بيداغوجيا المشروع ومستقبليات التعليم

التعليم ضمن صيغة المشروع: طلاب ومعلم في مشروع

مالك الريماوي

«ليس مهما ماذا ستخلق، الأهم هو أن تلعب بالطين».
"لكن كيف سيكون شكل اللعب إذا عرفت أنك تلعب في داخل مشروع هو مشروعك الذي سيكون صورة لمصيرك؟".

مدخل

في التعليم المدرسي التقليدي نتعلم الدروس لكي ننتقل إلى الامتحان[1] ونتجاوزه بنجاح، أما في الحياة، فإننا نمر في الامتحانات أولاً، امتحانات بمعناها الشامل؛ أي الاختبار والمحنة والمأزق وما تتطلبه من نظر وفحص وتدبر، حينها نتلعثم ونفشل وننجح ثم نتعلم الدروس. وهذا ما يؤكد أهمية تصميم التعلم ضمن صيغة المشروع، تلك الصيغة التي تجعل المدرسة على مقاس الحياة، حيث أننا نتعلم بشكل يحاكي ما يحدث في الحياة تقريباً؛ أي أننا نواجه المشكلات والمآزق فننظر ونتدبر ونحقق المهام والإنجازات؛ أي نمر في الامتحان أولاً، ثم نتعلم الدروس، دروس المعرفة والمهارة والفهم.

مقدمة: التعليم عبر المشروع والتربية المستقبلية

منذ عقود عدة، وهناك عمل من قبل أخصائيين وباحثين من مجالات متعددة، لربط الأفكار المستقبلية مع علوم التربية، من خلال مسميات متعددة: التعليم والمستقبل، التعليم ومهارات القرن الحادي والعشرين ... لن أغرق في مقاربة التسميات أو في مناقشة توجهاتها الفكرية أو السياسية، بل ما سأركز عليه هو دلالات هذا الربط والمنتظر منه، والمآلات التي قد يؤول إليها.

إن علم المستقبليات ينطلق من أولوية الفعل الإنساني الذي يستشرف ويُعِد لا الذي يتوقع وينتظر، «لا تنتظروا شيئاً من القرن الحاديَ والعشرين، إن القرن الحادي والعشرين هو الذي

ينتظر منكم كل شيء»،[2] ما يعني أن المستقبل ومستقبل التعليم فيه لا يحتاج إلى «تنبؤات بل إلى مشروعات»، انطلاقا من أننا «لا نستطيع أن نتكهن بالمستقبل لكننا نستطيع إعداده».[3]

وفي هذه المداولات تم الاتفاق على مجموعة من التوجهات التي ستشكل ملهمات وموجهات لعلم المستقبل وعلوميات التربية فيه، فقد طرحت توجهات عديدة تدعو إلى إعادة بناء أسئلة التنوير الكانطي؛ أي أسئلة الفيلسوف (كانط) عن الإنسان الفرد المتجاوز لعجزه، بحيث يتم إعادة إنتاجها من صيغة التساؤل الفردي إلى صيغة التساؤل الجماعي المجتمعي لتصبح: ماذا نستطيع أن نعرف؟ وماذا يجب أن نفعل لنعرف، ولنعرف ماذا نفعل بمعرفتنا حاضراً ومستقبلاً؟ وما الذي يمكن أو يجب أن نأمل فيه؟ من سنكون في المستقبل؟[4]

إن الأسئلة الماضية كأسئلة استقبالية استشرافية، تحتاج لقواعد سياقية تمثل توجيهاً لها، منها اعتماد العقل التفاعلي التواصلي بدل العقل الأداتي المحض، ما يجعل من إستراتيجيات العمل ليس طرائق تقنية فحسب، بل اختيارات قيمية ونتاجات تخيلية، واعتماد أخلاقيات (اتيقا) المناقشة والحوار، واعتماد الأخلاق والقيم بوصفها مسؤولية عالية في التفكير والعمل، حيث وصية باسكال «لنعمل إذن على التفكير جيداً، إنه مبدأ الأخلاق».[5]

ففي العالم المقبل الذي يتسم بالتغير الجذري والسريع «فالخط البياني اللوغارتيمي هو أحد الرموز المحددة لأزمتنا، فكل شيء ينطلق بسرعة مفرطة» كما يرى كل من والتر أندرسون وجيمس غلايك،[6] علينا أن نؤمن بمفاهيم التفرّع والتنظيم الذاتي وطاقة الفوضوية والبنية التعددية والتبددية، فطبقاً لتصور ستيفن جاي غولد «لكي نفهم الأحداث والتعديلات التي تميز طريق الحياة، يجب أن نتجاوز مبادئ الماضي ومبادئ التقدم المطرد الخطي».[7] وبناء على ذلك، فإننا نعترف مع إرنست بلوك وآخرين، أنه دون رؤية للمستقبل، ليس ثمة إمكانية لتحوّل جماعي في الزمن الحاضر، ما يشير إلى الحاجة لملء النظرية التعليمية والتطبيق برؤية للمستقبل، رؤية يُؤمل أن تتناغم مع رغبة الطلاب وتمهد للقيام بمجازفات. فالالتزام بمثل هذا النضال هو دعوة مدوّية لنأخذ بحياة أطفالنا بجدية. وفي هذا السياق، فإن ما دافعنا عنه هو تحرّك سياسي وتعليمي يخاطب الحياة، وأجيال المستقبل. إنه دعوة تختار الحياة وتأخذ كمبدأ أولي لها القيمة والإمكانيات المتأصلة في النضالات الإنسانية.[8]

وكما قال غاستون برجيه «إن الطريقة التي نعمل بها ونسعى إليها ليست في الأشياء، بل في الإنسان، وليست قانوناً للمفعول بل للفاعل، ولا يتعلق الأمر في الواقع الذي نحن فيه، بإزالة الصعوبات والمخاطر، بل بالتهيؤ لمجابهتها»،[9] ما يعني أن تعليماً متعدد الأوجه فقط، يستطيع أن يمكن الطلاب من بلوغ الاستقلال والإبداع اللذين يحتاجهما المجتمع الديمقراطي المستقبلي.

وهذا ما تقترحه دوروثي هيثكوت «أن المعلمين، مثل أغلب الناس، يجب أن ينهمكوا بمشكلات التحوّل والانتقال المجتمعيين، حيث تربط بدورها بين المستقبل من جهة، ومن جهة أخرى فاعلية المعلم الذي اختارت أن تطلق عليه المعلم الحقيقي كعملية جدلية، معلم ينشغل بمشكلات التحوّل والانتقال المجتمعيين، هو معلم حقيقي يشبه أولئك الذين يوفرون الحماية، ويزرعون الأشياء، ويتعبّدون، ويضعون القوانين أو يتعاونون مع المحتاجين ويدعمونهم، هذا هو المعلم الحقيقي الذي من خلال عمله مع زملاء له (خلايا التغيير) يمكن أن نحقق ما أطلقت عليه «التزاماً تنشيطياً» من أجل التغيير في الممارسة.[10]

فمعلمون يعون المستقبل هم وحدهم من يتمكنون من فهم المخاطر المتأصّلة في ما سمّته دوريس ليسنغ في «غياب ما نشعر به»، هذا الجهد في استحضار الجانب المغيب مما نشعر به تطلق عليه هيثكوت المصداقية، مصداقية المعلم، تلك المصداقية التي ترى أنها تتبلور في تعليم يقوم على مواجهة الحقيقة الأساسية مباشرة، عبر الاندماج في العملية، اندماج فاعل بين المعلم والطالب والمهمة والمهارة والمعرفة والفهم، وهذا لا يحدثه إلا معلم قادر على «خلق تركيز ومغزى».

التعلم ضمن صيغة المشروع وسؤال المعلم

التعلم عبر المشروع، صيغة فاعلة للتعلم الصفي من جهة، ولتكون المعلم المهني بشكل ذاتي ومستمر من جهة ثانية، هذا مجرد كلام أو افتراض، لكن ما يعطي الكلام معنى مختلفاً هو السؤال المختلف، فالسؤال المختلف يفتح فجوة في الممكن، فجوة للاستكشاف والبحث والاختبار، فالجواب دائماً نعم أو لا أو شيء بينهما، لكن ما هو مهم هو السؤال، السؤال هنا هو سؤال مختلف في فحواه وموقعه وجدواه: يقول المعلم عبد الله كبها «يبقى الحال كما هو عليه حتى يدرك المعلم

ما المطلوب منه، وتكون البداية الحقيقية عندما يقف المعلم أمام تحدٍّ ذاتي؛ أي أمام سؤال مطروح عليه لكن من نفسه ذاتها».[11] إذن، فالحركة الحقيقية لمغادرة الشكل الحالي ما سماه المعلم (الحال) تبدأ من تشكل إدراك جديد لدى المعلم، إدراك لما هو مطلوب منه، أي إدراك لدوره ومهامه وأولوياته؛ أي ما يمكن أن نطلق عليه توجهات وقناعات جديدة، ويرى المعلم أن هذا الإدراك هو نتاج لتحديات ذاتية، مبنية على شكل أسئلة مطروحة على المعلم من قبل ذاته، ما يعني أن التعلم عبر المشروع قد حدث كنتيجة لتحديات يواجهها المعلم بنوع من الأسئلة التي أفضت لحوار داخلي ذاتي نتج عنه نوع مختلف من الإدراك للدور والأجندة.

إن هذا الإدراك هو إدراك محوِّل ومفعِّل لمغادرة المعلم من حالة «ما أن يدخل المعلم عالم الوظيفة، حتى يدخل مرحلة إعداد فيها الكثير من الدورات الإرشادية والتمهيدية والتحضيرية، وما أن ينهي هذا المشوار الطويل، حتى يجد نفسه عالقاً في حبائل ومتاهات من المناهج التقليدية، التي لا تتيح له كمعلم أن يحرر نفسه من الإملاءات والأعمال الكتابية على النحو الذي يجعله مبدعاً ومغيراً».[12] هذه هي الحالة التي يعلق فيها المعلم ويحتاج لما يخلق لديه الفارق « لم تكن فكرة التجربة قد راودتني، ولم أكن بصدد العمل عبر المشروع، ربما هي الرغبة في التعلم أولاً، والرغبة في عمل مختلف ثانياً، ما دفعني لخوض هذه التجربة ضمن برنامج التكون المهني في مركز القطّان للبحث والتطوير التربوي؛ تجربة شكلت بالنسبة لي مساراً قادني بهذا الاتجاه.[13]

هذا هو الفارق الذي يحدثه ذلك الجمع الديالكتيكي بين الرغبة في عمل مختلف، وبين الإدراك النتاج عن السؤال الذي يطرحه المعلم على نفسه «هنا يكون الفرق كبيراً، وتكون الإجابة هي الجواب. فعندما يكون المعلم هو من يسأل نفسه، حينها يعرف ما له وما عليه، أما إن كان يُسأل من قبل آخرين فلا يعرف إلا ما عليه».[14]

فالتعليم ضمن صيغة المشروع، هو ممارسة مختلفة، تستند في الغالب إلى توجهات وقناعات ذات مضمون مختلف من حيث المعنى ومن حيث التوجه، فهي قناعات ذات توجهات شخصية، ترتكز على وعي بالتحديات وعلى القبول لهذه التحديات، وهكذا يتأسس هذا النوع من العمل على وعي المعلم الذاتي بنوعية التحديات التي تواجه عمله وقيمة هذه التحديات، وبهذا الشكل يبدأ نمو ما يمكننا تسميته (بالصوت الداخلي أو قرع الجدران من الداخل)، ومثل هذا النوع من الأصوات يمكنه أن يكون بداية لتحول حقيقي، فأعظم التحولات التاريخية تبدأ بمثل هذا الهمس أو الإيحاء الداخلي، وهذا ما هو واضح فيما أقتبسه «في أثناء مشاركتي ... تمنيت أن يأتي اليوم الذي لا أكون فيه مستمعاً فقط لتجارب الآخرين، بل أكون من يتحدث عن مشروعه أمام

من فعاليات مشروع «عين عريك نظيفة» ضمن مسار التكون المهني.

الجميع».[15] ففي هذا القول نسمع هذا الصوت الداخلي، لا نسمع صوتاً يتمنى فقط، بل نحس حركة قلق الصوت وحنينه للتحول من صوت داخلي إلى صوت خارجي؛ أي الانتقال من التميز على مستوى الأمنية إلى التميز على مستوى المشروع، والتجسد على شكل حديث شخصي يقدم أمام الجميع. من هذه الرؤى نؤسس لمشروعاتنا في التكون المهني، حيث، بأشكال متعددة مدروسة ومرتجلة، نخلق عند المعلمين هذه التوجهات المفعمة بالشغف؛ شغف في النمو المهني المستمر، شغف بالتجريب المفتوح على المغامرة، وشغف بالإبداع المستند إلى الخبرة الماضية والرؤيا والتدريب، وأهم هذه الأشكال هو اتصال المعلم بمعلمين زملاء امتلكوا الفكرة وأصبحوا وسطاء في نقلها عبر عملهم وقصصهم وكتاباتهم.

وهذا ما يتضح من كتابة المعلم «في بعض ورش العمل التربوية التي شاركت فيها ضمن تعاوني مع مركز القطان، كنت أتزود بجرعات من الأمل عندما أشاهد معلمين يتحدثون عن تجاربهم الشخصية في التعليم عبر المشروع، عبر تلك الصيغة التي يكون فيها المعلم والطالب شريكين في العملية التعليمية، شريكان يتحاوران ويكتشفان ويبحثان عن المعلومة ويعيدان نقدها ومساءلتها وصياغتها»،[16] حيث يظهر التأثير الكبير الذي يحدث من خلال مشاهدة المعلمين لعمل بعضهم وسماع قصصهم وتجاربهم، فأن تنظم لقاءات تعرض فيها مشاريع نفذها معلمون، فإن هذا يجلب الشغف عند عشرات المعلمين الآخرين.

فالمعلمون يقيمون في لحظة الآن، لكنه الآن الذي سيتحول في المستقبل إلى تاريخ يخصهم، تاريخ يملكونه عبر قصّه على آخرين، أي أنهم بلغة المجاز يبنون في الآن الحدث الذي سيشكل آنية المستقبل، أو مستقبلهم المغنى في أغانيهم الخاصة.

من خلال التعليم ضمن صيغة المشروع، يتم تحقق عناصر التعلم الجوهري، التي تعتبر الرغبة في التعلم من أهم أسسها، والرغبة هنا ليست شيئاً عادياً، بل هي شيء يظهر ظهوراً طاغياً، فمما يورده إبراهيم الأجرب «شاهدت الرغبة ولاحظت مدى إقبال الطلاب على العمل».[17] فالرغبة في أثناء نمو المشروع وتحققه تتجلى تجلياً مرئياً، فمشاهدة الرغبة، وأن يقول معلم «شاهدت الرغبة»، فهذا أكثر من مفاجأة وأعمق من مجاز، فمتى يمكننا مشاهدة الرغبة؟ إنها حالة خاصة جداً من امتزاج أمزجة العمل والانخراط والشغف معاً، وهذا لا يمكن جلبه للمدرسة إلا عبر صيغ عمل يمكنها أن تخلق «صوراً للرغبة مترجمة في أعمال ومسؤوليات»، فالطلاب عبر العمل حولوا الرغبة لنوع من الانغماس، انغماس في التعلم وفي المشروع ناتج عن إحساسهم بتملك المشروع «يا أستاذ المشروع سيطر علينا، فقلت له لا أفهمك، فقال: الليلة حلمت أننا أنجزنا المشروع والناس صفقوا لنا». فأن يقول طالب إن المشروع «سيطر عليّ، وتخلل أحلامي»، ويرى نفسه في موضع المتحدث، وثمة آخرون في موضع مستمعين يعبرون عن إعجابهم بالتصفيق، فهذا تعلم نوعي يرتبط بما يمكن تسميته «التزاماً نشطاً»، ويستحضر «ما لم نكن نشعر به»، ويعيد للتعليم بعده الشخصي والوجداني معاً، ويعيد إنتاج علاقة الطالب والمعلم والصف، وفيما يقوله المعلم دلالة على ذلك «وفي الطريق لإجراء المقابلة أتذكر تماماً السؤال الذي كنت مراراً وتكراراً أوجهه للطلاب: أنتم متأكدون أنكم حصلتم على الموافقة لإجراء المقابلة؟ والجميع يقول لي: نعم يا أستاذ، لا تقلق نحن معك». فالمعلم المشغول بأدبيات البحث وأخلاقيات المقابلة، يسأل ويسأل، ولكن جواب الطلاب يحمل معاني ودلالات عميقة: لا تخف نحن معك. فالطلاب في هذا السياق هم أصحاب المشروع، أهل البيت، والمعلم في ضيافتهم، الطلاب في موضع المعرفة والثقة والقوة.

التعلم عبر المشروع والتفكير في مهد الثعلب

في أثناء التعلم عبر صيغة المشروع، يشكل المشروع إطاراً للتعلم المستمر، حيث بناء التعلم على شكل صيغة المشروع يمنحه الشكل الإجرائي القابل للتطبيق العملي، ويمنحه أيضاً بعد الإنتاج، البعد الذي يمكن الطلاب من رؤية تفكيرهم وعملهم عبر التجسيدات الخارجية، عبر ما سمّاه ماركس بـ»التمدية»؛ أي «البعد المادي لما هو ذهني أو جسدي أو انفعالي»، وما يطلق عليه برونر التجسيدات الخارجية التي تمكننا من رؤية خيالاتنا وإبداعاتنا على شكل منتجات ثقافية نملكها ونستطيع استثمارها.

ولكن البعد العميق وغير الظاهر هو قدرة المشروع على أن يكون إطاراً للتفكير الدائم، إطار يُمكّن الطلاب من تنظيم تفكيرهم أولاً، ومن متابعة التفكير المدرسي فيما بعد المدرسة، وهو يشبه ما يسمى عند شعوب «الدوجون» في مالي بـ»مهد الثعلب»، وهي طريقة طقسية يمارسونها في حل مشاكلهم

ومواجهة المعضلات والمآزق التي تعيقهم أثناء حياتهم، وتتلخص الطريقة بوجود شخص يشبه العرّاف يجتمع مع الناس في طرف الغابة القريب من القرية في ساعة المساء، يسمع القصة أو المشكلة من صاحبها أو أصحابها، ويضعها داخل مربع مرسوم على الأرض، يرسم المشكلة ويكتبها من خلال إشارات ورموز على مرأى الناس وسمعهم، ثم ينثر حبات من الفول السوداني وبعض الأطعمة ويتركونها ويعودون إلى منازلهم، في انتظار أن يأتي الثعلب يأكل حبات الفول ويرسم بآثاره طريقة الحل، ويعودون في الصباح لقراءة آثار الثعلب وتحليل الإشارات بشكل جماعي بتنظيم من العراف وقيادته.

إن التحليل المنهجي لهذا الشكل من التفكير الذي يبدو للوهلة الأولى أنه شكل بدائي أو خرافي، يظهر خطوات ومنهجيات استراتيجية في التفكير وفي التخطيط، فما يحدث هو مجموعة من خطوات الاستشراف الاستراتيجي لقراءة المجهول أو تحديد آفاق الممكن التي تسمى في العلوم الحديثة وعلوم المستقبليات الاستشراف المستقبلي الكوني الجماعي، ويمكن توضيحها على الشكل التالي:

» تأطير المشكل: وهو الخطوة الأولى الضرورية لجلب التفكير، وهذا ما يفعله العراف من خلال سماع المشكل من أصحابه، وعلى مسمع من الناس، ليس مجرد سماع للمشكل، بل وضعه داخل مربع، ورسمه بصرياً عبر مجموعة من الخطوط والإشارات.
» خلق الإثارة الذهنية: فبناء قصة المشكل بهذا الشكل، ووضعه ضمن ما يسمى "مهد الثعلب"، هو وضع للمشكل في ذهن المستمعين المشاهدين كافة، وبالتالي فما ينتظر هو ليس قدوم الثعلب إلى المهد المرسوم، بل حمل المشاهدين للمربع والشكل معهم في ذهنهم لينامو مع المشكل ويصحو عليه، وكأنه نوع من الحيلة على الأذهان التي ستنتظر الثعلب لكي يجلب لها الحل، تقوم عبر انتظارها بخلق الثعلب وخلق الحل معه.
» خلق القصة: وهذا ما يتم فعله عبر بناء المشكل على شكل قصة، يقوم العراف باستدراج صاحب المشكلة لكي يصيغها ضمن بنية محكية، ويقوم بتحريضه على خلق معقوليتها وانسجامها، لكي تنبني كحبكة، وهذا ما يسمى التفكير القصصي.
» خلق البعد الانفعالي الجماعي للمشكل: فالقصة تبدأ كقصة صاحب المشكل الذي يحكيه، وتتحول إلى قصة العراف الذي يرسم القصة، ثم قصة الناس الذين يحملونها في ذهنهم لكي يفكروا في المشكل، ويجلبون الحل معهم، الحل الذي سنوكله للثعلب.
» بناء مكونات المثلث الإغريقي ذي الألوان الثلاثة: رأى الإغريق أن الإنتاج البشري يقوم على الجمع الخلاق بين "أزرق العقل وأصفر العاطفة"،[18] حيث الجمع بينهما يخلق أخضر الإنتاج، ما يعني أن طاقات البشر الإنتاجية تحتاج لتحفيز لقدراتهم العقلية والشعورية معاً، وهذا ما توفره القصة المرسومة في إطار المربع على شكل خريطة؛ خريطة تنتظر طاقات عالية يمثلها الثعلب، وهذا استعانة بطاقات فوق بشرية، سحرية أسطورية، وهذا ما يقصده الفكر الاستراتيجي عندما يؤكد أن رافعات الفعل الإنتاجي ليست عقلانية باردة دوماً، فطاقات الخيال والقصص والأساطير تشحن البشر وتدفعهم نحو الإنتاج.
» التفكير الجماعي بقيادة شخص ييسر العملية: كما تحتاج كل التراكمات لنقطة ارتكاز، فإن طاقات البشر أيضاً تحتاج لمن يديرها ويوجهها ويركزها، وهذا ما يفعله العراف، فعندما يرسم المشكل في مهد الثعلب، يكون كأنه قد رسم مربعاً آخر في ذهن كل المشاركين، ونثر فيه بذور التفكير، تلك البذور التي ستنتج في اليوم التالي، خريطة حل وخطاطة فعل عبر التأويل الجماعي للخطوط والآثار المرسومة بفعل الطبيعة.

إن ما يحدث في هذا الشكل من التفكير، لهو شكل من التفكير الجماعي، المبني على التفكير السردي، الذي يضع المشكل أو المأزق داخل حبكة قصصية، حبكة تستدعي أقصى ما في الناس من طاقة، طاقة مضاعفة من خلال استدعاء لطاقات أسطورية فوق بشرية، ما يعني تصعيد طاقة الناس على التوقعات والتعبئات لدرجة قصوى من خلال شحن العقلي والعاطفي والوجداني، ومن خلال استدعاء الحلمي والحدسي في الجماعة، فما يقرأه الذهن البشري في اليوم التالي هو صفحته الداخلية التي ستنعكس في قراءته لإشارات الثعلب، وهذا ما تقدمه الأسطورة وإشارتها غير المقصودة (إشارات الثعلب)، تمنح الذهن البشري قدرة كبيرة على أن ينفتح على أعمق ما فيه بجرأة هائلة، وتمكنه من قراءة ما هو غير قابل للقراءة إلا ضمن هذا السياق.

هذا ما يوفره التعلم عبر المشروع، فالطلاب مع المعلم يخلقون مشكل الإنجاز، عبر اختيارهم فكرة لعمل يقومون به، أو قضية ما سيتصدون لها، ولكنهم لا يعرفون كيف تفعل هذه الأشياء، ما يعني وجود مشكل (مهمة)، ويبدأون في خلق

سياقات العمل وشكل المشروع، ما يعني مسألة أو تحدياً متضمناً ضمن قصة، ومؤطراً ضمن مربع للتفكير الجماعي والفردي، مشحوناً بمعان عقلية وعملية وأبعاد ميتافيزيقية، ميسراً من قبل شخص المعلّم كقائد يدير عملية التفكير والعمل عبر قراءة الرموز والإشارات، رموز وإشارات يجلبها الطلاب من خلال استدعاء الحلول بشكل دائم ومستمر عبر الانشغال الطويل بالموضوع.

ولكن في سياق رؤيتنا لتعليم يبدأ من الشرط المعاش، وينتهي في المشروع المجتمعي المأمول، رأينا أن المدرسة ليست جزءاً حيوياً من المجتمع، بل هي مجتمع حيوي بحد ذاتها، ولا يمكنها أن تقصر عملها على التوجهات والأساليب القديمة، في حين أن محيطها يفور بالمتغيرات والأسئلة والتحديات، ولذلك رأينا أن على التعليم أن يمثل نوعاً من الجلب، جلب العالم لداخل المدرسة لفحصه ومساءلته والعمل فيه، وعلى أن يتم هذا الجلب من خلال استحضار العالم على شكل تحديات وقضايا، لا على شكل أسئلة كلامية تشبه الألغاز والفوازير، فلكي يكون للتعليم دور في الحياة، يجب أن يبدو على شاكلتها، فالحياة لا تطرح علينا ألغازاً وأحاجي، بل تواجهنا يومياً بأسئلة حقيقية، أسئلة مهيكلة على شكل تحديات وقضايا، كيف نحيا؟ كيف نكون فاعلين؟ كيف نتصرف بشكل قيمي وأخلاقي؟ كيف نطور إنتاجنا المادي أو الدلالي؟

في هذا السياق، طورنا رؤيتنا للتعلم عبر المشروع كصيغة عملية لانخراط الطلاب في ما يشبه العالم، عالم حقيقي ينخرطون فيه بشكل حقيقي، بوصفهم بشراً في مشروع، بشر مفوضون مجتمعياً لإنتاج إنجاز عيني فني أو أدبي أو اقتصادي أو اجتماعي، وهذا يتيح للطلاب أن ينتقلوا بمفهوم صفهم من الجماعة الصفية إلى مفهوم المجتمع، فالمجتمع هو جماعة من الناس يمتلكون الإستراتيجية والمقصدية واللغة والمسؤولية المشتركة للعيش معاً، جماعة من الأفراد يستطيعون العمل معاً، فالعمل معاً يتضمن التفكير معاً والتواصل والحوار، فما خلف فكرة المجتمع هو آليات ولغات تم تطويرها لخلق لغة مشتركة، لغة تعكس طرائق تفكير وتعبير مشتركة، وتعكس أيضاً رغبات ومصالح تمثل في النهاية مصالح وقيماً عليا ترشد حياة الفرد والجماعة معاً.

المشروع يخلق الصف كعقل جمعي

في الصف التقليدي، هناك عقول متناثرة تسرح خارج الحيز المكاني، مجموعة من الطلاب في حيز مكاني صغير، تجمعهم غرفة واحدة، لكن عقولهم وانشغالاتهم في أمكنة متعددة، لكل طالب عالمه واهتماماته، وبالتالي فذهنه حيث تلك الاهتمامات، ولذلك لا يوجد صف بمعنى الجماعة والمجتمع، وشرط تحققه مرتبط بإبداع ذلك المكان الذي تلتقي فيه عقول الطلاب واهتماماتهم، وهذا المكان يجب إيجاده في تحديات، مهام عمل تثير الطلاب وتولّد اهتمامهم وتدفعهم للتفكير والعمل معاً، هنا المهمة تخلق الصف، التحدي يوحّد العقول، الفعل يوحّد الأجساد، الانجاز يوحّد الهوية.

قصة الصندوق

لكل صندوق قصته، ولكل مشروع صندوقه: دخلت على الصف وقلت للطلاب صباح الخير، هكذا بدأت المعلمة سهاد كلامها، نهضوا واقفين وبدأوا يرددون بطريقتهم الإيقاعية صباح النور. الكل واقف ويردد إلا الطالب «محمد داوود» من الصف الخامس، لم يقف و لم يرد، انتظرت كي ينهي الطلاب ردهم، انتهوا، جلسوا، نظرت إليه وأنا أضع أغراضي على الطاولة، دون مبالغة لكوني اعتقدت أن لديه مشكلة ما، أو ظرف شغله ولا أريد أن أخيفه أو أزيد توتره في الوقت نفسه، لا أريده أن يشعر أني لم أنتبه له أو تجاهلته. فجأة، قال وهو ينظر إلي: لم أنم هذه الليلة. نظرت متسائلة مندهشة أهو يخاطبني؟ نعم، إنه يوجه الحديث لي، وقبل أن أسأله عن السبب أضاف: بقيت أفكر طوال الليل. أردت أن أسأله بماذا كنت تفكر؟ ما الذي يشغلك؟ ولكنه شرع يقول: لأن الموضوع خطير، وأنت لم تهتمي، المشروع الذي نعمل فيه، والمواد التي نجمعها أو ننتجها مبعثرة هنا وهناك، بعضها في غرفة الوسائل والبعض الآخر هنا وهناك، هنا أو في بيوتنا، وبهذا الشكل سوف تضيع وتتلف، فكرت طوال الليل واكتشفت أنه يجب أن نعمل صندوقاً للمشروع. في غمرة دهشتي قلت: صندوق للمشروع؟ واو! لما لم تخطر في بالي؟ نظر إليّ مبتسماً بشكل فيه اتهام كأنه يود أن يقول لأنه مشروعنا، لم تهتمي فيه كفاية، لو كنت أكثر اهتماماً لفكرتِ في الأمر؟

نظرت لطلاب الصف، كانوا الجميع يبدون في صفه، قالوا نعم الأغراض مبعثرة، ومن الضروري أن نعمل صندوقاً. فكرت لدي حصة محضرة في دفتر التحضير، ولدي منهاج، لكن من الغباء والظلم أن انتزعهم من هذه الإثارة وهذا الاهتمام وأحطم اللحظة لأجل موضوع سيكون بمثابة الماء الذي قد يطفئ نارهم للأبد، عندها تبعتهم وسألت كيف يمكن أن

نعمل صندوقاً؟ وممَّ؟ وقبل أن أكمل بدأ الحوار والاقتراحات؟

من خشب، من كرتون، هناك كرتونات عند المديرة لا تحتاجها، هناك أخشاب كثيرة يمكننا عمل إطار صلب منها. فجأة، أخذت الاقتراحات تتعرض للشكل والحجم، وبين التصورات المتخيلة وخطوات العمل، تتجلى التحديات وتظهر الأفكار الجديدة، فبعد أن قاموا بإحضار المواد، وبدأوا الخطوات الأولى، أخذوا يرون الصندوق، كشكل جمالي وكوظيفة، وهنا بدأت أرى كيف تتداخل المواد والمعلومات والمهارات في ضوء الحاجة الحقيقية، وفي ضوء أهمية الفن والجمال عندما يطرح كتجسيد لعمل إنسان، كأنهم يقولون هذا صندوق المشروع، وبالتالي هو صندوق مشروعنا، وهو من عملنا، ولذلك يجب أن يكون شكله جميلاً. تركوا المواد وعادوا للحوار والرسم، كأنهم أدركوا قيمة التخطيط والتصميم قبل الشروع في العمل، أخذوا يسألون أسئلة من نوع كيف سنضع الأغراض في الصندوق؟ هل سنضعها كلها فوق بعضها البعض؟ هذا غير ممكن، فبعضها خفيف، وبعضها ثقيل، بعضها مواد من السهل أن تتلف إذا ما كانت في الأسفل، بعضها صغير ودقيق، وبعضها كبير الحجم. هنا طرأت فكرة الرفوف؛ تقسيم الصندوق إلى رفوف، كأن فكرة الرفوف راقت لهم ووجد بعضهم الحل فيها، لكن البعض بعد أن تخيل الوضع سأل: رفوف، إذن يجب أن نستبدل باب الصندوق ليصبح من الأمام وليس من الأعلى، فكروا ثم اتفقوا نعم سيكون من أحد جوانب الصندوق، إذن سيكون لصندوقنا ثلاثة جوانب ثابتة، ونترك الرابعة فارغة أو قابلة للحركة لكي ندخل الأشياء ونخرجها منها، لكن إذا تركناها فارغة سيصبح الصندوق كأنه مفتوح، إذن، لا بد أن تكون موجودة، لكن وجود باب من الكرتون سيحرمنا من رؤية المواد وهي مرتبة، إذن لتكن الجهة الرابعة موجودة، ولكن تمكننا من الرؤية، إذن لتكن من الزجاج، من البلاستيك من مادة شفافة وقوية وصلبة وخفيفة.

بهذا الشكل بدأ الصندوق يتحقق، ولد من حاجة ظهرت على شكل مشكلة (تبعثر أغراض المشروع)، مشكلة بقيت عالقة في ذهن طالب، ناتجة عن اهتمامه وإحساسه بتملك المشروع. إذاً الاهتمام والإحساس بالتملك يخلق الإحساس بالمسؤولية، ذلك الإحساس الذي يولد المبادرة، مبادرة تبدأ من طالب لكن يتم تبنيها من الجماعة، مع أنها مبادرة فردية لكنها تتحول لعمل جماعي وفكرة جماعية لأنها في صلب مشروع الجماعة.

بين الفكرة وتحقيقها مسار من المهام، والأسئلة التي تبزغ عن التحديات، الحاجات والوظائف والجمال تتجلى على شكل تحديات، تحديات تتطلب حلولاً، في سياق إيجاد الحلول نفكر ونعمل، نوظف مواد ومهارات ومعارف وننتج فهماً، فهم جديد، وأفكار جديدة، نطور سلسلة من عمليات التفكير وعمليات العمل، تنتج المعرفة ضمن المهمة، مهمة الفهم ومهمة الإنتاج، وتتطور المهارة عبر الاستخدام، هذا هو التعلم الذي يحدث، يحدث عبر سلسلة من الحلول التي تنتج بشكل جماعي، ومن خلال أن يفكر كل فرد بين عقول الآخرين. إنهم يطورون المهارات، مهارات العمل، ومهارة العمل معاً. إنهم يسألون ويتحادثون ويكتشفون ويتفقون ويطبقون. إنهم يعيشون معاً ويجربون العيش في مجتمع ممارسة، نعمل معاً يعني نطوّر فهماً وتفاهمات، لغة ومهارات واهتمامات مشتركة.

عبر الصندوق، توحّد الصف كمجتمع معرفة، ومجتمع عمل وإبداع، الصندوق كان مشروع المشروع، لأنه كان منهم، كما حوى أغراضهم، فإنه كان مكان الالتقاء، مكان لوحدة ذهنية وعملية، ولذلك بقي مثالاً لما يمكنهم فعله، الأهم أصبح فكرة ملهمة، فمشروعهم عن الأحافير، وبعد سلسلة طويلة من عمليات البحث والاستقصاء وجمع العينات والرسومات، وقف المشروع في مرحلة استنفدت فيها المعلمة أفكارها ومخططتها، وبدا أن المشروع يقترب من نهايته، قرر الطلاب والطالبات عمل نموذج للأرض، يظهر طبقات الأرض، أو طبقاتها الجيولوجية، واستوحوا من الصندوق ورفوفه، فكرة صندوق زجاجي يظهر الطبقات الجيولوجية للأرض وما تحتويه من أحافير.

فالتعلم ضمن صيغة طلاب في مشروع، يعني مدرسة تبني مجتمعاً عبر تطوير فكرة التفويض والمسؤولية، فنحن في الحياة مفوضون من قبل المجتمع بالقيام بأعمال ووظائف وأدوار نقتنع بها ونتعهد بممارستها، ذلك التعهد الذي يتحول لمسؤولية ويندرج فيها، فالتعلم عبر المشروع يبدأ من فكرة العيش معاً، ويعمل على تمكين الطلاب من فهم المجتمع بوصفه صيغة ثقافية للعيش معاً كبشر، وينتهي في الإنتاج كنشاط إنساني عبره يقوم الناس بتغيير عالمهم وتحويره ضمن مقصديات إنتاجية ورغبات قيمية، لتوفير وفرة من المواد المادية ووفرة في المعنى الرمزي والدلالي، وما بين فكرة المجتمع كصيغة وشرط للحياة الإنسانية، وما بين العمل كنشاط إنتاجي مادي أو رمزي دلالي تتوسطه اللغة والرموز

والأدوات والأغراض والنظرية والمصادر بوصفها أدوات العمل في المشروع، تلك الأدوات التي هي نفسها أدوات الثقافة ومنتجاتها، فالتعلم عبر المشروع هو صيغة من صيغ التعلم الثقافي، لتعلم الطلاب للثقافة بوصفها قصة البشر وخبرتهم في سيرورة تحققهم كبشر.

في المفهوم والنظرية

تنطلق بيداغوجيا المشروع من مبدأ أن التكون الحقيقي للطالب يتحقق عبر الممارسة، الممارسة التي يتوسطها كل ما أنتجته البشرية من مصادر ومنتجات ثقافية، ما يمثل إدخال الطالب في عالم الثقافة، وتمكينه من استدخالها وتذويتها كجزء من كينونته والمشاركة فيها كجزء منها، ما يعني تكوينه ككينونة ثقافية إنسانية.

مقاربة تكوينية ثقافية تهدف لتمكين الطالب من الجوهر الذي يجعل البشر كائنات إنسانية؛ ألا وهو الثقافة، وما تعنيه من قدرة على إنتاج مصادر الحياة ومصادر المعنى، مقاربة تعارض أسلوب التدريس الضيق الذي يعرض مضامين لا يدرك الطلاب جيداً دلالتها ومنفعتها المباشرة. في حين أن التعلم عبر المشروع، يستند إلى مقاربة لا تفتت هذه المضامين التعليمية، وترتبها بجوار بعضها، بل إن هذه المضامين تترابط عبر المشكل الواجب حله. وهذا يعني عدم انفصال المعارف والأفكار واستخداماتها وخلفياتها التاريخية والفلسفية والقيمية، فعبر الفعل الذي يسعى من خلاله الطلاب لتحقيق غايات واضحة لهم، يحتاجون للمعرفة والمهارة معاً، وعبر استخدامهما ضمن سياقات معاشة وتجسيدات ظاهرة، يحققون المعنى والفهم والقيمة، لذا يمكن تعريف المشروع باعتباره «الفكرة التي نبنيها حول موضوع علينا خلقه، أو نتيجة نسعى إلى تحصيلها».[19]

غير أن المشروع هو أيضاً تركيبة من الوسائل التي تمكّن من بلوغ أهداف محددة. بعبارة أخرى، إنه سلسلة من الأنشطة التي تمكن من بلوغ غاية، إنه ما نود الحصول عليه، وكذلك الطريقة التي نود الحصول من خلالها، ما يعني أن كل استراتيجية في المشروع تعتبر خياراً ثقافياً وتحولاً داخلياً أكثر من كونها عملاً تقنياً.

فالمشروع لا يعني فكرة فعل أو صورة إنجاز ينتج على شكل منتج عيني فقط، ولا هو المخطط الإجرائي الذي يوصل إلى المنتج أو يترجم المواد الخام لمنجزات مجسدة، بل هو هذان المكونان عندما يترابطان ضمن رؤيا ثقافية مقصودة، وسياق تربوي تعليمي تعلمي، ما يجعل المشروع يتضمن:

» صورة منجز وخطة أفعال وعمليات معاً.
» منهجية عمل وسياقات معاشة.
» أسئلة وتحديات واستخدامات.
» قيم وأخلاقيات معبأة في ممارسات.
» قائمة مهام وعمليات.
» معارف ومهارات متطلبة.
» صندوق أدوات ومصادر.

وهذا يعني أن التعلم عبر المشروع هو تعلم ضد التعلم التقليدي، لأنه تعلم يبدأ من سؤال الهدف والمنجز، كيف نحقق ما نريد عمله؟ هنا يبدأ الطلاب من الأسئلة، ومن ثم يبحثون عن المعارف والأفكار والمهارات والفهم الذي يحتاجونه لتحقيق الغاية، وهذا عكس التعليم التقليدي الذي يقدم للطلاب معلومات ومهارات لا يحتاجونها، و لم يسألوا عنها، ولا يعرفون لماذا تقدم لهم سوى أن عليهم حفظها لكي يسألوا عنها، وهذا هو الفارق النوعي بين معارف نسأل عنها وأخرى نُسأل عنها، ومهارات نحتاج لنعمل بها، وأخرى علينا أن نتقنها لأننا سنختبر فيها فقط.

يقول المعلم عبد الله قبها: في أول خطوة للمشروع كانت زيارة معرض «ستظل في الزيتون خضرته» في قرية عابود. توجهنا نحو المعرض فذهلنا جميعاً من هذا المعرض المتقن والمتكامل بكل جوانبه، وبدأت أقرأ في أعين طلابي علامات الغيرة المحفزة، وعند توقيعهم كزائرين ومشاركين في المعرض على لوحة وضعت على الحائط، بحيث قام بعض منهم بالتعليق على المعرض بعبارات رائعة، أدركت أن لحظة البداية لمشروعنا قد بدأت.[20]

البداية هنا بدأت قبل المشروع، بدأت في ذهن الطلاب، من خلال تحقق المستوى الأول من مستويات الانخراط، ألا وهو الاهتمام أو الشغف، وهل هناك تعليم وتعلم يمكنه أن يبدأ بداية أفضل من الغيرة كبداية، ثم يأتي دور المعلم ودور الأسئلة والأنشطة في بناء مستويات أعلى. يرى المعلم إبراهيم الأجرب أن الغموض الذي كان يكتنف المشروع ساهم في تحقيق نوع من الانخراط والاهتمام العميقين «كان الغموض يكتنف العمل في البداية، ولكن في الحقيقة تبين أن هذا

الغموض هو أول مراحل التعلم، وهو أمر طبيعي»[21] فمن معطيات التعلم عبر المشروع أنه يسمح للمعلم بالترحيب بالغموض، وهذا على النقيض من التعليم التقليدي الذي لا يعترف بموقع أو قيمة للغموض في التعليم، لكن ضمن هذا الشكل المبني على رغبة الطلاب وانخراطهم، يقوم المعلم ليس باستقبال الغموض، بل بالوعي به، وإدارته ليكون جزءاً من بنية المشروع، ومن خلق فاعليته، «فمن أجل تجاوز هذا الغموض، وضعنا في البداية خطوطاً عريضة للعمل، ليس بالضرورة الالتزام الحرفي بها، ولكن للمساعدة في تنظيمه، وكان ذلك من خلال اجتماعي مع الطلاب المشتركين في المشروع بشكل دوري أثناء الاستراحة، أو حتى اللقاءات بعد الدوام».[22] إذن، المعلم يستثمر الغامض، ويحوله إلى دافع للقاءات، وتفاعلات، تفاعلات تحول الغموض إلى خطة عمل وسيناريوهات فعل. فالتعليم عبر المشروع يتجاوز فكرة إثارة اهتمام الطلاب فقط. فالمشاريع جيدة التصميم تقوم على تحقيق عملية الاستقصاء الفعالة والارتقاء بمستوى التفكير، وكما يرى العديد من الخبراء التربويين، فإن التعلم بواسطة المشاريع يعتبر مقاربة وتصميماً بيداغوجياً في آن واحد، يعتمد هذا الأسلوب من التعلم على تشجيع الطلبة على التقصي، والاستكشاف، والمساءلة، والبحث عن حلول لقضايا شائكة، ويشجع المتعلمين على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارفهم من المجرد إلى التطبيق، وتركز على الأسئلة أو المشكلات التي «تدفع الطلاب إلى مواجهة (والمعاناة مع) المفاهيم الرئيسية ومبادئ العمل".[23] تؤكد الأبحاث التي تعنى بدراسة الدماغ على أهمية هذه الأنشطة التعليمية، حيث تعزز قدرات الطلاب على اكتساب المزيد من الفهم عند "الارتباط بأنشطة حل المشكلات ذات المغزى، وعند مساعدة الطلاب في فهم سبب ووقت وكيفية ارتباط هذه المهارات والحقائق".[24]

يرى مدار (2001) أن بيداغوجيا المشاريع تمتاز بكثير من المزايا المختلفة، حصرها في ثلاث رئيسية:[25]

» تعطي المتعلم الإحساس **بالتملك**، حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه، وتكون هذه الأسئلة بعلاقة مع وحدات أو أهداف محددة من المنهاج. ويكون هذا الإحساس بالتملك أقوى حينما تتمحور هذه الأسئلة حول قضايا ذات علاقة بمحيطه الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي. وبذلك يصبح المنهاج خبرة حية تربط بين المفاهيم الأكاديمية الغامضة والقضايا الواقعية والمباشرة للمتعلم.

» تخلق لدى المتعلم الإحساس **بالتحدي**، حيث أن تصميم هذه المشاريع من طرف المتعلم يتطلب نظرة شمولية حول المشروع، وذلك لإخراجه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ. ومرحلة التنفيذ بدورها تتطلب ذكاءات ومهارات مختلفة كالبحث، والتحليل، والتركيب، والنشر، والتواصل، فعملية البحث –مثلاً– تتطلب من المتعلم التفتح على مصادر للمعلومات خارج فضاء المدرسة، وهذا ما يفتح أعين المتعلم حول محيطه السوسيوثقافي، ويزيد من تحدي النشاط التربوي. كل هذا يرفع من توقعات المدرسين حول ما يمكن أن ينتجه تلامذتهم، وهذا بدوره يرفع من درجة الإحساس بالتحدي لدى المتعلمين أنفسهم.

» تمنح المتعلم الإحساس **بالمسؤولية**، حيث أن المتعلم يلعب الدور المحوري في العملية التربوية، بينما يلعب المدرس دور الموجه فقط. فهو الذي يختار الأسئلة المحورية لمشروعه (المتعلم)، كما يقوم بتوجيه عمليته التعلمية وما يتناسب ومستواه المعرفي، كما يقوم بالتأمل الذاتي في سيرته التعليمة (مراحلها المختلفة، معيقاتها، أسئلتها المحورية، تطورها)، وهذا ما يعطي للمتعلم الإحساس بالتحكم في مساره التعلمي.

وفي تجربتنا، أضفنا للتعلم عبر المشروع أبعاداً مكانية ومجتمعية وتعليمية، فتحت كلاً من صيغة المشروع وأجندة التعليم على مسائل الهوية والذاكرة والتاريخ، وعلى منجزات الفنون والميديا والتكنولوجيات عامة، وتكنولوجيات السينما والفنون البصرية بشكل خاص، ما جعل الطلاب والطالبات ينخرطون في مشروعات ذات مغزى، وضمن صيغة جديدة، صيغة «العيش بعيون بحثية؛ عيون متألقة دوماً متسائلة تعيد اكتشاف ما كان عادياً ليظهر المألوف على شكل تفاصيل مدهشة،»[26] ليست دهشة عادية، الدهشة في مثل هذا النوع من العمل، لا تكون «تلك البداية» فقط، بل هي صيغة أو شكل دائم من الانخراط. إن هذه الصيغة هي التي مكنت طالبات القدس من إعادة استكشاف القدس، ومكنت طلاب قبيا من إعادة إنتاج تاريخ المجزرة، ومكنت طلاب السيلة من إعادة تشكيل قريتهم، وقامت بنات يبرود بعمل مشروع أحفوري في شعاب القرية وفي الذهن المجتمعي معاً.

إن ما ساهمنا في تطويره هو وضع المشروع في السياق الحياتي للطلاب، وخلق نوع من المغزى الفردي والجماعي عبر خلق الآخر المشاهد، لقد اخترعنا لكل مشروع، آخرَ، يطلبه منا ويشاهده من خلال تموضعه في ذهن الطلاب، وهذا حقق

وظيفة مزدوجة، وظيفة مسرحية فنية ووظيفة في التفويض الاجتماعي.

وهذا يمثل نوعاً من وضع التعليم بمثابة القلب من الحياة، ومن البنية السيكولوجية للطلاب، فوجود هذا الطرف الذي نعمل من أجله خلق إحساساً لدى الطلاب بكونهم على المسرح، وهذا –حسب أرفينغ غوفمان– هو جزء من حياتنا التي هي حياة ممسرحة، وهو أيضاً جزء من موقعنا في المجتمع، فدوماً نحن في المجتمع مفوضون من قبل جهة اجتماعية للقيام بدور ما ومهمة ما. ويرى غوفمان أننا في الغالب نميل للعب هذه الأدوار، ونعيد تشكيل ذواتنا وميولنا ولغتنا في ضوء الأدوار التي نلعبها، وقد أثبتت الأبحاث الثقافية أن هذه الأدوار ليست شيئاً عابراً في حياتنا، بل هي مواقع جديدة نعيشها وذوات نشكلها تقتحم هويتنا وتفتحها نحو عوالم ومساحات أوسع، فالهوية الإنسانية الحديثة ليست هوية ثابتة أو منسجمة، بل هوية قائمة على التعدد والاختلاف، فهي هوية تسير مع الاختلاف وتتحقق عبره وفيه.

في ضوء الرؤية السابقة، قامت طالبات القدس بعمل بحثي تقليدي عن القدس في المرحلة الأولى، وعندما لاحظنا ذلك، قمنا بربط الطالبات بطالبات من غزة، وأضحت طالبات القدس يشكلن قدساً جديدة ستعرض لعيون أخرى لا تتمكن من الوصول للقدس، فجأة تحولت الطالبات إلى عيون جديدة ترى القدس بشكل مختلف.

كذلك طلاب قبيا عادوا ليؤرخوا لحدث عمره ستون عاماً، لكن تحت هوس أننا نعيد ما دفن تحت ركام من طبقات النسيان، وسنعيده على شكل مرئي، على شكل فيلم وثائقي، فيلم يتضمن كل فنون العصر من تصميم لديكورات وتصوير لأحداث وإعادة تمثيل وقص ما لم يعد متوفراً ومونتاج ورسوم متحركة، ثم تجسيده في أشكال مرئية متعددة كنصب تذكاري أو جدارية فنية.

وكذلك طلاب السيلة، حيث يعيدون كتابة تاريخ السيلة وحكايات وعائلاتها، لكنهم يفعلون كل ذلك ليس على شكل حنين لماض ما، بل ضمن هدف بناء سيلة المستقبل، سيلة دون مشاكلً على حد تعبيرهم.

أما طالبات يبرود، فقد تصدين لمشروع في الأحافير، لكن عبر تحويله لعمل في طبقات جيولوجيا الأرض وطبقات الذهن المجتمعي، فقد حولن ما هو مجرد حجارة منثورة في تلال البلدة، إلى موضوعة علمية مجتمعية يتشارك الأهل والطالبات

من أحد لقاءات مشروع «وتكون قبيا» ضمن مسار التكون المهني.

في البحث عنها وجلبها للمدرسة، والعمل على تصنيفها وعرضها، لقد بنت الطالبات متحفاً من الأحافير ليس ذلك فحسب، بل أعدن تشكيل ذهن ومعتقدات أهلهن. تقول طالبة من طالبات المشروع: «لقد أخبرت أمي أن ما كانت تعتقد أنه قبعة الشيطان وتخاف منها هي نوع من الأحافير لكائن بحري، وأصبحت أمي تحضر هذا النوع من الأحافير كلما وجدته، مع أنها قبل ذلك كانت تمنعنا من لمسها أو حملها لبيتنا».[27]

في عملنا لتطوير توجهاتنا في التعليم، طورنا مع المعلمين صيغة العمل ضمن المشروع، كتوجه في تعليم يخلق حالة من «التوهج»؛ توهج فعلي وتوهج دلالي، المشروع صيغة في العمل، وصيغة في الاستخدام النشط للمعرفة والمهارة والفهم.

بنية المشروعات ومساراتها المهيكلة

لقد بنينا المشاريع على شكل صيغة استكشافية، وقد اعتمدنا أشكالاً متعددة، في بناء هذا الشكل الاستكشافي، حيث وظفنا الدهشة والغموض، ووظفنا عيوناً خارجية ترقبنا وتنتظر أن ترى فعلنا، الشيء الذي منح المشاريع ديناميكية دائمة، من خلال التساؤل، كيف سترى طالبات غزة القدس؟ كيف نجعل الناس يهتمون بالأحافير؟ كيف نجعل أهل السيلة يهتمون بها أكثر؟ كيف نعيد ذكرى المجزرة لتساهم في «وتكون قبيا .. قبيا المستقبل»؟

ثم استخدمنا الشكل المنهجي في بناء حالة من الاستقصاء والاستكشاف الدائم في كل مراحل المشروع، وفي كل حالاته، المنهج الذي يمكن التعبير عنه في الجدول التالي:

عمليات التعلم في داخل المشروع من منظور منهجي[28]

مراحل العمل بالتدرج المنهجي	العمليات المادية والذهنية (الفعاليات)	المنحى المنهجي التخطيطي
1. مرحلة قراءة المحيط:	1. انظر وشاهد: ما الموجود؟	» المشاهدة
	2. سجل الملاحظات المهمة.	» الملاحظة البحثية
2. مرحل فهم ما يحدث:	3. ما الذي يحدث؟	» الوصف
	4. ما الذي يحدث فعلاً؟	» التحليل
	5. لماذا يحدث بهذا الشكل؟	» التفسير
	6. ما الذي قد يحدث بعد ذلك؟	» التوقع
	7. ما الممكن أن ينتج إذا حدث ما توقعنا حدوثه؟	» التخيل
3. مرحلة التخطيط للعمل:	8. ما الذي من الممكن أن نفعله؟	» بناء سيناريوهات
	9. ما الذي يجب أن نفعله؟	» اتخاذ قرارات
	10. كيف نفعله؟	» اعتماد استراتيجيات
	11. ما الأشياء التي قد تساعدنا على القيام بالفعل؟	» تحديث صندوق العدة والأدوات.
4. مرحلة التقييم:	12. ما الذي نتوقع حدوثه (إنجازه)؟	» النتائج المرجوة
	13. ما الانحرافات التي قد تحدث؟	» المخاطر المتوقعة

في ضوء المنهج السابق، قمنا بالتخطيط المشترك للمشاريع، حيث كل معلم يعمل مع طلابه، ثم نعمل مع كل معلم في إطار برنامج التكون المهني في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، وفي مركز المعلمين في نعلين، ثم نخلق فرصاً بين المعلمين للعمل معاً وتبادل الأفكار والمنهجيات، وقد اعتمدنا، بشكل عام، على قائمة طويلة من الأهداف العامة التي رأينا أن نضعها نصب أعيننا، بينما نحن نخطط في هيكلة المشاريع وفتح مساراتها، وقد وضعنا هذه الأهداف العامة في الذهن العام للمعلمين، التي نعبر عن بعضها ضمن هذا الجدول الذي يقدم التصور المعرفي والبيداغوجي ضمن الاستشراف المستقبلي:[29]

التخيل	هو القدرة على خلق تخيلات ذهنية ووقائع افتراضية في أذهاننا.
الاستشراف	القدرة على تصور أو تخيل ما لم يحدث بعد أي رؤية (غد المشروع). كيف سيكون الغد كي يتواءم المشروع معه؟
وضع الأهداف	القدرة على تشخيص ووضع مفاهيم أهداف العمل المرغوبة.
التفكير بالإمكانيات	القدرة على تصور أنواع متعددة أو بديلة من الواقع، ومن المصادر.
بناء السيناريوهات	القابلية على تخيل ووصف تفاصيل معقدة وواقعية لأنواع من المسارات والتوجهات والاتجاهات.
التفكير والاستنتاج النقدي.	إمكانية استخدام قواعد الاستنتاج الصحيح والفعال على الاستدلال المنطقي، ومقارنة وتقييم وجهات النظر المختلفة، وتطوير الفرضيات والنظريات والتعبير عنها– أي التفكير عن التفكير (الميتا تفكير)– وهو عكس التفكير الآنوي.
انفتاح الذهنية والإبداعية	القدرة على أن يكون الفرد مرناً ويقوّم بأمانة وجهات نظر الغير بجانب وجهة نظره، وأن يكون مستقبلاً للأفكار التي تختلف عن الاعتقادات المرجعية. إنتاج أفكار واختراعات وأنماط سلوكية غير مألوفة.
حل المشكلات	طريقة للتفكير حيث يتم تشخيص حل ما أو إجابة لمسألة أو مشكلة أو تحدّ وتنفيذه بنجاح.
صنع القرار	القدرة على الاختيار ما بين أهداف وأساليب عمل مختلفة والمتابعة من خلال ما تم اختياره.
التخطيط	القدرة على بناء سلسلة افتراضية من الأفعال المترابطة التي تؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود.
التفكير الافتراضي	القدرة على تصور الإمكانيات وتقويمها.
الرؤية الشمولية الثاقبة	القدرة على تفهّم "الصورة الكبيرة" – لرؤية كيف تنتظم تفاصيل الموقف مع بعضها– غالباً ما تأتي إلى الذهن في ومضة من التفكير الشمولي.
الملاحظة المعتمدة على التجربة	القدرة على تفهم الحقائق الملحوظة أو أنماط الحقائق وإدراكها.
التفكير عبر النظرية	القدرة على استحضار المنتجات الفكرية النظرية واستثمارها في عمليات التفكير والتخطيط كوسائط وسقالات إبداعية.

الظاهر والمضمر في الغاية والتعلم والمنجز

أهداف تقود المشروع وأخرى تديره .. هذه هي الفكرة التي قمنا بتطويرها

إن المشروع التعليمي هو صيغة للعمل ضمن سياق دلالي ثقافي ينفتح على فضاء الفن، ويتضمن مقصدية التعليم، ومقصدية التكوين الثقافي الإنساني، ومقصدية الإنتاج، فبنية المشروع بنية رباعية، هي الأهداف، والمهام، والمصادر، والمنجزات. هذه البنية الرباعية ترتسم عبر المشروع على شكل خطاطة في العمل وخطاطة في التعليم.

» الأهداف والغايات هي غايات المشروع المنهاجية والقيمية والمجتمعية والدلالية والنفسية التي يتوخى المعلم أن تتحقق عبر المشروع.
» المنجزات هي الشكل العيني الذي سيترجم الغايات ويحققها بشكل مرئي، وله معنى بالنسبة للطلاب. والمنجزات هي الفكرة التي تؤسس للمشروع، وتشكل مضمون التعاقد التعليمي بين المعلم والطلاب، وهي نفسها البنية التحويلية التي ستحول الغايات إلى شكل مرئي تعاقدي، والمنجزات هي ما يقود عمل الطلاب ويحقق انخراطهم في المشروع.
» المهام هي خطاطة الأفعال التي يتعهد الطلاب بالقيام بها لتحقيق المنجزات، وهي ما سيقود عمل الطلاب ويرسم صورة المشروع بشكل عيني قابل للفهم والتنفيذ ويجسد رغبة الطلاب واندماجهم.
» المصادر هي المواد والأدوات والمهارات والوسائل وأشكال النشاط والإنتاج المادي والدلالي التي يتوسلها الطلاب من أجل تنفيذ المهام. وهي ركن أساسي يتوسط بين الغايات والمهام ويوفر (المادة الخام وآليات الإنتاج) لمنجزات المشروع.

المشروع يقاد بالمنجزات التي عليه أن يحققها، والمعلم في اختيار المنجزات من جهة، وفي اختيار المصادر من جهة ثانية، يسترشد بالغايات التي تمثل بالنسبة له مآل رحلة المشروع، فهو ينخرط مع طلابه في مشروع وفي مخططه مجموعة من الأهداف التعلمية والمجتمعية والنفسية المتعلقة بالطلاب التي سيراعي دائماً تنفيذها.

في حين أن الطلاب ينخرطون في المشروع الذي يمثل بالنسبة لهم مجموعة من المهام التي تحول الأفكار المخططة إلى منجزات عينية تمتلك معنى خاصاً بالنسبة للطلاب، لكونها قابلة للرؤية، أو مطلوبة من قبل آخرين، أو تجمع القيمة المعرفية والقيمة الفنية، أو تخص التاريخ والهوية، فهي ما سيتجسد في تجسيدات فنية وثقافية ومعرفية تشكل امتداداً ثقافياً ومجتمعياً لهم.

المصادر حلقة وسطى مشتركة بين مقصد الطلاب (المنجز) ومقصد المعلم (أهداف التعليم)، وساحة للنزاع والتصارع بين مصادر الطلاب ومصادر المعلم:

» مصادر الطلاب تخترق قائمة المعلم (الأهداف وتطورها).
» مصادر المعلم تخترق قائمة الطلاب (المهام وتطورها).

تطور أهداف المعلم وتطور مهام الطلاب ينعكسان جدلياً على المنجزات، ويفرضان عليها تطورات جديدة، ويتطلبان مصادر جديدة. إنها حلقة من التفاعلات والانقطاعات والنقلات بمعناها التراكمي الجدلي الذي ينقل التراكمات الكمية إلى نقلات تطورية نوعية.

وبما أن التعليم هو غاية المشروع، فإن المنجز الظاهر العيني هو ترجمة لجملة الأهداف التي ينشدها المعلم ويقتنع بها الطلاب، فكل مشروع من المشروعات له أهداف معينة تتجسد في منتجات المشاريع الظاهرة، وهناك أهداف مضمرة يتم تحقيقها عبر سلسلة المهام المهيكلة كمشروع، وبالتالي فالأهداف والغايات التي تقود الموضوع تتكامل مع الأهداف التي تدير المشروع عبر جدلية أخرى هي جدلية أهداف المحتوى أو المضمون، وأهداف الصيغة أو الشكل، وهنا لا بد من بعض التفصيل، فالمشروع، ومن منطلق كونه مشروع تعلم وتعليم، يتضمن أهدافاً وغايات تعلمية منهاجية وما بعد منهاجية (أي أهدافاً حياتية إنسانية)، أهداف وغايات تكمن في صلب المشروع وتشكل القلب فيه.

ومن القراءة التأملية في سير المشاريع وطرائق تنفيذها، تبين لي أننا تمكنا من خلق نوعين من الأهداف، أهداف وصفتها في مرة سابقة بكونها أهداف تعلم من أجل الفعل، وأهداف فعل لأجل التعلم، وكنت أقصد فيها أننا عبر المشروع، يكون الطلاب –مثلاً في مشروع «وتكون قبيا»– يعملون على تأريخ مجزرة قبيا وتوثيق ذاكرتها، فيقوم المعلم بالطلب منهم أن يرسموا خارطة للقرية لكي نعيّن عليها مواقع الأحداث، ولكنه في أثناء رسم الخارطة يستخدم الفعل نفسه (رسم الخريطة) لتعليم موضوعات جغرافية ورياضية وفنية ... هنا الفعل يخدم عمليات وأهدافاً تعلمية، وإلا لو لم يكن كذلك لقام المعلم مثلاً برسم الخريطة من أجل أن تكون متقنة، أو من أجل كسب الوقت، هنا يتضمن المشروع مجموعة من الأفعال، لكنها أفعال لأجل التعلم، فيتم عرض مجموعة كبيرة من الخرائط، يتم البحث في الإنترنت، استخدام (جوجل أيرث)، قراءة المفاتيح، التعلم عن مقياس الرسم والنسبة والتناسب ... البحث في الخامات، جلب أدوات الرسم الهندسي.

وهناك مستوى ثان؛ ألا وهو التخطيط لمجموعة من الأفعال، لكنها أفعال تعلميةٍ محضة يطلبها الطلاب وينخرطون فيها بوصفها أفعالاً تعلمية مقصودة، لكنها تحدث على شكل تعليم وتعلم مقصود ومخطط، لكي يمكن الطلاب من القيام بالمهمة المطلوبة، فمثلاً قرر طلاب قبيا ومعلمهم إنتاج فيلم وثائقي تأريخي عن المجزرة، وكانوا قد التقوا بمجموعة من الشهود، وجمعوا الكثير من الشهادات والقصص، والحوادث والإحصائيات والأسماء، في هذه اللحظة تم التخطيط لسلسة طويلة من التعليم، تعليم عميق ومخطط، فقد تمت مشاهدة الصور والفيديو التي تم التقاطها وتصويرها وتمت قراءتها معهم من حيث الشكل والمضمون، وتم البحث بعمق في موضوعات الشهادة والتوثيق والتاريخ والذاكرة والمقابلة والمعايير العلمية، وكذلك بالنسبة للتقنية والجودة وزاوية التصوير والضوء والظل وأنواع الكاميرات والتصوير الثابت والمتحرك واستخدام ميكرفونات أو عدم استخدامها. وقد شارك الطلاب في كل هذه الدورات والحصص والورش، وفي لحظة ما قرروا تمثيل بعض المقاطع من خلال الدمى والرسوم المتحركة، وواظبوا على تعلم هذا النوع من الفن، وكذلك عندما وصلوا مرحلة التقطيع والتركيب والمونتاج.

اليوم يبدو لي أن الفكرة أعمق من كونها تعلمات لأجل الفعل، وأفعال لأجل التعلم، حيث أننا وعبر تطور خبرتنا في التخطيط

للمشروعات وفي تطويرها، بدأنا نرى مسار بناء الأهداف كعملية تكاملية بين أهداف تبنى على شكل منجز ظاهر يقود خطوات الطلاب والطالبات، وبين أهداف تبنى على شكل مهام وعمليات عمل، ففي لحظات تتجلى قدرات المعلم عبر اختياره مسارات عمل يرشد الطلاب إليها كنوع من الإدارة الهادفة لتحقيق أهداف ذات صلة بطلابه وبصحتهم الاجتماعية وبنيتهم الصفية أو بمحيطهم أو تخص السياق الفلسطيني المعاش أو المشروع المضمر في صلب التعليم المدرسي.

المشروع	مشروع قبيا: "وتكون قبيا"	مشروع القدس: "وقالت لنا القدس"	مشروع مدرسة يبرود: "الأحافير"	مشروع "السيلة التاريخ والمستقبل"
المنجز النهائي	فيلم وثائقي عن المجزرة، تجسيد فني مرئي (نصب تذكاري).	مادة عن الحياة في القدس مبنية كعرض تفاعلي، (رسالة تواصلية في معنى الوطن)	غرفة مصممة كمعرض عن الأحافير (العلوم كنشاط مجتمعي)	كتيب عن السيلة كتاريخ وقصة حياة. (تصميم نموذج لسيلة المستقبل)
الأهداف التي تقود المشروع (أهداف أمامية)	توثيق التاريخ الشفوي. إحياء ذكرى الشهداء. بناء التاريخ كشهادة لشهود. بناء أرشيف خاص بالمجزرة. إنتاج مصادر معرفية وفنية حول المجزرة.	توثيق الحياة في القدس. تطوير علاقة الطالبات بالمكان. رؤية القدس كمدينة وتاريخ وقضية سياسية. تقديم القدس لآخرين بعيون بناتها.	جمع الأحافير المتوفرة في مناطق البلدة. البحث عن مواقع الأحافير في فلسطين. تنظيم معرض علمي. توفير مادة تعليمية عن موضوع صعب. توفير مصادر لتعليم مادة منهاجية.	جمع ذكريات الأهالي وتجاربهم الماضية. جمع قصص مشاريع النجاح في البلدة. تصميم سيناريوهات لسيلة المستقبل. كتابة تاريخ السيلة.
المهام النوعية التي تم التخطيط لها من أجل التعلم.	البحث/ كيف وثقت الشعوب الأخرى تواريخ قتلها ومجازرها. البحث عن ملصقات فلسطينية وعالمية خاصة بالمجازر. البحث عن المجازر الفلسطينية الأخرى وعن مجازر عالمية. تصميم بوسترات، قراءة كتب الشعر الفلسطيني.	التواصل مع طالبات من غزة. تقديم القدس من خلال أدباء وفنانين وشعراء يعيشون في القدس. مقابلة أناس عاديين. البحث عن المعنى في تجارب الناس العادية. البحث في الطقوس والعادات والشعائر. تصميم نشرات وملصقات ولوحات صور.	رسم خريطة لفلسطين. زيارة مكتبة رام الله. زيارة جامعة بيرزيت. إشراك الأهالي في البحث والرحلات. كتابة يوميات من قبل الطالبات.	العمل في مجموعات من مختلف العائلات. توزيع الطلاب للبحث ومقابلة أناس ليسوا من حمولاتهم أو أحيائهم. زيارة مصانع ومحال ومزارع.
الأهداف التي أدارت المشروع وشكلت (أهداف خلفية)	تطوير قدرات الطلاب التعبيرية. تطوير ثقافة الطلاب وتوجهاتهم الفنية. بناء ثقافة مجتمعية مستقبلية. تطوير دور المدرسة المجتمعي. تطوير الوعي العالمي الإنساني عند الطلاب.	تطوير فهم الطالبات لمفهوم القدس كمدينة للتنوع. تطوير قدرات الطالبات البحثية. تطوير ثقافة الطالبات الأدبية. تطوير توجهات الطالبات نحو العمل المجتمعي. تطوير قدرات الطالبات في التصوير والتصميم الفني ومهارات الإعلام. تطوير معرفة الطالبات التاريخية بأفق ثقافي وأنثروبولوجي.	تطوير قدرات الطالبات في التخييل والتعبير. خلق عادات عصرية عند الطالبات، كتابة المذكرات، واليوميات، البحث المعرفي. دمج العلوم والفنون. تطوير مهارات الطالبات في الرسم والتصميم والبحث. تطوير قدرات الطالبات في التفكير العلمي والحديث بلغة المفاهيم. رفع الوعي المجتمعي في موضوع العلوم. إشراك الأهالي في المجال المدرسي وجذبهم لعالم المدرسة.	تطوير فهم الطلاب لبلدة المستقبل. تطوير قدرات الطلاب على العيش والتفكير معاً. توفير سياقات وفرص للطلاب للانفتاح على العائلات والأحياء الأخرى. تحول الطلاب وفعلهم كرسل في التواصل المجتمعي لكسر الحدود العائلية والعقائدية أو الأيديولوجية. تحويل المدرسة كحيز اجتماعي تواصلي للأهالي.

المشروع صيغة للتعليم والتأمل المهني فيه

إن المعلم في «التعليم عبر المشروع»، هو حالة من الحرية التي تتجسد في مستويين، مستوى شخصي عبر منح نفسه الحرية، للاختيار الحر حيال نفسه: أي معلم أريد أن أكون؟ وحرية على المستوى الاجتماعي، من خلال منح هذا الخيار لطلابه، لكي يقرر الطلاب شكل عملهم وشكل تعلمهم ضمن المسارات العامة للتكون الذاتي التي تخلق ضمن تلك الحريتين.

إن التعلم عبر المشروع هو تعلم يقع في صلب التكوين الثقافي الاجتماعي، ذلك التكوين الثقافي الذي هو نفسه جوهر النمو والتطور الإنساني، فتطور الطلاب وتكونهم ككائنات إنسانية تملك قدرات عليا لا يمكن أن يتحقق إلا عبر الثقافة التاريخية الاجتماعية للبشر، ومن هنا فإن التعلم عبر المشروع لا يعلم الذكاء أو الابتكار أو التفكير أو الإبداع أو التفسير أو التحليل كقدرات منفصلة، بل يعلمها كمضامين ضمن قصة كبرى هي قصة الثقافة البشرية.

فالطلاب عبر الانخراط في المشروع، يجلبون من الثقافة الإنسانية كل مقوماتها ومنتجاتها، ليوظفوها في عملهم، فيستحضرون ثقافة التفكير وطرقه وأدواته، ونماذج الانخراط والنشاط والفعل وعملياته، وطرق الناس في النمذجة والابتكار، يستعيرون المنهجيات والأدوات المادية والأدوات الدلالية، يستخدمون بنى النشاط والمعنى، وهم يفعلون كل ذلك، فإنهم يعملون ويلعبون ويجربون داخل هيكل ثقافي كبير اسمه القصة الإنسانية، يلعبون داخلها أولاً، ثم يتعلمونها ويعملون عبرها ثم يعملون عليها لتطويرها، وهكذا يصبحون بشراً ثقافيين وتصبح الثقافة قصتهم كقصة إنسانية تاريخية، قصة يستعيرون منها ما يجعلهم بشراً، ويضيفون لها ما يجعلها قصة اجتماعية وتاريخية لها سيرورة.

وقد لخصنا في الجدول التالي بعض التعلمات التي يحققها كل من المعلمين والمعلمات، وكل من الطلاب والطالبات أثناء تصيرهم إلى طلاب في مشروع، ومعلمين في مشروع، ما يعني مدارس في مشروع، مشروع هو مشروعهم حيال أنفسهم ودورهم حيال مجتمعهم.

من أحد لقاءات مشروع «اللعب الآمن» ضمن مسار التكون المهني.

الوضعيات	تعلمات نوعية للطلاب	تكون مهني للمعلم
الكتابة	مراعاة السياق والوضعية في الكتابة. تبني المنظور في الكتابة. إتقان أشكال الكتابة الشخصية، واليوميات، والمذكرات. ممارسة الكتابة الوظيفية، كتابة إعلان، دعوة، رسالة، خطة.	توظيف الكتابة كعملية تخطيطية. توظيف الكتابة كعملية تأملية. توظيف الكتابة الدائرية، الكتاب للمشروع، والكتابة في داخله، والكتابة عنه.
النمذجة الفكرية والعلمية	التفكير ضمن سياقات محددة. ربط المعرفة والتقنية والفهم معاً. التفكير عبر البدائل إما ... وإما؟ اعتماد المنظورات المتعددة.	بناء البدايات. توظيف الغموض والدهشة. تحرير رغبات الطلاب المعرفية. الانفتاح على الموضوعات. الاعتماد على مخططات مرنة.
العمل المنهجي	توظيف المشاعر الشخصية في التعلم. بناء المعنى للفعل. تحديد المنجزات المرحلية والنهائية. تخيل مواصفات وبناء معايير تصنيف وتقويم. وضع قائمة مهام وتطويرها. ربط المهام بالمراحل وبالمنجزات. الانفتاح على الغامض والمدهش. الانفتاح على الآخر فينا وفي الآخرين. تطوير قدرات الممارسات الجماعية في التفكير والعمل.	بناء مستويات متدرجة من الانخراط: الدهشة والغيرة وغموض البداية، والاهتمام ... . أسئلة البدء وبناء الرؤية والمنهجية ضمن بناء تحولات الدافعية والتحفيز الداخلي وبناء إجراءات العمل. بناء صيغ متعددة في بناء الموضوع وتبديد غموضه. خلق المسار اللولبي للمشروع من خلال تفاعلية المصادر والأهداف والوسائل. اعتماد جدلية تفاعلية مخطط المعلمة وهدايا الطالبات. الجمع بين الامتداد الأفقي من مرحلة لأخرى والتعمق الاستكشافي في كل مرحلة على حدة. الانفتاح على ممكنات المجتمع. بناء آخر فينا وآخر معنا.
التعلم عبر المناهج	التعلم عبر الخريطة. و عبر الفنون، وعبر التكنولوجيا، وعبر الإنتاج السينمائي.	توظيف الفيديو في التأمل. التشارك مع زملاء. تطوير فن طرح الأسئلة. توظيف المصادر المتعددة.
تمثيل المعنى	تمثيل المعاني بالصور، بالرسوم والمجسمات، بالخرائط والمخططات، بالجداول والرسوم البيانية، بالتمثيل ولعب الأدوار.	تطوير القدرات في قراءة الإشارات وصنعها وبثها. توظيف الرموز والخطاطات والرسوم والأيقونات. توظيف مصادر المعنى المختلفة وصناعاتها.
التصميم والإنتاج	لوغو وشعار، مدونة، صفحات على مواقع التواصل.	تصميم أهداف مرنة، مخططات تعليمية، تخطيط خطاطات عمل، تطوير صندوق الوسائل والأدوات.
التنسيق والتنظيم	حفلات، أيام عمل، ندوات ثقافية، عروض علمية.	تنظيم لقاءات، تنظيم حوارات، تطوير مهام، تنسيق جهود، جمع وتحشيد مؤسسات محلية.

خلاصة:

فالتعلم ضمن صيغة طلاب في مشروع، يعني مدرسة تبني مجتمعاً، عبر تطوير فكرة التفويض والمسؤولية، فنحن في الحياة مفوضون من قبل المجتمع بالقيام بأعمال ووظائف وأدوار نقتنع بها ونتعهد بممارستها، ذلك التعهد الذي يتحول لمسؤولية ويندرج فيها، فالتعلم عبر المشروع يبدأ من فكرة العيش معاً ويعمل على تمكين الطلاب من فهم

المجتمع بوصفه صيغة ثقافية للعيش معاً كبشر، وينتهي في الإنتاج كنشاط إنساني عبره يقوم الناس بتغيير عالمهم وتحويره ضمن مقصديات إنتاجية ورغبات قيمية، لتوفير وفرة من المواد المادية ووفرة في المعنى الرمزي والدلالي، وما بين فكرة المجتمع كصيغة وشرط للحياة الإنسانية، وما بين العمل كنشاط إنتاجي مادي أو رمزي دلالي تتوسط اللغة والرموز والأدوات والأغراض والنظرية والمصادر بوصفها أدوات العمل في المشروع، تلك الأدوات التي هي نفسها أدوات الثقافة ومنتجاتها، فالتعلم عبر المشروع هو صيغة من صيغ التعلم الثقافي، لتعلم الطلاب للثقافة بوصفها قصة البشر وخبرتهم في سيرورة تحققهم كبشر وتحققها كثقافة.

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

الهوامش:

[1] استخدمت كلمة امتحان بدل اختبار، لكون الأولى تشمل الثانية وتفيض عنها في المعنى، فامتحن تعني: **امْتَحَنَ** فلاناً: اختبره. **وامْتَحَنَ** ابتَلاه. **وامْتَحَنَ** الشيءَ: نظر فيه ودبَّرَهُ. **وامْتَحَنَ** الفضَّةَ: مَحَنَها. ويقال: **امْتُحِنَ** فلانٌ: وَقَعَ في مِحْنَة. (المعجم الوسيط).
وهذا هو المعنى الذي أردته هنا، ففي هذا الشكل من التعلم، تتعدد مهام العمل بين النظر والتدبر، ومواجهة المحن أو المشكلات، اختبار المعلومات والمعارف، وضع القدرات والمهارات على محكات الاستخدام وإعادة صقلها.

[2] جيروم بيندي (إدارة المؤلف – مؤلف جماعي). 2003. **مفاتيح القرن الحادي والعشرين**. ترجمة: حمادة الساحلي وعبد الرزاق الحليوي وسعاد التريكي، قرطاج: المجمع التونسي للعلوم والآداب (بيت الحكمة) واليونسكو، ص 13.

[3] المرجع السابق، ص 13.

[4] المرجع السابق، ص 14.

[5] المرجع السابق، ص 17.

[6] سينيثا. ج. واغنر. (2009). **الاستشراف والتخطيط والإستراتيجية، نحو مستقبل أكثر حكمة**. ترجمة: صباح صديق الدملوجي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ص 452.

[7] جيروم بيندي (إدارة المؤلف – مؤلف جماعي). 2003، مرجع سابق، ص 34.

[8] انظر: آرنوفيتس وجيرو. 2012. "التعليم والمستقبل"، **رؤى تربوية**، عدد 37، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 31–37.

[9] جيروم بيندي. مرجع سابق، ص 54.

[10] انظر: دورثي هيثكوت. 2012. "المعلم الحقيقي والمستقبل"، **رؤى تربوية**، عدد 37، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 13–30.

[11] عبد الله قبها. 2014. "السيلة الحارثية بين الماضي والحاضر والمستقبل"، رؤى تربوية، العدد 44 – 45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 78 – 83.

[12] المرجع السابق، ص 78 – 83.

[13] عايدة سالم. 2014. "القدس وغزّة .. تاريخ وحضارة (مشروع تعلم)"، رؤى تربوية، العدد 44 – 45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 84 – 95.

[14] عبد الله قبها، مرجع سابق، ص 78 – 83.

[15] المرجع السابق، ص 78 – 83.

[16] المرجع السابق، ص 78 – 83.

[17] إبراهيم الأجرب. "«وتكون قبيا» مشروع في توثيق الذاكرة."، رؤى تربوية، العدد 44 – 45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 69 – 77.

[18] ميشال غودي وقيس الهمامي. (بدون تاريخ). **الاستشراف الاستراتيجي: المشاكل والمناهج**، كراس رقم 20، ص 10. نسخة إلكترونية على الرابط:
http://www.laprospective.fr/dyn/francais/memoire/cahier20arabefrance.pdf

[19] إيزابيل بوردالو وجون بول جينيستيت. **"من أجل بيداغوجيا المشروع"**. ترجمة: د. يوسف تيبس. سيصدر عن مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

[20] عبد الله قبها، ص 78 – 83.

[21] إبراهيم الأجرب، ص 69 – 77.

[22] المرجع السابق، ص 69 – 77.

[23] انظر: جيفري كوب وحسين هيشور (إعداد). (2001). **التكنولوجيا والتعليم بواسطة المشاريع**، (نسخة أولية). مشروع التكوين التربوي. ص: 7، نسخة الكترونية:
http://api.ning.com/files/wN6uHD8OeQA6agoEbxzcwURlDc*0nmVzVvdLYmsxjnDsG9Fu3enE0DfNFEW8K7I9F-pF0NZ*cgiN1FVM7kQeCMHhLClbxZIf/file.pdf

[24] المصدر السابق، ص:8

[25] المصدر السابق، ص:9، 10.

[26] عايدة سالم، ص 84 – 95.

[27] سهاد السيد، وأمل حمايل. "التعلم عبر المشروع: خطوات التعلم وقصة الرحلة". رؤى تربوية، العدد 44 – 45، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ص 96 – 105.

[28] لقد استفدنا في بناء الجدول من سينيثا. ج. واغنر. (2009). **الاستشراف والتخطيط والاستراتيجية، نحو مستقبل أكثر حكمة**. ترجمة: صباح صديق الدملوجي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ص 482.

[29] لقد اقتبسنا هذا الجدول مع بعض التعديلات من: سينيثا. ج. واغنر. (2009). **الاستشراف والتخطيط والاستراتيجية، نحو مستقبل أكثر حكمة**. مصدر سبق ذكره، ص 446.