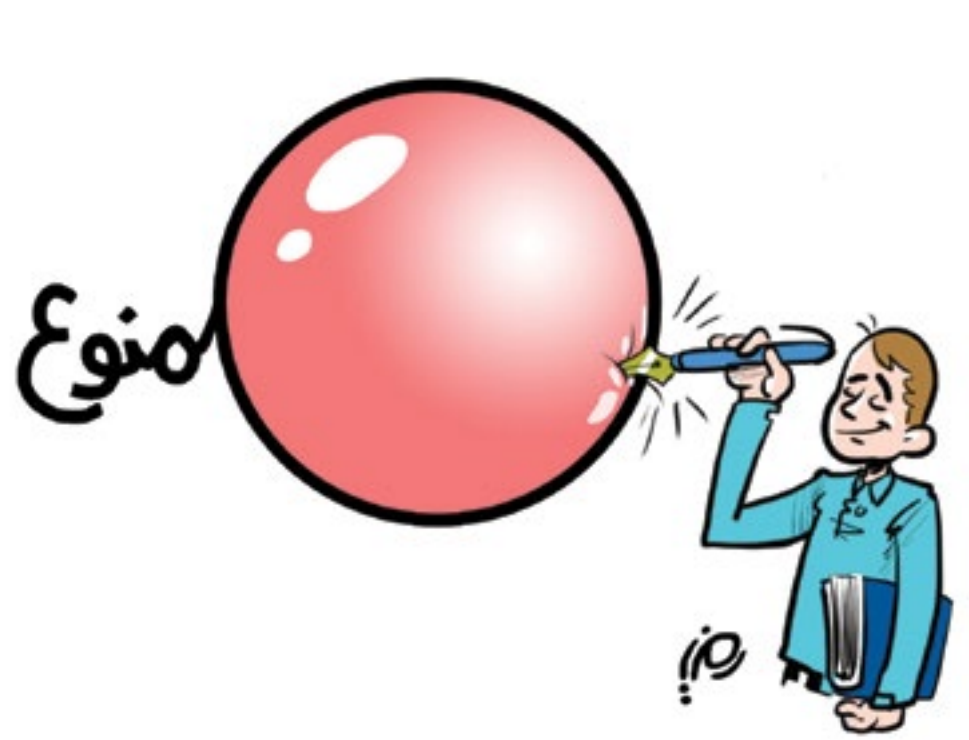
مهند عبد الحميد

المناهج المدرسية
بين استثمار الرأسمال البشري وهدره



2019
RLS

ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG
REGIONAL OFFICE
PALESTINE & JORDAN

المناهج المدرسية بين استثمار الرأسمال البشري وهدره

نيسان / أبريل 2019

مهند عبد الحميد

كاريكاتير الغلاف ، رمزي الطويل

الطبعة الأولى نيسان / أبريل ٢٠١٩

هذه الطبعة مدعومة من مؤسسة روزا لوكسمبورغ المكتب الاقليمي في رام الله، بتمويل مقدّم من الوزارة الفدرالية الألمانية للتعاون الاقتصادي والتنمية.

الآراء الواردة في هذه النشرة هي من مسؤولية الكاتب ولا تعكس بالضرورة موقف مؤسسة روزا لوكسمبورغ.

قائمة المحتويات

تقديم 6
الفصل الأول: المرجعية والناظم 14
الفصل الثاني: إضاءات متناثرة 22
تحرير العقل
مكانة العلماء
ضوابط الحرب في الإسلام
الرموز الوطنية
اعتماد رواية فلسطينية
مختارات قيمة
الفصل الثالث: دولة دينية أم مدنية 36
مفهوم الشريعة
عقيدة الولاء والبراء
صناعة الخوف
تحريم وتكفير وتزمت
اقتصاد بديل
اختلالات تربوية
الفصل االرابع: الموقف من المعتقدات الأخرى 50
وحدة أم عداء
المسألة اليهودية
الفصل الخامس: مطابقة العلوم مع الدين 60
دنوّ الشمس مقدار ميل
شطب نظرية دارون
الفصل االسادس: المناهج والحداثة 68
رفض الحداثة الغربية
بين الاستعمار والنهضة العلمية
هل نحن في صراع حضارات؟
التناقض في سياسة الغرب
هل فلسطين جزء من منظومة القيم العالمية؟
الجهاد

اتهام المسلمين بالإرهاب
الفصل السابع: موقع النساء في المناهج 86
حقيقة المساواة
قوامة الرجل
قيود تنقض المساواة
الحجاب والسيطرة
موقف التنوير الإسلامي
المرأة في كتب اللغة العربية
الفصل الثامن: البناء الوطني والفكر التحرري 102
الهوية الوطنية والهويات الفرعية
الفكر السائد في التنشئة الوطنية
المواطنة
الديمقراطية بين الانتخابات والشورى
حضور الدين في اللغة العربية
الربيع العربي وترجمة الفكر
اللغة والمصطلح والصورة
غياب النقد
الفصل التاسع: إشكالية الموقف من الامبراطورية العثمانية 126
الثورة ضد الاستبداد العثماني
الهجرة اليهودية في العهد العثماني
استبداد المماليك
الفصل العاشر: تهميش المعلمين 134
انفصال المعلمين عن التغيير
مكانة المعلمين / وجيه الشيخ
أفكار شهادات وتجارب: عبد المجيد حمدان، جهاد شويخ، أرب كيلاني،
سمير الزبن
خلاصة وتوصيات

تقديم

عمدت مؤسسة روزا لوكسمبورغ في فلسطين والأردن، منذ بضعة أعوام، الى تأسيس برنامج التعليم التحرري بهدف إثارة النقاش المجتمعي حول فلسفة التعلّم والتعليم، سواء كان الرسمي أو غير الرسمي في كل من فلسطين والأردن. وبناءً عليه، دعمت المؤسسة العديد من المشاريع والأنشطة والأفكار التي أسهمت ولا زالت في النقاش والتداول حول ما هو موجود، ومحاولة طرح أفكار بديلة.

وقد استندت رؤيا البرنامج على أهمية التعليم البالغة في مسار تطوّر المجتمعات والحركات السياسية والاجتماعية عامة، وتحديدا في فلسطين التي لا زالت تكافح في سبيل التحرّر والاستقلال. ووجدت أن التعليم المحافظ، والتلقيني، والذي طغى عليه، خصوصا في العقدين الأخيرين، منظور ديني متزمت وسياسي، قد يشكل عائقا كبيرا في وجه هذا المسار النهضوي، بدلا من أن يسنده.

يرتكز مفهوم التعليم الرسمي، وفي أحيان كثيرة غير الرسمي أيضا، في فلسطين والأردن الى الإجابات والحتميات، وإلى حد بعيد أيضا، الى الغيبيات والمطلقات، ما من شأنه تقييد العقل وتقليص المدركات، وبالتالي الحد من القدرة على التحليل والاستشراف والإبداع وحسن التخطيط، مما يحيل البشر الى مفعول بهم أكثر منهم فاعلين، ومما يترك مصائرهم ومستقبلهم رهينة بأيدي الساسة والمنتفعين.
ما يطمح إليه برنامج التعليم التحرّري هو قلب المعادلة بحيث يرتكز التعليم على فلسفة السؤال والفضول المعرفي والبحث العلمي النقدي والتحليلي. سؤال يؤدي الى آخر وآخر يأخذ الى غيره. لا حتميات نهائية ولا غيبيات تقصي العقل والمدركات. وبهذا الصدد ارتأت مؤسسة روزا لوكسمبورغ وشركاؤها في فلسطين والأردن أن من الأهمية بمكان البحث الجاد والموضوعي في فلسفة ومنهاج التعليم في فلسطين، كبداية. من هنا نشأ هذا العمل الهام، كفاتحة أيضا للمراجعة والبحث والنقاش المجتمعي والحوار مع صنّاع القرار بهدف الارتقاء بمنظومة التعليم كاملة، وبما يخدم النضال الاجتماعي والسياسي الوطني الديمقراطي التقدمي.

يدقق البحث بكل ما ورد بالمنهاج والكتب المدرسية في القضايا التي تتعلق بتشكيل الهوية الوطنية والمدنية في وعي ووجدان الطلبة الفلسطينيين، كما ويشخص ويحلل الرؤيا الدينية التي تأتي بصبغة وهابية متشدّدة وإقصائية، في أحيان كثيرة، ويحّذر من أثرها السلبي على الحياة العامة والمجتمع. وبناءً عليه، يقدّم الباحث دعوة مفتوحة لنشطاء المجتمع المدني، وللحراكات الاجتماعية والسياسية للنظر بجدية في واقع التربية والتعليم وممارسة ضغط منهجي على صنّاع القرار لتحديث المنهاج، ولإدراج ممارسة قيّمة تحض على التنوع والتعددية والديمقراطية والمساواة ونبذ كل أشكال التمييز والإقصاء.
نتقدم بجزيل الشكر والتقدير للباحث مهند عبد الحميد على العمل المتقن الذي لم يجنّد له وافر الجهد والوقت والعاطفة فقط، بل أيضا تبناه كقضية كفاحية. كما ونشكر مساعد البحث وجيه العيسة.

كلنا أمل أن يلقى هذا البحث الهام اهتماما جدّيا، ويشّكل أيضا حاله من الأرق ودافعية نحو التغيير لدى المناضلين والتقدميين في المجتمع المدني، والأكاديمي، كما في المؤسسات والأحزاب السياسية، بحيث يسهم في تطوير المنهاج، كذلك الثقافة العامة، بما يتوافق مع آمال وتطلعات الفلسطينيين الى وطن ديمقراطي وتعددي، يليق بتضحياتهم عبر عقود طويلة.

.

سلام حمدان
مديرة البرامج
مؤسسة روزا لوكسمبورغ المكتب الإقليمي فلسطين / الأردن

مقدمة

«كثيرة هي الطرق المؤدية إلى انهيار الدولة، وفي المقابل هناك طريق واحد يبقيها، أن تعيد النظر في كل مرة في تعليمها وتعبىء التعليم لتتقدم.»
علي الشدوي

يعتمد التغيير والتحول نحو الأحسن على مجموعة من العوامل من ضمنها، وربما أهمها، نظام تعليم عصري ومتقدم. هل أعاق نظام التعليم الفلسطيني المتبع وبخاصة في عهد السلطة التغيير نحو الأحسن، أم أحدث التطوير؟ ثمة فرضية تقول أن التعليم الفلسطيني ينتمي إلى الأنظمة المتأخرة بالرغم من وجود فرص. لماذا هُدِرَت وما تزال تُهدر فرصة بناء نظام تعليم حداثي تنويري علماني؟ من المسؤول عن ذلك؟ وما هي المعوقات الفعلية والأسباب التي أدت وتؤدي إلى إعادة إنتاج نظام تعليم متأخر؟
لا يمكن عزو التأخر في التعليم للإحتلال الإسرائيلي وحده، في غياب تدخلات جدية حول أسباب التأخر الذاتية، يوجد فقط انتقادات وكتابات بعضها مهمة، ولكن بدون سجال له أهداف محددة وواضحة يصار إلى تحقيقها كي يحدث التغيير المرجو، وفي الغالب تسود اللامبالاة واللاقلق من تأخر التعليم، ويبرز التهادن مع نظام التعليم السائد، مع أن مستوى التقدم في مجال التعليم يقرر إلى حد كبير مستوى التقدم في قضايا أخرى وبالعكس، وهذا يطرح أهمية التوقف عند السياسات التعليمية والمناهج والثقافة السائدة.

المشروع

ثمة اعتقاد بهدر قوة التغيير والتطور في المجتمع الفلسطيني التي تضم أكثر من مليون طالب وطالبة في الضفة الغربية والقدس وقطاع غزة بفعل النظام التعليمي السائد، حيث تتعرض هذه الفئات الحيوية للتدجين من قبل القوى المحافظة والمتعصبة التي تسعى، وضمن توجهات مسبقة، للسيطرة على المدارس كمدخل للسيطرة على المجتمع، وتحقق النجاحات. ومن المؤسف أن الجهة الرسمية تموّل وتسهّل بناء قاعدة تحتية للقوى المحافظة في المدارس والجامعات بما في ذلك رياض الأطفال، وتتنافس وتتقاسم معها النفوذ والسيطرة كونها تتقاطع مع ثقافتها المحافظة.
إن الإخفاق والتعثر السياسي يطرح أهمية تقوية العامل الذاتي الفلسطيني وتعزيز مناعته وصموده. ولما كان التعليم أحد أهم روافع التقوية، فإن بناء تلك الرافعة على أسس علمية عقلانية ما يزال متأخرا رغم وجود محاولات.

لماذا اخترت البحث؟

إن التوقف عند العناصر المسكوت عنها التي تؤثر في مناهج وسياسات التعليم هو مدخل للتغيير نحو الأحسن، سيما وأن المساهمات النقدية السابقة لم تترك بصمات أو تأثير إيجابي يذكر على صانع القرار في مجال التعليم. وبقيت مخرجات التعليم لا توحي بالتقدم رغم وجود محاولات جادة في العامين ٢٠١٧ و٢٠١٨، ما يستدعي التوقف عند الشواهد والأدلة التي تعكس ثقافة جيل، والتحقق منها وتوضيحها. وإذا دققنا في مخرجات التعليم سنجد:

- وجود نسبة ٤٠٪ من طلبة الصفوف الأولى الأساسية لا يجيدون القراءة والكتابة.١
- يمكن التوقع من الأطفال في الضفة الغربية وقطاع غزة إكمال ١١,٤ عاما من التعليم حتى بلوغ سن الـ ١٨ عاما. ولكن عند تعديل السنوات الدراسية بحسب جودة التعلم، فإنها لا تعادل سوى ٧,٥ عاما، أي أن هناك فجوة تعليمية بواقع ٣,٩ عاما.٢ واقع الحال، يمضي الطلبة ١٢ عاما في الدراسة، وعند معادلتها فعليا تصبح ٨ أعوام، ما يعني هدر ٤ سنوات تعليم.
- انخفاض المنتسبين للفرع العلمي إلى ٢٤,٤٪، مقابل ٦٥,١٪ علوم انسانية «فرع أدبي»، و٣,٩٧٪ في الفرع الشرعي، و٤,٥٪ فرع تجاري، و٢,٠٣٪ فرع مهني. ٣يلاحظ التراجع المضطرد في نسبة الفرع العلمي التي كانت في ستينات القرن الماضي ٤٥٪.
- تدني مستوى الطلبة في اللغة العربية من خريجي الثانوية والجامعات، حيث تكثر الأخطاء اللغوية وينخفض مستوى التعبير.
- هبوط في مستوى إتقان واستخدام اللغة الإنكليزية التي تحتل حيزا بنسبة ٥٦٪ في شبكات الإنترنت وفي مجال المعلومات الأكثر مهنية، مقابل حضور بنسبة ٠,٨٪ للغة العربية.
- محدودية استخدام الإنترنت وتقنياته في المدارس.
- تدني مستوى الطلبة في الرياضيات وفي استخدام العلوم في الحياة الذي يزداد تفاقما ولا يتناسب مع التطور العلمي المتسارع على صعيد عالمي والذي يحتاج إلى مهارات تفكير عليا لمواكبته.
- يرسب أكثرية الطلبة الخريجين ممن يتقدمون للتنافس على الوظائف في اختبارات التوظيف في السوق المحلي، ما يكشف عن وجود تناقض بين العلامات المرتفعة في التحصيل، والمعرفة المنخفضة في الحياة وفي تطبيقات العلم. «تقدم لاختبار توظيف عام ٤٣٩٥٨ خريجا في العام ٢٠١٨، نجح منهم ١٥٨٣٧ متقدم، أي بنسبة ٣٦٪.»
- الضعف المعرفي وضعف الثقافة العامة، والتباس التعاطي مع الحداثة (الفلكلور والموسيقى والأدب والمسرح والسينما والرقص والفن التشكيلي).
- انخفاض القدرات البحثية في غياب مهارات التفكير، وقلة البحوث أو ضعفها وغياب المنابر

١ تقرير صادر عن مركز إبداع المعلم، موقع فلسطين اليوم ٣/٩/ ٢٠١٣. https://paltoday.ps/ar/post
٢ لاستثمار في صحة الاطفال الفلسطينيين وتعليمهم لبناء رأس المال البشري وتعزيز النمو، بيان صحفي صادر عن البنك الدولي ٢٠١٨/١١/٥.
٣ قرير وزارة التربية والتعليم، وكالة معا الاخبارية ٢٠١٣/٧/١٣.

والمجلات العلمية المحكمة.

- تتركز منظومة الأخلاق السائدة والوعي الجمعي على الخاص ولا تهتم بالمشترك، حيث لا تلتفت إلى الشأن العام ومتطلبات الحياة المشتركة، ورؤية الحق العام ومصلحة المجتمع، وسلامة الوعي البيئي، وينعكس ذلك سلبا على (النظام العام والنظافة العامة والمرافق العامة والملكيات العامة وحقوق الآخر/الآخرين وسلامة المجتمع، وغير ذلك).
- استمرار التمييز ضد المرأة وكبح حريتها والانحياز للذكورة المدعمة بمنظومة قوانين وتشريعات سارية المفعول ما يساعد في تكريس المجتمع الذكوري الذي يفرض الوصاية على نصفه الآخر.
- ضعف تمثيل حقوق الإنسان وقيم التسامح والتعايش في السلوك والممارسة السائدين داخل المدارس والجامعات وخارجهما.
- ضعف الممارسة والثقافة الديمقراطية وضعف الالتزام بالتعدد الديني والثقافي وبالعدالة والحريات العامة والخاصة والمساواة، والنتيجة إضعاف اللحمة والوحدة الوطنية والمجتمعية، وإنكار أو كراهية الآخر، وتهديد السلم الأهلي.
- سيادة ثقافة العطلة. لا يحب الأغلبية المطلقة من التلاميذ والطلبة المدرسة ولا يوجد علاقة حميمة روحية بينهم وبين مدرستهم إلا قليلا.
- يكتنف علاقة المعلمين بالطلبة وبالمدرسة اختلالات، تتكشف في الاتهام المتبادل بين الجامعة التي تعتب على المدرسة في تخريج طلاب ضعاف إلى الجامعة، وبين المدرسة التي تُحمّل المسؤولية للمعلمين المتخرجين من الجامعة الذين يتولون عملية التدريس في المدارس.

الهدف:

تحويل الحاجة إلى تطويرالتعليم من اهتمام ومطالب أفراد مبعثرين أو مجموعات ومؤسسات محدودة التأثير إلى قضية رأي عام، وممارسة ضغط على صانع القرارالمعني بالسياسات التعليمية وعلى مركز القرار السياسي، من أجل «تحقيق» تراجع في عناصر التخلف والتعصب الموجودة في المناهج، وبخاصة التي تهدد وحدة الشعب الوطنية والحق المتكافئ في المواطنة، ومن أجل الانتقال من نظام تعليمي محافظ إلى نظام تعليمي تحرري يستجيب لحاجة المجتمع، ويخدم التطلع نحو التحرر الوطني والتقدم الاجتماعي والقيم الإنسانية والتطور في مجال العلوم، والمساهمة في تطوير بنية المؤسسة وسياسات ومناهج التعليم، وإشراك النخب المتنورة المعنية بالتطوير، وإعطاء التعليم أولوية من زاوية الاهتمام والموازنة، وتطوير السياسة التعليمية، فضلا عن المساهمة في كشف الاختلالات وتفكيكها.

الإشكالية

لا تنفصل وزارة التربية والتعليم وسياساتها التعليمية عن مركز القرار السياسي الذي يستطيع استبدال سياسة تعليمية بأخرى. وهذا المركز يتبع سياسة التعايش مع التحولات والثقافة المحافظة والمتعصبة داخل المجتمع الفلسطيني، ويتلاءم مع سياسات أنظمة عربية ومؤسساتها الدينية ومناهجها التعليمية المحافظة (مصر والسعودية والأردن) سابقا، وعدم الاكتراث بالإصلاحات الإيجابية التي تقوم بها هذه

الدول في الوقت الحاضر. وفي الوقت نفسه، تؤيد الوزارة المشاريع المتقدمة التي تطرحها اليونسكو والدول المانحة. أصل المشكلة هو المستوى السياسي، ورغم التعدد ووجود قوى يسارية وعلمانية، فإن الخلاف في قضايا التعليم غير مطروح، ولا يوجد منافسة على وزارة التربية والتعليم من قبل تنظيمات اليسار والاتجاه العلماني العقلاني في حركة فتح، المترافق مع خفوت النقد داخل المؤسسة الأكاديمية، الأمر الذي يستدعي القول بأن تلك القوى لم تعد تأبه بالتنوير والتحرر الاجتماعي.

تتعامل وزارة التربية والتعليم وكأنها حققت إنجازا كبيرا في الصيغة الأخيرة للمناهج، مع أن الاختلالات بقيت قائمة، وهذا ما سيتوقف عنده البحث. وتأتي مخرجات العملية التعليمية لأول منهج فلسطيني وضع قيد التداول، لتعزز وتدعم الزعم ببقاء الاختلالات الجوهرية على حالها. تستند وزارة التربية والتعليم في ترويج إنجازها، إلى مواقف إيجابية وتغيير واستجابات في أكثر من مجال، مغفلة أنها لا تمس الجوهر. وجاء تمرد الوزارة على الإملاءات الإسرائيلية في كل ما يخص الرواية الإسرائيلية عن الصراع الفلسطيني الإسرائيلي والحقوق الوطنية الفلسطينية بمثابة إنجاز يستحق التأييد والدعم، لكنه لا يشكل بديلا عن مهمة تطوير المناهج والعملية التعليمية بكل عناصرها. وتدعم وزارة التربية والتعليم في خطابها الإعلامي الإنجازات والإبداعات الفردية في مجال التعليم باعتبارها إنجازات للمؤسسة. ويلاحظ ايضا استخدام التربية والتعليم لأهمية الوحدة المجتمعية وأهمية السلم الأهلي وأهمية احترام ثقافة المجتمع، في التغاضي عن تغلغل قوى التعصب في جهاز التربية والتعليم بما في ذلك دائرة المناهج المركزية، وفي السماح لها بفرض نهج الإسلام المتشدد. إن أسوأ نتيجة لتهادن المستوى السياسي مع التحولات المحافظة الداخلية يتبدى في ترجمة وزارة التربية والتعليم للتهادن بأردء الأشكال عبر المناهج والسياسات التعليمية التي تكرس ثقافة تلك التحولات، ما يؤكد ان المشكلة تكمن عند صاحب القرار.

وفي ظل هذه المعادلة تنفصل وزارة التربية والتعليم ومديرية المناهج عن المعايير المهنية المعتمدة في نماذج التعليم المتقدمة على صعيد كوني. يأتي الانفصال عبر التبني اللفظي للمعايير، مع أدنى مستوى من الالتزام العملي. ويبدو هذا واضحا في الفرق بين مقدمات الكتب الجديدة التي تتغنى بالمعايير والمصطلحات، وبين النصوص والشروح المعتمدة في المناهج. إن التوقف عند هذا التناقض وإزالة الغموض الناجم عن تأييد التطوير وعدم تأييده في آن، يتطلب ممارسة النقد والمساءلة والرقابة المستقلة على جهاز التعليم وبخاصة وزارة التربية والتعليم. ولا شك في أن الاعتراف او الإقرار الرسمي بالمشكلة سيبقى صعب المنال بمعزل عن عملية تفكيك المفاهيم وبناء التصورات وتعريف الإنجاز، وبمعزل عن المحاججة والسجال والبرهان، في سياق رؤية التناقض المراد حله، بالإقناع والإقتناع، والاهم بجذب رأي عام داعم وضاغط بأسلوب ديمقراطي لحل التناقض. يفتح ذلك الطريق الصعب الباب أمام مسار جديد للتغيير، وبانتزاع وبناء مستوى كاف من استقلال التعليم الذي ما يزال ينفرد به المستوى السياسي دون شركاء. والأهم هو تحريرالعقل من كل وصاية سياسية ومن الأيديولوجيات التعصبية.

دور البنية والحامل في إعاقة التعليم التحرري

يعتمد بقاء مشاكل التعليم واستفحالها من جهة، أو التصدي لحلها وتجاوزها من جهة أخرى، على البنية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية السائدة والسلطة المنبثقة عنها. وإذا كان للتعليم دورا في إحداث تغيير مجتمعي، فإن هذه العملية ستكون محصلة صراع وتنافس القوى والنخب على النفوذ. إن وضع التعليم في خدمة السيطرة يلخص المشكلة، ويفسر التباين في الاستجابات. فالبنى والنخب التي لها مصلحة في تطوير المجتمع، تكون معنية بإطلاق مبادرات تطوير التعليم، وبالسعي للتغلب على العقبات والاعتراضات التي تنشأ في سياق هذه العملية. والبنى التي لا ترى غير السيطرة والتحكم بالمجتمع فإنها تكبح كل محاولة لإطلاق طاقات وحريات المجتمع عبر أحد أهم الروافع الممثلة بالتعليم. كما أن الفكر والثقافة السائدين لهما تأثيرهما الملموس على السياسات التعليمية والمناهج المقرة. ففي مرحلة صعود الثورة الفلسطينية ساد الطابع العلماني بتأثير المستوى الثقافي الذي كان حاضرا ومؤثرا، وانتشر في تلك المرحلة الفكر التقدمي، وطرحت الدولة الديمقراطية العلمانية، وجاءت وثيقة إعلان الاستقلال لتعبر عن ذلك التقدم. وفي مرحلة انتشار ثقافة الإسلام السياسي المحافظ، جرى تعريف فلسطين في المناهج كدولة عربية إسلامية وترك الفكر التعصبي بصماته المحافظة على العملية التعليمية برمتها.

ثمة علاقة بين الفكر والثقافة السائدين والسياسات التعليمية والقوى المسيطرة. ففي ظل سيادة الفكر المحافظ وترهل الفكر المتنور التقدمي، تغلغلت القوى المحافظة في التعليم وتحولت المدارس ومعها قوة التغيير الافتراضية (الطلبة في مختلف المراحل) إلى بنية تحتية للقوى المحافظة والمتعصبة التي تركت بصماتها القوية على الأجيال الجديدة بصيغة تعصب وانغلاق. إن المستوى الثقافي والأكاديمي المتنور والمعني بالتغيير راهنا هو الاكثر حرصا على تعزيز ثقافة التنوير والانفتاح والعقلانية عبر التعليم. إن نظام التعليم المعمول به، يعكس مصالح النخب السياسية في الحكم أو في المعارضة، حيث يستخدم نظام التعليم في السيطرة على المجتمع وبقاء التنظيم الحاكم إلى ما لا نهاية، وفي تكريس نظام غير ديمقراطي، أو في تعزيز السيطرة على المجتمع من موقع المعارضة المنغلقة وغير الديمقراطية. يتجلى الفرق الجوهري في استخدام نظام التعليم، استخداما للتحرر الوطني والاجتماعي ولتعزيز الديمقراطية والانفتاح والتطور أو العكس، ضمن مستوى أكثر أوأقل سوءا. يجوز القول أنه بالإمكان التعرف على النظام السياسي والقوى السياسية فيما إذا كانت ديمقراطية ومتنورة وعقلانية وتقدمية من خلال رؤيتها للتعليم وموقفها من نصف المجتمع من النساء والبنات. يُستخدم التعليم في حالة السلطة الاستعمارية في إبقاء التخلف والإنغلاق والهيمنة من أجل كبح تحرر الشعب المستعمَر. وإذا كانت البنى السياسية الاقوى – سلطة ومعارضة أو سلطة فتح وسلطة حماس بتفاوت لمصلحة فتح – ومعهما النخب الدينية، وجهاز التعليم الملحق بالسلطات، إذا كانوا غير معنيين بنظام تعليم تحرري عقلاني ومتنور، ومعنيون فقط بنظام تعليمي لإدامة السيطرة، فإن النخب الثقافية والأكاديمية والسياسية والاقتصادية العقلانية المتنورة والديمقراطية في المجتمع الفلسطيني، هي الجهة المعنية بخوض معركة التعليم وممارسة الضغوط وشق مجرى لدعم التعليم التحرري الذي يلبي مصلحة السواد الأعظم من الشعب. لماذا انتكست

فتح والمنظمة ولم تفز في اختبار التعليم؟ هذا السؤال مطروح على الاتجاهات التي كانت في موقع المبادر، وقدمت تراثا علمانيا عبرت عنه وثيقة إعلان الاستقلال وإلى حد ما الميثاق الوطني. هل ستتوغل المنظمة في الخندق المحافظ المنغلق أم ستكون أمينة على تراثها وتواصل السير في طريق التحرر الوطني والاجتماعي اللذين لا ينفصلان عن بعضهما البعض. لا شك أن موقف التنظيمات والاتجاهات والنخب الديمقراطية العلمانية واليسارية والمتنورين الدينيين المبادر والمتدخل في تحويل التعليم إلى رافعة للتحرر يساعد في التأثير الإيجابي على مركز القرار، وفي إفلات التعليم من قبضة المحافظين والمتعصبين.

الفصل الأول:
المرجعية والناظم

الفصل الأول: المرجعية والناظم

لا بد وأن يستند نقاش ونقد الكتب الجديدة إلى أولاً: الناظم الذي اعتمده مركز المناهج الفلسطينية التابع لوزارة التربية والتعليم العالي في تطوير المناهج. فقد جاء في «التقديم» الذي يتصدر كل الكتب المدرسية المقرة، «ثمّة مرجعيات تؤطّر لهذا التطوير، بما يعزّز أخذ جزئية الكتب المقررّة من المنهاج دورها المأمول في التأسيس؛ لتوازن إبداعي خلّاق بين المطلوب معرفياً، وفكرياً، ووطنياً، وفي هذا الإطار جاءت المرجعيات التي تم الاستناد إليها، وفي طليعتها وثيقة الاستقلال والقانون الأساسي الفلسطيني، بالإضافة إلى وثيقة المنهاج الوطني الأول؛ لتوجّه الجهد، وتعكس ذاتها على مجمل المخرجات.» [1]

أولاً: وثيقة إعلان الاستقلال

حدد مركز المناهج فقرتين من وثيقة إعلان الاستقلال كمرجعية يستند إليها في وضع البرامج، وجاء في الفقرة الأولى: «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 أن ديمومة التصاق الشعب بالأرض هي التي منحت الأرض هويتها، ونفخت في الشعب روح الوطن، مطعماً بسلالات الحضارة، وتعدد الثقافات، مستلهماً نصوص تراثه الروحي والزمني.»

وجاء في الفقرة الثانية، «إن دولة فلسطين هي للفلسطينيين أينما كانوا فيها يطورون هويتهم الوطنية والثقافية، ويتمتعون بالمساواة الكاملة في الحقوق، تصان 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 يؤمن سيادة القانون والقضاء المستقل وعلى أساس الوفاء الكامل لتراث فلسطين الروحي والحضاري في التسامح والتعايش السمح بين الأديان عبر القرون.[2]

ثانيا: القانون الأساسي المعدل للعام ٢٠٠٣،

استندت وثيقة الإطار المرجعي إلى ١٢ مادة من القانون الأساسي، وكان من أهمها: المادة ٢: الشعب

١ تقديم وزارة التربية والتعليم العالي / مركز المناهج الفلسطينية، الذي يتصدر كل الكتب المقرة.
٢ وثيقة الاطار المرجعي لتطوير المناهج، فقرة ١، فقرة ٢. http://site.iugaza.edu.ps

مصدر السلطات ويمارسها عن طريق السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية على أساس من الفصل بين السلطات. مادة ٤: ١- الإسلام هو الدين الرسمي في فلسطين ولسائر الديانات السماوية احترامها وقدسيتها. ٢- مبادئ الشريعة الإسلامية مصدر رئيسي للتشريع. مادة ٩: الفلسطينيون أمام القانون والقضاء سواء لا تمييز بينهم بسبب العرق أو الجنس أو اللون أو الدين أو الرأي السياسي أو الإعاقة. مادة ١٠، حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ملزمة وواجبة الاحترام، وتعمل السلطة الوطنية دون إبطاء على الانضمام إلى الاعلانات والمواثيق الاقليمية والدولية التي تحمي حقوق الانسان. مادة ١٩: لا مساس بحرية الرأي ولكل انسان الحق في التعبير عن رأيه ونشره بالقول أو الكتابة او غير ذلك مع مراعاة أحكام القانون. مادة ٢٤: يكفل القانون استقلالية الجامعات والمعاهد العليا ومراكز البحث العلمي، ويضمن حرية البحث العلمي والإبداع الأدبي والثقافي والفني.[٣]

ثالثا: خطة المنهاج الوطني الأول: وقد حددت الأسس التالية:

أ- أسس فكرية وطنية: تعزيز الإيمان بالله والإنتماء الفلسطيني – تعزيز الثقافة الإسلامية واحترام الآخرين – فلسطين لها خصوصية حضارية ودينية وثقافية وجغرافية وهي موطن التفاعل الحضاري والانفتاح الفكري ومهد الرسالات السماوية الثلاث – فلسطين دولة ديمقراطية – الإيمان بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تحترم الإنسان وتعزز مكانة العقل وتحض على العلم – المشاركة الفاعلة في الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها.

ب- الأساس الاجتماعي: التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية والتأكيد عليها والمحافظة عليها – أي نوع من القيم – تحتمل الصيغة التعامل مع القيم المتعصبة او المتقدمة واحترام الحريات الفردية والجماعية – التطوير المستمر للمناهج – مشاركة المواطنين كافة في العملية التربوية من خلال المؤسسات التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية – إحياء التراث الثقافي الفلسطيني.

ج- الأساس المعرفي: يرتكز على تكوين المواطن الذي يتبنى في جوهره وسلوكه جوهر العقيدة الإسلامية – الانفتاح على الثقافات العالمية – يستوعب المبادئ والحقائق والمفاهيم والنظريات بحيث يتعامل معها ويستخدمها في تفسير الظواهر الكونية ويسخرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته ورفاهيته – يستخدم التفكير الناقد ويتبع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث والاستكشاف والاستقصاء وحل المشكلات – يتذوق الجوانب الجمالية في الفنون والآداب المختلفة – يقدر على تفسير الظواهر علميا.

د- الأساس النفسي: ويتمثل هذا الأساس في تشكيل سمات المتعلم: المعتز بهويته الوطنية وعروبته وإسلامه – الواعي بتراثه الوطني لتطوير حاضره ومستقبله – المشجع للمبادرات الفردية والجماعية المنتجة – المحافظ على حقوق الآخرين – المتفاعل بقصد الوصول إلى مجتمع ديمقراطي يصل إلى العدالة ويواكب التقدم في العلوم والمعارف.[٤]

٣ وثيقة الاطار، مصدر سابق.

٤ . ٧خطة المنهاج الفلسطيني الأول، ١٩٩٨ وزارة التربية والتعليم، الادارة العامة للمناهج صفحة ٨،٩،١٠،١١

يلاحظ هنا، إن الدين يدخل في الأسس الفكرية والاجتماعية والمعرفية والنفسية، وهذا يفسر خلط ومزج الدين في معظم المواد.

وثائق م.ت.ف

اعتمدت خطة المنهاج الفلسطيني الأول وثائق م.ت.ف ذات العلاقة أحد مرجعياتها، دون تحديد المواد والنصوص. ويعد الميثاق الوطني من أهمها. حيث جاء في المادة ٦ من الميثاق الوطني: اليهود الذين كانوا يقيمون إقامة عادية في فلسطين حتى بدء الغزو الصهيوني لها يعتبرون فلسطينيين. والمادة ١٦: تصان جميع المقدسات الدينية وتكفل حرية العبادة والزيارة للجميع من غير تفريق ولا تمييز سواء على أساس العنصر أو اللون او اللغة او الدين. [٥]ومن المهم أيضا التوقف عند قرار المجلس الوطني في الدورة ٨ العام ١٩٧١، الذي ينص على: إن دولة المستقبل في فلسطين المحررة من الاستعمار الصهيوني هي الدولة الفلسطينية الديمقراطية التي يتمتع الراغبون في العيش بسلام فيها بنفس الحقوق والواجبات.[٦] لا يوجد أثر لهاتين المادتين في نصوص الدروس بل جاءت مواقف متعاكسة معها، من دولة ديمقراطية لجميع مواطنيها إلى دولة اسلامية عربية.

مرجعيات أخرى

لا يمكن الاكتفاء بالمرجعيات السابقة ونحن بصدد نقاش المناهج، ولا بد من رفع السقف والذهاب إلى معايير التجارب المتقدمة على صعيد عالمي. فعندما نتحدث عن تحول العالم إلى قرية صغيرة فهذا يعني معرفة كل شيء والاستقواء بكل عناصر الإيجاب والتقدم في مجال العلوم والتعليم والفكر والديمقراطية والحريات.

الاشارات حول حقوق الإنسان، وحول القيم والمبادئ الإنسانية، وعدم التمييز بين البشر، باعتبارها ملزمة وواجبة الاحترام كما يقول مركز المناهج الفلسطينية في معرض تقديمه للمواد الدراسية. بقيت هذه الاشارات في إطار العموميات وغير محددة، وبقيت منفصلة ولم تشكل ناظما للمواد، فضلا عن افتقادها لحامل ورافعة ضمن المؤسسات التعليمية وداخل المجتمع، في الوقت الذي تمتعت فيه الأفكار المتعارضة مع حقوق الإنسان بالوضوح وبامتلاك رافعة مجتمعية كبيرة، ما جعل الكفة راجحة ومقررة للأفكار المتعارضة وبقيت القيم والمبادئ الإنسانية مجرد شعارات، وهذا ما سيتم كشفه عبر قراءة الكتب المدرسية. كما سيتم الاحتكام الفعلي لمنظومة حقوق الإنسان كأحد المرجعيات في التقييم والنقد. لذا،

https://www.mohe.pna.ps

٥ الميثاق الوطني الفلسطيني http://info.wafa.ps/

٦ قرارات المجلس الوطني / دورة ٨/ ٢٨-٢-١٩٧١. http://www.plo.ps/

يقتضي الأمر إعادة التعريف بأهم عناصر المنظومة كما وردت في الأصل.

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان.

المادة ١٨: لكلِّ شخص حقٌّ في حرِّية الفكر والوجدان والدِّين، ويشمل هذا الحقُّ حرِّيته في تغيير دينه أو معتقده، وحرِّيته في إظهار دينه أو معتقده بالتعبُّد وإقامة الشعائر والممارسة والتعليم، بمفرده أو مع جماعة، وأمام الملأ أو على حدة.

المادة ٢٦: لكلِّ شخص حقٌّ في التعليم. ويجب أن يُوفَّر التعليمُ مجَّاناً، على الأقل في مرحلتيه الابتدائية والأساسية. ويكون التعليمُ الابتدائيُّ إلزاميّاً. ويكون التعليمُ الفنِّي والمهني متاحاً للعموم. ويكون التعليمُ العالي مُتاحاً للجميع تبعاً لكفاءتهم.

يجب أن يستهدف التعليمُ التنميةَ الكاملةَ لشخصية الإنسان وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. كما يجب أن يعزِّز التفاهمَ والتسامحَ والصداقةَ بين جميع الأمم وجميع الفئات الاثنية أو الدينية، وأن يؤيِّد الأنشطةَ التي تضطلع بها الأممُ المتحدةُ لحفظ السلام..[٧]

العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والإجتماعية والثقافية

المادة ٣: تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد بضمان مساواة الذكور والإناث في حق التمتع بجميع الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المنصوص عليها في هذا العهد..
المادة ١٣: تقر الدول الأطراف في هذا العهد بحق كل فرد في التربية والتعليم. وهي متفقة على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والحس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية. وهي متفقة كذلك على وجوب استهداف التربية والتعليم تمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلالية أو الإثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلم.[٨]

وجاء في تقرير اللجنة المعنية بالحقوق الإقتصادية والإجتماعية والثقافية: إن الحق في التعليم حق من حقوق الإنسان في حد ذاته وهو في الوقت نفسه وسيلة لا غنى عنها لإعمال حقوق الإنسان الأخرى. والتعليم بوصفه حقا تمكينيا هو الأداة الرئيسية التي يمكن بها للكبار والأطفال المهمشين اقتصاديا

٧ http://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights/index.html
٨ مادة ٣ ومادة ١٣ من العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. http://hrlibrary.umn.edu/arab/b002.html

واجتماعيا ان ينهضوا بأنفسهم من الفقر... وللتعليم دور حيوي في تمكين المرأة، وحماية الأطفال من العمل الاستغلالي...، وفي تعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية.[٩]

الميثاق التأسيسي لليونسكو

«لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام.» ولكي تتاح إقامة سلام دائم وصادق يقبل به الجميع، فإن الدول الموقعة على الميثاق «تعتزم تأمين فرص التعليم تأمينا كاملا متكافئا لجميع الناس وضمان حرية الانصراف إلى الحقيقة الموضوعية والتبادل الحر للأفكار والمعارف.» وحددت اليونسكو الهدف من إنشائها وهو: «المساهمة في صون السلم والأمن بالعمل عن طريق التربية والعلم والثقافة على توثيق عرى التعاون بين الأمم، لضمان الاحترام الشامل للعدالة والقانون وحقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس كافة، دون تمييز بسبب العنصر أو الجنس أو اللغة أو الدين، كما أقرها ميثاق الأمم المتحدة لجميع الشعوب. وتعمل اليونسكو على إيجاد الشروط الملائمة لإطلاق حوار بين الحضارات والثقافات والشعوب على أسس احترام القيم المشتركة، من أجل التوصل إلى وضع رؤى شاملة للتنمية المستدامة، تضمن التقيد بحقوق الانسان والاحترام المتبادل والتخفيف من حدة الفقر، من خلال التربية والعلوم والثقافة والاتصال والمعلومات.»[١٠]

التعليم التحرري

وظيفة التعليم بمفهوم التعليم التحرري، هي التحرر الذاتي بإعمال العقل وبتفكيك كل القيود والكوابح والوصاية التي تحيل الإنسان إلى أشكال من الاستلاب والتشوه، وإلى الخضوع لسيطرة السلطات السياسية والدينية والتعليمية. ولما كان التحرر من السلطة الاستعمارية يرتبط بالتحرر الذاتي، ولما كان الفصل بين التحرر الاجتماعي والتحرر الوطني غير منطقي، فإن البداية تكون بانعتاق العقل واستقلاله عن كل وصاية، والانطلاق في العمل التحرري المفتوح على الابتكار والإبداع. يبدأ التغيير من الداخل ومن الواقع وأسئلته ومن احتياجات الناس وتجاربهم الغنية. إن التعليم التحرري بحسب ما توصلت اليه مجموعة الحوار في سلسلة ورشات عمل نظمتها مؤسسة روزا لوكسمبورغ في رام الله هو: «عملية تعلم وتعليم مركزها الفرد وغايتها المجتمع، تقوم على تحرر العقل والتشاركية والتأثير المتبادل بين الأفراد والجماعات في البيئة التعلمية والتعليمية، ينتج عنها اكتساب معارف وممارسات متجددة تقود إلى التغيير الإجتماعي نحو الأفضل. وهو كل منهج أو وسيلة تدعم إطلاق ملكات العقل، وتوسيع مدارك الإنسان وتشجيع الإبداع الذي يتقنه، وفقا لطبيعة قدراته. وهو الشك الإيجابي، وإثارة الفضول المعرفي والدافعية لتقدم المجتمع والأفراد. وهو عملية ينتج عنها شخص حر أخلاقي ومنسجم داخليا. كما وتؤدي للسعادة

٩ من تقرير اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية، دورة ٢١ عام ١٩٩٩. http://hrlibrary.umn.edu/arabic/CESCR198.pdf
١٠ ميثاق منظمة الامم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة – اليونسكو.

والشعور بالإنتماء والرغبة بالعطاء والمبادرة. وهو المنهج والوسائل التي تمكن الأفراد من التعامل بشكل نقدي وخلاق مع الواقع، واكتشاف كيف يمكنهم المساهمة في تحرير مجتمعاتهم وأنسنتها وكسر كافة حلقات محرماته.»[١١]

التعليم التحرري مفتوح على التجربة الحية للطلبة، وبمساهمة مجموعة من المفكرين والتربويين أمثال باولو فريري وجون ديوي، وخليل السكاكيني، ومنير فاشه وحسين البرغوثي وذوقان عبيدات وغيرهم، وعلى ضوء تجارب مؤسسات وأكاديميين ومعلمين وطلبة وأمهات وأوساط فنية، وآراء مفكرين رفعوا راية التنوير والتحرر. ستكون أفكار وتجارب هؤلاء وغيرهم أيضا مرجعية في تقييم محاور أساسية من الكتب الفلسطينية الجديدة. ينطبق الشيء ذاته على تجارب تعليم ناجحة لها دور مهم في تطور البلدان التي اعتمدتها كفنلندا واليابان والسويد.

١١ ١٤ تعريف مجموعة العصف الذهني كتاب بعنوان: اي تعليم نريد، حوار التعليم التحرري في فلسطين، تحرير غسان عبد الله، صفحة ١٥ . رام الله، مؤسسة روزا لوكسمبورغ.
/http://www.unesco.org/new/ar/unesco/about-us/who-we-are/history/constitution

الفصل الثاني: إضاءات متناثرة

الفصل الثاني: إضاءات متناثرة

إن المدخل الأهم في النقد وإعادة بناء الأفكار والمفاهيم هو البحث عن الايجاب والجديد وعناصرالتقدم والقيم الإيجابية. وأي نقد يفقد قيمته ودوره إذا لم يكتشف عناصر القوة وكل شيء قابل للحياة والتطور في الفكروالحياة. ان رؤية السلبيات وحدها تضع العربة أمام الحصان. يسمى الحفاظ على المضمون الايجابي في الاشياء قانون نفي النفي، وفي المجال التطبيقي لهذا القانون استوقفني كتاب **السيرة الذاتية لنيلسون مانديلا** الذي لم يترك ذرة إيجابية واحدة في تاريخ الشعب الجنوب إفريقي إلا واستحضرها وبنى عليها، بمثل ما نقد الأخطاء والسلبيات، مقدما درسا مبهرا في التجديد وإعادة توحيد الشعب. وإذا كان مؤلفو الكتب قد استخدموا منهج تجاهل ما قبل الديانة الإسلامية، إلا النزر اليسير، وثبتوا على لحظة نشوئها، ثم شطبوا كل التطور ما بعدها إلا من بعض الجمل هنا وهناك. بمعنى آخر، لم يعترفوا بإنجاز ما قبل وما بعد الإسلام، وأوقفوا الزمن عند تلك الحقبة. لذلك، فإن التعامل مع تجربتهم سيختلف وبخاصة حين التوقف عند كل ما في جعبتهم من إيجاب لنبني عليه ونمضي في السجال المفتوح.

تحدث تقديم وزارة التربية والتعليم الذي افتتح به كل الكتب الدراسية دون استثناء عن «الرؤية الوطنية المطورة للنظام التعليمي الفلسطيني... والعمل على إرساء قيم تعزز مفهوم المواطنة والمشاركة في بناء دولة القانون، من خلال عقد اجتماعي قائم على الحقوق والواجبات... ويسهم في صياغة برنامج إصلاح يحقق الآمال... والإعداد لجيل قادر على مواجهة متطلبات عصر المعرفة،... والمشاركة الفاعلة في عالم يكون العيش فيه أكثر إنسانية وعدالة وينعم بالرفاهية...» وقال التقديم بأن تطوير المناهج الفلسطينية جاء «وفق رؤية محكومة بإطار قوامه الوصول إلى مجتمع فلسطيني ممتلك للقيم، والعلم، والثقافة، والتكنولوجيا، وتلبية المتطلبات الكفيلة بجعل تحقيق هذه الرؤية حقيقة واقعة،... ليكون النتاج تعبيرا عن توليفة تحقق المطلوب معرفيا وتربويا وفكريا.»[١٢] كلام جميل لا يملك المرء غير الموافقة عليه وتأييده بحماس.

وفي تحديد الأهداف العامة يستوقف القارئ هدف اكتساب مهارات التفكير الإبداعية العليا التي تساعده في نقد المقروء والمسموع – وأضيف من عندي المرئي كتحصيل حاصل. لا شك أنه سلاح فعال ومنسجم مع وظيفة التعليم الأساسية وهي انعتاق العقل وانطلاقه وتحرره من القيود. وهناك هدف ثانٍ وهو أن يكون قادرا على إبداء رأيه في الشخصيات والمواقف والنصوص. أما الهدف ثالث فيتمثل في القيم الإيجابية كالحرية والتعاون وحب المواطن وتنمية المواهب وحل المشكلات. وأما الهدف الرابع فيربط بين ما يتعلموه وبين الواقع. وفي الهدف الخامس: يستمع ويتفاعل مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفاهيم، ويكون قادرا على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، ولم ينس المؤلفون هدف تعلم الكتابة.

١٢ تقديم موجود في الصفحة الاولى لكل الكتب المعتمدة بتوقيع وزارة التربية والتعليم العالي، مركز المناهج الفلسطينية.

[١٣]تعكس أهداف الخروج نظريا من إطار سياسة التلقين وسياسة فصل العلم عن الحياة وحاجاتها وأسئلتها وتشجع الفضول المعرفي بحثا عن الحقيقة.

تحرير العقل

تحدثت الدروس في الصفوف الإبتدائية الثلاثة الأولى عن أهمية حب الوطن وآداب الطريق ونظافة المدرسة والاعتماد على النفس، وآداب الزيارة وتبادل الرأي والتمييز بين الصواب والخطأ.لكن الحديث عن «التفكير الناقد والتقويم والحوار ومناقشة الرأي الآخر» كان لافتا في أهميته سيما وأنه يطرح في دروس الصف الرابع الإبتدائي. وكان محفزا على سجال ومحاججة نقدية مع أوجه الاختلاف الكثيرة. وكان لافتا إبراز أهمية أن يتبادل الطالب الآراء مع زملائه ومعلميه. هل هذا يعني قلب معادلة التلقين التي يقوم بها المعلم ويتلقاها الطالب عن ظهر قلب؟ ليس هذا وحسب، بل يلاحظ تغيرا إيجابيا في الأسلوب عندما يتم تشكيل مجموعتين من طلبة الصف لتبادل الأسئلة والأجوبة المترافق مع وجود عنوان في كل درس باسم التقويم الذي جرى تعريفه: «بقدرة الطلبة على التفكير وطرح الحلول الإبداعية البديلة والقدرة على الحوار والتواصل،» إضافة إلى تقديم قضايا للنقاش كترجمة للتفكير وطرح الحلول. وقد طرح أحد الدروس سؤالا إشكاليا للنقاش وهو: هل يستحق العدو الصهيوني المحتل العفو والمسامحة؟[١٤] ولا يوجد ما يشير إلى الأجابة. كان التحديث الأهم اللجوء إلى العمل المسرحي والألعاب في عرض القضايا وتقديم المفاهيم.[١٥] كان تمثيل سيرة بلال بن رباح أولى الترجمات على استخدام أدوات المسرح، [١٦]وحوارية الجد مع الأحفاد حفزت القارئ على الاهتمام والتركيز والتشويق بوجود أفكار ايجابية بسرد جميل. وفي أنشطة الصف السابع دعا الدرس إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات، واختيار كل مجموعة نشاطا تعاونيا، وتنفيذه داخل المدرسة، مثلا التعاون بين الطلبة لتجميل المدرسة.

وهناك قضايا مهمة يجري طرحها تحت عنوان «أفكر في: سبب هزائم المسلمين اليوم»[١٧]، وقضايا أخرى تطرح في غاية الاهمية كالدعوة «لتحرير العقل من الأوهام والخرافات وتوجيهه إلى التفكير السليم.»[١٨] وتحت عنوان «نشاط صفي: أناقش مع زملائي بعض المعيقات التي تمنع العقل من التفكير وتضر به» [١٩]واعتبار أن الحقوق والواجبات تشمل غير المسلمين «والاستنتاج من الدرس ما يدل على تعليم النبي أصحابه أدب الاختلاف.» وعبارة تقول: «يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على احترام الرأي الآخر وتقديم المصلحة العامة.» وجاء اختيار آيات كريمة فيها حِكم مهمة صالحة لكل مكان وزمان مثل: (كبر

١٣ اللغة العربية صف ٥ جزء ١ وصف ٧ جزء اول وصف ٨ جزء ١.
١٤ التربية الإسلامية صف ٥ درس ٩ جزء ٢.
١٥ لتربية الإسلامية صف ٥ درس ١١ جزء ٢.
١٦ التربية الإسلامية صف ٦ درس ١٣ جزء ٢ .
١٧ لتربية الإسلامية صف ٧ درس ١٠ جزء ٢.
١٨ التربية الإسلامية صف ٨ درس ٥ جزء ١.
١٩ لتربية الإسلامية صف ٩ درس ٥ جزء ١.

مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون)، و (ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة)، (وجادلهم بالتي هي أحسن). هذه الآيات والأفكار موجودة في دروس[٢٠] مبادئ عامة لها رابط غير نقدي مع ماضٍ حافل بالإيجاب والسلب، وليس لها أي روابط مع الحاضر. ومن غير المعروف فيما إذا خضعت هذه المسألة للنقاش بين الطلبة والمعلمين، وإذا كان مسموحا للطلبة طرح الأسئلة الإشكالية.

وتطور في الأسلوب

يتجلى تطور الأسلوب من الحفظ والتلقين إلى التفكير والتأمل والتعبير الفني والجمالي في عناوين لها مغزى مهم وهي: «كلمات زائدة في نص مكتوب مطلوب شطبها، وجمل مبعثرة مطلوب إعادة تسلسلها،» «اختيار عنوان آخر للنص،» «كتابة كلمة وإلقاؤها،» «تقمص دور كل من المؤرخ والمبدع وإجراء مناظرة يحاول فيها كل فريق إظهار مزاياه وقدرته على نقل الاحداث،» «نعقد مناظرة بين فريقين الأول يؤيد الغزل الصريح والثاني يشجع الغزل العفيف،» «رسم لوحة فنية متخيلة لابن الرومي وهو يندب ابنه،» «نعود إلى ديوان أحمد شوقي ونستخرج قصيدته التي عارض فيها قصيدة نهج البردة للشاعر البوصيري وبين أوجه الشبه بين القصيدتين،» قصيدة شوقي «سلوا قلبي،» « نرسم بريشتنا صورة متخيلة للبطل سيف الدولة الحمداني.» «نبحث عن مشهد تمثيلي يتناول شخصية المتنبي،» و»البحث عن أسئلة استيعابية واستنتاجية وانشائية وموضوعية،» ودروس للتعبير بهدف تدريب الطلبة على كتابة القصة والمقالات.[٢١] توحي العناوين السابقة مضافا اليها استخدام الألعاب للتوضيح والمساعدة على الاستيعاب بالإنتقال من أسلوب البصم والتلقين إلى أسلوب الفهم والتعبير والمشاركة وإعمال العقل وإطلاق العنان للخيال. إن مجرد وجود مثل هذه الأساليب يعد خطوة مهمة يمكن البناء عليها المزيد من الخطوات. غير أن هذه اللفتات القليلة تتجاور مع الأسلوب القديم، حيث يستمر الحفظ، حفظ آيات وأحاديث وشعر ونثر ويستمر المضمون القديم والأدوار التقليدية للمعلمين والطلبة. ففي درس كتابة كلمة وإلقاؤها، يكشف المؤلفون عن استمرار الأسلوب القديم بالخطوات التالية: قراءة الكلمة مرات عدة ومحاولة حفظها غيبا، أو أجزاء منها، وارتداء ملابس جديدة وأنيقة، فالمظهر الجيد يعزز الثقة بالنفس. ويتم تقديم نص كلمة تكريم معلم متقاعد، «هو كالمنارة على رأسها نور وضياء يراه من فقد الطريق وقد كرمه الرسول بقوله «إنما بعثت معلما.» إن كل ما يحتاجه المعلم حتى يرتقي إلى مصاف الأنبياء شروط ثلاثة: ضمير حي، وقلب محب، وإخلاص في العمل، وقد توافرت جميعها فيكم، يقصد في المعلم المتقاعد.»[٢٢]

٢٠ التربية الإسلامية صف ٨ دروس ٨، ١٠، ١٦.
٢١ عناوين وجمل مأخوذة من كتب اللغة العربية صف ٥ درس ٨ جزء ١، صف ٦ درس ٨ جزء ١، صف ١٠ درس ٣ جزء ١ صف ١١ وحدة ٣، ،ووحدة ٦ ووحدة ٧ وصف ١٢ مقدمة.
٢٢ اللغة العربية، صف ١٠ درس ٣ جزء ١.

مكانة العلماء

وجاء قولٌ مهم في الدرس التاسع عشر للصف الثامن، يقول: «الأمة التي لا تقدر علماءها ولا تجعلهم في أسمى وأعلى مرتبة يكون لديها خلل في تفكيرها وتراجع في قيمها ومبادئها،» (وقل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون). كلام سليم، ولكن عندما يتم التعريف بالعلماء سنجد علماء الصحابة، وأصحاب المذاهب الفقهية الأربعة، وعلوم القرآن. فهل هؤلاء علماء أم رجال دين وفقهاء؟ وهل يجوز خلطهم كمفسرين وجامعين للأحاديث، بعلماء مبدعين يستعرضهم الدرس كعالم الفيزياء الحسن بن الهيثم، وعالم الكيمياء جابر بن حيان وعالم طب العيون على بن عيسى الكمال، والبيروني عالم الفلك والرياضيات؟ واقع الحال أن الأمر لم يقتصر على الخلط، بل هناك تجاهل لأعداد كبيرة من العلماء الذين تركوا بصمات مهمة على العلوم وكانوا رموزا للحضارة العربية الإسلامية. كالفارابي، وابن سينا، والرازي، والكندي وابن المقفع، والجاحظ، وأبو العلاء المعري، والخوارزمي، والطوسي، وعباس بن فرناس، وابن رشد وابن عربي، وغيرهم.

ولكن كتاب اللغة العربية للصف العاشر، له رأي أفضل حين مر مرورا عابرا عن رموز الحضارة وأشار إلى «بيت الحكمة» – المركز الثقافي الذي أنشأه الخليفة المأمون وترجم كما هائلا من العلوم – وهذا يشجع على طرح سؤال، لماذا لم يخصص المؤلفون درسا كاملا عن بيت الحكمة للتعريف بدوره وبالمستوى الثقافي الرفيع الذي اضطلع به؟ وهناك إشارة إلى أبو حيان التوحيدي الذي أخذ من الماضي ومن كل الثقافات وطور عليها. وإشارة إلى حقبة لمعت فيها أسماء كالنجوم من فلاسفة العرب كالفارابي وابن سينا وابن رشد ولمعت أسماء شعراء كأبي العلاء المعري وبشار بن برد الذي عبر عن الانفتاح الفكري والاخلاقي، والناقد عبد القادر الجرجاني وعلماء في الرياضيات والفلك والطب والكيمياء وغير ذلك.»[٢٣]

وأضاف كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر، تعريفا مهما بالحضارة العربية حين قال: «يعد العصر العباسي أزهى عصور الحضارة العربية الإسلامية وأكثرها تألقا، فقد شهد أجيالا من الشعراء والكتّاب والعلماء من مختلف الثقافات، وذلك بفعل عوامل مساعدة كعناية الخلفاء بالشعر والأدب، وانتشار المكتبات العامة والخاصة، وشيوع الترجمة بشكل كبير، ما أدى إلى التقاء الحضارات وانصهارها في بوتقة واحدة، ثقافات الفرس والروم والهند والعرب.»[٢٤] لكن في الوقت الذي يقر فيه المؤلفون بتطور الفنون الشعرية والأدبية، فإنهم يتحدثون عن «الأخلاق الذميمة التي شاعت بين الشعراء والأدباء كشرب الخمر ولعب القمار واستباحة الأعراض والأخذ بالثأر، وقد انتشر شعر المجون والخمريات،» وكأن هذه الأخلاق الذميمة توجب التقدم. ان نقاش ثقافة ذلك الزمان ومنظومة القيم السائدة له علاقة بطبيعة الطبقة السياسية الحاكمة ومستوى التطور الاقتصادي والإجتماعي، وهو أعمق وأوسع من اختزاله بمظهر جزئي، ونعته بالأخلاق الذميمة. وتوقف الدرس الحادي والعشرون، للصف الثاني عشر، لغة عربية، عند نموذج مهم من العلماء هو العز بن عبد السلام الذي يلقب بسلطان العلماء الذي دعا إلى إعمال العقل في

٢٣ اللغة العربية صف ١٠ درس ٣ جزء ٢ صفحة ٥٦.

٢٤ اللغة العربية صف ١١ الوحدة ٤ بعنوان التجديد في العهد العباسي.

استنباط الأحكام على أساس تحقيق مصالح الناس (**كتاب قواعد الأحكام في مصالح الأنام**).

ولكن، ورغم الفرق المهم الذي أحدثته بعض دروس في اللغة العربية، يستمر التكتم على حقيقة تكفير هؤلاء واعتبارهم في موقع الأعداء وشطب إسهامهم المميز في تطور الحضارة العربية الإسلامية وعدم التعريف بإبداعاتهم ومأساتهم في مناهج التربية والتعليم إلا بالمرور السريع على بعضهم كما رأينا في هذا الدرس من كتاب التربية الإسلامية. مقابل ذلك يجري التغني بالحضارة الإسلامية وعزوها إلى أناس مجهولين. المشكلة ان ما يسمى علماء الدين هم الذين كفروا وعاقبوا الفلاسفة والعلماء المبدعين وأخرجوهم من المعادلة بدعم من السلطات السياسية. ما حدث لهؤلاء يعيدنا إلى المقولة الصحيحة التي جاءت في الدرس التاسع عشر، للصف الثامن، «الأمة التي لا تقدر علماءها ولا تجعلهم في أسمى وأعلى مرتبة يكون لديها خلل في تفكيرها وتراجع في قيمها ومبادئها.» نحن هذه الأمة التي نكلت بعلمائها، أمة قامت بمعاقبة علمائها وبقتل بعضهم وبحرق كتبهم وبتجاهلهم من قبل تحالف المؤسستين الدينية والسياسية، اللتين استبدلتا العلماء وعلومهم وفلسفتهم بالجهل المقدس. وهو الشيء نفسه الذي قامت به محاكم التفتيش في أوروبا حين كفّرت وعاقبت علماء بوزن غاليليو وكوبرنيكس ونيوتن وديكارت وڤولتير وغيرهم، واستعاضت عنهم بالجهل المقدس.

كان انسجام التربية والتعليم مع مقولة احترام علماء الأمة يعني، إعادة التعريف بهؤلاء العلماء وبإنجازاتهم العلمية والفلسفية والفنية، وبتخطيء العقوبات التي كانت من أسباب هزائم الإسلام والعرب. وبالفصل بين إنجازاتهم العلمية وأفكارهم الفلسفية، كان ينبغي الانحياز لاحترام الحق في الاختلاف. لكن الوزارة لم تفعل ذلك واكتفت بالكلام العمومي حول أهمية العلماء، وكأن المقصود بذلك هم علماء الدين.

ضوابط الحرب في الإسلام

استعرض كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع وصية النبي للمقاتلين الذاهبين إلى معركة مؤتة وهي: «لا تغدروا، ولا تقتلوا وليدا، ولا امرأة، ولا كبيرا فانيا، ولا منعزلا بصومعة، ولا تقربوا نخلا، ولا تقطعوا شجرا، ولا تهدموا بناءً، وإذا لقيتم عدوكم من المشركين فادعوهم إلى احدى ثلاث: فإما الإسلام، وإما الجزية، وإما الحرب.»[٢٥] كرر الوصية ذاتها الخليفة أبو بكر في خطاب موجه لجيش المسلمين أثناء حرب الفتوحات، وأضاف لها حماية الأسرى وعدم التمثيل بقتلى العدو. واستعرض كتاب الصف الحادي عشر حادثة لافتة وهي إطلاق سراح أسرى معركة بدر من الكفار مقابل تعليم عشرة من صبيان المدينة المسلمين القراءة والكتابة.»[٢٦] لا شك أن المبادئ المطروحة في الوصيتين تنسجم وتتقاطع مع اتفاقية جنيف الرابعة، وتعتبر متقدمة جدا وسابقة لزمانها. لكن السؤال الأهم: هل التزم قادة وجيش المسلمين بتلك الوصايا؟ وأكرر

٢٥ لتربية الإسلامية صف ٩ درس ١٠ جزء ٢.

٢٦ التربية الإسلامية صف ١١ درس ٢١ جزء ١.

ما اشرت إليه في مكان آخر أن تشريع جلب السبايا والغنائم من أملاك غير المسلمين يتناقض تماما مع تلك المبادئ الصحيحة. كما أن الاكتفاء بمبادئ الماضي وعدم رؤية الحاضر يشكل خللا في المعالجة، وكان ينبغي طرح سؤال، هل التزمت الثورة والمقاومة الفلسطينية في حربها مع الاحتلال الإسرائيلي بتلك المبادئ؟ الجواب: إن العمليات التي استهدفت مدنيين مع سبق إصرار وترصد تعتبر مخالفة تماما لتلك المبادئ ومتناقضة مع القانون الدولي. وقد نجحت دولة الإحتلال في خلط النضال المشروع الذي يسمح باستخدام كل أشكال المقاومة بما في ذلك المقاومة المسلحة ضد جيش وأجهزة أمن الاحتلال، مع أعمال العنف التي تستهدف المدنيين وتسمى إرهابا، كخطف الطائرات وتفجير باصات ومطاعم ومقاهي ومدارس وجامعات ومراكز تجارية وإطلاق قنابل ورصاص على المارة وتفجير عبوات تستهدف مدنيين. نجحت دولة الإحتلال والقوى الداعمة لها في دمجنا بالإرهاب.

الرموز الوطنية

تتعرض كتب اللغة العربية لرموز وطنية كالعلم الفلسطيني وما يرمز اليه، والنشيد الوطني، والثوب الفلسطيني المطرز باعتباره جزءا أصيلا من التراث الوطني، وشعراء وأدباء ومربين فلسطينيين. وحتى العودة بالذاكرة إلى ساحة الحناطير في حيفا التي جرى استعادة جمالياتها من الذاكرة في أحد الدروس، والتي غيرت إسرائيل إسمها إلى ساحة باريس، كان بمثابة إحياء للذاكرة وتجميعا لعناصر الهوية الوطنية. كذلك يوم الأرض ومعانيه، والانتفاضة الوطنية الكبرى، إضافة إلى الرموز الأدبية والثقافية والدينية الإسلامية والمسيحية. إن إعادة الاعتبار للرموز والهوية الوطنية يلعب دورا مهما في إعادة بناء النسيج الوطني والوحدة الوطنية والهوية الوطنية الجامعة، في مواجهة عملية التفكيك التي يمارسها الاستعمار الاقصائي الإسرائيلي، وفي مواجهة محاولات استبدال الهوية الوطنية الجامعة بهويات فرعية كالهوية الدينية والعائلية والقبلية والجهوية.

قدمت المناهج رموزا دينية وعربية أخرى لمناضلين، كشخصية عمر المختار، بطل التحرر الليبي من الاستعمار الايطالي، وعبد القادر الجزائري، بطل التحرر الجزائري من الإستعمار الفرنسي، شخصيتان احتلتا مكانا مرموقا في الوجدان الفلسطيني. أما شخصية صلاح الدين الأيوبي، بطل معركة حطين ومحرر القدس من الصليبيين، فهي شخصية إشكالية يقول الدرس السادس للصف العاشر في كتاب اللغة العربية: «صلاح الدين نبوغ في ميدان الأخلاق والقيم الإنسانية، وحّد الأمة وأقام دولة قوية، انتصر في حطين وعفى عن قاطني القدس من الفرنجة واطلق سراح جنودهم وسمح لهم بالخروج آمنين.»[٢٧] لا شك أن صلاح الدين من الرموز الإسلامية الكبيرة ويسجل له صناعة مقومات الفوز على المحتلين الصليبيين، ومأثرته أنه انتصر وتعامل بروح التسامح مع أعدائه من موقع القوة – الشجاعة والتسامح، والعفو عند المقدرة،

٢٧ اللغة العربية صف ١٠ درس ٦ جزء ١.

كانتا محط إعجاب وفخر. غير أن هناك مواقف وسياسات وممارسات مسكوت عنها كان لها تأثيرا سلبيا معاكسا ما جعل من هذا القائد التاريخي شخصية إشكالية. المسكوت عنه والذي لا يداول في تجربة صلاح الدين هو استئصاله للمذهب الشيعي وللدولة الفاطمية في مصر. كان متسامحا مع الفرنجة، وقاسيا جدا مع الفاطميين. «وما صنعه مع أسرة الخليفة الفاطمي، العاضد لدين الله، آخر خلفاء الدولة الفاطمية وفيهم أطفال صغار، قال المقريزي: «ولما مات العاضد لدين الله احتاط الطواشي قراقوش على أهل العاضد وأولاده، فكانت عدّة الأشراف في القصور: مائة وثلاثين، والأطفال خمسة وسبعين، وجعلهم في مكان أفرد لهم خارج القصر، واحترز عليهم، وفرّق بين الرجال والنساء لئلا يتناسلوا، وليكون ذلك أسرع لانقراضهم.»[٢٨]

يقول مختصون في التاريخ: «أن صلاح الدين الأيوبي اضطهد الفاطميين عندما قضى على دولتهم، من أجل دولته الوليدة، وأحرق أعظم مكتبة أنشأها الفاطميون وهي مكتبة دار الحكمة في الإسكندرية التي كانت تضم الكثير من المخطوطات. وأشار متحدثون في ندوة عقدتها لجنة التاريخ بالمجلس الأعلى للثقافة في مصرأن أكثر حقبة تعرضت للظلم في التاريخ المصري هي فترة مصر الفاطمية على يد صلاح الدين والحكم الأيوبي، مع أن خلفاء الدولة الفاطمية أبدوا كماً كبيرا من التسامح مع الأقباط واليهود. وقال أحد المتحدثين أن مصر لم تعرف عصرا في ازدهاره مثل العصر الفاطمي لكنه تعرض للتشويه من الساسة والمؤرخين. وقد جرى استعراض اعمال أثرية تعود للعصر الفاطمي، وأبرزت الفنون الفاطمية معظم طوائف الشعب.»[٢٩] تتحدث الكثير من المصادر الأكاديمية عن أسلوب صلاح الدين الدموي في توحيد البلدان الإسلامية بالحرب وبسفك دماء وإبادة كل من يعارض ذلك بالاستناد إلى المماليك، كما حدث مع السودانيين الذين عارضوه. وكان نظامه مستبدا ليس فقط مع الفاطميين بل في جميع مناطق سيطرته. لماذا يتم الاكتفاء بالإنجاز لمثل هؤلاء القادة الذين يحولوا إلى أيقونات مقدسة غير قابلة للتقويم والنقد بأثر رجعي؟ لماذا لا يتم الكشف عن الحقيقة بكل عناصرها. فالإنجاز الذي حققه صلاح الدين الأيوبي لا يلغي أهمية وضرورة نقد أسلوب حكمه وممارسته للاستبداد. وإذا كان الحكام وسلطاتهم هم الذين يكتبون التاريخ فإن من واجب الأجيال اللاحقة البحث عن الحقيقة وإعادة قراءة التاريخ بموضوعية ومسؤولية، وبتحكيم العقل أخذاً بالرأي وبالرأي الآخر الذي دعت إليه الدروس المنوّه اليها، وتم التعامل مع ذلك الفهم كإضاءة تنير الطريق إلى عالم المعرفة. لقد شطبت وزارة التربية والتعليم المصرية الدرس الذي يعرف بشخصية صلاح الدين. كان ينبغي الاكتفاء بالنقد والتعريف بالإنجاز وبالأخطاء الكبيرة والصغيرة، فلا يمكن تجاهل شخصية بوزن صلاح الدين تركت بصماتها على تلك الحقبة التاريخية.

٢٨ الشيخ علي آل محسن، ما لا تعرفونه عن صلاح الدين الأيوبي. http://www.alkawthartv.com/news

٢٩ وجدي الكومي، صلاح الدين، صلاح الدين أحرق كتب الفاطميين ومحا تاريخهم. اليوم السابع ٢٣-١٢-٢٠١٠. https://www.youm7.com/story/2010/12/23

وسيف الدين قطز، سلطان مملوكي بطل معركة عين جالوت وقاهر التتار، هذا ما يقوله كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس. يقدم قطز كرمز تاريخي إسلامي وبطل يحتفى به. فهل هذا يكفي في التعريف بهذا الحاكم في الوقت الذي يعتبر الكثير من النقاد النظام المملوكي من أشد الانظمة استبدادا واستغلالا وقمعا للشعوب التي حكموها؟ كانت نشأتهم كرقيق جرى إعدادهم من قبل الخلافة العباسية كقوة بطش وإخضاع للشعوب ومن ثم تحولهم إلى سلطة تنكيل مرعبة، هذه النشأة الغريبة التي أفرزت نظام حكم فاسد ومستبد وقامع عمق انحطاط الدولة الإسلامية، جديرة بأن يعاد النظر في تقييمها وعدم اختصارها بمعركة عين جالوت وببعض المنجزات. إن الإجابة على سؤال لماذا تأخر المسلمون وتقدم غيرهم، يبدأ بالخروج من صندوق التاريخ الذي صممته النظم المستبدة الحاكمة وبقيت رواياتها سارية المفعول تتداولها الأجيال. لماذا لا يتم التوقف عند أسباب الانحطاط التي نقلت الدولة الإسلامية من الازدهار والتقدم إلى الإنحطاط، ويأتي نظام الحكم المملوكي كنموذج للانحطاط. إن الذهاب إلى المسكوت عنه في المدرسة وعبر المناهج وإخضاعه للتقويم استنادا للوقائع والوثائق وإعمال العقل لا غنى عنه، لأن البديل هو الاطلاع الفردي على مراجع من تراثنا، ومراجع بنوك المعلومات المتاحة، ومناهج التعليم في البلدان المتقدمة، وما قد يؤديه الاستنكاف عن التصويب من شروخ إضافية في الثقة بالنظام التعليمي الذي لم يأخذ على عاتقه تلك المهمة وبقي عالقا داخل قبضة الأيديولوجيا التعصبية.

اعتماد رواية فلسطينية

يسجل لوزارة التربية التعليم ومؤلفو المناهج اعتماد الرواية الفلسطينية وتجاوز القيود الناجمة عن اتفاق أوسلو، رواية تنسج علاقة بين الفلسطيني وبلاده فلسطين، وتبني ذاكرة جمعية وتحاول بناء الشخصية الفلسطينية بناءً وطنيا. ولا يعني ذلك أن الرواية الفلسطينية كافية أو مكتملة ولا يشوبها شائبة. يلاحظ تقديم رواية فلسطينية في مقرر الصف الأول نشيد «إلى حيفا إلى يافا»، و«حيفا والنورس» للصف الثالث، و«رافقت ليلى الفراشات إلى مرج بن عامر وقالت حتما سنعود» للصف الرابع، و«جولة في أسواق القدس»، و«الناصرة مدينة من بلادي»، و«صفد حصن الجليل»، و«مجزرة الطنطورة ذاكرة لا تموت» و«قصيدة شعر لدير ياسين»، و«الحرية للأسرى»، ومجموعة كبيرة من القصائد الوطنية من نوع، «عابرون في كلام عابر» لمحمود درويش و«تقدموا» لسميح القاسم،و«أناديكم» لتوفيق زياد و«سنرجع يوما» لهارون هاشم رشيد و «صلاة إلى العام الجديد» لفدوى طوقان، و«المدينة المحاصرة» لمعين بسيسو، وغير ذلك من مواد مثل درس «الآثار كشاهد حي على أصالة وعراقة الشعب الفلسطيني»، ومواد تتحدث عن جدار الفصل العنصري والاستيطان وعن النكبة وحق العودة والقدس، ووثيقة إعلان الاستقلال. وهكذا، يتم اعتماد الرواية الفلسطينية في مواجهة الرواية الإسرائيلية التي تتجاهل فلسطين والشعب الفلسطيني وتتعامل معه كوجود يتساوى حضوره مع عدمه ولا ينطبق عليه ما ينطبق على شعوب أخرى. تقول الأكاديمية الإسرائيلية نوريت بيلد: «إن القائمين على إعداد المناهج التعليمية في إسرائيل لم يتوقفوا عن تدريس أرض إسرائيل الكبرى الموعودة للطلبة التي تتجاوز الحدود الرسمية للدولة وتقدم

خريطة إسرائيل بحسب الوعد الإلهي لا الحدود المعترف بها دوليا.»[٣٠] يلاحظ أن الضفة الغربية وقطاع غزة والجولان مدمجة بإسرائيل، ويتم استخدام صور نمطية للعربي والفلسطيني تتسم بالتطرف بحيث يتم اقصاؤه من الجماعات الإنسانية ما يساهم في نزع الصفة الشرعية عن الفلسطينيين والتعامل معهم كجماعات سلبية متطرفة تتصف «بالإرهاب والبدائية والبداوة واضطهاد النساء والتكاثر بأعداد هائلة.» لذلك، لا تشتمل الكتب على أي جانب ثقافي واجتماعي إيجابي من حياتهم. فلا تتحدث مثلا عن الأدب والشعر والفن والعمارة والتاريخ والزراعة ولا الفلكلور. وهي لا تعترف بوجودهم كشعب وتقدم الجنسية الفلسطينية على أنها مزورة وخيالية ومصطنعة.»[٣١] هكذا يتم تعبئة أجيال من الإسرائيليين بثقافة التنكر للآخر وشيطنته وسلبه أبسط حقوقه الوطنية والتاريخية والإنسانية بالاستناد للرواية الدينية التوراتية التي تقدم كبديل للقانون الدولي ولقرارات الشرعية الدولية. الغريب في الموضوع أن الحكومة الإسرائيلية وجهازها الإعلامي وامتداداته الخارجية تشن هجوما على المناهج الفلسطينية باعتبارها تمارس التحريض ضد إسرائيل. وتعتبر الدروس التي تعرف بفلسطين التاريخية، وعلاقة الشعب الفلسطيني بوطنه التاريخي، والدروس التي تعرف الطلبة بالنكبة والتطهير العرقي الذي صنعته إسرائيل للشعب الفلسطيني، وكذلك الدروس التي تتحدث عن نضال ومقاومة الشعب الفلسطيني للإحتلال والاستيطان والتهويد والضم والفصل العنصري والحصار وجرائم الحرب. كل هذا تعتبره حكومة الإحتلال تحريضا فلسطينيا يؤدي إلى ممارسة «الارهاب»، قافزة عن حقيقة تنكر مناهجها للشعب ولحقوقه المشروعة وعن شيطنتها المنهجية التمييزية للسكان الأصليين. وبالمقارنة بين المنهجين التعليميين الفلسطيني والإسرائيلي في موضوع الصراع الفلسطيني الإسرائيلي، سنجد المنهج الفلسطيني منسجما مع المعايير القانونية الدولية مع وجود أخطاء، مقابل تنافر المناهج الإسرائيلية مع تلك المعايير وبخاصة بعد تراجع وزارة التربية والتعليم اليمينية المتزمتة عن كل الموضوعات التي تتعامل مع الفلسطيني بمستوى من الإيجابية. ولكن، دعونا نعترف بأن الدمج الذي قامت به المناهج الفلسطينية بين الإحتلال الكولونيالي الإسرائيلي واليهود كيهود وتقديم اليهودي كفرد وجماعة كمتآمرين ومعادين للمسلمين منذ بدء الإسلام وحتى الآن، وما يعنيه ذلك من شيطنة اليهودي كيهودي، هذا التقديم هو «كعب أخيل» أو نقطة ضعف الثقافة الفلسطينية التي روجت لها العديد من الدروس وبخاصة دروس الديانة الإسلامية في المناهج الجديدة.

مختارات قيمة

بالتمعن والتدقيق في دروس اللغة العربية في مختلف الصفوف، سيجد القارئ عددا لا بأس به من المختارات الهامة والتي تحمل قيما معرفية وثقافية وفنية مهمة، فضلا عن امتلاك ناصية اللغة. كوكبة من الشعراء والادباء العرب امثال ابو القاسم الشابي، وإيليا أبو ماضي، وأحمد شوقي، وجبران خليل جبران، ومعروف الرصافي، وأبو فراس الحمداني، والجاحظ، وأبو حيان التوحيدي، وبدر شاكر السياب،

٣٠ وريت بيليد الحنان. فلسطين في الكتب المدرسية في إسرائيل الايديولوجيا والدعاية في التربية والتعليم. مركز مدار ٢٠١٢، صفحة ١٧٦.
٣١ نوريت بيليد مصدر سابق صفحة ٩٠.

والمتنبي، وزكي نجيب محفوظ، والحصري القيروان، وبشارة الخوري، وابن بطوطة، ومي زيادة، وميخائيل نعيمة، ومصطفى صادق الرافعي، وسلامة موسى. ومن الكتاب المعاصرين زكريا تامر، وتمام حرتش، ووليد قصاب (سوريا)، وروضة الحاج محمد عثمان (السودان)، وشمس الدين البديوي، ووداد السكاكيني (لبنان)، وأحمد بلقاسم (المغرب)، إضافة إلى مجموعة الشعراء والأدباء الفلسطينيين: محمود درويش، وسميح القاسم، وتوفيق زياد، ومعين بسيسو، وفدوى طوقان، وراشد حسين، وغسان كنفاني، وهارون هاشم رشيد، وجبرا ابراهيم جبرا، ومحمود شقير، ومحمد القيسي، ووليد سيف، وغيرهم. يلاحظ إدراج نخبة كلاسيكية مهمة من الشعراء والأدباء ممن قدموا مضامين تحررية وجمالية وهذا التقديم لا غنى عنه، لكن المختارات خلت من المبدعين الجدد وخاصة من الذين ينتمون لمدارس أدبية حديثة، ما تسبب في إحداث فجوة بين الأجيال المتعاقبة. إن عدم إشراك النخبة الجديدة المتواصلة مع أترابها والمنبثقة من داخلهم، والتي قدمت أعمالا مهمة وبعضها شكل إضافات مميزة، كان من شأنه تغييب الحاضر لصالح الماضي. صحيح أن الماضي الإبداعي شديد الأهمية، وقد احتفظ الكثير منه لأهليته في الحاضر. لكن بدون تزاوج درر الماضي مع إبداع الحاضر عبر أعمال كوكبات من المبدعين الجدد، تحدث القطيعة. وللأسف، تساهم المناهج في إحداث القطيعة. ثمة علاقة جدلية بين إبداع الحاضر وإبداع الماضي، وعندما يغيب الحاضر تحدث المشكلة. إن انقطاع النخب السياسية عن الأجيال الجديدة أحدث خللا فادحا وأفقد المجتمع ديناميات تطوره، ولا شك في أن انقطاع المؤلفين عن المبدعين الجدد ونتاجاتهم الأدبية من شأنه إحداث خلل لا يقل خطرا عن الخطر الذي تسببت فيه النخب السياسية.

وثمة مختارات عالمية مهمة، كصناعة النجاح وتجاوز الفشل، رسالة إلى أم توماس أديسون الذي اخترع المصباح الكهربائي. تقول الرسالة: «ابنك عبقري والمدرسة صغيرة على قدراته، عليك أن تعلميه في البيت. وكانت إدارة المدرسة قد أرسلت في وقت سابق رسالة إلى أمه تقول: ابنك غبي جدا فمن صباح الغد لن ندخله المدرسة.»[٣٢] ودرس آخر عن اكتشاف الأسبرين وفوائده للمخترع الألماني فيلكس هوفمان للصف الثامن، ودرس عن اختراع قلم الحبر الجاف، وقصة تربوية بعنوان «شكرا لك سيدتي» للكاتب الأمريكي لولا جونز، وقصة للكاتب غابرييل غارسيا مركيز بعنوان «شيء خطير سيحدث في هذه القرية»، وقصة تربوية بعنوان «كلمة شرف» للكاتب الروسي ليونير بانتلسيف، حول القيم الإيجابية في عالم الطفولة. النماذج المختارة موفقة من الزاوية التربوية والمعرفية لكنها محدودة الكم وكان يمكن الاستزادة من روائع الآداب والمعارف العالمية.

وتضمنت مواد اللغة العربية موضوعات على درجة من الأهمية مثل دروس عن: النباتات آكلة الحشرات، والتلوث الصوتي، والألياف البصرية، والعمل التطوعي، والعونة وفضاءات التكنولوجيا والرقمنة، والتلوث وأسبابه، واتفاقية المناخ، والعولمة، والآثار. وأهمية التعليم المهني في هذا الدرس جرى نقد موروث قديم

٣٢ اللغة العربية الصف ٨ درس ٣ جزء ١.

يخول الأسرة صلاحية اختيار تخصصات قد لا تناسب ميول أبنائها واهتماماتهم ولا تلبي حاجة السوق، ودعا الدرس إلى تعزيز ثقافة التعليم والتدريب المهني في المجتمع، وإلى تبني قوانين وتشريعات وأنظمة تحفز خريجي هذا القطاع.[٣٣] وكان درس الارصاد الجوية قد عرض بالاستناد لقواعد علم المناخ، وجاء مناقضا لتفسير سقوط الامطار في دروس التربية الإسلامية الذي فسر هطول الامطار كمكافأة من الله واحتباسها كعقوبة. وهذا يضع الطلبة امام تناقض في المفهومين وأمام إرباك في أي من المفهومين يتم اعتماده وتبنيه. وعلى الأقل، فإن هذا التناقض وضع الطلبة في ازدواجية وحالة من الانفصام. ينطبق الشيء نفسه على درس الاحتباس الحراري والمؤثرات التي تساهم في حدوثه ومفاقمته.

في درس «الفساد معول يهدم المجتمع»[٣٤]، ودروس أخرى تناولت الفساد بشكل أو بآخر، تناولت قضية الفساد والواسطة والمحسوبية واستخدام الوظيفة العمومية لمآرب خاصة، ودور هيئة مكافحة الفساد، كان ضروريا، والطرح أو المعالجة اتسمت بالإيجابية، وبالتجرؤ على آفة الفساد التي تفتك بالمؤسسات وبالمصلحة العامة وبالعدالة. غير أن ما طرح في الدروس لم يتجاوز سقف المسموح به من السلطة السياسية وهو سقف منخفض، من زاوية القوانين والتطبيق الذي يخضع لانتقائية، فضلا عن عدم استقلالية هيئة مكافحة الفساد، وعدم خضوعها لرقابة مستقلة، وافتقادها للشفافية في الأحكام الصادرة ضد المتهمين. وحظي عالم الأطفال بأكثر من مادة وقصيدة، كـ«عهد الطفولة» لأبي القاسم الشابي، و«بكاء طفل» لمي زيادة، و«كلمة شرف» للكاتب الروسي بانتلسيف، و«الفيلسوف الصغير» للأديب المغربي أحمد بلقاسم، و«رسالة من طفلة فلسطينية إلى أطفال العالم» المستوحاة من حقوق الطفل، ومادة الطفولة في فلسطين وعلاقتها باتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الأمم المتحدة. ورغم ذلك، فإن الحيز المخصص للأطفال بقي قليلا منسوبا لمكانتهم في التطور وحاجتهم للرعاية، فضلا عن عدم نقد التعامل السياسي والمجتمعي مع الأطفال، من زاوية استخدام العنف ضدهم، ومن زاوية السماح لهم بتجاوز طفولتهم عبر السماح لهم بالمشاركة في أعمال الكبار في العمل وفي المقاومة، ومن زاوية عدم تأمين بنية تحتية من مكتبات ومسارح وألعاب وحدائق.

إن كل نقطة ضوء في المناهج تحاصرها بقع معتمة، ومن السهل أن تتغلب عليها، فقد حفلت المناهج بالبقع المعتمة أيضا. تحضر المفاهيم التقليدية بقوة وتبقى نقاط الضوء منفصلة ومعزولة وبدون ترابط واشتباك يؤدي إلى تبديد الظلام. فحل مسألة الفقر تكون بمساعدة الأغنياء للفقراء مثلا،[٣٥] والقبول بمعادلة غني فقير والمخرج يكون بتقديم الصدقات، إن تَكَرَّمَ الأغنياء بذلك! لم تتوقف المناهج عند سؤال لماذا يزداد الأغنياء غنى ويزداد الفقراء فقرا. ولا عند دور الفساد والاحتكار والجشع والتهرب من دفع الضرائب وعدم تقاسم الأعباء في تكريس ومفاقمة تلك المعادلة. السؤال: كيف سيكون المجتمع لو جرى

٣٣ اللغة العربية صف ٩ درس ٦ جزء ١.
٣٤ للغة العربية صف ٨ درس ٧ جزء ٢.
٣٥ اللغة العربية صف ٤ درس ٦ جزء ٢.

تطبيق قانون من أين لك هذا؟ ومعاقبة الذين يتهربون من دفع الضرائب واسترداد الأموال المسروقة! وماذا سيكون المجتمع لو جرى الالتزام بالحد الأدنى للأجور المتناسب مع مستوى المعيشة والاسعار؟ ماذا سيكون حال المجتمع لو اعتمد قانون ضمان صحي وقانون ضمان اجتماعي، وتنمية انسانية واقتصادية بما في ذلك الاستثمار في التعليم والثقافة، وإزالة كل أشكال التمييز ضد نصف المجتمع. الضوء هو مجموعة الاجراءات التي تعمل على تحقيق العدالة، وبقع العتمة هي انتظار مبادرات الأغنياء الذين يستخدمون تقديم الفتات -الصدقات- لتبييض أموالهم والتغطية على صفقاتهم وسرقاتهم واحتكارهم المغطى او المدعوم من السلطة السياسية. ولا يكون حل مشكلة الطفل الفقير بشراء لعبة وتقديمها له،[٣٦] بل يكون بتشغيل أبيه أو أمه إذا كانا عاطلين عن العمل. بالتحرر الاجتماعي والاقتصادي يحارب الفقر وليس بالصدقات الذي يطيب للمؤلفين تكرارها في أكثر من درس وكتاب. الصدقة والاشفاق لا تلبيان حقوق المواطن ولا تحافظان على كرامته. العمل وتكافؤ الفرص والتعاون في إطار المشاريع المنتجة هو الذي يعطي للحياة معنى.

وتبرز العلاقة التقليدية بمفهوم الطاعة والسيطرة في العلاقة بين الأبناء والآباء والأجداد، التي جاءت في هذه العبارات: «دخلت على جدي وقَبَّلْت يده، وكانت شروط الجد قبول تصحيحاته لقراءاتي وان أعيد قراءة كل جملة ثلاث مرات، وأن أتعطر وألبس أفضل الثياب وأجلس متربعا على الأرض.»[٣٧] وجاء في صيغة سؤال: «نبين رأينا بشخص يضع والديه في دار المسنين.»[٣٨] يكشف القولان السابقان التثبيت على علاقات اجتماعية بمعزل عن تطور المجتمع. فالعلاقة بين الآباء والأبناء وبين الأحفاد والأجداد تتغير مع التطور الذي يطرأ على المجتمع والتغير المفترض هو للأحسن، ووظيفة التعليم هي المساهمة في الانتقال من علاقات السيطرة الأبوية والإملاءات والوصاية إلى علاقات الشراكة القائمة على الاحترام والحب والتعاون والإفادة من الخبرة والصداقة والحميمية.

وتم عرض استنتاج الدرس العاشر لصف ثامن بعنوان النجاح في الحياة لأحمد أمين، يقول فيه: «ليس المسؤول عن نجاح الآباء وفشل الأبناء هو الجهل أو العلم ولكنها الأخلاق».[٣٩] وهل يمكن الفصل بينهما؟ كأن نجاح الأمم والشعوب يرتبط بتطور علاقتها بالعلوم والبحث العلمي وتطوير الإنتاج واتباع مستوى من العدالة، وبدورها في تشجيع الاختراع والابتكار وبوضعها منظومة قوانين والسهر على تطبيقها، وبتشجيع واحتضان الابداع، وكل ذلك يرتبط بالثقافة والقيم التي تشكل الأخلاق إحدى عناصرها. وبهذا المعنى يصعب الفصل بين العلم والاخلاق. إن تقديم نماذج فردية معزولة عن واقع المجتمع وعن طبيعة النظام السائد فيما إذا كان مستبدا فاسدا أو ديمقراطيا يعبر عن رؤية غير متكاملة ليتم استخراج

٣٦ للغة العربية صف ٥ درس ٧ جزء ٢.
٣٧ اللغة العربية صف ٥ درس ١٠ جزء ٢.
٣٨ للغة العربية صف ٧ درس ٥ جزء ١.
٣٩ للغة العربية صف ٨ درس ١٠ جزء ١.

حكم غير موضوعي. التاجر الجاهل الذي لديه اخلاق ويحسن التعامل مع الناس أفضل من الإبن المتعلم الذي لا يحسن التعامل مع الزبائن فيخسر. مفهوم بدائي واجتزائي، فمعظم المحتكرين الذين لديهم شبكة علاقات عامة ودعاية وترويج، والأخطر لديهم نفوذ لدى صاحب القرار، هؤلاء تكتسح سلعهم الأسواق ويهيمنون عليها ويجنون الأرباح الفائقة. كأن المؤلفين لا ينتمون للواقع الراهن وعلاقاته وينتقون او يجتزئون من واقع مضى ما يرغبون فيه، ويخرجوا ومعهم تلاميذهم من الزمان والمكان ومعايير النجاح والفشل.

أما قصيدة «مرارة أب» للشاعر أمية بن أبي الصلت والتي ترسم صورة حية عن عقوق الأبناء، فهي نموذج للمفهوم التقليدي لعلاقة الأبناء بالآباء. هل الأبناء مشروع ربحي يتم الاستثمار به من أجل جني الفوائد في المرحلة المتقدمة من العمر؟ العلاقة بالأبناء تتجاوز الربح والخسارة، وهي تختلف من زمن لآخر ومن ثقافة وشروط معيشية لأخرى، وهي علاقة متبادلة بالمعنى الإنساني. وتخضع لعوامل قد تكون مستقلة عن الرغبات. الأسرة الممتدة التي تنتمي غالبا لعلاقات ما قبل رأسمالية تكون في الغالب متضامنة وتخضع لسلطة السمع والطاعة الأبوية العشائرية. والأسرة النووية المكونة فقط من الزوج والزوجة والأبناء تكون في الغالب مستقلة ولها أولويات تنحصر في أفرادها، وتخضع لعلاقات العمل والمستوى المعيشي وخاصة في شروط التوحش الاقتصادي الذي لا يستطيع من لا يعمل – الزوج والزوجة – تلبية متطلبات العيش البسيط لهما ولأبنائهما، أو كما يقال «من لا يعمل لا يأكل». هذا التطور الاجتماعي الموضوعي الذي أنتج الأسرة النووية متجاوزا الأسرة الممتدة، غادر في الوقت نفسه العلاقات العائلية والاجتماعية السابقة. وانتقلت أدوار الرعاية التي كان يتولاها أفراد من الأسرة الممتدة إلى مؤسسات أخرى كمؤسسة الضمان الاجتماعي والتقاعد والتأمين الصحي وبيوت المسنين والجمعيات الخيرية ووزارة الشؤون الاجتماعية. هذا لا يعني إدارة الظهر وطمس البعد الانساني والعاطفي في العلاقة بين الأبناء والآباء. ولكن قد لا يستطيع الأبناء رعاية آباءهم عندما يكبرون ويكونون في حالة عجز أو قد يؤدون الواجب بحد أدنى غير كافٍ. وقد يستطيعون المساعدة غير المباشرة عبر تقديم الدعم المالي وتشغيل آخرين من الرعاية الاجتماعية للعناية بهم. ما يهم هو العلاقة الإنسانية المتبادلة القائمة على الحب والدعم والتعاون التي تستطيع التغلب على المشكلات وإيجاد البدائل. لا يمكن التعميم في الحكم، كما لا يمكن النكوص والتثبيت على مرحلة سابقة من تطور المجتمع، التي عكسها الشاعر أبي الصلت. مرة أخرى، لا بد من طرح سؤال لماذا تختار وزارة التربية والتعليم نمط العلاقات القديمة ولا تجاري التحولات الإيجابية والسلبية التي تحدث في المجتمع الفلسطيني، وكل المجتمعات؟

الفصل الثالث: دولة دينية أم دولة مدنية

اعتبرت منظمة التحرير فيما مضى الوطن المعنوي للشعب الفلسطيني، وكانت معروفة بأنها نظام وطني علماني نظريا وعمليا. يشهد على ذلك ميثاقها وقرارات مجالسها الوطنية. شرحت وثيقة إعلان الاستقلال الطابع العلماني الديمقراطي للدولة المأمولة. غير أن علمانية المنظمة كان سببا في عدم دخول تنظيم الإخوان المسلمين ومن بعده حركة حماس إلى بنيتها التنظيمية والسياسية كما ورد في ميثاق حماس في العام ١٩٨٨، الذي حدد موقفا من المنظمة جاء فيه: «تبنت المنظمة فكرة الدولة العلمانية وهكذا نحسبها. والفكرة العلمانية مناقضة للفكرة الدينية مناقضة تامة، وعلى الأفكار تُبنى المواقف والتصرفات، وتتخذ القرارات. ومن هنا، مع تقديرنا لمنظمة التحرير الفلسطينية لا يمكننا أن نستبدل إسلامية فلسطين الحالية والمستقبلية لنتبنى الفكرة العلمانية، فإسلامية فلسطين جزء من ديننا، ومن فرّط في دينه فقد خسر. ويوم تتبنى منظمة التحرير الفلسطينية الإسلام كمنهج حياة، فنحن جنودها ووقود نارها.»[٤٠] ثم جاء انضمام فلسطين لمجموعة من الإتفاقات والمعاهدات الدولية ليؤكد أيضا على الهوية الوطنية والمدنية للدولة برغم التحولات التي عبر عنها القانون الأساسي في المادة ٤:»الإسلام هو الدين الرسمي في فلسطين ومبادئ الشريعة الإسلامية مصدر رئيسي للتشريع.»[٤١] على ضوء ما تقدم يفترض أن تلتزم مادة التربية الدينية بالمرجعيات وبالممارسة العملية للمنظمة ومؤسساتها – كالمجلس الوطني، والمجلس المركزي، واللجنة التنفيذية. السؤال، هل تولت كتب التربية الدينية مهمة تعزيز وشرح وإقناع الأجيال الجديدة بمفهوم الدولة المدنية أم لا؟ الجواب سيأتي عبر النصوص والشرح والتفسير والخطاب الديني الذي قدمته الكتب.

مفهوم الشريعة

جاء في كتاب الصف التاسع الجزء الثاني ما يلي: لم يجعل الله سبحانه وتعالى أمر التشريع للإنسان، لأنه عاجز عن إدراك ما يصلحه أو يفسده، وغالبا ما يتبع الهوى وحظوظ النفس والشهوات مما يفقده التوازن في التصرف فلا يحقق العدالة بين الناس.» و»مفهوم السيادة والسلطات في الإسلام، يعني أن القوانين والتشريعات والأنظمة التي تحكم الناس يجب أن تستمد من القرآن والسنة ولا يتعارض مع ما جاء فيهما.» ويضيف، «حق التشريع لله وحده لا يشاركه فيه أحد من خلقه، هذا الحق من خصائص الألوهية التي انفرد بها سبحانه وتعالى.» ويصل إلى نتيجة «أن الحاكمية لله وحده» الله هو الحاكم الأوحد ذو السلطة المطلقة، وقد «أمر الله سبحانه وتعالى أن يتحاكم المجتمع إلى شريعته التي تصلح لكل زمان ومكان.»[٤٢] وكان كتاب الديانة للصف الرابع قد طرح تساؤلا تحت بند التقويم: «هل يمكن

٤٠ ميثاق حركة المقاومة الإسلامية (حماس) مادة ٢٧. http://www.aljazeera.net/specialfiles/pages

٤١ القانون الأساسي. مصدر سابق.

٤٢ كتاب التربية الدينية صف ٩ جزء ٢ درس ١٧ صفحة ٨٤.

للمسلم أن يتحاكم لغير شرع الله؟»[٤٣] وكانت الإجابة المقدمة في سياق الدرس بالنفي. كما ورد نص يقول بأن «القرآن الكريم هو دستور الحياة البشرية،»[٤٤] وهو «مصدر التشريع الأول والأهم للمسلمين وعلى فهم معناه والالتزام بما ورد فيه تتوقف سعادتهم في الدنيا والآخرة.»[٤٥] وفي الصف الخامس كانت القضية المطروحة للنقاش «فلسطين أرض وقف إسلامي.» ولم يترك شرح الكتاب أي احتمال لنتيجة أخرى غير الوقف الإسلامي، وهي بلد مهد الديانات الثلاث، وقد شهدت ميلاد المسيح الذي أطلق منها رسالته. وفسر المؤلفون «حالة التفكك والضعف والفرقة التي يعيشها المسلمون بأنها ناجمة عن البعد عن تطبيق أحكام الله في حياتهم.»[٤٦] وعززكتاب الصف الثامن الموقف الحاسم من الشريعة في بند «نواقض الإيمان» حين اعتبر «الحكم بغير ما أنزل الله»[٤٧] أولى النقائض التي تبطل الإيمان. ولهذا يدعو الكتاب المسلمين بأن «لا يبتدعوا أمرا خارجا عن الشرع ولا يقضوا في شيء إلا بما قضاه الله ورسوله.»[٤٨] ويعيد المؤلفون التأكيد على أن «الإسلام نظام شامل يعالج كل جوانب الحياة وينظم العلاقات بين أفراد المجتمع ويواكب ما يستجد من قضايا فقهية معاصرة لأنه صالح لكل زمان ومكان،»[٤٩] مقابل «محدودية وقصورالعقل في الإحاطة بكل القضايا كقضايا الوحي.» ويعيد المؤلفون في درس آخر تعريف نواقض الايمان «بطاعة بعض المنافقين للكفار في استحسان استبدال الشريعة أو بعضها بأحكام وضعية وتطبيقها من أجل تحقيق مصالح ومنافع شخصية،» معتبرين أن رفض أحكام الإسلام والقبول بما سواه وإعطاء حق التحليل والتحريم لغير الله تعالى»هو نقض صريح.» ويضيفوا لنواقض الإيمان «مشاركة غير المسلمين في شعائر دينهم محبة لهم وموالاة وتأييدا.»[٥٠] يلاحظ أن المؤلفين قفزوا عن المرجعيات التي وضعوها، بما في ذلك القانون الأساسي في بند الشريعة مصدر رئيسي، وهم يتعاملون مع الشريعة كمصدر وحيد، ويضعون كل من يتجاوزها في خانة المعادي للدين، أما إذا عدنا إلى وثيقة إعلان الاستقلال المعتمدة كمرجعية من قبل مركز المناهج، سنجد أن الوثيقة في واد والمفاهيم المطروحة في واد آخر، وحتى يكون مركز المناهج ومن ورائه وزارة التربية والتعليم منسجمين مع منتجهم في مادة التربية الإسلامية من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، فمن المفترض أن يزيلوا المرجعيات الأخرى ويحتفظوا بمرجعية وحيدة هي الشريعة الإسلامية بنسختها المتزمتة.

٤٣ لصف ٤ الجزء الأول، ادرس ٩.
٤٤ صف ٨.
٤٥ صف١١ جزء ١ درس ١.
٤٦ صف٥ جزء ١ درس ١٩.
٤٧ صف ٨ جزء ١ درس ٦.
٤٨ صف ٨ جزء ٢.
٤٩ صف ٨ جزء ٢ درس ١٢ صفحة ٦٩.
٥٠ صف ٩ جزء ١ درس٥.

عقيدة الولاء والبراء

يوضع الالتزام بالشريعة وأحكام الإسلام في إطار أيديولوجي تحت مسمى «عقيدة الولاء والبراء الواجبة على كل مسلم.»[٥١] الولاء يعني محبة المؤمنين وموالاتهم، والبراء يعني بغض الكافرين ومعاداتهم والبراء منهم ومن دينهم. ويعتبر هذا ركنا من أركان العقيدة وشرطا من شروط الإيمان، وجهاده بالقلب واللسان بحسب القدرة والإمكان. ومن صور موالاة الكفار مشاركتهم في أعيادهم أو مساعدتهم في إقامتها أو تهنئتهم بمناسبتها أو حضور إقامتها. ومدحهم والاشادة بمدنيتهم وحضارتهم والإعجاب بأخلاقهم ومهاراتهم والتسمي بأسمائهم والتشبه بهم في اللباس.» [٥٢]يكشف هذا التفسير الغموض في تعريف الكفار الموجود في مواد أخرى والذي يقتصر على من هم خارج الديانات السماوية، ويستهدف هذا التفسير المسيحيين دون لبس. إن تفسير المؤلفين في المقتطفات المبينة أعلاه وفي الأفكار اللاحقة لا يتناقض مع فكر وخطاب داعش، للأسف الشديد، اذا ما اجرينا مقارنة موضوعية وحيادية بين الخطابين الدينيين.

يدعو الدرس التاسع للصف العاشر، إلى العمل على «إقامة الحكم الإسلامي الرشيد.»[٥٣] وجاء من بين أهداف الوحدة الرابعة: «الحرص على العمل لإعادة الخلافة الإسلامية.» وفسر المؤلفون ذلك: عندما حددوا مسؤولية الحاكم المسلم في تطبيق الشريعة الإسلامية كما وردت في القرآن والسنة النبوية، و»تطبيق أحكام الإسلام ورعاية مصالح المسلمين الدينية والدنيوية،» وأضافوا شروطا يجب ان تنطبق على الحاكم. لا تصح الخلافة لغير المسلم ولا تجوز لكافر ولا يجوز للانثى أن تكون خليفة.» نحن إذاً في فلسطين دولة دينية ولسنا دولة ديمقراطية ولا مدنية ولا علمانية بالطبع. نحن بحسب كتب التربية الإسلامية نميز بين المواطنين على أساس الديانة وعلى أساس الجنس، خلافا للقانون الأساسي المعتمد من مركز المناهج ووزارة التربية والتعليم، وخلافا لوثيقة إعلان الاستقلال التي بات قارئ المناهج يشك بقوة في أنها معروفة أو مقروءة لدى المؤلفين والمؤلفات الكرام،لأن ما نقرأه في دروس التربية الإسلامية هو نقيض لها ونقيض لميثاق اليونسكو ولحقوق الانسان ولأفكار التربويين الكبار، ولكمّ كبير من الاتفاقات والمواثيق الدولية التي وقعت عليها فلسطين. وفي سياق الدرس يتحسر المؤلفون على سقوط دولة الخلافة ويحددوا أسباب سقوطها بتنحية الشريعة وتحكيم القوانين الوضعية، والانبهار بالحضارة الغربية، والقيام بممارسات شركية.» ويختمون شرحهم باستنتاج مفاده أن «العمل لإعادة الخلافة واجب محتم، فلا يصلح آخر هذه الأمة إلا ما صلح به أولها.»[٥٤]

٥١ صف عاشر جزء ١ درس ٥.
٥٢ الولاء والبراء، عبد الملك القاسم موقع صيد الفوائد www.saaid.net
٥٣ صف ١٠ جزء ٢ درس ٩.
٥٤ صف ١٠ جزء ٢ درس ١٣ صفحة ٧٢.

صناعة الخوف

يبدأ شرح العقوبات بحديث نبوي يقول: «لا يحل دم امرئ مسلم يشهد أن لا إله إلا الله وأني رسول الله إلا بإحدى ثلاث، الثيب الزاني، والنفس بالنفس، والتارك لدينه المفارق للجماعة.»[٥٥] و يتم البناء على الحديث من قبل المؤلفين بالقول: «المحظور الشرعي في الإسلام هو ارتكاب محرم كالسرقة والقتل أو ترك واجب كالصلاة أو الزكاة. والعقوبة الدنيوية على تلك المحرمات حفاظا على مقاصد الشريعة تكون: حفظ النفس بقتل القاتل، وحفظ الدين بقتل المرتد، وحفظ العقل بجلد السكران، وحفظ المال بقطع يد السارق، وحفظ النسل برجم الزاني المحصن، وجلد الزاني غير المتزوج.» ويضيف المؤلفون معلومة تقول: أجمعت الأمة على مشروعية العقوبة، دون تحديد كيف كان الإجماع في الوقت الذي لا يوجد بلد إسلامي أو عربي واحد، يمارس كل هذه العقوبات مجتمعة ما عدا دولة داعش. لكن المؤلفين أجمعوا مشكورين على أن تنفيذ العقوبات من صلاحيات الدولة.[٥٦]يعتقد قارئ الدرس أنه يعيش في الموصل أو الرقة قبل سقوط حكم داعش فيهما. ليس هذا وحسب، فقد طرحوا عذابا شديدا للذين عن صلاتهم ساهون ومعناها بحسب تفسير المفردات في الكتاب الذين يؤخرون الصلاة![٥٧] أحد عناصر التخويف المتبعة والشائعة والمثيرة هي عذاب القبر، ويتم تداول أفلام رعب إخراج القوى الأصولية التكفيرية، تلك الافلام التي أخضعت الكثيرين للسلطة الدينية. ورغم أنه لا يوجد نص في القرآن الكريم عن عذاب القبر، يتم الاعتماد فقط على تفسير اثنتي عشر آية من قبل شيوخ ومؤسسات دينية لا يوجد فيها ذكر مباشر ولا غير مباشر لعذاب القبر، وحدهم المفسرون يسقطون رغباتهم على النص ويقولونه ما لم يقله، بينما يوجد عشرات الآيات التي تتحدث عن اقتصار الحساب في الآخرة فقط، ويؤكد علماء دين وكل المدارس الدينية المعتدلة على عدم وجود عذاب القبر. السند الوحيد لعذاب القبر يأتي عبر أحاديث نبوية غير مؤكدة. وهي الأحاديث التي اعتمدها مؤلفوا كتب التربية الإسلامية الجديدة والقديمة. ومنها هذا الحديث: «عن ابن عباس قال: مر النبي على قبرين فقال انهما ليعذبان، الأول بسبب النميمة والثاني لانه لا يستبرئ من بوله.»[٥٨] ويتحدث درس آخر عن النجاة من عذاب القبر لمن يمارس الأعمال التي لا ينقطع ثوابها.[٥٩] ودرس آخر يتحدث عن إعفاء الشهيد من عذاب القبر، بالاستناد إلى حديث يقول، الشهيد يجار من عذاب القبر ويأمن الفزع الاكبر، ويزوج اثنتين وسبعون من الحور العين ويشفع في سبعين من أقاربه.»[٦٠] ويصف الكتاب وصفا غريبا علاقة الله بالبشر حين يقول في درس القهار: القهار كل ما في الكون خاضع لأمر الله ولا يخرج عن سيطرته. والقهر يعني إخضاع جميع المخلوقات لأمر الله بمستويين: ١. قهر الناس بالمرض والضعف والشيخوخة والموت. ٢. قهر الناس بالابتلاءات والحوادث

٥٥ صف ١١ جزء ٢ درس ١٠.
٥٦ صف ١١ جزء ٢ درس ١٥ العقوبات في الإسلام.
٥٧ صف ٢ درس ١٧ جزء ٢.
٥٨ صف ٧ جزء ١ درس ٢٠.
٥٩ صف ١٢ درس ١٦.
٦٠ صف ٩ درس ٢ جزء ١.

والفقر. ويستثني هذا التفسير الغرائبي من القهر، الضعفاء والايتام.[٦١] ويتعزز تقييم الناس بالرقابة الإلهية التي هي جزء من الايمان: نستحضر مراقبة الله تعإلى في السر والعلن، الله مطلع على ما يفعله المؤمن، يشعر ان الله يراقبه ويطلع عليه في كل تصرف.»

وزيادة في الاستلاب والسيطرة على العقول، يعتبر كتاب الصف الثامن: الدنيا زائلة والسعادة الحقيقية في الجنة ونعيمها ويصف الحياة في الجنة، في الجنة لا تموتوا أبدا، ولا تهرموا أبدا، لا تبأسوا أبدا، في الجنة خلود أبدي[٦٢]. والمؤمن يوم القيامة يتزوج من نساء عفيفات لم يتزوجهن أحد يشبهن الياقوت والمرجان من شدة جمالهن.»[٦٣] وذروة الانسحاب من الدنيا تأتينا عبر هذا الاستنتاج الذي قدمه المؤلفون في كتاب الصف الثالث يقول: المؤمن لديه يقين بحقارة الدنيا وبتعاليه على متاعها الزائل وأن للمؤمن عند الله خيرا منها.» أما في الصف الحادي عشر، فيفند الدرس جدوى الرقابة الإنسانية ويستبدلها بغرس الخوف من الله داخل الإنسان الذي هو مراقب على أقواله وأفعاله ومحاسب عليها.[٦٤] يعكس العرض السابق أزمة في المستوى العلمي والتربوي عنوانها تناقض المناهج مع العلم والأفكار الحديثة. فعوضا عن اضطلاع وزارة التربية والتعليم بمهمة بناء جيل بفكر حر ناقد وبوعي ومفهوم ومهارات التعليم التحرري، تتولى الوزارة عبر كتبها الجديدة القديمة ترويج الخوف المعطل للعقل والتفكير، وتنتج شخصية مستكينة للاستبداد البشري الموروث، وتنمي عقدة ذنب لدى الأولاد، الذين لا يستطيعون الانفكاك عنها إلا بجهود كبيرة وعلى مدى زمني طويل. لقد اعتمدت الوزارة القراءات التقليدية القائمة على الانتقاء والتأويل وتجاهل السياق التاريخي وعلى إسقاط الجانب المظلم في التراث وليس المضيء، اسقاط الماضي على حياة الناس في الحاضر والمستقبل مع الاختلاف الجوهري بين المراحل التاريخية. إن وزارة التربية وفريقها الذي كتب المناهج لا تنتمي إلى القراءة المعاصرة للتراث المنسجمة مع التعليم التحرري واختارت الانحيازإلى ثقافة مضادة للحداثة تستند إلى التحريم والتخويف والرقابة والسيطرة والخضوع للماضي. تعطل الوزارة العقل وتسيطر عليه باستخدام التخويف المستعار من فقهاء الظلام. والخوف أداة سيطرة لغلق الطريق على التحرر الداخلي والخارجي. وبيت القصيد في هذه المعادلة أن السلطة السياسية التي تنتمي إلى تراث عقلاني منفتح، اجتاحها خوف سيطرة قوى الإسلام السياسي المتعصبة، فتماهت مع افكارها، واعتمدت ثقافتها نتيجة لخوفها من فقدان السلطة. وإذا كان الخوف هو محرك القيادة السياسية في الحفاظ على السلطة، فإن الخوف هو السلاح ذاته الذي يستخدم للسيطرة على الأجيال، والخوف والتخويف هو السلاح المستعار من التراث المتراكم في صيغة جهل مقدس.

٦١ صف ٥ درس ٧ جزء ٢.
٦٢ صف ٨ درس ٤ جزء ٢.
٦٣ صف ٦ درس ٤ جزء ١.
٦٤ صف ٣ درس ١ جزء ٢ وصف ١١ جزء ١ درس ١١.

تحريم وتكفير

وتعرض مواد التربية الإسلامية، عقوبات شديدة على قضايا لا تندرج في الكبائر، من موقع تبني كاتبو المناهج لها كما يبدو من الشرح. تعكس العقوبات أشد أشكال التزمت الديني ويتضح ذلك في عقوبة «الحلف بغير الله» كاتخاذ الحلف بالأبناء والآباء والشرف بديلا للحلف بالله، وحكم ذلك كما جاء في كتاب صف تاسع «من حَلَفَ بغير الله فقد كفر».[٦٥] ويبلغ التزمت في مجال التحريم أوجه بحكم آخر غريب يقول: «من عَلَّقَ تميمة فقد أشرك». والتمائم المحرمة هي كما يحددها الكتاب «كل ما يعلق على البيوت أو الأملاك أو على المرضى كالخرزة الزرقاء أو الكف أو الحذاء وما يشبه ذلك.»[٦٦] وثمة قائمة أخرى من التحريم والمنع تحت مسمى سد الذرائع وهي: حُرِّم على المؤمنين الخلوة الممنوعة بين ذكر وأنثى بالاعتماد على حديث نبوي يقول: «لا يخلون أحدكم بامرأة فإن الشيطان ثالثهما.» ولأن الخلوة والنظر المحرم يفضيان إلى جريمة الزنا بحسب تفسير المؤلفين.[٦٧] وقائمة المنع تطال أشياء عديدة محرمة بالعودة للأصول،»لَعَنَ اللَّهُ الوَاشِمَاتِ وَالمُتَوَشِّمَاتِ وَالمُتَنَمِّصَاتِ وَالمُتَفَلِّجَاتِ لِلْحُسْنِ المُغَيِّرَاتِ خَلْقَ اللَّهِ.» يقول المؤلفون: إن عمليات التجميل حكمها المنع لأن فيها تغييرا لخلق الله «كالوشم والنمص والتفليج والوصل.»[٦٨] يعني النمص نتف شعر الحواجب لغرض التجميل، والتفليج يعني تقويم الأسنان لغرض التجميل. أما الوصل فهو: وصل الشعر الاصلي بشعر آخر لتطويله – الباروكا – وتزيينه وإعطائه صبغة أو لونا مختلفا. وكذلك فإن التحريم او المنع يشمل إزالة التجاعيد.

ولا يجوز الإجهاض بحجة تنظيم النسل، ولا إيقاف الإنجاب بشكل دائم، وحكم ذلك حرام شرعا، لأنه يعطل تكثير أبناء الأمة. لكن المباعدة بين فترات الإنجاب مباح شرعا، كما يجوز شرعا تلقيح بويضة الزوجة بالحيوان المنوي من زوجها. ولا يجوز التلقيح خارج إطار الزواج،[٦٩] فهو في حكم المحرم. وإذا كان عددا المحرمات المنصوص عليها في القرآن الكريم بلغت ١٤ فقط[٧٠] والتي أكدت عليها الأحاديث النبوية وشرحتها، فإن الكم الهائل من المحرمات المعروضة يعود للفقه الإسلامي ومدارسه الأولى التي تستند إلى رؤية وثيقة بصراع سياسي ديني بشري، ومن مستوى ثقافي محدود، ومن زمن تاريخي آخر. ويشك في أحاديث التحريم التي تتعارض مع محرمات القرآن.

تزمت وخضوع للتراث

يزيل المؤلفون كل يُسر أو مرونة في أداء الصلاة اثناء الطوارئ والحروب، عندما يقولون: «الجندي يصلي في

٦٥ صف ٩ جزء ١ درس ٦.
٦٦ صف ١٢ درس ١٣.
٦٧ صف ١١ جزء ٢ درس ١٥.
٦٨ صف ١١ جزء ٢ درس ١٦.
٦٩ صف١٢ درس ٢٦.
٧٠ موقع د. محمد شحرور، عدد المحرمات هل هو حقا ١٤ محرما؟ http://shahrour.org

طيارته ودبابته وهو ماشي وأثناء المواجهة مع العدو يجعل الإمام الجيش طائفتين، طائفة تحرس جيش المسلمين وأخرى تصلي ركعة أولى ثم تذهب تجاه العدو للحراسة وتأتي الطائفة الأولى فتصلي مع الامام الركعة الثانية.»[٧١] لا يمكن ولا بأي حال أداء الصلاة في شروط الحروب والأسلحة الحديثة، مع أن المؤلفين يحاولون مواءمة ماضي بدون تكنولوجيا بحاضر الجيوش الالكترونية وكأنهم يعيشون على كوكب آخر وفي زمن أخر، بدعوتهم لأداء الصلاة في شروط الحرب الحديثة – داخل الطائرة والدبابة.

وفي شروط الصداقة المقدمة في كتاب الصف الخامس تحت عنوان الصديق الصالح ورد ما يلي: لا تصاحب إلا مؤمنا ولا يأكل طعامك إلا تقي، وأن يكون صالحا مواظبا على عباداته وان يتحلى بالأخلاق الفاضلة كالصدق والأمانة وحفظ الاسرار.»[٧٢] هذا يعني الانحياز الكامل للهوية الدينية وشطب الهوية الوطنية الجامعة التي تضم الكل على اختلاف انتماءاتهم الدينية والفكرية ومعتقداتهم. وما يعنيه ذلك من انعزال الأطفال في الإطار الديني المثالي المتشدد والمشروط. الأهم هو اللجوء إلى قطيعة من لا يواظب على عباداته في شكل معاقبة غير المواظبين، فما حسب غير المؤمنين والذين ينتمون لديانات أخرى؟ وفي شكل وصاية على الدين وعلى ممارسة العبادة.

والدخول في تفاصيل حياة البشر لغرض السيطرة التامة على حياتهم ومن نماذج ذلك عينة مأخوذة من دروس الأول وحتى العاشر: دعاء دخول الحمام «اللهم أعوذ بك من الخبث والخبائث»، دعاء «زيارة المريض»، «دعاء نزول المطر»، «الآذان في أذن المولود اليمنى»، « حلق شعر المولود في اليوم السابع»، و»التصدق بوزنه فضة»، و»طقس العقيقة – ذبيحتين للذكر وذبيحة للانثى» و»الابتعاد عن تسمية المولود بأسماء محرمة وأسماء الأعاجم»، و»تحريم الحرير والذهب لتزيين الرجال وتحريم الأكل والشرب من آنية مصنوعة من الذهب والفضة»، و»وصلاة الاستسقاء التي تعتبرها المدرسة الدينية المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم بأنها سنة مؤكدة»، و»أجر الصلاة في المسجد الحرام والمسجد النبوي والمسجد الاقصى، بآلاف الركعات الاعتيادية»، و»الإصابة بالمرض قدر رباني» و»الأرزاق محددة للعباد قبل خلقهم»، و»علامات الساعة الصغرى والكبرى»، وعقوبة من طاف في الحج ووضع الحجر الأسود على يمينه فقد ابتدع»، و»شر الأمور محدثاتها وكل محدثة بدعة وكل بدعة ضلالة وكل ضلالة في النار». من يدقق في هذه العينة من الطقوس أو أشكال العبادة المقترنة بإلزام ديني أو بمكافأة تشجيعية كبيرة ترجح حسنات من يؤدونها، سيجد أنها متناقضة مع كل تفكير علمي وبخاصة تفسير انقطاع أو قلة الأمطار، وانتشار الأوبئة والأمراض، متناقضة مع وظيفة التعليم والعلم والمدرسة، فمن الغريب أن تقوم مدارسنا بحجب الأسباب الحقيقية للظواهر الطبيعية واعتماد تفسير السلف المنفصل عن العلم والعلوم. «وفي الوقت الذي ينشغل فيه العالم بإرسال الرحلات الفضائية وسبر غور المجرات في الكون السحيق واكتشاف أجهزة

٧١ صف ٧ درس ١٥ جزء ١ صفحة ٧٣.
٧٢ صف ٥ درس ١٠ جزء ١.

وعلاجات لأمراض البشر.»[٧٣] تقوم مدارسنا بهذا النوع من التفكير الذي يفصلنا عن العلم وعن العالم في آن، في سياق تدجين العقول والسيطرة على الجيل.

كيف يحل التناقض بين درس الجغرافيا الذي يتحدث عن المناخ بمفهوم العلوم وبين دروس التربية الإسلامية التي لها تفسيرات نقيضة. توزيع الامطار وهطولها يخضع لخصائص المناخ وموقع كل بلد وتضاريسه الجغرافية. «بعض المناطق في العالم ذات أمطار وفيرة، وبعضها الآخر ذات أمطار شحيحة، وتصل كمية الأمطار في بعض المناطق الاستوائية إلى مايزيد ١,٠٠٠ سم سنوياً. فالأمطار تسقط يومياً طوال العام على هذه المناطق، كما هو الحال في غربي إفريقيا وحوض الأمازون في أمريكا الجنوبية. [٧٤]

أما توزيع الرزق يقول تقرير: مصرف «كريديه سويس» الذي أعده «معهد الأبحاث في كريديه سويس»، وأشار فيه إلى اتجاهات الثروة العالمية للعام ٢٠١٦، في الوقت الذي تملك فيه النسبة في القاع ١٪ من مجموع الثروة، فإن الأكثر ثراء، أي ١٠٪، يملكون نسبة ٨٩٪ من مجموع الثروة العالمية.[٧٥] من جهتها قالت نائبة الأمين العام للأمم المتحدة أنه بين عامي ٢٠١٥ و٢٠١٦، ارتفع عدد الأشخاص الذين يعانون سوء التغذية من ٧٧٧ مليون شخص إلى ٨١٥ مليوناً، وفي العام ٢٠١٨، لا يزال واحد من كل ستة أشخاص لا يستطيع الوصول إلى مياه الشرب النظيفة، ما يعني أنه في كل دقيقة يموت طفل من المياه الملوثة أو سوء الصرف الصح.[٧٦] إن هذا التوزيع غير العادل للثروة والفقر الذي عنوانه التوحش الاقتصادي، المسؤول عنه الشركات الاحتكارية والبنك الدولي خاصتها والدول الناهبة والأنظمة المستبدة، ولا يمكن ترك التوزيع الظالم للثروة للقدر وأن الله يعاقب أو يبتلي المليارات من البشر، ويترك المجرمين مصاصي الدماء.غير أن منطق المدرسة المتزمتة التي اعتمدها كاتبوا البرامج كمرجعية لها رأي آخر يحيل هذه الأوضاع لمشيئة الله، وبهذا تزول وظيفة التعليم والتعلم ولا داعي للأرصاد الجوية والنشرات التي يقدمونها، ولا داعي لنضال المسحوقين ضد مضطهديهم وسارقوا خبزهم.

اقتصاد بديل

ينطلق المؤلفون من حل «أمثل» للمشكلات الاقتصادية عبر الزكاة دون أن يوضحوا أو يحددوا كيف سيكون الحل.ويكتفون بالتأكيد على: «أهمية الزكاة العظيمة ودورها في علاج مشكلتي الفقر والبطالة وتحقيق الرفاهية في المجتمع الإسلامي. يقولون أن الزكاة تقوم بتنقية نفوس الفقراء من الحسد والحقد على الأغنياء، كما يسهم التكافل الاجتماعي في حل مشكلة البطالة.»[٧٧] هكذا يقدم المؤلفون حلا «نموذجيا»

73 https://www.alawan.org/2018/10/22

٧٤ رشيف الأرض والبيئة والفضاء، المطر http://www.startimes.com/?t=17893095

٧٥ باسم درويش، مقالة بعنوان أرقام مثيرة يكشفها تقرير دولي https://arabi21.com/story/

٧٦ ١١٪ من سكان العالم تحت خط الفقر، أخبار الآن، دبي. https://www.akhbaralaan.net/news/world/2018/

٧٧ صف ٥ جزء١ درس ١٧. https://www.akhbaralaan.net/news/world/2018/

بدون المواءمة مع الواقع الذي يزداد فيه الأغنياء غنى ويزداد فيه الفقراء فقرا، وتتكدس فيه الثروة مع نخب اقتصادية احتكارية تأكل الأخضر واليابس. إن تصوير حل الأزمة الاقتصادية بهذا المفهوم التبسيطي يعني الانفصال عن الواقع والامتناع عن رؤية تعقيداته، والتثبيت على لحظة تاريخية. ليس المطلوب رفض الزكاة وإنما قراءة الواقع المتجدد والتساؤل حول ما إذا بقيت نسبة الـ ٢,٥٪ – حصة الزكاة – كافية للتحصيل من أصحاب الملايين والمليارات في الوقت الذي تعتمد فيه أنظمة الرأسمال الاحتكاري على ضريبة متصاعدة طردا مع أصحاب الثروات الضخمة؟ لماذا يتم تثبيت هذه النسبة في ظل التحولات الهائلة في الملكية وفي ظل التوحش الاقتصادي الذي يدفع ثمنه السواد الأعظم من البشر وبخاصة المسلمين والعرب، ونستعيض عن الحلول الواقعية بتحقيق الرفاهية في المجتمع الإسلامي غير الموجود إلا في عقول المؤلفين؟ لم يغن المؤلفون هذه القضية ولم يلتفتوا إلى الرؤية التي حددت سقف الملكية الفردية لمصلحة الملكية العامة كما في النظام الاشتراكي سابقا، ولم يتوقفوا عند سلم الضرائب في النظام الرأسمالي، ولا علاقات السوق المفروضة والمهيمنة على صعيد كوني. لقد فصلتنا كتب التربية الإسلامية عن سيرورة التطور في عالمنا المعاصر، وعملت على تثبيت ما فسره الفقهاء في عصور سابقة.

لا يختلف التحريم في الحقل الاقتصادي في تشدده عن الحقل الاجتماعي، يقول المؤلفون: «يُحرَّم على المسلم أن يودع ماله في البنوك التي تتعامل بالربا، لأن البنك يستفيد من هذا المال ويتقوى به على أنشطته المحرمة.» [٧٨]ويتعزز هذا التحريم في مادة الصف الثاني عشر بالقول: «البنوك عادت إلى الربا في الوقت المعاصر لاتباعها النظام الرأسمالي وهو من أشهر أنواع الربا وأشدها قبحا، ومثاله القروض الاستهلاكية الربوية لشراء سيارة أو بيت ونحوه: ويطرح المؤلفون البديل ببيع المرابحة والتأمين الإسلاميين المشروعين، مؤكدين أن الشريعة الإسلامية صالحة لكل زمان ومكان وتتسع لما يستجد في حياة الناس من قضايا ومشكلات. هكذا يتم شطب النظام البنكي السائد الذي يندرج تحت لوائه البنوك والمصارف الإسلامية والتي «اكتفت من الغنيمة بالإياب»، أي غيرت المصطلحات الصريحة من ربح وفوائد وعمولة، بمصطلح «مرابحة» الذي لم يمس الجوهرالاستغلالي السائد في سياسة البنوك. ولم تتوقف التربية والتعليم عند تجربة بنك الفقراء «غرامين» الذي نجح في اختراق النظام البنكي السائد لمصلحة المهمشين والمعذبين.

اختلالات تربوية

«تسليط أضواء الماضي على الحاضر وأضواء الحاضر على الماضي كي يضيء الحاضر والماضي.» محمد أركون

كما هو معلوم ومتعارف عليه، فإن المدارس والجامعات هي مراكز تعليم تنهل من الحداثة، وتستند للحجة والبرهان والقوانين والتجارب والاكتشافات العلمية والتطور في كل المجالات، وتدعم بناء شخصية واثقة مبتكرة ومبدعة ومؤمنة بمنظومة القيم الإنسانية والأخلاقية وبالمسؤولية تجاه تطور المجتمع

٧٨ صف ٩ جزء ٢ درس ١٤ صفحة ٧٢.

والسلم الأهلي. ومن المفترض ان لا تكبح المؤسسة الدينية هذه العملية، بل تتركها وشأنها. والمقصود هنا الاتجاه الذي يقدس التراث الديني البشري المليء بالتناقض والاختلاف في الأحكام والتفسير، الاتجاه الذي ينحاز لأجزاء متعصبة ومتزمتة من التراث، ويكفر كل من يأخذ بتفسير وأفكار المدرسة المتنورة المنفتحة على الحضارة الإنسانية، وكل من يعتمد تأويل النص بحسب رؤية تاريخية موضوعية. إن من شأن هذا أن يطرح التحرر من الجزء التعصبي في التراث وإحداث القطيعة معه، والبناء على الجزء الحي، بالاستناد إلى فكر جديد يستند إلى الواقع ومتغيراته. إلى أي من الاتجاهين تنتمي كتب التربية الإسلامية؟ لا يعوز اي قارئ حيادي الإسراع بحسبة المواد وشروحها وانتقائيتها على الاتجاه الديني المتزمت الذي نعرف جميعا ما هي نتيجة تربية الأجيال الجديدة بفكره التعصبي المتزمت. دعونا نتوقف عند الدروس.

منذ الصف الأول الابتدائي، تُقدِم دروس التربية الإسلامية الآيات التي تنطوي على ثنائية مؤمن وكافر «جنة ونار» وثواب وعذاب، التي لا تتناسب مع الفئة العمرية ست سنوات، والتي من المفترض أن تحظى بالرعاية والتشجيع والحب وبناء الثقة كأساس في التربية. سورة الفيل، الدرس ٢١، الصف الأول، جاءت لتذكير قبيلة قريش بما فعله الله بأصحاب الفيل الذين حاولوا هدم الكعبة، وهذا يعني أنها موجهة للكبار والذين مارسوا أو اعتزموا ممارسة الهدم والتخريب، ويتساءل المرء عن وظيفتها التربوية للاطفال. ومن يتابع الإيحاء البصري للآية الكريمة «وجعلهم كعصف مأكول» عبر صورة الحرق وبقايا أشلاء وعظام متناثرة، وصورة أخرى لناس يترنحون في النار.[٧٩] مشهد مخيف بل مرعب لأطفال بعمر ست سنوات. ولا يسهم تخويفهم بالعقاب الشديد في بناء شخصية حرة سوية واثقة. ينطبق الشيء نفسه على «سورة الفلق»[٨٠] التي تضمنت الاستعاذة من جميع أنواع الشرور، كالأرواح الشريرة، والحيوانات المؤذية، والساحرات، والحاسدين، فضلا عن المستوى اللغوي الصعب كآية «من شر غاسق إذا وقب. ومن شر النفاثات في العقد» التي تبتعد بالطفل عن المستوى اللغوي لمادة اللغة العربية المقررة. مقابل ذلك، نجحت المواد «أحب خالقي» الدرس الثالث و«أحب الناس» الدرس الثامن عشر و«أحب مدرستي» الدرس التاسع عشر و«أحب المعلمين» الدرس العشرون، نجحت هذه الدروس في تشويق الأطفال وتشجيعهم. كان يجب الاقتصار على الحب والتشجيع والجرأة وعدم زج التخويف وثنائية الكفر والإيمان والجنة والنار والعذاب. في «سورة العصر» يقول التفسير: «إن ابن آدم لفي هلاك إن لم يؤمن بالعزيز الغفار، وأغلب الناس سيهلكون ويخسرون إلا فئة واحدة هي المؤمنون.»[٨١] كل الناس سيموتون، المسلم يدخل الجنة والكافر يدخل النار، الصدق طريق الجنة والكذب طريق النار، وعذاب شديد للذين عن صلاتهم ساهون»وصورة مرعبة للزلازل يوم القيامة» ووصف يوم القيامة و»حال الكافرين الذين يتنقلون بين لهيب النار والماء المغلي ليشربوا منه ويسحبون من شعورهم.»[٨٢] لا تلائم القيم الردعية الأطفال في هذه الفئة العمرية والذين هم بحاجة إلى تركيز عقولهم في قضايا الخير بدلا من

٧٩ صف أول درس ٢١ الجزء ١.
٨٠ صف أول درس ١١، ١٢ جزء ١.
٨١ صف ١ درس ٧ جزء ١.
٨٢ صف ٦ درس ٤ جزء١.

الشر، والحب بدلا من العقاب، والتشجيع بدلا من الترهيب. الأطفال بحاجة إلى الأمان والثقة والحنان ولا يحتاجون إلى صناعة الخوف والقلق التي تؤثر سلبا على شخصياتهم في مجال حرية التعبير والتساؤل والمبادرة والتحرر والاستقلالية والثقة بالنفس. ومن وجهة نظر علم النفس، لا يحب الطفل من يخوفه ويعاقبه ويهدده إلا ذلك النوع من الحب المرضي الناجم عن التهديد، والذي قد ينقلب إلى عكسه في مراحل لاحقة، أو يتحول إلى خنوع مرضي. تلعب منظومة القيم الإيجابية والإبداعية في البناء النفسي للأطفال الدور الاكبر في صقل الشخصية الإيجابية، والعكس صحيح، إذ تلعب منظومة السلب كالتخويف بالموت والنار وعذاب القبر وغيرها، تلعب دورا في هدم الشخصية الإيجابية. ثمة فرق جوهري بين إيمان الأطفال القائم على الخوف والترهيب، وبين الإيمان القائم على الحب والثقة والأمان والدعم. ينطبق الشيء نفسه على الكبار كما يقول الفيلسوف ابن عربي الذي اعتبر العلاقة مع الخالق علاقة محبة وأمان وثقة ودعم ومساعدة.

وجاء في درس حقوق الأبناء للصف السادس حديث يقول: «أؤمروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر سنين.»[٨٣] بمجرد تقديم أي نص قرآن كريم أو حديث شريف فهذا يعني أنه غير قابل للنقاش. يتم القفز عن مسألتين في غاية الأهمية، الأولى، قراءة النص قراءة تاريخية واعتماد التفسير الذي يتلاءم مع تطور البشرية وعلاقاتها، والابتعاد عن تفسير السلف والمدارس المتزمتة. والثانية، التأكد من صحة الحديث بوجود ظاهرة تاريخية خطيرة عنوانها تعويم الأحاديث الصحيحة بالإحاديث المنحولة. ان ضرب الأطفال وهم في عمر عشر سنوات أسلوب تربوي خاطئ يتعارض مع نصوص القرآن الكريم في العديد من الآيات، «إن الله يهدي من يشاء»، فما حسب الأطفال، و»من شاء فليؤمن ومن شاء فليكفر» و»جئت لأتمم مكارم الأخلاق»، إلى غير ذلك. وإذا كان نظام التربية والتعليم يحظر ضرب التلاميذ والطلبة في كل المراحل كأسلوب تربوي، فلماذا تُشّرع التربية الدينية ضرب الأطفال لأنهم لا يصلون؟ من بين ١,٨ مليار مسلم، من ينفذ أحكام قطع يد السارق ورجم أوجلد الزناة وقتل المرتد وتارك الصلاة؟ الجواب ٩٩٪ وينوف لا يلتزمون ولا ينفذون. ألا يعني أن العقاب يقتصر على انتهاكات البشر لحقوق بعضهم البعض ضمن قوانين وضعية متلائمة مع تطور المجتمعات البشرية؟ وأن العقاب البشري على انتهاك المعتقد الديني أو عدم وضعف الالتزام به، هذا العقاب غير مأخوذ به إلا جزئيا في السعودية وممارسته داعش ومن على شاكلتها في العراق وسوريا، وهو محرم دوليا؟ إن اختيار الحديث غير المؤكد، واعتماد ضرب الطفل بعمر عشر سنوات فما فوق، يؤكد التزام التربية والتعليم وفريقها الذي كتب المناهج بمفهوم الإسلام المتشدد نهجا. وهذا له عواقب شديدة الضرر على الأولاد الذين يتلقون هذه الدروس. فكل شيء يبدأ من الطفولة!

٨٣ صف ٦ درس ١٩ جزء ١.

الخلط بين العبادة والعبودية

جاء في كتاب الصف الثاني، التربية الإسلامية: «أن يرسخ في قلب الطالب حقيقة العبودية لله تعإلى.»[٨٤] ويتكرر مصطلح العبودية لله في أكثر من درس وفي صفوف مختلفة. وتوسع وصف العبودية في كتاب الصف التاسع «عبودية العبد لربه يخضع له ويتذلل اليه مع المحبة والتعظيم، العبودية مظهر من مظاهر تكريم االله،» [٨٥]معنى العبودية في اللغة: حالة شَخْص أَو شَعب محروم من الحُرِّيَّة والاسْتِقلال، رِقّ، اِسْتِرْقاق للأَشياء. والمعنى الثاني: خضوع واستسلام، وهذا يختلف عن معنى عبادة: القيام بشعائر دينية كالصلاة والصوم، إلى غير ذلك.إن العبودية والتذلل تعني تحول الناس إلى الرق. لا تنفصل علاقة الله بالناس الذين يعبدونه عن علاقتهم ببعضهم البعض، والدعوة إلى المساواة والعدالة بين الناس تؤدي كتحصيل حاصل إلى الخروج من علاقة أسياد وعبيد، إلى أحرار متساوين. ولا يعقل أن تكون العلاقة بين الله وعباده علاقة قائمة على التذلل والاسترقاق، لماذا تريدون تحويل حب الله وطاعته والالتزام بأوامره ونواهيه إلى عبودية وتذلل؟ لماذا لا تكون علاقة حب وحماية وعدالة والاقتداء بمكارم الأخلاق؟ تكمن المشكلة هنا في تفسير المصطلح اللغوي وفي القراءات اللاتاريخية. فالآية القرانية التي تقول: «سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى» لا يمكن تفسير كلمة عبده وهو الرسول بالمعنى الحرفي لها وهو الرق والاسترقاق. وإذا كان مضمون الكلام ووظيفته ومعناه تختلف مع شكله، فلم الأخذ بالشكل وإضفاء القداسة التي تحظر مجرد تقديم تفسير آخر؟ من غير الطبيعي تفسير العلاقة بين الله والناس بالعبودية والتذلل. وبناء علية يطلق على الناس عباد الله وليس رق الله.

.

٨٤ صف ٢ جزء ١ درس ٢.

٨٥ صف ٩ جزء ٢ درس ٤.

الفصل الرابع: الموقف من المعتقدات الاخرى

الفصل الرابع: الموقف من المعتقدات الاخرى

وحدة أم عداء؟

الإيمان بالكتب السماوية التي أنزلها الله على رسله وذكرت في القرآن الكريم ركن من أركان الإيمان، لا يصح إيمان المسلم إلا بها. «القرآن أنزل للناس كافة، والتوراة والزبور والانجيل أنزلت على بني إسرائيل.»[٨٦] «لكن الله تكفل بحفظ القرآن العظيم والكريم من التغيير والتحريف والتبديل دون سواه من الكتب السماوية الأخرى كالتوراة والإنجيل.»[٨٧] «وقد فضله الله على غيره من الكتب السماوية لأنه شامل لجميع نواحي الحياة وهو السبب في سيادة الأمة الإسلامية على غيرها من الأمم، وقد هذب النفوس وحررها من تقاليد الجاهلية، وجعله الله للناس كافة ورسالته خالدة إلى يوم الدين.»[٨٨] «ونحن – أي المسلمون – قوم ابتعثنا الله لنخرج العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد ومن ضيق الدنيا إلى سعة الدنيا والآخرة ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام.»[٨٩] كما يلاحظ في المقتطفات السابقة كانت البداية هي اعتراف الإسلام بالديانات السماوية وبالأنبياء الذين أنزلت عليهم الكتب السماوية – كلام الله، ثم فضل الله القرآن الذي أنزل للناس كافة. لكن التفسير – وهو رأي مدرسة دينية متشددة – يتحدث عن تزوير تلك الكتب ما عدا القرآن. ويتحدث عن إناطة مهمة تحقيق عدالة السماء بالمسلمين دون غيرهم ومهمة تجاوز ظلم أو جور الأديان. كتاب الديانة الإسلامية للصف الثاني عشر يقول: «القرآن يقر ما في الكتب السماوية من الحق والعدل أو ينسخ ما فيها من شرائع حيث يكون الحكم للقرآن الكريم وحده.» ويضيف، «إن نسخ الشرائع السابقة – يأتي بمثابة – اختبار لاتباع الشرائع السابقة، هل ينقادون لشرع الله تعالى فيرجعوا عن شرائعهم التزاما بالشريعة الناسخة أم يتبعوا أهواءهم؟ هل يستجيبوا لدعوة الله لجميع الامم إلى المسارعة في التصديق بالقرآن الكريم، يأمر الله الجميع بالإسراع إلى شريعة الإسلام والعمل بما جاء في القرآن.»[٩٠] ما تقدم من تفسير يعني دمج الديانتين المسيحية واليهودية في الديانة الإسلامية. والدليل الذي يستند إليه الكتاب هو أحاديث نبوية غير متفق عليها من عدد كبير من المدارس الدينية الإسلامية ومن مفكرين إسلاميين. تقول تلك الأحاديث «بأن النبي محمد أثناء الإسراء صلى في المسجد الأقصى إماما للأنبياء.»[٩١] وتتعدد الأحاديث المختلف عليها في سرد رحلة الصعود إلى السماء واصطحاب الأنبياء والرسل إلى المسجد الأقصى. فقد ورد في حديث منقول عن أبي ذر الغفاري أن عدد الأنبياء الذين صلوا في المسجد الأقصى كان ٢٥ نبيا بينهم الخمس أنبياء «أولو العزم» إضافة إلى

٨٦ صف ٤ درس ١ جزء ١.
٨٧ صف ٥ درس ٢جزء ١.
٨٨ صف ٦ درس ٢ جزء ١.
٨٩ صف ٨ درس ١٨ جزء ١ الفكر الإسلامي الوحدة السادسة.
٩٠ صف ١٢ درس ٤ التحاكم لشريعة الله.
٩١ صف ٩ درس ١٩ جزء ٢.

جمع غفير من الرسل يصل ما بين المئات في بعض الاحاديث و١٢٤ ألفا في أحاديث أخرى.»[٩٢]

انقسم علماء المسلمين بين مؤيد لنسخ ما قبله من أديان، ومن لا يرى ذلك، بين معسكر منفتح ذو نزعة كونية متسامحة وآخر منغلق ذو نزعة متعصبة. يستند المؤيدون والمعارضون إلى آيات قرآنية لدعم مواقفهم. تتصدر المشهد الآن الآيات الشديدة اللهجة وطبعا الأحاديث ضد الديانات الأخرى بفعل المد الديني التعصبي، وتستخدم جماعات الإسلاموفوبيا الكراهية والتشدد في معاداة الشعوب التي تعتنق الديانة الإسلامية. يرى الطبري أن النسخ والمنسوخ لا تنطبق على الديانات وتقتصر على الأحكام الشرعية من مأمورات ومحظورات تختلف من سياق إلى آخر ومن عصر إلى آخر يتم نسخها لكي تتأقلم مع البيئة ومع الظرف.»[٩٣] اعترف المفكر ابن عربي بالطابع الكوني للدين الإسلامي ورفض مقولة أن الإسلام ينسخ الأديان الأخرى ودعا إلى الإيمان بجميع الأنبياء وجميع شرائعهم.

من جهة أخرى ما زالت جميع الأديان تتمتع بفعالية روحية لدى معتنقيها. وإذا كان الحق في المعتقد حق من حقوق الإنسان الأساسية، فإن الالتزام به يعني احترام معتقدات الغير كما هي، مع الحق في الاختلاف والاعتقاد الشخصي بوجود أفضلية لهذا الدين أو ذاك على غيره من الديانات. ومن الواجب حماية مختلف أشكال الإيمان والحرية الدينية. لقد تميز الإسلام بالتسامح والانفتاح في عصره الذهبي عصر الحضارة العربية الإسلامية التي شهد لها فلاسفة التنوير الأوروبي. بالتنوع والتعددية والانفتاح على الآخر واستيعاب منجزات الحضارات الأخرى وعلومها. وضع هؤلاء الآيات المتشددة ضمن سياقها التاريخي، حيث لا تنطبق على عالم اليوم المتعدد، في حين تنطبق عليه الآيات التي تقر بالتعدد. ولا يوجد مصلحة للشعوب التي تعتنق الإسلام بنزع الآيات المتشددة عن سياقها التاريخي والانغلاق على الهوية الدينية الأحادية. التسامح وحرية المعتقد مصلحة عامة سابقة وراهنة، ويجد سندا له في الآيات التي تضفي صلاحية كونية للإسلام وتجعله متلاقيا مع الأديان الاخرى.[٩٤] إن دمج الأديان في دين واحد وبشكل قصري ارتبط ويرتبط بموجات التزمت الديني التي تعبر عن مصالح الطبقات الاستغلالية وعلاقات التبعية والهيمنة الخارجية. وإذا كانت نسبة المسلمين في العالم هي ٢٣٪، فكيف يقررون من طرف واحد مشروعية أو لا مشروعية ديانة تضم ٣١٪ من البشر. وكيف لـ ٢٣٪ يقررون معتقدات ٧٣٪ من الكون. المشكلة الحقيقية للشعوب المسلمة والعربية ليست في تعدد الديانات ولا في وجود دين مهيمن أحادي القطب، بل المشكلة في علاقات التبعية والانغلاق والاستبداد والتأخر في جميع المجالات، المشكلة في عدم التحرر الداخلي والخارجي وفي استخدام التعصب الديني للتغطية على هذا الواقع المرير وتبريره.

٩٢ الجمعية الدولية للمترجمين واللغويين الدوليين. مقال بعنوان «كم عدد الانبياء والرسل الذين صلوا خلف النبي في المسجد الأقصى». http://www.wata.cc

٩٣ موقع طواسين للتصوف. مقالة بعنوان هل ينسخ الإسلام الأديان السابقة عليه. ايريك جوفروا. http://tawaseen.com/?p=3213

٩٤ هل ينسخ الإسلام الأديان السابقة. مصدر سابق.

تنتمي فلسطين بحسب مقرر الديانة الإسلامية إلى المعسكر المتزمت الذي لا يعترف بالتعدد. تفسر المادة في مقرر صف ثاني ابتدائي لكم دينكم ولي دين: لكم كفركم، ولي الإسلام.[٩٥] صحيح أن هذا التفسير شطب من المقرر بعد الاحتجاج عليه من عدة أطراف، لكن مضمونه ما يزال قابعا في العديد من الدروس. ما يزال رفض التعدد قائما، ولا يمكن تغطيته بشطب عبارة هنا وعبارة هناك، المشكلة في بنية النص والفكر التعصبي الذي يستند اليه. وعندما تلوح بارقة تغيير للأحسن في الدرس التاسع عشر للصف العاشر، حين يقر المؤلفون بأهمية الحوار مع الآخر ويحددون آدابا للحوار «كالاعتراف بوجود الآخر وحرية اختياره الدين والمعتقد انسجاما مع آية «لا إكراه في الدين» والاعتراف باختلاف المتحاورين وخصوصية كل دين مع إبراز أوجه التشابه والتركيز عليها وإقصاء أوجه التباين والافتراق، والمحاورة بالحسنى والتواضع وحسن الاستماع، والعدل والإنصاف. وكل هذا جيد، لكن البادرة الإيجابية لا تصمد طويلا قبل أن تطمس. فالدرس المذكور يميز بين حوارين، حوار التعامل ضمن الأسس المذكورة، وحوار الدعوة وهنا يظهر الإشكال «بالقول، أولا: ببيان فضل الإسلام وإقناع الآخرين بأنه دين الله المهيمن، وثانيا: التركيز على القضايا العقيدية الفاصلة في مجادلة أهل الكتاب ومناظرتهم لدحض شبهاتهم ونقض حججهم بأسلوب علمي دقيق.»[٩٦] ولا يتغير الموقف في الصف الحادي عشر حين يفسر المؤلفون العقيدة السمحة: بأن تقوم العلاقة مع أهل الكتاب على السماحة ما داموا غير معادين أو متآمرين أو ظالمين للمسلمين. والسماحة تعني دعوتهم للاسلام بالحكمة ومجادلتهم بالتي هي أحسن مع التأكيد على حرية الاعتقاد وتحريم التعرض لهم بالأذى قولا وفعلا وتشريع أكل ذبائحهم والزواج من نسائهم»[٩٧] يلاحظ وجود طرف يرغب في الهيمنة والاحتواء حين يضع أهدافا مسبقة للحوار، وهنا يفقد الحوار مبرره بمجرد محاولة طرف احتواء الآخر ونقله من دين لآخر. إن ذلك يتناقض مع حرية المعتقد والاختيار، فلم يعد هدف الدين الإسلامي وأي دين آخر في القرن الحادي والعشرين التوسع على حساب دين آخر، لأن حرية المعتقد والانتماء المنصوص عليها في شرعة حقوق الإنسان جعلت الاختيار والانتساب للأديان طوعا وبدون تدخلات وضغوط. وكل حوار الأديان القائم منذ وقت طويل ليس من بين أهدافه التوسع وإقناع الآخر بدين مهيمن. إن فكرة حوار الأديان هي التعايش والتسامح والتعاون ونزع كل العناصر التي من شأنها بناء كراهية بين معتنقي الديانات. ثمة تناقض بين ما يطرحه حوار الأديان على صعيد كوني وبين مفهوم وزارة التربية لحوار الأديان، انه مفهوم خارج الزمان والمكان. ولا أظن أن مؤلفي دروس العلاقة بين الديانات، قد توقفوا عند حوار الأديان.

ويكرر المؤلفون طرح «كره الكافرين وكره ما هم عليه من عقائد فاسدة،» الأمر الذي يستدعي «عدم اتخاذ غير المسلمين أعوانا وأنصارا والابتعاد عن مداهنتهم ومجاملتهم على حساب الدين، وعدم تقديم العون لهم بالقول والعمل فيما يخالف الإسلام، وعدم التشبه بهم في أمور الدين والعقيدة كتعظيم

٩٥ صف ٢ درس ٤جزء ١.

٩٦ صف ١٠ درس ١٩ جزء ٢.

٩٧ صف ١١ درس ٧ جزء ١.

أعيادهـم أو شـعائرهم أو تقاليدهـم ولا يجـوز للمسـلمين التشـبه بغيرهـم.»[٩٨]

مـا يقـدم في مـواد التربيـة الإسـلامية رغـم بعـض التحسـينات الدعاويـة فيـه إخـلال بمكـون أسـاسي مـن مكونـات فلسـطين والـدول العربيـة. المسـيحيون هـم جـزء مـن النسـيج الاجتماعـي وجـزء حيـوي مـن القوميـة والهويـة والثقافـة العربيـة قبـل الإسـلام، وبالتأكيـد لم تتغـير الروابـط القوميـة بعـد الإسـلام بـل ازدهـرت في العـصر الأموي والعبـاسي الأول وفي مواجهـة الاحتـلالات العثمانيـة والصليبيـة والاسـتعمار البريطـاني والفرنـسي والصهيـوني. لا شـك أن أحـداث التاريـخ أقـوى مـن الأيديولوجيـا التـي تتـولى هـدم العلاقـة وتجزئـة الانتـماء. تقـدم أحـداث الدلائـل عـلى وحـدة الثقافـة والانتـماء، ووحـدة الاهـداف وبخاصـة التحـرر، ووحـدة المصـير المشـترك. منـذ البدايـة، «نـصر المسـيحيون المسـلمين في بدايـة الدعـوة، وسـاهموا في محاربـة الـروم البيزنطيـين في بـلاد الشـام والعـراق، وتعـاون أقبـاط مـصر مـع الفتـح الإسـلامي لمـصر، ولعـب مسـيحيو الـشرق العـربي دورا مهـما في معركـة القادسـية وشـكلوا جـزءا مهـما مـن جيـش المسـلمين بقيـادة سـعد بـن ابي وقـاص بمشـاركة المثنـى بـن حارثـة. ورفـض المسـيحيون العـرب الانضـمام إلى جيـش رومـاني، وانضـم كثـيرون منهـم لجيـش المسـلمين،»[٩٩] وهـذا يتعـارض مـع الروايـة التـي تقـول أن نصـارى العـرب شـكلوا جيشـا مـن ١٠٠ ألـف جنـدي وحاربـوا إلى جانـب جيـش الـروم المكـون مـن ٢٠٠ ألـف في معركـة مؤتـة كـما تقـول دروس الديانـة الإسـلامية المقـرة. لا يوجـد مصـادر محايـدة تتبنـى هـذه الروايـة المعتمـدة مـن قبـل المؤلفـين – والأمـر يحتـاج إلى تدقيـق حتـى في عـدد جيـش الـروم المبالـغ فيـه. وسـاهم المسـيحيون في بنـاء الدولـة الأمويـة وكانـوا جـزءا مـن منـارات الحضـارة العربيـة الإسـلامية في عصرهـا الذهبـي. يضـع النضـال التحـرري المشـترك ضـد العثمانيـين والصليبيـين وضـد الاسـتعمار البريطـاني والفرنـسي والصهيـوني، والـدور المشـترك، والريـادي في بنـاء ونشرالفكـر النهضـوي والثقافـة والتربيـة والتنويـر، أساسـا راسـخا للاسـتمرار في تعزيـز الوحـدة وبنـاء مسـتقبل مـشرق للشـعب الفلسـطيني وللشـعوب العربيـة. إن إغفـال المسـؤولية الوطنيـة الكـبرى، والانسـحاب مـن جبهـة ثقافـة التحـرر والانفتـاح عـلى العـالم، والدخـول في متاهـة نسـخ وجَـبِّ ديـن لآخـر أو أفضليـة ديـن عـلى آخـر يشـكل بـكل المقاييـس هبوطـا وارتداداعـن قضايـا المصـير التـي تهـم البلـد. كان مؤسـفا مـا ورد في كتـاب الصـف الخامـس: «نناقـش الظلـم الـذي يتعـرض لـه المسـلمون في فلسـطين والعـالم.» هـل هـذا يعنـي سـلخ المسـيحيين الفلسـطينيين عـن شـعبهم وهـم الذيـن يتعرضـون للظلـم والبطـش كـما المسـلمين الفلسـطينيين، وكـما يتعـرض اليهـود الشرقيـين في إسرائيـل إلى تمييـز.

المسألة اليهودية

«إذا كنت أريد الحرية فمن المنطقي أن أطلب الحرية للآخرين.» برونو باور

خلـت المقـررات الدراسـية الصـادرة عـن وزارة التربيـة والتعليـم مـن أي إشـارة إلى المسـألة اليهوديـة كمشـكلة

٩٨ صف ١١ درس ٨ جزء ١.

٩٩ الياس جبور، نصارى العرب جذور وتاريخ. http://www.aljabha.org/index.asp?i=41903

كبـيرة لا يمكـن فصلهـا عـن المسـألة الفلسـطينية بعـد إقامـة دولـة إسرائيـل عـلى الأراضي الفلسـطينية. واكتفـت الـدروس باسـتحضار تجربـة بدايـات الإسـلام مـع اليهوديـة وبالـصراع التاريخـي السـلبي، دون ذكـر التفاهـمات الإيجابيـة مـع الطوائـف اليهوديـة منـذ فجـر الإسـلام مـرورا بالعهديـن الأمـوي والعبـاسي، لا سـيما تجربـة التعايـش الدينـي في الأندلـس، وكذلـك في العهـد العثـماني. وتجاهلـت حقيقـة توفيرالدولـة الإسـلامية العربيـة الأمـان لليهـود الذيـن تعرضـوا للاضطهـاد في أوروبـا. وكذلـك نمـاذج تعايـش اليهـود العـرب كمواطنـين في الـدول العربيـة وانخراطهـم في الحـركات السياسـية والثقافيـة العربيـة. واسـتعرضت الـدروس انتهـاكات وجرائـم وغطرسـة سـلطات الاحتـلال الإسرائيـلي ضـد الشـعب الفلسـطيني وكانـت مصيبـة في ذلـك. لكنهـا خلطـت بـين اليهـود والحركـة الصهيونيـة وممارسـات دولـة الإحتـلال. وقـد سـاعدها في ذلـك، الخلـط الـذي تتـولى الدولـة الإسرائيليـة القيـام بـه، حيـث تعـرف نفسـها كدولـة يهوديـة تمثـل كل اليهـود المنتشريـن في أصقـاع الأرض.

ولم تتوقـف دروس التاريـخ عنـد الأسـباب التـي قـادت إلى اعتـماد الـدول العظمـى حـل الدولـة اليهوديـة الـذي قدمتـه الحركـة الصهيونيـة في السـياق الاسـتعماري، وجسـدته بدولـة إسرائيـل عـلى أرض فلسـطين. لم تتوقـف المناهـج عنـد التمييـز والاضطهـاد والمجـازر التـي تعـرض لهـا اليهـود في أوروبـا، ولم تتعـرض مـن قريـب أو بعيـد للمحرقـة «الهولوكوسـت» كـذروة لاضطهـاد اليهـود ومـا تعرضـوا لـه مـن «يهـودو سـايد» – إبـادة اليهـود. هـل تجاهـل المحرقـة اليهوديـة هـو الوجـه الآخـر لتجاهـل التطهـير العرقـي – النكبـة الفلسـطينية – أم لأن الضحايـا اليهـود صنعـوا ضحايـا مـن الفلسـطينيين عـبر حـرب التطهـير العرقـي في فلسـطين، المصطلـح الـذي اسـتخدمه البرفيسـور الإسرائيـلي «إلان بابيـه» بـدلا مـن مصطلـح النكبـة؟ أم لأن ضحايـا الأمـس مـا زالـوا ينتجـون ضحايـا اليـوم، وكأن حـل المسـألة اليهوديـة يمـر بإنتـاج مأسـاة وكارثـة فلسـطينية بالـضرورة؟ موضوعـات كبـيرة لهـا أكـثر مـن قـراءة، ولا بـد مـن وجـود قـراءات فلسـطينية موضوعيـة لهـا، ذلـك أن التحـرر الفلسـطيني يرتبـط بعمـق بتحررالآخـر اليهـودي، وبـات حـل المسـألة الفلسـطينية وثيـق الصلـة بحـل المسـألة اليهوديـة في سـياق تحـرري إنسـاني وليـس في سـياق كولونيـالي كـما حـدث، حيـث يتـم تشـويه وابتـزاز المنتمـين لليهوديـة، ويتـم ترهيـب ومعاقبـة كل مـن ينتقـد غطرسـة القـوة والظلـم والتمييـز بحـق شـعب آخـر هـو الشـعب الفلسـطيني. إن الحـل الـذي قدمتـه الحركـة الصهيونيـة كان عـلى حسـاب شـعب آخـر وعـلى حسـاب منظومـة القيـم الانسـانية والحقوقيـة وعـلى حسـاب الحريـة والمسـاواة والعدالـة، هـذا الحـل لا يمكـن أن يكـون حـلا دائمـا. في هـذا السـياق، مـن الصعـب تصـور فكـر سـياسي فلسـطيني بمعـزل عـن حضـور موضوعـي للمسـألة اليهوديـة وبالعكـس.

اسـئلة كثـيرة مغيبـة في المناهـج وإلى حـد كبـير في الفكـر والخطـاب السـياسي والخطـاب الاعلامـي الفلسـطيني. هـل إسرائيـل قوميـة يهوديـة لا يمكـن الانضـمام إليهـا سـوى بطريقـة واحـدة ووحيـدة شـاقة ومضنيـة، وهـي أن يكـون الشـخص ابنـا لأم يهوديـة أو الخضـوع لاجـراءات التهـود الطويلـة والمؤلمـة وفـق أحـكام الشريعـة اليهوديـة، حتـى لـو كان الشـخص علمانيـا وملحـدا خالصـا،[١٠٠] أم أن إسرائيـل قوميـة إسرائيليـة مدنيـة؟ تعتمـد

١٠٠ شلومو ساند، كيف لم أعد يهوديا. مدار المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية. صفحة ٢١.

الدولة الإسرائيلية الشق الأول وهو إسرائيل قومية يهودية، وقد رسمَت هذا بقانون القومية الذي أقر مؤخرا في الكنيست. ما هو مستوى تبلور قومية إسرائيلية وما هو موقع الديانة اليهودية من زاوية فصل الدين عن الدولة، وعلاقة ذلك بأطروحة دولة لكل مواطنيها، أو دولة ثنائية القومية؟ اسئلة ينبغي طرحها ونقاش افكارها.

ثم ماذا عن سلخ وانسلاخ اليهود الفلسطينيين والعرب عن قوميتهم وثقافتهم العربية في سياق كولونيالي عدائي متجاوزين حالة التعايش والاندماج والشراكة والاستقرار السابقة؟ ولماذا التسليم بالأمر الواقع الذي صنعته إسرائيل والمتمثل بتقويض الروابط المشتركة بين اليهود وشعوبهم العربية بما فيها الشعب الفلسطيني؟ لماذا لم يتم نقد النظم العربية الرجعية والتابعة التي ساهمت بمواقفها في سلخ اليهود العرب عن شعوبهم؟ هل يمكن التأسيس لعلاقات جديدة تستعيد الروابط التاريخية وتؤسس لتحرر متبادل لا يقوم فيه طرف بإقصاء الآخر، والبحث عن حلول تستند لحقوق متكافئة؟ وماذا يعني التمييز ضد الفلسطينيين ممن يحملون الجنسية الإسرائيلية؟ لا شك أن الحل في الميلين غير ممكن في السياق الكولونيالي والعنصري وغير ممكن عبر الاحتلال والاستيطان، ولا عبر العداء لليهود كيهود وتربية الأجيال بروح هزيمة واستسلام طرف وفوز وانتصار آخر. إن رفض الاحتلال الكولونيالي والسيطرة على شعب آخر، وكبح الحريات ومقاومة السياسة الاستعمارية العنصرية لا يعني العداء لليهود كيهود بل هو انتصار للإنسان وللحقوق المشروعة.

يحتاج التعامل مع الديانة اليهودية إلى معالجة من نوع مختلف، فاليهودية ديانة سماوية لا يمكن دمجها بالاستعمارالصهيوني العنصري. وليس كل يهودي مستعمِر ومعادي للشعب الفلسطيني ولا معادي للإسلام والمسلمين، ومن الخطأ استخدام مصطلحات كمحاربة اليهود، أو الجيش اليهودي كبديل للمستعمر الصهيوني الإسرائيلي. من المفترض إعادة طرح قضايا مسكوت عنها كسلخ اليهود الفلسطينيين والعرب عن قوميتهم وشعوبهم في إطار المشروع الكولونيالي، وذلك النوع من الاستقطاب الذي فرضته الحركة الصهيونية بالتعاون مع الأنظمة الرجعية وقوى التطرف الديني، الذي يُحول المعركة من معركة ضد المشروع الكولونيالي والعنصرية الإسرائيلية إلى صراع مسلمين ويهود. لا ينبغي القبول بدمج كل منتسبي الديانة اليهودية في المشروع الكولونيالي. بالعكس، مطلوب إعادة الاستقطاب على أساس التحرر من الاستعمار والعنصرية وغطرسة القوة والهيمنة بصرف النظر عن الانتماء الديني والقومي والإثني. إن تحويل الصراع إلى صراع ديني لا يعني سوى خنق المشروع التحرري وقطع الطريق على السلام الحقيقي القائم على حقوق متبادلة وعادلة، والدخول في مباراة دينية، سيما وأن المشروع الصهيوني استخدم الدين والمدرسة التوراتية وتحديدا كتاب التناخ - التوراة - بكل ما فيه من أساطير - التي تقول أن «بني إسرائيل قاموا بموجب أمر إلهي باحتلال أرض كنعان وبممارسة حرب إبادة لم تبق من الكنعانيين إلا مجموعات صغيرة من الحطابين والسقائين.» يعتمد هذا النص كمسلمات هستوريوغرافية غير قابلة للنقد، على الرغم من عدم وجود ثبوتات وشواهد تسندها كإنجازات علوم الآثار، والأبحاث التاريخية

القديمة والهستوريوغرافيات الجديدة والنظريات العصرية في مسألتي الأمة والقومية. لقد جرى إضفاء شرعية دينية على العملية الاستيطانية الكولونيالية الإسرائيلية، عندما نقل التناخ من رف الكتب اللاهوتية إلى رف الكتب التاريخية وترقى إلى مرتبة «ميثوتاريخ» لا يجوز الاعتراض عليه، وتحول إلى كتاب تربوي يدرس في حصص تعليم مستقلة وينظر له كشيء بديهي في الثقافة الإسرائيلية المعاصرة يقرأه الصغار ليعرفوا من هم آباؤهم ولينطلقوا إلى حروب الاستيطان، كما يقول البروفيسور الإسرائيلي شلومو ساند في كتابه اختراع الشعب اليهودي. والنتيجة الأخطر من ذلك هو تحول نصوص التناخ بالنسبة لدولة إسرائيل إلى مرجعية بديلة لميثاق الأمم المتحدة والقانون والقرارات الدولية في كل ما يتصل بالصراع الفلسطيني الإسرائيلي. [١٠١]

إن إقحام الحركة الصهيونية ومن بعدها دولة إسرائيل للدين اليهودي في الصراع أضاف تعقيدا لا تحل طلاسمه بإقحام الدين الإسلامي في الصراع كرد فعل على إقحام الدين اليهودي. والتسلح بأيديولوجيا دينية في مواجهة أخرى، مع أنه لا يستقيم التساهل مع التعصب الديني اليهودي، والتساهل مع المنظمات الأصولية المتطرفة، وبخاصة لجهة اقتحام المسجد الأقصى والمس بالرموز الدينية الإسلامية، واعتماد الأيديولوجيا الدينية اليهودية في التعبئة والتحريض، وفي نفس الوقت محاربة التعصب الإسلامي. لقد أسهم التعصب اليهودي في نشوء التعصب الإسلامي وبالعكس، ومن شأن نشر التعصب في الميلين تحويل الصراع إلى صراع ديني بين فكرتين مطلقتين. والنتيجة هي حرب مفتوحة يقرر فيها الطرف الأقوى بقاء الآخر، حرب تنعدم فيها الحلول وينعدم التعايش وتسود الكراهية. ما هو مؤكد، ليس من مصلحة الشعب الفلسطيني ولا الشعب الإسرائيلي الدخول في حرب دينية، في زمن انتهاء الحروب الدينية.

واذا كانت الفكرة الاستعمارية قد استدعت الدين في الصراع، فإن الفكرة التحررية من المفترض أن تستدعي كل ما هو إيجابي وأخلاقي في تراث التعامل مع الآخر والانفتاح على المعرفة والعلوم وحشد كل عناصر القوة التي تدعم عملية التحرر.

إن طرح المسألة اليهودية بكل عناصرها على بساط البحث الفلسطيني، وتقديم الأفكار والحلول المنسجمة مع كل العناصر الإيجابية في التراث، ومع التحرر البشري وحقوق الإنسان وحق الشعوب في تقرير مصيرها، هو البديل عن التجاهل الرسمي الذي يتجلى في الكتب المدرسية، وهو البديل عن الخطاب الديني التعصبي السائد الذي تحتكره المؤسسة الدينية وقوى الإسلام السياسي، والبديل عن الحل الذي قدمته الحركة الصهيونية في السياق الاستعماري. طرح برونو باور منذ العام ١٨٤٣، أهمية انتقال اليهودية من عالم اللاهوت لتصبح مسألة مدنية، وأهمية عدم تحويل المسائل الدنيوية إلى لاهوتية وإنما تحويل اللاهوتية إلى دنيوية، إضافة إلى إلغاء كل امتياز ديني، وان لا يضع اليهودي قوميته الوهمية مقابل قوميته

١٠١ مهند عبد الحميد. اختراع شعب وتفكيك آخر. المركز الفلسطيني لأبحاث السياسات والدراسات - مسارات. صفحة ٣٦-٣٧.

الحقيقية، مع حرية كل شخص في ممارسة العبادة التي ينتسب لها، كحق من حقوق الإنسان، «واعتبر التحرر السياسي هو الأساس الذي يحول الشخص الديني إلى مواطن.» وربط كارل ماركس التحرر السياسي من الدين بحرية الانسان وبالتحرر البشري أي الاجتماعي، لأن الدولة تستطيع ان تتحرر من الدين دون أن يكون الإنسان حرا، ولا يكون التحرر السياسي حقيقيا إلا بإلغاء الملكية الخاصة.[١٠٢]

كما أن إزالة التشويش عن العلاقة والروابط العميقة مع المكون المسيحي، كجزء حيوي من الشعب الفلسطيني والشعوب العربية، وإعادة قراءة التعايش والتعدد الديني في فجر الإسلام وعهد الدولتين الأموية والعباسية، حيث ساد التعدد والتعايش والعمل على استيعاب علوم ومنجزات الحضارات الأخرى. وسادت المعاملة الإيجابية الخلاقة فيما بين الديانات، وساد االتعاون في القضايا المشتركة وبخاصة في الثقافة والعلوم والفنون. إن اندماج المسيحيين والمسلمين في مجتمعاتهم في إطار الدولة وحقوق المواطنة المتساوية حاجة طبيعية ومقوما أساسيا من مقومات وحدة الشعب الوطنية.

وبدلا من الانتماء إلى ثقافة التفتيش في ضمائر وقلوب البشر فيما إذا كانوا مؤمنين بالدين ويمارسون طقوسه أم لا، وهذا ينطبق على موقف الإسلام المتشدد من العلمانيين واليساريين الذين يتعرضون للتحريض وللتكفير الذي يهدد التعدد السياسي والثقافي وحرية التعبير والمعتقد والوحدة الوطنية والمجتمعية، بدلا من ذلك المطلوب التفتيش المعرفي عن عناصر القوة في تاريخنا، والتوقف عند الكوارث والحماقات والأخطاء التي اسدلت الستارة على مسار تقدم المجتمعات العربية والإسلامية، و تجارب الشعوب التي تحترم الأديان. مطلوب الاعتراف بالهولوكوست، وبالعداء للسامية واضطهاد اليهود في أوروبا، عدا عن كونه مسألة مبدئية فإنه يعزز من رفض حل المسألة اليهودية في السياق الاستعماري، ونتائجه المأساوية كالتطهير العرقي للشعب الفلسطيني وصناعة نكبة متواصلة. ومطلوب احترام التعدد الديني والثقافي وحرية المعتقد في بوتقة المشروع التحرري الوطني والاجتماعي والوحدة الوطنية.

١٠٢ كارل ماركس. المسألة اليهودية / https://www.marxists.org/arabic/archive/marx/1844/jewish.htm

الفصل الخامس: مطابقة العلوم مع الدين

الفصل الخامس: مطابقة العلوم مع الدين

«انتم أدرى بشؤون دنياكم.» حديث نبوي شريف

«القرآن كتاب هداية وغير متخصص بالحقائق العلمية المادية كالطب والهندسة والفلك.»[١٠٣] هذا الكلام سليم وينطبق على الكتب السماوية الثلاث غير المختصة بنقاش العلوم وقوانينها، رغم وجود «إشارات علمية» كما يقول المؤلفون. العلوم ومكتشفاتها في تطور مستمر وقابلة للتغيير والتعديل والخطأ والنقض. او كما يقول الدرس: «إن اكتشافات العلماء دائمة ومستمرة» مقابل الكتب السماوية الثابتة في نصوصها. والمتغير فيها يقتصر على تفسير البشر بأدوات تختلف من زمن لآخر حيث تتباين القراءات التاريخية. وإذا ما جرى إقحام النصوص الدينية في قضايا العلوم، فإن المقارنة تفتقد إلى الموضوعية والنزاهة العلمية، فحقول العلم متخصصة ولديها خبراء وعلماء وتستند إلى: «أدلة مادية وعقلية» كما يقول المؤلفون، وتجارب وفرضيات وبراهين ووفرة من المكتشفات العلمية والقوانين والنظريات القادرة على إثبات الحقائق العلمية. أما كتب الدين أو «الحقائق الدينية» بما فيها «الإشارات العلمية» الموجودة في النصوص المقدسة، فإنها تعتمد على الغيبيات التي مصدرها الوحي ولها «دلالات إيمانية» فقط لا غير.

ليس من مصلحة المؤمنين بالكتب السماوية إنزال النصوص من عليائها وإخضاع «إشاراتها العلمية» للتقييم بالاستناد إلى قوانين العلم ومكتشفاته ونظرياته المفتوحة على التطور بلا حدود، ولمبدأ الصواب والخطأ والنقد، بعيدا عن اختصاص الدين ورسالته وروحانياته. لا يوجد في أركان الإيمان أي بند ينص على محاججة العلوم ونظرياتها بردود دينية، وتحصيل حاصل، وفي الجهة الأخرى، لا يمكن إخضاع العلم لتقييم الكتب السماوية ولا للأحاديث النبوية التي اكتفت بإشارات لا تفي بالإثبات العلمي، وليس من وظيفتها القيام بذلك، ولم يكن العلم من اختصاصها، وقد لخصها الحديث النبوي الشريف بالقول «أنتم أدرى بشؤون دنياكم.»

تحاول المدرستين الدينية المتزمته والمحافظة السائدتين في عالمنا العربي والإسلامي ترويج المطابقة بين العلم والإيمان أو الجمع والتوليف بينهما، ومحاولة البرهنة على تفوق الدين وعلى سبقه للعلوم في مختلف المجالات، والقول، «كلما تقدم العلم ازداد البرهان والدليل على إعجاز القرآن.»[١٠٤] قضية طرحها المؤلفون للنقاش في سياق التأكيد على الفرضية في مادة الدرس. والنقاش جرى تحديده ووضع مبادئ له كالقول، «دعا القرآن إلى اتباع المنهج العلمي ونبذ الخرافة،» وهذا القول «نبذ الخرافة» ينسجم مع العلم ووظيفة التعليم والتعلم. لكن المؤلفين يكملون قولهم «ونهى عن اتباع الظن»[١٠٥] بمعنى الشك،

١٠٣ صف ١١ درس ٩ جزء ١ العلم والإيمان.
١٠٤ صف ٧ درس ٥ جزء ١.
١٠٥ صف ١١ درس ٩ جزء ١.

حيث لا يستقيم المنهج العلمي في غياب الشك وعرض الفكرة ونقيضها. إذا أردنا اعتماد المنهج العلمي فإن العقل سيكون حرا في الاقتناع وفي عدم الاقتناع وفي الشك والتيقن والنقض بالاستناد إلى حقائق العلم وليس إلى تفسير واجتهادات السلف من فقهاء ورجال دين ليس لهم صلة بالعلوم السابقة وقطعا اللاحقة، وكذلك فقهاء المدرسة المتزمتة الحالية، وكلاهما لا يملك غيرأيديولوجيا تقدم إجابات وردود مسبقة تقودهم إلى نتائج متناقضة مع العلوم ومسيئة للنصوص السماوية ولقدسيتها في الوقت نفسه. ورغم ذلك يتحدثون عن المطابقة بين الدين والعلم ويقررون من طرف واحد صحة مواقفهم وخطأ مواقف معارضيهم ويحولون الخلاف إلى اصطفاف مع الدين وضده.

واللافت في علاقة العلم والإيمان، بادرت المملكة العربية السعودية باستحداث «الهيئة العالمية للإعجاز العلمي في القرآن والسنة» ومقرها مكة وجدة، تعتمد في موازنتها الضخمة على دعم الدولة – مؤسسة غير مستقلة – وتوظف بعض العلماء الأجانب لتعزيز فكرة الإعجاز العلمي عبر الحوافز المادية والمعنوية التي تقدم لهم مقابل شهادات تفتقد إلى دلائل علمية، كما أشار بعض من شارك في الهيئة. وللأسف فقد دخلت مواد التربية الإسلامية المقرة في مدارسنا في هذا المحظور الذي عنوانه «المطابقة بين العلم والدين» وما ينطوي ذلك من ظلم لكلاهما ومن تشويش التفكير العلمي عبروضع الأيديولوجيا كحاجز وقيد مسبق على التفكير في قضايا العلوم وقوانينها المستقلة عن الدين، أو التي من المفترض أن تكون مستقلة. ومن الأمثلة على ذلك، دروس تتحدث عن «مراحل تكون الجنين» و«خلق الإنسان من علق» و«انشقاق القمر» و«البصمة – نُسَوّي بنانه»، و«مرج البحرين، هذا عذب فرات وهذا ملح أجاج» و«توقير العلماء في الإسلام» و«اعتبارالعلماء ورثة الانبياء»، ودروس تتحدث عن كروية الارض و«نظرية دارون»، و«دنو الشمس من الناس مقدار ميل في يوم الحشر والقيامة»[١٠٦] وأشياء أخرى. تتبدى المشكلة هنا في تناقض التحليل والتفسير المقدم من قبل المؤلفين مع العلوم وقوانينها واستنتاجاتها. ولا يغير من وجود هذا التناقض تكرارهم لمقولة الانسجام والتطابق بين العلم والدين، والذي يستند إلى تفسير السلف والمؤسسة الدينية الرسمية لآيات القرآن الكريم من جهة ولأحاديث نبوية غالبا ما تكون منحولة، ولاستعارة تفسير المعرفة البشرية في عصور سابقة، مغلقا بذلك الأبواب أمام التطور الهائل الذي حدث وأمام الفضول المعرفي، وأمام وظيفة المدرسة والجامعة في الانحياز للعلم دون أن يعني ذلك فتح معركة مع الدين الذي من المفترض أن يبقى في عليائه وقدسيته مستقلا عن العلوم وعن السياسة. وللتدليل على وجود مشكلة سأتوقف عند بعض النماذج.

جاء في كتاب الصف السادس: «عندما تصب مياه النهر في البحر لا يختلطان حيث جعل الله سبحانه حاجزا بينهما.»[١٠٧] ويقدم مقرر صف عاشر آية قرآنية كريمة تقول: «وهو الذي مرج البحرين. هذا

١٠٦ صف ٨ درس ٧ جزء ١ صفحة ٣٧.
١٠٧ صف ٦ درس ٣ جزء ١ صفحة ١٤.

عذب فرات. وهذا ملح أجاج. وجعل بينهما برزخا محجورا.» ليست المشكلة في وصف مشهد التقاء مياه النهر بالبحر الذي قدمه القرآن الكريم، المشكلة في التفسير الذي قدمه المؤلفون ومرجعياتهم الدينية. عندما يقول المؤلفون: أثبتت الصور الفضائية الحديثة أن بين كل بحرين خطا متحركا يمنع اختلاط الماء، ويضيف وما زالوا يجهلون سر هذا الخط.»[١٠٨] ولا يحاول المؤلفون تفسير الظاهرة تفسيرا علميا، برغم استخدامه الصور الفضائية لحقيقة انفصال مياه النهر عن البحر مع دخولهما الحيز ذاته. لم يقل المؤلفون ماذا يحدث للمياه بعد فترة من الانفصال، هل يبقى الانفصال على حاله ام يبدأ بالاندماج بينهما تدريجيا إلى ان يكتمل، بعد مسافة قد تقصر وقد تطول بحسب قوة اندفاع مياه الأنهار؟ يقول رأي علمي في عدم الامتزاج: «إحدى الظواهر الطبيعيّة التي يشهدها خليج ألاسكا، حين تلتقي المياه القادمة من الأنهار والوديان الجليديّة المثقلة بالرّواسب مع مياه المُحيط المفتوح أثناء جريانها نحوه، وقبل أن يختلط الماءان؛ يبدو الفرق جليّاً بين الأزرق الفاتح الذي يكسو مياه المحيط الخفيفة، وذلك الداكن الذي تحمله المياه الأخرى المحمّلة بكمّيّة أكبر من الأملاح.» الفارق الذي يظهر دائما في الصور بين مُسطحين مائيّين، يكون سببه التقاء منطقتين يختلف فيهما تركيز الرّواسب لا سيّما الحديد منها، ولكنّهما يختلطان في النهاية، نعم يختلطان، وهذا يعتمد على التدرّج في نسبة تركيز الرواسب في كليهما، كلّ ما في الأمر أنّ هذه الصور تُلتقط في مرحلة زمنية تسبق اختلاط الماءين.»[١٠٩]

المثل الآخر، يتدفق نهرا سوليموس وريو نيجرو جنباً إلى جنب مسافة ستة كيلومترات دون أن يختلطا، وذلك بسبب التباين الكبير في درجة الحرارة والسرعة وكثافة المياه ما بين النهرين. فنهر سوليموس أسرع وأشدّ برودةً وكثافة، وتبلغ سرعة مياهه ٦ كم/ ساعة عند ٢٢ درجة مئوية، أمّا مياه نهر ريو نيجرو الأكثر دفئا وبطئا فتتدفق بروية بسرعة ٢ كم/ ساعة، وتحافظ على حرارة ٢٨ درجة مئوية. على بُعد عدّة كيلومترات، يلتقي النهران في نهاية المطاف بفضل دفعة قويّة من المياه البيضاء التي تتحرك بسرعة، لتصبح جزءا من قاع الأمازون.[١١٠] كيف يمكن للطالب أو الطالبة أن يتعامل مع الروايتين المتشابهتين قليلا والمختلفتين في المحصلة الأخيرة، وذلك إذا ما حاول الرجوع إلى مصادر معرفة أخرى متوفرة بكثرة على الشبكة العنكبوتية؟ إن هذا الاختلاف يضع الطلبة أمام أحد احتمالين، الأول: التسليم بالرواية التي تقدمها كتب الديانة الإسلامية وتكرار التلقين المقدم على حساب إعمال العقل، وتكون النتيجة إعادة انتاج أجيال غير مبالية وغير ناقدة وغير متسائلة أو معنية بالعلم إلا من حيث الشكل – شهادة بمجموع يسمح لحاملها بالعمل في سوق العمل. والاحتمال الثاني: اعتماد الرواية المنسجمة مع العلم ونزع الثقة بالمدرسة والمعلمين والمنهاج والتمرد على السياسة التعليمية وعلى الإدارة وفي مقدمتها الوزير. ولا شك، إن الاحتمال الأول هو الأوفر حظا لأنه ينسجم مع ثقافة المجتمع ومع التحولات المناهضة للعلم التي أحدثها الإسلام السياسي والقوى المحافظة بدعم خارجي.

١٠٨ صف ١٠ درس ٧ جزء ٢ صفحة ٤١.
١٠٩ «ما حقيقة وجوز حواجز مائية تحول دون امتزاج مياه البحرين». إعداد مازن عماد، وأحمد الريس.
http://ibelieveinsci.com/?p=14794
١١٠ المصدر السابق.

دنو الشمس مقدار ميل

المعجزات هي من اختصاص الله وحده لا شريك له، وهي لا تخضع للنقاش بغية الإقناع والاقتناع. فالإيمان بالمعجزات لا ينفصل عن قضية الإيمان الشامل. وبهذا المعنى، فهي غير قابلة للبحث والتجريب وتبقى في إطار التراث التاريخي للشعوب. أما القوانين والنظريات العلمية والتفسير العلمي للظواهر والطبيعة فضلا عن المكتشفات العلمية فهي من صنع البشر وقابلة للأخذ والرفض، فهناك مؤيدون للنظريات ومخالفون لها أو لديهم اعتراض على جانب من جوانبها وكل طرف يدلي بدلوه ويقدم الأدلة، انسجاما مع حقيقة أن العلم الحديث غير ثابت، وهو يتطور ويصوب مساره باستمرار. وهذا يقود المشتغلين بالعلوم إلى عدم الخلط بين العلوم من جهة والمعجزات التي لا يعلم البشر كنهها ولا يستطيعون تفسيرها إلا بتفسيرات أيديولوجية إيمانية مطلقة غير علمية من جهة أخرى، ولا يعني قولهم بالتفسير العلمي أنه علمي.

جاء في كتاب الصف الثامن ما يلي: «يأمر الله تعالى الملائكة أن تجمع الخلائق إلى مكان واحد للحساب وفي هذا الموقف تصاب الخلائق بكرب شديد حيث تدنو الشمس منهم مقدار ميل ويلجم العرق الناس كل على قدر عمله، ولا ينجو إلا من أظله الله في ظله، ويبقى الحال على هذا النحو حتى يأذن الله لنبيه بالشفاعة فيخفف الأمر على الناس.»[١١١] هنا يجدر التوقف عند دنو الشمس مقدار ميل فوق البشر من منظار العلم والعلوم وليس من منظار معجزة إلهية خارقة. يصطدم التفسير العلمي أولا بتفكيك بنية ونظام الكون ولا يعني دنو الشمس واقترابها من الأرض غير الدمار الشامل والماحق للكون. تبعد الشمس بوضعها الراهن عن الأرض ٩٣ مليون ميل، ودرجة حرارتها تتجاوز أحيانا الـ ٥٠ درجة مئوية في بعض المناطق الحارة حيث لا يستطيع البشر احتمالها، فكيف بهم يحتملونها وهي على بعد ميل! علما ان «قطر الشمس يبلغ حوالي ١,٣٩٢,٦٨٤ كيلومتر،[٥] وهو ما يعادل ١٠٩ أضعاف قطر الأرض، وكتلتها (٢×١٠٣٠) كيلوغرام، وهو ما يعادل ٣٣٠,٠٠٠ ضعف من كتلة الأرض مما يشكل نسبة ٩٩,٨٦٪ من كتلة المجموعة الشمسية. وتبلغ متوسط مسافة الشمس عن الأرض حوالي ١٤٩,٦ مليون كم (وحدة فلكية واحدة) – ما يعادل ٩٢ مليون ميل. ويعتقد أن هذه المسافة تتغير بتحرك الأرض من الأوج إلى الحضيض.[٢٥] ينتقل الضوء عند هذه المسافة المتوسطة خلال ٨ دقيقة و٩ ثوان.[١١٢] أما درجة حرارة الشمس: «فتصل إلى نحو ٥٦٠٠ درجة مئوية وذلك في أجزاءها السطحية، أما في باطنها فتزيد درجة الحرارة عن **١٥ مليون درجة مئوية!** وهي جميعها درجات حرارة قادرة على تبخير أي شيء على وجه الارض في لحظات.[١١٣] إذا كانت درجة حرارة الشمس ١٥ مليون درجة مئوية، وهي على بعد ٩٢ مليون ميل عن الأرض، فلنا أن نتخيل اقترابها مسافة ميل، ماذا سيكون حال الارض برمتها وكيف سيكون حال

١١١ صف ٨ درس ٧ جزء ١ صفحة ٣٦،٣٧.
١١٢ الشمس https://ar.wikipedia.org/wiki
١١٣ كم تبلغ درجة الحرارة في قلب الشمس https://ps.arabiaweather.com/conten

الكون؟ لماذا ابتعد المؤلفون عن ذكر المعلومات، وعن استحالة تصور حدوث ذلك حتى في الخيال، وأن الموضوع غير قابل للشرح ولا بأي حال من الأحوال بلغة العلم والتعليم. يندرج فقط في باب المعجزات التي ليست من اختصاص البشر. ولكن يبقى سؤال، لماذا يتم إدراج دنو الشمس واقترابها مقدار ميل من البشر في يوم الحشر؟ لا يوجد وظيفة غير الترهيب لغرض السيطرة على العقول والحيلولة دون تشغيلها في التفكير.

شطب نظرية دارون

يتحدث كتاب الديانة الإسلامية الصف العاشر عن «تنبؤات بشأن أمور أو ظواهر غير مثبته فتأتي التجارب العلمية لإثبات صحتها أو إلغائها، مثلا نظرية دارون في النشوء والارتقاء التي تخالف أصل إيماننا بأن الله تعالى خلق الإنسان من طين وليس نتيجة تطور الأميبا ولا ارتقاء من مرحلة القردة فصار بشرا كما يقول دارون.» ويضيف تحت عنوان خلق الإنسان، «المخلوق كان في صلب أبيه نطفة من ماء، ثم هو أمشاج بالتقائه ببويضة الأم، وبعدها يكون علقة ثم مضغة من لحم، ثم عظما، ثم يكسو الله العظم لحما ثم يجعله خلقا آخر.» [١١٤]يتم التعامل بهذه البساطة مع نظرية دارون، والغريب أن المؤلفين لا يقدمون تعريفا للنظرية وموقعها في العلوم الحديثة كعلم الوراثة وعلم البيئة، ومدى الإتفاق أو الاختلاف معها. يكتفي فقط المؤلفون بمخالفتها «أصل الإيمان بالله» وبالقفز إلى مراحل نمو الجنين في بطن أمه وهو ليس موضوع النظرية، ما يفسر بأن المؤلفين لم يكلفوا أنفسهم عناء البحث والقراءة في النظرية وفي آراء العلماء، بما في ذلك آراء بعض علماء الدين وبعض المؤسسات الدينية التي توافقت مع النظرية، ولم يقدموا تقييما موضوعيا، مكتفين بنقل موقف الرفض الصادر عن المدرسة الدينية المتزمتة لنظرية تعد أبرز النظريات العلمية في العصر الحديث وحتى يومنا هذا، وحيث ما زالت المؤسسات العلمية والأبحاث التطورية تركز عليها وعلى تطبيقاتها في العلوم الطبيعية والإنسانية، برغم ما يكتنفها من كثير من الأخطاء او الأجزاء الناقصة وبالرغم مما تبعها من انتقادات أو محاولات لاستكمالها والبناء عليها.»[١١٥]

تنص نظرية أصل الأنواع التي خرجت للعلن العام ١٨٥٩، على أن العملية التي تتغير بها الكائنات الحية بما فيها الإنسان بمرور الوقت هي نتيجة التغيرات في الصفات الجسدية أو السلوكية القابلة للتوريث من جيل إلى آخر، وتساعد هذه التغيرات على جعل الكائن الحي يتكيف مع بيئته بأفضل طريقة ممكنة للبقاء على قيد الحياة والقدرة على الاستمرار في التكاثر. وتم إثبات نظرية دارون بمجموعة كبيرة من التخصصات المختلفة مثل الحفريات والجيولوجيا والوراثة والبيولوجيا التطورية. أثبت علم الجينات أن الجينات تحمل سمات بيولوجية وسلوكية مختلفة وتنتقل هذه الجينات من الآباء إلى الأبناء، وتم

١١٤ صف ١٠ درس ٧ جزء ٢ صفحة ٤٠.
١١٥ عصر ما بعد دارون http://www.noonpost.org/content

دمج علم الوراثة ونظرية دارون وتسميتهما معاً «الاصطناع التطوري الحديث» (Modern Evolutionary Synthesis)، وذكر أن التغيرات الفيزيائية والسلوكية تجعل الاختيار الطبيعي ممكناً على مستوى الحمض النووي والجينات، وتسمى هذه التغيرات بالطفرات(Mutations) التي تعد أساس عملية التطور، ويُذكر أن عقل الإنسان تطور من حيث القدرة على معالجة المعلومات وتخزينها، وتم تصنيف تطور دماغ الإنسان إلى ثلاثة مراحل أساسية: فترة النمو البطيء في حجم الدماغ، حيث بدأ الإنسان في هذه المرحلة بالمشي منتصباً وقام بصنع الأدوات البدائية البسيطة، والفترة التي امتد فيها تواجد البشر جغرافياً في أماكن مختلفة من بقاع الأرض، وواجه الإنسان الكثير من التغيرات البيئية مما أدى إلى زيادة حجم جسمه ودماغه أيضاً. والفترة التي تمتاز بالزيادة السريعة في حجم دماغ الإنسان، كان شكل الإنسان قديماً مختلفاً بشكل جزئي عن شكله الحالي، حيث امتلك جبين ضخم وأنفٍ بارز إلى الأمام، وكان فكه السفلي بارزاً، أما عظام الذراع والساق فاتسمت بأنها سميكة، وامتلك عضلات كبيرة الحجم في الكتفين والرقبة، وكان شكل الجمجمة مختلفاً حيث كان الجزء الأمام من الجمجمة بارزاً. أما تكيف الإنسان مع البيئة فكان في تطور مستمر مع تقدم الزمن، وقام الإنسان قديماً بصنع الأدوات المختلفة مثل الرماح والسكاكين من الحجارة، واستخدم النار التي ساعدت في اكتشاف الطهي واستخدمت كوسيلة للحصول على الدفء، ووجد الباحثون في الحفريات القديمة أن البشر كانوا يقومون بدفن الموتى مع الورود أو بعض الأدوات؛ وهذا يدل على أنهم كانوا يتبعون عادات أو طقوس دينية معينة.[١١٦]

هناك متدينون يؤيدون هذه النظرية، فقد كشف استطلاع للعلماء ان ٤٠٪من العلماء يعتقدون أنّ الإنسان وغيره من الكائنات الحيّة تطوّروا عبر الزّمن، ولكنّهم يعتقدون أيضًا انّ الخالق أرشد ووجّه عمليّة التطوّر مقابل ٥٥٪ من العلماء يعتقدون أنّ التطوّر حدث وفقا لقوانين الطبيعة وبدون تدخّل إلهي مباشر في العمليّة. وقد أعلنت٢٥ مؤسّسة دينيّة وروحانيّة عالميّة دعمها لنظريّة التطوّر أبرزها الفاتيكان. يلمّح علماء مسلمون من إمكانيّة تفسير الآيات القرآنيّة التي تتحدث عن خلق الإنسان بما يتوافق مع نظريّة التطوّر، من أبرزهم الدّكتور عبد الصّبور شاهين في كتابه أبي آدم. نفى الدكتور يوسف القرضاوي واسع التأثير وجود أي علاقة بين النظرية والإلحاد. دافع علماء مشاهير يحتلون مواقع أكاديمية وبحثية شهيرة عن النظرية من موقعهم المهني والديني، مثل دكتور فرانسيس كولينزالمشرف على مشروع الجينوم البشري، ومدير المعهد الوطني للصحّة في أمريكا، الدّكتور كينيث ميلر، بروفيسور علم البيولوجيا الجزيئيّة والخلويّة في جامعة براون الأمريكية، الدّكتور فرانشيسكو أيال، برفيسور علوم الأحياء والتطوّر في جامعة كاليفورنيا، الدّكتور سايمون موريس، عالم الأحياء القديمة والمستحاثّات، ومكتشف أهمّ موقع أحفوريّات في العالم، الدّكتور روبرت بيري مختصّ في علم الوراثة وعالم طبيعة مشهور.

الخلاصة: ليس هنالك في نظريّة التطوّر العلميّة ما يدعو إلى الإلحاد، «هدم الأخلاق»، «سلخ القيم»، أو

١١٦ نظرية دارون https://mawdoo3.com

محاربة الأديان.[١١٧] مجمل القول أن أكثرية العلماء ومعظم الجامعات تؤيد وتستخدم نظرية دارون في العلوم وبخاصة علم الأحياء والعلوم الإنسانية، وتدرج النظرية في كل مدارس العالم المتقدم إلا أنها تحظر وتستبعد من مناهج التعليم العربية بما في ذلك المناهج الفلسطينية. وعندما قامت معلمة الأحياء في مدرسة المستقبل الخاصة في رام الله بشرح النظرية المقرة في منهاج المدرسة التي تعتمد منهج اكسفورد، عوقبت المعلمة بالطرد ولم تحرك وزارة التربية والتعليم ولا اتحاد المعلمين ولا وزارة الثقافة ساكنا إزاء قرار الفصل التعسفي.[١١٨]

١١٧ هل تدعو نظرية التطور إلى الالحاد؟ https://ibelieveinsci.com/?p=6592

١١٨ مقابلة مع المعلمة أرب كيلاني مدرسة الأحياء في مدرسة المستقبل سابقا.

الفصل السادس: المناهج والحداثة

الفصل السادس: المناهج والحداثة

«الظلمة لا يزيحها ظلمة ولكن النور يفعل.» مارتن لوثر كينغ

رفض الحداثة الغربية

وفي الجهة الأخرى فإن الحضارة والتقدم العلمي والتكنولوجي والصناعي والبحث والاختراعات والأدب والفنون والرياضة والفلسفة، ومنظومة قوانين الديمقراطية وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين والحريات بما في ذلك حرية التعبير والإعلام والانتخابات، وقيم العمل والإنتاج، ومناهج وأنظمة التعليم، كل هذا الذي يندرج في مسمى الحداثة الذي يتقدم فيه الغرب رغم صفته الإستعمارية الإمبريالية وتتقدم معه البشرية جمعاء. لا يمكن رفض الحداثة وعدم التعاطي معها بذريعة أن الكولونيالية والهيمنة والنهب من المواصفات الاستعمارية التي من المفترض رفضها ومقاومتها، بل المطلوب محاكاتها، وهي محطّ إعجاب وتقدير كل من يسعى إلى التطور والتقدم في أي بلد، وها هي دول عظمى كالصين وروسيا إضافة لليابان والهند وكوريا حاكت وتحاكي الحداثة وتتنافس معها. أما نحن، وبحسب رؤية المؤلفين، لا ننظر في تفوق وتقدم الغرب إلا من زاوية تعارضه مع الدين الإسلامي أساسا، قافزين عن واقع أن الدين شيء خاص بحرية المعتقد للأفراد والجماعات والشعوب، بينما العلوم وإنجازاتها مشتركة وتعني البشرية كلها، وهي ملك للشعوب بما في ذلك الشعوب العربية والإسلامية. وهنا يتبدى لمؤلفي كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر رأي آخر حين يقولون «النتيجة التي ساقت اليها فعلا العولمة هي سيطرة نمط الثقافة الغربية على العالم.» ويرى المؤلفون أن «الإسلام هو البديل وهو قابل للتطبيق في العالم بأسره.» وعندما يتحدثون عن مظاهر العولمة يرون أن «مظاهر سيطرة سياسية واقتصادية» وهذا صحيح، ويضيفون إليها «سيطرة ثقافة عالمية» أدت إلى «إضعاف ثقافة الاحتشام والستر» في البيئات الإسلامية، وإضعاف اللغة العربية «والانبهار بالانجليزية» و«تهميش دور الأديان وإضعاف التعليم الديني»، و» إقصاء الدين عن الحكم وواقع الحياة وحصره في أماكن العبادة» وإثارة الشبهات والشكوك حول «النظم والتشريعات» الإسلامية وخاصة ما يتعلق بقضايا المرأة المسلمة.»[١١٩] ويضيف المؤلفون في درس آخر: «تركز الثقافة العالمية على حرية الإنسان الفردية وتصل إلى التحلل من ضوابط الدين والقيم والأخلاق والأعراف وتحكم الأهواء والرغبات ما أدى إلى انتشار الرذائل والتحلل الخلقي في خدش الحياء وفقدان الكرامة الإنسانية.» ويصل المؤلفون إلى نتيجة تقول: إن عالم اليوم بحاجة إلى القيم الحضارية الإنسانية التي رسخها الإسلام لتعيد المكانة السامية للمجتمعات المعاصرة التي تعاني من انهيار منظومة القيم والأخلاق.»[١٢٠] لم يتوقف مؤلفو كتب التربية الإسلامية عند سؤال قديم جديد، لماذا يتقدم من

١١٩ التربية الإسلامية صف ١٢ درس ٢٩.

١٢٠ صف ١٢ درس ٣٠.

لا يملكون «القيم الحضارية الإنسانية التي رسخها الإسلام في كل المجالات؟ ولماذا تخلف ويتخلف من يملكون تلك القيم، على المستوى العلمي والمعرفي ولا ينتجون أي شكل من أشكال المعرفة والحداثة العلمية؟ دعونا نعترف بأن السبب هو رفض ومقاومة الحداثة سابقا والآن باعتبار الحداثة مشروعا استعماريا. وهي ليست كذلك، لأن العلوم والنظريات والمعرفة والاختراع والتصنيع والابداع والفنون كلها تنتمي للحضارة الإنسانية المتراكمة منذ بدء التاريخ، وهي متاحة لكل من يرغب، «ولا يمكن الفصل بين التكنولوجيا الحديثة وأسسها الفكرية والعلمية والفلسفية.[121] التي تشكل معا حضارة. لم تضف الدول الإسلامية والعربية شيئا للحداثة التي تحتل مركز الحضارة راهنا ومنذ زمن طويل. وفي الوقت نفسه يتحدث فقهاؤها عن التفوق. يقولون الغرب منحل وقبيح، وفي الواقع نحن متخلفون على كل الاصعدة لكننا، متفوقون ونحن الأفضل!».[122] تناغم المؤلفون لمواد التربية الإسلامية حقا مع تلك المقولة وكانوا حريصين على إنكار القيم الحداثية الكونية خلافا للوظيفة الأساسية المفترضة للتربية والتعليم وهي إبراز قيم الحداثة الكونية راهنا وفي التراث الخاص والعام.

مواجهة الإمبريالية والإحتلال والهيمنة والتدخل «والإنحلال» والإسلاموفوبيا لا يكون برفض قيم الحداثة كالحرية والعدالة والمساواة وحقوق الإنسان. لا يمكن رفض هذه القيم التي تحتاجها الشعوب فعلا وبخاصة الشعب الفلسطيني. والمفارقة التي تحتاج إلى نقاش هي إذا كانت الدول الإمبريالية تستخدم حقوق الإنسان لتبرير تدخلها وسيطرتها وإذا كان منشأ الحداثة المعاصرة هو دول الغرب الإمبريالي، فلا يعني ذلك أن حقوق الإنسان والحرية والعدالة بدعة استعمارية كما تذهب دروس التربية الإسلامية المنوه لها. ولا يعني السعي إلى نفي أو تجاهل قيم الحداثة وقاعدتها العلمية والفلسفية والاجتماعية والثقافية المنبثقة عنها، أو إعلان الحرب عليها وتقديم الشريعة بديلا لها ضمن معادلة الشعور بالتفوق الديني المترافق مع إخفاق حضاري مريع، معادلة متنافرة. فالتفوق إذا لم يرتبط بإنجاز حضاري يتحول إلى يوتوبيا، ويصار إلى إخضاع الحاضر والمستقبل للماضي وخضوع الرعية للراعي. يقول المفكر جورج طرابيشي: كنا نقاتل الاستعمار وننفتح على التقدم الغربي والثقافة الغربية، أما الآن فإننا نغض النظر عن الاستعمار والنهب ونصب الكراهية على الثقافة الغربية وننفق عشرات المليارات لخلق ثقافة مضادة للحداثة، ولم نتعامل مع تراثنا عبر سلاح النقد وحفريات المعرفة ومناهج الحداثة.[123] لماذا يتجاهل مؤلفو كتب التربية الإسلامية الحداثة بما في ذلك منظومة القوانين التي تضمن حقوق الناس في مجتمعاتهم، وتفتح المجال على مصراعيه أمام الإبداع والاختراع والتقدم العلمي؟ لماذا تبعد وتعزل الجيل عن نقد الواقع المتخلف الذي نعيشه في كل المجالات بما في ذلك الجانب القيمي، وتبعده في الوقت ذاته عن مضمون الحضارة وهو (الحداثة) وعناصرها الأساسية، ذلك المضمون الذي أخفقت فيه الدول العربية والإسلامية أيما إخفاق؟ لماذا تدفع مدارسنا الجيل إلى موقع الدفاع عن الدين والتعليم الديني وتصور

١٢١ أحمد عصيد. محاضرة يوتيوب بعنوان: لماذا تخلف المسلمون ولم يدخلوا في الحداثة؟
١٢٢ أحمد عصيد. أسئلة الإسلام الصعبة. الحوار المتمدن. ٨-١-٢٠١٠.
١٢٣ جورج طرابيشي. موقع الأوان

خطر إقصاء الدين عن الحكم باعتباره مشكلة راهنة، مع أن الدين يحتل حيزا كبيرا في الكتب المدرسية في مختلف المقررات، ومع أنه مضى قرابة قرنين وينوف، على فصل الدين عن الدولة عند معظم الدول المتقدمة في الغرب؟ هل الغرض من الخوف على الدين تخويف الجيل من عملية فصل الدين عن العلم وعن الدولة عندنا، ودعوتهم للتمسك بالدولة الدينية؟ يتحدث المؤلفون عن ثقافة العولمة التي أفقدت البشرية كرامتها الإنسانية، في الوقت الذي تداس فيه كرامة الشعوب من قبل أنظمتها التي تعتبر الشريعة الإسلامية مصدرا رئيسيا للحكم، أو التي تعتبر الشريعة مصدرا وحيدا للتشريع، كما تداس كرامتها من المحتلين الإسرائيليين والأمريكيين. إن الذهاب إلى الزاوية الأيديولوجية الضيقة باستخدام مغالطات هي زاوية قاتلة، وكان يمكن عدم التورط في تقديمها لو جرى تطبيق معايير التقدم الحضاري والإنساني، والتعرف على موقعنا الهابط عربا ومسلمين في ذلك التقدم، وبالاستناد إلى الوقائع أوالوثائق والتقارير السنوية. أين نحن في مجال حقوق المواطن، وفي مقدمة ذلك مستوى دخل المواطن؟ ماذا تقدم الدول لمواطنيها، في مجالات العمل، الضمان الصحي والاجتماعي، البحث العلمي ومستوى التعليم؟ وما هو نصيبنا من مشكلات كالفساد والدعارة والاغتصاب والتحرش الجنسي التي هي أبشع كثيرا من خدش الحياء؟ ما تقدمه هكذا دروس هو أقرب لخطاب ديني وعظي متزمت ومعزول عن الواقع منه إلى درس تعليمي يفتح العقول ويدعو إلى الانعتاق. وكما يقول المناضل ضد العبودية مارتن لوثر كنغ، «الظلمة لا يزيحها ظلمة ولكن النور يفعل،» فأين النور في مدارسنا؟

بين الإستعمار والنهضة العلمية والثقافية

«مواجهة متطلبات عصر المعرفة وتكريس حب المعرفة والبحث والاستكشاف والتشبع بروح الحوار والتسامح والتعاون والمشاركة.» تستحضرني عند نقاش كل عنوان هذه العبارات البليغة الموجودة في مقدمة الوزارة لكل الكتب المدرسية، واعتبرها ناظما لي في قراءة الموضوعات وتحليلها وتقييمها.

«أطلق عصر النهضة الأوروبي العنان للعلم والفكر وتغيير نمط الحياة، ولإضعاف سلطة الكنيسة وتطور الفنون والأدب... والتجديد والبعث والإحياء. أثّرت تلك العملية في الأنظمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والقانونية والفكرية والثقافية والفنية وفي دراسة التاريخ والآداب القديمة والفلسفة وقد مهدت زيادة المعرفة ونمو الفكر الإنساني إلى الإنجازات العلمية والاكتشافات، للثورة الصناعية والكشوفات الجغرافية. كما وأزالت العوائق التي مثلتها سلطة الكنيسة أمام تطور البرجوازية وحاجتها إلى تغيير النظام القديم.»[124] لاحظوا، يتناقض هذا الكلام مع دروس التربية الإسلامية التي أسهبت في الحديث عن الثقافة العالمية المتحللة من ضوابط الدين والقيم والأخلاق. يجوز القول أن ما يتم الحديث عنه في كتب الديانة ينقض في عدد من الدروس الدراسات الاجتماعية وغيرها، ما يشير إلى انفصال المواد عن بعضها

١٢٤ الدراسات الاجتماعية. درس ١ جزء ٢ الوحدة ٣.

البعض والافتقاد إلى الرابط الذي يحدث الانسجام والتناغم فيما بينها. تحدث الدرس الثالث عن الثورة الصناعية المترافقة مع صناعة الآلات – المكننة – واكتشاف الكهرباء وتطور خطوط الاتصال، التلغراف والهاتف والراديو، وتطور المواصلات لربط المصانع بالأسواق. تحدث الدرس الخامس عن الثورة الفرنسية وعن إسهامها في ترسيخ مجموعة من المبادئ التي أصبحت إحدى المرجعيات السياسية والاجتماعية في العالم المعاصر في أوروبا والعالم، لا خلاف في هذا.

ولكن في الوحدة الرابعة للصف الثامن بعنوان: «الاطماع الاستعمارية في الوطن العربي»، ثمة تقدير آخر يُظهر الفرق مع العرض المعرفي السابق والسليم، إضافة إلى أهمية الأهداف التي وضعها المؤلفون للوحدة وهي تعزيز ثقافة مقاومة الاستعمار والعنصرية والاستيطان، وتعزيز ثقافة الإحترام المتبادل بين الشعوب والحضارات. استعرض الدرس الأول دوافع الاستعمار الاقتصادية والعسكرية وهي صحيحة، ثم بدأ يتحدث عن دافع تبشيري استعماري كنشر الدين المسيحي في البدان المستعمرة؛ وأضاف، «تمثلت سياسة فرنسا في الجزائر بالقضاء على الدين الإسلامي.»[١٢٥] يتعارض هذا الكلام منطقيا مع العلمانية الأوروبية والفرنسية التي فصلت الدين عن الدولة وهمشت دور الكنيسة والنظام السياسي الذي كان متحالفا معها في استخدام الدين المسيحي للسيطرة وقمع المعارضين والمطالب الشعبية. هل يعقل أن تشطب الدول الإستعمارية دور الكنيسة في بلدان المنشأ وتسمح لها باستعادة دورها في المستعمرات؟ احتمال مستبعد، مع أن بعض البعثات التبشيرية كان لها دورا دينيا ما، شبه مستقل عن سلطات الحكم العسكري، من نوع افتتاح مدارس مدعومة من الكنائس، مع أن عددا من تلك المدارس كانت مناهضة، إلى حد ما، للاستعمار. وفي كل الأحوال، لم يكن للدين وزن وتأثير يذكر، لأن معتنقي الديانة المسيحية في العالم العربي كانوا جزءا من مقاومة الاستعمار بمختلف مؤسساته وجزءا من المضطهدين كسائر أبناء شعبهم. كما أن اعتناق المسلمين للديانة المسيحية في سياق استعماري كان مستبعدا إلا ما ندر، وهذا ما تقوله التجربة التاريخية. لقد انتهج المستعمرون بعد الثورات (الانجليزية والفرنسية والأمريكية) في بلدانهم سياسة غير دينية، وانطبق ذلك بشكل أو بآخر على استعمارهم للبلدان العربية وغير العربية. كان هدف الإستعمار الفرنسي القضاء على كل مقاومة يبديها الشعب الجزائري بما في ذلك الدعوات الإسلامية إلى الجهاد ضد المستعمرين المستوطنين، وليس القضاء على الدين الإسلامي كما يقول الدرس. ومن يدقق في حملة نابليون على مصر سيتعرف على تلك السياسة الاستعمارية الجديدة التي جاءت على النقيض من الحروب الصليبية في أسلوبها. «حملة نابليون كانت فريدة، إذ كانت تضم نحو ١٧٥ عالما في الرياضيات وعلم الحيوان والكيمياء والفلك والجغرافيا وهندسة المناجم والهندسة المعمارية والرسم والنحت وموسيقيين وفنيي طباعة ومتخصصين في المتفجرات وأطباء وأدباء كانوا يشكلون كتيبة لغزو معرفي ولم يكونوا أقل أهمية من الجيش نفسه. وقبل تحركه لاحتلال مصر، أمر نابليون بشراء مكتبة تضم ٥٥٠ مؤلفا أساسيا إضافة إلى مكتبتين للتاريخ الطبيعي والفيزياء ومعمل للكيمياء، وأحضر

١٢٥ الدراسات الاجتماعية. صف ٨ درس ١ جزء ٢ الوحدة ٤.

معه مطبعتين بالعربية والفرنسية. كان نابليون يتوق إلى الشرق بعد إعجابه بكتابات عالم المصريات والإسلاميات الفرنسي كلود سافاري الذي عاش في مصر وتعلم العربية وترجم القرآن الكريم وكتب خلاصة دراساته في كتابي حياة محمد ورسائل عن مصر، حيث أمر نابليون بتوزيع الكتاب الأخير الذي صدر العام ١٧٨٦ على جنوده ليشحذ هممهم ويغريهم بالعالم الذي سوف يغزونه. وأقام نابليون ديوانا ضم كبار المشايخ وعلماء الدين تكون من ٢٥ عضوا. باختصار، كان نابليون يحمل مشروعا استعماريا ويسعى لتحويل مصر إلى قاعدة للامبراطورية الفرنسية من مدخل مختلف عن أشكال الإستعمار الأخرى.[١٢٦]

هل كانت سياسة فرنسا في الجزائر هي القضاء على الدين الإسلامي، كما ورد في الدرس الأول في الدراسات الاجتماعية للصف الثامن؟ للمقاربة، يُحكى عن تجربة الإستعمار الفرنسي في المغرب أن قيادته أدركت مبكرا أن طريقه لن تكون مفروشة بالورود، فتفتق دهاؤه على استمالة مشاعر العامة واستقطاب «قادة الرأي» الذين كانوا يؤطرون المشاعر الجماعية للشعب المغربي وعلى رأسهم العلماء وشيوخ الزوايا، إضافة إلى تعزيز وتقوية مركز السلطان الديني والدنيوي، باعتباره رمزا للوحدة ويجسد معاني روحية، فكانت «السياسة الإسلامية» التي ابتكرها أطر الحماية بالمغرب على أساس الدراسات الإثنولوجية المنجزة في وقت سابق، والتي تناولت باستيفاض المؤسسات الاجتماعية المؤثرة في حياة المغاربة، مثل فكرة قداسة الأولياء، وتنظيماتهم الطرقية، ومكانة الدين في الخيال الجماعي عند المغاربة.وبلغ بالقائد الفرنسي كما يقول الباحث دانيال ريفي انه منع الإفطار في رمضان وبيع الخمور للمسلمين ونظم رحلات إلى الحج وفرض احترام المساجد.[١٢٧]

ويبدو أن سياسة الاستعمار الفرنسي في الجزائر تختلف نظرا لكونه استعمارا استيطانيا إقصائيا. فالاستيطان يعني اقتلاع وتشريد السكان الأصليين باعتبارهم عقبة أمام الاستيطان. وقد نشأت فاشية عسكرية ارتكبت المجازر والقمع الدموي والتنكيل والعقوبات الجماعية، ومارس المستعمرون وفاشيتهم «الاعتداء على المساجد والزوايا ودور العبادة وصادروا الأوقاف الإسلامية. برغم من أن اتفاقية استسلام الجزائر العاصمة التي ابرمتها السلطات العثمانية، كانت تدعو إلى احترام الحرية الدينية للاهالي. إن وحشية الاستعمار الفرنسي لم تقتصر على تدمير المساجد أو تحويلها إلى كنائس. بل قامت بقتل المصلين المعتصمين بها ومثال ذلك قتل أربعة آلاف مسلم أعزل معتصم في مسجد كتشاوة.»[١٢٨] من يدقق في السياسة المتوحشة للاستعمار الفرنسي ضد الرموز الدينية بما في ذلك تحويل مساجد إلى كنائس كانت جزءا من تدمير مقومات صمود وبقاء الشعب الجزائري، ولا تندرج في إطار صراع وحرب دينية. كان الأساس تدمير قرى ونهب ممتلكات واغتصاب وقتل وتشريد واعتقال بما في ذلك تدمير المساجد والرموز الدينية، وكل ذلك بهدف إحكام السيطرة وفرض علاقات تبعية على الشعب الجزائري، والحفاظ على مجتمع

١٢٦ البيان. نابليون المهووس بالشرق. https://www.albayan.ae/paths/٢٠٠٩-٠٨-٢٢-١,٤٦٢٢١٨

١٢٧ هكذا استغل الاستعمار الدين لحكم المغرب. https://www.maghress.com/almassae/٢١٢٠٠٦

١٢٨ الجزائر المستعمرة الفرنسية /https://ar.wikipedia.org/wiki

المستوطنين الفرنسيين في الجزائر. بهذا المعنى لم يكن الصراع دينيا.

هل نحن في صراع حضارات؟

«استغل الاستعمار حالة الضعف التي مرت بها الدولة العثمانية الحاكمة للوطن العربي وأدت إلى تراجع التعليم وتفشي الجهل والأمية والتخلف والتمسك بالعادات والتقاليد البالية.» المقصود، استغلوا ذلك في فرض سيطرتهم. هذا مايقوله الدرس الأول للصف التاسع. هنا يتم الإقرار بالتأخر الناجم عن سياسات الحكم العثماني المتبعة وليس بسبب حالة الضعف الناجمة عن التدخل الاستعماري والعصيانات كما يقول المؤلفون. وهنا سيكون أمامنا في عرض مادة الاستعمار العديد من التناقضات، فمن جهة يشير المؤلفون إلى: «تنبه المصلحون العرب إلى التراجع الحضاري العربي مقابل التقدم العلمي للدول الإستعمارية، فدعوا إلى إصلاح التعليم ومحاربة الجهل والأمية.» ومن الجهة الاخرى، «فإن الثقافة الاستعمارية تهدف إلى إبعاد المجتمع عن حضارته الأصليه وهدم الأخلاق والقيم والحط من العادات والتقاليد، والحيلولة دون امتلاك سبل العلم والمعرفة.»[١٢٩] فالشعوب تعيش حالة جهل وأمية وتخلف، والثقافة الاستعمارية تسعى إلى إبعاد المجتمع عن حضارته الاصلية التي من المفترض أن يكون التخلف والجهل قد نالا منها.

جاء في الدرس الثاني للصف الثامن: «من آثار الاستعمار الأوروبي الفكرية ظهور بعض المفكرين العرب الذين يتحدثون بلسان الغرب ويدافعون عن سياساته ومبادئه.» وجاء في الدرس الثالث الذي يليه: «ظهور عدد من المفكرين العرب الذين يدافعون عن الحضارة الغربية وينتقصون من الحضارة العربية الإسلامية.» وجاء في درس آخر «هناك مجموعة من الجزائريين تنادي بالاندماج في الثقافة الفرنسية.» يوجد خلط بين السياسة الاستعمارية التي تضطهد وتستغل وتنهب وتقمع الشعوب، وبين حضارة الغرب في مجال العلوم والفلسفة والتكنولوجيا والقوانين والحقوق والآداب والفنون والاختراع والإبداع. إن الذين دافعوا عن السياسات الاستعمارية في الدول العربية هم طبقة الكمبرادور (الوكلاء التجاريون) وكبار الملاكين ومثقفون ينتمون لهم، ورعاع ومهمشون وعملاء يمكن أن ينضووا تحت مسمى مرتزقة. على سبيل المثال، «قاتل ٦٠ ألف جزائري في صفوف جيش الاحتلال الفرنسي في الجزائر، وانسحبوا معه إلى فرنسا بعد انتصار الثورة.»[١٣٠] وهؤلاء لم يغيروا ديانتهم باعتناق ديانة المستعمر. إن كل الذين ترتبط مصالحهم ببقاء الاستعمار مهيمنا على بلدانهم وشعوبهم، هؤلاء جزء لا يتجزأ من جبهة المستعمرين المعادية. وليس التعريف بهؤلاء محط خلاف. إن العداء ومقاومة كل استعمار هو موقف مشروع، باعتبارالاستعمار شكل خطرا ماثلا على مصالح الشعوب، لكن العداء للحضارة الغربية وانجازاتها العلمية لا يستقيم مع مناهضة وهزم الاستعمار. فعندما دعا النهضويون إلى الانفتاح على الحضارة الغربية

١٢٩ الدراسات الاجتماعية. صف ٩ درس ٣ وحدة ١.

١٣٠ الحكاية المنسية. قصة الجزائريين الذين حاربوا مع الجيش الفرنسي ضد بلادهم.
https://www.sasapost.com/another-side-of-the-liberation-war-in-algeria/

والاستفادة من تفوقها في العلم والاقتصاد والأدب والفكر والفلسفة والفنون والقانون، كانوا يفعلون ذلك في سياق مقاومتهم للاستعمار. يذكر أن الدولة العباسية أخذت من الحضارة اليونانية والفارسية السابقتين. إن محاكاة الحضارة المتقدمة لا يعني الدفاع او تبرير سياستها الاستعمارية والعنصرية. لقد أرسلت العديد من الدول العربية وغير العربية بعثات تعليمية إلى دول الغرب الاستعماري كي يتوقفوا عند أسباب التقدم الغربي وينقلوا الخبرة إلى بلدانهم. نجحت البعثات اليابانية في نقل الخبرة الأوروبية بتشجيع الدولة والإمبراطور، وتعثرت البعثات العربية إلا من زاوية تنشيط التعليم والترجمة وتأسيس صحف ومجلات وجمعيات ثقافية وعلمية ودور سينما وانتشال اللغة العربية من حالة التقهقر. ليست الحضارة بما تعنيه من تقدم حكرا على أمة أو شعب أو بلد. وفي الجهة الأخرى فإن نقد التخلف وتقهقر الحضارة العربية والإسلامية لا يعني العداء لتلك الحضارة التي امتلك الغرب كل عناصر قوتها وكل مساهماتها العلمية وبنوا فوقها، في الوقت الذي انفصل عن الحضارة الإسلامية العربية كل الدول والشعوب العربية بفعل حالة التخلف والانحطاط وثقافة الانغلاق والتعصب التي كرسها حكم الامبراطورية العثمانية.

كان روحي الخالدي من المثقفين النقديين الفلسطينيين الذي ربط بين تخلف المجتمع الفلسطيني والسيطرة العثمانية، ودعا إلى مقاومة المحتل البريطاني، ومقاومة التخلف الذاتي في الوقت نفسه.»[١٣١] وقد ربط في وقت مبكر بين التحرر الوطني والتحرر الاجتماعي. إن نقد التخلف بكل عناصره بالضرورة يستند إلى فكر تنويري وإلى الحضارة المتقدمة، في ذلك يحدث التقاطع مع الحضارة الغربية، وليس مع الاستعمار الذي ينتمي لتلك الحضارة. «بنى الخالدي خطابه على التجدد الاجتماعي أو الحداثة الاجتماعية التي تنصب العقل قاضيا عادلا بعيدا عن العواطف والعادات. وطرح الخالدي سؤالا: كيف تجعل المجتمع الذي يرهقه تخلفه مجتمعا قادرا على المقاومة؟ وفي كتابه تاريخ علم الادب عند الافرنج والعرب وفيكتور هوجو، قارن الخالدي بين هوجو وأبو العلاء المعري والمتنبي، وطرح فيه عولمة الأفكار مثل الحرية والعدالة والمساواة التي تصلح لجميع المجتمعات الإنسانية.»[١٣٢] تعني عولمة الأفكار التحررية والعلمية الإنتماء إلى الحضارة الإنسانية التي جمعت كل المنجزات والعناصر الإيجابية في حضارات الشعوب بما في ذلك الحضارة العربية الإسلامية، ولا يعني ذلك التماهي مع الاستعمار ولا التبعية لثقافته، ولا أساس لوجود صراع الحضارات؛ يوجد صراع مع استعمار وعلاقات تبعية وهيمنة وتوحش اقتصادي وسياسي، ويوجد صراع مع ثقافة تدافع عن التبعية والاستعمار والعنصرية. الثقافة الاستعمارية التي تبرر الاستعمار هي شيء مرفوض ومختلف عن الحضارة الغربية التي تعني التقدم في العديد من المجالات. كما لا يعني الانفتاح على الحضارة الغربية انتقاصا من الحضارة العربية الإسلامية السابقة التي أطفأ أنوارها الاستبداد والجهل والتعصب العربي والإسلامي. دعا مفكرون آخرون امثال خليل السكاكيني وفؤاد نصار وجبرا ابراهيم جبرا وغيرهم جميعا إلى التسلح بالمعرفة والانفتاح على الثقافة العالمية وكل تقدم علمي وأدبي وفني وقانوني.

١٣١ فيصل دراج. الهوية الثقافة السياسة، قراءة في الحالة الفلسطينية. أزمنة للنشر والتوزيع، ٢٠١٠. صفحة ٨٢.

١٣٢ فيصل دراج. مصدر سابق. صفحة ١٠٤.

حسنا فعلت وزارة التربية والتعليم عندما عرَّفت بالحضارات السابقة في مواد الدراسات الاجتماعية للصفين السادس والسابع. قالت، كان العالم العربي مهدا للحضارات القديمة كمملكة معين وسبأ وحِمْيَر. وتحدثت عن حضارات الكنعانيين واليبوسيين والأنباط والفراعنة والبابليين والسومريين والفرس. تلك الحضارات التي اشتهرت ببناء السدود والمدن المحاطة بالأسوار وصناعة الفخار واختراع المحراث وحفر الترع وابتكار الكتابة المسمارية على ألواح من طين وتطوير فكرة القوانين ونشر اللغة الآرامية وإتقان فنون العمارة ومعرفة وقت الخسوف والكسوف وتقسيم السنة إلى شهور وأيام، واكتشاف ساعة الشمس وأول القوانين والشرائع.[١٣٣] وجاء في الجزء الثاني الدرس الأول معلومة في غاية الأهمية تقول: «برع العرب قبل الإسلام في الأدب والصناعة والتجارة والزراعة على الرغم من الجهل الديني.»[١٣٤] وفي الدرس الرابع للصف السابع، تحدث المؤلفون عن الإنجازات العلمية في الدولة الإسلامية وعن الترجمات زمن بيت الحكمة: حيث، ترجم المسلمون عن اليونانية والرومانية والفارسية وأخذوا عن الهنود نظام الترقيم وأضافوا له الرقم صفر.[١٣٥] يشير ما تقدم إلى أن الحضارات متعاقبة ومكملة لبعضها البعض ولا يمكن عزل حضارة عن أخرى أو احتكار حضارة ونفي الحضارات الأخرى كما تفعل إسرائيل التي لا ترى في فلسطين إلا طبقة حصرية واحدة من طبقات الحضارة، هي اليهودية، وذلك لاعتبارات كولونيالية وأيديولوجية. فلا تكتفي بإقصاء السكان الأصليين بل تمعن في إقصاء حضارتهم التي هي عبارة عن تعاقب الحضارات الأخرى. ولا شك أن الأديان هي جزء لا يتجزأ من الحضارة الإنسانية. وقد شكلت بعضا من نصوصها جزءا من مرجعيات القوانين والتشريعات الكونية كحقوق الانسان وحرية المعتقد والتسامح. لم تبدأ الحضارة الإنسانية بالديانة الإسلامية ولم تنتهي معها. فعند دراسة الحضارة العربية الإسلامية – والديانات السماوية جزءً لا يتجزأ منها – فإن أداة القياس هي الإضافة التي قدمتها لعناصر الحضارات السابقة.

التناقض في سياسة الغرب

حرية التعبير وحرية الصحافة وحرية المعتقد والانتخاب والديمقراطية والعدالة الاجتماعية والتعدد والضمان الاجتماعي والعمل النقابي والتبادل السلمي للسلطة ومنظومة القوانين «حقوق الانسان» والحفاظ على البيئة، والحكم الصالح والنزاهة والشفافية ومساواة المرأة ومناهضة العنصرية. كانت كل هذه السياسات والشعارات نتاجا للثورات والنضالات ونتاجا لتطور الفكر والحضارة الإنسانية، اعتمدها النظام الرأسمالي في البداية كآلية لقطع الطريق على الثورة الإشتراكية التي تنبأ بها كارل ماركس بعد كشفه تناقضات الرأسمالية في كتابه الشهير رأس المال، تلك التناقضات التي رأى ماركس أنها لا تحل إلا بانتقال السلطة من الرأسمالية إلى الطبقات العاملة والانتقال من الملكية الخاصة إلى الملكية العامة. وترافق فكر التقدم والتحرر ذاك باندلاع ثورات حقيقية لحل ذلك التناقض لمصلحة المنتجين والشعوب

١٣٣ الدراسات الاجتماعية. صف ٦ دروس ٥، ١،٢،٣،٤ جزء ١.
١٣٤ دراسات اجتماعية. صف ٦ درس ١ جزء ٢ وحدة ٣.
١٣٥ الدراسات الاجتماعية. صف ٧ درس ٤ جزء ١.

المضطهدة والمستغَلة والطبقات العاملة والشغيلة. وقد استخدم النظام الرأسمالي تلك السياسات والشعارات للحفاظ على سلطته وعلى استمرار الاقتصاد الليبرالي والنيوليبرالي الذي يعبر عن مصالح الطبقات المستغلة، واستخدمت الشعارات والسياسات السابقة أيضا كشكل لتجاوز الرأسمالية لأزماتها المتلاحقة، ولقطع الطريق على التحولات الثورية. لكن النظام الرأسمالي حرص على مستوى من الإلتزام بها الذي لا يهدد الجوهر الاستغلالي لنظامه في العالم المسمى بالعالم الحر، حيث أفرغ المساواة والعدالة من مضمونهما، عبر الاحتكارات التي جعلت الأغنياء يزدادون غنى والفقراء يزدادون فقرا. ونجح في تخفيف حدة الأزمات التي كانت تتجدد دون حل حقيقي. كما أفرغ النظام الرأسمالي الانتخابات من مضمونها الديمقراطي عبر التمويل الضخم من قبل الشركات الاحتكارية للأحزاب السياسية التي تدافع عن تلك المصالح، لتحصر الفوز بالقوى الأقدر على التمويل وشراء الأصوات والدعاية الانتخابية وسطوة امبراطوريات الإعلام. كما استخدمت تلك السياسات والشعارات في تحقيق الأطماع الإمبريالية وفي السيطرة على الشعوب ونهب مواردها، وفي الحرب ضد قوى التحرر داخل وخارج بلدانها وفي التدخلات الخارجية والإحتلالات ونشر القواعد العسكرية، وفي السيطرة على المؤسسات الدولية كالبنك الدولي وصندوق النقد، وفي إبطال استخدام القانون الدولي ضد انتهاكات دول الهيمنة وفي مقدمتها دولة إسرائيل. واستخدمت تلك الشعارات والإنجازات أيضا في مقاومة كل تغيير يضع حدا لعلاقات التبعية في بلدان ما يسمى بالعالم الثالث. كما استخدمت تلك السياسات والشعارات في خلخلة النظام الاشتراكي الشمولي، وساهمت في إنهياره وفي التحاق أوروبا الشرقية بالغرب الرأسمالي، وفي إخضاع الدول المستقلة نسبيا عن النظام المهيمن لعلاقات تبعية جديدة.

هل فلسطين جزء من منظومة القوانين والقيم العالمية؟

اعتمدت بعض دروس الدراسات الاجتماعية على قوانين واتفاقات دولية في الدفاع عن الحقوق الفلسطينية، هل هذا يعكس الانتماء لمنظومة القوانين أم مجرد استخدام؟ على سبيل المثال، جاء في كتاب التربية الوطنية والحياتية للصف الخامس ما يلي: «بالاستعانة بالإعلان العالمي لحقوق الانسان، وإتفاقية حقوق الطفل، أكتب موضوعا عن حقوق أطفال فلسطين من حيث الملبس والمسكن والغذاء، وألقيه في الإذاعة.»[١٣٦] يلاحظ هنا أن المرجعية هي إتفاقات وعهود دولية كونية تعتبر جزءا من القانون الدولي، إلى جانب اعتماد مواد في القانون الأساسي الفلسطيني، وهذا يبعث على التفاؤل. وهناك إشارة إلى أن «منظمة الأغذية والزراعة (الفاو) التابعة للأمم المتحدة يقع على عاتقها القضاء على الجوع وسوء التغذية والفقر والتقدم الاقتصادي والاجتماعي لجميع الشعوب.»[١٣٧] وفي درس آخر ورد نص في غاية الأهمية يقول: احترام قواعد القانون الدولي الإنساني ذات الصلة بالطفل تعني ألا يشترك الاشخاص الذين لم يبلغ سنهم ١٥ سنة اشتراكا مباشرا في الحرب، ويدعو إلى الامتناع عن تجنيد الأطفال وحماية السكان

١٣٦ التربية الوطنية والحياتية. صف ٥ درس ٣ وحدة ٢.
١٣٧ التربية الاجتماعية. صف ٥ درس ٢ جزء ٢ وحدة ٣.

المدنيين وضمان حماية ورعاية الأطفال.»[١٣٨] يعاني المجتمع الفلسطيني من مشكلة زج الاطفال في الصراع، تحتاج إلى شرح موسع ومعمق يحدد أسباب الظاهرة في شقيها، الأول استهداف الأطفال من قبل سلطات الاحتلال، والشق الثاني سماح المجتمع الفلسطيني للأطفال بالقفز عن مرحلة الطفولة، ويطرح الحلول والثقافة البديلة. وجاء في درس آخر نصا أكثر أهمية وهو يقول: «تظهر أهمية التواصل والانفتاح بين الحضارات الإنسانية في العصر الحديث في الجوانب العلمية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية لإيجاد بيئة عالمية سلمية ومستقرة تقوم على الاحترام المتبادل والمساواة بين الثقافات والحضارات المختلفة.»

تطول قائمة الاتفاقات والقرارات والمبادئ التي قدمتها دروس التربية الاجتماعية مثل: «اتفاقات تحفظ حق العامل وصاحب العمل»، ووجود يوم عالمي للعمال، ويوم عالمي للمياه، و»الثورة الفرنسية ساهمت في تحديد مجموعة من المبادئ (حرية، وعدالة اجتماعية، ومساواة، وتعليم مجاني تحرر من سلطة الكنيسة ورجال الدين، وفصل الدين عن الدولة)، وأصبحت هذه المبادئ إحدى المرجعيات السياسية والاجتماعية في العالم المعاصر، «وحماية الممتلكات المدنية والثقافية خلال النزاعات المسلحة بحسب القانون الدولي الانساني»، و»حق الشعوب الرازحة تحت نير الاحتلال الأجنبي بممارسة الكفاح المسلح من أجل حريتها واستقلالها وحقها في تقرير المصير» بحسب قرار الجمعية العامة رقم ٣٣١٤ سنة ١٩٧٤، وإعلان اليونسكو العالمي الذي يعتبر التنوع الحضاري مصدرا للتبادل والتجديد والابداع ضروريا للجنس البشري.»والإشارة إلى اتفاقات اقتصادية عالمية بهدف تعزيز التعاون الاقتصادي والأمن الغذائي وتبادل الخبرات ومحاربة الجفاف والتصحر، واتفاقيات جنيف الأربعة وبروتوكولاتها، ومعاهدة أوتاوا لحظر استخدام الألغام الأرضية المضادة للأفراد، وقرار ١٩٤ الذي ينص على حق اللاجئين بالعودة وإتفاقية لاهاي لحماية الآثار والمخطوطات والوثائق التاريخية، وقرار مجلس الأمن ٢٣٣٤، الذي يدعو إلى وقف جميع الأنشطة الاستيطانية الإسرائيلية، وموقف محكمة العدل العليا من جدار الفصل العنصري، والإتفاقية الدولية للقضاء على كل أشكال التمييز ضد المرأة «سيداو»، وإتفاقية القضاء على كل اشكال التمييز العنصري.» [١٣٩]

كما يلاحظ، يوجد تبني أو تأييد للاتفاقات والمعاهدات الدولية التي وقعت عليها فلسطين وغيرها. لكن هذا التبني يتناقض، وأحيانا يأتي متعاكسا مع المفاهيم والدروس والثقافة والمواقف والسياسات المعبر عنها في كتب التربية الإسلامية وامتداداتها في كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، وكلها منفصلة عن تلك المعاهدات والإتفاقات. يعني التناقض ضعف أو فقدان الترابط والانسجام وعدم اعتماد المنظومة الدولية كرزمة ومواءمة القوانين والسياسات الفلسطينية معها، والتراجع عن السياسة الانتقائية التي تستخدم بعض بنود ضد الاحتلال وهذا ضروري، وتعطل في الوقت نفسه العمل بالبنود التي تمس

١٣٨ الدراسات الاجتماعية. صف ٥ درس ٤ وحدة ٤ جزء ٢.

١٣٩ كتاب الدراسات الاجتماعية. (مجموعة دروس صف ٥ درس ٤، صف ٨ درس ٥، درس ٦، درس ٤، درس ٢، صف ٩ درس ٢ جزء ١، درس ٣ جزء ٢، درس ٤ جزء ٢، درس ١ وحدة ٤ جزء ٢، درس ٣، درس ٤ صف ١٠، درس ٣ جزء ٢ وحدة ٥ صف ١١ مقدمة).

الوضع الداخلي الفلسطيني، والانتهاكات الداخلية الناجمة عن التعصب والتزمت وهذا يجعل الموقف مزدوجا ومشروخا. المطلوب حل التناقض لمصلحة المنظومة العالمية وتحويل الأفكار والمبادىء إلى ثقافة مجتمعية فلسطينية، بعد أن اصبح العالم قرية صغيرة متصلة بعضها ببعض، يربط بين شعوبها ما يمكن تسميته «عقد إنساني عالمي»، يتكون من منظومة القوانين والاتفاقات والمعاهدات التي تعبر في نصوصها عن المصالح والقيم والأخلاق والحقوق والواجبات المشتركة للشعوب دون تمييز. ولكن ثمة فرق بين القوانين والاتفاقات التي صاغها خبراء ومختصون محايدون وتتفق مع مصالح الشعوب وبين تعامل الدول الكبرى مع تلك القوانين بصورة انتقائية وضمن قراءة خاصة تخضع لمنطق القوة والهيمنة التي تجسد مصالح الاحتكارات المتحكمة في السوق المالي والتجارة والنفط، ولا تتورع قوى الهيمنة والتوحش الرأسمالي عن شن الحروب وارتكاب أبشع الجرائم من أجل الربح والمزيد من الربح. إن سلوك القوى المهيمنة وتحكمها في المؤسسات الدولية ومنعها من تطبيق القوانين والمعاهدات في حالة تعارضها مع السيطرة والنهب والاحتلال، لا يدفع الشعوب وبخاصة الشعب الفلسطيني إلى الانفكاك والتراجع عنها، رغم أن الانتهاك الإسرائيلي الفادح لها والمدعوم أمريكيا يقدم نموذجا عمليا سلبيا للشعب الفلسطيني يجعل هذه المنظومة بلا معنى في الممارسة. لكن تلك المنظومة تظل مرجعية وناظما لنضال الشعوب ضد الاضطهاد والهيمنة والنهب والحرب والتوحش، ذلك النضال الذي من شأنه تطويرعولمة إنسانية ضد العولمة المتوحشة.

وفي الجهة الأخرى، هناك قوى التعصب الديني التي ترفض جملة وتفصيلا تلك المنظومة بدعوى أنها من صنع «الغرب الكافر» وتتسرع في الحكم عليها دون تمحيص فترى أنها متناقضة فقط مع «الشريعة» ومع قيم وثقافة وخصوصية المجتمعات العربية والإسلامية. بعيدا عن الرفض والقبول، يمكن للإجابة على سؤال هل تتفق هذه المنظومة كنصوص مع العدالة والمساواة والأخلاق والسلام، أم تتناقض معها؟ هل هي ضد الظلم والعبودية والاضطهاد والتمييز والنهب والعدوان أم معها؟ وإذا كانت رسالة الأديان هي نشرالعدالة ومكارم الاخلاق وضد الظلم والاضطهاد والتمييز، فأين المشكلة في تبني جوهر المنظومة، دون أن يعني ذلك التطابق في التفاصيل التي لها علاقة بالفروق.

الجهاد

ينتمي الجهاد كمصطلح وفكر إلى فجر الإسلام وبداية الدولة الإسلامية، وكان من وظائفه، الدفاع عن الدين الجديد ونشره داخل الجزيرة العربية وفي محيطها الاقليمي وفي العالم.

تحت عنوان قضية للنقاش للصف الخامس جاء ما يلي: «في ضوء هذه الآية – سورة النصر(إذا جاء نصر الله والفتح...)، يناقش المعلم طلبته في كيفية تحقيق النصر على اليهود المحتلين في وقتنا الحاضر.»[١٤٠]

١٤٠ صف ٥ درس ٣ جزء ١ التربية الإسلامية.

يلاحظ هنا استخدام مصطلح اليهود عوضا عن الإسرائيليين أو الصهاينة في النص وما يعنيه ذلك من تجاوز حقيقة أن الصراع هو مع الاحتلال والنهب والعنصرية والسيطرة الاستعمارية وليس مع اليهود كيهود مع أن المحتلين ينتسبون للديانة اليهودية ولكن ليس كل يهودي محتل أو مستعمر ومعادي للشعب الفلسطيني. ولا ينبغي الدخول في الصراع من المدخل الديني. ويتم تحديد أهداف الجهاد في وحدة الحديث النبوي الشريف المقرة بالآتي: نصرة المستضعفين وحماية الدين وتحرير المقدسات الإسلامية المحتلة.»[١٤١] يلاحظ أن المؤلفين يحصرون الجهاد بالبعد والهدف الديني دون غيرهما، انسجاما مع البدايات، ولا يغير من ذلك القول بنصرة المستضعفين والتي يقصد منها المسلمين. كانت حماية الدين هدفا في بداية نشر الدعوة الإسلامية، ولم تعد كذلك منذ زمن طويل في عصور الخلافة الإسلامية بدءا من أواخر العصر الأموي وحتى الآن. حتى الامبراطورية العثمانية لم يكن من أهدافها الأساسية نشر الدين الإسلامي. كان يهما الولاء ودفع الضرائب والتجند في الجيش الانكشاري. ولم يعد الجهاد لنشر الدين الآن مطروحا في ظل الاقرار بتعدد الأديان وحرية المعتقد في ميثاق الأمم المتحدة الموقع عليه من سائر دول العالم بما في ذلك فلسطين. طرح الميثاق الوطني الفلسطيني دولة ديمقراطية يعيش فيها كل ألوان الطيف الديني دون تمييز بينهم. المطروح الآن هو التحرر الوطني، والهوية الوطنية التي يشكل الدين أحد عناصرها ولا يمكن ان تختصر بالدين كبند وحيد. والتحرر الوطني ليس حربا دينية بكل المقاييس. رغم ذلك، تتحدث دروس التربية الإسلامية عن الجزء وتسقط الأجزاء الأخرى فتقول: «تحرير المسجد الأقصى واجب الأمة الإسلامية» وترفع يافطة: «أنا مسلم أضحي من أجل تحرير المسجد الاقصى» ويتم رفع الراية الدينية كبديل للراية الوطنية.[١٤٢] لماذا لا يدمج الديني بالوطني والهدف الجزئي بالأهداف الكلية كهدف تحرير القدس والوطن الفلسطيني ومن ضمنه المقدسات الإسلامية والمسيحية. وعندما ينتقل المؤلفون من الجزء إلى الكل، يطرحون « فلسطين أرض وقف إسلامي.»[١٤٣] صحيح أنها قضية للنقاش لكنها لا تخلو من تبني. تبنت هذا الشعار ورفعته قوى الإسلام السياسي – ميثاق حركة حماس القديم – لكنها تراجعت عنه في وثيقتها الأخيرة العام ٢٠١٧، ليعاد طرحه في المناهج الجديدة وما يعنيه ذلك من تبني المناهج للصراع الديني كأساس للصراع مع الإحتلال الكولونيالي المدعوم من أعتى الامبرياليات، في الوقت الذي تراجعت فيه حماس عن الشعار.

و»الجهاد في سبيل الله يعد ذروة سنام الإسلام»[١٤٤] المأخوذ عن حديث نبوي، يضعه في مركز الأهمية نظرا لأهميته في ذلك التاريخ، أهمية الدفاع عن المسلمين المهددين بالتصفية بعد الإعلان عن الدين الجديد. يقول الحديث الشريف: «... رأس الأمر الإسلام وعموده الصلاة وذروة سنامه الجهاد.» ويتم التأكيد عليه من قبل المؤلفين في الصف العاشر بالقول: الجهاد في سبيل الله أفضل عند الله من أي

١٤١ التربية الإسلامية صف ٥ درس ٨ صفحة ٣٦.
١٤٢ التربية الإسلامية صف ٥ درس ١٣ جزء ١ صفحة ٥٦.
١٤٣ صف ٥ درس ١٨ جزء ١ صفحة ٨٦.
١٤٤ صف ٩ درس ١٣ جزء ٢.

عمل آخر من أعمال البر والخير - من خلال - بذل النفس والمال بقصد إعلاء كلمة الله، والنصر من عند الله وحده.[١٤٥] ويحدد المؤلفون أهداف الجهاد في الصف الحادي عشر وهي: جهاد للدفاع عن النفس والوطن وهذا حسن كونه ينسجم مع التحرر الوطني، لكنهم سرعان ما يعودون أدراجهم إلى الهدف الاصلي وهو الجهاد الذي يعني: قتال من وقف في وجه دعوة الإسلام ويمنع الناس من الدخول فيه بإرادتهم الحرة.»[١٤٦] لا يوجد من يعترض على حرية الدخول في الدين الإسلامي والديانات الأخرى إلا عتاة المتعصبين المنعزلين والشعبويين. أما الدول في القرن العشرين والقرن الحادي والعشرين فلا تفعل ذلك نهائيا. ارتبط الجهاد بتلك الفترة الزمنية من نشوء الديانة الإسلامية حيث تعرض المسمين الأوائل للصد بالقوة وبالحرب ومنعوا من نشر الديانة الإسلامية، ولم يعد ذلك المفهوم ساري المفعول في أيامنا. ويتضح مفهوم المؤلفين للجهاد في الصف الثاني عشر تحت بند فقه الدعوة للجهاد الذي يقول: «الجهاد فريضة تجلب الأمن والاستقرار والسعادة لبني البشر، وهو جزء لا يتجزأ من الدعوة الإسلامية وعملا من أعمالها، وهو لدفع الظلم ورد العدوان وتذليل العقبات وتطبيق شرع الله، وللنجاة من النار والفوز بالجنة.» وبناء على ما تقدم، فإن حكم الجهاد هو فرض كفاية، ويكون فرض عين إذا احتل العدو بلدا. ويتحدث المؤلفون عن ضوابط الجهاد، بالإنذار والتخيير بين الإسلام والجزية أو الحرب. كما يعرضون آداب الجهاد بتحريم التمثيل بالجثث وتحريم قتل النساء والصغار والشيوخ إضافة إلى حسن معاملة الأسرى.[١٤٧] عاد مفهوم الجهاد إلى صدارة المشهد في ظل صعود الإسلام السياسي الذي ارتبطت سياسة تنظيماته تجاه المجتمع والدولة والأحزاب السياسية الأخرى والعلاقة مع الآخر بمفهوم الجهاد. ثمة تباين واختلاف في مفهوم الجهاد، فهناك من الفقهاء من يدعو إلى استمرار الجهاد والقتال مدى الحياة، وبنفس المفهوم القديم وهو تخيير الناس بين الدخول في الإسلام طوعا او دفع الجزية، وفي حالة رفض الشرطين يعلن الجهاد على االشعوب أوالجماعات المستهدفة وتستباح ديارهم وتؤخذ الغنائم والسبايا في السياق. حدث هذا في الرقة والموصل ومناطق سيطرة داعش في سوريا والعراق فقط ولم يحدث في العصر الراهن، ومن غير المعقول حدوثه في ظل منظومة القوانين والعلاقات الدولية وعالم الحداثة والتمدن. وهناك من ينطلق من ضرورة الجهاد باعتباره أهم الفروض ضد كل من وقف أمام دعوة الإسلام ومن أنكر نبوة محمد، وضد الشرك – الذي يضم قائمة الأديان الأخرى، والجهاد هنا يأتي من أجل غلبة الإسلام على غيره. عبر ابن تيمية وابو حنيفة بشكل صريح عن هذا المفهوم للجهاد، ثم تعزز مفهومهما وانتشرت أفكارهما عبر محمد بن عبد الوهاب الذي تنسب له (الوهابية)، ثم عبر عنه حسن البنا وجماعة الإخوان المسلمين، إلا أن النقلة الأخطر كانت عبر أبو الأعلى المودودي وسيد قطب وعبد الله عزام وسعيد موسى الذين تتلخص افكارهم بأن الإسلام لا يعرف إلا دارين: دار الإسلام ودار الكفر، والإسلام هو الذي سينقذ البشرية من الكفر، بإقامة الدولة الإسلامية التي هي فريضة أو فرض على كل مسلم، والدعوة إلى التمسك بحاكمية الله والإسلام هو النظام الوحيد المكلفة به الإنسانية كلها.

١٤٥ صف ١٠ درس ٤ جزء ١.
١٤٦ صف ١١ درس ٨ جزء ١.
١٤٧ التربية الإسلامية، صف ١٢ درس ٢٢.

ووصل الأمر بالمودودي حد الدعوة لإزالة كل نظام لا يقوم على العبودية لله، ودعا إلى هدم النظام الاجتماعي وتأسيس نظام جديد على انقاضه.»[١٤٨] أنتج هذا المفهوم الإرهاب الدموي الفردي والمنظم، وأنتج الإرهاب الفكري التكفيري. وقد جاءت تنظيمات القاعدة والنصرة وداعش وطالبان وبوكو حرام وجيش الإسلام وعشرات المنظمات التكفيرية الإرهابية والتكفيرية السلفية والتكفيرية الوسطية التدرجية، لتمارس الإرهاب بكل صنوفه استنادا لفكر وتنظيرات هؤلاء الفقهاء والعلماء ورجال الدين.

مقابل ذلك، طرحت مفاهيم أخرى ربطت الجهاد بدفاع المسلمين عن أوطانهم ضد الاستعمار، كأفكار جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، التي أعطت أولوية لمعالجة التأخر وضرورة إصلاح المجتمع الإسلامي بغية استنهاضه وتحرره وسار على هذا الدرب رواد الإصلاح، الكواكبي وعلي عبد الرازق والثعالبي وسلامة موسى وطه حسين، ومصلحون جدد ممن انصب اهتمامهم على إصلاح المجتمع الإسلامي ومحاربة الاستبداد، وتجاوز ثقافة كره الآخر وإقصائه لصالح ثقافة التسامح والعدالة. رفض هؤلاء وغيرهم مفهوم الجهاد المتطرف لأنه يقود إلى حرب دينية.[١٤٩]

إلى أي من المدرستين تنتمي دروس التربية الإسلامية في موضوع الجهاد؟ تنتمي الدروس أكثر إلى الجهاد على أساس الدين ومن أجله. وتتقاطع أكثر مع المدرسة المتشددة، لأنها لم تأت على ذكر علماء دين حاولوا تغيير المفهوم وكأنها ملتزمة بالفقهاء المتشددين. لم تطرح الدروس قراءة معاصرة للجهاد ولحقيقة تحوله منذ بدايات القرن العشرين في تجربتنا الفلسطينية على الأقل، إلى تحرر وطني واجتماعي وثورة ومقاومة منظمة وحق الشعوب في تقرير مصيرها. وبالنسبة للبلدان العربية والإسلامية وكل بلدان العالم يوجد جيوش تدافع عن أوطانها وشعوبها تلتزم باتفاقات جنيف الرابعة وميثاق الأمم المتحدة كناظم في العلاقة بين الدول والشعوب التي تنبذ الحرب وتدعو إلى حل الصراعات بالسبل السلمية. يتفق هذا المفهوم مع ما طرحه جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعلى عبد الرازق. لم تتوقف الدروس عند أهمية تغيير المصطلح من جهاد إلى نضال ومقاومة ودفاع عن الوطن كمصطلح أعم وأشمل يخص ويضم كل أبناء الوطن الذي يتعرض للاحتلال بصرف النظر عن عقيدتهم.

تفتقد الدروس إلى التحديث في المصطلح والمفهوم والمعاني باستثناء بعض الكلمات المعزولة من السياق كالقول أن الإسلام يصلح لكل زمان ومكان في الوقت الذي يجري فيه التثبيت على زمان مضى وعلى مكان آخر، أو هكذا يفهم من الدروس. من يقرأ هذه الدروس قد يفهم منها أن تنظيم داعش يلتزم الجهاد وينتصر للدين، وقد تأخذ البعض الحمية لممارسة الجهاد على الطريقة الداعشية أو عبر الانضمام للتنظيمات الإرهابية، أو قد يضيق ذرعا بزملائه في الدرس وفي المواطنة ممن ينطبق عليهم الجهاد بالمفهوم الذي تقدمه الدروس كأن يكون ذلك الزميل أو الزميلة يساريا أو علمانيا أو مسيحيا أو إسلاميا

١٤٨ جميل هلال، قراءة في كتاب ماهر الشريف. تطور مفهوم الجهاد في الفكر الإسلامي. مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد ٧٨ صفحة ١٥٥.
١٤٩ جميل هلال، مصدر سابق.

متنورا. الجهاد هنا وفي عرف دروس التربية الإسلامية خاص بالمؤمنين وقد يكون خاص حصرا بالفرقة الناجية من المؤمنين، في الوقت الذي يتطلب فيه التحرر من الاحتلال واضطهاده وعنصريته إلى مشاركة كل الشعب في النضال بصرف النظر عن انتمائهم الديني والإثني والجنسي، بل ويتطلب مشاركة مناضلين من مختلف أنحاء العالم، فقد شارك فرنسيون في الثورة الجزائرية ضد المستعمرين الفرنسيين، وشارك أمريكان في الثورة الفيتنامية ضد الجيش الأمريكي، وانخرط في صفوف الثورة الفلسطينية مناضلون من مختلف البلدان والانتماءات الدينية والعلمانية واليسارية، ويشارك إسرائيليون في الاحتجاج ضد جدار الفصل العنصري وضد حصار غزة وضد الاستيطان، وتشارك منظمات يهودية ويهود في حملات مقاطعة دولة الاحتلال الإسرائيلي. و»الجهاد برؤية الإسلام المتنور يختلف كثيرا عن الإسلام المتزمت الذي يضع نفسه أسيرا لفقهاء التزمت في الماضي.

اتهام المسلمين بالإرهاب

تحدث كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر عن اتهام المسلمين «بالإرهاب» بالقول: الإيذاء في حق المؤمنين كالإستهزاء بهم وبعباداتهم وإلصاق الصفات السيئة بهم وبدينهم، كإتهامهم بالإرهاب والمؤامرات ضدهم وإخراجهم من أوطانهم، وهذا إيذاء لا مسوغ له إلا لأنهم مؤمنين.»[١٥٠] وتحت عنوان إضاءة جاء فيها: «المؤامرات والاعتداءات على المسلمين وإيذاء الرسول بالصور والأفلام التي تستهزئ به وبدينه ما زالت موجودة والرد على هؤلاء الكفرة واجب على كل المسلمين.»[١٥١] لا شك أن كل إيذاء أو إعتداء أو تضييق على المسلمين وأية ديانة أخرى يعتبر انتهاكا فادحا للحريات وللمعتقد، فضلا عن كون الإعتداء شكلا من أشكال التمييز العنصري البشع.
حقيقة الأمر، يوجد ظاهرة «الإسلاموفوبيا» في الغرب وتعني الخوف والرهاب من المسلمين والإسلام. للظاهرة أسسا فكرية تعود إلى الاستشراق الاستعماري، وإلى أفكار معمقة لمفكرين أمثال صموئيل هنتنجتون في كتابه صراع الحضارا ت، وفرانسيس فوكوياما في كتابه نهاية التاريخ، إضافة لبرنارد لويس وفؤاد عجمي منظرا المحافظين الجدد في الولايات المتحدة. لكن الظاهرة احتدمت بعد هجمات سبتمبر ٢٠٠١، واستفحلت مع ازدياد هجرة المسلمين إلى الغرب جراء الحروب الأهلية والتدخلات الخارجية التي شهدتها بلدان عربية وإسلامية. وقد «اعتبرت الأحزاب العنصرية والشعبوية الغربية أن الهجرة تُهدِّد الأمن والازدهار، لأن المسلمين لا يندمجون في الدولة والمجتمع، بل يستغلُّون النظام الاجتماعي ويجلبون معهم نظاما من القيم المناقضة للقيم الغربية، ويشكِّلون بالتالي «مجتمعات موازية»، المسلمون يتكاثرون بسرعة لأنَّ وظيفة المرأة المسلمة تقتصر على الإنجاب، والإسلام أساسا ومنذ البداية مرتبطٌ بالعنف، «وعندما نفكِّر في كلّ ذلك حتى النهاية»، يتَّضح أنَّ الهدف من سلوك المسلمين هذا هو: إقامة

١٥٠ التربية الإسلامية صف ١١ درس ٤ جزء ٢.
١٥١ المصدر السابق، درس ٤.

«خلافة عالمية».[١٥٢] لقد جرى تقديم المسلم باعتباره معاديا وكارها لقيم وثقافة الغرب، وبأنه يفتقد لقيم وأهداف مشتركة مع الثقافات الأخرى. والأخطر أن قوى اليمين العنصري في أمريكا وأوروبا تتعامل مع المسلمين كرزمة واحدة لا فرق بين المعتدلين والعقلانيين والعلمانيين والمتنورين والديمقراطيين وبين المتعصبين والمحافظين والتكفيريين، ولا تفرق بين الشعوب المسحوقة والأنظمة المستبدة الفاسدة، الجميع إسلام وهذا يؤكد الطابع العنصري للإسلاموفوبيا. في حين تغض حكومات الغرب النظر عن حقيقة دعم دول البترو-دولار والغاز-دولار للتزمت الديني ونشره على نطاق واسع في ما أسمي الغزو الوهابي الذي اجتاح الدول العربية والإسلامية والجاليات العربية والإسلامية في الغرب، محدثا تحولات رجعية من العيار الثقيل. غير أن العنصر المفقود والمغيب كان دور القوى والاتجاهات الإسلامية المتطرفة والمحافظة وما تحمله من فكر تعصبي في تشجيع وتغذية مفاقمة ظاهرة الإسلاموفوبيا. ومع أن هذه القوى بدءا من قاعدة بن لادن وانتهاءً بداعش البغدادي وما بينهما كانت ضمن أجندات توظيف واستخدام الغرب الامبريالي لها كمنظمات دينية متطرفة في السيطرة وإعادة بناء الهيمنة على المناطق الحيوية في العالم العربي والإسلامي. لكن هذه القوى في الوقت نفسه كانت وما تزال تفعل فعلها في إعادة بناء ثقافة التعصب والكراهية داخل مجتمعاتها، ضد كل ما هو غير مسلم وضد كل من ينقدها ولا يتبنى مواقفها من المسلمين. كما أن هذه القوى التعصبية التكفيرية مارست وما تزال تمارس الإرهاب باسم الدين الإسلامي ضد الغرب كمواطنين وحكومات وتضع الجميع في سلة واحدة بما في ذلك المتضامنين مع الشعوب العربية والإسلامية، وتمارس الإرهاب ضد أبناء جلدتها في الوقت نفسه. يشهد على ذلك مسلسل التفجيرات والقتل الذي شمل العديد من العواصم والمدن الأوروبية وفي أماكن عديدة من العالم، وهذا إرهاب فعلي وليس تهمة. وكما لا يمكن وضع المسلمين في كفة واحدة ووصمهم بالإرهاب ومقاومة التقدم، لا يمكن في الجهة الأخرى وضع الغرب في سلة واحدة، فثمة مناصرون للشعوب والجاليات ضد الإسلاموفوبيا والحرب والهيمنة والنهب, هؤلاء حلفاء للشعب الفلسطيني وكل الشعوب المضطهدة، هؤلاء موجودون في إطار منظمات ونقابات وأحزاب يسارية ونخب أكاديمية وفنية وفي كل المجالات. وهؤلاء ضد السياسة الاستعمارية والحروب العدوانية والاحتلالات والقواعد العسكرية والنهب والهيمنة تلك السياسة المرفوضة من قبل الشعوب ومن الواجب والضروري رفضها ومقاومتها والتحرر من أعبائها.

لا يمكن إنكار وجود إرهاب يمارس بالاستناد إلى نوع من الفقه التعصبي التكفيري. نعم، يوجد إرهاب فكري ديني ضد المختلف والمعارض في معظم البلدان العربية وفي مراحل انحطاط الدولة الإسلامية، إرهاب فكري مارس التخويف والتهديد والعزل والنبذ والاخضاع والإقصاء، وإرهاب جسدي مارس القتل والتعذيب. وكان المستهدفون علماء المسلمين في حقول العلم والفلسفة والأدب والفكر، أمثال الرازي وابن سينا وابن رشد والكندي والبيروني وأبو حيان التوحيدي والحلاج وابن عربي، وتعرض محمد عبده ورفاعة الطهطاوي وعلي عبد الرازق ومحمود محمد طه وغيرهم إلى حملات التكفير، وقتل فرج فودة ومحمود

١٥٢ شتيفان بوخن. «الإسلاموفوبيا والعداء للسامية، المسلمون كبش فداء للعنصرية الجديدة» موقع قنطرة. https://goo.gl/xSpwGX

محمد طه وحسين مروة ومهدي عامل، وجرى تكفير طه حسين ونجيب محفوظ ونصر حامد أبو زيد. وهناك منظمات إسلامية إرهابية يأتي في مقدمتها القاعدة وداعش والنصرة وبوكو حرام وطالبان وجيش الإسلام وعشرات المنظمات التي تعتمد الارهاب باسم الإسلام، مارست وتمارس جميعها الإرهاب والقتل على أساس ديني. وفي التجربة الفلسطينية يوجد أعمال إرهابية دون أن تكون التنظيمات التي تمارسها إرهابية، كخطف الطائرات الذي يعتبر بحسب القانون الدولي عملا إرهابيا، وكل العمليات «الاستشهادية» التي تستهدف مدنيين عن سابق تخطيط وترصد كالتفجيرات التي استهدفت حافلات ومطاعم ومراكز تجارية وحرم جامعي ومعابد وشوارع، ونفذتها حركة حماس على خلفية دينية، وشارك فيها جزئيا بعض التنظيمات الأخرى. تعتبر هذه العمليات بحسب القانون الدولي أعمالا إرهابية، وكان من نتيجتها وضع التنظيمات التي مارستها على قائمة المنظمات الإرهابية على صعيد دولي، لكن «الشيخ يوسف القرضاوي اعتبر العمليات الاستشهادية التي تلجأ اليها بعض الفصائل الفلسطينية هي أعظم أنواع الجهاد في سبيل الله.»[١٥٣] ثم عاد وأفتى في العام ٢٠١٦ بعدم صلاحيتها ودعا إلى وقفها، ما يشير إلى الطابع الاستخدامي السياسي للدين.

علينا الاعتراف بوجود إرهاب، يتناقض مع آداب الحرب التي حددها النبي ومن بعده الخليفة أبو بكر ويتغنى بها المؤلفون، ومعهم الحق في ذلك، لكنهم يتناسون اعتمادها في الحكم على الأعمال الإرهابية ومرتكبيها. وعلينا الاعتراف بأن هذه الاعمال الحقت وتلحق الضرر بمصالح الشعب الفلسطيني والشعوب العربية الإسلامية وتقدم أكبر دعم للاسلاموفوبيا على صعيد عالمي، ولدولة الاحتلال الإسرائيلي. ولا يمكن تبرير هذا النوع من الإرهاب بإرهاب الدولة الأشد فتكا وتدميرا الذي تمارسه دولة الاحتلال في فلسطين ومارسته أمريكا في العراق وأفغانستان وسوريا وليبيا، ومارسته الدول الاستعمارية ضد الشعوب التي احتلتها. فالرد على الإرهاب لا يكون بالإرهاب، من الناحية المبدئية والأخلاقية أولا ومن ناحية التكافؤ بين القوى وقدرة الدول على التدمير وارتكاب جرائم حرب بلا حدود من ناحية أخرى.

١٥٣ تطور مفهوم الجهاد. مصدر سابق.

الفصل السابع: موقع النساء في المناهج

الفصل السابع: موقع النساء في المناهج

« الكتاب خالد ليس لانه يفرض على البشر المختلفين معنى واحد، ولكن لانه يوحي بمعاني مختلفة لانسان واحد» رولان بارت

الموقف من النصف الآخر للمجتمع - النساء - مقياس حاسم في تطور أو تأخر المجتمع في مختلف المجالات. مقولة لها أكثر من تفسير ومقاربة. لا أحد يرفضها بالأقوال ولكن الأفعال والممارسات والتشريعات هي التي تفرز المواقف على حقيقتها. مسألة اعتمدت تاريخيا على موازين القوى فيما بينهما وكان الطرف الأقوى يصيغ العلاقة مع الآخر وفقا لمصالحه. كان التنازع بين الذكور والإناث قبل الميلاد بآلاف السنين، وفي البدء ساد المجتمع الأمومي «المتريركي» على الأرض حيث السلطة والنسب للأنثى. «كانت ربات الفنون في جبل الأوليمب نساء، كآلهة الشعر وآلهة الفلك وكذلك للرقص والغزل والتاريخ والمآسي كان لها آلهة. وقد أطلق اسم موسيقى muses على هذا الفن. استمر المجتمع الأمومي مسيطرا حتى استطاع الرجل تحويل الحصان من حيوان للجر، السلم، إلى حيوان للحرب، العنف، وسخر قوته الجسدية لإقصاء سلطة الأنثى. منذ ذلك التاريخ - الالف الثالثة قبل الميلاد - بدأت السيطرة الذكورية البطريركية وما زالت حتى يومنا هذا. أصبحت المرأة في الأساطير البابلية رمزا للشرور وتحولت المتمردة على السلطة الذكورية «ليليت إلى قاتلة». بدأت أدوار التنازع على السلطة في الأساطير وفي الواقع ولم تنته ما لم يقتنع الطرفان بأنهما أندادا.[١٥٤] لقد حدثت تطورات مهمة على صعيد مقومات وشروط المساواة بين الجنسين وأهمها موقع النساء المتزايد في الاقتصاد والقوى العاملة المنتجة، ومنظومة القوانين التي تدعم المساواة والتحرر وتضمن الحقوق، والمشاركة الفعلية في مواقع صنع القرار في الحكومات والرئاسة والبرلمانات والأحزاب والنقابات ومناهج التعليم فضلا عن المنظمات النسوية، ولا شك أن التقدم يختلف من بلد لآخر. ما هو موقع ومكانة المرأة الفلسطينية في كتب التربية الإسلامية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم؟ ستقدم الدروس في العديد من الصفوف الإجابة على السؤال.

جاء في كتاب الصف السادس «المسلمون أمة واحدة ويسود التكافل والتضامن بينهم، وكذلك نجد المساواة «المرأة كالرجل» والإسلام يحقق العدالة لأفراد المجتمع كلهم حتى من غير المسلمين.»[١٥٥] وجاء في كتاب الصف الثامن: رفع الإسلام مكانة المرأة وكرمها بما لم يكرمها به دين سواه، والنساء هن شقائق الرجال «ويقدم نموذجا للنساء بصحابيات الرسول كأم عمارة، وأم سُليْم التي قبلت بالزواج بشرط اعتناق زوجها للاسلام.»[١٥٦]

١٥٤ روز ياسين حسن. الرجل والمرأة والتنازع التاريخي على السلطة. الحوار المتمدن ٧-٧-٢٠٠٧.
١٥٥ التربية الإسلامية صف ٦ درس ١٠ جزء ٢.
١٥٦ صف ٨ درس ١١ جزء ١.

وفي الصف التاسع قدم الدرس الخامس توضيحا للمساواة بالقول: «مساواة الرجل والمرأة في التكليف بشؤون الدين والعبادة (كالشهادتين والصلاة والصوم والزكاة والحج)، ومساواة في العقوبات المترتبة على مخالفة أحكام الله على الرجل والمرأة دون تمييز.»[١٥٧] وأضاف للتفسير السابق في درس الصف العاشر: «الإسلام ساوى بين الرجل والمرأة في الإنسانية والكرامة والمساواة في الكثير من الحقوق، كالحرية في التصرف بمالها، وفي اختيار الشريك، وفي حقها في التعليم والعمل. ويستطرد المؤلفون في شرح المساواة بالقول: «المساواة لا يمكن أن تكون مطلقة في كل الأمور، المساواة الكاملة ليس من الحكمة في شيء فضلا عن كونها ظلما لهما جميعا، ليس هناك من دين ولا نظام يساوي مساواة مطلقة بينهما «ويستشهد المؤلفون بالآية الكريمة «الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم.» ويشرح المؤلفون القوامة بالقول: «الرجل بطبيعته أقدر على القيادة بسبب ما يتميز به من القوة والقدرة على تحمل المسؤوليات وبسبب الإنفاق... القوامة تقتضي بأن يقوم الزوج على حاجة أسرته بالرعاية والحماية والإنفاق، وألا تنازع الزوجة زوجها فيما يأمرها به من معروف. فالعلاقة قائمة على العشرة بالمعروف.»[١٥٨] وأعاد المؤلفون شرح المساواة في الصف الحادي عشر بالقول: «الإسلام أعلى من شأن المرأة وساواها بالرجل في الكرامة والأهلية والإنسانية وفي الأصل والتكوين والتكليف وفي الكسب والعمل والتعليم وأعطاها حقها في الميراث والمشاركة في الامور العامة كالشورى والدعوة والجهاد في سبيل الله.» [١٥٩]وفي الصف الثاني عشر يكرر عناصر المساواة بتوسع بالقول: «لم يميز الإسلام بين المرأة والرجل بل أنصف المرأة وقرر المساواة بينها وبين الرجل في الإنسانية والحقوق والمسؤولية ومنحها حق المشاركة في جميع مجالات الحياة وأرشدها لدورها الحقيقي شريكة وشقيقة للرجل في إصلاح المجتمع وتحقيق العبودية لله. المساواة في أصل الخلق والعبودية والاستخلاف ولم يستثن من ذلك إلا جزئيات محددة مراعاة لاختلاف تركيبها الجسدي والنفسي. والمساواة في الأهلية وهي كيان مستقل بذاتها تتصرف بإرادتها الحرة. والمساواة في الحقوق، فلها جميع الحقوق العامة التي يتمتع بها الرجل كالتعليم وقبول الزوج والمهر والميراث والنفقة والمساواة في الجزاء. وكرر أيضا القول بأن الإسلام راعى الفروق الخلقية بين الرجل والمرأة التي تتناسب مع اختلاف التركيب الجسدي والعقلي والنفسي بينهما، فلكل منهما دورا يتكامل مع الآخر. يقود الرجل الأسرة وينفق عليها ويرعاها والمرأة تنجب الأطفال وترعاهم وتدير شؤون الاسرة.» ويختم المؤلفون الدرس الأخير بقولين لفيلسوفين، الأول قول لأرسطو: «إن الطبيعة لم تزود المرأة بأي استعداد عقلي يعتد به، ولذلك يجب أن تقتصر تربيتها على شؤون التدبير المنزلي والأمومة والحضانة.» القول الثاني لسقراط جاء فيه: «إن وجود المرأة هو أكبر منشأ ومصدر للأزمة والإنهيار في العالم.» أراد المؤلفون التدليل بالقولين على تفوق الإسلام. أما الخاتمة فجاءت تحت عنوان قضية للنقاش وكانت: «المساواة التامة بين الجنسين فيها ظلم لكليهما.»[١٦٠]

١٥٧ صف ٩ درس ٥ جزء ٢.
١٥٨ التربية الإسلامية صف ١٠ درس ١ جزء ١.
١٥٩ صف ١١ درس ١٢ جزء ٢.
١٦٠ صف ١٢ درس ٢٨ التربية الإسلامية.

حقيقة المساواة

يقول المؤلفون، المرأة كالرجل، وما يعنيه ذلك من مساواة وعدالة ينعم بها الجنسان، لكن المساواة غير مطلقة بل نسبية، ولأن الكمال والمطلق غير متاحين موضوعيا، ولا يوجد حتى حقيقة مطلقة. بناء عليه سيكون المقياس هو المساواة والعدالة النسبية، وبالاعتماد على الأقوال والأفعال والتطبيقات والممارسة. المساواة في شؤون الدين بما في ذلك العقوبات وفي الانسانية والكرامة وفي الكسب والعمل والتعليم والشورى والدعوة والجهاد والميراث. المساواة في الواجبات الدينية كأركان الإسلام الخمسة هي متساوية عند الجنسين ولا يوجد تمييز في أداء الفرائض. هذا صحيح، ولكن في مجال العقوبات يوجد في تطبيقات الفقه والشريعة والقوانين المنبثقة تمييز، على سبيل المثال. يقول مؤلفو كتاب الصف الحادي عشر: «قدمت الآية القرآنية الزانية على الزاني، لأن زنا النساء أفحش، ولأنه يجلب ضررا كبيرا على المرأة، ولأن الإغراء يكون من المرأة غالبا.»[١٦١] يلاحظ هنا التفسير الذي يقدم الإدانة المسبقة للمرأة والتبرير المسبق للرجل باعتباره ضحية للاغراء! تفسير يعكس المفهوم المتخلف للمرأة كأداة فتنة وإغواء، وطغيان الغرائز على العقل والقيم والانسان.

والمرأة التي تُقتَل لها نصف دية الرجل المقتول في منظومة القوانين التي تستند للشريعة ومنها القانون المعمول به في فلسطين. ويأتي «العذر المحل» في تلك القوانين ليغفر للرجل إذا ما ارتكب جريمة قتل زوجته المتلبسة بالخيانة الزوجية، ويخفف الحكم إلى سنة سجن وأحيانا أقل مع أن القانون يحكم على القاتل بالإعدام. وفي الوقت نفسه لا يغفر القانون للزوجة في حال ارتكبت جريمة قتل زوجها في وضع مشابه. والطلاق مقياس حاسم في تحديد مكانة وموقع النساء في المجتمع. فالطلاق بيد الرجل بنسبة تفوق ٩٠٪، وغالبا ما يستخدمه الرجال بشكل تعسفي واستثناء تلجأ له المرأة وغالبا ما يكون في الحالات الفاقعة الظلم. ويجسد الطلاق في معظم الحالات صيغة تمييز صارخ لمصلحة الرجل وهو شكل من أشكال اضطهاد النساء. وهذا ما يقفز عنه المؤلفون.

ونظام الزواج يسمح للرجل بتعدد الزوجات ومارس «التعدد» في الغالب بدون مبررات. ويعتمد أساسا على قدرات الرجل المادية. يقول درس الصف الثامن» الحلال للمؤمنين هو الاستمتاع بالزوجات والجاريات من ملك اليمين وكل من فعل غير ذلك فهو من المتعدين لحدود الله المتعرضين لغضبه.» ويستدرك المؤلفون بالقول «إن هذا الحكم تاريخي انتهى بانتهاء الرق» و»يعود إذا ما عاد الرق لسبب ما.»[١٦٢] إن مجرد وضع احتمال عودة الرق، يدعو إلى الاستهجان بطريقة تفكير المؤلفين. والقول بأن الزوجات – بالجمع – هن لمتعة الرجل تعكس مفهوم عبودي يسمح للرجل بامتلاك المرأة لغاية الاستمتاع وهو

١٦١ صف ١١ درس ١ جزء ٢.
١٦٢ صف ٨ درس ٤ جزء ١ صفحة ٢٠.

عكس «الحقوق الكاملة التي منحها الإسلام للمرأة» وعكس «النساء شقائق الرجال» التي تحدث عنها المؤلفون بفخر واعتزاز.

أما مشاركة المرأة في صنع القرار وفي الشورى حيث يقدم المؤلفون نموذج أم سلمة التي خرجت مع النبي وأشارت له ان ينحر هدية ويحلق رأسه دون أن يكلم أحدا، ولما رأى المسلمون ما فعله النبي حذو حذوه.»[١٦٣] وأم سليم التي شاركت في غزوة حنين، تلك مبادرات تعكس قدرات قيادية مهمة لدى النساء، غير أن مجالس الشورى التي تتخذ القرارات خلت تماما من النساء بدءا من اجتماع السقيفة لاختيار خليفة للمسلمين، بعد وفاة النبي، وما بعدها من مجالس شورى. وكما يقول المؤلفون في كتاب الصف العاشر «ليس من بين أهل الحل والعقد نساء.» و»لا يجوز للأنثى أن تكون خليفة» أخذا بالحديث الذي يقول «لا يفلح قوم ولّوا أمرهم امرأة.»[١٦٤] يفسر هذا حدود المساواة بين الجنسين بمفهوم المؤلفين! بعيدا عن التاريخ إذا ما توقفنا عند الجانب التطبيقي في المساواة راهنا ومن زاوية موقع النساء في مؤسسات صنع القرار الفلسطيني، سنجد نسبة مشاركة النساء في المجلس الوطني لا تتعدى الـ ١٠٪، ونسبة مشاركتهن في المجلس المركزي ٥٪، والمجلس التشريعي ١٣,٢٪، و١٩٪ في المجالس البلدية والمحلية، و٥,٤٪ في السلك الدبلوماسي (سفيرات وممثليات)، وتشكل نسبة القاضيات في الجهاز القضائي ١١٪ - مع أن الدرس السادس عشر للصف الحادي عشر الجزء الثاني يقول: «لا يجوز تولية المرأة القضاء، ونسبة الموظفات في مؤسسات السلطة ٣٧٪ وهي نسبة مرتفعة نسبيا.»[١٦٥]

والمساواة في الكسب والعمل والملكية والميراث له شجون. فالنص القرآني حدد نصيب الذكر مثل حظ الأنثيين في الزمن الجاهلي الذي كانت فيه النساء لا يملكن من الميراث شيئا. يقول المؤلفون في كتاب الصف الحادي عشر: «يعد نظام الميراث من أهم قواعد النظام الاقتصادي الإسلامي لانه من مصادر الملكية الخاصة في الإسلام... الإسلام أعطى النساء والصغار نصيب من الميراث. وقد تولى الله تعالى بنفسه وضع قواعد هذا النظام وتفصيل حصة كل وارث، أعطى العدالة في التوزيع، أعطى الذكر ضعف الأنثى وفي بعض الحالات تأخذ البنات ثلثي التركة وأحيانا تأخذ البنت الواحدة نصف التركة وفي بعض الحالات تأخذ الانثى مثل الذكر.» لم يقل المؤلفون أن تلك الحالات استثنائية ولا تشكل إلا نسبة قليلة جدا وأن القاعدة هي إعطاء الذكر ضعف حصة الأنثى بل وفي نسبة تتجاوز الـ ٨٠٪ يتم مصادرة حصص النساء ويحرمن من حقهن الشرعي في الميراث. والتفسير الذي يقدم في إعطاء الذكر ضعف الانثى بحسب المؤلفين يقول: «الإسلام حمل الذكر تكاليف لم يحملها للأنثى كالنفقة على نفسه وزوجه وأولاده وأقاربه وألزمه بنفقات الزواج من مهر وغيره وأعفى المرأة وهذا هو العدل عينه.»[١٦٦] وهنا لم يتم التوقف عند

١٦٣ التربية الإسلامية صف ٨ درس ١١ جزء ٢ صفحة ٦٢.
١٦٤ صف ١٠ درس ١٣ جزء ٢ صفحة ٧٢.
١٦٥ مهند عبد الحميد، الطريق إلى تحرر المرأة. مؤسسة روزا لوكسمبورغ. ص ٧٥، ٧٦.
١٦٦ التربية الإسلامية صف ١١ درس ١٩.

التحولات الاجتماعية والاقتصادية الهائلة التي طرأت على أدوار كل من الذكور والإناث. تشارك المرأة في النفقة ويوجد نسبة متزايدة من النساء في موقع معيل للاسرة. «تبلغ نسبة النساء اللواتي يرأسن الأسر الفلسطينية في الضفة والقطاع ١١٪.»[١٦٧] ويوجد أضعاف هذه النسبة ممن يشاركن في الاقتصاد الأسري وبخاصة الأجيال الشابة التي تغير تقسيم الأدوار لديها في مجال المشاركة في أعباء الحياة وهذا يفسر النسبة العالية من البنات في الجامعات التي تقترب من ٦٠٪. والدافع من وراء ذلك هو الشراكة في متطلبات العيش المشترك سواء في حالات الأزواج الشابة أو في إطار العائلة ما قبل الزواج وفي حالات بدون زواج. لم يتوقف المؤلفون عند هذا التحول وكأنهم أوقفوا عقارب الزمن عند الأدوار السابقة. لماذا لا يتم التعامل مع الميراث كما حدث في تونس التي قام فيها المشرعون بإعادة المواءمة بين النص والواقع، وكما فعل المؤلفون عندما اعتبروا الحكم على الجواري تاريخي وقد انتهى بانتهاء الرق، وكما انتهى الاخذ بالحكم «للمؤلفة قلوبهم» بتغير الظروف؟ لماذا لا يتغير توزيع الميراث بتغير الظروف؟ أما المساواة في الكسب والعمل، تجيب عليه نسبة مشاركة النساء في سوق العمل الفلسطيني وهي من أدنى النسب يبلغ راهنا ١٨٪. تقدم الأرقام إجابة قاطعة على عدم وجود المساواة بحدها الأدنى على أقل تقدير. المشكلة أن مؤلفي كتب التربية الإسلامية اعتمدوا في تقييمهم على زمن مضى وعلى قراءات وتفسيرات انتهى العمل بها أو من المفترض أن ينتهي، ولا يربطون الماضي بالحاضر ولا يحاولون الاستعانة بقراءات النهضويين والحداثيين الإسلاميين المعاصرة ولا يتوقفون عند التطورات الفكرية والتحولات الاجتماعية. وهذا يمس وظيفة المدرسة كمركز للمعرفة والتعلم والتفكير والنقد والتقويم والمبادرة. وعندما يحاولون الربط مع الحاضر يقدمون قولا انشائيا من نوع: «سطرت المرأة الفلسطينية مثالا للتضحية والفداء أذكر بعضا منهن.»[١٦٨] وقضية للنقاش: «تحدث عن دور المرأة الفلسطينية في التضحية والصمود في مواجهة الاحتلال اليهودي الصهيوني.»[١٦٩]

قِوامة الرجل والتمييز الصريح

تحت قول عدم إمكانية وجود مساواة مطلقة يبرر المؤلفون تكريس السلطة الذكورية. فالقرار والمسؤولية عند الرجل وحده بصفته الأقدر على القيادة بسبب ما يتميز به من القوة والقدرة على تحمل المسؤوليات وبسبب الإنفاق. ويضيف المؤلفون شيئا مثيرا للاحتجاج نظرا لتناقضه مع العلم: «راعى الإسلام الفروق الخلقية بين الرجل والمرأة التي تتناسب مع اختلاف التركيب الجسدي والعقلي والنفسي بينهما» معيدين بذلك تقسيم العمل ما قبل التطور: «يقود الرجل الأسرة وينفق عليها ويرعاها، وتنجب المرأة الاطفال وترعاهم وتدير شؤون الاسرة.»[١٧٠] هذه نتيجة استفزازية تجعل كل حديث عن المساواة

١٦٧ الجهاز المركزي للاحصاء الفلسطيني بيان بتاريخ ٧-٣-٢٠١٦. http://www.pcbs.gov.ps/postar.aspx?lang=ar&ItemID=1867
١٦٨ صف ٨ درس ١١ جزء ١.
١٦٩ صف ٥ درس ١٤ جزء ٢.
١٧٠ صف ١٢ درس ٢٨.

والعدل والنساء شقائق الرجال لا معنى له ومجرد كلام. لا تعطي الفروق الجندرية العقلية والنفسية والجسدية بحسب الدراسات العلمية أفضلية التفوق للذكور. وبحسب جامعة إدنبرة التي تبنت دراسة بقيادة عالم النفس ستيوارت ريتشي تتعلق بالفروقات الجندريّة، وتضمنت هذه الدراسة فحص الدماغ من خلال التصوير بالرنين المغناطيسي، واتضح وجود قشرة دماغية أكثر سمكاً عند الإناث من الذكور، وهذا مرتبط بدوره بقدرة الأنثى على تحصيل نتائج أفضل في اختبارات الذكاء العام، والذكاء المعرفي.[١٧١] ما أود قوله أن الفروق الجنسية تعطي مزايا أفضل في مجالات معينة لمصلحة الإناث وأخرى لمصلحة الذكور وتندرج جميعا في إطار الفروق الفردية الموجودة في الجنس الواحد. وكان الفيلسوف ابن رشد قد وصل إلى هذه النتيجة حين دعا إلى مساواة المرأة بالرجل بالاستناد إلى المساواة بين الطرفين في امتلاك العقل. ورأى أنه إذا كان هناك اختلافات بين الجنسين فهي اختلافات كمية وليست نوعية وتنضوي في إطار الفروق الفردية بين البشر. يقول ابن رشد، النساء والرجال نوع واحد في الغاية الانسانية، والنساء أهل لفعل جميع ما يفعله الرجال من حرب وفلسفة ونحوهما، والاختلاف يكون بالدرجة، الرجال أكثر كدا في بعض الاعمال والنساء أكثر حذقا في بعض الاعمال. والكثير من المهن التي يعتقد أنها حكر على الرجال يمكن للنساء القيام بها ومن بينها أن يكن فيلسوفات ورئيسات ومحاربات ويصلحن لتولي الرئاسة وإنتاج الحكمة ولا تعوزهن الفطنة ولا ينقصهن العقل لتحقيق ذلك.[١٧٢] لماذا تجاهل المؤلفون رؤية ابن رشد العلمية الثاقبة المتقدمة حول النساء، وهو أحد أهم رموز الحضارة العربية الإسلامية، واختاروا موقفا أرسطو وسقراط المتخلفين كي يتغنوا بتفوق الإسلام عليهما؟ للأسف، غيب المؤلفون ليس موقف ابن رشد من النساء فحسب، بل وغيبوه كفيلسوف وعالم ترك بصماته على الحضارة الإنسانية، وله ١٠٨ مؤلفات من كل المناهج. جاء تغييب ابن رشد كامتداد لتغييبه ومعاقبته بحرق مكتبته وطرده وعزله في إقامة جبرية من قبل الخليفة المنصور، لأنه أصر على دور العقل المستقل في محاكمة وفهم أمور البشر، وجادل المدارس الحنبلية والمالكية والأشعرية التي فضلت النقل على العقل في الاستدلال. وهو صاحب المقولة الشهيرة «إذا مع العقل علينا الأخذ بالعقل لأنه من خلق الله الذي أعطاه للانسان ليستدل به على حقيقة الأشياء.»[١٧٣]

قيود تنقض المساواة

يقول المؤلفون في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع «يشترط في لباس المرأة أن يكون ساترا لكل جسمها عدا الوجه والكفين ولا يصف شيئا منه ليس بالضيق ولا ما يظهر تحته، ويضيف، ما يجب إخفاؤه هو محاسنها وزينتها كشعرها ورقبتها ونحرها والابتعاد عن كل ما يثير الشهوات ويخدش الحياء

١٧١ https://mawdoo3.com

١٧٢ فريد العليبي، صوت النساء، عدد ٢٨٨، أيار ٢٠٠٨.

١٧٣ معاذ حسن، عواقب تحريم الفلسفة وتكفير المشتغلين فيها منذ القرن الثالث عشر، ١-١٢-٢٠١٧.

في الملبس والكلام والمشية والتعامل. ولا يجوز للمرأة أن تخرج متعطرة حتى لو أذن لها زوجها بذلك.»[١٧٤] ويصعد المؤلفون من تشددهم في درس الصف الثامن، ففي الوقت الذي يدعون فيه إلى ترك المعاصي كحرمان البنات من الميراث وهذا جيد، إلا أنهم يعتبرون «إنكار فرضية الحجاب من نواقض الايمان.»[١٧٥] يعني النقض عكس الإيمان وهو الكفر. ويحددون حكم الحجاب في الصف التاسع بالقول: «الحجاب فرض عين على كل مسلمة بالغة ودرعا واقية للمرأة المسلمة. وهو رمز عفة المرأة وطهرها يشجعها على التزام الطاعات واجتناب المحرمات وصون للمرأة وحفظ المجتمع من الفتن وتحصين الشباب من الوقوع في الفاحشة.»[١٧٦] وينتقل المؤلفون إلى اشياء أكثر خصوصية، فحددوا ضوابط لزينة المرأة، قالوا «أن لا تظهر المرأة زينتها لغير محارمها،» غير انهم لم يكتفوا بذلك حين قالوا: «ولا يعني هذا أن تظهر المرأة مفاتنها وكامل زينتها أمام محارمها منعا للإثارة ودرءا للفتنة،» وأعادوا تحريم الوشم والوصل (الباروكة) والنمص (نتف الحاجبين) لغير المتزوجة، أما المتزوجة فيجب ان تأخذ إذنا من زوجها.»[١٧٧] وحرموا العطر أيضا باعتماد حديث نبوي أغلب الظن انه منحول يقول: «أيما امرأة استعطرت فمرت على قوم ليجدوا ريحها فهي زانية وكل عين زانية.» وأيضا حديث عقاب النا : «صنفان من أهل النار لم أرهما: قوم معهم سياط كأذناب البقر يضربون بها الناس، ونساء كاسيات عاريات مميلات مائلات رؤوسهن كأسنمة البخت المائلة لا يدخلن الجنة ولا يجدن ريحها.» يقول المؤلفون، اعتبر هذا الحديث من معجزات النبوة.[١٧٨] وزيادة في إحكام الخناق يقول المؤلفون: تنتشر المفاسد في المجتمع الذي لا تلتزم فيه النساء بالحجاب، الدرس ١٧ للصف العاشر، الجزء الثاني. ويقع المؤلفون في تناقض بل تناقضات عديدة عند تعريف الزواج بأنه عقد بين رجل وامرأة. بين طرفين يقرران الارتباط. غير ان الارتباط والاختيار يأتي من طرف واحد ففي الوقت الذي يتم فيه تحديد مواصفات الزوجة «بالولود الودود»، ويتم اختيار الزوجة لمالها وحسبها وجمالها ودينها، لا يحدد المؤلفون مواصفات الزوج الذي تختاره الشابة والذي على أساسه يتم العقد بين الطرفين. كما تبدو الصورة أمامنا هي صورة لطرف واحد يختار ويضع المواصفات والطرف الآخر، الشابة تقبل وفي أحسن الأحوال تستطيع عدم الموافقة، لكن قدرة الفتاة على عدم الموافقة على الزواج من داخل قبضة السلطة الذكورية يبقى استثناء. فكل ظاهرة الزواج المبكر تؤكد ان الفتيات لا يقررن. والأكثرية المطلقة منهن لا يقررن، وفي الكثير من الحالات يوافقن هربا من السلطة الأبوية، وفي مرات كثيرة تكون الخيارات ضئيلة وبخاصة للبنات خارج التعليم والعمل. ويمكن القول، في شروط قوامة الرجال على النساء، وفي شروط هامشية الموقع الاقتصادي والملكية للإناث، فإن الحديث عن حرية البنات في الاختيار، حرية مقيدة تَجُب مضمون الحرية.

الاكثر استفزازا في مبررات الحجاب التي يسوقها أو يشرحها المؤلفون هو إثارة الشهوات والفتنة التي

١٧٤ التربية الإسلامية صف ٧ درس ٢٠ جزء ١.

١٧٥ صف ٨ درس ٦ جزء ١ صفحة ٣٢.

١٧٦ درس ١٤ جزء ١ صفحة ٧١ صف ٩.

١٧٧ التربية الإسلامية صف ٩ درس ١٤ جزء ١.

١٧٨ ديثان مكرران في درس ١٤ صف ٩ جزء ١ ودرس ١٧ صف ١٠ جزء ٢.

لا تستثني المحرمين والمحرمات. فتبدو الغرائز أقوى من القيم والأخلاق والدين، والإنسان الذكر يُقدم كمفعول به قد ينتهك مبادئه بما في ذلك النواهي التي أمر بها الدين أمام أي مشهد إثارة نسائية. ويقدم المؤلفون الدليل على ذلك بالقول أن المجتمع الذي لا تلتزم فيه النساء بالحجاب تنتشر فيه المفاسد بدون أن يقدم دلائل ملموسة على ذلك. إذا عدنا للغة الأرقام الموثقة من منظمات اختصاص سنجد ما هو عكس الاعتقاد الذي يقدمه مؤلفو كتب التربية الإسلامية.

تحتل السعودية التي لا يوجد فيها غير النساء المحجبات المركز الثالث في التحرش من بين ٢٤ دولة شملتها دراسة رويترز و١٢ ألف امرأة شملتها العيّنة، وهيَ بذلك تسبق النسبة في الولايات المتحدة وفرنسا وإيطاليا وبريطانيا وإسبانيا وغيرها من البلدان التي ترتدي النساء فيها أزياء سافرة. وتقول الدراسة أن ١٦٪ من العاملات بالسعودية يتعرضن للتحرش من رؤسائهن في العمل، بينما ترتفع هذه النسبة إلى ٢٦٪ في الهند، وأدناها في السويد وفرنسا ٣٪ ومصر من أسوأ دول العالم في نسب التحرش بالنساء، وتحتل المرتبة الثانية بعد أفغانستان البلد الذي ترتدي فيه النساء النقاب. وتقول دراسة تابعة للمركز المصري لحقوق المرأة عن التحرش الجنسي أن ٨٣٪ من النساء المصريات - وأكثر من ٩٥٪ منهن محجبات - يتعرضن لشكل من أشكال التحرش، ٦٤,١٪ منهن يتعرضن للتحرش بصفة يومية، و٣٣,٩٪ يتعرضن للتحرش أكثر من مرة وليس بصفة دائمة.[١٧٩] والاغتصاب هو الطور الأعلى للتحرش. في تقرير صادر عن المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، كشف أن مصر تشهد سنوياً ٢٠ ألف حالة اغتصاب، وأن جرائم وحوادث الاغتصاب تحدث بمعدل حادثتين لكل ساعة واحدة تقريباً. يحلل محمود الغزالي استاذ علم النفس بجامعة قابس التونسية ظاهرة التحرش والاغتصاب من وجهة نظر علم النفس والنظريات السلوكية، يقول: التحرش هو ممارسة القهر من الطرف الذي يعتقد أنه الأقوى تجاه الطرف الأضعف – الانثى – بمحاولة اذلالها واحتقارها، بدليل أن الرجل لا يتحرش بأية امرأة لكونه مستثارا في هذه اللحظه لكنه يختار المرأة ويحدد الطريقة فيما تكون لفظية او ايحائية او مباشرة بالاحتكاك.»[١٨٠] الموضوع إذا أبعد من إثارة الغرائز وفيما إذا كانت النساء سافرات او محجبات. الحالة الاقتصادية ومنظومة القوانين والقيم والحالة المعنوية والثقة بالنفس وبالآخر ووجود عمل ونوعية العمل وكيفية قضاء وقت الفراغ والثقافة التي يشكل الدين أحد عناصرها. كل ذلك يساهم في صياغة الأخلاق والعلاقة بين الجنسين. التحرش والاعتداءات الجنسية والعنف في النماذج السابقة تنتمي إلى الأمراض النفسية الاجتماعية. ويلاحظ العلاقة بين ازدياد التدين بمفهوم مدارس التحريم والتكفير والترهيب والتزمت وفرض الحجاب عند السواد الأعظم من النساء في المجتمعات العربية والإسلامية

١٧٩ تقرير نشر في موقع اراجيك بعنوان ١١ حقيقة وارقام مخيفة عن التحرش الجنسي في الوطن العربي. https://www.arageek.com/ibda3world

١٨٠ أعلى معدلات التحرش الجنسي بالنساء تسجل في الدول الإسلامية.
يمن تودي، 2010/01/22 21:33 https://sahafahnet.net/news77888.html

(الفكر الوهابي) التي أتى بها الإسلام السياسي من جهة، وبين تفاقم ظاهرة التحرش والاعتداءات الجنسية من الجهة الاخرى. لماذا لم تكن ظاهرة التحرش قبل غزو العقول بالفكر المتزمت. وعندما كانت نسبة مرتديات الحجاب قليلة في عقود الأربعينات والخمسينات والستينات والسبعينات من القرن العشرين.

الحجاب والسيطرة؟

«تتغير الاحكام بتغير الازمان.»
تؤكد دروس التربية الدينية بأن الحجاب الذي يغطي جسد المرأة ما عدا الوجه والكفين هو فرض عين وواجب الزامي على كل مسلمة، وكأن الحجاب أضيف إلى أركان الإسلام الخمسة. وإذا كانت مدرسة الإسلام المتشدد هي التي أعادت الحجاب إلى الصدارة واعتبرته فرض عين بالاستناد إلى تفسير النص من قبل السلف وفقهائه ونجحت في فرضه باستخدام الترهيب والترغيب. إلا انها ليست المدرسة الوحيدة التي يحق لها احتكار الرأي ورفض كل ما يتعارض معه. ثمة نخب فكرية تنويرية وعقلانية ويسارية لها دور مهم في تطور الفكر السياسي والثقافة والعلوم، فهؤلاء هم الذين صاغوا وثيقة إعلان الاستقلال والدولة الديمقراطية والعلاقة مع قوى التحرر والنخب الثقافية والفنية والاكاديمية العالمية الداعمة لحق الشعب الفلسطيني في تحرره وتقرير مصيره. كم كان إسهام ادوارد سعيد الفكري هائلا على صعيد كوني، كذلك محمود درويش وابو اللغد وهشام شرابي وخليل السكاكيني وروحي الخالدي، هؤلاء وامتداداتهم من النخب الفكرية التنويرية في العالم العربي لهم رؤى في القضايا الاجتماعية لا يمكن تجاهلها أو شطبها كما فعل مؤلفو كتب التربية الإسلامية. كما لا يمكن تجاهل رجال دين متنورين ومدارس إسلامية عقلانية طرحت مفهوما للدين منفتحا على كل تقدم وأمينا على تراث الحضارة العربية الإسلامية زمن صعودها، بدءا من مدرسة المعتزلة وفكرها الذي نشأ على حرية الإنسان والعقل، وامتدادها المتطور ممثلا بفلسفة ابن رشد الذي غلب العقل على النقل وأوجد حلا للتعارض بين الفلسفة والدين بالتأويل. في ذلك الزمن انتصرت مدرسة العقل على النقل قولا وفعلا وأُخذ بمقولة «تتغير الاحكام بتغير الازمان» إلى أن أطاح الخليفة المتوكل بالمعتزلة ونكل برموزهم. واطاح الخليفة المنصور بابن رشد وحرق مكتبته وفرض عليه الاقامة الجبرية. ثم بدأت حركة نهضة أواخر القرن التاسع عشر كان من أبرز رموزها جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده ورفاعة الطهطاوي وقاسم أمين، ونظيرة زين الدين، لكن النهضة ورموزها هزموا وعوقبوا من قبل المدرسة المتزمتة المتحالفة مع أنظمة الحكم. وهكذا ما ان تهزم موجة تنوير او تنتهي موجة حتى يعقبها موجة أخرى ورعيل آخر من المفكرين، أمثال علي عبد الرازق وطه حسين، وجمال البنا ومحمد شحرور، ونصر حامد أبو زيد، ومحمود محمد طه، وحسن الترابي، وخليل عبد الكريم ومصطفى راشد، وإسلام بحيري وغيرهم. كان للتنويريين والنهضويين آراء ومواقف تم تجاهلها وإسقاطها من التراث المعتمد من قبل تحالف السلطات السياسية مع المدارس المتزمتة. وللأسف امتد التجاهل إلى وزارة التربية والتعليم ومؤلفي كتب التربية الإسلامية. ومن المفيد هنا التوقف عند مفهوم المتنورين من قضية الحجاب وتفسيرهم المغاير، لنصبح أمام أكثر من تفسير.

تقول رجاء بن سلامة المفكرة والأستاذة الجامعية التونسية: الحجاب بنية من البنى الابوية الضاربة في عمق التاريخ. وهو أقدم من الإسلام ووثيق الصلة بتقسيم الأدوار الاجتماعية بين الجنسين، حيث لا يمكن إنكار الواقع التاريخي. تتحدث بن سلامة عن نوعين من الحجاب، حجاب فضائي له وظيفة عزل النساء في فضاء خاص واستحواذ الرجل بالفضاء العام بعد إخلاء النساء منه، وهنا يقوم كل من النوعين الاجتماعيين بأدوارهما الخاصة، المرأة للزواج والإنجاب والمتعة والخدمة المنزلية والرجل يجسد السلطة الذكورية. والحجاب الجسدي الذي يستهدف تغطية جسد المرأة عندما تتحرك في الحيز العام بهدف تنمية الرأسمال الرمزي للرجل والحفاظ على مؤسسة الزواج الأبوية. وكان هذا النوع من الحجاب قد استخدم كوسيلة للتمييز بين الحرائر والإماء أو ما يسمى بالتمييز الطبقي ضمن معادلة الحرة مملوكة لزوجها او للعائلة قبل الزواج، والأمة مملوكة لسيدها.[١٨١]

وتضيف بن سلامة، بدلا من طرح سؤال هل الحجاب فريضة أم لا، علينا طرح سؤال ما هي علاقة حجاب النساء بقيم المساواة والكرامة والحرية؟ وهل يعوق الحجاب مواطنة المرأة؟ وأين موقع النساء في قضايا التحرر والتنمية ومراكز اتخاذ القرار السياسي والاقتصادي؟ إن هذه الاسئلة ومحاولة الإجابة عليها تكشف وظيفة الحجاب المسكوت عنها. تجيب بن سلامة على ذلك بالقول: لا يمكن التوفيق بين المساواة والحجاب، فالحجاب يذكر بأن هذه الأنثى هي نفسها الأنثى القديمة التي يمتلك جسدها الرجل التي يعتبرها فتنة إلى أن تحتجب، وآثمة إلى أن يثبت العكس. وتتساءل أليس الرجل فاتنا من وجهة نظر المرأة، ولماذا لا يحجب؟ ألا تقوم قصة النبي يوسف وقطع النساء ثيابه وأياديهن بسبب جماله الباهر دليلاعلى أن الرجل مصدر فتنة للنساء. ولا يمكن التوفيق بين الحجاب والمواطنة، فالحجاب يختزل المواطنة في الأنثى أو في انتماء ديني ولا يمكن المشاركة الحقيقية في المجال العام بوجود حواجز تحول دون ممارسة الحقوق والواجبات. ولا يمكن التوفيق بين الحجاب والكرامة، فالرجل يقدم كضحية لفتنة المرأة وهو جلاد في الوقت نفسه، ويفترضون في المرأة هشاشة تجعلها ضحية لغرائز الرجل. ألا يعني أن الحجاب يختزل الكائن البشري في البيولوجي. ولا يمكن التوفيق بين الحجاب والحرية، إلا إذا اقتصرت حرية المرأة على اختيار حجابها، وحرية المقيد على اختيار قيده، الحرية تتطلب المساواة. وتختم بن سلامة بسؤال، كيف يمكن ان يجتمع عصران مختلفان، عصر الحريم والخدور وعصر المساواة، عصر عبودية المرأة وعصر المساواة والشراكة؟[١٨٢]

موقف التنوير الإسلامي

يقول الشيخ محمد عبدة «لو أن في الشريعة الإسلامية نصوصا تقضي بالحجاب على ما هو معروف الآن عند بعض المسلمين لوجب علي اجتناب البحث فيه، ولما كتبت حرفا يخالف تلك النصوص مهما كانت

١٨١ رجاء بن سلامة، «حجاب المرأة قديما وحديثا»، الحوار المتمدن. ٣-١-٢٠٠٥. http://www.m.ahewar.org/ 0

١٨٢ رجاء بن سلامة. مصدر سابق.

مضرة في ظاهر الأمر. لكننا لا نجد نصا في الشريعة يوجب الحجاب على هذه الطريقة المعهودة، وإنما هي عادة عرضت عليهم من مخالطة بعض الأمم فاستحسنوها وأخذوا بها وبالغوا فيها وألبسوها لبوس الدين كسائر العادات الضارة التي تمكنت في الناس باسم الدين والدين براء منها.»[١٨٣]

قدم المفكر الإسلامي جمال البنا رؤية فقهية صريحة ودقيقة لموضوع الحجاب، من خلال دراسة اجتماعية وحياتية وتاريخية شاملة للحجاب، ويعرض أثره على المرأة المسلمة وعلى المجتمعات الإسلامية على المستوى الاجتماعي والحياتي والنفسي. إذ يرى أن حجاب المرأة كان الأداة الحاسمة لحجب المرأة عن مجتمعها وعن الاضطلاع بدورها الحقيقي فيه. وأن ذلك لم يقتصر على المسلمين، بل كان لدى مختلف حضارات العالم، بما في ذلك الهند والصين والآشوريين واليونان والرومان وفارس وبيزنطة، فضلا عن المسيحيين واليهود. وإذ يخطّئ الكثير من المفسرين والفقهاء، السابقين المعاصرين، فإنه يقدم لنا رأيا فقهيا مغايراً يستمده من الآيات القرآنية ومن السنّة النبوية ومن الروايات المثبتة لزمن النبوة وصدر الإسلام. ويرى أن الكثيرين من هؤلاء المفسرين والفقهاء أعطوا موضوع الحجاب، باسم الإسلام كما فهموه، أهمية ومنزلة وقداسة بحيث جعلوا منه أصلاً من أصول الدين. وبذلك فلا علاقة للحجاب، كما الطلاق والاختلاط... الخ، بأصول الإسلام ولا تمس العقيدة في شيء.[١٨٤]
واستخلص المفكر الإسلامي محمد شحرور من خلال فهمه للقرآن الكريم، وفق المنهج اللغوي، أن الحجاب الذي يعرفه المسلمون اليوم، ليس مفروضا عليهم، وأنه متروك للعادات والتقاليد والأعراف في كل بلد يكون فيه الإسلام. وقال: «ليس مفروضا على المصريات أو الماليزيات أن يرتدين ثيابا تشبه ثياب مضر وهوازن في زمن النبي. ورأى شحرور أن القرآن لم يدعُ المرأة المسلمة إلى الحجاب، وأن ما فهمه الفقهاء من الآيات الواردة في مسألة الحجاب كان خطأ. ورأى أن المرأة اليوم ليس مطلوبا منها أن تلتزم بالحجاب الذي عدّه من التقاليد الاجتماعية والأعراف الشعبية لا أكثر.»[١٨٥]

رأى المفكر المصري الدكتور عبد الجواد ياسين أن الحجاب بما أنه عادة اجتماعية يعود لكل إنسان حرية التزامه من عدمه، ولكن هذا لا يعني برأيه أن للحجاب تأسيساً عقلياً وفقهياً. يرى صاحب كتاب الدين والتديّن، أن جميع النصوص ذات الطابع التكليفي أي التشريعية هي مرتبطة بزمانها وبظرفها التاريخي وهي صدرت استجابة للمناخ العقلي الاجتماعي النفسي الموجود في زمن النص، وبالتالي هي تتغير بتغيّر الظرف والزمان. مشيراً إلى أن المنظومة الدينية التي يدين بها الناس اليوم هي منظومة تاريخية من صناعة التاريخ العقلي وليست مستمدة مباشرة من النص ذاته، أي ليست متصلة الإسناد إلى إرادة الله إنما هي وفق تأويل وتفسير الهيئة الدينية التي تحتكر تأويل النص وتفسيره وهي التي تعطي للنص مفاهيم إلزامية تفرضها على الناس.

١٨٣ رجاء بن سلامة. «من قضية المرأة إلى أطيقا الشوق». مقالة موقع الأوان ٥-١٠- ٢٠١٢. https://goo.gl/PtCypR

١٨٤ جمال البنا، الحجاب. https://goo.gl/PtCypR

١٨٥ ابراهيم الجبين محمد شحرور، مفكر إشكالي قدم الفكر الإسلامي برؤية جديدة، موقع العرب ٢١-١٢- ٢٠١٣.

كما يفسّر الدكتور ياسين انتشار الحجاب في الآونة الأخيرة نتيجة سيطرة المفهوم الديني السلفي المضاد لروح الدين والذي تمّ على حساب الروح الإنسانية والروح الفردية، ويقوم على فكرة سياسية واتجاه سياسي أعاد تنصيب نفسه في المجتمع بهذه الحيثية ليعيد صياغته من خلال أطروحة اجتماعية سياسية ترتكز إلى أرضية دينية، ما حوّل الدين إلى إيديولوجيا.[١٨٦]

السؤال الذي يطرح نفسه على ضوء الخلاف بين مدرستين دينيتين، لماذا انحازت وتنحاز وزارة التربية والتعليم للمدرسة المتزمتة التي تلحق أفدح الأضرار بثقافة المجتمع، ولا تلتفت من قريب أو بعيد للمدرسة العقلانية الدينية في تقديم رؤية تحترم رسالة التعليم في الموضوعية والنقد وتغلب العقل على النقل. وتبدو مفارقة هنا أن الوزارة لا تلتزم بالمرجعيات التي وضعتها كوثيقة إعلان الاستقلال والقانون الأساسي ومجمل الاتفاقات والمعاهدات التي وقعت عليها دولة فلسطين وتعتبر مرجعية للوزارة وللمناهج. لماذا تتماهى المناهج مع ثقافة الإسلام السياسي وتتنافس معه على التزمت وتروج تفسيره المحنط للنص، بحسب نماذج الدروس موضوع البحث، في الوقت الذي تتبادل معه العداء سياسيا. وهذا يأخذنا إلى تجربة النظام العربي الذي حارب الحركة الوهابية وتم القضاء عليها سياسيا في السعودية واستمر العمل بأفكارها وتعميمها ونشرها على نطاق إقليمي وكوني كثقافة غير متنازع عليها. وحارب النظام المصري الإخوان المسلمين سياسيا وأمنيا وحظر تنظيمهم السياسي باعتباره تنظيما إرهابيا، ولكنه استمر الأخذ بفكرهم الديني التعصبي في إطار المؤسسات الدينية وفي مقدمتها مؤسسة الأزهر وفي الخطاب الديني الصادر عنها وفي مناهج التعليم - مع وجود تغيير في الوقت الراهن. ينطبق الشيء نفسه على التجربة الفلسطينية، والدليل على ذلك أن مناهج التربية الإسلامية وامتداداتها الدينية في المواد الأخرى تنتمي لمدرسة الإسلام السياسي المتزمت، في الوقت الذي تتصارع فيه السلطة سياسيا وأمنيا مع الإسلام السياسي.

إن تقديم كتب التربية الإسلامية للحجاب بوصفه رمزا لعفة المرأة وطهرها والتزام الطاعات واجتناب المحرمات، يعني أن المرأة أو الشابة غير المحجبة عاصية وتفتقد لكل هذه المواصفات. يعني الحكم على كل من لا تلتزم بالحجاب بعكس المحجبة. يعني التحريض على كراهية غير المحجبة ونبذها سواء كانت مسلمة او مسيحية أو غير ذلك. وهذا ما يفعله العديد من خطباء المساجد عندما يتحدثون عن المرأة. وبوجود نسبة من الطالبات المسيحيات وبوجود نسبة من الطالبات غير المحجبات اللواتي يتعلمن مع بعضهن البعض وبوجود الطلبة الذكور والإناث في المدارس المختلطة والجامعات. كيف يتعايش هؤلاء مع بعضهم البعض ضمن ثنائية عفة وأضدادها إذا ما قرأوا معا درس الحجاب واذا ما فتحوا القاموس وتعرفوا على مرادفات العفة وأضدادها؟

مرادفات العفة: أدب، احتشام، براءة، تهذيب، حياء، رزانة، طهارة، عفاف، لياقة، استحياء...

١٨٦ رحيل دندش، «اسئلة الحجاب بعد الربيع العربي: لا يوجد شيء اسمه حرائر»، جريدة الاخبار. ٦-١-٢٠١٥.

أضداد العفة: تهتك، مجون، خلاعة، إباحية، إثم، انحلال، دعارة، رجس، فجور، صفاقة...[١٨٧]

إن هذا النوع من المعالجات في موضوع الحجاب وفي كل العناوين السابقة يشكل وصفة سحرية لتهديد السلم الأهلي ولتفكيك النسيج الاجتماعي والوطني ولشطب الحق في المواطنة على أساس متكافئ بين المواطنين بدون تمييز على أساس ديني أو على أساس النوع الاجتماعي. ما تقدمه وزارة التربية والتعليم يخالف الأهداف والرسالة التي أعلنت عنها في مقدماتها للكتب، ويتناقض مع المرجعيات التي اعتمدتها كناظم للمواد التعليمية. يستند هذا النوع من التمييز إلى النسخة المتزمتة للديانة الإسلامية والتي تغزو المجتمع الفلسطيني عبر الخطاب الديني وأحزاب الإسلام السياسي وعبر مناهج التربية والتعليم في مادة التربية الإسلامية. وأخطر ما في الأمور أنه يدفع الأمور نحو صراع مجتمعي. فعندما يتربى مليون ونصف طالب وطالبة بثقافة الكراهية وتغليب اللاثقة واللاتسامح على الثقة والتسامح ويسود منطق الغالب الذي يحتكر التفسير والحقيقة، وثنائية المؤمن والكافر، الخير والشر، الأسود والابيض، الجنة والنار. هذه الثقافة جدا خطيرة كونها تغلب الخلافات في صفوف المجتمع على التناقض مع الاحتلال الكولونيالي العنصري. ومن حسن الحظ ان التعايش المجتمعي بفعل الثقافة التاريخية ما يزال اقوى من التحريض وقواه المعلنة والصريحة وقواه المستترة التي تدعي الاعتدال.

كان المطلوب من وزارة التربية والتعليم الانحياز لرسالة التعليم التحررية والبحث المعرفي ومنظومة قيم الحرية والعدالة= والكرامة ومكارم الاخلاق، واحترام التعدد، والحق في الاختلاف، وعدم الانحياز لمدرسة الفكر الديني المتزمت، والتعامل مع واقع وجود مدارس علمانية عقلانية ويسارية ورموز أكاديمية وفكرية تقدمية لها بصمات مهمة في الفكر السياسي والاجتماعي. كان المطلوب الاعتراف بوجود أكثر من تفسير وفهم ديني على أقل تقدير، والحفاظ على حرية المعتقد والتعدد الديني بدون قيد أو شرط، وحرية الإنتماء لمدرسة التنوير الإسلامي، ولغيرها من المدارس حتى المدارس المحافظة، بشرط التزامها بالتعدد وبقواعد الحوار الديمقراطي، وعدم تهديدها للوحدة المجتمعية والوطنية، ما يعني حظر التكفير والتحريم والترهيب الفكري من قبل المؤسسة الدينية وقوى الإسلام السياسي ومؤلفو المناهج ودروسهم، وإطلاق وتشجيع الحوار الديمقراطي المجتمعي والمحاججة بين الأقطاب والاتجاهات. كان من المفترض أن تنحاز وزارة التربية والتعليم انسجاما مع تراث المنظمة الثقافي التعددي، لحرية المعتقد والتعبير، وتوفير المناخ لحرية الفتاة والمرأة في اختيار ارتداء الحجاب أو في عدم ارتدائه بدون تكفير أو تحريم أو صكوك غفران جديد بمسمى الحجاب العفة، كان من المفروض أن لا تسمح الوزارة بتقييم سلوك البنات على أساس الشكل والأزياء.

١٨٧ اموس المعاني. https://www.almaany.com/ar/thes/ar-ar

المرأة في كتب اللغة العربية

جاء توزيع مهن النوع الاجتماعي في كتاب لغتنا الجميلة للصف الثالث لمصلحة المرأة، فهي مدرجة كطبيبة ومهندسة وضابطة شرطة، بينما مهن نجار وفلاح من نصيب الرجل. استجابة طيبة لنقد توزيعات سابقة في المقررات المدرسية تضع المرأة في أدوار تقليدية.[١٨٨] ولم يصمد التعامل الندي بين الجنسين طويلا حتى يطرح اختيار الزواج من طرف واحد بالقول: «أتزوج امرأة جميلة ذات حسب،»[١٨٩] ما يعيدنا للمفهوم الذكوري الذي يقرر الزواج من طرف واحد وبمفهوم تقليدي تحت عنوان «ذات حسب» مع أن الاختيار من المفترض أن يكون متبادلا من طرفين، والمعيار يكون الانسجام على خلفية التحرر وقيم المساواة والشراكة والتعاون وليس الأخذ بالتقليد القبلي والعائلي «ذات حسب ونسب». وتقدم صورة الدبكة الشعبية الفلسطينية للشباب فقط بدون شابات،[١٩٠] مع أن معظم فرق الدبكة العاملة في البلد تضم الشباب والشابات، وفي التراث يوجد مشاركة الجنسين واختلاطهما في الأشغال كالحصاد وقطف الزيتون ومقاومة المحتلين في الانتفاضة الأولى إلى الدبكة الشعبية المختلطة. وتتكرر العبارات التي تعبر عن الفكر الذكوري عند القول «عرف عن ابنة عبد الملك بن مروان الطاعة لزوجها، في الوقت الذي كانت فيه الجواري تملأ قصور الخليفة.» فكيف تكون الطاعة من جهة بوجود جواري في الجهة الأخرى دون أن يتعرض المؤلفون لمفهوم الحريم الذي كان سائدا آنذاك. جاءت الإشارة في كتاب الصف السادس بصيغة اسم جارية الرشيد وللرشيد ما يزيد ويفيض من الجواري.[١٩١]

المرأة عماد الرجل وصنوه

«المرأة حاضنة أطفال تحتمل جميع آلام الحياة، وتبعث روح الشهامة في الرجل وتغرس في قلبه كبرياء المسؤولية، والعطف والحنان الذي يجده المسن في قلب ابنته. والمسرات مدينون بها للمرأة وتتولى تحويل الأحزان إلى مسرات تمنحها من عواطف الحب والود والاحترام والإجلال. في جوانب الاتفاق يعاملها معاملة الصديق للصديق والنظير للنظير وفي جوانب الاختلاف يكون شأنه معها شأن المعلم مع تلميذه والاب مع إبنه يعلمها ويدربها ويأخذ بيدها.»[١٩٢] بالعودة إلى نص المادة الأصلي، المرأة عماد الرجل للمنفلوطي سنجد انه جرى إغفال جوهر المادة. وقد عبر عنه المنفلوطي رجل الدين المتنور بالقول:

> قد نحنو عليها ونرحمها ولكنها رحمة السيد بالعبد، لا رحمة الصديق بالصديق، وقد نصفها بالعفة والطهارة، ومعنى ذلك عندنا أنها عفة الخدر والخباء لا عفة النفس والضمير. وقد نهتم بتعليمها وتخريجها، ولكن لا بِعَدِّها إنسانا كاملا لها الحق في

١٨٨ لغتنا الجميلة صف ٣ درس ٤ جزء ١.
١٨٩ لغتنا الجميلة صف ٤ درس ١٤ جزء ١.
١٩٠ لغتنا الجميلة صف رابع درس ١ جزء ٢.
١٩١ لغتنا الجميلة صف ٦ درس ١٠ جزء ١.
١٩٢ اللغة العربية صف سابع، المرأة عماد الرجل وصنوه، جزء ١ وحدة ٥.

> الوصول إلى ذروة الإنسان التي تريدها، والتمتع بجميع صفاتها وخصائصها؛ بل لنعهد إليها بوظيفة المربية أو الخادم أو الممرضة؛ أو لنتخذ منها ملهاة لأنفسنا، ونديما لسمرنا، ومؤنسا لوحشتنا؛ أي ننظر إليها بالعين التي ننظر بها إلى حيواناتنا المنزلية المستأنسة، لا نسدي إليها من النعم، إلا ما ينعكس منظره على مرآة نفوسنا فيملؤها غبطة وسرورا. أنها لا تريد شيئا من ذلك، أنها لا تريد أن تكون سرية الرجل ولا حَظِيَّته ولا أداة لهوه ولعبه، بل صديقته وشريكة حياته.إنها تفهم معنى الحياة كما يفهمها الرجل فيجب أن يكون حظها منه مثل حظه.إنها لم تخلق من أجل الرجل، بل من أجل نفسها؛ فيجب أن يحترمها الرجل لذاتها لا لنفسه. يجب أن ينفس عنها قليلا من ضائقة سجنها؛ لتفهم أن لها كيانا مستقلا، وحياة ذاتية، وأنها مسؤولة عن ذنوبها وآثامها أمام نفسها وضميرها لا أمام الرجل! يجب أن تعيش في جو الحرية الفسيح؛ ليستيقظ ضميرها الذي أخمده السجن والاعتقال من رقدته. لا يمكن للعبودية أن تكون مصدرا للفضيلة، ولا مدرسة لتربية النفوس على الأخلاق الفاضلة، والصفات الكريمة، إلا إذا صح أن يكون الظلام مصدرا للنور.[١٩٣]

لماذا أغفل المؤلفون تشخيص المنفلوطي الذي رأى في المرأة كيانا مستقلا له حقوق ومكانة متساوية مع مكانة الرجل. واكتفوا بالفقرات التي تتحدث عن عطاء المرأة ووظائفها المهمة بنظرة وحيدة الجانب، ونصبوا من الزوج معلما والمرأة تلميذة، وهذا يختلف عن دور الصديقة والشريكة في الاتفاق والاختلاف؟ إن تجاهل الحقوق والندية بين الرجل والمرأة في إطار الفروق الفردية بين البشر، يفسر ديماغوجيا النصوص التي تبجل منافع المرأة وخدماتها وكأنها تبدو أهم من الرجل، وتتجاهل في الوقت نفسه حقوقها من موقع السلطة الذكورية.

١٩٣ مصطفى لطفي المنفلوطي، المرأة عماد الرجل. www.rouqyah.com

الفصل الثامن: البناء الوطني والفكر التحرري

الفصل الثامن: البناء الوطني والفكر التحرري

التربيـة الوطنيـة، التنشـئة الوطنيـة والاجتماعيـة، الدراسـات الاجتماعيـة، مسـميات الكتـب المقـرة مـن وزارة التربيـة والتعليـم، تسـميات لا تخلـو مـن مغـزى، سـيما وقـد جـرى تحديـد أهـداف للـدروس مـن نـوع: بنـاء الشـخصية الفلسـطينية المسـتقلة، و»إيجـاد المواطـن الفلسـطيني الصالـح القـادر عـلى الدفـاع عـن ارضـه والمطالـب بحقوقـه مسـتندا إلى مبـادئ الديمقراطيـة وحقـوق الإنسـان والقانـون الـدولي الإنسـاني.»[١٩٤] والمحافـظ عـلى وحدتـه الوطنيـة، وتنميـة وعيـه بأهميـة الدولـة الفلسـطينية. ومنـذ الصفـوف الأولى بـدأ التعريـف بالعَلَـم والنشـيد، والوطـن – فلسـطين – التـي قامـت عليهـا أولى الحضـارات في العـالم، والتعريـف بالمؤسسـات والرمـوز، وبالـتراث، كالبيـت القديـم والثـوب المطـرز والعـرس والأكلات الشـعبية والألعـاب والأمثلـة الشـعبية وجـرى التعريـف بالثقافـة الوطنيـة «وبالقيـم الدينيـة والوطنيـة والاجتماعيـة والثقافيـة التـي تسـهم في بنـاء الشـخصية الفلسـطينية المسـتقلة. وبـإدراك أهميـة السـلم في حيـاة الشـعوب مهـما كانـت مـبررات الحـروب، وبالحضـارة العربيـة الإسـلامية التـي ينتمـي لهـا الشـعب الفلسـطيني.»[١٩٥] وقـدم الـدرس الثالـث للصـف السـابع نموذجـا لتلـك الحضـارة «بالمجتمـع الأندلـسي الـذي كان خليطـا مـن سـكان عـرب وبربـر ومولديـن وأوروبيـين وإسـبان ظلـوا عـلى ديانتهـم المسـيحية وظهـر منهـم أدبـاء وشـعراء وعلـماء.»[١٩٦]

وتحدثـت دروس كثـيرة عـن «المواطنـة»، وقـد أولى المؤلفـون اهتمامـا ملحوظـا «للحفـاظ عـلى الممتلـكات العامـة والخاصـة، وحمايـة البيئـة مـن خـلال المسـاهمة في حمايـة الأرض مـن الاحتـلال، وزراعتهـا بالأشـجار والنباتـات وإعـادة تدويـر النفايـات كاسـتخدام عجـلات السـيارات والعلـب المعدنيـة في الزراعـة وموادا للزينـة بـدلا مـن تلويـث البيئـة بهـا.»[١٩٧] وبالمسـاهمة في الأنشـطة التطوعيـة – العمـل التطوعـي – التـي تعـود بالفائـدة عـلى المجتمـع، وأنشـطة وطنيـة تسـهم في تحريـر الوطـن، والمشـاركة في الانتخابـات.

وفي الجهـة الأخـرى تعرضـت المـادة إلى حقـوق المنتمـين للوطـن بالقـول: «حقـي في العيـش الآمـن والحمايـة الجسـدية والنفسـية في كل الظـروف بمـا فيهـا الحـروب، والعيـش في أسرة متماسـكة، وأسـكن منـزلا ملائمـا وأتناول غـذاء صحيـا والتحـق بالمدرسـة، ومـن حقـي الحصـول عـلى العـلاج والرعايـة الصحيـة الكاملـة والتعبـير عـن نفـسي وأفـكاري بالحـوار والرسـم واللعـب.»[١٩٨]

ويتـم الانتقـال إلى تعريـف الهويـة الوطنيـة وهـي «علاقـة وجدانيـة توحـد بـين الإنسـان والأرض التـي تصبـح

١٩٤ الدراسات الاجتماعية صف ٩ مقدمة جزء ٢.
١٩٥ جغرافية فلسطين وتاريخها المعاصر صف ١٢ مقدمة وحدة ١.
١٩٦ الدراسات الاجتماعية صف ٧ درس ٣ جزء ١.
١٩٧ التنشئة الوطنية الاجتماعية صف ٤ درس ٣ جزء ٢.
١٩٨ التنشئة الوطنية والاجتماعية صف ٤ جزء ١ وحدة ٢ حقوقي وواجباتي.

جـزءا مـن الإنسـان الـذي يكـون مسـتعدا للتضحيـة مـن أجلهـا.» ويضيـف الـدرس المقـرر للصـف الثـاني عـشر «بـأن الشـعب أحـوج مـا يكـون للحفـاظ عـلى هويتـه الوطنيـة لانهـا مسـتهدفة، ليؤكـد فيـما بعـد عـلى التمسـك بالهويـة الوطنيـة كوسـيلة نضاليـة.» [١٩٩] ويتحـدث عـن ميـزات مشـتركة لمجموعـة مـن البـشر تميزهـم عـن مجموعـات أخـرى – «أرض واحـدة، تاريـخ مشـترك، ولغـة واحـدة وثقافـة وطمـوح.»

كان يعـوز التعمـق في الهويـة الوطنيـة الفلسـطينية وعلاقتهـا بالـصراع مـع اسـتيطان إقصـائي كولونيـالي؛ الهويـة الفلسـطينية موضـوع إشـكالي، مـن حيـث الانتـماء لوطـن محتـل، وشـعب نصفـه مقتلـع، وبعضـه يجمـع مـع هويتـه الفلسـطينية الأم هويـات أخـرى مختلفـة، وحقـوق تخضـع لأكثـر مـن تعريـف، حيـث يتبايـن التعريـف بـين القانـون الـدولي الـذي يعـترف بجـزء مـن وطـن وجـزء مـن الحقـوق، وبـين تعريـف الشـعب لحقوقـه الكاملـة غـير القابلـة للتـصرف، وبـين تعريـف ألايديولوجيـة الدينيـة اليهوديـة المندمجـة بالسـلطة الكولونياليـة التـي تشـطب كل الحقـوق الفلسـطينية، والأيديولوجيـة الدينيـة الإسـلامية المسـتقلة عـن التعريـف الوطنـي. إن الاختبـار الأسـاسي للوطنيـة الفلسـطينية بمـا هـي هويـة هـو تضحيـة الفلسـطينيين المتواصلـة أفـرادا وجماعـات مـن أجـل بلادهـم وتغليبهـم للمصلحـة الوطنيـة عـلى المصلحـة الفرديـة وانجـذاب وحـب الأجيـال المتعاقبـة لوطنهـم التاريخـي. وحيـث لا تنفصـل الوطنيـة عـن الحريـة، فـكان التـوق للحريـة هـو الدافـع للتضحيـة مـن أجـل الوطـن. ويلاحـظ أن الفعاليـة الوطنيـة كانـت أكـثر وهجـا لـدى النخـب والفئـات الأكـثر اقتناعـا بالحريـة والتحـرر والاسـتقلال، وهـي التـي فجَّـرت الثـورة والمقاومـة وحرضـت الشـعب عـلى حـب فلسـطين، منـذ أن تعرضـت للاحتـلال وتعـرض شـعبها للإقصـاء والتـشرد. وكانـت الوطنيـة الفلسـطينية قـد شـهدت بدايـة تبلورهـا عـبر ثـورة ظاهـر العمـر ضـد الامبراطوريـة العثمانيـة، الزعيـم الـذي أعطـى للمواطنـة معنـى حـين حقـق الأمـن وفـرض النظـام وطـور الوضـع الاقتصـادي وجعـل للانتـماء إلى فلسـطين معنـى بشـكل مسـتقل عـن الامبراطوريـة العثمانيـة، وكشـف عـن قـدرة الفلسـطينيين عـلى تقريـر مصيرهـم بأنفسـهم دون وصايـة مـن أحـد.

الهوية الوطنية والهويات الفرعية

كان مـن شـأن عمليـة إحـلال شـعب وثقافـة وهويـة أخـرى مـكان الشـعب والثقافـة والهويـة الفلسـطينية، دورا في احتـدام الـصراع وفي احتـلال البعـد الوطنـي حيـزا أكـبر بكثـير مـن الحيـز المفـترض في شروط التشـكيلة الاجتماعيـة الاقتصاديـة الفلسـطينية التـي تنتمـي إلى طـور النظـام الاقطاعـي ومعادلـة أفنديـة فلاحـين. وكانـت المؤسسـة الصهيونيـة والمؤسسـات الإسرائيليـة قـد شـككت بوجـود كيـان فلسـطيني أو حتـى مقومـات قابلـة للتطـور إلى كيـان فلسـطيني، وعرفـت الفلسـطينيين بجماعـات سـكانية بدائيـة متخلفـة تمـارس الإرهـاب والعنـف وتنتمـي إلى شـعوب عربيـة خـارج فلسـطين، وتفتقـد إلى مقومـات كيانيـة غـير قـادرة عـلى التبلـور في كيـان. واعتـبر وجودهـا غـير مهـم ولا قيمـة لـه وكان هـذا أساسـا لطـرح شـعار «أرض بـلا شـعب لشـعب بـلا أرض». وظـل هـذا الموقـف يفعـل فعلـه إلى اليـوم حيـث لا يوجـد اعـتراف إسرائيـلي حقيقـي بشـعب

١٩٩ لدراسات التاريخية صف ١٢ وحدة ٤ الهوية الوطنية.

فلسـطيني، وتتجاهـل إسرائيـل تطـوره الفعـلي ومسـتواه الحضـاري، وتتعامـل بمصطلـح – فلسـطينيين – ويعنـي بلغـة العلـوم السياسـية أقـل مـن شـعب وأقـل مـن قوميـة وأقـل مـن اسـتحقاق حـق تقريـر المصـير، وأقـل مـن الحـق في إقامـة دولـة مسـتقلة، لـذا تتواصـل محـاولات منهجيـة ومحمومـة لتقريـر مصـير أولئـك الفلسـطينيين مـن طـرف واحـد، أي مـن قبـل محتليهـم ومسـتعمريهم. وكان مـن شـأن ذلـك إشـعال الوطنيـة الفلسـطينية والتعلـق الوجـداني العاطفـي والرمـزي بفلسـطين، وصعـود الهويـة الوطنيـة الفلسـطينية التـي تنافسـت مـع الهويـة القوميـة العربيـة بعـد هزيمـة العـام ٦٧، ومـع الهويـة الدينيـة الإسـلامية وانتزعـت الأولويـة منهـما دون أن تنفيهـما. ونجحـت الهويـة الوطنيـة والمـشروع الوطنـي في إدمـاج واسـتيعاب الهويـات الفرعيـة كالهويـة الدينيـة والعائليـة والعشـائرية والجهويـة في إطارهـا الوطنـي العـام والجامـع، وكان ذلـك إنجـازا كبـيرا أعطـى للهويـة مضمونـا تحرريـا، وسـاهم في تعزيـز وحـدة مكونـات الشـعب الوطنيـة اسـتنادا للمصالـح المشـتركة.

لكـن الغـزو الوهـابي وصعـود الإسـلام السـياسي المتزمـت في عمـوم البلـدان العربيـة ومـن ضمنهـا فلسـطين، وزيـادة نفـوذ الأيديولوجيـا الدينيـة اليهوديـة المسـتخدمة او المعتمـدة لـدى الحكومـة الإسرائيليـة. أعـاد هـذان العامـلان الهويـة الدينيـة والهويـات الفرعيـة الأخـرى إلى الواجهـة، وقـد اعتـبر الإسـلام وطنـا وقوميـة، وانعكـس ذلـك عـلى مناهـج التعليـم الفلسـطينية التـي انحـازت للأسـف الشـديد للهويـة الدينيـة بنسـختها المتزمتـة. ترافـق هـذا التحـول مـع خلخلـة الروابـط بـين مكونـات الشـعب الفلسـطيني وضعـف وحدتـه الوطنيـة. بيـد أن تـراث الثقافـة الوطنيـة التحرريـة جعـل التحـول مـن الهويـة الجامعـة إلى الهويـات الفرعيـة بطيئـا ومتعـثرا أحيانـا. وكان لدخـول الإسـلام السـياسي الفلسـطيني ممثـلا بحركـة الجهـاد الإسـلامي أولا وحركـة حـماس عـلى خـط مقاومـة المحتلـين، والإسـلام السـياسي اللبنـاني ممثـلا بحـزب اللـه دورا في التعاطـف الشـعبي الفلسـطيني والعـربي مـع الهويـة الدينيـة. ولكـن وفي الوقـت الـذي بـدأ فيـه الإسـلام السـياسي بالتراجـع وبالضعـف في تونـس ومـصر، وفي الوقـت الـذي بـدأت فيـه حركـة حـماس تحـاول الاحتـماء التكتيـكي بالهويـة الوطنيـة في وثيقتهـا الجديـدة وفي خطابهـا السـياسي، اسـتمر الاتجـاه المحافـظ في حركـة فتـح بمنافسـة الإسـلام السـياسي عـلى الهويـة الدينيـة، دون أي اكـتراث بالمراجعـات التـي تحـدث في تونـس ومـصر والسـعودية والأردن. ويبـدو أن لهـذا الاتجـاه وزن مقـرر في وزارة التربيـة والتعليـم وفي وزارة الأوقـاف وإدارة المسـاجد وقـاضي القضـاة وديوانـه.
وأحدثـت تجربـة السـلطة الوطنيـة بعـد مزاولتهـا للحكـم شروخـا في الوطنيـة الفلسـطينية بمـا في ذلـك الهويـة. فالحقـوق المنـوه لهـا في الـدروس السـابقة انتهكـت في الممارسـة، ولم تتمكـن السـلطة ببنيتهـا البيروقراطيـة مـن توفـير مقومـات الحـد الأدنى مـن الاحتياجـات التـي توفـر الاطمئنـان والشـعور بالأمـان وبالمصداقيـة، والتـي مـن شـأنها تعميـق الانتـماء للوطـن المتجسـد في سـلطة – نـواة دولـة – وحفـز المواطنـين عـلى مواصلـة الانخـراط في عمليـة التحـرر مـن الاحتـلال. لعـب الفسـاد الإداري والمـالي والاقتصـادي بعنـاصره المختلفـة (كالواسـطة والمحسـوبية واللامهنيـة واسـتغلال الوظيفـة الحكوميـة وتقييـد الحريـات وممارسـة القمـع واسـتمرار الأخـذ «بالكوتـة» المحاصصـة الفصائليـة وسـحبها عـلى الاتحـادات الشـعبية والمهنيـة والمناطـق والعائـلات بمعـزل عـن الكفـاءة. وكان مـن أخطـر التجليـات عـدم انطبـاق القوانـين والنظـام عـلى الجميـع ورفـض الإصـلاح والتجديـد. خلـق كل هـذا نوعـا مـن الميوعـة وسـاهم في انتـكاس الوطنيـة التـي كان مـن مظاهـره إخفـاق تجسـيد الكيانيـة

في عمل مؤسسي وزعزعة حقوق المواطنة وخوف النخب وقطاعات متزايدة من وجود دولة من النمط المستبد، والتفكير بالهجرة. تنتمي تجربة السلطة بفرعيها في الضفة والقطاع إلى السلطوية التي تتجاهل الاختلالات والتناقضات ولا تنقدها وتمارس التفرد والولاء للزعيم وللتنظيم ضمن علاقة راعي ورعية من الناحية الفعلية.

الفكر السائد في التنشئة الوطنية

يحضر الدين بقوة في كتب التنشئة الوطنية والاجتماعية من زوايا مختلفة كاستعراض التعاليم والاحكام والمعجزات والنواهي وحقوق الانسان وتجربة الدولة والخلفاء وغير ذلك كثير. السؤال، لماذا لا تقتصر قضايا الدين على مادة التربية الإسلامية؟ لماذا يخشى المؤلفون من عدم حضور الدين في كل شيء؟ لماذا لا يكون هناك ثقة بأن المعتقد يترك بصماته في الموضوعات بدون تكرار عرض النص وبخاصة عندما يكون موضوع النقاش التنشئة الوطنية والاجتماعية أو اللغة العربية وغير ذلك من المواد؟ يجدر التوقف هنا عند تراث الدولة الإسلامية أيام الخليفة المأمون. كان المعتزلة ينظمون السجال على قاعدة عدم الاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث الشريف بشكل مباشر. ولكن يستطيع أي محاور أن يضع النص في خلفية أفكاره إن أراد، أو يرتكز إلى مضمونها أثناء عرض الرأي. والسبب من وجهة نظرهم أن استعراض الآيات والأحاديث سيكون بديلا للجهد الحواري والبحثي، ولا يكون هناك إضافة وإغناء، بل سيتكئ المحاور أو الباحث على النص ولا يضيف شيئا غير الذي أتى به النص، وهذا من شأنه إضعاف موضوع البحث في الوقت الذي يستطيع فيه المحاور الاستقواء بمضمون النصوص وما فهمه منها والمضي في تقديم عناصر وأفكار جديدة. [٢٠٠]فعلى سبيل المثال، إن حل مسألة الرياضيات يستند إلى قوانين الرياضيات، فإذا قام الطالب بعرض القانون بدون الحل سيكون فاشلا بامتياز، المطلوب حل المسألة وليس تكرار القانون. وبالنسبة للموضوعات الأخرى سيكون المهم هو لإضافة جديد أو تعميق فكرة وطرح تساؤلات.

إن تقديم الآيات والأحاديث ليس دليل قوة، فعندما يكون التسامح هو موضوع الدرس يكون الأساس فيه قيم وثقافة التسامح، ومعايير، وتطبيقات المجتمع للتسامح، في أزمان مختلفة، والمعوقات التي تحول دون تعميم ثقافة التسامح. ومقارنة التسامح في مجتمعنا راهنا، مع التسامح في مجتمعات أخرى، ويمكن استعراض نماذج للتسامح راهنا وإبان الحضارة الإسلامية، وانتهاكات التسامح هذا شيء يختلف عن تقديم حديث نبوي أو آية قرآنية تتحدث عن التسامح بناء على سلوك فئة من الناس في قديم الزمان.

المواطنة

وعندما نكون بصدد الحديث عن المواطن الصالح، فهذا يستدعي تعريف المواطنة بالمفهوم الحداثي

٢٠٠ علي أوموليل. في شرعية الاختلاف.

كحقوق وواجبات، كالانتماء للوطن والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، والقوانين التي تحمي حقوق المواطن. وتحديد الفرق بين المواطنة والرعية. والأهم مدى انطباق المواطنة على الشعب الفلسطيني جماعة وأفرادا. هل نحن رعية أم مواطنون في الممارسة العملية؟ تحت عنوان «انا مواطن فاعل» في الصف الرابع، يستعين الدرس بآية من القرآن الكريم تتحدث عن مبادئ عامة، «يؤمنون بالله واليوم الآخر ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر ويسارعون في الخيرات واؤلئك هم الصالحون.»[٢٠١] يلاحظ الهروب من تحديد وشرح معنى المواطنة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فعل الخير أو المشاركة في أنشطة وطنية اجتماعية وبناء المجتمع. مبادئ وشعارات عامة من جهة، والاقتصار على واجبات المواطن والقفز عن الحقوق الشق الآخر من المواطنة والتي لا يمكن إغفالها. إن تقديم النصوص المقدسة واعتمادها كسقف قيمي ومعرفي يصبح بديلا للبحث في المعايير ولجهود التطوير المطلوبة، ويُحّيد الغِنى المعرفي الذي تتيحه الثورة الرقمية، وتجربة المجتمعات المتطورة. وبدلا من التوقف عند ضرورة توفر المقومات الذاتية لتطور المجتمع يجري التعويم بغطاء ديني، وهنا تكمن المشكلة في توظيف المقدس.

في تحديد المصادر التاريخية في مادة التربية الاجتماعية للصف السادس، يغلب الطابع الديني على المصادر الأخرى، يعتبر المؤلفون أهم المصادر هي الكتب السماوية وهذا يعني ليس القرآن وحده. وعندما أراد المؤلفون اعتماد مؤرخ، اعتمدوا مؤرخا اسلاميا كإبن الأثير وكتابه الكامل في التاريخ. واعتمدوا الوثائق العامة والخاصة بما في ذلك المجلات والصحف، واعتمدوا أيضا الآثار.[٢٠٢] ولكن إذا ما تعارضت المكتشفات الأثرية والوثائق التاريخية مع ما ورد في الكتب السماوية، من سيتم اعتماده في هذه الحالة كمصدر تاريخي؟ وهذا ليس مجرد افتراض، فبحسب أبحاث المؤرخ الإسرائيلي شلومو ساند فإن الرواية التوراتية (الكتاب السماوي) لا يوجد فيها ما يسند رواياتها في مكتشفات الآثار ولا في الوثائق التاريخية للفراعنة. تستند كل الرواية الإسرائيلية حول الاستحواذ على وطن الشعب الفلسطيني إلى الرواية التوراتية، حيث أصبحت التوراة كتاب تاريخي موثوق يدرس ويستخدم في تثبيت الاحتلال وفي تفكيك بنية السكان الأصليين والسعي للتخلص منهم. المصادر التي تعتمد الآن هي علوم الأركيولوجيا، والهستروغرافيات، والأنثربولوجيا، والآثار، وكتب الفلسفة والأدب والشعر، ولا تعتمد الكتب السماوية لأن ليس من وظائفها التأريخ، وغالبا ما يكون مجالها في المثيولوجيا والروحانيات والأدب واللغة.

طرح المؤلفون مجموعة من القضايا تنتمي إلى العواطف الدينية والأيديولوجيا في الوقت الذي ينقصها الكثير من الدقة لأنها تقارن بين عصرين تاريخيين مختلفين امتازا بخصائص متباينة وكبيرة – نوعية – في مجال التطور المادي والثقافي وفي مختلف المجالات. كان إبراز كل عناصر التقدم والتطور في تجربة الحكم

٢٠١ التنشئة الوطنية، صف ٤ درس ٥ جزء ٢.
٢٠٢ التربية الاجتماعية صف ٦ درس ٢ جزء ١.

الإسلامي عنصرا مهما ومشروعا ومفيدا. ولكن الخلط والدمج والمساواة بين التجارب القديمة ومعاييرها والمراحل الراهنة، أضر بالهدف والفكرة المراد إيصالها للاجيال الجديدة. من هذه القضايا: «وثيقة المدينة تعد من الوثائق الدستورية الأولى التي تضمنت حقوق الانسان وحرياته بغض النظر عن الجنس أو الدين أو اللون.» [٢٠٣]لا شك، حققت هذه الوثيقة مستوى من المساواة والتعايش بين المهاجرين والأنصار، ومستوى من التفاهم مع اليهود والمسيحيين، وفي فتح الأبواب أمام دخول «العبيد» في الإسلام. وقد انعكس ذلك في الآيات القرآنية التي أنزلت في ذلك الزمان. لكن الكلام عن حريات بغض النظر عن الجنس أو الدين أو اللون فهذا يعود إلى حماس الانتماء وغير واقعي في ظل مجتمع ينتمي للعبودية وما تعنيه العبودية من تمييز بين مكونات المجتمع، حيث يستحيل وجود حقوق إنسان ومساواة مع عبودية. وجاء في درس آخر «مقارنة وصية أبي بكر لجيش أسامة مع المادة ٣ من اتفاقية جنيف الرابعة ١٩٤٩، الخاصة بحماية المدنيين وقت الحرب.» [٢٠٤]نعم، كانت وصية عدم قتل الأبرياء وحمايتهم، وعدم قطع الشجر والاعتداء على الممتلكات ينطوي على موقف أخلاقي وإنساني شديد الأهمية. لكن ذلك لم يرق إلى مستوى التشريع، وكان التطبيق عكس ذلك في الكثير من الممارسات بحسب مصادر تاريخية بعضها إسلامي. فكيف تستقيم حماية المدنيين مع جلب سبايا وغنائم بالقوة؟ وقد تجاوز قادة الجيوش هذه التوصية بشكل كبير، فقد أخذوا الجزية من المصريين رغم دخولهم في الإسلام، وأفرط آخرون في جمع السبايا والأموال وبخاصة من بلاد فارس ودول المغرب. كيف يمكن لعقول أبناء وأجيال اليوم من طلبة المدارس، استيعاب قسوة وظلم وقهر بشر مدنيين، عبر تجريدهم من مواردهم وسبي نسائهم وتدفيعهم الجزية والقول بأن في ذلك حماية للمدنيين، ويقارن ذلك بإتفاقية جنيف الرابعة التي تعتبر السبي والغنائم جرائم حرب؟ مشكلة المؤلفين انهم لا يعترفوا بتاريخية تطور البشرية وتاريخية الأحكام الدينية، ولا يلتزموا بالمعايير المعتمدة من قبل الدول والشعوب والمنظمات الحقوقية، كحقوق الإنسان والمساواة والعدالة التي تشكل مرجعية في الحكم على الظواهر والأحداث، إنهم يستحضرون الماضي بدون نقد ويستبدلوه بالحاضر ويعتبرونه أفضل منه. وهذا بحد ذاته يبطل المقارنة ولا يجيزها من زاوية الأمانة العلمية. لقد كان السبي ونهب موارد المهزومين شائعا في ذلك العصر والإسلام لم يشذ عن تلك القاعدة.

قضية أخرى تقول: «كان يتم اختيار الخلفاء بطريقة الاختيار والشورى، وجاء الإسلام ليلغي ظاهرة العبودية ويساوي بين البشر جميعهم حين حث على تحرير العبيد وجعل كفارة بعض الذنوب عتق الرقاب.»[٢٠٥] واستكمالا لذلك جرى التكليف في الصف السابع ببحث ونقاش موقف الإسلام والمواثيق الدولية كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادرعام ١٩٤٨ من العبودية والرق.[٢٠٦]

٢٠٣ لدراسات الاجتماعية صف ٦ درس ٢ جزء ٢.

٢٠٤ الدراسات الاجتماعية صف ٦ درس ٦ جزء ٢. .

٢٠٥ الدراسات الاجتماعية صف ٦ درس ٣، درس ٦.

٢٠٦ التربية الاجتماعية صف ٧ درس ١ جزء ١.

الفكر التحرري والعبودية

إذا انطلقنا من المقارنة سنبدأ بمنظومة القوانين والاتفاقيات الدولية:
١: الاتفاقية الدولية لالغاء الرق والعبودية: يتعهد الموقعون على الاتفاقية الصادرة في العام ١٩٢٦، أ) بمنع الاتجار بالرقيق والمعاقبة عليه. ب) بالعمل، تدريجيا وبالسرعة الممكنة، على القضاء كليا على الرق بجميع صوره، ويشكل نقل الرقيق من بلد إلى آخر جرما جنائيا في نظر قوانين الدول الأطراف في هذه الإتفاقية ويتعرض الأشخاص الذين يدانون بهذه الجريمة لعقوبات شديدة جدا.[٢٠٧]

٢: الإعلان العالمي لحقوق الانسان جاء في المادة ٤: لا يجوز استرقاقُ أحد أو استعبادُه، ويُحظر الرق والاتجار بالرقيق بجميع صورهما.[٢٠٨]

٣. اعتمدت الأمم المتحدة يوما عالميا للقضاء على الرق في الثاني من كانون أول / ديسمبر من كل عام. كما نرى يوجد.

٤. الإتفاقية الدولية للقضاء على جميع اشكال التمييز العنصري الصادرة العام ١٩٦٥، تنص المادة ٣ على ما يلي: تشجب الدول الأطراف بصفة خاصة العزل العنصري والفصل العنصري، وتتعهد بمنع وحظر واستئصال كل الممارسات المماثلة في الأقاليم الخاضعة لولايتها.[٢٠٩]

٥- اتفاقية القضاء على كل أشكال التمييز ضد المرأة «سيداو» الصادرة في العام ١٩٧٩ والتي تلتزم الأطراف الموقعة عليها بمبدأ المساواة بين الرجل والمرأة وتعتمد ذلك في دساتيرها الوطنية. وتضع تدابير تشريعية تحظر كل تمييز.[٢١٠]

كما نرى، جرى اعتماد منظومة من القوانين، تحملها مجموعة من المنظمات والمؤسسات الدولية والمحلية وتتابع إنفاذ تلك القوانين، بالاستناد لآلية متابعة تيسر تنفيذ تلك القوانين التي تجابه بمعارضة وأشكال من الالتفاف. إلا أن الوعي الجمعي والضمير الانساني العالمي يتوحد على نبذ العبودية والتمييز بكل أشكاله، وعلى نبذ كل من يتعاطى ذلك بأشكال مباشرة وغير مباشرة، والأهم يوجد أشكال من العقوبات تنظمها دول ومجتمعات مدنية ضد الذين يمارسون العبودية والعنصرية. منذ بداية القرن فتح طريق واضح المعالم لمقاومة واجتثاث العبودية والعنصرية، وقد تحققت إنجازات كبيرة أهمها منظومة القوانين، وفي الوقت نفسه ما تزال الانتهاكات والممارسات العنصرية موجودة.

٢٠٧ https://www.ohchr.org/ar/ProfessionalInterest/Pages/SlaveryConvention.aspx

٢٠٨ http://www.un.org/ar/universal-declaration-human-rights/index.html

٢٠٩ https://www.ohchr.org/ar/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx

٢١٠ http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/0360793A.pdf

مقابل ذلك، كان الموقف الإسلامي من العبودية تدريجيا، صحيح أنه فتح الطريق أمام عتق العبيد، والذي تجسد في جعل عتق العبيد كفارة لبعض الذنوب - فك رقبة، وبهذا المعنى شجع على تحرير العبيد وخطا خطوات في طريق عتقهم، سيما وأن العبيد دخلوا الإسلام وكانوا من أشد المدافعين عنه والمحاربين من أجله. لكن الإسلام لم يحرم ولم يلغ العبودية عبر آيات قرآنية أو أحاديث نبوية. تعكس الآية القرآنية «إن الله ليس بظَلاّم للعبيد» حدود الموقف. ذُكر العبيد والإماء الجواري في ٢٦ آية. مثلا في القصاص: «الحر بالحر والعبد بالعبد» و«لأمة مؤمنة خير من مشركة.» وفي الزواج: «وما ملكت ايمانكم.» ويوجد أحاديث نبوية في صحيح بخاري تتحدث عن العبيد مثلا، «عن جرير أن رسول الله قال: أيما عبد آبق من مواليه فقد كفر حتى يرجع اليهم.» وفي رواية أيما عبد آبق فقد برئت منه الذمة.» وفي رواية: «إذا أبق العبد لم تقبل له صلاة،» وجميعها رواها مسلم.[٢١١]

وفي التطبيق، جرى تمييز الحرائر عن الإماء في الأزياء، وبقي الخلفاء يملكون العبيد وكذلك قادة جيوش المسلمين، وقد استفحلت العبودية وعلى نحو خاص بامتلاك السبايا والجاريات في العصر الأموي والعباسي. على سبيل المثال سبى عقبة ابن نافع وموسى ابن نصير آلاف مؤلفة من النساء وجمعوا أعدادا من العبيد في فتوحاتهم وكانوا يسوقونهم في دمشق وبغداد. وامتلك الخليفة الوليد بن عبد الملك والخليفة العباسي المتوكل على الله جزءا كبيرا من السبايا والجواري، وضم قصر الخليفة هارون الرشيد ثلاثة آلاف جارية.

لم يتجاوز الإسلام في التشريع والممارسة نظام العبودية كنظام كان سائدا قبل الإسلام وبعده، حيث بقيت علاقاته قائمة في ظل الدولة الإسلامية. استمر بيع وشراء العبيد والإماء وجمع الغنائم وهي صفات ملازمة للنظام العبودي. كان تغني وزارة التربية والتعليم بإلغاء الإسلام لظاهرة العبودية والمقارنة بين موقفين من العبودية في زمنين مختلفين أمرا مجحفا وتورطا أيديولوجيا غير علمي لا داعي له عندما نكون في خضم عملية تعليم وتعلم منفتحة على عالم المعرفة وأدواته الحديثة. اللهم إلا إذا أرادت التربية والتعليم تلقين الطلبة موقفا ملزما غير قابل للنقاش بمعنى وضع العقل جانبا والتعامل بعقلية ابن القبيلة. أما إذا ما سمحت باستخدام المعارف وادواتها فإنها في هذه الحالة ستكون أمام تناقض أو على الأقل أمام سؤال العلم والمعرفة واحترام العقل. كان يكفي قراءة النصوص (قرآن وحديث) حول العبودية قراءة تاريخية والتركيز على فتح الأبواب أمام عتق العبيد كخطوة في الطريق الطويل إلى تحررهم، وكان يجدر نقد الخلفاء والقادة العسكريين الذين مارسوا العبودية بشكل سافر واستفزازي ومهين لكرامة البشر.

٢١١ موقع الألوكة آفاق الشريعة مقالة بعنوان تسمية العبد الآبق كافرا. https://www.alukah.net/sharia/0/93690/

الديمقراطية بين الانتخاب والشورى

القضية الأخرى التي تطرحها دروس التربية الاجتماعية وردت في جملة تقول: «كان يتم اختيار الخلفاء بطريقة الانتخاب والشورى.» اجتماع السقيفة مؤشرا على الشورى، لندقق في ذلك، بعد وفاة النبي اجتمع فريق من الأنصار في سقيفة قس ابن ساعدة، ورشحوا سعد بن عبادة ليكون خليفة للمسلمين. ولم يضم الاجتماع المهاجرين الذين لم يبلغوا بالحضور وعرفوا بالصدفة وجاء ثلاثة منهم (أبو بكر وعمر وأبوعبيدة) إلى اجتماع السقيفة وجرى النقاش بين فريقي الأنصار والمهاجرين. يمكن القول أن النقاش وعرض الآراء هو صيغة تشاورية سيما وأن «الحباب ابن المنذر» اقترح حلا وسطا «لتقاسم الخلافة منا أمير ومنكم أمير»، وبعد ذلك حسم الامر بمبايعة أبو بكر خليفة للمسلمين على قاعدة أن الخلافة تعود بالضرورة لقريش وليس لغيرهم. أي لا تنطبق على الأنصار رغم أن وزنهم في كل الحروب والغزوات كان أكبر عددا وأكثر فعالية. إن إقصاء الأنصار – وهم لم يكونوا أقلية – من الترشح للخلافة وحصرها في قريش قضى على مضمون الشورى «الديمقراطية»، ولم يغير من ذلك بيعة المسجد النبوي لأبي بكر بحضور أعداد أكبرمن المسلمين. ولدت الشورى مقيدة بالانتماء لقبيلة قريش بحجة أن العرب لن يقبلوا أو يلتزموا بخليفة من خارجهم. وهنا انتصرت القبلية على «الوطنية والعالمية» التي أتت بها رسالة الإسلام. اختار الخليفة أبو بكر عمر ابن الخطاب خليفة من بعده بدون تشاور أوانتخاب. لكن الخليفة عثمان بن عفان جرى اختياره من خلال نظام استحدثه الخليفة عمر وهو مجلس يضم ستة من كبار الصحابة ليختاروا خليفة من بينهم. أما الخليفة على ابن أبي طالب فقد جرى مبايعته في ظروف الخلاف السياسي مع معاوية. ومنذ العصر الأموي تحولت الخلافة إلى نظام وراثي واستمر توريث الحكم إلى حين نهاية الخلافة العثمانية والإعلان عن الانتقال إلى نظام حكم آخر. توحي دروس التربية الإسلامية المعتمدة بوجود حكم إسلامي ديمقراطي، وواقع الأمر كان نظام الدولة الإسلامية ثيوقراطيا اختلف من عهد لآخر في الأداء، قدم نماذج إيجابية في بعض العهود، وقدم نماذج مستبدة وفاسدة في عصور الأمويين والعباسيين والمماليك والأيوبيين والعثمانيين، خلافا لشكل الحكم القائم على الشورى والانتخاب الذي قدمه المؤلفون والذي يطرح علامة استفهام كبيرة حول مسألة الإلمام والإحاطة بتجربة الحكم الإسلامي من قبل فريق المؤلفين، أو أن الإنتماء الأيديولوجي التعصبي الذي يحظر النقد، يتغلب على وظيفة وأدوات التعلم بديدن القرن العشرين.

أعرف وطني فلسطين

فلسطين عربية إسلامية

فلسطين جزء من العالم العربي والإسلامي، والإسلام هو الدين الرسمي في فلسطين ولسائر الديانات السماوية احترامها وقدسيتها.[٢١٢] لأول مرة يتم تعريف فلسطين بجزء من هويتها الدينية، وهي البلد

٢١٢ التنشئة الوطنية والاجتماعية صف ٤ درس ٢ جزء ١.

الوحيد الذي يعتبر مهدا للديانات السماوية الثلاث، وهذا مصدر تفردها وأهميتها التاريخية والثقافية. بهذا التعريف يتنازل المؤلفون عن القيمة التاريخية والثقافية الاستثنائية لفلسطين بتقديم جزء من الهوية الدينية لفلسطين، وشطب الأجزاء الأخرى وبخاصة شطب الشركاء التاريخيين من أبناء الشعب الذين ينتمون للديانة المسيحية، الإسلام يكبر ويكون أكثر أهمية بالشراكة مع الديانة المسيحية، ومع الديانة اليهودية – من غير المستعمرين الصهاينة – ولا يغير من حقيقة رفض الشراكة في الهوية القول – ولسائر الديانات السماوية احترامها وقدسيتها.» عرف الميثاق الوطني فلسطين بالدولة الديمقراطية التي يعيش فيها الجميع بمساواة كاملة، ووثيقة إعلان الاستقلال عرفت فلسطين بأنها للفلسطينيين جميعا أينما كانوا والذين سيعيشون فيها بدون تمييز. لماذا تبرع المؤلفون بشطب الشركاء – ودائما الشراكة لا تضم المستعمرين – وكانوا في كتب التربية الإسلامية قد عرفوا فلسطين بأنها أرض وقف إسلامي؟ تماما كما ورد في ميثاق حركة حماس الأول، وفي دستور حزب التحرير الإسلامي. لماذا استبدل المؤلفون الهوية الوطنية الجامعة بهوية دينية خاصة بالمسلمين؟ فلسطين جزء من دول عدم الانحياز التي تضم دولا من قارات آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية وهي الآن ترأس مجموعة الـ ٧٧ + الصين والتي تضم ١٣٤ دولة، وفلسطين جزء من العالم. وقد تحولت القضية الفلسطينية إلى قضية عالمية وأصبح تأييد ودعم الشعب الفلسطيني والانتصار لعدالة قضيته جزءا لا يتجزء من النضال العالمي ضد الحرب والاحتلال والعنصرية والهيمنة على نطاق كوني.

لأول مرة تعرف فلسطين بديانة الأكثرية الإسلامية، ولم تعرف فلسطين بهذا الاسم منذ أن تحول الشعب الفلسطيني إلى الإسلام بعد الفتح الإسلامي. لقد تم الاعتراف بدولة فلسطين فقط بدون إضافة إسلامية كعضو مراقب. وكل الدول العربية لا تحمل مسمى دولة اسلامية، رغم ان اكثريتها الساحقة تعتنق الديانة الإسلامية، وكل الدول الإسلامية لا تحمل مسمى دولة إسلامية باستثناء إيران، فقط إيران ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية وداعش وطالبان يحملون الإسم الديني بدلا من الإسم الوطني للدولة. والإسم الوطني لا ينتقص شيئا من الدين. ماذا عدا مما بدا ليصار إلى هذا التعريف؟ هل يتقاطع ذلك مع التعريف بيهودية الدولة وردا عليه مع العلم أن فلسطين الرسمية والشعبية رفضت يهودية الدولة؟

دروس تعزز الفكر الديني

تتضمن مادة اللغة العربية وحدة من نصوص القرآن الكريم أو وحدة من الأحاديث النبوية. وتدخل مواد دينية أو أفكار وتعاليم دينية في الوحدات الأخرى بشكل وبآخر عبر القصص والأشعار وجمل الإعراب والخط. السؤال، ما هي وظيفة الخلط بين اللغة العربية والديانة الإسلامية؟ هناك من يقول أن لغة القرآن وبلاغته أكبر داعم للغة العربية، هذا صحيح إذا لم يتحول الموضوع إلى نقاش الأحكام والعقوبات، وتفوق الديانة الإسلامية على غيرها من الديانات. كل هذا كان حاضرا بشكل ملموس في كتب الديانة الإسلامية. وجه الخلاف هو تحول درس اللغة العربية أحيانا إلى درس ديني وخلطهما مع بعضهما البعض. العقاب والعذاب والجنة والنار ليس مكانها مادة اللغة العربية. وعدم وجود نصوص قرانية وأحاديث نبوية لا ينتقص من الديانة الإسلامية شيئا. على سبيل المثال، «نظرة الإسلام للحيوان والأمور

التي حرمها بشأنه، وماذا قرر الفقهاء المسلمون بحق مالك الحيوان، ولماذا منع الإسلام الصيد في موسم التكاثر، والرحمة بالحيوان قد تدخل صاحبها الجنة.»[٢١٣] لماذا لا يعرض النص موقف ثقافات أخرى تمتنع عن أكل اللحوم ومنتجات الحيوان في موسم التكاثر، وأن بعضهم من أبناء جلدتنا ويعيشون بين ظهرانينا؟

عندما نقرأ بعض الدروس ننسى كون الدرس ضمن كتاب اللغة العربية، ونتحول إلى درس ديني، على سبيل المثال درس الرقيب للصف السابع الذي يقارن بين الرقابة الربانية ورقابة البشر لصالح الرقابة الأولى،[٢١٤] مع أن الموضوع لا يحتاج إلى كل أنواع الرقابة. فالأخلاق التي يدعو لها الدين «جئت لأتمم مكارم الاخلاق» ومجموعة القيم والثقافة الإنسانية، والقوانين السارية والمتبعة، كل ذلك يجعل الشخص إيجابيا وخلاقا ولا يحتاج إلى رقابة. ثم يعود بنا المؤلفون إلى انكار التعدد الديني من خلال اعتماد حديث نبوي يقول «الإسلام يَجُبّ ما قبله،»[٢١٥] فضلا عن معاكسة السياق التاريخي الذي قيل فيه الحديث. ويعود بنا الاساتذة الكرام إلى إنكار الآخر ويدفعون الطلبة إلى نقاش شرعية الآخر عوضا عن نقاش قضايا اللغة. وفي النص المسموع بعنوان عاقبة الظلم – لم أستمع إليه لأنه غير متوفر ولكن ما يلفت الانتباه عبارة: نبين سبب قطع إبهام الرجل ثم ذراعه ثم يده من الكتف.[٢١٦] ما علاقة اللغة بهذا النوع المروع من العقوبة؟

ودرس ذو العصابة الحمراء له مغازٍ خطيرة ليس من زاوية فروسية وشجاعة أبو دجانة المبهرة ولكن من زاوية، الموقف من المرأة، يقول النص: وكان أبو دجانة لا يلاقي مشركا إلا قتله ثم رأى فارسا ينغز أجسام المسلمين برمح في يده، فحمل عليه حملة شلت حركته ووقف يولول ونظر إليه أبو دجانة فإذا هو هند بنت عتبة زوج أبي سفيان، فارتد عنها مكرما سيف رسول الله أن لا يضرب به أمرأة.[٢١٧] هل المقصود بذلك عدم قتل امرأة باعتبارها من الأبرياء الذين شملهم الامتناع عن القتل في وصايا الرسول لجيش المسلمين قبل توجهه لخوض معركة مؤتة؟ لكن هذه المرأة كانت تقاتل برمح والحقت الأذى بالمسلمين، ولها دورا فاعلا في المعركة، وهذا يبرر التعامل معها كمقاتلة تنطبق عليها قوانين القتال. ويبقى السبب الآخر وهو التعامل بدونية مع المرأة التي لم يرغب أبو دجانة بتدنيس سيف الرسول بها. هكذا ينقلنا المؤلفون إلى الفقه الديني مع الطلبة في درس اللغة العربية. وفي الصف الثامن آيات من سورة «فصلت» تتناول قضايا تتعلق بالتوحيد والاستقامة والدعوة إلى الله ودرء السيئة وسبل مواجهة الشيطان والطرائق المثلى لحماية النفس من وساوس الشيطان.»[٢١٨] أليس هذا درسا دينيا ولا علاقة له باللغة العربية؟

أما في الصف الثامن فقد ورد في وحدة الأحاديث الحديث النبوي التالي: «كان غلام يهودي يخدم النبي فمرض فأتاه النبي يعوده فقعد عند رأسه فقال له: أسلِم، فنظر الغلام إلى ابيه وهو عنده فقال: أطع

٢١٣ اللغة العربية صف ٧ درس ٦ جزء ١.
٢١٤ اللغة العربية صف ٧ درس ٨ جزء ١ صفحة ٧٤.
٢١٥ اللغة العربية صف ٧ درس ١ جزء ٢.
٢١٦ اللغة العربية صف ٧ درس ٧ جزء ٢.
٢١٧ اللغة العربية صف ٧ درس ١٠ جزء ٢.
٢١٨ اللغة العربية صف ٨ درس ١ جزء ١.

أبا القاسم فأسلم، فخرج النبي وهو يقول، الحمد لله الذي أنقذه من النار.» بعد ذلك جاء في عنوان نناقش: «الإسلام دين رحمة عالمي متسامح مع الأديان الأخرى، نعطي أمثلة من تاريخنا الإسلامي.»[٢١٩] وفي الصف التاسع يتحدث عن الإعجاز العلمي في الآية «وجعل القمر فيهن نورا وجعل الشمس سراجا.» مرة بعد الأخرى يتم مزج العلوم بالدين، ومن المعروف ان للعلم طرائق في التحقق وهو مفتوح على التطور، بينما للدين رسالته الروحية والأخلاقية وليست في مجال العلوم، وأن المعجزات السماوية غير مطروحة للبحث ولا يمكن أن تطرح.

وقصة أم حبيبة التي ارتد زوجها عن الإسلام وتنصر وانكب على حانات الخمارين يعاقر أم الخبائث، وخيرها بين أمرين، إما أن تُطلق، وإما أن تتنصر. وجدت أم حبيبة نفسها فجأة بين ثلاث، فإما أن تستجيب لزوجها الذي جعل يلح في دعوتها إلى التنصر وبذلك ترتد عن دينها وتبوء بخزي الدنيا وعذاب الآخرة، وهو أمر لا تفعله ولو قشط لحمها عن عظمها بأمشاط من حديد. وإما أن تعود إلى بيت أبيها في مكة وهو ما زال في قلعة الشرك فتعيش مقهورة مغلوبة على دينها، وإما تبقى في بلاد الحبشة وحيدة شريدة لا أهل ولا وطن ولا معين. فآثرت ما فيه رضى الله وأزمعت على البقاء في الحبشة حتى يأتي الله بفرج من عنده، فجاء من يقول لها أن النبي قد خطبك لنفسه.» [٢٢٠]والمفارقة أن النجاشي ملك الحبشة الذي استقبل المسلمين ووفر لهم الحماية هو الذي أدار الخطبة مراعيا قواعد الشريعة الإسلامية، في الوقت الذي تتعامل الرواية مع التنصر بالقول «فيه خزي الدنيا وعذاب الآخرة» وأنها لن تفعل ذلك لو قشط لحمها عن عظمها.» ما هي وظيفة هذا الدرس الذي يتشارك فيه طلبة ينتمون للديانتين، وما هي خبرة تطور البشرية واحترامها للمعتقدات؟ في درس اللغة العربية يناقش أفضلية دين على آخر بشكل متعاكس مع الكلام السابق: «الإسلام دين رحمة عالمي متسامح مع الأديان الأخرى، نعطي أمثلة من تاريخنا الإسلامي.»!! لكن الجواب يأتي في الدرس نفسه بصيغة سؤال وضعه المؤلفون: ماذا يعني «بشر المسيح برسالة الإسلام في تعاليم المسيحية»؟ يعني يا اساتذة المناهج، أن المسيح أصبح مسلما وأن المسيحيين الذين لم يتحولوا إلى الإسلام هم في موقع الكفر! هل هذا يعني إعلان حرب من طرف واحد على المسيحيين؟ الغريب أن ذلك يتكرر في درس اللغة العربية كما هو في دروس التربية الإسلامية!

وفي درس «القدس روح فلسطين» للصف العاشر يقدم نص عن المدينة يكاد يقتصر على البعد الديني باستثناءات ضئيلة. حيث يغفل الدرس أن المدينة اعتبرت مركزا ثقافيا وعلميا وإعلاميا وصحيا وسياسيا وفنيا وحضاريا إلى جانب أنها المركز الروحي للشعب الفلسطيني بمختلف مكوناته الدينية. وجاء في المقال: «عاش في القدس المسلمون والمسيحيون على العهد والميثاق.» ربما يأتي ذلك لرفع العتب، ثم يستشهد المقال بحديث «أكناف بيت المقدس». [٢٢١]وتأتي قصيدة مرثية القدس تستنجد بالمسلمين لإنقاذ المدينة. وفي الصف التوجيهي يوجد مادة بعنوان «القدس بوصلة ومجد»، «مدينة الله التي باركها القرآن

٢١٩ اللغة العربية صف ٨ درس ١ جزء ٢.
٢٢٠ اللغة العربية صف ٩ درس ٤ جزء ١ صفحة ٤٩.
٢٢١ اللغة العربية صف ١٠ درس ٢ جزء ١ صفحة ٢٠.

واجتمع الأنبياء معلنين اصطفافهم خلف الرسول، القدس غدت آية من كتاب الله، بوابة السماء... قناديل عز يضيئها المصلون بدموع ابتهالاتهم ودماء تضحياتهم.»[٢٢٢] يكرس الدرس الطابع الديني الإسلامي للمدينة وحده تقريبا، بعد أن يدمج الأديان الأخرى في الدين الإسلامي.

يلاحظ وعندما تكون زاوية النظر للمدينة دينية فإن ذلك يلتقي من حيث لا يرغب أحد مع تقديم سلطات الاحتلال لحل ديني يسمح بذهاب المسلمين للصلاة في أيام الجمعة وفي شهر رمضان والأعياد الدينية تحت السيادة الإسرائيلية ومع بقاء الاحتلال للمدينة. لماذا لا يربط المؤلفون تحرير المقدسات بالتحرر الوطني وبالخلاص من الاحتلال؟ لماذا يتم تهميش البعد الوطني والثقافي والحضاري للمدينة والذي يشكل التراث الديني أحد مكوناته؟

وجاء في مقدمة الأهداف للصف العاشر: يشكل الإسلام في منظومته منهج حياة متكامل صالحا لكل زمان ومكان ونجد عناصر هذه المنظومة ماثلة بشكل جلي في كتاب الله وسنة رسوله. فقد «أرست آيات القرآن كثيرا من مبادئ السلامة المهنية وقواعدها.» والإسلام يولي عنايته بالآثار، فالقرآن يدعونا صراحة للتأمل والإمعان والتدبر في منجزات عن سلف الأخيار والأشرار. وللتدليل على ذلك يقدم الآية الكريمة: (ألم يسيروا في الأرض فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم). ويفسر المؤلفون الآية بالآتي: المعاني العميقة التي تنطوي عليها هذه الدعوة الكريمة، فلم يطمسوا معالم من المعالم الحضارية أو تخريبه. كان العرب والمسلمون في طليعة الشعوب التي تهتم بالتراث الحضاري وتصونة. [٢٢٣]نعم لقد حافظ العرب والمسلمون على معالم الحضارات السابقة لهم، وكان هناك استثناءات كهدم الوهابيين قباب مكة كقبة السيدة خديجة وقبة مولد الرسول الأعظم ونهبوا المعالم الشيعية في كربلاء باسم القضاء على البدع ومقاومة الكفر والوثنية.»[٢٢٤] الاستثناء قيام حكومة طالبان عام ٢٠٠١ بتدمير تمثالي بوذا الذي يعد من التراث العالمي. لا يوجد صلة بين الآية والتفسير الذي أقحمه المؤلفون. تفسير الطبري للآية الكريمة: أو لم يسر يا محمد هؤلاء المشركون بالله في الأرض التي أهلكنا أهلها بكفرهم بنا وتكذيبهم رسلنا فإنهم تجار يسلكون طريق الشأم، (فينظروا كيف كان عاقبة الذين من قبلهم)، من الأمم التي كانوا يمرون بها ألم نهلكهم ونخرب مساكنهم ونجعلهم مثلا لمن بعدهم، فيتعظوا بهم وينزجروا عما هم عليه من عبادة الآلهة بالشرك بالله، ويعلموا أن الذي فعل بأولئك ما فعل. (وكانوا أشد منهم قوة)، لن يتعذر عليه أن يفعل بهم مثل الذي فعل بأولئك من تعجيل النقمة والعذاب له.[٢٢٥] التفسيرهنا وهو الأصح، يقول أن الله عاقب الكافرين بتدمير منازلهم وهو مخالف ١٨٠ درجة لتفسيرالكتاب الذي أرادوا إقحامه ولو بشكل متناقض مع النص ومسيء للغة العربية.

٢٢٢ اللغة العربية صف ١٢ الوحدة ٤.
٢٢٣ اللغة العربية صف ١٠ درس ٥ جزء ٢.
٢٢٤ فهمي رمضان، الجذور التاريخية لقراءة السلفية للدين، الأوان ٢٩-١١-٢٠١٨.
٢٢٥ تفسير الطبري، دار المعارف. https://goo.gl/Jn1nRu

التديـن في مـواد اللغـة العربيـة متوفـر أكـثر مـن العينـة التـي طرحتهـا. المشـكلة هنـا مشـكلتين: مشـكلة إقحـام الديـن في مقـرر اللغـة العربيـة وتحويـل الـدروس مـن دروس للغـة العربيـة إلى دروس دينيـة. هـذا مـا فعلـه الإسـلام السـياسي منـذ دخولـه عـلى خـط التعليـم حيـث ألغـى الفلسـفة وأفـرغ دروس الفـن مـن مضمونهـا وأدخـل الديـن عـلى كل المـواد تقريبـا. ويبـدو ومـن خـلال المناهـج فـإن وزراة التربيـة والتعليـم تسـير عـلى الخـط ذاتـه مـع التقليـل في النسـبة لكنهـا تلتـزم بالمضمـون. ومشـكلة الفكـر الـذي تنتمـي لـه المـواد والمناهـج عمومـا وهـو الفكـر المتزمـت الـذي يسـتند لقـراءة سـلفية مغرقـة في الماضويـة ومنفصلـة عـن الحداثـة. كان ينبغـي عـلى وزارة التربيـة أن تنتمـي لرؤيـة حديثـة وعصريـة وتعليـم تحـرري قـولا وفعـلا، تغلـب فيـه العقـل، وتحشـد لهـا المعـارف العلميـة وكل عنـاصر الدعـم بمـا في ذلـك الجوانـب المضيئـة في تـراث الحضـارة العربيـة الإسـلامية. وليـس اعتـماد رؤيـة السـلف وتكييـف المعـارف ومـن ثـم تكييـف الطلبـة مـع تلـك الرؤيـة التـي تغلـب النقـل وتضـع العقـل جانبـا. تسـاهم المدرسـة بهـذا الفكـر النقـلي المتزمـت في عرقلـة التحديـث. فلمصلحـة مـن يعطـل التفكـير والنقـد وإعـمال العقـل؟

وطـرح المؤلفـون قضيـة في غايـة الأهميـة تحـت بنـد نفكـر ونناقـش: «مظاهـر العيـش المشـترك الإسـلامي المسـيحي، حيـث تعـد فلسـطين مثـالا واقعيـا للعيـش الإسـلامي المسـيحي.»[٢٢٦] يتعـارض هـذا مـع الواقـع. صحيـح أن فلسـطين شـهدت عيشـا مشـتركا اختلـف مـن زمـن لآخـر، لكنـه انتكـس مـع انتشـار الفكـر التعصبـي الـذي مـا يـزال يمـارس تحريضـا عدائيـا عـبر خطـاب دينـي يبـث في بعـض المسـاجد وعـبر «سـيديات» عدائيـة تبـث في وسـائل المواصـلات والأماكـن العامـة، وعـبر محـاضرات الدعـاة والداعيـات في بيـوت العـزاء والاجتماعـات الدينيـة والـدروس والمقتطفـات المتوفـرة بكـثرة في مناهـج التعليـم والتـي جـرى تقديـم عينـات منهـا. وهـذا يتناقـض مـع القـول أن فلسـطين تعـد مثـالا واقعيـا للعيـش الإسـلامي المسـيحي. الاعـتراف بوجـود مشـكلة في التعايـش يختلـف عـن إنـكار وجودهـا. الاعـتراف يعنـي البحـث عـن حلـول والإنـكار يعنـي الاسـتمرار في إنتـاج المشـكلة ومفاقمتهـا والتأكيـد عـلى الغلبـة لطـرف عـلى آخـر، كـما يحـدث في مـصر الآن حيـث قـاد إنـكار وجـود مشـكلة إلى ممارسـة العنـف ضـد الأقبـاط.

اللغة والمصطلح والصورة

لـكل فكـر لغتـه ومصطلحاتـه وصـوره الفنيـة والبصريـة فأيـن نحـن مـن ذلـك؟ الآيـة الكريمـة: إنمـا الخمـر... رجـس مـن عمـل الشـيطان فاجتنبـوه،»[٢٢٧] معنـى اجتنـب في اللغـة: احـترز، توقـى، ابتعـد عنـه، اجتنـاب المعاصي: تحاشـاها، تجنبهـا ابتعـد عنهـا، الاحـتراز مـن شرهـا. تفسـير واجتنبـوه في كتـاب التربيـة الإسـلامية للصـف الثـاني عـشر: تحريمـه تحريمـا قطعيـا، مـع أن التحريـم القطعـي جـاء بصيغـة «حُرِّمـت عليكـم الميتـة والـدم ولحـم الخنزيـر.» بـصرف النظـر عـن التحريـم أو مسـتوى أقـل مـن التحريـم، ليـس هـذا هـو موضـوع الخـلاف، بـل

٢٢٦ التربية الاجتماعية صف ٨ درس ٤ جزء ١.

٢٢٧ التربية الإسلامية صف ١٢ درس ١.

الخـلاف، هـل يجـوز لمؤسسـة مختصـة بالتعليـم تطويـع اللغـة لـرأي أو إفتـاء؟ دخلـت اللغـة وقـراءة المعنـى في الخـلاف حـول تفسـير النـص المقـدس. مثـلا يقـول أبـو حنيفـة: لـو ألقـوني في النـار مـا شربـت الخمـر ومـا قلـت إنهـا حـرام.» [٢٢٨]وهـذا ينطبـق عـلى الحجـاب حيـث اختلـف الفقهـاء حـول تفسـيره.

وفي مجـال الصـورة، فـإن معظـم الصـور المسـتخدمة لا تعكـس الأزيـاء الفلسـطينية، تبـدو النسـاء بـزي الحجـاب مـع وجـود اسـتثناءات نـادرة. حتـى صـور الطفـلات تظهرهـن بـزي الحجـاب، بينـما الأطفـال الذكـور يبـدون بـزي أقـرب إلى الغـرب. والرجـال كلهـم ملتحـون وببـشرة داقنـة، يجـوز أن يكونـوا في أفغانسـتان أو باكسـتان، هـؤلاء الذيـن يكتسـحون المشـهد في صـور كتـب التربيـة الإسـلامية لا يكتسـحون المشـهد في الشـارع وحتـى في المسـاجد التـي تغـص بشـبان يرتـدون أزيـاء حديثـة.

في كتـاب اللغـة العربيـة للصـف الثالـث يوجـد صـورة تضـم محجبـات وغـير محجبـات وتظهـر المعلمـة غـير محجبـة.[٢٢٩] هـذا العـرض البـصري (الصـورة) يظهـر التعـدد دون إقصـاء طـرف للآخـر. يوجـد صـور كثـيرة ناجحـة وموفقـة عـن الطبيعـة. مـن جهـة أخـرى تقـدم الكتـب صـورا مخيفـة كصـورة ذئـب يـأكل طريـدة والدمـاء تنـزف منهـا. مـن غـير المناسـب تقديـم مثـل هـذه الصـورة المخيفـة لأطفـال الصـف الثالـث. صـورة أخـرى للطفـل بـراء بعـد أن تركتـه صعقـة الكهربـاء مقطـوع اليديـن والرجلـين.»[٢٣٠] هـل هـذا التخويـف صحيـح تربويـا؟ وصـورة شـنيعة لضبـع يفـترس غـزالا. [٢٣١]الصـور هنـا وفي دروس التربيـة الإسـلامية وبخاصـة صـور جهنـم والعـذاب وصـورة وجعلهـم «كعصـف مأكـول» كلهـا ترمـز إلى الترهيـب. والترهيـب عنـصر فـارق عندمـا نكـون بصـدد فكـر تحـرري. يعـزز قسـم أسـاسي مـن الصـور الهويـة الدينيـة عـلى حسـاب الهويـة الوطنيـة، والأيديولوجيـا عـلى فكـر التحـرر الوطنـي.

الفكر في بعده القومي

جـاء في مقدمـة الوحـدة الثانيـة للصـف الثامـن عـن الأهـداف: «تعميـق إيمـان الطلبـة بالوحـدة العربيـة والإسـلامية ودورهـا في الحفـاظ عـلى كيانهـم ومسـتقبلهم وقدرتهـم عـلى صـد الغـزاة.» وجـاء مـن بـين أهـداف التعليـم، «تنشـئة جيـل عـربي واعـي مؤمـن بالله ومخلـص للوطـن العـربي وأمتـه العربيـة والإسـلامية.»[٢٣٢] ويوضـح الـدرس الأول للصـف الثـاني عـشر مفهـوم الوحـدة بأنهـا «تجسـيد عمـلي لرابطـة ثقافيـة حضاريـة بـين أبنـاء الأمـة الواحـدة، وبـدون وحـدة لا يمكـن تحقيـق المصالـح، أصبحـت الوحـدة العربيـة ضرورة ملحـة في ضـوء تعاظـم الخطـر الصهيـوني والمخاطـر الاسـتعمارية المحدقـة.» وبمـا أن المقومـات موجـودة فالوحـدة

٢٢٨ لمفكر طارق حجي، كيف يمكن إصلاح صورة الإسلام، موقع اسلام بحيري فارس التنوير، حوار بحيري مع حجي.

٢٢٩ لغتنا العربية صف ٣ درس ٤ جزء ١ صفحة ٤٥.

٢٣٠ لغتنا العربية صف ٣ درس ١٢، ودرس ١٤ جزء ١.

٢٣١ لغتنا العربية صف ٤ درس ٣ جزء ٢.

٢٣٢ مقدمة الوحدة ٢ صف ٨، صف ٩ جزء ٢ مقدمة الدراسات الاجتماعية، صف ٨.

ضروريـة لمواجهـة التحديـات الداخليـة كالفقـر والمجاعـة وهجـرة العقـول والجهـل والبطالـة،» ويضيـف، «لا مـكان للكيانـات الصغيـرة لأن عـالم اليـوم يقـوم عـلى المصالـح لا عـلى المبـادئ، وبـدون وحـدة لا يمكـن تحقيـق المصالـح، لا تكفـي اللغـة، لا بـد مـن رابطـة المصلحـة والحريـة والديمقراطيـة.»[٢٣٣] وتحـدث أيضـا عـن دور الديـن في تحقيـق الوحـدة بالقـول: «الديـن الإسـلامي عمـل عـلى توحيـد المسـلمين في أمـة واحـدة.»[٢٣٤]

قبـل النقـاش في مسـألة القوميـة، يلاحـظ تغييـب العامـل العالمـي الـذي يملـك الشـعب الفلسـطيني عـبره أهـم الحلفـاء والمتضامنـون مـع قضيتـه. لمـاذا يتـم تغييـب هـذا العامـل الـذي أصبـح عنـصرا حيويـا في نضـال الشـعب الفلسـطيني وكل الشـعوب التـي تناضـل مـن أجـل التحـرر والسـلم العالمـي وضـد العنصريـة والتوحـش والحـرب والاحتـلال والنهـب والعسـكرة والهيمنـة؟ الشـعب الفلسـطيني جـزء مـن هـذا النضـال ومـن جبهاتـه النضاليـة ومهامـه، ولا يمكـن إسـقاط هـذا العامـل أو تهميشـه والتركيـز فقـط عـلى العامـل القومـي العـربي والعامـل الإسـلامي. المطلـوب شرح أهميـة العامـل والبعـد العالمـي الأممـي في النضـال التحـرري الفلسـطيني، الـذي أولتـه منظمـة التحريـر اهتمامـا مميـزا وصـار مكونـا أساسـيا في الفكـر السـياسي الفلسـطيني، لكـن ويـا للأسـف، تتجاهلـه المناهـج إلى حـد كبـير.

ويلاحـظ أيضـا التعامـل مـع الديـن كعنـصر مقـرر في توحيـد الأمـة الإسـلامية. لا ينبغـي الخلـط بـين الديـن والقوميـة والأمـة. الديـن الإسـلامي كـما الديـن المسـيحي والديـن اليهـودي والأديـان الأخـرى تشـكل عنـصرا واحـدا مـن عنـاصر الثقافـة الروحيـة المشـتركة للشـعوب، ولا يمكـن اعتـماد قوميـة عـلى أسـاس الديـن كبنـد مقـرر وحاسـم. فثمـة منتمـون لأديـان مختلفـة في إطـار القوميـة والإثنيـة الواحـدة. ولا ينبغـي التنافـس مـع مقولـة الدولـة اليهوديـة والقوميـة اليهوديـة التـي تجـاوزت مقومـات ومفهـوم القوميـة والأمـة.

مـا هـي عنـاصر القوميـة المتعـارف عليهـا؟ هـل هـي االلغـة والأرض والثقافـة والتكويـن النفـسي – ومـن ضمنهـا الديـن – ومـا تعنيـه مـن وجـود مشـاعر مشـتركة نابعـة مـن ذاكـرة جماعيـة وآمـال واحـدة؟ اللغـة والثقافـة، «الأدب والأغـاني والأشـعار والفنـون تخلـق وحـدة الوجـدان والضمـير الجمعـي،» وتعمـق الروابـط المشـتركة. العامـل الاقتصـادي بمعنـى المصالـح عنـصر مهـم في تعريـف الأمـة. هـل نحـن وطـن عـربي واحـد كـما تطـرح الـدروس المقـرة مـن وزارة التربيـة والتعليـم، أم عـالم عـربي تعـددي في كل شيء؟ نكـون وطنـا واحـدا بوجـود نظـام حكـم واحـد وبرلمـان واحـد ومجلـس وزراء واحـد وميزانيـة واحـدة وسـوق واحـدة وعملـة واحـدة ومجلـس عسـكري يقـود الجيـوش العربيـة. كل هـذه العنـاصر غـير متوفـرة ولا هـي في طـور التشـكل. حتـى الجامعـة العربيـة لا تلبـي صيغـة وطـن عـربي واحـد لأنهـا تفتقـد إلى المقومـات المنـوه عنهـا. مصطلـح عـالم عـربي وعـالم إسـلامي هـي أدق في التعبـير عـن الواقـع. وهـذا لا يلغـي وجـود روابـط عميقـة مـن لغـة وثقافـة

٢٣٣ لدراسات التاريخية صف ١٢ درس ١، درس ٣ وحدة ٤.
٢٣٤ الدراسات التاريخية صف ١٢ درس ٢ وحدة ١.

وجغرافيـا وتاريـخ وسـيكولوجية تشـكل جميعـا، قاعـدة ومنطلقـا لنضـال الشـعوب العربيـة مـن أجـل تحقيـق أهـداف مشـتركة مـن نـوع التحـرر والحريـة والديمقراطيـة وإنهـاء علاقـات التبعيـة السياسـية والاقتصاديـة والأمنيـة بمـا في ذلـك إلغـاء القواعـد العسـكرية المقامـة عـلى الأراضي العربيـة، وصـولا إلى أشـكال مـن الوحـدة عـلى غـرار الإتحـاد الأوروبي مثـلا.

امـا رابطـة المصالـح فهـي تحيلنـا للتفريـق بـين الأنظمـة العربيـة التـي لهـا مصلحـة في بقـاء علاقـات التبعيـة وتسـتقوي بالقواعـد والخـبراء وترسـانات السـلاح وتكـون جـزءا مـن أجنـدات سياسـية معلنـة وغـير معلنـة لقـوى الهيمنـة مـن جهـة، وبـين الشـعوب العربيـة التـي في معظمهـا يعيـش في شروط اقتصاديـة مزريـة وتعيـش أزمـات في مجـال التعليـم والصحـة وتفتقـد إلى ابسـط الحريـات مـن جهـة أخـرى. الشـعوب هـي حليـف حقيقـي للشـعب الفلسـطيني انطلاقـا مـن المصالـح المشـتركة وهـي تحـرر الشـعب الفلسـطيني مـن الاحتـلال، وخـلاص الشـعوب العربيـة مـن علاقـات التبعيـة والهيمنـة الخارجيـة والاسـتبداد، والـدول العربيـة النافـذة لهـا حلفـاء مـن نـوع آخـر. ومـن يتشـكك في ذلـك عليـه أن يتوقـف عنـد مواقفهـا الفعليـة مـن ضـم القـدس ونقـل السـفارة الأمريكيـة والاسـتباحة الإسرائيليـة للحقـوق الوطنيـة والمدنيـة الفلسـطينية وللرمـوز الدينيـة (المسـجد الاقـصى) بالاسـتيطان والضـم والحصـار والعـدوان، في ظـل علاقـات الانفتـاح والتطبيـع مـع دولـة الاحتـلال التـي تتبنـى سياسـات تعميـق الاحتـلال وتصفيـة القضيـة الفلسـطينية. كيـف يمكـن تفسـير قـول الـدرس السـابق، «اصبحـت الوحـدة العربيـة ضرورة ملحـة في ضـوء تعاظـم الخطـر الصهيـوني والمخاطـر الاسـتعمارية المحدقـة»؟!

كانـت القضيـة الفلسـطينية محـط اهتـمام الـدول العربيـة مجتمعـة ومنفـردة عندمـا كان ميـزان القـوى يميـل لمصلحـة الـدول المناهضـة للاسـتعمار وحلفائـه مـن دول وشرائـح اقتصاديـة عربيـة. بعـد هزيمـة العـام ٦٧، وتحديـدا بعـد اتفاقيـة كامـب ديفيـد المصرية-الإسرائيليـة، تغـير الوضـع لمصلحـة الـدول الحليفـة لأمريـكا واسـتمرت التحـولات والتغـير يفعـل فعلـه وسـجل نقلـة نوعيـة في حـرب الخليـج (تحريـر الكويـت)، ونقلـة نوعيـة أخـرى بعـد اتفاقـي أوسـلو ووادي عربـة، والآن وبعـد هزيمـة الانتفاضـات العربيـة انتقـل الوضـع الرسـمي العـربي النافـذ إلى طـور الانفتـاح والتحالـف والاصطفـاف والتطبيـع المعلـن وشـبه المعلـن مـع دولـة الاحتـلال في سـياق وضـع خطـر الارهـاب كأولويـة، وبعـد ذلـك خطـر إيـران في المقدمـة. لقـد اكتفـت دروس وزارة التربيـة والتعليـم بالحديـث العـام عـن الوضـع العـربي الـذي ينقصـه الدقـة والموضوعيـة، وهـو أقـرب إلى الشـعارات القديمـة للأنظمـة العربيـة، وأقـرب إلى الروايـة الرسـمية العربيـة وكأن السـقف المسـموح بـه في المقـررات المدرسـية هـو سـقف مواقـف السـلطة الفلسـطينية المنافحـة للمواقـف العربيـة، وهـذا يتناقـض مـع تسـمية الكتـب دراسـات اجتماعيـة، والدعـوات المتكـررة بحريـة البحـث والتفكـير والموضوعيـة العلميـة والنقـد. السـؤال، كيـف يمكـن إعـادة بنـاء تحالفـات الشـعب الفلسـطيني مـع الشـعوب العربيـة وقـوى التحـرر والتنويـر والديمقراطيـة أولا، وإعـادة بنـاء العلاقـة الرسـمية مـع الـدول العربيـة اسـتنادا لميثـاق جامعـة الـدول العربيـة وقـرارات القمـم العربيـة ثانيـا؟

الربيع العربي والفكر

كيف انعكس التدخل الخارجي واستخدام السياسات والشعارات على الربيع العربي كما ارتآه مؤلفوا كتب الدراسات التاريخية وذلك انطلاقا من منظومة القيم التي تدعو لها الدروس؟ وهو اختبار مهم في التربية الوطنية كونه يحدد العلاقة بين الشعوب العربية. يقول كتاب الصف الثاني عشر: «يرى البعض أن الحراك العربي ثورات أصيلة نابعة من الحاجة الشعبية نتيجة لتزايد المشكلات الاقتصادية والسياسية في بعض الدول العربية كالبطالة والفساد وغياب الديمقراطية. ويرى آخرون أن القوى الاستعمارية حرضت الشعوب ضد أنظمتها الوطنية لاسقاطها وأشعلت الفتنة المذهبية والطائفية وتدخلت في شؤونها فدعمت الحراك وأطلقت عليه تسمية الربيع.»[٢٣٥] لا شك أن التعامل مع رأي ورأي آخر مسألة في غاية الأهمية تنسجم مع دعم التفكير الموضوعي والديمقراطي. والتعامل مع أكثر من موقف وأكثر من تحليل. ويتحدث الدرس أيضا عن الواقع الإقتصادي في الدول العربية وميز بين دول «قطعت شوطا جيدا في النمو الاقتصادي كدول الخليج وسوريا وليبيا،» دون أن يحدد طبيعة ذلك النمو وانعكاسه على مستوى دخل الفرد ونسبة البطالة، وفيما إذا كان في إطار علاقات التبعية وإذا خضع لخصخصة البنك الدولي أم لا، وفيما إذا كان النمو لمصلحة الشعوب أم لمصلحة الطبقات الحاكمة والعائلات الحاكمة. أما الدول التي تعثرت فيقول المؤلفون: «تعثرت دول أخرى وبرزت فيها عقبات اقتصادية (بطالة وفقر وسوء الأحوال المعيشية للسكان) كتونس ومصر والسودان واليمن والمغرب. في هذه الدول رفعت مطالب تتمثل بتحسين الظروف الاقتصادية وإيجاد فرص عمل للشباب.» ويتحدث الدرس عن الواقع الاجتماعي فيقول: «بقيت الفوارق القبلية والعرقية والمذهبية دون حلول نهائية، وحدث تهميش فئات اجتماعية واستئثار فئات عائلية وقيادات حاكمة، وبدأت المطالبة بالعدل والمساواة بين مكونات الشعب الواحد كما حدث في البحرين.» يفتح الإقرار بوجود أزمات اقتصادية واجتماعية المجال أمام التعامل مع أسباب الانفجارات الشعبية الداخلية دون ريب. وبعد ذلك يقول الدرس الرابع للصف الثاني عشر، «الولايات المتحدة وحلف الأطلسي وإسرائيل كان لهم رغبة واضحة بخلخلة الوضع العربي وتمزيق وحدة دوله وإضعاف جيوشه واستنساخ تجربة العراق.» ويستعرض الدرس نتائج الحراك بخسائر اقتصادية، ٨٣٣ مليار دولار و١٤ مليون لاجئ، ونشوء تنظيم داعش والنصرة، وتهميش القضية الفلسطينية وتحول الأنظار عنها وتنصل دولة الإحتلال من التزاماتها واتفاقاتها مع دولة فلسطين، ومصادرة الأراضي، ويستعرض نتيجة استطلاع للرأي العام العربي تقول أن ٥٩٪ من المستطلعين يعتبرون الحراك العربي سلبيا و٣٤٪ يعتبرونه إيجابيا. وبعد ذلك يطرح سؤال: «أحاكم الحراك على ضوء النتائج والآثار التي نجمت عنه في الوطن العربي.» وهنا يتم التراجع عن الموضوعية التي بدأ بها الدرس حول وجود رؤيتين، بالإنحياز لرؤية المؤامرة.

٢٣٥ الدراسات التاريخية صف ١٢ درس ٤ وحدة ٢.

نحن أمام معادلة مكونة من نظام حاكم، شعب ومعارضة، تدخلات خارجية. بين الأطراف الثلاثة يوجد ثابت ومتغير. الثابت هو وجود أطماع وتدخلات إمبريالية هدفها فرض علاقات تبعية وهيمنة، ويوجد تدخلات إقليمية وثيقة الصلة بالهيمنة وتشكل جزءا من أجندتها. تتقدم هذه التدخلات وتتراجع بحسب مآلات الصراع الداخلي، والثابت أيضا النظام المستبد الديكتاتوري الذي لا يستجيب بالمطلق للمطالب الشعبية المشروعة بل ويقمعها بكل ما أوتي من قوة، ويفرض سلطته الدائمة بل ويحول النظام الجمهوري إلى نظام وراثي والانتخابات إلى مهزلة. المتغير هو الاستجابة الشعبية للتغيير عبر الاحتجاج والثورة من أجل حل المسألة الوطنية، ورفع مستوى المعيشة وتأمين فرص العمل، ومن أجل انتزاع الحريات الديمقراطية ووضع حد لفساد أجهزة ومؤسسات الدولة، ومشاركة الشعب في انتخاب ممثليه في البرلمان، وتطوير التعليم والخدمات الصحية. إن الإلتزام بقيم الحرية والعدالة والكرامة والديمقراطية والمساواة والتحرر الوطني والاجتماعي والاستقلال هو المقياس أو المعيار في التأييد والانحياز للنظام أو لمعارضيه. إذا كان التدخل الخارجي الاستعماري من الثوابت، فهل الامتناع عن الاحتجاج والثورة لتحقيق المطالب هو الذي يحول دون التدخل الخارجي، وما يعنيه ذلك من بقاء الحكم المستبد إلى ما لا نهاية ما بقيت الامبريالية وإسرائيل تصولان وتجولان في المنطقة، وهو يقدم التنازلات لهما من اجل البقاء؟ أم أن الاستجابة لمطالب الشعوب المشروعة والاستقواء بها هو الضمان الأكبر لقطع الطريق على التدخل الخارجي؟ إن مصلحة الشعب الفلسطيني تلتقي مع مصلحة الشعوب العربية في التغيير والديمقراطية وإزالة علاقات التبعية. وكان من الطبيعي والمنطقي أن يكون الشعب الفلسطيني مع مطالب الشعوب وضد قمع الأنظمة المستبدة لتلك المطالب، وعلى الأقل أن لا يكون ضد الشعوب بذريعة وجود تدخل خارجي. لقد جرى إغفال نوع آخر من التدخلات في الثورات العربية هو تدخل الأنظمة الحليفة للولايات المتحدة والناتو، التي كان تدخلها لمصلحة الثورة المضادة وبهدف تهميش وعزل النضال السلمي والديمقراطي، حفاظا على النظام المستبد كما حدث في مصر واليمن والبحرين، أو محاولة استبدال نظام مستبد بنظام مستبد وتابع كما حدث في ليبيا وسوريا. وكان الهدف المشترك بين المتدخلين العرب والأجانب هو هزم الانتفاضات والثورات وحرق الربيع العربي تحت شعارات كاذبة من نوع دعم الربيع العربي، وإبقاء النظام العربي في مواجهة الحريات. لقد أغفلت وزارة التربية والتعليم هذه الحقيقة، واعتمدت على النتائج التي كانت من صنع المتدخلين وحملت المسؤولية للشعوب.

لا تقاس مشروعية ثورة بانتصارها ونجاحها، فكثير من الثورات لم تنتصر وكانت على صواب، ومن بينها الثورة الفلسطينية التي حوربت وهزمت في الخارج، ورغم تحقيقها لإنجازات ومكاسب سياسية إلا انها فشلت في إنهاء الاحتلال. ولا يعني هذا أنها غير مشروعة أو كانت على خطأ أو ضالعة في مؤامرات خارجية. كان أكثر ما تخشاه دولة الاحتلال نجاح الثورة الشعبية المصرية والثورات العربية الاخرى وإعادة طرح اتفاق كامب ديفيد والاتفاقات الأخرى للتفاوض، ولربط الحل مع مصر والدول العربية بالحل مع فلسطين. وكانت الولايات المتحدة تخشى من نجاح الثورات في الانتقال إلى نظام ديمقراطي وما يعنيه ذلك من إعادة النظر في المصالح الأمريكية الحيوية في المنطقة كما قال المفكر الأمريكي نعوم

تشومسكي في محاضرة له في الجامعة الأمريكية في القاهرة. أما التهميش العربي للقضية الفلسطينية والتنكر لها كقضية مركزية، والتنصل الإسرائيلي من الاتفاقات والمضي في مصادرة الأرض واستيطانها، يأتي هذا للأسف بصيغة تحريض ضد الربيع العربي. فمن المعروف أن التنصل الإسرائيلي من الإتفاقات، ومضاعفة الاستيطان وتهويد القدس وبناء جدار الفصل العنصري وحصار قطاع غزة وارتكاب جرائم حرب على مدار الأعوام، كل ذلك سبق الربيع العربي بكثير. وحدث ذلك دون أن يرف جفن للأنظمة العربية مجتمعة ومنفردة بما في ذلك الأنظمة المستهدفة من الربيع. ومن يتشكك في ذلك عليه مراجعة تقارير السلطة والمنظمة والخطابات والمذكرات الفلسطينية وتقارير الأمم المتحدة والإتحاد الأوروبي ومنظمات أمنستي وبيتسيلم المعنية بالانتهاكات وحقوق الانسان.

غياب النقد وقطيعة مع الفلسفة

« الذين لا يستطيعون تغيير عقولهم لا يستيطعون تغيير اي شيء.» برنارد شو

تحتل الدول العربية والإسلامية مراتب متدنية في كل المجالات بحسب الاستطلاعات والتقارير والدراسات، وهذا يعني أنها غير مواكبة للحضارة العالمية. يستدعي هذا الواقع المأساوي تشخيص المشكلات والمعيقات وتحديد أسباب التأخر ونقدها بجرأة وموضوعية، حتى يتسنى الخروج من التخلف والنهوض والأخذ بأسباب التقدم والتطور. وحدها الأنظمة المستبدة ترفض النقد ولا تعترف بالأخطاء وتحيل كل نقد إلى مؤامرة خارجية. كل الشعوب التي مرت بأزمة ومأزق من هذا النوع وقامت بنقد تجاربها واعترفت بأخطائها واستحضرت كل عناصر قوتها، انتقلت من مواقع التأخر والانحطاط إلى مواقع التقدم والتطور، أوروبا، اليابان، الصين. لكن الدول العربية الرسمية ومنها فلسطين لا تمارس النقد والمراجعة بل إنها تقمع أو تهمش المثقفين النقديين.

«تموت روحي بموت الفلسفة.» ابن رشد

ثمة علاقة بين غياب النقد والقطيعة مع الفلسفة، وإخراجها من المقررات، اعتمادا على تحريم السلطات السياسية والدينية لها. إن كشف التناقضات، والإيقاظ الفكري، والتفكير العقلاني والنقدي، وتعلم المنطق، والتوليد السقراطي، والحوار الجماعي والفردي، والانفتاح على الآخر، والاستقلالية، وتحديث البنيات الذهنية والثقافية، واحترام الرأي الآخر والحق في الاختلاف، والتساؤل وفن السؤال، وإطلاق الخيال. هذه الملكات وغيرها وثيقة الصلة بتعلم الفلسفة التي اعتبرت «أما للعلوم». ولكن منذ إعلان الحرب على الفلسفة بدعم السلطات السياسية ساد «النقل» على «العقل» وأعلنت الحرب على الفلسفة والفكر الفلسفي النقدي التي ارتبط شطبها باستقالة العقل وتراجع الحضارة. وعندما جرى تضمين الفلسفة في مناهج التعليم في فترة نهوض وجيزة انعكس ذلك على تقدم التعليم، لكن الغزو الوهابي «حامل الفكر الأصولي التكفيري» في سبعينيات وثمانينيات وتسعينات القرن الماضي أطاح بها وأخرجها من مناهج

التعليم ومن التداول الفكري في معظم الدول العربية ومن بينها فلسطين. وساد في المدارس مفهوم «يوجد من يفكر بالإنابة عن الطلبة»، ومفاهيم الإطراء والتزلف، والوعظ والارشاد، والاستكانة للأمر الواقع دون اعتراض، وسادت فوضى المعايير، والإجابات البليدة الجاهزة.

من يدقق في مواد التربية أو الدراسات الاجتماعية سرعان ما يكتشف غياب النقد، وهذا يعني عدم تطوير ملكة النقد لدى أجيال المستقبل. خلل فادح له نتائج سلبية أقلها، البقاء داخل صندوق المعرفة الذي لا يوجد بداخله غير رواية واحدة وخيار واحد ومسار إجباري واحد. أمثلة كثيرة تؤكد على غياب النقد. لا يوجد نقد للإمبراطورية العثمانية، ولا للمماليك، ولا للخلفاء الأمويين والعباسيين، ولا للصراع الدموي الذي عبرت عنه معركة صفين ومعركة الجمل، ولا نقد قادة الفتوحات العسكريين الذين ارتكبوا كوارث. ولا نقد أخطاء تاريخية كبيرة من نوع انفتاح قيادة المفتي أمين الحسيني على النظام النازي في محاولة جنونية للاستقواء به ضد بريطانيا والحركة الصهيونية. في دروس التربية الوطنية والدراسات الاجتماعية تم تقديم الجانب الإيجابي فقط في مرحلة الصعود ومرحلة الهبوط على حد سواء. وسأعرض هنا لبعض الأمثلة.

يتحدث الدرس الحادي عشر للصف الحادي عشر عن عبد الله بن الزبير وهو أحد المبشرين بالجنة، أمه أسماء بنت أبي بكر، وبويع بالخلافة. بعد موت معاوية حاصره الحجاج على رأس جيش كبير في مكة واستشهد.»[٢٣٦] لم يذكر الخلاف وطبيعته وكيفية حسمه في إطار الحكم الإسلامي آنذاك، ولم يتحدث عن قصف الكعبة بالمنجنيق وهدمها من قبل الحجاج بن يوسف الثقفي في عهد الخليفة عبد الله بن مروان. ويقول الدرس الثاني عشر للصف الثاني عشر، «برع العلماء المسلمون في كل المجالات وكانوا روادا مهدوا الدروب للنهضة العلمية والمدنية الحديثة،» [٢٣٧]تغنى المؤلفون بهؤلاء العلماء وهم محقون في ذلك لكنهم تجاهلوا تعرضهم للتكفير والموت والعزل ولحرق نتاجاتهم العلمية التي فتحت الدروب للنهضة العلمية والمدنية،» وتجاهلوا أهمية إعادة الاعتبار لهم والتعريف بهم وبنتاجاتهم العلمية والفكرية الفلسفية. ينطبق الشيء نفسه على الخليفة معاوية بن أبي سفيان الذي تحدث الدرس التاسع عشر لل صف الثاني عشر عن فضائله ولم يتحدث عن أسلوبه في الحكم عبر حسم الخلاف بالقتل مع رموز إسلامية مهمة أمثال الحسن بن علي، وعمار بن ياسر، ومحمد بن أبي بكر، وعبد الرحمن بن خالد بن الوليد. وتقفز الدروس عند الحديث عن صلاح الدين الأيوبي عن صراعه مع الفاطميين وأسلوبه في حسم الصراع بأسلوب دموي. ووضع الدرس الثامن عشر للصف الرابع أسبابا غير مفهومة لمقتل الخليفة عثمان بن عفان بالقول: «تآمر على الخليفة عثمان بن عفان مجموعة من العصاة وقتلوه في بيته.» جرى إخفاء الأسباب في كتاب التربية الإسلامية، واذا ما حاول الطالب فتح النت بحثا عن الأسباب سيجد مصدرا كالويكيبيديا مثلا يقول: فتنة مقتل عثمان أو الفتنة الكبرى وهي مجموعة من

٢٣٦ التربية الإسلامية صف ١١ درس ١١ جزء ٢
٢٣٧ التربية الإسلامية صف ١٢ درس ١٢

القلاقل والاضطرابات والنزاعات، أدت إلى مقتل الخليفة عثمان بن عفان ثم تسببت في حدوث نزاعات وحروب طوال خلافة علي بن أبي طالب.كانت للفتنة الكبرى أثر كبير، في تحويل المسار في التاريخ الإسلامي، فتسببت بانشغال المسلمين لأول مرة عن الفتوحات بقتال بعضهم البعض، كما تسببت ببداية النزاع المذهبي بين المسلمين، فبرز الخوارج لأول مرة، كجماعة تطالب بالإصلاح وردع الحاكم الجائر والخروج عليه، كما برزت جماعة السبئية الغلاة، التي اتفقت على تقديم أهل البيت على جميع الناس، وغالت في حبهم، كما كانت من آثار الفتنة مقتل عددٍ كبير من الصحابة على رأسهم عثمان بن عفان وعلي بن أبي طالب. كما كانت من أبرز تحولات المسار، انتهاء عصر دولة الخلافة الرَّاشدة والخلافة الشوريَّة، وقيام الدولة الأُموية وبروز الخلافة الوراثيَّة.»[٢٣٨] إذا لم يقدم الكتاب الرسمي المعلومة، فإن البديل متوفر بكثرة، وهنا يتم تعبئة الفراغ المعرفي الذي أحدثه الدرس. إن وضع الطالب أمام رواية واحدة تخفي المعلومة مع وجود روايات أخرى إسلامية تكشف المعلومة. يحدث هذا الأسلوب خللا تربويا كونه يزعزع ثقة الطلاب بالكتاب وبالمعلم وبالمرجعيات المعتمدة، ويمس الأمانة العلمية والمعرفية التي تتحدث عنها وزارة التربية والتعليم.

٢٣٨ فتنة مقتل عثمان. https://goo.gl/BoEmwm

الفصل التاسع: إشكالية الموقف من الامبراطورية العثمانية

الفصل التاسع: إشكالية الموقف من الامبراطورية العثمانية

توجه العثمانيون إلى الوطن العربي رغبة منهم في إكمال سيطرتهم على العالم الإسلامي والحفاظ عليه من القوى المعادية المحيطة به، كالصفويين والبرتغاليين والإسبان، إضافة إلى رغبتهم في اكتساب الشرعية الدينية لحماية الأماكن المقدسة في الحجاز والشام ووراثة الخلافة العباسية، «وقد ضموا المغرب العربي وحالوا دون احتلال الإسبان له.» وتبع هذا التعريف بالعثمانيين تحت عنوان استنتج: «دور الدولة العثمانية في الحفاظ على وحدة الوطن العربي وحمايته من الأخطار الاستعمارية.» وتحت عنوان أنا تعلمت: «الدولة العثمانية دولة إسلامية يحكمها السلطان وفق الشريعة الإسلامية ويتمتع رعاياها من مسلمين وغيرهم بحقوقهم الشرعية كافة وما يترتب عليهم من واجبات، ويعيش الجميع في ظل قوانين شرعية مستمدة من الشرع الإسلامي. وغير المسلمين ترك لهم حرية التحاكم إلى شرائعهم.»[٢٣٩] يفهم من المقتطفات السابقة أن العثمانيين أنقذوا البلدان العربية من السيطرة الاستعمارية التي كانت تدق الأبواب وصانوا وحدتها، وحافظوا على استمرارية الدولة الإسلامية بوراثة الخلافة من العباسيين. وكان نظام الحكم الذي اتبعوه والذي يستند إلى الشريعة الإسلامية منصفا حيث يتمتع المواطنون بحقوقهم الشرعية كافة، وترك لغير المسلمين حرية التحاكم إلى شرائعهم. بحسب هذا النص يجوز القول مجازا بأن نظام الحكم العثماني كان مناهضا للاستعمار من موقع مصالح الشعوب واحترم التعدد وحريات الآخرين عندما سمح لهم الاحتكام لشرائعهم.

وورد في الدرس ذاته عبارة مهمة تقول، «تبنت الدولة العثمانية النظام الاقطاعي.» وهذه العبارة لها مدلول كبير يساعد في التعرف على سياسات الدولة العثمانية الفعلية في ذلك الزمان، بعيدا عن إسقاط العواطف الدينية، فالنظام الإقطاعي العسكري العثماني لا يشذ عن ذلك النظام الذي كان سائدا إبان الدولة البيزنطية التي ورثها العثمانيون في العديد من البلدان. كان النظام الإقطاعي هو النظام الاقتصادي الاجتماعي والسياسي السائد الذي تنتمي له الدولة العثمانية، والذي كان من سماته وجود سلطة مركزية قوية في اسطنبول بقيادة السلطان كأعلى مؤسسة في الدولة وهو السيد المطلق في الدولة والجيش. «والسيطرة تعتمد على الولاة الذين هم من حاشية السلطان وقادة الجيش الذين يديرون معا ٣٢ ولاية بينها ١٥ ولاية عربية. يجب ان يكون السلطان عثمانيا والوالي يجب ان يكون تركيا مع وجود استثناءات ولغة الدولة يجب ان تكون تركية.»[٢٤٠] وهذا مؤشر على التمييز في امبراطورية تضم قوميات متعددة غير القومية التركية. ويتمتع الوالي بسلطات مطلقة وهو حر التصرف بولايته، وكان هدفه في الأساس جمع أكبر قدر من المال عبر الضرائب التي لا تخضع لنظام واحد. في فترات لاحقة اشركت السلطات العثمانية

٢٣٩ الدراسات الاجتماعية صف ٨ درس ٢ جزء ١ صفحة ٨٤. ودرس.٣.

٢٤٠ بثينة عباس الجنابي، «نظم الحكم والادارة العثمانية في العالم العربي»، كلية التربية، عدد ٧١، ٢٠١١.

ولاة محليين وأعضاء في المجالس التمثيلية. وكشأن أي امبراطورية مهيمنة فقد اعتمدت على جيش قوي هو الجيش الانكشاري. في البداية اعتمد الجيش على المتطوعين، وفيما بعد كان كل اقطاعي يقدم عددا من الفرسان للسلطان، وكانوا يفرضون الخدمة الإلزامية على أبناء الفلاحين في الولايات، والأسوأ «كانوا يحضرون أطفال بعمر ١٠-١٤ عاما ويخضعونهم لتربية دينية قبل أن يضموهم إلى الجيش الانكشاري وإلى حاشية السلطان، واعتمدوا في ذلك على جنسيات غير عربية وعلى أبناء المسيحيين.»[٢٤١] وفي الوقت الذي كانت السلطات العثمانية تجمع الضرائب من الفلاحين وتجند أبناءهم للجيش بمساعدة الإقطاعيين في الولايات، كان الإقطاعيون المحليون يمارسون أبشع أنواع الاستغلال والقهر بحق الفلاحين عبر سلب أراضيهم مقابل إعفاء أبنائهم من الخدمة العسكرية ومقابل دفع الضريبة. حافظت السلطات العثمانية على النظام الإقطاعي وعلى النظم الإدارية التي كان معمولا بها في البلدان العربية في العهد البيزنطي. ولم تكن دولة خلافة إسلامية إلا بالإسم، فرجال الدين يصدرون الفتاوي التي تمنح السلطان صفة شرعية لأي تصرف يريده حتى لو كان مخالفا لتعاليم الدين الإسلامي. وبالفعل جاء ذلك مخالفا للنظام الذي ينص على «أن جميع القوانين التي تصدر عن الباب العالي يجب أن لا تتعارض واحكام الدين.»[٢٤٢] كان الاستغلال والبطش والسيطرة ديدن الحكام العثمانيون. فالمجتمعات الفلاحية كانت تتعرض لاستغلال وقهر مزدوج من الولاة العثمانيين وجيشهم، والأفندية الإقطاعيين المحليين وقبضاياتهم، تحت عباءة الخلافة الإسلامية والدين الحنيف.»لم تعبأ الدولة العثمانية بالخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية إلا في حدود ضيقة أو التي لها صلة بالعلوم الدينية، واعتبرت التعليم شأنا محليا خارجا عن مسؤولية الحكام وتركت هذه المهمات الحيوية «للمحسنين من الشعب» الذين قدم العديد منهم الأموال لأغراض التعليم وللمؤسسة التعليمية.»[٢٤٣]

تحدث كتاب الصف الثامن عن الفلاح الذي كان مرهقا بدفع الضرائب للإقطاعيين ولجان الجباية التركية، لكنه تحدث أيضا عن تطور ملموس في بداية العهد العثماني.»[٢٤٤] ويحتمل هذا الكلام وجود علاقات طبيعية بين الشعوب والدولة العثمانية. ويعزو المؤلفون كل سلب إلى نهاية العهد وتحديدا إلى جمعية الاتحاد والترقي التي اتبعت «سياسة التتريك ومحاربة اللغة العربية التي مارستها الجمعية منذ وصولها للحكم العام ١٩٠٨،»[٢٤٥] مع أن نظام الضرائب واستخدام اللغة التركية واعتماد الولاة الأتراك أو وكلاء والتحالف مع الإقطاع المحلي في استغلال الفلاحين واستعبادهم واضطهادهم، كل ذلك كان من بداية الحكم العثماني وحتى نهايته مع وجود تفاوت من مرحلة لأخرى، دون أن يعنى التفاوت اختلافا جوهريا في سياسات الحكم العثماني. ويمكن القول أن السيطرة العسكرية وإخضاع الولايات المتعددة القوميات

٢٤١ بثينة عباس. مصدر سابق.
٢٤٢ بثينة عباس. مصدر سابق.
٢٤٣ بثينة عباس. مصدر سابق.
٢٤٤ فلسطين في العهد العثماني صف ٨ درس ٤ جزء ١.
٢٤٥ صف ٨ درس ٤ جزء ٢.

والإثنيات والأديان للسلطان وحكمه المطلق، لم يتبعها عملية دمج وتوحيد في إطار نظام اقتصادي اجتماعي يحقق نوعا من التماسك والوحدة. كان طغيان القومية التركية واضحا بدءا من استخدام اللغة التركية لغة الدولة الوحيدة، مرورا باعتماد الولاة من الأتراك أو الوكلاء المحليين، وانتهاء بالضرائب التي تتدفق من سائر الولايات إلى الباب العالي، إضافة إلى نظام السيطرة على الأراضي. استند توحيد الولايات إلى مسألتين هي قوة الجيش ورابطة الدين. ولأن رابطة الدين ترافقت مع النهب والاستغلال والقمع فقد تراجع تأثيرها واستخدامها ولم تعد جاذبة، ولأن النظام الإقطاعي عاجز عن توحيد القوميات في إطار جامع، فقد تبعثرت القوميات وبقيت تحت سطوة القومية الأقوى.

يقول كتاب صف عاشر أن الحكم العثماني اعتمد سياسة «السماح لمختلف الطوائف بحرية ممارسة شعائرهم الدينية والمساواة في المعاملة.»[٢٤٦] في هذا السياق تتفق العديد من المصادر على أن الامبراطورية العثمانية تحولت إلى ملاذ آمن لليهود الذين تعرضوا للاضطهاد والتنكيل في روسيا وإسبانيا والمجر وفرنسا وصقلية وفنيسيا. فقد شهدت أراضي الدولة العثمانية هجرة يهود جماعية في القرن الخامس عشر، وعاش اليهود آمنين في ظل الدولة العثمانية المسلمة. ولكن هل انتهج العثمانيون سياسة الدولة العباسية المنفتحة على الأديان الأخرى؟ ثمة دلائل تقول عكس ذلك، فالمجازر والتطهير العرقي الذي تعرض له الأرمن يلقي بالظلال على ذلك الاعتقاد. «تلك المجازر التي تؤكدها الأمم المتحدة وتعترف بها رسميا ٢٠ دولة باعتبارها إبادة جماعية، ويقبل معظم علماء الإبادة الجماعية والمؤرخين والمؤسسات الأكاديمية ومن بينها الجمعية الدولية لعلماء الإبادة الجماعية والتي أصدرت في العام ٢٠٠٧، اعترافا بمذابح شملت أيضا مذابح بحق الآشوريين واليونانيين النبطيين، قامت بها الدولة العثمانية.»[٢٤٧] هل كانت المذابح على خلفية دينية أم على خلفية اصطفاف قوميات ضد القومية الحاكمة؟ يجوز الاعتقاد أن العامل الثاني أقوى، والدليل على ذلك حرص الدولة العثمانية على إبعاد الأرمن عن الحدود الروسية مستخدمة التطهير العرقي الذي أفضى إلى موت أعداد ضخمة من الأرمن. لا يمكن فصل ما كانت تقوم به الإمبراطورية من قمع وتطهير عرقي لقوميات أخرى وبين حكمها الجائر للبلدان والشعوب العربية.

الثورة ضد الاستبداد العثماني

شمل الاضطهاد العثماني كل الشعوب والبلدان المحكومة للسلطات العثمانية، يستوي في ذلك الشعوب التي تدين بالإسلام أو بالمسيحية كالأرمن والبلغار، ولم يكن الاضطهاد سياسة استثنائية عابرة بل كان تجسيدا لجشع النظام الإقطاعي العثماني القائم على الاستغلال والنهب. وفي هذا الصدد لا بد من طرح سؤال، هل اختلف الحكم العثماني عن حركات الإستعمار الأوروبي اذا ما أردنا تعريف الاستعمار بنهب الموارد وقمع الشعوب وإخضاعها وانكار حقوقها ومنعها من ممارسة حقها في تقرير المصير ومن التطور

٢٤٦ جغرافية فلسطين وتاريخها، صف ١٠ درس ١ جزء ١.
٢٤٧ https://goo.gl/APhYuV

الطبيعي المستقل وحرمانها من بلورة هويتها الوطنية المستقلة ومن السيطرة على مواردها؟ لا يجافي المرء الحقيقة إذا ما قال أن النظام العثماني ينتمي إلى الفصيلة الاستعمارية، ولا يغير من هذه الحقيقة انتماء الحكم العثماني للإسلام، واستخدامه للرابطة الدينية في تسويغ سيطرته وفي التغطية على النهب والاستغلال والقمع. ولا يمكن تسويغ وقبول ٤٠٠ سنة من سياسات التجهيل والتجويع والفقر والاستبداد والأمية وقمع الحريات والمطالب المشروعة، لأن النظام العثماني يعتنق الدين الإسلامي ويرفع راياته. ولا بوجود خطر استعماري غربي آخر يتربص بالبلاد وشعوبها لاستبدال سيطرة بأخرى واحتلال بآخر ونهب بنهب وقهر بقهر. فلا يمكن المفاضلة بين استعمار واستعمار وحكم مستبد بحكم مستبد آخر لطالما يلتقيان في الجوهر الاستغلالي البشع وإنتاج التخلف. وليس أدل على الظلم الذي أحاق بالشعوب تحت سيطرة الحكم العثماني، من ردود الفعل التي تمثلت بالثورات الشعبية الحقيقية ضده. وكان من المدهش التعامل مع تلك الثورات بوصفها حركات انفصالية، وبخاصة تلك التي حدثت في فلسطين يقول كتاب الصف الثامن: «تعرضت فلسطين إلى حركات انفصالية خلال الحكم العثماني كحركة فخر الدين المعني، ١٦٠٣، وحركة ظاهر العمر.[٢٤٨] ولم يتوقف المؤلفون عند المضمون التحرري لحركة ظاهر العمر التي استمرت نصف قرن وكانت ردا على الظلم العثماني، وقدمت بديلا وطنيا له. ويرجح أن العمر حقق عبر هذه الثورة نوعا من العدالة والحرية والاستقرار والازدهار الاقتصادي والتعدد كما تقول معظم المصادر لا سيما رواية قناديل ملك الجليل، الملهاة الفلسطينية، التي استندت إلى بحث تاريخي عن تلك الفترة الزمنية.[٢٤٩] ولم يتوقف كاتبوا مادة الحكم العثماني في كتاب الدراسات الاجتماعية أيضا عند الثورات وحركات الإصلاح التي استهدفت الحكم العثماني في مصر والجزائر وبلدان أخرى. كما لم يتوقفوا عند المفكرين النهضويين الذين نقدوا بشدة الحكم العثماني في كتاباتهم، أمثال عبد الرحمن الكواكبي الذي أصدر كتابه الشهير طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ونقد فيه الاستبداد السياسي العثماني ودور رجال الدين في التغطية عليه. ومن أمثال رفاعة الطهطاوي في مصر وبطرس البستاني في لبنان وغيرهم.

الهجرة اليهودية في العهد العثماني

قال السلطان عبد الحميد: «لا أستطيع أن أبيع قدما واحدا من البلاد لأنها ليست لي بل لشعبي، لقد حصل أبناء شعبي على هذه الامبراطورية بدمائهم وغذوها بدمائهم وسنغطيها بدمائنا قبل أن نسمح لأحد باغتصابها، فليوفر اليهود ملياراتهم ولن تقسم امبراطوريتي إلا على جثتنا.»[٢٥٠] يبدو الموقف جذريا وحازما من الهجرة اليهودية. ولكن للوقائع أقوال أخرى. صحيح أن الدولة العثمانية أصدرت قرارات ضد الهجرة اليهودية وحاولت تقييدها إلا أنها يسرت الهجرة أو لم تمنعها في الوقت ذاته. فقد بلغ عدد المستوطنات التي أقيمت في العهد العثماني حتى العام ١٩١٤، «٤٧ مستوطنة، وجرى الاستحواذ على ٥٦٢

٢٤٨ الدراسات الاجتماعية صف ٨ درس ٤ جزء ١.
٢٤٩ ابراهيم نصر الله، قناديل ملك الجليل. بطل الرواية ظاهر العمر الزيداني، صادرة عن دار شروق عام ٢٠١١.
٢٥٠ جغرافية فلسطين وتاريخها، صف ١٠ درس ٣ جزء ١ وحدة ٢.

ألف دونم من الأرض، ما نسبته ٢٪ من مساحة فلسطين.»[٢٥١] وكانت البداية عندما نجح الثري اليهودي مونتفيوري في الحصول على موافقة السلطان العثماني بشراء عدد من قطع الأراضي في القدس ويافا وأقام أحياء وأسكن فيها مجموعة من العائلات اليهودية. إن وجود ٤٧ مستوطنة في ظل السيادة العثمانية على فلسطين لا ينظر اليه كأفعال عرضية ناجمة عن سوء تقدير او فساد فقط. يمكن القول في أحسن الأحوال، أن الامبراطورية تعايشت مع الواقع الاستيطاني وساهمت في وجوده بشكل مباشر كالقبول بوجود مستوطنات دون منع أو إزالة كترجمة لقول السلطان عبد الحميد الآنف الذكر – «لن أستطيع أن أبيع قدما واحدا... إلا على جثتنا.» ولم يكن صدفة أن أول مستوطنة يهودية (بتاح تكفا) أقيمت في عهد السلطان عبد الحميد الثاني.

دعمت الامبراطورية الاستيطان بشكل غير مباشر من خلال صدور «فرمان» تملك الأجانب العام ١٨٦٩، الذي سمح بشراء الأثرياء والمنظمات اليهودية المزيد من الأراضي. وكان قانون تسجيل الأراضي الطابو عام ١٨٥٨، قد أجبر الملاك الفلسطينيين الصغار على تسجيل الأراضي بأسماء تجار ومرابين وجامعي ضرائب ومتنفذين حكوميين.[٢٥٢] إن نظام حيازة الأراضي في فلسطين ساعد على انتقال ملكيتها وإقامة المستوطنات فوقها. ولعبت طبقة ملاكي الأراضي العرب دورا سلبيا في نقل ملكية الارض بفعل الأسعار العالية التي جذبتهم.» وكذلك لعب الموظفون المتنفذون دور الميسر لعمليات البيع مقابل رشاوى ومبالغ كبيرة. تحسب المواقف بخواتيمها كما يقول المثل. وخاتمة العهد العثماني كانت مزرية في الجانب العملي. ولم يكن موقف المؤلفين من العهد العثماني موضوعيا. عندما عزوا كل سلب للتدخلات الاستعمارية والمؤامرات الصهيونية ولجمعية الاتحاد والترقي، وعندما اكتفوا برؤية جانب واحد من الاجراءات العثمانية بدون فحص النتائج ورؤية الجانب الآخر من السياسة العثمانية. يلاحظ وجود تأثر كبير بالرواية العثمانية وامتدادها التركي. وبموقف أنصار عودة الخلافة الإسلامية في الوقت الذي ينبغي فحص الروايات الأخرى وبخاصة النخبة الفكرية، والتوقف عند الثورات والاحتجاجات الشعبية التي فرضت على الحكم العثماني تعديلات في سياسته وقوانينه، لكن بنية الدولة العثمانية لم تكن قادرة على التكيف مع سياسات أخرى.

وعندما حاول المؤلفون التوقف عند تقييم آخر، قدموا ذلك بصيغة الانحياز، كالقول: «يرى البعض أن الإمبراطورية العثمانية ما هي إلا استمرار للخلافة الإسلامية وتوسعها بسبب إعلانها الجهاد الذي قاده مؤسسها عثمان بن أرطغرل الذي يؤمن بأن وظيفته الوحيدة هي الجهاد في سبيل الله ورفع كلمة الله، وكان مندفعا بكل حواسه وقواه نحو تحقيق هذا الهدف.» بينما يدعي – لاحظوا الفرق بين يرى ويدعي – آخرون أن الإمبراطورية العثمانية ذات توجهات توسعية استخدمت الجهاد كغطاء لتوسعها وبسط نفوذها.[٢٥٣] ينسحب التبرير على تحديد الأسباب التي أدت إلى انهيار الإمبراطورية العثمانية، كالقول: «لم

٢٥١ فتكار البنداري. العثمانيون وفلسطين: موقع العين. https://al-ain.com/article/turkey-ottoman-empire-jewish-settlement
٢٥٢ عنان العجاوي، نزع القداسة عن الخلافة، الاستيطان الصهيوني لفلسطين في العهد العثماني ٣٠-٩-٢٠١٧. https://www.qposts.com/
٢٥٣ لدراسات التاريخية صف ١٢ درس ٣ وحدة ٣.

تتأقلم الامبراطورية مع الأفكار الغربية المستنيرة التي أخذت تدخل بلادهم، لهذا عانت من الثورات الانفصالية التي أشعلتها القوميات والشعوب كما حدث في البلقان وثورة البوسنة والهرسك وبلغاريا بدعم من روسيا والنمسا.»[٢٥٤] انهزمت الامبراطورية أمام روسيا وانشغلت في الجبهة الأوروبية وأهملت أوضاع العرب الذين قاموا بالثورة عام ١٩١٦ بتحريض من بريطانيا.» وفي تحديد أسباب الانهيار يضع المؤلفون في الدرس عينه أسبابا للانهيار من نوع: «التعدد القومي دون اندماج، جباية الضرائب وزيادة سلطة الاقطاع، عدم تنفيذ الإصلاحات الاقتصادية، تهرب الفلاحين من دفع الضرائب، الامتيازات الأجنبية، الهزائم العسكرية - الحرب العالمية الاولى - والتدخل الاستعماري الاوروبي الذي يعد من أهم الأسباب.» يلاحظ غلبة الاسباب الخارجية وإغفال معاناة الشعوب الناجم عن الظلم والاستبداد والجوع والقهر الذي جعلها تثور ضد الامبراطورية، وهو سبب جوهري. وغاب عن المؤلفين أن أوروبا كانت تتطور صناعيا وتكنولوجيا وعلميا وتبحث عن أسواق جديدة ومواد خام واستعمار واحتلال للبلدان التي أنهكها الاحتلال العثماني فوجدت في ولايات الرجل المريض مكانا ملائما للانقضاض. ما أود قوله، كانت الإمبراطورية العثمانية متأخرة عن ركب التقدم الأوروبي وتترنح في أزمات متلاحقة وكانت أوروبا صاعدة.

حيث يستطيع أي باحث أو أستاذ تاريخ أن يقدم عشرات الأدلة على الاضطهاد والجهل والقمع والتواطؤ مع الاستيطان الصهيوني والآثار المأساوية لـ ٤٠٠ سنة من الحكم العثماني المستبد، دون أن يغفل الإيجاب على قلته، بما في ذلك معالم التقدم العمراني الذي يشكل طبقة من طبقات الحضارة الفلسطينية والعربية التي ما تزال معالمها قائمة. لماذا لم تفعل وزارة التربية والتعليم ذلك؟ لماذا تقدم الرواية الرسمية العثمانية وتخفي رواية الذين ثاروا على الاستبداد من مواقع مستقلة عن الأطماع الاستعمارية الغربية؟ إن إعادة النظر بتجربة فلسطين مع الإمبراطورية العثمانية بموضوعية علمية يشكل جزءا من إعادة قراءة التاريخ، سيبقى مطروحا بقوة على مؤلفين وخبراء فلسطينيين متحررين من عماء الأيديولوجيا، يتولون مهمة إضاءة المشهد التعليمي الفلسطيني بنور المعرفة الحرة.

استبداد المماليك «الحكم لمن غلب»

ما ينطبق على الرؤية الأحادية الجانب غير النقدية غير الموضوعية من العهد العثماني في فلسطين والعالم العربي، تنطبق على المماليك الذين جرى تقديمهم في كتاب الدراسات الاجتماعية برؤية أحادية غير نقدية. جاء في الدرس الاول للصف الثامن: «المماليك كانوا رقيقا اشتراهم الملك الأيوبي نجم الدين أيوب وشكل منهم فرقا عسكرية حاربوا الأعداء وحموا البلاد (مصر وبلاد الشام) وصدوا هجمات المغول والصليبيين، انتصروا في معركة عين جالوت على المغول واهتموا بالأماكن الإسلامية المقدسة في الحجاز وفلسطين وقاموا ببناء المدارس والمستشفيات وغير ذلك من الإنجازات الحضارية.»[٢٥٥] لا يمكن

٢٥٤ المصدر السابق.
٢٥٥ الدراسات الاجتماعية صف ٨ درس ١ جزء ١.

اختصار حكم المماليك بالإنجازات المذكورة. عندما يتم نقد نظام حكم مستبد وديكتاتوري يقال عنه نظاما مملوكيا نسبة إلى حكم المماليك. يكفي أن تبادل السلطة يتم بالقتل فهم أصحاب فلسفة «الحكم لمن غلب».

في عصر سلاطين المماليك، كان السلطان الجالس على العرش يحكم البلاد بمنطق القوة والغلبة التي تستند إلى واجهة دينية، وقد أشار المؤرخ ابن خلدون في مقدمته إلى ذلك بقوله: «ولما كانت الرياسة إنما تكون بالغلب وجب أن تكون عصبية ذلك النصاب هو أقوى من سائر العصائب ليقع الغلب وتتم الرياسة لأهلها وكل عصبية منهم إذا أحست بغلب عصبية الرئيس لهم أقروا بالإذعان والاتباع.» ويفسر ابن خلدون قيام الدولة بثلاثة عوامل أساسية هي الزعامة والعصبية والعقيدة. وكان أمراء المماليك العسكريون يعتقدون أن كرسي الحكم حق لهم جميعا يفوز به أقواهم وأقدرهم على الإيقاع بالآخرين، وتسابقوا من أجل الفوز بالكرسي الذي كان الطريق إليه مفروشا بالدم. واتسمت الحياة السياسية في عصر المماليك بالمؤامرات والصراعات، وبالتالي فإن صراع السلطة كان غالبا ما ينتهي بمقتل أحد الطرفين المتصارعين – ومن يوالونه – خوفا من تآمرهم للانتقام من المنتصر أو محاولة إسقاطه والعودة للحكم.[٢٥٦] تتحدث مصادر عديدة ومهمة كإبن خلدون عن دموية وعصبية الحكم المملوكي الذي قدم نموذجا مشوها للعلاقة بين المجتمع والسلطة. «سلطة دموية يؤيدها رجال دين يطبقون الشريعة على أهوائهم، غير منبثقة من المجتمع وتحكمه بأبشع أشكال النهب والسطو والاحتكار وتفرض عليه الضرائب الضخمة، ما أدى إلى تراجع اقتصادي كبير في مصر، وقد بلغ الفقر أوجه، وشهد عهد المماليك ثورات وتمردات كثورة البدو وثورة الحرافيش.»[٢٥٧] عندما يتم تقديم رمز وبطل تاريخي للأجيال الجديدة نموذج أرطغرل، هل يمكن غض النظر عن كونه دمويا، يقتل على قاعدة «الحكم لمن غلب»، أم تقتضي الأمانة العلمية والمعرفية والتربوية قول الأجزاء المعروفة من الحقيقة، واستمرار البحث عن الأجزاء الأخرى ونقد كل سلب وتظهير كل إيجاب؟ من يقبل أن يكون رمزه دمويا ومستبدا؟

٢٥٦ حسام محمد، الحكم لمن غلب. https://www.sasapost.com/opinion/referee-who-defeated/
٢٥٧ محمد حمدي هاشم، المماليك ميلاد التشوهات في العلاقة بين المجتمع والسلطة، موقع إضاءات. Ida2at.com

الفصل العاشر:
تهميش المعلمين

الفصل العاشر: تهميش المعلمين

«التعليم لا يختزل في فكرة ملء الدورق بالماء ولكن من خلال تحفيز النبتة على النمو الطبيعي في سياقها الاكثر ملائمة.» برتراند راسل

«لكل واحد قدرات وله مواهب تختلف من إنسان إلى آخر ولا تبرز هذه القدرات وتلك المواهب إلا إذا وجدت من يكتشفها ويرعاها ويهتم بها. هيا واحدة من هذه المواهب يسر الله لها معلمة اكتشفت موهبتها، كانت بنتا خجولة قامت المعلمة بإعطائها الثقة بالنفس وقامت بتدريبها على الإلقاء، وشجعتها على الحديث في إذاعة المدرسة واليوم هيا مقدمة برامج اطفال في تلفزيون فلسطين.» كان ذلك درسا بعنوان الفضل لمعلمتي.[٢٥٨]

خلافا لهذا النموذج الإيجابي لدور المعلم يتم تقديم المعلم «السوبر» القادر على فعل كل شيء من طرف واحد. يقول درس المعلم للكاتب احمد أمين للصف السابع: «المعلم يربي الأبناء ويعدهم ليكونوا مواطنين صالحين، يؤدي رسالته بدافع إيمانه، يعلم الطلاب ويثقفهم ويعطف عليهم ويدفع عنهم كل سوء، يجلو أفكار الناشئين والشباب ويحيي عقولهم ويسلحهم بالحق أمام الباطل وبالفضيلة ليقتلوا الرذيلة وبالعلم ليفتكوا بالجهل. المعلم يملك النفوس الجامدة حياة والعقول النائمة يقظة والمشاعر الضعيفة قوة، يشعل المصباح المنطفئ ويضيء الطريق المظلم. إنهم عدة الأمة في سرائها وضرائها، لا تنتصر في حرب إلا بقوتهم ولا تنهزم إلا بضعفهم ولا يزهر العلم إلا بهم...» بعد ذلك يتحدث درس عن اليابان التي منحت المعلم مكانة عالية وراتب وزير دون أن يتوقف عند تجربة التعليم والمعلم الياباني. ويختم بنص شعري لأحمد شوقي يقول فيه: قم للمعلم وفّه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا. وقصيدة شعرية تتحدث عن فضل المعلم حيث جعل الشاعر نسب المعلم موصولا بنسب النبوة. [٢٥٩]

يحدث فرق إيجابي في الصف التاسع، فقد ورد في الدرس الثالث: «المعلم ينتقي لطلبته أطيب بساتين المعرفة ويوجههم اليها» - ليس هذا هو الفرق - وإنما الفرق يكمن في القول: لم يعد المعلم وحده مصدرا للمعرفة، ويشجع الطالب على تحمل مسؤولية تعلمه، ويمكنه من بناء معرفته.»[٢٦٠] ولم يصمد المؤلفون طويلا قبل أن يحدثوا انتكاسة كبيرة في نص كلمة تكريم معلم متقاعد صف عاشر: «هو كالمنارة على رأسها نور وضياء يراه من فقد الطريق. وقد كرمه الرسول بقوله: «إنما بعثت معلما» ويستنتج الدرس أخيرا «بأن كل ما يحتاجه المعلم حتى يرتقي لمصاف الأنبياء شروط ثلاثة: ضمير حي،

٢٥٨ غتنا الجميلة صف ٤ درس ١ جزء ١.
٢٥٩ لغتنا الجميلة صف ٧ درس ٩ جزء ١.
٢٦٠ غتنا الجميلة صف ٩ درس ٣ جزء ٢.

وقلب محب، وإخلاص في العمل، وقد توافرت جميعا فيكم.» [٢٦١]

يلاحظ أن دور المعلم يختلف عن الدور الذي وضعته مقدمات الكتب الجديدة، فالحديث عن تطوير المناهج لا ينفصل عن تطوير دور المعلم وعن تأهيله. والتطوير الافتراضي للمناهج لا يرافقه تطوير في دور المعلم الذي يقدم بحسب النصوص المعروضة أعلاه كقدرة كلية تكاد ترتقي إلى مصاف النبوة، وكسلطة مطلقة تملك المعرفة وتوجهها، وتتعامل مع الطالب كمتلقي للمواعظ والعلوم من طرف واحد. وهذا يتفق مع الدور النمطي للمعلم في التلقين وتوجيه الحفظ. لكنه يتناقض مع الرسالة التربوية لخليل السكاكيني في العلاقة المتبادلة بين الطالب والمعلم، ويتناقض مع الشراكة بين المعلم والطالب التي يطرحها حسين البرغوثي كنقيض لسلطة المعلم المنعزلة عن رسالة التعليم وفلسفته.

ويتناقض مع الحداثة في التعليم التي من المفترض مواكبتها من قبل المعلمين كالانتقال من مستويات الإدراك الدنيا إلى المستويات العليا، حيث يتكون هرم الإدراك المعرفي من ست مستويات، غالبا ما تختزل إلى مستوى او اثنين في تعليمنا. مستوى التذكر، او باللغة السائدة عندنا مستوى «الحفظ»، وهو المستوى المطلوب وشبه المعتمد كمستوى يقرر نتيجة العملية التعليمية في بلدنا، مع أن التذكر هو المستوى الأول يليه مستويات متسلسلة في هرم الإدراك المعرفي، مستويات أكثر أهمية كونها تؤدي إلى وظائف أخرى: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم أو التقييم، وصولا إلى الابتكار والإبداع كنتيجة منبثقة من مستويات ما قبلها. إن اعتماد هذه المستويات هو جزء من منظومة التعليم المتطور التي لا تنفصل عن التعلم النشط التفاعلي المفتوح، الذي يخرج العملية من سقف التذكر أو الحفظ، ويحقق بمستوى وبآخر وظائف التعليم في مجال تطور الفرد والمجتمع.

مكانة المعلمين / وجيه الشيخ

.تدعو خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، التي التزم المجتمع الدولي بتحقيقها، إلى تعميم التعليم وتمكين الجميع من الانتفاع به في مرحلة الطفولة المبكرة، وكذلك في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. ويجب علينا، إذا ما أردنا بلوغ هذه الغاية، العمل على زيادة فرص التعليم الجيد المتاحة لجميع الأطفال والشباب، والقضاء على التمييز في جميع مراحل التعليم، وتحسين نوعية التعليم ونتائجه، ما يتطلب تعزيز الإمداد بالمعلمين المؤهلين وزيادة عددهم على الصعيد العالمي زيادة كبيرة، إذ يبلغ عدد المعلمين الإضافيين اللازمين وفقاً للتقديرات ٦٩ مليون معلم.»

هذا ما اشارت له الرسالة المشتركة بين اليونيسكو ومنظمة العمل الدولية واليونيسيف وبرنامج الأمم

٢٦١ للغة العربية صف ١٠ درس ٣ جزء ١.

المتحدة الانمائي والاتحاد الدولي للمعلمين والتي جاءت في ٥ تشرين أول ٢٠١٨، في اليوم العالمي للمعلمين للتأكيد على دور المعلم في العملية التعليمية وأهمية تأهيله بشكل جيد وزيادة عدد المعلمين في المناطق التي يوجد فيها نقص في عدد المعلمين في العديد من الدول ويؤكد هؤلاء الممثلين لمؤسسات عالمية على أهمية المعلم في العملية التعليمية.

دور المعلمين في التجارب المتقدمة

يعتبر تأهيل المعلمين جزءاً اساسياً في عملية المناهج وتقييمها، حيث يتم أخذ رأيهم بشكل دائم. ويصار إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم المتخصصة في التعليم وتذهب بعض الدول إلى اشتراط حصول المعلم على شهادة الماجستير لكي يتمكن من التعليم في المدارس. وفي حالة إجراء تعديلات على المناهج التعليمية يتم التشاور مع المعلمين أو نقاباتهم.

يحظى المعلّمون في فنلندا مثلا بمكانة مرموقة ويتم إعدادهم وتأهيلهم بصورة مكثّفة وموسّعة في الجامعات في مواضيع تخصّصهم وفي مساقات علم النفس وأساليب التربية – النظريّة والعمليّة – المتنوّعة الحديثة التي تمكّنهم من أداء مهامّهم والتعامل مع مستويات الطلاب وقدراتهم المتباينة، ويلاقي المعلّمون الدعم والتشجيع بعد تخرّجهم وانخراطهم في العمل في المدارس مع الطلاب. ويتمتّعون بالاستقلاليّة في التدريس وبالمشاركة الفعّالة في إعداد المناهج الدراسيّة وبلورتها، وفي اختيار المضامين التي تلائم طلابهم. ويبرز دور المعلّمين الهام في تشخيص الطلاب ومعرفة قدراتهم ومستواهم ليلائموا لهم المواد والمضامين التي تتناسب مع التشخيص.

وفي الحالة الفلسطينية يلاحظ ضعف وهامشية العلاقة بين المناهج الفلسطينية والمعلمين، وتتبع المناهج نفس المنظومة - علاقات السيطرة - التي تهيمن على جميع مناحي الحياة، وقد ظهر لدي خيبة أمل في ردود فعل المعلمين الفلسطينيين في المقابلات التي أجريت معهم، حيث يتم تغييبهم وعدم استشارتهم لدى تغيير المناهج، ولم يتم تدريبهم على المناهج الجديدة بالمستوى المطلوب. بعض المعلمين ليس لديهم رأي أو موقف ولم يبدوا أي استعداد للتفكير فيما يجري من تغيرات وربما يرجع ذلك إلى خوفهم من التعبير عن رأيهم بالصراحة الكاملة خشية من تعرضهم للعقوبات، بالإضافة إلى ما يمكن تسميته باللامبالاه أو شعورهم بالعجز وهذا ينعكس بالضرورة على ادائهم. ورغم أن بعض المعلمين قام بتحليل الأوضاع بشكل صريح وموضوعي إلا أنهم لا يريدون الإشارة إلى أسمائهم مثلاً وبدون إبداء الأسباب. وكان من المفاجآت أيضاً أن عددا من الأساتذه في المدارس الحكومية رفضوا المشاركة في النقاش أو الإجابة على الأسئلة بحجة أنهم لا يملكون موافقة مديرية التربية والتعليم بهذا الخصوص. وقدموا الاعتذار.

أرسل لي أحد مدراء المدارس الحكومية الرد التالي: «يؤسفني عدم التعاون في هذه الدراسة كون وزارة التربية والتعليم تمنع التعاون مع الباحثين دون أخذ إذن مسبق من مديرية التربية والتعليم وتقبل فائق الاحترام.»

العلاقة بالمنهاج الجديد

تراوحت النقاشات مع المعلمين اعتمادا على تجاربهم، وفي محاولة للتوازن بين ما يجري في الواقع وما هم مقتنعون به أو ربما ما يعتقدون أنه صواب من وجهة نظرهم الشخصية وليس ما يعبر عنه المنهاج التعليمي الرسمي. ويظهر التناقض في تفسير ما يجري، فمن جهة يتم الحديث عن مناهج تدعو إلى التآلف ونبذ الفرقة، وتلتزم بالمعاهدات والاتفاقيات الدولية، وتدعم القيم والمبادئ التي تعزز مفاهيم الديمقراطية والتعددية السياسية وتقبل الآخر. ومن جهة أخرى يتم التعامل مع مواقف متعاكسة معها، هذا ما لاحظه بعض المعلمين، غير أن انتقادات المعلمين للمناهج كانت محدودة وتتركز على الجانب السياسي.

وفي المقابلات لم يكن بمقدور المعلمين الربط بين المناهج العلمية والواقع الاقتصادي والاجتماعي في الوطن. ولا يلتزم بعض المعلمين بالمناهج الرسمية الجديدة ويستمروا في التدريس بنفس المنهاج السابق دون مراعاة للتغييرات التي حدثت أو طرق التدريب المتقدمة والتي تم وضعها في دليل المعلم. يعود هذا إلى أن عملية إعداد المعلمين لا تتناسب مع مهاراتهم ومع المناهج الجديدة. إن استمرار التدريس بالأسلوب القديم، يفسر المستوى التطبيقي الهش المعمول به في المناهج.

من وجهة نظري، تفتقرالمناهج للتفكير الناقد ولتنمية االشخصية المستقلة وكأنها إلى حد ما تريد تكوين شخصية تابعة تنفذ ولا تفكر والطريقة التي تتناولها هذه المناهج في ربط الطالب بتراثة ووطنه ضعيفة للغاية .

تحدث معلمون عن طرق ووسائل التدريس غير المناسبة والتي تعكس ضعف ناجم عن قلة التأهيل الأكاديمي والتربوي، وعن انشغال الطلاب الأطفال باهتمامات أخرى لا يتم استغلالها بشكل سليم كالحاسوب.
لا يتم الإستماع إلى رأي المعلمين في الميدان ولا يتم التوقف عند تجربتهم السابقة في التعليم ويعتمدون على معدين للمناهج بعيدين نسبيا عن الواقع. ويبدو هذا واضحا من خلال الموضوعات التي لا تلامس الواقع. ويضطر معظم المعلمين إلى الالتزام فقط بما هو في المنهاج ولا يخرجوا قيد أنملة عن النص، بما في ذلك لا يستطيعون تقديم مجرد اقتراح أو عرض رأيهم الشخصي بسبب خوفهم الوقوع في المشاكل أو الدخول في متاهات وتناقضات هم في غنى عنها.
مفهوم المواطنة والمجتمع في المناهج مبهم رغم محاولات التغيير غير الموفقة في المناهج أكثر من مرة، ولا

يمكن التقدم في اعتماد وتبني مفاهيم الديمقراطية والتعددية وتقبل الآخر إلا عندما نصبح أحرارا في رسم سياساتنا التعليمية وعندما نؤمن بالديمقراطيةوتطبيقاتها العملية. وهذا ايضا ينعكس على مساحة النقد والمساءلة والمراقبة في الدوائر التعليمية وأعتقد أننا ما زلنا نعيش في مناهج الماضي.
فلا نرى في المناهج ما يعكس مفاهيم الديمقراطية والتعددية السياسية وتقبل الآخر، وعلى الرغم من وجود مساحة للمساءلة والرقابة داخل الدوائر التعليمية الا أنه لا يؤخذ بالآراء والتوصيات، ولا يستطيع المعلم المساهمة في تعزيز مفهوم المواطنة لدى الطلاب من خلال العملية التعليمية.

التمييز

أشار بعض المعلمين بأن التمييز بالأساس يأتي على أساس التنظيم السياسي أو مخالفة رأي السلطة الفلسطينية وهذا ينعكس على التعيينات أو الترقيات والوصول إلى مواقع القرار. أي يتم تغليب الولاء السياسي على الكفاءة.
وبالنسبة لفرض سلوكيات على الطلاب أو المعلمين فإنه لا يوجد فرض للباس محدد مثل الحجاب في المدارس وخاصة الحكومية ومدارس وكالة الغوث، وأن ذلك قد ينطبق على بعض المدارس الخاصة وذات الطابع الديني أو التي تتبع تيارا إسلاميا له ما يقوله في هذا الخصوص. وفي مدارس وكالة الغوث وكذلك الحكومة لا يوجد إجبار على خلع أو لبس الحجاب. (في إحدى الحالات كانت إحدى المعلمات تجبر الطالبات على لبس الحجاب في الصف في حصة التربية الإسلامية على الأقل، وحين اعترضت إحدى الطالبات كانت المعلمة تخرجها من الصف، وتم حل الموضوع بعد تدخل أهل الطالبة). لم تمنع وزارة التربية التعصب بشكل واضح مما ترك المجال لعقول متعصبة أن تعمل على إدخال فكر متعصب إما بدافع شخصي أو حزبي تنظيمي، حيث يمكن لمعلم متعصب أن يعمل في المدرسة وهذا وارد لأن غالبية المجتمع غير مبالين ولأن االسلطة لا تأخذ في الاعتبار عند التعيين هذه المسألة.
هناك بعض المدارس تفرض على الطالبات لباس الجلباب وكذلك المعلمات (مدارس خاصة) وبعض المعلمات يلتزمن بلباس المدارس فقط من أجل العمل. للأسف تجد تجاوبا من المجتمع وإقبالا من قبل البعض، ورفض من قبل آخرين مع عدم التدخل في التغيير. وبدل اعتماد منهاج يدعو للتربية والأخلاق الحميدة وكيفية بناء فرد مفيد للمجتمع، تركز المناهج على التدين.

النقد ممنوع

قال عدد من المعلمين الذين التقيتهم أن النقد معدوم أومحدود جداً ويتم مساءلة المخالفين للرأي أو منتقدي المناهج وقد تتخذ بحقهم إجراءات قاسية مثل النقل إلى مكان عمل آخر أو التوقيف عن العمل، واحترام الحرية الشخصية شبه معدومة في المدارس والمعلم مبرمج وفق رؤية محددة.
ولم يكن تقييم المعلمين للعمل النقابي إيجابياً بشكل عام وأغلبية المعلمين الذين تمت مقابلتهم أظهروا

عـدم الثقـة في الاتحـاد والنقابـات كونهـا فاقـدة القـدرة عـلى التمثيـل الحقيقـي للمعلمـين.
أكثريـة مـن المعلمـين الذيـن التقيتهـم تعتقـد أن إتحـاد المعلمـين لا يمثـل المعلمـين وأنـه يخـدم الجهـة المشـغلة (السـلطة) ولا يخـدم مصالـح واحتياجـات ومهنيـة المعلمـين خوفـاً عـلى مكانتهـم الوظيفيـة أو المهنيـة ومحافظـة عـلى مكاسـبهم التنظيميـة في السـلطة الحاكمـة ومـن أجـل محسـوبيات ومصالـح معينـة، والكثـير منهـم يبحثـون عـن وجاهـات وليـس عـن خدمـة المعلمـين. والسـبب هـو غيـاب الأمـان الوظيفـي للمعلـم، وهـذا يظهـر ضعـف العمـل النقابي.

رواتب منخفضة

رواتـب المعلمـين متدنيـة جـداً ولا تتناسـب مـع المجهـود الـذي يقـوم بـه المعلـم، ومسـتوى المعيشـة المرتفـع جـدا في فلسـطين. تعتمـد الرواتـب في مـدارس وكالـة الغـوث عـلى الدرجـة وسـنوات الخدمـة وتـتراوح رواتـب المعلمـين في مـدارس وكالـة الغـوث بـين ٧٥٠ دينـار للمعلـم أو المعلمـة الجديـدة ولغايـة ١٢٠٠ دينـار لأعـلى راتـب ويكـون قـد مـر عـلى خدمتـه مـا لا يقـل عـن ٣٠ سـنة، بمـا يشـمله مـن عـلاوات وغيرهـا. وتتوقـف الزيـادات بعـد ٣٤ سـنة خدمـة. وتكـون العـلاوات عـلى الزوجـة ٢٦ دينـار ولـكل ابـن تحـت سـن ١٨ مبلـغ ١٣ دينـار شـهريا. وهـذه الرواتـب لديهـا أفضليـة بسـيطة مقارنـه مـع المـدارس الحكوميـة. وفيـما يتعلـق برواتـب معلمـي المـدارس الحكوميـة فـان المعلـم يبـدأ براتـب ٢٢٠٠ شـيكل في حـين يصـل معـدل رواتـب المعلمـين في المـدارس الحكوميـة إلى ٣٠٠٠ شـيكل. مـن المهـم الإشـارة إلى أن رواتـب المعلمـين في المـدارس الحكوميـة تنقسـم إلى راتـب أسـاسي وتضـاف إليـه العـلاوات التـي قـد تصـل إلى ٥٠٪ مـن الراتـب وهـي تشـتمل عـلى عـلاوة زوجـه والأبنـاء وترقيـة لهـدف الراتـب وطبيعـة العمـل وغـلاء معيشـة والمواصـلات وعـلاوة الماجسـتير إن وجـدت، حيـت تصـل الخصومـات إلى ٢٠٪ مـن الراتـب وهـي تختلـف مـن معلـم إلى آخـر.
إن ممثـلي المعلمـين هـم ممثلـو السـلطة والـوزارة، وفي حـال حـدوث أي مشـكلة يتـم التعامـل معهـا وفـق ذلـك، الكثـير مـن المعلمـين أعضـاءً في اتحـاد المعلمـين الـذي لا يدافـع عـن حقوقهـم. أعضـاء الاتحـاد هـم موظفـون في الـوزارات وراواتبهـم مرتبطـة بهـا وغـير مسـتقلين، لهـذا لا يعـول عليهـم وثمـة حاجـة لوجـود تنظيـم نقـابي قـوي يدافـع عـن حقـوق المعلمـين.

أفكار شهادات وتجارب

عبد المجيد حمدان أبو وديدة: أولوية تطوير التعليم

تتمثـل مشـكلة التعليـم عندنـا في إصرار مسـؤولينا عـلى طمأنـة النفـس اسـتنادا لِمقارنـة حالـه بحـال التدهـور المماثـل عنـد الأشـقاء العـرب. يحـدث هـذا بالرغـم مـن تكـرار القـول بفـرادة قضيتنـا. لكـن هـذه الفـرادة لم توجـب النظـر في عوامـل وأسـباب انتصـار جيـش شـكله مجتمـع صغـير مكـون مـن ٦٥٠ ألـف مسـتوطن، عـلى جيـوش الـدول العربيـة، وإحـلال نكبـة مهولـة بنـا في العـام ٤٨. كـما أن هـذه الفـرادة لم توجـب النظـر في العوامـل التـي أدت لتكـرار هـذا الانتصـار في العـام ٥٦، لدولـة صغـيرة حديثـة النشـأة، عـلى مـصر، أكـبر دولـة عربيـة آنـذاك، ثـم تكـرار النـصر عـلى تجمـع عـربي في العـام ٦٧.
لقـد دأبنـا عـلى إعـادة ذلـك لدعـم الولايـات المتحـدة، ودول غربيـة لإسرائيـل، دون أن نحـاول فهـم العوامـل التـي منحـت دولـة صغـيرة، حديثـة النشـأة في محيـط معـادي واسـع، القـدرة عـلى اسـتغلال ذلـك الدعـم، في بنـاء جيـش يملـك التفـوق المطلـق والدائـم عـلى الجيـوش العربيـة مجتمعـة، ودون أن نتوصـل لفهـم عـدم قـدرة الـدول العربيـة، الأعـرق في الجغرافيـا والتاريـخ، عـلى بنـاء جيـوش تقلـص هـذه الفجـوة بالرغـم مـن حصولهـا عـلى دعـم ومسـاندة مماثلـة لتلـك التـي حصلـت وتحصـل عليهـا إسرائيـل.

المدهـش والمـؤلم في الوقـت ذاتـه، أن مناضـلا فلسـطينيا مـن قـادة ثـورة ٣٦-٣٩ قـد وضـع أصبعـه مبكـرا جـدا عـلى جرحنـا. قـال: تعـود الأسـباب والعوامـل كلهـا إلى الفـارق في المسـتوى التعليمـي بيننـا وبينهـم. ومـا لم نتسـاوى، أو نتقـارب، فـلا أمـل في وقـف تدهورنـا.

كان مجتمـع الـ ٦٥٠ ألـف مسـتوطن مجتمعـا متعلـما، وبالتـالي قـادرا عـلى اسـتخدام التكنولوجيـا العسـكرية بكفـاءة واقتـدار، ومعهـا كل علـوم العـصر؛ علـوم الإدارة، التعبئـة والتنظيـم، الحشـد والحركـة، الاقتصـاد وَالتمويـن، الدعايـة والإعـلام... الـخ. وكان حالنـا عـلى النقيـض. خرجنـا مـن العهـد العثـماني ونسـبة الأميـة بيننـا تزيـد عـلى ٩٠٪ في عمـوم فلسـطين، وأكـثر مـن ٩٥٪ في ريفهـا. كشـف ذلـك أن نظـام التعليـم العثـماني كان في بدايـة الحبـو، سـار بـه الانتـداب البريطـاني ببـطء شـديد إلى الأمـام، وسرَّعـه العهـد الأردني نوعـا مـا. وفي الخمسـينات والسـتينات بـدا حـال التعليـم مُبـشرا. لكـن العلـة بقيـت في النهـج الـذي اعْتمـد التلقـين المسـتند لـتراث تغليـب منهـج النقـل عـلى العقـل الثقيـل جـدا. ظهـرت مصيبـة هـذا النهـج في إزاحـة الفلسـفة وعلـم الاجتـماع مـن المناهـج، وفي جعـل العلـوم الطبيعيـة نوعـا مـن ديكـور الزينـة، بـدل أن تكـون المحفـز لتنشـيط العقـل، والمحـرك للبحـث العلمـي والدافـع للتطبيـق التكنولوجـي.

لقـد عشـت فـترات الحبـو الـتركي، والبـطء البريطـاني، فالتسـارع الأردني، تعلـما وتعليـما. عشـت انتقـال التعليـم مـن الكُتـاب إلى المدرسـة ونظامهـا التعليمـي، في قريتـي ومجموعـة القـرى المحيطـة. عشـت وخـبرت انتقـال

التعليم من اللامنهاج واللاإدارة للكتاب، لمنهاج ونظام إداري متكامل فيما بعد. وإذا كان صحيحا أن الإنتداب هو من وضع وأقام هذا النظام وقرر المناهج، وهو من أبقى على نهج تلقين الكُتّاب، فإنه هو من عهد لمجموعة تربويين فلسطينيين متميزين، مثل خليل السكاكيني وإسعاف النشاشيبي، جمعوا بين مقومات التربية ومتطلبات المعرفة، بتأليف الكتب المقررة. وكان أنه، وبالرغم من قوة فعل نهج التلقين في تغييب العقل، أن تلك الكتب ساعدت جيلي، والأجيال اللاحقة، على تخطي هذه العقبة الكؤود، بدليل أننا ما زلنا نتذكر، ونستعيد، العديد من الحكايات التربوية التعليمية التي حملتها لنا تلك الكتب.

كان ملفتا لِانتباهي، ومثيرا لِاهتمامي، كمعلم فيما بعد، وبالرغم من تداول شيخين لمنصب التربية والتعليم في الأردن، جمع الوزارة لعدد من التربويين النابهين، والذين تركوا بصمات واضحة على مسيرتها في عقدي الخمسينات والستينات. لم تتوقف تلك البصمات عند التطوير المتواصل للمناهج وكتبها المدرسية، بأن تعدتها إلى التوسع المتسارع في النشاطات اللاصفية، وفي خلق وتطوير فكرة الحب المتبادل بين الطالب والمدرسة، وحالة الألفة والاحترام بين الطلاب ومعلميهم. وإلى جانب الاهتمام والتوسع في التعليم المهني، كان الاهتمام برفع كفاءة المعلم وتأهيله من جهة، وبدعم وتفعيل مكانته الاجتماعية الرفيعة من جهة أخرى. وتمثل ذلك في التالي: ١- جذب نخب خريجي الثانوية لحقل التربية والتعليم من جهة، وزيادة أعداد بعثات أوائل خريجي الثانوية العامة للجامعات العربية والصديقة، وعودتهم للعمل في ملاكها من جهة أخرى. ٢- إنشاء معاهد التربية التعليم المتوسطة، سنتان بعد الثانوية العامة، وتطويرها المستمر، لرفد التعليم بالكوادر المؤهلة، وَلسد الحاجة المتزايدة، نتيجة لِلتسارع المتواصل في هذا القطاع من جهة ثالثة.

وفي ذلك الوقت، وبالرغم من صغر رقم الراتب آنذاك، لكن إدارة الانتداب، ثم الحكومة الأردنية، حددت راتباً للمعلم، لا يمكنه فقط من توفير متطلبات أسرته، بل والعيش في بحبوحة، ونقله الفوري من ملاك الطبقات الفقيرة إلى الطبقة المتوسطة بِأنماط معيشتها ولباسها. ذلك ما وفَّر للمعلم مكانة إجتماعية واعتبارية مرموقة، جعلته موضع اهتمام الراغبات في الاستقرار والزواج آنذاك.

كما أثار انتباهي فَاهتمامي أيضا، أنه وبالرغم من تعاقب الشيخين، الشنقيطي والجعبري، على الوزارة، تبوأت مواد الفلسفة وعلم الاجتماع مكانتها اللائقة في المنهاج. وأكثر واصلت الوزارة إرسال المبعوثين لدراسة هذه المواد، والعودة لتدريسها في المدارس. وأيضا أدخلت تدريس نظرية دارون في مادة الأحياء، مع البدء في توسيع وتطوير المختبرات والمكتبات في المدارس. لكنني، وبالرغم من صغر سِني، وحداثة تجربتي التعليمية، لاحظت بداية التراجع في العملية التربوية التعليمية، بدءا من منتصف الستينات. عزوت الأمر آنذاك لذلك التفاوت بين التسارع الكبير في توسع التعليم، وبين ضعف قدرة معاهد المعلمين، وبعثات التعليم، على سد متطلبات ذلك التوسع. وكانت ثالثة الأثافي، كما يقال، في وقوع الضفة

تحت «بسطار» الاحتلال من جهة، وفي ذلك التحالف الذي جمع بين النظام الأردني والإخوان المسلمين، وتسليم الوزارة لهم، عقب أحداث أيلول، وبدء تطبيق رؤاهم التربوية التعليمية، من جهة أخرى. هكذا بدأت عمليات الانحدار، فالتدهور وتواصلت.

وفي العقود الثلاثة الأخيرة أضيفت علة جديدة لعلل التدهور، تمثلث في استدخال منهج تقديس العلامة وتقديمها على الفهم والاستيعاب ومن ثم القدرة على الاستفادة من حصيلة المعرفة المتحققة. أدى كل هذا لأن تتمكن العلل من كل مفاصل العملية التعليمية متمثلة في التالي:

١. سقوط التربية وغيابها التام.
٢. غياب النشاطات اللامنهجية والأنشطة الرياضية في المقدمة، وبالتالي تراجع فانعدام حالة المحبة، بين أطراف العملية التربوية التعليمية، وحلول حالة الكره المتبادل بين أطرافها.
٣. بؤس المناهج وترديها سنة بعد أخرى.
٤. تدهور مكانة المعلم الاجتماعية، فوضعه الاعتباري نتيجة لبؤس حاله المعيشي، ومن ثم تراجع حوافزه وقدرته على تقديم تعليم مقبول ولائق لتلاميذه.
٥. تراجع النظام الإداري وتوافقه مع التدهور المتواصل لحال التعليم.
٦. تطابق حال البناء المدرسي مع نهج التلقين ومن ثم غياب الملحقات المدرسية للتدريب المهني، للبحث المكتبي العلمي، للتدريب والنشاط المخبري، لقاعات الفنون كالموسيقى، الرسم، المسرح... الخ.
٧. تقليص التعليم المهني، وعدم فهم ضرورة تطويره والعناية به لمجتمع يتطلع إلى التقدم، قبل وبعد حل قضيته.
٨. وأخيرا تراجع الاهتمام بِدُور المعلمين، وبكليات التربية في الجامعات، المنوط بها تخريج المعلمين الأكفاء. ذلك كله يرافقه حال الثقافة العامة، وَالبيئة المجتمعية الحاضنة للعملية التربوية التعليمية برمتها.

ختاما، لا أظن أن من نافل القول التأكيد على حقيقة شديدة الإيلام. حقيقة تصرخ بعلو الصوت أن من غير الممكن تحقيق تقدم لحل قضيتنا الوطنية، في عصر يشهد هذا التسابق المتسارع على المستقبل، وضد عدو يتمكن أكثر وأكثر من علوم العصر وتقنياته المختلفة، بما نحن عليه من تدهور متواصل في تعليمنا وثقافتنا، ومن ثم في معارفنا ووعينا. العلاج يتمثل في قرار سياسي واعي، من المستوى الأعلى في السلطة، يرافقه توفير واعتماد الإمكانيات اللازمة، بتقديم أولوية تطوير التعليم، وإخراجه من عثرته، على سائر مهامها الأخرى. وغير ذلك تواصل العبث الذي نحن فيه.

جهاد شويخ: الأبحاث ليست متطلبا.. والسوق يقود التعليم

يأتي الطلاب إلى الجامعة وهم غير مستعدين لسماع رأي مختلف، نصطدم بصعوبة تقبل فكرة وجود آراء مختلفة، وصعوبة اتخاذ موقف استنادا لمرجع فلسفي أو فكري. فمن المفترض أن يكون الطلبة أمام وجهتي نظر. ووجهة النظر مفترض أن ترتبط بمستوى فكري معين. هذا الافتراض غير مأخوذ به من قبل الطلبة، وهم يعتقدون أن استاذ الجامعة يعرف كل شيء، ومن حقهم أخذ تلك المعرفة منه. في نهاية سنة ثالثة وبداية سنة رابعة، عندما يطرح وضع خطة وهدف وافتراض وجود تعدد ووجهات نظر مختلفة، فإن تعاطي الطلاب مع التعدد كمفهوم يبدو شائكا.

ما يهم الطلبة هو الامتحان بصورته النمطية سواء في طبيعة الاسئلة التي تعتمد على الحفظ أو في أهميته كعنصر حاسم في التقييم وفي النجاح والتفوق. الطالب لا يحضر المادة ولا يناقش ويتكل على الأستاذ فقط الذي سيقدم له كل شيء لقاء دفعه للرسوم الجامعية. عندما وضعت أسئلة تعتمد على الفهم وقلت للطلبة بإمكانكم استخدام الكتب وأي مصادر أخرى في الإجابة على الأسئلة، أحدث ذلك ثورة لدى الطلبة، صدم الكثير منهم، اعتبر البعض أن جهوده في الحفظ قد تبخرت وأصبح حظه في التفوق مهددا، غضب طلابي واحتجوا على هذا الأسلوب الذي لم يعتادوا عليه. كان البعض يطالبني بوضع أسئلة مباشرة تعتمد على الحفظ.

يلاحظ أن الخلفية السياسية والثقافية تؤثر على جهوزية الطلبة في التعليم المدرسي والجامعي. ولما كان المستوى الثقافي والمعرفي للنسبة الأكبر من الطلبة ضعيفا، فإن فكرة الجدوى من التعليم تصبح سلبية، ولسان حالهم يقول لا يوجد جدوى، وماذا يفيدنا التعليم. والأنكى فهم يعتقدون أنهم سيتخرجون من الجامعة وسينالون الشهادات بصرف النظر عن الجهد والجدية التي يبدونها.

يكشف ما تقدم عن عدم أهلية الطلبة للتعليم الجامعي، وهذا يعيدنا إلى التعليم المدرسي الذي يتمحور حول التجهيز للامتحان ورفع نسبة النجاح والحصول على علامات عالية. ولا يهم النقاش والسجال والفضول المعرفي والتساؤل. يأتي طلبة إلى الجامعة لا يتقنون القراءة والكتابة بمستوى طلبة جامعيين، فلا يعرفون عددا كبيرا من المفردات، ويقعون في أخطاء إملائية ولغوية، يكتبون جملا غير معبرة، لا يعرفون علامات الترقيم، ولا يملكون القدرة على التعبير عن أفكارهم. تبدأ معادلة المعلم الذي يقدم كل شيء والطالب يحفظ في المدرسة، وتنتقل هذه المعادلة إلى الجامعة. وللأسف فإن الجامعة تتبنى السياسة المدرسية ذاتها، لا يوجد فرق يذكر بين التعامل في المدرسة والتعامل في الجامعة، يستأنف الطلبة في الجامعة نسخ الملخصات وتدوين الملاحظات التي ينطق بها الأستاذ. وفي هذه الحالة، ليس المطلوب تعلم مهارات التفكير والنقد التي تكاد تكون منعدمة، حتى طلبة الماجستير يفتقدوا لمهارات التفكير والنقد. يعتمد الطلبة في المدرسة على حفظ ما في الكتاب والملخصات، يأتي هؤلاء إلى الجامعة ليعتمدوا

على حفظ دوسية المساق، وفي الحالتين يحفظ الطلبة الدروس من أجل الحصول على الشهادة. وبهذا المعنى يتكامل دور المدرسة مع دور الجامعة بالمعنى السلبي. وللأسف لا تستطيع ولا تعمل الجامعة على تصويب المسار السلبي للمدرسة. لا تستطيع الجامعة أن تخرج جامعيين قادرين على الانخراط في المجتمع والحياة المدنية ويكونوا فاعلين في عملية بناء وتطوير المجتمع إلا بنسبة قليلة. وبحسب التجربة، يوجد خمسة من كل ٣٠ جاهزين ومؤهلين. ولا تتجاوز نسبة الخريجيين المؤهلين ٢٠-٢٥٪. وجه الغرابة، عندما أوجدت جامعة بير زيت مساق «دراسات ثقافية» والتي تتضمن مواد فلسفة وعلوم إنسانية ووجهات نظر مختلفة وحرية التفكير في محاولة لتجاوز النمط السائد،انتشرت شائعات وبدأ يتشكل رأي يقول أن هذه الدراسات تعلم الإلحاد والكفر!

شاركت فلسطين ثلاث مرات في دراسة بعنوان التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات واللغة، كان الأداء الفلسطيني فيها متدنيا. أداء المدارس الخاصة أفضل وبعدها مدارس الأونروا، أما المدارس الحكومية فكانت الأضعف. لماذا تعاني المدارس والجامعات من ضعف في الرياضيات والعلوم مع أن الفرز بين علمي وأدبي انتهى عالميا إلا أنه يستمر عندنا مع تراجع المنتسبين للفرع العلمي بشكل مضطرد؟ إن أسباب مستوى هبوط مستوى الطلاب في الرياضيات يعود إلى انفصال تدريس الرياضيات عن الحياة. تدرس الرياضيات بطريقة الحفظ ايضا؛ حيث يحفظ الطلبة الأمثلة ويطبقون ذلك على الاسئلة. لا أحد يجيب على سؤال لماذا ندرس الرياضيات؟ هل للرياضيات علاقة بالاختراع الذي بدوره ليس له أهمية أو أولوية لدينا؟ وتلعب النزعة الاستهلاكية دورا كبيرا في الاهتمامات، السوق هو الذي يقود التعليم، والغالبية تتوجه إلى «البزنس» والتجارة وعلم الحاسوب.

المفارقة بالنسبة لي، أشعر أن طلاب اليوم أضعف بكثير مقارنة مع الطلبة من جيلي في الثمانينيات. التوجيهي القديم أفضل من التوجيهي الحديث وقد أصبح مستوى اليوم متدنيا جدا رغم حصول البعض على علامات مرتفعة جدا. وهذا يطرح سؤالا: لماذا تصل علامات الأوائل إلى ٩٩,٣-٩٩,٩٪؟ يعود الارتفاع من وجهة نظري إلى ارتفاع نسبة الرسوب. وعندما لا تقبل الوزارة ومن خلفها النظام السياسي وجود مثل هذه النسبة المرتفعة، ويكون الحل برفع نسبة النجاح، فهذا الرفع ينعكس على أصحاب المعدلات العالية، فتصل إلى حدها الأقصى. في إحدى السنوات جاءت نسبة النجاح في اللغة الإنجليزية ١٤٪. إزاء ذلك جرى رفع نسبة النجاح إلى ٤٠٪. ويتم التستر على الفضيحة. ترفع الجامعة أيضا نسبة النجاح بشكل أو بآخر. والنتيجة تنعكس سلبا على مستوى التحصيل العلمي والكفاءة. ويستمر اللوم المتبادل بين الجامعة والمدرسة. تلوم الجامعة المدارس على المستوى الهابط الذي يرسل لها، والمدارس ترد بأن المعلمين الذين ينتجون المستوى الهابط هم خريجو جامعاتكم، وواقع الحال المسؤولية متبادلة فضلا عن فلسفة ونظام التعليم والمناهج المعتمدة في البلد. ومن الأسباب الأخرى أن عددا لا بأس به من أساتذة الجامعات يعملون عملا إضافيا ثانيا وبعضهم ثالثا. ما يؤثر على مستوى اهتمامهم بالتعليم وبتطويره. ولا يوجد في عقد العمل بين الجامعة والأساتذة المتعاقدون عمل أبحاث. الأبحاث ليست

متطلبا لدى الأساتذة، لذا ينصرف الاكاديمي إلى أعمال أخرى. هذا لا يعني عدم وجود أساتذة مميزين ولكن بنسبة قليلة.
أكثر ما أعجبني في جنوب إفريقيا هو تبني النموذج الجامعي البريطاني، الذي يدعم أكثر الجامعة التي تنشر الأبحاث. ويتم دعم الأساتذة الذين لديهم مشاريع بحث والذين ينشرون الأبحاث.

أرب كيلاني: حرية التعبير شرط أساسي لبناء الثقة وتوضيح المفاهيم

أود التحدث عن أهم استنتاجاتي من تجربتي في التعليم علما أنني تعلمت في مدارس هولندا حتى التوجيهي، وتربيت على أسلوب تعليمي معين ترك بصماته على مفاهيمي في التعليم وفي العلاقة بين المعلم والطالب.
الصدق والصراحة التامة خاصة في التعامل مع القضايا العلمية وفي إيصال المعلومات بدون تحفظ هو أساس إقامة علاقة فيها احترام متبادل بين المعلم والطالب/ة.

- لم ألاحظ أبدا في السنوات الست التي أمضيتها في تعليم صفوف ثانوية طالب/ة لا يتقبل المنطق (الصدق) ولم ألاحظ أبدا طالبا/ة لا يميز الزيف والتبسيط الزائد للمعلومة. يقبل الطالب الصدق ويتفهمه لأنه يستجيب لفضوله المعرفي ولأن فيه احترام لعقله. يتناقض إخفاء المعلومات وإخفاء الرأي الآخر والانسجام مع الخطاب الرسمي اجتماعيا مع هذه الملكة المتوفرة لدى الطلبة والتي يتم تخريبها. ومن الأمثلة على ذلك نظرية دارون. يمتنع البعض عن شرح النظرية ويعتبرها خطأ لأنها متعارضة مع المفهوم الديني. وقد عوقبت شخصيا بالفصل من قبل إدارة مدرسة المستقبل الخاصة في رام الله لأنني شرحت النظرية وأجبت عن الأسئلة التي طرحها الطلاب، مقابل ذلك علمت أن مدرس في مدرسة الفرندز امتنع عن تدريس النظرية وقال لطلابه إنها خاطئة.

- البساطة بدلا من التعقيد، البساطة في الشكليات والمضامين. تبني البساطة ثقة الطالب بنفسه، كثيرا ما كنت أجيب عن تساؤل لطلابي (ما بعرف، خلينا نجرب) هذا النوع من البساطة الصادقة يحفز الطالب على التفكير والشراكة في التجربة كنت أقول للطالب من الممكن أن تكون فكرتك هي الأصح فلنجرب، هذا الأسلوب في توصيل المعلومات يبني الثقة بالنفس التي بدورها تبني القدرة والجرأة على الخلق والإبداع. كان مطلوبا مني دراسة طرق الزراعة، قلت لهم «أنا بدي اعتمد عليكم، أنا لا اعرف في الزراعة،» وفعلا أنا لا أفقه شيئا في الزراعة، تبادلنا الأدوار، علموني الزراعة حقيقة وكانوا فخورون بذلك. مثلا التزمت في الزي المدرسي، في قصة الشعر والملابس، وطلاء الأظافر، وكل مخالفة تخضع لعقوبات ويتم الإجبار. كان لهذا نتائج سلبية وأشكال من التمرد السلبي. كان يمكن التفاهم ووضع حلول واحترام الحريات والنظام بالاقناع والاقتناع وعدم الإكراه وعدم التزمت. من وجهة نظري،

ينتمي الزي الموحد للنظام الشمولي.

- العدالة في المعاملة وليس المساواة. كان عندي في أكثر من مرحلة دراسية، طلاب لا يستطيعون متابعة النشاط التعليمي أثناء الحصة باستخدام وسائل أخر، مثلا إذا كان النشاط حل أسئلة كان أحد طلابي لا يشارك ويقوم بقراءة كتاب أو رواية لأنه لا يستطيع الاستماع لمحاضرة أو لنقاش. وعلى حد تعبيره «زهقان» ولديه صعوبات في الكتابة. وكان لا يحب العمل ضمن مجموعة لكنه كان يساعد بأفكاره المجموعات. ولم يحصل أبدا أن طالبا اعترض على ذلك لأن الفروق كانت واضحة لهم وبمفهومها الإيجابي. وقد يحتاج طالب احتياجات خاصة استخدام الحاسوب. لا يسمحون في المدرسة بذلك، وهذا خطأ ومن المفروض عدم وضع قالب، واحترام رغبة الطلاب واستعدادهم وحبهم أو عدم حبهم للمادة. الترويض والاخضاع والمنع أسلوب غير تربوي، والبديل تفاهم يصنعه طرفا العملية. وغالبا ما يستجيب الطلبة للحلول.

- لا تندرج الاختلافات بالضرورة تحت بند احتياجات خاصة أو صعوبات في التعلم لكنها تندرج تحت التنوع الطبيعي وغير المحدود للأفراد. لم نتعامل نحن ببساطة مع احتياجاتنا واختلافاتنا. فما الهدف من تنفيذ نظام ما أو قانون ما بحذافيره وبتشدد أعمى، طالما أن الهدف يمكن أن يتحقق بسهولة وبطرق أخرى؟ لا بد أن نستجيب لاختلافات بعضنا البعض بمرونة وانفتاح. هذا ليس تمييزا غير عادل كما يعتقد الكثير من المعلمين، بل هو العدالة في الحقيقة. وبالنسبة للطلاب فإنهم على العكس يتفهمون فكرة الاختلاف بكل انفتاح وبسهولة.

- نسبة المعلمين الذين يخرجون عن المنهاج قليلة جدا وفي الأغلب يتم تغليب الشكليات على المضامين، لماذا القول مستحيل؟ مثلا قال طالب أنه يرغب في الذهاب إلى الفضاء، أجابته المعلمة أنك غبي، أنا اختلفت مع هذا المنطق، فهو يستطيع؟ الموضوع ليس له علاقة بالذكاء. لماذا تعقيد الأمور والأخذ بمنطق المستحيل؟ لماذا لا يتم التعامل مع فرضية والبحث في مقومات تطبيقها؟

- حرية التعبير عن الرأي، ومقولة مؤدب أو غير مؤدب. أنا أكره كلمة عيب. وينبغي أن نضمن حرية السؤال. كان هناك زملاء وزميلات من المعلمين يصفون الطالب الذي يسأل بقليل أدب. إذا قال إن مادة الفيزياء بتزهق وغير ممتعة يعتبر موقفه قلة أدب. عندما يقول الطالب إنني لا أريد المساعدة. السؤال عن المثلية يساوي قلة أدب، ويستخدم مصطلحات خاطئة من نوع «إنت شكلك زي البنت.» ويحظر السؤال في كل ما يتعلق بالدين. كان

الطلاب يطلبون مني لقاء خارج الدرس حتى يتمكنوا من طرح الاسئلة. كنت أشجعهم على طرح كل أنواع الاسئلة. السؤال عن المخدرات ممنوع في المدرسة. سأل ولد عن نوع مخدرات جرى تحويله للإدارة لأنه قليل أدب. والتساؤل فيما إذا كان الخمر في الجنة لا يسكر، أو سؤال هل يوجد في الجنة نت يعتبر قلة أدب. من المفترض إعطاء فرص بشكل مستمر ودائم للنقاش والاختلاف في وجهات النظر للتدرب على خطوات التفكير المنطقي ولتوصيل مفهوم الحجج العلمية المقبولة والتفريق بينها وبين الآراء التي لا تزال بحاجة للتجريب، ولتمييز الحجة المنطقية عن «الخزعبلات والأساطير» التي لم يثبت حصولها علميا أو لا أساس علمي لها. كان هذا النوع من النشاط المفضل لدى الطلاب من كل المراحل، وهذا النوع من النشاط بالنسبة لي هو الأهم قبل المادة التعليمية نفسها، لأن بناء هذا النوع من المفاهيم شرط أساسي للمضي في أسلوب البحث العلمي لأي مادة تعليمية. وحرية التعبير هنا شرط أساسي لبناء الثقة وتوضيح المفاهيم ببساطة ومحبة ودون تعريض أي طالب لأي نوع من الإحراج، فالخطأ نسبي. وبالنسبة لي كنت أوضح لطلابي دائما أنه لا حرج من أي فكرة أبدا، ولا حتى من أي سلوك ولكن هناك ما هو مناسب أو غير مناسب بدلا من «خاطئ وصحيح».

كنت ألاحظ ولذلك تأكدت مع الوقت أن الطالب/ة بحاجة للوقت والمحبة والاحترام للوصول لتحقيق الأهداف التعليمية العامة، لم ألاحظ أبدا أن حالة اسمها «لم يتحقق الهدف».
كنت ألاحظ وأستغرب جدا من حب الكثير من المعلمين للسيطرة. لا أفهم لماذا،ألا أن الطالب لا يستجيب أبدا للسيطرة؟ وأنا كنت أشجع طلابي دائما على التعبير عن حقهم في الاعتراض، فيجب أن لا يقبلوا بكلمة ممنوع ما لم تكن مبررة بوضوح. وأن لا يصدقوا كل شيء.

- إشراك الطلاب في وضع الخطة التعليمية من أجل تحقيق الأهداف كان بالنسبة لي أداة ناجحة جدا للالتزام معا بالخطة وبالوقت. كنا نضع الخطة معا طلابي وأنا في بداية العام الدراسي مع مراعاة أي فروق في الوقت أو الاحتياجات، وكنّا نلتزم بها معا. كنت أرتب الوقت مع الطلبة وبمشاركتهم. كان زملائي من المعلمين/ات لديهم خطة هي نفس الخطة المعتمدة سابقا ويتم اعتمادها من سنة لسنة مع تغييرات طفيفة وتحويلها للإدارة. وكانت النتيجة التزام بمعزل عن الهدف.

- الاستماع الحقيقي لاقتراحات ومطالب الطلبة والعمل جديا على حل مشكلاتهم، كذلك إشراكهم في تقديم الحلول ومحاولة تنفيذها. بالنسبة لي كنت اقترح الحلول واطلب اقتراحاتهم ونعمل على الحل معا، كنت أوضح لهم دائما أنني لست «اذكى» ولكن أكثر خبرة بحكم العمر. وطبعا هذا حقيقي.

- النشاط اللامنهجي: كنا نشاهد أفلام. بعد ذلك منعوا الأفلام لأنه مختلط في مدرسة مختلطة.طبعاالأفلامالعلميةكقصةحياةستيفنهوكنيغ«اثباتوجوداللهبالرياضيات».

- عندما كنت أقول أنا قرأت كتاب كذا وفيه معلومات مفيدة، قالت مدرسة العلوم، إن القراءة لا تفيد أحد وأغلب الذي تقرأيه خطأ، القراءة لا تفيد - قراءة أبحاث خطأ. ووافق المعلمون على رأيها. وقد استغربوا من اشتراكي في مجلة فيزياء فصلية. «شو يعني قرأت؟»

إضاءة من السويد، سمير الزبن:

يكتسب خريج الثانوية القدرة على العيش المستقل

المدارس السويدية بلا أسوار وبلا أبواب خارجية، فالارتباط بين الطالب والمدرسة ليس ارتباطا قسريا، خاصة وأن الطلاب الصغار يقضون وقتا طويلا في المدارس، يعادل وقت قضاء أبائهم في أعمالهم، فنمط الحياة في السويد يقوم على أساس عمل الوالدين معا، وبما أن الأبوين يقضيان ما يقرب من ١١ ساعة ما بين وقت عمل والطريق، فإن هذا الوقت يقضيه الطفل في المدرسة. وحتى لا يتحول هذه الوقت الطويل الذي يقضيه الطفل في المدرسة إلى عقوبة، فقد تم تحويل المدارس السويدية إلى أماكن متعة خاصة في الأوقات التي يقضونها هناك بعد انتهاء الدوام الرسمي. يحصل الطلاب على كل مستوياتهم ما قبل الجامعة على وجبة غداء مجانية، عالية الجودة على مستوى واحد في السويد كله، لا تختلف بين أغنى المناطق أو أفقرها، ولذلك هناك تعلق من الأطفال بمدارسهم. ويدير الطلاب جزيئا بعض القضايا في المدرسة من خلال مجالس طلاب منتخبة بحرية، وهي تعتبر تمرين على الديمقراطية.

لا تقوم العملية التعليمية في السويد على التلقين، فمهمة المعلم ليست تكرار المعلومة أمام الطلاب والتأكيد عليها حتى يحفظونها، إنما مهمته تقوم على مساعدة الطالب وإرشاده ليصل بنفسه إلى المعلومة، ليس هناك طالب يخرج ليستظهر ما يحفظ أمام زملاءه، فهذا يعتبر إحراجا للطالب. يخرج الطلاب أمام زملائهم ليقرءوا بحثا جماعيا تعاونوا فيه، يقرأ كل واحد قسما منه. ولا تقوم الاختبارات السويدية على استظهار ما حفظه الطلاب، بقدر ما تختبر دقة المعلومات التي حصل عليها من خلال إجابات الصح والخطأ. ويتعلم الطلاب في المدرسة احترام وجهة نظر الآخر، من خلال أسئلة وجهات النظر، التي ليس لها إجابة واحدة، بل إجابات متعددة.

لا يقتصر التعليم في السويد على التعليم النظري، أو حتى المخابر العملية التي تدعم المعلومات النظرية. بل هناك تعليم عملي مع التعليم النظري، بمعنى أن على الطالب السويدي وهو في المرحلة الإعدادية، أن يتعلم قواعد النجارة والحدادة والخياطة والطبخ وغيرها، ذكورا وإناثا. ليس هذا فحسب، بل الرياضة أيضا مادة دراسية أساسية، ولا يحصل الطالب على علامتها كاملة، وهي علامة أساسية، إذا لم يجيد السباحة بالمقاييس السويدية.

لا ينادي الطلاب معلميهم بأية ألقاب، ينادونهم بأسمائهم الشخصية، وليس هذا دليل على قلة الاحترام، لا ترى العملية التعليمية الاحترام في هذا، بل في مكان آخر، على سبيل المثال يمنع على الطلاب الاحتفاظ بهواتفهم النقالة في الصفوف، فهم يضعونها بعلبة موجودة في الصف عند الدخول إلى الصف، كما يمنع مضغ العلكة في الصف.

تقوم العملية التعليمية في السويد على أساس أن يكتسب الطالب الذي ينهي المرحلة الثانوية القدرة على العيش المستقل، ليس بالمهارات النظرية فحسب، بل وبالمهارات العملية أيضا.

العالم الروحي المفقود

قضية حاضرة بقوة في الحياة والعلاقات لكنها مغيبة ومدرجة ضمن التابوهات الممنوعة. كانت الدروس التي تحدثت عن حب المعلمة والمعلم والأب والأم والدين والوطن والإبطال في غاية الأهمية. لكن المقررات تجاهلت العلاقة بين الجنسين والحب الذي ينشأ بشكل طبيعي وتلقائي بينهما منذ الطفولة، ويستمر في المراحل اللاحقة. ويحتل جزءا كبيرا من اهتمام ووقت الفتيان والفتيات في مراحل المراهقة والشباب. لقد خلت المناهج من قصص حب باستثناء مرور عابرعلى شعر الغزل، مرورا لم يخل من تقريع، مع أن شعر الغزل كان حاضرا بقوة في مناهج أيام زمان. السؤال لماذا لا توجد مواد تتحدث عن العلاقة بين الجنسين وقيمها الانسانية والاخلاقية، وعن معنى الحب وأهميته في بناء القيم الأشمل وفي بناء الشخصية المتوازنة والسوية؟ لماذا لا تخرج العلاقة بين الجنسين من دائرة الغموض غير البناء والمسكوت عنه إلى عالم التعارف والحوار والتعاون؟ إن النمو الشامل للتلميذ لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يمتد إلى الجوانب العقلية والجسدية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والإنسانية والفنية. وفي حالة عدم تغطية هذه الجوانب، فإن الطلبة سيلجأون إلى أساليبهم الخاصة في نسج العلاقات واشباع عالمهم الروحي بمستوى يحتمل وجود انحرافات. وإذا كان عالم النت والاتصال وتقنياته المتطورة يسمح باختراق التجاهل، وإذا كان عالم الأدب والسينما والمسرح والفنون والرقص المعاصر والفلكلور والغناء والموسيقى وغيرها تتيح مستوى من الإشباع النفسي لعالم الطلبة الروحي، فلماذا تتجاهل المناهج تلك الحاجة، ولا تساهم في البناء النفسي الروحي، بإيلاء التعلم العاطفي الإنساني اهتماما كافيا، وحفز الطلبة على التعبير عن مشاعر الحب وبناء المودة والثقة والصداقة والتعاون في العلاقة بين الجنسين، والتأكيد على امتلاك الطلبة للقدرة على الحب بالاستناد لمنظومة القيم الانسانية، بعيدا عن المفهوم الذي يغلب الغريزة على العقل والقيم.

خلاصة

البحث عن الإيجاب والجديد وعناصرالتقدم والقيم الإيجابية هو المدخل الأهم في النقد وإعادة بناء الأفكار والمفاهيم. فأي نقد يفقد قيمته ودوره إذا لم يكتشف عناصر القوة وكل شيء قابل للحياة والتطور في الفكروالحياة. إن رؤية السلب وحده يضع العربة أمام الحصان. لذا سيتم التوقف عند كل إيجاب ودعمه في تجربة المناهج، انسجاما مع هدف التطوير والبناء.

لا يتردد المرء في تأييد اهداف العملية التعليمية التي حددتها الوزارة، كاكتساب مهارات التفكير الإبداعية

العليا، وانعتاق العقل وانطلاقه وتحرره من القيود، وإبداء الرأي في الشخصيات والمواقف والنصوص، وتمثل القيم الإيجابية كالحرية والتعاون وحب المواطن وتنمية المواهب وحل المشكلات، والربط بين ما يتعلمه الطلبة وبين الواقع، والقدرة على استنتاج الأفكار الرئيسة والفرعية، وتعلم الكتابة. وأهمية أن يتبادل الطالب الآراء مع زملائه ومعلميه.

اللجوء إلى العمل المسرحي والألعاب في عرض القضايا والدعوة «لتحرير العقل من الأوهام والخرافات ونقاش بعض المعيقات التي تمنع العقل من التفكير،» واعتبار أن الحقوق والواجبات تشمل غير المسلمين «والإشارة إلى أدب الاختلاف»، واحترام الرأي الآخر وتقديم المصلحة العامة على الخاصة. وتأييد التفكير والتأمل والتعبير الفني والجمالي، كإجراء مناظرة ورسم لوحة فنية وصورة متخيلة، والبحث عن أسئلة استيعابية واستنتاجية، واستخدام الألعاب للتوضيح والاستيعاب. إن وجود مثل هذه الافكار والأساليب يعد خطوة مهمة يمكن البناء عليها المزيد. غير أن هذه اللفتات القليلة والمبعثرة تتجاور مع الأسلوب القديم، حيث يستمر الحفظ، وتطغى المفاهيم والأدوار التقليدية، كما أنها تتناقض إلى حد كبير في التطبيق عبر الكثير من الدروس.

دعت الدروس إلى تقديرعلماء الأمة وجعلهم في أسمى وأعلى مرتبة، لكنها لم تبادر إلى إعادة التعريف بالعلماء وبإنجازاتهم العلمية والفلسفية والفنية، وبتخطيء العقوبات الإجرامية بحقهم. واستعرضت ضوابط الحرب في الإسلام: لا تغدروا ولا تقتلوا وليدا ولا امرأة ولا كبيرا فانيا ولا تقربوا نحلا ولا تقطعوا شجرة. ولم تنقد تشريع جلب السبايا والغنائم من أملاك غير المسلمين الذي يتناقض مع تلك المبادئ الصحيحة. ولم تنقد العمليات الفلسطينية التي استهدفت مدنيين. كما تغنت دروس برموز وزعماء كصلاح الدين الأيوبي وسيف الدين قطز. ولم تنتقد أسلوب حكمهما الاستبدادي وممارستهما للقمع والبطش. ويسجل للمناهج الجديدة اعتمادها رواية وطنية فلسطينية متجاوزة بذلك الابتزاز الإسرائيلي، وفي كل مواجهة مع الضغوط الإسرائيلية تستحق كل دعم ومؤازرة.

وأصاب المؤلفون في اعتماد مختارات هامة في مادة اللغة العربية تحمل قيما معرفية وثقافية وجمالية، لكنها تتجاور مع مختارات تنتمي لقيم محافظة وتقليدية ورجعية، ولوحظ أن المختارات خلت من المبدعين الجدد الذين ينتمون لمدارس أدبية حديثة.

- أكدت الدروس على حق التشريع والحاكمية لله وحده «الحاكم الأوحد»، والشريعة الإسلامية تصلح لكل زمان ومكان، «القرآن الكريم هو دستور الحياة البشرية»، فلسطين أرض وقف إسلامي»، «الحكم بغير ما أنزل الله أولى النقائض التي تبطل الايمان.» ودعت إلى اعتماد عقيدة الولاء والبراء الواجبة على كل مسلم، وإلى «إقامة الحكم الإسلامي الرشيد وإعادة الخلافة الإسلامية»، والاستخلاف في الأرض. وتمضي الدروس إلى أكثر المواقف تزمتا

حيث يصار إلى حفظ الدين بقتل المرتد، وحفظ المال بقطع يد السارق، وحفظ النسل برجم الزاني المحصن. ولا تتوانى الدروس عن الدعوة إلى صرف الناس عن شؤون الحياة الدنيا بالقول: المؤمن لديه يقين بحقارة الدنيا وبتعاليه على متاعها الزائل. وتقدم الدروس سلسلة من أحكام التحريم والتكفير لأبسط الاسباب. وتدعو إلى اقتصاد بديل يُحرِّم إيداع الأموال في البنوك التي تتعامل بالربا، مع أن كل البنوك تتعامل بالربا بالمفهوم الديني، وتطرح بديلا هو «المرابحة والتأمين الإسلاميين المشروعين».

- تقول المناهج أن الإيمان بالكتب السماوية التي أنزلها الله على رسله وذكرت في القرآن الكريم ركن من أركان الإيمان. ولكن تفضيل القرآن واعتباره ناسخا للكتب السماوية ودعوة أصحابها للالتزام بالشريعة الناسخة والدين المهيمن، يتناقض مع الحديث السابق ومع التعدد والتسامح والتعايش والمواطنة. هذا النوع من الخطاب الديني الذي يتبنى جَبُّ دين لآخر وأفضلية دين على آخر يساهم في هدم التعايش بين الأديان، بما لا يتفق مع اهداف حوار الأديان. ويصرف الشعب الفلسطيني عن قضايا المصير.
على ضوء ما تقدم، فلسطين دولة دينية متزمتة، تميز بين المواطنين على أساس الديانة، وتميز بين المسلمين استنادا لأفكار المدرسة الدينية المتزمتة، وكل ذلك يتناقض مع المرجعيات التي اعتمدتها الوزارة.

- وسعت المناهج إلى المطابقة بين العلم والدين ببراهين لا تصمد أمام أي محاكمة علمية. ليس من مصلحة المؤمنين إنزال النصوص الدينية من عليائها وإخضاع «إشاراتها العلمية» للتقييم العلمي المفتوح على التطور. ولا يمكن إخضاع العلم لتقييم الكتب السماوية ولا للأحاديث النبوية التي لم يكن العلم من اختصاصها ولا تقول ذلك. تروج دروس الوزارة للمطابقة بين العلم والدين وتحاول البرهنة على تفوق الدين بأسلوب غير علمي متناقض مع رسالة التعليم. ومن الأمثلة على ذلك دروس تتحدث عن مراحل تكون الجنين وخلق الإنسان من علق، وانشقاق القمر والبصمة - نُسَوّي بنانه»، ومرج البحرين ودروس تتحدث عن كروية الارض، وأخرى تتحدث عن دنو الشمس على الناس يوم القيامة مقدار ميل، وأخرى تخطئ «نظرية دارون»، مع أن أكثرية العلماء ومعظم الجامعات تؤيد وتستخدم نظرية دارون في العلوم وبخاصة علم الأحياء والعلوم الإنسانية، وتدرس النظرية في كل مدارس العالم المتقدم إلا أنها تحظرفي المناهج الفلسطينية.

- وتظهر المناهج رفضا للحداثة، كون الثقافة العالمية تركز على حرية الإنسان الفردية وتصل إلى التحلل من ضوابط الدين والقيم والاخلاق والأعراف وتحكم الأهواء والرغبات ما أدى إلى انتشار الرذائل والتحلل الخلقي في خدش الحياء وفقدان الكرامة الإنسانية، وصولا إلى

انهيار منظومة القيم والأخلاق بحسب الدروس. تبني المناهج الموقف على أساس التعارض مع الدين الإسلامي بنسخته المتزمتة، وفي حين تؤيد التكنولوجيا الحديثة لكنها تعزلها عن أسسها الفكرية والعلمية والفلسفية والقانونية. قافزة عن الوظيفة الأساسية المفترضة للتربية والتعليم وهي إبراز قيم الحداثة الكونية راهنا وفي التراث الخاص والعام. إن مواجهة الإمبريالية والاحتلال والهيمنة والتدخل «والانحلال» والإسلاموفوبيا لا يكون برفض قيم الحداثة كالحرية والعدالة والمساواة وحقوق الإنسان. ويمكن مناهضة الاستعمار دون أن يتعارض ذلك مع الانفتاح على الحداثة والثقافة الغربية بعكس ما يحدث الآن من غض النظر عن الاستعمار وتوجيه الكراهية للثقافة الغربية وإنفاق عشرات المليارات لخلق ثقافة مضادة للحداثة من قبل دول البترو- والغاز-دولار. هاجمت الدروس النهضويين العرب الذين دعوا إلى الانفتاح على الحضارة الغربية والاستفادة من تفوقها في العلم والاقتصاد والأدب والفكر والفلسفة والفنون والقانون في الوقت الذي كانوا فيه يحاربون الاستعمار بالقول: ظهور بعض المفكرين العرب الذين يتحدثون بلسان الغرب ويدافعون عن الحضارة الغربية وينتقصون من الحضارة العربية الإسلامية. إن الحضارات متعاقبة ومكملة لبعضها البعض ولا يمكن عزل حضارة عن أخرى أو إحتكار حضارة ونفي الحضارات الأخرى.

- تؤيد الدروس في الكتب الجديدة الاتفاقات والمعاهدات الدولية التي وقعت عليها فلسطين. لكن هذا التبني يتناقض وأحيانا يأتي متعاكسا مع المفاهيم والدروس والثقافة والمواقف والسياسات المعبرعنها في الكتب. لا تعتمد فلسطين المنظومة الدولية كرزمة ولم توائمها مع القوانين والسياسات الفلسطينية، وهذا يجعل الموقف مزدوجا ومشروخا. المطلوب تحويل الافكار والمبادئ إلى ثقافة مجتمعية فلسطينية، بعد أن اصبح العالم قرية صغيرة متصلة بعضها البعض، يربط بين شعوبها ما يمكن تسميته «عقد إنساني عالمي».
- الجهاد فريضة وجزء لا يتجزأ من الدعوة الإسلامية وعملا من أعمالها، وهو لرفع الظلم ورد العدوان وتذليل العقبات وتطبيق شرع الله. والجهاد لقتال من وقف في وجه دعوة الإسلام ويمنع الناس من الدخول فيه بإرادتهم الحرة. حكم الجهاد هو فرض كفاية، ويكون فرض عين اذا احتل العدو بلدا. وكل هذا بحسب تعريف كتاب التربية الإسلامية. وثمة مفاهيم أخرى، ربطت الجهاد بدفاع المسلمين عن أوطانهم ضد الاستعمار – وأعطت أولوية لمعالجة التأخر وضرورة إصلاح المجتمع الإسلامي. هؤلاء وغيرهم رفضوا مفهوم الجهاد المتطرف لأنه يقود إلى حرب دينية. إلى أي من المدرستين تنتمي دروس التربية الإسلامية في موضوع الجهاد؟ الجواب: تنتمي الدروس أكثر إلى الجهاد على أساس الدين ومن أجله. وتتقاطع أكثر مع المدرسة المتشددة، لأنها لم تأت على ذكر علماء دين حاولوا تغيير المفهوم وكأنها ملتزمة بالفقهاء المتشددين. لم تطرح الدروس قراءة معاصرة للجهاد ولحقيقة تحوله منذ بدايات القرن العشرين في تجربتنا الفلسطينية على الأقل، إلى تحرر وطني واجتماعي وثورة

ومقاومة منظمة وحق الشعب في تقريرمصيره. وقد بطل استخدامه لنشر الديانة الإسلامية. علينا الاعتراف بوجود إرهاب اسلامي تمارسه تنظيمات القاعدة وداعش والنصرة وطالبان وبوكو حرام وجيش الإسلام وعدد آخر من المنظمات المتشددة. لا يمكن إنكار وجود إرهاب يمارس بالاستناد إلى نوع من الفقه التعصبي التكفيري. ويوجد إرهاب فكري ديني ضد المختلف والمعارض في معظم البلدان العربية وكان المستهدفون علماء المسلمين في حقول العلم والفلسفة والأدب والفكر، وفي التجربة الفلسطينية يوجد أعمال إرهابية دون أن تكون التنظيمات التي تمارسها ارهابية، كخطف الطائرات الذي يعتبر بحسب القانون الدولي عملا ارهابيا، وكل العمليات «الاستشهادية» التي استهدفت حافلات ومطاعم ومراكز تجارية وحرم جامعي ومعابد وشوارع. علينا الاعتراف بوجود إرهاب، يتناقض مع آداب الحرب التي حددها النبي ومن بعده الخليفة أبو بكر واتفاقية جنيف الرابعة.

- ما هي حقيقة المساواة بين الرجل والمرأة؟ تقول مادة في التربية الإسلامية «المرأة كالرجل»، وتضيف لكن المساواة الكاملة ليس من الحكمة في شيء فضلا عن كونها ظلما للطرفين، فالرجال قوامون على النساء. يقود الرجل الأسرة وينفق عليها ويرعاها والمرأة تنجب الأطفال وترعاهم وتدير شؤون الأسرة. زنا النساء أفحش، لأنه يجلب ضررا كبيرا على المرأة، ولأن الإغراء يكون من المرأة غالبا. ويجسد الطلاق في معظم الحالات صيغة تمييز صارخ لمصلحة الرجل ونظام الزواج يسمح للرجل بتعدد الزوجات ويمارس «التعدد» في الغالب بدون مبررات ويبلغ التمييز مداه بتحليل الاستمتاع بالزوجات والجاريات من ملك اليمين، لكن هذا الحكم انتهى بانتهاء الرق ويعود إذا ما عاد الرق! وليس من بين أهل الحل والعقد نساء. و»لا يجوز للأنثى أن تكون خليفة». أما الميراث فللذكر الضعف لأن الإسلام حمل الذكر تكاليف لم يحملها للأنثى كالنفقة على نفسه وزوجه وأولاده وأقاربه وألزمه بنفقات الزواج من مهر وغيره وأعفى المرأة وهذا هو العدل عينه.» ولم تتوقف الدروس عند التحولات الاجتماعية والاقتصادية كمشاركة المرأة في النفقة وفي إعالة الأسرة. ويفرض على النساء قيودا تكبل حريتهن وتخضعهن للسيطرة الذكورية، فالحجاب فرض عين على كل مسلمة بالغة ودرعا واقية للمرأة وانكار ذلك يعد من نواقض الإيمان. وتعتبر دروس التربية الإسلامية أن الحجاب رمز لعفة المرأة وطهرها والتزام الطاعات واجتناب المحرمات، ما يعني أن المرأة أو الشابة غير المحجبة تفتقد لكل هذه المواصفات. كان من المفترض أن تنحاز وزارة التربية والتعليم لتراث المنظمة الثقافي التعددي، في حرية المعتقد والتعبير، وفي توفير المناخ لحرية الفتاة والمرأة في اختيار ارتداء الحجاب أو في عدم ارتدائه بدون تكفير أو تحريم أو صكوك غفران جديد بمسمى الحجاب العفة. ولا يغير من حقيقة التمييز تبجيل المرأة في بعض الدروس.

- كان من شأن عملية إحلال شعب وثقافة وهوية أخرى مكان الشعب والثقافة والهوية الفلسطينية، دورا كبيرا في احتلال البعد الوطني حيزا أكبر بالنسبة للشعب الفلسطيني. ونجحت الحركة الوطنية إبان صعودها في إدماج واستيعاب الهويات الفرعية كالهوية الدينية والعائلية والعشائرية والجهوية في إطار وحدة وطنية جامعة. لكن صعود الإسلام السياسي المتزمت وزيادة نفوذ الأيديولوجيا اليهودية المتعصبة داخل المجتمع الإسرائيلي أعادا الهوية الدينية والهويات الفرعية الأخرى إلى الواجهة، وانعكس ذلك على مناهج التعليم الفلسطينية التي انحازت للهوية الدينية، ترافق هذا التحول مع خلخلة الروابط بين مكونات الشعب الفلسطيني وضعف وحدته الوطنية. إن رفض الاحتلال الكولونيالي والسيطرة على شعب آخر، وكبح الحريات ومقاومة السياسة الاستعمارية العنصرية لا يعني العداء لليهود كيهود بل هو انتصار للإنسان وللحقوق المشروعة.

- يحتاج التعامل مع الديانة اليهودية إلى معالجة من نوع مختلف. فاليهودية ديانة سماوية لا يمكن دمجها بالاستعمارالصهيوني العنصري. وليس كل يهودي مستعمِر ومعادي للشعب الفلسطيني ولامعادي للإسلام والمسلمين، ومن الخطأ استخدام مصطلحات كمحاربة اليهود، أو الجيش اليهودي كبديل للمستعمر الصهيوني الإسرائيلي. من المفترض إعادة طرح قضايا مسكوت عنها كسلخ اليهود الفلسطينيين والعرب عن قوميتهم وشعوبهم في إطار المشروع الكولونيالي، وذلك النوع من الاستقطاب الذي فرضته الحركة الصهيونية بالتعاون مع الأنظمة الرجعية وقوى التطرف الديني، الذي يُحول المعركة من معركة ضد المشروع الكولونيالي والعنصرية الإسرائيلية إلى صراع مسلمين ويهود. لا ينبغي القبول بدمج كل منتسبي الديانة اليهودية في المشروع الكولونيالي، بالعكس مطلوب إعادة الاستقطاب على أساس التحرر من الاستعمار والعنصرية وغطرسة القوة والهيمنة بصرف النظر عن الانتماء الديني والقومي والإثني. وفي هذا السياق، فإن الاعتراف الفلسطيني بالهولوكوست وما تعرض له اليهود من اضطهاد في أوروبا، لا ينفصل أبدا عن اعتراف الإسرائيليين بالتطهير العرقي والنكبة الفلسطينية.

- تعريف المواطنة بالمفهوم الحداثي كحقوق وواجبات ومساواة أمام القانون وليس مواطنة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والراعي والرعية. يحضر الدين بقوة في كتب التنشئة الوطنية والاجتماعية المترافق مع تحييد الغِنى المعرفي الذي تتيحه الثورة الرقمية، وتجربة المجتمعات المتطورة. كان إبراز كل عناصر التقدم والتطور في تجربة الحكم الإسلامي مهما ومشروعا ومفيدا. ولكن الخلط بين التجارب القديمة ومعاييرها والمراحل الراهنة ومعاييرها، أضر بالهدف والفكرة المراد إيصالها للاجيال الجديدة. مشكلة المناهج في عدم الاعتراف بتاريخية تطور البشرية وتاريخية الاحكام الدينية، وفي عدم الالتزام بالمعايير المعاصرة

والمعتمدة. المشكلة في استحضار الماضي بدون نقد واستبداله بالحاضر واعتباره أفضل منه. تعرف المناهج فلسطين بالدولة العربية الإسلامية، وما يعنيه ذلك من شطب الشركاء في الوطن قافزة عن حقيقة أن فلسطين والإسلام يكبران ويكونا أكثر أهمية بالشراكة مع المسيحيين، ومع اليهود – من غير المستعمرين والعنصريين الصهيونيين – انسجاما مع الميثاق الوطني الذي عرف فلسطين بالدولة الديمقراطية التي يعيش فيها الجميع بمساواة كاملة. يرتبط التعريف بفكر ديني يظل حاضرا في كتب اللغة العربية والتربية الاجتماعية. فالعقاب والعذاب والجنة والنار ليس مكانها مادة اللغة العربية. ونقاش شرعية الآخر عوضا عن نقاش قضايا اللغة، وتبيان عقوبة قطع إبهام الرجل ثم ذراعه ثم يده من الكتف. ما علاقة اللغة بهذا النوع المروع من العقوبة؟ تسير وزارة التربية والتعليم على خطى الإسلام السياسي في تديين المناهج وإلغاء التفكير، تديين متزمت يستند لقراءة سلفية منفصلة عن الحداثة. كان ينبغي الالتزام بتعليم تحرري يغلب العقل ويحشد المعارف العلمية بما في ذلك الجوانب المضيئة في تراث الحضارة العربية الإسلامية.

- يلاحظ تغييب العامل العالمي الذي يملك الشعب الفلسطيني عبره أهم الحلفاء. لماذا يتم تغييب هذا العامل الذي أصبح عنصرا حيويا في نضال الشعب الفلسطيني، والتركيز فقط على العامل القومي العربي والعامل الإسلامي؟ مطلوب شرح أهمية العامل والبعد العالمي الأممي في النضال التحرري الفلسطيني، الذي أولته منظمة التحريراهتماما مميزا وصار مكونا اساسيا في الفكر السياسي الفلسطيني. لا ينبغي الخلط بين الدين والقومية والأمة. الدين الإسلامي كما الدين المسيحي والدين اليهودي والأديان الأخرى تشكل عنصرا واحدا من عناصر الثقافة الروحية المشتركة للشعوب ولا ينبغي التنافس مع مقولة الدولة اليهودية والقومية اليهودية التي تجاوزت مقومات ومفهوم القومية والأمة.

- تبنت دروس وزارة التربية والتعليم الرواية الرسمية العربية، ولم تعط أهمية لمعاناة الشعوب العربية وهي الحليف الحقيقي للشعب الفلسطيني وكأن السقف المسموح به في المقررات المدرسية هو سقف مواقف السلطة الفلسطينية المنافحة للمواقف العربية. وقد اعتمدت رواية الأنظمة العربية في الموقف من الربيع العربي غير عابئة بقيم الحرية والعدالة والكرامة والديمقراطية والمساواة والتحرر الوطني والاجتماعي والاستقلال كمعيار في التأييد والانحياز للنظام أو للشعب والمعارضة الديمقراطية التي تعبر عنه.

- غياب النقد، وهذا يعني عدم تطوير ملكة النقد لدى أجيال المستقبل. خلل فادح له نتائج سلبية أقلها، البقاء داخل صندوق المعرفة الذي لا يوجد بداخله غير رواية واحدة وخيار واحد ومسار إجباري واحد. لا يوجد نقد للامبراطورية العثمانية، ولا للممالك، ولا

للخلفاء الأمويين والعباسيين، ولا للصراع الدموي الذي عبرت عنه معركة صفين ومعركة الجمل، ولا نقد قادة الفتوحات العسكريين الذين ارتكبوا كوارث. ولا نقد أخطاء تاريخية كبيرة من نوع انفتاح قيادة المفتي أمين الحسيني على النظام النازي في محاولة جنونية للاستقواء به ضد بريطانيا والحركة الصهيونية. لم يكن موقف المؤلفين من العهد العثماني موضوعيا. عندما عزوا كل سلب للتدخلات الاستعمارية والمؤامرات الصهيونية ولجمعية الاتحاد والترقي، وعندما اكتفوا برؤية جانب واحد من الاجراءات العثمانية، وأغفلوا معاناة الشعوب الناجم عن الظلم والاستبداد والجوع والقهر الذي جعلها تثور ضد الإمبراطورية. ان إعادة النظر بتجربة فلسطين مع الإمبراطورية العثمانية بموضوعية علمية يشكل جزءا من إعادة قراءة التاريخ، سيبقى مطروحا بقوة على مؤلفين وخبراء فلسطينيين متحررين من عماء الأيديولوجيا، يتولون مهمة إضاءة المشهد التعليمي الفلسطيني بنور المعرفة الحرة.

- وتجاهلت المناهج أيضا تعرض الفلاسفة والعلماء والمفكرين العرب والمسلمين للتكفير والموت والعزل ولحرق نتاجاتهم العلمية، وتجاهلوا أهمية إعادة الاعتبار لهم والتعريف بهم وبنتاجاتهم العلمية. لم يُنتقد صلاح الدين الأيوبي في اجتثاثه للفاطميين، ولا استبداد قادة المماليك. وتم وضع الطلبة أمام رواية واحدة تخفي المعلومة هذا الأسلوب يحدث خللا تربويا كونه يزعزع ثقة الطلاب بالكتاب وبالمعلم وبالمرجعيات المعتمدة، ويمس الأمانة العلمية والمعرفية.

- يعتبر تأهيل المعلمين جزءاً اساسياً في عملية المناهج وتقييمها، حيث يفترض أخذ رأيهم بشكل دائم. ويصار إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم المتخصصة في التعليم. ويفترض أن يتمتّع المعلم بالاستقلاليّة في التدريس وبالمشاركة الفعّالة في إعداد المناهج الدراسيّة وبلورتها، وفي اختيار المضامين التي تلائم طلابهم. وفي تشخيص الطلاب ومعرفة قدراتهم ومستوياتهم ليلائموا لهم المواد والمضامين التي تتناسب معهم. النقد غير متاح للمعلمين أو محدود جداً ويتم مساءلة المعلمين الناقدين وقد تتخذ بحقهم إجراءات قاسية مثل النقل إلى مكان عمل آخر أو التوقيف عن العمل، والمعلم مبرمج وفق رؤية محددة. ورواتب المعلمين متدنية ومكانتهم الاجتماعية قليلة الشأن. رغم ذلك تبالغ المناهج في دور المعلم لفظيا للتغطية على الغبن الذي يتعرضون له.

- لماذا تراجعت العملية التعليمية في كل مكوناتها؟ لقد شهدت الخمسينات والستينات من القرن الماضي في العهد الأردني توسعا في النشاطات اللاصفية، وفي خلق وتطوير فكرة الحب المتبادل بين الطالب والمدرسة والمعلم والتوسع في التعليم المهني لا سيما الزراعي، وجرى رفع كفاءة المعلم وتأهيله عبر بعثات التعليم الخارجية ومعاهد المعلمين، وحددت السلطات

راتباً مجزيا للمعلم نقله إلى الطبقة الوسطى. وتبوأت مواد الفلسفة وعلم الاجتماع مكانتها اللائقة في المنهاج وأدخل تدريس نظرية دارون في مادة الأحياء. وكل هذا التقدم جرى التراجع عنه. العودة للتقدم بحاجة إلى إرادة سياسية وقرار من المستوى الأعلى في السلطة، يرافقه توفير واعتماد الإمكانيات اللازمة، بتقديم أولوية تطوير التعليم، وإخراجه من عثرته، على سائر المهام الأخرى.

- تبدأ في المدرسة معادلة المعلم الذي يقدم كل شيء والطالب يحفظ ما يقدم له. وتنتقل هذه المعادلة إلى الجامعة. وللأسف فإن الجامعة تتبنى السياسة المدرسية ذاتها، لا يوجد فرق يذكر بين التعامل في المدرسة والتعامل في الجامعة، يستأنف الطلبة في الجامعة نسخ الملخصات وتدوين الملاحظات التي ينطق بها الأستاذ. وفي هذه الحالة، ليس المطلوب تعلم مهارات التفكير والنقد التي تكاد تكون منعدمة. وتكون النتيجة فشل الجامعة في تخريج جامعيين قادرين على الانخراط في المجتمع والحياة المدنية ويكونوا فاعلين في عملية بناء وتطوير المجتمع. وبحسب التجربة، ٥ من كل ٣٠ جامعيا جاهزين ومؤهلين. ولا تتجاوز نسبة الخريجيين المؤهلين ٢٠-٢٥٪. الفرز بين علمي وأدبي انتهى عالميا إلا انه يستمر عندنا مع تراجع المنتسبين للفرع العلمي بشكل مضطرد. ويعود هبوط مستوى الطلاب في الرياضيات إلى انفصال تدريس الرياضيات عن الحياة. تلعبالنزعة الاستهلاكية دورا كبيرا في الاهتمامات، وبهذا فإن السوق هو الذي يقود التعليم، والغالبية تتوجه إلى «البزنس» والتجارة وعلم الحاسوب. ويستمر اللوم المتبادل بين الجامعة والمدرسة. الجامعة تلوم المدارس على المستوى الهابط الذي يرسل لها، والمدارس ترد بأن المعلمين الذين ينتجون المستوى الهابط هم خريجو جامعاتكم، وواقع الحال المسؤولية متبادلة. والغريب أن الأبحاث ليست متطلبا لدى أساتذة الجامعات في عرف الإدارات، لذا ينصرف الأكاديمي إلى أعمال أخرى على حساب العملية التعليمية.

- لم تكن المشكلة لدى الطلبة سابقا وراهنا، فهؤلاء يتمتعون بملكة الصدق والصراحة والفضول المعرفي، ويقدرون من يحترم عقولهم ويجيب على أسئلتهم بدون مواربة. وهذا يتناقض مع إخفاء المعلومات – نظرية دارون مثلا – وإخفاء الرأي الآخر انسجاما مع التقاليد البالية، الإخفاء وعدم قول الحقيقة يخرب تلك الملكة. وبالتجربة فإن المعلم الذي يتعامل مع طلابه بروح البساطة والصراحة يساعد في بناء ثقة الطالب بنفسه، مثلا (عندما يقول المعلم خلينا نجرب ونفكر مع بعض) يحفز الطالب على التفكير والشراكة والجرأة في التفكير بدون خوف. إحترام رغبة الطلاب واستعدادهم وحبهم أو عدم حبهم للمادة مسألة في غاية الأهمية، وهذا عكس أسلوب الترويض والإخضاع والمنع. البديل للاخضاع هو تفاهم يصنعه طرفا العملية، وغالبا ما يستجيب الطلبة للحلول. إن تنفيذ نظام أو قانون ما

بحذافيره وبتشدد أعمى، يعد خطأ تربويا، والأصح اتباع المرونة والانفتاح والحوار وطرق أخرى لتحقيق الهدف.

- كل شيء قابل للسؤال، حرية السؤال بدون قيود مهمة جدا. ولا يستدعي وجود أسئلة خارج المألوف معاقبة السائل كما يحدث في مدارسنا ووصفه بقليل أدب. لماذا يحظر السؤال في كل ما يتعلق بالخطاب الديني والمخدرات والجنس؟ لماذا لم يتم إعطاء فرص للتساؤل والنقاش والاختلاف في وجهات النظرللتدرب على خطوات التفكير المنطقي و لتوصيل مفهوم الحجج العلمية المقبولة. إن حرية التعبير هنا شرط أساسي لبناء الثقة و توضيح المفاهيم. كما ان إشراك الطلاب في وضع الخطة التعليمية يعتبر أداة ناجحة جدا للالتزام المشترك بالخطة وبالوقت. ولا شك بأن النشاط اللامنهجي يعزز العملية التعليمية.

- المدارس بلا أسوار وبلا أبواب خارجية في السويد، وقد تحولت إلى أماكن متعة ويتعلق الأطفال بمدارسهم ويحبونها. ويعتمد الطلاب في إدارة شؤونهم على مجالسهم المنتخبة. مهمة المعلم تقوم على مساعدة الطالب وإرشاده ليصل بنفسه إلى المعلومة، ليس هناك طالب يخرج ليستظهر ما يحفظ أمام زملاءه، يخرج الطلاب أمام زملائهم ليقرأوا بحثا جماعيا تعاونوا فيه، يقرأ كل واحد قسما منه. ولا تقوم الاختبارات السويدية على استظهار ما حفظه الطلاب، بقدر ما تختبر دقة المعلومات التي حصل عليها من خلال إجابات الصح والخطأ ومستوى الفهم، ويتعلم الطلاب في المدرسة احترام وجهة نظر الآخر، من خلال أسئلة ووجهات نظر، ليس لها إجابة واحدة، بل إجابات متعددة. هناك تعليم عملي مع التعليم النظري، كتعلم قواعد النجارة وتدريبات مهنية متعددة، وإذا لم يجيد الطالب السباحة بالمقاييس السويدية والتدريب المهني يعني وجود مشكلة، لأن الطالب الذي ينهي المرحلة الثانوية يكون قد امتلك القدرة على العيش المستقل، بمهاراته النظرية والعملية.

- العالم الروحي قضية حاضرة بقوة في الحياة والعلاقات لكنها مغيبة ومدرجة ضمن التابوهات الممنوعة. تجاهلت المقررات العلاقة بين الجنسين والحب الذي ينشأ بشكل طبيعي وتلقائي بينهما منذ الطفولة، ويستمر في المراحل اللاحقة. ويحتل جزءا كبيرا من اهتمام ووقت الفتيان والفتيات في مراحل المراهقة والشباب. السؤال، لماذا لا توجد مواد تتحدث عن العلاقة بين الجنسين وقيمها الإنسانية والأخلاقية، وعن معنى الحب وأهميته في بناء القيم الأشمل وفي بناء الشخصية المتوازنة والسوية. إن النمو الشامل للتلميذ لا يقتصر على الجانب المعرفي بل يمتد إلى الجوانب العقلية والجسدية والاجتماعية والعاطفية والنفسية والإنسانية والفنية. وفي حالة عدم تغطية هذه الجوانب، فإن الطلبة سيلجأون إلى أساليبهم الخاصة في نسج العلاقات وإشباع عالمهم الروحي بمستوى يحتمل وجود انحرافات. لماذا

تتجاهل المناهج تلك الحاجة، ولا تساهم في البناء النفسي الروحي. بإيلاء التعلم العاطفي الإنساني اهتماما كافيا، وحفز الطلبة على امتلاك القدرة على الحب بالاستناد لمنظومة القيم الإنسانية، بعيدا عن المفهوم الذي يغلب الغريزة على العقل والقيم.

توصيات ومطالبات

أولا:

فلسطين جزء من المراجعة النقدية الجارية للفكر الديني في عدد من الدول العربية (مصر الأردن السعودية) والتي بدأت تنعكس على مناهج التعليم. حددت الأهداف التالية لتلك المراجعة:

أ. التحرر من المنهج السلفي المتشدد وتفسيراته المشوهة للدين.

ب. مراجعة الأحاديث النبوية والمرويات التاريخية في صحيح بخاري، وإنشاء هيئة لمراقبة تفسير الأحاديث النبوية ووضع حد للتكفير والتحريم والتفتيش في ضمائر الناس وخصوصياتهم، والتأويل المتطرف للنصوص.

ت. تخليص المناهج المدرسية من الشوائب التي تستند للفكر التعصبي والترهيبي. وحذف كل ما له علاقة بالغنائم والعبيد من حروب الإسلام، والجهاد ضد العالم الكافر، وإدراج مواد جديدة كمادة «تعليم التفكير» ومادة «سيادة القانون» ومواد تشجع التسامح والحوار والتعايش مع الأديان والمذاهب والحضارات واحترام الرأي الآخر، ومشروعية التعددية الدينية.

ث. استبعاد الكتب التي تحض على التعصب والتطرف والكراهية (ابن تيمية وسيد قطب والمودودي وغيرهم) من المكتبات المدرسية ودعمها بالكتب التي تشجع على التفكير والحوار والتنوير، وإبراز جميع الأوامر الأخلاقية الموجودة في التراث الإسلامي.

ج. النصوص المقدسة لها قراءة تاريخية ولغوية مرتبطة بزمان ومكان وأسباب، ومن المنطقي الاخذ بالتطور التاريخي والقيم الناشئة عن الحداثة وتطور العلوم عند قراءتها الراهنة، والتعامل مع نص مفتوح لا يمكن لأي تأويل أو تفسير أن يغلقه. وهذا يستدعي التعامل مع علوم التفسير والفقه وأصول الفقه باعتبارها من إنشاء البشر ووثيقة الصلة بصراع القوى السياسية في مراحل سابقة، وهي غير مقدسة وقابلة للنقد وإعادة النظر والتفنيد.

ح. التوقف عند كل مراجعة لمفكرين إسلاميين وعند كل نقد لترسانة الأحكام الفقهية والخطاب الديني المؤسس عليها والمهيمن على المنابر الدينية، وعند كل نقد للكتب التي تدعو إلى التطرف والتعصب وتنزع القداسة عنها.

وعلى مستوى غير رسمي،

- حرية الفكر الفلسطيني الذي هو جزء من الفكر الحداثي التنويري الذي يشق طريقه

بصعوبة وببطء استنادا لقيم الحرية والعدالة والمساواة والتقدم والعقلانية، والتعدد والديمقراطية، والحق في الاختلاف وحرية السؤال، وجزء من عملية نقد وتفكيك العقل المطلق، والتخلف والخرافة وثقافة القبيلة، والتعصب والانغلاق عن الثقافات الإنسانية، والاستبداد.

- إعادة النظر في التعليم الديني والتعامل معه باعتباره معرفة، وفصل الدين عن العلوم وتعليمه كمادة مستقلة تتضمن علم الأديان المقارن، وفتح التعليم على المعارف الحديثة دون قيود أو وصاية. وعدم إدخال مواد دينية في المقررات الأخرى.
- إعادة مادة الفلسفة والعلوم الإنسانية إلى المناهج، وتشريع الحق في المعرفة عموما، والمعرفة العلمية والسؤال الفلسفي الذي يعتق العقل، دون قيد أو شرط.والاخذ بكل ما استجد ويستجد من الفكر الإنساني.
- اعتماد سياسة تطوير النمو المتنوع للطلاب في المدارس (كالنمو المعرفي، العقلي، الجسدي، النفسي، الاجتماعي، العاطفي، الفني) وإعطاء وزن اكبر للتعلم العاطفي الانساني، كالتعبير عن مشاعر الحب وبناء المودة والثقة والصداقة والتعاون في العلاقة بين الجنسين.

ثانيا: تضمين المناهج ثقافة وسياسات تعتبر:

- الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من العقد العالمي الذي يتكون من منظومة القوانين والاتفاقات والمعاهدات التي تعبر عن القيم والأخلاق والحقوق والمهمات المشتركة، إضافة إلى تراث الحضارة العربية الإسلامية كمرجعية يحتكم إليها في نضاله من أجل إنهاء الاحتلال والاستقلال وتقرير المصير وعودة اللاجئين وإقامة الدولة.

- الانحياز للدولة والسلطة المدنية التي تفصل الدين عن الحكم والسياسة، وتفصل الشريعة عن القانون المدني الذي يستند لقوانين وضعية قابلة للتغيير والتطوير تكون مرجعيتها الإرادة الشعبية، فلا يمكن قيام دولة دينية تعتمد على الدين كمكون أيديولوجي رئيسي في التشريع والتربية والتعليم والأحوال الشخصية والعقوبات وإدارة المجتمعات والإعلام بعد أن أصبح العالم مدنيا يقوم على شرائع مدنية قابلة للنقد والتغيير والتطوير.

ثالثا: تحرير المناهج من كل المواقف والتفاسير والقيود والتحريم والتأثيم والرؤى المتخلفة التي تتعامل مع المرأة – نصف المجتمع – بأشكال من التمييز والدونية وتضعها تحت الوصاية والسيطرة والإقصاء. واعتماد ثقافة المساواة والتكافؤ والشراكة والحرية وإزالة كافة أشكال التمييز. التوقف عند التحولات الاجتماعية والاقتصادية كمشاركة المرأة في النفقة وفي إعالة الاسرة. والانفتاح على المدرسة الدينية المتنورة التي لا تعتبر الحجاب فرض عين على كل مسلمة بالغة ودرعا واقية للمرأة، واعتباره من نواقض الإيمان. مطلوب من وزارة التربية والتعليم أن تحترم تراث المنظمة التحرري الثقافي التعددي، بتوفير المناخ لممارسة

الفتيات والنساء حريتهن في اختيار اللباس دون ترهيب وتحريم وابتزاز واحترام خياراتهن.

رابعا: إبراز قيم الحداثة الكونية راهنا وفي التراث الخاص والعام، ولا يتناقض الانفتاح على الحداثة مع الموقف المناهض للامبريالية والاحتلال والهيمنة والتدخل والنهب. التناقض ليس مع قيم الحداثة والثقافة الإنسانية وهو عكس ما تقوم به أنظمة عربية من غض نظر عن الإستعمار وتوجيه الكراهية للثقافة الغربية، وانفاق عشرات المليارات لخلق ثقافة مضادة للحداثة. إن الحضارات متعاقبة ومكملة لبعضها البعض ولا يمكن عزل حضارة عن أخرى أو احتكار حضارة ونفي الحضارات الأخرى.

خامسا: إعادة تعريف شكل النضال التحرري الفلسطيني ووضعه في إطار شرعي وقانوني في التربية الوطنية، وفصله عن الإرهاب الذي تمارسه تنظيمات القاعدة وداعش والنصرة وطالبان وبوكو حرام وغيرها بالاستناد إلى نوع من الفقه التعصبي التكفيري. ونقد الإرهاب الفكري الديني ضد المختلف والمعارض سابقا وراهنا، ونقد كل العمليات الفلسطينية التي استهدفت مدنيين ومراكز مدنية وتتناقض مع آداب الحرب التي حددها النبي ومن بعده الخليفة أبو بكر واتفاقية جنيف الرابعة.

سادسا: إعادة تعريف المواطنة بالمفهوم الحداثي كحقوق وواجبات ومساواة أمام القانون ووضع نهاية لتحييد الغِنى المعرفي الذي تتيحه الثورة الرقمية، وتجربة المجتمعات المتطورة لمفهوم المجتمع والتوقف عن الخلط بين التجارب القديمة ومعاييرها والمراحل الراهنة ومعاييرها، والاعتراف بتاريخية تطور البشرية وتاريخية الاحكام الدينية، واختلاف معايير الحاضرعن معايير الماضي المعتمدة. مطلوب تعريف فلسطين بدولة ديمقراطية، هذا التعريف يعني أنها لكل مواطنيها على قدم المساواة دون أن ينتقص من عروبتها وإسلاميتها.

سابعا: تطوير ملكة النقد لدى أجيال المستقبل، وإخراجهم من داخل الصندوق الذي لا يوجد بداخله غير رواية واحدة وخيار واحد ومسار اجباري واحد. كنقد حكم الامبراطورية العثمانية واستبداد المماليك وخلفاء أمويين وعباسيين، ونقد الصراع الدموي على الخلافة في معركتي صفين والجمل وقصف الكعبة بالمنجنيق وتصفية المختلفين بأسلوب دموي. ونقد اجتثاث صلاح الدين الأيوبي للفاطميين وبدولتهم، ونقد قادة الفتوحات الإسلامية من العسكريين الذين ارتكبوا كوارث قتل وجلب سبايا وعبيد وغنائم بالجملة. ونقد أخطاء تاريخية كبيرة من نوع انفتاح قيادة المفتي أمين الحسيني على النظام النازي. والتأكيد على توخي النقد الموضوعي العلمي في تمحيص المعلومات واعتماد أكثر من مصدر.

ثامنا: إعادة الاعتبار للفلاسفة والعلماء والمفكرين العرب والمسلمين الذين تعرضوا للتكفير والموت والعزل ولحرق نتاجاتهم الإبداعية، من خلال التعريف الوافي بإسهاماتهم العلمية والفلسفية والأدبية أمثال «البيروني وابن عربي والحلاج وابن المقفع وأبو حيان التوحيدي والجاحظ وابن رشد مرورا بمحمد عبده

ورفاعة الطهطاوي وعلي شريعتي وعلي عبد الرازق، وصولا إلى محمود محمد طه وطه حسين وحسين مروة ومهدي عامل وفرج فودة ونصر حامد أبو زيد وإسلام بحيري وغيرهم.

تاسعا: وضع أركان العملية التعليمية على بساط البحث الدائم ووضع التصورات وخطط التطوير.

١. إنشاء هيئة مناهج مستقلة تضم خبراء وجهات اختصاص وكفاءات فلسطينية من داخل الوطن والشتات، تتولى مهمة تطوير المناهج وتنقيتها من عناصر التأخر والمغالطات والارتجال بالاستناد لفلسفة تعليم متطورة.
٢. تشكيل مجلس أعلى مستقل للتعليم له تمثيل في الحكومة ويكون بديلا لوزارة التربية والتعليم يضم أرفع الكفاءات الأكاديمية، وإدارة حديثة.
٣. عقد مؤتمر سنوي للتعليم معني بتقييم العملية التعليمية كل عام، يشارك فيه المعلمون والطلبة والأهالي ومؤلفو المناهج تقدم فيه أوراق التطوير والتقييم والنقد والأفكار الجديدة ومجاراة ومواكبة التقدم العلمي. وربط التقدم في مجال التعليم بالنهوض المجتمعي والتنوير الفكري والتقدم الاقتصادي والتنمية والتحرر الوطني.
٤. اعطاء الأولوية في موازنة الحكومة للتعليم واعتماد صندوق لجمع التبرعات والدعم الداخلي والخارجي.
٥. وضع برنامج لتأهيل المعلمين مهارات التعليم والتعلم، بالتعاون مع الجامعات المحلية، واتحاد المعلمين، وبالتعاون ومع دول لديها تجارب ناجعة في مجال التعليم.
٦. وضع خطة لتطوير التعليم المهني وبخاصة في مجال الزراعة ومختلف المهن واكساب الطلبة مهارات العمل وتطوير الموارد من داخل المجتمع.
٧. اعتماد الالعاب والفنون والعودة للأرض – الجغرافيا والطبيعة والناس وابداعاتهم في فهم العلوم وفي التعلم وشحذ إرادة التغيير والتطوير.

الخلاصة

الخلاصة

يهدف هذا البحث إلى تحويل الحاجة إلى تطوير التعليم من اهتمام ومطالب أفراد مبعثرين أو مجموعات ومؤسسات محدودة التأثير، الى قضية رأي عام، وممارسة ضغط على صانع القرار المعني بالسياسات التعليمية وعلى مركز القرار السياسي، من أجل «تحقيق» تراجع في عناصر التخلف والتعصب الموجودة في الكتب المدرسية، وبخاصة تلك التي تهدد وحدة الشعب والحق المتكافئ في المواطنة. ومن أجل الانتقال من نظام تعليمي محافظ الى نظام تعليمي تحرري يستجيب لحاجة المجتمع ويخدم التطلع نحو التحرر الوطني والتقدم الاجتماعي والقيم الانسانية والتطور في مجال العلوم، والمساهمة في تطوير بنية المؤسسة وسياسات ومناهج التعليم، والتعاون مع النخب المتنورة المعنية بالتطوير، وإعطاء التعليم أولوية من زاوية الاهتمام والموازنة، وتطوير السياسة التعليمية، فضلا عن المساهمة في كشف الاختلالات وتفكيكها.

إن اكتشاف الايجاب والجديد وعناصر التقدم والقيم الايجابية هو المدخل الأهم في النقد وإعادة بناء الأفكار والمفاهيم. فأي نقد يفقد قيمته ودوره إذا لم يكتشف عناصر القوة وكل شيء قابل للحياة والتطور في التجربة. إن رؤية السلب وحده يضع العربة أمام الحصان. لذا سيتم التوقف عند كل إيجاب ودعمه في تجربة المناهج، انسجاما مع هدف التطوير والبناء.

لا يتردد المرء في تأييد أهداف العملية التعليمية التي حددتها الوزارة، كاكتساب مهارات التفكير الابداعية العليا، وانعتاق العقل وانطلاقه وتحرره من القيود، وإبداء الرأي في الشخصيات والمواقف والنصوص، وتنمية المواهب وحل المشكلات، والقدرة على استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية، وتعلم الكتابة، واللجوء الى العمل المسرحي والألعاب في عرض القضايا، والدعوة «لتحرير العقل من الأوهام والخرافات ونقاش بعض المعيقات التي تمنع العقل من التفكير،» واعتبار أن الحقوق والواجبات تشمل غير المسلمين «والاشارة الى أدب الاختلاف،» واحترام الرأي الآخر وتقديم المصلحة العامة على الخاصة. إن وجود مثل هذه الأفكار والأساليب يعد خطوة مهمة يمكن البناء عليها المزيد. غير أن هذه الافكار لا تطبق وتتجاور مع الأسلوب القديم، حيث يستمر الحفظ، وتطغى المفاهيم والأدوار التقليدية. ويسجل للمناهج الجديدة اعتمادها رواية وطنية فلسطينية محاولة بذلك تجاوز الابتزاز الإسرائيلي وقيود اتفاق أوسلو.

وأصاب المؤلفون في اعتماد مختارات هامة في مادة اللغة العربية تحمل قيما معرفية وثقافية وجمالية، لكنها تتجاور مع مختارات تنتمي لقيم محافظة وتقليدية ورجعية، ولوحظ أن المختارات خلت من المبدعين الجدد الذين ينتمون لمدارس أدبية حديثة. وأصابت الوزارة باستحداث مادة الديانة المسيحية كتعبير عن التعدد الديني.

- تنتمي دروس الديانة الاسلامية لفكر ديني متشدد من خلال الدعوة إلى «إقامة الحكم

الاسـلامي وإعـادة الخلافـة الإسـلامية.» وتمـضي الـدروس الى أكـثر المواقـف تزمتـا بالقـول: إن حفـظ الديـن يكـون بقتـل المرتـد، وحفـظ المـال بقطـع يـد السـارق، وحفـظ النسـل برجـم الـزاني المتـزوج. وتقـدم الـدروس سلسـلة مـن أحـكام التحريـم والتكفيـر. وتدعـو الى اقتصـاد بديـل يُحـرّم إيـداع الأمـوال في البنـوك وتطـرح بديـلا هـو «المرابحـة والتأمـين الإسـلاميين.»

- تعـترف المناهـج بالكتـب السـماوية باعتبارهـا ركـن مـن أركان الإيمـان. ولكنهـا تعتـبر الإسـلام ناسـخا أو بديـلا لهـا وتدعـو المسـيحيين واليهـود للالتـزام بالديـن الإسـلامي المهيمن،وهـذا يتناقـض مـع الـكلام السـابق ومـع التعـدد والتسـامح والتعايـش والمواطنـة ويسـاهم في هـدم التعايـش بـين الأديـان. عـلى ضـوء مـا تقـدم، تعتـبر فلسـطين دولـة دينيـة متزمتـة، تميـز بـين مواطنيهـا عـلى أسـاس الديانـة.

- وسـعت المناهـج الى المطابقـة بـين العلـم والديـن ببراهـين إيمانيـة لا تصمـد أمـام أي محاكمـة، وتحـاول البرهنـة عـلى تفـوق الديـن بأسـلوب غـير علمـي متناقـض مـع رسـالة التعليـم. ومـن الأمثلـة عـلى ذلـك، آيـات تتحـدث عـن «مراحـل تكـون الجنـين» و» انشـقاق القمـر» والبصمـة، وعـدم اختـلاط ميـاه الأنهـار بالبحـار، ودروس تخطـئ «نظريـة دارون».

- وتـرى دروس الديانـة الإسـلامية في الثقافـة العالميـة أنهـا ضـد ضوابـط الديـن والقيـم والأخـلاق وتتحكـم فيهـا الأهـواء والرغبـات، مـا أدى الى انتشـار الرذائـل والتحلـل الخلقـي وفقـدان الكرامـة الإنسـانية، وصـولا الى انهيـار منظومـة القيـم والاخـلاق. وبـدلا مـن ترويـج الـدروس لقيـم الحداثـة الكونيـة كالحريـة والعدالـة والمسـاواة وحقـوق الإنسـان، تتبنـى ثقافـة مضـادة للحداثـة. وتنتقـد المفكريـن العـرب الذيـن يدافعـون عـن الحضـارة الغربيـة وينتقصـون مـن الحضـارة العربيـة الإسـلامية.

- تعتـبر الـدروس الجهـاد فريضـة وجـزء لا يتجـزأ مـن الدعـوة الاسـلامية، ومـن أهدافـه رفـع الظلـم ورد العـدوان وتطبيـق شرع اللـه وقتـال مـن وقـف في وجـه نـشر الديـن الإسـلامي، ويعتـبر حكـم الجهـاد فـرض. ولا تعـترف كتـب الديـن بموقـف المتنوريـن الإسـلاميين الذيـن رفضـوا المفهـوم السـابق لأنـه يقـود الى حـرب دينيـة. اسـتخدم الجهـاد سـابقا لنـشر الديانـة الإسـلامية ولم يعـد ذلـك قائمـا، فنحـن في مرحلـة تحـرر وطنـي واجتماعـي وتقريرمصـير بالاسـتناد للقانـون الـدولي. ولا تعـترف الـدروس بوجـود إرهـاب إسـلامي، مـع أن تنظيـمات القاعـدة وداعـش والنـصرة وطالبـان وعـدد آخـر مـن المنظـمات المتشـددة تمارسـه . ولا تعـترف الـدروس بوجـود إرهـاب فكـري دينـي ضـد المفكريـن المعارضـين في معظـم البلـدان العربيـة. وتتجاهـل تعـرض علـماء المسـلمين في مجـال العلـم والفلسـفة والأدب والفكـر للإرهـاب وقتـل بعضهـم. ولا تنتقـد ارتـكاب تنظيـمات

فلسـطينية بعـض الأعـمال الإرهابيـة التـي اسـتهدفت مدنيـين إسرائيليـين.

- تقـول مـادة في التربيـة الإسـلامية «المـرأة كالرجـل»، وتضيـف لكـن المسـاواة الكاملـة ليـس مـن الحكمـة في شيء فضـلا عـن كونهـا ظلـما للطرفـين، فالرجـال قوامـون عـلى النسـاء. الرجـل يقـود الأسرة وينفـق عليهـا ويرعاهـا والمـرأة تنجـب الأطفـال وترعاهـم وتديـر شـؤون الأسرة. تـبرر الـدروس التمييـز الصـارخ لمصلحـة الرجـل عـبر تعـدد الزوجـات، والتحكـم في الطـلاق، وعـدم مشـاركة المـرأة في الشـورى. و»لا يجـوز للأنثـى أن تكـون رئيسـا.» أمـا المـيراث فللذكـر الضعـف، ولم تتوقـف الـدروس عنـد التحـولات الاجتماعيـة والاقتصاديـة كمشـاركة المـرأة الفلسـطينية في النفقـة وفي إعالـة الاسرة. وتؤيـد الـدروس فـرض الحجـاب عـلى النسـاء وتعتـبر إنـكار الحجـاب مـن نواقـض الايمـان. وهـو رمـز لعفـة المـرأة وطهرهـا والتـزام الطاعـات واجتنـاب المحرمـات، مـا يعنـي أن المـرأة أو الشـابة غـير المحجبـة تفتقـد لـكل هـذه المواصفـات. كان مـن المفـترض توفـير المنـاخ لحريـة الفتـاة والمـرأة في اختيـار اللبـاس بـدون تكفـير او تحريـم ولا ترهيـب.

- نجحـت الحركـة الوطنيـة إبـان صعودهـا في إدمـاج واسـتيعاب الهويـات الفرعيـة كالهويـة الدينيـة والعائليـة والعشـائرية والجهويـة في إطـار وحـدة وطنيـة جامعـة. لكـن صعـود الإسـلام السـياسي المتزمـت وزيـادة نفـوذ الأيديولوجيـا اليهوديـة المتعصبـة داخـل المجتمـع الإسرائيـلي أعـادا الهويـة الدينيـة والهويـات الفرعيـة الأخـرى الى الواجهـة، وانعكـس ذلـك عـلى مناهـج التعليم الفلسـطينية التـي انحـازت للهويـة الدينيـة.

- تعـرف المناهـج فلسـطين بالدولـة العربيـة الاسـلامية، ومـا يعنيـه ذلـك مـن شـطب الـشركاء مـن غـير المسـلمين. يرتبـط التعريـف بفكـر دينـي يظـل حـاضرا في كتـب اللغـة العربيـة والتربيـة الاجتماعيـة. يسـتند لقـراءة سـلفية منفصلـة عـن الحداثـة. كان ينبغـي الالتـزام بتعليـم تحـرري يغلـب العقـل ويحشـد المعـارف العلميـة بمـا في ذلـك الجوانـب المضيئـة في تـراث الحضـارة العربيـة الاسـلامية. مطلـوب تعريـف فلسـطين بدولـة ديمقراطيـة، هـذا التعريـف يعنـي انهـا لـكل مواطنيهـا عـلى قـدم المسـاواة.

- يحتـاج التعامـل مـع الديانـة اليهوديـة الى معالجـة مـن نـوع مختلـف. فاليهوديـة ديانـة سـماوية لا يمكـن دمجهـا بالاسـتعمارالصهيوني العنـصري. وليـس كل يهـودي مسـتعمِر ومعـادي للشـعب الفلسـطيني ولا معـادي للإسـلام والمسـلمين، ومـن الخطـأ اسـتخدام مصطلحـات كمحاربـة اليهـود، أو الجيـش اليهـودي كبديـل للمسـتعمر الصهيـوني الإسرائيـلي.لا ينبغـي القبـول بدمـج كل منتسـبي الديانـة اليهوديـة في المـشروع الكولونيـالي، بالعكـس، مطلـوب إعـادة الاسـتقطاب عـلى أسـاس التحـرر مـن الاسـتعمار والعنصريـة. وفي هـذا السـياق فـإن الاعـتراف الفلسـطيني بالهولوكوسـت

وما تعرض له اليهود من اضطهاد في أوروبا، لا ينفصل أبدا عن اعتراف الاسرائيليين بالتطهير العرقي والنكبة الفلسطينية.

- يلاحظ تهميش المناهج للبعد الأممي في النضال الفلسطيني الذي حظي بدعم وتأييد عالمي كبير في كل المراحل. لماذا يتم تغييب هذا العامل الذي أصبح عنصرا حيويا في نضال الشعب الفلسطيني، والتركيز فقط على العامل القومي العربي والعامل الإسلامي حيث يتم الخلط بين الدين والقومية والأمة. الدين الاسلامي كما الدين المسيحي والدين اليهودي والاديان الأخرى تشكل عنصرا واحدا من عناصر الثقافة الروحية المشتركة للشعوب ولا ينبغي التنافس مع مقولة الدولة اليهودية والقومية اليهودية بالحديث عن دولة إسلامية.

- تبنت دروس وزارة التربية والتعليم الرواية الرسمية العربية، ولم تعط أهمية لمعاناة الشعوب العربية من الأنظمة الديكتاتورية. الشعوب هي الحليف الحقيقي للشعب الفلسطيني. اعتمدت الدروس رواية الأنظمة العربية في الموقف من الربيع العربي غير عابئة بقيم الحرية والعدالة والديمقراطية والمساواة والتحرر الوطني والاجتماعي كمعيار في التأييد والانحياز للنظام أو للشعب والمعارضة التي تعبر عنه.
- يغيب النقد في كل الدروس، وهذا يعني عدم تطوير ملكة النقد لدى أجيال المستقبل. خلل فادح له نتائج سلبية أقلها، البقاء داخل صندوق المعرفة الذي لا يوجد بداخله غير رواية واحدة وخيار واحد ومسار إجباري واحد. لا يوجد نقد للامبراطورية العثمانية، ولا للممالیك، ولا للخلفاء الأمويين والعباسيين، ولا نقد الصراع الدموي على الحكم الإسلامي الذي عبرت عنه معركة صفين ومعركة الجمل، ولا نقد صلاح الدين الأيوبي الذي قضى على الدولة الفاطمية في مصر. ولا نقد قادة الفتوحات الاسلامية العسكريين الذين ارتكبوا جرائم. ولا نقد أخطاء تاريخية كبيرة من نوع انفتاح قيادة المفتي أمين الحسيني على النظام النازي في محاولة جنونية للاستقواء به ضد بريطانيا والحركة الصهيونية.

- يعتبر تأهيل المعلمين جزءاً اساسياً في عملية المناهج وتقييمها، حيث يفترض أخذ رأيهم بشكل دائم. ويصار الى تطوير معارفهم ومهاراتهم المتخصصة في التعليم. ويفترض ان يتمتّع المعلم بالاستقلاليّة في التدريس وبالمشاركة الفعّالة في إعداد المناهج الدراسيّة وبلورتها، وفي اختيار المضامين التي تلائم طلابهم. وفي تشخيص الطلاب ومعرفة قدراتهم ومستواهم ليلائموا لهم المواد والمضامين التي تتناسب معهم. النقد غير متاح للمعلمين أو محدود جداً ويتم مساءلة المعلمين الناقدين وقد تتخذ بحقهم إجراءات قاسية مثل النقل الى مكان عمل آخر أو التوقيف عن العمل، ورواتب المعلمين متدنية ومكانتهم الاجتماعية قليلة الشأن.

- تبدأ في المدرسة معادلة المعلم الذي يقدم كل شيء والطالب يحفظ ما يقدم له. وتنتقل هذه المعادلة إلى الجامعة. وللأسف فإن الجامعة تتبنى السياسة المدرسية ذاتها، ليس المطلوب تعلم مهارات التفكير والنقد وتكون النتيجة فشل الجامعة في تخريج جامعيين قادرين على الانخراط في المجتمع والحياة المدنية ويكونوا فاعلين في عملية بناء وتطوير المجتمع. وبحسب التجربة يوجد ٥ من كل ٣٠ جامعي يكونوا جاهزين ومؤهلين. تلعب النزعة الاستهلاكية دورا كبيرا في الاهتمامات، وبهذا فإن السوق هو الذي يقود التعليم، الأبحاث ليست متطلبا لدى أساتذة الجامعات في عرف الإدارات، لذا ينصرف الأكاديمي الى أعمال أخرى على حساب العملية التعليمية.

أهم التوصيات

- الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من العقد العالمي الذي يتكون من منظومة القوانين والاتفاقات والمعاهدات كمرجعية يحتكم إليها في نضاله من أجل إنهاء الاحتلال وتقرير المصير.
- . الانحياز للدولة والسلطة المدنية التي تفصل الدين عن الحكم والسياسة، وتفصل الشريعة عن القانون المدني. وتفصل العلوم عن الدين.
- تحرير المناهج من كل المواقف التي تتعامل مع المرأة - بأشكال من التمييز والدونية وتضعها تحت الوصاية والسيطرة والإقصاء وإزالة كافة أشكال التمييز.
- إعادة تعريف شكل النضال التحرري الفلسطيني وفصله عن الإرهاب الذي تمارسه تنظيمات القاعدة وداعش والنصرة وطالبان ونقد الإرهاب الفكري الديني ضد المختلف والمعارض.
- تعريف فلسطين بدولة ديمقراطية لكل مواطنيها على قدم المساواة بدلا من دولة اسلامية.
- تطوير ملكة النقد لدى أجيال المستقبل، وإخراجهم من داخل الصندوق الذي لا يوجد بداخله غير رواية واحدة وخيار واحد ومسار إجباري واحد.
- العالم الروحي قضية حاضرة بقوة في الحياة والعلاقات لكنها مغيبة ومدرجة ضمن التابوهات الممنوعة. تجاهلت المقررات العلاقة بين الجنسين والحب الذي ينشأ بشكل طبيعي وتلقائي بينهما منذ الطفولة، ويستمر في المراحل اللاحقة. وهذا يستدعي اعتماد سياسة تطوير النمو المتنوع للطلاب في المدارس (كالنمو المعرفي، والعقلي، والجسدي، والنفسي، والاجتماعي، والعاطفي، والفني) وإعطاء وزن أكبر للتعلم العاطفي الإنساني، كالتعبير عن مشاعر الحب وبناء المودة والثقة والصداقة والتعاون في العلاقة بين الجنسين. لماذا لا توجد مواد تتحدث عن العلاقة بين الجنسين وقيمها الإنسانية والأخلاقية، وعن معنى الحب وأهميته في بناء الشخصية المتوازنة والسوية؟

- إعـادة الاعتبـار للفلاسـفة والعلـماء والمفكريـن العـرب والمسـلمين الذيـن تعرضـوا للتكفـير والمـوت والعـزل ولحـرق نتاجاتهـم الابداعيـة، مـن خـلال التعريـف الـوافي بإسـهاماتهم العلميـة والفلسـفية والادبيـة في المناهـج.
- إنشـاء هيئـة مناهـج مسـتقلة تضـم خـبراء وجهـات اختصـاص وكفـاءات فلسـطينية مـن داخـل الوطـن والشـتات، تتـولى مهمـة تطويـر المناهـج وتنقيتهـا مـن عنـاصر التأخـر والمغالطـات والارتجـال. بالاسـتناد لفلسـفة تعليـم متطـورة.
- تشـكيل مجلـس أعـلى مسـتقل للتعليـم لـه تمثيـل في الحكومـة ويكـون بديـلا لـوزارة التربيـة والتعليـم يضـم ارفـع الكفـاءات الاكاديميـة، وإدارة حديثـة.
- عقـد مؤتمـر سـنوي للتعليـم معنـي بتقييـم العمليـة التعليميـة كل عـام، يشـارك فيـه المعلمـون والطلبـة والأهـالي ومؤلفـو المناهـج تقـدم فيـه أوراق التطويـر والتقييـم والنقـد والافـكار الجديـدة.
- اعطاء الأولوية في موازنة الحكومة للتعليم واعتماد صندوق لجمع التبرعات والدعم.
- وضع برنامج لتأهيل المعلمين مهارات التعليم والتعلم.
- وضـع خطـة لتطويـر التعليـم المهنـي وبخاصـة في مجـال الزراعـة ومختلـف المهـن وإكسـاب الطلبـة مهـارات العمـل وتطويـر المـوارد مـن داخـل المجتمـع.
- اعتـماد الألعـاب والفنـون والعـودة لـلأرض – الجغرافيـا والطبيعـة والنـاس وإبداعاتهـم في فهـم العلـوم وفي التعلـم وشـحذ إرادة التغيـير والتطويـر.

high academic qualifications and a modern administration.

- Hold an annual education conference to assess the educational process with the participation of teachers, students, parents, and authors of the curricula during which papers on development, evaluation, criticism, and new ideas are presented.
- Give priority to education in the government›s budget and create a fund for collecting donations and financial support.
- Develop programmes for training teachers on teaching and learning skills.
- Put a plan for the development of vocational education, especially in the field of agriculture and various professions, equip students with work skills, and develop human resources from within the society.
- Use games and arts, and incorporate the return to nature, geography, creativity, and team work as tools in understanding science, learning, and sharpening the will for change and development.

- Redefine the form of the Palestinian liberation struggle and separate it from terrorism practiced by al-Qaeda, ISIS, al-Nusra and Taliban and take a critical stance against religious intellectual terrorism targeting those who have different opinions or those in opposition.
- Define Palestine as a democratic state for all of its citizens on an equal basis instead of an Islamic state.

Second: Direct Procedural Amendments

- Actively work for the elimination of all forms of discrimination against women, and liberate the curricula from all stances that discriminate against women, consider them as inferior, put them under guardianship and control, and/or exclude them.
- Liberate the curricula from all material and commentary that depicts or portrays non-Muslims in any negative way.
- Third: General Recommendations
- Develop future generations› critical thinking skills and bring them out of the restrictive one-dimensional box of one discourse, one choice, and one compulsory path.
- Adopt a diversified approach in policies pertaining to school students (such as cognitive, mental, physical, psychological, social, emotional and artistic development). Spiritual and emotional dimensions, although strongly present within society, are distinctly absent in the curricula, and subjects relating to relationships and love are ignored and even listed among the taboos. Thus, the approach must give greater weight to emotional learning such as expressing admiration, building affection, trust, friendship, and cooperation in relationships between males and females, and stress on students› ability to love based on human values. The diversified system of understanding must also
- give due respect to Arab and Muslim philosophers, scientists and thinkers who had been accused of apostasy, who were killed and isolated, and whose innovative books were burnt through the proper introduction of their scientific, philosophical and intellectual contributions in the curricula.
- Fourth: Organizational Recommendations
- Establish an independent curricula body composed of experts, specialists and competent persons – from within the country as well as in diaspora – to undertake the task of developing the curricula and refining them from elements of backwardness, mistakes and improvisations, based on an advanced educational philosophy.
- Form an independent higher education council with governmental representation to serve as a substitute to the Ministry of Education composed of persons with

Husseini's leadership's openness to the Nazi regime in a senseless attempt to muscle in on Britain and the Zionist movement. Such criticism is absent in all lessons, which means that future generations will not be able to develop their critical thinking skills. This is a fatal mistake and has a very negative impact, the least of which is that students will remain trapped in a one-dimensional knowledge box that has only one story, one choice, and one compulsory path.

The research, the selected sample and interviews with teachers have further revealed a large gap between the teachers' glorification of school textbooks to the point that they give them a veneer of holiness on the one hand while on the other hand having a weak role themselves as teachers in developing and presenting the curricula. There is also a lack of programmes to develop teachers› knowledge and specialized educational skills. The research has also demonstrated that teachers are, to a large extent, deprived of their autonomy in teaching, preparing plans, selecting content that fits their students, diagnosing students and getting to know their capabilities and academic levels so that they are able to adapt subjects and content according to their needs. On top of that, teachers are not allowed to be critical; those who are get questioned, and harsh measures are taken against them such as getting transferred or suspended. Moreover, teachers' salaries are low, and their social status is also insignificant.

The equation that students are to memorize everything presented to them by the teacher begins in schools, and unfortunately, the university also adopts the same school policy. The lack of acquiring thinking and critical skills results in the failure of the university in graduating university students who are capable of actively engaging in civil life and in the process of building and developing society. According to experience, only five of every 30 university graduates are ready and qualified. Consumerism also plays a big role in this issue, seeing that the market is often what leads education. Professors are not required, according to university administrations, to prepare research papers, and thus academic persons do other work at the expense of the educational process.

Major Recommendations

First: The Adoption of Principles Governing the Curricula

- Establish that the Palestinian people are an integral part of the global contract consisting of a system of laws, agreements and treaties that serve as reference in their struggle to end occupation and to achieve self-determination.
- Set the grounds for the state and civil authority, whereby religion is separated from government and politics, the Shariah from the civil law, and science from religion.

Additionally, the research relied on interviews – conducted by the assistant researcher – with a sample of teachers, and this further contributed to shedding light on the problems facing the educational system.

It was noted that there is a large gap between the aims and references of the Ministry of Education and the subjects of the books. Examples of these gaps are in: the importance of acquiring higher creative thinking skills, emancipating the mind and liberating it from restrictions, freely expressing opinions about persons, stances and texts, developing talents and problem-solving skills, being able to deduce main and subsidiary ideas, writing skills, and using play and games in discussions. All of these areas call for «the liberation of the mind from delusions and superstitions and the discussion of obstacles that prevent the mind from thinking.» They must also ascertain that rights and duties should apply to non-Muslims alike and call on acceptance of differences and respect for others' opinions.

In addition to these gaps, the research has found that a big percentage of subjects taught in schoolbooks actually contradict with the principles of emancipatory education. Examples of this include: the continued rote education, discrimination on bases of religion and sex, and support of the imposition of the hijab (headscarf) on women and the consideration of its rejection as an act against faith. There are further restrictions on thinking whereby scientific arguments are reconciled through the provision of religion as the ultimate proof.

The research has also found that the curricula is biased to the religious state and that it defines Palestine as an Islamic Arab state. Coexistence between religions is distorted, and there is a prevailing culture of anti-modernization. The curricula bears no mention of religious persecutions of dissenting intellectuals in most of the Arab countries, nor does it reference to Muslim thinkers in the fields of science, philosophy, and literature who had been terrorized and in some cases killed for their views. Furthermore, the curricula make no distinction between Judaism as a heavenly religion and a political ideology; it associates Judaism with Zionist colonialism and uses terms such as "fighting the Jews" and the "Jewish" army. It should not be acceptable to equate Judaism with the colonial project. In this context, the Palestinian acknowledgment of the Holocaust and the persecution of the Jewish people in Europe is not at all separate from the Israeli acknowledgment of the Nakba and the ethnic of Palestinians in 1948. Re-mobilization should thus be on the basis of liberation from colonialism and racism as a whole.

It should also be noted there is no criticism whatsoever of the Ottoman Empire, the Mamluks, the Umayyads, or the Abbasids. There is also no criticism of the brutal conflict over the Islamic rule as reflected in the Battle of Siffin and the Battle of the Camel, or of Salah ad-Din al-Ayyubi's putting an end to the Fatimid state in Egypt. Schoolbooks contain no criticism of the Islamic military conquests' leaders who committed various crimes, nor of crucial historic mistakes such as Mufti Amin

The Importance of the Research

The power of the Palestinian society, composed of more than one million male and female students in the West Bank, Gaza Strip and Jerusalem, to develop is seemingly being wasted. This waste of power is taking place as a result of having an educational system that has been used by conservative and extremist forces to domesticate this vital group of the society. This was done with the participation of the Ministry of Education's authorities in their endeavor to compete over power. Meanwhile, political Islam, on its rise, was keen to change the curricula and dominate education as a means to control the society in many Arab countries, especially Egypt, Jordan and Palestine, and it had succeeded in doing so.

While we see that a process of change took place in more than one Arab country, Palestine is still absent. It has not taken part in appraising and revising its curricula, and still identifies with the extremist legacy that continues to be presented in schoolbooks. This research documents this absence and calls on Palestine to take part in the critical revision as well as to seek the independence of education, lift religious and extremist guardianship, open education to Arab and international improvement and innovation, and abide by the rules and policies of emancipatory education. These elements are all crucial parts of rebuilding and strengthening the Palestinian subjective factor and enhancing its resilience and steadfastness in order to confront the political stalemate and the continued restrictions on the socio-economic formation and development.

The research criticizes the makeup and discourse of extremist religious schools in handling issues that remain tolerated to this day. Examples of these issues include discrimination against citizens on bases of religion and sex, as well as accusations and prohibitions of blasphemy at will. Such schools call for establishing a religious rule (religious state) while bringing religion into science and beautifying the Ottoman and Mamluk authoritarian legacies.

Methodology

In studying and analyzing the problem of education, exploring the reasons for its deterioration and searching for solutions, the researcher has adopted the descriptive analytic approach. This approach has helped in exploring actual positive elements and values and in distinguishing between actual formal development and rebuilding ideas and concepts.

The study sample is composed of 54 schoolbooks that cover the subjects of: Islamic education, Arabic language, civic education, social education, history, and geography for all grades (grade 1 to secondary school certificate).

The research relied on a selected sample of three university/school teachers and a Palestinian writer who is knowledgeable of the Swedish educational system, all of whom shared their experiences and took part in the research analysis and evaluation.

The Aims of the Research

Education roles vary from being used for national and social liberation, as a tool for submission and control, or they could have a more ambiguous nature with contradicting elements and stances. The kind of education offered largely depends on the government, the culture, and the economic and political elites in power. This research supports emancipatory education in Palestine as a means to reach the following most prominent direct and long-term goals:

- To support an open critical dialogue on the school curricula and the Palestinian educational policies, applications, and outputs; to look into the existing imbalances between professional theoretical standards and successful educational practices; and to move away from the prevailing state of ambiguity which has been allowing for abandoning the problems and keeping them afloat.
- To transform the need for developing education from a concern and a demand of scattered individuals, groups and limited influence institutions, into an issue of public opinion in support of emancipatory education, and to exert pressure on decision-makers who are responsible for the backwardness of education.
- To set a procedural and achievable goal by which to remove elements of backwardness and blatant intolerance present in schoolbooks. Allowing for issues such as discrimination against women and against different religions or faiths to remain in effect threatens the unity of society and the right to equal citizenship, and must therefore be taken out.
- To support and back the Ministry of Education in developing and presenting the Palestinian authentic narrative vis-à-vis the dismissive positions of occupation and colonization that are based on religious myths.
- To contribute in establishing rational and enlightened groups within the society to assist in freeing education from the grip of the extremist religious and social forces that hinder emancipatory education.
- The ultimate aim is to move away from a conservative education system towards an emancipatory one which responds to the needs of the society and serves national liberation and social progress aspirations as well as human values and developments in the field of science.

We extend our thanks and appreciation to Muhannad Abdul Hameed for his excellent work in which he not only had put lots of efforts, time and passion, but also adopted it as a cause worth of struggle .We also thank research assistant Wajeeh Al Aissa .

We hope that this important research will be met with serious attention and creates real concerns and motivation for change among the activists and progressive persons active in civil society organizations and in the academia as well as among institutions and political parties, so it would contribute to progressive changes in the formal education and in the culture as a whole, in order to meet the aspirations of the Palestinian people for a plural and democratic country that is worthy of their sacrifices over long decades.

Salam Hamdan

Programme Manager

Rosa Luxemburg Stiftung Regional Office Palestine & Jordan

Abstract

Foreword

Foreword

A few years ago, the Rosa Luxemburg Stiftung(RLS) in Palestine and Jordan established the Emancipatory Education Programme to stimulate societal debate on the philosophy of both formal and informal learning and teaching in Palestine and Jordan. Accordingly, tRLS has supported many projects, activities and ideas that contributed and are still contributing to the debate and deliberation on what exists and attempted to put forward other alternative ideas.

The programme vision was based on the significant importance of education in the course of the development of societies and political and social movements in general, and specially in Palestine, which is still struggling for liberation and independence .The programme found that formal education is still conservative and indoctrinating, and in the past two decades was particularly dominated by a dogmatic religious and political perspective. This may be a major obstacle to the renaissance process instead of being in support of it.

The concept of formal education and often informal education too, in Palestine and Jordan is based on answers and imperatives. It is to a large extent also metaphysical and based on absolutism. This would limit the mind and reduce its cognitive function and therefore will restrict its ability to analyze, anticipate, create and make well planning. This turns people into objects rather than subjects, which makes their fate and their future hostages of politicians and exploiters.

The goal of the Emancipatory Education Programme is to reverse the equation and make education rely on the philosophy of questioning, knowledge, curiosity and analytical and critical scientific research .A question leads to a series of questions. There are no final imperatives, no mysteries that exclude the mind and perception .In this regard, the Rosa Luxemburg Stiftung and its partners in Palestine and Jordan, saw that it is important to seriously and objectively examine the educational philosophy and the curriculum in Palestine as a starting point .This was the start of this important work, as a starting point too for review, research, community debate and debate with decision-makers in order to improve the whole educational system in a way that serves the progressive national social and political struggle .

The research investigates all issues in the curriculum and textbooks related to the shaping of the national and civil identity in the consciousness of the Palestinian students. It also analyses and diagnoses the religious vision, so often with a stringent and exclusionary Wahhabi nature and highlight its negative impact on public life and the society .Accordingly, the research offers an open invitation to civil society activists and social and political movements to seriously consider the reality of education, and to exert systematic pressure on decision-makers to modernize the curriculum and to introduce a valuable practice that promotes diversity, pluralism, democracy and equality and denounces all kinds of discrimination and exclusion .

Mohanned Abed Alhamid

caricature on the cover for Ramzi Tawil

First Edition

This publication is supported by the Rosa Luxemburg Stiftung with means provided by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development.

The views represented in this publication are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the position of the Rosa Luxemburg Stiftung.

هذا الكتاب

نـود الانتقـال مـن نظـام تعليمـي محافـظ الى نظـام تعليمـي تحـرري، انتقـالا يبـدأ بتحريـر المناهـج مـن كل المواقـف التـي تميـز ضـد النسـاء وتضعهـن تحـت الوصايـة والسـيطرة، وتميـز بـين المسـلم وغـير المسـلم، وبإزالـة كل أشـكال التعصـب التـي تنتمـي لمدرسـة الاسـلام المتشـدد. نريـد نظامـا تعليميـا يكـون فيـه العلـم مسـتقلا وحـرا في البحـث والنقـد ، وفي إشـاعة التعـدد الـذي يسـمح بأكـثر مـن روايـة ورأي وخيـار ومسـار، ويكـون فيـه المعلـم شريـكا ولـه مكانـة لائقـة. ونـرى أن العلاقـة وثيقـة بـين التعليـم التحـرري الـذي ينهـض بالأجيـال وبالبلـد، وبـين دولـة لـكل مواطنيهـا تتبنـى فكـراً وممارسـة الحداثـة، وتربـط التحـرر الوطنـي بالتحـرر الاجتماعـي، وتحظـر التكفـير والتحريـم وقمـع المختلـف، وتغلـب الهويـة الوطنيـة الجامعـة عـلى الهويـات الفرعيـة، وتتبنـى المسـاواة بـين الجنسـين والديانـات وحريـة المعتقـد.

مهند عبد الحميد

خريـج جامعـة عـين شـمس/ بكالوريـوس علـم نفـس. صحفـي يكتـب مقالـة أسـبوعية في جريـدة الايـام، ويعمـل عضـوا في هيئـة تحريـر مجلـة الدراسـات الفلسـطينية مكتـب رام ا للـه، ولـه كتابـات في مجـلات فلسـطينية وعربيـة. شـغل منصـب مديـر عـام الإنتـاج الإعلامـي في وزارة الاعـلام ، ومديـر عـام الآداب في وزارة الثقافـة. لـه العديـد مـن الابحـاث والدراسـات أهمهـا : اخـتراع شـعب وتفكيـك آخـر / مركـز مسـارات. الطريـق الى تحـرر المـرأة / مؤسسـة روزا لوكسـمبرغ. الانتقـال مـن المشـاريع الفرديـة الى التعاونيـات / مؤسسـة روزا لوكسـمبورغ.. دور الاعـلام في تعزيـز قيـم النزاهـة والمسـاءلة/ مؤسسـة أمـان. القـدس بـين اسـتراتيجيتين/ وزارة الاعـلام إعـداد كتـاب سـنكون يومـا مـا نريـد / وزارة الثقافـة.

2019
RLS