

التعلُّم كنهج للتحرُّر: نحو انتفاضة معرفية

إلى غزة وأهلها، مع طلب المغفرة

جهاد الشويخ، فلسطين

ستناداً إلى كتابات لي من مصادر متعددة، منها ما هو منشور ومنها ما هو برسم النشر، أحاول تقديم تصور، أو إعادة تعريف، للتعلُّم في هذه المفهمة. وأجادل أن التعلُّم، ضمن هذا التصوُّر، في جوهره تحرُّري. ثم أقوم بربط أيِّ فعل تربوي آخر، خاصة التعليم والتقييم، بالتعلُّم ضمن التصوُّر المقترح، حيث أقدم تعريفات لهذه الأفعال التربوية استناداً إلى التعلُّم كي أصل إلى ادعاء بأن تلك الأفعال، أو التربية، يمكنها أن تكون تحرُّرية أو، على الأقل، تعمل من أجل التحرُّر.

تتكوّن هذه المداخلة من قسمين: أتناول فيها، أولاً، الخطاب السائد حول التعليم والتعلم والتقييم حيث أجادل أن هذا الخطاب يستند أساساً إلى فكرة "الإكساب والاكْتساب" التي ترى أن التعليم هو نقطة البداية، ما يعني إكساب المتعلمين معلومات (الاستخدام الدارج هو "معرفة") مصدرها الكتاب المدرسي، وأن التعلم هو اكتساب الطلبة هذه المعلومات (أو المعارف)، وأن التقييم هو فحص و"قياس" مدى اكتساب الطلبة لتلك المعلومات. وأقترح، في القسم الثاني، نظرة مغايرة لذلك الخطاب السائد، إذ تستند هذه النظرة إلى فكرة بناء المعاني التي تضع التعلُّم في البداية وتعيد تعريف التعلُّم على أنه بناء أو توليف معاني خاصة يقوم بها المتعلمون أثناء محاولات فهمهم لما يتعلمونه. وأقترح، بناء على ذلك، أن التعليم هو تصميم وتخطيط أجواء تمكّن المتعلمين من بناء معانيهم الخاصة، وأن التقييم يعني وصف، وليس "قياس"، محاولات المتعلمين لبناء معانيهم الخاصة ذات العلاقة بموضوع التعلم.

صحيح أنني أختتم المداخلة بالحديث عن أهمية وضرورة "إعادة" التفكير في منظومتنا التربوية الفلسطينية خاصة في ظل الإبادة المستمرة في غزة الحبيبة وجنين وطولكرم، وصحيح أنني أثير العلاقة بين ردة فعلنا كفلسطينيين على هذه الإبادة وبين التعليم السائد كإرث استعماري يزيد عمره عن المائة عام. لكنني، في الوقت نفسه، أودُّ إثارة نقاش وجدل تربوي واجتماعي وسياسي حول التعليم والتعلم وعلاقته بالتحرر، على الأقل التحرر من الاستعمار الصهيوني، ناهيك عن الحاجة إلى التحرر من الاحتلال الفكري والمعرفي. ما معنى الحديث عن تعلُّم/ تعليم تحرري في ظل الإبادة؟ وهل تحقق تعلُّم/ تعليم تحرري هو شرط لإنهاء الاستعمار؟ أم مرهون بانتهائه؟ أم أن مسؤولية إنهاء الاستعمار هي جزء من مهمة التعليم/ التعلُّم التحرري؟ أعتقد بأن الأمر متشابك ومترايط، فالمسألة ليست خطية بأيّ اتجاه. يساهم التعليم والتعلُّم والتربية في التحرر، كما يساهم التحرر من الاستعمار في تحسين المنظومة التربوية. لكن التحرر المتحصّل عن التعليم/ التعلُّم، كعملية معرفية واجتماعية وسياسية، لا يخضُّ الفرد فقط، بل يخض الجماعة بالقدر نفسه. ولذا فهو

بحاجة إلى عمل الجماعة قولاً، في التشريعات والسياسات والمناهج، وفعلاً في التخطيط والمتابعة، سواءً في التعليم العام المدرسي أو التعليم العالي الجامعي. ومن نافل القول إن الاستعمار الإباضي الصهيوني لا يستهدف التعليم فقط بل الوجود الفلسطيني الذي يعد النظام التربوي واحداً من مظاهره. ولنا في النقاش المستمر حول ضرورة تعديل المناهج الفلسطينية والنظام التربوي منذ إنشاء السلطة الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم وحتى في ظل الإبادة مثال صارخ على هذا الاستهداف. وقد لا نضيف أي جديد بالتعليق على دور الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا في هذا الأمر، ولعل آخر الأخبار عن تجميد الاتحاد الأوروبي تمويل السلطة الفلسطينية في أيار الماضي من هذا العام إنما هي دليل على استمرار هذا الضغط السياسي على المنظومة التربوية الفلسطينية حتى في ظل الإبادة.

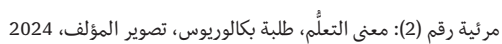
وقد آثرتُ أن أبدأ بنكتة، جدية جداً، تدور قصتها القصيرة بين أساتذة الجامعات ومعلمي المدارس حول أداء الطلبة.¹ يشكو أساتذة (أو إدارات) الجامعات الفلسطينية من ضعف قدرات الطلبة في فهم المقروء والكتابة بشكل مترابط، وأحياناً أبسط من ذلك، حتى ضمن ذوي "المعدلات المرتفعة" في شهادة التوجيهي. يبتسم معلمو المدارس، أو وزارة التربية والتعليم، ويعلقون: لا نفهم شكوى أساتذة الجامعة، فالطلبة الذين نرسلهم هم نتاج المعلمين الذين يرسلونهم لنا. وهذه حلقة لوم متواصلة بين الجامعات، ليس فقط كليات التربية بالمناسبة، والمدارس منذ فترة ليست قصيرة،² ويبدو أنها مستمرة كما سنرى لاحقاً.

توطئة

أودُّ الإشارة إلى أنني أستمتع بمناقشة الأفكار مع الطلبة، ذلك أن "التعليم"، في مظهره حوار وجدل، وفي جوهره إصغاء وتقبُّل ومحاولات "تعلُّم". فخلال السنين الطويلة في التعليم، كنتُ، ولا زلتُ، أحاول فهم أفكار الطلبة ولماذا يقولون ما يقولون، وما الذي يقرِّبهم من مواضيع التعلُّم والنقاش، وما الذي يبعدهم عنها؟ ما الذي يجعلهم يقبلون على لقاءات المحاضرات وما الذي يبقّهم بعيداً عنها؟ ما الذي يشدُّهم؟ ومتى يستمتعون؟ ولماذا يعتقد زميلاتي وزملائي الأساتذة أن الطلبة "مش نافعين"، وأن "قدراتهم لها سقف" وأننا "عملنا معهم كل ما نستطيع"؟ وبعد طرح هذه الأسئلة المزمّنة، لا بدّ من محاولة فهم المؤسسة التربوية أو التعليمية، سواء كانت المدرسة أو الجامعة، وبالتأكيد المؤسسة السياسية والسياسات التربوية.³ لا شك أن ثمة خط ناظم أو هيكل عظمي يربط هذه الظواهر، إن جاز التعبير، ألا وهو: معنى التعلُّم والتعليم، أو، كي أكون أكثر دقّة، معنى التعليم والتعلُّم كما هو سائد.

التعليم والتعلُّم: الخطاب السائد

تناولت في كتاب **التعلُّم والتعليم في السياق الاستعماري: إثنوغرافيا تعلم الرياضيات في فلسطين** (2021)،⁴ نظرة الطلبة إلى التعليم والتعلُّم وأشرت إلى تعريفات الطلبة في العام 2012، في المراجعة رقم (1)، كما تناولت في المراجعة رقم (2) آراء الطلبة حيال التعلُّم في العام 2024.



اكتساب معارف جديدة من المحيط وعن طريق التجربة.

اكتساب التجربة/المهارة ممكن أن تكون صح أو خطأ.

اكتساب المعرفة الجديدة أو تصحيح مفاهيم خاطئة من خلال التعليم.

اكتساب معرفة جديدة وتصحيح المعرفة الخاطئة.

تغير في الحصيلة التعليمية (لغوية/مهارات).

وقبل المضي قدماً في مهمة التعلم، لا بدّ من إبداء بعض الملاحظات على الشكّلين: فنقطة البداية في الممرّية رقم (1) هي المعلم والتعليم. أما في الممرّية رقم (2)، فتتكرر كلمة "اكتساب" في كل تعريف تقريباً، حتى في التعقيب الأخير الذي لم تظهر فيه "اكتساب"، ظهرت كلمة "حصيلة". التعلم، إذن، هو اكتساب معرفة، وهذه المعرفة إما صحيحة أو خاطئة، ومصدر تلك المعرفة هو المعلم غالباً أو دائماً. أما التعليم، فهو إيصال أو نقل معلومات من شخص عارف (أي المعلم أو الأستاذ) إلى شخص لا يعرف (أي الطالب)، يتمثل ذلك بالسهم الخارج من "المعلم" إلى "الطالب". وبالتالي، فإن دور المعلم هو نقل المعلومات، ودور المتعلم هو "امتصاص" تلك المعلومات وتخزينها. التعلم، في هذه الحالة، هو اكتساب المعلومات أو المعارف التي يريد المعلم نقلها. لاحظوا كلمة مستودع على رأس "الطالب". وملاحظة أخيرة لا بدّ من تسجيلها، وهي استخدام الطلبة صيغة التذكير للمعلم والطالب في الممرّية رقم (1)، بينما في الممرّية رقم (2) لا وجود لفعل ولا فاعل، بل تركيز على المصدر.

لم أقصد أن يكون الفرق 12 عاماً بين تعريفات التعليم والتعلم، لكنها عمر جيل جديد في المنظومة التربوية في فلسطين، وأقصد هنا دراسة المدرسة لمدة 12 عاماً، ثم الانتقال إلى الجامعة. وبالنظر إلى الممرّيتين والملاحظات، يبدو أن الحال "مستقر على ما هو عليه". الأمر الذي يفسّر أيضاً استمرار حلقة اللوم المفرغة في النكتة، الجدّة جداً، أعلاه. من خلال تدريسي وعملي في الجامعة، تتلخّص النظرة إلى (أو يتمحور الخطاب السائد حول) التعليم على أنه إلقاء معلومات ينبغي على الطلبة إظهار أنهم يعرفونها عندما نسألهم عنها. وأحد مظاهر تلك الفكرة، مثلاً، أن نسأل الطلبة "هل وصلت الفكرة؟" وهذا يعني أن التعلم هو امتلاك الطلبة تلك المعلومات: "وصلت الفكرة يا أستاذ!" من خلال إظهار معرفتهم لها في الامتحانات التي لا تزال النمط السائد في تقييمنا للطلبة،⁵ ولا بدّ هنا من ملاحظة أن التقييم للطلبة وليس لأداء الطلبة. ولذا، يبدو لي أن جذور هذه النظرة تمتدّ إلى عقود طويلة مع كل أشكال الحكم التي تناوبت على فلسطين. كما يبدو أن التقاليد الاجتماعية والثقافية لعبت، ولا تزال، دوراً في تشكيل هذا الفهم (أي الخطاب) للتعليم والتعلم والتقييم.⁶

من الأسئلة التي تلحّ عليّ خلال السنوات العشرين الأخيرة: كيف وصلنا إلى هذا الوضع التربوي (والسياسي والاجتماعي) السائد حالياً؟ كيف تشكّلت نظرتنا إلى و/أو حول المعرفة (الرياضيات مثلاً)، وإلى التعلم والتعليم ودور كل من المتعلم والمعلم كما يظهر في الممرّيتين (1) و(2)؟ لا زلت أحاول الإجابة عن هذا السؤال، لكن مع قناعة أخذة في التبلور، مفادها: أنه لا بدّ أن نشكّل نحن هذا الفهم، وأن نقدّم تفسيراتنا عبر جهود مختلفة.⁷

حاولت في كتاب **التعلم والتعليم في سياق استعماري: إثنوغرافيا تعلم الرياضيات في فلسطين (2021)**، الادّعاء أن الاستعمارات المختلفة التي حكمت فلسطين وحكمتنا كفلسطينيين (الحكم العثماني، والبريطاني، والأردني، والمصري، و"الإسرائيلي") شكّلت فهمنا للتعليم والتعلم والتربية والتّمدّس وكل ما له علاقة بالتربية والتعليم. ركّزت في الكتاب على الاستعمار البريطاني بشكل خاص، وبيّنت كيف شكّل الاستعمار البريطاني الخطاب التربوي الفلسطيني⁸ في فترة حكمه (1918-1948)، خاصة في التعليم والتقييم وحتى في شكل المدرسة وطريقة بنائها وإدارتها، والأهم، كما أظهرت آية سبيتان،⁹ هو علاقة هذا كله بهوية المتعلمين الوطنية والثقافية.

كما حاولت في مقالة أخرى، بعنوان: "كل معرفة لا تتنوع، لا يُعوّل عليها"، حول تعليمنا وتعلمنا والهيمنة المعرفية الأوروبية،¹⁰ الادّعاء أن قبولنا بهيمنة المعرفة الأوروبية أضاف بعداً آخر لسيطرة هذا الخطاب السائد حول التربية، وهو: محو فاعليّتنا، وقبولنا بكل ما يأتي من المعرفة الغربية، أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية بشكل خاص، دون مساءلة ونقد، حدّ أننا خلقنا نظرة دونية لأنفسنا فيما يتعلّق بالمعرفة والبحث على الرغم من الإرث العلمي والمعرفي العربي المهول في معظم الحقول تقريباً، والذي لا يزال بحاجة إلى استكشاف وعمل كثير كما يتضح من ثلاثية جمال ظاهر في هذا السياق،¹¹ وبالرغم من محاولات عربية وفلسطينية لإنتاج معرفة "حديثة" عن فلسطين.¹² وتساءلت في تلك المقالة: "غالباً ما نستخدم اللغة الإنجليزية في تدريسينا الجامعي خاصة إذا أردنا الاقتراب أكثر إلى المعارف المنتجة حديثاً في مجالات تخصصاتنا. لننظر، مثلاً، في قائمة المراجع التي نضعها في قراءات المساقات التي نعلّمها ونتساءل حولها: ما نوع المعارف التي نقدّمها للطلبة؟ من (هم) المؤلفون؟ هل توجد مؤلفات نساء؟ (هل يوجد) مؤلفون من العالم العربي وأفريقيا وأمريكا اللاتينية أم أن الأمر يقتصر على أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية أو العالم الناطق بالإنجليزية فقط؟ هل تحمل القراءات مواقف عنصرية؟" إلى آخره من هذه الأسئلة التي نحتاج إلى إثارتها إذا أردنا خلخلة تلك الهيمنة المعرفية.

وكاستدراك ضروري، علّقت على ما يسمّى "المنحنى الطبيعي": "دعوني أذكر مثلاً بسيطاً ربما يعلمه معظمنا سواء في التربية وعلم النفس أو في تخصصات أخرى، والذي أصبح "طبيعياً" و"علمياً" في مجتمعتنا وهو ما يسمّى بـ "المنحنى الطبيعي"، لاحظوا الاسم! حتى طلبتنا يسألوننا عند وضع علامات المساق "راح تعمل كيرف curve يا أستاذ؟" أصبح الأمر مسلماً به دون أن نتساءل حوله ونسائله. من قال إن هذا طبيعي؟ ما معنى كلمة "طبيعي" هنا أصلاً؟ لاحظوا أن الاسم لم يأت صدفة، بل له تبعات جدّية. إذا قبلنا هذا التعريف والوصف، ونحن نفعل ذلك في الغالب، فغالباً نقبل تبعاته. لنأخذ ما يسمّى بـ "المنحنى الطبيعي للذكاء" أحد مظاهر هذا المنحنى أن هناك فروقات بين "نسب" ذكاء الناس بحيث يمكن تصنيف الناس هرمياً. يعني، أن هناك ناس أكثر ذكاءً، وبالتالي "أفضل"، من آخرين، ويجب أن يتسلّم هؤلاء، أي "الأذكي" و"الأفضل"، زمام الأمور. دعونا نتوقف قليلاً ونتأمل ما توصّلنا إليه في العبارات السابقة ونرى أين نذهب في هذا المنطق، ودعونا نفكر في تبريرات التمييز ضدّ النساء ("الرجال أفضل")، وضدّ ذوي الإعاقات المختلفة مقارنة بمن يسمّون "أسوياء"، وضدّ ذوي البشرة السوداء، وحتى تبرير غزو الولايات المتحدة الأمريكية العراق وأفغانستان ("نريد تعليمهم الديمقراطية"). لقد اتّخذ الأمر برمّته شكلاً اجتماعياً وسياسياً لم، ولن، تتضح معالمه دون إثارة التفكير، بل والتشكيك، فيما نقوم بتعليمه وتعلّمه.¹³

من خلال تأملي في هذه المسائل، وصلت إلى استنتاج أنه طالما كان هذا الخطاب التربوي السائد هو إرث استعماري، فربما أن الأوان للتخلص منه أو استبداله، خاصة لشعب يرزح تحت الاستعمار لأكثر من 77 عاماً، وفي ظلّ الإبادة المستمرة منذ قرابة عامين في غزة الحبيبة، منذ 7 تشرين الأول/أكتوبر 2023. أحاول في هذه المداخلة طرح مقترح قد يشكل بديلاً أو خياراً إضافياً على أمل أن يثير بعض الحوار والنقاش.

التعلّم كمحاولة لتكوين (أو توليف) معاني

يقول محمود درويش:

"أنا للطريق... هناك مَنْ سَبَقَتْ خُطَاهُ خُطَايَ

مَنْ أَمَلَى رُؤَاهُ عَلَى رُؤَايَ. هُنَاكَ مَنْ

نَثَرَ الكلامَ عَلَى سَجِيَّتِهِ لِيَدْخُلَ فِي الْحِكَايَةِ

أَوْ يَضِيءَ لِمَنْ سِيَّاتِي بَعْدَهُ

أَثَرًا غَنَائِيًّا... وَحَدَسًا

تُنْسِي، كَأَنَّكَ لَمْ تَكُنْ

شخصاً، ولا نصّاً... وتُنْسِي.

أمشي على هَدْيِ البصيرة، رُبَّمَا

أُعْطِيَ الْحِكَايَةَ سِيرَةً شَخْصِيَّةً. فَاِلْمُفْرَدَاتُ

تَسْوَئِي وَأَسْوَئُهَا. أَنَا شَكْلُهَا

وهي التجلّي الخُرُّ. لَكِنْ قِيلَ مَا سَأَقُولُ.

يَسْبِقُنِي غَدٌ مَاضٍ. أَنَا مَلِكُ الصَّدَى.

لا عَرَشَ لِي إِلَّا الْهُوَامَشُ. وَالطَّرِيقُ

هو الطَّرِيقَةُ. رُبَّمَا نَسِيَ الْأَوَائِلَ وَصَفَّ

شيءٌ ما، أَحْرَكَ فِيهِ ذَاكِرَةً وَحَسًّا.¹⁴

بدلاً من النظر إلى التعلّم كاستساب معلومات أو معارف، ينبغي أن ننظر إلى التعلّم كمحاولات لتكوين معاني خاصة بالإنسان حول أي موضوع أو خبرة جديدة يتعرّض لها. وتأتي هذه المحاولات في سياق اجتماعي ثقافي—عربي في حالتنا كفلسطينيين. التشديد الأخير، على السياق العربي الفلسطيني، هو للإشارة إلى الإرث العلمي العربي. وأقصد هنا الإشارة إلى تركيز الحضارة العربية على الجماعة، مع التشديد على فرادة الشخص، وأهميتها في ثقافة العرب.¹⁵

ربما لا يختلف كثيرون على مكانة محمود درويش في الشعر، وعلى مكانته أيضاً في اللغة ورؤيته في الحياة وفي

التعلم. في تفسيري لقوله أعلاه، وفي أقوال أخرى له، ما يشير إلى التعريف المقترح: أفكار من سبقوني تؤثر في كما تؤثر أفكار في غيري (الأخر وأثره)، لكني "أعطي الحكاية سيرة شخصية"، أي أسردها بطريقتي وبكلماتي ومفرداتي (من خلال توليف أو بناء معاني خاصة بي). بهذا المعنى، يتطلب التعلم فاعلية المتعلم في محاولاته لتكوين معنى خاص به، وفي الوقت نفسه علاقة ذلك بالآخر في سياق اجتماعي يأخذ بعين الاعتبار علاقة الفرد بالجماعة وما يتضمنه ذلك من علاقة قوة. كما تشترط الفاعلية انخراط الفرد في التفكير، والشك، والتساؤل، وطرح الأسئلة، ومحاولة تقديم حجة متماسكة أثناء التعبير عن أفكاره في محاولة التعبير عن معناه الخاص الذي يتطور ويتغير أثناء انخراط الفرد في تفاعل مع الآخرين.

للباحثين في التربية والاجتماع يبدو الأمر وكأننا نتحدث عن النظرية الاجتماعية للتعلم البارزة في عمل ليف فيجوتسكي (1896-1934)¹⁶ والبنائية الاجتماعية، والسيمائية الاجتماعية البارزة في عمل ميشيل هاليدي (1925-2018)¹⁷ وغانثر كرس (1940-2019)،¹⁸ وأيضاً في كتابات منير فاشه المختلفة (1941-)،¹⁹ وهو صحيح إلى حد كبير. فالفارق أو المختلف هو الإرث العلمي العربي الذي يمكن الاستناد إليه في تطوير ما أحاول تدشينه هنا خاصة في السجال الفكري بين تركيز عمرو بن الجاحظ²⁰ (776-868) على اللفظ، ثم اشتغال عبد القاهر الجرجاني (1009-1078)²¹ على المعنى ونظرية النظم. لكن هذا الموضوع، على الرغم من أهميته، يقع خارج سياق هذه المداخلة. ثمة فارق آخر، وهام، هو الشرط الاجتماعي في السياق العربي، كما ذكرت آنفاً، وفي الإحالة ذات العلاقة، وهو وجود الآخر كشرط ضروري في علاقته بالشخص المتعلم أثناء محاولته بناء أو تكوين معاني خاصة. هناك فارق ثالث، وهو هدف التعلم، أو هدف بناء المعنى الخاص في الحضارة العربية، وهذا ما نتناوله، في ورقة برسم النشر،²² نجادل فيها بأن الهدف الأسمى للتعلم هو فهم الذات والحفاظ عليها كحالة مثلى بين الزهد والحرية استناداً إلى عبارة الإمام علي بن أبي طالب في نهج البلاغة: "قيمة كل امرئ ما يحسنه".²³

هنا، أمل أن موقعي النظري بالبدء بالتعلم قد أصبح واضحاً بعض الشيء. صحيح أن عملية التربية والبيداغوجيا (من تعلم وتعليم وتقييم... إلى آخره) برمتها مترابطة ومتصلة، لكني أجادل أن محور الاهتمام ونقطة البدء هي تعلم الناس من أجل بناء معانيهم الخاصة بهدف فهم الذات، والمساهمة بفاعلية ومسؤولية في تعلمهم وتعليمهم، أي في سياقهم الاجتماعي الصغير، إن جاز التعبير، المدرسة أو الجامعة، وبالتالي في مجتمعهم الكبير. وبالعودة إلى مفهوم التعلم المقترح وتبعاته على مفاهيم هامة ذات علاقة خاصة بالتعليم والتقييم، وإذا اتفقنا على أن التعلم هو محاولة تكوين معنى، فإني أجادل بأن المشهد التربوي داخل المؤسسة التربوية، سواء كان المدرسة أو الجامعة، يتغير. وعلى ذلك، أبدأ بالتعليم مع ملاحظة أن نقطة الانطلاق هي التعلم.

التعليم

إذا اتفقنا على أن المؤسسة التعليمية تطمح إلى تعليم طلبتها، فمن المتوقع أن يكون هدف التعليم هو مساعدة الطلبة ودعمهم لبناء أو تكوين معانيهم الخاصة. أقترح هنا تعبير أو مفهوم "تصميم"، أي تخطيط وهندسة

ظروف وخلق بيئة لحدوث التعلم، مثل تقبُّل الاختلاف والآراء المختلفة، والاحترام، والشعور بالأمان للتعبير عما يجول في خاطر الناس، وتشجيع الاجتهاد والتأمل... إلى آخره. ثمة معنى آخر هام لكلمة "تصميم" بالعربية هي العزم والإرادة، أي التخطيط المسبق والمقصود لخلق أجواء وظروف التعلم.

هنا، لا أقصد التخطيط بالمعنى السائد في التربية الذي يركّز على تحديد أهداف أو "مخرجات" للتعلم، وما ينبني على هذا التوجُّه من حديث عن كفايات التعلم والتعليم... إلى آخره من هذه المفاهيم التي تصبُّ في نفس توجُّه الخطاب السائد حول التعليم والتعلم الذي ناقشته أعلاه، أي التعليم كتوصيل للمعلومات، والتعلم كاكْتِسَاب لتلك المعلومات. ما أقترحه هو تصميم خبرات تعلم جديدة توفر خيارات متعددة أمام المتعلمين، والمعلمين أنفسهم كما سرى لاحقاً، وتساعدهم على بناء معانيهم الخاصة من خلال فتح المجال للتعبير عن، أو تمثيل، أفكارهم والتواصل مع الآخرين باستخدام مصادر أو موارد متعددة مثل اللغة والصورة والايماءات والتكنولوجيا. ولذا، فثمة ضرورة لوجود بيئة توفر للمتعلمين فرصة إظهار فاعليّتهم ومبادراتهم في تحمُّل مسؤولية تعلمهم من خلال الانخراط في محاولة تعلم الخبرة الجديدة والتعبير عنها مع الآخرين، وتشكيل المصادر المتاحة بما يخدم حاجتهم، وتفسير وإعادة تفسير ادّعاءاتهم وادّعاءات غيرهم.²⁴

قد يقول قائل: أليست هناك قضايا "معرفية" ينبغي على الطلبة الإلمام بها؟ بالتأكيد، فهذا لا ينفي المحتوى المعرفي الذي نريد أن يعرفه الطلبة ويفهمونه. وبالتالي، قد يهدف التصميم إلى تعزف الطلبة على قضايا ومعلومات معينة، لكنه يعني أيضاً التصميم المفتوح أو الاستكشافي الذي يتيح المجال لمعانٍ أخرى، ولتفسيرات مغايرة، ولوجهات نظر مختلفة، وإثارة الجدل بين الطلبة أنفسهم، ومع المعلمين والأساتذة... كي يتمكن الطلبة من الدفاع عن معانيهم الخاصة ووجهات نظرهم المختلفة. أما المعرفة و"الحقيقة" وغيرهما من تلك المفاهيم الفلسفية المختلفة، فيمكن الحديث عنها في مقام آخر. ما أودُّ لفت الانتباه إليه هنا هو دور معلمي أو معلمات المدارس أو أساتذة وأستاذات الجامعة. لقد استخدمت كلمة "تصميم" في تعريف لي للتعليم، وهنا يكمن دور المعلم تحديداً. نحن نخطّ ونصمّم ونفكر ونناقش الطلبة، لا إلقاء لمعلومات جاهزة، أو "معلومات ميتة" حقيقة، كما أطلق عليها كل من حسين البرغوثي²⁵ ومنير فاشة،²⁶ ندّعي أنها "الحقيقة" وعلى الطلبة تذكُّرها. هنا تنبغي ملاحظة كيف يتغيّر دور المعلم، ويصبح أكثر إثارة وتحدياً ومتعة. وهذا ينعكس على طرق تقييم المعلم كما سيتم تبينه لاحقاً.

وفي هذا السياق، من المهم الإشارة إلى أن التعليم في جوهره هو أيضاً تعلم. يقول الإمام علي بن أبي طالب "مَنْ نَصَّبَ نفسه للناس إماماً فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره، وليكن تأديبه بسيرته قبل تأديبه بلسانه، ومعلم نفسه ومؤدِّبها أحقُّ بالإجلال من معلّم الناس ومؤدِّبهم."²⁷ وبهذا المعنى، يخطر المعلم نفسه في محاولات تكوين معناه أو معانيه الخاصة في موضوع التعليم أو التخصص. ولعل هذا الأمر يشجّع المعلم على ممارسة فاعليّته المتمثلة بالتشكيك والتساؤل والتفكير في موضوع تعليمه، أي تخصُّصه، وفي الوقت نفسه فتح المجال أمام طلبته لتكوين معانيهم الخاصة في موضوع التعلم. وقبل الانتقال إلى جانب التقييم، لا بدّ من ملاحظة حركة التعلم التي قد تحدث في جامعة أو مدرسة ما بين أساتذة وطلبة يرغبون في تعلم موضوع

سوية، نعم سوية، وكيف نكسر هيمنة فكرة أن الأستاذ يمتلك المعرفة ويريد تزويد الطلبة بها، وهو المصدر الوحيد للمعرفة و"العارف" الوحيد، على الرغم من "تضرر" هذه الفكرة وتهاويها مع تقنيات الإنترنت والذكاء الاصطناعي... ولنتخيّل أثر ذلك على تقييم الأساتذة لأداء الطلبة.

التقييم

يركّز التقييم ضمن الخطاب السائد، أي أن التعليم إيصال معلومات والتعلّم اكتساب لتلك المعلومات، على فحص مدى اكتساب المتعلّمين لتلك المعلومات. هناك سلطة واضحة للمعلمين لتقرير مدى "نجاح" المتعلم في اكتساب المعلومات أو المعرفة أو محتوى التعليم والتعلّم. وغالباً ما يتم التعبير عن ذلك النجاح بأرقام. يجادل غوردون ستوبارت²⁸ أن التقييم، على شكل الامتحانات، هو نشاط يشكّل نظرة الناس والمجتمعات والأفراد إلى أنفسهم من خلال ثلاثة تصوّرات: أولها، أن التقييم نشاط اجتماعي ثقافي، بمعنى أنه لا يوجد تقييم عابر للثقافات بل إن التقييم محمّل بثقافة المجتمع الذي تحدث فيه عملية التقييم. وثانيها، أن التقييم لا يقيس شيئاً بموضوعية، لكنه يخلق ويشكّل ما يقيسه، أي أنه قادر على "صنع الناس" وتشكيل وجهات نظرهم حول أنفسهم والآخرين والعالم. وثالثها، أن التقييم يؤثّر مباشرة في ماذا يتعلّم الناس وكيف يتعلّمون. ولعل امتحان الثانوية العامة "التوجيهي" وما له من أثر وهالة اجتماعية مثال واضح على هذه الخصائص، من حيث: نوع المسار (علمي أو أدبي أو غيرهما) الذي يحدّد مستقبل الطلبة إلى حدّ كبير (ماذا يدرسون في الجامعة؟)، والعلامة التي يحققونها أو يحصلون عليها، والمكانة الاجتماعية الناتجة عن كل هذه الخيارات. ولربما يكون الأهم من ذلك كله نظرة هؤلاء الطلبة إلى أنفسهم و"قدراتهم" وما يستطيعون فهمه وفعله، كأقوالهم: "أنا ما بفهم رياضيات"، أو "أنا أدبي"، وهم في الحقيقة، يستخدمون أوصافاً أشنع من هذه لوصف فهمهم لهذا الموضوع أو غيره. ولا شك أن هذه صارت منظومة تحكم وسيطرة بامتياز، أصبح الناس فيها يثقون في قدرتها، أي المنظومة، أكثر من ثقتهم بأنفسهم.²⁹

كما التعلّم والتعليم، وفي إطار ما اقترحه هنا، التقييم هو أيضاً عملية اجتماعية وثقافية بامتياز. وعليه أقترح أن يأخذ التقييم بعدين: بعد يتولّاه التعليم والمعلم والمنظومة التربوية، وبعد يتولّاه المتعلّم نفسه. البعد الأول، يبقى التركيز على أن يقوم التعليم، كما عرّفته آنفاً، بالنظر إلى أداء المتعلم وليس إطلاق أحكام على المتعلّم نفسه، بمعنى أن يقوم المعلم بإعطاء ملاحظات يتأمل فيها حول محاولات المتعلّم في توليف معانيه الخاصة، ويبدى فيها وجهة نظر في نجاحات تلك المحاولات وتحدياتها.

تأخذ وجهة النظر هذه شكلاً كمياً عددياً، وآخر نوعياً.³⁰ الشكل الكمي العددي، وهو السائد لدرجة الطغيان، هو تعبير رقمي عن كل ما نتحدث عنه في التربية والتعليم ونُدعي أنه "يقيس" فهم الطلبة لموضوع ما ودرجة تحصيلهم فيه مثلاً (وننسى بأن هذا الأمر يشوبه الكثير من النقد والقصور خاصة في الأساس النظري الإحصائي الذي يستند إليه، وهو أن أي "قياس" يتضمن خطأ). أما الشكل النوعي، فأقصد به ملاحظات سردية لا تكتم. وهذا يشكل تحدياً. وهنا، لا بدّ من الاستناد إلى اللغة العربية لتساعدنا في ذلك، حيث إن المطلوب هو وصف

يفي حق المتعلمين بمحاولات بناء أفكارهم وتصوراتهم حول موضوع التعلم أكثر منه مدى تحقيقهم لاستظهار نظريات أو قوانين أو حلهم مسائل تقنية. كما أقترح بعداً ثانياً للتقييم، وهو بعد ذاتي يقوم به المتعلم نفسه، ما ينسجم، إلى حد بعيد، مع تعريف التعلم على أنه بناء أو تكوين لمعانٍ خاصة بالمتعلم. يقول الإمام علي بن أبي طالب: "اللهم إنك أعلم بي من نفسي، وأنا أعلم بنفسي منهم. اللهم اجعلنا خيراً مما يظنون، واغفر لنا ما لا يعلمون."³¹ إذا اتفقنا أن عملية التقييم يجب أن تركز على بذل الجهد في الفهم من أجل الإتيان، فربما أكثر من يعلم بذلك الجهد هو المتعلم نفسه.³² ما أريد الإشارة له هنا، هو ترك مساحة للمتعلمين لتقييم أدائهم بأنفسهم. أعرف أن هذا الأمر قد يبدو مثاراً للخلاف خاصة في ظل ما يمر به التعليم في فلسطين ومن حديث مستمر حول العديد من الظواهر التي تحتاج إلى الكثير من العمل للتعامل معها مثل الغش الأكاديمي، الذي تم منحه وسمّاً تلطيفياً "مخالفة تعليمات الأمانة الأكاديمية".

إن المظاهر التي تشوب التعليم الفلسطيني، مثل الغش، هي نتائج نظام تعليمي هو نفسه نتاج وضع سياسي واجتماعي وثقافي. أقصد، أن ميل الطلبة للغش، وهذا ليس تبريراً، هو نتيجة وجودهم في سياق سياسي وثقافي يسمح، أو سمح، بذلك عبر الوساطة والفساد الإداري والسياسي.³³ وللأسف، وكما هو متوقع، انتقلت الظاهرة إلى مؤسسات المجتمع الأخرى ومنها المدرسة والجامعة اللتان ليستا استثناءً أيضاً من بقية مؤسسات المجتمع، ويحدث فيهما ما يحدث في المجتمع من ظواهر سواء إيجابية أو سلبية نريد وقفها، ومنها الغش. ولذلك، فقد يكون تقييم المتعلمين لأداء أنفسهم طريقة مغايرة للسائد وتضع المتعلمين أمام مسؤولياتهم الذاتية. وإذا كان الاعتراض على كيفية احتساب العلامات والأرقام، فيمكننا البدء بتقييمات "بسيطة" أو إعطائها وزناً مما يسمّى بـ "التقييم النوعي". يجب أن يركز البعدان الكمي والنوعي، التقييم التقليدي السائد والتقييم الذاتي المقترح، على هدف واحد، وهو وصف كيفية سير عملية تكوين المعنى، والفكرة هنا هي تقديم "شيء" نظري للبدء في نقاش وسجال وجدال.

أتفهم قلق أي انتقاد لبعض هذه الأفكار خاصة التقييم، مثلاً، كيف سينتقل الطلبة من صف إلى آخر؟ أو كيف نميّز بين الطلبة؟ أو كيف سيتخرج الطلبة من الجامعات؟ أو كيف نحدّد من نختار لدخول برنامج أو عمل؟ هذه كلها أسئلة مشروعة، لكن لنفهم لماذا نسألها أصلاً. لقد "تعودنا" على العلامات والأرقام كي "نفهم" الأمور لدرجة أصبح معها فهم كلمات مثل "رائع" أو "جميل" أو "أرى أنك تبذل جهداً جدياً في محاولة الموضوع، أشجّعك على الاستمرار"... أمراً صعباً دون رؤية 80% أو 90% "وأقل من هذه الأرقام/النسب يعني أننا فشلنا!" ثم بنينا منظومات اجتماعية وأكاديمية قائمة على هذه الأرقام: 95%-علمي يمكنه دراسة طب، 60%-أدي يمكنه دراسة فنون، وهكذا. ومضيئنا في هذا النظام بحيث كرسنا لوائح شرف في الجامعات مبنية على الأرقام فقط تحت شعار تشجيع التميز،³⁴ فخريجو الصيدلة الحاصلين على معدلات 85% فأكثر يمكنهم الدخول إلى سوق العمل بسهولة أكثر من غيرهم، وهكذا. وأضفنا إلى تلك اللوائح جوائز وخلقنا منافسات "للمتميزين" و"الأوائل"... إلى آخره (وقد كنت أنا نفسي جزءاً من هذا الخطاب السائد). لقد بنينا منظومة ندّعي أنها موضوعية لأن "الأرقام لا تكذب"، وقائمة على "الجدارة"، على الرغم من أننا، نحن الفلسطينيون، أكثر من يعلم أن كل هذه المنظومة تنقصها الشفافية،³⁵ وأن ما تسير به الأمور هو العلاقات الشخصية والمصالح داخل المؤسسات، والمدارس والجامعات، مرة أخرى، ليست استثناء.

وبالإضافة إلى صعوبة التفكير خارج هذه المنظومة "العددية الكمية" حول العلامات كأساس للفهم واتخاذ قرارات، تشكّلت قناعات بصعوبة رؤية خيارات أخرى غير الوضع السائد،³⁶ وبالتالي صعوبة أو استحالة التغيير. ما أقترحه هنا هو كيفية تشكيل أو بناء منظومة مختلفة ستحتاج إلى سنوات طويلة من أجل أن تتبلور. وإن حدثت، ستتكوّن ثقافة جديدة "تفهم" معنى الكلمات بدل الأرقام. ثقافة تقدّر الجهد، وتثق بالمتعلّمين. الآن يبدو الأمر مستحيلاً، لكنني سأترك المتشكّكين للإجابة على سؤال: كيف كان يتم التقييم قبل ألف عام، مثلاً، في الحضارات البشرية، والعربية منها؟ كيف كان المعلم يقرّر أن من يعلّمه أصبح جاهزاً للانتقال إلى مرحلة جديدة أو مستوى جديد أو أعلى من التعلّم؟ على حدّ علمي، لم أر ولم أسمع عن شهادات مليئة بالموضوعات والأرقام والنسب المئوية لعلماء أمثال الخوارزمي أو الجاحظ أو ابن سينا... أو غيرهم!

مقدمة بدل خاتمة

حين نتأمل هذه المفاهيم، قد يكون بوسعنا الوصول إلى استنتاج هو جوهر هذه المداخلة فيما يتعلّق بالخطاب التربوي، والبيداغوجيا وعملياتها: تعليماً وتعلّماً وتقييماً. الخطاب التربوي السائد هو إرث استعماري، في مجمله، نظراً لأننا كفلسطينيين كنا طوال تاريخنا تحت أنظمة حكم واستعمارات مختلفة ومتعددة. وهذا الخطاب يرى في التعليم، أولاً، عملية إيصال معارف ومعلومات محددة مسبقاً في كتاب مدرسي إلى الطلبة يقوم بها المعلم كما ورد في الميثاق رقم (1).³⁷ كما يرى في التعلّم، ثانياً، اكتساب الطلبة لتلك المعلومات. ويرى في التقييم، ثالثاً، فحص مدى "اكتساب" الطلبة لتلك المعلومات. هنا، تظهر سلطة المعلم بوضوح، كما أثر التقييم على الطلبة ونظرتهم لأنفسهم ودورهم في المجتمع، أي فاعليتهم.

ومع ذلك، فالتعلّم والتعليم والتقييم، من جهة، هي عمليات اجتماعية وثقافية بامتياز. إنها عمليات تحدث في سياق اجتماعي داخل الصف والمدرسة والجامعة والمجتمع بشكل عام، ويتفاعل فيها فلسطينيون بعضهم مع البعض الآخر محمّلين بمعتقدات وآراء وثقافة سائدة، ويتخذون مواقف فكرية بناءً على تلك المعتقدات والأفكار السائدة والتي تتشكّل أثناء تجاربهم في هذه السياقات البيداغوجية. كما أن التعلّم والتعليم والتقييم، من جهة أخرى، هي عمليات سياسية أيضاً ابتداءً من بناء السياسات التربوية،³⁸ التي تشكّل تلك العمليات الاجتماعية وتعيد بناءها في المؤسسات التعليمية كالمدرسة والجامعة.

ولعل من المضحك المبكي هو آليات استمرار وانقطاع هذه العمليات الاجتماعية والسياسية في السياق الفلسطيني. فبعد ما حدث بين حركتي فتح وحماس بعد العام 2007 وحكم حركة حماس لغزة منذئذٍ، اختلف الطرفان على كل شيء وفي كل شيء باستثناء الإبقاء على امتحان "التوجيهي" والمنظومة التربوية بشكل عام. ولكن في ظل الإبادة المستمرة في غزة، تم عقد امتحان "التوجيهي" (التوجيهي مرة أخرى ودائماً) في الضفة واستثناء الطلبة في غزة. وعلى الرغم من وجود بعض الأصوات "الضعيفة" و"المستغيثة"³⁹ لإيجاد بديل لطلبة غزة، فقد أصرت وزارة التربية والتعليم العالي في رام الله على المضي قدماً في استثناء طلبة غزة وحرمانهم من شهادة إنهاء تعليمهم المدرسي.

وعلى الرغم كذلك من ظهور بعض المبادرات لدعم التعليم العالي في غزة،⁴⁰ إلا أن الجامعات الفلسطينية في الضفة فشلت للأسف في القيام بدور مساند لأهلهم وطلبتهم في ظل الإبادة. ولعل هذا يطرح علامات استفهام وتعجب حول التعليم الفلسطيني وعلاقته بالمجتمع الفلسطيني، لا من حيث نوعية التعليم، على أهمية ذلك، بل من حيث المسؤولية المجتمعية والوطنية. وعلى الرغم من عدم محاولة المقارنة، إلا أن الخطاب الذي شاع بعد جائحة "كورونا" عن "الفاقد التعليمي" في المدارس وخطاب وزارة التربية والتعليم والذي انتقل إلى الجامعات بنفس المسمى مع تعديل "التعليمي" إلى "أكاديمي"... لم يعد قائماً في ظل الإبادة.

هنا، لا بدّ من القول إنه إذا بقينا ننظر إلى المعرفة والتربية والتعليم كجسم من المعلومات، سيكون من الصعب "تخيّل" منظومة تربوية أو خطاب تربوي مغاير، خطاب يولي أهمية خاصة للتعلّم على أساس أنه محاولة لتوليف معنى خاص بالمتعلمين أنفسهم، وأن التعليم هو خلق أجواء تعليمية تترك للمتعلمين مساحة من الفاعلية تشجّعهم على إبداء الرأي حتى في تقييم تعلّمهم أنفسهم. ينخرط المتعلمون في عملية بحث عن المعلومات والآراء المختلفة حولها، ثم ينخرطون في محاولة نقاشها والجدل حولها، ومن ثمّ تقديم حجة أو رأي حولها. ولننظر، للحظة، الفرق بين جوّ تعلّمي كهذا من جهة، وجوّ الاستماع إلى "المعلومات الصحيحة" من المعلم، وحفظها، وإدراجها في الامتحان أو تقرير المختبر المعروف بنتيجته سلفاً من جهة أخرى. ولعل أهم ما أودّ الإشارة إليه هنا هو فاعلية المتعلّمين (والمعلّمين أيضاً) وأخذهم زمام المبادرة والمسؤولية في تعلّمهم وحتى تقييم تعلّمهم نحو تشكيل معاني خاصة بهم عن موضوع التعلّم (سواء كان رياضيات أو فلسفة أو تاريخ... إلى آخره) أو، وربما هذا هو الأهم، عن ذواتهم ودورهم في هذه الحياة.

قد يؤدي هذا الخطاب حيال التعلّم والتعليم والتقييم إلى البدء في كسر حلقة اللوم في القصة-النكتة "الجديدة جداً" التي استهلكت بها هذه المداخلة، والبدء في خلق علاقة بديلة من العمل المشترك بين الجامعة والمدرسة بشكل خاص، والجامعة والمجتمع بشكل عام. وربما يكون ذلك محاولة أولية لوضع بذور نحو توسيع فهمنا (أو خطابنا) أو تغييره فيما يتعلق بالتعلّم والتعليم والتقييم على أمل التأثير في تعلّم المتعلمين الجدد وإتاحة المجال وخلق الفرص للتعبير عن أفكارهم بمسؤولية المتشكّكين، والباحثين المتسائلين عن معاني المعرفة، الذين يحاولون بناء هوياتهم الخاصة في هذا العالم والتعبير عنها بكلماتهم وأفكارهم.

لا أدعي مطلقاً أن الأمر سهل، ومحاولاتي في خلق أجواء تعلّم وتعليم وتقييم، كما أصفها هنا، غالباً ما تواجه تحديات كثيرة. فعلى سبيل المثال، يقاوم الطلبة أنفسهم هذا الدور، ويرغبون بالدور التقليدي لنا كمعلمين. ويحدث تقريباً كل فصل أن يحتجّ بعض الطلبة على طريقة تعليمي، وينتظرون مني "القول الفصل". كما أن بعضنا، كأستاذة ومعلمين، يقاوم هذا الدور ويعتقد أن هذا قد يعني قبول كل ما يقوله الطلبة على أنه "صحيح" لأنه "معنى خاص"، وهذا يبتعد كثيراً عما أقول به في تعريفى للتعليم والتعلّم وخلق أجواء تعليمية مختلفة.

وعلى سبيل الخلاصة، لا بدّ من التأكيد أن الخطاب السائد والمنظومة السائدة بحاجة إلى إعادة تفكير، خاصة أثناء وبعد الإبادة في غزة وجنين وطولكرم ومختلف بقاع فلسطين المحتلة. لم يتبقّ أي شيء على ما هو عليه في

غزة، ويجب ألا يكون ذلك. وأمل أن يكون الوضع مشابهاً في الضفة في ردة الفعل على كل شيء، كل شيء بمعنى الكلمة، وبخاصة التعلم والتعليم والتقييم والنظام التربوي برمته في فلسطين. ولعل من أبرز عوامل حالة الصمت التي سادت مؤسسات التعليم المدرسي والجامعي خلال إبادة الأهل في غزة الحبيبة هو نظامنا التربوي وأفكارنا ومعتقداتنا حول معنى التعلم والتعليم والتقييم.

هنا، علينا أن نكون على قدر تحدي الاستعمار الصهيوني لنا كفلسطينيين، والتعامل مع هذه الإبادة كنقطة تحول في تاريخنا عموماً، وتاريخنا التربوي خصوصاً. وباستلزام انتفاضة الحجارة 1987 وتجربتها، التي لا تزال بحاجة إلى بحث وتمحيص وفهم عميق، علينا الاستناد إلى تلك التجربة والبدء بانتفاضة معرفية "تنعف" كل ما تكلّس فينا وفي نظامنا التعليمي ربما منذ أكثر من مائة عام. وهذا بلا شك مسؤولية وطنية ومعرفية من أجل التحرر. فالتعلم بالنسبة لي حرية، ويمكننا أن نخلق تلك المعاني وتلك الحرية بشكل مستمر ومتجدد. ولنا في قول محمود درويش ما يحملنا على ذلك ليل نهار بعد هذه الإبادة: "الهوية هي: ما نُورث، لا ما نرث. ما نخترع، لا ما نتذكر. الهوية هي فساد المرأة التي يجب أن نكسرها كلّمّا أعجبتنا الصورة!"⁴¹

الإحالات

- [1] جهاد الشويخ، "التعلم والتعليم ودور الجامعة الاجتماعي"، جامعة بيرزيت، 20 تشرين الأول 2021، شوهدي في 1 أيلول 2025.
<https://www.birzeit.edu/ar/blogs/ltlm-wtlym-wdwr-ljm-ljtmty>.
- [2] للمزيد انظر:
ناجح شاهين، واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية (رام الله: مواطن - المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، 2004)؛
روان الضامن وديما الضامن، مدارسنا في قصص الاتهام: الطلبة يقرعون الجرس (نابلس: مكتبة الكمال، 2000).
- [3] جهاد الشويخ، "السياسة (ات) التربوية في الضفة الغربية وقطاع غزة: التعلم والهوية"، مؤتمر المناهج الفلسطينية وتحديات الهوية (بيرزيت: جامعة بيرزيت والمجلس التربوي العربي، 1 كانون الأول 2012)؛ رناد دغرة، بناء السياسات التربوية وتشكيل الإدارات التربوية (بيرزيت: جامعة بيرزيت، 2025)، رسالة ماجستير.
- [4] جهاد الشويخ، التعلم والتعليم في سياق استعماري: إثنوغرافيا تعلم الرياضيات في فلسطين (بيرزيت: معهد مواطن للديمقراطية وحقوق الإنسان، 2021).
- [5] دغرة، مصدر سبق ذكره.
- [6] الشويخ، "التعلم والتعليم ودور الجامعة...."، مصدر سبق ذكره.
- [7] للمزيد انظر: مضر قسيس، "تراكم المشاريع الكولونيالية على فلسطين"، في ماهر الشريف (محرر)، مئة عام على تصريح بلفور: الثابت والمتحول في المشروع الكولونيالي إزاء فلسطين (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2019): 169-194.
- [8] جهاد الشويخ، "الاستعمار البريطاني وتشكيل الخطاب التربوي الفلسطيني: دار المعلمين/الكلية العربية نموذجاً"، مؤتمر إعادة تقييم الانتداب

البريطاني على فلسطين بعد مئة عام (بيرزيت: جامعة بيرزيت، 2022).

[9] Aya Sbitan, *A Historical View of English Language Teaching and Learning in Palestine during The British Colonialism Period 1917-1947: Dar Al-Mu'allimeen 'The Arab college' as An Example* (Birzeit: Birzeit University, 2025), MA Thesis.

[10] جهاد الشويخ، "كل معرفة لا تتنوع، لا يعول عليها": حول تعليمنا وتعلمنا والهيمنة المعرفية الأوروبية، "جامعة بيرزيت، 23 أيار 2022، شوهد في 1 أيلول 2025.

<https://www.birzeit.edu/ar/blogs/kl-mrf-l-ttnw-l-ywl-lyh-hwl-tlymn-wtlmn-wlhymn-lmrfy-lwrwby>.

[11] للمزيد انظر ثلاثية جمال ظاهر: من الحضارة العربية إلى الحضارة العربية الإسلامية (بيروت: الفارابي، 2021)؛ في الحضارة العربية الإسلامية وفي حركة العلوم والفلسفة فيها (بيروت: الفارابي، 2023)؛ النساء والرسول والسياسة في الحضارة العربية والعربية الإسلامية (بيروت: الفارابي، 2025)؛ وانظر أيضاً: جورج صليب، العلوم الإسلامية وقيام النهضة الأوروبية (بيروت: الدار العربية للعلوم، 2014)؛ رشدي راشد، دراسات في تاريخ العلوم العربية وفلسفتها (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2020).

[12] انظر على سبيل المثال: عبد الرحيم الشيخ (تحرير)، مفهومة فلسطين الحديثة: نماذج من المعرفة التحررية 1 (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2021)؛ مفهومة فلسطين الحديثة: نماذج من المعرفة التحررية 2 (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2023).

Rana Barakat, *Ongoing Return: Mapping Memory and Storytelling in Palestine* (Carolina: The University of North Carolina Press, 2026).

[13] الشويخ، "كل معرفة لا تتنوع...."، مصدر سبق ذكره.

[14] محمود درويش، لا تعتذر عما فعلت (بيروت: رياض الرئيس للكتب والنشر، 2004)، 71-72.

[15] لعل المثال الأبرز هو مفهوم الهوية المشتق من هو/هي. فبالرغم من أن المصطلح أو المفهوم يشير إلى الفرد إلا أن اللغة تشير إلى الآخر الهو في هذه الحالة – بمعنى أن هوية الفرد تشترط أصلاً الآخر. (هنا يمكنك الإحالة إلى: حسين البرغوثي، "الهوية والآخر"، في سؤال الهوية في خطاب ثقافي مقارن، تحرير الطاهر لبيب (رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان، 2000)؛ عفيف البوني، "في الهوية القومية العربية"، المستقبل العربي، العدد 57 (1984): 4-34.

[16] (Lev Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge: Harvard University Press, 1978).

[17] MAK Halliday, *Language as Social Semiotic, Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* (London: Edward Arnold, 1978).

[18] Gunther Kress, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication* (London: Routledge, 2010); Gunther Kress, Jeff Bezemer, Sophia Diamantopoulou, Carey Jewitt, Diane Mavers, "A Social Semiotic Perspective on Learning: Transformative Engagement in A Changing World," in Kress, G., Selander, S., Säljö, R., & Wulf, C., ed. *Learning As Social Practice: Beyond Education as An Individual Enterprise* (London: Routledge, 2021).

[19] للمزيد انظر: منير فاشة، التحدي الجوهرى: إنهاء احتلال العقول، الوسيلة الرئيسية: خلق أجواء تعليمية (رام الله: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، 1995).

- [20] الجاحظ، **البيان والتبيين**، تحقيق حسن السندوي (القاهرة: مؤسسة هنداوي، 2017).
- [21] عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود شاكر (القاهرة: مكتبة الخانجي، 2004).
- [22] جمال ظاهر وجهاد الشويخ، "قيمة كل امرئ ما يُحسِّن": في الفلسفة والتربية"، قيد الكتابة.
- [23] علي بن أبي طالب، **نهج البلاغة**، ضبط صبحي الصالح (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 2004)، 81، 482.
- [24] Gunther Kress and Staffan Selander, "Multimodal Design, Learning and Cultures of Recognition," *The Internet and Higher Education*, No. 4 (2012): 265–268.
- [25] حسين البرغوثي، "الرشاقة الذهنية"، **الشعراء**، العدد 21 (2003): 200-203.
- [26] للمزيد انظر: منير فاشه، **حكاياتي مع الرياضيات**، ترجمة سمر القطب (رام الله: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي، 2016).
- Munir Fasheh, "Is Math in the Classroom Neutral-or Dead? A View from Palestine," *For the Learning of Mathematics*, No. 2 (1997): 24-27.
- [27] علي بن أبي طالب، مصدر سبق ذكره، 73، 480.
- [28] Gordon Stobart, *Testing Times: The Uses and Abuses of Assessment* (London: Routledge, 2008).
- [29] يستمر هذا الأمر في أي سياق تعليمي: عندما طلبت من مرشحي (طلبة) الدكتوراه في مساق ما أن يضعوا تقييماً لأنفسهم على مشاركتهم وتحضيرهم لقراءات المساق، احتجوا. أول سؤال كان لديهم: هل ستأخذ بها؟
- [30] ربما يكون خبراً ساراً أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بدأت في إتاحة المجال أمام المدارس لرصد خمس (20%) من علامة الطالب النهائية إلى ما أسموه "تقييم نوعي" في وثيقة "أسس تقويم التعليم والتعلم في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي الأكاديمي والمهني" (وزارة التربية والتعليم. أسس تقويم التعليم والتعلم في مرحلتي التعليم الأساسي والأكاديمي والمهني، 2023)، لكن دون توضيح أو تفصيل لما هو المقصود أو تبيان أي كيفية للقيام بذلك باستثناء ما قدمته من اقتباس بعض الأفكار العامة في تعليمات أرسلت للمدارس حول الموضوع. تحليل رناد دغرة، في مصدر سبق ذكره، هذه الوثيقة باستخدام تحليل الخطاب النقدي لفير كلايف (Norman Fairclough, *Critical Discourse analysis* (London: Routledge, 2013).
- كما تحاول دراسة ماجستير قيد التطوير للطلبة ألفونسينا داوود اقتراح معايير تفصيلية لذلك النوع من التقييم استناداً إلى خبرة مدرّسة فلسطينية.
- [31] علي بن أبي طالب، مصدر سبق ذكره، 100، 485.
- [32] أستطيع أن أسمع هنا احتجاج المشكّكين، لكن لنفكر لماذا نعتقد أن المتعلم سيكذب على نفسه، وللدقة أكثر، لماذا أصبح المتعلم "يكذب" على نفسه وعلى مجتمعه؟ بالمناسبة، مسألة الثقة بين المنظومة وأفرادها متبادلة. عندما طلبت من مرشحي (طلبة) الدكتوراه في مساق ما أن يضعوا تقييماً لأنفسهم على مشاركتهم وتحضيرهم لقراءات المساق، احتجوا. أول سؤال كان: هل ستأخذ بها؟
- [33] العديد من التقارير حول هذا الأمر. للمزيد انظر: الائتلاف من أجل النزاهة والمساءلة – أمان، **التقرير السنوي السابع عشر حول واقع النزاهة ومكافحة الفساد في فلسطين 2024** (رام الله: أمان، 2025)، متوفر على

الأكاديمي" وأوائل الكليات والتخصصات ووضع هذه القوائم على لافتات كبيرة كدعاية انتخابية.

[35] تدور أحاديث كثيرة حول علامات "التوجيهي" كل عام. في العام 2019-2020، كان المركز الأول في الفرع العلمي 99.7%، والمراكز التسعة التالية نفس المعدل (ثاني مكرر) 99.6% - في ما يسمى بأوائل الطلبة العشرة، للمزيد انظر:

<https://nn.najah.edu/news/success/318166/11/07/2020/>

وفي العام الحالي، 2025، تكرر المركز للعشرة الأوائل جميعاً وطبعاً ما يصاحب كل هذا الأمر بأن هذه العلامات ليست حقيقية وأن ظاهرة الغش منتشرة بدرجة عالية. والمثير للاستغراب، أن الجامعات تأخذ بهذه النتائج كما هي وتبني عليها سياسات القبول. انظر:

<https://nataej.eletaj.com/>

[36] لدرجة أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لم تر خياراً آخر للتوجيهي لطلبة غزة تحت الموت منذ العام 2023 ولا زالت، وتصرّ على عقد امتحان التوجيهي بالشكل نفسه؛ وحرمت بذلك طلبة التوجيهي الموجودين في غزة من شهادات إتمام الدراسة المدرسية للالتحاق بالتعليم العالي.

[37] لم أتطرق في هذه المقالة بالتفصيل لهذا المكون الجوهر في التعليم الفلسطيني، أقصد الكتاب المدرسي. يمكن العودة إلى:

Ibaa Abu Younes, *The Centrality of Rhe English Textbooks in The Palestinian Secondary Public Schools and Its Impact on The English Teachers* (Birzeit: Birzeit University, 2015), MA Thesis.

[38] دغرة، "بناء السياسات التربوية وتشكيلها"، مصدر سبق ذكره، 2025.

[39] للمزيد انظر: جهاد الشويخ، "مقترح حول التوجيهي لطلبة غزة"، *جريدة القدس*، 29 أيار 2024، شوهد في 3 أيلول 2025.

<https://www.alquds.com/ar/posts.122742/>

[40] انظر مثلاً: "إعادة الأمل": مبادرة جامعة بيرزيت لدعم وتعزيز التعليم العالي في غزة، <https://rebuilding/ar/edu.birzeit.www/>، شوهد في 3 أيلول 2025.

[41] محمود درويش، *أثر الفراشة: يوميات* (بيروت: رياض الرئيس للكتب والنشر، 2008)، 270-271.