

التراث والمناهج المدرسية

مجلة التراث والمجتمع العدد 41 - نبيل علقم - 2006/02/20م - 11:30 ص



مقدمة

في لقاء على الهواء؛ أجرته الإعلامية ميسون مناصرة من الراديو المحلي "أجيال" قبل بضعة أسابيع؛ مع الدكتور شريف كناعنة ومع كاتب هذا المقال، حول التراث الشعبي الفلسطيني، تحدثنا فيه عن التراث ودوره في المحافظة على الهوية الوطنية، والوسائل التي تعزز هذا الدور. ومن بين هذه الوسائل تحدثنا عن دور المناهج المدرسية. ومن الطبيعي أن مثل هذا الحديث المذاع على الهواء من جهة، ومدته القصيرة من جهة أخرى، لا تسمحان بأكثر من تسجيل الانطباعات والأفكار العامة. ونظراً لأهمية التراث في بناء الهوية وتعزيزها، فقد اخترت أن أكتب هذه المقالة عن أهمية إدخال التراث في المناهج المدرسية وعن الكيفية التي يمكن تبنيها لهذا الغرض.

بدأت بحثي بالاطلاع على المناهج المدرسية؛ لمعرفة مدى وكيفية استعمال هذه المناهج للتراث في بناء وتعزيز الهوية بمختلف مستوياتها. وحينما بدأت بمراجعة الكتب المدرسية بدءاً من كتب الصف الأول الابتدائي، وجدت أنه من الصعب مراجعة جميع الكتب المدرسية لاثني عشر صفّاً وكتابة مقالة عنها جميعاً، ولذا اعتمدت -كما نصحتني- أخي وصديقي د. شريف كناعنة على تجزئة المقالة إلى جزأين؛ فأكتب في هذا الجزء عن التراث والمناهج المدرسية للمرحلة الابتدائية، وأترك الجزء الثاني لمقالة أخرى.

واخترت أن أطلع على الكتب التي توقعت أن تكون لها علاقة بالتراث، ولذا اخترت كتب اللغة العربية وهي بعنوان موحد لجميع الصفوف الابتدائية هو "لغتنا الجميلة"، ولكل صفٍّ من الصفوف الابتدائية كتابان منها، أحدهما يدرسه التلاميذ في الفصل الأول، والآخر في الفصل الثاني من العام الدراسي. واخترت كذلك الاطلاع على كتب كل من التربية الوطنية والتربية المدنية، وهي كذلك كتابان لكل صفٍّ من الصفوف الأربعة الأولى وكتاب واحد لكل من الصفين الخامس والسادس، أي أن مجموع الكتب



التي راجعتها 32 كتاباً. وقد أهملت المناهج الأخرى لأسباب متعددة، فمنهج التربية الإسلامية يعزز الهوية الدينية بصورة أساسية، كما يعزز هويات أخرى من الصعب وضع حدّ فاصل بينها، ولذا فإن مكانه ليس في هذه المقالة. واستبعدت مراجعة منهج اللغة الإنجليزية، ومناهج الرياضيات والعلوم والجغرافيا والتاريخ، فبعضها ليس له علاقة مباشرة بالتراث، حتى لو وردت بعض الدروس أو الإشارات، فهي ليست جوهرية في الكتاب ذاته، أو هدفاً أساسياً من أهدافه. وأما البعض الآخر كالتاريخ والجغرافيا فلهما علاقة وثيقة ومؤكدّة في تعميق بعض أو كافة مستويات الهوية أو الانتماء التي سأحدث عنها في هذه المقالة، فأبي درس في التاريخ يترك أثراً على مستوى الشخصية والهوية الوطنية والقومية والعقيدية، أو أغلبها على الأقل. ومن هنا رأيت أن لا أجري بحثي حوله. وهكذا اكتفيت إذن؛ بمناهج اللغة العربية والتربيتين المدنية والوطنية لدراستهما، ومعرفة مدى استعمال التراث فيهما في الصفوف الابتدائية في المستويات المختلفة للهوية وتعزيز الشخصية والانتماء. وحتى في هذه المناهج التي اخترتها اكتفيت بملاحظة ما يعزز "شخصية" التلميذ من حيث القيم والهوية الأسرية والوطنية والقومية، واستبعدت بالتالي جانبي المهارات والمعرفة على الرغم من ارتباطهما بالشخصية من جهة، وبالتراث من جهة أخرى، حتى ولو بدا هذا الارتباط ضعيفاً.

وقبل الحديث عن هذه المناهج؛ سأحدث باختصار عن المصطلحات الرئيسية المستعملة في هذه المقالة، وبخاصة أنه قد تكون لها معاني مختلفة في ذهن القراء غير المختصين. وهذه المصطلحات هي: التنقيف، التراث، التربية، والمناهج.

التنقيف: أعني بمصطلح التنقيف مجموع الطرق التي يستعملها المجتمع لإنتاج أعضائه وتأهيلهم لاحتلال مواقعهم فيه، وبصورة أخرى هو عملية إعداد الطفل منذ ولادته ليصبح "شخصاً" حينما يصل سنّ البلوغ الذي يؤهله للمساهمة في إعداد أطفال جدد ليكتسبوا شخصيتهم الاجتماعية، وفي خلال عملية التنقيف منذ الولادة حتى البلوغ (وهي مرحلة الزواج على الأغلب) تجري عملية تزويد الطفل بالخبرات اللازمة لاكتمال الشخصية القادرة على التعامل مع الأشخاص والأشياء. وأبرز هذه الخبرات هي: الخبرات العاطفية، وخبرات المعرفة والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم. وفي نهاية عملية التنقيف يكون العضو قد تحول إلى "شخص" احتل موقعه أو مركزه في البنية الاجتماعية على تعدد مستوياتها: الأسرية، العشائرية، الوطنية، القومية، الدينية، المهنية، التطبيقية... الخ. كما يكون قد تعرف على مواصفات المركز الذي احتله في البناء الاجتماعي والوظائف المنوطة بهذا المركز (زوج، شرطي، ابن، تاجر، أخت مهندس... الخ) ومواصفات مراكز الأشخاص الآخرين والوظائف المنوطة بها. وينتهي التنقيف إذن بتزويد الشخص بأشكال السلوك المتعارف عليها في المجتمع: ما يجوز أو يستحسن فعله أو قوله وما لا يجوز أو لا يستحسن فعله أو قوله. ويرتبط مفهوم التنقيف بمصطلح الثقافة التي هي أشكال السلوك الاجتماعية. وللثقافة جانبان: موروث اجتماعياً أي منقول عبر الأجيال وهو ما نسميه التراث، ومكتسب أي مقترض من ثقافات أخرى أو مأخوذاً عنها أو مبتكراً في إطار الثقافة نفسها وهو الناتج عن التفاعل بين أشكال السلوك الجديدة التي تبناها المجتمع أو بعض فئاته مع التراث، فيضيف إليه ما هو ليس منه أو يجري تعديلاً عليه. أي أن عملية التنقيف تزود الطفل بأشكال السلوك الموروثة، وبما هو مكتسب من أشكال سلوك جديدة ليست موروثة، ولكنها مؤثرة إلى الحدّ الذي تحولت فيه إلى أشكال من السلوك الاجتماعي، كأشكال السلوك الناتجة عن وجود السيارة أو الهاتف النقال أو الفضائيات أو الكمبيوتر أو الاحتلال أو الهجرة وغيرها الكثير. وإذا كان هدف التنقيف في كل مجتمع؛ إنتاج الأشخاص المؤهلين للتعامل مع الأشخاص الآخرين من جهة، ومع الأشياء من جهة أخرى، فإن وجود الهدف لا يعني النجاح في بلوغه، فقد تفشل عملية تنقيف الطفل وقد تنجح، كما أن الثقافة نفسها قد تفشل في التكيف مع التغيرات السريعة والحادة، وبمعنى آخر قد يصل التناقض بين الموروث والمكتسب من أشكال السلوك درجة غير قابلة لاستيعاب المجتمع لها، مما يؤدي إلى ما يمكن أن نسميه أزمة ثقافية قد تفقد المجتمع أو بعض فئاته التوازن الضروري للاستمرار بصورة مرضية لأعضاء



المجتمع أو غالبيتهم، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل لا حصر لها في كل نظم المجتمع الراسخة أو الراكدة: العقيدي، الاقتصادي، الاجتماعي والسياسي.

وتختلف أهداف التنقيف من مجتمع لآخر، كما قد تختلف أساليبه لتتلاءم مع الأهداف، وإجمالاً فإن هدف التنقيف في كل مجتمع مرتبط بنوع ثقافته وأهدافها، فالتنقيف في المجتمعات الغربية يهدف إلى إنتاج "الشخص" الغربي. وهدف تنقيف الطفل العربي أو المسلم أو الفلسطيني هو إنتاج "الشخص" العربي أو المسلم أو الفلسطيني، وهدف تنقيف الطفل اليهودي أو الصهيوني هو إنتاج "الشخص" اليهودي أو الصهيوني، وكل ذلك يخضع لنوع الثقافة ومكوناتها التي تنتج الأميركي أو الأوروبي أو الصهيوني أو الفلسطيني. وحينما يكون التغيير حاداً كما هو الحال في المجتمع الفلسطيني أو العربي فإن عملية التنقيف تمرّ حتماً بأزمة متناسبة مع الأزمة الثقافية نفسها، ليس على المستوى السياسي فقط، وإنما على كافة المستويات الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية وسواها.

التراث: التراث هو الجانب الموروث اجتماعياً من الثقافة، أي كل ما تركه السلف للخلف من أشكال سلوك جماعية أو آثار دالة عليها. ويعني ذلك أن التراث قد يكون مادياً مائلاً على شكل مبانٍ أو أدواتٍ وسواها من الشواهد المادية الملموسة، كما قد يكون معنوياً يتمثل في الآداب والعلوم والفنون والأفكار والعقائد والأساطير وغيرها. ويشكل الطرفان الجانب الأهم في الثقافة، فالتراث يعطي المجتمع هويته، ولذا يعتز المجتمع بتراثه، وبخاصة تلك الجوانب التي يرى أنها مشرقة ومشرقة. كما أن في التراث ما لا يتلاءم مع التغيرات التي يتعرض لها المجتمع، فيحاول المجتمع تجاوزها أو إلغائها أو تعديلها وذلك بإحلال أشكال أو أنماط جديدة من السلوك، ولا يتم ذلك بصورة ميكانيكية، بل ببطء يسمح بتفاعل المكتسب والموروث لينتجاً معاً شكلاً أو نمطاً جديداً من السلوك، ليس بالضرورة أن يكون أفضل من أشكال السلوك السابقة.

ويمكن أن نميز بين نوعين متداخلين من التراث: التراث الرسمي، والتراث الشعبي. ويؤثر النوعان كل في الآخر ويتأثر به. وأعني بالتراث الرسمي الموروث المكتوب أو المائل الذي أنتجه -على الأغلب- أشخاص معروفون، فكل التراث العلمي والأدبي والفكري والمادي

الذي أنتجه الشعراء والعلماء والفلاسفة والمفكرون والفنانون والمبدعون هو من التراث الرسمي، كما أن اللغة العربية الفصحى هي من هذا التراث أيضاً. أما التراث الشعبي فهو المتوارث شفويّاً، مجهول المُنْتَج، مُدَاوَلٌ عند أغلبية أعضاء المجتمع لسهولة انتشاره، ومنه التراث المادي والمعنوي والقولي والفني والمعرفي والحركي وسواها. وتدخل اللهجات المحلية ضمن هذا الجانب من التراث. وعليه يمكن القول أن أشعار عنتره والبحثري والمنتبي، وكتب ابن سينا وابن المقفع، واجتهادات ابن تيمية، وأشعار أبي سلمى، وسيرة الخليفة المأمون وأعماله، وكذلك السلطان عبد الحميد، واستشهاد عز الدين القسام هي من التراث الرسمي، وكذلك في الجانب المادي من التراث، إذ نعتبر قبة الصخرة وكنيسة القيامة وقصر هشام وسور عكا من التراث الرسمي. أما أغاني الدلعونا والأمثال الشعبية وحكاية الشاطر حسن وفن العزف على الناي أو اليرغول، وأغاني الهددة للأطفال، واحتفالات العرس والتطريز وصناعة الفخار ونسيج القش وأمثالها، فهي من التراث الشعبي. وكما ذكرت فإن التداخل والتأثير بين النوعين يضعنا أمام صعوبات التصنيف، فنادر جحا والكثير من الأساطير والمعتقدات والقصص حول الأبطال في التاريخ القديم أو المعاصر تحتل مساحة مشتركة بين الجانبين الرسمي والشعبي من التراث. وإذا استحضرنّا مكونات التراث الشعبي بكافة أقسامه وفروعه، واستحضرنّا مكونات الشخصية الاجتماعية في كافة أشكال سلوكها، سنجد أن التراث الشعبي يحتل مساحة واسعة -إن لم



تكن الأوسع- في تكوين الشخصية لأعضاء المجتمع الواحد سواء على مستوى الأسرة أو القرية أو المدينة أو المجتمع العربي القطري أو المجتمع العربي أو حتى الإسلامي بأجمعه. وإجمالاً، فإن اهتمام الأمة أو الشعب بالتراث هو أبرز عوامل استمرارها كجماعة لها هويتها التي لا نعرفها إلا بها، فنحن نعرف العرب من لغتهم وتاريخهم وسائر مكونات ثقافتهم وعلى الأخص تراثهم سواء الرسمي أو الشعبي منه.

التربية: التربية هي صفة للنموذج الأعلى للتثقيف في المجتمع، فإذا وصفنا شخصاً أو طفلاً ما زال يخضع لعملية التثقيف بأنه "قليل التربية" أو "غير مربى" أو "مربى"، فإننا نعني أن الجهات القائمة على تثقيفه لم تقم أو قامت بواجبها في تثقيف الطفل أو الطفلة بصورة ملائمة. ومن هنا جاء اسم وزارة التربية والتعليم لتعني أنها جهة متخصصة بتثقيف "الأطفال" لتحويلهم إلى "أشخاص" بصورة منهجية متقدمة عن غيرها من الجهات المسؤولة عن التثقيف. ويبدو من إضافة مهمة "التعليم" إلى جانب مهمة "التربية" في اسم وزارة التربية والتعليم المختصة بالتثقيف المنهجي، الفصل بين الجانبين السلوكي والمعرفي في مهمة المدرسة التي تقوم بهاذين الجانبين من التثقيف. وليست المدرسة هي الجهة الأهم في التثقيف، وإن كانت الجهة المتخصصة، ذلك أن الطفل قبل ذهابه إلى المدرسة أي قبل السادسة من عمره يتلقى تثقيفاً متواصلًا من قبل الأم والأب وسائر أفراد الأسرة والعائلة، كما يساهم في تثقيفه أقرانه وجيرانه وحضانتها وروضته إن كان يذهب إليهما، كما تساهم البرامج المذاعة أو المتلفزة في تثقيفه أيضاً. وحينما يذهب الطفل إلى المدرسة المتخصصة بالتثقيف كما يظن كثيرون، لا تتوقف وسائل التثقيف من متابعة التلميذ في كافة مراحل تعلمه حتى يصل سن البلوغ، ومن هذه الوسائل كل ما هو مقروء أو مرئي أو مسموع من الكتب والإذاعات والكمبيوتر والهاتف وسواها. هذا إضافة إلى النادي والمسجد والكنيسة والشارع وسائر النشاطات في المجتمع الذي ينتمي له الطفل الذي تتم "شخصيته" بالتدريج.

وفي ظل هذا الوضع المعقد من تعدد القائمين على عملية التثقيف، ومن تعدد وسائله، ومن الصراع الحاد بين التراث والمستجد، تواجه عملية التربية صعوبات كثيرة هي انعكاس لهذا الوضع. وأهم هذه الصعوبات هي تحديد الهدف العام للتربية، ولا يختلف أحد في أن الهدف العام للتربية هو إنتاج "الشخصية" الفاعلة في المجتمع. ويعني ذلك بصورة نظرية إنتاج الشخصية المتوازنة عقلياً وعاطفياً وجسدياً وروحياً، ويتطلب الوصول إلى هذا الهدف إنتاج الشخص القادر على التعامل مع العلم والتقنية بعقله وبيده، والقادر على التعامل مع الآخرين بنظرية أخلاقية ملائمة لنوع الثقافة الموجودة، والقادر على توفير الأمن الغذائي والنفسي والجسدي لنفسه ولأسرته ولمجتمعه. والمشكلة الأخرى هي وسائل تحقيق هذا الهدف، فعلى سبيل المثال: ما هي النظرية الأخلاقية الملائمة؟ هل هي منظومة الأخلاق والقيم الموروثة؟ هل هي النظرية الإسلامية مثلاً؟ أم هي الليبرالية والديمقراطية المستجدة؟ هل هي مقاومة الاحتلال أم مهادنته؟ وعلى المستوى المعرفي والأخلاقي والتاريخي: أين هي المدن الفلسطينية؟ هل هي عكا وحيفا وبيسان واللد أم هي رام الله والخليل والقدس وطولكرم؟ وأين هو الوطن الفلسطيني وما حدوده؟ وكيف ستعامل التربية المعاصرة مع ذلك؟ مع التراث أم مع المستجد السياسي؟ وكيف توفر التربية المدرسية الأمن الجسدي والنفسي والغذائي للتلميذ؟ وإذا لم تستطع؟ فما العمل؟ وهكذا تستمر التساؤلات التي تكشف عمق أزمة التثقيف كما هي أزمة التربية بصورة عامة والتربية المدرسية بصورة خاصة.

المناهج: المنهج أو المنهاج هو طريقة تحقيق الهدف التثقيفي المرجو من التربية، وهو أحد أهم وسائلها لإنتاج "الشخص"

المطلوب الذي ذكرنا بعض صفاته.



وعلى الرغم من أن المنهج لا يعمل مستقلاً عن فعاليات العملية التربوية الأخرى (المعلم، الإدارة، الوسائل والإمكانات المتاحة . . . الخ) إلا أنه المقرّر الرئيس لاتجاهات التربية ومقدمة أساسية لنجاح أو فشل التربية وبالتالي فشل عملية التنقيف. إن المفترض في المنهج، والمتمثل لدينا في الكتاب المدرسي، أن لا يقوم بالتربية بصورة ملائمة فقط، وإنما عليه في واقع الأزمة أن يصحح - قدر المستطاع - تقصير ومثالب، بل مخاطر طرق التنقيف الأخرى. وكلما شارك عدد كبير من المختصين والمعلمين والآباء والأمهات في اقتراحات بناء المنهج المدرسي، كلما نجح المنهج في تحقيق الهدف المطلوب من عمليتي التربية والتنقيف. ولا أقصد بالطبع الترضية أو المحاصصة بين الاتجاهات والأفكار والتخصصات المتنوعة، وإنما أقصد المشاركة من أجل التكامل، على أن يقوم المختصون بتجسيد هذا التكامل في كتاب أو كتب تحقق أهداف المناهج وأهداف التربية وبالتالي أهداف عملية التنقيف بكليتها. إن السؤال المفتاح للمنهج المدرسي هو: ما هي صفات الشخصية التي تريد عملية التربية، وبالتالي عملية التنقيف، إنتاجها للمجتمع؟ هل هي شخصية لها هويتها الدينية والوطنية والقومية والإنسانية أم شخصية متوائمة مع الانفتاح العالمي أو مع سياسة العولمة التي تغزو العالم. وهل يمكن التوفيق بين هذه الأهداف جميعها أم سيظل التناقض قائماً بدرجات متفاوتة. وأين دور التراث في التربية والتنقيف، وبمعنى آخر: ما أهمية استعمال التراث في المناهج المدرسية، وما المطلوب استعماله من التراث وكيف؟

أهمية التراث

تبدو أهمية التراث في الكمّ الهائل من الأحاديث والمقالات والبرامج والكتب والمؤسسات التي تتحدث عن التراث بشقيه: الرسمي، والشعبي. وفي حالتنا الفلسطينية بدأ الاهتمام المنظم بالتراث من خلال عدد من المؤسسات التي تخصصت بالمحافظة على الآثار والمقدسات والدراسات الأكاديمية للتراث العربي والفلسطيني، أما الاهتمام بالتراث الشعبي الفلسطيني فقد بدأ بصورة منظمة وتحريضية لتوسيع قاعدة هذا الاهتمام منذ عام 1973 من خلال جمعية إنعاش الأسرة، ومنذ ذلك الحين أخذت مظاهر الاهتمام بالتراث الشعبي الفلسطيني تتعدد، ومساحة هذا الاهتمام تتسع وتتمدد. ولعل الدفاع عن الهوية الوطنية الفلسطينية وتعزيزها وبخاصة في مواجهة الاحتلال الإسرائيلي، هو أبرز أسباب هذا الاهتمام. وحتى لو لم يكن هناك احتلال إسرائيلي فإن المجتمع الفلسطيني، لا يمكن أن يعيش معزولاً عن تاريخه وتراثه وماضيه، فكل الأمم والشعوب والمجتمعات لا تعترف بتاريخها وتراثها فقط، وإنما هـ و ثمره كفاح أجيالها المتعاقبة سواء ضدّ قوى الطبيعة التي سخرها أو يحاول تسخيرها أو ضدّ القوى البشرية الخارجية والداخلية. وتاريخ أية أمة، كما هو تراثها لا يشكل حاضرها؛ بحلاوته ومرارته؛ فقط، وإنما يعمل عمل البوصلة لاتجاهات المستقبل، وهو سبب آخر على درجة كبيرة من الأهمية، ولا قيمة لتعزيز الهوية دونه، إذ أن علينا فهم التراث بدراسته وتحليله وتفسيره ونقده، وبذلك يمكن تجديد الثقافة من داخلها، لأن مثل هذه الدراسات، على الرغم من أنها لن تغير الثقافة بصورة آليّة أو سريعة، لكنها تساعد في رسم معالم وخطوط اتجاهاتها. ولا ينكر أحد أن في تراثنا تكمن عوامل التخلف التي تعيق التطور والنهوض والتحرر. ولكن، لا يمكن لأي تطور أو نهوض أن يجري لمجرد عدم رضانا عن تراثنا أو عن الجوانب المسببة للهزيمة والتخلف في هذا التراث، واستبدالنا أو استعارتنا لأشكال سلوك من شعوب أخرى بعيداً عن هذا الفهم، إذ أن النهوض لا يتم دون معرفة الواقع، ولا يمكن فهم الواقع دون فهم الماضي الذي يتجسد في تراث الأمة. وتشكل معرفتنا للتراث ونقده وتحليله هذه البوصلة لاتجاهات المستقبل. ومن هنا تأتي أهمية التراث في المناهج المدرسية، لا كموضوعات عابرة، وإنما كأساس في العملية التربوية من أجل هذه الأهداف كلها. وقبل الحديث عن كيفية استعمال التراث نستعرض مدى استعمال التراث في المناهج المعنيّة.

المناهج المدرسية للصفوف الابتدائية

فيما يلي مراجعة سريعة لعناوين الدروس المأخوذة من التراث بصورة مباشرة، أو المرتبطة بهذا التراث وإن كانت لها صلة اجتماعية أو تاريخية، لأن موضوعها يستدعي الحديث عن التراث، وذلك في كتب "لغتنا الجميلة" و"التربية الوطنية" و"التربية المدنية" بصفتها الكتب التي نتوقع أن نجد فيها دروساً عن التراث العربي أو الفلسطيني:

1- مناهج اللغة العربية

الصف الأول: أسرتي، أسرة الفلاح، وطن الحرية، أرض الخير، رحلة إلى القدس، الثعلب الماكر، الغراب والجرّة، ليلة في المخيم.

الصف الثاني: الرفق بالحيوان، نحترم الكيور، رحلة في ربوع الوطن، زيارة إلى سجن النقب، اللصوص الثلاثة، الصيد والغزاة، السلحفاة الثرثارة، من نوارر أشعب، الديك الذكي.

الصف الثالث: حب الوطن، حكاية شعبية، قصص ونوارر، ذكاء قائد، قطف الزيتون، مدينة بيت لحم، سعيد في العيد، عمر يتفقد الرعية، وفاء كلب، العرس في القرية، رحلة إلى طبريا، البحر.

الصف الرابع: صلاح الدين الأيوبي، أمثال شعبية فلسطينية، الدجاجة المسحورة، العمل الشريف، الرسول والأسيرة، نوارر وطرائف، الحرية، رحلة إلى عكا، الطفل والديك، الصديق الجاهل.

الصف الخامس: من شعر الحكمة، القاضي الفاضل، المعتمد بن عباد، إنا لعائدون، حكمة قاضٍ، حكايات من التراث، نشيد العروبة، الأمير عبد القادر الجزائري، الأناهار الثلاثة، رحلة إلى قصر الحمراء، زراعة الحمضيات في بلادنا.

الصف السادس: برّ الوالدين، سيد الشهداء، الشجرة المباركة، مصطفى مراد الدباغ، من أدب السجون، طرائف وأمثال عربية، وطننا فلسطين، سجادتنا الصغيرة، آداب السلوك، من رسائل السكاكيني، الحسن بن الهيثم.

ويمكن أن نعتمد عنوان الدرس وعدد صفحاته لمؤشر كمي معقول لوجود المواد التراثية في المناهج دون الخوض في تفاصيل مضمون هذه الدروس انقسمت. ومن الملاحظ أن مواضيع هذه الدروس انقسمت بين التراث الرسمي والشعبي بالشكل التالي:

التراث الرسمي - وقد وردت في هذه الكتب دروساً من النوارر والطرائف والأمثال والحكايات الأدبية، وكذلك شخصيات تاريخية وأدبية وأدب فلسطيني مما يمكن اعتباره تراثاً معاصراً. هذا بالإضافة مواضيع أخرى لها صلة بالتراث كالمدرن والمواقع الأخرى.

التراث الشعبي: حيث اشتملت المناهج أو الكتب على ثلاثة دروس هي: حكاية شعبية، العرس، وأمثال شعبية.

وفيما يلي الجدول التالي يوضح نسبة المواضيع التراثية الى جميع محتويات كل كتاب:



الصف	عدد دروس الكتاب	عدد الدروس	نسبة الدروس الترايكة
الأول	26	8	%30.7
الثاني	24	9	%37.5
الثالث	24	12	%50
الرابع	24	10	%41.7
الخامس	26	11	%42
السادس	19	11	%57.9
المجموع	143	61	%42.6

يمكن القول بثقة أن مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية قد أعطت التراث حقه بتخصيص مساحة جيدة من الكتب للتراث. لكن هذه المساحة منحازة بصورة كبيرة إلى التراث الرسمي على حساب التراث الشعبي، إذ أن مساحة ما أعطته للتراث الشعبي أقل من 5% من حصة التراث، و 2% فقط من مساحة كتب المنهاج المدرسي كله وقد توزعت مواد التراث الشعبي بين الصفين الثالث والرابع، في حين خلت كتب الصفوف الأخرى من أي شيء عن التراث الشعبي أو منه.

أما من حيث تعزيز هوية الأطفال التي تكون قد بدأتها جهات التنقيف الأخرى (الوالدان، الأسرة . . . الخ) فلها عدة مستويات اخترت من بينها: الهوية الشخصية، والأسرية، والوطنية والقومية والدينية، وقد استنتجت الهوية الدينية للأسباب التي ذكورتها سابقاً، كما استنتجت الهوية الشخصية لأن كل ما يتلقاه التلميذ هو تعزيز للهوية الشخصية أي لصفات الشخص الذي تساهم المناهج في إنتاجه. ويبين الجدول التالي توزيع الدروس على المستويات الأخرى من الهوية كما قدرتها، إذ رجّحت واحدة على الأخرى حينما تداخل مستويان أو أكثر منها:

الصف	الهوية الأسرية	الهوية الوطنية	الهوية القومية
الأول	1	4	2
الثاني		2	5
الثالث		4	6
الرابع		5	7
الخامس		3	8
السادس	1	5	3



31	23	2	المجموع
----	----	---	---------

وفيما يلي بعض الملاحظات على هذا الجدول:

1- ضعف الاهتمام بالأسرة، إذ أن لم يخصص للأسرة سوى 3.6% من الدروس ذات العلاقة، و 1.4% من مجموع الدروس.

2- اعتبرت ما يمت إلى التراث العربي قبل تبلور هوية فلسطينية وطنية قطرية؛ تراثاً قومياً. بينما اعتبرت ما له علاقة مباشرة بالتراث الفلسطيني تراثاً وطنياً. ويبين الجدول أن مساحة واسعة قد اعطيت لكل منهما، فللدروس التي تعزز الهوية الوطنية تبلغ نسبتها 41% من الدروس ذات العلاقة، و 16% من مجموع الدروس. ويحتل التراث العربي 55% من الدروس ذات العلاقة و 21.6% من مجموع الدروس لصفوف المرحلة كلها، مع اختلاف توزيع هذه الدروس بين صف وآخر كما هو الحال في الصف الخامس مثلاً.

ونكون بهذا قد انتهينا من تقييم مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية

2- التربية الوطنية

من المفترض أن يعزز منهاج التربية الوطنية أو كتبها الهوية الوطنية الفلسطينية. وهذه الكتب شأنها شأن أغلب الكتب الأخرى لهذه المرحلة يقسم كل منها إلى عدد من الوحدات، وكل وحدة إلى عدد من الدروس، وفيما يلي جدول بأسماء الوحدات لكل صف كمؤشر على مدى تعزيز المنهج للهوية الوطنية:

الصف	عناوين الوحدات			
الأول	الأسرة والبيت	أنا ومدرستي		
الثاني	بلادنا فلسطين	علاقتي مع الآخرين	طبيعة بلادنا	أعمال الإنسان
الثالث	محافظة	نوافذ فلسطينية على العالم		
الرابع	وطني فلسطين	مدينة القدس	النشاطات الاقتصادية في فلسطين	التراث الفلسطيني فلسطين وكوكب الأرض
الخامس	الأسرة الفلسطينية	المجتمع الفلسطيني	فلسطين والعالم	



		أنا والآخرين	المؤسسات الوطنية	المجتمع الفلسطيني	السادس
--	--	--------------	---------------------	----------------------	--------

وفيما يلي بعض الملاحظات على منهاج التربية الوطنية:

1- المنهاج يعزز الهوية الوطنية الفلسطينية كما هو متوقع منه، ونجد ذلك في كل الوحدات سواء أكانت وحدات في التاريخ أو الجغرافيا أو المجتمع أو في مجالات معرفية أخرى.

2- يأتي تعزيز الهوية الوطنية من خلال اهتمام المنهاج بالتراث الرسمي أكثر منه بالتراث الشعبي، فهناك خمس وحدات على الأقل يستعمل فيها التراث الرسمي بينما يكاد التراث الشعبي أن يكون غائباً عن المنهاج، إذ لا نجد سوى وحدة واحدة للصف الرابع بعنوان "التراث الفلسطيني" أي أقل من 5% من مساحة المنهاج. حتى هذه الوحدة فأنها تخلط بين التراث الرسمي والشعبي، فهي تتحدث في الدرس الأول منها عن نوعين من التراث: المادي والثقافي، وتصنف التراث المادي إلى ثلاثة أقسام هي: أ- الأبنية كسور عكا وبوابات القدس والمسجد الأقصى. ب- الأدوات كالمحراث والملابس والأدوات المنزلية ومعاصر الزيتون. ج- الصناعة اليدوية الفخارية والخشبية والخزفية والمطرزات. وتصنف التراث الثقافي إلى: أ- القصص والأمثال الشعبية. ب- العادات والتقاليد في الأفراح والأحزان والضيافة والطعام. ج- الفنون كالدبكة والشعر الشعبي والأغاني الشعبية. والدروس الأخرى في هذه الوحدة هي: عاداتنا وتقاليدنا، من قيم المجتمع الفلسطيني، أعياد دينية نحتفل بها، أعياد وطنية نحياها. والمناسبات الوطنية التي تحدث عنها الكتاب هي عيد الاستقلال، ويوم الأرض. وقد منح لعيد الاستقلال مساحة معقولة بالنسبة لمساحة الدرس، بينما تحدث عن يوم الأرض في سطرين فقط، وأعتقد أن مناسبة إعلان الاستقلال موقعها في مكان آخر لأنها لم تتحول إلى تراث بعد، كما أنه يمكن منح مساحة أكبر ليوم الأرض على اعتبار أنه مناسبة وطنية شعبية أكثر منها رسمية.

4- يبدو من المنهاج تناقض جدي في تعريف التلاميذ بفلسطين بالقضايا الفلسطينية، فمنهاج الصف الثالث يعرف الوطن، بصورة غير مباشرة، بأنه الضفة والقطاع والقدس (ص)، بينما يعرفه منهاج الصف الرابع بأنه فلسطين التاريخية (ص). كما أن هناك معلومات ناقصة كالإكتفاء بالحديث عن اللاجئين في الشتات الذي جاء كالتالي في الصفحة 35 من كتاب الصف الخامس، دون تفسير الأسباب: "هم الفلسطينيون الذين يعيشون خارج حدود فلسطين، ويتواجد أغلبهم في الدول العربية المجاورة إما في المخيمات أو خارج المخيمات، وبعضهم في الدول العربية الأخرى والأجنبية". كذلك منح عناوين غير منطقية كعنوان أحد دروس كتاب الصف الخامس: "المرأة صانعة الأسرة" إذ أن مثل هذا العنوان لا يعلم التلميذ الدقة في استعمال الكلمة الصحيحة، فلا الرجل وحده يصنع أسرة، ولا المرأة وحدها تصنعها، وحتى في المجال المعنوي؛ يمكن استعمال كلمات أدق للتعبير عن الحقائق. وسنعود إلى تفسير مثل هذه التناقضات لاحقاً.

3- التربية المدنية:

توقعت في منهاج التربية المدنية أن تكون للتراث (الرسمي والشعبي) مساحة معقولة؛ على اعتبار أنها المادة الدراسية المؤهلة لمشروع يوازن بين التراث والحداثة، أي أن تكون له صفة التوجه نحو حل التناقضات بين الهوية على تعدد مستوياتها الوطنية والقومية والإسلامية باستعمال تراثنا الغني بكل ما يمكن أن يثري "الشخصية" الفلسطينية في المجالين الروحي والأخلاقي



وبين المعاصرة التي يمكن أن تثرى "الشخصية" المطلوبة في مجال العلم والتقنية والعقلانية. ولكن؛ لم يصدق توقعي. وأستعرض في الجدول التالي الوحدات التي اشتمل عليها المنهاج في كتب المرحلة الابتدائية، قبل أن أدون ملاحظاتي حوله:

الوحدة الدراسية							الصف
كيف نساعد الآخرين	قيم من الحياة	الحوار مع الآخرين	النظام	أنا وأسرتي	أنا نظيف	هويتي المدرسية	الأول
	نحن أصدقاء البيئة	نتعارف على الآخرين	نعمل معاً	رتحاور ونبقى أصدقاء	نحترم النظام	النظافة من حولنا	الثاني
	زوار بلادي	العمل حقٌ وواجب	نتطوع ونعمل معاً	التعاون	التسامح	أنا والآخرين	الثالث
			المجتمع الذي نريد	حقوقنا	الإنسان يحترم الآخرين	أسرتي	الرابع
			من مشاكل مجتمعنا	المصالح العامة	أنا طفل فاعل	حقوق الأطفال	الخامس
			أهداف عالمية مشتركة	العنف داخل المدرسة	اتصال وتواصل	أنا إنسان إيجابي	السادس

وفيما يلي أهم الملاحظات على هذا المنهاج:

1- تبدو القيم التي يشتمل عليها المنهاج قيماً تربوية ضرورية، فالتعاون والتسامح والحوار والنظافة واحترام الآخر والعمل والحقوق والواجبات لا يمكن الاعتراض عليها.

2- لكن هذه القيم لم تستعمل تراثنا الغني أو عقيدتنا السمة بالصورة المطلوبة لتعزيز هذه القيم عدا إشارات عابرة كاستعمال بعض الآيات القرآنية وقصة أو قصتين حول عدل عمر بن الخطاب رضي الله عنه، في أحد دروس الصف الرابع، وآية قرآنية في أحد دروس الصف الخامس، واستعملت بالمقابل شرعة حقوق الطفل، والأسلوب الغربي، وأحياناً المواضيع الغربية كالمواضيع والصور التي تبين التعدد الثقافي من أجل تعليم قيمة التسامح مع هذا التعدد، ولا ضرورة لهذا النسخ لأن المجتمع الأميركي مثلاً متعدد الثقافات مما يجعل تعليم التعدد الثقافي ضرورة منذ المرحلة الابتدائية، لكن شعبنا الفلسطيني له ثقافة واحدة، مما يثير تساؤلات مثل: هل مشكلة تعدد الثقافات هي أحد أهم مشاكل الفلسطينيين؟



3- كما أنه من الواضح إهمالها لقيم كثيرة كقيمة العدل والحرية، وحينما تناول أحد دروس الصف الخامس العدالة وضعها بصورة عائمة، بل عزز مفهوماً غريباً هو أن العالم ضدّ الهيمنة ومع العدالة! ومن حق الطفل أن يتساءل: أيّ عالم هذا الذي يرفض الهيمنة؟ وهل ما يجري في العالمين العربي والإسلامي وبصورة خاصة ما يجري في فلسطين دليل على صرحة مقولة أن "العالم يقف مع العدالة"؟

4- استعملت في بعض الكتب مصطلحات أعلى من المستوى الذهني والمعرفي لدى التلاميذ، ومن أمثلة ذلك مصطلح "التهميش" الذي استعمل في كتاب الصف الخامس ضمن وحدة "من مشاكل مجتمعنا"، وأعتقد أن الأهمية في هذه المرحلة يجب أن تتوجه لبناء أشكال السلوك حتى لو لم تكن مصطلحاتها مُعركة. وكذلك من ناحية مفهوم المصطلح، إذ أن الكتاب يعزز مفهوم التهميش بالمقارنة بين القرية والمدينة فقط، ولكن التهميش أوسع من ربطه بالمكان، فقد يكون التهميش في المدن أيضاً، وقد يكون لفئات العمر أو الجنس أو الحالة الاقتصادية.

استنتاجات

استنتجت من اطلاعي على المناهج ما يلي:

- 1- تجاوزت هذه المناهج الكثير من نواقص المناهج التي استعملت طوال العقود الماضية، إذ تبدو فيها الخبرة والمهنية، وبخاصة في الأساليب المتطورة المستعملة سواء في عرض المادة الدراسية أو في الصور الملونة الكثيرة المطلوبة في هذه المرحلة الدراسية أو في النشاطات المرافقة لكل درس فيها، ويمكن اعتبارها نقلة نوعية التعليم بالتقنين إلى التعليم بالمشاركة.
- 2- لم توضع المناهج برغبة وطنية تعبر عن تطلعات مختلف القطاعات الفلسطينية بقدر ما جاءت استجابة لرؤية سياسية سواء أكانت هذه الرؤية ناتجة عن قناعة السياسيين، أو عن استجابتهم لجهات خارجية. والسياسيون الذين أتحدث عنهم إما من الذين رسموا أهداف المنهاج وخطوطه العريضة، أو من الذين شاركوا في تنفيذه ووضع كتبه. أما الاستجابة لجهات خارجية فإننا نعلم أن هناك مؤسسات غربية متعددة تدعم مؤسسات تعليمية محلية في فلسطين بهدف التوجه لما يخدم الرؤية الغربية في إنتاج "الشخصية" الفلسطينية الجديدة لتخدم هدفين، أولهما: الشخصية المنسجمة مع ما يسمى "السلام الفلسطيني-الإسرائيلي". وثانيهما: الشخصية المنسجمة مع مفاهيم "العولمة" و"مكافحة الإرهاب"، إذ يعتقد الكثيرون من الساسة والخبراء الغربيين أن المناهج في الدول العربية والإسلامية تساهم في المسؤولية عن إنتاج "الإرهاب". ولا يعني ذلك أن العولمة ذاتها متفق عليها في الغرب بحيث نتحدث عن اتجاه واحد، فللعولمة مفاهيم متعددة تتراوح بين احترام إنسانية الإنسان وبين قهره واستعباده. ولكنها جميعاً تدور حول محور ثقافي مشترك هو الثقافة الغربية وبخاصة في جانبها الليبرالي. ومن هنا فإن الكثير من المؤسسات الغربية تبدي اهتماماً ونشاطاً كبيراً فيما يتعلق بالمناهج ووسائل تطبيقها، ويبدو النشاط في كثرة الزيارات والدورات والبعثات والمنح التي تقوم بها أو تشجعها وتمولها هذه المؤسسات. وهذا الدعم الذي تقوم به هذه المؤسسات الغربية يجعل من الاستجابة الفلسطينية استجابة منقوصة الحرية في التخطيط لأهداف المناهج المدرسية والمواد المستعملة في الكتب التي تحقق أهداف المنهاج وربما الوسائل المستعملة لتحقيقها.



3- تعكس المناهج تعدد الأيديولوجيات على الساحة الفلسطينية، وبالتالي تعدد المفاهيم وعدم تجانسها، أي أنها لا تعمل منسجمة في إنتاج الشخصية التي لها محور ثقافي موحد متجانس سواء أكان دينياً أو ليبرالياً أو علمانياً بل هي خليط ناتج عن أفكار وفلسفات مختلفة تخلط بين الدين والحرية الشخصية، بين المقاومة والسلام، بين استلهام التاريخ والتراث من أجل تكريس منظومة القيم العربية الإسلامية وبين إحلال قيم أخرى أو بعضها محل هذه القيم. ويمكن ملاحظة ذلك في كتب هذه المجموعة أو تلك حتى في نفس الموضوع فكتاب التربية المدنية للصف الرابع مثلاً يحاول أن يستفيد من القرآن الكريم ومن التاريخ والتراث بما لا يتعارض مع الخطوط العريضة للمناهج، بينما تبتعد كتب أخرى عن استعمال العقيدة أو التراث، ويبدو أن هذا الأمر يتبع الفكر الذي ينتمي له المنفذون أو المسؤولون عن وضع هذا الكتاب أو ذلك، وبخاصة أن عدد المشتركين في وضع المناهج الفلسطينية من لجان ومؤلفين ومنسقين أكثر من الضروري وحتى من المعقول.

ويمكن تلخيص ما تقدم بالقول أن المناهج المدرسية انعكاسٌ جليٌّ للواقع الفلسطيني بتعدد اتجاهات التفكير والمرجعيات، ليس في المجال السياسي فقط، وإنما في كل المجالات الأخرى، ففي هذه المناهج نتحسس تأثير الاحتلال والمانحين الغربيين، ونتحسس فيها التمرد والثورة، وتأثير الدين والوطنية والقومية، وتأثير التراث والحداثة والعولمة، ونجد فيها بقايا الأفكار الماركسية وغزو الأفكار الليبرالية. وباختصار شديد، نجد التناقض في المناهج بين التمسك بالتراث والعقيدة وبين التخلي عنهما، وهي انعكاس لأزمة الثقافة العربية، ومنها بل على رأسها أزمة الثقافة الفلسطينية. وأعتقد أن على التربية بصفتها النموذج الأعلى في عملية التنقيف، أن تتحمل العبء الأكبر في إنتاج "الشخصية الفلسطينية" المطلوبة، وأن المناهج المدرسية هي أحد أهم وسائلها. وفي العدد القادم من هذه الدورية سوف اطرح بعض التصورات لما يجب أن تكون عليه المناهج المدرسية، وبصورة خاصة كيفية استعمال التراث في المناهج المدرسية للمرحلة الابتدائية، إن شاء الله.

مقومات النهوض بالمناهج

يجب أن لا تكون المناهج انعكاساً للواقع كما هو حالها الذي بينت، وإنما على المناهج أن تكون وسيلة عبور آمنة للمجتمع نحو المستقبل بإنتاج "الشخصيات" المتوازنة كما هو مطلوب من عملية التربية. ولا يمكن لعملية التربية أن تقوم بما هو مطلوب منها إذا لم تكن قائمة على أرض صلبة من المعرفة؛ ليس بتلافي عجز المناهج المدرسية أو تقصيرها في العقود الماضية فقط؛ وإنما بمعرفة الأخطار التي تواجه المجتمع وبخاصة بعد دخول مظاهر العولمة بنتائجها التي لا يبدو أنها تنكسر للإنسان وثقافته بمقدار ما تنكسر للأقوى وثقافته التي يريد بسطها على العالم ولو بالقوة العسكرية. فلا نريد الهروب من الجامد والعاجز والتقليدي إلى البراق واللامع والجداب الأجوف دون هدى أو بصيرة. ولا يمكن أن توفر الحماية لمجتمعنا بعيداً عن ثقافته وتراثه، فالمجتمع ينهض ويتطور وينمو من خلال ثقافته وتراثه. ولذا فإن على عملية التربية أن تكون على رأس عوامل هذا النهوض والنمو والتطور. وهي مهمة صعبة لأن عليها أن تحمل عبء النهوض بالمساهمة الفعالة في تجاوز أزمة الثقافة العربية. ولا يمكن أن يتم النهوض من خارج الثقافة باستعارة ونسخ كل أو بعض أجزاء ثقافة أخرى مما يزيد من الأزمة ولا يحلها. ولا يعني ذلك انغلاق الثقافة، بل أن يكون انفتاحها على الثقافات الأخرى من باب التفاعل والاقتراب لا من باب الخضوع والتقليد. إن كل الأمم التي نهضت، كانت نهضتها بتجديد ثقافتها من داخلها لا من خارجها. لقد قامت النهضة الأوروبية من داخلها، واقتبست الكثير من الثقافات الأخرى وبخاصة الثقافة الإسلامية، لكنها جددت ثقافتها بتواصلها مع تراثها اليوناني والروماني، واستعملت ما اقتبسته في تجديد هذه الثقافة دون أن تنسخ ما اقتبسته أو تقلد الآخرين تقليداً لا يتوافق مع جذورها اليونانية والرومانية. ولم تتجح الحركة



الصهيونية في مشروعها الاستعماري الاستيطاني في فلسطين بتبنيها الثقافة الغربية فقط، وإنما نجحت لأنها ربطت التربية ببعث التراث اليهودي وبخاصة ما يخدم المشروع الصهيوني منه. لكننا نفتقد رؤية واضحة ومتفقاً عليها في بعث تراثنا. ولا يمكن بعث هذا التراث خارج محوره الذي أنتجه أو ساهم بقسط كبير من إنتاجه، وأقصد الإسلام الذي منح العرب كل ما مكنهم من إقامة حضارتهم. ولكن استعمال الإسلام في الخلافات والصراعات السياسية، وتفاعله مع الثقافات المختلفة بما في ذلك ثقافة العرب أنفسهم، أنتج ثقافة عربية-إسلامية تغيرت ببطء عبر العصور حتى اكتسبت شكلها النهائي الذي مكن الغربيين من تجزئة أقطارهم واستعمارها وإقامة إسرائيل في قلبها، ثم إذلالها ونهب خيراتها وفتح أسواقها وكل ما يجول بخاطر أي عربي حول الهيمنة الغربية على العرب بأنظمتهم السياسية والاقتصادية والفكرية والعقيدية بحيث أننا نفهم مما نسمع كل يوم عن أن المطلوب من العرب ليس تغيير جلودهم فقط، وإنما تغيير هويتهم بصورة تتوافق مع هذه الهيمنة ولا تزعج الغربيين أو الإسرائيليين بأية صورة من الصور. وبمعنى آخر إن ما يتعرض للخطر هو الهوية على تعدد مستوياتها، ويمكن فقط حماية الهوية من خلال التاريخ والتراث الرسمي والشعبي على حدٍ سواء. ولكن التراث كما ذكرت آنفاً، فيه ما فيه من أسباب التخلف وقبول الهزيمة ومظاهرهما، فكيف تصحّ المعادلة: فمن جهة، التراث هو هويتنا درع حمايتنا وسيفه، والتراث هو سبب هزيمتنا ووصولنا إلى ما وصلنا إليه؟ لقد أجبنا على هذا السؤال الكبير في كتابي: "الثقافة العربية والتجديد الإسلامي"، وسألخص باختصار شديد حل هذه المعادلة الصعبة كما استنتجتها في كتابي المذكور. ومن أجل حل هذه المعادلة أفترض أن أمامنا طريقان لا ثالث لهما في موقفنا من التراث. الأول، هو أن نتخلى عنه، ونبني الثقافة الغربية بديمقراطيتها وليبرالياتها ومعايير حرية المواطن والمرأة وحقوق الإنسان، أي أن نستورد التجربة التاريخية للأحرار الغربيين ونريح أنفسنا من تجديد ثقافتنا، بل نعمل خطوة خطوة على التخلص من مظاهرها المتنوعة وبخاصة ذلك الجانب الموروث منها، وأن نلتحق تدريجياً أو بسرعة نسبية بالثقافة الغربية. والثاني أن نحافظ على استمرارية تراثنا أو هويتنا مع العمل على تجديدها من الداخل، ويتطلب ذلك منا إيجاد محور رئيس يقوم التجديد على أساسه، وليس أمامنا سوى محورين هما: المحور العلماني أو الديني (الإسلامي في الوطن العربي). ولأن المحور العلماني ليس من جذور تراثنا كما هو الحال في الغرب، فلا خيار لنا سوى المحور الديني. ومن الطبيعي أن خيار المحور الديني على إطلاقه، لا يحل لنا المعادلة المطروحة، وإلا لما كان حالنا -كما نعرف جميعاً- من قبول كل ما يفرض علينا أو أغلبه في المجال السياسي وما يستتبعه في المجالات الأخرى. كيف نحل المعادلة إذن؟ ولحلها يجب أن نبدأ بتفسيرها والذي أخصه بإيجاز في السطور التالية:

لقد امتزج الإسلام بالتراث، فطوّع الإسلام التراث في بعض الجوانب والنظم، وطوّع التراث الإسلام في بعضها الآخر، ومن المؤكد أن هناك مساحة مشتركة في الكثير من النظم الثقافية. وعلينا أن نعيد الفصل بينهما وهو ما يعني تجديد الدين، وأن نعيد ترتيب العلاقة بين الدين الصالح لكل زمان ومكان، والتراث (الرسمي والشعبي) الذي أنتجته ومنحته صفاته (الإيجابية والسلبية) كل الأسباب التي تنتج أي تراث لأي شعب أو أمة. ويجب في إعادة بناء العلاقة العمل على إخضاع التراث للدين وليس العكس. فالدين بالنسبة للعرب والمسلمين هو المحور الذي أنتج جوانب القوة في الثقافة سابقاً وهو القادر على منحها هذه القوة حاضراً ومستقبلاً، وتخليصها من جمودها وضعفها وتخلفها في أجزاء كثيرة من النظم الثقافية. ويعني تجديد الدين تجديد الخطاب الإسلامي، ويعني ذلك قبول ما يتوافق من التراث أو الثقافة مع الدين المتجدد القادر على إعادة بناء أو تجديد النظم الثقافية كلها. ويحتاج ذلك إلى زمن طويل وجهود كبيرة تشترك فيها كل أو أغلب النخب والقيادات في الأمة. ولعل المناهج المدرسية التي تخطط لها وتضعها النخب من المربين هي أهم وسائل التجديد الديني والثقافي على حدٍ سواء. ولأنني اخترت هنا أن أتحدث عن المناهج المدرسية في اللغة العربية والتربيتين الوطنية والمدنية، فسأترك مسألة دور المنهاج الديني، وأقدم بعض النماذج التي يمكن استعمالها من التراث لتعزيز الهوية بمختلف مستوياتها: الوهوية الشخصية، والأسرية، والوطنية والقومية.



لقد ذكرت من قبل أن من التراث ما هو شعبي وما هو رسمي، ورأينا أن التراث الرسمي مستعمل بصورة معقولة في الكتب المدرسية، ولكن التراث الشعبي لم ينل حظه من هذا الاستعمال. وأفترض أن أهمية التراث الشعبي تفوق التراث الرسمي لأسباب كثيرة يمكن تلخيصها في سبب واحد هو أن التراث الشعبي هو الجزء الأهم من مكونات ثقافتنا العربية. ويعني ذلك ببساطة أن سلطة هذا التراث الشعبي علينا تفوق أية سلطة أخرى، فنخضع لهذه السلطة في الحزن والفرح، في الشدة واليسر، في الفقر والغنى، في المحبة والكرهية، في الصراع والوئام، في طرق التفكير وفي العواطف... الخ، أي أن أغلب أشكال سلوكنا ناتج عن سلطة هذه الثقافة علينا فيما نشكو ونتذمر منه، أو فيما نحبه ونرضى عنه. وبتعبير آخر فإن التراث الشعبي هو الجزء الأكثر فعالية في هويتنا الثقافية. وتقودنا هذه الحقيقة إلى الاستنتاج التالي: إن التراث الشعبي هو الجانب المؤهل أكثر من أي جانب آخر من ثقافتنا العربية أو الفلسطينية لتحقيق هدف تعزيز الهوية بكافة مستوياتها من جهة، وتطويرها من جهة أخرى. ويعطي الجدول التالي لأقسام التراث الشعبي صورة واضحة لما ذكرت.

أقسام التراث الشعبي

المعتقدات	التراث المجتمعي	التراث المعرفي	فنون الأداء	التراث المادي	التراث القولي
الدين الشعبي	الانتماء	اللغة واللهجة	الرقص	فن العمارة	الحكايات
المعتقدات	العادات والتقاليد	جسم الإنسان	الذبيكة	تخطيط المدن والقرى	الأمثال
الأساطير	القيم	البيئة الحيوانية	الألعاب	الفخار والخزف	الحكم والأقوال السائرة
التمائم	العلاقات	البيئة النباتية	الموسيقى	القش	الأغاني
السحر	القضاء	الزمن	المسرح	النسيج	الأحاجي والألغاز
الأحلام	الولادة	المرض		الوشم	الطرف والنوادر
التفاوض والتشاور	الزواج	الطب (المداواة)		التطريز	الركنات
الألوان	الموت	التاريخ		الملابس	نداءات الباعة
الأعداد	الملكية	الحساب		الأكل	المجاملات
	العمل والمهن	الأسماء		الصناعات	المسبات



الهتافات	أدوات المعيشة والعمل	المحرمات	الرسومات والجداريات
----------	-------------------------	----------	------------------------

إن هدفي من هذا التقسيم هو مجرد إعطاء فكرة عن مدى تأثير التراث في مختلف جوانب حياتنا، ولا أعتبره تقسيماً نهائياً مقبولاً لتصنيف التراث إلى هذه الأقسام. وأي تقسيم للتراث إلى أجزاء مختلفة هو لغرض الدراسة فقط، أما في الحقيقة فهناك تداخل كبير بين مختلف الأقسام مثل التداخل بين المعتقدات والدين الشعبي، فالمعتقد كما أقصد به هنا هو ما لا يراه "الشخص" ذا صفة دينية، أما الدين الشعبي فما يعتبره الشخص جزءاً من الدين الرسمي على الرغم من أنه ليس كذلك. ويمكن كذلك تصنيف الموت في أكثر من قسم من الأقسام السابقة، فحينما اعتبرته من التراث المجتمعي قصدت الوجه الاجتماعي للموت كمراسيم الدفن والآثار الاجتماعية له على الأسرة أو العائلة أو القرية وغيرها، وكيفية تعامل المجتمع مع موت أشخاص مختلفين في الجنس والعمر وكيفية الموت (مرض، استشهاد، في الوطن، في الغربة... الخ) وكذلك الإرث والمسؤولية والموقع... الخ. كما يمكن إدراج الموت في المعتقدات وفي الدين الشعبي وفي الأساطير وسواها من أقسام. ويمكن أيضاً دمج بعض المواضيع كدمج الألوان والتفاؤل والتشاؤم في قسم المعتقدات أو الدين الشعبي... الخ، ويتوقف ذلك على الزاوية التي ننظر فيها إلى أي موضوع من مواضيع التراث الشعبي.

كما أن هذا التصنيف الأولي يحتاج كل منه إلى تصنيف أو أكثر، فالحكاية أو القصة التراثية قد تكون خرافية أو شعبية أو هزلية، وقد تكون سيرة شعبية، أو قصة بطولة، أو عن الحيوان أو بلسانه، كما قد تكون قصة عن واقع اجتماعي أو سياسي، كما قد تكون عن الأولياء أو الجن أو السحرة. وقد تكون قصة للأطفال أو للكبار، للذكور أو الإناث. وباختصار فإن الحكاية الشعبية يمكن تصنيفها حسب عدة أبعاد كشكلها أو مضمونها، أو نوع مستمعها.. الخ.

وما ينطبق على الحكاية ينطبق على الأغاني، إذ يمكن صنيفها حسب أبعاد مختلفة كالشكل

(عتابا، غزّيل، زجل، قرّادي، قصيد، سامر، زغرودة... الخ) أو هوية المغني (نساء، أطفال، رجال، زجال.. الخ) أو الأداء (جماعية، فردية، مجموعة صغيرة) أو طريقة الأداء (مع أدوات موسيقية شعبية، حديثة، بالتصفيق فقط.. الخ) أو المناسبة (زواج، ختان، حجّ، عودة غائب، شفاء مريض، الحصول على شهادة) لئلا يمكن إضافة أبعاد أخرى كثيرة.

وقد أوردت الزواج في قسم التراث المجتمعي على الرغم من أن الزواج يمكن تناوله من عدة زوايا وبمواضيع عديدة: تقاليد الزواج وأعرافه وعاداته، مراسيم الزواج، قيمة الزواج ومعناه للأسرة وللمجتمع، معتقدات حول الزواج. تعدد الزوجات، أشكال الزواج (داخلي، اغترابي.. الخ) معايير اختيار الزوجة أو الزوج.

ويتسع جزء الملكية من التراث المجتمعي لعدد كبير من المواضيع، فيمكن دراسة ملكية الأرض، وأسماء المواقع والقطع، وفلاحتها، وصور الفلاحة التقليدية من حراثة ودرس وجني للمحاصيل وتقليم وتعشيب، واستعمال الحيوانات والعناية بها، وتوريث الملكية... الخ.



هكذا، فإننا نجد في التراث صورة أنفسنا أو جزءاً كبيراً منها. وعلينا أن لا نقوم بالهروب من أنفسنا أي من تراثنا الشعبي، ولا يكفي أن نعتز به فقط، وإنما علينا دراسته ونقده كما اقترحت سابقاً. هذا بالإضافة إلى أن مادة التراث الشعبي قريبة إلى الطفل لأنه يعيشها، فيمكن على سبيل المثال أن نعلم الطفل التاريخ الشفوي من خلال الحديث عن تجربة والديه أو أحد أفراد عائلته، كما يمكن أن يتحدث عن أي حدث تاريخي سمعه من محيط سكنه. ويمكن أن يفهم بسهولة نقد المثل الشعبي الذي لا يتفق مع العقيدة الإسلامية أو المسيحية كما لا يتفق مع العقلانية، وبالمقابل يمكن ترسيخ المثل الشعبي أو الحكمة أو القول الدارج المتوافق معهما. وهكذا فإن التراث الشعبي سيكون قريباً من تجربة الطفل ووسيلة جيدة للمساهمة في بناء شخصيته المطلوبة. وعلى الرغم من اعتقادي أنه يجب أن تقوم بهذه المهمة جهات رسمية وشعبية وأكاديمية كثيرة، لكن أهمها على الإطلاق هي وزارة التربية والتعليم، لأن الطفل المتلقي للتربية هو الشخصية المنتظرة لتجديد ثقافتنا من داخلها لا من الغير، كي نحافظ على استمرارية وجودنا بهوية فلسطينية عربية إسلامية هي مفتاح الخروج من الأزمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تعصف بالأمة وتهدد حريتها وتطورها.

ومن الطبيعي أن يكون المنهاج هو الطريق إلى هذا التغيير في عملية التربية. ونظراً لاتساع مساحة التراث الشعبي في حياتنا بجوانبها المختلفة، فإنه لا يكفي أن نضيف درساً هنا أو هناك، إذ أن ذلك لا يتناسب مع قوة تأثير التراث فينا سواء مما نعتبره إيجابياً أو سلبياً. ولكن المطلوب تدريس مادة التراث الشعبي، ووضع كتب لها كسائر المواد التي تدرس في المدارس، وبهذا يمكن تحقيق الآمال المعقودة على تحقيق هدف إنتاج "الشخصية" التي تعزز بتراثها، وتستعمله من أجل النهوض أو انبعاث الأمة من جديد.

أما كيفية استعمال التراث، فيمكن أن ندمج بين الأسلوبين التربويين، الأول: تقديم ما هو مقبول ومشرف، والآخر تحليل وبيان ونقد وتصحيح ما يلزم تصحيحه. أما الإجراءات وتوزيع الوحدات والدروس والأسلوب الذي تتم به معالجة هذه المسألة أو تلك، وتعزيز هذا الأمر أو هذه المسألة أو تلك، ونقد هذه القيمة أو هذا السلوك أو ذلك؛ تحتاج إلى رؤية متفوق عليها من قبل الكبار حتى تتجح عند الصغار. وستحل عندها الكثير من المسائل والإجراءات العلمية والفنية. ولنا أمل في وزارة التربية أن تنتظر بجديّة نحو إدخال التراث الشعبي في مناهجها التربوية، فلا يتحول اهتمام المهتمين بالتراث الشعبي الفلسطيني إلى مجرد تسلية أو هواية أو كلام في كلام.