تجارب المعلمين ومركزية الكتابة

التجربة ودلالة المعنى المزدوج

مالك الريماوي

مدخل في الحكاية

مما يحكى من حكايات فترة بدايات التماس بين الغرب الإمبريالي وأفريقيا الثقافية أن رجلاً أبيض مرَّ بصياد أفريقي وأمامه كمية من السمك في سلة، فطلب منه أن يبيعه بعض السمك، فأخذ الأفريقي بعض السمك لأسرته ولجارته وقال للأوروبي بإمكانك أخذ الباقي، وعندما عرض عليه الأوروبي النقود، قال الأفريقي: لا حاجة لي بها، نحن نعمل لأننا نحب ذلك، كل منا يأخذ حاجته ويوزع الفائض على الجميع، فكلنا يعمل وكلنا يحصل على ما يحتاج. وعندما شرح له الأوروبي مسألة البيع والشراء والنقود، ضحك الصياد وقال: فهمت، عندما يكون الأفريقي يعيش فإن الأوروبي يملك.

هذه هي الحكاية، حكاية كيف نعمل نحن والمعلمون لنجعل مما يجري في المدرسة حكاية العيش والعمل، حكاية التملك الغربي في سياقٍ ثقافة العيش والضيافة الشرقية، أي كيف نجعل من حكاية العيش عملاً وتملكاً، ومن العمل حكاية في عيش الذات وتعميق تقديرها لدورها، كيف تتملك تجربتك معرفياً، وتتقاسم معرفتك مع الآخرين.

مدخل في المعرفة

نتبنى توجهاً يرى أن المعرفة ليست معطى من معطيات الزمن، بل الزمن معطى ضمن طيات المعرفة، فتحول الزمن إلى وعي هو عمل مشروط بالإمساك بالخبرة الإنسانية المنسالة في الزمن وتكثيفها على شكل قصة مروية، فالزمن لا يصير زمناً معرفياً؛ أي زمناً إنسانياً، إلا عندما يترجم في الممارسة على شكل خبرة إنسانية تبنى كمداخلة في المعنى، وكإستراتيجية في تعديل السياق لبناء صلات ومسارات أكثر إنسانية.

من هذا المنطلق، يتضح مفهوم المداخلة بوصفها:

1. خبرة في الممارسة وخطاباً في المعرفة.
2. تجربة تتبأر حول الذات المشروطة بضيافة الآخر الشريك.
3. زمناً نمسك به عبر سرده فيتحول إلى وعي يعي دوره وينتج فاعليته.
4. فاعلية حساسة لسياقها الاجتماعي تنتمي إليه وتعمل على تعديله.
5. موقع قوة في الحقل السياسي الاجتماعي يمكن المتوضع فيه من صفتي التكلم والفاعلية.

المعلمون يقدمون مداخلات، مداخلات امتلكت معناها من كونها مدخلاً وتدخلاً، فالمداخلة مشروطة بكونها وعياً يستند إلى خبرة الممارسة، ويعمل على توليد ممارسات تفعل في سياقها، ما يجعلها ليس تنظيراً عن التعليم، بل هي عمل في التعليم لإنتاج نظريته وتغيير النظرة إليه، وتغيير موقع النظرية فيه، فمداخلات المؤتمر هي رواية المعلمين والمعلمات في التعليم ونظريتهم له، وهذا ليس عملاً في المعرفة فحسب، **بل هو عمل في الموقع، عمل في حركات الموقع وسياسات الهوية**، عمل يحول:

1. النظرية من حالة تنظير إلى حالة انخراط.
2. البحث من موضوعة في المعرفة إلى تدخل في الحقل الاجتماعي.
3. موقع المعلم من منفذ لسياسات وأجندة ومواصفات إلى فاعل ينخرط في عمله ضمن ديالكتيك الذات كفاعل، والمهنة كفاعلية، والمجتمع كمشروع وجود مفتوح على الممكنات، ما يمنح المعلم موقعاً سياسياً ينتج فيه فاعليته ويعبر عنها بصوته.
4. قوة المعلمين من صيغة تذمر إلى عمل يبني الأمل.
5. التغيير؛ من تغيرات في الأدوات والأساليب إلى تغيرات في المواقع والعلاقات والتوجهات.

فما يقدمه المعلمون في رواياتهم ليس هو ما يجب أن يحدث في التعليم، بل إنه ما حدث فعلاً وما (كان)؛ أي ما حدث مع المعلمين والمعلمات، ما حدث أيضاً بينهم كمعلمين، وبينهم وبين طلابهم، وما حدث فيهم وما حدث بينهم وبين معرفتهم. إن ما حدث هو فعل وتغيير، هو اختراق إستراتيجي للحقل السياسي ولعلاقات القوة فيه، وهذه قصته، فالقصة هي قصة التحولات وحكاية التغيرات المحبوكة بالأحداث والمفاهيم، المدعمة بالأمثلة والنماذج، المنتجة في الممارسة والمعاد إنتاجها على شكل معرفة تدخلية، والقصة هي قصة السرقة المشروعة والضيافة المتبادلة، قصة معلمين نتقاسم معهم المعاناة، معاناة البحث، معاناة التحقق، فلكل تحقق ثمن، وأهم ما في تجربتنا مع المعلمين هو تقاسم «معاناة البحث» وقلق السؤال، كثمن للتحقق، وتبادل السرقة؛ نسرقهم ونتمنى أن يكونوا فعلوا ذلك إزاءنا، يستضيفون طلابهم في مساحتهم الخاصة، في موقع إعادة اختبار المهنة وبناء الذات، وينزاحون للطلاب لتمكينهم من سرقة دور المعلم التقليدي، نحن وإياهم أيضاً نتقاسم «الضيافة» نستضيفهم على مائدة الخبرة النظرية، ويستضيفوننا على مائدة الممارسة، ونتقاسم إنتاج القصة، قصة بناء شخصية التعليم الفلسطيني، قصة بناء هوية التعليم ونظريته وأفقه.

في روايات المعلمين والمعلمات، سنرى كيف حولوا مدارسهم إلى أكاديميات يتعلمون فيها وهم يعلّمون، معلمون ومعلمات حولوا معاناتهم إلى فرصة، فرصة للتحول والبحث والإنتاج «قهروا الظروف عندما بدأوا بقهر الخوف والملل والروتين في أنفسهم»، دخلوا المغامرة، التي أعطتهم (الدفقة الشعورية الأولى، دفقة انفعالية قوية، دونها لن تغير ولا يمكنك أن تتغير، فلنبدأ من هذه الدفقة العاطفية، دفقة يمكن ترجمتها على شكل **أريد أن أكون مختلفاً، متميزاً، أن أصنع فرقاً دالاً**، أن أجعل من عملي، ومن وجودي شيئاً له معنى، معنى يمنحني «الفاعلية والتحقق»، وأعادوا بناء معادلة التعليم، من تعليم يتلبس قناع الحياد لينتج أزمته بوصفها أزمة المعلم والطالب والمنهاج، إلى تعليم يتبنى انحيازه ويبنيه على شكل مقولة قوة في إنصاف المهمّشين وفي صناعة موقع قوتهم، معادلة ترجمها المعلمون والمعلمات عبر صيغة قوتنا من قوة طلابنا، فلنمنحهم السياق لإنتاجها ولنوظف قوتنا وقوتهم في المشروع التعليمي المنحاز لصيغة اجتماعية تنصفنا.

في التجربة

إن مبدأ التغير هو مدخل التجربة، معلم يتغير ويصبح بدوره وسيطاً للتغيير؛ بمعنى آخر يصبح فاعلاً للتغيير وحاملاً لفكره، يبني الفكرة وهو يبني انتماءه لها، ويشكل نقطة استقطاب لزملائه وطلابه لبناء قاعدة التغيير وأداته، ما يجعل القصة قصة الذين سيروونها، فالمعلمون والمعلمات هم أبطالها، وهم موضوعها، قصة حولت الصفوف إلى **(أماكن ناطقة)** فلم تعد الصفوف بالشكل والترتيب الذي نألفه، بل أصبح بإمكانها أن (تحكي)، فالصف لم يعد هندسة ضابطة (مساحة تتوزع فيها المقاعد والأدوار بشكل تقليدي)، لم يعد فضاء للسلطة، ولا مسرحاً لعمل آليتها في ضبط الأجساد وتطويع كلامها، بل إن الصفوف انفتحت على أشكال وأدوار عدة: مختبر بحث، قاعة عرض سينمائية، مسرح، فضاء قرية أو غابة، منبر تعبير، أستوديو إنتاج، وبذلك أصبحت ساحة لتغيرات عدة، وأحداث متنوعة تحاك فيها الحكايات وتحاكي الحياة والمجتمع، الصفوف تنسال في الحياة وتفتح جدرانها على تحديات الواقع، تنتج المعنى وتتشبع به فتشعه قصصاً وتجارب، وهذا قد أسس لبناء الفرق بين الصف التقليدي بوصفه «هندسة النظام» وبين الصف بوصفه مكاننا؛ أي المكان الذي ننتج عبر الحركة فيه روايتنا.

إن هندسة الصف التقليدية قد ضيقت هوية المكان وحصرتها في الشكل التقليدي للصف، واختصرت الحركة على التثاؤب والتمايل في المقاعد، وخنقت التفاعل، وغيبت دور الجسد في التعلم، واختصرت ممكنات التعليم على التعلم الذهني الصرف، والتعلم المعلوماتي المبني على التلقين وترديد العبارات، فقام المعلمون في تجاربهم بفتح الصف على أقصى ممكناته. تجاوز المقعد واستخدام الحركة، التجوال والسفر في الأمكنة،[1] وفي الأشياء وفي الخيالات. استبدال الذهن «الدماغ» بكامل الجسد «جسد ذكي» يتعلم عبر معانقة الأفق، وعبر الاحتكاك الكامل بالعالم من خلال العين، والأذن، ورؤوس الأصابع، ومسام الجلد، وفتحات الأنف، وعبر الاحتكاك بالأشياء والأمكنة وعبر الحركة فيها، عبر الوضعيات المختلفة، يتكلم باللسان والإيماء والإيحاء، جسد «يجسد المعاني بمادته ولغته الحركية»، جسد يكتب، جسد يتكلم، يحس يرسم، يتحرك يتشيطن، يغني، يحاور، يتخيل، يحتك، يعترض، ويقترح.

وهذا الشكل المفتوح من العمل، شكل لا يتحرر من التوصيفات المسبقة فحسب، بل ينتج قيمه داخل مساره، قيم تناسب تطور العمل وتطور الانخراط، وهذا الشكل أسس لمجموعة من التبدّلات:

- ما يحكم العمل ليست العلاقة الشكلية النظامية، بل العلاقة الناتجة

عن المهمة.

- مجال التعلم ليس الكتاب، بل هو الواقع بوصفه واقعاً إنسانياً.
- لم يعد التعليم يخاطب عقلاً ذهنياً متعالياً، بل يطور ذهناً وذكاء جسدياً عبر كل ممكنات الجسد وقواه الحسية والروحية والتخيلية.
- ما يتحكم في التعليم ليس قواعد خارجة عنه، بل علاقات مطاطية تتولد داخل متطلباته.
- لم يعد هناك دور واحد، سواء للمعلم أو للطلاب، بل هو سيناريو نام ومفتوح على أدوار متعددة حسب تطور المهمة.
- لمْ يعد التعليم يتمحور حول موضوعات تعليم، بل حول سياقات تعلم.

وما يقال حول الصف يقال حول الطلاب، فكما أن النظرة التقليدية تخنق إمكانيات الصف، فإن النظرة التقليدية للطالب أيضاً تضيق هويته (لتجعله تلميذاً)، في حين أن هذه التجارب تبنى على نظرة أخرى ترى أن للأطفال هوية أوسع بكثير من هوية تلميذ، فالطالب في حياته كإنسان يملك هوية أوسع بكثير من الهوية التي يحشره فيها النظام المدرسي، وهذا ما تجاوزته التجارب من خلال:

- **أنسنة النظرة للطلاب، فهم أفراد فاعلون ومتميزون لا كتلة صفية نمطية.**
- **توسيع هوية الطالب والتعامل معه كطفل نامٍ، يملك خبرات ويمكنه لعب أدوار فاعلة.**
- **الاهتمام بالبعد الذاتي للطالب في بناء تجربته المدرسية. وهذا انفلات للعمل من قبضة القاعدة.**
- **ربط التعلم بالجسد الممتد وبالنشاط المتعدد وبالفاعلية وبالإنجاز، كمقدمات لبناء تقدير الذات.**

ولذلك، رأى المعلمون في طلابهم أفراداً يملكون هويات متعددة وقدرات هائلة، لا تحتاج لأكثر (من بعض التحولات في الأدوار)، ومساحات أكثر للحركة، ومسؤوليات أكثر وأعمق. ويمكننا أن نرى تعبيرات الطلاب والطالبات في هذا الموضوع:

- طالبة تكتب كلمة لاجئة على ورقة بيضاء، وتقول أنا لاجئة من كفر عانا، فتحت عيني على هالدنيا في مخيم بيرزيت، طفولتي إللي عشتها في مخيم بيرزيت خلتني أعرف أشياء كثيرة، شو يعني لاجئة! شو يعني أن تسكن في بيت، وتحيط فيك بيوت الجيران من كل جهة! تسمع أصواتهم، همساتهم، مشاكلهم، كأنك بتعيش معهم.[2]
- طالبة تبرر طلب الضفدع في القصة لأن البئر بيت الضفدع.[3]
- الورق الأبيض الممدود مثل الكفن.[4]
- البنت لابسة ملابس جديدة ولا تريد أن تتصاوب.[5]
- يعلموننا أننا المشكلة.[6]
- إنني بكيت لأني لم أتعلم كيف أعبر عن نفسي. لأنني تعودت على ألا أسمع إلا كلمة اسكتي».[7]
- شكراً معلمي، أو شكراً معلمتي، التجربة مثيرة ورائعة.[8]

اليوم سنرى تجارب تنطلق من نظرة ترى أن على (التعليم) أن يوفر للأطفال أمكنة وفرصاً ودوافع ودفقات عاطفية تمكنهم من تحقيق ذواتهم، ومن تحقيق أنفسهم كذوات، وهذا يتحقق عبر منحهم أدوات وفرصاً ومسؤوليات تمكنهم من:

- **إنتاج منظوراتهم وتحليل الوقائع وإعادة إنتاجها على شكل معرفة.**
- **أن يكونوا واعين لشكل تعلمهم ومسؤولين عن تنفيذه كفهم ومسؤولية.**
- **تحقيق فاعليتهم تلك المهمة التي أساسها الأول هو التعليم من أجل الفهم، هي أيضاً أساس تقدير الذات.**
- **تجميع أدواتهم المعرفية واستعمالها، توسيع قائمة ممكناتهم: مفاهيم، تعابير، خطاطات، مهارات، كفايات، ممكنات، تفاهمات، آراء.**
- **سرد أفعالهم وإنجازاتهم، والسرد يمثل فاعلية مهمة في وعي الطالب لعملية تعلمه.**
- **تقدير ذواتهم والاضطلاع بدورهم في مجتمعاتهم، «مجتمعاتهم» كطلاب وأطفال وباحثين ومغيرين.**

موضوعات التعلم وكيفية اشتقاقها

إن التجارب تدور حول موضوعات متعددة: مكب نفايات، ذاكرة قرية، ذاكرة جيل ما قبل النكبة، ودلالات كلمة لاجئ بالنسبة للطلاب اللاجئين، المعالم الأثرية في الناصرة، الألم والهوية، الحكمة والمغامرة والعمل تحت الضغط، صورة لمقعد مهجور تلتقطها كاميرا الغريب، الوعد والكرة الذهبية، القيم والأجندة الأخلاقية، اللغة، والنباتات، والهوية، الرسوم والإحياء في تعليم الحياة.

حيث تم بناء الموضوعات بأشكال متعددة: مشكلة ملحة تبنى على شكل قصة، قصة تحلل لموضوعات يتم خلالها بناء أسئلة إنسانية، الطلاب باحثون لينتجوا صوت أهاليهم الصامتين، الطلاب خبراء يقاربون مشاكل، ويقترحون حلولاً، يبحثون ويؤرخون ويصممون كتيبات وأدلة.

لكن ما حاولنا تحقيقه هو بناء أسئلة التعلم المركزية على شكل أسئلة تتعلق بالشرط الإنساني، وليس بالبحث عن المعلومات، حيث تمحورت الأسئلة على كيف يفهم سكان المدية حياتهم، وكيف يروون ذاكرتهم؟ ما معنى كلمة لاجئ عند الطلاب اللاجئين؟ وماذا يعرفون عن ذكريات اللجوء؟ كيف نرى المكان بعيون المتجول؟ وكيف نبني قصة على صورة عبر رحلة البحث التخيلي عن حياة فتاة من خلال دفتر يومياتها؟

وهذا أولاً، يؤدي إلى انفتاح للموضوعات وفتح للأشياء، «**دمج أشياء المعرفة في معرفة الأشياء**»، فالفيلم مثلاً قد يعرض للطلاب ويكتبون عنه وفيه، طلاب آخرون يكتبون ويقابلون لينتجوا فيلماً، التعبير، الكتابة، المقابلة توظف كإستراتيجيات «لكتابة تاريخ قرية وانتشالها من عالم النسيان»، في حين أن مشاكل قرية أخرى تحدد وتدرس مع رئيس البلدية «وتصاغ على شكل أسئلة حقيقية» وبرامج إذاعية ضمن برنامج لتطوير قدراتهم في التعبير.

ثانياً، إن هذا الشكل من التعليم قد حوّل هذه المجالات إلى سياقات عمل وليس موضوعات تعلم، فبات المطلوب البحث فيها وحولها، لإنتاج المعرفة لا لتجميع المعلومات، ولبناء الفهم لا تحقيق الحفظ، وللمساهمة في اقتراح حلول وتنفيذها لا التهيؤ للامتحان.

وبالتالي، فإن ما سيحققه التعلم ليس معلومات مجردة فحسب، ولا مهارات تقنية، بل هو تعلم ينتج **فهماً**، فهم يتحقق عبر دمج المهارة والمعرفة والشعور في عمل تفاعلي مع آخرين حول قضايا وتفسيرات يتم التعبير عنها بمفاهيم ودلالات خلال محادثات وتفاعلات.

ففي التجارب معلمة ترمي الكرة إلى الأطفال، فيردها عليها أحد الطلاب قائلاً: البئر بيت الضفدع، فتتلقفها وتوظفها في تعميق الاستكشاف وتختارها عنواناً لورقتها، وهناك تجربة[9] تبدأ من خبرة الألم عند الطلاب، **اكتب معنى الألم بالنسبة إليك؟** اكتب قصة «حادثة ألم حدثت معك»، قصة عن ألم شخصي تحكي الجسد وتاريخه مع الألم»، كمقدمة لمشاهدة فيلم يقدم عمل الجهاز العصبي والمفاهيم العلمية الخاصة به، وعلاقته بالثقافة في شكل قصصي.

على ضوء مشاهدة الفيلم تتم إعادة كتابة «القصة الشخصية» في ضوء المعرفة الجديدة، ثم يقوم الطلاب بمجموعة نشاطات منها: رسم صورة للمرأة وقراءة شخصيتها، ومناقشة عملها، إجراء نقاش حول «أيهما يواجه الآخر الثقافة تحدد عمل الدماغ أم الدماغ يحدد عمل الثقافة»، أي «**هل هوية الفرد هي دماغه أم دماغ الفرد هويته؟**». **ومما قاله الطلاب والطالبات:**

- **كل الناس عندهم العقل نفسه، ومع ذلك يفكرون بأشكال مختلفة.**
- **دون الثقافة والقصص هل يستطيع الدماغ أن يرتب الأمور.**
- **دماغك يحدد شخصيتك وشخصيتك توجه عمل دماغك.**

فالتعليم هنا ليس موجهاً لطالب افتراضي لا وجود له في الواقع، بل هو بناء لسياقات متنوعة **تخاطب أطفالاً حقيقيين وتبني التفاعل معهم بوصفهم أطفالاً، لكل منهم اسم ووجه وجسد وتاريخ.**

الطلاب يكتبون قصصهم، قصص تحكي الجسد ومشاعره، والتاريخ وخبراته، قصص تنتج أحداثاً ومفاهيم، وتتهيكل على شكل «تسلسلات وحبكات»، الطلاب يشاهدون فيلماً «علمياً تشريحياً، ثقافياً مفاهيمياً» يقدم عمل الجهاز العصبي في سياق «علاقة الجهاز العصبي بالإرادة والثقافة والهوية».

في تطوير قدرات التعبير عند الطلاب

مشروع آخر يبنى على تكامل المواد المختلفة؛[10] الرياضيات، والرياضة، والفن، والتعبير، والتكنولوجيا. وتناول المعرفة بشكل تكاملي وبشكل جذموري، وقدم كمشروع متميز في التعبير والكتابة، من خلال بناء تدريجي للتعبير من الذات إلى العالم:

1. التعبير حول الذات «كلام عن الذات»: إنتاج تعبيرات تلفظيّة وكتابية محورها ذات الطالب وحياته، ما جعل الطالب عبد الرحمن يكتب: «هذه المرة الأولى التي يسمح لي بأن أفكر بنفسي، ومن خلال هذا المشروع شعرت أن لي أهمية، وليس أنني مجرد طالب صغير يحتاج إلى معلومة سهلة وجاهزة ودون تفكير».
2. الكلام في سياق «حل مشكلة»: البحث في مشكلات القرية الملحة وبناؤها على شكل أسئلة ملحة ومقترحات للحل، ما دفع

إحدى الطالبات للتعليق: «إن المدرسة لا تعلمنا حل المشكلة، بل تجعلنا نحن المشكلة، ما ولّد لدينا انطباعاً بأنه ليس لنا القدرة على حل أي مشكلة؛ سواء أكانت لنا أم لغيرنا، وانطبعت عبارة «لا أعرف» لدى معظم الطلاب».

3. الكلام خلال القصة: تحويل القصص إلى سياقات لإنتاج الكلام بكل ممكناته، سرد قصص، الكتابة داخل القصص، إنتاج قصص جديدة، ما حقق حسب إحدى الطالبات: لقد تكونت لدي الفكرة كيف أسرد قصة من خيالي.
4. الكلام عبر مقابلة مع رئيس البلدية، عبر الإذاعة. (في سياق صناعة الإعلام): لقد تم اختتام برنامج تطوير قدرات الطلاب التعبيرية في بناء ما يمكننا وصفه بالتعبير الفعال، أو الوظيفي، أي قدرات التعبير والكتابة عندما توظف في خدمة السياق، من خلال تحويل المسائل الحياتية إلى موضوعات نقاش مع المسؤولين المجتمعيين، وتحويلها إلى مواد إذاعية. «من الكلام المتركز حول الذات، إلى الكلام في سياق وظيفة عملية «**حل مشكلة**»، إلى الكلام الخيالي في سياق قصصي متخيل، ومنه إلى الكلام في سياق «وضعية اجتماعية».

إلى ماذا يستند هذا النوع من التعليم؟

- يستند إلى علاقة التربية والثقافة؛ أي أن ما يجري في المدرسة لا معنى له إلا حين يوضع في الإطار الأوسع، إطار السياسات الثقافية التي يتبناها المجتمع لتحقيق هويته.
- يستند إلى نظرية الذكاء الموزع في كل الجسد، فالذكاء ليس في الرأس، بل هو في كل مكونات الجسد وأفعاله، وبالتالي فإن ذكاء الشخص يتكشف وينمو بمقدار وعمق ما يفعل، واتساع ما يستخدم من أعضاء ومكونات.
- إن التعليم يجب ألا يبنى على المهارة أو المعرفة، بل عليه أن يوظفها في إطار تعليم يهدف إلى تحقيق الفهم؛ فهم العالم.
- إن نوع الفهم الذي يحققه الطالب يعتمد على نوع الاستكشاف الذي يقوم به، وعلى مغزاه بالنسبة له، وعلى العدة والأدوات التي يستخدمها.
- ليس المطلوب تكييف الأفراد مع معطيات الثقافة فحسب، بل أيضاً إعادة تكييف الثقافة مع حاجات الأفراد.

موقع المعلمين في هذه التجارب

إن ما قيل عن الطلاب يمكن أن يقال عن المعلمين، الذين أعادوا إنتاج علاقتهم بعملهم، واستعادوا تجربتهم، وهم اليوم يمتلكونها، يكتبونها ويبحثون فيها. إن معظم هذه التجارب قد «تحققت في سياق» **مزدوج**، تعليم ينتج فرقاً دالاً، تعليم يتجاوز التعليم المخيب للآمال، وتعليم يتحقق كتجربة تأملية من قبل الفاعلين في عملهم، وبالتالي فالمعلم هنا يفعل فعله، ويمارس فعل التأمل على فعله وعلى ذاته، يراقب ذاته وهي تعمل ويتأمل فعلها، يكتبها؛ «أي يعيد إنتاجها نصاً»، وفي النص يكتب، الفعل والحلم، واليأس، والنقد، والرضا، والكره، والنجاح، والإخفاق، يفسر ويعيد تفسير التفسيرات، يراجع المفاهيم ويعدل المعارف. وهذا يتحقق في التجارب على مستويات عدة:

«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». [11]

لنناقش هذا القول الذي ورد في شهادة معلمة مشاركة:

- **ما الذي تواجد وتوفر في عملها هذه المرة لتطلق عليه مصطلح التجربة؟**
- **كيف تقول «هذه أول تجربة لي ولطلابي، بعد خمس سنوات من العمل في التعليم؟»**
- **ما هي أسباب هذا التوتر؟**

يمكننا أن نلاحظ أن ما تفعله المعلمة هو تحت الرقابة الذاتية لها شخصياً، وبالتالي فإن ما تفعله يمكن تلخيصه بأنها تفعل وتتأمل الفعل الذي تقوم به، وهذا ما يسمى فن قيادة الذات داخل الفعل وتأمل فعلها وقت حدوثه.

وأعتقد أن ذلك يعود لأسباب متعددة، منها أن المعلمة ولأول مرة تعلم وتمارس الأنشطة، وفي ذهنها هدف إنتاج مواد ومقولات وتعبيرات ستحولها إلى مادة للتأمل والكتابة، بسبب وجود كاميرا فيديو توثق الفعل الذي سيبقى كمادة قابلة للاستعادة والتأمل، وأخيراً هي لأول مرة خارج الأساليب العتيقة التي تمثل سقوفاً رمزية تحمينا، لأنها دارجة وموثوقة النتائج وتحت السيطرة.

وأهم الأسباب السابقة هي الكتابة، فما جعل العمل تحت عين العقل هو مشروع كتابة التجربة، وهذا ما تضيفه: «**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؟**». [12]

وهذا مثال جيد للكيفية التي عبرها تمكنت المعلمة في ضوء «التأمل الذاتي» أن تستنفر المعارف وتحولها لكفايات عمل، وآليات مراقبة ذاتية، تمكنت عبرها من إنتاج تقييمات داخل العمل، ولّدت تعديلات في الممارسات «داخل سير العمل»، هذه التعديلات «أعادت إنتاج التخطيط في ضوء الممارسة، وتعيد إنتاج الممارسة بشكل يخدم غايات التخطيط وتجاوز ثغراته، هذا يسمى «التفكير داخل الممارسة»، أو تفكير الممارسة، ذلك التفكير الذي يولّد ممارسات وينتج حلولاً طبقاً لتطورات الممارسة وتطور الوعي المسير لها.

بعد ذلك تأتي الكتابة «لتعيد التأمل في الممارسة وفي الوعي الذي أدارها، وفي الوعي الذي انبثق منها»، وهذا «يضاعف التأمل»، ليتأمل «الوعي الذي تضاعف»، وهذا ما نسميه «تحليل الممارسات لإعادة إنتاج الوعي»، وهنا تقوم الكتابة باستنباط القرائن الجديدة والقبض على «قوانين العمل». **فالوعي وعينا، لا يمنحنا نفسه بسهولة، فهو وعي سيّال غير مرئي سريع الجريان، ولذلك، لا**

بد من الإمساك به كمدخل لامتلاكه، ولهذا يجب أن نعترف بأن التجربة لا تؤدي آلياً إلى إعداد المعنى، وإنما تتخذ معناها من خلال الجدل بين الفعل والتفكير، وذلك لأن العالم موضوع تفسير مزدوج: الأول في لحظة التجربة، لحظتها نفسها، والثاني بوصفه تفكيراً مرجأً في التجربة، فالتفسير الذي حدث مع المعلمة صاغ انتباه المعلمة في التجربة وفي مواجهتها أيضاً.

■ الذاكرة والتاريخ كمشروعات تعليمية في سياق بحثي

بنيت بعض المشروعات على شكل مشروعات بحثية في سياق تعلم، وتم بناؤها عبر تلك العملية اللولبية التي كانت تدور بين «ماكينات حوارية عدة»، فمثلا بني مشروع قرية المدية من خلال حوارات تبدأ في مركز القطان، وتعاد في مدرسة المدية على شكل ممارسات عمل، وتنتقل على شكل مهام وإنجازات في كل بيت في المدية، تلك العملية التي أخذت تدور حول «منظورات التوثيق»، وعمليات كتابة الذاكرة وآليات تشغيلها في التعليم وفي البحث. وتترجم في بيوت قرية المدية إلى لحظات بحث محمومة تبحث عن «الذكريات والوثائق والأدوات والصور»، تستخدم المقابلة والحوار والتصوير، تجمع قصصاً وحكايات، معلومات وأمثالاً، أغاني ورقيات شعبية، شعائر وطقوساً . . . مادة متكاملة فيها حياة المدية وتاريخها، جغرافيتها الطبيعية والثقافية، خريطتها الحياتية السكانية والاجتماعية.

وهذا ما جري في مشروع «النكبة بين التعليم والتأريخ[13]»، حيث تتم معالجة النكبة بوصفها حدثاً يعترض التاريخ الفلسطيني، ويعمل على إدخاله للغياب، وبالتالي فمواجهة النكبة تبدأ بإدراج النكبة كدلالة بانية للتاريخ الذي سعى العدو لإدراجه في عالم الغياب، وهذا ما تصدت له طالبات مدرستي الماجدة وسيلة وراهبات الوردية»، فاستخدمن الحكاية كواسطة بين جيلين؛ جيل النكبة وجيل اللحظة، حكاية تعاد روايتها بين التاريخ والتعليم. من خلال:

- تجارب شهود عيان وروايات من الذاكرة.
- من استنطاق الخرائط والسجلات والأوراق الشخصية والأدوات.
- استخدام الصور والقصص.

وبني المشروع على إعادة إنتاج مفهوم لاجئة من كونه مفهوماً مثقلاً بدلالات البؤس والحنين إلى مفهوم منسوج بدلالات الأمل بالعودة والمسؤولية الشخصية عن تحقيقها، وتحول هذا التوجه إلى فكرة أساسية أنتجت الطالبات على أساسها فيلماً وثائقياً تحكي فيه طالبة لاجئة: «كثيراً ما فكرت أن أوثق حكايات جدي وجدتي عن النكبة واللجوء، ولما سألتنا المعلمة في نشاط عن اللجوء، سألتنا مين فيكم لاجئة، رفعت إيدي وبدون خجل وداخلي شعور بالاعتزاز لأني بشوف حكايتنا مش بس من زاوية أهلي إللي انطردوا، ولا من جانب الأرض إللي اغتصبت، بشوفها من جانب المسؤولية والعودة»[14].

■ فكرة العودة وبناء الجغرافيا بصرياً

لقد تشكل المشروع من دلالات مفهوم لاجئ لينتهي إلى إنتاج خط العودة بصرياً، فكان الانطلاق سؤال من هو اللاجئ؟ وما دلالات المفهوم بالنسبة للفلسطينيين؟ ما دلالات لاجئ لكنّ كطالبات؟ ثم تلا ذلك استماع الطالبات إلى الشهادات الشفوية من المهجرين، ثم رسم الجغرافيا المفقودة (القرية أو المدنية) كما وصفها المهجر. ثم تم بناء المشهد الحياتي في المكان من خلال تحويل شهادات اللاجئين إلى مشاهد حياتية عبر توظيف الرسم والكتابة والدراما، ثم تم توظيف عباءة الخبير ضمن مشروع إنتاج كتيب عن اللجوء في مدرسة راهبات الوردية، وفيلم وثائقي في مدرسة بنات الماجدة وسيلة.

■ المشروعات كانقلاب في البحث والتعليم

تلك المواد التي تجمع في بيوت المدية[15] وبيرزيت والجلزون يشترك فيها الأهالي والطلاب، تعيد إنتاج علاقاتهم من «علاقات قرابة ومجاورة» إلى علاقة بحث معرفي تشاركي، تلك العلاقة الجديدة التي يمكن رؤيتها بوصفها:

- تشغيلاً للذاكرة في سياق تعليمي بحثي ينطلق من أجندة سياسية ومتخيلات اجتماعية تطرح هندسات وقيماً اجتماعية جديدة.
- تشغيلاً للتعليم في سياق بحثي يقرأ الواقع الاجتماعي والذاكرة التاريخية والمعطيات الأنثروبولوجية، بشكل يجمع الفلكلور والتاريخ والتقاليد والثقافة ضمن توجهات سياسية مستقبلية وسياسات ثقافية فاعلة. فما جمعه طلاب قرية المدية هو كتاب يحتوي، على أفضل الموضوعات الفولكلورية الشعبية، مثل الأدب الشفوي، والتاريخ الشعبي، وأسلوب العمران المحلي، وصور التجمعات السكانية، وأنثروبولوجيا، وموضوعات سوسيوثقافية أخرى.
- يتم عبر المشروع تجميع نماذج الحياة، حياة الآباء والأجداد وتحولاتها؛ سواء في الأفعال أو في الدلالات، ويعاد تفسيرها وإنتاجها في ضوء الرؤى الجديدة.
- يتم أيضاً قلب العلاقات، قلب علاقة الباحث والمبحوث من علاقة سعي الباحث خلف المبحوث، إلى سعي الباحث مع المبحوث، فالواقع المبحوث هنا هو العالم الواقع بين الطلاب وأهاليهم، وبالتالي فهو العالم المشترك بينهم، وقد تولد عن ذلك:

- إعادة بناء العلاقة البحثية.
- تغير موقع الباحث ودوره؛ فهو ليس الغريب الذي يأتي تحت شعار «أنا مخول أن أحكي عن هؤلاء الناس، وأن أمنح المعنى لما يفعلونه ولا يدركون معناه».

وبالتالي، فإن البحث الأكاديمي القديم كان يتم تحت غطاء أكاديمي يتلخص في أن وظيفة الباحث الأكاديمي: ضبط الحقيقة المخفية عن الفاعل نفسه؛ أي المبحوث، وهذه المقولة المعرفية في شكلها هي في حقيقتها موقع قوة يتلخص في أن ما يسمى باحثاً هو شخص يتملك قوة

تخوله أن يقول: أنا سأتحدث باسمهم لأنني أتكلم عنهم أحسن منهم»، وهذا ليس مجرد مسافة بين الباحث والمبحوث، بل هي علاقة سيطرة.

طلاب» قرية المدية وطالبات الماجدة وسيلة» في مشاريعهم يعيدون إنتاج علاقة الباحث والمبحوث، فالباحث هو طالب يبحث واقعه، ويتشارك فيه مع من يعيش معهم، وهذا يؤسس لأخلاقية بحثية جديدة يسودها الالتزام والتعاون، ووضع كل من الطرفين معرفته في خدمة الآخر، وهذه أخلاقيات في مقابل أخلاقيات العلم البارد التي تقوم على الحياد والفوقية والتعالي، وتبنى على الانفصال، انفصال الباحث عن موضوع بحثه، في حين أن الشكل الجديد المقترح في هذه المشاريع، قد ساهم في هدم الفواصل بين الباحث وواقعه، وبين الباحث ومصدر معلوماته، ألا وهو شخوص عالمه. وساهم في بناء جسور التفاهم والتحاور بين المنظورات والتفاعل بين الرؤى، فثمة طالب يكتب: **«لم نجمع معلومات فحسب، بل تبادلنا النظرات المختلفة، فهمنا أهلنا أكثر، وكذلك هم، والأهم عملنا صداقات جديدة»**.[16]

فالبحث الذي بدأ لجمع المعلومات تحول إلى نشاط ثقافي، ومنح المشاركين فرصة مفاوضة الآخرين الشركاء حول الثقافة والهوية، وحوّل موقع الطلاب والطالبات من باحثين إلى ناشطين اجتماعيين «يتعرفون على منظورات الآخرين ويقترحون منظورات أخرى وينسجون ثقافات وصداقات.

ماذا جرى داخل المشروع؟: فعل الطلاب وفاعلية المشروع بالنسبة لهم

إن ما حدث هو جملة من التغيرات في شكل التعليم وأسئلته، لقد دخل التعليم إلى صلب اهتمام الطلاب، فهو يمس حياتهم، يتعلق بقريتهم وأهلهم وماضيهم، إنه يتعلق بهويتهم الذاتية أولاً، وبانتمائهم ثانياً، والأهم أنه تعليم مهيكل له «زمن هو حاضر المدية وماضيها»، وله موضوع «أنه قرية المدية بكليتها»، وله غاية «المعرفة، والانتماء والتغيير». **«عندما ذهبت في رحلة إلى قلقيلية، سألتني إحدى المعلمات: من أين أنت؟ فقلت لها من قرية المدية. فقالت: لم أسمع بهذه القرية». وتضيف الطالبة: أحرجت وخجلت كثيراً لأن هذه المعلمة لم تسمع بقريتي، وعندما جاء المشروع عرفت أنها فرصتي لأن أكتب عن هذه القرية الصغيرة الجميلة حتى يعرفها كل الناس».**

إن ما تقوله الطالبة هو إحساسها القديم، إحساس ناتج عن قول الآخرين **«لم أسمع بهذه القرية»، فما هو قرية غير معروفة للآخرين بالنسبة للفتاة هو وجهها المكاني والثقافي، وبالتالي فمعنى ذلك هو أنها كائن غير مرئي، وهذا ما جعلها تقول: ءأحرجت وخجلت كثيراً لأن هذه المعلمة لم تسمع بقريتي»**، وكأنها فهمت المعنى العميق لما قيل قريتكم غير معروفة، وغير مرئية، وغير مسموع بها، وهذا يعني أنكم بلا عمق، وجودي بلا امتداد، لا مرئية لكم، هذا ما حاولت الفتاة أن ترد عليه من خلال قولها: **«وعندما جاء المشروع عرفت أنها فرصتي لأن أكتب عن هذه القرية الصغيرة الجميلة حتى يعرفها كل الناس». إن معنى ذلك أن المشروع سيخلق مرئية قريتي أي سيظهر وجهي وامتدادي، وهذا لم يعطِ التعليم معنى فحسب، بل منح الطلاب دوراً امتيازياً له صلة بسؤال تعريف الذات وتأكيد هويتها.**

وتضيف طالبة أخرى: ءأنا حاسة أن القرية غير موجودة وتعبانة، مرة عندما اطلعت على رام الله سألتني امرأة، من وين أنت؟ قلت لها: من المدية. قالت: من وين هذه المدية؟ قلت أحسن ومليح إنك ما بتعرفيها. وعندما جاء المشروع، تشجعت وكنت من أوائل الطالبات اللواتي عملن في المشروع لأنه يتحدث عن قريتنا».

إن تعبير «قرية تعبانة» وصف بليغ، ولكن الأهم أنه تعبير عن قراءة عميقة لواقع يمكننا تغييره، والبداية هي ما فعله طلاب قرية المدية.

ماذا فعل طلاب المدية؟

- لقد كتبوا قريتهم نصاً جمالياً أولاً، نص فيه الحكاية والتاريخ

والفانتازيا.
- كتبوا تاريخ المدية الشفوية، ووظفوا كل منهجيات كتابة التاريخ الحديث.
- لقد غيروا في القيم المحلية، ومن الأمثلة على ذلك ذكر اسم المرأة.

أعاد الطلاب إنتاج وعيهم في ضوء الوعي الناضج للكبار، ولاحظوا كيف أن الكبار في إيمانهم بالحياة قد قهروا خطوط المحرم الاجتماعي، فأبو شفيق يحكي حكايات الزواج والوحام والإجهاض وتأخر الحمل، وكيف أن الحاجة عزية عودة تحكي حكايات الطهور.

والأهم أنهم بنوا هويتهم الممتدة من خلال بناء ذاتهم الممتدة من الزمن الماضي إلى المستقبل عبر الحاضر، فهويتنا هي نتاج ما نتخيله وما نصوره وما نقيم داخله من خلال سيرتنا التي نبنيها من الماضي إلى المستقبل، فكل فعل جديد نفعله أو نرويه يمثل نسيجاً جديداً في هذه الذات الممتدة. وهذا ما فعله طلاب المدية عبر بناء الأحداث اليومية وتحويلها إلى إشارات ودلالات وعبر الصور والقصص التي قبضوا من خلالها على الماضي.

لقد أمسكوا بالماضي «لقد عرفت أشياء كثيرة عن قريتي كنت أجهلها»، ولقد اكتشفوا حجم التهميش «قريتنا تعبانة»، ولقد بدأوا في التغيير «تشجعت للمشروع لجعل قريتي معروفة»، وغيروا قناعات أهل قريتهم، وفرضوا عليهم ذكر اسم المرأة، ليس ذلك فحسب، بل أحضروا صور النساء وشهادات ميلادهن وعقود الزواج وشهادات المدارس، وتبادلوا المعرفة، فمثلاً الأهالي يعتقدون أن تصفية الماء العكر بقطعة قماش تجعله صالحاً للشرب، الطلاب يضعون معرفتهم أيضاً في خدمة الكبار، لا بد من غلي الماء ليصبح صالحاً للشرب، هكذا يتبادلون المعرفة والحكمة، ويعيدون بناء الجسور بين المدرسة ومحيطها، ليدخل كل منهما إلى الآخر.

عندما يتسلم الطلاب المبادرة ويتحملون المسؤولية «يشعرون بتقدير الذات»، يفتحون عصر لغتهم وكلامهم، أي يبدأون في «إنجاز مهمتهم» ونسج حكايتهم، وهذه هي سيرة تحقيق الذات «إنجاز الفاعلية» كلام ينتج المعرفة، قصة تنتج التجربة عبر لغة تمزج الحدث والرؤية والعاطفة معاً. وهذا ما يحدث: **تقول إحدى الطالبات: في أول مرة ذهبت فيها مع أصدقائي لجمع مواد للمشروع، كنت أقول لأصدقائي: اسألوا وأنا سوف أكتب، وكذلك الحال في المرة الثانية، ولكن بعد ذلك ذهبت أنا وسألت وقلت لصديقتي: أنت سوف تكتبين.**

سأعيد حكاية هذه الطالبة: «طالبة تعودت على الشكل النمطي للتعلم والحياة، هي ليست مهمة، هي جزء من «جماعة»، هي لا تستطيع أن تسأل، لأنها لا تعرف، لا تجيد الكلام، لا تملك أن تنظر في العيون والوجوه، لأنها لا ترى، وبالتالي فإذا نظرت لهم تصبح مستباحة لنظراتهم، إذا تكلمت أخطأت، تخوض التجربة، تشترك في المقابلة، زملاؤها يسألون وهي تكتب، تعود إلى المدرسة، ما حدث ليس الشكل التقليدي، المعلم يستمع، الطلاب يعرضون المادة التي كتبتها، المادة التي كتبتها تصبح شهادة حضور لزملائها، كلامهم أسئلتهم تؤشر على حضورهم، هي كتبت شهادة غيابها واختفائها، هذا لم يلحظه المعلم، لم يتطرق له الطلاب، هي وحدها رأت ذلك، هي وحدها راجعت دورها وموقعها، كانت أية إشارة من المعلمين أو من الطلاب ستقتلها، لكن السياق يدفع الجميع باتجاه آخر «الانشغال بالبحث، فبريق المواد المجمعة، جعل المعلم يبارك العمل، وينشغل الطلاب كل بإنجازه». وهذا مكن بعض الطلاب من مراجعة دوره، هذه الطالبة رأت أن دورها لم يكن كما تحب، ما فعلته «الكتابة» ليس فعلها، هي فعلت ما يؤكد غيابها لذلك في المرة القادمة، ستسأل، ما معنى أنها ستسأل . . . أن معناه كبير جداً: إنها ستفكر وتصيغ أسئلة. إنها ستتكلم أمام الجميع. إنها ستنظر في العيون. إنها تقرر أنا موجودة وفاعلة ولن أحجل بذلك، ستتكلم، ستحكي، ستفعل، وعلى الآخرين أن يكتبوا ما ستفعله ويسجلون حضورها.

يولد من هذا سؤال: هل هذا تعلم؟ أعتقد أن الجواب: هذا كل التعلم أو هذا هو التعلم بكليته، التعلم الذي يمنحك قيمة، ويمكنك كمتعلم من أن تبني تقدير الذات. والسؤال الثاني: من علمها ذلك؟ والجواب: هي من علّمت نفسها؟ وهذا يعمق سؤال التعليم مرتين، فالمتعلم تعلم معاني وقيماً وعلّم نفسه؛ أي تعلم كيف يكون متعلماً ومسؤولاً عن معنى ما يتعلم، وتعلم كيف يكون معلماً؛ أي كيف يبني تجربته بشكل يمكنه من أن يعلم نفسه باستمرار.

لكن السؤال الآخر المشروع: لو لم يحدث هذا المشروع متى كان سيحدث ذلك؟ أين سيتوفر لها أن تحقق هذه النقلة؟ ومن سيمسك بيدها لتقفز تلك القفزة؟ لو لم يوفر لها المشروع هذه الفرصة لتحقيق هذه القفزة، كان من الممكن أن تحتاج لسنوات لتنجز ذلك إن أنجزته؟ في المشروع هي لم تنجزه فحسب، بل تكتبه أيضاً.

وبالتالي، يجب ألا يغيب عن التحليل أن هذه الطالبة قد تعلمت، قد تغيرت وحققت ذلك بالفعل عندما «حاورت، وسألت، ونظرت في الوجوه، وتكلمت». والدليل على ذلك أنها كتبت التغيير الذي أنجزته كحكاية، ماذا يعني أن تكتب ذلك، يعني أنها واعية لما حققته.

وبالتالي، فالتعليم بهذا الشكل يمكّن الطلاب من «التفكير في موضوعات تعلمهم»، ليس هذا فحسب، بل «التفكير في شكل تعلمهم نفسه»؛ أي تحويل عملية تعلمهم نفسها للتفكير والتأمل، وهذا مهم جداً، أو في غاية الأهمية، فهذا يعني أن الطالب واع لما يتعلمه «ماذا أتعلم؟»، و«كيف أتعلم؟»، هي الآن واعية لكيف تتعلّم . . . «لقد أعاد المشروع ثقتي بنفسي، وعرفت أنني قادرة على عمل شيء في هذه الحياة، كما أن المشروع حببني في بلدي والمكان الذي نشأت فيه».

بناء التجارب ومركزية الكتابة

إن أهم ما في هذه التجارب هو إعادة إنتاج تصورات المعلمين والمعلمات عن مفهوم الكتابة وموقعها في التخطيط والممارسة والتأمل، فثمة إرث متأصل يقارب الكتابة بوصفها فعلاً إجرائياً وشكلانياً، وليس بوصفها فاعلية فكرية منتجة، وهذا يحد من

قدرة المعلمين على توظيف الكتابة كإستراتيجية انخراط وتطوير من جهة، ومن جهة أخرى، يحد من فاعلية الكتابة عبر تحويلها إلى فعل تصنيف وتبويب لأهداف، ووسائل، وأساليب تقويم دون إنتاج لصلاتها العلائقية، ودون بناء سيروراتها الفعلية، بل تقدم على شكل خطط جامدة وروتينه تقليدية.

وهذا ما نلمسه أثناء العمل مع المعلمين؛ لدي الكثير من الأفكار لكن لم أستطع تحويلها إلى خطة، هذا ما يردده المعلمون في الغالب، أحد الحلول؛ احكي أو تكلم ماذا تريد أن تفعل؟ المعلم يسهب في الكلام يطرح أسئلة، يبني أنشطة، يحولها إلى مهام، يقترح فعاليات . . . الخ، بعد أن ينهي يكتشف أن كل ما قاله قد تحول إلى مجموعة من الأوراق المعبأة بـ «الخربشات»، أسئلة، مقترحات، فعاليات، بينها أسهم ودوائر. خذ هذه خطتك، هذا ما قلته أنت، لقد وثقته لك، وهو أقرب إلى خطوط دون خريطة، فيها كل ما ذكرت من مناطق ومسارب ومسارات، عليك مرة أخرى أن تقرأها وأن تحولها إلى خريطة عمل.

هكذا تنبني الخطوة الأولى في الدارج، في الأيام التالية يعود المعلم وهو يحمل خطة منسقة ومتناسقة، جديدها هو تجاوز فوضى التخطيط الشفوي وتجاوز نمطية التحضير اليومي الرسمي، حوار حول الخطة الجديدة وفتحها على الكثير من الأسئلة، ما موضوع التعلم؟ ما الموضوعات الصغيرة التي ستتم معالجتها؟ ما السياق المناسب؟ ما المهمات التي سينفذها الطلاب؟ ما الأدوار للمعلم وللطلاب؟ ما الاستثمار من هذه المهمات؟ ما هو السؤال الإنساني للتعليم؟ ما خيارات الطلاب؟ ما الإشارات والأدوات التي سيستعملها الطلاب؟ ما النمو الذي سيحققونه؟

إنها مرحلة القراءة المشتركة والتخطيط «التقاطعي»، وانفتاح التخطيط على المادة والمادة الضد، وبناء السياق، وفتح الممكنات وتشكيل الصلات، ووصل التعليم بالحياة، وتوظيف الجسد الممتد والفعل المتعدد وتشغيل الإشارات والأدوات، فالسياق هو ما يعطي للتعليم مضمونه الحياتي والأدوات والإشارات هي ما يوفر له العمق التاريخي، والفعل والجسد يمكنان التعليم من أن يكون فاعلاً وممتعاً.

إن هذه المرحلة هي مرحلة التخطيط (والتخطيط داخل التخطيط): بناء التخطيط ذهنياً، وعمل التخطيط على شكل «رسومات وخرائط»، ثم كتابته بشكل «سردي/ إجرائي/ تصنيفي توضيحي»، وتطويره عبر مناقشة آخرين فيه، والقيام بقراءات حول الموضوع.

التخطيط وتعديله عبر مراحل

- التخطيط الشفوي: «مرحلة بين الخربشات والقراءة الناقدة»، مرحلة كسر النمط وتوظيف الكتابة في تنظيم فوضى الشفوي وبناء نسقية للعصف المنطلق.
- التخطيط السردي ومرحلة إنتاجه كخطة «مرحلة الجدل بين تفرع الخيال والذهن، وسكون الخطة».
- التخطيط داخل التخطيط: إعادة إنتاج التخطيط بمساعدة آخرين، وعبر خبرات الحقل بكليته.
- التخطيط عبر التنفيذ و«هذه مرحلة التفاوض بين طموح التخطيط وممكنات الواقع».

إن هذا النوع من التخطيط:

- يتبنى تعليماً ينتج تخيلات لعلاقات جديدة ويؤسس لأدوار متنوعة.
- ينبني على طلاب فاعلين «لينتجوا تعبيرات ومواد».
- يهدف لإنتاج تجربة فيها «تميز وفرادة، وفيها منتوج يمكن توظيفه في الكتابة».
- تخطيط منفتح على أية «مبادرات» من قبل الطلاب، أو مبني على تعدد «مسيرات العمل»، ومتقبل لانفتاح الوعي «المفاجئ».

يحمل المعلم خريطته ويذهب ليحولها مع طلابه إلى رحلة بحث واستكشاف، دليلهم هو سؤال التعلم الذي صيغ على شكل سؤال يحمل ممكناته التعليمية أولاً، ويتعلق بالشرط الحياتي الإنساني ثانياً، فهو سؤال عن الفهم، ومقاربته تتطلب من الطلاب القيام بجملة من عمليات البحث والاستكشاف، وتوظيف الأدوات والإشارات. هذا الجزء الأول من الخريطة سيبقى إمكانية قد تتحقق وقد لا تتحقق؛ بمعنى هل سيتمكن المعلم من بناء السياقات القادرة على تمكين الطلاب من الانخراط لتحقيق الفهم وإنتاج ما يمكن اعتباره منتجاً أصيلاً للطلاب؟ إن ما يضمن تحقق ذلك هو سؤال التكون المهني داخل التجربة. فالمعلم قد بنى خريطته من رغبة في أن يبني تجربة متميزة تكون علامة فارقة في مسيرة عمله، ويبغي تحويلها إلى مادة بحثية مكتوبة وموثقة بالصورة وبالمنجز «المنتوج الطلابي».

إن سؤال التكون المهني وسؤال الكتابة هو سؤال مركزي حتى في تنفيذ خطة العمل، فالمعلم طوال مسار التنفيذ وهو يعمل ويشغل المراقب الداخلي في ذاته، بمعنى أن المعلم يمارس عمله وهو في يقظة تامة تجاه مسار العمل وممكناته، فهو تحت انطباع أن هذه ليست حصة عادية، هناك كاميرا ترصد ما يجري، وهناك غاية أريد أن أنجزها بعد العمل، ألا وهي كتابة التجربة. إذاً، لا بد من بناء سياقات فاعلة، مواد قادرة على أن تخاطب الطلاب، أحياز تمكنهم من الحركة، وقت كاف كي ينجزوا المهمات، فرص كي يبدعوا وينتجوا ما يمكنني أن أبني عليه. إذاً هي ليست مجرد تجربة في التعليم، بل هي أيضاً تجربة في صناعة الموقع.

وهذا ما جعل المعلمون والمعلمات يطلقون عليها مفهوم تجربة وليست حصة، والفارق هو أن هذه التجارب هي حصص مدرسية لكن المعلم فيها هو منفذ ومراقب، هو مخطط ومطور، هو فاعل ومتأمل، هو حرفي وفنان يبني السياقات، يبث الإشارات ويلتقطها، ويوظفها في إنتاج تعليم وتعلم مختلفان يمكنانه من كتابة تجربة متميزة.

التنفيذ: المعلمون في التنفيذ

- يوفرون ظروفاً ومواد وأدوات لتحقيق الاستكشاف والفهم.

- يعطون الوقت، والدور للطلاب «لكي ينتجوا ما ينجح التجربة ويشكل مادتها الرئيسية».
- ينفذون «الممارسة» بين دفع التخطيط من جهة، وبين أفق الكتابة «هل ما يحدث يمكن كتابته كتجربة» من جهة أخرى.
- الكتابة إعادة إنتاج لتجربتي «الممارسة والتخطيط» في ضوء المشاعر المتولدة عن احتكاك البشر على شكل خطاب ونص.

إن هذا التوجه قد جعل التعليم يقوم: بإبطاء الزمن، وتفعيل الحيز، وتوظيف سيرورات الحركة «بين الذاكرة والمعيش والممكن، وهذا أدى إلى تغريب الذات عن فعلها، وإعادة التحديق في الطلاب، وفتح المجالات لإنتاجات طلابية. فالتنفيذ يوظف الحيز بشكل فاعل، يوظف الزمن «ويسير به ببطء»، يعطى الفرص للطلاب، يعمق التفاعلات والحوار، يوظف المواد والأدوات في أقصى ممكناته، لأن ذلك مبرر حدوثه وعماد نجاحه، فهو تعليم مبني لينتج ويغير، فنجاحه مرهون بما يحقق المعلمون والطلاب من اختراقات إستراتيجية، وهجرات فعالة، عبر الإيغال في رؤية أخرى، وتركيب لأفكار متعددة، وترسيم لقطيعات حادة، وابتكار لمناطق جديدة، واختراق للحدود والقوى التي تحتجزنا، ما يعني أن منفذي تجارب كهذه، قد حققوا قطائع كبيرة.

إن موقف المعلمين من الكتابة في موضوعة التخطيط، يقارب أحياناً موقفهم من سرد التجربة، «يأتي المعلم فرحاً ويقول لقد كانت تجربة غنية ومختلفة، ثمة مواد كثيرة وأفعال متنوعة، ولدي الكثير من الكلام والملاحظات والتأملات، لكني لا أعرف من أين أبدأ؟»، وأنا أيضاً لا أجيد الكتابة، فكيف سأكتب؟ الإجابة بسيطة وعملية: هيا نستعرض ما فعلت عبر المواد المنتجة، لنجعل أغراض التجربة ومنتجاتها تقص قصتها، المعلم/ ة يستعرض عمله ويحكي ملاحظات وتأملات وانطباعات، يذكر أحداثاً، يصف الأفعال والمشاعر، ويردد الحوارات، ويستعيد تلفظات الطلاب، ليس ذلك وحسب، بل بريق عيونهم، وحماسهم، وتوترهم، وتندرهم، يتداعى أكثر ويحكي رؤيته الجديدة لهم، اندهاشه من البعض، سخطه على آخرين، تفوق البعض على توقعاته، مثلاً «لقد ظهرت إحدى طالباتي قوية الملاحظة، تمتلك تركيزاً عالياً، تستخلص المفاهيم وتستخدمها في النقاش وتفسر واقعها في ضوئها». [17]

أكتب له كل ما يذكره، هو يتكلم وأنا أدون كل ما يمكنني التقاطه، وأحاوره وأستفسر منه وكأنني أدفعه ليفكر فيما يقول، وليستحضر الأمثلة، ويجلب الأدلة، وينظر في التفسيرات. وبعد أن ينهي يطلب مني الأوراق وما كتبت عليها، أرفض، ونتفق على أن يكتب حكاية التجربة سرداً أولاً، ثم يأخذ هذه الشذرات ويطعم كل منهما بالأخرى، يعود في اليوم التالي وقد كتب هيكل التجربة لا نحتاج لأكثر من ذلك، دم التجربة قد كتب بالأمس، لدينا اليوم جسم الحكاية سردياً، ولدينا كم هائل من التحليل الذي أنجزه المعلم في اليوم السابق، وتم توثيقه كتابة وتسجيلاً، المطلوب الآن تحليل السرد الحكائي من جهة، والبناء السردي للتحليل السابق من جهة أخرى، وهذا ليس عمل تركيب، بل هو عمل في إعادة الإنتاج.

المعلم يكتب جسد التجربة عبر المزاوجة الفاعلة بين التفكير السردي والتحليل التأملي النقدي. إن هذه المرحلة تحتاج إلى آخر يوقظ انتباهنا ويمثل عيناً ثالثة لنا، بعد هذه المرحلة تعبر الكتابة وظيفتها التوثيقية باتجاه وظيفتها البحثية، ويتعمق الحوار، هل ما كتبت هو الحقيقة أم هو ادعاء؟ هل رأى الطلاب ما رأيت أم أن لهم رأياً آخر؟ هل كتبت تلفظات الطلاب، هل كنت أميناً لمنظورهم ولغتهم ورؤيتهم؟ هل شهادتك متعددة الصوت؟

إن التفكير السردي هو إمكانية متوفرة لدى الجميع، فالإنسان كائن يسرد تجاربه لنفسه وللآخرين، في السرد «نكتب الأحداث وتفسيرها»، الوقائع وموقعنا فيها، العلاقات وكيف نعدلها، العقبات وكيف نفاوضها، الآخرين وكيف ننزاح لهم وكيف ينزاحون لنا، ما نحكى وما نسمع، وما يرافق كل ذلك من مشاعر وسيالات وعي. وبالتالي عبر السرد «تسرد وتتأمل»، لكن لأسباب متعددة «يفاضل البعض بين «السرد والتحليل»، ولتجاوز ذلك بدأنا نتدرب كيف نبني هذه الإمكانية؟ إذن لنسرد «الحدوتة»، ثم لنحلل الصور والأفعال والمواقف. ولنكتب المشاعر والانطباعات والملاحظات الشخصية. ثم نعود مرة أخرى لنحلل «الحدوتة»، ونسرد حكاية التحليل، ونفلسف المشاعر والآراء الشخصية عبر «كتابتها بلغة معرفية».

إن الكتابة تعيد إنتاج التجربة في صلاتها العلائقية، فتعيد إنتاج التخطيط في علاقته بالتنفيذ، وتقيم الممارسة في ضوء منجزها الملهم للكتابة، فالمعلم يخطط «مع خبراته» وضدها، وينفتح على خياله العملي أثناء الممارسة و«يمارس التأمل ضد ذاته»، الآن في الكتابة يعيد النظر في مجمل العملية، فما «ينتج من انفصام في أثناء الممارسة» يعود إلى التحامات وصلات ومراجعات في أثناء الكتابة، وهذا ما يرد في معظم التجارب، «لم تكن البداية سهلة، ولكني قد تحديت نفسي، في لحظة ما رغبت في الخروج، فقد شعرت بغضب شديد، فلم أعهدهم يثيرون الضجة والفوضى بهذا الشكل، وعدم قدرتهم على الانضباط والإصغاء أحدهم للآخر، أو حتى لما أقوله. لكني تماسكت، لأنني خفت من أن أخطئ كما أخطأت زميلاتي في المدرسة بحق هؤلاء الطلاب». ثم تضيف «حاولوا استفزازي كثيراً، حيث يقوم بعضهم بالتعليق على أداء الآخرين ليثيروا الضحك، أو أن ينفذوا المهام بعشوائية، ثم يدعون أنهم لم يفهموا حتى أكرر التعليمات أكثر من مرة. ولكن عندما تأكدوا من أنني سأكون مختلفة، وردود فعلي أيضاً مختلفة، أخذت الأمور تجري بصورة أفضل». [18] فالكتابة تنبني على مجمل عناصر التجربة: المنتج «منتوج التجربة المادي والتلفظي»، فالتجربة ومنتوجها «موضوع للتأمل وموضوع القراءة»، التأمل نفسه يتحول إلى موضوع للتأمل، وموضوع «للكتابة»، فالتأمل والقراءة يتداخلان عبر الكتابة وينهضان على توظيف الصور والعمليات، توظيف ما يقوله الطلاب داخل التعلم، وتوظيف ما يقوله الطلاب عن التعلم، تحليل كتابات الطلاب وحركتهم وإيماءاتهم ومشاعرهم، الاستفادة من وجود شخص ملاحظ، تعميق قراءتنا من قراءة شخص خارجي.

إن التعليم في هذا الشكل الذي «يخترعه المعلمون» قد مثل إزاحة في

أمكنة عدة، لقد غير مواقع، وانفلت من قبضة القاعدة وعدل المعيار وغير في شكل التعليم، من تعليم يعمل لغايات لا تقع في داخله ولا تمت بصلة بفاعليه، إلى تعليم «الغاية منه هي تعليم نوعي»، يتحول «لتحليل تأملي»، ومادة مكتوبة، التعليم يصبح «ممارسة تفعّل ذاتها»، وتقوم فيما بعد بتأمل نفسها وفعلها، لتحول الكتابة إلى نص، نص يعيد إنتاج التجربة التي أنتجته، ويمنح الذات التي كتبته أن تنكتب على شكل «فاعلية ذاتية ومهنية ومجتمعية»، وممارسة نقدية تسهم في بناء تقدير الذات وتوسيع لهوية، وتغريب الذات عن دورها التقليدي، فترى ما لم تكن تراه.

بدل خاتمة

إن هذه التجارب تظهر كيف طوع المعلمون القصة والدراما لتصبح بيتاً للأطفال. وكيف تم تعليم اللغة والجغرافيا والتاريخ كجزء من صناعة الانتماء والهوية. وكيف وظف المعلمون تجاربهم لإنقاذ التعليم في فلسطين من العمى المفاهيمي والتشوش المعرفي. وكيف يمارسون التفكير التحليلي والنقدي داخل التفكير السردي. كيف يخترقون السطح النظيف للرضا الذاتي ويعلنون تمردهم على ذواتهم وأجندتهم السابقة. كيف تجاوزوا التعليم الخالي من المعنى المخيب للآمال، ليقدموا تعليماً نسمع من خلاله طلابهم يشكرونهم ونسمعهم يقولون: أنا الآن راضٍ أو راضية عن عملي.

وسنرى الطلاب في وضعيات وأدوار متعددة، والمعلمون يقدمون عملهم بالسرد والصورة والمنتج وتعبيرات الطلاب. فالمعلمون هم المنغرسون في عمق الأزمة، وهم من يئن تحت وطأتها، اليوم المعلمون لا يتذمرون، بل يقترحون الحل، ويفتحون الأفق، فعلى المجتمع؛ المؤسسات، والوزارة، التقاط الحل قبل فوات الأوان، فلم يعد مسموحاً لنا أن نخفق، فأن نفشل يعني أن ننتهي، وهذا ضد خيارنا.

مالك الريماوي – مركز القطان

الهوامش

[1] في معظم التجارب، نرى طلاباً يفكرون ويتخيلون الأشياء وهم يتحركون في الغرفة، يطورون مواقف وآراء من الأشياء وهم يختبرونها بالرسم والمحاكاة والحوار، يجلسون في وضعيات مختلفة: على الأرض، على طاولة المقعد، على كرسي ويكتب على كرسي آخر، هي أوضاع غير نظامية، ولكننا نرى ما أبعد من حرفية النظام، نرى وبسهولة عمق الانخراط.

[2] فيلم وثائقي من إنتاج طالبات الماجدة وسيلة ضمن مشروع الذاكرة والتاريخ للمعلمتين باسمة صواف وأمل قطاوي.

[3] فيفيان طنوس.

[4] ربى الكيلاني.

[5] المصدر السابق.

[6] وائل فقيات.

[7] المصدر السابق.

[8] كنانة الدجاني.

[9] تجربة كنانة الدجاني.

[10] مشروع التعليم التكاملي والتفكير الإبداعي، محمد سليمان ومحمد شاهين ووائل فقيات.

[11] ريما طه.

[12] المصدر السابق.

[13] باسمة صواف وأمل قطاوي.

[14] فيلم جروح الذاكرة، طالبات الماجدة وسيلة ضمن مشروع النكبة بين التأريخ والتعليم.

[15] محمد الخواجا ويوسف الخواجا.

[16] مشروع قرية المدية.

[17] كنانة الدجاني.

[18] تجربة سوسن مرعي: خلفيات مختلفة وثقافات متنوعة، بناء المعرفة وإعادة بنائها عبر استكشاف الأصوات.