نظرة على نتائج مشروع «المدية حياة المشهد وذاكرة المكان»

(بحث أنثروبولوجي في سياق تعليمي)

يوسف الخواجا

تتمحور التجربة حول موضوع توثيق ذاكرة المكان والإنسان في القرية، تقوم على أساس بنائه كتجربة تعليمية، ينتقل فيها الطالب من دور المتلقي إلى دور الفاعل الذي يقوم بدور المعلم والمتعلم. واستطاعت التجربة أن تجمع بين الصورة والصوت والحدث التاريخي والمكان، من خلال جمع قصص الناس وحكاياتهم، والتفاصيل الصغيرة التي شكلت ملامح حياتهم، فتحدثت عن المكان وما يمثله من مبانٍ ومواقع أثرية وتضاريس. وقد قام الطلاب بمعالجة المواد المنتجة فِي أنشطة تعليمية مختلفة، تتناسب مع قدراتهم ورغباتهم في «الرسم، والكتابة، والتعبير، والدراما»، على أساس ربطها بالعلوم المختلفة: الرياضيات، التاريخ، الجغرافيا، اللغة العربية، وكذلك لتحقيق الأهداف الإستراتيجية للإرشاد التربوي في المدارس.

المدية، حيث كانوا هم الفاعل الأول في إنتاج تعلمهم وكتابة حكاية قريتهم.

تمت هذه التجربة في مدرسة المدية واستمرت 12 شهراً، ونفذها المعلمان محمد الخواجا ويوسف الخواجا، وقد كانت إحدى التجارب التطبيقية ضمن برنامج مشاريع صغيرة، الذي أطلقه مركز

حدثت التجربة ضمن مساحة إضافية اشتقها المشروع وما يملك من مدى، فاتساع المشروع هو عمق معناه بالنسبة لفاعليه، وتلك العلاقة الديناميكية بين مركز القطان ومدرسة المدية وأهالي المدية قد خلقت حالة من التفاعل يمكن وصفها بحالة مبدعة وفريدة، حيث تم عبر المشروع خلق حوار ثلاثي حقيقي بين باحثي مركز القطان ومعلمي مدرسة المدية وأهالي قرية المدية، حوار قاده وأنتجه طلاب مدرسة

القطّان وأشرف عليه بين العامين 2007 و2008.

هو تجربة التغيير، التغيير الذي ينفي ليستحضر، يفرغ ليملأ، تغيير أماتَ شيئاً ليسمح بميلاد أشياء جديدة، تجربةٌ نفت الاستكانة والخنوع للواقع المرير لتستحضر الإرادة والتصميم والتحدي في مواجهته، فرّغت مشاعر الملل والإحباط والدونية والخجل من المنظور الاجتماعي نحو جغرافية الذات، لتحلّ محلها مشاعرُ الفخر والاعتزاز وأصالة الانتماء لهذه القرية الفلسطينية، أماتت التلقين في العملية التعليمية لتلد حرية السؤال والإبداع.

سأتحدث عن نتائج المشروع وأثره على الطلبة وأهاليهم -أهالي القرية- وعلى المشاركين فيه من مربين وباحثين. ولو أنني على يقين بأنني لا أستطيع أن أفيه حقه.

سأبدأ من نفسي، لا أنكر الصراعَ النفسي الذي عشتُه في الأيام الأولى للمشروع، لقناعتي بعبثية المشروع، حاله كحال المحاولات السابقة التي خضتها مع الأهالي والمؤسسات في سبيل تغيير حال المدرسة، وإن كان قصدي من هذه المحاولات أن تُصبحَ لدي غرفةٌ خاصة أمارس فيها نشاطاتي الإرشادية، وأن يلقى عملي الإرشادي الرضا والتقدير، وهنا تتجلى النيةُ المبطنة بالفردية والأنانية، التي لم أكن أعيها من قبل. لكن بعد الانخراط في المشروع وملاحظاتي لدافعية الطلبة وتفاعلهم معي وقربهم مني، أخذ الأمر يتغير تدريجياً، حتى أصبحتُ أرى الطلبةَ بعيون جديدة، لم يعودوا بعد هذه المرة مادةَ العمل الذي يُفترض بي أن أقوم به، بل أصبحتُ أرى فيهم الطفولة ومعاناة الإنسانية، أصبحتُ أشعر بهم، أرى بعيونهم، أتألم بآلامهم، أفرح لبسماتهم وضحكهم وألعابهم، وكلما رأيتهم أكثر اقتربوا مني أكثر، والعكس صحيح، حتى تفاجأت بوصفهم لي في كتاباتهم بالأب الحنون الذي يتحملهم ويصبر على أخطائهم، هكذا وجدتُ نفسي متغيراً في توجهاتي من مرشد يسعى إلى بناء غرفة إلى أب قلق على مستقبل أطفاله.

كذلك بالنسبة إلى زميلي محمد الخواجا، معلم التاريخ الذي بدأ سنواته الأولى بتقمص شخصية معلمه ليستخدم هذا الدور في تدريس طلبته بطريقة تقليدية، من معلم يمتلك المعرفةَ ويفرضها على طلبته إلى معلمٍ محاور مناقش متقبل للنقد.

ليس من المبالغة أن أقول: إن كل من تعرف على بنية المشروع ونتائجه تأثر به، وهنا سأذكر بعض الأمثلة التي توضح معنى هذا التأثير، عند اجتماعنا (يوسف ومحمد) بشكل فردي **مع الدكتور أندريه مزاوي من جامعة بريتش كولومبيا/ كندا الذي حضر إلى «القطان» ليعقد ورشتَي عملٍ بعنوان «توجهات وطرائق جديدة في البحث التربوي»**، قدم لنا تغذيةً راجعة حول المشروع، وأذكر جيداً عندما قال: «يوجد في العالم تجارب مشابهة لتجربتكم، وهي من الأساليب الحديثة جداً في التعليم، ولكن تجربتكم هي التجربة الأولى التي أشهدها في الشرق الأوسط».

كذلك بالنسبة لمحرر مادة كتاب المدية الزميل عبد الرحمن أبو شمّالة، وعند مراجعته لمادة طقوس الموت قال: «لقد سيطرت علي مشاعرُ غريبة جعلتني أنطوي على نفسي خمسة أيام متتالية، حتى أن زوجتي لاحظت ذلك وسألتني عن السبب».

أما بالنسبة لأهالي قرية المدية وأجداد الطلبة، فقد تأثروا بشكل ملحوظ بهذه التجربة، فقد قاوموا في البداية الطلبةَ وطردوهم وشتموهم هم ومعلميهم، لتجد أحد الأهالي يقول: «معلمكم هذا مش لاقي شغلة يسويها». لكن إصرارَ الطلبة وبحثهم عن حلول لاختراق مقاومة الأهالي -كمساعدتهم في العمل المنزلي- وجعلهم متعاونين من جهة، وشعور الجدات والأجداد وكبار السن في القرية بصدق مشاعر الطلبة وصدق انتمائهم ونفَسهم الطويل من جهة ثانية، وأن هؤلاء الأطفال منحوهم فرصةً للحديث عن ماضيهم الجميل وأيام صباهم ومجدهم، وأشعروهم بأنهم ذوو قيمة مهمة بامتلاكهم لذاكرة الهوية، وأنهم ما زال لهم دورٌ اجتماعيٌ فاعلٌ، هذا الأمر حوّل قناعاتهم، وجعلهم يرحبون بقدوم الطلبة إليهم، لتجد إحدى الجدات تقول: «تعالي علي كل يوم، أنا بدي اسمي يبين في الكتاب كثير»، والجد الذي طردهم في البداية أصبح فيما بعد يصحو من قيلولته ومرضه ليقابل أحفادَه وغير أحفاده. وتقول إحدى الطالبات عنه: «ذهبت إلى دار سيدي وسألت ستي عنه، فقالت سيدك نايم تعبان، فقلت لها برجع بعدين، لكني وأنا طالعة على الباب سمعته بنادي علي ويقول: تعالي يا سيدي اصحيت». وعندما التقيت به (أنا وزميلي محمد) بمحض الصدفة بعد نهاية الدوام على الطريق وتناقشنا معه عن موضوع العائلات، خجلنا من نفسنا كيف أن هذا الجد الذي قاربَ عمرُه على الخامسة والثمانين قد وقف على قدميه قرابةَ الساعة وهو يشرح لنا عن جذور عائلات القرية بلا كلل ولا ملل، لقد تغير هذا الجد حتى سمّوه الطلبةُ **موسوعة القرية**.

المشروع والطلبة

عاش الطلبةُ تجربةً أشبهَ ما تكون بثورة التغيير، التي برزت في حجم كتاباتهم عن المواضيع المتفق عليها، وعن سرعة تنفيذ الأشياء المتفق

عليها، وعن استفساراتهم وأسئلتهم المختلفة، على الرغم من أن المشروع غير إلزامي وليس واجباً بيتياً يعاقَب الطالبُ إذا لم ينجزه، ولا يؤثر على سجل علاماته، لكن الانتماء والحب للفكرة التي نبعت من داخلهم هو سر هذه الثورة التي خاضها الطلبة.

لقد انعكس أثر التجربة على سلوكيات الطلاب وشخصياتهم وعلاقاتهم فيما بينهم، سأتحدث عن ثلاثة جوانب كان لها أثرٌ على الطلبة على الرغم من صعوبة الفصل بين النتائج وصعوبة حصرها، وهذه الجوانب هي:

■ الجانب التعليمي

أ. العلاقة مع المدرسة

تغيرت نظرةُ الطلبة وعلاقتهم بالمدرسة، فانخفضت أيام الغياب، وقل التأخير الصباحي، وزاد الالتزام بالقوانين المدرسية، وزاد احترامُهم للمعلم، وارتفعت معدلاتُ تحصيلهم، وتشكلت عند الطلبة نظرةٌ نقدية تسعى إلى تطوير المدرسة، وظهر انتماؤهم بشكل ملحوظ لمدرستهم، والسؤال هنا: لماذا حدث ذلك؟ برأيي، يعود السبب إلى أن المدرسة هذه المرة تغيرت في نظرتها إليهم، فمنحتهم الفرصةَ ليتعلموا ويعرفوا أنفسهم بكل أبعادها الاجتماعية والنفسية والتاريخية والثقافية.

ب. العلاقة مع التعليم والتعلم

لم يعد التعليمُ بالنسبة لهم ملكاً للمعلم وهم السلبيون المتلقون، بل أصبح التعليمُ حوارياً تفاعلياً، لينكسرَ بذلك حاجزُ الصمت في الحصة ويحل محله الإصغاء والسؤال والاستفسار، وتحرروا من هيمنة اللغة وسلطة المنهاج ليسمحوا لأصابعهم الصغيرة أن تكتبَ ما تشاء وكيفما تشاء. وهذا الأمر يبدو جلياً في كتاباتهم التي بدأت مشوشةً في خطها وصياغتها، لكن الممارسةَ والتحرر من قواعد اللغة ساعداهم على تحسين الخط والقدرة على صياغة الأفكار.

■ الجانب الاجتماعي

أ. نمو الهوية الوطنية والاجتماعية

تعرّف الطلبةُ على جذورهم وثقافتهم وجنسيتهم التي كانوا أصلاً يعرفونها، لكن هذه المرة كانت المعرفة من خلال التجربة والشعور، الأمر الذي ساعد الطلبة في نضج انتمائهم للقرية والانخراط في تطويرها.

ب. الفاعلية الاجتماعية

جل المشروع كان على شكل تفاعل اجتماعي بين الطلبة والأهالي والمعلمين، فهو تجربة اجتماعية طورت عند الطلبة القدرةَ على الحوار وصياغة الأسئلة والاستماع الفعال، الأمر الذي يؤهلهم ليكونوا نواةَ تطوير لهذه القرية المهمشة والمستهدفة.

ج. العمل الجماعي

العمل في المشروع كان بشكل جماعي، ما وفر لديهم فرصةً للتعرف على أهمية التعاون والعمل الجماعي، وهذا ما تفتقده القرية.

■ الجانب النفسي

أ. مرحلة تشكيل الهوية

الطلبةُ المشاركون في المشروع هم طلبةٌ في بداية مرحلة المراهقة؛ أي مرحلة التمرد والرغبة في الحرية وتحقيق الذات، فكان المشروع تجربةً لبناء الذات بطريقة سوية، والتعرف على امتدادهم التاريخي، وواقعهم المستهدف ومستقبلهم الذي يحتاج إلى رفع القلق لمستوى يسمح بمواجهة المستقبل بطاقات وقدرات بشرية على قدر هذه المسؤولية.

ب. الثقة بالنفس

تطور عند الطلبة الوعيُ الذاتي لسلوكياتهم واستجاباتهم للمواقف المختلفة، وهذا الوعي دفعهم ليواجهوا السلوكيات السلبية ويغيروا ردة فعلهم، كذلك مشاعر الإنجاز للعمل الذي كانوا ينفذونه بحب وتلقائية، والقدرة على تخطي الصعوبات ساعدت كثيراً في تعزيز هذه الصفة لديهم.

يوسف الخواجا
مدرسة خربثا بني حارث – شبتين الثانوية

التعلُّم

مغامرةُ البحث عن حكمة

ريما طه

هذه التجربة عبارة عن تعليم استكشافي من خلال حكمة الكبار في قصة «العجوز غورديان»، فقد قام الطلاب عبر توظيف الدراما بتنفيذ العديد من الأنشطة التعلمية منها الرسم، والكتابة، والتعبير الشفوي والجسدي والخيال. تقول المعلمة ريما طه: «تعلمت من التجربة الكثير أنا وطلابي، وبخاصة أنها التجربة الأولى لي ولهم». لقد ارتكزت هذه التجربة على التعليم لفتحه على ممكنات وأدوار جديدة، ووظفت الممارسة والكتابة والفيديو وكتابات الطلاب في الممارسة التأملية وإعادة تقييم التجربة والدور والعلاقة ما بين التخطيط والتنفيذ كل في ضوء الآخر.

«تردد . . . خوف . . . قلق» . . . هكذا شعرت في البداية، كنت كلما قرأت قصصاً أو تجارب سابقة، تبدد هذا الخوف، ولكن ما يلبث أن يعود، تكثف عند محاولة البدء بالتخطيط. هذا الخوف دفعني للبحث والتقصي والقراءة التي أوصلتني لقصة «العجوز غورديان»، فوجدت فيها مساحات للفعل، وبدأت اشتق في القصة مجالات للتعلّم، قرأتها مرات عدة، ثم حددت المحاور التي يمكن أن أعمل عليها، وقمت ببعض التغييرات السطحية في القصة، بحيث تصبح أقرب إلى واقع الطلاب، بعد ذلك وضعت الخطة.

بعد هذه المرحلة، بدأت مرحلة التخطيط التي استمرت فترة طويلة؛ بناء أنشطة ثم تغييرها وإعادة بنائها من جديد، وقد سار العمل في هذه المرحلة على شكل خطوتين للأمام وخطوة للوراء، للتأكد من صلاحية المسار وفاعلية الخطوات، وطبيعة العلاقات بين الخطوات هل تراكم وتنتج مساراً؟ هل تتفاعل وتشغل الفهم أم هي مجرد ألعاب ومهمات خالية من المضمون والفاعلية؟ في هذه المرحلة قمت بتحليل القصة وتوضيح أهم الأحداث فيها، وتوزيع هذه الأحداث على محاور، وقمت في ضوء ذلك بتحديد أهم مجالات التعلم في داخل القصة، وقد حددت على الشكل التالي:

- الاستماع للقصة في سياق من التجسيد والتحليل.

- التفاعل مع القصة والتعمق في قراءة أبعادها .
- التعرف على العلاقات بين الناس .
- التعرف على مهنة الزراعة وأدواتها .
- التعرف على حياة الإنسان الريفي وحكمته .
- مناقشة فكرة الطاعة ؛ طاعة الحفيد للجد .
- مواجهة الكوارث الطبيعية .
- فكرة المساعدة والعمل تحت الضغط ، والتصرف في المواقف الحرجة .
- توظيف القراءة ، والكتابة ، والاستماع ، والمناقشة ، وبناء الأسئلة ، وتقديم البدائل ، واكتشاف وجهات نظر مختلفة .

التجربة في سياق التخطيط

1 . التهيئة
أطلب منهم أن يسيروا في الغرفة بشكل عشوائي وبصورة بطيئة ، ثم أطلب منهم أن يزيدوا السرعة شيئاً فشيئاً ، ثم أعطيهم إنذاراً للتجمع بشكل سريع في منطقة الحماية من الخطر .

2 . التعبير الكتابي
المقاربة : واقعية–كتابة .
دور المعلم : موجّه .
دور التلاميذ : خارج الدور .
الغاية : التعبير عن شعورهم لحظة الإحساس بالخطر .
السياق : أطلب منهم الجلوس في أماكنهم بعد التجمع في منطقة الأمان ، وأوزع الأوراق والأقلام عليهم ، وأطلب منهم التعبير عما يشعرون به في هذه اللحظات .

3 . رواية القصة
المقاربة : واقعية – رواية القصة .
دور المعلم : راوٍ .
دور التلاميذ : مستمعون .
الغاية : الاستماع والتركيز .
السياق : أبدأ برواية القصة من «أية سعادة نشعر بها» . . . إلى «وهناك أن يعيش بن في كنف جده أمام حقول الأرز التي كان يعشقها» . . . . بأن الأطفال الآخرين سيحسدونه على ذلك» .

4 . بناء المجسم
المقاربة : واقعية – القرية على الأرض .
دور المعلم : التوجيه .
دور التلاميذ : رسم – تحديد – تكوين علاقات .
الغاية : تجسيد المكان/ القرية .
السياق : باستخدام قطعة قماش كبيرة وأوراق الجرائد ، أطلب منهم عمل تضاريس وبناء القرية ، وتحديد مكان الجبل والحقول ، ورسم البيوت .

5 . رسم أدوات الزراعة
المقاربة : واقعية–رسم .
دور المعلم : موجه .
دور التلاميذ : خارج الدراما/ تأسيس بالرسم .
الغاية : معرفة أدوات الزراعة المستخدمة ، التعبير عن طريق الرسم .
السياق : أوزع أوراقاً صغيرة ، وأطلب من كل طالب أن يرسم أداة واحدة من الأدوات التي يستخدمها المزارع في عمله .

6. مشهد ارتجالي بالإيماء
المقاربة: دراما – مشهد في الحقل.
دور المعلم: موجه.
دور التلاميذ: أهالي القرية.
الغاية: تقريب صورة المزارع في الحقل.
السياق: أطلب منهم التوجه إلى الحقول كمزارعين، والبدء بالعمل في الحقول.

7. رسم الشخصية
المقاربة: واقعية– كتابة.
دور المعلم: موجه.
دور التلاميذ: خارج الدور.
الغاية: إسقاط الصفات على شخصية العجوز.
السياق: أقوم برسم صورة للجد على الحائط، وأطلب من الطلاب أن يكتبوا صفات الجد ويلصقوها على الصورة.

8. إكمال رواية القصة: من رؤية الجد للغيوم، إلى طلبه من الولد أن يقوم بإحراق الحقول.

9. المعلم في دور
الطلاب: خارج الدور ينصحون.
المعلم: دور الولد.
الغاية: النقاش وإبداء الرأي وطرح الحلول المناسبة.
السياق: يوجه المعلم الحوار، بحيث يكون الطلاب ناصحين له: هل سيحرق الحقول ويطيع جده أم لا يطيعه ولا يحرق لأنه يعلم أهمية الحقول بالنسبة لأهل القرية؟ ولماذا يريد جده حرق الحقول؟
يمكن تقسيمهم إلى مجموعات وكل مجموعة تقدم نصيحة للولد.

10. صورة ساكنة
لقاء أهل القرية بعد حرق الحقول بالرجل العجوز والأسئلة التي وجهوها له.
الطلاب: دور أهل القرية والعجوز والولد.
المعلم: موجه.
الغاية: التعبير بالجسد.
السياق: أوزعهم في مجموعات، وأطلب منهم تشكيل صور ثابتة في وقت محدد.

11. دراما عبر المشروع
إعادة بناء القرية بعد هدمها وزرع الحقول بعد حرقها في وقت محدد، وإعطاء الحلول المناسبة لحل المشكلة.
الطلاب: مختصون في إعادة بناء الحياة بعد الكوارث.
المعلم: الموجه.
الغاية: تمرير الطلاب في خبرة العمل تحت الضغط وفي وقت زمني محدد.
السياق: تقسيمهم إلى مجموعات، وكل مجموعة تختص بعمل معين وطرح الحلول المناسبة.

12. كتابة القصة من وجهة نظر إحدى شخصيات القصة
يمكن تقسيمهم إلى مجموعات وكل مجموعة تكتب من وجهة نظر إحدى الشخصيات في القصة، أو بعد مرور سنوات يعود الولد وقد أصبح عجوزاً ليحكي القصة لحفيده: ماذا يقول له؟ (كتابة القصة).

التجربة وشكل العمل والتنفيذ

(«حريق»... «انفجار»... «شيء خطر» ... «قد يكون زلزالاً»). هذه بعض التعبيرات التي أطلقها الطلاب عند سماعهم صفارة الإنذار، رافقها ظهور علامات حيرة وتردد على بعض الوجوه، ابتسامات وضحكات على وجوه أخرى، لكن الجميع يتوجه إلى المربع المرسوم على الأرض كمنطقة آمنة، ما زالت الصفارة تنذر بالخطر، وما زلت أوجههم للجوء إلى المنطقة الآمنة.

هذه كانت مجرد بداية ومدخل للتعليم عبر الدراما، ضمن تجربة لتمرير الطلاب بخبرة التعبير والكتابة والعمل أثناء المرور في خبرة الشعور بالخطر، من خلال الانخراط في مجموعة من الأنشطة المبنية على حكمة الكبار في قصة «العجوز غورديان»، التي تحكي قصة الطفل سليم الذي يقيم مع جده بعد وفاة والديه في القرية التي تقع على شاطئ البحر، وكثيراً ما كان يجلس سليم لينظر إلى البحر من أعلى الجبل، حيث كان كوخ الجد، وكان سيلم يقضي معظم وقته في مساعدة جده في أعمال الزراعة في الحقل الواقع في الجبل، الذي كان يعمل فيه كل أهالي القرية، حيث هو مصدر رزقهم الوحيد.

وفي يوم من الأيام رأى الجد من بعيد غيوماً سوداء ترتفع في الأفق وتنذر بعاصفة، فأسرع إلى الكوخ ونادى سليم، وطلب منه أن يلحق به إلى الحقل، ويحرق حقول القمح بسرعة. تردد سليم، ولكنه اختار في الأخير أن يطيع جده. بعد ذلك، يصعد أهالي القرية ويلقون اللوم على الجد والحفيد بسبب حرق حقولهم، من ثم يقوم الجد بتوضيح السبب، وهو قدوم الأمواج والعاصفة التي كانت في هذه اللحظات تدمر القرية، وكيف أن العجوز لم يجد سوى هذه الحيلة لينذر أهل القرية ويشد انتباههم، ويجعلهم يصعدون الجبل بأسرع وقت وينقذ حياتهم.

قبل قراءة القصة، طلبت من الطلاب كنوع من التمهيد أن يتحركوا في الغرفة بحرية وبحركة بطيئة، ثم يزيدون السرعة كلما طلبت منهم ذلك، إلى أن يسمعوا صوت صفارة الإنذار ليتوجهوا نحو المنطقة الآمنة بسرعة وينقذوا أنفسهم.

استجاب بعضهم، والبعض تحرك بعشوائية وفوضى واصطدم بغيره... لم يكونوا مدركين لما طلبته منهم، فعلامات الاستفهام بدت على وجوه بعضهم، والبعض الآخر اعتقد أنها لعبة واستمتع بها.

قمت بوضع شريط لاصق على الأرض، وجعلته بشكل مربع ليدل على المنطقة الآمنة التي سيلجأ إليها الأولاد عند سماع صفارة الإنذار، والمضحك أنني حاولت أن تكون المنطقة صغيرة قدر الإمكان حتى لا تتسع للجميع، كي يكونوا في وضعيات مختلفة: بعضهم في منطقة الأمان، والبعض الآخر خارجها، ومن على الخط يمثلون الحالة الوسطى، ولكنني تفاجأت بأنها اتسعت لهم جميعا، على الرغم من عددهم الكبير.

فسألتهم عن شعورهم وهم في وضعياتهم الحالية ومع سماعهم للصفارة، وأحسست أن الإجابات قد فقدت أساساً مهماً من أسس تنوعها.

«هذا الأمر جعلني أتعلم أنه يجب عليّ في المرات القادمة تقدير المساحات جيداً، حتى لا أقع في مثل هذا الموقف». ولتجاوز هذه المشكلة وإعادة سير العمل لينسجم مع مسار التخطيط، طلبت منهم الجلوس.

وسألتهم مرة أخرى عن شعورهم في هذه اللحظات مع سماعهم لصوت الصفارة ومكان وجودهم، فكانت إجاباتهم مختلفة تبعاً لمكان وجود كل منهم من المنطقة الآمنة، وحتى لا أضيع إجابة أحد منهم، طلبت منهم أن يكتبوا من حيث هم، ووزعت عليهم أوراقاً وأقلاماً، وطلبت منهم أن يصفوا شعورهم في هذه اللحظات مع استمرار صفارة الإنذار.

«عندما جلسوا لم تتسع المنطقة الآمنة لهم، فمنهم من جلس داخلها، ومنهم من كان على الأطراف، ومنهم من كان خارجها، وهكذا تنوعت مشاعرهم حسب مكان جلوسهم».

كانت كتابات بعضهم على الشكل التالي:

- «أشعر بالخوف والرعب لأنني على طرف منطقة الأمان».
- «أشعر بالخوف لأنني خارج خط الأمان».
- «أنا على الأطراف ولا أحد يحس بنا».
- « ... خائفة من الانفجار».
- «لا أعرف ماذا يحدث؟ وما هو الخطر الذي حولنا؟».
- «أشعر أنني في خطر شديد، ولا أستطيع أن أتحكم في نفسي».
- «اهربوا بسرعة من السفينة!».
- «اهربوا! يوجد في العمارة قنبلة ونحن في خطر».

«أما أنا فقد كنت متوترة أكثر منهم، ليس بسبب الصفارة أو الخطر، بل بسبب التجربة نفسها، حيث كانت أول تجربة لي ولطلابي، فأردت أن يكون كل شيء على أحسن وجه، أردت أن تكون التجربة نموذجية كما خططت لها، كل هذا أدى إلى توتري وانفعالي».

بعد ذلك، طلبت منهم أن يعلقوا ما كتبوه على الحائط، ويمروا على كتابات زملائهم؛ يقرؤونها ويعلقون على ما جاء فيها.

ثم سألتهم عن بعض ما جاء فيها، فعلقوا على ما كتبه غيرهم من عبارات لفتت انتباههم، حتى أن بعضهم علق على الأخطاء الإملائية في كتابات غيره.

«كنت أشعر أحياناً أن التعليمات لا تصلهم بسهوله، لا أعرف ما السبب، هل هو عددهم أم لأنها المرة الأولى، أم بسبب الكاميرا،

حاولت أن أعرف السبب حتى أتفادى مثل هذه المشكلة في المرات القادمة».

ثم طلبت منهم الرجوع إلى منطقة الأمان، والجلوس كما كانوا من قبل، وقرأت لهم بداية القصة.

بعد ذلك، قمنا ببناء الحيز وتأثيث المكان لتقريب الصورة لهم، ولكني شعرت بوجود بعض الفوضى في هذه المرحلة، ولم أتمكن من إشراك الجميع، وعندما طلبت منهم فيما بعد أن يكتبوا رأيهم في الدراما، لم يكن بعضهم راضياً عن هذه المرحلة، فقال احدهم: «لم يعجبني الشغل الذي عملناه على الأرض».

ربما لأنه لم يشترك في العمل، ومنهم من أحبها، حيث قال: «أكثر شيء جميل الصورة الثابتة وعمل المجسم . . .».

لم يكن لدى الأولاد خبرة كافية في استخدام المواد لبناء الحيز، وحاولت أن أتركهم يتصرفون بحرية لم أحب أن أتدخل في قراراتهم في استخدام المواد والتصرف فيها.

«عندما رأيت التصوير، علمت أنني كنت أقف وخلفي أولاد لم أرهم ولم أشركهم في هذه المرحلة، وكان من المفروض أن أتحرك في وسط الدائرة لأرى الجميع».

الكل كان يريد أن يشارك دون احترام رأي الآخرين، بعض الفوضى، وعدم الالتزام بالدور، وعدم الاستماع للآخرين، كل هذه المشاكل واجهتني بشكل كبير في اليوم الأول، وفي لحظة من اللحظات شعرت بالضيق، وبضرورة إنهاء العمل، ولكني قررت أن أتحدى نفسي «ربما يعود ذلك إلى رغبتي في التغيير والخروج عن المألوف».

فيما بعد، عندما رأيت التصوير، لم أُلم الأطفال على هذه الفوضى، فقد كنت أفرض عليهم مخططاً قمت بوضعه مسبقاً ولم أكن أعلم هل هم راضون عنه أم لا. لقد أقحمتهم وأقحمت نفسي في هذا الأمر دون أن أشركهم في المخطط، في المرات القادمة من الممكن أن أقوم بسؤالهم، أو أضع أمامهم أكثر من اختيار ليختاروا هم العمل الذي يريدون القيام به. فمثلاً، منهم من لم يكن يحب الرسم عندما طلبت منهم رسم أكواخ أهل القرية، قال فيما بعد: «لم أحب الرسم . . . لم أحب رسم البيوت والكتابة».

ثم مرّرت عليهم أوراقاً وطلبت منهم أن يرسموا الأدوات الزراعية التي كان يستخدمها أهل القرية في عملهم في الحقل، ومن لا يريد الرسم يكتب اسم الآلة الزراعية، ثم يثبتها على الحائط، ثم الحديث حول الآلة التي قام باختيارها كل شخص منهم.

«تمرير الأوراق والأقلام كان سبباً للفوضى، والبعض لم يكن يستمع للتعليمات بسهولة وبسرعة، وهذا الأمر أتعبني كثيراً، فقد كنت أعيد التعليمات مرات عدة حتى تصل إلى الجميع. أتمنى أن يكون ذلك عائداً إلى كونها المرة الأولى. سأحاول في المرة القادمة أن أوزع الأوراق والأقلام قبل البدء، مثلاً يمكن أن أضعها تحت المقاعد على الأرض».

«شعرت بكارثة حقيقية عندما طلبت منهم أن يمثلوا بالإيماء استخدام آلة زراعية في حقول القرية، فلم يلتزم الجميع بالهدوء، وكان البعض يضحك، ولم أكن راضية عن هذه المرحلة بالمرة. وبعد سؤال بعضهم عن العمل الذي يقومون به في الحقل، طلبت من الجميع التوقف والعودة إلى المقاعد، ولكن بعضهم أحب الأمر ولم يتوقف فوراً. وعندما رأيت التصوير فيما بعد، لم أشعر بكل هذه الفوضى التي شعرت بها أثناء العمل، يمكن أن يكون ذلك عائداً إلى أنني لم أستطع بعد أن أخرج نفسي من سيطرة الحصة التقليدية في الصف. **الآن أرى أن ذلك لم يكن فوضى، بل كان بداية تحرير أجساد الطلاب من حدود المقعد، ليوظفوها في التعلم، وبداية تحرير منظور المعلمة من سلطة التقليد».**

ثم استكشفوا صفات الجد، وأسقطوا على شخصيته منظوراتهم وتصوراتهم الثقافية، حيث كتب كل واحد منهم الصفات التي يراها، كل صفة على ورقة صغيرة، وألصقوها على صورة الجد على الحائط، حيث كتب الطلاب صفات لا تعد ولا تحصى عن الجد، وكأنهم استحضروا صفات الأجداد كلها الإيجابية منها والسلبية، المعنوية والجسدية، وحتى هيئته الخارجية، واستمتعوا في قراءة ما كتبوا.

ثم عادوا إلى مقاعدهم وأكملت قراءة القصة. «شعرت أن أسلوبي في قراءة القصة كان بحاجة إلى بعض التقنيات مثل تغيير نبرة الصوت -استخدام الصمت- تطويل بعض اللحظات، النظر في عيونهم- توظيف حركات الجسد . . .».

في المرحلة التالية، قمت بنشاط درامي «المعلم في دور»، الولد سليم والأطفال أصدقائي الناصحون أردت أن أطلب منهم النصيحة، هل أطيع جدي وأحرق الحقول؟ ولماذا؟ أم أرفض وأغضبه؟

هنا دار نقاش، وتفاعل الجميع معي، ولكن الفوضى كانت عارمة، فلم يستمعوا لبعضهم البعض، حتى أن صوتهم لم يكن مفهوماً أثناء التصوير. فعندما رأيت التصوير، شعرت بالفشل في هذه المرحلة، فأحببت أن أعيد النشاط في اليوم التالي، ولكن قمت بتحديد بعض الأمور التي أدت إلى الفشل وحاولت تغييرها.

«بعد انتهاء اليوم الأول شعرت بالتعب الشديد والإرهاق والغضب، لأن الأمور لم تسر حسب توقعاتي. **ولكن هل المطلوب أن يسير العمل حسب توقعاتنا أم المطلوب إعادة بناء توقعاتنا حسب سير العمل؟».**

هذا السؤال سألته لنفسي بعد اليوم الأول، بعد أول تجربة لي، فقد تعلمت أنني إذا بنيت توقعاتي حسب سير العمل وأثناء حصوله، فسأوفر على نفسي الكثير من التعب الذي شعرت به في اليوم الأول، ولكن في اعتقادي أن ذلك يأتي مع الخبرة، فعلى المعلم أن يكون مرناً

وذكياً، بحيث يستطيع التصرف بناء على سير العمل أثناء الدراما».

اليوم الثاني

التجربة السابقة كلها بين يدي، رسومات الطلاب، تعبيراتهم، ما كتبوه، ما رسموه، المادة كلها مصورة فيديو، كل ذلك أعدت النظر فيه، قمت بقراءة عميقة في كل ما حصل، وأعدت بناء مخططي، والأهم غيرت قناعاتي، وأهم ما توصلت له: هو أن ما جرى في التجربة لم يكن سيئاً، بالعكس هو بداية لتعلم حقيقي لي ولطلابي.

«من منكم يريد أن يخوض التجربة مرة أخرى؟ على من يرفع يده أن يكون مستعداً بالالتزام بالتعليمات، لأنها قواعد العمل، لن أجبر أحداً على المشاركة، من لا يريد الاشتراك فله الحرية. هل تعدوني بذلك؟ هذا اتفاق بيني وبينكم»

هكذا بدأت يومي الثاني من التجربة، حاولت أن أشرك الطلاب منذ البداية بقرار الاستمرار أو الانسحاب فلهم حرية الاختيار.

جلسنا على الأرض، كنت في دور سليم، طلبت النصيحة من أصدقائي، «بماذا تنصحوني؟ ماذا أفعل؟ هل أقوم بحرق الحقول؟ هل أغضب جدي؟».

تفاعل الجميع، قدموا لي النصيحة، وهذه بعض نصائحهم:

- «يمكن أن يكون هناك صاعقة».
- «رأى الجد غيوماً سوداء في السماء».
- «لا تطعه لأنه فقد عقله».
- «يريد أن يحمي أهل القرية».
- «هناك خطر يهدد أهل القرية، والعجوز يريد تأمين الحماية لهم».
- «عليك أن تعلم أهل القرية قبل حرق الحقول».

بعد نقاش أجمع الجميع على حرق الحقول وطاعة سليم لجده في حرقها.

«هكذا سار النشاط في اليوم الثاني بعد أن قمت بتغيير بعض التفاصيل الصغيرة التي أثّرت على سير النشاط ونجاحه، فقد جعلتهم يجلسون على الأرض بدلاً من المقاعد، وجلست مقابلة لهم على الأرض بدلاً من إحاطتهم لي من كل جانب، حاولت أن أكون أهدأ من اليوم الأول، أخفضت نبرة صوتي، شعرت فعلاً بالهدوء، وكذلك الطلاب كانوا أهدأ، التعليمات كانت تصلهم بشكل أسهل وأسرع، نوعاً ما شعرت بالرضا والراحة».

دار نقاش بيني وبينهم حول ردة فعل الأهالي بعد حرق الحقول، ورؤية النار، ولتعميق الحوار، وتجسيد المعاني. وزعتهم في مجموعات من ستة أفراد، وطلبت من كل مجموعة أن تعبر بالصورة الساكنة عن ردة فعل أهالي القرية عند صعودهم الجبل ورؤيتهم لسليم وجده والحقول المحروقة، مررت على كل مجموعة لتوضيح مفهوم الصورة الساكنة وكيفية أسلوب عملها، وذلك لأنها المرة الأولى التي يقومون بمثل هذا النشاط.

مجموعة من المجموعات وقفت حائرة لا تدري ماذا تفعل، ولكن عندما بدأت المجموعات الأخرى بالعرض قاموا بتقليدهم.

«في هذا النشاط، شعرت بأن نظرية فيجوتسكي التي تحدث فيها

عن مناطق النمو الممكنة، قد طبقت، وذلك بتعلم الأطفال لمفهوم الصورة الثابتة عن طريق المعلم، وعن طريق تقليد بعضهم البعض».

(أي أن التعلّم حدث طبقاً لنظرية فيجوتسكي من خلال:

1. انخراط الطلاب في النشاط ذهنياً وعملياً.
2. مواجهة التحدي ونقصان الخبرة في هذا الموضوع.
3. طلب المساعدة من المعلم.
4. تقليد زملائهم).

وأخيراً نجحت المجموعات في إنتاج صور ثابتة باستخدام أجسادهم، وقد تمكنوا من ذلك عندما بدأوا يشاهدون تعليماتي اللفظية، وهي تتحول عند بعضهم إلى شكل من العمل والانخراط، فبدأوا يقلدونهم، ما يعني أنه **عبر الدراما يتم التعلم بمسارين من اللغة المحكية ومن العمل الذي ينشأ عنها، من المعلم ومن الطلاب الأنداد.**

بعد فترة من الانخراط والضجيج والحوار بين الطلاب، سكنوا في ست مجموعات، تعرض ست صور، عندما تأكدت أنهم ثبتوا وحفظوا مواقعهم، والهيئة التي اتخذوها، والعلامات والإشارات التي يبثونها حررتهم، كي تعرض الصور صورة صورة، ولتحقيق وظيفتها في تعميق الاستكشاف في الدراما، بدأت بمجموعة من الإجراءات:

1. تم عرض الصورة الأولى، وقام الطلاب الآخرون بالتحدث عما يرونه في الصورة.
2. عرض الصورة الثانية، وقمنا باستنطاق الشخصيات في الصورة من خلال إنتاج أصوات من رأس الشخصية.
3. وجهنا للمجموعة الثالثة أسئلة حول: من هم؟ ماذا يحدث؟ ماذا يفعلون؟ باختصار رواية الأحداث من وجهة نظرهم.
4. قمنا برواية ماذا يفعلون من الخارج؛ كموقعنا كمشاهدين.
5. طلبت منهم أن يحكوا عن دلالات ما يشاهدون في الصورة.
6. المجموعة السادسة قرأنا الصورة وحولناها إلى حكاية.

من أهم الملاحظات التي استخلصتها

- إنني كنت دائماً أذكرهم بالوعد الذي قطعوه على أنفسهم من البداية؛ الهدوء، والجدية، والانخراط . . . .
- أحسست أن بعض الطلاب لم يأخذ حقه، ففتحت حواراً حول الصورة، وأدرت النقاش حتى وصلنا إلى سبب إحراق الجد للحقول، حيث ربط الطلاب بين موقع القرية المنخفض قرب البحر وتلبد السماء بالغيوم، وبنوا مجموعة من الاحتمالات. «رح يصير أمواج» «الأمواج ستهدم البيوت فأراد الجد أن يخرجهم منها إلى الجبل بأي ثمن».

في ضوء ذلك، أعدت السؤال حول شخصية الجد، فظهر الجانب الإيجابي أكثر في شخصيته، فقد كانت أكثر الإجابات: «يحب عمل الخير»، «حمى أهل القرية»، «حنون»، «ذكي»، «شجاع»، «قوي»، «يستطيع اتخاذ القرار في الأوقات الصعبة».

الطلاب أكثر هدوءاً أكثر انضباطاً أكثر تفاعلاً. اليوم أنا لست بحاجة لإعلاء الصوت، ولا للغة التهديد، أنا منخرطة وهم أيضاً منخرطون.

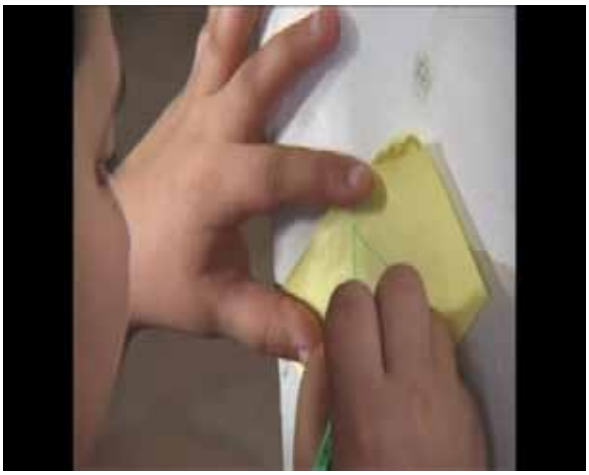
الانخراط في العمل بهذا الشكل يدير الصف، ويصنع الانضباط. أنا اليوم راضية عن نفسي بشكل خاص أكثر من اليوم السابق.

النشاط الأخير

حاولت أن أجمع الشبكة كي ألمّ المعاني التي تم توزيعها، فقسمت الطلاب إلى مجموعات، أجلستهم على الأرض، جلست بينهم بصوت منخفض جداً، أخبرتهم أنهم مجموعة من الخبراء، طلبت منهم تقديم يد العون لأهالي القرية، وبدأنا في عملية التوزيع، وأخذت كل مجموعة مهمة:

1. حل مشكلة المسكن بشكل طارئ.
2. حل مشكلة الغذاء.
3. حل مشكلة البيوت بشكل دائم.
4. منع حدوث الكوارث من جديد.
5. الصحة النفسية للأطفال بعد الأزمات.
6. توعية أهالي القرية للتصرف في حالة الخطر.

وبعد ذلك، أخبرتهم أنه لا يوجد معنا الوقت الكافي، وعليهم عمل المهمة في أسرع وقت ممكن، فالوقت هو ساعة المغيب، والطقس يميل إلى أن يتحول إلى بارد وعاصف، والناس بحاجة إلى الراحة والطعام والتهدئة، وكنت أقصد بذلك أن يمر الأطفال بخبرة العمل تحت الضغط، ولكن بشكل هم فيه محميون، فهم: (داخل مهمة، وهم في دور، ويعملون في سياق داخل قصة). وهذا تعلم مزدوج، تعلم عبر المضامين التي سينتجونها، وتعلم عبر الشكل «كيف أفعل بأقصى طاقة وبأقل وقت، وتحت ضغط، ولكن هذا الضغط بمثابة تحد، وليس تهديداً، فالطلاب ليسوا تحت تهديد، هم منشغلون بمساعدة أهل القرية».



أهل القرية هم تحت تهديد الخطر والموت والجوع الطلاب، هنا مساعدون خارقون، سينهمكون بتقديم المساعدة للآخرين، إنهم يقدمون المساعدة لأنفسهم بأنفسهم.

وبعد الانتهاء من العمل كخبراء مختصين، قامت كل مجموعة بعرض ما أنتجوه على المجموعات الأخرى، فقدموا الحلول المناسبة، كل مجموعة حسب المهمة التي أوكلت إليها، وهذه بعض الحلول التي قدّموها:

1. مجموعة حل مشكلة المسكن بشكل طارئ:
«بناء خيم على الجبل من القش الباقي من البيوت المهدمة».
«استعارة بعض الأغراض من الجد».

2. مجموعة حل مشكلة الغذاء:
«اصطياد السمك والحيوانات والطيور».
«طلب النجدة من القرى المجاورة بإقراضنا بعض البقوليات والحيوانات».
«إعادة زراعة الحقول».

3. مجموعة حل مشكلة البيوت بشكل دائم:
اقترحوا عن طريق الرسم بناء بيوت من القش، وهي لا تستغرق وقتاً طويلاً، واقترحوا أيضاً بناءها من الإسمنت وفوق الجبل، حتى لا تتعرض لأمواج البحر مرة أخرى.

4. مجموعة منع حدوث الكوارث من جديد:
«بناء سور لحماية القرية».
«بناء البيوت بعيدة عن البحر».
«وجود إنذار عند حدوث العاصفة».
«بناء ملاجئ لحمايتهم».

5. مجموعة الصحة النفسية للأطفال بعد الأزمات:
«نأخذ الأطفال إلى الحقل، واللعب وقراءة القصص لهم».
«توفير احتياجاتهم».
«نراعي شعورهم عند الخطر».

6. مجموعة توعية أهالي القرية للتصرف في حالة الخطر:
«وضع إعلان في الجرائد».
«بناء سد مياه».
«النداء في سماعة الجامع أو دق جرس الكنيسة».
«عمل أنفاق تحت الأرض».

في اليوم التالي، طلبت منهم أن يكتبوا رأيهم في التجربة التي قمنا بها، فعبّر كل منهم عن رأيه، ومنهم من كتب ملاحظات استفدت منها فيما بعد.

ريما طه
مدرسة دير اللاتين – بيرزيت