تجارب تطبيقية

تداعيات أولى في تجربة تطبيقية

الاستكشاف والتعبير ... عند تخوم الخيال أو ما بعدها!

وسيم الكردي

(١)

تقوم هذه المداخلة على تجربة شخصية مباشرة، وهي تجربة مع مجموعتين من أطفال صغار؛ أولاهما لأطفال لم يتجاوزوا الخامسة من العمر، وثانيتهما لأطفال لما يتجاوزوا التاسعة بعد.[١] ولم يخلُ دافع هذه التجربة المباشرة من حنين كبير للتعليم بعد انقطاع لأربع سنوات عنه! قد لا يكون في هذا الحنين ما هو رغبة في العودة إلى التعليم، ولكنه لا يشكل أيضاً مجرد شعور نفسي سرعان ما يتبدد! إنه الحنين الذي يقع عند التخوم، ما بين الرغبة في التدريس وما بين النأي بنفسي عن المدرسة كمعلم. وإن اخترت العمل من خارجها، فإنني اخترت أن أكون أكثر حرية في مشاكستها واستفزازها ليس بغرض تقويضها، وإن كنت أحلم بذلك، بل بغرض محاورتها، وإن كنت أدرك تماماً أن تغييراً عميقاً في المنظومة المدرسية غير قابل للتحقق دون تقويض أساساتها المتعارف عليها منذ ما لا يزيد على قرون ثلاثة، فإنني أدرك أيضاً بأنها مجال جدير بالفعل فيه، فالرغبة في التغيير لا تتحقق عن بعد، والرغبة في المحاورة لا تتم عبر تآكل الصوت في داخل صاحبه، بل هي تحتاج إلى احتكاك مباشر، وأهم ما كان يغذي ذلك لديَّ عامل واحد أساسي، وهو ابني الصغير، الذي كنت أراه، وقد بدأ أولى خطاه في المدرسة، وهو في عامه الثالث. وقتها بدأت أستعيد بذاكرتي تفاصيل حياتي المدرسية وصورها، تلك المدرسة التي قد لا أستطيع الحسم بأنني كنت أكرهها، ولكنني أستطيع الجزم بأنني كنت أحبُّ الحياة خارجها أكثر.

(٢)

حينما قررت توظيف قصة "الجلد المسروق" أو ما تسمى أيضاً "الزوجة الفقمة"[٢] في صف الروضة الذي كان يضمُّ ابنتي في العام الماضي، قررتْ أن لا تذهب إلى المدرسة في ذلك اليوم، وهكذا فعلت، وحين سألتها أجابت بأنها سمعتها مني، وبالتالي فلم تجد ضرورة لأن تكون مع زميلاتها. في عصر ذلك اليوم، أحضرت شريطاً مصوراً لتلك الحصة إلى البيت، وأخذت بمشاهدته، وكنت أنظر إليها بين حين وآخر، فكانت تبدي لي عدم اكتراثها، ولكني كنت ألمحها بين حين وآخر، تسترق النظر، وكأنها تتلصص، هذا ما بدا لي أول الأمر، بل كانت تنأى بنظرها حين كنت ألتفتُ إليها، لم يفلت منها شيء سوى تلك اللحظات التي كنت ألتفت إليها، فتبعث لي برسائل اللامبالاة الواحدة تلو الأخرى. ولكنني رأيتُ، جلياً، في الوقت نفسه، تحرقاً في عينيها، وبثت لي ما رأيتُه، وكأنه إدانة مغلفة لي؛ لأنني تركت ذلك اليوم يفلت منها. ولم يكن سبب ذلك لأن القصة مألوفة لها، وبأنها أنصتتْ إليها كما انصتتْ لقصص ما قبل النوم، بل لأن الاشتغال على القصة اتخذ منحى آخر، فقد رأت لعباً واستماعاً للموسيقى ورسماً ومناقشة وتمثيلاً... . وما يدفعني إلى أن أقول ذلك، هو أنها استمرت لما يزيد على العام تستعمل تلك القماشة والصور والرسومات... في البيت، وأحياناً في العمل، وتفرُدها وتشتغل عليها، وكأنها معلمة لأطفال مفترضين. وفي أحيان كثيرة كانت تلح عليَّ على عمل دراما كلما كان ذلك متاحاً، وبات أولويةً على قراءة قصة ما قبل النوم، ورفضت بشدة أن تكون الدراما بديلاً للقصة أيضاً، ولكنها كانت لا تتنازل عنها أبداً. وهذا ما زال يحدث حتى الساعة.

(٣)

إن ما أود قوله هنا، وإن كان شخصياً تماماً، فهو لأنه شخصي تماماً؛ لأن العمل مع الأطفال هو فعل شخصي؛ في مستوييه العقلي والشعوري، فهو ذلك الانخراط الفردي في سياق الجماعة، بكل ما تعنيه من فردية وجمعية في الآن نفسه، ولا يمكن له أن يكون فعلاً وظيفياً صرفاً، منزَّهاً عن "المشاعر" أو مفرَّغاً من الرغبة في "اللعب" أو مبرأً من الخيال. لم يك ممكناً أن يكون فعل "المعلم" في هذا السياق حيادياً، أو يختلق مسافة فاصلة لا يجوز اختراقها، إنه احتكاك الأفراد واشتباكهم ضمن مستويات مختلفة وضمن علائق متعددة. ولأنني أدركت كم هو اللعب والقصص مثيرة وذات معنى للصغار، ذلك الأمر الذي لم أدركه قبل ذلك، لأنني لم أجد من يحكي لي القصص.

وسيم الكردي يقدم مداخلته.

(٤)

أن تبدأ درساً في التعبير، وفي التعبير اللغوي على وجه الخصوص، بخلع الأحذية، والركض في المساحة المخصصة للدرس، أو بتمارين جسدية، ورمي الكرة والتقاطها أو باستماع للموسيقى أو بمشاهدة قطعة بيضاء أو زرقاء من القماش ممددة على الأرض ملقى عليها صور لفقمات وقطعة قماش سوداء مكومة ومرشوقة بخيوط صوف زرقاء، وأن تمر خلال الدرس من خلال الصور والأدوار، وأن تنتهي بمناقشة، تغدو تمهيداً لفعل آخر تال ... هل يبدو ذلك كله خارج التعبير ... إذا كان لا، فلماذا لا يكون التعبير إلا شفاهة أو كتابة ...

أليست الكتابة هي التعبير اللفظي وغير اللفظي، ولا تغدو تعبيراً ذا معنى إذا كانت خارج سياق التلفظ الذي هو بهذا المعنى وبغيره من المعاني اللحظة الإنسانية في صورتها التي يشحنها الخيال بأجنحته، ويحلق بها في فضاءات "الواقع". أليست هي التعبير حين يغدو تعبيراً شخصيا، سواء أكان تعبيراً عن الذات أم تعبيراً عن الآخر.

(٥)

ولكن السؤال الأهم هو كيف يمكن الاشتغال مع الصغار على الخيال وتنميته؟ إنه السؤال الذي كان وما زال يؤرقني دائماً؛ فمعرفة الأساليب والتقنيات وتخطيط الدرس بدقة وأناة لم يكن كل ذلك كافياً لتحقيق ذلك، بل إن ما قد يحقق ذلك هو تلك اللحظات التي تستجمع فيها كل طاقتك وخيالك ورغبتك وحبك لمن تعمل معهم حتى تستلهم تلك اللحظة التي قد تدفع بالجو إلى التحليق في الخيال، الخيال الذي هو جوهر الارتقاء والتغيير، هو ذلك الانفلات من عقال "الواقع" في صورته في مخيلتنا، إلى الخيال الذي هو صورة أخرى تتيح لنا مساءلة "الواقع" مرة أخرى وإعادة اكتشافه، وبالتالي تكوين تصور حوله وفيه يدفعنا إلى البحث عن تغييره. وما يدفع الخيال إلى أفقه هو الانشغال في الأصوات المتعددة، الانشغال في تخيل السياقات والمواقف والأحداث والأشخاص وإعادة النظر في الأفعال من خلال ذلك الانشغال والانخراط في هذه اللحظة الإنسانية أو تلك، وكشفها، واستكشافها، وخلق فضاءات التعبير فيها وحولها.

(٦)

كان ينتابني إحساس، أحياناً، بأن ما قمت به كان فاشلاً تماماً، ليس بعد أن أنتهي من العمل مع الصغار، بل كنت أبدأ في استشعاره في حينه، ولذلك فقد كنت أراوح بين شعورين؛ الإحباط أو الرغبة في التجاوز، كنت أنجح أحياناً في تبديد الإحباط بإعادة النظر بما أقوم به، وأغير في خطتي وفي النشاطات التالية، وحين لم يكن الشعور بالنجاح قد تحقق، فقد كان ينعكس ذلك على أدائي إلى نهاية اللقاء، ويستبد بي شعور الإخفاق لأيام تالية.

(٧)

من هنا كانت التجربة تقتضي أشياء كثيرة، كيف أشرع في ذلك؟ ومتى؟ وإلى أي مدى؟ ومتى يتطلب الأمر خلاصة؟ ومتى يتطلب الأمر انتقالاً إلى مستوى أخر؟ أي معرفة كونتها لهؤلاء الصغار؟ أي اختلافات بينهم؟ كيف أخطو الخطوة التالية؟ كيف ألعب دوراً في الاشتغال على تلك الطاقة الكامنة فيه، على تلك المنطقة الممتدة بين ما يعرفونه وبين ما يمكن لهم أن يعرفوه، بين ما يستطيعون فعله وبين ما هم بصدد فعله إن تسنى لهم سياق يساعدهم على تحقيق ذلك؟ هل هذا هو السؤال الذي ينبغي طرحه أم كان ينبغي طرح سؤال آخر؟ هل أفلتت مني ملاحظة لأحدهم أم أنني لم أعر انتباهاً كافياً لردة فعل أو موقف كان يتطلب التقاطه وتنميته؟ هل كنت متسرعاً في فعل ذلك أم كنت بطيئاً أكثر مما يجب؟ كل هذه الأسئلة وغيرها ليست أسئلة تُسأل مرة واحدة، ونجد إجابتها دفعة واحدة، إنها الأسئلة الدائمة والمستمرة التي تتغير إجاباتها أو أفق إجابتها في كل مرة، وفي كل موقف، وفي كل حالة. هل أفلتت مني جملة "صوت الليل" التي انطلقت من فم طفل صغير، حين كان الصغار يعددون أنواع الأصوات في غابة؟ هل كان عليَّ أن لا أنفعل في تلك اللحظة التي سيطرت فيها فوضى عارمة لم أكن أستطيع تبديدها وإعادة الانتظام سوى بدقيقة صمت مفروضة على الجميع؟ هل كان ذلك بسبب رتابة النشاط؟ هل كان يتوجب عليَّ إعادة النظر فيه بصورة أعمق؟ لماذا كان هناك صغيران يتناكفان حين كنت أسرد القصة في الوقت الذي ترى فيه البقية في انشداد كامل للقصة؟ ما الذي عليَّ أن أفعله؟ هل القصة باهتة؟ هل علي أن أقوم بعمل ما خلال القص يسترعي انتباههما كالبقية؟ ألم يكن من الأجدى أن لا أفترض بأن هذه الشعبة ستفعل كما فعلت نظيرتها حين طلبت من تلامذتها طرح أسئلة على الصياد قبل أن أكتشف بأن فكرة سؤال لهذه المجموعة المكونة من أطفال في الرابعة من عمرهم لم تكن واضحة، فتعين علي إيقاف النشاط، ولعب دور المعلم الذي يقدم أمثلة على الأسئلة وصيغها، كي يمكننا العودة إلى نشاط الأسئلة مرة أخرى؟

(٨)

حينما اخترت قصتين من القصص الإنساني العالمي، لتكونا محوراً لهذه التجربة، فقد كان ذلك نابعاً من رغبتي في الالتفات أكثر إلى الجانب الإبداعي في البعد الإنساني من ناحية، ولأنهما من الناحية الأخرى تمثلان تساؤلات مشتركة فيما يخص مفهوم الحرية والانعتاق بصورة رمزية حادة. لقد كانتا قصتين أحببتهما كثيراً، ورأيت كم كانتا مثيرتين لكثير من الأطفال الذين سردتهما لهم. ولأن هاتين القصتين تمثلان تصوراً تراكمياً لما أقوم به من عمل في سياق درامي يتخذ من القصص سياقاً له، وبالتالي، فهما تأتيان في إطار مشروع أكثر اتساعاً تضمن قصة الملك سليمان بخصوص الطفل الذي تصارعت عليه أمه الحقيقة ومربيته، وكما تجلت بصورة مغايرة لدى برتولد بريخت في مسرحيته دائرة الطباشير القوقازية، كما تضمن اشتغالاً على رواية غسان كنفاني "عائد إلى حيفا".

(٩)

حين تدخل طفلة في الخامسة في دور، فإنها تدخل فيه بصورة أوضح وأسرع من طفلة في التاسعة التي تحتاج إلى شرح أكثر وأمثلة كي يكون ذلك ممكناً، هل لذلك علاقة بالعمر واختلاف المرحلة العمرية استناداً إلى خصائصها، أم أن مدرسة ما قبل السادسة من العمر تختلف عن مدرسة السادسة من العمر وما بعدها؟ هل لأن الأسئلة قد أخذت بالانحسار في نظام مدرسي يقوم على الأجوبة ولا يتيح مجالاً للأسئلة فما بالك بالتساؤل؟

(١٠)

يمكن لأي موقف أو موضوع أو فكرة أو حالة أن تكون متاحة للانخراط فيها بغض النظر عن العمر، فالمهم كيف وإلى أي مدى يمكن مناقشة مفهوم الحرية كما في قصة "طفلة الغابة"[٣] من قبل أطفال في الرابعة من العمر بكيفية تختلف عن مناقشته مع أطفال التاسعة، ويمكن للترميز أن يتخذ مستويين مختلفين لدى المجموعتين، ويمكن للنشاط أن يختلف، فقد "يكتب" أطفال الرابعة حلمهم بالرسم، بينما "يكتب" أطفال التاسعة حلمهم عبر الكتابة.

(١١)

حينما تشتغل على لعبة كإحماء أو كمقدمة لنشاط تال، فإن الصغار يلحون للاستمرار في اللعبة، فهل كان صحيحاً عدم الاستجابة لهم، أم كان عليَّ اختيار لعبة تصل إلى مداها؟ أي لعبة تلك التي تصل إلى مداها مع الصغار؟!

(١٢)

يكون هاجسي خلال النشاط مشاركة الجميع فيه، وأن لا أستثني أحداً، ولذلك، أجرب الاهتمام بطريقة الاشتراك كي يشترك الجميع، وكي يسهم الكل في التعبير، فأمنح الجميع فرصة كافية لتجهيز ما يرغبون في كتابته كتعبير عن موقف ما، وأمنحهم فرصة التدرب عليه جماعياً، وإن كانت الفوضى والأصوات العالية ستكون سيدة الموقف في تلك اللحظة، أوزعهم مع أوراقهم في أنحاء الغرفة، وأمر عليهم واحداً واحداً: أمس كتف الواحد منهم فيقول، وأمرُّ عمن لا يرغب، فلا أضغط عليه، ولكنني أعود إليه ثانية بطريقة أخرى كي أحفزه على القول: "سأعود إليك مرة أخرى حينها تكون مستعداً وقد أخذت فرصتك في تحديد ما تود قوله"، ولا أترك لجملة تسقط من أحد الأطفال أن تفضي إلى إحباط أحد الذين يجهدون أنفسهم للمشاركة: "أستاذ... بعرفش يقرأ"، بل أجرِّب أن أجد طريقة تحفزه، وحين أرى ابتسامته التي يمررها على الجميع بعد ذلك تتبدد غضبتي من تلك الجملة الفالتة، وألوم نفسي على أنني زجرتُ من أفلتتْ منه تلك الجملة بقولي "أِششششش!"

(١٣)

إن أي نشاط يتطلب أن يكون واضح المقصد بصورته العامة، بمعنى إلى أين نحن ذاهبون؟ وهذا لا يعني أن تكون الطريقة ممهدة ومكشوفة ومسلوكة، ولكن الفعل سيفضي إلى فعل آخر، وهذا يتطلب الالتقاط، والبناء عليه، والدفع به، فعليه أن يفضي إلى أمر ما، لأننا إذا كتبنا رسالة على لسان الأم الفقمة التي قررت العودة إلى البحر موجهة إلى أبنائها، فهذا لأننا لا نريد أن نعرف فقط مشاعر الأم وانفعالاتها، بل لأننا نريد أن نعرف أكثر من ردة فعل واستكشاف أكثر من حالة وجدانية لأطفالها، وما يضطرم من مشاعر لديهم، ففي ذلك ما قد يدفعهم إلى موقف أو تصرف دون آخر، وإذا اقتضت هذه الرسالة ردة فعل معينة، فإن رسالة أخرى مقترحة ستفضي إلى موقف آخر وسلوك مختلف، وإذا كانت ضمن تقاليد معينة فستؤدي إلى فعل من نوع معين قد تختلف عن تقاليد غيرها، وهذه ستضعنا أمام إمكانية تكوين الرأي وبناء وجهة النظر ... إن النشاط في هذا السياق الذي أتحدث فيه لا يكون فعلاً مجرداً مفرغاً من محتواه الإنساني، بل إنه فعل يحفر في طبقات الذات الإنسانية وأفعالها وانفعالاتها، ولذلك فإن الترابط ما بين نشاط وآخر يغدو جوهرياً في تكوين السياق وإنمائه أيضاً وتفريع السيناريوهات المحتملة منه. فما يسمى في البلاغة العربية (بحسن التخلص) يتطلب أن نسميه هنا (بحسن التمسك)، وإنْ كان في المعنى الأول ما يشير إلى سلاسة الانتقال ومنطقيتها من فكرة لأخرى. إن حسن التمسك يقتضي المحافظة على ما سبق واستبقاءه ولكن عبر الإضافة إليه والارتكاز عليه والانطلاق منه ومحاورته، فتغدو عناصره جزءاً من مكونات السياق الذي يشتغل على اللحظة الراهنة، ولكنه يحمل معه أيضاً ما مضى، ويتطلع لما هو آت، ويأخذ بعين اعتباره ما يوازيه من أفعال في أمكنة أخرى في الزمن ذاته.

(١٤)

الحوار هو جوهر كل فعل في التربية، لا شيء يمر دون مناقشة، وكل نشاط لا بد من التعليق عليه ومناقشته وإبداء الرأي فيه وتقديم اقتراحات أو بدائل له، لأن الحوار يسهم في معرفة الذات ومعرفة الآخر وتعميق فكرة وإعادة تكوينها لديه، وهي تلعب دوراً أساسياً كمادة استخلاصية ومركزة للنشاط التالي الذي يستند إلى النشاط السابق، فالعملية هي عملية تكوين في سياق، ولذا فلا بد من توظيف الخبرة السابقة لدى المتعلمين فيما يتحقق الآن، وما يتحقق الآن سيغدو خبرة جديدة تسهم في تكوين ما سيتحقق غداً.

(١٥)

لا تشكل هذه التجربة ولوجاً عميقاً في الفعل الدرامي، وإنْ كانت تشتغل على حوافه فلأنها تجربة جديدة لمجموعات من الأطفال يمرون بالتجربة الدرامية لأول مرة، ولذلك، فقد كان يتعين عليَّ ملامستها والحفر قليلاً في طبقات المعنى عبر دراما تأسيسية كالاشتغال على الشخصية الجماعية، والمعلم في دور، والكتابة من داخل الدور، والاجتماعات ... إنني كنت أشتغل على حواف الدراما، وكلما كان ممكناً الولوج أكثر والدخول إلى مستويات أعمق، لم أكن أتردد، فقد حدث أن اشتغلت مع الصغار على تفاصيل الفعل الدرامي ببناء سياق للأشياء، واقتراح تصورات للتفاعل معها ... ولكنني لم أدفع بذلك بعيداً لأن ذلك اقتضى تدرجاً، وإذا ما عدت لهؤلاء

الصغار الآن، فيمكن الانطلاق مما تم تأسيسه والاندفاع إلى مستويات أكثر عمقاً، وطبقات أكثر تركيباً، وعلاقات أشدّ تعقيداً.

(١٦)

إن التلفظ هو جوهر التعبير، ففيه الكلام يغدو متعدد الأبعاد ومتعدد الدلالات، لذلك، فإن الدراما التي اشتغلت عليها كانت تشتغل أساساً على ما هو لفظي (شفوي)، سواء أكان البدء بما هو شفوي إلى ما هو كتابي أم العكس. فكثيراً ما يحدث أن يشتغل الأطفال على "الإلقاء" في بلادنا بوتيرة واحدة ونبرة منسوخة، وكأن كل النصوص تقرأ بطريقة واحدة، ولذلك أيضاً، فإننا نرى بأن الكتابة –كترجمة للصوت– تغدو فعلاً مستهلكاً ومكرراً وعلى منوال واحد. لقد حاولت وأحاول عبر التلفظ أن أفسح مجالاً للتخيل الذي يستحضر سياق التلفظ بكليته، كي يختلف المعنى ويتبدد النسخ، وتبدو الأصوات آتية من منابع، كل واحد منها ذو شخصية وملامح وصفات وعلاقات ووجهة ...، وهذا قد يساهم في النظر إلى فعل الكتابة من منظور آخر يتطلب أن نكتب، ونحن نشتغل على سياق الكلام لا وضعية اللغة، الكلام حيّاً، الكلام كتلفظ، فالكلام عن الذي يتكلم لا يترجم فكَرة سابقة، وإنما يرافقَها" (مرلوبوَنتي، ١٩٩٨: ١٥٣).

(١٧)

هل هناك إمكانية حقيقية لمعرفة الغاية المتوخاة من الدور الذي نقوم به، وهل نستطيع حقيقة قياسها؟ هل هناك الكثير مما لا يمكن إدراكه وتلمس نتائجه. ولذلك؛ فإننا نشتغل أكثر على سياق تبلوره الحوارية، تلك الحوارية في التعليم التي يلح عليها باولو فريري كثيراً كما ألحَّ عليها ابن المقفع أيضاً بصورة أخرى؟ هل في توظيف الحواس جميعها وفي الرسم والكتابة والقراءة والتمثيل والمناقشة

... والانخراط فيها جميعها، سواء كأشخاص أم كشخصيات ما يسهم في تنمية القدرة على التعبير والاستكشاف ليس التعبير اللغوي، بل التعبير بالكلام، بمعنى التعبير في سياق يأخذ بعين الاعتبار الحالة والمزاج والخبرة والطبيعة الإنسانية والخصائص والمهارة والحياة والخيال لمن يتعلم ومن يتعلم عنه؟ "إن الكلام المسموع ... هو الذي يعطي للكلمات والجمل معانيها (مرلوبونتي، ١٩٩٨: ١٥٣).

(١٨)

دعوني اختتم بمقتبسين الأول لجيتة على لسان فاوست: "ماذا يجدي اختصار الطريق! التسلل في تيه الأودية، ثم ارتقاء هذه الصخرة، التي فيها ينحدر الينبوع في تدفق أبدي – تلك هي المتعة التي توفر أفاويهها أمثال هذه الطرق" (فاوست، ١٩٩٨: ٣٥٨). أما الثاني، فهو تساؤل لمحمود درويش: "أيهما أجمل البيت أم الطريق إلى البيت؟".

آليات تنفيذ التجربة

التسلسل	طبيعة النشاط	النشاط الأول	النشاط الثاني	النشاط الثالث	النشاط الرابع	النشاط الخامس	المتغيّا
١.	ما قبل البدء: تحضير	تحضير الحيز ودخول المعلم في الجو	إعداد رقعة ورقية كبيرة ٣ X٤	استقبال التلاميذ			التدرج في بناء العلاقة مع التلاميذ ومع بعضهم البعض في سياق جديد والشروع في التآلف وتوضيح طبيعة البرنامج والمهمات والغايات
٢.	خلق جو تآلفي تدريجي	الكرة بيد المعلم والشروع بتلقيفها للطلاب مع دخولهم بصورة عشوائية	تعريف التلاميذ بالبرنامج وما سنقوم به معاً	حركة في الحيز: توقف، مشي بطيء، مشي سريع...	الشروع تدريجياً في تشكيل حلقة حتى انتظامها		
٣.	إحماء وتعرف على التلاميذ	تعرف على المشتركين: تلفظ الاسم ورمي الكرة إلى آخر	تبادل الأسماء بالحركة والانتقال إلى موقع الآخر وبالتركيز على العينين	حركة حرة في الحيز ثم اتباع التعليمات: توقف، سير، تغيير الاتجاه			
٤.	الاستماع للموسيقى	جلوس تدريجي على الأرض وببطء	الاستماع إلى قطعة موسيقية تبث أجواء غابة وتمهد للقصة				ما الذي نسمعه كأصوات؟ ما الذي نتخيله بإنصاتنا لهذه الأصوات؟
٥.	كتابة وقراءة	بطاقات للكتابة على وجهيها: ما الذي سمعته؟ ما الذي تخيلته؟	قراءة ما كتب على البطاقات	مناقشة لما قرئ			

٦.	مناقشة مفتوحة	ما الغابة؟ ما أنواعها؟ ما تأثير الإنسان عليها؟	موازنة بين صورتين لتلة لأبو غنيم (غابة كثيفة وأبنية حجرية مكانها)				تأسيس وضعية (مكان) القص وتشكيل عناصرها وسرد القصة إلى لحظة ما قبل النهاية
٧.	تشكيل غابة على رقعة الورق ٤/٣	رسم عناصرها باستثناء الحيوانات	توزيع صور حيوانات والتعرف عليها وموضعتها في الغابة	توزيع صور طيور وقراءة التعريف بها على وجهها الآخر			
٨.	رواية القصة	المعلم يروي قصة طفلة الغابة	التلاميذ يستمعون إليها وهم متحلقون حول الغابة التي شكلوها	يتوقف السرد ما قبل لحظة النهاية			
٩.	تهيئة وإحماء	لعبة الكرة والأسماء	حركة حرة في الحيز ثم: مشي، أسرع، أبطأ	مشي على أرضيات مختلفة			إعادة سرد الأحداث في تسلسلها الزمني
١٠.	تذكر القصة	إعادة سرد القصة من قبل التلاميذ باستخدام الكرة في المركز					
١١.	ما الذي تفكر فيه الشخصية في لحظة حاسمة من حياتها؟	تلميذة في وضعية طفلة الغابة في لحظة من لحظات أسرها في بيت الصياد	التلاميذ الآخرون وبالتتالي يقفون خلفها ويعبرون عن تلك اللحظة وكأنهم صوتها				في استكشاف الصوت الداخلي للشخصية واختباره وكتابته. وفي استكشاف العلاقة بين الشخصيات عبر تجسد الأدوار الدرامية
١٢.	كتابة الصوت الداخلي للشخصية	على أوراق (بالونات) يكتب التلاميذ الصوت الداخلي للطفلة في تلك اللحظة التي لعبوها في النشاط السابق	يتوزع الجميع في أنحاء الغرفة يتمرنون على طريقة نبر ما كتبوا وكأنهم الطفلة في تلك اللحظة	يؤدي التلاميذ ما جربوه من طرائق في النبر والحركة والإشارات			
١٣.	اجتماع شخصيات القصة لمناقشة موقف مهم	التلاميذ بمن فيهم المعلم في دور حيوانات الغابة لتقرر ما الذي ستفعله؟	مناقشة مفتوحة للأفكار التي ظهرت في الاجتماع				
١٤.	اجتماع الحيوانات بالصياد	مشهد قصير بعبارتين لكل مشارك، ينفذونه وهم في دوري حيوانات الغابة والصياد لمطالبته بإعادة الطفلة إلى الغابة	عرض المشاهد السابقة ومناقشتها				
١٥.	تهيئة وإحماء	حركة وصمت	تنويع في حركة الجسد	التمعن في الحيز والتركيز على عناصره التفصيلية			الكتابة كرد/رسالة على رسالة كاقتراح من وجهة نظر التلاميذ
١٦.	لعبة درامية	التقاط المفاتيح المحروسة من قبل الصياد					
١٧.	كتابة رسالة	كتابة رسالة رداً على رسالة الصياد	قراءة الرسائل	التعليق عليها			
١٨.	تذكر المشهد ما قبل الأخير من القصة	يتذكر التلاميذ النقطة الحاسمة التي توقف عندها السرد في المرة الماضية					التركيز على نهاية القصة! ما الذي فتحته وأثارته؟ وما الذي يمكن لها أن تلد به لاحقاً؟
١٩.	نهاية القصة	سرد نهاية القصة من قبل المعلم	مناقشة النهاية				
٢٠.	لقاء الولد بالطفلة بعد يوم من إطلاق سراحها	التلاميذ في ثنائيات لتوزيع الدورين وارتجال حوار بين الشخصيتين	عرض المشاهد من قبل ثنائيات بصورة تجريبية	مناقشة المشاهد	ارتجال مرة أخرى في ضوء النقاش	عرض مشاهد أخرى	الحوار مرتجلاً! ما الذي حدث بعد ذلك؟

٢١.	كتابة حوار	رسم كلا الشخصيتين من قبل الثنائي نفسه	تحويل الحوار المرتجل إلى نص مشهدي حواري من قبل الثنائيات نفسها				
٢٢.	اعتراض الكتابة	إيقاف الكتابة	مناقشة فكرة الحوار ثانية	العودة إلى الكتابة ثانية			
٢٣.	تهيئة الحيز	كلمات وجمل من القصة مطبوعة على قصاصات وموزعة على الأرض ضمن تصنيفات الكلام	مشاهدة التلاميذ للقصاصات عند دخولهم وقراءتها بصورة تلقائية				كتابة القصة كتمرين جسدي
٢٤.	أنواع الكلام	تصنيف الكلام من قبل التلاميذ	قراءة القصاصات	اختيار قصاصة من قبل كل تلاميذ ومناقشة مفتوحة لسبب اختيار كل واحدة منها			
٢٥.	إحماء جسدي	حركة وثبات	لعبة تجمع تفرق	الكتابة بالجسد/ توظيف الطبشورة الوهمية لكتابة ما ورد في القصاصات	نشاط في الصمت		
٢٦.	موقف يجمع كلاً من الولد والطفلة بعد عشرة أعوام	مناقشة لما يمكن أن يكون جرى للطفل والطفلة خلال عشر سنوات من تاريخ إطلاق سراحها	بعد عشر سنوات: المعلم في دور البنت والتلاميذ كشخصية جماعية في دور الشاب	متطوعون من التلاميذ في دور الطفلة	ارتجالات ثنائية من قبل التلاميذ للسياق نفسه		ما الذي سيحدث في المستقبل؟ بعد عشر سنوات! يغدو المكان الأولي للالتقاء في شريط الذاكرة محملاً بخبرة جديدة! ما الذي يمكن له أن يغدو ذا دلالة وتأثير؟
٢٧.	العودة بالذاكرة	الغابة/أصواتها موسيقى بالفم والجسد					
٢٨.	كتابة أغنية	مناقشة حول الأفكار التي أثارتها القصة	مثال على إمكانية كتابة أغنية باشتراك الجميع	كتابة أغنية من قبل كل تلميذ على الشريط الورقي الممتد			
٢٩.	تهيئة الحيز	ترميز البحر على رقعة من القماش	حين يدخل التلاميذ سيرونها ويبدأون بالحديث فيما بينهم حولها				قراءة البنية الرمزية وتفكيكها وإعادة إنتاجها وفق سياقات مختلفة! المعنى الذي ينتجه الجسد/التشكيل استناداً إلى شفرات الجسد
٣٠.	إحماء	تمرين على تناغم الإيقاع	مناقشة لفكرتي الحركة والسكون، الصوت والصمت	لعبة تركيز في الحيز، التقاط الشيء دون النظر إليه عبر تقدير المسافة والحركة والتوقف			
٣١.	لعبة إيقاعية	تمارين في الشهيق والزفير	انفتاح الجسد وانغلاقه بمرافقة الموسيقى	ما الصور التي عبرت في الذهن خلال الموسيقى! مناقشة مفتوحة			
٣٢.	عودة إلى البحر الرمزي	نظرة أعمق للقماشة، ومناقشة للبناء الرمزي الذي كونته الأشياء					إعادة ترميز الشيء! الانتقال به من وظيفته الوظيفية الأصلية إلى وظائف رمزية متخيلة! التقاط اللحظة والشروع في سرد قصة جديدة

٣٣.	توظيف الشيء (الغرض)	وظائف رمزية لقطعة قماش سوداء					
٣٤.	قصة الجلد المسروق أو الزوجة الفقمة	التقاط ترميز القطعة السوداء والانطلاق منه إلى سرد القصة	الطلب من التلاميذ كتابة رسالة من قبل الفقمة (الأم) إلى أبنائها بعد أن عادت إلى البحر				
٣٥.	الرسائل عند الشط	وضع الرسائل التي كتبت عند الشط وتركها هناك					الكتابة والقراءة من داخل السياق المتخيل ومن خارجه/العلاقة بين الشخص والشخصية في الواقع الواقعي والواقع الرمزي
٣٦.	في توظيف الشيء وفي توظيف القصة	ما الذي يحتاجه طفل في هذه الأيام؟ الاشتغال على القماشة كطفل ونقلها من واحد لآخر.	القماشة (الطفل) على الأرض وذكر ما لم يذكر للإجابة عن السؤال				
٣٧.	العودة إلى لحظة اكتشاف الأم لجلدها	مناقشة لتلك اللحظات في القصة	ارتجالات فردية لردة فعل الأم حين شاهدت جلدها	صوت الشخصية في الرأس			
٣٨.	قراءة رسائل الفقمة	يلتقط التلاميذ رسائل غير رسائلهم ويقرأونها على مسمع الجميع	مناقشة لبعض الرسائل والأفكار وتخيل ردود من قبل أبنائها				حوار في لحظات وجدانية حارة وصاخبة وانفعالية!
٣٩.	صورة إحدى صغيرات الأم معها عند صخرة على الشط	توزيع الصورة، مناقشة في ثنائيات	ارتجال حوار للموقف	كتابة فردية للحوار على ورقة أخرى تتضمن الصورة نفسها	تعليق الكتابة، مناقشة لمفهوم الحوار الذي بدا ملتبساً عند البعض		

الهوامش:

١- التجربتان نفذتا في مدرستين في إطار برنامجين مختلفين؛ الأول مع معلمات وأطفال روضة الأطفال في مدارس الفرندز برام الله، وكان يهدف إلى توظيف القصة والدراما في التعليم في سياق برنامج طويل على مدار العام. أما الثاني، فقد كان اقتراحاً تطبيقياً مع طلبة الصف الرابع في مدرسة الرجاء اللوثرية في رام الله، وقد تتطلع هذا الاقتراح إلى تقديم سياق لتنمية التعبير الشفوي والكتابي عند الأطفال عبر توظيف القصة والدراما كسياق تعلمي. إن ما أقدمه في هذه الورقة هو عبارة عن تداعيات أولية وتأملات أنتجتها التجربة، وقد عرضتها مرفقة مع تخطيط يبين الخطوات العملية وفق تسلسلها، والغايات الرئيسية من وراء كل منها، كما تضمنت المداخلة فيلماً يظهر المحطات الأساسية التي عبرتها التجربة في إطارها العملي.

٢ لهذه القصة نسخ عديدة إحداها تتحدث عن صياد لمح في يوم ما فتاة جميلة على صخرة عند الشط تضع جلداً على جسدها فتتحول إلى فقمة وتغوص في الماء. في يوم ما سرق جلدها فاستسلمت له وقادها إلى كوخه وتزوجها. أنجبت ثلاثة أطفال، وبعد سبع سنوات اكتشف جلدها الذي خبأه الصياد، فحملته وعادت إلى البحر.

٣ تتناول هذه القصة حكاية طفلة كانت تعيش مع الحيوانات في الغابة، وفي يوم ما تعرف عليها فتى كان يرافق صياداً، وباتا صديقين. أسر الصياد الطفلة وأراد تعليمها عادات البشر. وقد تمكنت الحيوانات بمساعدة الفتى من تحريرها وإعادتها إلى الغابة، وقد قرر الطفل مرافقتها إلى الغابة وهناك علمته ما كانت قد علمتها إياه الحيوانات.

المراجع:

- جيتة (١٩٩٨). **فاوست**، ت: د. عبد الرحمن بدوي، أبو ظبي/المجمع الثقافي: دار المدى للثقافة والنشر، ط١.
- مرلوبونتي، موريس (١٩٩٨) **ظواهرية الإدراك**. ط ١ معهد الإنماء العربي بيروت، لبنان.

نقاش وتعقيبات

سائد زهران: أودّ أن أسأل إن كان هناك فرق ملموس بين إبداع طلاب المدارس العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي وتلك التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين من جهة، وطلاب المدارس الخاصّة من جهة أخرى؟

وسيم الكردي: أعتقد أن الإبداع في أوساط طلبة المدارس العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي وتلك التابعة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين أكثر... وهذا نابعٌ من تجربة شخصية، فقد علّمت في مدارس حكومية ومدارس وكالة الغوث ومدارس خاصة.

إحدى المشاركات: أودّ أن أوجّه سؤالاً للسيد مالك الريماوي. بدايةً، أحبّذ أن يكون هناك تعاونٌ بين وزارة التربية والتعليم العالي ومؤسسة عبد المحسن القطان من أجل إعطاء دورة خاصّة في مادّة اللغة العربية، وبخاصّة التعبير... لاعتقادي بوجود بعض الطرق غير التقليدية في إعطاء تعليم مادة التعبير.

كذلك أتمنى أن يحاول المدرسون إدخال الدراما في عمليّة التعليم. فقد كثُرَ الحديث عن الدراما في الفترة الأخيرة، حيث نجد أبحاثاً كثيرةً في الدراما وأثرها في عملية التعلّم. ولكن كأشخاص مهتمين ومعنيين بعمليّة الدراما نجد أنّ هناك ضعفاً كبيراً، يكاد يكون عامّاً، بين مدرّسينا وفي مدارسنا... فمثلاً عندما نطلب من المعلمين إدخال أو استخدام الدراما في أساليبهم حيثما أمكن... نجد أنّ المدرّس يخجل من أن يقوم بحركات أمام طلّابه... بالتالي ألخّص سؤالي: هل هناك أيّة آليّة لتدريب المعلمين حول كيفية قيامهم باستخدام الدراما؟ كما أقترح في هذا السياق أن يكون هناك برنامجٌ عمليٌّ لذلك، بدل أن

نستمر في الحديث عن الدراما وبشكلٍ نظريّ.

وسيم الكردي:

● بالنسبة لي هذا سؤالٌ في غاية الأهميّة ... هذا النوع من التجارب ليس عملاً بارعاً أو مدهشاً، بل يستطيع أيّ معلّم أن يقوم به ... شرط أن يكون حرّاً، أي أن لا يكون عبداً للمنهاج والكتاب المدرسي، وأن يحسّ بأنّ عليه أن يُنهيه في فترة معيّنة. ... يجب أن يحسّ المدرّس بأنّه ليس مجرّد وسيط، كمعلّم، ما بين المنهاج، بما فيه الكتاب المدرسي، والطالب ... بل هو جزءٌ من العمليّة ... إذا شعر أو أدرك أنّ هناك وسائط وطرق تفكير أخرى تحقق الهدف والمبتغى من وراء المنهاج كفاية، فعليه أن يقوم باستخدامها حتى لو كان هناك موجّه وخطط طويلة ... باختصار عليه أن يكون مستعداً للمواجهة ....

● أنا لا أقول بأنّ هذا يطبّق ويُعمل به في المدارس الحكومية أو مدارس وكالة الغوث أو المدارس الخاصّة ... أنا لا أتباهى واستعرض وأدّعي ... لقد خضت هذه التجربة مع طالبات من الصف الثاني الإعدادي في مدرسة الجلزون ولمدّة ٤ ساعات في كل يوم الأحد على مدار ثلاثة أشهر... ولقد وثّقت هذه التجربة في كتاب مخطوط، ولم أنشره... والقصص والرسومات التي أنجزتها الطالبات فهي موجودة في هذا الكتاب ... . عندما كنت في الجامعة في بريطانيا ... درست بعض المساقات مع د. دوروثي هيثكوك ... وهي رائدة في مجال الدراما في التعليم ... وكنا نتعلم عن أسلوب في توظيف الدراما يسمى "عباءة الخبير" . خلال إحدى المحاضرات سألت الدكتورة المذكورة: كيف يمكن تطبيق عباءة الخبير كتقنية في صف يحوي ٥٠ طالباً؟ فأجابتني: سأجيبك غداً ... . في اليوم التالي أحضرت الدكتورة شريط فيديو عن ١٨٠ طالباً يعملون على هذه التقنية مع بعضهم البعض وهي تعمل معهم ... بالتأكيد لن أسأل هذا السؤال مرة أخرى ... .

● أما موضوع الخجل من الأدوار ... فيمكنني القول بأن على المعلّم أن يدرك بأنّ له أدوارا مختلفة ... فإذا كنتُ، كمدرّس، أرى دوري كناقل للمعرفة وسيّدها ... بمعنى أنا الذي أعرف وأنّ الطلاب هم "الأوعية الفارغة" ... أو كما قيل "العجينة التي سنعجنها" ... إذن فإنّ دوري سيختلف عن دوري عندما أقول، أنا أعمل وأتشارك وأتفاعل معهم ضمن تبادل معارف ما بيننا جميعاً... وهنا أنا لا أقول بأنّ دوري فقط هو دور "مسهِّل" كما يدّعي البعض بأن هذا دور المعلم في التربية الحديثة!. هناك أدوارٌ مختلفة للمعلّم ... فيمكن أن يكون "متحكما" بعمليّة التعلّم في وقتٍ معيّن وفي مَهمّة معيّنة ... وقد يكون "مسهّلاً" في لحظة أخرى ... وفي موقف آخر ... وقد يكون "مُمَكّناً" للطلاب في وقتٍ آخر ... أنا أعتقد بهذه الأدوار الثلاثة ... وخصوصاً دور "المُمَكّن" الذي أراه أكثر أهمية من دور المعلم "المسهِّل" أو "المتحكّم" بالعملية ... هذا لا ينفي أن يلعب المعلّم هذه الأدوار في لحظاتٍ معينة ... وفي مواقف مخصوصة.

● أما بالنسبة لموضوع اللغة الفصحى والعامية، فإنا على قناعة بأن لا صراع بينهما ... وأرى أن العامية والفصحى هما لغتان متجاورتان قادمتان من لغة واحدة، أو ربما هما وجهان لعملة واحدة ... مثلاً أنا أكتب الفصحى وأحبّها، كما أكتب في الوقت ذاته، على سبيل المثال، بعض الأغاني بالعاميّة ... لكلّ منهما سحرها ... الصوت هو الجوهر في التعبير، وليس قواعد اللغة التي يمكن لها أن تأتي لاحقا ....

● أما بخصوص المشاركة في كتابة الكتاب المدرسي وفق المنهاج الجديد، نعم لقد طُلب منّا في بعض الأحيان أن نكون جزءاً ... وأحيانا أن لا نكون جزءاً في موضوع تصميم المنهاج. نحن نعمل على تقييم القصص في الكتب المدرسية في أربعة صفوف ... وسنصدر، قريباً، كتابا بذل الزميل مالك الريماوي الجهد الأكبر فيه... وهذا هو الجهد الذي أرى أننا نستطيع أن نساهم فيه ونقدمه للمعلّم، بهدف قيام المعلم بمحاورته ومساءلته ... .

أنا معجبٌ كثيراً بالتجربة التي تحدّثت الأخت زينب عنها. عندما اشتغلنا على مشروع (Writing as Process) ... وأصدرت كتيّباً حول هذا الموضوع ... عندما تعلّمت الدراما في التعليم، شعرت بمدى عدم أهميّة ذلك الكتيّب ... لدرجة أنني أرتعب عندما أرى أحداً يقرأ في ذلك الكتيّب ... على الرغم من أنّه كان في يوم ما خطوةً متقدمة على ما كنّا نعمل فيه سابقاً، خصوصاً في موضوع الإنشاء "التعبير" .

مالك الريماوي:

نحن لا نقرر في وضع أو تغيير المنهاج ... أنا شخصيّاً تعلّمت في المدارس الحكومية ... في مدرسة متهاوية ... نائية في قرية رنتيس ... قرية صغيرة تحاذي ما يسمّى الخطّ الأخضر ... واستطعت أن أتعلّم من طلابي ... .

بخصوص التجربة ... لا أعتقد أنني أمتلك الحقيقة ... كما لا أدّعي الوصول إليها ... لا أريد أن تظلموني باسم الحقّ الذي، أعتقد جازماً، أن لا أحد يمتلكه ... .

تمّ عمل التجربة في ٣ مناطق مختلفة مع عدد كبير من المعلّمين ... الرسومات التي شاهدتموها هي لمعلّمين من رام الله ... التجربة أو العرض الذي شاهدتموه .... ستفاجؤون أن المجموعة الأولى كانت لمعلّمين من بيت لحم، والثانية لمعلّمين من أريحا ... وهي جزءٌ من خمسة أشرطة فيديو ... في نهاية كل منها سردٌ وقصصٌ لا أستطيع أن أغطيها، ولكن أعدكم أن أغطّي قدر ما أستطيع ... وأن أكتب النماذج التي كتبها المعلّمون في مجلة "رؤى" التي تصدر عن المركز، وأتمنّى كما أتوقّع، أن تقرأوها للاستفادة منها.