع العلاقة بين الحكومة الصهيونية وبين الجماهير الفلسطينية في البلاد عامة، وكلاهما ناجم عن الجوهر العنصري للدولة ومؤسساتها.

يقوم الطلاب الفلسطينيون في الجامعات الإسرائيلية بتنظيم أنفسهم في أطر طلابية ولجان مستقلة ينتخبونها من خلال انتخابات ديمقراطية تخوضها كتل طلابية سياسية لها انتماءاتها الفكرية والأيديولوجية المتواصلة مع مختلف الحركات والأحزاب السياسية الفاعلة بين الجماهير الفلسطينية. وبالرغم من مصداقية موقفهم، بأنهم كجماعة قومية لهم حاجات ثقافية وقومية مختلفة ليست على جدول أعمال منظمة الطلاب العامة التي يسيطر عليها الطلبة اليهود، فإن سلطات الجامعات ما زالت تصرّ على عدم الاعتراف بلجان الطلاب العرب والتعامل معها كأجسام نقابية تمثل الطلاب الذين ينتخبونها. إن اعتراف الجامعات بتنظيماتهم ولجانهم يتضمن اعترافاً صريحاً بهويتهم القومية كعرب فلسطينيين، الواقع الذي ما زالت الجامعات الإسرائيلية تتجاهله وتقمعه بشكل منهجي.

إن أهداف الحركة الطلابية الفلسطينية في الجامعات الإسرائيلية هي أهداف سياسية نضالية في جوهرها، وترمي إلى سد الحاجات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية لجمهور الطلاب الفلسطينيين في الجامعات. بكلمات أخرى، فإن نشطاء الطلاب الفلسطينيين يعتبرون أنفسهم، ويعتبرهم المجتمع، نشطاء فعّالين يعملون من أجل تعزيز الهوية الجماعية والوعي

القومي بين قطاع الطلاب الفلسطينيين كفئة اجتماعية. هذا بالإضافة إلى عملهم الدؤوب والمتواصل لانتزاع حقوقهم المطلبية والطلابية من مؤسسات الجامعة التي تميز ضدهم بشكل جماعي ومبرمج. علاوة على ذلك، فإن نشطاء الحركة الطلابية يعتبرون تنظيماتهم رافداً فعالاً من روافد الحركة الوطنية الفلسطينية، كما ينخرطون في نشاطات جماهيرية سياسية عديدة في قراهم ومدنهم.

وتعود أهمية الحركة الطلابية في الجامعات في بناء الهوية القومية الفلسطينية إلى عاملين رئيسين: أولها، تواجد الطلاب في الحرم الجامعي بعيداً عن الجو العائلي والقرية، ولأول مرة، وسط الأغلبية اليهودية، ما يضع مفهوم الهوية الجماعية القومية على المحك، ويزيد من أهمية بروزها والتشبث بها في مواجهة هيمنة الأغلبية. إن ما يبدو، لأول وهلة، وكأنة اختلاط بشكل متساو كطلاب جامعيين، سرعان ما يتضح بأنه مرتكز على أسس عميقة من التمييز والعنصرية. وأما العامل الآخر، فهو أن صيرورة تطور الهوية، الفردية والجماعية، كعامل نفسي تطوري يميز جيل المراهقة، تأخذ منعطفاً جديداً أكثر عمقاً وشمولية خلال السنوات الأولى من المرحلة الجامعية. أي إنه حتى لو نجح جهاز التعليم الرسمي في تخريج الطلاب الفلسطينيين من المدارس الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة استكشاف هويتهم القومية وبلورتها، فهذه ليست نهاية المطاف بالنسبة لبناء الهوية القومية وتعزيزها. فالبرغم من محاولة سلطات الجامعة إحكام سيطرتها على العمل الطلابي السياسي، فإن الفرصة مازالت مفتوحة أمام الطلاب الفلسطينيين ليلعبوا دوراً فعالاً في النشاط السياسي الطلابي، ما يؤدي إلى تطور وعيهم لهويتهم وانتمائهم القومي.

الإطار النظري للبحث

لقد استندت هذه الدراسة إلى نظرية الهوية الاجتماعية (أو الجماعية) Social Identity Theory التي طورها Henrie Tajfel ومجموعة من الباحثين في علم النفس الاجتماعي في أوروبا.[4] وقد ميزت هذه النظرية نفسها عن مدرسة علم النفس الاجتماعي الأمريكية، التي اهتمت بالمجموعات الأولية الصغيرة، بتركيزها على انتماء الأفراد للمجموعات الاجتماعية الكبرى، وعلاقة القوة والصراع بينها. ومفهوم المجموعة هنا يختلف عن مفهوم «الفئات الاجتماعية» بميزة العلاقة النفسية المشتركة بين أعضاء المجموعة والوعي لدى أفرادها بأن لهم هوية جماعية مشتركة ومصيراً جماعياً مشتركاً. أي إن الوعي الجماعي

والشعور المشترك بالانتماء للمجموعة هو الذي يشكل العامل النفسي الأهم في تعريف أي تكتل بشري أو فئة اجتماعية كمجموعة لها هوية مشتركة بالمعنى النفسي لمفهوم الهوية الجماعية.

أن الأكثر راهنية لبحثنا، حول الطلاب الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948 ضمن السياق الاجتماعي السياسي الذي أوردناه سابقاً، هو مقولة Tajfel إن «أي مجتمع يحتوي على تمايزات في القوة، والمكانة، والهيبة الاجتماعية (والمجتمعات كلها هكذا)، يموّضع كلاً منا في فئات اجتماعية تتحول إلى جزء غير منفصل من تعريفة الذاتي». [5] وبناءً على ذلك، تعرّف الهوية الجماعية على أنها «ذلك الجزء من المفهوم الذاتي للفرد، النابع من وعيه لكونه عضواً في جماعة (أو جماعات) مضافة إليه الاعتبارات القيمية والعاطفية التي تحال إلى تلك العلاقة». [6] هذا، وتشخص نظرية الهوية الاجتماعية مركبين في المفهوم الذاتي للفرد: الهوية الفردية والهوية الجماعية، فتشمل الهوية الفردية خواص وصفات شخصية عينية، مثل: الشعور بالاكتفاء، والصفات النفسية، والقيم الشخصية. أما الهوية الجماعية، فهي نتاج معرفة الفرد ومشاعره إزاء عضويته في الجماعة التي ينتمي إليها. وهذا الانتماء للجماعة لا يشترط أن تكون ثمة علاقة شخصية مباشرة أو تفاعل، وجهاً لوجه، بين أفراد الجماعة كافة، بل إن العامل الأساس، هنا، هو الشعور النفسي لدى كل فرد بالانتماء والمصير المشترك الذي يربط أعضاء الجماعة بعضهم بالبعض الآخر.

من الطبيعي، إذاً، وهو ما أثبت في دراسات ميدانية عديدة، أن يميل الناس، عادةً، إلى تفضيل مجموعتهم الداخلية التي ينتمون إليها، وأن ينحازوا لها مقارنة بالمجموعات الخارجية، حتى وإن لم يكن هنالك حالة صراع وتنافس مباشر مع المجموعات الخارجية. وعليه، فإن من البديهي أن تتزايد درجة الالتصاق بالمجموعة والانحياز لها والدفاع عنها في حالة وجود صراع مع المجموعة الخارجية. ولذا، فقد أكد صاحبا نظرية الهوية الجماعية Tajfel و Turner 1986 أن هنالك علاقة متبادلة بين تفضيلنا لجماعتنا الداخلية وبين تقديرنا الذاتي Self-Esteem النابع من عضويتنا في هذه الجماعة أو من هويتنا الجماعية. وعليه، فإن الإنسان بحاجة للحفاظ على هوية جماعية إيجابية، وما ينبثق عنها من تقدير ذاتي جماعي بنفس درجة حاجته للحفاظ على تقدير ذاتي شخصي إيجابي. أي إن هنالك حاجة نفسية داخلية للشعور الإيجابي تجاه جماعة الانتماء بنفس درجة الحاجة للشعور الإيجابي تجاه الذات. هذا، ويتم الوصول إلى التقدير الذاتي الجماعي الإيجابي من خلال عملية

مقارنة اجتماعيــة بين الجماعة التي ينتمي إليها الفرد والجماعات الخارجية ذات العلاقة. أضف إلى ذلك أن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذاتي جماعي إيجابي يميلون أكثر من غيرهم إلى المشاركة في النشاطات السياسية الاجتماعية بهدف تعزيز مكانة جماعتهم، ونيل حقوقها الجماعية.[7] وهذه العلاقة الجدلية، بين التقدير الذاتي الجماعي والنشاط لخدمة مصالح المجموعة، تشكّل حجر الزاوية لنهوض الكثير من الحركات السياسية واستمراريتها.

بناءً على ذلك، فإن من المتوقع أن يكون للانتماء إلى مجموعات الأقلية المضطهدة والمقموعة تأثير سلبي على الحالة النفسية للفرد يتراوح بين الاستدخال النفسي للاضطهاد وبين التمرد علية والعمل على تغييره. ففي سياق فرض مجموعة الأغلبية هيمنتها على الأقلية، والتي لا تنحصر في الهيمنة العسكرية والاقتصادية والسياسيــة وحسب، بل الهيمنة الفكرية والثقافية والإيديولوجية أيضاً من خلال المؤسسات الاجتماعية المختلفة كالمدرسة وغيرها.[8] وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تراكم شعور سلبي واستدخال القمع لدى أعضاء مجموعة الأقلية نابع من مكانة مجموعتهم المستضعفة في البنية الاجتماعية. ففي هذه الحالة ميّز Tajfel بين نوعين من التشكيلات الاجتماعية في فهم العلاقة بين الأغلبية والأقلية في أي مجتمع.[9] إذ في الحالة الأولى تكون الحدود الاجتماعية بين المجموعتين مرنة وغير واضحة، ما يفتح المجال أمام إمكانيــة الحراك الاجتماعي بشكل فردي Social Mobility. هنا، يتخلص الفرد من الحالة السلبية الناجمة عن انتمائة لمجموعة الأقلية المضطهدة من خلال التخلي عن مجموعته الأصلية والالتحاق بالأغلبية ثم الانصهار فيها. أما في الحالة الثانية، فتكون الحدود الاجتماعية بين المجموعتين واضحة ومغلقة، ما يجعل إمكانية الانتقال من مجموعة إلى أخرى شبه مستحيل. وهنا، يكون العامل المركزي في الانتماء للمجموعة هو بمثابة صفة طبيعية مكتسبة مثل العنصر، والنوع، والانتماء الإثني. وفي هذه الحالة تكون الإمكانية الوحيدة أمام أعضاء الأقلية المضطهدة للتخلص من الوضع السلبي الناجم عن علاقة القوة والصراع هي التغيير الاجتماعي Social Change الذي يؤدي إلى تغيير جماعي في العلاقة بين المجموعتيــن. وبناءً على هذا، فمن الواضح بأن العلاقة بين الأقلية الفلسطينية في فلسطين المحتلة في العام 1948 والأغلبية المهيمنة هي من النوع الذي لايمكن تغييره إلا من خلال إعادة الحقوق الجماعية الكاملة لأصحاب الأرض الأصليين، وإعادة ترتيب التركيبة السياسية والاقتصادية والاجتماعية بما يضمن للمجموعة المستضعفة حقوقها الجماعية كاملة وعلى رأسها حقها في الوطن.

بين هذين القطبين من التشكيلات الاجتماعية المتناقضة تجد من أبناء الأقليات المضطهدة من يحاول إيجاد حل وسط بين الحراك الاجتماعي الفردي والتغيير الاجتماعي الشامل، ومراده من ذلك تغيير مفاهيم أعضاء الأقلية المضطهدة وأفكارهم حول عوامل ومركبات الاضطهاد إن لم يكن من الممكن تغيير حالة الاضطهاد نفسها Social Creativity. وهذه الحالة موجودة في مجتمعات تقتصر فيها العلاقة السلبية بين المجموعتين على آراء نمطية مسبقة ومواقف سلبية بين أعضاء المجموعتين دون أن يكون لذلك أي تأثير حقيقي في علاقة القوة والهيمنة بينهما. والخطورة، هنا، تكمن في قناعة بعض عناصر المجموعة المضطهدة بأن المشكلة تكمن في الآراء المسبقة والمواقف السلبية بين أعضاء المجموعتين في حين تكون القضية واضحة بأنها تكمن في علاقة القـوة والصراع. فمثلاً، وفي الحالة الفلسطينية بالذات، ينهمك فريق مثقفي الهزيمة، في السنوات الأخيرة، في إعادة صياغة وتعريف عوامل الاضطهاد التي يعاني منها فلسطينيو فلسطين المحتلة في العام 1948 على أنها مسألة حقوق مدنية ومساواة «وتغيير نظرة إسرائيل إلى سكانها العرب»، بدلاً من تحديد معالم القضية الأساسية، وهي الحرمان من الأرض والوطن، الأمر الذي لايتم تحقيقة إلا من خلال تغيير جذري في علاقة القوة بين المجموعتين.

ثمة تطوير نظري لاحق في سياق نظرية الهوية الجماعية وعلاقة القوة بيـن المجموعات، وهو: مفهوم الحرمان النسبي Relative Deprivation الذي شغـل محور المعالجات والأبحاث في مجالات أكاديمية متنوعة. ففي كتابه الكلاسيكي *Why Men Rebel* يعرّفGurr مفهوم الحرمان النسبي، من وجهة نظر العلوم السياسية، على أنه «إدراك الأشخاص لوجود حالة تضارب بين توقعاتهم القيمية وقدراتهم القيمية على تحقيق هذه التوقعات». ونتيجة لذلك «يتمرد الناس ضد ظروفهم، ليس عندما يكونون محرومين بالمفهوم المطلق للحرمان، ولكن عندما يشعرون أنهم محرومون بالنسبة إلى أشخاص أو جماعات خارجية». [10] إذاً، فالعامل الأساس في مفهوم الحرمان النسبي هو المقارنة مع الآخر، والقناعة بأن لك الحق الشرعي في الحصول على الحقوق والامتيازات نفسها التي يتمتع بها هذا الآخر سواءً كان فرداً أو مجموعة. ثمة تمييز آخر بخصوص مفهوم الحرمان النسبي، وهو تمييز بين مركباته الذهنية-المعرفية ومركباتة العاطفية، إذ إن بعض الباحثين من علم النفس الاجتماعي يصرون على أن الحرمان النسبي الجماعي يشمل «تضارباً سلبياً مدركاً بين وضع الفرد أو وضع جماعته وبين مرجع معين يرافقه شعور بعدم الاكتفاء

والغضب». [11] فحالة الغضب والاستياء، من حالة الحرمان النسبي وليس العامل الذهني المعرفي فقط، هي الدافع الأساس وراء التمرد ضد حالة الحرمان النسبي.

لقد ميّز Runciman بين الحرمان النسبي الأناني، أو الفردي، والحرمان النسبي الأخوي، أو الجماعي. [12] فالحرمان النسبي الفردي يحدث عندما يقارن الأفراد وضعهم الشخصي بوضع أفراد آخرين من نفس جماعتهم الداخلية، ويسيطر هنا العامل الفردي الأناني والاهتمام بدائرة الذات. أما الحرمان النسبي الجماعي، فيحدث عندما يشعر الأفراد أن جماعتهم الداخلية محرومة عموماً مقارنة بجماعات خارجية ذات علاقة. ولذا، فإن تحديد المجموعة الخارجية والعامل الذي تتم المقارنة حسبه مهم جداً في مفهوم الحرمان النسبي الجماعي، وهذا يعود، في الأساس، إلى تحديد الهوية الجماعيـــة للمجموعة التي ننتمي إليها.

بكلمات أخرى، فإن تشكل الهويـــة الجماعية يعدُّ شرطاً مسبقاً لحالة الحرمان النسبي الجماعي. ولكي يتسنى لنا أن نموضع هذا المفهوم النظري في سياق الواقع الاجتماعي الذي نحن بصدد علاجه هنا، فلا بد من التذكير بأن أهم إنجازات الشعب الفلسطيني على مدار أكثر من نصف قرن هو الحفاظ على هويته الوطنية الجماعية المشتركة في كافة أماكن الشتات والداخل بما في ذلك فلسطين المحتلة في العام 1948. وعليه، فإن الفلسطيني الذي يعيش في فلسطين المحتلة في العام 1948، والذي يشعر بالحرمان النسبي الجماعي، عندما يقارن ظروفه الحياتية المطلبية مع تلك التي يتمتع بها اليهودي المواطن في الدولة نفسها، لن يغيّب البعد الأعمق للحرمان النسبي الجماعي الذي مرده أن كل المجموعة التي ينتمي إليها هذا الفلسطيني محرومة من عوامل أكثر أهمية، هي: الأرض، وتقرير المصير، والوطن التي سلبتها منها المجموعة الخارجية. فالذي يحدد عامل المقارنة مع الآخر، إذاً، هو عامل الهوية الجماعية التي ننتمي إليها، بالإضافة إلى القناعة بأن الذي حصل عليه هذا الآخر هو حق لنا وممكن تحقيقه.

لقد أحدثت مدرسة الهوية الجماعية، كمـــا أوردناها أعلاه، ردود فعل وتطورات نظرية عديدة لدى الكثير من الباحثين في علم النفس في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي برنامج دراسة الهوية الإثنية لدى جيل المراهقة من أبنـــاء الأقليات الإثنية في الولايات المتحدة، طورت Jean Phinney نموذجاً يتكون من ثلاث مراحل لتطور الهوية الإثنية يجمع بين تعريف

الهوية الجماعية كما أورده Tajfel ونظرية Erikson في علم النفس التطوري التي نصت على أن استكشاف الهوية وبلورتها، بشكل عام، يشكل أهم عوامل التطور النفسي في جيل المراهقة.[13] وحسب نموذج Phinney، فإن المرحلة الأولى هي مرحلة الهوية الإثنية غير المفحوصة Unexamined، حيث إن المراهقين من أبناء الأقليات الإثنية يتقبلون بشكل أولي قيم الأغلبية ومواقفها وثقافتها. وهم يستدخلون، ضمن ذلك، النظرة السلبية التي تميز موقف الأغلبية تجاه مجموعتهم. أما المرحلة الثانية، فهي مرحلة البحث والاستكشاف للهوية الإثنية Moratorium. ويأتي هذا الاستكشاف لمفهوم الهوية الإثنية كنقطة انعطاف تنبع عن تجربة حدث ذي أهمية يصادفه المراهق فيضع انتماءه الإثني على المحك، وغالباً ما يكون هذا الحدث مواجهة التمييز العنصري بشكل فردي أو جماعي، أو الانتقال من بيئة المدرسة إلى الجامعة في وسط الأغلبية. وأما المرحلة الثالثة، فهي مرحلة إنجاز بلورة الهوية الإثنية أو إنجازها Identity Achieved حيث يصل المراهق إلى درجة عميقة من الوعي والثقة بكونه عضواً في مجموعة إثنية معينة تشكل جزءاً أساسياً من مفهومه الذاتي.

ووفقاً لنموذج Phinney، فإن سيرورة تطور الهوية الإثنية تتم عبر الانتقال، بشكل تدريجي، من مرحلة الهوية الإثنية غير المفحوصة إلى مرحلة البحث والاستكشاف، ومن ثم إلى مرحلة الإنجاز كمرحلة نهائية في تطور الهوية الإثنية. وقد أظهرت دراسات عديدة بأن هنالك علاقة إيجابية بين المراحل المتقدمة من تطور الهوية الإثنية من جهة، والتقدير الذاتي والتوافق النفسي للفرد من جهة أخرى.[14] وبالإضافة إلى ذلك، فقد بينت الدراسات أن الأشخاص الذين وصلوا إلى مراحل متقدمة من مراحل تطور هويتهم الإثنية كانوا ضالعين في نشاطات ثقافية سياسية تعبّر عن مضمون هويتهم وثقافتهم الإثنية ومركباتها. وبكلمات أخرى، فإن هنالك دلائل على أن الهوية الإثنية لدى النشطاء السياسيين تصبح، نظرياً، سبباً ونتيجة للنشاط السياسي في الوقت نفسه.

منهجية البحث

لكي نتفادى الخطورة في التطبيق الميكانيكي لنظريات علم الاجتماع حول النشاط الطلابي التي اهتمت، في الأساس، بالعمل الطلابي في المجتمعات الغربية في عقد الستينيات، كان لا بد من البدء ببحث استكشافي للحالة الفلسطينية يعتمد منهج البحث الكيفي. وقد شمل هذا المركب من البحث جولة استكشافية مع عينة منتقاة من نشطاء الطلاب الفلسطينيين

في جامة حيفا، وجامعة تل أبيب، وجامعة بئـــر السبع خلال صيف العام 1996. وقد شملت هذه الجولة من البحث مشاهدة مشاركة لمدة خمسة أسابيع، وتسجيلاً يومياً لتقارير ميدانية، ومقابلات معمقة مع 17 طالباً نشيطاً (12 ذكراً و5 إناث)، وجمع أكثر من 500 وثيقة ضمت مقالات من الصحافة ومنشورات من إصدار مختلف التنظيمات الطلابية الفلسطينية في الجامعات المذكورة. وقد تمحورت المقابـــلات مع الطلاب حول اتصالهم الأولي مع التنظيم الطلابي الذي ينتمون إليه، ونشاطاتهـــم، والتزامهم السياسي، ومفهومهم الذاتي لهويتهم الجماعية، ورؤيتهم لمستقبل التزامهم بالنشاط السياسي بشكل عام.

بعد تحليل أولي لمعطيات هذه الجولة من البحث الكيفي، تبين أن الهوية الجماعية القومية تشكّل حجر الزاوية في نشاطات الطلبة الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948. وعليه، فقد تم تعديل أسئلة المقابلات الكيفية وتطويرها حيث أجريت مع مجموعة ثانية تتكون من 17 طالباً نشيطاً (11 ذكراً و6 إناث) تمت مقابلتهم خلال الجولة الثانية من البحث في خريف العام 1998. وبالإضافة إلى المشاركين من الجامعات الثلاثة المذكورة أعلاه، فقد شارك في هذه الجولة، أيضاً، طلاب من معهد التخنيون في حيفا والجامعة العبرية في القدس. وهكذا، فقد كان مجموع العينة المشاركة في القسم الكيفي من البحث 34 طالباً وطالبة. لقد ضمت عينة القسم الكيفي 11 أنثى و24 ذكراً تتراوح أعمارهم بين 20 و 26 عاماً. خمسة مشاركين عرّفوا أنفسهم كنشطاء في حركة «أبناء البلد»، و11 في «جبهة الطلاب العرب»، و16 في «التجمع الوطني الطلابي»، و3 في «الحركة الإسلامية». وقد كان هنالك 21 مشاركاً من الجليل، و11 من المثلث، وإثنان من النقب، وواحد من المركز. وقد كان 20 مشاركاً من مدن عربية فلسطينية، و8 من مدن مختلطة، و15 من قرى عربية فلسطينية. كما كان هنالك 13 مشاركاً من جامعة حيفا، و3 من معهد التخنيون في حيفا، و7 من جامعة تل أبيب، و7 من جامعة بئر السبع، و6 مشاركين من الجامعة العبرية في القدس.

لقد تم تفريغ جميع المقابلات الكيفية المسجلة حرفياً وترجمتها إلى الإنجليزية، ومن ثم، تم تحليلها باستخدام طريقة Grounded Theory.[15] وبعد قراءات عديدة للمقابلات المكتوبة، تم تشخيص الموضوعات التـــي تتكرر في أجوبة أغلب المشاركين. وقد كانت الخطوة التالية في التحليل الكيفي هي دمج الموضوعات ذات المعنى النظري المشترك، ما أدى إلى تطوير

خمسة موضوعات نظرية Themes مختلفة، ولكنها جميعها متعلقة بالمفهوم العام للهوية الجماعية القومية. وفيما يلي عرض ملخص للنتائج الكيفية للبحث.

نتائج البحث

أولاً: الهوية الجماعية القومية

إن مفهوم الهوية القومية، هنا، أعمق وأشمل بكثير من مجرد التعريف الذاتي، أو اختيار لقب «أنا عربي فلسطيني» كما ورد في الكثير من الأبحاث التي اهتمت بموضوع الهوية الجماعية لدى فلسطينيي فلسطين المحتلة في العام 1948. لقد شمل مفهوم الهوية الجماعية القومية إحساساً قوياً بالوعي القومي، وسلوكاً يومياً ينتهجه الفرد، ومشاركة في نشاطات جماعية من أجل القضية القومية والوطنية، وشعوراً قوياً بالاعتزاز القومي، وإدراكاً بكون الهوية القومية تشكل جزءاً أساسياً من المفهوم الذاتي للفرد. وإن هذا كله لم يتم تحقيقه دفعة واحدة، لكنه تبلور لدى الطلاب الفلسطينيين بصورة تدريجية متصاعدة حيث شكل انخراطهم في نشاطات الحركة الطلابية منعطفاً جديداً هاماً أعطى استكشاف مفهوم هويتهم القومية شكلاً أكثر عمقاً وشمولية.

لقد أبدى جميع المشاركين في هذه العينة درجة عميقة وواضحة لمدى وعيهم وإدراكهم لهويتهم القومية وانتمائهم العربي الفلسطيني. وفي جميع الحالات، شكلت الهوية القومية مركباً أساسياً من المفهوم الذاتي لكل فرد في العينة. وقد تم وصف الهوية القومية كأهم عامل أو محفز للإنخراط في العمل السياسي الطلابي، وهي، في الوقت نفسه، عامل نفسي قد تأكد وتعزز وتطور من خلال تجربة النشاط الطلابي نفسها. وحسب جدول تطور الهوية الإثنية،[16] يبدو أن أفراد هذه العينة من نشطاء الطلاب الفلسطينيين قد مروا مراحل استكشاف وبلورة هويتهم القومية من خلال التمرس في فعاليات الحركة الطلابية وفعالياتها في الجامعات.

لقد تبين أن وجود الطلبة الفلسطينيين اليومي وسط الأغلبية اليهودية في الجامعات الإسرائيلية، وسياسة الجامعات العنصرية تجاههم، قد وضع مفهوم هويتهم القومية على المحك، وزاد من حدة الصراع حول التشبث بها وبتجلياتها المختلفة في حياتهم اليومية

ونشاطاتهم الطلابية. هنا، لا بد من الإشارة إلى أن اللغة القومية تشكّل واحداً من أهم مركبات الهوية الجماعية، فالحفاظ على لغتهم العربية، وتعزيزها، والاعتزاز بها، ينبع من وعيهم لمخطط طمسها وتذويبها من خلال ممارسات الجامعة كمؤسسة تخدم المشروع الصهيوني بالأساس. عندما سئل أحد الطلاب النشيطين، ويدرس في جامعة تل أبيب، عن أهمية اللغة العربية كلغة قومية، عبر عن موقف ملتزم ومتشدد بشأن التركيز على اللغة العربية، واستعمالها في نشاطاتهم الطلابية في الجامعة التي تقمع لغتهم وتطمسها بشكل منهجي، وقال: «العربية هي لغتي، وهي، أيضاً، لغة رسمية معترف بها. أنا أعتز بلغتي واستعملها في كل مكان». رئيس قسم الأمن في الجامعة قال: «هذه جامعة عبرية وأي منشور باللغة العربية يجب ترجمته إلى اللغة العبرية». فرددنا: «حسناً، لماذا إذن لا تترجمون المنشورات العبرية إلى اللغة العربية؟» فقالوا: «لا، هذه جامعة عبرية، وكل واحد هنا يعرف اللغة العبرية، ولكن ليس كل واحد يعرف العربية». عندما أعرض فيلماً عربياً، حيث جميع نشاطات لجنة الطلاب العرب هـــي باللغة العربية، سوف أعلن عنه باللغة العربية. قالوا: «وماذا لو أراد أحد الطلبة اليهود مشاهدة الفيلم العربي الذي تعرضه؟» فقلت، بالمقابل: «من يحضر لمشاهدة فيلم عربي فهذا يعني أنه يعرف اللغة العربية، وإذا كان الأمر كذلك، فباستطاعته قراءة الإعلان بالعربية. ولكن، إذا لم يكن يعرف العربية، فلماذا يأتي لمشاهدة الفيلم العربي أصلاً؟».

ثانياً: الحرمان النسبي الجماعي

إن مفهوم الحرمان النسبي الجماعي، كما عبّر عنه المشاركون في البحث، أخذ عمقاً أبعد وأشمل بكثير من مفهوم المساواة والحقوق المدنية كما هو متداول في كثير من الأوساط السياسية. وبلا شك، فقد قارن المشاركون ظروفهم وحقوقهم الجماعية، وليست الفردية، مع ظروف مجموعة الأغلبية في الدولة كمؤسسة رسمية كونها ملزمة، حسب الأعراف الدولية، بتوفير الحقوق المدنية المتساوية لجميع المواطنين. ولكن عمق المقارنة، هنا، ارتكز على مبنى الهوية القومية كما أوردناها أعلاه، حيث إن كل الشعب العربي الفلسطيني، والذي يشكّل فلسطينيو فلسطين المحتلة في العام 1948 جزءاً حيوياً منه، محروم بشكل جماعي مقارنة بالمجموعة التي سيطرت على وطنه بالقوة.

إن هذا الإدراك الذهني لحرمانهم النسبي الجماعي كانـــت ترافقه مشاعر الظلم والغضب

والخيبة التي قادتهم، بدورها، إلى الدخول في النشاط السياسي من أجل تحصيل حقوقهم الجماعية ليس فقط كطلاب في جامعات تميز ضدهم، ولا كمواطنين في دولة تقمع حقوقهم المدنية، بل، أيضاً، كجزء من شعب حُرم من الوطن. وقد شكل الحرمان النسبي من الأرض، ليس كمصدر رزق وحسب، بل كقضية وجود وانتماء، والحرمان من الهوية الجماعية والثقافة القومية وتذويبها، أهم العوامل التي كررها المشاركون في البحث. وبلا شك، فإن عوامل مطلبية كثيرة مثل المساواة في فرص العمل والميزانيات للسلطات المحلية العربية وغيرها، قد اشغلت حيزاً في إجابات المشاركين، ولكن قمع الهوية القومية من خلال جهاز التعليم الرسمي، مقارنة بهوية الأغلبية المفروضة عليهم، كان مركز اهتمام كافة المشاركين في هذه العيّنة.

لقد كان هنالك شعور قوي بالاستياء والغيظ تجاه سياسة تطويع مناهج التعليم في المدارس الرسمية الفلسطينية. وبشكل واضح، فقد قارن الطلاب خريجو المدارس الرسمية مناهج تعليمهم بمناهج تعليم الطلاب اليهود فيما يتعلق بمفهوم الهوية القومية. ليس ذلك فحسب، بل لقد عبر هؤلاء عن خيبتهم وغضبهم من حقيقة أنهم يتعلمون تاريخ اليهود بدلاً من تاريخ شعبهم الفلسطيني وأمتهم العربية. وقد عبرت طالبة نشيطة من جامعة حيفا عن ذلك كالتالي: «كل ما نتعلمه هو عن اليهود. كل شئ هو ثقافة يهودية. نحن ندرس بيالك وراحيل. لماذا علي أن أتعلم عنهم؟ لماذا لا يعلموننا عن محمود درويش؟ عن نزار قباني؟ عن إدوارد سعيد؟ لماذا لا يعلموننا عن فلاسفة عرب وشعراء فلسطينيين؟ أنا أعرف أن لغتي العربية ضعيفة، لأنني أعرف أنه إذا لم أتكلم العبرية بطلاقة، فلن أستطيع أن أتدبر أموري في هذه الدولة. بدون اللغة العبرية لا يمكنني استقلال البـــاص والوصول إلى البقالة، خصوصاً وأنني أسكن في مدينة مختلطة مثل حيفا. كل ما أعرفه هو أن اللغة العربية هنا في خطر. والمدارس، ليس بحدّ ذاتها، وإنما جهاز التعليم الرسمي ككل له تأثير سلبي على هويتنا. العالم كله يعترف اليوم بأن هنالك فلسطين، وهنالك شعب فلسطيني. فلماذا، على الرغم من كل هذا، ما زالوا يعلمونني عن بياليك وراحيل؟ ما هي المشكلة في تعليمنا تاريخ فلسطين؟ المشكلة أنهم خائفون. لا يريدون أن يطور العرب الفلسطينيون هنا أي وعي لهويتهم القومية».

ثالثاً: التنظيم والانتماء الحزبي

بطبيعة الحال فإن النشاط السياسي، بشكل عام، يتم من خلال تنظيمات سياسية لها برامجها ومرجعياتها الفكرية المختلفة. وهكذا، فإن أحد شروط الانتماء لتنظيم معين يتمثل في الالتزام ببرنامجه السياسي والدفاع عنه. وكما ذكرنا سابقاً، فإن التنظيمات الطلابية الفلسطينية في الجامعات الإسرائيلية هي امتداد للحركات والأحزاب السياسية الفلسطينية المختلفه. وقد بينت أجوبة المشاركين بأن الانتماء لتنظيم سياسي معين يشكل حلقة وصل أو هوية جماعية وسيطة تربط بين الهوية الشخصية الفردية، من جهة، والهوية الجماعية القومية، من جهة أخرى. والعمل من خـــلال تنظيم سياسي معين يتيح المجال للطلاب لفحص أفكارهم ومواقفهم حول قضيتهم الوطنية، والتعبير عنها، وتعزيز مشاعر الانتماء الجماعي لديهم. وبهذا المعنى، فإن التنظيم السياسي يمنحهم علاقة نفسية أعمق وأبعد من الهدف العملي الملموس المتمثل في تحقيق أهداف حزبية عينية.

تشكل المجموعة الأولية المؤلفة من أعضاء ونشطاء التنظيم الطلابي في كل جامعة إطاراً اجتماعياً مهماً للعلاقات الاجتماعية، والتكييف في البيئة الجامعية التي تخلق حالة دائمة من الاغتراب لدى الطلبة الفلسطينيين بحكم طبيعتهـــا. والعضوية في جماعة تشارك الشخص المواقف والآراء السياسية هي عامل مساعد نفسياً في الجامعات التي يشكل فيها الطلاب الفلسطينيون أقلية صغيرة وحسب، وإنما، فوق ذلك، يواجهون تمييزاً وقمعاً على خلفية انتمائهم القومي. ويبدو أنه بسبب هذه الوظيفه المزدوجه للتنظيم السياسي، أي كونه يشكل عاملاً وسيطاً في الانتماء للهوية القومية، وكذلك إطاراً اجتماعياً يساعد على التكييف في الجامعة، فإن التزام الطلبة الفلسطينيين تجاه تنظيماتهم السياسية قوي جداً. لنلاحظ كيف تعبر نشيطتان من تنظيمين سياسيين مختلفين عن درجة عالية من الحماس والالتزام. تقول طالبة نشيطة من حركة «أبناء البلد» تدرس في جامعة حيفا: «لا أعتقد أن هنالك أحد قد انضم إلى «أبناء البلد» بسبب دوافع وأهداف شخصية. من ينضم لـ«أبناء البلد» يعرف أنه لن يحصل على وظيفة أبداً. أنت تتعلم في الجامعة فقط من أجل أن تعلق الشهادة على الحائط. إذا كنت «أبناء بلد»، فأنت مدعو إلى تحقيقات مخابراتية كثيرة، ويضعون العقبات في طريقك، ويطردونك من الجامعة، وتضحيات كثيرة. أنا أعمل مع أناس كثيرين ذهبوا إلى السجن وتعرضوا للضرب من قبل الشرطة. كل فرد في «أبناء البلد» قد انضم بناءً على مبادئ وقناعات. وأنا متأكده من ذلك لأن الأمر ينطوي على كثير من التضحية».

طالبة نشيطة أخرى من «جبهة الطلاب العرب»، لفرع الطلابي لـ«الجبهة الديمقراطية للسلام والمساواة»، تدرس في الجامعة العبرية في القدس، ملتزمة بحماس عال لتنظيمها، تصف هويتها الحزبية كمركب هام من مفهومها الذاتي: «أنا أقول لك إنه لديّ كثير من النقد على «الجبهة» اليوم. لدينا فراغ غير اعتيادي في القيادة. أنا أشعر أنه في هذا الوقت بالذات علي الوقوف مع «الجبهة». عندما كانت «الجبهة» قوية في السبعينيات، ربما لم تكن بحاجة لي كما تحتاجني اليوم. إن الاختبار الحقيقي لالتزامك هو في وقت الأزمات. إذا كانت لنا مبادئ مشتركة، فإننا في الأوقات الصعبة نقف مع الأشخاص الذين يشاركوننا في مبادئنا. سأكون شخصاً مهزوماً لو تركت «الجبهة» وهي ضعيفة وعدت إليها بعد ثلاث سنوات عندما تكون قد عبرت الأزمة».

رابعاً: جدلية القومي والنسوي

لقد عبّرت الطالبات النشيطات، أكثر من زملائهن الطلاب، عن وعيهن لحاجة وضع قضايا المرأة على جدول الأعمال السياسي الاجتماعي لتنظيماتهن الطلابية كونهن نساء في مجتمع تقليدي أبوي يقمع المرأة، وهو مجتمع يعاني، أيضاً، من القمع القومي. ولذا، فقد عبّرت الطالبات في العينة عن إدراكهن للعلاقة الجدلية بين عوامل القمع المزدوج الذي يتشخص في تجربة المرأة الفلسطينية بشكل عام. وقد عبّرن عن وعيهن للتوتر المتأصل بين هويتهن القومية كعربيات فلسطينيات من جهة، وهويتهن الجنسوية كنساء من جهة أخرى. كما عبرن، كذلك، عن التزامهن بالتوفيق بين هاتين الهويتين.

بالتركيز على جميع جوانب الاضطهاد، كما تتجلى في ظروف حياة مجموعة معينة، من الواضح أن للنساء الفلسطينيات جدول الأعمال السياسي الاجتماعي الأكثر جذرية. وبالتالي، فإن التحرير الوطني لا بد أن ينطلق من ضرورة تحرير المرأة في الوقت نفسه. فمثلاً، طالبة نشيطة في جامعة تل أبيب تعرّف نفسها كنسوية، ولها نشاطات في تنظيمات نسوية مختلفة، بالإضافة إلى عضويتها في تنظيم طلابي مختلط، فتقول عن العلاقة بين هويتها الجنسوية وهويتها القومية: «هنالك قضايا معقدة ومتداخلة كثيراً. كوني جزءاً من الشعب العربي الفلسطيني يزودني بمشاعر التواصل والانتماء للجماعة القومية. ولكن، من ناحية أخرى، كوني جزءاً من الشعب العربي الفلسطيني يقمعني كامرأة. هنالك تناقض واضح، والسؤال، هو: كيف نتعامل مع هذا التناقض؟ كيف نوفق بين الاثنين دون إنجاز

الواحد منهما على حساب الآخر؟ ما حصل حتى اليوم هو تركيز التنظيمات السياسية على الجانب السياسي القومي فقط وتهميش قضية المرأة».

ومن ناحية أخرى، لم يعبّر الطلاب النشيطون الذكور عن آرائهم بخصوص قضية مساواة المرأة ما لم نسألهم عن ذلك بشكل مباشر. وقد كانت إجاباتهم حذرة بحيث هدفت إلى إبراز صورة النشيط السياسي التقدمي، من ناحية، وتجنبت تحدي المجتمع العربي الفلسطيني التقليدي، من ناحية أخرى. لقد أيدوا تحرير المرأة بشكل عـــام، ولكنهم لم يعبروا عن التزامهم بخطوات عملية نحو تغيير تقاليد اجتماعية راسخة تحط من مكانة المرأة في المجتمع الفلسطيني. وعندما سألنا الطالبة النشيطة المذكورة أعلاه نفسها عن رأيها في التناقض بين المواقف السياسية التقدمية لدى رفاقها الشباب، وبين مواقفهم التقليدية بخصوص قضية المرأة، أجابت: «الرجل العربي الفلسطيني النشيط سياساً يؤمن بأن من مسؤوليته الحفاظ على هويتنا القومية وثقافتنا بما فيها العادات والتقاليد الراسخة في المجتمع. وهو عادة لا يدرك بأن عدداً كبيراً من هذه التقاليد وجدت، أساساً، من أجل قمع المرأة. برأيي، فإن الكثير من الرجال العرب الفلسطينيين النشيطين غير مدركين لأبعاد هذا التناقض».

خامساً: التوافق الاجتماعي والنفسي

لقد تبيّن من إجابات المشاركين أن تجربة الانخراط في العمل الطلابي قد أكسبتهم العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية: كالثقة بالنفس، والقدرة على القيادة، والتنظيم. إن التعليم الجامعي، عموماً، وتجربة الانخراط في النشاط الطلابي خلال هذة الفترة، خصوصاً، تم وصفهما كأكثر تجارب التنشئة السياسية والتطور الاجتماعي شمولية لدى الطلاب الفلسطينيين في فلسطين المحتلة في العام 1948. وعلى ما يبدو، فإن المردود الأسرع والمباشر على الصعيد الشخصي الذي يحصله النشيطون من المشاركة في العمل الطلابي هو الاكتفاء الذاتي. تقول إحدى الطالبـــات النشيطات من الجامعة العبرية في القدس: «إن النشاط الطلابي يعطيني الكثير من الاكتفاء الذاتي، خصوصاً عندما أرى أن الآخرين حولي يقدرون ما أفعله. عندما ننجح في فعالية معينة ويقول لي أحد رفاقي «مبروك»، فهذا يعني لي كثيراً. رغم حقيقة أن معظم الفعاليات والنشاطات التي نقوم بها تنطوي على تضحية كبيرة، فإنني عندما أنظر إلى الوراء أشعر بالارتياح لما قمت بتقديمه. أنا أومن أن النشاط الطلابي يعود بالفائدة النفسية على كل من يخوضه».

الاستنتاجات والخلاصة

انطلاقاً من فهم الهوية الجماعية لعرب فلسطين المحتلة في العام 1948، ببعدها الوطني الفلسطيني وعمقها القومي العربي، على أنها مفهوم نفسي جماعي يشكل عاملاً مركزياً ومهماً في تكوين المفهوم الذاتي للفرد، بحيث يتم صقلها وبلورتها وتجذيرها من خلال عملية تربوية هادفة للجيل الناشئ، فقد بينت نتائج هذه الدراسة بأن الحركة الطلابية الفلسطينية في الجامعات تشكل مدرسة أو إطاراً تعليمياً جماهيرياً من نوع خاص يتم من خلاله بناء هذه الهوية وتطويرها لدى الطلاب الفلسطينيين المشاركين في نشاطاتها. ولا يعني ذلك التقليل من أهمية التعليم الرسمي الثانوي قبل المرحلة الجامعية في بناء الهوية القومية بشكل عام. ولكن إحكام الهيمنة الصهيونية المطلقة على جهاز التعليم الرسمي يجعل من المدارس الفلسطينية في فلسطين المحتلة في العام 1948 مصانع للاغتراب والتذويب المنهجي للهوية القومية لدى الطلاب الفلسطينيين بدلاً من تعزيزها. ومن هذا المنطلق، فقد جاء دور الحركة الطلابية في الجامعات، حيث ما زالت سيرورة تطور الهوية، الفردية والجماعية، في أوجها، ليشكل منعطفاً جديداً لدى الطلاب الفلسطينيين يمكنهم من التعمق أكثر في استكشاف هويتهم القومية وبلورتها بعد مرحلة كبت وقمع امتدت على مدار سنوات التعليم الرسمي.

يأتي معظم الطلاب الفلسطينيون في فلسطين المحتلة في العام 1948 إلى الجامعات الإسرائيلية بدرجة معينة من الانتماء القومي والوعي السياسي، ولو كان ذلك بدرجات متفاوتة، حيث يعود منبع هذا الوعي الأولي بالهوية القومية إلى البيئة والإطار العائلي، وليس إلى المدرسة كمؤسسة اجتماعية يتم فيها التفاعل الاجتماعي بين أبناء الجيل الواحد. فهذه النواة الأساسية من مفهوم الهوية القومية تشكل محفّزاً ودافعاً لدى العديد من الطلاب الفلسطينيين للانخراط في نشاطات وفعاليات الحركة الطلابية في الجامعات. فهذا المنعطف، أي الانخراط في نشاطات الحركة الطلابية، وبحكم إتيانه في مرحلة تطورية حساسة بالنسبة لمفهوم الهوية، يشكل نقلة نوعية أكثر عمقاً وفاعلية في استكشاف وصقل وبلورة الهوية القومية لدى الطلاب الفلسطينيين النشطاء. وفوق ذلك كله، ففي الظرف الجامعي الجديد، يتوفر شرطان غاية في الأهمية من حيث سيرورة تطور الهوية القومية: التفاعل الاجتماعي المباشر بين أبناء الجيل الواحد، بعيداً عن قمع المدرسة وإدارتها، من

جهة، والحرية في اختيار المضمون الفكري والسياسي والأيديولوجي للنقاش والحوار بعيداً عن عين رقابة جهاز التعليم الرسمي، من جهة أخرى.

إن هذه العلاقة الجدلية بين مفهوم الهوية القومية والمشاركة في فعاليات الحركة الطلابية، بمعنى أن تكون الهوية القومية نفسها عاملاً دافعاً نحو خوض العمل الطلابي، من جهة، وعاملاً يتم تطوره من خلال العمل الطلابي، من جهة أخرى، تعزز الاستنتاج الواضح حول الدور التربوي للحركة الطلابية الفلسطينية. فعلاوة على تطوير الهوية القومية ذاتها، فقد كان للحركة الطلابية، كما تبين من نتائج القسم الكمي من البحث، دوراً أساسياً في تعزيز التوافق النفسي لدى الطلاب النشطاء أنفسهم مقارنة بعديمي النشاط. وللتوافق النفسي عند الطلاب، بشكل عام، علاقة مباشرة مع النجاح الأكاديمي، وهو ما أكده، بشكل مباشر، كافة المشاركين في العينة الكيفية حيث كان الربط بين نشاطهم الطلابي ونجاحهم الأكاديمي في غاية الوضوح. وتأتي هذه النتيجة لتؤكد بصورة ملموسة هشاشة الادعاء الشائع في أوساط كثيرة من حملة الشهادات الجامعية، الذين كانت اهتماماتهم على مدار سنواتهم الجامعية محصورة في دائرة الذات، بأن النشاط الطلابي السياسي ما هو إلا مضيعة للوقت وتهرب من واجبات الطلاب الأكاديمية.

وحيث إن العمل الطلابي، بصفته عملاً جماعياً سياسياً يتم من خلال العضوية في تنظيمات طلابية سياسية لها مشاربها الفكرية المختلفة، فلا بد من التوقف عند أهمية هذه الأطر السياسية في إغناء الساحة الطلابية بالنقاش السياسي والذي يشكل حجر الزاوية في دعم العملية التربوية ذاتها. فكما أكد الكثيرون من المشاركين في البحث، ثمة ازدواجية في الدور المناط بالتنظيم السياسي، إذ يشكل حلقة وصل بين الهوية الفردية والهوية القومية العامة، بالإضافة إلى الدور المباشر للمجموعة الأولية المساعد على التكييف لظروف وبيئة الجامعة حيث يولي الطلاب النشيطون أهمية نفسية خاصة لتنظيماتهم. ولم يخل ذلك من المنافسة السياسية بين التنظيمات الطلابية الفلسطينية المختلفة في الجامعات، والتي عادةً تزداد حدة عند خوضهم انتخابات «لجنة الطلاب العرب»، حيث تعلو وتيرة النقاش السياسي والإيديولوجي كلما اقترب موعد الانتخابات. ولمضمون ونوعية القضايا التي تشغل حيز النقاش السياسي أهمية خاصة في تجذير وعي المشاركين.

وبحكم كون الحركة الطلابية في الجامعات امتداداً فكرياً وتنظيمياً للأحزاب والحركات

السياسية المختلفة، فـإن التنظيمات والأحزاب السياسية، في هذا السياق، تلعب دوراً أساسياً في توفير الإطار والموقف والفرصة المناسبة للتمرس في هذه العملية التربوية التثقيفية المقاومة والمضادة لما سبق فرضه من خلال جهاز التعليم الرسمي. ولكن المتتبع للعمل السياسي في فلسطين المحتلة في العام 1948 يجد أن معظم هذه الأحزاب، وإن كانت تلعب دوراً مقاوماً مهماً جداً، فهي تعمل بين كوادرها الشابة بالأسلوب الإيداعي نفسه، الأسلوب البنكي الذي يعتمده جهاز التعليم الرسمي. فمثلاً، تجد تعابير مثل «تعبئة» و«تثقيف» و«تسييس» الكوادر الشابة لهذه الأحزاب، تعتمد بدورها على الفرضية القديمة بأن هذه الكوادر ما هي إلا «إناء فارغ سياسياً» ينتظر ليملأه قادة ومفكرو الحزب بمواقف معلبة يجب تقديسها وقبولها كما هي كمسلمات فكرية جاهزة تأتي من وحي قادة الأحزاب ومفكريها. وبغض النظر عن التفاوت في برامجها وطروحاتها السياسية المختلفة، فإن المطلوب من هذه الأحزاب والحركات السياسية هو فتح المجال أمام جيل الشباب كي يلعبوا دوراً فعالاً في صياغة الموقف السياسي ونقاشه وتحليله. إن إثارة النقاش، والتساؤل حول القضايا الأساسية، يشكل عاملاً مركزياً في عملية بلورة الهوية القومية وصقلها، ومن ثم تنشئة جيل واع ومدرك لخطورة المرحلة.

هوامش الفصل الثالث–الباب الثاني

(1) أنظر :

Majid Al-Haj. *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. New York: State University of New York Press, 1995; S. Mari. *Policy and Counter Policy: The State of Arab Education in Israel. Relations between Ethnic Majority and Minority: A Symposium*. Tel-Aviv: International Center for Peace in the Middle East, 1987; Khalil Nakhleh. *Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*. Detroit: Association of Arab-American University Graduates, 1979.

(2) أنظر :

Paulo Freire. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993.

(3) أنظر :

Henry Giroux. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis". *Harvard Educational Review*, 53(3), 1983, pp. 257-293.

(4) أنظر :

Henri Tajfel. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cabridge University Press, 1981; Henri Tajfel. & J.Turner. "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior". In S. Worchel & W. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, 1986, pp. 7-24.

(5) Henri Tajfel. "Social Psychology and Social Reality". *New Society*, 39, 1977, p. 66.

(6) Tajfel, 1981, p. 255.

(7) أنظر :

R . Luhtanen & J. Crocker. "Self-esteem and Intergroup Comparison: Toward a Theory of Collective Self-esteem» . In J. Suls & T. Wills (eds.) *Social Comparison: Contemporary Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1991; R. Luhtanen & J. Crocker. "A Collective Self-esteem Scale: Self-Evaluation of One's Social Identity". *Personality and Social Psychology Bulletin*. 18(13), 1992, pp. 302-318; R. Helmreich & J. Stapp "Short Forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), An Objective Measure of Self-esteem". *Bulletin of the Psychonomic Society*. 4(5A), 1974, pp . 473–475 .

(8) أنظر :

Henry Giroux. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview Press, 1997.

(9) أنظر :

Tajfel, 1981.

(10) Ted Gurr. *Why Men Rebel*. New Jersey: Prinston University Press, 1970, p. 24; G. Petta & I. Walker. "Relative Deprivation and Ethnic Identity". *British Journal of Social Psychology*. 31, 1992, pp. 285-293.

(11) J. Olson & C. Hafer. "Affect, Motivation, and Cognition in Relative Deprivation Research.» In R. Sorrentino & T. Higgins (eds.) *Handbook of Motivation and Cognition: V. 3 – The Interpersonal Context*. New York: The Guilford Press, 1996, pp. 85-117.

(12) أنظر :

Garry Runciman. *Relative Deprivation and Social Justice: A study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth-Century England*. Los Angeles: University of California Press, 1966, p. 66.

(13) أنظر :

Erik Erikson. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton & Company, 1968; Jean Phinney. "Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents". *Journal of Early Adolescence*. 9(1-2), 1989, pp. 34-49.

(14) أنظر :

Jean Phinney. "Ethnic Identity and Self-esteem: A Review and Integration". In A. Padilla (Ed.). *Hispanic Psychology: Critical Issues in Theory and Research*. California: Sage Publications, 1995, pp. 57-70; Jean Phinney & V. Chavira. "Ethnic Identity and Self-esteem: An Exploratory Longitudinal Study". *Journal of Adolescence*. 15, 1992, pp. 271-281.

(15) أنظر :

Barney Glaser & Anselm Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter, 1967.

(16) أنظر :

Jean Phinney. "The Multiple Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups". *Journal of Adolescent Research.* 7(2), 1992, pp. 156-176.

الباب الثالث

المناهج الفلسطينية : إكتمال التحدي أم تحدي الاكتمال–قراءات نقدية

1. فلسفة الخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني (جميل أبو سعدة)

2. فاقد الشيء . . . هل يعطيه : قراءة نقدية لدور معدِّي الخطط والبرامج التعليمية الفلسطينية (هديل قزاز)

3. المدرسة في الجامعة–هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة (طلبة برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت)

« . . . إن تقسيم فلسطين الذي جرى عام 1947، وقيام إسرائيل باطل من أساسه، مهما طال عليه الزمن، لمغايرته لإرادة الشعب الفلسطيني وحقه الطبيعي في وطنه، ومناقضته للمبادئ العامة التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة، وفي مقدمتها حق تقرير المصير . . . (و) يعتبر باطلاً كل من وعد بلفور وصك الانتداب وكل ما ترتب عليهما»

الميثاق القومي الفلسطيني، 1964

« . . . إن تقسيم فلسطين الذي جرى عام 1947 وقيام إسرائيل باطلان من أساسهما مهما طال عليهما الزمن لمغايرتهما لإرادة الشعب الفلسطيني وحقه الطبيعي في وطنه، ومناقضتهما للمبادئ التي نص عليها ميثاق الأمم المتحدة وفي مقدمتها حق تقرير المصير . . . ويعتبر باطلاً كل من تصريح بلفور وصك الانتداب وما ترتب عليهما»

الميثاق الوطني الفلسطيني، 1968

« . . ومع الظلم التاريخي الذي لحق بالشعب العربي الفلسطيني بتشريده، وبحرمانه من حق تقرير المصير، إثر قرار الجمعية العامة رقم (181) عام 1947، الذي قسَّم فلسطين إلى دولتين، عربية ويهودية، فإن هذا القرار لا يزال يوفر شروطاً للشرعية الدولية تضمن حق الشعب العربي الفلسطيني في السيادة والاستقلال الوطني»

وثيقة الاستقلال الفلسطينية، 1988

«يتم نقل السلطة والصلاحيات في مجال التعليم والثقافة في الضفة الغربية وقطاع غزة من الحكم العسكري وإدارته المدنية إلى الجانب الفلسطيني. ويتضمن هذا المجال، إضافة إلى الأمور الأخرى، مسؤوليات الإشراف على المدارس، والمعلمين، والتعليم العالي، والتعليم الخاص. كما يشمل القطاع الخاص، والعام، والأهلي، والأنشطة الثقافية والتعليمية الأخرى، والمؤسسات والبرامج والملكيات التعليمية المنقولة وغير المنقولة كافة»

اتفاقية اوسلو، 1994

الفصل الأول
فلسفة الخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني وأسسها العامة
(جميل أبو سعدة)

تعكس هذه الورقة اتجاهات وزارة التربيـــة والتعليم العالي عشية الإعداد للخطة العامة للمناهج في العام 1998، والتي تم إقرارها من قبل المجلس التشريعي، ولما كانت هذه مسؤولية الوزارة التربوية والوطنية في إعداد مناهج التعليم العام في فلسطين لأول مرة، فقد اقتضت المسؤولية أن تُبنى الخطة وفق فكر المجتمع الفلسطيني وتراثه وانتماءاته ومبادئه وتطلعاته.

لقد كان لزاماً على القائمين على الخطة مراعاة الأسس الفكرية العامة للمجتمع كي تعد مناهج التعليم على ضوئها. فالدور التعليمـــي للوزارة هو كأي دور لأية وزارة أو هيئة مسؤولة عن التعليم، وهو يتعلق، بشكل أساسي، بتعليم المعارف والاتجاهات والقيم، مع الانتباه لخصوصية كل مجتمع. وهكذا كان الأمر في إعداد الخطة العامة التي حددت بالأسس العامة المعتمدة، وهي: الأسس الفكرية والوطنية، والأساس الاجتماعي، والأساس المعرفي، والأساس النفسي.

ولقد كان من الطبيعي أن تلبي الأسس الفكرية والوطنية موقع الإنسان الفلسطيني في الدائرتين القومية والإسلامية، وفي الدائرة الإنسانية كدائرة تستوعب بني الإنسان. كما لبت تطلعاته لنفسه وعلاقاته داخل المجتمع الواحد المبنية على الديمقراطية وحقوق المواطن في طريق سعيه نحو تحقيق التنمية والانتماء للعصر بناء على الانفتاح الفكري والإيمان بدور إنساني في فلسطين في سعيها نحو سلام عالمي. كما كان من الطبيعي أن يهتم الأساس الاجتماعي بقيم المجتمع والتأكيد على سيادة القانون كوسيلة لتحقيق العدالة والمساواة والمشاركة، والتأكيد على الوحدة الوطنية والتماسك المجتمعي الذي يقتضي التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

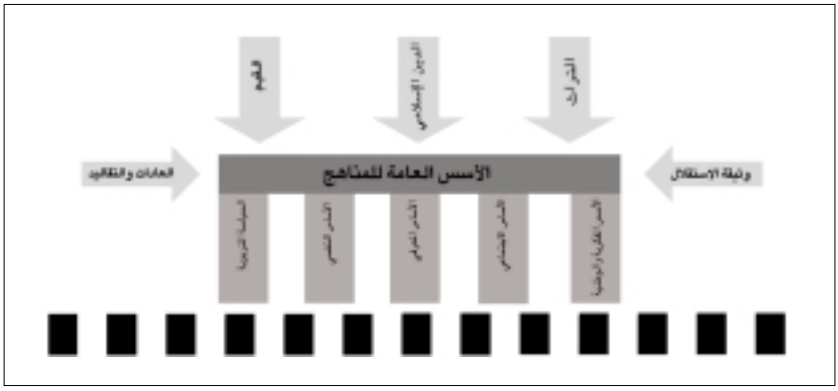
يلبي الأساس المعرفي الأمور الأساسية اللازمة للتعلم، وهي اللغة، ومهارات التعامل مع وسائل العصر التقنية اللازمة للتعلم والعمل معاً، وفهم جوانب الحياة لإتاحة المجال للفرد المتعلم لممارسة اختياراته. ويرتبط بذلك دفع الطالب إلى جمع المعلومات وتوظيفها. وقد

تم الاهتمام بالوعي البيئي الشامل كحاجة للمجتمع وحاجة للعالم. وتطمح الوزارة، في هذا الأساس، إلى التشجيع على التفكير الناقد عند الطالب، واتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات وتنمية ذائقته الجمالية. أما الأساس النفسي، فقد قام على مراعاة حاجات المتعلم الشعورية، ومراعاة المرحلة العمرية التي ينتمي إليها الطالب (6-18) عاماً، حيث تهدف الخطة إلى تشكيل الفرد المنتمي لمكانه ومحيطه ولغته وقوميته ودينه وتراثه وإنسانيته.

ولما كانت مبادئ السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم تنطلق من الأسس السابقة، فقد انسجمت الأسس العامة للمناهج معها، فتكاملتا معاً في وضع مناهج التعليم العام في فلسطين سعياً وراء تقديمه للطلبة بما يستلزمه ذلك من إيجاد البيئة المناسبة والشروط اللازمة للتنفيذ، بدءاً من إيجاد المدرسة والمعلم والكتب والقوانين واللوائح.

الأسس العامة للمناهج

تستقي الأسس العامة للمناهج من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، وتستمد مبادئها من تراثه، ودينه، وقيمه، وتقاليده، ووثيقة استقلال دولة فلسطين الصادرة في العام 1988، وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل، ودور التربية في المحافظة على هذا المجتمع، واستمراره من جهة، وتحقيق ازدهاره وتقدمه ورفاهيته، من جهة أخرى. ويقوم بناء المناهج الفلسطينيـــة على مجموعة من الأسس ومبادئ السياسة التربوية، موضحة بالشكل الآتي:



الشكل رقم (1)
الأسس العامة للمناهج

أولاً: الأسس الفكرية والوطنية

ويمكن حصر هذه الأسس في النقاط التالية: (1) تعزيز الإيمان بالله، والانتماء لفلسطين، واحترام الكون والإنسان، والنظرة الإنسانية إلى الحق والخير؛ (2) تعزيز الثقافة الإسلامية، واحترام الآخرين في ظل ثقافتنا وحضارتنا؛ (3) الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وهو يعمل في سبيل وحدتها، وحريتها، وتطويرها، ورفاهيتها، كما إنه يرتبط بالعالم ويتفاعل مع القضايا التي تهم الشعوب كافة؛ (4) فلسطين لها خصوصية حضارية، ودينية، وثقافية، وجغرافية، وهي موطن التفاعل الحضاري، والانفتاح الفكري، ومهد الرسالات السماوية الثـــلاث؛ (5) فلسطين هي وطن الفلسطيني، والشعب الفلسطيني وحدة واحدة؛ (6) فلسطين دولة ديمقراطية؛ (7) فلسطين دولة محبة للسلام العادل، وهي تعمل على إيجاد التفاهـــم، والتعاون الدوليين القائمين على العدل، والمساواة، والحرية، والكرامة، وحقوق الإنســـان؛ (8) الإيمان بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تحترم الإنسان، وتعزز مكانة العقل، وتحض على العلم والعمل والأخلاق والمثل العليا؛ (9) التكامل بين مقومات الشخصية الفلسطينية والعربية والإسلامية والإنسانية؛ (10) توحيد جوانب الإنسان الفلسطيني المتكاملة: فكرياً، واجتماعياً، وجسدياً، وروحياً، وعاطفياً، ليكون مواطناً مسؤولاً، وقادراً على المشاركة في حل مشكلات مجتمعه، والعالم عامة؛ (11) الإنسان الفلسطيني هو الثـــروة الأساسية للمجتمع الفلسطيني، وهو صمام الأمان في المحافظة عليه، وتحقيق تقدمه بوصفه أداة التنمية فيه وهدفها في آن؛ (12) أهمية التربية في القيام بدور مهم في تطوير المجتمع اقتصادياً، واجتماعياً، في إطار الوطن العربي المتكامل خاصة والعالم عامة؛ (13) المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها.

ثانياً: الأساس الاجتماعي

ويعتمد هذا الأساس على المرتكزات التالية: (1) التمسك بالقيم الاجتماعية، والدينية، والتأكيد والمحافظة عليها؛ (2) العمل على سيادة القانون بوصفه وسيلة لتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين جميعاً؛ (3) احترام الحريات الفردية والاجتماعية؛ (4) المشاركة في العمل الاجتماعي والسياسي ضمن إطار النظـــام التشريعي الفلسطيني باعتبارها حقاً للمواطن وواجباً عليه تجاه مجتمعه ووطنه؛ (5) العدل الاجتماعي، والمساواة، وتوفير

فرص تعلم متكافئة لجميع الفلسطينيين دون التمييز بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة؛ (6) التطوير المستمر للمناهج التعليمية بما يتناسب واحتياجات المجتمع وسوق العمل من جهة، وقدرات المواطن الذاتية ومواهبه من جهة أخرى، شريطة إعطاء التربية الوطنية، والصحية والبيئية والسكانية، المكانة المناسبة في المناهج؛ (7) مشاركة المواطنين كافة في العملية التربوية، من خلال المؤسسات التربوية، والسياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، باعتبار أن العملية التربوية واجب وطني مشترك لتحقيق المصلحة العامة وصيانتها؛ (8) ربط التربية بالتنمية، وتوثيق الصلة بين التربية والتأهيل المهني والتقني للطلبة، من جهة، وربط المدرسة بسوق العمل المنتج، من جهة أخرى؛ (9) الاستجابة لاحتياجات المجتمع الاقتصادية، بتوفير الأيدي العاملة المدربة جيداً، من أجل تنمية الموارد البشرية اللازمة للتنمية الشاملة؛ (10) الوحدة الوطنية، وتماسك المجتمع، وبقاؤه مصلحة لكل فرد من أفراده، وضرورة له، ودعائمه الأساسية هي: العدل الاجتماعي، والتوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية؛ (11) تنظيم أدوار الأفراد عامل أســـاس في تقدم المجتمع، والحفاظ على المصلحة الوطنية والقومية؛ (12) إحياء التراث الثقافي الفلسطيني، وإثرائه، والمحافظة عليه؛ (13) المحافظة على الأسرة، والالتزام بواجباتها، وحسن رعايتها؛ (14) العمل على محاربة مشكلة البطالة، ورفع دخل الأسرة الفلسطينية، وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي لكافة فئات الشعب الفلسطيني.

ثالثاً: الأساس المعرفي

ويرتكز هذا الأساس على تكوين المواطن الذي: (1) يتبنى في جوهره وسلوكه، جوهر العقيدة الإسلامية (التربية الإسلامية)؛ (2) يلتزم باللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال بالآخرين، ويقدر على استخدامها بإتقان وفاعلية؛ (3) هو مؤهل للانفتاح على الثقافات العالمية بإتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل (اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية)؛ (4) يعمل على تنمية رصيده الثقافي والتكنولوجي، ويصقل طاقاته الإبداعية، ويعزز مداركه الجمالية؛ (5) يلتزم بالقواعد الصحية المؤدية إلى النمو السوي جسدياً، وانفعالياً، وعقلياً (التربية الفنية والرياضية)؛ (6) يقدر على الاختيار الحرّ لمهنة المستقبل، ويرتقي بها عن طريق التعّلم الذاتي، وغيرها من الوسائل التعليمية الأخرى (التربية المهنية)؛ (7) يدرك أهمية الاستعانة بالتكنولوجيا وتطويرها، ويتفاعل معها فكراً، وقيماً، وأداءً، وسلوكاً، بشكل

واضح ومتقن (أخلاقيات المهنة)؛ (8) يحافظ على البيئة الطبيعية لفلسطين ومواردها، ويعمل على تحسينها واستثمارها بشكل متوازن لتنمية مجتمعه مادياً ومعنوياً؛ (9) يتفهم محيطه الاجتماعي، ويتفاعل معه بمختلف مظاهره، ويعمل على تطوير المهارات والحرف المحلية فيه (الدراسات الاجتماعية)؛ (10) يستوعب المبادئ والحقائق، والمفاهيم، والنظريات، بحيث يتعامل معها، ويستخدمها في تفسير الظواهر الكونية ويسخرها لخدمة الإنسان، وحل مشكلاته، وتوفير أسباب رفاهيته؛ (11) يتوافق مع متطلبات العصر، ويساهم مساهمة فعالــة في التنمية الشاملة، ويستفيد من العلوم والتكنولوجيا العصرية (تنمية المجتمع من خلال العلوم الإنسانية والعلوم المهنية)؛ (12) يجمع المعلومات، ويستدعيها، ويعالجها، وينتجها، ويستخدمها في تفسير الظواهر، وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، واتخاذ القرارات في شتى المجالات (البحث العلمي)؛ (13) يستخدم التفكير الناقد، ويتبع الأسلوب العلمي في المشاهدة، والبحث، والاستكشاف، والاستقصاء، وحل المشكلات (مهارات)؛ (14) يقدر على مواجهة متطلبات العمل، ويعتمد على النفس، باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى خاصة؛ (15) يتذوق الجوانب الجمالية في الفنون والآداب المختلفــة المعبرة عن مظاهر الحياة؛ (16) يستثير القدرات الخاصة، والأوقات الحرة في تنمية المعارف، وجوانب الإبداع والابتكار، وروح المبادرة بالعمل والاستمرار فيه (نشاط منهجي)؛ (17) يهتم بعلوم المستقبل من: تكنولوجيا، وعلوم تطبيقية، ورياضيات، وفلك، وجيولوجيا، وعلم الحاسوب؛ (18) يقدر على تفسير الظواهر علمياً.

رابعاً: الأساس النفسي

يراعي المنهاج الفلسطيني الأول حاجات المتعلم، وميوله، وخصائصه العقلية والنفسية، وتوافقه مع متطلبات العصر والبيئة، ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس مع مراعاة إرساء قواعد الخبرة الشاملة في بناء الشخصية. ويتمثل هذا الأساس في تشكيل سمات المتعلم: (1) المعتز بهويته الوطنية، وعروبته وإسلامه، والملتزم بها؛ (2) المعتز بوطنه فلسطين، والمنتمي إليه؛ (3) المعتز بلغته العربية، وقدرتها على التعبير عن حاجاته؛ (4) الواعي بتراثه الوطني لتطوير حاضره ومستقبله؛ (5) المشجع للمبادرات الفردية، والجماعية المنتجة، والمحافظ على حقوق الآخرين وممتلكاتهم؛ (6) المتفاعل مع أبناء فلسطين أينما وجدوا، والمتعاون معهم بقصد الوصول إلى مجتمع ديمقراطي يعزز روح المنافسة الإيجابية،

ويصل إلى العدالة، والرفاهيـة، ويواكب التقدم في العلوم والمعارف؛ (7) العامل على توطيد روح السلام في الذات، وفي العلاقات بين الأفراد، وفي العلاقات الاجتماعية الوطنية والقومية والدولية؛ (8) المقدر لإنسانية الإنسان، والمكون للقيم والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخرين، والعامل على التقدم الاجتماعي، والمتمثل لمبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والجماعي؛ (9) القابل للتكيف الشخصي، والمكتسـب لقواعد السلوك الاجتماعي، والأخلاقي، والمتمثل لها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة؛ (10) المتمسك بحقوق المواطنة، والمتحمل للمسؤوليات المترتبة عليها.

وفي الختام، فإنه من الضروري التأكيد على أن مبادئ السياسة التربوية للمناهج تتفق مع السياسة التربوية لوزارة التربية والتعليم، التي تتمثل بالأهداف التالية: (1) استلهام القيم من التراث العربي والإسلامي والإنساني وتأكيدها؛ (2) تطوير شخصية المواطن، وتعزيز قدراته على التحليل، والنقد، والمبادرة، والإبداع، والحوار الإيجابي؛ (3) إعداد الطلبة لحياة تسودها روح العدل، والمساواة، والمشاركة والديمقراطية؛ (4) توجيه المناهج لتأخذ بالتعليم الجمعي، والتعليم الزمري، والتعليم المفرد؛ (5) المساعدة على إذكاء الشخصية، وتنمية ملكاتها، وترسيخ الإدارة الفاعلة بحيث ينشأ المتعلمون على التبصر في الحكم، والثقة بالنفس؛ (6) تهيئة المتعلمين، في مختلف المراحل التربوية، للتعامل مع المستقبل، وإعدادهم إعداداً يمكنهم من مسايرة التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحديث، والإسهام الإيجابي فيه؛ (7) تنشئة المتعلمين على حب العمل، وإتقانه والتبصر بقيمه الأخلاقية، ودوره الفاعل في تكوين الشخصية، وغرس الطموح في نفوسهم من أجل التفوق والإبداع للمساهمة في ازدهار الوطن؛ (8) مساهمة العملية التربوية في مسيرة البلاد، بما تقتضيه من كفاءات ومهارات، قادرة على الإيفاء بما تستوجبه التنمية الشاملة؛ (9) استخدام الأساليب العملية في النظام التربوي في جميع مراحله: في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم؛ (10) الاهتمام ببرامج التربية الخاصة من خلال مبدأ توسيع الأنماط التربوية، وإدراجها في المؤسسات التربوية المختلفة؛ (11) استخدام نتائج البحوث التربوية الحديثة الميدانية المحلية، والعربية، والعالمية، فيما يتصل ببناء المناهج، وتنظيمها، وتوزيعها على المراحل التعليمية المختلفة؛ (12) إيلاء التقويم أهمية خاصة في بناء المكتسب المعرفي والمهاري للمتعلم؛ (13) بناء المناهج بحيث تراعي ترسيخ الديمقراطية في المدارس لتساعد المعلمين والطلبة على إنجاز المسؤوليات والمهمات الملقاة على عواتقهم بسعـــادة، ووقف ظواهر العنف بكافة أشكالها.

الفصل الثاني
فاقد الشيء ... هل يعطيه ؟
قراءة نقدية لدور معدّي الخطط والبرامج التعليمية الفلسطينية
(هديل قزاز)

مقدمة

للمنهاج المدرسي دور بارز في عملية التعلم ربما ندركه، نحن الفلسطينيين، أكثر من أي شعب آخر. فقد حرمنا لعقود طويلة من منهاج خاص بنا يعكس الهوية الفلسطينية، ويساهم في بناء الشخصية الفلسطينية. لقد شهد العام 2007 نهاية مرحلة إعداد المناهج الفلسطينية الأولى في فلسطين، والتي جاءت بجهد جبار وفي غاية الأهمية في ظل ظروف معاكسة تماماً وتدفع إلى الوراء.

تتعرض المناهج الفلسطينية الحالية، منذ بداية إعدادها، للنقد والتحليل أكثر من أي مناهج عربية أو دولية أخرى، إذ توضع تحت المجهر من قبل العديد من الجهات. فمن جانب، يجد الاحتلال الإسرائيلي وأدواته المتعددة، في المناهج أداة للتحريض على ما يسمى بـ «العنف». وقد شنت مؤسسات صهيونية مختلفة حملات مضادة للمنهاج الفلسطيني، بحيث حللت كل كلمة فيه وشرحتها، وخاضت حملات تحريض عالمية، وأنشأت منتديات لنقاش المنهاج الفلسطيني وكأن أحداً في العالم لم يكتب منهاجاً غير الفلسطينيين. وقد وصلت حملات التحريض هذه إلى المستوى العالمي، فتعرضت دول مناصرة للشعب الفلسطيني، كإيطاليا والنرويج، لحملات دولية وإقليمية ووطنية بحجة قيامها بتمويل مناهج تحرض على «العنف».

أما محلياً، فقد تدرج النقد من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار في الطيف السياسي الفلسطيني، فاعتبر اليسار، بتدرجاته المختلفة، أن المنهاج يقدم نمط تفكير «محافظاً» و«تقليدياً»، بينما اعتبر اليمين، بتدرجاته المختلفة، أن المنهاج يطرح أفكاراً «غربية» وبعيدة عن تاريخنا وتقاليدنا وثقافتنا العربية–الإسلامية.[1] كما قال عبد الحكيم أبو جاموس، فإنّ «مؤلفي المنهاج، يظلّون طيلة الوقت بين نارين: نار المتربّصين الذين يحاسبون على كل كلمة، وتصيبهم النشوة حين يعثرون على ما يدعم ادعاءاتهم الرامية إلى النيل من المنهاج

الفلسطيني، ونار من تأخذهم الغيرة، وكأنهم ينفون وجودها عند زملائهم المؤلفين، فيأخذون بمهاجمة المنهاج ووصفه بالتغاضي عن بعض الأمور، وقد يصل الأمر إلى الوصف بالتفريط والتنازل وما إلى ذلك. إلا إنهم، في الحالتين، يقومون بمهمّة عظيمة، رغم أنهم في وضع صعب». (2)

بين هؤلاء وهؤلاء كتبت العديد من الدراسات، وأجريت المئات من المقابلات الصحفية، وسجلت الأفلام الوثائقيـــة. وقد ركزت جميع الجهود على محتوى المنهاج ومضامينه كمنتج، ولا يوجد أي دراسة حاولت تحليل جوانب أخرى من إعداد المنهاج، نحو: دور معدي المناهج الفلسطينية، والظروف المختلفة التي عملوا خلالها، والمحيط السياسي والاجتماعي والثقافي الذي تم فيه إنتاج هذه المناهج. ولذا، فقد ركزت المقاربات والدراسات التي تم إجراؤها، حتى الآن، على إشكاليات وتحديات متنوعة تتعلق بمتلقي المناهج الفلسطينية الجديدة من معلمين وطلبة وأهال، وتحليل أثر هذه المناهج على الفئات المختلفة. لقد أغفل الجميع، تقريباً، دور معدي المناهج والخطط التعليمية في الوصول إلى المنتج الأخير رغم إشكاليات الهوية المتعددة التي يعانون منها والتي ساهمت في خروج المناهج بالشكل النهائي.

تحاول هذه الورقة تشخيص بعض الإشكاليات التي تتعلق بمعدي الخطط والبرامج، وذلك عبر اتخاذ منهاج التربية المدنية نموذجاً انطلاقاً من تجربة شخصية في إعداد كتب مدرسية لثلاث مراحل دراسية في الموضوع ذاته، ولفرادة تجربة منهاج التربية المدنية، وكونه يتناول قضايا ذات علاقة مباشرة بالهوية والمواطنـــة. تظهر بعض هذه الإشكاليات والتحديات بشكل واضح، علماً بأن مسؤولي المناهج الذين تمت مقابلتهم أكدوا على أنه لا يمكن تعميم تجربة منهاج التربية المدنية بسبب عدم وجود تجارب مشابهة في دول عربية أخرى، وبسبب عدم وجود تخصص دقيق في التربية المدنية، وصعوبة وجود متخصصين يمكنهم إعداد مادة عن التربية المدنية. هذا بالإضافة إلى عدم وضوح الفلسفة وراء إقرار هذا الموضوع ضمن المناهج، وعدم وضوح ما يميز بين التربية المدنية ومواضيعها عن التربية الوطنية.

ستقوم هذه الورقة، إذاً، بتتبع تاريخي لدور الفرق الوطنية لإعداد المناهج الفلسطينية، وتركيبتها، والتغيرات التي حدثت عليها من حيث التوجهات الفكرية والانتماءات السياسية. كما سيتم إلقاء الضوء على بعض إشكاليات الهوية والتغيرات التي مرت بها

متأثرة بالتغيرات المتلاحقة على الصعيد الدولي والإقليمي والمحلي، وعلى رأسها: تغير فكرة المشروع الوطني، والانتقال من عقلية الثورة والمقاومة إلى فكرة بناء دولة دون مقومات حقيقية، وغياب نسيج وطني موحد في ظل الانفصال التام بين الضفة الغربية وقطاع غزة، وتقطيع الأوصال المتواصل، بالإضافة إلى إشكاليات ذاتية وموضوعية متعددة ترتبط بكيفية تشكيل فرق إعداد المناهج واختيار الأعضاء، ودور الضغوط الدولية والمحلية في نشوء حالة من الرقابة الذاتية في إعداد المناهج. وقد بنيت الاستنتاجات الواردة في هذه الورقة على ملاحظات وتجربة شخصية ومن خلال النقاشات والمقابلات التي أجريت مع عدد من الزملاء والزميلات الذين شاركوا في إعداد المناهج بطريقة أو بأخرى، علماً بأن هذا الموضوع يستحق دراسة علمية مستفيضة لاحقاً.

المنهاج وأهميته

المنهاج في **لسان العرب** يعني «الطريق الواضح»، وللعديد من الأشخاص يعني المنهاج «الكتاب المدرسي»، إلا إن هذا تعريف قاصر. فالمنهاج يشمل مجموعة من العوامل التي تساهم في نقل العلم والمعرفة للأجيال الجديدة، والتي تشتمل، بالإضافة إلى الكتاب المدرسي، على: طرق تدريسه، ومن يقوم بتدريسه، والواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والثقافي الذي يتم التدريس فيه. فعندما تضع فئة من المفكرين التربويين منهاجاً معيناً، لفئة من التلاميذ تعيش في مكان وزمان معينين، فإن على هؤلاء المفكرين أن يدرسوا حالة التلميذ والمعلم والمادة المقدمة، في ضوء الثقافة العامة للمجتمع، ثم دراسة المشاكل التي تواجه تلك الفئة من الناس واحتياجاتهم وأهدافهم وغاياتهم. وفي مقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث أشار **المرجع في مبادئ التربية** إلى أن «المنهاج التقليدي يركز على المادة الدراسية أو المعرفة وعلى المعلم كمصدر رئيس للمعرفة، ويهمل، إلى حد كبير، اهتمامات المتعلم والحياة المدرسية والبيئة الاجتماعية. وبالعكس، فإن المنهاج الحديث يدور حول المتعلم، وما يتصل به من مادة دراسية وحياة مدرسية وبيئة اجتماعية». [3]

التطور التاريخي للمناهج الفلسطينية

لقد عمل الاحتلال الإسرائيلي جاهداً على منع الفلسطينيين من التعلم من خلال مناهج وطنية خاصة بهم، من ناحية، ومنع توحيد المناهج بين الضفة الغربية وقطاع غزة، من ناحية

أخرى. وبذا، فقد درس الطلاب في قطاع غزة المنهاج المصري، ودرس الطلاب في الضفة الغربية المنهاج الأردني دون مواكبة التطورات التي حدثت تلقائياً على المناهج المدرسية في هاتين الدولتين. كما إنه، وضمن سياسة «رقابة» مشددة، ساهم الرقيب الإسرائيلي في شطب أية معلومات أو دروس أو كتب تساهم في تعزيز الهوية الوطنية، أو تشير، من قريب أو بعيد، إلى الشعب الفلسطيني أو إلى واقع الاحتلال. لقد درس الفلسطينيون في الضفة الغربية وقطاع غزة ومنذ عام 1967 على الأقل حتى عام 1993، أي ما يقارب 33 عاماً، مناهج قديمة وتقليدية و«مفلترة» لتمنع عنهم مقومات الإبداع والإنتاج الفكري والوطني الحر، علماً بأن هؤلاء الأشخاص في سلك التربية هم، في الغالب، الذين طُلب منهم إعداد مناهج «عصرية، وتنموية، ومتطورة».

وقد ظهرت أول محاولة لتطوير مناهج فلسطينية وطنية من خلال منظمة التحرير الفلسطينية التي حاولت توحيد المناهج الفلسطينية في مخيمات الشتات في العام 1970، ولم يتم توثيق هذه التجربة بشكل يسمح بتقييمها. تلا ذلك محاولة ثانية من خلال فكرة جامعة القدس المفتوحة في العام 1986، والتي لم تتطور إلى واقع ملموس. أما في العام 1990، فقد عقدت ندوة حول التعليم الأساسي في فلسطين، وقد عرفت تلك الندوة، أيضاً، بالمؤتمر الأول، نظمت بالتعاون بين منظمة التحرير الفلسطينية واليونسكو في باريس، حيث صدرت توصية عن تلك الندوة تدعو إلى تأسيس مركز تطوير المناهج الفلسطينية. وقد تبنت تلك الندوة توصية بعقد ندوة مشابهة للتعليم الثانوي، وعقد المؤتمر الثاني بالفعل في القدس في العام 1993، بعنوان: «نحو رؤيا مستقبلية لمنهاج التعليم الفلسطيني»، وكانت هذه محاولة لتحديد توجه للعمل التربوي بناء على فلسفة تربوية مشتقة من وثيقة الاستقلال.

في العام 1992، تبنى مجلس التعليم العالي الفلسطيني «مشروع توحيد المناهج» بدعوة من منظمة التحرير الفلسطينية وبإشراف مجلس التعليم العالي الفلسطيني في الفترة ما بين 1992 - 1994، وقد كان ذلك عملاً تطوعياً، وكانت الدكتورة فتحية نصرو منسقة المشروع، وتم تشكيل لجنة محلية لطاقم توحيد المناهج مكون من 132 خبيراً. ومن ثم، تم تكليف فريق عمل في العام 1995 برئاسة الدكتور إبراهيم أبو لغد لوضع أفكار عملية لهذه الخطة. وبعد ذلك، انتقلت هذه الأفكار العملية إلى وزارة التربية والتعليم التي بلورتها ضمن خطة شاملة، شملت مرحلة إقرار الخطة، ثم تنفيذها في الفترة 1998-2000. وقد أعقب هذه الخطة تشكيل مركز المناهج الفلسطينية الذي عمل فيه عدد من الخبراء، بالإضافة

إلى الاستعانة بالعديد من الأكاديميين الفلسطينيين. وتشير مصادر الوزارة إلى محاولات عديدة لفتح الباب أمام المجتمع الفلسطيني للمشاركة في المنهاج بعد وضع الخطوط العريضة التي تضمنت المحتوى العام للمنهاج من خلال الإعلان في الصحف والإذاعات والتلفزيونات المحلية، ولكن الاستجابة جاءت ضعيفة جداً، وتكاد تكون معدومة في بعض المواد، مثل التربية المدنية، لأسباب سوف تتم الإشارة إليها لاحقاً.[4]

ولعل هذا الرصد للتطور التاريخي يقودنا إلى استنتاجين رئيسين: أولهما، أن المنهاج الفلسطيني أعد كنتاج لمعادلة اتفاقيات أوسلو بكل ما يعنيه ذلك من جوانب سياسية واجتماعية وثقافية، حيث مثلت هذه المرحلة انهياراً لفكرة المشروع الوطني الفلسطيني الذي كان يلقى إجماعاً، على الأقل، ضمن فصائل منظمة التحرير الفلسطينية. وقد صاحب هذا الأمر عزوف «المعارضة» عن المشاركة في النظام السياسي الفلسطيني في الضفة الغربية وقطاع غزة سواء من خلال مقاطعة الانتخابات التشريعية، أو الانخراط في أجهزة السلطة المختلفة، وانفراد حركة فتح في الحكم والسيطرة، الأمر الذي انعكس على مظاهر الحياة الفلسطينية جميعها بما في ذلك وزارة التربية والتعليم ومركز تطوير المناهج. أما الاستنتاج الآخر، فهو أنه لم تتم مراكمة التجارب التي تمت خلال المرحلة التي سبقت تأسيس مركز تطوير المناهج الحالي، حيث تحولت تلك المشاريع إلى معلومات في كتب، وإشارات في أبحاث علمية هنا وهناك، ولم نفهم تماماً لماذا لم يتم استثمار الجهد الذي بذل في المراحل المختلفة لبناء مناهج أفضل.

تدل المؤشرات جميعاً على عدم جاهزية المجتمع الفلسطيني للبدء بإنجاز مناهج فلسطينية على مستوى عال في الفترة التي تلت أوسلو مباشرة لعدة أسباب، منها: عدم توفر الإمكانيات والكفاءات والخبرات اللازمة، واعتماد إعداد المناهج بشكل كامل، تقريباً، على الجهات المانحة التي رأت مبرراً مركزياً لتمويل مناهج «تدعم توجهات السلام»، فيما لم يكن ضمن أولوياتها الاهتمام بقضايا تحرر الفرد أو المجتمع.

أما فلسطينياً، فقد كان هناك مبررات ملحة للبدء في مشروع المنهاج الفلسطيني الجديد منها توحيد المناهج المستخدمة في جميع مدارس فلسطين وإلغاء الفروقات بين الضفة الغربية وقطاع غزة. غير إن هذا الإلحاح لم يكن وارداً في مجال توحيد القوانين، مثلاً، وظلت القوانين والتشريعات تراوح مكانها حتى الآن على الرغم من وجود مجلس تشريعي

فلسطيني يهتم بإقرار قوانين فلسطينية، مع أنه لم تقر، حتى اللحظة، قوانين على تماس مباشر بحياة الناس، نحو: قانون العقوبات، وقانون الأسرة، وقانون التأمينات الاجتماعية، وغيرها.

ومن المبررات الأخرى التي طرحت: «تكييف المناهج لمواءمة الواقع الحالي وترسيخ القيم في المجتمع الفلسطيني، ومواكبة ارتفاع معدل النمو السكاني، و تحسين الأوضاع الاقتصادية، وتوفير التعلم الجيد، والتنمية الشاملة للمجتمع الفلسطيني والمنهاج التربوي». [5] وقد أشار الدكتور صلاح ياسين، مدير مركز تطوير المناهج، في إحدى المقابلات إلى مبررات مشابهة حيث قال: «كنا بحاجة لتوحيد المناهج المستخدمة في جميع مدارس فلسطين (1) لتوائم الواقع الفلسطيني الحالي، حيث إن المناهج التي كانت تطبق أقل مواءمة لهذا الواقع، ولا تستجيب لمستقبله ضمن واقع الشتات الذي يعيش فيه؛ (2) على المناهج الفلسطينية مواكبة عصر «الانفجار» المعرفي والمتغيرات التكنولوجية المتلاحقة وكيفية التعامل معها؛ (3) الحاجة لترسيخ القيم في المجتمع الفلسطيني؛ إذ إن الاحتياجات الوطنية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية الحالية بحاجة إلى ترسيخ مجموعة من القيم والمفاهيم تساهم في بناء الدولة الفلسطينية وعاصمتها القدس، وهذا بحاجة إلى منهاج فلسطيني مسؤوليته التربوية هي نشر المعرفة الضرورية للمساهمة في عملية البناء والتنمية». [6]

معدّو المناهج

إن المقصود بـ«معدي المناهج» هو سلسلة متصلة من الأشخاص واللجان المسؤولة عن إعداد الكتاب بشكله الذي يصل إلى أيدي الطلبة. وبناء على الخطة المعلنة على الصفحة الإلكترونية لمركز تطوير المنهاج الفلسطيني، تبدأ هذه السلسلة بالمؤلفين الذين من المفترض أن يقدموا المادة العلمية لورشة عمل من متخصصين في الموضوع بحيث يتم الحصول على ملاحظات تضمن في المنهاج، ثم تعرض المادة على مصممين لإعدادها على هيئة كتاب. يلي ذلك عمل رسامين لإعداد الرسوم التوضيحية التي من المفترض أن يتم عرضها على المؤلفين للموافقة عليها، أو طلب تعديلات. ويتم بعدها إرسال المادة إلى وزارة التربية والتعليم لإقرارها بشكلها النهائي، ومن ثم ترسل للمطابع، فالمخازن التي تقوم، لاحقاً، بتوزيعها على المدارس.

لعل الخطة توحي بحلقة متصلة من الإجراءات، ولكن التطبيق العملي غير ذلك، وتحديداً بعد أن اندلعت الانتفاضة الثانية، وصار مجرد الاجتماع بين أفراد الفريق الواحد أمراً صعب المنال. فمن خلال ثلاث كتب قمتُ بتأليفها، لاحظت الأمور التالية: (1) عقد عدد محدود من الاجتماعات بين أعضاء الفريق الواحد وعضو المناهج المكلف يتم خللها توزيع المادة التي ينبغي تأليفها على شكل فصول، وتوزع على المؤلفين، ثم يُتركوا مدة قد تصل إلى ثلاثة أشهر لإعداد مادة تسلم للمنسق الذي يحاول وضعها في إطار متكامل، وأخيراً، تسلم لمركز المناهج؛ (2) في بعض الأحيان يتم النقاش بين عضو المناهج المكلف والمنسق حول مضمون المادة ليس من زاوية تربوية أو من حيث مستوى اللغة أو المحتوى أو غير ذلك، بل تركزت أغلب النقاشات حول المضمون من زاوية «تقبل المجتمع»، أو «توفر المصادر الملائمة». ففي مادة التربية المدنية كان هناك تفاهم غير مكتوب بأن المادة يجب أن تتضمن أنشطة وتمرينات وليس مادة تلقينية للحفظ. فعندما اقترحنا، مثلاً، تمريناً يطلب من الطالب البحث في الإنترنت أو في مكتبة المدرسة عن معلومة حول عدد سكان فلسطين، كان الرد من عضو المناهج المكلف: إنه لا يوجد إنترنت في العديد من المدارس، وإن المكتبات لا تتوفر فيها معلومات من الجهاز المركزي للإحصاء، وطلب منا وضع رقم محدد، علماً بأنه إذا أعد الكتاب في العام 2002، مثلاً، فهذه المعلومات تصبح خاطئة تماماً في العام 2006؛ (3) حاولت رصد أسماء الفرق التي ساهمت في إعداد منهاج التربية المدنية للصفوف من الأول حتى التاسع، فوجدت أن هناك 20 شخصاً (منهم خمس نساء، وشخص واحد مقيم في قطاع غزة، وثلاثة أشخاص اعتبروا ممثلين عن قطاع غزة رغم إقامتهم في رام الله)، فقط قاموا بتأليف الكتب جميعها، علماً بأن كل كتاب من المفترض أن يقوم بتأليفه أربعة أشخاص منهم، على الأقل، امرأة واحدة. كما إن الصفوف الأولى تتكون من جزأين، أي إن العدد الأدنى المتوقع للمؤلفين هو 76 مؤلفاً ومؤلفة. وبذا، فقد تكررت الأسماء ذاتها في عدة صفوف، وفي عدة حالات، مثلاً، في صفوف السابع والثامن والتاسع، وضع اسم عضو المناهج المكلف كمؤلف وليس كمشرف فقط على إعداد الكتاب بكل ما يعنيه ذلك من تضارب صلاحيات، إذ كيف يشرف من يقوم بالتأليف على نفسه؟ (4) من خلال معرفتي الشخصية ببعض المؤلفين، فإن عدداً قليلاً منهم قام بالتدريس، فعلياً، في المدارس الفلسطينيـــــة، ولا يعرف أي شيء، تقريباً، عن واقعها أو طبيعة التلاميذ الفلسطينيين؛ (5) يسكن جميع هؤلاء مدينة رام الله باستثناء شخص واحد يقيم في قطاع غزة، إذ جاء الجميع من منطقة رام الله، ما يحدد جغرافياً من واقع الخبرة العملية لتجارب هؤلاء الأشخاص ليقتصرها على تجربة «نخب» رام الله، إن جاز التعبير.

لم يتح لي المجال أثناء إعداد هذه الورقة لفحص الخبرات الأكاديمية والعلمية لفرق التأليف، علماً بأن هذا قد يكون بحد ذاته موضوعاً لبحث أطول، مع الاعتراف بأن الدرجة العلمية والشهادة الأكاديمية لا تعكس، بالضرورة، وعياً أعلى أو ثقافة أوسع. ولكن الخبرات التي شاركت في تأليف المناهج لم تكن، بالضرورة، أعلى من غيرها، ولم تكن، بالضرورة، متميزة فلسطينياً، ولم تزد درجات الكثير من المؤلفين عن درجة البكالوريوس دون خبرة في التعليم أو حتى الدراسة التربوية.

وإذا كان مركز تطوير المناهج ملاماً لعدم استقطـــاب كفاءات، فإن الخبراء والأكاديميين ونشطاء المجتمع الفلسطيني من قوى اليسار والمعارضة الإسلامية ملامون كذلك لإحجامهم عن المشاركة الفعلية في إعداد المناهج، والاكتفاء بموقف المراقب والمتفرج من بعيد، والمنتقد النائي دون انخراط فعلي في العملية. إن الإعلانات في الصحف، والدعوات الشخصية، واللقاءات المتعددة، لم تفلح في استقطاب هؤلاء. ولذا، فقد ترك إعداد المنهاج الفلسطيني في يد وزارة التربية والتعليم ومركز تطوير المناهج في نطاق سيطرة حزب واحد، هو حركة التحرير الوطني- فتح، على جميع أجهزة السلطة حينئذ، وضمن عدم الشعور بالمسؤولية التاريخية تجاه المنتج النهائي الذي يساهم في إعداد الأجيال القادمة.

الرسامون والمصممون

إن تصميم المادة ووضعها في إطار ملائم لاستخدام الطلبة حسب المرحلة العلمية هو مهمة للرسامين والمصممين. وقد وجدت عدة إشكاليات، باستثناء كتاب الصف الأول، إذ قام رسامان اثنان بإعداد رسومات كتب التربية المدنية جميعها. وهذان الرسامان هما رجلان لا أدري ما هي المقومات التي أهلتهما لرسم كتب المناهج الفلسطينية، واختيار الصور ومحتواها؟ ومن الذي قرر أن رسم الكتاب المدرسي أفضل من الصور الطبيعية؟ ومن الذي قرر طبيعة الصورة، وشكلها، ونوع الملابس التي يرتديها الأشخاص، وما هي أعمارهم، وما هو جنسهم، ولونهم؟ فعند تأليف المادة، طلب من المؤلفين وضع اقتراحات محددة حول صور مقترحة للمادة، ولكن لم تتم استشارة الفريق قبيل إصدار الكتاب حسبما تشير خطة المناهج، ولم يتم الأخذ بالتوصيات دائماً، بل إنه، وفي بعض الأحيان، تم تشويه الفكرة. فجاءت رسومات الكتب غريبة عن واقعنا، في الكثير من الأحيان: فالشوارع واسعة، وفيها سيارات فخمة وباصات، وصفوف واسعة غير مزدحمة، ووسائل تعليمية،

وحديقة حيوان، وحدائق واسعة للتنزه، وفرق كشافة، وهواتف عامة. وقد يقول قائل: هذا باعتبار ما سيكون، ولم نقدم لأولادنا الصورة القاتمة التي يعيشونها ذاتها؟ وقد يقول آخر: ولماذا نعلمهم عيش الوهم أكثر من مرة، ألا يكفيهم التلفزيون والإنترنت؟ ولكن، من يحسم هذا النقاش إذا سمح له أن يدار، أصلاً، في مركز تطوير المناهج؟ أين الخبراء والباحثون الذين يمكنهم الإجابة على مثل هذه التساؤلات؟

لجان الإقرار

إن مراجعة سريعة للصفحة الأخيرة من الكتب المدرسية تشير إلى العديد من لجان إقرار الكتاب. وهي قوائم تحمل العديـــد من الأسماء التي توحي بمشاركة جماعية في إعداد الكتب: فهناك لجنة مناهج وزارية، ولجنة إقرار الكتب الجديدة للمرحلة الأساسية، وأسماء للمشاركين في ورشات عمل المنهاج المخصص، وفي الصفوف الأولى هناك لجنة تعرف بلجنة التعليم التكاملي، وهي اللجنة التي تختفي في جميع الصفوف الأخرى.

ورشات العمل والتغذية الراجعة

لقد كانت ورشات الإقرار والتغذية الراجعة، أيضاً، محدودة وشكلية في الكثير من الأحيان، على الرغم من أن الخطة حددت ورشات عمل مركزية وأخرى في المحافظات، إلا إن التغذية الراجعة كانت محدودة للمؤلفين، ولم تتجاوز بعض التصحيحات اللغوية والشكلية.

الإشكاليات التي واجهت معدي المناهج الفلسطينية

تنقسم الإشكاليات التي واجهت معدي المناهج الفلسطينية إلى نوعين: خارجية، وداخلية. أما على صعيد الإشكاليات الخارجية، فلم يعتبر تأليف المنهاج الفلسطيني شأناً فلسطينياً خاصاً، بل اعتبر شأناً عاماً قابلاً للتدخل مـــن الاحتلال الإسرائيلي، والدول المانحة، ودافعي الضرائب في تلك الدول، والبرلمانيين، والسياسيين، وصانعي القرار، وغيرهم. وفيما يلي وصف موجز لبعض هذه الإشكاليات الخارجية وتأثيرها على معدي المناهج:

أولاً: الهجمة الشرسة على المناهج

منذ الشروع بتطوير المناهج الفلسطينيـــة، خضعت الكتب المدرسية للمراقبة والفحص والتدقيق المستمر من قبل منظمات غير حكومية تعمل باسم «مركز متابعة آثار السلام»، وهو مؤسسة إسرائيلية مناهضة للسلام في الجناح اليميني الإسرائيلي عملت كهيئة رقابة. وهي تعمل، اليوم، عبر عدة مواقع في إسرائيل وموقـــع آخر في الولايات المتحدة الأمريكية. ومنذ أن استهل هذا المركز عمله، شن هجمة ضد المناهج الفلسطينية وانتقد، في الكونغرس الأمريكي والبرلمان الأوروبي، الدعم المقدم لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وفي بيان لوزارة التربية والتعليم صدر رداً على الهجمة الشرسة التي تعرض لها إعداد المناهج الفلسطينية الجديدة ورد: «إن المجتمع الدولـــي لا يقدر حساسية مسألة تطوير منهاج وطني لشعب عاش ظلم الاحتلال، وما زال يخوض صراعاً معقداً طويل الأمد، ومفاوضات محبطة تقرر مصيره وحدوده. وكثيرون يقللون من شأن إشكالية الوصول إلى تسوية للصراع والوقت الذي قد تستغرقه». [7]

وفي مقابلة مع الدكتور نعيم أبو الحمص، وزير التربية والتعليم العالي الفلسطيني السابق، رد فيها على الاتهامات الإسرائيلية، خاصة فيما يتعلق بمادة التربية الوطنية التي تتحدث عن الأرض والهوية، فقال: «عندما نتحدث في التربية الوطنية عن وطننا وعن الأقصى وعن المهد والقدس... هذه الأمور تثير حفيظتهم، ويعتبرونها نوعاً من إبراز الهوية الفلسطينية للتغطية على الهوية الإسرائيلية. وحاولوا في موضوع الجغرافيا مطالبتنا بوضع حدود لفلسطين، قائلين: لماذا لا تحددون في مناهجكم حدود دولتكم؟ إننا في وزارة التربية لا نحدد حدود الدول... البرلمانات هي التي تحدد حدود دولها. وبعد توقيع الاتفاقات السياسية النهائية تصبح حدود الدول واضحة. وهنا، السؤال الضروري: لماذا لا تحدد إسرائيل حدود دولتها؟» [8] وقد كان لهذه الهجمة الأثر الهام على تأليف المناهج وإن بشكل غير مباشر حيث بدأ مركز تطوير المناهج بممارسة نوع من الرقابة الذاتية التي تحدد وتقرر المواضيع والمواد التي يمكن أن تثير حفيظة «الطرف الآخـــر»، ما أدى إلى وضع حدود لـ«المقبول» و«المسموح»، وليس بالضرورة عن وعي سياسي أو اجتماعي، بل من منطلق «التقية». هذه الرقابة الذاتية أدت إلى حذف الكثير من المواضيع والتخفيف من إمكانيات الإبداع والتجديد لو وجدت.

ثانياً: العمل في ظل حصار وإغلاقات ومنع تجول

لقد عمل مؤلفو المناهج في ظروف سياسية صعبة، حيث اندلعت الانتفاضة الثانية وتأليف المناهج في بداياته، وتقطعت السبل، وازداد الحصار والاجتياح ومنع التجول والمداهمات المنزلية. وعلى الرغم من ذلك، كان المطلوب من مؤلف المنهاج كتابة منهاج متوازن يركز على التسامح وثقافة اللاعنف! في الوقت نفسه، اتخذ مركز تطوير المناهج من الإغلاقات والحصار ذريعة «لاستسهال» العمل مع النخب المقيمة في رام الله، وعدم استقطاب أية كفاءات من محافظات أخرى ومن جامعات أخرى، وأدى الوضع إلى اختصار عملية إعداد المناهج وإقرارها، فلا اجتماعات للفريق، ولا اجتماعات للفرق المختلفة التي يمكنها أو توحد الخطاب التربوي. وقد اقتصر العمل على مركز تطوير المناهج ذاته ليصبح هو السلطة التنفيذية والتشريعية والقضائية في الوقت نفسه، فهو يعد المادة، ويشرف عليها، ويقرها، ويدافع عنها عند حدوث نقد أو اتهام من جهات داخلية أو خارجية.

أما على صعيد الإشكاليات الداخلية، فيمكن حصرها في:

أولاً: غياب الإطار المفاهيمي الواضح

إذا بدأنا بالسؤال: من الذي أقر الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني ووافق على اعتمادها كأسس لإعداد الكتب المدرسية؟ وبعد البحث والتقصي، يمكن الإجابة بـ: لا أحد. لقد كان من المفترض أن تعرض الخطوط العريضة على المجلس التشريعي لإقرارها، وقد تمت مناقشتها، بالفعل، في عدة جلسات في لجنة التربية، ولكنه لم يتم، أبداً، إعداد تقرير عام، ولم يتم عرضه على أعضاء المجلس التشريعي. إن غياب مثل هذا الإطار كان إشكالياً لجميع معدي المناهج، إذ الجهد الذي بذل في إعداد الإطار العام للمنهاج الفلسطيني الأول، في عهد الدكتور أبو لغد، وجهد الدراسات الخلفية ومبرراتها، لم يتم تمريرها لمعدي «الخطوط العريضة». فلم يعرف هؤلاء لماذا يتم التركيز على اللغات، حيث تدرس اللغة الإنجليزية من الصف الأول بدلاً من الخامس، واللغة الفرنسية من الصف السابع كلغة ثالثة، أو لماذا تم استثناء اللغة العبرية مثلاً، أو مبررات تدريس اللغة العربية بمفاهيم جديدة يتعلم الطالب من خلالها في منهاج اللغة العربية عن التكنولوجيا، وعن الهاتف، وعن الصحة، والقيم واحترام حقوق الإنسان والديمقراطية، ولماذا تم إدخال مادة التكنولوجيا إلى جانب الرياضيات أو الفائدة من إدخال مواد في الصحة والبيئة.

وهنا، تجدر الإشارة إلى أن الدكتور عزو عفانة، المحاضر في الجامعة الإسلامية، وخلال مؤتمر انعقد في الجامعة في العام 2004، رأى أن عملية وضع المنهاج الفلسطيني صاحبها كثير من الأخطاء، إذ إنها لم تقم على أسس علمية، بتجاهلها لدراسة خصائص الطفل الفلسطيني، وإعداد المعلم، وتجهيز المدارس بالإعدادات اللازمة لتنفيذه، وتحديد فلسفة محددة للتعليم. وقد وصف عفانة المنهاج بأنه مقرّر فقط، أو مجموعة من الدروس النموذجية التي لا تخلو من الأخطاء، مشيراً إلى أن ذلك هو سبب الصعوبات التي يواجهها الطلاب في الأراضي الفلسطينية. وقد أكد عفانة أن إعداد المنهاج يشكل إنجازاً كبيراً، غير أن تعميمه قبل التجربة كان خطأ.

أما معدو «الخطوط العامة» الذين قاموا برسم الخريطة العامة للمنهاج، فلم يمرروا تجربتهم لمؤلفي الكتب المدرسية سواء مكتوبة أو من خلال لقاءات عامة أو خاصة، ومؤلفو المنهاج لم يقوموا، في أغلب الأحيان، بدراسة ما جاء قبلهم وما سيأتي بعدهم في التسلسل المدرسي من حيث: مضمون المادة، ومستواها، وطريقة عرضها. فعلى سبيل المثال، لم يتم تسليم خطة المنهاج لأعضاء فرق التأليف التي كنتُ جزءاً منها، وحصلتُ على نسخة بعد طلب لبحث كنت أقوم بإعداده.

ثانياً: غياب الدراسات المسبقة التي تقيم احتياجات الطلبة والمجتمع

في ظل احتلال متواصـــل، وغياب، كذلك، للإرادة الوطنية الحرة لتشكيل الشخصية والثقافة الفلسطينية، لم تتوفر أية دراسات أو معلومات مسبقة حول حاجات المجتمع الثقافية والاجتماعية المختلفة لتحقيق الحياة المناسبة لجميع أفراده، أو عن المشكلات الخاصة بالمجتمع، أو تحديد الخبرات التعليمية التي يجب أن يدرسها التلاميذ سواء كانت هذه المشكلات اجتماعية كزيادة السكـــان، أو اقتصادية كسوء استغلال الثروات الطبيعية والبشرية، أو سياسية كتحريـــر الأرض. وقد كان من المفترض أن تقوم المناهج بتعريف التلاميذ بهذه المشكلات، وأن تساهم في توعيتهم بها، واتخاذ اتجاهات معينة نحوها. كما وإن أي قرار بشأن المناهج يجب أن يتم في ضوء القيم الاجتماعية التي تمثل معايير المجتمع ومثله العليا التي يسير على هداها. فما هي القيم التي وجدت في المجتمع، بعد أوسلو مباشرة، وأي من هذه القيم يشكل إجماعاً وطنياً يمكن تمريره للأجيال القادمة؟

ثالثاً: قلة المعلومات والمصادر المتاحة

لم تتوفر مراكز مصادر أو معلومات عن تجارب أخرى، ولم تتوفر إمكانية لتبادل الخبرات مع دول أخرى في العالم، ولم يحدث أن تمت دعوة أي من مؤلفي الكتب المدرسية إلى مؤتمرات علمية وأكاديمية في الخارج تتعلق بالموضوع، علماً بأن ممثلين بعينهم عن مركز تطوير المناهج كانت تتم دعوتهم باستمرار، ولم يحدث أن عقدت دورات تدريبية حول موضوع المناهج، وطرق إعدادها، وطريقة عرض المادة، وغيرها.

رابعاً: عدم التفرغ وندرة التخصصات

لقد لوحظ عدم تفرغ معدي المناهج للعمل، إذ جميعهم منخرطون في أعمال ووظائف أخرى. كما إن المكافأة المالية المعطاة لمعدي المناهج كانت محدودة ولا تتجاوز 1000 إلى 1200 دولار أمريكي على جهد يمتد لسنة دراسية كاملة تقريباً. إضافة إلى أن كل منهاج كان يتم إعداده بطريقة منفصلة تماماً عن المواد الأخرى، فكل فريق كان يجتمع وحده، ونظرياً، كانت ثمة اجتماعات موسعة تضم جميع منسقي فرق التأليف، ولكنها كانت، في العادة، مخصصة لمعلومات إرشادية عامة حول دور وإنجازات مركز تطوير المناهج دون التركيز على محتوى المواد وتقاطعاتها. هذا، وقد انتهى دور مؤلفي المنهاج مع تسليم المسودة الأولى، وفي بعض الأحيان كان يتم تعديل المواد وترتيبها دون الرجوع إلى المؤلفين. كما إنه لم يحصل أي من المؤلفين على تغذية راجعة بعد تطبيق المنهاج في السنة التجريبية الأولى.

خلاصة

إن الكتب المدرسية الحالية ليست نهاية المطاف، بل هي بدايته وحسب، وينبغي العمل على تقويم مناهج التعليم في فلسطين بصورة مستمرة في ضوء المستجدات العلمية والتكنولوجية وحاجات المجتمع. هذا بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بتزويد الطالب بما يحتاج من مهارات عملية وعقلية تساعده على التكيف والمشاركة في تحرر الوطن وبناء المجتمع في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي. لقد خضع معدو الكتب المدرسية لظروف وضغوطات داخلية وخارجيـــة وعوامل ذاتية وموضوعية أثرت على النتاج النهائي، وإن أية محاولة لمراجعة الكتب المدرسية يجب أن تأخذ هذا الأمر بعين الاعتبار.

هوامش الفصل الثاني–الباب الثالث

(1) أنظر على سبيل المثال: **المناهج المدرسية الفلسطينية تعمل على هدم الإسلام في نفوس أبناء المسلمين وتحويلهم إلى العلمانية الكافرة**. فلسطين: حزب التحرير، 2004.

(2) عبد الحكيم أبو جاموس. «المناهج الفلسطينية: أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية». **الطريق**، العدد 17، 2004. أنظر:
http://www.pnic.gov.ps/arabic/edu/derasat/derasat-9.html

(3) سعيد التل، وآخرون. **المرجع في مبادئ التربية**. عمان: دار الشروق، 1997.

(4) أنظر، مثلاً، مقابلة مؤسسة مفتاح مع وزير التربية والتعليم د. نعيم أبو الحمص، بتاريخ 9/ 9/ 2002:
Display.cfm?DocId=15&CategoryId=1http://www.miftah.org/arabic/

(5) مركز تطوير المناهج الفلسطينية. **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**. القدس: مطبعة المعارف، 1998، ص 17–19.

(6) أنظر: مقابلة مع د. صلاح ياسين على موقع إسلام أون لاين:
http://www.islamonline.net/Arabic/In_Depth/Palestine/articles/2004_09/article68.shtml

(7) أنظر: بيان لوزارة التربية والتعليم صدر رداً على الهجمة الشرسة التي تعرض لها إعداد المناهج الفلسطينية الجديدة من الموقع الإلكتروني لمركز المناهج:
http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/arabic_clarificationI.htm

(8) الرد على الاتهامات الإسرائيلية فيما يتعلق بمادة التربية الوطنية التي تتحدث عن الأرض والهوية
http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/Myth_of_palestinian_incitement_ar.pdf

الفصل الثالث
القسم الأول: مشروع المدرسة في الجامعة-المنهج والرؤيا
(باسم التميمي)

مدخل منهجي: خلفيات مشروع «المدرسة في الجامعة»

إن مشروعنـــا «المدرسة في الجامعة: هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة»، يتناول المنهاج الفلسطيني من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الحادي عشر، حيث إن منهاج الصف الثاني عشر لم يكن قيد التدريس موعد إعداد أوراق البحث المقدّمة في الفترة الواقعة ما بين شهري شباط وحزيران من العام 2006.

أما قضايا البحث، فتعبر عنها الأوراق البحثية التي تم إعدادها لتتناول بالبحث والتحليل مواد العلوم الاجتماعية، واللغـــات، والأديان، وقضايا الهوية الوطنية، والمشاركة السياسية، وحقوق الإنسان، والنظرة إلى الآخر. وأما فريق البحث الذي عمل على إعداد الأبحاث، فيتكون من طلبة في برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في كلية الدراسات العليا بجامعة بيرزيت، وما يجمع بينهم أنهم قاموا بهذا البحث الجماعي أثناء دراستهم لمساق التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان مع الدكتور عبد الرحيم الشيخ في الفصل الثاني من العام الدراسي 2005-2006، وبعض هؤلاء الطلبة قد أنهى، الآن، دراسته للماجستير ويعمل في التدريس في الجامعات أو في مؤسسات أهلية أو عامة.

هذا، وقد عملَ كل باحث على إعداد بحثه الخاص بأحد الصفوف المدرسية بشكل منفرد وبجهده الخاصَ تحت إشراف مدرس المساق، غير إن الأوراق المقدمة ضمن أعمال المؤتمر هي خلاصات تلك الأبحاث، ولكنها مقدمة في سياق موضوعات المساقات الخمسة التي ورد ذكرها سابقاً كما استقيت من أوراق الباحثين كافة. فحتى نتجنب التكرار، سواء في طريقة العرض، أو في الإتيان على ذكر النتائج والتوصيات، فقد تم الاتفاق على طريقة عرض جماعية للأبحاث بحيث يقوم باحث أو باحثان بعرض تحليلي لمناهج العلوم الاجتماعية لجميع الصفوف، ويقوم آخران بعرض لمناهج التربية الوطنية، ومن ثم مناهج اللغات، وبعدها مناهج الأديان، لتليها مناهج التربية المدنية، وأخيراً، يتم عرض ملخص للخلاصات والتوصيات.

وهنا، ولغاية تجلية فكرة البحث على نحو أفضل، أقول إن ما سيقوم زملائي بطرحه في أوراقهم البحثية هو عبارة عن جهد جماعي قام به طلبة المساق المذكور، حيث تم الاتفاق مع مدرس المساق ومشرف البحث الجماعي، الدكتور عبد الرحيم الشيخ، أن يقوم طلبة المساق بإنتاج مشروع بحثي متكامل يدرس المناهـــج الفلسطينية الجديدة في عدة جوانب، نذكر منها: الهوية الوطنية، وحقوق الإنسان، وصورة الآخر في المناهج الفلسطينية. وقد تم الاتفاق على دراسة المناهج في حقول اللغـــات، والعلوم الاجتماعية، والتربية المدنية، والتربية الوطنية، والأديان. وقد توزع طلاب المساق على الصفوف الدراسية، فقام كل طالب من فريق البحث بدراسة المناهج في هذه الموضوعات للصف الذي اختاره، بينما قام ثلاثة من فريق البحث بمراجعة الأدبيات ذات العلاقـــة بالموضوع: فلسطينياً، وعربياً، وعالمياً.

وهكذا، وبعد ترتيب الأمور وتوزيع المهام بين أعضاء فريق البحث، قام كل عضو بالحصول على كتب المناهج التي سيقوم بدراستها، بينما قام ثلاثة من أعضاء الفريق بالحصول على مراجع متعلقة ببناء المناهج وتطويرها في مناطق الحروب والنزاعات، وما يتعلق بذلك من أدبيات يمكن استثمارها في تطوير منهاج فلسطيني قائم على أسس المواطنة الصحيحة التي تأخذ بعين الاعتبار الخصوصية الفلسطينية كبلد خاضع لشرط استعماري.

وقد كانت متابعة عمل فريق البحث تتم بشكل دوري ومستمر من خلال اقتطاع جزء من وقت المحاضرة لمتابعة سير البحث، حيث كان الدكتـــور الشيخ يطلع على سير الأمور، ويتابع ما تم إنجازه من البحث، فيتم نقاش النقاط الجوهرية والنقاط العالقة هنا وهناك في كل محاضرة. وبعد أن تمت بلورة رؤيا واضحة لدى فريق البحث، قام كل من الباحثين بعرض ما توصل إليه في مواد المناهج التي قام بدراستها، وكان مناقشة ذلك تتم في ضوء المحاضرة من خلال ربط النتائج بفحوى المساق النظرية من جهة، وكذلك ربطها بالواقع العالمي والواقع الفلسطيني، من جهة أخرى. وفي النهاية، تم نقاش نقاط الالتقاء ونقاط الاختلاف بين الطلبة في أبحاثهم المختلفة، ولكننا كنا نخرج بالعديد من التوصيات بخصوص ما تم طرحه في هذا الصف أو ذاك، أو على المنهاج بشكل عام. وبعد استكمال المشروع، قمنا بالخروج بالعديد من التوصيات المشتركة عن المناهج الفلسطينية.

مدخل إيجازي

تَعتبر الدول والمجتمعات أن المنهاج المدرسي يشكل اللبنة الرئيسة الأولى التي تشكل وعي إنسانها وعقله، وعليه فإنها تولي مسألة إعداد هذا المنهاج أولوية وطنية قصوى. وعلى الصعيد الفلسطيني فإن عملية إعداد المنهاج الفلسطيني، وإن شكّلت حدثاً تاريخياً على الصعيد الوطني الفلسطيني من خلال كونها المحاولة الأولى لصياغة منهاج وطني، إلا إنه اعتراها الكثير من أوجه القصور والتبعية، وهي لا تكاد تلبي الحد الأدنى من المتوقع منها في بناء الشخصية والهوية الوطنية الفلسطينية في بعديها الوطني والقومي. ولا شك أن ذلك جاء تأثّراً بالمرحلة التاريخية الحرجة من التاريخ الفلسطيني التي تمت صياغة المناهج في ظلها، حيث ارتبطت بشكل مباشر بمعضلتين أساسيتين: تمثلت الأولى في اتفاقيات «السلام» مع دولة الاحتلال الإسرائيلي. فيما تمثلت المعضلة الثانية بالتمويل، إذ اعتمدت السلطة الوطنية الفلسطينية في بناء هذه المناهج على التمويل الأجنبي بموافقة دولة الاحتلال، الأمر الذي انعكس بشكل واضح على مضمونها.

ولذا، فقد عالج هذا البحث الجماعي ثلاثة إشكاليات مركزية تتعلق بكيفية إسهام المنهاج الفلسطيني، في الموضوعات المدروسة، أولاً: في بناء الهوية الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة، وكيف روى المنهاج، تاريخياً، القصة الفلسطينية، زمانياً ومكانياً؟ وما هي الحدود التي رسمها المنهاج للوطن؟ وهل حافظ على الوطن التاريخي للفلسطينيين؟ أم إن سماء هذا الوطن تلونت باتفاقية أوسلو وما تلاها من خروقات على صعيد المستوطنات، والعزل، والحواجز، وجدار الفصل العنصري؟ وثانياً: الديمقراطية والتسامح وحقوق الإنسان في السياق الفلسطيني: كيف عمل المنهاج على ترسيم ملامح العلاقات الاجتماعية في المجتمع عموماً، وفي الأسرة على نحو خاص: مثل علاقة الرجل بالمرأة، ومكانة المرأة، والعلاقة بين الأبناء. وهل حافظ المنهاج على العلاقات الهرمية التسلطية الموجودة في المجتمع الفلسطيني الأبوي؟ أم عمل على ترسيخ واقع جديد مبني على مشاركة المرأة وفعاليتها تواصلاً مع دورها الريادي والمساوي لدور الرجل طوال سنوات المقاومة؟ وهل نجح هذا المنهاج في تكريس بديهية مشاركة المرأة السياسية والقيادية في المجتمع. وثالثاً: مسألة الآخرية والتعدد الجنسي والديني والإثني، وبخاصة في موضوعة الأديان، من حيث شرعية وجود الآخر، على اختلاف تعريفاته، وأخلاقية قبوله في الوجود والمشاركة. وما هي الصورة التي تم رسمها لهذا الآخر؟

هذا، وقد قاد تحليل مضمون المنهاج إلى مجموعة من النتائج كان أهمها أن المنهاج، في تناوله لمفهوم الهوية الفلسطينية، بشكل ضعيف ومشوه، ولا يُمكّن الطالب من البدء في بناء مفهوم الهوية الوطنية، فهو، من ناحية، عزل المفهوم عن مرجعيته القومية. وقد قادنا تحليلنا المستفيض في المساقات المدروسة إلى الخروج بتوصية ملحة تقضي بإعادة النظر في المناهج الفلسطينية بالاستناد إلى خطة وطنية واضحة تراعي الخصوصية الفلسطينية في إطار البعد الوطني والقومي والإنساني للشعب الفلسطيني، بعيداً عن الامتثال لإملاءات الاحتلال الإسرائيلي، والتمويل الأجنبي.

مدخل نظري: السلطة التأديبية والتربية

إن أبرز ما يميز السلطة هو سفورها، والذي به تعلن أحقيتها المطلقة في سياسة الناس. وللسلطة شكلان رئيسان: أولهما، السلطة السيادية، وهي ذلك النوع من السلطة الذي تَعمل من خلاله فواعل ورموز محددة وظاهرة، وهي عرضة للمقاومة لأنها مرئية، وهي تؤثر على جزء ضئيل من حياة الفرد. وثانيهما، السلطة التأديبية، وهي سلطة مضمرة وكامنة وغير مرئية، وهي ذات أثر عميق وكبير ومستديم في المجتمع، فهي تنتشر في فاعليتها، ومصدرها من كل مكان، وتؤثر على كل فرد، وتتسم بصعوبة مقاومتها بسبب اختبائها، وهي تؤثر على شؤون الحياة كافة.[1]

وللسلطة التأديبية وجهان يفسران علاقات القوة لها، وهما: الجبر والامتثال، بمعنى الإجبار على القيام بعمل والانصياع للتنفيذ. وتكمن خطورة السلطة التأديبية في أنها تتمتع بصعوبة مقاومتها كونها مضمرة ومختبئة، وتؤثر على شؤون الحياة كافة. وبأنها لا تسيطر عبر الفرض المباشر للقوة، بل من خلال مضمونها. وعليه، فهي غير مرئية فيما يكون المفعول فيه من السلطة ظاهراً ومحدداً، وهو الطلاب، وإلى حد بعيد الأساتذة. هذه السلطة موجودة في كل مكان، وهي تمتلك القدرة على تشكيل الجميع عبر الإكراه. والجميع محروم من فرصة المقاومة بسبب اختباء هذه السلطة وتواريها عن الأنظار. كما تتمتع السلطة التأديبية بالاستمرارية وديمومة عملياتها. وعليه، فإن تأثيرها يكون بلا حدود، فالسلطة التأديبية تخلق التفكير الإنساني، وتنتقل به إلى مرحلة من التطبيع الكامل معها في خضوع وامتثال تامين لإكراهها. والنتيجة النهائية لعملية الإكراه التي تمارسها السلطة التأديبية تتمثل في خلق مجموع البشر لتتم الاستفادة منهم إلى أقصى درجة في «عملية الإنتاج» الامتثالية، من

خلال التحكم بالذوات والعقول التابعة التي تمت صياغتها من خلال هذه السلطة، وتتم الاستفادة منها بأقصى الدرجات من خلال التنظيم والسيطرة.[2]

ولعل ميشيل فوكو هو أول من تناول بالتحليل «السلطة التأديبية»، وركز على هذا الشكل من السلطة في السجون والمصحات العقلية كنماذج للمؤسسات التأديبية. إلا إنه من الواضح أنه يمكن سحب هذا الشكل السلطوي على المؤسسات التربوية «كالمدرسة»، التي يعرفها فوكو على أنها: المكان الذي يتلقى فيه الطفل جزءاً من تعليمه، ومساعدته على تطوير الانضباط، وينظر إليها ميشيل فوكو على أنها مؤسسة تمارس فيها السلطة التأديبية.[3]

أما في الحالة الفلسطينية وأولويات العمل التربوي، فإنه لا بد، ابتداءً، من الإشارة إلى ما ذكره عبد الرحيم الشيخ حول جماليات التعاقد بين العقل الحر والاستبداد المستنير، حيث يقر بـ«حداثة التجربة الفلسطينية أو بالأحرى خداجتها في الميدان التربوي»، ويرى أن المهم هو «التأسيس لفواعل الخطاب التربوي الفلسطيني»، فهو يرى أنه «قد لا يكون «العقل» الفلسطيني «الفردي» حرّاً حتى اللحظة، كما قد لا يكون «الاستبداد» الفلسطيني (الجمعي) مستنيراً للحظات طويلة قادمة. لكن التعاقد ضروري لاستيلاء خطابٍ وطرائقيّةٍ في التدريس حرَّينِ ومستنيرين».[4]

ولعل هذا يدفعنا إلى تحديد مفهوم التربية، فالتربية كممارسة للسلطة، هي جهاز لصناعة الأفراد الذين يقفون ضد أنفسهم. إنها تستهدف الفرد، وتحرمه من القدرات الهائلة التي يتوفر عليها، فهي تروضه بواسطة علوم ابتكرت لتطارد قوة الحياة فيه، كما إنها تسجنه في نظام خطابي مؤسساتي، فتحيله إلى جسد منتَج ومستعبد. وتمارس التربية – السلطة هيمنة مباشرة على الفرد، وتكرهه على القيام بأعمال، وتجبره على ممارسة الطقوس... ولن يصبح الفرد قوة نافعة إلا إذا كان فرداً منتجاً ومستعبداً في آن. بينما ينظر آخرون إلى التربية على أنها العمل المؤدي إلى تنشئة الطفل عن طريق مجموعة من العادات الفكرية التي تُكْتسب، ومجموعة من الصفات الخَلْقية التي تنمو.

وفي كلتا الحالتين، سواء اعتبرنا التربية جهازاً لصناعة الأفراد يستهدف الفرد ويحرمه من قدرات هائلة، أو عملاً يؤدي إلى تنشئة الفرد عن طريق مجموعة من العادات الفكرية التي تُكتسب، فما لا شك فيه أن السلطة السياسية هي التي تسيطر على إعداد المناهج التي تصوغ

العملية التربوية الوطنية لمجتمع ما، وهي ذاتها التي تضعها موضع التنفيذ. ويبدو من المسلمات أن تلك السلطة تقوم بدورها انطلاقاً من واجبها في حماية وتنمية بناء الشخصية الوطنية والقومية لمجتمعها.

من خلال هذه الرؤيا، ومن خلال التحليل السابق لمفاهيم السلطة التأديبية، والتربية، والمدرسة، انطلق الباحثون، في مشروع «المدرسة في الجامعة»، لتحليل المناهج الفلسطينية وهم يَتحلَّون بكامل الإدراك لخطورة دور هذه المناهج وأهميتها في حاضر الفلسطينيين ومستقبلهم الوطني.

هوامش القسم الأول-الفصل الثالث

(1) لمزيد من التفصلات أنظر: عبد الرحيم الشيخ. «من يحكم من في المدارس؟ فوكو والهوية المضمرة للسلطة». **رؤى تربوية**، العدد 15، 2004، ص 9-13.

(2) المصدر نفسه، ص 10.

(3) لمزيد من التفصيلات، أنظر:

Thomas Popkewitz & Marie Brennam (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College & Columbia University Press, 1998.

(4) لمزيد من التفصيلات، أنظر: عبد الرحيم الشيخ. «جماليات التعاقد بين العقل الحر والاستبداد المستنير». **رؤى تربوية**، العدد 3، 2000، ص 36-43.

القسم الثاني: المنهاج الفلسطيني- المرجعية والإطار النظري

أ. التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة: إطار مفاهيمي (جهاد شجاعية)

مقدمة

تحتوي هذه الورقة على مراجعة الأدبيات العربية والعالمية التي تعالج موضوع المناهج التعليمية، وتأتي هذه الورقة كجزء من جهد جماعي يعمل على دراسة المناهج التعليمية الفلسطينية ونقدها. وهنا، لا بد من القول: إن موضوع المناهج وأهميتها في إعداد الطالب والمعلم، وتمكين العملية التعليمية من تلبية الحاجة التي نشأت من أجلها، هو الدافع الأساس من وراء دراستنا لها، ومحاولة نقدها كما ينبغي لتكون الفائدة للمجتمع الفلسطيني بأكمله، حيث يتوقف نجاح المعلم في إيصال المادة للطلاب على مستوى المنهج الذي يعتمد عليه، والمنهج الدراسي المتكامل هو الأسهل وصولاً للتلاميذ، وكلما بعد المنهاج عن التعقيد كلما كان منهاجاً مثالياً سهل الاستيعاب.

كما إن أهمية المناهج تنبع من أهمية العملية التعليمية نفسها التي تعتبر حجر زاوية في بناء المستقبل الوطني، وفي تحويل الأفكار الوطنية الكبرى إلى مكوّنات في شخصية الفرد. ولا شك أن موضوع المناهج الدراسية هو من أهم وأخطر قضايا التربية المعاصرة، إذ هي الحاضنة التي تنبني فيها شخصية الفرد المعرفية والقيمية. ولما كان الأمر على هذه الدرجة من الأهمية، فمن الطبيعي أن لا تأخذ جهة واحدة على عاتقها مسؤولية إعداد المناهج، فهي مسؤولية أكبر من أن تتحملها جماعة بعينها مهما كانت قدراتها، فإعداد المناهج مسؤولية مجتمعية، يشارك فيها كل من له صلة بالمناهج من باحثين تربويين، ومثقفين، ومعلمين، وأدباء، ومؤسسات، وقوى مجتمع مدني. ومن هنا، يأتي عملنا هذا كجزء من شعورنا بالمسؤولية تجاه المناهج الفلسطينية.

تشتمل هذه الورقة على مراجعة للأدبيات العربية والعالمية التي عالجت الأمور التالية في المناهج الدراسية: مفهوم المنهاج، وأنواع المناهج، وتطوير المناهج. كما تم التركيز على النواحي الأخرى التي تخص دراسة مجموعتنا البحثية، في عمومها، نحو: الآخر والهوية الوطنية في المناهج الدراسية، وكيفية ترسيخ الهوية الوطنية من خلال المناهج الدراسية،

والديمقراطية وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية، وتطوير المناهج في مناطق النزاعات، وأمثلة من تجارب لبعض الدول التي خضعت لشرط استعماري، والنزاعات المسلحة أو الحروب الأهلية وأثرها على المناهج.

مفهوم المنهاج

لابد في البداية من تحديد مفهوم المنهاج، وذلك لوجود الكثير من المصطلحات التي يتدخل كل منها بالآخر، حيث هناك «المقرر» و«المنهج» و«الكتاب المدرسي»... والعديد من المسميات الأخرى. فهناك فرق بين «المنهاج» و«المقرر» حيث إن مفهوم «المنهاج» هو أوسع وأشمل من «المقـــرر»، إذ «المقرر» يحتوي على عنصر واحد من عناصر المنهاج.[1] أما ما نحن، هنا، بصدد دراسته، فهو الكتب المدرسية Textbooks والتي تشكل بمجموعها وتفاعلها مع محيطها التعليمي المنهاج، وأبسط تعريفات المنهاج، أنه تلك المعرفة التي يطلب من الطلبة تعلمها خلال العام الدراسي الكامل.

هذا، وتقسم المناهج إلى ما يعرف بـ«المنهاج التقليدي» و«المنهاج الحديث»، ويتم تعريف كل منهما بشكل مختلف عن الآخر: فيعرف «المنهاج التقليدي» على أنه: ما تقرره المدرسة أو تراه ضرورياً للطالب بغض النظر عن احتياجاته وقدراته وميوله، وبعيداً عن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، والحياة التي تنتظره. وهنا، يجبر الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة له. أما مهمة إعداد المنهاج التقليدي، فتعود إلى مجموعة من المتخصصين في مجال المادة المراد تطويرها أو إعدادها.[2] هكذا، أصبح المنهاج التقليدي لا يراعي طموحات الفرد وتطلعاته إذ ركز على إفراغ المعلومات الموجودة في الكتب المدرسية في رأس الطالب، ولا شك أن هذا يؤدي إلى انفصال الطالب عن المجتمع المحيط به.[3] أما «المنهاج الحديث»، فعرِّف على أنه جميع الخبرات، النشاطات أو الممارسات، المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطالب على تحقيق أهداف العملية التعليمية بأفضل ما تستطيعه قدراتهم،[4] فهو منهاج يهتم بتنمية شخصية المتعلم بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلم الذاتي، وتوظيف كل ما يتعلمه في شؤونه الحياتية.

أنواع المناهج

هنالك العديد من التقسيمات المختلفة لأنواع المناهج الدراسية، ومن هذه التقسيمات تقسيم (جولاد) للمناهج إلى خمسة أنواع، هي: المنهج الأيديولوجي- وهو المنهج المثالي الذي يبرز صورة المنهج كما يراه العلماء والمنظرون؛ والمنهج الرسمي- وهو المنهج المصادق عليه من السلطات الحكومية والرسمية؛ المنهج المرئي- وهو ما يراه الآباء والمدرسون والمجتمع موجوداً داخل الكتب الدراسية؛ والمنهج العلمي - وهو ما يقع تنفيذه، بالفعل، في غرف الصف؛ وأخيراً، المنهج التجريبي وهو ما يضيفه المنهاج إلى الطالب في حياته اليومية من سلوكيات، وما يحسه الطالب في الواقع من خلال المنهاج.[5]

غير إن هناك من يختصر تقسيم المناهج الدراسية إلى نوعين فقط، وهما: المنهج الموصى به، والمنهج المكتوب. ويقصد بالنوع الأول، ذلك المنهج الذي أوصي به من قبل أفراد من العلماء، والمنظمات التخصصية، واللجان الإصلاحية، والمسؤولين في الدولة، وغالباً ما يصاغ هذا المنهج على مستوى عالي من العمومية، وفي أغلب الأحيان يقدم على شكل توصيات عامة عن محتوى المواد الدراسية، وقائمة أهداف ومتطلبات مقترحة. وهناك عدة عوامل تلعب دوراً رئيساً في تشكيل هذا النوع من المناهج، من أهمها: عقيدة المجتمع، واتجاهاته، ومبادؤه، وظروفه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. أما النوع الآخر، فهو المنهج المكتوب، حيث يأتي المنهج المكتوب، دائماً، على شكل تطبيق عملي لتوصيات وخطط المتخصصين في مجال تخطيط المناهج وراسمي السياسات التعليمية، ويتم من خلاله نقل النظريات والخطط إلى مرحلة التطبيق العملي، الذي ينبني عليه عمل المدرس في الفصل.[6]

وإذا ما نظرنا إلى الأنواع السابقة من المناهج، فإننا نستطيع التمييز بين نوعين منهما، هما: المباشر وغير المباشر، إذ الكتاب المدرسي يعكس التعليم المباشر في غرفة الصف، المتصل بعناصر المعرفة العلمية، والذي يؤدي إلى تشكيل فردانية الشخص. في حين أن المنهاج هو الفضاء الأوسع الذي تنبني فيه المعرفة، وتتشكل فيه شخصية الفرد، فلا حديث عن نقد للمنهاج بمعزل عن تفكيك منظومة الخطاب الثقافي السائد، ومناقشة آليات التنفيذ وسلطة المؤسسة الرسمية.[7] وللخروج من سلطة المؤسسة الرسمية التي تكون، في الأغلب، هي القائمة على بناء المناهج، لا بد من القيام من التأسيس لنوع آخر من المناهج، ألا وهو «المنهاج

الرديف»، وهو المنهاج الذي تخرج به المؤسسات التربوية والتعليمية الموجودة في المجتمع، والتي تكون خارج دائرة المؤسسة التعليمية الرسمية، وخارج سلطتها، حيث إن دور المجتمع المحلي والمجتمع المدني هو دور أساسي في إعادة بلورة المنهاج الرسمي من خلال المنهاج الرديف.

تطوير المناهج

إن عملية تطوير المناهج هي عملية مستمرة ومهمة جداً من أجل الوصول إلى مناهج أفضل ترقى إلى مستوى المعلم والمتعلم في أي مجتمع من المجتمعات. وهناك العديد من المصطلحات المختلفة التي انطلقت من حقل تطوير المناهج، ومن هذه المصطلحات: تصميم المناهج Curriculum Design، وتطوير المناهج Curriculum Development، وآخر بتخطيط المناهج Curriculum Planning. وهنا، نرى أن كل تلك المصطلحات تصب في مجرى واحد، وهو الغايات المبذولة من قبل مجموعة من المتخصصين في حقل معين من أجل الوصول إلى المناهج الدراسية التي يتم تعليمها في المدارس، وتكون هذه الجهود مستمرة حيث تكون كل خطة هي نواة لخطة أكبر منها يتم تنفيذها في المستقبل.[8] وهناك مفهوم جديد في مجال تطوير المناهج وهو هندسة المناهج Curriculum Engineering وهو يعني أن يقوم الأشخاص الذين يملكون صنع القرارات النهائية المتعلقة بالمناهج بأخذ القرارات بتطوير المناهج وتحسينها من وقت إلى آخر، وذلك بالاستعانة بفريق من المستشارين والخبراء في أحد التخصصات المعينة المراد تطويرها. وتتضمن هذه العملية العديد من الخطوات، منها: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، واستمرار المراجعة، والتطوير في ضوء بيانات التقويم، ما يجعل النظام التعليمي في حالة من الديناميكية المستمرة.

الآخر والهوية الوطنية في المناهج الدراسية

في البداية، لا بد من إظهار أهمية تعريف الآخر كجزء من تعريف الهوية، حيث نرى أن الآخر هو جزء من الهوية سواء أكان داخلياً أم خارجياً. وبذا، فإن نفي الآخر يعني نفي جزء من الهوية، فتصور الهوية الشخصية والهوية الوطنية لا ينفصل عن الآخر. وهكذا، فإننا نلاحظ أن الآخر هو ضروري لتعريف الهوية حتى لو كان عدواً أو مصدر تهديد. ومن هنا، تنبع أهمية تعريف الهوية والآخر في المناهج الدراسية، إذ إن الآخر يعرف نفسه بطرق

مختلفة ومتنوعة جداً فقد يكون الآخر هو العدو، أو الجنس الآخر، أو الطبقات الأخرى، الطائفة الأخرى.[9]

أما الدراسات عن صورة الآخر والهوية الوطنية في المناهج الدراسية، فهي كثيرة، ومنها دراسة أجريت على المناهج الدراسية في الكويت تبين فيها أنه تم تصوير الآخر على أنه المستعمر الإسرائيلي، وتم النظر إلى بعض الشعوب الأخرى بصورة إيجابية مثل إسبانيا وإيطاليا. أما الهوية الوطنية في هذه المناهج، فقد تمت الإشارة إليها بأن الكويتيين هم الذين يتسمون بالبطولـــة والإخلاص والتسامح.[10] وفي دراسة أخرى أجريت على المناهج الدراسية الإيرانية عن علاقة الإيرانيين بالآخر، اتضح أن العرب وسكان المناطق المجاورة ينظر لهم بصورة إيجابية، أما الآخر السلبي، فيتمثل في الإسرائيليـــن المستعمرين والبريطانيين والأمريكان. وهنا، سميت الهوية الوطنية الإيرانية بالهوية العظمى.[11] كما تقاطعت دراسة أخرى مع الدراسات السابقة بكون الآخر هو المستعمر، وهي دراســـة أجريت على المناهج المصرية بينت نتائجها أن الآخر في المناهج الدراسية المصرية هو العدو الإسرائيلي الإنجليزي والفرنسي «المستعمر»، وقد وصفت هذه الدراسة ذاتها المصريين في المناهج بأنهم الشجعان المقاتلون.[12]

ومن الغريب أن لا يذكر كالدراسات السابقة ما ذكر عن الآخر في المناهج الفلسطينية، ففي دراسة أجريت على المناهج التي تدرس في غزة لم يذكر فيها الإسرائيلي على أنه الآخر، بل ولم يعط أية صفة سلبية، وكان الآخر كل ما هو قديم من الشعوب اليونانية والإغريقية. أما الهوية الوطنية، فتم الحديث عنها من خلال الحديث عن قدماء العرب والمسلمين حيث تم تمجيد الخلفاء والصحابة.[13] وقد أكدت دراسة أخرى أجريت على المناهج الفلسطينية، أيضاً، أنه لم يقدم الآخر كعدو، بل تم تقديمه على أنه الإنسان المتحضر والراقي، والذي يستخدم البحث العلمي والتكنولوجيـــا. وقد تم حذف كلمة «عربي» و«مسلم» من هذه المناهج في محاولة لسلخ الإنسان الفلسطيني عن هويته الإسلامية أو العربية.[14]

وفي دراسة أخرى أجريت عن المناهج التركية وعلاقتها بالآخر، فقد ظهر أن ثمة صورة سلبية جداً في المناهج التركية عن الآخر، فهي تصور اليونان والأرمن والصينيين على أنهم جبناء، كما تصور العرب على أنهم دمويون، وبأن الأتراك هم الناس المتحضرون الذين قاموا باختراع الرزنامة والبوصلة.[15] أما في دراسة أجريت على المناهج الإسرائيلية، فقد

اتضح أنه لم يطلق على العرب أية صفة إيجابية، بل قدموا بصورة سلبية، حيث تم وصف العرب بالعدوانية والتطرف والدموية، وكل هذا جاء مقابل الذات اليهودية التي تمتاز بالعقلانية والقوة والتفوق، وبأنها تقع ضحية للإرهاب العربي.[16]

الديمقراطية وحقوق الإنسان في المناهج

إن من الضروري ربط العملية التربوية بالديمقراطيـــة، حيث إن الديمقراطية أسلوب في الحياة، وليست مجرد تطبيق سياسي لمفهوم قديم يرجـــع إلى عهد اليونان في العصور القديمة. فالديمقراطية تعني المساواة بين الأفراد، وتهيئة الفرص المتكافئة لهم دون تمييز، وتعني التكافل الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية، وحرية الاعتقاد، والقول، والنشر، والاجتماع، وهي تعني إقامة علاقات إنسانية تتسم بالأخذ والعطاء وتغليب العقل والخبرة في مجابهة المشكلات التي تصادفنا. إن المدرسة الديمقراطية، التي نتحدث عنها، هي تلك المدرسة التي يعيش فيها التلاميذ والمعلمون وسائر العاملين زملاء متعاونين من أجل تحقيق الهدف المشترك الذي يخدم العملية التربوية على الوجه الأكمل.

وعليه، فإن المقصود بالتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في المدرسة لا يعني وجود مناهج مستقلة، وإنما المطلوب هو إدماجها في مناهج المواد الدراسية، وذلك عبر المراحل المختلفة، منطلقة من اعتبار التربية على حقوق الإنسان، عملية تربوية شاملة، تستهدف تكوين الطالب. ولعل هذا يتطلب إدراج برامج وأنشطة في المواد المرتبطة بحقوق الإنسان، كمادة الفلسفة، والتربية الوطنية، والتربية الإسلامية، واللغات. وقد وجد أن المجال العام لتعليم الديمقراطية وحقوق الإنسان يمكن أن يتم من خلال عدد من المواد التي يطلق عليها تسميات مختلفة في دول مختلفة، ومن هذه المواد الدراسية: التربية الوطنية، والدراسات الاجتماعية، والدراسات المجتمعية، والمهارات الحياتيـــة. كما وجد، أيضاً، أن تعليم المواطنة يرتبط بالمناهج الدراسية في مواد أخرى، منهـــا: التاريخ والجغرافيا والقانون والسياسة والدراسات الدينية وغيرها.[17]

ولتعزيز نشر ثقافة الديمقراطية وحقوق الإنسان بين المواطنين، فإنه لابد من دمج هذه الثقافة في الأنشطـــة الثقافية الموازية للدروس النظامية، وتمكين الطالب من الإبداع وبناء شخصيته، وإتاحة تمرسه بضرورات الحياة، واكتساب الفضائل والسلوكيات التي تقتضيها

المواطنة خاصة والاجتماع البشري عامة. كما إن على المدرسة أن تتحول إلى مختبرات مصغرة للحياة الديمقراطية، ليتعلم من خلالها فضائل التعددية، وسبل تدبير الاختلاف، والطرق العقلانية في الحوار، وإدراك العلاقة بين الحقوق والواجبات.[18]

تطوير المناهج في مناطق النزاعات

في البداية، لا بد من القول: إن توفير التعليم في حالات الطوارئ كان ينظر إليه على أنه احتياج ثانوي يأتي بعد سد الاحتياجات الأساسية من غذاء ومأوى ورعاية صحية. أما اليوم، فينظر إليه كعنصر ضروري من عناصر الإغاثة المبكرة في حالات الطوارئ. وقد تجلى هذا الاهتمام في الاجتماع المشترك بين الوكالات الدولية لإجراء استعراض لإنجازاتها لتحقيق هدف التعليم للجميع، حيث تم تخصيص جلسات كاملة لمناقشة موضوع التعليم في ظروف الطوارئ، حيث بدأ ينظر إلى الحق في التعليم كحق يجب كفالته في جميع الظروف وحمايته في جميع الأوضاع بما في ذلك أوضاع الأزمات والطوارئ الناجمة عن الحروب الأهلية، والنزاعات المسلحة.

وهنا، يمكن الإشارة إلى أنه يوجد الكثير من التجارب التي يمكن الاستفادة منها في مجال تطوير المناهج في حالات النزاع المسلح والحروب كما هو الوضع فلسطين. ومن هذه التجارب، أيضاً: تجربة بيلاروسيا، والبوسنة والهرسك، وتشيلي، وجيبوتي، ولبنان، وليبيريا، وأيرلندا الشمالية، والسنغال، وجنوب أفريقيا. وقد عملت هذه الدول على إنتاج مناهج دراسية بعد خروجها من الشرط الاستعماري المباشر، أو بعد خروجها من نزاعات مسلحة وحروب طائفية أو حزبية. وقد كان وضع المناهج في هذه المناطق ذا حساسية عالية، حيث يترك من الآثار ما قد يكون سلبياً مدمراً، أو إيجابياً يقلل من حدة النزاع والعنف، حيث إن للمناهج دوراً رئيساً وفعالاً في غرس قيم التسامح والتآخي بين مختلف الأعراق والقوميات، ولها أثر كبير، كذلك، في ترسيخ الهوية الوطنية والقومية للفرد.

ومن التجارب التي يمكن الاطلاع عليها، في هذا السياق، تجربة أيرلندا الشمالية، حيث عملت على تطوير كامل لكل مناهجها الدراسية. وتشمل المناهج الجديدة بين ثناياها الكثير من التوصيات التي تدعو إلى تعليم القيم والأخلاق والتسامح وقبول الآخر، وقد تم طرح مادة دراسية كاملة بعنوان: «التربية من أجل المواطنة الديمقراطية» ضمن المقررات الدراسية

للناشئين من الفئة العمرية 14–16 سنة، وقد تم هذا المشروع تحت إشراف مجلس المناهج الدراسية والامتحانات والتقديرات في بلفاست.[19]

وكذلك، فإنه يمكننا الاطلاع على التجربة اللبنانية حيث تم تطوير منهاج التربية الوطنية الذي يتولاه في لبنان، حالياً، المركز التعليمي للبحث والتطوير. فبعد أن ظلت هذه المادة غائبة تماماً عن المقررات المدرسية منذ نشوب الحرب الأهلية في العام 1975، جرت بعد الحرب إعادة صياغتها وضمهـــا، من جديد، إلى المناهج الدراسية الرسمية في جميع الصفوف المدرسية. وفيما قبل الحرب الأهلية، كانت التربية الوطنية مجرد مادة دراسية هزيلة ضمن المناهج الدراسية اللبنانية الرسمية. هذا، ويرمي برنامج التربية الوطنية الجديد، بعناصره الأربعة المتضافرة التي تشمل التربية الاجتماعية، والمدنية، الوطنية، والإنسانية، إلى تنشئة جيل جديد من المواطنين المستنيرين الذين يتحلون بالشعور بالمسؤولية والقادرين على الإسهام في عملية إعادة البناء الاجتماعي التالية للحرب.[20]

كما تقدم لنا جنوب أفريقيا مثلاً آخر للعلاقة بين الاضطراب السياسي والتحولات في التعليم والمناهج، حيث كان هناك نوع من العنف المؤسسي الناشئ عن أكثر من 300 قانون تفرض الفصل العنصري المادي بين البيض والملونين، وتشكل الإطار القانوني لنظام الفصل العنصري. وقد كان رفض قبول تطبيق هذه السياسة في مجال التعليم هو السبب في إطلاق شرارة الانتفاضات الطلابية في سويتو في العام 1976.[21]

وعلى هذا النحو، كان الشباب في طليعة المواجهة اليومية المباشرة مع القوات القمعية لنظام الفصل العنصري، وفي واقع الأمر، فقد كان جانب كبير من الثورة الشعبية التي وقعت بين العام 1976 والعام 1990 يقوده، أو يشارك فيه، أطفال وأشبال دون الثامنة عشرة من العمر. وقد أدى التعرض إلى هذه المستويات المرتفعة من العنف إلى تشويه عملية التنشئة الطبيعية لكثير من الشباب، وأفضى إلى خلق جيل ضائع، حيث تعرض كثير منهم للقتل أو الإصابة بعاهات بدنية أو باضطرابات نفسية، وحرم من فرصة استكمال تعليمه. وفي الفترة التالية لإلغاء نظام الفصل العنصري، كثيراً ما اتسم الشباب في مدن السكان السود بموقف عدم احترام للسلطة موروث عن فترة النضال.

هذا، وينظر كثيرون إلى انتشار ثقافة العنف في مدن السود في جنوب أفريقيا بوصفه جزءاً

من الميراث الذي خلفه نظام الفصل العنصري الذي كانت السلطة قائمة عليه. فالتسيب، والسلوك المناهض للمجتمـــع لهما جذور عميقة في العقلية التي سادت في الثمانينيات، والتي كانت تقوم على رفض شرعية السلطة. وهكذا، فقد كان أحد التحديات الرئيسة التي تواجه جنوب أفريقيا اليوم هو إعادة الهيبة إلى الهياكل التعليمية المحلية، وإلى النظام الاجتماعي الأوسع الذي قام بعد إلغاء الفصل العنصري، وإلى السلطة القانونية التي يقوم عليها ذلك النظام بعد أن تدنت ثقة الطلاب بالسلطة إلى مستوى لم يسبق له مثيل. وفي ظل هذا الوضع، عملت وزارة التعليـــم وعلى المستوى الوطني بوضع المناهج التي تساعد الطلاب على تقبل الآخر، وغرس القيـــم الوطنية، وتثبيت الهوية لديهم، وشعورهم بالانتماء إلى مجتمعهم، ومحاولة الفصل بين الوضع الذي كان سائداً في فترة النضال ضد نضام الفصل العنصري وما هو موجود اليوم.

هوامش القسم الثاني (أ)-الفصل الثالث

(1) أنظر: توفيق مرعي وآخرون. **تصميم المناهج**. اليمن: وزارة التربية والتعليم اليمنية، 1993.

(2) أنظر:

L. Barth. *African Social Studies: Curriculum and Supervision*. Nairobi: Nairobi Purdue University 1993.

(3) أنظر:

R. Bowe and S. Ball. *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge, 1992.

(4) أنظر: أحمد اللقاني. **تطوير مناهج التعليم**. القاهرة: عالم الكتاب، 1995.

(5) أنظر:

UNICEF. *Peace Education in UNICEF*. New York: UNICEF, 1996.

(6) أنظر: إبراهيم الشافعي وآخرون. **المنهج المدرسي من منظور جديد**. الرياض: مكتبة العبيكان، 1996.

(7) ميشيل فوكو. **الضبط والمعاقبة**. لندن: ألن لاين، 1975.

(8) أنظر:

J. Molinari. *Environmental Studies at the Undergraduate Level*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

(9) لمزيد من المعلومات في هذا السياق، أنظر الكتاب الموسوعي: الطاهر لبيب (محرر). **صورة الآخر: العربي ناظراً ومنظوراً إليه**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.

(10) أنظر:

Qassem Al-Saraf. "Images of the Others: A Student Report: School Textbook Analysis of Kuwait Public school Committee". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(11) أنظر:

Mohamed Tavakoli. "Report of the Textbooks Content Analysis". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(12) أنظر:

Kadry M. Hefny. "Images of the Others: Content Analysis Study of Mandatory Books for Egyptian Children Quantitative and Qualitative Comments Analysis". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(13) أنظر:

Fathi Sobh. "Images of the Others In Palestinian's Textbooks". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(14) أنظر:

Riad Nasser. "Images of the Others, School Curricula of the Palestinians in Israel". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(15) أنظر:

Gurkaynak Ipek. "Images: Draft Report on Turkey". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(16) أنظر:

Danial Bar-Tal. "Images of the Other: Content Analysis Study of Israeli School Book". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

(17) أنظر:

M. Arlow. "Citizenship Education in a Contested Society". The Development Educa-

tion Journal, vol. 6.1, 1999, pp . 33-61 .

(18) أنظر : الأمم المتحدة . مبادئ تدريس حقوق الإنسان . نيويورك : الأمم المتحدة ، 1989 .

(19) أنظر :

M . J . Pigozzi. *Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris: UNESCO, 2004 .

(20) أنظر : جودت سعادة وعبد لله إبراهيم . **المنهاج المدرسي في القرن الحادي والعشرين** . بيروت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، 1997 .

(21) لمزيد من التفصيلات ، أنظر : Barth . L ، مصدر سابق .

القسم الثاني: المنهاج الفلسطيني-المرجعية والإطار النظري

ب. المناهج الفلسطينية: نهج الإقصاء

(أمير قبج)

مقدمة

يتصور طفل إسرائيلي في الثانية عشرة من العمر ما يدور في ذهن طفل فلسطيني في سنه على هذا النحو: «أود حين أكبر أن أقتل اليهود بالمتفجرات. هتلر قدوتي. اليهود جنس بشري قـــذر. تعلمت في المدرسة كيفية تعطيل فاعلية القنابل. رسمت في حصة الرسم يهودياً مشنوقاً. وفي حصة الرياضة، تعلمنا طريقة العبور من حقل ألغام. الصراع مع الإسرائيليين جيد بالنسبة لنا، لأنه لا ضير علينا أن يموت فلسطيني ما، فهو إن مات فسوف يلقى خمسة أو ستة من اليهود حتفهم في الوقت ذاته. حتى في البيت أوصيت بقتل اليهود. إلى اللقاء في القبر!».

ويقول الكاتب الإسرائيلي سامي ميخائيل، في حوار أجرته داليا كاربل، في صحيفة **هآرتس**: «إن الإسرائيليين والفلسطينيين أصبحوا متشابهين للغاية لدرجة أن موجة العداء للسامية تطولهم معاً. إنني أحلم باتحاد فيدرالي بين الشعبين، فالمسيحيون من الفلسطينيين فاقوا اليهود الشرقيين بإنجازاتهم، وفيما يتعلق بالعلم، لا يهمني في شيء، أي خرقة قماش يعلقونها، فليكن هناك علمان وعملة واحدة». [1] ولا ينتهي الحديث عند هذا الحد، فكاتب رواية **حمائـــم في ميدان الطرف الأغر**، المتأثرة برواية الشهيد غسان كنفاني **عائد إلى حيفا** بحسب ما أفادت به دار النشر اليهودية «عام عوفيد»، يهاجم كنفاني كونه يرى أنه المتضرر الوحيد من هذا الصراع، مثمّناً وبشدة على التضحية التي قامت بها الأم اليهودية التي تبنت الطفل الفلسطيني في رواية كنفاني.

ولا أجد في نفسي حرجاً من السؤال: بأي حق يدعم كاتب وأكاديمي فلسطيني بارز ترشيح سامي ميخائيل لنيل جائزة نوبل للآداب للعام 2005 وما وجه التشابه، إن وجد، بين روائي إسرائيلي يدعو إلى «شجاعة النسيان» على هدي الشاعر اليهودي التركي موريس فرحي، وبين روائي فلسطيني يرى أنه تأثر كثيراً، كغيره من الفلسطينيين، بكتابات سامي ميخائيل؟ لكني لم أشاهد، شخصياً على الأقـــل، سامي ميخائيل يشارك متأثراً بحمل

جثمان عرفات إلى مثواه القريب بعيد وصوله إلى ساحة المقاطعة. كما وإنني لم أشاهد، شخصياً على الأقل، كاتبنا الفلسطيني و هو يهم بالدخول إلى مطعم سبارو في القدس الغربية لتناول وجبة دسمة من البيتزا !

وقد لا أجد عزاء أفضل مما أجاب به إدوارد سعيد عند سؤاله عن أفضل كتاب قرأه للعام 1996، فأجاب كتاب كيث وايتلام **اختلاق إسرائيل القديمة : إسكات التاريخ الفلسطيني**، حيث لم تكن إسرائيل القديمة، كما يقول المؤلف، سوى خيط رفيع في نسيج التاريخ الفلسطيني الغني. وما يهمنا، هنا، ما تحدث به المؤلف من أن نشوء هوية فلسطينية حديثة، والتعبير عن تقرير المصير قد ركز على التاريخ الحديث وليس على التاريخ القديم، «فالتاريخ الفلسطيني» عني فقط بالقرنين الأخيرين، وبصراعه مع الحركة الصهيونية. ويضيف الكاتب: إن نمو الحركة الوطنية الفلسطينية لم يؤد إلى استرداد الماضي كما حصل في الهند وأفريقيا واستراليا.[3] والمشكلة، هنا، تكمن في أن مفهوم «التاريخ الفلسطيني» يقتصر على الفترة الحديثة، في محاولة لتوضيح القضية الوطنية في مواجهة النفي والتشريد، كما لو كان التاريخ القديم ترك لإسرائيل والغرب.

وقد كان إدوارد سعيد محقـاً بالقول: إن النموذج المهيمن على كتابة التاريخ الإسرائيلي كان، ولا يزال، ذلك التاريخ الذي يتخذ شكل الكيان القومي الموحد الذي يبحث عن مساحة قومية من الأرض، وهو يكافح من أجل الإبقاء على هويته القومية وعلى الأرض من خلال الأزمات التاريخية. «إن المهمة التي تواجه المثقف المفكر»، يضيف سعيد، «هي ليست قبول سياسة الهوية كما هي، بل إيضاح كيف تنشأ جميع هذه التصورات، ولأي غرض، وممّن، وما هي مكوناتها».[4]

ثمة حاجة للقول، إذاً: إن كتابة التاريخ هي عمل سياسي قد يؤدي بشكل قوي إلى كتابة نصوص منحازة، ما يجعل الخطاب الاستعماري ذاته فاعلاً في تشكيل الخطابات القومية والتي نشأت، أساساً، لمجابهة هذا الاستعمار. إن الفلسطينيين، كما يقول فيصل دراج، يبحثون عن ماض تبنيـه الرغبة وتهدمه سياسة القوة. مكتفين بكتابة تاريخ أقرب إلى الحكاية، يكتبون تاريخهم ولا يكتبون، يستذكرون ما يعجبهم ويهيلون التراب على ما تبقى.[5]

وفي المقابل، هل نكتفي نحن برسم صورة التسامح منقوصة دون مقاربة ممكنة مع آخر ينكر وجود تماثل، ولو شكلي، بمتطلبات التسامح؟ وهل قراءة الماضي الديني كفيلة بإبعاد شبح الاتهام بنبذ الآخر من على بقعة نتفق أو لا نتفق على أهليتها لبسط حوار شفاف وممكن؟ ما هو البعد الذي يليق بتوازن الفكرة التي ما برحت تشوش ذهن طالب مسلوب الحرية فائض التحرر؟ وهل ما زال يملك سلاح المفاضلة الأخلاقية – التربوية ولو على استحياء وتلعثم؟

نحاول، هنا، السيطرة على بعض من مفاتيح منهجية مبعثرة تتعلق ببحث بواعث انطلاق المنهاج الفلسطيني الأول تحت مظلة السلطة الفلسطينية للمـرة الأولى، حيث بدا المشهد ملتبساً ما بين مهنية غائبة وسياسة حاضرة، ما استدعى الدخول في سجالات داخلية وخارجية حول محاور تشجب أداء المناهج تارة، وأخرى تحاول تبريـر بعض من أوجه القصور . وأيا تكن النتيجة، فلا بد من تقديم نقد متوازن دافعه إصلاح ما تبينّ خطؤه، والرقي بمستوى العلاقة الضاغطة، سياسياً ومجتمعياً، لحمل اتجاهات مفصلية فيما يخص فهم الآخر، والتعامل معه وفق ما تمليه الضرورة والمنفعة.

ولعل من دواعي الدهشة، هنا، كثرة الأبحاث الأجنبية المتعلقة بتقييم المناهج الفلسطينية مقارنة ببعض المحاولات الخجولة محلياً لترتيب بعض من أجندة معدة سلفاً حول ما ينبغي لهذا المنهاج أن يتحصل عليه من رعاية واحتضان. ونلحظ، هنا، ارتباط كثير من الدراسات الأجنبية بأهداف مسبقة تحمل اتهامات مبطنة أو مباشرة لهذه المناهج والقائمين عليها، ما يخدم التوجهات الإسرائيلية بخلق ضغوطات إضافية لتحقيق أهداف سياسية مع طرف أنهكته الضغوط.

وبما أن للقضية تفرعات تستند إلى أحقية الفلسطينيين بامتلاك الإرادة المطلقة لصياغـة مناهجهم بالطريقة التي تخدم اعتباراتهم الذاتية، فقد جاء التركيز على موضوع الهوية والمواطنة، وقد فُهم هذا التوجه من قبل بعض الباحثين على أنه محاولة للانطواء على حساب التوجه نحو العالمية والآخر. وأيا تكن الأسباب، فإن انطلاق المناهج من خصوصية واضحة قد تحمل في طياتها رسالة مفادها أن الحفاظ على الهوية قد يسبق حواراً قُدّرت مقرراته سلفاً.

فيما تحتل مسألة التسامح حيزاً فريداً ربما يهدف لخدمة ثقافة مزيفة تسلخ التسامح الديني عن

ثوب التفاعل مع الحضارات وتشترط انغماس السياسة بالتاريخ الديني تارةً والسياسي تارةً أخرى. نحاول، هنا، سبر بعض من النصوص الموغلة في العنف لطرفين متحاربين يصر كل منهما على اتهام الآخر بتشويش فضاء إنسانيته طمعا بكسب صفة الضحية. وفي مجال متصل، نحاول دراسة العلاقة مع الآخر عبر طرح سؤال مهم عن ماهية تقديم إسرائيل في المناهج الفلسطينية، وعلاقة ذلك بالتاريخ القريب أو البعيد. وهل لذلك ارتباط جدلي بما تفرزه محادثات التسوية؟ وهل تكفي الرغبة بالسلام شرطاً لطرح التاريخ أرضاً؟

الهوية والمواطنة

أثناء مراجعة المناهج الفلسطينية يتضح أن هناك تشديداً قوياً على الانتماء القطري والوطنية الفلسطينية، وثمة تأكيد علـــى عروبة فلسطين وحرص على تكوين الوعي القومي والإسلامي لدى الناشئة في فلسطين، حيث نجد عبر النصوص ما يشير إلى تعزيز الهوية الوطنية، فيما يركز المنهاج على أهمية رسم وحفظ خارطة فلسطين التاريخية، ويربط المنهج الفلسطيني بين مفهوم الوطن ومدينة القدس وأهمية التمسك بها وبالأماكن المقدسة فيها.

وقد ورد في الخطة الشاملة للمنهاج الفلسطيني ما يدعو إلى ضرورة ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلبة لارتباطه الوثيق بتطور المجتمع عبر توضيح الأبعاد المختلفة والمتعددة للنظام السياسي وما يرتبط به من واجبات تماثلها حقوق للأفراد. هذا، ويسعى المنهاج الفلسطيني جاهداً إلى إظهار هذه الأبعاد المركزية سعيه إلى استكمال سيادته على أرضه عبر تحقيق الاندماج الوطني بغية إعادة تكوين شعب موحد في انتمائه وأهدافه. ومن أهم القيم التي يؤكد المنهاج على أهمية غرسها في نفوس الطلبة تلك المرتبطة بالعدالة والتسامح والتعددية والديمقراطية، حيث إنها قيم أساسية لمجتمع يحترم التنوع لكن دون أن يتنكر لماضيه وتراثه. ولتأكيد هذه التوجهات، ينبغي السعي نحو إبراز تأثر الثقافات بعضها بالبعض الآخر مع تأكيد فلسطينيتهم.

وفي ملاحظاته الأولية لتقريره الثاني يرى مركز إسرائيل-فلسطين للدراسات والأبحاث أن إدخال المنهاج ضمن النظام التعليمي في فلسطين يعتبر خطوة مهمة في السعي لوضع منهاج فلسطيني يعكس طموحات وآمال الشعب الفلسطيني ضمن إطار قومي، ولخدمة أهداف أخرى من أبرزها غرس الهوية الفلسطينيـــة والثقافية وإضفاء الشرعية على السلطة

الفلسطينية، عدا عن محاولة تسليط الضوء على مصالح واحتياجات الشعب الفلسطيني. ويعتبر التقرير أن ذلك جاء على حساب القضايا التي تخص تعزيز التعامل الدولي والإقليمي والبحث في مجالات التوعية ومحاربة العنف والتمييز. ويضيف التقرير أن المناهج الفلسطينية تسعى إلى تعزيز الوعي الفلسطيني عبر الحديث عن الرموز الفلسطينية، والشعب الفلسطيني، والأبطال الدينيين، والشعراء، والمؤسسات الوطنية، والتاريخ والثقافة.[6]

ويعتبر ناثان براون، الذي قدم قراءة معمقة حول المناهج، أن خطة المناهج التي أقرت من قبل وزارة التربية والتعليم، ومجلس الوزراء، والمجلس التشريعي الفلسطيني، قد أوضحت أهمية الهوية الوطنية مؤكداً أنه لم يحدث أن تعرضت هوية شعب للأخطار كما تعرضت الهوية الوطنية الفلسطينية، وأن الحفاظ على هذه الهوية هو جزء بالغ الأهمية لوجود هذا الشعب.[7] من ناحيتها عملت المناهج الصادرة في العام 2000-2001 على زيادة التركيز على هذه المفاهيم حيث تم إبراز الرموز الوطنية في كل مكان، وكان لاندلاع الانتفاضة الثانية أثر بارز في تسارع هذا التوجه. ويرى براون، في معرض تعليقه على مسألتي الهوية والتاريخ، أن المنهاج الفلسطيني يسوده فهم مغلوط، فهو ليس منهاج حرب ولا يحرض على الكراهية والعنف، كذلك لا يمكن وصفه بأنه منهاج سلام، لكن التهم الموجهة إليه مبالغ فيها وغير دقيقة. ويتعين على هذا المنهاج تشجيع التنمية والديمقراطية وذلك من أجل الاقتراب أكثر من قضايا الهوية والمواطنة.

فيما يعتبر عمر أبو الحمص، وهو من أبرز مسؤولي مركز المناهج، أن من أهم وظائف المنهاج الفلسطيني رصد قيم المجتمع سواء كانت دينية أو اجتماعية كالمساواة والتعددية، وكذلك الأمر بالنسبة لقيم التسامح حيث الحضور الديني المسيحي على المستوى الوطني من خلال مادتي التربية الوطنية والتربية المدنية.[8] ويرد أبو الحمص على دعاة تهميش القيم العالمية على حساب القيم المحلية بالقول: إن المناهج قد عملت على طرح فكرة تكامل الأدوار في حياة الأمم، وأبرزت أهمية المؤسسات الدولية في هذا المجال، إضافة إلى الدعوة إلى تعزيز قبول الآخر، واحترام القانون الدولي الإنساني.

التسامح في المناهج الفلسطينية

في دراسة أجراها دانيال بارتال من جامعة تل أبيب، واستعرض فيها 124 كتاباً مقرّاً من قبل وزارة التربية الإسرائيليـــة في العام 1994، خلص إلى أن معظمها تصور العرب بشكل سلبي، مورداً أحد الأمثلة «لقد كنا وحيدين ومحاطين ببحر من الأعداء و القتلة». [9]

وقد قدم كل من سامي عدوان والباحثة الإسرائيلية روث فيرر مقارنة بين الكتب الفلسطينية ونظيراتها الإسرائيلية تبين من خلالها أن الكتب الإسرائيلية تعزز القيم الجماعية وعلاقة الشعب اليهودي بالأرض الفلسطينية وبالوعد الإلهي بالسيطرة على الأرض الفلسطينية المحتلة في العام 1976. [10] فيما تشير نوريت الحانان، من الجامعة العبرية، أن الفلسطينيين مغيبون من جميع الكتب الإسرائيلية، وأن كلمة الاحتلال غير موجودة. هذا، بالإضافة إلى إنكار وجود الفلسطينيين على الخرائط أو حتى اعتبارهم ملحقين بدولة إسرائيل، ناهيك عن غياب مصطلح الاحتلال. [11] ولا تغيب، في هذا المجال، عشرات الرسائل التي أرسلت إلى الجنود الإسرائيليين خلال عملية «السور الواقي» من قبل أطفال إسرائيليين تدعوهم فيها إلى قتل العرب دون رحمة، وتلك التي كتبت على القنابل قبل قذفها على أطفال لبنان في حرب تموز 2006 وتناقلتها معظم وسائل الأنباء في العالم.

وتولي المناهج أهمية بارزة لاحترام الأديان الأخرى، والتسامح، والتعايش، فالفلسطينيون أمام القانون والقضاء سواء: لا تمييز بينهم بسبـــب الجنس أو اللون أو الدين أو الرأي السياسي. وتدعو المسيحية إلى المحافظة على كرامة الإنسان وحريته، وتنادي بالتسامح والمحبة والسلام والوئام مع البشر، وذلك من قول السيد المسيح: «أحسنوا إلى مبغضيكم». [12] ولا يقتصر التسامح على العلاقة بين أصحاب الديانات، أي التسامح الديني، ولكنه يتسع ليشمل العلاقات المتعددة بين البشر، كالتسامح بين الأحزاب الوطنية التي تختلف آراؤها إذ تلتقي تحت مظلة هدف واحد.

ومن الملاحظ تركيز المناهج الفلسطينيـــة على موضوع التسامح الديني بوضوح أكبر من التسامح السياسي، إضافة إلى إبراز مفهوم التعددية التي ظهرت في مناسبات عديدة في المنهاج. وثمة دعوات مختلفة، ضمن المنهاج، تدعو إلى الانفتاح والحوار كجزء من التفاعل، والدفع باتجاه العولمة الثقافية، داخل المجتمع الفلسطيني. هذا، ويتضح من دراسة

Goetz Nordbruch حول التسامح في المنهاج الفلسطيني أنه قد تم التركيز على مبدأ التعايش بين الإسلام والمسيحية داخل المجتمع الفلسطيني، حيث تحظى المسيحية بالاحترام والتقدير، وذلك عبر اقتباس آيات قرآنية فيما يتعلق بالسيدة مريم العذراء. هذا، بالإضافة إلى الإشارة إلى الكنائس المتعددة الموجودة في بيت المقدس وبيت لحم، في حين تميزت العلاقات بين المسلمين واليهود بالتوتر والمؤامرات على مر التاريخ.[13]

كما إن هنالك إشارة إلى التسامح الذي أظهره المسلمون تجاه المسيحيين عقب فتح بيت المقدس، في حين كانت علاقة النبي محمد المضطربة مع اليهود في المدينة مثار جدل شديد، إذ رفض العديد منهم اعتناق الدين الإسلامي، وحاولوا، بكل السبل، محاربة النبي. وعلى الرغم من عدم ولائهم، إلا إنهم حصلوا على الأمان. وهنا، ويخلص Nordbruch إلى القول: إن هناك توجهاً لدى المناهج لخفض الدعاية المعادية لإسرائيل، إذ انخفض التحريض المباشر بصورة ملموسة، عدا توفر جهود جدية لغرس قيم الديمقراطية. إلا إنه لا يرى في المناهج الفلسطينية متسعاً لتعزيز التوجه الإيجابي نحو الغرب، ناهيك عما أصاب مفهوم الحرية من إرباك جعله يرتبط بالضغط الخارجي وحسب، وليس بالقمع الداخلي معتبراً أن فرصة تعزيز السلام والمصالحة مع إسرائيل قد فُوتت، فمعاداة السامية لا زالت قائمة، والنزاعات الحالية مرتبطة بنزاعات دينية قديمة. وعليه، فإن فرصة تعليم الأطفال الفلسطينيين بناء الأمة، كجزء من عملية السلام، قد فُوتت، أيضاً، و علينا انتظار فرصة أخرى.[14]

ومن ناحية أخرى، ينتقد التقرير الثاني لمركز فلسطين-إسرائيل للدراسات IPCRI للعام 2004 خلو المناهج الفلسطينية من الإشارة إلى اليهود واليهودية ضمن مفهوم السلام والتسامح إن كان ذلك في النصوص التاريخية أو الحديثة، ولا سيما في النصوص الدينية والدراسات الاجتماعية. ناهيك عن غياب الدعوات إلى «السلام السياسي»، حسب التقرير، والتي من شأنها تقليل فرص تعزيز السلام مع إسرائيل.[15] وهنا، تعزز بعض النصوص الفكرة القائلة بأن الحياة القائمة على التسامح تشكل الضمانة الضرورية للأفراد والجماعات للعيش بعضها مع البعض الآخر في جو من التعاون والتعايش، وكذلك الدعوة إلى الحوار المفتوح والحر بين الشعوب، وتقبل وجهات النظر الأخرى، وضرورة احترام الاتفاقات الناتجة عن المفاوضات ودعم سبل الحوار.

التاريخ-العلاقة مع الآخر

تتفق غالبية الدراسات المتعلقة بالمناهج الفلسطينية، وخصوصاً الإنجليزية منها، على أن المناهج تشجع على كراهية اليهود. وقد كان صمت السلطة الفلسطينية عن التعرض لهذه القضية أكثر إحراجاً حيث إن النسخة الأولى من المنهاج في العام 1994 لم تتعرض، عبر كتاب التربية الوطنية، إلى ذكر الأراضي الفلسطينية المحتلة سنة 1967، وتجنبت التطرق إلى أي شيء له صلة بإسرائيل سوى في حالات قليلة، في حين تم كسر شيء من هذا الصمت في المناهج الصادرة في العام 2000. لكن بالمقابل لا يمكن قياس الجهود المبذولة في المناهج الفلسطينية في هذا الخصوص بمعزل عن المناهج الإسرائيلية.

فيما يطرح علي الجرباوي سؤالاً شائكاً حول كيفية تقديم إسرائيل في المناهج الفلسطينية، هل نقدمها كعدو مسؤول عن تدمير فلسطين واحتلالها؟ أم كجار عادي؟ ويعتبر الجرباوي أن الإجابة على هذا السؤال لا تقل صعوبة عن السؤال ذاته. كما يرى أنه يتوجب على المناهج أن تكون خلاقة، وواقعية، وأن تبتعد عن الانشغال بالتزييف التاريخي. أما فيما يخص التهمة بأن المناهج تحتوي على ما هو خطر على وجود إسرائيل، فيرى فؤاد مغربي بأن هذا ادعاء كاذب. فالإشارة إلى المستوطنات الموجودة في الخارطة في مقرر التربية الوطنية للصف السادس تدل على أن هذه المستوطنات موجودة في الضفة الغربية، ولا توجد أية إشارة إلى مستوطنات داخل إسرائيل.[16]

هذا، ويعتبر مركز مراقبة تأثير السلام Center for Monitoring the Impact of Peace (CMIP) مركزاً ذا صلة بجماعات إسرائيلية عنصرية تدعم النشاط الاستيطاني في الأراضي الفلسطينية، وتروج لطرد الفلسطينيين، وتعتبر أن كل الفلسطينيين إرهابيين، ولا يمكن تحقيق السلام معهم. وهو من أكثر المراكز انتقاداً للمناهج الفلسطينية، حيث هاجم ما أسماه «تطرف المناهج تجاه إسرائيل»، وكان واضحاً سعيه لانتقاد السلطة الفلسطينية.[17]

ولعل المشكلة لا تكمن في تقارير هذا المركز، بل في كيفية قراءتها وتلقيها، حيث أضحت من أكثر التقارير تداولاً بحيث بات من الصعب، في بعض الأحيان، كشف تناقضاتها وأهدافها الحقيقية. وقد اعترف تقرير العام 2000 بحدوث تغييرات حقيقية في المنهاج الفلسطيني، لكنه حاول، في المقابل، تقويض تلك التغييرات، فلم تعد الكتب الفلسطينية

تدعو إلى تدمير إسرائيل صراحة، لكنها تحث على الجهاد والدفاع عن الأرض. وبالتالي، فقد انتقل التحريض، كما يدعي التقرير، من الحالة المباشرة إلى الحالة الضمنية.[18] ولعله من الجدير بالذكر أن التقرير ذاته صدر عشية انتفاضة الأقصى، وخرج باستنتاجات عديدة أبرزها اتهام السلطة الفلسطينية بأنها تسعى، منذ استلامهـا المسؤولية عن التعليم، إلى تعريف إسرائيل كعدو سرق أرض الفلسطينيين، عدا عن إخفاق هذه المناهج في تعليم الفلسطينيين أن إسرائيل جارٌ لهم عليهم أن يتعايشوا معها بسلام.

أما نيثان براون، فيرى أن بعض مطالبات التقارير الصادرة عن هذا المركز مضللة، وأنها تتجاهل السياق التاريخي. وحسب براون، فقد قدم المركز في تقريره العديد من العبارات حول إسرائيل واليهود تحمل هجوماً شديداً عليها، باعتبار تلك كجزء من المنهاج الفلسطيني، مع العلم أنها كانت ضمن المنهاج السابق، الأردني والمصري. وبالتالي، فقد وقع المركز في الخلط ما بين المناهج السابقة والمناهج الفلسطينية.[19]

وفي دراسة حول تأثير المنهاج الفلسطيني، من مؤسسة التعاون التقني البلجيكي Belgian Technical Co-operation صدر في نهاية العام 2004، قام بها خبراء في التعليم، من أبرزهم روجر أفينتسرب، جاء في خلاصتها أن الطلبة والمعلمين الفلسطينيين راغبون بالسلام، لكن عنف الاحتلال والمستوطنين، من قتل واعتقال وتنكيل، يشكّل عائقاً كبيراً أمام تعليم قيم السلام والتفاهم والتسامح الواردة في المناهج الفلسطينية.[20] هذا، وينقل روجر افينتسرب عن أب لأحد التلاميذ الفلسطينيين قوله: إن المشكلة هي أن الدبابات والجنود الإسرائيليين يطلقون النار في الشوارع خارج الصفوف المدرسية، بينما يقوم المعلم بتدريس طلابه مفاهيم السلام داخلها.

في حين يرى ولفرام رايس، من جامعة روستوك الألمانية، أن المناهج الفلسطينية تعكس رؤى المجتمع الذي يتميز بالتسامح الديني، واحترام حقوق الإنسان، والسلام، والتعددية، والديمقراطية، وأن هذه المناهج لا تحتوي على لغة معادية للسامية. وبالتالي، يضيف رايس أن تلك الكتب، من وجهة النظر الغربية، يجب أن تقيّم بطريقة إيجابية.[21]

وترى وزارة التربية الفلسطينية أن التغيير في المناهج الدراسية لم يكن يوماً عنصراً أساساً لإحلال السلام الحقيقي بين الدول المتصارعة، ولكن الالتزام والرغبة في السلام والظروف

التي يعيشها المواطنون هي العناصر الحقيقية لإحلال السلام. وتأكيداً على هذا التوجه، فقد فوجئت روث فاير، التي أنجزت أبحاثاً عدة حول الكتب المدرسية الفلسطينية بمدى الاعتدال في الغضب الموجه ضد إسرائيل في المناهج الفلسطينية بالرغم من حجم المأساة والمعاناة الفلسطينية. هذا، وقد قامت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالرد على بعض من الادعاءات بخصوص الإشارة إلى إسرائيل جاء فيها: «لقد قمنا بالإشارة لإسرائيل في بعض الكتب المدرسية كمحتل، وهو حقيقةً ما تفعله إسرائيل على أرضنا، وهذا ما تدعو إليه الأمم المتحدة ضمن تعريفها للوجود الإسرائيلي على أرضنا. ونحن نأمل أن تنهي إسرائيل احتلالها لأرضنا، وحينها، سنتوقف عن استخدام هذا الكلمة». [22]

ويكاد المركز المذكور CMIP يخفي أية تغييرات طرأت على المنهاج الفلسطيني، حيث قلل من أهمية إزالة المواد التي تهاجم إسرائيل في المناهج الجديدة معتبراً أن تغييراً آخر حصل حول وصف اليهود بـ«العداء للسامية» و«الخونة» و« الأشرار» كما كان يرد في المناهج السابقة، إلى وصفهم بالاحتلال الاستعماري الذي يذبح ويضطهد الفلسطينيين كما هو الحال في المناهج الجديدة.

وفي هذا السياق، يرى Nordbruch في دراسة حول المناهج الفلسطينية أن تاريخ الصراع الفلسطيني- الإسرائيلي يحمل أهمية بالغة بسبب أثره على الهوية، حيث إن هناك العديد من المشاكل التي يواجهها الفلسطينيون، وكثير منها يعود إلى هذا الصراع، ويلاحظ أيضاً أنه لا توجد إشارات واضحة حول مدى علاقة إسرائيل بهذه الصراع. ويرى الكاتب أنه يتم تجاهل إسرائيل عند مناقشة التهديدات التي تواجه الفلسطينيين نتيجة الاحتلال والاستيطان، ناهيك عن وصف الصراع مع الانتداب البريطاني واليهود قبل نشأة دولتهم على اعتبارها تحديات خارجية ومجرد استفزازات، معتبراً أن الدفاع عن الشعب الفلسطيني كان محور ارتكاز أساسي في المنهاج الفلسطيني. [23]

لقد عالجت المناهج الفلسطينية الروابط الموجودة بين الفرد والأمة، حيث عُرِّف الدفاع عن الأمة على أنه واجب وطني وديني. وقد احتوت المناهج الفلسطينية على العديد من النصوص التي تمجّد مفهوم الشهادة والجهاد، حيث ذكر شهر الصوم بأنه شهر القوة والجهاد، وقد حقق فيه المسلمون انتصارات عظيمة. كما ويرد في مقرر آخر: «ما الدور الذي أستطيع القيام به في دعم حركة المقاومة الوطنية ضد المحتل والمستعمر؟» [24] ويضاف إلى ذلك ما

يعرف بأدب السجون، وهي أدبيات فلسطينية كُتبت من داخل السجون الإسرائيلية، وهذه رسالة واضحة للطلاب بضـــرورة احترام تضحيات السجناء في سبيل نيل الحرية و الاستقلال. وهنا، يرى Nordbruch في ذلك تجاهلاً لطبيعة الأعمال ضد المدنيين من كلا الطرفين وما ينتج عنه من ضحايا.[25]

أما نيثان براون، فيرى أن كتب المناهج للعام 2000 كانت خجولة سياسياً من حيث الرغبة في إظهار صور البيوت المهدمة للفلسطينيين وعـــدة جوانب أخرى من النزاع. وعدا عن ذلك، يعتبر براون أن الكتب الصادرة في العام 2001 للصفين الثاني والسابع كانت أقوى بكثير من سابقاتها في الإشارة إلى القضايا الحساسة المتعلقة بالنزاع: كالحدود، واللاجئين، والقدس، إذ عادت صور البيوت المهدمة للظهور على صفحات الكتب المدرسية.[26]

وفي هذا الصدد، يقول مركز إسرائيل-فلسطين للدراسات والأبحاث: إن العديد من النصوص تحذر الطلاب من مخاطر النزاعات والحروب، وتحضهم على اللجوء إلى المفاوضات السلمية، والحوار، وأشكال أخرى من الحل السلمي، لكنها في المقابل، يضيف التقرير، أخفقـــت في تطبيق هذه المفاهيم على الصراع العربي- الإسرائيلي.[27] وهنا، يسهب التقرير في القول بأنه، على الرغم من كثرة النصوص التي تدعو إلى قيم المصالحة والرحمة والتسامح الديني والسياسي، إلا إنها أخفقت، أيضاً، في تطبيق هذه القيم فيما يتعلق باليهود ودولة إسرائيل.

لقد تساءل كل من إبراهيم أبو لغد وعلي الجرباوي عن كيفية تناول مسألة الصراع مع إسرائيل، بما في ذلك مسألة الحدود واللاجئين وغيرهما من القضايا العالقة. وهنا، يؤكد الجرباوي بأن أية معالجة لهذه القضايا ستكون موضع شك ونقاش كبيرين. ويعتبر أبو لغد أن تعليم الفلسطينيين يجب أن يستند إلى قول الحقيقة، فتاريخ العرب لم يكتب بعد. وبالتالي، فليس هناك تاريخ فلسطيني، وهذه هي مهمة المؤسسات الأكاديمية الفلسطينية. لذا، يتوجب على الطلاب أن يتسلحوا بالحقائق الثابتة، وعندها تكون مهمة التعليم منوطة بتعليمهم طرق التفكير المختلفة.[28] لكن براون، في المقابل، يعترف أن دعاة الديمقراطية في التعليم الفلسطيني قد فقدوا الكثير من الجرأة في مواجهة بعض الحقائق الصعبة، وذلك لخوفهم من الرأي العام. وبالتالي، يعود سبب إخفاقهم في بناء نظام تعليم ديمقراطي إلى إحجامهم عن مواجهة الناس. فيما يتحدث مغربي عن ضرورة إيجاد آلية لكتابة التاريخ

الفلسطيني وذلك للحصول على تاريخ أكثر دقـــة، مع التذكير بأن هذا التاريخ سيكون حرجاً. فلا يوجد سبب لعدم الاستمرار بكتابة التاريخ، ولا يجب عند كتابته للمناهج التعليمية أن يكون هناك معتذرون، ولا أهداف سياسية يريد البعض إملاءها، وكل ذلك مخافة أن يكتبه الأعداء المنتصرون نيابة عنا.[29]

هنا، يضيف براون أن هذا المنهاج جاء استجابة للضغوط الشعبية، والصمت المحرج، والتغيرات التي طرأت على التاريخ القريب للقضية الفلسطينية. فهناك إجماع شعبي على مركزية قضية القدس، لكن هذا الإجماع غير متوفر فيما يتعلق باتفاقيات أوسلو، إضافة إلى أن قلة من الفلسطينيين تنكر أن حيفا ويافا هما جزء من فلسطين التاريخية والجغرافية. فيما تحظى إدانة المستوطنات الإسرائيلية داخل أراضي فلسطين المحتلة في العام 1967 بإجماع من قبل الفلسطينيين، لكنهم منقسمون بالنظر إلى إسرائيل في حدود العام 1948. لذلك كله، فقد اعتمدت المناهج الإجماع الوطني والمواقف الرسمية الفلسطينية، وتلتزم الصمت أو تلجأ للخداع، كما يرى براون، عندما لا يكون هناك توافق أو موافقة رسمية حيث تمت الإشارة إلى اتفاقية أوسلو، ولم يحظ وضع حيفا أو يافا باهتمام، كما ولم تتم الإشارة إلى المجتمع الإسرائيلي، وسياسة الدولة اليهودية داخل حدود العام 1948. ويخلص براون بالإشارة إلى نصوص لا تثير الكراهية، وقد كان صمتها مدعاة للحرج أكثر منه للعداء.[30]

وختاماً، يقول بعض التربويين الفلسطينيين: إن المناهج الفلسطينية مناهج صماء، تتكلم، لكنها لا تجيد الإصغاء، وهي عاجـــزة عن مجاراة الحوار بسبب عزل المعرفة عن القوى المسيطرة عليها. قد يحتمل التاريخ، تاريخنا وتاريخهم، اختلافاً غير «مواعيد القيامة»، مع الإشارة إلى أن التاريخ لا يحتفظ بمعناه إلا إن بقي، دائماً وأبداً، خطاباً ناقصاً لا اكتمال فيه، مسكوناً، كما يقول فيصل درَّاج، بنقاط غامضة، لا سبيل إلى إيضاحها.

هوامش القسم الثاني (ب)-الفصل الثالث

(1) مقتبس في:
Alexandra Nocke. *Israel and the Emergence of Mediterranean Identity*: *Expressions of Locality in Music and Literature*. Israel Studies. Vol. 11, No. 1, 2006, pp. 143-173.

(2) إشارة إلى الجدل الذي دار حول ترشيح أكاديمي فلسطيني لكاتب إسرائيلي لجائزة نوبل للآداب، علماً بأن الأكاديمي الفلسطيني هو أحمد حرب، أستاذ الأدب الإنجليزي في جامعة بيرزيت، والذي رشح الكاتب الإسرائيلي سامي ميخائيل لجائزة نوبل للآداب بوصف الأول مختاراً من الأكاديمية السويدية لجائزة نوبل للآداب منذ العام 2002، كما جاء في بيانه بعنوان «كلمة حق لكل من يتبصر» نشره الأكاديمي أحمد حرب في 19/ 10/ 2005 رداً على بيان للكتل الطلابية في جامعة بيرزيت قبل يوم من ذلك بعنوان «أحمد حرب، أخرج من جامعتنا». وكون الثاني قد «استحق» نيل نوبل، كما جاء أيضاً في بيان حرب المذكور، وفي المقابلة مع حرب التي نشرتها صحيفة **الحياة الجديدة** الفلسطينية بتاريخ 5/ 10/ 2005.

(3) أنظر: كيث ويتلام. **اختلاق إسرائيل القديمة: إسكات التاريخ الفلسطيني**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999.

(4) من مقدمة إدوارد سعيد لكتاب كيث ويتلام، ص 13.

(5) أنظر: فيصل دراج. **ذاكرة المغلوبين: الهزيمة والصهيونية في الخطاب الثقافي الفلسطيني**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002.

(6) *Report I, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum*. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2003.

(7) Nathan Brown. *Democracy, History, and the Cost over the Palestinian Curriculum.* Prepared for Adam Institute, November 2001, in http://www.geocities.com/nathanbrown1/Adam_Institute_Palestinian_textbooks.htm.

(8) عمر أبو الحمص، «الثقافة في المنهاج»، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر حول «مستقبل الثقافة الفلسطينية»، القاهرة، 2006:

http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/documents/Omar

(9) أنظر، مثلاً:
http://www.aljazeera.net/NR/exeres/B3DF94A9-8AD6-487A-85E3-FF26964308ED.htm

(10) أنظر:
Ruth Firer and Sami Adwan.*The Narrative of the Israeli-Palestinian Conflict in Textbooks of Both Nations*. Hannover: Hahn, 2004.

(11) لمزيد من التفصيلات، أنظر:
Eli Podeh. *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*. Westport: Bergin & Garvey, 2002.

(12) محمود عطا الله، وآخرون. **التربية الوطنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003، ص 72.

(13) أنظر:
Goetz Norbruch. *Narrating Palestinian Nationalism: A Study of the New Palestinian Textbooks*. Washington: Middle East Media and Research Institute, 2001.

(14) أنظر: المصدر نفسه.

(15) أنظر:
Report II, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2004.

(16) أنظر :

Fouad Moughrabi. .The Politics of Palestinian Textbooks. *The Journal of Palestine Studies*, V. 31, no. 1, 2001, pp. 5-19.

(17) لمزيد من المعلومات، أنظر تقارير هذا المركز حول المناهج في منطقة الشرق الأوسط، على موقع المركز الإلكتروني : http://www.edume.org/

(18) أنظر المصدر نفسه.

(19) أنظر : براون (2001)، مصدر سابق.

(20) لمزيد من التفصيلات، أنظر :

The Myth of Incitement in Palestinian Textbooks, The Palestinian Ministry of Education and Higher Education, Response to Allegation against Palestinian Schoolbooks, in
http://www.pcdc.edu.ps/myth_of_Palestinian_incitement.htm

(21) أنظر :

Wolfram Reiss, Education for Religious Tolerance in the Middle East, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, September, 2004, in: http://www.oslocoalition.org.

(22) لمزيد من المعلومات، أنظر الموقع الإلكتروني لمركز المناهج الفلسطيني الذي خصص صفحة مستقلة لإيراد أدبيات الهجوم على المناهج الفلسطيني، وردوداً تفصيلية عليها :
http://www.pcdc.edu.ps/textbooks_in_media.htm

(23) أنظر : نورد بروخ (2001)، مصدر سابق.

(24) أنظر : محمود عطا الله، وآخرون. **تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي**. رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

(25) أنظر : نورد بروخ (2001)، مصدر سابق.

(26) أنظر : براون (2001)، مصدر سابق.

(27) أنظر :

Report III, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2006.

(28) مقتبس من مقابلة شخصية، في : براون (2001)، مصدر سابق.

(29) أنظر : مغربي (2001)، مصدر سابق.

(30) أنظر : براون (2001)، مصدر سابق.

القسم الثاني: المنهاج الفلسطيني-المرجعية والإطار النظري

ج. المناهج الوطنية الفلسطينية: مراجعات فلسطينية

(عصام الزر)

مقدمة

إن المنهج الدراسي في أية دولة يقوم على أسس ومنطلقات عقيدية وفكرية واجتماعية يؤمن بها ذلك البلد، وإن تلك الأسس والمنطلقات تعبر عما يؤمن به المجتمع ويعتقده. ولذا، يجب أن يكون المنهج صادقاً في تمثيلها، وتحقيقها لأنه من أهم الوسائل في تحديد شخصية المجتمع وشخصية الأفراد الذين ينتمون إليه. ولعله من المعروف أن دول العالم الثالث، على نحو خاص، قد ورثت أنظمتها التعليمية من الدول التي كانت تستعمرها، وقد كانت الأنظمة التعليمية التي خلفها الاستعمار في دول العالم الثالث، في أغلب الأحيان، أنظمة توفيقية ممسوخة لا تمثل الثقافة الأصلية لتلك البلاد، ولا تمثل، بالضرورة، ثقافة المستعمر.[1]

وعند الحديث عن المناهج الفلسطينية، فإنه يجب أن تتم الإشارة إلى أثر الاحتلال الإسرائيلي، وخاصة بعد عدوان العام 1967، عندما قام بتغيير أو إلغاء العديد من الكتب الدراسية، الأمر الذي انتهى بتشويه المناهج بأكملها. وفي هذا السياق، انقسمت تركيبة المدارس الفلسطينية إلى ثلاثة أنواع تبعاً لمسؤولية تمويلها، والإشراف الإداري عليها، وهي: المدارس الحكومية – وقد أشرفت عليها ما كانت تُعرف بـ«الإدارة المدنية» التابعة لسلطات الاحتلال الإسرائيلي، والمدارس التابعة لوكالة غوث اللاجئين الفلسطينيين واليونسكو، والمدارس الخاصة التي تمولها وتديرها هيئات وجمعيات وأشخاص. وهنا، فقد استفادت سلطات الاحتلال الإسرائيلي من تقييم عملية التعليم وتجزيء المناهج، وحاولت أن تفرض على مدارس الوكالة منهاجاً خاصاً يختلف عن الذي يُدرَّس في المدارس الحكومية، كما حاولت أن تقوم بالشيء ذاته مع المدارس الخاصة.[2]

ولقد حملت السلطة الفلسطينية، منذ تسلمها شؤون التربية والتعليم عند تأسيسها في العام 1994، عبئاً كبيراً، وتركة ثقيلة خلَّفها الاحتلال الإسرائيلي نتيجة وجود بنية تعليمية شبه

مدمرة. ومن هنا، فقد وجدت ضرورة ملحة لتطوير منهاج فلسطيني يعبر عن احتياجات الطلبة ومتطلبات مجتمعهم، ويوحِّد النظام التعليمي في فلسطين.

وبغية حل ازدواجية المناهج في الضفة الغربية وقطاع غزة، فقد جاء تأسيس مركز المنهاج الفلسطيني بدعم ومساندة اليونسكو والدول المانحة، ما جعل مركز المنهاج أسيراً وفاقداً الإرادة بسبب فرض أجندة تعليمية من هذه الدول تحاول خدمة أجندة إسرائيلية لمحاولة طمس الهوية والثقافة الفلسطينية، وفصل المناطق التي كانت خاضعة للسلطة الفلسطينية، وإن رمزياً، عن بقية مناطق فلسطين التاريخية مقابل دعم الدول المانحة لهذا المنهاج الممسوخ، سياسياً وفكرياً وثقافياً، تماشياً مع اتفاقية إعلان المبادئ في أوسلو.

وهنا، يجدر السؤال، إلى أي حد نجحت عمليـــات تطوير المناهج الدراسية في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وبالذات فيما يتعلق بهدف المزاوجة، أو إيجاد المسافة الضرورية، بين الأصالة والمعاصرة، والحفاظ على الهوية الفلسطينية؟ أي إن التغيير يجب أن يأتي في ضوء الحاجة إلى التغيير، وليس من أجل استحقاقات خارجية تحت شرط استعماري، وهو ما يتطلب وجود استرتيجية واضحة ومحددة ومتكاملة تأخذ بعين الاعتبار ظروف السلطة الفلسطينية، وسياستها، وأهدافها، حتى يكون التغيير من أجل التطوير نحو الأحسن في ظل بلورة الهوية الفلسطينية على الأرض، لا أن يكون سبباً في ضياع المجتمع وضياع هويته الوطنية. وعليه، فإن مجال اهتمام هذا القسم، من البحث الجماعي الذي نقوم به، يتلخص بالإجابة على التساؤل حول كيفية نظرة الدراسات السابقة للمناهج الفلسطينية، إلى أي حد نجحت عملية تطوير المناهج الدراسية في تحقيق الأهداف المعلنة أو المرجوة منها.

هذا، وتقوم فرضية هذه الدراسة على أساس الاعتقاد بوجود مشكلة في المناهج الفلسطينية الجديدة جرَّاء وجود مجموعتين من الدوافع لتطوير منهاج فلسطيني جديد: المجموعة الأولى، تشكل الدوافع الداخلية التي تنشأ من داخل البلد، وتطالب بتغيير المناهج وتعديلها نتيجة الانتقال من مرحلة التحرر الوطني، وإن لم تكن قد أنجزت، إلى مرحلة بناء الدولة، وإن كانت لا تزال بعيدة المنال. والمجموعة الثانية، التي تنشأ من ضغوطات سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أجنبية من قبل دول خارجية أو مؤسسات دولية تحاول إحداث تغيرات في المناهج لتلبية أهدافها الخاصة المتعلقة بسياساتها ومصالحها في المنطقة عموماً، وفي فلسطين على نحو خاص.

ولعل أهمية الدراسة تكمن في توضيحها للمرحلة الانتقالية ما بين المناهج القديمة، التي لا تعكس هوية الفلسطينيين كونها أنتجت أو عُدِّلت في ظل شروط الانتداب أو الوصاية أو الاحتلال الإسرائيلي المباشر، والمناهج الجديدة التي تعكس هوية الفلسطينيين ولكن بشكل محدود وفقاً لمتطلبات الضغوط الخارجية التي تحاول طمس الهوية الفلسطينية أو، على الأقل، تذريرها.

أما هدف هذه الدراسة، فيتجلى في محاولة معرفة حقيقة الدور الذي تقوم به المناهج في التربية السياسية في فلسطين، وذلك برصد عناصر الثقافة السياسية، أي المفاهيم والرؤى والمعارف والتوجهات التي تربي المناهج عليها أبناء الفلسطنيين سواء كانت ذات مضمون سياسي مباشر أو ذات مضمون اجتماعي له دلالتـــه السياسية، وذلك من خلال تحليل الأدبيات الفلسطينية، وبعض الأدبيات العربية، التي أنجـــزت في هذا السياق في مجموعتين، جاءت الأولى منهما كدراسات عامة حول السياسات والأسس التي صيغت حسبها المناهج الفلسطينية، وما تعرضت له من نقد جرّاء ذلك. أما المجموعة الأخرى، فقد جاءت على شكل دراسات تخصصية في بعض موضوعات المناهج ضمن مراحل أو صفوف بعينها.

الدراسات العامة في أسس المناهج الفلسطينية

في دراسة بعنوان: «الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية»،[3] يشير المفكر والتربوي عبد الله عبد الدايم إلى أنه ليس للتربية معنى إن لم يكن لها هدف بناء إنسان جديد من خلال قيم إنسانية جديدة، تستمد زخمها من حصاد الثقافات العالمية الكبرى عبر القرون. ومن ثم، فليس للتربية شأن إذا لم تولد إنسانا مؤمناً بالقيم الإنسانية من خلال إيمانه بذاته وثقافته، وبرسالته على الأرض. وبذلك الإيمـــان، وحده، يمكن تغيير الوضع العربي المتردي، وكذلك الوضع العالمي المتردي. كما إنه يذكـــر، أيضاً، أن الصراع مع الإسرائليين ليس صراعاً قومياً أوعسكرياً أو أمنياً، بل هو، بأكثر من ذلك، صراع ثقافي. والكل يعرف أن إسرائيل تحاول تفتيت الثقافة العربية والإسلامية. ولذا، يرى أنه يجب أن تكون مناهجنا مستقاة من أفكار وقيم تحمل الثقافه العربية، وتبتعد عن التهافت والتطبيع مع الإسرائليين وثقافتهم.

وبالانتقال إلى السياق الفلسطيني تحديداً، يشير بحث محمد عسقول حول أسس بناء المنهاج الفلسطيني الأول،[4] أنه قد تم بناء المنهاج الفلسطيني الأول في العام 1998 مستنداً إلى أربعة أسس هي: الأسس الفكرية والوطنية، والأسس الاجتماعية، والأسس المعرفية، والأسس النفسية. ويؤكِّد أن بناء هذه الأسس لم يأت في إطار استقرار الحالة الفلسطينية، بل جاءت ظروف انتفاضة الأقصى لتنقل الشعب الفلسطيني إلى حالة مواجهة داخلية مع الاحتلال لم يسبق لها مثيل في تاريخ الصراع، الأمر الذي تطلب إلقاء الضوء على هذه الأسس بمزيد من النقد العلمي والتحليل والتعديل.

وقد هدفت دراسة عسقول هذه إلى توصيف أسس بناء المنهاج الفلسطيني الأول وتحليلها كما وردت في خطة المنهاج الفلسطيني الأول. وقد صمم الباحث دراسته على نحو عرض فيه الأسس الأربعة، ثم أبدى مجموعة من الملاحظات التي تتعلق بإعادة صياغة العبارات، وتفعيل موقع الإسلام في الأسس، ودمج العبارات وحذف بعضها وتعديل البعض الآخر. وقد أنهى الباحث دراسته بمجوعة من التوصيات للجان المناهج الفلسطينية المركزية والفنية، تضمنت: (1) التركيز، ضمن الأساس الفلسفي، على الإسلام عقيدة وشريعة ومنهج حياة، لكونه الدين الذي يمثله معظم أبناء الشعب الفلسطيني؛ (2) إعادة صياغة الأسس بما يتفق مع طبيعتها كمرتكزات ومبادئ، ودمج الكثير من النقاط داخل الأساس الواحد، وبعض النقاط في الأسس المختلفة؛ (3) ضرورة الحديث الواضح والمباشر عن جغرافية فلسطين في الأساس الاجتماعي؛ (4) إضافة ما يتعلق بنظريات التعلم وطبيعة المعرفة والتنظيمات المنهجية إلى الأساس المعرفي؛ (5) أما الأساس النفسي، فيوصي الباحث بإضافة ما يشير إلى الاستعداد إلى تقبل النقد والإقرار بالأخطاء.

وفي سياق البحث في أسس المنهاج الفلسطيني، تجيء، أيضاً، دراسة علياء العسلي حول المناهج الفلسطينية المدرسية ما بين المؤيد والمعارض،[5] والتي تقر بصحة تعريف المنهاج على أنه أداة المجتمع لإحراز التغيير، ولكنها تعلي من شأن السؤال الذي يتناول نوعية التغيير المطلوب، وشكله، ومقداره. فكل شخص يرى هذا التغيير من منظوره ومقاييسه ومنطلقاته الخاصة، ولكن التربويين، وراسمي السياسات التربوية، يرون أن التغيير المطلوب لا بد وأن يخدم أسس المجتمع القائم عليها. ولذا، فهي توزع الدراسات في الإشارة إلى كيفية تعامل أسس المناهج الفلسطينية مع هذا السؤال.

فمن ناحية الأساس الفلسفي، يظهر لدينا عدة تيارات، منها: المحافظ الذي يرى بأن على المنهاج أن يكون حارساً للتراث وأميناً على نقله من جيل إلى جيل، والمتحرر الذي يرى أن دور المنهاج يكمن في أهمية قيامه بالثورة على كل ما هو سلبي في التراث الثقافي. وهنا، فإن الجدل القائم حول منهاج التربية المدنية هو أفضل تجسيد لهذه الثنائية. ففريق يرى أن هذا المنهاج، بمحتوياته وموضوعاته، يخدم ثقافة الغرب، ويعمل على إيصال الجيل إلى غربة ثقافية داخل موطنه، وبأنه يخدم مفاهيم علمانية بعيدة عن الدين، على حد تعبير بعض التيارات. وفريق آخر: يقول إن المناهج تم تصميمها بعقول وطنية، وتضمنت مضامين ثقافية برؤى جديدة تتماشى مع مفاهيم وقيم مدنية، وتعكس توجهات حضارية وثقافية تقدمية. أما بالنسبة لدور المرأة، مثلاً، فإنها لم تأخذ حقها بالإنصاف والمساواة على أساس النوع الاجتماعي، وقد تم استعراض صورة المرأة في منهاج التربية المدنية من الصف الأول وحتى العاشر الأساسي، ولم تحظ إلا بخمـــس وظائف وحسب. فالأساس الفلسفي للمنهاج الجديد، إذاً، تؤكد الباحثة، لم يخرج عن الرؤى والقيم الثقافية العربية كما ورد في إستراتيجية الوزارة للمناهج.

أما الأساس الاجتماعي، فقد قام مركز المناهج، ضمنه، باستحداث موضوعات جديدة في المناهج كموضوع المدنيات، والثقافة السكانية، والتربية التكنولوجية ليعد جيلاً جديداً يتواءم مع المتغيرات، ويتماشى مع التقدم التقني والعلمـــي. ونذكر هنا دور الوزارة في طرحها مساقاً جديداً للمرحلة الثانوية، هو مساق الاقتصاد، من أجل ربطه بالدراسة الجامعية.

وأما الأساس النفسي، فمن الضروري أن يحرص مصممو المناهج على الاستفادة مما ورد في نظريات علم النفس والنمو وأخذها بعين الاعتبار، وأن تتم مراعاة ما ورد في هذه النظريات لإنتاج منهاج يخدم المتعلم، ويرتقي به نحو الشخصية الفلسطينية المنسجمة مع متطلبات ثقافته ومجتمعه. وهنا، نجد أن تياراً كبيراً يتهم المناهج بأنها غير مناسبة لمستوى الطلاب، وأنها أعلى من مستواهم نفسياً وعقلياً ومعرفياً. ولا شك أن حكم هذا التيار قام، في الأساس، على مقارنة المنهاج القديم بالمنهاج الجديد، وهي مقارنة تفتقر إلى الموضوعية كون الجيل القديم درس المنهاج القديم. أي إن هؤلاء لم يقوموا بدراسة المنهاج الجديد، ولم يتعرفوا على جوانبه الجديدة. ولذا، فهم يرونه أعلى من المتوسط الطبيعي، علماً بأننا قد

نلاحظ أن الطلاب لا يجدون صعوبة في فهم المنهاج، لأنه تدرج بشكل مناسب لطبيعة الطلبة ومتطلبات مراحلهم العمرية.

وأخيراً، وفيما يتعلق بالأساس المعرفي، فقد تسبب في شن أعنف الهجمات ضد المنهاج الجديد بسبب كثرة المفاهيم والحقائــق التي تحويها المناهج. فأغلب المناهج مثقلة ببعدها المعرفي ما لا يتناسب مع طريقة التدريس التي تعتمد على التلقين، الطريقة التي تنادي الفلسفات الحديثة بضرورة تغيرها. ولذا، فإن المعرفة محور أساس للمناهج، ولكن تنوعها أكثر أهمية، ومدى قدرتها وظيفياً على إعداد الإنسان هو الهدف الأشمل للتربية بالمنظور الحديث. وهنا، تم الخلوص إلى نتيجة مفادها أن المنهاج الفلسطيني ما زال يخدم البعد المعرفي بالدرجة الأولى ولكن في إطاره التلقيني، ولذلك لا تزال المناهج أسيرة الفلسفة المثالية، حتى لو كانت تظهر بحله جديدة بالمقارنه مع المناهج السابقة.

وفي محاولة تقييمة عامة أخرى، قدَّم عبد الحكيم أبو جاموس استعراضاً بانورامياً لأصوات مادحة للمناهج الفلسطينية الجديــدة، وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية.[6] فالمنهاج الجديد، من منظوره، تناول في مضمونه قضايا حديثة: كالديمقراطية، وحقوق الإنسان، وحقوق الطفل والمرأة، وصناعة القرار، والتعددية. هذا بالإضافة إلى تناول مواضيع معاصرة: كالصحة، والبيئة، ومنهاج الديانة المسيحية، وتكنولوجيا المعلومات. كما إن مواد تدريسية حديثة أدخلت على المنهاج الجديد، نحو: تدريس مساقات التربية المدنية، والحاسوب التعليمي، وبدء تعليم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الأساسي، والاهتمام بالتعليم التقني حيث تتفرع مسارات التعليــم بعد الصف العاشر إلى مسار تقني وآخر أكاديمي. ولذا، فقد رأى الباحث أن عملية وضع المنهاج الفلسطيني صاحبها كثير من الأخطاء، إذ إنها لم تقم على أسس علمية صرفة، وذلك بتجاهلها لدراسة خصائص الطفل الفلسطيني، وإعداد المعلم، وتجهيز المدارس بالإعدادات اللازمة لتنفيذ المنهاج، وتحديد فلسفة محددة للتعليم.

ونتيجية لتعدد الدراسات والأصوات، المادحة للمناهج الجديدة أو القادحة فيها، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم العالي تفنيدات عدة للادعاءات حول هذه المناهج، ونشرتها على الموقع الإلكتروني للمركز. وقد كان من الأسس الفكرية والتربوية التي أكدت عليها الخطة الأولية للمناهج الفلسطينية، أن: (1) فلسطين دولة محبة للسلام العادل، تعمل

على إيجاد التفاهم، والتعاون الدوليين؛ (2) الإيمان بالقيم والمبادىء التي تحترم الإنسان، وتعزز مكانة العقل، وتحض على العلم والعمل؛ (3) توحيد جوانب الإنسان الفلسطيني المتكامله، ليكون مواطناً مسؤولاً؛ (4) المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية.

ولعله من الجدير الإشارة إلى أن هذا الموقع الإلكتروني يشتمل على دراسة أجراها روجر أفينسترب وباتي سوارتس أشارت إلى أنه في ظل الجدل الدائر حول الاتهامات للمنهاج الفلسطيني بالتحريض على الكراهية، اتضح عدم وجود أي دليل على ذلك. كما إن الطلبة والمعلمين يحبون السلام، ولكن السبب العائق لتعليم قيم السلام والتفاهم والتسامح والصداقة حسب المنهاج الجديد هو الاحتلال. وفي تقيم آخر لولفرام رايس، من جامعة روستك الألمانية، لنظام التعليم الفلسطيني في مؤتمر حول التسامح والاحترام بين الأديان والمعتقدات، أكد أن الكتب الفلسطينية لا يمكـــن اعتبارها منهجاً للحرب، كما أكد أنها تعكس التسامح الديني، واحترام الأديان، والديمقراطية، والتعددية، والقيم الأخرى، ولا تحتوي هذه الكتب على لغة معادية للسامية. وفي هذا الصدد، يضيف رايس أن الكتب تبتعد عن فكرة التحريض، بل وتعزز القيم الغربية، التي من بينها: الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والسلام، والتعايش بين الأديان، وحقـوق المرأة، وغيرها. ولذلك، يرى أنه يجب أن تقيَّم الكتب عالياً من وجهة النظر الغربية، وليس كما فعلت هيلاري كلينتون التي كان لها رأي آخر حول المناهج، إذ قامت بانتقادها لاستقطاب الأصوات اليهودية في أمريكا منذ حملتها الانتخابية الأولى في الكونغرس، وفي تصريـــح لصحيفة الـ **جيروساليم بوست**، قالت: يجب أن تتناسب كل المساعدات المستقبلية للسلطة الفلسطينية مع مدى التزام السلطة بتغيير الكتب المدرسية، ولقد كان استقاؤها للمعلومات مبنياً على مزاعم الحكومة الإسرائيلية، ومصادر مركز مراقبة تأثير السلام وحسب.[7]

الدراسات في الموضوعات المتخصصة في المناهج الفلسطينية

لأن موضوع المناهج الدراسية من أهم قضايا التربية المعاصرة وأخطرها، إذ هي الحاضنة التي تبنى فيها شخصية الفرد المعرفية والقيمية، فقد كان من الطبيعي ألا تأخذ جهة واحدة على عاتقها مسؤولية إعداد المناهج، إذ تلك مسؤولية أكبر من أن تتحملها جماعة بعينها مهما كانت قدراتها. ولذا، فإن إعداد المناهج هو مسؤولية اجتماعية يشارك فيها كل من له صلة بالمناهج من باحثين وتربويين ومثقفين ومعلمين وأدباء وقوى مجتمع مدني. وعلى الرغم

من أن المناهج الفلسطينية هي تجربه نوعية في السياق التربوي الفلسطيني، إلا إنها عانت من إشكالات كان من الممكن تخطيها لو أن القائمين على المناهج أخذوا بعين الاعتبار تفعيل دور أكبر للكوادر التربوية والفكرية في المجتمع. وبخصوص الحوار الذي يجري حول المناهج، لا يوجد هناك خلاف على المعرفة العلمية، لأن المعرفة العلمية، أصلاً، ينبغي أن تكون موضوعية ومحايدة، ولكن الخلاف يكمن في مناهج اللغات والأديان والاجتماعيات والتربية الوطنية والتربية المدنية لما لهذه المناهج من علاقة مباشرة بمنظومة القيم المعرفية والدينية للمجتمع الذي يدرسها أبناؤه هذه المناهج. ولهذا كله، فقد تنوعت الدراسات الفردية والجماعية، والمنتديات التي تناولت موضوعات خاصة في المناهج الفلسطينية.

ففي دراسة لعلي الجرباوي، بعنوان: «تقييم مناهج العلوم الاجتماعية في الضفة الغربية وقطاع غزة-مقترح لمناهج العلوم الاجتماعية الفلسطينية»،[8] يقيِّم المنهاج الأردني الذي كان معمولاً به في المدارس الفلسطينية، ويقوم بوصف ما يجب أن تكون عليه المناهج الفلسطينية المتوقعة، ويؤكد أن الكتاب في المقررات يجب أن يرفد المقرر بشكل أساسي بمجموعة متنوعة ومكثفة من النشاطات، ويتم التركيز فيها على الطالب. أما دراسة علياء العسالي حول صورة المرأة في منهاج التربية المدنية للصفوف من الأول وحتى السادس الأساسي، فيمكن إيجاز القول فيها بأنها تتوصل إلى أن المرأة ممثلة ولكن بشكل غير واضح، وغير ممنهج، وعشوائي في هذه المقررات، حيث إن المرأة تنحصر في مهن معينة ولم ترد المرأة كصانعة قرار، مثلاً. هذا، وقد أرفقت الباحثة جداول تناولت عدة محاور متعلقة بموضوع المرأة والأسرة، من حيث: اختيار العمل، والمساواة بين الجنسيين في التربية والتعليم.[9]

أما دراسة ثقافة التسامح في المناهج الفلسطينية للباحث بركات القصراوي،[10] فتشير إلى أن التربويين أدركوا أهمية التسامح وضرورته، ولذا، فقد تضمنت خطة المناهج الفلسطينية أسساً تدعو إلى ضرورة الاهتمام باحترام الآخرين. ومن الأسس التي اعتمدتها المناهج الفلسطينية: العمل على سيادة القانون، كما إن المناهج يجب أن تبث روح المواطنة، والحس المدني. وعند بدء تطبيق خطة المناهج، فإن معاني التسامح ومفاهيمه كانت من أكثر القيم وروداً في المناهج مقارنة مع القيم الأخرى. أما نتائج هذه الدراسة، فيمكن إيجازها في أنه: (1) تم إعداد منهج خاص بالتربية المسيحية، حيث دعا مركز المناهج ممثلي الكنائس

للتباحث، وضرورة تأليف منهج مسيحي موحد بغض النظر عن انتمائهم للطوائف المسيحية. ويعد هذا تطوراً إيجابياً حيث لا توجد في أية دولة عربية مناهج دراسية دينية مسيحية موحدة، وبموافقة جميع الكنائس؛ (2) بالنسبة لمناهج التربية المدنية، يورد الباحث كثيراً من الأمثلة لكتب الصف الثالث الأساسي تتضمن درساً بعنوان: «احترام رأي الآخرين»، وكذلك درساً في: «ترسيخ الحوار». ويعرض الكاتب عنواناً آخر يتضمن: «التعاون». أما بالنسبة للصفوف الأخرى، فقد تم تعزيز ثقافة الحوار والتسامح، وموضوعات الأسرة، والاعتراف بالحقوق، وممارسة الشعائر الدينية دون تفرقه بين اللون والجنس؛ (3) تم تناول قضية المقدسات الدينية، وقد أكد الباحث أنه حينما يتم ذكر المقدسات الإسلامية، فإنه يتم ذكر المقدسات المسيحية. كما يذكر الباحث بتشجيع الطلبة المسيحيين والمسلمين على مشاركة كل مجموعة دينية للأخرى في أعيادها الدينية. ويخلص البحث بأن المناهج الفلسطينية قد عززت بصورة واضحة مفهوم التسامح والحوار، وحرصت على غرس السلوك القويم المتسامح حيال الآخرين الذين يشاركوننا في المواطنة والإنسانية.

هذا، وقد نشرت دراسة أخرى حول القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي، للباحثين فاروق الفرا وإحسان الآغا،[11] ركزت على الجانب المعرفي المعلوماتي من التربية الوطنية. وقد تركز اهتمام المناهج، حسب الدراسة، على الجوانب المعرفية من معلومات ومفاهيم، غير أن منهاج التربية الوطنية الفلسطينية، التي عانت كثيراً من الاغتراب عن المجتمع الفلسطيني، وعن خصوصياته الوطنية والقومية والإسلامية والثقافية والتربوية، يحتاج إلى التركيز على القيم الدينية والاجتماعية والاقتصاديه والسياسية والوطنية، وغيرها من المفاهيم التي تخدم عملية توحيد الفكر. هذا، وتشير الدراسة أن كتاب التربية الوطنية ظهر في العام 1996 كأول كتاب يتم تأليفه في عهد السلطة الوطنية الفلسطينية. لذا، فقد تجلى هدف الدراسة في وضع قائمة معايير تقيم كتب التربية الوطنية فيما يختص بموضوع القيم. وقد خلص الباحثان إلى التوصيات التالية: (1) استكمال تقويم الجوانب الأخرى لكتب التربية الوطنية، مثل: الإخراج، والمحتوى، والتقويم، وعرض المحتوى؛ (2) إعادة دراسة القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية في ضوء آراء معلمي الاجتماعيات باعتبارهم المسؤولين عن تعليم الكتب؛ (3) الاهتمام بالشمول لكل قيمه بحيث تتضمن القيم الفرعية المنتمية لها، ومراعاة التوازن الداخلي، أيضاً، بالنسبة لهذه القيم الفرعية.

أما في موضوعة اللغة العربية كحقل مناهجي يغص بالمفاهيم المدنية والقيمية، فقد نشر بحث محمود الأستاذ وخليل حماد بحثاً يتضمن تحليلاً لكتب اللغة العربية الفلسطينية في المرحلة الأساسية من منظور مأثوراتي.[12] وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المأثورات الدينية والأدبية والشعبية في كتب المناهج للمرحلة الأساسية. ولتحقيق ذلك، فقد حلل الباحثان ستة وعشرين كتابًا مدرسيًا مقررًا في المرحلة الأساسية من الصف الأول وحتى الصف التاسع. وقد أظهرت نتائج التحليل أن المناهج الفلسطينية الجديدة حافلة بالمأثورات الأدبية والدينية، أما المأثورات الفلكلورية – الشعبية، فقد كانت قليلة إلى حد ما. ولذلك، فقد أوصت الدراسة بضرورة الاستمرار في الاستفادة من هذه المأثورات في المقررات الدراسية اللاحقة، مع ضرورة الحفاظ على التوازن في عرض المأثورات الأدبية بما يتفق والمرحلة أو السنة الدراسية. ولقد أوصى الباحثان بما يلي: (1) الاهتمام بالمأثوراتية بشكل عام، واعتبار تنميتها هدفًا أساساً في المناهج الدراسية؛ (2) لفت اهتمام مصممي المناهج الدراسية إلى أهمية تضمين المناهج بالأنماط المتعددة للمأثورات، وألا يقتصر تضمينها على نمط واحـــد؛ (3) ضرورة التخطيط لمراعاة مبدأ التوازن والشمول والتكامل في تضمين عناصر المناهج الدراسية للمأثورات؛ (4) دراسة بناء برنامج مقترح في اللغة العربية المطعمة بالمأثوراتية، وبحث أثره على تنمية القدرة على التداعي لدى الطلبة؛ (5) تحليل محتوى المناهج الدراسيـــة المختلفة، وإبراز مدى التكامل بين التخصصات المختلفة في أنواع المأثورات؛ (6) ضرورة العمل على إحداث التكامل بين المواد الدراسية المختلفة في مجال المأثوراتية ما أمكن، سواء أثناء إعداد المناهج أو من خلال عمليات الإثراء أو المواءمة والتطوير.

وأخيراً، فقد هدفت دراسة لفتحية صبحي في تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة[13] إلى تحديد التقديرات التقويمية لمحتوى مناهج العلوم الفلسطينية في هذه المرحلة. ولتحقيق ذلك، فقد تم تحديد المستحدثات العلمية المعاصرة الواجب تضمينها في محتوى مناهج العلوم لهذه الصفوف، وهي: مستحدثات البيئة، والطاقة، والاتصالات، وارتياد الفضاء، والهندسة الوراثية، والعلوم الزراعية، والعلوم الطبية، ومستحدثات التربية العلمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستحدثات البيئة والطاقة والهندسة الوراثية والعلوم الزراعية لم تأخذ درجة الاهتمام المناسبة في محتوى المناهج. أما مستحدثات العلوم الطبية، فقد توافرت بدرجة متوسطـــة، فيما توافرت مستحدثات الاتصالات وارتياد الفضاء والتربية العلمية

بدرجة جيدة. وبذلك، توصي الدراسة بالاهتمام بالمستحدثات البيئية ومستحدثات الطاقة والهندسة الوراثية والعلوم الزراعية والأرضية بما يناسب فلسفة المجتمع الفلسطيني.

ومما لا شك فيه أن المناهج الفلسطينية حديثة، وقد بذل فيها جهد واضح حيث أظهرت توظيف مستحدثات التربية العلمية بصورة واضحة، ولكنها تحتاج إلى الربط بالواقع، والقضايا الفلسطينية، وتنمية المهارات التي يحتاجها الواقع الفلسطيني، وخاصة: الإسعافات الأوليـــة المختلفة، وأجهزة الاتصالات الحديثة، ومواجهة الكوارث غير الطبيعية، وشرح الهندسة الوراثية والمصطلحات الطبية بما يلائم مرحلة النمو العقلي والجسمي لطلبة هذه المرحلة وبما لا يتناقض مع الفلسفة والأعراف السائدة في فلسطين. وقد أوصت الدراسة عموماً بـ: (1) توجيه انتباه القائمين على بناء مناهج العلوم إلى أهمية تضمين المستحدثات العلمية بما يناسب عمر الطالب وقدراته العقلية وواقع الثقافة السائدة في فلسطين؛ (2) ربط مناهج العلوم بواقع القضايا العلمية والبيئة الفلسطينية، وتزويد الطالب بما يحتاج من مهارات يدوية علمية ومهارات عقلية تساعده على الحياة في مجتمع يستخدم العلم والتكنولوجيا في حياته اليومية؛ (3) استمرار تحليل وتقويم مناهج العلوم في ضوء ما يستجد من مستحدثات علمية وتكنولوجية وتربوية، وتطويرها بما يلائم حاجات المجتمع الفلسطيني وحاجات الفرد في المجتمع الفلسطيني.

الخلاصة

لا شك أن الفلسطينيين يملكون فرصة لسد الثغرات، وإعادة صياغة المناهج بطريقة واقعية تتناسب مع الثقافة والهوية الفلسطينية. لقد عاش الشعب الفلسطيني على حلم بناء دولته المستقلة من أجل أن يبني جيلاً يتمتع بتربية وطنية عربية تحمل تطلعات وآمال الشعب نحو مستقبل مشرق. ولكن على مركز المناهج الفلسطيني إعادة ترتيب وصياغة المناهج بما يخدم وعي الطالب الفلسطيني وذلك بمساعـــدة كافة شرائح المجتمع من أكاديميين ومؤسسات مجتمع مدني ومعلمين وغيرهم. ذلك أننا نلاحظ الخلل الموجود في تمثيل المرأة الفلسطينية في المناهج لصالح التركيز كثيراً على مبدأ ترسيخ الديمقراطية والتسامح، وقد كان ذلك على حساب المدن الفلسطينية والتراث الفلسطيني في فلسطين المحتلة في العام 1948. ولذا، فإننا نطمح إلى بناء نظام تربية فلسطينية توسع آفاق الطالب، وتراعي الحاجات والفوارق الفردية، وتعزز دور النقد لدى الطلبة ليصبحوا قادرين على إنتاج المعرفة لا استهلاكها

وحسب، على أن تكون اللغة العربية أداة إثبات لحضور الذات الفلسطينية، والعربية، والإسلامية في السياق الإنساني العام.

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي تقوم به المناهج في فلسطين وذلك برصد عناصر الثقافة والمعرفة فيها. وقد اعتمدت الدراسة، بشكل أساس، على مراجعة الأدبيات التي كتبت عن المناهج وتحليلها، وخصوصاً أن المناهج الفلسطينية أُعدت حديثاً وهي تحت التجربة والدراسة لإعادة تقييمها وتجاوز الثغرات السابقة. لذلك ثمة مبرر أخلاقي، وإنساني، ووطني، وتربوي للاستفادة من منجزات الآخرين، إذ أصل تاريخ الإنسانية والحضارة وتاريخ العلوم الإنسانية والحياتية قائم على المعارف وتراكمها.

هوامش القسم الثاني (ج)-الفصل الثالث

(1) مفيد إبراهيم. **دور التربية في مستقبل الوطن العربي**. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2003، ص237.

(2) عبد الله عبدالدايم. **الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**. بيروت: دار العلم للملايين، 2000، ص 94.

(3) عبد الدايم، مصدر سابق، ص 71.

(4) محمد عسقول. «أسس بناء المنهاج الفلسطيني الأول-دراسة تحليلية». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، 2004.

(5) علياء العسلي. «مناهجنا الفلسطينية المدرسية ما بين المؤيد والمعارض». **آفاق تربوية**، 2005، في موقع: http:/ /www.tarbya.net

(6) عبد الحكيم أبو جاموس. «المناهج الفلسطينية أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية»، **مجلة الطريق**، العدد 17، كانون الأول، 2004، من الموقع الإلكتروني لمركز المناهج الفلسطيني: www.pnic.gov.ps/arabic

(7) لمزيد من المعلومات، أنظر: المصدر السابق.

(8) إبراهيم أبو لغد، وآخرون. **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام-الخطة الشاملة، الجزء الأول، التقرير العام**. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، 1996.

(9) علياء العسالي. «صورة المرأة في مناهج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي». **تسامح**، العدد الخامس، السنة 2003، ص 104-126.

(10) بركات القصراوي. «ثقافة التسامح في المناهج الفلسطينية». **تسامح**، العدد 11، 2005، ص 51-60.

(11) فاروق الفرا وإحسان الآغا. «القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي». **مستقبل التربية العربية**، المجلد 2، العدد 8، 1996، ص 10-41.

(12) محمود الأستاذ وخليل حماد. «تحليل كتب اللغة العربية الفلسطينية في المرحلة الأساسية من منظور مأثوراتي». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، 2004.

(13) أنظر: فتحية صبحي. «تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، 2004.

القسم الثالث: مناهج العلوم الاجتماعية
(رباب جمعة وحنان غالب)

في مطلع العام الدراسي 2000-2001 ولَّدت التجربة الفلسطينية مدافعين جدد للمساهمة في قضيتها التاريخية، فمنذ ذلك التاريخ وحتى بداية العام الدراسي 2006-2007، انتهى مركز المناهج الفلسطيني من إنجاز آخر كتبه للمنهاج الفلسطيني الجديد. فلأول مرة تأتي هذه المناهج موحدة للضفة الغربية وقطاع غزة بمفاهيم وأسس لم يعهدها النشء الفلسطيني سابقاً. إن هذه المناهج تأتي كأحد بنود «اتفاقيات السلام»، على اعتبار أن التربية والتعليم لهما دور أساسي ومهم في خلق جيل جديد سيكون، لاحقاً، هو الممثل والمشارك الفعلي في تحقيق اتفاقيات السلام، وسيكون المعايش اليومي والجار لإسرائيل، أو على هذا، على الأقل، يراهن البعض.

ومن هنا، نجد المناهج قد صممت ومولت من قبل دول أجنبية، كأحد مساهمات تلك الدول في إعادة ترميم البنية الفلسطينية، وذلك شيء «عادي» في حياة الفلسطيني، إذ معظم مرافق الحياة والأعمال اليومية أضحت أجزاء من تمويلات غربية. ولذا، فلا ضير من مشاركة تلك الدول بملاحظات هنا أو هناك، ومن تغيير بنية المناهج، وتحديد مفاهيم ما ينبغي أن يتعلمه وما لا ينبغي أن يتعلمه الإنسان الفلسطيني. وعليه، فإن هذه الورقة تسعى إلى تقديم مقاربة نقدية لملامح الهوية والمواطنة كما ظهرت في مناهج العلوم الاجتماعية، من تاريخ وجغرافيا وحضارة عربية، من الصف الخامس وحتى الصف الحـادي عشر، مع إشارات طفيفة، وحين الضرورة، إلى منهاج الصف الثاني عشر.

بالتطرق إلى منهاج المرحلة الإبتدائية، يجد الطالب نفسه في مرحلة تهيئة وتحضير لماهية التاريخ، فهناك رصد لحقب تاريخية متوالية بشكل مكثف وجدي، مع إظهار التاريخ الإسلامي كأساس واحد وموحد في بناء الشخصية العربية، مع الإشادة المستمرة بالشخصية العربية. لقد ظهر ذلك جلياً في تاريخ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، فهو تاريخ إسلامي محض. وفي ذلك التاريخ يبحث الطالب عن وطنه، فلسطين، فيجده يذكر على استحياء تارة هنا وتارة هناك. فمنهاج الصف الخامس هو تاريخ لحضارة الجزيرة العربية، وحضارة بلاد الشام، والحضارة المصرية، والحضارتين اليونانية والرومانية، كذلك.[1] أما كتاب الجغرافيا، فقد تناول مواضيع جغرافية أساسية: كالكرة الأرضية، وأشكال سطح

الأرض، والتربة، والنبات، والخرائط.[2] وأما منهاج الصف السادس في التاريخ، فيعيد ما سبقه ويكرر من خلال تناول الحضارة الإسلامية من تاريخ العرب ما قبل الإسلام وحتى سقوط الخلافة العباسية، ويتناول أهم منجزاتها على كافة الصعد.[3] وأما منهاج الصف السابع، فيتناول تاريخ العصور الوسطى وعلاقة العرب بأوروبا حتى انتهاء الحقبة المملوكية،[4] ليأتي منهاج الصف الثامن فيتناول تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، مركزاً على منجزات هذه الحضارة ومميزاتها من حيث الأنظمة السياسية، والقضائية، والاقتصادية، والاجتماعية، وغيرها من ميادين العلم والمعرفة.[5] وأما بالنسبة لمنهاج الصف التاسع، فيتناول التاريخ العربي الحديث والمعاصر في الحقبة العثمانية، وانهيار الدولة العثمانية، وما تلا ذلك من حقبة استعمارية للوطن العربي، ثم تأتي القضية الفلسطينية في إطار ما أسماه الكتاب: «قضايا عربية معاصرة»، ولكن بشكل عابر ومقتضب.[6]

وهنا، يمكن أن نلاحظ أنه في منهاج المرحلة الإعدادية، وهي الآن الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الأساسية، أن الطالب يسترجع تاريخ المرحلة الابتدائية. فهناك تكرار ومشابهة لموضوعات المنهاج السابق، إذ نجد حضارات تزول وأخرى تدول، كالكنعانية، والإغريقية، والمصرية. وهنا، قد يبدأ الطالب، وقد اشتد عوده وكبر عقله، في البحث عن بلاد يعيش فيها، فيجدها حضارة إسلامية قوامها العرب. ولكن الطالب لا يتم تذكيره بالقضية التي تشغل بال العالم وتؤرق الحكام، وهي قضية الاستعمار عموماً، والاحتلال الإسرائيلي بخاصة، الذي اغتصب أرضه، وقاسمه هواءها وترابها وماءها. فكتاب الصف السابع، على سبيل المثال، والذي يحمل عنوان: «جغرافية فلسطين»، يكرس، ولكن على استحياء، خريطة فلسطين التاريخية. وهنا، تظهر في الشروحات والتضاريس أسماء المدن الفلسطينية، من القدس إلى يافا وحيفا وعكا. والكتاب، للإنصاف، يغرس مفهوم الوطن بجلاء في أذهان الطلبة، وهو من أكثر كتب المنهاج المقرر شمولية. غير أنه، وعند الحديث عن الموقع الجغرافي والخصائص الجيولوجية، والتجارة، والزراعة والمواصلات، يتجاوز بوضوح المعيقات التي يفرضها الاحتلال.[7] وفي هذا، من وجهة نظرنا، تفويت مقصود للإشارة إلى الممارسات القمعية والظالمة للمحتل الإسرائيلي.

أما كتاب جغرافيا البيئات للصف الثامن الأساسي،[8] فلا يقتصر على بقعة جغرافية محددة أو يتناول بيئة جغرافية معينة، بل يتحدث عن معظم البيئات الجغرافية العالمية مع إشارة إلى

بيئات العالم الإسلامي، وهذا ليس كما هو الحال في كتاب التاريخ للصف نفسه، بل يبدأ هذا الكتاب بتوضيح العلاقة بين الإنسان والبيئة، مشيراً إلى تطور هذه العلاقة من الصيد وجمع الغذاء، إلى الزراعة، ومن ثم البيئة الصناعيـــة التي ينتقد بعض جوانبها لاحقاً. ويختم الكتاب الوحدة الأولى بنظرة عامة على المدارس الجغرافية: البيئية، والإمكانية أو الاحتمالية، والتوفيقية، والواقعية، إضافة إلى تقديم صورة عامة عن البيئات العالمية: الاستوائية، والمراعي المدارية الرطبة-السفانا، والمدارية الجافة-الصحراوية، والمعتدلة-المتوسطية، والقطبية. ومن ثم يخصص الكتاب وحدته الأخيرة للحديث عن بيئات العالم الإسلامي.

وأما كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف ذاته، فقد تخصص في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية زمن الراشدين والعصرين الأموي والعباسي.[9] وبذا، فقد تناول الكتاب الحضارة العربية الإسلامية حصراً، موضحاً أسسها: كالدين الإسلامي، واللغة العربية، والشعوب الإسلامية، والتراث الحضاري. ومميزاتها من: الوحدانية، والشمول، والتسامح، والأصالة، والأفكار القرآنية، والإنسانية. كما يشيـــر الكتاب إلى النظام السياسي في الإسلام، وكيف تطور وفق الحاجة واتساع رقعة الدولة الإسلامية، متمثلة بنظام الخلافة، والوزارة، والدواوين، وإدارة الولايات، والجيش والأسطول، بالإضافة إلى النظام القضائي وتطوره، والحياة الاجتماعية والاقتصادية ومكوناتها من الزراعة، والصناعة، والتجارة، وبيت المال وموارده، ونفقات الدولة، وطبقات المجتمع. كما يتناول الكتاب مظاهر الحياة الاجتماعية، ويختتم بالحياة العلمية، مقسماً إياها إلى العلوم الدينية، وعلوم اللغة العربية وآدابها، والعلوم العقلية، والعلوم التعليمية، والفن الإسلامي، وأثر الحضارة العربية الإسلامية على الحضارة الغربية. وهنا، يشيد الكتاب بمكانة العلم في الإسلام، ويركز بالتحديد على زمن الراشدين والعصرين الأموي والعباسي.

وعلى الرغم مما في هذين الكتابين من تنمية لوعي الطالب بتاريخ أمته القومي وموقعها الحضاري، إلا إن قضيته الأم (فلسطين) يتم القفز عنها. ولعله يمكن ملاحظه هذا من خلال كتاب الجغرافيا للصف التاسع، كذلك، حيث يتكرر استخدام الاحتلال الإسرائيلي على الأرض، ولكن الكتاب يعزو اختلاف الكثافة السكانية على المناطق الساحلية لاعتدال الجو وسهولة المواصلات.[10] ونتساءل هنا: أليس الاحتلال هو أساس التهجير؟ فأعداد كبيرة من الفلسطينيين تكدسوا في غزة، على سبيل المثال لا الحصر، لا شيء إلا لأنهم لم يجدوا

مكاناً آخر يؤويهم بعد أن أجرمت العصابات الصهيونية بحقهم، فأبادت منهم الكثير، وأرغمت البقية على الهرب للنجاة بأنفسهم. ثمة مثال آخر، وهو مخيمات اللاجئين، فعند الحديث عن أنماط حياة السكان، نجد القرية والمدينة والبادية، أما المخيم، فهو الغائب المغيب. كما يتغيب الاحتلال، أيضاً، عند الحديث عن معيقات التطور الاقتصادية، فنجد المرافق السياحية هي السبب في الانتعاش السياحي، والمثل الصارخ، هنا، هو لبنان خلال الحرب اللبنانية. أما فلسطين، فليس ثمة من حرب وقد قسم الاحتلال أرضها، وأرعب ناسها، ودمر كل بناها التحتية التي قد تسمح بوجود حياة عادية أو سياحية. وهنا، تجدر الإشارة إلى أننا لا نجد إسرائيل في جغرافية الصف التاسع إلا مرة واحدة، وذلك عند الحديث عن سيطرتها على الأرض، ومصادرتها للمياه في فلسطين.

إن قارئ هذا المنهاج يجد أن الطالب ما زال يعايش فلسطين التاريخية كاملة التراب بحدود ومعالم تاريخية وجغرافية وعلى نحو مضلل: فهناك زراعة، وصناعة، وسياحة فلسطينية، واستثمار فلسطيني... هذا ما يظهر في منهاج الجغرافيا للصف السابع. فهذه هي فلسطين ذاتها التي عايشت قرارات تقسيم وتهجير وتشتيت، يصورها المنهاج وكأنها لم تعهد حروباً سلبت منها أرضاً وأرواحاً، وأقصت أبناء البلاد على نحو جعلهم لا يعرفونها، إذ لا لاجيء، هناك، ولا خيمة، ولا مفتاح.

وبوصول الطالب إلى الحلم الأخير، في المرحلة الثانوية، ذلك الحلم بإيجاد خريطة لمكانه ووجوده التاريخي، يجد قضيته التاريخية تمر بمراحل تاريخية مربكة. فثمة تاريخ مبسط يغفل أو يتغافل عن ذكر معالم مفصلية من قصة الفلسطينيين: فنكبة فلسطين لا تكاد تذكر، واغتصاب فلسطين لا يكاد يُشار إليه، والعدو الإسرائيلي والجدار لا يذكران إلا على استحياء وهما يقسمان الأرض، والشارع، والبيت. وحتى اللحظة، ففلسطين هي أرض الطالب التاريخية التي تصور وكأنما لم تطأها أقدام غريبة، ولم تقطع أوصالها، ولم تلتهم أرضها، ولم يشرد ناسها، والاحتلال قد لا يكون احتلالاً إسرائيلياً... بل كل ذلك متروك لذكاء الطالب والمعلم.

لقد وجدنا هذا بشكل واضح في تاريخ الصف الحادي عشر، الذي جاء بعنوان: تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر،[11] حيث تناول الفترة الكنعانية وصولاً إلى الفترة الحالية. ومع ذلك، لا نجد الحديث عن الصهيونية والمخططات الفاشية التي رسمها بن غوريون، ولا نجد

كفر قاسم وقبية ودير ياسين والطنطورة. ولا نجد الاعتداء على شرف الناس في تلك المرحلة تحت شعار «اقتلوهم دون عواطف». لا نجد التهجير، ولا أزمات الهوية، ولا الدعوات إلى التكيف في الشتات الفلسطيني. ولا نجد الحال أفضل عند تناول منظمة التحرير وميثاقها الذي كتب بوضوح على نحو يسعى إلى تحرير فلسطين التاريخية بكاملها، متضمناً أنه ما ثمة من مكان لكيان استعماري صهيوني على أرضها.

ونظراً لأهمية هذا الكتاب، فإننا نورد تحليلاً وافياً لمحتوياته أجراه الزميل مراد البسطامي كجزء من بحثنا الجماعي، جاء فيه: «قبل الحديث عن موضوعات المقرر، ينبغي الالتفات إلى شكل الغلاف الخارجي للكتاب حيث يحتوي غلاف الجزء الأول على خارطة شبه تامة لفلسطين التاريخية، تظهر عليها بوضوح العلامات الدالة على الضفة الغربية وقطاع غزة، كما تظهر مخطوطة تحاكي العهدة العمرية، بالإضافة إلى شعار السلطة الفلسطينية ومركز المناهج الفلسطيني. وأما غلاف الجزء الثاني من الكتاب، فيظهر الخارطة ذاتها، ولكنها مغطاة، جزئياً، بمطويات وثائق تحمل أرقام قرارات الأمم المتحدة بخصوص القضية الفلسطينية، وتحديداً القرارات: 181، 194، 242، 338. أما في مقدمة الكتاب، فثمة رسالة من مركز المناهج تبرر وضع المنهاج بطريقة تعبر عن الخصوصية الفلسطينية، وتوضح الأهداف والوسائل التي يحملها هذا المنهاج، وتذكر، كذلك، القيم التي يحملها المنهاج، وهي: الديمقراطية، وترسيخ القيم الإنسانية، وكون المناهج أداة لتنمية الموارد البشرية المستدامة والتي ترسخها مبادئ الخطة الخماسية للوزارة.

أما من حيث المحتويات، فقد اشتمل الفصل الأول على ثلاث وحدات، حملت الأولى عنوان: فلسطين من العصور القديمة حتى نهاية العصر المملوكي 1516. وقد تم الحديث، هنا، عن الموقع الجغرافي والمداري لفلسطين التاريخية. لكن اللافت للنظر هو تكليف، مفاده: «أعيِّن حدود فلسطين على الخارطة»، والغاية، هنا، أن ما يقرأه الطالب هو عن فلسطين التاريخية، بينما فلسطين الحالية مختلفة في المكان والمساحة فهي الآن ليست 27000 كم^2، بل تعتمد على ما يتم تحقيقه من نتائج عبر المفاوضات. والأمر الجيد، ولربما الإشكالي، هنا، هو ترك «مساحة» للمعلم وللطالب ليحددا «مساحة» فلسطين على عاتقهما، علماً أن الخارطة في هذه الصفحة، أيضاً، تظهر خطوط «الحدود» للضفة الغربية وقطاع غزة.

وكذلك، فقد لوحظ، هنا، ورود مصطلح «أرض كنعان»، وأن أصول هذه الأرض تعود إلى العرب الكنعانيين، كنوع من ذكر الحقائق أولاً، ومن ثم كنوع من التعبئة السياسية والجماهيرية. ومن ثم يعرض المنهاج الحقب التاريخية لفلسطين والتي لوحظ فيها تجنب المقرر لذكر المقولات حول «الهيكل» الذي دُمر في مدينة القدس بل ذكر أنه قد «دمرت مدينة القدس». وعلى الرغم من أن هذا الموضوع هو أساس الادعاء الإسرائيلي بما يعنون عادة بـ«الحق التاريخي»، إلا إنـــه، ومن وجهة نظر شخصية بحتة، لا ينبغي إقصاء الوجود اليهودي في فلسطين، وإن كان عابراً، وإن كان لا يؤسس لا لحق تاريخي ولا لغيره، وذلك من باب ذكر الحقيقة كاملة، وأن الوجود اليهودي فيها كان كأي وجود آخر، وأن سكان فلسطين اليهود قد تحولوا إلى النصرانيـــة أو إلى الإسلام، أو بقوا يهوداً، ولكنهم في الحالتين، ليس لهم علاقة بالإسرائيليين الصهاينة الحاليين، فاليهود غير المستوطنين والذين وجودوا في فلسطين قبل قيام دولة الاحتلال الصهيونية، هم فلسطينيون بامتياز كانوا يعتنقون الديانة اليهودية، ولا ضير في ذكر ذلك.

ومن الملاحظ، أيضاً، استخدام مصطلح «الفرنجة» بدل «الصليبيين»، وذلك ليتم التمييز بين الغزاة الصليبيين الذين لا يمثلون المسيحية، وأولئك الفلسطينيين الشركاء في الوطن والمواطنة. وهنا، ثمة نوع من التربية على التسامح والتمييز بين الدين ومن يحمل الدين شعاراً. كذلك، فقد تم التركيز عى العهدة العمرية من خلال ذكر القصة التي كتبت فيها، وإرفاق ملحق يعدد بنودها ليعزز قيم التسامح والتعايش مع الآخر المختلـــف في الدين، وليبرز أهمية العهد والصلح، وكيف أن المدينة سُلمت بالمفاوضات، وكيف كان التعايش في أروع صوره عندما صلى عمر إلى جوار الكنيسة. وفي هذا كله أفكار موحية إلى الأجيال القادمة، ودروس من التاريخ لرجل من الخلفاء الراشدين وأعظم الصحابة، وكيف أن هذا الرجل قطع عهداً وعقد صلحاً بعد أن فشلت خيارات الإكراه والقوة.

ولعل من الأمور الأخرى الملفتة حديث المنهاج عن صلاح الدين الأيوبي مع عدم التركيز على معركة حطين في ذاتها، واعتبارها حدثاً عادياً، وفي نهاية الحديث يتم ذكر ريتشارد قلب الأسد وكيف أنه كان بإمكانه استعادة القدس، ولكن مرضاً منعه من ذلك، غير أنه قرر عندها أن يتفاوض مع صلاح الدين، وانتهى الأمر بعقد اتفاقية الرملة التي ذكـــرت كافة بنودها في الصفحة التالية. ربما لا ينبغي الذهاب بعيداً في عقد المقارنات، وتحديـــداً بين اتفاقية الرملة واتفاقية اوسلو، خاصة وأن اتفاقية الرملة أعطت للفرنجة أراضي ومدناً من

المفروض أنها كانت عربية وتحت الحكم الإسلامي، ولكنها تضع في تصور الطلبة نموذجاً يمكِّنهم من «استيعاب» فكرة الصلح كحدث تاريخي وكواقع موجود في ماضي الذاكرة الجماعية الفلسطينية وحاضرها.

أما في الوحدة الثانية، «فلسطين في العهد العثماني»، فقد تم الحديث عن التطورات التاريخية في تلك الحقبة، وخاصة عن أوضاع فلسطين التاريخية والزعامات المحلية التي انتشرت فيها مثل ظاهر العمر وفخر الدين المعني. ومن الملاحظ، هنا، أنه لم يتم ذكر العلاقة التي ربطت فلسطين وأهلها بالدولة العثمانية، ألا وهي رابطة الدين والخلافة الإسلامية، بل صور المقرر الدولة العثمانية بأنها مثل أية دولة جاءت إلى هذه البلاد، وحكمتها إلى أن رحلت عنها. بل وطرح تساؤل في المقرر على الطلبة: «لماذا لم يقاوم الشعب في فلسطين العثمانيين؟» أضف إلى ذلك موضوع حملة نابليون، وكيف تم عرضها بطريقة تبين أن الهدف كان سياسياً ومحدوداً، وكيف أن المقرر طرح الموضوع بطريقة غير مبررة حيث قام بذكر النداء الذي توجه به نابليون إلى يهود الشرق ليساعدوه. لقد ركز الدرس، كذلك، على المجزرة التي قام بها نابليون بحق الأسرى الأتراك في يافا، وكيف أن ذلك يعتبر جريمة حرب في أيامنا هذه، إذ لا يجوز قتل الأسرى. وهنا، لم يعط الدرس مساحة لذكر أهمية حصار عكا تاريخياً ومعنوياً في الذاكرة الجماعية الفلسطينية، حيث إنه لولا الأسطول البريطاني الذي «دافع»، أيضاً، عن عكا لسقطت، بغض النظر عن غاية المنهاج وطريقته في عرض التحالفات العسكرية آنئذ.

وأخيراً، فإن الكتاب في الوحدة الثالثة، والتي جاءت بعنوان: «التغلغل الأجنبي في فلسطين»، يتناول الفترة التي تمت فيها صهينية الهجرة اليهودية إلى فلسطين، ويركز على قضية انتقال «ملكية» الأراضي إلى اليهود، وكيف تم تسويق أن العائلات العربية، وليست الفلسطينية، هي التي باعت الأرض، مثل: عائلة سرسق، والخوري، مع أن بعض الوثائق تشير إلى غيرهم كذلك. وإضافة إلى ذلك، فقد تم التركيز على مراسلات الحسين-مكماهون، وكأن ذلك إنما حدث لأن الحسين لم يتمتع ببعد النظر ليفهم ما يحدث، ولأنه قد ارتكبت خيانة من قبل مكماهون. وهنا، يعود المقرر، مرة أخرى، ليحمل الدول الاستعمارية وحدها المسؤولية عما يحدث للفلسطينيين، وكأن الشعب والزعماء السياسيين هم ضحية دائماً قياساً على فكرة تأليه الذات وشيطنة الآخرين. بعدئذ، ينتقل المقرر إلى الاحتلال البريطاني وسان ريمو. وهنا، لم يتم ذكر المعارك التي وقعت قبيل احتلال

القدس، بل صور المشهد وكأنه دخول عادي لأي جيش، على الرغم من أن هذا التاريخ كان نقطة تحول للعقود القادمة، ولم يتم التركيز عليه، ولا على التغيرات أو التصريحات التي قام بها الجنرال اللنبي مثل عندما قال: «الآن انتهت الحروب الصليبية».

وأما في الجزء الثاني من الكتاب، فقد تناولت الوحدة الرابعة «الانتداب البريطاني في فلسطين»، وفي هذه الوحدة تكملة للتطورات السياسية والعسكرية ورصد للمتغيرات السكانية التي حدثت في تلك الفترة. هنا، تم لفت الانتباه إلى الوسائل التي اتبعها الفلسطينيون في الرد على الانتداب، حيث تم التركيز على الجانب السياسي، فيما تم إهمال أهمية العمل العسكري نسبياً، وكأن هناك مفاوضات قائمة بين السياسيين تخللها بعض الصدامات والثورات المسلحة هنا وهناك. وفي هذا السياق، أيضاً، تم التركيز على الدور البريطاني المتمثل في إرسال لجان لتقصي الحقائق حول الانتهاكات المقترفة، والرجوع إلى عصبة الأمم لتسوية النزاع مع اليهود. هذا، بالإضافة إلى تناول الانتخابات التي تمت في عهد محمد أمين الحسيني لتشكيل المجلس الإسلامي الأعلى، ومن ثم إرسال وفود إلى الخارج لشرح القضية. ومن ثم يتم التطرق إلى أحداث ثورة البراق وتأثيراتها، وإلى المقاومة الفلسطينية. وهنا، تم لفت النظر إلى واقعة تشكيل الأحزاب السياسية في فلسطين، وهذه تكملة للفكرة السابقة حول الانتخابات، وكأن البلد، حينها، كان، كذلك، على طريق التحول الديمقراطي المزعوم حالياً، فيما أهمل النظر إلى الوسائل وكونها قبلية أو عشائرية أو حتى فردية ذات صلة بتعلق الشعب بزعامة كاريزماتية كما كان حدث في أكثر مراحل الثورة الفلسطينية.

في هذا السياق، يلاحظ تكرار نمط المسار التي اتخذته الحركة الوطنية الفلسطينية وكأنه مسار فيه انتخابات وأحزاب وقيادة ووفود إلى الخارج تحتج وتناضل، وفيه لجان لتقصي الحقائق، وهناك شيطنة للعدو والمستعمر... لكننا لا نعتقد أن الواقع كان بهذه الصورة، بل إن التخبط، والتشرذم في اتخاذ القرار، والعلاقات الزبائنية، هي التي كانت تحكم الانتخابات وسياسة الأحزاب الداخلية، والتي تم تشكيلها على أيدي أبناء النخبة الإقطاعية. أما الكفاح المسلح في تلك الفترة، فلم تسلط عليه الأضواء بشكل كاف على الرغم من أهميته في المراحل التالية من الثورة، ولم تسجل الكثير من الحالات النادرة في الكفاح المسلح الذي تجاوز المحلية عبر ظاهرتي القسام والقاوقجي.

ملاحظة أخرى يمكن إضافتها، هنا، وهي ذكر مواقف الطرفين في الأحداث، بينما اعتاد منظرو المرحلة السابقة تجاهل فكرة الآخر وإلغاء وجوده. ومن هذه الأمثلة، ذكر كل من موقف العرب واليهود من الكتاب الأبيض أو من لجنة بيل. ولعل هذا يمثل مدخلاً لتقبل وجود الآخر وتصوره كعدو محتل وغاشم، لكنه له موقف ووجود في حركة التاريخ. وهنا، نود الإشارة إلى الفرق بين التسامح والتربية عليه، وإمكانية أخذ الحقوق بطرق سلمية، وبين الإقرار بوجود العدو ووجود موقف له من حركة التاريخ وفيها.

أما في الوحدة الخامسة، وعنوانها: «فلسطين في الفترة ما بين 1948-1967»، فتقع الخطيئة الكبرى، ولا نقول الخطأ ربما، من خلال عدم ذكر مصطلح «النكبة». لقد تم ذكر مصطلح «لاجئين» و«حروب عربية-إسرائيلية»، وهذا تغير لافت يستدعي التوقف عنده، إذ إن هذه مرحلة مفصلية شكلت الأساس لقضية فلسطين، ولا يجوز التلاعب بالألفاظ فيها، وبخاصة مصطلحات لها وزنها وشحنتها الدلالية والسياسية كمصطلح «النكبة» وأثره في الذاكرة الجماعية الفلسطينية. لقد صور المنهاج، أو هكذا بدا لي، الأمر وكأنه حرب بين الجيوش، والنتيجة الطبيعية له هو هجرة السكان القسرية. وقد تم التركيز على الهدنة التي وقعت حينها، وكيف تم تحميل المسؤولية في النكبة إلى مجهول، وكأنما كانت الحرب مباراة رياضية حملت نتيجة الخسارة فيها للحكم أو المدرب، دون أن يتم فضح التواطؤ العربي، والتقصير والإهمال في الحرب، إذ لم يتم ذكر صفقة الأسلحة الفاسدة، وحصار الفلوجة، وبطولات الجيش العراقي، وتسليم المثلث ومناطق أخرى دون قتال، هذا بالإضافة إلى ندرة الإشارة إلى القرى التي أبيدت بالكامل.

وفيما يتعلق باللاجئين، فالأمر يدعو إلى السخرية حيث لا تتم الإشارة إلى سبب اللجوء ومسببه على نحو مباشر، ويترك الأمر للصور التي تظهر حجم المساعدات التي قدمتها الدول المانحة منذ بدايات مأساة اللاجئين وحتى اليوم. إن هذه الصور تظهر مشاهد قوافل مساعدة، وأكياس طحين، ومواد غذائية، وخيم معدة خصيصاً للاجئين. وأما فيما يتعلق بالعدوان الثلاثي، فقد تم تخصيص مربع صغير له، بينما تكرس صفحات كاملة للحديث عن هدنة أو اتفاقية سلام، وفي هذا تحيز وانتقائية يصعب تبريرهما.

إن أهم بند في هذه الوحدة، وفي هذا الكتاب عموماً ربما، هو الحديث عن تأسيس منظمة التحرير الفلسطينية، وذكر بعض بنود الميثاق الوطني الفلسطيني. لكن ثمة عودة إلى

الانتقائية غير المبررة عندما تم التركيز على النقاط العامة المرتبطة بحقوق الإنسان والتسامح وحرية العبادة، بينما تم إغفال حقيقة أن الميثاق تأسس على فكرة تحرير فلسطين كاملةً، والتعامل مع إسرائيل ككيان استعماري تجب مقاومته حتى يزول، ككيان سياسي له سيادة، بغض النظر عن مصير اليهود كجماعة دينية أو إثنية في هذا الكيان.

ولعله بتضافر مع هذا التوجه، جاء الحديث عن حـــرب حزيران التي تم تسويق فكرتها وكأن الحرب نتجت بسبب صراع حدودي ليس له علاقة بالقضية الأساس، وهي احتلال فلسطين أو تحريرها. وقد ضاعف من ما نراه خطأ فادحاً، هنا، في التعبير عن دوافع نشوب الحرب، وصف الحرب نفسها، وخاصة عند الحديث صورة الهجوم الذي قامت به الطائرات الإسرائيلية لتدمير الطائرات العربية وهي قابعة في مطاراتها ومخازنها، إذ تم ذلك «بهجوم صاعق». لقد تم تكريس فكرة الهزيمة والاقتناع بتفوق الآخر النقيض في هذا السياق، إذ لا مجال لمنازلته لأنه من قام بـ«الهجوم الصاعق»، بجيشه «الذي لا يقهر». وقد كانت قفلة الوحدة بالحديث عن مرحلة ما بعد «النكسة»، التي لم يتم ذكرها والتركيز عليها كمفهوم محفور في ذاكرة الفلسطينيين الجماعية، تماماً كما كان الحال مع «النكبة»، بل نزع الحديث نحو سياسات الاستيطان، والطرق الالتفافية، ومصادرة الأرض، إلى غير ذلك من الاشتغالات السياسية التي حولت قضية استعمار فلسطين، ودوام احتلالها من قبل الدولة الصهيونية، إلى قضية خلافات تفاوضية بين طرفين «متنازعين».

وأما الوحدة السادسة والتي تتناول «تطور الأوضاع في فلسطين من 1967-2005»، فقد عرضت، في بدايتها، صورة للرئيس الراحل ياسر عرفات وهو محاصر في المقاطعة، فيما لم تعرض صورة لحصار مخيم جنين، أو كنيسة المهد، مثلاً. يبدأ الحديث عن معركة الكرامة، لكنما لا يتم التطرق إلى تعزيز قيم البطولة، أو رسم صورة قوية للمعركة، بل هجوم، وطلب لوقف إطلاق النار، وغياب لأيلول الأسود وما رافقه من أحداث هامة، كالخروج إلى لبنان، وخطف الطائرات، وعملية ميونخ، والصراع مع الجيش اللبناني الذي كان أحد العوامل التي هيأت للحرب لاحقاً، والتي خلط المنهاج في كثير من المعلومات التي أوردها حولها بين ما وقع فعلاً، وما تم ترويجه على شكل بروبوغاندا. وهنا، كذلك، تم التركيز على الخطاب الذي ألقاه أبو عمار أمام الأمم المتحدة في العام 1974، ولكنه لم يتم استثمار ذلك الخطاب في الحديث عن التحولات الجذرية في استراتيجية منظمة التحرير الفلسطينية وتكتيكاتها.

بعدئذ، انتقل الكتاب ليتحدث عن معاهدة السلام المصرية-الإسرائيلية في العام 1978، وعن موقع فلسطين من المعاهدة، وقد تم التركيز عل هذه المعاهدة هنا، بينما تم إغفالها، أو حتى تجاهلها ولسنوات طويلة في المناهج السابقة التي كانت إسرائيل تقرها. فلماذا في هذا الوقت بالذات يتم تصوير المعاهدة على نحو يصور أنها حلت «المشكلة» مع مصر، ثم يتم الحديث عن غزو لبنان في العام 1982 على نحو غير شامل، فقد أعطي صفحتين من الكتاب، بينما أعطيت معاهدة السلام الإسرائيلية-المصرية ثلاث صفحات، وكأن المعاهدة كانت أهم، من الناحية التاريخية، من حرب كانت السبب في تحولات مستقبلية جذرية، وفي تأسيس توجهات فكرية مثل بروز حزب الله... إلى آخره. وكذلك، فقد كان الحديث عن حصار بيروت، إذ تم المرور عنه سريعـــاً دون ذكر تبعاته على توجه حركات الكفاح المسلح فيما بعد، وفي تعزيز الصورة النمطية لدى الفلسطيني. كما لوحظ، أيضاً، عدم ذكر المسؤولين الإسرائيليين عن مجازر وصبرا وشاتيلا، وبخاصة شارون وقائمة المجرمين الذين تم تحميلهم المسؤولية حتى من قبل «لجنة كاهان» الإسرائيلية.

أما عن الحديث عن الانتفاضة، فقد أغفل الكثير من الجوانب المهمة التي توضح وحشية المحتل الإسرائيلي من السياسات القمعية عموماً، إلى سياسة تكسير العظام التي أمر بها إسحاق رابين، إلى غيرها من السياسات الاستيطانية وسياسات التمييز العنصري. فلماذا لم تعط تلك الانتفاضة حقها في المساحة والتفاصيل؟ لقد تم التركيز على وثيقة الاستقلال الفلسطيني المعلن في العام 1988، والتي جاءت بنودها منادية بحقوق الإنسان والتعايش والمساواة، لكننا لم تول العناية الكافية لذكر التحولات السياسية التي طرأت على نهج منظمة التحرير الفلسطينية بعدها، تماماً كما تم التعامل مع خطاب الرئيس ياسر عرفات أمام الأمم المتحدة سابقاً.

وأخيراً، فقد جاءت الوحدة ببند تحت عنوان: «مسيرة السلام»، ذكرت فيه الوثيقة التي تم الاعتراف بموجبها بدولة إسرائيل، ثم ذكر الإعلان عن وثيقة إعلان المبادئ في أوسلو، وتم عرض بعض بنودها التي تسوِّق للاتفاق وبأنه العصى السحرية التي ستنجي المنطقة من كارثة غير معلومة. كما تم الحديث عن الانتخابات الفلسطينية في العام 1996، لكنه لم يتم التطرق إلى «انتفاضة النفق» والخروقات الإسرائيلية التي أدت إلى مذكرة واي ريفر، بل تم تجاوزها بالكامل. أما ما نراه كارثة في تصوير التاريخ في المنهاج، فهو الحديث عن انتفاضة الأقصى التي اندلعت في العام 2000، والتي كان من الأفضل عدم التحدث عنها إطلاقاً

خيراً من تخصيص 21 سطراً لهذه الفترة المصيرية في تاريخ الشعب الفلسطيني. وقد خصصت معظم هذه المساحة الضيقة للغاية للحديث عن مقدمات الانتفاضة، وفشل المفاوضات، ولم تتحدث عن الأمور المهمة والأحداث التاريخية التي تضع الانتفاضة في سياق مقاومة الاستعمار على الصعيد الفلسطيني، والعربي، والعالمي، وأثر أحداث الحادي عشر من أيلول في العام 2002 على مستقبل المقاومة الفلسطينية، وإدراجها في إطار الإرهاب مع أن القانون الدولي ضمن للمحتلين مقاومة محتليهم حتى التحرر وتقرير المصير. يتضافر التقصير هنا، مع تقصير آخر عندما جرى الحديث بتسعة أسطر وحسب عن جدار الضم والفصل العنصري، وعن استحداث منصب رئيس الوزراء، وخطة خارطة الطريق، مروراً بالتغيرات الأخيرة، مثل: استشهاد القائد ياسر عرفات، وانتخاب الرئيس محمود عباس، والانسحاب من قطاع غزة».

ينتهي، بهذا، تحليل الزميل مراد البسطامي، ولكننا، وقبل أن نختم، نشير إلى ما لفت انتباهنا في كتاب الصف الحادي عشر حول صياغة وعد بلفور، ومفاده: «استمر التحضير لهذا الوعد عدة أعوام، أما صناعة النص وحدها فقد استغرت عامين كاملين بإشراف المنظمة الصهيونية، وقد صدر الوعد في صيغته النهائية بعد تنقيحه ست مرات». [12] نلاحظ هنا أهمية اختيار الكلمات وصياغتها التي تعبر عما يراد منها، وهذا ما لم نشهده، للأسف، في المناهج الفلسطينية.

يبحث الإنسان الفلسطيني عن تاريخه وروايته وخيمته فيرى صوراً وصوراً، ومساعدات ومساعدات، وذلك كما يرد في منهاج التاريخ للصف الحادي عشر. فمن خلال تحليل المنهاج، يرى القارىء منهاجاً اعتذارياً، يحاول كتابة تاريخه، ولكنه يبقى أسير الاتفاقيات السياسية، والتمويل، وقبضتهما الحديدية. إن هذا النمط من الكتابة يثير تساؤلاً دائماً حول ما سيكون عليه المنهاج بعد عقود من هذه اللحظة، وحول مصير ذاكرة تاريخية شوهت، واختزلت، وبعثرت في مواثيق واتفاقيات تدعى «الشرعية الدولية». إن هذا الواقع المربك لمناهج التربية الاجتماعية في الحالة الفلسطينية يستدعي مقولة طاغور: «إن التربية الجيدة هي تلك التي لا تهزم الإنسان وتقهره، بل تطلقه وتحرره»، وحبذا لو يكون المنهاج في التاريخ والجغرافيا أداة لتحقيق هذه الدعوة إلى التحرر.

هوامش القسم الثالث–الفصل الثالث

(1) أنظر: غسان الحلو، وآخرون. **تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

(2) أنظر: غسان الحلو، وآخرون. **الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

(3) أنظر: محمود عطا الله، وآخرون. **تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

(4) أنظر: عبد الرحمن حمودة، وآخرون. **تاريخ العصور الوسطى للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

(5) أنظر: عبد الرحمن حمودة، وآخرون. **تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

(6) أنظر: عدنان ملحم، وآخرون. **التاريخ العربي الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

(7) أنظر: كمال عبد الفتاح، وآخرون. **جغرافية فلسطين للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

(8) أنظر: كمال عبد الفتاح وآخرون. **جغرافية البيئات للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

(9) أنظر: تاريخ الثامن، مصدر سابق.

(10) أنظر: حسين الريماوي، وآخرون. **جغرافية الوطن العربي للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

(11) أنظر: تيسير جبارة، وآخرون. **تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر للصف الحادي عشر**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2006.

(12) المصدر نفسه، ص 78.

القسم الرابع: مناهج التربية الوطنية
(عصمت عبد الخالق ورامي سلامة)

المقدمة

إن أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ومن ثم يتم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول إلى تلك الأهداف، وذلك في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة. وهذا هو الحال في ميدان التربية التي تسعى، في النهاية، إلى إعداد الأفراد إعداداً متكاملاً للتفاعل والتكيف مع بيئتهم ومجتمعهم. ولكل مجتمع، بطبيعة الحال، أهداف تحددها الفلسفة التي يتبناها، وبالتالي، تختلف الأهداف من مجتمع إلى آخر باختلاف الفلسفة التي تسوده. ولذا، فإن من الطبيعي في العملية التربوية أن تشتق أهداف التربية من أهداف المجتمع وتتسق معها.

ولا شك أنه لا يختلف اثنان على أن المجتمع الفلسطيني له فلسفته الخاصة وخصوصيته عن باقي الدول العربية، وخاصة أن هذا الشعب ما يزال يرزح تحت شرط استعماري، وما تزال العديد من قيود الاتفاقيات المبرمة مع دولة الاحتلال الإسرائيلي تحكمه وتلزمه دون الطرف الآخر المعتدي والمستعمر. وهناك، أيضاً، تبرز التدخلات الخارجية، وبخاصة الضغوطات الأمريكية والأوروبية في قضايا الفلسطينيين الداخلية التي تتراوح بين الدفاع عن إسرائيل وسلوكها الاستعماري، ومحاصـــرة الفلسطينيين وحملهم على الاعتذار عن قصتهم التاريخية وتزويرها لكي تتلاءم مع ما تريده إسرائيل.

وفي ظل هذه الظروف، لا بد من تقديم الشكر إلى مركز المناهج ومركز البراق على المجهود التربوي الذي بذلاه في مادة التربية الوطنية حيث تمكنا من تحديد أهداف متناسقة مع أهداف الشعب الفلسطيني في بناء الوجدان الوطني بناءً معرفياً سليماً من شأنه أن: يفي الطالب حاجاته من المعلومات عن وطنه، ويعزز ارتباطه بالأرض والهوية ليغدو الوطن عنده محط افتخار يذاد عنه، ويضحى من أجله، وترويج قيم المواطنة الصالحة بشكل إيجابي وفعال، وتعزيز الشعور بمدى وحشية المحتل سواء البريطاني أو الصهيوني لتوليد الطاقة الدافعة للتخلص من كل أشكال الاحتلال، وحمايـــة حقوق الشعب الفلسطيني في الحرية والاستقلال والعودة، وتحفيز الذهنية الوطنية للعمل من أجل وضع حدٍ للمعاناة المستمرة

منذ قرابة ستة عقود. هذه، باختصار، هي أهداف مادة التربية الوطنية التي نشرت في مقدمات كتب التربية الوطنية في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، والطالب كفيل أن يفهم قضيته اذا ما قرأ هذه المقدمة بتمعن دون الحاجة للغوص في تفاصيل المنهاج.[1]

التقييم التفصيلي لكتب التربية الوطنية

إن تقييمنا الأولي لمنهاج التربية الوطنية يفيد بأنه منهاج متحد ومتمرد في جانب منه، لكنه مجامل وخجول في جوانب أخرى. ولكنه، على الرغم من ذلك، لم يكن أبداً، كما وصفه البعض، بأنه «أُعدِّ في تل أبيب، وكتب بأجندة الاتحاد الأوروبي، وطبع في رام الله، ويدرس في الضفة الغربية». ولم يكن، كذلك، «متطرفاً» كما وصفته جهات إسرائيلية. فعندما تمت الإشارة إلى إسرائيل بصيغة المحتل، وأنها دولة احتلال، فتلك هي حقيقة الوجود الإسرائيلي على الأرض الفلسطينية، وليست معاداة للسامية أو دعوة لإبادة اليهود، فضلاً عن أن تلك الصفات هي الصفات التي خلعتها قرارات الشرعية الدولة على دولة الاحتلال-إسرائيل.

وعليه، فإننا نقدم فيما يلي نماذج مختصرة من بعض الصفوف، وكيفية معالجتها للمفاهيم قيد الدرس في مشروع «المدرسة في الجامعة». ففي كتاب التربية الوطنية للصف الأول،[2] اعتمد المنهاج أسلوباً موفقاً من حيث البدء بالخاص والانتقال إلى العام خلال ترتيب المادة بفصلي الكتاب الأول والثاني: فمن الأسرة والبيت، إلى المدرسة والحي، وانتهاء بالبلدة والوطن. ولكن مادة الوطنيات تفتقر لمعاني الوطنية وأسسها، إذ الوطن غائب، ومختزل بمدن دون مدن، يتناسى فلسطين التاريخية ويستبدلها بفلسطين ما بعد أوسلو، والاتفاقيات السياسية لا تذكر الضفة الغربية ولا غزة، وأيضاً أراضي فلسطين المحتلة في العام 1948، والحديث الخجول عن القدس... كل ذلك يذكر على نحو يشوه المفهوم الجغرافي لفلسطين التاريخية. وهو كتاب لا يذكر اللاجئ من هو، وما هي قضيته، ولا يذكر الاحتلال، ولا إسرائيل كدولة استعمارية... وكأن الطالب - الطفل يعيش في بقعة أخرى خارج عالم الكتاب الذي كان يفترض أن يعيده إلى واقعه المعيش، ويفسره له.

أما كتاب الصف الثاني الابتدائي،[3] فقد احتوى الفصل الأول منه على وحدتين: الأولى «بلادنا فلسطين»، والثانية «علاقتي مع الآخرين»، وليس العكس كما هو من الطبيعي أن

يكون، حيث يفهم النشء من هو، ومن الآخر، وكيف ينبغي أن تكون علاقته مع الآخر (ويعني بالآخر، هنا، المنزل والأصدقاء). لكنه عرف أن فلسطين عربية وإسلامية. وعرف تاريخها قبل أن يعرف نفسه، وفهم قضية اللاجئين من خلال الدرس العاشر، وأنهم مصممون على العودة إلى وطنهم، قبل أن يفهم نفسه. إلا إن الدرس الخامس يشعر بقليل من الخجل جرّاء أوسلـــو، فعندما يتحدث عن السهول لا يذكر سوى سهل غزة الساحلي وسهل جنين.

بصورة عامة يمكن القول: إن هناك تغطية محدودة لفلسطين وتاريخها وهويتها ومدنها وجغرافيتها، حيث يجري تسليط الأضواء على جزء مقابل نسيان الجزء الآخر من ناحية، وعدم الترابط والخلط بين المواضيـــــع والمفاهيم المطروحة في النصوص: فالمنهاج يعالج موضوع العمل التطوعي، وفي الوقت ذاته يتحدث عن المشاكل الزراعية والصناعية والسياسية، ويهتم بالقيم الاجتماعية على حساب القيم الثقافية والتربوية والاقتصادية. وهنا، لا يمكن للمرء إلا أن يتذكر أن إنتـــاج هذا المنهاج، وإن بنسبة أقل من المواضيع الأخرى، يأتي منسجماً مع الضغوط الخارجية، ورؤية الدول المانحة والقيود الناجمة عن اتفاق أوسلو، فالتركيز على مساحة الضفة الغربية وقطاع غزة بشكل واضح، لم يأت من فراغ، مثل الحديث عن سهل غزة الحالي، وسهل جنين، في حين تجاهل المدن الفلسطينية في الداخل، حيث تم شطب حيفا وعكا، وعرف الساحل الفلسطيني على أنه ساحل غزة، وغير ذلك من التحريفات التاريخية.

أما كتاب الصف الثالث،[4] فقد عمق مفهوم الوطن والانتماء، وأسهم بشكل ملحوظ في ربط البعد القيمي بالبعد الجغرافي، وذلك من خلال جزئيه الأول والثاني اللذين دارا حول مفهومي الوطن والانتماء، رغم عدم وضوحهما بشكل كاف. فقد جاءت الوحدة الأولى تحت عنوان «محافظتي»، وعالجت الفكرة الرئيسة للمساق من خلال تسعة دروس تحت عناوين: محافظتي (مفهوم المحافظة ومهام المحافظ)، الزراعة (أهمية الزراعة وأهم المزروعات والحيوانات التي يتم تربيتها في فلسطين)، دعم الزراعة في محافظتي (وزارة الزراعة والجمعيات الزراعية الفلسطينية)، الصناعة (مفهوم الصناعة وأهميتها وأهم الصناعات الفلسطينية)، التجارة (مفهوم التجارة الفلسطينية وأهميتها)، دعم التجارة والصناعة في محافظتي (مفهوم ومهام غرفة التجارة والصناعة في فلسطين)، الحياة التعليمية في محافظتي (الجهات المشرفة على التعليم ومراحل التعليم في فلسطين)، النشاط الصحي

في محافظتي (وزارة الصحة الفلسطينية، والجهات التي تقدم الخدمات الصحية في فلسطين)، الشرطة (مفهوم الشرطة ومهامها).

أما الوحدة الثانية فقد جاءت تحت عنوان «نوافذ فلسطينية على العالم» وعالجت الفكرة الرئيسة للمساق من خلال ستة دروس تحت عناوين: الأماكن الدينية المقدسة (الأماكن الدينية في فلسطين)، وسائل المواصلات (مفهوم المواصلات وأنواعها في فلسطين وأهميتها)، وسائل الإعلام (مفهوم وسائل الإعلام وأهم وسائل الإعلام الفلسطينية)، الاتصالات والبريد (مفهوم الاتصالات في فلسطين ووسائل الاتصال)، المنتخب الوطني الفلسطيني (مفهومه وأهداف تأسيسه)، المخيمات الكشفية الإرشادية (مفهومها وأهدافها الفلسطينية). وأما الوحدة الثالثة، وعنوانها «الإنسان والبيئة»، فقد عالجت الفكرة الرئيسة للمساق من خلال سبعة دروس تحت عناوين: بيئتي (عناصر البيئة الطبيعية والبشرية)، التربة التي نزرعها (مفهوم التربة ووسائل الحفاظ عليها)، المياه أساس الحياة (مصادر المياه في فلسطين وطرق المحافظة عليها من التلوث)، الهواء الذي نتنفسه (أسباب تلوث الهواء وكيفية الحد من التلوث)، النباتات في الطبيعة (الغابات والمراعي والأزهار البريّة في فلسطين)، الحيوانات في الطبيعة (أنواع الحيوانات في فلسطين ووسائل الحفاظ عليها)، الطاقة والبيئة (النفط والطاقة الشمسية). وقد حملت الوحدة الرابعة عنوان «الكون» وعالجت الفكرة الرئيسة للمساق من خلال سبعة دروس تحت عناوين: الكون من حولنا (النجوم والأرض والغلاف الجوي)، المجموعة الشمسية (الشمس والكواكب)، الأرض التي نعيش عليها (شكل الأرض وسطحها ودورانها)، قمر أرضنا (مكونات القمر وأشكاله)، النجوم التي نراها في السماء (مفهوم النجوم وأهميتها)، شمسنا (أهمية الشمس)، استكشاف الفضاء (استكشاف الفضاء وفوائده).

لقد تصدى منهاج التربية في الصفوف التالية[5] إلى عملية محو الذاكرة الوطنية الفلسطينية، بل ساهم في استمرار وعي تاريخي فلسطيني. فمنهاج الصف السادس يبدو الأكثر غنى في تعزيز مفهوم المواطنة والديمقراطية وحقوق الإنسان والتسامح والمساواة وسيادة القانون، إلا إنه الأكثر غربة عن الواقع الذي يعيشه الطالب، فمن يقرأ الكتاب من خارج الوطن يظن أن الفلسطينيين قد أصبحوا في إطار دولة مستقلة قائمة على أسس ديمقراطية، حيث يكتفي الكتاب بإعلان المجلس الوطني قيام دولة فلسطين ويعرف الدولة أنها: «مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في بقعة جغرافية محددة ويخضعون لسلطة سياسية معينة»، ويحاول

الابتعاد عن أية قضية لم تتم تسويتها بعد كالحدود مثلاً، ولذا يسقطها من تعريف الدولة. أما عند تناوله لمشكلات المجتمع الفلسطيني في الدرس الرابع، فيتحدث عن الاستعمار البريطاني، والاحتلال الإسرائيلي، وكيفية طرد أصحاب الأرض الفلسطينيين، لكنه كان في شدة الخجل من تكملة باقي الحقيقة التي مفادها أن شعباً حلّ مكان شعب آخر، وأقيمت دولة جديدة وهي دولة الاحتلال الصهيوني- إسرائيل.

أما كتاب التربية الوطنية للصف السابـــع،[6] فيفتقد إلى أسس الترابط في الموضوعات المطروحة على الرغم من قيمة كل موضوع على حدة. فبداية يتحدث عن الشعب الكنعاني، هذا بعد أن وصل منهاج الصف السادس السابق إلى مرحلة الدولة الفلسطينية، وأسس المواطنة الصالحة، ثم يستشهد بالعهدة العمرية كنموذج حضاري للتسامح، على الرغم من أنه كان بالإمكان طرحها في درس التسامح المعالج في الصف السادس، وإفساح المجال لموضوع لم يتم طرحه كجدار الفصل العنصري، مثلاً، ليتضافر ذلك مع المحطات الهامة التي استدعاها الكتاب، كمعركة القسطل، وأطماع العصابات الصهيونية ووحشيتها. أما الفصل الثاني من هذا الكتاب، فقد أولى اهتماما شديداً بالتراث الفلسطيني، والسياحة، والأماكن العلاجية، والينابيع الساخنـــة، ومواقع الاستجمام عموماً. وهنا، لا بد من تسجيل ملاحظة بنيوية تمت الإشارة إليها سابقاً، وهي أنه كان ينبغي استبدال المنهاج بين الصفين السادس والسابع حرصاً على ترابط الأحداث والمعلومات التاريخية والسياسية وتسلسلها زمنياً ومنطقياً لدى الطلبة.

وبالانتقال إلى منهاج الصف الثامن، فإن مقرر التربية الوطنية يتناول جوانب محددة من التاريخ والحاضر الفلسطيني،[7] إذ يعالج موضوع فلسطين بسرد تاريخي مقتضب. ففي الوحدة الأولى، حول تاريخ فلسطين، ثمة إشارة إلى أقدم مدينة في التاريخ «أريحا»، ومعركة عين جالوت، ومسيرة فلسطين من العام 1948 وحتى العام 1994، إضافة إلى العلم الفلسطيني وأهميته. أما الوحدة الثانية، فتتحدث عن فلسطين زمن الحكم العثماني بتركيز خاص على موضوع التعليم، والمؤسسات التعليمية في فلسطين من حيث العلماء، والمكتبات، وإصلاح نظام التعليم. ثم ينتقل الكتاب إلى الحاضـــر الفلسطيني متناولاً موضوع الأعياد والمناسبات والمواسم في فلسطين، إسلامية ومسيحيـــة، ويبين طرق الاحتفال بها، ثم ينتقل إلى المناسبات الوطنية كيوم الأرض وعيد الاستقلال. وبعد التأكيد على فلسطينية فلسطين، يعود المقرر، في فصله الثاني، ليلقي الضوء على المعانـــاة

الفلسطينية، والاحتلال الإسرائيلي، مركزاً على الاستيطان في فترات محددة زمن الحكم العثماني والموقفين الفلسطيني والعثماني منه، ودور بريطانيا في تهويد فلسطين. وبعدئذ، يتم تناول الاستيطان في الضفة الغربية وقطاع غزة بعد العام 1967، مع إبراز قيمة الأرض. ويختتم المقرر الحديث بقضية اللاجئين الفلسطينيين في العام 1948، ودور الأنوروا، مؤكداً في نهاية الفصل على حق العودة للشعب الفلسطيني.

ومن الملاحظ في منهاج الصف الثامن تجسيده لبعض قيم التسامح والتعددية الدينية عند إدراج الأعياد والمناسبات الدينية، إسلامية ومسيحية، والوطنية على حد السواء. وعلى الرغم من ذلك، فثمة بعض الغموض، بل وحتى الإرباك، في بعض القضايا، إذ على الرغم من معالجة قضيتي الاستيطان واللاجئين بصورة جيدة، إلا إنه عند طرح الاستراتيجية الفلسطينية لوقف الاستيطان، مثلاً، كانت أولى النقاط «رفع كلفة الاستيطان على الكيان الصهيوني»، ولكـــن دون إيضاح آلية رفع الكلفة. وكذلك، فقد دعا المنهاج الجماهير للخروج في «احتجاجات سلمية» مهما كلف ذلك من شهداء وجرحى ومعتقلين، رغم التأكيد على همجية الاحتلال الاسرائيلي وعنفيته في مواجهة الاحتجاجات الفلسطينية.

أما منهاج الصف التاسع،[8] فيتحدث، عبر وحداته الست وبشكل جريء نسبياً، عن مدن فلسطين التاريخية من حيث موقعها وأهميتها، ووقوع هذه المدن تحت الانتداب البريطاني وأثاره السلبية على كافة جوانب الحياة فيها، وبالأخص على العملية التعليمية. ثم ينتقل الكتاب ليتحدث عن الوضع الفلسطيني في أواخر عهد الدولة العثمانية، وبشكل خاص الوضع الاقتصادي. ثم ينتقل إلى الفلسطينيين في الشتات من حيث أسبابه، ومراحله، ومواقع وجود الفلسطينيين، وحق العودة الذي يضمنه القانون الدولي. ثم يعود في وحدته الخامسة للحديث عن القرى الفلسطينية المدمرة على أيدي الصهاينة إبان النكبة، ليختتم الكتاب بالحديث عن القرارات الدولية، وخاصة القرارين 242 و338.

وأما الصف العاشر، فقد كان منهاجه مزيجاً من القضايا التاريخية والسياسية، متناولاً قضايا خاصة بفلسطين في أكثر من جانب.[9] فتارة يتناول فلسطين تاريخياً، وتارة يعالج الصراع مع إسرائيل وفق أجندة تسعى لتقبل فكرة إسرائيل ذهنياً بحيث تم محو كلمات مثل «النكبة» و«النكسة»، وثم استبدالها بدراسة «معاهدات واتفاقيات السلام». وعلى الرغم من اعتماد

الباحثين في صياغة المنهاج على ثمانية عشر مصدراً تاريخياً وسياسياً، إلا إن الكتاب لم يحدد تعريفاً واحداً لفلسطين.

وبالانتقال إلى منهاج التربية الوطنية للصف الحادي عشر، والذي حمل عنوان: قضايا معاصرة،[10] فقد انقسم إلى فصلين ضم كل منهما ثلاث وحدات. أما الفصل الأول، فقد تناول القضايا التربوية، والسياسية، والثقافية. فيما تناول الفصل الثاني القضايا العلمية والفكرية. وقد تميزت الطريقة التي تمت مقاربة القضايا المختلفة من خلالها بالعمومية والتسطيح. ففي القضايا التربوية، مثلاً، أعطيت صورة مثالية لفكرة التعليم دون أخذ الخصوصية الفلسطينية بعين الاعتبار، كما إنه تم إغفال الجانب السلطوي في العملية التربوية، فعند الحديث عن مصادر التعلم لم يتم ذكر مؤسسة السجن أو المدرسة بطريقة توضح سلطتها المضمرة، ولا كيف يمكن للدولة أن تستخدمها لتبث برامجها الدعائية والإيديولوجية، الأمر الذي يجعل المنهاج يبدو وكأنه يروج، أو لا يعارض على الأقل، أن يأتي التعليم من أعلى إلى أسفل على نحو عنفي وغير تشاركي.

مثال آخر في تصوير هذه المثالية يمكن رصده عند الحديث عن الاتحاد الأوروبي ضمن القضايا السياسية، إذ ثمة نوع من الفكرة الترويجية والتعريفية بالاتحاد الأوروبي، وكيف أن الدول الأوروبية استطاعت أن تضع خلافاتها جانباً، وأن تفكر في حلول للمصلحة العامة فيما بينها، وما كان لذلك من انعكاسات على العالم أجمع. ولكن هذه الوحدة فشلت في إظهار البعدين الإيديولوجي والسياسي لفكرة الاتحاد الأوروبي، ودوره في حماية المشروع الاستعماري الإسرائيلي سواء من قبل الدول المشاركة في هذا الاتحاد تاريخياً، أو من قبل تأييد الاتحاد، على نحو مباشر أو غير مباشر، للأجندة الأمريكية بخصوص الصراع العربي الإسرائيلي، وبخصوص المظالم الفلسطينية غير المستجابة وآخرها الحصار المفروض على غزة.

ولعل هذا المنحى التعميمي والانبهاري لمنهاج القضايا المعاصرة لا يقف عند هذين المثالين، بل يتواصل عند الحديث عن القضايا الثقافية والفكرية والعلمية بكثيـــر من «الانضباع» بالحضارة الغربية ومنجزاتها، وبكثير من ما يمكن وصفه بـ«الكلاشيهات» غير المبررة التي وقت في مصيدة ثقافية عوضاً عن تلك السياسية التي وقعت فيها بقية المناهج الفلسطينية نتيجة لاستحقاقات الاتفاقات السياسية، وأجندات التمويل.

هوامش القسم الرابع–الفصل الثالث

(1) أنظر: مسعود ريان. **التربية الوطنية الصف الثامن الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005؛ مسعود ريان. **التربية الوطنية الصف التاسع الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005؛ محمد الحزماوي، وآخرون. **التربية الوطنية الصف العاشر الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005.

(2) أنظر: طه دوفش، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

(3) أنظر: جودت سعادة، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثاني الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

(4) أنظر: أمين أبو بكر، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثالث الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

(5) أنظر: جودت سعادة، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003؛ غسان الحلو، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004؛ محمود عطا الله، وآخرون. **التربية الوطنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

(6) أنظر: أمين أبو بكر، وآخرون. **التربية الوطنية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

(7) أنظر: محمد الحزماوي وآخرون. **دروس مقترحة في التربية الوطنية للمعلمين–الصف الثامن الأساسي**. (د.م)، (د.ن).

(8) أنظر: التربية الوطنية السابع، مصدر سابق.

(9) أنظر: التربية الوطنية العاشر، مصدر سابق.

(10) أنظر: مشهور حبازي، وآخرون. **قضايا معاصرة للصف الأول الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

القسم الخامس: مناهج اللغات
(أحمد عبد الرحمن وناجح أبو شمسية)

المقدمة

أتحدث أولاً عن بنية الورقــة الأصلية، وهي بعنوان: «استقراءات في الهوية في مناهج اللغات». فأقول: إنني سأقدم، في القسم الأول من هذه الورقة، مجموعة من الملاحظات حول ما قيل عن مناهج اللغات في أدبيات وأبحاث درست هذه المناهج، ثم سأقدم بعض الملاحظات والخلاصات التي توصلت أنا وزملائي إليها أثناء بحثنا الجماعي حول مناهج اللغات العربية والإنجليزية، ثم سآخذ، في القسم الثاني من الورقة، منهاج الصف السابع في اللغة العربية مثالاً على الدراسة.

يحتاج الإنسان، ومنذ طفولته، إلى اهتمام وإلى أناس يعترفون به ويتقبلونه كفرد في المجتمع، وهذا التقبل يؤدي إلى الشعور بالأمن والطمأنينة. والأسرة التي تسودها علاقات التواد والمحبة تسودها علاقات ولاء وانتماء أفرادها إليها والمجتمع الصغير المحيط بها، ومن ثم المجتمع الأكبر فالأكبر. ويشكل الانتماء للوطن جزءاً مهماً في حياة الفرد، فالوطن فيه الأرض التي ينشأ عليها الإنسان ويتوارثها، وهو المصدر الذي يؤمن له ضرورات الحياة من طعام وشراب، وله الأثر على عـــادت الإنسان وقيمه ومعتقداته. وتعد بيئة المدرسة من البيئات المهمة التي تساعد على تقوية انتماء الفرد لوطنه. فيعد التحاقه بالمدرسة، يتعلم الرموز بوفرة أكثر، ويحصل على معلومات كثيرة خاصة بوطنه. وكلما نجحت المدرسة في توفير المناخ المناسب، والمحبب للفرد، كلما نجحت في تحقيق انتمائه إليها، ومن ثم لوطنه. ومن وسائل المدرسة في تدعيم الانتماء الوطنـــي لدى طلابها المنهاج المتكامل المتوازن، والذي يعد منهاج اللغات ترجمة واقعية له، إذ مـــن خلاله يتم نقل الخبرات والمعارف المتنوعة، إضافة إلى الأعمال الأدبية من أنواع أدبيـــة مختلفة. إذاً، فإن معالجة منهاج اللغات، عربية أو إنجليزية، في قضايا الانتماء الوطني سوف تساعد في تعزيز انتماء الفرد لوطنه بصورة أقوى وأفضل.

القسم الأول: ملاحظات عامة على مناهج اللغات

من الملاحظ، بدايةً، وعلى الصعيد البنيوي غياب الثيمة الناظمة لمنهاج اللغات من الصف الأول حتى الحادي عشر، فالترابط في كتب اللغات يكاد يكون منعدماً، ليس فقط في وحدات وفصول ودروس الكتب من صف إلى آخر، بل في كتب اللغة في الصف الواحد نفسه. أما على الصعيد القيمي، فمناهج اللغة العربية، مثلاً، حافلة بالمأثورات الدينية والأدبية والتراثية، وليس في ذلك من ضير، ولكنه كان، أحياناً، على حساب المأثورات الشعبية والفلكلورية وإن لم تعدم. وفي السياق ذاته، فهناك اهتمام كبير بالقيم الاجتماعية على حساب القيم الثقافية والتربوية والوطنية كما أوضح لي عديد من زملائي التربويين. فهذا موسى برهوم في تقييم مناهج اللغة العربية، يقول: «هذه الكتب غير ملائمة في مدارسنا الفلسطينية. فهي لا تعكس الوجود الثقافي والوطني والقومي والحضاري والإنساني والمعرفي الذي نطمح إليه». ومثله وسيم الكردي، يقول، أيضاً: «هناك إشارات كان يجب العمل على تقيمها عند وضع المناهج الجديدة. فمن المفيد جداً أن تحمل كتب اللغة العربية والإنجليزية تمثيلاً حقيقياً يعكس صورة اللغة العربية في مختلف عصورها لتعميق صلة الطلاب بتراثهم الفكري والأدبي واللغوي لأهداف كثيرة، أهمها: تحقيق التواصل التاريخي والحضاري عبر القراءة. وعلينا أن ندرك، في الوقت نفسه، أن الطلبة يحتاجون اللغة كي يستخدموها وظيفياً. ولذلك، فإن التركيز على النصوص العصرية في الحياة التي يعيشونها هو الذي يستطيع تعميق صلتهم باللغة وبالقدرة على المعرفة تعبيراً وكلاماً وإدراكاً».

وهنا، يجب التأكيد أنه يجب الاهتمام بالانطلاق من النصوص في استكشاف الحياة التاريخية والاجتماعية والثقافية في عصرنا، والابتعاد عن تاريخ الأدب الممل والجاف أحياناً. وفي هذا المضمار، ترى دنيا الأمل إسماعيل أن النصوص تتسم ببساطة مفرطة وتعتمد على الأسلوب السردي الذي لا يتيح للطالب الاشتراك في حوار أكاديمي مع النصوص، وتقيد تفكيره في دائرة مغلقة لا تخرج عن حدود النص المكتوب. كما إنه من الملاحظ تعدد المرجعيات الثقافية والدينية والإيديولوجية، واختفاء المرجعية الأيديولوجية الوطنية الفلسطينية. وقد أكد مشهور البطران: «إن السمة الغالبة على معظم النصوص التي جاءت في هذا المنهاج هي التسطيح إلى حد السذاجة. تُبنى الدروس، شكلاً ومضموناً، بطرق تدعو إلى الحفظ والتذكر دون التشجيع على الخلق والتفكر والإبداع. ودون الدعوة

إلى التفكير أو القراءة الناقدتيـــن ومساءلة النصوص». وهنا، يدرج نقد لاذع بخصوص اعتماد مناهج اللغات، وبخاصة اللغة الإنجليزية، أسلوب الحفظ وتلقين الطالب كلمات متفرقة هنا وهناك، لا تسهم في تشجيع الطالب على أساس استخدام اللغة. كما إن المختارات الأدبية تكاد تكون قديمة وغير مترابطة مع حياة الطالب. وهناك إجمال وقصور في العمل على تطوير المهارات الكتابية والكلامية في اللغة عموماً.

القسم الثاني: منهاج الصف السابع نموذجاً

بعد إدراج هذه الملاحظات النقدية العامة، سيتم تناول منهاج الصف السابع، في كتاب لغتنا الجميلة،[1] كنموذج تحليلي تظهر فيه بجلاء العديد من الملاحظات النقدية السابقة. فبعد ترسيخ المقرر التقليدي لأصالة ارتباط اللغة العربية بالقرآن والعلوم الدينية، تناولت الوحدة الثانية اللغة العربية. وفي الوحدة الثالثة تبدأ فلسطينية المنهاج بالتبلور إذ يتم البدء بأريحا، مروراً بقصيدة أبي سلمى: «سنعود». وفي الوحدة الرابعة ثمة تقزيم لرواية غسان كنفاني رجال في الشمس، تقزيم مستوحى من ظلال اتفاقيات أوسلو، وهيمنة الدول المشرفة على طباعة الكتاب المقرر. بعد ذلك، يعود الكتاب إلى تقليدية المناهج العربية وربطها بالتراث الأدبي القديم، ويمر على فضل العرب على العالم، ويذكر، أيضاً، فضل المعلم. ومن الملاحظ أن معظم هذه الموضوعات هي محض موضوعات كلاسيكية مثبطة لروح التفكير الناقد والمبدع.

في مقدمة الجزء الأول من الكتاب، يشير المؤلفون إلى حرصهم على تمثيل الأدب والفكر الفلسطينيين، بالقول: «وقد حرصنا، في اختيارنـــا للنصوص، في مختلف وحدات الكتاب، على إيراد نماذج أدبية رفيعة المستوى لأدباء وكتاب ومفكرين فلسطينيين، وعرب وأجانب من كلا الجنسين... وتمثل ذلك، أيضاً، في الأمثلة والتمرينات التي أوردناها في دروس القواعد والإملاء».[2] وقد كان هذا، إذ تضمن المنهاج نصوصاً من شعر محمود درويش، وتم، كذلك، تضمين نص من كتاب **عباد الشمس** لسحـــر خليفة، وحيدر محمود، وغيرهم. ولعل من الإنصاف القول: إن النصوص مسؤولة، وهادفة، ومنتقاة بعناية.

أما في الوحدة الثالثة، «وطني الكبير»، فيتناول الكتاب أريحا كمدينة عربية فلسطينية،

والقاهرة كمدينة عربية غير فلسطينية، في إشارة إلى الوطن العربي كوطن أكبر.[3] وفي الدرس الثالث، «أريحا الخالدة»، يتناول الكتاب مدينة أريحا كمدينة فلسطينية مؤكداً على تاريخيتها وفلسطينيتها، مروراً باحتلالها من قبل الإسرائيليين في العام 1967، ومن ثم «تحريرها» في العام 1994. وفي هذا الدرس، لا يفوت الكتاب ذكر طبريا كمدينة من مدن فلسطين، رافضاً بذلك ما يقال عن قصر تعداد المنهاج الجديد لمدن الضفة الغربية. ثم يدرج الكتاب قصيدة «سنعود» للشاعر الفلسطيني أبو سلمى،[4] ويضمنها أيضاً لوحة بعنوان «سنعود» للفنان إسماعيل شموط. لا شك أن ما يحصل هنا هو ترسيم للوعي النضالي الفلسطيني، والقصيدة عبـــارة عن شعلة من المشاعر والحنين لفلسطين بكامل أجزائها، بترابها، ونهرها، وبحرها.

وأما في الوحدة الرابعة، «قصص عربية»،[5] فيورد الكتاب نص رواية غسان كنفاني رجال في الشمس، ثم، وفي الصفحة الأولى، يضع صورة لعكا وتحتها التعليق التالي: «مدينة مسقط رأس الكاتب غسان كنفاني». وعلى الرغم من ذلك، فلنا في هذا الاستلاب لنص الرواية كلام كثير ربما يلخصه وسيم الكردي بقوله: «ما أن يحسن المرء عمله بيد، حتى يخربه بيده الأخرى»[6] باختصار شديد عن الكيفية التي تم التعامل فيها مع نص الرواية من حيث الشطب والتعديل والتأويل وتغيير بعض التفاصيل وتغييب أخرى. وهذا ما يحمل هوية ربما أريد منها تمرير أجندة خاصة بمؤلفي المنهاج. يقول الكردي: «عليَّ أن أعيد ثانية، بأن أي تغيير في نص، مهما كانت طبيعة هذا التغيير، يشكل تعبيراً ثقافياً، جمالياً ومعرفياً، وهو يعكس رؤية لما يقدمه النص، والكيفية التي قدم فيها. ولهذه الرؤية هوية، وملامح، ودوافع، وغايات، لأن النص الجديد الناتج عن التصرف في النص الأصل هو في النهاية «خطاب». فهو خطاب «المتصرِّف» بالنص في علاقته بخطاب مبدع النص الأصلي، وعلاقة كل منهما متعلق، بالضرورة، بسياق القراءة التي يقوم بها القارئ».[7]

هذا، ويشير الكردي إلى أن ما يسمى بالتصرف، هنا، كان تدخلاً مباشراً، وربما كان مرفوضاً: «لقد اختار المتصرف في الفصول الثلاثة الأخيرة من القصة كي يختار منها، يغير فيها... وقد حدث التصرف بصور ثلاث، هي: انتقاء فقرات وعبارات، وإغفال كثير من الفقرات والجمل والكلمات والقفز عنها، (و) تغيير في صياغة عدد من العبارات، وتغيير بنيتها اللغوية والأسلوبية، (و) إعادة توزيع النص بطريقة مختلفة عن النص الأصل».[8] ربما وجد الكردي من تضمين هذه القصة في المنهاج مجالاً واسعاً لإعادة تقييم النص،

والتأليف، وحق التصرف. وأجد أن عملية الاقتباس هي مسؤولية كبيرة جداً، خصوصاً أن هذه العملية تحصل ضمن العمل التربوي، أي إن ما تم بناؤه هو مداميك في وعي الطلبة. وإذا رأى الطلبة أن «القدوة»، وزارة التربية والتعليم ومركز المناهج والمعلم والكتاب في هذه الحالة، يفعل هذا، فكيف لنا، فيما بعد، أن نجرؤ ونقول لطلبتنا، عندما يتقدمون لكتابة بحث أو تقرير أو ورقة: عليكم الحفاظ على الأمانة العلمية، والحفاظ على ملكية النص، وعدم «قتل المؤلف»؟

وإذا انتقلنا إلى الوحدة السادسة، «بطولات عربية»، فإن الكتاب يدرج قصة بطولية لفتاة من نابلس هي حياة بلبيسي تحت عنوان: «شهيدة مسعفة». [9] تدور أحداث القصة وأحداث النكبة في العام 1948، وتروي القصة واحدة من تضحيات الشعب الفلسطيني الواجب تخليدها وتسطير المثل العليا لطلبتنا من خلالها. وفي قصيدة عبد الرحيم محمود «الشهيـــد»، استكمال لهذا الدرس البطولي بكل تجلياته. [10] وتتضمن الوحدة، أيضاً، لوحة مرسومة بعنوان: «لوحة الشهيد» للفنانة فاتن الطوباسي. وبالنظر إلى الأنشطة، ثمة استحقاق بالثناء على مؤلفي الكتـــاب، وذلك لمحاولتهم تحفيز روح الانتماء والولاء والتضحية والعرفان. ففي الأنشطة يطلب المؤلفون من الطلبة: «نرجع إلى ديوان الشاعر الفلسطيني عبد الرحيم محمود، ونقرأ ما ورد فيه من قصائد تتعلق بحب الوطن، والتضحية في سبيله». و«نرجع إلى سلسلة كتب **القرى الفلسطينية المدمرة**، ونختار منها ما كتب عن قرية دير ياسين». [11]

أما الجزء الثاني من الكتاب، فيحفل بالنصوص التي تعزز علاقة الطالب بالوطن. فتحت عنوان: «الأرض الطيبة»، [12] يـــورد الكتاب نصاً للكاتب الفلسطيني محمود سيف الإيراني، ثم يقدم تعريفاً بالكاتب ومولده في يافا، وتعريفاً ببعض الصحف الفلسطينية الأولى، مثل: فلسطين، والدفاع، والجامعة الإسلامية. ثم ما يلبث الكتاب أن يورد قصيدة «حب الأرض» للشاعر الفلسطيني خالد نصرة. إن مثل هذه المداخلات حري بها الارتقاء بوعي الطلبة، وتوسيع مداركهم لبناء المواطن الواعي والحريص والعارف بما له وما عليه. وأما في الوحدة الحاديـــة عشرة، فثمة تعريف بالمنظمات الفلسطينية والعربية والدولية، يستهلها المؤلفون بتعريف بالهلال الأحمر الفلسطيني. ثم في الوحدة الرابعة عشرة، وفي موضوع التعليم في فلسطين، يقدم الكتاب نصاً عن الكلية العربية في القدس، وفي ذلك رفع لوعي الطالب بدولة المؤسسات المنشودة وبذور الهوية الوطنية الفلسطينية التي يسعى

الصهاينة إلى إنكارها عند زعمهم أن الوطنية والهوية الفلسطينية إنما نشأت كردة فعل على وجود الحركة الصهيونية وقيام دولة الاحتلال إسرائيل.[13]

خاتمة

ليس المقصود بالمنهاج أن نبنـــي منهاجاً مستقلاً ليعنى بالمواطنة والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان، بل دمج هذه المفاهيم في سياقات المناهج المختلفة ربما بشكل هادف أكثر. ربما تجب الاستفادة من المأثورات الدينية والأدبية، ولكن، التوازن مع المأثورات الشعبية والمدنية ضروري أيضاً، ويشترط المواد المتعددة. إن عملية إنتاج رؤية فلسطينية جديدة لمنهاج اللغات وآدابها يجب أن تستند على القيم والمبادئ التي نتبناها ونطمح إلى تجسيدها كفلسطينيين، كما تجب متابعة عملية الإثراء والمواءمة والتطوير بما يتناسب مع تسارع عجلة الانفتاح على العالم كتعزيز ملكة الإبداع والمشاركة، وضرورة أخذ رأي المعلمين وأولياء الأمور وأصحاب الاختصاص المتعلقة بنمو الطلبة العقلي والنفسي على نحو يتجنب طرح بعض المواد جافة ومستقلة عن سياقات نمو الطلبة على كافة الصعد.

هوامش القسم الخامس-الفصل الثالث

(1) أنظر: محمد جواد النوري، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(2) أنظر: المصدر نفسه، المقدمة.
(3) المصدر نفسه، ص 28.
(4) المصدر نفسه، ص 34.
(5) المصدر نفسه، ص 42.
(6) وسيم الكردي. **رجال في الشمس: حضور النص وغيابه**. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2002، ص 5.
(7) المصدر نفسه، ص 13.
(8) المصدر نفسه، ص 16.
(9) أنظر: لغتنا الجميلة السابع، مصدر سابق، ص 78.
(10) أنظر: المصدر نفسه، ص 81.
(11) أنظر: المصدر نفسه، ص 89.
(12) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 6.
(13) المصدر نفسه، ص 70.

القسم السادس: مناهج الأديان

أ. مسح عام
(سامر مرار)

مقدمة

لقد أقرت لجنة إعداد المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المنهاج ليتم تدريسه في المدارس التابعة للتربية في محافظات الضفة وقطاع غزة بعد اتفاقية أوسلو، ليكون المقرر الأساس في المنهاج العام، علماً أن الطلبة الفلسطينيين في الضفة الغربية اعتادوا أن يدرسوا المنهاج الأردني، بينما درس أبناء قطاع غزة المنهاج المصري، وذلك بسبب سياسات الاحتلال، ومنعه لأية محاولة قد تؤدي إلى الاعتراف بسلطة أو هوية للشعب الفلسطيني. ومع توقيع اتفاقية أوسلو، وتأسيس السلطة الفلسطينية، أخذت هذه السلطة، بعد أن نالت الموافقة من إسرائيل والمجتمع الدولي، على عاتقها مسؤولية التعليم، وإعداد المناهج، وتحمل مسؤولياتها تجاه قطاع التعليم بدعم من الدول المانحة. ولذا، فقد كانت هذه أول مرة يدرس فيها الطلاب الفلسطينيون منهاجاً فلسطينياً أعد بأيد فلسطينية.

ولعل المميز في هذا الأمر أن المنهاج أعده طاقم عمل فلسطيني على عكس السنوات السابقة حيث كان يتم تدريس مناهج أردنية ومصرية بديلة ربما لم تكن لتتوافق مع الأوضاع والحالة الفلسطينية، ولا تتوافق مع المتطلبات الإقليمية والتاريخية لمسيرة الشعب الفلسطيني الذي يمر بمرحلة من التغير والانتقال إلى حالة الدولة، وإن تعثرت أو تعثر إعلانها، بعد سنوات طويلة من الصراع المسلح والسلمي مع إسرائيل تحت ما يعرف بالثورة الفلسطينية كحركة للتحرر القومي.

لذا، فإن إنجاز منهاج يتم تدريسه في المدارس الفلسطينية، بإعداد فلسطيني وأجندة فلسطينية، يعتبر أمراً يستحق الاهتمام والمتابعة نظراً لكم التحديات التي تواجهها المسيرة التعليمية. فـ«منطق الثورة» و«منطق الدولة» منطقان غير متطابقين إن لم يكونا متعارضين. وهنا، يتمحور التساؤل إن كان المنهاج الفلسطيني استطاع أن يلبي كافة الطموحات التي يتطلبها الوضع الفلسطيني محلياً، وعربياً، ودولياً؟ وهل كانت أجندة هذا المنهاج فلسطينية بالكامل؟ وهل يتلاءم المنهاج المعد بأيد فلسطينية مع الاحتياجات التعليمية والتربوية

للمجتمع الفلسطيني؟ وما هو الدور الذي يلعبه الممولون في تحديد مواضيع المنهاج؟ وهل تلبي المواضيع المشمولة في المقرر احتياجات الطلبة والمجتمع، وتزود المجتمع بثقافة بديلة، وتتوافق مع الرؤى القومية والتحررية لهذا الشعب؟

منهاج الأديان

من خلال تحليل لمقررات مواد الأديان في المنهاج الفلسطيني، خرجت الدراسة بعدة ملاحظات أهمها: أن المواد لم تخرج من إطار المرجعية الدينية القائمة على الطاعة والامتثال من جهة، ومن الموروث الثقافي القائم على نشأته التقليدية والنمطية، من جهة أخرى. وقد يكون من أبرز الأمثلة على ذلك، صورة المرأة، وقيم التمييز بين الجنسين، التي لم تتوافق مع واقع المرأة الفلسطينية وتاريخها النضالي، إذ إن ثمة ندرة واضحة في النصوص التي تتحدث عن المرأة بوجهها التقليدي، فصورتها موجودة في اللباس التقليدي كما في التراث القديم، وبصورة الأم كما في بعض النصـــــوص. وهنا، يبرز السؤال: أين مكانتها الاجتماعية في غير أدوار الزواج، والأمومة، والتربية؟ ولماذا لم يلمح دورها في العمل الإنتاجي؟ وأين المرأة المشاركة في محطات النضال، كأم للشهداء والجرحى والمعتقلين؟ وأين هي كشهيدة وجريحة ومعتقلة؟

ومن جهة أخرى، تشير المناهج إلى الأهمية البارزة لقضية التسامح بين الأديان، والتعايش في المجتمع الفلسطيني، إذ إن الإسلام يدعو إلى الإخاء بين بني البشر، ويضمن التكريم والحرية للإنسان مهما كانت ديانته أو جنسيته أو لونه. كما تدعو المسيحية، أيضاً، إلى المحافظة على كرامة الإنسان وحريته، وتنادي بالتسامح والمحبة والسلام والوئام مع البشر. ولا شك أن ثمة دعوات مختلفة ضمن المنهاج للانفتاح والحوار كجزء من التفاعل داخل المجتمع الفلسطيني. ومن هنا، جاءت القصص التاريخية عن الأبطال العرب، رغم أنها قليلة جداً، فقد ذكرت قضية بلال بن رباح لأنه أسود بهدف تعميق فكرة التسامح الديني، فيما ذكرت قصة خالد بن الوليد ووصف بأنه مسلم، ولم يوصف بأنه عربي في منهاج الصف الثالث الأساسي.[1]

وفي هذا السياق، يمكن تسجيل ملاحظة تفيد بغياب مفاهيم الجهاد والاستشهاد والمقاومة، كنوع من ملاءمة المنهاج للخصوصية الفسطينية. ولعل هذا يتعلق بمنهاج التربية

الإسلامية من حيث تناوله لمفهوم الهوية الفلسطينية من زاوية علاقتها بالعقيدة الإسلامية الذي يكاد ينحصر في ذكر بعض المواقع المقدسة للمسلمين في فلسطين عموماً، وفي القدس بشكل خاص. وأما عن تناول منهاج التربية الإسلامية حقوق الإنسان في المجتمع المسلم، فيتحدث عن الحرية والعدالة والمساواة وحـــق المرأة في التعلم والعمل، لكن المرأة، كما سبقت الإشارة، بقيت ضمن قوالب نمطية وبشكل محدود، على نحو ما ورد في درس حقوق الإنسان في المجتمع المسلم في كتاب الصف الخامس الأساسي.[2] لكن المنهاج، على الرغم من ذلك، يشيـــر إلى الهوية الوطنية كجزء من الهوية القومية والإسلامية، ولكن بشكل ضعيف في بعض النصوص، نحو ما ورد في درس: «المسلم يحب وطنه ويدافع عنه»، في كتاب الصف السادس الأساسي، حيث يقول: «أنا مسلم فلسطيني أحب بلدي فلسطين، وفي الوقت نفسه أعتبر كل أرض عربية وإسلامية جزءاً من وطني الكبير الذي أحبه وأقدره. وأتطلع الى وحدته».[3] غير أنه لم يتم ذكر الاحتلال الإسرائيلي لفلسطين، أو الحديث عن المقاومة الفلسطينية عبر التاريخ أو ذكر اللاجئين أو الاستعمار أو الاستيطان إلا في حالات قليلة.

ومن الملاحظ أن المقرر تنوع في طرح المفاهيم المستخدمة في النصوص، ولم يتناول المواضيع والمفاهيم بشكل متسلسل في العقيدة والفقه، على الرغم من أن المواد المطروحة استندت أساساً إلى الآيات القرآنية والأحاديث والسيرة النبوية. غير أن طرح المواد اعتمد، بالدرجة الأولى، على التلقين والحفظ، إضافة إلى افتقار المادة إلى ما يربط الطالب بالبيئة الإسلامية الفلسطينية، والإشارة إلى ما يربط فلسطين بالإسلام تاريخاً وحضارة.

إن عدم وجود فكرة رئيسة تربط بين وحدات كتابي التربية الإسلاميـــة في الجزء الأول والثاني، هي برهان واضح على عدم ملاءمة المنهاج للأهداف المحددة له، فحسب الأهداف المحددة للتربية الإسلامية، يفترض أن تمثل حجر الأساس للبناء والتشكيـــل العقائدي والثقافي والسلوكي للأجيال، وأن تعمل على تزويد الناشئة بالحصانة من الانحراف، وتؤسس المرجعية الشرعية للطالب، وترسم ملامح شخصيته.

ومن الملاحظ أن منهاج التربية الإسلامية، عموماً، لا يعمل على تطوير استقلالية التفكير عند الطالب، كما لا يعمل على تعزيز التربية على الديمقراطية، بحيث يصبح الفرد قادراً على التعامل مع محيطه. وعلى الرغم من استخدام مصطلحات التسامح والمساعدة

والمشاركة في كتب التربية المسيحية أيضاً، إلا إنها تبقى مفاهيم مجردة، تتحدث بالعموميات أكثر من استدخالها للواقع، فلا يوجد ذكر لديانات أخرى أو لثقافات غير الثقافة والديانة المسيحية والإسلامية، وتكاد الكتب المناهجية تقتصر على إبقاء تاريخ الديانة المسيحية والإسلام في فلسطين واختزاله في مدينتي القدس وبيت لحم، فلا ذكر، إلا لماماً، لمدينة الناصرة، فأين المدن الفلسطينية الأخرى التي يؤمها المسيحيون كل عام: أين طبريا، وحيفا، وعكا.. والجليل، أين فلسطين التاريخية؟

إن كتب الأديان، سواء كتب التربية الإسلامية أو التربية المسيحية، لم تستطع الخروج من قوالب الدين المتعارف عليها، فكل دين متشبث بنفسه، متَّرس بمبادئه، لا يذكر ديناً آخر ولا يفضل الخوض فيه، فإذا كان الدين الإسلامي يقوم على الثواب والعقاب، واستخدام النهي والزجر أكثر من القبول والفهم، فإن الدين المسيحي يقوم على الطاعة والامتثال. وبذا، فلم تستطع كتب الديانات بث روح جديدة أو تصوير آخر للدين. هذا، وقد تلافت الكتب الدينية البحث في تاريخية المكانة الفلسطينية وخصوصيتها الدينية، واكتفت بعرض هامشي خجول للمكانة التاريخية والجغرافية للمكان الفلسطيني، كما إنها أسقطت، بصورة تامة، الديانة اليهودية من تاريخ الأديان في فلسطين والمنطقة العربية.

ب: تحليل منهاج التربية الإسلامية: الصف السابع نموذجاً (ناجح أبو شمسية)

لقد اشتمل كل جزء من كتاب التربية الإسلامية للصف السابع على أربع وحدات، هي: السيرة النبوية، والعقيدة، والفقه، والأخلاق والفكر والتهذيب. وفي مقدمة الجزء الأول من الكتاب، يقرر المؤلفون الثيمة المرصودة لدى التأليف: «إن كتاب التربية الإسلامية يهدف إلى تعريف الطلبة تعاليم دينهم، وعقيدتهم التي تساعدهم على فهم الكون الذي يعيشون فيه، ويبصرهم بوظيفتهم في هذه الحياة، وهي عبادة الله عز وجل. كما يهدف الكتاب إلى تزويد الطلبة بالقدر الضروري من المعارف الإسلامية في العقيدة، والقرآن الكريم، والسيرة النبوية الشريفة، والأخلاق والفكر والتهذيب، معتمداً في ذلك على نصوص القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وما صح من سيرة الرسول، من أجل ترسيخ المعرفة بأصول الدين عقيدة وسلوكاً، انسجاماً مع الأهداف التربوية التي ترمي إلى تنمية وعي النشء بالانتماء إلى الإسلام وحضارته وقيمه القائمة على الاعتدال، دون إفراط ولا تفريط، مع مراعاة المستوى العمري، والقدرات الذهنية لطلبة هذا الصف». (4)

فهل يتساوق هذا الكتاب مع غيره من كتب الصف السابع؟ وهل يحافظ الكتاب على ذات الأهداف في تنوعات وحداته؟ وهل حقاً تتكرس الأهداف التربوية في هذا الصف لـ«تنمية وعي النشء بالانتماء إلى الإسلام وحضارته وقيمه؟ ومن يقرر ذلك، ومن يوافق عليه؟ وهل يعمل المعلمون لتحقيق ذلك؟ وهل يساعد أولياء الأمور في تحقيقه؟ كل هذه الأسئلة تساهم في خط جواب، مفاده: إن سياقات الجملة تفيد أن ما ورد هنا هو محض نظم كلام، إنشاء مجرد وليس من سبيل إلى عقلنته، أو طريقة لفهم تحقيقه بوصفه هدفاً.

لقد جاء في مقدمة الكتاب أيضاً: «إن عدتنا في تدريس هذا الكتاب معلم التربية الإسلامية القدوة، حيث إن التربية بالقدوة من أنجح أساليب التربيـــة، فالطالب يبحث عن المعلم القدوة، ويتأثر به أكثر مما يتأثر بالمنهاج ذاته. وأخيراً، فإننا نأمل في إخوتنا وأخواتنا المعلمين أن يدركوا أن ما ورد في هذا الكتاب من معارف ونشاطات وتقويم لا يشكل سوى الحد الأدنى المطلوب، ولذا فإننا نترك المجال مفتوحاً لإثراء هذا الكتاب بخبرتهم التربوية، واتباع طريقة التدريس المناسبة، كما إننا نأمل أن يزودونا بملحوظاتهم واقتراحاتهم للوصول بهذا الكتاب إلى الهدف الذي وضع من أجله». (5)

ولعل أي معلم سبق له التدريس يعرف أن ما سبق ما هو إلا حشو ومجاملة، بل وفيه شيء من الافتراء. ذلك أنه: لم يؤخذ برأي المعلمين أو يستشاروا قبيل، أو أثناء، أو بعد إعداد المناهج. هذا بداية، وإن كل معلم مقيد بخطة يومية وشهرية وسنوية، وبزيارات ميدانية من موجهي دوائر التربية والتعليم. ولا يفسح للمعلم مجال الخروج على النص إلا ما يستطيع اختلاسه من زمن، وأنه لم يتم إعداد المعلمين الإعداد الكافي للتعامل مع المنهاج المقرر، فكيف بهم يخرجون عن ذلك المنهاج، ويعطون مما عندهم، إن وجد، هذا بالإضافة إلى أن الكثيرين ممن شاركوا في الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم حول المناهج المقررة يجمعون بأن هذه الدورات شكلية، ولا يتم فيها التعمق في نقاش موضوعات المناهج ولا الأهداف ولا الطرق المثلى. بل إن ما يتم في مثل هذه الدورات هو تقديم تقليدي عقيم لبعض الوحدات، واقتراح لأجوبة نموذجية لبعض الأسئلة (الإشكالية) في بعض آخر.

إن في القول: «إن عدتنا في تدريس هذا الكتاب معلم التربية الإسلامية القدوة» مجانبة للأعراف العلمية في التربية والتعليم، إذ لا يجوز، بل لا يسمح أبداً، إطلاق الأحكام والافتراضات المسبقة، ولا يمكن السكوت على أن يترك الأطفال في المدرسة حقول تجارب أو فئران مختبرات لصنوف مختلفة من المعلمين ولتشكيلة أمزجة وتداعيات وإسقاطات لا يعلم حدَّها أحد. إن فكرة أن يترك الموضوع للمعلم، دون أن يكون هناك أي مقياس علمي ضابط ورابط، مقياس يجتمع عليه معلم من جنين ومعلم من غزة ومعلم من القدس ومعلم من رام الله، ومعلم من الخليل. إن موضوعة المعلم القدوة، فكرة تتقزم أمامها الألباب في زمن انقرضت فيه القدوات، أو ربما ملأت الرحب، فكثير من معلمي التربية الدينية لا يصلُّون، بل ربما لا يعرفون كيف الصلاة... وكثير منهم لا يصدقون القول... وكثير يمثل تديناً لم ينزل به من سلطان... وكثير يفسر الدين والآيات والأحاديث بما يخدم مصلحة جيبه، وعقيدته... وكثير آخر يدرِّس الدين لعدم اكتمال نصابه من تدريس الفن والموسيقى!

وإذا انتقلنا إلى سياق آخر، نجد الحديث عن حفظ القرآن الكريم زمن عمر بن الخطاب، إذ يرد في الكتاب أن القرآن الكريم حفظ «بعد وفاته عند ابنته أم المؤمنين حفصة». [6] كان يمكن للمؤلفين استخدام هذا المثل لدعم الفكرة المعاصرة بالاهتمام بالجندر، ودعم القول بأن الإسلام لم يميز، ويمكن بذلك إنصاف المرأة حيث تم ائتمانها على كتاب الأمة. ولعله يندرج في السياق ذاته ما ورد في درس «أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر»، [7] حيث يستخدم المؤلفون شخصية عائشة لإعطاء نموذج للمرأة المسلمة. هنا، يتم توضيح الدور المهم الذي

قامت به السيدة عائشة، سياسياً واجتماعياً ودينياً، ويفسح الدرس للطلبة الخروج على نمطية شخصية المرأة المسلمة كما يعرفها المجتمع العربي المسلم اليوم. لكن صيغة السؤال: «أكتب عشرة أسطر أبين فيها الصفات التي ينبغي أن تتصف بها المرأة المسلمة»،[8] تعمل على تشييء المرأة كمادة ملموسة يمكن لطالب في الصف السابع أن يرسم الصفات، كما يراها هو، لهذا الشيء-المرأة.

أما في درس «الاحتشام والزينة»،[9] فثمة مداخل كثيرة استغلها المؤلفون لشرح العلاقة الاجتماعية بين الرجل والمرأة، من عمل ودراسة وعلاقات أسرية. كما تم التوسع في ما يحل للرجل ويحرم على المرأة فعله. ثم كان هناك سؤال يستفز القارئين العارفين: «أنقل العبارات التالية على الدفتر، ثم أضع إشارة (صح) أمام العبارة الصحيحة، وإشارة (خطأ) أما العبارة غير الصحيحة: (أ) طلب الإسلام الاحتشام من النساء فقط؛ (ب) خرج رجل من بيته متعطراً؛ (ج) تعطرت امرأة في بيتها؛ (د) حرم الإسلام على المرأة الخروج من بيتها. تفترض الإجابة على (ب) بصح، وعلى (ج) بخطأ. ثم حتى لا يحتج محتج، يسارعنا المؤلفون بفرضية (د)، فيبتهج القارئ بالإجابة (بخطأ) فرحاً بما أحل للمرأة من الخروج من بيتها. هنا يمكن لأب أن يقول: كيف أشرح لابنتي أنه يجوز لأخيها أن يشاكس أصدقاءه بأنواع العطور المختلفة، ولها (ابنتي) أن تحظى بالاستمتاع بما تفسح لها والدتها من عطر دون أن تخشى مزاحمة صديقاتها ومشاكستهن. لسنا، هنا، بصدد مناقشة الحكم الشرعي، ولا بمعرض تخطيئه أو تصويبه، ولكن نسوق هذا متمنين لو انتبه المؤلفون وطلبوا رأي الفتاة فيما يجوز لأخيها ولا يجوز لها، وجعلوها تستفسر عن سبب الفرق في المباحات والمحظورات كما يؤسسه الحكم الشرعي. يجدر الذكر، أن الجزء الثاني من هذا الكتاب يواصل تقديم خطاب الفروقات هذا على نحو أكثر إثارة للجـــدل، كدرس «تحريم تشبه الرجال بالنساء والنساء بالرجال»،[10] إذ على الرغم من محاولة الكتاب العدل والموازنة بين تشبه الجنسين أحدهما بالآخر، إلا إننا نستشعر الخطاب الذكوري في النص جلياً وواضحاً.

وعلى صعيد الحيـــاة الاجتماعية في الفضاء الأرحب من الأسرة والمجتمع، وبخاصة في درس «بناء المسجد النبوي الشريف»،[11] ثمة تبيان لأهمية موقع المسجد في حياة المسلمين، كما يظهر المسجد كمركز لتجمع المسلمين وتشاورهم والبت في أمور الدين والدنيا. في هذا النص إشارة واضحة إلى موقع المسجد كمقر للقيادة السياسية والعسكرية للمجتمع المسلم:

«يساعد المسجد على التعارف بين المسلمين، وزيادة المحبة والألفة بينهم، حيث يلتقون فيه خمس مرات في اليوم. . . كان المسجد مكاناً للتشاور بين المسلمين، تعرض فيه قضاياهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ويتبادلون الرأي لوضع الحلول المناسبة لها». [12] وفي توجيه خجول، فإن المؤلفين لا يفوتون الفرصة في هذا الدرس للإشارة إلى أهمية المسجد الأقصى، كما يتـــم تكليف الطلبة، في نشاط بيتي غير ملزم، لكتابة تقرير حول «أهمية المسجد الأقصى المبارك في القدس، وواجب المسلمين نحوه». [13] وكذلك الأمر في درس «المؤاخاة بين المسلمين»، [14] إذ يشير المؤلفون إلى بعض أسس المواطنة مثل تكافل المواطنين وشد أزرهم، بعضهم البعض الآخر. ثم يحاول المؤلفون ربط ذلك التاريخ بواقع المسلمين اليوم، فيطلبون من الطالب في خانة «أفكّر»، التفكير في «كيف يمكن تحقيق المرخاة بين المسلمين اليوم؟» [15]

هذا، ويتواصل نهج التأسيس لمجتمع تسوده العلاقات الإسلامية في الجزء الثاني من الكتاب، إذ يطالعنا بآيات تتحدث عن صفات «عباد الرحمن». [16] ويبدأ الكتاب في هذا السياق بالتأسيس لثقافة الامتثال التي لا اعتراض عليها إن كانت في سياق التعبد والامتثال الديني، ولكنه يتم تجاوزها نحو الحديث عن التواضع وعن الاستماع للنصيحة واختيار الرفقاء فيما فيه طاعة الله، ويمرر هذا القياس على نحو تأديبي يعزز فكرة القدوة والامتثال لها، الأمر الذي تم القول عليه سابقاً. ولعل الدرس الأفضل في التأسيس لثقافة اجتماعية غير قائمة على الأبوية والامتثال، وللإنصاف، هو درس «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم»، [17] حيث يؤسس لقاعدة اجتماعية توضيح أسس المواطنة على أساس الأخوة والمساواة والتكافل والتجاوب والامتزاج والانسجام من المؤمن مع مواطنه. لعل ما ورد في درس «الإسلام والعمل» [18] يعزز هـــذه القاعدة بدعوته لقاعدة اقتصادية مهمة، وهي ضرورة مشاركة كل فرد في بناء اقتصاد بلده، وأنه لا يجوز القعود عن العمل أبداً.

وأخيراً، يجدر القول: إن منهاج التربية الدينية للصف السابع، وعلى ما أوردناه من هنات فيما سبق، قد عمل على معالجة بعض الأمور المعاصرة المتعلقة بالخصوصية الفلسطينية. ففي درس «أبو عبيدة عامر بن الجراح» [19] يتم تعداد بعض المدن الفلسطينية على أنها من مدن بلاد الشام، ولا يتم التركيز على كونها فلسطينية وحسب. ويتم تدارك ذلك في نشاط بيتي غير ملزم، حيث يطلب من الطلبة رسم خارطة فلسطين وتحديد الأماكن التالية: القدس، الرملة، أجنادين، عمواس، غور الأردن. وكذلك الأمر، فإن المؤلفين لدرس

«البيع» [20] يصممون الدرس، وبلفتة جميلة، على شكل رسالة يوجهها يوسف إلى دار الفتوى الفلسطينية، ويأتي الرد من المفتي بعد أيام. وهنا، نلحظ توصيفاً لأسس العلاقة بين المواطن والمؤسسة. وفي وحدة «الفكر والتهذيب» [21] ما يردف ذلك عند تناول موضوعات ذات أهمية خاصة في الحياة المعاصرة مثل الإسلام والبيئة، وقيمة الوقت، والإسلام والفنون. ينمي هذا الدرس فكرة انتماء الطالب إلى بيته ومجتمعه، ومسؤوليته الشخصية تجاه البيئة.

ج. شهادة ذاتية: ما جدوى تضمين الأديان في المنهاج المدرسي ؟
(مراد البسطامي)

لا أتذكر عندما كنـــت طفلاً صغيراً مَنْ دوَّن على شهـــادة ميلادي وهويتي الديانة التي أورثتني إياها العائلة التي تلقتها، بدورها، عن الأجداد. وهكذا أصبحتُ، حتى قبل أن أتعلم القراءة والكتابة والتفكير، رقماً واسماً آخر يضاف إلى هذه الطائفة وذاك المذهب. وهكذا صارت لي، فيما بعد وبحكم الانتماء الملزم، هوية موازية للهوية الوطنية والقومية. وهكذا نشأت سلطة عليا تفرض من فوق، ويتولى متابعتها المجتمع والطائفة. سلطة على الأفكار وأخرى على السلوك، ولا يجوز لأي كان الخروج عنها أو عن ما تقول تعاليمها بتاتاً إلى درجة قد يكون النبذ والتكفير من نصيب من يفكر أو يكفر بها، وكأن الفكر والكفر تحدَّرا من جذر واحد.

لقد تتابعت علاقتي الجبرية مع الأديان، أيضاً، عندما ذهبت أول مرة إلى المدرسة حيث رافقتني «حصص الدين والعقائد» و«قصص الأنبياء» مدة اثنتي عشرة سنة دراسية. لقد تعلمت عن الديانة الإسلامية التي اتبعها، أو تتبعها عائلتـــي بالأحرى، وحسب، ولم أتعلم، قط، عن الأديان الأخرى إلا من خلال أصدقاء لي وبمجهود فردي قمت به. وقد كان ذلك لأن نظام المدرسة وأعراف المجتمع لا يسمحان بتعلم دين غير الذي نتبعه بدعوى أن ذلك من العقائد والأسس التي لا جدل فيها. لذا، كان على «الآخرين»، المختلفين في الدين، إما البحث عن مدرسة يشتمل منهاجها على دين عائلتهم، وإما التعامل مع الأمر الواقع الموجود في هذه المدرسة. وبالإضافة إلى ذلك، فقد صُوِّر لنا تعلُّم أديان الآخرين على أنه من الأمور العبثية، إذ لماذا نتعلم عن دين الآخرين إن كنا، وحدنا، أصحـــاب الحقيقية، والآخرون على خطأ، وسيدخلون النار على ذلك؟ هذه هي الحجج التي كنت أسمعها غالباً في المدرسة، وكثيراً ما قيل لنا: «بكره لما بتكبروا بتوعوا وبتعرفوا».

عملية التأطير والبرمجة هذه Indoctrination كان لها تبريراتها، نحو: العيب، والحرام، والعادات والتقاليد، وأن الكبار يعرفون المصلحة أكثر من الصغار... ولكأنه نـــوع من التقسيم الذي يريد لكل فئة أن تكون في علبة، ويحظر عليهم الخروج منها، ويستمر التفاعل بين (نحن) و(هم)، وتبدأ صناعة الآخر، الموجود في العلبة الأخرى، إنه الآخر الذي نبدأ بإعطائه صفات جسمية وشكلية وسلوكية وأخلاقية، لكن صفته الأكثر شيوعاً هي أنه ليس

من العلبة نفسها التي نقبع نحن في ظلمتها . . . وهكذا دواليك لنصل إلى نتيجة حتمية بأن الأديان تميز بين الناس لأن فكرهم ومعتقدهم مختلف بغض النظر عن طبيعة التمييز إن كان لأجل الخصوصية أم لأجل «النقاء الطائفي» بين الموجودين في الإقليم نفسه أو الغرفة نفسها طالما لا يوحدهم الإله الواحد أو الطائفة الواحدة .

في مرحلة لاحقة ، أصبحت أدرك أن التمييز والفرق قد يكون بين أصحاب الديانة الواحدة ، وتنتهي العملية إلى أن تصل إلى الفرد والذات حسب «نظرية البصلة» في العلوم الاجتماعية : فعندما نكون في الخارج ، نقول : «نحن عرب» ، وعندما نكون مع العرب ، نقول : «نحن فلسطينيون» ، وعندما نكون مع الفلسطينيين ، نقول : «نحن من القدس» ، و«نحن من الضفة» ، و«نحن عرب 48» ، و«نحن هوية قدس» ، و«نحن لاجؤون» ، و«نحن سنَّة» ، و«نحن روم» ، و«نحن كاثوليك» ، و«نحن لاتين» ، و«نحن قيس» ، و«نحن يمن» . . . وهكذا ، بحيث يكون أساس التقسيم طبيعياً كاللون والجنس والشكل ، أويكون مكتسباً كالعرق والدين والطبقة والتقليد الاجتماعي .

ولكن ، عندما يتم تأطير صفات معينة ، ووضعها في علبة واحدة ، وإعطاؤها مسحة نرجسية ، وخلق حبكة دينية وتاريخية عليا Master Narrative فوقها ومن حولها ، فإن الأمور تأخذ منحى آخر بحيث تخلق ، دون أن ندري ، تمييزاً وحواجز مادية ومعنوية تؤثر على نمط الحياة ، والزواج ، وغيره ، خاصةً أن الدين في المجتمع العربي يعتبر المركب الأهم والأكثر تأثيراً . في هذا المجتمع ، ولربما أكثر من غيره ، تكون الحواجز بين المختلفين ماثلة على أرض الواقع على شكل مناطق وحدود Boundaries ، أو في الأذهان على شكل أحكام مسبقة ونمطية Stereotypes . وقد تتلاشى عند البعض ظاهرياً ، ولكنها تبقى دفينة إلى أن تأتي ساعة الصفر لتنطلق وتعبر عن الانتماء الإرثي الأعمى . ولعل التجـــارب التاريخية كثيرة في هذا السياق ، نحو : البروتستانت والكاثوليك في أيرلندا ، والسنـــة والشيعة والدروز والموارنة والأرمن والروم في لبنان ، والسنة والشيعة والأكراد والصابئة في العراق . . . لتشكل هوية أخرى بديلة وعلى حساب الهوية الوطنية . إنها هوية نحملها معنا أينما ذهبنا لدرجة تتفوق ، في كثير من الأحيان ، على أولوية الوطن والهوية القومية الأم .

ولا يتعدى هذا الشكل من التمييز على الأصل الديني وحسب ، بل يبلغ الأصول العرقية : كالأبيض والأسود والعائلية . ولذا ، فهو مكون أساس من مكونات التربية التي تصنع الآخر

وتشيطنه أسوة بما فعلته الحداثة الأوروبية التي شيطنت غير الأوروبي وألَّهت ذاتها لتغزو الآخر وتستعبده. ولكن هل شيطنة الآخر وتأليه الذات موجودة عند الأوروبيين وحسب؟ أم إن صناعة الآخر موجودة عند جميع المجتمعات، بما فيها المجتمع الفلسطيني؟ فإذا لم تكن الشيطنة على أساس جغرافي وديني كما حدث في التجربة الأوروبية، فإن الأساس سيكون دينياً وطبقياً كما حدث في لبنان. وإذا لم تكن الشيطنة على أساس ديني وطائفي، ستكون على مستوى المدينة، والطبقة، والانتماء الاجتماعي، كما هو الحال في المجتمع الفلسطيني حيث يوجد المدني، والفلاح، والخليلي، والقدسي، والغزاوي، واللاجئ، وغير اللاجئ، والنازح، والغني، والفقير... وكأنها نوع من الثنائيات المتضاربة والمرتبطة بقيم ومشاعر وأحكام قيمية ونماذج مقولبة Stereotypes لا يقصد منها الدلالة على الاختلاف والتنوع، بقدر ما هي تعبير عن نوع ما مخفف من الشيطنة والتناقضات الطبقية والاجتماعية الموجودة في كل مجتمع، هذه التناقضات التي ينفَّس عنها في المزاح والنكات التي تبدو، للوهلة الأولى، بريئة. ولكن، أليست هذه وظيفة المزاح والنكات؟

إذاً، هناك اختلاف وتمايز وتنوع بين كل أبناء البشر، حتى بين التوائم منهم، ولكن هناك، أيضاً، سمات مشتركة طبيعية. فمن حقنا أن نختلف، ومن حقنا أن نعبر عن صفاتنا المشتركة، ومن حقنا أن يكون لنا خصوصيتنا... ولكن، عندما يتعلق الأمر بالدولة والمنهاج، فإن الوضع يكون مختلفاً. ومن هنا، أرى أنه من الأفضل أن يوحد الشعب دستور واحد دنيوي يعتبرهم، جميعاً، مواطنين سواسية أمام العدالة والقانون، الأمر الذي من شأنه أن يترك الطائفة، والتقسيمات الاجتماعية، والحقيقية المطلقة، للكنيسة والجامع والبيت، لنعطي المعرفة الديمقراطية فرصتها في الكشف عن ما هو خير وما هو شر، بدل أن ترافقنا الطائفة والطقوس في المدرسة متذرعةً أن الدين مركب أساس في الثقافة والهوية ولا يمكننا فصله عن الحياة. ولكن، لنتساءل: إلى ماذا يؤدي هذا الادعاء؟ فهل حقاً نريد الفصل بين السلطتين الأرضية والسماوية؟ أم نريد سيادة القانون وعدم التمييز بين المواطنين على أساس الجنس والعرق والطائفة؟ إن من الأفضل، برأيي، أن لا تكون هناك سلطة دينية رديفة موازية في قوتها لسلطة القانون والدولة، بل أن يكون هناك قانون يرتضيه الجميع ويخضع له الجميع.

أما وقد تم تبيان رأيي الشخصي في التقسيمات الاجتماعية القائمة على غير أساس مدني، فأنطلق إلى الحديث عن ثقافة الأديان في المنهاج الفلسطيني، وكيف تم تضمينها في المناهج

الجديدة، حيث لم يتم الاكتفاء بالمؤسسات القائمة والموجودة لتعليم الناس دينهم، كالأسرة والكنائس والمساجد، لتقوم بهذه المهمة، بل أريد للمدرسة أن تستمر وتكمل ما تقوم به الأسرة والمؤسسات الدينية وتحت الحجج نفسها التي أعطيت سابقاً. ولكن، أليس كافياً في مجتمع ما أن تقوم الأسرة والمؤسسة الدينية وحسب بدورهما في تعليم الأديان؟ أي، لماذا يطلب من المدرسة أن تقوم بذلك، أيضاً؟ أليس من الأجدى أن تكون المدرسة، كما الدولة، علمانية كون الدين «مطلق» وأسمى من أن يوضع في كتاب مقرر؟ ولماذا يضطر طالب ولد لعائلة من ديانة مغايرة لديانة أغلبية الطلاب في صفه في كل مرة أن يخرج من الصف لأن الحصة تتحدث عن دين مختلف عن الذي تربى عليه؟ لماذا لا يرفَّع، تلقائياً، في هذه المادة، أو يدرس هذه الحصة في شعبة أخرى مع طلاب لهم الديانة نفسها التي ورثها بدوره؟ ولكن السؤال الأهم: لماذا الإصرار على وجود الدين في المدرسة؟ أليست المدرسة البنية الأساسية الأولى في إعداد مواطنين متساويين في الحقوق والواجبات لا يميز بينهم القانون على أي من الأسس غير المواطنية؟ أي لم لا يتم الاكتفاء بالحواجز الممكن تشكلها في أذهان الطلبة عبر البيت والمؤسسة الدينية، بغض النظر عن درجتها، ويتم تجاوز ذلك نحو إشراك المدرسة، المؤسسة صاحبة الشرعية المجتمعية والمؤسسة الأكثر فعالية، لتكريس هكذا نوع من التقسيم على أساس الانتماء الديني؟

لم يتم الاكتفاء بذلك، بل تعداه إلى حق السؤال حول الدين بعد أن يدرَج قسراً في المدارس، فمنذ الصغر ممنوع الخوض في أمور الدين كونها أمور محسومة، وحرام الخوض فيها. ومن هنا، تبدأ سلطة التقييد والاستعباد للنص. ولكن، يجدر القول إن من يحرم السؤال في الدين، كما يحرمه في السياسة وفي أشياء أخرى ليقتلها ويقتل التاريخ معها، كما يلاحظ السكاكيني، ومن يستعد، ذهنياً، للتمييز ولشيطنة الآخر منذ الصغر... سيكون، عندما يكبر، جاهزاً لدعاوى الطائفيـــة والاستبداد والطبقية، وخاصة عندما يتم التلاعب بهذه الألغام الموقوتة من قبل طرف خارجـــي. وقد أثبتت التجربة التاريخية ذلك في لبنان والعراق.

كل هذه الهواجس تجعلنا نعارض، من الأساس، فكرة تضمين الأديان في المدارس بهذه الطريقة، وذلك من باب كونها تؤسس لفشل مستقبلي، طالما بقيت منظومة التعليم بشكلها الحالي. فنظام العلامات، و«مين بدُّو يطلع الأول» بغض النظر مع غش أو بجهد شخصي، لا يكرس مبدأ التنافس، بل يحاكي الأنظمة الرأسمالية التي تجرد الإنسان من إنسانيته.

وبذا، فإننا نتعلم من خلال العلامات والغش والعنـــف والإلغاء، بدل أن نتعلم التعاون وقبول الآخر والعلم لأجل المعرفة لا لأجل العلامة، وننخرط في الطابور الذي يعلم الطاعة العمياء، ونتعلم الهتاف للحاكم بدل أن نتعلم النظام لغرض التحصيل الأفضل والعيش الأجدى.

وإضافة إلى هذا كله، تنضاف مسألة الزي المدرسي الذي وضع هو الآخر بحجة أن الجميع يجب أن يكونوا متساويين في اللباس أغنياء وفقراء، وليحافظ على الدين والأخلاق ويستر الجسم. ولكن، يمكننا القول، هنا: إنه ليس بالترقيع والستر نحقق المساواة والأخلاق، طالما بقيت موجودة في الأذهان، وإنه للأسف قد جاءت مناهج الأديان في المقرر لتؤكد على تبرير هذه القيم من خلال الحديث، في كثير من المواقع، عن أهمية الإحسان والكرم ومساعدة الفقير، لتزيد من تبرير هذه التناقضات. فالمهم أن يحسن الغني على الفقير.

إن النسبة الكبرى من القيم التي تتناولها منهاج الأديان في المنهاج الفلسطيني هي قيم الكرم، ومساعدة المحتاج، والعناية بالفقير، وفضل الإحسان والإيثار والعطاء في سبيل الله، والتسامح بين الأديان، وعدم التمييز إلا بالتقوى، وفضل الاحتشام وأحكام النظافة، وشروط الوضوء وكيفيته، والتواضع، والأمانة، والنهي عن المنكر، وحب الخير، وحقوق الأقارب. وبشكل عام، فقد جاءت هذه القيم من خلال منهج الأديان بشكل معمم ومكدس، لا يتلاءم بالضرورة مع السياق الموضوعي لبنيـــة المدرسة. فبدل الحديث عن النظافة في الإسلام كدرس وامتحان ذهني، فإن من الأفضل أن تكون المدرسة نظيفة بمجهود جماعي يقوم به المعلم مع تلاميذه كنشاط دنيوي خيِّر دون أن يغلف ويأخذ الشرعية والقداسة الدينية. ولعل هذا هو حال العديد من المسائل الأخلاقية التي أصبحت مسلطة كالسيف على رقاب التلاميذ دون أن يشاركوا هم فعلياً في معرفتها واكتشافها. فالمنهاج الفلسطيني للأديان مليء بالإرشادات والمواعظ والقيم الأخلاقية المعقـــدة كأهمية وكيفة الطاعة والخضوع لله، والاستسلام له كون ذلك من القيم الجيدة التي تعزز من تماسك المجتمع الذي يخضع لله، ويخضع، بالضرورة، للذي يمثل سلطته في الأرض: كالحاكم والشيخ والبطرك، والذي يخالف، يعاقب بشدة ضمن نظام معقد من الإشراط والترابط والترميز تشترك فيه المدرسة والأسرة والمؤسسة الدينية.

فمنهاج الأديان يوفر للتلاميذ عقداً إجبارياً ليس بالضرورة أن يكون مقنعاً لهم في بعض

القضايا، فمثلاً: لماذا لا يقوم المنهاج باستبطان بعض القيم من الطلبة في كل صف ومناقشتها بدل ضخها في كتاب جامد ومطلوب حفظها؟ هذا، ناهيك عن الانتقائية في هذه القيم المفروضة مثل درس أهمية الطاعة والتسامح دون أن يكون العقاب مسلطاً على من لا يلتزم. وهنا، من المهم الحديث عن الغاية والوسيلة، فإذا كان الهدف أخلاقياً وإنسانياً، فلماذا لا تكون الوسائل كذلك حين نجعل من المدرسة ذات رسالة أكثر إنسانية وأخلاقية في آن.

أما بالنسبة لصورة الآخر في منهاج الأديان، فقد تعددت وتراوحت من صورة المشركين وغير المؤمنين بالدين الإسلامي، إلى صورة اليهود. ولكنها، في كثير من المواقف، ركزت على أهمية التعايش والتسامح بين الإسلام والمسيحية، ولم تلجأ إلى حجج الإقناع أو الحوار أو ما يقوله الدين الآخر عن بعض القضايا المشتركة، الأمر الذي يترك فجوة ونقصاً كبيراً في المعلومات حول الآخر المختلف دينياً. والتركيز على السير الذاتية للأنبياء وتضخيمها لتتناسب بصورة موحية مع «أسطورة الزعيم» الدينية والتاريخية. وكذلك فكرة الربط ما بين التاريخ والدين مع أنهما مختلفان. وهنا، نأتي إلى فكرة التاريخ الديني والتاريخ العلماني، والتاريخ ديني، بلا شك، في المناهج الفلسطينية، وهذه قضية مهمة كونها تتقاطع مع تاريخ الديانة اليهودية والحركة الصهيونية حيث الفصل والتجزئة لحقب وفترات تاريخية مهمة. فكأننا ندرس تاريخين مختلفين لمنطقة واحدة. وقد أنتقد تقرير لمؤسسة IPCRI في العام 2004، والمشار إليه من بعض الزملاء سابقاً، خلو المناهج الفلسطينية من الإشارة إلى اليهود واليهودية ضمن مفهوم التسامح والسلام.

إن هذه المحاور الخلافية تتضافر مع استخدام اللغـــة الموحية التي تفيد بعض المصطلحات الدينية المستخدمة فيها بمعان سلبية ومغلفة بأكثر من طبقة من المعاني حين لا يتم توضيحها. ومن ذلك مصطلحات، مثل: مشرك، ذمي، أهل الكتاب، الذين كفروا، لا عهد لهم، الضالين، المغضوب عليهم، اليهود، النصارى، المسلمين... والتي قد يساء تفسيرها وفهمها بصورة تعطي انطباعاً مغايراً عن المقصود منه في النصوص الدينية الأصلية. وتجدر الإشارة هنا، أن اللغة الموحية مهمة لكنها خطرة في كثير من الأحيان، كلمة «أبيض» وتعني النقي، والطاهر، والنظيف، المشرق، والأحسن، والأقدس، بينما نجد كلمة «أسود» تفيد بأن الموصوف بها سيئ، ومعتم، ووسخ، وخبيث، حتى أنها استخدمت في كثير من الكلمات المركبة في العربية وتعطي معنى سلبياً، مثل: الموت الأسود، والقلب الأسود، والنية السوداء، وكذلك في الإنجليزية، فنراها استخدمت في كلمات مثل: Blackmail

وBlack Hole وغيرها من الكلمات الموحية والتي تعطي دلالات سلبية مسيسة والتي ينبغي تجنب استخدامها في مناهج الأديان، أو تحري الدقة والتوضيح عند وجود ضرورة لاستخدامها.

ومن القضايا الأخرى التي يمكن ملاحظتها في منهاج الأديان التمييز بين الرجل والمرأة، وهي مسألة جوهرية لدى أصحاب الديانات السماوية، إذ الغلبة في الأديان إنما تكون للرجل. وهذه القضية قد تم الحديث عنها بخجل وتلعثم في المنهاج الفلسطيني. وكذلك فإن قضية الجهاد لم تتناول بشكل موضوعي، إذ يتم الحديث عن الجهاد، في الغالب، من خلال التركيز على الجهاد بالعلم، والإنفاق، وعمل الخير، ومقاومة شرور النفس بالصبر والتحمل. ولكن، لماذا تكون هذه التجزئة والانتقائية ضرورة؟ ففي الإسلام مسألة الجهاد هي مسألة ضرورية وحاسمة لدرجة تتفوق فيها على الفروض الأخرى. فلماذا تركت هذه القضية للأهل والمؤسسة الدينية، بينما بقيت المسائل الأخرى للمدرسة؟

وفي السياق ذاته، فإن غياباً واضحاً يمكن أن يلحظ حيال فلسفة اللاعنف والتسامح، التي لا تعني إطلاقاً عدم الحديث عن الظلم والاحتلال والقهر، بل تعني خوض معارك أخلاقية للدفاع عن النفس بطرق لاعنفية، وحتى أن هذه الفلسفة بررت، بشكل جزئي وفي حالات نادرة، العنف للدفاع عن النفس، فالعنف أفضل، حتى عند غاندي، من الجبن والاستسلام أحياناً. فلماذا لا يتم التركيز على قيم التحرر وأهمية الكرامة الإنسانية وضرورة الانعتاق من العبودية والاحتلال وقيـــم العدالة الإنسانية، بدلاً من الحديث الأجوف عن العدل والمساواة والتي تبدو بعيدة كلياً ومتناقضة عن الواقع الفلسطيني القابع تحت شرط استعماري يستدعي هكذا مواضيع بالضرورة في منهاجه بدلاً من الحديث عن فانتازيا تصالحية لا تلبي حاجات الشعب، ولا تساهم في تطويـــره، وذلك لأجل مغازلة الدول المانحة وتلبية أجنداتها؟

إن الشرط الفلسطيني حالة فريدة في التاريخ، وهي حالة لها خصوصية تتطلب، بإلحاح، ملاءمة المنهاج للواقع وحساسياته السياسية والثقافية. وهنا، لا نتحدث عن التحريض على العنف أو المقاومة، وإنما عن أن يكون هناك حد أدنى من الواقعية في الحديث عن الحق في المقاومة الذي وفرته الشرعة الدولية واتفاقيات جنيف عن حق الشعوب المستعمَرة في الدفاع عن نفسها، والمقاومة من أجل حريتها وتقرير مصيرها. ولعل من أبرز سمات الشرط

الفلسطيني، في هذا السياق، التناقض الناجـــــم عن مبدأين متناقضين أصلاً، هما: مبدأ الدولة ومبدأ الثورة، وكذلك الوسائل المتبعة في التحرر من عنف إلى لاعنف، فكلاهما يسيران في خطين متوازيين ولا يلتقيان.

وهنا، نستطيع القول: إن مقررات الأديان في المنهاج الفلسطيني، من وجهة نظرنا، لا تلبي المتطلبات اللازمة لتأسيس حبكة تاريخية صحيحة تتناســـــب مع ما حدث دون أن تثير عواصف من الانتقادات جراء الحساسيات والظروف الدولية الحالية، وبخاصة بعد هجمات الحادي عشر من أيلول على الولايات المتحدة الأمريكية. ومناهج الأديان، فضلاً عن ذلك، لا بد وأن تأخذ بعين الاعتبار الميل الجارف للعلمنة، وخاصة في ظل رغبة مجتمعات العالم الثالث، وخاصة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بالتحول نحو الديمقراطية، بغض النظر عن مسوغات ذلك التحول ودوافعه. وهنا، نشير، بالتحديد، إلى ثبوتية الأديان، واختلاف فلسفتها التربوية عن تلك الفلسفة العلمانية القائمة على الاختلاط، والانفتاح، والمساواة التامة بين الرجل والمرأة والمتدين وغير المتدين بغض النظر عن الديانة واسمها وطقوسها. ولا شك أن فلسطين ليست استثناءً عند النظر إلى هذه المسألة.

لا نريد من خلال هذه الملاحظات أن نقترح إلغاء تدريس مناهج الأديان، أو التقليل من أهميتها في مراكمة المعرفة لدى الطلبة والناس عموماً، ولكن نـــــود طرح بديل يمكِّن من تدريس الأديان كمادة علمية تشمل أنواعاً مختلفة من الأديان بوصفها ضرورات اجتماعية تشمل الطقوس والعبادات والسلوك المجتمعي، وتكون هذه المقررات لجميع الطلبة، بحيث تؤمن لهم معرفة صحيحة وصحية عن الآخر المختلف دينياً، وتسمح بمناقشة هذا الآخر والاختلاف معه بدلاً من تحديد السؤال الواحد والإجابة الواحدة سلفاً.

هوامش القسم السادس–الفصل الثالث

(1) أنظر: حسن السلوادي، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(2) أنظر: خالد الغزاوي، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.
(3) أنظر: حمزة مصطفى، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2001.
(4) أنظر: مصطفى أبو صوي، وآخرون. **التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، المقدمة.
(5) المصدر نفسه، المقدمة.
(6) المصدر نفسه، ص 9.
(7) المصدر نفسه، ص 82.
(8) المصدر نفسه، ص 84.
(9) المصدر نفسه، ص 100.
(10) المصدر نفسه، الجزء الثاني، ص 50.
(11) المصدر نفسه، ص 66.
(12) المصدر نفسه، ص 68.
(13) المصدر نفسه، ص 68.
(14) المصدر نفسه، ص 69.
(15) المصدر نفسه، ص 70.
(16) أنظر: المصدر نفسه، ج2.
(17) المصدر نفسه، ج2، ص 34.
(18) المصدر نفسه، ج2، ص 46.
(19) المصدر نفسه، ج1، ص 78.
(20) المصدر نفسه، ج2، ص 76.
(21) المصدر نفسه، ج2، ص 87.

القسم السابع: مناهج التربية المدنية
(سونيا الحلو)

مقدمة

تأتي هذه الورقة ضمن المشروع المشترك-المدرسة في الجامعة، والذي قام به طلبة برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت بغية تحليل المنهاج الفلسطيني من حيث مدى اعتماده لمبادئ الديمقراطيـــة وحقوق الإنسان. وتحاول هذه الورقة دراسة منهاج التربية المدنية وتحليله من حيث اشتماله عـــلى مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان وتعبيريه عنها، كما تتبع كيفية تقديم الهوية الوطنية الفلسطينية، ومدى أخذ ذلك بعين الاعتبار لـ «الخصوصية الفلسطينية» بوصف فلسطين خاضعة لشرط استعماري.

تشير هذه الدراسة، في أكثر من قسم منها، إلى نجاح منهاج التربية المدنية في التعبير عن مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان، وتعزو هذا النجاح إلى أن هذه المبادئ هي الحقل الأساس لهذا المنهاج، وأن الحكم على مدى تعزيز هذه المبادئ بحاجة إلى نظرة شاملة إلى مواد المنهاج المختلفة، ومدى تبنيها للديمقراطية التي تتغنى بها كتب التربية المدنية. أما فيما يتعلق بالخصوصية الفلسطينية وملامسة الواقع الفلسطيني، فتستشف الدراسة فشلاً واضحاً في المنهاج في التعبير عنها، إذ بقي ذلك ضمن الإطار النظري للمفاهيم، مبتعداً عن واقع الطلبة المعاش، باستثناء منهاج الصف الثامن.

وبالنظر إلى أفكار المنهاج وطريقة عرضها من حيث تسلسلها وتكاملها، فقد رصدت هذه الورقة ضعفاً واضحاً في طريقة العرض سواء على مستوى المنهاج للصف الواحد، أو على مستوى المنهاج بعمومه لمختلف الصفـــوف. فبعض الكتب تعاني من أزمة في توضيح المفاهيم، إذ تطرحها بشكل مجرد على الطلبة دون أدنى محاولة لتبسيطها، كما جاء في كتاب الصف السابع. أما على المستوى الكلي للمنهاج فنجد تكراراً مستمراً للمواضيع والقضايا المطروحة، ما يعني غياب الرؤيا التكاملية والتنسيق الواضح لخطة شمولية لكتب منهاج التربية المدنية.

التربية المدنية ومسار التحولات في الواقع الفلسطيني

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تبحث في منهاج وطن مر بتجارب تاريخية وسياسية صعبة ومعقدة: ابتدأت بالانتداب البريطاني الذي مهد لإقامة «الوطن القومي لليهود» وشرعنه من خلال دعمه المتواصل لإقامة دولة إسرائيل، الأمر الذي ترتب علية ترحيل عدد كبير من الفلسطينيين إلى البلاد المجاورة سواء كان ذلك إبان حرب العام 1948، أو فيما تلاها من حروب ونكسات. وقد بدأ هذا التاريخ يأخذ منحى آخر بعد عقد بعض «الاتفاقيات السلمية»، ووجود السلطة الفلسطينية في غزة وأريحا كنقطة بداية، لتمتد السلطة الوليدة إلى معظم مناطق الضفة الغربية باستثناء القدس الشرقية. وهنا، لا نتكلم عن ماهية السيادة أو نقيمها، بل نتحدث عن اتفاقيات منحت قليلاً من الأرض مقابل السلام عبر اتفاقية أوسلو التي أوجدت السلطة الفلسطينية. وأخيراً، فقد كان وصول اليمين الديني، ممثلاً بحماس، إلى السلطة بعد فوزها بأغلبية مقاعد المجلس التشريعي في الانتخابات الأخيرة واحداً من أبرز التحولات في تاريخ فلسطين الحديث. وقد تزامن ذلك مع اكتمال محاصرة الأراضي الفلسطينية وعزلها من خلال إقامة جدار الضم والفصل العنصري.

لقد أدت هذه التحولات السياسية، بالضرورة، إلى تحولات ثقافية عدة كان أهمها اعتراف منظمة التحرير الفلسطينية بإسرائيل كدولة من حقها الوجود والعيش جنباً إلى جنب مع دولة فلسطينية في حدود آمنة ومعترف بها. وقد تبع هذا الاعتراف مجموعة من الإجراءات التي قادت إلى تعديل وحتى شطب بنود من الميثاق الوطني الفلسطني تقضي بتحرير فلسطين كاملة، الأمر الذي أوحى بالقضاء على إسرائيل. كل هذه التحولات المتلاحقة على الساحة الفلسطينية تعطي أهمية خاصة لدراسة المنهاج الذي يتعاطى مع الجيل الفلسطيني الشاب، ويضع الكيفية لرسم هويته، وبنائه ثقافياً وسياسياً واجتماعياً.

لم يكن من السهل تمرير الخطوات السياسة التي وقع عليها مجموعة من قيادات الفلسطينيين من منظمة التحرير والمتمثلة باتفاقية أوسلو، وما حملته من قيود على الشعب الفلسطيني، ابتداء بالاعتراف بإسرائيل، ومروراً بالرضى بدولة فلسطينية منقوصة السيادة أو معدومتها، ووصولاً إلى الواقع الذي فرضه جدار الضم والفصل العنصري اليوم. لم يكن من السهل تمرير هذه الخطوات على الشعب الفلسطيني عامة، وعلى الأجيال الشابة بصفة خاصة، وقد كانت محاولة القيام بعملية غسل دماغ محاولة مستحيلة، إذ لا يستطيع الإنسان

الفلسطيني الذي رسم عكا ويافا وطبريا كمدن أحلام تمثلت في أغانيه وحكاياته التي يرويها لأطفاله جيلا بعد جيل، أن يتحول، بين ليلة وضحاها، لينظر إلى هذه المدن كجزء من دولة إسرائيل-«الجارة الصديقة». وعليه، فإن هذه الورقة تستعرض منهاج التربية المدنية، بشكل خاص، من حيث تناوله لمفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان، وهوية الوطن وملامسة الواقع الفلسطيني، وطريقة عرض الأفكار من حيث مدى تسلسلها وتكاملها.

مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان

تبين معظم كتب التربية المدنية أن هدف المنهاج هو تعزيز مفاهيم المجتمع المدني لدى الطلبة، وذلك من خلال حملهم على التعرف على حقوقهم وواجباتهم كمواطنين، ومن ثم التعامل مع الآخرين والبيئة المحيطة بحيث يحاول منهاج التربية المدنية تعزيز هذه المفاهيم على نحو تكاملي. هنا، نجد أن مبادئ الديمقراطية تعتمد، في الأساس، على المساواة في الحقوق والواجبات لكل المواطنين، على اختلاف جنسهم، أو دينهم، أو لونهم، أو عرقهم. وهذه المساواة تكون، بالضرورة، طريقاً للتعاون والعمل الجماعي الذي يحتاج إلى حوار وإصغاء واحترام للرأي الآخر «لأنه في النهاية مختلف». ويستمر التعاون بين الأفراد حتى يتحقق بناء المجتمع المدني الذي يضمن العدالة والحرية للجميع. ولا يستطيع التعاون تحقيق أهدافه إلا بوجود القانون الذي يظل جميع أفراد المجتمع بمظلته ويساوي بينهم. وبعد ضمان تحقيق النظام في المجتمع-«الوطن»، يفتح المنهاج مجالاً للعلاقة بين الفرد «الطالب» والعالم الخارجي نظراً لوجود أمور مشتركة توحد شعوب العالم.

ومن باب التدليل على كيفية طرح المنهاج لهذه القضايا، أشير إلى بعض الاقتباسات التي تعزز مبادئ الديمقراطية والمساواة وحقوق الإنسان، نحو ما ورد في كتاب الصف السابع عن أن «العدالة في المجتمع تعني تطبيق القانون على جميع الناس سواسية، لا فرق بينهم، سواء من حيث الجنس، أو الدين، أو الفكر، أو العائلة».[1] وعن ضرورة «تقاسم الأدوار بين الزوج والزوجة، وإتاحة المجال للمرأة بشكل خاص للتعبير عن أرائها فيما يخص واقع الأسرة ومستقبلها... والسماح لها بالعمل خارج البيت لأخذ دورها في مساعدة الأسرة من الناحية الاقتصادية، وتجسيد استقلالها الاقتصادي الذي سيعزز شعورها بنفسها وأهميتها ودورها في المجتمع».[2] وما فوق ذلك من تأكيد لحقوق الإنسان الجماعية، نحو القول بتأكيد «مواد الميثاق الفلسطيني حقوق الإنسان الفلسطيني حيث ركزت المواد 3، 16،

24، 25، 27، على تأكيد حق تقرير المصير والإيمان بمبادئ العدل وتقرير المصير». [3] وما دونه مثل القول: «الفلسطينيون أمام القانون والقضاء سواء لا تمييز بينهم بسبب العرق أو الجنس أو الدين أو الرأي السياسي أو الإعاقة»، [4] وأن «الأحزاب السياسية عامل أساس من عوامل بناء المجتمع المدني الذي يعتمد تشكيل السلطة فيه على الانتخاب والتداول السلمي للسلطة، كمبدأين هامين للممارسة الديمقراطية». [5]

من خلال ما سبق نلاحظ نجاح منهاج التربية المدنية في التعبير عن قيم الديمقراطية والمساواة على المستوى النظري. كما نستدل على نجاح نسبي على مستوى الصورة، إذ نجد حضوراً متساوياً لكلا الجنسين. أما الاختلاف في الأدوار الاجتماعية، وخصوصاً للمرأة، فقد وضعت في أكثر من دور اجتماعي فكانت: طبيبة، ومحامية، ومعلمة... ولكن الحضور الأكبر كان للمرأة – الأم. وعلى الرغم من محاولة المنهاج تفادي إشكالية صيغة السؤال ووضعه إما بصيغة المفرد المتكلم مثل «أحاول» أو الجمع «نحاول»، إلا إن بعض الأسئلة جاءت بصيغة المذكر.

«الخصوصية الفلسطينية»: مسألة الهوية والواقع الفلسطيني

لقد تطور منهاج التربية الوطنية ليرسم وطناً للطلبة في ظل اتفاقية أوسلو على الرغم من أن أوسلو لم تضمن شكلاً للوطن، لأنه ما زال يصغر يوماً بعد يوم ليتحول إلى قطعة في ظل جدار فصل عنصري ظالم. وعلى الرغم من ذلك، فإن المنهاج ينمي ويزرع شكل الوطن في الأراضي التي احتلت في العام 1967. فنجـــد، على سبيل المثال، صوراً لأريحا، وشاطئ غزة، وقبة الصخرة، وكنيسة القيامة، فيما يترك المنهاج بقية أراضي فلسطين التاريخية على نحو مبهم، وغير واضح، وخجول في معظم الأحيان ليقرأ الطالب عن مدينة اسمها عكا أو يافا، ولكن مضمون النص لا يرتقـــي لـيُفهم الطالب إن كانت هذه الأرض له، وقد احتلت، ومن حقه استرجاعها والمقاومة من أجلَ تحريرها.

وكما تمت الإشارة سابقاً، فإن النقطة المحورية التي ينطلق منها منهاج التربية المدنية هي الحقوق والواجبات، وهي نقطة تتكرر في جميع المراحل، وتركز على فعاليات متنوعة، مثل: الحق في التعليم واللعب، وتناول الغذاء الصحي، والتمتع بالرعاية الصحية. وبهذا الطرح، نجد المنهاج ينسى أو يتناسى أنه صمم لطفل فلسطيني أصبح الموت أو الاستشهاد جزءاً من نهاره.

وهنا، يبرز السؤال الملح: أليس من الجدير أن تبدأ الحقوق التي نعلمها لأطفال فلسطين بالحق في الحياة، والحماية أثناء الحرب؟ أليس هذا ما يخرج مفهوم الحق من إطار التجريد ليلامس الواقع الذي يعيشه الطفل، وبالتالي، يسهل عملية الفهم والإدراك لحقوقه التي يجب أن تتوفر له؟

إن منهاج الصف الخامس، مثلاً، يبتعد عن ملامسة الواقع الفلسطيني في موضوعين اثنين: الأول، عند الحديث عن حق الطفل في الحماية، ليتحدث عن حماية الطفل من سوء المعاملة في عائلته.[6] والآخر، عند طرح المشكلات التي يعاني منها المجتمع الفلسطيني، وهي: الواسطة، والعشائرية، والتهميش.[7] ولكن أليست هناك مشكلة أهم يعاني منها المجتمع الفلسطيني وهي مشكلة الاحتلال؟ هذا، وتتكرر هذه المشكلة، مرة أخرى، في الصف السادس في وحدة: «تحديات تواجه العالم»، مثل: التلوث، والتصحر، والزلازل، والمخدرات.[8] وفي هذا السياق لم يذكر أهم تحد، وهو الحروب التي تعتبر من أهم المشاكل التي تواجهها البشرية بشكل عام، والشعب الفلسطيني بشكل خاص، والتي تشنها أمريكا وإسرائيل دون وجه حق على ضعفاء العالم، ومنهم الفلسطينيين. وفي منهاج الصف السادس ذاته نجد درساً بعنوان: «منطق العدالة ومنطق القوة»، يتكلم عن منطق القوة في سلوك الشركات، قائلاً: «يتمثل منطق القوة في سلوك الشركات العالمية، مثل: تلويث البيئة، واستغلال المصادر الطبيعية للدول الفقيرة، من خلال شراء معادنها بأسعار زهيدة، وبيع منتجاتها للدول الفقيرة بأسعار عالية، وقيام دولة قوية باحتلال دولة أخرى واستغلالها».[9] هنا، نجد أنه كان بالإمكان استغلال أهمية عنوان الدرس بنص أقوى يعبر عن الخصوصية الفلسطينية. وكما يبدو، فإن الإشارة إلى الاحتلال هي إشارة خجولة، فالعنوان الرئيس الذي سيبقى في ذهن الطالب هو «منطق القوة في سلوك الشركات». أما النشاط المتعلق بهذا الدرس، فيشير إلى إسرائيل كملوث للبيئة عندما قامت في العام 2000 بنقل ثلاث شاحنات من المخلفات السامة ودفنها في مناطق شمال الضفة الغربية، أي إن إسرائيل تلوث البيئة وحسب، وليست خطيئتها الأكبر أنها دولة احتلال استعمارية.

أما منهاج الصف السابع، فيشير النشاط رقم (1) لدرس بعنوان: «من قيم المجتمع المدني العدالة والحرية»، إلى قصة المصري وعمر بن الخطاب التي تؤكد مبدأ الحرية.[10] وهنا، نتساءل: ألا يوجد في التراث الفلسطيني أية قصة تؤكد مبدأ الحرية؟ وفي الوحدة الثانية ثمة درس بعنوان: «حاجة المجتمع لتنوع المهن»، يبين أن طبيعة فلسطين الجغرافية تسمح بتعدد

المهن، فيقول: «بالنظر إلى جغرافيا فلسطين، نجد أنها تتميز بالتنوع الجغرافي والمناخي: ففيها المناطق الغورية، كما هو الحال في أغوار أريحا، والجبلية كما هو الحال في جبال الضفة الغربية، والصحراوية كما هو الحال في النقب، أو الساحلية كما هو الحال في الشريط الساحلي الممتد من رفح حتى رأس الناقورة». [11] إن هذا المنهاج الذي يتبنى فلسطين التاريخية ويتبرأ منها في الصفحة ذاتها إذ نرى النشاط رقم (1) يعطي التوزيع النسبي للعاملين حسب النشاط الاقتصادي للأعوام 1995–1998 والتي من المفترض أن تكون مناطق الضفة الغربية وقطاع غزة.

وفي هذا السياق، يمكن القول إن الوحدة الثالثة في منهاج الصف السابع هي من أهم الوحدات والمواضيع التي من الممكن توظيفها لصالح الواقع الفلسطيني، ذلك أنها تتحدث عن الاتصال، والتواصل، وعن الإعلام، والرأي العام. [12] ولكن النصوص تطرقت بشكل مجرد للمفاهيم دون الإتيان بأمثلة من الواقع الفلسطيني الملموس. ولو وضع هذا النص في إطار القضية الفلسطينية، والحرب الإعلامية التي يشنها الصهاينة عبر العديد من المنابر الفضائية ضد الفلسطينيين، والتي سعت إلى تحويلهم إلى إرهابيين في الرأي العام العالمي، لفهمها الطلبة بشكل أعمق، ولعرفتهم على الطريقة التي تعمل من خلالها الماكنة الإعلامية للعدو بغية التأثير على الرأي العالمي، ولتطور عند الطالب، بالتالي، فكر نقدي عن كل ما يسمع عبر هذه القنوات. كما نجد أن الوحدة الرابعة في المنهاج ذاته، وفي فقرة سبقت الإشارة إليها، تقول: «لقد أكدت مواد الميثاق حقوق الإنسان الفلسطيني حيث ركزت المواد 3، 16، 24، 25، 27، على تأكيد حق تقرير المصير والإيمان بمبادئ العدل وتقرير المصير. [13] هنا، كان ذكر فلسطين ووضع حقوق الإنسان فيها ملحاً، ولكن لم يكن هذا الحضور كافياً ليمكث في ذهن الطلبة، ولتوضيح أن ما يتعرضون له من ممارسات احتلالية هو انتهاك لحقوقهم. وإضافة إلى هذا الدرس، نجد المشكلة تتكرر في الوحدة ذاتها في الدرس الثالث بعنوان: «الفقر»، إذ يصنف الكتاب الاحتلال كعامل ثان يؤثر على الفقر بعد المجاعات والكوارث. [14]

وأما منهاج الصف الثامن، فهو من أكثر كتب المنهاج ملامسة للواقع الفلسطيني، ففي كل درس تتم الإشارة إلى الفلسطينيين أو إلى فلسطين. وفي اعتقادي أن السبب وراء ذلك يكمن في محتوى المنهاج الذي يناقش قوانين سُنَّت في عهد السلطة الفلسطينية، ما أعطى شرعية لملامسة الواقع، إذ طبيعة النص تعطي مجالاً للابتعاد عن ذكر الاحتلال، ولسان

حال المؤلفين يقول: «نحن بأمان من الانتقاد فلنلامس الواقع كما نشاء». وبالإضافة إلى ذلك، يتميز منهاج الصف الثامن بمحتواه الجيد، وبطريقة العرض الناجحة، وبالأنشطة التي تترك المجال للتفكيـــر والتأمل لدى الطلبة. ولكن المأخذ الوحيد على منهاج الصف الثامن يتمثل في الوحدة الرابعة بعنوان: «نحو حياة أمنة»، وبخاصة في درس بعنوان: «لا للعنف»،[15] وبطبيعة الحال فالـ«عنف» المقصود هنا هو العنف الأسري، وليس عنف الاحتلال بجيشه ومستوطنيه، ولو حتـــى بالسؤال عن واقع الاحتلال ومدى تأثيره على العنف الأسري المنتشر بين الأسر الفلسطينية.

وإذا ما استعرضنا كتاب الصف التاسع، نجد انشغالاً مطولاً بحقوق الإنسان السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمدنية، بالإضافـــة إلى حقوق المرأة والطفل، وأن الدولة ملتزمة ومحاسبة لتطبيق هذه الحقوق ومنع انتهاكها.[16] لا شك أن هذا الكلام مرغوب، وقد أخذ شكل الموضة، ولكنه لا يلامس الواقع الفلسطيني المعاش الذي تنتهك فيه حقوق الإنسان بكافة أشكالها وصورها. وفي هذا المنهـــاج يبرز، أيضاً، البعد عن الواقع عند التطرق إلى الفقراء والمحرومين الذين لا تصلهم خدمات الدولة، بحيث يتم علاج هذه المشكلة بإدراج مناطقهم ضمن الخطط التنموية. وهنا، نتساءل أية خطط تنموية هذه التي تأتي في إطار اتفاقية أوسلو التي كبلت الواقع الاقتصادي الفلسطيني وحرمته من النمو والازدهار؟

من خلال ما تم استعراضه، على سبيل المثال لا الحصر، يتبن لنا عدم نجاح منهاج التربية المدنية، باستثناء منهاج الصف الثامن، في التعبير عن الهوية الفلسطينية، إذ هو منهاج عام يدرس مبادئ حقوق الإنسان، ويصلح تدريسها لأي طالب عربي في أي مكان باستثناء في فلسطين.

التسلسل والتكامل في منهاج التربية المدنية

إن نجاح أي منهاج في تحقيق أهدافـــه يعتمد على مدى تسلسل الأفكار وتكاملها، فعند حديث كتاب الصف الأول عن الحقوق والواجبات، نجد أن الواجبات تبدأ بالمحافظة على النظافة الشخصية، ونظافة المكان، والاهتمام بالبيئة.[17] وهي مفاهيم وقضايا يحاول المنهاج إيصالها للطلبة بالاعتماد الكبير على الصورة أكثر من النص. وفي اعتقادي أن هذا أسلوب

جيد لأن الطلبة ما زالوا أطفالاً، وتجذبهم الصورة، وتأثر فيهم أكثر من أي شيء آخر. ويستمر كتاب الصف الثاني في الحديث عن الحقوق والواجبات لتكون مدخلاً للتعاون والعمل الجماعي الذي يتطلب احترام الرأي الأخر والإصغاء إليه،[18] ويعتمد الكتاب، في ذلك، على الصورة والحوار. وبعد الاختلاف القائم على الرأي نجد اختلافاً آخر قائماً على الدين مثل ما عبر عنه كتاب الصف الثالث.[19] وعلى الرغم من هذا، فقد تبين أن كتاب الصف الثالث لا يخرج عن كونه تكراراً لما ذكر في الصفين الأول والثاني، ولا يقف التكرار عند منهاج الصف الثالث، بل يمتد في نفس المفاهيم إلى الصف الرابع الذي لا يضيف شيئاً جديداً إلى معلومات الطالب.[20]

أما كتاب الصف الخامس، فيقع في المشكلة ذاتها حين يتحدث عن الحقوق، والواجبات، والمبادرة، والمحافظة على الممتلكات العامـــة، ليقدم إضافة واحدة تتعلق بالمشاكل التي يتعرض لها المجتمع الفلسطيني من الواسطة والعشائرية والتهميش.[21] ولا تنتهي مشكلة منهاج الصف الخامس عند التكرار، بل نجد عدم تسلسل وعدم وضوح في الأفكار، ففي الدرس الرابع من الوحدة الأولى، والذي يتحدث عن حق الطفـــل في الحماية، تعرض صورة لطفلين أمام جسم مشبوه، ونجد النص، بعد ذلك، يتحدث عن حماية الطفل من سوء المعاملة في البيت.[22] هذا بالإضافة إلى بعض المفاهيم والأفكار غير الواضحة التي يعرضها النص بشكل فجائي ودون أي إشارة أو توضيح.

وكذلك الحال في كتاب الصف السادس، إذ نجده في الوحدة الرابعة يؤكد أنه «وجد الأطفال أنهم يتفقون على مبادئ وأهداف مشتركـــة، وتعلموا أن المعاهدات والمواثيق الدولية وإعلانات حقوق الإنسان من الرموز الثقافية التي تسعى لتوحيد العالم حول الأهداف المشتركـــة، وتعلموا أن التحرر من الاحتلال، والعدالة... قضايا تجمع شعوب العالم».[23] غيـــر إن أسئلة هذا الدرس جاءت سطحية وغير واضحة لتزيد من تشتت المعلومات وعدم ترابطها، فنجد النشاط رقم (1)، مثلاً، يقول: «ليس هناك شعب بلا رمز. فالرمز هوية للشعب. وللعالـــم رموزه الموحدة أيضاً. أبحث عن بعضها، مثل: إشارات المرور، المعاهدات والمواثيق الدولية».[24] هذا، ونجد إشكالية أخرى في تسلسل المفاهيم في الدرس الذي يليه، وهو بعنوان: «منطق العدالة ومنطق القوة»، فنجد صورة لفلاح فلسطيني ينظر إلى المستوطنة. أما النص، فيتكلم عن دور اليونسكو في الحفاظ على التراث الحضاري والفكري.[25] وهنا، تجدر الإشارة إلى أن التفكك لا يظهر على صعيد

الدرس وحسب، بل يمتد ليشمل الوحدة بأكملها: فبعد أن بين الدرس أن منطق القوة يتجسد في تصرفات الشركات وحسب، ينتقل بنا الكتاب في الـــدرس الذي يليه، وهو بعنوان: «العالم ضد الهيمنة ومع العدالة»، مبتدئاً بصورة لأجانب يرفعون لافتة «فلسطين حرة». أما النص، فيتكلم عن الاستعمار بشكل عام، ويأتي الحديث عن الخصوصية الفلسطينية في سطـــر واحد، مفاده: «الشعب الفلسطيني توحد. وبنى مؤسساته الوطنية الأولى منذ أخذ يدافع عن وطنه ضد الانتداب البريطاني. ولاحقاً الاحتلال الإسرائيلي». [26]

وأما في منهاج الصف السابع، وبعد أن تعرف الطلبة على الحقوق والواجبات والتعاون والمبادرة، فيتم الانتقال إلى مفهوم «المجتمع المدني» الذي هو ثمرة التعاون بين الأفراد والجماعات بعمل منفصل عن العمل الحكومي. ولكن، وعلى الرغم من تسلسل الأفكار وترابطها، وطريقة العرض المريحة التي تبدأ بصورة ثم بتعريف للمفهوم ثم بنص، والأسئلة التي تبتعد نوعاً ما عن التقليدية وتدفع الطالب إلى التفكير... إلا إن مفاهيم الوحدة الثالثة، حول الإعلام والرأي العام، جاءت مجردة ونظرية، إذ تتكلم عن دور وسائل الإعلام في التأثير على «الرأي العام، الإعلام والوعي السياسي، الإعلام والتنمية»، دون أن يعمل الكتاب على توضيحها وتبسيطها للطلبة. [27]

خاتمة

بعد سنوات من التشتت والضياع عاشها الشعب الفلسطيني وما يزال، استطاع هذا الشعب أن يضع أول منهاج فلسطيني خالص يتعاطى مع الأجيال الفلسطينية، ويحاول إعطاءهم ملامح لهويتهم، وحدوداً لوطنهم، وروايةً لحكايتهم التاريخية التي فقدت مصداقية قولها لا لشيء إلا لالتزام المنهاج بسقف أوسلو واشتراطات الدول المانحة في وضع المنهاج التي ألزمت السلطة الفلسطينية، بشكل عام، ومركز المناهج، بشكل خاص، باعتماد خطوط عريضة تحول دون بناء «جيل إرهابي»، أي دون بناء جيل يعرف أن بلاده محتلة، وأنه يجب عليه المقاومة من أجل تحريرها.

وفي هذا السياق، قد ينتقد البعض أن المنهاج غير محكوم بسقف اوسلو، بحجة أن منهاج التربية الوطنية ذكر عكا، وأن منهاج التاريـــخ تكلم عن يافا ووضع موجزاً لتاريخ وطن الطلبة، أي إنه ليس ثمة من حاجة لتكرار قضيـــة الوطن في منهاج التربية المدنية، إذ إن

سنوات التعليم التي يقضيها الطلبة في المدارس سترسم شكل وطنهم، وتروي لهم حكايته التاريخية. ولكنني، هنا، أفند هذا الانتقاد بالقول: إن تعليم الأطفال الفلسطينيين لتاريخهم، وقضيتهم، وحقوقهم، لا يقع على عاتق منهاج دون آخر، بل يجب أن يظل تاريخ الوطن وملامسة الواقع في كل صفحة حتى تكون هوية المنهاج فلسطينية حين يتعامل مع جيل فلسطيني ينتمي إلى فلسطين: الفكرة، والأرض، والدولة.

إن هذا الانتقاد يأتي بالإضافة إلى المشاكل الفنية والإدارية التي عانى منها الفريق المعد لمنهاج التربية المدنية، والتي طرحتها الدكتورة هديل قزاز في بحث تفصيلي ضمن هذا المؤتمر، وخاصة فيما يتعلق بالفريق المعد للمنهاج والذي لم يتلق دورات تدريبية تأهله لإعداد منهاج خاص، علاوة على عدم وجود لقاءات بين أعضـــاء الفريق، ما يعني عدم وجود حوار ونقاش حول المواد التي كان من الواجب تناولها في المنهاج. ولعل هذا ما يفسر مشاكل التكرار لبعض المواضيع، وتهميش مواضيع أخرى. هنا، يمكن القول: إنه لهذه الأسباب مجتمعة لم يجد الطالب اللاجئ نفسه في منهاج التربية المدنية، فهو يعلم أن من حقه أن يتعلم، ومن حقه أن ينال رعاية صحية، ولكنه لا يعلم أن من حقه أن يعود إلى أرضه، التي طُرِدَ منها آباؤه وأجداده في نكبة العام 1948، وبعدها. لم يتوقف التغييب في منهاج التربية المدَنيـــة على حق الفلسطيني في العودة، بل نجده يهمش ملامح أصبحت ظواهر طبيعية في الحياة الفلسطينية كجدار الضم والفصل العنصري الذي يتلاءم، كموضوع، مع محتوى منهاج التربية المدنية. وهنا، تكون المعادلة بين الواقع والمنهاج، ومن البديهي أن تكون الغلبة للواقع الذي يعايشه الطالب من جدار، واضطهاد، وعدم وجود أساس لتطبيق مبادئ حقوق الإنسان في ظل شرط استعماري.

ولكن، على الرغم مما ذكر سابقاً، نجد أن منهاج التربية المدنية قد حقق نجاحاً نسبياً في التعبير عن الديمقراطية وحقوق الإنسان، إلا إن هذا الحكم يبقى ضمن الإطار التجريدي النظري، لأننا لا نستطيع معرفة مدى جدية السياسات التربوية الفلسطينية في تبنيها لمبادئ الديمقراطية والتسامـــح وحقوق الإنسان إلا بإلقاء نظرة تكاملية على المنهاج الفلسطيني بشكل عام من لغات وأديان وعلوم اجتماعية، ومدى التزام هذه المناهج بمبادئ الديمقراطية التي وضحها منهاج التربية المدنية.

هوامش القسم السابع-الفصل الثالث

(1) ناصر السعافين، وآخرون. **التربية المدنية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005، ص 11.
(2) المصدر نفسه، ص41.
(3) المصدر نفسه، ص 44.
(4) هديل القزاز، وآخرون. **التربية المدنية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 17.
(5) المصدر نفسه، ص 27.
(6) أنظر: سعاد القدومي، وآخرون. **التربية المدنية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 17.
(7) أنظر: المصدر نفسه، ص 48-60.
(8) أنظر: هديل القزاز، وآخرون. **التربية المدنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، 48 وما بعدها.
(9) المصدر نفسه، ص 53.
(10) أنظر: التربية المدنية السابع، مصدر سابق، 9-13.
(11) أنظر: المصدر نفسه، ص 19-22.
(12) أنظر: المصدر نفسه، ص 28 وما بعدها.
(13) أنظر: المصدر نفسه، ص 44.
(14) أنظر: المصدر نفسه ،ص 47-50.
(15) أنظر: التربية المدنية الثامن، مصدر سابق، 43.
(16) أنظر: هديل القزاز، وآخرون. **التربية المدنية للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.
(17) أنظر: زهيرة كمال، وآخرون. **التربية المدنية للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2000.
(18) أنظر: سعاد القدومي، وآخرون. **التربية المدنية للصف الثاني الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(19) أنظر: وليد سالم، وآخرون. **التربية المدنية للصف الثالث الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(20) أنظر: ناصر السعافين، وآخرون. **التربية المدنية للصف الرابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(21) أنظر: التربية المدنية الخامس، مصدر سابق، 48-56.
(22) أنظر: المصدر نفسه، ص 17.
(23) أنظر: التربية المدنية السادس، مصدر سابق، ص46.
(24) أنظر: المصدر نفسه، ص 47.
(25) أنظر: المصدر نفسه، ص 52.
(26) أنظر: المصدر نفسه، ص 57.
(27) أنظر: التربية المدنية السابع، ص 28-37.

القسم الثامن: مشروع المدرسة في الجامعة- ما قبل الخلاصات
العقل المخصي: إعادة الإنتاج من خلال المناهج الفلسطينية
(رامي سلامة)

«السلطة ليست في مكان واحد،
إنها في الحارس الذي يراقب السجن بحرص شديد،
في صاحب الفرن الذي يبيع الخبز للسجن
ويشعر بالفرح لأن السجن موجود»
ميشيل فوكو

المقدمة

إن أهمية المناهج تأتي من كونها أداة من أدوات التربية، ومن كون العملية التربوية، المستندة على هذه المناهج، لبنة في بناء السلطة التي تتنوع مصادرها، في: الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، وغير ذلك من المظاهر التي لا تكاد تنتهي، وتسهم بقليل أو كثير في التحكم بالعقل. وما لا شك فيه أن العقل هو الهدف الرئيس لهذه السلطات لأجل تمرير مبتغاها، ولكن ما يختلف من سلطة إلى أخرى هو طبيعة العقل، وشكله، وحدوده، وكيف يراد له أن يتكون على كافة الصعد.

تسعى هذه الورقة، الاستنتاجية بطبيعتها، إلى استقصاء طبيعة العقول الفلسطينية المكوَّنة من خلال النظام التربوي الرسمي، وخصوصاً المناهج الفلسطينية الجديدة. ويشمل هذا الاستقصاء حدود هذا العقل، والأطر المرجعية له، وقدرته الفعلية على إنتاج معرفة جديدة، أو إعادة إنتاج المعرفة بصيغ أخرى. كما يشمل فحصاً لطبيعة تشكُّل الهوية الفلسطينية، السياسية والثقافية، في وقت يتعرض فيه أصحاب هذه الهوية إلى محاولات الإقصاء والتشويه، سواء من خلال الآلة العسكرية، أو النفسية، أو الثقافية التي يستخدمها الاحتلال الإسرائيلي، أو من خلال تغلغل فواعل العولمة داخل مجتمعات الدول الفقيرة في العالم الثالث، ودول الجنوب، التي تنتمي إليها فلسطين.

ومن هذه الغاية العامة، تنتقل هذه الورقة إلى تقييم ماهية الهوية التي يُعمَل على تشكيلها داخل المناهج عبر الإجابة على مجموعة من التساؤلات التي تمت مقاربتها في الفصول

السابقة من هذا البحث الجماعي: فهل تراعي هذه المناهج الخصوصية الفلسطينية؟ وهل تعمل على إنشاء جيل جديد يسعى إلى التخلص من الاحتلال بكافة الوسائل والطرق؟ أم إنها تعيد خلق هوية فلسطينية مضطربة ومشوهة؟ ومن ثم تنتقل الورقة إلى رصد الكيفية التي تم فيها تناول قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة في المناهج الفلسطينية ذات الصلة، ومعاينة إلى أي مدى تبحر هذه المناهج بالفرد، وهل ستصل به إلـــى حدِّ «ثقافة الرعية» أم إلى حدِّ «ثقافة المواطنة؟» وهل ستجعل منه سيداً على نفسه وحقوقه، أم إنها ستجعل منه عبداً يبتغي رضى سيده؟

تسبر هذه الورقة، في القسم الأول منها، مفهومي العقل والتربية، وتستجلي ما بينهما من علاقات. ثم تتناول، في القسم الثاني، المناهج الفلسطينية كأداة للتربية والتدجين، وذلك استناداً إلى تحليل مضمون هذه المناهج الوارد في دراسات الزملاء في مشروع «المدرسة في الجامعة». وأخيراً، تقدم الورقة نظرة استقرائية تحليليه لمستقبل العقل الفلسطيني كما تحاول المناهج تشكيله.

القسم الأول: التربية والعقل

مفهوم العقل

يوصف العقل، من الناحية الإجرائية، بالوظائف العليا للدماغ وخاصة تلك الوظائف التي يكون فيها الإنسان واعياً. والوعي، كمصطلح، يعبر عن حالة العقل المدرك، والإدارك يتم عبر الحواس الخمس. ويتجلى العقل، من الناحية الإجرائية، بالوعي الشخصي للفرد، والتفكير، والجدل، والذاكرة، والذكاء، والانفعال العاطفي رغم أنه ليس ثمة من إجماع في اندراجه ضمن الوعي الشخصي. [1]

وقد تم تعريف العقل ضمن ثلاثة أطر أساسية حاولت تفكيكه، وفهم آلياته، وتحديد عمله: أولها، الفلسفة ابتداءً بفلاسفة الإغريق، نحو أرسطو وأفلاطون، وقد اتصف العقل، هنا، بالنزعة الجمالية المتمسكة بقيم الحق والخير والجمال. [2] وثانيها، الفكر الديني (في القرون الوسطى)، والذي تم التركيز فيه على العلاقة ما بين الروح والعقل، والتوفيق ما بين العقل والنقل، أو بين الفلسفة والدين الذي سخر العقل لخدمة تفسير حقائقه وأسراره المقدسة،

ومن أجل تقديم الأدلة على وجود الله.[3] وثالثها، النظريات العلمية الحديثة المرتبطة بعلم النفس والسيكولوجيا المعرفية.[4] ولذا، فقد تم تناول العقل في حقلين رئيسين واسعين، هما: الحقل الفلسفي، والحقل النفسي، الأمر الذي يجعل مهمة حدِّه غاية في الصعوبة. وعليه، فتقتصر الإشارة هنا إلى التعريفات ذات الصلة المباشرة ببحثنا.

لقد ميز لالاند بين العقل المكوِّن، أو الفاعل، والعقل المكوَّن، أو السائد. ففي حين أن الأول موحد عند جميع الناس في حال اتباع نشاط ذهني محدد للبحث والدراسة لاستنباط المفاهيم وتقرير المبادئ، فإن الثاني هو «مجموعة المبادىء والقواعد التي نعتمدها في استدلالاتنا».[5] والعقل المكوَّن أو السائد مرتبط ارتباطاً وثيقاً بإطار الثقافة في حدود مكانية وزمانية محددة، أي إن العقل السائد هو ما تخلقه جملة من القواعد والمبادئ الثقافية في إطار تكوين طرق التفكير من أجل الوصول إلى المعرفة. ولا يعني ذلك وجود فصل تام بين العقل الفاعل والعقل السائد، بل إن كلاً منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فتلك المبادئ والقواعد التي يستخدمها العقل السائد للوصول إلى الاستدلالات، مثلاً، هي من إنتاج العقل الفاعل.[6] والسؤال الذي يُطرح، هنا، بيد من توجد مفاتيح العقل الفاعل؟ ولمن تسخر؟ ومن أجل من؟ ما لا شك فيه بأن من يحتكر العقل الفاعل، على مر العصور، هو السلطة بكافة تجلياتها، لتنتج عقلاً سائداً معيناً في نظام معرفي محدد.

إن هذا العقل السائد في ظل النظام المعرفي، والحالة العربية عامة والفلسطينية خاصة، هو عقل مخصي بامتياز. والمخصي هو الرجل غير القادر على فعل العملية الجنسية على نحو كامل وصحيح نتيجة لإعاقته عن ذلك قصدياً ورغماً عنه، والعقل المخصي مجازاً هو العقل غير القادر على إتمام العملية العقلية المنطقية بشكل صحيح وتام نتيجة لإعاقته عن ذلك قصدياً ورغماً عنه. والعقل الفاعل، الصحيح والتام، يتجلى في النقد، والتفكيك، والتركيب المنهجي، لا في النقل، والغيب، والوهم الارتجالي.

ولذا، فقد حُدَّ العقل المخصي بصفته «عقلاً مملوءاً بالخرافات والأساطير... وما زال يؤمن بكرامات الأولياء، وقدرة الأموات على تحقيق الأماني، وينتظر المهدي أن يأتي يوماً ليحل له مشاكله، والذي يؤمن بأن الجن يدخل في الأجسام البشرية، ويرجع كل فشله لسحر صنع له، ويستشرف المستقبل بتفسير الأحلام وقراءة الأبراج. (إنه) لعقل كليل، تداخلت فيه أمور الغيب، أو لنقل تلبست عليه، فلم يعد يعرف الخط الفاصل بين ما هو مقبول وبين

ما هو مرفوض، يقبل على كل ما هو غيبي دون تأمل أو نظر، وعلى القديم دون تمحيص أو تفكر، وتوارثت الأمة ذلك جيلاً بعد جيل، من أول قطرة يرضعها الصغير من ثدي أمه». [7]

والعقل المخصي، إضافة إلى ما ورد أعلاه، يتجلى في الثقافات التي تضع المسلمات والخطوط الحمراء التي إن تعداها الفكر يقتل أو يقصى، وإن ناقشها يكفّر أو يذبح، كما حصل مع أدونيس، مثلاً، حين تحدث عن «ثقافة الاجتناب» وثقافة التكفير التي أدت إلى منع الناس من التفكير، وحتى أن العقول العربية شرَّعت هذه الثقافة من غير وعي، ما أدى إلى اجتناب التفكيـــر بالقضايا الأساسية: حلل الثوب الخارجي، أما الجسد لم يحل. [8] وكما حصل أيضاً مع العديد من المفكرين العرب كالمعتنزلة في القدم، وطه حسين في عصر النهضة، ونصر حامد أبو زيد في الحقبة الحديثة. وبذا، فإن العقل المخصي، أيضاً، هو الذي يسود فيه المنهج التوفيقي الذي لا ينتج المعرفة في حدود عقلية سليمة، بل ينتج معرفة إقصائية مجتزأة ووثوقية.

مفهوم التربية

التربية، كمفهوم إجرائي محض، هي فن من فنون ممارسة السلطة، إذ تقوم على توفّر أساسيين: أولهما المربي، والآخر المربىَ. والمربي هو من يملك صلاحية استخدام السلطة ضد المربىَ بحكم المصلحة العامة، والخبرة الكافية، والرؤية الصحيحة، والنمو العقلي الكافي القادر على ممارسة السلطة بتنور، كما يقررها، جميعاً، المربي. ويأتي ذلك بغية «تأهيل» مربىَ يمارس الحياة بالشكل الذي يراه المربي صواباً. وبذا، يكون غرض التربية هو تنشئة الفرد وإعداده ليكون قادراً على فهم مجتمعه وتراثه الحضاري والثقافي والقيمي، واستيعاب مؤسساته المختلفة على نحو تابع. أي إنه ينظر إلى التربية على أنها مصنع إنتاج المربىَ، [9] ليندمج في محيطه بكل ما يحمله من تجليات واحتياجات ثقافية وسياسية ودينية واقتصادية وأخلاقية، ليكون متوافقاً معها، ويعمل من أجلها وخلالها، لتكون أساس القاعدة التي ينتجها في علاقاته مع غيره.

ولذا، فقد أولت جل المدارس الفلسفية اهتماماً بالغاً في تفسير مفهوم التربية. فقد نظرت الفلسفة المثالية إلى التربية على أنها «مجهود الإنسان للوصول إلى هزيمة الشر وكمال العقل»، [10] وتمثل هدف التربية المثالية في تحقيق «كمال الذات». بينما نظرت الفلسفة

الإنسانية إلى التربية بوصفها «عملية تنمية الثقافة وغرس الفضيلة»،[11] فيما نظرت الفلسفة الواقعية إلى التربية بوصفها تدريباً على معرفة ما هي المعايير الخلقية المطلقة لمصلحة الإنسان بوجه عام. ورأت الفلسفة الطبيعية في التربية بأنها الحياة، وقد أعطت هذه الفلسفة الغرائز الطبيعية والآثار الأولية مكانة وأهمية عند صياغة مفهوم التربية. هذا، وقد نظرت الفلسفة البراغماتية إلى التربية على أنها إعداد الطفل لمواجهة احتياجات البيئة البيولوجية والاجتماعية. فيما نظرت الوضعية المنطقية إلى التربية على أنها، وفي المرتبة الأولى، فرع علمي يستخدم اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية لتحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية، ولتحقيق السعادة في ضوء المجتمع.[12]

وعليه، فإن التربية في معظم المؤسسات تتجلى بالاعتماد بدرجة أو بأخرى على وجود سلطة ما، فالسجن، والمدرسة، والجامعة، والمستشفى، والجيش... تسعى بشكل أو بآخر إلى تقديم نموذج معين من التربية، يقوم كل منها على تحقيق مصالحها وأهدافها. فالسجن، مثلاً، يهدف إلى ترويض السجناء ليخرجوا، أو لا يخرجوا، منه أناساً أصحاء وسليمي العقل على النحو الذي ترغبه السلطة وتحدد مساره. والمدارس تهدف إلى تربية أجيال تتوافق مع ما تراه السلطة من صواب، وهكذا دواليك. لذا، فإن لأية مؤسسة، سواء أعلنت عن نفسها بأنها مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى أم لم تعلن، فهي بالضرورة تسعى إلى تمرير أجنداتها «التربوية» الخاصة.

العلاقة بين العقل والتربية

يرتبط مفهوما العقل والتربية ارتباطاً محكماً ووثيقاً، وما يختلف، نظرياً، بين مفهوم «التربية» ومفهوم «الترويض» هو وجود عقل فاعل قادر على الفهم والتميز. فهدف التربية الأول والأخير هو استهداف العقل وتكوينه وتشكيله. وبما أن أي إنتاج أو إعادة إنتاج لمعرفة علمية لا يتم إلا من خلال العقل، فإن محور العملية التربوية جلها يكمن في العقل بالدرجة الأولى، ذلك لأن العقل هو وحده القادر على الفكر والإبداع وإنتاج المعرفة. ولذا، تغدو التربية، بكافة أشكالها وتفاعلها مع المربىَ، الحلقة الأساسية في تكوين العقل، فإذا كانت التربية ضعيفة سطحية، نتج عقل ضعيف وسطحي، وإذا كانت التربية صارمة ومنطقية، خرج عقل صارم ومنطقي. وبما أن أشكال التربية ومفاهيمها وأدواتها تختلف من مكان إلى

آخر، فإن تمايز العقول المنتجة واختلاف نوعية المعارف المتحصلة عنها يمكن ردُّه إلى اختلاف المؤسسة التربوية التي أنتجتها.

القسم الثاني: المناهج الفلسطينية وتكوين العقل

ترتكز العملية التربوية في المدارس، إلى حد كبير، على المناهج المقررة من السلطة التربوية، ولذلك تغدو المناهج المقررة عاملاً أساساً في تكوين العقل، ومساعداً على إنتاج المعرفة، وتمريراً للسياسات العامة من خلاله. وبنظرة سريعة إلى أي منهاج، تستطيع أن تدرك ماهية الأجندات المراد تمريرها للمربىَ، وعلى أية شاكلة يراد له أن يتكون، ووفق أية احتياجات يُعلم. ولذا، فالمناهج هي انعكاس واضح للواقع الثقافي والسياسي والاجتماعي للسلطة وما ينبثق عنها من خطاب على شكل أنظمة وممارسات.

ولا شك أن قيمة أي منهاج وأهميته إنما تكمنان في طبيعة المعرفة المقدمة من خلاله، لأن المعرفة هي مفتاح الإدراك، والإدراك هو الذي يولد الوعي. ولذا، فإن أي خلل في المعرفة المقدمة، أو أي تشويه ونقص لن يؤدي إلا إلى وعي مشوه، وبالتالي، سيولد عقل مخصي غير قادر على الإنتاج. غير أن قيمة المناهج، أيضاً، لا تنفصل أبداً عن طرائق التدريس المتبعة من قبل المربي، ولكن مضمون المناهج وفحواها تقيد إلى حد بعيد طرائق التدريس التي يتبعها المربي. ومن هنا، سأقدم، تالياً، موجزاً لدراسة المناهج الفلسطينية من حيث قابليتها لإنتاج عقل مخصي كما تم تقديمه، وذلك ضمن مسارات في التحليل والنقد تتناول المناهج الاجتماعية، والمناهج الدينية، والمناهج اللغوية.

تهدف مناهج العلوم الاجتماعية، عموماً، إلى التأكيد على أهمية دور الفرد في احترام الأسرة، والمجتمع، والدولة. وتأتي مناهج التربية المدنية ضمن سياق المناهج المحدثة التي أنتجها مركز المناهج الفلسطيني لتتواءم مع متطلبات العصر الحديثة ومحاولة عدم القطع الأفكار العربية عن الموضوعات ذاتها. ولعله لا يمكن فهم محتويات هذا المقرر إلا من خلال الترويج لفكرة المجتمع المدني، الأمر الذي يبدو واضحاً في محتويات المقرر للصفوف المختلفة، فيبدأ بالحديث عن دور الأسرة الديمقراطية، وأهمية القانون في المحافظة على النفس والغير، وبنية المجتمع وأهمية التوازن بين الفرد والمجتمع، وانتهاء بالفرد نفسه،

بصفته مواطناً، بعد التأكيـــد على سيادة القانون وضرورة احترام الأسرة، والمجتمع، والدولة، تباعاً.

هنا، يدرك العقل بأن وجوده وفعاليته محكومتان بوجود عقول أخرى غيره، وهي: الأسرة والمجتمع والدولة، ويدرك، أيضاً، بأن من ينظم ويحدد ما هو معقول وما هو غير مقبول ليس العقل نفسه، وإنما القانون الذي يحكم ويقيد أحلامه ورؤاه وطموحاته، وبأن المرجعية الأساسية في عمله، أي العقل، هو القانون، والقانون هو من وضعته السلطة الأعلى منه، سواء كانت: سلطة الأسرة، أو سلطة المجتمع، أو سلطة الدولة. وباستثناء ذلك، فإن العقل لا يمكنه إلا أن يناقش بخجل هذا القانون، ولا يستطيع أن يطالب بتغير هذه القوانين إلا لماماً. لذا، فإن العقل، في هذه الحالة، يؤكد صفته المخصية في عدم القدرة الذاتية على التميز بين ما هو معقول وما هو غير معقول، وما عليه سوى أن يقبل بما هو موجود أصلاً كنظام، أي إنه يدخل في حالة «القصور» أو «عدم النضج» التي تحدث عنها كانط.

ولربما ينطبق هذا، وإن بصورة أقل حدة، على مناهج التربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا التي تتناول جوانب محددة من التاريخ والحاضر الفلسطيني. وتجدر الإشارة إلى أن مساق التربية الوطنية هو مساق مستقل نسبياً في إعداده عن مركز المناهج الفلسطينية، وقد جاء ليغطي ذلك النقص في معالجة القضية الفلسطينية والوعي الوطني بها. إن ما يدركه العقل من خلال هذا المنهاج هو وطنيته، وارتباطه بالأرض، وما يحفر فيه هو الذاكرة الجماعية لشعبه منذ فجر التاريخ وحتى يومنا هذا. ويدرك العقل، من خلال إشارات متعاقبة، مسألة التآمر الدولي وصمت الضمير العالمي على مأساة فلسطين التي تم البدء بتهويدها حتى قبل إعلان دولة إسرائيل في العام 1948. ويدرك العقل، أيضاً، وجود ديانتين على أرض فلسطين، وهما الديانة الإسلامية والديانة المسيحية. كما يدرك العقل بأن حدود دولته الوطنية المستقبلية هي في حدود 1967 من خلال الإشارة إلى الاستيطان فيها، رغم أن المنهاج، عموماً، لا يكرِّس فكرة الفرق بين فلسطين كوطن تاريخي، وفلسطين كدولة ممكنة على أرض هذا الوطن التاريخي، وفلسطين، الحلم التي في أذهان الناس كفردوس مفقود.

أما مساقات التاريخ، على نحو خاص، فيدرك العقل المربَّى من خلالها ارتباطه بالحضارة العربية الإسلامية، وبذا، تغدو هذه الحضارة الغذاء الروحي للعقل بكل ما تحمله من تجليات فكرية وثقافية وسياسية، ويدرك العقل من خلال مساقات التاريخ أن الإسلام ليس ديناً

روحياً وحسب، بل هو دين شامل، ويمكنه أن يكون قاعدة لنظام سياسي. وهنا، يدرك العقل، أو يتوهم بالأحرى، بأن هذه الحضارة لم تشوبها شائبـــة، فلا يذكر المنهاج في الصفوف المتتابعة على سبيل المثال: مفهوم ديوان الزندقة، ولا الشوفينية العربية في التعامل مع ما يعرف بظاهرة الشعوبية، ولا محن المثقفين من الحلاج، إلى ابن حنبل، إلى ابن رشد، إلى نصر حامد أبو زيد... مع قوى الظلام والتكفير المرتبطة بالمؤسســـة الدينية التابعة للسلطة. وبذا، ينتج المنهاج عقلاً مؤمناً، أو «مؤمناً وثوقياً» كما يقول أدونيس، ويكرس بـ«الماضي المجيد» عقلاً وحداني التاريخ، ووحداني النظرة إليه.

ولعل هذا البعد «الوثوقي» يتم تكريسه، أيضاً، من خلال مناهج الأديان، الإسلامية والمسيحية، إذ يشكل العقل على أساس الوحدانية في الفكره والرؤية من خلال إقصاء المذاهب والفرق الأخرى، والتركيز فقط على مذهب واحد، هو المذهب السني في حالة التربية الإسلامية، والكاثوليكي في حالة التربية المسيحية، ويدرك العقل بأن القرآن هو مرجعيته الأساسية بالإضافة إلى السنـــة النبوية، والفقه الإسلامي. كما يدرك العقل، أيضاً، أن الإسلام، كديانة ونظام، صالـــح لكل مكان وزمان. أما في مناهج التربية المسيحية، فيخرج العقل مغطى بغشاء كنســـي، ليدرك المربىَ المنتمي للديانة المسيحية بأن سقفه الروحي والعقلي الأعلى هو سقف الكنيسة، وما يسجل للعقل هنا بأنه يوجد خلافات بين الكنائس والطوائف المسيحية، وللعقل هنا حرية النظر إلى الخلافات فقط، ولا يملك العقل مجالاً لنقد ومناقشتها هذه الخلافات.

وأخيراً، تتضافر كتب اللغات في مقررات المنهاج الفلسطيني مع نظيراتها في المسارين السابقين، من العلوم الاجتماعية والأديان، في تشكيل اللغة، وعاء العقل ومناطه، وفرض ما حلا لها من النصوص بما يخدم تشكيل العقل على نحو رياضي من حيث العلوم اللغوية، وعلى نحو ديني امتثالي من حيث الموضوعات الأدبية. وهنا، يطلع العقل على بعض الأدبيات العالمية لينقدها، ويطلع، أيضاً، على بعض الأدبيات التاريخية العربية والإسلامية ليفتتن بها، ويطلع على بعض الأدبيات الفلسطينية ليؤكد وطنيته وفق وثيقة الاستقلال للعام 1988، والتي يجدر الذكر أنها الوثيقة الفلسطينية الوحيدة التي أشارت إليها الخطة العامة للمناهج الفلسطينية في العام 1998. وفي رسالة استكمالية لما تم إنجازه في مساقات الأديان، يدرك العقل تماماً بأن اللغة العربية هي جزء من القرآن، وبأن أهم النصوص اللغوية التي

يستشهد بها هي نصوص دينية. ولذا، يربط العقل بين اللغة والدين ربطاً وثيقاً، ويرى مستقبل نمائه وإبداعه اللغوي في ماضيه المكرس وليس في مستقبله الممكن.

القسم الثالث: قراءة تحليلية استقرائية لمستقبل العقل الفلسطيني

لتقديم نظرة استشرافية للعقل الفلسطيني المكوَّن من خلال المناهج، سنتناول تباعاً نظرة هذا العقل إلى الهوية الفلسطينية في شقيها السياسي والثقافي من جهه، إلى قضايا الديمقراطية وحقوق الانسان من جهه أخرى. ففي محاولة تعريف الهوية، تفيد المعاجم أن «الهوية»، فلسفياً، هي: حقيقة الشيء أو الشخص الذي تميزه عن غيره. ويعرف الغير الهوية بأنها حالة الكينونة المتطابقة بإحكام، أو المتماثلة إلى حدِّ التطابق التام أو التشابه المطلق. وهنا، ننطلق من هذا التعريف ذي المقاربة البسيطة للحديث عن الهوية الفلسطينية بشقيها السياسي والثقافي.

يتعامل العقل مع الهوية الفلسطينية السياسية المشكَّلة في هذا المنهاج باضطراب وتشوش شديد نظراً إلى تداخل المساقات ومواضيعها بعضها في البعض الآخر بقليل من الترابط المعرفي أو الموضوعي. وهنا، يمكن حصر المساقات التي تتناول الهوية الفلسطينية سياسياً بكتاب التربية الوطنية، وكتاب المطالعة والنصوص نظراً إلى ما يستشهد به كل مقرر من نصوص تشير إلى حد ما إلى الهويـــة، فعلى سبيل المثال يتحدث كتاب التربية الوطنية، للصف الثامن،[13] عن فلسطين التاريخيـــة بشكل مقتضب جداً، وذلك بالإشارة إلى معركة عين جالوت. ويتناول، بعدهـــا، فلسطين من التاريخ الحديث وحتى الحاضر القريب، مشيراً إلى أهم المراحل التي مرت على فلسطين من الحكم العثماني، إلى الانتداب البريطاني، وأخيراً الاحتلال الإسرائيلـــي والمعاناة التي لحقت به جراء هذا الاحتلال كالتهجير في العام 1948 والعام 1967، والاستيطان الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة. ومن ثم يأتي كتاب المطالعة والنصوص، للصف ذاته،[14] ليشير إلى فلسطين بالعديد من النصوص الشعرية والنثرية التاريخية والحديثة. إن مصدر تشوش العقل واضطرابه، هنا، هو عدم وجود سقف محدد في التعامل مع القضية الفلسطينية، فعندما يطعم كتاب المطالعة والنصوص بنص وثيقة الاستقلال للعام 1988، مثلاً، فإنه بذلك يعلن للعقل المربى بأن محور القضية الفلسطينية هو هذه الوثيقة التي تقرر بأن فلسطين هي الضفة الغربية وقطاع

غزة وفق «الشرعية الدولية». ولذا، يخرج العقل مضطرباً مشوشاً في تحديد هويته السياسية الوطنية متسائلاً: هل فلسطين هي فلسطين التاريخية أم فلسطين «الشرعية الدولية»؟

في المقابل، ربما يكون العقل على قدر أقل من التشـــوش والاضطراب في تحديد الهوية الثقافية له، على اعتبار أن الهوية الثقافية في المناهج المقررة هي، بالدرجة الأولى، عربية إسلامية قديمة وحديثة، فكتب التاريخ، مثلاً، تتناول الحضارة العربية الإسلامية، وكتب التربية المدنية تتناول الرؤية الحديثة للمجتمعات... وهنا، يدرك العقل بأن امتداده الثقافي والحضاري هو عربي إسلامي محض، ولكن برؤية جديدة عصرية، إن صح التعبير، في حين تفتقد المناهج للحديث عن الثقافة الفلسطينية بكل تجلياتها، إذ نادراً ما يتناول المنهاج ثقافة المقاومة الفلسطينية، على سبيل المثال لا الحصر. ولذا، فإن هناك عمليات إقصاء وتهميش للعديد من الثقافات الفرعية، وبخاصة الفلسطينيـــة التي من الأولى أن تدرَّس للعقل الفلسطيني.

أما في قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان، فقد يبدو العقل مدركاً لماهية الديمقراطية وماهية حقوق الإنسان من خلال فهمه لحقوقه وواجباته في المجتمع. ولكن، كيف يمكن لنا أن نتحدث عن قضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان في فلسطين، دون الإشارة من قريب أو بعيد إلى واقع حقوق الإنسان في ظل الاحتلال الذي يستبيح كل شيء؟ من الجميل أن تعلم المربى ماهية الديمقراطية وحقوق الإنسان، ولكن من الأجدر أن تعلم المربى كيف يستطيع أن يمارس الديمقراطية، ويحارب من أجل حقوق الإنسان، ويقاتل من أجل الحرية. فكيف يغفل معدو المناهج عن إقرار مادة تتناول موضوع الحرية وماهيتها، في وضع فلسطيني خاص، فتعليم الحرية للوصول إلى الديمقراطية وحقوق الإنسان أنجع من تعليم الديمقراطية وحقوق الانسان للوصول إلى الحرية، وخاصة إن كان التحرر من الاحتلال شرطاً للاثنتين.

لقد غاب الإبداع والفكر الحر، وتقيد العقل في حدود ما هو متاح من حرية، ووضعت الخطوط الحمراء-الخطوط الزائفة للعقل، وما قدم للعقل في هذه المناهج ليس سوى نمط واحد وأوحد للمعرفة والوعي، فلا يُعلم العقل على كيفية النقد للوصول إلى معرفة جديدة أفضل، وإنما تمت عولمته على نحو افتتاني بالآخر أو رجعنته إلى الماضي على نحو انبهاري بالذات، وأُقصي الاختلاف في جل المساقات المقررة، وقُدم للعقل نمط واحد وأوحد للفكر وحل القضايا. وبذا، فقد تم «خصي العقل»، وأُنتج عقل كما هو مراد في أي سياق محلي،

عقل يرفض الأفكار المبدعة الخلاقة، وعقل ينقد ما ينقد غيره من عقول، وعقل لا يقوى إلا على الحفظ والتكرار، وعقل مرجعيته الثقافية والسياسية حددت سلفاً له دون أدنى اعتبار لفرديته واستقلاليته.

الخاتمة

لقد حاولت هذه المداخلة إلقاء الضوء على أهمية العقل في بداياته، وعلى أهمية التربية في تشكيل هذا العقل، وبذلك غدت التربية مصدراً مهماً وحيوياً في باب العبث بالعقل، بتشكيله وتحديد معالمه، مستخدمة «حقها» السلطوي في شرعنة ذلك. كما حاولت بيان الكيفية التي تم من خلالها إعداد هذا «العقل المخصي» غير القادر على إتمام العملية الفكرية وإنجازها بشكل سليم. ولكن الفرق بين العقل المخصي والرجل المخصي هو إدراك الأخير بوقوع فعل الإخصاء عليه، بعكس الأول الذي لا يعلم استدخال فكر الإخصاء إليه. وبذا ينظر العقل إلى نفسه على أنه مكتمل وناضج وملم، وهذا ما يريده المربِّي بالفعل، أن لا تدرك بأن فعل الإخصاء قد وقع على عقلك حقاً، لأنه في حال أدركت ذلك، فإن محض الإدراك يحفز نحو التغيير، أو الانتباه بقصد التغيير، وهذا ما لا يريده المربِّي.

هوامش القسم الثامن–الفصل الثالث

(1) أنظر: مصطلح «عقل»، **موسوعة ويكيبيديا الحرة** على الإنترنت. www.wikipedia.org
(2) أنظر: إبراهيم إبراهيم. **مفهوم العقل في الفكر الفلسفي**. بيروت: دار النهضة العربية، 1993. ص 215 – 223.
(3) أنظر: المصدر نفسه، ص 215 – 223.
(4) أنظر: هـ. أ. أوفرستريت. **العقل الناضج**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1949، ص 9–15.
(5) محمد عابد الجابري. **تكوين العقل العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989، ص 15.
(6) أنظر: المصدر نفسه، ص 15–16.
(7) عبد الواحد بنعصرا. **العقل المستقيل: نقد الإسلام السياسي ومرجعيته**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2005، ص 5.
(8) أدونيس، من ندوة عبر الفيديو كونفرنس، بعنوان «أدونيس: ثقافة النفي وبلاغة الإلغاء». جامعة بيرزيت، 24 تشرين الثاني 2005.
(9) والمربى هنا كما هو المربى كما في الأطعمة، أي إعداد مربى طيب المذاق، تماماً كإعداد مربى طيب الأخلاق!
(10) محمد الفرحان. **الخطاب الفلسفي التربوي الغربي**. بيروت: الشبكة العالمية للكتاب، 1999، ص 36.
(11) المصدر نفسه، ص 103– 104.
(12) أنظر المصدر نفسه، ص 49–211.
(13) أنظر: هديل القزاز، وآخرون. **التربية المدنية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(14) أنظر: عبد اللطيف البرغوثي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

القسم التاسع: مشروع المدرسة في الجامعة- الخلاصات والتوصيات

(أمين عنابي)

قبل تقديم مجموعة من الخلاصات والتوصيات المكثفة المستقاة من الأبحاث التي أجراها زملائي في مشروع «المدرسة في الجامعة»، سأبدأ بإثارة سؤال مفاده: هل المنهاج الفلسطيني الذي أنجزه مركز المناهج، بالتعاون مع مجموعـــة من الفواعل التربوية الرسمية وغير الرسمية، على مستوى إعداد الأجيال للمستقبل المنتظر للدولة الفلسطينية المشتهاة؟ أعتقد أن هذا السؤال مهمٌ، وأن إجابته برسم الباحثين والأكاديميين، والمؤسسات الرسمية، سواءً التشريعية أم التنفيذية، ومؤسسات المجتمع المدني كوننا نتحدث عن المنهاج الفلسطيني الذي سيلعب دوراً مهماً في إخراج جيل مدرك متمكن وواع بقضيته الوطنية، ولدوره في الاستمرار في عملية البناء.

لقد عملنا، كمجموعة، على تقييم المنهاج الفلسطيني، على مدار فصل دراسي كامل، لجميع المراحل الدراسية باستثناء الصف الثاني الثانوي كون المنهاج الجديد لهذا الصف لم يكن موضع التدريس وقت القيام ببحثنا الجماعي. وقبل البدء في تقديم مجمل التوصيات، يتبادر إلى لذهن مجموعة من القضايا المرتبطة بأركان النظام التربوي المحدد الذي يتكون من المنهاج، مكتوباً وغير مكتوب، والمعلم، والمدرسة، ووزارة التربية، والمؤسسات غير الرسمية، والأسرة. فهل هذه الأركان التربوية مرتكزة على رؤيا وطنية تربوية في تشبيكها وعملها المشترك على تربية الجيل الفلسطيني القادم؟ أم إنها رؤيا تربوية بعيدة عن الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الفلسطينـــي؟ إن هذا، ولا شك، يتطلب دراسة الشكل والمحتوى والسياسات لجميع أركان العملية التربوية، بفواعلها ومفاعيلها، وليس المنهاج وحسب.

الخلاصة العامة

انطلاقاً من المسؤولية الوطنية، وحرصاً على إنتاج منهاج جديد يعبر عن احتياجات الطلبة ومتطلبات المجتمع الفلسطيني، وتوحيد النظـــام التعليمي في فلسطين، وحل مسألة ازدواجية المنهاج في الضفة الغربية وقطاع غزة، اسمحوا لنا بإبداء بعض الملاحظات النقدية

على المنهاج، والتي نأمل أن يتم الأخذ بها، والعمل على الاستفادة منها أثناء فترة تعديل المناهج ومراجعتها، وذلك لإخراج منهـــاج فلسطيني قوي ومناسب يعزز الانتماء الفلسطيني، ويقوي من التمسك بالحقوق الوطنية، ويساهم في خلق جيل منفتح قادر على الابتكار، جيل واع لحقوقه الوطنية والقومية والإنسانية. ومن أجل الوصول إلى ذلك، لا بد من إعادة النظر في طبيعة المنهاج الذي أصبح يدرس حالياً في المدارس، وخاصة في إطار مراجعة المواضع التي عالجت المحورين التاليين:

أولاً: الهوية الوطنية الفلسطينية

هناك شح، وثغرات زمنية، وعدم دقة في المواد التي تعزز الانتماء الوطني، وتساعد على بلورة الهوية الوطنية الفلسطينية في وعي الطلبة، فتاريخ القضية الفلسطينية تاريخ مربك في المنهاج الفلسطيني، ويدرس على نحو اجتزائي، إذ ثمة تركيز، على سبيل المثال، على «اتفاقية اوسلو» و«خارطة الطريق»، وثمـــة اختزال وخلل في التعريفات لموضوع حق العودة وقضيـــة اللاجئين، والمقدسات، والمستوطنات، وحق تقرير المصير في القرارات الأممية والاتفاقيات الدولية، وثمة تغييب للنصوص المباشرة التي تُحمِّل إسرائيل المسؤولية التاريخية، الأخلاقيـــة والقانونية، عن احتلال الأرض، وتشريد الشعب، ورفضها في تطبيق القرارات الدولية، ما أعاق قيام دولة فلسطينية تبني حداثة الفلسطينيين وتنقذهم من مأساتهم التي قاربت على الستين عاماً.

كما إن هناك الكثير من التغييب للمواد ذات الطابع السياسي، وقد يكون ذلك بسبب عدم التوصل إلى اتفاق بشأن التسوية السياسية، ولكن هذا التغييب قد يغيِّب معه جيلاً لا يدرك أهمية القضايا السياسية المتنازع عليها، فمثلاً فلسطين التاريخية هي، في الأساس، للفلسطينيين، ولكنها احتلت من قبل الصهاينة، وأقيمت دولة إسرائيل على الأرض الفلسطينية. فلماذا لا يتم ذكر هذه الحقيقة وإبراز إسرائيل كدولة محتلة، مغتصبة للأرض، ومجرمة بحق سكانها الأصليين، ومندرجة ضمن مشروع استعماري أكبر استهدف المنطقة ولا يزال؟ فهل السبب مرتبط بسياسة الممول، أم إنه مرتبط بضرورة تعزيز «ثقافة السلام» كما يؤسس لذلك «الراعي الأمريكي» غير النزيه وغير العادل على الإطلاق؟ نقول: على المنهاج أن يتناسب والظروف التي نعيشها، فنحن في مرحلة صراع مع الاحتلال، ويجب

أن يكون المنهاج مقاوماً يعزز الروح الوطنية كما كان الحال في تجارب مشابهة في أيرلندا، وجنوب أفريقيا، وأستراليا، والتجربة الهندية الحمراء، وغيرها.

ثانياً: ثقافة التسامح والتعددية في المجتمع الفلسطيني

برز هذا الموضوع في المنهاج بشكل واضح، فكان الاهتمام واضحاً بقيم التسامح والحوار والتفاهم والتعاون في كتب التربية الإسلامية والوطنية والمدنية. التسامح قيمة اجتماعية عالية، ولكن لا يعني بحال من الأحوال أن يقبل الإنسان الذل والاضطهاد أو التخلي عن المعتقدات والأفكار على نحو امتثالي، وإنما يعني الاحترام وقبول الآخر والتنوع وقبول لتنوع الثقافي والأشكال والصفات المختلفة كاللون والجنس أو العرق، على أن لا يختلط ذلك بمفهوم «ثقافة السلام» التي تعني «ثقافة التطبيع والتنازل السياسي». فالمنهاج الفلسطيني عزز مفهوم التسامح والحوار وهذه قضية إيجابية، ولكن المسألة مختلفة إذا كان التركيز على موضوع التسامح مرتبطاً بسياسة الممولين وأجندتهم الخفية أو الظاهرة والتي تهدف إلى تعزيز «ثقافة السلام» الذي يجب ألا يكرس الظلم والاضطهاد، بل أن يؤسس لرؤية الآخر، والهوية، وحقوق الإنسان ومفاهيم الديمقراطية، بعد أن يزول السبب المركزي الذي يحول دون حلول السلام، وهو نظام الاحتلال والفصل العنصري غير المعلن المتمثل في الاحتلال الإسرائيلي، وبعد الاستجابة لمظلمة الفلسطينيين التاريخية بتنفيذ حق العودة وإقامة الدولة.

وفضلاً عن هذين المحورين العامين اللذين وددنا التركيز عليهما، يدعو فريق البحث الجمعي «المدرسة في الجامعة» مركز المناهج الفلسطيني إلى الأخذ بالتوصيات التفصيلية التي تمت الإشارة إلى ضرورة معالجتها في كل من الحقول الخمسة التي تناولتها الدراسة؛ كما يدعو المؤسسات غير الرسمية المعنية بالشأن التربوي إلى الاشتراك في عملية مراجعة المناهج في المرحلة الثانية بعد وضعها موضع التطبيق في الفترة التي أعلنها مركز المناهج كفترة تجريبية لضمان إحداث التغييرات المبتغاة؛ وأخيراً، يدعو الفريق لجنة التربية والمجتمع في المجلس التشريعي الفلسطيني إلى إبداء مزيد من الجهد في مراقبة هذه العملية، وضمان سن القوانين الملزمة بجعل هذه القضية اهتماماً عاماً لكافة الفواعل التربوية وعدم الاقتصار على مركز المناهج في إحداث التغييرات المطلوبة على المناهج الفلسطينية.

الباب الرابع

المناهج الفلسطينية–مقاربات في الآخرية والاختلاف

1. صدام الحضارات وحوارها في منهاج اللغة العربية (نهى العايدي)

2. التوازن بين العالمية والهوية العربية في منهاج اللغة الإنجليزية (إنصاف عباس)

3. مستقبل العلاقة بين الحضارات في ضوء الثوابت والمتغيرات (يحيى جبر)

«. . . خلال الإبحارات، كان يكفيه أن يرنو إلى السحب أو، إذا ما حل الليل، إلى النجوم، حتى يعرف ما سوف يحدث، وما إن سيكون الطقس قاسياً. وبعبارة أخرى، فإن بوسعه تأويل علامات الطبيعة من زاوية ما يهمه، كما إن الاتصال الوحيد الفعَّال حقاً والذي يجريه مع السكان الأصليين يستند إلى درايته بالنجوم. وبمهابة جديرة بمغامرات كتب الأطفال، يستفيد كولومبوس من معرفته لموعد خسوف وشيك للقمر. فعندما حوصر على ساحل جامايكا لمدة ثمانية أشهر، لم يعد بوسعه إقناع الهنود بأن يزودوه بالإمدادات دون أن يضطر إلى دفع مقابل لهم، ولذا فإنه يهددهم بسرقة القمر منهم، وفي مساء 29 شباط 1504، يبدأ في تنفيذ تهديده أمام أعين زعماء الهنود الذين اجتاحهم الرعب. . . ويكون النجاح فورياً».

تودوروف، فتح أمريكا ومسألة الآخر، 1982

«. . . أقول: اليوم، يُعنى العقل الغربي المؤسسي بابتكار الوسائل. وما يصنعه يصبح في الممارسة أكثر أهمية من الإنسان نفسه. وها هو الإنسان في الغرب يبدو كأنه موجود في آلة. كل موجود في آلة، ليست ذاته له، كما يقول الفارابي، بل لغيره. شأن الإنسان في العالم العربي: موجود في آلة نصيّة. كلاهما في حاجة إلى ثورة مشتركة للتحرر من الآلتين. خصوصاً أن الإنسان لا يتغير بمجرد اختلافه عن الآخر. فتغيره يقاس أيضاً بمدى اختلافه عن نفسه. بل أقول: لكي يكون الإنسان نفسه دائماً، يجب أن يختلف عن نفسه دائماً. أضيف أن تحرر الذات لا يكون في الهيمنة على الآخر. فليس التحرر امتلاكاً ولا إخضاعاً. إنه الضوء. والضوء لا يملك، بل يشعّ. . . هل أقول الآن إن قصدي من تعريب العروبة أصبح شبه واضح؟».

أدونيس، النظام والكلام، 1993

الفصل الأول
صدام الحضارات وحوارها في مناهج اللغة العربية
(نهى العايدي)

تمهيد

تنطلق أطروحة صـــدام الحضارات من تكريس الهيمنة الغربية على جميع العالم، ولكن البديل المنطقي الذي تثبته الأيام، يوماً تلو الآخر، هو التأسيس لتربية وثقافة تؤمن بالحوار خلافاً للطروحات الصدامية. فالمناهج التعليمية هي الخطوة الأولى في التأسيس لثقافة تؤمن بالحوار واحترام الخصوصية الثقافية لكل مجتمع مهما كان، بالإضافة إلى تعميق الديمقراطية للوصول إلى المواطن الكوني. وإن البعد الإنساني في مناهجنا هو الذي يفرض علينا العمل على تعزيز الحوار بين الثقافات، حوار يكون مفتوحاً أمام كل الأوساط الثقافية، وأمام المجتمع المدني، والشباب والجامعات، ووسائل الإعلام. ولعل هذا الوعي بحوار الحضارات، لا صدامها، يدحض ما يريد منظرو الصدام تسويقه من مقولات إعادة تشكيل السياسة الدولية على أساس أن الهوية الثقافية للدولة تحدد دورها في السياسة العالمية، فهذه المقولات العنصرية تدعونا لإطلاق حوار ثقافي متعدد أو ثنائي الأطراف بين سائر ثقافات العالم وحضاراته.

إن مصطلح الآخر، هنا، يعني غير العربي وغير الإسلامي، وصحيح أن الخصوصية الحالية للحضارة الغربية تجعل الحاجة للحوار معها أكثر إلحاحاً، بيد أن هذه الخصوصية، أقصد هيمنتها على المنظمات الدولية، لا تستلزم أن نخص الحضارة الغربية وحدها بالحوار، ولا تستوجب أن يشغلنا الحوار معها عن الحوار مع غيرها من الثقافات والحضارات. فما يدرينا لعل هذه الثقافات الأخرى أقرب لأن تزكى، وتنفعها الذكرى، وتصبح عوناً لنا في الحوار مع الحضارة الغربية وتزكيتهـــا، خاصة وأن بعض المتخصصين يشيرون إلى أن الدول الأساسية في الحضارة الغربية غيـــر مهتمة كثيراً بفكرة الحوار الحضاري كما تعكس ذلك مواقفها من مشروع الأمم المتحدة للحوار الحضاري.

وكذلك يفيد حوارنا مع الحضارات الأخرى، غير الغربية، أن الباحثين ممن يؤيدون بصورة صريحة حتمية الصراع، أمثال الأمريكـــي صموئيل هنتنغتون، يسهمون في وضعنا في

خندق المواجهة معاً، أقصد الحضارة العربية الإسلامية والحضارة الكونفوشية أو الصينية، حيث ينظر للصراع المقبل بين الحضارتين السابقتين، من جهة، والحضارة الغربية من جهة أخرى. وهنا، تجدر الإشارة إلى أننا نسمع كثيراً من التنظير حول ماهية الصراع المقبل، وأن حتمية الصدام القادم لن تكون في الاقتصاد أو الإيديولوجيا، بل في الثقافة والخصوصية الثقافية لكل حضارة مستهدفة للخلاف معها. وعلى ذلك، فإننا نضم صوتنا لدعاة الحوار أمثال محمد خاتمي وآنالیندا، بل ونرتد إلى ثقافتنا وديننا اللذين يتأصل فيهما مبدأ الحوار، استناداً إلى الآية القرآنية: «ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن». [1]

قضية البحث وعينته

إن السؤال الذي تتمحور حوله هذه الورقة هو: هل اهتمت المقررات التعليمية، أو المناهج في المؤسسات العامة والخاصة أو المستقلـــة، بـ«تنقية» المضامين السلبية، وتنمية التوجه الحواري لدى مخرجات تلك المؤسسات؟ وإلى أي حد استطاع المنهاج الفلسطيني الجديد إدراج مواد تعليمية تعنى بمعرفة الآخر، والإطلاع على ثقافته وحضارته؟ كما تطرح الورقة سؤالاً استباقياً لنتائج البحث، مفاده: إلى أي حد نستطيع إضافة مواد تعليمية تعنى بحوار الثقافات والحضارات في الجامعات؟

أما البعد التطبيقي، فقد كان على كتب مبحث اللغة العربية وفي جميع المراحل الدراسية، الأساسية والثانوية، مع تحليل لمحتواها، على اعتبـــار أن العنصر الأساس لأي ثقافة أو حضارة هو اللغة، ولغتنا الجميلة فيها من السعة والرحابة لأن تنفتح على الحضارات الأخرى. كما نؤمن بأن الحوار بين أي ثقافة وأخرى، إذا أريد له النجاح والانتشار، لابد أن يبدأ من المدارس، لأن المدرسة يتم فيها تشكيل الصورة النمطية لكل طرف عن الآخر. والمناهج الدراسية تمثل حجر الأساس في هذه العملية، فهي إما أن تساعد على توضيح صورة الآخر، أو تحريفها وترسيخ الصورة الخاطئة. فالمناهج هي التي تساعد على إتاحة التقارب الثقافي، وأهم طرق التقارب هي إقامة شبكات الحوار بين الجامعات والمؤسسات الإعلامية، وإعداد دراسات مقارنة للكتب الدراسية، وترجمة الكتب العربية إلى اللغات الأخرى لتعميق الحوار بين الحضارات والثقافات والأديـــان. ولذا، يجب العمل على

تصحيح المفاهيم الخاطئة فيما يدرس من مناهج عند الآخر وعندنا حتى تكون أكثر مواءمة وموضوعية وتعبيراً.

ومن الملاحظ أن إطلاق العناوين البراقة واستهلالات الصحف التي تتحدث عن ضرورة الحوار بين الحضارات والثقافات أصبحت كثيرة في الأونة الأخيرة، إلا إننا بحاجة لخطوات عملية صغيرة تبدأ بالمناهج لنشر ثقافة الحوار بديلاً عن التنظير والأقوال وحسب. والحوار يعني طرفين، فلا بد من تناول القضايا الحضارية والثقافية والمفاهيم الإسلامية التي تثير الإشكاليات لدى الغرب، وتقديم هذه الثقافة بصورة موضوعية للحيلولة دون إصدار أحكام خاطئة، ومن ثم التخفيف من حدة ظاهرة تقديمها بصورة سلبية ومشوهة في الكتب المدرسية. وفي الجانب الآخر، ينبغي إدخال نصوص من الأدب العالمي تتضمن قيماً إيجابية في مناهجنا لنبرز صورة الغرب، أيضاً، بالموضوعية نفسها التي أردنا لمناهجها أن تبرز فيها ثقافتنا وحضارتنا.

فإلى أي حد استطاع المنهاج الفلسطيني، في مبحث اللغة العربية، أن يضم بين ثناياه نصوصاً عالمية فيها من القيم والإبداع ما يفتح الأفق أمام طلابنا لمعرفة الآخر بعيداً عن التقوقع حول الذات، ولنحاكم المقولات التي تطرح مفاهيم منها أن المحلية فقط هي التي تعني الانتماء والبعد عن التغريب، ودحض الفرضيات التي تؤمن بوجود مؤامرات لتسلل الثقافة الغربية عبر مناهجنا، ويغرق آخرون بقولهم: إن القائمين على تأليف المنهاج يضعون لطلبتنا السم في غذائهم اليومي وهو كتابهم المدرسي؟

فمن خلال عرض النصوص الواردة في كتب اللغة العربية لجميع المراحل، يمكننا محاكمة الأقوال السابقة، وخصوصاً أن منهاج اللغة العربية بني على محاور ثلاثة، هي: محور الأدب المحلي، ومحور الأدب العربي، ومحور الأدب العالمي.

تحليل المحتوى [2]

أولاً: كتب المرحلة الأساسية

من المؤكد أن طبيعة المرحلة الأولى في الصفوف (1-3) تجعل التركيز ينصب على تعليم

الطالب القراءة والكتابة من خلال نصوص مستوحاة من بيئته المحلية. ففي الصف الرابع الأساسي، لا نجد نصوصاً بعينها، ولكن نجد إشارة في الجزء الأول من كتاب لغتنا الجميلة في درس «القمر» إشارة إلى التنافس القوي بين روسيا وأمريكا على الوصول إلى القمر وأسماء الرواد الأوائل على سطحه.[3] وهنا، يمكن اعتبار هذه الإشارة الأولى للاطلاع على شيء خارج محيط الطالب الفلسطينـــي، وإن كانت المعلومة علمية صرفة، إلا إن الطالب في الصف الرابع، والذي أصبح عمره عشر سنوات، يحلق في خياله إلى المجهول، وهذه إيجابية تحسب للمنهاج.

و في الجزء الثاني من الكتاب نفسه إشارة سريعة في درس «من غرائب الحيوان والطبيعة» إلى الطبيب اليوناني غالينـــوس، وكيفية علاجه لمرض الصداع. وبالإضافة إلى أن هذه الإشارة العلمية السريعة التي لا يمكن أن نعدها انفتاحاً على الحضارة اليونانية، إلا إنه لا يمكن الاستهانة بها لمعرفة عالم مثابر على اكتشاف العلاج. كما يشير الدرس نفسه إلى طريقة الهنود والأفارقة في التعامل مع الثعابين والنمل، فهذه المعلومات، بلا شك، تحقق عنصر التشويق عند الطالب لمعرفة عوالم أخرى غير عالمه الذي يعيش.[4]

أما في الجزء الأول من كتاب الصف الخامس الأساسي، فتبدأ الإشارة الأولى للحروب الصليبية من خلال درس «القاضي الفاضل»، ولكن من الواضح أن مؤلفي المنهاج كانوا على درجة من الوعي في الإشارة إلى أعداء المسلمين آنذاك بقولهم «الفرنجة». وإن دل هذا على شيء، إنما يدل على أن صفة «الصليبيين» لم تكن من ابتكار أسلافنا المسلمين العرب في العصور الوسطى، وإنما كانت من ابتكار دعاة الحرب من رجال الدين ورجال السياسة على حد السواء في أوروبا. وهو ما يتكرر الآن من جانب دعاة الصراع الغربيين، الساسة منهم والمفكرين الموظفين لديهم، بينما لم يصفها أسلافنا الذين واجهوا حملات الغرب العدوانية بالفعل إلا بأنها «حروب الفرنجة»، وأحيانا أخرى نسبوها إلى الأقوام أو الفرق العسكرية التي شاركت فيها «الفرانك والإنجلاطرة والاستبارية».[5] وكذلك، نجد الدرس الثاني عشر من الكتاب نفسه يتناول «توماس أديسون» وكيفية اختراعه للكهرباء، كما يسلط الدرس الضوء على طفولة أديسون وشبابه واختراعاته. وفي الدرس قيمة تربوية يوضحها بقوله: «أنا مدين للفطـــرة بنسبة 1٪ ومدين للدأب والعمل المتواصل بنسبة 99٪»، وإن إبداعه تجلى على الرغم من تركه للمدرسة في سن مبكرة، الأمر الذي فيه شيء من احترام القدرات البشرية.[6]

وفي الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فقد خصص الدرس التاسع ليكون بعنوان «العالم قرية صغيرة»، ليبين كيفية انفتاح الشعوب بعضها على البعض الآخر من خلال الوسائط المرئية والمسموعة والإنترنت والكمبيوتر، وكيف أصبح العالم بفضل التقدم التكنولوجي أشبه بقرية صغيرة.[7] أما في الدرس الذي يليه، وهو درس بعنوان «رحلة إلى قصر الحمراء»، فينفتح ذهن الطالب، من خلاله، على إسبانيا اليوم التي هي أندلس الأمس، وفيه من الحنين إلى الماضي الشيء الكثير دون الإشارة إلى ماكانت عليه سابقاً أو الدعوة بشكل أو بآخر إلى أي عداء لمن هم فيه الآن. وقد اقتصر تقديم الدرس من زاوية الرحلة وتتبع الأثر المعماري والنقوش الموجودة في قصر الحمراء، فبرز بشكـــل تقديم المعلومة التاريخية في إطار مبسط.[8]

أما في الجزء الأول من كتاب لغتنا الجميلة للصف السادس، فلم يرد أي نص أو إشارة إلى الآخر، ولكن نجد في الوحدة الثالثة عرضاً لقصة مريم ابنة عمران وتقديماً للدين المسيحي الذي جاء به عيسى بن مريم بطريقة فيها كل الاحترام والتبجيل لنبي كريم، ومشهد عام تظهر فيه كنيسة القيامة في القدس.[9] وهذه إشارة إيجابية لاحترام الأديان وعرضها في كتب اللغة العربية. وأما في الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فقد خصصت وحدتان، من أصل تسع وحدات، للاطلاع على أدب الآخر. فنجد الوحدة الرابعة عشرة قد عرضت، بتصرف، قصة «الشيخ والبحر» عن رواية **الشيخ والبحر** للروائي الأمريكي آرنست همنغواي. وقد أشار المؤلفون إلى روايتيه الشهيرتين: **وداعا للسلاح** و**تشرق الشمس أيضاً** اللتين حصل عنهما على جائزة نوبل للأدب. ولعل أجمل ما في هذا النص العالمي هو قول همنغواي: «الإنسان لم يخلق للهزيمة، قد يدمّر، ولكنه لا يُهزم». فما أشد حاجة طلابنا لمثل هذه العبارات في زمن الهزيمة والانكسار والدمار. أما الوحدة الثامنة عشرة من الكتاب نفسه، فخصصت للتعريف بكفـــاح غاندي وبصماته التي تركها في القارة الهندية، وأوضحت للطلاب فلسفة غاندي النضالية وأسلوب المقاومة السلمية.[10]

وفي الجزء الأول من كتاب الصف السابــع الأساسي نجد الوحدة السابعة بعنوان «فضل العرب على العالم»، وهي وحدة توضح، بشكل جلي، أن التقدم العلمي الذي نعيشه الآن هو نتاج للبشرية جمعاء، وهذا بالتأكيد مدعاة للتعاون بين الحضارات جميعها لأن ما توصل إليه الغرب في مرحلة ما كان قد بدأه العرب في مراحل سابقة.[11] وهكذا، تبقى الأمم يزود بعضها البعض الآخر بالعلم والمعرفة. أما الدور التربوي الذي يترتب على مثل هذه

الدروس، فهو تعميق الانتماء لهذه الأمة، والتمسك بالهوية العربية التي يعتقد هذا النشء بأن دورها بسيط في الحضارة الإنسانية، ولكن ليس الهدف، هنا، التغني بالأمجاد التي صنعها الأجداد، ولكن الهدف هو إزالة الصورة الخاطئة الآخذه بالتجذُّر في أذهان طلابنا بسلبية دورهم في العالم، وكذلك تحفيزهم للمحاولة لأخذ الصدارة مرة أخرى، أو لنقل التفاعل مع الحضارات الأخرى بما ينفع البشرية جمعاء.

أما في الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فنجد الوحدة السابعة عشرة قد خصصت لقصص مترجمة من الأدب العالمي، ومنها: قصة **دون كيشوت** لـ ميكال دي سرفنتيس، وهي قصة جميلة عن طواحين الهواء، يحلق الطالب بخياله بأمور لم يعتدها في محيطه المحلي. وقصة **بائعة الكبريت** لـ جان كريستيان أندرسون، التي تتحدث عن معاناة طفلة في البرد القارص والظلام الشديد، وتثير في نفوس التلاميذ مشاعر تجاه عمالة الأطفال في العالم كله، وليس في دول العالم الثالث وحسب. وهذا يجعل طلابنا ينظرون إلى الآخر على حقيقته وليس بما يعتقدون أنهم متميزون به في حياتهم وحقوقهم والرفاهية في مجتمعاتهم، بل هناك البائسون مثل ما عندنا من هذه الفئات.[12]

في الصف الثامن أصبح منهاج اللغة العربية تحت مسمى «المطالعة والنصوص»، وكأن «لغتنا الجميلة» انتهت عند الصف السابع. ولكن بين طيات الجزء الأول من هذا الكتاب ما يمثل حواراً واحتراماً للأديان وهو «العهدة العمرية»، ويليها الدرس الرابع عشر بعنوان «محاكمة سقراط»، وهو نص جميل يدور حول محاكمة الفيلسوف اليوناني الشهير سقراط بعد اتهامه بتأليب الشباب في عصره ضد الشيوخ، وتسفيه آلهة قومه، وتشجيعه للتفكير الشخصي، الأمر الذي انتهى بمحاكمته وإصدار حكم الإعدام عليه، كما يصور المؤلف جرأة سقراط وشجاعته أمام الموت. فما أحوج طلابنا لمثل هذه النصوص التي تبعث في نفوسهم التفكير، وتبني القيم الإيجابية التي وردت في هذا الدرس: كالشجاعة، والفضيلة، والأمانة، والعدل، والحق. أما الدرس العاشر، فقد تناول «ثورة المعلومات»، ما يمكن أن نعده من سبل التواصل بين الأمم والحضارات في أقطاب العالم، وإن لم يكن نصاً عالمياً إلا إن كاتبته الدكتورة سهير القلماوي قد درّست في جامعات أوروبية مختلفة، وهي في هذا المقال تصب عصارة معرفتها وعلمها بوسائل نقل المعلومات وتداولها في العالم، ما يسهم بتفتح أفق طلابنا حول الثورة الحديثة في المعلوماتية ومحاولة استخدامها.

أما في الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فنجد نصاً بعنوان «أسرة فقيرة»، للقاص الإيطالي جوزيف سيزار أبّا، وهو نص يحكي قصة أسرة فقيرة جداً لا تكاد تحصل على قوت يومها إلا بصعوبة بالغة، لكنها أسرة متعاونة متساندة، إذ احتفظت بطفلين يتيمين بعد موت والدتهما، وكفلت حياتهما أسوة بأطفالها الثلاثة. وهذه القصة فيها من العبرة للتكافل الاجتماعي الشيء الكثير. أما الدرس الخامس عشر، فقد جاء بعنوان «المستقبل وتحديات التكنولوجيا»، وقد عرض فيه المؤلف موقفين: الأول، موقف لعالم الرياضيات والفيلسوف الإنجليزي برتراند راسل، والثاني للأستاذ الجامعي الأمريكي روبرت ريتش، وكلاهما يركز على أهمية التطور العلمي والفكري والتكنولوجي في الانتاج الصناعي الذي يحقق ازدهاراً اقتصادياً. وهذا، بلا شك، انفتاح على فكر الآخر والإيمان بضرورة المثابرة والمعرفة أسوة به، والمشاركة والاستفادة من التقدم الذي يقوم عليه المجتمع الإنساني في العصر الحاضر، وتقدير قوة العقل البشري، والذكاء الصناعي، والتقدم التكنولوجي في المجال الإلكتروني.

وفي الجزء الأول من كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع، نجد الدرس الرابع عشر يخصص للتعريف بجائزة نوبل العالمية بفروعها: في العلم والأدب والسلام والاقتصاد، فيعرض الدرس نبذة عن حياة العالم السويدي ألفرد نوبل، وجائزته التي بلغت من الشهرة ما بلغت، وحيثيات إعلانه عنها، والمجالات التي تمنح فيها، وآلية منحها للفائزين بها.[13] ويطالعنا هذا الكتاب بأول عهد طلابنا مع الأدب الروسي حيث إن الدرس التاسع عشر هو قصة بعنوان «الدرس القاسي» لأنطون تشيخوف، وقصته هذه نموذج من قصصه التي يشرح فيها قضايا الفقراء ومعاناتهم داخل المجتمع الروسي آنذاك.[14] وتشيخوف له مسرحيات عدة منها «طائر النورس» و«الأخوات الثلاثة» و«بستان الكرز»، وهذا الدرس يقدم معرفة جديدة لطلابنا عن الأدب الروسي كإثراء معرفي لا غنى عنه.

أما في الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فنجد النصيب الأكبر من الانفتاح على الآخر سواء بالموضوعات أو بالنصوص المترجمة أو حتى بالإشارات المختلفة. ونبدأ من الدرس الثاني وهو بعنوان «سفارة الإسلام لدى قيصر»، وهو مسرحية قصيرة للكاتب المصري مختار الوكيل يعالج فيها حدثاً يتعلق بدعوة الإسلام وطبيعته العالمية، وذلك من خلال حوار دار بين سفير الرسول وقيصر الروم.[15] وهذا الحوار البناء هو ما نصبوا إليه بين الأديان في أيامنا هذه، فإذا زودنا طالبنا، وقد أصبح شاباً في الصف التاسع، بهذا الزاد المعرفي عن

حوار الأديان فنحن أنجزنا الشيء الكثير للجم دعوات الصدام والصراع بين الأديان. وهذا يحسب لمنهاج اللغة العربية في ميزان إيجابياتــه وتنبهه لمثل هذه القضايا، ليس بطريقة التنظير، بل عن طريق فن أدبي هو فن المسرحية، فيقدم أطروحة حوار الأديان بطريقة أدبية غير ممجوجة، بل مشوقة وهادفة. أما الدرس الرابع الذي جاء بعنوان «أرض الأرجوان»، مع أن النص يعرض لأول حضارة نشأت في أرض الأرجوان التي سميت فلسطين لاحقاً، وهي حضارة أجدادنا الكنعانيين الذين وطنوا فلسطين منذ فجر التاريخ، ومنحوها هويتها العربية، إلا إن الإشارة المهمة في هذا الدرس تنصب حول اللمحات والصور المقتضبة عن نشاط الكنعانيين وإنجازاتهم الحضارية في مجالات الزراعة والتجارة والعمارة والفنون، والتي كان لهم فيها إسهام مميز في مسيرة الحضارة الإنسانية جمعاء، وهذه إشارة لا يمكن الاستهانة بها بل وتعزيز انتماء طلابنا لأرض الأرجوان.[16]

أما الدرس العاشر، فهــو بعنوان «الفنون الجميلة» ومؤلفه «أروين أدمان»، وقد أخذه المؤلفون بتصرف عن كتابه **الفنون والإنسان** الذي تحدث فيه عن الفن والحضارة، والفن والفلسفة، وعن أنوع الفنون المعروفة، نحو: الغناء والرسم والنحت والموسيقى والشعر والقصة، وعلاقة هذه الفنون بالإنسان، وارتباطها بمشاعره وأحاسيسه.[17] وقد ترجم هذا الكتاب مصطفى حبيب، وتبرز أهمية هذا النص من خلال تركيزه على القضايا الأساسية التي تربط الإنسان بالفن كظاهرة إبداعية فردية وجماعية في آن، وهي مادة تعزز في طلابنا إنسانية الفن وعالميته وتخطيه للحواجز الإقليمية والإثنية، وهذا مدخل مهم في حوار الثقافات ومعرفة كل بالآخر من خلال إبداعات أفراده وجماعاته. ومن ناحية أخرى، نجد الدرس التاسع عشر، وهو بعنوان «حوت العنبر» لعالم البحار روي أندروز، ومن ترجمه محمد صابر سليم، وفيه معلومات علمية مهمة، ولكن الفائدة تكتمل لطلابنا، بشقيها العلمي والأدبي، إذ في هذا التناول لعالم المخلوقــات الضخمة والتعرف بحوت العنبر وعالم الحيتان كثير من الفائدة بلا شك.[18]

ولعله من الملاحظ أن كتاب الصف التاسع، بجزأيه الأول والثاني، قد اشتمل على خمس موضوعات إما عالمية أو فيها إشارات لقضايا إنسانية وتخدم موضوع حوار الحضارات. فهذه الدروس بنسبة 5 دروس من 39 درساً، أي 13٪ من حجم الكتاب، وهذه نسبة جيدة ومحتواها جيد كذلك، وتحسب في إيجابيات المنهاج الفلسطيني لمبحث اللغة العربية في

كتاب المطالعة والنصوص لفتيان الصف التاسع الذين نعدهم شباباً للمستقبل بعقلية ناضجة متفتحة على العالم.

أما في الجزء الأول من كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر، فنجد الدرس الثامن قد تناول قصة قصيرة بعنوان «الحلية» لمؤلفها الفرنسي جي دي موباسان ومترجمها أحمد حسن الزيات، وهي، بلا شك، قصة جميلة تكتمل فيها عناصر القصة القصيرة، من: تشويق، وتدرج في عرض شخوصها، وزمانها، ومكانها، والمسوغات المنطقية لأحداثها، فهي تمرن عقلية الطالب وتشحذ همته لمحاولات قصصية مماثلة.[19] وفي الدرس الثالث عشر من هذا الكتاب، نجد إشارة لطيفة إلى جهود الطبيب الألماني ألبرت دولف في استخدامه للأوزون في العلاج، حيث إن عنوان الدرس هو «الأوزون دواء الفقراء العجيب». وفي الدرس نفسه معلومات جديدة حول هذه القضية، وبالتأكيد فإن أي بحوث تجري، على صعيد ممارسة الطب، تفتح صفحة جديدة في فن المداواة للإنسانية جمعاء. وهذا مدعاة لتعاون علمي طبي بين جميع الحضارات.

أما في الجزء الثاني من الكتاب نفسه، فنجد رسالة أخوية من علي الطنطاوي إلى أخيه الذي يطلب العلم في الخارج. وهذه الرسالة بمثابة تلخيص لحياة الطالب في الغـــرب، وفيها إشارات إلى العالم العربي وطبيعته والغرب وعاداته والدين والمستشرقين، وإلى غير ذلك من القضايا المهمة التي تشكل الوعي بالآخر، والرسالة التي يجب أن تحملها لهذا المجتمع الجديد، والفائدة التي يجب أن تعود بها إلى مشرقك.[20] فهذه رسالة تعبوية توجيهية يحتاج لها أبناؤنا في غربتهم الدراسية، وهي تشكل حجر الأساس لإنشاء قاعدة من الحوار مع الحضارة الأخرى، وتعريف المجتمع الجديد بالحضارة التي قدم منها هذا الطالب، فالتعليم في الغرب جسر للتواصل على مر العصور.

ثانياً: كتب المرحلة الثانوية

بعد أن انتهيت من عرض الموضوعات التي فيها إشارات إلى الآخر، أو هي في الأصل قصص مترجمة تطلعنا على الثقافات الأخرى، فإنني أكاد أجمل أن المرحلة الأساسية، من الصف الرابـــع وحتى العاشر، قد أحاطت بجوانب علمية وأدبية وثقافية جيدة ومتنوعة وبنسبة درسين إلى ثلاثة في كل صف، إلى جانب الإشارة، من هنا وهناك، إلى بعض

القضايا التي لها علاقـــة ببحثنا، وهذا يدل على وعي المؤلفين بضرورة الانفتاح على الحضارات والثقافات الإنسانية، ونقل جزء يسير منها ذي أهداف تربوية إلى طلابنا في هذه المراحل.

أما كتابا المطالعة والنصوص للصفين الحادي عشر والثاني عشر، أي في المرحلة الثانوية، فقد أخذا طابعاً آخر، حيث إن الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية لهذين الصفين ارتأت أن تتدرج في موضوع تاريخ الأدب العربي من العصر ماقبل الإسلامي وحتى العصر الحديث في حلقات متسلسلة، بحيث ابتدأت في الصف الحادي عشر الحلقة الأولى بالأدب ما قبل الإسلامي، والاستشهاد بنصوص تمثل على هذه الحقبة التاريخية والأدبية، ومن مرحلة سينتهي فيها من السنوات المدرسية وينتقل إلى عالم أرحب وأوسع في الجامعة أو سوق العمل. ولذا، فإن تزويده بمعرفة تراثه الأدبي والشعري والنقدي له ما يبرره. وينتهي، هنا، دور المنهاج المدرسي، ويبدأ دور الجامعات بأن تأخذ على عاتقها تدريس مقررات تعنى بحوار الحضارات بجوانبه المختلفة.

وقد استكمل كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني عشر (التوجيهي) العصر العثماني وعرض من خلاله لفني الشعر والنثر، ومن ثم انتقل إلى عرض للمدارس الأدبية في الشعر الحديث مـــن «مدرسة الإحياء والمحافظين»، و«مدرسة المهجر»، و«مدرسة التفعيلة». [21] وفي هذين البابين نجد إشارات لتأثر شعراء المهجر وشعراء التفعيلة بأشهر الشعراء الغربيين أمثال راسين ولامارتين، وغيرهم. ولكن الكتاب قد ركز، بمجمله، على المحور الوطني والعربي في النصوص الأدبية، حيث كانت اختيارات الفنون الأدبية لكتاب عرب وفلسطينيين: فالمسرحية لكاتب عراقي، والقصة لكاتبة فلسطينية، والشعر ما بين العربي والفلسطيني... وهكذا. ولعل المبرر لهذا الاختيار أن المرحلة الثانوية تعدُّ، في مناهجنا وبلادنا، مرحلة تحصيل لا مرحلة تثقيف. وهذا ما يبرر منهجية تناول القضايا الأدبية على هذا النحـــــو، وتشكيل الوعي الثقافي عند الشاب الفلسطيني بجذوره وامتداداته القومية بأرضية التراث الصلبة، وحفزهم على محاولة الإنجاز والجهد للرجوع إلى الصدارة، أو مجاراة الركب والاستفادة من منجزات الحضارة العالمية التي بنيت في العصور الوسطى على منجزات الحضارة العربية الإسلامية، وتنمية وعيهم بالآخر عن طريق المشاركة والمساهمة بما يخدم الإنسانية دون تقزيم لدورهم أو إبقائهم على قارعة الطريق يتغنون بأجدادهم المبدعين.

خاتمة

إن المبحث الذي تناولته، وهو منهاج اللغة العربية، مجاله رحب، ولكن موضوع صدام الحضارات، أو كما أردنا أن نستبدلها بحوار الحضارات، مجاله أرحب في مباحث التاريخ والحضارة العربيـــة الإسلامية وغيرها من كتب مثل التربية المدنية. فيحسب لمنهاج اللغة العربية أنه لم يغفل الجانب الإنساني والعالمي سواء في مقالاته العلمية أو فنون الأدب التي أخذها بتنوع من مشاهيـــر العالم. ويحسب له، أيضاً، انتقاءه الموفق للنصوص المترجمة حيث تحمل من القيم التربوية الشيء الكثير. وكذلك يحسب له تناول قضايا التراث بشيء من تحفيز عقلية الطالب على متابعة جهود الأجداد، دون النظر بعنصرية وازدراء للتقدم التكنولوجي في الغرب، إذ طريقة التناول والمعالجة كان فيها شيء من المنهجية والمنطقية، بتثبيت جذور طلابنا، ثم انتقلنا إلى عصر صدر الإسلام ونصوص تمثل على تلك الفترة، وتلتها فترة الخلافة الأموية، ومن ثم الفترة العباسية وبشيء من الإحاطة بتلك الفترات من النواحي الأدبية والقضايا النقدية وغير ذلك.

ولذا، يمكننا أن نعد هذا المنهاج عاملاً مؤسساً لوعي طلابنا بالعالم، ويحسب له التنوع في اختياراته من الآداب العالمية، وتناوله المرن لقضايا إنسانية تهم قطاعات كبيرة من المجتمعات كافة، والمجتمع الفلسطيني بصورة خاصة. وبشهادة موضوعية، بعيدة عن النرجسية والتحيز، يمكننا أن نعدّ منهاج اللغة العربية، بمراحله المختلفة، عملاً يشرف كل فلسطيني. فهو، بتنوعه ومنهجيته في عرض القضايا المختلفة، يتصدر المناهج التعليمية الأخرى، ويشكل نواة لتبادل ثقافي حضاري مع الأمم الأخرى.

هوامش الفصل الأول-الباب الرابع

(1) النحل: 125.
(2) استعملت الباحثة الطبعة الثانية التجريبية.
(3) أنظر: وجيه سالم، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 66-67.
(4) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 43.
(5) أنظر: إبراهيم موسى، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 59، 60، 61.
(6) المصدر نفسه، ص 107- 109.
(7) المصدر نفسه، ج2، ص 80-81.
(8) المصدر نفسه، ص 91-100.
(9) أنظر: عبد الكريم أبو خشان، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005، ص 24 وما بعدها.
(10) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 86.
(11) أنظر: محمد جواد النوري، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 90.
(12) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 114-121.
(13) أنظر: حسن السلوادي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 103.
(14) أنظر: المصدر نفسه، ص 142.
(15) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 10.
(16) أنظر: المصدر نفسه، ص 31.
(17) أنظر: المصدر نفسه، ص 95.
(18) المصدر نفسه، ص 183.
(19) أنظر: عمر مسلم، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.
(20) أنظر: المصدر نفسه، ج2، ص 63 وما بعدها.
(21) أنظر: حسن السلوادي، وآخرون. **اللغة العربية: المطالعة، والأدب، والنقد للصف الأول الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005؛ إبراهيم موسى، وآخرون. **اللغة العربية: المطالعة، والأدب، والنقد للصف الأول الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2006.

الفصل الثاني
التوازن بين العالمية والهوية العربية في منهاج اللغة الإنجليزية
(إنصاف عباس)

مقدمة

إن منهاج اللغة الإنجليزية الجديد، والذي يدرس، حالياً، للصفوف الأول وحتى السابع، وكذلك من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر، صمم ليلبي حاجات الطلاب الفلسطينيين وفق أحدث النظريات والتطبيقات في مجال تدريس اللغة الإنجليزية. وفي الوقت ذاته، فقد صمم المنهاج ليلبي حاجات الطلاب الفلسطينيين إلى منهاج يناسبهم ويتناسب مع هويتهم الخاصة. ولذا، فقد تم اختيار المحتوى بمنتهى العناية والدقة: فمن ناحية، يحاول محتوى المنهاج تعريف الطالب بموضوعات ذات صبغة عالمية، ولكن في الوقت نفسه، فإن جهوداً كبيرة بذلت حتى لا يصطدم البعد العالمي في المنهاج مع الهوية الإسلامية والعربية والفلسطينية، أو يلغيها، أو يطغى عليها، أو يقلل من شأنها، من جهة أخرى.

ومن هنا، فإن هذه الدراسة تلقي الضوء على هذا العنصر المهم في المنهاج الفلسطيني الجديد للغة الإنجليزية، وتوضح كيف تم تحقيق هذا التوازن الفاعل والحساس بين هذين البعدين بنجاح. هذا، وتركز هذه الورقة على منهاج الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، حيث سيتم تحليل المنهاج الفلسطيني الجديد للغة الإنجليزية لهذه الصفوف تحليلاً شاملاً ومستفيضاً بهدف إبراز هذا التوازن، وكيف قدم المنهاج الجديد للطالب آفاقاً عالمية، ولكنه حافظ، في الوقت ذاته، على اللون والنكهة والذوق الإسلامي والعربي عامة، والفلسطيني خاصة.

تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الفلسطينية

إن مبحث اللغة الإنجليزية هو أحد المواضيع الإلزامية في مدارسنا، وإن النجاح في مبحث اللغة الإنجليزية في امتحان الثانوية العامة هو أحد متطلبات اجتياز في هذا الامتحان، وهو متطلب، كذلك، للالتحاق ببرامج الجامعات والكليات. ولذا، فإن هناك أسباباً منطقية

ملحة تجعل من تدريس اللغة الإنجليزية أحد العناصر الأساسية في المنهاج الفلسطيني، ولعل أهم هذه الأسباب ما يلي: أن العالمية هي أحد معالم التعليم الحديث؛ وأن التنوع الثقافي واللغوي هو أحد مظاهر العالمية؛ وأن التنوع الثقافي واللغوي يثيران المقدرة الذهنية، وهذه المقدرة، بدورها، تفتح للمتعلم أفاقاً وظيفية رحبة حيث إن سوق العمل، حالياً وفي المستقبل، يعتمد اعتماداً كبيراً على القدرة على التواصل العالمي.

منهاج اللغة الإنجليزية في المدارس الفلسطينية وكيف كان قبل المنهاج الفلسطيني الجديد؟
كان تعليم اللغة الإنجليزية يبدأ في الصف الخامس الابتدائي، وقد استخدمت عدة كتب منهجية لهذا الغرض كان آخرهـــا منذ حوالي خمسة عشر عاماً سلسلة *PETRA* التي تستخدم في المملكة الأردنية الهاشمية، والتي تتناسب مع النظريات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية، وتتبع المنهج التواصلي إلى حد كبير في تدريس مهارات اللغة Communicative Approach. ولكن الكثير من مادة هذا المنهاج العلمية، وخصوصاً موضوعات القراءة الاستيعابية، كانت بعيدة عن احتياجات الطالب الفلسطيني. ومن هنا، بدأ السعي نحو إنجاز منهاج فلسطيني يلبي هذه الحاجة، ويحقق هذا الهدف.

المنهاج الفلسطيني الأول للغة الإنجليزية

إن المنهاج الفلسطيني الأول للغة الإنجليزية هو أحد الإنجازات المهمة في إطار تطوير العملية التربوية في فلسطين. وقد بدأ العمل بالمنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية منذ سبع سنوات، وهذا المنهاج هو سلسلة من الكتب المدرسية تبدأ من الصف الأول وحتى الثاني عشر وتدعى *English For Palestine* (EFP). ولقد أنجز منها حتى الآن كتب الصفوف الأول حتى السابع، والعاشر وحتى الثاني عشر، ويجـــري العمل على إنجاز بقية الكتب. وقد صمم هذا المنهاج لتحقيق الأهداف التالية: تلبية احتياجات الطلبة الفلسطينيين لمنهاج يخاطبهم خاصة ويعكس قيمهم وأحاسيسهم؛ ومواكبة التطورات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية؛ وتدريس اللغة الإنجليزية منذ الصف الأول الابتدائي؛ وتطوير المهارة التواصلية في استخدام اللغة الإنجليزية؛ وتطوير الوعي الثقافي؛ وتطوير مهارات التفكير والتحليل.

وأما الخبراء الذين عملوا على إنجاز هذا المشروع الأكاديمي، فهم فريق وطني من الأكاديميين

المتخصصين عمل على وضع خطة متكاملة للمنهاج، وفريق وطني آخر عمل مع الفريق الأجنبي على تأليف المنهاج ومراجعته حتى خرج بصورته النهائية. ولقد تألفت مجموعة الكتب لكل صف من الصفوف بحيث شملت: كتاب الطالب، وكتاب التمارين، وكتاب المعلم، وأشرطة سمعية. وللصفوف الحادي عشر والثاني عشر مختارات أدبية. وللصفوف الأول وحتى الرابع كان هناك لوحات حائط ومواد تعليمية أخرى.

تحليل المحتوى لكتب منهاج اللغة الإنجليزية الفلسطيني (EFP)

ثمة مجموعة من الملاحظات العامة حول كتب منهاج اللغة الإنجليزية، يمكن حصرها في: أنها تغطي موضوعات المنهاج عناصر مهمة تخدم البعدين الوطني والعالمي؛ ويرتبط المنهاج ارتباطاً قوياً بالبيئة المباشرة للطالب في المدرسة والبيت وكذلك بالبيئة العالمية؛ كما إن الموضوعات المختارة تغطي الجانب المعرفي بقالب ممتع وتشجع الطلبة على البحث العلمي؛ وتراعي التطور الذهني والقيمي والاجتماعي للطلبة؛ وتغطي اهتمام الجنسين. وهي، أخيراً، تراعي اهتمام الأطفال في كتب المرحلة الأولى، وكذلك اهتمام الشباب في كتب المرحلة الثانية.

التحليل التفصيلي لمحتوى المنهاج للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر

تقدم هذه الدراسة وصفاً تفصيلاً تحليلياً لمحتوى المنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ويهدف هذا التحليل إلى تقديم وصف شامل لمحتوى المنهاج لهذه الصفوف من حيث الموضوعات التي تشتملها. أما المحور الأساس لهذا التحليل، فهو توضيح الموضوع الرئيس الذي تتناوله هذه الدراسة، وهو: أن المنهاج حافظ على وتيرة متوازنة من العالمية والهوية الوطنية الفلسطينية خاصة، والإسلامية والعربية عامةً، وأن الموضوعات العالمية وطريقة طرحها تتماشى، أيضاً، مع المفاهيم الفلسطينية والعربية والإسلامية.

أولاً: التحليل التفصيلي لمنهاج الصف العاشر[1]

يتألف كتاب الطالب لهذا الصف، من حيث وصف المحتوى، من اثنتي عشرة وحدة

دراسية، تحتوي كل وحدة منها على قطعة قراءة استيعابية، تتبعها مجموعة من النشاطات التي تشتمل على جميع مهارات اللغة والتي ترتبط بموضوع القطعة الاستيعابية ومحتواها من حيث: المفردات، والقواعد، ومهارات الاستماع، والمحادثة والتحليل.

أما الموضوعات التي تضمنها الكتاب، فقد جاءت على النحو التالي: (1) «الاتصالات بين الناس»، وتبحث في مهارة التواصل عبر البريد الإلكتروني؛ (2) «حالة طارئة»، وتتحدث عن الحوادث في البيت كالحرائق؛ (3) «العمل نحو مستقبل أفضل»، وتتحدث عن حياة الشاعر الفلسطيني محمود درويش-شاعر المقاومة؛ (4) «النشاطات اللامنهجية»، وخصوصاً الرياضية؛ (5) «الطعام الصحي»، وتعطي معلومات عملية عن التغذية الجيدة، وعادات الطعام الجيدة؛ (6) «ظروف الطقس»، نص جغرافي عن أحوال الطقس، وظواهر مناخية مثل الأعاصير؛ (7) «التخطيط للمستقبل»، وتتحدث عن ضرورة اتخاذ قرارات من قبل الطالب حول مستقبله الأكاديمي وما يتعلق باختبار موضوع دراسته الجامعية؛ (8) «فلسطين الأرض المقدسة»، استعراض لأهمية فلسطين كأرض الديانات السماوية، ووصف للأماكن المقدسة؛ (9) «التعايش مع التكنولوجيا»، وتتحدث عن الاختراعات التكنولوجية الحديثة، وأثرها في حياتنا؛ (10) «ماذا لو»، وتتحدث عن قضايا بيئية؛ (11) «التلفزيون»، ووسائل الإعلام؛ (12) «الحياة خارج الوطن»، وتتحدث عن طالب فلسطيني يدرس في بريطانيا.

هذا من حيث الوصف العام للموضوعات، أما من حيث تحليل المحتوى، فثمة بعض الملاحظات التي يمكن استخلاصها عند تحليل محتوى الموضوعات والمحاور التي وردت في كتاب الصف العاشر، والتي يمكن حصرها في النقاط التالية: (1) هناك مزج بين المواضيع ذات الصبغة العامة العالمية وبين الموضوعات ذات الصبغة الفلسطينية؛ (2) هناك وحدتان مكرستان، بشكل كامل، للحديث عن موضوعات فلسطينية: الوحدة الثالثة التي تتحدث عن الشاعر محمود درويش، والوحدة الثامنة التي تتحدث عن فلسطين. وهناك وحدة أخرى، هي الوحدة الثانية عشرة، تتحدث عن حياة وليد ياسين، الطالب الفلسطيني الذي يدرس في بريطانيا، والذي يعطي فكرة عن بلاده، ونظام الدراسة في فلسطين، ويقارنه بالتعليم في بريطانيا؛ (3) احتوت الوحدة الثالثة، التي تعرض حياة شاعر المقاومة محمود درويش، على ترجمة لبعض مقاطع من شعره مثل: «أحن إلى خبز أمي» و«سجل أنا عربي»، وكذلك فإن حياة محمود درويش تعتبر تلخيصاً لمعاناة الشعب الفلسطيني وقضية

وطنه الذي سرق منه. وأقتبس هنا بعض الجمل من تلك السيرة: «وفي سنته السادسة أصبح محمود درويش لاجئاً، واختفت قرية عائلة محمود درويش عن الوجود، وبني مكانها مستوطنة يهودية. وبذا، أصبح درويش لاجئاً في داخل وطنه».[2] وكذلك، فإن الوحدة قدمت مفردات جديدة للطالب، مثل: لاجيء، مستوطنة، منفى، إقامة جبرية.. إلى آخره؛ (4) أعطت الوحدة الثامنة، التي تتحدث عن فلسطين، فكرة عن تاريخ فلسطين، ومدنها الرئيسة، ومواقعها المهمـــة. واحتوت الوحدة على صورتين للقدس. وقدمت مفردات هامة عن فلسطين تساعد الطالب على التحدث عن بلده، مثل: الكنعانيين، قبة الصخرة المشرفة، الصعود إلى السماء في حادثة «المعراج»، الحرم الشريف، كنيسة المهد، كنيسة القيامة.. إلى آخره.

أما الوحدات الأخرى، والتي تبحث في مواضيع عامة، فهي ذات صبغة عالمية، مثل: الاتصال الإلكتروني، وشؤون بيئية، والتكنولوجيا الحديثة، والإعلام، وتجنب الحوادث، وغيرها. وهي، في مجملها، موضوعات تهم الجميع، وفي الآن نفسه، فإن طريقة عرض هذه الموضوعات لم تتعارض، في أي من جزئياتها، للقيم الوطنية أو العربية أو الإسلامية لا في النصوص ولا في النشاطات المتعلقة، ولا حتى الصور المستخدمة كوسائل توضيحية. هذا، وقد حاول الكتاب استخدام أمثلة توضيحية قريبة من الحياة الفلسطينية في هذه الوحدات. وكأمثلة على ذلك، أورد ما يلي: (1) في الوحدة التي تتحدث عن شؤون المناخ والطقس، استخدم مناخ فلسطين كمثال توضيحـــي مع خريطة لفلسطين؛ (2) في الوحدة التي تتحدث عن أصناف الطعام الصحي، قدمت معلومات عن أطباق ومأكولات فلسطينية مثل الفلافل، والصفيحة، والسمبوسك، مع صـــور لهذه الأطباق؛ (3) في الوحدة التي تتحدث عن الاتصال الإلكتروني، استخدم التواصـــل بين طلبة فلسطينيين وطلبة بريطانيين كمادة لعرض الموضوع، وأعطى الطلبة الفلسطينيون، خلال تواصلهم، فكرة عن مدن فلسطين لأصدقائهم البريطانيين؛ (4) استثمرت كل فرصة ممكنة لاستخدام أسماء عربية وشخصيات عربية خلال النشاطات المتعلقة بالنصوص، وقد ساهم ذلك في خلق روح التقارب بين الطالب والكتاب؛ (5) استخدمت آثار مدينة سبسطية كصفحة للغلاف في جميع كتب الصف العاشر.

خلاصة القول: إن هذه العناصر المستخدمة مجتمعة، والتي اختيرت بعناية وبجهد كبيرين،

ساهمت في جعل الكتاب قريباً من هوية الطالب الوطنية والعربية والإسلامية، وجعلته يشعر أن المنهاج قد أعد له خصيصاً. وبالتالي، فإن التوازن بين الموضوعات العامة ذات الصبغة العالمية لم يطمس البعد الوطني والهوية الوطنية، والعربية، والإسلامية.

ثانياً: التحليل التفصيلي لمنهاج الصف الحادي عشر[3]

عند وصف المحتوى لكتب الصفين الحادي عشر والثاني عشر، تجدر الإشارة إلى أن استراتيجية مختلفة بعض الشيء تم استخدامها، حيث إن هذه الكتب تخدم الفروع العلمية والأدبية والتجارية. ولـــذا، فإن النصوص المختارة للوحدات صممت بحيث تلبي احتياجات هذه الفـــروع. وعليه، فقد احتوت كل وحدة على قطعتي استيعاب للجزء الأول من الوحدة، والذي يستخدم لجميع الفروع، وقطعة أخرى للجزء الثاني من الوحدة، والذي يستخدم للفرعيـــن الأدبي والعلمي. وقد اختيرت القطعتان بحيث يكون هناك تقارب وتكامل في الموضوع ما بينهما. ومن الأمور الأخرى التي أضيفت إلى كتب هذين الصفين، وجود مختارات أدبية تضم بعض الأشعار، والقصص القصيرة، والرواية، أو المسرحية، ووضعت هذه المختارات في كتاب التمارين بعد كل وحدة.

أما موضوعات الوحدات الاثنتي عشرة، فكانت كما يلي: (1)«إنه عالم صغير»، وتتحدث عن السفر والمفردات المتعلقة بهذا الموضوع؛ (2) «موت ذلك المرض»، وتتحدث عن بعض الأمراض التي اختفت من الوجود بسبب تطور العلم والتطعيم ضد الأمراض، ولكن لسوء الحظ ظهرت أمراض أخرى كالأيدز؛ (3) «التعليم أولاً»، وتتحدث عن تطور التعليم في فلسطين؛ (4) «لنبدأ العمل التجاري»، وتتحدث عن التجارة والعمل التجاري، وهناك مقالة عن الاقتصاد الفلسطيني؛ (5) «كيف أشعر»، وتبحث في مشاكل المراهقين، وخصوصاً التوتر النفسي، ومسبباته، وعلاجه؛ (6) «الاختيارات الصحيحة»، وتتحدث عن حوادث الطرق«روح الألعاب الأولمبيـــة»، وتتحدث عن تاريخ هذه الألعاب، وعن لاعب فلسطيني شـــارك فيها؛ (8) «العالم الخطر»، وتبحث في موضوعين، هما: الإسعافات الأولية، ومثلث برمودا الخطر؛ (9) «مصادر الطاقة»، وتشرح عن الاحتباس الحراري كتهديد بيئي، كما تتحدث عن إيجاد مصادر طاقة بديلة؛ (10) «عالم الشبكة الإلكترونية العجيب»، وتتحدث عن تاريخ الشبكة، وتطورها، واستخداماتها؛ (11) «مشاكل وحلول»، وتتحدث عن انحسار مياه البحر الميت، ونقص مصادر المياه في العالم،

وتعطي حلولاً لهذه المشاكل؛ (12) «العيش في المجتمع»، وتتحدث عن العمل التطوعي، وعن برنامج وطني يهدف إلى وقف هجرة الأدمغة من فلسطين، وايجاد وسائل تشجع على العودة لخدمة الوطن في أرض الوطن؛ (13) أما المختارات الأدبية، فهي رواية *Silas Marner* للكاتب الإنجليزي جورج إليوت، وهي رواية تحمل معاني إنسانية كبيرة.

وأما إذا انتقلنا إلى تحليل المحتوى لهذه الموضوعات، فيمكن الإشارة إلى ملاحظات عديدة يمكن استنتاجها من وصف المحتوى لكتب الصف الحادي عشر، أهمها أن هناك خمس وحدات تتحدث، بشكل مباشر، عن مواضيع فلسطينية، وهذه الوحدات تتحدث عن فلسطين أو فلسطينيين وعلاقتهم بمواضيع عالمية ومحلية. وأورد هنا بعض التفاصيل التي استخدمت لتحقيق هذا الغرض: (1) الوحدة الأولى تتحدث عن طالبة فلسطينية أمريكية، جاءت إلى فلسطين للدراسة لمدة سنـــة واحدة، ولتزور أقاربها. ويتحدث نص آخر في الوحدة عن أثر التكنولوجيا في تطوير التعليم في فلسطين والدول النامية؛ (2) في الوحدة الثالثة هناك نص يتحدث عن مشاكل العالـــم الاقتصادية، ويورد الاقتصاد الفلسطيني كمثال؛ (3) الوحدة الثانية، التي تتحدث عن الألعاب الأولمبية، تتحدث، أيضاً، عن رياضي فلسطيني مشارك في هذه الألعاب؛ (4) تتحدث الوحدة الحادية عشرة عن انحسار الماء في البحر الميت؛ (5) تتحدث الوحدة الثانية عشرة عن العمل التطوعي، وتستخدم طلبة فلسطين كأمثلة، كما تتحدث عن هجرة الأدمغة من فلسطيـــــن وسبل علاج هذه الظاهرة، وتعطي فكرة عن فلسطينيي الشتات. (6) هناك وحدات تحدثت، بطريقة فرعية، عن مواضيع عربية وفلسطينية، مثل: إعطاء سيرة حياة الرحالة ابن بطوطة في الوحدة التي تتحدث عن السفر؛ وفي الوحدة التي تتحدث عن الشبكة الإلكترونيـــة اختيرت كل من نابلس وأريحا كمواضيع بحث على هذه الشبكة، وأعطيت عنهما معلومات تفصيلية؛ (7) جميع هذه الوحدات قدمت مفردات مفيدة جداً عن مواضيع فلسطينية حيوية مثل الشتات، وهجرة الأدمغة، والهجرة، وغيرها؛ (8) جميع المواد ذات الصبغة العالمية هي مواد شيقة، وقريبة من اهتمام الطالب، ولا تتعارض مع قيم الفلسطينيين وأفكارهم. وكذلك، فإن هذه الموضوعات تعلم قيماً مهمة: كأهمية العمل المجتمعي والتطوعي، وتنمية روح الفريق في العمل، وغيرها؛ (9) تعلم الرواية المختارة *Silas Marner* دروساً وعبراً خالدة، مثل: أن المشاعر الإنسانية أهم بكثير من القيم المادية، وكذلك أن العدالة لا بد أن تسود في النهاية.

وكخلاصة لتحليل المحتوى لمنهاج الصف الحادي عشر، يمكن القول: إن جميع هذه

الموضوعات والمعلومات التي تناولت قضايا فلسطينية ساهمت في إعطاء المنهاج أبعاداً فلسطينية مهمة، وجعلت الطلاب يشعرون أن كتب المنهاج لهذا الصف تحمل هويتهم وتعبر عن شخصيتهم الوطنية. هذا، وقد تم الربط بين الموضوعات العالمية والشؤون والقضايا الفلسطينية في معظم الأحيان. إضافة إلى أن منهاج هذا الصف قد حقق التوازن المطلوب بين الشؤون والقضايا والمعلومات العالمية وبين الهوية الفلسطينية والإسلامية والعربية للطالب الذي أخذ يشعر أن المنهاج يخاطبه ويمثل شخصيته.

ثالثاً: تحليل المحتوى لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر[4]

يمكن وصف المحتوى لوحدات منهاج الصف الثاني عشر من خلال وحداته الاثنتي عشرة، والنصوص الأدبية المختارة لاحقاً، وقد جاءت على النحو التالي: (1) تحدثت الوحدة الأولى عن الصناعات المتعلقة بالبترول في النص الأول، وعن شأن عالمي مهم في القطعة الثانية، وهو كيف نستغل النفط ونستعمله بطرق أفضل؛ (2) تحدثت الوحدة الثانية عن مشكلة الانفجار السكاني، وكيف نعالجه؛ (3) تناولت الوحدة الرابعة سبل إعادة استخدام النفايات، وأعطت أمثلة حية لهذا الموضوع في مجتمعات عديدة؛ (4) عالجت الوحدة الخامسة بعض المشاريع الحيوية وآثارها الجانبية، كما تحدثت عن استخدم سد أسوان في مصر وبحيرة الحولة كمثالين على هذا الموضوع؛ (5) عالجت الوحدة السادسة مسألة حيوية للطالب وهي تنظيم الوقت، وخصوصاً لطلاب السنة الأولى في الجامعة؛ (6) تناولت الوحدة السابعة موضوع التوتر النفسي، وخصوصاً لدى الطلاب وكيفية التعامل معه وعلاجه؛ (7) بحثت الوحدة الثامنة في موضوع غاية في الأهمية في العالم الحديث، وهو مدى اعتماد الحياة المعاصرة على الاتصالات الإلكترونية، وأعطت أمثلة تطبيقية حيوية على ذلك؛ (8) قدمت الوحدة التاسعة شخصيات فلسطينه بارزة مثل الرئيس الفلسطيني الراحل ياسر عرفات، والمفكر إدوارد سعيد، والباحث هشام شرابي من خلال موضوع حيوي وهو بناء جسور مع العالم، ومساهمة تلك الشخصيات المهمة، وغيرها، في تحقيق هذا الهدف؛ (9) تحدثت الوحدة العاشرة عن التراث والثقافات المتعددة، وكيفية التعايش والتفاهم والحوار بين هذه الثقافات؛ (10) طرحت الوحدة الحادية عشرة موضوعاً علمياً هاماً، وهو الاتصال عبر الأقمار الصناعية، وأثره على الحياة المعاصرة؛ (11) ناقشت الوحدة الثانية عشرة موضوع الديمقراطية، وتحدث النص الأول فيها عن الخليفة عمر بن الخطاب

وعدله و«ديمقراطيته» من خلال أمثلة حية. وتحدث النص الثاني عن تاريخ الكفاح من أجل الديمقراطية في العالم عبر العصور؛ (12) هناك مختارات أدبية تألفت من مجموعة من الأشعار، وكذلك مسرحية لشكسبير.

أما إذا تحولنا إلى تحليل محتوى المنهاج للصف الثاني عشر، فيمكن إيراد بعض الملاحظات المهمة، نحو: (1) هناك أربع وحدات تتحدث مباشرة عن مواضيع ذات طبيعة فلسطينيه وعربية وإسلامية، وهي: الوحدة الرابعة، التي تتحدث عن الآثار الضارة لبعض المشاريع، وتورد السد العالي في مصر وبحيرة الحولة في فلسطين كأمثلة؛ الوحدة الخامسة، وتتحدث عن شخصية فلسطينية معروفة هي عبد الحميد شومان-مؤسس البنك العربي، وتتحدث عن صراعه مع الاحتلال الإسرائيلي؛ الوحدة التاسعة، وتتحدث عن شخصيات فلسطينية مرموقة، وعن جهودها في مد جسور التفاهم مع الغرب، وقد اختير لهذه الغاية كل من: الرئيس الراحل ياسر عرفات، وإدوارد سعيد، وهشام شرابي؛ الوحدة الثانية عشرة، وتتحدث عن الديمقراطية. (2) هناك وحدات تحدثت بطريقة غير مباشرة عن شؤون وشخصيات فلسطينية، وهي على النحو التالي: الوحدة الثالثة، وتضمنت إعلاناً في الصحف من بلدية غزة بخصوص النظافة العامة؛ الوحدة السادسة، قدمت الطالبة الفلسطينية سميرة بركات التي تدرس في الخارج لتعطي نصائح للطلبة الجدد عن أهمية تنظيم الوقت؛ الوحدة العاشرة، وتتحدث عن الثقافات والتراث، وقد استخدمت نصاً يتحدث فيه طالب عربي يدرس في الخارج ويعطي نصائح تتعلق بكيفية التعامل في مواقف عديدة في المجتمع العربي، ويقارنها بالمجتمع الفلسطيني. وهناك نص آخر، في الوحدة نفسها، يعطي معلومات عــن التراث الفلسطيني وأهمية الحفاظ عليه. (3) بقية الوحدات، التي تقدم موضوعات وشؤوناً، عالمية اختيرت بعناية بحيث تكون قريبة من اهتمامات الطالب، وحياته المعاصرة، مثل: شؤون اقتصادية وبيئية وجغرافية، وعالم الاتصالات التكنولوجيا، وغيرها. وقد روعي في طرح جميع هذه الوحدات أن لا تتعارض أفكارها مع أي من القيم والمفاهيم الوطنية والعربية والإسلامية. (4) المختارات الأدبية احتوت على قيم إنسانية وأخلاقية رفيعة، مثل: الحرية في قصيدة «الحمامة» لووردزورث-شاعر الرومانسية، والقصة القصيرة لتشيكوف الرهان، ومساوئ الحرب في قصيدة «الحرب»، وكذلك في مسرحية شكسبير الشهيرة **الملك لير** التي تتحدث عن الولاء والحب والاحترام للوالدين.

وفي خلاصـــة تحليل المحتوى لمنهاج الصف الثاني عشر، يمكن القول: إن هناك وحدات

عديدة في المنهاج تحدثت عن موضوعات فلسطينية، ما ساهم في إعطاء المنهاج أبعاداً فلسطينية قوية جعلته قريباً من شخصية الطالب وهويته، وفي الوقت نفسه، جعلته يشعر أنه جزء من المجتمع العالمي من خلال الموضوعات الأخرى المطروحة. وبناء عليه، نستطيع القول إن التوازن بين البعد العالمي والأبعاد الوطنية والعربية والإسلامية قد تتحقق في منهاج هذا الصف أيضاً.

خلاصة عامة

من خلال الوصف والتحليل لمنهاج الصفوف الثلاثة الذي أعطته هذه الدراسة، نستطيع الخروج بعدة استنتاجات تشكل المحور الرئيس لهذا البحث، وهي: (1) هناك استراتيجية معدة بإحكام، وتم تطبيقها بعناية ودقة، وهي أن يتم التركيز على الهوية الفلسطينية والعربية والإسلامية في هذه الكتـــب. ولذا، فقد استثمرت كل فرصة لتحقيق هذه الاستراتيجية بذكاء وحرص فائقين؛ (2) كان هناك جهد خاص لتحقيق نوع من الرابطة القوية بين الموضوعات العالمية المختارة والشخصية الفلسطينية، وقد أوضحت الدراسة أمثلة عديدة على تحقيق هذا الترابط؛ (3) كانت ثمة سياسة معدة بعناية في طبيعة اختيار الموضوعات العالمية بحيث لا تكون بعيدة عن آفاق الطالب الفلسطيني واهتماماته، وتكون مناسبة لعمره وبيئته وقيمه؛ (4) هناك جهد ملحوظ في المحافظة على توازن كبير بين الموضوعات العالمية وبين القضايا الفلسطينية التي تعزز الهوية الفلسطينية والتمسك بالأرض والهوية والتراث والمعتقدات.

ولذا، نستنتج من جميع ما تقدم أن محتوى المنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر قد خلق فرصة ممتازة للطالب لدراسة اللغة الإنجليزية عبر فتح نوافذ على العالم بموضوعاته وقضاياه المعاصرة، ولكنه، في الوقت ذاته، حافظ على رابطة متينة بين هذه الموضوعات والهوية الفلسطينية والعربية والإسلامية. وبذا، فإن المنهاج الفلسطيني للغة الإنجليزية جاء فلسطينياً قلباً وقالباً.

هوامش الفصل الثاني–الباب الرابع

(1) أنظر :
Sameer Rammal, and Others. *English for Palestine-Students Book 10*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2004.

(2) المصدر نفسه، ص 23 .

(3) أنظر :
Sameer Rammal, and Others. *English for Palestine-Students Book 11*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2005.

(4) أنظر :
Sameer Rammal, and Others. *English for Palestine-Students Book 12*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2007.

الفصل الثالث
مستقبل العلاقة بين الحضارات في ضوء الثوابت والمتغيرات
توصيات لمنهاج لغات رديف

(يحيى جبر) [1]

ما ضر لو جعلوا العلاقة في غد بين الشعوب مودة وإخاء

أحمد شوقي

مدخل شمولي مطوّل

يتناول الباحثان في هذه الورقة موضوعاً واسعاً اجتهدا في لملمة أطرافه لتقديم تصور شامل لما يمكن أن تكون عليه العلاقة بين الحضارات في المستقبل القريب، ولا نقول البعيد، لأن الزمان يتقارب، والمكان يُختَزَل. فهذا زمن باتت فيه السرعة تتواتر على شكل متوالية هندسية. ولعل هذه الحقيقة هي التي مكنت الباحثين من تناول الموضوعات التي يتمحور حولها هذا الكتاب. ويعالج الباحثـــان قضية التباين الفطري بين الشعوب، إذ إنها من المعطيات المألوفة في كل زمان ومكان، ناهيك عما تؤدي إليه الثقافة المتوارثة والمكتسبة من أشكال التباين والاختلاف. وبهذا، يكون الاختلاف هو الأصل، وتكون التعددية، أيضاً، وعلى كل صعيد، هي الأصل.

ولما كانت حياة الإنسان، فرداً كان أو مجتمعاً، ممتدة في الزمان، ببعديه الماضي والحاضر، فلا شك في أنه بخضوعه لأثر الماضي فيه، وانجذابه لما يمكن أن يُستشرف من المستقبل، سيكون منهج تفكيره، ونمطه حياته منطبعين بالدوافع التاريخية، أولاً، وهي التي سنطلق عليها اصطلاحاً: أثر الماضي في صياغة الحاضر بما ينطوي عليه الماضي من عوامل تمتد بجذورها في الزمن الذي تكون المجتمع عبر مراحله، والزمن الفردي الذي تتبلور فيه شخصية الفرد، ويتأكّم في اختيار المنحى الذي يسلكه. وبالجواذب المستقبلية، ثانياً، ودورها في توجيه سلوك الفرد والمجتمع بوجه عام، آخذين بعين الاعتبار المستجدات المتلاحقة على الساحة الكونية، لا سيما أنها باتت تطغى بآثارها على جميع أهل الأرض، من شاء منهم ومن أبى، إذ لم يعد ثم خيار لإنسان علـــى وجه الأرض أن يعيش بعيداً عن المؤثرات الخارجية، ونتائج التفاعلات التي يشهدها العالم على كل صعيد. وسنطلق على هذا الدور

اصطلاح: أثر المستقبل في توجيه السلوك.

والمطالع في الواقع الذي تشهده العلاقات الدولية الراهنة، والأسباب التي أدت إليها، يمكنه تحديد المؤشرات الإيجابية فيها، ما يمهد الطريق لدعمها وتجذيرها، ورصد المؤشرات السلبية في محاولة لاقتراح السبل الكفيلة بمحاصرتها تمهيداً للتخلص منها، ومعالجتها. ويستعرض الباحثان آلية التفاعل البناء بين الحضارات، وكيف يمكن أن يتجاوز أهل الأرض أسباب الصدام والصراع إلى موجبات التفاهم والتعاون على طريق تحقيق القيمة العليا التي تسعى لها شعوب الأرض قاطبة، ألا وهي السعادة القائمة على العدل والحرية.

أثر الماضي في صياغة الحاضر

لا حاجة بنا إلى إطالة الحديث في هذا الموضوع، فهو من المسلمات التي لا تختلف عليها الأمم، وفي عقيدة الأمة وتراثها كثير من الإشارات التي تؤكد هذه الحقيقة: كالمعنى القرآني «إنّا وجدنا آباءنا على أمة وإنا على آثارهم مقتدون»،[2] والأثر النبوي القاضي بأن المرء يولد على الفطرة وأبواه يكسبانه دينهما، وقول شاعر: «وينشأ وارد الفتيان منا على ما كان عوّده أبوه»، وقول آخر: «لكل امرئ من دهره ما تعوّدا»... وغير ذلك مما نجد له أمثلة كثيرة عند الشعوب المختلفة. ولا شك في أن كل ذلك ينتهي للناشئة عبر الوالدين ومن يقوم مقامهما من الأقارب والمدرسين وأجهزة الإعلام المختلفة. ولما كان للتعليم في العصر الحديث دور يفوق دور الأسرة في البناء والتوجيه، فقد أصبحت المدرسة أخطر العوامل المؤثرة في صياغة الحياة.

وتختلف الأمم في أهدافها، وتتباين أغراضها، وإن كانت تسعى جميعاً إلى الارتقاء بمستوى الإنسان. لكن ذلك إنما يتم انطلاقاً من رؤى خاصة، تخضع لاختلاف العقائد والثقافات المكتسبة من الماضي «ذلك أن لكل نظام اجتماعي أو سياسي هدفه التربوي ومثله العليا في إعداد الشباب وإعداد المواطن الصالح. ويرجع تنوع الأهداف وتباين الغايات إلى اختلاف النظرة الفلسفية نحو تنظيم المجتمع، ونحو حياة الفرد وعلاقته بالمجتمع».[3] فالأجيال الراهنة هي نتاج الجيل السابق، وجبلت وفقاً لأفكاره وفلسفته، فالأمم «أفكار تمشي على أرجل رجالها، وهؤلاء الرجال حصاد عمل مسبوق بتصور في أذهان فلاسفة الأمم وعلمائها ورجال الفكر فيها من كل جنس وصنف من أصناف الفكر الذي يعمل على

بثه ودسه في عقول الأفراد نظام التعليم». [4] ذلك لأن «نظام التعليم آلة المجتمع في إعداد الرجال الذين يدلون بسلوكهم وعرقهم وكدحهم على نوع أمتهم، وصنف تعليمهم، وما ارتقت أمة ولا علا شأنها هكذا بضربة حظ، وإنما ارتقاء الأمم أساس نظام تعليمها الذي هو القوة العظمى الكامنة من وراء تطور الأمة». [5]

دور المناهج

وهنا، يجدر القول: إن المناهج تلعب أهم الأدوار في ذلك كله. وعليه، كان لا بد من إحكامها لتنسجم مع تطلعات المجتمع المستقبليـــة، التي تسهم بدورها في توجيه المناهج لتكون مخرجاتها وفقاً لحاجة المجتمع، ما يعني أن المناهج حصيلة قوتين هما: الماضي بقضه وقضيضه، والمستقبل بتصوراته المختلفة وحاجاته المتوقعة. ولا بد في إعداد هذه المناهج من مراعاة أن تسهم، في آخر المطاف، في بناء الحضارة البشرية، متناغمة مع غيرها من المناهج، ما يعني أن تكون خالية مما يتناقض معها، مع جواز اختلافها عنها.

مكانة دروس اللغة

تقع دروس اللغة القومية في مقدمة العناصر التي يتشكل منها المنهاج، ذلك لما للغة من دور في صياغة أفكار الناطقين بها، وتوجيه أنماط حياتهم. فهي تختصر الماضي وتركته الثقافية، وتسربها عبر مفرداتها ونصوصها إلى أفكار أهلها جيلاً بعد جيل، في الوقت الذي تستقبل آثار التفاعلات التي يشهدها المجتمع أولاً بأول، فتصبح قادرة على تنوير الحاضر، ومد أهلها بما يمكنهم من استشراف للمستقبل. فهي كما قال ديفيد لاتن: «رمز مركزي لهوية الدولة، وتعمل كمؤسسة ثقافية بالغة الأهمية». [6]

ولعل أبرز مظاهر الدور الذي تلعبه اللغة أنها لا تترجم الحاجات والأهداف التي يعبر بها عنها وحسب، ولكن دورها يذهب إلى هو ما أبعد من ذلك، إذ تؤدي عمن يتكلم بها ما يكتنف ألفاظه من مشاعر وأحاسيس ترتبط بالأجواء الثقافية التي تحف بالمفردة والعبارة، وبالأسلوب الذي صيغت به. فليس هناك مفردة إلا ولها تاريخ، ولا تاريخ إلا وهو مرتبط في الذهن الشعبي بإيحاءات وإيماءات تتفاوت في سلبيتها وإيجابيتها مما يتسرب إلى أذهان

الناطقين بها، ويؤدي، مع الزمن، إلى شيء من التجانس بين طرق التفكير، والاهتمامات، والتوجه العام.

ففي إسرائيل، مثلاً، «لا يمكن الفصل بين الهدف التعليمي والهدف السياسي أو الاقتصادي، فهذه الأهداف وغيرها تقوم عليها المؤسسة الحاكمة التي تأمر بتنفيذ الرؤى والمخططات اليهودية بما يعزز وجود اليهود ويدعم بقاءهم، وقد وصف شمعون بيرس اللغة العبرية باللغة المقدسة، وعدها لغة الصلاة والتراتيل والعبادات، وأعلن أن من أسباب عودته إلى أرض الآباء (فلسطين) هو رغبته بالعودة إلى اللغة، إذ يقول: «لم يكن بإمكاننا تصور عودة إلى الأرض من دون الرجوع إلى اللغة». [7]

ولا ينحصر دور اللغة في التعبير عن عواطف الإنسان وأفكاره وإبلاغها للآخرين، بل يتعدى ذلك ليشمل عملية التوجه نحو الداخل (الذات والنفس) والخارج (العالم والواقع) على حد سواء. [8] ولعل هذا هو ما أراده عبد المعطي حجازي بقوله في رسالته مخاطباً زميله أمل دنقل: «إن صور الحياة اليومية في شعرك تعبير عن عالم داخلي، لا عن عالم خارجي». [9] ولعل أجلى ما تتضح عليه صورة الدور الذي تلعبه اللغة في صياغة عقلية الفرد والمجتمع هو ما ذهب إليه إدوارد سابير من أن «اللغة تنظم تجربة المجتمع» وهي التي تصوغ عالمه وواقعه الحقيقي، وأن «كل لغة تنطوي على رؤية خاصة للعالم». [10] هذا، وقد ذهب سابير وورف إلى أن اللغة «أساس تشكيل الأفكار، ودليل على النشاط الفكري للفرد»، وهذا هو جوهر نظريتيهما في اللغة، وإن الأمر ليتجاوز ذلك إلى المجتمع ذاته، إذ نجدها الأساس الذي تنبني عليه الهوية الاجتماعية علاوة على الهوية الفردية. [11]

ولما كان للغة هذا الدور الخطير في تنميط الحياة البشرية، وصياغتها، وتوجيه مناهج الفكر، فإن ذلك يستدعي إحاطتها بمزيد من الرعاية والاهتمام. ولعل هذا الاهتمام يقدم الحلول لكثير من المشكلات العالقة في العالم، لا سيما تلك التي تتصل بالتباين الحضاري، والصراعات الإقليمية والدولية، ما يمكن أن تسهم اللغة في حله، أو التخفيف من حدته، ذلك أن الصراع على الأرض إنما يكون انطلاقاً من صراع الأفكار الذي يتولد ويتفاعل في اللغة ومفاهيمها. وإذا كان القول المأثور «من تعلم لغة قوم أمن مكرهم» صحيحاً في حال قيام العلاقة بين الطرفين على العداء، فإن تلك المعرفة ستؤدي، في حال السلم، إلى بناء علاقات حميمة، وتفاعلات حضارية تقرب بين الأطراف المختلفة، على نحو ما شهدته العلاقات العربية والفارسية والهندية في المشرق إبان العصر العباسي، والعلاقات العربية

والأوروبية عبر التخوم المتوسطية في العصر الأندلسي. ومن هذا القبيل، أيضاً، ما تشهده البيئات اللغوية التي تشترك في لغة بعينها، كمجموعة الكومنولث، والفرانكفونية، ودول أمريكا اللاتينية الناطقة بالإسبانية، إذ تمثل الرابطة اللغوية رباطاً متينا يوثق العلاقات التي تنتظم تلك الدول.[12]

دور المستقبل في تشكيل استراتيجية الأمم

تلعب النظرة المستقبليـــة دوراً خطيراً في توجيه نشاط المجتمع، وتكيِّفه وفقا لما تقتضيه من اهتمامات وأولويات، فتتحكم في وتيرة الأداء وسرعته، وفي تخصيص الإمكانات المادية اللازمة لاجتياز مراحـــله. فإذا كان التراث وما ينتسب إلى الماضي يدفعان الحراك الاجتماعي، ويوجهان المناهـــج بسرعة معينة وفي اتجاه معين، لتحقيق هدف بعينه، فإن الرؤى المستقبلية تقوم بالدور نفسه، ليس عن طريق الدفع، وإنما عن طريق السحب والجذب. فهما، بذلك، كمن تعاونا في توجيه عربة إلى مكان بعينه، هذا يسحب، وذلك يدفع! ولعل هذه الصورة هي أدق ما يمكن أن نعبر به عن التفاعل والتلاحم وتقاسم الأدوار بين طرفي الزمن. وما أشبه ذلك بالإنسان المفرد إذ تتجه بوصلة حياته صوب ما يشكِّل محصِّلة لفعل أثر الماضي فيه، وأثر انجذابه إلى أهداف يسعى لتحقيقها مستقبلاً.

وتكوين الوعي بالمستقبل «يستلزم بالضرورة أن نفتح أعيننا وقلوبنا على كل ما يجري من حولنا من تغيرات، سواء في عالم السياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التعليم والتربية أو الإعلام ووسائل الاتصال الأخرى، أو التكنولوجيا والتقنية المتقدمة... وغير ذلك كثير. ومن المفيد للغاية أن نحلل كل التغيرات، ونتابعها بدقة وموضوعية، ونرصد التحولات التي تحدث في مختلف المجتمعات الإنسانية، إذا ما أردنـــا أن نفهم معالم المستقبل وآفاقه».[13]

وفي هذه الآونة، يتجه العالم بأسره نحو التوحد والتماهي، بفضل ما أتيح لأهل الأرض من أسباب الاتصال والتواصل، ما يعني أن على جميع الأمم أن تصوغ عقول أبنائها على نحو ينسجم مع هذا التوجه، وأن تراجع مناهجها من حين لآخر لتكون منسجمة معه،[14] فتضيف مواد تشترك فيها مع غيرها، وتحذف أخرى لم تعد صالحة للعيش المشترك. وهنا،

قد يطرأ السؤال التالي: على أي وتيرة يمكن أن يكون ذلك، وبالتزامن أم بحسب أهواء الأمم؟ والجواب على ذلك إنما يكون بالسرعة القصوى، وبالتزامن، لتحقيق الثقة بين الشعوب، وتقريب الفجوات النفسية بينها مما نجم عن تجارب الماضي. وهذا يقتضي أن يناط الأمر بمؤسسة دولية قادرة مستقلة تراقب وتتابع.

تجربة المناهج الفلسطينية

بادرت السلطة الفلسطينية، فور تشكيلهـــا، إلى إرساء بعض الأسس على طريق تجسيد الكيانية الفلسطينية، ومن ذلك وضع مناهج وطنية مستقلة، إذ كان المعمول به في الضفة الفلسطينية وقطاع غزة امتداداً لما كان معمولاً به قبل العدوان الإسرائيلي سنة 1967، فكانت المناهج الأردنية في الضفة والمصرية في غزة.

ولما كانت الظـــروف التي يحياها المجتمع الفلسطيني لا تسعفه في تحقيق الاستقلالية التامة،[15] نظراً للأوضاع الاقتصادية واستمرار الاحتلال المباشر، والرقابة الدولية إلى جانب التدخل المباشر من قوى الهيمنة الدولية، فقد جاءت المناهج منسجمة مع التوجهات العالمية في التقريب بين الشعوب، وتكريس العولمة، والتسامح، بغض النظر عما يلاقيه يومياً من ويلات وتنكر لحقوقه على مدار ستة عقود.

ولو نظرنا إلى ما يوازي ذلك لدى الطرف الآخر، الكيان الصهيوني، لوجدناه مختلفاً جداً، فمن ذلك أن المقررات المخصصة لتدريس اللغة العربية لأبنائهم تطفح بالعداء الحضاري للعرب والمسلمين الذين ينتمي إليهم شعب فلسطين، وتنم عن تخطيط وكيد مدروسين يجسدان الصراع، ويكرسانه. فقد اطلعت على كتاب اللغة العربية لطلبة الصف السادس، ووجدت غلافـــه يوحي بازدراء للشعب الفلسطيني، ويتعمد تقديم صورة سلبية لنمط حياته، إذ كان عليه صورة مدخل قرية غير معبد، وفي الصورة بيوت بدائية، وفي خلفية الصورة مئذنة مسجد، وعلى قارعة الطريق وعاء للقمامة مُنجَف وقد تراكمت القمامة من حوله. وربما كان هذا المشهد مألوفاً في القرى والمدن، حتى عندهم، ولكن أن يُسلط الضوء عليه في غلاف كتاب القراءة العربية فذلك عدوان حضاري.

وإن العداء ليتجاوز النصوص الحديثة إلى المصادر التراثية والمعاجم اللغوية، سواء ما كان

من ذلك في العبرية، أو سواها مما انتقل إليها من العبرية، ومن ذلك كلمة Saracens التي تطلق في العادة على العرب وأحياناً على الشرقيين، وهي مشتقة من «سارا كنوا» المحورة عن « قنية سارة» أي عبيد سارة، زوج إبراهيم النبي، يريدون بذلك أبناء هاجر، إسماعيل النبي وأبناءه، وهم العرب. فأنّى لنا أن نمحو هذه العقيدة اللا-إنسانية التي تعشش في العقلية اليهودية، والتي انتقلت منها إلى عقليات شعوب غربية أخرى، إذ نجد الكلمة متجذرة في المعجم الإنجليزي؟

وجدير بالذكر أن هذا الموقف يأتي منسجماً مع عقيدة أخرى تتمثل في إطلاقهم اسم «غوييم» على الأغيار، أي على من سواهم، والنظرة الدونية التي تحملها هذه الكلمة في المعجم العبري. والفلسطيني، بل العربي، في أدبهم، لا يقتل إلا النساء والأطفال والشيوخ، ولا يعرف الرحمة ولا يهتم بالنظافة، وحين يقبض عليه اليهود يصبح جباناً ذليلاً ينفذ الأوامر كالعبيد ولا يجـــرؤ على الرفض، وحين تتاح له الفرصة يغدر ويكذب. هذا، ويعرض العديد من القصـص عن العرب يتم تعليمها للأطفال اليهود مثل «خريف أخضر»، و«غبار الطرف»، و«القرية العربية.» وقد تم عرض هذه الصور المشوهة عن العرب لأن الصورة النمطية للشخصية العربية تتشكل في وجدان الأطفال اليهود منذ الصغر. هذا، ويمكن الاطلاع على كثير من هذه الأمثلة في دراسات إيلي بوديه التي تتقصى الأبعاد العنصرية في الكتب المدرسية اليهوديـــة، وقد صدرت آخرها عن الجامعة العبرية في القدس، وغطت ستين كتاباً مدرسياً. وقد ضمن الباحث دراسته تحليلاً عميقاً للكتب المدرسية اليهودية ورأى أنها قادت إلى تكوين أفكـــار مسبقة عن العربي الموصوف في الكتب بالغش والتخلف والسرقة واستحالة التعايش معه.[16]

ثم كيف نتخلص من الدلالة المعجمية التي استقرت لدى الأوروبيين، ومنهم لدى كثير من أهل الأرض لكلمة «بربري» التي لم تكن تنصرف لأي دلالة منكرة، حتى استعملها الفرنسيون والأسبان لدلالتها المألوفة اليوم، التي تقع على معنى «الهمجي» أو «المتوحش»، هذه الدلالة التي تشكّلت جراء ما ألحقته بهم قبائل البربر من هزائم عندما هاجموها في عقر دارها؟

لقد بات لزاماً على الأمم كلها أن تراجع مناهجها، وتراثها لتنقيتها من المواقف العدائية تجاه الشعوب الأخرى إلا ما كان من ذلك رد فعل، وانتصاراً للذات. وحينئذ لا بد من معالجة

الأسباب التي دعت إلى ذلك جذرياً. فلا يصح بحال من الأحوال، ووفقاً لأي معيار كان، أن يُطلب من الشعب الفلسطيني، مثلاً، أن يتسامح، أو يتنازل، أو أن يكون منسجماً في مناهجه مع التوجهات الإنسانية للمجتمع الدولي، في الوقت الذي يقف فيه هذا المجتمع عاجزاً عن تحقيق الأمن ورد الحقوق المشروعة له. وبعبارة أخرى، إن أي تحرك نحو أنسنة العالم، ينبغي أن يبدأ بتحقيق العدالة، ومراجعة التاريخ، والسعي لتحقيـــق مصالحات جذرية بين الأمم، فلا ضرر ولا ضرار، وبحيث لا نتكلم عن أمة ولا نصفها إلا بما تحب أن توصف به، لكن بعد رد المظالم، وإنصاف كل مظلوم ممن ظلمه.

وأعتقد أن المناهج الفلسطينية، بحكم الرقابة الدولية، والتدخلات المباشرة من أطراف مختلفة، جاءت متناغمة إلى حد بعيد مع ما تقتضيه الرؤية الدولية للمناهج التي تتبناها اليونسكو، والتي من شأنها أن تدعو للتسامح، وبناء جسور الثقة والتعاون بين الشعوب. ولا يصح أن تكون الشعوب المقهورة والمستضعفة حقولاً لتجارب المستكبرين والدول الساطية، وهذا إنما يُعَدّ في المآخذ التي تُرصد على هذه الدول يوماً بعد يوم، وهي من باب الكيل بمكيالين أو أكثر.

ونطالع في كل يوم تفاوتاً في استخدام الاصطلاحات الإعلامية، كـ«الإرهاب» ونحوه، وفي ذلك ما يدعو إلى وضع معجم حضاري دولي، تعتمده الأمم كلها، ليس على طريقة لغة الإسبرانتو، ولكن على طريق توحيد المفاهيم، كي يتكلم العالم بلغة واحدة قدر الإمكان. فلا يصح أن توصم كلمة بأنها عدوانية، ولا عمل بأنه كذلك، ما لم يكن الحكم عليه انطلاقاً من حيثياته التي قد تبرره إذا كان رداً لفعل، أو استجابة لتحدٍّ سافر. فالجزاء من جنس العمل، والبادئ أظلم، وإلا فإن معايير العالم ستكون مختلة اختلالاً كبيراً، يتناقض مع التوجهات المعلنة نحو نشر مظلة العدالة على جميع أهل الأرض. وبهذا التناقض نجد أنفسنا وجهاً لوجه مع مقولة بوفر: «كان الإنسان المحرّكُ للتاريخ لعبةً بيد التاريخ أيضاً». [17] لقد آن للمجتمعات أن تراجع واقعها، وعلى هذا الطريق لا بد لها من التجدّد ومواكبة المتغيرات التي تستجد ليس على الصعيد الإقليمي وحسب، ولكن على الصعيد العالمي، ذلك أن العالم أصبح، كما يقولون، قرية صغيرة.

ولما كان لا بد من الاتصال بين الأمم والحضارات، فلا بد أن يتخذ هذا الاتصال شكلاً معيناً، ويخضع لأعراف محددة. ولما كانت المدرسة، بمناهجها، أهم المؤسسات المجتمعية

التي تأخذ على عاتقها النهوض بمهمة التربية والتعليم، والتي تشمل فيما تشمل، تزويد الطلاب بمهارات التواصل، وتعليمهم آداب الاجتماع، ومبادئ التبادل الحضاري. . . فقد رصدنا بعض الملاحظات حول جمل وعبارات ونصوص استقيناها من منهاج اللغة العربية الفلسطيني للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر. وهي مناهج تشمل، بشكل مباشر أو غير مباشر، إشارة إلى شيء من مبادئ التعامل بين الأفراد والجماعات، وأصول التواصل بينهم، وأسس الأخذ والعطاء. وفي ضوء تلك الأسس والمبادئ، يمكننا تصور شكل العلاقة المستقبلية. وسيكون حديثنا منصبا على المحاور الآتية:

أولاً: التماهي مع أفكار الآخر وقيمه وذوبان الشخصية القومية والخصوصية الفردية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، وردت في درس «دور المثقف في العالم الثالث» في الجزء الثاني من منهاج الصف الثامن عبارة: «ولهذا الحوار شروط، أولها: عدم اتخاذ آراء بديلة أو مخالفة للآراء السائدة دون مبررات مقبولة». [18] وهنا، نتساءل عن الجهة التي يُناط بها القبول، أهي نحن أم الآخر؟ وقبل التعليق على العبارة أود أن أشير إلى تخصيص العالم الثالث بالذكر يوحي بالنظرة الدونية للذات. ولو كان هذا السلوك صادراً عن الآخر لهان الأمر قليلاً، ولكن أن نبادر نحن إلى تحقير أنفسنا في مقابل الإعلاء من شأن الآخر دون ضرورة، فهذا يستدعي نظراً طويلاً، لأن دور المثقف لا يختلف جوهرياً سواء أكان في العالم الثالث أم في غيره. كما إن الحاجة إلى التغيير لا تبرز إلا حينما تطرأ مشكلة في المجتمع، والنوع الإنساني يتشابه إلى حد كبير في مواجهته للتجديد والتغيير في كل زمان ومكان. كما إن في العبارة السابقة دعوة صريحة ومباشرة إلى عدم التفكير بطريقة إبداعية خلاقة، بل على العكس، نجد فيها توجيهاً للطالب مفاده ألا يخرج على العرف السائد في المجتمع دون مبررات مقبولة، ولم يحدد المنهاج طبيعة هذه المبررات؛ في حين كان الواجب أن يكون الاتجاه إلى تشجيع الطلبة على النظر في الأمور بطريقة مختلفة، ومن زاوية خاصة بنا، لا سيما أن التغيير والتجديد لا يكونان إلا من خلال أفكار إبداعية غير عادية.

وفي درس آخر مثل «حقوق الإنسان في القانون الدولي» في الجزء الأول من الصف التاسع، [19] نجد أن النص يصـــور جزءاً من العلاقات الدولية على فترات مختلفة من التاريخ، ولكنه لا يشير إلى خروقات القانون الدولي منذ ظهوره وإلى اليوم. وبذلك، يكون قد قدم للطالب صورة مشوهة عن حقيقة التطبيق العملي لهذه القوانين، إذ كان الأجدر بنا أن نتعرض لخروقات تلك القوانين، ولو على سبيل التمثيل لتكون الصورة متكاملة.

ثانياً: الإكثار من القصص المترجمة، نحو: دون كيشوت، وبائعة الكبريت، في الصف السابع، والحلية، وأسرة فقيرة، في الصف الثامن على سبيل المثال، على الرغم من وجود القصص العربية المناسبة. فإذا وازنا بين نسبة القصص المترجمة الواردة في منهاج اللغة العربية والقصص العربية، لوجدناها تقترب من النصف، في حين أن القصص العربية المترجمة في منهاج الآخر لا وجود لها أصلاً. وننبه، هنا، إلى أننا لا نريد مناقشة قضية تدريس القصص المترجمة، وإنما نهدف إلى الموازنة بين سلوكنا وسلوك الآخر في هذا المجال، إذ لا يُدَرِّس أبناءه نتاج أدبائنا المترجم إلى لغته وتحديداً في المرحلة الأساسية، وهذا يعطينا دلالة مهمة تشير إلى طبيعة نظرة الآخر لنا، ولنتاج أدبائنا، ونظرتنا نحن له على نحو غير متوازن.

ثالثاً: المبالغة في الحديث عن التكنولوجيا والتقنية وتكرار ذلك بطريقة خالية من أي قيم، وتدعو إلى الانبهار بالغرب، وقد رُصدت العناوين التالية: التقنية، الإنترنت، وذلك في الجزء الثاني من الصف السابع. والمستقبل وتحديات التكنولوجيا، في الجزء الأول من الصف الثامن. وثورة المعلومات، في الجزء الثاني من الصف الثامن. ومن الملاحظ أن هذه الدروس توجه الطالب إلى منتجات التقنية الحديثة دون أن توجهه إلى الطريق الصحيح لاكتساب تلك التقنية، ولا تثير عنده الشعور بأهمية امتلاكها وتصنيعها محلياً على طريق توطين العلم والتقنية.

رابعاً: التباين في نظرتنا للتعايش مع الآخر ونظرة الآخر للموضوع ذاته، إذ نلاحظ أن مناهجنا، بشكل عام، تقوي روح التسامح، وتعمق عند أبنائنا ضرورة التعايش السلمي مع الآخر أيا كان، فمثلاً، نقرأ في الجزء الأول من الصف التاسع في درس «الاجتماع الإنساني» ما يلي: «وما لم يكن هذا التعاون لا يحصل له قوت ولا غذاء، ولا تتم حياته لما ركبه الله تعالى عليه من الحاجة إلى الغذاء في حياته، ولا يحصل له، أيضاً، دفاع عن نفسه لفقدان السلاح، فيكون فريسة للحيوانات، ويعاجله الهلاك على مدى حياته، ويبطُل نوع البشر، وإذا كان التعاون قد حصل له القوت والغذاء والسلاح للمدافعة، وتمت حكمة الله تعالى في بقائه وحفظ نوعه، فإن هذا الاجتماع ضروري للنوع الإنساني، وإلا لم يكمل وجودهم، وما أراده الله من اعتمار العالم بهم، واستخلافه إياهم، وهذا هو معنى العمران الذي جعلناه موضوعاً لهذا العلم». [20] وهذا النص، وإن كان تراثياً، إلا إنه يوظف، هنا،

لمآرب تنسجم مع التوجه العام الذي يدعو إلى التفاهم والتعاون قبل استعادة الحقوق، وفي ظل استمرار العدوان، وأي عدوان!

ونقرأ، أيضاً، في درس من «أجل بيئة مأمونة» الفقرة التالية: «من الأمور التي لا مفر من التسليم بها أن كثيراً من الموارد البيئية كالرياح، وخزانات المياه الجوفية، ومجاري المياه السطحـــية، كالأنهار والبحيرات، ومكامن النفط والغاز، والتغيرات المناخية لا تعرف الحدود السياسية بين الدول. وهذا يفرض علينا التعاون لرعايتها ودراسة مشكلاتها في إطار جماعي». [21] كما نقرأ عبارات من قبيل ما تقدم في الجزء الأول من الصف السابع درساً بعنوان «الألعاب الأولمبية» ونقـــرأ في الجزء الثاني المواضيع التالية: الهلال الأحمر الفلسطيني، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، اليونيسيف، وغيرها... لم ترد فيها عبارة واحدة تحرض على التمسك بالحقوق وصون الكرامة، أو تدعو إلى المنافسة للوصول إلى مراكز صنع القرار الدولي. وهنا، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار حقيقة العلاقة التي تربطنا بالآخر، فنحن في حالة صراع فرضه هو علينا، بالرغم من محاولاته تطبيع العلاقات، لكن على قاعدة «تجاوز ما فات». وفي الوقت ذاته، لو استقرأنا مناهجه وما يقدمه لأبنائه، لما وجدناه يتجه اتجاهنا، بل على العكس من ذلك، فهو يركز جهوده على رسم صورة لنا سوداوية متطرفة ومتخلفة، بهدف زرع الحقد والشعور بالاستعلاء في نفوس أبنائه استعداداً للمواجهة.

خامساً: التباين في الصورة التي تقدمها قطع المطالعة والنصوص على نحو يخلق حالة من الصراع الداخلي في نفس الطالب. فقطع المطالعة والنصوص تقدم صوراً متناقضة للآخر، ففي حين تدعو غالبية قطع المطالعة إلى التسامح والتعايش السلمي والتعاون بين الدول، نجد غالبية قطع النصوص الشعرية تدعو إلى عكس ذلك تماماً، حيث تدعو، بشكل مباشر، إلى الانتقام واسترجاع الحقوق وعدم التنازل. بل تذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، حين تعمد إلى وصف عمق الفجوة بين «النحن والآخر»، وتصوير بشاعة ظلمه لنا، ومدى اعتداءاته علينا. فمن ذلك، على سبيل المثـــال، قصيدة «الشهيد» لعبد الرحيم محمود، ونص «أحببتك أكثر» لعبد الكريم الكرمي، وفي مقرر الصف التاسع حيث نجد النصوص التالية: «شريعة الغاب» لأحمد شوقي، و«سمر في السجن» لتوفيق زياد، و«رسالة من إفريقية» لهاشم الرفاعي. وإن كان هذا لا يعني خلو قطع المطالعة من الدعوة للثأر وطلب الحقوق، كما نجد في درس «شهيدة مسعفة» الذي يتحدث عن حياة بلبيسي، وقصة «خبز

الفداء» لسميرة عزام، ودرس «جميلة بوحيرد» من مقرر الصف السابع، ونص «زائر المساء» لخليل السواحري، و«فلسطين» لعلي محمود طه من مقرر الصف الثامن. ولم نذكر هذه الملاحظة جزافاً، بل لنلفت النظر إلى الصراع الذي يمكن أن يتولد في نفس الطالب حين نضعه أمام هذه التناقضات.

إن الحرب تندلع في العقول قبل أن تصير واقعاً على الأرض. من ثم، فإن فض الصراعات والمنازعات يبدأ بالثقافة والتعليم. ومثلما كان علينا أن نصحح رؤيتنا للآخر، كان علينا، أيضاً، أن نطالب هذا «الآخر» بأن يعيد النظر في رؤيته لنا. فالحوار والصراع، وهما مصطلحان يستخدمان للتعبير عن العلاقة بين الحضارات، يتطلبان أن يكون الطرفان على قدر متقارب من القوة والإمكانات، في حين أن هذا الشرط غير متوافر اليوم بيننا نحن والآخر، بين الشرق والغرب، حسب تعريف الآخر في هذا البحث تحديداً. وبالتالي، لا نرى أياً من المصطلحين السابقين يصلحان للتعبير عن تلك العلاقة، بل لا بد من مصطلح يتوفر فيه معنى أن أحد الطرفين يمتلك القوة والنفوذ، والآخر مغلوب على أمره، ومحتاج للآخر، مثل «غزو الحضارات». ومن أجل تعرّف مستقبل العلاقة بين الحضارات، لا بد لنا أن نتساءل: ما هي الخيارات المطروحة أمام الحضارات والشعوب؟

ومما يدعم وجهة نظرنا في تسمية العلاقة القائمة اليوم بيننا وبين الآخر؛ ما ورد في درس «فضل العرب على العالم» الذي ورد في الجزء الأول من الصف السابع، حيث نجد آخر إنجازات العرب وأفضالهم تتوقف قبل عهدنا هذا بقرون، وكأن الأمة أسلمت زمام الأمور لغيرها. فمهما تغيرت مسميات تلك العلاقة، ما دام هناك قوي وضعيف، فلا بد أن تسلك العلاقة أحد اتجاهين: أن يتجه المغلوب إلى الذوبان في شخصية الحضارة القوية، ونسيان ذاته ظناً منه أنه بذلك يجدد نفسه ويكسبها مزايا القوة، وهو في الحقيقة يكون قد خسر ما عنده من مقومات القوة، ولم يضف لنفسه أي جديد. أو أن يتجه إلى الشعور بالحقد والكراهية تجاه الآخر القوي، وهو المحتمل، لا سيما إن كان يظلمه و يستغله. ومن هنا، فقد كثرت مقولة إن «الإرهاب» قد أصبح صناعة عالمية، وذلك لأن العالم أخذ ينقسم، في العقود الأخيرة، إلى طبقتين متباينتين أشد التباين، سواء على صعيد المجتمع الواحد، أم على مستوى المجتمعات المختلفة. وما دام في العالم مستضعفون ومقهورون، فلا بد أن يحاولوا أن يُسمعوا صوتهم بالطريقة التي يستطيعون.

ولذلك، فإن من حق الفلسطينيين أن يرفضوا التدخل في مناهجهم، وأن يصوغوها بما ينسجم مع خصوصياتهم، وتلك شرعة دولية وحق مكتسب. فالتعليم هو سبيل الأمم إلى الحصانة والتماسك، وهو عقار فعال ضد التبعية، وأوضح أعلام الهداية إلى طريق التقدم. وهو العامل الذي به تتحقق الـــــذات، وتتبلور السيادة، ويتضح ذلك في أن الأقاليم الاتحادية تستشعر «غيرة شديدة على سلطتها التعليمية. . . ولذلك، فقد قاومت، بضراوة، ما اعتبرته عدواناً اتحادياً على اختصاصها في هذا المجال. وأبلغ وصف لهذا الوضع هو حالة جمهورية ألمانية الاتحادية، فبافاريا، مثلاً، ترفض، بصورة قاطعة، أي تعديات جديدة على استقلال الكيان المحلي بالوسائل التربوية والثقافية. بل إن هذه الوحدة، أو الكيان المحلي، قد يرى في الاحتفاظ بمسؤوليته الشاملة عن المسائل الثقافية والتربوية ما يشكل محور السيادة التي يتمتع بها ويود الحفاظ عليها». [22]

وفي مصر «كان الاستعمار والقوى الرأسمالية يعلمون أن في التعليم يكمن جوهر الوعي والتحضر، وإذا ناله الشعب فسوف تنمو معه الحركة الوطنية، وتزداد بوعيها حتى تدرك العدو الحقيقي لها وللطبقات الشعبية المقهورة». [23] وقد تنبه لهذه الفكرة قادة الأحزاب والحركات الاجتماعية المختلفة، ليس في مصر وحدها، بل في كل البلاد التي ابتليت بالاستعمار. فقد نشط عبد الحميد بن باديس في الجزائر في ثلاثينيات القرن الماضي، وعمل على تأسيس كتاتيب كثيرة أسهمت إلى حد كبير في المقاومة التي شهدتها الجزائر من بعد ضد الاستعمار الفرنسي، «كما قاد الحزب الوطني حركة نشر التعليم الأهلي واتخذ منها سلاحاً قوياً لدفع الحركة الوطنية». [24]

غير «إن الأهمية العظمى يجب أن تعطى لإسهام التعليم في السلام والتفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الشعوب، وبين المجموعات الدينية والعرقية. إن هذا المبدأ يؤكد على قطبي العمل التربوي، وهما: تطوير الشخصية الإنسانية، وتقدم المجتمع». [25] وهذان هما الوجه الآخر للحياة، وهما وجها الانتفاع المرتبطان بالتعليم على صعيدي الخصوص والعموم.

ولما كان لا بد من تجديد البناء الحضاري للعالم أجمع، بالتحالف بين الحضارات، لا بالحوار فقط، وبالتعاون المثمر بين الأمم والشعوب، فقد بات لزاماً على أولي العزم والحكمة وذوي الإرادات الخيرة والعقول النيرة من شتى المشارب والاتجاهات، ومن مختلف الحضارات

والثقافات، أن يبادروا لبناء مستقبل آمن ومزدهر، لا تُنتهك فيه كرامة الإنسان ولا تهدر حقوقه، ولا يطغى فيه القوي على الضعيف، إنما يحتكم فيه الجميع إلى القانون، وتسوده قيم التعايش والتسامح والمواطنة الإنسانية. فالتحالف بين الحضارات من وجهة النظر العملية، هو من أقوى الوسائل المتاحة لإصلاح شؤون العالم، وللإسهام في إنقاذ الأسرة الإنسانية مما تتخبط فيه من مشكلات تَتَراكَمُ وأزمات تَتَفاقَمُ، فشلت السياسة الدولية حتى الآن في إيجاد تسوية عادلة وحلول حاسمـــة لها بالدبلوماسية التقليدية، وبالأساليب الاعتيادية التي تفتقر إلى الصدق والجدية والإخلاص، وتفتقد كذلك إلى العدالة والروح الإنسانية.[26]

لقد استخدمت إسرائيل جهاز التعليم العربي أداة لمراقبة العرب والسيطرة عليهم، ويقول بعض الباحثين مثل إبان لوستيك وسامي سموحة وغيرهما: إن نقطة الانطلاق في تحديد السياسة اتجاه العرب وفقاً لمفهوم بن غوريون كانت هي «ما قد يفعله العرب وليس ما يفعلونه». هـــذه المقولة التي تعمل على استغلال التعليم سياسياً من أجل السيطرة على الأقلية العربية في إسرائيل وإخضاعها للمراقبة تتجسد في تدخل جهاز «الشاباك» في عملية تعيين المديرين والمشرفين التربويين العرب. لذا، فالمواطن العربي الذي يحمل شهادة لا يمكن أن يعثر على عمل ما في السوق الإسرائيلي بسهولة دون أن يتقن اللغة العبرية، لأن اللغة العبرية أساسية لمعظم المهن، وأداة للحصول على الثبات الاقتصادي، وهي مهمة في كل المناطق التي يسيطر عليها اليهود وبخاصة في القدس الشرقية، فهناك من ينظر إليها من قبل اليهود أكثر من مجرد لغة، إذ تعد رمزاً لدولة إسرائيل.[27] أما التيار الآخر، فيتبنى المنهج الانفصالي ويرى تطبيق فكرة الانفصال الحضاري بين العرب واليهود، ويحذر من دمج اليهود بالحضارة العربية، ويرى أن تعلم العربية غير ضروري، وأن الحضارة العربية متدنية من حيث المكانة.

توصيات لمنهاج لغات رديف

في ضوء الحقائق والمعطيات السابقة يمكن أن نتوصـــل إلى المخرجات التالية: أولاً: أن تكرس المناهج الفلسطينية، ولا سيما مقررات اللغة، الهوية الوطنية والقومية للشعب الفلسطيني، وانتماءه الحضاري المنسجم مع الرسالات السماوية وفقا لتعدد الديانات في فلسطين؛ ثانياً: أن تركز مقررات اللغة على الحقوق، وأنه لا سبيل إلى التنازل عن الثوابت؛

ثالثاً: أن تتبنى المناهج الفلسطينية، ولا سيما مقررات اللغة، الدعوة إلى العالمية، على أن تقوم على أسس العدل والتعاون بين جميع شعوب الأرض بشكل متزامن؛ رابعاً: أن تسعى المناهج إلى تحبيب الطلبة باللغة وآدابها، وأن تزرع الحمية في نفوسهم من خلال نصوص منتقاة بدقة ووعي كبيرين؛ خامساً: التيقظ إلى بعض الاصطلاحات والمفردات الأجنبية التي تنطوي على أحقاد تاريخية، فلا نسمح بتداولها في بعض النصوص؛ سادساً: دعوة الآخر إلى إعادة النظر في مناهجه بمقدار ما نقوم به نحن، وبشكل متزامن؛ سابعاً: إن مادة النصوص أخطر المواد التي يتربى عليها الطلبة، ولذلك ينبغي أن تعد، أو تختار بطريقة محكمة ومدروسة؛ ثامناً: ضرورة عقد مؤتمرات وتنظيم لقاءات بين مدرسي اللغات، على الصعيدين الوطني والدولي، لوضع استراتيجية تتناغم مع متطلبات العولمة القائمة على أسس العدل والمشاركة الحقيقية بين الشعوب، بحيث يُتفق على الخطوط العريضة في مجال الأهداف التربوية التي يوجَّه إليها الطلبة من خلال النصوص المختارة، وعلى تقديم صورة الآخر فيها على النحو الذي يريده هو ما دام ملتزماً بالعمل المشترك وما يقتضيه من مراجعة للذات؛ تاسعاً: أن يُصار إلى إجماع دولـــي على تحديد كثير من المفاهيم التي هي محل اختلاف بين الأمم، مما لا سبيل إلى تحقيقه إلا إذا توفرت النيات الحسنة والصادقة عند الدول التي تمارس الاستبداد. وإلى أن يتحقق ذلك، فلا بد من الحفاظ على الحقوق والثوابت من خلال ما نقدمه لأبنائنا من وجبات الفكر والثقافة، مع استمرار الدعوة لإشاعة العدل في ربوع العالم، والسعي لإقامة مجتمع عالمي واحد.

هوامش الفصل الثالث–الباب الرابع

(1) أسهمت الباحثة عبير حمد في إعداد هذا البحث.
(2) الزخرف: 23.
(3) محمد صقر. **اتجاهات في التربية والتعليم**. القاهرة: دار المعارف، 1958، ص7.
(4) حسني عصر. **تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 1999، ص5.
(5) المصدر نفسه، ص 5.
(6) David Laitin . "What is a Language Community?" *American Journal of Political Science*, 44 (1), 2000, pp. 142-155.
(7) عبد الله خلف. «شمعون بيرس: مستقبل إسرائيل». صحيفة **الوطن الكويتية**، 2/ 12/ 2003.
(8) أنظر: بسام بركة. **أبحاث ودراسات في اللغة العربية**. باقة الغربية: أكاديمية القواسمي، د. ت.، ص3.
(9) عبد الصبور شاهين. **العربية لغة العلوم والتقنية**. القاهرة: دار الاعتصام، 1986، نقلاً عن جريدة **الشرق الأوسط** 14/ 12/ 1981.
(10) بركة، مصدر سابق، ص4.
(11) أنظر: المصر نفسه، ص 10.
(12) يحيى جبر. «دور اللغة في التعاون والتقريب بين الشعوب». بحث مقدم للمؤتمر الذي ينظمه برنامج تحديات البحث العلمي في الشرق الأوسط (MERC) في تونس 15–17/ 12/ 2006، بعنوان:
«Developing Science and Rethinking Development, Towards a New Interaction between Social Science Information and Public Interest»
(13) http://www.islammemo.cc/filz/one_news.asp?IDnews=1079
(14) يحيى جبر. «دور المعرفة في تشكيل الذات». **رؤى تربوية**، العدد 21، 2006، ص 61–65. و«صياغة العقول، دراسة في الديمقراطية والأدب». بالاشتراك مع عبير حمد. مؤتمر الديمقراطية وحقوق الإنسان، جامعة مؤتة، 2006.
(15) أنظر: يحيى جبر وجمال أبو مرق. «الإصلاح وآلته». **مجلة منتدى الفكر العربي**، العدد 224، 2005، 55–73.
(16) أنظر:
Eli Podeh. *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*. Westport: Bergin & Garvey, 2002.
(17) أندريه بوفر. **بناء المستقبل**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1976، ص 9.
(18) عبد اللطيف البرغوثي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف الثامن الأساسي**. ج2، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 149.
(19) أنظر: حسن السلوادي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 111.
(20) المطالعة والنصوص التاسع، مصدر سابق، ص 89.
(21) المصدر نفسه، ص 129.
(22) أنظر: اليونسكو. **عملية التخطيط التربوي**. الرياض: مكتب التراث العربي، 1992، ص 58.
(23) شبل بدران. **التعليم والتحديث**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996، ص 149.
(24) المصدر نفسه، ص 128.
(25) المصدر نفسه، ص 16.
(26) بتصرف عن:
http://www.islammemo.cc/filz/one_news.asp?IDnews=1079
(27) جيرين زومبيرغ. «أزمة اللغة العبرية في القدس الشرقية». صحيفة **القدس**، 29/ 10/ 2006، ص 10.

الباب الخامس

المناهج الفلسطينية: سؤال المواطنة أم سؤال اللجوء؟

1. المناهج الفلسطينية-الاحتلال ومفهوم المواطنة الموحدة (وسام الرفيدي)

2. منهاج التربية المدنية-بين المقاومة والمساومة (جبريل سعدة)

3. اللاجئون الفلسطينيون في المناهج الفلسطينية (أحمد العدارية)

«. . . إن الجمعية العامة، وقد بحثت في الحالة في فلسطين من جديد. . . تقرر وجوب السماح بالعودة، في أقرب وقت ممكن، للاجئين الراغبين في العودة إلى ديارهم والعيش بسلام مع جيرانهم، ووجوب دفع تعويضات عن ممتلكات الذين يقررون عدم العودة إلى ديارهم وعن كل مفقود أو مصاب بضرر، عندما يكون من الواجب، وفقاً لمبادئ القانون الدولي والإنصاف، أن يعوض عن ذلك الفقدان أو الضرر من قبل الحكومات أو السلطات المسؤولة. وتصدر تعليماتها إلى لجنة التوفيق بتسهيل إعادة اللاجئين، وتوطينهم من جديد وإعادة تأهيلهم الاقتصادي والاجتماعي، وكذلك دفع التعويضات».

القرار (194)، 1948

«. . . إن دولة فلسطين هي للفلسطينيين أينما كانوا، فيها يطوِّرون هويتهم الوطنية والثقافية، ويتمتعون بالمساواة الكاملة في الحقوق، وتصان فيها معتقداتهم الدينية والسياسية وكرامتهم الإنسانية، في ظل نظام ديمقراطي برلماني يقوم على أساس حرية الرأي وحرية تكوين الأحزاب ورعاية الأغلبية حقوق الأقلية واحترام الأقلية قرارات الأغلبية، وعلى العدل الاجتماعي، والمساواة وعدم التمييز في الحقوق العامة على أساس العرق أو الدين أو اللون أو بين المرأة والرجل، في ظل دستور يؤمّن سيادة القانون والقضاء المستقل وعلى أساس الوفاء الكامل لتراث فلسطين الروحي والحضاري في التسامح والتعايش السمح بين الأديان عبر القرون».

وثيقة الاستقلال الفلسطينية، 1988

الفصل الأول
المناهج الفلسطينية-الاحتلال ومفهوم المواطنة الموحدة
(وسام الرفيدي)

مقدمة

يُحتفى بالمنهاج الفلسطيني أيما احتفاء لاعتبار أنه، وللمرة الأولى في تاريخنا، يضع الفلسطينيون منهاجاً لهم، وبإرادتهم وحسبما يرغبون ودون وصاية، لا أردنية ولا مصرية، ولا تدخل احتلالي فظ، كما كانت الحال سابقاً. ولعل في هذا بعض من الحقيقة، ولكن ليس كلها. فمن جهة، يحق لنا الاحتفاء بمنهاج يعكس، على الأقل، أننا شعب يعبر عن استقلاليته، على هشاشتها، بمنهاج خاص لطلبتنا، مثلما عبرنا عن تلك الاستقلالية بتعابير عديدة: كمنظمة التحرير الفلسطينية، والمؤسسات الوطنية، والبرنامج الوطني الاستقلالي. ولكن، من جهة أخرى، فإن وضع المنهاج، والنظام التربوي ككل، لم يتم بإرادة لا تشوب استقلاليتها شائبة، ولا كما نرغب، دون تدخل، بل بتدخل لا يقل فظاظة عن تدخل الاحتلال في بعض الأحيان، علماً بأن التدخل أصلاً لم ينته، كما إن التجاوب الفلسطيني مع هذا التدخل، وفي محطات عديدة، كان قائماً.

إن مختلف الإشكاليات التي أحاطت بوضع المنهاج كفيلة بأن تجعل الاحتفالية تخفف من غلوائها. فهناك الشرط السياسي، اتفاق أوسلو، الذي بُني على أساسه كل النظام الفلسطيني، ومعه النظام التربوي، ومنه المنهاج. وهناك حالة الانكشاف الاقتصادي والمالي التام، الأمر الذي جعل المنهاج، والرواتب، والمصاريف الإدارية لكل العملية التعليمية، رهناً بيد الممول الخارجي، والممول الخارجي، في نهاية الأمر، ليس جمعية خيرية للإحسان على المحتاجين. وهناك الإشكالية التي تولدت من الاتفاقات السياسية المتعاقبة، وأهمها، على الإطلاق، ما أدى تهميش الشعب الفلسطيني في الخارج، ما مسَّ بوحدة الشعب، وما سيترك تأثيراته على المنهاج نفسه. وأخيراً، هناك الحقيقة الماثلة يومياً على جلد كل فلسطيني: بقاء السيطرة الاحتلالية التامة على السكان، والأرض، ومقومات الحياة اليومية، وقدرة تلك السيطرة، لأنها سيطرة أساساً، على فرض مجريات، يرغبها الاحتلال، متعلقة بحياة الفلسطينيين على مختلف الأصعدة. وهي سيطرة يكن أولها بعض تجليات المنهاج، ولن يكون آخرها شطب حكومة حماس عن الخارطة السياسية.

النظام التربوي-المنهاج

في تناول علاقة المنهاج ككل بالعلاقة الشائكة بين المحتوى والخصوصية، في هذا المنهاج، ما يحيل على إشكاليات ينبغي الوقوف عندها مبكراً قبل الولوج إلى كُنه تلك العلاقة. إشكاليات هي بمثابة مفاتيح أو مداخل يصعب، منهجياً، تناول العلاقة السابقة التحديد دون تناولها، والتي يمكن حصرها بسؤالين مفتاحيين: أولاهما، ما هو المنهاج؟ وبشكل أكثر تعميماً، رغم ما في التعميم من زوغان، ما هو النظام التربوي على التعميم لا على التخصيص، الذي يعد المنهاج تجليه الأساس، وإن كان ليس الوحيد؟ والسؤال الآخر، ما هي الخصوصية؟

إن أول ما يواجهنا في تحديد تخوم هذه المفاهيم-المقولات أنها تبدو كما لو كانت عملية مصطنعة، ونقصد، هنا، التحديد حين نقول: «عملية». إذ تبدو العملية، مرة أخرى، تحوز إجماعاً، من باب المناكفة الفكرية والتشكيك به. هنا، تعرِّف العسالي نقلاً عن آبل أن المنهاج هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها بغية مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل في شتى الجوانب.[1] كما تنقل العسالي عن الفتلاوي تحديده لوظيفة المنهاج بتهيئته للشخصية لاحتمالات التغيير في الأنماط الثقافية للمجتمع، وكذلك القيم والمعايير التي تتضمنها ثقافته.[2] ومن ناحية أخرى، يعدد قطامش أدوار التربية الستة ضمن نقاشه للفلسفة التربوية، أو «النظام التربوي» بتعبير آخر، على النحو التالي: إعداد العقل، وحفظ التراث، واستغلال الذكاء، والاستثمار الاقتصادي، وإكساب للخبرات، وأخيراً تكيف الفرد مع المجتمع.[3]

ولعله من الواضح أن كل التعريفات السابقة تنطلق من أساسين اثنين: الأول، أنها تعريفات تربوية اختصاصية ذات طابع تقني. ورغم أهمية التخصيص هنا، إلا إن مثلبته الدائمة هي في الفصل الموضوعي بين الحقل الـمُخصَّص والحقول ذات العلاقة. وهي، هنا، النظام الاجتماعي بشموليته، من جهة، والأيديولوجيا الاجتماعية القائدة لهذا النظام، من جهة أخرى. ولذا، كانت العملية التربوية، قبل كل شيء، أداة سلطة، كما يعرف إدوارد سعيد السلطة، باعتبارها معرفة ممتلكة ومحتكرة. وأما الأساس الآخر، فهو أن تلك التعريفات حين تربط النظام التربوي، والمنهاج جزء منه، بما هو خارجه، فإنها لا تتعدى حدود الثقافة دون الربط بين متغيرين اثنين يكبلان الثقافة. ولكن، أية ثقافة؟ إذ من المفروغ منه، أنه ورغم

وجود ثقافة سائدة، فهناك، أيضاً، ثقافات، كحقيقة اجتماعية. وبالاستناد إلى ما سبق، فإنه ينتفي الربط بين الثقافة وبين النظام الاجتماعي. وعليه، تبدو التعريفات السابقة للنظام التربوي، وإن كانت تكتسب أهميتها كتعريفات تقنية، قاصرة عن تشكيل تعريف شامل.

من جهتنا، فإننا نتبنى المدخل المنهجـــي الألتوسيري الذي يرى دور التربية ونظامها ومحدداتها كوسيلة لإعادة إنتاج الإنسان وفق منظور، ومصالح، وأيديولوجية الطبقة أو الطبقات، وإن شئت الفئة أو الفئات، المسيطرة اقتصادياً. لا نعتقد أن هذه الورقة تتسع لتناول هذه المنهجية التحليلية الاجتماعية للنظام التربوي بتوسع، ولكن حسبنا أن نشير إلى أن قرَّاء استشراق إدوارد سعيد، ومنهم ناقله للعربية كمال أبو ديب، عن تأثر منهجية سعيد بمنهجية فوكو، فاتهم ملاحظة أن سعيد، إذ يتنـــاول المعرفة كآلية للسيطرة، يتكيء على مفهوم ألتوسير حول دور الدولة في إعادة انتاج الإنســـان عبر دورها التربوي والأيديولوجي، ولكن، هذه المرة، مسحوباً على الوضع الاستعماري لا على الوضع الاجتماعي- الاقتصادي المحلي. والمحلي، هنا، يعني الرأسمالي الغربي حصراً، وهو موضع اهتمام التوسير في تحليله.

ولذا، لن نبتعد كثيراً، مع بعض التحوير، إن قلنا إن التربية ونظامها ومحدداتها، ضمن الشرط الاستعماري، هي إعادة إنتاج عبر إعادة صياغة الفرد والشعوب عبر آليات التحكم بالمعرفة ذاتها باعتبارها أداة سيطرة، ولكن مع الاختلاف الهائل بين محددات تلك الآليات سابقاً عنها اليوم. وهنا، لا بد من الإشارة إلى أن التربوي باولو فريري لامس هذه القضية إذ عرَّف التربية بأنها عملية معرفية.[4] وبالتالي، فإننا نسترسل بتساؤل مهم: مَنْ يحتكر المعرفة، محددات، ومفاهيم، وأدوات؟ ومَنْ يمتلك سلطة المعرفة لاستخدامها، كأداة سيطرة، بغية إعادة انتاج الإنسان وفق رؤية المحتكِر ومصالحه، وأيديولوجيته؟

الخصوصية الفلسطينية

إن مرد طرحنا لهذه الإشكالية، كما ذهبنا سابقاً، ليس نزوعاً وطنياً نعتز به على المستوى الأخلاقي والعملي وحسب، بل لأننا بطرحه نثير موضوعات فرضت نفسها على ساحة النقاش الأكاديمي والفكري منذ أن دخل العالم مرحلة العولمة التي نراها مرحلةً جديدة في آليات السيطرة الاستعمارية - الرأسمالية على العالم. وإذا كان المظهر الأبرز للسلوك

الإمبريالي المعولم هو معاداة الثقافة الوطنية، بما هي ثقافة تأكيد الذات في مواجهة السيطرة والهيمنة، وتحت شعارات عالمية الثقافة، وهنا يلعب المخزون الثقافي للمفاهيم المصدرة عبر المنظمات غير الحكومية دوراً بارزاً، فإن توجهاً آخر يبرز كمكمل للتوجه الأول، وكشكل آخر له: هو تفكيك الثقافة الوطنية الجامعة لثقافات إثنية ومذهبيةً وطائفية.

ولعل هذا المدخل يلقي بثقله على الخصوصية الفلسطينية المتشعبة. فمن جهة، هناك المشروع الصهيوني الاستعماري الاقتلاعي الذي يستهـــدف، كتجل أساس لمحتواه الاستيطاني، اقتلاع أية مكونات للشخصية الوطنية الفلسطينية سواء كانت الاستقلال فوق الوطن، أو الثقافة المحايثة لذلك النزوع نحو الاستقلال، أي: الثقافة الوطنية. إن هذا الاقتلاع هو عملية متشعبة ومعقدة، ولكنها تسير بشكل حثيث منذ عقود. وهنا، يجدر القول: إنه لا يبدو أن الفكر السياسي الفلسطيني، الموجِّه للممارسة السياسية الرسمية على الأقل، يدركها تماماً. لذلك، فهو يتعلق بأوهام التسوية السياسية، فيما قادة المشروع الصهيوني ماضون في مشروعهم، وبتعابير ووسائل مختلفة، ليس هنا مجال الإطناب فيها. ومن جهة أخرى، فهناك الثقافة الرأسمالية، بطبعتها الجديدة الموسومة بـ «الليبرالية الجديدة» التي تنهض باعتبارها ثقافة عالمية، بديلة للثقافة الوطنية، كما أكدنا سابقاً.

إن خطورة هذه الثقافة تتأتى، أولاً، من استهدافها للشخصية الوطنية بمكوناتها المختلفة، وفي الأساس نزوعها المشروع في التعبير عن نفسها بمشروع استقلالي، وبالتالي تغريبها عن واقعها واقتطاعها من جذورها. علماً بأن التربية، أولاً وأخيراً، تستهدف الشخصية الفردية والجمعية بغض النظر عن هدف الاستهداف، والمتحكم به كمشروع سيطـــرة في عملية التربية. أما ثانياً، فتتأتى تلك الخطورة من أن ثقافة العولمة، مسنودة بالدعم المالي وبالانهيارات في المشاريع التحررية الكبرى وعلى الرأس منها المشروع اليساري التحرري، تعيد تشكيل التركيب الطبقي الفلسطيني باتجاه خلق شريحة من الفئات الوسطى تحمل، ثقافياً وسياسياً، فكر الليبرالية الجديدة، حتى وإن عاندت منكرة ذلك رغم أنها فعلته.

إن أي تحليل معمق، على سبيل المثال لا التعداد، لبرامج الكتل الانتخابية وتوجهاتها في الانتخابات التشريعية الفلسطينية، من جهة، سيلمح هذه الثقافة وتلك السياسة تبرزان برأسيهما إلى هذا القدر أو ذاك، ومن جهة أخرى، يظهر هذا من خلال تحليل برامج وتوجهات العديد من المنظمات غير الحكومية ورؤاها التي باتت المفرِّخ الأساس لتلك

الشريحة. إننا أمام إمبريالية ثقافية لا تقل خطورة عن الإمبريالية السياسية كما تتجلى في سياسات المؤسسات الاقتصادية الرأسمالية الدولية، نحو: البنك الدولي، ومنظمة التجارة العالمية، وصندوق النقد الدولي، كما لا تقل عن الإمبريالية السياسية كما تتجلى في العراق وأفغانستان ولبنان وفلسطين وغيرهـــا من دول العالم. ولذا، نعيد ونقول: إن ارتباط التمويل بالمنهاج هو ارتباط وثيق ومعروف، فالتمويل تم أساساً من منظمة اليونسكو ومن الحكومة الإيطالية،[5] ولاحقاً من حكومات دول أخرى، أهمها الحكومة الهولندية.[6]

من جهة ثالثة، فإن الخصوصية تتبدى من كون النظام التربوي الفلسطيني، شأن النظام السياسي والاقتصادي، كان نتاجاً لاتفاقات سياسية مع دولة الاحتلال. وإذا كان من الصحيح أن تأثير تلك الاتفاقيات كان دائماً رهناً بوضعية الاشتباك مع دولة الاحتلال، يتزايد مع فترات انتعاش الآمال التسووية ورطوبة العلاقات بين السلطة ودولة الاحتلال، ويتراجع عند فترات الاشتباك المفتوح، إلا إن تلك الاتفاقات، تركت عند القائمين على النظام التربوي، كموجهين سياسيين، محددات رقابية ذاتية، تضع أمام عينيها دائماً «رأي الآخر»، حسب التوصيف المحبب عند هؤلاء لدولة الاحتلال، وتضبط توجهاتها بناءً على ما يتوقع من ردود أفعاله.

إننا، هنا، أمام معضلة لم يأخذها معدّو السياسة التربوية بعين الاعتبار، يمكن وصفها بغياب التفريق بين بناء مكونات شخصية وطنية لدى الفرد، وهو الهدف الأساس كما أراه للنظام التربوي، وبين إخضاع عملية البناء هذه لمتطلبات اللحظة السياسية الآنية، حتى بالمفهوم التاريخي. إن ما نذهب إليه، هنا، يمكن اعتباره صدىً لما ذهب إليه محمود درويش عندما أخذ على مهندسي أوسلو عدم التفريق بين الوطن التاريخي، وهو ثابت لا متغير، والدولة، وهي متغيرة لاعتبارات الحدود وهامش السيادة والاتفاقات. بقي القول، إذاً، إن الاتفاقات نفسها حددت الحدود الجغرافية للنظام التربوي الفلسطيني بحصرها في حدود السلطة الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة، وبالتالي، عزل ثلثي الشعب الفلسطيني عن هذا النظام. إن هذه الحقيقة ستلقي بظلالها على مفهوم هام تتطرق له التربية المدنية كمفهوم المواطنة.

أما من جهة رابعة، فتتبدى الخصوصية، وهي نتاج للخصوصيتين الثانية والثالثة بمعنى ما، بأن عملية البناء التربوي منذ أن شُرع بها هي عملية ممولة من الخارج، ومعها كل ما «من

الخارج» من أجندات سياسية وثقافية وفلسفية، هي تجل لليبرالية الجديدة. ولا تتجلى تلك الأجندات فقط في الصيغة الأوامرية التي يمكن أحياناً أن تختفي من خطاب المموّل، ولا في تحديد المموّل لما يرغب بتمويله وحسب، بل الأهم إنها تتجلى في تلك المنظومة الدولية من المفاهيم التي باتت تميز الخطاب الفكري والثقافي المعولم والتي يجري استهلاكها من ممثلي الشريحة الجديدة من الفئات الوسطى ومن راسمي السياسة التربوية دون أدنى تمحيص.

لقد أنشأ جوني عاصي، نقلاً عن ديفيد كومان، تأكيده على أن «الإمبريالية الثقافية واللغوية، أي السيطرة على الكلمات والمصطلحات، تملك تأثيراً أكبر من الإمبريالية الاقتصادية. المهم، في المصطلحات الأساسية في القانون والسياسة هو معرفة من يحتكر التعريف، التفسير، والتطبيق، من يملك القدرة على تحديد فحوى المصطلحات الأساسية... لا تقل عن القدرة العسكرية والاقتصادية، القدرة على فرض مفاهيم «هيمنة» للقانون وللسياسة، وجعل الشعوب المسيطر عليها تتقبلها وتتبناها». [7] وقد نقل عاصي هذا التأكيد عن كومان في معرض تناوله للعلاقات الدولية في مرحلة تاريخية انتقالية، بحيث «تصبح اللغة والمصطلحات مهمة جداً. في هذه المرحلة يكثر الخطاب الأيديولوجي، والمحاولات لإعادة تعريف الهيمنة والتي تخص العلاقات بين الدول والعابرة للدول». [8] إن ما ذهب إليه كومان ينطبق تماماً على المفاهيم المتضمَّنة في العديد من مناهج التربية والتعليم الفلسطينية، وتحديداً منهاج التربية المدنية، وهو ما سنأتي على معالجته لاحقاً.

أما التعبير الخامس والأخير للخصوصية الفلسطينية، فإنها خاصية مشتركة إلى هذا الحد أو ذاك بين مختلف التجمعات العربية والإسلامية، ونعني بها تسيُّد الفكر السلفي الغيبي باعتباره المكون الثقافي الأبرز لمجمل الثقافة السائدة. وينبغي، هنا، ملاحظة أن هذا الفكر، ولاعتبارات عديدة، قد نجح في التحول إلى حركة سياسية جماهيرية نشطة ومحققة للانتصارات فيما بدا كعملية تسييس للدين ومثاقفة له على المستوى الشعبي، ما عزز من مكانة السلفية والغيبية على نطاق واسع. إن هذه الخصوصية ستلقي بظلالها على خطة المنهاج العام، تحت مبررات مراعاة الخصوصية الثقافية، كما وستتجلى في العديد من المقررات، نحو: الثقافة الإسلامية، واللغة العربية، والتاريخ، والتربية المدنية والوطنية.

إن إشكالية هذه الخصوصية لا تنبع من كونها تقف حجر عثرة في وجه عقلنة حقيقية للثقافة وحسب، بل بكون المعركة الثقافية، المنتصرة للعقل، يجري الخلط بينها وبين الحملة

السياسية الإمبريالية ضد الإسلام والتيارات الإسلامية، بحيث تبدو تلك المعركة وكأنها ذات مرام وأهداف تفترق عن المصلحة الوطنية ومعادية للتراث العربي-الإسلامي. وسنلحظ، لاحقاً، أن موقف السياسة التربوية من هذا التمدد السلفي هو الإتكاء عليه، ومحاولة منحه مضامين لا يحملها مستقاة من المخزون الثقافي لليبرالية الجديدة بحيث تكون النتيجة أن الطرفين، السلفي ومن يرغب بتجاوزه من مواقع لا نقدية، بل مواقع مساومة، يدوران في الحلقة ذاتها: السلفية نفسها. وإذا كانت هذه بيئة الخصوصية التي يتحرك فيها المنهاج، في تقديرنا، فكيف تعامل معهـــا ؟ وكيف قدم نفسه للمواءمة بين الخصوصية والعالمية؟

التربية المدنية كنموذج

إن التفحص الأولي لموضوعة التربية المدنية تحيلها، كعلاقة ارتباطية، على عدد من المسائل المعروفة كمسائل شائكة. قبل التعريج على هذه العلاقة، وكفرش لها، لا بد من قول كلمة ناقدة حول ما أعتقده كليشيهـــات معدة سلفاً عند تناول التربية المدنية. إن الكليشيهات تتعلق، حصراً، بما يمكن وصفه بالاستخدام الجزافي والنقلي للمفاهيم، وتعريفها دون تدقيق بالمحتوى الفكري المتضمَّن فيها. ولما كانت المفاهيم أدوات معرفية لصياغة التصور النظري، يمكن وضع اليد، بالتالي، على حجم الخلل عندما يتم التعامل مع المفاهيم بقدر غير قليل من الخفة. فما أن تذكـــر التربية المدنية حتى تتدافع وراءها سلسلة من المفاهيم، نحو: العدالة، والمساواة، والمواطنة، والمسؤولية، والقانون، وحرية التفكير، وحرية التعبير. . . إلى آخر ما يمكن رصفه دون عناء، ولكن دون تمحيص أيضاً، عبر منهجية تعويم صريحة، وفي تناقض صارخ مع الواقع السياسي والاجتماعي والثقافي.

إن ترسانة مفاهيم الليبرالية الجديدة كلها تنهض على قاعدة التعويم، بحيث تقدم، هكذا، وكأنها تحصيل حاصل خارج النقاش وخارج الخلاف. وعليه، فمن يجرؤ على النظر نقدياً نحوها؟ مَنْ سيجرؤ على نقد مفاهيم من نوع: الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والمواطنة؟ إن توطين تلك المفاهيم في الواقع الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الفلسطيني كفيل، ليس فقط بتحديد تخوم تلك المفاهيم، بل وكشف الزيف الذي خلفها. إن المسألة ليست في قبول هذه المفاهيم أو رفضها على الإطلاق، بل في التقدم بتفسير خاص لها يتناسب والواقع الاجتماعي، ويستجيب لما يفترض أن يكون المهام الأساسية التي وضع المنهاج من أجلها.

ولذا، نستعرض فيما يلي مفهومـــي المواطنة والديمقراطية كما يجري التعامل معهما في التربية المدنية، كنموذجين، على سبيل التعداد لا الحصر.

مفهوم المواطنة

رغم أن حقل تخصصي ليس العلوم السياسية، إلا إنه من المعروف أن معطيات العلوم السياسية تتفق على أن مفهوم المواطنة كان نتاجاً لنشوء الدولة الأوروبية الحديثة، وارتبط بممارسة الدولة، ككيان، لسيادتها على الأرض والسكان. هذه السيادة على السكان كانت مدخلاً لتوضيح العلاقة بين الدولة والمواطنين. ومن هنا، نشأ مفهوم المواطنة بما يتضمنه من حقوق وواجبات.

إن انتفاء السيادة الفلسطينية على الأرض، انتفاءً تأكد نصاً في اتفاقية أوسلو، وغدا واقعاً مأساوياً منذ العام 2000، لا يمكنه إلا أن يلقي بظلاله على موضوعة المواطنة. ومع ذلك، لا تزال أدبيات خطاب المنظمات غير الحكومية وواضعي المنهاج ودارسيه تعج بهذا المفهوم، هكذا على عواهنه. إن طرح هذا المفهـــوم، على هذه الشاكلة، لن يؤدي إلا إلى إرباك المخزون المعرفي المفترض تشكيله لدى الطلبة، هذا في أحسن الأحوال. أما في أسوئها، فإنه يشيع الوهم بأنه يمكن تنظيم علاقة مواطنة مستقرة وثابتة بين الشعب والسلطة في ظل سيادة الاحتلال. وهذا، على أية حال، توجه ثابت للمحتلين والأوروبيين والأمريكان، توجه يقوم على شطب معطيات الصراع مع الاحتلال باعتباره المعطى الأساس، لصالح معطيات العلاقة بين السلطة والشعب. وكل ذلك يتم، والانطباع يتعزز أكثر وأكثر بأنه، وحتى التعبيرات الشكلية لوجود السلطة على الأرض، باتت موضع تساؤل.

والقضية موضع النقاش، هنا، مرتبطة، أيضاً، بواقع التوزيع الجغرافي للشعب الفلسطيني. ولما كانت التربية المدنية في تعريف مكثف لها هي التربية على المواطنة، على الأقل كما يقدمه مركز التربية المدنية في كاليفورنيا في الولايات المتحدة، ويتبناه معظم، إن لم نقل كل، من قرأنا لهم في هذا الحقل من فلسطينيين، فإن الإشكالية، هنا، تكمن في أن التوجه نحو التربية المدنية لا يطال سوى ثلث الشعب الفلسطيني، وهو الثلث المقيم في الضفة الغربية وقطاع غزة تحديداً، حيث الهامش السيادي المحدود للغاية والذي يتيح تطبيق هذا البرنامج. وعليه، فنحن أمام ستة ملايين فلسطيني خـــارج هذا البرنامج تعتبرهم مسوَّدة مشروع

الدستور مواطنين فلسطينيين، لكن الاتفاقات السياسية حرمتهم من ممارسة المواطنة، وبالتالي، حرمت البرنامج التربوي من أن يشملهم. وتلك قضية غاية في الأهمية، على المهتمين بالنظام التربوي في فلسطين عدم إهمالها. وأعني بذلك ضرورة التركيز على بناء مقومات «المواطنية الموحدة» كتعبير عن وحدة الشعب الفلسطيني، حسب مسودة الدستور، وحسب الحق الوطني غير القابل للتصرف، بغض النظر عن الاتفاقات السياسية وحدود السلطة الفلسطينية الناشئة. إن هذا التشابك، بين مَنْ هم هنا، ومَنْ هم في الخارج، يجب أن يتجسد في النظام التربوي.

ولدعم وجهة النظر الواردة أعلاه سأعرّج قليلاً، وبما يسمح به الحيز المتاح لهذه المداخلة، على عينات من المحاور التي يتضمنها منهاج التربية المدنية في أكثر من كتاب. إذ لنا أن نتأمل محور المواطنة كما يظهر في عناوين الصف الرابع،[9] نحو: المجتمع المدني، مؤسسات المجتمع المدني، المجتمع المدني قارئ، المجتمع المدني يؤمن بالمؤسسات العالمية، المجتمع المدني يؤمن بحقوق المعاق... للوهلة الأولى، تبدو الموضوعات مغرية فكرياً. فمن الذي يجرؤ على رفض كل ذلك؟ ولكن موضوعة المجتمع المدني ذاتها بحاجة لفحص قبل تعليقها كأيقونة على صدر خطة المنهاج. فارتباطاً بالاحتلال، والبنية الاجتماعية المشوهة، والتبعية الثقافية والاقتصادية، وتغييب الجماهير عن القرار، وانتفاء المساواة ولو بحدودها الدنيا.. يغدو الحديث عن المجتمع المدني هروباً للأمام من استحقاقات البحث عن أسباب عدم التمكن من تحقيقه لمرحلة قد تطول من الزمن. وفي أفضل الأحوال، هو غرف من المخزون المعرفي الجاهز، المورَّد مع الرؤية الأمريكية للمنطقة، دون إعمال الفكر بإنتاج معرفة خاصة بالفلسطينيين على هذا الصعيد، وتحت مبررات باتت كليشيهات مكررة باسم العالمية. غير أنها في الواقع، وكما يعبر حتى مفكرون من العالم الرأسمالي نفسه، تعبير عن قدرة الرأسمالية الأمريكية على تعميم أيديولوجيتها، وإكسابها الصبغة العالمية.

مفهوم الديمقراطية

يجري تعريف التربية المدنية كما وردت في المنهاج، وقد نقلتها ورقة عبد الرحمن المغربي، وهو من الكادرات الأساسية في مركز تطوير المناهج، كما يلي: «التربية التي تساعد على تكوين إنسان مسؤول له دور مشارك وفاعل في الحياة الاجتماعية والسياسية من حيث الحقوق والواجبات. وعليه، فإنها تؤدي إلى تعزيز مجموعة من السلوكات التي تهدف،

في المحصلة النهائية، إلى رسم علاقة المواطن بوطنه وبالآخرين وتشمل علاقة الفـــرد بالمجتمع وعلاقة الفرد مع الجماعة والجماعة مع الجماعة». [10]

وهنا، نقول: يمكن لأية دولة أن تضع هذا التعريف، فعموميته قاتلة، إذ لا ملمح واحداً يربطه بالخصوصية المتمثلة في: الاحتلال، والشتات، وانتفاء السيادة، وطبيعة النظام الاجتماعي. ولن تتعدل الصورة عند الانتقال إلى محاور كل صف على حدة. ففي كل المحاور التي تتناول الديمقراطية، وفقط من الصفوف السابع حتى التاسع، هناك تعريف عام وينتمي حصراً للمدرسة الليبراليـــة الجديدة التي تسعى لمحتويين أساسيين في تنظيرها لتعريفها، والتزم بهما المنهاج: فمن ناحية، يفرَّغ التعريف من خصوصية اللحظة التاريخية للمجتمع، سياسياً وثقافياً واقتصادياً، تحت مبررات الثقافة الإنسانية أو العالمية، وهي في الواقع عولمة الثقافة الرأسمالية. ومن ناحية أخرى، ولاعتبارات طبقية بحتة، يجري حصر الديمقراطية في قضايا الديمقراطية السياسية دون الاجتماعية والاقتصادية، مثلما يجري الحديث عن القانون في إطار المساواة أمام القانون دون التطرق للمساواة الاجتماعية والاقتصادية وأهمها المساواة في الملكية. وعندما يتناول منهاج الصف الثامن الديمقراطية، فإنه يتناولها من منطلق قانوني ومن زاوية أهمية الأحزاب والدستور. [11] ولكن، ماذا عن المنطلقات الاجتماعية والاقتصاديـــة؟ ماذا عن الديمقراطية كآلية للمشاركة الشعبية؟ وهل يمكن هذا في نظام اجتماعي قائم على المساواة أمام القانون فقط، ويرفض المساواة الاجتماعية؟

هنا، لا بد من القول: إنه لا مشاركة دون مساواة شاملة، وإلا أعدنا إنتاج القائم: المشاركة رهن بميزان القوى الاجتماعية غير المتساوي. [12] وماذا عن كل ما يساق عن الديمقراطية والقانون والمؤسسات في ظل غياب الاستقلال والسيادة؟ هل يعتقد أحد بتربية مدنية لمجتمع تحت الاحتلال وتسحـــق «مؤسساته» يومياً. وهل هو قادر حقاً على بناء الديمقراطية والمؤسسات ومجتمع القانون؟ أم إن الديمقراطيـــة، في الحالة الفلسطينية كما نراها، هي الوجه الأول لعملة وجهها الآخر مقاومة الاحتلال، ما يعني بناء مؤسسة ديمقراطية على قاعدة هذه المقاومة ومن أجلها؟ وهنا يقدَّم المفهوم حصراً وفق التصورات الليبرالية دون غيرها، عبر سلسلة من المفاهيم والحقوق، نحو: الانتخاب، والترشيح، وحرية التعبير، وتداول السلطة، والمشاركة.

وعليه، ينبغي التوضيح، من جهة، أن ما بدا تلازماً تاريخياً بين الديمقراطية الليبرالية ونجاح المشروع الرأسمالي الأوروبي في بناء الدولة القومية، ليس كذلك في واقع الأمر. إن كل مكتسبات الديمقراطية الليبرالية، اليـــوم، هي نتاج لنضالات الطبقة العاملة ومؤسسات المجتمع المدني واليسار على العموم، عبر ثلاثة قرون لنصل بصورة الديمقراطية الغربية، على ما هي عليه اليوم. ومن جهة أخرى، ومع ذلك، لا زال هناك الشيء الكثير الذي يمكن قوله عن هذه الديمقراطية. إن التفاوت في القوة الاقتصادية، والذي يخلق، بالتالي، تفاوتاً في الوضع الاجتماعي وممكنات ممارسة القوة والهيمنة والسيطرة، لا يمكنه أن يخلق تساوياً في فرص المشاركة السياسية في العمليـــة الديمقراطية على اعتبار أن المشاركة السياسية المتساوية هي أقنوم الديمقراطية الأول. إن تحكم 3٪ في المجتمع الأمريكي بحوالي 75٪ من الإنتاج لا يعني، على صعيد الممارسة الديمقراطية، سوى أن هؤلاء الـ3٪ يحددون مجريات اللعبة. بمعنى آخر، إن تقديم مفهوم الديمقراطية، كما يرد في أدبيات النظام التربوي، الكتب والأدلة وأوراق العمل، بمعزل عن موجبات المساواة الاقتصادية، هو، في أفضل الأحوال، تعمية على المفهوم، إن بوعي أو بغير وعي سيَّان.

وفي الحالة الفلسطينية، تزداد الحاجة لفحص هذا المفهوم أصلاً، وحتى بمعزل عن التناقض بين الليبرالية والديمقراطية الحقيقية القائمة على المشاركة. إن الانتخابات الأخيرة للمجلس التشريعي أثبتت للجميع أن المحتل ومن يدعمه من الأوروبيين والأمريكيين هو اللاعب الأساس في «العملية الديمقراطية» في فلسطين. فحتى لو وضعنا جانباً ممارسات الاحتلال القائمة يومياً والجاهزة للتطوير تبعاً لمصالحه العدوانية جانباً، فإن انتفاء السيادة، مرة أخرى، يشكل المعوِّق الأساس لممارسة ديمقراطية في نطاق سياسي غير سياق المقاومة.

وعليه، فإن المجتمع الفلسطيني يحتاج فعلاً لتطوير ممارسته الديمقراطية، ولكن على قاعدة الارتباط بالنضال ضد الاحتلال، لا على قاعدة الليبرالية الجديدة، الأمر الذي يتطلب بناء مؤسسة ديموقراطية شعبية مقاومة، تنقل الشعب لمستوى واضع القرار، وتعزز مشاركته في العمل السياسي المقاوم، لا تشيع الأوهام بلعبة ليبرالية تحت الاحتلال. إن مسؤولية تربية الجيل الفلسطيني المتعلم تتطلب فحص هذه الموضوعة ارتباطاً بما ذهبنا إليه حصراً.

كما أتضح معنا في السياق، فليســـت التربية المدنية، كمكون من مكونات المنهاج الفلسطيني، وكتصور ورؤية اجتماعية – تربوية، بمعزل عن قاعدتين تحددان جوهرها وتخومها معاً. إنها ليست سابحة في فضاء المعرفة، بل ملتصقة، كتصور، بأمرين: الأول، هو الخصوصية المجتمعية بكل تشابكاتها، وخاصة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية السائدة، والتي فصلناها سابقاً. إن الخطاب الفكري العولمي، بمحتواه الإمبريالي، ينزع للتعويم عبر عزل المفاهيم عن خصوصيتها المجتمعية ومحتواها الطبقي–الفكري. وهذا، تحديداً، هو ما يفرغها من ملموسيتها، ويقربها من التماثل، الواعي أو غير الواعي لا فرق هنا، مع ما يسعى له هذا الخطاب من ضرب لمكونات الشخصية الوطنية، وتالياً للمصلحة الوطنية نفسها، إضافة إلى ترسيخ فهم واحد للمفهـــوم يتفق ورغبات هذا الخطاب، فتصير المفاهيم، والتربية المدنية، في واد والمجتمع في واد آخر. إن هذا التعويم هو بالضبط ديدن الليبرالية الجديدة التي تروج من خلاله المحتوى الّذي تريد. وأما الأمر الآخر، فهو تناقض المصالح السياسية والاجتماعية، والرؤى الثقافية في المجتمع، الأمر الذي يغدو معه من الوهم تصور إجماع المجتمع ككل على تعريف مفاهيم التربية المدنية، إن افترضنا إمكانية الاتفاق على المفاهيم نفسها. إذ ليس من الصعب الاتفاق على استخدام المفهوم، لكن المشكلة في تحديد محتواه، وتالياً تخومه. يمكن تلمس هذا ببساطة في اختلاف المنطلقات، دينية أم علمانية أم ليبرالية أم ماركسية، في تعريف المفاهيم نفسها، وأثر هذا، لاحقاً، على الموقف التربوي.

وعوداً على ذي بدء، يلح السؤال: من أين تنبع، إذاً، إشكالية التربية المدنية؟ إنها تنبع تماماً من كونها تحيل على عدة قضايا، أهمها:

أولاً: مبرر دمج الموضوع نفسه في المنهاج الفلسطيني. فهل هناك حاجة اجتماعية–وطنية لتدريس التربية المدنية، مرتبطة بهذا المستوى من التطور والإمكانية التي بلغها المجتمع والشعب معاً؟ أم إن هذا الدمج يأتي استجابة لضغوط دولية تسعى لإعادة صياغة الشخصية الفلسطينية، بما يفرغها من مكونات، تعتقدها أطراف خارجية، لا تخدم، إن لم تعطل، تسوية سياسية أو تصالحاً تاريخياً؟ أم هو قدرة فئات متنفذة، تمتلك تصوراً تعتقده واهمة أنه ليبرالي، ينسجم إلى هذا الحد أو ذاك مع رغبات الضغط الدولي؟ وإذا كانت الإجابة

بالإيجاب على التساؤل الأول، فهل تظل هناك حاجة للتربية الوطنية التي فُتحت النار عليها من الإسرائيليين والأمريكيين مراراً، خاصة في أوقات الاشتباك مع الاحتلال؟ وإن ظلت التربية الوطنية، فما هي الحدود التي ينبغي ترسيمها بين التربيتين، وما نقاط التقاطع بينهما؟

ثانياً: العلاقة الشائكة بين منظوري الحداثة والتراث في الفكر العالمثالثي عموماً. وهذان المنظوران يطلان برأسيهما كلما تم تناول أية موضوعات على صلة بالفكر الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي. وههنا يطلان أيضاً، فبين التربية الدينية والتربية المدنية، مثلاً، فارق في المنهج والخلفية الفكرية يجعل ملامسة هذا الفارق لحسمه لجهة ما يولد صراعاً فكرياً صريحاً. ولعل في هذا ما يحيل إلى القضية الثالثة.

ثالثاً: إن التربية المدنية، وسيان اعتبرت وافداً غير مرغوب فيه أو استجابة لضرورة مجتمعية، هي في النهاية وليدة الحداثة الأوروبية التي تدعَّمت بالارتباط مع ثورة سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية اكتسبت صبغة عالمية، وإن لم تكتسب، بعد، الشرعية لدى كافة التيارات الفكرية العربيـــة والفلسطينية. وعليه، فالموقف من التربية المدنية، موقف من الحداثة، وتلك إشكالية، كما هو معروف، لأن الاتجاهات الرافضة للحداثة، والدينية منها تحديداً، تدمج بين الحداثة ومقولة الغرب بما يثيره المصطلح الأخير من تداعيات مرتبطة بالاستعمار دون النظر لتداعيات مرتبطة بمنجزات عظيمة. وبالتالي، يجري رفض الحداثة بحجة الارتباط هذا. ولكن الغرب شيء والحداثة شيء آخر، حتى مع كون الحداثة نتاج الحضارة الغربية، تماماً مثلما الغرب شيء والحزب كمقولة اجتماعية-سياسية شيء آخر، علماً أن الشكل المعاصر للحزب نتاج غربي بامتياز. وقس على ذلك المنجزات الحداثية للحضارة الغربية كلها، والتي تحولت إلى منجزات عالمية. ليس من وظيفة هذه الورقة تحديد موقف من «المرغوب والمكروه» في حضارة الغرب، ولا تسعى للتصدى للطرح العنصري الاستشراقي الذي لا يرى في الغرب سوى المنجزات العظيمة والإبداع وفي الشرق سوى البؤس والتخلف والإتباع، إنما حسبنا، هنا، محض التعريج على ما قلناه أعلاه للضرورة المنهجية في إعداد هذه الورقة.

رابعاً: أخذاً بعين الاعتبار الخصوصية الأهم، وأعني بها مرحلة التحرر الوطني، كيف يمكن تناول التربية المدنية في ظل غياب مقومات السيادة الوطنية التي تحت ظلها تبنى ركائز المجتمع المدني، إذا ما حيَّدنا النقاش حول هذا المفهوم؟ كيف يمكن التوفيق بين متناقضات، تطال

مفاهيم مرتبطة بالتربيتين. مثلاً التربية المدنية تحض على حل المنازعات عبر آليات التحاور والتفاوض حصراً، فيما القانون الدولي، والحق الوطني الشرعي، يتيح استخدام كافة الوسائل «لحل النزاع» مع المحتل الأجنبي؟ وما الضمانة بعدم تحول التربية المدنية، على الأقل بعض مفاهيمها، لكابح يعيق النضال ضد الاحتلال؟ وعليه، ورغم الورش والدورات والجدالات التي تدور حول العلاقة بين التربيتين، المدنية والوطنية، فلا زالت المسألة غير محلوله، والخشية أن تحل على قاعدة الالتزام بالاتفاقات السياسية الموقعة، سابقاً ولاحقاً، مع إسرائيل لا على قاعدة المصلحة الوطنية.

المحتوى الحالي

ارتباطاً بما سبق، نطرح مجموعة من الأسئلة: فهل حاول المنهاج حل الإشكاليات والمسائل أعلاه؟ هل كان المنهاج «مخلصاً» للخصوصيات المطروحة في مقدمة الورقة؟ لا أعتقد ذلك من حيث الجوهر. وأقول «من حيث الجوهر» لأن المنهاج يتطرق لبعض هذه الإشكاليات، إذ هناك نفحة حداثيـــة في التربية المدنية المقرة، وهناك بعض الخصوصية الفلسطينية عند الحديث عن المؤسسات. ولكن غير ذلك، لم يلامس منهاج التربية المدنية الإشكاليات، إما لأسباب سياسية، أو لدواعٍ فكرية سنقف عليها الآن.

يكاد معظم المفكرين العرب، محدثين ومعاصرين، يتفقون على تشخيص حركة الفكر العربي الحديث بأنها كانت تتمترس عند حدود التوفيق بين الحداثة والتراث دون أن تتجرأ على مغادرتها، وإن كانوا اختلفوا على أسباب ذلك. فيما أعتقد أن ذلك كان نتيجة التكوين المشوّه للطبقة الوسطى البرجوازية التي يفترض أنها الحامل الاجتماعي التاريخي للواء الحداثة، من جهة، ونتيجة عدم تبلور الدور السياسي الريادي للحامل البديل، أو للفئات الشعبية، من جهة أخرى. ولذا، فقد ظلت محاولات الوصول بالجدل بين الحداثة والتراث إلى نهاياته محاولات فردية ريادية تشكلت في مطلع القرن على أيدي طه حسين وأحمد لطفي السيد وعلي عبد الـــرازق في مصر، والفاخوري وشبلي شميل في لبنان، وأديب إسحق في سوريا، والسكاكيني في فلسطين. كما إنها تحولت في أربعينيات القرن العشرين إلى حركة لها وزنها، ولكن سرعان ما تم إجهاضها من قبل الأنظمة البرجوازية القومية الصاعدة، كالنظام الناصري تحديداً، لتصل مع هزيمة هذه الأنظمة، وشيوع ما عرف بحقبة

النفط وأنظمتها، إلى إشهار سلاح التحريم والقتل ضد من ينزع للوصول بالجدل لنهاياته الحاسمة.

وللوقوف على حقيقة النهاية الخائبة للنهج التوفيقي يمكن قراءة أعمال سمير أمين وفيصل درّاج وصادق العظم وعبد الرازق عيد وغيرهم. ولكن، قبل الانتقال لمقاربة ما ذهبنا إليه مع الوضعية الفلسطينية على هذا الصعيد أنوه لقضيتين: الأولى، حسم النقاش مع التراث، ومكونه الأساس- الثقافة الدينية التقليدية، لا يعني شطبه، بل يعني إخضاعه لمتطلبات النقد العلمي وموجبات تعزيز النهج الحداثي والعصرنة دون مساومة، خاصة لجهة الحسم لصالح العقل لا النقل، وللنظام الاجتماعي القائم على الخيار البشري، لا الميتافيزيقي، في كل ما يتعلق بالحياة المجتمعية. والأخرى، إنه على الرغم مما بدا من صورة سوداوية، فإن تيار الحداثة اكتسب دفعة هائلة منذ مطلع تسعينيات القرن الماضي، وبدأ يتحول إلى تيار ملموس معاصر، تيار على المستوى النخبوي لا الشعبي، لأسباب عديدة لا مجال لذكرها هنا. وقد تمثل ذلك بالانتشار الواضح للأدبيات والدوريات الحداثية، وتأسيس دور النشر المتخصصة بتعميم التراث الحداثي العربي، والترويج لمنشورات حداثية معاصرة، وازدهار الدراسات الناقدة للموروث الإسلامي، ما يبشر بآفاق واعدة من أن الفكر العربي التنويري وضع نفسه على السكة الصحيحة.

الحداثة المشوَّهة

في كتابه **بؤس الثقافة في المؤسسة الفلسطينية**، أعاد المفكر الفلسطيني فيصل درَّاج فشل المشروع الوطني الفلسطيني، حتى الآن، إلى قصور هذا المشروع عن تأسيس مشروع ثقافي يحايث المشروع الوطني السياسي، فكان المشروع التحرري حداثياً بامتياز، فيما كان المشروع الثقافي، الخطاب التعبوي والسياسي، رجعياً لا حداثياً. وبالنظر إلى المنهاج، فإننا نلحظ التوفيقية بامتياز. وعلى هذا الصعيد، فالقائمون على المنهاج كانوا مخلصين للسمة الأساسية للفكر العربي الحديث. فالمراجعة السريعة لخطة المنهاج الفلسطيني الأول تدل على رغبة القائمين على المنهاج في إرضاء الجميع في حقل يستحيل أن تستقيم فيه سياسة الإرضاء، فتكون النتيجة خليطاً يصعب الجمع بين مكوناته في الواقع، والأنكى من ذلك صعوبة التأسيس لمكون ثقافي حداثي عبره يشكل قاعدة بناء منهاج عصري. إن خطة المنهاج،

والحال هذه، أشبه ما تكون بالسوبرماركت. وإذا كانت وظيفة هذه الورقة ليست المراجعة المتأنية لأوجه التوفيقية، لكن حسبها طرح الأسئلة التالية برسم التفكير.

إذ، كيف يستقيم «تعزيز الإيمان بالله» و«تعزيز الثقافة الإسلامية» في الأسس الفكرية، و«التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية» في الأسس الاجتماعية، و«تبني جوهر العقيدة الإسلامية» في الأساس المعرفي... مع «تعزيز مكانة العقل» و«استخدام التفكير الناقد» و«تعزيز قدرات المواطن على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع» و«اعتبار الحقائق والنظريات هي القاعدة لتفسير الظواهر الكونية» المبثوثة في الخطة وفي الأسس أعلاه ذاتها؟[13] أليس هناك تناقض بين «الحاكمية لله» كجزء من العقيدة، حسب تفسير أغلب تيارات الفكر الإسلامي، وبين «النظام التشريعي» كما ورد في الأساس الاجتماعي؟ ثم، ماذا عن الانتماء؟ هل السعي هو لانتماء قائم على المواطنة، إن افترضنا أصلاً انطباق هذا المفهوم على الواقع الفلسطيني، حسب مفهوم التربية المدنية، أم لانتماء قائم على الأساس الديني، الذي يأخذ بمبدأ الرعية، حسبما تفتتح كل الأسس في الخطة بنودها؟

ثم إن الأسس ذاتها عائمة لا حواف لها: من سيحدد جوهر العقيدة والثقافة الإسلامية؟ فالتكفير والهجرة كثقافة مغرقة في السلفية، من جهة، وثقافة راشد الغنوشي وعلي شريعتي والقرضاوي، ثقافة تبحث بهذا المستوى أو ذاك، عن التماثل مع بعض مفردات الحداثة، من جهة أخرى، كلاهما رافد من روافد الثقافة الإسلامية. ثم من سيحدد حدود النقد والإبداع والتفكير الحر كما هي مرصوفة في المنهاج؟ كيف يمكن الأخذ بمهمة المنهاج «تعزيز الإيمان الله»، وهي على أية حال مسؤولية المؤسسة الدينية، أية مؤسسة دينية، وليست مسؤولية المؤسسة التعليمية، وفي الوقت نفسه «اعتبار الحقائق والنظريات هي القاعدة لتفسير الظواهر الكونية»؟

المفاهيم عائمة، والجمل مرصوفة كي يقول كل تيار فكري فلسطيني: إنني ممثَّل في المنهاج، ولكن النتيجة تشويه في التربية، وادعاء حداثي لا حداثة، إذ التوفيقية لم تقد إلا إلى مكونات ثقافية مترددة، متقلقلة، تعجز عن النهوض بمتطلبات العصر والاحتياجات المجتمعية. ومع ذلك، فإن الغلبة في هذه التوفيقية السلفية تدفع باتجاه حضور النص والمقولة الدينية حتى في الموضوعات غير الدينية، كاللغة العربية، والتربية الوطنية، والتاريخ، والعلوم العامة. لذلك، كان النزوع الديني في الخطة، كما يظهر في مفتتح كل أساس من

الأسس العامة للمنهاج، يجد تعبيره في هيمنة غير مسبوقة للمقولات والنصوص الدينية داخل مواد المناهج غير الدينية.

فأخذاً لمنهاج الصف الثاني، كمثال، فقد جاء في الدرس الثالث من كتاب لغتنا الجميلة، ما يلي: «صحب المعلم التلاميذ إلى حديقة المدرسة، وجلسوا تحت شجرة كبيرة. قال لهم المعلم: أنا أحب اللغة العربية لأنها لغة القرآن». [14] هناك فرق بين أن يفهم الطلاب أثر النص القرآني الديني في نشوء دراسات اللغة تاريخيـــاً، وفي الحفاظ على اللغة العربية لاحقاً، وبين ربط محبة اللغة، حصراً، بكونها لغة القرآن. فاللغة العربية، والحال هذه، تُعطى بعداً دينياً، حصراً، دون الأبعاد الأخرى، علماً أن القائمين على المنهاج يعلمون تماماً، وأعتقدهم يقرون أيضاً، بالوظيفة السياسية-الاجتماعية للغة العربية، وأية لغة، في تشكيل الهوية القومية.

وفي الكتاب ذاته يمكن ملاحظة هذا البعد الديني في العديد من المحفوظات، التي يجب حفظها غيباً فيما الخطة تحض على التفكير المبدع والخلاق والناقد، المستقاة من نصـــوص دينية، وخاصة من القرآن والأحاديث النبوية. وحتى عندما أراد المنهاج تعليم الطفل كيف يصوغ سؤالاً، كانت الإجابات التي سيصوغ أسئلة لها، جملاً تقريرية عن مناسبات دينية، نحو: مكان مولد الرسول، وزمن مولد الرسول، وزمن صيام الناس، ومكان صلاة علي. [15]

إن هذا الطابع الديني ذاته يعود ليظهر في التربية الوطنية. ليس من شك أن الإسلام مكون أساس من مكونات الشخصية الوطنية، ولكن الإشكالية تبرز عند إضفاء طابع ديني أحادي على فلسطين، مع إهمال الطابع الوطني والقومي. فمثلما يجب ذكر عمرو بن العاص، وعمر بن الخطاب، وعبد الملك بن مروان، وصلاح الدين الأيوبي، والسلطان العثماني سليمان القانوني في كتاب التربية الوطنية للصف الثاني، [16] يجب أيضاً ذكر عز الدين القسَّام، كقائد لأول حركة كفاحية مسلحة ضد الانتداب والاستيطان اليهودي، وكذلك ذكر رموز مهمة، مثل: الحاج أميـــن الحسيني، والشقيري، وعبد القادر الحسيني. وفلسطين، أيضاً، أرض المبدعين والمثقفين أمثال غسان كنفاني، وناجي العلي، وغيرهم.

وحتى لو أخذنا منهاج التربية المدنية كوحدة واحدة لا تشوبها شائبة، على الأقل لأهداف المقارنة، فكيف تستقيم مع منهاج التربية الإسلامية؟ حسبنا الموضوعات التالية: الحاكمية، والحقوق، وحرية الضمير والاعتقاد، وحقوق النساء، والمواطنة، والأساس التشريعي ومصدره. إنني أعتقد أننا لسنا بحاجة لأدلة كثيرة لإظهار التوفيقية المستحيلة، علماً أنني أدرك، بحكم تجربتي في تأليف المنهاج، أن القائمين عليه لا ينكرون هذا المنهج، بل يعتبرونه مصدر قوته، ودلالة على انفتاحهم على مختلف الاتجاهات.

إنني أدرك حساسية نقاش هذه القضايا، ولكن لا يجوز التعامل باستخفـــاف مع المسائل المرتبطة بالتربية والفكر، فالحديث يجري عن المكون الثقافي لأجيال، وحسبي بالقاعدة المعرفية: التساؤل أول درجات المعرفة. فلنتساءل، إذاً، ففي التساؤل فتح للجدل، وهو ضالتنا أولاً وأخيراً، إذ طالما يجري الحديث عن المنهاج المرتبط بمستقبل الأجيال، فينبغي عدم الركون للعموميات والصيغ التي تقبل القسمة على عشرة.

الخصوصية المجتمعية

في نطاق مقومات السيادة الهشة للغاية، المعدومة جوهراً وشكلاً منذ العام 2000، توفرت للشعب الفلسطيني فرصة محدودة للغاية لبناء مقومات المجتمع الفلسطيني. وإنا، هنا، أربأ بنفسي، لقناعة سياسية، عن التوصيف الدارج: «مقومات بناء الدولة الفلسطينية». وتلك فرصة ينبغي اغتنامها دون تردد، وقد تم اغتنامها فعلاً بوضع المنهاج الفلسطيني، مشيحاً وجهي سريعاً عن مقولة: «لا حاجة لتربية مدنية طالما لا يوجد دولة»، كما إنه من الواضح أنني لست مع القائلين: «ما حاجتنا لتربية مدنية وهناك التربية الإسلامية»؟ ولكن، هذه الحاجة، كما عبر عنها في المنهاج، لا تمت بصلة للخصوصية من حيث الجوهر، إلا مجرد ذكر أسماء بلديات ومؤسسات كتعبير عن الخصوصية أو ما يفضلون تسميته «بتوطين المعلومة» في مركز المناهج.

أعني بذلك أن جوهر خصوصية الوضع الفلسطيني أنه يعيش مرحلة التحرر الوطني، وهذه المرحلة تتطلب، من جملة ما، تتطلب بناءً مجتمعياً قادراً على الصمود والمقاومة، لا بناءً لم يحتج إلا لبضعة آلاف من الجنود ليتفكك بين عشية وضحاها. إن المصطلح الذي أعتقده يتناسب ووضعية المرحلة الفلسطينية هو «تنمية الصمود والمقاومة»، أي الشروع بعملية

تنموية. والتربية جزء صميم من تلك العملية، ترسي مقومات مجتمع قادر على الصمود والمقاومة لتتمكن من الجمع بين المهام الاجتماعية والمهام الوطنية، ولتكون الأولى ليس فقط بهدف بناء مجتمع عصري، بل، ومن حيث الأساس، قادر على الصمود والمقاومة.

أما إعداد التربية المدنية وكأن لا شأن لنا بالخصوصية أعلاه، فذاك غريب حقاً. فمحتوى التربية المدنية لا ينبغي أن يكون محض التربية على «مواطنة» طبيعية كما لو كنا في فرنسا مثلاً، بل تربية في وطن محتل ومستلب السيادة بالكامل، بل تربية على «مواطنة» تحت الاحتلال وبما يخدم الصمود في وجهه ومقاومته. والدعوة للمأسسة والمؤسسة واحترامها جزء لا ينفصل عن التربية المدنية كمفهوم، لا يتوجب أن تعلق في الهواء، صالحة لأي مجتمع، بل المؤسسة التي نريد في هذه المرحلة بالذات من تاريخ الشعب الفلسطيني. ومن باب الاسترسال، يكون الحديث عن الأحزاب، مثلاً، ليس لغرض إظهار دورها كأطر للتعبير والتغير وحسب، بل للحاجة الوطنية لأداة كفاحية ضد الاحتلال. هكذا يمكن فهم التوطين – الخصوصية: تأسيس محاور ومفاهيم التربية المدنية ارتباطا بمهمة مزدوجة: مهمة اجتماعية – ديمقراطية، ومهمة وطنية.

لنتمعن في بعض مما ورد في كتاب لغتنا الجميلة للصف الثاني في وحدة الوطنيات وفي درس زيارة في ربوع الوطن.[17] في الدرس المعنون بـ «زيارة إلى يافا»، وبعد الفرحة بأن يافا ذُكرت رغماً عن قيود أوسلو، تعود لتمتعض من أن يافا ليست سوى البرتقال والليمون والبحر وحي العجمي. أين يافا التي سحقتها المستوطنة – المدينة تل أبيب؟ لا تجدها. يافا الترحيل والتهجير؟ أيضاً غائبة. فتغـــدو الذاكرة المستعادة، هنا، حول يافا ليست سوى دغدغة لعواطف لا تنفع جيلاً في شيء، مع أن التربية لهذا الجيل تقتضي الأمانة في نقل المعلومة: هجَّر الصهاينة أهل يافا في العام 1948، ومن ظل فيها من سكانها يواجه مخططات تذويب وتهجير من نمط آخر.

الشيء ذاته يمكن أن يقال عند تناول كتاب التربية الوطنية للاجئين في الدرس المعنون كذلك. يجري تعريف المخيم هكذا: «مكان أُقيم للاجئين الفلسطينيين الذين أُجبروا على الرحيل عن مدنهم وقراهم في فلسطين، وهم مصممون على العودة إليها».[18] التهجير القسري، وحسب هذا النص، يقيد ضد مجهول، فلا ذكر للصهاينة، ولا للاستيطان اليهودي على حساب أهل يافا وأرض يافا. والمفارقة الغريبة فعلاً، أن نقاشاً يدور منذ سنوات داخل

المؤسسة الأكاديمية الصهيونية حول مدى مسؤولية إسرائيل عن تهجير الفلسطينيين، ومنهم مَنْ بات يعلن «مسؤولية ما للعصابات الصهيونية» عن التهجير، وإن كان ينفي أنه مخطط لها كجزء من المشروع الصهيوني. أليست تلك مفارقة حقاً كما كانت، أيضاً، مجهولة هوية ذلك الجندي في درس «زيارة إلى سجن النقب»، مثلما هو مجهول، وفي الدرس نفسه، السبب الذي من أجله كان السجين سجيناً؟ (19)

وهنا، لا بد من الإشارة إلى إنني أعتقد، لما قيل أعلاه، أن هذا النمط من التربية المعزول عن الخصوصية، والتوطين حسب مصطلح مركز المناهج، قد جاء إما استجابة للاتفاقات السياسية مع الاحتلال، وإما خضوعاً لمطالب الممولين، وإما تعبيراً عن فهم سياسي اعتبر، ولا زال، أن الدولة على مرمى حجر، أو لليبرالية مدعاة، وربما لكل ذلك معاً. إن التوصية التي أتقدم بها يمكن تلخيصها بالتالي: لما كانت التربية المدنية حاجة اجتماعية، يجب إعادة صياغتها وتحديد أطر مفاهيمها لتتفق وخصوصية المرحلة الفلسطينية مجتمعياً ووطنياً.

والخصوصية الأخرى، اجتماعية تتمثل في أن البنيــة الاجتماعية الفلسطينية طالها من التشويه الكثير الكثير لأسباب عديدة جلها مرتبطة بالمشروع الصهيوني في فلسطين، وعلى رأسها، حسبما يحددها عزمي بشارة، أن هذا المشروع أعاق المشروع الفلسطيني الذي كان قد بدأ مطلع القرن ببناء مجتمع المدينة – الحداثة بتعبير آخر. فاقتلاع الشعب دمر مكونات المجتمع، وألحقه وحرمه من تطوير بنيته الاجتماعية المستقلة. لذلك، عند الحديث عن بناء مجتمع مستقل ينبغي، قبل كل شيء، تحديد طابع هذا المجتمع. فهل نحن بصدد إعادة إنتاج المجتمع التقليدي، رغم نفحاته الحداثية، الذي كان سائداً قبل سنة 1948 ولا زال، تقليدياً ومشوهاً؟ أم إننا نسعى إلى بناء مجتمع حداثي، قادر على بناء مؤسسة وطنية ديمقراطية تطلع بمهام الصمود في وجه الاحتلال ومقاومته، وبكل ما يترتب على ذلك من توضيح لحدود المفاهيم والرؤى والتصورات والارتباطات... وبما يقتضيه ذلك من حداثة تحسم النقاش مع التراث، حسم التوصيف أعلاه للتراث؟

مرة أخرى، فالتوفيقية لا تبني حداثة، وانعدام الربط مع الخصوصية، من حيث الجوهر، يشوه مفهوم الحداثة، ويحول العملية، برمتها، لمحض تقليد لما حدث في زمان سياسي ما يختلف عن زماننا، وفي وضعية اجتماعية ما تختلف عن وضعيتنا. وفي هذا يفترق المنهاج عن الحداثة التي يحاول أن يظهرها، فتغدو حداثته مزيفة. ومره ثالثة، فإن التأسيس لمشروع

حداثي يتطلب وضوحاً في المفاهيم وتحديدها بما ينسجم والهدف ذاته، والابتعاد عن العموميات التي تفسر تبعاً للاجتهاد الفكري والمصلحة الطبقية والعدالة الاجتماعية والديمقراطية. وارتباطاً بالخصوصية ذاتها، يجب على التربية المدنية أن لا تقصر نفسها على المواطنين في حدود الضفة الغربية وقطاع غزة، لاعتبارات الاتفاقات السياسية التي تحدد حدود السلطة في هذين الموقعين الجغرافيين. فالتوزيع الجغرافي للشعب الفلسطيني، واستهداف وجوده من الأساس، يتطلب، بالمقابل، التأكيد على هذه الوحدة والبحث عما يعبر عنها في المنهاج، وخاصة في التربيتين المدنية والوطنية، انطلاقاً من ضرورة ارتباط التربية المدنية بالخصوصية الجوهرية ككل. وبالتالي، ينبغي التربية على مفهوم «المواطنية الموحدة» دون اعتبار للضغوط.

هوامش الفصل الأول–الباب الخامس

(1) أنظر: علياء عسالي. «تحليل لقيم التسامح وحرية التعبير في كتب التربية المدينية». **تسامح**، العدد 14، 2006، ص 56–78.
(2) أنظر: المرجع السابق.
(3) ربحي قطامش وآخرون. **النظام التربوي الفلسطيني– الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والمعايير الدولية**. رام الله: مركز إبداع المعلم، 2004، ص 140.
(4) باولو فريري. **العمل الثقافي من أجل الحرية** (ترجمة خليفة العزابي). طرابلس: المركز العالمي لدراسة وأبحاث الكتاب الأخضر، د. ت، ص 13.
(5) **المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام– الخطة الشاملة، الجزء الأول– التقرير العام**. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، 1996، ص 11.
(6) معلومة استقاها الباحث بحكم عمله لفترة في فريق تأليف المناهج (التربية المدنية للصفين السادس والثامن).
(7) جوني عاصي. **النظرية والأيديولوجية في العلاقات الدولية منذ نهاية الحرب الباردة**. بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية–جامعة بيرزيت، 2006.
(8) المرجع السابق.
(9) أنظر: ناصر السعافين، وآخرون. **التربية المدنية للصف الرابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(10) عبد الرحمن المغربي. مداخلة مقدمة في مؤتمر: «نحو إطار مفاهيمي للتربية المدنية في فلسطين»، رام الله: مركز إبداع المعلم، 2001.
(11) أنظر: هديل القزاز، وآخرون. **التربية المدنية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(12) للإطلاع أكثر على العلاقة بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية، أنظر: حليم بركات. **الديمقراطية والعدالة الاجتماعية– في سبيل إغناء التجربة العربية**. رام الله: مواطن– المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 1995.
(13) **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**. رام الله: وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للمناهج التربوية، 1998، ص 6– 11.
(14) عمر مسلم، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الثاني الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 22.
(15) المرجع السابق، ص 85.
(16) جودت سعادة، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثاني الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 12.
(17) أنظر: لغتنا الجملية الثاني، مصدر سابق، ص 60.
(18) أنظر: التربية الوطنية الثاني، مصدر سابق، ص 36.
(19) انظر: لغتنا الجميلة الثاني، مصدر سابق، ص 70.

الفصل الثاني
منهاج التربية المدنية في فلسطين-بين البعد التدريبي والقيمي
(جبريل سعدة)

مدخل

يرى جـــان بياجيه أن التربية هي مجموعة عمليات النمو والتكيف مع البيئة لحل المشكلات القائمة. والتربية المدنية، بمفهومها الشامل، لا تخرج عن هذا الإطار، فقد كان علم التربية المدنية معنياً في الماضي بعلم الأخلاق، وسياسة المدن، ولكنه امتد في عصرنا الحالي إلى تناول موضوعات مستحدثة أوجدها التطور التقني والصناعي بما أحدثه من تغيرات في نسق الحياة بكل جوانبه، وما أدخله من عادات وأساليب تعامل لم تكن معروفة من قبل.

كما يرى أنطون رحمي أن زيادة العبء التقني والفني في مواد الدراسة ومناهجها لم يغير الهدف الأسمى للتربية وهو إعداد المواطن الصالح. فالطبيب والمهندس والاختصاصي، في أي مجال من المجالات، قد يكون خطراً ووبالاً على المجتمع والدولة إذا لم يكن مواطناً صالحاً بالدرجة الأولى قبل أن يكون مهنياً، وهذا ما يجعل إعداد المواطن من أولى الأولويات في عملية التربية. ولذا، تقع علـــى التربية مسؤولية إعداد الإنسان للحياة الاجتماعية الناجحة كعضو في مجتمعه، ثم كعضـــو في المجتمع الإنساني. فالتربية تشكل عقول الأجيال وتنمي لديهم قيم العمل، والخير، والسلوك الاجتماعي، والعدل، والديمقراطية، والحرية، وجميع القيم الفاضلة التي تحول الكائن البشري إلى كائن اجتماعي ومواطن صالح.

في القرن الماضي، وفي عقديه الأخيرين، لوحظ غياب بعض القيم من الحياة الاجتماعية، وأصبحت المجتمعات، وخاصة في البلدان التابعة، تعيش أزمات انعكست على التربية التي فقدت زمام المبادرة في تكوين المواطن وتربيته على قيم التسامح، والديمقراطية، والحرية، والمواطنة الصحيحة. كما لوحظ تنامي نزعات التعصب السياسية والمذهبية والمجتمعية التي ألغت مساحات الحوار والتفاهم وقبول الآخر، وحاولت ترسيخ مظاهر مثل تقديس العنف، وتبرير النهب، وتشريع الاحتلال. وقد ترافق ذلك مع دعوات للديمقراطية وسيادة القانون، وحقوق الإنسان، لدرجة ظهر التناقض جلياً بين الدعوات

للديمقراطية وحقوق الإنسان، وبين ما يمارسه أصحاب هذه الدعوات من «بلطجة» على البلدان والمجتمعات الضعيفة.

أمام هذا الواقع، يبرز السؤال: هل يعتبر تدريس التربية المدنية استجابة مفروضة من سيد العالم الأوحد الذي يحرّم ويحلل، أم إنها حاجة اجتماعية داخلية تفرضها القيم الإنسانية عن الحرية والعدالة؟ إذا كان الجواب: إنها مجرد مجاراة لفرض عالمي أفرزته العولمة، فإننا، على الأقل، سنقع في براثن النقل، والتسطيح، واقتفاء نموذج ليس لنا، نحاول تمثله ولا نستطيع. وبالتالي، نقع في تناقض بين ما نريد الوصول إليه حقاً من غرس للقيم التي نؤمن بها، وبين ما يمكن أن نقدمه من تقارير عن واجب اسقطناه من خلال التبني الشكلي له.

وإذا كانت التربية المدنية ركيزة أساسية من ركائز التنشئة الاجتماعية السياسية لبناء المواطن، خاصة في فلسطين والوطن العربي، وإذا كانت تعبر عن ضرورة واحتياج للتقدم وإعلاء القيم الجمعيـــة، فإنها تستوجب تأصيل قيم المواطنة، والتعامل معها بما يجعلها مفهوماً متمثلاً، لا محتذى، أي يعبّر عن قناعة راسخة بها لا عن استخدام لفظي عام وشكلي لها. وبالتالي، لا بد من إعطائها مكانة في النظام التربوي العام الذي لا يعتمد على المدرسة فحسب، بل يعتمد، أيضاً، على مؤسسات التنشئة الأخرى في عملية متكاملة ومنسجمة إلى درجة كبيرة.

بين التربية المدنية والتربية الوطنية

لقد أكد روسو، في أطروحته الشهيرة، على العلاقة بين المواطنة وحرية الوطن والفضيلة عندما أسس أنه لا يمكن للوطن أن يقوم بغير الحرية، والحرية بغير الفضيلة، والفضيلة بغير المواطن، وأنه سنبلغ كل هذا إذا أعددنا المواطنين. وبدون هذا الإعداد لن نجد إلا عبيداً أشراراً بدءاً من رئيس الدولة، ولكن إعداد المواطن ليس عمل نهار واحد، كما هو واضح. وإذا استندت التربية المدنية على مفهوم المواطنة، باعتباره مفهوماً تعاقدياً مدنياً عاماً، فهل تتعارض مع التربيـــة الوطنية باعتبارها تركز على القضايا الخاصة المتعلقة بالدولة القومية وبنيتها الداخليـــة؟ إن هذا يعتمد على طبيعة الدولة والنظام السياسي الذي تقوم على أساسه، فالدولة التي تقدّس العلاقات الإرثية، أو تعترف بها كمصادر للمكانة الاجتماعية، تعيش تناقضاً بين التربية المدنية لأبنائها والمفاهيم الوطنية السائدة. وإن هذا التناقض يمكن أن

يقوض أركان الدولة إذا ما انتصر المفهوم المدني على ما هو قائم من علاقات غير مدنية، فيما تصبح التربية المدنية حاجة أساسية من حاجات الدولة المدنية، حيث تشكل إحدى وسائل تعميم القيم ونشر أيدولوجية الدولة التي تقوم على أسس مدنية.

أما في حالة غياب الدولة، كما هو في الواقع الفلسطيني، فإن الأمر يزداد تعقيداً، حيث أثبتت الأحداث الأخيرة في غزة هشاشة النظام السياسي الفلسطيني، وبروز الاستعداد لحسم تناقضات داخلية بالعنف قبل تحقيق الدولة السيادية، الأمر الذي أبرز أن هناك مسافة يجب أن يقطعها الفلسطيني بين تلقين الدروس وتلقين السياسة، بين الولاء الوطني الذي يفضي إلى الاختيار الفكري والسياسي، وبين القبلية المستنسخة في أولوية الولاء الفكري على الولاء الوطني. وهو أمر أبرز، كذلك، خطورة التعصب، والانغماس في الخلاف دون نضوج الولاء القائم على المواطنة، وتحديد قسمات الولاء للوطن.

لقد غيبت كل الفصائل والأحزاب السياسية في الممارسة العملية التكامل بين المدني، في تربيتها الوطنية، والنضالي، الذي يسعى إلى خلق الإطار العام لتحقيق المواطنة، وهو الدولة السيادية. ذلك أن هذه الأحزاب اعتبرت الولاء الوطني مسلَّمة ينطلق منها، فيما كانت هذه المسلَّمة بحاجة إلى فحص وتمحيص في ظل مجتمع لم تنضج فيه بعد علاقات المجتمع السياسي، باعتبارها علاقات سلطة. بل إن هذا المجتمع السياسي قد تشكّل على قاعدة السعي لبناء حيز السلطة عبر الانخراط في نضال متعدد الأشكال. ولهذا، فإن الولاء الوطني سرعان ما نكص إلى ولاء مجزوء من خلال استعادة روح العشيرة وقيمها، لا روح المواطنة وقيمها.

وعليه، فإن المجتمع الفلسطيني الآن أحوج ما يكون إلى خلق نموذج تربوي يربط بين مفهوم الولاء الوطني العام، ومفهوم المواطنة؛ بين قيم الانتماء للوطن وحريته، وقيم التسامح وقبول الآخر، والتعاقد على ميثاق يحدد الحيز العام والخاص، والحقوق والواجبات. أي، إننا بحاجة إلى مَدْيَنَة المفاهيم الوطنية عبر عملية تنشئة تجمع بين تعزيز القيم الوطنية في إطار تعزيز قيم المواطنة. وهنا، لا بد من التأكيد أن هذه العملية تقع على عاتق النظام التربوي، ومؤسسات التنشئة الأخرى، إضافة إلى مؤسسات النظام السياسي والأحزاب والفصائل المختلفة.

المدرسة كمنبت للتربية المدنية

بعد الأسرة، تحتل المدرسة مكانة أساسية في نقل الخبرات والمهارات والقيم. وهي، في تكاملها مع الأسرة، سيف ذو حدين: فالمدرسة التقليدية التلقينية، إذا ما تعاضدت مع جو أسري تلقيني وبطريركي، لن نحصل منها إلا على عائد واحد، هو: صورة عن هذا التعاضد، وتركيز للمفاهيم المشتركة بين المؤسستيـــن. فيما المدرسة الحديثة، التي تعتمد إعلاء العقل والتفكير العقلاني إذا ما تعاضدت مع أسرة ديمقراطية تتيح الفرص لتفكير الأبناء، وتعطي مساحات من الحرية لهم، يكون ناتجها إنساناً يحاول إيلاء العام والمدني أولوية في تعامله وسلوكه، لكن الأمر ليس بهذه الثنائية التبسيطية. فلنفترض أننا أمام أسرة أبوية وتقليدية تلقينية، بينما يجد أبناؤها نظاماً آخر في المدرسة، وقيماً أخرى، أو بالعكس، ترى ما هو ناتج هذا التفاعل بين مؤسسات التنشئة، وإن كان تفاعلاً غير مباشر؟ إنه الصراع القيمي الداخلي بين حالة جمعية واسعة، هي مجتمع المدرسة ومنهاجها ونظامها، ومجتمع الأسرة وقيمه، هذا الصراع الذي يحسم في النهاية لصالح أحد الطرفين، أو أن يبني ناشئة مشوهة القيم، مزدوجة الشخصية، والعامل الحاسم، هنا، هو اتجاهات تطور المجتمع ومستوى انتقاله من الحالة العضوية إلى الحالة المدنية.

فالمدرسة هي الأداة والآلة والمكان الذي بواسطته ينتقل الفرد من حياة التمركز حول الذات إلى حياة التمركز حول الجماعة. إنها الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان إنساناً اجتماعياً، وعضواً عاملاً وفعالاً في المجتمع. وهنا، تبرز أهمية المعلم الديمقراطي الذي يشجع التعبير عن الآراء الحرة والجريئة ويحميها في جو يوفر الحرية، في الوقت الذي يطبق فيه القوانين، ويأخذ على عاتقه مسؤولية تطوير الدروس الممتعة، ويتابع تثقيف نفسه.

منهاج التربية المدنية الفلسطيني

في عهـــد الاحتلال الإسرائيلي لم تعرف المناهج المدرسية الفلسطينية التربية المدنية أو الوطنية، وكل ما قدمته إدارة الاحتلال «المدنية» هو الموافقة، بما يخدم مصالحها، على التغييرات الأردنية للمنهاج، مع شطب موضوع القضية الفلسطينية ومواضيع أو فقرات أخرى لا يرضى عنها الاحتلال.

أما بعد قيام السلطة الفلسطينية، وإمساكها بصلاحيات التربية والتعليم، فقد تم تشكيل فريق وطني للمناهج بالتعاون مع اليونسكـــو. وقد قدم هذا الفريق خطة كاملة لمنهاج فلسطيني عصري ومتطور يستجيب للاحتياجات الوطنية، كما يستجيب لاحتياجات الانفتاح على العالم وشعوبه وثقافاته المختلفة، ويطور ملكات التفكير المستقل والعقلاني لدى الطلبة في المدارس. ومن بين ما تم إقراره برنامج للمدنيات والتربية المدنية اعتمد على التعلم بالمشاركة. لكن هذه الخطة لم يكتب لها التبني نظراً لكلفتها العالية، من جهة، ونظراً للطبيعة المحافظة للقائمين على النظام التربوي الفلسطيني، من جهة أخرى.

غير أنه تم تبني خطة أخرى تمت ترجمتها إلى مقررات مدرسية وحصص أسبوعية، لم تكن مكلفة كثيراً، فيما لم تستطع أن تلبي الحاجة إلى تجديد إطار الوعي الجمعي، وتثبيت القيم الجمعية بطريقة يمكن أن يتمثلها الطالب، لا أن يحفظها، أو يتعامل معها كدليل إرشادي يجب أن يحفظه كما يحفظ دليل التعامل مع جهاز إلكتروني.

ففي فلسطين، حيث تسود قيم تقليدية منها ما يمكـــن المحافظة عليه، وأخرى تحتاج إلى تعديل، وثالثة تحتاج إلى نفي كامل، تكتسب التربية المدنية أهمية قصوى في بناء الإنسان الذي يشعر بفرديته، من جهة، وانتمائه للجماعة، من جهة أخرى في آن. وهنا، يتم حل التناقض بين المصالح الفردية ومصلحة المجتمع العامة من خلال النواظم الاجتماعية الموثقة في عقد اجتماعي يشكل قاعدة الجمع بين المختلفين.

إن المجتمع الفلسطيني العضوي، الذي تنخره الولاءات الإرثية المختلفة، يحتاج إلى جهد كبير كيما يتحول إلى مجتمع مدني تعاقدي يوسع من مساحة الاختيار لأفراده، ويقلص، إلى أدنى مدى، قوى الإكراه المجتمعي الناتجة عن القيم الناشئـــة من المجتمع العضوي الأهلي. فإلى أي مدى وفقت وزارة التربية والتعليم في وضع منهاج التربية المدنية بمضامينه وأشكال عرضه؟ هذا سؤال يحتاج إلى إجابة متعمقة تتطلب قراءة الأهداف التي وضعتها الوزارة لنفسها في هذا المجال، وتوقعها عن المخرج العام لعملية التربية المدنية الناشئة عن تعليم المنهاج في المدارس، إضافة إلى نقد محتويات المنهاج، في مراحله المختلفة، ومدى تلاؤمها مع المستوى الذهني ومستوى النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للتلاميذ، وهل بالإمكان تقديم أكثر من ذلك؟ ينضاف هذا، بطبيعة الحال، إلى معرفة التأهيل الذي يتمتع به معلمو هذا المنهاج، ومدى قبولهم للفكرة أصلاً، عدا عن الإعداد المهني لهم.

كيف تم ذلك؟

لقد أقرت الوزارة أن نهاية تدريس منهـــاج التربية المدنية هو الصف التاسع . وهنا يبرز السؤال : لماذا ليس الصف الثامن أو العاشر؟ وهل يمكن القول : إن مثل هذا التحديد كان لاعتبارات إجرائية ، ومادية ، وإدارية ، أكثر منها اعتبارات علمية؟ هذا إذا ما عرفنا أن منهاج المدنيات في إسرائيل ، مثلاً ، يدرس حتى الصف الثاني عشر ، ويدخل كمادة أساسية في تقييم الطلبة في الامتحان الثانوي العام (البجروت) ، عدا عن دول أخرى في العالم تدرسه حتى نهاية المرحلة الثانوية من التعليم المدرسي .

إن سؤال أي مواطن : «ماذا نريد من عملية التربية والتعليم؟» كمبدأ بديل لمبدأ : «ماذا نريد أن نعلم تلامذتنا ؟» يقتضي تحديد سمات المخرج التربوي التعليمي ليس في إطار المعارف النظرية الملقنة ، وإنما في إطار التغيرات في الشخصية والقيم باعتبارها شبكة متناسقة من المسلكيات والمواقف الحياتية القائمة على ذخر من المعارف المتمثلة ذهنياً وليس المكدسة كمجموعة معارف منفصلة عن السلوك . وبالتالي ، فإن وضع سقف الصف التاسع كخاتمة للمعرفة حول التربية المدنية هو إجراء تعسفي يقطع التواصل مع مرحلة المراهقة ، التي هي مرحلة انتقالية باتجاه البلوغ ، ويكون المراهق فيها باحثاً شغوفاً عن تشكيل هويته ، واستكمال بناء شخصيته . ولا شك بأن هذا القطع هو ابتسار غير مفهوم .

في تقديري ، إن المنهاج كله قد خضع لمنطق مساومة بين الحكومات السابقة ، وممولين أجانب أكثر مما خضع لدراسة احتياجات المجتمع رغم أنه يلبي احتياجات مجتمعية لا بأس بها . وإن المنهاج ، كذلك ، قد جاء تلبية لنزعة سائدة وتماشياً مع منطق العولمة ، دون النظر إلى ما يمكن تلبيته في هذا المجال من احتياجات لبناء مجتمع متسامح ومنفتح يفهم ما جرى من تطورات في العالم ، وما أنتج الفكر الإنساني من قيم ومفاهيم يمكن تمثلها دون تأثر الخصوصية الوطنية والحضارية . وفي اعتقادي ، إن منهاج التربية المدنية يمكن أن يقدم بشكل مختلف ، إذ بدلاً من التركيز فيه منذ الصف الأول إلى الصف التاسع ، يمكن الانتقال بالمستوى العمري من الصف الرابع حتى الصف الثاني عشر مع تطعيمه بمفاهيم نظرية في المراحل العليا ، خاصة في الصفين الحادي عشر والثاني عشر تتعلق بالمنطق ، والمنهج العلمي في التفكير ، والتعرض لبعض علمـــاء الاجتماع وما أنجزوه من مفاهيم مثل ابن خلدون ، وكونت ، ودوركهايم ، وغيرهم ولـــو بنبذات قصيرة تسد الفجوة بين التعليم المدرسي

والتعليم الجامعي، ولا تضع الطالب الجامعـي عند بداياته في غربة مع معارف جديدة يتلقاها.

هنا، تجدر الإشارة إلى أن صلاح الصوباني، وهو خبير وباحث في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، يرى أن تعليم التربية المدنية في المدارس الفلسطينية يفتقر إلى غايات وطنية، وأن عدم وضوح هذه الغايات، إن وجدت، وعدم الاهتمام بتنفيذها أدى إلى استنساخ غايات من الخارج وزرعها في رحم المجتمع الفلسطيني دون مراعاة للواقع الملموس، ما يجعلنا نتوقع، في أقل تقدير، رفضها وعدم التجاوب معها. هذا، ويدلل الصوباني على ذلك بدراسة أجرتها وزارة التربية والتعليم في تقييم برنامج تدريب المعلمين حول إدماج مفاهيم التربية المدنية الحديثة في الإرشاد التربـوي على عينة ضابطة وعينة تجريبية. وقد جاءت نتائج الدراسة مخيبة للآمال، ولم يحقق التدريب أهدافه، سواء في تحسين الجانب المعرفي أو تطوير توجهات المتدربين أو تحسين مستوى ممارستهم اليومية داخل الصف والمدرسة وخارجها. وبطبيعة الحـال، فإن هذه النتيجة ليست لها علاقة بكفاءة المدربين وعجز المتدربين، وإنما بوجود مفاهيم الحداثة للمدنيات خارج وعيهم ومحيطهم. هنا، يكشف الصوباني، من داخل البيت التربوي، أن الأمر غير متعلق بفلسفة تربوية، وخطة ونظام ورؤية، إنما يتعلق بتلبية موضة، أو توجه عالمي للدول التابعة من منطلق استشراقي استعلائي، ضمن مفهوم «عبء الرجل الأبيض» الذي من خلاله ارتكبت أبشع الفظائع الاستعمارية، وأصبحت البلدان التابعة على الصورة التي هي عليها الآن.

غياب فلسفة وقانون للتربية

يلعب غياب قانون للتربية والتعليم في تحرير النظام التربوي من محددات رؤيوية فلسفية للتعليم ونظامـه، وترى فتحية العسالي أن فلسفة التربية في فلسطين تهتم بالبعد المعرفي فقط، وتعرف التربية على أنها إعداد الإنسان للحياة إعداداً يتحقق من خلال امتلاكه لأكبر قدر ممكن من المعلومـات والحقائق والمعارف مهملةً مطالب باقي جوانب الشخصية الاجتماعية والنفسية والروحية والمهارية. ومن هنا، نجد أن موضوع المدنيات، كغيره من المباحث، وقع، وما يزال، أسيراً للفلسفة المثالية. فما يهمنا، حقاً، من مفهوم الديمقراطية هو ليس المفهوم وحده، وليس حفظ الحريات والحقوق والمفاهيم التي يتضمنها وحسب،

بل اكتساب هذه القيم وممارســـة هذه الحريات عملياً ومسلكياً، وضمن واقع المجتمع بمؤسساته المختلفة.

غياب الخطة التربوية

بغياب القانون تغيب الأهداف المجمع عليها تربوياً، وبالتالي، تغيب الخطة العامة لتحضير جيل كامل على الأقل، سواء كان ذلك من حيث المفاهيم المتوخاة، أو من حيث طبيعة المعلم، أو من حيث طبيعة المدرسة ودور المدير. وهذا عمل غير مدني بالأساس، ولا يمكن أن يخلق تربية مدنية حتى لو وضع لها منهاجاً.

غياب المعلم المؤهل

لقد اكتفت وزارة التربية والتعليم العالي بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول التربية المدنية، وأسهمت بعض المنظمات التربوية الأهلية في ذلك، لكن هذا الجهد ظل محدوداً ومحكوماً بالتمويل الخارجي، عدا أنه لم يستند إلى خطة لإعداد معلم التربية المدنية. ومن خلال التجربة وجدنا أن حصة التربية المدنية غالباً ما تعطى لمعلم لديه نقص في العبء التدريسي، تماماً كما يتم التعامل مع مناهج كالفن والرياضة والنشاط. وبالتالي، فإن ثمة عدم جدية في التعامل مع هذا المنهاج من قبل النظام التربوي الذي لا يرى ضرورة لمعلم مهمته تعزيز القيم المدنية.

النظام المدرسي

بالنظر إلى لوائح وزارة التربية حول صلاحيات المدير، أو تشكيل اللجان الممثلة للطلاب في المدرسة، نجد أنها تعكس مركزية عالية لمدير المدرسة، كما إن الغالبية العظمى من المدارس لا توجد فيها هيئات ممثلة للطلبة ولو بالتعيين. عدا عن أن نظام الوزارة يفترض أغلبية للمدرسة على الأهالي في مجالس الآباء والمعلمين، وهو ما يعكس أن تدريس المنهاج لا يقابله تقديم القدوة في المدرسة.

هل يمكن تقديم التربية المدنية كتعاليم ؟

بالنظـــر إلى الكتب المدرسية، نستطيع أن نرى التشوش بين المنطق التدريبي لمواد التربية المدنية، ومنطق التعليمات والتعاليم. وبالتالي، فإن الناتج لن يكون غير تلقين، فيما لا يقدم المنهاج وقائع تاريخية وأمثلة حصلت فعلاً في الحياة الإنسانية وفي تاريخ الدول أدت إلى بروز مفاهيم المجتمع المدني، والديمقراطية وغيرها. فهل يغني شرح الموضوعات المدنية عن تقديم مفاهيم أولية في علم الاجتماع، أو المنطق، أو تاريخ الديمقراطية، أو غيرها؟ وهل يجب أن يتقن الطالب تحليل قضايا المنطق الرياضي الجامد، ولا يستطيع معرفة معنى مغالطة منطقية مع أنه يرددها دون وعي؟ وهل يجب على الطالب أن يعرف أوغست كونت وابن خلدون فقط حينما يدخل الجامعة، وربما لا يمر عليهما؟ هذه وغيرها أسئلة للقائمين على وضع المنهاج الفلسطيني، وهي أسئلة متعلقة بتنشئة أجيال، ليس للتجربة فيها مجال، إلا إذا أردنا أن نقامر بجيل كامل.

الفصل الثالث
اللاجئون الفلسطينيون في المناهج الفلسطينية
دراسة حالة في منهاجي التربية الوطنية والتاريخ

(أحمد العداربة)

مقدمة

تحرص كل أمة عند كتابة تاريخها على إبراز الجوانب المشرقة والمبدعة فيه، وتركز على إنجازاتها في مختلف جوانب الحياة الثقافية، والاجتماعية، والتاريخية، والاقتصادية، وتضفي على هذه الإنجازات هالة كبيرة قد تصل، في بعض الأحيان، حدّ المعجزة والأسطورة، وذلك من أجل تعزيز وتقوية انتماء أفرادها والحفاظ على هويتهم وذاتهم الوطنية. وتهتم الأمة عندما تكتب تاريخها أن يكون تاريخاً لجميع أبنائها، بغض النظر عن انتمائهم الطبقي، أو الأيديولوجي، أو الديني، بحيث يعتز الجميع ويفتخر به، ويقتنع أن مضمونه ورموزه تمثل الأمة وتعبر عنها. لكن من يكتب تاريخ الأمة؟ النخبة، في العادة، هي التي تقوم بعملية صياغة تاريخ أمتها، ولكنها تكتبه برؤيتها هي، على الرغم من أنه يظهر وكأنه تاريخ الجميع. وكتب التاريخ المدرسية جزء من التاريخ الرسمي الذي يهدف إلى خلق ذاكرة جماعية موحدة تساهم في بناء هوية الأمة الوطنية والقومية وبلورتها.

لأول مرة في التاريخ الفلسطيني تكون هناك سلطة وطنية فلسطينية لها الحق والسلطة في صياغة وتصميم مناهج دراسية فلسطينية للضفة الغربية وقطاع غزة. والسؤال الأساسي، هنا، هو: كيف عبرت مناهج التعليم الفلسطينية عن قضية اللاجئين الفلسطينيين؟ وهل تبرز حق العودة، وتعزز تمسك الطلاب به والدفاع عنه؟ وللإجابة على إشكالية البحث المركزية، سيتم اختيار منهج تحليل المضمون لمناهج التاريخ والتربية الوطنية لكافة المراحل الدراسية التي صممت وصيغت تحت رعاية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وإشرافها، والتي هي جزء من سلطة منظمة التحرير الفلسطينية التي اعترفت بحق دولة إسرائيل في الوجود، وتأجيل ملف اللاجئين إلى مفاوضات الحل النهائي.

لمحة تاريخية

منذ بداية الانتداب البريطاني ولغاية العام 1994 كان يشرف على نظام التعليم الفلسطيني سلطات غير فلسطينية، كالانتداب البريطاني، والمملكة الأردنية الهاشمية، ومصر، وأخيراً، الاحتلال الإسرائيلي. ولذلك، فلم تكن أهداف المناهج المدرسية تصاغ لتحقق الأهداف الوطنية الفلسطينية، بل على العكـــس تماماً، فقد خلت من أي روح وطنية فلسطينية، وتعرضت للطمس من قبل الانتداب البريطاني والاحتلال الإسرائيلي حيث كان يمنع أو يصادر أي كتاب يحتوي على أية معلومات عن فلسطين، هذا بالإضافة إلى عمليات الاعتقال والمطاردة والقتل التي تعرض لها العديد من الطلبة والمعلمين.

المنهاج، إذاً، رمز من رموز السيادة الوطنية والاستقلال. ومن هذا المنطلق، فإن كل دولة تحرص على صياغة المنهاج بحرية وبما يتلاءم مع أهدافها الوطنية والقومية وفلسفتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. ونحن، حتـــى الآن، لم نحقق الاستقلال، وقد صيغت المناهج تحت الاحتلال، وفي ظل مرحلة تحرر وطني لم تحقق، حتى الآن، معظم أهدافها. فهل من الممكن الحديث عن الاستقلال ونحن لا نستطيع أن نمر عبر ممر معبر رفح إلا بالإذن والتنسيق مع الإسرائيليين؟ وهل من الممكن طباعة الكتب المدرسية ودفع رواتب المعلمين إلا إذا دفعت لنا الدول المانحة؟ ولذا، أقول: إن هذا البحث هو عبارة عن مساهمة متواضعة في الحوار والمشاركة المجتمعية في قضية حيوية تهم كل فلسطيني، وهي المنهاج الفلسطيني الجديد. فمن حقي التعبير عن رأيي فيما يتعلم ابني لأنني أعتقد، كما يعتقد معظم اللاجئين الفلسطينيين، أن التعليم هو أداة بناء المستقبل ومفتاحه.

اللاجئون الفلسطينيون

يقدر حجم اللاجئين الفلسطينين بحوالي ثلثي الشعب الفلسطيني، وتقدر مساحة أراضيهم بما يقارب 70٪ من جغرافية فلسطين، وهذا يعني أنهم يمثلون جوهر القضية الفلسطينية، وهم الذين انطلقت الثورة الفلسطينية، بكافة أطيافها الأيدلوجية والسياسية، من أجل إعادتهم إلى مدنهم وقراهم، الأمر الذي نصت عليه وثائق منظمة التحرير الفلسطينية ومبادؤها منذ تأسيسها وحتى اللحظة.

إن قضية اللاجئين الفلسطينيين هي القضية الأكبر حجماً من بين قضايا اللجوء في العالم، والأقدم من حيث بقائها بلا حل، إذ قد مضى عليها 60 عاماً ولا تزال تتفاقم، بينما وجد اللاجئون في البوسنة وغواتيمالا وأفغانستان حلولاً لمشكلات اللجوء الخاصة بهم، فيما لم تظهر، حتى الآن، إرادة دولية جـــادة لإعادة اللاجئين الفلسطينيين إلى مدنهم وقراهم الأصلية التي اقتلعوا منها. ومن المؤســـف جداً أن ما تسمى بـ«عملية السلام» قد أجلت البحث في قضية اللاجئين إلى مفاوضات الحل النهائي، رغم إفراغ هذه المفاوضات من مضمونها عبر اشتراط أشخاص كإيهود اولمرت، رئيس وزراء إسرائيل، بأن يتخلى الفلسطينيون عن حق عودة اللاجئين الفلسطينيين مقابل دولة فلسطينية غير معروفة الحدود.

وفي المقابل، فثمة إجماع وطني فلسطيني على أن حق العودة يشكل الحلقة المركزية في النضال الفلسطيني، ودون تحقيقه لن يكون هناك ســـلام أو استقرار في منطقة الشرق الأوسط، وهذا ما يتوقع أن تغرسه المدرسة الفلسطينية في ذهن الأجيال الفلسطينية ووجدانها، فالمدرسة يشكلها المجتمع، وهي بدورها تشكل الأجيال كما يشاء المجتمع. ومن هذا المنطلق، فإنه لا ينبغي أن تجيز أية سلطة نافذة في المجتمع أن تخرج المدرسة عن خط عملها المرسوم.[1]

إن المنهاج المدرسي هو أداة المجتمع لكي ينقل قيمه ومبادئه وأهدافه الوطنية والقومية إلى أبنائه، وهذا ما أكدته وزارة التربية والتعليم العالي، في الخطة العامة للمناهج، إذ ركزت على ضرورة وضع منهاج يراعي الخصوصية الفلسطينية لتحقيق طموحات الشعب الفلسطيني حتـــى يأخذ مكانه بين الشعوب، فبناء منهاج فلسطيني يعد أساساً مهما لبناء السيادة الوطنية للشعب الفلسطيني وأساس القيم والديمقراطية... وتكمن أهمية المنهاج في أنه الوسيلة الرئيسة للتعليم التي من خلالها تتحقق أهداف المجتمع. وفيما يلي نظرة تحليلية للمقررات الدراسية في مادتي التاريخ والتربية الوطنية وكيفية تناولهما لموضوع اللاجئين وحق العودة.

منهاج التاريخ

يبدأ تدريس مادة التاريخ، حسب المنهاج الفلسطيني، في الصف الخامس الأساسي الذي يركز على دراسة الحضارات القديمة، والصف السادس الذي يتضمن كتابه مواضيع عن

التاريخ الإسلامي. أما الصف السابع الأساسي، فيتناول تاريخ العصور الوسطى في الشرق والغرب والعلاقات بينهما. وفي الصف الثامن الأساسي، يتم استعراض تاريخ الحضارة العربية الإسلامية. وأما في الصف التاسع الأساسي، فيبحث في تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر. وفي الصف الحادي عشر الفرع الأدبي، تم عرض تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر. وأخيراً، فقد خصص الصف الثاني عشر الأدبي ليدرس تاريخ العرب والعالم في القرن العشرين.

هنا، يجدر القول: إن عدداً من المبدعين الفلسطينيين قد عبّروا عن النكبة بشكل مبدع وخلاق، ومثال ذلك: الشاعر محمود درويش، والروائي الشهيد غسان كنفاني، والمفكر إدوارد سعيد، والفنان التشكيلي إسماعيل شموط. لقد صاغ كل واحد من هؤلاء الرواية الفلسطينية بأسلوبه وأدواته الخاصة التي نجحت في الجمع ما بين البعد الوطني والإنساني. والتربوي الفلسطيني قادر، أيضاً، على صياغة منهاج فلسطيني يتضمن الرواية التاريخية الفلسطينية بوصفه يساهم في الذاكرة الجماعية وتشكيلها.

حتى الآن، لم ينجز الفلسطيني روايته التاريخية، والكتاب المدرسي جزء مهم من هذه الرواية، إذ هي القناة الرسمية التي تسلط الضوء على حدث تاريخي ما أو تطمسه وتخفيه من ذاكرة الأجيال. المدرسة يصنعها المجتمع، وهي تصنع الأجيال، ولكن كما تشاء السلطة المتنفذة، ولا توجد مدرسة رسمية خارج هذا السياق. وتحلل هذه الظاهرة الباحثة الفرنسية ساندرين لومار التي واجهت صعوبة كبيرة في إقناع أحد الناشرين باعتماد الفصل الذي أعدته حول حرب الجزائر حيث قالت: «إن الكتب المدرسية تحمل الرؤية الرسمية للتاريخ، وهي نماذج معبرة عما تريد الدولة إقراره في مجال الذاكرة». [2]

ومن خلال عملية تحليل المضمون لمنهاج التاريخ الفلسطيني في مرحلة التعليم الأساسي، التي تبدأ من الصف الأول وحتى العاشر، فقد تبين أن المنهاج قد تناول حرب العام 1948، وقضية اللاجئين الفلسطينيين في الصف التاسع، وبأربع أسطر فقط، حيث جاء في الدرس الأول من الوحدة الرابعة بعنـــوان: «القضية الفلسطينية» النص الآتي: «حرب 1948: هزمت الجيوش العربية، وقد تم تشريد الآلاف من الفلسطينيين كلاجئين إلى الضفة الغربية وقطاع غزة وجزء كبير منهم إلى خارج فلسطين، وبهذا أصبحت فلسطين مكونة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول، سيطـــر عليه اليهود، وأقاموا عليه دولة إسرائيل، وتبلغ مساحته

20770 كم2، بنسبة 77.4٪ . الجزء الثاني، الضفة الغربية التي ضمت، فيما بعد، إلى الأردن، وتبلغ مساحتها 5878كم2، بنسبة 3 . 20٪ . الجزء الثالث، قطاع غزة الذي أصبح تحت الإدارة المصرية، وتبلغ مساحته 363 كم2، بنسبة 2.03٪». [3]

وفي المقابل، فإن اتفاقية أوسلو، الموقعة في العام 1993، أعطيت الحجم نفسه. والسؤال المهم المطروح هنا، هو: هل من المعقول أن حدثاً محورياً ونوعياً في حياة الشعب الفلسطيني ويعتبر عاملاً مهماً في تكوين الهوية الجمعية الفلسطينية، وهو نكبة 1948 وقضية اللاجئين التي يجمع الشعب الفلسطيني على أنها قضية النضال المركزية، تتتم المساواة بينه وبين اتفاقية اوسلو، من حيث الحجم، في منهاج التاريخ الفلسطيني؟

أما من حيث المضمون، فإنه لا يوجد ثمة أية إشارة لدور المقاومة الشعبية الفلسطينية في حرب العام 1948، والآثار الاجتماعية والاقتصادية التي ترتبت عليها، ولا إلى من يتحمل مسؤولية تشريد آلاف اللاجئين. وهنا يجدر السؤال: لماذا يتم استخدام صيغة المبني للمجهول؟ إن ذلك يتناقـــض مع كتابة التاريخ التي تتعامل مع حقائق تاريخية معروفة ومدعمة بالوثائق والشهادات التاريخية الشفوية الموثقة، والتي دُعمت، أيضاً، بشهادات المؤرخين الإسرائيلين الجدد. فلماذا تغيب الرواية الفلسطينية وتطمس فيما من المفروض أن تكون الكتب المدرسية إحدى مكوناتهـــا؟ وهل هذا العرض يتناسب مع الخصوصية الفلسطينية وضرورة تعزيز الهوية الوطنية الفلسطينية من خلال المنهاج؟

وأما فيما يتعلق بهزيمة الجيوش العربية، فقد كان من الأفضل لو تم ذكر سبب هزيمة تلك الجيوش، وطبيعة الأنظمة التي أرسلتها وزودتها بأسلحة فاسدة، ومن كان يقود هذه الجيوش. وعلى الرغم من الهزيمة المرة، إلا إنه كان ثمة نماذج من البطولة والفداء والصمود، والموضوعية تقتضي أن يتعرف الطالب على كلا النموذجين.

المرحلة الثانوية

حسب نظام التعليم الفلسطيني، فإن الطالب بعد الصف العاشر يحدد المسار الذي يريده إما الفرع العلمي أو الفرع الأدبي، والأخير هو الذي يدرس مادة التاريخ في الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

منهاج التاريخ للصف الحادي عشر الفرع الأدبي

لقد ورد في مقدمة كتاب التاريخ للصف الحادي عشر الفرع الأدبي العبارة التالية: «وأفردنا درساً لمشكلة اللاجئين الفلسطينيين التي نشأت بعد عام 1948، باعتبارها ركيزة رئيسة في مسألة الصراع وحل القضية الفلسطينية». [4] إن هذه العبـــارة غير دقيقة، وتتناقض مع الوقائع التاريخية، فطرد الفلسطينيين من أرضهم كان أحد الركائز الأساسية في الفكر الصهيوني، وقد صممت الحركة الصهيونية الخطط من أجل تنفيذها في الوقت المناسب. وخلال حرب العام 1948، قامت العصابات العسكرية الصهيونية والجيش الإسرائيلي بتهجير الفلسطينيين وطردهم من أرضهم بالقوة. وقد رفضت الحكومة الإسرائيلية في شهر تموز من العام 1948 عودة اللاجئين إلى مدنهم وقراهم، وهذا يعني أن إسرائيل هي المسؤولة تاريخياً عن وجود مشكلة اللاجئين الفلسطينيين، إي إنه لم تنشأ مشكلة اللاجئين نتيجة الأعمال العسكرية خلال الحرب، فالحرب انتهت وكان من المفروض أن يعود هؤلاء إلى وطنهم حسب القرار 194.

وفي الدرس المخصص لقضية اللاجئين يتعرف الطالب على الأساليب التي استخدمتها إسرائيل من أجل تهجير الفلسطينيين من أرضهم، ومنها ما ورد في الكتاب المقرر تحت عنوان، «اللاجئون الفلسطينيون»، ونصه: «استخدمت القوات الصهيونية أساليب مختلفة لتفريغ الأراضي الفلسطينية من سكانها الأصليين، ومن هذه الأساليب الحرب النفسية عبر الإذاعة التابعة للهاغاناة التي كانت تطلق الإشاعات، فضلاً عن عمليات القتل التي ارتكبت بحق سكان بعض المدن والقرى مثل ما حدث في دير ياسين، والطنطورة، واللد، وغيرها، ما أدى إلى تشريد نحو مليون فلسطيني إلى مناطق داخل فلسطين وخارجها، ومنها قطاع غزة، والضفة الغربية، والأردن، وسوريا، ولبنان، ومصر، والعراق، ومناطق مختلفة من العالم». [5]

لقد صنف الباحث الفلسطيني سلمان أبو سته واللجنة الوطنية العليا لإحياء ذكرى النكبة الأسباب التي أدت إلى تهجير الإنسان الفلسطيني من وطنه على النحو التالي: [6]

طرد مباشر بواسطة القوات الصهيونية	122 قرية
هجوم عسكري مباشر على القرية	270 قرية
النزوح أمام هجوم قادم متوجه للقرية	38 قرية
تأثيرات سقوط مدينة قريبة	49 قرية
الحرب النفسية	12 قرية
أوامر من رئيس العائلة أو المختار (أو الخروج الاختياري)	6 قرى
غير معروف	34 قرية
المجموع	531 قرية

الجدول رقم (1): أسباب ترحيل اللاجئين الفسلطينيين

ويتضح من المعلومات الواردة في الجدول أن تأثير الحرب النفسية كان 10 ٪، أما المؤرخ الإسرائيلي بني موريس، فقد ذكر أن 89 ٪ من القرى الفلسطينية نزحت بعمل عسكري إسرائيلي، و10 ٪ فقط بالحرب النفسية.[7] ولذلك، فإن المبالغة في تأثير الحرب النفسية يعني ضعف ارتباط الإنسان الفلسطيني بوطنه وأرضه، وهذا ما تحاول أن تعززه الرواية الصهيونية. وعليه، فقد كان من الأفضل الإشارة إلى أن المذابح والطرد بالقوة العسكرية هي السبب الرئيس في وجود قضية اللاجئين، ولا يوجد هناك أي سبب تربوي أو نفسي أو تاريخي يمنع المؤلف من استخدام مفهوم المذابح بدل عمليات القتل، فما حدث في دير ياسين واللد والطنطورة مذابـــح وحشية ذهب ضحيتها مئات من الأطفال، والنساء، والشيوخ الفلسطينيين، وهذا ما أكدته وثائق هيئة الأمم المتحدة، وما سمح بنشره من معلومات من الأرشيف الصهيوني، وما أفاد به المؤرخون الفلسطينيون، والمؤرخون الإسرائيليون الجدد.

هذا، ويعلل المؤلفون عدم حل مشكلة اللاجئين الفلسطينيين، وصدور القرار 194، وفيما بعد إنشاء وكالة الغوث الدولية بالقول: «ونتيجة لتفاقم مشكلة اللاجئين، وعدم تمكنهم من العودة إلى ديارهم، بحث وضعهم في هيئة الأمم المتحدة، وصدر عن الجمعية العامة القرار 194 بتاريخ 11/ 12/ 1948، وقد عاش اللاجئون في ظروف سياسية، واقتصادية، واجتماعية صعبة في مناطق اللجوء، فقد أقاموا في خيام وفرتها هيئة الأمم المتحدة، وعانوا

من انعدام مقومات الحياة الضرورية، الأمر الذي دفع بهيئة الأمم المتحدة إلى إنشاء وكالة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين بتاريخ 8/ 12/ 1949، وبدأت بتقديم خدماتها عام 1950». [8]

في معظم بلدان العالم التي عانت من الصراع والحرب ومشاكل اللاجئين، كانت مشكلة اللاجئين تحل بعد نهاية العمليات العسكرية بين الأطراف المتحاربة. لكن في الحالة الفلسطينية، فإن الوضع يختلف لأن مسلسل التهجير والاقتلاع للإنسان الفلسطيني لم يتوقف منذ بداية القرن العشرين، وهو مسلسل مستمر كما يؤكد شريف كناعنة بقوله: «إن الهجرة الفلسطينية عام 1948، لم تكن سوى حلقة في سلسلة طويلة ما زالت تتداعى حتى الآن، وستتواصل على مدى المستقبل المنظور في أغلب الأحيان». [9]

إن تفاقم مشكلة اللاجئين الفلسطينيين سببه رفض إسرائيل لعودتهم رغم كل الجهود التي بذلتها لجنة التوفيق الدولية التي شكلتها هيئة الأمم المتحدة لتنفيذ القرار 194. ولقد وافقت الحكومة الإسرائيلية، من حيث المبدأ، على إعادة مائة ألف لاجئ فلسطيني، إلا إن هذا العرض قد جاء استجابة لضغوط أمريكية، وبسبب عضوية إسرائيل في الأمم المتحدة، لكن لجنة التوفيق رأت أن العـــرض الإسرائيلي غير كاف، ورفضت تقديمه إلى الدول العربية.

منهاج التاريخ للصف الثاني عشر-الفرع الأدبي

جاء في المقرر الدراسي لمادة التاريخ للصف الثاني عشر درس بعنوان: «التمييز العنصري الصهيوني ضد الفلسطينيين»، حيث يتم طرح قضية اللاجئين كدليل على الطابع العنصري للكيان الصهيوني ومسؤوليته التاريخية عن وجودها وعدم حلها حسب القرار 194 حتى الآن، وذلك من خلال النص التالي: «اتخذت إسرائيل منذ نشأتها عام 1948 مجموعة من الإجراءات العنصرية، بهدف التأكيد على الطابع اليهودي لدولتها، وتغيير الطابع الجغرافي والسكاني لفلسطين، ومن هـــذه الإجراءات: تهجير الشعب الفلسطيني من أرضه، وإحلال اليهود بدلاً منه، ورغم قرار الأمم المتحدة رقم 194 الصادر بتاريخ 11/ 12/ 1948، الخاص بحق الفلسطينيين في العودة والتعويض، فإن إسرائيل لا تعترف بهذا القرار، وتحاول نزع الطابع السياسي عن قضية اللاجئين، وتحويلها إلى قضية إنسانية

اجتماعية، ودمجها في إطار مشروعات التنمية الاقتصادية في المنطقة».[10] ولعله من الملاحظ، هنا، أنه لا توجد معلومات أو مجال جديد يختلف عما ورد في درس اللاجئين في الصف الحادي عشر، وهذا تكرار لا مبرر معرفياً له، وكان من الأفضل لو تم تقديم مجال في قضية اللاجئين لم يتم التطرق إليه في المراحل السابقة وعلى سبيل المثال الأبعاد القانونية لقرار 194.

المذابح

بحثت كثيراً عن حكاية فاطمة من الدوايمة، ودير ياسين، واللد، والطنطورة.. فلم أجدها. وفاطمة هي الفلاحة الفلسطينيـــة البسيطة التي اغتصبت، وفيما بعد، قتلت، وهي التي تفاخر المقاتل العبري بقتل طفلها أمام عينيهـــا. لماذا غابت عن المنهاج حكاية أطفال قرية الدوايمة الذين حُطمت جماجمهم بالعصي؟ ولماذا غاب ذكر ذبح المدنيين في جامع دهمش في مدينة اللد؟

هنا، نقول: إن الحديث عن السلام والتسامح والتصالح بين الشعوب لا يعني، بأية حال من الأحوال، طمس وتجاهل حقائق تاريخية حدثت، بل على العكس، فإن البداية الحقيقية للحديث عن عملية التصالح ما بين الشعبين إنما تكون بالاعتراف بهذه المذابح والمجازر، لأن الاعتراف للضحية بالعذاب والألم الذي عانت منه يعني احترامها وتقدير مشاعرها وإنسانيتها، هذا بالإضافة إلى محاسبة من ارتكب هذه المذابح ومحاكمته... هذه الجرائم هي نفسها التي وصفها بعض المؤرخين الإسرائيليين بأنها ممارسات نازية، وجرائم حرب، وإبادة عرقية.

إن المذابح لم تكن فعلاً فردياً، أو سلوكاً عابراً قامت به المنظمات الصهيونية وحسب، بل إن ما صار يسمي «جيش الدفاع الإسرائيلي» هو من ارتكب أكبر وأفظع المذابح في حرب العام 1948. فعلى سبيل المثال، في نهاية شهر تشرين الأول من العام 1948 كان ميزان القوى العسكري لصالح الكيان الصهيوني، وبالرغم من ذلك، فقد تم ارتكاب 12 مذبحة في الفترة نفسها، وفي أماكن مختلفة من فلسطين بهـــدف تهجير أكبر عدد ممكن من الفلسطينيين. إن المنهاج الصهيوني معني بعدم الحديث عن هذه المذابح في كتبه المدرسية لكي يظهر أن ما يسميه «حرب استقلال» كانت حرباً أخلاقية ومبررة، وحتى لا يخضع في

يوم من الأيام لعملية المحاسبة. وعلى هذا الأساس، فإن أرشيف المذابح يعتبر سراً من أسرار الدولة وغير مسموح الاطلاع عليه إلا بعد مرور ثلاثين عاماً. لكنه من الضروري أن يتضمن المنهاج الفلسطيني المذابح التي حدثت في حرب العام 1948، وبمضمون وشكل يحدده علماء التربية وعلم النفس والتاريخ، وإلا فإن الطالب الفلسطيني سوف يشعر بأنه غريب عن هذا المنهاج.

التربية الوطنية

إن الهدف من التربية الوطنية هو إعداد المواطن الصالح المنتمي إلى وطنه، والذي لديه الاستعداد أن يضحي من أجله. وفي هذا الخصوص يقول هربرت سبنسر: «إذا كانت التربية هي الإعداد للحياة العامة، فالتربية الوطنية هي إعداد المواطن الصالح. فهي، بذلك، جزء من كل.. إن تعريف المواطن بالوطن الذي يعيش فيه بنظمه وقوانينه بل وتقاليده وأعرافه وعاداته هو ما نسميه بالتربية الوطنيـــة». [11] ويمكن القول: إن هدف التربية الوطنية في فلسطين يقترب من هذا التعريف، فقد ورد في مقدمة كتاب التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي ما يلي: «يقاس تقدم الأمم والشعوب بقدر ما تقدم لأبنائها من رعاية وحب واهتمام، ومن تربية وتعليم، وبما تنميه في سلوكاتهم من قيم واتجاهات وخبرات ومهارات، وبما تكرسه في نفوسهم من تنمية المواطنة الصالحة لديهم، ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين للمجتمع الذي ينتمون إليه. لذلك، فإن كتب التربية الوطنية، ومنها كتاب التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي، تأتي لتساهم في تحقيق هذا الهدف». [12]

الصف الأول الأساسي

اشتمل الجزء الثاني من مقرر مادة التربية الوطنية للصف الأول الأساسي على درس بعنوان: «شعب بلادي»، وقد تضمن النص التالي: «نذكر الأماكن التي يسكن فيها الشعب: صورة المخيم». [13]

الصف الثاني الأساسي

جاء في الجزء الأول من مقرر مادة التربية الوطنية للصف الثاني الأساسي درس بعنوان: «مخيمات فلسطين»، وقد تضمن النص التالي: «الأهداف: أن يحدد التلاميذ مفهوم

المخيم. وأن يسمي التلاميذ عدداً من المخيمات الفلسطينية داخل فلسطين وخارجها. المخيم: مكان أقيم للاجئين الفلسطينيين الذين أجبروا على الرحيل عن مدنهم وقراهم في فلسطين، وهم مصممون على العـــودة إليها. توجد مخيمات فلسطينية في محافظات الوطن، مثل: مخيم الفارعة وبلاطة والجلزون والدهيشة وجباليا والنصيرات والبريج. توجد مخيمات فلسطينية أخرى في الدول العربية الأخرى، مثل: الوحدات والبقعة في الأردن، واليرموك في سوريا، وصبرا وشاتيلا وعين الحلوة في لبنان». [14] ولعله من الملاحظ، هنا، أن النص لـــم يذكر مَنْ قام بعملية التهجير القسرية للاجئين عن مدنهم وقراهم؟ وكيف تمت عملية التهجير القسري؟ كما إنه لم يتم التطرق، أيضاً، إلى وجود لاجئين فلسطينيين في داخل فلسطين المحتلة في العام 1948، اللاجئون الذين تحاول إسرائيل، وبكل الوسائل، إنكار وجودهم وطمسه داخل حدودها، وبعضهم قد يبعد أمتاراً وحسب عن قريته وأرضه، ولكنه يمنع من العودة إليها. ومن المثير للانتباه، كذلك، أن المؤلف وضع هدفاً للتلميذ أن يحدد مفهوم المخيم، فلماذا لم يضع له هدفاً آخر، وهو: أن يعرف الطالب مفهوم حق العودة؟

الصف الثالث الأساسي

تضمن مقرر مادة التربية الوطنية للصف الثالث الأساسي في جزئه الأول، درساً بعنوان: «الحياة التعليمية في محافظتي». وقد جاء فيه: «وكالة الغوث الدولية تشرف على المدارس التي تدرس أبناء اللاجئين الفلسطينيين». [15] كما جاء في الدرس الثامن، من الكتاب نفسه، والذي حمل عنوان: «النشاط الصحي في محافظتي»، نصاً مفاده: «تقدم وكالة الغوث الدولية خدماتها الصحية للاجئين الفلسطينيين من خلال عياداتها المنتشرة في المخيمات الفلسطينية». [16] ويكمن النقد، هنا، في أنه تم ذكر وكالة الغوث الدولية وبعض الخدمات التي تقدمها في مجالي التعليم والصحة، ولكن لم يتم التطرق إلى المبررات التي أوجبت إيجاد هذه الوكالة الدولية، وطبيعة مهامها.

الصف الرابع الأساسي

لقد جاء في الجزء الأول من مقـــرر التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي، وتحديداً في الدرس الثاني عشر بعنوان: «سكان فلسطين»، وتوجد فيه صورة لمخيم بلاطة، المقولات

التالية: «ما اسم التجمـــع السكني الذي يسكن فيه اللاجىء الفلسطيني الذي طرد من بلده؟»، «. . . معظمهم من اللاجئين ينتظرون العودة إلى الوطن الأم بعد أن طردوا منه»، «سكان مخيمـــات اللاجئين: يشتغلون في وظائف تابعة للحكومة، أو وكالة الغوث الدولية، أو في الأعمال الحرة»، «أفســـر وجود مئات الآلاف من الناس يعيشون في المخيمات الفلسطينية»، «نذكر أسماء دول عربية هجر إليها عدد كبير من الفلسطينيين بعد أن طردوا من وطنهم فلسطين». [17] لعله من المؤسف، هنا، عدم التطرق إلى قرار حق العودة، وتحديد العودة إلى القرية الأصلية التي طرد منها اللاجىء، وليس «الوطن الأم»، إذ قد يفهم البعض أن العودة إلى الضفة الغربية وقطاع غزة هي عودة إلى «الوطن الأم». والمثير للإنتباه، حقاً، هو عدم توضيح من قام بعملية الطرد والتهجير لمئات الآلاف من اللاجئين الفلسطينيين، ومن يمنع عودتهم إلى مدنهم وقراهم؟ فلماذا لم يتم تحميل إسرائيل المسؤولية من خلال النص؟

الصف الخامس الأساسي

عند دراسة المقرر الدراسي لمادة التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي، نجد أن الدرس الثاني بعنوان: «تطور المجتمع الفلسطيني» قد تضمن النص الآتي: «الاحتلال الإسرائيلي- حلت بالمجتمع الفلسطيني نكبة عام 1948 على يد المنظمات الصهيونية، حيث هجر معظم الفلسطينيين من أرضهم، وأنشئت دولة إسرائيل في قسم من فلسطين». [18] وهنا، لا بد من التأكيد، مراراً وتكراراً، أن السبب الحقيقي لوجود مشكلة اللاجئين الفلسطينيين هو قيام المنظمات الصهيونية العسكرية بطرد الفلسطينيين من مدنهم وقراهم بالقوة. وعليه، فإن إسرائيل تتحمل المسؤولية التاريخية عن نشوء قضية اللاجئين الفلسطينيين واستمرارها حتى الآن، حيث إنها تشترط على الفلسطينيين والعرب إلغاء حق العودة للاجئين الفلسطينيين من أجل إقامة الدولة الفلسطينية. هذا، وقد جاء في الدرس الثالث من الكتاب نفسه، والذي حمل عنـــوان: «التجمعات السكانية للفلسطينيين»: «المخيمات: وهي تجمعات سكانية طارئة نتجت عن تهجير السكان الفلسطينيين من مدنهم وقراهـــم عام 1948. الفلسطينيون في الشتات: هم الفلسطينيون الذين يعيشون خارج حدود فلسطين، ويتواجد أغلبهم في الدول العربية المجاورة إما في المخيمات أو خارج المخيمات، وبعضهم في الدول العربية الأخرى والأجنبية». [19] وقد تم ذلك دون ذكر لمن يمنع هؤلاء اللاجئين من العودة إلى وطنهم، ودون ذكر، كذلك، إلى اللاجئين الفلسطينيين «داخل إسرائيل».

وفي إشارة أخرى، وردت ضمن القسم الثالث عن هيئة الأمم المتحدة ووكالة إغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأنروا)، جاء أنها: «إحدى المنظمات المرتبطة بهيئة الأمم المتحدة، أنشئت عام 1949، وهي خاصة بدعم اللاجئين الفلسطينيين، في الأردن وسوريا ولبنان، وذلك في مجالات: التعليم-تشرف على المـــدارس التابعة لوكالة الغوث المنتشرة في المخيمات ومراكز التدريب وإعداد المعلمين. الصحة - من خلال تقديم خدماتها الصحية في العيادات الموجودة في المخيمات، وفعاليات مكافحة الأمراض المعدية، ومراقبة الصحة المدرسية، وتقديم وجبات غذائية للأطفال، وجمع النفايات، وتقديم المساعدات العينية للاجئين، مثل: المواد الغذائية، والملابس». [20] وهنا، فإن تقدم تعريف لوكالة الأمم المتحدة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، والخدمات والمساعـــدات التي تقدمها في مختلف المجالات، دون التطرق إلى مستوى الخدمات التي تقدمها، والإشارة إلى النقص في كافة المجالات بسبب العجز في ميزانيتها الناتج عن عدم التزام المجتمع الدولي بتوفير الأموال الضرورية لها. . . يعتبر اجتزاءً للحقيقة.

الصف السادس الأساسي

يتضمن المقرر الدراسي لمادة التربية الوطنيـــة للصف السادس درساً بعنوان: «مشكلات المجتمع الفلسطيني والاستعمار»، وقد جاء في الدرس النص التالي: «تعرضت فلسطين للاحتلال البريطاني بعد الحرب العالمية الأولى عام 1917، والاحتلال الإسرائيلي عام 1948 بمساعدة بريطانيا، وقد دمر الاحتلال الإسرائيلي معظم القرى والمدن الفلسطينية، وطرد السكـــان الفلسطينيين، وأجبرهم على ترك أراضيهم وقراهم». [21] كما ورد في الدرس الخامس عشر بعنوان: «المؤسسات الصحية» أن «وكالة الغوث الدولية تقدم خدماتها الصحية للاجئين الفلسطينيين من خلال عياداتها المنتشرة في المخيمات الفلسطينية»، [22] الأمر الذي يعدُّ تكراراً لما سبق، والذي كان من الأولى ذكر مواضيع جديدة بدلاً عنه.

الصف السابع الأساسي

عند قراءة المقرر الدراسي لمادة التربية الوطنية للصف السابع، وخاصة في الدرس الخامس الذي حمل عنوان: «فلسطين 1882-1948»، يلفتك النص التالي: «المقاومة الفلسطينية عام 1947-1948: على أثر قرار تقسيم فلسطين إلى دولة عربية وأخرى يهودية، وقد

صدر هذا القرار عن هيئة الأمم المتحدة في 29 تشرين الثاني عام 1947، ومن أشهر المعارك التي خاضها الفلسطينيون معركة القسطل عام 1948 التي استشهد فيها المجاهد عبد القادر الحسيني بتاريخ 8/ 4/ 1948، إضافة إلى معارك المواقع الفلسطينية الأخرى، وعلى أثر هذه المعارك، أجبرتهم المنظمات الإرهابية الصهيونية على الجلاء عن بلادهم تحت تهديد السلاح ما أدى إلى قيام مشكلة اللاجئين». [23] كما جاء في الدرس العاشر بعنوان: «محاولات طمس التراث الفلسطيني» النص التالي: «ترتب على الحرب العربية الإسرائيلية عام 1948 أن خضعت 479 قرية فلسطينية من أصل 807 قرى للاحتلال الإسرائيلي، وقد دمر من هذه القرى ما بين عامي 1948-1950 ما يزيد عن 370 قرية، ويمكن تصنيف القرى المدمرة كالآتي: (أ) بعض القرى الفلسطينيـــة تم تدميرها، وأقيمت عليها المستعمرات. (ب) قرى لم تدمر بالكامل سكنتها عائلات يهودية بعد أن أخليت كلياً من سكانها الأصليين. (ج) وفي البعض الآخر من القرى والمدن الفلسطينية تم حصر سكانها، ومنعوا من البناء أو التعمير مثل يافا واللد والرملة وعكا وقرى الجليل والمثلث والنقب». [24]

الصفان الثامن والتاسع الأساسيان

لا يوجد هناك كتاب مقرر لمادة التربية الوطنية للصف الثامن والتاسع الأساسي، فقد وضع مركز المناهج الفلسطيني خطوطاً عامة فقط وترك المجال للمعلم أن يختار الكتاب الذي يراه مناسباً لمضمونها بحيث يكون كتاباً ثرياً ويغني معلومات الطالب. وقد قام مركز البراق للبحوث والثقافة في رام الله بتأليف كتابين لهذه المادة، وبرر ذلك بأن وزارة التربية والتعليم قامت بتوزيع الخطوط العامة على المعلمين ليقوموا على عاتقهم بالبحث عن تفاصيل المادة. وعلى ما يبدو، فإن هناك مجموعة من الأسباب تتعلق بمضمون الخطوط العريضة حالت دون طباعة هذه المناهج المقـــررة، واستشعاراً بالمسؤولية وسداً للفراغ، أنتج مركز البراق الكتابين بما يتناسب مع الخطوط العريضة التي أقرتها الوزارة. إن عدم وجود مقرر دراسي موحد يعني أن الطالب الفلسطيني يمكن أن يتعرض لروايات مختلفة في موضوع حساس. وفي هذه الفترة العمرية المهمة والحرجة من حياة الإنسان، من المهم أن يوجد مقرر دراسي موحد لأهمية ذلك في بناء الهوية وتعريف حدود الذاكرة الوطنية الجماعية.

ملاحظات عامة

إن وجود المنهاج الفلسطينـــي، بحد ذاته، هو إنجاز وطني يجب الحفاظ عليه وتطويره.

لكن، من المهم جداً أن يكون هناك مشاركة مجتمعية في تحديد أهداف المناهج ومضمونها لكي تساهم في بناء جيل فلسطيني قادر على بناء المجتمع وتطويره بشكل فعال. وإن عملية النقد والبحث للمنهاج الفلسطيني يجب أن يكون الهدف منها إثراؤه وتطويره، وهذا لا يعني، بأية حال، الانتقاص من الجهد التربوي والأكاديمي لما تم إنجازه، فهي تجربة فلسطينية تقيَّم على أساس تطوير الإيجابيات والتخلص من السلبيات. ومن المهم جداً أن يميز المسؤولون عن المناهج ما بين الانتقادات الخارجية، التي هدفها الضغط على السلطة الوطنية لتحقيق أهداف سياسية، والانتقادات البناءة من المؤسسات التربوية الوطنية، لتي تهدف أن تكون المناهج جزءاً من عملية التنمية والتحرر.

يعتبر قرار هيئة الأمم المتحدة 194 من أهم القرارات الدولية المرتبطة بالقضية الفلسطينية، حيث نص على وجوب عـــودة اللاجئين الفلسطينيين إلى مدنهم وقراهم الأصلية التي طردتهم منها العصابات العسكريـــة الصهيونية خلال حرب العام 1948، وضرورة تعويضهم عن المعاناة المادية والنفسية نتيجة عملية التهجير القسري وحياة اللجوء الطويلة. وتبرز أهمية القرار 194 بكون هيئة الأمم المتحدة قد اشترطت اعترافها بإسرائيل باعتراف إسرائيل بالقرار، أي إن شرعية وجود إسرائيل الدولية اقترنت بتنفيذها لهذا القرار، وهذا هو السبب الحقيقي للجهود والمخططات الإسرائيلية الرامية إلى إلغائه أو إفراغه من مضمونه من خلال الحديث عن عودة اللاجئين إلى الدولة الفلسطينية فقط.

إن منهاج التربية الوطنية من الصف الأول الأساسي وحتى السابع يخلو تماماً من أية إشارة إلى هذا القرار، وإنه لمن الضروري عند الحديث عن قضية اللاجئين أن يتم ربطها بحق العودة، لأن ذلك الربط مهم جداً في تعزيز هذا المفهوم وترسيخه لدى الطلبة بحيث يتم التأكيد على أن قضيتهم هي سياسية وليست إنسانية وحسب. وكذلك، فإنه في بعض الأحيان يستخدم المنهاج صيغة المبني للمجهول عند الحديث عمن قام بعملية التهجير، وفي أحيان أخرى يذكر أن إسرائيل طـــردت وهجرت الفلسطينيين من أرضهم، وهذا يخلق تناقضاً لدى الطالب في تحديد مَنْ المسؤول عن عملية التهجير. وهنا، لا يوجد أي مبرر تربوي أو نفسي يجبر المؤلف الفلسطيني على عدم تحديد مسؤولية إسرائيل التاريخية عن وجود قضية اللاجئين الفلسطينيين على نحو ينسجم مع الرواية التاريخية الفلسطينية.

في الصف الثامن والتاسع الأساسي، وضع مركز المناهج خطوطاً عريضة للمنهاج، وهذا

يعني أن المجال مفتوح أمام المعلم ليختار الكتاب الذي يراه مناسباً، وهذا يعني أن اختلافاً وتبايناً في الآراء التي تقدم للطلبة الفلسطينيين سيحدث بلا شك، وهذا يتناقض مع عملية بلورة الهوية الفلسطينية والذاكرة الجماعية الموحدة للشعب الفلسطيني. أي إن من المفروض أن يتحقق تكامل ما بين مادة التاريخ والتربية الوطنية والتربية المدنية.

تعتبر المناهج الدراسية أحد مصادر الاغتراب التربوي، حيث إن شعور الطلبة بأنها غريبة عنهم وغير مرتبطة بواقعهم يؤدي إلى عدم تفاعلهم معها، وشعورهم بالملل والضجر. وقد بينت نتائج العديد من الدراسات أجريت على المناهج الدراسية في بعض الدول العربية، أن تلك المناهج تقوم بدور اغترابي من خلال: إبعـــــاد الأفراد عن المشاركة في قضاياهم ومشكلات أوطانهم وأمتهم، ففي المناهج توجد حالة انفصام وعزلة بين المضامين التعليمية والمشكلات الاجتماعية؛ تقديم محتوى معرفي لا يلائم اهتمامات الطلاب، ولا يساعدهم على فهم واقعهم الموضوعي فهماً واعياً؛ وفصل الطالب عن جذره، فهناك محاولات لإضعاف صلة الطالب بدينه ومعتقداته وتاريخه. وقد بين رمزي ريحان، في مداخلته في هذا المؤتمر، أنه توجد إشكاليات عديدة تكتنف النهج التربوي الفلسطيني، وأن آلية التعاطي مع التربية المدنية في المدارس الفلسطينية تؤدي إلى خلق حالة من الاغتراب في صفوف الطلبة. وعليه، فإن الاغتراب التربوي يؤثر بشكل سلبي على العملية التربوية حيث إن من أهم نتائجه ضعف التحصيل الدراسي، والتسرب من المدرسة، والسلبية، والرضوخ، والهجرة، والتمرد، والمشكلات النفسية والاجتماعية.

خلاصة

إن المحتوى المعرفي المتعلق بقضية اللاجئين وحـــق العودة في مناهج التربية الوطنية، والتاريخ، لا يتسم بدرجة عالية من الشمولية والوضوح بحيث يكوِّن لدى الطالب كماً معرفياً يؤدي إلى فهم عميق لقضية اللاجئين الفلسطينيين بأبعادها المختلفة. ففي منهاج التاريخ، لا يوجد تدرج في تقديم الموضوع خلال المراحل الدراسية المختلفة، بحيث يقدم معلومات بسيطة في المرحلة الأساسية الدنيا عن قضية اللاجئين، وثم يتوسع في تقديم هذه المعلومات عن هذا الموضوع في المراحل العليا، وفق ما جاء به برونر في المنهاج الحلزوني. وهذا لم يتحقق إذ إنه لم يتم التطرق إلى هذا الموضوع من الصف الخامس الأساسي حتى الثامن، وفي الصف التاسع تمت الإشارة إلى حرب العام 1948 وقضية اللاجئين في أربعة

سطور فقط، وفي الصف الحادي عشر الفرع الأدبي، أفرد درس كامل عن قضية اللاجئين، ولكن لم يتم التطرق إلى جوانب مهمة من هذه القضية وهو عدم ذكر المذابح التي حصلت في تلك الفترة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه من الضروري تثبيت تلك الحقائق عن التهجير والمذابح في المرحلة الأساسية الأولى والمتوسطة من أجل ترسيخ مفهوم حق عودة اللاجئين.

هوامش الفصل الثالث–الباب الخامس

(1) أنظر : محمود قمبر . «التعليم والسياسة» . **مستقبل التربية العربية**، المجلد الثامن، العدد26، 2002، ص 201 .
(2) موريس ماشينو . «التاريخ المنقح لحرب الجزائر» . في www.mondiplor.com
(3) عدنان ملحم، وآخرون . **التاريخ العربي الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2006، ص 74 .
(4) تيسير جبارة، وآخرون . **تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر للصف الحادي عشر** . ج2 ، رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2006، المقدمة .
(5) المصر نفسه، ص 34 .
(6) أنظر : سلمان أبو ستة . «العودة المرحلية للاجئين الفلسطينيين» . **شؤون تنموية**، المجلد (9)، العدد 1–2، 2000، ص 69–83؛ وأنظر، كذلك : الموقع الإلكتروني لـ بديل–المركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين www.badil.org
(7) أنظر : بيني موريس . **طرد الفلسطينيين وولادة مشكلة اللاجئين** . عمان : دار الجليل، 1993 .
(8) تاريخ التاسع، ج2، مصدر سابق، ص 38 .
(9) شريف كناعنة . **الشتات الفلسطيني : هجرة أم تهجير؟** رام الله : مركز اللاجئين والشتات–شمل، 2000، ص 106 .
(10) تيسير جبارة، وآخرون . **تاريخ العرب والعالم في القرن العشرين للصف الثاني الثانوي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2006، ص 124 .
(11) إبراهيم ناصر . **أصول التربية** . عمان : مكتبة الرائد العلمية، 2004، ص 234 .
(12) أنظر : غسان الحلو، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2005 .
(13) طه دوفش، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الأول الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2002، ص 62 .
(14) جودت سعادة، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الثاني الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2005، ص 37 .
(15) أمين أبو بكر، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الثالث الأساسي** . ج1، رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2003، ص 26 .
(16) المصدر نفسه، ص 31 .
(17) جودت سعادة، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي** . ج1، رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2003، ص 42–44 .
(18) غسان الحلو، وآخرون . **التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2005، ص 32 .
(19) المصدر نفسه، ص 35 .
(20) التربية الوطنية الخامس، مصدر سابق، ص 46 .
(21) محمود عطا الله، وآخرون . **التربية الوطنية للصف السادس الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2003، ، ص 16 .
(22) المصدر نفسه، ص 61 .
(23) أمين أبو بكر، وآخرون . **التربية الوطنية للصف السابع الأساسي** . رام الله : مركز المناهج الفلسطيني، 2004، ص 21 .
(24) المصدر نفسه، ص 54 .

الباب السادس

تجارب في المنهاج الفلسطيني الرديف (المعرفة غير الرسمية)

1. المشروع التربوي «مسار»: تجربة تربوية أخرى–حالة للتعلم (إبراهيم أبو الهيجا)

2. تطبيقات في التربية المدنية–مشروع المواطنة نموذجاً (حذيفة سعيد)

3. مناهج رديفة في تعليم اللغة العربية (وجيه سالم)

4. مادة الرياضيات ومفاهيم حقوق الإنسان–مبادرة إثرائية (منير كرمة)

5. القدس في العملية التعليمية–التعلمية (غسان عبد الله)

«علينا أن نتعلّم إحدى أهم النقاط في الرشاقة الذهنية: أن نتخلّص من «الجدية» وأن نبدأ بـ«اللعب»، «متعة» الذهن والمعرفة، والضحك، بأن لا نأخَذ أنفسنا نفسها بجدية. أحياناً، في الحياة، نكون لعبة في يد الدنيا، وأحياناً تكون الدنيا لعبةً لنا. مثلما قال هيراقليطس: الطبيعة تلعب والإنسان «يبحث». و«الجدية» تقود إلى فرض جوٍّ ثقيل ومملٍّ على «الصف» وتقتل «الاستمتاع»، قدرتنا على الارتجال بحرية. السؤال، هنا، هو: لماذا ينتظر الطالب لحظة «الهرب» من الحصّة بدل القدوم إليها؟ لأنّه لا يستمتع، لأن المعرفة «ميتة»، «جاهزة»، ملقنة، مملّة، روتينية. في تجربتي التعليمية وجدت أنّ أفضل حلٍّ هو أن لا «ألتزم» بالمادة الميتة، بل بما هو حي وحرٌّ وطيّب وعضويٌّ في روحي أنا، وعندما أكتشف الحياة في كلامي، الكلام الحي من «قلبي» وتجربتي أكتشف زوايا جديدة دائماً لشرح المادة، ولاكتشاف ما هو حيٌّ في البقيّة. أخطر شيء هو الإنسان الآلي الكامن فينا، عندما نذهب وراء «الآلي» فينا نصل إلى ما هو حيّ وعميق وأصيل في غيرنا، وفي كلّ ما ندرسه ونلمسه ونعيشه. قال آينشتاين مرّة: إنّ الإنسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة إنسان ميّت. أقصد بأنّ «التعليم» ليس فقط، ما «نقوله» ونكتبه على «اللوح»، إنّه فنٌّ حياة. والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلّميه لا يتعلّم منهم إلاّ الموت!»

حسين البرغوثي، الرشاقة الذهنية، 1998

«أحلم أحياناً أنني رائد فضاء، أهبط بمركبتي على كوكب بعيد، وعندما أخبر أطفال ذلك الكوكب أن الذهاب إلى المدرسة على الأرض هو أمر إجباري، وأن لدينا واجبات بيتية كل يوم... يموتون ضحكاً! ولذا، فقد قررت البقاء معهم طويلاً طويلاً... حتى نهاية العطل الصيفية. لعل الذهاب إلى المدرسة كان دائماً لتعبئة الفراغ بين الإجازات وحسب، ولعل الحرية الموعودة في عصر التنوير هي هبة الصيف لأرواحنا. ولعل الهدف الحقيقي من التربية هو منح الأطفال جمال العالم، ألوانه، أنسامه، أغانيه، شؤونه، وسواها. أن تُعَلِّم يعني أن تقود للخارج. ولذا، فقد شدد الحداثيون على ضرورة أن تقود وتجعل النفس تنقاد خارج الطبيعة باتجاه اللغة. ولكن، «خارج»، هنا، ربما لا تكون «الخارج». إنها، بلا شك، استدخال للعمق. وهذه حالة لا يتأتى للواحد بلوغها باقتلاع الذات بل بغمسها عميقاً في الداخل نحو الأكثر حميمية حيث تكمن الرغبة. إن الطفل يعرف أكثر ما نعرف نحن عن هذه الحالة من الاستقلالية، ليس بالعلاقة مع الراشدين وحسب، بل نحو ما يقدِّر ويقدِّس، مع «الكبار» أو ضدهم، سلباً أو إيجاباً. متى نكون متعلمين؟ عندما نعرف أكثر عن مدى قربنا من أو بعدنا عن الكوكب الذي نرغب بالرحيل إليه. وإذا ما كان الكبار، غالباً، عنيفين وحزانى، فذلك لأنهم محبطون ولا يستمعون جيداً لنداء النعمة الكامن فيهم... إنهم يتركون سفينتهم للصدأ».

جان فرانسوا ليوتار، التربية وشرط مابعد الحداثة، 1997

الفصل الأول
المشروع التربوي «مسار»: تجربة تربوية أخرى-حالة للتعلم
(إبراهيم أبو الهيجا)

مقدمة

جمعية «مسار» هي جمعية غير حكومية وغير ربحية مسجلة، تعمل من الناصرة من أجل تطوير المجتمع من خلال بناء رؤى تربوية جديدة.[1] فمنذ عشر سنوات، بادرت الجمعية إلى إقامة «مدرسة متميزة» في مدينة الناصرة حيث تجري فيها محاولة لبناء رؤية تربوية جديدة من خلال تفكيك المنظومة التربوية السائدة. إن إعادة النظر في المفاهيم والأسس في المنظومة التربوية السائدة تتم من خلال الحوار حول إشكالات هذه المفاهيم وإسقاطاتها على طرق التعليم وبناء البيئة التربوية من ناحية، ومن خلال البحث الإجرائي الذي يهدف إلى تطوير مفاهيم وممارسات جديدة من ناحية أخرى. وخلال السنوات العشرة الماضية، تم التعامل مع كثير من الجوانب التربوية المركزية، وأهمها: أهداف المدرسة في سياق المجتمع المدني الحديث، وطرق التدريس، والإدارة، وطرق التقييم البديل، ودور ووظيفة المربي أو المرشد، ودور الطالب في البيئة التربوية، وأهداف المدرسة... إلى آخره.

هنا، يجدر التنويه إلى أن المدرسة تم تطويرها بشكل تدريجي، حيث بدأنا بصف واحد مع 11 طالباً وطالبة، وكل سنة كنا نضيف صفاً واحداً إلى أن أصبحت المدرسة اليوم مكونة من تسعة صفوف: من البستان إلى الصف الثامن، وهي مدرسة تخدم 201 طالباً، وستستمر حتى الصف الثاني عشر. في السنوات الأربعة الأخيرة، كثفنا طرح هذه التجربة على طاولة البحث في الأكاديميا وفي المؤتمرات من أجل المساهمة في الحوار المحلي والعالمي حول مسار التغيير في بنيوية النظام التربوي وتأثيره على التغيير الاجتماعي.

إن هذه الورقة تعتمد على المداخلة التي قدمتها في المؤتمر السنوي لمواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، المنعقد بين 1-3 كانون الأول 2006 في رام الله، والمكرَّس لقضية: «المنهاج الفلسطيني- إشكالات الهوية والمواطنة»، والتي حاولت من خلالها زعزعة المفاهيم المتعارف عليها، والتي تم بحثها خلال الأيام الدراسية. يجدر التنويه إلى أننا في «مسار» لا نعتقد أن تجربة «مسار» التربوية تشكل «حلاً» آخر للتربية، أو بديلاً

يمكن تعميمه على عموم المدارس في شتى أقطار العالم، وإنما هي رسالة منا إلى المهتمين بالتربية والتعليم، وإلى كل من يعي مدى تأثير التربية والتعليم على تطور الفرد والمجتمع.

علينا إعادة النظر في مفاهيم التربية والتعليم، والحوار يجب أن يتنـــاول جوهر المنظومة التربوية القائمة. أما الرسالة الثانية، فتنبع من استراتيجيتنا لمقاومة التهميش للمجتمعات المستضعفة عامةً، ولمجتمعنا العربي خاصة من خلال إنتاج المعرفة الجديـــدة، وتفكيك المنظومة الفكرية القائمة حول التربية والتعليم ونشرها. إن «مسار» تشارك، نظرياً وفعلياً، في جوهر الحوار القائم، اليوم، في العالم حول تغيير المفاهيم التربوية. وبذا، فهي تساهم في تحويل مجتمعنا من مستورد لنماذج تربوية إلى مصدر منتج ومشارك في مقدمة الحوار العالمي. ومن خلال هذه العملية، فـ«مسار»، أيضاً، تساهم في بناء مهارات مهنية أخرى مبادرة لتكون قادرة على قيادة هذا الحوار ودفعه إلى الأمام.[2]

ستتمحور هذه الورقة حول إعطاء فكرة عن مشروع «مسار» التربوي الذي يتم تطويره من خلال ممارسات يومية في مدرســـة «مسار» النموذجية التجريبية والمتميزة،[3] وذلك في محاولة منا لدفع فكرة إقامة المبادرات التربوية وتشجيعها على الرغم من الصعوبات الجمة التي يمكن مواجهتها. سألقي الضوء، بدايةً، على المحاور المركزية لتاريخ هذا المشروع، ومن ثم، سأنتقل إلى عرض نبذة مختصرة جداً حول الخلفية النظرية للمشروع من حيث: أهدافه، ومبادؤه الموجهة. وبعدئذ، سيتم عرض المحاور التي نعمل على تطويرها، ومبنى البرنامج التعليمي. وسنختتم بعرض للجانب الإداري الذي نعمل وفقه والذي جاء ليكمل مسار بناء سلطة داخلية والابتعاد، قدر الإمكان، عن السلطة الخارجية المتمثلة في المنهاج الواحد، والمعدل، والامتحان، وسلطة المعلم والإدارة. أي إن إعادة النظر في المبنى الإداري للمدرسة ما زالت تشكل محور تطوير هام في «مسار».

خلفية تاريخية

الخلفية التاريخية أدناه تعكس مدى مساهمة جمعية «مسار» كواحدة من مؤسسات المجتمع المدني العربي في خلق واقع جديد على الساحة التربوية العربية في مدينة الناصرة والمجتمع العربي في فلسطين المحتلة في العام 1948. وهي نموذج حي لمؤسسة مدنية نجحت، ليس فقط في تخطي سياسة الحكومة الإسرائيلية لتهميش المجتمع العربي وحسب، وإنما نجحت في الأساس، في خرق المنظومة الاجتماعية السائدة والمسيطرة كما تتمثل وتنعكس في جهاز

التربية والتعليم الرسمي والسائد. لراحة القارئ، وسهولة التتبع، أسرد سيرة تكوُّن المدرسة في الكرونولوجيا التالية:

أواسط العام 1996	اجتمعت مجموعة مواطنين مكونة من سبعة أفراد بشكل تلقائي وبدون تخطيط مسبق: أنا وزوجتي، وزوج آخر (لنا طفل ولهم طفلة في جيل 3 و5 سنوات)، أم (مع طفل في جيل 5 سنوات)، وآنستين. وكان لكل فرد خلفية مهنية مختلفة (هاي-تك، فلسفة، جمعيات نسوية، تربية، فنون). هذه المجموعة أسست، مستقبلاً، جمعية «مسار»، وقررت المجموعة إقامة مدرسة من نوع آخر.
1998 - 1997	بادرت مجموعة المؤسسين إلى إجراء بحث بمستويين: 1. بحث ميداني، حيث تمت زيارة مدارس بديلة من الوسط اليهودي، ومقابلة مؤسسين، وطلاب، وأهال، ومعلمين من هذه المدارس، وقد تم تحديد البحث في المدارس النموذجية المتميزة مسبقاً. 2. بحث نظري تم من خلاله دراسة في فلسفة المدارس التي تمت زيارتها، والبحث في النظريات التربوية المركزية. اجتمعت هذه المجموعة مرة في الأسبوع خلال سنتين من أجل بلورة فكرة إقامة المدرسة.
أيلول 1998	افتتحنا أول صف بستان بعد أن تم تجنيد إحدى عشرة عائلة. البستان افتتح كبستان خاص، وقد جند لهذا المشروع ما يعادل 400.000 شاقل من خلال إقامة أمسية فنية، حيث عمل طاقم المؤسسين على بيع التذاكر لمدة شهر. وقد أقيم البستان تحت مظلة «جمعية عدن» التي سمحت باستعمال رخصة الحضانة الخاصة بها لتمكيننا من فتح البستان بشكل رسمي، وخصصت مكاناً لبناء غرفة في حديقة الحضانة. ومن الجدير ذكره أن اثنين من مؤسسي مسار هم من مؤسسي «جمعية عدن».
بداية 1999	- تسارع موضوع إقامة المدرسة وتوجهت الجمعية بالفكرة إلى بلدية الناصرة. وفي شهر آذار من السنة نفسها زار السيد راجي منصور-رئيس قسم المعارف ببلدية الناصرة صف البستان على رأس وفد ضم مدير مركز الخدمات النفسية. - بعد مناقشات متعددة، باركت بلدية الناصرة الخطوة واقترحت تطبيق الفكرة من خلال مدرسة رسمية قائمة (مدرسة مي زيادة الابتدائية). تم الاتفاق على تطبيق الفكرة بشكل تدريجي بحيث يتم تقييمها بعد ثلاث سنوات. وبهذا، فقد برز أول تحد لنا حول مدى نجاح الفكرة ومدى استقبال جمهورنا لها. - بالموازاة مع ذلك، تقدمت مجموعة المؤسسين بطلب لمسجل الجمعيات لإقامة جمعية غير ربحية.

نيسان 1999	تقدمت البلدية بطلب إلى مدير لواء الشمال في وزارة المعارف. وهنا، يجدر التنويه أنه دار نقاش جوهري حول انتقال المدرسة من مدرسة خاصة إلى مدرسة رسمية تعمل من خلال وزارة المعارف، خاصة مع وعينا التام للزيادة في حجم عملنا لمواجهة سياسة التمييز ومحاولات الاحتواء و/ أو الإلغاء. لقد حسم هذا النقاش استراتيجياً في حينه نحو تأسيس أول مدرسة تجريبية عربية رسمية. وبذا، فقد أضافت الجمعية مجال عمل واسع، وهو تغيير منهجي في سياسة الحكومة من خلال استراتيجية عمل أخرى: أي مواجهة سياسة التمييز والتهميش غير المباشرة والمتمثلة في الحد من إمكانياتنا من بلورة و/ أو المشاركة في صقل مفهوم تربوي جديد، من ناحية. وخلق واقع جديد يعمل وفق مناهج تربوية تلائم حاجاتنا، من ناحية أخرى. هذا الاختيار ما زال قيد البحث والتقييم، ويعتبر محوراً من محاور العمل الهامة لتجربة «مسار». (4)
أيلول 1999	– افتتح الصف الأول متعدد الأجيال والذي ضم 16 طفلاً من عمر 5–6 سنوات. – تم تسجيل الجمعية رسمياً ونجحت بتجنيد أول 10.000 دولار من «مؤسسة موريا» الأمريكية بهدف محاربة سياسة الوزارة وتثبيت المشروع.
شباط 2000	بعد صراع مع مدير اللواء في وزارة المعارف على البرامج التعليمية، واختيار المعلمين الذي كان من الممكن أن يؤدي إلى وقف المشروع، وبدعم من بلدية الناصرة، اشترط مدير اللواء استمرار المشروع بحصوله على موافقة قسم المدارس التجريبية في الوزارة. وفي 28 شباط قدمت الجمعية طلباً لبناء المدرسة التجريبية الأولى من نوعها لقسم المدارس التجريبية، وعرضت من خلاله اقتراحها حول تغيير النظام التربوي القائم.
حزيران 2000	– ارتفع عدد الطلاب المسجلين للسنة الدراسية 2000/ 2001 بشكل كبير ليصل 54 طالباً تم توزيعهم على ثلاثة صفوف: البستان، والأول، والثاني. – إثر نجاح المؤسسين بتجنيد أموال من مؤسسات داعمة من خارج البلاد لمدة أربع سنوات، باشروا بعملية المأسسة والتنظيم للجمعية عامةً، وللمدرسة خاصةً، وتم اختيار مدير للجمعية، ومن ثم تمت بلورة رسالة الجمعية، وأهدافها واستراتجيتها للسنوات الخمسة القادمة.
أيلول 2001	– هدد قسم المدارس التجريبية بإغلاق صفوف «مسار»، وإثر ذلك عقد اجتماع مع مديرة قسم المدارس التجريبية وطاقمها في القدس حضره مدير قسم المعارف لبلدية الناصرة. وبعد مداخلة موسعة من قبل مدير الجمعية حول الرؤية التربوية، انضمت«مسار» نهائياً إلى قسم المدارس التجريبية وبدأت رسمياً عملية التطوير للمناهج التربوية المغايرة. – باشرت الجمعية في مسار إقناع بلدية الناصرة ولجنة التوجيه، التي تضم مفتش المعارف ومدير «مدرسة مي زيادة»، بضرورة فصل «مسار» عن «مدرسة مي زيادة»، وبالتالي، إقامة مدرسة «مسار». هنا، تحولت صفوف «مسار» التجريبية

	إلى نواة نامية لمدرسة مستقلة بحيث بقيت «مدرسة مي زيادة» الابتدائية المظلة الرسمية للمشروع.
نيسان 2002	قررت بلدية الناصرة تخصيص ميزانية لبناء مبنى ملائم لمدرسة «مسار». واختارت «مسار» ممثلاً لها في لجنة التخطيط والبناء.
نيسان 2004	– قدَّم طاقم إدارة الجمعية التقييم الداخلي الأول للمدرسة والذي عكس تطوراً واضحاً ونمواً سريعاً. تم عرض التقييم أمام ممثلي قسم المعارف في بلدية الناصرة، ومفتش «مدرسة مي زيادة» ومديرها، وممثلي قسم المدارس التجريبية، وممثلي جمعية «مسار». – حاولت وزارة المعارف مجدداً فرض معلمين و/ أو عدم قبول اختيارات جمعية «مسار». ولكن جمعية «مسار» نجحت، مرة أخرى، بالحصول على دعم بلدية الناصرة، كما نجحت، لأول مرة، أيضاً، في الحصول على موافقة غير مكتوبة بإعطاء جمعية «مسار» حق الاختيار لمعلمي المدرسة.
نيسان 2005	اجتمعت لجنة التوجيه وأقرت اقتراح الجمعية نهائياً لفصل صفوف «مسار» عن مدرسة مي زيادة. وبذا، فقد انتهت المرحلة الأولى من حياة المشروع: صفوف تجريبية نامية تحت المظلة الإدارية لمدرسة مي زيادة، لتنتقل إلى المرحلة الثانية، وهي: إقامة مدرسة مسار الرسمية النموذجية التجريبية المتميزة.
تموز 2005	الحصول على الموافقة الرسمية لمدرسة «مسار».
أيلول 2005	– خصصت البلدية مبنى خاصاً مؤقتاً لمدرسة «مسار». – استغل ممثلو وزارة المعارف فرصة فصل مدرسة «مسار»، وإستناداً لقوانين الوزارة، عينوا مديرة مدرسة دون التشاور مع الجمعية. – رفعت الجمعية دعوى لمحكمة العدل العليا. – بدأت الجمعية بحملة تجنيد واسعة بين أهالي تلاميذ المدرسة (في هذه المرحلة كان لدينا 8 صفوف وحوالي 150 عائلة من أهالي الطلبة). – باشرت الجمعية بحملة تجنيد لممثلي بلدية الناصرة، وعلى رأسهم رئيس البلدية، مع دعم كامل من قبل مدير قسم المعارف في البلدية.
تشرين الثاني 2005	– اعترفت الوزارة، بردها على الدعوة القضائية، بدور الجمعية، ولكنها حاولت أن تستعمل القانون لتبرير موقفها ولفرضه. – مرر الأهل في اجتماعهم مع مديرة المدرسة المعينة رسالة واضحة مفادها عدم قبولهم للمديرة ورغبتهم بمنعها من دخول المدرسة. – أوضحت الجمعية في سلسلة اجتماعات رفضها القاطع لأية محاولة من قبل وزارة المعارف للتغاضي عنها، ولفرض تعيينات بشكل تقليدي، في مدرسة مسار كما هو متبع في باقي المدارس العربية. – تقدمت الجمعية بحل للبلدية واقترحت تعيين عضوة إدارة من جمعية «مسار» مؤسسة ومعلمة كمديرة للمدرسة.

	– قبل مدير اللواء في وزارة المعارف بالحل نتيجة ضغط البلدية والجمعية في اجتماع شارك فيه رئيس بلدية الناصرة ورئيس قسم المعارف في البلدية وأعضاء إدارة الجمعية، وصدر قرار بعدم التدخل بتقسيم الساعات وطرق التعليم في «مسار».
حزيران 2006	زار مدير اللواء في قسم المعارف المدرسة مع حاشية من المفتشين. وفي هذه الزيارة تم قبول اقتراح الجمعية بضرورة تغيير معايير اختيار المدير المتبعة في المدارس الرسمية، واتفق على أن تحضر جمعية «مسار» اقتراحاً يمكن التوجه به إلى مدير عام وزارة التربية والتعليم.
أيلول 2006	انتقلت صفوف «مسار» إلى المبنى الجديد الذي بني خصيصاً لمدرسة «مسار».

الجدول رقم (2): كرونولوجيا تأسيس مدرسة «مسار»

بين هذه المحاور والمفاصل، عملت جمعية «مسار» على تطوير مناهج التعليم، وتأسيس الجمعية، والمشاركة في مؤتمرات ومحاضرات أكاديمية، وتجنيد الأموال والمشاريع التي من شأنها تدعيم موقع الجمعية وتطوير مشروعها التربوي.

لمحة نظرية للمشروع التربوي «مسار»

إن الخاصية والتميـــز لمشروع «مسار» ينبعان من التوجه النظري للمشروع، وإن ادعاءنا المركزي هو أن الفرضيات الأساسية للتربيـــة والتعليم تحدد مسارات تطوره، وماهيته، ومبناه. ومن هنا، فإن النقاش النظري–الفلسفي حول ماهية التربية ومعناها هو القاعدة التي يرتكز عليها مشروع «مسار». فمن خلال البحث الذي أجراه المؤسسون في بداية الطريق، اتضح أن هناك إشكالات كبيرة وجوهرية في المبنى التربوي السائد تنبع، في الأساس، من فرضياته الأساسية. وكما إنه لم يلائمنا نسخ أي نموذج جديد تم إنتاجه في مجتمع آخر، حيث إننا وجدنا غالبية النماذج التربوية تطبيقية تصليحية أكثر منها باحثة وراديكالية، وبالتأكيد لا تنبع من حاجاتنا ولا من حاجات مجتمعنا، فقد كان ثمة حاجة للبحث عن رؤية جديدة في التربية و/ أو المشاركة في إنتاج رؤية جديدة.

لا تهدف هذه الورقة إلى تبيان معالم المنظومة الفكرية السائدة، ولا إلى تفكيك فرضياتها ومفاهيمها، ولا إلى تفصيل الفرق بينها وبين المنظومات الأخرى التي نلتقي معها فكرياً، إذ

إن التوسع في هذا الموضوع يحتاج إلى ورقة عمل منفردة. وإنما نقدم هذه الورقة كي نلقي الضوء فقط على تساؤلات مركزية تم طرحها من خلال ممارساتنا. أحد هذه التساؤلات نبع من ادعائنا بأن التعامل مع حركة مسارات التطور، اجتماعية كانت أم غير اجتماعية، لا يمكننا من اتخاذ نموذج نظري مُكْتمل ومُغْلق على نفسه. أي إنه ليس من الممكن الادعاء، بثقة تامة، بوجود عوامل مركزية تؤثر، دون غيرها، في حركة مسار تطور الفرد أو المجتمع، إذ إننا نؤمن بأن حركة المسارات، جميع المسارات، متأثرة بجميع العوامل الفاعلة فيها بغض النظر عن طبيعة العامل وحجم تأثيراته. من هنا، فإننا نتعامل بحذر شديد مع أي تقرير كان بهذا الخصوص، ومن باب الحذر وعدم اليقين، فإننا نقوم بفحص دائم لتأثيرات العوامل التي نقرر بشأنها ونتعامل معها.

وعليه، فإن التربية، بوصفها مساراً تتأثر حركته بجميع العوامل الفاعلة فيه، لا يمكن التعامل معها بمفاهيم تابعة لنماذج نظرية تقليدية تعتبر أن المكان متصل، وواقع وحيد، يمتد ويسترسل، متجانس ومتكافئ الاتجاهات Linear System التي انبثقت عن المنظومة الفكرية Paradigm التابعة للفكر الحديث. وبذا، فإننا نتفق مع ادعاء الكثير من المنظرين المعاصرين بأن المفاهيم التابعة للمنظومة الفكرية التقليدية لا تمكننا من فهم حركة المسارات فهماً عميقاً وشمولياً، بل وتُبقي الكثير من التناقضات خارج مساحة تعاملنا وفهمنا.[5] وعليه، فإننا نتفق معهم بأن فهم طبيعة المسارات وحركتها يتطلب استعمال مفاهيم تابعة لنماذج نظرية ترى في حركة المسارات في الطبيعة بأنها مركبة، واحتمالية، ومتعددة الاتجاهات وليست سببية Non-Linear and non-casual، والتي تتصف بالخواص التالية:

1. إن جميع العوامل في الطبيعة هي عوامل مهمة، وبالتالي، لا يمكن استثناء تأثيراتها. ولذلك، فإنه من غير الممكن أن نشير بثقة تامة وبدقة إلى العوامل المؤثرة على حركة المسارات بشكل خاص، كما إننا لا نستطيع الفصل بينها من أجل فحصها وقت التخطيط.[6]

2. ليس بإمكاننا وصف المسار التربوي أو تفسيره بواسطة مبدأ السببية،[7] بل بواسطة مفهوم التفاعل الذي تحكمه، بالطبع، علاقات تفاعلية مركبة. ومن هنا، فإننا لا نرى التربية كمسار شمولي لا يقبل التجزئة وحسب، وإنما نعي عدم قدرتنا على توقع مسار تطور الفرد أو التنبؤ بمصيره، وهذا موضوع له إسقاط على رؤيتنا لمفهوم التخطيط، ومدى مصداقية المنهاج العام الواحد في المنظومة التربوية السائدة.

3. كوننا نعتمد التفاعل كمصدر تراكمي لمسار التعلم، فإننا نعيد النظر بأهمية التفاعلات بين الأفراد Micro Level Interactions، مقابل التفاعلات على مستوى الأوسع المتمثل في التأثيرات الخارجية.

4. المنظومة التربوية السائدة تعمل من أجل التشابه، ولذلك يوجد منهاج واحد في كل دولة، ولكل صف يوجد منهاج، ويوجد جهاز تقييم واحد، يعتمد على فحص قدرات واحد، بجانب واحد هو الامتحان... إلى آخره. ولذا، فقد كان من المهم أن نشدد على الاختلاف في الفرضيات الأساسية بحيث تمت صياغة الفرضيتين الأساسيتين التاليتين بتفاوت زمني: فمع بدء المشروع مباشرةً، وبعد انتهاء البحث، تمت صياغة الفرضية الأولى التي شددت على الاختلاف كحجر أساس لمفهوم التربية؛ وبعد تجربة أربع سنوات تمت صياغة الفرضية الثانية المرتبطة عضوياً بالفرضية الأولـــى، ويمكن صياغتهما على النحو التالي: الفرضية الأولى-الاختلاف بين الأفراد، والمجتمعات، والحضارات، والكائنات هو الأمر الطبيعي. وهو، أي الاختلاف، العامل المشترك بين المختلفين. الفرضية الثانية- التربية هي مسار شمولي تحكمه تفاعلات مركبة وغير سببية.

وهنا، يمكن القول: إن لاعتماد هاتين الفرضيتين عدة تأثيرات على فهمنا وعلى تحديدنا للمسار التربوي في «مسار»، أي على أهدافه، وحركته، وطرقه. وبما أننا نتحدث عن الاختلاف وعن مسارات تطور فردية، مثلاً، فإن المفهوم «معدل» لا مكان له ولا معنى في التجربة «مسار». التعامل، هنا، هو مع الفرد نسبة إلى فرديته، وتميُّز قدراته، وميوله، ومركبات شخصيته، وليس نسبة إلى عدد الطلاب حسب المجتمع و/ أو وزارة المعارف. وبالتالي، يسقط مفهوم المنهاج التقليدي، أي يسقط برنامج التعليم الواحد لجميع المواطنين، ويسقط الامتحان الواحد... إلى آخره.

المثال الثاني يرتبط بموضـــوع الصراعات والتناقضات الطبيعية التي تنبع من اللقاء بين المختلفين، في الصف الواحـــد أو في المدرسة، كمثال. لا يوجد شيء طبيعي، بل وجوهري، أكثر من وجود التناقضات والصراعات في واقع مركب من مختلفين. وحيث إن الأحداث في زمننا موجودة في تفاعل متسارع، ومتراكم، ومتغير، فإنه كلما تقدمنا في المسار، كلما ازداد الاختلاف واتسعت الهوُّة بين المختلفين من أفراد، ومجتمعات، وحضارات، وجميع المخلوقات - الأمر الذي يؤدي إلى تعميق التناقضات والصراعات

وتعددها بينهم، الأمر الذي يزيد من عدم الوضوح وعدم اليقين المرافق للأفراد في مسار تطورهم. ومن أجل التعامل مع واقع كهذا، مع واقع مكوَّن من مختلفين، مع واقع فيه التصارع والتناقض أمر طبيعي، واقع مركب مـــن أفراد يملؤهم الشعور بعدم اليقين. . . فإننا، في جمعية «مسار»، لا نرى سوى اتخاذ الحوار مبدءاً وطريقة حياة. ذلك لكوننا نرى في الحوار مساراً يكون فيه الفرد واعياً لعدم اليقين المرافق لوعيه، ومدركاً لحدود معارفه وقدراته. وبالتالي، وضمن هذا الوعي وهذا الإدراك، فإن الفرد يكون على استعداد كامل، خلال حواره مع الـمُختلف، لإجراء التغييرات الضرورية لاستمرارية تطوره من خلال قبوله الفكرة بأن هنالك من بإمكانه الإشارة لنواقص معتقداته وإدراكاته رغم اختلافه، أو بالأحرى بسبب اختلافه. الحوار، هنا، هو مبدأ، وطريقة حياة، وعمل.

تعتمد «مسار»، في فرضياتها الأساسية، على رؤيتها بأن الفرد الواحد هو نتاج لتراكم تفاعلات تاريخية تشمل تفاعلات الفرد النفسية، والجسدية، والعقلية، والعاطفية، والمعرفية، والحسية. . . كما تشمل التفاعلات السابقة لولادته. وإن هذه الرؤية تؤكد أن البيئة، المدرسة في هذه الحالة، هي إطار اجتماعي يهدف إلى توفير الفرص للأفراد، على اختلافهم، لتطوير ذاتهم عن طريق خوض تجارب مختلفة تمكنهم من الكشف عن مجمل مركبات شخصياتهم، وفي إدراك قدراتهم الكامنـــة وكيفية الارتكاز عليها في مسار تطورهم، الأمر الذي يعني انسجام الإنسان (الفـــرد) مع ذاته. وبالتالي، تحقيق سعادته ومتعته أثناء حياته في جميع مستوياتها ومساراتها، بما فيها فترة المدرسة. أما «عملية التربية الشمولية»، فنعني بها أننا لا نجزئ العملية التربوية التعليمية، بل نرى أن كل مركب هو عامل يتفاعل معه الطالب ويؤثر في تطوره الفردي: فالعملية التربوية هي مسار متتابع ومتداخل، متفاوت ومختلف في حياة كل فرد.

«مسار»، إذاً، تعمل على تطوير الفرد ذهنياً وحسياً من خلال مساعدته في تعميق إدراكه لذاته كمختلف. وإن بناء التفكير النقدي، ومهارات الحوار بمفهومه الشامل، هو المفتاح في «مسار» لإدراك الآخرين واحترامهـــم كما هم. بكلمات أخرى، إن فكرة التعايش بين الأفراد وبين المجموعات المختلفة مبنية علـــى قبول الفرد لنفسه كمختلف. وإنه من هذه الرؤية اشتققنا الأهداف التالية، وهي أهداف تطورت نصوصها، وتحددت مضامينها، مع السنين بموازاة لتطور المشروع وتقدمه. فهناك أهداف تم إعادة النظر فيها، وأهداف أخرى أُضيفت: (1) العمل على أن تُسجل كل سنة مـــن سنوات المدرسة في ذاكرة كل طالب

كواحدة من المراحل الممتعة والمثيرة؛ (2) تطوير مهارات التفكير النقدي؛ (3) العمل على تطوير مفهوم «السلطة الداخلية» وتعميقه؛ (4) تذويت الحوار، والنقد، والنقد الذاتي كطريقة حياة عند الطلاب؛ (5) إنتـــــاج معرفة وخبرة من الممكن أن تساهم بتطوير رؤى مختلفة في التربية؛ (6) تحويل المدرسة «لمركز أبحاث» يشارك في إنتاج معرفة ضرورية لفهم المسار التربوي وبلورة رؤى تربوية جديدة لدى جميع الشركاء: الطلاب، والمعلمين، والأهالي... إلى آخره.

كما نرى، فإن الهدف الأول، وعلى الرغم من أن المفروض أن نتعامل معه كناتج مفهوم ضمناً وليس كهدف، فقد جاء ليشدد أن متعة الفرد داخل البيئة التربوية هامة جداً لدرجة أن علينا أن نضعه نصب أعيننا كهدف وليس كنتاج. وعلى الرغم، كذلك، من وعينا أن الأهداف الثلاثة التالية، من الهدف الثاني وحتى الهدف الرابع، هي أهداف مترابطة ومبنية ومشمولة داخل الحوار كما تم تعريفه في «مسار». [8] الحقيقة أننا، في بداية الطريق، شملنا الأهداف الثلاثة بهدف واحد تم التشديد فيه على الحوار والنقد. ومع مرور الوقت، وازدياد حجم التجربة، برزت الحاجة إلى تفصيل الهدف. فمع تطور المفاهيم التربوية، نتيجة زيادة الأجيال التي نخدمها، برزت، قبل سنتين، ضرورة إضافـــــة التفكير النقدي كهدف على الرغم من أنه من الممكن أن يكون نتاج الحوار كأسلوب حياة. وقد كان الأمر كذلك بالنسبة لتنمية السلطة الداخلية وتعزيزها عند الفرد، حيث إن ممارستنا دلت على أن التشديد على مفهوم معين يوجه الطاقم في عملية التحضير والعمل. أما الهدفان الأخيران، فهما يعبران عن كون البيئة التربوية التي نسعى لبلورتها هي بيئة باحثة بجوهرها وليست نموذجاً صلباً.

وعلى الرغم من أننا وضعنا الأهداف، إلا إننا كنا بحاجة إلى مبادئ عمل موجهة بحيث تساعدنا، كما تساعد جميع أفراد الطاقم، على بلورة ممارساتنا اليومية. وعليه، فقد قمنا ببلورة المبادئ الموجهة لبناء البيئة التربوية التالية:

1. مبدأ عدم اليقين: وعدم اليقين في التجربة «مسار» هو مبدأ، أي إننا قمنا بتحويل عدم اليقين من مصدر قلق وخوف وبلبلة للمشاركين بالعمل، وخاصة المربين، إلى عامل يحث على استمرارية الفحص والتقييم، وعلى البحث المستمر في أفكارنا وفي أفكار المحيطين بنا. ومن هنا، يتميز مسار العمل في مشروع «مسار» بأمرين يمكن حصرهما في: المرونة والديناميكية في العمل – وهذا يعني أن التخطيط في البيئة التربوية يشكل إطار عمل قابل

للتغير في كل مرحلة من مراحل العمل. كما يعني، أيضاً، أن على البيئة التربوية أن تتميز بصفات وخصائص تمكن التغيير المطلوب للأطراف المشاركة: المربي، والطالب، والأهل، والإدارة. أما الأمر الآخر، فهو – مبادرة وبحث مستمر عن أفكار وحلول جديدة.

2. المدرسة هي إطار للسعادة والفرح: إذ على برنامج التعليم، وطرق التدريس، والبيئة أن تؤدي إلى سعادة الطلاب وفرحهم.

3. على البيئة التربوية، بجميع مركباتها ومستوياتها، أن تعكس تناغماً بين الحصول على المعرفة وبين التطور الفكري والعقلي والعاطفي. فالعلاقة بين المربي والطالب – هي مبدأ موجه للمربي: إذ المربي هو شخصية أخرى يتفاعل معها الطالب بشكل مستمر. وحسب المنظومة الفكرية التقليدية، فهنالك أهمية للمفهومين «موضوعي» Objective و«ذاتي» Subjective، وهناك محاولة للموازنة بينهما عند الحديث عن المربي. إن هذين المفهومين لا يحملان أي معنى أو قيمة في المدرسة «مسار»، إذ إن المربي والطالب موجودان في تفاعل تراكمي مستمر. فالمربي، بحد ذاته، موجود في حالة تعلم، تماماً مثل الطالب، من تفاعلاته مع طلابه: تطور مسار التربية وحركته يعتمد على خصائص ومميزات المربي والطالب على حد سواء. والمطلوب من المعلم هو أن يكون على درجة عالية من الحساسية والانفتاح للطالب، وذلك كي يتسنى له التعرف على تركيبية حياة الطالب، وعلى تفاعلاته النفسية والشعورية والعقلية. ولعل هذا الطلب ينبع من موقع المربي في مسار التفاعل مع الطالب الذي يتميز بتراكمات من المعرفة والتجارب. على المربي، إذاً، أن يزاول عمله بقدر كبير من الانفتاح كي يتمكن من التعامل مع الصراعات والتناقضات التي تنبع من تفاعلاته مع الطلاب. في هذا المسار من التفاعلات، فإن العقل هو واحد من العوامل العاملة والمؤثرة، والشعور هو عامل مركزي ثان يعمل ويؤثر في المسار التربوي. أي إنه على المربي أن يعمل بطريقة متكاملة ومتنورة. ومن هنا، تنبع أهمية اختيار المربين وانتقائهم، ومن هنا أيضاً، تنبع أهمية نوع الاستكمال، ومبناه، وطريقته.

4. اكتساب القيم وتعلمها يكون بواسطة التجربة والممارسة التي يتم العمل على تذويتها بواسطة مسار استشفاف وتقييم طويل ومنهجي.

5. الحدود والحرية – السلطة الداخلية مقابل السلطة الخارجية: الحدود والحرية تشكل أحد

التناقضات أو الصراعات Paradoxes الجوهرية في الحياة الاجتماعية.[9] ومن حيث الجوهر، نوافق على هذا الادعاء، أي إن الصراع لا يمكن حله، ولكن، ومن خلال الحوار، فإن من الممكن أن يتغير شكله، ولكن جوهره لا يزول ولا يدول، ولكن التفاعل الدائم المرافق لهذا الصراع يشكل محفزاً للتعلم والبحث.

إن «مسار» بيئة تربوية معدة من أجل أن يفحص الطالب الحدود المختلفة، حدوده الشخصية وحدود محيطه. ونحن في «مسار» نتفق مع الادعاء القائل بأن عملية فحص الحدود[10] هي طبيعية في جميع الأجيال، بل ونعتقد بأنها أحد شروط التعلم لكونها مرتبطة عضوياً بمفهوم حب الاستطلاع، إذ إن حب الاستطلاع وفحص عوالـــم جديدة لكل إنسان، وبالذات لجيل الطفولة، هو محفز داخلي يحث الطفل أن يجرب بهدف أن يتعلم عن نفسه وعن بيئته. ولذلك، فإن من الطبيعي في «مسار»: أولاً، أن نحترم ونعزز عند الطلبة حب الاستطلاع كما ينعكس برغبتهم بفحص الحدود. وثانياً، أن نزودهم بالبيئة المناسبة لفحص عميق وحوار جاد حول إسقاطات الفحص ونتائجه... وعليه، يجب الانتباه إلى الدوائر المختلفة للحدود، إذ هناك: الحدود الشخصية للفـــرد، وحدود الفرد الآخر المختلف، وحدود المجموعة التي ممكن تقسيمها، أيضاً، إلى عدة دوائر مركزية: حدود الصف، وحدود المجتمع المحلي، وحدود المجتمع الإنساني.

من هنا، فإننا نتبع مبدأ الاختيار ضمن حدود الضرورة. كما إننا نؤمن بأن السلطة الخارجية متمثلة بالعقاب على أنواعه لا تأتي بالتغيير المطلوب، ولا تؤدي إلى تغيير داخلي و/ أو تذويت لدى المعاقب، وأكثر ما بإمكان العقاب إحداثه، مثلاً، هو منع حدوث مخالفات على المدى القصير في أحسن الأحوال. ومن هنا، لا يشكل العقاب أداة عمل ملائمـــة للتعامل مع الحدود والحرية، إذ الوسيلة الملائمة للطريقة التربوية المعمول بها في «مسار» هي الحوار الذي نسعى من خلاله أن يُكَوِّن الطالب «صلاحية داخلية» وذلك عن طريق رفع وعيه بمعنى سلوكياته بالنسبة له ولغيره. وبالتالي، فإن الطالب يذوت مفهوم الحدود ليس عن طريق «شرطيّ»، أي وضع حدود خارجية. الحوار الذي يعيشه الطالب، هنا، يبحث في جوهر التناقضات والصراعات الناتجة عن الاختلاف بينه وبين المحيطين به والتي ينبع منها صراع ما بين حاجته لممارسة حرية مطلقة وحيز بلا حدود ليعبر عن حاجاته، وبين حاجته للمجموعة للتفاعل معها. ولذلك، يتم التعامل مع كل حدث، عادةً، على حدة، ولا توجد قوانين أو دستور واضح تعمل وفقه المدرسة. ولذا، نعتمد الحوار كطريقة حياة،

هو أداة تعلم، وتقييم، ونقد. وقد حصرنا عدد الطلاب في الصف الواحد بـ 24 طالباً كي نتمكن من التعامل الفردي مع كل طالب.

مركبات التجربة وتأثيراتها

يتم تطوير الرؤية التربوية الجديدة بشكل تدريجي ومن خلال تطوير محاور تربوية عينية بواسطة البحث الإجرائي المشارك.[11] فنحن نحاول أن «ننتج» معرفة ومفاهيم جديدة من خلال ممارساتنا اليومية المبنية على حوار دائم مع الإشكالات التربوية المتعارف. وهكذا، يتم بناء مفاهيم جديدة من خلال تجربتنا وممارساتنا اليومية. إن طاقم «مسار» عمل ولا يزال على إعادة تعريف المفاهيم الأساسية التالية في المبنى التربوي التقليدي. وبالطبع، فإن من الواضح لنا أننا لا نستطيع تفكيك جميع المحاور مرة واحدة: (1) أهداف التربية وتأثيراتها على المجتمع؛ (2) الطرق الإدارية؛ (3) مفهوم الزمن في التربية: تقسيم الوقت (تقسيم الساعات)؛ (4) مبنى دورات الاستكمال ومضامينها؛ (5) طرق التقييم؛ (6) مفهوم التخطيط؛ (7) العلاقة مع الأهل: جوهر العلاقة وطبيعتها؛ (8) المناهج التعليمية؛ (9) دور المربي ووظيفته في المسار التربوي؛ (10) علاقة الجمعية، كجزء من المجتمع المدني، بتغيير السياسات العامة واستراتيجيات العمل مقابل مؤسسات حكومية بيروقراطية و/ أو معادية.

البرنامج التعليمي

البرنامج التعليمي يتمحور حول نواة صغيرة من المواضيع الإجبارية (وهي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، واللغة العبرية، والرياضيات، والحوار) التي يحيطها الكثير من المواضيع الإبداعية التي تتحول، في غالبها، في جيل معين إلى موضوعات اختيارية. في جميع الأحوال، فإن البرنامج التعليمي يعطي مساحة كبيرة للتعامل مع الأزمات والصراعات من خلال الحوار. في اللغات، مثلاً، البرنامج لا يعتمد المنهاج العام المقرر في الوزارة، وإنما نتعامل معه كإطار عمل. وعليه، فنحن، أيضاً، لا نستعمل الكتب المقررة في المنهاج، وإنما يختار المرشدون والمرشدات النصوص، ويحضروا أوراق العمل بهدف تحويل دور المربي من ملقّن إلى باحث، فيكون المربي نموذجاً للطالب من ناحية، وتُفتح الآفاق أمام المربي والطالب عبر عدم تقييدهما بكتاب معين كمرجع، من ناحية أخرى. وهنا، تجدر الإشارة

إلى أن البرنامج التعليمي يختلف بمبناه من جيل إلى جيل :

1. البستان – الثاني : نخصص مربيتين لكل صف، والمربيات يعلمن جميع المواضيع بما فيها المواضيع الإبداعية، مع التشديد على اللغة العربية والفعاليات تتم، في غالبها، حول النصوص العربية المختارة.

2. الصف الثالث – الخامس : الطلاب يتعلمون كل المواضيع المتاحة في المدرسة دون إمكانية الاختيار بين المواضيع، وإنما فقط داخل الموضوع نفسه. فيتعلم الطالب ثلاث لغات، ورياضيات، وحوار، وموسيقى، وفنون، وشطرنج، وسباحة، ودراما. لكل صف مرب وظيفته تنسيق العمل بين مرشدي المواضيع، والأهل، والطلاب، والإدارة.

3. السادس : يبدأ الطلاب بممارسة الاختيار بالأساس بموضوعات التاريخ، والرقص، والموسيقى.

4. السابع – التاسع : البرنامج يكون مركباً من ثلاثة مستويات :

أ. مواضيع إجبارية بساعات حد أدنى : لغات، ورياضيات، وتفكير نقدي، وتثقيف موسيقي.

ب. مواضيع اختيارية مشروطة : الطالب مجبر على اختيار ساعة إضافية لموضوعين على الأقل من بين اللغات والرياضيات. من الممكن أن تكون المجموعات مكونة من طلاب من صفوف مختلفة، والتعليم، هنا، ليس منهجياً، بل تختار المجموعة مشروعاً يتم العمل به خلال السنة.

ت. مواضيع اختيارية حرة : يختار الطالب أي موضوع يريد ما بين رقص، وشطرنج، وفلسفة، وفنون، وسباحة، وموسيقى. . . إلى آخره.

برامج ومواضيع خاصة بمسار

بالإضافة إلى طرق التعليم المتميزة التـي يتعامل معها الطالب في «مسار»، فإننا نتيح له الفرصة للتعامل مع مواضيع غير تقليدية، وأحياناً متميزة تماماً عن باقي المدارس :

1. السباحة : وهي موضوع مثل باقي المواضيع وليست دورة في التربية البدنية، وزيادة

اللياقة لدى لطالب ليست الهدف المركزي في هذا الدرس. ومع مرور السنوات، فقد تم تطوير منهاج خاص للسباحة مفاده أن الماء يشكل وسطاً آخر يتعامل من خلاله الطالب مع جوانب أخرى في شخصيته و/ أو مع شكل آخر لمركبات يعرفها عن ذاته. المربي والمرشد يديران حواراً حول هذه المركبات، ويتمحور العمل في الصفوف الصغيرة على الإشكالات التربوية والشخصية، وفي الصفوف الكبيرة يعمل المرشد على تطوير مهارات السباحة وتعزيز الثقة بالنفس.

2. الموسيقى: يتعلمها الطالب في «مسار» من خلال ثلاث إمكانيات:

أ. تعليم الآلات الموسيقية: التعليم اختياري والمدرسة تمكن الطالب من كل جيل أن يختار آلة ليتعلم من خلالها العزف وقراءة النوتة. وهنا، تتم الدروس مع مرشدين مهنيين، وخلال ساعات الدوام، وضمن البرنامج الدراسي.

ب. برنامج مفتاح: طلاب الصف الرابع وحتى الخامس يشتركون في البرنامج التثقيفي للفلهرمونية الإسرائيلية، حيث يتعلم الطلاب خلال ثمانية لقاءات عن معزوفة كلاسيكية تم اختيارها مسبقاً، فيتم تحليلها ودراستها من خلال فعاليات إصغاء، ومشاهدة أفلام خاصة، ومن ثم يحضرون عرضاً خاصاً للفلهرمونية في بيت الموسيقى في تل أبيب.

ت. التثقيف الموسيقي.

3. الشطرنج: ويتضمن التعليم والاشتراك في منافسات محلية وقطرية (البرنامج اختياري).

4. الفنون: يتعلم الطالب في «مسار» الفنون من خلال ثلاث إمكانيات:

أ. تعليم موجّه: يتعلم الطالب ساعتين في الأسبوع مع مرشد حول أساليب الفن والمواد المختلفة، بالإضافة إلى الاطلاع على الأساليب الفنية للفنانين المختلفين وتحليلها.

ب. ممارسة الفن والأساليب من خلال أعمال فنية حرة، وبإرشاد مرشد الفنون.

ت. زيارة معارض فنية مختلفة، وتحليل الأعمال بإرشاد فنانة.

5. الفطور: الطلاب حتى الصف السادس يحضرون فطوراً في غرفة الطعام مع مربية الصف.

المبنى التنظيمي والإداري

منذ إقامة المدرسة، يديرها طاقم يتخذ القرارت بشكل مشارك. وهذا الشكل من الإدارة لم يجئ صدفة، وإنما جاء كنتاج طبيعي لفكر «مسار» وطرق البحث فيها. فالدمج بين رؤية مسار التطور التنظيمي كنتاج لتفاعل الأفراد المختلفين وبيـــن استعمال البحث الإجرائي المشارك كاستراتيجية بحث وتطوير، دفعنا إلى البحث عن مبنى إداري آخر لا يتناقض جوهرياً مع الرؤية وطرق العمل، من ناحية، ولا يتناقض، ممارسةً، مع البيئة التربوية التي يعشها الطالب، من ناحية أخرى. فكان من المهم ألا يتمثل النظام الإداري بسلطة خارجية (مبنى هرمي يكون القرار فيه للمدير)، وإنما هو نتاج تفاعل بين مختلفين في المهارات، والمعرفة، والشخصية والخبرة داخل إطار «مسار»، ولربما من خارجه. فمهارة استعمال الحوار لإدارة الأزمات والصراعات تحولت إلى موجِّـــه ومرشد لمسار التعلم واتخاذ القرارات. وهنا، نستطيع القول إن مفهوم الإدارة، على المستوى الاستراتيجي «بمسار»، يعيد النظر في مفاهيم الإدارة التقليدية، إذ المحور في «مسار» هو إدارة للأزمات والصراعات من خلال الحوار، وليس إدارة أهداف وبرامج. ومن هنا، فالقرار يكون بالإجماع وليس بالأغلبية، وهو نتاج حوار متواصل في مسار الاستشفاف والتقييم لممارساتنا.

إن طاقم الإدارة، حالياً، مكون من: مدير عام جمعية «مسار»، ومديرة مدرسة «مسار»، ومستشار فلسفي، ومعلمة صف الرابع ومركزة طرق التقييم بالمدرســـة، ومعلمة الصف الثاني والسادس، ومعلمة الصف الأول. ويجتمع الطاقم مرة كل أسبوعين لمدة ثلاث ساعات، وتعتمد آلية العمل على تقديم تقارير وأوراق عمل في المجالات المختلفة، ومن ثم تتم مناقشة القرارات حول المواضيع المطروحة، ونقاط البحث، والأولويات، واتخاذ القرارات، في النهاية، يتم بالإجماع، وكل موضوع لا نجمع عليه، يتم تأجيله للبت فيه لاحقاً.

الخلاصة

جمعية «مسار» تحاول أن تعيد النظر في جميع مركبات المنظومة التربوية من خلال تفكيكها مثل، الأهداف: (هل هدف المدرسة هو تعليم المواد، أم هو نظام اجتماعي يمكن الفرد من تذويت اختلافه من خلال تفاعلاته؟ وبالتالي، فهي ملتقى اجتماعي جاء ليعطي للطالب

مساحة ليخوض تجارب حياتية مختلفة بما فيه التعليمية؟)؛ والطرق: (هل التعليم هو مسار من التلقين وتمرير المعلومات، أم هو تفاعل بين المختلفين يوسع الآفاق ويعمق التفكير النقدي؟)؛ ودور المعلم: (هل هو «معلم»؟ أم مرشد-باحث، أم مشارك في عملية التعلم؟)؛ والإدارة: (هل الإدارة الناجعة يجب أن تكون هرمية، أم من الممكن أن تكون عرضية-تفاعلية؟)؛ والتقييم: (في سياق بناء التفكير النقدي والتعامل مع الاختلاف، فإن الامتحان يسقط كوسيلة تقييم لكونه يمثل سلطة خارجية بحتة. إذاً، ما هي الوسيلة المثلى؟ (هل هي استشفاف حول مسار التعلم، أم هي حكم على مسار التعلم؟). . . إلى آخره.

إن لجميع هذه الأسئلة إسقاطات على مبنى البيئة التربوية، وعلى شكل البرنامج التعليمي ومبناه. ونحن، في جمعية «مسار» نحاول في بحثنا المستمر، وتقييمنا المتواصل لممارساتنا، أن نحدد، آنياً، الوضع الأمثل. ولكن الوضع الأمثل هو نتاج تفاعل المشاركين، وفي الأساس الطلاب. وبما أنهم متغيرين، فإننا في حالة تقييم دائمة، ومتأهبين للتعديل و/ أو التغيير باستمرار. . . هذه رسالتنا للطالب الناقد، وهذه البيئة التي نرغب أن يعيشها أبناؤنا. ونحن على علم بأن فهمنا للتربية ولمسارها قد يخلق صراعاً بيننا وبين شركائنا في العمل: وزارة المعارف، والبلدية، والمستشاريـــــن الأكاديميين، والشركاء الاستراتيجيين من الأكاديميا، والأهل، والمربين، والممولين، وكل من له علاقة بهذا المشروع، والذين هم يختلفون عنا، ولكننا نرى في هذا الصراع محفزاً للبحث والتعلم.

هوامش الفصل الأول-الباب السادس

(1) للاطلاع على رسالة الجمعية، وأهدافها، واستراتيجية العمل، والفعاليات، الرجاء زيارة موقعنا على الإنترنت الموقع ما زال قيد الإنشاء، والمواد متوفرة حالياً باللغة الإنجليزية وحسب www.masar-edu.org

(2) أنظر مجالات عمل الجمعية في موقعنا المشار إليه أعلاه.

(3) «مدرسة نموذجية تجريبية متميزة» هي تعريفات رسمية للمدارس التي تعمل وفق أنظمة تربوية غير تقليدية و/ أو خارج نطاق المنظومة التربوية السائدة المتبعة في نظام التعليم الإسرائيلي وفي بعض دول العالم.

(4) أنظر موقعنا الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

(5) إشكالية العلاقة بين المفاهيم المستعملة وبين المسارات ما زالت تتفاقم حتى يومنا هذا (فترة ما بعد الحداثة كما يحب أن يسميها الكثير من المنظرين) وبتسارع شديد.

(6) وهذا هو أحد المواضيع الموجودة تحت البحث والتطوير في التجربة.

(7) ليس بإمكان مبدأ السببية، الضرورية كانت أم غير الضرورية، تفسير التحول الناتج عن العلاقات ما بين الأشياء، الأمر الذي يتضمنه، كجوهر، مفهوم التفاعل.

(8) لم نر مناسباً إرفاق تعريف الحوار حتى ولو كملحق بسبب محدودية المقالة وأهدافها.

(9) وهذا رغم وعينا لمحاولة بعض الفلاسفة مثل اسبينوزا لحل الإشكال، غير أننا لا نوافق على طريقة حلهم، ولا على ادعائهم بإمكانية حله.

(10) فحص الحدود، بالنسبة لنا، هو عملية «تحسس» وليس «اختراق» حدود بمعنى استعمال العنف الجسدي والكلامي من قبل أي من المشاركين في العملية التربوية.

(11) حسب هيوز، فالبحث الإجرائي المشارك: هو بحث يتم من خلال الممارسة، ويشارك فيه مجموعة من المهتمين بالتغيير الاجتماعي و/ أو تحسين الممارسات المهنية و/ أو الاجتماعية في مجال معين. مسار البحث يتم من خلال مسار تعلمي حواري بين المجموعة حول ممارساتهم. كل مشارك يعرف كباحث مشارك. المشاركة تتمحور باتخاذ القرارات في جميع مراحل البحث. وعليه، فإن كل مشارك ممكن أن يكون له تأثير ومساهمة على سؤال البحث، وبرنامج البحث، والخطط والفعاليات التي يجب أن يعتمد عليها البحث، وتصميم البحث، وحتى طرق نشر البحث. وهذا لا يعني أن مساهمة كل مشارك متساوية، ولا يعني أن لكل مشارك نفس المقدار من الاهتمام بسبب الاختلاف بين المشاركين في المعرفة، والمهارات، والقدرات والحاجات، والموارد الزمنية التي من الممكن أن يساهم من خلالها المشارك بالبحث. لمزيد من التفصيلات، أنظر:

I. Hughes. *Introduction: Action Research Electronic Reader*.

www2.fhs.usyd.edu.au/arrow.

الفصل الثاني
تطبيقات في التربية المدنية -مشروع المواطنة نموذجاً
(حذيفة جلامنة)

فكرة التجربة

في الفترة الواقعة ما بين الأول والرابع من شهر تشرين الثاني للعام 2000، عقد في عمان المؤتمر التأسيسي الذي تم خلاله الإعلان عن الشبكة العربية للتربية المدنية، وحضره ممثلون عن تسع دول عربية. وكانت فكرة إنشاء الشبكة العربية قد تبلورت من خلال نقاشات ومداولات استمرت فترة طويلة قبل أن ترى النور في المؤتمر التأسيسي. وقد بادر إليها مجموعة من نشطاء المجتمع المدني في مصر والأردن وفلسطين، حيث شارك مركز إبداع المعلم، ممثلاً بمديره العام السيد رفعت صباح.

وخلال المؤتمر، الذي افتتحه وزير التربية والتعليـــم الأردني، وافقت كل من لبنان، والمغرب، والبحرين، واليمن، والجزائر، وتونس على الانضمام للشبكة التي تم الاتفاق على تسميتها «الشبكة العربية للتربية المدنية». وقد وقع الجميع على البيان الختامي الذي تناول نقاطاً كثيرة يتعلق معظمها بالتأكيد علـــى دور التربية المدنية في بناء المواطن الفاعل المنفتح على مجمل الثقافات، ودور التربية المدنية في ترسيخ أساليب تدريس غير تقليدية قائمة على النقد والتمحيص، والتفكير، والتعلـــم من خلال العمل. وفور الانتهاء من العديد من الإجراءات الإدارية، باشرت الشبكة العربية عملها من خلال إنشاء المكتب الإقليمي للشبكة ومقره عمان، حيث شملت النشاطات الأولية عقد العديد من الدورات التدريبية لأعضاء الشبكة من البلدان العربية المختلفة، حول مفاهيم بناء القدرات، والمواطنة... وغيرها.

ويمكن القول: إن العامين 2003 و 2004 شكلا نقطة مفصلية في عمل الشبكة العربية، حيث بدأت الشبكة، وبدعم من مركز التربية المدنية في كاليفورنيا، تحضيراتها للبدء بتطبيق «مشروع المواطنة» في جميع الدول الأعضاء. ويعتبر هذا المشروع باكورة نشاطات الشبكة العربية التي بدأت بدورة تدريبية إقليمية للمؤسسات الشريكة عقدت في جمهورية مصر العربية خلال شهر كانون الأول مـــن العام 2004 للتدارس حول خطوات العمل في

المشروع، وآليات التنفيذ، على أن تبدأ جميع الدول الأعضاء بتنفيذ المشروع في بلدانها في العام 2005.

ما هو مشروع المواطنة؟

مشروع المواطنة مبني بالأساس على منهجية التعلم عن طريق العمل، وينفذ، حالياً، في أكثر من عشر دول عربية من بينها فلسطين، ويهدف إلى إكساب الطلبة معرفة بالمفاهيم المتعلقة بالمواطنة، وانخراطهم في ممارسة هذه المعرفة من خلال استخدام آلية البحث الإجرائي، إذ لم يعد فعالاً، اليوم، تعلم الديمقراطية ومفاهيم المواطنة من خلال التلقين وقراءة النصوص. لقد جاء هذا المشروع ليمكن الطلبة من التعلم من خلال الفعل والممارسة والتطبيق والتجربة الشخصية، ضمن البيئة المحيطة المعيشة. ويمكن تلخيص أهداف المشروع بالتالي: (1) زيادة معرفة وفهم الطلبة والكادر التربوي بمفاهيم المواطنة؛ (2) السعي لجعل التربية المدنية، عامة، والمواطنة، خاصة، جزءاً أساساً من المنهاج المدرسي؛ (3) زيادة تفاعل شرائح المجتمع في قضايا مجتمعية عامة؛ (4) المساهمة في خلق أكبر عدد من المواطنين ذوي المعرفة والوعي ليكونوا أكثر استعدادا لممارسة مواطنيتهم، علماً بأن المشروع يستهدف طلاباً من الصف الخامس وحتى الصف التاسع يقوم معلم التربية المدنية بمتابعتهم، والإشراف عليهم، ومساعدتهم طوال فترة العمل في المشروع.

خطوات العمل في مشروع المواطنة

يرتكز مشروع المواطنة على خطوات محددة على جميع المشاركين والمشاركات الالتزام بها سواء في المدارس الفلسطينية المشاركة، أو في الدول العربية الأخرى التي تنفذ المشروع. ولأجل هذا، تم العمل على إعداد نسختين، للمعلمين والطلبة، هما بمثابة دليل تدريبي إرشادي يهدف إلى: مساعدة الطلبة على تعلم كيفية إبداء آرائهم حيال أية مشكلة، وكيفية تحديد المستويات الحكومية والهيئات المنوط بهـــا التعامل مع المشكلة التي قام الطلبة بتحديدها، وكيفية التأثير على القرارات الحكوميـــة. وهذه العملية تتطلب من الطلبة المشاركين التعاون مع الآخرين في الصف وبمساعدة المعلم/ـة للقيام بالمهام والخطوات التالية:

الخطوة الأولى: التعرف على المشاكل المتعلقة بالسياسات العامة في المجتمع المحلي

إن الهدف من هذه الخطوة هو مشاركـــة طلبة الصف بما يعرفونه وما يعرفه الآخرون عن المشاكل في المجتمع المحلي. وهذه الطريقة ستسهل على الصف تجميع المعلومات الكافية من أجل القيام باختيار ذكي للمشكلة المعنية التي يودون دراستها. ويمكن لطلبة الصف، وضمن نموذج مرفق في دليل خاص، تحديد المشكلة وتحليلها عبر الاستعانة بالأهل، أو المجتمع المحلي من خلال المقابلات الشخصية لرصد العديد من المشاكل المجتمعية المتعلقة بالبيئة، والصحة، والحريات العامة، ومشاكل الشباب، والمشاكل في إطار المدرسة... إلى آخره. كما يمكنهم المشروع من استخدام النموذج المرفق لتحديد العديد من المشاكل من المصادر المطبوعة أو من خلال الراديو والتلفاز.

الخطوة الثانية: اختيار مشكلة لتكون موضوع بحث لدى طلبة الصف الواحد

يتجلى الهدف من هذه الخطوة في أن يقوم طلبة الصف الواحد بمناقشة المشاكل التي يعاني منها المجتمع المحلي. وعلى طلبة الصف أن يقرروا ما إذا كانت هناك معلومات كافية حول المشكلة المقرر بحثها. وبعد أن يقوم الطلبة بتحديد مجموعة من المشاكل التي يمكنهم مناقشتها، يتم البحث، وبشكل أولي، عن المعلومات المطلوبة عن هذه المشاكل. فإذا ما كانت المعلومات المتوفرة حول مشكلة ما كافية، فإن بمقدورهم اتخاذ قرار بمناقشة تلك المشكلة. ويمكن للطلبة استعمال الخطوات التالية لاختيار مشكلة معينة لغرض دراستها من قبلهم بتعمق، فإذا اعتقد طلبة الصف أنهم يملكون معلومات أولية كافية لاتخاذ قرار حول أكثر من مشكلة، فإن عليهم اختيار واحدة منها من خلال الاقتراع، وبالتالي اعتماد المشكلة التي اختارتها الأغلبية، على أن يتأكد طلبة الصف من أن المشكلة المختارة ذات أهمية للمجتمع المحلي، وعلى أن يتأكد الطلبة، أيضاً، أنهم قادرون على جمع المعلومات الكافية لتطوير ملف صفي عنها.

الخطوة الثالثة: جمع المعلومات حول المشكلة التي يراد دراستها

عند الوصول إلى هذه الخطوة يكون الطلبة قد اختاروا مشكلة ما، أي إنهم جمعوا بعض المعلومات الأولية حول المشكلة، وعليهم، الآن، تقرير مدى حاجتهم لجمع معلومات أكثر

عنها. وسيكتشف الطلبة، هنا، أن بعض مصادر المعلومات أفضل من غيرها. ومثال ذلك، إذا ما اختار الطلبة مشكلة بيئية لدراستها، سيجدون بعض الأفراد أو الجماعات المهتمين بمشاكل البيئة والذين يملكون معلومات أكثر من غيرهم في المجتمع المحلي عن قضايا البيئة، كما يمكنهم الاستعانة بالعديد من مصادر المعلومات كالمكتبات، ومكاتب الجرائد، وأساتذة الجامعات، والباحثين المتخصصين. . . إلى آخره.

الخطوة الرابعة: تطوير ملف أعمال الطلبة

عندما يصل طلبة الصف إلى هذه المرحلة، عليهم أن يكونوا قد أتموا عملية جمع المعلومات الكافية لتطوير ملف أعمالهم. وعلى كل مجموعة من المجموعات الصفية أن تطور جزءاً من ملف أعمال الطلبة. ويجب أن تحتوي الأجزاء كلها على توثيق مميز للمواد المجموعة لكتابة أجزاء الملف المختلفة. كما يجب أن يحتوي الملف على المواد الأصلية التي كتبها الطلاب بالإضافة إلى لأعمال الفنية. ويقسم ملف أعمال الطلبة، في هذا السياق، إلى قسمين: جزءُ عرض الأعمال، ويعرض عمل كل مجموعة من طلاب الصف على لوحة عرض منفصلة، على أن تعرض كل مجموعة صفية أربع لوحات لا يزيد ارتفاع الواحدة منها عن 80 سم وعرضها عن 64 سم. إن المواد المعروضـــة يمكن أن تحتوي على مواد مكتوبة، ولائحة بأسماء المصادر المستعملة، ولوحات بيانية، وصور أو أعمال فنية للطلبة تعكس المشكلة التي بحثوها. وهذه اللوحات ستستخدم لاحقاً للعرض الشفوي. وجزءُ المواد المجموعة والموثّقة، وهو عبارة عن Box File يوثق عمل المجموعات الأربعة من خلال احتوائه على جميع المواد التي تم جمعها على أن تختار كل مجموعة المواد المناسبة لتضمينها في الملف الذي لا يجب أن يزيد سُمكه عن 5 سم. وهنا، يجب على الطلاب استعمال فواصل ملونة لفصل الأجزاء الأربعة الخاصة بالملف بعضها عن البعض الآخر، تلك الأجزاء التي قدمتها الفرق الأربعة المسؤولة عن إتمام الملف. وعليهم، أيضاً، وضع قائمة بمحتويات كل جزء في بدايته.

مهام للمجموعات الأربع في تحضير ملف أعمال الطلبة

فيما يلي يمكن حصر المهام المطلوبة من كل مجموعة لتحضير ملف أعمال الطلبة، إذ على كل مجموعة اختيار المواد المناسبة خلال عملية البحث والتي ستساعدها على إتمام المهام

المذكورة أدناه والتي يمكن إجمالها في: مهام الفريـــق الأول لإتمام ملف أعمال الطلبة، وتتجلى في بيان المشكلة بحيث يكون على هذه المجموعة بيان المشكلة التي اختارها الصف، بالإضافة إلى بيان أهمية المشكلة، ولماذا، في اعتقادهم، يكون على الجهة الحكومية التي اختاروها التعامل مع تلك المشكلة وحلها. فيما تتجلى مهام الفريق الثاني لإتمام ملف أعمال الطلبة بتقييم السياسات البديلة المقترحة للتعامل مع تلك المشكلة من خلال تحديد السياسات القائمة والسياسات البديلة المقترحة لحل تلك المشكلة والمقارنة بينهما، وبيان الأسباب والحجج التي جعلتهم يعتقدون أن السياسات البديلة المقترحة ستكون أفضل من السياسات المعمول بها. أما مهام الفريق الثالث لإتمام ملف أعمال الطلبة، فتتجلى في تطوير سياسة عامة سيقوم أفراد الصف بدعمها عبر تطوير سياسة عامة وتوضيحها بحيث تحظى بدعم أغلبية أفراد الصف وموافقتهم، وبحيث تأخذ هذه السياسة العامة بعين الاعتبار الوسائل المتاحة محلياً ومدى الوقت والجهد الضروريين لتطبيق هذه السياسة. وأخيراً، فإن مهام الفريق الرابع لإتمام ملف أعمال الطلبة تختص بتطوير خطة عمل من أجل الحصول على دعم الحكومة وتبنيها للسياسة المقترحة من قبل الصف. أي إن هذا الفريق مسؤول عن تطوير خطة عمل قادرة على برهنة أنه بمقدور المواطنين التأثير على حكومتهم لتبني الخطة المقترحة من قبل أفراد الصف الواحد.

الخطوة الخامسة: عرض ملف أعمال الطلبة

عندما ينتهي الطلبة من تحضير ملف أعمالهم، يمكن عرضه أمام جمهور كبير، بحيث يمكن لمجموعة من ثلاثة إلى أربعة أشخاص تقييم الملف ممثلين بذلك المدرسة والمجتمع المحلي. إن هؤلاء الأشخاص «سيحكمون» علـــى الملف استناداً إلى المعايير التي اتبعها الطلبة في تطوير ملف أعمالهم. وعليه، فإن هذه التجربة ستزود الطلبة بخبرة ثمينة حول كيفية تقديم أفكارهم إلى الآخرين، وإقناعهم بوجهة نظر الطلبة. وبذا، فهنالك أربعة أهداف لعرض ملف أعمال الطلبة، هي: (1) تعريف الجمهور بأهمية المشكلة التي تم اختيارها من المشاكل التي يعاني منها المجتمع المحلي؛ (2) تفسير السياسات البديلة وتقييمها بحيث يتمكن الجمهور من فهمها والتعرف على سلبيات وإيجابيات كل منها؛ (3) مناقشة سبب اختيار الصف لما اعتبره أفضل سياسة بديلة يمكن تبنيها لمعالجة المشكلة المطروحة، بالإضافة إلى الدفاع عن حسنات هذه السياسة البديلة التي تبناها أفراد الصف، وأخيراً، على طلبة الصف توضيح نقطة هامة جداً للجمهور ألا وهي أن السياسة المقترحة لا تتعارض مع مسودة القانون

الأساسي؛ (4) إيضاح كيف سيتمكن طلبة الصف الواحد من تحقيق الدعم للسياسة التي يقترحونها من قبل أفراد المجتمع المحلي، بالإضافة إلى الدعم الحكومي. وهنا، يجدر القول: إن هذه الأهداف كلها تتوافق مع أعمال الفرق الأربع والتي كانت مسؤولياتها تحضير أقسام عرض ملف أعمال الطلبة المختلفة. وخلال عملية عرض ملف أعمال الطلبة، على كل فريق أن يكون مسؤولاً عن الهدف المناسب لعمله.

الإجابة على الأسئلة

خلال عرض المشروع، يخصص وقت للأسئلة التي ستوجهها لجنة التقييم لطلبة المجموعة عن قسم العرض الخاص بأعمالهم. وخلال هذه الفترة قد يسأل الحكام طلبة الفريق أن يقوموا: (1) بتفسير بعض النقـــاط المعروضة وتوضيحها؛ (2) وبإعطاء أمثلة عن بعض النقاط المطروحة؛ (3) وبالدفاع عـــن بعض المواقف أو المقترحات؛ (4) وبالإجابة عن الأسئلة الخاصة حول ما تعلموه من خلال تجربتهم، وما هي المشاكل التي واجهوها، وما هي أهم المعلومات التي اكتسبوها عندما بدأوا بدراسة المشكلة الخاصة بمجتمعهم المحلي.

الخطوة السادسة: التأمل حول التجربة التعلمية

من المفيد، دائماً، أن يقوم الطلبة بالتفكير والتأمل حول التجربة التعلمية والأبحاث التي قاموا بها. وإن هذه العملية تساعدهم على تفادي الأخطاء في المستقبل وتساعدهم، أيضاً، على تحسين أدائهم. وبما أن طلبة الصف قد أنهوا ملف أعمالهم، فإنه يمكنهم إضافة جزء تأملي أو تقييمي لجزء التوثيق في ملف أعمالهم. وهذا الجزء من الملف يجب أن يحتوي على إجابات على السؤالين التاليين: ماذا، وكيف تعلم طلبة الصف الواحد؟ وماذا يمكن طلبة الصف عمله، بشكل مختلف، في المستقبل إذا ما قاموا بتطوير ملف أعمال آخر؟ وهنا، على الطلبة تأمل تجربتهم التعلمية كمجهود جماعي تعاوني مشابه لما فعلوه خلال عملية تنفيذ المشروع. وعلى الطلبة، أيضاً، تأمل ما تعلموه كمجموعة وكأفراد في الوقت نفسه. وهنا، تجدر الإشارة إلى أنه يمكن أن تتم هذه العملية بمساعدة الأفراد البالغين الذين قاموا بمساعدة الطلاب في تطوير ملف أعمالهم. ولعله من المفيد تقديم ملف أعمال الطلبة إلى الجمهور قبل القيام بهذه الخطوة من أجل النظر إلى العملية التعلمية بشكل شامل، إضافة

إلى أن أسئلة الجمهور وردود أفعالهم على ملف أعمال الطلبة تساعد في عملية التأمل هذه حول التجربة التعلمية والملف الذي قام الطلاب بتطويره.

الخلاصة

قد تكون الخلاصة الأهم من البحث والتمرين الذي قام الطلبة به هي تدريبهم على المهارات الضرورية لهم لخوض عملية التأثير في الحياة العامة في المجتمع المحلي. ولذلك، فإنه من المهم متابعة تطوير المهارات التي تمكنهم من التأثير على عملية رسم السياسات العامة، حيث إنهم سيقومون باستعمال هذه المهارات في المستقبل متذكرين أن السياسات العامة تحتاج إلى مراجعة دورية، وأن المشاكل الجديدة في المجتمعات المحلية تحتاج إلى سياسات عامة جديدة.

خطوات عامة للتقييم والتأمل

بإمكان الطلبـــة استعمال الأسئلة التالية في عملية المراجعة حول تجربتهم التعلمية لغرض التقييم والتأمل:

1. ماذا تعلمت، بشكل شخصي، عن السياسات العامة خلال عملي في تحضير ملف أعمال الطلبة؟
2. ماذا تعلمنا، كصف، عن السياسات العامة من خلال عملنا في تحضير ملف أعمال الطلبة؟
3. ما هي المهارات التي اكتسبتها، أو تلك التي حسنتها، من خلال عملي في تحضير ملف أعمال الطلبة؟
4. ما هي المهارات التي اكتسبناها، كصف، أو تلك التي حسنّاها، من خلال عملنا في تحضير ملف أعمال الطلبة؟
5. ما هي حسنات العمل كفريق واحد؟
6. ما هي سيئات العمل كفريق واحد؟
7. ما هي المهمة التي قمت بإنجازها بشكل جيد؟
8. ما هي المهمة التي قمنا بإنجازها بشكل جيد؟
9. كيف يمكن لي تحسين مهارة «حل المشكلات»؟
10. كيف يمكن لنا تحسين مهارة «حل المشكلات»؟

11 . إذاً، ماذا نريد أن ننجز بشكل مختلف إذا ما أردنا تطوير ملف آخر يتعلق بسياسة عامة أخرى؟

وختاما إن المساعدة على تطوير السياسات العامة، وتبني مواقف معينة تجاهها، هو عملية قد تستغرق العمر كله في مجتمع يتولى المواطنون فيه مسؤولياتهم.

إن مشروع المواطنة مبني على آلية «البحث الإجرائي»، أو التعلم من خلال الممارسة. وهي طريقة حديثة للبحث التربوي، حيث تشجع المعلميـــن على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية بطريقة تكسر الجمود بين النظرية والتطبيق من خلال الممارسة الصفية. ومن إيجابيات هذا النهج في التعلم، أن الطلبة الذين يشاركـــون في العمل على المشاريع سيتمكنون من: التفكير المبدع، واستخدام المعرفة المكتسبة في التطبيقات اللاحقة، والتقييم الذاتي، والمشاركة في حل المشاكل. وعند هذه المرحلة، سيكونون قادرين على اكتساب القدرات والمهارات المتعلقة بالعمل بروح الفريق، وعمل الأبحاث، وإجراء المقابلات والمسوحات، والعرض أمام الجمهور، ومعرفة القوانين والأنظمة والسياسات العامة، والاتصال والتواصل، والتخطيط والتنفيذ، وإكتساب العديـــد من المهارات التي ترافق مراحل العمل في المشروع.

مشروع المواطنة في فلسطين

لقد انقسم تنفيذ مشروع المواطنة في فلسطين إلى عدة مراحل مترابطة، يمكن إجمالها في ثلاث مراحل: [1]

المرحلة التنفيذية الأولى: وقد تلقى فيها 56 معلماً/ ة و 26 مشرفاً/ ة، خلال شهر شباط من العام2005، تدريباً على مشروع المواطنة لمدة خمسة أيام، وفق الخطوات التي تم الحديث عنها سابقاً والتي تضمنها دليل معد خصيصًا للمشروع. وقد كان ذلك بهدف اكتساب المعرفة والمهارة، ونقلها إلى الطلبة في المدارس المشاركة على مستوى مديريات التربية والتعليم في جميع محافظات الضفة الغربية. وبعد ذلك، قام المعلمون/ ات، الذين تلقوا التدريب، بنقل المعارف والمهارات للطلبة، وكذلك خطوات العمل على مشروع المواطنة. وقد عمل الطلبة مع معلميهم في 56 مدرسة مشاركة موزعة على جميع محافظات الضفة الغربية البالغ عددها 13 مديرية.

المرحلة التنفيذية الثانية: بعد أن تلقى المعلمون/ ات التدريب على المشروع، قاموا بنقل المعارف وخطوات العمل للطلبة في المدارس المشاركـــة والذين بدأوا بالتنفيذ الفعلي للمشاريع التي تناولت مشاكل متعددة ومختلفة من واقعهـــم المعاش. وقد تم ذلك باتباع خطوات حل المشكلات التي نقلها المعلمون/ ات إليهم، وبدأ عمل المدارس المشاركة بعد التدريب مباشرة، واستمر لغاية 30 نيسان 2005. وخلال هذه الفترة قام المشرفون/ ات بعملية المتابعة الدقيقة لتنفيذ المشروع، وذلك من خلال الزيـــارات الميدانية الدورية للمدارس، ومن خلال سلسلة من الاجتماعات مع المعلمين/ ات.

المرحلة التنفيذية الثالثة: وهي مرحلة تقييم المشاريع التي عمل الطلبة عليها خلال الفترة الأولى. وقد قسمت هذه المرحلة إلى قسمين بسبـــب العدد الكبير من المدارس المشاركة: القسم الأول، وقد تم خلاله إجراء مسابقة لوائية على مستوى المديريات، حيث تم تشكيل لجنة محكمة من المشرفين/ ات في كل مديرية، وقامت هذه اللجنة باختيار مدرسة واحدة فائزة من كل مديرية، من مجموع المدارس المشاركة. وقد جرى التحكيم وفق أسس ومعايير محددة وموحدة لجميع المديريات، بحيث أفرزت هذه المرحلة 13 مدرسة فائزة من مجموع 56 مدرسة مشاركة، على أن تشارك المـــدارس الفائزة في التحكيم المركزي والنهائي. والقسم الثاني المتعلق بالتحكيم المركزي، حيث شكلت لجنة أخرى محكمة من مركز إبداع المعلم ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بهدف تقييم المشاريع التي فازت في التحكيم اللوائي. وقد قامت اللجنة المحكمة في 28 أيار 2005 بعملية التقييم من خلال الاستماع لعرض المدارس المشاركة حيث أفرزت عملية التحكيم 3 مدارس متميزة، وذلك وفق المعايير الموضوعة والتي سبق الحديث عنها. وقد عقد الاحتفال النهائي في 29 أيار 2005 تحت رعاية وزير التربية والتعليم العالي وبحضوره، حيث تم تكريم الطلبة الذين عملوا بجد ومثابرة خلال الأشهر الماضية وقدموا إبداعاً متميزاً عكس اهتمامهم بقضايا مجتمعهم كمواطنين فاعلين. وخلال الحفل، تم توزيع شهادات مشاركة وتقدير على جميع الطلبة والمعلمين/ ات والمشرفين/ ات. كما مُنحت المدارس الثلاث الأولى الفائزة جوائز نقدية.

توظيف الموارد المتاحة

تميز العمل بمشروع المواطنة بالعديد من القضايا، ويعد توظيف الموارد المتاحة من القضايا التي تميز هذا المشروع، إذ إن جميع خطوات العمل تركز على هذا الجانب بشكل لم يسبق له

مثيل لأن هذه الموارد: (1) في متناول الطلبة جميعاً؛ (2) ومنتشرة في المحيط، وقلما التفت الطلبة إلى أنه يمكنهم استخدامها في عملية التعلم؛ (3) ومتنوعة بحيث تجمع بين الموارد البسيطة، وتلك الحديثة المعقدة. فعلى سبيل المثال، استخدم الطلبة، في الخطوة المتعلقة بجمع المعلومات، العديد من الموارد المتاحة: كالمكتبات العامة، والإنترنت، ومكاتب الصحافة، والصحف، والمعلومات في أرشيف المؤسسات الحكومية والخاصة. وقد تنوعت المصادر معتمدة على المشكلة موضوع البحث.

أما في الخطوة المتعلقة بالسياسات العامة، فقد عاد الطلبة، أثناء القيام بها، إلى الدستور الفلسطيني (القانون الأساسي)، وإلى قوانين الوزارات المختلفة كدائرة السير، والعمل، والتربية والتعليم، وإلى رزمة القوانين الصادرة عن المجلس التشريعي الفلسطيني، وقانون البيئة... إلى آخره. ويعتبر هذا أمراً نادر الحدوث قلما يمارسه الطلبة في عملية التعلم.

أما على صعيد إعداد ملف أعمال الطلبة، ولوحات العرض، فقد وظف الطلبة الموارد بشكل جيد ومذهل، فعملية بناء الملف وإعداده، وكذلك تجهيز لوحات العرض تطلبت من الطلبة بشكل متفاوت من حيث: (1) استخدام الحاسوب ببرامجه المختلفة، بحيث استخدم الطلبة برنامج WORD في عملية طباعة المعلومات وتصنيفها. كما استخدموا برنامج EXCEL في الجداول والرسوم البيانية. ولا يمكن نسيان برنامج POWER POINT في عملية العرض من قبل الطلبة؛ (2) استخدم الطلبة الخشب، أو الكرتون المقوى، أو البلاستيك في تجهيز وتصميم لوحات العرض المستخدمة في عملية العرض الشفوي؛ (3) تنوعت الموارد التي استخدمها الطلبة في إعداد الملف واللوحات، فقد استخدموا الكرتون الملون والعادي، والصور المنقولة عن الإنترنت، والصحف، كذلك الألوان بكافه أنواعها، والصمغ، والأشرطة اللاصقة؛ (4) استفاد الطلبة من الموارد والقدرات التي يتمتع بها بعض الطلبة كالخط الجميل، والقدرة على الرسم والتلوين؛ (5) استخدم الطلبة كاميرات الفيديو، والكاميرات العادية، وتسجيل الصوت في عملية توثيق المعلومات الخاصة بالمشكلة موضوع البحث، أو خلال المقابلات التي قاموا بإجرائها مع الأشخاص المعنيين؛ (6) لجأ الطلبة إلى معلمي العلوم والفيزياء والتاريخ واللغة العربية خلال المشروع سواء في عملية جمع المعلومات، أو في التأكد منها، أو في عملية التدقيق؛ (7) لجأ الطلبة إلى وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة، فالعديد من المدارس المشاركة تمت استضافتها في برامج

حوارية للتعريف بالمشكلة والمشروع. (8) استفاد الطلبة من المجتمـــع المحلي الذي ساند العديد من التجمعات السلمية التي دعا إليها الطلبة.

فوائد التجربة

عند الحديث عن فوائد التجربة لا بد من الحديث عن نوعين: الأول يتعلق بالمشاريع، حيث إن جميع المشاريع التي عمل الطلبة عليها قد سلطت الضوء على مشاكل عديدة يعاني منها المجتمع الفلسطيني المحلي، وجزء من هذه المشاكل وجد طريقه للحل كما هو الحال في «مدرسة بنات الساوية»، و«بنات العودة»، و«مدرسة ذكور العبيات الأساسية». بينما نجد أن هناك عشرات المشاريع الأخرى التي هي قيد المتابعة، والفرصة مهيأة بشكل كبير لتحقيق نتائج إيجابية، علماً أن عملية التقييم للمشاريع المختلفة لم تلتفت إلى هذا الجانب، إذ لم يكن مطلوباً من الطلبة حل المشكلة بقدر الإندماج في مفهوم المواطنة وممارسته بشكل فاعل. ويتضمن كتاب مشاريع الطلبة (المواطنون الصغار) فكرة عن هذه المشاريع، علماً أن الكتاب أنجز للمشاريع المختلفة بشكل مختصر، فبعض المشاريع أخذت حيزاً كبيراً من الصفحات تعدى أكثر من 100 صفحة.

أما النوع الآخر من الفوائد، فيتعلق بالطلبة، إذ خلال عمل الطلبة على المشاريع المختلفة، اكتسبوا جملة من المعارف والمهارات التي لا يمكن حصرها، سواء تلك المتعلقة بالتعاون، أو الاتصال، أو العمـــل بروح الفريق، أو التفكير الناقد، أو حسن استخدام الموارد، أو تنمية روح المسؤولية لدى الطلبـــة. هذا ناهيك عن الجرأة والثقة بالنفس التي اكتسبها الطلبة عند مقابلة المسؤولين، أو في عملية الإلقاء أمام الجمهور ولجنة المقيّمين. وفي هذا الجانب، سترفق تقييمات المدارس نفسها لفوائد التجربة في الجزء المتعلق بعملية التأمل.

هوامش الفصل الثاني–الباب السادس

(1) لقد تم تنفيذ المشروع كمرحلـــة ثانية في جميع المدارس المشاركة البالغ عددها 56 مدرسة، ولكن مع الصفوف الأخرى التي اختارت مشاكل مختلفة للعمل عليها، حيث استمرت الفترة الثانية من شهر أيلول من العام 2005 ولغاية شهر كانون الثاني من العام 2006.

الفصل الثالث
مناهج رديفة في تعليم اللغة العربية
(وجيه سالم)

من المعروف أن العملية التعليمية التعلمية تهدف إلى تزويد الطالب بخبرات واتجاهات ومعارف متنوعة تساعده على عيش حياة ناجحة، وتمكنه من التكيف مع بيئته، وحل المشكلات التي تواجهه. وما من شك في أن مصادر التعليم والتعلم، بمفهومها الواسع، هي التي تساعده على الاستمرار في اكتساب المعرفة الجديـــدة، وتتيح له مواقف تعليمية متنوعة قد لا تتوافر في بيئة التعليم التقليدي والمنهاج الرسمي.

ومصادر التعليم والتعلم نوعان: (1) مصادر مصممة تم تطويرها خصيصاً كمكونات للنظام التعليمي مـــن أجل تيسير التعليم الرسمي الهادف، ومثالها الكتاب الرسمي، أو المنهاج المقرر، الذي تشرف عليه دائرة المناهج في وزارة التربية والتعليم. ومن هذه المصادر، أيضاً، الكتب الرديفة للمنهـــاج الرسمي التي يصممها أفراد تربويون، أو مؤسسات أهلية تهتم بالشأن التربوي، والوسائط السمعية والمرئية، والخرائط والصور التي قد تتواجد في مكتبات المدارس ومختبراتها؛ (2) ومصادر لم تصمم خصيصاً للتعليم، ولكن من الممكن استخدامها للتعليم والتعلم الذاتي كالكتب التي تغص بها رفوف المكتبات العامة والخاصة، ومثلها الصحف والمجلات والمطبوعات بأنواعها.

وفي ورقتنا هذه سنتناول الحديث عن مصادر التعليم والتعلم المصممة لتكون رديفاً للمنهاج الرسمي لأهميتها. أما الكتب التي تضمها المكتبات المدرسية والخاصة والعامة، فهي بطيئة في ردف المنهاج الرسمي لكثرتها وسعتها وتنوعها، وافتقار الكثير من المتعلمين للمهارة أو الكفاءة أو النضج الذي يؤهلهم للاستفادة منها، إضافةً إلى أن الوقت والظرف الصعب قد لا يسعفهم للبحث أو التنقيب.

وستعرض هذه الورقة لبعـــض الكتب الرديفة لمنهاج اللغة العربية الرسمي والدوافع لوضعها، وعلى رأسها ما يعانيه الطلبة من روتين ممل في المناهج الرسمية، ومن خلال ما عاناه الكاتب في تنسيق المنهاج الفلسطيني لمقرر اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، حيث كانت تفرض مقاسات ومعايير صارمة في اختيار النصوص من حيث المحتوى والشكل

وأسلوب العرض والتحليل، ومن خلال ممارسة المؤلف لأكثر من أربعين عاماً للعملية التعليمية التعلمية في مختلف المراحل: لأساسية والثانويـــة، والجامعية، ومن خلال ما واجهه من ضعف عام عند الطلبة، وبسبب ضآلة النشاط اللامنهجي في المدارس، وتحوّل المكتبات المدرسية إلى مخازن لحفظ الكتب والحرص عليها من الاستهلاك أوالضياع. لهذه الأسباب، ولغيرها، تم تصميم العديد من الكتب الرديفة لتسد حاجة الطالب.[1] وهنا، يقترح المؤلف إعادة النظر في هذه الكتب، وإخضاعها لطبعـــة جديدة منقحة، ومن ثم إضافتها إلى حقيبة الطالب المدرسية لتكون أنيسه في وقت فراغه، ورديفاً لمنهاجه الرسمي في تعلم العربية.

المنهاج الرديف

وأعني به الكتب التي يصممها المربون لتكون رديفاً أو داعماً للكتاب المقرر في المرحلتين الأساسية والثانوية. وما من شك في أن لها فوائد كبيرة في توضيح ما لم يتناوله الكتاب الرسمي، أو تناوله، أو في عرض موضوعاتـــه بثوب مشوق مثير مختلف في أسلوبه ومحتواه وتطبيقاته عما هو عليه في الكتاب المقرر، فهو يعمد إلى وسائل جذابة كالأسلوب القصصي أو أسلوب الحوار أو اتخاذ النصوص الأدبية مجالاً واسعاً للدراسة والعرض والتحليل تبعا لمستوى الدارسين. كما إن من سمـــات الكتاب الرديف: أولاً، البعد عن الروتين الذي تفرضه الدوائر الرسمية في اختيار النصوص من حيث الأسلوب أو المضمون أو التطبيقات، حيث إن ذلك كله يخضع للرقابة السياسية والمنهجية في ظل احتلال غاشم؛ ثانياً، حرية المؤلف في الاختيار والعرض والتحليل، وغرس كل ما ينمي المواطنة الصالحة ويرسخ معالم الهوية الفلسطينية دون أن يتدخل فـــي ذلك مقص الرقيب السياسي والرسمي؛ ثالثاً، الكتاب الرديف يصممه خبراء تربويون أو مؤسسات أهلية لها باع طويل في التربية وشؤون التعليم، وتكون في شكلها ومحتواها وأهدافها داعمة ومكملة للمنهاج الرسمي وليست بديلة عنه؛ رابعاً، الكتاب الرديف يغرس روح الحرية والاستقلالية في المطالعة والتعلم وفي التشاور والاستعانة بالأهل أو حتى بمعلمه عند الحاجة.

إن هذا الاقتراح لا يعني أن يكون لكل كتاب رسمي كتاب رديف له، فهذا من الصعوبة بمكان، وقد يكون في ذلك عبء يثقل كاهل المتعلم ويعيقه عن متابعة الكتاب الرسمي أو التفرغ له. ولذا، أقترح أن يكون لكل مرحلة دراسية كتب رديفة للمناهج الرسمية، هدفها

تقوية المتعلمين في موضوع أو مهارة ما، كمقررات اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات، على أن تتسم بالجاذبية والإثارة: شكلاً ومضموناً وتطبيقاً، وتكون خاضعة للتحكيم، وتقرها لجان تربوية متخصصة، وتوزع على الطلبة المعنيين لتكـــون نشاطاً لامنهجياً قد يُسألون عن بعض مفرداته الأساسية في الامتحانات، أو يتخذ مجالاً للمسابقات ومجلات الحائط إلى غير ذلك من الحوافز التي إن لم يستجب لها بعض المتعلمين، فهي تروي ظمأ المبدعين وتكون خير جليس لهم في أوقات فراغهم. وسأعرض، فيما يأتي، نموذجا تطبيقياً متواضعاً يتعلق بالمنهاج الرديف لمقرر اللغة العربية التي هي المفتاح الذي يتيح للمتعلم، إذا ما أجاد استخدامه، أن يلج عالم التحصيل والمعرفة بيسر ودونما عناء.

المبادرة التطبيقية

بسبب ما يعانيه الطلبة من روتين ممل في المناهج الرسمية، ومن خلال ما عانيته، وأشرت إليه سابقاً، في تنسيق المنهاج الفلسطيني لمقرر اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، حيث كانت تفرض علينا مقاسات ومعايير في اختيار النصوص من حيث: المحتوى، والشكل، وأسلوب العرض، والتحليل. ومن خلال ممارستي لأكثر من أربعين عاماً للعملية التعليمية التعلمية في مختلف المراحل: الأساسية، والثانوية، والجامعية. ومن خلال ما لمسته من ضعف عام عند الطلبة في القراءة والكتابة والتعبير لأسباب قد تعود إلى المنهاج الرسمي أو إلى المعلم وأسلوب تدريسه المنفر فـــي بعض الأحيان، وعدم مراعاة الفروق الفردية في أحيان أخرى. وبسبب ضعف النشاط اللامنهجي في المدارس، وتحول المكتبات المدرسية إلى مخازن لحفظ الكتب والحرص عليها من الاستهلاك أو الضياع، أو بسبب من تقاعس أمين المكتبة وميله للراحة... لهذه الأسباب، ولغيرها، وجدت نفسي مدفوعاً لتصميم مناهج رديفة تسد حاجة الطالب، وتخفف بعض معاناته من الثغرات التي خلفها الكتاب المقرر أو الأسلوب غير المسؤول لبعض المدرسين. وفيما يلي عرض موجز لخمسة كتب تعليمية صممتها لتكون رديفة للمناهج الرسمية في المرحلتين الأساسية والثانوية.

الطابع العام لكتب المنهاج الرديف

يميز المطالع العام للكتب التالية في المنهاج الرديف أنها (1) تلبي رغبة الطالب في شكلها ومضمونها وطريقة عرضها للقواعد النظرية وتطبيقاتها؛ (2) وتسلط الضوء على أساسيات

العربية من نحو وصرف وإملاء وخط وأدب، شعره ونثره وتاريخه، وبلاغة وعروض، وغير ذلك؛ (3) وتحرص على تنمية المواطنة الصالحة القائمة على غرس القيم والاتجاهات الفلسطينية والقومية والدينية والإنسانية، وكل ما من شأنه الحفاظ على الهوية الفلسطينية وتثبيتها؛ (4) وتعمل على تنمية حـــب العربية، وخلق أرضية صلبة يقف عليها طلبتنا لينطلقوا إلى عالم العلم والمعرفة الذي لا تنفتح أبوابه إلا لمن ملك زمام العربية قراءة وكتابة وتعبيراً؛ (5) كما تعمل على خلق شخصية مستقلة للطالب وإعطائه فرصة للتفكير والتعلم الذاتي خارج المدرسة، مع الاستعانة بمن يثق بهم عند الحاجة؛ (6) وتتبع أسلوباً جديداً ومثيراً في عرض المادة، كاعتماد أسلوب الحوار بين الطالب وأستاذه، فيحس بقربه من الواقع المدرسي؛ (7) وتعلم اللغة العربية بالطريقة الكلية التي تسقط الفواصل بين فروع اللغة العربية، فمن خلال نص أدبي يتعلـــم الطالب القراءة والكتابة والأدب، والتحليل الأدبي والنحو والصرف والبلاغة والعروض وغير ذلك؛ وتستفيد من تنوع الفنون الشعرية والنثرية في العرض والتحليل كالقصة والنشيـــد والحوار، والصورالشعرية، وتنوع التدريبات وقدرتها على منح فرصة للطالب كي يفكر ويبدع، ثم التأكد من سلامة إجابته بالرجوع إلى إجاباتها النموذجية في آخر الوحدة أو الكتاب.

الكتاب الأول: الوجيه في تعلم وتعليم العربية للمرحلة الأساسية الدنيا

ويستفيد من هذا الكتاب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا خاصة، والوسطى والعليا عامة. ويشتمل على مقدمة وأربعة فصول، هي: (1) الأصول، وهي 14 درساً لترسيخ أصوات العربية في أذهان التلاميذ؛ (2) الفروع، وهي لفهم قواعد العربية الأساسية وأساليبها وحركاتها وسكناتها؛ (3) الزهور، وفيها 12 زهرة مختارة من عيون الأدب العربي: شعره ونثره؛ (4) الثمار، وهي الفصل الأخير من دوحة العربية الباسقة، وتشتمل على تدريبات تدفع الطالب للبحث والتنقيب عن إجاباتها من الزهور المتقدمة، علماً أن الإجابة النموذجية موجودة في آخر الكتاب.

إن الهدف الرئيس لهذا الكتاب الرديف لمنهاج اللغة العربية هو تنمية المهارات الأساسية عند الطلبة وعلى رأسها أصوات اللغة العربية، واستيعاب حركاتها وسكناتها ومصطلحاتها وأساليبها وفنونها النثرية والشعرية، واكتساب ملكة الكتابة الفصيحة، والقراءة المعبرة، واللغة الميسرة، ومهارات أساسية أخرى قد يفتقر إليها كثير من طلبة المرحلة الثانوية الذين

تجاوزوا المرحلة الأساسية قبل أن يتمكنوا من ترسيخ هذه المفاهيم في نفوسهم لأسباب مختلفه، علماً أن هذا الضعف المتأصل يظل يلاحقهم ويطاردهم في مراحلهم الثانوية، بل والجامعية. وما من شك في أن الكتاب جديد في محتوياته وفي طريقة عرضها، مشوق وحافز للدارسين في أن يقبلوا على دراسته بشغف، ومن دافع ذاتي. ومن خلال الجولات الميدانية، ظهر مدى رغبة الدارسين وإقبالهم على المطالعة في هذه الكتب بتشجيع الأهل ومساعدتهم، وخاصة في أوقات فراغهم.

الكتاب الثاني: رنا وأستاذ العربية-أسلوب حديث في تعلم العربية

وهو كتاب رديف لمناهج العربية المقررة للمرحلة الثانوية، ويشتمل على مقدمة وثمانية عشر لقاء أو درساً. ويشتمل كل لقاء على نص أدبي من خلاله، وعن طريق الأسئلة والأجوبة بين أستاذ وتلميذه، يفهم الطالب أساسيات العربية في الأدب واللغة وقواعد الإملاء والترقيم والبلاغة والعروض. وفي ختام اللقاء، يملي الأستاذ واجباً بيتياً يحفز الطالب على البحث والتفكير المستقل، علماً أن الإجابات النموذجية لهذه التدريبات موجودة في آخر الكتاب. وفيما يأتي عرض للنصوص الأدبية موضوع هذه اللقاءات: القرآن الكريم، الحديث الشريف، طه حسين، أحمد شوقي، مي زيادة، جميل الزهاوي، إيليا أبو ماضي، إبراهيم المازني، إبراهيم طوقان، علي محمود طه، حافظ إبراهيم، سعد زغلول، أحمد حسن الزيات، محمود الريماوي، توفيق الحكيم، خليل السكاكيني، نزار قباني، محمود سامي البارودي.

والمتأمل لهذا الكتاب الرديف يلاحظ: (1) المختارات من النصوص الأدبية حديثة وأصحابها مشهورون؛ (2) إن هذه النصوص متنوعة في شكلها ومضمونها، فهناك القرآن الكريم، والحديث الشريف، والمقالة، والقصة، والحوار، والمسرحية، والخطبة، والقصيدة الهادفة، إلى غير ذلك. كما إنها، في أغلبها، تعالج قضايا قومية فلسطينية قد لا يتمكن المنهاج الرسمي من تناولها بسبب مقص الرقيب، ومثال على ذلك قصيدة إبراهيم طوقان «الثلاثاء الحمراء»؛ (3) إن التطبيقات الملحقة في نهاية كل درس تنمي مهارة البحث والتنقيب عن الإجابة من خلال التأمل الواعي للنص، وتربية روح الاستقلال الذاتي في التعلم. كما إنها تذكره بمهارات ومفاهيم سابقة، وتحثه على استعادة حفظها وفهمها، والحرص على ترسيخها في الذهن لما لها من أهمية خاصة في امتلاك زمام العربية؛ (4) إن

الحوار الذي يجري بين الأستاذ وتلميذه يقرب الدرس من الواقع، ويمنح التلميذ إحساساً بأنه يعيش في جو الفصل، وبأن هناك معلماً يقف أمامه يسأله ويوجهه، بل ويرشده إلى جادة الصواب إذا ما تنكب عنها؛ (5) إن الطالب يشعر براحة نفسية كبيرة وهو يحس أنه يتعلم بعيداً عن أعين المراقبة الصارمة في الجو المدرسي حيث لا يملك حرية الحركة أو الكلام أو الاستراحة عند التعب أو الأكل والشرب، أو قضاء حوائجه الخاصة أو الجو الأسري الذي يحيط به في البيت.

الكتاب الثالث: ميسون وشيخ الضاد-أسلوب تربوي في تعلم قواعد النحو والصرف

يختلف هذا الكتاب عن سابقيه في أنه يردف موضوعاً لغوياً لا مرحلة دراسية. ولعل الدافع لتصميم هذا الكتاب هو أهمية هذا الموضوع في مجال التمكن من العربية الفصيحة، حيث يعاني الطالب والمدرس من تعلم وتعليم النحو والصرف، وما قد يغرق فيه الطلبة من ضعف عام في مجال التطبيق. ولذا، كان هذا الكتاب الذي يعتمد الحوار منهجاً. وهو يتضمن ثمانية عشر درساً يكون فيه النص الأدبي مدخلاً لعرض أساسيات قواعد النحو والصرف، مع الإشارة في كل درس إلى أشهر علماء النحو مرتبين ترتيباً تاريخياً. وفي نهاية كل درس يملي الأستاذ واجباً بيتياً يدفع الطالب للتفكير والبحث عن الإجابة من خلال النص الأدبي أو من مراجع خارجية، علماً أن الإجابات النموذجية موجودة في آخر كل وحدة، وكذلك النصوص الأدبية هي التي اتخذت محوراً لهذه الدروس، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تاريخياً، شاملة العصور الأدبية القديمة والحديثة على النحو الآتي: زهير بن أبي سلمى، النابغة الذبياني، الخنساء، الحطيئة، جميل بثينة، الفرزدق، أبو تمام، البحتري، المتنبي، أبو فراس الحمداني، ابن زيدون، ابن سهيل الإشبيلي، البوصيري، صفي الدين الحلي، ابن النقيب، عرار، عبد الكريم الكرمي، الشاعر القروي.

وعلى الرغم من أن هذا الكتاب الرديف يلتقي مع سابقه في أمور كثيرة تتعلق بالشكل والمضمون، فإن هذا الكتاب يتميز إضافة إلى ذلك بأن: (1) النصوص الأدبية مرتبة ترتيباً تاريخياً بدءاً بالعصر ما قبل الإسلامي وانتهاءً بالعصر الحديث؛ (2) النصوص الأدبية المختارة، هنا، خاصة بالشعر دون النثـــر؛ (3) التركيز في الشرح والتطبيق ينصب على مبادئ النحو والصرف الأساسية والوظيفية، إضافة إلى مهارات العربية الأخرى، حيث إنه

من الصعوبة بمكان الفصل بين فروع اللغة العربية أو بين مهاراتها اللغوية والأدبية؛ (4) في هذا الكتاب إضافةٌ لبعض عيون الشعـــر، ونموذج للمناظرات الشعرية؛ (5) وفي هذا الكتاب تعريف بتاريخ نشأة علم النحو، وبأشهر علماء النحو ومصنفاتهم في القديم والحديث.

الكتاب الرابع: فن المناظرات الشعرية

وهو كتاب يختلف في أسلوبه ومضمونه، حيث يتناول فناً جميلاً يصقل الذاكرة، وينمي مهارة الذوق والحس الأدبـــي في اختيار الأبيات وحفظها، والتنافس الشريف في إظهار الثروة الشعرية التي يختزنها الطالـــب في ذاكرته. كما إنه يحفز الطلبة على البحث عن الأبيات الجميلة لحفظها، والتدقيق فـــي أوزانها، والتباهي بإنشادها في معرض تنافسي أدبي. كما إن هذا الكتاب يركز على تنميـــة المواهب الإبداعية الشعرية، وعرض أشهر البحور والأوزان الخليلية المتداولة، إذ يعرض مجموعة من الأبيات الشعرية المختارة والتي تبدأ أو تنتهي بقافية معينة على كل حرف هجائي تساعد المتناظر على التنافس. وكذلك، يعرض الكتاب نماذج تطبيقية على المناظرات الشعرية وأفضل السبل المتبعة التي تساعد على تحقيق الغلبة والنصر للمتناظرين.

الكتاب الخامس: في رحاب أبي الطيب المتنبي

يعالج هذا الكتاب جانباً أدبياً بحتاً، وهو عـــرض لحياة شاعر العربية الأكبر-أبي الطيب المتنبي، وشعره. ولكنه عرض بأسلوب تعليمـــي يختلف، في شكله وأسلوبه، عن كل الكتب القديمة والحديثة التي تناولت هذا الشاعر العملاق. ومن أهم مزايا هذا الكتاب: (1) أسلوب الكتاب تعليمي يقوم على عرض المحتوى عن طريق الحوار بين أب وابنته، فالبنت تسأل والأب يجيب؛ (2) اشتمل الكتاب على أحد عشر درساً، أو لقاءً، تعرض حياة الشاعر منذ طفولته حتى يوم مماته، وما دار حول هذه المحتويات من آراء مختلفة؛ (3) يعرض الكتاب لمختارات من روائع شعره تمثل المحطات المضيئة التي ميزت هذا الشاعر، وجعلت منه شاعر العربية الأكبر؛ (4) جميع القصائـــد موثقة بصفحات المراجع الأدبية المتمثلة بديوان المتنبي (شرح اليازجي)، حيث يستطيع الطالب أن يرجع إليها إن رغب في

ذلك؛ (5) ألحق بالكتاب مقالتان: الأولى، بعنوان: «الحسد سمّ قتل المتنبي»، والثانية، بعنوان: «المجدَ للسيف ليس المجد للقلم»؛ (6) تضمن الكتاب تعليقات تتعلق بما أشيع عن المتنبي من ادّعاء للنبوة والآراء حول ذلك.

خاتمة

هذا عرض موجز لهذه الكتب الرديفة الداعمة لمنهاج اللغة العربية الرسمي في المرحلتين الأساسية والثانوية، وأنا واثق أنه لو أعيد النظر فيها، وخضعت لطبعة جديدة منقحة، وأضيفت إلى حقيبة الطالب المدرسية لتكون أنيسه في وقت فراغه، ورديفاً لمنهاجه الرسمي في تعلم العربية... لكان الأمر مختلفاً عما هو عليه الآن. علماً أن هناك الكثير من الكتب الرديفة لمختلف المناهج الرسمية تحتاج إلى إعادة نظر من لجنة محكمة من أجل التوصية بتعميمها. وبهذه المناسبة، فقد تم عرض الكتب الثلاثة الأولى على لجنة تقويم الكتب في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ولم تحظ بأكثر من توصية لمديري ومديرات المدارس من أجل اقتنائها في مكتباتها لتضاف إلى آلاف الكتب التي تفتقر إلى النور والتحرر والزوار والقراء لينفض عنها الغبار، وتتخلص من وحدتها القاتلة.

وأخيراً، فإن الكتب الرديفة كثيرة، وليست مقصورة على هذه النماذج الداعمة لمنهاج اللغة العربية الرسمي، وقد يكون هناك ما هو أفضل منها، غير أنها ستكون خاضعة للتنافس، ولآراء لجان التقويم المختصة وأحكامها، ومصلحة الطالب وردفه بكل ما هو نافع وجذاب هي فوق كل اعتبار.

هوامش الفصل الثالث–الباب السادس

(1) وهذه الكتب، هي: **الوجيه في تعلم وتعليم العربية للمرحلة الأساسية الدنيا** (78 صفحة)، **رنا وأستاذ العربية–أسلوب حديث في تعلم العربية** (213 صفحة)، **ميسون وشيخ الضاد–أسلوب تربوي في تعلم قواعد النحو والصرف** (216 صفحة)، **فن المناظرة الشعرية** (80 صفحة)، **في رحاب أبي الطيب المتنبي** (128 صفحة).

الفصل الرابع
إدماج حقوق الإنسان في مادة الرياضيات - مبادرة إثرائية
(منير كرمة)

مقدمة

تهدف هذه الورقة إلى تقديم مبادرة إثرائية حول إمكانية دمج مبادئ حقوق الإنسان في مادة الرياضيات (أي المحتوى الرياضي)، وذلك بهدف توعية الطفل بحقوقه من خلال إدماج مبادئ حقوق الإنسان في بعض الفروع الرياضية، مثل: نظرية المجموعات، والهندسة، والإحصاء. وتعد هذه الورقة إسهاماً جديداً وأصيلاً يصب في خدمة وتوجيه دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية، ومواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، وذلك ضمن نشر ثقافة المواطنة وحقوق الإنسان.

يتطلب إعداد الطالب لمواكبة التغيرات السريعة، والتأقلم مع عالم يمثل قرية صغيرة، من القائمين على برامج التربية والمؤسسات أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير من خلال تدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، وإكسابه الكفاية اللغوية والحسابية والمواطنة التي تتمثل في تعريفه بحقوقه والتمسك بها وممارستها. وقد انعكس هذا الأمر على أداء دائرة التربية والتعليم في وكالة الغوث الدولية، حيث تم الاهتمام بالطلبة والحرص على معرفة حقوقهم من خلال مشروع حقوق الإنسان، وتنمية هذا الاتجاه لديهم، ودمج مشروع حقوق الإنسان في المناهج المدرسية جميعها (وليس في مواد محددة)، حتى تصبح المواطنة قيمة تمارس على أرض الواقع.

لقد قطعت وكالة الغوث في الضفة الغربية شوطاً مهما في تبني مشروع حقوق الإنسان، حيث تم تخصيص الموارد البشرية والمادية، بالإضافة إلى الكثير من المواد الإثرائية والقصص وأوراق العمل في التربية الإسلامية، والمواد الاجتماعية، واللغات. ويغلب على دمج هذه الحقوق في المواد الأدبية، ويستغرب دمجها في المواد العلمية كالرياضيات والعلوم والحاسوب. ولما كانت هذه المواد على هذه الدرجة من الأهمية في حياة الطلبة الفكرية والعملية، فقد تساءلتُ عن إمكانية دمج المفاهيم موضوع الدراسة فيها. وقد وجدتُ مجالاً واسعاً وتربة خصبة لتوظيف هذه الحقوق في مادة الرياضيات.

الرياضيات للجميع

تعد الرياضيات مادة مهمة للجميع، وهي جزء من بناء العقل والفكر الإنساني، وقد ساهم في إيجادها وتطويرها الكثير من الحضارات القديمة من شعوب الهند والسند والصين والمايا والإغريق والفراعنة والبابليين والعرب والغرب. ومن المؤسف ظهور بعض المعتقدات التي تجعل من الرياضيات مادة صعبة، مثل الرياضيات للأذكياء فقط، حتى إن أفلاطون قال مرة: «من لم يكن رياضياً، فلا يدخل هنا».[1] ولكن هذه المعتقدات بدأت تتلاشى شيئاً فشيئاً، ورفعت شعارات تتماشى وحقوق الإنسان مثل No child left behind ، و«كل شخص مهم جدا في مجتمعه» Everybody Counts.

فالحصة الصفية، إذاً، هي المكان والزمان اللذان يتفاعل فيهما الطالب والمعلم ضمن خبرة مخططة وهادفة، وهذا التفاعل مهم جداً بالنسبة للطالب وللمعلم: فالطالب يظهر طرق تفكيره (سواء أكانت صحيحة أم خاطئة) وسلوكياته من خلال انهماكه في مهمة رياضية محددة، والمعلم يشرف على الطالب ويوجهه ويراقبه. ولكن، لابد من معايير فاعلة من قبل المعلم في توفير المناخ الصفي الديمقراطي من خلال الإرشادات الآتية:

(1) ضرورة تقبل أخطاء الطلاب الرياضية دون غضب، لأن من يفكر يخطئ، ومن لا يفكر لا يخطئ، كما قال لينين مرةً، والخطأ ظاهرة طبيعية وصحية مفيدة: (تقبل أفكار الطلبة واحترامها).
(2) سعة الصدر، والحلم على الطلبة، ورفع شعار الرياضيات للجميع: (العدل).
(3) عدم الاستهزاء بأي فكرة رياضية مهما كانت تافهة: (احترام وجهات النظر الأخرى).
(4) توفير الوقت الكافي لتفكيـــر الطلاب، وعدم الإجابة عنهم مطلقاً: (عدم ممارسة القرصنة الفكرية على الطلبة).
(5) توظيف الوسائل المثيرة للتفكير مع كل طالب على حدة: (الحق في التعلم من خلال العمل).
(6) توفير الفرص والظروف أمام الطلبة في بناء المعرفة الرياضية: (الحق في الاكتشاف).
(7) توفير الفرصة أمام جميع الطلبة دون استثناء في المشاركة: (الحق في المساواة)، وعدم الاعتماد على النخبة وعدم إهمال أي طالب: (الابتعاد عن العنصرية، وتحييد أثر الهالة والثورنة).

(8) تنويع أساليب القياس والتقويم في مادة الرياضيات وعدم الإفراط في اختبارات الورقة والقلم، بل التنويع، مثل توظيف الملاحظة، وقوائم الرصد، والاختبارات الشفوية، والحساب الذهني، والتقدير والتقريب، وتكليف الطلبة بتقارير وأبحاث قصيرة، وإنتاج الوسائل، وتوظيف الحاسوب والإنترنت: (الحق في المعرفة الحرة).
(9) تشجيع المسابقات ونوادي الرياضيات: (الحق في الانتماء).
(10) تشجيع الأحاجي والألغاز الرياضيـــة: (الحق في المجازفة والمخاطرة الفكرية الرياضية).
(11) توظيف الألعاب الرياضية والفنية في الحصص اليومية: (الحق في اللعب).
(12) توظيف القصص الرياضية في الحصص اليومية: (الحق في التعليم بطرق شيقة).

أما لتطبيق مبادئ حقوق الإنسان في مادة الرياضيات، فإنه ينبغي مراعاة أمور ثلاثة: أولها، تضمين الاختبارات اليومية والشهرية فقرات من حقوق الإنسان؛ وثانيها، تضمين الخطة الصفية أهدافاً سلوكية وأنشطة من حقوق الإنسان؛ وثالثها، إعداد وتطبيق وتقويم أوراق عمل إثرائية في مادة الرياضيات ضمن حقوق الإنسان.

حقوق الإنسان والمحتوى الرياضي

فيما يأتي مجموعة من مفاهيم حقوق الإنسان: الحرية، المساواة، الكرامة، العمل، التسامح، تكوين الأسرة، المعاملة الإنسانية، الحياة، الأمن، المواطنة، المشاركة، الملكية، التعليم، التضامن، الحماية، الأمـــن الاجتماعي، تحمل المسؤولية، المقاضاة القانونية، اللجوء خلاصاً من الاضطهاد.[2] وتعتبر هذه المفاهيم بيئة ملائمة للتعامل معها في فروع الرياضيات، حيث يمكن النظر إليها على أنها عناصر مجموعات. وكذلك، يمكن النظر إليها على أنها نقاط هندسية في المستوى أو في الفراغ. كما ويمكن النظر إليها على أنها عناصر لتجارب عشوائية في موضوع الاحتمالات. ويمكن التعامل معها، أيضاً، كبيانات إحصائية يتم إجراء المقاييس الاحصائية حولها: من وسط، ووسيط، وانحراف معياري، وارتباط، وانحدار. وفيما يلي عرض توضيحي لبعض هذه الفروع الرياضية التي تصلح لتطبيق مفاهيم حقوق الإنسان فيها.

أولاً: نظرية المجموعات

يمكن تعليم مبادئ حقوق الإنسان ضمـــن نظرية المجموعات من خلال التعامل معها كمجموعة منتهية مكونة من عدة عناصـــر، حيث يمكـــن تمثيلها بأشكال فن Venn، وإجراء العمليات عليها مثل التقاطع والاتحاد والانتماء وغيرها، من خلال كتابة مجموعة من مفاهيم حقوق الإنسان، ثم شرح الدرس عليها، ثم عرض أمثلة توضيحية، ثم تقديم أسئلة عليها، وكذلك عرض فقرات في الاختبارت اليومية، والشهرية على مجموعات تحتوي عناصر من حقوق الإنسان. ولعله من الجدير بالذكر أنه يمكن التعرض إلى المفاهيم السلبية لحقوق الإنسان من خلال المجموعات المتممة أو من خلال الأمثلة غير المنتمية.

ثانياً: الإحصاء

يمكن توظيف مادة الإحصاء في تعليم الطلبة مبادئ حقوق الإنسان من خلال الرسومات وتفسيرها، وجمع البيانات وتمثيلها، وحساب بعض المقاييس الإحصائية مثل الوسط والوسيط، حيث يمكن جمع بيانات من المجتمع أو من المدرسة عن طريق المقابلات أو الاستفتاءات أو الاستبانات، ثم التعامل معها على أنها بيانات خام يمكن تبويبها وجدولتها من أجل الحصول على نتائج وتوصيات وقرارت عن مدى اكتساب هذه المفاهيم في المجتمع الفلسطيني وممارستها.

ثالثاً: الاحتمالات

يمكن توظيف الاحتمالات في تعليم الطلبة حقوق الإنسان وإدماجها في حياتهم اليومية من خلال إعداد التجارب العشوائية، ومن خلال إعداد ألعاب تربوية تتضمن أنشطة لمفاهيم حقوق الإنسان، وكذلك حساب بعض المقاييس في مادة الاحتمالات مثل إيجاد احتمال معين، أو إيجاد التوقع لممارسة بعض المفاهيم في المجتمع الفلسطيني.

رابعاً: الهندسة

يمكن توظيف الهندسة ومهارة الرسم الهندسي في تعليم الطلبة حقوق الإنسان وإدماجها في الأشكال الهندسية المعروفة لديهم، حيث يمكن استبدال الرموز أ، ب، ج ... بمفاهيم حقوق الإنسان، وكذلك تسمية بعض رؤوس الأشكال الهندسية والمجسمات بمفاهيم حقوق الإنسان، وكذلك في حساب المساحات والأحجام والأبعاد.

خامساً: البرلمان الطلابي والإحصاء

لقد قطعت وكالة الغوث شوطاً كبيراً في موضوع البرلمانات الطلابية، حيث عملت على تدريب المـــدارس من مديرين ومعلمين وطلبة على مفهوم المواطنة وحقوق الإنسان، وتم تتويج هذه الجهـــود بإيجاد برلمانات طلابية فاعلة في جميع مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية. فيمكن توظيف الرياضيات، إذاً، في إنشاء رسومات متعددة لتوضيح نتائج الانتخابات البرلمانية، وكذلك عمل البرامج الإحصائية الرياضية التي توفر الوقت والجهد على عمليات الفرز والتصويت.

سادساً: حل المشكلات

تعد المشكلات الحقيقية المناخ المناسب لإظهار مهارة الطلبة في تطبيق ما تدربوا عليه من وساطة طلابية، والحشد والضغط، فنستطيع من خلال أسلوب حل المشكلات الرياضية جمع المعلومات عن أية مشكلة، ثم تطبيق خطوات حل المشكلة عليها. ويمكن الاستفادة من الفروع الأخرى مثل الإحصاء والاحتمالات والمجموعات في أسلوب حل المشكلات.

التوصيات

في ضوء ما تم عرضه من تصورات لإدماج مفاهيم حقوق الإنسان، يمكن اقتراح التوصيات الآتية، وذلك لزيادة الحشد والضغط لتفعيل مفاهيم حقوق الإنسان في المحتوى الرياضي: أولاً، إعداد وتنفيذ وتقويم أوراق عمل إثرائية لمفاهيم حقوق الإنسان من خلال المحتوى الرياضي؛ ثانياً، تضمين المحتوى الرياضي أمثلة محتوية على مفاهيم حقوق الإنسان، وذلك في أي فرصة قريبة؛ ثالثاً، إجراء المزيد من الدراسة حول كيفية دمج مفاهيم حقوق الإنسان في المحتوى الرياضي؛ رابعاً، دراسة أثر دمج مفاهيم حقوق الإنسان في المحتوى الرياضي على قدرة الطلبة في اكتسابها وتمثلها وممارستها.

هوامش الفصل الرابع-الباب السادس

(1) أنظر: جمال عكاشة. **تاريخ الرياضيات**. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع، 1990.

(2) أنظر: وحيد جبران. **مادة تدريبية لحقوق الإنسان**. (شرائح Power-Point). القدس: مركز التطوير التربوي UNRWA، 2005.

الفصل الخامس
القدس في العملية التعليمية-التعلمية
دور التربية غير الرسمية في تعزيز الهوية الوطنية-تجربة مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE

(غسان عبد الله)

تقديم قسري

للأسف لم تسعفني قدرتي المتواضعة على اختيار قول آخر سوى: إن القدس غرقت، ولا تزال، في مخطط التهويد على كل الأصعدة السياسة والاجتماعية والثقافية. ليس السبب الوحيد هو امتلاك إسرائيل الرؤية والخطط والسياسة الواضحة حيال القدس، بل إن ما يعزز الرؤية الإسرائيلية هو غياب الرؤيا والاستراتيجية العربية والإسلامية والفلسطينية الموحدة حيال القدس منذ بدء الصراع العربي الإسرائيلي، واحتلال ما تبقى من فلسطين في العام 1967، حيث حددت، على الأرض، موقفها من القدس.

وقد برز هذا التحديد لموقفها في العديد من المقولات الشهيرة لقادتها. فلدى زيارة موسى ديان إلى حائط البراق، نسب إليه أنه قال: «لقد وجدنا من جديد القدس المغدورة. وصلنا إلى قدس أقداسنا ولن نتركها إلى أبد الآبدين». وقد قال بن غوريون: «يجب أن لا يتنازل شعب إسرائيل عن شبر واحد من القدس لأنها مهجة الشعب اليهودي». كما قال إسحق رابين: «لقد وضعت لنفسي سلم أولويات، أولها القدس والحفاظ على وحدتها وتعزيز هذه الوحدة. إنها القدس: فوق كل اعتبار».

وفي المقابل، عربياً وفلسطينياً، نرى حالة أفضل ما يمكن وصفها بـ «حالة السكون» حيال القدس. فمثلاً، في مفاوضات كامب ديفيد، حاولت مصر أن تدخل القدس في إطار الحكم الذاتي، إلا إن إسرائيل هددت بفض المفاوضات، فتراجع المفاوض المصري. وفي أوسلو، كان المطلوب إدخال ملف القدس، إلا إنه تأجل حتى المرحلة النهائية. صحيح أن مثل هذا الاتفاق يعترف بأن قضية القدس مطروحة وقابلة للتفاوض، لكن الرأي والتفسير الإسرائيلي، على الرغم من اعتراف إسرائيل بأهمية القدس الدينية لغير اليهود، يعتبر مسألة

السيادة الإسرائيلية على القدس أمراً مطلقاً لا تراجع عنه، إذ يجب أن تدار الأمور الدينية والحياتية بموجب السيادة الإسرائيلية.

ولو نظرنا إلى المفاوضات الإسرائيلية الفلسطينية التي جرت في كامب ديفد من 11-24 تموز 2000، ندرك مسألة التزمت الإسرائيلي، وتشدد الموقف بخصوص مسألة السيادة رغم الإقرار بثلاثة أسس جوهرية، هي: (1) التغيير في الموقف الإسرائيلي المتمثل في عدم التفاوض بخصوص القدس؛ (2) الاعتراف الأمريكي والإسرائيلي، المتذبذب، بالمصالح الفلسطينية المختلفة في القـــدس؛ (3) التأكيد على طابع النزاع القومي والديني. هذا بالإضافة إلى أنه، ومرة أخرى، من خلال خارطة الطريق (أيار 2003)، كانت هناك دعوة لضرورة التفاوض بخصوص مسألة القدس بالارتكاز على القضايا السياسية والدينية لطرفي النزاع.

وعليه، يمكن القول: إن الموقف العربي الفلسطيني من القدس كان دائماً يرتكز على النوايا الإسرائيلية حيالها رغم الإدراك الكلي بأنه لا توجد أية نوايا إسرائيلية إيجابية. كذلك الارتكاز على الموقف الأمريكي والدولي، متجاهلين مواقف الحكومات الأمريكية المختلفة والتي لم تكن في أي منها لصالح الموقف الفلسطينـــي. ونورد هنا، على سبيل المثال لا الحصر، بعض ما تناقلته الصحافة، وثبت لاحقاً وفي فترات مختلفة، عن هذه المواقف: ففي فترة حكم ايزنهاور، قام السفير الأمريكي بتقديـــم أوراق اعتماده في القدس. وقد طلب الرئيس جيمي كارتر من مندوبه في الأمم المتحدة الاعتذار عن قرار تأييد اعتبار المستوطنات الإسرائيلية في القدس غير قانوني. كما أصدر الرئيس جورج بوش بياناً أكد فيه على أن القدس هي عاصمة إسرائيل. وقد قرر الرئيس بل كلينتون إقامة مبنى للسفارة الأمريكية في القدس كخطوة لنقلها من تل أبيب... هذا، إضافة إلى الدعم الحالي اللامحدود من إدارة الرئيس جورج بوش الإبن لإسرائيل.

وهنا، يتساءل المرء: ماذا فعلنا، كعرب، مسيحيين ومسلميـــن، وقوى وفصائل، على أرض الواقع؟ هل رفعنا شعار القدس وترجمناه فعلياً من خلال مواقف وممارسات يومية؟ ماذا تعلمنا من قضية أبو غنيم، وحفر النفق، وإقامة جدار الفصل العنصري، ومصادرة البيوت؟ ما هو الرد على أعمال التهويد الجارية لتطال كل صغيرة وكبيرة في القدس؟ لست متشائماً حين أصدق القول بأنه لو هبط علينا أحد من المريخ لا يعرف أي شيء عن طبيعة

الصراع العربي الإسرائيلي، والتفت إلى ما فعله ويفعله الإسرائيليون في القدس، وما فعله ويفعله العرب فيها، وقارن بينها، ثم سأل: من أولى بهذه المدينة؟ حينها أخشى أن لا يروق الجواب أياً منا لأننا، جميعاً، منذ العام 1948 ولغاية الآن، تركنا القدس، وتكلمنا، وتباكينا، ولم نفعل المطلوب.

للأسف يعمل الاحتلال وفق خطط مدروسة في مدينة القدس منذ احتلالها، ضارباً بعرض الحائط كل المواثيق والأعراف الدولية والاتفاقيات المبرمة مع الفلسطينيين. ونرى، في المقابل، غياباً كاملاً لأية خطة عمل فلسطينية عربية جادة. وما يزيد الوضع مأساوية، هو ضمور العمل الفصائلي السياسي الفلسطيني في القدس، حيث غابت الأنشطة السياسة والثقافية، وما زالت، لتنتقل إلى مدينـــة رام الله حيث إن المؤسسات الفلسطينية آثرت الرحيل عن القدس. ولذا، فإنه ليس إجحافاً من المواطنين المقدسيين، أو تهجماً منهم على أحد، حين يجزمون بأن دور السلطة والفصائل والمؤسسات لم يعد يتجاوز البيانات الاستنكارية وتصريحات الإدانة التي سئمناها جميعاً لأنها لا تسمن ولا تغني من جوع.

مبادرة مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE

لأننا نؤمن بقدرتنا على استعادة حقنا في القدس من خلال العمل الجاد، وليس من باب المزايدة والظهور، ولا طمعاً بمنصب أو جاه؛ وانسجاماً مع منزلة القدس الدينية الرفيعة، ومدى الارتباط العقائدي، والحضاري، والثقافي، والسياســـي، والتاريخي للقدس؛ وحيث إن المشروع العربي والإسلامي الداعي إلى الحفاظ على المدينة، والتصدي لعمليات الطمس والتهويد من قبل الاحتلال، قد اصطدم بمجموعة من العوائق الداخلية والخارجية نجم عنها سلسلة من الاحباطات وخيبات الأمل من إمكانية تحقيـــق التطلعات المستقبلية الواعدة لتحرير القدس، وصون مكانتها. وأخص، هنا، تلك القيود السياسية المفروضة على الجهات الرسمية الفلسطينية ذات الصلة بموضوعات التربية والثقافة؛ ولأننا كمؤسسات أهلية أحرار من هذة القيود، ولإدراكنا بأننا لو خسرنا المعركة السياسة في القدس يجب أن لا نخسر المعركة التربوية والثقافية للقدس. . .

لهذا كله، بادر مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE في 25 شباط 1994 إلى عقد ندوة تربوية متخصصة في قاعة النادي التجاري الصناعـــي في رام الله،[1] تناولت مسألة

ضرورة وجود القدس في المنهاج الفلسطيني وطرحها فيه. منذئذ، بدأنا بسلسلة من البرامج والفعاليات التربوية غير الرسمية هدفها إثارة الوعي والحافزيـــة وسط الطلبة في الوطن، وعدم إبقائهم مكفوفين لا يرون من القدس سوى آثارها وعمرانها وكعكها. كما وجدنا في قرارات وزراء التربية والتعليم العرب، لدى اجتماع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في القاهرة في الفترة ما بين 19-23 كانون الأول 1996، حيث أطلقوا على سنة 1997 «عام نصرة القدس» في كل إرجاء الوطن العربي، دافعاً ومعززاً لرؤيتنا التربوية بأن لا نبقى مجرد ظاهرة صوتية حيال القدس.

وقد بدأنا بتخصيص المؤتمر السنوي للمؤسسة للقدس في العام 1997، حيث كان بعنوان: «القدس في العملية التعليمية التعلمية»، وقد انعقد في قاعة بلدية البيرة ما بين 4-5 تموز1997، بحضور ومشاركة العشرات من التربويين، والمهتمين، تتقدمهم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وبعض المؤسسات الفلسطينية ذات الاهتمام، إضافة إلى الكلمات الافتتاحية من قبل وزيرة التربية والتعليم الفلسطينية، وجامعة القدس، ومركز الدراسات المعاصرة في أم الفحم.

وقد أعدت أوراق بحثية خاصة بالمؤتمر تناولت: الاهتمام بالقدس الآن، والبعد التاريخي للقدس وحق العرب التاريخي فيها، والقدس بين الواقع والطموح، والبعد التربوي في تدريس المكانة الدينية للقدس، وأهمية التدريس عن أنماط الحياة الاجتماعية والثقافية في القدس. وقد كان من أبرز الأوراق البحثية، ورقة أحمد فهيم جبر التي تناول فيها واقع القدس في المناهج الفلسطينية، الأمر الذي يهمنا في هذا السياق لنتعرف على المكانة التي تحتلها مدينة القدس في المنهاج الحالي، وخاصـــة في المرحلة الأساسية، عبر عرض بانورامي- تقريري لمواطن الحديث عن القدس في المناهج المطبقة، حالياً، في المدارس الأساسية في فلسطين، نتبعه بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات.

القدس في المناهج الفلسطينية: مسح تقريري

يتضمن كتاب التربية الوطنية الفلسطينية للصف الأول الأساسي: [2] صورة لقبة الصخرة المشرفة، [3] ودرساً عن عاصمة فلسطين، القدس، وبعض أسمائها، كبيت المقدس، وأن المدينة لها سبعة أبواب. [4] فيما يتضمن كتاب التربية الوطنية الفلسطينية للصف الثالث: [5]

صورة مكبرة للصخرة المشرفة،[6] وذكراً للقدس عندما تحدث عن واد القلط بأنه يمتلىء، شتاءً، بالماء من جبال القدس،[7] ودرساً بعنوان «غزة» ذكرت فيه كلمة القدس مجرد ذكر،[8] ودرساً عن مؤسسة دار الفكر العربي، دار الحديث فيه عن مبادرة المرحومة هند طاهر الحسيني لإنشاء مؤسسة وطنية في رحاب القدس الشريف، بجوار المسجد الأقصى المبارك، وخلف أسوار المدينة.[9] كما ثمة درس بعنوان «مستشفى المقاصد» دار الحديث فيه عن مستشفى المقاصد في القدس كمؤسسة من مؤسسات جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية الواقعة على قمة جبل الزيتون، الذي يشرف على القدس حيث تشاهد قبة القدس ماثلة للأعين، والمسجد الأقصى، ثم يتحدث عن مستشفى المقاصد وأقسامه المختلفة،[10] وفي موقع آخر صورة لأسوار القدس،[11] ودرس بعنوان «القدس» مع صورة عامة للصخرة المشرفة،[12] وحديث عن القدس والمسجد الأقصى خلال درس كامل، مع صورتين لقبة الصخرة ولكنيسة القيامة، وصورة عن شوارع القدس العتيقة، وكلية القدس للعلوم والتكنولوجيا، وصورة أخرى لباب العامود في القدس.

أما كتاب التربية الوطنية الفلسطينية للصف الرابع الأساسي،[13] فيتضمن: صورة مكبرة للصخرة المشرفة،[14] ودرساً بعنوان «موطني» فيه حديث عن المسجد الأقصى وكنيسة القيامة،[15] وحديثاً مـــن خلال أسئلة، وصور مكبرة، عن جبل المكبر في القدس،[16] ودرساً بعنوان «مواقع دينية وأثرية في فلسطين – قبة الصخرة المشرفة» حيث تم التحدث عنها بإسهاب،[17] وفيه صورة لمنبر صلاح الدين الأيوبي في المسجد الأقصى في القدس، وتواصل للحديث عن كنيسة القيامة، وصورة لها. وهناك درس بعنوان «المتحف الإسلامي في القدس» وصورة له، وصور للقاشاني، وهو نوع من الآجر أو الطين المشوي المطلي بالزجاج الذي بدأت صناعته في القدس سنة 1590، نقلاً من الصناع الإيرانيين من مدينة قاشان، وصورة لشباك زجاجي ملون من المسجد الأقصى، ونشاط مطروح للقيام بزيارة للمتحف الإسلامي في القدس.[18] وفي موضوع آخر، هناك جدول يبين أعداد المخيمات في المناطق الفلسطينية، وجدول أخر يبين أعداد القرى في المناطق الفلسطينية، وجدول يبين الجامعات الفلسطينية، ودرس بعنوان «قرية عمواس».[19] وفي موقع آخر حديث عن الشاعر إبراهيم طوقان، وأنه عمل في التدريس في نابلس والقدس، وآخر عن الأديب والمربي خليل السكاكيني، وأنه ولد في القدس في العام 1887، وأنه تعلم في مدارسها.[20] وأخيراً، فإن كتاب التربية الوطنية الفلسطينية للصف السادس الأساسي،[21] يتضمن: حديثاً عن بعض المحافظات، ذكر منها القدس،[22] وحديثاً عن أهم النوادي في فلسطين، منها ما

هو في مدينة القدس، ثم يتحدث عن بعض النوادي في القدس، ذكر منها: نادي سلوان الرياضي، والنادي العربي بيت صفافا، نادي الهلال المقدسي.[23]

وأما كتاب تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي،[24] فيتضمن هذا الكتاب صورة على الغلاف الخارجي للكتاب لقبة الصخرة، ودرساً بعنوان «غزو الفرنجة لدار الإسلام»، فيه حديث عن الأماكن المقدسة في القدس، ودرساً بعنوان «معركة حطين» يتحدث عن تقدم صلاح الدين نحو مدينة القدس، وتمكنه من استعادتها في شهر رجب من سنة 583 للهجرة.[25] كما يتضمن درساً بعنوان «دور المدارس في التعبئة والتربية» تحدث عن قيام المدرسين، في قاعات المدارس ومن فوق المنابر، بالحديث عن فضائل القدس ومسجدها الأقصى بوصفه أولى القبلتين وثالث الحرمين الشريفين،[26] هذا بالإضافة إلى درس بعنوان «الفنون في الحياة الإسلامية» تحدث عن مسجد قبة الصخرة والمسجد الأقصى في القدس، ويتضمن صورة مكبرة لهما.[27] وأما كتاب تاريخ حضارات العالم القديمة للصف الخامس،[28] قد تطرق الكتاب أثناء الحديث عن التطور التاريخي لبلاد الشام إلى الأموريين وأنهم أقاموا دولاً في مناطق كثيرة منها «أورسالم» أو القدس.[29]

وفيما يتعلق بكتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي،[30] فيتضمن درساً بعنوان «وطننا فلسطين» فيه حديث عن أن فلسطين فيها القدس، أولى القبلتين، ومسرى النبي محمد، والمسجد الأقصى ثالث الحرمين الشريفين.[31] أما كتاب لغتنا العربية، الجزء الثاني، الصف السابع الأساسي،[32] فتضمن درساً بعنوان «فلسطين العزيزة» فيه حديث عن مدينة القدس، وأن اليبوسيين شيدوها وأطلقوا عليها اسم «أورسالم»، أي مدينة سالم، كما أطلقوا عليها اسم «يبوس» نسبة إليهم. وفي الدرس نفسه حديث عن الخليفة «عمر بن الخطاب» وتسلمه مدينة القدس من بطريرك الروم في العام 16 للهجرة حيث أصدر العهدة العمرية، كما فيه حديث عن معركة حطين، وفتح القدس بعدها.[33] كما يتضمن كتاب المطالعة والنصوص الأدبية للصف الثامن الأساسي[34] نصاً أدبياً على شكل مقالة بعنوان «أطماع اليهود في القدس»، تحدث فيها بإسهاب عن التطور العمراني لمدينة القدس، وتطرق إلى مخططات اليهود لتهويدها.[35] كما يتضمن قصيدة بعنوان «فلسطين» للشاعر علي محمود طه يتعرض في بعض أبياتها للقدس والمسجد الأقصى وكنيسة القيامة.[36] ويتضمن كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي[37] درساً بعنوان «ابن بطوطة في بلادنا» فيه حديث عن وصول ابن بطوطة إلى بيت المقدس، ثالث الحرمين الشريفين ومسرى الرسول

محمد، حيث تحدث ابن بطوطة عنها ووصفها.[38] وأخيراً، فإن كتاب لغتنا العربية للصف الخامس الأساسي[39] يتضمن وصفاً لزحف التتار إلى بلاد الشام حيث هزموا في معركة «عين جالوت» في فلسطين، وذكراً لعمرو بن العاص من خلال الحديث عن معركة مؤتة.[40] هذا بالإضافة إلى تحرير صلاح الدين للقدس من خلال جملة إخبارية كمثال في درس القواعد الذي يتناول موضوعة المبني للمجهول،[41] ومثال آخر على «القدس عربية» كجملة إخبارية في التمرين الخاص بدرس المبتدأ والخبر.[42]

اقتراحات بشأن تعليم القدس في المناهج الفلسطينية

بعد الإطلاع على المناهج المدرَّسة، حالياً، في المدارس، وخاصة في منهاج التربية الوطنية والاجتماعيات واللغة العربية، لاحظت بداية للاهتمام بموضوع القدس، خاصة في منهاج التربية الوطنية الحديث الذي تم وضعة من خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. لكن المنهاج الفلسطيني الموضوع، ومن خلال نظرة سريعة عليه، لم يكن بالشكل المطلوب. ويبدو أن السبب في ذلك كونه قد جاء سريعاً في إعداده، وغير مدروس بشكل كاف، ولم تكن الظروف السياسية، والتي يبدو أن لها الأثر في اهتمامات وزارتنا المختلفة، تلعب فيها القدس دوراً كبيراً... فكان موضوع القدس مؤجلاً.

ولكن، بناءً على المسح التقريري السابق، فإنه من الضروري، عند مراجعة المناهج مراعاة النقاط التالية بشأن تعليم القدس: أولاً، أن يكون الحديث عن القدس في مختلف المراحل بما يناسب كل مرحلة، إذ نلاحظ ضعف الحديث عن القدس في المراحل العليا. ثانياً، الحديث عن القدس في مختلف المباحث بتنسيق معين، وذلك حتى تغطي المعلومات عن القدس بشكل متكامل من حيث تاريخها، وجغرافيتها، وآثارها، وبطولات أبنائها وشهدائها. والأهم من ذلك تاريخ الاحتلال فيها، وأهداف الأعداء وطمعهم في مقدساتها. فالتربية الوطنية، كمبحث، تعطي جزءاً من المعلومات، مثل: تاريخها وجغرافيتها ومقدساتها وآثارها؛ واللغة العربية، بمقالات أدبية أو قصائد، تغطي جانب البطولات، والشهداء، وأطماع اليهود... إلى آخره؛ والتربية الإسلامية تغطي الجانب الديني، والتمسك العقائدي، وتغرسه في الأبناء.

أهداف تعليم القدس

إن من شأن إعادة النظر في مكانة القدس في المناهج الفلسطينية على النحو السابق أن تركز الاهتمام بتحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن حصرها في : (1) أن يتعرف الطالب على مكانة القدس في العقيدتين الإسلامية والمسيحية ؛ (2) أن يتعرف الطالب على الأماكن المقدسة والأثرية ، الإسلامية والمسيحية ، في بيت المقدس ؛ (3) أن يقدر الطالب مدى الاحترام والتسامح تجاه مختلف الطوائف ، والذي اتسم به الحكم العربي الإسلامي لمدينة القدس ؛ (4) أن يتعرف الطالب على حقوق الفلسطينيين في بيت المقدس ؛ (5) أن يطلع الطالب على الكثير من النصوص الإسلامية والعربية ، والتي تدل على مكانة القدس وفضائلها وحب العرب والمسلمين لها ، وتمسكهم بها ؛ (6) أن يسجل الطالب ، بنفسه ، تقارير عن أحداث بارزة في حياة العرب والمسلمين في بيت المقدس ، مثل محاولة إحراق المسجد الأقصى ، ومجزرة الأقصى ؛ (7) أن يقوم الطالب ، نفسه ، بأبحاث حول جانب من جوانب الحياة العربية والإسلامية في بيت المقدس ؛ (8) أن تخصص عدة ساعات دراسة يتحدث فيها المعلمون حول حدث من أحداث القدس في التاريخ العربي والإسلامي ، مثل الاحتفال بليلة الإسراء والمعراج ، أو النبي موسى ، أو عيد الشعانين ؛ (9) أن تخصص عدة ساعات دراسية حول التعايش العربي الإسلامـــي- المسيحي في بيت المقدس ؛ (10) أن يخطط لزيارة ميدانية للتعرف على المدينة وأماكنها المقدسة ، وآثارها ومدارسها ونواديها ومتاحفها ؛ (11) أن يتم إبراز التغييرات العمرانية التي قامت بها إسرائيل من أجل صبغ المدينة بالصبغة الإسرائيلية وتهويدها ؛ (12) أن تخصص ساعات دراسية عن الشهداء الذين اغتيلوا غدراً على يد الإرهاب الصهيوني في مدينة القدس ، مثل : أكرم الشاويش ، والطحان ، وأبو سنينة ، وادكيدك ، وغيرهم ، أو الذين سقطوا تحت التعذيب في السجون الإسرائيلية ، مثل : مصطفى العكاوي ، وقاسم أبو عكر ؛ (13) أن يتم إلقاء الضوء على الإهانات والسرقات ، وأساليب التنكيل التي يتعرض لها الفلسطينيون في القدس ؛ (14) أن يتم إجراء مناقشات في الصفوف ، وأن يتم تشجيع الطلبة على دعوة محاضرين وضيوف من السجناء المقدسيين الذين خاضوا التجربة الاعتقاليـــة في سجون الاحتلال ، ومن ثم الطلب إلى الطلبة أن يكتبوا في موضوعات ذات علاقة ؛ (15) أن يتم إبراز المعاناة التي يلقاها أهالي المعتقلين لدى زيارتهم لأبنائهم المساجين فـــي السجون الإسرائيلية وإنتاج أدبيات عن هذة المعاناة .

استناداً إلى التوصيات التي تم تقديمها في المؤتمر آنف الذكر، وعملاً بروحها، شرعنا بتطبيق الأنشطة التربوية وأنشطة أخرى بهدف تعزيز الهوية الوطنية عند الطالب الفلسطيني فيما يتعلق بالقدس. وقد واجهنا، بذلك، أحد أبرز العوائق الداخلية للدفاع عن القدس، ألا وهو غياب الوعي والمعرفة الحقيقية لدى أبناء الشعب الفلسطيني عنها، معرفة دقيقة تقدم بآلية وأسلوب تربوي سلس وبسيط بعيـــداً عن الشعارات الطنانة، بحيث تكون له زاداً ومحفزاً للدفاع عن مشروعية حقوقة وانتمائه الأصيل، مستلهما ذلك من التاريخ والوقائع عبر مجموعة من المشاريع المناهجية.

البطاقات التعليمية عن القدس

عمد المركز إلى إصدار البطاقات التعليمية عن القدس باللغتين العربية والإنجليزية. وتهدف هذه اللعبة التربوية إلى تعريف المتعلم عن القـــدس العربية، وخاصة الأماكن المقدسة للديانتين المسيحية والإسلامية بوصفهما تتشاركان وقفية هذه الأماكن منذ الفتح الإسلامي العمري. من خلال هذه اللعبة يحصل المتعلم على جملة من المعلومات العامة حول مدينة القدس بأسلوب سهل ميسر، بحيث تساعده الصورة الملونة واللغة السهلة بأسلوب يختلف عن طريقة الكتب التقليدية في عرض المادة. هذا، بالإضافة إلى إثراء لغته العربية والإنجليزية، والتمكن من ممارسة القواعد اللغوية بشكل سليم عبر اعتماد نماذج متعددة من الأسئلة التي تحفز القارئ، وتغريه بالمطالعة وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية.

ومن خلال هذه اللعبة، أيضاً، يتعلم الطالب احترام الدين الواحد، دين الله، سواء كان مسلماً أم مسيحياً، وكذلك تعزيز المؤاخاة واحترام عقائد الآخرين. علماً أن هذه اللعبة تتم بخلط الصور التي تحتوي المعلومات، ثم يجاب عن الأسئلة بشكل يسمح للقارئ مراجعة معلوماته والتأكد من صحتها. فكل من يقدم إجابة واضحة للأسئلة، يستحق لقب بطل القدس. كما يمكن إشراك أكثر من شخصين في ممارسة اللعبة معاً بحيث تكون الصورة مع شخص، والجواب مع الآخر. ويجد الذكر أنه قد أشرف على هذه اللعبة التربوية وأعدها طاقم مكون من: الدكتور عبد اللطيف البرغوثي، سماحة المفتي الشيخ عكرمة صبري، الدكتور أحمد جبر، الأستاذ جهاد قرشولي، والدكتور غسان عبد الله، والدكتور عبد الرحمن عباد، والأستاذ عيسى شحادة، والأستاذة زهرة الخالدي.

سلسلة إعرف القدس

هي مشروع تربوي تعليمي قصصي يتحدث عن القدس بكل أبعادها عبر أسلوب تربوي مميز يثير الحوار والدافعية للبحث والتنقيب. وبعد تحديد محاور القصص هذه، تم تكليف ثلاثة من القائمين على المشروع بإعداد قصص مختلفة تتكامل فيها رؤيا السلسلة: فقام الدكتور عبد اللطيف البرغوثي بإعداد قصة «جولة في القدس»، وقام الدكتور يحي جبر بإعداد قصة «في رحاب الأقصى»، وقام الدكتور إبراهيم العلم، بإعداد قصة «الأماكن المسيحية في القـــــدس». وإضافة إلى كثافة الفحوى، عمدت كل قصة إلى إثارة الحافزية والدافع نحو التعلم والبحث والرغبـــة في زيارة القدس. كما اشتملت كل قصة على مجموعة من الأسئلة التي تثير التفكير الإبداعي لدى القارئ. وقد صدرت هذة القصص تحت اسم سلسلة **إعرف القدس** بحجم متوسط، وبلغ عدد صفحتها 32 صفحة بما فيها الصور والأشكال التوضيحية الملونة. ومثلما كان الحال في اللعبة التربوية، قمنا بطباعة وتوزيع 20 ألف نسخة من كل قصة مجاناً على غالبية المدارس والمؤسسات والمخيمات الفلسطينية.

القدس في عيون الجميع

مع تواصل الظروف السياسية والاجتماعية السيئة التي تمر بها القدس، ومحاولات التجهيل المتعمد لطلبة المدارس في تاريخ عروبتهم وإسلامهم، ونظراً لمنزلة القدس الرفيعة، فقد ارتأت مؤسسة CARE تنفيذ الخطوة الرابعة من برنامجها من أجل القدس، وهي «القدس في عيون الجميع». وتتجلى أهداف هذا الفرع من البرنامج في: تعريف الطالب الفلسطيني على مدينة القدس تاريخياً، وقيمتها بالنسبة للمسلمين والمسيحيين، وما آلت إليه في ظل الاحتلال الإسرائيلي البغيض. وقد استهدف هذا البرنامج طلاب المدارس الابتدائية، والصف السادس على نحو خاص، في محافظات الشمال والجنوب من فلسطين خلال العام الدراسي 1997-1998، بحيث تم تنظيم رحلة لمدة يوم لخمسين طالباً من كل مدرسة للقيام بزيارة وعمل جولات ميدانية في حواري القدس الشريف، والتعرف عليها عن كثب من خلال تنفيذ الفعاليات التالية: (1) القيام بجولة ميدانية إلى الأماكن الأثرية والتاريخية والدينية مع شرح مفصل عن هذه الأماكن يقوم به مرشدون متخصصون؛ (2) الالتقاء في ساحة الحرم الشريف مع مجموعة من الطلبة الوافدين من وراء «الخط الأخضر» ومن قرى

حول القدس بهدف التعارف وتجسيد مبدأ المسؤولية بأن حماية القدس واجب على الجميع، وأنه لن يستطيع أحد تفكيك عروة الأخوة والعقيدة القائمة بين الفلسطينيين؛ (3) تأدية فريضة الصلاة في الحرم الشريـــف؛ (4) القيام بجولة زيارات إلى المؤسسات الوطنية والتعليمية العربية؛ (5) اصطحاب الطلبة في جولة بالباص حول القدس لإطلاعهم على المخططات الاستيطانية القائمة منها والمخطط تنفيذها.

وتجدر الإشارة إلى مجموعة من المعقلنات في اختيار هؤلاء الطلبة، ومن هذه الفئة العمرية تحديداً، أهمها: (1) إن الطالب في مثل هذا العمر لن ينسى ما يشاهده ويراه؛ (2) تم تجاوز عقبة التصاريح التي يفرضها الاحتلال الاسرائيلي نظراً لصغر سن المشاركين؛ (3) يشكل الطالب في مثل هذا العمر الابن الوسط في العائلة، وبالتالي يكون محور اهتمام عائلته، ومن ثم سيقوم بالتحدث مع عائلته وأقاربه عما يشاهده ويراه، فيشدهم عاطفياً ويحفزهم إلى زيارة القدس؛ (4) يمكث الطالب في المدرسة ذاتها ما لا يقل عن ست سنوات أخرى، وعليه، سيكون مصدر معلومات لغيره من الطلبة سواء كان ذلك من خلال الأحاديث الجانبية، أو كتابة مواضيع الإنشاء، أو الربط بين المواضيع التي يتعلمها في المدرسة، وما اكتسبه من زيارته إلى القدس.

مشروع مسح اللهجات العامية وتصنيفها في منطقة القدس

إن اللهجات العامية هي من أهم مظاهر التراث الشعبي للأمة، كونها تشكّل متحفاً متنقلاً عبر الأجيال، بحيث تترسب فيه الآثار الحضارية والنفسية والاجتماعية للتطورات التي تمر بها الأمة. كما إن اللهجات تعتبر من المرجعيـــات الأساسية لدراسة حركة الجماعات وتنقلاتها داخل الوطن الواحد وفي الأقطار المجاورة، وتحدد مدى التمازج والانصهار في البوتقة الوطنية، أو التباين والثبات لدى مجموعة تقيم فوق منطقة جغرافية معينة. ولذا، فإن CARE يعكف حالياً على تنفيذ مشروع مسح وتصنيف اللهجات العامة في منطقة القدس عبر الخطوات التالية: (1) يقوم باحثون بمسح المنطقة الجغرافية المشار إليها وتسجيل نماذج عفوية لحوارات، وحكايات، وأغان شعبية على أن يُراعى في العينات المختارة تحديد المتغيرات المؤثرة، مثل: التعليم، والتأثر باللغة الفصحى أو اللغات الأجنبية، ولهذه الغاية يفضل كبار السن رجالا ونساء؛ (2) يتم تفريغ الأشرطة وتوثيقها في سجلات مكتوبة على أن يراعى فيها ترتيب المادة اللغوية وفقاً للمعطيات اللغوية والتقسيمات الاجتماعية؛ (3)

تنشر نتائج الدراسة في كتاب موضح بالصور والخرائط التوضيحية ويضم فهرساً للألفاظ المتداولة أو التي كانت متداولة لدى كل مجموعة مع شرح معنى الكلمات.

القدس في الرياضيات

قامت مجموعة معلمين بإعداد أوراق عمل تختص بـ**القدس في الرياضيات** وتقديمها للطلبة لتكون دعماً لهم في المرحلة الأساسية، بحيث تستخدم كنشاطات فعالة يستعملها المعلم في العملية التعليمية داخل الصف، كما يستخدمها الطلبة كنشاطات لا صفية. وبالإضافة إلى كونها مصدراً للمعلومات الرياضية، فتلك الأوراق هي مصدر للمعلومات العامة عن القدس، وليست مجرد أرقام مجردة، بل ثمة هدف تعليمي وتثقيفي من ورائها.

جدار الفصل العنصري في تعلم الرياضيات

قامت مجموعة من مدرسي مادة الرياضيات بإعداد الأنشطة والفعاليات التعليمية عن جدار الفصل العنصري من أجل تطبيقها داخل الصف للمرحلة الأساسية. وقد تم ذلك لغرض تحقيق الأهداف التالية: (1) تنمية الحس القومي عند الطلبة؛ (2) تنمية المعرفة البيئية؛ (3) تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ (4) وربط الرياضات بالحياة العملية. هذا، وقد شكّلت هذه الأنشطة إثراء للمادة الدراسية نظراً لمراعاة الدقة والحداثة في جمع المعلومات الواردة في أوراق العمل الخاصة بموضوع جدار الفصل العنصري. وقد أظهرت هذه الفعاليات الآثار السلبية للجدار على النواحي الصحية والتعليمية والسكانية والزراعية والاقتصادية الفلسطينية.

مسابقة الوصول إلى القدس

نظراً لما تفرضـــــة قوات الاحتلال الإسرائيلـــي من قيود تمنع الفلسطينيين من أبناء الضفة الغربية وقطاع غزة من الوصول إلى القدس للصلاة في المسجد الأقصى، وزيارة الكنائس المسيحية، والتعرف على الأماكن المقدسة، وبسبب هذه الممارسات التي تتعارض مع القوانين والأعراف الدوليـــة التي توجب إتاحة الحرية الدينية لجميع أبناء الأديان... لم يتمكن عشرات الآلاف من أطفال فلسطين من زيارة القدس والصلاة في المسجد الأقصى وكنيسة

القيامة. وحرصاً من مركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE على تعريف الطلبة بمعالم المدينة المقدسة، وربطهم بها دينياً وسياسياً واجتماعياً، فقد رأى المركز أن يقوم على مسابقة تلفزيونية بين مجموعات من الطلبة في كافة محافظات فلسطين يكون محورها القدس.

وتهدف هذه المسابقة إلى: ربط طلبة المـــدارس الفلسطينية بالقدس؛ وتعريف الطلبة والمشاهديـــن على المعلومات الضرورية التي تتعلق بمكانة القدس وتاريخها وأماكنها المقدسة؛ وتعزيز مكانة القدس في القلوب، حيث ستبث هذه المسابقة بما تتضمنه من أسئلة وأجوبة مهمة عن القدس في الفضائية الفلسطينية، ومن ثم ستوزع على الفضائيات التي ترغب ببثها؛ وتشجيـــع الطلبة الفلسطينيين ودعمهم وإشعارهم بأهميتهم ودورهم في الحفاظ على المدينة المقدسة؛ وبث روح التسامح الديني والاحترام المتبادل من خلال تناول الحديث عن الأماكن الدينية الإسلامية والمسيحية في القدس؛ وإبراز معاناة الشعب الفلسطيني وحرمانه من زيارة القدس والصلاة فيها؛ وفضح المخططات الإسرائيلية تجاه القدس والرامية إلى تهويدها والتضييق على سكانها العرب، وتعريف الطلبة على جغرافية فلسطين ومدنها وقراها.

التوجهات المستقبلية لمركز الدراسات والتطبيقات التربوية CARE

يعمل المركز، حالياً، على بناء خطة عمل تربوية بخصوص ستة قوانين أو معاهدات أو اتفاقيات تهدف إلى التعريف بقضايا تخص القدس من الناحية القانونية، وهي: (1) المادة 52 من اتفاقية لاهاي للعام 1907 التي تقول بعدم جواز ضم الأراضي المحتلة لدولة الاحتلال؛ (2) المادة 49 من اتفاقية جنيف الرابعة التي تمنع إجلاء أو ترحيل سكان المناطق المحتلة؛ (3) الاتفاق الفلسطيني الإسرائيلي لسنة 1995 الذي يلزم الطرفين بعدم اتخاذ أي خطوة تغير من الوضع القائم للمناطق المحتلة حتى يتم التوصل إلى حل نهائي؛ (4) قرار محكمة لاهاي في 9 تموز 2004 الذي اعتبر إقامة المستوطنات وجدار الفصل العنصري خطراً على حرية الشعب الفلسطيني، وخرقاً إسرائيلياً للحقوق الفلسطينية؛ (5) الفتوى الفلسطينية التي تحرم بيع أو تأجير الممتلكات العربية للاحتلال الإسرائيلي؛ (6) الأسلوب الإسرائيلي في تطبيق قانون أملاك الغائبين في القدس والصادر سنة 1950، والذي أعلنت إسرائيل عن نيتها تطبيقه في كانون الثاني 2005.

هوامش الفصل الخامس–الباب السادس

(1) شارك في الندوة، آنذاك، وزارة التربية والتعليم، وعميد كلية الآداب في جامعة القدس، وعميد كلية الأمة، ومستشار الرئيس الراحل ياسر عرفات للشؤون المسيحية، ولفيف من التربويين.
(2) أنظر: طه دوفش، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(3) أنظر: المصدر نفسه، ص 2.
(4) أنظر: المصدر نفسه، ص 63.
(5) أنظر: أمين أبو بكر، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثالث الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(6) أنظر: المصدر نفسه، ص 2.
(7) أنظر: المصدر نفسه، ص 18.
(8) أنظر: المصدر نفسه، ص 20.
(9) أنظر: المصدر نفسه، ص 71.
(10) أنظر: المصدر نفسه، ص 72.
(11) أنظر: المصدر نفسه، ص 11.
(12) أنظر: المصدر نفسه، ص 12–16.
(13) أنظر: جودت سعادة، وآخرون. **التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(14) أنظر: المصدر نفسه، ص 2.
(15) أنظر: المصدر نفسه، ص 5.
(16) أنظر: المصدر نفسه، ص 10.
(17) أنظر: المصدر نفسه، ص 24–28.
(18) أنظر: المصدر نفسه، ص 31–33.
(19) أنظر: المصدر نفسه، ص 39–43.
(20) أنظر: المصدر نفسه، ص 76–77.
(21) أنظر: محمود عطا الله، وآخرون. **التربية الوطنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(22) أنظر: المصدر نفسه، ص 20.
(23) أنظر: المصدر نفسه، ص 44.
(24) أنظر: محمود عطا الله، وآخرون. **تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.
(25) أنظر: المصدر نفسه، ص 50–57.
(26) أنظر: المصدر نفسه، ص 62.
(27) أنظر: المصدر نفسه، ص 79–81.
(28) أنظر: غسان الحلو، وآخرون. **تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.
(29) أنظر: المصدر نفسه، ص 84.
(30) أنظر: إبراهيم موسى، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.
(31) أنظر: المصدر نفسه، ص 70.
(32) أنظر: محمد جواد النوري، وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.
(33) أنظر: المصدر نفسه، ص 15–16.
(34) أنظر: عبد اللطيف البرغوثي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج

الفلسطيني، 2002.
(35) أنظر: المصدر نفسه، ص 96.
(36) أنظر: المصدر نفسه، ص 120.
(37) أنظر: حسن السلوادي، وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.
(38) أنظر: المصدر نفسه، ص 21.
(39) أنظر: لغتنا العربية الخامس، مصدر سابق.
(40) أنظر: المصدر نفسه، ص 63-65.
(41) أنظر: المصدر نفسه، ص 142.
(42) أنظر: المصدر نفسه، ص 152.

الباب السابع

تأملات في السياسات التربوية الفلسطينية: شهادات نقدية

1. المناهج الفلسطينية–قصة الألف ميل (نعيم أبو الحمص)

2. السياسات التربوية الفلسطينية في الميزان (أحمد مجدلاني)

3. تقييم المناهج الفلسطينية–مقاربة أخلاقية (خليل نخلة)

4. نقد المناهج الفلسطينية بين الحوار والمناكفة (مهند عبد الحميد)

5. ملاحظات نقدية (المحرر)

«أن تنتقد شخصاً، يعني أن تفسِّر له أفعاله»

ماركس، نقد الاقتصاد السياسي، 1857

«ليس دور المثقف العربي الحقيقي في أن يكون مصلحاً أو مرشداً أو مبشراً، أو أن «يوفق» اجتماعياً وسياسياً، بل إن دوره يكمن، على العكس، في توكيد الاختلاف والفروقات. لا تعود المسألة أن يكون المثقف «ملتزماً» كما كان سارتر يقول، أو «عضوياً» كما كان غرامشي يرى، وإنما تصبح المسألة أن يكون جذرياً ومتفرداً. فحيث تكون الفرادة، والفرق، والاختلاف، وحيث تكون الحرية الخلاقة، تكون الثقافة الحقيقية. المثقف العربي الحقيقي، في هذا المنعطف التاريخي، ليس المثقف المؤتلف، وإنما هو المثقف المختلف... وإذا كان الله، وهو الذي «لا غالب إلا هو»، قد قبل وجود الشيطان ولم يمتهُ، وهو الكلي القدرة، فهل تقبل السلطة، اقتداءً بالخالق، «شياطين» يصدرون عن فكر آخر مختلف – دون أن تقتلهم، أو تطالب بقتلهم، ودون أن تحرق كتبهم، أو تطالب بحرقها؟ وهل تعطي الأغلبيةُ لمن يخالفونها الرأي والاجتهاد، بوصفهم مواطنين يقومون بجميع الواجبات الوطنية والمدنية التي تقوم بها هي، الحقوق نفسها التي تتمتع بها: في التربية والتعليم، في السياسة والحكم، في الوظائف والمسؤوليات، وفي الفكر والثقافة؟»

أدونيس، فاتحة لنهايات القرن، 1980

الفصل الأول
المناهج الفلسطينية - قصة الألف ميل
(نعيم أبو الحمص)

رحلة التعليم الفلسطيني تشبه، إلى حد كبير، الرحلة السياسية للشعب الفلسطيني. فعندما كان التعليم يأخذ شكله في عهد الانتداب البريطاني في فلسطين، كانت الدول العربية التي ترزح تحت الاستعمار تمر في المرحلة نفسها، وبينما استمرت الدول العربية في رحلتها التعليمية وتشكلها كدول، لم يحصل هذا في فلسطين، فالدول العربية نالت استقلالها الدولة تلو الأخرى، أما فلسطين فعاشت نكبة العام 1948، وما تبقى من فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة) عاشت في ظل نظام دولتي مصر والأردن، والفلسطينيون في الخارج تعلموا في نظام الدول العربية التي هاجروا إليها من المحيط إلى الخليج. وهكذا استمر الحال حتى حرب العام 1967، وما أسفرت عنه تلك الحرب من وقوع الضفة وغزة والجولان تحت نير الاحتلال الإسرائيلي.

التعليم تحت الاحتلال

أخضعت الضفة الغربية وقطاع غزة للحكم العسكري الإسرائيلي، وللحكم العسكري أساليبه وطرقه وخططه في السيطرة على مجموع المحكومين سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وتعليمياً. فقد تم إخضاع جهاز التربية والتعليم للحاكم العسكري الإسرائيلي، إذ أصبح على رأس الجهاز التربوي ما يسمى بـ «ضابط التعليم العسكري». وفي هذه المرحلة، تغيرت الأمور، وتوقف التطوير والتحسين، ولم تُفتح مدارس جديدة، ولم تتوسع رقعة التعليم كما يحصل في الدول العربية المجاورة، وانخفضت ميزانية التعليم، واختفت الدوائر الفنية التي تدعم التعليم باختفاء دور وزارات التربية المصرية والأردنية من الضفة وقطاع غزة. وقد أدّى ذلك إلى تراجع التخطيط، وغياب السياسة التعليمية، ومجالات تربوية عديدة، وبدأ الاحتلال يبسط سيطرته شيئاً فشيئاً على كافة المجالات بما فيها التعليم. وفي هذه المرحلة، أخذ المجتمع المدني الفلسطيني دوره، وبدأ بجمع التبرعات الداخلية والخارجية لفتح مدرسة جديدة وتوسيع أخرى، أو البدء برفع مستوى دور المعلمين بالحصول على درجة البكالوريوس، ثم امتد ذلك الدور إلى جامعات صغيرة جديدة بإمكانيات متواضعة.

أما بخصوص المناهج، فقد عمد الاحتلال على إبقاء المناهج الأردنية والمصرية المعمول بها حتى العام 1967. وقد كانت أولى خطواته في هذا المجال حذف بعض الكتب من المناهج، والأمر بعدم تدريسها، وخصوصاً ما يتعلق بالقضية الفلسطينية أو التاريخ العربي. كما عمل الاحتلال على حذف فصول من بعض الكتب، ووصل به الأمر إلى حذف كلمات هنا أو قصيدة هناك، حيث كان باستطاعتنا أن ندرس عن العالم، لكنما لم يكن باستطاعتنا أن ندرس عن أنفسنا وثقافتنا وقضيتنا وأحلامنا. وكان المعلمون، كل حسب طاقته وقدرته، يغطون هذا الجانب، ولكن بعضهم دفع ثمـــــن هذه المواقف عبر تسريح العديد منهم من الخدمة إذا سُمع عنهم أي نشاط أو حتى أية كلمة وطنية ينطق بها في مدرسته.

أما في القدس، فكان ثمة موقف آخر، إذ أخـــذ الاحتلال قراراً بـ«ضم» القدس إلى إسرائيل، لم يعترف به العالم. ولكن كان لهذا القرار انعكاسات في كافة الجوانب، ومنها ضم التعليم في القدس إلى نظام التعليم في إسرائيل بما يشمل المناهج. وقد رفض الفلسطينيون في القدس، وخارجها، هذا القرار وأخرج المقدسيون أبناءهم من المدارس، وفتحوا منازل لتكون مدارس جديدة، وتراجع الاحتلال عن قرار تدريس مناهج جديدة غير أردنية، وعادت القدس لتنضم تعليمياً إلى الضفة الغربية.

ومنذ العام 1967 وحتى بدايـــة التسعينيات لم يسمح الاحتلال بإجراء أية تغييرات على المناهج التي اعتمدها، وهي المناهج الأردنية في الضفة الغربية، والمناهج المصرية في قطاع غزة. وعندما كانت مصر والأردن تجريان تغييراً، ولو بسيطاً، على المناهج، كان الاحتلال يؤجل الأخذ بهذا التغيير إلى السنة التالية، وكان يراجع هذا التغيير ملياً، ويقوم بحذف ما يشاء من المادة، ثم يدخلها إلى النظام التربوي في العام الذي يليه.

بدايات التفكير في المنهاج الفلسطيني

ومع انطلاقة مبادرة السلام الدولية في مدريد، بدأت منظمة التحرير الفلسطينية بتعميق اتصالاتها مع المؤسسات الفلسطينية في الضفـــة الغربية وقطاع غزة على المستويات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والصحية والتعليميـــة، وشرعت العديد من الفرق البحثية واللجان في وضع تصوراتها لاستخدامها من أجل المباحثات السياسية أو من أجل المستقبل. فقد تم تشكيل لجنة تربوية تتبع بيت الشرق في القـــدس (أو جمعية الثقافة

العربية)، والتي كان يترأسها المرحوم فيصل الحسيني، وقد ترأستُ تلك اللجنة في حينه وكان ذلك في إطار مجلس التعليم العالي الفلسطيني الذي كان مؤسسة فلسطينية غير تابعة لسلطة الاحتلال. وخلال تلك المرحلة، كانت فلسطين عضواً مراقباً في اليونسكو، ومن خلال هذه المنظمة الدولية تم عقد أول مؤتمر في القدس حول المناهج الفلسطينية في العام 1991 بإشراف مجلس التعليم العالي. وقد حضـــر المؤتمر في حينه الأمين العام المساعد لمنظمة اليونسكو. وبعد هذا المؤتمر، شكّل مجلس التعليم العالي أول لجنة لدراسة موضوع المناهج. وقد ضمت اللجنة حوالي 60 أكاديمي فلسطيني من أساتذة الجامعات والمهتمين بغية وضع تصوراتهم المستقبلية حول الموضوع. وقد اعتبرت هذه أولى الخطوات للتفكير في مناهج فلسطينية، وقدمت هذه اللجنة توصيات تتعلق بكيفية اعتماد مناهج موحدة بين الضفة الغربية وقطاع غزة، وكان هذا محوراً أساسياً في التفكير، إلا إن العمل توقف عند هذا الحد.

إنشاء وزارة التربية والتعليم

بعد توقيع اتفاقية أوسلو، وقيام السلطة الفلسطينية، كانت أول وزارة تبرز إلى النور هي وزارة التربية والتعليم العالي، حيث إن اتفاقيـــة أوسلو أعطت صلاحيات السلطة للفلسطينيين في غزة وأريحا، أما في باقي أنحاء الضفـــة الغربية، فقد تقرر انتقال الصلاحيات تدريجياً، وكانت أولى تلك الصلاحيات التي تم نقلها هي التربية في 28 آب 1994، حيث أصبح للسلطة صلاحية السيطرة على جهاز التعليم كاملاً في الضفة الغربية وقطاع غزة. وبعد إنشاء الوزارة، وقعت الوزارة اتفاقية مع اليونسكو لإنشاء مركز المناهج الفلسطيني، حيث تعهدت اليونسكو بدعم المركز مالياً، وتم بالفعل تخصيص ما يقارب 300 ألف دولار لدعم إنشاء هذا المركز.

مركز المناهج الفلسطيني

كلفت وزارة التربية الفلسطينية الأكاديمي الفلسطيني البارز المرحوم البروفيسور إبراهيم أبو لغد لترأس المركز وإنشائه. وقد عمل أبو لغد على تشكيل لجنة فنية لوضع الدراسات المناسبة للموضوع، والاطلاع على تجارب دول عربية وغير عربية في هذا المجال. وقد خرج وفريقه بدراسة شاملة للموضوع، حيث عقد ورشات عمل مع تربويين فلسطينيين في العديد من

المحافظات الفلسطينية. وإثر ذلك، قام أبو لغد بتسليم تقريره إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في العام 1997. واعتبر هذا الإنجاز الخطوة الأولى لبداية العمل.

اطلعت وزارة التربية والتعليم على تقرير أبو لغد، وكلفت لجنة من داخل الوزارة يرأسها وكيل الوزارة لوضع أول خطوة متكاملة للمنهاج الفلسطيني الأول، وقامت الوزارة بصياغة أول خطة للمنهاج الفلسطيني بالتفاصيل الدقيقة، ورفعتها إلى مجلس الوزراء الذي أحالها بدوره إلى المجلس التشريعي الفلسطيني لإقرارها. وقد أقرَّها المجلس التشريعي في العام 1998، ما أتاح لوزارة التربية والتعليم البدء في خطـــــوات تنفيذ المشروع الذي راود الفلسطينين على مدى عقود. وهنا، بدأت أولى الخطوات بتحويل مركز المناهج الفلسطيني إلى مركز تنفيذي يضم كافة الدوائر والأقسام والوسائل المتخصصة. وقد تم اعتماد هيكلية جديدة للمركز، إضافة إلى لجنة وزارية عليا للإشراف عليه، وإدارات متخصصة يرأسها مدير عام. وقد تم تكليف د. صلاح ياسين برئاسة المركز التي امتدت لثماني سنوات تم خلالها الانتهاء من مشروع المناهج.

التحديات . .

إن الشروع المبكر في هذا المشروع، وبعد مرور أقل من خمس سنوات على تشكيل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الأولى كان تحدياً كبيراً في ظل الظروف السياسية القائمة حينئذ، ولكن الوزارة أقدمت على هذا التحدي ورسمت لنفسها تصوراً بأنه، ومع بدء المناهج بالظهور في العام 2000، تكون سلطات الاحتلال قد انسحبت من 90٪ من الضفة الغربية وقطاع غزة، وتكون السلطة قد دخلت المرحلة الثانية من اتفاقية أوسلو. كما إن الحاجة الماسة لتوحيد المناهج بين الضفة الغربية وقطاع غزة كانت مثَّلت إشكالية كبيرة، كما إن الضغوط الاجتماعية كانت تطالب برؤية منهاج فلسطيني يخرج إلى النور.

ولقد كان ثمة عدم فهم كاف بأن هذا المشروع، الذي سيستغرق ثماني سنوات على الأقل، ليس مشروعاً بسيطاً كما يتصوره غير المتخصصين. هذا بالإضافة إلى الاستعدادات المادية والمعرفية الهائلة. فإذا كانت الدول القائمة تفكر بعمق قبل الإقدام على تغيير مناهجها، على الرغم من توفر المؤسسات المتخصصة فيها من إدارات وأجهزة فنية وأدوات مناسبة، فكيف بفلسطين التي لا يوجد لديها شيئ من هذا كله؟

لقد ترأستُ اللجنة العليا للمناهج في الوزارة طيلة فترة المشروع، واعتبرت أن هذا المشروع هو أهم مشروع للوطن، رغم أن الخوف كان يراودني طيلة فترة المشروع وخاصة في البدايات، ناهيك عن ردات الفعل المحلية والدولية التي ستظهر نتيجة ذلك. وقد حصل ما كان متوقعاً، وظهرت ردات فعل سلبية وهجومية من قبل مؤسسات إسرائيلية بادرت إلى هجوم إعلامي وسياسي كبير. وقد امتد هذا النقاش إلى الأروقة الأوروبية وبرلماناتها، وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية، ورئيس وزراء إسرائيل. وبذا، فقد دخلت الوزارة في عراك دولي لم تكن جاهزة له، وقد كان صعباً وشاقاً. وقد قامت الوزارة بحملة دولية لمجابهة هذه الهجمات، وأقنعت أوروبا بأن تتم دراسة المناهج قبل إصدار الحكم عليها كما فعل الآخرون، وهكذا كان. وفي تلك الفترة، انسحبت عدة دول أوروبية من تمويل مشروع المناهج، ولجأت الوزارة إلى خطة داخلية بالاعتماد علـــى النفس وجمعـــت ما يقارب 10٪ من الرسوم التي يدفعها الطلبة للمدارس ووضعتها في صندوق خاص لدعم المشروع. وقد استمرت دولة واحدة في المشروع هي بلجيكا، الدولة التي قالت: إن مشروع المناهج، بعد دراسته، هو مشروع علمي ومعقول، وإن الهجوم عليه لم يكن صحيحاً ولا عادلاً.

فلسفة المشروع

انطلقت فلسفة المشروع من قاعدة وطنية فلسطينية آخذةً بعين الاعتبار الجذور العربية الإسلامية، ومراعية التقدم الحضاري للعالم أجمع، واعتبرت قرارت المجلس الوطني الفلسطيني ووثيقة الاستقلال للعام 1988 منطلقاً لها، آخذة بعين الاعتبار، كذلك، معايير التقدم، والعصرنة، والانفتاح على الثقافات الأخرى.

وقد استمرت الاستعدادات الأولية من العام 1998 وحتى العام 2000، حيث تم بناء مركز المناهج، وتحضير أجهزته، وتدريب العاملين فيه، والاتصالات مع وزارات عربية ودولية للاطلاع على تجاربها، وجلب الأجهزة والأدوات المناسبة. وقد أدركت الوزارة أن مستقبل الدولة الفلسطينية مرهون بنوعية التعليم الذي ستقدمه للأجيال القادمة عبرمنهاج يوائم بين المجتمع وتطلعاته، ويعبر عن ثقافته، ويلبي احتياجاته، ويحقق الوحدة التربوية في الضفة الغربية وقطاع غزة، ويركز على الإنسان الفلسطيني، ويؤكد على ضرورة نقله من التبعية

والتشتت إلى الريادة والإنتاج. وبذا، فقد ركز المنهاج على البعد الوطني والقومي دون إغفال البعد العالمي، فركز المنهاج على مفاهيم الحرية، والديمقراطية، وقيم ومبادئ حقوق الإنسان، ومكانة الفكر.

آلية التنفيذ

اعتمدت الوزارة أسلوب الانفتاح على المجتمع لتنفيذ هذا المشروع. وقد عنى ذلك أن تتيح الفرصة لكل كفاءة في الوطن للمشاركة فيه بغية تنفيذه دون أن تحصر نفسها في الأكاديميين المتواجدين في الوزارة نفسها. ومن هنا، كانت أولى الخطوات هي تشكيل لجنة عليا في الوزارة للإشراف على هذا المشـــــروع، وتشكيل لجنة فنية مساندة تضم العديد من المدراء العامين المتخصصين في الوزارة. هذا بالإضافة إلى تشكيل إدارة مركز المناهج والمتخصصين الفنيين من رؤساء أقسام ومبرمجين ورسامين. وبعد اكتمال التنظيم الداخلي، انطلقت الوزارة للعمل وفق الآلية التالية:

أولاً: تشكيل الفرق الوطنية للخطوط العريضة، حيث ضمت ما يقارب 400 أكاديمي تم توزيعهم على لجان حسب المواضيع، وحسب التخصص بحيث تضم كل لجنة في كل موضوع أساتذة جامعيين وأكاديميين في مؤسسات وطنية ومعلمين ومشرفين وكتاب وصحفيين. وقد اشترطت الوزارة أن تضم كل لجنة نساء بالإضافة إلى أعضاء من جناحي الوطن في الضفة الغربية وقطاع غزة نتيجة اختلاف المناهج في المنطقتين. وقد كلفت هذه اللجان بوضع الإطار العام للخطوط العريضة لكل مادة، واستمر عمل هذه اللجان ما يقارب السنة الأكاديمية، وتم عرض أعمال هذه الفرق على لجان استشارية داخلية وخارجية.

ثانياً: مرحلة التأليف، فاعتماداً على الخطوط العريضة التي تم إقرارها، تم تشكيل لجنة تأليف لكل موضوع وفق الخطة السنوية المرسومة للتأليف حيث تم تقسيم مراحل التأليف على السنوات، كما يلي:

العام	الإنجاز
2000	الصفان الأول والسادس
2001	الصفان الثاني والسابع
2002	الصفان الثالث والثامن
2003	الصفان الرابع والتاسع
2004	الصفان الخامس والعاشر
2005	الصف الحادي عشر
2006	الصف الثاني عشر

الجدول رقم (3): مراحل تأليف المنهاج الفلسطيني

وقد اعتمدت هذه الخطة لتشمل أكبر عدد من الطلبة في المناهج الجديدة، حيث إن المجموعة التي تدرس في المرحلة الابتدائية الأولى من الصفوف الثاني وحتى الخامس يمكن أن تلتقي مع المنهاج الجديد في الصف السادس. وعند تأليف أي كتاب، كانت هناك عدة مراحل تمر بها عملية التأليف، وتشمل: (1) تأليف الكتاب، ودليل المعلم، والمواد المساندة للكتاب؛ (2) تدريب معلمي التجريب الميداني؛ (3) تعديل الكتاب في ضوء التجريب الميداني؛ (4) إعداد برامج تدريب المشرفين، وأدلة المدربين، والحقائب التدريبية؛ (5) تدريب المشرفين القادة الذين سيدربون معلمي المادة؛ (6) تدريب مدربين على المادة في كافة المحافظات؛ (7) تدريب معلمي المادة؛ (8) تعميم الكتاب على المدارس؛ (9) تقييم التجريب الميداني بعد عام، ومتابعة التعديلات.

المضامين والنوعية في المناهج الجديدة

لقد استمر النقاش والاجتماعات لفترة ثلاث سنوات منذ العام 1997 وحتى العام 2000 قبل البدء في التنفيذ بحيث شمل المضمون والشكل للتعليم الفلسطيني الجديد. وقد كان لهذا الأسلوب وقعه الكبير على العمل حيث جرت نقاشات مستفيضة وعلمية، وكان للاجتماعات المكثفة في الوزارة إضافات نوعية على إجراء التعديلات أثناء سير العمل.

وبهذا الخصوص، فقد تم تقسيم مراحـــل التعليم في فلسطين إلى مرحلتين: المرحلة الأساسية، وتشمل الصفوف من الأول وحتى العاشر. والمرحلة الثانوية، وتشمل الصفوف الحادي عشر والثاني عشر. وتشمل المرحلة الثانوية ثلاثة تخصصات، هي: العلوم الإنسانية، والفرع العلمي، والفرع المهني والتقني. وينقسم الفرع المهني إلى قسمين: فرع يؤدي إلى سوق العمل، حيث يدرس الطلبة مواد التخصص فقط. وفرع يدرس، بالإضافة إلى مواد التخصص، مواد أكاديمية تؤدي بالطالب لإكمال تعليمه العالي في الكليات المهنية والتخصصات المشابهه في الجامعات.

لم تقتصر نظرة الوزارة على إدخال مواد جديـــدة في المناهج الجديدة، بل قامت بإجراء تغييرات جوهرية على المواد التقليدية التي كانت تدرس سابقاً: كاللغة العربية، والتربية الدينية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم، وغيرها. أما بخصوص المواد الجديدة التي انضمت إلى المنهاج الفلسطيني، فكانت مواد في اللغة الإنجليزية التي تم اعتماد تدريسها من الصف الأول الابتدائي بعد أن كانت تدرس في السابق من الصف الخامس الابتدائي. وقد تم تغيير كافة سلسلة اللغة الإنجليزية لتصبح سلسلة جديدة تسمـــى *English for Palestine* تستمر من الصف الأول الأساسي وحتى الصف الثاني عشـــر. كما أضيفت مواد التربية المدنية والتربية الوطنية للصفوف من الأول وحتى الصف التاسع والعاشر على التوالي، بحيث تعلم الطالب عن وطنه، ومؤسساته، وثقافته، ومقدساته، والمجالات الاجتماعية والاقتصادية في وطنه، إضافة إلى أصول المجتمع المدني. وكذلك، فقد تم اعتماد مادة التكنولوجيا ليبدأ تدريسها من الصف الخامس وحتى الصف الثاني عشر بما يشمل مجالات التكنولوجيا الصناعية والمعلوماتية، واعتماد مواد اختيارية في الاقتصاد المنزلي، وعلوم الصحة والبيئة من الصف السابع وحتى الصف العاشر.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد تم تضمين مفاهيم متطورة وحديثة على كافة المواد الأخرى من حيث المعلومات، والحقائق التاريخية، والمؤسسات العربية والدولية، والثقافات العالمية، في مواد اللغة العربية والجغرافيا والتربية الإسلامية والعلوم والتاريـــخ بما يشمل القضايا العربية والفلسطينية. وكذلك، فقد تم وضع إطار تدريس لغة ثالثة مثل الفرنسية والألمانية وغيرهما من الصف السابع وحتى العاشر.

أما في مناهج المرحلة الثانويـــة، فقد انصب التركيـــز على إدخال مواد جديدة، وتوسيع مجالات تخصص الفرع الأدبي الذي أصبح يسمى العلوم الإنسانية بما يشمل الإدارة، والاقتصاد، والمعلوماتية، وكذلك في الفرع العلمي. وقد تم تقسيم المواد في المرحلة الثانوية إلى ثلاث أنواع: (1) مواد عامة تدرسها كافة التخصصـــات، وتشمل: التربية الدينية، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية؛ (2) مواد التخصص وتشمل: فرع العلوم الإنسانية (التاريخ، والجغرافيا، والإدارة، والاقتصاد، والرياضيـــات). والفرع العلمي (الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والأحياء)؛ (3) المواد المساندة، وتشمل: مواد الثقافة العلمية، والمعلوماتية، والقضايا المعاصرة، لطلبة العلوم الإنسانية. والإدارة والاقتصاد، والمعلوماتية، لطلبة الفرع العلمي.

أما في التعليم الثانوي والمهني، فقد تقاطع المنهاج مع استراتيجية التعليم التقني والمهني التي أعدتها وزارتا التربية والتعليم العالي والعمل. فقد قامت الوزارة بإعداد مناهج دراسية في عدة حقول صناعية وتجارية وزراعية وفندقية، حيث شمل تخصص الصناعة أكثر من إثني عشر تخصصاً مبدئياً. ومنح الطلبة حرية اختيار المسار بحيث يكون مساراً مهنياً بحتاً يؤدي إلى سوق العمل، أو مساراً أكاديمياً يؤدي إلى التعليم العالي.

وأخيراً، يجدر القول: إنه منذ الأفكار الأولى لهذا المشروع الذي سار بالفعل «رحلة الألف ميل»، كان السؤال الذي لم يفارقني يوماً «هل نستطيع تحقيق هذا الحلم؟» ومع انطلاقة عملية التأليف، اندلعت انتفاضة الأقصى في العام 2000، وهو عام البداية في إعداد المناهج. فاشتدت العزيمة والتصميم والإرادة، وتشابكت الأيدي، وصمم الجميع على الاستمرار: إنه الأمل، إنه الحلم، إنه الطموح... فكيف نتركه؟ عندها، عملت مئات الطواقم بواسطة الهواتف والفاكسات التي لم تتوقف، وتعطلت المواصلات ولم يستطع العديد الحضور إلى مقر مركز المناهج في رام الله، ووجد الفلسطينيون الوسائل الأخرى بكل الطرق والأساليب. وفي العام 2006، تم الانتهاء من إعداد مناهج الصف الثاني عشر وهو الصف الأخير في خطة المناهج، ووقعت في حينه (آذار 2006)، بوصفي وزيراً للتربية والتعليم العالي، رسالة انتهاء مرحلة بناء المناهج الفلسطينية والتي وجهتها إلى مدير مركز المناهج والعاملين فيه، وقد أعلم الرئيس محمود عباس ورئيس الوزراء أحمد قريع بهذا الإنجاز.

وإذ حطت رحلة المناهج الرحال، فإنني أذكر بكل الفخر والاعتزاز والشرف جهد آلاف الجنود المجهولين الذين رسموا بالكلمات المستقبل لأبناء فلسطين، وتحدوا كل أنواع الصعوبات السياسيـــة والفنية والإدارية، وصمموا على الإنجاز. لهؤلاء جميعاً، الذين وضعوا الخطط، والذين شاركوا في التأليف والصياغات، والذين دربوا المعلمين، والذين وفروا الوسائل والأدوات والطباعة والنشر، أقول: طوبى لكم، ولفلسطين، فقد صنعتم لها المستقبل عبر أجيالها.

الفصل الثاني
السياسات التربوية الفلسطينية في الميزان
(أحمد مجدلاني)

سيرصد هذا الإيجاز، الذي طُلب مني تقديمه على شكل مداخلة تقييمة، أهم مفاصل جلسات اليوم الأول من المؤتمر (السنوي لمواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، المنعقد بين 1-3 كانون الأول 2006 في رام الله، والمكرَّس لقضية: المنهاج الفلسطيني- إشكالات الهوية والمواطنة). وبدلاً من تقسيم هذا الإيجاز إلى محور سردي وآخر تقييمي، سأقوم بالعمليتين، معاً، أثناء استعراض وقائع الجلستن اللتين انبنى عليهما اليوم الأول من المؤتمر والذي حمل عنوان المؤتمر ذاته.

ففي الجلسة الافتتاحية للمؤتمر قدم د. جورج جقمان، المدير العام لمؤسسة مواطن، كلمة افتتاحية على شكل استهلال لأعمال المؤتمر تناولت القضية المحورية لعقده، والهدف من إثارة هذا الموضوع من وجهة نظر نقدية، وفي إطار نظرة نقدية أعم للعملية التربوية وللسياسات المتبعة حيالها. وقد ركزت المداخلة على الجوانب الرئيسة التي هي في غاية الأهمية، ومنها: (1) فتح نقاش بناء حـــول هذه القضايا التي تهم المجتمع الفلسطيني عموماً؛ (2) فحص المنهاج من منظور الهوية والمواطنة؛ (3) إن المناهج لم تكن مكتملة حتى نهاية العام الدراسي 2006، ولم يكن بالإمكان إلقاء نظرة إجمالية على سياسات المناهج وتراكميتها قبل اكتمالها من الصفوف من 1-12؛ (4) إن المؤتمر لا يسعى إلى نقاش المناهج من منظور فني ضيق، وإنما من منظور إعادة بناء العملية التربوية؛ (5) إن السمات المتعلقة بالهوية والمواطنة موضوعات عامة تهم المجتمع ككل، وليست موضوعات خاصة بهيئة أو جهة رسمية أو غير رسمية تشرف على هذا الجزء أو ذاك من العملية التربوية؛ (6) إن الدولة الحديثة تربط الأفراد بهوية واحدة جامعة وموحدة كبديل عن الهويات الضيقة، وقد تبلورت الهوية الفلسطينية بغياب الدولة باعتبار الدولة مجسدة للهوية الوطنية، ولذا، فقد كانت المناهج إحدى نقاط البداية لتوحيد الهويـــة؛ (7) فحص العلاقة بين التعليم والتنمية، رغم وضوحها، والتأكيد على أن التعليم هو البنية التحتية للمجتمع التي ينبغي دراسة ما يرافقها من اقتصاد المعرفة وأثره على التنمية.

أما بعد هذه الكلمة الاستهلالية، فقد بدأت أعمال الجلسة الأولى التي حملت عنوان:

«المنهاج الفلسطيني: التحدي المزدوج»، واشتملت على ثلاث مداخلات. وقد جاءت مداخلة د. عبد الرحيم الشيخ لتوضـــح فكرة «التحدي المزدوج»، ولتقديم رؤيا شمولية لواقع السياسات التربوية الفلسطينية وتحدياتها عبر ورقة نقدية بعنوان: «السياسات التربوية الفلسطينية- ازدواجية الإكراه وواحدية الامتثال». وقد أثارت المداخلة أسئلة تتعلق بالتحديات التي تواجه المناهج الفلسطينية في مواجهة سياسة الإلغاء والإقصاء والتهميش في ظل الشرط الاستعماري العام المفروض على الفلسطينيين من قبل إسرائيل كامتداد للمشروع الاستعماري الغربي الممركز أوروبياً.

هذا ويمكن إيجاز المقولات الأساسية في مداخلة د. الشيخ في المحاور التالية: (1) إن السياسات التربوية الفلسطينية لم تستطع إبراز الهوية والاختـــلاف في مواجهة إكراه الاحتلال والامتثال له. وبالتالي، فثمة انتقاد لقصور دور المؤسسات التربوية وتقاعسها على حمل هذه المهمة العسيرة، ما قاد إلى القول بأن السياسة التربوية ولدت مشوهة قبل تأثير الاحتلال؛ (2) إن كل نظام تربوي هو معرفة خادمة لسياسات السلطة، بالضرورة، وإن الحالة الفلسطينية ليست استثناءً. وبالتالي، فهناك اتفاق على وجـــود أزمة سياسات تربوية لا يمكن حصرها في المؤسسات الرسمية، بل لا بد من الإشارة إلى قصور صنوها من المؤسسات الأهلية؛ (3) إن اكتمال الهوية لا يعني إلا التكلس والموت. ولـــذا، فكون المنهاج الفلسطيني اتخذ من أوسلو اكتمالاً للهوية الفلسطينية، فإن ذلك يحيل إلى موت القصة الفلسطينية، باكتمالها، ولا يعني خطوة أولى في سبيل تكريسها. أي إن السجال الدائر حول السياسات المحددة للمناهج، ودورها في تشكيل الوعي، ليس بعيـــداً عن السجال على الهوية ومواجهة الإكراه، وما ينبغي له؛ (4) ثمة حاجة للمقارنة بين النظرة الفلسطينية والنظرة الإسرائيلية لتشكيل الحبكة التاريخية لكل من الطرفين على نحو عميق لمعرفة حدودها لدى المستعمِر والمستعمَر. ولذا، فقد يفيد تناول تلك الحبكة كما طرحها كل من محمود درويش وإدوارد سعيد من الجانب الفلسطيني، وكل من يهودا عاميخاي وبني موريس من الجانب الإسرائيلي، لنتعرف على إنسانية الطرح الفلسطيني على الرغم من أنه واقف على خط التضحية، وإقصائية الطرح الإسرائيلي على الرغم من وقوفه على خط من اقترف الجريمة بحق الذاكرة الجمعية للفلسطينيين ومشروعهم الحداثي ببناء الجماعة القومية والدولة؛ (5) في المحصلة، يتعين على على راسمي السياسات التربوية الفلسطينية أخذ هذه الثنائية بعين الاعتبار، أي ثنائية تقاطع المصائر بين الشعبين (الإسرائيلي المستعمِر،

والفلسطيني المستعمَر) باعتبارهم ضحايا للمشروع الاستعماري الصهيوني الذي يجب عدم الكف عن محاربته كون هذا الشرط الاستعماري يشكِّل جزءاً لا يتجزأ من الشرط الاستعماري الأورو-أمريكي.

أما المداخلة الثانية، والتي تقـــدمت بها د. إصلاح جاد، فكانت بعنوان: «المناهج الفلسطينية-أدوات القراءة الإسرائيلية». وهي عبارة عن قراءة لدراسة صادرة عن مركز الدراسات الإسرائيلية-الفلسطينية، تفيد بأنه لا يوجد اختلاف بين الهدف الأكاديمي من الدراسة وتحويلها إلى سياسات تفرض على الشعب الفلسطيني. وهذه الدراسة عبارة عن قراءة شاملة في المناهج الفلسطينية مقدمة لمكتب العلاقات العامة في القنصلية الأمريكية في القدس. وقد غطت الدراسة 24 مساقاً، لكنها ركزت على الدين والتاريخ في مناهج العام 2004-2005، بحيث هدفت إلى سبر غور مفاهيم التسامح، والمجتمع المدني، والسلام مع «الطرف الآخر». هذا، وقد ركزت الدراسة على بعض المفاهيم الإشكالية، نحو: (1) استخدام مفاهيم محل جدل كبير مثل: «الشرق الأوسط الكبير»؛ (2) التحيز وعدم الدقة بالإشارة إلى تاريخ المنطقة وجغرافيتها؛ (3) الحديث عن حقيقة وجود إسرائيل والتعددية في المنطقة؛ (4) عدم الوضوح في استخدام تعبير فلسطين التاريخية والسياسية بحيث لا تظهر إسرائيل وحدودها الجغرافية؛ (5) تناول مفاهيم مثل المقاومة والتحرير، ونقد أنها مازالت موجودة، وأن النضال ما زال يقدم بصورة ثورية؛ (6) لم تذكر اليهودية وعلاقاتها بالمنطقة.

هذا، وقد أفضت مداخلة د. جاد إلى مجموعة من النتائج، أهمها: (1) إن هذه الدراسة هي بمثابة نموذج لما يسمى المشاريع المشتركة الإسرائيلية - الفلسطينية بهدف صهينة العقل والوجدان الفلسطيني ليقبل بالرواية الإسرائيلية؛ (2) الدراسة فيها خلط كبير بين تاريخ اليهود ووجودهم في المنطقة، والصهيونية كحركة نشأت في أوروبا كردة فعل على الأخطاء التي ارتكبت بحق اليهود؛ (3) اشتملت الدراسة على العديد من المغالطات التاريخية واللغوية والسياسية والتي تربط بين اليهودية والصهيونية بحيث تجاهلت أنه ليس كل يهودي صهيونياً، وليس كل صهيوني إسرائيلياً؛ (4) حاولت الدراسة فرض الرواية العبرية على المكان والسكان من حيث «ثقافة السلام»، وتجاهلت الحقائق التي كشفها المؤرخون الجدد الذين يفحصون الرواية الصهيونية، وعرضهم للعنف الهائل ضد السكان الفلسطينيين الأصليين؛ (5) انتقاد الدراسة للموجات الاستعمارية القديمة والحديثة، ورؤية الدراسة،

عكس الروايات المختلفة، للقوى الاستعمارية التي مرت بالمنطقة باعتبارها قوى تحديث وتطوير؛ (6) عدم تناول الدراسة للآخر بالقدر المطلوب بالتعريف به كتاريخ لكل المجموعات دون تغليب هوية على أخـــرى، بمعنى أن هناك هويات متناثرة في المنطقة، واليهود موحدون أينما كانوا تحت راية دولتهم؛ (7) تكريس فرضية الصراع بأنها ثقافية، ومحاولة محو الذاكرة عن عنصرية إسرائيل وتوسعها، وذلك عبر «صناعة تعليم السلام»؛ (8) انخراط بعض الأكاديميين في الدراسات المشتركة برعاية أوروبية غربية، ليمح وجه إسرائيل القبيح، وليشرع أيديولوجيتها العنصرية؛ (9) إضعاف وشرذمة الحركة المتنامية المحلية والدولية لمواجهة إسرائيل وحصارها.

وأما المداخلة الثالثة، فقد تقدم بها د. إبراهيم مكّاوي، وحملت عنوان: «الحركة الطلابية الفلسطينية في الداخـــل كمدرسة لبلورة الهوية القومية وإعادة تشكيلها». وقد شملت المداخلة توصيفاً للتحكم فـــي جهاز التعليم الرسمي لفلسطيني فلسطين المحتلة في العام 1948 من خلال: طمس معالم الهوية القومية العربية – الفلسطينية وتذويبها من خلال التحكم بالمنهاج الرسمي؛ وإعادة إنتاج النظام الطبقي والعرقي القائم في الكيان الصهيوني من خلال التميز العنصري المنهج ضد المدارس الفلسطينية؛ واستقطاب النخبة الفلسطينية (المعلمين) من خلال تيسير التوظيف وإغلاق فرص العمل الأخرى أمامهم.

كما شملت المداخلة توصيفاً لدور الطلبة الفلسطينيين في الجامعات الإسرائيلية في بناء الهوية القومية وبلورتها، إذ أكدت المداخلة على أن الطالب هو نتاج جهاز التعليم الرسمي؛ وأن الطلبة الفلسطينيين هم أقلية قومية في جامعات مختلفة تهيمن عليها الأغلبية اليهودية، والطابع الصهيوني للتعليم الجامعي؛ وأن النشاط الطلابي هو فرصة جديدة أمام إمكانية التنظيم السياسي، وهو، على الرغم من الصدام مع إدارة الجامعة والتميز العنصري الذي تمارسه، يجعل الطلبة امتداداً لمختلف التيارات والأحزاب السياسية الفاعلة في المجتمع لإحداث نقلة نوعية في صيرورة تطور الهوية، الفردية والجماعية، بالمفهوم النفسي للمصطلح. وبعد تقديمه للإطار النظري للبحث الذي استندت عليه مداخلته، والذي استند إلى نظرية الهوية الجماعية الاجتماعية ونظريات الحرمان النسبي، الفردي والجماعي، استعرض د. مكّاوي منهجية بحثه الكيفية التي اشتملت على عينة قصدية من 35 مشاركاً منهم 11 أنثى والبقية من الذكور من الطلبة الفلسطينيين في الجامعات الإسرائيلية.

أما نتائج البحث، فيمكن إيجازها في خمسة محاور: (1) إن مفهوم الهوية القومية، كجزء من مفهوم الذات، أعمق بكثير من مجرد التعريف الذاتي عربي- فلسطيني، أي إنه تعريف يتجاوز ذلك نحو إحساس بالوعي القومي كسلـــوك يومي، عبر المشاركة في نشاطات وطنية، وإدراك أن الهوية القومية تشكل جزءاً أساساً من المفهوم الذاتي للفرد من خلال الانخراط في العمل السياسي وممارسته جماعياً؛ (2) إن مفهوم الحرمان النسبي الجماعي مقارنة بالأغلبية الحاكمة، أعمق وأشمل من مفهوم المساواة في الحقوق المدنية، فالجماعة المحرومة نسبياً هي مجمل الشعب الفلسطيني الـــذي لا يمكن الحديث عنه دون المقارنة الجماعية المستندة إلى الهوية القومية الجماعية التي تظهر من خلالها عناصر الحرمان، نحو: الأرض، والوطن، وتقرير المصير، والتفاعل المجتمعي؛ (3) إن التنظيم والانتماء الحزبي يشكلان حلقة وصل أو هوية وسطية بين الهوية الفردية والهوية الجماعية القومية بحيث يكون للحزب السياسي أهمية نفسية عاطفية للطالب الفرد في هذا الجيل تمكنه من تحقيق مكاسب أو أهداف معينة؛ (4) إن جدلية الاضطهاد القومـــي والسياسي، من جهة، واضطهاد المرأة في المجتمع الأبوي من جهة أخرى، يتفاعلان بشكل جدلي. وبالتالي، فإن الأحزاب تولي أهمية أساسية لتحقيق الأهداف السياسية والقومية على حساب طرح قضية المرأة على أجندتها، ما يحدث تناقضاً بين موقف الذكور تجاه قضايا المرأة؛ (5) إن التوافق الاجتماعي والنفسي يزداد باطراد نتيجة الانخراط في النشاط الطلابي الذي يطور مهارات قيادية وتوافقاً نفسياً. ولذلك، فإن التناقض بين ثقافة البيت وثقافة المدرسة، فيما يخص الهوية القومية للطلبة الفلسطينيين، في حالة تزايد مستمر. غير أن الحركة الطلابية في الجامعات الإسرائيلية لن تزال تشكل محطة تربوية مهمة في إعـــادة تشكيل وترميم ما استهدف من هوية جماعية من قبل جهاز التعليم الإسرائيلي الرسمي.

هذا، وقد جاءت الجلسة الثانية من اليوم الأول في المؤتمر تحت عنوان: «السياسات المعرفية للتربية»، واشتملت على ثلاث مداخلات استهلها الأستاذ جمال ضاهر بمداخلة فلسفية بعنوان: «بين معرفة وتربية – تمرين في القراءة والفردنة». وقد ركزت المداخلة على ضرورة التميز بين فكرتين: الاختلاف كمعرفة شيء طبيعي، والتشابه كأمر طبيعي يبنى على أساسه فكرة الاختلاف. كما عالجت المداخلة مفاهيم التسامح والتعايش عبر الحديث عن اختلاف التنازل من جهة لصالح جهة أخرى فكرياً وشعورياً وعاطفياً، وعلاقة ذلك بالممارسة الفردية للمواطنة التي هي شيء غير سائد اجتماعياً وغير فعّال، تماماً، كفكرة التسامح. وقد أفضت المداخلة أن ما تقدم يحيل إلى الاعتماد على الحق الطبيعي لكل إنسان في أن يختار ماذا

يكون؟ وكيف يكون؟ لتصير الحرية حقاً طبيعياً وليست حقاً معطى. وهنا، انتهت المداخلة إلى القول بأن من الضروري أن ندشن بنياناً تربوياً على هذا الأساس بحيث يتم تأكيد كل فردانية، وكل إنسان وإنسان، على ميوله ومقدرته وسلوكياته، ومساعدته حيث يريد الوصول.

أما المداخلة الثانية، فقد تقدم بها الشاعر مراد السوداني، بعنوان: «ثقافة السلطة وسلطة الثقافة بين الاقتراب والاغتراب». وقد تناولت المداخلة مراجعة بانورامية لعلاقة المثقف بالسلطة، وأثر ذلك على خلق النموذج المدجَّن أو الحر من المثقفين مستشهدة بمثقفين ذائعي الصيط في تاريخ الثقافة العربية، نحو: الشنفرى، وامرء القيس، وأبو حيان التوحيدي، وابن رشد، والحلاج، وابن حنبل... إلى آخره. وقد تم سحب هذه الآلية من التدجين على النموذج التربوي الذي لا يكون فيه الاقتراب من السلطة إلا اغتراباً عن الذات الفردية والجماعية. بمعنى أن اقتراب المثقف أو التربوي من السلطة لا يمكن أن ينتج إلا حالة من الاغتراب والمنفى، كتلك التي نتجت عن علاقة مثل علاقة المتنبي بسيف الدولة والتي كانت «خير» مثال على ثنائية الاقتراب – الاغتراب. وقد أفضت مداخلة الأستاذ السوداني، الغاية في البلاغة والصرامة، إلى أن حرب المثقف مع السلطة هي حرب يجب أن تشن بلا هوداة لتحفظ مساحة الحياة والاقتراب مع الجماعة، لا مساحة الاغتراب عنها لصالح السلطة في الثقافة، ومناهج الثقافة، وثقافة المناهج.

وأما المداخلة الثالثة، والأخيرة في هذا اليوم، فقد تقدم بها الأستاذ وسام الرفيدي، وكانت بعنوان: «المنهاج الفلسطيني– مناقشة لمفاهيم التربية المدنية الفلسطينية». وقد استهلها بإطار عام أوضح فيه أن المنهاج التربوي الفلسطيني مبني على أساس اتفاق سياسي، هو اتفاق أوسلو، الأمر الذي يفسر حالة الانكشاف الاقتصادي والتمويل المسيس، وحقيقة بقاء السيطرة الاحتلالية على التفاصيل اليومية للحياة والمنهاج. وبعدئذ، دلف الأستاذ الرفيدي إلى أهم إشكاليتين انبنت عليهما مداخلته، وهما: تعريف المنهاج، وتعريف الخصوصية الفلسطينية.

فعلى صعيد تعريف المنهاج، انتقد الرفيدي التعريفات التربوية ذات الطابع التقني، مؤكداً أن مشكلة هذه التعريفات تعزل المادة المعرفية عن البيئة، والنظام الاجتماعي، والإديولوجيا. وبذلك، تأتي التعريفات معزولة عن التخصصات في مرحلة التحرر الوطني والسيادة

والاستقلال. وقد مال الرفيدي إلى تبني منهج ألتوسير في تعريف المنهاج بأنه إعادة إنتاج الإنسان وفق مصالح الفئات والطبقات السائدة في المجتمع، لتصبح المعرفة، والتربية جزء منها وماكنة لإنتاجها، أداة سيطرة. وبذا، وفي الحالة الفلسطينية موضع الدرس، وفي ظل الشرط الاستعماري الإسرائيلي والهيمنة الأمريكية على المستوى الكوني، يصبح المنهاج أداة سيطرة لإعادة إنتاج الأفراد، وإعادة صياغة هويتهم الفردية والجمعية. أما على صعيد الخصوصية الفلسطينية التي ينبغي مناقشة المنهاج وفقاً لها، فقد أوضح الرفيدي ضرورة التأكيد على: (1) طبيعة المشروع الصهيوني كمشروع اقتلاعي إحلالي يحمل رؤية تاريخية للأجيال القادمة، ويحمل مشروعاً ثقافياً بحد ذاته؛ (2) خطورة الثقافة الرأسمالية الليبرالية الجديدة في نظام العولمة، وأثرها (عبر آليات كثيرة كالتمويل الرسمي والأهلي، والفضائيات والإعلام) في تبديد الهوية الوطنية، وتفتيتها، وإعادة صياغة التركيب الطبقي، وخلق فئات اجتماعية موالية؛ (3) إن المنهاج الفلسطيني كان نتاج اتفاقات سياسية، أهمها اتفاق أوسلو، بحيث خرج المنهاج ليخدم الضفة والقطاع وحسب. وبالتالي، فقد تم شطب المواطنة، وإقصاء ثلثي الشعب الفلسطيني في الشتات وفي فلسطين المحتلة في العام 1948 عن المنهاج؛ (4) إن واضعي السياسية التربوية هدفوا إلى بناء الشخصية الوطنية، لكنهم تاهوا بين متطلبات اللحظة السياسية، والثقافة التي ارتبطت بلحظة سياسية أخرى، وليس بمتطلبات تاريخية تهم الذات الجمعية للشعب الفلسطيني؛ (5) إن عملية بناء المناهج كانت ممولة من الخارج، بحيث كان للممولين أن «يطلبوا ما يريدون»؛ (6) إن العقلية الغيبية في المجتمع تم تسييدها في المناهج تحت اسم التعددية، ولذا، فالتفكير النقدي والعقلي وجد نفسه يتصادم مع جدار سميك وقوي مع هذه الغيبية.

هذا، وقد أنهى الأستاذ الرفيدي مداخلته بالدعوة إلى أن منهاج التربية المدنية يجب أن يخضع للمشروع الوطني الاستقلالي، وبناء شخصيته الوطنية المستقلة، في مواجهة المحور الإسرائيلي- الأمريكي الذي عزل مفهوم المواطنة عن الوطن ليكون من الطبيعي ظهور دعاة للمواطنة في ظل احتلال إسرائيلي بغيض لا يدركون أنهم بذلك نفوا وجود ثلثي الشعب الفلسطيني، وأخرجوا من المناهج روايتنا الفلسطينية للتاريخ عبر سياسية «المسكوت عنه» في المناهج الفلسطينية.

الفصل الثالث
تقييم المناهج الفلسطينية - مقاربة أخلاقية
(خليل نخلة)

سأتحدث في هذا الإيجاز، الذي هو بمثابة مداخلة تقييمة، في مستويين: أولهما، تحديد الخطوط العريضة التي أثيرت، والمحاور التي طرحت ودار حولها النقاش في اليوم الثاني من المؤتمر. والآخر، مجموعة من الملاحظات التلخيصيـــة العامة حول هذه المداخلات ونوعية الحوار الذي دار حولها، الأمر الذي اعتبره تقييماً ذاتياً.

محور اليوم الثاني وجلساته: إيجاز عام

لقد حمل اليوم الثاني من المؤتمر (السنوي الثاني عشر لمؤسسة مواطن حول، المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهويـــة والمواطنة) عنواناً لافتاً شكّل مظلة فكرية للمداخلات جميعها، وهـــو: «المنهاج الفلسطيني-اكتمال التحدي، أم تحدي الاكتمال؟» وهو، بلا شك، عنوان يحيل على عملية «التحدي» في المنهاج وحوله، متى بدأت؟ وهل ستكتمل؟ وهو، بذلك، عنوان يحيل على الضغوطات الداخلية والخارجية التي اكتنفت بداية التحدي عند البدء بإعداد المنهاج الفلسطيني، وتلك التي ستصاحبه في مراحله القادمة بعد اكتمال مرحلة الصياغة الأولى.

وأما على صعيد الإيجاز العام لمداخلات اليوم الثاني، فمن الأيسر الحديث عنها ضمن بنية الجلسات التي وزعت فيها. ومن هذه الناحية، فقد انبنى اليوم الثاني من المؤتمر على ثلاث جلسات.

الجلسة الأولى: سياسات خطة المناهج الوطنية – المرجعية والمراجعة، وقد استهلها الأستاذ جميل أبو سعدة بعرض «فلسفة الخطة الوطنية للمنهاج الفلسطيني» الرسمية كما جاءت في وثيقة خطة المناهج. وبذلك، فقد تم تقديم الإطار النظري للمناهـــج، والذي مثل فيه التحدي الأساس للربط مع الممارسة الفعلية. واستمر التركيز على العلاقة بين النظرية والممارسة، وبالأساس على الممارسة. ثم جاءت مداخلة الدكتورة هديل قزاز، بعنوان: «فاقد الشيء.. هل يعطيه – قراءة نقدية لدور معدّي الخطط والبرامج التعليمية

الفلسطينية»، لتنتقل بنا، وبشكل مركز، إلى مستوى الممارسة في إعداد الخطط والمقررات المناهجية من «وجهة نظر من الداخل» بوصفها شاركت في عملية إعداد الخطط، وأشرفت على مجموعة من الكتب في مبحث التربية المدنية. وأخيراً، فقد جاءت مداخلة الأستاذ رمزي ريحان، بعنوان: «الهوية والمنهاج» لتجمع بين جزئي النظرية والممارسة، حيث بدأ بالنظرية، وركز، من خلالها، على الأجزاء «المهملة» في الإطار العام لموضوعة المناهج والهوية، الأمر المتعلق بفلسفة المنهاج على وجه الخصوص. ومن ثم انتقل إلى الممارسة بالتركيز على الأجزاء «المهملة» في المنهاج نفسه كما أُعِدَّ فلسطينياً.

وقد جاءت الجلسة الثانية بعنوان: «المدرسة في الجامعة–هوية المنهاج الفلسطيني والتربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة»، فأدخلت بعداً جديداً في الدرس الأكاديمي، وفي تقييم تجربة المناهج الفلسطينية في آن. ولعل الأمر الملفت في هذه التجربة هو إنجازها في إطار الأكاديميا الفلسطينية من خلال عمل 16 باحثاً من طلبة الدراسات العليا في برنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت. وقد عملت هذه المجموعة، ضمن مساق أكاديمي، بشكل فريق بحثي على تقييم ما قدَّمه المنهاج الفلسطيني في إطار التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة عبر مباحث اللغات، والأديان، والتربية المدنية، والتربية الوطنية، والعلوم الاجتماعية، ثم استطاعت بلورة المشروع وتقديمه كورقة بحثية موحدة ومتجانسة ضمن مؤتمر أكاديمي رفيع.

وأما الجلسة الثالثة، والأخيرة، فقد حملت عنوان: «الآخرية في المنهاج الفلسطيني–حوار أم صدام؟» وقد تحدَّث فيها كل من الدكتور يحي جبر والدكتورة نهى العايدي حول مفهوم حوار الحضارات في المنهاج القائم، وفي مناهج أخرى رديفة مقترحة، في مبحث اللغة العربية، كما تحدثت الدكتورة إنصاف عباس عن الموضوع ذاته في مبحث اللغة الإنجليزية.

ملاحظات تقييمية–مقاربة أخلاقية

من خلال الاستعراض البانورامي السابق، واسترجاعاً لحصيلة هذا اليوم من المؤتمر، يمكن للمراقب أن يخرج بمجموعة من الملاحظات التقييمية حول ماهية الحوار التربوي الذي جري في هذا اليوم، وأخلاقية هذا الحوار. وهي نقاط يمكن إجمالها، بالتالي:

أولاً: لقد برزت ظاهرة انعدام التفاعل الحواري، بحيث برز النمط الخطابي في الدفاع عن الآراء سواء من قبل منتقدي المنهاج الفلسطيني، أو من قبل المدافعين عنه.

ثانياً: لم يكن هناك تركيز كاف على المستوى النظري، وكان بودي أن أرى ورقة إضافية حول الأساس الفكري والمفاهيمي للمناهج غير ذلك التقديم الافتتاحي الذي تقدَّم به مدير مركز المناهج.

ثالثاً: إن نقل المدرسة إلى الجامعة وإدماجها فيها هو خبرة مهمة ورائدة، وخاصة عندما يتم تقييم المنهاج من قبل فريق بحثي هو، في الأساس، صف أكاديمي استطاع إنجاز مهمة بحثية جماعية ومنتجة. ولكنني، هنا، كنت آمل أن تعرض خبرة مقابلة، أي إدماج الجامعة في المدرسة على نحو تقابلي.

رابعاً: في تحليل المناهج، أو الكتب المدرسية، كان هناك إجماع على السياق السياسي الحالي، أي على اتفاقية أوسلو، وكأنها المظلة المقيدة لإنتاج المنهاج الفلسطيني. لكن لم تكن هناك متابعة مركزة لإسقاطات هذا السياق من حيث طرح أسئلة على شاكلة: ما هو هامش حرية الجانب الفلسطيني في التفكير حول المنهاج ومدى استقلاليته؟ ولماذا لم تقرّ السلطة الفلسطينية ميزانيات ذاتية لإنتاج هذا المشروع الوطني المهم والاستراتيجي؟

الفصل الرابع
نقد المناهج الفلسطينية بين الحوار والمناكفة
(مهند عبد الحميد)

سيركز هذا الإيجاز، الذي أريد منه أن يكون على شكل مداخلة تقييمة، على محورين: أولهما، إيجاز الخطوط العامة ومحاور الجلسات التي اشتمل عليها اليوم الثالث من المؤتمر. والآخر، مداخلة ذاتية لا ترى في المنهاج الجديد إلا «فضيلة» الوصف بأنه: «منهاج قديم محسَّن».

محور اليوم الثالث وجلساته: إيجاز عام

لقد كُرِّس اليوم الثالث، والأخير، من المؤتمر (السنوي الثاني عشر لمؤسسة مواطن حول، المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهوية والمواطنة) لتقديم نماذج مناهجية «رديفة» من خارج الماكنة الرسمية لإنتاج المنهاج الفلسطيني الجديد. وقد حمل هذا اليوم عنوان: «المناهج الفلسطينية الرديفة–تجارب تطبيقية»، ليستكمل الحلقة التي بدأها المؤتمر بيوم أول رُكِّز الضوء فيه على السياسات التربوية الفلسطينية فيما يتعلق ببعدي الهوية والمواطنة؛ ويوم ثان بلغ فيه الحوار، أو لعلها المناكفة، غايته حين تم وضع نتاج المنهاج الفلسطيني، وقد اكتمل بصفوفه من 1–12، على مشرحة النقد في يوم كامل تناول المنهاج الفلسطيني بين اكتمال التحدي وتحدي الاكتمال.

أما اليوم الثالث، فقد عرض لجلسات ثلاث، كانت أولاها بعنوان: «تجارب وقراءات في المنهاج الرديف»، استعرض المتحدثون فيها إمكانيات «بديلة» بأكثر من كونها «رديفة» للمناهج الحالية فيما يتعلق بثلاث قضايا تنبع إشكاليَّتها المناهجية من إشكاليَّتها السياسية. وقد تحدَّث د. إلياس عطالله عن اللغة العربية في إسرائيل، ومنهجية الدولة في زعزعتها، وما يتبع ذلك، أو يسبقه، من سياسات؛ وتحدَّث د. وجيه سالم عن نماذج عملية في تعليم اللغة العربية في مستويات مدرسية مختلفة؛ أما الأستاذ أحمد العدارية، فقد طرق واحداً من «تابوهات» المنهاج الفلسطيني، وهو قضية اللاجئين، ونقد بشدة «مراوغة» المنهاج في قول الحقيقة كاملة عنها؛ وأخيراً؛ تحدَّث د. غسان عبد الله عن نماذج مناهجية تتعلق حصرياً بالقدس في العملية التعليمية التعلُّمية.

أما الجلسة الثانية، فقد حملت عنوان: «منهاج التربية المدنية-الكائن والممكن»، لتبقي هذا المبحث التدريسي كله مفتوحاً على باب الاحتمال الذي أسهم المتحدثون الثلاثة برسم معالم متباينة له: فتحدث الأستاذ جبريل سعدة عن تناقض المفاهيم بين التربية الوطنية والتربية المدنية في ظل شرط الاحتلال الإسرائيلي، واشتراطات الدعم وأجنداته؛ وتقدَّم الأستاذ حذيفة سعيد، بالاشتراك مع طلبة «مشروع المواطنة» بإيجاز فذّ لمشروع مركز إبداع المعلم في عمله مع المدارس في المشروع ذاته، مع عرض مصوَّر لخطوات المشروع التواصلي؛ وأخيراً، قدَّم الأستاذ منير كرمة عرضاً لافتاً لمكاملة التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان بمادة الرياضيات، وعلى نحو مفاهيمي وتطبيقي فريد.

وأما الجلسة الثالثة، والأخيرة، فقد تركزت على مقولة أكثر جرأة في المنهاج الرديف، وهي «المدرسة كتجربة في المنهاج الرديف» والتي تقدم من خلالها الأستاذ إبراهيم أبو الهيجا باسعراض لتجربة مدرسة «مسار» في الناصرة كنموذج رديف على مستويات إدارة المناهج ومناهج الإدارة وعلاقات السلطة في المدرسة الفلسطينية في فلسطين المحتلة في العام 1948. هذا، ويحسن، بعد إيجاز المداخلات التي عرضت للمناهج الرديفة، العودة إلى المنهاج الفلسطيني الرسمي، بين الضروري، والموجود، والمأمول لأي مواطن، وأي منهاج نريد؟

المنهاج الجديد: منهاج قديم محسَّن

أي نوع من المواطنين، وأي نوع من المجتمع نريد؟ النتيجة تقررها، إلى حد كبير، مناهج التعليم بالإضافة إلى عوامل أساسية أخرى. ثمة تلازم بين التخلف وبؤس المناهج التعليمية في طول العالم العربي وعرضه، وثمة اعتقاد بأن التطور الفعلي للمجتمع يبدأ بتطوير المناهج. هذا ما يقوله الخبراء العرب والأجانب على حد السواء: فاليابان، مثلاً، قامت بوضع منهاج دراسي جديد لمرحلـــة ما بعد هزيمتها ساهم في نهضتها اللاحقة؛ ووزيرة المعارف الإسرائيلية قدمت مشروعاً جديداً في مؤتمر هرتزليا للعام 2007 يختزل الدراسة في المدرسة والجامعة في سن 20 عاماً؛ ودولة جنوب أفريقيا وضعت منهاجاً جديداً لما بعد نظام الأبارتهايد. أما في العالم العربي، فموضوع المناهج لا ينطلق من الحاجة الملحة لتنمية المجتمع البشرية، بل يأتي عبر تسويات وصفقات مع قوى خارجية وأخرى داخلية، علماً أن هدف الضغوط الخارجية هو تخفيف الكراهية والعداء لأميركا وإسرائيل والغرب بمعزل

عن تغيير سياساتهما التي تصنع العداء وتفاقمـــه. وفي الجهة الأخرى، فإن ما يهم قوى الإسلام السياسي الصاعد هو ذلك النوع من التغيير الذي يعزز نفوذها ويقربها من هدف الوصول إلى السلطة عبر إدخال «مفاهيمها» الدينية للمنهج، بمعزل عن حاجة المجتمع للتطوير.

إختلال المنهج السابق

« بيكيا . . روبا بيكيا» عربة يجرها حمار تحمل ما يتم الاستغناء عنه، في موسم الصيف وبعد الامتحانات تحديداً شاهد الناس الكتـــب المدرسية والجامعية «متلتلة» فوق العربة، لتوزع بعدئذ إلى باعة الترمس والذرة والفلافل، بالإضافة إلى استخدامات أخرى. يعزو الخبر، مصري المنشأ، إهانة الكتاب إلى علاقة الطلبة السلبية مع الكتاب المدرسي، فالطلبة يدرسون ما لا يريدون وما لا يحبون من علوم ومعارف، وهم، بالتالي، لا يريـــدون الاحتفاظ بأية ذكريات حول تلك الكتب.

إن علاقة الطلبة السيئة مع الكتاب لها صلة بما يقدمه الكتاب من علوم ومعارف وبطريقة التقديم ووظيفته، ولعل طلبة التوجيهي، الذين يعيشون حالة استلاب لافتة قبل الامتحانـــات وأثناءها، يلخصون المشكلة: فهؤلاء يعانون من قلق وتوتر معظم سنة الامتحان، وذلك بعد أن حولتهم هيئات التدريس إلى آلة للحفظ والصم، وباتوا يخشون من أي خلل قد يصيب (الآلة) ويطيح بمستقبلهم دون رحمة. إن العلاقة العدائية أو غير الحميمة مع الكتـــاب تعود إلى استلاب الشخصية بشكل أو بآخر، وتحويلها إلى شخصية خائفة قابلة للانقياد والخضوع لسلطة المعلم وسلطة المنزل عبر هذا النوع البائس من الحفظ والتلقين. وبعد الامتحان يميل الطلبة إلى الانتقام من الكتاب، بالخلاص منه.

اكتشف د. منير فاشة أن أمه غير المتعلمة تتفوق عليه في استخدام الرياضيات علماً أنه تخصص في دراستها وتدريسها لردح طويل من الزمن يقارب 35 عاماً. لقد شاهد د. فاشة أمه تقص القماش وتحوله إلى ثوب استناداً إلى قوانين رياضية لم تتعلمها. إنها تدمج الرياضيات في الحياة من خلال خبرتها الخاصة التي جسدتها بقص الثوب. أما هو، الأكاديمي، فيكتفي من الرياضيات بما هو مجرد. وقد خلص د. فاشة إلى القول: إن دراسة الرياضيات تكرس ثقافة التفكير بخط مستقيم جامد منفصل عن شؤون حياتنا واحتياجاتنا وتلحق اضراراً بالمجتمع.[1]

ذلك هو أسلوب التدريس النمطي الجاهز الذي يفصل الرياضيات عن الحياة، الأمر الذي يجعلها موضوعاً مجرداً لا قيمة له. والمشكلة هنا تعود إلى المنهج الذي يضع المعارف على خط مستقيم واحد وجامد خلافاً لواقع الحياة الذي تتداخل فيه العناصر والمعارف في نظام مركب. بين الخط المستقيم الجامد أو السلسلة الخطية والخط المركب المتداخل الذي يتدفق بالحياة، تتبدى فروق جوهرية: فالرقم واحد، مثلاً، لا يساوي واحداً، لأن التفاحة الصغيرة لا تساوي التفاحة الكبيرة؛ وألف دولار في هذا اليوم لا تساوي ألف دولار بالأمس أو غداً وفقاً للقيمة الشرائية المتغيرة كل يوم. استنتاج د. فاشة المؤسس على خبرة طويلة في غاية الأهمية، وثمة اختلالات أخرى:

(1) فالشهادة الأكاديمية لا تزود حاملها بالقدرة على بناء تفسيرات ذاتية للأحداث، ولا تحفزه على تقديم مساهمات عملية، أي التطبيق في الحياة العملية، وتقديم أفكار تشجع الابتكار والإبداع؛ (2) والمدارس تشجع على تبني الحلول الجاهزة، ولا تحفز الطلبة على إعمال العقل وتقديم آراء خلاقة، وهي بذلك تعيق تطوير قدرة الطلبة على التعبير والتنظيم وإنتاج المعرفة؛ (3) والمعلمون يتعاملون كسلطة ومركز للعملية التعليمية، فلا يحاورون تلاميذهم ويكتفون بتلقينهم، ولا ينمون ملكة النقد والبحث والتقصي والتفكير الحر النقدي لديهم؛ (4) ونظام الامتحانات يعتمد على حفظ المعلومات وسردها، فتصبح المعلومات في منزلة الحقيقة المطلقة التي لا تقبل النقاش؛ (5) وكتب التاريخ تبرز دور الزعيم والقائد المخلص، وتغيب دور الشعوب صانعة التاريخ؛ (6) وتقسيم الطلاب إلى علمي وأدبي يصنع أنماطاً سلبية من التفكير من شأنها خلخلة النظام التربوي؛ (7) والتمييز ضد المرأة، التي تشكل نصف المجتمع، من خـــلال وضعها في أدوار تقليدية، يحط من مكانتها داخل الأسرة والمجتمع؛ (8) وإقحام النص الديني في مجالات عديدة كبديل للجهد المطلوب بذله في المحاججة بدلاً من الاتكاء عليه يفعل فعله كذلك في حرف المنهاج عن مراده.

بعد تأسيس السلطة الفلسطينية أتيحت فرصة استثنائية لتغيير المنهاج الفلسطيني، وتجاوز الاختلالات، وبدء سجال بين مختلف التصورات التي حملها قرابة سبعة آلاف تربوي على مدار ست سنوات و18 ورشة عمل في المديريات، ليتمخض عنها أول منهاج فلسطيني. فماذا حمل المنهاج الجديد؟ وهل تجاوز، فعلاً، الاختلالات، وأرسى قواعد راسخة تساهم في تطور المجتمع انطلاقاً من العملية التربوية التي تستهدف العنصر الحيوي من الشعب؟ وهل نقلنا المنهاج الجديد من التعاطي مع حقيقة نهائية إلى حقيقة نسبية، ومن

التقليد إلى التغيير، ومن التلقين إلى التعلم، ومن استلام المعلومات إلى اكتشافها، ومن سلطة المعلم إلى المعلم المرشد، ومن مركزية المعلم إلى فردية الطالب؟ وهل وضع المنهاج الجديد الأساس لنقل الأجيال من مفهوم الطاعة والانقياد إلى التفكير الحر النقدي؟ وهل يساعد في تنمية التساؤل والتفكير والتحليل واتباع الأسلوب العلمي؟ وهل سخر الرياضيات والعلوم في قضايا المجتمع وتنميته؟ وهل تجاوز الأدوار التقليدية للجنسين؟ أسئلة عديدة ومهمة طرحها المنهاج الجديد، أسئلة أبقت الجدل مفتوحاً في أوساط النخب الأكاديمية والثقافية، وأبقت الباب مفتوحاً أمام عملية تطوير المنهاج في الوقت ذاته.

إن كثيراً من النقاد وعدداً متنامياً من التربويين الذين نقدوا المنهاج القديم يقولون: إن التغيير لم يتجاوز الاختلالات الكبيرة، وإن ما حدث هو محض تحسينات طفيفة ورمزية لم تصل إلى الجوهر. وفي هذا المجال، يمكن عرض الملاحظات التالية:

أولاً: إن المنهاج الجديد يعكس القيم السائدة في المجتمع الفلسطيني بمفهوم الإجماع الوطني والشعبي، أي التجاوب مع القيم والأمزجة الشعبية. ولعل هذا المنطق يخضع التطوير للتوافق العام، وهو، بالتالي، يلغي الدور المهني والريادي، ويضعضع وظيفة التغيير التي تستهدف مغادرة الشعبوية إلى الوعي الذي يعتمد على آخر ما توصلت إليه النظريات التربوية من تحديث.

ثانياً: إن الأساسيات في اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم بقيت كما هي، ولم تتغير، وإن تغير المنهاج، كل ما في الأمر أن هناك علوماً جديدة ومعارف جديدة، كالتربية المدنية على حقوق الإنسان والديمقراطية. إن هذا يعزز الادعاء ببقاء العلوم منعزلة عن الحياة، وبقاء مشكلة عدم استخدام المهارة النظرية في حل مشكلات المجتمع وتطويره. واستمرار المشكلة التي شخصها د. فاشة بدون حل وهي أن: دراسة الرياضيات تكرس ثقافة التفكير بخط مستقيم جامد منفصل عن شؤون حياتنا واحتياجاتنا، وتلحق أضراراً بالمجتمع.

ثالثاً: ثمة فرق جوهري بين منهاج يقدم نظرة موحدة متكاملة ومترابطة تمكن الطلبة من استخدام عقولهم وخلق البدائل ومواجهة التحديات، ومنهاج يحرز تقدماً في نقطة هنا ويحقق تراجعاً في نقطة هناك، ويخضع لأسلوب انتقائي وتوفيقي. ولعل السبب في ذلك

يعود إلى المرجعية الناظمة لعمل واضعي المنهج، تلك المرجعية التي أخذت بمنطق التوفيق بين الأفكار العصرية والحداثية التي قدمتها لجنة بير زيت برئاسة الأكاديمي الكبير إبراهيم أبو لغد، وبين الأفكار التي أقحمها «المحافظون» على اختلاف تلاوينهم على عمل اللجان. وقد كانت المرجعية الفعلية هي وزير التربية والتعليـــم السابق د. نعيم أبو الحمص الذي تعاطف مع أفكار «المحافظين».

رابعاً: ما زال الحفظ سيد العملية التعليمية، وما زالت المادة النظرية غير قادرة على بناء التفسيرات الذاتية للأحداث. فأسئلة التوجيهي في الاجتماعيات تعتمد على الحفظ، وما من أسئلة تعتمد على التفكير والتحليل والاستنتاج. وحتى التقدم الذي أحرزه المنهاج في طرح المشاركة والأنشطة، كما يرى التربويون الميدانيون، لا ينعكس في التطبيق العملي حتى بحد أدنى. هذا بالإضافة إلى مشكلة من نوع آخر، وهي عدم ربط توسيع المادة في العديد من المواد بزيادة الحصص، بل إن ما حدث هو اختصار عدد الحصص.

خامساً: لقد حمل المنهاج الجديد تقدماً في الثقافة الديمقراطية عندما دخلت مصطلحات عل شاكلة: حوار، إقناع، احترام القانون، فصل السلطات، المساواة أمام القانون، تكافؤ الفرص دون تمييز بسبب الدين أو الجنس. وحمل المنهاج تقدماً آخر في تكريس الهوية الوطنية، وفي احترام الأديان والتسامح، وفي «إنصاف» المرأة. غير إن هذا التقدم يصطدم بنقيضه في خطاب قوى سياسية وفي خطاب ديني وثيق الصلة بالحامل السياسي التنظيمي للخطابين.

سادساً: مازالت سلطة المعلم، والحقيقة النهائية، والتفكير غير النقدي، والعضو المطيع في المدرسة والمجتمع قائمة في المنهج الجديد، كما إنه أعيد التشديد على تقسيم العمل والأدوار التقليدية للجنس، ذكر وأنثى، على الرغم من الدعوة إلى الإنصاف والتكافؤ.

وأخيراً، بقي القول: إن الجدل سيستمر حول المنهاج الجديد القديم طالما استمرت عملية إعادة إنتاج المفاهيم والممارسات ذاتها، وطالما بقيت الاختلالات قائمة في حقل النظرية والتطبيق. كما إن منطق التوفيق والانتقائية النابع من الإجماع والوحدة الوطنية لا يصلح، أبداً، لتطوير المنهاج بشكل حقيقي نابع من حاجة المجتمع أولاً وقبل كل شيء.

هوامش الفصل الرابع-الباب السابع

(1) أنظر : منير فاشه . «القيم والتعبير : بلورة قيم من خلال التجربة والحوار» . في الموقع الإلكتروني للملتقى التربوي العربي :

http://www.almoultaqa.com/ar21.aspx

خاتمة
ملاحظات نقدية
(المحرر)

في ختام مؤتمر «المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهوية والمواطنة»، تم تقديم مجموعة من الخلاصات العامة للمؤتمر التي صيغت على نحو تكون إشارات نافـــذة لفواعل العملية التربوية ومفاعيلها في الفضاء التربوي الفلسطيني. وهي خلاصات شخصية لكنَّها قُدِّمت في سياق عام، تنضاف إلى الخلاصات التي تم رصدها في الأقسام الأربعة الأولى من الباب السابع من الكتاب.

ولعل أولى هذه الخلاصات أن مؤتمر «المنهاج الفلسطيني: إشكالات الهوية والمواطنة» قد أسهم في إنزال مسألة المناهج المدرسية من سماء الإجابة إلى أرض السؤال، ومن بُرج المثقفية العاجي إلى ساحة السجال الثقافي. وأثبت أن المنهاج ليس شاناً اختصاصياً سعيداً تحتكره المؤسسة التربويةُ الرسمية، وليس حدثاً خلافياً تستنكره المؤسسة المدنية غير الرسمية، أو تراقبه بحياد جهاز الرقابة أو لا - حياديته. والمنهاج، بذلك، ليس شأناً سياسياً خالصاً يمليه المقاتل الفلسطيني من وراء متراسه، أو المفاوض الفلسطيني من وراء طاولته، وشتان ما بين الوراءين. وهو بالضرورة ليس شأناً فلسفياً قاتماً، ولا تمريناً فكريا عائماً، يسكن كهف أفلاطون أو يقيم في عليَّة فولتير. بل هو، بأكثر من ذلك كلِّه، شأن فلسطيني عام تشارك فيه، وتتأثر به، وتقول عليه فواعل السلطة الفلسطينية: التشريعية، والتربوية والاجتماعية، والإعلامية، وكلها سياسيةٌ، وتتحمل خطأ المقولة أو خطيئَتها، إن وقعت، مفاعيلُ العملية التربوية من طلبة، ومعلمين، وفضاء اجتماعي يمتد إلى خارج حيطان الصف، وأسوار المدرسة.

لقد أوضحت المداخلات المختلفة في هذا الكتاب أن المؤسسة التربوية وإن كانت هي ذاتُها مؤسسة إكراهية بامتياز، كونها تحتضن مشروع الإكراه الذي يطال أكبر شرائح المجتمع في الدول المستقلة التي لا تخضع لشرط استعماري، فقد بينت العديد من المداخلات أن الأمر ليس كذلك في الحالة الفلسطينية كونها تخضع لشرط استعماري إسرائيلي بغيض. وبذا، فمشروع الإكراه والقمع، على المستوى التربوي الفلسطيني، يتجلى في ثلاثة أبعاد: وقوع فلسطين في الجنوب المستعمَر على المســـتوى العالمي، ووقوعها تحت شرط استعماري

إسرائيلي مباشر على المستوى الإقليمي، ووقوع الفلسطينيين، في منافيهم المختلفة، ضحية لنوع ثالث من الاستعمار، وهو «الكولونيالية الداخلية»، في الدول «المضيفة» أو في حدود فلسطين المحتلة في العام 1948. وبذا، فقد كان جلياً أن لا سبيل إلى فصل ميدان إنتاج السياسات التربوية الفلسطينية، عن ميدان تنفيذ تلك السياسات أو ممارستها أو الاحتماء بها في صياغة المناهج ونقدها وتدريسها. وقد كان احتكام المنهاج الفلسطيني الأول، وما قيل عليه من نقد أو انتقاد جراء احتكامه للمقولة السياسية، أبرز دليل على ذلك.

ولعل من أبرز الجوانب النقدية التي تناولتها المداخلات والنقاشات والتعقيبات، أن المنهاج الفلسطيني لم يخضع فقط لسقف أوسلو السياسي، بل انحكم بسقفه الثقافي والجغرافي والديمغرافي. فهو منهاجٌ أُعدَّ للفلسطينيين في الضفة الغربية، وقطاع غزة، ولبعض ضواحي القدس التي لفظها جدارُ الفصل العنصري خـــارج حدود دولة المستوطنين الإسرائيلية، وخارج القدس ذاتها. ولذا، فقد أشـــارت أوراق عديدة إلى صعوبة، ولربما استحالة، إمكانية تدريس هذا المناهج لستة ملايين لاجئ فلسطيني في الشتات في أربع رياح الأرض، ولا لأولئك القابضين على الجمر غرب جـــدار الفصل العنصري غير المعلن في فلسطين المحتلة في العام 1948.

وفي هذا السياق، فقد أكدت خلاصات المداخلات أن المناهج الفلسطينية، وإن لم تكن شأناً سياسياً خالصاً، أو شأناً اختصاصياً صافياً تقوم عليه المؤسسة الحكومية الرسمية، مهما كان اسمها ومهما كانت قريبة من حدِّ الإدراة الذاتية بأكثر من قربها من حدِّ الدولة، إلا إنه ينبغي أن تكون السياسات التربوية والممارسة التربويـــة، شأناً وطنياً استراتيجياً تخصص له الموازانات التي لا تخضع لأجندات الممولين ولا لمحدودية الأموال. وقد جاء في أحد الاقتراحات إنه إن لم يكن للفلسطينيين وزارة دفـــاع، فلتُخصِّص السلطة موازنة الدفاع للحقل الذي يحسن الدفاع عن حدود الحبكة الوطنية والدولة الوطنية، أي أن تخصَّص الموازنات الكافية لوزارة الدفاع الفلسطينية الأولى، وهي وزارة التربية والتعليم العالي.

من جهة أخرى، وعبر استعراض إنتاج المنهاج اللفلسطيني الرسمي، والمناهج الرديفة، وتوصيات القنطرة المناهجية التي بين الرسمي والرديف، أكدت المداخلات الواردة في هذا الكتاب أن التربوي، كراسم للسياسات أو ممتثل لها أوخاضع لسلطاتها المختلفة، سيادية أو انتشارية، ليس نبياً، فقد انتهى عهدُ الأنبياء، بل هو صاحب نبوة وحسب. وهذه النبوة هي

فعل إنساني، يسميه المتدين اجتهاداً، والعلماني رأياً، والاجتهاد والرأي احتمالان يتساويان في اقتسام المئة بميزان من ذهب.

ولذا، فقد أكدت المداخلات النظرية، وتلك التي استعرضت السياسات، وغيرها مما تم من خلال استعراض المنهاج المنتَج... أكدت، كلُّها أن الهوية الناجزة هي الهوية الميتة. وأن القومية الناجزة هي القومية الميتة. وأن المعرفة الناجزة، التي لا تحسن الحوار أو لا يمكنها الحوار، هي المعرفة الميتة. وعليه، فإن المنهاج الناجز، الذي لا يقبل الحوار هو منهاج ميت. وعليه فإن المنهاج الفلسطيني في طبعته الأولى ومرحلته الأولى لا ينبغي أن يولد ميتاً، بل يجب أن يحيا بالحوار وقبول النقد والتعديل في مراحله القادمة.

ونتيجة لكون المنهاج الفلسطيني لا يزال في مرحلته التجريبية، الأولى، فقد أوصت المداخلات والتعقيبات والمناقشات التي يضمها هذا الكتاب بأن تتابع مؤسسات المجتمع المدني تواصلها الإيجابي مع المؤسسة الفلسطينية الرسمية متمثلة بـ: لجنة التربية والشؤون الاجتماعية في المجلس التشريعي، ووزارة التربية والتعليم العالي، وخلية نحلها الأكثر أهمية، ربما، مركز المناهج الفلسطيني الذي سيضطلع بمسؤولية الإشراف على المراحل القادمة في مراجعة المناهج الفلسطينية وإنفاذ ما يفترض إنفاذه من توصيات، وتنقيحات، ولربما تغييرات جذرية في المنهاج.

وبذا، فإن غاية هذا الكتاب، ومن قبله المؤتمر، إنما كانت ولا تزال أن المنهاج الفلسطيني يجب أن يكون درساً في الاختلاف الحر، ليؤسس لثقافة تسودها حرية الاختلاف الذي لن يبدأ بحق إلا بالتخلص من الشرط الاستعماري الإسرائيلي ليبدأ الفلسطينيون كتابة حبكتهم الوطنية بحرية تؤسس لمشروع الاختلاف، واختلاف يؤسس لمشروع الحرية.

المساهمون
(حسب الظهور في الكتاب)

عبد الرحيم الشيخ

شاعر وأكاديمي فلسطيني يقيم في القدس التي ولد فيها لعائلة فلسطينية لاجئة من بيت شنّة– الرملة. حاصل على الدكتوراه في الدراسات الشرقية من الولايات المتحـــدة في العام 2003، ومابعد الدكتوراه في الأدب الفلسطيني والحراك الثقافي في آداب الشرق الأدنى من ألمانيا. يعمل أستاذاً للفلسفة والدراسات الثقافية في جامعة بيرزيت. أصدر مجموعتين شعريتين: **حكايا راحلة** (2008)، **أشياء المدينة** (2003)، وثالثة بالاشتراك، **دواليب الرماد** (1998). ترجم إلى الإنجليزية سيرة حسين البرغوثي **الضوء الأزرق** (2003)، وإلى العربية، **ترجمات في الفضاء التربوي العالمي** (2000)، كما صدر له حديثاً، **قلب الحمار: شارون بين مجاز المحكمة ومحكمة المجاز** (2007). له العديد من الدراسات في النقد الأدبي والفني، وتاريخ الفكر، والسياسات الثقافية والتربوية الفلسطينية.

جورج جقمان

ولد في مدينة بيت لحم في العام 1946، وتلقى تعليمه المدرسي الأساسي فيها، ثم استكمله في مدرسة برمانة الثانوية في لبنان. حصل على الدرجة الجامعية الأولى في الفلسفة والعلوم من الجامعة الأمريكية في بيروت، وحاز على درجة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة نيويورك الجديدة في بفلو في الولايات المتحدة الأمريكية. أكاديمياً، يعمل أستاذاً للفلسفة والدراسات الثقافية في جامعة بيرزيت التي شغل فيها مناصب عدة، منها: رئيس دائرة الفلسفة والدراسات الثقافية، وعميد كلية الآداب، وعميد كلية الدراسات العليا، وعضواً مؤسساً ومستشاراً لبرنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان. عمل أستاذاً زائراً في عدد من جامعات العالم. وفي حقل العمل الأهلي، يعمل مديراً عاماً لـ مواطن–المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، التي كان عضواً مؤسساً لها، وعضواً في مجلس إدارتها. كما يشغل عدة مهام في مؤسسات العمل الأهلي الفلسطيني الأخرى كمؤسسة الحق، والهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق الإنسان، ومركز القـــدس للاستشارات القانونية، وشبكة المنظمات الأهلية، إضافة إلى كونه محرراً مســـؤولاً في دورية **آفاق برلمانية** الصادرة عن مؤسسة مواطن. له العديد من الكتابات في الشأن الفلسطيني، والفلسفة العربية والغربية،

وقضايا الدمقرطة والمجتمع المدني، والمشاركة في تحرير العديد من الكتب، أهمها:
State Formation in Palestine, (2004); *After Oslo: New Realities, Old Problems*, (1998); and *On the Democratic Option*,(1994).

رمزي ريحان

ولد في مدينة الناصرة في العام 1939، ثم هاجر إلى نابلس. أتم دراسته الثانوية في مدرسة الفرندز في مدينة رام الله في العام 1954. درس الفيزياء في الجامعة الأمريكية في بيروت حيث أتم درجة الماجستير في العام 1964. ثم درس في جامعة كولومبيا، في نيويورك، حتى اندلاع حرب العام 1967. عمل في جامعة بيرزيت منذ العام 1970 كمدرس للفيزياء، وشغل مناصب إدارية مختلفة، وشارك في العديد من المؤتمرات والنشاطات التربوية في فلسطين، بالإضافة إلى كتابة العديد من المقالات حول الموضوعة التربوية.

مراد السوداني

شاعر فلسطيني، ولد في دير السودان-قضاء رام الله، وأنهى درجته الجامعية الأولى في الأدب العربي من جامعة بيرزيت، كما ينجز، الآن، رسالة الماجستير في الدراسات العربية المعاصرة. يعمل رئيساً لبيت الشعر الفلسطيني، ومحرراً لدورية **الشعراء** - فصلية الشعر الوحيدة في العالم العربي، ومجلة **أقواس** التي تُعنى بإبداع الشباب من الأصوات الجديدة في فلسطين. وقد عمل، سابقاً، محرراً في جريدة **الأيام**، وأستاذاً للعربية لغير الناطقين بها في كل من جامعة بيرزيت وأكاديمية بردج. له العديد من المشاركات في مؤتمرات عربية ودولية، ومن أهم منشوراته، في الشعر: **رغبوت** (1998)، **إشارات النرجس** (2002). وفي النقد: **خارج سياق النهر: الأصوات الجديدة في فلسطين** (2005)، (محقق ومحرر) **السادن، الناقة، وقصص عن زمن وثني** لحسين البرغوثي (2003)، **وشعراء فلسطين في نصف قرن (1950-2000) - توثيق أنطولوجي** (2005).

جمال ضاهر

روائي، وأستاذ الفلسفة والدراسات الثقافية في جامعة بيرزيت، ومستشار تربوي لمؤسسة مسار للتربية في الناصرة. وقد أنهى درجتي البكالوريوس والماجستير في الفلسفة التحليلية من جامعة حيفا، ويعمل، حالياً، على إنجاز أطروحة الدكتوراه في السياق ذاته.

أصدر روايتين: **وأضحى الليل أقصر** (2005)، **وعند حضور المكان** (2000). كما نشر العديد من الدراسات والمقالات في حقول التربية، وعلم المنطق، وفلسفة العلوم.

إصلاح جاد

حاصلة على درجة الدكتوراه من مدرسة الدراسات الأفريقية والآسيوية من جامعة لندن، وأستاذة الدراسات الثقافية ودراســـات المرأة في جامعة بيرزيت. وهي متخصصة في دراسات الجندر، والمرأة، والحراك السياســـي للحركات النسوية الإسلامية. شاركت في إعداد **تقرير التنمية البشرية وتمكين المرأة العربية** الذي أجرته الـ UNDP في العام 2006. ومن أهم مؤلفاتها: **أنجزة الحركة النسوية العربية** (2000)، **مواطنات بلا مواطَنة: حالة المرأة الفلسطينية** (2007). وتقدم الكاتبة هذه الدراسة عن الحملة الوطنية الفلسطينية للمقاطعة الأكاديمية والثقافية لإسرائيل.

إلياس عطا الله

ولد في حيفا في العام 1947، وهو لغوي فلسطيني حائز على درجة الدكتوراه في فقه اللغة العربية. عمل مديراً إدارياً لجامعة مار إلياس – عبلين، كما عمل مديراً عاماً لمؤسسات مار إلياس التربوية، وكلية مار إلياس، وتيراسنطا الثانوية في عكا، إضافة إلى ترأسه لقسم اللغة العربية والمحاضرة فيه في الكلية الأكاديمية العربية في حيفا. له العديد من المؤلفات اللغوية والنقدية، منها: **موسوعة عطا الله في علم اللغة** (2006)، **المنهل–في المصطلحات المعاصرة: عربي – إنجليزي – عبري** (2000)، **التجربة الحياتية والشعرية بين أبي الطيب المتنبي ومحمد مهدي الجواهري** (1994)، إضافة إلى عشرات الأبحاث والمقالات في الدوريات المحلية، والعربية، والعالمية.

إبراهيم مكاوي

أستــاذ علم النفس ورئيس دائرة التربية وعلم النفس في جامعة بيرزيت. أنهى الدرجة الجامعية الأولــى في العلوم السلوكية من جامعة بئر السبع في النقب في العام 1990، وأكمل دراسات الماجستير في التربية والفرد والمجتمع من جامعتي مينيسوتا وهاملاين في الولايات المتحدة، كما أنجز أطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة كينت في العام 1999. عمل أستاذاً ومدرباً في العديد مـــن الجامعات، منها: جامعة إنديانا،

وجامعة كينت، وجامعة القدس. له العديد من المشاركات الأكاديمية في مؤتمرات ولقاءات عالمية، والعديد من المنشورات والكتب المحررة، أهمها: **تمهيداً لوعي نقدي** (2004).

جميل أبو سعدة

ولد في علار – قضاء طولكرم في العام 1952، وحصل على درجة البكالوريوس في الأحياء والكيمياء الحيوية من جامعة بيرزيت في العام 1981، وعلى درجة الماجستير في الزراعة من جامعة كورنيل في الولايات المتحدة الأمريكية في العام 1981. يعمل، حالياً، مديراً عاماً للإدارة العامة للمباحث العلمية ومستشاراً لوزير التربية والتعليم لشؤون التعليم المهني والتقني. وقد عمل محاضراً وفني مختبرات لمادة الأحياء في جامعة بيرزيت، وجامعة القدس المفتوحة، وكلية الطيرة، وجامعة الخليل.

هديل قزاز

باحثة في شؤون المرأة والتنمية. حصلت على درجة الدكتوراه من جامعة ليدز في بريطانيا، وشاركت في تأليف مناهج ثلاث مراحل تعليمية في موضوع التربية المدنية ضمن المناهج الفلسطينية الجديدة. كما أعدت وشاركت في العديد من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بتعليم مفاهيم المواطنة، وحقوق الإنسان، وحقوق المرأة. وتعمل، حالياً، منسقة للبرامج في مؤسسة هينرش بل.

باسم التميمي

ولد في مدينة الخليل، وأنهى دراسته الثانوية في مدارسها. حصل على درجته الجامعية الأولى في العلوم السياسية من جامعة الفاتح في ليبيا. بعد عودته إلى فلسطين، التحق ببرنامج الماجستير في الدراسات العربية المعاصرة في جامعة بيرزيت، وتخرج منها في العام 2007 بعد أن أتم رسالة، بعنوان: **المقاومة اللاعنفية في فلسطين – فلسفتها، وأدواتها، وأثرها (1967–1993)**. يعمل التميمي، حالياً، باحثاً في المكتبة المتنقلة من أجل اللاعنف والسلام، وقد أصدر ثلاثة أبحاث حول: **انتفاضة الأقصى، وتراث اللاعنف في الإسلام، وقضية لوكربي: في ظل الهيمنة الأمريكية والضعف العربي 1991–2005**.

جهاد شجاعية

باحث اجتماعي ولد في دير جرير–رام الله في العام 1982، وأنهى تعليمه المدرسي فيها، ثم حصل على درجة البكالوريوس في العام 2004، ودرجة الماجستير في علم الاجتماع من جامعة بيرزيت في العـــام 2006. يعمل، حالياً، منسقاً لبرنامج التعليم الإبداعي (CCE) التابع لمركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت، وقد عمل، سابقاً، منسقاً للعديد من البرامج في مركز شمس لحقوق الإنســان والمشاركة الديمقراطية (SHAMS)، كما عمل في العديد من المؤسسات المتخصصة بالعمل الاجتماعي والشبابي.

أمير قبج

ولد في بلدة عنبتا شرق مدينة طولكرم في العام 1974، وأنهى فيها دراسته الثانوية، ثم التحق بجامعة بيرزيت للدراســـة بكلية التجارة والاقتصاد، وحصل على شهادة البكالوريوس في إدارة الأعمال في العام 1996. ساهم، أثناء دراسته، بالعديد من النشاطات الثقافية، وله عدد من المساهمات الأدبية المنشورة في الصحف المحلية. التحق للدراسة ببرنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت، وتخرّج منه في العام 2008. ويعنى بقضايا التحول الديمقراطي، ويعمل في القطاع الخاص.

عصام الزر

ولد في السعودية في العام 1974، وأنجز درجته الجامعية الأولى في علوم تخصص الإدارة–أكاديمية الدراسات الجوية في العام 1995. ثم حصل على دبلوم عام في التربية من جامعة الأقصى في العام 1999، وعلى الدبلوم الخاص في العام 2001. وقد حاز، مؤخراً، على درجة الماجستير في الدراسات الدولية من جامعة بيرزيت. يعمل، حالياً، في مكتب الرئاسة الفلسطينية، وهو باحث متخصص في الشؤون الإعلامية والإدارية.

رباب أبو جمعة

ولدت في مدينة القدس، وتخرجت من مدرسة المأمونية الثانوية في العام 1997. التحقت بجامعة بيت لحم، وحصلت منها على درجة البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية وعلم النفس في العام 2001. وتُعد، حالياً، رسالة الماجستير في علم الاجتماع في جامعة بيرزيت. التحقت ما بين العام 2004 – 2006 بجمعية المرأة العاملة للتنمية، في رام الله،

كمتطوعة في برنامج تمكين المرأة. وتعمل، منذ العام 2001، أخصائية اجتماعية في برنامج نويدات علاجية، قسم الشؤون والرفاه الاجتماعي.

حنان غالب

ولدت في بلدة بيتونيا –رام الله، والتحقت بجامعة بيرزيت، وحصلت منها على اللقب الجامعي الأول في التاريخ والعلوم السياسية في العام 2005. وبعدئذ، التحقت ببرنامج الماجستير في علم الاجتماع، وتخرجت منه في العام 2007. تعمل، حالياً، معلمة في مدرسة بنات سلواد الثانوية، كما تعمل باحثة ميدانية في شؤون الجندر، وقضايا الشباب، والمرأة، وعمالة الأطفال.

عصمت عبد الخالق

ولدت في مدينة طولكرم، وأنهت تعليمها في مدارسها. التحقت بجامعة النجاح الوطنية في نابلس، أنجزت فيها درجتها الجامعية الأولى في حقل الصحافة والإعلام. وقد أتمت دراساتها العليا في جامعة بيرزيت، حيث حصلت على درجة الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في العام 2007. وهي سيدة أعمال، وتعمل، حالياً، محاضرة في جامعة القدس.

رامي سلامة

ولد في بيرمنغهام بيريطانيا، وحصـــل على شهادة البكالوريس في علم الاجتماع وعلم النفس من جامعة بيت لحم في العام 2004. ويعمل، حالياً، على إنجاز رسالة الماجستير حول أركيولوجيا الديمقراطية في التشكيلة الخطابية العربية، في برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت. ويعمل مسؤولاً عن المكتبة في مواطن– المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، في رام الله.

أحمد عبد الرحمن

ولد في قرية كفر الديك في محافظة سلفيت في العام 1965. وتلقى تعليمه في مدارسها التي تخرج منها في العام 1985. التحق بجامعة النجاح ودرس أساليب تدريس اللغة الإنجليزية في العام 1987، إلا إنه لم يتخرج منها إلا في العام 1995 جراء اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى، والاعتقال لدى قوات الاحتلال الإسرائيلي. التحق في العام 2004

ببرنامج الماجستير في دراسات المرأة في جامعة بيرزيت، وحصل على اللقب الجامعي الثاني في العام 2007. ويعمل، حالياً، أستاذاً للغات في مدرسة قريته كفر الديك.

ناجح أبو شمسية

ولد في مدينة الخليل في العام 1963، وحصل على شهادته الجامعية الأولى في اللغة العربية وآدابها. والتحق، من ثم، ببرنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت، حيث حصل على درجة الماجستير في العام 2006. عمل مدرساً في منطقتي القدس ورام الله لأكثر من خمسة عشر عاماً، ودرَّس في برنامج الدراسات الفلسطينية والعربية في جامعة بيرزيت. ساهم في تأليف كتابين حول **تعليم الديمقراطية وحقوق الإنسان**، وشارك في إعداد دليلين للمعلمين حول **أسس وطرائق تعليم الديمقراطية وحقوق الإنسان في التربية الفلسطينية والمواطنة**، وشارك في وضع مناهج رديفة من خلال عمله في مركز المورد لتطوير وإبداع المعلم. كما عمل على تطوير أدلة تدريبية، ومدرباً، على قضايا حل الصراع، وبناء القدرات، وطرق الاتصال والتواصل، وبناء القيادات الشابة، وبناء الفريق والعمل ضمن فريق، تدريب البرلمانات الطلابية. عمل أستاذاً للغة العربية، وهو عضو في الهيئات الإدارية لمؤسسة الملتقى المدني في القدس، ومسرح عشتار في رام الله.

سامر مرار

ولد في قرية بيت دقو – شمال غرب القدس، وأنهى دراسته الثانوية في مدارسها في العام 2000. حصل على درجتي البكالوريوس والماجستير في علم الاجتماع من جامعة بير زيت، وتولى مناصب إداريه مختلفه، منها: مشرف على مراكز التسجيل والاقتراع في لجنة الانتخابات المركزية في القدس، ومشرف على عملية الاقتراع في اللجنة العليا للانتخابات المجالس المحلية في القدس. ويعمل، منذ العام 2005، أخصائياً اجتماعياً في وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس وأريحا.

مراد البسطامي

ولد في القدس، وتلقى تعليمه الأساسي في مدارسها. أنهى درجته الجامعية الأولى من جامعة بيرزيت في حقل التربية وعلم النفس، ويعمل حالياً على إنجاز رسالة الماجستير في برنامج الديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت، بعنوان: «أقنعة لا/ عنفية: غاندي، فانون، سعيد». عمل في مؤسسات عدة منشغلة بحقوق الإنسان والتربية

اللاعنفية كباحث ميداني ومـــدرِّب، كما عمل كباحث اجتماعي ومرشد مع الـ UNRWA. كما عمل مساعداً أكاديمياً في وحدة المساندة الأكاديمية في كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت، وله منشورات في حقول العمل الشبابي، والنضال اللاعنفي.

سونيا الحلو

ولدت في حزما – قضاء القدس، في العام 1979، وتلقت تعليمها المدرسي في القدس. وقد التحقت بجامعة بيرزيت وحصلت على اللقب الأول في علم الاجتماع في العام 2001، كما حصلت على درجة الماجستير في التخصص ذاته في العام 2007. عملت مرشدة اجتماعية في المدرسة الأمريكية في عناتا، وتعمل، حالياً، رئيسة لقسم التوعية المجتمعية في وزارة الشؤون الاجتماعية، وقد شاركت في إجراء العديد من الأبحاث والدراسات الاجتماعية.

أمين عنابي

لاجئ فلسطيني من مدينة اللد، ولد في رام الله في العام 1961. أنهى درجته الجامعية الأولـــى من جامعة بيرزيت في علم الاجتماع، وأنجز درجة الماجستير في التنمية والمرأة والقانون من الجامعة نفسها في العام 2007. وهو عضو في العديد من المؤسسات المدنية والاجتماعية، نحو: مركز القدس للمساعدة القانونية، والمركز الفلسطيني للسلام والديمقراطية. وهو باحث متخصص في موضوع انحراف الأحداث.

نهى العايدي

مديرة المركز الفلسطيني لحوار الثقافات والحضارات، ومديرة جامعة القدس المفتوحة في منطقة أريحا، ومنسقة برنامج التربية فيهـــا. حاصلة على درجة الدكتوراه في النقد الحديث من الجامعة الأدرنية، وباحثة في مجال صدام الحضارات وحوار الثقافات. شاركت في عملية إعداد المناهج الفلسطينية لمبحث اللغة العربية، وهي مؤلفة منهاج الصفين الخامس والثاني عشر. وهي أمينة سر ملتقى الإبداع النسائي في رام الله.

إنصاف عباس

منسقة تخصص اللغة الإنجليزية في جامعة القدس المفتوحة، وعضوة لجنة المنهاج الفلسطيني

EFP للغة الإنجليزية للصفـــوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر . أنهت درجتها الجامعية الأولى في اللغة الإنجليزية وآدابها من الجامعة الأردنية، كما أنجزت درجتي الماجستير والدكتوراه في الأدب الإنجليزي والأمريكي وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية . عملت أستاذة في جامعة النجاح الوطنية، ولا تزال تعمل أستاذة ومشرفة أكاديمية في جامعة القدس المفتوحة . نشرت عدداً من الدراسات والأبحاث في مجلات الأدب الإنجليزي وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية . ومن المؤلفات التي شاركت فيها :

English for Specific Purposes,(2005)

يحيى جبر

يعمل أستاذاً لعلم اللغة، ورئيساً لقسم اللغة العربية بجامعة النجاح الوطنية في نابلس . حصل على دكتوراه الدولة من جامعة القاهرة في العام 1977 . له العديد من الكتب والأبحاث والمقالات في موضوعات مختلفة، أهمها : **الموسوعة التربوية الفلسطينية** . وهو الرئيس المؤسس لمجمع اللغة العربية الفلسطيني، والجمعية العلمية الفلسطينية . عمل في عدة جامعات عربية، كما عمل خبيراً لغوياً لدى CTW الأمريكية، ومشرفاً على مسلسل «المناهل» التعليمي في نيويورك وعمان، إضافة إلى عمله كمحرر للعديد من الملاحق الثقافية في الصحافة العربية، وكمعد للبرنامج الإذاعية والتلفزيونية في دول عربية مختلفة .

عبير حمد

باحثة فلسطينية في اللغة والأدب، وتعمل في جامعة النجاح .

وسام الرفيدي

ولد في مدينة البيرة في العام 1957 . وهو روائي، وباحث، ومحاضر سابق في دائرة علم الاجتماع في جامعة بيرزيت . حصل على درجة البكالوريوس في اللغة العربية، والماجستير في علم الاجتماع والسياسات التنموية من جامعة بيرزيت . شارك في تأليف منهاج التربية المدنية للصفين السادس والثامـــن، وعمل في حقل التربية لمدة ثلاث سنوات، كما عمل محرراً لعدد من النشرات والملاحق الصحفية . وفي حقل الكتابة الإبداعية، نشر رواية : **الأقانيم الثلاثة** (1998)، إضافة إلى العديد من البحوث والدراسات الثقافية، والسياسية، والاجتماعية .

جبريل سعدة

ولد في بلدة حلحول – قضاء الخليل في العام 1956، وتعلَّم في مدارسها، ثم أنهى درجته الجامعية الأولى في علم الاجتماع من جامعة بيرزيت في العام 1990، وحاز على درجة الماجستير في الدراسات الدولية من جامعة بيرزيت، كذلك، في العام 2000. عمل سعدة محرراً لمجموعة من الدوريات في مؤسسات فلسطينية متخصصة في حقلي العلوم الاجتماعية والإنسانية كمجلة **الهدف**، و**آفاق برلمانية**، و**إيقاعات**، وغيرها. كما عمل باحثاً في العديد من المؤسسات الفلسطينية كـ ماس، وبانوراما، ومركز المعلومات البديلة. وله العديد من المنشورات في موضوعات التاريخ الشفوي، والنظام السياسي الفلسطيني، والتنمية، والصراع العربي الإسرائيلي.

أحمد العدارية

لاجئ فلسطيني من قرية الدوايمة قضاء الخليل، ولد في مخيم الجلزون قرب رام الله في العام 1961. حصل على درجة البكالوريوس في علم النفس وعلم الاجتماع من جامعة بيت لحم، وعلى درجة الماجستير في الدراسات الإقليمية من جامعة القدس، وهو حاصل على الدبلوم العالي في الإرشاد النفسي. له خبرة طويلة في التدريب على الإرشاد النفسي ودراسات التاريخ الشفوي. يعمل، حالياً، مساعداً لمدير معهد التدريب التربوي للمعلمين في رام الله، وقد عمل، سابقاً، منسقاً لمشروع الجلزون للتاريخ الشفوي التابع للمركز الفلسطيني لدراسات اللاجئين–شمل. كما عمل باحثاً في مجال التوثيق والتاريخ الشفوي في مركز بديل. وله العديد من المنشورات في هذا السياق، منها: **قرية الدوايمة** (1997)، **والآلات الموسيقية الشعبية الفلسطينية** (2000).

إبراهيم أبو الهيجا

مدير مسار – مركز للتربية، وهي مؤسسة تربوية غير ربحية مقرها مدينة الناصرة. وقد كان أبو الهيجا من مؤسسي مشروع مسار – مدرسة بديلة، وعضو مؤسس لمركز البحث الإجرائي، ويشارك في اللجنة الإدارية لكلية EYC. ومنذ انتقاله من حقل التسويق والإلكترونيات، في نهاية التسعينيات، عمل أبو الهيجا في تطوير رؤى جديدة في السياق التربوي على مستوى البحث والسياسات. وفي هذا السياق، عمل في الإشراف على أبحاث تشاركية حول تطوير الإدارة المدرسية على نحو جماعي، وتطوير التفكير النقدي من خلال تعليم اللغات، إضافة إلى استدخال موضوعات السباحة والفنون كوسائل معرفية

جديدة للواقع. ويعمل أبو الهيجا، حالياً، كميسِّر في العديد من المشرعات البحثية في حقلي التربية والمبادرات الاجتماعية.

حذيفة جلامنة

ولد في العام 1968، وحصل على درجة البكالوريس في اللغة العربية من جامعة بيرزيت في العام 1999. يعمل منسق مشاريع في مركز إبداع المعلم في رام الله منذ العام 2001، كما عمل منسقاً لبرنامج التربية المدنية حتى منتصف العام 2003. أما حالياً، فهو مدير برنامج بناء القدرات في المركز. شارك في العديد من الدورات التدريبية المحلية والإقليمية كمدرب في مجال التربية المدنية.

وجيه سالم

أستاذ النحو والصرف العربي في جامعة القدس المفتوحة، وحاصل عل الدكتوراه في اللغة العربية. وهو عضو في اتحاد الكتاب الفلسطينيين، وشارك في وضع المناهج الفلسطينية. عمل معلماً ومديراً في التربية والتعليم من 1956-1986، ومشرفاً تربوياً للغة العربية في الكليات الجامعية المتوسطة الأردنية من 1987-1991. كما عمل مشرفاً أكاديمياً لمقرر اللغة العربية في جامعة القدس المفتوحة في منطقة رام والبيرة منذ العام 1992. له العديد من المنشورات، منها: **الوجيه في تعلّم وتعليم اللغة العربية للمرحلة الأساسية**، والعديد من الكتابات الإبداعية الأخرى.

منير كرمة

مشرف مادة الرياضات في مكتب تعليم الخليل التابع لوكالة الغوث الدولية UNRWA، ومحاضر في معهد البوليتيكنيك في الخليل، وجامعة القدس المفتوحة. حاصل على درجة الماجستير في التربية من جامعة بيرزيت في العام 1999. وهو عضو في العديد من الجمعيات والمنتديات الرياضية العالمية، وله العديد من الدراسات والأبحاث المنشورة في الحقل في دوريات عربية وعالمية.

غسان عبد الله

يعمل أستاذاً للتربية في جامعة القدس المفتوحة، وهو حاصل على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي من جامعة كيمبرج في العام 1998. وهو مؤسس مركز الدراسات

والتطبيقات التربوية CARE ومديره منذ العام 1989 . كما يعمل باحثاً ومترجماً في جمعية الدراسات العربية في القدس . يقوم بالعديد من الأنشطة النقابية والمجتمعية في الحقل التربوي، وله العديد من الدراسات والبحوث في السياق ذاته .

نعيم أبو الحمص

ولد في بلدة بيرزيت في العام 1955، وتخرج من المدرسة الثانوية فيها . حصل على درجة البكالوريوس في التربية من الجامعة الأردنية، وعلى درجتي الماجستير والدكتوراه من جامعة سان فرانسيسكو في الولايات المتحدة . عمل رئيساً لقسم التربية وعلم النفس في جامعة النجاح الوطنية، ومحاضراً، ثم أميناً عاماً لمجلس التعليم العالي الفلسطيني قبل تأسيس السلطة الفلسطينية . ثم أصبح وكيلاً لوزارة التربية والتعليم، فوزيراً للتربية والتعليم العالي حيث أسس أول وزارة تربية فلسطينية في العام 1994، وترأس عدة مجالس ولجان، أبرزها مجلس التعليم العالي والبحث العلمي . وترأس لجنة المناهج الوزارية طيلة فترة مشروع المناهج . وشارك في العديد من المؤتمرات التربوية والوزارية العربية والدولية . وهو حائز على عدة جوائز أبرزها وسام السعفة الأكاديمية من الحكومة الفرنسية .

أحمد مجدلاني

ولد في دمشق في العام 1955، وتلقى تعلميه المدرسي فيها، ثم أنهى الدرجة الجامعية الأولى في القانون والعلوم الإدارية من الجامعة اللبنانية في بيروت في العام 1978 . حصل على درجة الدكتوراه في الاقتصاد من أكاديمية العلوم الاجتماعية والإدارية في بلغاريا . عمل، لفترة قريبة، أستاذاً للدراسات الثقافية والديمقراطية وحقوق الإنسان في جامعة بيرزيت، ثم انتقل للعمل كسفير لفلسطين في رومانيا، كما شغل العديد من المناصب الرسمية في منظمة التحرير الفلسطينية والسلطة الفلسطينية، منها: مستشاراً للرئيس الفلسطيني، ووزيراً سابقاً لشؤون الاستيطان وجدار الفصل العنصري، وعضواً في المجلس المركزي الفلسطيني، والمجلس الوطني الفلسطيني، إضافة إلى العديد من المناصب الحكومية الأخرى . له العديد من الكتابات الصحفية والمنشورات البحثية، منها: الإصلاح المؤسسي في فلسطين (2004)، النظام الانتخابي الفلسطيني (2004)، دور الأحزاب السياسية في تطبيق الحكم الصالح في المجتمع الفلسطيني (2003) .

خليل نخلة

حاصل على درجة الدكتوراه في علم الإنسان من جامعة إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية، وله خبرة طويلة في مجال التدريس والأكاديميا. عمل مديراً للبرامج في مؤسسة التعاون الفلسطينية منذ تأسيسها في العـــام 1984 وحتى العام 1992. وعمل مستشاراً للاتحاد الأوروبي، ومستشاراً لمكتب المفوضية الأوروبية، ومشرفاً على برامج الاتحاد الأوروبي في قطاع التربية والتعليم منذ عودته إلى فلسطين في العام 1993 حتى العام 2001. وعمل رئيساً للهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية لمؤسسات التعليم العالي في فلسطين في وزارة التربية والتعليم العالي. ويعمل، حالياً، مديراً لمؤسسة «مؤسسات». ومن أهم منشوراته: **أسطورة التنمية في فلسطين: الدعم السياسي والمراوغة المستديمة** (2004).

مهند عبد الحميد

كاتب وإعلامي فلسطيني، أنهى درجة البكالوريوس في علم النفس وعلم الاجتماع من جامعة عين شمس في القاهرة في العام 1995. يعمل مديراً عاماً لدائرة الإنتاج الإعلامي في وزارة الإعلام الفلسطينية. وهو كاتـــب، ومحرر، وعضو هيئة تحرير في عدد من الصحف في لبنان وسوريا وقبرص والأردن وفلسطيـــن، إضافة إلى عضويته في اللجنة الدائمة للإعلام العربي. له مجموعة من الأبحاث والدراسات الإعلامية المتخصصة في الشأن الفلسطيني والإسرائيلي، تركز أهمها حول: أثر الانتفاضة على المجتمع الإسرائيلي، الانتفاضة والأطفال والتأثير المتبادل، وغزو المصطلح السياسي.

مرجعية

أولاً: كتب المنهاج الفلسطيني

الصف الأول الأساسي

الحايك، نزيه وآخرون. **التربية الدينية المسيحية للصف الأول الأساسي**. ج2، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2000.

دوفش، طه وآخرون. **التربية الوطنية للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

شكارنة، عبد الله وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2001.

كمال، زهيرة وآخرون. **التربية المدنية للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2000.

مسلم، عمر وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الأول الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2000.

الصف الثاني الأساسي

الحايك، نزيه وآخرون. **التربية الدينية المسيحية للصف الثاني الأساسي**. ج2، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

سعادة، جودت وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثاني الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

سلوادي، حسن وآخرون. **التربيـــــة الإسلامية للصف الثاني الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

القدومي، سعاد وآخرون. **التربية المدنية للصف الثاني الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

مسلم، عمر وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الثاني الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

الصف الثالث الأساسي

أبو بكر، أمين وآخرون. **التربية الوطنية للصف الثالث الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

الحايك، نزيه وآخرون. **التربية الدينية المسيحية للصف الثالث الأساسي**. ج2، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

سالم، وليد وآخرون. **التربية المدنية للصف الثالث الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

شكارنة، عبد الله وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

عبد الجبار، ناجي وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الثالث الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

الصف الرابع الأساسي

جبر، أحمد فهيم وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الرابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

سالم، وجيه وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

سعادة، جودت وآخرون. **التربية الوطنية للصف الرابع الأساسي**. ج1، رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

السعافين، ناصر وآخرون. **التربية المدنية للصف الرابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

الصف الخامس الأساسي

الحلو، غسان وآخرون. **تاريخ الحضارات القديمة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

_____. **الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

_____. **التربية الوطنية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

ذياب، فادي وآخرون. **التربية المسيحية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

الزرو، عبد القادر وآخرون. **التكنولوجيا للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

سعاد القدومي، سعاد وآخرون. **التربية المدنية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

الغزاوي، خالد وآخرون. **التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

قباجة، عبد المنعم وآخرون. **كراسة الخط العربـــــي للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

موسى، إبراهيم وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف الخامس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

Najjar, Hazem and Others. *English for Palestine-Student's Book 5*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2004.

الصف السادس الأساسي

أبو خشان، عبد الكريم وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

عطا الله، محمود وآخرون. **التربية الوطنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

ـــــــــــــــــ. **تاريخ العرب والمسلمين للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2003.

مصطفى، حمزة وآخرون. **التربية الإسلامية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2001.

هديل القزاز، هديل وآخرون. **التربية المدنية للصف السادس الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

الصف السابع الأساسي

أبو بكر، أمين وآخرون. **التربية الوطنية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

أبو صوي، مصطفى وآخرون. **التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

حمودة، عبد الرحمن وآخرون. **تاريخ العصور الوسطى للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

السعافين، ناصر وآخرون. **التربية المدنية للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

عبد الفتاح، كمال وآخرون. **جغرافية فلسطين للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

النوري، محمد جواد وآخرون. **لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

الصف الثامن الأساسي

البرغوثي، عبد اللطيف وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

حمودة، عبد الرحمن وآخرون. **تاريـــخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

ريان، مسعود. **التربية الوطنية الصف الثامن الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005.

الريماوي، حسين وآخرون. **جغرافية الوطن العربي للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

القزاز، هديل وآخرون. **التربية المدنية للصف الثامن الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2002.

الصف التاسع الأساسي

ريان، مسعود. **التربية الوطنية الصف التاسع الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005.

سلوادي، حسن وآخرون. **المطالعة والنصوص للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

القزاز، هديل وآخرون. **التربية المدنية للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

ملحم، عدنان وآخرون. **التاريخ العربي الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2006.

ـــــــــــــــ. **التاريخ العربـــي الحديث والمعاصر للصف التاسع الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

الصف العاشر الأساسي

البيشاوي، سعيد وآخرون. **تاريخ العالم الحديث والمعاصر للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

الحزماوي، محمد وآخرون. **التربية الوطنية الصف العاشر الأساسي**. البيرة: مركز البراق للبحوث والثقافة، 2005.

شركس، عثمان وآخرون. **جغرافية قارات العالم للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

عياش، شفيق وآخرون. **التربية الإسلاميـــة للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2004.

مسلم، عمـــر وآخرون. **العلوم اللغوية للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني،

.2004

ـــــــــــــــــ. **المطالعة والنصوص للصف العاشـــر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

يوسف، حسن وآخرون. **الرياضيات للصف العاشر الأساسي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني.

Rammal, Sameer and Others. *English for Palestine-Student's Book 10*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2004.

الصف الحادي عشر

جبارة، تيسير وآخرون. **تاريخ فلسطين الحديث والمعاصر للصف الحادي عشر**. ج2، رام الله: مركز المناهج الفلسطينـــي، 2006.

سلوادي، حسن وآخرون. **اللغة العربـــية: المطالعة، والأدب، والنقد للصف الأول الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2005.

Rammal, Sameer and Others. *English for Palestine-Student's Book 11*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2005.

الصف الثاني عشر

جبارة، تيسير وآخرون. **تاريخ العرب والعالم في القرن العشرين للصف الثاني الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2006.

موسى، إبراهيم وآخرون. **اللغة العربية: المطالعة، والأدب، والنقد للصف الأول الثانوي**. رام الله: مركز المناهج الفلسطيني، 2006.

Rammal, Sameer and Others. *English for Palestine-Student's Book 12*. Ramallah: Palestinian Curriculum Center, 2007.

ثانياً: الكتب العربية

إبراهيم، إبراهيم. **مفهوم العقل في الفكر الفلسفي**. بيروت: دار النهضة العربية، 1993.

إبراهيم، مفيد. **دور التربية في مستقبل الوطن العربي**. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2003.

إبراهيم، ناصر. **أصول التربية**. عمان: مكتبة الرائد العلمية، 2004.

ابن منظور. **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، 1994.

أبو زيد، نصر حامد. **هكذا تكلَّم ابن عربي**. بيروت: المركز الثقافي العربي، 2004.

أدونيس. **الشعرية العربية**. بيروت: دار الآداب، 1985.

ـــــــ. **الصوفية والسوريالية**. بيروت: دار الساقي، 1992.

ـــــــ. **النص القرآني وآفاق الكتابة**. بيروت: دار الآداب، 1993.

إدارة المجتمع والشباب. **رحلة عبر الثقافات**. الناصرة: إدارة المجتمع والشباب-مركز الإرشاد، 1997.

إمرؤ القيس. **ديوان امرئ القيس**. بيروت: دار صادر، 1988.

الأمم المتحدة. **مبادئ تدريس حقوق الإنسان**. نيويورك: الأمم المتحدة، 1989.

أوفرستريت، هـ. أ. **العقل الناضج**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1949.

بدران، شبل. **التعليم والتحديث**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1996.

بركات، حليـــم. **الديمقراطية والعدالة الاجتماعية- في سبيل إغناء التجربة العربية**. رام الله: مواطن- المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديموقراطية، 1995.

بسام بركة. **أبحاث ودراسات في اللغة العربية**. باقة الغربية: أكاديمية القواسمي، د. ت.

بشارة، عزمي. **مساهمة في نقد المجتمع المدني**. رام الله: مواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 1996.

بنعصرا، عبد الواحد. **العقل المستقيل: نقد الإسلام السياسي ومرجعيته**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2005.

بوبكري، محمد . **التربية والحريـــة: من أجل رؤية فلسفية للفعل البيداغوجي**. الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، 2000.

بوديه، إيلي. **الصراع العربي الإسرائيلي في كتب التاريخ المدرسية الإسرائيلية 1948–2000** (ترجمة: وليد أبو بكر). رام الله: مدار–المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2006.

بوفر، أندريه. **بناء المستقبل**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1976.

التل، سعيد وآخرون. **المرجع في مبادئ التربية**. عمان: دار الشروق، 1997.

التنوخي، (القاضي). **الفرج بعد الشدّة**. بيروت: دار صادر، 1988.

التوحيدي، أبو حيان. **البصائر والذخائر**. بيروت: دار صادر، 1988.

ـــــــــــــ. **الإمتاع والمؤانسة**. القاهرة: مكتبة الهلال، 2002.

الثعالبي، عبد الملك بن محمد. **نثر النظـــم وحل العِقْد**. بيروت: دار الرائد العربي، 1984.

الجابري، محمد عابد. **تكوين العقل العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1989.

جبران، وحيد. **مادة تدريبية لحقوق الإنسان، (شرائح *Power-Point*)**. القدس: مركز التطوير التربوي UNRWA، 2005.

الجمحي، محمد بن سلام. **طبقات فحول الشعراء**. جدة: دار المدني، 1974.

الحاج، ماجد. **تعليم الفلسطينيين في إسرائيل: بين الضبط وثقافة الصمت**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006.

الحزماوي، محمد وآخرون. **دروس مقترحة في التربية الوطنية للمعلمين–الصف الثامن الأساسي**. (د.م)، (د.ن).

خطة المنهاج الفلسطيني الأول. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، 1998.

دراج، فيصل. **ذاكرة المغلوبين: الهزيمة والصهيونية في الخطاب الثقافي الفلسطيني**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 2002.

درويش، محمود . **ديوان محمود درويش**. ج2. بيروت: دار العودة، 1994.

ـــــــــــــ. **لماذا تركت الحصان وحيداً**. بيروت: دار رياض الريس للنشر، 1995.

ـــــــــــــ. **الأعمال الجديدة**. بيروت: دار رياض الريس، 2004.

ـــــــــــــ . **أثر الفراشة: يوميات**. بيروت: دار رياض الريس، 2008.

دولة، سليم. **الجراحات والمدارات: فلسفة التدقيق والتحقيق**. تونس: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1993.

سعادة، جودت وعبد لله إبراهيم. **المنهاج المدرسي في القرن الحادي والعشرين**. بيروت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1997.

سعيد، إدوارد. **تعقيبات على الاستشراق** (ترجمة صبحي حديدي). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1996.

الشافعي، إبراهيم وآخرون. **المنهج المدرسي من منظور جديد**. الرياض: مكتبة العبيكان، 1996.

شاهين، عبد الصبور. **العربية لغة العلوم والتقنية**. القاهرة: دار الاعتصام، 1986.

الشيخ، عبد الرحيم. **ترجمات في الفضاء التربوي العالمي**. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2001.

صقر، محمد. **اتجاهات في التربية والتعليم**. القاهرة: دار المعارف، 1958.

الصوباني، صلاح. **دراسة غير منشورة**، وزارة التربية والتعليم.

الضبي، المفضل. **المفضليات**. بيروت: (د.ن)، (د.ت).

طلاب فلسطينيون. **60 مصطلحاً في النكبة بأقلام طلاب فلسطينيين من الوطن والشتات**. الناصرة-رام الله-بيروت: جمعية ابن خلدون- الجمعية العربية للبحث والتطوير، والمركز الفلسطيني لمصادر حقوق المواطنة واللاجئين-بديل، ومجموعة عائدون في لبنان وسوريا، 2008.

عاصي، جوني. **النظرية والأيديولوجية في العلاقات الدولية منذ نهاية الحرب الباردة**. بيرزيت: معهد إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية-جامعة بيرزيت، 2006.

عبد الدايم، عبد الله. **الأفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**. بيروت: دار العلم للملايين، 2000.

ـــــــــــــ . (محرر). **الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.

عصر، حسني. **تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوية**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 1999.

عطالله، إلياس. **وإذا الموءودة سئلت**. الناصرة: جمعية الثقافة العربية في الناصرة، 2007.

عقل، عبد اللطيف. **أوراق غير منشورة**. ورقة بعنوان: «الفرد، الشخص».

عكاشة، جمال. **تاريخ الرياضيات**. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع، 1990.

مرعي، توفيق وآخرون. **تصميم المناهج**. اليمن: وزارة التربية والتعليم اليمنية، 1993.

مركز تطوير المناهج الفلسطينية. **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**. القدس: مطبعة المعارف، 1998.

مطر، محمد عفيفي. **احتفالات المومياء المتوحشة**. القاهرة: دار الشروق، 1993.

المناهج المدرسية الفلسطينية تعمل على هدم الإسلام في نفوس أبناء المسلمين وتحويلهم إلى العلمانية الكافرة. فلسطين: حزب التحرير، 2004.

المنهاج الفلسطيني الأول للتعليم العام: الخطة الشاملة-الجزء الأول. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي، 1996.

موريس، بيني. **طرد الفلسطينيين وولادة مشكلة اللاجئين**. عمان: دار الجليل، 1993.

كناعنة، شريف. **الشتات الفلسطيني: هجرة أم تهجير؟** رام الله: مركز اللاجئين والشتات-شمل، 2000.

الفرحان، محمد. **الخطاب الفلسفي التربوي الغربي**. بيروت: الشبكة العالمية للكتاب، 1999.

فريري، باولو. **العمل الثقافي من أجل الحرية** (ترجمة: خليفة العزابي). طرابلس: المركز العالمي لدراسة وأبحاث الكتاب الأخضر، د. ت.

فوكو، ميشيل. **الضبط والمعاقبة**. لندن: ألن لاين، 1975.

القرآن الكريم.

قطامش، ربحي وآخرون. **النظام التربوي الفلسطيني- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والمعايير الدولية**. رام الله: مركز إبداع المعلم، 2004.

كبها، مصطفى ومحمد أمارة (محرران). **هوية وانتماء: مشروع مائة مصطلح في التاريخ والتراث الفلسطيني**. طمرة-حيفا: جمعية ابن خلدون- الجمعية العربية للبحث والتطوير ومركز مكافحة العنصرية في إسرائيل، 2005.

الكردي، وسيم. **رجال في الشمس: حضور النص وغيابه**. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، 2002.

لبيب، الطاهر (محرر). **صورة الآخر: العربي ناظراً ومنظوراً إليه**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1999.

اللقاني، أحمد. **تطوير مناهج التعليم**. القاهرة: عالم الكتاب، 1995.

نخلة، خليل وتفيدة جرباوي. **تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعلُّم تحت ظروف قاهرة**. رام الله: مواطن-المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2008.

النواب، مظفر. **وتريات ليلية-الأعمال الشعريـــة الكاملة**. طرابلس: دار الأوديسا، 2003.

ويتلام، كيث. **اختلاق إسرائيل القديمة: إسكات التاريخ الفلسطيني**. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999.

اليونسكو. **عملية التخطيط التربوي**. الرياض: مكتب التراث العربي، 1992.

ثالثاً: المقالات العربية

أبو ستة، سلمان. «العودة المرحلية للاجئين الفلسطينيين». **شؤون تنموية**، المجلد 9، العدد 1-2، 2000، ص 69-83.

البرغوثي، حسين. «الرشاقة الذهنية»، **مخطوطة غير منشورة**.

جبر، يحيى وجمال أبو مرق. «الإصلاح وآلته». **مجلة منتدى الفكر العربي**، العدد 224، 2005، ص 55-73.

ـــــــــــــــ. «دور المعرفة في تشكيل الذات». **رؤى تربوية**، العدد 21، 2006، ص 61-65.

خلف، عبد الله. «شمعون بيرس: مستقبل إسرائيل». **صحيفة الوطن الكويتية**، 2/ 12/ 2003.

درَّاج، فيصل. «فالتربنيامين ولاهوت التاريخ». **الكرمل**، العدد 86، 2006، ص 155-171.

درويش، محمود. «القربان». **الكرمل**، العدد 66، 2001، ص 7-9.

زومبيرغ، جيرين. «أزمة اللغة العبرية في القدس الشرقية». **صحيفة القدس**، 29/ 10/ 2006، ص 10.

الشيخ، عبد الرحيم. «جماليات التعاقد بين العقل الحر والاستبداد المستنير». **رؤى تربوية**، العدد 3، 2000، ص 36-43.

ـــــــــــــ. «التدريـــس والانفتاح: مدخل توصيفي إلى علم الأخلاق التربوي في كتاب ماكسين غرين تحرير المخيلة». **رؤى تربوية**، العدد 4، 2001، ص 52-59.

ـــــــــــــ. «من يحكم من في المدارس؟ فوكو والهوية المضمرة للسلطة». **رؤى تربوية**، العدد 15، 2004، ص 9-13.

ـــــــــــــ. «تاريخ الأَشْكَلَة، أَشْكَلَة التاريخ: فوكو ومغايرة المنهج في الرصد التاريخي». **رؤى تربوية**، العدد 16، 2004، ص 10-14.

ـــــــــــــ. «جغرافيا المعنى 1: فوكو-كانط-فلسطين: أو أطروحة في تفكيك ادعاءات التنوير والحداثة في المؤسسة الفلسطينية». **الأيام**، 26 نيسان 2005.

ـــــــــــــ. «جغرافيا المعنى 2: فوكـو-كانط-فلسطين: أو أطروحة في تفكيك ادعاءات التنوير والحداثة في المؤسسة الفلسطينية». **الأيام**، 3 أيار 2005.

عاميخاي، يهودا. «شعبي حي: تأملات في الذكرى الخمسين لقيام إسرائيل». **أقواس**، العدد 3، 2002، ص 8-15.

عسالي، علياء. «صورة المرأة في مناهج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي». **تسامح**، العدد الخامس، 2003، ص 104-126.

ـــــــــــــ. «تحليل لقيم التسامح وحرية التعبير في كتب التربية المدينية». **تسامح**، العدد 14، 2006، ص 56-78.

الفرا، فاروق وإحسان الآغـــا. «القيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية الفلسطينية في الصفوف الستة الأولى من التعليم الأساسي». **مستقبل التربية العربية**، المجدل 2، العدد 8، 1996، ص 10-41.

فوكو، ميشيل. «الحكمانية» (ترجمـــة: محمد ميلاد). **الفكر العربي المعاصر**. العددان 74-75، 1990، ص 199-124.

القصراوي، بركـــات. «ثقافة التسامح في المناهج الفلسطينية». **تسامح**، العدد 11، 2005، ص 51-60.

قمبر، محمود. «التعليم والسياسة». **مستقبل التربية العربية**، المجلد الثامن، العدد26، 2002، ص 201-215.

رابعاً: المؤتمرات العربية

أبو الحمص، عمر. «الثقافة في المنهاج». ورقة مقدمة إلى مؤتمر حول «مستقبل الثقافة الفلسطينية»، القاهرة، 2006.

أدونيس، «أدونيس: ثقافة النفي وبلاغة الإلغاء»، ندوة عبر الفيديو كونفرنس مع جامعة بيرزيت، بير زيت، 2005.

الأستاذ، محمود وخليل حماد. «تحليل كتب اللغة العربية الفلسطينية في المرحلة الأساسية من منظور مأثوراتي». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول في الجامعة الإسلامية، غزة، 2004.

جبر، يحيى. «دور اللغة في التعاون والتقريب بين الشعوب». بحث مقدم لمؤتمر برنامج تحديات البحث العلمي في الشرق الأوسط (MERC) في تونس، تونس، 2006.

ـــــــــــ وعبير حمد. «صياغة العقول، دراسة في الديمقراطية والأدب». مؤتمر الديمقراطية وحقوق الإنسان، جامعة مؤتة، مؤتة، 2006.

صبحي، فتحية. «تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول في الجامعة الإسلامية، غزة، 2004.

الشيخ، عبد الرحيم الشيخ. «هُجنة القابلة، أو التربوي مثقفاً: نحو جينيولوجيا مغايرة للمثقف العربي». ورقة مقدمة إلى «المؤتمر السنوي لمركز القطان للبحث والتطوير التربوي»، رام الله، 2005.

المغربي، عبد الرحمن. «مداخلة» مقدمة في مؤتمر: نحو إطار مفاهيمي للتربية المدنية في فلسطين في مركز إبداع المعلم، رام الله، 2001.

عسقول، محمد. «أسس بناء المنهاج الفلسطيني الأول-دراسة تحليلية». بحث مقدم إلى مؤتمر التربية الأول، غزة: الجامعة الإسلامية، 2004.

خامساً: الكتب الإنجليزية

Al-Haj, Majid. *Education, Empowerment and Control: The Case of the Arabs in Israel*. New York: State University of New York Press, 1995.

Amara, Muhammad.*Language Education Policy the Arab Minority in Israel*.Boston: Kluwer Academic, 2002.

Amichai, Yehuda. *Open Closed Open* (Trans. Chana Bloch and Chana Kronfeld). New York: Harcourt, 2000.

Apple, Michel. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge, 2000.

Barghouthi, Raja'. *Global English Hegemony and the Question of Culture in the Palestinian Educational Contexts*. Birzeit University (Unpublished Masters Thesis), 2008.

Barth, L. *African Social Studies: Curriculum and Supervision*. Nairobi: Nairobi Purdue University,1993.

Barthes, Roland. *Mythologies* (Trans. Annette Lavers). London: Jonathan Cape, 1972.

Baudelaire, Charles. *The Painter of Modern Life* (Trans. J Mayne) London: Phaidon, 1964.

Benjamin, Walter. *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1969.

Bhabah, Homi. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

Bowe, R. and S. Ball. *Reforming Education and Changing Schools*. London: Routledge, 1992.

Bourdieu, Pierre and Others. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries* (R. Nice, Trans.). New York: Walter de Gruyter, 1991.

Burchell, G. and Others (Eds.) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. London: Harvester Wheatsheaf, 1991.

Butler, Judith. *Bodies that Matter: On the Discourse Limits of "Sex"*.New York: Routledge, 1993.

Chatterjee, Partha. *Nationalist Thought and the Colonial World: A Derivative Discourse?* London: Zed Books for the United Nations University, 1986.

_____ . *The Nation and Its Fragments: Colonial and Postcolonial Histories*. New York: Princeton UP, 1993.

_____ . *The Politics of the Governed: Reflections on Popular Politics in Most of the World*. New York: Columbia University Press, 2004.

Chomsky, Noam. *Culture and Terrorism*. Boston: South End Press, 1988.

_____ . *World Orders: Old and New*. Cairo: American University in Cairo Press, 1994.

_____ . *9-11*. New York: Seven Stories Press, 2001.

Deleuze, Gilles and Félix Guattari. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

Derrida, Jacques. *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl's Theory of Signs* (Trans. David B. Allison). Evanston: Northwestern University, 1973.

_____ . *Writing and Difference* (Trans. Alan Bass). London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

_____. *Difference and Repetition.* New York: Columbia University Press, 1993.

Eagleton, Terry. *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.

Elias, Norbert. *The History of Manners: The Civilizing Process*. New York: Pantheon, 1978.

Erikson, Erik. *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton & Company, 1968.

Fanon, Frantz. *The Wretched of the Earth* (Trans. Constance Farrington). Harmondsworth: Penguin Book, 1967.

Firer, Ruth and Sami Adwan.*The Narrative of the Israeli-Palestinian Conflict in Textbooks of Both Nations*. Hannover: Hahn, 2004.

Foucault, Michel. *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*. London: Tavistock, 1970.

_____. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Vintage, 1979.

_____. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977* (Ed. C. Gordon). Brighton: Harvester, 1980.

_____. *The Use of Pleasure: The History of Sexuality, Vol. 2*. New York: Vintage, 1985.

_____. *The Care of the Self: The History of Sexuality, Vol. 3*. Harmondsworth: Penguin, 1990.

Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1993.

Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

Giroux, Henry. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder: Westview Press, 1997.

Glaser, Barney & Anselm Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter, 1967.

Graziosi, Barbara. *Inventing Homer: The Early Reception of Epic*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Green, Maxine. *Releasing the Imagination-Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

Grossberg, Lawrance and Other. *Cultural Studies*. New York: Routledge, 1992.

Gurr, Ted. *Why Men Rebel*. New Jersey: Prinston University Press, 1970.

Hindess, Barry. *Discourses of Power: From Hobbes to Foucault*. Oxford: Blackwell, 1996.

Hoggart, Richard. *The Uses of Literacy*. Fair Lawn, N.J. : Essential Books, 1957.

Hughes, Henry. *The Sea Change: The Migration of Social Thought, 1935-1965*. New York: Harper & Row, 1975.

Jameson, Fredric. *Marxism and Form: Twentieth-Century Dialectical Theories of Literature*. Princeton: Princeton University Press, 1971.

_____ . *The Ideologies of Theory- Essays 1971-1986: Volume 2-Syntax of History*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

Kant, Immanuel. *Critique of Pure Reason*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Lord, Albert. *The Singer of Tales*. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

Lotringer, Sylvere (Ed.) *Foucault Live: Collected Interviews,1961-1984*. New York: Semiotext(e), 1996.

Lyotard, Jean Francois. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (Trans.Geoff Bennington and Brian Massumi). Minneapolis: MinnesotaUniversity Press, 1984.

Mari, S. *Policy and Counter Policy: The State of Arab Education in Israel. Relations between Ethnic Majority and Minority: A Symposium*. Tel-Aviv: International Center for Peace in the Middle East, 1987.

Masalha, Nur. *Expulsion of the Palestinians: the Concept of "Transfer" in Zionist Political Thought, 1882-1948*. Washington: Institute for Palestine Studies, 1992.

_____ *A Land Without a People: Israel, Transfer and the Palestinians 1949-96*. London: Faber and Faber, 1997.

McNeil, Linda. *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*.

London: Routledge, 1986.

McNiff, Jean. *Rethinking Pastoral Care*. London: Routledge, 1999.

M.J. Pigozzi, M. J. *Education in Emergencies and Reconstruction*. Paris: UNESCO, 2004.

Molinari, J. *Environmental Studies at the Undergraduate Level*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

Myers, Tony. *Salvoj Zizek*. London: Routledge, 2003.

Nakhleh, Khalil. *Palestinian Dilemma: Nationalist Consciousness and University Education in Israel*. Detroit: Association of Arab-American University Graduates, 1979.

Norbruch, Goetz. *Narrating Palestinian Nationalism: A Study of the New Palestinian Textbooks*. Washington: Middle East Media and Research Institute, 2001.

Ong, Walter J. *Orality and literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge, 1982.

Pappe, Ilan. *The Ethnic Cleansing of Palestine*. New York: Oneworld Publications,2006.

Plaut, Ilana. *Handbook for the Oral English Matriculation Examination (4, 5 Points)*, 1992.

Podeh, Eli. *The Arab-Israeli Conflict in Israeli History Textbooks, 1948-2000*. Westport: Bergin & Garvey, 2002.

Popkewitz, Thomas & Marie Brennam (eds.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York: Teachers College & Columbia University Press, 1998.

Pring, Richard. *The New Curriculum*. London: Cassell, 1989.

Runciman, Garry. *Relative Deprivation and Social Justice: A study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth-Century England*. Los Angeles: University of California Press, 1966.

Said, Edward. *Out of Place: A Memoir*. New York: Knopf, 1999.

_____ . *Culture and Imperialism*. New York: Knopf, 1993.

Segev, Tom. *1949: The First Israelis*, New York: Free Press, 1986.

Spivak, Gayatri Chakravorty. *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen, 1986.

Suleiman, Yasir. *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Tajfel, Henri. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

Todorov, Tezvetan. *The Qonquest of America: The Question of the Other* (trans. Richard Howard). Norman: University of Oklahoma Press, 1999.

UNICEF. *Peace Education in UNICEF*. New York: UNICEF, 1996.

Wagner, Peter. *The Sociology of Modernity*. New York: Routledge, 1994.

Williams, Raymond. *Culture and Society 1780-1950*. London: Harmondsorth, 1957.

Woods, Peter. *Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use*. London: Routledge, 1996.

Young, Robert. *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge, 2003.

Zizek, Slavoj. *Cogito and the Unconscious*. Durham: Duke University Press, 1998.

_____. *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*. London: Verso, 1999.

سادساً: المقالات الإنجليزية

Abdel Jawad, Saleh . "Socio-cide: War by other Means". *Al-Ahram Weekly*, 12/31/ 1998.

Al-Shaikh, Abdul-Rahim. “A Palestinian Tale of Enlightenment: Towards a Foucault-Kantian Geography of Meaning”. *Third Text*, Vol. 20, No. 3-4, 2006, pp. 293-304.

Arlow, M. “Citizenship Education in a Contested Society”. *The Development Education Journal*, vol. 6.1, 1999, pp. 33-61.

Ben-Gurion, David. September 6th, 1950. ISA C/5550/3782.

Bhabha, Homi. “Signs Taken for Wonders: Questions of Ambivalence and Authority under a Tree Outside Delhi, May 1817”. *Critical Inquiry*. 12, 1985, pp. 144-165.

Butler, Judith. “Contingent Foundations: Feminism and the Question of Postmodernism”. In Judith Butler and J. Scott (Eds.), *Feminists Theorize the Political*. New York: Routledge, 1992, pp. 3-21.

Clifford, Michael. “Hegel and Foucault: Toward a History without Man”. *CLIO*, Vol. 29, Issue 1, 1999, pp. 112-143.

Foucault, Michel. “Orders of Discourse” . *Social Science Information*, Vol. 10, Issue 2, 1971, pp. 7-30.

_____ . “Governmentality.” *Ideology and Consciousness*. Vol. 6. 1979, pp. 5-26.

_____ . “The Subject and the Power”. In Hubert Dreyfus and Paul Rabinow (Ed.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Brighton: Harvester, 1982, pp. 208-26.

_____ . “What is Enlightenment?” In *The Foucault Reader*, (Ed.) Paul Rabinow, New York: Pantheon Books, 1984, pp. 32–50.

_____ . “Technologies of the Self.” Seminar with Michel Foucault at the University of Vermont, October 1982), in L. H. Martin, H. Gutman, P. H. Hutton (Eds.). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

_____ . “Kant on Enlightenment and Revolution”. In M. Gane and T. Johnson

(Eds.) *Foucault's New Domains*. Routledge: New York, 1993, 32–50.

_____ . "What Our Present Is?" In Sylvere Lotringer (Ed.). *Foucault Live: Collected Interviews 1961-1984*. New York, Semiotext(e): 1996, pp. 407–415.

Giroux, Henry. "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis." *Harvard Educational Review*, 53(3), 1983, pp. 257-293.

Hall, Stuart. "Cultural Studies: Two Paradigms". *Media, Culture, and Society*, Vol. 2, 1980, pp. 57-72.

_____ . "The Problem of Ideology: Marxism without Guarantees." *Journal of Communication Inquiry*. Vol. 10, 1986, pp. 28-43.

Helmreich, R. & J. Stapp "Short Forms of the Texas Social Behavior Inventory (TSBI), An Objective Measure of Self-esteem". *Bulletin of the Psychonomic Society*. 4(5A), 1974, pp. 473-475.

Kant, Immanuel. "An Answer to the Question: What is Enlightenment?" (Trans. Lewis White Beck) *in Kant: On History*, (Ed. with introduction by Lewis White Beck) New York: Bobbs-Merrill, 1963.

Laitin, David. "What is a Language Community?" *American Journal of Political Science*, 44 (1), 2000, pp. 142-155.

Lemke, Thomas. "The Birth of Bio-Politic". (Michel Foucault's Lecture at the Collège de France on Neo-Liberal Governmentality). *Economy and Society*. Vol. 30. No. 2, 2001, pp. 190-207.

Luhtanen, R. & J. Crocker. "Self-esteem and Intergroup Comparison: Toward a Theory of Collective Self-esteem". In J. Suls & T. Wills (eds.) *Social Comparison: Contemporary Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,

Publishers, 1991.

_____. “A Collective Self-esteem Scale: Self-Evaluation of One’s Social Identity”. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 18(13), 1992, pp. 302-318.

Marshall, James and Michael Peters. “Educational ‘Reforms’ and New Right Thinking: An Example from New Zealand,” *Educational Philosophy and Theory* 23, No. 2, 1991, pp. 46-57.

_____. “Foucault and Neoliberalism: Bio-power and Busno-power.” In Alven Neiman (Ed.). *Philosophy of Education*. Illinois: Philosophy of Education Society, 1995, pp. 320-329.

_____. “Skills, Information and Quality for the Autonomous Chooser.” In Mark Olssen and Kay Morris Matthews (Eds.). *Education, Democracy and Reform*. Auckland: New Zealand Association for Research in Education, 1995.

Mohanty, Chandra Talpade. “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses”. *Boundary*, Vol. 2, Issue 12, 1984, pp. 333-358.

Morris, Benny. “Survival of the Fittest”. Interview with Ari Shavit, *Ha’aretz Weekly Magazine* (Tel Aviv), January 14, 2004.

Moughrabi, Fouad. “The Politics of Palestinian Textbooks”. *The Journal of Palestine Studies*, Vol. 31, no. 1, 2001, pp. 5-19.

Nocke, Alexandra. “Israel and the Emergence of Mediterranean Identity: Expressions of Locality in Music and Literature”. *Israel Studies*. Vol. 11, No. 1, 2006, pp. 143-173.

O’Neill, John. “The Disciplinary Society: From Weber to Foucault”. *The British Journal of Sociology*, 37, 1986, pp. 42-60.

Olson, J. & C. Hafer. “Affect, Motivation, and Cognition in Relative Deprivation

Research". In R. Sorrentino & T. Higgins (eds.) *Handbook of Motivation and Cognition: V. 3 – The Interpersonal Context*. New York: The Guilford Press, 1996, pp. 85-117.

Pappe, Ilan. "Israeli Television's Fiftieth Anniversary 'Tekuma ' Series: A Post-Zionist View". *Journal of Palestine Studies*, 27/4, 1998, p. 98-26.

Petta, G. & I. Walker. "Relative Deprivation and Ethnic Identity". *British Journal of Social Psychology*. 31, 1992, pp. 285-293.

Phinney, Jean. "Stages of Ethnic Identity Development in Minority Group Adolescents". *Journal of Early Adolescence*. 9(1-2), 1989, pp. 34-49.

_____ & V. Chavira. "Ethnic Identity and Self-esteem: An Exploratory Longitudinal Study". *Journal of Adolescence*. 15, 1992, pp. 271-281.

_____. "The Multiple Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups". *Journal of Adolescent Research*. 7(2), 1992, pp. 156-176.

_____. "Ethnic Identity and Self-esteem: A Review and Integration.» In A. Padilla (ed.). *Hispanic Psychology: Critical Issues in Theory and Research*. California: Sage Publications, 1995, pp. 57-70.

Said, Edward W. "My Right of Return". Interview with Ari Shavit, Ha'aretz Magazine, August 18, 2000, Tel Aviv, Israel. Published in: *Power, Politics, and Culture: Interviews with Edward W. Said*, ed. (Gauri Viswanthan). New York: Pantheon Books, 2001.

_____. "New History- Old Ideas". *Al-Ahram Weekly*, May 21-27, 1998.

Spivak, Gayatri Chakravorty. "Can the Subaltern Speak? Speculations of Widow Sacrifice". *Wedge*, 7/8, 1985, pp. 120-130.

Tajfel, Henri. "Social Psychology and Social Reality". *New Society*, 39, 1977, p. 66.

_____ & J.Turner. "The Social Identity Theory of Intergroup Behavior". In S.

Worchel & W. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall, 1986, pp. 7-24.

سابعاً: التقارير الإنجليزية

Al-Saraf, Qassem. "Images of the Others: A Student Report: School Textbook Analysis of Kuwait Public school Committee". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Bar-Tal, Danial. "Images of the Other: Content Analysis Study of Israeli School Book". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Hefny, Kadry M. "Images of the Others: Content Analysis Study of Mandatory Books for Egyptian Children Quantitative and Qualitative Comments Analysis". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Ipek, Gurkaynak. "Images: Draft Report on Turkey". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI). Report I, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2003.

_____. Report II, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2004.

_____ . Examination of Israeli Textbooks In Elementary Schools of The State Educational System, IPCRI, Jerusalem, 2004.

_____ . Report III, Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum. Jerusalem: Israel/Palestine Centre for Research and Information (IPCRI), 2006.

Nasser, Riad. "Images of the Others, School Curricula of the Palestinians in Israel". Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Sobh, Fathi. “Images of the Others In Palestinian‘s Textbooks”. Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

Tavakoli, Mohamed. “Report of the Textbooks Content Analysis”. Presented to Second Meeting of School Committee, Istanbul,1997.

ثامنا: المواقع الإلكترونية

أبو جاموس، عبد الحكيـــم. «المناهج الفلسطينية أصوات تمتدحها وأخرى تراها تفتقر للأسس العلمية»، **مجلة الطريق**، العدد 17، كانون الأول، 2004.

http://www.pcdc.edu.ps/Arabic ar_ menhaj _ praise _ and _ criticism.htm

بيان لوزارة التربية والتعليم صدر رداً على الهجمة الشرسة التي تعرض لها إعداد المناهج الفلسطينية الجديدة

http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/arabic_clarificationI.htm

تقارير حول المناهج المدرسية في منطقة الشرق الأوسط

http://www.edume.org/

الرد على الاتهامات الإسرائيلية فيما يتعلق بمادة التربية الوطنية التي تتحدث عن الأرض والهوية

http://www.pcdc.edu.ps/Arabic/Myth_of_palestinian_incitement_ar.pdf

الشيخ، عبد الرحيم. «سعيد، درويش... أدورنو: هل من الممكن كتابةُ قصيدةٍ بعد قانا؟»

http://www.arabs48.com/display.x?cid=5&sid=119&id=39135

عسالي، علياء. «مناهجنا الفلسطينية المدرسية ما بين المؤيد والمعارض». **آفاق تربوية**، 2005.

http://www.tarbya.net/SpSections/ArticleDetailes.aspx?ArtId=278&SecId=12

مصطلح «عقل»، موسوعة ويكيبيديا الحرة على الإنترنت.

http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%B9%D9%82%D9%84

موريس ماشينو. «التاريخ المنقح لحرب الجزائر».

http://www.mondiploar.com/fev01/articles/maschino.htm

منير فاشه . «القيم والتعبير : بلورة قيم من خلال التجربة والحوار» .

http://www.almoultaqa.com/ar21.aspx

مقابلة مؤسسة مفتاح مع وزير التربية والتعليم د . نعيم أبو الحمص .

http://www.miftah.org/arabic/Display.cfm?DocId=15&CategoryId=1

مقابلة مع د . صلاح ياسين على موقع إسلام أون لاين .

http://www.islamonline.net/Arabic/In_Depth/Palestine/articles/2004_09/article68.shtml

الموقع الإلكتروني لحركة رافضي الخدمة العسكرية الإسرائيلية

www.couragetorefuse.org

الموقع الإلكتروني لمركز المناهج الفلسطيني الذي خصص صفحة مستقلة لإيراد أدبيات الهجوم على المناهج الفلسطيني، وردوداً تفصيلية عليها .

http://www.pcdc.edu.ps/textbooks_in_media.htm

الموقع الإلكتروني لجمعية مسار

www.masar-edu.org

Brown, Nathan. “Democracy, History, and the Cost over the Palestinian Curriculum”. Prepared for Adam Institute, November 2001.

http://www.geocities.com/nathanbrown1/Adam_Institute_Palestinian_textbooks.htm.

Covaleskie, John. “Power Goes to School: Teachers, Students, and Discipline”. in Philosophy of Education Society Yearbook, 1993.

http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PESYearbook/93_docs/ COVALESK.HTM

Hughes. “Introduction، Action Research Electronic Reader”.

http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/default.html

Reiss, Wolfram. “Education for Religious Tolerance in the Middle East, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief”, September, 2004.

http://www.oslocoalition.org.

“The Myth of Incitement in Palestinian Textbooks, The Palestinian Ministry of Education and Higher Education, Response to Allegation against Palestinian Schoolbooks”.

http://www.pcdc.edu.ps/myth_of_Palestinian_incitement.htm

منشـورات مـواطن

سلسلة دراسات وأبحاث

نساء على تقاطع طرق: الحركة النسوية الفلسطينية بين الوطنية والعلمانية والهوية الإسلامية

إصلاح جاد

في المسألة العربية: مقدمة لبيان ديمقراطي عربي

عزمي بشارة

تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعلم تحت ظروف قاهرة

تفيدة جرباوي وخليل نخلة

«وَأَمْـرُهُـمْ شُـورَى بَيْـنَـهُـمْ»: الإسـلاميـون والـديـمـقـراطيـة

رجا بهلول

فلسطين الى أين؟ تلاشي حل الدولتين (باللغة الإنجليزية)

تحرير جميل هلال

الطبقة الوسطى الفلسطينية، بحث في فوضى الهوية والمرجعية والثقافة

جميل هلال

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية (طبعة ثانية – مزيدة)

جميـل هـــــلال

نظريات الانتقال إلى الديمقراطية: إعادة نظر في براديغم التحول

جوني عاصي

من التحرير إلى الدولة: تاريخ الحركة الوطنية الفلسطينية 1948– 1988

هلغى باومغرتن

تقاسـيم زمّـــار الحيّ – مقـالات

فيصـــل حـــوراني

بروز النخبة الفلسطينية المعولمة (باللغة الانجليزية والعربية)

ساري حنفي وليندا طبر

الحداثة المتقهقرة: طه حسين وأدونيس

فيصل دراج

صفد في عهد الانتداب البريطاني 1917 – 1948

مصطفى العباسي

بالتعاون مع مؤسسة الدراسات الفلسطينية والمقدسية

الجبل ضد البحـر

سليم تماري

من يهودية الدولة حتى شارون: دراسة في تناقض الديمقراطية الإسرائيلية

عزمي بشارة

تشكل الدولة في فلسطين (باللغة الإنجليزية)

تحرير: مشتاق خان، جورج جقمان، انج أمندسن

مستقبل النظام السياسي الفلسطيني والآفاق السياسية الممكنة

تحرير: وسام رفيدي

وقائع مؤتمر مؤسسة مواطن، ومعهد ابراهيم ابو لغد 2004

التربية الديمقراطية، تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات

ماهر الحشوة

حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية 1967–2000

عمر عساف

المجتمع الفلسطيني في مواجهة الاحتلال: سوسيولوجيا التكيف المقاوم خلال انتفاضة الأقصى

مجدي المالكي واخرون

أسطورة التنمية في فلسطين: الدعم السياسي والمراوغة المستديمة

خليل نخلة

جذور الرفض الفلسطيني 1918–1948

فيصل حوراني

القطاع العام ضمن الاقتصاد الفلسطيني

نضال صبري

هنا وهناك نحو تحليل للعلاقة بين الشتات الفلسطيني والمركز

ساري حنفي

تكوين النخبة الفلسطينية

جميل هلال

الحركة الطلابية الفلسطينية : الممارسة والفاعلية

عماد غياظة

دولة الدين، دولة الدنيا : حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية

رجا بهلول

النساء الفلسطينيات والانتخابات، دراسة تحليلية

نادر عزت سعيد

المرأة وأسس الديمقراطية

رجا بهلول

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو : دراسة تحليلية نقدية

جميل هلال

ما بعد اوسلو : حقائق جديدة (باللغة الانجليزية)

تحرير : جورج جقمان

ما بعد الأزمة : التغييرات البنيوية في الحياة السياسية الفلسطينية، وآفاق العمل

وقائع مؤتمر مواطن 98

التحرر، التحول الديمقراطي وبناء الدولة في العالم الثالث

وقائع مؤتمر مواطن 97

إشكالية تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي

وقائع مؤتمر مواطن 96

العطب والدلالة في الثقافة والانسداد الديمقراطي

محمد حافظ يعقوب

رجال الأعمال الفلسطينيون في الشتات والكيان الفلسطيني

ساري حنفي

مساهمة في نقد المجتمع المدني

عزمي بشارة

حول الخيار الديمقراطي

دراسات نقدية

سلسلة رسائل الماجستير

التغيير السياسي من منظور حركات الإسلام السياسي: «حماس» نموذجاً

بلال الشوبكي

المجتمع المدني «بين الوصفي والمعياري»: تفكيك إشكالية المفهوم وفوضى المعاني

ناديا أبو زاهر

النقد والثورة: دراسة في النقد الاجتماعي عند علي شريعتي

خالد عودة الله

حركة «فتح» والسلطة الفلسطينية: تداعيات أوسلو والانتفاضة الثانية

سامر إرشيد

سلسلة مداخلات وأوراق نقدية

الحريات المتساوية حقوق المرأة بين الديمقراطية – الليبرالية وكتب التربية الإسلامية

وليد سالم وإيمان الرطروط

اليسار والخيار الاشتراكي قراءة في تجارب الماضي، واحتمالات الحاضر

داوود تلحمي

تهافت أحكام العلم في إحكام الإيمان

عزمي بشارة

الديمقراطية والإنتخابات والحالة الفلسطينية

وليم نصار

إطار عام لعقيدة أمن قومي فلسطيني

حسين آغا وأحمد سامح الخالدي

نحو أممية جديدة: قراءة في العولمة/ مناهضة العولمة والتحرر الفلسطيني

علاء محمود العزة وتوفيق شارل حداد

التنظيمات والأحزاب السياسية الفلسطينية

جميل هلال

الأحزاب السياسية الفلسطينية والديمقراطية الداخلية

طالب عوض وسميح شبيب

الراهـب الكـوري . . سَـفَر وأشـياء أخـرى

زكريا محمد

واقع التعليم الجامعي الفلسطيني : رؤية نقدية

ناجح شاهين

طروحات عن النهضة المعاقة

عزمي بشارة

ديك المنارة

زكريا محمد

لئلا يفقد المعنى (مقالات من سنة الانتفاضة الاولى)

عزمي بشارة

في قضايا الثقافة الفلسطينية

زكريا محمد

ما بعد الاجتياح : في قضايا الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية

عزمي بشارة

المسألة الوطنية الديمقراطية في فلسطين

وليد سالم

الحركة الطلابية الفلسطينية ومهمات المرحلة تجارب وآراء

تحرير مجدي المالكي

الحركة النسائية الفلسطينية : إشكاليات التحول الديمقراطي واستراتيجيات مستقبلية

وقائع مؤتمر مواطن 99

اليسار الفلسطيني : هزيمة الديمقراطية في فلسطين

علي جرادات

الخطاب السياسي المبتور ودراسات أخرى

عزمي بشارة

أزمة الحزب السياسي الفلسطيني

وقائع مؤتمر مواطن 95

المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين

زياد أبو عمرو وآخرون

الديمقراطية الفلسطينية

موسى بديري وآخرون

المؤسسات الوطنية، الانتخابات والسلطة

أسامة حلبي واخرون

الصحافة الفلسطينية بين الحاضر والمستقبل

ربى الحصري وآخرون

الدستور الذي نريد

وليم نصـــار

سلسلة أوراق بحثية

دراسات إعلامية 2

تحرير : سميح شبيب

دراسات إعلامية

تحرير : سميح شبيب

الثقافة السياسية الفلسطينية

باسم الزبيدي

العيش بكرامة في ظل الاقتصاد العالمي

ملتون فيسك

الصحافة الفلسطينية المقروءة في الشتات 1965 -1994

سميح شبيب

التحول المدني وبذور الانتماء للدولة في المجتمع العربي والاسلامي

خليل عثامنة

المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين

خولة الشخشير

التجربة الديمقراطية للحركة الفلسطينية الأسيرة

خالد الهندي

التحولات الديمقراطية في الأردن

طالب عوض

النظام السياسي والتحول الديمقراطي في فلسطين

محمد خالد الأزعر

البنية القانونية والتحول الديمقراطي في فلسطين

علي الجرباوي

سلسلة التجربة الفلسطينية

انتفاضة الأقصى: حقول الموت

محمد دراغمة

أحلام بالحرية (الطبعة الثانية)

عائشة عــودة

الواقع التنظيمي للحركة الفلسطينية الأسيرة دراسة مقارنة 1988– 2004

إياد الرياحي

مغدوشـــة: قصــة الحـرب على المخيمـات فـــي لبنــان

ممدوح نوفل

يوميات المقاومة في مخيم جنين

وليـد دقـة

أحلام بالحرية

عائشة عــودة

الجري الى الهزيمة

فيصل حوراني

أوراق شاهد حرب

زهير الجزائري

البحث عن الدولة

ممدوح نوفل

سلسلة مبادئ الديمقراطية

ما هي المواطنة؟	المحاسبة والمساءلة
فصل السلطات	الحريات المدنية
سيادة القانون	التعددية والتسامح
مبدأ الانتخابات وتطبيقاته	الثقافة السياسية
حرية التعبير	العمل النقابي
عملية التشريع	الاعلام والديمقراطية

سلسلة ركائز الديمقراطية

التربية والديمقراطية

رجا بهلول

حالات الطوارئ وضمانات حقوق الإنسان

رزق شقير

الدولة والديمقراطية

جميل هلال

الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق

منار شوربجي

سيادة القانون

أسامة حلبي

حقوق الانسان السياسية والممارسة الديمقراطية

فاتح عزام

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية

حليم بركات

سلسلة تقارير دورية

تطوير قواعد عمل المجلس التشريعي نحو قانون للسلطة التشريعية

إعداد : جهـاد حرب إشراف : عزمي الشعيبي

نحو نظام انتخابي لدولة فلسطين الديمقراطية

جميل هلال وعزمي الشعيبي وآخرون

الأعمال التشريعية الصادرة عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية

سناء عبيدات

دراسة تحليلية حول أثر النظام الانتخابي على تركيبة المجلس التشريعي القادم

احمد مجدلاني وطالب عوض