منهجيات

العدد 18 - خريف 2024

ملفّ العدد

التعليم التحرّريّ: بدائل واستراتيجيّات

نحو تعليم معاصر

manhajiyat.com

منهجيات مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلّاقة، وتسهم في الارتقاء بالتعليم في العالم العربيّ من خلال حوار نقديّ يشجّع على التساؤل والخيال والتجريب والابتكار والإبداع.

تعمل منهجيّات على استقطاب المساهمات التربويّة النوعيّة في مجال التعليم المدرسيّ وانشغالاته من الطفولة المبكّرة إلى الصفّ الثاني عشر. وهي موجّهة لكلّ العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلّة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثرية والملهمة دوريًّا، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدّات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدرًا إنسانيًّا ومعرفيًّا قيّمًا للأفراد والمؤسّسات.

محرّرتان زائرتان جمانة الوائلي
نضال الحاج سليمان

هيئة التحرير
رئيس التحرير يسري الأمير
مدير التحرير بدر عثمان
سكرتير تحرير إيزابيلا إبراهيم
عضوا هيئة التحرير مروان حسن، عبد الرحمن الشوليّ

إخراج وتصميم فنّيّ سارة محمد (قسم التصميم في ترشيد)

هيئة تأسيسيّة
سامية بشارة، محمود عمرة، رولا قبيسي، عبّاد يحيى

هيئة استشاريّة
أسماء الفضالة، جمانة الوائلي، درصاف كوكي، ريما كرامي عكّاري، سائدة عفونة، عبد الجليل عكّاري، عزيز رسمي، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران.

جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2024.

المواد المنشورة في المجلّة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات
الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنث

نحو تعليم معاصر
manhajiyat.com

كلمة العدد

خريفنا الرابع... ونزداد شبابًا

العدد الثامن عشر من منهجيّات هو خريفنا الرابع، الذي بدأت به دورة وجود مجلّة تربويّة عربيّة، حدّدت منذ البداية أفقها: نحو تعليم عربيّ معاصر.

أربع سنوات، ثمانية عشر عددًا وملفًّا ومحاورة، مئات المقالات، ومئات الكتّاب/ الشركاء الذين يؤنسون المسير في غبش العشيّة، عشرات الندوات، ومئات التدوينات والدردشات... الكثير الكثير ممّا يمكن أن نحتفل به، لولا الظروف التي لا تترك في القلب إلّا الغصّة لفقد آلاف الأطفال الطلّاب، ومئات المعلّمين في القطاع الصغير العملاق، والذي لا يني يعلّمنا كيف تكون إرادة الحياة.

في ظروف أخرى كنّا لنحتفي بالسنوات الأربع لانطلاق مقامرتنا الشرعيّة على صوت المعلّمين والتربويّين العرب، حيث أثبتت هذه المقامرة أنّ للمتعلّمين صوتًا قويًّا، وأنّهم بحاجة إلى منبر يرفع صوتهم المترنّم حينًا، وعقيرتهم حينًا آخر. ويجمعهم في مساحة تلاق وحوار، وأسئلة تولّد أسئلة تزيّت محور حركة التربية والتعليم التي يشوبها الكثير.

وليس أدلّ على حاجة التربويّين العرب إلى نفضة في هذا المجال، من ملفّ عددنا الحالي، "التعليم التحرّري: بدائل واستراتيجيّات"، والذي كنّا متخوّفين منه ومن طابعه "النظريّ"، ليتّضح لنا أنّ الملفّ بات من أكبر الملفّات في منهجيّات: عشر مقالات متنوّعة، شاركت فيها تربويّات وتربويّون مهجوسون بتطوير التعليم العربيّ وتحريره: أحمد عاشور؛ د. خالدة قطّاش؛ بدر عثمان؛ سهير ابن سالم؛ عالية نسيبة؛ د. مروان حسن؛ د. سائدة عفونة؛ إيناس زهران؛ نسيم قبها؛ علي عزّ الدين. مع افتتاحيّة جامعة من المحرّرتين الزائرتين عضوتَي الهيئة الاستشاريّة لمنهجيّات، د. جمانة الوائلي ود. نضال الحاج سليمان.

عن التعليم التحرّريّ: لماذا نعلّم أطفالنا؟

في حين ننشغل بأحسن الطرق لشرح كذا، وأهمّ الاستراتيجيّات لضمان فهم المتعلّمين هذه المعادلة، يغيب عن بالنا سؤال الغاية، خصوصًا أنّ إتقان الموادّ الدراسيّة والمعادلات المعقّدة ليس بالضرورة أمرًا لطيفًا، فمن بنى أسلحة الدمار الشامل كانوا من العباقرة! من هنا، ينطلق التعليم التحرّريّ من الربط بين الإنسان وظروفه، وقدرته على فهم المحيط، وتدريبه على إيجاد الإجابات والحلول بناء على ما هو موجود. إنّه ربط عمليّة التعليم بالغاية من جعل الإنسان متعلّمًا، أي عارفًا بعلمه، وعارفًا أنّ المعرفة أداة تغيير تطال المجتمع. وبغير ذلك يصير التعليم وسيلة تُشيّئ الروح الجميلة الحرّة الكامنة في صدور الصغار، ليكبروا غير مهتمّين إلّا بخلاصهم الذاتيّ، ولا تعنيهم إلّا المنافسة لوصول الـ"أنا" بغير احتساب الكلفة على المحيط الذي حضنها.

هل نعلّم أطفالنا ليصيروا براغي في أنظمة لم ينشئوها؟ أو لنعدّهم للتصدير بحيث نُحرم ممّا عندهم من طاقات وقدرات فاعلة؟ هذه الأسئلة يجب أن تكون هاجس القيّمين على العمليّة التعليميّة، من واضعي السياسات إلى رؤساء المؤسّسات، وصولًا إلى المعلّمة اللطيفة التي تستقبل الطفل الخائف في يومه المدرسيّ الأوّل في حياته.

وبالعودة إلى عددنا الحاليّ، فسنترك تفاصيل مقالات الملفّ لافتتاحيّته، لنشير إلى مجموعة المقالات العامّة المميّزة كالعادة، فنقرأ للدكتور حبيب البدويّ "النهضة التعليميّة اليابانيّة الجديدة: تحوّل نموذجيّ في تعليم العلوم الإنسانيّة"؛ و"أثر التنمّر في البيئة الدامجة: كيف نحمي طلّابنا؟"، للدكتورة جالا رزق؛ و"آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة ومشكلاتها"، لنور كرزون؛ و"يوميّات معلّم"، لنهيل عبد القوي شديد؛ و"لا تجعل صمته يحبطك: أَعِنه في اكتشاف قدراته الكامنة"، لنسرين كزبور. من غير أن ننسى المحاورة الممتازة مع التربويّ الفلسطينيّ عبد السلام خدّاش، وأبواب المجلّة التي صبّ معظمها في خدمة مفهوم التعليم التحرّري تعريفًا واقتباسًا.

خريف منهجيّات الرابع، يجعل عودنا أكثر شبابًا، وتصميمنا أكبر على الخوض في مشكلات التربية والتعليم، المرتبطة بكلّ الظروف القاهرة. لا بأس، نتّكِل عليكم، شركاءنا التربويّين في المسير والمصير، ونصيح مع درويش صيحة الحياة والإرادة:
"قُل مع القائل: لم أسألك عبئًا هيّنًا... يا إلهي،
أعطني ظَهرًا قويًّا...".

قائمة المحتويات

ملفّ العدد
التعليم التحرّريّ: بدائل واستراتيجيّات

8 **افتتاحيّة الملفّ: تحرير العقل في مواجهة إبادة العصر**
د. جمانة الوائلي ود. نضال الحاج سليمان

12 **معنى التعليم التحرّريّ في سياق غزّة اليوم**
أحمد عاشور

16 **التخلّص من الغِمامات**
د. خالدة قطّاش

20 **إعزاز التلميذ لا إذلاله: من فلسفة السكاكيني إلى فاشه... فإلينا**
بدر عثمان

26 **تحرّر العقول قبل الحدود: التعليم التحرّري أداةً لإعادة بناء المجتمعات**
سهير ابن سالم

30 **التعليم الدوليّ في ظلّ الإبادة الجماعيّة**
عالية نسيبة

34 **آفاق التعليم التحرّريّ في المنطقة العربيّة بين الطموح والواقع**
د. مروان أحمد حسن

38 **التعليم التحرّريّ وتجربة غزّة**
د. سائدة عفّونة

42 **التفاعل الناشئ بين التربية التحرّريّة-النقديّة والبيئة الاجتماعيّة**
إيناس زهران

46 **تربية التعليم التحرّريّ وتراتيب علاقات القوّة**
نسيم قبها

50 **متى تصير المأساة فرصة للتغيير؟**
علي عزّ الدين

مقالات عامّة

56 **النهضة التعليميّة اليابانيّة الجديدة: تحوّل نموذجيّ في تعليم العلوم الإنسانيّة**
د. حبيب البدوي

60 **أثر التنمّر في البيئة الدامجة: كيف نحمي طلّابنا؟**
د. جالا رزق

64 **آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة ومشكلاتها**
نور أنيس كرزون

68 **يوميّات معلّم**
نهيل عبد القوي شديد

72 **لا تجعل صمته يحبطك: أَعِنه في اكتشاف قدراته الكامنة**
نسرين كزبور

76 **تحليل مشكلات السياسة التعليميّة: تحدّيات وحلول من وجهة نظر مديري المدارس الخاصّة في بعض الدول العربيّة**
ياسمين أحمد حسن

82 **بناء مجتمع أصيل خلال الاجتماعات**
كين شيلتون

86 **التعليم بلا مدارس: الحاجة إلى الإبداع والتعليم البديل**
منهجيّات

أبواب المجلّة

92 **مفهوم تربويّ**
التعليم الشعبيّ

94 **تقرير حول التعليم**
أثر الأزمات المتفاقمة في لبنان في جاهزيّة طلّاب الصفّ الثاني عشر للامتحانات الرسميّة في 2024

96 **بروفايل**
نحن نحبّ القراءة

98 **كتب تربويّة**
التدريس والمنهاج القائمان على المفاهيم... لغرف صفّيّة مفكِّرة

100 **اقتباس تربويّ**
التعليم التحرّريّ: بناء مجتمع التعلّم الديمقراطيّ داخل النظام الرسميّ وخارجه

102 **محاورة**
عبد السّلام خدّاش

منهجيات

ملفّ العدد

نحو
تعليم
معاصر

manhajiyat.com

تحريـر العقل في مواجهة إبادة العصر

د. جمانة الوائلي
د. نضال الحاج سليمان

بداية، نذكّر العالم بأنّ يوم صدور هذا العدد هو اليوم ال363 من الإبادة في غزّة... سنة كاملة من حملة قتل شعواء، أضحت فيها المدارس ملاجئ، وما لبثت أن استحالت مسارح لمجازر مروّعة، وشاهدةً على مقتلة اغتالت حتّى يوم كتابة هذه الكلمات، أكثر من سبعة عشر ألف طفل، وتسعة آلاف طالب، وأكثر من خمسمائة معلّم، ومائة باحث وأستاذ جامعيّ. ودمّرت بشكل ممنهج 117 مدرسة وجامعة تدميرًا كلّيًّا، و 332 مدرسة وجامعة تدميرًا جزئيًّا على ما نُقِل.

لكنّنا ما زلنا نكتب...

نكتب كي لا ينطفئ الألم متحوّلا إلى خدر واعتياد الموت ومشاهد الدمار، وكي لا ننسى أو تُنْسَى مقتلة أهلنا. نكتب كي لا تسوّل لنا نفوسنا التفكيرَ بأنّنا عاجزون، ولأنّنا اليوم أقدر من أيّ وقت مضى على التعلّم من تجارب عقود من الاحتلال والحروب والموت، بشتّى أنواع الأسلحة التي يحتاج الغرب المتحضّر إلى ساحة لتجربتها، فيجدها في أرضنا.

نكتب لكي لا يكون للعدوّ ما أراد.

نتصوّر مع كاتبينا وقرّائنا، تربويّين ومعلّمين وباحثين ومتعلّمين، وعيًا جديدًا، حرًّا، تحرّريًّا نقديًّا، يتحدّى القتل والدمار والألم، ميمّمين وجوهنا شطر غزّة وفلسطين كلّها، وعيوننا على لبنان، والسودان واليمن والعراق وسوريا وليبيا. نكتب لنتحرّر وتتحرّر الأجيال بعقولها وأجسادها من لعنة الانسياق والتدليس والتدجين، راجين أن يتمخّض كلّ هذا الألم والقهر عن تعليم تحرّري مكافئ لأهوال مرّت، وتمر فيها، أجيال من المعلّمين والمتعلّمين في بلادنا.

ندرك أوّلًا أنّ الدعوة إلى تعليم تحرّريّ، تبدأ من بناء أصيل لهذا المفهوم ضمن سياقاتنا نحن، وبعيدًا عن استيراد تعريفات ونظريّات معلّبة. وعليه، فإنّنا لا نسعى لاستنباط آليّات ومصطلحات تعليميّة من النظريّات النقديّة المعروفة، أو نشر ثقافة التعليم التحرّريّ انطلاقًا ممّا كُتب سابقًا، وعُرف في بقاع شتّى من العالم. بل حرصنا على أن يقدّم هذا الملفّ محاولة

لتأطير جديد لمفهوم التعليم التحرّريّ، انطلاقًا من واقع حرب الإبادة على وعينا ومسؤوليّتنا ورسالتنا التربويّة. وعملنا على إعادة رسم خارطة طريق تربويّة - تعليميّة تلائم تحدّيات هذه المنطقة من العالم، بالسعي لتفكيك النظريّات التعليميّة التحرّريّة والنقديّة، والغوص عميقًا في ما يعنيه التعليم التحرّريّ اليوم وهنا، في سياقاتنا وواقعنا.

من هنا، حاولنا في هذا الملفّ، أن نبني مع كتّابنا - وغالبيتهم من المهنيّين الممارسين -إطارًا جديدًا للتعليم التحرّريّ في الحاضر والمستقبل. وأن نقدّم تطبيقًا حيًّا نسعى فيه، محرّرين وكتّابًا وقائمين على هذا العدد - لاستيعاب مفهوم التعليم التحرّريّ، عبر رحلة نقديّة تحليليّة تتخلّلها عشرات الأسئلة والنقاشات؛ بل ويذكّيها الاختلاف، كما الاتّفاق، ليخرج هذا الملفّ إلى النور بما فيه من موادّ وأفكار وأمثلة حيّة، وأسئلة نابضة من قلب الوسط التعليميّ العربيّ.

تبرز أهمّيّة مناقشة التعليم التحرّريّ اليوم، في كونه حاجة ملحّة لكلّ متعلّم ومعلّم. بل قد نذهب إلى القول إنّه أضحى حقًّا أصيلًا لكلّ طالب علم - متعلّمًا كان أو معلّمًا في مؤسّسة، أو مجتمع، أو شارع، أو خيمة نزوح - في ظلّ ما نشهده من طمس لحقوق الإنسان المركزيّة؛ ابتداء من الحقّ في الحياة والعيش بكرامة، ومرورًا بالحقّ في الحصول على تعليم مناسب يلبّي حاجات المتعلّم. وهنا نسأل، ويتساءل معنا كتّابنا: ماذا نعني بالتعليم المناسب؟ أهو ذاك التعليم العقيم الذي يحيط الطفل بسورٍ، مانعًا إيّاه من تجاوزه، فلا يسمح له بأن يكون شريكًا في عمليّة تعليمه، ولا حتّى في أسرته؟ سؤال برسم مقال أحمد عاشور من قلب مهوى أفئدة الأحرار، غزّة؛ مقال اخترناه فاتحة ملفّنا، وفيه ينقل لنا أحمد صورة غزّة النازفة التي - وعلى رغم سحائب الموت التي غطّتها - استطاعت إعادة التعليم "لكونه ما نجهل لا ما نعرف". فكانت غزّة، كما فلسطين كلّها، البوصلة والنواة الرائدة لتعليم تحرّريّ مجتمعيّ ثوريّ، يصوغ ملاحمه المجتمع الغزّيّ والفلسطينيّ بترابطه وتلاحمه ومبادريه المجتمعيّين.

وتقودنا خالدة موسى إسماعيل قطّاش بعد ذلك، إلى تجربتها الفريدة في رصد "غِمامات" الهيمنة التي تخنق نَفَسَ التحرّر.

وتكشف لنا كيف أنّ التعليم الحقيقيّ هو ذاك الذي يمنطقه المتعلّم، ويشعره ويعيشه بنفسه؛ فيعرف أنّ بمقدوره تحرير بصره وبصيرته من أسر "الغِمامات". ولأنّ فلسطين، كما ذكرنا، كانت وستبقى أصل الحكاية ومنبع التحرّر والتحرير، فقد كان لزامًا أن يصحبنا بدر عثمان في رحلة ساحرة في التجربة السبّاقة لخليل السكاكينيّ، "الإنسان إن شاء الله"، وأثرها في مجاورات منير فاشه، للخوض في غمار تحرير التعليم بهدف إعزاز المتعلّم.

في مقالنا الرابع تناقش سهير ابن سالم مناقشة معمّقة وممنهجة، كيف يمكن للتعليم أن يصبح أداة مقاومة فعّالة، تحرّر العقول تمهيدًا لتحرير الحدود، مضمّنة المقال شهادات وتجارب حيّة لمعلّمات ومعلّمين من غزّة والعالم، إبّان سعيهم لإرساء نهج تحرّريّ للتعليم في ظلّ حروب الإبادة، ومحاولات طمس الهويّة المعرفيّة والثقافيّة. لتكتب بعدها عالية نسيبة في نقد التعليم الدوليّ في أوطاننا، والذي يولي جلّ اهتمامه لإنقاذ السلاحف وحقوقها وحماية الأشجار، متجاهلًا مقتلة أهلنا، ومتعمّدا تغييب صوت كلّ متعلّم يشاهد بأمّ عينيه مذبحة أشقّائه تحت مبرّرات الحياديّة الدوليّة.

ننتقل بعدها في مقالنا السادس إلى مناقشة أهمّيّة تشكيل وعي جمعيّ وإرادة مجتمعيّة حقيقيّة، تُفضي إلى حركة شاملة تؤمن بضرورة تغيير واقع التعليم في أوطاننا. في هذا المقال، يستعرض د. مروان أحمد حسن كيفيّة بناء هذا الوعي، ويحلّل العوامل التي تعوق هذه الحركة، مستكشفًا آفاق التعليم التحرّريّ في المنطقة العربيّة بين الطموح والواقع.

ثمّ نغوص أكثر في تفكيك مفهوم التعليم التحرّريّ وعلاقته بتجربة غزّة تحديدًا، وذلك بمقال مميّز للدكتورة سائدة عفّونة، والذي يطرح السؤال الجوهريّ: هل يعقل أن يعود أطفال غزّة الذين تحرّروا من فكرة الموت والخوف، إلى تعلّم مناهج سلطويّة تلقينيّة، لا ترقى إلى محاكاة أبسط يوميّاتهم؟
في المقابل، تسلّط إيناس زهران الضوء في مقالها، على سؤال مركزيّ آخر عن مدى حرّيّة التربية التحرّريّة بحدّ ذاتها، مشيرة إلى ضرورة فهم طبيعة المجتمع الذي تنشأ فيه، وطبيعة التحدّيات

التي تحكمه. وتشدّد على دور المعلّم في تشكيل وعي طلبته المقهورين للتخلّص من القيود الفكريّة.

في المقال ما قبل الأخير، يبدع نسيم قبها في صياغة العلاقة بين التعليم وترتيب علاقات القوّة المدفوعة بالمصالح، والتي تقتضي بالضرورة إعادة التعليم إلى التحرّريّة ليكون مشكاة العالم. لنختتم بعد ذلك ملفّنا بسؤال أخير، لعله راود ويراود كلّ الأحرار الذين عاشوا مآسي أوطاننا... أوليس من المنطق أن تصير هذه المآسي غير المسبوقة فرصة لتحقيق تغيير جذريّ يقودنا إلى تعليم تحرّريّ، ننهض به نحو الحرّيّة؟ يتساءل علي عز الدين، فاتحًا الباب على مصراعيه، لأسئلة كثيرة تتوّج ملفًّا نرجو به إثارة المزيد من التساؤلات والمناقشات، وتحفيز مقاربة نقديّة تحليليّة تحرّريّة حول التعليم النقديّ "نمنطقها ونذوّتها" (بتعبير خالدة قطّاش) على مقاس أوطاننا.

ونحن في منهجيّات، إذ نضع بين أيديكم هذا العدد، فإنّنا نطمع في سماع آرائكم وتجاربكم، وما تبيّنتموه وبنيتموه، في ضوء ما قدّمنا؛ للخروج بتصوّر شامل عن تعليم فعّال مقاوم، يحارب التجهيل والتدجين ومراكمة الخوف والتلقين، ومناهج السير في ظلّ الجدار (ويا ربّ السترة)، فيسمو بالإنسان ويكسر نير العبوديّة، معيدًا إلى المتعلّم حقّه في تحرير ما حباه الله به من معجزة العقل البشريّ، ليكون فعّالا وقادرًا على تحرير الأوطان.

د. جمانة الوائلي
باحثة في سوسيولوجيا التعليم والعدالة الاجتماعيّة لمرحلة ما بعد الدكتوراه - جامعة أولستر
المملكة المتّحدة

د. نضال الحاج سليمان
باحثة في مجال سوسيولوجيا التعليم والقيادة التعليميّة والعدالة الاجتماعيّة
لبنان

معنى التعليم التحرّريّ في سياق غزّة اليوم

أحمد عاشور

يبدو الأمر عصيًّا على التخيّل، حين تنفض عن نفسك رماد القصف، وتمسح عرقك في أحد صباحات آب أو تمّوز، عائدًا من طابورِ الماء، ثمّ تقرّر ارتداء أحد قميصَين تمتلكهما؛ قد يكونُ الأوّل هوَ الذي خرجتَ فيهِ وقتَ أُجبرتَ على مغادرة المنزل، والثاني وجدتهُ صدفةً في شارع المدينة الرئيسيّ الذي تحوّل إلى سوقٍ كبيرة يبحثُ فيها النازحون عن ضالّتهم: غذاء أو ملابس واحتياجات عديدة أخرى، بعد أن تركوا خلفهم كلّ ما امتلكوهُ يومًا.

يبدو الأمرُ ممكنًا حين تزيحُ قماش الخيمة، فيلتفّ حولك أطفال المخيّم، عائدين من مهمّاتهم الجديدة تاركين طفولتهم خلفهم. فتقرّرُ نسيان أرق الليلة الماضية وخوفها، لتترك خلفك أعباء خسارتك، وصور من فقدتَ، من زملاء، وأفراد العائلة التي لا تغيب عنك، ولا يمحو مرارة فقدها الوقتُ... فتكون أنتَ الأوّل.

سوف يسجَّلُ في تاريخ الإبادة عندما يُكتب، وحين سنتحدّث عن تجربة التعليم في غزّة، أنّ المبادرين المجتمعيّين كانوا أوّل من بحث عن الأمل فوجدهُ، وبدأت معهُ العمليّة التعليميّة من جديد في قطاع غزّة. بادر الشباب، ولحقت بهم المؤسّسات والوزارات ومنظّمات الأمم المتّحدة. لم يكن الأمر مُتخيَّلًا إلى أن فعلوه. كانت التقاطة الأمل من الشباب، هي ذاتها لحظة التأسيس لزمنٍ جديد: مرحلة ستعيد مع الوقت صياغة المفاهيم وتعيد تشكيلها، على قاعدة أنّه عند تناول ما حدث، فإنّ الفرضيّات التي قامت عليها النظريّات السابقة، والدوافع التي دفعت المفكّرين المعروفين، كانت مختلفة. وأنّ الوصول، وتفسير الحقيقة الموجودة اليوم، بحاجة إلى منهج ونهج مختلفين كذلك.

لم تأتِ المبادرة إلى هذا الفعل، سوى نتيجة طبيعيّة لمجتمع فلسطينيّ أصيل، حمى نفسه بنفسه من الفناء. مدّ المجتمع

يدهُ لنفسهِ، وتفوّق على أقصى تصوّراتنا وآمالنا حين سخّرنا العمل المجتمعيّ ليخدم فكرة الترابط والنسيج المجتمعيّ الفلسطينيّ. ولولا هذا التكوين الأصيل الذي استند إلى قيم المجتمع، لأفنتهُ الإبادة.

تحت نيرانِ حرب الإبادة التي تحرقُ جلد الفلسطينيّين في غزّة، فقد الفلسطينيّون بيوتهم مرّةً أخرى. وتعرّضت فكرة البيت ورمزيّته في هذه الأرض - من جديد - إلى التهديد والفناء؛ فتاريخ غزّة تعرّضَ - والشواهد الحاضرة دالّة على ثلاثة آلاف سنة منهُ - إلى التدمير المتعمّد، ليغدو الفلسطينيّ بلا بيت يحتويه، وبلا تاريخ ملموسٍ يدلُّ على وجودهُ. وهذا التاريخ والحضور الممتدّ سيكونان مهمّين لأجيالٍ لم تولد بعد، وعلينا توريثها الهويّة.

يُقتل الفلسطينيون في غزّة جماعات وأفرادًا. تسقط أسقف البيوت على رؤوس الأطفال، وتُكتب على الجدران أسماء من بقوا تحت أنقاض الركام. يحدثُ هذا أمام الشاشات ومنصّات التواصل، بل ويُسمعُ صوت كلّ تلك الانفجارات، ويُرى وهج ضوئها في مدن ودول مجاورة. تجري إعادة تشكيل الجغرافيا، ويُحصرُ منذ حوالي السنة ما يقربُ من مليوني إنسان، في ما نسبتهُ عشرة بالمائة فقط من مساحة قطاع غزّة، وفي أصعب ظروف إنسانيّة ممكنة في شريطٍ ضيّقٍ ملاصقٍ لشاطئ البحر... البحر الذي شكّل ملاذًا آمنًا، وصديقًا حميمًا لأهل غزّة طوال سنوات. وجودهما جنبًا إلى جنب جعلهما جيران، وأبناء حكايةٍ واحدة شاهدة على كلّ الجيوش التي مرّت، والممالك التي قامت وانتهت أمامهما. لم يعد أهل غزّة يشعرون أو يرون البحر. لم يعد باستطاعتهم الوصول إلى شاطئهِ الذي امتلأ بالأقمشة وما يشبه الخيام، والتي وصلت حتّى آخر نقطةٍ في لسانِ الميناء، أو في حلقهِ تحديدًا: فهو بطن حوتهم، وهُم عصاه على الطرف الآخر، في مدينة خانيونس، فيبدو المشهد وكأنّهُ خرج لتوّهِ من متحفٍ للفنّ السرياليّ!

ولأنّ التعليم، مكانًا وفكرةً، جاءَ في قلبِ النيران، لم تعد هناك مدرسة واحدة صالحة للاستخدام؛ إمّا لأنّها تعرّضت إلى الاستهداف المباشر والتدمير، أو لأنّها ومنذ اللحظة الأولى، تحوّلت مأوى للنازحين. تأوي كلّ مدرسة الآلاف داخل جدرانها وفصولها التي اعتادت اكتظاظ الطلّاب فيها، في فصلٍ دراسيّ عاديّ كانت ساعات الدوام تُضجر الأطفال فيه، وتعقيد الرياضيّات. ثمّ وجدوا أنفسهم فجأةً، مجبرين على النزوح بكلّ مآسيه وتفاصيله، ليعلقوا داخل جدران المدرسة: فالعودة إلى البيت التي كانوا ينتظرونها بشوقٍ بعد ستّ ساعات من الدوام، لم تحدث منذُ أحدَ عشر شهرًا.

وفي الواقع، لا يمكن الحديث عن التعليم من دون الحديث عن سياقه. وفي ظلّ سياقٍ تعرّض إلى التفتيت والتفكيك، وفي وقت أصبحت فيه كلّ عناصر المنظومة التعليميّة غير قائمة، ابتداءً من السياسات التي تحكم العمليّة وتصوغ الرؤية الوطنيّة. غاب صنّاع القرار عن المشهد، وأسهم غياب المنظومة وغياب أيّ تواصل معها، في ترك الأسئلة مشرّعة وحرّة.

انتشرت المبادرات التعليميّة في كلّ أنحاء قطاع غزّة، على رغم الموت الذي يغطّي القطاع كسحابة، والنزوح المتكرّر هربًا من الموت: نزوح يحتوي في تفاصيله كلّ أنواع القهر المتخيّلة، وظروف العيش المفتقد إلى الكرامة الإنسانيّة، وانتشار الأوبئة والأمراض وأعراض سوء التغذية، والمجاعة عند الصغار والكبار التي غيرت حتّى الملامح، وأضافت سنوات جديدة تظهر على الوجوه.

من الخطأ الحكم، أو محاولة تصنيف ما يحدث الآن، في ما يتعلّق بالتعليم. ولكن، يبدو جليًّا أنّ مفهوم التحرّر بات يبحثُ عن ثوبٍ جديد في سياق مثل غزّة؛ فلطالما أثّرت التجربة الفلسطينيّة في هذه المفاهيم، وفرضت أبعادًا جديدةً لها، وأضافت معاني مختلفة. وفي أحيان كثيرة كانت هذه التجربة سبّاقة، مثل تجربة خليل السكاكينيّ التي سبقت تجربة باولو فريري بحوالي نصف قرن. فكلّ النظريّات التي قامت على مفهوم التحرّر، سواء على صعيد المجتمع أو تلك الخاصّة بالتعليم بوصفه مفهومًا، قامت ونشأت في بيئات مختلفة، عانت أنظمةَ حكم اعتمدت التجهيل أداةً لاستمرار حكمها. ودعا منظّروها ومفكّروها إلى الاشتباك معها، بتحرير التعليم وخلق بيئة تُشجّع على السؤال

وعلى التفكير، في مواجهة الأفكار المطلقة والمُكبّلة والحقائق السائدة. بحثت هذه المبادرات – ابنة بيئتها - عن سؤال الجدوى: جدوى وجود مدرسة من الأساس، في ظلّ بيئة استهلاكيّة غير منتِجة، تعيد ترديد ما يقولهُ الكبار، وتخلقُ سورًا لا يُسمح للطفل بتخطّيه، ليس في المدرسة فقط، بل في بُنية الأسرة نفسها.

ما جدوى أيّ عمليّة تعليميّة تربويّة لا يكونُ فيها الطفل شريكًا؟ أعادت غزّة طرح هذه الأسئلة، ووضعت المفاهيم أمام تحدّيات جديدة، أعادت التعليم إلى كونهِ ما نجهل لا ما نعرف... عاد التعليم في غزّة بالمبادرات المجتمعيّة ليكون تعليمًا شعبيًّا؛ بالمبادرين وأولئك الذين يسهّلون لهم الطريق، ويجمعون لهم الحطب ليدفأ الأطفال؛ وبالأطباء الذين تطوّعوا، والمكتبيّين الذين جاؤوا بقصصهم وحكاياهم... بكلّ هؤلاء عاد التعليم تعليمًا مجتمعيًّا ينطلق من حاجة الناس إلى التعليم وليس حاجة الدولة. أعيد تقديم التعليم وسيلةً للمواجهة والتحدّي والانعتاق من الاحتلال، في منتصف الحرب، وتحت مئات الطائرات مختلفة الأنواع، وليس بعدها.

يبدو التعليم داخل المبادرة تشاركيًّا، فلا فرق بين مساحة المعلّم والمتعلّم. كلاهما جاء من المكان نفسه، والظرف نفسه. يتعاون الأطفال مع أقرانهم، يحضر الطفل شريكًا حقيقيًّا فعليًّا؛ ففي الحربِ يملكُ الطفلُ معرفة حقيقيّة أتت من معرفته بالألم، وأتت حين نظر حولهُ فرأى كيف وصل القهر آخرهُ: في عائلتهُ، وفي معلّمهُ، وفي محيطهُ كلِّهِ. فقرّر التحرّر منهُ، والذهاب في مسارات عديدة وتجارب. امتلك الطفلُ دورًا لا غنًى عنهُ، بدأ من داخل الأسرة، في ظلّ السعي للبقاء على قيد الحياة وعلى قيد الأمل... بقاءً متلازمًا.

أحمد عاشور
مدير مكتب مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ
غزّة

التخلّص من الغِمامات

د. خالدة قطاش

في وقت تتقطّع فيه أنفاسنا أمام المشاهد المروّعة للإبادة الجماعيّة على شاشة التلفاز والأجهزة الخلويّة، يصبح مجرّد التفكير بتعليم تحرّريّ أشبه بنكتة لا تُضحِك أبدًا، ولا سيّما حين يقترن التعليم بالمنهاج، أو عندما يُسَيّر المنهاجُ التعليمَ. فالفكرة المحوريّة التي يتمركز حولها مفهوم المنهاج هي التخطيط للتعليم لتحقيق معرفة محدّدة، قرّرها المخطّطون مسبقًا ضمن سياق زمانيّ ومكانيّ محدّد. فبمجرّد وجود خطّة مفصّلة ومحدّدة لتحقيق نتاجات تعلّم مقصودة، يكاد ينعدم وجود تعليم هدفه التحرّر؛ إذ تتّبع الخطّة مبدأ المقاس الواحد للجميع بغض النظر عن السياق الواقعيّ، لأنّ هدف المنهاج هو العلامة التي يراها الطلبة وذووهم بـغِمامات النظام التعليميّ التي تعمل، بقصد أو غير قصد، على محدوديّة الرؤية في المجتمع العربيّ والغربيّ والعالميّ على حدٍّ سواء؛ فالغِمامة، هي ما يُغطّى به عين الخيل حتّى لا يرى غير ما أمامه.

لذا، ربّما كان الفكاك من أسر الغِمامات هو العمل على تغيير هذا النموذج السائد، أو ما يسمّى بالـparadigm shift، بممارسات تعليميّة سهلة - ممتنعة.

توفير مساحات حقيقيّة للتجريب والتأمّل والمشاركة وإعادة التجريب

من التحرّر أن تحكمنا حاجاتنا الأصيلة أو رغباتنا الشغوفة للتعلّم. واكتشاف ذلك لا يظهر بالضرورة بمنهاج مكتوب بإحكام، ولا بتعليم لا يحيد عن صراط المنهاج، بل عندما نشعر أنّ في مساحات التعلّم متّسعًا للتجريب والتأمّل والمشاركة وإعادة التجريب، لتحقيق تعلّم ذي معنى ومفيد في حياتنا. من الأمثلة التي تحضرني الآن، تنفيذنا منهاج نظريّة المعرفة بما تمليه علينا سياقاتنا الحياتيّة؛ فنحن لا نعتمد كتابًا مرجعيًّا للمساق، بل نعتمد مصادر المعرفة السابقة والحاليّة المتاحة لنا في حياتنا اليوميّة، وأهمّها عقولنا وحواسنا. كما أنّ معلّمي الدائرة يتّفقون على الهيكل الأساسيّ الذي ينظِّم تدريسهم، ويتمايزون في كيفيّة مشاركته وطلبتهم، كونهم أفرادًا فريدين.

تفتح هذه المساحة مساحات أخرى للتأمّل في أساليبنا، بالتشارك في تجاربنا ومحاولة تحسينها. والأهمّ أنّنا نعلن أنّ هدف تعليمنا طلبتنا هو أن يتفكّروا في القرارات التي تمسُّ

حياتهم، وليس الحصول على العلامة. ولا تقتصر هذه الفسح على مساق نظريّة المعرفة، بل هي ثقافة جمعيّة في مجتمع المدرسة تؤمن بتمكين المعلّمين والطلبة، بإعطائهم المساحات والموارد لاتّخاذ قرارات تحقّق رسالة المدرسة تحقيقًا متناغمًا وفاعلًا.

الارتجال الحكيم

الارتجال الحكيم يعني التحرّر من النصّ عند الحاجة، ومواكبة متطلّبات المتعلّمين ضمن نطاق يخدم الغرض منه، وحدوثه يكون وليد اللحظة. والارتجال الحكيم مفهوم غائب عن أغلب موضوعات التطوير المهنيّ، على رغم أنّه موضوع مهمّ وحقيقيّ. وقد يعود السبب إلى أنّ الارتجال نقيض التخطيط محكم الصراط والنتيجة. وهو مهارة قابلة للتعلّم بالخبرة والمشاهدة الصادقة التي تهدف إلى فهم المتعلّمين باعتبارهم أفرادًا ومجموعات، بغية مخاطبة اهتماماتهم وطرائق تعلّمهم، والتفكّر في ممارساتنا نحن، المعلّمين، والتعلّم من هذا التفاعل. ففهم الطلبة وشخصيّتهم الجمعيّة التي تخلق مناخًا صفّيًّا مُتَفَرّدًا يتميّز عن غيره، أمر آخر يغيب عن ورش التطوير المهنيّ.

يحضرني في هذا السياق ما حدث عقب السابع من أكتوبر السنة الماضية من قلق فرديّ وجماعيّ على مستوى الطلبة والمعلّمين، وكان المناخ العام، وما زال، يسوده الشعور بالقهر. فتجاهل مثل هذا المناخ، كأنّ شيئًا لم يكن، نمذجةٌ للانهزام والتخاذل والانفصال عن الواقع السياقيّ؛ بل إنّه نمذجة للتمسحة إن جاز التعبير. ومن الطبيعيّ هنا الابتكار في الارتجال بتطويع ما نعلِّم، مهما كانت المادّة التعليميّة، وذلك لخدمة بناء الوعي، وإيجاد الفرص للمشاركة البنّاءة في تقديم ما نستطيع. ولأنّ لدينا المساحة لذلك، صار الكثير من تدريسنا مُكَرّسًا للتفكير والعمل الفاعل تجاه دعم المقاومة بالمقاطعة الجادّة، ونشر الوعي، وتقديم الإسهامات، سواء بتوجيه المنهاج، أم بالأنشطة اللامنهجيّة لخدمة هذه القضيّة.

بناء العلاقات الصادقة

لعلّ أهمّ مفهوم لبناء العلاقات الصادقة يتمثّل في أنّنا جميعًا متعلّمون؛ ليس للتغنّي النظريّ بذلك، بل للاقتناع الحقيقيّ بأنّ لا أحدًا بمفرده يملك الحقيقة. ويبني العلاقات الصادقة في الأساس على التواضع المعرفيّ، لأنّ المعلّم يملك من موقعه سلطة لم يخترها، وليس بإمكانه دحضها كونه عالمًا له خبرة في تخصّصه. فمن منظور الطلبة مكانته عالية، معرفيًّا على الأقلّ. وهذه غِمامة قد تؤدّي إلى إقصاءٍ قد يَحِدّ المعلّم عن رؤيته طلبته ورؤيتهم له، على أنّهم جميعًا متعلّمون.

فبناء علاقات صادقة يبدأ بالصدق في الإفصاح عن النوايا والتوقّعات. ومثل هذه العلاقات تحرِّر تعليمنا من اقتصاره على المعرفة العلميّة المنْبَتّة عن الواقع، والتظاهر لتحقيق المكاسب، سواء اتّخذ شكل الوِدّ النفعيّ أم العلامات. هذا الشكل من العلاقات يُرَسّخ درسًا غير مباشر عن ماهيّة العلاقات البشريّة ويُبَرِّر زيفها. ففي قلب التواضع المعرفيّ والسعي إلى التعلّم، تكمن محبّة حقيقيّة للخير والعمل الجاد الدؤوب وحبّ الآخرين والنهوض بالمجتمع. فالحبّ يحرِّر تعليمنا من كونه مجرّد حبر على ورق. ونحن نعبِّر عن ذلك في كافّة المواقع، ولعلّ أبرزها طقس الغناء الجماعيّ الذي نمارسه في بداية تجمّعنا أسبوعيًّا مع الطلبة وبالابتسامات والتحيّات المتبادلة بيننا يوميًّا، إذ تبثّ تفاؤلًا يجعلنا قادرين على الاستمرار بالأمل.

التعليم المهاراتيّ الحياتيّ المرتكز إلى الفكرة والتفكّر

عمدت النظريّات التربويّة في القرن الفائت والحاليّ على الربط بين ما هو معرفيّ وعاطفيّ ومهاراتيّ وقيميّ، وقولبة ذلك كلّه في إطار رقميّ. وقد أثّر ذلك في ملكتين مهمّتين من التعلّم، هما الذاكرة والحواس. وقد ازداد الأثر في هاتين الملكتين خلال سنوات الكورونا والتعليم الافتراضيّ الذي صاحبه. وأسمّي الذاكرة والحواس ملكتين لأنّنا نمتلكهما جزءًا أصيلًا، وليس مكتسبًا من بنيتنا الجسديّة - الإنسانيّة. ولكن، من الطبيعيّ أن تضعفا بالإهمال وتقويا بالتغذية والتروية. وضعفهما أوقعنا في أسر الغِمامات التي تحجب عنّا ارتباط العمل الحسن بالفكرة الحسنة.

لماذا نقرأ الأعمال الأدبيّة؟ لماذا نتعلّم كتابة المقالة؟ لماذا ندرس نظريّات علميّة انتهت صلاحيّتها؟ لماذا نبحث في تاريخ مضى؟ وأسئلة أخرى كثيرة أسمعها بنبرات التذمّر من طلبة يظنّون أنّ

الهدف من جلوسهم في الصفّ، أو الغاية من الامتحان، مجرّد ضروب من التعذيب. وهنا تكمن فرصة ذهبيّة في مخاطبة هذه التساؤلات لتفسير التعليم النظريّ بفائدته العمليّة، والتي لا تعني شيئًا لحظة جلوس الطلبة أمام الامتحان. لذا، أشارك طلبتي معتقدي أنّ الامتحان لعبة سخيفة، فيها ممتحِن يريد أن يعرف أنّهم يعرفون وصفة المنهاج. وأذكّرهم دائمًا أنّهم عارفون فريدون، وأنّ جهدهم لبناء معرفتهم، بمعزل عن الامتحان باعتباره هدفًا، هو تعلّمهم الحقيقيّ الذي سوف يثمر علامة، كتحصيل حاصل، وليس لأنّ العلامة غاية بذاتها.

الإيمان بأنّ كلّ شيء مباح للمساءلة المنطقيّة ضمن سياق واقعيّ

من أخطر المزالق التي تحتمي بها غِمامات المنهاج، اللجوء إلى الثنائيّات التي لا خيار غيرها. أي أن يكون أمر ما صحيحًا أو خطأً؛ أبيض أو أسود؛ هذا أو ذاك بالمطلق. فالثنائيّات المطلقة ليست موجودة في الحياة الواقعيّة، بل هي وسيلة سهلة للخلاص والإلغاء والإقصاء. فأفعالنا التي تحمل معرفتنا تعمل ضمن سياق مكانيّ وزمانيّ متحرّك، والقيم التي تُسَيِّر تفاعلاتنا هي الشيء الوحيد الذي يمكن أن نتّفق على أنّه ثابت نسبيًّا. ويتطلّب الانفتاح العقلانيّ والأخلاقيّ قدرة عالية على الاستماع بعمق. فحين يطرح طلبتنا أسئلة قاهرة بالنسبة إليهم، تكون أسئلتهم هذه مهمّة، حتّى لو بدت لنا غير ذلك.

وهنا، لا بدّ أن أطرح فكرة التمييز العمريّ. فهو تمييز لا نراه حاضرًا فينا أحيانًا، حين نقمع الأفكار من دون إدراك منّا لذلك. كوني معلّمة، يعتريني دائمًا في تعليم طلبتي هاجسان: كيف أعرف أنّهم يعرفون؟ وهل أُمَكّنُهم أم أُضْعِفُهم عند مخاطبة قضاياهم الأكاديميّة والإنسانيّة والشخصيّة وغيرها؟ ولأنّ هذين الأمرين غير مرئيّين. اكتشفت أنّه لا بدّ من تمرين بصيرتي لأرى، وقد لا أستطيع ذلك. ولكن، اعتدت في ممارستي ألّا أُفَوّت سؤالًا من دون محاكاته، سواء داخل صندوق التمدرس أم خارجه، لأنّ طلبتي يستحقّون ذلك. وأذكر موقفًا حصل في الحصّة الأولى لنظريّة المعرفة مع مجموعة جديدة من الطلبة، حيث سألني أحدهم إن كان جميع معلّمي هذا المساق ملحدين. باغتني السؤال، ولكنّي ابتسمت وأجبته أنّني لا أدري، ولكن بإمكاننا أن نرى إن كان هذا صحيحًا عندما نتعرّف إلى بعضنا خلال المساق.

عندها، تحوّل الترقّب المتوتّر إلى هدوء، وبدأنا رحلتنا. وفي المرّات الكثيرة التي تطرّقنا فيها إلى موضوع الإيمان، كنت أنظر في عيني هذا الطالب لأرى أنّه فهم ما قد يفضي إليه الحكم المسبق المبنيّ على التعميم. أجبته وأجابني من دون أن نتطرّق إلى الموضوع عينه صراحة، ولكن من خلال أفكاره المكتوبة والمقرونة بالأفعال، طوال السنتين اللتين قضيناهما معًا. رأيت خلالهما كيف تحرّرت بصيرته وبصيرتي من غِمامات النعم واللا.

* * *

أعرف أنّ للتعليم التحرّري منظّرين كثيرين، أحترمهم وأؤمن بسعيهم لإزالة ما يستطيعون من غِمامات، لكنّي اخترت أن أكتب عن تجربتي الخاصّة عن الغِمامات التي أراها في الواقع، وأوّلها مفهومنا للمنهاج، متحرِّرة من أي اقتباس عن الآخرين، مع أنّ خلاصة تجربتي هي بفضل الآخرين الذين شكّلوا معرفتي، مشكورين. فالتعليم التحرّري يقوم على الثقة بأنّ للتعلّم الحقيقيّ عائدًا أعظم من مجرّد تكييش المعرفة، وأنّ نَفَسَ التحرّر يتجلّى في فكر الطلبة والمعلّمين وأفعالهم، وهم يكتشفون معنى مغايرًا للتعلّم أكثر ديمومة، إذ يمنطقونه ويشعرونه ويعيشونه بأنفسهم. مصدره الأوّلي أفكارهم، ثمّ جهودهم في تذويت معرفة الآخرين على مقاسهم، وهم يتّبعون صراطًا خطّوه لأنفسهم، حتّى لو تشابهت الطرق. فالمهمّ أن يعرفوا أنّ بمقدورهم التخلّص من الغِمامات.

د. خالدة قطاش
معلّمة مساقي نظريّة المعرفة والتحليل الأدبيّ والأداء المسرحيّ، ومنسّقة مساق نظريّة المعرفة الأردن

إعـزاز التلميذ لا إذلاله: من فلسـفة السـكاكيني إلى فاشـه... فإلينا

بدر عثمان

انتشرَ مفهوم التعلّم التحرّريّ في الجنوب العالميّ ردّة فِعلٍ على ما تضمّنَه استعمار الرجل الأبيض من هيمنة اجتماعيّة - ثقافيّة على المُجتمعات المُستعمَرة. وفي حين خضَعت مُجتمعات الجنوب إلى الاستعمار، ومساحات التبعيّة، أطّرَ المركز الأوروبيّ الغالب في مرحلة هيمنتِهِ، استدامةَ استعمارهِ باستعمار ذاتيّ يُمارِسهُ الجنوبيّون على أنفسهم، باعتبارهم، كما يدّعي المسؤول الأوّل عن الوضع الذي هُم فيهِ.

يُقارب إدوارد سعيد في كِتابِهِ الأثير "الثقافة والإمبرياليّة" هذا المنطق الاستعماريّ والاستشراقيّ، مُوظِّفًا رواية البولنديّ جوزيف كونراد "قلب الظلام" (Heart of Darkness) في فهم ديناميّات الاستعمار العميق بالثقافة؛ إذ صَمّم الاستعمار ظهور البرجوازيّات القوميّة، والتي استمرّت بحكمِ البلاد على نمط يتمحور حول السيّد الأبيض (سعيد، 2014). ويذكر سعيد (2014) في أحد انتقاداته للبرجوازيّات الجديدة، أنّها تُلقِّن إجلال الأُمّة والإعجاب بالتراث، في الوقت الذي تتشابك فيهِ مع بعضها بعلاقات اجتماعيّة - اقتصاديّة، للحِفاظ على مصالحها بصلابةٍ واضحة.

وفي نظرةٍ إلى المدرسة، كونها نِتاجًا شكلانيًّا للمركز الأوروبيّ الغالب، ورّثهُ للهامش العالميّ المغلوب، يُمكنُ توجيه النقد بحدّة ووضوح كونها أداة صنعتها الدولة، ضمن سياق طويل من عنفها الرمزيّ، لمُمارسة خفيّة للحِفاظ على إعادة إنتاج طبقة معيّنة، وحفظ طبقة اجتماعيّة أُخرى في موضع القوّة (فوكو وتشومسكي، 1971).

وفي سبيل ذلك، تقدّم هذه المقالة نقدًا للمدرسة بشكلها الحديث أساسًا، لفهم عمليّة التحرّر. وتعرضُ تجربة المدرسة

الدستوريّة في القدس، والتي أسّسها التربويّ الفلسطينيّ خليل السكاكيني، نموذجًا لمعنى التحرّر الأصيل المُرتبط بالسياق المحيط بهِ ارتباطًا طبيعيًّا. وتعرض جزئيًّا، المجاورةَ ممارسةً تربويّةً طوّرها منير فاشه نموذجًا تعلّميًّا تحرّريًّا.

في مفهمة المدرسة

يصحّ النظر إلى المدرسة في هذا السياق على أنّها مصنع ثقافيّ للطبقة الوسطى، أو شكل يذوّب الفرد في إطار سُلطة المعلّم، ضمن منطوقٍ يُسهم في تعزيز سيطرتها المُستمدّة من نماذج صنعتها، وملّكتها أدوات القوّة، وفي خلق فهم لهذه الأدوات على أنّها السبيل الوحيد للوصول إلى المعرفة أو العلم. ومن المؤكّد أنّ سطوة شكل المدرسة الحديث، وفرضهِ على العالم شكلًا أوحدَ للحصول على المعارف، أسهم إسهامًا راديكاليًّا في القضاء، إلى درجة كبيرة نسبيًّا، على الأشكال المحلّيّة، والتجارب الشخصيّة لعمليّة التعلُّم. وفي هذا حصر، ليسَ للمدرسة بشكلها الحديث، أي مكان المعرفة الأوحد من ناحية المضمون، بل كذلك، من ناحية الشكل والأسلوب.

عزّز انتصار بريطانيا في الحرب العالميّة الأولى تأسيسها مؤسّسات تعليميّة تُحيط بها هالات هائلة، وخرافات كُبرى، مُتعلّقة بحصرها كأنّها مؤسّسة التعليم الوحيدة، أو أنّ التعليم، مفهومًا، عليه أن يستمدّ شكله ومضامينه ومعناه منها. وعُزّزت هذه الرؤية الاستشراقيّة بسطوة هائلة للمُستعمر المُنتصر الذي ما انفكّ يُمرّر سطوته في المجال التربويّ، بمؤسّسة لا تختلف كثيرًا في طريقة إدارتها عن طريقة إدارتهِ للعالم؛ تصنيف الناس تمهيدًا للحُكم عليهم وتهميشهم. وبهذا الشكل الحديث للمدرسة، بات دورها، حسب بيير بورديو، مُنحصرًا ضمن نقاط، منها: مُمارسة العنف الرمزيّ، وتعميق التفاوتات الاجتماعيّة، وتكريس التراتبيّة الطبقيّة، وإعادة الإنتاج الاجتماعيّ (بورديو وباسرون، 2007).

نفترض في هذا النصّ عدم إمكانيّة التعامل مع المدرسة مفهومًا لا تاريخيًّا (ahistorical)؛ أي قراءتها بمعزل عن السياقات النظريّة والسياسيّة، وبطبيعة الحال، عدم فصل المفهوم عن سياقه الاجتماعيّ - التاريخيّ، لئلّا تبدو المدرسة، خارجة عن سياق المجتمع الواقعيّ اليوميّ.

غاية الحديث عن شكل المؤسّسة عدم تزامنه مع نوع تعليم بنكيّ من حيث المضمون، وقمعيّ من حيث الشكل، إنّما مع مناهج تؤسّس لمصادرة التاريخ واحتقار الذات والنظر إلى الغرب مساحةً مثاليّةً، للسعي إليه والتشبّه به وبقيمه، مع حذف المَحلّة (جعل المحلّيّ سياقًا أو مادّة) والمحلّيّة والتجارب السابقة، والبناء عليها. وهُنا، ووفقَ ميشيل فوكو (1971)، تؤدّي هيمنة المفهوم دورًا شبكيًّا في قمع مفاهيم أُخرى سابقة، تمحور هذه المفاهيم الجديدة المعنى حولها، وتمنطق التفكير حصرًا بها.

المدرسة الدستوريّة في القدس: في معنى التعلّم؛ في معنى التحرّر

في مقالتهِ "حول رؤية السكاكيني في التعليم وتأسيسه المدرسة الدستوريّة"، يُمفهم منير فاشه (2018) نقطةً جوهريّةً في رؤية التربويّ الفلسطينيّ خليل السكاكيني، هي نقده الراديكاليّ للتقييم الأُفقيّ - الرأسيّ في المدرسة بشكلها الحديث. ويؤطّر فاشه نقد السكاكيني مُستهلًّا اقتباسًا من جلال الدين الروميّ: "ربّما تبحث بين الأغصان عمّا يظهر فقط في الجذور"، بصفتهِ، أيّ التقييم المذكور، يُلغي بالضرورة التمايز والتفرّد عند كلّ طالب، وهو ما رآه السكاكيني منطقًا يتعارض وكرامة الإنسان التي ترتبط باحترام التنوّع في الحياة أوّلًا، ومن الإطار الذي توسّعنا بطرحهِ في بداية المقالة ثانيًا، والذي عبّر عنه السّكاكيني بجُملة، باتت لاحقًا عنوانًا أثيرًا لأحد كُتبهِ: "الاحتذاء بحذاء الغير".

انطلق السكاكيني بالمنطق الضدّ للمدرسة بصفتها موروثًا استعماريًّا، مُقدّمًا نموذجًا فريدًا في التجربة التربويّة العربيّة: المدرسة الدستوريّة في القدس 1909، والتي أسّسها تحتَ شِعارٍ "إعزاز التلميذ لا إذلاله"، وترجمهُ بـ"لا علامات ولا جوائز ولا عقاب" (فاشه، 2018). يُقارب فاشه فلسفة السكاكيني بقولٍ هنديّ قديم "كلّ إنسان كامل بشكلٍ فريد"، ويفسّر رؤية السكاكينيّ في بناء نموذج تربويّ من أسفل؛ بمعنى نموذج يعتمدُ مَحلّة (Localization) السياق الأهليّ المُحيط، ومتطلّباته، وكرامة الإنسان، فتتّحد في معنى أنّ "كلّ إنسان فريد وليسَ فردًا". ومن هُنا، كيف يُمكننا القيام بعمليّة تقييم جماعيّة، من مؤسّسة تعتمدُ نموذجًا أُفقيًّا في المعرفة والمأسسة والتقييم؟

خليل السكاكيني: إنسان إن شاء الله*

مهّد السكاكيني، بمثاله التطبيقيّ في المدرسة الدستوريّة في القدس، نظريّةً ومُمارسةً، لنقدٍ تفكيكيّ لبُنى المدرسة من الخارج والداخل. ففكره التنظيريّ الذي ركّز على الأسلوب أساسًا للمحتوى، أتاح أمام الطالب مساحات من الاستكشاف والبحث والتجريب. وبالتالي، جَعل الطالب محور عمليّة تعلّمهِ، بدور ووكالة أو فاعليّة ذاتيّة، مع تعزيز مُستمرّ من المعلّم على بثّ الدافعِ واستكشاف موازٍ للمعاني والطرائق والمفاهيم. وقد يعكس الاقتباس الآتي ذلك في تكثيف عميق من قائله السكاكيني: "نعلّم طلّابنا التاريخ لا ليعرفوا التاريخ، ولكن ليكونوا مؤرّخين، نعلّمهم الأدب لا ليعرفوا أصول الأدب، ولكن ليكونوا أدباء. نعلّمهم اللغة لا ليعرفوا اللغة، ولكن لينزلوا منها منزلة أهلها. ونعلّمهم الرياضيّات لتكون لهم أدمغة رياضيّة" (حسن، 1987). في الوقت نفسه، يُتيح هذا التعلّم المتمحور حول تجربة الطالب الشفّافة مع نفسه، استكشاف ما يُحسنه، وما تنطلق فيه موهبته. وهذا لا يتأتّى إلّا باستكشاف أمور مختلفة، فالطالب في المدرسة الدستوريّة كان طالبًا مُجرّبًا، يُجرّب المشي في الطبيعة، ويستكشف التسلّق وأنواع الأشجار والورود، ويجرّب تذوّق الشعر والآداب، ويُمارس الجمباز، بمنطقٍ يؤدّي مقصد التعليم النهائيّ وفقًا للسكاكيني، وهو "توسيع المدارك وتقوية العقل".

شَمِلَ نموذج المدرسة الدستوريّة نِظامًا قائمًا على حرّيّة الطالب ليسَ في التعلّم فحسب، وإنّما في الحضور إلى المدرسة أيضًا. فلا نُظم حضور وغياب في المدرسة الدستوريّة، من مُنطلق أنّ الاهتمام يدفع الطالب طبيعيًّا إلى الحضور. يتكامل المشروع السكاكينيّ بثلاثيّة تتنافذُ حوارًا لتعلّمٍ تحرّريّ مُشترك: الطالب قائدًا حقيقيًّا لتعلّمهِ؛ ومُجاوِرًا للمعلّم الذي يحاورهُ في تجربتهما الاستشكافيّة؛ ومُعزّزًا كرامة الطالب والمعلّم. يُكثّف في اقتباسه الشهير "وإنّي أشكر الله أنّي أوّل من نادى في هذه البلاد بتحرير التلميذ، ولم أزل منذ تولّيت عملي أنادي بتحرير التلميذ وبناء تربيته على إعزازه لا إذلاله" (حسن، 1987).

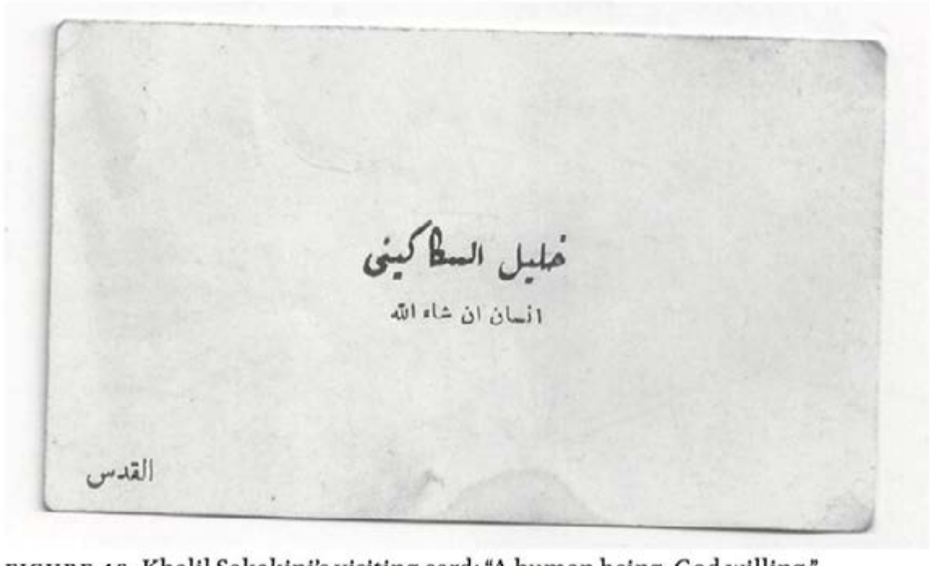


FIGURE 46. Khalil Sakakini's visiting card: "A human being, God willing."
Source: Photograph by Salim Tamari, from the collection of the Khalil Sakakini Cultural Center, Ramallah.

*ما كتبه خليل السكاكيني على بطاقته الشخصيّة التعريفيّة. من تصوير د. سليم تماري، من مجموعة مركز خليل السكاكيني الثقافيّ، رام الله.

السرّ في الخلطة: بين منير فاشه وبيير بورديو

من قراءته نموذج تجربة السكاكينيّ المُلهم، وتجاربه المُمتدّة في خلق حالة تعلّميّة، طوّر المعلّم فاشه نموذجهُ في التعليم التحرّريّ، وكثّفهُ في "المجاورة" لخوض تجربة لا تنطلق من المحاورة، ولا تقتصر عليها، فهي تستقي من تجارب الحياة مصدرًا، والتشارك أسلوبًا، والتنوّع معنىً. فالمجاورة، إذًا، وسيط تعلّم وفهم لا سلطة داخليّة فيهِ، ولا سلطة خارجيّة عليهِ، يتكوّن من مريدين ومرادين. تطرحُ المجاورة نموذجًا مُتحرّرًا من سُلطة المعرفة، كونها تتكوّن بتأمّل عميق في تجارب مصادر مختلفة وتفاعلاتها. وهي طريقة أصيلة وكريمة وتحرّريّة لكلّ شخص في المجاورة، كونه "خلطة" فريدة لا تُمكن مقارنتها بأيّ شخص آخر، ويقدّم ذلك بجملتهِ "السرّ في الخلطة"...

يُمكننا مُقاربة مفهوم فاشه "خلطة" بمفهوم بورديو الـ"هابيتوس" (Habitus). فالـ"هابيتوس"، أو التطبّع والسجيّة، كما اصطُلحَ على ترجمته، مفهومٌ مُركّبٌ يوظّفهُ بورديو في سبيل التعبير عن مخطّطات اللّاوعي والإدراك المُكتسبة، والتي تركّبت بفعل السياقات الاجتماعيّة داخل الفرد، ضمن عُنصرَي الزمان والمكان. وأمّا الخلطة، فهي تعبير فاشه عن تركيب الفرد العرضيّ في خضمّ تفاعله مع الجماعة، والذي أقرؤهُ افتراضيًّا ضمن ثلاث عمليّات مُتشابكة ومرتبطة:

فرديًّا: محاولة فهم المُريد لـ"هابيتوس" الذاتيّ فيه، وأخذه بعين الاعتبار التعلُّم لإعادة فكفكة المفهومات الضمنيّة المُكتسبة، والبناء من أجل تكوين معناهُ الفريد.

جمعيًّا: التحرّر من سياقات السلطة في عمليّة تعلّم تحرّريّة مُتحرّرة من علاقات السلطة الدائريّة، ومتحرّرة من هيمنات المعرفة المرتبطة بالدرجة.

تشاركيًّا: لطرح هذا المعنى الفريد ومشاركته ومداورته ومحاورته مع الجماعة.

فبعدَ الذاتيّة والجَمعيّة، يكون التشارُك مع الانفتاح على التجارب والمعارف المُختلفة، في تفاعلٍ عضويّ يستقي من الحياة مصدرًا وطريقةً، فلا يُفصل التعلّم عن العيش. وهو بالتالي تعلّم مُتحرّر من أدوات السلطة، ومن خرافات الهيمنة، مرتبط بالحياة، يُفيد كلّ مريدٍ بطريقةٍ فريدةٍ، تعتمدُ على الخلطة التي تحملُ سرًّا مُغايرًا ومُدهشًا في كلّ مجاورة.

نظرة شخصيّة جدًّا إلى التعلّم التحرّريّ: صباحُ الخير أيّتُها الوردة

لا يُمكننا النظر إلى التعلّم اليوم بمعزلٍ عن السياسات والإجراءات المفروضة من أعلى؛ وفي هذا دعوة إلى فهم ديناميّات الهيمنة والقوّة من أجل الانطلاق بتجربة تعلّم تحرّريّة، تستقي الواقع والطبيعة والسياقات العفويّة مصدرًا مُلهمًا للتعلّم. مع ضرورة الانتباه إلى أهمّيّة النقد؛ النقد الموضوعيّ والواضح والمُستمرّ والمنهجيّ لعمل المدرسة، ولعلاقات الهيمنة المختلفة التي تُمارس في الأروقة، بما يؤسّس لمرحلة نضاليّة تحرّريّة. وعدا هذا النقد، ووجودهِ شرطًا أساسيًّا للتحرّر والتحرير، فإن كلّ ما نفعلهُ في السياق التربويّ هو أنّنا نُغامرُ بأن نرى إعادة إنتاج المعلّم والطالب.

يصحّ القول إنّ التعلّم التحرّريّ حاجةٌ أساسيّة للطالب والمعلّم معًا، فهما بحاجةٍ إلى حوار عميق يفهمانِ فيهِ الواقع، ويخطّطان لسيرهما المشترك في عمليّة التعلّم. إذًا، هو أداة أساس للفهم والتحليل والتفكيك وإعادة البناء. أداة مُشتركة لا يُدرِّب على توظيفها المعلّم، إنّما يوظّفها ضمن سياق طبيعيّ صادق.

هُنا أستندُ إلى حوار مع الروائيّ الأوروغوانيّ إدواردو غاليانو ألهمني كثيرًا، أستعينُ بهِ للنظر في مسألة التعليم من ثلاثة مناحٍ:

المنحى الأوّل

نحنُ بحاجةٍ إلى تأمّل الأمور العظيمة المُختبئة في التفاصيل الصغيرة، والانتباه إلى تزييف الأمور التي تبدو ضخمةً، ولا سيّما أنّنا نعيش في عالم يربط، ربطًا مَرَضيًّا ومُباشرًا، بين أهمّيّة الأمور وحجمها.

المنحى الثاني

الحاجة المُستمرّة إلى إبقاء عين على المجهر، وأُخرى على المنظار، ما يُمكّنُنا من النظر في أمور لم يُتطرَّق إليها، مع أنّها تستحقّ الاهتمام والانتباه، وتوازي تأمُّلنا في الكون. وهي مهارة النظر إلى الأمور الكبيرة بالتفاصيل.

المنحى الثالث

القدرة على استعادة الطفولة، بالمعنى المُدهش للكلمة. يذكر غاليانو مثالًا عن طفلة كانت تعيشُ في حيّهِ، وكانت تُحيّي

العُشب والورود يوميًّا، "صباحُ الخير أيُّها العشب"، وهذا؛ أي إيمان الأطفال بالطبيعة، هو ما يجعلهم شعراء بالفطرة، وهذا ما يقوم العالم بتشذيبهِ في الإنسان، فيخفتُ وهج الطفولة.

إنّ القراءة التنافذيّة (Osmosis) بين مفهوم المدرسة إرثًا استعماريًّا، ومفهوم مدرسة السكاكينيّ، ولمحة من مجاورة فاشه، ونظرة غاليانو إلى الحياة، تدفعُ بي إلى بناء عناصر تجريبيّة لفهم التعلّم التحرّريّ. هذه ليست محاولة لتعريف المفهوم، أو ضبطه، ففي هذا حدٌّ لمنطقه واتّساعه ومساحاته، إنّما أعتبرهُ فهمًا مرحليًّا ديناميًّا للمفهوم، وفاقًا للمرحلة والتجربة. وأراهُ يتركّب في أربعة عناصر:

1. **الذات:** في بحثها الصادق عن المعرفة التي تثير اهتمامها. وفي المعنى المتفرّد الذي تخلقه عمليّة البحث والتجربة والاستكشاف.
2. **السياق من حولنا:** التأمّل في سحر السياق وتفاصيله، والانتباه إلى الدهشة.
3. **التحرّر فعلًا، لا ردّ فِعل:** فهم عمليّة التعلّم التحرّريّ بصفتها فِعلًا مُستمرًّا للتغيير، والتفكير، والتعديل. والتنوّع والتعدّد وفهم ذلك في سبيل متحرّر متحرّك.
4. **ذهنٌ متّقد:** متفتّح للتجربة والمعارف، وحاضر لفكفكة معرفته، في سبيل التحقّق والتغيير والتجدّد.

"قيمةُ كلِّ امرئٍ ما يُحسنه"

لا يصحّ النظر هُنا إلى المدرسة الدستوريّة في القدس، أو المجاورة وسيطًا للتعلّم، على أنّهما تَحوّل في النموذج الفكريّ (paradigm shift) للمدرسة أو التعلّم، إنّما بوصفهما نموذجًا تحرّريًّا للتعلّم الأصيل المرتبط ارتباطًا عضويًّا بالأهل والطبيعة المُحيطة والعافية، مُقاوِمًا، بطبيعة الحال، هيمنةَ المفهوم مقاومة ضيّقة، وللاستعمار مقاومة واسعة.

أُسّس النموذجان انفكاكًا مُلهمًا عن المركزيّة الأوروبيّة لمفهوم المدرسة، آخذين مُحيط التعلّم مادّةً، ومصطلحات الأهل والمُجتمع منهجًا، وإعزاز الطالب أساسًا؛ فهما لا يكسران هيمنة المؤسّسة بصورتها المركزيّة فقط، بل يفتحان أمام المتعلّم فعّاليّة ووكالة في نقد النموذج ذاته. كما يفتحان المجال للتغيير شكلًا ومضمونًا وفق التغيُّر الزمنيّ ومتطلّباته، ويُتيحان أمثلة مُمتازة لمعلّم اليوم، لتوظيفها مع طلّابهِ في بيئته الصفّيّة. فالمدرسة الدستوريّة تُلهم في إعادة النظر إلى الطالب إنسانًا كريمًا علينا إعزازه وتعريضه إلى تجارب مُختلفة من أجل تعزيز مهاراته، ثمّ ترك القرار له للتخصّص والاستكشاف. والمجاورة، تفتح المجال لكسر سُلطة المعلّم ومداورة هذه السلطة في الصفّ بين المتعلّمين، كلّ متعلّمٍ فريد، وهو بالتالي إضافة جوهريّة للصفّ، وعلينا استكشافه تمهيدًا لمعرفة المتعلّمين، كلٌّ على حدةٍ، وبما يُحسنونه.

* * *

أمّا في سياقنا اليوم، فيصحّ النظر إلى الغرفة الصفّيّة قاعدةً للتعلّم التحرّريّ، كلّ طالب هو مُريد وفريد، يسعى لتكوين معناه الخاصّ، ويسعى بذلك معلّمه برفقتهِ في رحلةٍ تعلّميّة فطريّة وعفويّة، في بيئة تعلّميّة حاضنة، بلا أوهام كبيرة، ولا مسؤوليّات هائلة على عاتق طفلة صغيرةٍ وطفلٍ صغير، يريدانِ الوصول إلى وردةٍ في الحديقة ليلقيا تحيّات الصباح عليها. وفي هذا معنىً تحرّريٌّ أعتقدُ أنّ علينا التأمّل فيهِ طويلًا.

بدر عثمان
مدير تحرير مجلّة **منهجيّات**
فلسطين/ قطر

المراجع

- سعيد، إدوارد. (2014). *الثقافة والإمبرياليّة*. دار الآداب.
- فوكو، ميشيل وتشومسكي، نعوم. (1971). *مناظرة الطبيعة البشريّة: العدالة ضدّ السلطة*.
- بورديو، بيير، جان- كلود، وباسرون. (2007). *إعادة الإنتاج: في سبيل نظريّة عامّة لنسق التعليم*. المنظّمة العربيّة للترجمة.
- حسن، نوّاف عبد. (1987). خليل السكاكيني: بين الوفاء والذكرى. *الطيّبة: مركز إحياء التراث العربيّ*.
- فاشه، منير. (2018). حول رؤية السكاكيني في التعليم وتأسيسه المدرسة الدستوريّة. *مجلّة 28*.

تحـرّر العقول قبـل الحدود: التعليـم التحـرّري أداةً لإعـادة بناء المجتمعـات

سهير ابن سالم

في ظلّ الحروب والنزاعات المسلّحة، حيث تتعرّض المنظومة التعليميّة التقليديّة للتدمير باستهداف المدارس وتعطيل العمليّة التعليميّة، ويجد الطلّاب أنفسهم في حالات هجرة ونزوح، تصبح الحاجة ملحّة إلى نظام تعليميّ يتجاوز القيود السياسيّة القمعيّة والحدود الجغرافيّة. وهنا، لا يكون التعليم مجرّد وسيلة لنقل المعرفة، بل يمثّل حلًّا استراتيجيًّا لإعادة بناء المجتمعات المتضرّرة سياسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا وفكريًّا.

في هذا السياق، يبرز التعليم التحرّريّ حلًّا لهذه المجتمعات التي تسعى إلى إعادة البناء والاستمراريّة على أسس تعزِّز العدالة، والتفكير النقديّ، والمشاركة الجماعيّة. وتتمثّل الإشكاليّة الرئيسة لهذه المقالة في فهم مفهوم التعليم التحرّريّ، واستراتيجيّات تطبيقه، والتحدّيات الرئيسة التي تواجه تنفيذ هذا النهج التعليميّ.

التعليم التحرّريّ وأبعاده

التعليم التحرّري نهج تعليميّ وفكريّ، برز على يد المفكّر البرازيليّ "باولو فريري"، ردًّ فعل على الأوضاع الاجتماعيّة والسياسيّة والثقافيّة السائدة في ذلك الوقت، بهدف إحداث تغيير إيجابيّ.

يقوم هذا النهج على مبادئ جوهريّة، أبرزها تعزيز تفكير الطلّاب النقديّ، حيث يُعدّ "مُمارسة تهدف إلى تنمية الوعي النقديّ؛ ممّا يمكّن الطلّاب من أن يصبحوا فاعلين في تغيير واقعهم وظروفهم" (فريري، 1970، ص. 94). يمتدّ التعليم التحرّريّ إلى ما هو أبعد من حدود المدارس والجامعات، إذ يرتبط بجوانب اجتماعيّة وثقافيّة وسياسيّة. فهو "يتجاوز إطار المؤسّسة التعليميّة التقليديّة، ويمكن أن يصبح أداة لتحرير الفرد من الاعتماد على النظام التعليميّ الرسميّ؛ ممّا يمنحه القدرة على التحكّم بتعلّمه" (Freire, 1974).

لاقى هذا النهج صدى واسعًا في العديد من الدول والمجتمعات، ولا سيّما تلك التي تُعاني الحروب والنزاعات، حيث وجدت فيه وسيلة تربط الطلّاب بواقعهم. من بين هذه الدول تمكن الإشارة إلى جنوب إفريقيا، وفلسطين، والسودان... وهذا يدفعنا إلى التساؤل حول استراتيجيّات تطبيق هذا النهج وفعّاليّته.

استراتيجيّات تطبيق التعليم التحرّري: شهادات وتجارب

النهج التحرّريّ في التعليم ردّ فعل على التعليم التقليديّ الذي يعتمد على التلقين، أو ما يُعرف بـ"التعليم البنكيّ"؛ حيث يلقِّن المعلّم المعلومات للطلّاب، والذين بدورهم يتلقّونها تلقّيًا سلبيًّا. في هذا النظام، يكون المعلّم مصدر المعرفة الوحيد، في حين يُعتبر الطلّاب متلقّين سلبيّين من دون مشاركة فعّالة في العمليّة التعليميّة: "المعلّم هو من يعرف كلّ شيء والطلّاب لا يعرفون شيئًا، فالمعلّم يتحدّث والطلّاب يستمعون استماعًا مطيعًا؛ المعلّم يختار ويقرِّر، والطلّاب يتكيّفون معه؛ المعلّم يتصرّف، والطلّاب لديهم أوهام التصرّف بأفعال المعلّم" (فريري، 1970، ص. 72). بهذه الطريقة، يتحكّم المعلّم بالعمليّة التعليميّة تحكّمًا كاملًا من دون أيّ دور للطالب.

في المقابل، جاء التعليم التحرّريّ تحدّيًا لهذا النموذج التقليديّ، وسعى إلى تحفيز مَلكات تفكير الطلّاب النقديّ، وتحرير عقولهم لتصبح أوعى بالقضايا المحلّيّة والعالميّة. وهذا النهج لا يقتصر على المؤسّسات التعليميّة التقليديّة، بل يمتدّ إلى خارج أسوار المدارس والجامعات، ولا سيّما في البيئات التي تعرّضت فيها هذه المؤسّسات إلى الدمار، مثل قطاع غزّة. على سبيل المثال، إحدى المدرِّسات الغزّاويّات، وهي هيا أبو ميري، تبنّت استراتيجيّات تعليميّة تعتمد النقاش والحوار بين الطلّاب. هذا التبنّي أدّى إلى تعميق فهمهم القضايا الراهنة، حيث كانت تركِّز على طرح أسئلة نقديّة لتحفيز الطلّاب على التفكير، وربط ما يتعلّمونه بالواقع الذي يعيشونه؛ ممّا أثمر نتائج إيجابيّة، إذ طرح الطلّاب تساؤلات عميقة حول قضايا الاحتلال والعدالة الاجتماعيّة. اتّجه العديد من المعلّمين حول العالم إلى هذا النهج بمبادرات تهدف إلى ربط التعليم بالواقع الاجتماعيّ والسياسيّ الذي يعيشه الطلّاب. في جنوب إفريقيا، على سبيل المثال، وخلال فترة الفصل العنصريّ، كيَّف بعض المدرّسين المناهج التعليميّة لتعزيز الفكر النقديّ ومواجهة العنصريّة واللامساواة. نذكر هنا مشروع "Bridge the Gap"، وهو مشروع استخدِمت فيه استراتيجيّات تعليميّة قائمة على طرق تعليم تحرّريّة لربط الطلّاب بواقعهم. كذلك، استهدفت مدرسة التعليم التحويليّ "LFAP" طلّاب المناطق الفقيرة، واستخدمت أساليب مبتكَرة واعتمدت على قدرة الطلّاب، أفرادًا، على إحداث تغيير. ركّزت هذه المبادرات على قضايا الفصل العنصريّ والظلم الاجتماعيّ، وساعدت في تنمية وعي الطلّاب بهذه القضايا؛ ممّا أسهم في تحرّرهم من الأفكار التي كان يفرضها النظام الرسميّ القائم.

ومن بين الاستراتيجيّات التي تُبنّيت ضمن هذا النهج التحرّريّ، تكييف المناهج التعليميّة لتتناسب مع الظروف المحلّيّة. على سبيل المثال، تذكر **المدرّسة أبو ميري في مقابلتها**، أنّها عدّلت بعض الدروس لتتناسب مع واقع الحرب الذي يعيشه الطلّاب في غزّة، فغيّرت بعض الدروس وكيّفتها مع الواقع الذي يعيشونه في ظلّ الحرب. وبدلًا من درس حول الآثار في دولة معيّنة للصفّ الثاني، طلبت إلى كلّ طالب إجراء مقابلة مع سكّان منطقته، للحديث عن الآثار الموجودة في تلك المنطقة، مثل دير البلح أو خان يونس، وقد تحوّل أغلبها إلى أماكن نزوح. أثمر هذا النشاط تنوّعًا في أعمالهم، كما أدّى إلى تعميق معرفتهم بمدينتهم وتاريخها، ووعيهم بأهمّيّة مدنهم. أضف إلى أنّ الأمثلة التي كانت تطرحها مرتبطة ومتّصلة اتّصالًا مباشرًا بما يحدث في غزّة، سواء حول العيش في الخيم، أم النزوح، أم الصفات التي عليهم التمتّع بها لمواجهة هذه التحدّيات.

هذه نماذج من بعض استراتيجيّات التعليم التحرّريّ التي أسهمت في تكريس الفكر النقديّ والتشابك مع الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ - وهو ما يفسّر هدم الاحتلال المتواصل للمدارس والجامعات والمكتبات، لأنّها تُعدّ مصدر مقاومة موازية - لأنّ هذا النهج التعليميّ أصبح جزءًا لا يتجزّأ من الحركة النضاليّة.

فاعليّة التعليم التحرّريّ

أثبت التعليم التحرّريّ فاعليّته في العديد من التجارب حول العالم، حيث أخرج أجيالاً قادرة على التفكير النقديّ واتّخاذ المبادرات. في جنوب إفريقيا، على سبيل المثال، كان نيلسون مانديلا من أبرز الشخصيّات التي استفادت من التعليم التحرّري، وهو الذي تخرّج من جامعة "فورت هير" المعروفة ببرامجها القائمة على التعليم التحرّري والتفكير النقديّ ومواجهة سياسات الفصل العنصريّ، وأصبح رمزًا للنضال ضدّ الظلم. كما أنّ الطلّاب الذين نشؤوا في ظلّ الاحتلال والصراعات أصبحوا قادرين على القيادة والمشاركة الفعّالة في مجتمعاتهم، حيث لم يقتصر التعليم بالنسبة إليهم على التلقين، بل أصبح عمليّة تحريريّة تساعدهم على بناء وعي نقديّ حول العالم.

أحد جوانب هذا النهج الإيجابيّة هو العلاقة الجديدة التي تنشأ بين المعلّم والطالب. ففي التعليم التقليديّ، تكون العلاقة عموديّة وسلطويّة، بينما تصبح في التعليم التحرّريّ علاقة تشاركيّة وتفاعليّة، ذلك أنّ "التعليم الحقيقيّ ليس مجرّد نقل المعرفة، بل هو عمليّة تشاركيّة تدعو المتعلّم إلى فهم العالم الذي يعيش فيه، والتفكير في كيفيّة تغييره" (فريري، 1970، ص. 47). يتيح هذا النوع من التعليم أمام المعلّمين فهم الطلّاب فهمًا أفضل، ليس على المستوى الأكاديميّ فحسب، بل على المستوى النفسيّ والاجتماعيّ، ولا سيّما في حالات الصراع مثل ما يحدث في غزّة، حيث كان المعلّمون يسعون لتوفير بيئة

آمنة للطلّاب، كما تفعل المعلّمة هيا خلال الحرب الحاليّة في غزّة. وهي تقول في ذلك: "المفارقة الجميلة أنّ التدريس خارج جدران المدرسة أصبح يمثّل لهم الأمان، فأحيانًا، عندما نسمع انفجارًا أو قصفًا، كنت أحاول احتواء خوفهم بإشعارهم أنّهم بأمان، وأنّنا هنا لنتعلّم، وأن لا يركِّزوا على أصوات القصف، بل على التعلّم فقط. كنت أحاول أيضًا التعامل مع الوضع بتشغيل موسيقى هادئة للتركيز. كما كنت أقوم معهم بنشاط ترفيهيّ، فأطلب منهم مثلًا أن يغمضوا أعينهم ويتخيّلوا أنّ الحرب انتهت، وأن يخبروني بأوّل شيء سيقومون به. وتكون إجابة كلّ واحد منهم: "أشوف غرفتي، أشوف ألعابي، ارجع لبيتي".

التحدّيات التي تواجه تطبيق النهج التحرّريّ

على رغم فعّاليّة هذا النهج، إلّا أنّه يواجه تحدّيات عديدة. من أبرزها: غياب بيئة تعليميّة آمنة نتيجة القصف المستمرّ، ونقص الموارد التكنولوجيّة بسبب انقطاع الكهرباء المتكرّر. فهذه التحدّيات تُعرقل العمليّة التعليميّة. حتّى استخدام الوسائل التقليديّة مثل الكتب والأوراق، يصبح صعبًا في هذه الظروف. بالإضافة إلى ذلك، يعاني المعلّمون في غزّة نقص الدعم المحلّيّ والدوليّ، سواء على المستوى الأكاديميّ أم النفسيّ، حيث تذكر المعلّمة أبو ميري أنّ "كلّ ما أقوم به هو من مجهودي الخاصّ، ولا يوجد دعم حكوميّ أو دوليّ. لا يوجد دعم كافٍ في غزّة، لأنّ الموادّ محدودة. لذلك، كلّ مؤسّسة تدعم دائرتها، ولا سيّما الدعم النفسيّ، إذ لم يكن متوفّرًا على رغم أنّه أولويّة في ظلّ ما نعيشه. فالشعور بما عاشه هؤلاء الأطفال وما مرّ عليهم خلّف لديهم غضبًا وحقدًا وكبتًا كبيرًا. لذلك، أرى أنّهم بحاجة ملحّة إلى علاج نفسيّ".

من التحدّيات الأخرى أيضًا، صعوبة انتقال بعض المعلّمين من التعليم التقليديّ إلى التعليم التحرّريّ، حيث يتطلّب هذا التحوّل تبنّي استراتيجيّات جديدة تحتاج إلى جهد مضاعف، وتطوير المهارات تطويرًا مستمرًّا. علاوة على ذلك، يتطلّب التعليم التحرّريّ بناء بيئة تشاركيّة تتيح للطلّاب المشاركة الفعّالة في العمليّة التعليميّة، وهو ما يشكّل تحديًّا في ظلّ الظروف الصعبة التي يعيشها الطلّاب والمعلّمون على حدّ سواء، وهو ما تُعانيه العديد من مجتمعات اليوم الخاضعة للقمع السياسيّ والاجتماعيّ والثقافيّ.

* * *

القيود التي تفرضها الحروب والصراعات والنزاعات جَعلت من التعليم التحرّريّ حاجة ملحّة اليوم، لتعميق فهمنا بما يحصل في عالمنا. فهو أكثر من كونه استراتيجيّة أو بديلًا علميًّا، هو أداة مقاوِمة وكسر للقيود الاجتماعيّة والسياسيّة، ولا سيّما الفكريّة؛ لما يرتكز إليه من مبادئ واستراتيجيّات تجعل الطالب مستوعبًا الواقع، وفاعلًا ومؤثِّرًا في مجتمعه. وهو ما أثبتته العديد من التجارب التي عيشت في ظلّ النزاعات والحروب. هذا التعليم سيبقى دائمًا منشودًا لدى العديد من المجتمعات التي ما زالت حبيسة سلطة سياسيّة واستعماريّة قمعيّة، وسيبقى دائمًا أملًا يمكن تحقيقه.

سهير ابن سالم
باحثة في التاريخ ومعلّمة مادّة الأفراد والمجتمعات في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة- تونس/ قطر.

المراجع

- فريري، باولو. *تعليم المقهورين*. 1998.
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. 1974.

ملفّ العدد

التعليم الدوليّ في ظلّ الإبادة الجماعيّة

عالية نسيبة

"ينقذ بسلاحف بحريّة، ويقتل حيوانات بشريّة، تلك قضيّة... وتلك قضيّة".

تلك كلمات أغنية فرقة كايروكي المصريّة "تلك قضيّة"، والتي تمثّل بجدارة ما يعانيه التعليم في المدارس، ولا سيّما تلك التي تقدّم برامج دوليّة في البلاد العربيّة. ولكنّ غزّة، كما حرّرت العالم من وهم "الغرب المتنوّر والأخلاقيّ"، كشفت عن الخلل الكامن في التعليم الدوليّ المبنيّ على مفهوم الـ"international mind-edness"، أو "التوجّه الدوليّ" في التعليم، ولا سيّما في طريقة تطبيق هذه المناهج في المدارس، للإيفاء بمعايير الاعتماد، من دون مساءلة أو نقد. فنرى تطبيقًا أعمى، وسعيًا يمكن وصفه بالحنبليّ، لتحقيق المعايير والأسس المفروضة من منظّمات التعليم الدوليّة، مثل برامج "IGCSE" و"IB" و"CIS"، وغيرها من المؤسّسات المانحة للاعتماد.

لكن، ما التعليم الدوليّ؟ ولمَ أصبح مبجّلًا في المدارس، وفي الدول العربيّة، من دون مساءلة أو نقض أو تفحّص؟ تهدف هذه المقالة إلى تفكيك هذا التوجّه في التعليم في الدول العربيّة، ولا سيّما في ظلّ الإبادة الجماعيّة لأهلنا في غزّة.

التعليم الدوليّ: الغموض الواضح

مصطلح "التعليم الدوليّ" مصطلح مطّاط للغاية، ويمكن أن يعني أشياء مختلفة حسب السياق والتفسير (Hayden, 2006).

تطوّر التعليم الدوليّ ليصبح "ممارسة" أكثر تميّزًا، توصَف بأنّها "تطبيقيّة، وأكثر توجيهًا نحو سوق العمل"(Cambridge and Thompson, 2004). نظرًا إلى تعدّد أبعاد هذا المصطلح، تقترح Hayden (2006) أن يُستخدم التعليم الدوليّ مصطلحًا "شاملًا"، حيث يحتوي الأبعاد والتفسيرات المتطوّرة باستمرار، والتي تحاول في النهاية تشكيل التعليم في سياق عالم مترابط ترابطًا متزايدًا. ولفهم هذه الفكرة فهمًا أفضل، يصبح من الضروريّ التفاعل مع "الدوليّة" قوّةً إيديولوجيّة تدعم هذا التعليم. فالدوليّة، على الرغم من مظاهرها العديدة، والافتراضات المُشكَلة أحيانًا، تشير إلى ما يناقض القوميّة والعزلة، وتتطلّب التزامًا يتجاوز حدود الفرد الوطنيّة.

يمكن القول إنّه، في سياق نهاية القرن العشرين والقرن الواحد والعشرين، تزداد الحاجة إلى التعليم الدوليّ. تشمل هذه الحقائق اقتصادًا عالميًّا معولمًا، والمنظّمات فوق الوطنيّة، والتقدّم التكنولوجيّ في الاتّصالات، وتغيّر موازين القوى، ونموّ السكّان مصحوبًا بممارسات غير مستدامة تؤدّي إلى قضايا عابرة للحدود مثل أزمة المناخ (Roberts, 2015). ويُنظر إلى التعليم الدوليّ ضمن هذا السياق على أنّه "استجابة" للعولمة السريعة، والحاجة إلى إعداد الطلبة للانخراط في اقتصاد عالميّ بطريقة تنافسيّة، بينما يتبنّون أدوارهم كمواطنين "عالميّين"، يقدّرون التنوّع ويستجيبون استجابة أساسيّة لقضايا أخلاقيّة، مثل التفاوت الاقتصاديّ، والظلم، والفقر، والانهيار البيئيّ وغيرها (Roberts, 2015). ولهذه الغاية، يُركَّز على القضايا العابرة

للحدود، ومن أبرزها قضايا البيئة والاستدامة، والتي باتت في جوهر تلك البرامج ومعاييرها. ولكن، من جهة أخرى، جاء انتشار التعليم الدوليّ في البلاد العربيّة نتيجة ضعف المناهج الوطنيّة، وتخلّي الطبقة الوسطى عن المدارس الحكوميّة، وترهّل النظام التربويّ الحكوميّ في الكثير من الدول العربيّة.

دوليّة أم معولمة؟

لا تنحصر ممارسات التعليم الدوليّ الحاليّة بتحقيق أهدافها الإيديولوجيّة المستوحاة من الفكر الغربيّ الليبراليّ، كالاستجابة للمشكلات عابرة الحدود، وأهمّيّة الديمقراطيّة، بل لها أهداف عمليّة مرتبطة بالعولمة الاقتصاديّة والرأسماليّة أيضًا، حيث يصبح الربح هدفًا رئيسًا. فمن ناحية، تمثّل الاتّجاهات الدوليّة التي تهتمّ بالتطوّر الأخلاقيّ، وتعزيز المواقف الإيجابيّة تجاه السلام، وحقوق الإنسان، والمواطنة العالميّة المسؤولة وفقًا لرؤية تقدّميّة للتعليم. ومن ناحية أخرى، تكمن المصالح العمليّة في الاتّجاهات العالميّة في التعليم، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمنطق الرأسماليّة والتجارة الحرّة والاندماج الاقتصاديّ، حيث يُلبّى الطلب على المؤهّلات التعليميّة القابلة للاعتماد من دولة إلى أخرى، أي من سوق عمل إلى آخر (Cambridge and Thompson, 2004).

يُظهر Jones (1998) التناقض الصارخ والخطير، والذي يوجد بين الاتّجاهات الدوليّة في التعليم، محاججًا بأنّ "المنطق المؤيّد للدوليّة (التي ترتكز على الديمقراطيّة) يتناقض تناقضًا حادًّا مع منطق العولمة". وتوضّح معالجة جونز موضوع العولمة فكرته، حيث يكشف كيف أنّ منطق العولمة ثقافيّ تمامًا، كما هو اقتصاديّ، مع تداعيات قضيّة "تحييد الفروقات" والاحتفال بها في الوقت ذاته؛ ممّا يخلق "عالمًا موحّدًا" عن طريق "تحويل الفرق والتنوّع في النهاية إلى قضايا تتعلّق بأسلوب الحياة، والاستهلاك، والبحث عن المتعة، بدلًا من احتياجات الديمقراطيّة الأساسيّة" (Jones, 1998). وباختصار، فللتعليم الذي يسمّى تعليمًا دوليًّا شقّان رئيسان:

1. الشقّ الأوّل هو "الدوليّ"، بمعنى أنّه مبنيّ على فلسفة غربيّة ليبراليّة، تؤمن بالتعاون لحلّ القضايا، ولا سيّما المتعلّقة بحقوق الإنسان والديمقراطيّة والحفاظ على البيئة، وما إلى ذلك. فادّعاءات الدوليّة بـ"الدوليّة" لا تمرّ من دون منازعة. فكما يكتب Van Oord (2007) عن أحد البرامج الدوليّة في فلسفته التعليميّة أنّه يعاني من أحاديّة الثقافة إلى حدّ كبير؛ ممّا يعرّضه لمخاطر الإمبرياليّة الثقافيّة.
2. الشقّ الثاني عولميّ، أساسه الاندماج الاقتصاديّ والثقافيّ إلى حدّ كبير. ودليل ذلك انتشار المدارس الخاصّة التي تمنح التعليم باللغة الإنجليزيّة والشهادات "المعترف بها دوليًّا". وبسبب ترهّل مؤسّسات التعليم الحكوميّة والمناهج التربويّة العربيّة، تصبح الدول العربيّة سوقًا واعدةً تجني منها مؤسّسات اعتماد التعليم الدوليّ، بالإضافة إلى المدارس الدوليّة التي تملكها شركات تعليم دوليّة خاصّة، الأرباح الكبيرة.

ولن أخوض هنا في موضوع تبعات هذه الظاهرة على الطبقيّة في المجتمعات العربيّة التي تُصنَع في هذه المدارس. ولكن، سأخوض في تبعات هذا التعليم على الطلّاب الذين يشهدون مذبحة متلفزة لأشقّائهم في غزّة، بينما يتعلّمون عن إنقاذ السلاحف، والاستدامة، ومواثيق حقوق الإنسان.

تبعات التعليم الدوليّ داخل الغرفة الصفّيّة

ليس من الغريب أن نرى نحن، المعلّمين في مدارس دوليّة، القضايا نفسها تُدرَّس في الغرفة الصفّيّة مرارًا وتكرارًا تحت منظومة التعليم الدوليّ، مثل الاحتباس الحراريّ، والفيضانات، والفقر والجوع، وحقوق الإنسان، والتعليم للتنمية المستدامة (UN SDGs)، كلّها تُدرَّس وتتطلّب من المتعلّم أن يكون فاعلًا في التغيير "an agent of change". وهو، بعبارة أخرى، تعليم مبنيّ على أسس الأمم المتّحدة والمنطق "الدوليّ"، فيتّبع المنطق ذاته الذي يدين ولا يفعل، المنطق الذي ينهار أمام أعين الناس. ومن المعروف أنّ متطلّبات "العقليّة الدوليّة" مبنيّة على الحياديّة في التعامل مع القضايا، فيكتب الطالب المقالات حول الحروب "بحياديّة"، ونسمّي ذلك التفكير الناقد، والأخذ بوجهات النظر. وحين تُبحث القضايا المحلّيّة أو الإقليميّة في الغرفة الصفّيّة، تدرَس من وجهة نظر شخص دخيل أو "خبير" أجنبيّ محايد، يجسّد هذه "العقليّة الدوليّة". وبالنتيجة، يصبح الطالب العربيّ "دوليًّا" في توجّهه وتفكيره، حتّى في قضايا بلاده. والجدير بالذكر هنا أنّ هذه العقليّة الدوليّة هي من أركان التعليم الدوليّ، ومن ركائز النجاح في امتحاناته. وهي موجودة في معظم معايير الاعتماد التي على المدارس إثبات وجودها.

ولكن، هذا الحياد هو تغييب الفاعل، ووضع حمل المسؤوليّة على "الطرفين"، بحيث تصبح كلّها "وجهات نظر" حول قضايا محوريّة المطلوب فيها اتّخاذ الموقف وقول الحقيقة كما هي: قبيحة وواضحة؛ وعلى الإنسان صاحب القيم أن يفصح بالحقّ وألّا يخشى، وألّا يخفي الفاعل المجرم وراء جرائم ضدّ الشعوب، أكانت جرائم حرب أم جرائم بيئيّة تدفع ثمنها الشعوب الأفقر والأضعف. وهنا، أريد أن أنصف التعليم الدوليّ، وأقول إنّه لم يأتِ ولم ينشأ من فراغ، بل هو جزء من منظومة ثقافيّة واقتصاديّة وسياسيّة عالميّة مهيمنة، تضع "قواعد وضوابط" للخطاب والبحث الأكاديميّ، وبالأخص حول قضيّة فلسطين التي باتت شبه مغيّبة في أوساط التعليم الدوليّ في البلاد العربيّة.

والأهمّ من ذلك هو أنّ الإبادة الجماعيّة لسكّان غزّة من أطفال ونساء ورجال عزّل، ما هي إلّا نتيجة "الحياديّة الدوليّة"، والخجل من اتّخاذ الموقف الواضح والجازم في الفعل والقول، وفشل الدول والمؤسّسات التي تدّعي الديمقراطيّة في أن تجسّد المبادئ التي ندرّسها اليوم في غرفنا الصفّيّة على أنّها أسمى وأرقى وأفضل من تعليم عربيّ تحرّريّ وصادق بتجربة أناسه. وهنا ينبغي السؤال: لأيّ غاية تعلّم الدول والمجتمعات العربيّة إذا لم تعلّم القضايا التي تبعد عن حدودها بضعة كيلومترات؟ فالمسافة بين عمّان والقدس، حيث تنهب وتدمّر المقدّسات الإسلاميّة والمسيحيّة، 100 كيلومتر على سبيل المثال. والمسافة بين غزّة التي تباد والقاهرة تقطع بأقلّ من أربع ساعات بالسيّارة.

فهل ننتظر الحرب العلنيّة من دولة مجرمة، بينما ندرِّس حماية السلاحف، و"التعاطف" مع الآخر، وترديد الكليشيهات التي تجعل منّا مواطنين عالميّين قادرين على أن نتفاعل مع القضايا العابرة للحدود، بينما أمامنا وعلى حدودنا جيش لا يحترم قانونًا دوليًّا، ولا معاهدات سلام ولا قواعد؟! وهو ذاته الجيش الذي يوصف "بأكثر الجيوش أخلاقيّةً في العالم"، وينتمي إلى دولة تصف نفسها بأنّها "الدولة الديمقراطيّة الوحيدة في الشرق الأوسط". أمّا الدول الغربيّة التي نقتبس مناهجنا منها فهي الشريان المورّد للمذبحة. هنا أمامنا نحن، المعلّمين والإداريّين، خيار ومسؤوليّة تجاه أجيال مواطني المستقبل، فهل نضيّع وقتهم بما هو ليس صادقًا لسياقهم، بل وقد يضرّ بمستقبلهم ومستقبل بلادهم؟

* * *

وهنا، أتذكّر كلمات أغنية كايروكي مجدّدًا، والتي من وحيها أكتب هذه المقالة: "كيف تكون إنسانًا راق، ومطابق للاشتراطات، كلّ كلامك لابس واق، وبتحضن كلّ الشجرات." والجواب هو: "التعليم الدوليّ".

عالية نسيبة
معلّمة مادّة السياسة العالميّة ومنسّقة العلوم الإنسانيّة للمرحلة المتوسّطة
الأردن

المراجع

- Cambridge, J. and Thompson, J. (2004). Internationalism and globalization as contexts for international education. *Compare. 34*(2). 161–175. https://doi.org/10.1080/0305792042000213994
- Hayden, M. (2006). *Introduction to International Education: International Schools and their Communities.* SAGE Publications. http://ebookcentral.proquest.com/lib/bath/detail.action?docID=334435
- Jones, P.W. (1998). Globalization and Internationalism: Democratic Prospects for World Education. *Comparative Education. 34*(2).143–155.
- Roberts, B. (2015). Education for a Different World: How International Education Responds to Change. In: M. Hayden, J. Levy and J.J. Thompson, eds. *The SAGE handbook of research in international education.* SAGE reference. http://libproxy.bath.ac.uk/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1099435
- van Oord, L. (2007). To westernize the nations? An analysis of the International Baccalaureate's philosophy of education. *Cambridge Journal of Education. 37*(3). 375–390. https://doi.org/10.1080/03057640701546680

ملفّ العدد

آفاق التعليم التحرّريّ في المنطقة العربيّة بين الطموح والواقع

د. مروان أحمد حسن

في ظلّ التحديّات الاجتماعيّة والسياسيّة التي تعصف بعالمنا العربيّ، يشكّل التعليم التحرّريّ أحد الأدوات الممكنة لتحقيق التغيير الجذريّ، وتحرير العقول من القيود الفكريّة والاجتماعيّة، وتحفيز الأفراد على التفكير النقديّ والإبداعيّ. يتجاوز التعليم التحرّريّ الأطر التقليديّة التي تركّز على الحفظ والتلقين، لتمكين المتعلّمين من المهارات التحليليّة والمساءلة. وفي السياق العربيّ، يُمكن للتعليم التحرّريّ أن يسهم في بناء مجتمعات أكثر وعيًا واستقلاليّة، حيث يتمتّع الأفراد فيها بالقدرة على اتّخاذ قراراتهم بحرّيّة ووعي كاملين. ولكنّ مواجهة الواقع الحاليّ تثير السؤال: هل يُمكن للتعليم التحرّريّ أن يكون الحلّ الأمثل للتحدّيات التي تواجهها أنظمة التعليم التقليديّة في المنطقة؟

التعليم التحرّريّ وواقعه العربيّ

قبل أن نجيب على هذا السؤال، لا بدّ أن نعرف أنّ التعليم التحرّريّ نهج تحويليّ للتدريس والتعلّم، يهدف إلى تحرير المتعلّمين من الهياكل المجتمعيّة القمعيّة، وتمكينهم من أن يصبحوا وكلاء للتغيير. ويؤكّد هذا النهج على التفكير النقديّ، والعدالة الاجتماعيّة، والمشاركة النشطة في المجتمع. وبتتبّع الخلفيّة التاريخيّة لهذا المفهوم، تبيّن أن ظهوره كان ردّ فعل علاجيّ على أنواع التسلّط خلال تعليم المقهورين، لتحريرهم باكتسابهم الوعي الثوريّ النقديّ، كما يقول Freire (p.60, 1970) "التّعليم ممارسة للحرّيّة، وليس نقلًا أو إيداعًا للمعرفة أو الثقافة". تتّضح من هذا القول أهمّيّة ربط التعليم بالحرّيّة، ذلك أنّ التعليم ممارسة للحرّيّة التي تنبع من الإرادة المستقلّة، بعيدًا عن أيّ شكل من أشكال السلطويّة. تمنح هذه الحرّيّة الفرد القدرة على ممارسة وجوده والشعور بواقعه وفهمه بوعي. فالتعّليم ليس مجرّد نقل المعرفة، أو حفظ المعلومات، أو التكيّف مع الواقع القائم، بل هو تعبير عن الوجود الإنسانيّ الحرّ والمستقل، والسعي إلى تعزيز وعي نقديّ يتحدّى منطق القوّة والقهر.

التعليم سلاح ذو حدّين، فقد يكون أداة قهر وتسلّط أو وسيلة للثورة على الظلم. لكنّه، في كثير من الأحيان، يتحوّل إلى أداة بيد السلطة في مختلف أنحاء العالم. وفي هذا، تعمل المجتمعات العربيّة التقليديّة المحافظة على إعادة إنتاج نفسها بكلّ ما فيها من موروث ثقافيّ عبر مؤسّسات عديدة، مثل الأسرة التي تُخضع الطفل منذ سنواته الأولى خلال عمليّة التلقين، ثمّ تأتي المدارس التي قد تخلق أجيالًا ذات شخصيّة نمطيّة واحدة ومكرَّرة، نسخة عمّا هو سائد في هذه المجتمعات، بالمناهج والبيروقراطيّة والمنظومة التعليميّة المعتمدة على التلقين، أو التعليم البنكيّ الذي يدور حول المعلّم كونه مصدر العلم الوحيد، بخلاف التعلّم التحرّريّ الذي يعمل على عمليّة التفاعل الحيّ بين المعلّم، والمتعلّم، والمحيط المجتمعيّ.

التعليم التحرّريّ بين التوجّهات والتخوّفات

على الرغم من النظر إلى التعليم التحرّريّ وسيلةً لتطوير المجتمعات وتعزيز الديمقراطيّة، إلّا أنّه دائمًا ما يثير المخاوف لدى الأنظمة السياسيّة الحاكمة في كثير من المجتمعات، لأنّه ينطلق من المؤسّسات والمبادرات التي لا يمكن التحكّم بحركتها؛ بما قد يزيد وعي الأفراد وتحرّرهم من القيود التقليديّة، وبالتالي تعزيز المطالبات بالحقوق الأساسيّة والحرّيّات. هذه الديناميّة قد تهدّد استقرار الأنظمة القائمة، وتؤدّي إلى إصلاحات غير مرغوبة في نظر الكثير من الحكومات التي تسعى للحفاظ على سلطتها. وبرأيي، أحد أكبر هذه المخاوف قدرة التعليم التحرّريّ المحتملة على تحدّي الوضع الراهن، وزرع بذور التغيير الاجتماعيّ والسياسيّ. لذا، تجد السلطة الحاكمة – السلطويّة أو التي تدّعي تصبّغها بالديمقراطيّة – نفسها دائمًا في موقفٍ دفاعيّ، إذ تخشى من أن يؤدّي انتشار التعليم التحرريّ إلى زعزعة استقرار الأنظمة القائمة، وتفكيك الهياكل التقليديّة التي بُنيت على مدى عقود.

في جوهر الأمر، غياب التعليم التحرّريّ في المنطقة ينبُع من عدّة عوامل سياسيّة واجتماعيّة وثقافيّة. تُعزى هذه العوامل إلى السيطرة السياسيّة التي تسعى السلطة للحفاظ عليها بالنظام التعليميّ، حيث يُستخدم التعليم أداةً لنقل الأفكار والمعتقدات التي تدعم الأنظمة الحاكمة. وفي ظلّ غياب حرّيّة المبادرة، واتّخاذ القرار على مستويات غير رسميّة، يُحرم التعليم من

إمكانيّة التطوير نحو نهج تحرّريّ يشجّع على التفكير النقديّ والاستقلاليّة؛ ممّا يحافظ على استقرار النظام السياسيّ القائم. غالبًا ما يُعزِّز التعليم التقليديّ القيم والمعتقدات الاجتماعيّة والدينيّة التي تُعدّ أساسيّة للحفاظ على استقرار المجتمع. ومع ذلك، يؤدّي أحيانًا إلى ترسيخ الأفكار المتطرّفة وتغذية الانقسامات بين فئات المجتمع المختلفة؛ ممّا يثير خلافات بين الأجيال، ويخلق توتّرات اجتماعيّة. في المقابل، يُمكن للتعليم التحرّريّ الذي يدفع نحو التساؤل حول هذه القيم وإعادة تقييمها، أن يُشكّل وسيلة لمواجهة تلك المخاطر والتطرّف، بتعزيز التفكير النقديّ والانفتاح على الآخر. ومع ذلك، قد يثير بعض المخاوف المتعلّقة بالتغيير السريع في الهياكل الاجتماعيّة والسياسيّة، بما قد يؤدّي إلى اضطراب في النسيج الاجتماعيّ. الأمر الذي قد يُثير مخاوف من التحوّل الجذريّ لدى بعض الفئات في المجتمعات العربيّة.

أتبنّي التعليم التحرّريّ ضروريّ أم كماليّ؟

بالنظر إلى الأدبيّات، نجدها غارقة في مميّزات التعليم التحرّريّ، وأهمّيّة تبنّي أساليب تعليميّة تهدف إلى تحرير العقول وتنمية القدرة على التفكير النقديّ. ولكن، لماذا نحن في العالم العربيّ بحاجة ماسّة إلى هذا النوع من التعليم؟ هل ما ورد في الأدبيّات هو فعلًا ما يلبّي احتياجاتنا، أم أنّ هناك أسبابًا إضافيّة تستدعي التفكير في هذا النهج؟

أعتقد أنّ التعليم التحرّريّ ليس مجرّد ضرورة لتحسين النظام التعليميّ فحسب، بل ركيزة رئيسة لتطوير واقع المجتمعات العربيّة وبناء مستقبل أكثر إشراقًا. ويمكنني إرجاع أهمّيّته إلى أسباب سياسيّة، واجتماعيّة، وثقافيّة. منها تعزيز الوعي السياسيّ والمشاركة الفعّالة، حيث يعاني كثير من المواطنين في مجتمعاتنا العربيّة – ولا سيّما القمعيّة منها – نقصَ الوعي السياسيّ، وضعف القدرة على المشاركة الفعّالة في اتّخاذ القرارات التي تؤثّر في حياتهم. يُمكن للتعليم التحرّريّ أن يسهم بدوره في تمكين الأفراد من فهم حقوقهم وواجباتهم السياسيّة، وتعزيز قدرتهم على المشاركة الفعّالة في العمليّة الديمقراطيّة، بتشّجيع التفكير النقديّ والنقاش المفتوح حول القضايا السياسيّة؛ ممّا يخلق مواطنين أكثر وعيًا واستعدادًا للمشاركة في بناء مجتمع ديمقراطيّ وحيويّ.

في ظلّ وجود الأفكار التي تقمعها السلطات المهيمنة في بعض المجتمعات العربيّة، وتزايد التوتّرات الطائفيّة في بعضها الآخر، يبرز التعليم التحرّريّ أداةً فعّالةً لمكافحة هذه الظواهر، بتعزيز قيم التسامح، وقبول الآخر، والانفتاح على الثقافات المختلفة، وتحقيق انسجامًا واستقرارًا. فعندما يتعلّم الأفراد كيفيّة التعامل مع المشكلات الحقيقيّة في المجتمع بالتفكير المنفتح والنقديّ، ودراسة هذه المشكلات بعُمق، يصبحون أكثر قدرة على إنتاج، أو تبنّي، حلولًا واقعيّة وفعّالة، وأقلّ عرضة للانجرار وراء الأفكار والدعوات العنيفة. ولأنّ العالم يتغيّر بسرعة غير مسبوقة، تظهر تحدّيات جديدة ظهورًا متزايدًا، مثل التغيّر المناخيّ، والتحوّل الرقميّ، والتطوّرات التكنولوجيّة. لذا، من الضروريّ تحضير الأجيال القادمة لمواجهة هذه التحدّيات، حيث يحتاج العالم العربيّ إلى نظام تعليميّ يعزّز من قدرات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات، وتطوير مهارات الشباب اللازمة للتكيّف مع هذه التغييرات، وتسليحهم بالأدوات الفكريّة للتعامل مع عالم يتّسم بعدم اليقين والتعقيد.

لا يكمن التحدّي الأكبر أمام تطبيق التعليم التحرّريّ في المجتمعات العربيّة في مدى فعّاليّته في تنمية مهارات التفكير النقديّ والإبداعيّ فحسب، بل في قدرة النظام التعليميّ على تبنّيه في ظلّ القيود المفروضة عليه. السؤال الذي يطرح نفسه هو من سيعلِّم هذا الجيل الجديد؟ هل يمتلك المعلّم القدرة على تنفيذ هذا التغيير من دون الرجوع إلى السلطة التعليميّة، مع الأخذ في الاعتبار أنّ أولياء الأمور قد يرفضون هذا التوجّه بسبب الخوف من الخروج عن المألوف والتقاليد؛ ممّا يزيد التوتّر بين أهداف التعليم التحرّريّ ومخاوف المجتمع التقليديّة؟

بالإضافة إلى ذلك، يتعيّن على النظام التعليميّ أن يوازن بين الحاجة إلى إنهاء المناهج المقرّرة وفق الخطّة الزمنيّة المحدّدة، وإعطاء الطلّاب فرصة التفكير بحرّيّة وتطوير مهاراتهم الفرديّة.

هذه التحدّيات تعكس الحاجة إلى استراتيجيّة شاملة تتضمّن تطوير المناهج، بالإضافة إلى تغيير الثقافة التعليميّة بأكملها، لتكون قادرة على دعم التعليم التحرّريّ وإثرائه.

طريقنا نحو التعليم التحرّريّ غير ممهّد

يواجه طريقنا نحو التعليم التحرّريّ في الوطن العربيّ تحدّيات جمّة، أهمّها عجز كثير من النظم التعليميّة في الوطن العربيّ عن تحقيق التعليم التقليديّ في صورته المأمولة، فكيف يمكن أن نتوقّع نجاح التعليم التحرّريّ فيها؟ وعلى الرغم من عيوب التعليم التقليديّ الكثيرة، إلّا أنّه لا يزال يُشكّل الإطار الأساسيّ الذي يعتمد عليه ملايين الطلّاب للوصول إلى فرص التعليم. إذا كانت هذه الفرصة التقليديّة مليئة بالثغرات والتحدّيات التي لم نستطع معالجتها بعد، فالتفكير بتحقيق تعليم تحرّريّ يبدو وكأنّه ضرب من الخيال. يتطلّب التعليم التحرّريّ مقوّمات وقدرات أكبر بكثير من تلك التي يوفّرها النظام التقليديّ، بدءًا من البنية التحتيّة، وصولًا إلى القدرة على استيعاب الأفكار الجديدة والممارسات التعليميّة المبتكرة. فعدم القدرة على تحقيق تعليم تقليديّ ناجح يدلّ على أنّنا لسنا مستعدّين بعد للدخول في مغامرة التعليم التحرّريّ.

أمّا عن قيادة حركة التعليم التحرّريّ في الوطن العربيّ، فمن سيقودها؟ هل يمكن أن تكون الحكومات هي من يقود هذه الحركة؟! الحقيقة الصادمة هي أنّ بعض الحكومات ليست غير مؤهّلة لقيادة هذا التحوّل فحسب، بل من مصلحتها معارضة التعليم التحرّريّ. تستمدّ هذه الأنظمة الحاكمة جزءًا كبيرًا من قوّتها من السيطرة على التعليم وتوجيهه، ليخدم مصالحها السياسيّة والاجتماعيّة. ففتح الباب أمام التعليم التحرّريّ يعني السماح للشعوب بالتفكير النقديّ، والاستقلاليّة، والمطالبة بحقوقها. وهذه أمور قد تهدّد استقرار هذه الحكومات وتحدّ من سيطرتها.

من هنا، يتبادر السؤال: من سيضع نفسه أمام النيران، ويتحدّى الحكومات لقيادة هذه المجازفة؟ هناك قلّة من المفكّرين والنشطاء الذين قد يتحمّلون هذه المهمّة. ولكن من دون دعم جماهيريّ قويّ ومؤسّسات تعليميّة مستقلّة قادرة على تحمّل تبعات هذا التغيير، يبقى التعليم التحرّريّ في الوطن العربيّ مجرّد حلم بعيد المنال. ما نحتاج إليه هو حركة مجتمعيّة شاملة تؤمن بالتغيير وتعمل على تحقيقه، وهذه الحركة لا يمكن أن تنجح إلّا إذا توفّرت الإرادة الجماعيّة والقدرة على تحدّي الوضع الراهن بكلّ شجاعة.

وأخيرًا، هل من أمل؟

التفكير في التحوّل نحو التعليم التحرّريّ في الوطن العربيّ ليس مجرّد خطوة تعليميّة بحتة، بل هو تحدٍّ شامل يواجه النظم التعليميّة السائدة، ويصطدم بعقليّة المجتمع الذي اعتاد على التقليديّة والتبعيّة. فهذه الخطوة تتجاوز مقاومة التغيير من الأفراد، بل تحتاج إلى تضافر الجهود المجتمعيّة المحلّيّة.

لكن، وفي نهاية المطاف، يبقى التعليم التحرّريّ في المنطقة العربيّة ميدانًا خصبًا للتفكير والتأمّل. فبينما تحمل الرؤى الطموحة وعودًا بمستقبل أكثر عدالة وحرّيّة، تقف أمامها تحدّيات الواقع بكلّ ما يحمله من عقبات هيكليّة، وثقافيّة، وسياسيّة. قد يكون الطريق طويلًا وشاقًّا، ولكنّ الإيمان بقدرة التعليم على بناء جيل قادر على ممارسة النقد، والإبداع، والاستقلاليّة، هو ما يجب أن يظلّ دافعًا لنا إلى السعي نحو هذا الهدف.

د. مروان أحمد حسن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، وعضو هيئة تحرير مجلّة **منهجيّات**
مصر

المراجع

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed. Bloomsbury* Publishing.

ملفّ العدد

التعليـم التحـرّريّ وتجربـة غـزّة

د. سائدة عفونة

هل التعليم التحرّريّ مصطلح فلسفيّ؟ أم شعار لغويّ؟ أم غطاء حالة شرود ذهنيّة في عمليّة تربويّة دخلت مرحلة الشيخوخة، وتتألّم في عصر رقميّ وهميّ؟ هناك عدّة تعريفات لهذا المصطلح مرهونة بمرجعيّة واضع التعريف الثقافيّة والسياسيّة: فهو ما بين التعليم لأجل التحرّر الفكريّ، والتعليم لأجل التحرّر الثقافيّ، والتعليم باعتباره أداةً لتحرير الأرض والوطن من استعماريّ استيطانيّ خارجيّ، أو من متسلّق محلّيّ ثوريّ متخاذِل. اختلفت المعاني، وتعدّدت الأفكار، وتجدّدت الأحلام يوم السابع من أكتوبر، عندما علم القاصي والداني أنّ للحقّ أياديَ وصوتًا، وأنّ صاحب الحقّ لا ينسى، مهما اختلفت الرواية ومرّ الزمن وتغيّرت الوجوه وتعدّدت معاني الحرّيّة.

بين مفهوم الحرّيّة والتعليم التحرّريّ

قبل الحديث عن التعليم، دعونا نعرِّف الحرّية تعريفًا لغويًّا يمثِّل حالة التخلّص من الخنوع والرضوخ والعبوديّة للنفس والآخر والجماعة والرغبات. وتتأرجح هذه الحالة ما بين المعرفة بأنّك حرّ، وممارسة هذه المعرفة والتصرّف على أساسها والمحاربة لأجلها. ولكلّ مرحلة متطلّباتها المعرفيّة والفكريّة والمهاراتيّة والنفسيّة؛ فلنبدأ بمعرفة أنّك حرّ، فهذا يتجسّد بمقولة أنّنا ولدنا أحرارًا، ولكن لا نلبث أن نصطبغ بالموروثات الثقافيّة والأسريّة. وقبل هذا وذاك، نحن نولد مقيّدين باسم اختير لنا، ودين فُرض علينا، ولغة نتعلّمها بحكم المكان والزمان، وهواء نتنفّسه بكلّ ما يحتوي من غبار وذرّات. وتأتي التربية الأسريّة لتتحكّم بمفهوم الحرّيّة باختلاف ما بين أسرة وأسرة وبيئة وأخرى، وتتبخّر فكرة المعرفة بالحرّيّة لنستمتع بأنّنا عبيد بإقرار وشهادة ميلاد.

أمّا التصرّف على أساس الحرّيّة فخيار صعب المنال يحتاج إلى شجاعة الفرسان، ويقين العبيد بحرّيّتهم، ومزاج الثوّار، وتعليم الإرادة. ففي ظلّ المؤثّرات الخارجيّة كلّها، تتنازع الإرادة مع النوازع الداخليّة لتصنع حالة فوضى من الصراع بين الأفكار والمعتقدات، بين ما يباح به وما يخجل الفرد من التصريح بالتفكير به. وتتثاقل الهموم من كثرة ضغوط مجتمع واهم، ورئيس متقلّب، وأب متسلّط، ليحاول كلّ فرد إيجاد مساحة من الأمان ليرقد فيها من دون حراك ومزاحمة وتفكير. وأمّا المرأة فحكايتها مع الحرّيّة محفوفة بالمخاطر،

وقصص الخيال، ودروب الجنون، وأسرار الخيام، ووساوس الشيطان، وهيمنة الذكور.

من هنا، تتمثّل مرحلة التغيير والثورة لأجل الحرّيّة، بمختلف مستوياتها الذاتيّة والمجتمعيّة والوطنيّة، برفض قيود مجتمعيّة، وتعليمات إداريّة، ومفهوم قيد السجن، وعلاقة السجّان بالسجين من وجهة نظرهما، وسقف السجن من وجهة نظر الأسير، وسقف بيت أمّ الأسير من وجهة نظرها، ولحظة لقاء طفل بأبيه من وراء القيود، ثمّ اللقاء بعد غياب طويل مع تغيّر ملامح الطرفين: فلم يعد الطفل طفلًا، ولم تعد ملامح الأب واضحة بعد أن أخذت معالم السجن منها ما أخذت، وتآكلت عظامه، وارتفعت معنويّاته، وصُدِمت نفسيّته بالتفاف الجماهير حوله، وتنامت رغبته بالانعزال بين أسوار نفسه، بعيدًا عن ذكريات الماضي القريب والبعيد. بالإضافة إلى ذلك، يختلط مفهوم الحرّيّة ما بين حرّيّة المكان وحرّيّة الكلمة والفكرة والثورة.

وفي ضوء ما ورد أعلاه، يأتي مفهوم التعليم والتعلّم وما بينهما من مفارقة، ليحدَّد التعليم التحرّري باتّجاه وفكرة وسلوك، وتبعات كلّ واحدة منها. ونحن نحتاج أوّلًا إلى أن نقتنع بأهمّيّة تحرير أنفسنا من العبوديّة المفروضة علينا ممّن يملك السلطة، بما في ذلك ذواتنا. وبتجرّد مطلق، سيحدث هذا التعلّم في إطار منهجيّ أعدّه سابقًا معدّو مناهج تحرّريّة انبعثت من أفكارهم المتشكّلة بالعبوديّة، وتقنعهم بأنّهم أصحاب الرأي والفكر، وعلى الآخرين بناء طريق تحرّرهم. فما بين عبوديّة واضعي المناهج وحرّيّة المتعلّم وضيق حيّز المعلّم، تتّسع الرقعة ليضيق الأفق بالمفهوم، بحثًا عن الذات والمكان، وعن فضاء خياليّ لصياغة جريئة لمفهوم التحرّر من الذات، وممّا يُملَى عليها.

حول تجربة غزّة في التعليم التحرّريّ

ما حصل في السابع من أكتوبر حالة تحرير من كلّ المعقول واللامعقول، ومن المؤكّد أنّه كانت هناك منظومة فكريّة تعليميّة انبثقت من سنين، من الظلم والقهر والعدوان، أضاءت مصابيح تفكّر كلّ طفل قُهِر، وكلّ أمّ ثكلى، وكلّ رجل مكلوم، وكلّ شاب فقد حبيبته في قصف سابق أو اجتياح عابر أو حرب عشوائيّة، عبر سنين طويلة من الاستيطان. ولا أدّعي هنا أنّ مدرسة طوفان الأقصى كانت نظاميّة، إنّما أكاد أجزم بأنّها مدرسة وجدت من مشاعر جيّاشة لحنين إلى وطن مغصوب، وأمّ مقهورة، ومعالم بيت محيت عبر ذاكرة الترحيل، وحقيبة النزوح، وكرة من القماش صُنعت من بقايا خيمة في المخيّم.
ومن باب التصوير الحالاتيّ، لننظر إلى طفل لم يتجاوز الرابعة من عمره أُخرج من بيته، ومشى ساعات طويلة إلى مكان مجهول. تساءل عن سبب تركه بيته ولعبته وقصّته، وتعلّم من عجز والديه عن الإجابة وحسرة جدّته ودموع كلّ من حوله. تعلّم أنّ حقّه قد اغتُصب، وأنّ أرضه تحتاج إلى الدفاع عنها، وأنّ القهر لا يفيد أحدًا، وعليه البدء من جديد لإيجاد طريق الصمود وأبواب الخروج من اليأس والخيمة، والهروب من الموت أو الرضا به. فالموت والفقد والحياة والماء والطعام والمنزل والمدرسة والأخ والجار والمحارب والثائر والخبز والحليب... كلّها مفاهيم تغيّرت وأصبحت لها معانٍ تستحقّ التوثيق في موسوعة خاصّة بالعمالقة وصانعي التاريخ. التعليم التحرّريّ في حالة طوفان الأقصى تعلّم مفهوم التحرّر بلغة الأحرار، فكلّ الدروس عمليّة، ولا وقت للتنظير وللعروض التقديميّة وللكتب الرقميّة. فالدرس أمامك، تتعلّم بأغلى الأثمان، بدماء الشهداء وحذاء الأبطال وإيمان الأمّهات، ودموع الرجال التي تغرورق عيونهم بها فتحرقها. دروس صيغت بكرامة الأحرار ونثر قيد الظلم، وأقلام من عظام بُعثرت لمئات القتلى. مدرسة جديدة صُنعت تحت الأرض من ثقوب الأنفاق، وحرارة الخيمة، وعزّة النفس، وهيجان البحر، وهجرة الطيور.

أن ترغب باستكمال الدراسة وتجعل جزءًا من الخيمة لتعليم الأطفال القراءة والكتابة والإسعاف الأوّليّ، وأن تتعلّم المشي حافيًا على رمال ملتهبة وأنت جريح، لتبحث عن أقربائك قبل البحث عن مستشفى مهدوم وطبيب مكلوم، هذا هو التعليم التحرّريّ. أن تصمد طفلة صغيرة، وتغنّي "موطني"، وتتعلّم كتابة اسمها على يدها حتّى يُتعرَّف إليها وروحها تصعد إلى السماء، هذه هي مدرسة التحرير. أن تشتري أمّ بآخر مبلغ لديها كتبًا لتدرّس أطفالها، وتخصِّص مكانًا في خيمة مكتظّة للخلو بهم ومتابعة القراءة لهم، ليعلو صوتها على صوت مَعِدهم الخاوية، وتتابع فتقول: "ليس لنا سوى التعليم، فهو سلاحنا"، هذه التربية التحرّريّة. وتأتي الدبّابة لتجتاح جميع مَن يعتقد بهذا المعتقد، وتمحو أثارهم من الوجود، وتطير أوراق الكتب، وتقع صفحة منها مرسوم عليها عَلم فلسطين على الدبّابة، راسمةً لوحة صمود استثنائيّة في مشهد استثنائيّ مات فيه الجميع، وبقي العَلم يرفرف في مخيّلتهم ويغيظ كبرياء المحتل.

استشهدت لميس وابنها كمال وهما في طريقهما إلى مكان يتوفّر فيه الإنترنت، لتستطيع تقديم امتحانها، تاركةً طفلتها كرز جريحة، كذكرى جميلة لعائلة سعيدة جعلت من العِلم شعارها، ومن الصمود أسلوب حياة. تعلّمت كرز أنّ أمّها تحبّ التعليم، وأنّ عليها صراع الموت لتغلبه، لتبقى وتكمل ماجستير أمّها. تعلّمت لميس عن التربية التحرّريّة من نزوح والدها وهدم مكتب جدّها وسرقة أحلام أخيها. تعلّمت بدمائها وتركت

منهاجًا واضحًا لابنتها كرز، لتكمل كتابة آخر فصل فيه، لتتعلّم منه الأجيال.

جسّد التعليم التحرّريّ في طوفان الأقصى نظريّة باولو فريري بالتطبيق العمليّ، والخوف الآن من العودة إلى المناهج السلطويّة التي أصبحت غير ملائمة لتجارب أطفال غزّة، وأصبح وعيهم أكبر من صفوف المدرسة التي فقدت مضمونها بتحوّلها إلى مركز إيواء. تحرّر الأطفال من المخاوف، ومن فكرة الموت، وتحرّروا من النظر إلى المستقبل الحالم، محاولين جاهدين الاستمتاع بلحظة يقتنصونها من تحت قصف مستمرّ. كما اختلفت علاقة المعلّم بطلبته وجدران مدرسته، فأعاد المعلّم تشكيل الكتب المدرسيّة بما يتلاءم مع مقتضيات الخيم واحتياجات المتعلّمين، وعاد إلى إيمانه السابق والمتوارث بين الأجيال: التعليم رسالة مقدّسة تخيِّم بمبادئها على ظلال الخيام، وما تبقّى من البيوت.

آن الأوان، وقد أصبحت الأرض خصبة وجاهزة لاستقبال التعليم التحرّريّ في منظوره الجديد، وتحت إطار مبادئ التعليم في ظلّ الطوارئ، لتتحمّل الأسرة والمجتمع مسؤوليّتهما المباشرة عن التعليم، وكي لا يبقى تحت سلطة مَن هم مكبّلون باتّفاقيّات دوليّة ومشاريع تمويليّة تقيّد أداءهم وتحدّ من عطائهم. لننطلق مركّزين على استغلال القدرة على حلّ المشكلات، والتي تطوّرت بتعرّض الأطفال إلى ظروف صعبة أجبرتهم على إيجاد البدائل والحلول لمشاكلهم، وأصبح التفكير خارج الصندوق التفكير السائد. العديد من المبادرات انطلقت من المعلّمين، وعلينا التعلّم منها، وتطوير المستقبل بناءً على تطوّرات المرحلة ووعي المتعلّمين والمناهج التحرّريّة.

* * *

في الختام، التعليم بصورته الحاليّة لا يتلاءم مع قواعد التعليم التحرّريّ الذي رسم معالمه الطلبة، من وعيهم بواقع أليم ومليء بالكرامة وشرف النضال وآلام النزوح وعزاء الفقد وغربة التشرّد. فعلى مؤسّساتنا التعليميّة الآن إعادة هندسة المنظومة التعليميّة بما يتلاءم مع توقّعات الطلبة وأحلامهم بوطن محرّر يلأَم الجروح، ويضيء الطريق، ويتفهّم الآلام، ويعيد بناء الأمل.

د. سائدة عفونة
مساعدة رئيس الجامعة للرقمنة والتعلّم الإلكترونيّ وعميدة كليّة التربية في جامعة النجاح الوطنيّة
فلسطين

التفاعل الناشئ بين التربية التحرّريّة- النقديّة والبيئة الاجتماعيّة

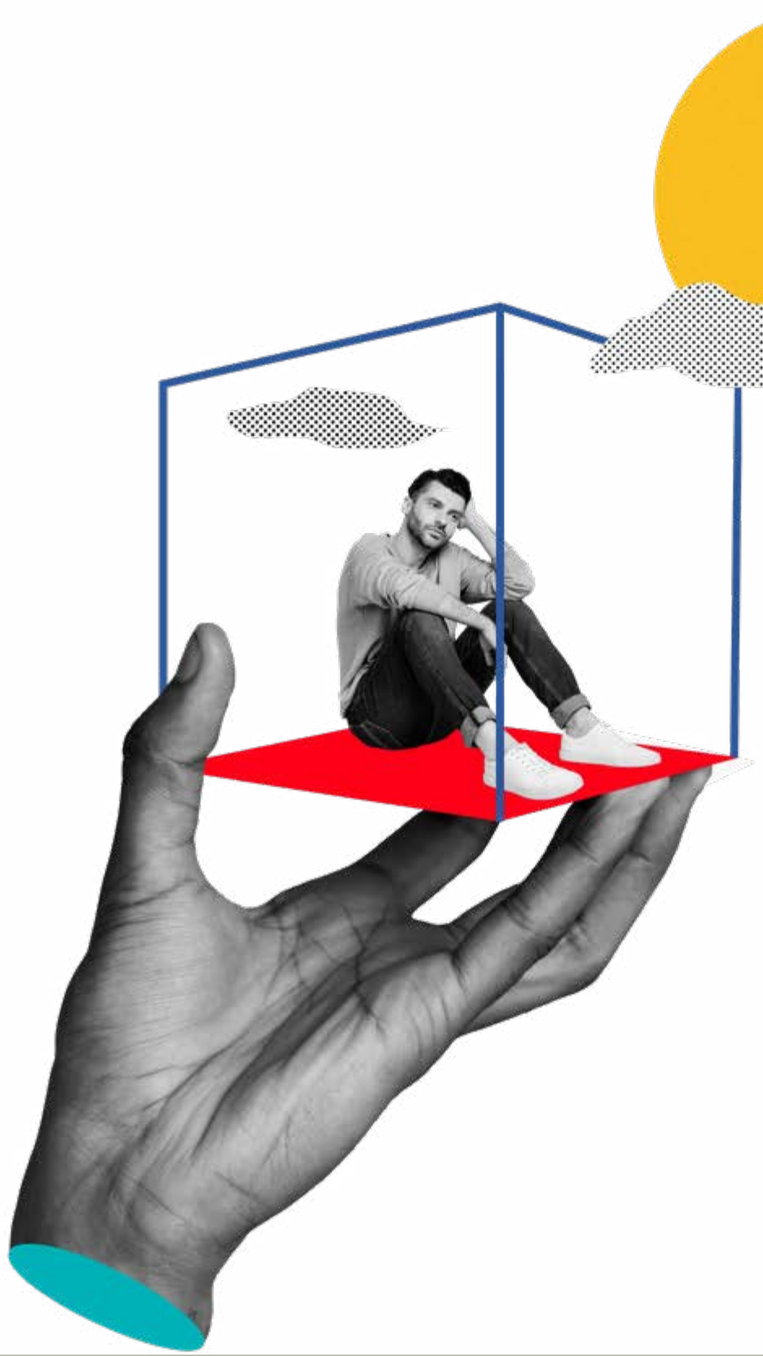
إيناس زهران

قدّم فريري فلسفته التحرّريّة التي جعلت الميدان التربويّ مركّبًا رئيسًا في المجتمع، حيث نادت الفلسفة التحرّريّة بالتغيير الاجتماعيّ القائم على أساس المساواة، وتوظيف الحوار. وانطلاقًا من هذه الرؤية، تعدّ المدرسة استشرافًا لمستقبل المجتمع بعد التغيير. ويقود المعلّم هذا التغيير بالحوار الذي ينشأ حول بؤرة يختارها مع طلبته من حياتهم اليوميّة. يدعو فريري بذلك إلى تعلّم ما يفيد في حلّ المشكلة التي يواجهها الطلبة في مجتمعهم الصغير. فمثل هذا التعلّم، بمختلف مراحله، من حيث السياق الحاضن والتخطيط للتعلّم واقتراح الحلول وتجربتها، بل والتأمّل فيها ودراسة أبعادها، فعلٌ تشاركيّ بين المعلّم والطالب. كما يتّصف هذا التعلّم بأنّه ذو معنى، لارتباطه بالسياق، بل وهو يولد من حاجة ذلك المجتمع برؤية تلك العقول الناشئة.

وبناء على ذلك، وبنظرة أعمق إلى التعلّم التحرّري في إطار المدرسة بصفتها واجهةً تربويّة للمجتمع، لن تكون هناك صفة سيطرة للمعلّم على طلبته في منحى التعلّم، بل سيصبح، لكلا الطرفين، دورٌ في دحرجة عجلة التعلّم بالتبادل. فحالما يلتقط المعلّم (الميسّر النقديّ) مشكلةً من بيئة الطالب، ولو تطرّق إليها عرضيًّا، يبدأ التيسير برسم آليّة تطوير تلك المشكلة، لتصبح حاضنة التعلّم الجديد. ولكنّه، في الوقت ذاته، تعلّم من الطالب (الميسّر الاجتماعيّ)، تعلّم بعض من طبيعة التحدّيات التي يواجهها هذا الطالب، أو مجموعة الطلبة، في سياقهم الحياتيّ، ففي الكثير من الأحيان لا يأتي الطالب والمعلّم من المجتمع ذاته. هذه الإضافة من الطالب إلى المعلّم قد تبدو بسيطة وهامشيّة، لكنّها، في الواقع، مهمّة للغاية لتطوير فهم المعلّم البنية الاجتماعيّة والسياسيّة التي يعمل فيها مع الطالب.

دور التربية التحرّريّة - النقديّة وانتقال المعرفة

يمكن النظر إلى أبعاد أخرى للتربية التحرّريّة الرسميّة أو غير الرسميّة على حدٍّ سواء. فقد تكون المحرّك الرئيس في خلخلة آليّة انتقال تلك المفاهيم الاجتماعيّة، والعمل على تغييرها. ويمثّل الحوار حول سؤال "لماذا عليّ أن أقوم بذلك بهذه الطريقة؟" أو "لماذا يجب أن تسير الأمور بهذه الطريقة؟" ومحاولات الإجابة عنهما، خطوة مهمّة في تحويل الفكر التحرّريّ إلى ممارسة تحرّرية ذات معنى، بل وتضيفُ أبعادًا عميقة إلى تلك المفاهيم. فالتحرّريّة هنا تتعلّق باكتساب المعرفة، وليس بتطبيقها فحسب. فعلى سبيل المثال، لو أنّ فردًا كريمًا بطبيعته، سيكون كريمًا وسعيدًا إذا آمن أنّه لم يمتلك هذا القدر من الرزق (كالمال أو العلم) إلّا ليشاركه مع محيطه؛ فهو مالك لحظيّ لهذا المال، وإن شارك بعضه مع الآخرين، فهو ميسّرٌ المال لهم، لا مستحوذٌ عليه. هنا، تتحوّل ممارسة الكرم باعتباره موروثًا ثقافيًّا فقط، إلى موروث ذي معنى عظيم يتعلّق بفلسفة الكرم العامّة. وفي مرحلةٍ متقدّمة يذوّت الفرد تلك الفلسفة ضمنيًّا بحسب خبراته، وبنيته القيميّة. ويمثّل



فهم الموروث القيميّ فهمًا عميقًا، بكونه جزءًا من الموروث الثقافيّ، سدًّا أمام الحفاظ عليه في ظلّ انتشار وسائل الاتّصال على مستوى العالم.

وإن كانت الدعوة سابقًا إلى تبنّي فهم الموروث الثقافيّ نافلة، فهي في ظلّ العولمة والاجتياح الفكريّ المهول الذي جرّه انتشار وسائل الاتّصال فرضٌ. وإذا استمرّت هذه الممارسات التربويّة العميقة، وأصبحت عادة لدى الفرد، ستنضج لتصبح سلوكًا فرديًّا، ثمّ جمعيًّا من أجل التغيير الاجتماعيّ في مرحلة متقدّمة.

هل التربية التحرّريّة حرّة؟

من غير المنصف الحديث عن التربية التحرّريّة مفهومًا مجرّدًا له السمات ذاتها، وطريقة العمل نفسها. كما أنّها ليست وصفة صالحة للتغيير في كلّ مجتمع. فالتربية التحرّريّة ليست حرّة بالمطلق! بل محكومة بطبيعة المجتمع الذي تنشأ فيه، وطبيعة التحدّيات التي تحكمه، كإيديولوجيا النظام الحاكم وعلاقتها بإيديولوجيا المعلّم وقدرته على التأثير في مدرسته، بل وفي محيطه الاجتماعيّ. فلو افترضنا أنّ معلّمين تبنّيا فلسفة التربية النقديّة مهنيًّا، وأدركا أبعادها، ثمّ عمل أحدهما في بيئة اجتماعيّة تحكمها إيديولوجيا الاستعمار وتستبعد تنوّع الأفكار، بل ولا تقبل من يحملونها. بينما عمل الآخر ضمن مجتمع رأسماليّ قوامه المادّة، وسعى المعلّمان إلى توسيع مدارك الطلبة حول مفهوم من حقوق الإنسان، مثل حقّه في الحركة وحقّه في الوصول إلى أماكن العبادة، فلن يواجه المعلّم الأوّل صعوبةً في إيجاد حالة من بيئة الطلبة، لتحتضن شرارة الفكر التحرّريّ الذي يسعى إلى رسم معالم حقوق الإنسان فيه، وقد يناقش الطلبة مقطعًا متداولًا لشابّ فلسطيني مسيحيّ يصلّي في شوارع القدس في صفوف المسلمين. في هذه الحال أصبح النضال حالة ينطلق منها المعلّم، ليناقش القدرة على فهم مرن للحقّ في الحركة والتنقّل والعبادة، والتعدّديّة الفكريّة التي يحاربها المحتلّ، ليجد متّسعًا يبني فيه فكرة التعدّديّة فكرةً تحرّريّة مقاوِمة الاحتلال.

أمّا المعلّم الثاني، فمن الحكمة أن يركّز على الحقّ في المشاركة في الحياة السياسيّة. يقوم المجتمع الرأسماليّ - الليبراليّ على ترسيخ مفاهيم العمل لاستمرار الحياة. لذلك، لا يجد الأفراد متّسعًا للتفكير في قضايا سياسيّة طالما أنّها لا تؤثّر في دخلهم، وسير حياتهم، وطالما تتكفّل النخبة بمناقشة الحياة السياسيّة واتّخاذ القرارات فيها. فالتحدّي الذي واجهه المعلّم الأوّل انحصار فهم الحرّيّة بالحركة والتنقّل، إذ كان ذلك علّة المجتمع الذي يعيش فيه، كالمجتمع الفلسطينيّ. في حين أنّ علّة المجتمع الثاني، كالمجتمعات الغربيّة عامّةً، هي مشاركة عموم الشعب في الحياة السياسيّة. وهنا يظهر التفاعل الذي أسعى إلى توضيح أهمّيّة فهم المعلّمين له، ولا سيّما الذين يتبنّون الفكر التحرّريّ فلسفةً مهنيّة في التعليم، وأداةً لتغيير المجتمع.

ما دور المعلّم في رعاية التغيير؟

يؤدّي فهم المعلّم دورًا مهمًّا في قدرته على توقّع طبيعة التفاعل الذي ينشأ إذا ما تبنّى الفكر التحرّريّ والتربية النقديّة، أدواتٍ لتغيير الواقع الاجتماعيّ والسياسيّ أحيانًا. ونقطة أخرى لا بدّ من الإشارة إليها، وقد تبدو واضحة ضمنًا لدى الكثير من المعلّمين، وهي أنّ مهمّة المعلّم تكمن في إعداد جيل ليعيش غده بمعطياته، حيث يصبح اليوم ماضيه. هذا يناقض بالضرورة تقديم المفاهيم على أنّها ثابتة، إذ ما يصلح اليوم قد لا يصلح غدًا. لكن، علينا أن نؤكّد هنا مرّة أخرى، أنّ هنالك فرقًا بين المعلّم الذي يدفع طلبته إلى تبنّي المعرفة بشكلها الثابت، والذي قد تؤثّر فيه ولا يؤثّر فيها، وبين معلّم يخطّط مع طلبته ليصلوا إلى المعرفة، وكأنّهم اخترعوها، ليحلّوا بها مشكلتهم. ففي الحالة الأولى، تكون المعرفة بنكيّة تقليديّة، أمّا في الحالة الثانية فالمعرفة أداة تغيير في السياق الاجتماعيّ، كما أنّها متأصّلة لدى الطالب، وغير مرتبطة بالسياق الذي ولدت فيه فحسب، بل قابلة للتفعيل وتغيير ثوبها في سياقات اجتماعيّة مستقبليّة ومتباينة.

فهم المعلّم العميق طبيعة هذا التفاعل بين مفهوم التربية التحرّريّة والبيئة الاجتماعيّة - السياسيّة، يدعم دعمًا مباشرًا تأصيل الفكر التربويّ التحرّريّ في مجتمع المدرسة كوحدة بنائيّة في المجتمع، على أن يتمدّد أفقيًّا ليغطّي الأسرة ومجتمعات الطالب المصغّرة، وليشمل عموديًّا بقيّة مؤسّسات الدولة. ففعّاليّة هذا التفاعل وسلاسته يعتمدان كثيرًا على

قدرة المعلّم على طرح الأسئلة الصادمة، والتي تدعو الطلبة إلى تخطّي المخاوف الداخليّة من طرح الأفكار ومناقشتها، والأهمّ من ذلك عدم مراقبة عقولنا، وطرح أفكارنا للحوار وصولًا إلى الارتقاء بها إلى سلوك فرديّ، ثمّ مجتمعيّ؛ ممّا يعني التغيير الاجتماعيّ أو السياسيّ. ومن الاستراتيجيّات الأخرى التي من الممكن للمعلّم أن يوظّفها في إطار التربية النقديّة، إخضاع ما يطرحه الإعلام للمنطق قبل اعتناقه وقبوله. كما إنّ طرح الأسئلة المفتوحة، وتعزيز لغة الحوار في مجتمع الطلبة، وقبول فكر الآخر تساعد على تبنّي الأفكار التحرّريّة وتعزيز الوعي الناقد لدى جيل المستقبل.

كيف تتفاعل المجتمعات التربويّة مع التربية التحرّريّة - النقديّة؟

أخلص ممّا تقدّم إلى أنّ تعليم المقهورين يستلزم بالضرورة معلّمًا شُفي من كونه مقهورًا، وآمن بالفكر التحرّريّ، ثمّ أدرك جيّدًا طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه طلبته. أي أنّه كان قادرًا على قراءة التحدّيات التي تسيطر على المجتمع وتخنقه. يصبح المعلّم قادرًا على تبنّي حوار محفِّز، وقادر على توقّع طبيعة التفاعل بين الافكار التحرّريّة والبيئة الاجتماعيّة. قد يكون لهذه التوقّعات دور حاسم في إنبات أفكار يعتبرها المجتمع انقلابيّة، ويوفِّر لها مقوّمات النجاح. فالتوقّعات الجيّدة هنا تُخرِج مارد الأفكار المتقوقعة في أعماق فكر الطلبة، وتعمل على التخطيط لمرحلة العمل في أكثر من سيناريو، وقد يكون بعض هذه السيناريوهات متطرّفًا. وهنا، لا بدّ من النظر إلى الحلقة الأوسع؛ مجتمع المعلّمين. صحيح أنّ فكرة التغيير الاجتماعيّ القائم على الفكر التحرّري فرديّة في النهاية، إلّا أنّ مجتمع المعلّمين مجتمع قد يشكّل حاضنة الفكر التربويّ التحرّريّ. وعلى الطرف المقابل، قد يكون مجتمع المعلّمين متناقضًا، فيطفئ أيّ شرارة لتوظيف الفكر التحرّريّ في مجتمع المدرسة، سواء على صعيد الطلبة، أم على صعيد المعلّمين. إذًا، الفكر التحرّريّ قد يظهر جليًّا على مستوى أعلى من مستوى الطلبة، وفي هذه المرّة يظهر صراع الإيديولوجيّات قويًّا بين المعلّمين، وتتدخّل فيه العديد من المتغيّرات، كالنظام الإداريّ في المدرسة، وعلاقة المدرسة بمجتمعها المحلّيّ، وطبيعة العلاقة بين العناصر الهيكليّة في المنظومة التربويّة. كما يكون هناك دور كبير لطبيعة العلاقة بين إيديولوجيا النظام الحاكم والمؤسّسة التربويّة. في جميع الأحوال، يلزم التغييرَ الاجتماعيّ فعلٌ جمعيّ ثوريّ، لا يأتي بلا فكرة تنمو فرديّة عند معلّم اختار أن يقود التغيير، وأن ينقله إلى مجتمع المعلّمين. وبدورهم يسعون إلى خلق مجتمع جمعيّ ثوريّ صلب يسعى إلى التغلّب على التحدّيات القاهرة في المجتمع.

وبقدرِ عمق فهم المعلّم طبيعة المجتمع وبيئته وطبيعة طلّابه كذلك، يكون قادرًا على إشعال الشرارة أو الشرارات في الوقت والظرف التعليميّين المناسبين. وهنا، يبدأ العمل على احتضان التفاعل الناشئ من هذا الانفجار الفكريّ ورعايته، ليصبح فعلًا أو سلوكًا اجتماعيًّا، ويشكّل لبنة في بنية اجتماعيّة جديدة. ويبدو أنّ على المؤسّسة التربويّة أن تأخذ القرار بتبنّي التربية النقديّة طابعًا ثابتًا في مشاريعها، وفي أيّ تدريب للمعلّمين في المرحلة القادمة. كما أنّ إبراز قصص النجاح في مجال التربية النقديّة، وتسليط الضوء على مخرجات تلك التجارب، يعدُّ رافعة ناجحة لتغيير الوضع الاجتماعيّ والسياسيّ المدروس.

* * *

الكثير ممّن كانوا طلبة مقهورين، نجحوا اليوم في التخلّص من القيود الفكريّة، وذلك ليس أمرًا على الهامش مطلقًا، بل في صلب التجربة، ومن أهمّ مخرجاتها. وعلى الرغم من تعدّد أمثلة النجاح الحيّة، إلّا أنّها لا تشكّل بالضرورة إثباتًا لقدرة التربية التحرّريّة على التغيير الاجتماعيّ. ولكن بالإمكان النظر إلى أنّ الأفكار الثوريّة الموجودة في أعماق الكثيرين، بذرة يمكن الاستثمار فيها لخلق واقع اجتماعيّ جديد. فقيود الخوف والمراقبة الذاتيّة تمنع هذه الفكرة من التضخّم في الواقع، بل حتّى الخروج من العقول إلى ساحة الحوار. وهنا، يأتي دور التربية التحرّريّة - النقديّة التي تشجّع، بل تدفع، صاحب الفكرة إلى تحطيم قيود الخوف، وإطلاق العنان للفكرة. فتصقلها التربية النقديّة وتدعمها لتخرج من كونها احتمالًا إلى حقيقة فرضت نفسها على الواقع... لقد بدأ للتوّ واقع جديد.

إيناس زهران
مشرفة تربويّة ومدرّبة في استراتيجيّات التعليم
فلسطين

تربيـــة التعليـــم التحـــرّريّ وتراتيـــب علاقـــات القـــوّة

نسيم قبها

لم يكن ارتباط التعليم التحرّريّ بالشعوب المقهورة أكثر من غيرها وليدًا عضويًّا متلازمًا؛ ففكرة التحرير فكرة مستمرّة في كلّ مجتمع، سواءً أكان مقهورًا أم مستبِّدًا اجتماعيًّا. ذلك أنّ معضلة الاستبداد التي تقود إلى التربية التحرّريّة غير مقتصرة على النتوءات التي تخدش المجتمعات المحكومة مركزيًّا حكمًا سلطويًّا عنيفًا، بل تتعدّاها إلى المجتمعات التي تدّعي الحرّيّة. وهذا يعني الحاجة إلى التربية التحررّيّة في كلّ أطياف المجتمعات الشماليّة والجنوبيّة، باعتبار ازدواجيّة القاهر والمقهور في صراعهما الذي يتجلّى في أدوات متباينة، يصوغها العقل التحرّريّ نفسه، وضمن سياق الثقافة السائدة ونمطها، من أجل إعادة إنتاج الوعي الذي تكلّست خطورته في امتدادات التعليم البنكيّ التطبيعيّ، والذي جعل الإنسان سلعة التعليم.

من هنا، تكمن أزمة التعليم في المجتمعات المتخلّفة في اعتمادها أسلوب التعليم التلقينيّ البحت، والقائم على وجود طرف ملقِّن وطرف متلقٍّ، لينتهي بملء عقول الطلبة بكلام ومعلومات أفرغت من محتواها الفعليّ؛ فيترتّب على ذلك تطبيع المتعلّم وتطويعه لقبول فكرة التعليم من أجل حفظ المعلومة من دون محاكمتها، فيما التربية التحرّريّة تجعل من الإنسان أداة التحرّر وجوهرها.

فالمسألة المهمّة التي يجب أن تبقى متّقدة في التربية التحرّريّة شعور القائد (الطالب) فيه كمربّيه، أي أن يسمع صوت الذات الفخورة، وصوت ذواته الجمعيّة في مسائل حياته المجتمعيّة، باعتبار المجتمع من مسؤوليّته التي لا تنفكّ. فهذا النوع من التربية ينطلق من قناعة واعية بأنّ المبدأ التعليميّ المبنيّ على التربية، لا يكون تعليمًا ما لم يتّخذ من التحرّر نقطة انطلاق؛ فهو يقدّم بالممارسات فاعلًا في الحياة ولها، وبطرائق تعليم المقهورين بالأسلوب الذي يسهمون فيه إسهامًا واقعيًّا إيجابيًّا وفاعلًا وهادفًا ومشوِّقًا في العمليّة التعلّميّة المبنيّة على حرّيّة

الفكرة، وحرّيّة اتّخاذ القرار الناتج عن التفاعل التعلّميّ. يعني ذلك أنّ الطالب يأخذ قراره الخاصّ من مطبّات الحياة التي تخلو من الصعوبات والتحدّيات.

ففكرة التحرّر في التعليم تمنع الإخلال الفوضويّ، وتمنع استنساخ طلبة في القارّات المتباعدة، متشابهين ومتقاربين في سطحيّة تعاملهم مع الحياة، لأنّ تحرير التعليم يقتضي وضوح الأهداف ووضوح المنظومة التعلّميّة، ويمنع منعًا باتًّا الإخلال المنهجيّ في التعليم، والذي يكون حائلًا، فسيولوجيًّا وسيكولوجيًّا، دون تحقيق مشتهى التحرّر المطلوب دون غيره؛ لأنّ المقهورين حينها إن لم يشعروا بإنسانيّتهم التي هي وقود العمل، ووعيهم الثقــافـيّ الذي هو محرّك الخطأ، وحسّهم الوطنيّ الذي هو دافع الغاية، لن يستطيعوا التعامل مع بعضهم، بل لن يكون هناك تناغم وانسجام موحّد بينهم حول الفكرة الحقيقيّة لمعنى التحرّر الذي هو مبتغى الممارسة. لذا، لا بدّ من أن يدافعوا بأظافرهم عن تعليمهم الباني، وعن إنسانيّتهم الجريحة، وإنسانيّة قاهريهم الملطّخة بالافتراس الوحشيّ في الوقت ذاته.

ومن هنا، أيّ تعليم تحرّريّ يجب أن يصادم علاقات القوى في هرم التربية السائدة ويناجزها، ويخلخل سلطتها وتراتبيّتها الفوقيّة المستمدّة من الإرث الرتيب بعنف واعٍ، حتّى يتمكّن من إعادة إنتاج سلطويّة القوّة التربويّة والتعلّميّة بطريقة تتلاشى فيها الفروق الواضحة بين متعلّم أرستقراطيّ ومتعلّم أنهكته تجاوزات المواصلات التي لا تنتظره. بالإضافة إلى التمايزات النفسيّة والاجتماعيّة بين المعلّم والمتعلّم، والتي تفرضها اجتماعيّات الشارع وفق ما تبصرها التربية الرسميّة، والتي لها اشتراطاتها على مسيرة التعليم الصدئة ونتاجها. وهذا الأمر يعني نسف الاشتراطات، وإعادة هيكلة الأولويّات هيكلة مختلفة عن تسليع المناهج.

التعليم الذي لا يقوم على مبدأ معالجة المشكلات تعليم انبطاحيّ، ينتج طلبة معتقلين في تفكيرهم؛ ممّا يعني أنّه حيث تُناقش المشكلات التي تواجه المتعلّمين والمعلّمين والمجتمع بعلاقة بعيدة عن الأسلوب التقليديّ، يكون بداية تحرّر التربية وتحرير النصّ. وبذلك، ينضوي إحلال علاقات جديدة في المفهوم، هي علاقة المتعلّم المريد بالمعلّم المريد، بما يستثير العقل في مسؤوليّته عن تغيير الواقع، سواء بحلّ المشكلات التي تُهضَم مسبّباتها للخروج بقاعدة انطلاق للمعالجات، أم بالعلائقيّة التي تحوي الاستفادة من الطرفين للطرفين والمجتمع. أي أنّ الجميع يتبادلون إنتاج المعرفة ويتشاركونها، في ممارسة جمعيّة تحرّرت من بروتوكولات التعليم الهاوي.

فالتربية التحرّريّة المنبثق عنها التعليم للتغيير، طريقة للتعليم في معالجة المشكلات معالجة ترفض الواقع بعدم السكوت، وبإزالة الأتربة عن الجذور المتيبّسة، وقلعها إن لزم الأمر. هي تربية يشارك الطلبة فيها بالتبصّر لإيجاد الحلول من دون مهادنة. وهكذا، تُمارَس عمليّة تغيير مستمرّة ومستمدّة من رؤية المتحرّرين في التعليم.
لا يقتصر دور المتعلّم هنا على الاستماع فحسب، مع أنّ الاستماع أوّل خطوات المواجهة، بل يتعدّاه إلى المشاركة بالنقد والبحث والحوار: المشاركة بطرح السؤال، لأنّ السؤال أوّل المعركة، وكلّ هذا يدور بين المعلّم والمتعلّم والمجتمع دورة إيجابيّة، مع خطورته على الشركات التي تصنع مئات الملايين من علب الهندسة التي لا تستطيع قياس محيط شجرة في ساحة المدرسة.
ولمّا كانت التربية التحرّريّة تمكِّن الطلبة والمعلّمين من تجاوز ظاهرة الاحتكار المعرفيّ والثقافيّ والسياسيّ، والخضوع للتصوّرات الكاذبة والساذجة عن العالم والحياة، كتلك الخيالات التي بدأت مع المراحل الأولى من التربية الركيكة، وصولًا إلى القواعد التربويّة التي فرضها القاهرون على المقهورين، كان التعليم التحرّريّ أداة نسف القهر الموسوم بالتربية الانتهاكيّة وفق نظام يتناول فيه المعلّم والمتعلّم أدوارهما الإيجابيّة داخل النسيج المدرسيّ التفاعليّ والاجتماعيّ الحواريّ، والذي لا يتقيّد بقواعد ترقيم البشر وترقيم الطلبة، بناء على ببّغاويّة الحفظ، بينما التركيب والتقييم في غبار الذاكرة.

انطلاقًا من إطار عمليّة التفاعل الاجتماعيّ وترسيخ أسس التربية الحواريّة في التربية التحرّريّة، نجد هذه الأخيرة نظامًا عصريًّا يتلاءم مع الدم الذي يسيل في غزّة، ومع اغتيال المدارس والجامعات، ومع قهر الأوروبيّين من تحكّم رأس المال بمصيرهم المتدحرج. هي تعليم ينبش في جدوى الصناعة

التي تغتال نظافة الهواء، وهي التعليم الذي يجب أن يحاسب مدّعي الحرّيّة في عمليّات القتل الممنهجة للاحتلال الصهيونيّ في فلسطين ولبنان بلا رادع. ولا شكّ أنّ التربية التحرّريّة تسهم إسهامًا لازمًا في تنمية روح الاستقلاليّة لدى الناس، وتشجّعهم على بناء حبّ التساؤل وممارسة التفكير المستهدف في الغيابات، واكتساب كثير من المهارات العقليّة وتوسيع آفاقها، وتعميق الوعي التربويّ، والقدرة على حلّ المشكلات، والتخلّص من الجمود العقليّ وتبلّد الحواس.

لذلك، لا بدّ من أن يعتمد التعليم التحرّريّ آليّات فطريّة ابتدائيّة ونظيفة، مثل التعاون والانطلاق والمشاركة والاشتباك، ليكون الهدف المشترك تطوير العالم وتغييره نحو الأنسنة المبتغاة، والتي يحتاج إليها القاهر والمقهور، والحاكم والمحكوم، والتي يحتاج إليها الإنسان بوصفه المجرّد.

فوحدة القوى المقهورة من أجل التحرّر من الآليّات مهمّة لتحقيق الغاية. وذلك بإيجاد وعي طبقيّ أفقيّ في المجتمع العالميّ، أي الشعور بالظلم الاجتماعيّ بين المقهورين من أجل أن يعرف القاهر وحشيّته اللا آدميّة، وما يعني ذلك من خروج عن الفطرة. بالإضافة إلى التآلف العاطفيّ والثقافيّ الذي هو آليّة تحرّريّة بنّاءة ومعطاءة، وباعتبار أنّ العمل التحرّري يستهدف احتواء المتناقضات ويجمعها، وقد يفرّق بين المتشابهات والمضلّلات. وبذلك يتمكّن من تحقيق حرّيّة الذات والآخر بالتآلف بين أفراد المجتمع، ليصبحوا متشاركين في العمل الذي يقومون به معًا تجاه العالم المخطوف بالتعليم المضلّل.

فتآلف القوى المقهورة المعرفيّ والوجدانيّ والثقافيّ، لا يرفض الاختلاف في وجهات النظر، لأنّه مبنيّ على مثل هذا الاختلاف. فبين الخلاف والاختلاف ثمّة مساحة تعلّم كبيرة، ولكنّ التآلف بالضرورة يرفض الغزو الثقافيّ - المعرفيّ (العولمة)، والذي تمارسه فئة نافذة سلطويًّا على فئة ما، ويؤيّد ذلك الدعم المشروط الذي تقدّمه فئة إلى أخرى.

حدّد فريري في مجمل أعماله، المعالم الرئيسة لفلسفة الثورة، وهي التي تستهدف تحرير الإنسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذي يعيش فيه. وذلك باعتبار الثورة عملًا يمارسه المقهور من أجل تجاوز ظروف القهر واكتساب حرّيّته، وهو في هذه الممارسة يواجه القاهرين الذين لا يريدون له أن يتحرّر، بل يريدون له أن يستبطن ظروف القهر ويعتبرها قدرًا لا يمكن ردّه. فهذه الثورة لا يمكن لها أن تتحقّق إلّا بالتعليم الحواريّ. وما يعنيه فريري بالتعليم الحواريّ ليس الجدل العقيم الذي يمارسه قادتنا، وإنّما ضرب من وعي الواقع الإنسانيّ. فالإنسان عندما يتبيّن واقعه يدخل في علاقة حواريّة مع نفسه وزملائه والعالم الذي يعيش فيه، وهذه العلاقة الحواريّة هي التي تخدم الوعي، وهي التي تؤدّي إلى الحرّيّة، وبالتالي إلى تغيير العالم.

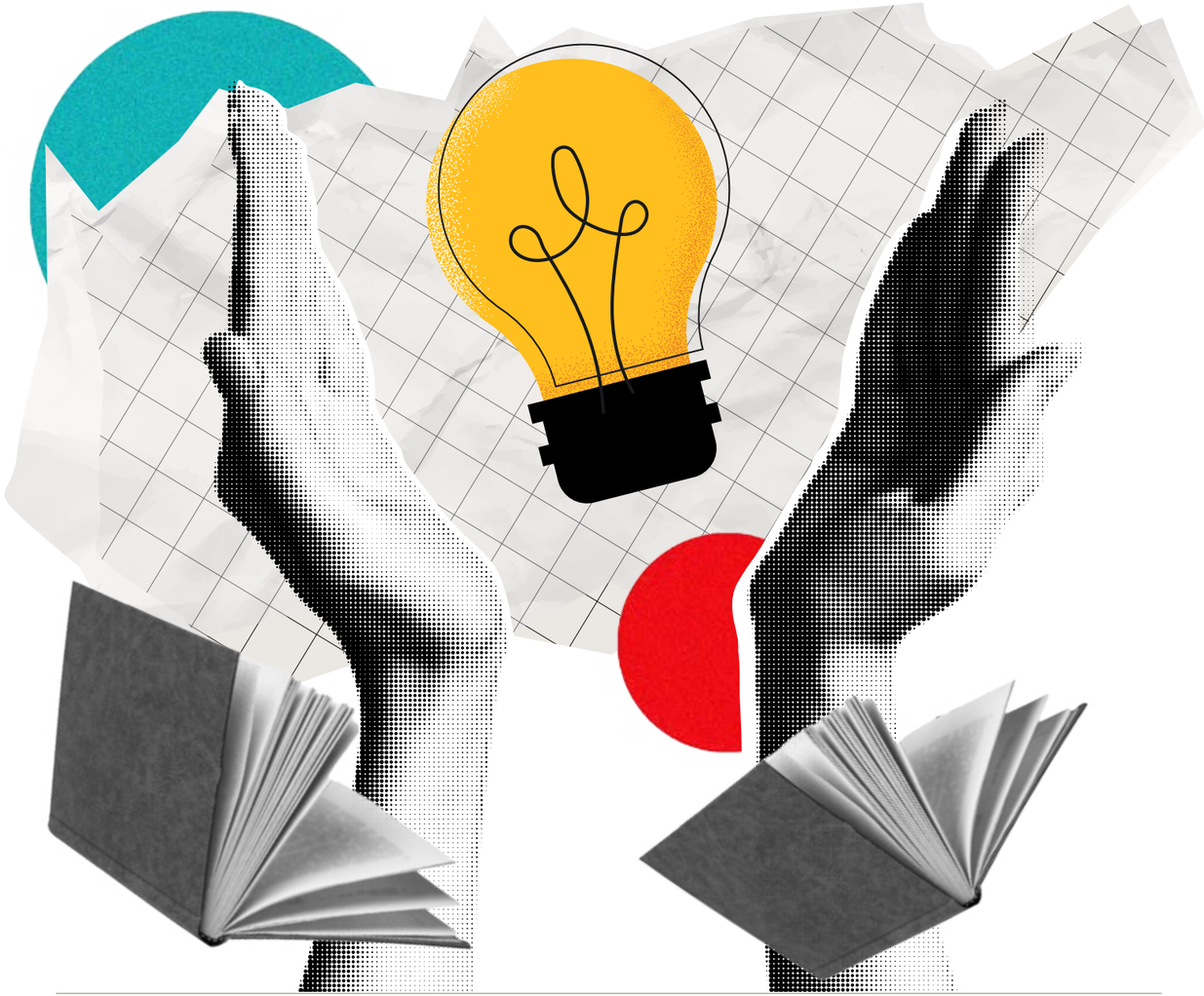
* * *

أثبتت التجارب عبر التاريخ أنّ ما يبعث التفكير عند الناس ليست النظريّات ولا كتب الفلسفة، على رغم أهمّيّتها، بل التفكير في الأحداث الدمويّة التي تسحقهم. وهذه الأحداث قد تكون طبيعيّة أو بشريّة. وأمّا الأحداث الدمويّة البشريّة التي تسحق الناس، والتي تحصل جرّاء علاقات القوّة المدفوعة بالمصالح، فعلاجها الذي لا يخيب هو إعادة التعليم إلى التحرّريّة. وعليه، تكون التربية التحرّريّة مشكاة العالم التي من خلالها سيقف ابن القاهر التحرّريّ بوجه أبيه البنكيّ، وهنا تعاد صياغة ترتيب العلاقات.

نسيم قبها
كاتب وتربويّ
فلسطين

متى تصير المأساة فرصة للتغيير؟

علي عزّ الدين



تغلغلت الحروب والفوضى في عالمنا وأصبحت جزءًا لا يتجزّأ من حياتنا اليوميّة. بالطبع، لن نناقش هنا موضوع الحروب ببعده السياسيّ، ولكن سنتحدّث عن ثورة تربويّة نحن بأمسّ الحاجة إليها في يومنا. تنبع كردّ فعل على كوننا هدف حروب وساحات لها، بكلّ المآسي والتدمير الحاصل في الماضي والحاضر والمستقبل.

هو الوقت المناسب للتحدّث عن ثورة تربويّة في ظلّ هذه الظروف الصعبة. فعدد كبير من النظريّات التربويّة التي انتشرت حول العالم ظهرت خلال الحروب أو بعدها، فحوّلت المأساة إلى فرصة حقيقيّة، وهذا ما نتساءل حوله هنا.

الحروب وارتباطها بالنظريّات التربويّة في العالم

تعليم والدورف Waldorf

تأسّس بواسطة رودولف شتاينر "Rudolf Steiner" في أعقاب الحرب العالميّة الأولى. طُوِّر هذا التعليم لمعالجة الاضطرابات الاجتماعيّة والاقتصاديّة التي سبّبتها الحرب. وهو تعليم يركّز على التنمية الشاملة، بدمج العناصر الفنيّة والعمليّة والفكريّة.

بيداغوجيا فرينيه Freinet

طوّرها المربّي الفرنسيّ سيليستين فرينيه "Célestin Freinet" بعد الحرب العالميّة الأولى، انطلاقًا من تأثير الحرب في المجتمع. ركّز على التعلّم التعاونيّ، والتعليم التجريبيّ، والمشاركة الديمقراطيّة في الفصل الدراسيّ.

نهج ريجيو إميليا Reggio Emilia

بدأ هذا النهج في التعليم المبكر في أعقاب الحرب العالميّة الثانية في بلدة ريجيو إميليا في إيطاليا سنة 1945، حيث تعاون المربّي لوريس مالاجوتسي "Loris Malaguzzi" مع المجتمع المحلّيّ لإنشاء نوع جديد من المدارس التي تحمل فكرًا جديدًا. فالرغبة في إنشاء نظام تعليميّ متطوّر يركّز على الطفل ويعزّز الإبداع والتفكير النقديّ والتعاون، كانت الدافع وراء هذا المشروع. ارتكز عمل ملاجوتسي إلى أهمّيّة النظر إلى الأطفال باعتبارهم أفرادًا قادرين وذوي كفاءة، وروّج لفلسفة تعليميّة متجذّرة في احترام إمكانات الطفل ودوره في عمليّة التعلّم. وقد اكتسب هذا النهج، منذ ذلك الحين، اعترافًا دوليًّا، واستمرّ تأثيره في التعليم المبكر في العالم كلّه.

تعليم السلام

بعد الحرب العالميّة الثانية، وبعد الحروب العرقيّة والطائفيّة والأهليّة، كان هناك دفع كبير نحو تعليم السلام. هدف هذا التعليم إلى معالجة صدمات الحرب، وتعزيز السلام، ومنع الصراعات المستقبليّة بالتعليم. من أهمّ المؤثّرين في هذا المجال كورت هان "Kurt Hahn" الذي كان تربويًّا رائدًا، وأسّس عدّة مدارس، منها كلّيّات العالم المتّحد "UWC". كما ركّزت فلسفته التعليميّة على التعلّم التجريبيّ، وتطوير الشخصيّة، وخدمة الآخرين، بهدف تعزيز الصمود والقيادة وشعور الطلّاب بالمواطنة العالميّة. ترك نهجه المبتكَر تأثيرًا دائمًا في التعليم، مروّجًا فكرة أنّ التعلّم يتجاوز الأكاديميّين، ليشمل النموّ الشخصيّ والمسؤوليّة الاجتماعيّة. واحدة من مدارس كلّيّات العالم المتّحد موجودة في "Mostar" في البوسنة والهرسك، والتي تأسّست بعد الحرب الأهليّة، وتركِّز على تعليم جميع الطوائف والأعراق، فضلًا عن اهتمامها بالانفتاح واحترام الآخر.

ضمن مؤسّسات تعليم السلام نذكر كذلك منظّمة "Maison Shalom" التي أسّستها مارغريت بارانكيتسي "Marguerite Barankitse"، وهي مربّية من بوروندي. وهي منظّمة مجتمعيّة تهدف إلى دعم الأطفال المتأثّرين بالحرب الأهليّة في بوروندي، قدّمت التعليم والرعاية الصحّيّة والتدريب المهنيّ لآلاف الأطفال؛ ممّا عزّز لديهم الشعور بالأمل والقدرة على الصمود. تؤكّد جهودها على قوّة التعليم التحويليّة في إعادة بناء المجتمعات وتعزيز السلام؛ ممّا يجعلها شخصيّة محوريّة في مجال الإصلاح التعليميّ والاجتماعيّ في المناطق المتأثّرة بالنزاعات. فتحت حديثًا مدرسة في روندا تؤمّن التعليم مجّانًا لثلاثين طفلًا لاجئًا، وتدمجهم مع الأطفال الآخرين، من دون تفرقة بين لون ودين وعرق.

محاولات تربويّة صغيرة في الوطن العربيّ

لا أعرف كيف أبدأ هذه الفقرة ومن أين؟ فكلّ الحروب في البلدان العربيّة المستمرّة منذ عقود لم تنتج فكرًا جديدًا، أو ثورةً تربويّة تفرض نفسها وتنتشر وتحقّق تغييرات بنيويّة في المجتمعات. اقتصر الأمر على المبادرات الخجولة والفرديّة التي تصارع للبقاء وتنمو في الظلّ. لا يُسلَّط الضوء عليها كثيرًا، وإذا سُلِّط فيكون لرفع العتب. فأولويّات الإعلام العربيّ ليست التربية والتعليم، إنّما الترفيه والفن.

سأشكر منهجيّات وكلّ من يعمل خلف الأضواء لفسح المجال أمامنا للتعبير عن أصواتنا، وعن مشكلاتنا وواقعنا التربويّ الصعب الذي نمرّ فيه. فمنهجيّات خصّصت مدوّنة تحمل اسم "مدوّنة غزّة"، لتنقل وجع المدرّسين والمدرّسات والطلبة تحت العدوان القائم منذ ما يقارب السنة. وبالبحث عن مبادرات أخرى فرديّة، أو ضمن جمعيّات تحاول أن ترسم البسمة في ظلّ هذا الظلام الذي نعيشه، وجدت بعض المحاولات، والتي لا أشكّ بأنّ عالمنا التربويّ العربيّ يزخر بالكثير من هذه المبادرات الفرديّة، ولكن، كما أسلفنا، لا يمسّها الإشهار والإعلام.

أبدأ من الأردن مع جمعيّة "تغيير" التي تأسّست سنة 2010، هي جمعيّة أردنيّة مستقلّة وغير ربحيّة، مسجّلة ضمن اختصاص وزارة الثقافة، وهي المظلّة التي يُنفَّذ باسمها برنامج "نحن نحبّ القراءة". تهدف جمعيّة "تغيير"، بتنفيذ برنامج نحن نحبّ القراءة، إلى تعزيز دافع حبّ القراءة من أجل الاستمتاع بين الأطفال، حيث يدرِّب البرنامج رجالًا ونساءً وشبابًا من المجتمع المحلّيّ على كيفيّة القراءة الجهريّة، وعقد جلسات قراءة مستمرّة للأطفال في الأماكن العامّة في أحيائهم. كم نحن بحاجة إلى تلك المبادرات التي تزرع حبّ القراءة، ولا تربطه بجوائز ماديّة أو مسابقات.

أمرّ بفلسطين المحتلّة ومفاهيم المجاورة والتعليم المجتمعيّ التي تبنّاها الأستاذ منير فاشه، والذي يشدِّد على أهمّيّة تعليم مهارات الحياة. وبسماع ما قاله في برنامج "TED Ramallah" تفهم شيئًا من مفهوم التعليم المجتمعيّ، وكيف نفيد من العلوم الموجودة بالممارسة الحياتيّة، بعيدًا عن الانطواء تحت راية "المؤسّسة" و"النموذج"، وما تشبيهه الصفوف بقنّ الدجاج، حيث يُحشَى الطلّاب بالمعرفة كما يُحشَى الدجاج بالطعام للحصول على بيض وفير، إلّا دلالة على أصالة هذا التوجّه التعليميّ.

وبالطبع، لا يمكن أن ننسى معلّمات غزة ومعلّميها، والذين سمعنا أصواتهم عالية في "مدوّنة غزّة"، وما شكّلوه من تعليم قائم على رؤية الحاجات اليوميّة، والموارد المتوفّرة، والإرادة التي لا تلين. وأذكر منهم، على سبيل المثال، المعلّمة أسماء رمضان مصطفى والمعلّمة ميسون أبو موسى والمعلّمة هداية جميل البحيصي. تربويّات يعملن ضمن ظروف غير إنسانيّة لنشر العلم والمعرفة، من دون استسلام. هذه الروح المقاومة التي ترفض اليأس والاستسلام تؤسّس برأيي لتعليم قادم مختلف ومغاير.

وأذكر في لبنان بعض المبادرات التي تركّز على اللاجئين، مثل "مركز مدى" و"حافلة المرح"، والتي تنشر العلم ومساحات اللعب للأطفال الذين سُلبت أحلامهم وولدوا داخل خيم النزوح.

وأعرف أنّ هناك الكثير من المبادرات التي تنطلق من رحم المعاناة، في تونس وسوريا واليمن والسودان وغيرها، من المناطق التي جرفت الحرب فيها كثيرًا من المؤسّسات. فكانت هناك مبادرات مغايرة تنطلق من المجتمع وحاجاته، لا بدّ وأن يأتي نهار ونسمع أكثر عنها.

الحروب مستمرّة، فكيف نتجنّبها؟

السؤال الذي أبحث عن إجابته باستمرار، لماذا الحروب؟ كيف نستطيع أن نتجنّبها؟ هل ذلك قدر؟ هل الحياة على الأرض تعني حروبًا ودمارًا؟ هل هذه طبيعة الإنسان؟

ولأنّي أعمل في مجال التربية والتعليم أربط الإجابة بالمدارس والمناهج. هل فعلًا المناهج والمدارس هي الحلّ؟ أم ربّما هي سبب رئيس للمشكلة؟

هيّا نلقي الضوء على بعض المشكلات التي نواجهها في مدارسنا، ونفكّر بحلول قد تساعد على خلق عالم أفضل نعيش فيه بسلام:

	المدرسة الحاليّة	المدرسة الحلم
مشكلة التنمّر	يواجه عدد كبير من الطلّاب مشكلة التنمّر، وبغياب دور الأهل والمرشد الاجتماعيّ قد يلجأ بعض الطلّاب إلى محاولات الانتحار أو الانتقام.	مدرسة تطرح هذا الموضوع وتناقشه بجلسات تثقيفيّة وتوعويّة للأهل والطلّاب، وبمناهج تنمّي الشخصيّة والثقة بالنفس.
مشكلة التنافس	ما زلنا في مدارسنا نبحث عن الأوّل والأذكى و"الأشطر"، وبالطبع يرافق ذلك تسابق الأهل لمعرفة معدّل أبنائهم، وقد يُعاقبون لتحصيلهم درجة 19 من 20.	مدرسة تجعل من التعاون أساس العمل والأنشطة، وتركّز على تنمية هذه المهارة يوميًّا، لأنّنا لا نستطيع العيش من دون الآخر والتعاون معه، فالإنسان كائن اجتماعيّ.
مشكلة المناهج	تحدّثت كثيرًا عن هذه المشكلة في مقالات سابقة، ومن أهمّ مشكلات المناهج عدم ارتباطها بالواقع. فأنا لا أفهم إلى الآن كيف ندرّس طلّاب المرحلة المتوسّطة عن الوحدة العربيّة والكل يعرف بأنّها تصير فكرة أبعد وأبعد بشكل متعمّد؟!	نحن بحاجة إلى مدرسة يكون أساس منهاجها مشكلات اليوم، ويُطلب إلى طلّابها التفكير بحلّها.

التفكير النقديّ	ممنوع أن تنتقد رجل الدين ورجل السياسة والزعيم.	تنتقد، وتحلّل، وتسأل، وتبحث، ويكون التفكير النقديّ أيضًا جزءًا لا يتجزّأ من ثقافة المدرسة. كما يعمل الطلّاب على إيجاد الحلول الحقيقيّة المحلّيّة لمشكلات محلّيّة.
الإجابة	نبحث عن الإجابة الصحيحة فقط، وننسى أنّ الإجابة الصحيحة في لبنان قد تكون خطأً في بلد آخر، وأنّ العادات الممنوعة في بلد ما، قد تكون مسموحة في بلد آخر.	تتعرّف المدرسة إلى هذه الاختلافات وتحترمها.

هذه جولة سريعة حول بعض المشكلات التي تواجه مدارسنا، نكتشف فيها أنّنا نعدّ أجيالًا جديدة تتصارع وتقتل بعضها لأنّها، ببساطة، كبرت من دون أن تتعرّف إلى الآخر وتحترمه، ولأنّها تعتقد بأنّها على صواب والباقون ضلّوا الطريق. هذه الأجيال تكون كذلك عرضة للتدخّلات الأجنبيّة المباشرة بالقوّة، والتدخّلات الثقافيّة التي تغزو مناطقنا تحت شعار "فرّق تسد"؛ فرّق اللون والطائفة والعرق والدين... عندما ينمو الجيل مستهلكًا، يحفظ من دون أن يحلّل أو ينتقد، فمن السهل أن يكون فريسة الأقوياء. في مناهج البلدان العربيّة نجد غياب الرؤية والتجديد ومواكبة التطوّر، ليس التكنولوجيّ فحسب، بل تطوّر الأحداث. نستورد كذلك المناهج الأجنبيّة ونعلّبها بالشكل الذي نريد، لتستمرّ دوّامة العنف والموت.

كما تلاحظون، أبحث عن مدرسة تنمّي مهارات التفكير الناقد، وتربط الواقع بعمليّة التعلّم والتعليم؛ أبحث عن مدرِّس لا يخاف السلطة القائمة فوق رأسه، أو المجتمع الرافض إعادة النظر في الأفكار والثوابت؛ أبحث عن مدرِّس أُعِدّ ليناقش الموضوعات الساخنة ويركّز على البحث والتساؤل داخل فصله، ويستطيع أن يطرح أسئلة التفكير الناقد ويناقشها مع طلّابه:

1. متى تقاوم؟ ولماذا؟
2. ما دوري، باعتباري إنسانًا، وقت الحرب؟
3. لماذا تستمرّ الاحتفالات وقت الحروب؟
4. ما معنى أن تفقد كلّ أفراد عائلتك وتكون أنت الناجي الوحيد؟
5. ما الدروس التي نتعلّمها خلال الحروب؟
6. كيف نمنع الحروب؟
7. كيف نخبر الأجيال القادمة عمّا يحصل؟
8. أيّ صورة ينقل الإعلام عن الحروب؟

في الوطن العربيّ حوالي 6 ملايين مدرِّس. وبالتأكيد، عدد كبير منهم يشعر بالإحباط والحزن واليأس من المشاهد اليوميّة التي ننشرها على وسائل التواصل الاجتماعيّ، عن المجازر والدمار والظلم والإحباط والخذلان الذي يراودنا. نردّد باستمرار: على التعليم أن يرتبط بالواقع، فكيف نستمرّ بالمناهج نفسها والحرب مشتعلة وتطرق جميع الأبواب؟ ماذا سنخبر الأجيال القادمة؟ كيف نوثّق ماذا يحدث؟

لتكن هذه الحرب ثورة على المناهج المعلّبة كلّها التي تقيّد الحرّيّة والتفكير الناقد. لنبدأ من الآن بالتفكير بقصص الأطفال التي سنكتبها، وبالمتاحف التي ستخلّد ذكرى الشهداء، وبالأفلام الوثائقيّة المبنيّة على قصص حقيقيّة، وبالمناهج التي ستدرَّس. لتكن هذه الحرب فرصة لتغيُّر نحو عالم أفضل نعيش فيه بسلام واحترام.

* * *

لتكن هذه المقالة وهذا العدد من منهجيّات فرصة لكلّ معلّم، ولكلّ وزير تربية، للتفكير بالتعليم التحرّري الذي يقدِّم لنا فرصة ذهبيّة لنغنّي مع السيّدة فيروز، ونردّد معها:

"طلعنا على الضو.. طلعنا على الريح
طلعنا على الشمس.. طلعنا على الحرّيّة "

علي عزّ الدين
مدرِّب ومستشار تربويّ
لبنان/ الإمارات

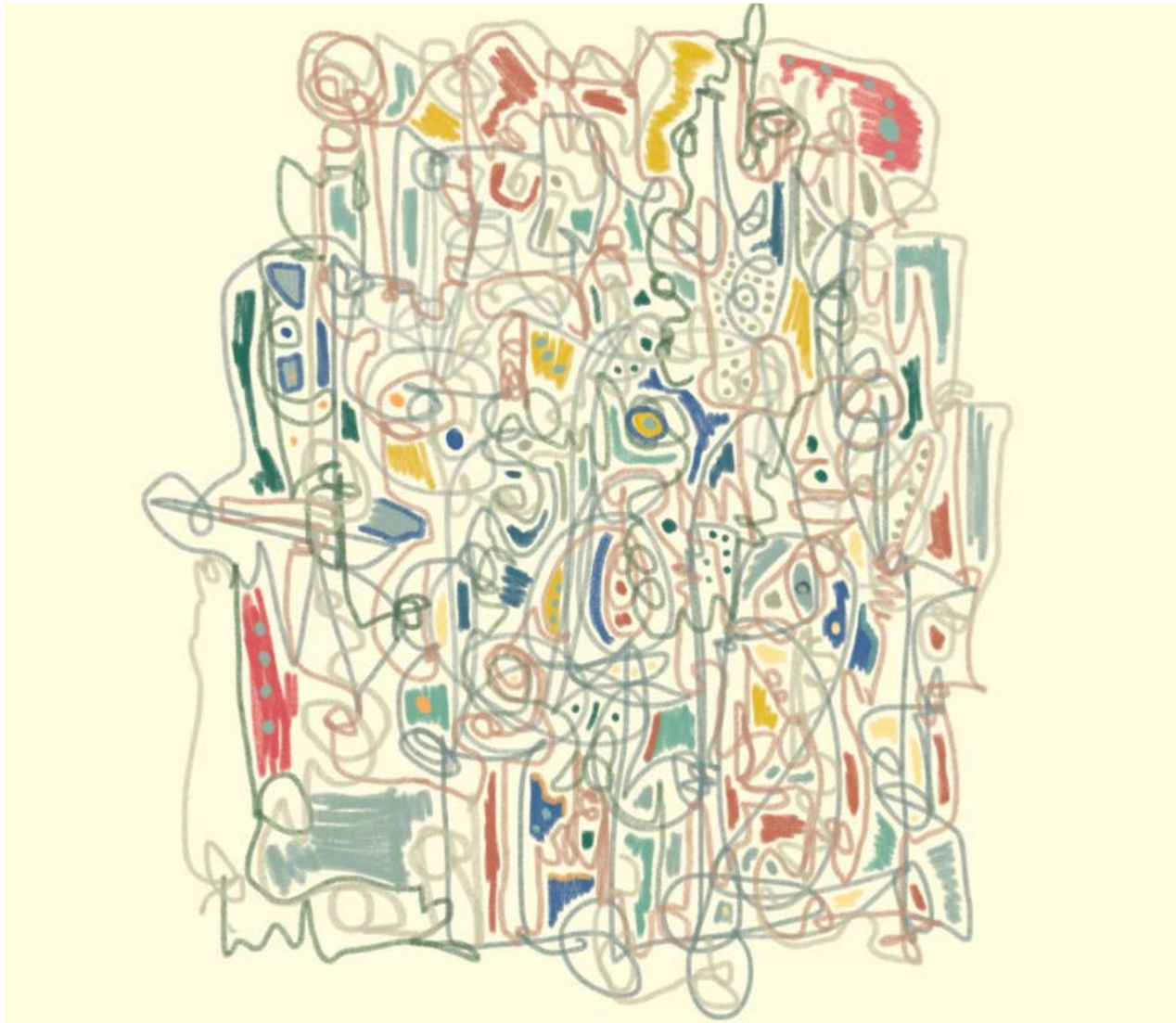
مقالات عامّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

مقال

النهضة التعليميّة اليابانيّة الجديدة: تحوّل نموذجيّ في تعليم العلوم الإنسانيّة

د. حبيب البدوي



في مبادرة جريئة وبعيدة النظر إلى تنمية التفكير النقديّ وتشكيل مواطنين متكاملين، شرعت اليابان في رحلة تحويليّة في مجال تعليم العلوم الإنسانيّة ستكون قدوة على الصعيد العالميّ. يبشِّر هذا المنهج الدراسيّ الرائد، والذي يرتكِز إلى محورين، هما "ريكيشي سوغو" (rekishi sōgō - التاريخ الشامل) و"تشيري سوغو" (chiri sōgō - الجغرافيا الشاملة)، بتحوّل جذريّ عن أساليب التعلّم التقليديّة القائمة على الحفظ والبصم وفق الطريقة العربيّة، والتي غالبًا ما تعرّضت للنقد الجارح لبدائيّتها في التعليم. وطبقًا لهذا النموذج المتطوّر، يتوجّه الجسم الطلّابي نحو فهم أدقّ وأكمل لعالمنا المعقّد (Moniz et al., 2021).

المقاربة العلميّة الجديدة: نسيج شامل للعلوم الإنسانيّة

يطمح هذا المنهج الدراسيّ الرؤيويّ في العلوم الإنسانيّة إلى إكساب الطلّاب منظورًا عالميًّا متطوّرًا، وذلك بالجمع بسلاسة بين التخصّصات المتنوّعة، مثل التاريخ والجغرافيا والأخلاق والتربية والعلوم الاجتماعيّة. يتماشى هذا النهج المتقدِّم مع الاتّجاهات التعليميّة العالميّة الحديثة، معترفًا بالدور المحوريّ للعلوم الإنسانيّة في تشكيل أفراد ذوي تفكير نقديّ يجعلهم قادرين على فهم التعقيدات المتشابكة لعالمنا سريع التغيّر (Garza, 2019).

بتعزيز نظرة شاملة إلى العالم، يهدف المنهج إلى تجاوز حدود التعلّم المجزّأ؛ ممّا يمكِّن الطلّاب من إدراك الترابطات المعقّدة التي تشكِّل مجتمعنا العالميّ. يتوافق هذا النهج مع نظريّة البنائيّة في التعليم (Theory of Constructivism in Education)، والتي تفترض أنّ المتعلّمين يبنون المعرفة بنشاط، بدمج المعلومات الجديدة مع فهمهم وخبراتهم الحاليّة (Piaget, 1976). في هذا السياق، يعمل منهج العلوم الإنسانيّة الشامل رافعةً للطلّاب، لبناء إدراك أعقد وأدقّ للعالم المحيط بهم، وتهيّئهم باكرًا للحياة العمليّة.

الآليّة المقترحة: تناغم التعاون بين التخصّصات

في جوهره التقليديّ، ينظّم المنهج الدراسيّ تفاعلًا متطوّرًا بين المناهج متعدّدة التخصّصات، والعابرة للتخصّصات في التعليم. وهنا، بدلًا من حصر الموادّ في صوامع معزولة عن المعرفة، يشجِّع المفهوم الجديد الطلّاب على بناء جسور ذات مغزى بين مجالات الدراسة المتباينة. فالأحداث التاريخيّة، على سبيل المثال، لم تعد تُدرَس بعدسة ضيّقة للتواريخ والشخصيّات، بل تُستكشَف بالمنظور الغنيّ ومتعدّد الأوجه للسياقات الجغرافيّة والثقافيّة والاجتماعيّة. لذا، لا يعمّق هذا النهج الفهم الإدراكيّ فحسب، بل ينمّي كذلك عقليّة أكثر مرونة وقابليّة للتكيّف، وهي ضروريّة لمواجهة التحدّيات المعقّدة للقرن الواحد والعشرين. هذا الطرح الياباني الحديث يتماشى مع مفهوم نظريّة المرونة المعرفيّة (Cognitive Flexibility Theory)، والتي تؤكِّد على أهمّيّة تطوير الخبرة التكيّفيّة في المجالات المعقّدة وغير المنظّمة (Spiro et al., 1988)، وذلك بتعريض الطلّاب لوجهات نظر متعدّدة، وتشجيعهم على إنشاء روابط عبر التخصّصات المحدودة التي يدرسونها. وبذلك، يعزِّز المنهج تطوير هياكل معرفيّة مرنة يمكن تطبيقها على المواقف الجديدة.

تشمل الميزات الرئيسة لهذه السيمفونيّة التربويّة المبتكرة ما يلي:

استراتيجيّات التعلّم النشط الديناميكيّة

يضفي المنهج الجديد حيويّة على عمليّة التعلّم بمنهجيّات جذّابة، مثل دراسات الحالة الحاليّة، وتمارين لعب الأدوار المثيرة للتفكير، والمناقشات النشطة، والتعلّم الطموح القائم على المشاريع. تشعل هذه الأساليب الديناميكيّة مشاركة أعمق مع المادّة، وتعزِّز التطبيق العمليّ للمهارات التحليليّة، وتغذّي الشغف بالتعلّم مدى الحياة (Khandaghi & Pakmehr, 2012). وبالتالي، تتماشى المقاربة اليابانيّة الجديدة مع نظريّة التعلّم التجريبيّ Theory of Experiential Learning، والتي تفترض أنّ المعرفة تنشأ بتحويل الخبرة.

فهم الموضوعات الشامل

المزج الفنّيّ بين عناصر الفلسفة والأخلاق والتاريخ والعلوم الاجتماعيّة، يتجاوز المنهج التعليميّ الجديد الحدود الأكاديميّة التقليديّة. يؤكِّد المشرِّع الياباني على فهم التخصّصات، ليس كمجالات تقنيّة معزولة، بل كمساعٍ اجتماعيّة وإنسانيّة غنيّة ومترابطة، تشكِّل فهمنا للعالم ومكاننا فيه (Moniz et al., 2021). يتوافق هذا النهج مع نظريّة التفكير النظميّ (Systems Thinking Theory)، والتي تؤكِّد على أهمّيّة فهم الترابطات بين مختلف أجزاء النظام، بدلًا من دراستها بمعزل عن بعضها (Senge, 1990).

منظور التعلّم العالميّ

يعرّض الجانبُ الدوليّ للمنهج الطلّابَ لنسيج نابض بالحياة من التقاليد الثقافيّة والفكريّة المتنوّعة في مختلف أصقاع الكرة الأرضيّة. يعزِّز هذا التعرّض كثيرًا قدرتهم على التفكير النقديّ في

القضايا العالميّة المعقّدة؛ ممّا يعزّز الشعور بالمواطنة العالميّة، ويعدّهم لأدوار قياديّة في عالم متزايد الترابط (Garza, 2019). وهذا يتماشى مع نظريّة الذكاء الثقافيّ Theory of Cultural التي تؤكِّد على أهمّيّة تطوير القدرة على العمل بفعّاليّة في البيئات المتنوّعة ثقافيًّا.

الأسس النظريّة والابتكارات التربويّة: تطبيق عمليّ للمنهج الياباني المستحدث في عالمنا العربيّ

يتميّز المنهج الياباني المستحدث بشموليّته وقدرته على دمج النظريّات التعليميّة المتقدّمة مع الابتكارات التربويّة العمليّة. هذا المنهج لا يقتصر على النظريّات، بل يطبّقها بطرق تفاعليّة تتيح للطلّاب تجربة التعلّم بطرق مبتكرة وفعّالة.

تطبيق نظريّة الذكاءات المتعدّدة في الفصول الدراسيّة

في المدارس اليابانيّة، تُصمَّم الدروس والأنشطة تصميمًا يُعزِّز جميع أنواع الذكاءات التي أشار إليها هوارد غاردنر. على سبيل المثال، في درس واحد حول البيئة:

- تُجرى الدروس التطبيقيّة في الهواء الطلق، ووفق أنشطة رياضيّة، لتعزيز الذكاء الجسديّ - الحركيّ.
- تُدرَس العلاقات بين الكائنات الحيّة في الطبيعة لتعزيز الذكاء الطبيعيّ.
- تُدمج الأنشطة الموسيقيّة لتعزيز الذكاء الموسيقيّ.
- تُشجَّع المناقشات الجماعيّة والعمل الجماعيّ لتعزيز الذكاء الشخصيّ - الخارجيّ.
- تُقدَّم مسائل رياضيّة حول حساب نسبة التلوّث لتعزيز الذكاء المنطقيّ - الرياضيّ.
- تُستخدَم الخرائط والأعمال الفنّيّة لتعزيز الذكاء المكانيّ.
- تُنظَّم أنشطة قراءة وكتابة لتعزيز الذكاء اللغويّ.
- يُخصَّص وقت للتأمّل والتفكير الذاتيّ لتعزيز الذكاء الشخصيّ - الداخليّ.
- يسمح هذا التنوّع في الأنشطة للطلّاب باستخدام نقاط قوّتهم، بينما يعملون على تحسين المجالات التي قد تكون أضعف لديهم.

تطبيق التعلّم التحويليّ في المناهج الدراسيّة

تحتوي البرامج الدراسيّة على وحدات تتيح للطلّاب خوض تجارب تعلّم تحويليّة. على سبيل المثال، تُنظَّم ورش عمل تشمل موضوعات ذات صلة بحياة الطلّاب اليوميّة، أو قضايا مجتمعيّة كبيرة. خلال هذه الورش، يُشجَّع الطلّاب على التفكير النقديّ والتحليل بعرض وجهات نظر مختلفة؛ ممّا يؤدّي إلى تغييرات عميقة في طريقة فهمهم أنفسَهم والعالم من حولهم.

تطبيق التعلّم القائم على حلّ المشكلات (PBL)

يتبنّى المنهج الياباني المستحدث نهج التعلّم القائم على حلّ المشكلات بفعّاليّة. تُقدَّم مشكلات حقيقيّة معقّدة للطلّاب، يتطلّب حلّها معرفة متعدّدة التخصّصات. على سبيل المثال، قد يُكلَّف الطلّاب بمشروع لحلّ مشكلة إدارة الموارد المائيّة في مجتمعهم المحلّيّ. خلال هذا المشروع:

- يجمع الطلّاب بيانات عن استهلاك المياه الحاليّ.
- يتعلّمون عن تقنيّات توفير المياه وطرق إدارة الموارد.
- يتعاونون مع زملائهم في تطوير حلول واقعيّة.
- يقدّمون نتائجهم وتوصيّاتهم للمجتمع المحلّيّ أو المسؤولين.
- يعزِّز هذا النهج مهارات التفكير النقديّ وحلّ المشكلات والتعاون بين الطلّاب؛ ممّا يجهّزهم لمواجهة تحدّيات العالم الحقيقيّ مواجهة فعّالة.

النتائج الأوّليّة الواعدة: بذور التحوّل القادم

في حين أنّ الدراسات طويلة الأمد ذات الرؤية الشاملة لا تزال جارية الآن لتقييم الأثر المستقبليّ في المجتمع الطلّابيّ تقييمًا كاملًا، إذ إنّ الملاحظات الأوّليّة ترسم صورة مشجِّعة لنتائج واعدة، أهمّها:

الاستعداد العلميّ للتحدّيات المستقبليّة

بتوفير تعليم واسع ومتعدّد التخصّصات، يهدف المنهج الجديد إلى تزويد الطلّاب بمجموعة أدوات متنوّعة وضروريّة لمواجهة تحدّيات القرن الواحد والعشرين متعدّدة الأوجه. يمكّن هذا الإعداد الشامل الطلّاب من التكيّف مع المشاهد العالميّة سريعة التغيّر، والظهور كأشخاص تحليليّين مبتكرين (Halperin, 2010). تتماشى هذه النتيجة مع مفهوم مهارات القرن الواحد والعشرين الذي يؤكِّد على أهمّيّة تطوير مهارات التفكير النقديّ والإبداع والتعاون والثقافة الرقميّة.

تعزيز التفكير النقديّ

يعمل النهج متعدّد التخصّصات على تعزيز مهارات تحليليّة متطوّرة بين الطلّاب؛ ممّا يمكّنهم من تشريح القضايا المعقّدة وفحصها بعدسات متعدّدة، وفق مقاربة شخصيّة تتميّز بدقّة ملحوظة. تعدّ هذه القدرة التحليليّة المعزَّزة الطلّابَ لمعالجة المشكلات متعدّدة الأوجه بإبداع وبصيرة، وهو الهدف الرئيس للمشرِّع الياباني (Jones & Verghese, 2003). يتماشى تطوير

هذه المهارات مع أهداف التفكير عالي الرتبة في تصنيف بلوم المنقّح Bloom Revised Taxonomy، والذي يؤكِّد على أهمّيّة التحليل والتقييم والإبداع في عمليّة التعلّم.

الكفاءة الثقافيّة

يشجِّع التعرّف إلى وجهات نظر متنوّعة على تنمية التعاطف والفهم الثقافيّ بين الطلّاب؛ ممّا يزوّدهم بمهارات حاسمة للازدهار في عالمنا المتزايد الترابط. لا تفيد هذه الكفاءة الثقافيّة المعزَّزة النموّ الشخصيّ فحسب، بل تسهِم كذلك في تفهّم الآخر تفهّمًا أكثر انسجامًا (Jones & Verghese, 2003). تتوافق هذه النتيجة مع مفهوم الكفاءة بين الثقافات Concept of Intercultural Competence، والذي يؤكِّد على أهمّيّة تطوير القدرة على التواصل بفعّاليّة وبطريقة مناسبة في المواقف المختلفة.

الممارسة التأمليّة

يغذِّي المنهج الحديث ثقافة التأمّل العميق، مشجِّعًا الطلّاب على التفكير في تعلّمهم وتطبيقاته في العالم الحقيقيّ. يعزِّز هذا النهج التأمّليّ مشاركة أعمق وأكثر معنى مع المادّة؛ ممّا يعزِّز الشعور بالمسؤوليّة الشخصيّة والوعي الأخلاقيّ (Friedman, 2002). يتوافق ذلك مع مفهوم الممارس التأمّليّ لشون Schön (1983)) الذي يؤكِّد على أهمّيّة التأمّل في الممارسة المهنيّة والتعلّم.

التغلّب على التحدّيات ورسم الاتّجاهات المستقبليّة

تنفيذ مثل هذا المنهج الشامل لا يخلو من العقبات. تشمل هذه المقاومة المحتملة قضايا تخصيص الموارد في نظام تعليميّ مرهِق، مع الحاجة إلى تدريب متخصّص للمعلّمين، لتقديم هذا المنهج متعدِّد الأوجه بفعّاليّة (Evans & Macnaughton, 2006). ومع ذلك، يُنظَر إلى الفوائد المحتملة لإيجاد جيل جديد من الطلّاب اليابانيّين، يكونون أكثر انخراطًا وتفكيرًا ومسؤوليّة، بأنّها إيجابيّات تفوق كثيرًا العقبات السلبيّة المتوقَّعة.

تتطلّب معالجة هذه التحدّيات تصميمًا منهجيًّا لإصلاح التعليم. قد يشمل ذلك إعادة التفكير في برامج تعليم الأساتذة، لإعداد المعلّمين إعدادًا أفضل للتدريس متعدّد التخصّصات. كما يمكِّن تطوير طرق تقييم جديدة قياسَ المهارات المعقَّدة التي يعزِّزها المنهج بفعّاليّة، بالإضافة إلى إنشاء هياكل داعمة داخل المدارس لتسهيل التعاون عبر التخصّصات.

* * *

أخيرًا، مع تكشّف هذه التجربة التعليميّة الحديثة في اليابان، قد يعمل النهج المبتكر لطوكيو منارةً للدول الأخرى التي تسعى إلى إحياء تعليم العلوم الإنسانيّة لديها. يمكن أن يحفِّز نجاح هذا النموذج تحوّلًا عالميًّا نحو نماذج تعليميّة أكمل وأشمل. وهنا، يُطرَح السؤال الجوهريّ: هل سيستفيد لبنان والعالم العربيّ من هذه المنهجيّة التعليميّة الجديدة؟

د. حبيب البدوي
أستاذ في كلّيّة التربية - الجامعة اللبنانيّة
لبنان

المراجع

- Evans, H. M., & Macnaughton, R. J. (2006). A "core curriculum" for the medical humanities? *Medical Humanities*. 32*(2)*. 65-66.
- Friedman, L. D. (2002). The precarious position of the medical humanities in the medical school curriculum. *Academic Medicine*. 77*(4)*. 320-322.
- Garza, A. d. l. (2019). Internationalizing the curriculum for STEAM (STEM + Arts and Humanities): From intercultural competence to cultural humility. *Journal of Studies in International Education*, 25*(2)*. 123-135.
- Halperin, E. C. (2010). Preserving the humanities in medical education. *Medical Teacher.* 32*(1)*. 76-79.
- Jones, T., & Verghese, A. (2003). On becoming a humanities curriculum: The Center for Medical Humanities and Ethics at the University of Texas Health Science Center at San Antonio. *Academic Medicine*. 78*(10)*. 1010-1014.
- Khandaghi, M. A., & Pakmehr, H. (2012). Critical thinking disposition: A neglected loop of humanities curriculum in higher education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 7*(1)*. 1-13.
- Moniz, T., Golafshani, M., Gaspar, C. M., Adams, N. E., Haidet, P., Sukhera, J., Volpe, R. L., de Boer, C., & Lingard, L. (2021). How are the arts and humanities used in medical education? Results of a scoping review. *Academic Medicine*. 96 *(8)*. 1213-1222.

مقال

أثـر التنمّر في البيئـة الدامجة: كيـف نحمي طلّابنا؟

د. جالا رزق

البيئة المدرسيّة مهمّة للتطوّر العقليّ والمفاهيميّ والعاطفيّ والاجتماعيّ عند الأطفال والشباب. لذلك، علينا أن نؤمّن بيئة مدرسيّة آمنة وداعمة لطلّابنا تقيهم المشكلات المؤثّرة، ولا سيّما التنمّر. فالتنمّر يهدّد شعور الطلّاب بالأمان والاستقرار ويؤدّي إلى عواقب نفسيّة وأكاديميّة سلبيّة. في هذه المقالة، ألخّص عناصر التنمّر الرئيسة، والعواقب السلبيّة المتعلّقة بالتعرّض للتنمّر، مركّزة على فئة من الطلّاب المعرّضين إلى التنمّر، وأنهي بنصائح للوقاية من التنمّر في المدارس.

عناصر التنمّر

يعرّف تحالف مكافحة التنمّر التنمّر "بالأذى المتكرّر والمتعمّد لشخص أو مجموعة، من شخص أو مجموعة أخرى، حيث تُعرّف العلاقة باختلال توازن القوى. وقد يكون التنمّر جسديًّا أو لفظيًّا أو نفسيًّا. ويمكن أن يحدث وجهًا لوجه أو عبر الإنترنت".

فالعناصر الأساسيّة الثلاثة التي تشكّل التنمّر تعتمد على وجود التكرار، والنيّة المتعمّدة، واختلال توازن القوى في العلاقة. والسلوكات التي قد تشكّل التنمّر متعدّدة، ومنها الدفع والركل وعزل الآخر والسخرية والاستهزاء والاقصاء الاجتماعيّ... (تمكن مراجعة أمثلة أخرى في صفحة تحالف مكافحة التنمّر). وتفيد إحصاءات عالميّة بأنّ ظاهرة التنمّر منتشرة في المدارس (UNESCO). وهذا أمر مقلق، فعواقب التنمّر كثيرة، وتشمل آثارًا قصيرة المدى وطويلة المدى. وفي مراجعة شاملة لأبحاث علميّة عن التنمّر، نُشرت سنة 2018، تلخّص الباحثة لويز آرسينولت عواقب التنمّر، والتي تتضمّن تدهور راحة الطلّاب النفسيّة وتفاقم بعض الحالات النفسيّة مثل القلق والاكتئاب، ما قد يؤدّي إلى مشكلات سلوكيّة وصعوبات أكاديميّة وتهميش اجتماعيّ وشعور بالوحدة عند الطلّاب. ولا تتوقّف هذه العواقب السلبيّة عند الأطفال والشباب فحسب، بل قد تستمرّ في مرحلة البلوغ. لذلك، يُعتبر التشديد على أهمّيّة التعريف والتدخّل المبكر في المدارس أمرًا حاسمًا لحماية الطلّاب.

تنمّر؟ ليس تنمّرًا؟

من المهمّ التفرقة بين التنمّر وسلوكات أخرى، ذلك أنّ التدخّل المناسب يعتمد على طبيعة السلوك، فمن غير الصحيح أن نعَرِّف كلّ سلوك غير مرغوب فيه أو مؤذٍ بأنّه تنمّر. وفي

الوقت نفسه، علينا أن نكون يقظين وحذرين عند وجود التنمّر، وألّا نتجاهله. وعند محاولة تحديد السلوك بالتنمّر، يجب أخذ العناصر الأساسيّة الثلاثة (وجود التكرار، والنيّة المتعمّدة، واختلال توازن القوى في العلاقة) بعين الاعتبار. هنا، أقدّم امثلة لسلوكات مختلفة قد تصنّف تنمّرًا، وقد تمثّل أخرى سلوكات غير مقبولة:

1. نشب خلاف بين نادين وسارة في الممرّ. ركلت نادين حقيبة سارة. هذا سلوك غير مقبول، لكن لا يوجد سبب لنظنّ بأنّ سلوك نادين متكرِّر؛ فالسلوك كان ردّ فعل غير مقبول على خلاف معيّن. كذلك، لا يوجد دليل على حصول اختلال في توازن القوى في علاقة نادين مع سارة.
2. طارق يعاني عجزًا في النطق، ويُتأتئ غالبًا في الحديث. وهناك مجموعة من الطلّاب في صفّه يقلّدونه ويسخرون من طريقة حديثه كلّما شارك في نقاش صفّيّ. هذه الحالة تنمّر، حيث تظهر العناصر الأساسيّة الثلاثة بالكامل.
3. عمر يصرّ على أنّ راشدًا أخفى دفتره، فيذهب عمر وراشد إلى الممرّ ويتقاتلان. هذا سلوك غير مقبول. لكن، كما رأينا في المثال الأوّل، عنصرا التكرار واختلال توازن القوى في العلاقة غير موجودين في هذا المثال.
4. تعاني نور التوحّد، ومن حساسيّة الأصوات العالية. ترتدي نور سمّاعات عازلة للصوت خلال الفرصة الصباحيّة وداخل قاعة الرياضة. تلاحقها مجموعة من الطالبات وتصدر أصواتًا عالية خلال الفرص الصباحيّة. هذا تنمّر، حيث تظهر العناصر الأساسيّة الثلاثة بالكامل.
5. لين طالبة جديدة في المدرسة. يسخر زملاؤها في الصف من تصرّفاتها وشكلها، ويقصونها من جميع الفعّاليّات المدرسيّة والاجتماعيّة. هذا تنمّر، حيث تظهر العناصر الأساسيّة الثلاثة بالكامل.

التعرّض إلى التنمّر

هناك فئات من الطلّاب والطالبات هم الأكثر عرضة إلى التنمّر من غيرهم، وللأسف غالبًا ما يكونون طلّابًا ذوي احتياجات خاصّة، والذين يعانون اضطرابات النموّ العصبيّ كالتوحّد، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (Hellström, 2019:; Martínez-Cao, 2021). وهناك أبحاث طويلة المدى تابعت تطوّر الأطفال والشباب لسنوات، أكّدت أنّ شدّة الاضطرابات تزيد عرضة الأطفال والشباب للتنمّر، وللصعوبات الاجتماعيّة (Rizeq et al., 2022; Thompson et al., 2023). تناقش هذه الأبحاث أسباب عرضة الأطفال والشباب إلى التنمّر، ومنها نقص الثقة بالنفس، وصعوبة التحكّم بالعواطف والسلوك، وصعوبات في المهارات الاجتماعيّة. حيث تشكّل هذه الصعوبات عاملًا أساسيًّا في خلق اختلال توازن القوى في العلاقات الاجتماعيّة بين الطلّاب ذوي الاحتياجات الخاصّة وذوي اضطرابات النموّ العصبيّ، وغيرهم من الطلّاب، فتزيد من عرضتهم إلى التنمّر. يُضاف إلى ذلك أنّ تعرّض الطلّاب إلى العنف في منازلهم أو إلى التهميش الاجتماعيّ يزيد من عرضتهم إلى التنمّر أيضًا. وللأسف، في بعض الأحيان، تكون هذه العوامل مرتبطة ومركّبة، وتزيد من حدّة العواقب السلبيّة التي يعيشها الأطفال والشباب.

تحديد العوامل التي تعرّض الطلّاب إلى التنمّر يساعد المعلّمين والمعلّمات والمدرسة عامّةً، على توفير دعم للطلّاب المعنيّين. ولكن، يجب التأكيد على أنّ التعرّض إلى التنمّر عند هذه الفئات لا يعني أنّ التنمّر مشكلتهم، بل هو ظاهرة مؤذية للبيئة التعليميّة والتعلّميّة عامّةً، وتحتاج تدخّلًا مدرسيًّا. أمّا السبب الرئيس في التركيز على التعرّض إلى التنمّر فهو تمكين الكادر التعليميّ من حماية الطلّاب وتوفير بيئة مناسبة وآمنة لجميع الطلّاب؛ فظاهرة التنمّر تهدِّد أسس البيئة الدامجة التي تبنّتها العديد من المدارس والمناهج التعلّميّة العصريّة. فتبنّي سياسة مدرسيّة دامجة لا يكفي للحفاظ على بيئة دامجة، إذ يتطلّب ذلك فكرًا وفعلًا أخلاقيًّا وتعاونيًّا لحماية الطلّاب من العنف بأشكاله، والتنمّر بحدّ ذاته.

نصائح للحماية من التنمّر

الترابط الاجتماعيّ والمسؤوليّة الاجتماعيّة عنصران رئيسان لتنمية بيئة دامجة وشاملة. فالأبحاث والتجارب العلميّة والعمليّة تفيد بأنّ الحدّ من التنمّر ليس بالأمر السهل، ويتطلّب تعاونًا وإقبالًا من جميع المهتمّين بشؤون الطلبة، من الإدارة إلى الطلّاب. لذلك، فالأطر المدرسيّة الشاملة هي التي يُنصَح بها، وهي تتضمّن: تطوير سياسة مدرسيّة داعمة وآمنة لجميع الطلّاب؛ مشاركة الأهل والطلّاب في تطوير السياسة وتطبيقها؛ توفير تدريب للمعلّمين والمعلّمات؛ وتوفير خدمات للرفاه النفسيّ وبرنامج حماية الطلّاب. وللمهتمّين في الاستزادة في الموضوع، يمكن التعرّف إلى الإطار الكامل، ومراجعة تقرير التدخّل، National Association of School Psychologists،

عن التدخّلات المبكرة في المدارس للحدّ من مشكلات الطلّاب النفسيّة، فجزء منها يركّز على التنمّر.

أمّا إذا أرادت المدرسة تطوير نهج شامل للحماية من التنمّر، فقد تساعد الخطوات الآتية في التخطيط والتطبيق:

- من المفضّل أن تشكِّل المدرسة لجنة مهتمّة بشؤون التنمّر والحماية منه. وهذه اللجنة قد تتضمّن مختلف الموظّفين من الكادر التعليميّ، وممثّلين عن الأهل والطلّاب. يشمل الدور الرئيس للجنة تحديد أولويّات المدرسة للحماية من التنمّر والحدّ من عواقبه، وتطوير سياسة مدرسيّة للحماية منه، وتطبيق هذه السياسة بنهج وبرنامج مدرسيّ، فضلًا عن تقييم فعّاليّة النهج والبرنامج.
- توفير تدريب معرفيّ للكادر التعليميّ عن التنمّر وعوارضه وعواقبه، وتدريب عمليّ يساعدهم على تطوير سياسات صفّيّة للحماية من التنمّر، ومهارات لتيسير نقاش صفّيّ مع الطلّاب يسهِم في توفير بيئة دامجة وعلاقات اجتماعيّة إيجابيّة، ويحمي من العنف والتنمّر بمختلف أشكاله.
- توفير خدمات استشاريّة نفسيّة للطلّاب عند الحاجة.
- تطوير برامج وفعّاليّات دامجة بين الطلّاب، لتحفيز الصداقات والعلاقات الاجتماعيّة الإيجابيّة.
- توفير برامج تدريبيّة للطلّاب لتنمية مهاراتهم الاجتماعيّة والعاطفيّة والسلوكيّة، إذ قد يساعد ذلك في تحسين راحتهم النفسيّة وثقتهم بالنفس وحمايتهم من التنمّر.

وهنا، أؤكِّد مرّة أخرى على أنّ التركيز على تحديد الطلّاب الأكثر عرضة، ودعمهم بتدريب قدراتهم الاجتماعيّة، ليس بالحلّ الرئيس، ولا يغني عن السياسة المدرسيّة والنماذج الدامجة، لحماية جميع الطلّاب ومشاركتهم، بل بنموذج داعم للطلّاب قد يساعد على تنمية قدراتهم وأفقهم المستقبليّة.

* * *

التنمّر ظاهرة منتشرة، وتحتاج إلى نهج تشاركيّ يشمل المدرسة والمعلّم والأهل والطالب، للوصول إلى تفاهم حول طبيعة التنمّر وعواقبه والحدّ منه. ركّزت على الضحيّة أو المتنمَّر عليه في هذه المقالة، ولم أتطرّق إلى الحديث عن حالة المتنمِّر وعوارضها، والتي تتطلّب نقاشًا أطول. يجب ألّا نقلّل من عواقب التنمّر، بل العمل على الحدّ منها بالتعاون على تمييز التنمّر عند حصوله وتوفير الدعم اللازم.

د. جالا رزق
محاضرة وباحثة في علم النفس الإكلينيكيّ في جامعة غلاسكو
فلسطين/ المملكة المتّحدة

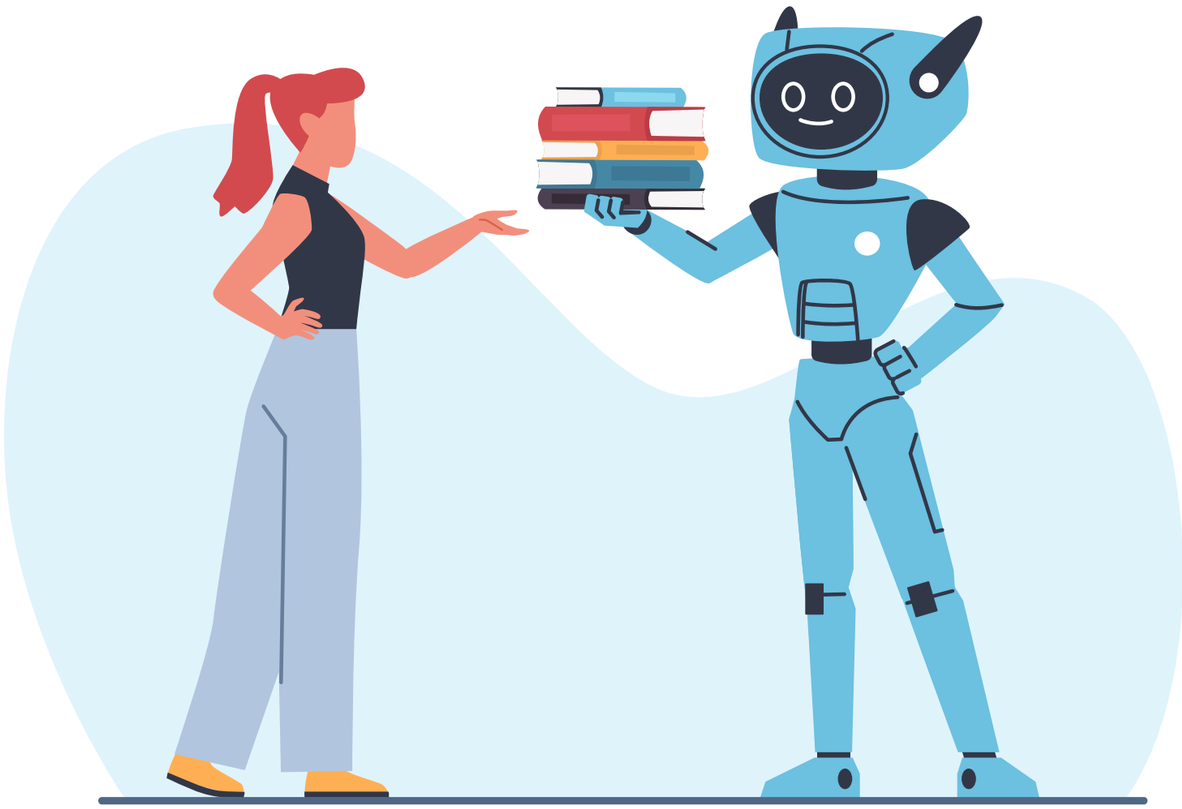
المراجع

- Thompson, K. N., Agnew-Blais, J. C., Allegrini, A. G., Bryan, B. T., Danese, A., Odgers, C. L., Matthews, T., and Arseneault, L. (2023). Do Children with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder Symptoms Become Socially Isolated? Longitudinal Within-Person Associations in a Nationally Representative Cohort. *JAACAP Open*. 1*(1)*. 12-23. https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.02.001
- Rizeq, J., Kennedy, M., Kreppner, J., Maughan, B., and Sonuga-Barke, E. (2022). Understanding the prospective associations between neuro-developmental problems, bullying victimization, and mental health: Lessons from a longitudinal study of institutional deprivation. *Development and Psychopathology*. *36*(1). 40-49. https://doi.org/10.1017/s095457942200089x
- Hellström, L. (2019). A systematic review of politicization among children with Attention Deficit Hyperactivity or Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 16*(13)*. 2280. https://doi.org/10.3390/ijerph16132280
- Martínez-Cao, C., Gómez, L. E., Alcedo, M. Á., and Monsalve, A. (2021). Systematic review of bullying and cyberbullying in young people with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 56*(1)*. 317-.

مقال

آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة ومشكلاتها

نور أنيس كرزون



ازداد اهتمام المؤسّسات التعليميّة بالتقنيّات التكنولوجيّة عامّةً، وبالذكاء الاصطناعيّ خاصّةً، في السنوات الأخيرة، ولا سيّما بعد جائحة كورونا التي أحدثت نقلة نوعيّة جديدة لأنظمة التعليم حول العالم؛ ممّا حفّز الباحثين على دراسة مزايا استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم. وقد أظهرت العديد من الدراسات إسهامه في تعزيز التنافسيّة، وإنتاج أجيال قادرة على مواجهة تحدّيات العصر الذي يعيشون فيه، وقدرته على تحسين عمليّة اتّخاذ القرار، وتنمية المهارات الحياتيّة، وتنمية تحصيل المتعلّمين المعرفيّ، فضلًا عن قدرته على تحسين جودة العمليّة التعليميّة، واكتشاف فجوات التعلّم والتعليم، وقياس تقدّم التعلّم قياسًا أكثر فاعليّة. بالإضافة إلى الإسهام في بقاء أثر التعلّم وتعديل المفاهيم الخاطئة، وانخراط المتعلّمين في عمليّة التعلّم واحتفاظهم بتعلّمهم (Lawan et al., 2023).

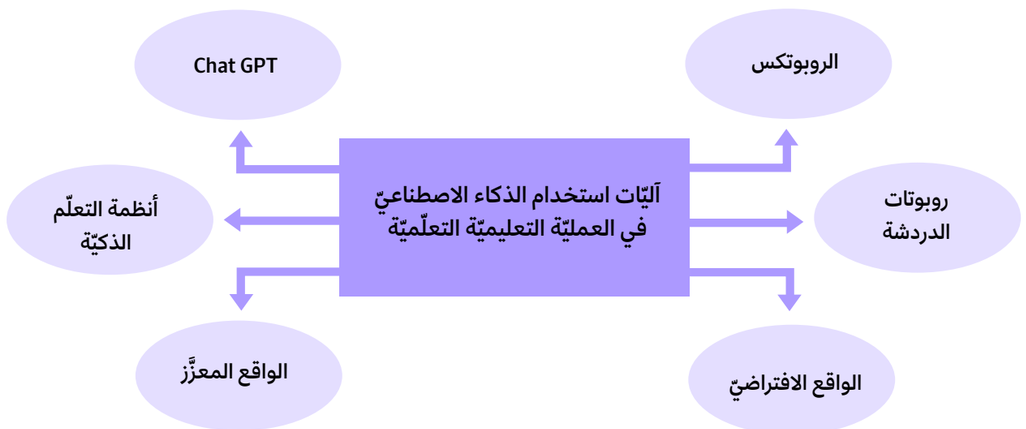
ونتيجة وجود تلك المزايا التي تفيد المتعلّم والمعلّم والمؤسّسة التعليميّة، تأتي هذه المقالة لطرح موضوع آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة، والمشكلات التي تواجهها.

ما الذكاء الاصطناعيّ؟

يعدّ الذكاء الاصطناعيّ أحد العلوم الحاسوبيّة التي نتجت عن الثورة التكنولوجيّة المعاصرة، ويهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنسانيّ ببرامج الحاسوب الآليّ، بغية حلّ مشكلة ما، أو اتّخاذ قرار في موقف معيّن، بالرجوع إلى العديد من العمليّات الاستدلاليّة المتنوّعة. كما يُستخدم لسرعته الفائقة في منح الاستدلالات التي تفوق القدرة البشريّة (تره، 2021).

ما آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة؟

تتعدّد آليّات الذكاء الاصطناعيّ التي تُستخدَم في عمليّة التعليم والتعلّم، ويوضِّح الشكل "1" بعض تلك الآليّات.



الشكل1-: آليّات استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة - التعلّميّة

يوضِّح الشكل ستّ آليّات لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة. وفي ما يلي وصف تفصيليّ لكلّ منها:

الروبوتكس (Robotics)

يعدّ الروبوتكس أحد أبرز أشكال الذكاء الاصطناعيّ، حيث يمكن به توظيف استراتيجيّات تتمركّز حول المتعلّم، مثل استراتيجيّة التعلّم التعاونيّ، والتعلّم الذاتيّ، وحلّ المشكلات، والاكتشاف، واستخدام الألعاب التعليميّة. فيتطلّب تعليم الروبوت وبرمجته من المتعلّم الحصول على الحدّ الأدنى من التعليم، وحدٍّ أعلى من التعلّم (الشامي، 2020).

أنظمة التعلّم الذكيّة (Intelligent Touring Systems)

تضمّ أنظمة التعلّم الذكيّة برامج تعليميّة تحتوي على عنصر الذكاء الاصطناعيّ، وتعمل على تتبّع أعمال الطلبة، وإرشادهم بجمع معلومات عن أداء كلّ طالب، وإبراز نقاط قوّته وضعفه، وتقديم الدعم اللازم له في الوقت المناسب، وأثبتت نتائج البحث في تلك الأنظمة أنّها تسهّل التعلّم، وترفع كفاءة العمليّة التعليميّة. كما أثبتت نجاحًا هائلًا، ولا سيّما في مجالات الرياضيّات والعلوم والتكنولوجيا ولغات الكمبيوتر (الخيبري، 2020؛ العتل وآخرون، 2021).

روبوتات الدردشة التفاعليّة (Chat bots)

ظهرت روبوتات الدردشة التفاعليّة في الكثير من المنصّات، مثل فيسبوك وسكايب وتويتر، كمساعدات رقميّة للمستخدمين، باعتماد محاكاة نصّيّة تلقائيّة للدردشة. وتعدّ من التطبيقات البرمجيّة المحفّزة على التعلّم، ابتُكِرت بغرض الدخول في محادثة، أو محاكاة اتّصالات الدردشة غير الرسميّة بين المستخدم البشريّ وجهاز الكمبيوتر، باستخدام اللغات المختلفة. كما يمكن استخدامها في تحسين اضطرابات اللغة التعبيريّة لذوي الإعاقة العقليّة البسيطة (مطر وصالح، 2021).

تشات جي بي تي (ChatGPT)

يُعدّ ChatGPT نوعًا من نماذج لغة GPT (المحوّلات التوليديّة المدرَّبة مسبقًا)، وأداةً قويّة لديها القدرة على تغيير الطريقة التي نتفاعل بها مع التكنولوجيا؛ ممّا يتيح تواصلًا طبيعيًّا وبديهيًّا بين البشر والآلات. ويمكن لروبوتات الدردشة محاكاة المحادثات الواقعيّة وتزويد الطلّاب بتعليقات فوريّة حول قواعد اللغة والنطق والمفردات الخاصّة بهم، ومساعدتهم على تحسين مهاراتهم في الكتابة، بتحليل أسلوب كتابة الطالب، واقتراح تحسينات، وتقديم تعليقات حول الأخطاء النحويّة والإملائيّة. كما يمكنه أن يوصي بمصادر تعليميّة، مثل المقالات ومقاطع الفيديو والكتب، بما يتناسب مع احتياجات الطلبة. كما أظهر استخدام ChatGPT، باعتباره طريقةً للتعلّم المعكوس، إسهامه في انخراط المتعلّمين بفاعليّة في عمليّة التعلّم واحتفاظهم بتعلّمهم، باستبدال دور المعلّم التقليديّ (Lawan et al, 2023).

الواقع الافتراضيّ (VR)

تمتلك تكنولوجيا الواقع الافتراضيّ (VR) القدرة على تنمية قدرات المتعلّم، وتمنحه القدرة على تصوّر بعض البيانات العلميّة المعقّدة التي لا تتيح دراستها بالأبعاد الثنائيّة الفهم المطلوب، مثل معاينة المجموعة الشمسيّة عن قرب (مختار، 2022).

الواقع المعزَّز (AR)

تنقل تكنولوجيا الواقع المعزَّز المشاهد للمتعلّمين بعرض ثنائيّ أو ثلاثيّ الأبعاد في محيط المستخدِم، بدمج هذه المشاهد أمامه، لخلق واقع عرض مركَّب. وتتيح للمتعلّم محاكاة عمليّات معقّدة، كالعمليّات الجراحيّة أو تشريح جسم الإنسان. ومن أمثلة تطبيقاتها الفصول الافتراضيّة التي تتيح تمثيلًا ثلاثيّ الأبعاد للكائنات (مختار، 2022).

ما المشكلات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة؟

من خلال الأبحاث المتعدّدة التي أجريتها حول موضوع استخدام الأنشطة الإلكترونيّة، والذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة، ودراسة الموضوعات على الصعيد المحلّيّ في فلسطين، يمكنني الحديث عن وجود العديد من المشكلات التي تعرقل استخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة، وذلك في جوانب السياسات والممارسات والبنية التحتيّة.

أمّا جانب السياسات، فلا توجد سياسات منظَّمة ومحدَّدة لاستخدام الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة بفاعليّة وعلى نطاق واسع. لذلك، من الضروريّ إيجاد سياسات، وتحديد قوانين وتشريعات وخطط استراتيجيّة تعمل على تأطير استخدامه في التعليم، واستحداث مراكز لدراسة آليّات الذكاء الاصطناعيّ وتقنيّاته في التعليم. فضلًا عن اختيار الأفضل منها لكلّ مرحلة من المراحل الدراسيّة، تمهيدًا لإدماجها في العمليّة التعليميّة، بالمناهج والممارسات، بالإضافة إلى توفير خبراء في الذكاء الاصطناعيّ والتربية والتعليم.

وأمّا جانب الممارسات، فيوجد نقص في الكوادر التربويّة المؤهَّلة لتوظيف الذكاء الاصطناعيّ في العمليّة التعليميّة للإفادة من مزاياه، بالإضافة إلى أنّه لا يوجد إدماج للذكاء الاصطناعيّ في تخصّصات التربية والتخصّصات التعليميّة، حسبما أعلم. الأمر الذي ينعكس على الممارسات، فيؤدّي إلى وجود ضعف في التطبيق العمليّ وإدماج التقنيّات إدماجًا فعليًّا، أو وجوده في نطاق محدّد. يعتمد ذلك على دافعيّة المعلّمين الذاتيّة والإدارات التعليميّة، والرغبة والقدرة على تطوير الأساليب.

ومن جانب البنية التحتيّة، يتطلّب استخدام الذكاء الاصطناعيّ وجود بنية تحتيّة مثل وجود شبكة إنترنت، وأجهزة حاسوب، وبرمجيّات داعمة. لكنّ كثيرًا من المدارس والمؤسّسات التعليميّة تفتقر إلى وجود تلك الأمور الرئيسة. الأمر الذي يحول دون استخدام الآليّات والتقنيّات. وقد يكون عدم وجود فِرَق للدعم الفنّيّ والصيانة الدوريّة والمستمرّة للأجهزة والأدوات والشبكات من الأمور التي تعرقل استمراريّة استخدامها. كما أعتقد أنّ الدعم الماديّ يعدّ من أهمّ الأمور التي تسهّل استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم، حيث تحتاج تقنيّاتِ الذكاء الاصطناعيّ وآليّاته المختلفة إلى جهاتٍ تدعم توفير برمجيّات وأدوات وأجهزة وفِرَق تدريب وتأهيل ومناهج تدعم التحوّل الإلكترونيّ نحو الذكاء الاصطناعيّ.

* * *

تطرّقت كثير من الدراسات العربيّة والعالميّة إلى آليّات الذكاء الاصطناعيّ التي وُظِّفت في العمليّة التعليميّة، ومنها روبوتات الدردشة، والروبوتكس، وأنظمة التعلّم الذكيّ، و "Chat GPT"، والواقع المعزَّز، والواقع الافتراضيّ. كما تطرّقت إلى المشكلات التي تواجه استخدام الذكاء الاصطناعيّ في التعليم.

طرحت هذه المقالة هذا الموضوع الذي لا يزال في بدايته في النظام التعليميّ الفلسطينيّ، وجاءت ضمن مجموعة من المحاولات البحثيّة التي تسلّط الضوء عليه، بغية الانطلاق منها نحو استخدام أشمل لأدوات الذكاء الاصطناعيّ، وفتح آفاق جديدة في المناهج الدراسيّة واستراتيجيّات التدريس وتقنيّات التعليم. الأمر الذي يتيح للتربويّين ومتّخذي القرار في وزارة التربية والتعليم اغتنام هذه الخدمات والمزايا الفريدة التي توفّرها تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ لأغراض التعليم، والحرص على تبنّيها بما يسهم في نجاح البرامج التعليميّة وتحسين جودتها ورفع كفاءتها.

نور أنيس كرزون
باحثة ومديرة مدرسة حكوميّة
فلسطين

المراجع

- تره، مريم. 2021. تطبيقات الذكاء الاصطناعيّ والتسريع في عمليّة رقمنة التعليم. *مجلّة الجامعة العراقيّة، وقائع المؤتمر الدوليّ الأوّل- التعليم الرقميّ في ظلّ جائحة كورونا*. 15 *(2)*. 22-13.
- الخيبري، صبريّة. (2020). درجة امتلاك معلّمات المرحلة الثانويّة بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعيّ في التعليم. *دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس*. 119 *(119)*. 153-121.
- الشامي، غادة. (2020). *هندسة المنهج واستشراف مستقبل الابتكار التكنولوجيّ في العصر الرقميّ*. مكتبة الرشد.
- العتل، محمد، والعنزي، إبراهيم، والعجمي، عبد الرحمن. (2021). دور الذكاء الاصطناعيّ (AI) في التعليم من وجهة نظر طلبة كلّيّة التربية الأساسيّة بدولة الكويت. *مجلّة الدراسات والبحوث التربويّة*. 1 *(1)*. 64-30 http://search.shamaa.org/PDF/Articles/KUJsere/JsereVol1No1Y2021/jsere_2021-v1-n1_030-064.pdf
- مختار، بكاري. (2022). تحدّيات الذكاء الاصطناعيّ وتطبيقاته في التعليم. *مجلّة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصاديّة*. 6 *(1)*. 286- 305.
- مطر، أسماء، وصالح، محمّد. (2021). فعّاليّة برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعليّة "Chat bots" في تحسين اضطرابات اللغة التعبيريّة لدى ذوي الإعاقة العقليّة البسيطة. *مجلّة كلّيّة التربية*. 32 (128). https://doi.org/10.21608/jfeb.2021.244214
- Chassignol, M., Khoroshavin, A. , Klimova , A. and Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*. (136). 16–24.
- Fitria, T. N. (2021). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS*. 4(1). 134–147.
- Karaca, A. & Kılcan, B. 2023. The Adventure of Artificial Intelligence Technology in Education: Comprehensive Scientific Mapping Analysis. *Participatory Educational Research (PER)*. 10*(4)*. 144-165.
- Lawan, A., Muhammad, B., Tahir, A. and Yarima, I. (2023). Modified Flipped Learning as an Approach to Mitigate the Adverse Effects of Generative Artificial Intelligence on Education. *Education Journal*. 12 *(4)*. 136-143.
- Božić, V. and Poola, I,. (2023). *ChatGPT and education*.

مقال

يوميّات معلّم

نهيل عبد القوى شديد

يوم المعلّم مليء بالأحداث المختلفة، منها السعيد، ومنها الحزين، ومنها مواقف فيها من التحدّيات التي يجب أن يتعامل معها المعلّم بأفضل طريقة ممكنة، وفي بعض الأحيان تخرج الأمور عن السيطرة. يقرأ المعلّم كتبًا كثيرة ويتّبع نظريّات مختلفة ليستطيع التعامل مع هذه المواقف، ولكن، تكون لكلّ موقف في الحقيقة تفاصيل مختلفة عمّا تفترضه النظريّة، ومن هنا جاءت فكرة "يوميّات معلّم".

* * *

"الأحد، 20 سبتمبر 2023

اليوم الدراسيّ الأوّل بعد إجازة صيفيّة أنهيتها بالاستعداد للسنة الدراسيّة الجديدة بالعديد من الأنشطة والأفكار للاستمتاع بالحصّة. متحمّسة جدًّا للبداية، هيّا لنبدأ السنة الدراسيّة 2024-2023. سأبدأ السنة مستعينة بقول الله تعالى: {وأن ليس للإنسان إلّا ما سعى} (النجم، 39). فلنبدأ بالسعي."
بدأتُ السنة الدراسيّة الجديدة بفكرة جديدة، وهي التدوين. أمضيت اليوم في المدرسة، وبعد أوّل يوم دراسيّ ممتع، رجعت لأكتب سطرين جديدين في اليوميّات.

"وبعد يوم حماسيّ مليء بالأحضان والضحكات قابلت أولادي من السنة الماضية، في مرحلة جديدة. تكلّمنا عن الإجازة، وكلّ منّا أخبرنا ما فعله في الإجازة. لا يوجد الكثير من الأحداث اليوم، وغدًا نبدأ يومًا جديدًا ممتعًا ومفيدًا إن شاء الله".

أهمّيّة تدوين اليوميّات

في "يوميّات معلّم"، يكتب المعلّم ما مرّ به أثناء اليوم، لأنّ التدوين مهارة مهمّة جدًّا. وقراءة ما دُوِّن بعد وقت معيّن مفيد للمعلّم من زوايا مختلفة. يساعد التدوين في كثير من الأحيان على فهم مواقف حدثت والاستفادة منها بعد قراءتها عن بعد. كما يعدّ تحويل المشاعر إلى كلمات متنفَّسًا ومساعدًا على إخراج هذه المشاعر، ولا سيّما إذا كانت مشاعر سلبيّة.

فالمعلّم يتعامل طوال اليوم مع نفوس بشريّة وشخصيّات مختلفة وحالات نفسيّة تتغيّر كثيرًا، وعلى المعلّم في جميع هذه المواقف أن يتصرّف بحكمة قدر المستطاع، وأن يقيّم الموقف قبل أن يبدي أيّ ردّة فعل. ومن هنا، تكمن صعوبة مهنة المعلّم لأنّها تُشكِّل الشخصيّات، وتتعامل مع القلوب قبل العقول.

والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان: هل ينقصني، كوني معلّمًا، أن أضيف إلى مهمّاتي اليوميّة الكثيرة مهمّة أخرى، هي التدوين؟ وأن أضيف إلى التزاماتي التزامًا جديدًا؟ والإجابة، بالتأكيد، نعم. إذا تعرّفنا إلى فوائد التدوين والكتابة اليوميّة للصحّة النفسيّة لمعلّم يواجه طوال اليوم تحدّيات ومواقف لها علاقة بقلوب البشر وبناء شخصيّاتهم، واتّخاذ قرارات وردود أفعال تؤثّر مباشرة في بناء الإنسان، فالشأن الأكاديميّ والشرح هو الجزء الأيسر في مهنة المعلّم.

فوائد الكتابة والتدوين

أظهرت نتائج عديد من الدراسات حول الكتابة والتدوين فوائد كثيرة جدًّا، منها على سبيل المثال تقليل الضغط: فمهنة المعلّم مهنة ضاغطة جدًّا، وعلى المعلّم أن يكون هادئًا مستقبِلًا كلّ المواقف بحكمة، وهذا يسبّب، في أحيان كثيرة، ضغطًا عليه، يزول بعضه عند إخراجه عن طريق الكتابة. فالقلق والضغط والأفكار السلبيّة تخرج من رأسي وأضعها أمامي على الورق في كلمات، أحاول فيها وصف مشاعري مع ذكر الموقف المتسبِّب

في ذلك، وبذلك أستطيع تقييم الموقف تقييمًا أكثر عقلانيّة. ومن فوائد الكتابة أيضًا أنّها تساعد على تحسين التركيز، فمع محاولة المعلّم تذكّر الموقف، ومحاولة التعبير عن المشاعر والأفكار التي تدور في عقله بترتيب ووضوح، يجد نفسه أكثر انتباهًا وتركيزًا.

كما توجد للتدوين فائدة عمليّة كبيرة للمعلّم تساعده على المستوى العمليّ في تطوّره المهنيّ، أبدؤها بفكرة مشابهة قرأت عنها في مقال مترجم بعنوان "كيف يمكن لكتابة فلسفتك التعليميّة ومراجعتها أن تغذّي ممارستك؟"، تتحدّث فيه الكاتبة عن فكرة مشابهة للتدوين. هي لم تدوّن يوميّاتها، ولكنّها كتبت فلسفتها عن التعليم بعد تخرّجها في الجامعة، وقرأتها بعد عدّة سنوات. مع كلّ مرّة تعود إليها تقرؤها بعين مختلفة، فتقارن بين الواقع التعليميّ الذي تعيشه اليوم، وما كانت تعتقده أو تتصوّره كمعلّمةً في بداية الطريق.

هناك مثال آخر للتدوين، كتاب صغير قرأته للكاتبة سلوى محمد العوا (2000)، سردت فيه مواقف حدثت لها في الفصل، وحوارات مع الطلّاب. كتاب طريف لطيف، وأنا شعرت، كوني معلّمة، بكلّ كلمة في هذا الكتاب، واستفدتُ من عرض المعلّمة للموقف وتعليقها عليه. قسّمتِ الكتاب إلى أبواب أو عناوين، كلّ عنوان يدلّ على موقف معيّن:

"البحث عن طريق: أوّل امتحان

خرجت من الفصل بعد أن علّقت على لوح الإعلانات نتيجة تخرّج الطلّاب، ضميري كان يعذّبني، ويخنقني بأذرع عنيفة كأخطبوط هائل. قرّرت أن أعذّب نفسي، وبدأت هكذا: كذبت على الطلّاب اليوم؛ هل أعطيتهم درجاتهم الحقيقيّة؟ لا تنكري أنّك أخفيت الحقيقة عنك وعنهم، وأنّك قست قياسًا خاطئًا، ثمّ قياسًا غير دقيق، ثمّ كتبت على لوحة الإعلانات نتائج تعبّر عن الفروق بينهم ولا تعبّر عنهم..." (العوا، 2000، 38).

هذا جزء ممّا كتبته المعلّمة سلوى، وصف مشاعر سلبيّة مرّت بها ذلك اليوم. كتابتها لهذه المشاعر جعلتها تفكّر في طريقة أخرى لعرض المشكلة، فكتبت بعد ذلك:

"وجدت نفسي ثائرة ومتحاملة عليها، وعلى نفسي، وقرّرت، بعد ليلة نوم عميق، أن أفكّر في الأمر بموضوعيّة. فبدأت هكذا...

لا بأس بإضافة أخرى إلى مجموعة التجارب الفاشلة..
وجدت أنّ هذه البداية لا تبشّر باستمرار التفكير الموضوعيّ، وقرّرت أن أبدأ مرّة أخرى بموضوعيّة.
فبدأت هكذا.

لا بأس، هذا خطأ آخر ستستفيدين منه بالتأكيد، كما تستفيدين من كلّ الأخطاء" (العوا، 2000، 38).
هل شعرتَ، كونك معلّمًا، بالراحة وأنت تقرأ ما كتبته المعلّمة سلوى كما شعرتْ؟ تعاطفت معها وحاولت التفكير معها. فلتدوين مواقف المعلّم التربويّة فائدة شخصيّة وعمليّة، كما هناك فائدة لمن يقرأ هذه التدوينات أو اليوميّات بعد ذلك. ونستطيع أن نبدأ بالتدوين بعد الاطّلاع على النقاط الآتية:

تنظيم الوقت

ليكون التدوين من ضمن الجدول اليوميّ للمعلّمة أو المعلم، يجب أن أنظِّم وقتي. فمن أسس مهنة المعلّم أن يكون منظَّم الوقت، ولديه جدول أعمال شبه ثابت: مواعيد حضور وانصراف مدرسيّة منضبطة، ومواعيد حصص منضبطة، ومواعيد للراحة منضبطة.

وفي المنزل، يعمل كلّ معلّم في الغالب بعض الوقت، فمهنة المعلّم مهنة مستمرّة. والمعلّم في وقت العمل يعلِّم الطلبة، وفي بقية الأوقات يتعلّم. يخصِّص المعلّم بعض الوقت للتحضير الأكاديميّ، ومع تعرّفه إلى أهمّيّةَ التدوين سيخصَّص وقتًا له.

متى سأكتب؟

في نهاية اليوم، كنوع من أنواع التفريغ، كما ذكرنا في أهمّيّة التدوين عامَّة. يراجع المدرِّس يومه وأهمّ الأحداث التي مرّ فيها. هناك أيّام توجد فيها مواقف مختلفة وتحدّيات جديدة، وهناك أيّام هادئة وجميلة، وهذه أيّام يُدوَّن فيها أجمل موقف تعرّض إليه، أو يُحمَد الله على اليوم الهادئ المفيد، وهناك أيّام روتينيّة لا يكون فيها ما يستدعي الكتابة. ففي البداية، لن تكون الكتابة يوميّةً حتّى تتحوّل إلى عادة يحتاج إليها المعلّم للاستمرار. فالأمر في بدايته يحتاج إلى بعض الإلزام والتحفيز والتدريب.

فكرة للتدريب على التدوين

بدأ الأمر معي بتخصيص كرّاسة ألصق فيها كلّ رسمة أو جواب أو ورقة مكتوب عليها كلمات حبّ، أو كلمات كتبها الطالب

في المنزل، ولكنّه كتبها بطريقة جميلة مختلفة لإسعادي. كلّ هذه الوريقات كنت ألصقها في كرّاسة صفحاتها بيضاء، وأكتب بجانب كلّ ورقة التاريخ، ومن أهداني إيّاها، والموقف المصاحب لذلك.

شعور جميل أن يكون لدينا كلّ هذه الذكريات، والتي تكون فيها السلوى في أيّام ضغط العمل، أو أيّام الاستسلام، أو في وقت مواجهة مواقف صعبة مع بعض الطلّاب. فيصيب المعلّم منّا شعور بالفشل أو الإحباط، فمثل هذه الوريقات تشحذ الهمّة مجددًا وتحيي الأمل.

ثمّ تطوّر الأمر إلى كتابة بعض المواقف التي واجهتها، وكتبت خطوات التعامل مع الطالب. وفي أغلب الأحيان، كنت أشاركها مع الزميلات، ولا سيّما عندما يصعب التعامل مع الطالب. ولكلّ معلّم حرّيّة اختيار الطريقة والشكل اللذين يكتب بهما يوميّاته، فتُخصَّص كرّاسة معيّنة كما يفضّل كلّ معلّم: فيها سطور، وصفحاتها بيضاء، ومربّعات. كما تستطيع أن تصمّمها على الكمبيوتر. أبدأ بنقاط معيّنة للتدريب على التدوين، مع اختيار التقسيم الذي يناسبني، والمحتوى الذي أشعر أنّني أريد أن أحتفظ به. ولكلّ معلّم حرّيّة الاختيار، إن كان بالكتابة أم الرسم أم الاثنين معًا.

وإجمالًا، ما الفائدة التي ستعود عليّ من ذلك كلّه؟

إذا سلّمنا أنّ المعلّم قرّر ونظّم وقته، واستطاع أن يقتطع وقتًا للتدوين اليوميّ، فلهذا الأمر فائدة خاصّة وفائدة عامّة.

أمّا فائدته الخاصّة بالمعلّم نفسه، فتكمن في أنّ التدوين بمثابة تفريغ للمشاعر بتحويلها إلى كلمات مقروءة. يستطيع المعلّم بقراءتها مجدّدًا تحليل المواقف التي مرّ فيها والتعلّم منها. وهذه المسافة مع الموقف ورؤيته من زاوية مختلفة تساعد على التفكير، ثمّ إعادة شحن الطاقة بحلول وأفكار جدّيّة للاستمرار. وهي، كذلك، حافظة للذكريات التي تمرّ على المدرِّس، فتكون هي السلوى عند الشعور بالتعب أو الإحباط.

وأمّا الفائدة العامّة، فكتابة المعلّم المواقف التي تواجهه ووصفها وصفًا دقيقًا، مثل شخصيّة الطالب صاحب الموقف، كيف كان ردّ فعله؟ وما شعوري كمعلّم تجاه ذلك؟ وكيف تصرّفت معه؟ فيمَ أخطأت؟ وكلّ هذه الأمور لا تكون موجودة عادة في كتب التربية التي تحتوي، برأيي، على نظريّات صماء، ولا تناسب دائمًا جميع المواقف التي تواجه المدرّس في الفصل، والتي إن لم يعشها المعلّم، فلن يفهمها. وهذه المواقف تكون بمثابة مرجع مبدئيّ لكلّ مدرّس يريد أن يقرأ يوميّات مدرّسين آخرين يشاطرونه التحدّيات والصعوبات ذاتها، ولكنّ الفرق أنّ لهذه اليوميّات نهاية مبدئيّة واضحة: عندما تصرّفت، كونك معلّمًا، بهذه الطريقة، فيمَ أخطأت؟ وكيف أصبت؟

* * *

مؤمنة إيمانًا شديدًا أنّ يوميّات المعلّم، إذا التُزم بكتابتها، ستكون مرجعًا تربويًّا يستطيع المعلّم به متابعة تقدّمه وتطوّره في التعامل مع الطلّاب. كما يستطيع غيره من المعلّمين قراءتها والاستفادة منها.

فلنستعن بالله، ونبدأ في تدوين مذكّراتنا لنَفيد ونُفيد.

نهيل عبد القوي شديد
معلّمة وباحثة ماجستير في المناهج وطرق التدريس في جامعة القاهرة
مصر

المراجع

- العوا، سلوى محمّد. (2000). *مذكّرات معلّمة*. دار الشروق.

مقال

لا تجعـل صمته يحبطك: أَعِنه في اكتشـاف قدراته الكامنة

نسرين كزبور

في عالم مليء بالتحدّيات والمنافسة، يواجه بعض المتعلّمين صعوبة في تقدير ذواتهم. فتقدير الذات ليس مجرّد شعور بالرضا عن النفس، بل هو ما يبني عليه الفرد إمكاناته، ويحدِّد مساره وخياراته في الحياة. وضعف تقدير الذات حالة يشعر فيها الفرد بالنقص والخجل من الظهور وانعدام الثقة بالنفس وانخفاض الدافعيّة، وقد يؤدّي إلى حالات أكثر سلبيّة، كالخوف من المخاطرة، والفشل، والرفض، وتجنّب التحدّيات، والعزلة، والاكتئاب، وتراجع القدرة على الإبداع. فما تقدير الذات؟ وما إيجابيّاته؟ وما أساليب تعزيزه؟

حول مفهوم تقدير الذات ومقتضياته

تقدير الذات ليس بالأمر السهل، إذ يتطلَّب وعي الذات، وقدرة على رؤية الأشياء بموضوعيّة، وأن يكون الفرد واعيًا لما يريد تحقيقه. وتقدير الذات العالي مهمّ لمساعدة الفرد على مواجهة التحدّيات والتعامل مع المشكلات بفعّاليّة، وبناء علاقات صحّيّة ومتوازنة. كما يزيد الثقة بالنفس، ويحسّن الأداء الأكاديميّ والمهنيّ. ولتعزيز القدرة على تقدير الذات، يجب تحديد أهداف واقعيّة والعمل على تحقيقها، والتحلّي بالصبر والشجاعة، بالإضافة إلى دعم المجتمع. فتقدير الذات ليس رحلة يوم وليلة، بل هو عمليّة مستمرّة تتطلّب الصبر والمثابرة. فحين نقدِّر ذواتنا نفتح الباب أمام إمكانات وإبداعات لا حدود لها، لبناء مستقبل مشرق.

يرى Maslo أنّ تقدير الذات هو الرغبة التي تؤدّي إلى تحقيق إمكانات الفرد الكاملة، حيث صنّفها في أعلى هرمه للاحتياجات، مشدِّدًا على ضرورة تصاعد الاحتياجات: من احتياجات الفرد الأساسيّة للبقاء، مرورًا باحتياجات الأمن والحاجة إلى الحبّ والاحتواء، فالحاجة إلى التقدير والاحترام والشعور بالإنجاز، وصولًا إلى تحقيق الذات والإنجازات (Hepper, 2016). وترى جرجس (1985) أنّ الخجل عاطفة تدفع الفرد إلى الشعور بالنقص، بالمقارنة مع غيره، وإلى أنّ الآخرين سينتقدونه دومًا، ولن يتقبّلوه أبدًا. وعرَّفت العناني (2014) الدافعيّة بأنّها حالة داخليّة في الفرد تستثير سلوكه، وتدفعه في موقف معيّن، وتعمل على استمرار هذا السلوك حتّى يحدث الموقف، فهي تسير حسب التسلسل الآتي: الشعور بالحاجة؛ وجود الحافز؛ صدور الاستجابة؛ تحقيق الهدف والشعور بالراحة والتوازن، أو عدم تحقيق الهدف واستمرار التوتّر أو التكيّف مع البيئة. أمّا مصطفى (2016) فعرّفت الثقة بالنفس بأنّها قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه، واتّخاذ القرار المناسب، وتحلّيه بالعزيمة والإصرار وإدراكه قدراته.

اكتشاف ضعف تقدير الذات

في إحدى مدارس شمال لبنان، ثمّة متعلّم في السنة الثانية من المرحلة الثانويّة - الفرع العلميّ، خلوق، وهادئ، ومنتظم، ولا يتكلّم مع أحد، ويتجنّب المشاركة داخل غرفة الصفّ وخارجها، ولم يحدث أن سمع صوته أحد في المدرسة. أمّا تحصيله الدراسيّ فمتوسّط مع تراجع تدريجيّ. يشعر هذا الطالب دائمًا بأنّه أقلّ من غيره، علمًا أنّه لم يتعرَّض إلى مضايقات من رفاقه في الصفّ، أو في المدرسة. والجدير بالذكر أنّه حينما يُطلب إليه التعبير شفهيًّا عن أيّ فكرة أو حلّ تمرين معيَّن، يبرِّر بأنّ صوته بشع؛ ممّا يؤثّر في طريقة تعبيره وكتابته، مع أنّه يقول ذلك بصوت منخفض، وبينه ومعلّمته. ومع مرور ثلاثة أشهر من السنة الدراسيّة، وتدهور مستواه التعليميّ، لوحظ تكرار غيابه، ممّا استدعى تدخّل معلّمة الرياضيّات التي لاحظت أنّه يعاني ضعفًا شديدًا في تقدير ذاته، فأبلغت الإدارة بحالته، وعرضتها على اختصاصيّ نفسيّ من أصدقائها، حيث وضع بين يديها نصائح واستراتيجيّات علاجيّة متعدّدة. وحينها، سمحت لها الإدارة بمتابعة وضعه، في محاولة لمساعدته على تخطّي مشكلته.

تجربة عدنان

في منتصف السنة الدراسيّة 2022-2023، في شهر كانون الثاني من سنة 2023 بالتحديد، بدأت مرحلة التدخّل في حالة عدنان (اسم مستعار)، تحت عنوان مساعدته على زيادة تقديره ذاته، واستمرّت لأكثر من سنة. في البداية، عقدت المعلّمة مع عدنان عدّة جلسات لمعرفة السبب وراء هذا الضعف، ولكن لم يتجاوب معها. وطلبت مقابلة أولياء أمره، ولكنّهم لم يبدوا ردّة فعل بشأن هذه المشكلة، ولم يتضّح السبب الكامن وراء ذلك. عندها، قرّرت الخوض في الأمور العمليّة لملاحظة التطوّرات، وتضمّن هذا التدخّل عدّة مراحل كالآتي:

المرحلة الأولى: العمل الجماعيّ

قرّرت المعلّمة إنشاء مجموعات متحرّكة، أي لكلّ درس

مجموعات مختلفة، وذلك ليتسنّى لها دمج عدنان مع متعلّمي صفّه كافّة. وأثناء العمل، كانت المعلّمة تركّز على سلوك عدنان، وتفاعله مع الآخرين، وتقدّم له الدعم والتغذية الراجعة، من دون أن يطلب إليها، وذلك بهدف تعزيز ثقته بنفسه بتمكينه من المعارف ومشاركتها مع رفاقه وإنجاز المهمّات المطلوبة، وكانت تسأله دائمًا إن واجهته صعوبات في الفهم أو التطبيق. وكالعادة، بقي عدنان المتعلّم الهادئ الخلوق الذي لا يُسمَع صوته أو تعليقه، رغم أنّه يفهم المعلومات كلّها ويطبّقها بسلاسة، إلّا أنّه لم يكن يشارك أحدًا، بل أدّى دور المنصت فقط، واستمع إلى توجيهات معلّمته. ولكنّها بدورها لم تستسلم، على رغم أنّ المرحلة الأولى استغرقت وقتًا طويلًا وشارفت السنة الدراسيّة على نهايتها، فانتقلت إلى المرحلة الثانية.

المرحلة الثانية: التعبير والإلقاء

طلبت المعلّمة إلى من يرغب من المتعلّمين تحضير ثلاث جمل تلخّص السنة الدراسيّة (جملة تصف السنة الدراسيّة، وجملة تعبّر عمّا استُفيد من السنة، وجملة تحاكي المستقبل - التخصّص الجامعيّ). وأخبرتهم بأنّها ستصوّرهم: كلّ متعلِّم على حدة، ثمّ تعدّ فيديو خاصًّا بهم ليُعرَض على صفحة المدرسة في الفيسبوك. وأعطتهم الوقت الكافي للمشاركة والتحضير، وطلبت إليهم تشكيل لائحة بالأسماء المشاركة، وبعد استلامها لم يكن اسم عدنان موجودًا، فقرّرت التحدّث معه في اليوم ذاته لإقناعه بالمشاركة. وبالفعل، طلبت المعلّمة إلى عدنان البقاء في غرفة الصفّ أثناء انعقاد الاستراحة الأولى، وبدأت بطرح الأسئلة عليه: ماذا أعددت للتصوير؟ أنا هنا لمساعدتك. فأجابها: لا أريد المشاركة، أخشى أن ينتقدني الرفاق لأنّ صوتي سيّئ! فأجابته: ها أنت تتكلّم بصوت جميل، لا أعتقد أنّ في صوتك شيئًا يستدعي القلق والخوف، ثمّ سألته: هل ترى هذه السنة الدراسيّة سيّئة؟ فأجاب بـ"لا"؛ فقالت: هذا يدلّ على أنّ لديك إيجابيّات عن هذه السنة الدراسيّة تودّ الاحتفاظ بها لنفسك. ولكنّه بقي صامتًا، فعلّقت المعلّمة بجملة أخيرة: "يا عدنان أرى حبّ الحياة في عينيك، وأعلم جيّدًا أنّك تستطيع فعل الكثير، وتمتلك القدرة على ذلك، وأتمنّى أن تترجم الأفعال التي نودّ سماعها ورؤيتها، ثمّ غادرت. وفي مساء اليوم نفسه، تفاجأت المعلّمة برسالة نصّيّة من عدنان يخبرها برغبته في المشاركة بالنشاط المطلوب، فأجابته المعلّمة بالقبول، من دون أن تسأله عن التحضيرات.

في اليوم المحدّد للتصوير، تجهّز الجميع للتصوير في غرفة المكتبة. يدخل كلّ متعلّم يعبّر عمّا في داخله من أفكار، ثمّ يخرج ليدخل غيره، وهكذا دواليك حتّى وصل الدور إلى عدنان. دخل عدنان غرفة المكتبة، ولم يبدُ عليه أثر الخوف. شجّعته المعلّمة وطلبت إليه البدء بالكلام، فتفاجأت بتمكّنه من عرض أفكاره من دون تردّد أو خوف، على عكس معظم المتعلّمين. والأهمّ من ذلك، تعبيره عن رغبته بأن يكون رسّامًا في المستقبل، لأنّ لديه موهبة الرسم. وبعد انتهاء التصوير، أثنت المعلّمة على جهوده المبذولة. وبعد عودتهم إلى المنزل، تلقّت المعلّمة رسالة نصّيّة من عدنان مفادها تراجعه عن الفكرة وعدم رغبته في عرضها على صفحة المدرسة، ولكنّ المعلّمة أكّدت له انتهاء مهمّتها هنا، فالباقي من مهمّات الإدارة وأنّها ستختار أفضل المتعلّمين في الإلقاء لعرض ذلك. وبعد انتهاء الإنتاج، عُرض الفيديو على صفحة المدرسة، وانبهر الجميع بسماع صوت عدنان وطريقة تعبيره والإفصاح عن خططه المستقبليّة. حصل ذلك بعد نهاية السنة الدراسيّة.

المرحلة الثالثة: استثمار القدرات

في مطلع السنة الدراسيّة الجديدة (2023-2024)، وأثناء التحضيرات لانطلاقها، ولا سيّما في فترة التسجيل وتوزيع المتعلّمين إلى شعب، طلب عدنان مقابلة إدارة الثانويّة، وذلك ليطلب إليهم أن يكون في الشعبة التي تعلِّم فيها معلّمته السابقة، مبرِّرًا أنّه لمس تغييرًا على يدها، وأنّها تشعره بالأمان وهي متابعة وضعه من السنة السابقة. دهشت الإدارة من تصرّف عدنان، ووافقت على طلبه، لأنّها فعلًا لمست تحسُّنًا في طريقة تعاطيه مع مجتمعه، على رغم أنّ الإدارة لا تسمح بمثل هذه الطلبات، ولا سيّما لمتعلّمي السنة الثالثة من المرحلة الثانويّة. ومع بداية موسم التعليم، كانت المعلّمة مستعدّة لاستكمال متابعة عدنان بكلّ حماس، وفي جعبتها تغيير في سلوكه، بالإضافة إلى موهبته في الرسم التي ستكون شرارة تغييره.

أثناء الحصّة التعليميّة الأولى في صفّ عدنان، عرّفت بنفسها، وطلبت إلى المتعلِّمين تقديم أنفسهم. وبالفعل، بدأ كلّ متعلّم التعريف بنفسه، حتّى وصل الدور إلى عدنان. تكلّم بصوت عالٍ يصحبه خجل واضح في تقديم نفسه، وبعد الانتهاء من مرحلة التقديم طلبت المعلّمة إعداد رسم توضيحيّ لإحصاء التخصّصات للمتعلّمين، فقالت بصوت مرتفع: "من منكم يجيد الرسم وبإمكانه مساعدتي؟" وإذ بعدنان يرفع يده لمساعدتها، فأشارت إليه للوقوف بجانبها قرب اللّوح، لأنّها تعدّ ذلك فرصة ذهبيّة لإظهار موهبته ودعمها، وزيادة ثقته بنفسه، والحصول على دعم رفاقه. وبالفعل، رسم عدنان رسمًا مذهلًا على شكل

شجرة موضّحًا أغصانها ليكتب التخصّصات المتقاربة في كلّ غصن. واللافت في ذلك أنّه كان المتعلّم الوحيد الذي يودّ التخصّص بالرسم؛ ما منحه تميُّزًا. وبعد الانتهاء، أبدى الجميع سعادتهم وإعجابهم بهذا النشاط، لأنّ عدنان حاكى طموحاتهم وأذهلهم بإبداعه، وأثنى الجميع على موهبته؛ ما أسهم في زيادة تقديره ذاته. وبعد انتهاء الحصّة، طلبت المعلّمة إلى عدنان البقاء معها للتحدّث، وطرحت عليه سؤالًا: ما هذا التغيير الإيجابيّ؟ فكان جوابه مختصرًا: "كما قلتِ إيجابيّ، تغيّرت، لأنّ هذا أفضل لي، ولك الفضل في ذلك".

المرحلة الرابعة: دعم البيئة التعليميّة

خلال سير العمليّة التعليميّة، في جميع المواد الدراسيّة، وأثناء عمل المجموعات، وبالأخصّ توزيع المتعلّمين، بدا واضحًا أنّ كلّ مجموعة تتمنّى وجود عدنان معها. ظهر ذلك جليًّا خلال العمل والتفاعل والمشاركة لإتمام المهمّات. هنا، تابعت الإدارة عدنان بتقارير المعلّمين ورصد التغيّرات التي طرأت، وطلبت إلى جميع المعلّمين تحفيزه دائمًا وتكليفه بمهمّات. وبعد مرور شهرين على انطلاق السنة الدراسيّة، بدأ السلوك الإيجابيّ يتبلور بوضوح في ممارسات عدنان الجديدة المليئة بالإيجابيّة والدافعيّة والثقة الممزوجة بالطيبة وحبّ الغير. كيف لا، وهو محبوب من الجميع، ويتمنّى رفاقه أن يمتلكوا موهبته في الرسم؟

من ناحية أخرى، كان عدنان يبادلهم المحبّة برسم صورهم وإعطائهم إيّاها كذكرى بينهم، يعلّقونها على لوحة العرض الخاصّة بصفّهم. كما طلبت الإدارة تشكيل فريق لمساعدته في تزيين المدرسة استعدادًا لفصل الربيع، وتزامنًا مع نهاية الفصل الدراسيّ الأوّل. وبالفعل، استعان بثلاثة متعلّمين من كلّ صفّ، ووزّع الأدوار عليهم، وأعدّوا لائحة بالأدوات، مع توضيح آليّة التزيين. وافقت الإدارة على الفور، ولا سيّما حين علمت أنّ عدنان سيبادر برسم شجرة خاصّة لكلّ صفّ، متضمّنةً أسماء المتعلّمين. استغرق هذا النشاط حوالي عشرة أيّام. وبعد الانتهاء، ذهِل الجميع من هذا الإنجاز الذي يظهر مدى تعاون الفريق وإبداعه. كلّ هذا من شأنه أن يعزِّز ثقة عدنان بنفسه، ويرفع من تقدير ذاته؛ ما أسهم بتحسين دافعيّته إلى التعلّم وتطوير تحصيله العلميّ. فهذا الاحتواء جعل عدنان يشعر بقيمة ذاته وقيمة المجتمع الذي يعيش فيه، وأدرك أهمّيّة التفاعل والمشاركة والتواصل في حياة المتعلّم.

* * *

ختامًا، يتبيّن لنا كيف يمكن للتوجيه والمتابعة وتوفير الدعم المناسب وتسليط الضوء على القدرات الكامنة أن تُحدث فرقًا كبيرًا في حياة المتعلّم، ولا سيّما المتعلّم الذي يُظهر ضعفًا في تقدير ذاته. فتقدير الذات ليس مجرّد هدف نسعى إلى تحقيقه، بل هو رحلة مستمرّة من النموّ والتطوّر. هذه التجربة علَّمتنا أنَّ الثقة بالنفس تنبع من الداخل، حيث تكمن طاقاتنا الدفينة، وتنمو مع كل تحدٍّ يواجهنا ونستطيع تجاوزه. ولكن، هل يكفي ذلك لتنمية مهارات المتعلّم، ولا سيّما الإبداعيّة منها، في عالم سريع التطوّر؟

نسرين كزبور
باحثة ومدرّبة تربويّة ومعلّمة رياضيّات
لبنان

المراجع

- جرجس، ملاك. (1985). *الطفل الخجول: كيف نشجّعه ونرعاه؟*. دار اللواء للنشر والتوزيع.
- العناني، حنان. (2014). *علم النفس التربويّ*. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- مصطفى، همت. (2016). استخدام موقع التواصل الاجتماعيّ الفيسبوك وعلاقته بالثقة بالنفس وتقدير الذات والأمن النفسيّ لدى عيّنة من طلّاب المؤسّسات الإيوائيّة. *مجلّة كلّيّة التربية-جامعة الأزهر*. العدد 167. 351-281.
https://jsrep.journals.ekb.eg/article_7583_50c7c895793c576c5e3c8776dddbc1a9.pdf
- Hepper, E.G. (2016). Self-Esteem. In: Howard S. Friedman. Encyclopedia of Mental Health. 2*(4)*. *Academic Press*. 80-91.
https://www.researchgate.net/publication/301662815_Self-Esteem

مقال

تحليل مشكلات السياسة التعليميّة: تحدّيات وحلول

من وجهة نظر مديري المدارس الخاصّة في بعض الدول العربيّة

ياسمين أحمد حسن

تعدّ السياسة التعليميّة وسيلة لتعزيز السُبل التعليميّة المتنوّعة، وتأهيل الطلّاب لمواكبة متطلّبات سوق العمل، ومواجهة التحدّيات في مختلف نواحي الحياة، وتوفير البرامج الدراسيّة الملائمة، والتركيز على جودة التعليم، وتأهيل المعلّمين والإداريّين للعمل المدرسيّ المناسب، وتطوير الموارد التعليميّة اللازمة، وتوفير بيئة تعليميّة داعمة وشاملة لجميع الطلّاب.

تطوّر السياسة التعليميّة التاريخيّ

مرّ تاريخ السياسة التعليميّة بعدّة مراحل، ممّا سهّل تطوّر نظام التعليم. ونعرض هنا لمحة عامّة عن هذه المراحل، حيث ظهرت بدايات السياسة التعليميّة في العصور القديمة بالجهود المبكرة لتنظيم التعليم وتحديد سياساته، ووضِعت عِدّة معايير وشروط وقوانين لتنظيم العمليّة التعليميّة، بينما اتّخذت السياسة التعليميّة سمة أخرى تختلف عمّا كانت عليه سلفًا. فارتبط النظام التعليميّ في

العصور الوسطى بالجانب الدينيّ لتأثّره بالتعليم الكنسيّ في ذلك الوقت، كما اعتمدت المناهج المدرسيّة على المعتقدات الدينيّة أيضًا. وفي العصر الحديث، أصبحت السياسات التعليميّة أكثر تعقيدًا وتنوّعًا، نظرًا إلى ارتباطها الوثيق بتطوّر المجتمع والعلوم والفلسفة والتكنولوجيا، كما ظهرت بعض المفاهيم المتعلّقة بسياسة التعليم، مثل حقوق التعليم، والتعليم العامّ، والتعليم الفنّيّ، والتعليم التقنيّ، وغيرها. أمّا عن عصر الثورة الصناعيّة فازدادت فيه الحاجة إلى وضع سياسات تعليميّة تُطوِّر نظام التعليم، وتُلبّي احتياجات المجتمع الصناعيّ. وبحلول القرن العشرين وما بعده، أصبح تركيز السياسة التعليميّة على توفير التعليم الشامل والمجانيّ، وتحقيق المساواة في الحصول على الفرص التعليميّة المناسبة، وتطوير نظم التعليم، ووضع معايير عالميّة لجودة التعليم (إسماعيل، 2023).

مفهوم السياسة التعليميّة

تؤدّي السياسة التعليميّة دورًا رئيسًا في وضع المعايير المُنظِّمة للعمل المدرسيّ، كما تحدِّد طبيعة المناهج الدراسيّة، وأهداف العمليّة التعليميّة، وصياغة اللوائح، والقوانين المطبَّقة في المدرسة، فضلًا عن تطبيق مبادئ العدالة التعليميّة، وتكافؤ فرص التعليم بين الطلّاب، وتقييم الأداء المدرسيّ، وتحسين العمليّة التعليميّة. وعرّفها العسكريّ (2023) بأنّها "الإطار العامّ الذي يضمّ مجموعة من الإستراتيجيّات، والإجراءات المحدِّدة للمعايير، والضوابط، والأهداف التي تحكم النظام التعليميّ، في ضوء ضوابط قانونيّة وتنظيميّة توضِّح مهمّات أطراف العمليّة التعليميّة وأدوارها.

كما تختلف السياسة التعليميّة من دولة إلى أخرى، ومن مجتمعٍ إلى آخر، نظرًا إلى تأثّرها بالعوامل الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتكنولوجيّة، ولكن تتّسم تلك العوامل بالتجديد المستمرّ. لذلك، يجب على مدير المدرسة الخاصّة أن يعيد صياغة تلك السياسة لتتناسب مع التغيّرات المتسارعة، وذلك بالتعاون مع الجهات المهتمّة؛ ممّا يطوِّر النظام التعليميّ، ويوفِّر بيئة تعليميّة تنمّي إمكانات الطلّاب ومهاراتهم (العسكري، 2022)، وقد يختلف الوضع قليلًا بالنسبة إلى المدارس الحكوميّة، حيث يكون الأمر روتينيًّا، لارتباطها بتعليمات الإدارة التعليميّة وحرفيّة القوانين. ممّا يجعل الأمر أكثر مرونةً بالنسبة إلى المدارس الخاصّة لأحقّيّتها في وضع نظام عمل متكامل خاصّ بها، قد لا يختلف كثيرًا عن السياسة التعليميّة العامّة، ولكن من حيث التفاصيل، هذا النظام يرجع إلى إدارة المدرسة نفسها.

تحدّيات وحلول

قد يرجع الاهتمام بمديري المدارس الخاصّة، وتقديم النصح إليهم في مواجهة بعض التحدّيات، إلى أنّ المدارس الحكوميّة يتقلّد مديروها تلك الوظيفة، إمّا بالتعيين، أو الانتداب، أو الترقّي. كما توفِّر لهم وزارة التربية والتعليم مجموعة من الدورات التدريبيّة المعتمَدة دوريًّا لمواجهة مستجدّات العمل المهنيّة، بعكس المدارس الخاصّة التي ينال المدير فيها فرصة عمل بإعلان، أو تقديم طلب توظيف في المدرسة، ويعتمد في تنمية مهاراته ومواجهة مشكلاته على خبرته المهنيّة، وينمّي إمكاناته باجتهاداته الشخصيّة. لذلك، نعتقد أنّ مديري المدارس الخاصّة هم الأولى بتقديم النصح إليهم، نظرًا إلى تعرّضهم للعديد من التحدّيات عند تطبيق السياسة التعليميّة، إذ تمثّل جزءًا من الواقع المألوف في جمهوريّة مصر العربيّة خاصّة، وفي بعض الدول العربيّة عامّة. نعرض هذه التحدّيات وفق النقاط الآتية:

السياسات التعليميّة والتوجيهات المتغيّرة دوريًّا

في بعض الأحيان، قد تتغيّر التوجيهات والسياسات التعليميّة من وقت إلى آخر؛ ما يضيف تحدّيًا جديدًا يتعرّض إليه مديرو المدارس الخاصّة أثناء تنفيذ السياسة التعليميّة. ولمواجهة تلك المشكلة يمكن اتّباع الحلول الآتية:

- على مدير المدرسة أن يتابع باستمرار النشرات الإخباريّة والمنتديات المهنيّة، والتواصل مع المسؤولين التعليميّين والجهات المعنيّة، للحصول على المعلومات المستحدثة في ما يخصّ السياسة التعليميّة.
- يُشكِّل مدير المدرسة فريقًا مسؤولًا عن متابعة تغييرات السياسة التعليميّة وتحليلها، وتقديم التقارير الدوريّة عن التحديثات، فضلًا عن توجيهات تنفيذ السياسة.
- يضع المدير خطّة استراتيجيّة للتعامل مع التغييرات المتوقَّعة في السياسة التعليميّة، وتحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذها تنفيذًا فعّالًا وفي الوقت المناسب.
- يتواصل المدير مع المدارس الخاصّة، والجمعيّات المهنيّة، والمنظّمات التعليميّة، ببناء شبكة اتّصال وتعاون، لمناقشة الأفكار الجديدة المبتكَرة، وتفعيل دور الممارسات المتميّزة.
- يتوجّب على المدير أن ينمّي بعض المهارات، مثل فنّ الابتكار، والتكيّف مع التحدّيات المتغيّرة، واستكشاف طرق جديدة للتطبيق تهدف إلى تحسين التعليم، وتلبية حاجات الطلّاب.

الرقابة والمساءلة للتأكّد من تنفيذ السياسة التعليميّة

يتعرّض مديرو المدارس الخاصّة إلى رقابة صارمة، ومساءلة مستمرّة من الجهات المختصّة، للتأكّد من مدى الامتثال للمعايير المحدّدة لتنفيذ السياسة التعليميّة. ويمكن التغلّب على تلك المشكلة، ببعض المقترحات الآتية:

- يتوجّب على المدير إنشاء آليّات رقابة داخليّة قويّة، لتقييم تنفيذ السياسة التعليميّة في المدرسة، وفق فريق عمل متميّز يهدف إلى تحقيق الأهداف التعليميّة ومتابعة الأداء المدرسيّ.
- يقترح المدير بعض المعايير المحدّدة والقابلة للقياس، لتقييم الأداء المدرسيّ باستمرار.
- ينبغي على المدير المشاركة في برامج التقييم الخارجيّة التي توفِّر رؤى مستقلّة وموثوقة حول جودة التعليم والأداء المدرسيّ، إذ تسهم في تعزيز الشفافيّة والمساءلة وتحفيز المدرسة على تحسين أدائها.

تعقّد إجراءات الحصول على تراخيص تأسيس المدارس الخاصّة وتشغيلها

تفرض بعض الدول العربيّة قيودًا صارمة أو إجراءات معقّدة، للحصول على تراخيص تشغيل المدرسة الخاصّة، وتعطيل جهوزيّتها للعمل في السنة الدراسيّة الجديدة. ولمواجهة هذه المشكلة، نعرض بعض المقترحات على النحو الآتي:

- ينبغي على مدير المدرسة الخاصّة البحث عن كلّ ما يخصّ نظام التراخيص لتأسيس المدرسة، والاستعانة بخبير قانونيّ مختصّ بهذا المجال.
- يتواصل مدير المدرسة مع الجهات التنظيميّة المعنيّة مباشرة، مثل وزارة التربية والتعليم، والمؤسّسات المسؤولة عن التراخيص، وطلب الاجتماع مع ممثّلي الجهات لمناقشة الإجراءات، والمتطلّبات اللازمة لذلك.
- تعاون مدير المدرسة مع مديري المدارس الخاصّة الأخرى للإفادة من تجاربهم وخبراتهم في كيفيّة الحصول على التراخيص، والالتزام بالقوانين المعمول بها.
- يمكن لمدير المدرسة التعاون مع جمعيّات ومنظّمات مهنيّة ذات صلة بمجال التعليم الخاصّ، للإفادة من توجّهاتها والدعم المقدَّم منها وتبادل الخبرات. ويتمّ التعاون في ما بينهم وفقًا للقوانين، واللوائح المحلّيّة المعمول بها في مجال التعليم الخاصّ.

ضعف البنية التكنولوجيّة والبشريّة

تتطلّب السياسة التعليميّة الحديثة التوافق مع التطوّرات التكنولوجيّة المتلاحقة، وتطبيقها في المدارس الخاصّة. لذلك، تحتاج إلى توفير بعض الموارد التقنيّة، وتدريب المعلّمين والإداريّين على استخدامها استخدامًا فعّالًا. كما يمكن تدارك تلك المشكلة بعِدّة مقترحات، تتّضح وفق الآتي:

- على مدير المدرسة تحديث البرامج والتطبيقات التعليميّة، لكي تتوافق مع التطوّرات التكنولوجيّة، فضلًا عن تحديث البنية التحتيّة التكنولوجيّة، وتوفير أجهزة لوحيّة، وحواسب آليّة، واتّصال بالإنترنت سريع، لضمان توافر بيئة تعليميّة متطوّرة.
- يتوجّب على المدير توفير دورات تدريبيّة وورش عمل لتعليم المعلّمين استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتطبيق أفضل الممارسات التعليميّة المدعومة بالتقنيّات الحديثة.
- يقترح المدير توقيع اتّفاقيّات شراكة مع الجهات المعنيّة لتوفير الأجهزة والبرامج والتطبيقات التعليميّة بأسعار

مخفّضة أو مجّانيّة، واستدامة العلاقات مع الشراكات للحصول على دعم تقنيّ، وتحديثات مستمرّة للتكنولوجيا.

- تشجيع مدير المدرسة على استخدام التعليم عن بُعد وسيلةً لتعزيز التكنولوجيا في التعليم، وتوفير منصّات تعليميّة عبر الإنترنت، والتدريب على تطبيقات الهاتف المحمول، وإتاحة الموارد التعليميّة والمحاضرات، والمشاركة في الأنشطة التعليميّة عن بُعد.

الضغوط المستمرّة أثناء تحصيل الأقساط الدراسيّة من أولياء الأمور

قد تتعرّض بعض المدارس الخاصّة إلى مشكلة المماطلة، وصعوبة تحصيل الأقساط الدراسيّة من أولياء الأمور، أو بعض الاعتراضات أحيانًا، أو رفض بعض أولياء الأمور زيادة الرسوم الدراسيّة على رغم حاجة المدرسة إلى تحقيق التوازن الماليّ وتلبية احتياجاتها. ويمكن تقديم بعض الحلول التي تسهم في معالجة تلك المشكلة، أهمّها:

- يتوجّب على مدير المدرسة توضيح تفاصيل تكاليف الدراسة، سواء الرسوم الدراسيّة أم المصاريف الإضافيّة أم الزيّ المدرسيّ أم الكتب الدراسيّة أم الأنشطة الخارجيّة، ويقدّمها بشفافيّة ووضوح إلى أولياء الأمور، تجنّبًا لحدوث لبس أو سوء فهم.
- يضع مدير المدرسة سياسة لتحديد الرسوم الدراسيّة، والزيادات المحتملة مستقبلًا. وتراجَع تلك السياسة دوريًّا، لضمان عدالة الرسوم، وتوافقها مع المستوى التعليميّ المقدَّم.
- يبحث مدير المدرسة عن آليّات تقدّم الدعم الماليّ إلى العائلات ذات الدخل المحدود وتوفِّر بعض المنح الدراسيّة، أو تؤمّن تخفيضات على الرسوم الدراسيّة وفقًا لمعايير احتياج العائلات الماليّة.
- يمكن لمدير المدرسة التفاوض مع مقاولين، أو مورّدين للحصول على أسعار تنافسيّة، أو تخفيض التكاليف على الخدمات، والمواد اللازمة للطلّاب وفق عقود طويلة الأجل، والتفاوض على صفقات أفضل.
- ينظِّم المدير فعّاليّات لجمع التبرّعات التي تدعم تكاليف التعليم، وتشمل حفلات خيريّة ومزادات وأنشطة توعويّة للمجتمع المحلّيّ، لتوفير مصادر إضافيّة تسهم في تخفيف الأعباء الماليّة على أولياء الأمور.

التنافس المستمرّ مع المدارس الحكوميّة

تواجه المدارس الخاصّة مشكلة التنافس الشديد مع المدارس الحكوميّة، من حيث جودة التعليم المُقدَّم، والتميّز في الخدمات التعليميّة التي تجذب الطلّاب وأولياء الأمور. كما تقدِّم تعليمًا مجانيًّا، أو بتكلفة رمزيّة، فضلًا عن التقارب بين المدارس الخاصّة ومثيلاتها من المدارس الحكوميّة في المستوى التعليميّ، والمصروفات الدراسيّة. وإذا تناولنا المدارس الحكوميّة المصريّة مثالًا، نجد أنّها تنقسم إلى فئات مختلفة، منها مدارس قائمة على الشراكة، مثل المدارس التكنولوجيّة الخاصّة بالتعليم الفنّيّ التي تميّزت بتقديم عِدّة مجالات تعليميّة، تمثّلت بالتعليم الفندقيّ، والتعليم السياحيّ، والتعليم التجاريّ، والتعليم الصناعيّ، والتعليم الزراعيّ، ولها بعض المزايا، مثل التدريب العمليّ، وتوفير فرص عمل بعد التخرّج، أو إتاحة الفرصة للتعليم الأكاديميّ في ما بعد.

كما تنوعّت أقسام المدارس التجريبيّة، ومنها قسم اللغات، ومن سماته قلّة عدد الطلّاب داخل الفصول، وإضافة لغة ثانية أجنبيّة، ومصروفاته مرتفعة إلى حدّ ما، ولكنّه لا يتعدّى مصروفات التعليم الخاصّ. بالإضافة إلى المدارس المصريّة اليابانيّة التي تحمل في طيّاتها أسلوبًا جديدًا للتعليم، يتضمّن الدمج بين التعليم المصريّ واليابانيّ القائم على أنشطة التوكاتسو الخاصّة بتعلّم مهارات اجتماعيّة وشخصيّة لتهيئة الطفل للاندماج مع البيئة الخارجيّة، فضلًا عن بعض المدارس الحكوميّة الدوليّة وغيرها. ولتقليل حِدّة المنافسة بينهما، نقدِّم بعض المقترحات الآتية:

- يتوجّب على مدير المدرسة التركيز على تحقيق التميّز الأكاديميّ. ويتحقّق ذلك بتوظيف معلّمين ذوي خبرة ومؤهّلات تتناسب مع مجال التدريس، وإنشاء بيئة تعليميّة محفِّزة وداعمة التعليم، وتوفير خطط دراسيّة متخصّصة، وبرامج تعليميّة مميّزة.
- تقديم مدير المدرسة برامج تعليميّة متخصّصة تُلبّي احتياجات الطلّاب من الناحية الفنّيّة، والعلميّة والرياضيّة واللغات والتربية الخاصّة.
- يقترح مدير المدرسة تقديم الرعاية الشخصيّة، والمساعدة الإضافيّة للطلّاب، وتوفير فصول للتفاعل الفرديّ بين المعلّم والطالب، إذا دعت الحاجة إلى ذلك. فضلًا عن برامج دعم دراسيّة، وتوجيه أكاديميّ، ونصائح للطلّاب

وأولياء الأمور، والتدريب على المهارات الحياتيّة والتنمية الشخصيّة والاستشارات النفسيّة.

- ينبغي على مدير المدرسة القيام بجهود التواصل الفعّال مع أولياء الأمور، وتنظيم الاجتماعات الدوريّة، وورش العمل، وتوفير قنوات تواصل مفتوحة مع أولياء الأمور لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

* * *

وختامًا، تعدّ السياسة التعليميّة من أهمّ الأدوات التي تسهم في تحسين جودة التعليم وتطويره، ولكن هناك عِدّة تحدّيات أثّرت في قدرة مديري المدارس الخاصّة في تحقيق أهدافهم التعليميّة. لذلك، يتوجّب عليهم مواجهة التغيّرات المستمرّة للمناهج والأساليب التعليميّة، والتعامل مع المتطلّبات المتنوّعة للطلّاب وأولياء الأمور، وتحقيق التوازن بين الأهداف التعليميّة والمتطلّبات الماليّة، وتطوير مهارات القيادة والتواصل وإدارة الوقت لضمان تحقيق أفضل النتائج التعليميّة، وتطوير بيئة تعليميّة محفِّزة وملائمة لأطراف العمليّة التعليميّة.

ياسمين أحمد حسن
مدرِّبة التخطيط الاستراتيجيّ وإدارة الأزمات
مصر

المراجع

- إسماعيل، بليغ. (2023). *التربية المعاصرة، وتحدّيات التطوير*. وكالة الصحافة العربيّة.
- العسكري، سليمان. (2022). *واقع التعليم الخاصّ غير الحكوميّ في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربيّ لدول الخليج*. المركز العربيّ للبحوث التربويّة لدول الخليج.
- العسكري، سليمان. (2023). *التخطيط التربويّ في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربيّ لدول الخليج، ومطالب تطويره*. المركز العربيّ للبحوث التربوية لدول الخليج.

بناء مجتمع أصيل خلال الاجتماعات

بدلًا من القيام بنشاطات كسر الجليد، يمكن للميسّرين تقديم أنشطة تشجِّع المشاركين على إقامة روابط حقيقيّة مع بعضهم.

بقلم كين شيلتون

8 يوليو / تموز 2024

من المقرّر عقد اجتماع أو ورشة عمل، يتمحور الغرض العامّ منها حول بناء الفريق، أو بناء الثقافة وفق بعض الاختلافات. يهيّئ الميسِّر الأجواء بقوله: "حسنًا، لكي نتعرّف إلى بعضنا بعضًا تعرّفًا أفضل، سنقوم بنشاط كسر الجليد". في هذه اللحظة، قد تواجه أنت والمجموعة طوفانًا من المشاعر تتراوح بين الحماس، واللامبالاة، والكآبة، أو حتّى القلق.

غالبًا ما يظهر هذا الشعور الأخير، القلق، بطرائق مثل التردّد في المشاركة، أو ما هو أسوأ، في موقف تكون فيه "متطوّعًا" (من دون خيار) بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كون مشاركتك مطلوبة. نظرًا إلى أنّني مررت بكلّ ما سبق مرّات أكثر ممّا أودّ أن أحصي، فقد قرّرت، منذ عدّة سنوات، ألّا أقود أيّ نشاط كسر جليد في عملي. أدّى ذلك إلى تحوّل واضح من تكسير الجليد إلى بناء المجتمع.

نشاط كسر الجليد، غالبًا، لا يحقِّق المرجوّ

يُعرَّف كسر الجليد عامّةً بأنّه أنشطة أو ألعاب مصمَّمة لبثّ جوّ من الدفء بين المشاركين في الاجتماع، أو ورشة العمل، أو مناسَبة معيّنة. هدفه الأساسيّ تخفيف التوتّر الأوّليّ أو الإحراج بين المشاركين الذين قد لا يعرفون بعضهم، أو لإضفاء الحيويّة إلى المجموعة.

لكن، غالبًا ما يحيد كسر الجليد عن مساره. وسألقي نظرة على كيفيّة حدوث ذلك، أو لماذا اخترت عدم القيام بذلك.

- **الوقت**: غالبًا ما تكون الأنشطة مختصرة جدًّا من حيث البنية والشكل، حيث تُتّبَع مجموعة محدّدة من القواعد والمهمّات التي لا بدّ أن تناسب فترة زمنيّة قصيرة.
- **المشاركة**: نظرًا إلى أنّ الأنشطة، في كثيرٍ من الأحيان، تخلق شيئًا مثل أخلاقيّات تأثير العربة، فتكون المشاركة - غالبًا - سطحيّة. بل يكمن الخطر في كون المشاركات استعراضيّة والعلاقات الناتجة غير جدّيّة، بدلًا من السماح للروابط بأن تتطوّر تطوّرًا عضويًّا.
- **التفاعل**: في أغلب الأحيان، لا يكون مستوى التفاعل ذا صلة بهدف التجمّع. ويشكّل هذا خطرًا حقيقيًّا يتمثّل بإثارة قلق الانطوائيّين والأعضاء الأكثر تحفّظًا في المجموعة. وبصراحة، أن يُجبر الأفراد على كشف تفاصيل دواخلهم قد يتطلّب مستوى أعلى من الإجهاد العاطفيّ بالنسبة إليهم، مقارنةً بمعظم الأشخاص الآخرين.
- **حركة المرّة الواحدة**: عادةً ما يُجرَى كسر الجليد في بداية التجمّع، ونظرًا إلى العوامل المذكورة أعلاه، نادرًا ما يؤدّي إلى أيّ ديناميكيّة جماعيّة ذات معنى تتجاوز النشاط نفسه.

التركيز على السمات التي تبني المجتمع

أُفضّل الانخراط في الأنشطة التي تبني المجتمع. تهدف هذه الأنشطة المصمّمة بعناية ودقّة إلى تنظيم معنى أعمق للرابط المشترك بيننا والغرض من التجمّع، وخلق التماسك الجماعيّ، وتعزيز روح الدعم الحقيقيّة.

- **الهدف المتعمّد والموجَّه**: لكلّ نشاط هدف واضح يتوافق مع أهداف تجمّعنا التي صُمِّمت لتكون متاحة، وشاملة، وتراعي الفروقات الفرديّة في الغرفة.
- **التفاعل الهادف والمقصود**: يُشجِّع بناة المجتمع المشاركين على الانخراط في مناقشات هادفة وأكثر إبداعًا، إلى جانب التعاون الهادف، لكن بمشاركة طوعيّة (وهذا أمر أساسيّ). من جانب آخر، عادةً ما يكون التعاون أفضل عندما يكون طوعيًّا، وحين تُصمَّم التفاعلات للسماح بدرجات متفاوتة من مشاركة الخبرات الشخصيّة، والخواطر، والأفكار، وأهداف النشاط.
- **المشاركة**: صُمِّمت الأنشطة لتأخذ المشاركين إلى تفاعلات هادفة تتماشى مع استثمار / ملكيّة التعلّم ضمن النشاط. غالبًا ما يُشار إلى هذه الديناميكيّة بالوكالة.
- **المرونة والإبداع**: يجب أن تتمتّع الأنشطة التي تنفّذها دائمًا بالمرونة والإبداع. كذلك، عند تصميم النشاط، من المهمّ أن يكون النشاط غير محكوم بالرأي، أي خاليًا من أيّ تقييم متحيّز، أو أخلاقيّ، أو إبداعيّ، أو معياريّ مقصود. هذا النشاط موجَّه نحو الفعل، وهو غاية بحدّ ذاته.

كيفيّة تصميم نشاط مفيد لبناء المجتمع

إذا كنت ميسّرًا، ابدأ الأمر بالمقصد: ما الذي ترغب في أن يشعر به المشاركون؟ ما الذي ترغب في أن يحقّقه المشاركون؟ كيف يرتبط هذا الإنجاز بالسبب وراء تجمّع المجموعة في المقام الأوّل؟ بمجرّد الإجابة عن هذه الأسئلة التصميميّة، تتكوّن الأسئلة اللاحقة: هل يمكن للجميع الوصول إلى النشاط؟ هل اتّبعت نهجًا وتصميمًا أشمل وأوعى؟ ما العوائق التي يمكن أن أتوقّعها، وبالتالي أضعها في الاعتبار قبل النشاط؟ هل تعوق القدرة، أو العرق، أو الجنس، أو الخلفيّة الشخصيّة، النشاطَ؟

بعد ذلك، من المهمّ التواصل بشأن الهدف وروح التجمّع، مع التركيز على أهمّيّة الاستماع والتواصل النشط. كثيرًا ما أشارك أنّنا في مساحاتنا نحمل تجاربنا في حقيبة غير مرئيّة، وهدفنا منح أنفسنا والآخرين النعمةَ.

إحدى الطرائق الهادفة للقيام بذلك، تشجيع الأسئلة المفتوحة التي تدعو إلى إجابات متأمّلة، وتسمح للمشاركين باستخدام وكالتهم، ومشاركة وجهات نظرهم إلى الحدّ الذي يرغبون فيه. أمّا آخر ما تجب مراعاته فهو العنصر التواصليّ الأساسيّ للتغذية الراجعة. في هذا السّياق، أفضل مميّزات عندي هي الضحك والابتسامات. في كثيرٍ من الأحيان، تكون التغذية الراجعة أفضل في ما تلاحظه، بدلًا ممّا يُقال لك.

إذًا، كيف يبدو كلّ هذا على أرض الواقع؟ على الرغم من أنّني صمّمت العديد من الأنشطة المختلفة، إلّا أنّ أحد الأنشطة المفضّلة لديّ مهمّةُ تصميم "الميم" (Meme).

الإعداد

أُعِدّ مجموعة من الشرائح القابلة للمشاركة التي تمثّل مسار النشاط، أُضمّن العديد من الشرائح التي تعرض "الميم" الشائعة، وكيف يبدو تصميم "الميم"، وأنواع الصور الأكثر استخدامًا فيها، وشريحة فارغة يمكن استخدامها، وبضع شرائح تحتوي على صور يمكن استخدامها كخيار. وأخيرًا، شريحة تحتوي على روابط عدّة مواقع إلكترونيّة تحتوي على قوالب "الميم". الهدف الأساسيّ هنا تقديم التوجيه، وإزالة أيّ عوائق استباقيّة للبدء. يُشجَّع المشاركون على العمل في أزواج أو مجموعات، من غير أن يكونوا ملزمين بذلك.

في هذا الإعداد، كثيرًا ما يسألني الأشخاص عن الموضوع الذي يجب عليهم اختياره. ولكي ينجح هذا النشاط على أكمل وجه، أنصحهم دائمًا باختيار موضوع يتردّد صداه معهم أو يُلهم إبداعهم.

التعليمات

الغرض من النشاط استكشاف الإبداع قدر الإمكان. نعم، من المحتمل أن يكون هناك الكثير من المحادثات، والضحك، والأفكار المتبادلة. ولكن في هذا النشاط، تُزال الحواجز التي تحول دون الإبداع، وتُتاح الديناميّات الطبيعيّة للمجموعة من دون تدخّل، والاختيار متروك للأفراد أن يكونوا جزءًا من زوج أو مجموعة. وهذا يقلّل من احتماليّة حدوث القلق.

يستغرق النشاط عادةً حوالي 20-25 دقيقة، وبمجرّد اكتمال التصميم، يقدِّم الأفراد والمجموعات تصميماتهم في معرض، حيث يمكن للجميع مشاهدتها.

النتيجة والتأمّل

عندما يكون ذلك ممكنًا، نناقش العمليّة ونشارك أيضًا ردود الفعل على "الميم" الموجودة في المعرض. أثناء فترات الاستراحة في ورش العمل، غالبًا ما أضع معرض "الميم" على الشاشة تلقائيًّا، ليكون بمثابة تذكير بالوقت الذي قضيناه معًا.

* * *

عندما نركّز على بناء المجتمع، نتمكّن من معالجة الكثير من الأمور التي غالبًا ما نغفل عنها عندما يتعلّق الأمر بتجمّعاتنا. يمكننا بالتصميم، دعم صحّة المجموعة الاجتماعيّة والعاطفيّة، والتأكّد من الترحيب بكلّ فرد، باعتباره جزءًا من المجموعة، وتعزيز التحوّل من المشاركة السطحيّة إلى الاستثمار والملكيّة، واستدعاء المرح واللّعب في وقتنا.

Originally published (July 8, 2024) on Edutopia.org. [Building Authentic Community During Meetings] was translated with the permission of Edutopia. While this translation has been prepared with the consent of Edutopia, it has not been approved by Edutopia and may therefore differ from the authentic text. In cases of doubt the authentic text should be consulted and will prevail in the event of conflict.

التعليم بلا مدارس: الحاجة إلى الإبداع والتعليم البديل

أصداء الدردشة قراءات في سؤال من أسئلة قسم الدردشة في منهجيّات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالًا من نسخة من نسخ الدردشة في المجلّة، بناءً على ارتباط السؤال بملفّ العدد، أو بأهميّة الموضوع أو راهنيّته المستجدّة، حيث تُدرَس إجابات مجموعة من المعلّمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات منها. في كلّ عدد من منهجيّات صدى جديد من أصوات معلّمينا ومعلّماتنا.

تؤدّي المدارس دورًا مهمًّا في تشكيل وعي الأفراد والمجتمعات، بإتاحة بيئة منظّمة للتعلّم والتنمية، فهي المؤسّسات الرئيسة التي تقدّم المهارات والمعارف والقيم الضروريّة لضمان تحقيق نموّ المتعلّمين، بدءًا من أسس القراءة والكتابة، وحتّى تعقيدات البحث العلميّ والتفكير النقديّ. فضلًا عن كونِها المساحة الآمنة، حيث يمكن للمتعلّمين فيها التعبير عن أنفسهم واكتشاف هويّتهم. ولكن، ماذا لو اختفت هذه المؤسّسات فجأةً من ملامح حياتنا اليوميّة؟

قد يبدو هذا السؤال منافيًا للمنطق، كيف للمدارس أن تختفي فجأة؟! وبدا يومذاك وكأنّه تمرين ذهنيّ يدفع بالمعلّمين إلى التفكير خارج الصندوق. لكن، بعد أحداث السابع من أكتوبر سنة 2024، وما يواجهه عديد من المعلّمين والمربّين والطلّاب في ظلّ أوضاع فرضها العدوان الغاشم على غزّة، اتّضح أنّنا

أصبنا واقعًا مفروضًا يتحدّى العقل والمنطق والحدود البشريّة للقبول، إذ يستهدف العدوان الإسرائيليّ المدارس، جزءًا من استراتيجيّة عسكريّة لإبادة التعليم، أو تدميرها عن بكرة أبيها، فيؤدّي غيابها إلى فقدان سبل التعليم. إذًا، كيف سيصبح شكل التعليم حينها؟ وهل سينتج المعلّمون الفلسطينيّون في خضمّ تعليمهم اليوميّ وسط مأساتهم، سبلًا ومناهج تعليميّة بديلة، تفرضها ظروف طارئة؟ وهل سنرى تعليمًا تحرّريًّا أو شعبيًّا أو متّسقًا مع محيطه مستهدفًا قيم الصمود والمواجهة والتحرير والتحرّر؟

يفتح السؤال عن مصير المجتمع في غياب المدارس أمامنا آفاقًا واسعة من التفكير النقديّ والتأمّل، ومن هذا المنطلق، طرحنا سؤالًا افتراضيًّا: "كيف تتخيّل شكل التعليم لو لم تكن هناك مدارس؟" في إحدى دردشاتنا لسنة 2022، على عدد من المعلّمين والمربّين من مختلف الدول العربيّة. وفي هذا المقال، نحلّل بعضًا ممّا ورد عنهم من آراء وأفكار حول شكل التعليم في حال غياب المدارس.

لا بديل عن التعليم في المدارس

يرى بعض المعلّمين في إجاباتهم عن السؤال المطروح أنّ فكرة عدم وجود مدارس غير معقولة. يقول مجد خضر: "لا يمكنُ بسهولةٍ تخيّل شكلٍ آخر للتعليم في غياب المدارس"، ويقول أنس شموط "لولا وجود المدرسة لم يوجد التعليم". وقد تُعزى تلك الآراء إلى خلفيّاتهم الثقافيّة والاجتماعيّة، ونشأتهم في مجتمعات تُعِدّ المدارس جزءًا لا يتجزّأ من نظام التعليم والتنشئة، فتقول سارة حسينو "المدرسة بمثابة حجر الأساس للمعرفة التي يكتسبها الطفل، وذلك لأنّها مكان آمن لنشر الأفكار والوصول إلى المعلومات وصولًا منظّمًا وبأبسط الوسائل والإمكانات". كما أنّ المدارس ليست أماكن لتلقّي العلم فحسب، بل هي مؤسّسات اجتماعيّة تسهم في بناء القيم والانتماء المجتمعيّ أيضًا، فتقول زهور عقل: "المدرسة هي البيت الثاني للطالب، فهي تعلّمه وتربّيه وتسهم مع الأهل في تشكيل ذاته".

بينما هناك من ينظر إلى المدرسة باعتبارها بنية مادّيّة تعليميّة، فتقول إيناس الجلّاد: "ارتبط التعليم بالمكان الذي يجمع عدّة طلّاب وسبّورة وطباشير، فلا يُمكنني تخيّل التعليم بلا مكانٍ للدراسة". ويقول محمد لعمري: "سيكون التعليم مبتورًا من دون مدارس". ويقول عالي حمنا: "عرف شكل التعليم تطوّرًا

كبيرًا في الحاضر، بفضل المدرسة بمرافقها وتجهيزاتها. فلولا المدرسة، بنيةً، لاستمرَّ التعليم تقليديًّا لا يخرج عن إطار التلقين". قد تُعزى هذه الإجابات إلى كونهم ينتمون إلى دول تتمتّع ببنية تحتيّة تعليميّة مستقرّة، لم تشهد نزاعات أو أزمات أثّرت تأثيرًا جوهريًّا في وجود المدارس، أو في قدرتها على تقديم التعليم.

التكيّف والابداع في التعليم خلال الأزمات

لا تمنع الظروف القاسية التي يعيش فيها المعلّمون في بعض الدول المتعرّضة للأزمات والحروب وتدمير البنى المدرسيّة من استمرار عمليّة التعليم، تقول **فداء فاتوني**: "حصر التعليم بمكانٍ مُحدّد، وكأنّه مكان مقدّس لا تستطيع ممارسة طقوسك التعليميّة خارج أسواره، شيء مقيت". وتقول **رولا عزّام**: "لم يقتصر تعلّم الإنسان على وجود مكان مخصّص للدراسة المنهجيّة، فكان الكُتّاب هو المكان الذي يذهب إليه الأطفال ". وتقول **أمل أبو زيد**: "نحن نتمسّكُ عاطفيًّا بأنماط التعلُّم داخل المدرسة، والتفكير المنطقيّ بتلك الأحداث يوجب علينا الكفاح والبحث لإيجاد بدائل مختلفة للتعليم خارج أسوار المدرسة كمكان". ويقول **عبد الرحمن الشولي**: "لا أعتقد أنّ وجود المدرسة أو عدمها رهين تحصيل الإنسان للعلم، فإنّي أرفض إقران وجود مبنى المدرسة بحصول عمليّة التعلّم، فالتعلّم يتمّ في المدرسة وخارجها".

يعدّ التعليم عمليّة ديناميكيّة تتجاوز الجدران لتشمل جوانب الحياة كلّها. ومن هنا، تظهر الحاجة إلى تبنّي وسائل بديلة للتعليم. تقول **روزان علّو**: "كانت للحروب القدرة على إيقاف التقدّم الحضاريّ. فإن لم تكن هناك مدارس ستكون هناك طرق أخرى للتعليم". في هذه السياقات، يظهر دور المعلّمين قوّى دافعة نحو إيجاد حلول مبتكرة لضمان استمرار العمليّة التعليميّة. ومن هذه البدائل التعلّم عن بُعد الذي يمتاز بمرونته وقدرته على التكيّف مع مختلف الظروف، إذ يمكن للطلّاب اختيار أوقات الدراسة التي تناسبهم، واستغلال الموارد التعليميّة المتاحة عبر الإنترنت، والتفاعل معها بطرائق مبتكرة. وهذا ما أشارت إليه **لبنى صقر** في دردشتها، وتؤكّد **نجوى صبح** على أهمّيّة التطبيقات للتواصل مع الطلّاب، إذ عملت على تقريب المسافة من المعلّم.

الحاجة إلى أساليب تعليم بديلة ومتنوّعة

أظهرت الآراء عدم قدرة بعض المعلّمين على تخيّل التعليم من دون المدارس، بنيةً ماديّة، بينما أكّدت تجارب بعض المعلّمين من دول تعاني النزاعات والحروب، على أنّ التعليم يمكن أن يستمرّ شريطة إيجاد طرائق بديلة، وتبنّي وسائل تعليميّة مبتكرة. وأشار بعضهم إلى ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا باستخدام التطبيقات والمنصّات الرقميّة في عمليتَي التعليم والتعلّم.

لا يعني نجاح التعليم عن بُعد خلال أزمة جائحة كورونا في بعض الدول، نجاحه في الدول التي تتعرّض للأزمات والحروب؛ فالقصف المستمرّ على غزّة وانقطاع الكهرباء المتكرّر يجعل من الصعب على الطلّاب الوصول إلى الإنترنت ومتابعة دروسهم متابعة منتظمة. بالإضافة إلى ذلك، فالبنية التحتيّة الاتّصاليّة في عديدٍ من المناطق المتضرّرة بالحروب تكون ضعيفة أو معدومة، ممّا يزيد من التحديّات التي تواجه العمليّة التعليميّة. وفي هذا الصدد، نرى أنّه من الضروريّ اعتماد أساليب تعليميّة بديلة ومتنوّعة يمكن للمعلّمين تطبيقها خلال الظروف الصعبة، فعندما نتجاوز حدود المدرسة التقليديّة، يصبح التعليم أكثر انفتاحًا على محيطه. الأمر الذي يخلق فرصًا جديدة للتعليم في ظلّ ظروف السلم والحرب على حدٍّ سواء. نعرض مجموعة من هذه الأساليب في ما يأتي:

التعليم في الأماكن العامّة والمفتوحة

يُعدّ التعليم في الأماكن العامّة والمفتوحة أحد البدائل الفعّالة التي تضمن استمرار العمليّة التعليميّة. يمكن تحويل الحدائق، والساحات، ودور العبادة إلى مواقع مؤقّتة للتعليم؛ ممّا يُتيح بيئة آمنة يمكن وصول الطلّاب والمعلّمين إليها بسهولة. تسمح هذه الأماكن بتنظيم الفصول الدراسيّة وفق جدول زمنيّ يناسب الظروف الحاليّة.

يتيح ذلك قدرة المعلّمين والطلّاب على التكيّف مع الأوضاع المتغيّرة، والاستفادة القصوى من الموارد المتاحة، والحفاظ على استمراريّة التعليم. كما يتّسم هذا الأسلوب بتعزيز التواصل الاجتماعيّ بين الطلّاب، حيث يتيح التفاعل المباشر مع الأقران، ويعزّز شعورهم بالانتماء والتماسك المجتمعيّ. بالإضافة إلى إتاحة فرصة للتعليم العمليّ باستغلال الطبيعة المحيطة لتقديم دروس في موادّ، مثل العلوم والجغرافيا.

التعليم عبر المجموعات الصغيرة والتعليم الشخصيّ

يعتمد هذا الأسلوب على تقسيم الطلّاب إلى مجموعات صغيرة، حيث يُمكن للمعلّمين تقديم دروس متخصّصة تتناسب مع احتياجات كلّ مجموعة، أو تقديم التعليم تقديمًا فرديًّا إذا لزم الأمر. يتيح هذا البديل للمعلّمين فرصة التركيز على احتياجات

كلّ طالب الفرديّة، وضمان تقديم الدعم التعليميّ المناسب، بناءً على مستواهم وقدراتهم الخاصّة. يعزّز التعليم في مجموعات صغيرة من التفاعل الاجتماعيّ والتعلّم التعاونيّ بين الطلّاب، إذ يمكنهم تبادل المعرفة والخبرات، وتقديم الدعم النفسيّ إلى بعضهم. ويُعدّ هذا التفاعل جوهريًّا في بناء مجتمعات تعلّم مرنة وقادرة على التكيّف مع التحدّيات.

التعليم بالأنشطة العمليّة والفنّيّة

يركّز هذا الأسلوب على التعلّم بالمشاركة الفعّالة في الأنشطة اليوميّة والإبداعيّة، حيث يُتيح استخدام الفنون والحِرف اليدويّة كوسائل تعليميّة، وتعزيز قدرة الطلّاب على التّعبير عن أنفسهم، وتطوير مهاراتهم اليدويّة والفنّيّة، باستخدام مواد بسيطة ومتاحة محلّيًّا لتنفيذ هذه الأنشطة. يتعلّم الطلّاب مهارات جديدة، مثل الرسم، والنحت والتلوين. كما يعدّ المسرح والتمثيل أحد أنواع هذا التعليم، حيث تقدّم المفهومات الدراسيّة تقديمًا تفاعليًّا وممتعًا، وتُتاح للطلّاب فرصة أداء أدوار مختلفة تساعدهم على تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعيّ. وتُعدّ الألعاب التعليميّة أيضًا جزءًا مهمًّا من هذا الأسلوب، إذ تُصمَّم لتحاكي المفهومات الدراسيّة وتُقدَّم بطرائق ترفيهيّة وتفاعليّة تُضفي المتعة على التعليم، وتعزّز الفهم في موادّ، مثل الرياضيّات والعلوم واللغات، بالأنشطة التي تتطلّب التفكير النقديّ وحلّ المشكلات.

إعادة تصوّر البدائل التعليميّة التحرّريّة، والشعبيّة، وبالمجاورة

بناءً على ما تقدّم، تتّسم الأساليب التعليميّة البديلة المعروضة آنفًا بالمرونة والقدرة على التكيّف مع الظروف المحلّيّة؛ ممّا يجعلها خيارًا ملائمًا لتلبية احتياجات الطلّاب في المجتمعات المتنوّعة. وفي هذا السياق، تتحقّق فكرة التعليم التحرّريّ – كما نادى بها **باولو فريري** – التي تُركّز على تحرير الأفراد من الأنظمة التعليميّة التقليديّة والرتيبة، وتوجّههم نحو فهم المفهومات المعرفيّة فهمًا ذاتيًّا. ومن هنا، يعكس التعليم في الأماكن العامّة والمفتوحة مبادئ التعليم التحرّريّ، حيث يتفاعل الطلّاب في الأماكن العامّة مع بيئتهم، ويستخدمون موارد المجتمع المحلّيّة لتعزيز فهمهم العالم من حولهم. يشجّع هذا النوع من التعليم على التفكير النقديّ والاستقلاليّة، حيث يتعلّم الطلّاب كيفيّة التعلّم بأنفسهم، واستكشاف الموضوعات ذات الصلة بحياتهم اليوميّة وظروفهم الخاصّة.

من جهة أخرى، يرتبط التعليم الشعبيّ بإتاحة معرفة الأفراد ومهاراتهم في سياقاتهم المحلّيّة، وينظر إلى التعليم على أنّه عمليّة تعاونيّة تُبنى على أساس الخبرات الحياتيّة والمعرفة الشعبيّة. وفي هذا الإطار، يتجسّد هذا النوع من التعليم في أسلوب التعليم عبر المجموعات الصغيرة والتعليم الشخصيّ، إذ يمكن للطلّاب والمعلّمين تبادل الخبرات والمعرفة مباشرةً، ويتيح هذا الأسلوب للمعلّمين الاستجابة إلى احتياجات الطلّاب الفوريّة، واستخدام قصص المجتمع المحلّيّ وتجاربهم موادًا تعليميّة، بالإضافة إلى تعزيز شعور الطلّاب بالانتماء والمشاركة الفعّالة في بناء معرفتهم.

بموازاة ذلك، يعدّ الجوار بيئة غنيّة تعزّز فاعليّة الأساليب التعليميّة البديلة. وقد أشار المفكّر التربويّ الفلسطينيّ **منير فاشه** إلى التعليم بالمجاورة بديلًا عن التعليم الرسميّ، يركّز على التعلّم بالتفاعل مع البيئة المحيطة والأشخاص والمجتمعات. وانطلاقًا من ذلك، يرتبط التعليم بالأنشطة العمليّة والفنيّة بفلسفة التعليم بالمجاورة التي تركّز على التعلّم بالتجربة المباشرة والتفاعل مع المحيط. فالأنشطة الفنّيّة والعمليّة ليست وسائل لتعلّم الموادّ الأكاديميّة فحسب، بل هي أدوات للتعبير الذاتيّ، وبناء المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة. وبالمشاركة في هذه الأنشطة، يتعلّم الطلّاب كيفيّة حلّ المشكلات، والتعاون مع الآخرين؛ ممّا يعزّز قدرتهم على التكيّف والابتكار في مواجهة التحدّيات الحاليّة والمستقبليّة.

* * *

بالنظر إلى هذه العلاقات، يُمكننا القول إنّ التعليم خارج جدران المدرسة ممكن باستعمال الأساليب التعليميّة البديلة، والتي هي ليست مجرّد بدائل عن الأساليب التقليديّة؛ بل هي تجسيد حقيقيّ لمفهومات التعليم التحرّريّ، والشعبيّ، وبالمجاورة، حيث تتيح للأفراد القدرة على التعلّم والابتكار في بيئاتهم في وقت السلم والحرب. وفي النهاية، تبقى هذه الوسائل التعليميّة منارة أمل وأدوات فاعلة لبناء المجتمعات، وتعزيز الصمود في ظروف استثنائيّة.

منهجيّات

أبواب المجلّة

نحو
تعليم
معاصر
manhajiyat.com

التعليم الشعبيّ
Popular Education

ظهرت فكرة التعليم الشعبيّ "Popular Education"، والذي يوصف بالتعليم من أجل الوعي النقديّ، في أواخر ستينات القرن الماضي، منهجيّةً تدريس على يد المعلّم والفيلسوف والكاتب البرازيليّ باولو فريري Paulo Freire، والذي كان يكتب في سياق تعليم القراءة والكتابة للفقراء والمهمّشين سياسيًّا في بلاده. ويختلف التعليم الشعبيّ عن التعليم الرسميّ وغير الرسميّ، إذ إنّه عمليّة تهدف إلى تمكين الأفراد الذين يشعرون بالتهميش اجتماعيًّا وسياسيًّا للسيطرة على تعلّمهم، وإحداث التغيير الاجتماعيّ (Pandey, 2022).

يُعرَّف التعليم الشعبيّ بأنّه الجهد الجماعيّ الذي يتطلّب درجة عالية من مشاركة الجميع، حيث لا يوجد تمييز بين المعلّمين والمتعلّمين، ويقوم كلّ شخص بالتعليم والتعلّم. ينبغي أن تكون لدى المتعلّمين القدرة على اتّخاذ القرارات بشأن ما يتعلّمونه، وكيفيّة سير العمليّة التعليميّة. يحتاج الأمر إلى مُيسّر لضمان ظهور أفكار جديدة، وتقديمها، وعدم تكرارها؛ لكنّ ذلك لا يجعل منه معلّمًا. ففي التعليم الشعبيّ لا يمكننا تعليم شخص آخر، بل يمكن تسهيل تعلّم الآخرين ومساعدة بعضنا أثناء التعلّم (Mayhew, 2020).

يُنظَر إلى التعليم الشعبيّ بأنّه تعلّم يركِّز على المتعلّم، حيث يستكشف الأشخاص تجاربهم الحياتيّة ويتبادلون أفكارهم حول المشكلات الاجتماعيّة والسياسيّة والاقتصاديّة. ويتمثّل هدف التعلّم الشعبيّ في اكتسابهم فهمًا لمشكلاتهم المشتركة، وتطوير حلول لها، وتنفيذها، وتقييمها (Jones, 2020).

تبدأ عمليّة التعلّم في التعليم الشعبيّ بتحديد خبرات الفرد الشخصيّة ووصفها، لتُبنى المعرفة بمجموعة متنوّعة من الأنشطة التي تُمارَس ضمن مجموعات. وبعد كلّ نشاط يُسمَح بإجراء عمليّة مراجعة الوضع من الجميع، بتحليل الروابط بين التجارب الشخصيّة والعمليّات التاريخيّة والعالميّة ومراجعتها لفهم "الصورة الكبرى". وبتوليد هذه المعرفة الجديدة، يصبح الجميع قادرين على التفكير تفكيرًا أعمق بأنفسهم، وكيفيّة تناسب ذلك مع العالم. من هنا، يعدّ فهم المجتمع فهمًا جديدًا إعدادًا للعمل بنشاط من أجل التغيير الاجتماعيّ. في الواقع، لا تعدّ عمليّة التعليم، في التعليم الشعبيّ، مكتملة من دون اتّخاذ إجراءات بشأن ما تُعلِّم، سواء على المستوى الشخصيّ أم السياسيّ (Mayo, 2020).

يتضمّن التعليم الشعبيّ عدّة مبادئ وقيم يسعى بها لبناء مجتمعات متعلّمة، ومتحضّرة، وقادرة على تحقيق التنمية المستدامة والعيش بكرامة. حدّد Mayhew (2023) مبادئ التعلّم الشعبيّ وقيمه في الآتي:

- **العدالة الاجتماعيّة**: يُعزِّز التعليم الشعبيّ العدالة الاجتماعيّة بمكافحة الفقر، والتمييز، والظلم، والتركيز على تحقيق تكافؤ الفرص، وتحقيق التوازن في توزيع الموارد التعليميّة والمعرفيّة.
- **المساواة الشاملة**: يعدّ التعليم حقًّا أساسيًّا لكلّ فرد، بغضّ النظر عن خلفيّته الاجتماعيّة، أو الاقتصاديّة، أو الثقافيّة. يهدف التعليم الشعبيّ إلى إتاحة فرص تعليميّة متساوية وشاملة تُتيح للجميع الوصول إلى المعرفة والتعلّم من دون تمييز.
- **التمكين والتوعية**: يهدف التعليم الشعبيّ إلى تمكين الأفراد بالوعي وتعزيز القدرات الذاتيّة. ويسعى لتطوير مهارات التفكير النقديّ، والقدرة على اتّخاذ القرارات؛ ممّا يساعد الأفراد على تحقيق إمكاناتهم الكاملة.
- **الاستدامة والتنمية**: يُحقِّق التعليم الشعبيّ التنمية المستدامة بتعزيز التعليم المستمرّ مدى الحياة، وتقديم برامج تعليميّة تتناسب مع السياقات المحلّيّة والثقافيّة؛ ممّا يجعل التعليم أكثر فعّاليّة وتأثيرًا.

المراجع

- Jones, E. (2020). *Popular Education: Inspected Schools a Failure.* Hard Press.
- Mayhew, I. (2020). *Popular Education.* Outlook Verlag.
- Mayhew, I. (2023). *Popular Education: For the Use of Parents and Teachers.* Exotic Publisher.
- Mayo, M. (2020). *Community-based Learning and Social Movements: Popular Education in a Populist Age.* Policy Press
- Pandey, S. (2022). *Educational Philosophy of Paulo Freire.* Blue Rose Publishers.

أثر الأزمات المتفاقمة في لبنان في جاهزيّة طلّاب الصفّ الثاني عشر للامتحانات الرسميّة في 2024

صدر تقرير "أثر الأزمات المتفاقمة في لبنان في جاهزيّة طلّاب الصفّ الثاني عشر للامتحانات الرسميّة في 2024"، عن مركز الدراسات اللبنانيّة في حزيران/ يونيو لسنة 2024. يهدف هذا التقرير إلى تقييم تأثير الأزمات المتعدّدة التي يعانيها لبنان، في استعداد طلّاب الصفّ الثاني عشر لخوض الامتحانات الرسميّة لسنة 2024. ويسلّط الضوء على الفاقد التعليميّ الذي تعرضّ إليه الطلّاب نتيجة تلك الأزمات المستمرّة، مثل الأزمة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، والعدوان الإسرائيليّ. ويحدّد مدى تأثير تلك العوامل في جودة التعليم وأداء الطلّاب الأكاديميّ. كما يقدّم التقرير مقترحات علاجيّة لمشكلة الفاقد التعليميّ، وتحسين جودة التعليم، وتوفير دعم الطلّاب النفسيّ والاجتماعيّ.

الفاقد التعليميّ وتأثير الأزمات في لبنان

يشير الفاقد التعليميّ إلى تراجع تحصيل الطلّاب الأكاديميّ والمعرفيّ، نتيجة الأزمات المستمرّة في لبنان. ويرصد التقرير عدّة عوامل نتيجة الأزمات، وهي من مسبّبات الفاقد التعليميّ أيضًا:

- **فقدان الأيّام الدراسيّة:** خسر الطلّاب في لبنان حوالي 700 يوم دراسيّ على مدار السنوات الستّة الماضية إثر الأزمات المتعاقبة.
- **تدهور جودة التعليم:** تدهورت جودة التعليم في المدارس العامّة والخاصّة بنسبة 39% في المدارس العامّة، و52% في المدارس الخاصّة؛ ممّا أثّر سلبًا في أداء الطلّاب الأكاديميّ.
- **انخفاض مستوى الأداء الأكاديميّ:** يشعر طلّاب الصفّ الثاني عشر بعدم قدرتهم على الاستعداد لأداء الامتحانات الرسميّة بنسبة 17% من طلّاب المدارس العامّة، و27% من طلّاب المدارس الخاصّة. كما تراجعت نسبة الطلّاب الذين يعتقدون أنّ المعرفة والمهارات التي اكتسبوها خلال السنوات الثلاثة الماضية تمكّنهم من مواصلة تعليمهم، من 21% السنة الماضية إلى 19% هذه السنة.
- **التأثير النفسيّ والاجتماعيّ**: تأثّرت حالة الطلّاب النفسيّة كثيرًا بسبب سوء الأوضاع في لبنان، حيث أبلغ 44% من طلّاب الصفّ الثاني عشر عن سوء حالتهم النفسيّة.
- **التحديّات الأمنيّة:** أدّت هجمات العدوان الإسرائيليّ على لبنان إلى نزوح 36% من طلّاب الصفّ الثاني عشر في المناطق المتضرّرة، سواء جزئيًّا أم كليًّا، إذ ذكر 38% من الطلّاب أنّ مدارسهم قد أغلقت مؤقّتًا، وذكر 30% منهم أنّها أغلقت تمامًا؛ ممّا أجبرهم على اللجوء إلى التعلّم عن بُعد، فضلًا عن تعطيل العمليّة التعليميّة لـ 60% منهم.

مقترحات علاج الفاقد التعليميّ

يقدّم التقرير عدّة مقترحات علاجيّة لمواجهة الفاقد التعليميّ وتحسين جودة التعليم في لبنان في ظلّ الأزمات المستمرّة. تشمل هذه المقترحات:

- **وضع خطّة وطنيّة شاملة:** تشمل تطوير خطّة وطنيّة شاملة تتضمّن برامج تعليميّة تكميليّة وفعّالة، لمساعدة الطلّاب على تعويض الفاقد التعليميّ.
- **تدريب المعلّمين:** تدريب المعلّمين في المدارس العامّة والخاصّة على تقنيّات تعليميّة مبتكرة ومحدّثة تتناسب مع التحدّيات الحاليّة، وتعزّز جودة التعليم.
- **تقديم الدعم النفسيّ والاجتماعيّ:** إتاحة دعم الطلّاب النفسيّ والاجتماعيّ، لتعزيز حالتهم النفسيّة، وقدراتهم على التعلّم والتحصيل الأكاديميّ.
- **مراعاة الظروف الاستثنائيّة في الامتحانات الرسميّة:** النظر إلى الظروف الصعبة التي يواجهها الطلّاب، ولا سيّما في الجنوب وبعلبك. وضمان أن تكون الامتحانات الرسميّة عادلة، وتعكس قدرات الطلّاب، وما تعلّموه في ظلّ هذه الظروف الاستثنائيّة.
- **التدخّل المبكّر والفعّال:** تطبيق التدخّلات المبكّرة والفعّالة، ليس للطلّاب الذين يستعدّون لأداء الامتحانات الرسميّة فحسب، بل لطلّاب مراحل تعليميّة أخرى، لضمان عدم تفاقم الفاقد التعليميّ مستقبلًا.

* * *

وأخيرًا، في ظلّ الأزمات المتعاقبة التي تعصف بلبنان، يعكس هذا التقرير واقعًا مؤلمًا لتأثير هذه الأزمات في القطاع التعليميّ. فالفاقد التعليميّ الكبير الذي يواجهه طلّابنا اليوم يتطلّب منّا جميعًا، مسؤولين ومعلّمين وأولياء أمور، الوقوف معًا لإيجاد حلول فعّالة ومستدامة تُعيد الأمل إلى نفوس الطلّاب، وتعيد بناء منظومة تعليميّة قويّة تضمن لهم مستقبلًا أفضل.

CLS
Centre for Lebanese Studies
مركز الدراسات اللبنانية
40 years

نحن نحبّ القراءة

أُطلِق برنامج نحن نحبّ القراءة سنة 2006، ويهدف إلى تشجيع الأطفال في الأردن ودول العالم على حبّ القراءة بإنشاء مكتبة في كلّ حيّ، هادفًا إلى تغيير أنماط التفكير عبر القراءة، لرعاية صنّاع التغيير. وقد نجح البرنامج في الانتشار ليشمل 71 دولة حول العالم، وهو يُدرّب المتطوّعين على فنّ قراءة القصص بصوتٍ عالٍ للأطفال باللغة الأم ليصبحوا قرّاء، ويشاركوا في قراءة الكتب للأطفال في مجتمعاتهم. منذ بداية البرنامج دُرّب أكثر من ثمانية ألاف متطوّع، وامتدّ أثر البرنامج إلى نحو خمسمائة ألف طفل.

تدريب نحن نحبّ القراءة عن بُعد

يسعى البرنامج لإحداث تغيير ثقافيّ طويل الأمد أساسه المجتمع، يعتمد على القراءة وتنمية المهارات. وعليه، يساعد البرنامج مئات المتطوّعات والمتطوّعين في المجتمع المحليّ، على بناء قدرات جديدة، وتمكينهم من العمل بشكل خلّاق لأنفسهم ولمجتمعاتهم، بينما تلهم طريقة القراءة بصوتٍ عالٍ الأطفال لإدراك أنّه بإمكانهم – بل وعليهم – التفكير بشكل مستقلّ.

يقدّم البرنامج تدريبًا عن بُعد لإعداد سفراء وسفيرات البرنامج حول العالم، وجعلهم قادرين على تشكيل عالم أفضل، وعلى تنشئة أجيال لا تفارق كتبها. يتوفّر البرنامج بعدّة لغات، وهو بدأ في الأردن مع أكثر من ثمانية آلاف سفير وسفيرة، والآن وصل إلى عدد غير محدود من سفراء القراءة في 71 دولة حول العالم دُرّبوا عن بُعد.

قسم تطوير الكتب

تأسّس قسم تطوير الكتب، لتطوير قصص الأطفال، بهدف تطوير كتب ممتعة وخلّاقة تتيح للطفل إطلاق العنان لخياله. وتتمّ عمليّة التطوير وفقًا لمعايير ومنهجيّات محدّدة، مع مراعاة موضوع الكتاب، وملائمته لثقافة الطفل، وخلفيته، ولغته، وعمره، فضلًا عن تماشيها مع أهداف التنمية المستدامة. ويتعاون البرنامج مع العديد من الرسّامين، ومصمّمين، وناشرين، ومدقّقين لغويّين، ومستشارين تربويّين للتأكد من مناسبة محتوى القصص للفئات العمريّة المستهدفة، ومن جعل القراءة عالمًا يختار الطفل زيارته. وقد طوّر البرنامج نحو 38 كتابًا للأطفال حتّى الآن.

دليل تطوير قصص الأطفال المصوّرة

قدّم البرنامج دليل تطوير قصص الأطفال المصوّرة، والذي يهدف إلى تعريف المهتمّين بمجال قصص الأطفال وأدبهم بالمكونات والمراحل الأساسيّة، من حيث المادة المكتوبة والرسوم والتصميم، لتطوير قصص أطفال مصوّرة وكتابتها. ويُعدّ هذا الدليل نتاج بحث مستمرّ في مجال قصص الأطفال، بالإضافة إلى خبرات عمل متراكمة، وبإدارة مشروعات عدّة في هذا المجال.

أثر نحن نحبّ القراءة في البحوث والدراسات

يعمل برنامج "نحن نحبّ القراءة" بالتعاون مع قسم الأبحاث والدراسات والمؤسّسات البحثيّة والجامعات العالميّة، على إجراء أبحاث علميّة لتقييم أثر البرنامج في الأطفال والمجتمعات. تشمل هذه الأبحاث دراسة فعّاليّة التدخّل في تحسين الوظائف التنفيذيّة لدى الأطفال الأردنيّين، وتقييم تأثيره في تغيير المعرفة والسلوك البيئيّ، وتعزيز قيم الكرم والتعاطف، بالإضافة إلى معالجة مشاعر الأطفال المتعرّضين للصدمات. كما يُدرَس أثر العمل التطوعيّ في رضا النساء اللاجئات عن حياتهنّ، وتمكينهنّ، ورفاههنّ. تهدف هذه الأبحاث إلى تقييم فعاليّة البرنامج والعمل على تحسينه باستمرار.

نحن نحب القراءة
WE LOVE READING
TM

التدريس والمنهاج القائمان على المفاهيم... لغرف صفّيّة مفكِّرة

يقدِّم هذا الكتاب، وهو من إصدارات ترشيد التربويّة 2024، إجابات عديدة عن أسئلة وتحدّيات مُختلفة، ولكنّه يتطلّب تحوّلًا في التفكير في الطرائق التقليديّة، للنظر إلى تصميم المناهج الدراسيّة والبيداغوجيا. فهو يتطلّب تحوّلًا نحو نموذج "التدريس والمنهاج القائمان على المفاهيم" أو (CBCI)، وهو منهاج ثلاثيّ الأبعاد، ونموذج تصميم تدريسيّ يؤطِّر الحقائق والمهارات في مجالات موضوعيّة تتعلّق بمفاهيم الفروع المعرفيّة وتعميماتها. ويختلف هذا المنهاج عن النموذج التقليديّ ثنائيّ الأبعاد للموضوعات والحقائق ومهارات المستوى المتدنّي، إذ يرتفع المستوى ليشمل التصوّرات المفاهيميّة بوصفها أهدافًا تعلّميّة أساسيّة، حيث ترتكز الأفكار الواردة في هذا الكتاب على العلوم المعرفيّة ونظريّة التعلّم والتحليل المنطقيّ لما ينجح في التدريس والتعلّم.

ويركّز الإصدار تركيزًا خاصًّا على دعم المعلّمين في الصفوف، من مرحلة ما قبل المدرسة حتّى المدرسة الثانويّة، أثناء استمرارهم في رحلاتهم القائمة على المفاهيم. ويحتوي على العديد من الأمثلة الجديدة والمفصّلة لمساعدة المعلّمين على القراءة ذات المعنى، ووضع التصاميم موضع التنفيذ. وترتكز الأفكار الواردة فيه على العلوم المعرفيّة ونظريّة التعلّم والتحليل المنطقيّ. وهو مبنيّ على تجارب مؤلّفاتِهِ لأكثر من 30 سنة، والتي ركّزن فيها على رؤى عميقة في بُنى المعرفة، وفي العلاقات القائمة بين تصميم المناهج والتعليم وتطوير الذكاء.

والكِتاب من تأليف هـ. لِنْ إريكسون، ولويس أ. لاننغ، ورايتشل فرنش. ونقلتهُ إلى العربيّة هيفاء أبو النادي، وعبد الله البيّاري. وراجعته د. ريام كفري. ويقع الكتاب في 352 صفحة من القطع المتوسّط، ضامًّا خمسة فصول: الصفّ المدرسيّ المفكّر، وبنيتا المعرفة والعمليّة؛ وتصميم وحدات التدريس القائمة على المفاهيم؛ والتعلّم بالاستقصاء في الدروس القائمة على المفاهيم؛ والتقييمات الذاتيّة؛ والمعلّم الناشئ المعتمِد على المفاهيم.

الصفّ المدرسيّ المفكّر

يقدّم هذا الفصل وصفًا موجزًا لكيفيّة عمل الدماغ، ووصف قوّة العدسة المفاهيميّة لخلق تآزر بين مستويات التفكير الدنيا والمفاهيميّة. وقد تناول أيضًا تطوّر التفكير، وأعلى من شأن أفكار ريتشارد بول ولينـدا إلدر ورون ريتشهارت، والتي قدّمها الكِتاب بوصفها أفكارًا تساعد الطلّاب على تقييم جودة عمليّات تفكيرهم، باستخدام التفكير ما وراء المعرفيّ، أو التفكير التأمّليّ. وأخيرًا، قدّمَ تذكيرًا بأنّ التصرّفات الفكريّة تكتسب اتّساعًا وعمقًا عندما تُطوَّر بطرائق حقليّة للمعرفة والعمل، وتُمنح بذلك أجنحة في سياقات متعدّدة وأخرى متداخلة الحقول.

بنيتا المعرفة والعمليّة

يناقش هذا الفصل علاقة بنية المعرفة ببنية العمليّة المعرفيّة، وكيفيّة تأدية هاتين البنيتين دورًا في الممارسة العمليّة كلّ يوم في الفصول الدراسيّة. يصيب المعلّمين القلق عندما يدركون أنّ العديد من الكتب والموادّ الدراسيّة لا تغطّي سوى أدنى مستوى من الموضوعات والحقائق والمهارات، ويفترضون أنّ الطلّاب سيفهمون المفاهيم والمبادئ الأعمق؛ انطلاقًا من أنّ ذلك يتطلّب ممارسة لاستقراء المفاهيم الأساسيّة والتعميمات من المحتوى، وهذا عمل شاقّ لأنّ العديد من المعلّمين لم يُطلب إليهم قطّ تفكيك الفهم الأعمق ممّا يعلّمونه. ومن هُنا، يقدّم الكِتاب أهمّيّة تغيير نموذج المنهاج والتدريس، لإنتاج طلبة قادرين على التفكير ضمن مستويات مركّبة. كما يقترح أن يكون التحوّل من التدريس الذي يغطّي الأهداف إلى التدريس الذي يستخدم الحقائق والمهارات، أدواتٍ لتطوير فهم أعمق للمفاهيم الأساسيّة والتعميمات.

تصميم وحدات التدريس القائمة على المفاهيم

يُفتتح هذا الفصل من الكتاب بمجموعة من الخطوات لتصميم وحدة من برنامج التدريس القائم على المفهوم، مدعومةً بتفسيرات وأمثلة موسّعة في هذا الشأن. وتلي ذلك مناقشة أعمق وعيّنات من شبكات الوحدات التي تعدّ ضروريّة لتخطيط الوحدة التعليميّة، ولتشجيع المناقشة التعاونيّة داخل فرق المعلّمين. وقبل تحديد الاختبار حول الأنشطة مقابل تقييمات الفهم، نقدّم مناقشة موجزة للمعايير الأكاديميّة ودورها في تخطيط الوحدة التعليميّة.

ناقش هذا الفصل تصميم الوحدة القائمة على المفهوم، وشارك مجموعة من خطوات التصميم. ووضّح دعم نماذج النسيج الواردة في الفصل النظرة العامّة للوحدات، لمناقشة تخطيط مجال كلّ موضوع في الوحدة الدراسيّة، وذلك لمدّة سنة بما يتماشى مع المعايير الأكاديميّة، وبما يتطلّب خبرات تعلّم وتقييمات عالية الجودة من الطلّاب لإظهار تصوّرهم المفاهيميّ، بالإضافة إلى معرفتهم ومهاراتهم في المحتوى.

ويعدّ توجيه المعلّمين نحو تطوير وحدات المناهج ثلاثيّة الأبعاد، والقائمة على المفاهيم، طريقةً فعّالةً لدعم الدعوة إلى نموذج أكثر تطوّرًا للتعليم والتعلّم، يلبّي هدف المعايير الأكاديميّة الأعمق.

التعلّم بالاستقصاء في الدروس القائمة على المفاهيم

يتعمّق هذا الفصلُ في دراسة الاستقصاء في الدروس القائمة على المفاهيم. وقد نوقش فيه أسلوبا التدريس الاستقرائيّ والاستنتاجيّ، بالإضافة إلى الاستقصاءين المركَّب والموجَّه، وهذا ما يتواءم، بطبيعة الحال، مع أهداف التدريس القائم على المفاهيم، إذ يدعم التدريس القائم على المفاهيم الاستقصاءَ بتوجيه الطلّاب إلى تصوّر مفاهيميّ أعمق.

ويختتم هذا الفصلُ بصعوبتين شائعتين يواجههما المعلّمون عند نقل الوحدات القائمة على المفاهيم إلى التنفيذ (الدروس)، ثمّ يقدّم حلولًا مقترحة.

التقويمات الذاتيّة والمعلّم الناشئ المعتمد على المفاهيم

يبدأ هذا الفصلُ بمناقشةِ عمليّة التغيير، تليها دراسةُ خصائصِ تطوير المعلّمين القائم تدريسهم على المفاهيم. ويُناقش قضيّة المعلّم الناشئ المعتمد على المفاهيم، ويقدّم نماذجَ تحدّد الخصائصَ على امتداد سلسلة متّصلة من المعلّم المبتدئ إلى المعلّم الخبير. كما يقدّم نبذة عن كيفيّة تبسيط التعلّم في صفٍّ قائمٍ على المفاهيم، إلى الوصول إلى "نموذج تغيير المعلّم" لتوماس جوسكي، و"مجموعة معتقدات المعلّم الخمسة" لرون ريتشهارت التي تؤثّر في توقّعاته من الطلّاب.

* * *

هذا الكتاب مصدر قيّم للقرّاء للشروع في هذه الرحلة الصعبة والمهمّة لتحويل المناهج الدراسيّة؛ فالأفكار والممارسات التي تشكّل هذه الرحلة، هي في الواقع دقيقة ومترابطة وصعبة. وفي بعض الأحيان، قد يرجو القرّاء أن تكون المؤلِّفات إلى جانبهم لكونهنّ مرشدات يقدّمن النماذج، ويشجّعن ويشرحن، ويطرحن أسئلتهنّ الكاشفة أثناء عملهنّ، وذلك بعمليّة بناء المناهج الدراسيّة القائمة على المفاهيم. وبالفعل، فالمؤلّفات موجودات حقًّا، بالمقالات القصيرة التي قدّمنها في الفصول الدراسيّة الحقيقيّة، والتأمّلات التي شاركنها بما يتعلّق بتعلّمهنّ، والقوالب المفيدة والنصائح العمليّة التي قدّمنها، والأسئلة الاستقصائيّة في ختام كلّ فصل.

وعلى الرغم من استفادة القرّاء الذين يجدون في هذا المصدر المساعدة على تخطيط المناهج الدراسيّة القائمة على المفاهيم، إلّا أنّه علينا الإقرار بحقيقة كونها رحلة معقّدة، تشجّع المؤلّفاتُ المعلّمين على خوضها. وهذا الكتاب لا يدور حول بعض الأفكار السطحيّة والاقتراحات البسيطة للتعامل مع وحداتنا التعليميّة، بل يتعلّق بالتحوّل الكامل الذي يطلب إلينا تغيير فهمنا كيفيّةَ تنظيم المناهج الدراسيّة وتقديمها. والمؤلّفات لم يخفين حقيقة واضحة، مفادها أنّها ليست رحلة سريعة؛ إذ سوف يستغرق الأمر بعض الوقت. وفي الواقع، إنّ تعلّم تصميم الوحدات القائمة على المفاهيم ليس سوى الخطوة الأولى، إذ تصبح وحدة المناهج الدراسيّة وسيلة للتعلّم فقط عندما تتنفّس الحياة التعليميّة فيها. وهذا يضيف طبقة رائعة أخرى من التعقيد؛ تعقيد الغرس والتوجيه. لكن، ليطمئنّ القارئ إلى أنّ جهده لن يرفع فقط من قدرته على التدريس، وإنّما من مستوى التعلّم في الغرفة الصفّيّة والمدرسة كذلك.

اقتباس- تربـويّ -

التعليم التحرّريّ:
بنـاء مجتمـع التعلّـم الديمقراطـيّ داخـل وخـارج النظـام الرسـميّ

برز خلاف مزمن بين من يحاول تغيير النظام الرسميّ، وبين من يريد خلق نماذج بالتوازي معه وتحدّيه. فمن قائل إنّنا يجب أن نتوقّف عن محاولة إصلاح نظام معطوب، فإصلاحه عبث، وتشهد على ذلك 20 سنة من المؤتمرات. والنظام التعليميّ السائد مبنيّ على أنّ الشخص الموجود- المتعلّم - تأتيه معلومات من خارجه من خلال المناهج والنصوص في المدارس وتشكّل وعيه، بما في ذلك قيم المنافسة، مثل تسميات "المعلّم الأوّل، الأديب الأوّل، الأوّل في الصف".

- كيف نُحدِث التغيير ونحرّر العقل؟ الهدف ليس مجرّد التعرّف على التعليم التحرّريّ، بل تحرير التعليم الحاليّ وسياساته، وهو المهمّ.
- التعليم التحرّريّ استبدال تدريجيّ للنظام التعليميّ الحاليّ وقواعده وأنظمته المسيطرة على العقول. على الفرد اتّخاذ القرار للتحرّر من القيود المادّيّة والمعنويّة، والإيمان بالتغيير، بالتفكير الناقد، والفلسفة التجديديّة، والاعتماد على الخبرات الفرديّة.
- التعليم التحرّري في حياة الإنسان، كفرد وجماعة، يؤدّي إلى التعلّم الذاتيّ الذي لا يمكن أن يكون مدرسيًّا، مع اكتساب رؤية وقيم مختلفة. وهو خلق توجّهات جديدة في المهارات والمعلومات في سياق المجتمع، واستخدامها

بحُريّة من خلال الممارسة. والتعليم التحرّريّ يعتمد النهج التفاعليّ في فضاءات مفتوحة، منذ مرحلة الطفولة المبكّرة. وثمّة نماذج فلسطينيّة بين الأعوام 1991-1986 في المخيّمات الصيفيّة والأندية، ومن شارك فيها لا ينساها، حيث أُسّست علاقات ونمط حياة وتفكير إبداعيّ.

- التعليم التحرّريّ هو ممارسات لمعلّمين مُيسّرين يجسّدون قيم ومبادئ التعليم التحرّريّ في حياتهم، مثل، أوّلًا: الإيمان بأنّ المتعلّمين شركاء في تكوين المعاني، وثانيًا: أنّ الناس بناة للمعرفة، لا مستهلكين فقط. فالمعرفة لا تبدأ من النصوص، بل من الحياة. ويمكن استلهام المبادئ الثلاثين في كُتيّب حنان الرمحي لتجسيدها في حياتهم قولًا وممارسة.
- يكون تعميم التعلّم التحرّريّ بالبحث عن هيئات أقلّ رسميّةً من الوزارة، وطرح النهج ضمن مجموعات صغيرة، وخلال مسار طويل يعتمد المجاورة والمعايشة، لا التدريب، للمعلّمين والأطفال والنساء.
- من الصعب تجاوز المؤسّسة المدرسيّة الرسميّة، ولعلّ الجامعات فيها هوامش أكثر من المدارس لأفكار التعليم التحرّريّ، مثل فترة الثمانينات. مع أهميّة التعليم في الصّغر، يجب محاولة الدخول في مؤسّسات التعليم العالي، والتعاون مع مجموعات من الأساتذة.
- أهداف التعليم تكون مشتركة بين الطالب والأستاذ، وهي تعتمد فاعليّة إعادة خلق المعرفة، وليس فقط دراسة الواقع. التعليم البنكيّ اتّجاه واحد، راوٍ ومتلقٍّ. أمّا التعليم التحرّريّ فهو اتّجاهين، وهو حوار مع الطلّاب لفهم الواقع ونقد السلطة. التعليم الحواريّ حُرّ الإرادة ولا يعلّم أحدٌ أحدًا، وهو يعتمد على فكفكة النصوص وإعادة تركيبها، وخلق للمعرفة، والطالب مع الأستاذ فاعلان.
- نعمل لتغيير الواقع المُعاش بدل إعادة إنتاج القائم، ونطرح شعار "القالب مش غالب". فالمجتمع ذكوريّ أبويّ، حيث تقيس الطاعة للأب والرئيس والشيخ. لا بدّ من تكسير هذه الجدران المحيطة واحترام الإبداع، وتحرّر الإنسان ممّا يعوق حركته وفكره، ضدّ القولبة والخنوع. وتشمل المراجعة دور الدين والعادات، إذ لا يجب أن نستمرّ نحوم حول الجريمة. في مناهجنا وطريقتنا لمعالجة أوضاعنا، لا بدّ من فصل الدين عن الأمور الحياتيّة، ومجابهة تابو العادات والتقاليد، وإلّا نكون متواطئين. والمجتمع المدنيّ له دوره هنا.
- ويهدف التعليم التحرّريّ أيضًا إلى تحرير المتعلّم من القوى التي تُحِدّ خياراته وتسيطر على حياته وتحركه، ليعمل على التغيّر الاجتماعيّ والسياسيّ.
- التعليم التحرّريّ عمليّة فرديّة وجماعيّة تقوم على تحرير العقل من موروثات سابقة، وتحرير الفرد بنمط التفكير والسلوك. وهو لا منهجيّ ولا نظاميّ ولا رسميّ.
- هل التعليم هو داخل الصفوف والجامعات أم من داخل الذات لاكتساب الحكمة والسعادة؟
- التعليم التحرّريّ مردّه أكثر للتجربة العمليّة، وإنّ تقوية وتعزيز قدرات الطلّاب، وتهيئة كلّ الظروف المناسبة لدعمهم، هي لتوعيتهم بحقّهم في تقرير المصير.

أخيرًا.. وبعد "العصف الذهنيّ" تم التوصّل إلى تعريف مشترك للتعليم التحرّريّ:

التعليم التحرّريّ هو عمليّة تعلّم وتعليم مركزها الفرد وغايتها المجتمع، تقوم على تحرّر العقل والتشاركيّة والتأثير المتبادل بين الأفراد والجماعات في البيئة التعلّميّة والتعليميّة. ينتج عنها اكتساب معارف وممارسات متجدّدة تقود إلى التغيير الاجتماعيّ نحو الأفضل.

وهو كلّ منهج أو وسيلة تدعم إطلاق ملكات العقل، وتوسيع مدارك الإنسان، وتشجيع الإبداع الذي يتقنه، وفقًا لطبيعة قدراته. وهو الشك الإيجابيّ، وإثارة الفضول المعرفيّ، والدافعيّة لتقدّم المجتمع والأفراد. وهو عمليّة ينتج عنها شخص حُرّ أخلاقيّ ومنسجم داخليًّا. كما وتؤدّي للسعادة والشعور بالانتماء والرغبة بالعطاء والمبادرة. وهو المنهج والوسائل التي تُمكّن الأفراد من التعامل بشكل نقديّ وخلّاق مع الواقع، واكتشاف كيف يمكنهم المساهمة في تحرير مجتمعاتهم وأنسنتها، وكسر كافّة حلقات محرّماته.

مؤسّسة روزا لوكسمبورغ المكتب الإقليميّ. (2016). *أيّ تعليم نريد؟ حوار التّعليم التحرّريّ في فلسطين*. ص. 15-12.

محاورة مع
عبد السّلام خدّاش

- متعلّم من الحياة ومن الناس، وناشط في مجال العمل التربويّ والمجتمعيّ والثقافيّ.
- يعمل مع مؤسّسات تربويّة وثقافيّة عديدة تستهدف المعلّمات والمعلّمين في مجالات التعلّم المجتمعيّ والثقافيّ والإنسانيّ.
- يعمل مع الشباب؛ الفتيات والفتيان والأطفال، وليس عليهم، ضمن مسارات تعلّميّة حرّة وآمنة.
- أسهم في العديد من المشاريع الشبابيّة والتربويّة على مستوى العالم العربيّ. كان أهمّها، رئيس الهيئة الإداريّة لصندوق تجوال الشباب العربيّ المبادر "سفر"، والذي استهدف الشباب في العالم العربيّ بهدف تشجيع الشباب للبحث عن مواطن التعلّم من خلال التجاور والتزاور كوسائل للتعلّم.
- أسهم في الإنتاج المعرفيّ من خلال بعض الدراسات وأوراق العمل والأدلّة حول التعليم والثقافة والأطفال في خلاف مع القانون.
- حاز على درجة البكالوريوس في تخصّص علم الاجتماع وعلم النفس من جامعة بيرزيت، ونال درجة الماجستير في تخصّص الإدارة التربويّة من جامعة القدس.

- نبدأ بتعريفك عبد السلام، خارج إطار السير الذاتيّة الرسميّة.

بعيدًا عن السيرة الذاتيّة، كونها توضّح علاقة الشخص بالمؤسّسات لا بذاتهِ، عبد السلام طفل ترعرع في مخيّم الجلزون. كنتُ محظوظًا أنّني عشتُ على طرف المخيّم، ما سمح لنا بأن نُكوّن مساحاتنا بأيدينا من ملاعب ومساحات، ونصمّمها كما نريد، وهذا أسهم بتكوين شعور بالحرّيّة في داخلي. وأشعر أنّي ارتكزتُ على صفة موجودة عندي وتطوّرت مع الوقت، وهي الذكاء الاجتماعيّ. وهي مهارة غير مرتبطة بالمعرفة فقط، بقدر ما هي قدرة على فهم الآخرين، والقدرة على الجدل وقبول الآخر. وهذا ساعدني، على سبيل المثال، في زيارات المدارس، لخلق مساحات من الحوار والنقاشات النقديّة التفكيكيّة مع المعلّمات والمعلّمين، وأسهم في تعزيز العلاقات بيننا.

أسهمت الأعمال التطوعيّة في المخيّم وخارجه في تشكيل هويّتي الوطنيّة، وتعرّضتُ إلى تجارب عديدة كُثّفت في الانتفاضة الفلسطينيّة الأولى. وبعد تجربة السجن، ودخول جامعة بيرزيت. كانت الأجواء في الجامعة غنيّة حقًّا، وهي تجربة مُلهمة؛ فالأساتذة والطلّاب كسروا شكل التعليم التقليديّ، وكانت الحوارات والنقاشات تُعقد عفويًّا مع أساتذة مثل د. عزمي بشارة، ود. حسين البرغوثي، ود. نبيل قسّيس، ومجدي المالكي وآخرون في أمكنة مختلفة، مثل "الكافتيريا". وهذه إشارة إلى عفويّة التعلّم وصدقه في تلك المرحلة، وهذا ما شكّلني من حيث البدء. ولاحقًا، شعرتُ أنّي دائمًا أتواجد في أماكن مختلفة، وما يقودني إليها عفويّة الطريق، وفي الوقت نفسه، صدق البحث عن المعنى.

- هل نحاورك بوصفّك تربويًّا أم تربويًّا فلسطينيًّا؟ وما الذي يجعل تجربة التربويّ الفلسطينيّ مختلفة؟

تربويّ بالمعنى الواسع، ولا شكّ أنّ الهويّة الفلسطينيّة مُرافقة دائمًا، ولكنّني كنتُ منفتحًا على تجارب تربويّة عربيّة أثّرت كثيرًا في تجربتي، وشكّلت جزءًا مهمًّا منها. فالتجربة الفلسطينيّة مُختلفة، وأحاول التفريق في هذه التجربة، بين ما قبل سنة 1994، وما بعدها. إذ قبل الـ94، لم تكن هناك سلطة مركزيّة فلسطينيّة تحكم الشعب الفلسطينيّ، ولم يكن حُكم الاحتلال الإسرائيليّ يهتمّ بجودة حياة الفلسطينيّين ومتطلّباتهم الأساسيّة في حينه؛ ممّا شكّل لدى الناس وعيًّا ضروريًّا، ومساحةً للمبادرات الجمعيّة المُجتمعيّة. ومن هُنا، عند الحديث عن التجربة الفلسطينيّة في الانتفاضة الأولى، أذكر مبادرة التعليم الشعبيّ، حين أُغلقت المدارس سنة 1987، وبدأت احتجاجات عديدة من أجل إعادة فتح المدارس. بينما قرّر المعلّمون أن يبدؤوا بنمط تعليم خارج إطار هذه المؤسّسة التي أُغلقت بالقوّة، وبالتالي اختراع نمط جديد هدفه الحِفاظ على قراءة الطالب الفلسطينيّ وتعبيره وتطويرهما.

وأعتقد أنّنا في هذه المرحلة، انتقلنا من فكرة التعبير إلى تحرير التعبير؛ من التعبير المُجرّد، إلى تحرير التعبير بفِعل ومُمارسة. والحقيقة أنّ ردّة فِعل الاحتلال كانت جذريَّة وواضحَة بهذا الخصوص: اعتقال المعلّم، والذي بات يشكّل خطرًا أكبر من خطر التعليم في المدرسة، لأنّ التعليم في المدرسة مضبوط من ناحية المنهج والموضوعات. ولكن، خارج المدرسة، في التعليم الشعبيّ، خرج التعليم عن الضبط، وبالتالي تحرّر المعلّم والطالب من سطوة المنهج والمؤسّسة بكلّ تعقيداتها، وباتت عمليّة التعلّم مرتبطة بالواقع، وناقدة له، وتأخذ من أدواتهِ طريقةً لمقاومتهِ. وبعد ذلك بفترة، اضطرّ الاحتلال إلى إعادة فتح المدارس.

شكّل غياب المؤسّسات اعتمادًا كُلّيًّا على الأهل والناس في المُجتمع، فالناس هُم الذين يفكّرون وينفّذون. ارتبطَ ذلك بوجود الحُلُم: حُلم الفلسطينيّين بالتحرير. وفي هذه المرحلة، كان دوري تحديدًا سنة 1987 في المدارس، حيث كنّا نُشكّل أندية ثقافيّة داخل المدارس، وعملنا على تثبيت فكرة وجود مجلس طلبة، وهو ما يمنعه الاحتلال. كما كُنّا نعمل على إنتاج مجلّة ثقافيّة ينتجها الطلبة وتوزّع عليهم. وأثناء الانتفاضة، ارتبط الدور أساسًا بمهمّات لجان الأحياء، والاهتمام بالزراعة، ودعم الأهل بتوفير المؤونة. وهو ما كنّا نقوم بهِ وفق استراتيجيّة مخفيّة كذلك، لأنّ كلّ دور في الانتفاضة كان دورًا مُهدّدًا من الاحتلال. واعتُقلت سنة 1989 لمدّة سنتين، كانتا بمثابة تجربة ثقافيّة، لأنّ العمل الفلسطينيّ التربويّ الثقافيّ امتدّ إلى داخل السجن، وكانت هناك نقاشات غنيّة جدًّا مرتبطة بالواقع لأنّها تخرج منه. ومن هُنا، عاشت التجربة التربويّة الفلسطينيّة تحت الاحتلال في سياق تحرّريّ، لأنّ الناس هُم من فكّروا وناقشوا وبادروا.

وللأسف الشديد، فالتجربة التربويّة الفلسطينيّة بعد سنة 1994، في انحدار، لأنّ الناس عاشت على التوقّعات لا على الأمل المرتبط بالعمل. وكذلك الإجراءات البيروقراطيّة المتعلّقة بتشكيل المؤسّسات وصلاحيّتها، بالإضافة إلى الأدوار المحدِّدة للعمل والتخصّص، بحيث إنّ كلّ مؤسّسة عليها أن تتخصَّص بمجال معيّن، وأن تعمل مع فئة معيّنة؛ ممّا يسهم في خفض إيقاع العمل والسيطرة عليه بطبيعة الحال؛ فمحاولة إنشاء مكتبة الآن، تحتاج إلى العديد من الإجراءات، بينما كانت فكرة إنشاء المكتبة قبلًا فكرة مُجتمعيّة، يُسهم فيها الناس بتوفير المكان وتركيب رفوف، ويُشارك فيها متطوّعون طلبة بتنظيف المكان وإدارته، ثمّ تعبئته بالكُتب.

مشكلة التجربة بعد سنة 1994، كانت في مصادرة دور الناس، وحصره بالمؤسّسات على مختلف أشكالها. غيّرت هذه الجزئيّات كثيرًا من المبادرات والتطوّع، وأسهمت في انحدار مستويات كثيرة، لأنّه سحب الدور من المبادرة الفرديّة والمجتمعيّة، وحصره بالمؤسّسة فقط. وبالتالي، تمحورت توقّعات الناس حول المؤسّسة، وقلّ فِعلهم، في حين عملت المؤسّسة على تمرير سياستها، ورفض كلّ من يعارض هذه السياسات، ولم يُحصر العمل ضمن المؤسّسة فحسب، بل حُصر ضمن من يتّفق على سياساتها أيضًا.

وعلى سبيل المثال، في مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ، كان العمل مع الأطفال واليافعين في المكتبات المُجتمعيّة، وفي مراكز صديقة للطلائع، ذلك أنّ الأثر كان أكبر وأصدق، والمساحة تحرّريّة أكثر من العمل داخل المدرسة، والمكتبات أكثر تحرّريّة والأفكار أكثر اتّساعًا.

مثال آخر عن أثر المؤسّسة الرسميّة، حين أطلقت تامر فكرة "جواز سفري" للقراءة، وكان مرتبطًا بحملة تشجيع القراءة، حيث شكّلت جوازات سفر القراءة مساحة تعلّميّة تشاركيّة غير مرتبطة بالفوز أو الجوائز. وكنّا نطمح بفكرة عمل جواز سفر عربي للقراءة على غرار الفكرة، وهو برنامج عرضتُ فكرته في الشارقة. وبعدها بفترة، أصبح هُناك تحدّي القراءة العربيّ، وهو فكرة "جواز سفري" للقراءة نفسها، ولكن على مستوى عربيّ، وفيه طبعًا تنافس للفوز بالجوائز. وعندما قرّرت المؤسّسة الرسميّة المُشاركة في تحدّي القراءة، توازى ذلك مع سياسات وزارة التربية بتخفيف ساعات المكتبة إلى 6 ساعات، بدلًا من 12، وهذا يتعارض كلّيًّا مع منطق المُشاركة! بطبيعة الحال، لديّ ملاحظات كثيرة على فكرة المنافسة والمسابقة، وأنا أرفضها تمامًا، لأنّها جرّدت الفكرة من معناها الفعليّ، فصارت أقرب إلى عدّ كُتب بدلًا من الوصول إلى جوهرها، ولا سيّما مع دخول المدارس في تحميل الطلبة المشاركين عبئًا، وتشجيعهم على استخدام تعبيرات غريبة عنهم من أجل الجائزة.

- تعمل باستمرار مع المعلّمين، ولكنّك لم تعمل معلّمًا، فما السبب؟

الحقيقة أنّني لا أرى أنّه بإمكاني فرض مادّة جاهزة على مجموعة من الطلبة، لإيمانيّ بأنّ كلّ إنسان هو نصّ، وهو جدير بالقراءة. في المقابل، أميل إلى تحفيز قضيّة ما مع الطلّاب في لقاءاتي معهم، فينطلق الحوار من قضيّة إلى أُخرى، بانفتاح ومساحة جديرين بالاهتمام والانتباه إلى تعبير الطلبة الحُرّ، وغير المحكوم ضمن إطار معيّن. فالفكرة أنّ هناك عداوة بيني والتحكيم والعلامات والمسابقات، والتي أنقلها دائمًا، من أن تكون تحكيمًا بين الطلّاب، إلى تيسير النقاش بين الطلّاب مع ملاحظات تعلّميّة تشاركيّة. وهذا انسحب على تجربتين على الأقلّ: تجربة تحكيم المناظرات، والتي أسهمت بتحويلها من عمليّة تحكيم مجرّدة إلى مساحات تعلّميّة تشاركيّة، وتجربة التدريس في جامعة بيرزيت، إذ اخترتُ مساقًا وبرنامجًا لا علامات فيه، وهو ما دفعني بمجاورة الطلّاب إلى رحلة استكشاف تحرّريّ، بعيدًا عن التقييم والتحكيم، لرفض الأمور الواقعة الجاهزة، وبناء شراكة مع الناس من أجل بناء معنى مشترك.

ما الفائدة من إدراك جوهر الحياة ومعناها إن لم يختبرها الطلبة أصلًا؟ أليس من الأفضل أن يتناول الطلبة الحلوى الخاصّة بهم على أن يتأمّلوها.

- صورة المعلّم التي تقدّمها هي صورة المعلّم الحُلم، أمّا المُشكلة فتكمن في الاصطدام بالواقع بين هذا المعلّم ومساره، وبين أغراض المنهج ومخرجات التعليم والمتطلّبات والتقييمات. كيف يُمكن للمعلّم أن يوفّق بين الأمرين؟

في الحقيقة، أنا أؤمن كثيرًا بالمعلّم، وأؤمن بأنّه قادرٌ على التغيير في سياقه إذا امتلك الأدوات. وقد صادفتني مواقف مختلفة تمثّلت بتعرّض المعلّم لاستراتيجيّة جديدة، أو قُدّمت إليه أداة أثّرت كثيرًا في طريقته وتفاعله مع الصفّ، ومع إدارة الحصّة الصفّيّة. أتذكّر، في هذا السياق، تجربة المعلّم الفلسطينيّ زياد خدّاش، والذي شكّل نموذجًا مُلهمًا. فالفكرة ببساطة أنّ زيادًا كان يمتلك أدوات مكّنته من التوفيق بين الإبداع في التعليم، وواقع التعليم الصعب.

فكرتي هُنا أن نُرافق المعلّمين للخروج عن النصّ، مرافقة تأمّليّة تُبنى على تجاربهم ومعارفهم، من أجل التعامل مع الطلّاب بمرافقة تأمّليّة تُبنى على تجارب الطلّاب، وتبني عليها، وبالنظر إلى الطلبة بوصفهم شركاءَ في تكوين المعنى، وأن يكون المتعلّم محور المعرفة. ليس بمعنى أن يكون هدفًا لأكبر قدر من المعلومات والمهارات، وإنّما بتوفير جوّ غنيّ، يكون حقيقيًّا قدر الإمكان، بحيث لا يكون منفصلًا عن المعرفة، بل جزءًا منها وصانعها.

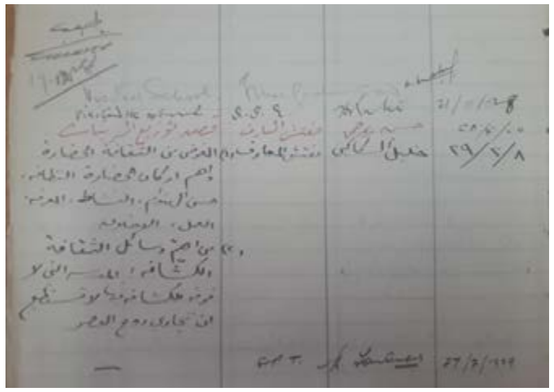
في هذا السياق، أعتقد أنّ المعيقات موجودة، وهي تتعلّق بسطوة المؤسّسة الرسميّة، وصورة المعلّم اليوم، وأزمة القيمة وأزمات كثيرة. على سبيل المثال، في إضراب المعلّمين الفلسطينيّين سنة 2023، سعت الوزارة جاهدةً إلى كسر هذا الإضراب، ولم تفهم الوزارة أنّ كسر إضراب المعلّم هو كسر المعلّم، وكسر المعلّم هو كسر الطالب. من هُنا، علينا الانتباه إلى كرامة المعلّم، وإعادة قيمته، لأنّ لدى معظم المعلّمين شعورًا بالدونيّة، ولا سيّما في علاقتهم مع الطلبة. لذا، من الضروريّ أن نعزّز شعور المعلّم بقيمته وكرامته، وبتعبير السكاكينيّ "إعزاز المعلّم". أمّا من منحى المعلّم بعلاقته مع الطلّاب، فأعتقد أنّ على المعلّم معرفة نفسه جيّدًا، وأن يكون واضحًا وصادقًا مع ذاته، لأنّ هذا ينعكس شعورًا وإحساسًا مع الطلبة، وهم يشعرون جيّدًا بذلك: يشعرون أنّهم أمام معلّم، أشبه بمرآة فيها كسور كثيرة، مزاجيّ وليسَ متناسقًا. ولا أتحدّث هُنا عن المعارف، فهي واسعة، ويُمكن الدخول في سياق بحثيّ مع الطلبة للتعرّف إليها، بل أتحدّث عن معرفة الذات الصادقة. بطبيعة الحال، هناك دور أساسيّ كبير للسلطة والمؤسّسة الرسميّة، فالمعلّم خائف على لقمة عيشته، ولا أمان وظيفيّ لديه، ولا سيّما أنّ النقابات غائبة في هذه الأيّام.

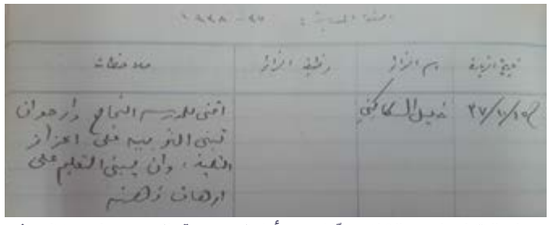
- ما التجارب التي أثّرت في نحت تعريفك التربية، ولا سيّما بمجاورتك مع منير فاشه، والحوار المستمرّ حول خليل السكاكيني؟

عرفت د. منير فاشه قبل مؤسّسة تامر للتعليم المُجتمعيّ، جمعتني فيهِ الطريق من رام الله إلى نابلس، وكانت كافية لأُعجَب بفكرهِ. ومع مرور الزمن في مؤسّسة تامر، وتواصلي المستمرّ مع فاشه، وجدتُ أنّ تامر تُكرّر بعض برامجها، بينما فاشه ذهب إلى بُعد آخر من رؤيته التربويّة. وهُنا، كنتُ أشبه بحلقة وصل بين مؤسّسة تامر وفاشه، ومشاريع أُخرى، مثل الملتقى التربويّ العربيّ وصندوق سفر. لاحقًا، اتّضحَ أنّ هذه المجاورة المستمرّة مع فاشه وفكرة السكاكينيّ، جعلتني أعمل فِعلًا ما كُتب نظريًّا في مؤسّسة تامر، لأنّ هنالك فرقًا جوهريًّا بين الفكر التربويّ الطوباويّ، والمُمارسة الفعليّة على أرض الواقع، والتي تصطدم بتحدّيات مُختلفة وواقعيّة. بعد قراءة خليل السكاكيني، فهمت وتبنّيت فكرته المحوريّة حول "إعزاز الطالب لا إذلاله"، والتركيز على كرامة المعلّم والطالب. وطبعًا المؤسّسات التربويّة الرسميّة والأهليّة، تهتمّ كثيرًا بتسليط الضوء على التجارب العالميّة والأفكار الغربيّة بما يتعلّق بالعمل في مجال التعليم، فنراها تركّز على التجربة الفنلنديّة، وتنسى تجربة خليل السكاكينيّ، والتي برأيي هي تجربة أعمق. فمن غير المنطقيّ أن نعرف عن تجربة فنلندا بالتعليم أكثر من معرفتنا بتجربة خليل السكاكيني.

في إحدى زياراتي لمدرسة ذكور بيت لحم، قدّمت مداخلة حول خليل السكاكيني، فتفاجأت بأنّ خليل السكاكيني، عندما كان مفتّش معارف سنة 1929، زار هذه المدرسة وكتب مجموعة ملاحظات أذهلتني: حول المسامحة المستمرّة مع الطلّاب "عفو عام عن الطلّاب"؛ وعن الكشّافة "المدرسة التي لا كشّافة فيها لا تُضاهي روح العصر". ورأيت المدرسة ما زالت تهتمّ بهندام الطلبة والرياضة، وتستمرّ بالسير على نهج خليل السكاكيني.

وبالعودة إلى المجاورة مع منير، فقد كانت مجاورة مستمرّة وخضنا تجارب مختلفة، منها مثلًا صندوق سفر، وصندوق





صورتان التقطهما عبد السّلام خدّاش من أرشيف مدرسة ذكور بيت لحم. تظهر في الصورتين ملاحظات للتربويّ خليل السكاكينيّ كتبها عندما كان مفتّش معارف سنة 1929 في زيارته للمدرسة.

تجوال الشباب العربيّ المُبادر، والذي كنتُ رئيس هيئته الإداريّة، وكانت فكرته أن يبحث الشاب المُبادر عن موطن تعلّمه. وبداية الصندوق شكّلت صدمة، لأنّنا لم نستقبل إلّا عددًا محدودًا من الطلبات، وفهمنا لاحقًا أنّ نمط المؤسّسات بالتخطيط لسفر الموظّفين له علاقة بالمهمّة الجاهزة، أو التدريب الجاهز، بينما نحنُ كنّا نطلب من الشاب أن يبحث عن موطن تعلّمه. لاحقًا عندَ توضيح فكرة الصندوق أكثر، بدأ التجاور والتزاور، والحقيقة أنّها كانت إحدى الأفكار المُلهمة والمُذهلة من أجل خلق حالة حقيقيّة فكريّة تهتمّ بالطريق أكثر من الوصول.

شكّلت النقطة الأخيرة أساس علاقتي بـ"يراعات"، وهو فريق الشباب الأدبيّ في مؤسّسة تامر. إذ كان الفريق يُصدر مُلحقًا أدبيًّا في جريدة الأيّام كلّ شهرين. ولم أكن قلقًا من صدور الملحق، ولكنّي كنت قلقًا دائمًا من السير والصيرورة. والنقاشات المستمرّة داخل المجموعة، وهذا الفريق وغيره من الفرق التي عملت معها، شكّلت ممارسات تعلّميّة حرّة وآمنة للشباب. وبدورها شكّلت هذه المسارات مع الشباب، من حيث المبدأ، فرصة لنقاش معرفة ليست جاهزة؛ معرفة قابلة للاختلاف والنقد، ومساحة تعبيريّة ناقدة وواضحة ومنطلقة من الواقع، فوفّرت هذه المسارات مساحات حرّة وآمنة للتعبير الصادق بمختلف أشكاله. وأستطيع القول إنّ هذه التجربة بالعمل مع الشباب أكبر دليل عمليّ على ما نحمله من رؤية العمل في مجال التعلّم.

- ارتبطتَ تاريخيًّا بمؤسّسة تامر، فهل تعتبر أنّك نجحت في تجسيد رؤية المؤسّسة التي تُشبه اليوتوبيا في مُمارسات واقعيّة؟

يرتبط هذا السؤال بمساري الطويل في المؤسّسة، والذي ينطلق من الناس وإليهم، وهو مسار صادق وحقيقيّ معهم يبني على ما هو موجود لديهم. وقد رأيت أنّي جسّدت رؤية المؤسّسة في عيون المتطوّعات والمتطوّعين بعد سنوات طويلة من العمل معهم. ومُجدّدًا، العمل معهم لا عليهم. وتجسيد الرؤية لم يكن أمرًا معقّدًا، إذ كان يستلزم صدقًا وشفافيّة في التجربة، فلم أكن موجودًا في يراعات موظّفًا من المؤسّسة مسؤولًا، وإنّما كنتُ أعيش هذه التجربة معهم، وهم يعرفون أنّ هذه المساحة التي يتجمّعون فيها، هُم بنوها، وهُم شكّلوا أسسها، وهُم خلقوا مفهومهم الخاصّ عنها. وبالتّالي، أصبحت الرؤية "مجتمعًا تعلّميًّا حرًّا وآمنًا"، فمُجرّد مُمارسات يقومون بها من دون أن يعرفوا أنّهم يجسّدون رؤية أو لا، وصارت عمليّة التعلّم مسارًا عفويًّا بالتجاور والحوار والقبول والتطوّر الطبيعيّ للتجربة. وقد شعر الشباب في يراعات، وهي تجربة عاصرتها منذ سنة 1996 حتّى 2019، أنّ حياتهم في الفريق، وتجاربهم، ونموّهم، ينعكس على نصوصهم وحياتهم وفهمهم العالم. اليوم، أرى ضرورة أن ترتبط بُنية المؤسّسة بروح تُنعشها، وحياة بكلّ تفاصيلها داخلها، إن اختفت هذه الروح تتحجّر المؤسّسة. لذا، على المؤسّسة فتح مساحات أمام الناس للتعبير والتفكير والتحاور والتعامل الحرّ والاحترام والكرامة، تترافق مع بُنية تحتفي بذلك. من صدق التجربة، عُدت اليوم، في سنة 2024، إلى العمل مع الشباب بطلب من المؤسّسة والشباب أنفسهم. ولكن صدقًا، كما احتاجوا هُم إلى التجربة، احتجت أنا إليها. واليوم أعيش مجاورة مطوّلة مع الشباب، نلتقي ونجتمع لإعادة الروح في المؤسّسة. هذه التجربة المُمتدّة، جعلتني أؤمن بأنّ المؤسّسة تُشبه الإنسان، فهو جسد وروح، وعلى المؤسّسة أن

تكون جسدًا وروحًا، ومن دون ذلك، سنفقد متعة الوصول إلى المعنى.

اليوم، وأنا معهم من جديد، اعيد نسج العلاقة بيني وبينهم وإعادة نسج العلاقة بينهم، وأحاول ان أجعل أصواتهم مسموعة بإعادة صوتهم، وبتعزيز ثقتهم وقدراتهم على اتّخاذ قرارات، بالإضافة إلى تحمّل مسؤوليّة الفريق والمكان والوطن. نتشارك كلّ شيء ونتّخذ قراراتنا بالتوافق في ما بيننا. لا يوجد معي كتب ولا مناهج للتعليم، ولا موادّ جاهزة؛ نحن نبني على ما هو موجود وملهم لدينا، ولدى مجتمعنا الفلسطينيّ. كما نعزّز قيمنا الإنسانيّة والحضاريّة، ونعتبر الاختلاف قيمة جوهريّة في مسارنا المشترك.

لم أشعر يومًا أنّ تجربتي في تامر تجربة نظريّة، بل تجربة حياة عمليّة، عشتُ فيها متعة التجربة برفقة الشباب والمتطوّعين. وكنتُ أنتظر التجارب كما ينتظرونها. لذا، كانوا يستشعرون الصدق والحياة، ويستكشفون التجارب.

- أدرت أكثر من برنامج لتعزيز القراءة لسنوات طويلة، ولا سيّما حملة تشجيع القراءة في المجتمع الفلسطينيّ. ما كانت الأهداف والنتيجة؟

أُسّست مؤسّسة تامر لخلق أجواء تعلّميّة مع الناس، لا عليهم. وقد أظهرت الانتفاضة الفلسطينيّة الأولى نقاط قوّة هائلة لدى الشعب الفلسطينيّ، ولكنّها في الوقت نفسه أظهرت ضعفًا، وهو على سبيل المثال في قضيّة التعبير، والتي لاحظت المؤسّسة ضعفه لدى الطلّاب نتيجة إغلاق المدارس في تلك الفترة. وأجرت دراسةً لفحص ذلك، كانت نتيجتها أنّ المهارات القرائيّة والتعبيريّة والرياضيّات متدنّيّة عند الأطفال. من هُنا، انطلقت حملة تشجيع القراءة في المجتمع الفلسطينيّ، بوصف القراءة نشاطًا لن يستطيع الاحتلال إيقافه، في شهر شباط، سنة 1992. تألّفت الحملة من مجموعة مكوّنات أسهمت فيها مؤسّسات، منها "نخلة الشبر"؛ وهو شخصيّة خياليّة دراميّة جسّدت شخصيّة الطفل الفلسطينيّ، إذ قدّم عروضًا مسرحيّة، وروّج لفكرة "جواز سفري" للقراءة، والتي كانت فكرة مذهلة؛ إذ لم يكن لدى الفلسطينيّين جواز سفر آنذاك. وانتشرت فكرته التي كانت جماليّتها أنّها لم تكن مسابقة، بل عندما يُنهي الطفل تعبئة جوازات سفره، يُصبح عضوًا في نادي القراءة. ومن هُنا، جاءت العلاقة القويّة مع المكتبات، والتي قامت بحراك واسع ومهمّ في ظلّ غياب المدارس.

وبعد فترة أطلقت المؤسّسة مسابقة "كتابي الأوّل"، وهي مسابقة تُشجّع الأطفال من عمر 7 سنوات على التعبير، حيث ننشر لهم كُتبهم. إحدى القصص في ذلك الوقت كانت لطفلة اسمها جوانا، وجوانا كانت تعاني مشكلة في عينها، والأطفال من حولها يتحدّثون كثيرًا عن الأمر، فشاركت فيها لأنّها تطمح إلى أن تكون طبيبة عيون، لمعالجة الأطفال وتجنيبهم من أن يدخلوا في دوامة المشاعر الصعبة التي عاشتها. بعد سنوات، وصلت مؤسّسة تامر رسالة من جوانا، أرسلتها من ألمانيا، تشكر المؤسّسة فيها على فرصة التعبير، وتؤكّد أنّها اقتربت من تحقيق حلمها.

والأمر بات أكبر من مساحة تعبير فحسب، بل أصبح حالة تعلّم. ففي "يراعات" مُجدّدًا، وهو الفريق الأدبيّ، شارك في اجتماعاته شباب من خارج السياق الأدبيّ، يتحايلون على موضوع الكِتابة، وهو ما اعترفوا بهِ في النهاية، معبّرين عن متعتهم بالجوّ العام للقاءات، وعن فرحتهم في المُشاركة في هذه المجموعة. والحقيقة أنّ المجموعات كانت تعيشُ في سياق طبيعيّ، والشباب والفتيات يتجاورون في مساحة تعلّميّة آمنة، ويُنتجونَ ملحقًا أدبيًّا جميلًا، وهذه التجربة كانت أصدق من القيم النظريّة. أذكر يومًا قابل فيه الفريق باحثين، فسألوه عن

أعداد المشاركات في الملحق من الإناث والذكور، وهل الذكور أكثر أم الإناث؟ تعجّب الفريق من كلّ هذه الأسئلة، فبالنسبة إليه، لم يفكّر بهذه الأمور في ظلّ تجربة حياة صادقة وشفّافة. عشتُ التجربة في مؤسّسة تامر للتعليم المُجتمعيّ، وقد كانت في ذهني فكرة السكاكيني حول كرامة الطالب، وكلّ ما حاولت فعله هو الحفاظ على كرامة الأطفال والشباب، وأهمّيّة التعامل معهم باحترام، ومنحهم مساحة تعلّم آمنة فِعلًا. والأطفال يكشفون ذلك بسهولة، فهم يستشعرون الصدق: كنتُ مرّة في مقابلة تلفزيونيّة أتحدّث فيها عن أهمّيّة منح المساحة للأطفال للّعب والتحرّك، وعندما عُدت مع نهاية اليوم تعِبًا أزعجني صوت الأطفال المرتفع في اللعب في الحارة، تحدّثت إليهم فواجهوني بمقولتي عن أهمّيّة منح المساحة للأطفال. هذا الموقف يذكّرني دائمًا بأنّ عليّ أن أكون أنا النصّ، وأنا تجسيد المقولة بصدقها من ناحية نظريّة وفعليّة.

هذه التجارب كلّها كُثّفت في حملة تشجيع القراءة في المجتمع الفلسطينيّ، والتي بدأت بالشراكة مع 37 مؤسّسة، وهي اليوم تُعقد بالشراكة مع 400 مؤسّسة. تنطلق بشعار عامّ، ويُعقد على هامشها 2000 نشاط للأطفال، بجهودٍ لا تُكلّف المؤسّسة ماديًّا، ولكن هذا ليسَ المهمّ، فالمهمّ أنّها كانت تبنى بشراكة مجتمعيّة وأهليّة من أجل أن يستمتع الأطفال في عمليّة تعلّمهم وأن يتحرّر تعبيرهم، وأن تصبح هذه ثقافة عامّة لدى المجتمع، كلٌّ يتحمّل مسؤوليّتهم.

- ما الذي ترغب بتغييره في العمليّة التربويّة الفلسطينيّة خاصّةً، والعربيّة عامّةً؟

علينا أن ننتبه جيّدًا إلى نقطة ألّا تكون المدرسة هي الطريق الوحيد للتعليم، وفهم أنّ في هذا فتح خيارات أمام الناس. وأرى على مرّ الزمن، أنّ النُّظم التعليميّة لم تعالج المشكلات، إنّما الأعراض، وما حدث في كورونا من فاقد تعليميّ مثال واضح. تخيّلوا معي الفرق لو كان التعليم قائمًا على تشجيع الطلبة على البحث والتحليل والاستنتاج والنقد، بدلًا من الحفظ من المادّة، كنّا سنخوض تجربة تعليميّة مُختلفة تمامًا في فترة الجائحة. وقد رأيت أنّ التجربة لم تكن موفّقة لأنّ المؤسّسة تضبط المعلّم بمنهج تراكميّ، وتجبرهُ على أن يُنهيه مع الطلّاب. تأمّلوا معي مسألة امتحان الثانويّة العامّة، والتي تُجبر حتّى المعلّم المُبادر على الانضباط لموافاة شروط امتحانات الوزارة. وأرى أنّ التأثير في مسألة التعليم يجب أن تعود إلى المجتمع لا المؤسّسة، مع ضرورة الانتباه إلى أنّ هناك مواطن تعلّم كثيرة غير منحصرة في المدرسة.

ولا شكّ أنّ علينا التركيز على كرامة الطالب وكرامة المعلّم، وهذا من أهمّ الأمور التي من شأنها إحداث تغيير إيجابيّ في التعليم. وكذلك، من الضروريّ أنّ ننتبه إلى فكرة المنهاج الجاهز الذي يُقدّم للأطفال، وهذا نمط "التعليم البنكيّ" - بتعبير فريري - عليه أن يتغيّر، لا أن يُصلَح. هُنا، تشجيع الطالب على أن يكون شريكًا في تكوين معانٍ، ومحورًا لعمليّة تعلّمه، يمكّنه من مهارات مُختلفة، تسمح له بتشكيل معرفته ونقدها، برفقة معلّم يعرف نفسه جيّدًا، ويُشعل شغف الفضول لدى طلبته. هنالك تغيير يجب أن يحدث في عمليّة التعلّم من ناحية المنهاج، ولو جزئيًّا. فلنأخذ التعليم الفلسطينيّ مثالًا، يوجد مساق عنوانه "التربية المدنيّة"، اقترحتُ أن يكون كتابًا فارغًا، فيأخذ المعلّم الطلبة في رحلة تعلّم مفاهيميّة حول التربية المدنيّة، بقولٍ مرتبط بالفعل، ومنهج يُصنع من واقع تجربتنا، ومفاهيم تعلق معنا بذكريات جميلة. ومساق "التربية الوطنيّة" اليوم، يقدّم معارف نظريّة غير مرتبطة بواقع الطلبة، فعلى سبيل المثال، ماذا لو اختبر الطلبة زيارات المجالس البلديّة والوزارات، وقدّموا أسئلتهم ونقدهم، واستمرّت هذه العمليّة؟ ألن يصبح معنى التعليم مرتبطًا أكثر بالحياة؟

في السياق نفسه، هناك استراتيجيّات تعلّميّة مُمتعة جدًّا، ولا

تربط الطالب بتعلّمه فحسب، بل بمجتمعه أيضًا. وقد كنتُ جزءًا من تجربة قامت فيها فرق من الفتيان والفتيات، ببحوث تاريخيّة عن بلدات وأحداث معيّنة، بمنهج "التاريخ الشفويّ". واكتشفوا في خضمّ التجربة أنّ علاقاتهم المجتمعيّة تعزّزت، وأنّهم رفعوا هِمم كِبار السنّ لأنّهم شعروا بالأهمّيّة والأمل، ووثّقوا في الوقت ذاته قصصًا مختلفة عن تلك الأماكن والقرى. ومن الناحية القيميّة، أعادوا بناء النسيج المجتمعيّ الفلسطينيّ الذي، للأسف، تمزّقه المؤسّسات أحيانًا نتيجة المشاريع التي تقسم الناس إلى فئات مختلفة.

يجب أن تخرج قرارات وزارات التربية من الطلبة، لا من الفئات العليا. فالقرارات الآن من أعلى، وهي مغتربة عن الناس، ولا تُشبه واقعهم. لذا، على الطالب والمعلّم أن يُصبحا ضمن إطار أخذ القرار وحالة نقاشه، فهما الأدرى بالواقع، والأجدر بالتعبير عنه.

- ملفّ عددنا الحاليّ عن التعليم التحرّري، هل عندك تعريف خاصّ به؟ وهل تراه ضرورة، ولا سيّما في مرحلة ما بعد المذبحة الحاصلة في غزّة؟

الحقيقة أنّني أستقي تعريفي من تجربة جليلة شجاع الدين، في سنوات التسعينيّات، والتي كانت مديرة مدرسة بنات في اليمن. أعطت جليلة حرّيّة مفتوحة للمعلّمات بالخروج عن النصّ، وأدخلت المسرح والدراما والقصص إلى المسار، وربطت بين المدرسة والمجتمع بتعلّم مستقى من الواقع. وقد واجهت جليلة ضغوطًا هائلة من المجتمع في حينه، ولكنّها استمرّت في مسارها. في سنة 1999، وبينما تُشارك جليلة في مؤتمر، وصل كتاب فصلها من مهمّاتها مديرةً للمدرسة. رفضت الطالبات القرار، وطالبن بفتح حوار، واعتصمن 7 أيّام في المدرسة، بما حمل ذلك من مخاطر زادت عندما تدخّلت قوّات الأمن اليمنيّة وضغطت لإخراجهنّ من المدرسة، ولكنّهن رفضن، ما استدعى أن تعود الوزارة عن قرار فصل جليلة. تقول جليلة في لقاء مع طالباتها: "وعدتُ بعد المواجهة بيوم، لتنظّم لي طالباتي استقبالًا في الطابور الصباحيّ. لن أنسى ما حييت إجابة طالباتي: لم نكن ندافع عنكِ وحدك، ولكن كنّا ندافع عن وجودنا وعن القيم النبيلة التي تعلّمناها منكِ. عندها لم تسعني الدنيا من السعادة، ليس لأنّ طالباتي دافعن عنّي، فأنا لم أعد أبالي ببقائي أو عدمه، بل لشعوري بأنّ ما رجوته من تغيير قد حدث".

برأيي، هذه القصّة هي معنى التعليم التحرّريّ. أمّا عن التعريف نفسه، فأنا أميل إلى أن تكون له تعريفات مختلفة؛ فكلّ واحد منّا لديه تعريفه، وهذا يضيف إلى المعنى لا ينقصه، ويثريه ويجعله أكثر اتّساعًا وشموليّة. وأودّ أن أضيف أنّ التعليم التحرّريّ والمهارات الحياتيّة لا تُعلّم، بل تُنقل من إحساس وممارسات صادقة. وربّما تمثّل المدرسة الدستوريّة في القدس، 1909، والتي أسّسها خليل السكاكيني، مثالًا مُمتازًا على التعليم التحرّريّ؛ فهي مدرسة لا تعترف بالعلامات، والتي هي عنف رمزيّ باعتقادي، وتقبل تنوّع الأفراد، كلٌّ بموهبته وبموطن تعلّمه. لم تتأجّل القضايا في مدرسة السكاكيني، إذ كانت الحرّيّة مثلًا قيمة تُمارس يوميًّا بواقعيّة، تعزّز قيمة إدراك المعاني بعيشها واختبارها في الحياة، وباعتقادي هذه النقطة من أهمّ عناصر التعليم التحرّريّ. هنالك مقالة مهمّة جدًّا للدكتور حسين البرغوثي بعنوان "الرشاقة الذهنيّة" حول هذا الموضوع، والتي تعرض نقاشًا بينه وطلّابه حول طريقة التعلّم وجدواه، كما فلسفته.

خلاصتي، أنا أعتقد أنّ التعليم التحرّريّ يقوم على مُمارسات. والمُمارسات مُمكنة بإعطاء فسحة لتغيير نظام تعليميّ قائم على القمع، بدل المشاركة. "إعزاز الطالب لا إذلاله"، هذا هو شعار مدرسة خليل السكاكيني، وهذا ما قرأته شخصيًّا في كتاب المدرسة في بيت لحم لاحقًا لزيارته: "إنّ هذه المدرسة تقوم على إعزاز الطالب لا إذلاله"، وهذا يشير إلى أنّ فكرة إعزاز الطالب كانت أشبه بمنحىً تقييميّ من وجهة نظر السكاكيني، يمنطق فيها رؤيته للمدرسة. إعزاز الطالب لا يُمكن أن يكون من دون معلّم حُرّ. بطالبٍ عزيز ومعلّم حُرّ يُمكننا تكوين نموذج تعلّم تحرّريّ مُلهم.

وأنا أنظر بعين الحرّيّة والتعليم التحرّريّ إلى كلّ شيء في الحياة. فعلى سبيل المثال، على المؤسّسة أن تكون تحرّريّة، ولا سيّما المؤسّسة التربويّة، "ففاقد الشيء لا يعطيه". وإذا عزّزت مُمارسات تحرّريّة ضمن هذه المؤسّسات، ستشكّل نماذج مُلهمة ومُعدية، تنشر حالة جميلة في المجتمع. ومن هُنا، على التغيير أن يبدأ بتعزيز الحرّيّة ومُمارستها، وأيّ منطق نظريّ حول الموضوع لا يرتبط بممارسات، لن يحقّق أهدافه باعتقادي.

- إذًا، ما المجال أو التغيير الذي تنصح منهجيّات به؟

جميلٌ ما تمنحه منهجيّات من مساحات تعبيريّة مفتوحة، ولكنّي أدعو إلى تعزيز هذه المساحات بمجاورات مع معلّمات ومعلّمين، أو مدرسة صيفيّة تُتيح المساحة لهم للقيام فِعلًا بما يؤمنون بهِ، كلٌّ في تخصّصه. مدرسة إنتاجيّة تُحرّر التعبير والمُمارسة، من أجل مُعايشة الحياة معايشة جماليّة، تَنقلُ الجمال، وتَحتفي بهِ. بكلمات أدقّ أن تعزِّز منهجيّات من الممارسات التعلّميّة الفعّالة، لتكون الكتابة والنشر عن ممارسات فعّالة أشرفت عليها منهجيّات؛ فمن الضروريّ تقديم دعم لممارسين تربويّين في العالم العربيّ، لديهم تجارب ملهمة وغنيّة، يمكن بها إثراء ممارسات العمليّة التعلّميّة والتحرّريّة التي نتحدّث عنها.

قسم مصادر في منهجيات
محرّك بحث وقاعدة محتوى متخصّص بالتعليم

يُحدّث القسم باستمرار ليعكس أحدث المصادر في مجال التعليم

منهجيات

لمزيد من التفاصيل:
www.manhajiyat.com