

المخيل الاجتماعي للطبقة الوسطى في القدس بين تحديات المنهاج التربوي العاري والحراك الاجتماعي

بلال عوض سلامة

جامعة بيت لحم، فلسطين

قصي فخري عباس

باحث مقدسي، فلسطين

تهدف هذه الدراسة إلى تبيان دور الرقابة الصارمة في تشكيل المنهاج التربوي الفلسطيني في السياق الاستعماري. وقد رصدت الدراسة المنهاج التربوي، من جانب، باعتباره مجالاً للإنتاج الاجتماعي للطبقة الوسطى وتجديد مكانتها، ومن جانب آخر، باعتباره مجالاً للصراع من حيث التوظيف للمخرجات التعليمية بما يخدم الأهداف السياسية والاقتصادية لدولة الاحتلال. اعتمدت الدراسة على مقارنة نوعية في تحليل مقابلات معمّقة مع متخصصين ومدراء في المدارس الخاصة المسيحية، ومقابلات مع الأهالي. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم سبب في اختيار الأهالي المدارس الخاصة المسيحية هو ما توفره من بيئة تربوية وأمنة، وتعلّم لغات ومهارات شخصية، باعتبارها من أهم متطلّبات الحصول على مهنة ومكانة جيدة في المستقبل، وذلك على الرغم من إدراكهم لخطورة المنهاج "الإسرائيلي—البحرّوت" على الهوية.

مقدمة

شهدت مدارس القدس الأهلية والخاصة (الإسلامية والمسيحية) خلال السنوات الخمس الماضية جملة من الإجراءات والتعسف القانوني، إلى جانب ممارسات مكثّفة من الرقابة والتفتيش والإغلاقات وسحب الرخص التعليمية منها، وذلك بهدف تفرغ المنهاج التربوي الفلسطيني وتعريضه ومحوه، ومن أجل إزاحته من المشهد واستبداله بالمنهاج "الإسرائيلي" بمسمّياته المختلفة (المحرّفة والمزيّفة والمؤسّرة). وفي هذا السياق، نوظّف مفهوم "المنهاج التربوي العاري" بمفهومه المجتمعي الأوسع الذي يشمل: المدرسة، والمجتمع، والأهل،

وباعتبار أن التعليم ليس عملية تقنية معلوماتية بحتة، وإنما عملية تربوية ووطنية وقيمية واقتصادية وثقافية، تشكّل الولاء والانتماء للذوات الفلسطينية.

ولمفهمة التعرية للمنهج التربوي، فإن الدراسة الحالية تتكئ على مفهوم جيورجيو أغامبين في خلق مساحة اختراق للقانون لاستهداف الإنسان العاري-المستباح بالشكل القانوني.¹ وهو المفهوم الذي يشير إلى ذلك الفرد الذي تمّ تجريده من حقوقه السياسية والقانونية وحتى الوجودية. وبهذا المعنى، يصبح المنهج الفلسطيني عارياً من حيث الاستهداف بصورة مزدوجة: فالوجه الأول، هو عدم ممارسة الفلسطيني سيادته على اختيار المنهج التربوي الذي يلبي احتياجاته وطموحه وآماله. والوجه الثاني، هو استخدام أنظمة الرقابة وقوانين المعاقبة وتوظيفها لعزل المقدسي وتأييد قهره من حيث فرض المنهج "الإسرائيلي" عليه، أو اختيار آخر بعيداً عنه.

تسلط الدراسة الضوء على التعليم بمعنيين: الوظيفي، من حيث توظيفه كنافذة للحراك الاجتماعي للطبقة الوسطى الفلسطينية كآلية لإنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي لذاتها في المدارس الخاصة المسيحية. والطبقي، بتوظيف المفاتيح التحليلية لمدرسة الصراع في كيفية توظيف التعليم لخدمة المنظومة النيوليبرالية في السياق الاستعماري من حيث توجهاتها السياسية والاقتصادية، بحيث تغدو مخرجات التعليم الفلسطيني تصبّ في مصلحة الاستعمار الإحلالي.

موضوعة الدراسة والمنهجية

تحلل هذه الدراسة الأسباب الاجتماعية والتربوية التي تدفع بالأهالي إلى تنسيب أبنائهم إلى المدارس الخاصة المسيحية في القدس، والتحدّيات المفروضة بخصوص فرض المنهج "الإسرائيلي-اللا-إسرائيلي"² على المدارس، والمخاطر المرتبطة بالولاء والانتماء والهوية المترتبة عليه. وقد اختيرت المدارس الخاصة المسيحية نظراً لدورها التاريخي والتقدمي والتعليمي في مدينة القدس، ومنظومة القيم العقلانية والمدنية التي تقدّمها للمجتمع، وباعتبارها المقصد الأول لأبناء الطبقة الوسطى الفلسطينية في شحذ مخيالها الاجتماعي حيال أسلوب الحياة ونمطها المتصوّر اجتماعياً، وكميدان حيوي لإعادة الإنتاج الاجتماعي لذاتها.

تتبئ الدراسة منهجاً نوعياً وتفسيرياً في فهم وتشكّل ما نقترح تسميته ب"المنهج التربوي العاري" في السياق الفلسطيني ضمن مقارنة تحليلية لقراءة العلاقة بين التعليم والهوية والطبقة الوسطى، وكحقل للحراك الاجتماعي لإعادة إنتاج المعاني والتصورات والرؤى التي يتبنّاها المجتمع والأهل من حيث المقاومة أو التفاوض أو التكيف.

ميدانياً، اعتمدت الدراسة على مقابلات مقنّنة مع الأهالي، بواقع ثلاث مقابلات مع الآباء وثمانية مع الأمهات، من المدارس التالية: المطران، راهبات الوردية، شميدت، الفريز، وتراسنطا،³ وأربعة مقابلات مع مديرين للمدارس الخاصة المسيحية: الأولى، لمدرسة تقع داخل أسوار القدس العتيقة، والثانية تقع خارجها. بالإضافة

الى مقابلتين مع ممثل عن البعثة البابوية وباحث تربوي من القدس. هذا بالإضافة أيضاً إلى توظيف الفضاء الإلكتروني بوصفه حيزاً اجتماعياً لتبادل الآراء ووجهات النظر المختلفة والمتعلقة بموضوعة الدراسة، وذلك من خلال إنشاء منشور على منصة فيسبوك، بتاريخ 3 كانون الثاني/ يناير 2026، لرصد التصورات المجتمعية عن المدارس الخاصة المسيحية على صفحة Jerusalemask.⁴ وتعالج الدراسة هذه المواضيع ضمن ثلاثة مباحث: في المفهمة، والمعابنة، والتفسير.

المبحث الأول: المنهاج التربوي العاري

اعتقد خليل السكاكيني أن على المدارس الجديدة أن "تعلّم الناس الثورة، ولم يكن يعني ثورة السلاح، لأنها أسهل الثورات، فالثورة بمفهومه هي الثورة على كل قديم بال، وعلى الأخلاق الفاسدة، على النظم المعوجّة." ⁵ يساعداً هذا التوجّه في تشييد منظور تربوي مجتمعي في فهمنا للمنهاج، الذي لا يُختزل بالتعليم فحسب، وإنما يتجلّى بدوره التحرّري والتقدّمي والتنويري القيمي الذي يربط المدرسة بالمجتمع، فتكون مهمّته بلورة موقف وفعل ومنظومة قيمة تجاه النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كموجّهات أخلاقية ووطنية لها.

وعليه، فإن المنهاج التربوي، بفواعله المتداخلة (الطالب، والمعلم، والمعرفة، والمجتمع)، منهاج تربوي يجمع بين "المدرسة والأهل والمجتمع" ⁶ من الناحية الوظيفية والتكاملية. ولذا، فإن استهداف العملية التعليمية في السياق المقدسي هو استهداف للإنسان الفلسطيني بما يأمل وما ينبغي أن يعمل، وبما يعنيه من الشرط التاريخي الخاضع للسياق الاستعماري وسبل تحرّره منه أو الخضوع له. فإخضاع التعليم ضمن المعالجات الأمنية يستلزم ممارسة السلطة السيادية، متمثلةً بالقوة والعنف، والسلطة التأديبية متمثلةً بأدوات رقابة للفلسطيني وتطويعه، وذلك بهدف "السيطرة والرقابة على جسده لتشكيله بصورة طيّعة ومنضبطة"، ⁷ من قبل الأنظمة السياسية والاستعمارية المهيمنة على فلسطين تاريخياً. إن ذلك يوضح كيفية تحوّل المنهاج التربوي إلى ساحة للاستباحة والتحرّيم الدائم، وجعل الفلسطيني، جسداً ووعياً عارياً، ومستباحاً، ضمن سنّ جملة من القوانين والأوامر العسكرية والمدنية وفرضها بصورة هيمنة انتقلت من الهيمنة بالمعنى الثقافي إلى السيطرة بالمعنى السيادي في محاولة للإخضاع الكامل والإطباق الشامل على حياة المقدسيين.

تعالج كل من لورد حبش وغادة المدبوح موضوعة التعليم في فلسطين ضمن مفهمة مستعارة من جيورجيو أغامبين للاستثناء، كما هي حال هذه الدراسة "باعتبارها بنية سياسية متجذّرة في الدولة الحديثة، حينما يتم تعليق القانون، لإعطاء مساحة تسمح باختراق القوانين، مثل قانون الطوارئ أو حتى سنّ قوانين جديدة"، ⁸ فتصبح الدولة قادرة على العمل خارج القانون، فتكون علاقة الاستباحة قائمة على النفي، وكعتبة تمايز بين الطبيعة والثقافة وبين العنف والقانون الذي يشكّل "العنف السيادي". ⁹ وعليه، فإن التصفية المعنوية والمادية للإنسان "المستباح" حالة لا تستدعي الاستهجان، حتى في أكثر تجلّياتها في الإبادة التعليمية التي اختبرها قطاع غزة، فتجريد الفلسطيني من حقوقه الإنسانية والسياسية يجعله مستباحاً وهدفاً للسيطرة والهيمنة. لقد مورست

على الفلسطيني منظومة من القهر من أجل زيادة "قوى الجسد بالمعنى الاقتصادي للمنفعة والاستغلال، وتُقلص هذه القوى بالمعنى السياسي" لضمان الطاعة والإلحاق بشكل صارم.¹⁰ وبهذا المعنى، يعتبر ميشيل فوكو "أن مختبر إنتاج هكذا أجساد معروفة الأداء والقدرات والرقابة الذاتية التي قد تصل حتى الرقابة الذهنية للفرد، تجري في المدرسة من حيث إنتاج أجساد تنفيذية قادرة على العمل، والطاعة المعرفية،"¹¹ والمراقبة الذاتية في النسق التعليمي والمجتمعي على حدّ سواء.

وبهذا المعنى، فالمنهاج التربوي "عارٍ" في السياق التاريخي الفلسطيني، إذ مع احتلال ما تبقى من فلسطين الانتدابية، بدأ الاستهداف "الإسرائيلي" المتدرج للمنهاج التربوي منذ الشهور الأولى في سنة 1967 في إعادة تشكيل المجتمع الفلسطيني، والسيطرة على ما يسمى "الجانب الشرقي من القدس": فتمّ إلغاء قانون التعليم الأردني، ووضع التعليم تحت رقابة ومسؤولية كل من وزارة المعارف وبلدية القدس "الإسرائيلية".¹² وجاء قرار (564) المعروف بـ"قانون الإشراف على المدارس الخاصة" في 7 تموز/ يوليو 1969 كبداية تمكّن الاحتلال من اختراق المدارس العربية¹³ ومن تشكيل المنهاج التربوي وإعادة صياغته على نحو يوظّف في خدمة الإستراتيجية والرؤية الاستعمارية حيال الإنسان والمكان.

لقد استدعى ذلك حملة مقاومة تعليمية ومقاطعة ثقافية شكّل عمادها بعض المدرّاء والأهالي والمؤسسات المجتمعية من أجل الدفاع عن هوية الفلسطيني ومكوّناته الثقافية والوطنية في فترة السبعينيات والثمانينيات، والتحذير من خطورة ما يتعرّض له المنهاج التربوي الفلسطيني والتصدي لتلك التحديات. وقد لعبت الطبقة الوسطى، ذات التوجّهات الوطنية دوراً ريادياً وقيادياً في الصمود والمقاومة الثقافية، كما لعبت هذا الدور لاحقاً فئات العمل السياسي في التسعينيات. واعتمدت إستراتيجية إنشاء وتأسيس المدارس الخاصة وتوسيعها من قبل مربّين مقدسيين، وذلك لتوفير بدائل فلسطينية كأحد أشكال عدم الرضوخ والامتثال لحالة الإلحاق.¹⁴ وكذلك، فقد تمّ رفض تطبيق المنهاج "الإسرائيلي"، الذي عُرف باسم "المنهاج الموحد"، الذي أضاف إلى المنهاج "الإسرائيلي" أجزاءً من المنهاج الأردني مع تغيير في المضامين التي تتعلّق بإزالة اسم فلسطين من كتب التاريخ والإنسانيات،¹⁵ مع فرض اللغة العبرية كوسيط تواصلٍ بسيطٍ للتعامل مع عبرنة المكان، ومادة "تاريخ إسرائيل" على المدارس، لأسرلة المنهاج كمرحلة متدرجة وبداية إستراتيجية لتعرية المنهاج التربوي الفلسطيني.

بدأ الاحتلال بالسيطرة تدريجياً على المدارس التابعة للبلدية والمعارف "الإسرائيلية" بعد وقوع المدارس الأهلية والخاصة في فخ التمويل في أواخر التسعينيات، على الرغم من ارتباطها إدارياً بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.¹⁶ وقد مثل ذلك "أداة ابتزاز لمحاولة فرض المنهاج عليها، لعدم القدرة على الاستغناء عنه،"¹⁷ ولعدم وجود مصادر تمويل كافية، وتفكك الأجساد التمثيلية الجمعية من فئات العمل السياسي، وتراخي لجان الأهالي، وغياب أجسام ممانعة من مدرّاء وأساتذة، وغياب مؤسسات رسمية فاعلة مرتبطة بالسلطة الفلسطينية. كما شمل ذلك أيضاً غياباً واضحاً لدور الطبقة الوسطى نظراً لانشغالها بالهمّ اليومي وتساؤلات التحديات الوجودية للاستمرار والبقاء، مسلحةً بمفاهيم الواقعية والليبرالية والعقلانية المفرطة.¹⁸

وبعد تأسيس السلطة الفلسطينية وتدشين جهاز التعليم الفلسطيني في العام 1994، استمر العمل بالمنهاجين المصري والأردني، ولم تستطع السلطة ممارسة دورها بالكامل على التعليم في مدينة القدس،¹⁹ صدرت كتب التدريس الفلسطينية للمرة الأولى في العام 2000، وتمَّ إنجاز المنهاج في العام 2006 والاستمرار في تطويره حتى اللحظة ما قاد إلى إنتاج أكثر من 400 كتاب مدرسي في كانون الثاني 2016.²⁰ يعتقد البعض أنها تجسّد السردية الفلسطينية²¹ لاحتوائها على رموز وأيقونات فلسطينية تعزّز الهوية الوطنية، وانسجامها مع التوجّهات السياسية لمرحلة ما بعد أوسلو.

جاءت هذه الحقبة ضمن تبنيّ توجّهات وسياسات نيوليبرالية للسلطة الفلسطينية بعد انتفاضة الأقصى في العام 2000، وخصخصة قطاعات عدّة بما فيها التعليم لتخفيف المستوى الإنفاقي،²² وتزايد الضغوطات الأوروبية وتوظيف المساعدات المالية في صياغة المشهد الفلسطيني لتبنيّ منظومة قيمية تتماشى مع المنظومة القيمية العالمية: "من الحريات الفردية، والمواطنة، والاستقلالية والتسامح وتقبل الآخر، والديمقراطية..." في المنهاج الفلسطيني،²³ وتزايد الضغوطات "الإسرائيلية" والأوروبية كذلك لحذف المضمون الوطني في المنهاج التربوي الفلسطيني المتبلور. ولا شكّ أن هذه القيم وتلك التوجهات تخدم الأجندة والبني الاستعمارية العالمية والمحلية على حساب وجود ومستقبل الشعب الفلسطيني.

فالرؤية "الإسرائيلية" للتعليم في القدس ليست من أجل محو التعليم الفلسطيني واستبداله بالمنهاج المحرّف وبناء وتشكيل سرديتها حول المكان والإنسان بما يتلاءم مع رؤيتها وتفوّقها فحسب،²⁴ بل من أجل بناء وتشكيل مخيال اجتماعي جديد للإنسان الفلسطيني بحيث تتشكل هويته وأسلوب حياته وطموحه وآفاق تفكيره وقيمه من جديد. هنا صار الحديث يدور حول ظاهرة وصفت "بالتمقدس"،²⁵ إن لم نكن ذاهبين إلى ما يمكن تسميته بـ: "عرب القدس". فالحديث الآن حول الهوية بات يعني الهوية بالمعنى العربي من الناحية الفلكلورية. فالدبكة، والكوفية، والمميزات التراثية... لم تعد تستخدم في المدارس باعتبارها رموزاً بالمعنى الوطني الفلسطيني، وإنما بالمعنى الثقافي التراثي.

لقد جسّدت فكرة "توحيد القدس" "الإسرائيلية" سنة 1980 التعامل مع المقدسي بصفة "المقيم الدائم"، وانعكست على حياة المقدسي اليومية وفي علاقته مع دولة "إسرائيل" في كافة مناسطه اليومية، وكان قد سبقها سنّ قانون تسويات قضائية وإدارية سنة 1968 تمّ بموجبه وضع القانون الأساسي لسريان القضاء والإدارة "الإسرائيلية" على القدس الشرقية.²⁶ وقد نصّت "اتفاقية منعقدة بين وزارة التربية والتعليم 'الإسرائيلية' ومدارس القدس الخاصة... بشكل مباشر على أن القدس العربية جزء من دولة 'إسرائيل'. وعليه، فإن القوانين 'الإسرائيلية' ستطبق على المدينة... وسيمكّن الدعم المالي الوزارة من معرفة كل التفاصيل التي تجري في تلك المدارس، على مستوى الأنشطة المنهجية واللامنهجية، أو على مستوى اختيار المعلمين ومضامين المنهاج."²⁷

وفضلاً عن ذلك، فإننا نلاحظ تجسيدات هذه السياسات في الكثير من القرارات، ومنها قيام وزيرة التربية والتعليم "الإسرائيلية" يفعات شاشا بيتون بإلغاء التصاريح الدائمة لست مدارس عريقة في القدس، وهي: الكلية الإبراهيمية، ومدارس الإيمان بفروعها الخمسة، وذلك بعد شن حملة تفتيش واسعة للطلبة والمدارس الأهلية والخاصة في سنة 2022 من قبل قسم التنفيذ في إدارة الرقابة والتطبيق في الوزارة. وقد كان ذلك تحت ادعاء أنها "تحرّض ضدّ الدولة والجيش في الكتب المدرسية"، حيث تم استبدال الرخصة بأخرى مؤقتة لمدة عام واحد تقوم خلاله إدارة المدرسة بإزالة المضامين التحريضية شرط عودة الرخصة.²⁸ ومن تلك التجسيدات كذلك سنّ تشريعات غير مسبوقه مثل قرار حظر مدارس وكالة الغوث في كانون الثاني/يناير 2025، وما مثله من المساس بحق التعليم للأطفال من جهة، ومحاولة شطب هوية وفكرة اللاجئين الفلسطينيين من جهة أخرى.

تهدف هذه السياسات إلى تقويض المنهاج التربوي في القدس وتعريضه. فبعدما تفاقمت أزمات متلاحقة في عدد المدارس وقدرتها الاستيعابية، من حيث الاكتظاظ الهائل وعدد الصفوف، وتردّي البنية التحتية، وغياب المرافق الحيوية، "والاكتفاء باستئجار العقارات للمدارس كسياسة استثمار رخيص"،²⁹ افتتحت مؤخراً العديد من مدارس البلدية الجديدة مشترطاً تعليم المنهاج "الإسرائيلي" المعروف بـ"بجروت"، إلى جانب شركات ومقاولات لمدارس قائمة على الربح البحث.

وكممارسة للسلطة التأديبية، تمّ فرض قانون رقابة صارمة على المعلمين لأرائهم السياسية العلنية أو عبر شبكات التواصل الاجتماعي، وطرح قانون يمنع توظيف خريجي الجامعات الفلسطينية في تموز/يوليو 2025، وإقراره في كانون الثاني/يناير 2026 بالقراءة الثانية والثالثة. ولا شك أن هذه السياسات تستهدف التعليم باعتباره منهجاً تربوياً كأداة لإعادة الإنتاج الاجتماعي والسياسي للمجتمع المقدسي وتصوره لذاته وأفاق تفكيره، بما يضمن قضيتين: تفرغ محتواه القيمي والوطني، وتوظيفه في المخططات الاقتصادية لدولة الاستعمار الصهيوني كجسد اقتصادي عارٍ ضمن الخطط التنموية والبنية التحتية للقدس "الشرقية" بتعددها وتنوعها.

لقد كانت سياسة الإلحاق الشامل والتتبع الكامل للمقدسي هدفاً أساسياً في الخطة الخمسية 2024-2028 التي تُعدّ الخطة الأخطر والأكثر تأثيراً على حياة المقدسيين. وعلى الرغم من تجميدها مسبقاً نتيجة اعتراض وزير المالية بتسلييل سموتريش على تعليم الفلسطينيين في الجامعات "الإسرائيلية"، لأنهم يشكلون خلافاً متطرفة فيها، على حدّ زعمه، إلا أنها أُقرّت في آب/أغسطس 2023 بحسب القرار (3970)، بعدما تمّ تحويل 200 مليون شيكل إلى برامج تدريبية وتقنية ومهنية وتكنولوجية لإعداد الشباب المقدسي للانخراط في القطاعات الاقتصادية،³⁰ والجوانب المتعلقة بتحفيظ مهارات الحاسوب والتكنولوجيا ومراكز وظيفية ومهنية تُعدّ من أجل هذا الغرض، التعامل مع الطلبة في القدس "الشرقية" بشكل فردي.³¹

وبهذا المنظور، فالفلسطيني غير مؤهل للتعليم والدراسات العليا، وإنما هو مؤهل فقط لتوظيف جسده بالمعنى

التقني، وبالشكل الفردي، كأداة للاستغلال الاقتصادي لضمان إطباق الهيمنة. وبهذا المعنى، كان لا بدّ من إعادة تشكيل الفلسطيني بمحتوى مفرغ من المضمون السياسي. فالمدرسة هي مختبر الهندسة الاجتماعية لهكذا رؤى وسياسات. ومن هنا، يمكننا أن نفهم المزيد من الإغراءات من حيث الدعم المادي للمدارس الخاصة لرفع نسبتها إلى 5% في تعليم المنهاج "الإسرائيلي"، وتعزيز استخدام اللغة العبرية من حيث الكوادر التعليمية والطلبة، أو إغلاقها والتهديد بسحب الرخص منها، وافتعال أزمة التصريح للمعلمين، في ممارسة مزدوجة للسلطة السيادية والتأديبية في تعرية المنهاج التربوي الفلسطيني.

المبحث الثاني: الطبقة الوسطى والمدارس الخاصة المسيحية

لا يُعدّ المنهاج التربوي في السياق الفلسطيني بنية مستقلة، بل يشكّل ميداناً اجتماعياً وسياسياً آخر تتقاطع فيه علاقات القوة والصراع، وأداةً مركزية تستثمرها الشرائح الاجتماعية، ولا سيّما الطبقة الوسطى في إنتاج وإعادة إنتاج موقعها الاجتماعي وضمان استمراريّتها عبر توظيف رأس المال الثقافي والمؤسسي المتاح لها، من حيث تصوّر "نمط حياة وأسلوب معيّنين، وأذواق ثقافية، ومهارات حياتية، وقيم متأقلمة مع التغيرات في السوق المحلية والعالمية".³² يقود هذا التحليل إلى افتراض أن وظيفة التعليم في السياق التاريخي الفلسطيني لم تكن ثابتة، بل أعيد تشكيلها تبعاً للتحوّلات الاقتصادية والسياسية. كما تبدّلت طموحات الأهل والطبقة الوسطى وفقاً لهذه التحوّلات التي ارتبطت بتصوّر "التعليم النوعي والمتقدم" في المدارس الخاصة، ولا سيّما المدارس الخاصة المسيحية، مع تحوّلات منتصف القرن التاسع عشر.³³

ساهمت المدارس والجمعيات الفلسطينية المسيحية بشكل بارز في إنتاج نخب ومفكرين بتوجّهات قومية وليبرالية وإسلامية ومسيحية. ويذهب البعض إلى أن القدس لم تشهد نهضة في المنهاج التعليمي قبل العام 1869،³⁴ وذلك من حيث بروز عوامل نهضة فكرية وأدبية. وفي الميدان التعليمي، كان هنالك تقارب والتقاء طبقي بين "البرجوازية العربية والأرستقراطية"، كالعلاقة التي كانت تجمع بين "البرجوازي الصغير الكادح" ممثلاً بخليل السكاكيني والأرستقراطي الوارث إسعاف النشاشيبي.³⁵ وقد استفاد التلاميذ من تعليم اللغات فيها وعملوا كأدلاء سياحيين. وساهمت مدارس مثل الكويكز بتشجيع الهجرة عبر تعليم الأبناء لا سيّما بإتقانهم للغة الإنجليزية،³⁶ وهو ما ينسجم مع الوظيفة الاقتصادية والسياحة الدينية للمدينة. ويعدّ هذا بعداً مهماً في الحراك الاجتماعي حسب فهم المجتمع في ذلك الوقت. لقد لعب التعليم في المدارس الخاصة المسيحية داخل المدينة، وأيضاً التعليم خارج فلسطين، في لبنان ومصر وسورية، دوراً في تشكيل توجّهات وميول حضرية وتقدمية لدى النخب الفلسطينية المسلمة والمسيحية.³⁷ وأسهم كذلك في خلق تصوّر ومخيال حدائي للطبقات الوسطى تُرجم بدوره في نمط الحياة المدنية وأشكالها في أواخر الفترة العثمانية ومرحلة الانتداب البريطاني.

لم تكتمل الصورة التي أتاحها الحياة المدنية في القدس، حيث شهدت عملية قطع تاريخي وحرمان المدينة من

نخبها وطبقتها الوسطى المدينية المتشكّلة، وحصار وتقويض تطوّر اقتصادها ونظامها التعليمي الخاص وحراكها الاجتماعي بعد النكبة سنة 1948، خصوصاً في ضواحي المدينة العتيقة ومحيطها، كالقطمون والبقة والشيخ جرّاح... إلى آخره. وعشية النكبة فقدت القدس امتدادها الحضري في القدس "الغربية"، التي شهدت نزوحاً وهجرة من الطبقات الوسطى والغنية التي لم تحتل ظروف الحرب والمقاومة، متوجّهين إلى المصايف في لبنان ومصر،³⁸ بعدما تحوّلت القدس "الشرقية" إلى محتشد منعزل ومحاصر في منطقة "حدودية"، ما دفع إلى المزيد من الهجرات المتتالية إلى خارج فلسطين في الخمسينيات والسبعينيات من قبل الفئات الرأسمالية والشرائح العليا من الطبقة الوسطى.³⁹ وهو ما تسبب في تضرر البنية الاقتصادية المعتمد بشكل أساسي على الجانب السياحي والديني حينها، ما انعكس على تردّي الأوضاع المعيشية والاقتصادية حتى الوقت الحالي.

إن الاهتمام بالتعليم وفقاً لعلم الاجتماع التربوي "للأقليات القومية"، إن جاز القول، يندرج تحت تساؤل إن كان التعليم آلية للتغيير الاجتماعي أم أداة سيطرة وهيمنة يُستخدم لفرض الهيمنة الثقافية وتكريس الدونية السياسية والاقتصادية؟ وفقاً للمدرسة الوظيفية، فإن المدرسة تلعب دوراً في تكوين مواقف وسلوك وقيم الأشخاص، وتكوين النخب والمجتمع والمساهمة في الحراك الاجتماعي. ولذا، ترى المدرسة الوظيفية أن التعليم الغربي يسعى إلى تغيير المعتقدات والقيم والتطلّعات والتصورات للأفراد بشكل مستقلّ عن البنى التقليدية، في حين تؤكّد مدرسة الصراع على التعليم باعتباره وسيلة فعّالة للتحكّم بالموارد الاقتصادية والاجتماعية، وتوسيع التعليم في "المنظومة الرأسمالية لا يقوم على خدمة 'المغلوبين'، بل من أجل تلبية احتياجاتها، وإخضاع الأيدي العاملة وضميرها لمتطلبات التوظيف الذي يعود بالأرباح عليها."⁴⁰

وعلى ذلك، يُنظر إلى التعليم في السياق الفلسطيني من بعده الوظيفي كآلية للحراك الاجتماعي من جانب، ومن بعده الصراع من جانب آخر. وللتعامل مع هذين المنظورين، يفترض أن يعتمد المنهاج التربوي (المدرسة، والأهل، والمجتمع) على فلسفة تربوية ومجتمعية ومرجعية صابطة تحافظ على كينونة الفلسطيني لتحقيق أحلامه في التحرّر. ولذا، فإن هذه الفلسفة التربوية في السياق المقدسي على وجه الخصوص يفترض أن ترتبط، بالشكل الرئيسي بقضية وغاية، الولاء والانتماء،⁴¹ إذ على المنهاج التربوي أن يعبر عن الالتحام المجتمعي مع قضاياها وتحدياتها واستراتيجيات مواجهته، وتجسير الفجوة بين وظيفة التعليم من حيث إعادة الإنتاج الاجتماعي، والتشديد على الولاء والهوية الوطنية.

يمكن قراءة وفهم سياق المواجهة المفتوحة مع المنهاج (اللا-إسرائيلي-الإسرائيلي) على مرحلتين. وهذه المواجهة المفتوحة استراتيجية من استراتيجيات أخرى لمحو الهوية إلى جانب استعمار الإدراك الحسي والعقلي للفلسطيني، وتفتيت البنى الجمعية المقدسية، ومحاولة توجيه الانتماءات من الولاء الوطني إلى ما نسمّيه "عرب القدس". أما المرحلة الأولى، فتستمر من سنة 1967 إلى ما قبل 9 آب/ أغسطس 2001 وهو تاريخ إغلاق "بيت الشرق" كأخر مظلة وطنية وجمعية في المدينة. وتم ذلك عبر إستراتيجية الانفكاك والاستقلال التي تمفصل عنها عدّة

تكتيكات مرحلية، مثل: التفاوض، والتكثيف، والمقاطعة، والمقاومة، والعمل الجمعي من أجل الانفصال عن جميع المؤسسات التي ارتبطت بالاحتلال "الإسرائيلي" في القدس. وأما المرحلة الثانية فتتمثل في ما بعد سنة 2002، والتي من الممكن وسمها بإستراتيجية إنقاذ ما يمكن إنقاذه التي تمفصلت عنها تكتيكات عدّة، مثل: الحفاظ على الذات، والاستفادة من البنية الخدمائية والمؤسساتية "الإسرائيلية"، وتعددية المراجع وتشطّيتها، وسيطرة النزعات الفردانية والخلّاص الفردي. وقد شهدت هذه المرحلة تراجع وتفويت الأجسام المجتمعية والوطنية، وانحسار وتراجع دور الطبقة الوسطى في الفضاء العام، واحتضار مشروع التسوية السياسية من أجل الاستقلال، وانتقال الخطاب حول القدس من قضية مركزية إلى قضية بلاغية بل وهامشية.

وفي ضوء التغيّرات الاقتصادية السريعة والحادّة، وتبنيّ توجّهات نيوليبرالية في الاقتصاد "الإسرائيلي"، انعكست بصورة مضاعفة على المقدسيين، من غلاء فاحش، وضرائب باهظة، وإضعاف البنى العائلية والجمعية في ظلّ اقتصاد هشّ ومحاصر حدّ الخنق والعزل ضمن تقنية المُحتشّذات، حدودها المستوطنة وبورها وسقفها جدار الفصل والضمّ.⁴² وقد تمّت تغذية القيم الفردانية وخلصها بمنظومة قيمية نيوليبرالية قامت على تشطية القيم والمشاريع الجمعية، وهيمنة نمط استهلاكي باذخ يسيطر على المشهد والحيزّ المدني في القدس.

نستطيع تطبيق ما سبق على المنهاج التربوي في مدارس القدس بصورة عامّة، والمدارس الخاصة المسيحية بصورة خاصّة، من حيث مقاومة ورفض تدريس المنهاج "الإسرائيلي" بعد سنة 1967، وتعرّض المدارس الخاصّة المسيحية إلى الإغلاقات والإضرابات وسياسات العقاب في الانتفاضة الشعبية التي اندلعت في العام 1987، حيث قُدّمت المدارس الخاصة المسيحية والأهلية في حينه كبديل مجتمعي ووطني عن المدارس الحكومية التابعة لبلدية الاحتلال التي اعتمدت المنهاج "الإسرائيلي". فقد استوعبت المدارس الخاصّة والأهلية الطلاب بما نسبته 63% في العام 1975، و51% في العام 1994،⁴³ إلى حوالي 31% في العام 2023.⁴⁴ كما شكّلت المدارس الخاصّة ملجأً للمعلمين المسيّسين بتوجّهات يسارية ووطنية وليبرالية في فترات ما قبل العام 2000،⁴⁵ في ضوء عدم التوظيف أو صعوبته في المدارس الحكومية.

تعتمد المدارس الخاصّة المسيحية بشكل أساسي في التمويل على الأقساط التعليمية من الأهل، والدعم الكنسي، مع أهمية التنويه إلى بداية وقوع خمس مدارس منها في "فخ التمويل" بصورة غير معلنة منذ بداية التسعينيات،⁴⁶ كمدارس الإيمان بعد سنة 2004. وقد وصل الأمر مؤخراً إلى أن 90% من أصل (84) مدرسة خاصّة تتلقّى المساعدات المالية المشروطة بتعليم اللغة العبرية وكتاب "مدنّيات إسرائيل (دولة إسرائيل)"،⁴⁷ وهو ما يفسّر حالياً بتعرية المنهاج الفلسطيني وإخراجه من هذه المدارس وذلك بالتلويح بإلغاء الرخص، أو استبعاده وإحلال منهاج ال"بحروت"، أو استبداله بنظام غربي بأنواعه المتعددة... ما سيوقع المدارس في فخّ التهميش والعزل عن المنظومة القيمية والوطنية والاحتياجات والأولويات المحلية. كما سيساهم المنهاج الغربي بقيمه "المليرة" عالمياً في خلق حالة اغتراب مجتمعي وتعميقها بين الخريجين وقضايا مجتمعهم.

وعلى الصعيد النخبوي، اعتقد بعض الأهل من الأسر الميسورة أن التعليم يحافظ على مكانتها واستمراريتها الطبقيّة ورأسمالها الاجتماعي والثقافي، وكذلك الحال مع جزء من الطبقات الوسطى الناشئة في بداية الثمانينيات والتسعينيات، باعتبار أن التعليم يفتح آفاقاً أوسع وخيارات أفضل ومستقبلاً أضمن لأبنائها في ضوء تردّي التعليم الحكومي التابع لبلدية القدس. فإلى جانب حرصها على تعليم أبنائها في المدارس الخاصّة، مثل المطران والفريز وشميدت والوردية، بدأت تظهر توجّهات وتصوّرات نخبوية تتميّز بالانفصال والتمييز الطبقي. وقد بدأت هذه التحوّلات بالظهور في مطلع الانتفاضة الشعبية في العام 1987، حيث لمّس تفضيل المدارس "المؤمّركة والمغربية" من حيث الطابع الغربي وقيمه وأنماطه الثقافية، والتي انسجمت مع الخيارات التي تقدّمها المدرسة الأمريكية في بيت حنينا، والمدرسة الفرنسية في القدس "الغربية"، الأمر الذي تفاقم في انتفاضة الأقصى في العام 2000.⁴⁸ وقد تزامن ذلك أيضاً مع خيارات أخرى انطبقت على مدرسة الفرنرز في رام الله بالنسبة لعائلات من النخب السياسية والاجتماعية المقدسية. ولا شك أن ذلك شكّل بداية بروز نزعات فردية للخلاص من قبل بعض الطبقات الوسطى والوسطى العليا التي أصبح مشروعها في الوقت الراهن متمركزاً على ذاتها ومصحتها ومستقبلها.

لقد أخذت السياسات التربوية المتّبعة في القدس أبعاداً متداخلة من حيث جهة الإشراف، ويعود ذلك إلى تعدّد المرجعيات المختلفة فيها، ويمكن تصنيفها في الوقت الحالي في ثلاثة تصنيفات: مدارس معترف بها ورسمية، وهي مدارس حكومية تابعة للبلدية والمعارف، ومدارس معترف بها وغير رسمية، وهي مدارس خاصّة وأهلية وشركات ومقاولات، ومدارس غير معترف بها، وهي المدارس التابعة للسلطة ولوكالة الغوث قبل إغلاقها مؤخراً.⁴⁹ وقد سهّلت تعدّدية الإشراف اختراق المدارس وتعرية المنهاج التربوي بصورة منفردة لبسط سيطرة المنهاج "الإسرائيلي-بجروت" على التعليم وتشجيع تبنيّه من قبل المدارس في المحافظة... بل الفشل في إيجاد مرجعية موحّدة للتعليم.⁵⁰ فالاختراق المتدرّج للمدارس الخاصّة والأهلية وصل حتى سنة 2023 إلى (46) مدرسة،⁵¹ منها ثلاث من المدارس الخاصّة المسيحية: واحدة تعلّم المنهاج "الإسرائيلي" بصورة كاملة، والثانية أخذت بعض التخصصات/ المسارات من ال"بجروت"، والثالثة تحولت على ضوء عدم وجود طلاب فيها للتربية الخاصّة وصارت تابعة للبلدية.⁵²

هذه الإستراتيجية في الاختراق كانت نتيجة لسياسات منظومة متكاملة في فرض السلطة السيادية على القدس من قبل الاحتلال، وتدرّجت من التضييق على المؤسسات غير الحكومية الفلسطينية بعد اتفاقية أوسلو سنة 1993، وحرمان المجتمع المقدسي من مؤسساته البحثية والتنموية والمدنية والثقافية والشبابية، وهجرة هذه المؤسسات بطواقمها القادمين من من الطبقة الوسطى إلى مدينة رام الله. ومع تكلفة السكن الباهظة في الإيجار والتملّك، أدّت هذه إلى هجرات أخرى من الطبقة الوسطى والوسطى الدنيا باتجاه أحياء الهامش من كفر عقب وسمير أميس في رام الله، وبير عونا في بيت لحم بعد سنة 2002، حيث توجّهت هذه الظروف بالتضييق الاقتصادي والسكاني وقانون تنظيم الأراضي، وخطط اقتصادية وأمنية تحت ذرائع تنمية، فكانت عملية برجزة للقدس والاستطباقي الإثني اليهودي بدل الفلسطيني.⁵³

إن نوعية التعليم إلى جانب المكانة الاجتماعية التي حظيت بهما الطبقة الوسطى في القدس، في اعتقادنا، أثرت على نمط التفكير لديها، بحيث اعتبر البعض أن التفكير السائد لديها من الممكن إدراجه تحت الإطار الليبرالي، بما في ذلك توجهاتهم نحو اقتصاد السوق. وتُعدُّ "القدس الموقع الوحيد الذي شهد تراجعاً ملحوظاً للطبقة الوسطى، وكذلك المؤسسات الاجتماعية التي كانت تضمُّ أفراداً من الطبقة الوسطى بسبب نمو المدينة، وبسبب عوامل الطرد التي ولدها الاحتلال بعد اتفاقية أوسلو.⁵⁴ هذا، وقد وُلد انسحاب عدد من المؤسسات الثقافية والمدنية خارج المدينة فراغاً ثقافياً ووطنياً تمَّ ملؤه من فعاليات ثقافية وفنية تابعة لبلدية الاحتلال إلى جانب "المراكز الجماهيرية"، فصارت ثقافة القدس ثقافة لا تضع في أولوياتها المقاومة، فاندفعت النخب، الطبقة الوسطى، "لتلبي ما يُعرض عليها من أعمال فنية، فحصلت تشييت ثقافي وقيمي وهوياتي، وإن وجدت بعض المبادرات فهي تكاد تكون فردية."⁵⁵ لقد تشطَّى عمل المؤسسات المجتمعية والتعليمية التي بقيت في القدس وتمركزت حول أعمال وأنشطة صبغت ببعث إغاثي، أو مدني، أو خير، أو ديني، أو تقليدي أو تعليمي قطاعي لا شمولي، في مقابل عزلة النخب من الطبقة الوسطى التي تعمل في مؤسسات غير حكومية أو دولية معولمة، والتي لم يعد خطابها كما علاقتها بالقيادة المجتمعية متينة مع التحوُّلات الفكرية والطبقية والاجتماعية التي حدثت في المدينة.

لكن على الرغم من ذلك، بقي المقدسيون مجسدين إستراتيجية إنقاذ ما يمكن إنقاذه، خصوصاً في ظلّ تصاعد الحصار الثقافي على مؤسسات عدَّة، والذي شمل: المضايقات الكالي تعرّضت لها مؤسسة يبوس في أنشطتها ذات المضمون الثقافي والهوياتي الفلسطيني كمنع عرض فيلم **فلسطين 36** مؤخراً، وإغلاق مؤسسة برج اللقلق، وإيقاف فعالية ذاكرة وصورة لجمعية حيّ البستان، ومنع أداء فني للأطفال في مسرح الحكواتي. ومن استمر بالتواجد في القدس من النخب والطبقات الوسطى لعائلات مهيمنة تاريخياً في المدينة نجده الآن في مؤسسات الأوقاف والمدارس الخاصة، كما نجد جزءاً آخر في المؤسسات الثقافية والفنية والجمعيات الخيرية، ومعظمهم ابتعد عن السياسة لسببين: أولهما للحيلولة دون التعرُّض لهم من قبل الاحتلال، وثانيهما، للحفاظ على منابع التمويل الغربي واستمراره، ما يجعل من هؤلاء طبقة وسيطة من الناحية الثقافية والاجتماعية.⁵⁶

لقد دفعت الصعوبات الاقتصادية وعوامل الطرد الطبقة الوسطى للتركيز على وضعها ومصيرها الاقتصادي والاجتماعي الخاص،⁵⁷ وهي الطبقة التي تراجع دورها في الحيز السياسي والاجتماعي العام في ظلّ الاهتمام بذاتها وميل واضح نحو تبني قيم وأخلاقيات وأنماط استهلاكية مع واقع معيش لا يتلاءم مع طموحاتها في كونها لا تملك رأسمال اقتصادي. ولذا، فقد اعتبرتها ليزا تراكي⁵⁸ أسيرة المتخيّل الاجتماعي من حيث النظر للتعليم كوسيلة للارتقاء أو الحفاظ على الوضع الاجتماعي الذي حققته. ومن أجل المنافسة على الوظائف المحدودة في سوق تتسّم بمحدودية الفرص، كان لا بدّ من الحرص على امتلاك مهارات معولمة ومطلوبة في السوق المحلية أو العالمية، كتعلّم اللغات ومواءمة بيئة تعليمية ومنظومة أخلاقية وقيمية متناسبة مع ذلك في المدارس الخاصة المسيحية بالتحديد.

ومن أجل إطباق الهيمنة، كان المقدسي في صلب سياسات الاحتواء والدمج والاستلاب بعد التهميش والعزل

له بعد سنة 2002، ووضعه على سلّم الخطط التنموية والتطوير والاستحداث الطبقي وبرجزة القدس، بدءاً بخطة ميروم رقم (3238) بتاريخ 29 أيار/ مايو 2011، وميروم واليوبيل الذهبي 2016، وقرار (3790) لتقليص الفوارق الطبيعية والاقتصادية وتعزيز دمج الفلسطينيين في واستلابهم من: التعليم والتعليم العالي، والاقتصاد والعمل والنقل والصحة، والسياحة، وتوطين التكنولوجيا، وتخطيط العقارات وتهويد الحي الإسلامي والمسيحي.⁵⁹ وتشكّل الخطة الخمسية 2024-2028 استمراراً للقرار السابق الذي تشرف عليه وزارة المالية التي يرأسها بتسلييل سموتريش ووزراء اليمين الكهنوتي وبالتعاقد مع شركات خاصة، وإعطاء أولوية لدمج الطلاب العرب في الأكاديميا "الإسرائيلية"، ومنحهم الامتيازات والحوافز من أجل دمجهم في سوق العمل "الإسرائيلية"⁶⁰، وتعزيز زيادة اعتماد الفلسطينيين على القدس "الغربية" من المجمّعات التجارية والمنتزّهات العامّة من حيث الاحتكاك اليومي الذي يراد له أن يخفّف من الصراع بين الفلسطيني و"الإسرائيلي"⁶¹، وحتى تضمين البازارات وأعياد الميلاد في الخطة. كما شمل ذلك توفير فرص عمل للعمال غير المهرة في القطاع السياحي والفندقي⁶² في ظلّ غياب بنى ومؤسسات اقتصادية واجتماعية فلسطينية قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الخريجين والمهنيين بعدما تمّت عملية تعرية الفلسطيني في البعد الاقتصادي والسياحي، وإغلاق آلاف المصانع والمحالّ التجارية والمؤسّسات. وعليه، فإن دولة الاحتلال تلجأ إلى الاستقرار بالهيمنة من خلال تكوين سلطة سياسية مهيمنة عبر الخطط الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية لتحقيق مصالحها، وذلك بممارسة إجراءات سيادية لإحكام قبضتها وتعزيزها على الحيزّ المكاني والسكاني.⁶³

إن التوجهات النيوليبرالية "الإسرائيلية" في القطاع التعليمي تساعد دولة الاحتلال في عملية التذيرير في الخطاب القيمي للمنهاج التربوي، ويتيح لها إنتاج نخب مهنية واقتصادية منسجمة مع توجّهات السوق واقتصاد التكنولوجيا واندماجها فيه وتعميم قيم متّصلة بالحرّيات الفردية والنجاح الشخصي معزّزة بالداروينية المجتمعية.⁶⁴ ولا شكّ أن ذلك سيقود إلى استلاب وعي وضيمير الطلبة الفلسطينيين، وإنتاج طبقات وسيطة ستميل لاعتبار انتمائها الوطني والهوياتي عقبة في طريق تقدّمها المهني والاقتصادي. هذه الطبقة الوسيطة الجديدة يُسعى لإنتاجها من خلال منهاج ال"بحروت" أو تلقّي التعليم الجامعي في الجامعات والمعاهد "الإسرائيلية"، أو عبر المناهج الغربية... وستولي بالضرورة أهمية لمصالحها، وستعزّز الإجراءات السابقة إمكانية اندماجها مع النخب "الإسرائيلية" بصورة سهلة،⁶⁵ خصوصاً من يتقن اللغة العبرية التي توفرّ له التعرض للثقافة وللمجتمع اليهودي.

هذا، وتتضمن الخطة الخمسية 2024-2028 رفع نسبة التعليم للمنهاج "الإسرائيلي" في المدارس الخاصة من 2% إلى 5%. ومن هنا نفهم سياسة الابتزاز الأخيرة التي واجهتها المدارس الخاصة عبر عدة إجراءات، منها: إلغاء تصريح يوم السبت لحوالي (235) معلماً من الضفة الغربية يعملون في المدارس الخاصة في القدس، أي لما يشكّل 30% من حجم الهيئة التدريسية فيها، و(171) معلماً منهم يعملون في المدارس الخاصّة المسيحية. ومنها أيضاً استبعاد القانون "الإسرائيلي" إمكانية توظيف خريجي الجامعات الفلسطينية من التعليم، واعتباره أداة ابتزاز سياسية جديدة من سلسلة إطباق الخناق عليها في ظلّ تراجع الرفض المجتمعي وغياب الدعم المادي والمعنوي للمجتمع المقدسي

فلسطينياً وعربياً، وغياب وتراجع واضح للطبقة الوسيطة عن المشهد المقدسي، بالتوازي مع ضعف ملحوظ في فاعلية لجان الأهالي وأولياء أمور الطلبة، وهو ما يزداد تعقيداً عاماً بعد عام. وقد تزامن ذلك مع ارتفاع أقساط بعض المدارس في محاولة لمواجهة أزماتها المالية، لا سيما بعد الإضراب الأخير لسحب تراخيص المعلمين والمعلمات، الأمر الذي يجعل من هذه القضية إشكالية ملحة تستدعي تدخلاً على المستويين المحلي والوطني.

المبحث الثالث: من رصد الملاحظات الميدانية إلى محاولة تفسيرها

سنقوم في هذا المبحث برصد المشاهدات والملاحظات الميدانية المرتبطة بالقضايا الأساسية التي تهتمُّ بها موضوعة الدراسة والمتعلقة بالطبقة الوسطى والحراك الاجتماعي بين تحدي المنهاج التربوي العاري والمتخيل الاجتماعي، وفلسفة التعليم في المدارس الخاصة المسيحية، في مكوناتها الثلاثة (المدرسة، والأهل، والمجتمع)، وسنقوم بعرضها ضمن ثلاثة مداخل، هي: المنظومة القيمية للمدرسة، والمنهاج بين الترية والتغريب، ومخيل الطبقة الوسطى.

أ. المنظومة القيمية للمدرسة: رؤى وتصورات

تسعى المدارس الخاصة المسيحية إلى "تعزيز العيش المشترك... وتعزيز الحضور المسيحي في البلاد،"⁶⁶ وتقدم خدماتها للمسلمين والمسيحيين على حدٍ سواء، وتُدار المدارس من قبل الكنائس: الأرثوذكسية اليونانية، والكاثوليكية، والأرمنية الأرثوذكسية، واللوثرية الإنجيلية، والأنغليكانية، والسريانية والقبطية.⁶⁷ وتعمل جميع المدارس تحت مسمى "الأمانة العامة للمؤسسات التربوية المسيحية" التي يندرج تحتها (15) مدرسة، وهي: ترانسنا بفروعها الأربعة، وراهبات الوردية بفرعها، والفرير بفرعها، والمطران، وشميدت، والأميرة بسمه، بالإضافة إلى مار ميري، وسانت تشارلز، وسيدة البيلار (الإسبانيول)، ومدرسة الأرمن. وعلى الرغم من تعددية المرجعية الكنسية والبطريركية، إلا أن المدارس تنسّق سوياً، وتتفق حول 80% من القضايا والتحديات والتصورات.⁶⁸

تعتمد المدارس المسيحية مناهج متعددة، منها: المنهاج الفلسطيني سابقاً، والمنهاج الفلسطيني المعدل، والبيكالوريا العالمية (IB)، ونظام كامبريدج البريطاني (GCE)، واختبار سات (SAT) للدبلوم العالي، وبرنامج التنسيب المتقدم للجامعات المعروف بـ (AP)، والمنهاج الألماني، وأخيراً المنهاج "الإسرائيلي" (البحرود).⁶⁹ وتعلم المدارس المسيحية اللغات: العربية، والفرنسية، والإنجليزية، والعربية، والإيطالية، والألمانية، والإسبانية. وتعتبر مدرسة الفرير من أكثر المدارس تعليماً للغات، تليها شميدت والمطران وترانسنا. وتعد مدرسة المطران آخر مدرسة علمت المنهاج الفلسطيني، غير المعدل في العام 2024، قبل التهديد بسحب الترخيص.

وحول فلسفة ورؤية التعليم في المدارس وأسباب تميزها، يشير جوزيف حزبون⁷⁰ إلى أن بوّده القول إنه توجد فلسفة، لكن الرؤية تقوم بالأساس على خمسة أبعاد: أولاً، التعليم لكافة فئات المجتمع، وتعليم اللغات التي

تفتح آفاقاً غير متوقّرة في مدارس أخرى، وعلى الرغم من عدم وجود مؤشّرات، لكن مدرسة شميدت والوردية (للبنات) حافظت على تميّزها في اللغات. ثانياً، قضية الاختلاط بين الجنسين، فالاختلاط مهم لفهم الجنس الآخر. ثالثاً، التنوّع الديني الذي يكسر الحواجز. رابعاً، البعد الروحاني وخلص النفوس،⁷¹ وخامساً، المحافظة على هذا الجيل متعلّماً ومثقفاً ومواكباً للعصر ومحافظةً على الهوية الوطنية. هذا، وتنسجم استجابات المبحوثين في المقابلات، وأيضاً المؤشرات من المنشورات على منصة فيسبوك Jerusalemask، مع أهمية التنوّع الديني في تعزيز قيم التسامح والعيش المشترك للفلسطيني. وفي هذا السياق، ترى حالة رقم (10) أهمية دور المدارس الخاصة المسيحية "في تعزيز التعايش المسلم المسيحي، كلنا واحد، ونمط التفكير مختلف ويجب أن نكون متوسّطين غير متشدّدين دينياً،" وذلك يعبر عن رسالة المدرسة وقيمتها ورغبة الأهل كذلك.

على الرغم من ذلك، يبدو أن الاختلاف في الـ 20% بين المدارس وتعدّدية مرجعيّتها الكنسية والدولية، هو اختلاف في الرؤى في فلسفة المنهاج التربوي المتبني. ولذا، فإننا أمام توجيهين يدوران حول فكرة الانتماء والولاء والهوية: فثمة تيار شدّد أكثر على أهمية الحفاظ على الذاكرة بضمونها الهويّاتي الوطني الفلسطيني، وتيار آخر شدّد أكثر على الهوية المجتمعية بتنوّعها الديني، ومنظومتها القيمية. وقد اتفق التياران على أهمية خلق ثقافة التسامح ونبد العنف والمنظومة الأخلاقية والمسلكية والقيمية وتقبّل الآخر، دون أن يعني بذلك الآخر "الإسرائيلي"، بحسب تعبير أحد التيارين. وهو اختلاف يعود، في تقديرنا، إلى اختلاف منبعه فكري أيديولوجي، حيث برزت في المقابلات إشارات واضحة إلى أن المدير يجب ألا يكون علمانياً لاعتبارات مرتبطة بالضبط المنظومي والقيمي كثقافة جامعة ومنظّمة للبيئة المدرسية، إذ الأفضل أن يكون المدير رجل دين أو تكون المديرية راهبة.

وفي هذا السياق، يعتقد جبرا الشوملي⁷² أنه "كلّما كان المدير (الأخ، "البرذر"، أو الخوري، أو القسيس) من أصول فلسطينية كلّما اتّضحت الهوية الوطنية والعربية المتّسقة مع السردية الفلسطينية في الهوية السياسية للمدرسة، في حين إذا كان رجال الدين من أصول غير فلسطينية فإنهم يكونون أقلّ انخراطاً في الخطاب وحتى الهمّ الوطني، ويكون جُلّ الاهتمام والتركيز لهم منصباً على العملية التعليمية والتربوية. وعليه، فالمدارس التابعة للكنائس الكاثوليكية، بحكم تعريب الكنيسة مناصبها وهيكليّتها، أقرب للاتّساق مع الاحتياجات المجتمعية والهمّ الوطني وإضفاء البعد الوطني على المنهاج أو الأنشطة اللامنهجية، في حين أن الكنيسة الأرثوذكسية اليونانية، غير المعرّبة حتى الآن، تكون أكثر ابتعاداً عن القضايا والهموم الوطنية وأكثر التزاماً بالتعاليم والرؤى الدينية التي تنعكس على حال المدارس التابعة لها وعلى خطابها كذلك. ولهذا كان صوت الكنيسة الكاثوليكية العالمي، وأيضاً المبادرة المسيحية في كايروس فلسطين [وقفه حق من أجل فلسطين] أكثر وضوحاً في تأييدها للحقّ الفلسطيني كتعبير عن الإيمان العميق والمقاوم الذي يرى أن عدالة القضية الفلسطينية جزءاً من عقيدته."⁷³

وعلى ذلك، يُفهم أن المدارس التي اعتمدت نظام الـ "بجروت" أو حتى المدارس التي تمّ التخلّي عنها لصالح بلدية القدس، تتبع إما للكنيسة الأرثوذكسية اليونانية، أو لمدرّاء يتعاملون مع العملية التعليمية من الناحية التقنية والمهاراتية، لا من الناحية التكوينية الثقافية المجتمعية. أما من يرفضون إدخال منهاج "البجروت"

في مدارسهم، إن كانت تتبع للكنيسة اللوثرية وحتى لمدارس تتبع للكنيسة الأرثوذكسية، فإنها تعود لتوجهات المدير من حيث الالتزام بالخطاب والسردية الفلسطينية.

أما فيما يتعلق بقيم أخرى، والتي ركزت عليها استجابات المديرين، مثل: الصدق والمحبة وتأکید المسؤولية ومواجهة التحدّيات والبيئة الآمنة والانضباط، فتضعنا مرة أخرى في تحدٍ أمام قيمتين، قد تبدو متكاملتين، ولكنهما في تقديرنا تضعنا أمام توجّهين: أما التوجه الأول، فيؤكّد على المسؤولية وضرورة مواجهة التحدّيات، وهي مهمّة المنهاج التربوي على الرغم من تعريته، في إيجاد مسؤولية فردية ومجتمعية للطلاب حتى لو من الناحية النظرية، وهو يعطي مساحة أكبر للتفاعل بين المدرسة وتحدّيات ومتطلّبات المجتمع، ما يعزّز الروح النقدية التي تزرع بها روح التغيير الاجتماعي المنفتح والتقدّم على الرغم من التحدّيات والإمكانات المحدودة. وأما التوجه الثاني، فقد أكّد على قيم الاحترام والانضباط. وعلى الرغم من أهميتهما في المجتمع المقدسي، إلا أنهما يشكّلان شخصية انضباطية وأكثر انصياعية للقانون ومثليه خاصّة إذا كان من هو في منصب الإدارة رجل دين أو راهبة، وشخصية منسّقة مع التوجهات النيوليبرالية التي غزت النظام التعليمي بفلسطين. ولعلّ هذا يعني أن إمكانية التغيير قد تكون محدودة إن لم تكن معدومة وأقرب للنظام البيروقراطي العمودي. إن هذا التكوين المعرفي والسلوكي هو أكثر اندماجاً مع متطلّبات السوق، والتوجّهات الليبرالية التي تفرض العقيدة الانصياعية، وتكون أسهل للاندماج في الخطط الاستيعابية للتشغيل والاقتصاد كما يتمّ التخطيط له في الخطة الخمسية للقدس "الشرقية"، والتي قد تنسجم أكثر مع رغبات الأهالي من الطبقة الوسطى في المجتمع المقدسي.

وحول الأسباب التي دفعت اختيار الأهالي من الطبقة الوسطى للمدارس المسيحية، فقد أجمعت المقابلات حول عدّة قضايا، أهمها حسب الأولوية من حيث الترتيب: البيئة التربوية الإيجابية والمستوى الثقافي، والتفوق الأكاديمي، وإتقان اللغات وخصوصاً اللغة الإنجليزية، وتقوية الشخصية وانخفاض مستوى العنف، مقارنة مع المدارس الأخرى. ونقتبس هنا من ثلاثة استجابات لتوضيح هذا التوجّه: حالة رقم (1)، وهو والد لطفل يقول: "تحافظ [المدارس المسيحية الخاصّة] على القيم الأخلاقية، وتعزّز الانضباط الذاتي والقدرة على التحكّم في السلوك". وتفيد إجابتان من حالة رقم (10)، وهي أم طالبة بالقول إن ثمة "دوافع تعليمية لضمان مستقبل لأبنائي". ويضيف الأب في حالة رقم (9) إنه يفضل لأبنائه "تعليماً جامعياً ذا قيمة وشأن".

تنسجم هذه الاستجابات مع التوجّهات العالمية للطبقة الوسطى وعائلاتها. وهي الطبقة التي تحدّد اختبار المدرسة لاعتبارات مرتبطة بالمكانة الاجتماعية، والقيم المشتركة، وفرصة اختيار زملاء عمل في السوق،⁷⁴ والاهتمام بالتوجهات والقيم والمسؤولية والانضباط. هذا إلى جانب أهمية الانفتاح على الآخر وعلى الثقافات والقيم المعولمة في بناء شخصية الطالب في بيئة آمنة، ما يمدهُ بقدرة تنافسية أكثر من خريجي المدارس الأخرى، لضمان وظيفة المستقبل والمكانة الاجتماعية المرتبطة بها.

وفي السياق نفسه، تشير الكثير من المنشورات على منصّة التواصل الاجتماعي Jerusalemask إلى أن من يرسل أبناءه وبناته للمدارس المسيحية باعتبار ذلك "فَشْحَرَة وبرستيج"، وهو تعبير فلسطيني يشير مضمونه إلى التصوّرات المجتمعية عمّن يرتاد هذه المدارس، "باعتباره مرتبباً بالتمايز والتصنيف الاجتماعي والطبقي للعائلات"⁷⁵ الذي يتمتع به أبناء الطبقة الوسطى والوسطى العليا التي لديها القدرة على الالتزام بالمتطلبات والأقساط العالية التي ليس بمقدور الجميع الإيفاء بها. وعلى الرغم من معرفتنا عائلات من ذوي الدخل المتوسط، إلا أنها ما زالت تتحمّل عبء الأقساط حتى تستثمر في مستقبل أبنائها. وبحسب قول حزبون،⁷⁶ "صحيح يتعب الأهل في تدريس أبنائهم، ولكنه استثمار في الأبناء..." ويضيف "توجد مدارس متوسّطة الأقساط كمدرسة تراسنطا". هذا، وتوضح أمّ طلاب (ك.ك.) على صفحة Jerusalemask أنها علّمت أبنائها في المدارس الخاصّة المسيحية "ليس من أجل الفشخرة، بل من أجل تعليم جيد، ومستقبل باهر، ومناصب جيدة. المدارس جيدة وتعليم وانضباط ومشاكل سلوكية نادرة." وذلك في إطار تأكيدها على أن الاستثمار في التعليم هو استراتيجية للإنتاج الاجتماعي وضمان المستقبل للأبناء، وأن المدارس الخاصّة المسيحية قادرة على القيام بهذا الدور بحكم سمعتها وتاريخها الطويل في التركيز على البعد القيمي والأخلاقي كجزء من مهمّتها في المجتمع الفلسطيني.

ما يهّمنا هنا هو أن استراتيجيات العائلة في الاستمرار وإعادة الإنتاج الاجتماعي لها ولنمط الحياة المرجو والمستقبل المراد لأبنائها إنما يكون عبر المتخيّل الاجتماعي الذي يحدّد المكانة والطبقة الاجتماعية التي تنظر للتعليم الخاصّ كأهمّ مختبر لتشكيل السلوك والتصوّرات وآفاق التفكير للأبناء.⁷⁷ والمدارس الخاصة المسيحية تلبيّ المتخيّل الاجتماعي للطبقات الوسطى بما يضمن ذلك، حيث إن الطلبة المتفوّقين من مدرستيّ الفير والمطران يستكملون دراساتهم في الطب والهندسة. كما أن حوالي 25% من طلبة مدرسة معينة داخل أسوار القدس العتيقة في السنة الماضية يستكملون اليوم دراسة الطب في الجامعات والمعاهد "الإسرائيلية"، وبمقدور الطلبة الاندماج في سوق العمل "الإسرائيلي" بسرعة لامتلاكهم "لغات ومهارات حياتية، وأسلوب تقديم الطالب لنفسه أسرع"، في حين يذهب الطلبة المتوسّطون لاستكمال دراساتهم "في إدارة الاعمال والفندقة والخدمة الاجتماعية واللغة الإنجليزية في الجامعات الفلسطينية".⁷⁸

ب. المنهاج بين التعرية والتغريب

حيال هذا الواقع، يتبادر إلى الذهن تساؤل حول ماذا لو كان خليل السكاكيني حاضراً في يومنا هذا ليقول رأيه في المنهاج التربوي المعتمد في مدارسنا المسيحية؟ من تقليدية التوجيهي، ونقدية وتحليل ال"بحرّوت"، ولبرلة المنهاج وتغريبه. فقد يكون رأيه أن لا يختار أياً منهما، وأن يفتح مدرسة "القدس العربية" نظراً لنظرته النقدية الثاقبة كما هو حال منهجه التربوي. فقد كان رأيه أن "المدارس الأجنبية... لا تنطبق على حاجات البلاد ورغبات الأهالي، وكان المسؤولون عنها أجانب يجهلون أحوال البلاد ولا يعرفون إلا القليل عنها."⁷⁹ وعلى الرغم من الاختلاف السياقي لموقفه، إلا أنه يلامس أسباب ما نعايشه على امتداد أكثر من قرن ونُبئف من الزمن الذي كان بدايةً لسياق استعماري أكثر وضوحاً حالياً، وإمعاناً في تعريتنا، بعدما عرّى المنهاج التربوي. وفي تقديرنا

ستكون نقطة الانطلاق لديه هي "نهج عربي أكثر" كما اختار مسبقاً.

فالكُل يتفق أن المنهاج الفلسطيني معطلٌ للذهن والإبداع، وللأسف لا يعزّز قيم النجاح والتنافس، فقط تلقين... ولا يعزّز الإبداع والابتكار، حتى في بُعد التكنولوجيا.. هو حفظ... وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يعوّد طلابنا على ساعات دراسية طويلة، وتحمل أكثر فيكون بمقدورهم التعمّد على الدراسة في الجامعات.⁸⁰ وهو أيضاً منهاج "بدائي ضعيف يصلح للقرن العشرين ليس في وقتنا الحالي. التعليم الآن مرتبط بالتكنولوجيا،"⁸¹ ويفتقر إلى البعد الاقتصادي والصحي لا التركيز على الوطني فقط.⁸² فعلى الرغم من تأكيد مدراء المدارس على أن المنهاج له ارتباط بالهوية، لكن إذا ارتبط الأمر بسحب التراخيص منها، فإنها ستعتمد على المنهاج البريطاني (GCE) والمنهاج الأمريكي (AP).

إن هذه القضية أبعد من مستوى المدارس الخاصة المسيحية وحتى المنظومة التعليمية في القدس، لأنها مرتبطة بتوجهات سياساتية لم يتم التعامل من خلالها مع المنهاج باعتباره حجر الأساس في "الولاء والانتماء" وبناء هوية تنسجم مع تحدّيات وتساؤلات وجودية. قد نجد إجابة لهذه المسائل في المنهاج الفلسطيني المطبوع بعد العام 2018 على ضوء وضوح فشل التسوية السياسية، حيث تمّ استعادة رموز ومكوّنات في الهوية الوطنية، من: الأسير إلى القدس، ومن النكبة واللاجئ إلى الوعي السياسي، تلبّي بنية السردية الفلسطينية. لكن التسيّرات مؤخراً توضّح وجود ضغوطات من قبل الاتحاد الأوروبي "وإسرائيل" لحذف مضامينها، وتشير كذلك إلى استجابة وزارة التعليم الفلسطينية لحذف مضامين وطنية وتغيير مفاهيم تاريخية وثقافية من الصف الأول وحتى الصف العاشر.⁸³ وإذا أردنا وصف كيفية تعامل السلطة الفلسطينية مع المنهاج التربوي العاري، ارتباطاً بمفاهيم البحث، فإنها تتعامل مع المنهاج بتكتيك التفاوض وليس على أرضية استراتيجية الانفكاك والاستقلال بقدر ما هي "إستراتيجية إنقاذ ما يمكن إنقاذه"، لأن المحرك الأساسي لها، هو الحفاظ على الذات لا الانفصال.

ولمحاولة إيجاد وصف تربوي بحث لكيفية تعامل المدارس الخاصة المسيحية مع المنهاج التربوي (اللا-إسرائيلي-إسرائيلي)، نستعير مفهوم الثقافة لجون بيرري حول الجماعات المنتمية لثقافتين مختلفتين وانعكاسه في القيم والسلوك والهوية. بحسب هذا المفهوم يكون خيار المدارس الخاصة المسيحية خاصّةً، والمدارس الخاصّة عامّةً، قد حُسم لصالح استراتيجية التهميش،⁸⁴ حيث لا يتمّ اختيار ثقافة المجتمع الحقيقية، ولا ينجح في الاندماج مع ثقافة المجتمع الجديدة.⁸⁵ إن هذا الأمر واضح كل الوضوح مع العلم أن ادّعاء مديرة مدرسة في بيت حنينا أنها "اعتمدت منهاج البجروت بناءً على طلب الأهالي، وبضغوط من وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية،" وهو نفسه القانون الذي كان يتيح مسبقاً المجال للجان الأهالي الاعتراض والتدخل في مواجهة فرض المنهاج. لقد انعكست الصورة هنا، وكأن الأمر لم يعد مطلباً للرفض وإنما للقبول، وحتى أن استجابات الأهالي فوّضت أخذ الخيار البديل عن المنهاج الفلسطيني لمدراء المدارس الذين يبحثون خيارات تبني المنهاج التربوي الغربي (الأمريكي أو البريطاني).

وبداً، فبدلاً من أن يتمّ اختيار إستراتيجية الانفكاك والمقاومة التعليمية والثقافية، يتمّ اختيار المنهاج الغربي المعولم بمنظومة قيمية قد تناسب أكثر مع مفاهيم النيوليبرالية في المجتمعات الصناعية. وكما أن المنهاج

الفلسطيني يعكس حالة اغتراب اجتماعية وسياسية، سيعكس المنهاج الغربي فجوة نوعية وقيمة ومعرفية من حيث الهوية والانتماء. ومن الممكن أن ينجح الطالب من حيث اندماجه كقوة فاعلة اقتصادياً بحسب متطلبات السوق المعولمة، لكنه، من الناحية السياسية والاجتماعية، سيكون في عزلة اجتماعية أكثر عن مجتمعه وتطلعاته، وينخفض لديه الشعور في الانتماء والالتحام المجتمعي.

تكمن خطورة هيمنة الخطاب النيوليبرالي في كونه يساهم في مزيد من تعميق التوتّر بين الحراك الاجتماعي والسيطرة والاستقلال من حيث تلقين هويات مكرّسة أكثر للنجاح الفردي والبقاء كاستراتيجية للأفراد. تقول حالة رقم (10): "حلمي أن يسجّل ابني بالعربية لضمان مستقبله." وحول أهمية احتواء المنهاج على قضايا سياسية تعزّز الهوية، تقول حالة رقم (6): "لا مش مهم، التركيز على المهارات والمعلومات." وحالة رقم (2) تجيب عن نفس السؤال بالقول: "آه، نعم ثقافة وهوية ولكن ليس سياسة." وفي حال وجود إجابات واضحة عن الهوية الوطنية، فإنها تندرج ضمن التفكير الليبرالي، حيث يجيب حالة رقم (8) بالإيجاب: "نعم من المهم أن يحتوي على مضامين سياسية، لكن في إطار تربوي يعزّز قيم المواطنة والانتماء... وتقدّم بأسلوب موضوعي يركّز على التفكير النقدي واحترام التعددية، بعيداً عن التلقين أو التحريض." وعلى الرغم من ذلك، فثمة حالات أشادت بالمنهاج في كونه يعزّز الهوية، فحالة رقم (7) تجيب على السؤال بالقول: "خلال فترة دراسة أبنائي كان الوطن حاضراً، على الرغم من أن أبنائها، ذكوراً وإناثاً، يستكملون دراستهم حالياً في الجامعات والمعاهد الإسرائيلية"، باعتبار أن ذلك يوسّع خياراتهم المهنية ويعزّز فرص اندماجهم في سوق العمل.

إن التعليم الغربي أو الفلسطيني المغترب كذلك، بصفته النيوليبرالية، يزرع ويعرّي الطابع السياسي عن المنهاج التربوي، ويخفي الدور السياسي والاجتماعي للمدرسة،⁸⁶ وسيترب عليه إعادة الإنتاج لشريحة وسيطة نظراً للأيدولوجية القيمية الغربية المحمّلة بمضامين ثقافية لا تجيب عن احتياجات المجتمع الفلسطيني. إن التوجه القيمي، في ظلّ انهيار الأجسام الجمعية في القدس، سيقود إلى مزيد من التوجّه القيمي إلى تطوير الذات والمهارات والتنمية الفردية المنزوعة عن السياق الاجتماعي والسياسي، وهذا ينطبق أيضاً على المؤسّسات الخاصّة الإسلامية ونوعية الشرائح الوسطى التي تسجّل أبنائها فيها.⁸⁷ وعلى ما يبدو أن اعتماد المنهاج الفلسطيني قد لا يلبيّ طموحات العائلات للحراك الاجتماعي، وأن عدم اعتماده ينجّي المدارس من فرض العقوبات والملاحقات والتضييق ضمن القيود والإجراءات الإسرائيلية حتى لو قاد ذلك إلى مزيد من الإلحاق والتتبع بالهروب نحو منهاج غربي.

لقد كشفت المقابلات مع المدراء والأهالي عن تعويل واضح على الأنشطة اللامنهجية، ودور الأستاذ والإدارة في تعويض الهوية الوطنية وصقلها، غير أن القدرة المجتمعية، بما فيها الأساتذة ولجان الأهالي، أخذت في الانحسار والضمور سنة بعد أخرى بفعل حجم التحدّيات المفروضة. ويعتقد الباحثان أنه لا توجد مؤشرات حقيقية تقيس مدى فعالية الأنشطة اللامنهجية في سدّ الثغرات الناجمة عن غياب المنهاج الفلسطيني، أو في بناء الجسور الفكرية والاجتماعية مع احتياجات المجتمع المقدسي خصوصاً عند اعتماد منهاج غربي ينبذ التكوين السياسي. كما وتشير دراسة إلى إدراك 72% من معلّمي المدارس الخاصة في القدس لأثر "أسرلة" المنهاج على الثقافة الوطنية، مقابل انخفاض كبير

وواضح في مستوى المعرفة العامّة والثقافة والاهتمام بالمتغيّرات المحلية والعالمية لدى معلّمي المدارس الحكومية والخاصة،⁸⁸ بما يعكس سمات "المجتمع المرتخي" من الناحية السوسولوجية في السياق الفلسطيني.

ج. مخيال الطبقة الوسطى: هل من المهم أن نستمرّ بأيّ ثمن؟

يناقش بيير بورديو دور المدرسة والأهل في إعادة الإنتاج الاجتماعي عبر مفهوم "المَلَكَة" (الهأبیتوس)،⁸⁹ بوصفها نظاماً من الاستعدادات المزوّدة للطلبة يحدد ما ينبغي فعله أو قوله أو حتى التفكير فيه، متضمناً تصورات... تتجلى في المناشط اليومية والممارسات الفنية والأذواق. ويعتبر الرأسمال الثقافي المتلقّى من العائلة أو المدرسة كآلية لتنظيم تلك الممارسات. فالمدرسة نمط تفاعلي داخلي وخارجي يجسّد وظيفة اجتماعية في نقل القيم والمعايير وتأهيل الطلبة وتحديد مكانتهم المستقبلية.⁹⁰ كما تؤدّي المدرسة وظيفة سياسية تكرس أهدافاً بعيدة المدى واستمراراً للطبقة المهيمنة.⁹¹ وبصورة اقتصادية، تُفهم المدرسة في إطار الوراثة الاجتماعية التي تتعامل مع الحراك بوصفه امتداداً لإعادة إنتاج الطبقة المهيمنة واستمراراً لبنيتها.

تشير معطيات من المقابلات أن الأهالي من الطبقة الوسطى والعليا ممن يمتلكون مكانة اجتماعية عبر التعليم أو التي تم اكتسابها وراثياً من قبل العائلات في القدس على اطلاع على النظام التعليمي (اللا-إسرائيلي- والإسرائيلي)، حيث يعدّ بعض الأهالي النظام التعليمي "الإسرائيلي" أسرع طريقة لأبنائهم للاندماج في سوق العمل، وأكثر ضماناً في إيجاد وظائف أكثر استقراراً وثباتاً. فعلى سبيل المثال، تؤكد إجابة الحالة رقم (7)، وهي أمٌ لطلبة تحرّج أبنائها من المدارس الخاصّة، على تهيئة المدرسة لأبنائها لمستقبل واعد بالإيجاب في سوق العمل "الإسرائيلي"، وتقول: "... التحاق جميع أبنائي لم يكن صدفة بل نتيجة ظروف القدس وما يرافقها في جميع مناحي الحياة من قبل الحكم 'الإسرائيلي'، فيجد الطالب الفلسطيني خياراً عملياً الالتحاق بجامعة إسرائيلية... واختصاراً لمتطلبات اللغة وفهم النظام التعليمي." هذا بالإضافة إلى توفّر العديد من المنح والحوافز، حيث ينجز ابنها حالياً شهادة ماجستير ثانية في تعليم اللغة العبرية لزيادة "الخيارات المستقبلية وارتفاع المقابل المادي لأيّ وظيفة مستقبلية". وعلى الرغم من إدراكها تأثير المنهاج على الهوية وعلى قسم من أبنائها درّس المنهاج الفلسطيني والنظام الألماني، لكنها لا تعدّه قد أثر على هوية أبنائها.

وتضيف حالة رقم (9)، أب ومدير مدرسة تُعلّم منهاج "البجروت"، أن المنهاج يحتوي على مواد تشكّل خطورة على بلورة هوية وطنية واضحة المعالم، وخاصة في المرحلة الثانوية في مادة المدنيات والتاريخ التي تحتوي على مضامين سياسية تعمل على تشويش الطالب المقدسي تحديداً في إيجاد هوية واضحة لديه. ولذلك، فعلى المدارس التي تعمل وفق منهاج ال "بجروت" أن تكون حذرة في هذا الجانب. هذا، ويعتقد هذا الأب التربوي أن ذلك يعتمد على "المدرسة والأستاذ والأنشطة اللا-منهجية"، وقد أرسل أبناءه وبناته إلى مدارس مسيحية خاصّة في القدس تُعلّم وفق المنهاج الفلسطيني بهدف التحقق من وجودهم في البيئة الآمنة ومنظومة القيم ومهارات حياتية ونوعية الأصدقاء التي توفرها المدارس. ومع ذلك، فقد أفاد أنه لا توجد لديه مشكلة لعمل أبنائه مع أيّ جهة كانت بالقدس، طالما "تقدم خدمة للمجتمع المقدسي".

هنا، نحن أمام حالتين تدركان مدى تأثير المنهاج على هوية الطلبة، والعمل ضمن إستراتيجية إنقاذ ما يمكن إنقاذه بالحدود الدنيا فيما يتعلّق بموضوعة الهوية والانتماء، وبالحدود القصوى فيما يتعلّق بصقل شخصية أبنائهم من خلال تعلم اللغات، والأذواق الثقافية والفنية في الموسيقى والجوقات والعزف على الآلات الموسيقية وتعلّم الرياضة والرقص والدبكة... إلى آخره. لا شك أن هذا يعكس حرصاً على طراز اجتماعي يليق بالطبقة الاجتماعية الوسطى والعليا وبنظام الاستعدادات لديها في إعادة إنتاجها مخيِّلة اجتماعية لمكانتها ولأبنائها، وكخيارات للمكانة الاجتماعية والثقافية الموروثة التي تضمن لهم استمرارية تاريخية. ولذا، فإن هذا يتوافق مع الرأي الذي يرى أن "الاهتمام بنوعيّة التعليم الذي يوفرّ كوادراً تعليمية ذات مؤهلات علمية عالية تساعدهم على اجتياز الامتحانات الثانوية المصرية، وتفتح لهم أبواب الجامعات 'الإسرائيلية' التي تساعدهم في الانخراط في سوق العمل، ورفع مستواهم الاقتصادي في المستقبل، على الرغم من انتباه الأهل لأن هذه المدارس والمناهج لا تدعم الاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع المقدسي".⁹²

فإعادة الإنتاج الاجتماعي تتعلّق بالهوية، من حيث "المفاهيم والرؤى ومستقبل الأسرة وتحدّد شكل الحياة المرغوبة ونوعها. فالعائلة هي الموقع الذي يجري فيه التأثير الحاسم، ومن ثم المدرسة،" فالمخيال للطبقة الوسطى يؤدّي ممارسة اجتماعية، وشكلاً من أشكال التفاوض بين مواقع القوة والمجالات المحدد عالمياً للإمكان، وفي "العائلة تشحن الحواسّ ويطلق العنان للخيال والمتصوّر الاجتماعي واكتساب أذواق ثقافية وميول اجتماعية واستعدادات من خلال التعليم وتنشئة ذوات تساهم في إنتاج التراتيبات الهرمية السائدة والمكانة. فالطبقة الوسطى تسعى للحصول على الرأسمال رمزي والمتداول عالمياً والضروري لتحقيق هذا الطموح والمخيال، وتعدّ القدس بيئة مساندة لاحتضانه،⁹³ خصوصاً في ظلّ غياب المشاريع الكبرى، حيث تتقدّم المشاريع العائلية والفردية والشخصية بمصالحها العملية الصغرى.

إن إخفاق التعليم بشكل عام في مدارس المجتمع المقدسي وبتعدّد مرجعيّاته، ترك فجوة أتاح اختراقها وتطبيق رؤية وإستراتيجية دولة الاحتلال على المدى البعيد. وقد دفع ذلك بالأهالي للبحث عن البدائل التعليمية عالية الجودة من خلال التعليم الخاص. والتعليم الخاص، حالياً، يعمل تحت موجّهات نيوليبرالية، وسيصبح بالضرورة أكثر تنافسية وانتقائية وطبقية مستقبلياً، وسيكون على حساب الطلاب من خلفيات اجتماعية واقتصادية، كما سيدفع التعليم الضعيف الطلاب ذوي التحصيل المتدني إلى التعليم المهني.⁹⁴

المدارس الخاصة أفضل تجهيزاً وتمويلًا ودعمًا وبيئة تعليمية، من حيث: محدودية لقبول الطلاب، والخضوع لامتحان القبول، والمنهاج واللغات بما فيه اللغة العبرية متقدمة ومتعددة وأكثر حداثة. ومع ذلك، فهي ما زالت تواجه تحديات، مثل توفر واختيار الكادر التعليمي المناسب فيها، والرسوم العالية جداً التي يثقل كاهل الأهل كما أشارت نسبة كبيرة من المقابلات، ما يخلق فجوة طبقية لمن يستفيد من التعليم الخاص، حتى لو كان الأب قد درس في نفس المدرسة فالمقاعد محدودة. يعلق أحد أولياء الأمور على صفحته في فيسبوك، وهو لم

يدرس في مدرسة خاصة لكنه يرغب بتسجيل ابنه فيها، بالقول إن "استمرار هذا النهج يفرغ التعليم الخاص من مضمونه الأخلاقي ويحوّل التعليم إلى أداة لتعميق الفجوة داخل المجتمع الواحد".⁹⁵

وهناك من يتخوّف من تحوّل المدارس الخاصة إلى مصنع إنتاج طبقي بثقافة منسلخة عن واقعها، وبقيم فردية تجرّدها من هويّتها الجماعية وغير منسجمة مع منظومتنا القيمية كما تشير بعض منشورات فيسبوك على موقع Jerusalemask، إذ سيكون معظم طلبتها من نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وستقلّ فرص الاحتكاك والتعرف على طبقات وشرائح اجتماعية أخرى من الطبقة الوسطى الدنيا والدنيا من مجتمعها الفلسطيني.⁹⁶ وبالتالي، سيساهم ذلك في تشكيل طبقة احتكارية لمنط اجتماعي وثقافي لها في المدارس الخاصة في ضوء التحوّلات الرأسمالية العالمية مع حضور تنافسية كبيرة فيما بينها.⁹⁷ إن هذا هو ما يُتخوّف من التحوّل إليه في السياق المقدسي، خاصة لأبناء الذين لم يتعلم أبائهم فيها ويرغبون بتنسيب أبنائهم في المدارس الخاصة المسيحية بحثاً عن مستقبل آمن ومضمون لهم، وهو ليس بالأمر السهل.

وكما هو معلوم، فإن الأولوية في الانتساب لهذه المدارس هي لأبناء خريجي المدارس الخاصّة المسيحية، التي تعطى لهم "الأحقية" في الالتحاق بالمدرسة. وحتى لو رغبت المدرسة بذلك، فإن طاقتها الاستيعابية محدودة ولا تتمكن من استيعاب الأعداد الهائلة من الطلبة. فهذه السنة، على سبيل المثال، زاد عدد طلبات الانتساب للطلبة الجدد لمدرسة خارج أسوار القدس العتيقة عن (390) من أبناء خريجها. وبحسب القوانين والقيود "الإسرائيلية" فإن الموافقة مسموحة فقط على (60) طالباً وطالبة كتنسيب جديد،⁹⁸ وهو مدعاة للخرج من الأهالي. وينطبق الأمر نفسه على جميع المدارس الخاصة المسيحية والإسلامية الأخرى، ما يحرم عدداً كبيراً يتجاوز عدد من لهم الأحقية والأولوية في الانتساب.

وأخيراً، لا بدّ من الإشارة إلى أن من المهم للمدراء والأهالي والطبقة الوسطى ألا يتمّ التعامل مع المدرسة وفقاً لدورها المحصور فقط في التحصيل العلمي والتفوّق الأكاديمي في السياق المقدسي، لأنها ستقلّ من دورها الاجتماعي في التنشئة المجتمعية والمسؤولية الاجتماعية عن صقل الهوية الوطنية. في هذه الحالة ستكون أولوية المنهج التربوي العاري الاهتمام بنجاح الفرد، لا المجتمع، والهوية الفردية لا الجماعية، والعربية لا الفلسطينية في محاكاة قد لا تكون ناجحة لتجربة التعليم العربي في مناطق فلسطين 1948 لينتج عنها ما سيُعرف بـ: "عرب القدس"، أو تعميم مثل استجابة حالة رقم (11) بقولها: "الظروف والقيود التي تفرض على مناهجنا أن نغير هويتنا وقيمنا أو نخفيها... ما راح تفرق وين اشتغل لأنو الأساس موجود والاستمرارية هي الأهم رغم الظروف" كمنط ثقافي وبرغماتي جديد لدى المقدسيين. ومن هنا تكمن أهمية المدارس الخاصة المسيحية ويظهر دورها المجتمعي والوطني والتقدمي من حيث امتلاكها مساحات من الحريات والقدرة على التحرك بما لا تتيحها ظروف المدارس الخاصة والحكومية الأخرى لإعادة إنتاج المنهج التربوي العربي، وذلك على طريق استعادة ذاتها ومجتمعها كمتخيّل معاني وحقيقة اجتماعية صلبة.

في سبيل توصية

تظهر نتائج هذه الدراسة أن المدارس الخاصة المسيحية في القدس تؤدي دوراً تربوياً وثقافياً مهماً يتجاوز حدود التحصيل الأكاديمي، إذ تسهم في تعزيز المنظومة القيمية والأخلاقية والانفتاح الثقافي. ولهذا، فقد اعتبرت خياراً مفضلاً لدى العديد من عائلات الطبقة الوسطى التي ترى في هذا النوع من التعليم استثماراً في مستقبل أبنائها الأكاديمي والمهني، وذلك لما يقدمه من فرص تعليمية أفضل وقدرة أكبر على الاندماج في سوق العمل، ما يؤدي إلى تحديات بين اختيار المنهاج (اللا-إسرائيلي-إسرائيلي)، الذي سينعكس بالضرورة على الهوية والانتماء والولاء. وعلى ذلك، توصي الدراسة بضرورة تعزيز دور المدرسة كمؤسسة تربوية ومجتمعية. وحتى لا تترك القدس وحيدة ومهمشة، لا بد من تظافر الجهود المحلية والعربية والإسلامية من أجل الدعم المادي والمعنوي والسياسي والقانوني، لمن يزال يعتبر أن القدس هي البوصلة الأخلاقية والوطنية لكرامة المقهورين

الإحالات

- [1] جيورجيو أغامبين، المنبؤ: السلطة السيادية والحياة العارية، ترجمة عبد العزيز العيادي (بغداد: منشورات الجمل، 2017).
- [2] توظف الدراسة اصطلاح "اللا-إسرائيلي" للدلالة على المنهاج المعتمد في المدارس، سواء كان ذا طابع فلسطيني، أو ذا مرجعية غربية (أمريكية، أو بريطانية، أو ألمانية). ومن جهة أخرى، تُعبّر هذه الصياغة عن موقف رافض لاعتماد المنهاج "الإسرائيلي" بما تنطوي عليه من دلالة "تفقيّة".
- [3] يتقدّم الباحثان بالشكر والتقدير للأهالي الذين تعاونوا على إنجاز المقابلات معهم، فلولاهم لما استطاعت الدراسة إيجاد مقارنة تحليلية وميدانية للتوجهات النظرية. وتتحفظ الدراسة على ذكر الأسماء لخصوصية الموضوع وحساسيته. كما يتقدّم الباحثان بالشكر للباحثتين الميدانيتين ردينة الكالوتي وخبديجة الطويل على إنجاز جزء من المقابلات مع الأهالي.
- [4] منشور على فيسبوك على صفحة "سأل القدس"، تمّ إنشاؤه من قبل الباحثين بتاريخ 3 كانون الثاني 2026، على الرابط الإلكتروني: <https://www.facebook.com/groups/Jerusalemask/permalink/4379748338953996/?rid=eOdCOWR3uS2IZWAK#>
- [5] جهاد أحمد صالح، "السكاكيني والنشاشيبي: مدرستان في النقد الأدبي الصحيح"، مجلة المقدسية، العدد 6 (2020): 187-216، 196.
- [6] أحمد فلوح، "قراءة في مفاهيم المنهاج التربوي"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 15، العدد 1 (2023): 181-188، 186.
- [7] للمزيد حول تكنولوجيا التطوع والضبط، من المفيد الرجوع إلى: ميشيل فوكو، المراقبة والمعاقبة: ولادة السجن، ترجمة علي مقلد (بيروت: مركز الإنماء القومي، 1990)، 159-204.
- [8] لورد حبش وغادة المدبوح، "استثناء الاستثناء: التعليم العاري في السياق الاستعماري في فلسطين"، عمران، المجلد 9، العدد 33 (2020): 85-112، 95.
- [9] أغامبين، مصدر سبق ذكره، 56.
- [10] فوكو، مصدر سبق ذكره، 159.
- [11] إدريس شرو، "الجسد بين فوكو ودولوز: من الانضباط إلى المراقبة"، أنفاس، 22 شباط 2018، شوهد في 12 كانون ثاني 2026،

<https://anfasse.org>.

- [12] أنوار قدح، **أسرلة المناهج في القدس: تحدّ وجودي** (بيروت: مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات، 2024)، 5.
- [13] يحيى حجازي، **أسرلة التعليم وتهويد المكان في القدس** (القدس: الائتلاف الأهلي للحقوق الفلسطينية في القدس، 2023)، 2. ورقة غير منشورة.
- [14] Alyssa Binvis, "Re-contextualization Palestinian Jerusalemite Education as Resentence, 1967 to The Present," *Jerusalem Quarterly*, No. 103 (2025): 26-48, 28-29.
- [15] نادية سعد الدين، "البعدان التعليمي والاقتصادي في المشروع الإسرائيلي ضد القدس،" **المستقبل العربي**، العدد 447 (2016): 45-61، 49.
- [16] هنادي إبراهيم طوطح، "واقع تعدد المرجعيات التعليمية في قطاع التعليم في مدينة القدس،" **المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط**، المجلد 29، العدد 5 (2023): 96-116، 100.
- [17] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع خارج أسوار القدس العتيقة، القدس، 12 كانون الثاني 2026.
- [18] - بلال عوض سلامة، **في معنى المكان: وحي من دروس المقاومة المقدسية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2023)، 141-158.
- [19] سعد الدين، مصدر سبق ذكره، 49.
- [20] ثروت زيد الكيلاني، "ادّعاءات السلطة القائمة بالاحتلال على تحريض المناهج الفلسطينية على العنف والإرهاب وعدم الالتزام بمعايير اليونسكو،" **المقدسية**، العدد 23 (2024): 109-143، 115.
- [21] سميرة عليان، "الصراع على مناهج التدريس في القدس الشرقية: منهج التدريس الفلسطيني مقابل الإسرائيلي،" **قضايا إسرائيلية**، العدد 88 (2023): 35-55، 38.
- [22] سيمون حزو، "واقع التعليم بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في فلسطين (1994-2024) من وجهة نظر بعض المدراء والمعلمين وأولياء الأمور من ثلاثة مدن فلسطينية: القدس، أريحا، ورام الله،" **مجلة طنبنة للدراسات العلمية والأكاديمية**، المجلد 7، العدد 2 (2024): 1762-1764، 1783.
- [23] آيات حمدان، **المساعدات الخارجية وتشكيل الفضاء الفلسطيني** (رام الله: مركز بيسان للبحوث والإنماء، 2010).
- [24] وليد سالم، "الصراع على التعليم في القدس الشرقية بين المحو وحفظ الهوية الفلسطينية عبر تعليم تحرري: أفكار سياساتية،" **المقدسية**، العدد 23 (2024 أ): 23-46، 25.
- [25] وليد سالم، "القدس الشرقية بعد احتلال العام 1967: سياسات الإلحاق والدمج في الهامش، بموازاة الإبادة والتفريغ،" **المقدسية**، العدد 21 (2024 ب): 149-151، 153-187.
- [26] محمد هاني الوكيل، "قانون ضم القدس والأراضي المحتلة إلى إسرائيل،" **حشد: الهيئة الدولية لدعم حقوق الشعب الفلسطيني**، (د.ت)، شوهد في 6 آذار 2026.
- <https://icspr.ps/1500>.
- [27] حجازي، مصدر سبق ذكره، 3.
- [28] جمان أبو عرفة، "لهذه الأسباب يعاقب الإحتلال 6 مدراس مقدسية عريقة،" **الجزيرة**، 30 تموز 2022، شوهد في 24 كانون ثاني 2026.
- <https://www.aljazeera.net>.

- [29] حجازي، مصدر سبق ذكره، 8.
- [30] سالم، "القدس الشرقية بعد احتلال العام 1967"، مصدر سبق ذكره، 175-176.
- [31] عبد القادر بدوي، **الخطط الإسرائيلية في القدس الشرقية وتأثيرها على حل الدولتين**. أوراق إسرائيلية (74) (رام الله: مدار—المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية، 2021)، 22-23.
- [32] ليزا تراكي، "المتخيّل الاجتماعي الجديد في فلسطين بعد أوسلو"، إضافات، العدد 26-27 (2014): 48-59، 49.
- [33] Lisa Taraki, "Ordinary lives: A small –Town Middle Class at The Turn of Twentieth," *Jerusalem Quarterly*, No. 83 (2020): 79-105, 83.
- [34] جوزيف حزبون، "المدارس المسيحية في نهاية الحقبة العثمانية دورها ورسالتها"، **المقدسية**، العدد 28 (2025): 21-55، 27.
- [35] صالح، مصدر سبق ذكره، 189.
- [36] Taraki, op.cit., 89.
- [37] ليزا تراكي، وريتا جقمان، "إجهاد الحداثة وعودتها المتجددة: أساليب الحياة الحضرية"، في **الحياة تحت الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة: الحراك الاجتماعي والكفاح من أجل البقاء**، تحرير ليزا تراكي (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2008)، 25-80، 47-43.
- [38] أحمد العاروري، "نخب القدس التاريخية: الثورة وعكسها"، **باب الواد**، 1 شباط 2018، شوهد في 4 شباط 2026. <https://babelwad.com>.
- [39] جميل هلال، **الطبقة الوسطى الفلسطينية: بحث في فوضى الهوية والمرجعية الثقافية** (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2006)، 264.
- [40] محمد الحاج، **تعليم الفلسطيني في إسرائيل بين الضبط وثقافة الصمت** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2006)، 31-35.
- [41] طاهر النمري، **إضاءات على التعليم الفلسطيني في القدس** (رام الله: مشروع الإعلام والتنسيق التربوي، 1996)، 4-5.
- [42] بلال عوض سلامة، **في معنى الأرض (الدوحة): المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات**، 2021، 61.
- [43] النمري، مصدر سبق ذكره، 27.
- [44] علي أبو راس، "التعليم في القدس: التهديدات والتحديات وغياب المرجعية الموحدة... تحليل وحلول"، **المقدسية**، العدد 23 (2024): 67-91، 71.
- [45] هلال، مصدر سبق ذكره، 253.
- [46] النمري، مصدر سبق ذكره، 29.
- [47] أبو راس، مصدر سبق ذكره، 76.
- [48] هلال، مصدر سبق ذكره، 263.
- [49] مقابلة شخصية مع يحيى حجازي، باحث تربوي، القدس، 1 شباط 2026.

- [50] - هيام صندوق، "تحسين جودة التعليم في القدس: مسارات البجروت والتوجيهي نحو إصلاح نظام التعليم المقدسي أم صراع هوية"، *المقدسية*، العدد 23 (2024): 47-66، 53.
- [51] حجازي، مصدر سبق ذكره، 25.
- [52] مقابلة شخصية مع يحيى حجازي، مصدر سبق ذكره.
- [53] حليلة أبو هنية، "المخطط الإسرائيلي لجزء القدس في ضوء "خطة القدس 5800: رؤية 2010-2050" قراءة نقدية"، *استشراف*، المجلد 4، العدد 4 (2019): 68-88.
- [54] هلال، مصدر سبق ذكره، 264.
- [55] تحسين، يقين، "الحياة الثقافية في القدس المحتلة: إمكانات العمل إبداع وطني وقومي، هل يبقى ويستمر؟"، *المقدسية*، العدد 17 (2023): 89-109، 92-94.
- [56] سلامة، "في معنى المكان: وحي من دروس المقاومة المقدسية"، مصدر سبق ذكره، 141.
- [57] - مجدي المالكي، وحسن لداوود (محرران). *تحولات المجتمع الفلسطيني منذ 1948* (بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، 2018)، 376.
- [58] تراكي، "المتخيل الاجتماعي الجديد في فلسطين بعد أوسلو"، مصدر سبق ذكره.
- [59] بدوي، مصدر سبق ذكره، 17-35.
- [60] عليان الهندي، "أبعاد الخطة الخمسية الإسرائيلية لتهويد التعليم في القدس الشرقية (2024-2028)"، *المقدسية*، العدد 23 (2024): 93-108، 98.
- [61] مارك شطيرن، "النيوليبرالية، الاحتلال، وحيوات التماس الجديدة: الفلسطينيون والإسرائيليون في المجمعات التجارية في القدس الشرقية"، *قضايا إسرائيلية*، العدد 58 (2015): 49-56.
- [62] أبو هنية، مصدر سبق ذكره، 79.
- [63] ملكة عبد اللطيف، "تهويد القدس: قراءة في الخطة الحكومية 3790"، *المستقبل العربي*، العدد 533 (2023): 30-43.
- [64] أيمن إغبارية، وعمار جراسي، "الرؤى الإسرائيلية لمستقبل التعليم في ظل السياسات النيوليبرالية وصناعة الهوية والتدين والصهيونية والعسكرة"، *استشراف*، العدد 4 (2019): 138-167، 140-160.
- [65] ميرفت أبو عصب إغبارية، "اتجاهات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية نحو اختيار تدريس المناهج الإسرائيلية لأبنائهم في مدارس القدس الشرقية"، *مجلة جامعة فلسطين التقنية*، المجلد 10، العدد 5 (2022): 79-104، 100.
- [66] عزيز دعيم، "المدارس المسيحية في مناطق 48 حضور وتحديات وإنجازات"، *موقع ملح الأرض*، 8 تموز 2025، شوهد في 7 شباط 2026. <https://milhilard.org>.
- [67] Yusef Daher, *Christian Schools in Palestine* (Jerusalem Inter-Church Centre, 2007). Unpublished.

- [68] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع خارج أسوار القدس العتيقة، القدس، 12 كانون الثاني 2026.
- [69] مقابلة شخصية مع جوزيف حزبون، البعثة البابوية، القدس، 12 كانون الثاني 2026.
- [70] المصدر نفسه.
- [71] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع داخل أسوار القدس العتيقة، القدس، 17 كانون الثاني 2026.
- [72] مقابلة على الفيس بوك مع جبرا الشوملي، أكاديمي ودبلوماسي، 11 شباط 2026.
- [73] عمر رحال، "كايروس فلسطين الثانية: صوت المسيحيين الفلسطينيين في لحظة الحقيقة والإيمان في زمن الإبادة"، أمد، 19 تشرين ثاني 2025، شوهد في 18 شباط 2026.
- <https://www.amad.com.ps>.
- [74] Antonio Olmedo Reinoso, "Middle Class Families and School Choice: Freedom Versus Equity in the Context of Local Education Market," *European Educational Research Journal*, Vol. 7, No. 2 (2008): 176-194.
- [75] جزو، مصدر سبق ذكره، 17-72.
- [76] مقابلة شخصية مع جوزيف حزبون، مصدر سبق ذكره.
- [77] ليزا تراي، "المقدمة" في الحياة تحت الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة، مصدر سبق ذكره، 1-21.
- [78] مدير مدرسة تقع داخل أسوار القدس العتيقة، مصدر سبق ذكره.
- [79] مقابلة شخصية مع جوزيف حزبون، مصدر سبق ذكره، 36.
- [80] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع خارج أسوار القدس العتيقة، القدس، 12 كانون الثاني 2026.
- [81] مقابلة شخصية مع جوزيف حزبون، مصدر سبق ذكره.
- [82] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع داخل أسوار القدس العتيقة، مصدر سبق ذكره.
- [83] شبكة قدس، "وثائق خاصة تكشف: كيف يُعاد تفريغ المنهاج الفلسطيني من ذاكرته الوطنية على مفاصل الاتحاد الأوروبي و"إسرائيل"؟" شبكة قدس، 4 شباط 2026، شوهد في 8 شباط 2026.
- <https://qudsn.co/post>.
- [84] مقابلة شخصية مع حجازي، مصدر سبق ذكره.
- [85] John W., Berry, Jean S. Phinney, David L. Sam & Paul Vedder, "Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation," *Applied Psychology: An International Review*, Vol. 55, no. 3 (2006): 303-332.
- [86] Ayman Agbaria, "The New Face of Control: Arab Education Under Neoliberal Policy, in *Israel and its Palestinian Citizens. Ethnic Privilege and Equal Citizenship*, ed. Nadim Rouhana & Sahar Huneidi (Cambridge: Cambridge University Press, 2017), 299-355, 304.

- [87] تراكي، "المتخيل الاجتماعي الجديد في فلسطين بعد أوسلو"، مصدر سبق ذكره، 51.
- [88] نبيلة صالح عبد اللطيف أبو غزالة، أسرة المناهج وأثرها على الثقافة الوطنية لدى سكان مدينة القدس: حالة معلمي مدارس القدس (نابلس: جامعة النجاح الوطنية، 2021)، 72-76.
- [89] بيار بورديو وجان-كلود باسرون، إعادة الانتاج الاجتماعي: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2007).
- [90] قدور بن عطية مولود، وبن حليمة صحراوي، "الحراك الاجتماعي والمدرسة أية علاقات؟" مجلة الباحث الاجتماعي، المجلد 16، العدد 1 (2020): 47-56، 49.
- [91] حنان مالي، "المدرسة والحراك الاجتماعي"، دفاقر المخبر، المجلد 11، العدد 2 (2016): 241-264، 248.
- [92] إغبارية، مصدر سبق ذكره، 98-99.
- [93] تراكي، "الحياة تحت الاحتلال في الضفة الغربية وقطاع غزة"، مصدر سبق ذكره، 16-17.
- [94] Agbaria, op.cit., 303.
- [95] أحمد الغول، "حين يصبح التعليم امتيازاً: المدارس الخاصة إلى أين؟" *Palsoprt News Agency*، كانون ثاني 2026، شوهد في 15 شباط 2026
<https://www.facebook.com>.
- [96] حزو، مصدر سبق ذكره، 1765-1772.
- [97] Abdrahim Amghar, "Neoliberalism and Education in the Developing World: The Case of Principal Leadership in Morocco," *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice* (2022): 1-36, 4.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2022.2117415>.
- [98] مقابلة شخصية مع مدير مدرسة تقع خارج أسوار القدس العتيقة، مصدر سبق ذكره.