التعليم الفلسطيني

وتحديات المستقبل

بقلم د. اندرو ريجبي

PASSIA

الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية

التعليم الفلسطيني

وتحديات المستقبل

بقلم د. اندرو ريجبي

PASSIA

الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية

الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية PASSIA، مؤسسة أهلية مستقلة، لا تسعى للربح أو التجارة أو المنفعة المالية، وغير مرتبطة بأية جهة حكومية أو حزبية أو تنظيمية أو طائفية، وتهدف الى إعداد وتشجيع بحوث ودراسات تبرز التعددية الفكرية والمنهجية الفلسطينية في إطار من الحرية الأكاديمية.

إن ما ورد في هذه الدراسة من آراء وأفكار، يعبر عن وجهة نظر الباحث الشخصية، ولا يعكس أو يمثل بالضرورة موقف أو رأي الجمعية الفلسطينية الأكاديمية للشؤون الدولية، أو العاملين فيها. وقد قدم الباحث الدكتور أندرو ريجبي الاستاذ والمحاضر في دراسات السلام في جامعة براد فورد في المملكة المتحدة، هذه الدراسة ضمن برنامج البحوث والدراسات في الجمعية للعام ١٩٩٥.

جميع الحقوق محفوظة للجمعية

الطبعة الأولى - آذار (مارس) ١٩٩٥

مطبوعات PASSIA

فاكس : ٩٧٢-٢-٢٨٢٨١٩ هاتف : ٩٧٢-٢-٨٩٤٤٢٦

ص.ب. ١٩٥٤٥ - القدس

المحتويات

مقدمة ٥

أولاً – النظام التعليمي في المناطق المحتلة..... ١١

ثانياً – النضال من أجل التعليم المدرسي أثناء الانتفاضة.....١٥

ثالثاً – مراحل الانتفاضة..... ١٧

١– الأشهر الأولى – العفوية والفوضى
٢– ١٩٨٨–١٩٩٠ الامتداد الافقي – التعبئة الجماهيرية لمقاومة مدنية غير مسلحة
٣– ١٩٩٠ – تصاعد عمودي وتدهور الانتفاضة

رابعاً – التعليم اثناء الانتفاضة – رد الفعل الفلسطيني..... ٢٣

١– أشهر الفوضى الأولى
٢– محاولة التنظيم
٣– الخوف من المستقبل

خامساً – الأولويات التعليمية للسلطة الوطنية الفلسطينية..... ٣٥

١– ازدحام المدارس وغرف الدراسة
٢– مصادر ومواد للمدارس
٣– من أجل منهاج فلسطيني
٤– تدريب المعلمين
٥– التعليم العلاجي والتعليم المستند الى المجتمع

سادساً – دور المنظمات والمؤسسات غير الحكومية..... ٤٧

سابعاً – المشروع ذو المدى الأطول – التعليم من أجل الديمقراطية.....٤٩

خاتمة.....٤٩

مقدمة

مشاكل الأرض والتناحر القومي هي في قلب الصراع الاسرائيلي-الفلسطيني، ولذا، فان أي حل عملي قابل للاستمرار لهذا الصراع، يجب أن يشمل قبول كل طرف الشرعية الوطنية للطرف الآخر. ويشمل ذلك بلا شك مبادلة الأرض بالسلام كما ورد في قراري مجلس الأمن رقمي ٢٤٢ و ٣٣٨. ذلك هو أيضا هدف المفاوضات الاسرائيلية-الفلسطينية كما هو وارد في وثيقة إعلان المبادىء التي جرى توقيعها في واشنطن في ١٣ أيلول ١٩٩٣(١).

نص إعلان المبادىء على إقامة سلطة وطنية فلسطينية لمدة انتقالية لا تزيد على خمس سنوات. وحدد نقل السلطات والمسؤوليات من اسرائيل الى ممثلي الشعب الفلسطيني على مراحل، أولاها الانسحاب الاسرائيلي من مساحة كبيرة من قطاع غزة وأريحا ومباشرة الحكم الذاتي في هاتين المنطقتين. إضافة الى ذلك، كان من المتوقع أن يتم "النقل المبكر للصلاحيات" في بقية المناطق المحتلة، وممارسة السلطة الفلسطينية على التعليم والصحة والشؤون الاجتماعية والضرائب المباشرة والسياحة. كما كان متوقعا إجراء انتخابات لاختيار مجلس تشريعي فلسطيني في مدة لا تتجاوز يوم ١٣ تموز ١٩٩٤، بحيث تكون القوات الاسرائيلية في ذلك الوقت قد أعادت انتشارها خارج المراكز السكانية العربية، وباشرت الشرطة

الفلسطينية الحفاظ على النظام العام. كما كان ينبغي أن تبدأ مفاوضات التسوية النهائية في أسرع وقت ممكن، وبالتأكيد خلال سنتين من بدء المرحلة الانتقالية، لتغطي مواضيع معلقة تشمل القدس واللاجئين والمستوطنات والترتيبات الأمنية والحدود ومواضيع أخرى تحظى بالاهتمام العام. كما نص إعلان المبادىء أيضا على إنشاء عدد من لجان الارتباط الاسرائيلية-الفلسطينية لمعالجة مواضيع تتطلب التعاون والتنسيق مثل التطوير الاقتصادي والاهتمامات الأمنية المشتركة، ولتقوم بتسهيل تطبيق الاتفاقيات. لقد حدثت تأخيرات مختلفة على تطبيق المراحل الأولى من الاتفاقية، وأطلق رابين تصريحات مرتجلة تفيد بأنه "ليست هناك مواعيد مقدسة"، ولم يقم ياسر عرفات بالدخول الى قطاع غزة إلا في الأول من تموز ١٩٩٤.

لم يكن الحماس للاتفاقية بين السكان الفلسطينيين في المناطق المحتلة فور الاعلان عنها حماسا خاطئا، فقد مثلت الاتفاقية تطورا تاريخيا في عملية صنع السلام بين الأطراف المتنازعة، ومع ذلك، ففي الأشهر التي تبعت توقيع الاتفاقية، تنامى الاحساس بخيبة الأمل والقلق فيما يتعلق بامكانية إحراز حل دائم للصراع. لقد اعتبرت أغلبية الفلسطينيين في المناطق المحتلة اتفاقية غزة وأريحا منذ الاعلان الأول عنها، تعويضا سيئا لمعاناتهم الطويلة تحت الاحتلال[٢]. الا انهم مع ذلك كانوا على استعداد للمضي قدما معها بسبب عدم وجود بديل، على أمل أن يشعروا بتحسن فوري في ظروف حياتهم اليومية. إلا أن آمالهم لم تتحقق، فقد ظل الجنود الاسرائيليون يطلقون النار ويقتلون الشباب الفلسطينيين في الشوارع، ومر الموعد الأخير المحدد لاعادة انتشارهم في غزة وأريحا في كانون الثاني

١٩٩٤، دون أن تكون هناك أية اشارة الى انسحابهم. وظلت الأغلبية الساحقة من السجناء السياسيين تقبع في السجون الاسرائيلية، كما ظلت البطالة كما كانت على مستويات غير مقبولة، والى جانب ذلك، كانت القيادة السياسية الفلسطينية شهرا بعد شهر، معنية بصورة متزايدة في استرضاء اسرائيل والدفاع عن رأيها فيما يختص بملء المناصب الادارية المؤقتة، بدل أن ترسي أسس العمليات الديموقراطية التي كان يتوقعها معظم الفلسطينيين من هذا الكيان السياسي الفلسطيني الوليد(٣).

وفي الوقت نفسه، استمر "الرافضون" في الطرفين، في خططهم الميتة ساعين الى التحريض على القيام باعتداءات جديدة. الفلسطينيون يهاجمون المستوطنين والاسرائيليون يقومون بأعمال انتقامية بينما يقف الجيش الاسرائيلي متفرجا. وفي ٢٥ شباط ١٩٩٤، وقع الاعتداء الآثم في المسجد الابراهيمي في الخليل، حيث قام مستوطن اسرائيلي بقتل ٢٩ فلسطينيا وهم يؤدون الصلاة في المسجد وبدلك ارتكب مذبحة وحشية. وبعد هذا الحادث بثمانية أشهر، في ٢٩ تشرين الأول، فجر فلسطيني نفسه في حافلة مليئة بالركاب في قلب تل أبيب وقتل على اثرها ٢٢ اسرائيليًا.

لا يمكن لأي انسان لديه القليل من الاحساس الآدمي، أن يتغاضى عن أعمال بربرية كهذه، رغم إدراك أسباب اقترافها. هذه أعمال إرهابية، تهدف الى تخريب عملية السلام المزعومة، يقوم بها أشخاص غاضبون بسبب "التنازلات المقدمة لعدو

لهم ينكرون عليه إنسانيته، وبالتالي فان الارهابيين هم الأمثلة الأكثر تطرفا لعقلية وتوجه يمثلان قاسما مشتركا لكثير من الاسرائيليين والفلسطينيين الذين لا يستطيعون النظر الىعدوهم السابق، باعتباره "الآخر" الغريب الذي يجب أن يخشوه وألا يثقوا به.

هل ستصمد عملية السلام بشكلها الحالي، أمام مثل هذه الضغوط، هذا ما سيكشف عنه المستقبل. هناك عقبات جسيمة ينبغي التغلب عليها، ومن ذلك مستقبل المستوطنات ووضع القدس. وهناك أيضا الموضوع الجوهري المتعلق بانشاء نظام وثقافة ديموقراطيين في إطار الكيان السياسي الفلسطيني الناشيء، وما لم تجرى إنتخابات حرة ومفتوحة لاختيار مجلس تشريعي أو جمعية تشريعية بامكانهما إتخاذ القرارات، ويمثلان الفئات السياسية كلها، فانه لن يكون بمقدور أية قيادة سياسية فلسطينية أن تلعب الدور الضروري الذي ينبغي لها أن تلعبه في عملية السلام. ستفتقر مثل هذه القيادة الى الشرعية الضرورية التي تؤهلها تقديم التزامات مسؤولة بخصوص مستقبل المناطق المحتلة. وبهذا المعنى، نجد أن هناك إرتباطا مباشرا بين إنشاء نظام سياسي ديموقراطي وثقافة سياسية ديموقراطية في المناطق المحتلة، وبين طبيعة العلاقة المستقبلية الاسرائيلية–الفلسطينية.

سعى بطرس بطرس غالي في "جدول أعمال من أجل السلام **"Agenda for Peace"** الى إستكشاف طبيعة هذه العلاقة بين التغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي وبين إقامة سلام دائم فيما بين الذين كانوا أعداءً سابقا، فقال:

وجود صلة حميمة بين إقامة سلام دائم بين اسرائيل والفلسطينيين، وإعادة بناء الحياة الاقتصادية وجتماعية الفلسطينية بعد عقود من الاحتلال، وتطوير مؤسسات وعمليات سياسية ديموقراطية في الضفة الغربية وقطاع غزة. قبل المضي قدما في تعريف المواضيع الرئيسة التي يجب معالجتها، فانه من الضروري أن نحدد الملامح الرئيسة للنظام التعليمي كما كان قائما قبل الأول من أيلول ١٩٩٤، حين تولت السلطة الوطنية الفلسطينية مسؤولية إدارة هذا النظام(٧).

اولا

النظام التعليمي في المناطق المحتلة

يتألف النظام المدرسي الفلسطيني الذي ورثته السلطة الوطنية الفلسطينية من قطاعات ثلاثة، وهي القطاع الحكومي وقطاع وكالة غوث اللاجئين (الأونروا) والقطاع الخاص. تشكل المدارس الحكومية التي أخذها الاسرائيليون من الحكومتين الاردنية والمصرية واستولوا عليها سنة ١٩٦٧، الجزء الأكبر من نظام المدارس المشتمل على ٧٩ في المئة من مدارس الضفة الغربية و ٤٩ في المئة من مدارس قطاع غزة. هذه المدارس تمولها وتسيطر عليها السلطات الاسرائيلية بالكامل. كما أن مدير التعليم الذي عينته السلطات العسكرية، هو المسؤول عن كل القرارات الرئيسة المتعلقة بتوظيف وتدريب المعلمين ومحتوى وشكل المناهج (بما في ذلك اختيار الكتب المدرسية) وإقامة مدارس جديدة. أما مدارس وكالة الغوث (الأونروا) فقد أقيمت بعد سنة ١٩٥٠ لتقديم التعليم الابتدائي والاعدادي. وهي تشكل ١٠ في المئة من نظام المدارس في الضفة الغربية و ٥١ في المئة في قطاع غزة حيث يوجد تركيز أكبر للاجئين. هناك أخيرا المدارس الخاصة التي تديرها مؤسسات مختلفة، وخاصة مؤسسات دينية اسلامية ومسيحية تستوعب حوالي ١٦ في المئة من عدد

الطلاب في الضفة الغربية (بما فيها القدس الشرقية)، وحوالي ٤٥ في المئة في قطاع غزة(٨). وقد قدمت المدارس الخاصة بشكل عام نوعية من التعليم أفضل مما يقدمه القطاعان الآخران، أما الروضات، ومرحلة ما قبل المدرسة للأطفال دون السادسة، فهي متوفرة في القطاع الخاص فقط. وقدرت اليونيسيف أنه مع حلول سنة ١٩٩٢، كان هناك ٤٨٧٠٢٩ طالبا فلسطينيا في حوال ١٢٨٢ مدرسة في الضفة الغربية وقطاع غزة(٩).

كانت المدارس في الضفة الغربية مطالبة باتباع المنهاج الاردني ومدارس قطاع غزة المنهاج المصري. أما الكتب المدرسية فكانت توفرها الأردن ومصر بموافقة الادارة الاسرائيلية التي احتفظت بحق منع ومراقبة المادة التعليمية. وبموجب الأمر العسكري ١٠٧، الصادر في آب ١٩٦٧، منع الاسرائيليون ١٠٣ كتب مدرسية من التداول حتى سنة ١٩٩٢(١٠). وهكذا فان الرقابة كانت تمنع كل الاشارات الى فلسطين والفلسطينيين بشكل روتيني، مما أدى الى أن يتعلم طلاب المدارس تاريخ وثقافة وآداب الأردن ومصر لا فلسطين. أما بالنسبة للمدارس الثانوية في المناطق المحتلة، فان الامتحان النهائي كان امتحان التوجيهية، الذي يعتبر من متطلبات الالتحاق بالجامعة والالتحاق بالوظائف وتعلم المهن المختلفة. طلاب الضفة الغربية تقدموا الى امتحان التوجيهية الاردني، أما طلاب قطاع غزة فقد تقدموا الى امتحان التوجيهية المصري، ويتكون كلاهما من امتحانات إجبارية، ويؤدي الفشل في الامتحان أو عدم التقدم اليه الى عدم قبول الطالب في الجامعات والكليات، وعلى الطالب الفاشل أن ينتظر عاما آخرا قبل أن يحاول مرة أخرى. وكان هذا يعني أن

يخسر الطلاب المنوعين من تقديم الامتحانات، بسبب الاعتقال أو منع التجول أو إغلاق المدارس أو أي سبب آخر، السنة المدرسية.

في السنوات التي تلت تفجر الانتفاضة، أصبحت المدارس الفلسطينية ومؤسسات تعليمية أخرى، إحدى الساحات الرئيسة التي يجري فيها النضال الجماعي ضد الاحتلال الاسرائيلي. وبالتالي قبل أن نناقش مستقبل التعليم الفلسطيني، علينا أن نعرف شيئا عن الخلفية التاريخية الجديدة.

ثانيا

النضال من أجل التعليم المدرسي أثناء الانتفاضة

تعرض النظام التعليمي في المناطق المحتلة خلال الانتفاضة الى هجوم السلطات الاسرائيلية الذي لم يسبق له مثيل. فقد أغلقت المدارس مددا طويلة ضمن استراتيجية العقوبات الجماعية الهادفة الى نسف مقاومة الناس النشطة. وفي شباط عام ١٩٨٨، كانت مدارس الضفة الغربية كلها مغلقة بأمر عسكري. وسمح للمدارس بأن تفتح أبوابها ثانية في أواخر أيار من ذلك العام، إلا أنها أغلقت مرة أخرى في أواسط تموز وظلت مغلقة حتى تموز ١٩٨٩، باستثناء أسابيع قليلة في كانون الثاني. وفي قطاع غزة، خسر الطلاب مددا مماثلة من دوامهم المدرسي بسبب منع التجول، وأوامر إغلاق فردية صادرة ضد المدارس، وإغلاقات شاملة للمدارس في مخيمات معينة، وكذلك بسبب عدم دوام الطلاب والأساتذة خلال أيام الاضراب العام. يقول أحد التقديرات الجيدة أن الطلاب الفلسطينيين فقدوا ما بين ٣٥-٥٠ في المئة من الأيام المدرسية في السنوات الأربع الأولى من الانتفاضة(١١). وردا على هجوم لم يسبق له مثيل تعرض له النظام التعليمي، حاول الفلسطينيون أن يطوروا نظاما تعليميا بديلا. وقد عسكت حيوية مثل هذه الجهود، النضال العام والأوسع.

وتبعت فترة الفوضى الأولى، جهود متواصلة ما بين ١٩٨٨-٨٩ هدفت الى خلق نظام تعليمي جديد تمثل في مدارس "شعبية" في الأحياء. ولأسباب متنوعة، تضاءل الزخم خلف هذا المشروع كما جرى مع الانتفاضة نفسها، باعتبارها حركة جماهيرية تمثل مقاومة مدنية غير مسلحة ضد الاحتلال. إن محاولة الإبقاء على الحد الأدنى من التعليم المدرسي خلال سنوات الانتفاضة، هي التي دفعت المربين الفلسطينيين الى بلورة اهتماماتهم بطبيعة التعليم المدرسي في المناطق المحتلة. وقد ساهم ذلك في وضع برنامج عمل للاصلاح، ينبغي تنفيذه خلال مرحلة إعادة البناء التي تواجههم الآن. ولكي نفهم هذه العملية وطبيعة الاهتمامات التي ظهرت، فان علينا أن نضعها ضمن السياق الأوسع لمراحل الانتفاضة المختلفة نفسها.

ثالثاً

مراحل الانتفاضة

١- الأشهر الأولى - العفوية والفوضى

كان تفجر الانتفاضة في كانون الأول ١٩٨٧، مفاجأة كبيرة لقيادة منظمة التحرير الفلسطينية كما كان الأمر بالنسبة لكل شخص آخر، رغم أنه لم يكن لها إلا القليل مما يميزها في أيامها الأولى عن المواجهات السابقة مع قوات الاحتلال. ومع ذلك، كان التمرد يتخذ طبيعة متميزة بمرور الأسابيع. أحد وجوه هذا التميز هو مدى هذه الانتفاضة، فبينما كانت الانتفاضات السابقة مبعثرة في طبيعتها، مما أدى الى أن تكون قابلة للاحتواء نسبيا، فانها هذه المرة، ضمت قطاعات كاملة من المجتمع وانتشرت الثورة من غزة الى الضفة الغربية، ومن المخيمات ا لى المدن والقرى. ومن المميزات الرئيسة الأخرى بروز آلية للوحدة السياسية تضم القوى السياسية المختلفة، متمثلة في القيادة الوطنية الموحدة للانتفاضة(١٢).

٢- ١٩٨٨- ١٩٩٠متداد الأفقي-التعبئة الجماهيرية لمقاومة مدنية غير مسلحة.

بحلول آذار ١٩٨٨، نجحت القيادة الوطنية الموحدة في تأسيس نفسها على أنها القوة القائدة وراء الانتفاضة، وبأنها تقود تحالف الأغلبية الواسعة من الشعب في النضال لانهاء الاحتلال، وظلت هذه القيادة سرية، يظهر وجودها أكثر ما يظهر في البيانات المنتظمة والمناشير الصادرة عنها. والى جانب البنية التحتية التنظيمية للجان الأحياء الشعبية التي نمت معها، فان القيادة الوطنية الموحدة اتخذت طابع "دولة جنينية" حيث أنها أخذت تشكل السلطة السياسية الشرعية في الضفة الغربية وقطاع غزة، بما في ذلك تنسيق نشاطات المجتمع المدني، وادارة بعض الخدمات الأساسية والسعي للسيطرة على استخدام القوة ضمن حدود منطقتها(١٣).

لقد شهد العامان الأولان من الانتفاضة تصعيدا أفقيا جذريا للنضال ضد الاحتلال. بمعنى أن قطاعات المجتمع كلها انخرطت في الأشكال المختلفة للمقاومة(١٤). وقد شملت تلك، أشكالا رمزية للمقاومة مثل إرتداء ملابس بألوان العلم الفلسطيني والعمل بموجب توقيت فلسطيني والتحول بالتالي الى التوقيت الصيفي والشتوي قبل الاسرائيليين باسبوع. وقام آخرون باتخاذ خطوة أخرى فشاركوا في إحتجاجات مفتوحة ضد الاحتلال مثل الاستقالة من وظائفهم لدى الادارة المدنية، وانخرطوا بنشاط في عمل اللجان الشعبية دون أن يخفوا بشكل عام

دعمهم للانتفاضة، ولعل هذا الأسلوب من النضال يتفق مع ما أسماه ويرنر رنجز Werner Rings بالمقاومة الجدلية أو Polemic Resistance(١٥). كما انتشرت أشكال المقاومة الدفاعية، حيث احتضن الشعب المطلوبين لقوات الأمن الاسرائيلية. وكان معظم هؤلاء المطلوبين أعضاءً صغار السن في القوى الضاربة التي شاركت في أشكال مختلفة من المقاومة غير المسلحة، مثل مواجهة المحتلين بالحجارة، وإقامة الحواجز وشن هجمات بالزجاجات الحارقة بين حين وآخر(١٦).

ومع أن هذه المواجهات بين الفلسطينيين الذي يلقون الحجارة، وبين الجنود الاسرائيليين المسلحين، قد اجتذبت إهتمام وسائل الاعلام العالمية في السنوات الأولى من الانتفاضة، إلا أن الناحية الأكثر جوهرية في المقاومة، تمثلت في محاولة الفلسطينيين الذين يعيشون الظرف يوميا، نسف وتجاوز أطر الاعتماد على اسرائيل التي قيدتهم بالقانون الاسرائيلي. ومع أن هذا قد شمل أشكالا مختلفة من عدم التعاون، ومقاطعة البضائع والخدمات الاسرائيلية، الا أن ذلك استلزم استمرار محاولة إقامة الأطر المؤسساتية الخاصة بهم، والمبادرة الى نماذج جديدة من الحياة، تتصف بدرجة عالية من الاعتماد على النفس في كل المجالات. وقد اشتمل هذا الشكل من أشكال المقاومة الذي تتم ممارسته من خلال العمل البناء، الى محاولات تهدف الى الوصول الى درجة من الاكتفاء الاقتصادي الذاتي من خلال "الاقتصاد المنزلي" وقيام الناس بزراعة ما يحتاجون وتلبية احتياجاتهم الأساسية من مصادر محلية، وكذلك تطوير الرعاية الصحية المستندة الى المجتمع، وتطوير بدائل للاتصال وشبكات سرية لنشر المعلومات، والقيام بمشاريع التعليم في الأحياء. لقد

كانت هذه المؤسسات الجنينية أكثر من أي شيء آخر، تعبيرا عن المشاركة النشطة لطبقات المجتمع جميعها في النضال ضد الاحتلال، وفي الاحساس المشتركة بالتفاؤل، لكونها ترسي أسس مجتمع ودولة فلسطينيين مستقلين سيتحققان في مدة ليست بعيدة.

٣ - ١٩٩٠ - تصاعد عمودي وتدهور الانتفاضة

كان بالإمكان وصف الانتفاضة في العامين الأولين بأنها حركة مقاومة مدنية تستند الى الجماهير، شدت المعنويات الفلسطينية وحركت الدعم العالمي لقضيتهم. وخلال سنة ١٩٩٠، أصبحت الانتفاضة ذات طابع مهني أكبر مع قيام مجموعات من الشباب بمواصلة الاشتباكات مع الجيش، بينما اهتمت أغلبية الشعب بسلامتها بدل ممارسة مقاومة نشطة. وقد عكس هذا جزئيا إحباطا متناميا بين الفلسطينيين بسبب الافتقار الى مكاسب سياسية ملموسة خلال سنوات النضال، وبسبب تضاؤل اهتمام الاعلام العالمي. ونما إحساس بأن الانتفاضة قد أصبحت روتينية، وأن الاسرائيليين كانوا يتعلمون كيف يتعايشون معها. بينما كان المجتمع الدولي يفقد الإحساس بمعاناة الشعب الفلسطيني. وقد دفع عناد حكومة الليكود في اسرائيل الكثيرين الى التساؤل حول التأثير العام لاسلوب المقاومة غير المسلحة. وكان هناك إحساس متنام بالحاجة الى تصعيد عامودي لوسائل المقاومة نحو النضال المسلح. فاذا كان من غير المكن تحريك الاسرائيليين والمجتمع الدولي بالمقاومة غير المسلحة، فلربما تمكنت وسائل العنف من ذلك.

تزايد هذا الإحساس خلال النصف الأخير من سنة ١٩٩٠ ودنو حرب الخليج. وفي أعقاب الحرب مباشرة، وبعد معاناة أسابيع من منع التجول الشامل المفروض عليهم، واجه الفلسطينيون صعوبة اقتصادية لم يسبق لها مثيل. وكانت تلك بسبب البطالة المنتشرة نتيجة منع اسرائيل الفلسطينيين من الوصول الى سوق العمل فيها لصالح المهاجرين السوفييت، وكذلك بسبب توقف العائدات من دول الخليج التي اعتمدت عليها عائلات ومؤسسات كثيرة. وقد رافق الصعوبة الاقتصادية نمو في الجريمة والعنف والسرقات في المناطق المحتلة. ومع أن الوضع الاقتصادي يفسر جزءا من "الفلتان" وغياب القانون، إلا أن ذلك إرتبط أيضا بتدهور قدرة قيادة الانتفاضة على فرض قوانينها والسيطرة على الأعمال الأكثر تهورا لمجموعات الشباب الملثمين. وارتبط هذا التآكل في السلطة، باعتقال السلطات الاسرائيلية الكثير من الكوادر السياسية المجربة. وساهم ذلك أيضا في عودة ظهور الفئوية السياسية التي اخترقت اللجان الشعبية، وهي اللجان نفسها التي شكلت البنية التحتية التنظيمية للمجتمع الفلسطيني في أوقات صعود الانتفاضة في السنوات ما قبل ١٩٩٠. إحدى النتائج الكارثية لفقدان السيطرة هذا على الشباب، وتكثيف الفئوية السياسية خاصة في أوساط التيار السياسي الرئيس وحركة المقاومة الاسلامية حماس، كان ازدياد عدد الذي جرى اغتيالهم ممن يعتقد بأنهم متعاونون مع الاحتلال. وبحلول صيف ١٩٩١، كان عدد الفلسطينيين الذين قتلوا بأيد فلسطينية أكبر من اولئك الذين قتلتهم قوات الأمن الاسرائيلية والمستوطنون.

وفي تشرين الثاني من عام ١٩٩١، إرتفعت معنويات الفلسطينيين مع إفتتاح مؤتمر مدريد للسلام. إلا أن التفاؤل سرعان ما تبدد وتلاشت الوحدة، بسبب عدم حدوث تقدم ملموس حول القضايا الجوهرية. كما تعززت الانقسامات داخل المجموعات السياسية الرئيسة، وفيما بينها داخل منظمة التحرير الفلسطينية بسبب المشاركة المستمرة في عملية السلام المزعومة. وقد رافق هذه الانقسامات نمو عدم الرضا لدى الشعب الفلسطيني بشكل صريح، مما أدى الى زيادة الضغط على أعضاء الوفد الذي وجد أنه من الصعب تبرير مشاركته المتواصلة التي بدت وكأنها حديث عبثي مع اسرائيل عن السلام.

الإحباط المنتشر، الى جانب عدم وجود تحرك سياسي في محادثات السلام، والتدهور المستمر في الأوضاع المعيشية لجماهير الشعب في المناطق المحتلة، كلها عكست نفسها في دعم موقف حماس الرافض، وازدياد الهجمات المسلحة على المستوطنين والجنود الاسرائيليين. ونتيجة لذلك، أصبحت القبضة الحديدية للاحتلال في ظل الحكومة العمالية، أكثر قمعا مما كانت عليه في السابق. وفي كانون الأول ١٩٩٢، جرى طرد أكثر من ٤٠٠ نشيط سياسي اسلامي الى جنوب لبنان في البرد القارس. وفي آذار ١٩٩٣، تم إغلاق الحدود بين المناطق المحتلة وبين اسرائيل (بما في ذلك القدس الشرقية) أمام جميع الفلسطينيين باستثناء الذين لديهم تصاريح خاصة. وقد وصلت عملية السلام بين اسرائيل والفلسطينيين الى مأزق، لم يتم الخروج منه إلا في آب ١٩٩٣، مع الوصول الى اتفاقيات اوسلو.

رابعاً

التعليم أثناء الانتفاضة – رد الفعل الفلسطيني

أولى فلسطينيو الشتات والأرض المحتلة، أهمية خاصة للتحصيل التعليمي الرسمي. ففي ظروف متقلبة، تكتسب الكفاءات التعليمية أهمية متزايدة باعتبارها نوعا من الاستثمار للمستقبل، تزود الناس بأمن اقتصادي وفرص حياة أوسع. واستنادا الى ذلك، فليس من الغرابة في شيء أن تقوم اسرائيل باستهداف المؤسسات التعليمية في خضم صراع القوة الدائر في قلب الانتفاضة.

كانت المدارس والجامعات طوال فترة الاحتلال ساحات للتظاهر والاحتجاج ضد الحكم الاسرائيلي. وفي محاولاتها القضاء على أي مركز للمقاومة، قامت سلطات الاحتلال بمضايقة واعتقال وابعاد الطلاب والأساتذة المشاغبين، وأغلقت مؤسسات تعليمية مددا مختلفة، باعتبار ذلك عقوبة جماعية تهدف الى قمع التوتر. وعلى هذا الأساس، فان رد الفعل الاسرائيلي خلال الانتفاضة لم يعكس أي توجه واضح جديد، بل عكس تكثيفا لنماذج قائمة من العقوبات الفردية والجماعية. أما

رد فعل المعلمين والمربين الفلسطينين تجاه التحديات الجديدة، فقد تغير وفق المراحل المختلفة للانتفاضة.

١- أشهر الفوضى الأولى

في الثالث من شباط ١٩٨٨، صدر أمر عسكري باغلاق كل المدارس في الضفة الغربية حتى اشعار آخر، لانها أصبحت مركزا للقيام بمظاهرات عنيفة، مما يشكل خطرا أمنيا كبيرا. وبعد ذلك بأيام قليلة، في ١٣ شباط، جرى توسيع الاغلاق ليشمل مدارس القدس الشرقية. وكان معنى ذلك إغلاق ١٢٠٠ مدرسة يتعلم فيها ٣٠٠ ألف طالب. أما في قطاع غزة، فقد جرى اتباع اسلوب آخر، اذ لم تغلق المدارس بشكل شامل كما جرى في الضفة، الا أن تكرار فرض منع التجول واغلاق المدارس بشكل فردي مددا طويلة أديا الى "ضرب" السنة الدراسية كما جرى في الضفة الغربية.

لم يكن رد الفعل الأولي للمعلمين واداريي المدارس تجاه هذا الوضع الجديد واضحا. وبما انهم لم يتسلموا أشعارا رسميا آخر بخصوص الاغلاق، فانه لم تكن لديهم فرصة للالتقاء مع بعضهم بشكل جماعي في المدارس لاعداد خطة طوارىء. الى جانب ذلك لم تكن لديهم فكرة عن مدى استمرار الانتفاضة أو عن طول فترة اغلاق المدارس. وبمرور الأسابيع، تفاقمت كآبة المعلمين، وازداد عدد المدارس الحكومية التي استولى عليها الجيش وحولها الى ثكنات ومراكز اعتقال ومخازن

مؤقتة. وأحس المعلمون والاداريون بالاحباط والعجز وترددوا في دعوة الطلاب الى التظاهر ضد الاغلاق، خشية تعريضهم للأذى.

كان موقف معلمي المدارس الحكومية صعبا بوجه خاص، حيث أن حرمانهم من رواتبهم سبب لهم معاناة اقتصادية. اضافة الى ذلك، فان اغلاق المدارس دون انذار، لم يمكنهم من الوصول الى المواد التعليمية أو وسائل الايضاح ليتمكنوا من تعليم طلابهم. كان بامكان الأساتذة في الضفة الغربية الوصول الى المدارس الخاصة، ومواصلة الاجتماع بزملائهم لاستعادة معنوياتهم الواهنة، ومناقشة خطط طوارىء. أخبرني مدير إحدى هذه المدارس عن محاولاتهم إفشال أوامر الاغلاق بتحضير مواد يدرسها الطلاب أنفسهم والاجتماع معهم بشكل فردي في أوقات منتظمة، لمناقشة فروضهم وإعطائهم فروضا أخرى. الا أن محاولات "التعليم عن بعد" هذه، كانت فاترة. فالأساتذة أنفسهم من ناحية، لم يكونوا مدربين على القيام بمثل هذه المهمات، ولم تكن لديهم الخبرة والتجربة للقيام بذلك. ومن ناحية أخرى لم تكن لديهم التجهيزات والوسائل اللازمة لنسخ مواد التعليم وتوزيعها من خلال شبكة المدارس الخاصة.

٢- محاولة التنظيم

في أواخر شهر آذار سنة ١٩٨٨، وهو الشهر الثاني للاغلاق، أخذت القيادة الموحدة للانتفاضة تحث الطلاب والمعلمين في الضفة الغربية على العودة الى المدارس

والجامعات "وممارسة حقهم الشرعي في التعلم"، ودعا هذا عددا من المدارس الخاصة الى أن تفتح أبوابها في ذلك اليوم. الا أن ذلك كان عملا من أعمال التحدي لم يطل به العمر حيث أخلى الجيش المدارس، وهدد بأن العودة الى مثل هذا العمل قد تؤدي الى اغلاق المدارس بشكل دائم(١٨). وفي أواخر شهر آذار ١٩٨٨، تبلورت مقاومة تعليمية أكثر رسوخا ضد القمع الاسرائيلي الموجه ضد النشاط التعليمي الرسمي، وكانت تلك هي محاولة لجان الأحياء الشعبية تنظيم صفوف تدريس بديلة للتلاميذ في بيوت خاصة. وكان هذا التطور إيذانا بتحرك مهم في استراتيجية المقاومة من خلال الانفصال المستمر عن سلطات الاحتلال. كما اعتبر أيضا بأنه الخطوة الأولى نحو تطوير عملية تعليمية فلسطينية محلية حقه، وخطوة تجديدية مثيرة. وتولى المعلمون مهمة تنشيط الطلاب دون اللجوء الى صفوف الدرس التقليدية ونظام العلاقات الصفية الرسمية.

ومع ذلك، فقد اختلف التطبيق الفعلي لبرنامج التعليم الشعبي هذا في نوعيته واتساعه من حي الى حي، ولاقى العديد من المشاكل الجدية التي لم تجد حلا شافيا. وفي أوساط تجمعات الطبقة الوسطى حيث توفر المعلمون ومهنيون آخرون، لم تكن هناك صعوبة كبيرة في ايجاد اناس يقومون بالخدمة في الصفوف البديلة. ومع ذلك، ففي كثير من القرى والمخيمات والأحياء، كان هناك عدد قليل من الناس ممن لديهم خبرة مناسبة للقيام بدور المعلم، مما أدى الى معاناة الطلاب.

الموحدة، واختصار اليوم الدراسي ليتماشى مع الاضراب التجاري. وللتعويض عن الوقت الضائع، قال أحد المعلمين بأنهم قاموا "بالغاء دروس الترفيه مثل الفنون والرياضة والاقتصاد المنزلي، وركزوا على المواضيع الأكثر جدية"(١٩).

هذه المحاولة الهادفة الى تغطية المواضيع الرئيسة مع استمرار اليوم الدراسي المختصر، تطلبت جهد العاملين والطلاب وخاصة حين كانت تقع أحداث خارج الصف. كتب أحد الطلاب الصغار في إحدى مدارس رام الله يقول "في كثير من الأحيان كنا نشم في الصف رائحة الاطارات المحترقة، ونسمع اطلاق الرصاص في رام الله. كانت أذهاننا في الخارج، ولم يكن بامكاننا أن نفعل شيئا في الصف". واعترف طالب آخر قائلا "احس أحيانا بشعور سيء في المدرسة، الكل في الخارج في الانتفاضة، ونحن محشورون في المدرسة"(٢٠).

ووجد المعلمون أنفسهم عاجزين حقا عن منع الطلاب الثانويين من مغادرة الصفوف في وقت مبكر للتحضير للمواجهات اليومية مع الجنود الاسرائيليين. وكانت هذه الاشتباكات مع الجيش التي تقع عندما يخرج الطلاب من المدارس، مصدر قلق للمعلمين وأولياء الأمور على حد سواء، حيث كانوا يخشون على سلامة الصغار. وفي النهاية، أغلقت مدارس الضفة مرة أخرى في تموز ١٩٨٨.

اذا اعتبرنا أن هدف السلطات الاسرائيلية من وراء السماح باعادة فتح المدارس عدة أسابيع هو وقف تطوير نظام تعليمي فلسطيني مجتمعي بديل، فبالامكان القول

أنها نجحت في ذلك. فحين رجع الطلاب الى الصفوف في أعقاب الاغلاق الأول، تقرر الابقاء على قطاع التعليم غير الرسمي البديل. قال أحد الطلاب "لن نتخلى عن صفوفنا. المدارس تعلم صباحا، وتجري دراستنا في لجان الأحياء بعد الظهر"(٢١). كما أدرك المعلمون أيضا الحاجة الى القيام بمسح شامل للحاجات التعليمية في القرى والأحياء المختلفة في المناطق المحتلة، كي تجري محاولة جادة لربط المصادر بالحاجات من خلال تطوير قوائم اتصال ومراكز للمصادر وما الى ذلك. كما كان هناك إدراك لضرورة إيلاء اهتمام خاص لمساعدة أولياء الأمور الذين عليهم أن يلعبوا دورا رئيسا في مجموعات التعليم البيتي.

رغم وجود مثل هذه النوايا القيمة والحميدة، الا أنه خلال الفترة التي استؤنف فيها التعليم الرسمي حقيقة اختفت صفوف التعليم الشعبي، وعندما أغلقت مدارس الضفة ثانية في تموز ١٩٨٨، واجه الناس مشكلة إعادة بناء بنيتهم التعليمية التحتية السرية. وأصبحت هذه المهمة أكثر صعوبة وتكلفة، حين أعلن الاسرائيليون في أواسط آب ١٩٨٨، عن عدم شرعية كل اللجان الشعبية، وأن كل من يشترك في تنظيم أي نشاط تعليمي أو ثقافي، يعرض نفسه للمحاكمة والسجن مدة قد تصل الى عشر سنوات. ولتجاوز هذا التقييد، أخذ عدد من المعلمين والمدارس بتحضير مواد دراسية للطلاب، ليدرسوها في منازلهم، وذلك في محاولة لتطبيق تجربة "التعليم عن بعد". وفي تشرين الأول ١٩٨٨ بعد التوزيع الأول لهذه المواد مباشرة، أمرت السلطات الاسرائيلية المدارس بالتوقف عن مثل هذا النشاط(٢٢). وكان الاسرائيليون يحاولون أن يجعلوا كل أشكال التنظيم والنشاط

السياسي الفلسطينية خارجة عن القانون. وشمل هذا التصنيف الواسع التعليم أيضا. وقد نجحوا الى درجة كبيرة في مسعاهم هذا بالنسبة لمن هم في سن المدرسة.

٣- الخوف من المستقبل

فرض الاغلاق المستمر للمدارس ثمنا باهظا على الفلسطينيين في الضفة الغربية. وتركز الاهتمام على النتائج قصيرة وطويلة المدى للسياسة التي اعتبرها البعض "مذبحة ثقافية"(٢٣). والى جانب الانشغال بمحنة الطلاب المنوعين من اكمال امتحاناتهم التوجيهية، ازداد القلق بمصير الأطفال الأصغر سنا. وكان الخوف من أنه كلما طالت مدة بقاء الأطفال بلا دراسة. فان إحتمال فقدانهم لأسس القراءة والحساب يصبح أكبر. كما أكد المعلمون أيضا الضرر الذي يلحق باولئك التلاميذ الذين تعلموا هذه المهارات الأساسية حديثا، وقالوا أنه كلما تأخر تعليم الطفل القراءة والكتابة، أصبح هذا التعليم أكثر صعوبة.

والى جانب الانشغال بنتائج فقدان المؤهلات والمعرفة والمشاكل التنظيمية المتعلقة بالعودة الى الدراسة المدرسية "العادية"، كانت هناك مشاكل مزعجة أخرى. فخلال عام ١٩٨٩، نما الخوف من أن الصغار قد بدأوا يفقدون مهاراتهم الدراسية بشكل عام. وكان هذا مرتبطا بالمشاكل المحتملة للتحفيز والانضباط في الجسم الطلابي(٢٤). وأثناء مدة اغلاق المدارس، كان لدى الطلاب وقت فراغ كبير، يمكنهم من الدراسة. الا أن معظمهم وجد ذلك مستحيلا، وكما قال أحد

الطلاب "قضيت وقتي متنقلا بمذياعي من محطة الى أخرى محـاولا أن أعـرف مـا الذي يحدث حولنا، فحين يقتل فلسطينيون في مثل عمري، لا أستطيع أن أجلـس وأدرس"(٢٥).

وواجه المعلمون أنفسهم مشاكل مماثلة تتعلـق بـالتحفيز والمعنويـات المنخفضـة بسبب الانقطاع المتكرر في السنة الدراسية وعدم الرضا المتنامي عن المنهاج الذي كان عليهم أن يدرسوه، والذي أخذ يتضح بأنه غـير مناسـب في ظـل الظـروف المتغـيرة أثناء الانتفاضة. وقد عانت معنويات المعلمين أيضا من الضائقة الاقتصادية المتفاقمة. وأدى الاغلاق المتكرر للمـدارس الى تخفيضـات حـادة في رواتبهـم، وخاصـة اولئـك العـاملين في المـدارس الحكوميـة. مثـل هـذه الاهتمامـات الماليـة عـانى منهـا أيضـا الاداريون والمعلمون في المدارس الخاصة. ومن الواضح أنه باغلاق المدارس شهرا بعـد آخر، لم يكن يجـري تسـديد الرسـوم المدرسـية، ممـا أدى الى أزمـة ماليـة حـادة. وقامت عائلات مقتدرة كثـيرة بسـحب أولادهـا مـن المـدارس الـتي تجـني الرسـوم المدرسية، إما بسبب الخوف علـى سـلامتهم أو القلـق بسـبب السـاعات المدرسـية المهدورة، وإرسالهم الى مدارس أخرى في العالم العربي والولايات المتحـدة واوروبـا، أو الى القدس الشرقية حيث ظلت المدارس الخاصة مفتوحة مددا أطول من مثيلاتها في الضفة الغربية. لم يكن لذلك أثر فقط على المشكلة المالية للمدارس الخاصة، بـل انه أثار مخاوف أكبر على المدى الطويل. ما كان يجري في الحقيقـة هـو أن اولئـك الذين كانت لديهم الموارد الضرورية كانوا قادرين على تأمين تعليم لاطفالهم يزودهم بالعلامات الضرورية للتقدم نحو تعليم أعلى، وفي وقـت كـان التضـامن الاجتمـاعي

مطلوبا باعتباره عاملا أساسا في استمرار النضال ضد الاحتلال، كانت تجري زراعة بذور الانقسام الاجتماعي، مما يؤدي الى ظهور "طبقات تعليمية" مختلفة، يجري فرضها على الانقسامات الاجتماعية القائمة، بحيث تكون هناك طبقات من مجموعة جماهيرية فقيرة نسبيا، ومجموعة أقلية تمكنت من جني فوائد تعليم رسمي غير منقطع. تزايد القلق بسبب الضائقة المالية للمدارس الخاصة، في الأشهر التي تلت غزو العراق للكويت، حيث أن فقدان المداخيل من دول الخليج وضع المؤسسات الفلسطينية في ضائقة مالية كبيرة.

مثل هذه المخاوف كانت جزءا من مخاوف أوسع تتعلق بالضرر الأعمق الذي كان الاسرائيليون يسببونه ويتجاوز منع الحصول على التعليم الرسمي. فخارج المدارس، في الشوارع وغيرها كان الشباب الفلسطينيون يتعلمون أشياءا جديدة حول أنفسهم وحول "العدو". كانوا يعملون في وسط يحظى الاعتداء فيه بالتقدير. وبالنسبة لكاتبة هذه السطور على الأقل، وهي التي شاهدت ذلك، فان المواجهات اليومية مع القوات العسكرية كانت تذكر أحيانا بمجموعات الفتيان المتنافسة التي تسخر من بعضها وتضايق وتهاجم بعضها بعضا وهي تدافع عن حقوقها الاقليمية. فأي نوع من الاستعداد كان هذا للعيش والعمل التعاوني في مجتمع فلسطيني مستقبلي ؟؟؟

في تشرين الثاني ١٩٨٩، قام دليل على شرعية هذه المخاوف، فخلال امتحانات التوجيهية، انتشر الغش والارهاب. والأخطر من ذلك هو تكرار مثل هذا

السلوك في الامتحانات التي جرت في الصيف التالي. ورغم مناشدات القيادة الوطنية الموحدة وغيرها، لمراعاة الأمانة في الامتحانات، إلا أن النشطاء الصغار، دخلوا عددا من الصفوف وأمروا المعلمين والمراقبين بالابتعاد جانبا، بينما قاموا بتنسيق عملية الغش، وهو النموذج الذي تكرر سنة ١٩٩١(٢٦). ومنذ ذلك الحين، كان هناك انخفاضا ملحوظا في مستوى الغش وانخفاضا مماثلا في علامات نجاح الطلاب.

وتصاعدت المخاوف بخصوص النتائج المحتملة على "أطفال الحجارة" هؤلاء على المدى الطويل، وهم الذين خسروا طفولتهم أثناء الانتفاضة. كتب أحد الباحثين سنة ١٩٩٠ أي في ذروة الانتفاضة "بأن هؤلاء الأطفال لا يلعبون كالأطفال العاديين في أماكن أخرى من العالم. اذ تعكس ألعابهم حياتهم اليومية. ومن هذه الألعاب أطفال في أيديهم حجارة يواجهون جنودا اسرائيليين مدججين بالسلاح، أما الأطفال الأكبر فيحملون "بنادق" ويلقي الصغار عليهم ما يعتقدون بأنه حجارة، ويتظاهر البعض بأنه اصيب فيسقط على الأرض، بينما يحملهم أصدقاؤهم الى المستشفى"(٢٧). ولقد أوضح مسح جرى المخاوف الخاصة بالتأثيرات الضارة للانقطاع المتكرر عن التعليم المدرسي على مستويات التحصيل التعليمي. ففي سنة ١٩٩١ وسنة ١٩٩٢، أجريت امتحانات قدرة في الحساب والعلوم لطلاب الصف الثامن في العالم، بما في ذلك الضفة الغربية. وكان مركز طلاب الضفة الغربية في العلوم العشرين من بين ٢١ دولة، وكانت موزمبيق هي الأخيرة، وفي الحساب، كان مركزهم التاسع عشر وكانت البرازيل هي الأخيرة. ومن بين الاحدى والعشرين

دولة التي شملها المسح، كما ذكر المركز الوطني للبحث والتطوير التعليمي في الاردن فان نتائج الضفة الغربية كانت هي "الأدنى"(٢٨).

خامساً

الأولويات التعليمية للسلطة الوطنية الفلسطينية

بموجب اتفاقية نقل الصلاحيات الموقعة في آب ١٩٩٤، تسلم الفلسطينيون الجهاز التعليمي كما نظمه واداره الاسرائيليون، بما في ذلك الأوامر والأنظمة العسكرية الخاصة بالتعليم في المناطق المحتلة. لم يتغير شيء في واقع الحال ما عدا الأشخاص المسؤولين. أما بخصوص آلية تغيير والغاء مثل هذه الأنظمة، واجراء اصلاحات على النظام، فان الاجراء المتفق عليه هو أن على الفلسطينيين أن يقدموا اقتراحاتهم أمام السلطات الاسرائيلية المعنية. فاذا لم يبد الاسرائيليون اعتراضا خلال شهر، فانه سيكون من الممكن تنفيذ التغييرات، واذا اعترض الاسرائيليون، فان مباحثات تجري بعد ذلك بين الطرفين.

وبأخذ الجهاز التعليمي كما هو، تكون السلطة الوطنية الفلسطينية قد ورثت قطاع خدمات يواجه أزمات. وقبل أن يكون بامكان الفلسطينيين البدء بالتفكير في كيفية صياغة الفلسفة والمبادىء الأساسية التي يمكن إقامة نظام تعليمي فلسطيني

جديد عليها، فانه يجب تنفيذ "عملية تماسك" تعتبر أكثر إلحاحا. فقد كشفت دراسة أجراها معهد تامر سنة ١٩٩٠، مدى التحدي المباشر والمهمات المطلوبة التي يجب معالجتها. وقد قام الباحثون بقياس مستويات المهارة التعليمية لطلاب المدارس الفلسطينية، وذلك باختيار ثلاثة آلاف تلميذ من المدارس الابتدائية في المنطقة الوسطى من الضفة الغربية. وقد كتب مدير المعهد سنة ١٩٩٢ بأن النتائج كشفت عن أن "تدهور التعليم الفلسطيني قد بلغ نسبا خطيرة". ومن العوامل المذكورة المتعلقة بذلك، الازدحام في غرف الدراسة والميزانيات غير الكافية والمعلمين غير المدربين كما يجب، ومنهاج دراسي تقليدي قديم قامت السلطة اضافة الى ذلك باخضاعه للرقابة والشطب .... كما أدى اغلاق المدارس المطول الى مفاقمة سوء الوضع العام(٢٩). وفيما يلي بعض الأولويات التعليمية الرئيسة التي تواجه السلطة الوطنية الفلسطينية :

١- ازدحام المدارس وغرف الدراسة

تشير التقديرات الحالية الى أن عدد طلاب المدارس في الضفة الغربية وقطاع غزة حوالي ٥٠٠-٦٠٠ ألف. المدارس التي يتعلم فيها هؤلاء هي في حالة سيئة عموما، فالاضاءة سيئة والتهوية غير مناسبة، كما أن مشكلة الازدحام تفاقم مشكلة الأبنية المدرسية غير المناسبة. ويجري العمل في معظم المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث بنظام "الورديتين" صباحا وبعد الظهر. وليس من الغريب أن تجد خمسين طالبا أو أكثر في غرفة الدرس الواحدة. نقص الغرف الى جانب نقص عدد المعلمين،

اضطر بعض المدارس الى جعل الصفوف مشتركة، بحيث يحاول المعلم أن يعلم ثلاثة صفوف في غرفة الدرس الواحدة في الوقت نفسه. والى جانب مشكلة الازدحام، فان على السلطة الوطنية الفلسطينية أن تعالج مشكلة ٣٠-٥٠ ألف تلميذ جديد وحوالي ١٠-١٥ ألف طالب فلسطيني عائد منذ توقيع اتفاقية إعلان المبادىء.

من الواضح أن هناك حاجة الى تطبيق برنامج سريع بكل الوسائل المتيسرة لانشاء مدارس وغرف دراسة جديدة، كي يكون من الممكن تقليص حجم غرفة الصف الواحدة، وخلق البيئة الضرورية التي يمكن تحسين المعايير التعليمية من خلالها. وقد وعدت اليونسكو تقديم مساعدة في المنطقة بقيمة مليوني ونصف المليون دولار من أجل تجديد وتوسيع المدارس القائمة.

٢- مصادر ومواد للمدارس

تؤكد منهجية التدريس الفلسطيني الاعتماد على الكتب المدرسية في الامتحانات. ومع ذلك فالكتب التي يعتمد عليها الطلاب قديمة وتقليدية في مناهجها. اضافة الى ذلك فان معظم المدارس عموما بحاجة الى مكتبات مناسبة ومختبرات ومصادر تعليمية. وهكذا ففي سنة ١٩٧٦، لم يكن هناك أي أخصائي في المكتبات أو تقني مختبرات يعمل في مدارس الضفة الغربية الحكومية(٣٠). اضافة الى ذلك، فان المكتبات البلدية شحيحة الكتب بشكل مزمن، وهي غير موجودة في قطاع غزة على

كل حال، ومما يفاقم هذه المشكلة، إنه لا يتم انتاج كتب محلية للأطفال، كما لا توجد دار نشر فلسطينية متخصصة للأطفال(٣١). ولم يتم الاستثمار في هذا المجال بشكل مطلق تقريبا في ظل الاحتلال الاسرائيلي، كما أن هناك حاجة واضحة وشديدة الى قيام السلطة الوطنية الفلسطينية بأن تعكس هذا التوجه الذي ساد طوال العقدين أو الثلاثة عقود الأخيرة.

٣- من أجل منهاج فلسطيني

كما أوضحنا أعلاه، عملت المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة بموجب مناهج أردنية ومصرية تعرضت لتدخل الرقابة العسكرية الاسرائيلية منذ سنة ١٩٦٧. وكان واضحا منذ زمن، أن إحدى المشاكل الرئيسة بالنسبة للتجربة التعليمية الفلسطينية في المناطق المحتلة، هي منهاج عفا عليه الزمن وغير مناسب، يجري تدريسه للطلاب. وفي السنوات الأخيرة جرى تنظيم عدد من ورشات العمل والبرامج الهادفة الى تخطيط وتطوير منهاج فلسطيني موحد. وقد جرى هذا غالبا، بالتعاون مع اليونسكو التي وعدت بتقديم دعمها المتواصل للمشروع، ولربما اعتقدنا بأن هذا الدعم ليس ضروريا اذا ما صدقنا ما قالته فتحية نصرو منسقة برنامج الوزارة لتوحيد المناهج، اذ أعلنت في أيلول ١٩٩٤، بأن العمل قد تم. يتكون المنهاج الجديد من ١٣ موضوعا من المنهاج الاردني، إضافة الى موضوعين يعالجان التربية المدنية والمجتمع الفلسطيني(٣٢). وقد يساور المرء الشك بأن ما تم الانتهاء اليه ليس أكثر من قائمة مواضيع، ومهما كان الأمر، فان السلطة الوطنية

الفلسطينية لم تتمكن من إدخال منهاج موحد جديد خلال السنة الدراسية الحالية ١٩٩٤، فقد جرى نقل الصلاحيات في الأول من أيلول ١٩٩٤، وابتدأت السنة الدراسية بعد ذلك بيومين، فكان من المستحيل تحقيق ذلك في هذه المدة القصيرة. أما التاريخ الذي تحدد لادخال منهاج فلسطيني، فهو بداية السنة الدراسية في ١٩٩٥. وحيث أن مدارس الوكالة تتبع دائما المنهاج في الدولة المضيفة، فلن تكون هناك مشاكل جدية فيما يتعلق بالانسجام مع المنهاج الذي سيدرس في الضفة الغربية وقطاع غزة، ولكن حيث انه من المحتمل أن يعتمد المنهاج الفلسطيني على المنهاج الاردني لسنة ١٩٨٨ بشكل كبير، فان المعلمين في قطاع غزة الذي اعتادوا على تدريس المنهاج المصري، سيواجهون عبئا إضافيا للتكيف مع الخطة الجديدة.

من المعترف به بشكل عام أن التعليم المدرسي الفلسطيني بحاجة الى الاصلاح كي يصبح أكثر ملاءمة للحاجات التنموية للطلاب أنفسهم ولمجتمعاتهم وبلدهم. ستكون هناك حاجة الى مواد ووسائل تعليمية جديدة، ولكن لا بد من الادراك أيضا أن المعلمين أنفسهم بحاجة الى إعادة تعليم، وهذا يثير تحديا رابعا تواجهه وزارة التعليم في السلطة الوطنية الفلسطينية ألا وهو تدريب المعلمين وتحسين كفاءة المعلم.

٤- تدريب المعلمين

باعتبارهم أمناء التعليم الرسمي، فان المعلمين يشكلون أحد مفاتيح تحسين نوعية التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة، ومع ذلك، وكما أشرنا أعلاه، فقد واجه

معلمو المدارس الفلسطينية أزمة معنوية في السنوات الأخيرة، بسبب التقطع المتواصل للسنة الدراسية خلال الانتفاضة، وظروف العمل البائسة والرواتب غير المناسبة. الى جانب ذلك، فان الكثير من المعلمين ليسوا مؤهلين جيدا، والمدارس تواجه مشكلة كبيرة تمنع إمكانية توظيف معلمين أفضل. وقد أشارت دراسة جرت سنة ١٩٩٣، واستندت الى بحث أجرته اليونسكو، الى أن أقل من ثلث عدد المعلمين الفلسطينيين هم من الحاصلين على شهادات جامعية، وأن الثلثين الآخرين هم من الحاصلين على الدبلوم، أما الباقون فهم ذوو دراسة ثانوية فقط. وأضاف التقرير قائلا(٣٣) :

قد يكون الطلاب متمردين أو متعرضين للأذى بسبب الانقطاعات عن الدراسة والعنف الجاري أثناء الانتفاضة. إن التعامل مع ضغوطات متزايدة دون إسناد مهني أو تدريب خاص، قد ترك المعلمين يعانون من معنويات منخفضة جدا ... أما السبب الوحيد الواضح لبقاء معظم المعلمين في وظائفهم، باستثناء الالتزام الشخصي، فهو عدم توفر فرصة عمل بديله، في وضع من عدم الاستقرار الاقتصادي الذي تتخلله أزمات دوريه .... إن مثل هذا الجو السائد في مهنة التعليم يؤدي الى إ"على المعلمين حاليا أن يتعاملوا مع ظروف متعبة الى أقصى حد في غرف الدراسة. حباط العاملين ويقلل الفعالية والى أداء غير مرض. هناك حاجة ملحة الى رفع مستوى تدريب المعلمين وتحسين وضعهم ورفع الرواتب الى مستوى حياة مقبول."

الحقيقة هي أن نوعية التعليم منخفضة في كل قطاعات التعليم المدرسي. وخلال سنوات الاحتلال، نظمت السلطات الاسرائيلية دورات قليلة لتدريب المعلمين، في الوقت الذي قامت فيه بمنع معلمي المدارس الحكومية من المشاركة في دورات نظمتها الجامعات الفلسطينية. وتقوم وكالة الغوث ببعض التدريب أثناء الخدمة، بينما قامت المدارس الخاصة ومعاهد التعليم غير الحكومية بتنظيم ورشات عمل للمعلمين ما بين حين وآخر، الا أن تأثير ذلك على التعليم الأوسع كان محدودا جدا. وكانت النتيجة أن معظم المعلمين تابعوا الأساليب التقليدية في التعليم وادارة الصفوف وجاء في أحد التقارير ما يلي : *"تدار الصفوف بطريقة دكتاتورية، يكون فيها المعلم كالخبير يحاضر في الصف ويعطيهم أوراق عمل ليكملوها، أما التعليم الخلاق والتجريبي فلا يلقى التشجيع"*(٣٤). وتنعكس العلاقة السلطوية في الصف على البنية الهرمية لادارة المدارس والنتيجة أن معظم المعلمين يفتقرون الى الثقة والمهارة والدعم والحرية الخلاقة لتطوير أساليب جديدة للتعليم.

هناك حاجة واضحة وملحة لتطوير ورفع مستوى نظام تدريب المعلمين على ضوء الظروف الجديدة، ويتطلب هذا تعاونا وثيقا بين وزارة التعليم والجامعات الفلسطينية. وتشتد الحاجة الى ذلك إثر قرار السلطة الوطنية الفلسطينية إعادة تعيين حوالي ١٣٠٠ معلم سابق فقدوا وظائفهم "لاسباب أمنية" في ظل الاحتلال الاسرائيلي. ورغم أن المقصد وراء ذلك يستحق الثناء، ألا وهو انهاء الظروف التي عانى منها هؤلاء نتيجة دورهم في النضال من أجل التحرير، إلا أن التأثيرات

التعليمية لمثل هذا الاجراء تبدو مرعبة. اذ أن ذلك قد يعني عودة أناس الى مهنة التدريس دون أن يكونوا قد دخلوا صفا طوال عشرين سنة.

٥- التعليم العلاجي والتعليم المستند الى المجتمع

يعتمد تقدم الطلاب من خلال النظام التعليمي على اكسابهم المهارات والمفاهيم المناسبة التي سيبنى عليها التطور الأوسع. وخلال الانتفاضة، عبر المختصون في المجال التعليمي عن قلق كبير بخصوص مشكلة الأطفال الصغار الذين فشلوا في الوصول الى مستويات أساسية في القراءة والكتابة والحساب. وينتج عن ذلك أن تحديا كبيرا يواجه السلطة الوطنية الفلسطينية. ويتمثل هذا التحدي في ضرورة إنشاء برامج تعليمية علاجية تستهدف تلاميذ المدارس هؤلاء في الصفوف الابتدائية والاعدادية والثانوية، الذين لم يكتسبوا المهارات والقدرات الجوهرية الضرورية لتقدمهم بشكل مرض من خلال نظام التعليم الرسمي.

وينبغي أن نذكر في هذه الفئة بشكل خاص، اولئك الذين لهم حاجات خاصة مثل المعوقين، فالى جانب الحدوث العادي لحالات العجز بين السكان في الضفة الغربية وقطاع غزة، فان عددا كبيرا من الناس اصيبوا بجروح في الانتفاضة وهم بحاجة الى العلاج. لقد كانت أغلبية المصابين في الانتفاضة من الشباب. وتقول التقديرات أن حوالي ٣٠-٤٠ ألفا هم بحاجة الى تأهيل. ومن بينهم النصف تقريبا من الأطفال(٣٥). التحدي الذي يواجه الفلسطينيين في معالجة حاجات هذا القطاع

من المجتمع هو تحد كبير لان الخدمات والبرامج القائمة غير مناسبة بشكل مؤسف. قال تقرير صادر سنة ١٩٩٢ ما يلي(٣٦)

"هناك استراتيجيات وبرامج فعالة قليلة فقط بالنسبة لاعادة التأهيل المستند الى المجتمع، فما زال النموذج المسيطر على العمل مع المعوقين هو نموذج الاحسان لا التقويه. وهناك أيضا حاجة الى الخبرة والتدريب على العمل الاجتماعي والاستشارات ومشاركة الوالدين وتطوير مناسب للمناهج والتعلم عن طريق اللعب .... لم تجر أية محاولة شاملة لوضع حاجات الأطفال المعوقين على جدول الأولويات واختيار طرق لدمج هؤلاء في اللعب القائم وفي الخدمات التعليمية والصحية".

من الواضح أن الحاجات الخاصة للمعوقين تحتاج الى توجه شامل، وهنا نواجه مشكلة أخرى. لقد نصت اتفاقية "النقل المبكر" مع الاسرائيليين على نقل السلطة في خمس خدمات الى السلطة الوطنية الفلسطينية. وهذه الخدمات هي التعليم والشؤون الاجتماعية والصحة والسياحة والضرائب. إن حاجات اولئك المعوقين تتطلب تنسيقا بين دوائر الصحة والشؤون الاجتماعية اضافة الى الخدمات التعليمية. ومع ذلك فان القواعد المؤسساتية والأطر التنظيمية اللازمة لتطوير مثل هذا التوجه الاستراتيجي غير موجودة في هذه المرحلة. والى أن توجد، لا بد للمرء أن يساوره القلق بالنسبة لحقوق المعوقين في الضفة الغربية وقطاع غزة، حيث أن وزارات مختلفة تحاول أن تقيم حدودا ثابتة ومميزة حول مجالات مسؤولياتها حتى أن "المجموعات الهامشية" تصبح مستثناه أكثر فأكثر من برنامج العمل الوطني.

وعلى المستوى نفسه من الاهتمام، ينبغي أن تكون ضائقة الآخرين من "جيل الانتفاضة" الذين بلغوا سن المراهقة في ١٩٨٧ و ١٩٨٨ ولعبوا دورا مركزيا في المواجهات مع القوات الاسرائيلية وفي تنظيم مقاومة الاحتلال في المجتمع الفلسطيني، حيث يجدون أنفسهم الآن مهمشين، وفي وضع تنتشر فيه البطالة تجدهم عاطلين عن العمل بسبب حاجتهم الى مؤهلات التعليم الرسمي. كما انهم لا يحترمون كبارهم ولا السلطة بشكل عام، وهو الاحترام الذي يتوقعه معظم المشغلين. وبعد أن كانوا أبطال الانتفاضة فانهم يعانون اليوم أنواعا مختلفة من الاستثناء والعزل، وما لم تتخذ الطرق والوسائل لتدريب هؤلاء الصغار على مهارات مناسبة يمكن أن توفر لهم فرص عمل واحساسا بالهدف، فان فلسطين قد تجد نفسها تواجه المشكلة التي واجهتها مجتمعات أخرى (مثل بريطانيا)، التي تدفع ثمن تنشئة "جيل ضائع" أدى افتقاره الى إمكانية الاستفادة من الطرق القانونية للتحرك الاجتماعي والاقتصادي، الى تحوله نحو الجريمة والنشاطات المتعلقة بالمخدرات واعتبارها وسيلة للنجاح.

يتطلب الاحساس بالظلم والاحباط الذي أحس به الكثيرون من جيل الانتفاضة رد فعل خلاق وايجابي من السلطة الوطنية الفلسطينية، هذا تحد لا يمكن التملص منه. أما بالنسبة للمعوقين على كل حال، فان جزءا كبيرا من الجهد ينبغي أن يتوفر من خلال القطاع غير الرسمي للتعليم، مع دورات تدريب مهني وما الى ذلك يجري توفيرها من خلال القنوات المختلفة المستندة الى الأحياء أو المجتمع. وترى وزارة التعليم الفلسطينية الجديدة مجال مسؤولياتها مقتصرا على القطاع الرسمي

لنظام المدارس والكليات. وبالتالي فان هناك خطر حقيقي بـأن لا يكـون مـن المكـن تحويل طاقات جيـل الانتفاضـة الى طاقـة بنـاءة، إلا اذا اقيمـت الآليـات المناسـبة للتنسيق بين الوزارات المختلفة الناشئة لتطوير توجه شامل واستراتيجي نحـو هـذه المشكلة.

سادساً

دور المنظمات والمؤسسات غير الحكومية

إحدى المسؤوليات الرئيسة، لتطوير ردود فعل بناءة خاصة بالأولويات والمشاكل التعليمية التي تواجه الفلسطينيين أثناء المرحلة الانتقالية من عملية السلام الجارية، إنما هي منوطة بالمنظمات غير الحكومية (NGOs). تمتلك هذه المنظمات قدرا من الحرية النسبية تمكنها من تجربة التوجهات الجديدة فيما يختص بالتحديات التعليمية. بامكانها أن تعتمد على الخبرة والتجربة العالميتين لتطوير نماذجها المحلية. وبامكانها أن تبادر الى إنشاء خطط للتدريب أثناء الخدمة وورشات عمل للمعلمين، وأن تطور موارد ووسائل تعليمية مساعدة لاولئك المعلمين المستعدين للمجازفة والابداع في غرف الدرس. إن بامكانهم أن يزودوا وزارة التعليم الجديدة بنتائج مشاريعهم وخططهم للمساهمة في عملية صياغة سياستها.

ولعل إحدى المشاكل التي تواجه محاولة قياس المساهمة المحتملة للمنظمات غير الحكومية في البناء التعليمي في فلسطيني، هو أن الكثير من المنظمات غير الحكومية الفلسطينية فيما سبق، عملت لحساب فصائل سياسية مختلفة بهدف

توسيع تأثير هذا الفصيل أو ذلك، بدل أن تقوم بالأساس بخدمة حاجات المجتمع وتطوير مبادرات شعبية. وفي كثير من الأحيان اعطيت الأولوية للنضال السياسي بدل معالجة القضايا الاجتماعية، التي على هذه المنظمات غير الحكومية أن تعالجها، ووضع برامج عمل تقررها المنافسة السياسية التي تشكل الأساس هنا بدل الحاجة الاجتماعية. حتى الآن وفي ظل الظروف الجديدة للسلطة الوطنية الفلسطينية، والمرحلة الانتقالية المقترحة للحكم الذاتي، ليست هناك أية اشارة، الى أن الوضع قد تغير. وبدل أن تكون هذه المنظمات أماكن لتطوير مجتمع مدني نشط ونابض بالحياة، فان الكثير منها أصبحت وكالات متسترة لنخبة سياسية، تسعى الى توسيع دائرة تأثيرها وسيطرتها في المجتمع.

ومقابل ذلك، فقد قامت منظمات غير حكومية كثيرة مرتبطة بالتنمية التعليمية في المناطق المحتلة، باثبات نفسها على أنها ملتزمة تماما بدورها المهني(٣٧). إن أحد المجالات التي ينبغي أن تعالجها المنظمات غير الحكومية، انما يتعلق بتطوير قيم عالمية وديموقراطية داخل النظام التعليمي ومن خلاله، كي يوازن هذا عدم التسامح والتعصب السياسيين، اللذين ينخرا نواح كثيرة من الحياة الفلسطينية. والى هذا المشروع طويل الأمد، يتحول الانتباه الآن.

سابعاً

المشروع ذو المدى الأطول : التعليم من أجل الديمقراطية

كمثل كثيرين آخرين، حلمت بفلسطين ديمقراطية يمكن أن تكون نموذجا لبقية دول الشرق الأوسط. لقد فكرت في "نظرية الدومينو الديمقراطية"، اذ أن تحقيق نظام حر وديموقراطي وجماعي في الضفة الغربية وقطاع غزة سيكون له دور محفز على التحول السياسي في المنطقة بأسرها.

لا بد أن يستند أي نظام سياسي ديموقراطي الى ثقافة ديموقراطية وسياسية مفتوحة، حيث يمارس الناس حق التعبير عن آرائهم الخاصة مع احترامهم حقوق معارضيهم في ذلك أيضا. هذه ثقافة تتسم باحترام الخلاف والتنوع. ولخلق مثل هذه الثقافة فان دورا أساسا منوط بنظام التعليم الرسمي باعتباره أحد مؤسسات التهيئة الاجتماعية السياسية.

ولسوء الحظ، لا بد من الاعتراف بأن النظام التعليمي الرسمي الفلسطيني، كما هو الآن، انما هو أضعف من أن يقوم بمثل هذا الدور التحولي. ويشهد تقرير بعد تقرير على وجود النظام الديكتاتوري والهرمي المسيطرة في معظم غرف الدراسة والمدارس الفلسطينية، حيث ينطق المعلمون الحقيقة من عليائهم ليتعلمها الطلاب، من أجل أن يصبوها في الامتحان التالي ليصعدوا سلم التحصيل. فاذا كان هدف المعلمين التقدميين هو تفصيل نظام يولد الاحترام لحقوق الانسان، ويولد رد فعل ايجابي تجاه الاختلاف والتنوع، فان هذا يجب أن يبدأ بكل وضوح، بتطوير احساس بالقيمة الذاتية داخل الطلاب أنفسهم. ويعني هذا أنه يجب تجاوز النماذج القديمة في التعليم الفلسطيني. وعلى المرء أن يعترف هنا بأن نماذج السلطة في غرف الدراسة، إنما هي انعكاسات للعلاقات الديكتاتورية والأبوية التي تخترق العائلة الفلسطينية والمجتمع الأوسع.

بامكان المدارس أن تكون أسسا لثقافة سياسية فلسطينية ديموقراطية، ولكن من الصعب تصور الممارسات التعليمية لاجيال تحولت دون أن تجري بعض التغيرات في المجتمع الأوسع. فالمدارس ليست جزرا ولا يمكنها أن تبقى معزولة عن النماذج والعمليات الاجتماعية خلف جدرانها، دون التقليل من أهمية عملية التهيئة الاجتماعية في المدارس، اذ انه ينبغي الاعتراف بأن الصغار يتشكلون من خلال تجربتهم في العائلة والمجتمع الأوسع، على نحو أكبر من تشكلهم من خلال ما يحثهم المعلمون على استيعابه. ولذا فان على المعلمين الفلسطينيين أن يسألوا أنفسهم كيف يستطيعون اقناع طلابهم بالخصب الذي يحمله التنوع، بينما يظل

مجتمعهم ممزقا بالفئوية والتناقس السياسي الذي يفسد ويشوه نواح كثيرة من الحياة العامة والمؤسساتية ؟؟؟ كيف يكون بامكانهم أن يقنعوا طلابهم بقيمة احترام الخلاف في بيئة كهذه ؟؟؟ وكيف يستطيع المعلمون تشجيع الطلاب على حل نزاعاتهم دون عنف، في وضع يسجن فيه المناهضون السياسيون، وتمنع فيه الصحف المعارضة من التوزيع ؟؟؟ كيف يمكنك أن تزرع في الطلاب أهمية الحقوق المتساوية للجميع، في وقت يرون حولهم في كل مكان أناسا جرى تعيينهم في مناصب ذات شأن، على أساس الأفضلية السياسية لا على أساس الخبرة والكفاءة المهنية.

مثل هذه الملاحظات، تدعو الى الاعتدال في التوقعات الخاصة بالدور التحويلي الذي يمكن لنظام التعليم الرسمي أن يقوم به، في تطوير ثقافة ديموقراطية في الكيان السياسي الفلسطيني الناشىء. لم يتغير سوى القليل منذ أن كتبت جان أبو شقره سنة ١٩٩٢ تقول(٣٨):

"اذا ما نظرنا بأمانة الى أطفالنا (أو الى ما يحصل لهم عندما يذهبون الى المدرسة ويكبرون)، نرى أن الجو كله المتمثل في - الاحتلال العسكري والفئوية والانقسامات الاجتماعية الأخرى والمدارس القمعية والعائلات الديكتاتورية والأبوية وما الى ذلك- مثل هذا الجو لا يوفر تنشئة أو بيئة مساندة لنمو الشخصية والاحساس بالمجتمع".

خاتمة

المهمة التي تواجه الشعب الفلسطيني بوجه عام، خلال ما يفترض أن يكون مرحلة انتقالية نحو التسوية النهائية هي مهمة جسيمة. المخيف بشكل خاص هو الوضع الاقتصادي في المناطق المحتلة بمستويات لم يسبق لها مثيل من البطالة، وما يرافقها من وجود قطاعات فقيرة واسعة من السكان. النتائج الاجتماعية والسياسية لمثل هذه المعاناة الواسعة اذا ما استمرت دون حل، يمكنها أن تنسف أي نظام فلسطيني، وبكلمات كُتاب أحد التقارير الصادرة مؤخرا، فان "اقتصادا حيويا ومستقرا في المناطق المحتلة، لا غنى عنه لنجاح حكومة ذاتية انتقالية"(٣٩).

على المستوى نفسه من الاشكالية، تخلف الركائز المؤسساتية لحكومة ذاتية ديموقراطية بسبب التقييدات المفروضة على كل أشكال التنظيم السياسي وشبه السياسي خلال سنوات الاحتلال. إحدى نتائج ذلك الى جانب إنكار المحتلين الفاضح لحقوق الانسان الأساسية، هو الافتقار الى ثقافة سياسية ديموقراطية. أما التنافس المرير التي يسمم العلاقات ما بين أنصار الميول السياسية المختلفة ومجموعات المقاومة، فقد بلغ أحيانا حد الاشتباك العنيف، ويشير ذلك الى عدم توفر التسامح تجاه وجهات النظر المخالفة. هذا التسامح هو أحد السمات المميزة للثقافة السياسية الديمقراطية. وقد وصف بطرس بطرس غالي العلاقة بين هذه

الأبعاد المختلفة لعملية البناء التي لا بد من ان تشملها أية محاولة لاقامة السلام، فقال:

"تتطلب الديموقراطية في الأمم إحترام حقوق الانسان والحريات الجوهرية – انها تتطلب أيضا فهما واحتراما أكثر عمقا لحقوق الأقليات واحتراما لحاجات المجموعات الأضعف في المجتمع، وخاصة النساء والأطفال. هذه ليست مسألة سياسية فقط. فالاستقرار الاجتماعي المطلوب من أجل نمو منتج، يترعرع في ظروف يمكن للناس فيها أن يعبروا عن ارادتهم دون صعوبة. ومن أجل هذا، فان هناك ضرورة أساسية لوجود مؤسسات محلية قومية للمشاركة. إن تطوير مؤسسات كهذه يعني تطوير تقوية اولئك غير المنظمين والفقراء والمهمشين".

منذ توقيع اتفاقات السلام في واشنطن. نما القلق في مناطق مختلفة تجاه الاسلوب السياسي السلطوي للسلطة الوطنية الفلسطينية. هناك خشية لها ما يبررها، من أن صانعي القرار في الاطار الناشيء للدولة الفلسطينية، قد قرروا أن الديموقراطية هي نوع من الترف لا يستطيعون تحمله في الوقت الحاضر. ولمواجهة مثل هذه الميول، فانه من الحيوي خلق مجتمع مدني قوي ونابض بالحياة. إن التواصل ما بين الوسائل والغايات هو أحد البديهيات الأساسية للباحثين عن تغيير اجتماعي بلا عنف. لا يمكن أن تنشأ دولة فلسطينية ديموقراطية إلا على أسس ثقافة سياسية تحترم المشاركة والعمل التعاوني. أما الطريقة الوحيدة للوصول الى مجتمع ديموقراطي، فهي من خلال مؤسسات ديموقراطية. والطريقة الوحيدة لاقامة مؤسسات ديموقراطية هي من خلال مشاركة شعبية في اقامتها وادارتها. وبالمثل فان

الطريقة الوحيدة لتعليم الأطفال المشاركة الديموقراطية، هي أن نزودهم بفرصة ممارستها ورؤيتها تطبق من حولهم، وخاصة في مدارسهم وعائلاتهم. هذا هو التحدي الذي يواجه المربين والأساتذة والطلاب وأولياء الأمور في المناطق المحتلة. إن نتيجة جهودهم سيكون لها تأثير مقرر ليس فقط على نظام المدارس الفلسطينية وحسب، ولكن على عملية صنع السلام بمجملها، وبالتالي على العلاقات بعيدة المدى ما بين الاسرائيليين والفلسطينيين.

الهوامش

١- للاطلاع على تفاصيل اتفاقيات اوسلو أنظر :
أيلول ١٠/١٩٩٣ - ص ٥-٦ Middle East International (MEI).

٢- عبرّ ادوارد سعيد عن كثير من المخاوف التي يحس بها الفلسطينيون، وذلك في مقالته النقدية
"A Palestinian Versailles", The Progressive ٢٢ كانون الأول ١٩٩٣، ص ٢٢-٢٦.

٣- كانت هناك تقارير مبكرة حول صراع قوة بين القيادة الفلسطينية في تونس واولئك الذين في المناطق المحتلة. أنظر مثلا ليس أندوني:
٨ تشرين الأول ١٩٩٣، ص ٤ "Delaying Tactics", MEI,.
وفي كانون الثاني ١٩٩٤، أمضى وفد من قطاع غزة برئاسة حيدر عبد الشافي ثلاثة أيام في تونس في محاولة غير ناجحة لاقناع عرفات بتطبيق اصلاحات ديموقراطية على عملية صنع القرار في منظمة التحرير الفلسطينية.
أنظر Graham Usher.
٢١ كانون الثاني ١٩٩٤، ص ٩-١٠ "Things Fall Apart", MEI,.

٤- Boutros Boutros-Ghali, An Agenda for Peace, New York: United Nations, ١٩٩٢ - ٣٣-٢

٥- المصدر نفسه، ٤٧.

٦- الأرقام مقتبسه من :
Growing Up With Conflict: Children and Development in the Occupied Territories, London: Save The Children, ١٩٩٢.

٧- الكثير مما يتبع يستند الى A. Rigby,
"Peace-building in the Occupied Territories: the Challenge of Educational Reform", Peace And Change,
لمجلد ١٩، عدد ٤ - ص ٣٤٩-٣٧٢، حقوق الطبع ١٩٩٤ لـ :
Peace History Society and Consortium on Peace Research, Education and Development. reprinted by permission of Sage publications, Inc.

٨- الأرقام مقتبسة من Educational Network,.
عدد ١ (حزيران ١٩٩٠) : ٨ Educational Network, عدد ٥ (حزيران ١٩٩١) : ٣

للاطلاع على نظرة عامة حول ظروف المدارس الحكومية تحت الاحتلال، أنظر Educational Network عدد ٢ (أيلول ١٩٩٠) عدد رقم ٤ (نيسان ١٩٩١)، تغطي مدارس وكالة الغوث – الأونروا في الضفة الغربية وعدد ٥ (حزيران ١٩٩١) يغطي قطاع المدارس الخاصة.

٩– الأرقام مقتبسة من Growing Up With Conflict ص ٣١.

١٠– شرحة.

١١– المصدر نفسه.

١٢– للاطلاع على تحليل أكثر تفصيلا للأطر التي حافظت على الانتفاضة أنظر :
A. Rigby, Living The Intifada, London: Zed Book, ١٩٩١.

١٣– المصدر نفسه.

١٤– التصنيف التابع لاشكال المقاومة مأخوذ من :
Werner Rings, Life with the Enemy: Collaboration and Resistence in Hitler's Europe ١٩٣٩-١٩٤٥, London. Weidenfeld & Nicolson, ١٩٨٢.

١٥– المصدر نفسه ١٦٢–١٧١.

١٦– للتمييز ما بين مقاومة "غير مسلحة" و "غير عنيفة". أنظر :
Rigby, Living The Intifada, ١-٢
وانظر أيضا : J. Semelin, Unarmed Against Hitler: Civilian Resistance in Europe,
١٩٣٩-١٩٤٣ West Port: Praeger, ١٩٩٣, ٣٠.

١٧– Marcia Kretzmer, "West Bank Schools: a Battle of Wills", Jerusalem Post Int. Edition, June ٢٤, ١٩٨٩, ٨.

١٨– "The Lessons of Occupation", News From Within, May ٣١, ١٩٨٨, ٩.

١٩– مقتبسة من الفجر بالانجليزية ٢٩ أيار ١٩٨٨ – ص ٤.

٢٠– عدد ٣ صيف ١٩٨٨، Friends School Newsletter, ٢.

٢١– مقتبسة من الجيروسالم بوست، أيلول ٥، ١٩٨٨.

٢٢– مرب فلسطيني، إتصال شخصي مع المؤلفة، نيسان ١٩٨٩.

٢٣– مرب فلسطيني، إتصال شخصي مع المؤلفة، نيسان ١٩٨٩.

٢٤– أنظر تقرير Financial Times - Hugh Carnegy ٢١ تموز ١٩٨٩.

٢٥– اقتبستها ريم نسيبة – الفجر الانجليزية، ٢٧ آذار ١٩٨٨.

٢٦– داوود كتاب في MEI، ٣ آب ١٩٩٠، ص ١٠ واتصال شخصي مع المؤلفة جامعة النجاح، نابلس نيسان ١٩٩١.

٢٧– نهاية الحلو "The Trauma of Growing Up in Palestine" الفجر الانجليزية ١٣ آب ١٩٩٠ ص ٧.

٢٨- مقتبسة في :

S. Ramsden & C Senker, eds, Learning The Hard Way: Palestinian Education in the West Bank, Gaza Strip and Israel, London: World University Service (UK) ١٩٩٣, ١١.

٢٩- "The Consequences of Repeated School Closures During the Intifada", Az-zajel No ٢, Spring ١٩٩٢- pp ٦-٧.

٣٠- منير فاشه :

"Acquiring the means to Learn", Az-zajel, No ٢, Spring ١٩٩٢, ٢.

٣١- ص ٤٠ Growing Up With Conflict

٣٢- مقتبسة في Palestine Report. مجلد رقم ٧، عدد ٤٢، ٣٠ أيلول - ٦ تشرين الأول ١٩٩٤ ص ٣.

٣٣- ص ٢٥، مصدر سابق Learning The HardWay.

٣٤- Cultivating Palestinian Education

رام الله البيرة :

Educational Network & Ramallah Frieds Schools ١٩٩٢, ص ٥.

٣٥- مصدر سابق ص ٣٧-٣٨ Growing Up With Conflict.

٣٦- المصدر نفسه.

٣٧- للاطلاع على نظرة إجمالية للمؤسسات التعليمية غير الحكومية في المناطق المحتلة، أنظر : Cultivating Palestinian Education, مصدر سابق.

٣٨- جان أبو شقره :

"Some Thoughts on Human Rights Education"، الفجر الانجليزية، ٩ تشرين الثاني، ١٩٩٢، ص ٥.

٣٩- (مؤلفة رئيسة Ann Mosely Lesch)

Transition to Palestinian Self-Government: Practical Steps Towards Israeli-Palestinian Peace, Cambridge, MA: American Academy of Arts and Sciences, ١٩٩٢, ١٢٠.

٤٠- بطرس بطرس غالي ٤٦-٤٧ Agenda for Peace.