مَشروعُ التَّكوُّن الذَّاتي المِهْني في إطَارِ بَحْثيّ
قراءةٌ في تجَارِبَ مُعلّمين

مالك الريماوي

مدخل

كي لا ندفع ثمن أن نعرف مرات متكررة، لا بد من أن نتعلم كيف نجعل من تجاربنا وتجارب من نجاورهم ونزاملهم ملهماً لنا، ومعلماً لنا وللآخرين، وإلا سنبقى نعيد تكرار أخطائنا من جهة، ونعيد تبديد إنجازاتنا بفعل الزمن والنسيان من جهة ثانية. ثمة أخطاء تعلمنا كيف نرى، تعلمنا أن نرى ما لم نكن نراه، أو ما لم نستطيع قبلها أن نراه.

عين لا تدمع

قد يرى البعض أن للقراءة المعرفية منهجيات تتعالى على الذاتي والخاص والطارئ، فليعذرنا ويسمح لنا أن نختلف معه، ولهذا سأبدأ مما هو طارئ وعاطفي وخاص، من قصة صغيرة تعود لماضٍ شبه بعيد يفصلني عنه أكثر من عقد ونصف، حادثة تعود إلى بدايات عَهدي بممارسة مهنة التعليم، في مدرسة صغيرة تتكون من غرفتين صغيرتين وغرفة أخرى للمعلمين والإدارة والوسائل والمطبخ وكل شيء، ما يعني أن المعلم سيعلّم ثلاثة صفوف في حصة واحدة وفي غرفة واحدة، «الأول والثاني والثالث» في غرفة، «والرابع والخامس والسادس» في غرفة أخرى، وقد يعلّم في الحصة نفسها اللغة العربية لصف، والجغرافيا لثان، والعلوم لثالث. وقد يقول البعض إن هذا عادي ومألوف، وقد يراه آخر «موقفاً في غاية الصعوبة». يومها لم أكن أقف عند ذلك، فأنا معلم جديد، كلي حماس وإصرار على النجاح في هذه المهنة التي أرى فيها «جزءاً من هوية ومساحة لمتعة»؛ أن تقف أمام طابور الطلاب المصطفين بكل انصياع واحترام، ثم تدخل إلى غرفة الصف وتعرض معرفتك وتحكي عن المعرفة والفكر والفلسفة والأدب، إنه عمل يرضيني ويصيب وتراً في نفسي، فأخرج منتشياً لأشرب فنجان قهوة وسيجارة في الفرصة الصغيرة بين الحصص، وأعود لأكرر «العرض» نفسه في موضوع آخر، ولطلاب آخرين، أجعلهم هدفاً لسيل من المعلومات والأفكار، وهذا ما كنت أيضاً أحاول إظهاره في دفتر التحضير المدرسي؛ مجموعة من الأهداف المعرفية المبنية بشكل معرفي قوي، متنام ومتصاعد، من العمليات الفكرية الدنيا «الذاكرة والإدراك والحس»، إلى العليا «التركيب والتحليل والاستنتاج والتنبؤ»، إنها حالة من «الهستيريا المعرفية» التي دفعت بعض الموجهين للقول لي: إن عملك ممتاز، ولكن ما هو «مكتوب في دفتر التحضير» والكثير من المقدم في الحصة، هو بمستوى طلاب جامعة، وبدل أن يجعلني هذا القول أعيد النظر، ازددت نرجسية واتهمتهم في داخلي «بالغباء والجهل»، وإنهم جزء من تاريخ بائد لا بد من تجاوزه. ولكن كل ما أعمله، وفي لحظة مباغتة، تكشّف أمامي «جداراً من الجهل»، نعم إنه أكثر من جهل، وأسمك من جدار.

إذاً بعد شهور عدة من انخراطي في تعليم طلاب يتوزعون على صفين فقط، أي إنني أدخل عليهم ثلاث حصص في اليوم، أطلب من طالب أن يذكر اسم موقع على الخريطة، فيصمت، فأصرخ به فيزداد صمتاً وحرجاً، فأؤنبه لأن الموضوع سهل، وقد تم شرحه، وتم العمل على الخريطة بأشكال عدة، وإن من الواجب والمفترض أنك تعرف «ماهية هذا الموقع واسمه». ومع تنامي ثورة المعلم يهمس الطالب بصوت مرتعش وخجل ومرتبك: إنني لا أراه، لا تراه . . لا حلو . . . ألا تراه، أجرّه من يده إلى السبورة، أمسكه من رأسه وأقربه من الخريطة، الآن تراه، بعض الطلاب يحاولون الكلام، لكن صراخ المعلم يمنعهم، افتح يدك، المعلم هنا ينظر لأول مرة في وجه الطالب، في عينيه مباشرة ليرى سطوته، ليرى ندم الطالب وذعره، لكونه لم يفهم ولم يعرف ولم ينتبه، يا إلهي ماذا أرى؟ عين غارقة بالبكاء ذابلة، والأخرى «جافة، صامّة، جامدة»، لحظة قصيرة لكنها بعمق الأبدية، كل هذا الصراخ وكل عنجهية المعرفة، منعني من أرى وأن أسمع وأن أعرف أنه يوجد في الصف طالب بعين واحدة وضعيفة. لحظة يقف طالب بعين ضعيفة وأخرى زجاجية معتمة لكنها أكثر إبصاراً من عيني المعلم، لحظة انهارت فيها كل الصورة «صورة المعلم، العارف، العبقري، تهاوت لذة أن تحاضر وتشرح، وتخرج لتدور في الممر وتشرب قهوتك وتنفث دخان سيجارتك»، كل ذلك تهاوى وانقشعت الحقيقة: طالب «له عين زجاجية»، وعين ثانية ضعيفة ومصابة بالتهاب موجود في الصف أعلمه يومياً، وأحاسبه على عدم الرؤية، وعدم جودة الخط، أحاسبه وأرى كل أخطائه ولم أرَ خصوصيته . . . أعلّمه دون أن أراه أو أن أعرفه، أنا فعلاً لم أرَه ولم أرَ الطلاب، لم أكن أرى سوى الصورة التي رسمتها للمعلم الذي هو أنا، وصورة لطلاب هم الطلاب الذين أتخيلهم أو أحملهم معي في ذاكرتي، نعم إنهم طلاب غير حقيقيين وغير موجودين إلا في

ذهني، في حين من هم على المقاعد أمامي، أنا لم أرَهم ولم أعرفهم، ولم أفكر فيهم.

إن ما حدث كان صاعقة، أنها بداية الانقلاب . . . إنها الألم الهائل الذي أفضى لميلاد معلم «ينتمي لطلابه وواقعهم» وينخرط فيه معهم، إنها البداية بداية الخروج ليس من الذات بل الخروج عليها، لإعادة صياغتها كذات رائية متأملة لحدودها، ساعية لتحريكها، لكن على الأرض وفي الحياة.

اليوم وأنا أعيد سرد هذه الحادثة، ليس سردها فحسب، بل إعادة معايشتها والتأمل فيها بخجل وخوف على الرغم من مرور كل هذا الزمن، لماذا؟ لأنها حكاية عالقة في الذات، فمنذ فترة رأيتها تندفع مرة أخرى أثناء قراءة مشهد روائي «متأسف جداً يا صديق، ويضغط عمي على الزناد. كنت أفضل ألا أكون مضطراً إلى أن أفعل ذلك يا صديق، ثم يوجّه عمي ضربة صائبة بعصاه إلى قذال[1] الثعلب العالق في الفخ. لقد كانت هناك ما بين عمي الصياد وطريدته نظرة في لحظة النظر يقول فيها بعينيه لطريدته: إن لا سبيل آخر أمامه».[2]

لقد أصبحت مع الزمن أكثر إيماناً بأن بقاء التدريس مهنة بلا ذاكرة، وبقاء المعلم أسيراً لنزعة السيطرة ورهيناً لمتطلبات المنهاج والنظام، سيجعله آلة تلهث تحت ضغط المنهاج والنظام وإرادة السيطرة، ما سيحرمه من الحساسية تجاه إنسانية الطلاب ويفقده القدرة على رؤيتهم وإعادة بناء جهازه الحسي والذهني بشكل يحس بهم ويعمل معهم ولأجلهم، وإعادة ترتيب التعليم كحقل يتسع لشروط تعلمهم وحاجاتهم ورغباتهم، وهذا ما قد يجعل العلاقة بينهم أقرب إلى علاقة الصياد والطريدة، القائمة على لغة: آسف فأنا مضطر، هذا هو المنهاج، وهذا هو النظام، لا سبيل آخر أمامي.

ولذلك اخترت حادثة شخصية انطلقت منها في التمهيد لموضوع كيف يبني المعلم ذاته في سياق فعله المهني بشكل تأملي فاعل، يبني خلاله فاعليته الوجدانية وينقلها إلى فاعلية سياسية اجتماعية من خلال العمل على بناء هوية تجمع بين الذات الشخصية والفاعلية الوجدانية والدور الاجتماعي، عبر بناء تجربة التعليم كبحث عن الذات، والبحث فيه بوصفه تجربة في إعادة تعريف الذات وتعديل الدور وفقاً لمسألة الفاعلية التي أراها تبدأ من الذات ومن الشعوري والوجداني فيها، وتتعداه إلى الاجتماعي والسياسي في الحياة.

لا بد من تجربة تمكننا أن نعي ما في هويتنا الخاصة من بصمات غائرة العمق، وعندما أقول تجربة فإنني لا أقصد «حوادث ولحظات مجتزأة من الألم والخبرة المؤديين لإشراقه ما، بل ما أقصده هو تلك العملية التي تفضي إلى عمل مستمر يوسّع فيها ما نواجهه أفقنا، فالتجربة ليست ما يمنحنا معلومة أو معرفة أو أملاً أو ألماً ما فحسب، بل هي ما يحطم منظورنا القديم وصورنا القديمة ويقترح علينا منظورات جديدة أكثر انفتاحاً على المدى الواسع للحياة، وأكثر قدرة على تخيل الصور الجديدة، ذلك التخيل الذي يمثل مقدمة ضرورية لاكتشافنا الصور القديمة، والبدء بتحطيمها لصالح صور وأدوار أكثر ملاءمة لنا، وأكثر فاعلية في المجتمع.

ومن التوصيف السابق لمعنى التجربة وأهميتها في بناء الفاعلية المهنية والمجتمعية، يمكننا أن نقول أيضا إن فاعلية التجربة ترتبط بقدرتها على بناء شرعيتها من الداخل، عندما تمكن فاعلها من إعادة رؤية العالم وإعادة إنتاجه تخيلياً، وإعادة الاعتبار للغة الوجدان والذات، وترجمتها إلى طاقات تنسرب من الذات نحو العالم، ما يمكّن الذات من القول إن العالم المكاني لما أرى وأتأمل وأكتب هو عميق ومتسع، بعمق واتساع خيالي، وإن لحركة الزمان إيقاعاً يتناغم مع إيقاع نبضاتي، وهذا ما يمنح التجربة أن تصبح تجربتي، لأنها تجعلني أرى حياتي قصة يرويها شخص آخر، آخر مني يرويها لآخر فيّ، ويجعلني أرى أن كليهما مرتبط وجوده بنمو الحكاية.

سؤال التجربة

بدأ السؤال لحوحاً منذ تلك النقطة التي أردنا لها أن تكون مفصلاً حيوياً في عملنا، مفصل ينقل العمل إلى الداخل، داخل الصف وداخل المعلم وداخل الطالب، من خلال دفع التعليم كممارسة مهنية ليتحول إلى تجربة في التغيير؛ تغيير في الواقع وسياساته، وتغيير في فاعل التغيير وممارساته وقناعاته، واستندنا في ذلك إلى الانتقال من إستراتيجية «تكوين مهني للمعلمين»، إلى إستراتيجية تكون ذاتي مهني بشكل ذاتي ومستمر. وتجلّى هذا الانتقال على شكل سؤال: كيف نخلق سياقاً ومساراً يحقق عبره المعلم «تمهينه» من خلال تجربة تنطلق من الممارسة وتتحول إلى تجربة داخلية ذاتية، تترجم مرة أخرى إلى مفاهيم وسياسات تمثل تأثيراً في الواقع وفي الممارسة الاجتماعية فيه؟

لقد مررنا مع المعلمين في مساقات وبرامج تمهين تضمّنت:

1. معارف تخصصية وأفكار بيداغوجية وكفايات صفية وأساليب تعليمية.
2. مساس بالمفاهيم والقناعات الخاصة بالمهنة، والدور، وموقع الذات فيها.
3. رؤى نوعية حول الخطابات والسياسات الرسمية والهامشية المناوئة.

وعلى الرغم من هذا، ومع إبداء المعلمين الانحياز لهذه التوجهات لفظياً، فإن الممارسات في حقل الواقع بقيت في حدود الهامش، ومن خلال إخضاع البرامج التي نعتمدها للنقد والتفكيك على ضوء أسئلة التغيير، وهل ما نقدمه فعلاً يمس القناعات ويعدل المفاهيم وينتج مفاهيم

وخطابات جديدة؟ هل ما نمارسه مع المعلمين يقوض البنى السائدة أم يعيد إنتاجها بشكل يبقيها ويقويها؟ وعلى ضوء هذه التساؤلات تم تعديل البرنامج بشكل يجعله أكثر تمحوراً حول:

1. بناء الفاعلية، أي تطوير التقنية والكفاءة ضمن رؤية متكاملة للتعليم بوصفه جزءاً من هوية المعلم ودوره المجتمعي.
2. التركيز على «سوسيولوجيا الفاعل» كذات وهوية نامية.
3. تطوير قدرات «رصد التجربة الذاتية والمهنية» وفتحها على النقد والتحليل والتأويل.
4. العمل على توليد آليات تجعل من العمل المهني سياقاً لبناء تجربة داخلية وجدانية تتحول إلى رؤى ومفاهيم وسياسات في تغيير الذات والمجتمع.

وكل هذا كان سيفضي إلى نتائج مماثلة للنتائج السابقة، لولا موضعة ذلك في سياق (مشروع يسمح للمعلم بإعادة بناء ذاته «كفاعل على ذاته ومحيطه» عبر «المراقبة الذاتية لفعله وهو ينخرط في الواقع ويشتبك معه من رؤيا لذاته بوصفه فاعلاً سياسياً واجتماعياً وصاحب مشروع).

ولهذا بدأ التخطيط للمشروع لكي ينطلق بوصفه مشروعاً مضاعفاً: مشروع في تعليم صفي فاعل، ومشروع في بناء ذاتية المعلم ومهنيته، ومشروع في البحث التكويني للمعلمين في آن. وكانت الفكرة الأساسية أن هذا الهدف يحتاج إلى سياق «تفاعلي تشاركي» يعيد ترتيب الموقع لكي لا يحول جوهر المشروع البحثي التطبيقي من رغبة في التشارك للبحث حول المعرفة والحقيقة، إلى رغبة في السيطرة، وبخاصة أن العلاقة الأصلية (بشكلها التقليدي) منغمسة في هذا الشكل من البنية العلائقية التي تقنع إرادة السيطرة بقناع رغبة المعرفة (إرادة الحقيقة) والأقطاب في موقعها الأصلي، منغمسة في مواقع ومؤسسات مبنية على علاقات قوة «طالب – معلم في مدرسة» «معلم وباحث في مؤسسة بحثية» هذا أولاً.

وثانياً، على البحث أن يقارب المؤسسة التعليمية وأجندتها وسياساتها من موقع «المحاور لها» من «موضع فكري سياسي» مغاير لتوجهاتها وأجندتها، وفي مقرها الشرعي «المدرسة والمنهاج»، ولذلك فالمشروع البحثي، وهو يواجه «الشرعية التربوية وفي مقرها»، هو بحاجة كبيرة لأن يبني شرعيته، تلك الشرعية التي لا يمكنه أن يستمدها إلا من فاعليته وقدرته على «إنتاج مفاهيم وسياسات ورؤى تعليمية وسياسية ومجتمعية» أكثر فعالية وأعمق جدوى. ولهذا، انبنى البحث كمشروع في التغيير **ليس على الحلم بتغيير العالم، بل البدء بتغيير الذات من خلال زجّها في مغامرة البحث والتجريب، وبناء مشاعر التغيير ومفاهيمه**، وكتابتها ونشرها لترجمة التجربة الداخلية إلى فعل سياسي مجتمعي، من خلال طرح مفاهيم جديدة للمهنة والدور، وإعادة صياغتهما ضمن متخيل اجتماعي يرى فيهما دوراً سياسياً اجتماعياً ينشط في موضوعة التغيير الاجتماعي.

ثالثاً، إن شرعية المشروع البحثي التي وردت سابقاً مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقدرتها على فتح البنية التربوية «المغلقة أيديولوجياً وفعلياً» على البنية المجتمعية على قاعدة الاشتباك والتأثير المزدوج، وقدرتها على إعادة بناء «مواقع الأطراف» (طالب – معلم – باحث)، بشكل يعيد لكل منهم صوته وفاعليته، وقدرتها أيضاً على «الانتقال من كونها» تجربة وجدانية قناعتية، إلى تجربة اجتماعية خطابية، من خلال ترجمة التحويلات الداخلية إلى تحولات في المفاهيم والخطاب والمعرفة.

السياق البحثي وسؤاله المركزي

لقد بني البحث على فكرة إنتاج بحث يقوّض تقاليد البحث بشكل واعٍ ومستمر كلما تطلب مساره ذلك. وبشكل أكثر وضوحاً، لم يقم البحث على إنتاج أدوات بناء مساره، بل نهض على إنتاج أدوات تقوّض مساره الأصلي المبني لصالح تحقيق سؤاله المركزي، من خلال انحياز أدوات البحث وعملياته للسؤال المركزي، سؤال كيف يبني المعلم عمله وممارساته كفاعلية سياسية اجتماعية تعيد إنتاج عمله وذاته، بوصفه فاعلاً مؤثراً «محولاً ومتحولاً»؟

في انحياز البحث لسؤاله «سؤال بناء فاعلية المعلم وقدرته على التأثير والتحويل والتحول»، لم يضطر إلى مواجهة الشكل التقليدي للبحث بشكل عام فحسب، بل لمواجهة شكله الخاص أيضاً، حيث أعاد إنتاج بنيته البحثية على ضوء «مبادرات المعلمين والطلاب وتنامي فاعليتهم»، مع تنامي مسار البحث، ولذلك فقد تشعب أحياناً واتسع في أحيان أخرى، ليستوعب «أفكار الطلاب واستكشافات المعلمين ومشاكساتهم، وردود فعلهم، ومخاضات التحولات»، ولذلك فقد بنى البحث مساره، كمسار يتعدل دوماً ويرتبك، ويتخلخل، ولكنه بقي رهيناً لغايته؛ ألا وهي بناء «**فاعلية المعلم، تحوله، إنتاج قوته وخطابه**»، حيث بقي أميناً لشرعية التحول، من خلال تعديل البحث لمفاهيمه ومساره وأدواته كلما حدث تحول داخلي عند المعلمين أو الطلاب أو في عملهم.

سؤال البحث مكثفاً

كما ذكرنا، انبنى السؤال على كيف يكون التمهين سياقاً لبناء فاعلية المعلم وقدرته الذاتية والمهنية على التحول والتحويل؟

الإطار المعرفي

إن الأساس الفكري للبحث ينهض على أن جذر فاعلية المعلم ينغرس في النظر للفعل التعليمي التربوي المدرسي، ليس بوصفه عملية تقنية، بل بوصفه فاعلية فكرية سياسية تنشط في سياق مشروع تاريخي مجتمعي. ومن هذا المنطلق، بنى البحث شرعيته لكونه «يحاول توسيع الدائرة الاجتماعية» الموكل لها «أو المسموح» لها **بتعريف الحقائق وبناء السياسات وإنتاج المفاهيم**، فالبحث يعيد موضعة ذاته في شكل بحثي يسمح للمعلمين والطلاب بـ«المشاركة المجتمعية في البحث عن المعرفة وفي إنتاجها أولاً»، وبالانخراط في المشروع السياسي المجتمعي عبر محاورة السياسات والمفاهيم والمناهج الرسمية من قاعدة تجربتهم الخاصة «الذاتية» في التعلم والتعليم أولاً وفي البحث والكتابة ثانياً.

لقد تأسس البحث على أن عملية التغيير والتحول الداخلي الذاتي ليست

عملية «**مثالية**»؛ بمعنى أنها ليست عملية ذاتية نقية تجريها الذات على ذاتها وفي ذاتها، بل هي عملية اجتماعية مادية تاريخية، لن يكتب لها الحدوث والتحقق إلا في سياق «الانخراط في تغيير العالم»، وكذلك تغيير العالم لا يكتسب شرعيته إلا عبر الانطلاق من الداخل، فعملية تغيير الذات، وإن كانت تنشد العمل في داخل الذات، فهي موجهة للخارج المحيط بشكل مضاعف، حيث تغيير الذات لا يمكنه التحقق إلا عبر انخراط الذات في الاشتباك مع المحيط والعمل فيه . . هذا أولاً، وثانياً، إن تغيير الذات لن يمسي واقعاً ولن يمتلك مبرراً شرعياً لضرورته لا بمقدار ترجمة التحولات الوجدانية الداخلية إلى مفاهيم وسياسات تنتمي لمتخيل اجتماعي جديد، وتقاربه بشكل أكثر انفتاحاً وديناميةً، وهذا ما حاوله البحث، حيث قام على تجربة في التحويل والتحول، تبدأ في تحقيق تحولات داخل «العلاقات» المجتمعية، وداخل ذوات الفاعلين، وفي ممارساتهم، لتتفتق عن تحولات داخلية «عقائدية ووجدانية»، تترجم على شكل ممارسات ومفاهيم وخطابات تشتبك مع البنى القائمة، تفعل فيها عبر «فعل تحويلي في مستوى الخطاب والممارسة معاً».

خريطة التحولات المنهجية

استند البحث في تحركه الداخلي «أي في حركة منطقه الداخلي»، أو في حركته لبناء منطقه الداخلي، إلى رؤية ما لموضوع الحقيقة والسؤال المجتمعي عمَّن يسمح له بالبحث عنها وقولها؟ وهذا ليس مجرد سؤال فلسفي معرفي، بل هو حد سياسي ذو صلة بمضامين القوة المتحكمة بصناعة المعرفة في هذا المجتمع، وقد حاول البحث تجاوز هذا الحد وفتح خطوط القوة من خلال تبني منطق آخر، يرى أن لا حقيقة نهائية لأي «مسألة اختلافية ضمن الحقل الاجتماعي»، ولذلك ليس مطلوباً من أي بحث أن يقول الحقيقة «بأل التعريف»، بل مهمته أن يرينا «المسألة وحلها» من رؤية جديدة، وأن يسمعنا أصواتاً جديدة، وأن يسمح لفئات اجتماعية «جديدة» أن تنخرط في البحث عن حقيقة العالم الاجتماعي الذي تحيا فيه، وفي صياغة سياسات إدارة هذا الواقع، ومن هذا التوجه قام البحث على إعادة بناء الموقف من «الحقيقة»، من خلال إجراء بعض التعديلات المنهجية التي تستند إلى مبادئ وتوجهات تخص «الحقيقة»، وتعيد النظر فيها «كنتاج» وكسيرورة بحث، ليس هذا فحسب، بل استندنا إلى تصور ينظر إلى المعرفة ليس من جانب الخطأ والصواب الذي هو مسألة نسبية، بل من سؤال: ماذا تدعم هذه المعرفة؟ وماذا تعارض في المجتمع؟ ماذا تقول؟ وعن أي شيء تصمت؟ ماذا تفتح؟ وماذا تغلق؟

نهض البحث على أن الحقيقة «فكرة مركبة» من معارف متعددة المصدر، وتتم رؤيتها من مواقع متعددة ومن زوايا متنوعة، وبالتالي فلكل ظاهرة حقائق متعددة بتعدد وجهات النظر وزوايا الرؤيا. ولذلك، قام البحث على رؤية التعليم وموضوعاته من زوايا متعددة: رؤية الطلاب، رؤية المعلم، رؤية الباحثين في مركز القطان، وكل رؤية فيها زوايا متعددة، حيث موقع الرؤية الطلابية متعددة بعدد الطلاب، وكذلك المعلمين وكذلك الباحثين.

واستند البحث أيضاً على فكرة أن مجال الحقيقة بوصفها «صياغة معرفية لمسألة اجتماعية أو انطولوجية» يصبح أكثر غنى وأقل «خطأ» كلما حوى أصوات متعددة، واستقطب فئات اجتماعية إضافية، وهذا مطلب معرفي، حيث يغني المعرفة بأصوات جديدة، وزوايا نظر متعددة، ويعمق الحوار المجتمعي، من خلال جعل صناعة المعرفة عملية اجتماعية، ويجعل البحث أكثر علمية من خلال تحريره من إرادة السيطرة وتركيزه في إرادة المعرفة والرغبة في استكشافها وبنائها.

ولهذا، قام البحث على إعادة «جدولة» موقع الباحث، بل قام على تقويض «الباحث» كموقع قوة، وأعاد بناءه «كشكل في الحوار الجماعي» وتوزيع الأدوار، فقد تمت إعادة بناء الدور بشكل يجعل من كل «عنصر إنساني» في البحث هو الباحث الأول، فقد بنى الباحث في مؤسسة القطان فكرة البحث على الشكل التالي:

إن البحث لا يهدف لقياس «كفايات مهنية معينة أو استكشافها»، بل يهدف إلى تمكين المعلم من الانخراط في تجربة يبني خلالها فاعليته ليس بوصفه معلماً فحسب، بل كناشط اجتماعي وفاعل سياسي، يبني فاعليته من خلال بناء قدراته على محاورة الأجندة الرسمية والسياسات التربوية والمنهاجية والإرث الثقافي الاجتماعي.

وقد انطلق البحث من أن بناء فاعلية المعلم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بإعادة بناء مفهومه لموقعه بالنسبة للأجندة البحثية لمركز البحث، وبالنسبة لطلابه، وبالنسبة للسياسات التربوية النظامية، ما يعني أن هذه الفاعلية ستتشكل وتنمو عبر ما سينجزه المعلم من إزاحات في هذه المواقع المثلثية، ومحاورتها وكسر سطوتها.

ولذلك، فقد بنى المعلمون جماعة بحثية منهم تشكل مرجعية مستقلة وقادرة على تخيل ما هو الفاعل لكل مشروع دون أن تهيمن عليه، لكون المشروع في النهاية مشروعاً لصاحبه فقط، ولكن هذه المجموعة قد مكنته من أن يراه من الخارج، ويراجع موقع الطلاب فيه، ومثلت له بذلك موقع قوة لكونهم زملاء له يشاركونه الرؤى والمواقف نفسها، ولا يملكون أية سطوة مباشرة عليه، ما ولّد حساسية عالية عند المعلمين لموقع الطلاب ودورهم في المشروع، حيث أصبح دور الطلاب وموقعهم الفاعل عملاً إستراتيجياً لأنه يسهم في بناء قوة المعلم، وهذه مسألة تستحق الانتباه فتغير موقع المعلم من المنهاج والسياسات وأثناء سعيه للتحرر منها، وبناء دوره وموقعه بوصفه فاعلاً وناشطاً أدى مباشرة وبشكل واعٍ لاكتشاف أن تحرير الطلاب من الدور التقليدي وزجهم في التعلم بوصفهم فاعلين، هو تقوية لدور المعلم الجديد، وليس تقويضاً له أو إضعافاً كما قد يبدو أثناء العمل التقليدي، فعندما يكون المعلم وكيلاً للمنهاج ومنفذاً لسياسات ليست ذات صلة برغبة الطلاب ولا بواقعهم، سيبدو الفعل الحر والإبداعي للطلاب كأنه على حساب دور المعلم، لكن الآن وفي السياق الجديد، وعندما بدأ المعلم يفكك دوره السابق، ويحشد ممكنات دوره الجديد، اكتشف أن بناء فاعليته مرتبط بقدرته على بناء مساحات وأحياز ومضامين قوة جديدة، تمكّن الطلاب من إنتاج فاعليتهم التي تصب في مجرى فاعليته، والتي بدأت تتراءى له بمعناها الاجتماعي السياسي.

ومن هذه التوجهات، فقد تم بناء البحث بشكل مشروع مفتوح، عبر

توفير مجموعة من الشروط المنهجية التي تضمن للمعلم :

1. قسطاً كبيراً من القوة تمكنه من التحرر من النمط التقليدي لعلاقة القوة بين المشرف أو الباحث أو الموجه والمعلم .
2. مسافة من الحرية كمناخ ضروري ليس للإبداع والتعبير فحسب، بل بإعادة النظر في موقعه ودوره وإعادة الاشتباك مع «مفاهيمه الخاصة» عن ذاته وعمله ودوره المجتمعي .
3. فضاءً مفتوحاً للحوار الجماعي المتفاعل والمتكافئ، وفضاء لتجريب إمكاناته ورغباته «الغافية» عامةً، ورغبته في التحول الاجتماعي (الذاتي المجتمعي) المبنية على تحول مفاهيمي وتحريك «علاقات» خاصة .
4. تصوراً فكرياً وأدوات إجرائية مثل الكتابة السردية، والتأمل في التصوير بالفيديو، ومحادثة مع زملاء يشاهدون عمله ويشاهد عملهم، تسمح للمعلم ببناء التجربة كتجربة داخلية ترصد التفاصيل وما فيها من مشاعر .

في سعي البحث لتحقيق هذه المجموعة من المبادئ، استند إلى جملة من البناءات والأعراف المبتكرة والساعية لحماية المعلم من «علاقة السيطرة» من قبل المركز من جهة، ومن قبل السياسات والأجندة الرسمية من جهة أخرى، تلك الحماية التي استندت إلى عملية تحرير الطلاب من الدور التقليدي للمعلم كوكيل للمنهاج ومنفذ لسياسات رسمية، ما أدى أيضاً إلى إعادة بناء الموقع والدور الطلابي كفاعلية معرفية واجتماعية غير محاصرة بحدود المنهاج ومتطلبات الدور التقليدي للمعلم، ومن هذه الابتكارات :

ابتكارات للحماية على مستوى بنية "المجموعة"

حتى لا يكون للباحث دور «صانع عينة البحث»، أو الباني للمجموعة، فقد تم عرض الفكرة على مجموعة كبيرة من المعلمين، وتم اللقاء بهم مرات متعددة، ولم تفلح اللقاءات في بناء المجموعة البحثية لسببين هما : إن الدعوة قد تمت من قبل مركز القطان للبحث، وإن المعلمين غير متجانسين شعورياً، ولذلك بقي المعلمون في «مرحلة المراوحة» وحالة التلقي السلبي، ولذلك تم تعديل المشروع أو تغير شكله والإبقاء على التواصل مع المجموعة، حتى توفر عدد من المجموعة «أصر على الاستمرار»، فأعطي مهمة بناء المجموعة، وكان هذا «القرار» كلمة السر الأولى، حيث تم بناء المجموعة من المعلمين ومن قبلهم وبشكل حقق بينهم تواصلاً اجتماعياً وشعورياً، ما وفر لهم «مقداراً من القوة» وإطاراً من «الحركة الجماعية»، وتم اختيار معلم منهم ينسق الاجتماعات ويدير الحوارات، وهذه السيرورة وفرت بناء «مجموعة» وفرت بدورها لكل شخص فيها :

1. مجتمعاً مشاركاً له في الهم والرؤية .
2. فريقاً انفعالياً مسانداً .
3. مجتمعاً بحثياً ضمن إطار قوة متكافئ .

ابتكارات للحماية على مستوى المضمون البحثي

أُعطي المعلمون حرية اختيار مشروعاتهم وموضوعاتهم من خلال إبلاغهم أن مركز القطان ضمن مشروعاته قد نظم مشروعاً مدرسياً هو «مشاريع تطبيقية صغيرة في المدارس». يقوم المشروع على أن مركز القطان يرغب في «وضع جزء من إمكاناته المادية والخبراتية» في مشاريع محدودة في المدارس، أما محتوى المشروع، وشكل تنفيذه، وأجندته السياسية والاجتماعية، فهي مهمة المعلم الذي سيقوم باختيار «موضوع مشروعه»، من خلال الحوار مع طلابه ومع زملائه في المجموعة. وبعد «تحديد الموضوع»، يتم بشكل جماعي تطويره ليعكس أجندة جريئة وشرعية داخلية مرتبطة بفاعليته في مساءلة العلاقات السائدة والمفاهيم الدارجة .

وهذا أفضي إلى بناء جملة من العوامل الفاعلة :

- المعلم ينخرط في إعادة بناء التعليم من منظور كيف أكون فاعلاً، وانزاح ليحقق الطلاب فاعليتهم .
- المعلم يواجه النظام والمنهاج بقوة ثلاثية : أنا صاحب مشروع تعليمي، وأنا داخل تجربة أنتج خلالها فاعليتي وفاعلية طلابي، وأنا وطلابي نعمل معاً .
- المعلم يقرأ الأدوار ويعيد بناء العلاقات ويفعّل الإمكانات في سياق العمل داخل المشروع، وضمن متطلبات بناء العمل وبناء فاعليته .
- المعلم يواجه أسئلة الكفايات والأساليب داخل مسألة الفعل، وفي داخل إطار كلي تكاملي .

ابتكارات لبناء الحماية والفاعلية على مستوى الإجراء الشكلي

كما نهض البحث على سلسلة من الإجراءات لحماية المعلمين من سطوة «مركز البحث»، من خلال «بناء مجموعة متفاعلة معرفياً ووجدانياً» قبل الشروع في العمل التجريبي والبحثي، وتم اختيار معلم من المجموعة ليكون «مادة عزل بين الباحث والمجموعة». ويجدر الذكر في هذا السياق أن الباحث (الذي هو أنا) كان يشارك في كل الاجتماعات واللقاءات والحوارات، ولكن بصفته «ضيفاً» و«مساعداً» ليوفر أي «خبرة يتطلبها المشروع للطلاب أو للمعلمين، وهذا التقديم للخبرة أو المعرفة؛ سواء

أكانت معرفة فكرية منهجية أم معرفية تقنية أداتية، لم تعرض أو تقدم في سياق «التعليم والتدريب»، بل قدمت في سياق المشروع الكلي، بوصفها حلاً وتفكيراً جماعياً في «مشكل يظهر أثناء العمل»، ويشكل حاجةً أو معيقاً يتطلب «مساعدة» ما، وكان يتم البحث في داخل المجموعة عن «الجهة أو الشخص» الذي يمكنه مساعدتنا في هذا الموضوع، وبالتالي كان المركز والباحثون والمؤسسات الأخرى جهات مساعدة فقط، ولم تتحول لجهة تدير المشروع أو تحدد مساراته.

هذا التوجه أيضاً انعكس على علاقة الطلاب والمعلم، حيث تم «توظيف مجموعة» وسائل وإجراءات تعيد بناء العلاقة بين المعلم وطلابه بشكلٍ يعيد جدولة علاقات القوة، أولاً لإزاحة الشكل القطبي فيها، وثانياً لتحرير التعليم من «الرغبة في السيطرة» من قبل المعلم على الطلاب إلى «الرغبة في البحث الجماعي عن المعرفة»؛ أي نقل «العمل المدرسي» كما العمل البحثي من إرادة القوة إلى إرادة المعرفة. وإن كان هذا صعباً، فإنه ليس مستحيلاً، فثمة مجموعة من الوسائل المنهجية القادرة على إعادة ضبط السياقات لخلق أطر وعلاقات قوة تمثل مقترحات لوجودات اجتماعية أكثر قدرة على بناء حوارات متكافئة، وتخيلات لأنسجة وجودية ومجتمعية أكثر إنسانية.

وفي سياق إعادة إنتاج العلاقة بين المعلم وطلابه لتحريرها من قوالب القوة والهيمنة والروتين والأشكال النظامية، تم توظيف العديد من الوسائل كان أنجحها إعادة بناء العلاقة بالمنهاج الرسمي والنظام المدرسي، وقلب العلاقة التقليدية «معلم – طالب» عبر اختيار موضوعات تعلم داخل المشروع، يعرف عنها الطلاب أكثر من المعلم؛ مثل قيام طلاب مدرسة المدية «بكتابة سيرة قريتهم»، ومن النظر الأولي للمشروع وموضوعه يتضح تفوق الطلاب على المعلمَين اللذين عملا معهم، فالطلاب من القرية التي تكتب سيرتها والمعلمان ليسا منها، وهذا وفر سياقاً لإعادة بناء العلاقة بشكل جعل الطالب هو جامع المعرفة ومصنفها ومرتبها، وبالتالي فهو مصدر المعرفة، وقطب مهم في العلاقات التفاعلية، ويضاف إلى ذلك العلاقة الوجدانية بين الطلاب وموضوع تعلمهم؛ ألا وهو قريتهم وسيرتها وتاريخها ومشكلاتها، ذلك الموضوع الذي لامس فيهم أمكنة وجدانية وحرّضهم على كشف مسائل نفسية واجتماعية لا يستطيع التعليم التقليدي سبرها حتى لو حاول، وهو الشكل نفسه مع طلاب مدرسة عين عريك، حيث هم سيكتبون لبعض عن «بيئاتهم الثقافية»، وبالتالي سينتجون مجلة مدرسية عنهم ومن كتابتهم، عن حياتهم وثقافتهم ولهم، لتعزيز التواصل بينهم، ويشرف على المشروع مدرس ليس من بينهم وهو مدرس لغة إنجليزية أيضاً.

أما الشكل الآخر، فهو كسر «موقع المعلم» كقطب معرفي أوحد، حيث الطلاب في سياق المشروع يحصلون على المعرفة من مصادر متنوعة:

1. من أهالي القرية.
2. من الأهل في البيت، من الناس في الشوارع أو المصانع.
3. من المكتبات ومن الإنترنت.
4. وعندما يحتاجون لتعلم مهارة ما أو التعمق فيها، كان «يتم توفيرها» من جهة أو شخص خبير يقدم لهم معرفة جديدة، تقدم على شكل فيلم أو دورة.

من ورشة «المسرح في التعليم: المفاهيم، التوجهات، الطرائق» التي نظمها المركز بإشراف الخبير البريطاني كريس كوبر.

إعادة تبئير الفكرة

في أثناء بناء التوجه المعرفي للبحث كمشروع، لم ننطلق من توجهات مثالية أو نوازع غير واقعية، بل من خلفيات سوسيولوجية ترى أن أي نظرة اجتماعية هي نظرة «مموضعة»، وبالتالي لا بد من العمل على الذات التي تقوم بالموضعة، فلا يمكن الاشتغال في موضوع دون أن «نرى» أن الذات التي تقوم بعملية الموضعة هي نفسها مموضعة.[3] لهذا لا بد للباحث في أثناء بناء بحثه أو المعلم في أثناء بناء مشروعه وتنفيذه، من الاستفادة من مقولة بورديو «علي أن أموضع الشكل الذي أتخذه»[4] أسلوباً بحثياً وإجرائياً في موضعة الأشياء؛ أي أن يعكس الباحث أدواته على نفسه، فيحلل الموقع الذي يشغله «كمحلل» في الفضاء الاجتماعي للمواقع الفكرية التي تقدم نفسها للمحلل في لحظة معينة في حقل السلطة. أن يخضع للنقد «المقترحات المسجلة في عملية التفكير في العالم، وعملية الابتعاد عن العالم وعن ممارسة الفعل في العالم، وذلك من أجل التمكن من التفكير في تلك المقترحات».

وفي العمل لتحقيق هذه التوجهات، كان لا بد من إعادة وضعها في سياق اجتماعي سياسي ذاتي معاً، عبر التأكيد على أن الانحياز للنظرة الجديدة؛ سواء للتعليم أم البحث أم المعرفة هي في حقيقتها ليست مجرد إيمان معرفي مختلف فحسب، بل هو انحياز للذات وللفئة الاجتماعية الخاصة بهذه الذات، وبالتالي فعملية الانتماء لهذه النظرة ليس مجرد موقف معرفي، بل هو تحيّز لمصلحة ذاتية ومجتمعية وهذا ما يراه بورديو» فلا يمكن القيام بالموضعة تماماً دون أن تموضع المصالح التي يمكن أن يتوفر عليها فعل الموضعة»[5]، وهذا بدوره لا يؤدي إلى تجنيد الناس في معركة إنتاج المعرفة والانشداد إلى فكرة التحول الاجتماعي فحسب، بل إلى جعل هذه العملية مسألة ممكنة الحدوث، ويضفي عليها شكلها المادي حيث للناس مصلحة حقيقية في إعادة وضع أنفسهم في أمكنة جديدة، تمكنهم من المشاركة في بناء متخيلات اجتماعية جديدة.

وهذا أيضاً يجعل «النقد الذاتي والبحث المعرفي ليس استبطاناً فكرياً بقدر ما هو تحليل وضبط مستمرين للممارسات العلمية من خلال أدوات العلم الاجتماعي نفسه». تلك الأدوات التي تصبح ليس أدوات لفحص وضبط وقراءة الواقع فحسب، بل أيضاً لفحص موقع الذات المنخرطة في البحث والتعليم وإعادة إنتاج دورها كفاعل وقارئ بشكل يسمح لها بالتكلم من هذا الموقع، ويمنح كلامها الشرعية والتأثير، وهذا يتطلب من هذه الذات أن تطبق على موقعها وخطابها ما تفعله بالمواقع والخطابات التي تحللها، «فالذات حقل للعلم الاجتماعي الذي تدرسه». وبالتالي، عليها أن تخضع «الموقع» الذي تشغله للتحليل النقدي نفسه الذي أخضعت موضوعها المبني له، «وما يجعل همها لا يقف عند حدود بناء موضوعها فحسب، بل الانتباه إلى أدواتها في بنائه والموقع الذي منه تقوم بالبناء، فلا تقف مسؤولية الأم عند ولادة طفلها وتربيته فحسب، بل عليها أن تعثر له على زوجة مناسبة».[6]

قصة البحث

إن أعمق ما في هذا المشروع البحثي هو القصة فيه، تلك القصة التي انحفرت في وجدان ممارسيها من طلاب ومعلمين وباحثين، قصة تناسلت إلى عدد من القصص، بعدد المشاريع الستة التي اكتملت في هذه المرحلة، فكل مشروع أنتج قصته الخاصة، تلك القصة التي في داخلها أيضاً تولدت قصص عديدة بعدد الطلاب الذين انخرطوا فيها، فالمشاريع وما فيها من مساحات للعمل والتفكير والكتابة، شطرت «الجماعة» التي أطلق عليها في التعليم التقليدي «الصف» إلى أفراد، ذلك الانشطار لم يكن تفرداً فحسب بل منتج لطاقات فردية ومبلور لشكل جديد للجماعة الصفية، لكن ضمن أطر تخيل وعمل جديدة، تسمح لكل فرد بإنتاج قصته «طالبة ترى أن جدها يعطي معلومات أكثر لأحفاده الذكور من أحفاده الإناث، فتعوض ذلك من خلال استدراج جدتها للتعاون معها عبر مساعدة الجدة في بعض الأعمال، ثم استدراجها للحديث عن أيام زمان». طالبة أخرى تقول: «قرأت مرة مقولة تقول إن الرجل يعمل والمرأة تحكي وقالها المعلم بشكل آخر» «المرأة تحكي والرجل يوثق»، ولكن اكتشفت أن هذا غير صحيح، فالمرأة والرجل في قريتنا خاصة في الماضي يعملون الأعمال نفسها تقريباً، فالمرأة تعمل في الزراعة وفي البيع والتجارة، وهي تتفوق على الرجل في مسائل الغزل والنسيج والصناعات البيتية؛ مثل عمل صواني القش، والتطريز، وغيرهما، فهي تغزل وتحكي معاً، وإن ما حصل من تفوق للرجل بدأ في مرحلة السبعينيات عندما ترك الناس العمل الزراعي والتجاري، وذهب الرجال إلى العمل في «المصانع الإسرائيلية»، واكتفت المرأة بالعمل المنزلي».

طالب آخر يقول: «عندما بدأت أكتب عن حياتي اكتشفت أشياء كثيرة مررت بها، وكانت مأساوية، وبدأت أفكر كيف أحمي أخي الصغير منها».

قصص داخل القصة البحثية

إن قصة مشروع المدية قامت على جدلية المعلم والمرشد[7] في «مشروع قرية المدية: لكتابة سيرة قرية ومشروع تعلم وتعليم وإنجاز وطني ومجتمعي في مشروع واحد». في سياق القراءة المعمقة والمستمرة من قبل المرشد الاجتماعي يوسف الخواجا، ومعلم الاجتماعيات محمد الخواجا لوضعية مدرسة المدية وحال التعليم فيها وبيئته «الصعبة»، حيث ثمة ظروف قاسية تعيشها المدرسة كبيئة مادية والقرية كمحيط اجتماعي اقتصادي، فإن المشروع قد تطور من خلال الشكل الحواري المتنامي والمتعدد بين «المشرفين الخواجا»، وبينهما وبين طلابهم، وبينهم وبين المجموعة البحثية من المعلمين، ليتطور المشروع من «عمل ما يبين مأساوية الوضع في المدرسة» إلى مشروع ما يجسد الواقع الصعب لقرية فلسطينية «هي نموذج واضح للتبدد المزدوج؛ البلع الاحتلالي لأراضي القرية ومقدراتها من جهة، والتآكل الداخلي الاجتماعي والقيمي من جهة ثانية» إلى لحظة معرفية هي لحظة الإشراق المعرفي، لحظة بدأ فيها التفكير يتجلى وينجلي على شكل نريد من خلاله مشروعاً يمثل انخراطاً في تغيير الواقع لا الاكتفاء بوصفه أو التعبير عنه، مع أن الوصف والتعبير هو شكل من الانخراط الذي قد يكون فعلاً تغييرياً، لكن ما وصل له التخطيط والتفكير هنا هو تجاوز أو قطيعة مع التفكير الشكلي البراني من جهة، والشكل التعليمي التقليدي من جهة أخرى، بحيث أصبح نوعاً من التفكير في تجربة تبني شرعيتها ومبرر حدوثها من داخلها، من محتواها كتجربة فعل في الواقع عبر قراءته قراءة نقدية، واستكشاف

ممكناته، والبحث فيه من جهة، وإعادة قراءة الباحثين «الطلاب» عن دورهم فيه أو بالأصح إعادة بناء هذا الدور من جهة أخرى؛ سواء في القرية أم الأسرة أم في المدرسة والصف، ما جعلهم ليسوا «عبدة المنهاج المدرسي»، بل صنّاعه، وليسوا أبناء القرية المهضومة حقوقها وحقوقهم فيها، بل الباحثون والمؤرخون، أول من يتصدى لرسم خريطة لها، وكتابة تاريخها، وجمع تراثها، وتسليط الضوء على مشاكلها . . . وهم ليسوا «العجينة» في أيدي المعلمين والأهالي، المطالبين بحل الواجبات المدرسية، والمكرهين على الدراسة في البيت، بل هم من يطالب الأهل بالإفراج عمَّا لديهم من معرفة عن القرية وعن تاريخ الحياة فيها.

ومن هذا التوجه تولّد المشروع باعتباره اختياراً طلابياً وذروة المخاض الفكري بين المعلمين المشرفين على المشروع، تولّد كمشروع في التعليم الذي ينفتح على أجندة لم تكن أجندته، أجندة تعيد موضعة البيداغوجي في الحقل السياسي، وتعيد بناء التعليم كتصعيد للخيال السوسيولوجي للبحث عن صيغ ومضامين مجتمعة وتربوية جديدة، وتجعل من المشروع فاعلية سياسية في تفكيك المواقع الراسخة والعلاقات الدارجة في المدرسة والقرية، وإعادة إنتاج المفاهيم عبر إعادة مساءلتها داخلياً، فتأسست التجربة وجودياً على كونها فعلاً مزدوجاً في التغيير، تغيير في الممارسات اليومية والتربوية للطلاب والمعلمين تؤثر في واقعهم ومحيطهم وتعيد «إنتاج العلاقات وتحريك المواقع» في المحيط بشكل أولي، وتغيرات داخلية وجدانية ومعرفية تحدث في دواخل الطلاب والمعلمين والأهالي، تنعكس بدورها كرغبة وفعل في التحول الاجتماعي عبر ما ينتج من تحولات وجدانية إلى تحولات مفاهيمية، إنها بناء الجدلية «تغيير المحيط» وتغير الذات في أثناء انخراطها في تغير محيطها، ترجمة تحولاتها الداخلية إلى تحولات خارجية عبر ترجمتها إلى مفاهيم وممارسات جديدة.

وهذا ما جعل مشروع «قرية المدية مشهد ثقافي اجتماعي» يتجاوز كونه مشروعاً لكتابة سيرة قرية وكتابة سيرة الناس فيها، إلى مشروع في إحياء فاعلية الناس، لإعادة إنتاج سيرتهم الاجتماعية بوعي وبكفاح، لدرجة تحول المشروع إلى محاورة جماعية مفتوحة حول كل شيء في المدرسة والقرية.

وما أعطى ميزة إضافية للمشروع هو كونه «مزاوجة بين معلم ومرشد» من جهة، وحواراً بين الطلاب ومعلميهم ومحيطهم وأهاليهم. كل ذلك ساعد «المعلم والمرشد» على إعادة تعريف دورهم، ذلك التعريف الذي يمثل «ليس فعلاً تربوياً محضاً»، بل هو عملية سياسية ثقافية، لأنها إعادة صياغة لدور المعلم، إعادة صياغة لا يتم تأطيرها بالسياسات النظامية ولا بالوصفات الأكاديمية المنجزة، بل عبر مخيال المشروع ومبادرات الطلاب ومشاركة الأهالي والاحتضان المدرسي، كل ذلك مثّل تحولاً بدأ ينسج خيوطه بشكل جمعي، ويعيد صياغة الكثير من العلاقات والمفاهيم. ولكون الإشراف كان من قبل معلم ومرشد، فإنه وفّر بدوره سلسلة من الممكنات، منها توفر نظرتين للعمل؛ نظرة تعليمية وأخرى إرشادية، انخراط مزدوج وحوار جدلي، رؤية كلية للعمل ترى الفكر والعمل والسلوك والانفعال، وتعمل على ملاحظة «الفعل الطلابي» من نواح متعددة تربوية ونفسية، تعليمية وسلوكية، معرفية وشعورية.

قصة المعلم وثنائية الرغبة والمعرفة

إن قصة طلاب عين مصباح والمعلم عبد زايد[8] لا تقل جرأة أو إثارة، حيث المعلم عبد هو معلم اللغة الإنجليزية، تلك المادة الصعبة على الطلاب من جهة، والتواصل بين معلميها والطلاب في حدوده الدنيا في الغالب، بل قد تكون علاقة موصوفة بالغربة، لكن المعلم يقرر أن يخوض مع طلابه تجربة مفتوحة، يحاورهم ويتحاور معهم، ويقبل أن يأخذوه إلى منطقة تكون غربته فيها أكثر من غربتهم عن مادة الإنجليزي التي يعلّمها لهم، ويتم الاتفاق على الانخراط في مشروع يبنى على أن طلاب مدرسة عين مصباح وافدون من بيئات متنوعة ومختلفة؛ أماكن سكن «قرى، مخيمات، مدينة»، طبقات متعددة، أصول تعود إلى شمال الضفة ووسطها وجنوبها . . . الخ. وقد ارتأوا أن يكون موضوع المشروع إنتاج حوار حول «الصناديق الخاصة لحيواتهم وبيئاتهم»، وحول الزوايا المعتمة في الحياة والمدرسة. وبعد حوارات متعددة حول كيف يكون شكل الحوار وأدواته، تم اقتراح: الإذاعة المدرسية، مجلة حائط، صفحة إلكترونية، وفي النهاية تم التفكير في مجلة ورقية يقوم الطلاب بجمع موادها ومتابعتها من حيث جمع المواد، والكتابة، والتحرير، والمونتاج، والتصميم . . . الخ.

ومن منطلق «الحياة والاختلاف الثقافي» كموضوع للحوار، والمجلة الثقافية التعبيرية كسياق وأداة، تمت جملة من الخطوات التي تمثل مساحات مبتكرة للعمل والتعلم والاستكشاف وإعادة محاورة الحياة والمدرسة والمنهاج، فقد تم جمع عدد كبير من المجلات، وقام الطلاب بالاطلاع عليها وتصنيف محتوياتها، ماذا يوجد في المجلات المتوفرة؟ عن ماذا يكتب؟ وكيف يعرض؟ ولمن توجه؟ وكيف تبوب وتنسق؟

وعلى ضوء نتائج «عملية الجرد»، تم البحث عن الغائب عن المجلات الشبابية والطلابية، وعلى ضوء الموجود في المجلات والغائب عنها بدأ التساؤل والتفكير: ما الذي سيميز مجلتنا؟ ما الأشياء والموضوعات والروح المفقودة التي ستكون مجالاً لمجلتنا؟ وكيف سيتم تناولها؟

وعبر هذا الحوار وعبر مساهمات متعددة، بدأ الطلاب في إنتاج موضوعاتهم بشكل ينتج إزاحة ما، إما في محتوى الموضوع من قبيل قصص طلابية، وما يكتب على أسطح المقاعد المدرسية، وما يفعله الطلاب في زوايا المدرسة، وإما تغيير في الشكل وفي طريقة البناء، فإذا كان الموضوع حول التلوث البيئي، فإنه يتم بناؤه على شكل يقوم على تحقيقات صحافية، ولقاءات مع أصحاب مصانع وعمال ورئيس البلدية . . . ، إذا كان الغلاء هو الموضوع، فإنه يتم من خلال لقاءات مع متسوقين وبائعين، ومسؤولين حكوميين . . . الخ، وإذا كان الموضوع يلامس قضايا حساسة، فإنه يخطط ليتم التعامل معه بشكل مدروس، مثل قضية المعاكسات التي تجري في شوارع المدينة من قبل الفتيان للفتيات، حيث تم إجراء حوار مع الطلاب يضع «المسألة» في سياق كونها ظاهرة اجتماعية سلبية، وحالة نفسية تحتاج للنظر فيها، وثم تم «عرض فيلم وثائقي يدور حول الموضوع» «احذر أمامك تعليق!»، وحدث كل ذلك لبناء «موقف أخلاقي قيمي» من المسألة قبل معاينتها، ثم بناء خلفية معرفية، ثم تحويلها إلى «منطقة اجتماعية» للبحث فيها والتساؤل

حولها كجزء من مواجهتها. هذا من حيث المحتوى، أما من حيث الشكل، فقد قام الطلاب بمجموعة كبيرة وعميقة من الأنشطة؛ كتابة، وتصوير، إجراء لقاءات، كتابة تقارير، رصد ظواهر، بناء مقارنات، عمل على مستوى تركيب نصوص وصور، تصميم صفحات، مونتاج ومعالجة الكترونية . . . كل هذا مثّل السطح الفاعل للتجربة، لكن باطن التجربة أكثر تفاعلاً وحرارة، لقد تمثلت جرأة المعلم المشرف في قبوله هذا التحدي، المواد تكتب بالعربية وهو معلم لغة إنجليزية، تكسر حواجز المنهاج وخطوط المدرسة والمحيط، وتتجاوز الكثير من الخطوط التي تعتبر «ممنوعات» مدرسياً وتربوياً، ولكن التجربة في كليتها مثلت مساحة للبحث وللتعلم الذاتي، وفرناً يصهر العلاقات ويعيد وضعها في أطر كثيراً ما كان الطلاب من يحدد شكلها، ولكن فاعلية التجربة لم تكن فيما تعلمه الطلاب من معرفة وتقنية، ولا في التحولات التي أصابت علاقاتهم بمعلمهم ومدرستهم، ولا في «التقنيات النفسية والاجتماعية» فحسب، بل في قدرتها على:

1. إعطاء مفهوم جديد ومختلف لمفهوم المهنة ولدور المعلم.
2. قدرتها على أن تكون تجربة تعليمية يكمن خلفها رؤية سياسية مجتمعية.
3. فتحها للخيال الطلابي على الواقع الاجتماعي وممكناته.

اللاوعي وعودة الذات

سأبدأ مما كتبه المعلم معتصم في انطباعاته عن التجربة:

«سأروي قصة صغيرة عن طالب صغير اسمه معتصم، كان نحيفاً وذكياً. وفي منهاج التاريخ كان هناك درس لطالما انتظره هذا الطالب بفارغ الصبر؛ درس عنوانه «المعتصم». بدأ الدرس، وكان كلما ذكر المعلم اسم المعتصم تبسم ذلك الطفل واشرأبت عنقه، وكأنه يرجو أن يقول المعلم فقط أن هناك في الصف معتصم، وردد المعلم صفات الخليفة وروى قصة المرأة العربية، ودوت صرخات المعلم في أذن معتصم الصغير «وا معتصماه» . . . «وا معتصماه» كأنها تناديه، وصرخ معتصم الصغير في نفسه لبيك لبيك، وبينما أنا فخور باسمي، إنه أجمل اسم في الصف!!! توقف المعلم لحظة، وأكمل مادحاً المعتصم بقوله كان شجاعاً قوياً، يقتل الأسد بين يديه، ثم أشار إلى معتصم الصغير قائلاً: (**المعتصم مش مثل معتصم إلي عندنا بخاف يروح على الحمام في الليل**). بنظرات الطلاب نحو معتصم وابتساماتهم الصفراء، انطفأت في داخل معتصم كل الشموع، وكره اسمه في تلك اللحظة، لأنه لا يستحقه. طأطأ رأسه مقراً بما قاله المعلم، وأيقن أنه لن يكون مثل المعتصم يوماً ما. توقف حلمه وكأنه تحول إلى كابوس وضاق خياله الواسع حتى كاد يختنه. لم يعرف المعلم ما الذي فعله بتلك النكتة "الجميلة" التي قابلها معتصم بابتسامة حزينة. ومرت السنين وصديقنا معتصم صار كلما ذكر المعتصم لا يفكر في الشجاعة أو البطولة أو أي شيء، وإنما يؤكد لنفسه أنه يمتلك الشجاعة الكافية للذهاب إلى الحمام ليلاً". اليوم معتصم هو المعلم، ومن خلال تعاونه مع مركز القطان للبحث والتطوير التربوي يحاول أن يحمي طلابه من تهاوي أحلامهم وتحطمها، ولذلك يبني معهم خارطة الوطن على أرض الملعب، ويبني بالنصوص والصور الطريق إلى عكا، ويحاول بكل قوة أن تنتهي التجربة برحلة إلى عكا تمكن الطلاب من قراءة عكا كنص في التاريخ والجغرافيا، وتعيد لمعتصم جزءاً من إيمانه باسمه".

معتصم الأطرش[9]

إن تجربة طلاب جلجليا ومعلمهم معتصم الأطرش هي أيضاً تجربة ذات خصوصية مزدوجة، تجربة تنطلق من «المنهاج المدرسي» من نص في كتاب اللغة العربية عن مدينة عكا لتنفتح على «المدينة كنص في التاريخ الفلسطيني» وتتحول من نقطة على خريطة صماء «كما يرى معتصم» إلى واقع حي في ملعب المدرسة، وعبر الدراما والكتابة وقراءة النصوص، تتحول المدينة إلى «فضاء جغرافي»، يمثل تاريخاً مترسباً وتاريخاً نصياً يعيد بناء حركة الجغرافية في الزمن عبر «ما هو منقوش في النصوص المكتوبة والمصورة» هذا الانفتاح الأول، أما الثاني فيمثل انفتاح الطلاب على المستقبل عبر الانخراط في الحاضر «فإحدى الطالبات من الصف السادس تحضر مع معلمها ندوة في مركز القطان عن المشهد الفلسطيني وكيفيات الحفاظ عليه»، وعندما سألها مدير المركز: حضرتك معلمة؟ أجابت: نعم. سألها: أين؟ فقالت: مبتسمة: في جامعة بيرزيت. كما سمحت التجربة لوعي الطلاب بـ«الاندفاع» في التحول والتدفق عبر سياقات مفتوحة على كل «آفاق العمل الممكنة»، لدرجة تحول البحث في لحظة إلى مطلب من قبل الطلاب للقيام بزيارة لمدينة عكا «للقاء سكانها وجمع معلومات حية منهم وعنهم». وبدأت إجراءات التحضير لتصبح التجربة إما زيارة استكشافية لعكا وإما رحلة معاناة ومقاومة للمنع الاحتلالي لمثل هذه الزيارة.

وكما فتحت التجربة الوعي الطلابي على المستقبل، فإنها مكّنت المعلم من الانفتاح ليس على المستقبل أو الانتباه للحاضر فحسب، بل أعطته «التفويض والقوة» لفتح «الماضي الخطر» أو اللاوعي، فكما يرى القانون النفسي «فالوعي يتآكل ويتحول بشكل دائم، أما اللاوعي فيبقى على حاله، لكن إذا ما انطلق أفلا يسقط هو الآخر حطاماً». وفي هذا السياق، تمكن المعلم معتصم من سرد حادثة قديمة تعود إلى طفولته المدرسية، حادثة خلفت انفصاماً بين الشخص ودلالة اسمه، اليوم معتصم لم يسرد الحادثة ويحطم «ثقلها النفسي» فحسب، بل يستعيد اسمه ويؤكد دلالته.

ثنائية الموقع والقوة: في العرس الفلسطيني سياق لدراسة التاريخ الاجتماعي[10]

إن ما يحدد «فاعلية» أي طرف في عملية اجتماعية ما، ليس «المضمون الاجتماعي» لهذا الطرف فحسب، بل موضعه في العملية أو في بنيتها، وهذا ما يمكن ملاحظته من النظر في هذه التجربة. وفي التوصيف السريع للتجربة، يمكن أن يقال أنها تجربة لمعلمة «طازجة»؛ أي في الورقة كما «تقول اللغة الشعبية» وفي مدرسة خاصة، ولكن «شرعية المشروع وفتنة موضوعه وشكل تناوله» جعل «مديرة المدرسة» ومالكتها والطلاب يتبنون المشروع وينخرطون في بنائه وتنفيذه، وتتم في هذا السياق مجموعة من الإجراءات والفعاليات التي قد ترى كأنها «مجرد

فعاليات تربوية»، ولكنها في حقيقتها «نوع من الفعل السياسي المنخرط في الحقل التربوي» عبر طرح مقولات جديدة واقتراح آليات وأجندة بديلة «تمثل انتصافاً للمخيلة الاجتماعية المهمشة، وإعادة استحضار للعقل الاجتماعي المستثنى من قبل الأجندة السياسية التربوية الرسمية، ومن هذه التحولات:

1. بناء مجموعة الطلاب من صفوف متعددة، وهذا إعادة بناء للجماعة التعليمية وإعادة نظر في فكرة «العمر التعليمي» وفكرة الصفوف والمناهج . . . الخ.
2. المعلمة المشرفة على المشروع والعاملة مع الطلاب، هي ليست معلمتهم الرسمية، هذا أيضاً «كسر وتحويل للمعلم كدور رسمي».
3. اعتماد الطلاب في تعلمهم على «فكرة تعدد المصادر» واللجوء إلى «جمعية إنعاش الأسرة»، والشبكة المعلوماتية «الإنترنت»، والأهم إعادة الاعتبار إلى «الناس»، باعتبارهم «المكتبة الحية»، والتاريخ المعاش في النمط الشعبي والذاكرة الجمعية.
4. بناء سردية العرس الفلسطيني كجزء من السردية الوطنية وإظهار الجمالية والخصوصية فيها، بوصفها حبكة تاريخية لسيرة الرغبة والحياة المتوافقة مع ظروفها والمتولدة من تفاعل البشر مع محيطهم.
5. بناء هذه السردية بأفق فكري جمالي تاريخي، ساع لوضع هذا الفعل في سياق «إعادة إنتاج المخيلة السوسيولوجيّة» لتتصدى لمهمتها المركزية «الصيانة الدائمة للتاريخ الفلسطيني» وبناء حركته المستقبلية.
6. بناء هذه السردية بأدوات ومقولات جديدة؛ أي إعادة إنتاج حكاية العرس عبر الأغراض وما فيها من تاريخ اجتماعي ودلالات رمزية، والاعتماد على أرشيفات الصور، واستخدام الروايات الشخصية وسير الرواة، وتوظيف المثل والأغنية الشعبية وغيرهما من منتجات الذهن الجمعي والذاكرة السردية الفلسطينية.

أود أن أختم بمسألة قد تكون ذات دلالة، عمل الطلاب ومعلمتهم فداء بلاصي مدة ثلاثة أشهر، وبجهد متواصل داخل المدرسة وخارجها، في الحصص المدرسية وخارجها، وتم جمع المواد والصور والأغراض، وكان ضمن مسار المشروع أن ينتهي المشروع «بيوم حي لعرس فلسطيني مفترض»، ولكن ترافق موعد العرس مع أحداث دموية في غزة، وفوجئت المعلمة بالطلاب وقد قرروا إلغاء العرس تضامناً مع غزة. إن موقف الطلاب زاخر بالدلالات التي يمكن رؤيتها من مواقع مختلفة، ولكنني في هذا الإطار سأقرأ ما يقع في منطقة سؤال البحث؛ أي بناء الفاعلية الذاتية للفاعلين في العملية التعليمية، وهذا ما يمكن قراءته في موقف الطلاب، لكن السؤال الذي يطرح ذاته بشدة، لو كانت فاعلية العرس أو غيره، ضمن درس تقليدي وكجزء من منهاج ومن بناء وتنظيم «المعلم» بمفرده، فهل كان الطلاب سيملكون حق وشرعية وقوة إبداء الرأي وتحديد الموقف؟ أم إن وضعية كونهم أصحاب المشروع والشركاء الفاعلين في تصميمه وإنتاج هو من ملكهم «القوة والشرعية» ومكنهم من بناء هذه الفاعلية؟ يضاف إلى ما سبق أن الموقع الجديد للطلاب وما أنتجه من إعادة صياغة «للعلاقات التربوية» وإعادة بناء لأطر القوة فيها، لم يكن ليتحقق (الموقف الطلابي الأخير من قضية العرس) لولا أنه قد ترجم في سلسلة من الإزاحات والتحولات طوال مسار المشروع، من خلال كسر النمط الصفي وتغيير شكل مهنة التعليم، و«إعادة إنتاج مصادر المعرفة وعلاقاتها، والخروج من الجدران المدرسية، وتنظيم لقاءات مع الناس، وإدخال الأغاني والدبكة إلى قاعات المدرسة». ولا بد من الإشارة إلى أن فاعلية الطلاب لم تتجلّ في «موقف رفض تمثيل العرس» فقط، وإن شكلت الشكل «الرفضي» إلا أن فاعليتهم قد تجلت في قراءة وتحليل المادة، كيف لا وهي ليست مادة المنهاج، ولا هي مادة للمعلم أو للشبكة المعلوماتية، هي ملك جماعي لهم، هم من استخرجها من أفواه أصحابها، ومن أغراضهم ومن صورهم، وبالتالي فلهم الحق في «كتابتها»، والتركيز على الجوانب «السرية»، فكتبوا تحت عنوان «أسرار تروى بالحبر السري» كيف كانت تقوم امرأة خبيرة بإخبار الفتاة «العروس» بحقائق الليلة الأولى (ليلة الدخلة)، ووضعوا هذه المعارف في «خانة كونها معارف علمية اجتماعية»، تقدم في لحظة ما بشكل «علني وجليل»، في حين يكون الحديث فيها قبل ذلك «خروجاً على الأدب واللياقة»، وكأنهم يقاربون فكرة «الزمن الاجتماعي للمعرفة».

فمسألة المعرفة وخطاباتها ذات صلة «بالساعة الاجتماعية» التي تقرر شرعية هذه المعرفة أو تحريم تعاطيها هذه مسألة، ومسألة أخرى كانت في غاية الأهمية هي «توصلهم» إلى أن الزواج المبكر على الرغم من شيوعه في المجتمع الفلسطيني، فإن ثمة دلائل كثيرة على أن هناك معارضة له في «الذهن الشعبي الجماعي»، وتم الاستدلال على ذلك من قول إحدى الروايات الشفوية: «كانت الفتاة الضلع الفعال في بيت أبيها» ومن بعض الأغاني النسائية من مثل:

قولوا لأبوي الله يخليلو أولاده — استعجل علي وطلّعني من بلاده

يا فلانة يا رفيقتنا يالعال يالعال — لو درينا ودعناك من زمان

يا فلانة يا رفيقتنا يا روح الروح — لو درينا ودعناك قبل ما نروح

وفي تحليل الطلاب «لهذه الخطابات النسوية» بوصفها اعتراضاً شعبياً على تقليد اجتماعي ما، فإن الطلاب قد لامسوا قضية مهمة، قضية «المقاومة الاجتماعية» للبنية الذكورية الاجتماعية من جهة، والنظر للأغنية الشعبية بوصفها «حيزاً لبناء خطاب نسوي انشقاقي» يمكن قراءته بوصفه «أرشيفاً للمقاومة السرية» وتعبيراً عن بواطن المرأة ولاوعيها السياسي من جهة أخرى.

قوة الشكل وعطالة المادة

إن تجربة المعلمة أماني جوابرة مع طلابها من «قرية الأطفال»[11] كانت التجربة التي «انطلقت من الصفر البحثي»، فهذه التجربة الوحيدة من بين التجارب التي لظروف «مدرسية» انبنت على المنهاج المدرسي، أو على «حرفية الكتاب»، في حين أن التجارب الأخرى قد تأسست على نوعين:

1. نوع قام على المغادرة النهائية «للمنهاج المدرسي» عبر بناء مشروع تعلمي تعليمي ذي مسار شمولي تكاملي، يتم داخله «تعليم معارف

مختلفة ومتعددة تحتوي مواد المنهاج ومواد أخرى في سياق غير منهاجي، ومشاريع أخرى كانت تغذي التعليم المنهجي دون أن تحتويه.

2. نوع آخر انطلق من المنهاج «عبر اختيار أحد موضوعاته أو عناوينه»، ثم غادره وحول العنوان إلى عنوان مشروع متكامل «مثل مشروع عكا مدينة في التاريخ ونص في الجغرافيا» الذي استوحى مشروعه من نص مدرسي «رحلة إلى عكا»، وحوّله إلى مشروع، وكذلك مشروعات المعلمتين باسمة صواف وأمل قطّاوي التي تقوم على اختيار جزئية منهاجية وتحويلها إلى مشروع في «تعليم اللغة والتعبير»، مثل النكبة في ذاكرة المهجرين، والطفل الفلسطيني بين واقعه الحقوقي وحقه الوجودي في التعبير.

ومن هنا، فإن تجربة مدرسة «قرية الأطفال» والمعلمة أماني جوابرة في اختيارها لـ «الدراما في سياق تفاعلي اجتماعي ثقافي» لتعليم «مواد الكتاب المدرسي» بشكل «يلتزم ببنية الكتاب وترتيبه ومحتواه»، والعمل على بناء أشكال وأنشطة تخلق الفاعلية والمتعة «للدرس الصفي»، وهذا بحد ذاته «فعل مقاومة وتغيير للمنهاج من داخله»، ولكنه فعل محاصر ومتورط في حصار إمكاناته في الوقت ذاته».

ويمكن في هذا السياق المقارنة بين تجربة «طلاب جلجليا»، وتجربة طلاب مدرسة (قرية الأطفال)، حيث كلتا التجربتين انطلقت أو اعتمدت على «نص رحلة إلى عكا»، وكل منهما اعتمد الدراما كسياق تعليمي تعلمي، فقد بدأت تجربة أماني «بصندوق جدتي»، تلك الانطلاقة التي كانت مؤهلة للتعليم عبر «وسائط وسياقات متعددة»: أوراق، مواد، أغراض، صور، وعلى أنشطة متعددة: كتابة، تخيل، استكشاف، تمثيل ... الخ، ومعتصم انطلق من «بناء المكان وتأثيثه جغرافياً وتاريخياً»، ولكن التزام أماني وطلابها بالكتاب وحدوده، فرض وقفاً قسرياً للاستكشاف الدرامي والتعبير، والعودة لبناء نشاط آخر يوضح «معنى الكلمة والكلمة المرادفة لها»، وتمرينات وأنشطة تقدم «التدريب الإملائي»، ما جعل بنية الدرس تقوم على أنشطة متجاورة لا متفاعلة، ومنبنية على شكل من التداخل، تداخل يؤدي إلى إكمال الدرس لاستكمال الأنشطة وما فيها من معرفة، وهذا الشكل انعكس على كل التجربة، بحيث قامت التجربة على بناء أنشطة لتعليم:

1. الأجزاء المختلفة للدرس الواحد: المطالعة، الدلالات، القضايا اللغوية، الإملائية، التعبير، ما جعل الأنشطة محدودة الأثر، ومحدودة النماء محصورة ضمن «غايات صغيرة» وأزمان محددة.
2. الوحدات المنهاجية المتتابعة في الكتاب المدرسي التي لا ربط بينها مطلقاً «رحلة إلى عكا»، «النشرة الجوية»، «الطفل والديك» ... الخ، ما أدى إلى منع التجربة من التطور الداخلي والنمو الطبيعي، وأغلق الكثير من إمكاناتها، على الرغم مما في الدراما من طاقات، وما بذلته المعلمة وطلابها من جهود.

ما سبق يدفعنا للقراءة الدلالية لهذه التجربة، لأنها كما ذكرت سابقاً، هي التجربة الوحيدة التي التزمت «بحرفية الكتاب المدرسي»، وهذه مهمة ثقيلة هربت منها «كل التجارب الأخرى»، وكون هذا الالتزام

مثل «حصاراً طاغياً وثقلاً كبيراً» قامت التجربة على مواجهتها بكم هائل من الإجراءات، منها: العمل داخل مجموعات، استخدام تمارين الإحماء واللعب الموجه، الخروج من جدران الصف، توظيف «ممكنات درامية» مثل «صندوق ستي»، بناء مساحات للتعبير والابتكار مثل «إنتاج نشرة جوية، خريطة طقسية ومناخية، عمل تلفاز «نموذج كإطار» لإذاعة النشرة... الخ، وهذا يمثل شكلاً من «العمل على رفع المنهاج المدرسي من داخله»، وإن كان هذا الشكل هو أقرب الأشكال للمصير السيزيفي،[12] حيث مهما بذل المعلم والطلاب في دحرجة «صخرة المنهاج»، فإن عودتها إلى الوادي هي نهاية محتومة، إلا أن هذا الشكل من العمل داخل المنهاج يمكن أن يفتح على إمكانات أخرى، منها مثلاً إبقاء الخط الدرامي متصاعداً، واعتماد النصوص والمواد المكتوبة سياقات لتعليم «دلالات الكلمات»، وشكلها الإملائي، دون الاضطرار لتوقيف المد الاستكشافي، والانتقال من جزئية إلى أخرى.

أما النقطة الأخرى الخاصة بهذه التجربة، فهو ليس تصديها لتعليم الكتاب المدرسي بحدوده فقط، بل إن هذا يميزها بهذه الخاصية على كل التجارب الأخرى، ما جعلها -كما قلنا- «درجة الصفر البحثي»؛ أي «نقطة انطلاق منهجية لقراءة التجارب الأخرى»، ونقطة قراءة لما يجب عمله مع الكتاب المدرسي، ومدى فاعلية محاورته من داخله أو من خارجه، وشكل هذه المحاورة وكيفياتها.

وللتدليل على ما سبق، استشهد بمقتطف مما تكتبه المعلمة في انطباعاتها «كنت قلقة في بداية الأمر: هل سيؤثر ذلك على تقدمي في مادة اللغة العربية؟ هل سيكون ذلك على حساب أشياء أخرى في المادة؟»، وهذا مؤشر قوي على الضغط الذي مارسه المنهاج وقوته ضمن النظام المتبع على المعلمة، وبالتالي دوره السلبي على تعمق المشروع، فهي تعلن أنها كانت قلقة وعلى ماذا؟ على أن تتأخر في «تدريس المنهاج»، وعلى أن يكون «المشروع وأنشطته» على حساب «روتينيات المنهاج»، وهذا لم يحشر المشروع في المنهاج المدرسي، بل وضع المشروع في خدمة «المنهاج»، وهذا ما تقوله المعلمة: «بدأت بوحدة «رحلة إلى عكا»، أحببت أن أتدرج مع طلابي في أساليب الدراما؛ أي في كل وحدة اختار لها أسلوباً معيناً ... تخدم المنهاج وتقدمه بأسلوب محبب للطلاب، ما يؤدي إلى نمو قدراتهم». إن هذا الشكل من الفعل التعليمي قد فتح المنهاج على «الحركة» والجسد، على اللعب والاستكشاف، لكنه،

بحصر فعله على المنهاج وإبقاء غايته «في خدمة المنهاج»، قد أغلق إمكاناته وأبقى الطلاب في موقع «المتلقي»، وإن قدم تعليماً يتجاوز «الشكل البنكي»، حيث الطلاب يكتبون في سياقات «ذاتية» رسالة لشخص أو جهة ما، إعداد نشرة للإذاعة . . . الخ، فإن وضعية التجربة وموضعتها في خدمة المنهاج قد «قلص إمكاناتها»، وعطل تطورها الداخلي عبر «الحكم عليها» بالتشظي والتشتت، وعدم «بناء التراكمية والتكاملية الداخلية» من جهة، وعدم «إعطاء المعلمة مساحة للخروج من المهنة في شكلها «المتعارف عليه» وإعادة بناء (دورها) كعلاقة جديدة مع الذات ومع «النظام» ومع الطلاب من جهة أخرى، الأمر الذي حرمها أيضاً من «فتح عمل الطلاب» على رغباتهم وواقعهم بشكل يساعدهم في بناء فاعليتهم الذاتية والتعلمية.

فقد ذكرت المعلمة «أن مما زاد حماسي هو الطلاب الذين كانوا ينتظرون اليوم الذي يأتي ويذهبون إلى القاعة» ماذا يعني ذلك؟ إن الذهاب إلى قاعة الأنشطة يعني أولاً تجاوز غرفة الصف، والخروج من ضيق المقعد، كما يعني «تفعيل الجسد وحركته» الاحتكاك الاجتماعي بالمجموعة الصفية «العمل في دائرة» العمل في مجموعات . . . الخ، وهذا واضح في انطباعات الطلاب «تعلمنا كيف نكون مجموعة ونتعامل مع بعض، وكيف نشكل دائرة، كيف نلعب بهدوء، كتبنا على بطاقات ووضعناها على ملابسنا، حضرنا يوم العطلة . . .». إن كل ذلك يمثل

طفلة تعزف على آلة الجيتار خلال حصة تدريبية في مدرسة غزة للموسيقى.

تحولات وتغيرات يمكن إدراجها في تحول التعليم والتعلم باتجاه تنمية الذكاء الجسدي والاجتماعي، ولكن «موقع التجربة» أبقاها في أسر المنهاج، وفي قبضة المعلمة، ولهذا بقيت انطباعات الطلاب مملوءة بالشكر للمعلمة على «ما في التجربة» من فرصة، من لعب، من متعة، وهذا لأن التجربة لم تمكنهم من الشعور بأنهم «شركاء» في إنتاج الفرصة والمساحة والمتعة والفاعلية.

تجربة خبرتين يقودها خيال[13]

إن تجربة المعلمتين أمل قطّاوي وباسمة صواف في مشروع التكون الذاتي المهني المستمر هو غير منبت الصلة بمسيرة المعلمتين، تلك المسيرة التي انبنت على سيرة تجمع بين النمو الذاتي والبناء المهني، كما جمعت بين خبرتين «خبرة كل من المعلمتين»، وخبرة معلمتين مع خبرة المركز، حيث بدأت تجربة التعاون بينهما من خلال الكتابة في دفتر مشترك، كل منهما تقوم بقراءة ما تكتب الثانية، وتحلله وتكتب ملاحظات لتطويره، ومن خلال هذه الآلية تم تطوير العديد من العناوين والتجارب والمشاريع التي نشرت في أعداد سابقة من **رؤى تربوية**.

وإذا قامت تجارب المعلمتين السابقة على «قضايا منهاجية» أو ظاهرات مدرسية «مثل ظاهرة الغش في الامتحانات، والواجبات» أو قضايا إنسانية تقع في خانة المحظور الاجتماعي «كموضوع الحب وعيده»، فإن المشروع يقوم اليوم على تصورات تتجاوز البيداغوجية باتجاه «الفكر فيها»، وتتضمن التقنية العالية وتوظفها في فتح التعليم على «التعبير بوصفه ليس تعبيراً عن معارف أو مشاعر، بل فاعلية لإنتاجها»، وعلى التاريخ والأدب ليس بوصفهما «نصوص الإنسان»؛ النصوص التي يصنعها ويعيد صناعة ذاته بوصفه فاعلاً ومنتجاً، بل الإنسان نفسه وحكايته وما فيها من تاريخ وأدب، وقد أنتج في هذا السياق تجربة: النكبة في ذاكرة المهجرين، وتجربة الطفل الفلسطيني بين وجوده الحقوقي وحقه الوجودي في التعبير.

إن القراءة للمشروع وللتجربتين فيه يمكنها استكشاف كم كبير من النقلات والتحولات في مسيرة العمل وفي سيرة المعلمتين، وأهم هذه الدلالات، هو انفتاح العمل المدرسي على السياق السياسي الاجتماعي بمجمله، وعدم حصر فاعلية التعليم في أمكنة معرفية أو في أدوات ووسائل، بل إعادة بناء التعليم باعتباره «تنمية للخيال الاجتماعي»، لإنتاج تخيلات وتصورات معرفية جديدة حول التاريخ والكتابة والحقوق. . . الخ، فالتعبير هو حق وجودي أنطولوجي، ما يجعل الكتابة وإنتاج الكلام والنصوص ليس تعبيراً عن الحقوق أو نضالاً من أجل الحصول عليها، بل إنتاج لهذه الحقوق، أو «بناء للإنسان ككائن وجودي فاعل»، ومن هذا أصبحت التجارب التي تقوم هاتان المعلمتان على ممارستها، تجارب تحمل التعليم والتعلم ليفعل في الحياة عبر التركيز على بناء الطالب لذاته، وإعادة النظر في النصوص والتاريخ، والدخول إلى حقل المعرفة بنظرة مختلفة ونظرية مفتوحة على المنتج الشعبي، وعلى كون المعرفة موضوعة اجتماعية، وعملية مستمرة من التساؤل والبحث. وهذا جعل التعليم في مشروع «الطفل الفلسطيني» يبدأ من الأطفال ذاتهم، ومن أنشطة تمكنهم من «الإصغاء لصوتهم الخاص»، ليس الإصغاء فحسب، بل «إنتاج صوتهم الخاص، والبحث

حول ذواتهم، والكتابة عنها»، و«هي في مواقع متعددة»، ومن الذات ورغباتها إلى المجتمع وقيمه، والمحاورة بينهما. إنها إعادة بناء للقيم الاجتماعية بوصفها أمكنة اجتماعية للحياة الفردية، وبالتالي فإعادة النظر في هذه القيم من منظور الرغبات الشخصية عمل على «تمديدها» لتتسع لتحقيق هذه الرغبات، ومن الذات ورغباتها إلى المجتمع والفئات المهمشة، بل إلى الإنسانية والمضطهدين فيها، فالنشاط يصل ذروته بالتحول إلى مشروع لبناء بيت للأطفال، من خلال ما يعرف في الدراما بـ«عباءة الخبير»، حيث الطلاب يلعبون دور خبراء مطلوب منهم بناء «بيت آمن للطفولة» وإدارته، ما يعني الدخول في حقل واسع من الاستكشاف والابتكار والتخيل، حاجات الأطفال وحقوقهم ورغباتهم، تصميم المكان، تأثيثه، بناء الطاقم المشرف والعامل، بناء البرامج . . . الخ. وحتى يتصاعد النشاط وينمو، تم تقديم مجموعة من صور الأطفال «أطفال مشردون ولاجئون، حالات خاصة» ليقوم الطلاب بعمل ملفات لهؤلاء الوافدين إلى بيت الطفولة الآمن، وهذا يضع الطلاب في مواجهة تحديات متعددة: التصنيف، الكتابة، التوصيف، اقتراح برامج وأنشطة وفاعليات، وبيئات صحية، ما يعني الانخراط بشكل فاعل في موضوعة الحقوق ليس بشكل «تنظيري براني»، بل دخول تأملي معرفي، وبناء وجداني داخلي، وتدخل اجتماعي مفاهيمي.

وفي التجربة الأخرى «النكبة في ذاكرة المهجرين» المنشورة في العدد 27 من **رؤى تربوية**، ينفتح المشروع على التاريخ وعلى «تاريخ المضطهدين» وليس المضطهدين بشكل عام، بل تاريخ اللاجئين الفلسطينيين، وفي سياق مغاير للموقف السائد، فالدخول ضمن هذه الرؤية ليس بغاية «بناء اللاجئين وقضيتهم» في إطار «حالة إنسانية»، أو في إطار «جريمة العدو»، بل في سياق إعادة كتابة التاريخ باعتباره سيرة المقاومة ورواية الشعب المقاوم.

وبمقدار ما انفتحت التجربة على «رؤية أخرى للتاريخ» وعالجته كجزء من الفعل الجماعي لكتابة الرواية التاريخية الفلسطينية، فإنها انفتحت على «الفنون في التعليم»، والفيلم الوثائقي، والصورة، والدراما، وتضمنت مصادر متعددة للمعرفة: الرواية الشفوية، المقابلة، الخريطة، الرسم، بناء المكان . . . الخ.

إن هذه التجارب لم تنفتح على موضوعات وبناءات وتقنيات تعليمية فحسب، بل انفتحت على الخيال الإنساني لتفتح التعليم على أجندة سياسية ومجتمعية جديدة وحقول معرفية وأسئلة التقدم والحرية.

من القصة إلى الدلالة

«دائماً وفي كل الوقت هناك الطفل رامي يطيع والديه، يرتب سريره، لا يقول لأمه أفٍ، نظيف يحب النظافة، يحب الدراسة، يحترم المعلمين، الأول في صفه، هو طبعاً الوسيم والشاطر والمحبوب، وعلى العكس منه سامي، كثير الصراخ والتذمر، غير مرتب ولا يحب المدرسة ولا الدراسة، هذه القصة دائماً ما تتكرر منذ زمن بعيد، الكبار كلهم وهم صغار كانوا رامي، الأطفال في الكتب كلهم رامي، الطلاب في الصف كلهم رامي، في الشوارع وفي أزقة المدرسة وفي نظر آبائنا ومعلمينا كلنا «سامي»، فلماذا نحن هكذا مقسومون؟ وكم رامي يوجد في الواقع؟».

هذا ما كتبه أحد الطلاب من مدرسة عين مصباح، كمادة للمجلة، ومن الواضح أن المادة تتضمن وجهة نظر عميقة ونقدية ليس لجزئية ما من العالم، بل لمجمل النظام القيمي الأخلاقي الاجتماعي، للفكر الاجتماعي التربوي العام بكليته، للكتب المدرسية، للخطاب الجمعي، عبر طرحه لصورة الإنسان «الصورة الاجتماعية القائمة على قسمة الإنسان إلى رامي الطيب وسامي الشرير، رامي المثالي وسامي الواقعي»، والطالب يقوض هذه النظرية ببساطة عبر نقده لـ:

1. إدعاء الكبار بمثالية طفولتهم.
2. صورة الأطفال في الكتب المدرسية وما فيها من تسطيح ومثالية مزيفة أو زائفة.
3. الصور النمطية التي يفرضها المعلمون والآباء على الأطفال وعلى رؤيتهم لهم من خلالها، والتي عليهم تمثلها على الرغم من عدم واقعيتها.

لقد انطلقت مما كتبه أحد الطلاب، وما فيه من جرأة في التعبير وقدرة على التأمل والنقد، ونظرة صائبة للواقع الاجتماعي وللقيم التربوية فيه، لكي أتوصل إلى مجموعة من الدلالات التي يمكن تعميمها على

مشاركات في أحد لقاءات «رواية القصة وتوظيفها في سياق تعليمي» التي ينظمها المركز.

مجمل التجارب، وهو كونها قد ولدت:

مساحات ثلاثية، وعلى الرغم من كونها متداخلة فإنها كانت قادرة على الإفساح لكل طرف بالتحرك ضمنها (الباحث، والمعلم، والطالب)، لكي يعيد بناء دوره وفاعليته، ما جعل التجربة ثلاثية الصوت؛ صوت الباحث، وصوت المعلم، وصوت الطالب، من خلال خلق أمكنة متعددة، والبحث الكلي المكون من كل التجارب كمكان للتأمل البحثي، فكل تجربة بشكل منفرد «موقع لرؤية المعلم»، والمسار الداخلي للتجربة أمكنة متعددة للطلاب وأصواتهم، الشيء الذي مكّن المشروع من إنتاج ثلاثة أصوات، ومكّن الأصوات الثلاثة من خلق منابر خاصة بها.

ولهذا، فإن هذا المشروع قد يعكس أجندة بحثية جريئة، تنطلق من رغبة جماعية بالتحول الاجتماعي المنبنية على تحويل للعلاقات الاجتماعية والمفاهيم المنتجة الموجهة لهذه العلاقات والناتجة عنها، فالطالب لم يعد «مادة طرية» يقوم المعلم والكتاب بتشكيلها، بل هو «كمجموعة طلاب»، في دور الباحث والمستكشف والمنتج، «جزء من الطاقة التخيلية المجتمعية الفاعلة» وكذلك المعلم، فلم يعد أداة فنية أو ماكينة في النظام التربوي، ولم يرضَ بأن يعكس الأجندة السياسية الرسمية، بل أعاد بناء دوره بوصفه «فاعلاً سياسياً، ولم يبق رهيناً للدور التقليدي والعلاقات الرسمية، بل أعاد إنتاج دوره ضمن «تخيل جديد للبناء الاجتماعي»، ما جعله يتجاوز موقعه كمعلم فحسب، بل كناشط اجتماعي. وكذلك الباحث الذي لم يعط نفسه الحق في بناء العينة، أو كتابة التجربة، أو تحديد مسارها أو مراقبتها من الخارج، بل كان جزءاً من المجموعة «المصممة للمشروع»، بعد أن أعطى دور قيادة المجموعة لأحد أعضائها، ثم انخرط في تطوير المشاريع، وفي تقديم خبرته كمعلم وكباحث وكمنتج لنصه البحثي بجوار ما يكتبه المعلمون والطلاب، وليس بديلاً لهم، أو ناطقاً باسمهم، وإن أعطى لنفسه قراءة فعلهم، فإن شرعية هذه القراءة تستند إلى:

1. انخراطه الفعلي والواقعي في بناء هذه المشاريع وتطويرها.
2. كونه يملك موقعاً بينياً بين الداخل والخارج، بين المعلم والمركز.
3. والأهم أنني أنطلق من قاعدة ترى أن هذا التحليل هو أيضاً وجهة نظر تضاف لوجهة نظر المعلمين ووجهة نظر الطلاب، وليست بديلا عن رؤيتهم أو صوتهم مطلقاً.

في المعنى وما خلفه

إن هذه التجارب، وإن اندرجت في سياق مشروع بحثي يهدف إلى بناء فاعلية التعليم عبر بناء فاعلية أطرافه الثلاثة: الطالب، المعلم، المعرفة، كنشاط بحث واستكشاف وبناء معنى، فإنها قد تمايزت وانبنت كل تجربة على شكل فعل في الزمن المدرسي والزمن الاجتماعي، تحوّل إلى قبضات من الوعي عند كل معلم وكل طالب انخرط في مشروعه، ولذلك سنترك التفاصيل لمن ابتكروها، تلك التفاصيل التي هي ملك أصحابها، والتي ستتابع نشرها وإصدارها بشكل خاص بهم.

وفي هذا المقام، سنحاول قراءة كل التجارب في سياق السؤال المركزي الذي أنجزت التجارب على أساسه، ويمكننا في هذا الإطار منح هذه المحاولات صفة تجارب وتوصيف المعلمين والطلاب بكونهم مجربين، لكون هذه المحاولات مثّلت بالنسبة لهم تجارب تستند إلى خبرات خاصة بهم، وتعبر بهم إلى بناءات خبرة جديدة، وكما يرى جورج زمل، فإن ما يأتي من «الخبرة لا يصبح صورة أو مفهوماً فقط، كما في حال عملية المعرفة، بل يصبح عنصراً في عملية الحياة نفسها»،[14] بل إنه قال إن «لكل خبرة مغامرة»،[15] لأن الخبرة الجديدة وما فيها من تأمل وإعادة ضبط تمثل مغامرة تعترض مجرى التدفق اليومي المألوف، وتضبط عفوية التفصيلات التي تعمينا عن منطقها الداخلي، فالتجربة التي تتحول إلى خبرة حياة هي في نظر غادامير «مغامرة ترتبط إيجابيا وعلى نحو دال بالسياق الذي تعترضه، فتتيح للحياة أن تكون محسوسة ككل بسعتها وقوتها»، وهنا يكتسب العمل التأملي فتنته بوصفه مغامرة تكتسح شرائط الحياة العادية وإلزاماتها، إنها مجازفة في اللايقيني».[16]

ولذلك، فما مارسه المعلمون والطلاب هو تجربة، لأنها لم تنتج معرفة فحسب، بل كانت مولداً لتجارب وممارسات، لأنها انفتحت على اللامتوقع، فقد استحقت وصفها كتجارب لأنها خيبت توقعاً ما، وأفضت إلى مفاجئ ما، وإعادة بناء علاقة البصر والبصيرة في جدل جديد[17].

إن هذه التجارب قد تمايزت في مسارها وفي شكلها وفي مكانها المعرفي، وبالتالي مكانها السياسي والاجتماعي، فبعضها تم داخل المنهاج المدرس، وبعضها على تخوم المنهاج، وبعضها بدأ من المنهاج، وقام بسحبه باتجاه الحياة والواقع من جهة، وباتجاه الرغبة والمأمول من جهة أخرى، ولكن جلها قد تحرك إلى خارج المنهاج. ويمكننا أن نستنتج أن أكثر التجارب عمقاً وفاعلية هي التجارب التي حاورت المنهاج عبر الابتعاد عنه؛ سواء من خلال اختراقه وشده للخارج أم التي منذ البداية قامت على القطيعة معه شكلاً ومضموماً، ثم محاورته من موقعها كبديل يرفض المنهاج شكلاً ويحتويه روحاً، عبر احتواء المشروع على معارف متكاملة في الأدب والتاريخ والجغرافيا والعلوم والمجتمع، وعبر قيام الطلاب ببناء هذه المعرفة من خلال أنشطة متنوعة وفاعلة وممتعة تتضمن البحث والمقابلة والتصوير والكتابة والتعبير والحركة والعمل في مجموعات، وتتضمن أيضاً إعادة إنتاج المعرفة من خلال عمليات مركبة ومعقدة كعمليات ترتيب المعاني، وتصنيفها، وفرزها، وممارسة عمليات الاختيار والانتقاء والحذف، وإعادة البناء، وضع المعارف في أطر محددة، وبناء الحبكات الكلية، كل ذلك يتم في داخل عمل

له مغزى، فالطلاب لا يمارسون واجباً ثقيلاً ولا ترفاً فكرياً، وإنما هم منغمسون في إنتاج كتاب عن قريتهم، أو فيلم عن عكا، أو مجلة عن حياتهم في البيت والمدرسة.

وبهذا الموقف من المنهاج المدرسي الرسمي، حققت التجارب مجموعة من الإزاحات؛ إزاحات لمسألة معنى التعليم وموضوعه، فلم يقتصر موضوع المعرفة على نص في كتاب، بل هو معنى «يستكشف ويبني» في إطار مشروع متكامل، والمعرفة فيه ليست مجزأة ومبوبة في تخصصات منعزلة عن بعضها وعن سياقها، الشيء الذي مثل نوعاً من الحوار الإيجابي مع المنهاج، ذلك الحوار الذي فتح المنهاج المدرسي على «سياقية المعرفة وتكامليتها»، وعلى الحياة، وعلى رغبة الطلاب واهتمامهم، ما جعل هذه التجارب مشروعات تربوية تتضمن في داخلها موقفاً من المنهاج، ومن نظام الامتحانات والعلامات، ليس هذا فحسب، بل يحمل في داخله مشروعاً لإعادة «فهم مسألة المعنى» وقضية المعرفة والحقيقة، ما يجعله مشروعاً في إعادة صياغة المجتمع، وإعادة صياغة موقع الطلاب والمعلمين فيه.

ولم يعط هذا تلك التجارب شرعية داخلية فحسب، بل منحها أيضاً قوة وفاعليةَ تجعل منها أكثر من تجربة تربوية، بل تجربة تمس «الخيال التربوي والاجتماعي»، وتفتحه على أسئلة المستقبل وسياسات صناعته، وقد تحقق لها ذلك من خلال:

1. تلك المسافة عن المنهاج الرسمي، لما سمح لها «بمحاورته»، وتجاوز شكله الرسمي وإشكالية انعزاله عن الحياة.
2. الانفتاح على الحياة والمجتمع وأسئلة الوجود والموقع والدور.
3. تجنيد رغبة الطلاب من خلال بناء موضوعات ذات معنى بالنسبة لهم.
4. انفتاح المشروعات على كفايات طلابية متعددة، وأشكال انخراط متنوعة.

ويمكننا أن نستنتج مما كتبه الطلاب والمعلمون أن فاعلية الطلاب ازدادت كلما كان الموضوع والمعرفة التي يدور حولها ذات صلة بحياتهم، وأن هذا الاهتمام الطلابي وصل حد الانتماء عندما لامس الموضوع "نوازعهم الداخلية"، وأسئلة الذات، وكيفية تعريفها[18]، كما أن دورهم تعمق وأصبح «يتحرك بمحرك داخلي الدفع»، عندما تعددت المهام وترابطت، وتمت أجرأتها على شكل «مواجهات لتحديات»، حيث تتم الأنشطة والفعاليات تحت ضغط سؤال «كيف نجمع المعلومات؟»، ثم يبدأ تصنيفها وتأطيرها «كيف نحولها لمعرفة؟»، وكيف يتم إخراجها لتصبح كتاباً عن قريتنا أو مجلة عنا، ولذلك فإن أسئلة المعرفة وأسئلة البحث عنها، وأسئلة معالجتها، تتم داخل إطار مشروع للطلاب أنفسهم، مشروع يخصهم ويحضهم، «مشروع يمس وجودهم وهويتهم ويصبح موضوع تعلمهم ينتجهم بقدر ما ينتجونه».

أيضاً، إن فاعلية المعلمين ارتبطت وتجلت في التعليم «المفعَّل والمفعِّل»؛ مفعَّل بتحديات الموضوع وأسئلة الطلاب وكانت على شكل «مشكلات خاصة بإجراء معين، نقص في المعرفة أو في التقنية الضرورية لعمل مطلوب، أو خلل في تنظيم الوقت، وترتيب المواد، أو في كتابة

القصة، . . . وكانت تتم معالجتها داخل العمل وبشكل سياقي». لقد اتضح لنا أن عدم انشغال المعلم بمسألة «صوابية المعلومات أو عدم صوابيتها» قد أعطى للمعلمين قدرة كبيرة ووقتاً كبيراً للتركيز على شكل الأنشطة وفاعلية الشكل ودرجة الانخراط، والمشكلات الاجتماعية والنفسية والسلوكية للطلاب[19]، فمثلاً الطلاب يجمعون مواد عن حياتهم أو عن قريتهم، أو عن «عكا»، أو عن العرس، ولم ينشغل المعلمون بقضية هل هذه المعرفة صحيحة أم خاطئة، لكونها «معرفة اجتماعية تاريخية»، ولذلك انصب جهدهم على كيفية معالجتها، وكيف تتم الاستفادة منها، وكيف يعطى لها معنى، وكيف يتم بناؤها، وتمكنوا من رؤية طلابهم أفراداً يبحثون ويعملون، وهذا وفر لهم «فرصة رؤيتهم وإدراك إمكاناتهم وتحديد مشكلاتهم»، ما يعني أن مثل هذا «النوع من التعليم» **يزيد من مرئية المعلم، ومن المساحة المرئية عند الطلاب**، فالمساحات الجديدة التي تولدت داخل العمل والأدوار التي لعبها الطلاب، مكّنت المعلمين من رؤية طلابهم بشكل أفضل وأعمق، فقد مثلت هذه التجارب شاشة مزدوجة، انعكست عليها أفكار الطلاب وكفاياتهم، **وشاشة داخلية عكست قناعاتهم ومشاعرهم، وهذه «وجدانيات» لا يصل لها التعليم التقليدي في الغالب**. وقد تحقق جزء من ذلك بسبب:

1. توزيع الكلام، فقد تمت إعادة صياغة سياسات الكلام؛ سواء في البحث أم في التعليم، حيث لكل موقعه وسؤاله ودوره، وهذا بدوره انعكس على إعادة توزيع «مهمة الكلام»، فلم يعد أحد يتكلم باسم أحد أو نيابة عنه. والموضوع ليس عملية التفويض أو عدمه، أو لكونه حقاً شخصياً، بل أصبح هذا الوضع حقيقة واقعية ومطلباً حيوياً للجميع، فالمعلم لا يعرف كيف تم جمع «المعرفة»، ولذلك فالطلاب وحدهم يمكنهم الكلام عن ذلك، والباحث أيضا لا يعرف كيف تمت معالجة هذه المعرفة، فالمعلم وحده من يملك ذلك، ولذلك فإن عملية إعادة التوزيع الكلامي، وإن كانت سياسة سعى إليها البحث، فقد أصبحت قوة واقعة وحالة موضوعية لا يمكنه مفارقتها أو القفز عنها.
2. إعادة بناء سياسات المعرفة والقوة: لم ينطلق البحث من "فرضية محايدة" أو من توجه "بارد"، بل من خلفية سوسيولوجية معرفية ترى أن على البحث أن ينتج معرفة قابلة لأن توضع داخل الإطار الاجتماعي التربوي الفلسطيني، وتدعم وجهة نظر ننتمي إليها، وجهة ترى أن التعليم هو فعل في سياق اجتماعي، وعمل يجب أن

يلتزم بأسئلة الحرية والعدالة، وأن يدعم "المحركات والمعارف التي تهدف إلى تشييد بناءات اجتماعية أكثر عدالة وإنسانية".

3. ولذلك، عمل على إعادة توزيع علاقات القوة، بحيث يعيد توزيعها بشكل يقلل من تمركزها، فالطالب يملك المعرفة، والمعلم مستهلك لها، ومصدر المعرفة لم يعد المعلم، بل هو الطالب الذي يستخرجها من السجلات، والأهل، وكبار السن، الطالب يكتب عن "حياته"، عن واقعه، والمعلم "معلم لغة إنجليزية"، الطلاب يبحثون في "موضوع العرس والتاريخ" مع معلمة ليست معلمتهم بصفة رسمية.

إن هذا قد أفضى إلى إعادة بناء "دور غير متمركز" من خلال إجراء توزيعات عدة شملت توزيع دور الباحث، وتوزيع دور المعلم، وتوزيع دور الطالب، ما أدى إلى إعادة بناء "الوظيفة"، وإعادة صياغة وظيفة "صناعة المعرفة" (كعملية اجتماعية تحتوي وجهات نظر متعددة، صناعة مشتركة، فتح الحوار، إشراك آخرين)، وإعادة تعريف دور الباحث، فالطالب باحث في موضوع تعلمه، وكذلك المعلم فهو يجمع دور الباحث والطالب إلى جانب دور المعلم، وهذا ذاته ينطبق على الباحث، وهذا التحريك للمواقع وتغيير الأدوار ليس مجرد حركة تقنية، بل هو عمل سياسي "من خلال فتح دور الباحث على المشاركة الاجتماعية"، وتغيير جوهري في سياسة المعرفة "من ينتج من؟ هل السياسة السائدة تنتج الصياغة أم الصياغة تعيد إنتاج السياسة؟ ما قدرة البحث والتعليم على تحرير المعرفة "المقموعة داخل أطر باطنية"؟ ما نوع المعرفة المكتشفة؟ ما دورها؟ ماذا تدعم؟ وماذا تعارض؟ ماذا تقول؟ وكيف تقوله؟". إن كل ذلك أعاد وضع المعرفة في إطار سياسي فاعل "نريد معرفة لكي نحول التعليم إلى بناء المعلم والطالب كجزء من مشروع تحرري". إن مثل هذا القول هو فتح للمعرفة ولصياغتها على أمكنة هي في جوهرها أمكنة سياسية واجتماعية، وإن بدأت في التربية والمدرسة، فإن مآلها النهائي هو أي مجتمع نريد؟ وأي نظام سياسي اجتماعي نتخيل؟

إن هذا كله قد جعل المشروع "سلسلة من التجارب الفردية الداخلية" التي تمثل بمستوى أول "إعادة صياغة للذات"، والتعبير عن ذلك بلغة لا تعبر عن المشاعر فحسب، بل تثيرها أيضاً، فما كان مرجواً من البحث ومن التعليم هو معرفة الموجود في الداخل والخارج، والموجود لا يعني مجرد "الواقع" أو الشيء، وإنما "هو ذاك الشيء الذي لا يمكن تحطيمه"[20]، وهذا ما جعل التجارب في المستوى الثاني نوع من الانخراط في تغيير العالم، ليس من خلال الحلم بذلك، بل من خلال الانطلاق من الداخل للخارج، فكل يمكنه أن يقول هذه ليست تجربتي فقط، ولكنها إطار مختلف لإعادة صياغة العالم الاجتماعي والسياسات التربوية فيه، ولذلك فالتجربة بدأت من الذات إلى العالم، وبدأت من الواحد إلى المتعدد، فلم تعد ملكاً لباحث أو معلم، بل أصبحت ملكية جماعية، وفضاءً اجتماعياً للبحث عن الحقائق المتعددة في ضوء الرغبات المتعددة ووجهات النظر والتموضعات المتعددة، ولذلك فهي ليست صوتاً منفرداً، بل جوقة من أصوات متفردة، فكل يعمل وينتج صوته عبر قراءة نقدية جماعية في سياق «تفاعلات تلفظية متعددة»، تتفاعل مع أصوات الآخرين دون طمسها أو امتصاصها، وعبر «التواجد» معهم بوصفهم آخرين نعمل معهم، وباعتبار أصواتهم أصواتاً تقوّي صوتنا، وتعيد بناءه، وهذا عمل مع الآخرين لا عليهم.

إن ذلك يعني أن التجربة ليست تجربة تربوية، وإن بدأت كذلك، وهذا لأنها:

1. تعكس أجندة جريئة تبدأ من ذات فاعلها كنص في تغييره، وتتحول إلى نص يطمح الوصول إلى أن يصبح قوة مادية تسهم في التغيير الاجتماعي.
2. تحمل رغبة بالتحول الذاتي الذي سيفضي إلى الرغبة بالتحول الاجتماعي المبني على تحول مفاهيمي سياسي.
3. تعترف أنها تعمل داخل مضامين قوة، وتبني مضامينها على تعديل هذه المضامين وإعادة توزيعها بشكل "يقلل من تمركزها".
4. تمثل تخييلاً جديداً للبناء الاجتماعي، يربط البيداغوجي بالسياسي، ويرى تأثيرها على موقع المعلم والطالب، ويعيد بناء موقعهما، فالموقع والدور ليس مسألة إجرائية أو فنية، بل هما مواضعات اجتماعية وسياسية "فلم يعد المعلم أداة فنية أو وكيلاً منفذاً، بل هو فاعل سياسي وناشط اجتماعي، وكذلك الطالب لم يعد "المتلقي الأكبر"، بل الباحث الأصغر سناً والأكبر دوراً.

وهذا ما يجعل هذه التجارب مشروعات في "بناء شرعية التغيير"، التي وإن بدأت من حالات فردية فإنها عملت على:

1. إعادة صياغة للدور "دور المعلم".
2. إعطاء مفهوم مختلف "لمفهوم المهنة".
3. وضع التعليم والبحث في سياقه الاجتماعي.
4. تقديم مشروع تعليمي خلفه رؤية سياسية.
5. بناء تجربة وجدانية في داخلها مجموعة من التحولات.
6. تجاوز مقولات "التحصيل والعلامة" وفتح الخطاب المدرسي على مقولات الفاعلية والاختراق، والتخيل.

وهذه في مجملها "رؤى" لم تنتج بشكل عفوي، وإن كانت العفوية قد تم بناؤها بشكل مقصود، لكي يصل لها المعلمون والطلاب من خلال انخراطهم في عملهم، كلٌ من موقعه، وكلٌ من سؤاله، الشيء الذي أفضى إلى:

1. إمساك كل منهم بواقعه ومن موقعه، ما مكّنه من أن ينتج فاعلية داخلية وجدانية قناعية تتحقق وتتحول إلى مهمة اجتماعية.
2. المرور في عملية انخراطية، ليس بهدف بناء المعرفة فحسب، بل إنتاج جهود متنوعة وتخاطبات وتلفظات تكسر موازين القوة، وتسمح لكل منهم "بالتشكل كإنسان جديد" عبر ومن خلال:

- بناء الأمل بمجتمع جديد.
- بناء شرعية التغيير من الداخل إلى الخارج.
- تغيير أنفسهم بدل الحلم بتغيير العالم.
- التحايل على "نمط القوة" وتمركزها بفتح "حقل الكلام" ومصادر المعرفة على فئات اجتماعية ووجهات نظر مهمشة.
- تحويل الأحلام والتخيلات المهمشة إلى مفاهيم وسياسات تمثل قوى مادية قادرة على حشد فئات وأصوات اجتماعية جديدة في "حرب التغيير الاجتماعي".

مالك الريماوي – مركز القطّان

الهوامش

[1] ما بين الأذنين من مؤخَّر الرأس، وردت في **المنجد**، ص: 615.

[2] مانويل ريفاس (2001). **قلم النجار** «رواية»، ت: صالح علماني، دمشق: دار نينوي للدارسات والنشر، ص: 16.

[3] بيار بورديو (1997). **أسئلة علم الاجتماع في علم الاجتماع الانعكاسي**، ت: عبد الجليل الكور، الدار البيضاء: دار توبقال، ص: 38.

[4] المصدر السابق، ص: 42.

[5] المصدر السابق، هامش ص: 42.

[6] المصدر السابق، ص: 44.

[7] للمزيد انظر في تجربتي يوسف الخواجا ومحمد الخواجا، وهما جزء من تجارب المشروع ومنشورة في هذا العدد.

[8] للمزيد انظر تجربة عبد زايد في هذا العدد.

[9] معلم في مدرسة جلجليا – رام الله، (مشاريع تطبيقية صغيرة في المدارس). النص الوارد أعلاه من انطباعاته عن تجربة رحلة إلى عكا: عكا نص في الجغرافيا ومدينة في التاريخ. انظر تجربته المنشورة في هذا العدد.

[10] للمزيد انظر تجربة المعلمة فداء بلاصي، منشورة في هذا العدد.

[11] انظر التجربة موجودة في هذا العدد.

[12] نسبة إلى أسطورة سيزيف اليونانية، حيث الآلهة تحكم على سيزيف بمهمة عبثية، عليه خلالها دحرجة الصخرة إلى أعلى الجبل، والتي ستعود إلى التدحرج باتجاه الوادي مجرد وصولها القمة بحكم من الآلهة، وعلى الرغم من علم سيزيف بذلك فإنه يعود كل مرة لدحرجتها وبالعزم نفسه، وكأنه قد قبل بهذا المصير واختاره على الرغم من إدراكه بعبثيته.

[13] انظر التجربة منشورة في هذا العدد.

[14] وردت عند: هانز جورج غادامير (2007). **الحقيقة والمنهج**، ت: حسن ناظم، طرابلس – ليبيا: دار أويا، ص: 131.

[15] المصدر السابق، ص: 131.

[16] المصدر السابق، ص: 131.

[17] المصدر السابق، ص: 477.

[18] تقول إحدى طالبات الصف الثامن: "عندما ذهبت في رحلة إلى قلقيلية، سألتني إحدى المعلمات: من أين أنت؟ فقلت لها من قرية المدية. فقالت: لم أسمع بهذه القرية. وتضيف الطالبة: أحرجت وخجلت كثيراً لأن هذه المعلمة لم تسمع بقريتي، وعندما جاء المشروع عرفت أنها فرصتي لأن أكتب عن هذه القرية الصغيرة الجميلة حتى يعرفها كل الناس. انظر تجربة محمد الخواجا.

[19] انظر تجربة يوسف الخواجا.

[20] قول للشاعر رانكله ورد عند غادامير، مصدر سابق، ص: 477.

من مساق «التاريخ: حكاية الأفراد والأمكنة في الزمان» الذي نظمه المركز في أريحا ضمن مساقاته الشتوية العام ٢٠٠٨.

في المسرح وفي الدراما والخيال

في الصفحات التالية مقالات أربع تتناول المسرح والدراما؛ الأولى تتناول العلاقة بين الأدب والمجتمع من خلال مسرحية المسرحي الألماني برتولد بريخت «الإنسان هو الإنسان»، والثانية لدورثي هيثكوت، وهي تمثل العبور إلى عالم المسرح عبر تكوين المعاني والدلالات في صلتها بالمجتمع، وهي مقالة تشكل عتبة للولوج في الدور في الدراما في التعليم. المقالة الثالثة تقوم على الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الخاصة بتخطيط الدراما التكونية، وهي من تأليف كل من باميلا بويل وبريان هيب. والرابعة هي مقالة تتضمن حوارا كتب من قبل غيفن بولتن، وقد وردت كفصل أول في كتاب الدراما من أجل التعلم (Drama for Learning) الذي ألفه كل من بولتن ودورثي هيثكوت، يقوم الكتاب على قراءة تحليلية لأسلوب (عباءة الخبير) الذي ابتكرته هيثكوت. كلا المؤلفين يعتبر رائداً في مجال الدراما في التعليم، ولعل عملهما معاً على هذا الكتاب يمثل ذروة التقاء تجربتين عميقتين في الحقل نفسه، تضافرتا لتنتجا كتاباً من أهم الكتب التي تعاملت مع الدراما في سياق تعليمي تكاملي ومن خلال المنهاج، بحيث تتضافر الموضوعات والحقول المعرفية المختلفة في نسيج واحد.

إن هذه الترجمات تأتي في سياق مشروع متكامل للترجمة في حقل "الدراما في التعليم"، وتتطلع إلى أن تسد فراغاً في هذا المجال، وبخاصة أن (الدراما في التعليم) قد باتت تحظى باهتمام يتزايد في فلسطين والعالم العربي.

و. ك

من أحد لقاءات «رواية القصة وتوظيفها في سياق تعليمي».