

# منهجيات

العدد 25 - صيف 2026

ملف العدد

التعليم الشعبي في العالم العربي:  
تجارب وممارسات



نحو  
تعليم  
معاصر

manhajiyat.com

## لماذا نتحدث عن التعليم الشعبي؟

هذه التجربة مع الواقع ومتغيراته القاسية. وكذا الأمر لاحقاً مع أفكار منير فاشة وغيرهما ممن تمنى الإضاءة على تجاربهم دائماً.

لكن، هل التعليم الشعبي خروج عن نظم التعليم المختلفة في مدارسنا؟

اعتقادنا أنّ تطوير مفهوم وعي الحاجات الحقيقية للمجتمعات المختلفة لا يتعارض مع بُنا التعليميّة، وإن كان يستدعي تغييراً في رؤيتنا إلى دور المعلمّ وغرض التعليم: فليس المطلوب معلّمًا عزّافاً بكلّ شيء، بل ميسراً مشجّعاً على فهم متعلّميه وواقعهم، بالأسئلة والنشاطات. وليس الهدف من التعليم تخريج طالب يقول: "أنا بحاجة إلى آيفون جديد"، بل طالب يربط مثلاً محاربة عمالة أقرانه الأطفال بالحاجة إلى تغيير الواقع الاقتصاديّ - الاجتماعيّ. أو طالب يشعر بالذنب لشربه من قنينة ماء بلاستيكيّة كونه يدمر كوكب الأرض، بل يفهم لماذا ما تزال هذه القناني تُنتج في بلده؟ وكيف نغيّر هذا الواقع؟

التعليم الشعبيّ هو ربط كلّ مزايا التعليم الحقيقيّ بالواقع، بغية فهمه وتغيير ما يحتاج: التفكير الناقد، وحلّ المشكلات، والوعي البيئيّ والاجتماعيّ والعاطفيّ، واستعمال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعيّ... كلّ هذه المهارات الضروريّة اليوم يُعاد تشكيلها في بوتقة فهم المتعلّم حاجة الواقع، وأُس المشكلة، والتعامل مع المتغيّرات، والمطلوب للتغيير. وهذا الوضع وجد تمثّلاته في بيئات مأزومة بفعل الحروب والفقر والنزوح، وكانت تجاربه دليلاً على ارتباط التعليم الشعبيّ بقناعة مجتمعيّة بضرورة استمرار فعل الحياة/ التعليم/ التغيير، وعلى نجاح هذه التمثّلات، بما يُفضي إلى التفكير بنقل مفاصل أساسيّة من هذه التجارب إلى مجتمعات تدريسيّة أكثر استقراراً: دمج التعليم بالمجتمع وحاجاته، وفهم مشاكله، والسعي للتغيير.

في ملفّ منهجيّات للعدد 25 "التعليم الشعبيّ في العالم العربيّ: تجارب وممارسات" نظرة إلى ممارسات حقيقيّة تعاملت مع الظروف المتغيّرة، بالاعتماد على علاقة متينة بين الهيكل التعليميّ ومحيطه، نأمل أن تلقي ضوءاً يُستنار به.

في خضمّ السعي الحثيث لدى معظم الدول العربيّة لتطوير أنظمتها التعليميّة، يرقب المسؤولون آخر ما تقدّمه الدوائر التربويّة العالميّة من دراسات واستراتيجيّات ونظم جديدة في ممارسات التعليم وتنظيمه. ومع تبني أشكال جديدة متطورة، تعمل المؤسّسات على دمج هذا الجديد في أنظمتها، وتدريب المعلّمين على حسن سياقها، وإطلاع الأهل على سيرها ومراميها. لكن، في معرض هذا التطور الكبير، يبقى هناك شعور بنقص ما! نقص يضحّ بغيا به: الربط بين المدرسة وخارجها، محيطها، مجتمعتها... وهنا ليس الحديث عن ممارسات مدرسيّة خارج جدران الصفّ، أو زيارات ميدانيّة، أو برامج غير منهجيّة. الأمر مرتبط بعلاقة المتعلّمين بحياتهم الحقيقيّة، بظروفهم وواقعهم، ومآلات هذه الظروف ودورهم في إعادة تشكيلها. في هذا الشأن تبرز أفكار باولو فريري الآتي من واقع برازيليّ صعب، لتتنظر لهذه العلاقة: علاقة المتعلّم بمحيطه، وانعكاس هذه العلاقة على تعلّمه، وولايته شأن هذا التعلّم رفقة ميسر لا "معلّم"، بحيث ينتجان معاً تعلّمًا مرتبطاً بفهم الواقع حولهما، وتحديد مشكلاته، والسعي لتغييره.

وما قاله فريري مرتبط أساساً بالمحلّيّة في التعليم، والمرتبطة بدورها بتراكم عالميّ من التطوّرات العلميّة. فليس ما يقترحه انعزلاً تعليمياً بحجّة المحلّيّة، تنتج تفوقاً للذات المحلّيّة عن ما يتراكم في العالم من تطوّر. بل هو في الأساس دعوة إلى الاستفادة من كلّ ما يتطوّر في العالم، بناء على تقدير ذاتيّ للحاجات، وتطويع المعارف العامّة بما يخدم الواقع الخاصّ في كلّ منطقة ومحلّ، انطلاقاً من تطوير وعي المتعلّم في فهم ما يحيط به، والحاجات الطارئة، وتفكيكها، وصولاً إلى اقتراح البدائل والسعي بشأنها. فريري جمع الأفكار ونظّمها، لكنّ التاريخ يقول لنا إنّ المجتمعات قاربت هذه الأفكار، ممارسةً وأقوالاً، وقت الحاجة والشدائد، وغياب سلطة مُقرّرة. فلا يمكن لنا أن نعزو تجربة ريجيو إيميليا الرائدة في تعليم الصغار إلّا إلى ما تفتّقت عنه الحاجة إلى التعليم خارج المدارس المدمّرة، أي التفاعل مع الواقع المُحيط وتحويله إلى فرصة تغيير. وفي مجتمعاتنا العربيّة، يكفي الاطلاع على أفكار المعلّم خليل السكاكينيّ السبّاقة لنعرف الفرص التي أتاحها تجربته، وتفاعل

**منهجيات** مبادرة تقوم على إتاحة منصّة تربويّة تتفاعل فيها الأفكار والمعارف والممارسات والتجارب والمبادرات التربويّة الخلاقة، 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 المبكرة إلى الصف الثاني عشر. وهي موجهة لكل العاملين في القطاع التربويّ في السياق المجتمعيّ. تعمل المجلة على نشر المساهمات العربيّة والعالميّة المثريّة والملهمة دورياً، وبأشكال تعبير مختلفة ووسائط متعدّدة، وتتابع المستجدات في الحقل، وتشجّع الحوار الذي يثري التجربة التربويّة في العالم العربيّ، ويجعل منها مصدراً إنسانياً ومعرفياً قيماً للأفراد والمؤسّسات.

### هيئة التحرير

يسري الأمير  
بدر عثمان  
أنسام التّمّام  
هلا الشروف، مروان حسن

رئيس التحرير  
مدير التحرير  
سكرتير تحرير  
عضوا هيئة التحرير

إخراج وتصميم فنيّ سارة محمّد (قسم التصميم في ترشيد)

### هيئة تأسيسيّة

سامية بشارة، محمود عمرة، رولا قبيسي، عبّاد يحيى

### هيئة استشاريّة

أسماء الفضالة، أسماء رمضان مصطفى، عصمت اللمعي، عزيز رسمي، عبد الجليل عكّاري، خالدة قطاش، درصاف الكوكي، ريما كرامي عكّاري، ريام كفري أبو لبن، سائدة عقّونة، جمانة الوائلي، جان كرامه شيّبا، ماري تادرس، نضال الحاج سليمان، هنادي ديه، وحيد جبران حمد.



جميع الحقوق محفوظة © ترشيد 2026.



نحو  
تعليم  
معايير

manhajiyat.com

الموادّ المنشورة في المجلة تعبّر عن آراء كتّابها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي ترشيد أو منهجيّات الكتابة بلغة المذكّر في منهجيّات هي من باب الاختصار فقط، وتشمل المذكّر والمؤنّث

## ملف العدد

التعليم الشعبي في العالم العربي: تجارب وممارسات

10 التعليم الشعبي في فلسطين: اشتقاق المفهوم من الممارسة  
بدر عثمان

16 التعليم الشعبي تحرير للتعبير: استعادة ملكية التعليم التحرري  
عبد السلام خدّاش

20 كيف تتحوّل حصص علم الاجتماع إلى مشاريع للمواطنة والتغيير المجتمعي؟  
نجوى عبد الخالق سابق

24 كيف يمكن للحوار أن يحرّر التعلّم داخل المدرسة العموميّة المغربيّة؟  
قراءة تطبيقية في بيداغوجيا باولو فريري انطلاقاً من ممارسة صفيّة  
شعيب العامري، ود. حميد جعفر

28 جدلية المعرفة والبقاء في غزّة: مبادرات التعليم الشعبي زمن الإبادة التعليميّة  
أسماء رمضان مصطفى

32 التعليم الشعبي في السودان: حين يتحوّل المجتمع إلى منارة للمعرفة وملاذ للأمل  
نسرین آدم

36 التعليم الشعبي وبناء وعي الطفل في الحرب: قراءة في ممارسات التعليم الشعبي داخل مراكز الإيواء في غزّة  
خليل علي خليل أبو جراد

40 إنتاج المعنى في المتاحف  
قراءة تقاطعية بين الفينومينولوجيا والتعليم الشعبي  
سارة زهران

## مقالات عامّة

46 العقل الجيو-تاريخي وبناء النهضة: دور تعليم التاريخ والجغرافيا في صناعة النخب القياديّة  
عبد الرحمن حسنيوي

50 التعليم الإنساني في زمن الأزمات: دور المدرسة في بناء ثقافة السلام  
سهير ابن سالم

54 حين تحدّثت لغة الإشارة  
د.هداية الرزوق ود. رابعة العكور

58 حين يقرأ التلميذ نفسه داخل القصة  
تجربتي في توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة القراءة  
زينبة أرموش

62 الفروق الفرديّة عند المتعلّمين: بين الحقيقة والإنكار  
د. وداع وجيه حمادي

## أبواب المجلة

- مقال مترجم  
التخطيط لمشروع تعلّم خدميّ عابر للمراحل الدراسية  
**104**
- مفهوم تربويّ  
التعلّم التشاركيّ  
**108**
- تقرير حول التعليم  
التقرير العالميّ لرصد التعليم 2026 الوصول والإنصاف -  
العدّ التنازليّ نحو 2030  
**110**
- بروفایل  
مشروع السماء  
**112**
- كتب تربويّة  
تعليم المقهورين  
**114**
- اقتباس تربويّ  
المدخل التكاملية في التعليم  
**116**
- محاورة  
د. نضال الحاج سليمان  
**118**

## مقالات عامّة

- المثلث الديداكتيكيّ: من النموذج النظريّ إلى الممارسة  
الصفية  
فاطمة الزهراء لشقر  
**66**
- بالمقلوب تختصر الوقت، وتعمّق الفهم، وتعزّز مهارات القرن  
الواحد والعشرين  
حنين عامر  
**70**
- التعددية اللغوية والتنوع الثقافيّ مدخلًا لارتباط مستدام بالمكان  
إلهام قويضي  
**74**
- التعليم الشامل: رحلة معلّمة بين ثبات المنهج وتنوع الطالبات  
ربي ملكاوي  
**78**
- حين تُهمَل البدايات: تأملات معلّمة عربيّة في مكانة معلّم  
الطفولة المبكرة مقارنةً بالغرب  
أسماء بن جدّو  
**82**
- التخطيط التربويّ بين التحدّيات والفرص  
دانيا المغربيّ  
**86**
- الإدارة الصفية الفعّالة وأثرها في الصفّ  
مجد مالك خضر  
**90**
- معايرة الطلبة للتقييمات: بين إدارة الذات وإذابة الفروق الفردية  
صهيب زعارير  
**94**
- إعادة التفكير في التعليم باستثمار مواقف الحياة اليومية  
منهجيات  
**98**

# ملف العدد

# فنون حكاية

نحو  
تعليم  
معاصر

manhajiyat.com

# التعليم الشعبي في فلسطين: اشتقاق المفهوم من الممارسة

بدر عثمان

ولا يسعى هذا النص لتأريخ التجربة، بقدر ما يهدف إلى تأطيرها مفاهيمياً مُنطلقاً من سردية ذاتية/ جماعية، تُستعاد فيها لحظات التعليم الشعبي في الانتفاضة الفلسطينية الأولى، تجربة تتوازي ضمنها خطورة وجودية مشحونة بوعي مجتمعي استثنائي بأهمية استمرارية التعلم. ضمن هذا الأفق، لا يظهر التعليم الشعبي نموذجاً واحداً، بل حقلاً شبكياً تتقاطع فيه بيداغوجيات مُتداخلة شكّلت معاً جوهر التجربة، والتي لن يسعنا هذا المقام لإعطائها ما تستحق من تأطير، إلا تكتيفاً ضمن عدسات بيداغوجية ثمانية\* تتساقى والتجربة ضمن مستويين:

- الأول مفاهيمي مُتمثلاً ببداغوجيات عليا: الاستعادة، والتكليف الخلاق، وإنتاج المعنى، والوجود.
- الثاني سياقياً موضحاً ببداغوجيات مُعاشة: إعادة الامتلاك، ومواجهة الحصار، والهوية، والكرامة.

لا يمكن فهم تجربة التعليم الشعبي في فلسطين بوصفها مجرد بديل طارئ عن مسار المدرسة أو "التعليم النظامي"، أو استجابة ظرفية لغيابها/ غيابه، إنما هو ممارسة تربوية تحررية شكّلت تحت سياق استعمار استيطاني ضاغط، يتشابك فيه سؤال التعليم مع سؤال البقاء والكرامة. يتحوّل التعليم، في هذا السياق، من وظيفة معرفية إلى فعل وجود واسترداد، يُجاور أسئلة القضية الفلسطينية الكبرى مثل الأرض، ويُحاورها.

وإن كانت الأدبيات التربوية العالمية قد ربطت التعليم الشعبي بمنهجية المعلم باولو فرييري، والتي تهدف إلى ممارسة عملية تمكين الأفراد المقهورين، الذين يشعرون/ يعيشون تهميشاً اجتماعياً وسياسياً، للسيطرة على تعلمهم، وإحداث التغيير الاجتماعي (Pandey, 2022)، فإن التجربة الفلسطينية، في الانتفاضة الفلسطينية الأولى (1987)، قدّمت صيغة سياقية تتجاوز النقل النظري، نحو إنتاج بيداغوجيا مُعاشة تحت شروط الزمن والقيد والهيمنة.

البيداغوجيات الغلبا (المستوى المفاهيمي)		البيداغوجيات المَعاشة (المستوى السياقي)
الاستعادة	<< الفعل >> ← (الامتلاك)	إعادة الامتلاك
التكيّف الخلاق	<< الأداة >> ← (المواجهة)	مواجهة الحصار
إنتاج المعنى	<< الثمرة >> ← (الكنوثة)	الهوية
الوجود	<< الغاية >> ← (التحرر)	الكرامة

الشكل 1: الشكل من تطوير مؤلّف المقال بمساعدة الذكاء الاصطناعي، لترجمة بصرية للبيداغوجيات التي تُشكّل خارطة مفاهيمية سياقية لقراءة المقال.

## مستهلّ نظريّ: الزمن الفلسطيني بوصفه أفقًا بيداغوجيًا

منع الاحتلال التعليم الفلسطيني رسميًا إبان الأشهر الأولى من انتفاضة سنة 1987، وأوقف كلّ ما يتعلّق بالنظام التعليمي. شمل هذا المدارس الحكوميّة والخاصّة والتابعة للأونروا والجامعات وكلّيّات المجتمع، ولمدّة خمس سنوات تقع بين 1987 و1993 (صيام، 2024). وتوازت إجراءات الإغلاق هذه مع سياسات الحجر والعزل المكانيّ، مثل إغلاق المناطق عامّة أمام المواصلات، وعرقلة الحركة على الطرق الواصلة بين المدن. وقد مثّل هذا الإغلاق والعراقيل ذرائع لقطع الطريق على أيّ طالب متوجّه من منطقته إلى جامعته أو مدرسته في منطقة أخرى، على اعتباره متسللاً إلى منطقة مغلقة (حبش والمذبوح، 2020). وقد تحوّلت المدارس في هذه الفترة إلى ثكنات عسكريّة، وغيّرت أسماء بعض منها.

تُشير الأدبيّات الحديثة في السياقات الاستعماريّة في تصميمها سياسات الموت إلى أنّ فعل السيطرة لا يقتصر على الأرض، بل يمتدّ إلى الزمن نفسه (Khalili, 2013; Mbembe, 2003). في الحالة الفلسطينيّة، يتجلّى ذلك في سياسات الاحتلال لإغلاق المؤسّسات التعليميّة والمجتمعيّة، والتي لم ينحصر قصد إغلاقها في إعاقة الحركة فحسب، بل في إعادة تشكيل إيقاع الحياة، فينتج ما يمكن أن نُطلق عليه بـ "الزمن المُصادر"؛ زمن تُعاد هندسته لفرض الانقطاع، وتعليق الفاعليّة، وإنتاج ذات تعليميّة مؤجّلة ومقيّدة.

أبعاد ثلاثة: المعرفة (ضدّ احتكارها)؛ الزمن (ضدّ مصادرتها)؛ الفاعليّة (ضدّ قمعها). وتجلّت هذه الاستعادة في إعادة تنظيم التعليم داخل البيوت، وتولّي لجان الأحياء الشعبيّة إدارة التعلّم بالتنسيق مع المدارس والمعلّمين، فحوّلت المجتمع إلى فضاء تربويّ.

انطلق التعليم الشعبيّ جزءًا من نسيج تعليميّ يتقاسمه الجميع، إذ لم يعد المعلّم مركز العمليّة، بل بات المجتمع كلّه يخلق أجواءً تعلّميّة، عن طريق تبادل الأدوار وإعادة توزيع المعرفة بوصفها حقًا جمعيًّا متاحًا، في ما يوضّح أنّ الاستعادة لم تكن مُجرّد استجابة ظرفيّة، بل إعادة تعريف تصاعديّة للعلاقة بين المجتمع والتعلّم.

في هذا السياق، يمكن فهم ما أطلقنا عليه بيداغوجيا إعادة الامتلاك، إحدى تجلّيات بيداغوجيا الاستعادة، بالحرص الجمعيّ على التعلّم بالإمكانات المُتاحة. يمكن الاستناد إلى ترجمة مرحلة إعادة الامتلاك بوصفها حالة ديناميّة انتقاليّة، يطلق عليها المعلّم منير فاشه "من حرّيّة الفكر والتعبير، إلى تحرير الفكر والتعبير" (فاشه، 2022أ)، وهي حالة مؤدّاهها "البدء بالحياة لتكون المنطلق والموضوع والمرجع والمعيار والغاية في ما نُعبّر عنه" (فاشه، 2022أ)، فالإغلاق الذي كان للمدارس، خلق نوعين من ردّ الفعل عند الفلسطينيين: الأوّل تمثّل في عقد مؤتمرات للاحتجاج على الإغلاق والمطالبة بفتح المدارس. أمّا الثاني فكان قيام الناس بتعليم الأطفال والطلبة في الأحياء والبيوت والكنائس والجوامع والنوادي. وقد واجه الاحتلال الإسرائيليّ التعليم الشعبيّ بشراسة لا مثيل لها، ففضى الأمر العسكريّ، في آب/ أغسطس 1988، بمنع هذا النوع من التدريس، بحيث يتعرّض كلّ من يخالف ذلك الأمر إلى هدم بيته وسجنه 10 سنوات، سواء كان طالبًا أم معلّمًا.

## بيداغوجيا التكيّف الخلاق: تفكيك الزمن وإعادة تركيبه

في ظلّ إحكام الحصار وإغلاق المؤسّسات والقبضة العسكريّة للاحتلال، تحوّل التعليم الشعبيّ إلى أداة لتفتيت الزمن ذاته، فلم يعد ممكّنًا تنظيم يوم دراسيّ بديل، وأصبح التعلّم يُمارس داخل فجوات الزمن المُصادر، في محاولة لإعادة تشكيل العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وقد برز ذلك في شبكات تعليميّة غير رسميّة قادها معلّمون متطوّعون، تنقّلوا بين الأحياء لتقديم الدروس، في بنية تعليميّة مرنة أعادت توزيع الفعل التربويّ خارج إطاره المركزيّ، وجعلت من المجتمع ذاته بنية تعليميّة متحرّكة. فالمعلّم يُعلّم الدرس (مهما كان نوعه، سواء درس رياضيات أو لغة أو زراعة) لمجموعة طلبة، وتكمل هذه

المجموعة الرحلة وتعلّم الدرس لمجموعة أخرى. وتُشكّل هذه السلسلة التي تنتقل فيها الفاعليّة بمرونة من المعلّم إلى الطالب بمسؤوليّة ووعي عالين، جوهرًا في تجربة التعليم الشعبيّ. هُنا، تتجلّى بيداغوجيا التكيّف الخلاق بالتحايل على الحصار، بابتكار أشكال جديدة من التعلّم تتحقّق بسيرورة دائريّة مستمرّة.

لم تُبن تجربة التعليم الشعبيّ في الانتفاضة الأولى وفق نموذج جاهز، بل تشكّلت بمراحلّيّتها من داخل الواقع، تجاوزًا بين بيداغوجيا مواجهة الحصار والتكيّف الخلاق، ضمن سلسلة من المبادرات المجتمعيّة التي استجابت للظروف المتغيّرة. ففي ظلّ غياب البنية المؤسّسيّة، ظهرت أنماط تعلّم مرنة، اعتمدت على مجموعات صغيرة، واجتماعات غير رسميّة، وتنقل المعرفة بين الأفراد. وشكّل هذا النمط من التنظيم غير المركزيّ قدرة هائلة على الاستمرار على الرغم من الانقطاع المفروض؛ فبات التعلّم نظامًا منبثقًا يتشكّل من مجموعة شبكات معقّدة تتحرّك ضمن خرائط أحياء تكامليّة، مُستمدًا ديناميكيّته من قدرته على التكيّف.

ومن الأمثلة الحيّة التي عشتها شخصيًا في الانتفاضة الثانية، والتي تطوّرت من الانتفاضة الأولى، وكانت من أكثر تمثّلات التعليم الشعبيّ دلالةً على مرونته التنظيميّة وذكائه المجتمعيّ، لجوء بعض المعلّمين إلى استثمار لحظات الجنازات، بما تتيحه من حركة جماعيّة يصعب ضبطها، لتنظيم حلقات تعليميّة متخفيّة داخل الحياة اليوميّة. وتستغلّ بعد ذلك، بتغيير المكان للاستمرار بتكيّف خلاق، لتنسيق الطلبة على شكل مجموعات صغيرة تتوافد تباعًا إلى نادٍ رياضيّ في الحيّ: تمارس إحداها كرة القدم في الساحة، بينما تتلقّى أخرى درسًا تعليميًا إلى جانب الملعب، ثمّ تتبادل المجموعتان الأدوار بصورة دوريّة لا تُثير الانتباه. وفي اليوم التالي، ينتقل المعلّم إلى مجموعة أخرى أو حيّ آخر، فيما يتولّى الطلبة الذين تلقّوا الدرس مهمّة نقله إلى مجموعات جديدة، لتتوسّع العمليّة في آليّة تداوليّة تتكاثر شبكيًّا بين الأحياء.

## بيداغوجيا إنتاج المعنى: المعرفة بوصفها تجربة حيّة/ مُعاشة

مثّل التعليم الشعبيّ في الانتفاضة سعيًا تكامليًّا في المجتمع الفلسطينيّ، وتطوّر أفقًا تربويًّا. يُترجم هذه الفكرة سعي المعلّم منير فاشه لتأسيس مؤسّسة تامر للتعليم المُجتمعيّ (1989) في القدس، حول فكرة التعلّم عن طريق تكثيف توفير أجواء تعلّميّة، يتعلّم فيها الأطفال والشباب، وينمّون قدرات وفهمًا ومعارف مرتبطة بالحياة. وكان أحد أهمّ مشاريعها تجسيديًا

لتلك الأجواء، "حملة تشجيع القراءة والتعبير في المجتمع الفلسطيني" (فاشه، 2022ب). وقد تكاملت تجربة انبثاق المؤسسة من فجوات في التعليم الشعبي، فأدّت دورًا في تسكير هذه الفجوات، فحملة القراءة جاءت نتيجة ملاحظة ضعف القرائيّة عند الأطفال. ويظهر أثر التعليم الشعبي في اسم المؤسسة "تامر": فالتامر هو الشخص الذي ينقل حبوب اللقاح من نخلة إلى أخرى فتنجح، وقد تجلّى ذلك مع فكرة الفرق الشبائيّة في المدن والقرى الفلسطينية، والتي أُطلق عليها اسم "فرق النخيل".

أنتج هذا التكامل بين المجتمع أناسًا ومؤسّسات ذات أربعة أشكال يسردها التربويّ الفلسطينيّ البطران: 1. التعلّم الذاتي، لجوء الطلّاب إلى مصادر التثقيف الذاتيّ من خلال اقتناء الكتب والمجلّات. 2. النوادي الرياضيّة، والتي فتحت أبوابها للطلّاب ووفّرت لهم مصادر تعلّم بديلة، ومنحتهم فرص اللقاء والاحتكاك بطلّاب من بلدات أخرى. 3. الأحزاب السياسيّة السريّة والجمعيات التعاونيّة والمساجد والكنائس، والتي خلقت فرصًا للتعلّم الموازي بواسطة مكباتها وكوادرها ولجانها الفاعلة. 4. الفرق الكشفية والمكبات العامّة التي فتحت أبوابها للمتعلّمين (البطران، 2023).

في هذا السياق، تجلّت بيداغوجيا الهوية بوصفها إحدى تمثّلات إنتاج المعنى، إذ يُعاد بناء الانتماء لا من خطاب مُسبق، بل بالتفاعل مع المعرفة في سياقها؛ فالدرس لا يُقرأ بوصفه نصًّا مغلقًا، بل بوصفه إمكانيّة مفتوحة للتأويل، تتقاطع فيه اللغة مع التجربة، والعلوم مع الواقع، والتاريخ مع الحاضر. ونتيجة هذا التفاعل، لا يُنتج المتعلّم معرفة فحسب، بل يُعيد إنتاج موقعه داخل العالم، بوصفه ذاتًا قادرة على الفهم والربط والتأويل.

وعلى هذا الأساس، لم يعد التعليم الشعبيّ مجرّد استجابة لغياب المدرسة، بل أصبح فضاءً لإعادة بناء المعنى ذاته في سياق "الزمن المُصادر". وتحوّل التعلّم إلى عمليّة مزدوجة: فهم للعالم، وفهم للزمن الذي يُعاش داخله. وهو ما يتقاطع مع سوسيولوجيا التربية التي ترى في التعلّم عمليّة إنتاج للمعنى داخل السياق، لكنّه يتجاوزها في الحالة الفلسطينية إلى ربط المعنى بفعل البقاء ذاته، بحيث تصبح المعرفة وسيلة لإدراك الواقع، وإعادة صياغته في آنٍ.

### بيداغوجيا الوجود: التعليم بوصفه فعلًا إنسانيًا

لا تُفهم بيداغوجيا الوجود في سياق التعليم الشعبيّ بوصفها امتدادًا لوظيفة التعلّم، بل بوصفها إعادة تأسيس لمعناه

الإنسانيّ. فالتعليم، في شروط القهر، يفقد طبيعته بوصفه فعلًا إنسانيًّا حرًّا، ويتحوّل إلى بنية مُعطّلة أو أداة ضبط. ومن هنا، لا يمكن الحديث عن أنسنة التعليم إلّا في أفق يُستعاد فيه شرطها الجوهريّ: الحرّيّة. غير أنّ هذه الحرّيّة لا تُمنح من خارج التجربة، بل تُنتج داخلها، من ممارسات تعليميّة تعيد إلى الإنسان قدرته على الاختيار، وعلى تمثّل ذاته بوصفه فاعلًا في العالم.

في هذا الإطار، تمثّل التعليم الشعبيّ في الانتفاضة الأولى بوصفه فعلًا يُنشئ فضاءً من الحرّيّة داخل واقع مُغلق. فالمساحات التعليميّة التي نشأت في البيوت والأحياء لم تكن مجرّد بدائل مكانيّة، بل كانت لحظات انفلات من منطق السيطرة، يُعاد فيها تشكيل العلاقة بين الإنسان وتعلّمه. هنا، لا يُمارس التعلّم داخل شروط جاهزة، بل يُسهّم في إنتاج شروطه، إذ يصبح الفعل التعليميّ ذاته ممارسة تحرّريّة. وبهذا الفعل، لا يستعيد المتعلّم حقّه في المعرفة فحسب، بل يعيد تشكيل وعيه بذاته، لا بوصفه موضوعًا للسيطرة، بل ذاتًا تختار، وتُدرك، وتُسهّم بصناعة عالمها.

ضمن هذا الأفق، تتجلّى بيداغوجيا الكرامة بوصفها التعبير العمليّ عن أنسنة التعليم، إذ لا تنحصر الحرّيّة في مجرّد رفع القيد الخارجيّ، بل تمتدّ إلى تحوّل داخليّ يُعيد بناء علاقة الإنسان بذاته وبالآخرين. فالتعلّم، في هذا السياق، لا يُنتج إعادة تموضع داخل بنية القهر، بل يسعى لتفكيكها من الداخل، عن طريق نزع تمثّلاتها وإعادة بناء ذات إنسانيّة قادرة على الفعل المسؤول. وهو ما يتقاطع مع طرح فريري حول التربية بوصفها ممارسة للتحرّر (فريري، 1980)، لكنّه يتجسّد هنا في تجربة حيّة، إذ لا تُفهم الحرّيّة بوصفها مفهومًا، بل ممارسة يوميّة تتحقّق بالفعل التعليميّ نفسه. وبذلك، يتحوّل التعليم الشعبيّ إلى فعل ثوريّ بالمعنى العميق: لا لأنّه يواجه القهر فقط، بل لأنّه يُنتج إنسانًا جديدًا قادرًا على تجاوزه.

#### عزل المدرسة الفلسطينية: من الجيتو إلى السامسا التربويّة

سعى الاحتلال بدأب لعزل المدرسة الفلسطينية عن المجتمع منذ منتصف السبعينيّات، محاولهً فشلت على أعتاب الانتفاضة الفلسطينية الأولى. يُفهم التربويّ الفلسطينيّ مشهور البطران في كتابه "المدرسة من الداخل: سوسيولوجيا مدرسة مقهورة" (2023)، انكسار هذا السعي بتعبير "تحطيم جدران الجيتو: المدرسة تتور"، والذي تخلّقت عنه أشكال، مثل التعليم الشعبيّ ومبادرات المعلّمين في غزّة، لكسر لفكرة المدرسة المعزولة (Bantustan) (البطران، 2023).

في هذا السياق، يمكن تأصيل ما يُمكن أن نُطلق عليه السامسا التربويّة (Pedagogical Samsa Condition)، استلهامًا ومجازًا من شخصيّة البطل (The Protagonist) جريجور سامسا في رواية المسخ أو "التحوّل" (كافكا، 2015)؛ إذ استيقظ سامسا وقد تحوّل إلى حشرة عملاقة، فاقدًا الصوت والقدرة والمكانة داخل العالم. ونقصد بإحالة السامسا التربويّة، هنا، الحالة التي يُعاد فيها تشكيل المتعلّم أو المدرسة بحيث يفقدان الفاعليّة والاعتراف، ويُنظر إليهما موضوعين للإدارة والضبط، لا ذاتين قادرتين على إنتاج المعنى والفعل.

على هذا النحو، لا يمكن فهم سياسات الإغلاق والتقييد والقصف وتعطيل المؤسّسات التعليميّة في فلسطين بوصفها إجراءات أمنيّة معزولة، بل محاولات متكرّرة لإنتاج هذه الحالة؛ أي تحويل التعليم إلى بنية مشلولة، منفصلة عن مجتمعتها، معلّقة في زمن الانقطاع، فاقدة قدرتها على المبادرة. فحين يُصادر الزمن، ويُكسر الإيقاع المدرسيّ، ويُفصل التعلّم عن الحياة، يصبح الهدف الأعمق إنتاج ذات تربويّة منزوعة الإرادة. غير أنّ تجربة التعليم الشعبيّ كشفت حدود هذا المشروع. ففي الانتفاضة الأولى، ثمّ في مبادرات غزّة التي واصلت التعلّم وسط الدمار والحصار، تحوّل التعليم من وظيفة مؤسّسيّة إلى فعل اجتماعيّ مقاوم، يستعيد الزمن من المصادرة، والمعرفة من الاحتكار، والإنسان من الاغتراب. بهذا، لم يعد التعلّم انتظارًا لعودة المؤسسة، بل صار قدرة الفلسطينيين على ابتكار شروطه من داخل المستحيل.

#### \*\*\*

من هذا المنظور، لا يُفهم التعليم الشعبيّ بوصفه تعويصًا عن غياب المدرسة، بل بوصفه إعادة تعريف جذريّة للتعليم ذاته.

فقد أعادت بيداغوجيا الاستعادة وصل المعرفة بالمجتمع، وأنتجت بيداغوجيا التكيّف الخلاق أشكالًا مرنة من الاستمرار، وربطت بيداغوجيا إنتاج المعنى المعرفة بالحياة والهويّة، لتبلغ ذروتها في بيداغوجيا الوجود التي جعلت من التعلّم فعلًا لأنسنة الإنسان داخل شروط القهر.

وعليه، فالقيمة النظرية للتجربة الفلسطينية لا تكمن في بعدها التوثيقيّ وحده، بل في كشفها أنّ التعليم لا يُختزل في مبانيه وأنظمته، بل في قدرته على مقاومة محاولات تحويله إلى سامسا تربويّة بحسب ما اصطلحنا، كلّما أُريد له أن يتحوّل إلى أداة ضبط أو اغتراب. وإذا كانت الانتفاضة الأولى قد أنجبت التعليم الشعبيّ بوصفه جوابًا على الإغلاق والتكبير، فإنّ المنظومة التربويّة الفلسطينية خاضت/ تخوض اليوم امتحانًا أشدّ قسوة: التعليم في زمن الإبادة. هناك، حيث استهدف الإنسان والمكان والزمن معًا، يواصل التعليم مقاومته الأخيرة؛ فبينما استيقظ "سامسا" كافكا مستسلمًا لعجزه وصمته، يستيقظ المتعلّم/ المعلم الفلسطينيّ من تحت الركام ليعلن أنّ المدرسة قد تُقصف، والصفّ قد يُهدم، لكنّ الفاعليّة، التي هي جوهر الوجود، لا يمكن مسخها. إنّها إرادة التعلّم التي ترفض التحوّل إلى كائن فاقد للصوت، وتصرّ على استعادة إنسانيّتها في وجه العدم.

#### بدر عثمان

#### مدير تحرير مجلّة منهجيات

#### فلسطين/ قطر

#### المراجع

- \*البيداغوجيات الثمانية من تطوير مؤلّف المقال من خلال التأمّل في التجربة، واشتقاق المفهوم من خلال المُمارسة.
- صيام، محمّد أحمد. (2024). الاستهداف الإسرائيليّ للمؤسّسات التعليميّة الفلسطينية خلال الفترة من 1967-2023. *لباب للدراسات الاستراتيجية*، السنة السابعة (25)، 110-111. مركز الجزيرة للدراسات.
- جيش، لورد، والمدبوح، غادة. (2020). استثناء الاستثناء: التعليم "العاري" في السياق الاستعماريّ في فلسطين. *عُمران*، 9(33)، 91-112. المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السياسات.
- فاشه، منير. (2022). *احتلال وعودة*. الدار الأهليّة للنشر والتوزيع. 15-20.
- فاشه، منير. (2022ب). *الأهل هم الأمل والحلّ*. الدار الأهليّة للنشر والتوزيع. 70-78.
- البطران، مشهور. (2023). *المدرسة من الداخل: سوسيولوجيا مدرسة مقهورة*. عمّان: جسور الثقافية. رام الله: الرعاية للدراسات والنشر. 20-28.
- فريري، باولو. (1980). *تعليم المقهورين*. (ترجمة: عوض، يوسف). دار القلم. 138.
- فرانتس، كافكا. (2015). *التحوّل*. (ترجمة: وساط، مبارك). دار الجمل. 5.
- Pandey, S. (2022). *Educational Philosophy of Paulo Freire*. Blue Rose Publishers.
- Mbembe, A. (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 1140-.
- Khalili, L. (2013). *Time in the Shadows: Confinement in Counterinsurgencies*. Stanford University Press.
- Hussein, Y. (2005). The stone and the pen: Palestinian education during the 1987 intifada. *The Radical Teacher*, (74), 19–20.

#### منهجيات

#### منهجيات

# التعليم الشعبيّ تحرير للتعبير: استعادة ملكيّة التعليم التحرّريّ

عبد السلام خدّاش

الحقّ بتنظيم الأنشطة الثقافية والاجتماعية المختلفة. ولا بدّ من الإشارة إلى أهميّة مجلّة الحائط التي شكّلت منبراً حرّاً لتعبير الطلبة، والتي فرضنا وجودها عن طريق اللجان الثقافية التي شكّلناها في المدارس، إلى جانب نقاش الكتب والرؤى الثقافية التي أسهمت في رفع وعينا. أمّا الممارسات الاجتماعية فتمثّلت في التجوّل في الأرض ورحلات المشي المشتركة، والتي كان لها دور في بلورة العلاقات الاجتماعية وتعميقها بين الطلبة من مدارس مختلفة.

كانت تجربة اعتقالي الأولى وأنا في السادسة عشرة من عمري، حين اعتقلت لمدة 18 يوماً. صقلت هذه التجربة شخصيتي أكثر، إذ قضيت تلك الأيام في زنزانة منفردة، وحيداً في مكان لا تتجاوز مساحته متراً ونصف متر. كنت وحيداً، لكنّها كانت تجربة أخرى في الصبر والتأمّل.

هذا المسار والسيرورة اللذان عشتهما مثلاً أجواء من التكامليّة وتواصلية المعرفة، إذ لم تكن المعرفة منفصلة عن الحياة أو محصورة في الذهن، بل جزء من تجربة الشخص وحياته اليومية. وضمن هذه الأجواء كنت شريكاً في تكوين المعاني والمعايير التي فهمت بها نفسي وعلاقتي بالعالم. وكانت التكامليّة عمليّة تتطلّب اجتهاداً مستمراً من الشخص في سعيه لفهم ذاته والعالم من حوله، بحيث تنمو المعرفة كما ينمو الجسد، في نتيجة طبيعيّة لحيوية الإنسان واندماجه في الحياة، وتظهر في طريقة عيشه وممارسته اليومية، لا بوصفها عناصر أو معارف منفصلة عنه، يجري جمعها ذهنياً ضمن نظام

لم أكن قد تجاوزت الثالثة عشرة من عمري عندما بدأت أعيش أجواء الحرّيّة والانعقاد من الاحتلال. نشأت في بيئة مجتمعيّة حاضنة للفعل الوطني والإنساني والاجتماعي، ضمن نسيج مجتمعيّ أصيل يحترم التنوع والاختلاف، وكانت المبادرات المجتمعيّة والعمل التطوعيّ جزءاً من الحياة اليومية، مرتبطين بفعل مقاوم يعزّز العلاقات بين الناس ويحافظ على تماسك المجتمع. بدأت التطوّع في المخيم، فكنّا ننظف الشوارع ونذهب إلى القرى والمخيمات للمشاركة في أعمال تطوعيّة مشتركة. وضمن هذه التجربة تعمّق وعيي السياسي المرتبط بالاستقلاليّة والاستقلال الفرديّ والجماعيّ. كما تعمّق نمويّ ووعيي ومعرفتي ضمن صيرورة السعي لفهم الذات، بالتجربة والعمل والتطوّع والأنشطة المختلفة التي أفضت إلى فهم العالم من حولي. هكذا بدأت المعرفة تنمو بشكل طبيعيّ كما ينمو الجسد، وأصبحت معرفة الذات والعالم جزءاً من حياتي وممارستي اليومية.

انعكست هذه الأجواء على المدرسة التي درست فيها، حيث بدأت رحلة أخرى من العمل الطلّابيّ داخل المدارس، وقد صقلت هذه التجربة شخصيتي أكثر، إذ كنّا نعمل ضمن مجموعات واتّحادات تهدف إلى بلورة الوعي بأهميّة العمل الثقافي والاجتماعي بين الطلبة. ومثّلت المدارس ساحة أخرى للعمل الاجتماعي والثقافي بحثاً عن التحرّر والاستقلال، كما كانت ساحة للمواجهة مع الاحتلال، إذ كانت تخضع لسلطته التي منعت ممارسة أيّ أنشطة ثقافية واجتماعية، ومنعت تشكيل لجان أو مجالس للطلبة. وعلى الرغم من ذلك، كنّا نمارس هذا

فكريّ بعيدًا عن الحياة والممارسة، مثلما كان الإدراك السائد للتكامليّة المعرفيّة في ذلك الوقت.

### الانتفاضة الفلسطينيّة 1987: تعميق القيم

كانت انتفاضة سنة 1987 نتيجة طبيعيّة لحالة الوعي المستمرّة التي تكوّنت لدى الشعب الفلسطينيّ للانعقاد من الاحتلال. ولم يكن انطلاقها الجماهيريّ والسردية التي تشكّلت حولها إلا تعبيرًا عن عمق الوعي بدور الناس في عمليّة التحرّر والاستقلال. وكما يُقال: الفقر وحده لا يقود إلى الثورة، وإنما الوعي بالفقر هو الذي يقود إليها. وكذلك الاحتلال بحدّ ذاته لا ينتج ثورة، وإنما الوعي بالاستقلال والتحرّر، وهو وعي تشكّل وتعمّق بفضل الأجواء والتجارب والممارسات التي سبقت الانتفاضة.

رافقت الانتفاضة ممارسات عديدة للاحتلال هدفت إلى قمعها، بينما كانت الأجواء العامّة تتّجه نحو خلق بدائل في مختلف المجالات، مثل التعليم والزراعة والصناعة. ومن أبرز الظواهر التي رافقت الانتفاضة كان التعليم الشعبيّ ولجان الأحياء. فقد برزت في ذلك الوقت طاقات خلّاقة هائلة لدى الناس، أظهرت قدرة المجتمع على مواجهة الاحتلال والظلم، وابتكار أساليب نضاليّة تتعامل بمبدأ النديّة.

### التعليم الشعبيّ: تحرير للتعبير

جاءت فكرة التعليم الشعبيّ في شكل تجاوب طبيعيّ وضروريّ مع السياق العامّ للتحرّر والاستقلال الذي خلقته الانتفاضة، بوصفها محاولة لاستعادة ملكيّة التعليم، كما جرت محاولة استعادة بقيّة القطاعات المرتبطة بحياة الناس، زراعيًّا وصناعيًّا واجتماعيًّا. وعكست هذه التجربة تحوّلًا في إدراك المعلّمين والمعلّمات للتعليم ولدورهم فيه، عن طريق غرس مفاهيم الحرّيّة والتحرّر، في مواجهة القيم والتصوّرات التي عزّزها الاحتلال بفرضه لما هو مسموح أو ممنوع، وما هو مقبول أو غير مقبول داخل الحياة العامّة والتعليم.

### المعلّمون والمعلّمات يحرّرون تعبيرهم

• كان المعلّم في التعليم الشعبيّ يبدأ من الحياة نفسها، من سردية الاستقلال وسيرورة الانتفاضة بما حملته من علاقات وأساليب ومعانٍ، لا من معارف ومناهج جاهزة. وقد أتاح ذلك للمعلّمين والمعلّمات الانطلاق من التجربة الحيّة للناس، ومن علاقتهم بالعالم من حولهم، بدل البدء بمصطلحات ونظريّات ومعلومات جاهزة ضمن إطار

المنهاج والكتب المدرسيّة المقرّرة، كما كان سائدًا قبل الانتفاضة وما يزال سائدًا اليوم. وحتّى في الحالات التي يحاول فيها المعلّم الربط بين موضوعات مختلفة، يبقى هذا الربط في كثير من الأحيان ذهنيًّا وأليًّا ومنفصلاً عن الحياة؛ فهناك فرق بين البدء بمفاهيم جاهزة ومحاولة فهم الحياة انطلاقًا منها، وبين البدء بالحياة نفسها وتكوين المفاهيم والمعاني انطلاقًا منها.

• كان الطالب في التعليم الشعبيّ يعيش جوًّا غنيًّا وحرًّا حقيقيًّا قدر الإمكان، بحيث لا يكون منفصلاً عن المعرفة، بل جزءًا منها وصانعًا لها. ولعلّ أهمّ ما ساعد في ذلك النظر إلى الطالب على أنّه مصدر المعاني والفهم والمعرفة، وأنّه شريك في تكوينها؛ أي أن يكون فهمه لذاته ولعلاقته مع العالم من حوله أساس تتعلّمه. لكنّ الطالب اليوم أصبح هدفًا لكمّ هائل من المعلومات والمهارات التي يعتقد القائمون على التعليم أنّها تغني معارفه وتطوّرها. ويؤدّي غياب المتعلّم عن المعرفة التي يكوّنها إلى إبقاء العلاقة بينه وبين المعرفة علاقة استهلاكيّة، فلا يكون شريكًا في تكوين المعاني، بل متلقّيًّا سلبليًّا لما يتعلّمه.

• أسهم التعليم الشعبيّ في تعزيز النسيج المجتمعيّ الفلسطينيّ، بمشاركة المجتمع بكلّ مؤسساته وأفراده في توفير أجوائه وحمايته. ولم يقتصر الأمر على تنظيم صفوف تعليميّة في المنازل والمساجد والساحات، بهدف تدريس المنهاج الدراسيّ أو إنهاء موادّ جامعيّة، بل أخذ التعليم الشعبيّ بُعدًا تحرّريًّا ضمن مفهوم الاستقلال الذاتيّ والجماعيّ، وتجنّد فعلًا في مجموعة من القيم التي خلقتها الانتفاضة، مثل العطاء المتبادل ودور المجتمع في التعليم. أمّا المدرسة اليوم فأصبحت فضاءً تابعًا للمؤسسة الرسميّة، ولم يعد المجتمع قادرًا على الدخول إليها أو المشاركة فيها إلا ضمن حدود وإجراءات محدّدة.

• أسهم التعليم الشعبيّ أيضًا في تعميق مفاهيم التعلّم والثقافة، فلم يعد التعلّم محصورًا في الحصص واللقاءات المرتبطة بالتعليم العامّ بشكل مباشر، بل تحوّل إلى ممارسة يوميّة مرتبطة بالحياة نفسها. وامتدّ ذلك إلى العلاقة بالقراءة والكتب والنقاش، إذ كانت تتشكّل مجموعات تلتقي بهدف مناقشة الكتب والروايات وتبادل الأفكار والرؤى الثقافيّة. وكثًا، مثل كثير من المجموعات في تلك الفترة، نلتقي أسبوعيًّا لمناقشة كتاب أو رواية بعد شرائهما بفترة، وكانت المجموعة كلّها تتقاسم ثمن الكتاب، ويشارك الجميع حتّى في الجلوس على الأرض وتحت الأشجار لمناقشته.

### تجربة حملة القراءة في مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ: استلهام من روح الانتفاضة

تأسّست مؤسّسة تامر للتعليم المجتمعيّ سنة 1989، وكانت نتيجة مباشرة لحالة الانتفاضة. فعلى الرغم من المظاهر الخلّاقة التي رافقتها، مثل التعليم الشعبيّ ولجان الأحياء وغيرها، برزت أيضًا جوانب ضعف تمثّلت في محدوديّة القدرة على التعبير عن الانتفاضة وتجاربها الفريدة، إلى جانب ضعف قدرة المؤسّسات على تخيّل بدائل لما هو قائم، بما يتجاوب مع الحاجات الأساسيّة للناس والمجتمع. عزّزت هذه التجارب وغيرها قناعة المؤسّسة بأهميّة العمل على البعد التعبيريّ، وعلى تنمية القدرة على تخيّل البدائل وإنتاجها، بوصفهما عنصرين أساسيين في عمليّة التعلّم الضروريّة لأيّ مجتمع.

أدّى إغلاق المدارس في تلك الفترة إلى التفكير في إجراء دراسة حول التحصيل اللغويّ لدى طلبة الصقيّن الرابع والسادس في مدارس وسط الضفّة الغربيّة، في رام الله والقدس وبيت لحم، في موضوعي اللغة العربيّة والرياضيّات، وكانت نتائج التحصيل مقلقة جدًّا. ومن هنا بدأ التفكير في إيجاد وسيلة بسيطة وممكنة وفعّالة للإسهام في تعزيز القراءة والكتابة، وفي خلق أجواء تساعد في التعلّم، وكانت الفكرة تتمحور حول "القراءة". فالقراءة نشاط لا يستطيع قانون منعه أو إيقافه، كما إنّها تعيد المسؤوليّة إلى الناس، وتمنحهم حرّيّة اختيار المعلومات والصادر التي يرونها مناسبة. ومن هنا انطلقت حملة تشجيع عادة القراءة في فلسطين في 13 شباط 1992.

### الفلسفة الكامنة وراء حملة القراءة

ارتبطت حملة القراءة بالتعليم والتعلّم المجتمعيّ الذي يشكّل أساس مؤسّسة تامر، إذ تقوم اللبنة الأساسيّة في هذا البناء على تجارب الأفراد وخبراتهم، ثمّ الجماعات، وصولًا إلى تكوين المجتمع بشكل عامّ. وانطلقت فلسفة حملة القراءة وأهدافها من محاولة فهم تلك الخبرات والتجارب التي تظهر بأشكال تعبيرية مختلفة، من بينها الكتابة التعبيريّة.

ولأنّ الحديث كان عن بناء الذات والمعرفة، كان لا بدّ من استعمال أدوات ممتعة ومحفّزة للتواصل، لذلك حملت اسم "حملة تشجيع القراءة في فلسطين". ف"التشجيع" يعني ترك مساحة للاختيار، و"تشجيع عادة القراءة" يعني عادة متأصّلة ومكتسبة، أي عمليّة بنائيّة طويلة تخضع في كثير من الأحيان للتجربة والخطأ.

عمّقت الحملة التواصل بين أبناء المجتمع، لذلك اعتمدت في كثير من أنشطتها على العمل الجماعيّ والحوار والشراكة المجتمعيّة نحو التغيير. وكان الهدف ترسيخ مفهوم القراءة بوصفها قيمة ذات أهميّة كبيرة، وجزءًا من حياة الأفراد وصلل خبراتهم نحو بناء المعرفة بمفهومها الشامل.

أسهمت حملة القراءة، بوصفها تجربة، في إعادة بناء النسيج المجتمعيّ الفلسطينيّ، وتعزيز صموده أمام سياسات القمع التي سعت لتفتيت المجتمع الفلسطينيّ، وتسهيل السيطرة عليه، وإضعاف المبادرات الفرديّة والجماعيّة فيه.

\*\*\*

شكّل هذا المسار وهذه الصيرورة الطريق الذي ما زلت أسير فيه، على الرغم من التراجع الكبير في القيم والمفاهيم الذي يتعرّض إليه الشعب الفلسطينيّ منذ سنة 1994. فبعد سيطرة المؤسّسات، أصبح الشباب العالق ضحيّة لسلطة المعرفة التي تمارسها هذه المؤسّسات بمختلف أشكالها، والتي تمضي في تنفيذ أجداتها بطريقة يصعب إيقافها. وتستغلّ الطبقة التي تمسك بسلطة هذه المؤسّسات مصادر قوّتها الاقتصاديّة، لتهميش الأصوات النقديّة وطمس أيّ محاولة لنقدها، سعيًا لخنق الأصوات المختلفة وتهميشها.

وفي ظلّ ذلك، يغيب تطبيق القيم مقابل الادّعاء بها، ويبرز انفصال واضح بين ما يُقال وما يُمارَس، بما يخلق ازدواجيّة لا تنتج أيّ أفق حقيقيّ للتعلّم أو التحرّر. وينطبق ذلك بصورة مباشرة على المؤسّسات الرسميّة، لكنّه يمتدّ اليوم أيضًا إلى كثير من المؤسّسات الأهليّة التي تزيّن رؤيتها ورسالتها بلغة تبدو جميلة، بينما تأتي ممارساتها على النقيض من ذلك؛ فعن أيّ تحرّر نتحدّث؟ وعن أيّ نقد نتحدّث؟ إنّها السلطة المعرفيّة نفسها، ولكن بغلاف مختلف.

ولكنّني ما زلت خلف هذا الركام، مؤمنًا بالعمل على توفير المساحات والفضاءات التعلّميّة بين الشباب والمجموعات التي أعمل معها، من طلبة ومعلّمين ومعلّمات، وعلى خلق الأجواء التعلّميّة وتوفير مساحات أمنة للتعبير الحرّ. وما زلت مؤمنًا بأنّ تحرير التعبير أهمّ من حرّيّة التعبير.

#### عبد السلام خدّاش

متعلّم من الناس والحياة

فلسطين

# كيف تتحوّل حصص علم الاجتماع إلى مشاريع للمواطنة والتغيير المجتمعي؟

نجوى عبد الخالق سابق

وبهذه المقاربة، اكتسب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع، والعمل الجماعي، ومهارات التواصل، والقيادة وتحمل المسؤولية. كما دُمج التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning) داخل الأنشطة الصفية واللا-منهجية، ما ساعد الطلاب في فهم ذاتهم والتفاعل الإيجابي مع الآخرين (CASEL, 2023).

## التعلم بالمشاريع وربط المعرفة بالواقع

اعتمدت التجربة التعليمية على التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning)، بوصفه مقاربة تربوية تهدف إلى تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية مرتبطة بحياة المتعلمين وواقعهم الاجتماعي والبيئي (Thomas, 2000). وقد أتاح هذا النوع من التعلم للطلاب فرصة الانتقال من التلقي إلى المشاركة الفعلية في تحليل المشكلات، والبحث عن حلول واقعية لها.

ومن أبرز المشاريع التي نُفذت مشروع Trash to Cash، وهو مشروع بيئي - اقتصادي انطلق من تساؤل محوري حول إمكانية تحويل النفايات من عبء بيئي إلى فرصة للإبداع والإنتاج والاستفادة الاقتصادية. بدأ الطلاب بدراسة واقع النفايات في محيطهم المدرسي والاجتماعي، ثم عملوا على جمع النفايات وفرزها وبيع جزء منها لشركات متخصصة بإعادة التدوير، إلى جانب إعادة استخدام بعض المواد داخل المدرسة في أنشطة ومجسّمات وأعمال تطبيقية.

غير أنّ التجربة لم تقتصر على الجانب التطبيقي أو البيئي المباشر، بل سعت لتوظيف المشروع مدخلاً للتفكير النقدي وفهم

يقدم هذا المقال تجارب تعليمية في مادة علم الاجتماع، ليس بوصفها مجموعة مفاهيم ونظريات تُحفظ لأجل الامتحانات، بل باعتبارها مساحة لفهم المجتمع والتفاعل معه. انطلقت المقاربة التربوية فيه من فكرة أساسية مفادها أنّ التعلم الحقيقي لا يقتصر على الكتاب المدرسي، بل يرتبط بالحياة اليومية، وبقدرة المتعلم على توظيف المعرفة في واقعه الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق، تحوّلت حصص علم الاجتماع إلى مساحات للحوار والتفكير النقدي والعمل الجماعي والمبادرات الميدانية. ولم يعد المتعلم متلقياً سلبياً للمعلومات، بل مشاركاً في النقاش وتحليل القضايا الاجتماعية، واقتراح البدائل العملية للمشكلات المحيطة به.

## التعليم الشعبي وبناء الوعي الاجتماعي

استندت التجربة إلى فلسفة التعليم الشعبي أو التعلم المرتبط بالحياة، وهو توجه تربوي يتمحور حول المتعلم، وينطلق من خبراته اليومية لفهم الواقع وتحليله والعمل على تغييره. وفي هذا السياق، لا يُنظر إلى التعليم بوصفه عملية تلقين للمعلومات، بل باعتباره ممارسة تشاركية تساعد المتعلمين في إنتاج المعرفة، والمشاركة في معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، والتطلع إلى تغيير الواقع (Freire, 1970). ساعد هذا التوجه في ربط المعرفة النظرية بالتجارب الواقعية داخل المدرسة والمجتمع، كما عزّز قيم العدالة الاجتماعية والمساواة والعمل الجماعي وتحمل المسؤولية. وأسهمت الأنشطة التشاركية في بناء وعي اجتماعي أعمق لدى الطلاب، وفي تعزيز قدرتهم على الحوار والتعاون واتخاذ القرار.

الأبعاد الاجتماعيّة للمشكلة. فالمقاربة المستلهمة من التعليم الشعبيّ لا تكتفي بالتكيف مع الواقع أو تحسينه جزئيًّا، بل تسعى لتفكيك المشكلات وتحليل أسبابها البنيويّة بهدف تغييره. ومن هنا، لم يُنظر إلى انتشار النفايات بوصفه أمرًا طبيعيًّا أو مسلمًا به، بل طُرحت أسئلة نقدية حول أسباب تفاقم المشكلة، ودور السلطة والمجتمع في إنتاجها واستمرارها، والمسؤوليات المرتبطة بمعالجتها.

فتح ذلك المجال أمام الطلاب للتفكير في حلول ذات بعد اجتماعي وتغيير، تقوم على تعزيز الوعي البيئي، والمطالبة بدور أكثر فاعليّة للمؤسّسات المعنيّة، والعمل على تغيير بعض السلوكيات والعادات المجتمعيّة المرتبطة بإدارة النفايات، إضافة إلى اقتراح خطوات عمليّة ومستدامة لتحسين الواقع البيئي بصورة جماعيّة ومسؤولة.

أسهم المشروع في تعزيز الوعي البيئي لدى الطلاب، وتنمية مهارات العمل الجماعي والتفكير الإبداعي، إلى جانب تعزيز روح المبادرة وتحمل المسؤولية، وربط القضايا البيئية بالواقعين الاجتماعي والاقتصادي بصورة عمليّة وتفاعليّة. ومع أهميّة هذه الأهداف، إلا أنّ المقاربة المعتمدة سعت لتجاوز حدود التوعية التقليديّة نحو إحداث تغيير فعليّ في الواقع، عن طريق تحليل الأسباب البنيويّة والحقيقيّة للمشكلات البيئية والاجتماعية، وهو ما يشكّل أحد أبرز عناصر التمايز التي يقدّمها التعليم الشعبي. كما أدّى التكامل بين الموادّ الدراسيّة دورًا محوريًّا في نجاح التجربة، إذ شاركت معلّمنا الرسم والكيمياء في تنفيذ بعض الأنشطة، ما عزّز البعد التطبيقيّ للتعلّم، وأسهم في بناء خبرات تعليميّة مترابطة وأكثر ارتباطًا بحياة المتعلّمين وواقعهم.

## المدرسة بوصفها مجالًا للمواطنة والعمل المجتمعي

امتدّت التجربة التعليميّة إلى خارج الصفوف الدراسيّة، في مشاريع ومبادرات مجتمعيّة هدفت إلى تعزيز مفهوم المواطنة الفاعلة، وربط التعلّم بقضايا المجتمع المحليّ. لم تكن هذه المبادرات مشاريع جاهزة أو أنشطة مفروضة، بل انطلقت من الحوار مع الطلاب والدراسة الميدانيّة لواقع البلدة، بحيث شُخصت مشكلة حقيقيّة تتعلّق بنقص مساحة أمانة للعب والتفاعل الاجتماعيّ لأطفال البلدة، وكونهم يلعبون دائمًا في الطرقات.

في سياق ذلك، أعلنت وزارة الشؤون الاجتماعيّة عن مباراة لتمويل مشاريع خدمة المجتمع في المدارس والثانويّات والجامعات، الرسميّة والخاصّة. وبمجرّد وصول هذا الإعلان،

تحمّست معلّمة الاجتماع وأطلعت طلابها وزملاءها على هذا الموضوع. وبوضع خطة تفصيليّة، حصل الطلاب مع معلّمهم على تمويل للمشروع بالتعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعيّة. أطلقوا على المشروع اسم "إيد بإيد لنعمل بحاصبيّا شي جديد"، ووضعا خطته وحصلوا على تمويل من البنك الدوليّ، وبالتعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعيّة، قدّمت بلدية حاصبيّا الأرض اللازمة، ونقّذ المشروع بالكامل.

أسهمت هذه التجربة في تعزيز شعور الطلاب بالانتماء والمسؤوليّة الاجتماعيّة، وأظهرت لهم أنّ المواطنة ليست مجرد مفهوم نظريّ، بل ممارسة يوميّة تقوم على المبادرة والعمل الجماعيّ. كما امتدّت هذه المقاربة لتشمل التربية على السلام وقبول الآخر ضمن أنشطة مع مؤسّسة أديان، تضمّنت إطلاق حملات توعية، وإعداد لوحات جداريّة ورسائل سلام، ما عزّز قيم الحوار والتنوّع والتماسك الاجتماعيّ.

## التعلّم بالخدمة والعمل الإنسانيّ

شملت التجربة أيضًا أنشطة إنسانيّة متعدّدة، مثل دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة، وحملات تبرّع للصليب الأحمر، وأنشطة مساندة للفئات الهشّة. كما شارك الطلاب في مبادرات اجتماعيّة داخل المدرسة، ما عزّز قيم التعاون والتعاطف.

ومن التجارب المؤثّرة تأليف أغنية راب عن السلام في لبنان، وعرضها في فعاليّات مدرسيّة عامّة، إضافة إلى مبادرات رمزيّة في الشوارع تدعو إلى نبذ العنف.

## الأثر المستدام للتجربة التعليميّة

ما زال العديد من الطلاب يتواصلون مع المعلّمة حتّى اليوم، ويؤكّدون أنّ هذه التجربة غيرت طريقة تفكيرهم. كما اختار بعضهم دراسة علم الاجتماع في الجامعة نتيجة تأثير التجربة. وتؤمن المعلّمة أنّ المدرسة الحقيقيّة هي التي تربط المعرفة بالقيم والحياة، وأنّ التعليم يصبح أكثر عمقًا عندما يتحوّل إلى تجربة إنسانيّة حيّة.

## دور المعلم بوصفه مرشدًا وميسرًا

ضمن هذه التجربة، لم يعد دور المعلم مقتصرًا على الإلقاء أو نقل المعلومات، بل تحوّل إلى دور الميسر والمرشد الذي يخلق بيئة تعلّم نشطة: شجّع الطلاب على طرح الأسئلة، واكتشاف الحلول، وربط التعلّم بسياقات حياتهم اليوميّة. كما شجّعهم على المبادرة واتّخاذ القرار وتحمل المسؤولية، ما عزّز استقلاليتهم الفكرية.

أسهم هذا التحوّل في الدور التربويّ في خلق علاقة تعليميّة أكثر إنسانيّة، قائمة على الاحترام المتبادل والحوار، وليس على السلطة التقليديّة داخل الصفّ.

ركّزت الأنشطة الصفّيّة والميدانيّة على تنمية مهارات التحليل والنقاش والعمل الجماعيّ، عن طريق تفسير الظواهر الاجتماعيّة واقتراح حلول واقعيّة لها. كما أسهمت في تعزيز التعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ بالتعاون والتفاعل الإيجابيّ بين الطلاب، ما خلق بيئة صفّيّة داعمة ومحفّزة على التعلّم.

وأظهرت المشاريع الميدانيّة دورًا مهمًّا في بناء شخصيّة الطلاب، إذ عزّزت الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، ومهارات القيادة والتعاون والعمل الجماعيّ.

## الانفتاح على المجتمع المحليّ

أسهم انفتاح المدرسة على المجتمع المحليّ في تعزيز دورها بوصفها مؤسّسة اجتماعيّة فاعلة. فقد أصبحت المدرسة فضاءً للتفاعل مع قضايا المجتمع، لا مجرد مكان للتعليم الأكاديميّ. وبالمشاريع المشتركة مع البلديات والمؤسّسات الدوليّة، عزّز مفهوم الشراكة بين المدرسة والمجتمع.

ساعد هذا الانفتاح الطلاب في فهم واقعهم الاجتماعيّ بشكل أعمق، وربط التعلّم بالقضايا الحقيقيّة التي يعيشها المجتمع.

## استمراريّة الأثر التربويّ

تُظهر المتابعة اللاحقة للطلاب أنّ أثر هذه التجربة لم يكن مؤقتًا، بل امتدّ إلى حياتهم الجامعيّة والشخصيّة. فقد انعكست هذه التجربة على اختياراتهم الأكاديميّة، وعلى طريقة تفكيرهم في القضايا الاجتماعيّة، وعلى مستوى وعيهم المدنيّ.

كما إنّ بعضهم استمرّ في العمل التطوّعيّ والمبادرات المجتمعيّة، ما يدلّ على أنّ التعلّم القائم على الخبرة يترك أثرًا طويل الأمد يفوق التعلّم التقليديّ.

## خلاصة تربويّة

تؤكد هذه التجربة أنّ التعليم الفعّال يدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العمليّ، وبين البعد الأكاديميّ والبعد الإنسانيّ. كما تؤكد أنّ المدرسة يمكن أن تكون مساحة لتشكيل الوعي وبناء المواطن الفاعل، وليس فقط مكانًا لاجتياز الامتحانات.

ومن هنا، باتت إعادة التفكير في طرق التدريس ومناهج التعليم ضرورة ملحة لمواكبة متطلّبات العصر، وبناء جيل قادر على التفكير النقديّ والمشاركة الفاعلة في مجتمعه.

\*\*\*

"المعلّم القادر على صنع التغيير، هو المعلّم الذي يدمج بين المعرفة والقيم، وبين التعلّم والحياة".

تُظهر هذه التجربة أنّ التعليم المرتبط بالحياة يتجاوز نقل المعرفة، إلى بناء متعلّم قادر على فهم واقعه والمشاركة في تغييره بوعي ومسؤوليّة. كما أبرزت أهميّة إشراك الطلاب في التعلّم والمشاريع المجتمعيّة، ما أسهم في تنمية شخصياتهم، وتعزيز روح المبادرة والانتماء والعمل الجماعيّ. وتؤكد التجربة أهميّة تطوير التعليم نحو مقاربات أكثر تفاعلًا وارتباطًا بالواقع، تجعل المدرسة فضاءً لبناء الإنسان والمواطنة الفاعلة، لا مجرد مكان لتلقين المعرفة.

## نجوى عبد الخالق سابق

مرشدة تربويّة ومحاضرة جامعيّة ومدربيّة

لبنان

## المراجع

- CASEL. (2023). *What is social and emotional learning?*
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning*.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*.

# كيف يمكن للحوار أن يحرر التعلم داخل المدرسة العموميّة المغربيّة؟

## قراءة تطبيقية في بيداغوجيا باولو فريري انطلاقاً من ممارسة صفية

شعيب العامري  
د. حميد جعفر

مضموناً جاهزاً يُودع داخل ذهن المتعلّم، ثم يُطلب إليه استرجاعه عند الحاجة، لذلك يضعف هذا التصوّر التفكير النقدي، ويجعل القسم فضاءً للتلقّي أكثر منه فضاءً للمساءلة (Freire, 2000).

أما التعليم الحواريّ فيُبنى على التفاعل. ولا يعني ذلك غياب دور الأستاذ، بل تحوُّله من مصدر وحيد للمعرفة إلى ميسّر للنقاش، ومنظّم لشروط التعلّم. غير أنّ قيمة الحوار عند فريري لا تكمن فقط في تنشيط المشاركة داخل القسم، بل في تمكين المتعلّم من الانتقال من مجرد التعبير عن الرأي إلى فهم الواقع الاجتماعيّ ونقده بوعي. فالحوار، بهذا المعنى، ليس مجرد تقنية تعليمية أو تبادل للكلام، وإثما ممارسة تربوية نقدية تساعد المتعلّم في قراءة العالم وفهم علاقات السلطة والتفاوت التي تشكّل واقعه اليوميّ، بما يجعله قادراً على اتّخاذ موقف واعيّ وفاعل تجاهه (Freire, 1973, 1998).

يتّضح الفرق بين النموذجين في ثلاث نقاط:

1. في التعليم البنكيّ: المعرفة جاهزة، والمتعلّم مستقبل لها.
2. في التعليم الحواريّ: المعرفة تبنى جماعياً انطلاقاً من السؤال والتجربة.
3. في النموذج الحواريّ: يتحوّل الخطأ والاختلاف إلى فرصتين للتفكير، لا إلى سببين للإقصاء.

### لماذا تحتاج المدرسة العموميّة إلى الحوار؟

تحتاج المدرسة العموميّة المغربيّة إلى ممارسات حوارية، لأنّها تخاطب متعلّمين يأتون إلى القسم بخبرات أسرية واجتماعية وثقافية مختلفة. وعندما يسمح الدرس بظهور هذه الخبرات، يصبح التعلّم أقرب إلى الواقع، وأكثر قدرة على إنتاج المعنى داخل سياق اجتماعيّ مشترك (Vygotsky, 1978). غير أنّ



لم يعد التحديّ التربويّ في المدرسة المعاصرة مقتصرًا على نقل المعارف والمهارات، فقد أصبح مرتبطاً أيضاً بقدرة المدرسة على تكوين متعلّمين قادرين على التفكير والحوار وبناء المواقف. ومع ذلك، ما تزال بعض الممارسات الصفية تقوم على التلقين وإعادة إنتاج المعرفة الجاهزة، ما يجعل المتعلّم متلقياً أكثر منه فاعلاً في بناء التعلّم (Dewey, 1916).

ينطلق هذا المقال من تجربة صفية بسيطة داخل المستوى السادس الابتدائيّ، ويقترح قراءة تطبيقية لإمكانات توظيف بيداغوجيا الحوار داخل المدرسة العموميّة المغربيّة، من دون تجاهل الإكراهات الواقعية المرتبطة بالزمن المدرسيّ والاحتفاظ وضغط البرامج.

### من التعليم البنكيّ إلى التعليم الحواريّ

يقوم التعليم البنكيّ، في تصوّر فريري، على علاقة عمودية بين الأستاذ والمتعلّم. وينظر هذا النموذج إلى المعرفة بوصفها

أهميّة الحوار لا تتوقّف عند تشجيع المتعلّم على المشاركة أو التعبير عن رأيه، بل تتمثّل أساسًا في مساعدته في فهم العالم المعاش وتحليل العلاقات الاجتماعيّة التي تؤطره، بما يفتح المجال أمام التفكير النقديّ في آليّاته وإمكانات تطويره أو تغييره. فالحوار، بهذا المعنى، يمثّل مدخلًا لبناء وعي نقديّ يربط المعرفة المدرسيّة بقضايا المجتمع والواقع اليوميّ.

- يساعد الحوار المتعلّم في التعبير عن رأيه وتبريره، انطلاقًا من فهم أعمق للواقع الذي يعيش فيه.
- يفتح المجال أمام الاستماع إلى وجهات نظر مختلفة، بما يعزّز التفكير النقديّ بدل التلقّي السلبيّ.
- يمكّن الأستاذ من فهم تمثّلات المتعلّمين، وربط التعلّمات الجديدة بسياقاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة.
- يربط المعرفة المدرسيّة بقضايا الحياة اليوميّة، فيتجاوز الحفظ الآليّ نحو تحليل الواقع والتفكير في تغييره.

## تجربة صفيّة قائمة على الحوار

أثناء حصّة دراسيّة في المستوى السادس الابتدائيّ، جرى العمل على وضعيّة قريية من حياة المتعلّمين. ارتبطت الوضعيّة بالاستعمال المفرط للهاتف المحمول، وتأثيره في العلاقات داخل الأسرة وفي التركيز المدرسيّ.

السؤال المحفّز للنقاش:

إذا طلب إليك أحد أفراد أسرتك التوقّف عن استعمال الهاتف أثناء الجلوس مع العائلة أو أثناء المراجعة، فكيف سيكون ردّ فعلك؟ ولماذا؟

فُسّم المتعلّمون إلى مجموعات صغيرة، وقد أوضحت لهم منذ البداية أنّ الهدف ليس البحث عن جواب نموذجيّ واحد، بل تبرير المواقف، ومناقشة الآثار، واحترام الاختلاف.

## مسار النقاش داخل القسم

أظهرت المناقشة مواقف متعدّدة، فرأى بعض المتعلّمين أنّ الهاتف وسيلة ضروريّة للتواصل والترفيه والتعلّم. في المقابل، اعتبر آخرون أنّ الاستعمال المفرط يضعف التواصل الأسريّ، ويؤثّر في الانتباه والتحصيل. كما ظهرت مواقف وسطى دافعت عن تنظيم الاستعمال بدل منعه بشكل كامل.

أسئلة موجّهة عمّقت الحوار:

- هل يمكن أن يتحوّل الهاتف من وسيلة مفيدة إلى مصدر للمشكلات؟
- كيف يمكن تنظيم استعماله من دون منعه نهائيًا؟
- هل يشعر أفراد الأسرة جميعهم بالطريقة نفسها تجاه الهاتف؟
- ما أثر استعماله المفرط في العلاقات داخل البيت أو القسم؟
- كيف تؤثّر التكنولوجيا في العلاقات والوقت والانتباه وأنماط العيش داخل الأسرة والمدرسة؟

لم يكن دوري تقديم الأجوبة الجاهزة، بل كان دوري توجيه النقاش، وإعادة صياغة الأفكار، ودفع المتعلّمين إلى التفكير في نتائج مواقفهم. وقد انتقل عدد من المتعلّمين تدريجيًا من تبرير قائم على الرغبة الشخصية، إلى تفكير يأخذ أثر السلوك في الآخرين بعين الاعتبار.

## ما الذي تكشفه التجربة؟

تكشف هذه التجربة أنّ الحوار لا يقتصر على تنشيط المشاركة، بل يمكن أن يتحوّل إلى أداة لبناء الوعي النقديّ، حين يمنح المتعلّم فرصة للتعبير والمساءلة والاستماع والمراجعة (Shor, 1992). ولم يكن النقاش حول الهاتف مجرد موضوع سلوكيّ مرتبط بتنظيم استعماله داخل المدرسة، بل شكّل مناسبة لتمكين المتعلّمين من قراءة واقعهم اليوميّ وتحليل علاقاتهم وممارساتهم المرتبطة بالتكنولوجيا، بما يسمح بتحويل التجربة اليوميّة إلى موضوع للتفكير والنقد.

وعلى مستوى التعلّم، ساعد النقاش على ربط الدرس بتجربة واقعيّة يعيشها المتعلّمون يوميًا، وجعل المعرفة أكثر ارتباطًا بالسياق الاجتماعيّ. وعلى مستوى العلاقات الصفّيّة، حوّل الحوار الاختلاف إلى مادّة للتفكير بدل اعتباره سببًا للتوتّر أو الإقصاء. أمّا على مستوى دور الأستاذ، فقد أبرز النشاط أهميّة الانتقال من منطق التحكّم في الإجابة إلى منطق مرافقة التفكير النقديّ وتوجيهه. فالأستاذ، في أفق التعليم الشعبيّ، لا يقتصر دوره على تنظيم الحوار أو توزيع الكلام، بل يسهم في مساعدة المتعلّمين في تفكيك المسلّمات وإعادة النظر في التمثّلات الجاهزة، بما يدعم بناء وعي نقديّ تدريجيّ تجاه الواقع (Giroux, 1988).

مع ذلك، لا يمكن إغفال حدود هذا الاختيار البيداغوجيّ. فالحوار يحتاج إلى زمن كافٍ، وقواعد واضحة، ومناخ صفّيّ

آمن. كما قد يصطدم بالاحتفاظ، وضغط البرنامج، واستمرار تمثّلات تجعل الأستاذ المصدر الوحيد للمعرفة، بدل النظر إليه بوصفه مثقّفًا ميسرًا وموجّهًا للتعلّم النقديّ. غير أنّ هذه الإكراهات لا تمنع بناء ممارسات حوارية جزئية، تبدأ من أسئلة بسيطة وقريبة من واقع المتعلّمين، وتمهّد تدريجيًا لترسيخ ثقافة الحوار والتفكير النقديّ داخل المدرسة.

## إجراءات عمليّة لتفعيل الحوار داخل القسم

يمكن للأستاذ أن يدرج بيداغوجيا الحوار تدريجيًا بإجراءات بسيطة، من بينها:

1. اختيار وضعيّة قريية من حياة المتعلّمين، حتّى يشعروا بأنّ الدرس يمسّ تجربتهم.
2. صياغة سؤال مفتوح يسمح بتعدّد الإجابات، ولا يقود مباشرة إلى جواب واحد.
3. تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة، لتقليل الخوف من الكلام أمام القسم كلّه.
4. الاتّفاق على قواعد مختصرة للنقاش، مثل احترام الدور، وعدم السخرية، وتبرير الرأي.
5. تدوين الأفكار الأساسيّة على السبّورة، ثمّ إعادة تنظيمها في خلاصات مشتركة.
6. ربط الخلاصة بسلوك عمليّ أو قيمة تربيويّة قابلة للملاحظة داخل القسم أو البيت.

\*\*\*

تذكّرنا بيداغوجيا الحوار عند باولو فرييري بأنّ التعليم ليس نقلًا للمعارف فقط، بل ممارسة إنسانيّة تساعد المتعلّم في فهم

## المراجع

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage* (P. Clarke, Trans.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.; M. B. Ramos, Trans.). Continuum. (Original work published 1970)
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.

# جدلية المعرفة والبقاء في غزة: مبادرات التعليم الشعبي زمن الإبادة التعليمية

أسماء رمضان مصطفى

في التجربة الفلسطينية أثناء حرب الإبادة الجماعية على غزة، يُفهم التعليم بوصفه قيمة وجودية تتوسط معنى الحياة نفسها. هنا، في غزة، حيث دُمّرت أكثر من 95% من مدارس القطاع، وتحول ما تبقى منها إلى مراكز إيواء للنازحين، استطاع المعلمون المبادرون أن يعيدوا للكتاب مكانته بوصفه وسيلة معرفة ورمزًا للكرامة، وغدا القلم امتدادًا للهوية، لا أداة كتابة فقط. وفي غزة، ليس غريبًا أن يُحمل الدفتر في قلب الخطر، وأن تُقام الحصص على حافة الركام؛ فالفلسطيني، في عمق تجربته، لا يتعلم ليعيش فحسب، بل ليثبت أنه حي، وأنه قادر على إنتاج المعنى على الرغم من كل محاولات المحو.

هذا العشق الغزّي للتعليم ليس عاطفة عابرة، بل وعي تاريخي تشكّل تحت وطأة الاقتلاع والحرمان. حين يُستهدف الإنسان في أرضه وذاكرته، يصبح التعلم فعل استعادة مستمرة للذات، وبناءً يوميًا للهوية في وجه التفكيك. لذلك، أعاد الغزيون النظر في مفهوم المدرسة؛ فلم ينظروا إليها بوصفها جدرانًا، بل فكرة، ولا إلى المعلم بوصفه موظفًا، بل حامل رسالة تتجاوز اللحظة إلى المستقبل. وفي هذا السياق، يصبح التعليم مركزًا للحياة على الرغم من البؤس والمآسي التي عاشوها طوال أعوام طويلة، لأنه المساحة التي تمكن فيها إعادة ترتيب العالم، ولو مؤقتًا، وفق منطق العدالة والمعنى.

ومن هنا تنبثق فلسفة "التعليم المقاوم" بوصفها شكلًا من أشكال التعليم الشعبي، وهي فلسفة لا تُختزل في مضمون وطني مباشر، بل تتجلى في الفعل ذاته: في الإصرار على التعلم على رغم المنع، وفي خلق الصفّ نكاية بالهدم، وفي حماية خيال الطفل من أن يُختطف بالكامل. إنّه تعليم يقاوم النسيان، ويرفض تحويل الإنسان إلى رقم أو ضحية صامتة. وهو فعل حرّيّة بامتياز، لأنّ المعرفة، في جوهرها، تفكّك الخوف، وتمنح صاحبها القدرة على الفهم، ثمّ على الرفض، ثمّ على التغيير.

## استعادة المرئية وردّ الإنسانية لطلبة غزة

وفي هذا السياق، برز ما يمكن تسميته بـ"التعليم الشعبي زمن الإبادة"، وهو تعليم لا ينتظر قرارًا رسميًا، ولا يعتمد على بنية تحتية، بل يولد من الحاجة، ويستمدّ شرعيته من حقّ الطفل في أن يتعلم مهما كانت الظروف. هو تعليم يتشكّل في الخيام، وتحت الأشجار، وفي البيوت المهدمّة، وعلى أطراف الطرق، حيث يتحوّل كلّ مكان إلى صفّ، وكلّ إنسان قادر إلى معلم.

ومن بين هذه النماذج، تبرز تجربة المعلم أحمد أبو رزق الذي لم يستسلم لحصار الشمال ولا لمرارة المجاعة حين فصل عن الجنوب، بل استطاع أن يؤسس سبع مدارس في مناطق متفرّقة من غزة وشمالها. ولم يكن ما فعله مجرد تنظيم دروس، بل خطّ دفاع أول عن حقوق الأطفال، يقاتل بالعلم ليحفظ لهم ما تبقى من طفولتهم. ففي زمن يُحرم فيه الطفل من أبسط حقوقه، كان يمنحهم ما هو أعمق: شعورًا بأنهم ما زالوا مرتبّين، وأنّ مستقبلهم لم يُلغ بعد. وحين يجلس الطفل في غزة داخل مساحة تعليمية، مهما كانت بسيطة أو مؤقتة، فإنّه يستعيد إحساسه بأنّه ما يزال حاضرًا في هذا العالم، وأنه ليس مجرد رقم في نشرات الأخبار أو ضحية في سرديات الأمل. ويصبح التعلم هنا رسالة ضمنية تقول له: "أنت مرئي، أنت مهم، ومستقبلك لم يُلغ بعد".

كما إنّ التفاف العالم، ولو جزئيًا، حول هؤلاء الأطفال عن طريق دعم مبادرات التعليم الشعبي، وما تقدّمه المؤسسات المجتمعية والإغاثية من دعم، يشكّل بُعدًا آخر لهذا الشعور. فحين تُنشأ مساحات تعليمية في الخيام، أو تُوزّع حقائب مدرسية، أو يُخصّص وقت للأنشطة التعليمية والنفسية، فإنّ الرسالة التي تصل إلى الطفل هي أنّ هناك من يراه، ومن يفكر فيه، ومن يسعى لحماية حقّه في التعلم والحياة الكريمة.

يقول الطفل محمّد، وهو في السابعة من عمره: "حين أحمل دفترتي المهترئ وأجلس على مقعد صنعناه من بقايا الخشب، أشعر أنّ الحرب لم تنتصر علينا بعد. أتعلّم لأصبح طبيبًا يعالج أطفال غزة".

ويهمس أحمد: "ما بدّي أكثر من مدرسة أرتاح فيها وكتاب وقلم، لكن بالرغم من إنها مدرستي انقصفت، بحبّ أجي على الخيمة التعليمية مع معلّمتي الجديدة هنا".

أما ليان، ابنة الخمسة عشر عامًا، فتقول: "كلّما كتبت كلمة جديدة، أشعر أنّي أبنيت نافذة نحو المستقبل، وأنّ حياتنا ليست مجرد أخبار حرب".

وتبتسم إيمان على الرغم من التعب قائلة: "التعليم يجعلني أشعر أنّي قويّة، وأنّ لي مكانًا في هذا العالم مهما حاولت الحرب أن تخيفنا".

بينما ترى جنى أنّ المدرسة ليست جدرانًا فقط، فتقول: "لماً بنجتمع أنا وصديقاتي لتتعلم ونضحك، بحسّ إنّه غزّة عايشة وبتتنفّس، وإني أنا وصحباتي لسّاتنا عايشين وحنحقق أحلامنا".

ويقول صهيب، وهو طالب في الثانويّة العامّة: "كنت أظنّ أنّ الحرب أخذت مّتي كلّ شيء؛ بيتي، واستقراري، وحتّى حلمي بالثانويّة العامّة وما بعدها. كنت أخشى أن يتوقّف مستقبلتي عند هذه اللحظة، وأن يضيع تعبي بلا فرصة حقيقيّة للنّجاة. لكن، حين سمعنا أنّنا سنتمكّن من التقدّم للامتحانات، شعرت وكأنّ بابًا صغيرًا فُتح في جدار مغلق. عدت أفكّر في مستقبلتي من جديد: بالجامعة التي أريد دخولها، والتخصّص الذي أحلم به، والحياة التي أريد أن أبنيتها على الرغم من كلّ الظروف. صرت أذاكر ليس فقط لأجتاز الامتحان، بل لأصل إلى مرحلة جديدة من حياتي، ولأثبت لنفسي أنّني قادر على الاستمرار. وفي كلّ صفحة كنت أراجعها، كنت أرى صورتي في الجامعة يومًا ما، أعيش حياة أهدأ وأكثر أمانًا، وكأنّ هذا الحلم هو الشيء الوحيد الذي لم تستطع الحرب أن تنتزعه منّي".

وفي حصّة رسم داخل خيمة منسيّة على أطراف مواصي خانينوس جنوبيّ القطاع، عقدت المعلّمة جلسة رسم حرّ للأطفال. هناك وقف الطفل أحمد، ذو الأعوام السّتّة، ليرسم شخصًا ضخمًا بلا يدين، وكأنّته يقول للعالم الكبير: "أنت عاجز عن كلّ شيء". وفي الورقة نفسها رسم معلّمته "أسماء" بيدين كاملتين، ثمّ قال لها: "أنا بحبّك يا مس".

وفي قلب مخيّمات النزوح، حيث تقلّصت حياة الغزّيّين الذين فقدوا منازلهم إلى خيمة، قرّرت المعلّمة آء حسّونة أن تقاوم بطريقتها. ففي اليوم التالي لنزوحها، حوّلت خيمتها إلى مساحة للتعلّم والأمان، لتكبر الفكرة تدريجيًا وتحوّل إلى مدرسة تضمّ أكثر من خمسة وأربعين معلّمًا ومعلّمة، وتحتضن آلاف الأطفال من مختلف المراحل. وهناك لم تعد الخيمة مجرّد مأوى، بل صارت وطنًا مؤقتًا يحمي أحلام الأطفال من الضياع، ويعيد تشكيل معنى الجماعة والتعلّم.

وتحمل تجربة المعلّمة أسماء شتّات التي أُفرج عنها من سجون الاحتلال، بُعدًا إنسانيًّا آخر، إذ لم تنتظر التعافي من جراحها، بل عادت في اليوم التالي مباشرة لتقف أمام طالباتها في مدرسة تحوّلت إلى مركز إيواء. ولم تكن تلك لحظة تدرّيس عاديّة، بل إعلان واضح بأنّ التعليم فعل بقاء، وأنّ المعلّم، حتّى وهو يحمل ندوبه، قادر على أن يمنح الآخرين القوّة للاستمرار.

ومن بين أكثر القصص تأثيرًا، تبرز قصّة المعلّم محمّد معين الخضريّ الذي بقي تحت الركام تسع ساعات، قبل أن يعود إلى الحياة ليبدأ من جديد، هذه المرّة على كرسيّ متحرّك. لم يتوقّف عند حدود الألم، بل حوّله إلى دافع، فبدأ تعليم الأطفال من حوله، قبل أن يؤسّس لاحقًا مدرسة "غزّة العزّة" التي أصبحت ملاذًا لمئات الأطفال.

### اتّساع الفعل التعليميّ: من مبادرات فرديّة إلى حراك جماعيّ شبابيّ داعم للتعلّم

لم تتوقّف المبادرات عند الأفراد، بل أخذت طابعًا جماعيًّا، كما في تجربة المعلّم أيمن سالم وزملائه في تأسيس مدارس من خيام متراصّة، اصطقّت كأنّها تستعيد شكل المدارس النظاميّة قبل الحرب. وكان المشهد يحمل دلالة عميقة: أنّ التعليم حقّ لا يسقط، وأنّ المجتمع الغزّيّ قادر على إعادة إنتاج الحياة بالأدوات المتاحة، حتّى في أقسى الظروف. ومع الوقت، بدأت هذه النماذج تتكاثر، لتشكّل ملامح نهضة تعليميّة شعبيّة تعيد إلى الأطفال مقاعدهم، ولو كانت من قماش وخشب.

وفي بُعد آخر من التعليم، ظهر الفنّ أداةً للشفاء، كما في تجربة الفنّان باسل المقوسي الذي تنقّل بين مخيّمات النزوح، حاملًا ألوانه وريشته ليمنح الأطفال مساحة للتعبير عن صدماتهم، قبل أن يؤسّس لاحقًا خيمة "إقامة فنّيّة". ولم يكن الرسم هنا ترفًا، بل لغة بديلة سمحت للأطفال بأن يقولوا ما عجزت الكلمات عن قوله، وأن يستعيدوا قدرتهم على الحلم وسط مشهد الإبادة.

كما كان لبعض المعلّمين دور محوريّ في دعم هذه المبادرات، ليس فقط بالتدرّيس، بل أيضًا بتدريب المعلّمين الآخرين على أساليب التعليم في أوقات الصدمة. فقد تنقّل المعلّم حمدان الأغا وزميله محمّد شبير بصعوبة داخل القطاع، ليصلا إلى كلّ من يحتاج إلى الدعم، مؤمّنين بأنّ إنقاذ التعليم يبدأ بتمكين المعلّم نفسه. وأسهمت هذه الجهود في خلق شبكة تضامن تعليميّة عزّزت استمراريّة المبادرات وانتشارها، وسط تطلّع دائم إلى إعادة بناء المنظومة التعليميّة من جديد.

ومن القصص اللافتة أيضًا قصص المعلّمات اللواتي بدأن من الصفر بدافع حبّ الأطفال فقط. فإحدهنّ لم تنتظر أن تُنتج الحرب فاقدًا تعليميًّا جديدًا، بل بدأت مع أطفال رياض الأطفال من البداية، إذ رأت في التعليم رسالة إنقاذ لهم. التقطت وجع الأطفال وحولّته إلى دروس، وأعدت ترتيب العالم في

عيونهم الصغيرة. أحبّت الأطفال فأحبّوها، وحرصوا على حضور الجلسات التعليميّة التي كانت تقيمها يوميًّا على ركام منزلها. وأخرى استجابت إلى طلب ابنتها الصغيرة عندما طلبت منها أن تعلّمها، ثمّ أحضرت الطفلة صديقتها في اليوم التالي، وبعدها بدأت فتيات أخريات بالحضور، إذ أرادت كلّ واحدة منهنّ أن تتعلّم. ومن تلك اللحظة، بدأت تتشكّل مدرسة داخل خيمة، جمعت حولها معلّمين وأطفالًا في بقعة لا تبعد كثيرًا عن دّبابات الاحتلال.

وفي نموذج مختلف، تقف ماجدة عوض التي لم تعمل يومًا في التعليم، لكنّها وجدت نفسها أمام أكثر من ألفي طفل، فقرّرت أن تكون لهم كلّ شيء: المعلّمة والمديرة والأمّ. وحين سمعت طفلًا يلعب أدوار الحرب، أدركت أنّ الخطر لا يهدّد أجساد الأطفال فقط، بل وعيهم أيضًا، فبادرت إلى بناء مساحة تعليميّة تحمي ما تبقى من طفولتهم.

أمّا المعلّمة فداء، فقد اختارت أن تصل إلى أكثر الأماكن تهميشًا، إذ كانت تقطع ساعات طويلة يوميًّا لتصل إلى أطفال لم تصلهم أيّ خدمة تعليميّة، وتؤسّس "مدرسة التحديّ والأمل" بجوار مكبّ نفايات، حيث تتقاطع القسوة مع الإهمال. وهناك، قدّمت إلى الأطفال دروسًا تعيد تعريف الكرامة الإنسانيّة.

وفي إطار العمل الشبابيّ، برزت جهود فريق نادي الإعلام الاجتماعيّ الفلسطينيّ الذي أطلق مبادرات تعليميّة وتوعويّة وترفيهيّة، وصلت إلى آلاف الأطفال، وأسهمت في دعمهم نفسيًّا وتعليميًّا. وتؤكّد هذه التجربة أنّ التعليم الشعبيّ لا يقتصر على المعلّمين، بل هو مسؤوليّة مجتمعيّة شاملة.

وفي موازاة هذه الجهود الميدانيّة، ظهرت مبادرات تجمع بين الابتكار والتكنولوجيا، مثل تجربة "مهندس الكتب التفاعليّة" الذي لم يقف مكتوف اليدين أمام غياب التعليم النظاميّ، بل صمّم كتابًا تفاعليًّا يعتمد على تطبيق ذكيّ، يوفّر للأطفال معلّمًا ناطقًا داخل الخيام ومراكز النزوح. ولم تكن الفكرة مجرّد حلّ تقنيّ، بل كانت جسرًا حقيقيًّا بين عالم التكنولوجيا وعالم يفترق أبسط مقوّمات الحياة. وبهذا المشروع، لم يعد الطفل وحده، بل صار يحمل معه "معلّمًا" يرافقه ويعيد إليه إيقاع التعلّم وسط الفوضى.

وتتعدّد النماذج: من المعلّمة ميسون أبو موسى التي اختارت أن تكتب على الأرض بالفحم؛ إلى المعلّمة ندى العفيفي التي أصرت على تعلّم لغة الإشارة لتصل إلى الأطفال الصمّ؛ إلى معلّمات يفتحن نقاطًا تعليميّة في مناطق حدوديّة شديدة

الخطورة، لاحتواء الأطفال داخل مساحات شبه آمنة، أو يتنقّلن بين المدن والمخيّمات لضمان استمراريّة التعلّم. وتشارك كلّ هذه القصص، على الرغم من اختلافها، في جوهر واحد: الإيمان بأنّ التعليم ليس رفاهيّة، بل ضرورة للحياة.

***\*\*\****

تكشف هذه التجارب أنّ التعليم الشعبيّ في غزّة لم يكن مجرّد نظام مواز، بل فعلًا جماعيًّا قائمًا على التضامن والإصرار على البقاء، أعاد تعريف دور المعلّم، ومنح المجتمع القدرة على الصمود، وحمى الأطفال من السقوط الكامل في فراغ الجهل والصدمة. خاض معلّمو غزّة محاولتهم الأخيرة لإنقاذ الإنسان من داخله. وفي كلّ خيمة تحوّلت إلى صفّ، وفي كلّ معلّم قرّر أن يبدأ من لا شيء، كانت تتكرّر الرسالة نفسها: يمكن لكلّ شيء أن يُسلب، إلّا القدرة على أن نعلّم، وأن نتعلّم، وأن نتمسك بالحياة.

وفي خضمّ هذا المشهد القاسي، لا يمكن النظر إلى هذه الجهود إلّا بعين الإكبار والاعتزاز. فما صنعه هؤلاء المعلّمون كان فعلًا إنسانيًّا عميقًا أعاد تعريف معنى المسؤوليّة والانتماء، ومعنى أن يكون الإنسان حاضرًا لأجل غيره في أحلك الظروف. وقد اجتمعت هذه المبادرات، على اختلاف أشكالها وتنوّع أدواتها، لتشكّل جدارًا معنويًّا يحمي أطفال غزّة من السقوط في العتمة الكاملة، ويمنحهم فسحة ضوء وسط كلّ هذا الألم.

ولم تغبّر هذه الجهود واقع التعليم فحسب، بل مسّت جوهر الحياة نفسها، فأعدت إلى الأطفال قدرتهم على الحلم، وعلى تخيّل مستقبل يتجاوز اللحظة الراهنة. ومنحتهم لغة جديدة لمواجهة الخوف، ومساحة آمنة يعبّرون فيها عن ذواتهم، ويستعيدون فيها شيئًا من طفولتهم المسلوبة. إنّها شهادة حيّة على أنّ غزّة، على الرغم من كلّ ما مرّت به، ما زالت قادرة على إنبات الحياة من قلب الألم، وعلى إخراج أجيال تتعلّم وتفكّر وتحلم من بين الركام. وفي كلّ مبادرة، وفي كلّ معلّم، وفي كلّ طفل جلس ليتعلّم على الرغم من كلّ شيء، يتجدّد الأمل بأنّ هذا الشعب لا يُهزم، وأنّ المستقبل الممكن، مهما تأخّر، فإنّه قادم لا محالة.

### أسماء رمضان مصطفى

### مُعلّمة لُغة إنجليزيّة

### فلسطين

# التعليم الشعبي في السودان: حين يتحوّل المجتمع إلى منارة للمعرفة وملاذ للأمل

نسرین آدم

في السودان، لا يبدأ التعليم دائماً من داخل المدارس أو الفصول التقليدية. أحياناً يبدأ من غرفة صغيرة داخل مركز مجتمعي، أو من مجموعة شباب يحملون كتباً مستعملة، أو من متطوع يجلس مع الأطفال في ساحة مفتوحة ليشرح لهم درساً بسيطاً. وفي بعض الأحيان، برزت مبادرات فردية لتقوية الطلاب في المواد الأساسية، تحوّلت مع الوقت إلى مساحات تعليمية يشارك فيها الأهالي والمتطوعون والشباب.

هناك، حيث يحاول الناس خلق فرص التعلّم بأنفسهم، يظهر ما يُعرف بالتعليم الشعبي؛ ذلك الشكل من التعليم الذي يقوم على المشاركة المجتمعية والشعور الجماعي بأن المعرفة مسؤولية مشتركة، وليست مهمة المؤسسات وحدها.

هذه التجارب لم تنشأ من وفرة الإمكانيات، بل من رغبة المجتمع في أن يظلّ التعليم متاحاً وقريباً من الناس. لذلك،

لم يعد التعليم في بعض المبادرات مجرد مهمة تقوم بها المؤسسات الرسمية، بل أصبح عملاً يشارك فيه المتطوعون والأهالي والشباب والمجتمعات المحليّة، كلٌ بطريقته الخاصّة. ومن بين هذه التجارب تبرز نماذج حاولت إعادة تعريف العمليّة التعليميّة نفسها، ليس فقط بتوفير فرص للتعلّم، بل بإشراك المجتمع في تخطيطها وتنفيذها واستمرارها.

## "تعليم بلا حدود": حين يصبح المجتمع معلّمًا

من أبرز هذه التجارب في السودان مبادرة "تعليم بلا حدود"، وهي حركة شبابيّة تطوّعيّة انطلقت سنة 2011 من فكرة جوهريّة، مفادها أنّ المجتمع بأسره يمكن أن يكون جزءًا من الحلّ التعليمي، لا مجرد متلقٍ للخدمة. لذلك لم تقدّم الحركة نفسها على أنّها منظّمة تقليديّة، بل مبادرة تسعى، وفق أديّاتها، لـ"الذوبان في المجتمع"، بحيث يصبح التعليم قضيّة يوميّة يشارك فيها الجميع بصورة مباشرة.

ومن رحم هذه الرؤية، انبثق مشروع "الشعب المعلّم"، أحد أكبر مشاريع الحركة، والذي يركّز على محو الأميّة والتعليم الموازي وتعليم الكبار وتنمية المهارات الحيّاتيّة والمهنيّة داخل المجتمعات المحليّة. لكن ما يميّز هذه التجربة ليس أهدافها فحسب، بل الطريقة التي أعادت بها تعريف العمليّة التعليميّة ذاتها.

ففي هذا النموذج، لم يعد "المعلّم" بالضرورة موظفًا داخل فصل دراسي، بل أصبح أيّ فرد يمتلك القدرة على نقل المعرفة والإسهام في بناء العمليّة التعليميّة. من طلاب الجامعات والمتطوّعين إلى الأهالي والميسّرين المحليّين، شارك الجميع في صناعة تجربة تعليميّة تقوم على التعلّم التشاركيّ لا التلقين التقليديّ.

تجلّت هذه الفكرة عمليًّا داخل مراكز "الشعب المعلّم" التي أنشئت في عدد من الأحياء والمجتمعات المحليّة. هناك، كان المتعلّمون يجلسون في مجموعات صغيرة يقودها ميسّرون ومتطوّعون تلقّوا تدريبًا على أساليب تعليم الكبار. ولم تكن الدروس تعتمد على الحفظ المجرّد، بل على الحوار والمشاركة وربط التعلّم بالحياة اليوميّة للمتعلّمين. فتعليم القراءة والكتابة والحساب كان ينطلق من قضايا ومواقف قريبة من واقعهم، بما يجعل المعرفة أداة للتفاعل مع الحياة لا مادّة منفصلة عنها.

كما لم يقتصر دور الميسّر على الشرح، بل شمل إدارة النقاش وتشجيع المشاركين على تبادل الخبرات والتعلّم من بعضهم البعض. وامتدت العمليّة التعليميّة إلى نوادي القراءة والأنشطة الفنيّة والمسرحيّة والمهارات الحيّاتيّة، ما جعل المتعلّم شريكًا في إنتاج المعرفة، لا متلقّيًا سلبياً لها.

ولم تقتصر التجربة على التعليم الأكاديميّ فقط، بل سعت لإعادة دمج المتسرّبين من التعليم، وتمكين النساء والشباب، وبناء مهارات تساعد المجتمعات في الإنتاج والاستمرار. وفي فعاليّات مثل "يوم القراءة"، والتي جمعت آلاف الشباب للقراءة الجماعيّة في الأماكن العامّة، لم يكن الهدف مجرد الترويج للكتب، بل إعادة إحياء القراءة بوصفها فعلًا اجتماعيًا وممارسة جماعيّة.

ما حقّقته مبادرة "الشعب المعلّم" أنّها تعاملت مع التعليم على أنّه قضيّة اجتماعيّة متكاملة، ترتبط بالوعي والثقافة والتنمية والعمل الجماعي، لا مجرد منهج دراسيّ أو امتحان.

## "صدقات" والتعليم الإلكتروني: التكنولوجيا في خدمة المجتمع

في سياق مختلف، برزت تجربة منظّمة صدقات في مراكز التعليم الإلكترونيّ بوصفها امتدادًا لفكرة التعليم الشعبي، ولكن بأدوات أكثر ارتباطًا بالتكنولوجيا والتعليم التفاعليّ. فقد سعت المبادرة لتوفير بيئات تعليميّة داخل المجتمعات المحليّة، تعتمد على أجهزة لوحية تحتوي على موادّ تعليميّة تفاعليّة، أعدت بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم وبدعم من اليونيسف، خصوصًا في برامج تعليم الكبار والتعليم الموازي.

احتوت هذه الأجهزة على فيديوهات تعليميّة وألعاب وأنشطة تفاعليّة، تساعد الأطفال والمتعلّمين في الفهم بطريقة مبسّطة، مع مراعاة اختلاف المستويات التعليميّة والفاقد التعليمي.

لكنّ الأهميّة الحقيقيّة لهذه التجربة لم تكن تقنيّة فقط، بل مجتمعيّة بالدرجة الأولى. فداخل المراكز لم يكن الأطفال يجلسون أمام الأجهزة بصورة فرديّة ومعزولة، بل كانت الجلسات تُدار بواسطة ميسّرين ومتطوّعين يساعدونهم في التفاعل مع المحتوى التعليميّ ومناقشته. يشاهد المتعلّمون

المقاطع التعليميّة، ثمّ يشاركون في أنشطة وألعاب وتمارين تطبيقيةّ تساعدهم في فهم المفاهيم وترسيخها.

كما كان الميسّرون يتابعون تقدّم الأطفال بصورة يوميّة، ويقدمون دعمًا إضافيًا إلى من يحتاجون إلى مزيد من الشرح أو المساندة. وفي الوقت نفسه، شاركت المجتمعات المحليّة في توفير أماكن المراكز وتنظيم حضور الأطفال ومتابعتهم، بينما أسهم السودانيّون في الخارج في الدعم والتمويل والمساندة اللوجستيّة.

والنتيجة في نهاية فترة الدراسة كانت التجسير إلى المدارس واللاحق بها بواسطة امتحان (قدرات)، والذي أتاح أن يلتحق اليافعون بالفصول الدراسيّة المناسبة لهم حسب قدراتهم.

بهذا المعنى، لم يعد التعليم الإلكترونيّ مجرد شاشة أو محتوى رقمي، بل عمليّة اجتماعيّة متكاملة يشارك فيها الأهالي والمتطوّعون والداعمون والميسّرون. فالتكنولوجيا هنا لم تكن بديلًا عن المجتمع، بل أداة استخدمها المجتمع نفسه لتوسيع فرص التعلّم، والوصول إلى فئات أكثر تنوعًا.

## "فصل في الشارع": حين يتحوّل الفضاء العام إلى مساحة للتعلّم

وفي تجربة مختلفة من حيث الشكل، لكنّها قريبة من الفكرة ذاتها، ظهرت مبادرة "فصل في الشارع" التي أطلقها المخرج الإذاعيّ عبد العظيم محمّد الطيّب، برفقة زوجته الممثلة عوضيّة مكّي.

لم تنتظر المبادرة مبنى مدرسيًا أو تجهيزات رسميّة، بل انطلقت من الشارع نفسه، حيث تحوّل الفضاء العام إلى مساحة تعليميّة مفتوحة للأطفال. وكان الأطفال يجلسون في الهواء الطلق ويتلقّون تعليمًا يعتمد على الحكايات والرسم والألعاب والمسرح والأنشطة الجماعيّة، إلى جانب القراءة والكتابة.

ولم تكن الجلسات التعليميّة تشبه الصفوف التقليديّة، فقد اعتمدت على المشاركة والتفاعل أكثر من اعتمادها على التلقين. وكان الأطفال يتعلّمون عن طريق اللعب والرسم

والقصص والأنشطة الجماعيّة، بينما تُستخدم هذه الوسائل لشرح المفاهيم الأساسيّة، وتنمية مهارات التواصل والتعبير. لكنّ التجربة لم تتوقّف عند التعليم الأكاديميّ فقط، بل اهتمت أيضًا بالجوانب النفسيّة والاجتماعيّة للأطفال، لا سيّما في موضوعات مثل الحماية الشخصيّة والتعبير عن المشاعر والثقة بالنفس. وهنا كان للتعليم الشعبيّ دور مختلف: ليس فقط في نقل المعرفة، بل في خلق مساحة آمنة للحوار والتفاعل والتعبير.

وبذلك أصبحت العلاقة بين الميسّر والطفل أقرب إلى علاقة داعمة تقوم على التشجيع والمرافقة، لا على التلقين وحده. ولم يكن "فصل في الشارع" مجرد بديل مؤقت للمدرسة، بل نموذج لتعليم مرّن قادر على الوصول إلى الأطفال بوسائل بسيطة وقريبة من واقعهم.

## التعليم بوصفه فعلًا مجتمعيًا

ما يجمع بين هذه التجارب جميعًا أنّها تنطلق من الفكرة نفسها: أنّ التعليم لا ينتظر الظروف المثاليّة، بل يُصنع بالإرادة الجماعيّة. ففي كلّ تجربة، لا يكون المجتمع مجرد داعم للتعليم، بل شريكًا أصيلًا في تخطيطه وتنفيذه واستمراره.

تؤكّد هذه المبادرات أنّ التعليم ليس حكرًا على الفصول الدراسيّة أو المناهج التقليديّة، بل هو عمليّة حيّة تتشكّل وتتطوّر وفق احتياجات الناس ومجتمعاتهم. كما تقدّم نماذج مختلفة لكيف يمكن للمعرفة أن تجد طريقها إلى الناس عن طريق التطوّع والمشاركة، والإبداع في ابتكار مساحات جديدة للتعلّم.

وفي السودان اليوم، تمثّل هذه التجارب أكثر من مجرد مبادرات تعليميّة؛ فهي شواهد على قدرة المجتمعات على ابتكار حلولها الخاصّة، وعلى أنّ التعليم، في جوهره، فعل مجتمعيّ قبل أن يكون خدمة تُقدّم. وحين يتحوّل المجتمع نفسه إلى مدرسة، تصبح المعرفة أكثر قربًا من الناس، وأكثر قدرة على الاستمرار والتأثير.

## نسرین آدم

معلّمة دراسات إسلاميّة

السودان

# التعليم الشعبيّ وبناء وعي الطفل في الحرب: قراءة في ممارسات التعليم الشعبيّ داخل مراكز الإيواء في غزّة

خليل علي خليل أبو جراد

في غزّة، حيث تتوقّف المدارس لكنّ التعلّم لا يتوقّف، يتحوّل التعليم من فعل مؤسّسيّ إلى وجود حيّ. ينتقل من الصفوف إلى الخيام، ومن الكتب إلى تفاصيل الحياة اليوميّة، ومن الدروس الجاهزة إلى أسئلة مفتوحة يفرضها الواقع. في هذا التحوّل الجذريّ، لا يظهر التعليم الشعبيّ في شكل بديل طارئ، بل في شكل استجابة تربويّة تعيد تعريف التعليم بوصفه خبرة إنسانيّة متجذّرة في المعاناة الجماعيّة، ومفتوحة على إمكان التغيير.

## من منهج إلى حياة

داخل مراكز الإيواء في غزّة، لا يحضر الأطفال بوصفهم متعلّمين تقليديّين، بل شهوداً على تجربة قاسية تتداخل فيها مشاعر الفقد والخوف وعدم اليقين. من هنا، لا يبدأ التعليم الشعبيّ من المنهج، بل من هذه الخبرات الحيّة. لكنّه لا يكتفي بقراءتها، بل يعمل على تحويلها إلى مدخل لممارسة تربويّة، تتيح للطفل التعبير والمشاركة واستعادة الإحساس بالقدرة.

## الوعي الذاتي: بين التسمية والعجز عن التعبير

المشهد الميدانيّ (1):

طفل يجمع بقايا الخشب قرب خيمته ليصنع "بيتًا صغيرًا". حين سُئِل عن السبب، قال: "عشان أرجّع بيتي". في اليوم التالي، حاول أحد الميسّرين إشراكه في نشاط جماعيّ مشابه، فرفض بشدّة، ودفع الأدوات بعيدًا.

اقترب الميسّر من الطفل بهدوء، وأخفض صوته حتّى لا يتحوّل الموقف إلى مواجهة أمام المجموعة. لم يسأله: لماذا رفضت؟ ولم يطلب إليه الاعتذار أو العودة إلى النشاط. قال له ببساطة: "الأدوات ستبقى هنا، وإذا أحببت أن تعمل وحدك أو معنا فالمكان موجود". ثمّ أبقى قطع الخشب والورق في زاوية قريبة من الطفل، وطلب إلى بقيّة الأطفال متابعة العمل من دون التعليق على سلوكه. بعد دقائق، عاد الطفل إلى لمس بعض الأدوات منفردًا، من غير أن يدخل في النشاط الجماعيّ كاملًا.

أظهر هذا التدخّل أنّ دور الميسّر لم يكن ضبط الطفل أو تفسير حزنه نيابة عنه، بل حماية مساحة التعبير التي بدأها الطفل بنفسه. وهنا يتجلّى التعليم الشعبيّ بوصفه تعليمًا يبدأ من معنى الطفل الخاصّ، ويقبل التعبير المتقطّع وغير المستقرّ، بدل أن يحوّله إلى مهمّة إلزاميّة أو نتيجة جاهزة.

المشهد الميدانيّ (2):

طفلة جلست تبكي بصمت ورفضت المشاركة. حين أعطتها الميسّرة ورقة وألوانًا، رسمت خطوطًا حمراء متشابكة وقالت: "أنا معصّبة". في جلسة لاحقة، عادت إلى النشاط نفسه، لكنّها مرّقت الورقة قبل أن تُكمل، ورفضت أيّ محاولة للحديث.

جلست الميسّرة بالقرب منها من غير أن تقتحم صمتها، وقدمّت الورقة باعتبارها خيارًا لا واجبًا. عندما قالت الطفلة إنّها غاضبة، اكتفت الميسّرة بتأكيد العبارة قائلة: "أنتِ معصّبة الآن، وهذا مسموح"، ولم تفسّر الرسم بدلًا منها. وعندما مرّقت الورقة في الجلسة التالية، لم توقفها بعنف ولم تسألها أمام الآخرين، بل وضعت ورقة أخرى قربها وقالت: "حين تريدن، يمكنك أن تستخدمي واحدة جديدة أو لا تستخدمي شيئًا". في الجلسات اللاحقة بقي النشاط مفتوحًا، فشاركت الطفلة أحيانًا بالرسم، وأحيانًا بالاكْتفاء بالمراقبة.

يكشف هذا التدخّل أنّ التعبير الانفعاليّ ليس مسارًا ثابتًا. التعليم الشعبيّ هنا لا يحوّل التعبير إلى هدف يجب تحقيقه، بل يجعله مساحة ممكنة تظهر وتغيب وفق استعداد الطفل،

ويمنح المعلّمة أو الميسّرة دور الرفيقة التي تحتمل هشاشة اللحظة بدل استعجال تجاوزها.

### إدارة الذات: بين التنظيم والانفلات

المشهد الميدانيّ (3):

عند توزيع الأدوات، اقترح الأطفال قاعدة لتنظيم الدور، ونجحوا في الالتزام بها في البداية. لكن في جلسة لاحقة، ومع ازدياد التوتر، انهارت القاعدة سريعًا، وارتفعت الأصوات.

أوقفت الميسّرة النشاط لدقائق قصيرة، لا عقابًا، بل فرصة لالتقاط النفس. جمعت الأطفال في دائرة صغيرة وسألتهم: "قاعدتنا لم تنجح اليوم، ماذا نقترح كي نكمل؟" اقترح بعض الأطفال تقليل عدد المشاركين حول الطاولة، واقترح آخرون أن يحمل طفل واحد صندوق الأدوات في كلّ جولة. ساعدتهم الميسّرة في اختيار حلّ عمليّ، ثمّ أعادت توزيع الأدوات: طفل يوزّع، آخر يجمع، وثالث يذكّر بالدور. هدأت الأصوات تدريجيًّا، واستطاع الأطفال إكمال جزء من النشاط، مع قبول أنّ القاعدة قد تحتاج إلى تعديل جديد لاحقًا.

لم يكن هدف التدخّل إعادة النظام فقط، بل إشراك الأطفال في بنائه وفهم حدوده. بهذا تصبح إدارة الذات تجربة تعلّم جماعيّة، لا مجرد طاعة لتعليمات خارجيّة. ويتجلّى التعليم الشعبيّ في تحويل القواعد من أوامر جاهزة إلى نتاج جماعيّ قابل للمراجعة، بحسب واقع الأطفال وتوتّرهم.

### الوعي الاجتماعيّ: بين التعاطف والانغلاق

المشهد الميدانيّ (4):

في جلسة سرد، شارك طفل قصّة فقُد، فتدخّلت طفلة قائلة: "أنا كمان صار معي هيك!". نشأ تعاطف جماعيّ. لكن لاحقًا، قاطع أحد الأطفال الحديث، وانسحب آخرون.

لاحظ الميسّر أنّ طاقة المجموعة بدأت تنخفض، وأنّ بعض الأطفال لم يعودوا قادرين على الاستماع. لم يطلب إلى الطفل إكمال القصّة بأيّ ثمن، ولم يعاتب المنسحبين. شكر الطفل على ما شاركه، ثمّ قال للمجموعة: "يمكن لمن يريد أن يرسم ما يشعر به، ولمن يريد أن يسمع فقط أن يبقى معنا، ولمن يحتاج إلى استراحة أن يجلس في الزاوية الهادئة". قلّص الميسّر دائرة الحديث إلى طفلين أو ثلاثة، وأنهى الجلسة قبل أن يتحوّل التعاطف إلى ضغط أو انكشاف زائد.

يوضّح هذا التدخّل أنّ التعاطف طاقة محدودة في سياق الحرب والنزوح، وليس حالة دائمة تمكن مطالبة الأطفال بها. التعليم

الشعبيّ هنا يحترم حدود الطفل، ويعيد تعريف المشاركة بوصفها حقًا وخيارًا، لا التزامًا اجتماعيًا يثقل عليه.

### مهارات العلاقات: بين التعاون واستعادة الصراع

المشهد الميدانيّ (5):

طفلان كانا دائميّ الشجار، ثمّ عملا معًا على لوحة مشتركة. لكن بعد أيّام، عاد الخلاف بينهما.

تعاملت الميسّرة مع عودة الخلاف باعتبارها جزءًا من بناء العلاقة، لا دليلًا على فشل النشاط السابق. فصلت الطفلين مؤقتًا من غير إقصاء، ثمّ دعت كلّ واحد منهما إلى وصف ما حدث بكلمات قصيرة أو برسم سريع. بعد ذلك استخدمت لعب الأدوار: طلبت إلى كلّ طفل أن يقول جملة واحدة من موقع الآخر، مثل: "أنا انزعجت عندما أخذت اللون"، أو "أنا كنت أريد أن أكمل اللوحة". في نشاط لاحق أعادتهما إلى مهمّة مشتركة صغيرة ومحدّدة، مثل اختيار عنوان للوحة أو ترتيب الألوان، قبل العودة إلى تعاون أوسع.

لا يسعى هذا التدخّل لإنهاء الصراع نهائيًّا، بل إلى العمل داخله وتحويله إلى فرصة للفهم. في هذا المعنى يظهر التعليم الشعبيّ في تعامله مع العلاقات كما تتشكّل فعليًا في الواقع، بما فيها من تقارب وتوتّر وعودة إلى الخلاف، لا كما ينبغي أن تكون في صورة مثاليّة.

## اتّخاذ القرار: بين التمكين والتردّد

المشهد الميدانيّ (6):

طلبت الميسّرة إلى الأطفال اختيار النشاط، فاخاروا مرّة، وتردّدوا مرّة أخرى، وبدا على بعضهم الارتباك أمام كثرة الخيارات. عندما لاحظت الميسّرة التردّد، لم تفسّره بوصفه ضعفًا أو عدم رغبة. قلّصت الخيارات من أربعة إلى خيارين، وشرحت كلّ خيار بجملة بسيطة. ثمّ استخدمت التصويت برفع اليد، مع ترك مساحة لمن لا يريد الاختيار. في بعض المرّات اعتمدت قرار الأغليبيّة، وفي مرّات أخرى قسّمت المجموعة إلى نشاطين صغيرين. قالت للأطفال: "يمكن أن نختار اليوم شيئًا بسيطًا، ونغيّره في اللقاء القادم". ساعد ذلك بعض الأطفال في المشاركة في القرار، من غير شعور بأنّ الاختيار عبء كبير أو نهائيّ.

يعكس هذا التدخّل أنّ الاختيار ليس دائمًا تمكينًا مباشرًا، فقد يتحوّل في ظروف الحرب إلى عبء إضافيّ. التعليم الشعبيّ هنا

يدعم القدرة على اتّخاذ القرار تدريجيًّا، ويجعل الاختيار تمرينًا آمنًا قابلًا للتراجع والتعديل، لا اختبارًا لقدرة الطفل.

### المشهد الميدانيّ (7):

طفل يرفض المشاركة باستمرار، ثمّ يقترب لاحقًا من دون تفاعل واضح.

حافظ الميسّر على وجود الطفل داخل المساحة من غير أن يجعله موضوعًا للملاحظة أو الضغط. كان يحيّيه في بداية اللقاء كما يحيّي بقيّة الأطفال، ويترك له مكانًا قريبًا من النشاط لا في مركزه. لم يسأله كلّ مرّة: "هل ستشارك؟" بل كان يضع أمامه خيارًا صغيرًا: ورقة، لونًا، أو مقعدًا قريبًا. بعد عدّة لقاءات، اقترب الطفل من المجموعة، فاستقبله الميسّر بابتسامة خفيفة ومن دون إعلان ذلك أمام الآخرين. بقي الطفل صامتًا، لكنّ وجوده صار أقرب وأكثر اطمئنانًا.

يكشف هذا التدخّل تحوّلًا مهمًّا: من السعي للتغيير السريع إلى الحفاظ على إمكانيّة التغيير. التعليم الشعبيّ هنا يقوم على الاستمراريّة وبناء الثقة، لا على النتائج الفوريّة أو المؤشّرات السريعة، ويقبل أن يكون الاقتراب الصامت شكلًا من أشكال الحضور.

### \*\*\*

في غرّة، لا يسير التعلّم في خطّ مستقيم، ولا تُفاس نتائجه بلحظات النجاح وحدها. هناك أطفال يتقدّمون، وآخرون يتراجعون، وبعضهم يبقى في المساحة ذاتها. لكن داخل هذه المساحة يحدث شيء آخر: تفتح إمكانات صغيرة للتعبير والاختيار والانسحاب والعودة.

التعليم الشعبيّ، في هذه التجربة، لا يكتفي بمرافقة الواقع، بل يبدأ من داخله في إعادة تشكيل العلاقة معه. وحين يصبح الميسّر أو المعلّمة شاهدًا مرافقًا لا سلطة ضابطة فقط، يتحوّل التعلّم إلى ممارسة إنسانيّة تحفظ للأطفال حقّهم في المعنى، وفي البطء، وفي المحاولة. وهنا لا يكون التعلّم مجرد استجابة، بل خطوة أولى هادئة، لكنّها عميقة نحو التغيير.

## خليل علي خليل أبو جراد محاضر فلسطين

# إنتاج المعنى في المتاحف

## قراءة تقاطعية بين الفينومينولوجيا والتعليم الشعبي

سارة زهران

ينبع السؤال الأساسي في هذا المقال من الاهتمام بالمعاني التي يمكن أن يستخلصها الزوار، صغارًا وكبارًا، من تجربتهم في المتاحف بشكل عام، وفي المتاحف الفلسطينية بشكل خاص. فكيف يمكن للمتحف أن يزيح صورته النمطية بوصفه مكانًا لعرض الأغراض والتحف، ليصبح فضاءً تُنتج فيه الخبرة والمعنى من التفاعل مع القصص والذاكرة والتجربة المعاشة في السياقات الاستعمارية كما في فلسطين، حيث يتشكل الوعي تحت شروط الاستعمار؛ فتكتسب هذه التجربة بعدًا تربويًا وسياسيًا يتجاوز نموذج الزيارات التقليدية القائمة على التلقّي والمشاهدة العابرة، نحو علاقة بين المتحف والمؤسسات التعليمية، تُسهم في ربط المتعلمين بواقعهم الحي، وتحفز التفكير النقدي وفهم علاقتهم بالمكان والهوية والذاكرة. ومن تقاطع الفينومينولوجيا مع التعليم الشعبي، يمكن النظر إلى المتحف الفلسطيني بوصفه مساحة تعليمية تُنتج فيها المعرفة جماعيًا، انطلاقًا من التجربة الحسية واليومية للمتعلّمين.

من هذا المنظور التقاطعي، يُنظر إلى المتحف على أنه مكان حيّ تتشكل فيه الخبرة الإنسانية، حيث يصبح المتعلم شريكًا في إنتاج المعنى، وفاعلًا حاضرًا يسهم في نقل القصص والتجارب إلى أجيال تتشارك التاريخ، وتنسب إليه، وتستعيد فاعليتها من خوض هذه التجربة التربوية التي تسمح لهم بالاقتراب من الدلالات والأحداث، ليس بصفته المعرفية فقط، وإنما بصفته الذاتية والجماعية.

هنا، ننظر إلى أن التعليم في المتاحف عمومًا يحدث على أساس ظاهري "فينومينولوجي"، ينطلق من المعارض والأشياء التي يمكن تعريفها ظاهريًا بما دبتّها، وثقافيًا بالقصة التي تحملها، وبالخبرة التي تتعلّق بإنتاجها، وبالزمن الذي أتت منه؛ بحيث تشكّل هذه المعرفة الثقافية تجربة المتعلم التي تنقل هذه المعارضات من صفتها المادية "الميتة"، إلى معناها الحيّ الذي يُبقي العلاقة بين الماضي والحاضر، وينقل التجربة من

فرديتها إلى جماعيتها، عن طريق إشعال الحواس والذكريات والانطباعات الشخصية. كما يمكن للمنهجيات التي يستخدمها المتحف أن تستند إلى مبادئ التعليم الشعبي، لبيان كيفية تحويل هذه التجربة إلى عملية معرفية تشاركية ووعي نقدي، تُمكن المتعلم من ربط ما يراه بالواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي المحيط به.

### إعادة تعريف المتحف

تثير محاولة التفكير في المتحف ضمن مقاربة التعليم الشعبي إشكالية جوهرية، تتعلّق بطبيعة المتحف نفسه بوصفه مؤسسة ارتبطت تاريخيًا بإنتاج المعرفة الرسمية والنخبوية، وبأنماط من العرض والتفسير تقوم على السلطة الثقافية والمؤسسية. غير أنّ هذا التصوّر يُمكن مساءلته وإعادة بنائه، لا سيما في السياقات الاستعمارية، عن طريق تبني فهم للمتحف باعتباره فضاءً حوارياً ومجتمعياً، لا يقتصر دوره على حفظ المقتنيات وعرضها، بل يمتدّ إلى إنتاج المعرفة بصورة تشاركية، تنطلق من التجربة الحياتية للناس وذاكرتهم الجماعية. وفي هذا الإطار، يلتقي التعليم الشعبي مع الفينومينولوجيا في اهتمامهما بالتجربة الإنسانية المعاشة بوصفها نقطة انطلاق للمعرفة؛ فبدلاً من التعامل مع الزائر المتعلم على أنه متلقٍ سلبي للمعلومات، يصبح حضوره داخل المتحف تجربة حسية وإدراكية متكاملة، تتداخل فيها الذاكرة والمشاعر والحواس والتجارب الشخصية مع المعارضات، بما يتيح إنتاج معانٍ متعدّدة تتجاوز التفسير الأحادي أو الرسمي.

ويلتقي هذا التصوّر مع التعريفات الحديثة للمتاحف. فوفقاً لتعريف لجنة المتاحف الدولية (ICOM, 2022)، "المتحف مؤسسة دائمة، غير ربحية، في خدمة المجتمع، تقوم بالبحث والجمع والحفظ والتفسير وعرض التراث المادي وغير المادي. يكون المتحف مفتوحاً للجمهور، متاحاً وشاملاً، ويعزز التنوع والاستدامة. كما يعمل المتحف ويتواصل بطريقة أخلاقية



ومهنيّة، بمشاركة المجتمعات، مقدّمًا تجارب متنوّعة للتعليم والمتعة والتأمّل وتبادل المعرفة" (ICOM, 2022).

يسمح هذا التعريف بتصوّر المتحف مكانًا حيًّا يتجاوز النخبويّة التقليديّة، ويؤكّد على دوره في توفير تجارب تعليميّة وثقافيّة متاحة لجميع الزوّار.

في السياق الفلسطينيّ تحديداً، تكتسب هذه المقاربة أهميّة مضاعفة، نظراً إلى ارتباط الثقافة والذاكرة بعلاقات القوّة والاستعمار. فالاستعمار لا يقتصر على السيطرة الماديّة على الأرض، بل يشمل أيضاً السيطرة على السردية التاريخية، وإعادة تشكيل الذاكرة الجماعيّة، وتحديد من يمتلك حقّ تمثيل التاريخ والثقافة. ومن هنا، يمكن للمتحف الذي يستخدم أدوات مستلهمة من التعليم الشعبيّ أن يشكّل ممارسة ثقافيّة مقاومة، بإعادة الاعتبار للمعرفة الشعبيّة والروايات الشفويّة والخبرات اليوميّة، بوصفها مصادر أساسيّة لإنتاج المعنى. وهكذا لا يعود الثوب الفلسطينيّ أو المفتاح أو الصورة الأرشيفيّة مجرد قطعة للعرض، بل يتحوّل إلى حامل ذاكرة معاشة وتجربة جمعيّة مرتبطة بالفقد والاستمراريّة والانتماء. وبهذا المعنى، يصبح المتحف مساحة لإنتاج وعي نقديّ جماعيّ، يُمكن المتعلّمين من قراءة المعارضات بوصفها جزءاً من واقعهم الاجتماعيّ والسياسيّ، لا بوصفها بقايا جامدة من الماضي.

وانطلاقاً من ذلك، يمكن النظر إلى المتحف باعتباره فضاءً تربويّاً وثقافيّاً بديلاً، يعيد توزيع السلطة داخل العمليّة المعرفيّة، ويمنح المتعلّم دوراً فاعلاً في التّأويل والمشاركة وصناعة السردية. فالمعرفة هنا لا تُقدّم باعتبارها حقيقة مكتملة، بل تُبنى بالحوار والتفاعل والتجربة المشتركة. وبهذا التحوّل، يغدو المتحف موقعاً لإنتاج المعنى والذاكرة والوعي، ومجالاً لممارسة أشكال من المقاومة الثقافيّة التي تواجه محاولات المحو والإقصاء الاستعماريّ، بالإصرار على حضور التجربة بوصفها معرفة حيّة ومتجدّدة.

## تجارب تعلّميّة سياقيّة

لا يمكن الحديث عن التعليم الشعبيّ في المتاحف بمعزل عن السياق الذي يحدث فيه التعلّم، ولا عن علاقة المتحف بالمجتمع والمدرسة والناس الذين يمثّلونهم. فالتعليم الشعبيّ

لا ينطلق فقط من المعرفة المجتمعيّة، بل من أدوات الناس أنفسهم: لغتهم وتجاربهم وطرقهم في الفهم والتعلّم، وهو ما يصبح أكثر إلحاحاً في السياقات الاستعماريّة.

في إحدى الزيارات المدرسيّة إلى المتحف، تجمّع الطّلاب حول عمل الفنّان أمير زعبي، وهو تركيب فنّي أُعيد فيه بناء مدينة يافا قبل النكبة باستخدام قطع بلاط تقليديّ فلسطينيّ جمعت من تحت البحر، من البيوت المهدمّة والمهجّر سكّانها. لم يعرف كثير من الطّلاب المادّة نفسها، ولا شكل المدينة التي يمثّلها العمل، لكنّ التجربة لم تتوقّف عند شرح القطعة الفنّيّة، بل تحوّلت إلى مساحة تخيل جماعيّ: ماذا لو كانت يافا حرّة؟ ماذا لو كانت فلسطين حرّة؟ وفي لقاء لاحق، كتب الأطفال أخباراً صحفيّة متخيّلة عن التحرّر.

تكشف هذه التجربة كيف يمكن لتفصيل بسيط، مثل البلاط التقليديّ، أن يفتح أسئلة كبرى حول الذاكرة والتحرّر والهويّة، وأن يحوّل المتحف من مساحة عرض إلى مساحة تفكير جماعيّ تنطلق من تجربة الناس أنفسهم. وهنا يلتقي التعلّم المتحفّي مع مفهوم باولو فريري للتعليم الشعبيّ، بوصفه ممارسة تحرّريّة تساعد الناس في فهم واقعهم نقدياً، والعمل جماعياً على تغييره. فالتعليم الحقيقي عند فريري لا يقتصر على "قراءة الكلمات"، بل يمتدّ إلى "قراءة العالم" (Freire & Macedo, 1987).

وانطلاقاً من هذا الفهم، لا يعود دور المتحف عرض القصص فحسب، بل خلق سياقات يستطيع فيها المتعلّمون أن يختبروا تجاربهم، ويتشاركوا تأويلاتهم، ويستعيدوا علاقتهم بالمكان والذاكرة، في مواجهة السرديات الجاهزة والرتيبة.

## ثلاثيّة مُغايرة: المتحف والمتعلّم والمجتمع

يقوم التعليم الشعبيّ، كما يطرحه باولو فريري، على علاقة تشاركيّة بين المعلّم والمتعلّم والمجتمع، لا بوصفها علاقة تُلغى فيها السلطة، بل يُعاد توزيعها بصورة أكثر عدالة وتفاعليّة، بحيث تصبح المعرفة ممارسة جماعيّة مرتبطة بالتجربة الحيّة والواقع الاجتماعيّ. وفي سياق المتاحف، تمكن إعادة قراءة هذه الثلاثيّة بصورة مُغايرة، فإذا تحوّل المتحف من فضاء للعرض والتلقّي إلى فضاء تعليميّ منتج للمعنى، لن يعود الزائر

متلقياً سلبياً، بل مشاركاً في بناء المعرفة وتأويلها، بينما يستعيد المجتمع حضوره بوصفه مصدرًا للقصص والخبرات والذاكرة التي تحملها المعارضات.

ومن هنا، لا تعود الزيارات المدرسيّة إلى المتحف نشاطاً مكتملاً للعمليّة التعليميّة، بل تصبح جزءاً من مسار تربويّ تطبيقيّ يربط المدرسة بالمتحف والمجتمع. ويتحقّق ذلك بإشراك الطلبة والمعلّمين في القراءة والتأمّل والبحث حول المعارضات، وتتبع تاريخ القطع الفنّيّة، وكتابة القصص المرتبطة بها، والمشاركة في تصميم المعارض وتنظيمها. تتيح هذه المنهجية للمتعلّمين خوض تجارب سياقيّة تتجاوز النموذج المدرسيّ القائم على التلقين، نحو ممارسة تعليميّة تعتمد على المشاركة والحوار وإنتاج المعنى.

بهذا المعنى، يصبح المتحف فضاءً يمارس التعليم الشعبيّ، لا عن طريق نقل المعرفة فحسب، بل عن طريق إشراك المتعلّمين في إنتاجها انطلاقاً من واقعهم وتجاربهم اليوميّة. وهنا يتجاوز التعليم وظيفته المدرسيّة الضيقة بوصفه تعلّماً للقراءة والكتابة، ليصبح، وفق تصوّر فريري، أداةً لقراءة العالم وفهمه ومساءلته.

## الإصغاء بين الفينومينولوجيا والتعليم الشعبيّ

يمثّل الإصغاء أحد أهمّ المفاهيم التي يتناولها التعليم بشكل عامّ، بالعديد من الأوجه والعديد من المقاربات. فهناك من يعتبر الإصغاء أحد مشاكل التعليم، لأنّه يسلب المتعلّم قدرته على المشاركة، والبعض الآخر يتعامل معه بصفته التأمليّة والمعرفيّة، أي الإصغاء إلى التجربة، إلى الحياة خارج نافذة الصّف. وهي دعوة راديكاليّة للانتفاض على الصوت الواحد، واستعادة القدرة على خلق صوت عبر التجربة، وهذا ما ركّزت عليه الفينومينولوجيا، والتعليم الشعبيّ على حدّ سواء.

ويمثّل الإصغاء بهذا الفهم أحد أهمّ سمات التجربة المتحفية؛ إذ يستطيع الزائر إيقاف إيقاع الحياة اليوميّة، والتجوّل في الخبرات المعروضة، والتأمّل في القصص التي تنقلها المعارضات، والإنصات إلى تفسيره الشخصيّ لها قبل تلقّي المعنى الجاهز. وتظهر هذه الممارسة بوضوح في البرامج التعليميّة المتحفية التي تدعو الطلبة مثلاً إلى تتبّع قصّة قطعة فنّيّة أو عرض يوميّ، ليس بوصفه أثرًا مادّيًا فحسب، بل باعتباره حاملاً ذاكرة وتجربة إنسانيّة. فقد يتحوّل ثوب مطرّز أو صورة عائليّة إلى مدخل للإصغاء إلى حكايات التهجير والعمل والحياة اليوميّة، ومن ثمّ إعادة كتابة هذه القصص وربطها بتجارب المتعلّمين أنفسهم. وفي المتاحف المعاصرة، لا يقتصر الإصغاء على العلاقة بين الزائر والمعرض، بل يمتدّ إلى إشراك المجتمع نفسه في إنتاج الرواية المتحفية، بجمع الشهادات الشفويّة، أو مشاركة العائلات في بناء المعارض، أو دعوة الطلبة إلى إنتاج قراءاتهم الخاصّة للمعارضات. هنا يتحوّل الإصغاء من فعل تأمليّ فرديّ إلى ممارسة جماعيّة تُعيد توزيع الصوت والمعنى، وتفتح المجال أمام روايات متعدّدة تتجاوز السردية الواحدة.

وإذا كانت الفينومينولوجيا تدعونا إلى الإصغاء العميق لتجربة الإنسان في العالم، فإنّ التعليم الشعبيّ يدعونا إلى تحويل هذا الإصغاء إلى وعي جماعيّ قادر على مساءلة الواقع وإعادة تخيّل. وفي السياق الفلسطينيّ، تكتسب هذه الممارسة بعداً تحرّريّاً خاصّاً، فالإصغاء لا يصبح مجرد أداة معرفيّة، بل فعل مقاومة ضدّ المحو والتغييب. لذلك، لا يعمل المتحف تحت الاستعمار بوصفه فضاءً للحنين أو النوستالجيا، بل باعتباره مساحة حيّة لإعادة بناء العلاقة مع الواقع، عن طريق توفير أدوات ثقافيّة وتربويّة تساعد الناس في قراءة تجاربهم، والانخراط في إنتاج سردياتهم الخاصّة، وتخيّل إمكانيّات جديدة للفعل والتحرّر.

## سارة زهران

مشرفة البرنامج التعليميّ في المتحف الفلسطينيّ  
فلسطين

## المراجع

- International Council of Museums (ICOM). (2022). *Museum definition*.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.

# مقالات عامة

نحو  
تعليم  
معاصر

manhajiyat.com

# العقل الجيو-تاريخي وبناء النهضة: دور تعليم التاريخ والجغرافيا في صناعة النخب القيادية

عبد الرحمن حسنيوي

على الأدلة. في هذا الإطار، يكتسب قول عبد الرحمن بن خلدون (1996) دلالة عميقة: "التاريخ في ظاهره لا يزيد عن الإخبار، وفي باطنه نظر وتحقيق"، وهو تصوّر يؤسّس لمنهجية تجعل من التاريخ علمًا نقديًا قائمًا على الفهم العميق للظواهر. كما إنّ تحليل المعاهدات والوقائع التاريخية يكشف عن طبيعة القرارات السياسيّة، ويظهر كيف تقود عوامل معينة إلى نتائج حاسمة تغيّر مجرى التاريخ، ما يدرّب المتعلّم على استنتاج أخطاء صنّاع القرار وفهم سياقاتها، ويمنحه أدوات لتقييم الواقع واستشراف المستقبل.

في المقابل، تتجاوز الجغرافيا حدود الوصف إلى مجال التحليل الاستراتيجي والجيوسياسي، إذ تتيح فهم العلاقة بين المكان والقوة، وبين الموارد والقرارات السياسيّة. ويرى إيف لاكوست (1976) أنّ "الجغرافيا تُستخدم أولًا لصنع الحرب"، وهو ما يكشف عن بعدها الاستراتيجي العميق. إنّ دراسة الخرائط وتحليل المعطيات المرتبطة بها، من موارد وممرات ومواقع استراتيجيّة، تمكّن المتعلّم من بناء رؤية جيوسياسيّة واقتصاديّة، تساعد في فهم التفاعلات الدوليّة والتفكير في حلول تستند إلى معطيات دقيقة.

يفضي تكامل التاريخ والجغرافيا إلى بناء عقل جيو-تاريخي يربط بين الزمان والمكان في تحليل الظواهر، وهو ما يشكّل أساس التفكير الاستراتيجي؛ إذ يصبح المتعلّم قادرًا على فهم الامتدادات الزمنية للقرارات، وتأثير العوامل الجغرافيّة في تشكيل الأحداث. وهو ما أبرزه فرناند بروديل (1972) حين أكد أنّ فهم التاريخ يظلّ ناقصًا من دون استحضار البنى الجغرافيّة العميقة. كما أشار

تطرح مسألة تدريس التاريخ والجغرافيا إشكاليًا عميقًا، يرتبط بعجز الأمة عن تحويل رصيدها التاريخي وموقعها الجغرافي إلى قوّة فاعلة، نتيجة اختزال هاتين المادتين في الحفظ بدل توظيفهما لبناء الوعي وصناعة القرار. فعلى الرغم من ما يتيح التاريخ من فهم لتحوّلات القوّة والانهيار، وما تمنحه الجغرافيا من أدوات لقراءة المجال وإمكاناته، يظلّ هذا الزخم المعرفي معطلًا في غياب تنمية التفكير النقدي والاستراتيجي. في هذا السياق، يبرز الذكاء الاصطناعي بوصفه فرصة لإعادة تشكيل التعلّم، عن طريق تمكين المتعلّم من تحليل الوثائق، ومقارنة الروايات، واستشراف السيناريوهات، وتحليل المعطيات الجغرافيّة بشكل ديناميكي، ما يحوّل التعلّم إلى تجربة استكشافية تفاعليّة. ومن هنا تبلور الإشكاليّة في كيفية إعادة بناء تدريس التاريخ والجغرافيا في تفاعل خلّاق مع الذكاء الاصطناعي، بما يساهم في تكوين عقل نقدي واستراتيجي، قادر على فهم الماضي واستيعاب الحاضر واستشراف المستقبل، وصناعة نخب مؤهلة لقيادة مشروع نهضوي في الحضارة العربيّة الإسلاميّة.

## تدريس التاريخ والجغرافيا: من بناء التفكير النقدي إلى تشكيل العقل الاستراتيجي

يمثّل التاريخ مجالًا خصبًا لتدريب العقل على التحليل والنقد، إذ يتيح للمتعلّم التعامل مع وقائع متعدّدة الأبعاد، وسرديات متباينة، ووثائق تحمل رؤى ومصالح مختلفة. يفتح الانتقال من التلقّي إلى التحليل أفقًا جديدًا، إذ يصبح المتعلّم قادرًا على مساءلة الروايات، ومقارنة المصادر، واستخلاص النتائج بناءً



محمّد عابد الجابريّ (1988) إلى أنّ أزمة العقل العربيّ ترتبط بأدوات التفكير ذاتها. في هذا الصدد، تكشف التجربة الميدانيّة في التدريس أنّ التحوّل الحقيقيّ في وعي المتعلّم، يتحقّق عندما يتحوّل الدرس إلى فضاء للتّحليل والمناقشة. فعند الاشتغال على الوثائق والمعاهدات، ينخرط المتعلّم في تفكيك النصوص وربطها بسياقاتها واستنتاج دلالاتها، ما يعزّز الحسّ النقديّ، بينما يفتح تحليل الخرائط والمعطيات الجغرافيّة أفق التفكير الاستراتيجيّ، عن طريق فهم التوازنات الجيوسياسيّة واستيعاب التحدّيات التي تواجه المجتمع. وهكذا، يتحوّل الفصل الدراسيّ إلى مختبر لإعداد قادة المستقبل، حيث يُدرّب المتعلّم على التفكير والتحليل واستنتاج البدائل، بما يسهم في بناء شخصيّة قياديّة قادرة على اتّخاذ القرار في سياقات معقّدة.

## تجربة تدريسيّة مدعومة بالذكاء الاصطناعيّ (نموذج تطبيقيّ)

من تجربتي في تدريس مادّة التاريخ والجغرافيا، اتّضح لي أنّ التحوّل العميق في وعي المتعلّم يتحقّق حين يتحوّل الدرس من سرد معرفيّ إلى ورشة تحليل واستكشاف. ويتعرّز هذا التحوّل بشكل نوعيّ مع إدماج الذكاء الاصطناعيّ أداة لإعادة بناء المعرفة، بحيث يصبح المتعلّم مشاركاً في إنتاج الفهم، لا مجرد متلقٍ له. في درس "العالم المتوسّطيّ في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديّين" على مستوى الجذع المشترك في الثانويّ التأهيليّ، يتيح المحتوى فرصة مثاليّة لبناء التفكير النقديّ والاستراتيجيّ في آن واحد، نظراً إلى تشابك العوامل السياسيّة والاقتصاديّة والدينيّة والجغرافيّة التي شكّلت هذا الفضاء التاريخيّ.

فعند الاشتغال على تحليل الوثائق التاريخيّة، مثل نصوص حول التوسّع العثمانيّ أو الاكتشافات الجغرافيّة أو الصراع بين القوى المسيحيّة والإسلاميّة، يمكن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ لتحليل الخطاب داخل هذه النصوص: استخراج المفاهيم المركزيّة، وتحديد طبيعة الفاعلين، وتمييز المصالح المتضاربة. هنا لا يكتفي المتعلّم بفهم الحدث، وإنّما ينخرط في تفكيك بنيته العميقة. على سبيل المثال، يمكن تقديم نصّ حول توسّع الدولة العثمانيّة في البحر المتوسّط، ثمّ تكليف المتعلّم باستخدام أداة تحليل نصوص لتحديد عناصر القوّة التي اعتمدت عليها الدولة، ثمّ مناقشة الإشكال الآتي: ما الأخطاء الاستراتيجيةّ التي وقعت فيها القوى الأوروبيّة في بداية هذا التوسّع؟ وكيف استغلّت الإمبراطوريّة العثمانيّة ذلك؟

بهذا الشكل، يتحوّل التاريخ إلى مجال لبناء الحكم النقديّ، ومحاولة إسقاطه على الواقع العربيّ الراهن. أمّا على مستوى تحليل الوقائع والمعاهدات، فيمكن الاشتغال على معطيات مثل معاهدة تورديسيلاس، بحيث يُطلب إلى المتعلّمين تحليل بنودها باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعيّ، ثمّ استنتاج كيف قُسم العالم بين القوى الاستعماريّة (الإسبان والبرتغال). بعد ذلك، يمكن طرح سيناريو بديل: كيف كان يمكن لدول أخرى أن تتدخّل لتغيير هذا التوازن؟ هذا النوع من الأسئلة يعزّز التفكير الافتراضيّ والاستراتيجيّ.

في البعد الجغرافيّ، يشكّل الدرس مدخلاً غنيّاً لتطوير التفكير الجيوسياسيّ، فعن طريق تحليل الخرائط التي تُظهر طرق التجارة في البحر المتوسّط وتحوّلها نحو المحيط الأطلسيّ، يمكن توظيف أدوات ذكاء اصطناعيّ تفاعليّة، لتمكين المتعلّم من ملاحظة التحوّلات في مراكز القوّة الاقتصاديّة. على سبيل المثال، يمكن عرض خريطة للتجارة قبل الاكتشافات الجغرافيّة وأخرى بعدها، ثمّ استخدام أدوات تحليل البيانات لاستخلاص الفروق، وربطها بصعود القوى الأوروبيّة الأطلسيّة وتراجع الدور المتوسّطيّ والوساطة الإسلاميّة. كما يمكن طرح إشكاليّة تطبيقية: كيف أثّرت الاكتشافات الجغرافيّة في مكانة العالم الإسلاميّ في التجارة العالميّة؟

ومن ثمّ، يحلّل المتعلّم المعطيات الجغرافيّة (الممرّات البحريّة، الموانئ، الموارد)، واستنتاج التحوّلات، ثمّ اقتراح بدائل استراتيجيةّ كان يمكن اعتمادها. ويمكن للذكاء الاصطناعيّ أن يساعد في محاكاة هذه السيناريوهات، بتقديم نماذج افتراضيّة لمسارات تجاريّة بديلة. هذا التداخل بين تحليل الوثيقة التاريخيّة واستكشاف الخريطة الجغرافيّة، في تفاعل مع أدوات الذكاء الاصطناعيّ، يخلق وضعيّة تعلّم مركّبة، ينتقل فيها المتعلّم من الفهم إلى التحليل، ومن التحليل إلى التقييم، ومن التقييم إلى الاستشراف. وهكذا، تتشكّل ملامح العقل النقديّ والاستراتيجيّ للمتعلّم.

### نحو نموذج تربويّ لصناعة النخب

يتطلّب بناء نخب قادرة على قيادة النهضة إعادة صياغة النموذج التربويّ، بحيث يقوم على تنمية مهارات التفكير بدل الاكتفاء بنقل المعرفة، عن طريق تحويل المتعلّم إلى فاعل داخل العمليّة التعليميّة، يمتلك القدرة على التساؤل والتحليل، وبناء التصدّورات الخاصّة به. في هذا السياق، يمكن اقتراح مجموعة

من الآليّات العمليّة التي تجعل من الدرس فضاءً حيّاً لإنتاج الفكر: اعتماد تحليل الوثائق التاريخيّة مدخلاً أساسيّاً للتدريس، بتقديم نصوص أصليّة ومتنوّعة، ومساعدة المتعلّم في تفكيكها، ومقارنة مضامينها، واستنباط دلالاتها العميقة؛ وكذلك إدماج الخرائط التفاعليّة في دراسة الجغرافيا، بما يسمح بفهم ديناميّة المجال وتحوّلاته، وربط الظواهر الجغرافيّة بالعوامل الاقتصاديّة والسياسيّة؛ بالإضافة إلى تشجيع النقاشات المفتوحة حول القضايا التاريخيّة والجيوسياسيّة، بما يعزّز روح الحوار، وينمّي القدرة على الدفاع عن الرأي بالحجّة، وتقبّل الاختلاف بوصفه جزءاً من البناء المعرفيّ؛ وربط الدروس بالواقع المعاش للمتعلّم، حتّى تتحوّل المعرفة من معطى مجرد، إلى أداة لفهم الحياة اليوميّة واتّخاذ المواقف الواعية.

كما يمكن توسيع هذا النموذج عن طريق توظيف أدوات الذكاء الاصطناعيّ في تحليل المعطيات التاريخيّة والجغرافيّة، ومقارنة النماذج، ومحاكاة السيناريوهات، بما يمنح المتعلّم تجربة تعلّم تفاعليّة تدمج بين المعرفة النظرية والتطبيق العمليّ. لا يهدف هذا التوجّه فقط إلى تحسين التحصيل الدراسيّ، وإنّما إلى إعادة تشكيل البنية الذهنيّة للمتعلّم، ليصبح قادراً على الربط بين الأسباب والتأّنج، واستشراف المآلات، وبناء قراراته على أساس تحليل موضوعيّ للمعطيات. يهدف هذا النموذج التربويّ في عمقه إلى تكوين عقل مستقلّ، قادر على الفهم العميق، واتّخاذ المواقف انطلاقاً من تحليل دقيق، وتجاوز الانفعالات اللحظيّة نحو التفكير المتوازن المبنيّ على الأدلة، وهو ما يشكّل الأساس في بناء نخب تمتلك القدرة على قيادة مشاريع الإصلاح، والإسهام الفعليّ في تحقيق النهضة الحضاريّة للأمة العربيّة الإسلاميّة؛ نخب تجمع بين المعرفة والوعي، وبين الفهم والمسؤوليّة، وبين الإدراك التاريخيّ والبصيرة الجغرافيّة، لتكون قادرة على الإسهام في صناعة مستقبل أكثر توازناً واستقراراً.

\*\*\*

يمثّل تدريس التاريخ والجغرافيا وفق مقاربة نقديّة واستراتيجيّة، مدخلاً أساسيّاً لبناء عقل قادر على فهم العالم والتفاعل معه بوعي، وهو وعي لا يكتفي بملاحظة الظواهر، بل يسعى لتفكيكها واستيعاب بنياتها العميقة، واستكشاف العلاقات التي تحكم مساراتها. بهذا المسار، يمكن تكوين جيل من القادة الذين يمتلكون أدوات التحليل، ورؤية استراتيجيةّ، وقدرة على اتّخاذ القرار، إضافة إلى حسّ تاريخيّ يحصّنه من تكرار أخطاء الماضي، وإدراك جغرافيّ يمكّنهم من قراءة مواقع القوّة والضعف في محيطهم الإقليميّ والدوليّ.

لا تُبنى النهضة الحضاريّة بالشعارات أو بالخطابات، وإنّما تبدأ من إعادة بناء العقل ذاته، وهذا البناء يمرّ عبر تعليم يحرّر الفكر من التلقين، ويعيد إليه قدرته على التساؤل والنقد والتفكير في البدائل. كما يمرّ عبر ربط المعرفة بالواقع، وتحويل الدرس إلى فضاء حيّ للتفكير والتجريب. وعندما يلتقي هذا التكوين المعرفيّ مع أدوات العصر، بما في ذلك إمكانيات الذكاء الاصطناعيّ، تتعرّز قدرة المتعلّم على التحليل والتنبؤ، وتصبح المدرسة فضاءً لإنتاج المعرفة لا استهلاكها، ومختبراً لتشكيل الوعي لا مجرد محطة عبور. بهذا المعنى، يغدو التعليم مشروعاً حضاريّاً متكاملًا، يصوغ الإنسان القادر على الفعل، ويؤسّس لعقل جماعيّ يملك أدوات الفهم والإبداع، ويستعيد للأمة قدرتها على المبادرة وصناعة المستقبل بثقة واستقلاليّة.

### عبد الرحمن حسنيوي

### أستاذ التعليم الثانويّ التأهيليّ

### المغرب

### المراجع

- الجابريّ، محمّد عابد (1988). *تكوين العقل العربيّ*. مركز دراسات الوحدة العربيّة.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. (1996). *المقدّمة*. (تحقيق: الجويديّ، درويش). الدار العصريّة.

- Braudel, F. (1972). *The Mediterranean and the Mediterranean world in the age of Philip II* (Trans: S. Reynolds). Harper & Row.
- Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. Yale University Press.
- Lacoste, Y. (1976). *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Maspero.

# التعليم الإنساني في زمن الأزمات: دور المدرسة في بناء ثقافة السلام

سهير ابن سالم

يعيش العالم اليوم في ظلّ أزماتٍ سياسيّة وإنسانيّة متسارعة، حيث أصبحت الحروب والنزاعات جزءاً من الواقع الذي يتابعه الطلبة يومياً عبر وسائل الإعلام وشبكات التواصل الاجتماعيّ. وقد انعكس ذلك على البيئة التعليميّة، لا سيّما في المدارس متعدّدة الثقافات التي تضمّ طلبة من خلفيّات وتجارب مختلفة، بعضهم متأثر بشكل مباشر بهذه الأزمات. وفي هذا السياق، لم يعد دور المدرسة مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح مطالبًا أيضًا بدعم الطلبة نفسيًا وإنسانيًا، ومساعدتهم في فهم العالم من حولهم.

يبرز هنا مفهوم التعليم الإنسانيّ الذي يضع القيم في صلب العملية التعليميّة، إذ يهدف إلى تنمية التعاطف، وتعزيز الحوار، وفهم أسباب النزاعات بدل الاكتفاء بوصف نتائجها. وتُعدّ موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، وخصوصًا التاريخ ومادّة الأفراد والمجتمعات، مجالًا أساسيًا لتحقيق هذا الهدف، لما توفره من فرص لفهم التجارب الإنسانيّة عبر الزمن.

## ماذا نقصد بالتعليم الإنسانيّ؟

يُعرّف التعليم الإنسانيّ بوصفه مدخلًا تربويًا يضع الإنسان في مركز العملية التعليميّة، لا يقتصر الهدف منه على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى تنمية القيم الأخلاقيّة، وبناء الوعي النقديّ، وتعزيز التعاطف واحترام الآخر. ويركّز هذا النوع من التعليم على فهم التجارب الإنسانيّة في سياقاتها

المختلفة، وتمكين المتعلّم من تحليل القضايا المعاصرة بطريقة متوازنة، تجمع بين المعرفة والبعد الإنسانيّ. وتتجلّى أهميّة التعليم الإنسانيّ بشكل خاصّ في ظلّ ما يعيشه العالم اليوم من أزماتٍ سياسيّة وإنسانيّة متسارعة، حيث أصبح الطلبة على تماسّ مباشر مع قضايا الحرب والنزاع عبر الإعلام ووسائل التواصل. وفي هذا السياق، لا يكفي أن تلتزم المدرسة بتقديم المعلومات وحسب، بل تصبح مطالبة بمساعدة الطلبة في فهم هذه الأحداث، والتعامل معها بوعي، وتطوير مواقف قائمة على التعاطف والحوار بدل الانقسام. ومن هنا، يُعدّ التعليم الإنسانيّ مدخلًا أساسيًا لبناء ثقافة السلام داخل المدرسة، عن طريق ربط المعرفة بالواقع، وتحويل التعلّم إلى تجربة ذات معنى تعكس تحديات العالم المعاصر. "المهمّ أن نتّجه إلى التعليم الإنسانيّ الذي يلبي احتياجات الأطفال والشباب واهتماماتهم، والذي يركّز على نموّ الشخصية وتطوّرها" (خليل، 2021)، وهو ما حاولت العمل عليه وتطبيقه.

## من النظرية إلى الممارسة: كيف نبني ثقافة السلام داخل الصف؟

بوصفي معلّمة، إذا أردت تناول ما يحدث اليوم من جانب إيجابي، على الرغم من مساوئ الصراعات والحروب، فالنقطة المضيئة تتمثّل في زيادة وعي الطلبة واهتمامهم بما يحدث اليوم، والذي يظهر من أسئلتهم المتكرّرة واعتمادهم مصطلحات أكاديميّة. فكلّ حصّة أصبحت تبدأ: "أستاذة، رأيت ماذا حصل أمس؟ سمعت ماذا قالت الحكومة؟ برأيك ما أسباب هذا الصراع؟" لذلك تزداد المسؤوليّة في هذه الظرفيّة، لا سيّما في البيئات التعليميّة متعدّدة الثقافات، حيث يصبح الصفّ مساحة تربويّة حسّاسة تتطلّب ممارسات تعليميّة واعية. ومن تجربتي في تدريس مادّة الأفراد والمجتمعات، حاولت تحويل الصفّ - حتّى في التعليم عن بُعد - إلى مساحة للحوار والفهم وبناء المعنى، وليس فقط لتلقّي المعلومات، "فالمؤسّسات التعليميّة لا تقتصر مهمّتها على نقل المعرفة فحسب، بل تُسهم أيضًا في تعزيز شعور الأطفال بالأمان والاستقرار، وترسّخ في نفوسهم الثقة والقدرة على التكيف مع التحدّيات. ومن هنا يصبح التعليم رسالة إنسانيّة عميقة، تُؤكّد أنّ بناء الإنسان يظلّ أولويّة ثابتة مهما تغيّرت الظروف" (القحطانيّ، 2026). وفي ما يأتي مجموعة من الممارسات التطبيقية التي اعتمدها:

### 1- إعادة توظيف دراسة الصراعات التاريخيّة

بدل تقديم الصراعات التاريخيّة بوصفها أحداثًا منفصلة، قمّت بتوجيه الطلبة إلى تحليلها بوصفها ظواهر إنسانيّة مرتبطة



بأسباب ونتائج. فمثلاً درّستُ الصّفّ السابع بعض الصراعات التي عرفتها الحضارة الرومانية، في سياق دراستنا لهذه الوحدة، ولم يكن الهدف من ذلك التركيز على "ما حدث" فقط، بل أيضاً فهم لماذا نشأت هذه الصراعات، وما العوامل السياسيّة أو الاقتصاديّة أو الثقافيّة التي أدّت إليها؟ وكيف انتهت؟ وهل كان يمكن تجنّبها؟ ثمّ حاولنا الإجابة عن هذه الأسئلة بالانطلاق إلى خطوة أعمق. طلبتُ إلى الطلبة مقارنة هذه الصراعات التاريخيّة بواقعهم الراهن، وفي مثال على ذلك، فكّر أحد الطلبة في الحرب الجارية بين إيران وأمريكا. وفي السياق ذاته، قارنت طالبة تلك الصراعات مع الحرب العالميّة (الأسباب والنتائج والتأثيرات). وقد ساعد هذا الربط الطلبة في إدراك أنّ هذه الصراعات ليست دائمة، بل تمرّ بدورات تاريخيّة تنتهي بزوال أسبابها، ما أسهم في تخفيف القلق لديهم، ومنحهم أفقاً من الأمل بأنّ المستقبل يمكن أن يكون أكثر سلاماً.

## 2 - توظيف استراتيجيّة "أرى - أفكر - أتساءل" بشكل معمّق

لم تقتصر هذه الاستراتيجية على نشاط بسيط، بل وُظّفت بشكل منهجيّ في تحليل مصادر متنوّعة (صور، وثائق، شهادات إنسانيّة)، خصوصاً مع الصّفّ السادس في الصفوف الافتراضيّة، إذ كنتُ أبدأ بعرض صورة مرتبطة بموضوع الحرب أو السلام، ثمّ أوجّه الطلبة عبر ثلاث مراحل:

- أرى: وصف دقيق لكلّ ما يظهر في الصورة من دون تفسير.
- أفكر: محاولة تفسير ما تعنيه الصورة وربطها بسياق أوسع.
- أتساءل: طرح أسئلة نقدية حول الأسباب والنتائج أو الأطراف المعنيّة.

ومع التكرار، بدأ الطلبة ينتقلون تدريجيّاً من الملاحظة السطحيّة إلى التفكير التحليلي، وأصبحوا يطرحون أسئلة أكثر عمقاً، مثل: "من غائب عن الصورة؟" أو "كيف يمكن أن تختلف هذه القصة من منظور آخر؟" هذا التحوّل يعكس انتقال الطالب من متلقٍ إلى مفكّر ناقد.

## العمل الجماعيّ

انطلاقاً من حرصي على توظيف التعلّم التعاوني في سياق إنسانيّ، عملتُ على تصميم مشاريع رقميّة تعاونيّة تستفيد من التنوّع الثقافيّ داخل الصّفّ، خصوصاً وأنّ المدرسة التي أنتمي إليها تضمّ طلبة من جنسيّات وثقافات مختلفة. ومن أبرز هذه التجارب مشروع بعنوان "تجارب الشعوب في مواجهة الأزمات"، قمّتُ فيه بتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة

متعدّدة الجنسيّات، وطلبتُ إلى كلّ منهم أن يقدّم تجربة من بلده أو مجتمعه تتعلّق بالأزمة التي مرّ فيها، وبكيفية التعامل معها، سواء في مبادرات إنسانيّة، أو أشكال من التضامن الاجتماعيّ، أو نماذج للتعايش وإعادة البناء. ثمّ عملت كلّ مجموعة على دمج هذه التجارب في منتج رقميّ مشترك. فتحدّث طلبة عن الحرب الأهليّة في لبنان، وكيف أنّ التقسيم وعدم الوحدة يؤدّيان إلى صراعات. وآخرون تناولوا في عرض تقديميّ الاستعمار الفرنسيّ للجزائر، وكيف تشابهت هذه التجربة مع بقيّة التجارب الاستعماريّة. كانت النقاط المشتركة بين هذه العروض تتمحور حول نجاح هذه الدول في تجاوز الأزمات. وقد لاحظتُ من هذا النشاط أنّ الطلبة بدؤوا يتجاوزون النظرة الفرديّة الضيقة، ليكتشفوا أنّ التجارب الإنسانيّة متقاربة على الرغم من اختلاف السياقات، ما عزّز لديهم الشعور بالانتماء إلى إنسانيّة مشتركة.

ولتعميق هذا التعلّم، قمّتُ بتوظيف أدوات رقميّة تفاعليّة، إذ طلبتُ إلى الطلبة الإسهام في إنشاء خريطة عالميّة رقميّة، يضيفون عليها مواقع تمثّل مبادرات إنسانيّة أو تجارب إيجابيّة في نشر قيم التعاون والسلام. وكان على كلّ طالب أن يرفق إضافته بتعليق تحليليّ، أو قصّة قصيرة توضّح أهميّة هذه المبادرة وسياقها. وقد تحوّلت هذه الخريطة تدريجيّاً إلى مساحة معرفيّة مشتركة تعكس تنوّع التجارب الإنسانيّة، وأسهمت في تنمية مهارات البحث الرقميّ، والعمل التعاونيّ، وربط المعرفة بالواقع. بهذه الممارسات، لم يعد التعلّم مجرد نقل للمعلومات، بل أصبح تجربة إنسانيّة مشتركة، يُسهم فيها الطلبة بفاعليّة، ويعيدون عن طريقها بناء فهمهم للعالم بطريقة أكثر وعياً وتوازناً.

وإيماناً منّي بأهميّة الاستماع إلى صوت الطالب، حرصتُ على تخصيص مساحات تعبيرية تمكّن الطلبة من مشاركة مشاعرهم وأفكارهم تجاه ما يحدث في العالم، وربط ذلك بقيمهم الشخصيّة والوطنية. فكان السؤال الدائم في أوّل الحصّة عن أحوالهم، وما أهمّ المستجدّات، وما رأيهم بها؟ وماذا يتابعون؟ وأخصّص الدقائق الخمسة الأولى للاطمئنان عليهم، ومشاركة مشاعرهم وأفكارهم في ظلّ هذه الأوضاع.

ولترسيخ ثقافة السلام في ظلّ الصراعات، استخدمتُ في مادّة تاريخ قطر درس "السلام العالمي" لطلبة الصّفّ الثامن، فطلبتُ إليهم كتابة رسائل سلام إلى مجتمعات تعيش أزمات، أو إلى منظمات دوليّة، أو حتّى إلى العالم بشكل عامّ، يعبّرون فيها عن رؤيتهم إلى السلام ومواقفهم من الأحداث الجارية. أتذكّر أنّ طالبة كتبت رسالة إلى الأمم المتّحدة، وطلبة كتبت رسالتها إلى

الشعب الفلسطينيّ، وطلباً كتب رسالة إلى رؤساء العالم... وكان المشترك بينهم الدعوة إلى السلام. ولم يقتصر هذا النشاط على التعبير الكتابيّ، بل شجّعهم أيضاً على استخدام الرسم والرموز البصريّة للتعبير عن أفكارهم، ما أتاح لهم مساحة أوسع للتعبير الإبداعيّ، ثمّ قمنا بتجميع هذه الأعمال في مجلّة صفّيّة بعنوان "أصوات من أجل السلام"، تحوّلت إلى منصّة تعكس تنوّع أصوات الطلبة وتعبيراتهم الإنسانيّة.

وفي سياق مادّة تاريخ قطر، عملتُ على ربط هذه التعبيرات بالقيم الوطنيّة، بتناول موضوعات مثل هيئات المجتمع المدنيّ ودورها في تعزيز التضامن الاجتماعيّ. شجّعُ الطلبة على مشاركة تجاربهم الشخصيّة في العمل الإنسانيّ، سواء عن طريق مبادرات فرديّة أو مشاركات مدرسيّة أو مجتمعيّة، ومناقشة أثر هذه المبادرات في دعم الأفراد والمجتمعات أثناء الأزمات. فتنوّعت التجارب وأثارت نقاشات جميلة بين مشاركة طالب تجربة تطوّعه في حملة الإفطار الجماعيّ، ومشاركة طالبة آخرين تبرّعاتهم لفائدة أطفال فلسطين ودول أخرى. كما شاركت طالبة مبادرة فرديّة تقوم بها أمّها في شهر رمضان، وهي إطعام الناس، وإسهام طالبة في هذه المبادرة. أسهم هذا الربط في تعميق وعي الطلبة بأنّ القيم التي يتعلّمونها ليست مجرد مفاهيم نظريّة، بل ممارسات حيّة يمكن أن تُسهم في بناء مجتمع أكثر تماسكاً وإنسانيّة. كما عزّز لديهم الشعور بالمسؤوليّة تجاه الآخرين، والربط بين انتمائهم الوطنيّ وانتمائهم الإنسانيّ الأوسع.

## بين الطموح التربويّ وواقع الصّفّ: حدود التعليم الإنسانيّ في زمن الأزمات

على الرغم من أهميّة التعليم الإنسانيّ في زمن الأزمات، فإنّ تطبيقه داخل الصّفّ لا يخلو من تحدّيات. فمن تجربتي، يتطلّب تناول موضوعات الحروب والنزاعات حساسيّة تربويّة عالية، خصوصاً في البيئات متعدّدة الثقافات؛ حيث قد يكون بعض الطلبة متأثرين بشكل مباشر بهذه الأحداث، وهو ما يفرض على المعلّم الموازنة بين فتح المجال للحوار والتعبير، وبين الحفاظ

على بيئة آمنة لا تعيد إنتاج القلق أو التوتر داخل الصّفّ. كما إنّ ضيق الوقت الدراسيّ، والتركيز على تحقيق متطلبات المنهج والتقييم، قد يحدّ من التوسّع في الأنشطة التأمليّة التي تحتاج إلى وقت للنقاش والتفكير العميق. ويُضاف إلى ذلك تفاوت تفاعل الطلبة، إذ لا يمتلك جميعهم القدرة أو الاستعداد نفسيهما للتعبير عن مشاعرهم، أو الانخراط في نقاشات ذات بعد إنسانيّ. وفي سياق التعليم عن بُعد، تظهر تحدّيات إضافيّة مرتبطة بضعف التفاعل أحياناً، وصعوبة بناء مستوى التواصل الإنسانيّ نفسه الذي يتوقّف في الصّفّ الحضوريّ. ومع ذلك، فإنّ الوعي بهذه التحديّات لا يقلّل من أهميّة هذا التوجّه، بل يساعد في تطبيقه بشكل أكثر مرونة ووعيّاً، بما يتناسب مع خصوصيّة كلّ صفّ وسياق تعليميّ.

\*\*\*

في زمن تتسارع فيه الأزمات وتتشابك فيه التحديّات الإنسانيّة مع حياة الطلبة اليوميّة، لم يعد دور المدرسة مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح مرتبطاً ببناء وعي إنسانيّ، يساعد الطلبة في فهم العالم والتفاعل معه بشكل مسؤول. وبتوظيف موادّ العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، يمكن للمعلّم أن يحوّل الصّفّ إلى مساحة للحوار والتفكير والتعبير، بحيث يتعلّم الطلبة احترام التنوّع، وفهم الاختلاف، والإيمان بإمكانية بناء السلام. وتُظهر التجارب الصفّيّة أنّ هذا النوع من التعليم لا يحتاج بالضرورة إلى تغييرات جذريّة، بل إلى ممارسات تربويّة واعية تضع الطالب في مركز التعلّم، وتمنحه مساحة للتفكير والتعبير والمشاركة. وعندما يصبح التعلّم مرتبطاً بواقع الطلبة وتجاربهم، فإنّه يتحوّل إلى تجربة ذات معنى، تُسهم في بناء شخصيّة متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابيّ مع العالم.

## سهير ابن سالم

باحثة في التاريخ ومعلّمة مادّة الأفراد والمجتمعات في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر/ تونس

## المراجع

- القحطاني، نوير ديسان. (2026). *حين تشتدّ الأزمات.. يبقى التعليم رسالة أمل*. جريدة الشرق.
- خليل، سعاد. (2021). *مبادئ التعليم الإنسانيّ وأشكاله*. دار ناشري.

# حين تحدّثت لغة الإشارة

د. هداية الرزوق  
د. رابعة العكور

لكّنه يُحسّ في طريقة جلوسها، وفي تردّدها قبل أن تشارك؛ إذ لا تتشابه الخبرات اللغويّة في مدارس الطلبة ذوي الإعاقة السمعيّة، كما قد يتبادر إلى الذهن، فالطلبة يختلفون بحسب درجة فقدان السمع. بعضهم لديه بقايا سمعيّة تمكّنه من نطق جزئيّ، وبعضهم خضع لزراعة قوقعة وتلقّى تدريبًا مبكرًا على النطق، فأصبح قادرًا على التعبير الشفهيّ بدرجة جيّدة، فيما يعاني آخرون صممًا كاملًا يجعل لغة الإشارة قناتهم الرئيسيّة، بل الوحيدة، للتواصل، وهذا ما ميّز ملاك، تلك الطفلة الذكيّة الصمّاء البكماء.

لم أكن أوّمن أنّ اللغة لا تُكتسب في مناخ من القلق أو العزلة، بل في فضاء إنسانيّ يسمح للمتعلم أن يجربّ ويشارك من دون خوف، إلّا بعد أن التقيتُ ملاك في مدرسة ماركا للطلبة ذوي التحدّيات السمعيّة.

كانت ملاك تجلس في الصّفّ بهدوء يليق بطفلة اعتادت أن تُنصت بعينيها. لم تكن حزينة، ولم تكن أقلّ قدرة من زميلاتها، لكنّها لم تكن تشعر براحة كاملة في حصّة اللغة العربيّة. كان الاختلاف بينها وبين الآخرين يُقيم جدارًا خفيًّا، لا يُرى ولا يُسمع.



كانت المعلّمت في المدرسة يتبعن ما يُعرف بالطريقة الكليّة في التعليم؛ أي توظيف الإشارة مع النطق الشفهيّ وتعابير الوجه وحركة الجسد في آن واحد، مراعاة للفروق الفردية بين الطالبات. هذه الطريقة تُتيح للطالبة التي تمتلك بقايا سمعيّة أن تستفيد من النطق، وللطالبة التي تعتمد على البصر أن تتلقّى المعنى عبر الإشارة ولغة الجسد. غير أنّ هذا التنوع، على أهمّيّته، لا يعني بالضرورة أنّ جميع الطالبات يشعرون بالمستوى ذاته من الأمان أو التمكين داخل حصّة اللغة العربيّة.

بالنسبة إلى ملاك، كانت الحصّة تمرّ غالباً بإيقاع لا يُقصيها، لكنّه لا يُشعرها بالمبادرة الكاملة. كانت تفهم الإشارة، وتتابع الشرح، غير أنّ حضور زميلات يستطعن النطق والمشاركة الشفهيّة جعلها تميل إلى الصمت، وكأنّ مساحة التعبير محجوزة لمن يملك صوتاً مسموعاً. هنا لا تكمن الإشكاليّة في الطريقة الكليّة ذاتها، بل في الأثر الانفعاليّ الخفيّ الذي قد ينشأ حين يشعر المتعلّم بأنّ دوره أقلّ بروزاً. تنسجم هذه الحالة مع ما يطرحه ستيفن كراشن في فرضيّة "المرشّح الانفعاليّ"، إذ يؤكّد أنّ القلق أو انخفاض الثقة بالنفس، قد يُعيق اكتساب اللغة حتّى في بيئة تتوافر فيها المدخلات المناسبة (Krashen, 1982). كما تشير أدبيّات التعلّم الأكاديميّ والاجتماعيّ والعاطفيّ، إلى أنّ شعور المتعلّم بالكفاءة والانتماء شرط لنموّه الأكاديميّ (CASEL, 2020).

## لحظة التحوّل: حين دخلت التكنولوجيا إلى المشهد

في أحد الأيام، عرضت معلّمة اللغة العربيّة مقطعاً لنصّ مكتوب من نصوص اللغة العربيّة، وقد ظهر طالب أصمّ يترجم نصّاً من نصوص منهاج الموادّ الداعمة لمبحث اللغة العربيّة بلغة الإشارة. لم يكن المشهد مجرد ترجمة بالنسبة إلى ملاك. كان أداءً حيّاً، تتحوّل فيه الجملة إلى حركة، ويصير المعنى إيقاعاً بصريّاً يتشكّل بين اليدين والوجه.

لم يكن هذا التحوّل تقنيّاً فحسب، ولم تتمثّل أهمّيّته في مجرد عرض فيديو داخل الصفّ، بل في كونه يمثّل، ولأوّل مرّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة، إدخال فيديوهات بلغة الإشارة، تترجم نصوص منهاج نفسها بوصفها جزءاً من بنيته الداعمة،

بعد أن ظلّت هذه الحاجة سابقاً تُلبّى عن طريق اجتهادات فرديّة، أو مبادرات محدودة خارج إطار المنهاج. وتشير نماذج التصميم الشامل للتعلّم، كما طوّرها كلّ من ديفيد ه. روز وأن ماير، إلى أنّ تنوع قنوات تقديم المحتوى ليس خياراً تقنيّاً، بل مدخل لتحقيق العدالة التعليميّة؛ إذ يسهم في خفض العبء الانفعاليّ ورفع قابليّة الفهم، ولا سيّما لدى المتعلّمين ذوي الإعاقات السمعيّة (Rose & Meyer, 2002). فحين انخفض التوتّر لدى ملاك، أصبحت اللغة أكثر قابليّة للاكتساب، لأنّها صارت مأمونة نفسياً قبل أن تكون واضحة معرفياً. رأت ملاك أمامها طفلاً يشبهها تماماً: أصمّ، لا يعتمد على النطق، ومع ذلك يقف بثقة ليشرح نصّاً مكتوباً باللغة العربيّة بلغة الإشارة. في تلك اللحظة، لم تكن تشاهد ترجمة فحسب، بل كانت ترى إمكاناً شخصياً يتجسّد.

## حين صار التعلّم تجربة إنسانيّة

مع مرور الأسابيع، تغيّر حضور ملاك داخل الصفّ بطريقة لافتة؛ إذ لم تعد تكتفي بالمراقبة، بل صارت تميل نحو زميلاتها في العمل الجماعيّ، تشير وتتابع وتشارك بإيماءات واثقة. وحين تعثّرت في نشاط ما، أعادت مشاهدة الفيديو باستخدام رمز الاستجابة السريعة (QR Code)، بدل أن تنسحب إلى صمتها المعتاد. كان ذلك انتقالاً من التلقّي إلى المشاركة، ومن الهامش إلى القلب، إذ لم يقتصر أثر الفيديو في تحسين الفهم، بل أحدث تحوّلاً في صورة الذات لدى ملاك؛ فبدأت تُعيد مشاهدة المقاطع، ثمّ تُحاول تقمّم دور الطفل الذي شاهدته. وفي أحد الأنشطة، بادرت، ولأوّل مرّة، إلى شرح فقرة قصيرة بلغة الإشارة أمام زميلاتها. لم تكن تنطق، ولم تحتج إلى أن تفعل، كانت الإشارة وحدها كافية لتمنحها سلطة المعنى!

وفي اليوم التالي، وظّفت المعلّمة الأنشطة التمثيليّة في حصّة اللغة العربيّة، وأدّت ملاك دوراً صغيراً، لكنّها شرحت لزميلاتها بلغة الإشارة كيف يمكن لحركة اليد أن تعبّر عن الفرح أو الخوف. عندها، لم تكن تلك الطفلة التي تنتظر الشرح، بل صارت معلّمة بارعة ووسيلة للمعنى. ثمّ لم تلبث ملاك أن انتقلت من موقع المتلقّي إلى موقع المشاركة، فصارت واحدة من الطلبة الصمّ الذين أسهموا في ترجمة نصوص المنهاج، وسجّلت فيديوهات تترجم فيها نصوص منهاج بلغة الإشارة، ليُدرج داخل المنهاج

نفسه. لم تعد ملاك متلقّيّة للمعرفة، بل شريكة في صنعها. وفي هذا الصدد تشير نظريّات التعلّم الاجتماعيّ البنائيّ إلى أنّ اللغة تُكتسب بفاعليّة أكبر، حين تُمارَس داخل تفاعل اجتماعيّ هادف، يسمح للمتعلّم بأن يكون منتجاً للمعنى لا متلقّيّاً له (Vygotsky, 1978).

## حين تُبنى الثقة، تُولد اللغة من جديد

تُظهر تجربة ملاك أنّ مراعاة الفروق الفرديّة لا تقتصر على تنوع الوسائل، بل تمتدّ إلى تمكين كلّ متعلّم من رؤية ذاته فاعلاً داخل المشهد التعليميّ. فالطريقة الكليّة كانت ضروريّة لمراعاة تباين درجات الإعاقَة السمعيّة. غير أنّ إدخال الموادّ التكنولوجيّة المرئيّة التفاعليّة أتاح لملاك، بوصفها صمّاء بكفاء، أن ترى نموذجاً يُشبهها، فاستعادت ثقتها بقدرتها على شرح النصوص والمشاركة. وعليه، فإنّ تعليم اللغة، ولا سيّما للطلبة ذوي الإعاقَة السمعيّة، لا ينفصل عن بناء بيئة صفيّة عادلة، ترى المتعلّم، وتمنحه صوتاً يُرى قبل أن يُسمع.

## د. هداية الرزوق

مديرة المركز الوطنيّ لصعوبات التعلّم  
الأردنّ

## د. رابعة العكور

مستشارة ورئيسة باحثي تطوير القرائيّة العربيّة-  
مركز نموّ التعليميّ  
السعوديّة

## المراجع

- CASEL. (2020). *What is social and emotional learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

# حين يقرأ التلميذ نفسه داخل القصة تجربتي في توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة القراءة

زينبة أرموش



باعتباره بديلاً عن دور الأستاذة، بل أداة يمكن أن تساعدني في تقريب النص من الطفل، وفي جعل القراءة أكثر التصاقاً بعالمه الشخصي. كان هاجسي التربوي واضحاً: كيف أجعل التلميذ لا يكتفي بقراءة قصة قراءة عابرة فقط، بل يقرأ قصة يشعر أنها كتبت له، وتحكي عنه، وتفتح له باباً خاصاً إلى عالم القراءة؟

## قصة خاصة بكل متعلم

تقوم تجربتي على فكرة بسيطة: استعمال الذكاء الاصطناعي لكتابة قصص شخصية مخصصة لكل تلميذ، انطلاقاً من ميوله واهتماماته وأحلامه المستقبلية، وبعض ملامح شخصيته، وأحياناً من صورته الشخصية أيضاً. كنت أقدم معطيات أولية

داخل القسم، كثيراً ما كنت أطرح على نفسي سؤالاً بسيطاً في ظاهره، عميقاً في معناه: لماذا لا يُقبل بعض التلاميذ على القراءة كما نرجو، على الرغم من كل ما نبذله من جهد في اختيار النصوص وتقديمها وشرحها؟ لم يكن الأمر مرتبطاً دائماً بضعف في القدرة على القراءة، ولا بغياب الذكاء أو الفضول، بل كنت ألاحظ في حالات كثيرة أنّ المشكلة أعمق من ذلك بقليل: بعض التلاميذ لا يجدون أنفسهم في النصوص التي نعرضها عليهم. يقرؤون، نعم، لكنهم لا يشعرون أنّ النص يخاطبهم، أو يمسّ عالمهم، أو يوقظ فيهم رغبة حقيقية في المتابعة.

من هنا بدأت تجربتي مع الذكاء الاصطناعي في خدمة القراءة. لم أتعامل معه بوصفه "موضة" (درجة) تقنية عابرة، ولا

عن التلميذ: اسمه، وما يحبُّ، وما يفضّل، والمهنة التي يحلم بها، والأشياء التي تشدّه في حياته اليومية، ثمّ أطلب إلى الأداة أن تنتج قصّة تناسب سنّه ومستواه اللغويّ، وتضعه في مركز الحكاية. وهكذا لم يعد الطفل يقرأ نصّاً عامّاً عن شخصيّة بعيدة عنه، بل صار يقرأ قصّة يرى فيها نفسه، أو يرى فيها ما يتمنّى أن يكونه.

كان هذا التحوّل في نظري المفتاح الحقيقيّ: فعندما يقرأ التلميذ قصّة يكون فيها البطل، أو يجد فيها ما يحبُّ وما يحلم به، تتغيّر علاقته بالنصّ. يصبح أكثر انتباهاً، وأكثر فضولاً، وأكثر استعداداً للمتابعة والفهم. التلميذ الذي يحبُّ كرة القدم يصبح لاعباً في مباراة حاسمة، والتلميذة التي تحلم أن تصبح طبيبة، يجدان نفسيهما في قصّة تناسبهما. ومن يحبُّ الحيوانات يعيش مغامرة معها، ومن يعشق الفضاء ينطلق في رحلة استكشافية بين الكواكب. هنا لا يقرأ الطفل كلمات فحسب، بل يقرأ ذاته داخل نصّ حيّ قريب من وجدانه.

## أريد قصة أخرى

لمست من هذه التجربة أثراً واضحاً في سلوك التلاميذ القرائيّ. فقد أصبح بعضهم ينتظر القصّة الجديدة بلهفة، ويسألني متى سأعدّ له قصّة أخرى، ويقترح أحياناً تفاصيل يريد إضافتها إلى الحكاية المقبلة. ولم يعد طلب القراءة عند بعضهم مرتبطاً فقط بواجب مدرسيّ أو حصّة محدّدة، بل صار نابغاً من رغبة حقيقية في اكتشاف ما سيحدث في القصّة التالية. هذا التحوّل الصغير في ظاهره كان كبيراً في معناه التربويّ، لأنّه يشير إلى انتقال التلميذ من قراءة مفروضة إلى قراءة مرغوب فيها.

وفي أثناء هذه الممارسة، أدركت أكثر أنّ جزءاً كبيراً من مشكلة القراءة ليس في النصّ ذاته، بل في المسافة الفاصلة بين النصّ والطفل. عندما تكون القصّة بعيدة عن عالم المتعلّم، قد يقرأها بعينه من دون أن يدخلها بقلبه. أمّا حين يشعر أنّها تلامسه، وأنّها تحترم اهتماماته وتخطب أحلامه، فإنّه يمنحها انتباهاً من نوع آخر. وهذا ما تشير إليه أيضاً الأدبيّات التربويّة الحديثة التي تؤكّد أثر الاختيار والمعنى الشخصيّ في رفع الدافعيّة والانخراط في التعلّم.

ومن الجوانب التي جعلت هذه التجربة ذات قيمة بالنسبة إليّ، أنّها لم تقتصر على تحفيز التلاميذ على القراءة، بل ساعدتني كذلك في مراعاة الفروق الفردية بينهم. فالتلاميذ ليسوا متشابهين في اهتماماتهم، ولا في مستوياتهم اللغويّة، ولا في مداخلهم إلى التعلّم. هناك من ينجذب إلى المغامرة، وهناك من يحبُّ القصص الهادئة، وهناك من يتفاعل مع الطابع العاطفيّ، وآخرون تشدّهم قصص النجاح أو الاكتشاف. بفضل الذكاء الاصطناعيّ، صار بإمكانني أن أطلب قصّة أقصر لهذا التلميذ، وأبسط في مفرداتها لذاك، وأكثر تشويقاً لآخر، وأكثر قرباً من عالمه النفسيّ والاجتماعيّ لغيره. بهذا المعنى، لم يكن الذكاء الاصطناعيّ يصنع المعجزة، لكنّه كان يفتح لي مجالاً أوسع للتفريد والتكييف.

كما لاحظت أنّ القصص الشخصية لم تؤثّر في الدافعيّة فقط، بل في الفهم أيضاً. حين يكون التلميذ مندمجاً في القراءة وجدانيّاً، يصبح أكثر ميلاً إلى تتبّع الأحداث، وفهم الشخصيات، وربط الأسباب بالنتائج، وتذكّر التفاصيل. الشعور بأنّ النصّ يعنيني يجعلني أقرأه بطريقة مختلفة. وهذا ما لاحظته مع عدد من التلاميذ: اهتمام أكبر، وأسئلة أكثر، وتفاعل أعمق، ورغبة في إعادة القراءة أو الاستمرار فيها. وهنا بدت لي القراءة أقلّ ارتباطاً بالجانب التقنيّ وحده، وأكثر ارتباطاً ببناء علاقة حيّة بين المتعلّم والنصّ.

ومن النتائج التي أسعدتني أيضاً أنّ بعض التلاميذ بدؤوا ينظرون إلى أنفسهم بطريقة أجمل بسبب هذه القصص. فعندما يرى الطفل نفسه داخل نصّ يقدّمه باعتباره قادراً أو شجاعاً أو مبدعاً أو مؤثراً، فإنّ ذلك لا يغدّي خياله فقط، بل يدعم ثقته بنفسه أيضاً. لقد شعرت أحياناً بأنّ القصّة الشخصية لا تساعد التلميذ في القراءة فحسب، بل تساعد كذلك في أن يتخيّل نفسه في صورة إيجابية، وأن يرى طموحه مشروعاً ممكناً، لا حلمًا بعيداً. وهنا تتحوّل القراءة من مهارة مدرسيّة إلى أداة تربويّة لبناء الذات.

ولم أقف عند حدود ملاحظة هذه الدافعيّة الجديدة إلى القراءة، بل حاولت أن أستثمرها مباشرة في تعليم اللغة العربيّة داخل القسم. فبعد قراءة القصّة الشخصية، كنت أطلب إلى التلاميذ

أن يحدّدوا شخصياتها وأحداثها، وأن يستخرجوا منها كلمات جديدة، أو تراكيب دالّة، أو جملاً مرتبطة بظاهرة لغويّة نشغل عليها. وأحياناً كنت أحوّل القصّة إلى منطلق لأنشطة في الفهم، والرصيد اللغويّ، والتعبير الشفهيّ، ثمّ إلى تمارين في التعبير الكتابيّ، مثل اقتراح نهاية أخرى للقصّة، أو وصف شخصيّة البطل، أو كتابة فقرة قصيرة مستوحاة من الحدث المقروء. كما كنت أتابع أثر هذه القصص عن طريق الملاحظة الصفيّة، وأسئلة الفهم، ومشاركة التلاميذ في المناقشة، ومقارنتي بين درجة تفاعلهم مع هذه النصوص وتفاعلهم مع نصوص أخرى. وقد ساعدتني هذه المؤشّرات البسيطة، إلى جانب تتبّع تطوّر قراءتهم الشفويّة وقدرتهم على الفهم والتعبير، في تكوين صورة واضحة عن قيمة هذه الممارسة في تنمية الدافعيّة إلى القراءة، ودعم تعلّم العربيّة في الوقت نفسه.

## تحديات متوقّعة

لكنّ هذه التجربة، مع ما فيها من أفق واعد، جعلتني أكثر وعياً أيضاً بأنّ استعمال الذكاء الاصطناعيّ في التربية يحتاج إلى يقظة أخلاقيّة وتربويّة؛ فكلّما اقتربنا من خصوصيّة الطفل، ازدادت مسؤوليتنا في حماية تلك الخصوصيّة. لذلك كان من الضروريّ بالنسبة إليّ أن أتعامل مع الصور والمعطيات الشخصية بحذر شديد، وأن أراجع النصوص المولّدة مراجعة واعية قبل تقديمها، حتّى أتأكد من ملاءمتها اللغويّة والتربويّة والنفسية. لهذا، لم أنظر إلى الذكاء الاصطناعيّ يوماً باعتباره من ينتج التعلّم بدلاً منّي، بل اعتبرته أداة أو جهها أنا وفق هدف في التربويّ. فالأستاذة هي التي تعرف تلاميذها، وتفهم حساسياتهم، وتقدر ما يناسبهم وما لا يناسبهم. وهي التي تضبط اللغة، وتختار الزوايا، وتصحّح، وتلائم، وتمنح النصّ بعده الإنسانيّ. وإذا كان الذكاء الاصطناعيّ قادراً على تسريع الإنتاج وتوسيع إمكانات التخصيص، فإنّ قيمته الحقيقيّة لا تظهر إلّا حين يُدمج في ممارسة مهنيّة واعية، لا حين يُترك يعمل وحده بمعزل عن الحسّ التربويّ.

لقد علّمتني هذه التجربة شيئاً مهمّاً: الطفل لا يحبُّ القراءة لأنّها نطاله بها فقط، بل لأنّه لا يجد فيها ما يخصّه ويحرّكه ويمنحه معنى. والنصوص الشخصية التي ساعدني الذكاء الاصطناعيّ في إنتاجها فتحت أمام بعض التلاميذ هذا الباب. صاروا يسألون

عن القصص، ويقترحون شخصيات وأحداثاً، ويتابعون القراءة بشغف أكبر، لأنّهم وجدوا أنفسهم داخل النصّ لا خارجه. ولعلّ هذا الدرس الأهمّ الذي خرجت به: حين تقترب القراءة من حياة الطفل، يقترب الطفل من القراءة.

\*\*\*

أنا لا أقدم هذه التجربة باعتبارها نموذجاً مكتماً أو حلّاً نهائيّاً لمشكلة القراءة، بل باعتبارها محاولة تربويّة نابعة من القسم، ومن ملاحظة يومية، ومن رغبة صادقة في أن يصبح النصّ أكثر إنصافاً للمتعلّمين وأكثر قرباً منهم. وقد بدا لي، من ما عشته معهم، أنّ الذكاء الاصطناعيّ يمكن أن يكون في خدمة القراءة فعلاً، لا حين يصنع نصوصاً كثيرة فحسب، بل حين يساعدنا في أن نجعل لكلّ طفل مدخله الخاصّ إلى عالم الحكاية.

في النهاية، أستطيع القول إنّ أجمل ما في هذه التجربة ليس الجانب التقنيّ فيها، بل ذلك البريق الذي رأيته في عيون بعض التلاميذ حين وجدوا أنفسهم داخل القصّة. هناك فقط أدركت أنّ القراءة قد تبدأ أحياناً من لحظة تعرّف الطفل إلى نفسه في النصّ. وعندما يحدث ذلك، لا يعود يقرأ لأنّه طُلب إليه أن يقرأ، بل لأنّه يريد أن يعرف ماذا سيحدث له في الصفحة التالية.

## زينبة أرموش أستاذة التعليم الابتدائيّ المغرب

## الفروق الفردية عند المتعلمين: بين الحقيقة والإنكار

د. وداع وجيه حمادي

حياتية متتابعة. ولا بدّ من التنبّه إلى أنّ التعليم لا يجري بوتيرة واحدة عند جميع الأفراد، لذلك وجبت مراعاة الفروق الفردية، إذ إنّ ذلك يؤدّي بشكل كبير إلى رفع المستوى العام للطلبة، وزيادة تحصيلهم العلمي (زاهر، 2018). لذلك كلّ، يبدأ صراع بين المتعلّم والمعلّم من جهة، وبين المتعلّم وذويه من جهة أخرى: فالمجتمع يفرض قواعد اجتماعية تشكّل ضغوطاً على الأهل، فيصعب عليهم تقبّل أيّ تأخّر أو تراجع في أداء أولادهم التعليمي، محاولين تنميط أبنائهم، وسجنهم في قوالب دراسية سنتقلب عليهم بسوء وخسارة.

### تعدّد الذكاءات: قوّة أو ضعف؟

يبحث الأهل عن مدارس ترعى أولادهم سلوكياً ومعرفياً، وفي معظم الأحيان يبحثون عن مدارس تقدّم خدمات في اللغات الأجنبية والموادّ العلمية، وهو أمر يعود إلى ثقافة مجتمعية نمطية، إذ ينال الناطق باللغات الأجنبية وصاحب العلامة الأعلى في الرياضيات والعلوم استحسان محيطه، ويجري التعاطي مع المبدع في غير مجال يهمل وربما بدويّة. والأمر ليس سهلاً على طفل بدأ رحلته مع القلم والكتاب وهو راغب في اللعب طوال اليوم. بذلك يمارس الأهل ضغوطاً على أبنائهم، من غير أن يلتفتوا إلى أنّ الذكاءات متعدّدة والتعلّم مستمرّ، وأنّ عليهم استكشاف نقاط القوّة في طفلهم لتنميتها من أجل

يسعى المرء لاستثمار الفرص التي تسهم في الحفاظ على استدامة التنمية، لذلك يبحث في استراتيجيات وخطط تمكّنه من استشراق مستقبل البشرية لتجاوز الأضرار المحتملة، وطرح حلول تناسب بني جنسه بما يتلاءم مع نهضة مستمرة. وتعدّ التربية لبنة الأساس التي تُبنى عليها المجتمعات المتحضّرة. ولم تكن هذه المجتمعات متشدّقة بما تنجزه قولاً، بل إنّ القول يقترن حتماً بالفعل والعمل، ما يجعلها تبرز إلى الواجهة، وتتصدّى لشتى المشكلات التي تواجه المتعلّم والمعلّم على حدّ سواء. بل إنّ ما أنجزته هذه المجتمعات، كان في كثير من الأحيان ملاذ الأهل الذين لم يجدوا حلولاً لعوائق تقف في وجه مسيرة أبنائهم التعليمية والتعلمية.

### مراعاة الفروق الفردية: واجب أو استحباب؟

التعلّم والتعليم مسيرة لا تتوقّف منذ انعقاد النطفة إلى حين انسلاخ الروح عن الجسد، وما بينهما طريق طويل تجري فيه تنمية المهارات والقدرات في شتى المجالات. إنّها رحلة يملأ فيها الفرد سلاله محاصيل متنوّعة، يتمكّن بها من استثمار طاقاته في بناء شخصيّة يستطيع تعديل مكتسباتها عند اقتضاء الأمر، كما يكون قادراً على التكيف مع مستجدّات العيش بتغيّر الظروف وتنوّعها. إذًا، الأمر ليس مقتصرًا على تلقين المعلومات وتخزينها، بقدر ما يحتاج إلى توسيع أفق الفكر في مراحل

سلامة مستقبله. وقد حدّد هوارد جاردنز في نظرية الذكاءات المتعدّدة ثمانية أنواع مختلفة من الذكاء، وأكّد أنّ كلّ شخص لديه القدرة على امتلاكها، ومع ذلك لا يزال المجتمع وعدد لا بأس به من الأساتذة ينكرون هذا الأمر (Edutopia, 2016).

## الأهل والمدرسة: مسؤوليات مشتركة

يحتاج مستقبل التعليم اليوم إلى ترتيب الأمور بين الأهل وأطفالهم من جهة، وبين المدرسة والمعلّمين من جهة أخرى، انطلاقاً من تقبل الاختلاف على الأصعدة كافة، أي الاختلاف الواقع في الصفات الجسديّة، وفي القدرات العقليّة، وهذا ما سيقدّم فرصة ذهبيّة لتقييم الوضع الدراسي وتحسينه، بالتخفيف من حدّة الصراع الذي يتولّد من غياب الفهم الحقيقيّ لسلوك المتعلّم جرّاء هذه الفروق.

بناء على ذلك تتحدّد المشكلات وتوضع الحلول. فعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد في صفوف المرحلة الثانويّة تفاوتاً ملحوظاً في القدرة على التحليل والتوليف، لا سيّما في اللغة العربيّة. وهذا التفاوت يتجلّى بعد ملء شبكة النتائج، إذ إنّ قراءة أفقيّة للنتائج تظهر الكفاية أو الكفايات التي يجد فيها المتعلّم صعوبة. ولأنّ المعلّم يعتمد سلّم بلوم لوضع الأسئلة، فمن الطبيعيّ أن يدرك جيّداً نوع القدرات التي يجد فيها المتعلّم صعوبة، وأكثر ما يجده المتعلّم مربكاً سؤال التحليل والتوليف، بالإضافة إلى إبداء الرأي، إذ إنّ لا يستطيع أن يضع حججاً وبراهين يثبت بها صحّة ما يبيّن.

من هنا يأتي دور المعلّم في إبلاغ الإرشاد المدرسيّ الذي يتولّى توضيح المفاهيم للأهل، بحيث تكون النتيجة تحمّل مسؤوليات تجاه المتعلّم، ووضع خطط تعويضيّة تساعد في احتواء الموقف. بالإضافة إلى اعتماد المعلّم استراتيجيات تسعى لزيادة فرصة التعلّم لهؤلاء الأشخاص؛ إذ إنّ المسؤوليّة التي تقع على عاتقه كبيرة، لأنّ الأمر يتطلّب ألا يتعامل مع الطلاب كأسنان المشط، بل عليه أن يراعي في تحضيره الشخصيات المتنوّعة والقدرات المتفاوتة، لأنّ احتياجات المتعلّم تقود التعليم (كوجك وآخرون، 2008) وليس العكس، وهذا يعني تحسّن مخرجات التعليم، وبالتالي تعزيز تحقيق الأهداف على المدى البعيد.

## تجربتي في ثانويّة الصرفند الرسميّة (جنوب لبنان)

عانى التعليم في لبنان فافداً تعليمياً أثر في المستوى التعليمي بشكل عامّ، وفي المتعلّمين ذوي التحصيل الضعيف بشكل خاصّ، ما انعكس على العمليّة التعليميّة، ودفع بالهيئة التعليميّة في ثانويّة الصرفند الرسميّة إلى اتّخاذ مجموعة من الإجراءات، كان منها تنويع استراتيجيات التعلّم، واستخدام التعليم النشط في الموادّ كافة، بهدف تعويض الفاقد التعليمي مع مراعاة الفروق الفرديّة.

أما بالنسبة إلى مادّة اللغة العربيّة التي أدرّسها في صفوف المرحلة الثانويّة، فأستهلّ العام الدراسي بتحديد الفاقد وتبيان الفروق، باستخدام تقييم تشخيصي يراعى في وضع أسئلته سلّم بلوم. بعد التقييم أتمكّن من تحديد نقاط الضعف والقوّة، فأجمع النقاط في ملفّ كلّ طالب على حدة، ثمّ أستثمر نقاط القوّة لتجاوز نقاط الضعف، إذ أحاول تحديد الواجبات والتكاليف بشكل متفاوت: أطلب إلى أحدهم إنجاز تعبير كتابي كامل، بينما أطلب إلى آخر العمل على المقدّمة فقط. ومن الأمور التي تساعد فعلاً في دفع المتعلّمين الخرائط الذهنيّة، فالاعتماد على هذه الخرائط قدّم نتائج أفضل في غير تقييم. هذا بالإضافة إلى توزيع الكفايات على مجموعات، على أن أستثمر كلّ مجموعة في نصّ محدّد، ما يخفّف وطأة كثافة المعلومات على ذهن الطالب، بل ويساعده في تنظيم ما يتلقّاه رويداً رويداً، حتّى يكون اكتساب المعلومة سلساً.

أما في ما يخصّ نقاط القوّة عند بعض المتعلّمين، فتوجيهها داخل الصفّ ضروريّ. فالمتعلّم الموهوب في الكتابة يمكن أن يكون قائد مجموعته، وهكذا يتدرّب المتعلّمون على العمل التعاوني، واستثمار قوّة البعض لتحفيز ضعف آخرين. بالإضافة إلى ذلك أستخدم في الشرح وسائل متنوّعة تراعي الذاكرة السميّة والذاكرة البصريّة، وهذه التجربة كانت مستساغة، لا سيّما عند المتعلّمين الذي يعانون مشاكل في السمع ويعتمدون على جهاز سمع إلكترونيّ لتحصيل الشرح، من ذلك اعتماد الرسومات على اللوح بألوان شتّى مع ربط الموضوعات بمسائل واقعيّة، وعلى الأغلب حسّيّة ملموسة. وإن احتاج الأمر أحضر أدوات مثل الصلصال، ما يزيد من فعاليّة عمليّة التعليم

وجودتها (الراعي، 2014). فعلى سبيل المثال: عند شرح العصر الجاهليّ، أجهّز رسومات وألواناً، ورموزاً أشكلها من الصلصال. وعند البدء بالشرح أرسّم الصحراء والواحات، والخيم والعشيرة، وكلّ ما يتعلّق بذلك العصر. هذه التجربة حفّزت المتعلّم على استذكار التفاصيل من دون الحاجة إلى العودة إلى قراءة النصّ، كما ساعدت في استخدام التفكير المنطقيّ، لا سيّما في توقّع الأحداث عن طريق الإجابة على الأسئلة الاستقرائيّة المتنوّعة. وفي وقت آخر أدفع بالمتعلّم إلى اللوح ليعيد لنا جزءاً يختاره من الشرح السابق، على أن يطرح الأسئلة على زملائه، وهذا ما يحفّزهم على التفاعل بشكل إيجابيّ، طناً منهم أن زميلهم يحتاج إلى دعم كي لا يخسر علامته.

زد على ذلك ضرورة خلق بيئة تعليميّة تحفّز المتعلّم على تلقّي اللغة العربيّة على أنّها لغة أمّ، وليست لغة بديلة. في هذا السياق، تنظّم وحدة اللغة العربيّة في الثانويّة، بإشراف وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان، إحياء ليوم اللغة العربيّة، بتنفيذ مجموعة من الأنشطة التفاعليّة التي تنطلق على فترة أسبوعين، وصولاً إلى يوم الإحياء. تتضمّن الأنشطة لوحات بالخطوط العربيّة المتنوّعة، وأرشيفاً لعدد من الأدباء، وسوق عكاظ، ومناظرة حول مستقبل اللغة العربيّة، ومبارزة في إلقاء قصائد متنوّعة الموضوعات، بالإضافة إلى نشاط مسرحيّ، ومباراة في الإملاء، وفقرات ثقافيّة متنوّعة. هذه الأنشطة يقوم بها طلاب الثانويّة تحت إشراف أساتذة الوحدة، ولا يشترط في المشاركة أن يكون الطالب متفوّقاً، بل على العكس، فهذه الأنشطة تراعي

الفروق الفرديّة، وتسمح للمتعلّم بإبراز مواهبه، ما يدعم ثقته بنفسه ويحفّزه على بذل المزيد من الجهد.

## المتعلّم اليوم نهضة الغد

هذه الاستراتيجيات في التعليم المتنوّع لا توقّر للمتعلّم ذي المستوى المنخفض تحفيزاً فحسب، بل تؤمّن بيئة نشطة لذوي المستوى المتوسّط والعالي. كما إنّها تساعد الطالب الضعيف في الإفادة من زملائه، من غير أن تظهر تمييزاً بينهم، وتعمل على إثارة دافعيّة المتعلّم نحو التعلّم. هذا التنوّع في الاستراتيجيات يستجيب إلى حاجات المتعلّمين المتنوّعة (حاتم، 2015)، لأنّ الأصل في التعليم أن يكون متوافقاً مع قدرات المتعلّمين وليس العكس. وليس الهدف من هذا كلّه سوى تأهيل المتعلّم ليصبح مواطناً قادراً على التأقلم على التطوّر السريع في مجالات الحياة والعمل، والإسهام في بناء مجتمعه (السبيل، 2016)، وهذا ما يؤكّد على أنّ التعليم ليس إلاّ السبيل إلى التحضّر والنهضة، لأنّ الحضارات يؤسّسها أبناؤها القادرون على استثمار قدراتهم، وتطوير مهاراتهم لغايات نبيلة تصبّ في خدمة الإنسانيّة.

## د. وداع وجيه حمادي باحثة وأستاذة جامعيّة لبنان

### المراجع

- أحمد، زاهر. (د.ت). *تكنولوجيا التعليم كفسلفة ونظام*. المكتبة الأكاديميّة.
- كوجك، كوثر والسيد، ماجد وخضر، صلاح وعياد، أحمد وفايد، بشرى وأحمد، فرماوي وأحمد، عليّة. (2008). *تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلّم لتحسين طرق التعليم والتعلّم في مدارس الوطن العربيّ*. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة.
- الراعي، أمجد. (2014). *فعاليّة استراتيجيّة التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب المفاهيم الرياضيّة والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصفّ السابع الأساسيّ* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلاميّة.
- حاتم، محمّد. (2015). *فاعليّة مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلميّة والاتّجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السعوديّة*. *مجلة التربية العلميّة*، 18، 235.
- السبيل، م.ح. (2016). *أثر استراتيجيّة التدريس المتمايز في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في مادّة العلوم لدى طالبات الصفّ السادس الابتدائيّ*. *مجلة التربية العلميّة*، 19، 115.
- Edutopia. (2016). *Multiple intelligences: What does the research say?*

# المثلث الديداكتيكي: من النموذج النظري إلى الممارسة الصفية

فاطمة الزهراء لشقر

يقوم المثلث الديداكتيكي على ثلاث علاقات أساسية تمثل التفاعلات التي تنظم العملية التعليمية التعلمية، وهي:

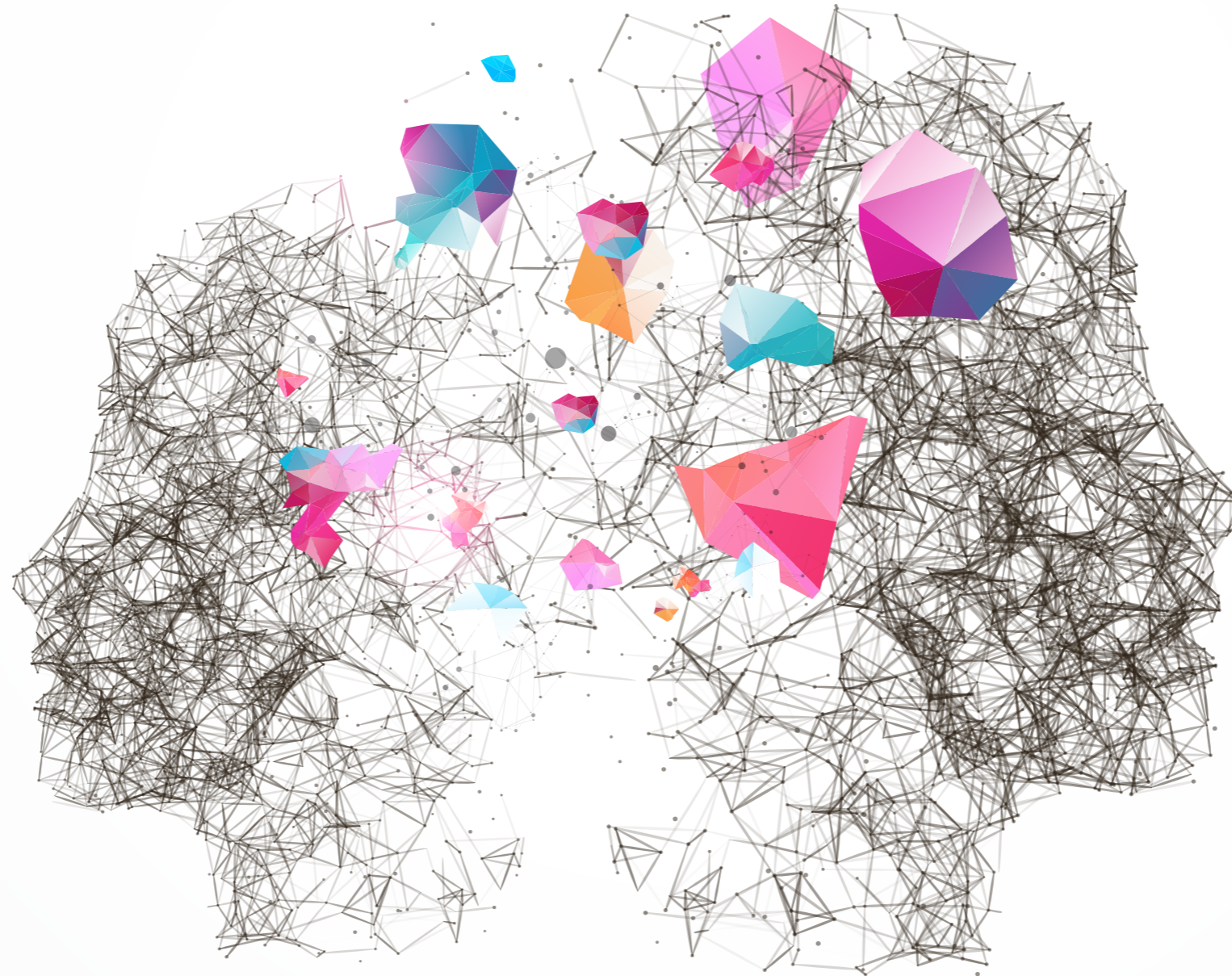
## العلاقة بين المعلم والمعرفة (البعد الإستمولوجي/ النقل الديداكتيكي)

تشير العلاقة بين المعلم والمعرفة إلى الدور الذي يضطلع به المدرس في تنظيم المعرفة، وتحويلها إلى معرفة مدرسية قابلة للتدريس. وقد بين شوفلار أن المعرفة العلمية التي ينتجها الباحثون داخل الحقول العلمية، لا تنتقل إلى المتعلمين في شكلها الأصلي، بل تخضع لسلسلة من التحويلات التي تجعلها ملائمة للبرامج الدراسية ولمستوى المتعلمين (Chevallard, 1985).

## العلاقة بين المتعلم والمعرفة (البعد السيكلوجي/ التمثلات)

ترتبط العلاقة بين المتعلم والمعرفة بالطابع المعرفي والنفسي لعملية التعلم، إذ ينطلق المتعلم في بناء معرفته من تمثلاته السابقة التي تشكلت عبر خبراته اليومية والتعليمية.

تبرز أهمية التمثلات في التعليم من دورها المركزي في فهم العمليات التعليمية، إذ تتيح تشخيص الصعوبات المفاهيمية عن طريق الكشف عن التصورات الخاطئة لدى المتعلمين (Driver et al., 1994). كما تساهم في بناء استراتيجيات تدريسية ملائمة، تهدف إلى إحداث التغيير المفاهيمي وتعميق الفهم (Chi, 1985).



داخل كل فصل دراسي تدور عملية معقدة تتجاوز مجرد نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم. فالتعلم ليس عملية خطية بسيطة، بل تفاعل دينامي معقد تتقاطع فيه ثلاثة عناصر أساسية: المعلم والمتعلم والمعرفة. ومن هذا التفاعل تتشكل الخبرة التعليمية، ويتحدد مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها.

في هذا السياق برز المثلث الديداكتيكي باعتباره أحد النماذج التحليلية الأساسية في علوم التربية، إذ يتيح فهم العلاقات المتبادلة التي تنظم الفعل التعليمي داخل القسم الدراسي. وقد اقترح هذا النموذج الباحث الفرنسي إيف شوفلار (Yves Chevallard) في إطار دراساته حول ديداكتيك الرياضيات، إذ سعى لتحليل كيفية انتقال المعرفة من المجال العلمي إلى المجال المدرسي، وكيف تشكل العلاقات التربوية التي تحكم عملية التعلم (Chevallard, 1985).

نشأ هذا النموذج في سياق نظرية الوضعيات التعليمية التي طوّرها الباحث غي بروسو (Guy Brousseau)، والتي ركزت على تحليل التفاعلات التي تحدث داخل الوضعية التعليمية بين المدرس والمتعلم والمعرفة. وقد شكّلت هذه النظرية أساساً لفهم الديناميكيات التي تنظم التعلم داخل القسم، قبل أن يُعمّم نموذج المثلث الديداكتيكي لاحقاً ليشمل مختلف التخصصات التعليمية (Brousseau, 1998).

(2008)، فضلاً عن تعزيز أدوات التقييم التربوي، عن طريق تحليل تطوّر فهم المتعلّمين للمفاهيم العلميّة ومدى استيعابهم لها (Treagust, 2006).

### العلاقة بين المعلّم والمتعلّم (البعد البراكسيولوجي/ التعاقد الديداكتيكيّ)

تنظّم العلاقة بين المدرّس والمتعلّم مجموعة من القواعد الضمنيّة، والتي أطلق عليها غي بروسو مفهوم التعاقد الديداكتيكيّ، وهو مجموعة التوقّعات المتبادلة التي تحدّد أدوار كلّ من المدرّس والمتعلّم داخل الوضعيّة التعليميّة (Brousseau, 1998).

وغالبًا ما يكون هذا التعاقد غير معلن، لكنّه يوجّه سلوك المدرّسين والمتعلّمين داخل القسم، ويحدّد طبيعة التفاعل الذي يحدث أثناء عمليّة التعلّم. كما يرتبط هذا المفهوم بمبدأ التفويض الديداكتيكيّ الذي يقوم على منح المتعلّم دورًا نشطًا في بناء المعرفة، بانخراطه في حلّ المشكلات التعليميّة.

### تجربة تطبيقية للمثلث الديداكتيكيّ: رصد أثره في فهم الطّلاب للجغرافيا

أنجزت هذه التجربة الصّفيّة مع تلاميذ السنة الثانية من سلك البكالوريا، في إطار تدريس درس "العولمة: المفهوم، الآليّات، الفاعلون" باعتباره موضوعًا مركّبًا، يستدعي تعبئة قدرات تحليليّة تتجاوز الوصف إلى تفكيك العلاقات بين الأبعاد الاقتصاديّة والمجاليّة. وقد شكّل هذا الدرس مجالًا ملائمًا لتجريب مقاربة ديداكتيكيّة قائمة على تفعيل المثلث الديداكتيكيّ، عن طريق إعادة تنظيم التفاعلات بين المعلّم والمتعلّم والمعرفة، داخل وضعيّة تعليميّة ذات طابع إشكاليّ.

انطلقت الحصّة باستثمار تمثّلات المتعلّمين بوصفها مدخلًا إستمولوجيًا لبناء التعلّم، بطرح سؤال مفتوح: "ما الذي يخطر ببالكم عندما تسمعون كلمة العولمة؟" وقد مكّن هذا الإجراء من الكشف عن بنية أوّليّة للمعرفة لدى المتعلّمين، اتّسمت بتعدّد التصدّورات التي تراوحت بين ربط العولمة بالشركات متعدّدة الجنسيّات، ودور التكنولوجيا، واتّساع المبادلات التجاريّة. ولم تُعتبر هذه التمثّلات مجردّ معطيات عفويّة، بل وُظّفت بوصفها قاعدة لبناء التعلّم، في انسجام مع التصدّورات البنائيّة التي تؤكّد مركزيّة المعرفة القبليّة في عمليّة التعلّم.

في مرحلة لاحقة، انتقلت الحصّة إلى بناء المعرفة بتوظيف الدعامة الوثائقيّة، إذ اعتمدت ثلاث وثائق تمثّل أبعاد الظاهرة: خريطة للتجارة العالميّة، ومبيان لتطوّر الاستثمارات الأجنبيّة المباشرة، وصورة لمجال اقتصاديّ عالميّ. وقد نظّم المتعلّمون في مجموعات عمل صغيرة، قصد الانخراط في تحليل جماعيّ موجّه بأسئلة إشكاليّة، تروم تجاوز القراءة الوصفيّة نحو تفسير العلاقات المجاليّة والاقتصاديّة.

وقد أبرزت الملاحظة الصّفيّة في هذه المرحلة تباينًا في أنماط التفاعل المعرفيّ، إذ ظلّ بعض المتعلّمين حبيسي المستوى الوصفيّ، في حين أظهر آخرون قدرة أوّليّة على الانتقال نحو التفسير. وفي هذا السياق، اضطلع المدرّس بدور الضابط الديداكتيكيّ الذي يتدخّل بشكل مدروس لإعادة توجيه التفكير، عن طريق إعادة صياغة الأسئلة أو إبراز العناصر الدالّة داخل الوثيقة، من دون الوقوع في تقديم المعرفة الجاهزة، ما يعكس توازنًا بين التوجيه واستقلاليّة المتعلّم.

وفي إطار تقاسم التعلّمات، عُرضت نتائج المجموعات داخل القسم، ما أتاح بناء معرفة جماعيّة قائمة على التفاوض المعرفيّ. وقد نُوجّ هذا المسار ببناء خطاطة تركيبية، أسهمت في تنظيم المفاهيم الأساسيّة المرتبطة بالعولمة، وربط آليّاتها بالفاعلين الاقتصاديّين، ما أضفى طابعًا بنيويًا على المعرفة المكتسبة.

أما على مستوى التقويم، فقد اعتمدت وضعيّة تطبيقية تركز على تحليل خريطة للتجارة العالميّة، أبانت نتائجها قدرة أغلب المتعلّمين على تعبئة مكتسباتهم في وضعيّة جديدة، بواسطة الربط بين المعطيات الوثائقيّة والمفاهيم النظرية، وهو ما يعكس تحقّق تعلّم ذي طابع وظيفيّ.

وعلى مستوى تحليل النتائج، كشفت التجربة عن تحوّل نوعيّ في علاقة المتعلّم بالمعرفة، تمثّل في الانتقال من وضعيّة التلقّي إلى وضعيّة الفعل المعرفيّ، كما تجلّى في ارتفاع درجة المشاركة الصّفيّة، وتطوّر القدرة على تحليل الوثائق الجغرافيّة، خصوصًا على مستوى الانتقال من الوصف إلى التفسير، وهو ما يُعدّ مؤشّرًا دالًّا على تنمية التفكير الجغرافيّ.

كما أسهم التنظيم الجماعيّ للعمل في تعزيز الكفايات التواصلية والاجتماعيّة، وخلق ديناميّة صّفيّة قائمة على التفاعل، في حين

برزت بوادر التفكير النقديّ من قدرة بعض المتعلّمين على مساءلة المعطيات وربطها بسياقاتها المجاليّة.

غير أنّ التجربة كشفت أيضًا عن حدود مرتبطة بصعوبة الانتقال إلى مستوى التركيب لدى بعض المتعلّمين، ما يؤكّد أنّ بناء الكفايات التحليليّة في الجغرافيا يتطلّب سيرورة تعلّميّة ممتدّة، قائمة على التدرّج والدعم المستمرّ.

بصفة عامّة، تبرز هذه التجربة أنّ تفعيل المثلث الديداكتيكيّ لا يقتصر على إعادة توزيع الأدوار داخل القسم، بل يسهم في إعادة بناء العلاقة بالمعرفة في اتّجاه جعلها موضوعًا للفعل والتحليل، بما يعزّز التعلّم ذا المعنى.

\*\*\*

لا يمثّل المثلث الديداكتيكيّ مجردّ نموذج نظريّ لوصف عناصر العمليّة التعليميّة التعلّميّة، بل يشكّل إطارًا تحليليًا يسمح بفهم الديناميكيات المعقّدة التي تحكم بناء المعرفة داخل القسم الدراسيّ. فعن طريق دراسة العلاقات الثلاث التي تربط بين

## المراجع

المعلّم والمتعلّم والمعرفة، يصبح بالإمكان تحليل الصعوبات التعليميّة، وتطوير الممارسات التدريسيّة بما يحقّق تعلّمًا أكثر عمقًا وفاعليّة.

وفي ضوء ذلك، يظهر أنّ جودة التعليم لا تعتمد فقط على محتوى المعرفة المقدّمة، بل على كفيّة تنظيم التفاعلات التربويّة داخل القسم، وعلى قدرة المدرّس على تحقيق التوازن بين أبعاد المثلث الديداكتيكيّ الثلاثة: نقل المعرفة بطريقة علميّة دقيقة، ومراعاة تمثّلات المتعلّمين، وبناء علاقة تربويّة محفّزة على التعلّم.

ومن هنا، يظلّ المثلث الديداكتيكيّ أحد أهمّ الأدوات النظرية التي تمكّن الباحثين والممارسين التربويّين من إعادة التفكير في الممارسة التعليميّة، بما يسهم في بناء تعلّم أكثر معنى وارتباطًا بتجربة المتعلّم داخل المدرسة وخارجها.

### فاطمة الزهراء لشقر

### أستاذة وباحثة في ديداكتيك الجغرافيا وتدريس العلوم الاجتماعيّة المغرب

<ul style="list-style-type: none"><li>Astolfi, J. P. (2008). <i>La saveur des savoirs: Disciplines et plaisir d'apprendre</i>. ESF Éditeur.</li> <li>Astolfi, J. P., &amp; Develay, M. (1989). <i>La didactique des sciences</i>. Presses Universitaires de France.</li> <li>Brousseau, G. (1998). <i>Théorie des situations didactiques</i>. La Pensée Sauvage.</li> <li>Chevallard, Y. (1985). <i>La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné</i>. La Pensée Sauvage.</li> <li>Chevallard, Y., &amp; Joshua, M. A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: La notion de distance. <i>Recherches en Didactique des Mathématiques</i>, 3(2), 159–239.</li> <li>Chi, M. T. H. (2008). Three types of conceptual change: Belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In S. Vosniadou (Ed.), <i>International handbook of research on conceptual change</i> (pp. 61–82). New York: Routledge.</li> <li>Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., &amp; Wood-Robinson, V. (1994). <i>Making sense of secondary science: Research into children's ideas</i>. Routledge.</li> <li>Rosenthal, R., &amp; Jacobson, L. (1968). <i>Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development</i>. Holt, Rinehart &amp; Winston.</li> <li>Sensevy, G. (2012). <i>Le sens du savoir: Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique</i>. De Boeck.</li> <li>Treagust, D. F. (2006). Conceptual change: A discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. <i>Cultural Studies of Science Education</i>, 1(1), 29–37.</li> <li>Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. <i>Learning and Instruction</i>, 4(1), 45–69.</li></ul>

# بالمقلوب تختصر الوقت، وتعمّق الفهم، وتعزّز مهارات القرن الواحد والعشرين

حنين عامر



للصف الرابع، وكانت عبارة عن نصّ قراءة بعنوان "ضمادات الجروح" للفصل الأول، ونصّ قراءة بعنوان "ابن الهيثم" للفصل الثاني، وأعدنا لهما مادّة رقمية متكاملة، تضمّنت الأهداف والمخرجات العامّة، وتسجيلًا صوتيًا للمعلّمة وهي تقرأ الدرس قراءة معبّرة، وصورًا تتعلّق بموضوع الدرس، إضافة إلى فيديو توضيحيّ بصوت المعلّمة يشرح الدرس ويوضّح الأفكار الفرعية والرئيسية. كما أرفقنا فيديو إثرائيًا عن موضوع الدرس للتوسّع والاطّلاع، وبذلك يتمكّن الطالب من دراسة المادّة بسهولة ويسر بطريقة التعلّم الذاتي.

أرسلت المادّة المجهّزة إلى الطلبة عبر الصفوف الإلكترونيّة، مع إرفاق رسالة توضح للطالب كيفية دراستها والتعامل معها

إمكانات الطلبة في استخدام التكنولوجيا، لكنّ نتائجها الإيجابية تستحقّ التجربة، ما يجعل الصفّ أكثر حيويّة وفاعليّة.

في هذه المقالة سنتطرّق إلى مشاركة تجربة واقعيّة قمنا بممارستها في مدرستنا، مع ذكر إيجابيات التجربة وتحدياتها.

## تجربة المدرسة

بدأ استخدام هذه الاستراتيجية في مدارسنا استنادًا إلى حاجتنا إلى توفير الوقت والجهد، نظرًا إلى زخم المناهج الدراسية، وعدم كفاية الوقت في تغطية جميع الدروس الواردة في الكتاب. قمت باختيار وحدة دراسية سهلة في مبحث اللغة العربيّة

تعتمد هذه الاستراتيجية على أن يتعرّف الطالب إلى محتوى الدرس قبل الحصّة، من فيديو قصير، أو عرض تقديمي، أو قراءة موجهة يُعدّها المعلّم مسبقًا، تُرسل إلى الطالب عبر الصفوف الإلكترونيّة، وعندما يأتي الطالب إلى الصفّ يكون مستعدًا للنقاش والمشاركة، بدلًا من الاكتفاء بالاستماع السلبيّ إلى الشرح. وبهذا الأسلوب يتحوّل وقت الحصّة إلى مساحة للتفاعل، وحلّ المشكلات، وطرح الأسئلة، والتوسّع في المعلومة، فيصبح دور المعلّم التوجيه والمتابعة والتصحيح والتقييم، بدلًا من مجرد التلقين.

قد يواجه استخدام استراتيجية الصفّ المقلوب بعض التحديات، مثل الحاجة إلى إعداد موادّ رقمية مناسبة، أو تفاوت

هل تخيلت يومًا أن تنقلب الأدوار بين الطالب والمعلّم؟ وأن يقضي الطالب وقت الحصّة في النقاش والتجريب بدلًا من الاستماع إلى الشرح المطوّل؟

يشهد التعليم في عصرنا تحولات جذريّة بفضل التطوّر التكنولوجي وتغيّرات احتياجات الطلبة، ومن هذه التحولات ظهور استراتيجية التعلّم المعكوس، أو ما يُسمّى بالصفّ المقلوب، والتي تمثّل نقلة نوعيّة في طرائق التدريس. تقوم هذه الاستراتيجية على قلب الأدوار التقليديّة بين المدرسة والمنزل، بحيث ينتقل اكتساب المعارف الأوليّة إلى خارج الصفّ، بينما يُستثمر وقت الحصّة في أنشطة تفاعليّة وتطبيقية تعزّز الفهم العميق.

بفاعليّة، وكانت تعليمات الدراسة بالتفصيل والترتيب على النحو الآتي:

- استمع إلى قراءة الدرس جيّدًا بصوت المعلّمة المرفق مع الدرس.
- اقرأ الدرس عدّة مرّات حتّى تتقن قراءته.
- تعرّف معاني المفردات الجديدة جيّدًا (مرفقة مع الدرس).
- استنتج الفكرة الرئيسة للنصّ.
- أجب عن أسئلة معاني المفردات والتراكيب، وبإمكانك التأكّد من حلّك من الإجابات المرفقة.
- حلّ أسئلة الفهم والاستيعاب، وبإمكانك التأكّد من حلّك من الإجابات المرفقة.
- كن مستعدًّا لأداء المهمة الصّقيّة لهذا الدرس يوم الخميس الموافق 2/6 في حصّة اللغة العربيّة.

أعطيت الوقت الكافي للطلبة للتمكّن من إنهاء المهمة في مدّة أسبوعين كاملين، وحدّدت موعدًا لاختبار قصير يخضع له الطالب في الصّف، للتأكّد من مدى فهمه وتحقيق الأهداف؛ بحيث يركّز الاختبار على تقييم مهارة القراءة الفاهمة، كأن يُسأل عن الفكرة العامّة للنصّ، واستخراج المعنى من النصّ، ويكون الاختبار شبيهًا باختبارات نصوص الاستيعاب التي تُجرى في الصّف العاديّ.

وفي هذه الأثناء نستمرّ في الدراسة بوحدات أخرى بشكل طبيعيّ كالمعتاد، ما يوفرّ الوقت لإنجاز المادّة المطلوبة. وقبل موعد الاختبار بحصّتين، يقوم المعلّم أثناء الحصّة الأولى بمناقشة الطلبة في المادّة المرسلّة، بحيث تُعرض الفكرة العامّة للدرس، ويطرح المعلّم سؤالًا على الطلبة، كما يحدث في المناقشة بعد القراءة الصامتة لأي نصّ في الصّف العاديّ، مثل "من منكم يستطيع إخبارنا ما الذي يتحدّث عنه الدرس؟" واستخدام مفردات الدرس في جمل جديدة، مثل كلمات ضمّادات وخدوش وكدمات وترقية وغيرها، ومناقشة الأفكار الفرعيّة للنصّ، مثل "ما الذي دعا إيريل ديكسون إلى اختراع الضمادات؟ وكيف كوفئ على هذا الاختراع؟"

يجيب المعلّم عن استفسارات الطلبة، ويوضّح بعض الأمور المبهمة والتساؤلات لديهم، مثلًا: "هل الضمّادات التي نستخدمها اليوم هي ذاتها التي اخترعها إيريل ديكسون؟"

في الحصّة الثانية يقرأ الطلبة الدرس قراءة جهريّة معبّرة، وبعدها يُجرى الاختبار في موعده المحدّد، مع مراعاة أن يقيس الاختبار المخرجات العامّة للدرس ومستويات بلوم،

بحيث لا تبقى الأسئلة عند مستوى التذكّر، بل يُراعى فيها الفهم والاستنتاج والتطبيق وإبداء الرأي.

وأودّ التنويه هنا بأنّني في هذه المرحلة، ولغاية سنة 2018، لم أكن أعلم أنّ هناك استراتيجيّة بهذا الاسم ومعمول بها، وأنّه قد أُجريت عليها دراسات وأبحاث علميّة تؤكّد فاعليّتها. حتّى إنّني لم أسمع باسمها من قبل، بل كانت فكرة فرديّة طبّقناها على الصّف الرابع في مبحث اللغة العربيّة فقط. لكنّ زميلة لي في الفريق نفسه، عرفت بمحض الصدفة أنّ هناك استراتيجية تحمل الهدف والخطوات التي نقوم بها، اسمها "الصّف المقلوب". من هنا بدأت مرحلة بحثنا وتعمّقنا في هذه الاستراتيجيةّ، وطوّرناها ضمن خطط مدروسة بناءً على خطوات واضحة، وعمّمتنا التجربة في ورشات عمل تدريبيّة.

وبعد جائحة كورونا، تبنّت إدارة المدرسة هذه الاستراتيجيةّ وقدمت لنا ورشات تدريبيّة عنها، فأصبحت جزءًا من التحضير والتخطيط المسبق، بما يناسب كلّ مرحلة عمرية وكلّ مبحث حسب احتياجاته. ولم تقتصر ممارسة الاستراتيجيةّ على إعداد مادّة لدرس معيّن، بل تنوّعت الأساليب حسب المبحث وحسب الفئة العمريّة. فمثلاً كان معلّمو الصفوف الأولى يرسلون فيديو مسبقًا لفكرة الدرس، ليأتي الطالب إلى الحصّة وهو يحمل الأساسيات، ويجري التوسّع في الدرس أثناء الحصّة مع المعلّم. وقد أثبتت هذه الاستراتيجيةّ فاعليّتها، وحقّقت المرجوّ منها بدرجة مُرضية.

كانت لاستخدام هذه الاستراتيجيةّ آثار إيجابيّة ملموسة لدى كلّ من المتعلّمين والمعلّمين على النحو الآتي:

- تعزيز الفهم العميق: بتعرّض الطالب إلى المادّة الدراسيّة مسبقًا، والتركيز على النقاش والتطبيق داخل الحصّة، فيشعر أنّه يمتلك المعلومة من مصادر متنوّعة، ويقلّ اعتماده على المعلّم في الحصول على المعرفة، ويتعدّأها إلى التوسّع والاستفسار والتوضيح.
- توفير الوقت والجهد: باستثمار وقت الحصّة بفاعليّة، واختصار الوقت المهدور في إعطاء الأساسيات التي يستطيع الطالب الحصول عليها بنفسه، وتخصيص وقت الحصّة للفهم العميق.
- تنمية استقلاليّة المتعلّم: إذ ترتقي مهارة الطالب في التعلّم الذاتي، وهي من أهمّ مهارات القرن الواحد والعشرين، ويتحمّل مسؤوليّة الاطلاع المسبق على المحتوى التعليميّ.
- تنمية مهارات التفكير العليا: بحيث تتطوّر لدى الطالب مهارات التحليل والتفكير الناقد والتفكير الإبداعيّ، بدلًا من الاكتفاء بالحفظ.

- زيادة التفاعل بين المعلّم والطالب: عن طريق الأنشطة الصّقيّة القائمة على الحوار والعمل الجماعيّ، فيزداد بذلك دور الطالب ويقلّ دور المعلّم، وهذا من أهمّ أساسيات التعلّم النشط الذي يعتمد على خبرات الطلبة، ويجعل الطالب محور العمليّة التعليميّة.

وعلى الرغم من كثرة الإيجابيات التي أوردناها هنا، كن مستعدًّا أيضًا لمواجهة التحدّيات عند استخدام الاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التعليم، والتي تنتج عن التغيير والتحديث في الأنماط المألوفة. فالمعلّم الناجح من سماته الشجاعة والإقدام والإصرار، وهو مثل الفارس المغوار، وأبطال الحكايات الذين يواجهون كلّ الصعوبات لتحقيق غاياتهم التي يؤمنون بأثرها في طلبتهم.

ومن التحدّيات التي واجهناها أثناء استخدامنا هذه الاستراتيجيةّ الجديدة، وأيضًا الحلول التي استخدمناها لمواجهة هذه التحدّيات، نذكر الآتي:

- مقاومة بعض أولياء الأمور وبعض المعلّمين للانتقال من النمط التقليديّ؛ فمنهم من رأى أنّ هذه الطريقة عبء إضافيّ على الطالب والأهل، إذ إنّ التفاوت في مستويات الطلبة والفروق الفرديّة بينهم، من حيث امتلاكهم مهارات التعلّم الرقميّ، شكّل لدى البعض المخاوف والتوتّر من استخدام هذه الاستراتيجيةّ. لكن، بالتحدّث إلى الأهل وتقديم التسهيلات في عرض المحتوى التعليميّ، زالت هذه المخاوف، واعتاد الأهل على النمط الذي تبنّاه المدرسة، وأصبح جزءًا من روتين الواجبات لديهم، ومع الممارسة والتطبيق الفعليّ ورؤية أثر النتائج، قلّت هذه المقاومة.

كما إنّ بعضهم كان معترضًا على الاختبار، فطمأنّا الأهل بأنّه لا يُحتسب من معدّل الطالب، أو سيُحتسب جزء بسيط من علامته. كما وضحنا لهم أنّ الهدف قياس مدى فهم الطالب، وتنمية مهاراته في التعلّم الذاتيّ التي أصبحت من متطلّبات

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

هذا العصر، وأنّ استقلاليّة الطالب من أهمّ الأهداف التعليميّة التي تُعدّه للمستقبل.

- تدريب المعلّمين على إنتاج محتوى رقميّ فعّال: فكما توجد فروق فرديّة بين الطلبة، هناك أيضًا تفاوت في كفايات المعلّمين وقدراتهم، ومدى تقبّلهم للتغيير. لذا، كان لا بدّ من تقديم التدريب والرعاية المهنيّة، ليسهل على الجميع استخدام هذه الاستراتيجيةّ. كما إنّ القرارات الإداريّة التي تبنّى هذا النهج سهّلت ذلك.
- الحاجة إلى بنية تحتيةّ تكنولوجيايّة مناسبة، من أجهزة وإنترنت وصيانة للأجهزة، بالإضافة إلى تدريب أولياء الأمور على استخدام الصفوف الإلكترونيّة. وهذا أيضًا عولج بسبب جاهزيّة المدرسة، فهي مُعدّة أصلاً لاستخدام التكنولوجيا، وتضمّ قسمًا كاملًا مختصًّا بذلك.

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

صورة من كتاب "مناهجنا"

# التعددية اللغوية والتنوع الثقافي مدخلا لارتباط مستدام بالمكان

إلهام قويضي

رقعة العالم المشترك، لأجد نفسي مع الطلبة أمام دمج حقيقي لمبدأ الاستدامة، أي "الارتباط القوي بالمكان"، مع الأمكنة التي نعيش فيها والتي جننا منها، وتربطنا بها علاقات واعية وجدائياً ومعرفياً.

## الصف القائم على التنوع الثقافي: فرصة تربوية تتجاوز الواقع المعاش

تضم صفوفي طلبة من ثقافات وبلدان مختلفة، مثل كندا وأمريكا وتركيا وغيرها، ولهم جذور عربية تعود إلى الأردن ومصر وسوريا ولبنان، إلى جانب طلبة ليست لهم جذور عربية، ومن بينهم طلبة من إندونيسيا وباكستان والسويد والهند والفلبين والبوسنة وغيرها. شكّل ذلك خليطاً ثقافياً ولغوياً ديناميكياً وحيّاً داخل الصف، فكان بذلك خلفيّة ناطقة لا صامته للتعلّم. وبدأت أجد نفسي أمام تصوّرات متعدّدة وغنيّة عن مختلف الأمكنة من حولنا، فتعدّدت أوصاف البيت والمدرسة" والحّي والمقصف والملعب والحدائق والمتاحف وغيرها. فأسهم كلّ وصف في إبراز الاختلافات الثقافية، والمقارنات الغنيّة التي أراحت عن الصف صبغة الارتباك، وأبست التعلّم ثراءً وغنىً.

كان من بين متطلّبات الوحدة، أن ينجز الطلبة تعبيرات كتابيّة أو شفويّة حول أمكنة تربطهم بها صلات وروابط ذات معنى بالنسبة إليهم. فمنهم من اختار البيت لارتباطه بأهله، ومنهم

في حصص اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى، لا يدخل الطلبة الصفّ ومعهم أدواتهم الماديّة فقط، من دفاتر وأقلام وكتب، بل تتسابق معهم خرائط كاملة من أمكنة في ذاكرتهم، ولغاتهم المحكيّة في الجغرافيا التي توطّر وجودهم الأصليّ في بلدانهم، أو البلدان التي عاشوا أو يعيشون فيها. كلّ منهم يحمل معه ذكريات البيت الذي يسكنه، والشارع الذي تعود عليه، والمقصف الذي ارتاده مراراً وتكراراً. بالإضافة إلى المدينة التي تتشابك خيوط تفاصيلها مع صوته الداخلي، وما إلى ذلك من التفاصيل التي تصنعه وتميّزه عن غيره ثقافياً ولغوياً. فهذا التنوع إذا ما نُظر إليه بعمق عوضاً عن رؤيته بوصفه تحدّيّاً داخل الصفّ، من شأنه أن يمثّل داعمة تربويّة ينصره عندها تعليم اللغة وتعلّمها، مع "الارتباط القوي بالمكان" بوصفه مبدأ أساسياً من مبادئ التنمية المستدامة حول العالم.

تعمّقت هذه الفكرة عند تدريسي ضمن مسار اكتساب اللغة للمستوى الناشئ - مادّة اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى - إذ اختار الطلبة بأنفسهم عنوان الوحدة تحت عنوان "أمكنة من حولنا"، وبنوا إطارها المفاهيمي استناداً إلى دليل البكالوريا الدوليّة. وفي هذه العمليّة، لم يكن الهدف استكشاف مفردات المكان وما يرتبط بها، مثل الفضاء والحيّز والنطاق والمجال وغيرها، وإنّما سمح بناء هذه الوحدة بفتح مجال للتفكير في العلاقة الوطيدة والمعقّدة بيننا وبين المكان، وبين اللغة والذاكرة، وبين ما يتعلّمه الطلبة وانتمائهم الجغرافيّ ضمن



من اختار مقصف المدرسة أو ملعبها لارتباطه القويّ بزملائه وأصدقائه، ومنهم من اختار فصلًا من الفصول الدراسية لارتباطه القويّ بمدرّس أو مدرّسة ألهمته. ومنهم من اختار بلده الأصليّ، أو بلدًا يحلم بالعيش فيه، أو البلد الذي يعيش فيه حاليًّا، ووصف ما يألفه منه من أمكنة وفضاءات. ليظهر بعد ذلك أنّ ما أنتجه الطلبة لم يكن وصفًا جامدًا، بل سرد شخصيّ ذو حمولات دلاليّة عميقة، جسّدت كلّ كلمة أو صياغة منه علاقة المتعلّم بالمكان المُعبّر عنه. وبعد ذلك تبادل الطلبة ما كتبوه، وقيّموا مُنجزات بعضهم البعض، وكان ذلك فرصة يتعلّم بواسطتها كلّ طالب من تجربة زميله.

كانت هذه اللحظة انتقالًا للغة العربيّة من كونها لغة للتعلّم، إلى لغة للعبور والمشاركة. فبدأت ألاحظ أنّ المتعلّمين لا يشاركون لإرضائي لأنّني معلّمة، وإنّما يشاركون بقصد الحكي والفهم والإفهام، الأمر الذي برز معه التنوّع الثقافيّ بوصفه محرّكًا للدافعيّة، ومجالًا رحبًا لتوسيع أفق التعلّم، ومصدرًا خصبًا للأفكار والدلالات.

### التعدّديّة اللغويّة: جسر للمعنى لا عائق مُفترض

انطلقت مع متعلّميّ في هذه الوحدة من مقارنة أساسها الاعتراف بالتعدّديّة اللغويّة داخل الصّف، بوصفها موردًا قابلاً للاستثمار، لا بوصفها خللاً لا بدّ من ضبطه. عاد الطلبة - بطبيعتهم - إلى لغاتهم الأمّ في لحظات التفكير والمقارنة والبحث عن المعاني والدلالات، إذ ابتعدت الوحدة عن مقاومة التفكير باللغة الأصل، واقتربت من توجيهه والمساندة حتّى تكون اللغات الأمّ/ الأصل جسرًا يعبره الطلبة للوصول إلى اللغة المتعلّمة/ اللغة العربيّة.

امتزجت النقاشات الجماعيّة في هذه الوحدة بروح اللغات الأخرى، وذلك من بداية التخطيط إلى مرحلة التأمل في التقييمات النهائيّة؛ إذ سُمح في البداية للمتعلّمين باستعمال لغاتهم في مراحل التفكير الأولى، في صياغة الخطوط العريضة للوحدة، ثمّ انتقلوا بعد ذلك إلى الصياغة والتعبير باللغة العربيّة في مرحلة الصياغة والإنتاجات الكتابية والشفهيّة. والجميل أنّ هذا السماح/ العبور مثّل استراتيجيّة تعزّز حضور اللغة العربيّة عوض أن تُضعفها، فأحسّ المتعلّم أنّ هويّته اللغويّة محطّ اعتراف لا اغتراب، وبأنّتها غير مهدّدة داخل الصّف.

من هذه التجربة، أصبح واضحًا أنّ السماح بالتعدّد اللغويّ داخل الصّف، من شأنه أن يُسهّم في تشكيل معنى أعمق للتعلّم، ويساعد في اكتساب مفردات وعبارات جديدة ذات دلالات

متنوّعة، في سياقات حقيقيّة من محيط المتعلّم والأمكنة التي اعتاد عليها. وكان من شأن هذه العبارات المكتسبة أن تساعد المتعلّم في تجاوز الارتباك عند الخطأ، وهكذا تظهر اللغة بوصفها فضاء فسيحًا ومفتوحًا للتجارب والدلالات والتفاوض، وتتجاوز بذلك أن تكون منظومة مغلقة تحدّ من فكر المتعلّم وتقدّمه.

#### الأمكنة بوصفها مفهومًا للتعلّم نحو الاستدامة

يمثّل الارتباط القويّ بالمكان الدعامة الأساسيّة التاسعة من معايير التعليم من أجل الاستدامة EFS، إذ يستخدم المتعلّم اللغة جسرًا للتعبير عن حبه لتراثه، وارتباطه بالأمكنة التي يعيش فيها، مثل المدرسة والمجتمع والمناطق الحيويّة من حوله. كما تركّز هذه الدعامة على العلاقة الواعية بين المتعلّم والمحيط، وذلك انطلاقًا من الأمكنة الأقرب إليه جغرافيًا وشعوريًّا، وصولًا إلى الأمكنة الأوسع والأبعد. فكلّما فهم المتعلّم جوهر هذه العلاقة، شعر بأنّه جزء منها، وأصبح بذلك أكثر مقدرة على احترام التنوّع والتعدّديّة الثقافيّة، بما في ذلك التعدّديّة اللغويّة المميّزة لمكان عن غيره، وكان كذلك أكثر احترامًا لموارده، وعلى قدر من المسؤوليةّ تجاه القرارات التي يتّخذها إزاء هذه الأمكنة.

مناقشة هذه العلاقة مع الطلبة بلغاتهم أو باللغة الإنجليزيّة، كونها وسيطًا نشترك فيه جميعًا للتواصل الصريح قبل الضمنيّ داخل مضامين الوحدة، جعلت مفهوم المكان ضمن وحدة "أمكنة من حولنا"، ليس مجردّ موضوع من ضمن مواضيع الوحدة، وإنّما مدخلًا لفهم الذات والعالم والتعبير عنهما. وقد ظهر ذلك في إنجازات المتعلّمين عندما قارنوا بين مقصف مدرستهم الحاليّ، ومقصف مدارسهم السابقة في مكان آخر في البيئة المحليّة أو في بلدان أخرى. كما إنّ وصفهم الأسواق الشعبيّة في قطر، أو في بلدانهم ومدنهم الأصليّة، مثل لبنان وجاكرتا والمنصورة والقاهرة والبوسنة وغيرها، لم يقتصر على اكتسابهم مفردات فحسب، بل وجدوا أنفسهم بصدد إعادة التفكير في أمور كثيرة، مثل العادات الغذائيّة، وأنماط الحياة المتعدّدة، والتنظيم الاجتماعيّ السائد، وغيرها من السمات الثقافيّة العميقة.

على هذا الأساس، تحقّق مفهوم الارتباط القويّ بالمكان بشكل واضح وملموس، وذلك انطلاقًا من وصف الأمكنة وفهمها واستحضرها ومقارنتها مع غيرها، وفق قالب لغويّ يستخدم

اللغة العربيّة وعاء لاحتواء المنتج النهائيّ شفهيًّا وكتائيًّا، ابتداءً من التعريف بالنفس وتحديد العمر والمستوى الدراسيّ، وصولًا إلى إبراز خصائص الأمكنة المختارة لإنجاز المهمّات الصفيّة.

#### "مفهوم الروابط" ممارسة لا شعارًا

عند مرحلة اختيار المفهوم الرئيسيّ لوحدة "أمكنة من حولنا"، عرضت أمام المتعلّمين المفاهيم الأربعة لاكتساب اللغة، استنادًا إلى دليل البكالوريا الدوليّة للسنوات المتوسطة من المبادئ إلى التطبيق، وهي التواصل والثقافة والإبداع والروابط. وقد اختاروا مفهوم الروابط لا اختيارًا نظريًّا، وإنّما اختيارًا واعيًّا نابغًا من فهمهم وإدراكهم أنّ وحدتهم الحاليّة تقوم بالأساس على الربط، أكثر من غيره من المفاهيم الثلاثة الأخرى. ويتجلى هذا الربط على أكثر من صعيد: بين الأمكنة، وبين اللغات، وبين التجارب الشخصيّة، وبين الأصليّ والمحليّ، وبين الحاضر والذاكرة، وبين الأنا والآخر.

وعرضت أمامهم السياقات العالميّة الستّة للبكالوريا الدوليّة ومجالات الاستكشاف الخاصّة بكلّ سياق، وبعد التشاور والبناء المشترك للمعنى، اتّحد المتعلّمون حول اختيار سياق "التوجّه من حيث الزمان والمكان"، وربطوه بالمجال الاستكشافيّ: "ما معنى أين ومتى؟ وما هو محليّ وأصيل"؟ فلاحظت أنّ ذلك منحهم شعورًا بالمسؤوليّة تجاه التعلّم، وجعل تشكيل خيوط وحدتهم نابغًا من أسئلتهم وعصفهم الذهنيّ المعزّز بالأدلة، وليس تخطيطًا جاهزًا تعدّه المعلّمة.

### تجربة ذات أثر: من وسيلة للتعلّم إلى رمز للانتماء

امتلأت إنتاجات المتعلّمين الكتابيّة والشفويّة في نهاية الوحدة، بجمل تربط بين الأمكنة والذاكرة الخاصّة بكلّ متعلّم، إذ عكست وعيهم بالعلاقة بينهم وبين الأمكنة، واتّضحت آثار التجربة بشكل جليّ. لم تكن كتاباتهم متشابهة، بل كانت متنوّعة جغرافيًا بتنوّع ثقافتهم وانتماءاتهم، واشتركت في لغتها العربيّة لغة للتعبير وإطارًا مفاهيميًا جامعًا.

علاوة على ذلك، ركّز المتعلّمون في هذه الوحدة على المهارات الاجتماعيّة بوصفها أسلوبًا أساسيًا من أساليب التعلّم، وأظهر ذلك درجة عالية من التفاعل والثقة بالنفس، والاستعداد للمشاركة والتفاعل عن طريق تبادل الإنتاجات الكتابيّة،

والاستماع إلى بعضهم البعض في الإنتاجات الشفويّة، وعقد حوارات ثنائيّة وجماعيّة حول أمكنة محدّدة من اختيارهم، بالإضافة إلى نسج قصص وتوليد أحداثها وشخصيّاتها لتناسب جغرافيا الأمكنة المختارة. أشعرت هذه التجربة المتعلّمين بأنّ اللغة العربيّة ليست لغة غريبة عنهم، وإنّما وعاء قادر على احتواء تجاربهم الشخصيّة وقصصهم المتخيّلة. ولعلّ ذلك ما جعلهم يعبّرون عن "ارتباطهم القويّ بالمكان"، بوصفه أهمّ مبدأ من مبادئ التعليم القائم على الاستدامة، والذي يركّز على تمكين المتعلّمين من أن ينظروا إلى أنفسهم على أنّهم عنصر فاعل وذو معنى في هذا العالم، لا مستقبل للمعرفة من دون تفاعل معها.

#### خلاصات واستنتاجات

تكشف هذه التجربة أنّ التعدّديّة اللغويّة والتنوّع الثقافيّ في صفوف العربيّة للناطقين بلغات أخرى، عاملان أساسيان لتحقيق تعلّم ذي جدوى، وليسا عائقين في رحلة التعلّم. فهذا التنوّع الثقافيّ أو اللغويّ جعلهم أكثر ارتباطًا بواقعهم، وجعل اللغة العربيّة وسيلة لفهم العالم وبناء الروابط وتعزيز الانتماء، خصوصًا عندما ينظر إلى المكان نظرة قائمة على الاستدامة، والتفكير فيه حاضرًا ومستقبلاً، والوعي بموارده وخصوصيّته الثقافيّة.

نخلص أيضًا إلى أنّ تعليم اللغة العربيّة في هذا السياق، يساعد في صقل مهارات المتعلّمين بطرق تجعلهم قادرين على فهم أمكتنهم، واستيعاب التنوّع الذي يميّزها من حيث عاداتها وتقاليدها ولغاتها، وسماتها المادّيّة والرمزيّة، واحترام حدودها، ونسج علاقات واعية ومسؤولة تجاهها. بهذه الطريقة تكون العمليّة التعلّميّة التعليميّة غير قاصرة عند تعليم المفردات والقواعد، بل تصبح عمليّة تجعل من اللغة العربيّة بعينها مكانًا ونقطة للالتقاء والحوار والنموّ محليًّا وعالميًّا.

#### إلهام قويضي

معلّمة لغة عربيّة للناطقين بلغات أخرى- الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر/ المغرب

# التعليم الشامل: رحلة معلّمة بين ثبات المنهج وتنوّع الطالبات

ربي ملكاوي

التنوّع منذ اللحظة الأولى (Tomlinson, 2017). لكنني اكتشفت لاحقًا أنّ الفرق ليس لغويًا فحسب، بل فلسفيًا؛ إذ يطالبني التعليم الشامل أن أعيد النظر في افتراضاتي حول الصفّ نفسه: من المتعلّم؟ ما معنى النجاح؟ وهل المنهج قابل للتعديل فعليًا على الرغم من صلابته على الورق؟ هذه الأسئلة بدأت تشكّل نقطة الانطلاق في كلّ درس تقريبًا، أكثر من أيّ استراتيجية مكتوبة.

## من المفهوم إلى الممارسة: أين يبدأ التعليم الشامل؟

أندكرّ درس "الأقاليم" في الصفّ السادس، حين لاحظت التباين الكبير بين الطالبات في القدرة على الربط بين الخرائط والمفاهيم والأمثلة الحياتية. بعض الطالبات استوعبن الفكرة بسرعة، بينما

حين أقف في الصفّ كلّ صباح، أجد نفسي أمام السؤال ذاته: كيف يمكن لمعلّم واحد أن يوازن بين منهج ثابت لا يقبل كثيرًا من المرونة، وطالبات يختلفن في طرق فهمهنّ واهتماماتهنّ وسرعة تعلّمهنّ؟ وبينما تتحدّث الأدبيات التربويّة بثقة عن التعليم الشامل بوصفه نهجًا يراعي التنوّع، يفرض الواقع المدرسيّ إيقاعه الخاصّ، ويكشف الفجوة بين النظريّ والتطبيقيّ. ومع مرور السنوات، أصبحت هذه الفجوة مساحة أتأمّل فيها ممارساتي، وأعيد فيها صياغة أدوارتي، وأقبل أنّ الطريق إلى تعليم شامل ليس طريقًا مستقيمًا.

في البداية، كنت أتعامل مع المصطلحات التربويّة بوصفها توصيفات جاهزة: "التعليم الشموليّ" يعتني بتنمية المتعلّمة في مختلف الجوانب، بينما "التعليم الشامل" يهدف إلى احتضان



احتاجت أخريات إلى وسائل بصرية وأمثلة ملموسة. الاستمرار في أسلوب الشرح التقليدي كان سيُقصي مجموعة منهم من دون قصد، ومع ذلك، كنت مترددة: هل أملك الوقت الكافي لتغيير الخطّة؟ وهل الطالبات جاهزات لأسلوب تعلّم مختلف؟ قرّرت تقسيم الحصّة إلى محطات تعلّم متنوّعة: الخرائط، والمقاطع المصوّرة، والأنشطة التطبيقية. على الرغم من أنّ اليونسكو توصي بتوفير وسائل متعدّدة للتّمثيل (UNESCO, 2017)، إلّا أنّ الواقع أظهر أنّ الطالبات في البيئات الريفية لم يعتدن على حرّية التنقّل بين الأنشطة، واحتجن إلى توجيه مستمرّ، وهو ما يوضّح أنّ التعليم الشامل لا يتطلّب فقط تعدّد الأساليب، بل وقتاً لتغيير ثقافة الصّف نفسه.

في الصفوف الثانوية، عند تدريس "نظريات التعلّم" للصفّ الثاني عشر، ظهرت الفروق الفردية بوضوح أكبر. تصميم حزم تعلّم مختلفة المستوى مكنّ كلّ طالبة من التعامل مع المحتوى وفق قدرتها، لكنّه أيضاً كشف عن التحدّي النفسي والاجتماعي: هل سيفسّر هذا التمايز على أنّه تبسيط؟ أم إنّ تعزيز العدالة التعليمية؟ هذا القلق يعكس ما أشار إليه آينسكو (2024) حول ضرورة إعادة تعريف مفهوم الجودة عند تبني المدارس نهجاً شاملاً. ومع ذلك، كانت النتائج إيجابية: تفاعل الطالبات ازداد، وفهم المفاهيم تعمّق، بينما استمرّ التوتّر النفسي الناتج عن الاختلافات الفردية، مذكّراً بأنّ التعليم الشامل ليس حلاً فورياً، بل عملية مستمرة تتطلّب صبراً ومراجعة مستمرة.

وفي درس "المواطنة الفاعلة" للصفّ العاشر، استخدمت تقسيم الطالبات إلى مجموعات بحسب اهتمامتهنّ الشخصية، فعملت مجموعة على قضية بيئية، وأخرى على حقوق الطّلاب، وثالثة على مشاريع مجتمعية. على الرغم من نجاح هذه الاستراتيجية في رفع التفاعل، بقيت أسئلة مؤرّقة: هل المشاركة حقيقية، أم إنّها طريقة لإضفاء حيوية على درس نظريّ جافّ؟ هنا يظهر جوهر التعليم الشامل كما تصفه فلوريان (2014): "يجب أن يكون المتعلّمون جزءاً فاعلاً في العملية، لا مجرد متلقين". وهذا الأمر لم يقتصر على الصفوف الحضرية، بل امتدّ إلى الفصول المتنوّعة ثقافياً ولغوياً، حيث تطلّب الأمر تكييف الأمثلة لتناسب خلفيات الطالبات المتعدّدة، ما عزّز الإدراك لديّ

بأنّ التعليم الشامل عملية تتطلّب حساسية ثقافية ومهارات تواصل دقيقة.

لا تقلّ التحدّيات العملية اليومية قسوة عن التحدّيات النظرية. الوقت محدود، والموارد محدودة، والجهد الذهنيّ المطلوب في التخطيط لحصّة شاملة يفوق بكثير التحضير التقليديّ. لجأت إلى حلول مبتكرة: بنك أنشطة قابل لإعادة الاستخدام، واستخدام الوسائل الرقمية المجانيّة، وتخطيط أسبوعيّ صارم. كلّ هذه الاستراتيجيات كانت ضرورية، لكنّها لم تكن كافية لوحدها. الدعم الإداريّ والمشرفون التربويّون كان لهم أثر مباشر: حين شعرت بالتمكين من الإدارة، كان تطبيق التعليم الشامل أكثر سلاسة.

### التقييم في السياقات الشاملة: معضلة العدالة

التقييم كان أحد أكبر التحدّيات: كيف يمكن أن يكون عادلاً ويعكس تقدّم كلّ طالبة، من دون مساواة مصطنعة بين مستويات مختلفة؟ استخدمت التقييم الذاتيّ، ومحكّات التقدير الوصفيّ، والتقييم المبنيّ على الأداء، لكن بقيت أسئلة حول مدى العدالة الحقيقية. العدالة في التعليم الشامل تتطلّب أكثر من أدوات تقييم، إنّها تتطلّب ثقافة مدرسية تؤمن بأنّ كلّ طالبة، بغضّ النظر عن خلفيتها أو قدراتها، لها الحقّ في التعلّم بشكل يحقّق نموّها الشخصيّ.

حتّى في أوقات الأزمات، حاولت تطبيق التعليم الشامل قدر الإمكان. على سبيل المثال، خلال جائحة كورونا، اضطرت إلى إعادة تصميم الدروس لتكون قابلة للتعلّم عن بُعد، مع مراعاة الفروقات في الإمكانيات التقنية والمنزلية بين الطالبات. أصبح التعليم الشامل في هذه الفترة اختباراً حقيقياً للمرونة والابتكار والالتزام الأخلاقيّ، إذ لم يعد التعليم مجرد نقل معلومات، بل توفير بيئة داعمة للمتعلّم تحت ظروف استثنائية. كانت الحاجة إلى التكيّف السريع مع منصات التعلّم الرقمية، وإيجاد طرق للتفاعل والمشاركة عن بُعد، واستخدام موارد مجانيّة وسهلة الوصول، كلّها ممارسات تهدف إلى ضمان أنّ كلّ طالبة، مهما كانت ظروفها، لها الحقّ في التعلّم بشكل فعّال ومستمرّ.

وعلى الرغم من جميع التحدّيات، كانت النتائج مشجّعة: ارتفع مستوى مشاركة الطالبات، وتحسّنت دافعيتهنّ، وتقلّص القلق. واكتشفت بعض الطالبات قدرات لم تكن ظاهرة من قبل. هذه النتائج تؤكّد ما ذكرته فلوريان حول أثر التعليم الشامل في تعزيز الصّحة النفسية والشعور بالانتماء. المشهد الأكثر تأثيراً كان رؤية طالبة خجولة ترفع يدها للمرّة الأولى، أو أخرى تبتكر فكرة جديدة ضمن مشروع جماعيّ. لحظات مثل هذه تجعل كلّ الجهد يستحقّ.

\*\*\*

علّمتني رحلتي أنّ التعليم الشامل ليس مجرد تقنية أو خطة تعليمية، بل خيار أخلاقيّ قبل أن يكون ممارسة مهنية. إنّها يدفعني إلى إعادة التفكير في مفاهيم العدالة والنجاح والتقييم، وفي دوري معلّمة. كلّ يوم يطرح سؤالاً جديداً: هل حصلت كلّ طالبة على فرصتها الحقيقية؟ الإجابة ليست دائماً واضحة، لكنّها نفسها تدفعني إلى المواصلة. وكما تقول توملينسون (2017): "نجاح طالبة واحدة في اكتشاف قدراتها أهمّ بكثير من إنهاء جميع صفحات الكتاب". وربّما هذا جوهر التعليم الشامل: عملية مستمرة من التفكير النقديّ والتأمّل والتكيّف مع تنوّع المتعلّقات والظروف المحيطة.

ربي ملكاوي  
معلّمة في وزارة التربية والتعليم  
الأردن

### المراجع

- Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge.
- Florian, L. (Ed.). (2014). *The SAGE handbook of special education* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2017). [A guide for ensuring inclusion and equity in education](#).

# حين تُهمل البدايات: تأملات معلّمة عربيّة في مكانة معلّم الطفولة المبكّرة مقارنةً بالغرب

أسماء بن جدّو

التعليم. كان من المفترض أن أشعر أنني وصلت، لكنّ شيئاً داخلي كان يهمس بأنّ النجاح الحقيقي يبدأ في السنوات الأولى، إذ يكون الطفل هشاً مثل غصن صغير قادر على النموّ في أيّ اتجاه.

وعلى الرغم من هذا الوعي الفطريّ بقيمة هذه المرحلة، يواجه معلّمو الطفولة المبكّرة في كثير من السياقات العربيّة نوعاً من التهميش الصامت. فبينما يُعلن عن أهميّة هذه المرحلة في الخطاب التربويّ، لا ينعكس ذلك دائماً في الواقع المهنيّ، سواء من حيث التقدير، أو فرص التطوير، أو المكانة داخل المنظومة التعليميّة. وهنا يبرز سؤال جوهريّ: كيف يمكن لمهنة تُشكّل أساس بناء الإنسان أن تبقى على هامش الاعتراف الحقيقيّ؟

## من يصنع الإنسان؟

أسأل نفسي كثيراً: من يصنع الطالب الواثق؟ ومن يصنع الطالب المرتبك؟ من يزرع الشجاعة؟ ومن يزرع الخوف؟ من يعلم الطفل أن صوته يُسمع؟ ومن يعلمه أنّ الصمت أكثر أماناً؟

الجواب بسيط وعميق في آن واحد: معلّم الطفولة المبكّرة.

## تجربة واقعيّة من الصفّ

في سنتي الأولى في تدريس الطفولة المبكّرة، التقيت طفلاً كان يحمل تناقضاً لافتاً. كان متميّزاً في الألعاب الفكرية، سريعاً في

عندما أسترجع طفولتي في مدينة سيدي بوزيد، في الوسط الغربيّ لتونس، لا أرى سبّورة ولا صفوفًا ولا دفاتر، بل أرى أرضاً، وأشجار زيتون، وسماءً صافية، وأطفالاً يصنعون عالمهم بأيديهم. أتذكّر كيف كنّا نلعب بالتراب كأنّه كنز، وبالحصى كأنّها أدوات سحرية، وبأعواد الشجر كأنّها مفاتيح لقصص لا تنتهي. لم تكن لدينا ألعاب جاهزة ولا وسائل تعليميّة حديثة، لكن كان لدينا شيء أعلى: الحرّيّة.

كنّا نتعلّم من دون أن نلاحظ أنّنا نتعلّم. عندما نختلف نتفاوض، نخطئ ثمّ نُصلح، نبني ثمّ نهدم ثمّ نبني من جديد. تعلّمنا الصبر ونحن ننتظر دورنا، واللغة ونحن نختلف ثمّ نتصالح، والحساب ونحن نعدّ ما جمعناه من ثمار أو حجارة. وباستكشافنا العالم بأنفسنا، نميّنا مهارات التواصل وإدارة المشاعر، قبل أن نعرف أنّ لها تسميات علميّة، وهو ما تؤكّده الدراسات التي تشير إلى أنّ السنوات الأولى من عمر الطفل، تُعدّ الأساس في بناء المهارات الاجتماعيّة والانفعاليّة والمعرفيّة (Shonkoff & Phillips, 2000).

وهنا يبرز تساؤل ملحّ: إلى أيّ مدى تسمح السياسات التربويّة الحاليّة للأطفال بخوض هذا النوع من التعلّم الحرّ؟ أم إنّها تقيدّه باسم التنظيم وتحقيق النتائج المبكّرة؟

كبرتُ واخترتُ المسار الجامعيّ، فدرستُ اللغة الإنجليزيّة وأدائها، وحصلتُ على شهادة تؤهّلني لتدريس المرحلة الثانويّة، وهي المرحلة التي يُنظر إليها في مجتمعاتنا على أنّها أعلى مراتب



إيجاد الحلول، ويُظهر مهارات واضحة في التفكير. ومع ذلك، كان يواجه صعوبة في اتخاذ أبسط القرارات اليومية داخل الصف. كان يتردّد كثيرًا، ويخشى الخطأ، وينتظر دائمًا من يحدّد له ماذا يفعل.

هذا التناقض دفعني إلى إعادة النظر في دوري بوصفي معلّمة. بدأتُ أُغيّر أسلوبِي في طرح الأسئلة، فخفّفت من الأسئلة المغلقة، ووسّعت مساحة الاختيار أمامه. منحتة أدوارًا صغيرة داخل الصف، وشجّعت على المحاولة من دون خوف، مع تعاون مستمرّ مع الأسرة.

تدريجياً، لم يعد ذلك الطفل نفسه. أصبح أكثر ثقة، وأكثر قدرة على اتخاذ القرار. هذا التحوّل لم يكن صدفة، بل يعكس أثر الممارسات الصفّية المرتبطة بفلسفة تربويّة تمنح الطفل مساحة للنموّ. كما يرتبط أيضاً بالسياسات التربويّة التي تمنح المعلّم مرونة مهنيّة حقيقية، تمكّنه من اتخاذ قرارات تعليميّة تستجيب لاحتياجات الطفل.

## واقعا العربيّ بين الاعتراف والتهميش

مع مرور السنوات، أدركتُ أنّ المشكلة لا تكمن في الأفراد، بل في نظرة المجتمع إلى المهنة. ويتجلّى هذا التهميش في عدّة أوجه، من بينها ضعف التقدير المجتمعيّ لدور معلّم الطفولة المبكّرة، إذ يُنظر إلى عمله أحياناً على أنّه رعاية أكثر من كونه تعليماً متخصصاً. كما يظهر في محدوديّة فرص التدريب النوعيّ المستمرّ، مقارنة بغيره من المراحل التعليميّة، إضافة إلى تفاوت في الرواتب والحوافز.

ولا يقتصر الأمر على الجانب المهنيّ، بل يمتدّ إلى الحضور المعرفيّ، إذ تعاني المكتبة التربويّة العربيّة نقصاً في الدراسات المتخصصة في الطفولة المبكّرة ضمن سياق ثقافيّ محليّ، ما يعزّز الاعتماد على نماذج خارجيّة قد لا تنسجم دائماً مع خصوصيّات مجتمعاتنا.

## بين العالم العربيّ والغربيّ

عندما انتقلتُ إلى العمل في قطر، لاحظتُ تقدّمًا واضحًا في البنية التعليميّة وفرص التطوير المهنيّ، خصوصاً في المؤسّسة التي أُنتمي إليها، وهي الأكاديميّة العربيّة الدوليّة، حيث انعكست سياساتها التربويّة الداعمة في تعزيز دور المعلّم، ومنحه مساحة مهنيّة حقيقية. وقد شكّلت هذه التجربة مشعل أمل

أعاد إيماني بإمكانية النهوض بمستقبل الطفولة المبكّرة في العالم العربيّ.

ومع ذلك، بقي التحديّ قائماً في مستوى أعمق: صراع بين رؤيتين؛ إحداهما تؤمن بطفولة يقودها اللعب والاكتشاف، وأخرى تختزل هذه المرحلة في نتائج سريعة وأرقام مبكّرة.

في المقابل، في كثير من السياقات الغربيّة، لا يُمنح معلّم الطفولة المبكّرة هذا الاعتراف من فراغ، بل نتيجة تراكم معرفيّ وبحثيّ طويل، جعل هذه المرحلة محوراً أساسياً في السياسات التربويّة، بحيث صار يُنظر إليه بوصفه متخصصاً حقيقياً، يُدرّب ويُحترم ويُستشار.

## حين تُعاد القيمة

تُظهر بعض التجارب التربويّة الحديثة أنّ إعادة الاعتبار إلى معلّم الطفولة المبكّرة ممكنة، عندما تتوفّر بيئة تعليميّة واعية بدوره، مثل بيئة مؤسّستي التي عشتُ في كنفها تجربة مختلفة. ففي نماذج تعتمد التعلّم القائم على الاستقصاء، يُنظر إلى الطفل على أنّه شريك فاعل في بناء تعلّمه، ويُمنح المعلّم مساحة حقيقية للملاحظة والتوجيه، وهي فلسفة تتقاطع مع ما طرحته ماريّا مونتيسوري في رؤيتها إلى الطفل بوصفه كائنًا فاعلاً، بيني تعلّمه بالتفاعل مع بيئته (Montessori, 1967). وهذه النظرة لا تنشأ عفويّاً، بل هي نتيجة تبنيّ مؤسّسيّ واعٍ لفلسفات تربويّة حديثة، تضع الطفل والمعلّم في قلب العمليّة التعليميّة.

في هذه البيئات، لا يكون التعلّم مجرد نقل معرفة، بل عمليّة بناء مستمرّة تنطلق من فضول الطفل، ويصبح الهدف بناء طفل مفكّر، لا مجرد متلقٍ للمعلومة.

## نحو إعادة التوازن

لا تتطلّب معالجة هذا التفاوت حلولاً سطحيّة، بل مراجعة عميقة لمنظومة الطفولة المبكّرة. يبدأ ذلك بالاعتراف بمعلّم هذه المرحلة بوصفه متخصصاً حقيقياً، يحتاج إلى إعداد أكاديميّ وتدريب مستمرّ. كما يستدعي الأمر تطوير سياسات تعليميّة تُنصف هذه الفئة مهنيّاً ومادياً، إلى جانب دعم البحث العلميّ العربيّ في هذا المجال.

كما إنّ إشراك المعلّم في اتخاذ القرار، وتعزيز الشراكة مع الأسرة، يساهمان في بناء بيئة تعليميّة أكثر اتزاناً، يكون فيها الطفل محور العمليّة التعليميّة.

لا ينعكس الاستثمار في هذه الجوانب فقط على جودة التعليم في مراحلهِ الأولى، بل يمتدّ أثره ليشكّل شخصيّة الطفل على المدى البعيد. فكلّ طفل يُمنح بيئة آمنة ومعلّمًا مؤهلاً، هو مشروع إنسان قادر على التفكير والمشاركة في مجتمعه. وقد بيّنت دراسات اقتصادية أنّ الاستثمار في الطفولة المبكّرة، يُعدّ من أكثر الاستثمارات التعليميّة مردوداً على المدى الطويل، سواء على مستوى الفرد أو المجتمع (Heckman, 2011).

\*\*\*

في النهاية، لا يُقاس أثر معلّم الطفولة المبكّرة بعدد الدروس التي قدّمها، بل بعدد الأرواح التي أمنت بنفسها بسببه. نحن لا نعلّم الحروف والأرقام فحسب، بل نُعيد تشكيل علاقة الطفل بذاته وبالعالم من حوله.

قد لا يرى أثرنا فوراً، لكنّ الحقيقة التي لا يمكن إنكارها، هي أنّ كلّ مجتمع يبدأ من هنا، من تلك اللحظة الصغيرة التي يجلس فيها طفل أمام معلّم يؤمن به. وكما تقول ماريّا مونتيسوري: "الطفل ليس إناءً نملؤه، بل إنسان نبنيه".

لهذا، إعادة الاعتبار إلى معلّم الطفولة المبكّرة ليست ترفاً تربويّاً، بل ضرورة أخلاقيّة. لأنّ من يهمل البدايات، لا يملك الحقّ في أن يندعش من النهايات.

## أسماء بن جدو

معلّمة الطفولة المبكرة (لغة إنجليزية) وقائدة فريق الروضة الثانية - الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر/ تونس

## المراجع

- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Heckman, J. J. (2011). *The economics of inequality: The value of early childhood education*. *American Educator*, 35(1), 31-35, 47.
- Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. Holt, Rinehart and Winston.

# التخطيط التربوي بين التحديات والفرص

دانيا المغربي



## في المفهوم: ما التخطيط؟

خلال بحثي وقراءاتي المختلفة لمفهوم التخطيط، وجدت الكثير من التعريفات، فاستوقفتني تعريف الهويدي (2005) للتخطيط بأنه "تصوّر مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات، واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة". برأيي، هذا التعريف قد يكون حقيقياً وقريناً إلى واقع ما أقوم به بوصفي معلمة، ويعكس العملية التربوية بشكل دقيق، لأنه يشير إلى أهميّة

أولياء الأمور، وبالتأكيد الطلبة، عناصر تسهم في التخطيط والبناء عليه. ومع ذلك، يبقى المعلم العنصر الأكثر تأثيراً في هذه العملية؛ فالخطة التدريسية، حتى تُنفذ وتُطبّق، تحتاج إلى معلم مطلع على استراتيجيات التعلم الحديث، وقادر على تلبية احتياجات الطلاب الفردية، وتهيئة بيئة إيجابية داعمة. وأستطيع هنا القول: نعم، إنّ التخطيط الدرسيّ الفعّال يسهم، وبشكل كبير، في تحسين جوانب التعليم والتعلم، شريطة أن يكون مرناً وقابلًا للتكيّف مع الظروف والتحديات التي تواجه المعلم والطلبة على حدّ سواء.

تطبيقها من دون مراعاة للظروف أو مرونة أمام المتغيّرات، وكأننا نحاول إلزام جميع الطلبة بارتداء عباءة بالحجم واللون ذاتهما، متجاهلين الفروقات الفردية والاختلافات بين الطلبة والظروف المحيطة بنا وبهم.

لذلك، أعتقد أنّ التخطيط ليس مسؤولية فردية تقع على عاتق المعلم وحده، بل يحتاج إلى منظومة تربوية متكاملة الأركان لضمان الاطلاع عليه من أكثر من منظور، ولما للمشاركة في عملية التخطيط من أثر إيجابي في تحسين عملية التعليم والتعلم. فالإدارة المدرسية والمشرفون، وفي بعض الأحيان

لنحقق أهدافنا الحياتية، طويلة كانت أم قصيرة الأمد، نحتاج بالتأكيد إلى التخطيط أداة لضمان نجاحها، فماذا لو كنّا نتحدّث عن عملية تعليم وتعلم؟ نال التخطيط في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً، بل أصبح عنصراً محورياً يرافق المعلم مثل ظلّه منذ بداية عامه الأكاديمي حتى نهايته. من جهتي، أرى أنّ التخطيط بوصلة تحدّد لنا المسار، وتميّر لنا أبعاده، فكيف لنا أن نمضي قدماً، بوصفنا معلمين، من دون أن نعرف إلى أين نتّجه؟

ومع ذلك، فالتخطيط في عصرنا الحالي لم يعد مجرد ورقة نكتب فيها مجريات الحصة التدريسية بتفاصيلها، ونحاول

التحضير المسبق للأهداف التي أريد تحقيقها باعتماد أنشطة متنوعة، واستخدام مصادر ووسائل تعليمية فعّالة. فالتصوّر المسبق يعكس أهميّة التخطيط والتفكير في كيفة تصميم الدرس.

وهنا تحضرني ممارسة أقوم بها مع زميلاتي المعلّمت قبل البدء بوحدة بحثية جديدة على مدار ثمانية أسابيع، وهي التخطيط العكسي. فهذه العملية تتطلب منّا رؤية مجريات التعلّم، من الشكل العام، وصولاً إلى التفاصيل الصغيرة للدروس، فأقوم بتحضير الأهداف التعليمية وتقسيمها على الفترة الزمنية المحدّدة، وأمضي قدماً بها بشكل مترابط.

وفي هذا المجال، ذكرتُ عند إجابتي على أحد الأسئلة في مهامّ التخطيط أثناء ورشات العمل: في وحدة الكائنات الحيّة، والتي تتطلب معرفة خصائص النبتة واحتياجاتها، يقودني هذا الهدف إلى اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيقه، بحيث يبدأ الطالب بمشروع الزراعة ليعيش تجربة واقعية، ويتعرّف إلى احتياجات النبتة من تجربته الشخصية، ومن دون تلقين. كلّ هذا يتطلب تحضيراً مسبقاً كما ذكر الهويدي، وتصوراً لما سنقوم به، وكيف سنقوم به، لنقدّم تجربة تعليمية ذات جودة ومغزى. هذا باختصار يُسمّى تخطيطاً.

ومع ذلك، أرى أنّ تعريف الهويديّ للتخطيط قد لا ينسجم مع بعض ظروف التعلّم، كأن تكون البيئة المدرسية تفتقر إلى الوسائل أو المصادر التي تدعم عملية التعلّم؛ فهنا نحتاج إلى التفكير بطرق أخرى للتخطيط تناسب قدرات البيئة المحيطة. وفي مدرستنا، نحاول دوماً الرجوع إلى الطبيعة، تبعاً لفلسفة ريجيو إيميليا التي توصي باستخدام موادّ طبيعية مختلفة، مثل أوراق الشجر والطين والخشب، في دروس العلوم والرياضيات على سبيل المثال. وهذه الفلسفة تحتاج إلى شرح مفصّل، ولكن أراها حلّاً عملياً لأيّ بيئة تفتقر إلى مصادر التعلّم أو وسائل التكنولوجيا الحديثة.

## هل التخطيط مُلزم دائماً؟

منذ القدم وحتى يومنا هذا، أثبت التخطيط أهميته في تنظيم الإدارة الصفية، ومرونة تحقيق الأهداف، وتوفير الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ آليّة الدرس.

فهل لنا أن نقارن بين معلّم يقدم حصّة دراسية سبق التخطيط لها، ومعلّم يقدم درسه من دون خطة وبطريقة عشوائية؟

فأنا بوصفي معلّمة رياض أطفال، أرى أنّ التخطيط، بعيداً عن الكلمات المنمّقة، يجعل من الحصّة التعليمية مكاناً ممتعاً لاكتساب معرفة جديدة، فيستمتع الطالب بأساليب التعلّم النشط والاستراتيجيات التي تقدّمها المعلّمة. وعندما يستمتع الطالب، يقدّم أفضل ما لديه لتحقيق نتائج تعلّم إيجابية، وهنا تكمن أهميّة التخطيط: المعلّم يخطّط لأجل الطالب ولأجله كذلك، فالطالب أثناء الحصص الدراسية يستمتع ويتعلّم ويستقصي ويبحث وينمي مهاراته. والمعلّم يوثق عمله ويجمع أدلة تقدّم طلبته، ويصبح على اطلاع بقدرات طلابه واهتماماتهم، فتصبح الخطة ملائمة لطلاب الصف، قبل أن تكون ملائمة لطلاب المرحلة الدراسية جميعاً.

وهنا وجب أن ننوّه إلى أهميّة التخطيط المتمايز، المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحديات غير المتوقعة التي يواجهها المعلّم أثناء عملية التخطيط. فتنوّع قدرات الطلبة أحد التحديات التي تعترض طريق المعلّم عند البدء بالتخطيط. واختلاف بيانات التعلّم وظروفه يجعل من عملية التخطيط تحدياً كبيراً. فهل لنا أن ننسى ماذا حلّ بعالم التعليم أثناء جائحة كورونا؟ تغيّرت البيئة والظروف ووسائل التعليم، فاضطرّ الجميع، مجبرين غير مخيّرين، إلى دمج التكنولوجيا في عالم التخطيط، ليتمكن الطالب والمعلّم من السير في عملية التعليم. ولكن ما الذي حلّ بنا نحن المعلّمين، عند اجتياز هذه الجائحة؟ أصبح استخدام التكنولوجيا في الحصص الدراسية أساسياً، بل أصبح من أساليب التعلّم الحديث. إذًا، التحديات تصقلنا دوماً وتجعل من الخطط أكثر مرونة، فأنا لا أكتب الخطة ليكون لها مكان في ملفّات المدرسة، بل أوثق تعلّماً عظيماً وتجربة إنسانية لإنسان، وليس لطلاب فقط.

إذًا، أستطيع الجزم هنا أنّ أبرز التحديات التي تواجهني أثناء التخطيط هو إدارة الوقت داخل الحصّة، والتي قد تختلف وتتباين مع نشاط كلّ طالب وسرعة استيعابه. كما إنّ التعلّم القائم على البحث والاستقصاء قد يجد مقاومة من بعض الطلبة لتطبيقه، وعليه فإنني أستطيع توظيف استراتيجيات تستلزم وقتاً إضافياً للطلبة الذين يحتاجون إلى دعم، وإشراك الطلبة في استراتيجيات التعلّم النشط تدريجياً. ويقول ديوي (1938) موضحاً نوعاً من التحديات التي تواجه المعلّم أثناء التخطيط: "التعليم ليس انتقالاً للمعلومات من المعلّم إلى الطالب، بل هو عملية تفاعلية تحتاج إلى فهم عميق للطبيعة الإنسانية".

## من يشارك في التخطيط؟

على المعلّم أن يكون قادراً على التكيّف مع التحديات التي تطرأ من احتياجات الطلاب المتغيرة. ولأنّ صوت الطالب في عملية

التعلّم يمثل جوهر الحصّة، أرى أنّ إشراكه في التخطيط يكاد يكون من الممارسات الناجحة التي أقوم بها. فمنذ بداية العام، أوضح لهم كيف ستسير الحصّة، وما الأهداف التي أتوقّع أن يتعلّموها، حتّى يصبح الطالب على دراية باليّة تنفيذ الحصّة، فيقبّل على أن يكون له صوت فيها. أذكر مرّة أنّني قلت لطلّابي في حصّة تناول البحث عن خصائص الحشرات: اليوم سنقرأ قصة تتحدّث عن حياة النملة، فقاطعني طالب قائلاً: وماذا لو أحضرنا نملة من حديقة المدرسة قبل الشروع بقراءة القصة؟ فوافقته الرأي، وإذ بي أفاجأ بحصّة دراسية قد تكاد تكون من أنجح الحصص التي قدّمتها، ويعود الفضل في ذلك إلى طالبي الذي قاد هذه الحصّة، وطرح الفكرة والطريقة. ومن وقتها، وأنا أخصّص يوماً كاملاً في الأسبوع، مخطّطاً حسب صوت الطالب، ذلك الصوت الذي يساعدني بشكل فعّال في تصميم خطة باقي الأسبوع.

وهنا أربط ما ذكرته أعلاه بما قاله أحد علماء الفلسفة، روجرز كارل: "التعلّم يصبح أكثر فعالية عندما يشارك المتعلّم في تحديد ما يحتاج إلى تعلّمه وكيفية تعلّمه. الطلاب لا يجب أن يكونوا متلقين سلبيين للمعرفة، بل يجب أن يكونوا جزءاً من العملية التربوية" (كارل روجرز، 1969).

إشراك الطلبة في عملية التخطيط للتعلّم أمر إيجابي ومحفّز لتحقيق النجاح، ومع ذلك لا يمكن في جميع الحالات أن يُترك للطلبة تحديد ما يريدون أن يتعلّموا! فقد يكون هذا عائقاً لتحقيق الأهداف المحدّدة من قبل إدارة المدرسة، وقد يكون عبئاً على المعلّم. علينا أن نكون متوازنين، ونتعامل مع مفهوم إشراك الطلبة في عملية التخطيط بذكاء، وذلك مثلاً عن طريق استخدام استراتيجيّة المحاكاة أو النمذجة، فأقوم باستخدام خرائط ذهنية، أو العمل ضمن جماعات، أو استخدام استراتيجيّة حلّ المشكلات، فأقترح على طلبتي تباغاً استخدام

## المراجع

- الهويدي، زيد. (2005). *مهارات التدريس الفعّال*. دار الكتاب الجامعي.
- أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين. (د.ت). *معايير المعلمين*.

- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The Macmillan Company

تلك الاستراتيجيات، أو استخدام طرق مشابهة. بذلك يتدرّب الطالب ليصبح متمرساً لاحقاً في استخدام استراتيجيّة كان قد طوّر عليها سابقاً. فهنا أنوّه أنّني لا أريد أن أحمّل عن الدرب، إذ تتنوّع أهداف الطالب، ويختلف تبعاً لذلك مسار تحقيق الأهداف المرجوة، ولكنّ الطالب هنا يساعدني في تنويع الطرق لأصل معه، كما يرغب، إلى الهدف المرجوّ.

\*\*\*

في ختام هذا المقال، يظهر أنّ التخطيط التربويّ ليس مجرد أداة تنظيمية، بل عنصر أساسي لتحسين جودة التعليم والتعلّم. يمكن أن يكون التخطيط فعّالاً عندما يكون مرناً، ويتناسب مع الفروقات الفردية للطلاب والظروف المتغيرة في البيئة التعليمية. نجاح خطة التدريس يعتمد على قدرتها على التكيّف مع التحديات غير المتوقعة، ما يتطلب من المعلّم تحديث استراتيجياته باستمرار. بالتخطيط يمكن للمعلّم أن يرى في الطلاب جيلاً قادراً على تغيير طرق التعلّم وأساليبه. في النهاية، يعدّ التخطيط أداة مهمة لتحسين العملية التعليمية ورفع جودتها، ويجب أن يكون مرناً في ظلّ عالم دائم التغيّر.

## دانيا المغربيّ

### معلّمة لغة عربيّة

### قطر/ الأردنّ

# الإدارة الصفّية الفعّالة وأثرها في الصفّ

مجد مالك خضر

تعدّ الإدارة الصفّية الفعّالة من الركائز الأساسية في البيئة التعليمية، إذ تُؤكّد على أهمّيّة أن تكون لدى المعلم المهارات اللازمة التي تمكّنه من توجيه الطلاب نحو تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة.

ولا تعني الإدارة الصفّية فرض المعلم الصمت المطبق على الطلاب في الصفّ، بل تعني القدرة على إيجاد توازن دقيق بين الانضباط الصفّي والمسؤوليّة الذاتيّة لدى الطلاب، بالتزامن مع دور المعلم الذي يوجّههم بطريقة صحيحة، لضمان إعطائهم فرصًا متكافئة في المشاركة في تنفيذ نتائج الدرس بصورة فردية أو جماعية.

ويستطيع المعلم أن يحوّل الغرفة الصفّية إلى مجتمع تعليمي حيوي، يعتمد على التفاعل المستمرّ والبحث والاكتشاف والعصف الذهني والاستقراء، عن طريق توظيف مهارات التواصل، ما يقلّل من حدوث المشكلات أو الفوضى داخل الصفّ، والتي تنتج غالبًا عن شعور الطالب بالملل.

ومن هذا المنطلق، يحتاج المعلم إلى تبني استراتيجيات إداريّة فعّالة، قادرة على التكيف مع الفروقات الفردية لدى الطلاب، الأمر الذي يتطلب تدريبًا وتطويرًا لمهارات المعلم، بما يساعده في بناء فهم واضح لسيكولوجيّة الطالب في مختلف مراحل العمرية، وحالاته النفسيّة والاجتماعيّة.

## مفهوم الإدارة الصفّية الفعّالة

لا تقتصر الإدارة الصفّية على مفهوم ضبط الصفّ فقط، بل تشمل جميع الأعمال التي ينفّذها المعلم، من إدارة الوقت وتوزيع الجهد، بهدف توفير مناخ ملائم للتعلّم. إذ لا يمكن فصل نجاح الدرس عن جودة البيئة التعليميّة التي يقدّم فيها.

ويتحقّق النجاح في الإدارة الصفّية بوضع ميثاق صفّي تشاركي في بداية العام الدراسي، يسهم فيه الطلاب في صياغة القواعد التي تحكم علاقتهم ببعضهم وبمعلمهم، ما ينمي لديهم الحسّ بالمسؤوليّة والالتزام الذاتي بالقوانين الصفّية والمدرسيّة، لأنهم كانوا جزءًا من صناعتها.

وأستطيع أن أصوغ مفهومًا للإدارة الصفّية الفعّالة، وأصفها بأنها الأنشطة والإجراءات التي يطبّقها المعلم بذكاء في الصفّ، من أجل إيجاد بيئة تعليميّة تفاعليّة، يستثمر فيها وقت الحصّة الصفّية بأفضل صورة ممكنة، ويعزّز بواسطتها دافعيّة الطلاب نحو التعلّم والتعليم.

## أساليب الإدارة الصفّية الفعّالة

تعتمد الإدارة الصفّية الفعّالة على قدرة المعلم على إيجاد بيئة تعليميّة متكاملة، ومتوازنة بين الانضباط التربويّ ومنح الطالب

مساحة للمشاركة، وذلك بتوظيف مجموعة من الأساليب التي تحاكي قدرات الطلاب وتنمي مهاراتهم الشخصية. ومن الأمثلة على هذه الأساليب ما يأتي:

- التعلّم بتمثيل الأدوار: عن طريق تحويل الدروس النظرية إلى تطبيقات واقعيّة، مثل: تقسيم الطلاب إلى مجموعات (بائع ومشتري) لمحاكاة عمليّة البيع والشراء في دروس التربية المهنيّة، وهو ما يمثّل الجسر الرابط بين محتوى الدرس والتطبيق العمليّ. فحين يوزّع المعلم الأدوار بين الطلاب، فإنّه يضع الطالب في سياق يلزمه باتّخاذ القرارات، ويقلّل من التصرّفات التي تُؤدّي إلى ضياع وقت الحصّة. يسهم هذا الأسلوب بشكل مباشر في ضبط الصفّ، لأنّ تمثيل الطالب شخصيّة معيّنة ينمي لديه مهارات متنوّعة، مثل الذكاء العاطفيّ الذي يحتاج إليه في بناء ملامح الشخصية التي يمثّلها، ما يبيّن بيئة صفّية يسودها التعاون بين الطلاب.
- ألعاب الذكاء والبطاقات الملوّنة: عن طريق إعداد أنشطة تفاعليّة، مثل ربط الصور بالكلمات أو استخدام الكلمات المتقاطعة، ما يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وتعزيز التعاون بينهم. وتعدّ ألعاب الذكاء والبطاقات الملوّنة محرّكًا لكسر الجمود في الصفّ، وتحويل المادّة العلميّة الجافّة إلى تحديات ذهنيّة ممتعة. فاستخدام البطاقات الملوّنة أو استراتيجيّة الكلمات المتقاطعة، لا يهدف إلى حفظ المعلومات فقط، بل إلى تدريب العقل



على التحليل والتركيب وسرعة البديهة. كما تساعد هذه الأنشطة المعلم في تقسيم الفصل إلى مجموعات عمل صغيرة متناغمة، بحيث يتعلم الطلاب كيفية توزيع المهام بينهم، والالتزام بالقواعد المنظمة للعبة، وهو ما يفرس في نفوسهم الانضباط الذاتي، والقدرة على العمل بروح الفريق الواحد للوصول إلى الحل الصحيح، ما يجعل الإدارة الصفية عملية تشاركية بامتياز.

• الوسائل البصرية: مثل استخدام الأشكال الهندسية في مادة الرياضيات، بدلاً من الرسم التقليدي على السبورة، ما ينشط قدرات الطلاب على فهم كل شكل هندسي، ويزيد من رغبتهم في التعلم والابتكار. فالوسيلة البصرية تعمل بوصفها مرتكزاً ذهنياً يساعد الطالب في تصوّر المفاهيم المجردة وتحويلها إلى صور ذهنية ثابتة. هذا الأسلوب يقلل من الفجوة المعرفية بين الطلاب بناءً على نمط تعلم كل منهم، ويحفّزهم على الابتكار عن طريق محاولة إعادة تشكيل هذه الوسائل، أو ابتكار نماذج مشابهة لها.

• مهارات الحوار والنقاش الجماعي: عن طريق فتح آفاق التفاعل الصفّي، وتبادل الآراء أثناء تنفيذ الأنشطة، وهو ما يجعل الطلاب أكثر قابلية وقدرة على التواصل الفعّال. يمثل النقاش الجماعي أساساً من أساسات الإدارة الصفية الفعّالة، إذ يدرّب الطلاب على الاستماع الإيجابي، واحترام آراء بعضهم بعضاً. وهذا التفاعل الصفّي لا يعزّز الطالب فقط، بل يبني ثقته بنفسه، فيشعر بأنه مؤثر في العملية التعليمية، لتزداد دافعيته إلى التعلم، ويقلّ ميله لإحداث الفوضى، فتحوّل الإدارة الصفية من السيطرة على سلوك الطلاب إلى احتوائهم وفهمهم، ما يخلق بيئة تعليمية تتسم بالإيجابية.

لا تقتصر أهمية هذه الأساليب على إدارة الصف فقط، بل تشمل صقل شخصية الطالب، وإعطائه القدرة على التعبير عن نفسه، ما يؤدي إلى تقليل الفروقات الفردية بين الطلاب، وزيادة تفاعلهم مع البيئة التعليمية في الصف وخارجه.

## استراتيجيات مساندة للإدارة الصفية الفعّالة

أرى أنّ أفضل استراتيجيّة مساندة للإدارة الصفية الفعّالة تتمثّل في دراسة المعلم لنتائج الدرس. فالإدارة الفعّالة تتطلب توزيعاً ذكياً لأفكار الدرس، بالتزامن مع توظيف الوسائل

التعليمية المساندة، ما يسمح بإيصال المعلومات لكلّ طالب بسهولة ويسر.

وكثيرة الاستراتيجيات المساندة للإدارة الصفية التي أسهمت في زيادة فعاليتها على المدى البعيد، مثل تغيير نمط الجلوس التقليدي للطلاب في الصف إلى شكل حرف (U) أو مجموعات صغيرة، ما يقلل من الضوضاء والكلام الجانبي، لأنّه يضع كلّ طالب تحت نظر المعلم، ويجعل التواصل البصري مستمراً ومباشراً، ويعزّز من الانتباه والتركيز.

ومن الاستراتيجيات المساندة أيضاً توظيف إدارة الوقت بدقة ومرونة في آن واحد، فالمعلم الناجح من يبدأ درسه بطرح سؤال افتتاحي أو نشاط تحفيزي جاذب، ثمّ ينتقل بسلاسة بين فقرات الدرس، من دون ترك فجوات زمنية قد تؤدي إلى تسلّل الملل، وهكذا ينجح في استثمار الوقت بأفضل صورة.

وفي المواقف التي تتطلب الهدوء، تعدّ استراتيجيّة استخدام الإشارات غير اللفظية من الاستراتيجيات المساندة المفيدة، مثل النظر مباشرة إلى الطلاب الذين يعرقلون سير الحصّة، أو استخدام الإشارات والإيماءات لإيصال رسائل حازمة، من دون الحاجة إلى الصراخ أو رفع الصوت، ما يحافظ على هيبة المعلم وهدوء الصف.

## أهمية التفاعل الإنساني في الإدارة الصفية الفعّالة

تعدّ العلاقة الإيجابية بين المعلم وطلابه أقوى أداة للإدارة الصفية الفعّالة، لأنّ الطالب الذي يحبّ معلمه ويحترمه، يكون أكثر اهتماماً والتزاماً بقواعد الانضباط المدرسي، ويسعى للتميّز الأكاديمي والسلوكي.

ومن تجربتي، وجدت أنّ تخصيص دقائق بسيطة في بداية الحصّة للسؤال عن أحوال الطلاب، أو التحدّث في موضوع تمهيدي عن الدرس، يقلل من الرتابة والملل، ويجعل الطلاب أكثر تقبلاً للملاحظات، في حال وقوع خطأ يعرقل سير الحصّة أثناء شرح الدرس.

وأخبرني أحد زملائي أنّه وظّف استراتيجيّة "التعزيز الفوري" بتعليق لوحة الطلاب المميّزين في الصف، والمصمّمة وفق

معايير محدّدة ومتّفق عليها مع الطلاب، وقد وجد تفاعلاً ملحوظاً في الصفّ، فلم يعد الانضباط مجرد خوف من العقاب، بل صار هدفاً للحصول على التقدير.

ومن هنا يمكن القول إنّ التفاعل الإنساني يؤدي إلى تنشيط قدرات الطلاب الشخصية والتعليمية، ويجعلهم أكثر قدرة على تنمية مهاراتهم الذاتية، إذ يتعلم الطالب كيف يحترم زملاءه في الصفّ ومعلمه وأسرته والأشخاص المحيطين به.

## النتائج المترتبة على الإدارة الصفية الفعّالة

### 1. تعزيز التحصيل الدراسي

تستثمر الإدارة الصفية الفعّالة وقت التعلم بكفاءة، فعندما يقلّ التشتت وتزداد الأنشطة التفاعلية، مثل تمثيل الأدوار والوسائل البصرية، ينتقل الطالب من دور المتلقّي إلى المشارك النشط. هذا الانخراط يساهم في نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، ما يرفع من سوية التحصيل الدراسي، ويجعل استيعاب الطالب للدرس أكثر استدامة، إذ يساعده في الربط بين المادة النظرية والتطبيق العملي.

### 2. ترسيخ الانضباط الذاتي والمسؤولية

تبني الإدارة الصفية الفعّالة حالة من الانضباط الذاتي لدى الطلاب، فعندما يشعر الطالب بأنّه جزء من عملية اختيار الأنشطة وإدارة النقاش في الحصّة، ينمو لديه شعور بالمسؤولية تجاه القوانين الصفية. هذه النتيجة تحوّل المعلم من مراقب لأخطاء الطلاب إلى ملهم للإبداع، إذ يحرص الطلاب على استمرار الانضباط الذاتي لضمان نجاح الحصّة.

### 3. رفع دافعية التعلم والحدّ من ظاهرة التسرّب الدراسي

عندما تتحوّل الحصّة الدراسية إلى بيئة محفّزة، يزداد شغف الطلاب بالدراسة، وتحوّل عملية التعلم من عبء إلى متعة. فالتنوّع في أساليب التدريس واستراتيجيات إدارة الحصّة الصفية، يساهم في تلبية احتياجات الطلاب ويراعي الفروق الفردية بينهم، ما يجعل كلّ طالب يشعر بالنجاح. هذا الشعور يقلل من نسب الغياب والتسرّب الدراسي، ويزيد من حبّ الطالب للمدرسة والدراسة، ما يبني بيئة تعليمية إيجابية ومتوازنة.

## دور الإدارة الصفية الفعّالة في تنمية شخصية الطالب

يعدّ الربط بين أساليب الإدارة الصفية الفعّالة وبناء شخصية الطالب وتشكّلها، أساساً من أساسات البيئة التربوية والتعليمية، إذ يتعلم كيف يسأل ويحاور ويستفسر، وهكذا تتشكّل لديه شخصية المحاور والمتكلّم. كما يمكنه من المشاركة في الإجابة عن أسئلة المعلم، ويعزّز من قدرته على التعلم الجماعي والعمل ضمن الفريق، فيكون قادراً على تحقيق الإنجازات مهما كان مستواه الدراسي.

وعندما يتواجد الطالب في مواقف تمثيل الأدوار، فإنّه يتدرّب على اتّخاذ القرارات لثقته بقدرته على إنجاز نشاطات الدرس، فيحقّق نتائج التعلم، ويقلّ خوفه من المبادرة في المشاركة في الصفّ، وينمي قدرته على التكيف مع محتوى الدرس. يطور هذا شخصيته لاكتساب مزيد من المعارف والمعلومات التي تجعله قادراً على تحديد مساره الدراسي في المستقبل، ويظهر في اختيار تخصصه الأكاديمي، سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية.

\*\*\*

بناءً على ما سبق، أجد أنّ الطلاب الذين يدرسون في بيئة صفية ذات إدارة فعّالة يتخلّصون من التوتر والقلق، ويصبح بإمكانهم التعبير عن أنفسهم من دون خوف من الانتقاد أو السخرية التي قد تصدر عن زملائهم في الصفّ، ما يؤكّد على أنّ الإدارة الصفية الفعّالة تعدّ حافزاً إيجابياً لتنمية شخصية الطالب، فتجعله يكتسب مهارات جديدة، أو يطور مهاراته الحالية، ليتحوّل الصفّ من مجرد قاعة لتلقّي المعلومات إلى ورشة عمل حقيقية تصقل شخصية الطلاب، بدعم وتشجيع وتحفيز من المعلم.

### مجد مالك خضر

معلم ثقافة مالية وتربية مهنية  
الأردن

# معايرة الطلبة للتقييمات: بين إدارة الذات وإذابة الفروق الفرديّة

صهيب زعارير

يسلّط المقال الضوء على أهميّة تعزيز دور معايرة التقييمات بين الطلبة، وذلك لدورها الرئيس والفعال في صقل شخصياتهم، وتعزيز العمق المعرفي لديهم، وتطوير التأمل في ممارساتهم التعليميّة، لتصبح مهارة دوريّة يعتمدونها في مواقف مختلفة، سواء داخل الحجرة الصفيّة أو خارجها، إلى أن يمارسوها في حياتهم الاجتماعيّة، وتكون سببًا في زيادة خبراتهم وتوسيع مداركهم في جميع مواقف الحياة.

## مفهوم المعايرة

المعايرة عمليّة تربويّة منضبطة وفق معايير ثابتة ومتّسقة، تقوم على تقديم تغذية راجعة دقيقة، لتحقيق العدالة وإذابة الفروق الفرديّة، وصولًا إلى تحسين عمليّة التعلّم والتعليم وتطويرها، بما يضمن للطلبة مستقبلًا زاهرًا.

معايرة التقييمات من الوسائل الحديثة التي تسهم إسهامًا واضحًا في تطوير جودة التعليم، وضمان تكافؤ الفرص بين جميع الطلبة. يتجلّى هذا الأمر واضحًا في العديد من برامج

التعلّم الدوليّة، مثل برنامج البكالوريا الدوليّة (IB)، والذي يهدف إلى توفير تجربة تعليميّة متكاملة، وموجهة نحو تنمية قدرات الطلبة بدرجة واسعة، تساعد في اندماجهم وانخراطهم في ما يتعلّمونه. من هنا جاءت أهميّة معايرة التقييمات بين الطلبة، لتبرز بوصفها عنصراً حاسماً في تحقيق أهداف البرنامج وتطبيق رؤيته وتعزيز دور المعلم، باستحداث أهمّ الاستراتيجيات التي توفر له البيئة المساعدة والداعمة لأفكاره.

ومن الجدير بالذكر أنّ عمليّة المعايرة جاءت من منظور التعلّم عبر السياق، وهذا يعني الدقّة العالية في التعلّم، ومدى التفكير العميق الذي ينمو عند المتعلّم أثناء ممارسة مثل هذه الأنشطة، والتي تعزّز مهارة التفكير النقديّ عند خوض التجربة داخل الحجرة الصفّيّة.

## تجربتي الشخصية في تطبيق عمليّة المعايرة في حصّة دراسيّة

أنا مدرّس للمرحلة الثانويّة، وتحديدًا للصفّين الحادي عشر والثاني عشر، وكثيراً ما أستعين باستراتيجيّة المعايرة التي تساعدني في تطوير جوانب مختلفة لدى الطلبة، مثل الثقة بالنفس والقدرة على اتّخاذ القرار في الغرفة الصفّيّة، وحملها معهم إلى حياتهم الاجتماعيّة والحياة الجامعيّة لاحقاً، وغرس روح المسؤوليّة العالية، والفرصة الحقيقيّة لإدارة الذات في جميع المواقف.

## التطبيق العمليّ للمعايرة في مهارة الكتابة

أودّ هنا مشاركتكم تجربتي الشخصية والممارسة الفعليّة في تطبيق عمليّ للمعايرة في المهمّات الكتابيّة التي أقدمها إلى الطلبة. بداية، أوزّع الأوراق على الطلبة للإجابة عن جميع الأسئلة، بحيث يجيبون حسب المطلوب. وبعد الانتهاء أقوم بجمع الأوراق، ثمّ أوزّعها من جديد عليهم، شريطة أن يأخذ كلّ طالب ورقة زميل آخر. بعدها يطابقون الإجابات مع الإجابة النموذجيّة، ثمّ يحملون على عاتقهم مسؤوليّة التصحيح وجمع الدرجات واحتساب الأخطاء. هنا يجب ألاّ نغفل عن الجانب النفسيّ الرائع الذي يشعرون به أثناء ممارستهم هذه المهمّة، وما تمنحه لهم من الثقة بالنفس بأنّ لهم دوراً كبيراً في المدرسة، وقدرة على اتّخاذ القرار.

## التطبيق العمليّ للمعايرة في مهارة التحدّث

أرغب أيضاً في مشاركتكم ممارسة فعليّة ثانية لتطبيق عمليّ للمعايرة في مهارة التحدّث. يتحدّث الطلبة في حصص اللغة العربيّة حول قضايا ومفاهيم متنوّعة؛ فقد يكون التحدّث عن صورة معيّنة تخدم مفهوم الوحدة التي يدرسونها، أو عن مقالة، أو عن عمل أدبيّ معيّن. ويمكن أن يرسل المعلم المهمّة وفق استراتيجيّة الصّفّ المقلوب، لإتاحة الفرصة الكاملة لدى الطلبة للتأمّل في الأعمال التي سيقدمونها. وخلال الحصّة الدراسيّة نعزّز دور الطلبة الجالسين، خصوصاً عند الاستماع إلى ما يقدّمه زميلهم، ثمّ تقديم التغذية الراجعة (المعايرة) لما قدّمه من عمل وأداء. والأداة الرئيسيّة المطلوبة هنا ورقة عمل تتضمّن معايير تخدم دقّة تقييم زميلهم. على سبيل المثال، تتضمّن ورقة العمل معايير تقييم مثل "شيء أثار انتباهي"، أو "لديّ تساؤل"، أو "ماذا لو...؟" بهذه الأسئلة نعطي الطلبة المستمعين فرصة التفكير الإبداعيّ في عمليّة تقييم عمل زميلهم، والفهم العميق للمعايير التي يعتمدون عليها في دراستهم، بدلاً من جلوسهم من دون انتباه أو تركيز في الحصّة، بما يكسر حالة الجمود، ويسمح بتبادل الطلبة الحديث والتعليق المنهجيّ القائم على معايير واضحة.

## تعزيز العدالة والمساواة

ساعدتني مهارة المعايرة في تحقيق العدالة والمساواة بين الطلبة، وأسهمت في إيصال الفكرة من الدرس وتحقيق أهدافه المرجوّة؛ إذ جعلتني متأكّداً من سلامة المعرفة والفهم عند الطلبة، ومنحهم الفرصة نفسها في التعلّم. كما شعرت بأنّ الجميع على دراية بالمعايير التي يتعلّمون بها في مادّة اللغة العربيّة، إضافة إلى أنّها ساعدتني كثيراً في العمليّة البنائيّة لتخطيط الدروس والمنهاج، ومنحتني زاوية جديدة أنظر منها إلى الصّفّ والطلبة.

## إذابة الفروق الفرديّة بين الطلبة

في الحقيقة، ومن تجربتي الشخصية، شعرت بأنّ تطبيق المعايرة بين الطلبة في الحصص الصفّيّة يساعد في تقليل الفجوات التي نراها بينهم؛ إذ تُعدّ المعايرة سبباً في تبادلهم الخبرات وتوحيد مستوى المعرفة والفهم إلى حدّ ما. وعند اختيار الطلبة، أحاول

التنوع في المستويات بين من يلبيّ التوقّعات، ومن يفوق التوقّعات، ومن هو قيد التطوّر.

## تعزيز روح التعاون في الفريق

ما أسعدني داخل الحصّة الصفّيّة كان مظاهر التعاون بين الطلبة أثناء قيامهم بالمعايرة، وتحملهم المسؤوليّة في قيادة تعلّمهم في مواقف مختلفة. كان الصّفّ بيئة داعمة للتعلّم وقائماً على الاحترام المتبادل، ما ميّز الحصّة بروح الفريق الواحد المتجانس، وأكّد حضور قيمة التعاون بين أفراد الصّفّ، بوصفها سلوكاً داعماً لتنمية تطوّرهم في العمليّة التعلّميّة.

## استعداد الطلبة للتقييمات النهائيّة

ومن الجدير بالذكر أنّ تعرّض الطلبة إلى عمليّات معايرة متعدّدة ومتنوّعة ومستمرّة، يجعلهم أكثر استعداداً للتعامل مع التقييمات النهائيّة التي قد تكون أكثر تحدّيّاً، وسبباً في القلق لدى البعض. إنّ التعرّض إلى أنماط مختلفة من الأسئلة وإلى تقييمات متنوّعة، يساعد الطلبة في التأقلم مع متطلبات التقييمات النهائيّة، ما يقلّل من التوتر ويزيد من ثقتهم في قدرتهم على النجاح. فكلّما ركّزنا على عمليّة الاستعداد، ارتفعت نسبة النجاح بين الطلبة، واستطعنا مساعدتهم في اجتياز المرحلة الثانويّة بكلّ ثقة واقتدار، لتصبح الأمور أكثر سهولة ومرونة داخل المثلث التعليميّ (المعلّم، الطالب، الأهل). وهذا يعود بالنفع على الجميع، إذ يطبّق المعلّم دوره بوصفه ميسراً وموجّهاً للحصّة. ويعلو صوت الطالب داخل الحجرة الصفّيّة، فيعبّر عن رأيه ويقود العمليّة التعليميّة ببراعة، ما يجعل شعور وليّ الأمر بالراحة والاستقرار النفسيّ الشعور السائد، لما يراه من تقدّم ملحوظ في أداء ابنه وهو يخوض مثل هذه التجارب في المدرسة.

## الإجابات النموذجيّة ووضوح المعايير ونجاح المعايرة

ممّا لا شكّ فيه أنّ من أهمّ عوامل نجاح المعايرة بين الطلبة وجود إجابة نموذجيّة ووضوح المعايير؛ فهما المنارة التي يهتدي بها الطلبة للوصول إلى التصحيح السليم، وهما الفيصل في مناقشاتهم التي قد تدور أثناء المعايرة. فمن الطبيعيّ، بل

من السليم والصحيح أن يدور بينهم الحوار والمناقشة، بهدف التعبير عن آرائهم وتبادل الخبرات. ولأنّ من شروط سلامة المعايرة واكتمالها وجود إجابة نموذجيّة واضحة، ومدعومة بمعايير البرنامج الخاصّ بكلّ مادّة، يُعتمد في تقييم مادّة اللغة العربيّة، على سبيل المثال، على معايير اللغة والأدب أو اكتساب اللغة.

## الرؤية المستقبلية للمعايرة

نشجّع على اعتماد مهارة المعايرة بين الطلبة في العمليّة التعلّميّة، وأن تكون هذه الاستراتيجية ركيزة أساسيّة يُعمل بها في الحصص الصفّيّة، وأن تُثبت في أهداف الوحدة والخطة الدراسيّة اليوميّة، وتكون جزءاً من الأنشطة الصفّيّة. وعندما تُطبّق بهذا الشكل المتكامل، تصبح الممارسة أكثر فعاليّة، ما يعزّز ربط الطلبة بالواقع.

\*\*\*

في ختام الحديث عن أهميّة مهارة معايرة التقييمات بين الطلبة في نظام البكالوريا الدوليّة، يمكن القول إنّ لهذه المهارة دوراً حاسماً في تحسين جودة التعليم وتعزيز العدالة والمساواة، عن طريق التركيز على التحليل والنقد، وتشجيع الطلبة على التعاون. هذا سيجعلهم أكثر استعداداً للتقييمات النهائيّة، ويسهم في خلق بيئة تعليميّة أكثر شموليّة وفعاليّة. لذلك يُعدّ اعتماد هذه المهارة جزءاً لا يتجزأ من النجاح الأكاديميّ والتطوّر الشخصيّ للطلبة داخل إطار برامج التعلّم الدوليّة.

## صهيب زعارير

منسّق ومعلّم لمادتي اللغة العربيّة والتربية الإسلاميّة - الأكاديميّة العربيّة الدوليّة قطر/الأردن

# إعادة التفكير في التعليم باستثمار مواقف الحياة

أصداء الدردشة قراءاتٌ في سؤالٍ من أسئلة قسم الدردشة في منهجيات، تختار فيها هيئة التحرير سؤالاً من نسخة من نسخ الدردشة في المجلة، بناءً على ارتباط السؤال بملف العدد، أو بأهمية الموضوع أو راهنيته المستجدة. تُدرّس إجابات مجموعة من المعلمين، ويُجمع بينها باستنتاجات أو خلاصات مستمدة منها. في كلِّ عددٍ من منهجيات صدى جديدٍ من أصوات معلمينا ومعلماتنا.

يحمل التعليم اليوم وجهين، وجه يتقدّم بخطى التطوير والتحديث، وآخر يتخبط في فضاء مجرد بعيد عن دقائق الحياة اليومية. فيعيش المتعلّم تجارب غنيّة خارج أسوار المدرسة، بينما قد يتلقّى داخلها محتوى في صيغ تفتقر إلى الحسّ بالواقع. تتسع بين الوجهين فجوة تُضعف أثر التعلّم في تشكيل الفهم العميق. وفي ظلّ هذا التباعد، أضحت إعادة النظر في مصادر المعرفة أمراً ضرورياً؛ إذ لا تكفي الكتب والمقرّرات وحدها، بل صار يجب أن تمتدّ المعرفة إلى مواقف الحياة اليومية وخبراتها وأسلتها الكامنة.

لذا، توجّهنا بسؤال مباشر إلى معلّمين ومرشّدين يعرفون الميدان عن كتب في دردشة سنة 2022: "كيف يُمكننا توظيف تفاصيل

الحياة اليومية في التعليم؟" فكانت إجاباتهم نافذة على رؤى عملية وتأملات نابغة من خبرة حيّة، تكشف عن سعي حقيقي لإعادة التعلّم إلى سياقاته الطبيعية، وجعل المعرفة قريبة الملمس من حياة المتعلّمين. تسعى هذه المقالة لقراءة هذه الأصوات، واستخلاص ملامح توجّه تربويّ يذيب الحدود بين التعليم والحياة، ويمنح التعلّم معنى يتخطى أسوار الصفّ.

## البيئة المحيطة بوصفها مصدرًا للمعرفة

يرتبط دمج البيئة المحيطة في العملية التعليمية بحياة المتعلّمين وسياقاتهم الواقعية. فحين تُستثمر عناصر البيئة المحليّة، بما تحمله من ثقافة وعادات وموارد، وحتى تحديات يومية، يتحوّل التعلّم من محتوى منفصل إلى تجربة معيشة تُبنى على ما هو مألوف وقريب. تقول **فداء فاتوني**: "أحاول كلّ يوم دمج جميع الأحداث، أدمج المسلسلات والأغاني ونشرات الأخبار، وأبحث عن مادّة مرثية أو مسموعة من أيّ مجال لدمجها في الحصة". ويمكن للشارع والبيت والمجتمع، بل وحتى الفضاء الرقمي، أن تصبح جميعها امتدادات طبيعية للصفّ، تُثري الفهم وتمنحه عمقًا ومعنى.

يتجاوز دمج تفاصيل الحياة اليومية في المنهج إضافة أمثلة عابرة، ليصل إلى إعادة صياغة المحتوى نفسه بحيث ينطلق من سياقات قريبة من المتعلّمين. تقول **كريمة زاهي**: "إنّ توظيف تفاصيل الحياة اليومية في التعليم يبدأ من بناء المنهاج، فلا بدّ من وجود تقارب بين ما يتعلّمه التلميذ وحياته اليومية". فحين تُبنى الدروس حول مواقف مألوفة، أو قضايا يعيشها الطلّاب فعلاً، يصبح المفهوم جزءًا من تجربة مفهومة لا مادّة منفصلة. وترى **أمينة خليل** إمكانية ربط المواضيع التعليمية بواقع الطلّاب، من مشاهدة أمثلة حيّة، سواء بواسطة الزيارات التعليمية، أو مشاهدة الفيديوهات، أو استضافة متحدثات أو متحدثين من المجتمع المحليّ. ويرى **أنس شموط** ضرورة توظيف مواقع التواصل الاجتماعيّ في إنشاء بيئة تعلّم افتراضية هادفة وجامعة لجميع الطلّاب معًا، بهدف تعزيز التواصل معهم في أيّ مكان وزمان.

## تحويل المشكلات اليومية إلى فرص للتعلّم

يُعدّ التعلّم القائم على المشكلات الواقعية من أقوى المداخل التربوية قدرة على ربط المعرفة بالحياة اليومية، إذ ينطلق من

مواقف حقيقية يواجهها المتعلّم في بيئته، بدل الاكتفاء بمحتوى نظريّ مجرد. في هذا النموذج، تتحوّل المعرفة من غاية في ذاتها إلى أداة لفهم الواقع والتعامل معه. يُقدّم إلى المتعلّمين موقف أو مشكلة قريبة من خبراتهم، ويُطلب إليهم تحليلها، والبحث عن أسبابها، واقتراح حلول عملية لها. يؤكّد **علي عزّ الدين** على ضرورة الاستناد إلى القضايا التي تعرض في الأخبار اليومية المحليّة والعالمية، بوصفها مصدرًا حيًا من الواقع يُدرّس ويُفكّر فيه ويبحث عن حلول مختلفة له.

تقول **د. لبنى صقر**: "علينا تقديم المشكلات ومشاركتها مع طلّابنا من خلال تقديم الدعم الاجتماعيّ لهم، القائم على التحفيز والتشجيع والمكافأة وإظهار الرضا عن سلوكياتهم، وربطها بالتجربة والاستفادة منها لمعالجة المشكلات الطارئة التي تواجههم". وتؤكّد **نادين شعّار** على ضرورة ربط الحياة اليومية وتوظيفها في رحلة التعليم والتعلّم، عن طريق تصميم المشروعات القائمة على المشكلات وإشراك المتعلّمين في إيجاد حلول، بالاستعانة بأهلهم والخبراء من المجتمع المحليّ والعالمية.

## التعلّم بواسطة التساؤل والفعل

ينطلق التعلّم بواسطة التساؤل والفعل من فكرة أنّ المعرفة تترسّخ حين يُفكّر فيها المتعلّم ويستخدمها. يصبح السؤال المفتوح أداة أساسية داخل الصفّ، لتحفيز التفكير، وتوسيع زوايا النظر، ودعوة الطلّاب إلى التعبير والمناقشة. ترى **نسيمة عبد المجيد** أنّ الأمر يقع على عاتق المعلم، فيضع أسئلة مفتوحة للطلّاب أثناء التخطيط للدروس، فيساعده في التفكير ومشاركة الأفكار وإيجاد الحلول للكثير من القضايا، ليصل بذلك إلى الفعل الذي يساعد في حلّ هذه القضية.

ومع تتابع الأسئلة، يتدرّب المتعلّم على بناء رأيه، والاستماع إلى غيره، وربط الأفكار ببعضها. تقول **أروى الربضي**: "يمكن تضمين تفاصيل الحياة اليومية بأسئلة تستدعي البحث والتساؤل لإثارة الفضول لدى الطلبة، وجعلها أساسًا لقياس المعرفة السابقة لديهم والبناء عليها، وتوظيفها في المهامّ المفتوحة التي تُعطى لهم تطبيقًا على تعلّم ما". وهذا يعني أنّ القيمة الحقيقية تتجلى حين يمتدّ الأمر إلى محاولة تطبيق ما تمّ التوصل إليه في مواقف عملية، مهما كانت بسيطة. يؤكّد **عبد الرحمن الشولي** على تلك القيمة، فيقول: "لا بدّ من نقل التعلّم من مرحلة التنظير

السلبّي إلى مرحلة التطبيق وتأدية الأدوار الاجتماعيّة الواقعية وفق نشاطات مهاراتيّة". وبذلك يتحوّل التعلّم إلى مسار يبدأ بالتساؤل، ويمرّ بالتفكير الجماعيّ، وينتهي بالفعل، فيكتسب المتعلّم خبرة تتجاوز الفهم، لتشمل القدرة على المبادرة والتأثير.

تتعدّد هذه الآراء في تفاصيلها، لكنّها تلتقي عند نقطة واحدة، الرغبة في جعل التعلّم أقرب إلى الحياة وأكثر التصاقًا بتجارب المتعلّمين اليومية. أعاد السؤال المطروح في بداية هذه المقالة فتح مساحة للتأمّل في الكيفية التي يمكن بها تحويل ما هو عابر ومألوف، إلى مدخل حقيقيّ للفهم والتفكير والتعلّم، من دون أن يفقد التعليم عمقه أو نظامه، ومن دون أن تنفصل المعرفة عن سياقها الإنسانيّ.

ومع التنوّع في المقترحات، لا يبدو أنّ هناك شكلاً واحدًا كافيًا للإجابة، بقدر ما تتشكّل ملامح طرائق متعدّدة، تتقاطع أحيانًا وتفترق أحيانًا أخرى، لكنّها جميعًا تدفع باتجاه إعادة النظر في حدود الصفّ، وحدود المعرفة نفسها. فكلّ محاولة للاقتراب من الحياة اليومية داخل التعليم، هي في جوهرها محاولة لإعادة تعريف معنى التعلّم بوصفه تجربة ممتدّة، تتشكّل في الموقف، وتُبنى في التفاعل، وتكتمل في الأثر الذي تتركه في وعي المتعلّم وسلوكه.

يبقى السؤال مفتوحًا على احتمالات أكثر ممّا يقدّم من إجابات، في دعوة مستمرة إلى التفكير في التعليم بوصفه كيانًا حيًا يتشكّل مع الزمن، ويتغيّر مع الناس، ويكتسب معناه من قدرته على الإصغاء للحياة، لا الابتعاد عنها. وربما يكون جوهر هذه الرؤى كلّها أنّها لا تدعي الوصول إلى نموذج نهائيّ، بقدر ما تترك مساحة دائمة للتجريب، وإعادة النظر، والاقتراب من سؤال التعليم من جديد في كلّ مرّة.

## منهجيات

# أبواب المجلة

# فنوننا

نحو  
تعليم  
معاصر

manhajiyat.com

# التخطيط لمشروع تعلمٍ خدميٍّ عابر للمراحل الدراسية

يُحقق الجمع بين طلاب الصفّ الثانويّ وطلاب رياض الأطفال في مشروع مجتمعيّ، فوائد متبادلة لكلّ منهما والمجتمع المحيط بهما.

**تشاد هوفمان**

تُجسّد مثل هذه التجارب قوّة التعلّم بين الأعمار المختلفة، إذ يتعاون الطلاب الأكبر والأصغر سنّاً بطرائق منمّعة، تعود بالنفع على كلا المجموعتين. عند تطبيق هذه الشراكات بعناية، يمكن أن تساعد الطلاب الأكبر سنّاً في تنمية مهارات القيادة والتعاطف والشعور بالمسؤوليّة، بينما يكتسب الطلاب الأصغر سنّاً ثقة اجتماعيّة وعاطفيّة، وشعوراً أعمق بالانتماء إلى مجتمع المدرسة.

## إثراء تجربة التعلّم بين مختلف الأعمار في مدرستك

بصفتنا مدرسة تمتدّ من الروضة وحتى الصفّ الثاني عشر، كنّا نتمتع بفرص وفيرة للتفاعل بين مختلف الأعمار، وكلّ ما

غالبًا ما يركّز طلاب الصفّ الثانويّ على التقدّم الدراسيّ فقط، ونادرًا ما يتأملون في سنواتهم الدراسية السابقة. في المقابل، لا يزال عديد من الطلاب الأصغر سنّاً لا يفهمون تمامًا أنّ المدرسة تمثّل المساحة التي تتشكّل فيها الروابط المجتمعيّة.

لكن حينما يُجمع بين الفئتين العمريتين، يمكن أن يحدث شيء أشبه بالسحر.

عندما قمنا بجمع طلاب الصفّ الحادي عشر مع طلاب رياض الأطفال في مشروعٍ خدميٍّ، بدأ الحماس يملأ المكان منذ لحظة دخولهم الغرفة ذاتها. وكان ذلك مثالاً رائعًا على كيفية توطيد العلاقات بين الطلاب من مختلف الأعمار بسرعة، عندما توفّر المدارس فرصًا مدروسة للعمل معًا.

احتجنا إليه كان المبادرة. بإمكان المدارس الأخرى - حتى وإن لم تكن تضم هذه المراحل جميعها - تحقيق الهدف ذاته بالشراكة مع مدارس مماثلة في المجتمع المحلي.

تمثل مشروعنا في جمع تبرعات لصالح مركز خدمة مجتمعية في حيننا. خططنا لجمع التبرعات لمدة أسبوعين، ثم فرزها، وبعدها تنظيم فعالية لتعبئتها، بحيث نجتمع طلاب الروضة وطلاب الصف الثانوي. وقد تخلّى طلاب الصف الثانوي عن امتياز الخروج لتناول الغداء خارج المدرسة، حتى يتمكنوا من المشاركة جنباً إلى جنب مع "زملائهم من الروضة".

وأفضل خطوة قمت بها على الإطلاق كانت البدء بتعاون استراتيجي بين المعلمين. بدأت العملية برسالة بريد إلكتروني بسيطة، وكان اختيار مرحلة الروضة موقفاً، لأن لديهم مشروعاً مقررًا مسبقاً، ولأنني أردت أن يشعر طلابي بتحدّي تجاوز حدود قدراتهم، وأطفال الروضة لديهم قدرة خاصة على تحقيق ذلك! ومن ثم، انصبّ التركيز على تحديد أهداف مشتركة (التعلم الخدمي، والتوجيه، وثقافة المدرسة)، والحصول على موافقة الإدارة، وتنسيق الجداول الزمنية بين المراحل الدراسية طوال مدة المشروع. وكانت الأدوات والعمليات التي ساعدتنا أكثر من غيرها تضم وثيقة تخطيط مشتركة، وتواصلًا منسقًا مع أولياء الأمور، وجدولاً زمنياً واضحاً. وقد استقر بنا الأمر على جدول زمني قصير نسبياً، يقارب أسبوعين. وبحلول نهاية الأسبوع الأول، بدأ مدخل صفّي المدرسيّ مزدحمًا وكأنه متجر بقالة، وحينها أدركت أنّ المشروع قد ترسّخ في حياة طلابي.

## تصميم تفاعل بين مختلف الأعمار

أثناء مناقشتنا تفاصيل المشروع، أدركت أنّني بحاجة إلى إعداد الطلاب الأكبر سنًا لأدوار التوجيه والإرشاد. كان من المهم أن يفهموا أنّ أطفال الروضة سيراغبونهم عن كتب ويتخذونهم قدوة لهم، متسائلين عمّا سيكون عليه حالهم يومًا ما.

لذا، قبل لقاء طلاب الصف الحادي عشر بالطلاب الأصغر، عقدت معهم جلسات صفية قصيرة لمناقشة القيادة والمسؤولية، وكيفية تقديم القدوة الحسنة. وتدرّبنا على كيفية التفاعل

مع الطلاب الأصغر سنًا، وناقشنا توقّعات الزيارات الصفية. وبالمثل، تحدّث معلّمو الروضة مع طلابهم عن "أصدقائهم من الصف الثانوي"، وعن زيارتهم الصفية المرتقبة، وكيف سنعمل معًا لإنجاز مشروعنا الخدمي.

## الزيارة الصفية

تضمنت الزيارة الأولى لقاء طلاب الصف الثانوي مع طلاب الروضة، وكتابة بطاقات لإرفاقها مع حزم الرعاية. وعلى الرغم من أنّ كلّ صف كان يجمع الأغراض بشكل منفصل، فقد خططنا في هذا النشاط لأن يكون فرصة لالتقاء الطلاب معًا قبل يوم فعالية التعبئة.

قسّمتنا الطلاب إلى مجموعات ثنائية، بحيث تولّى الطلاب الأكبر سنًا توجيه النشاط، بينما تبعهم الطلاب الأصغر. وقد أتاح هذا الأسلوب للطلاب فرصة التعارف والتعاون بسلاسة. كما استعرض طلاب الروضة مقاعدهم، وتحدّثوا عن أعمالهم الفنية.

كان لبساطة النشاط وهيكلته وملاءمته لمراحل نمو الطلاب دور كبير في نجاحه، وكذلك التخطيط المسبق لتقسيم الطلاب إلى مجموعات ثنائية. استخدمنا نظام التناوب الصفّي المنظم، لتمكين الطلاب من الاختلاط والتفاعل قدر الإمكان.

## فعالية التعبئة

في يوم فعالية التعبئة، دخل طلاب الروضة بحماس بحثًا عن أصدقائهم من الصف الثانوي، وكان طلاب الصف الثانوي متحمسين بالقدر ذاته للعثور على رفاقهم من الروضة. صمّمتنا الفعالية بحيث يعمل كلّ ثنائي معًا، لتجهيز حقائب التبرعات في قاعة واسعة مزوّدة بمحطة تعبئة مخصصة للتبرعات المصنّفة مسبقًا.

أدخلنا طلاب الروضة على فترات متتالية لتجنّب ازدحام القاعة، وقدّمنا إليهم تعليمات واضحة ومرئية. كما حرصنا على توزيع الأدوار ليتمكن الطلاب من التعاون بسلاسة، وأتحنّا وقتًا

للحديث عن هدف العمل التطوعي. في نهاية الفعالية، طلبتُ إلى طلاب الصف الثانوي نقل التبرعات إلى موقع معتمد مسبقًا في الحرم المدرسي، تمهيدًا لتسليمها إلى المنظمة المجتمعية.

## بناء ثقافة القيادة بين الأعمار

مراقبة عملية التعلم بين الأعمار أظهرت لي كيف يمكن للتعاون البسيط بين المراحل الدراسية المختلفة أن يعزّز ثقافة المدرسة، وأن يبيّن مهارات القيادة لدى الطلاب الأكبر سنًا، وأن يخلق تجارب تعليمية ذات معنى للطلاب الأصغر سنًا. سأظلّ أتذكّر دائمًا حديث أطفال الروضة عن حماسهم لأن يصبحوا مثل أصدقائهم من طلاب الصف الثانوي يومًا ما، ليتمكّنوا - هم أيضًا - من تنفيذ المشروع مع أطفال أصغر. حتى طلاب الصف الثانوي كانوا متحمسين، ويتطلّعون إلى فرصة تنفيذ مشروع مماثل في العام الدراسي القادم. لم أكن أتوقّع الأثر الاجتماعي والعاطفي الكبير للتعلم بين الأعمار المختلفة، لكنّ هذا كان من أبرز الأمور وضوحًا بعد انتهاء المشروع.

نصيحتي للمعلمين البدء بخطوات صغيرة، عن طريق بناء شراكات داخل مدرستهم أو مع مدرسة مجاورة. حدّدوا مشروعًا أو تجربة تعليمية مناسبة لكلا الفئتين العمريتين، وفكّروا في سبب رغبتكم في تفاعل هاتين الفئتين. كما ينبغي التخطيط الاستراتيجي في اختيار الفترة الزمنية الأنسب من العام الدراسي لتنفيذ المشروع. في تجربتنا، استغرق المشروع بأكمله، من الفكرة إلى التقييم النهائي، خمسة أسابيع فقط.

وأخيرًا، حافظوا على التواصل الفعال، وشاركوا أكثر من طرف في عملية التخطيط، ثم راقبوا كيف تتشكّل روح الجماعة بين الطلاب أثناء عملهم وتعلّمهم معًا.

Originally published (April 27, 2026) on Edutopia.org. [Planning a Cross-Grade Service Learning Project] 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.

# التعلّم التشاركيّ

## Collaborative learning

إليهم، فهي تحتاج إلى أن تدفعهم إلى التفكير معًا، وأن تتخطى توزيع الأدوار بشكل روتيني. حينها يجد المتعلّم نفسه أمام آراء متعدّدة تدفعه إلى مراجعة ما يعرفه، وتفتح أمامه آفاقًا جديدة، ويصبح التعلّم حينئذ أكثر ارتباطًا بالحياة، ويمنح الطلاب فرصة تعلّم مهارات التواصل والحوار وتقبّل الاختلاف والعمل ضمن المجموعات (Vajjhala et al, 2024).

لكنّ هذا كلّه يتطلّب وعيًا في التطبيق، إذ قد تحتكر بعض الأصوات النقاش، بينما ينسحب آخرون إلى الهامش من دون إسهام حقيقيّ، فيخبو أثر التجربة. لذلك يبقى المعلم مطالبًا بالمتابعة المستمرة والتوجيه الدقيق، ليضمن أن يحمل كلّ متعلّم نصيبه من المسؤولية، وأن تتوازن الأدوار داخل المجموعة (Planche & Sharratt, 2016).

يرتكز التعلّم التشاركيّ على مبادئ واضحة، تتمثل في: الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعة، بحيث يشعر كلّ متعلّم بأنّ نجاح زميله جزء من نجاحه؛ والمساءلة الفرديّة التي تحول دون أن يختبئ أحد خلف الآخرين؛ والتفاعل المباشر بين المتعلّمين؛ وتنمية المهارات الاجتماعيّة التي لا تأتي إلّا بالممارسة اليوميّة. لذلك يجمع التعلّم التشاركيّ بين البعدين المعرفي والاجتماعي، ويعزّز التحصيل الدراسي، وينمّي في الوقت ذاته القدرة على العمل الجماعيّ والتواصل الفاعل (Stahl, 2023).

يعود الفضل في تحقيق التعلّم التشاركيّ إلى المعلم الذي يصمّم مواقف تعليميّة تستدعي التفاعل الحقيقيّ بين المتعلّمين، وتتجاوز مجرّد ترتيبهم في مجموعات. يظهر جوهره في العلاقة التي تنشأ بين الطلاب، وفي طبيعة المهام التي توكل

ظهر مفهوم التعلّم التشاركيّ شيئًا فشيئًا، من تراكمات فكريّة وتربويّة امتدّت منذ أوائل القرن العشرين. يعود الفضل في بذوره الأولى إلى جون ديوي الذي شدّد على أنّ التعلّم يتشكّل في تربة التفاعل الاجتماعيّ والخبرة المشتركة. ومن بعده، قدّم ليف فيجوتسكي إطارًا أوضح، حين ربط تطوّر التفكير باللغة والتفاعل مع الآخرين، مؤكّدًا أنّ المعرفة تُبنى داخل سياق اجتماعيّ حقيقيّ (Gillies et al, 2023).

في النصف الثاني من القرن العشرين، بدأت هذه الأفكار تتحوّل إلى ممارسات تربويّة منظمّة، خصوصًا مع صعود اتّجاهات التعلّم النشط والبنائيّ. وفي السبعينيّات والثمانينيّات من القرن الماضي، تبلور التعلّم التشاركيّ استراتيجيّة تعليميّة واضحة، مدعومًا بأبحاث ديفيد وروجر جونسون حول التعلّم التعاوني، والتي أظهرت أثر العمل الجماعيّ المنظمّ في التحصيل الأكاديميّ وتنمية المهارات الاجتماعيّة. ومع دخول العصر الرقميّ، توسّع المفهوم ليشمل بيئات التعلّم عبر الإنترنت، إذ باتت المنصّات والشبكات تتيح للمتعلّمين بناء المعرفة بشكل جماعيّ يتجاوز الحدود الجغرافيّة (Holt, 2018).

يفيد التعلّم التشاركيّ أن يتعلّم الطالب ضمن مجموعة. يجلس المتعلّمون معًا في بيئة واحدة، يتبادلون الأفكار والخبرات، ويضع كلّ واحد منهم لبنّة في صرح الفهم المشترك. وتكون المعرفة نتاجًا اجتماعيًا يتشكّل يوميًا بالحوار والنقاش. يحتاج التعلّم التشاركيّ إلى تنظيم، إذ يوزّع المتعلّمون الأدوار والمسؤوليّات في ما بينهم، ويسعون معًا لتحقيق هدف تعليميّ واحد. ويقف المعلم في موقع التوجيه والتيسير، يتدخّل حين تحتاج المجموعة إلى دفعة، ويترك لها المجال حين تجد طريقها (Keengwe, 2022).

### المراجع

- Gillies, R., Davidson, N. & Millis, B. (Eds). (2023). *Contemporary Global Perspectives on Cooperative Learning*. Taylor & Francis.
- Holt, M. (2018). *Collaborative Learning as Democratic Practice: A History*. Conference on College Composition and Communication of National Council of Teachers of English.
- Keengwe, J. (2022). *Handbook of Research on Facilitating Collaborative Learning Through Digital Content and Learning Technologies*. IGI Global Scientific Publishing.
- Planche, B. & Sharratt, L. (2016). *Leading Collaborative Learning: Empowering Excellence*. SAGE Publications.
- Stahl, G. (2023). *Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community*. Taylor & Francis.
- Vajjhala, N., Fonkam, M. & Cela, E. (Eds). (2024). *Teachers' Roles and Perspectives on AI Integration in Schools*. IGI Global Scientific Publishing.

## التقرير العالمي لرصد التعليم 2026 الوصول والإنصاف - العدّ التنازلي نحو 2030

يُعدّ "التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2026"، الصادر عن منظمة اليونسكو في آذار/ مارس 2026، الإصدار الأوّل من سلسلة ثلاثية تحت عنوان "العدّ التنازلي نحو 2030". يجهّز التقرير فريق مستقلّ تستضيفه اليونسكو، ويُنشر سنويًا باعتباره الآلية المعتمدة لرصد الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، استنادًا إلى إعلان إنشيوون 2015 وإطار العمل للتنفيذ.

يركّز الإصدار الأوّل بشكل خاصّ على قضيتي الوصول والإنصاف في التعليم، معتمدًا على عدّة مؤشّرات رئيسية، ويستعرض التقرير تجارب دراسات حالة، بهدف فهم ما يحدث عندما تلتقي الأجندات الدولية بالواقع الوطني.

### مؤشّر الأطفال والشباب خارج المدرسة

يركّز هذا المؤشّر على قياس مدى انخراط الأطفال في برامج التعلّم المنظمّ قبل سنّ الالتحاق الإلزامي، بوصفه مرحلة ضرورية في تشكيل الاستعداد للتعلّم. تكشف أنماط المشاركة عن تمايز بنيويّ بين مجموعات الدول العربية؛ إذ تتموضع دول الاستثمار المبكر المُستدام - مثل الإمارات وقطر والسعودية - في مصافّ المتقدّمة، حيث تُسهم وفرة الخدمات واتّساع نطاقها في رفع معدّلات الالتحاق، مع بروز تحديات تتعلّق بجودة المخرجات أكثر منها بمسألة التغطية الكميّة. بينما تتشكّل المشاركة في دول التحسّن التدريجيّ - مثل مصر والمغرب والأردن - تحت تأثير قيود التغطية غير المتكافئة، لا سيّما بين الحضر والريف، إلى جانب تفاوت الكلفة بين البدائل التعليميّة المتاحة في القطاعين العامّ والخاصّ.

أمّا في دول عدم الاستقرار - مثل اليمن والسودان وموريتانيا - فتتراجع المشاركة نتيجة تداخل العوامل الاقتصاديّة والبيويّة مع هشاشة السياق العامّ، بما يحدّ من فرص التوسّع في

المرحلة الابتدائيّة، مقابل تراجع نسبيّ في المراحل اللاحقة، تحت تأثير عوامل من بينها التفاوت الجغرافيّ بين الحضر والريف، وجاذبيّة سوق العمل المبكرّ التي تفوق جاذبيّة الاستمرار في التعليم عند مرحلة معيّنة.

بينما تتراجع فرص الإتمام في دول عدم الاستقرار، نتيجة تداخل الهشاشة الاقتصاديّة مع ضعف البنية التعليميّة، بما يدفع أعدادًا كبيرة من الطّلاب إلى مغادرة المسار التعليميّ قبل استكمالها، فيتحوّل الإتمام من حقّ إلى ترف يحدّده الوضع المعيشيّ. وهو ما يؤكّد عدم ارتباط التعليم بإتاحة الالتحاق، وقدرة النظام على الحفاظ على دافعيّة التعلّم، وتوفير مسارات تعليميّة جاذبة ومستدامة.

### مؤشّر الالتحاق بالتعليم العالي

يقيس هذا المؤشّر مدى انتقال الطّلاب من التعليم الثانويّ إلى مرحلة ما بعده، ويعكس قدرة النظم التعليميّة على إتاحة فرص متقدّمة للتعلّم وتنمية المهارات. تتباين أنماط الانتقال بين الدول العربيّة؛ إذ يُسهم توسّع البنية الجامعيّة في دول الاستثمار المبكرّ المُستدام، إلى جانب برامج الابتعاث والاستثمار في التعليم العالي، في تعزيز فرص الاستمرار بعد الثانويّ. بينما تتشكّل معدّلات الانتقال في دول التحسّن التدريجيّ في موقع وسيط، حيث يشهد الالتحاق توسّعًا نسبيًا، غير أنّه يظلّ مقترنًا بتحديات تتعلّق بجودة التعليم، ومدى مواءمته مع متطلّبات سوق العمل.

وتتراجع معدّلات الانتقال في دول عدم الاستقرار، نتيجة قيود اقتصاديّة وضعف الطاقة الاستيعابيّة للمؤسّسات التعليميّة، بما يحدّ من إمكانيّة الالتحاق بالتعليم العالي حتّى للراغبين في المواصلة، فيتحوّل الانتقال إلى حلم يحدّده الوضع المعيشيّ المتأثرّ ببنية النظام التعليميّ، وقدرته على إنتاج مسارات دراسيّة مستدامة وذات قيمة سوقية.

### مؤشّر الإنصاف والتفاوت

يركّز هذا المؤشّر على قياس مدى عدالة توزيع الفرص التعليميّة بين الفئات المختلفة، بما يشمل الفروق بين الذكور والإناث، وبين المناطق الحضرية والريفية، وكذلك بين الشرائح الاقتصاديّة والاجتماعيّة. تكشف البيانات في دول الاستثمار المبكرّ المُستدام أنّ الفجوات المرتبطة بالنوع الاجتماعيّ أقلّ حدّة نسبيًا، مع اتّساع في نطاق إتاحة الفرص التعليميّة بشكل عامّ.

بينما تتشكّل مؤشّرات الإنصاف في دول التحسّن التدريجيّ نحو تقليص تدريجيّ للفجوات، على الرغم من استمرار الفروق بين المناطق الريفيّة والحضرية، فيتحوّل التفاوت إلى جغرافيّ بدلًا من طبقيّ أو نمطيّ، ما يشير إلى تحسّن جزئيّ في مستويات الإنصاف من دون الوصول إلى تكافؤ كامل. وتظلّ الفجوات أكثر عمقًا في دول عدم الاستقرار، نتيجة تداخل عوامل الفقر والموقع الجغرافيّ والنزاعات، بما ينعكس بصورة مباشرة على فرص الفئات الأكثر هشاشة، خصوصًا الفتيات، فيصير التعليم ضحيّة لتراكم الأزمات.



التخرُّج من الصفِّ الثاني عشر وفق المعايير الدوليَّة، في خمسة مجالات هي: الرياضيات التطبيقية، والتفكير العلمي، واللغة العربيَّة، واللغة الإنجليزيَّة، ومهارات النجاح في الحياة. ويقاس هذا الامتحان مهارات الحياة الواقعيَّة، بتكلفة زهيدة لا تتجاوز عشرين دولارًا، وقد صُمِّم ليُطبَّق في مخيِّمات اللجوء وسائر المناطق المحرومة حول العالم.

لم يُنجز مشروع السماء هذا العمل بمفرده. فمنذ سنة 2024، تواصل مؤسَّسة Cambridge Assessment، أكبر هيئة امتحانات في العالم، الإسهام بدور محوريٍّ في تشكيل كلِّ مرحلة من مراحل تطوير هذه الشهادة. كما حازت شهادة G12++ اعتماد إطار Skills Builder، وحصلت على المعادلة من مؤسَّسة Ecctis، وهي الهيئة الوطنيَّة البريطانيَّة المعنيَّة بالمؤهلات الدوليَّة.

وسيتخرَّج الفوج الأوَّل من حاملي شهادة G12++ في شهر تمّوز/ يوليو، وقد خُصِّصت مقاعد ومنح دراسيَّة لهم في جامعة Cambridge، وجامعة Leicester، وجامعة ولاية Arizona، وجامعة Moravian، والجامعة الحديثة للأعمال والعلوم في لبنان "MUBS".

ويتطلَّع مشروع السماء إلى الوصول إلى خمسين ألف شابٍّ وشابَّة من النازحين سنويًّا بشهادة G12++، فاتحًا أمامهم أبواب التعليم العالي والعمل المهنيِّ المؤهَّل. ويسعى المشروع للتعاون مع خبراء أكاديميين وشركاء من الجامعات وقطاع التوظيف والتعليم التقنيِّ والمهنيِّ (TVET)، لدعم توسيع نطاق هذه الشهادة واعتمادها.

حين يحصل مراهق نازح على تعليم معترف به، فإنَّ الأمر لا يقتصر على تغيير حياة واحدة، بل تغيير ما يحمله هذا الشابُّ إلى مجتمعه وبلده ومستقبله.

يبد أنَّ الجوهر الحقيقي يتجاوز قواعد اللعبة. فباللعب يتعلَّم الطلاب العمل الجماعيِّ والانضباط وكيفية التعامل مع الضغوط. والأهمَّ من ذلك أنَّ البرنامج يرسم مسارًا لقيادة تصاعديَّة، إذ يستطيع أكثر اللاعبين التزامًا أن يصبحوا مدربين، فيختبرون عمليًّا، لا نظريًّا فحسب، ما تتطلبه المسؤوليَّة والمساءلة والقيادة الحقيقيَّة. ولأنَّ الكريكت رياضة لا احتكاكيَّة، يستطيع الفتيان والفتيات اللعب معًا، وهو ما يُعدُّ ركيزة أساسية في الطريقة التي يبنى بها مشروع السماء الثقة في نفوس طالباته، ويغرس قيم المساواة بين الجنسين في نفوس طلابه.

### فرص تشمل المجتمع بأسره

إن كانت المراكز التعليميَّة مكرَّسة للأجيال الناشئة، فإنَّ المشاريع الاجتماعيَّة التي يُديرها مشروع السماء تتوجَّه إلى مَنْ يقفون خلف هؤلاء الأبناء؛ أي إلى الأمهات. ويُدَار "استوديو السماء" بنساء من مجتمعات السماء ولأجلهنَّ، ويوفِّر لهنَّ مصدر دخل مستقل.

تأسَّس الاستوديو سنة 2020، ويستقطب نحو خمسين امرأة، ويُنتج التطريز اليدويِّ في مجالات الأزياء والمستلزمات المنزليَّة والملابس. وتتراوح أعمار هؤلاء النساء بين العشرين والخامسة والأربعين، وهنَّ ينتمين إلى خلفيات تعليميَّة متواضعة؛ إذ لم تتجاوز كثيرات منهنَّ المرحلة الابتدائيَّة، وواحدة من كلِّ عشر منهنَّ لا تُجيد القراءة ولا الكتابة. ومع ذلك، فالاستوديو ليس مجرد ورشة عمل، بل فضاء آمن تتبادل فيه النساء الدعم والمؤازرة.

### شهادة G12++: حلٌّ ثوريٌّ يمنح الشباب النازحين شهادة معادلة عالية

يُستبعد مليون شابٍّ وشابَّة من النازحين عن التعليم العالي والعمل المهنيِّ المؤهَّل. وعلى الرغم من أنَّ هؤلاء الشباب يتمتَّعون بالقدرات اللازمة للنجاح، فإنَّهم يفتقرون إلى الوثائق الرسميَّة التي تُثبت ذلك. والأنظمة القائمة عاجزة عن استثمار هذا المخزون الفريد من المواهب، ونحن جميعًا، بوصفنا مجتمعًا دوليًّا، نخسر بذلك مكاسب عالم أكثر شمولًا.

تعتبر شهادة G12++ التي طوَّرها مشروع السماء، أوَّل مؤهَّل مُصمَّم خصيصًا للشباب النازحين. وهي امتحان مستقلٌّ عن أيِّ منهج بعينه، يُمنح الطلاب بموجبه شهادة تعادل مستوى



## مشروع السماء

يُدرس الطلاب برنامجًا متكاملًا أسهموا بأنفسهم في صياغته. ومع أنَّ 90% منهم يلتحقون بالمراكز وهم لا يقرؤون ولا يكتبون ولا يُتقنون مبادئ الحساب، فإنَّهم يخوضون رحلة تعليميَّة متسارعة، تُمكنهم من الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب في غضون ستة أشهر وحسب.

واليوم، حاز هذا المنهج جوائز دوليَّة، وغدا مشروع السماء قوَّة تغييرية في ميدان التعليم غير النظاميِّ المُسرَّع، بنموذج تحوُّليٍّ ينقل الطلاب من الأميَّة إلى مرحلة الاستعداد للالتحاق بالجامعة وللعمل المهنيِّ المؤهَّل، في غضون ست سنوات فقط.

### تمكين الشباب اللاجئيين والنازحين عن طريق رياضة الكريكت

إن كان التعليم الأكاديميِّ يمنح الطلاب المعرفة، فإنَّ رياضة الكريكت في السماء تفتح أمامهم طريقًا لتنمية المهارات الحياتيَّة، فضلًا عن كونها مصدرًا للأمل والاعتزاز. فالرياضة لا تُعزِّز الصحَّة البدنيَّة فحسب، بل تُغذي الصحَّة النفسيَّة أيضًا، وتؤدِّي دورًا بارزًا في الارتقاء بالأداء الأكاديميِّ.

في سنة 2020، وفي قلب الأحياء المكتظة لمخيِّمات اللاجئيين في بيروت، وُلِد مشروع السماء استجابة لاحتياجات أربعين مراهقًا ومراهقة في لبنان، عقدوا العزم على الإفلات من زواج الأطفال والعمل القسريِّ. كانوا يتوقون إلى التعليم في مكان لم تُفتَح في وجوههم فيه أبواب أيِّ مدرسة. الكثير من الشباب اللاجئيين والنازحين في عموم منطقة العالم العربيِّ محرومون من حقِّهم في التعليم، ومن أجل كسر هذه الحلقة وُجِد مشروع السماء، عن طريق توفير تعليم بمعايير عالميَّة.

لم تنشأ مراكز السماء التعليميَّة من شراكة تقليديَّة، بل من التقاء مؤسسين مشاركين من سوريا وبريطانيا وألمانيا، إلى جانب مؤسَّس خامس هم الطلاب أنفسهم. فمنذ البداية، أسهم الطلاب في إرساء أسس أوَّل مركز تعليميٍّ في بيروت. وما بدأ مركزًا تعليميًّا واحدًا، سرعان ما تنامى ليصبح خمسة مراكز، تخدم اليوم 1,150 شابًّا وشابَّة في لبنان وسوريا.

### نموذج حائز على جوائز في تعليم اللاجئيين

يُحدث نموذج السماء التعليميِّ المبتكر تحوُّلًا في تعليم اللاجئيين. فمن اللغة العربيَّة إلى الفنِّ، ومن اللغة الإنجليزيَّة إلى مهارات التوظيف، ومن الرياضيات إلى الرياضات التنافسيَّة،

# تعليم المقهورين

يُعدّ كتاب "تعليم المقهورين" من الأعمال التأسيسية الرئيسية في حقل التربية النقدية. ألّفه المفكر البرازيلي باولو فريري، منطلقاً من رؤية مغايرة لدور التعليم في المجتمع، أداة للتحرّر الإنسانيّ بدلاً من أداة للسيطرة. يتناول الكتاب ديناميكيات السلطة داخل العملية التعليمية، ويسأل عن كيفية إعادة التعليم لإنتاج أشكال القهر، وكيف يُسهم - عن طريق الحوار والتفكير النقديّ - في تحرير المتعلّمين.

صدرت الترجمة العربية للكتاب في طبعات متعدّدة، أبرزها ترجمة يوسف نور عوض عن دار القلم في بيروت سنة 1980. يقع الكتاب في 139 صفحة، موزعة على أربعة فصول، تتدرّج من النظرية إلى التطبيق في عرض مفهوم التربية التحررية. وقد باتت هذه الترجمة من أكثر النصوص تداولاً في الحقل التربويّ والفكريّ العربيّ.

## تعليم المقهورين

في الفصل الأول، يبيّن فريري أساسه النظريّ للتربية التحررية باستقراء مفهومي الإنسانية ونزع الإنسانية، اللذين يُشكّلان جوهر العلاقة بين القاهر والمقهور. ويوضّح أنّ القهر يتجاوز البنى السياسية والاقتصادية إلى العلاقات الاجتماعية اليومية، بما فيها تلك السائدة داخل المؤسسة التعليمية. ويذهب إلى أنّ نزع الإنسانية عن المقهورين - بوصفها نتاجاً مباشراً لآليات القهر - يظلّ قابلاً للتجاوز بالوعي النقديّ والعمل الجماعيّ.

يُبرز فريري في هذا الفصل أنّ التعليم ساحة تُستخدم إمّا لإعادة إنتاج القهر أو تفكيكه. ويرى أنّ أيّ مشروع تعليميّ تحرريّ ينبغي أن ينطلق من خبرة المقهورين ذاتها، من دون وصاية خارجية مفروضة. كما يُلقي الضوء على التوتّر الداخليّ الذي يعيشه المقهور، وتحديدًا الخوف من الحرّية، ما يجعل التحرّر عملية معقّدة، تتجاوز التغيير الخارجيّ إلى إعادة تشكيل الوعي والعلاقة بالذات وبالآخر.

## مفهوم التعليم البنكيّ، ومفهوم التعليم الحواريّ

يُفكّك فريري في الفصل الثاني ما يُسمّيه التعليم البنكيّ؛ أيّ النموذج السائد الذي يُعامل فيه المتعلّم بوصفه وعاءً فارغاً

تودّع فيه المعلومات. ويوضّح أنّ النموذج يُعمّق علاقة السلطة غير المتكافئة داخل الصفّ، بحيث يحتكر المعلّم المعرفة، ويُختزل دور الطالب في الحفظ والاسترجاع من دون فهم أو نقد. في المقابل، يطرح تصوّراً بديلاً يقوم على الحوار بوصفه جوهر العملية التعليمية الفاعلة، بحيث يُصبح المعلّم والمتعلّم شريكين في إنتاج المعرفة.

يُظهر هذا الفصل أنّ جوهر الأزمة التعليمية عند فريري يكمن في الطريقة التي يُقدّم بها المحتوى، لا في المحتوى ذاته، إذ يُضعف النموذج البنكيّ (تصوّر تعليميّ يقوم على معاملة المتعلّمين على أنّهم أوعية فارغة يُودع فيها المعلّم المعرفة بشكلٍ أحاديّ من دون تفاعل أو نقد) التفكير النقديّ، ويُرسّخ ثقافة الصمت والامتثال معاً، وهو ما يخدم استمرار القهر في المجتمع. لذلك، يرى أنّ التحوّل نحو تعليم تحرريّ يتطلّب إعادة بناء العلاقة داخل الصفّ على أساس التفاعل والتساؤل، بحيث يصبح التعليم ممارسة للحرّية لا أداة للضبط والسيطرة.

## برنامج التعليم الحواريّ

في الفصل الثالث، يتعمّق فريري في التربية الحوارية بوصفها بديلاً حقيقياً للتعليم البنكيّ. فيوضّح أنّ الحوار يتجاوز كونه أسلوب تواصل داخل الصفّ، إلى موقف وجوديّ يقوم على الاعتراف بالآخر شريكاً في إنتاج المعرفة. ويؤكّد أنّ المعرفة لا تُنقل جاهزة، وإنّما تُبنى عبر تفاعل واع بين المعلّم والمتعلّم، في علاقة ترتكز على الاحترام المتبادلّ والاعتراف بتجربة كلّ طرف.

يركّز الفصل أيضاً على التوعية النقدية (الوعي بالواقع)، إذ يربط فريري بين التعلّم والتغيير الاجتماعيّ. التعليم الحقيقيّ في نظره يتجاوز فهم العالم إلى القدرة على نقده وتغييره. ويطرح التعليم القائم على المشكلات بدلاً من التعليم القائم على الإيداع، بحيث تكون القضايا الواقعية للمتعلّمين نقطة انطلاق التفكير والحوار والعمل. بهذا المعنى، يتحوّل التعليم إلى ممارسة عملية للحرّية، وليس نشاطاً ذهنياً منفصلاً عن الواقع.

## نظرية القهر، ونظرية الصراع الثوريّ

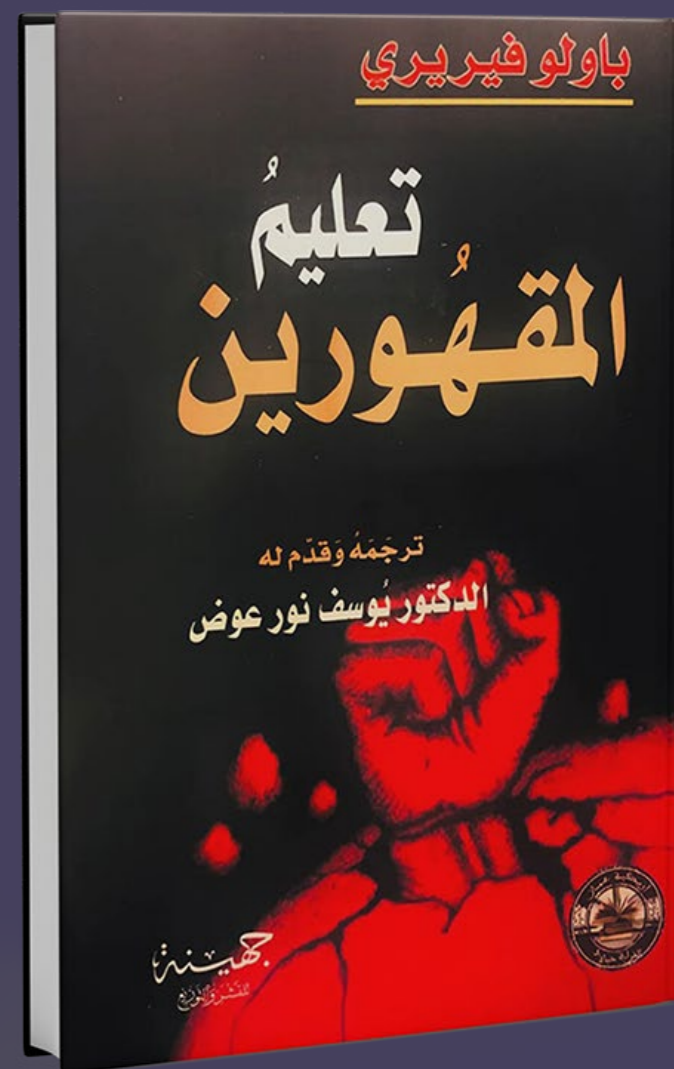
يقدم فريري في الفصل الرابع قراءة معمّقة لبنية القهر بوصفه علاقة مركّبة، ترتكز على منظومة فكرية وثقافية تُعيد

إنتاج نفسها داخل وعي الأفراد، لا على القوّة المباشرة وحدها. ويوضّح أنّ استمرار القهر يرتبط جزئياً بقدرة النظام القاهر على تشكيل وعي المقهورين - قد يتبنّون بعض قيمه ومعاييرهم من دون وعي - ما يُرسّخ الاغتراب، ويُعمّد التحرّر فوق مستوى التغيير الخارجيّ في البنية الاجتماعية أو السياسية.

ينتقل بعد ذلك إلى الصراع الثوريّ بوصفه أداة تحرّر، غير أنّه يُقدّمه باعتباره عملية واعية - إلى جانب كونه فعلاً عنيفاً أو مواجهة مباشرة - تهدف إلى إعادة بناء العلاقات الإنسانية على أسس أكثر عدالة. ويؤكّد أنّ الثورة المنطلقة من غير وعي نقديّ حقيقيّ، قد تنزلق إلى إعادة إنتاج القهر بأشكال مغايرة، حتّى مع تغيير الأطراف. وهكذا يصبح التحرّر عنده مساراً طويلاً يرتكز على الوعي والممارسة الجماعية، بحيث لا يكتفي بإسقاط القهر، وإنّما يسعى لبناء واقع إنسانيّ بديل يمنع إعادة إنتاجه من جذوره.

تجاوز كتاب تعليم المقهورين حدود النصّ التربويّ التقليديّ، ليصبح مرجعاً فكرياً يفكّك علاقة التعليم بالسلطة وبناء الوعي، إذ تتجاوز أهميته نقد النماذج التعليمية السائدة، إلى إعادة تعريف التعلّم ذاته بوصفه ممارسة للتحرّر. وبهذا يتقاطع مع منطق التعليم الشعبيّ الذي ينقل مركز العملية التعليمية إلى الناس أنفسهم، بحيث تتبع المعرفة من واقعهم وتجاربهم اليومية، ويتحوّل التعلّم إلى ممارسة جماعية نقدية تتأسّس على الحوار، وتستهدف تغيير شروط الواقع وليس التكيّف معها. حافظ التحوّل في الفهم على حضور الكتاب في التربية وعلم الاجتماع ودراسات التنمية، بوصفه إطاراً يربط بين التعليم والتغيير الاجتماعيّ، وأظهر قيمته في طرح سؤال دائم حول دور الإنسان داخل العملية التعليمية: هل هو متلقٍ سلبيّ أم شريك في إنتاج المعرفة؟

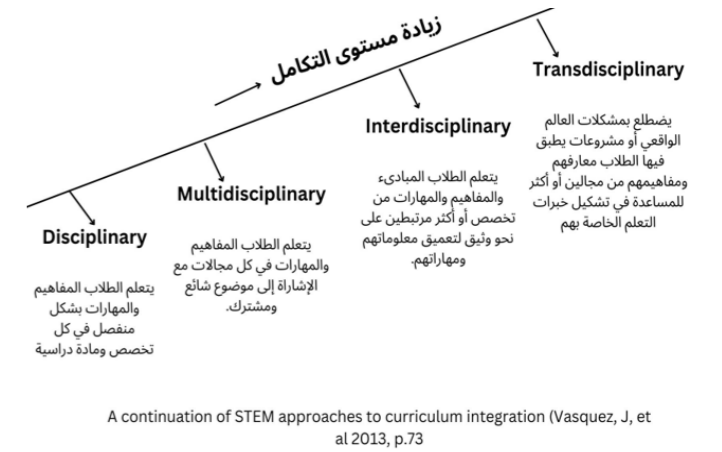
كما يمتدّ أثر الكتاب خارج السياق الأكاديميّ إلى الممارسة اليومية داخل الصفوف وخارجها، إذ يدفع القارئ إلى إعادة التفكير في علاقته بالمعرفة والسلطة. ويظلّ الكتاب مفتوحاً على التأويل والتطبيق، محتفظاً براهنيتها على الرغم من تباين الأزمنة والسياقات.



# المدخل التكاملي في التعليم

في بدايات تاريخ البشرية، لم يكن فصل بين المعارف. كانت نمة قضايا تشغل عقول البشر فيما يتعلق بالظواهر الطبيعية والكونية، وكانت الأساطير بمنزلة "القفزة الأولى" نحو المعرفة، بل ربما شكلها الرئيس. وللأساطير نظامها الخاص، فهي لا تتضمن ترابطات بين مفاهيم مجرّدة، وهي بذلك تبتعد عن الفلسفة والعلم على حدّ سواء...

يصف دريك وبيرنز (2014) أربعة مداخل رئيسة لتحقيق التكامل بين التخصصات، إضافة إلى المدخل المنفصل، ويوضّحها الشكل كما يلي:



**1. المدخل التعليمي المنفصل (Disciplinary)**  
هذا المدخل هو نهج تعليمي يركّز على دراسة موضوع أو مجال معرفي واحد على نحو مستقلّ ومنفصل عن المجالات الأخرى. وفيه يجري تدريس كلّ مادّة أو تخصص بمعزل عن الموادّ أو التخصصات الأخرى، من دون محاولة دمج المعرفة أو ربطها بتخصصات متعدّدة.

مثال 1: في نظام تعليمي منفصل، تُدرّس الرياضيات على أساس أنّها موضوع مستقلّ؛ إذ يركّز المعلمون على مفاهيم مثل الجبر والهندسة والإحصاء، من دون محاولة ربطها بطريقة مباشرة بتطبيقات في موادّ أخرى مثل الفيزياء أو الاقتصاد.

مثال 2: تُدرّس مادّة التاريخ على أساس أنّها مجال منفصل؛ إذ يجري التركيز على الأحداث التاريخية وتحليلها، من دون محاولة ربطها بدراسة الأدب أو العلوم الاجتماعية.

**2. مدخل التكامل المتعدّد التخصصات (Multi-disciplinary)**  
هذا المدخل هو نهج تعليمي يركّز على تجميع المعارف أو المهارات من تخصصات متعدّدة من دون دمجها على نحو كامل. وفي هذا النهج، يجري الاحتفاظ بحدود التخصصات واضحة، وربما استخدم الطلاب معارف من عدّة تخصصات لتحقيق هدف معين.

مثال 1: مشروع بحثي موضوعه تلوث المياه علم الأحياء: يدرس الطلّاب (مثل دور علماء الأحياء) تأثير الملوثات في الكائنات الحيّة في المياه. الكيمياء: يحلّل الطلّاب (على غرار الكيميائيين نسبياً) عينات الماء لتحديد نوعيّة الملوثات وكميّاتها. الهندسة البيئيّة: يصمّم الطلّاب (على غرار المهندسين البيئيين نسبياً) حلولاً لتقليل تلوث المياه.

مثال 2: تطوير برنامج تعليمي مدرسيّ اللغة العربيّة: يطور معلّمو اللغة العربيّة محتوى لغويّاً يتوافق مع البرنامج. الرياضيات: يصمّم معلّمو الرياضيات مناهج رياضيّة ملائمة للبرنامج نفسه. العلوم: يُنشئ معلّمو العلوم وحدات علميّة تسهم في البرنامج التعليمي. وكذلك الأمر بالنسبة إلى معلّمي التاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزيّة وغيرها.

**3. مدخل التكامل البيئيّ التخصصات (Inter-disciplinary)**  
وفق هذا المدخل، يتمّ تنظيم المنهاج الدراسيّ من خلال التخصصات. وعلى الرغم من أن هذه التخصصات يمكن تحديدها، فإنّها أقلّ أهميّة مقارنةً بالمدخل السابق. لذلك، تتضمن الخطوة الأولى اختيار مهارة (أو مفهوم) أساسيّة ومهمّة بالنسبة إلى الطلاب لتعلّمها؛ مثل الذكاء الاصطناعيّ، والطاقة المتجدّدة، وغيرها. ويتمّ تعزيز هذا المفهوم من خلال ربطه بتخصّصين أو أكثر. ويجمع هذا المدخل بين المجالات المعرفيّة المختلفة بطريقة تتجاوز حدودها نسبياً.

مثال 1: مشروع تطوير تكنولوجيا طبيّة جديدة الطبّ: يحدّد الأطباء احتياجات المرضى والتحدّيات الطبيّة. الهندسة الطبيّة الحيويّة: يصمّم المهندسون الطبيّون أجهزة طبيّة بناءً على متطلبات الأطباء. علوم الحاسوب: يعمل علماء الحاسوب على تطوير البرمجيّات اللازمة لتشغيل الأجهزة وتحليل البيانات الطبيّة.

مثال 2: دراسة تأثير التغيّر المناخيّ في الزراعة علوم البيئية: يدرس علماء البيئية التغيّرات المناخية وتأثيراتها في البيئية. علوم الزراعة: يدرس علماء الزراعة تأثير التغيّر المناخيّ في المحاصيل الزراعيّة. الاقتصاد: يحلّل الاقتصاديون تأثير التغيّرات المناخية في الإنتاج الزراعيّ.

**4. مدخل التكامل العابر للتخصصات (Trans-disciplinary)**  
تُدّمج المعرفة والمناهج من تخصصين أو أكثر لخلق فهم جديد،

أو منظور جديد، يتجاوز حدود التخصصات الفرديّة. وفي هذا النهج، تتداخل التخصصات بطريقة تؤدّي إلى دمج المعارف على نحو أعمق.

مثال 1: مشروع الحفاظ على التراث الثقافيّ في إحدى القرى التاريخ: دراسة تاريخ القرية. العلوم الاجتماعية: دراسة التراث الثقافيّ للقرية وأنماط العادات والتقاليد فيها. الفنّ: إنشاء أعمال فنيّة تعكس تراث القرية من الناحية الثقافية. اللغة العربيّة: كتابة قصص ومقالات عن التراث والتقاليد في القرية. المشاركة المجتمعيّة: تنظيم فعاليّات تراثيّة بمشاركة المجتمع المحليّ، مثل المعارض التراثيّة والمهرجانات الثقافية.

مثال 2: مشروع تحسين البيئية المدرسيّة علوم البيئية: يدرس الطلّاب تأثير البيئية المدرسيّة الحاليّة في الصّحة الجسديّة-النفسيّة. ويتمّ تجميع الآراء والأفكار، المتعلقة بكيفيّة تحسين البيئية المدرسيّة، من مختلف أفراد المجتمع المدرسيّ. الهندسة المعماريّة: يتعاون الطلّاب مع مهندسين لتصميم مساحات مدرسيّة مستدامة ومريحة. الفنّ: يعمل الطلّاب على إضافة لمسات فنيّة تعكس ثقافة المدرسة وقيمها. المشاركة المجتمعيّة: يتمّ إشراك أولياء الأمور والمجتمع المحليّ في تنفيذ المشروع (زراعة حديقة في المدرسة مثلاً).

**كشك، وأئل. 2025. عبور التخصصات والخطابات: منهجيات وتطبيقات في التعليم التكامليّ. الجزء الأوّل: عبور مسارات التفكير النقديّ: منهجيات العقل والوعي الاجتماعيّ. إصدارات ترشيد التربويّة. ص 37-40.**

هذا الاقتباس من مشروع د. وائل كشك رحمه الله، بعنوان "عبور التخصصات والخطابات: منهجيات وتطبيقات في التعليم التكامليّ". وقد رحل د. كشك بتاريخ 7 أيار/ مايو 2026، بعد أن وضع، قبل أيّام قليلة من وفاته، لمساته الأخيرة على جزء المشروع الرابع والأخير، وكأنّه كان يودّع مشروعه التربويّ الأخير بمحبّة المعلّم وإخلاص الباحث.

وهذه مساحة نُهديها لروحه وإرثه التربويّ والمعرفيّ.



## محاورة مع د. نضال الحاج سليمان



- تعمل من بداية 2025 باحثةً رئيسةً في مركز الشرق الأوسط في جامعة لندن للاقتصاد والعلوم السياسية LSE ضمن برنامج الكويت.
- تركّز دراساتنا على السياسات والقيادة التعليميّة والتعليم النقديّ وسوسيولوجيا المدارس الدوليّة وعلاقة التعليم بالتحوّلات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة، تحديداً في الخليج العربيّ والعراق ولبنان وفلسطين.
- حاصلة على شهادة الدكتوراه في سوسيولوجيا التعليم والتعلّم والقيادة التربويّة من كليّة التربية في جامعة UCL في لندن.
- حاصلة على منحة الأكاديميّة البريطانيّة لزمالة بحث ما بعد الدكتوراه في السياسات التعليميّة والقيادة والعدالة الاجتماعيّة في جامعة Ulster في أيرلندا الشماليّة.
- حاصلة على منحة الأكاديميّة البريطانيّة باحثةً زائرةً في مركز الدراسات اللبنيّة.
- أسست مع آخرين منتدى جنوب وغرب آسيا وشمال إفريقيا للعدالة الاجتماعيّة والتعليم SWANA Forum for Social Justice.
- عضو ومؤسس لمجموعة دراسات في النظرية الاجتماعيّة النقديّة في مجال القيادة والإدارة التربويّة في (British Educational Leadership, Management and Administration Society BELMAS).

والآخرين، تكشف الكثير عن حكاية وقيم المجتمع الذي نشأنا فيه وتفاعلنا معه. لا وجود هنا لشمولية مطلقة؛ قد يكون هناك تداخل وتجارب متقاطعة في بعض وجوهها، لكنّ تجربتنا، أو تجربتي وتجربة الكثيرات مثلي، قد تحمل في طياتها ما يشبه تجارب أخريات أو آخرين ممّن عاشوا تجارب مشابهة. لذلك فتجربتي قد تتلاقى مع تجارب آخرين من هذا المجتمع، نساء ورجالاً. هناك خصوصيّة لتجربة النساء في هذه المنطقة من العالم لا يمكن إنكارها، خصوصاً في ما يتعلّق بغياب الحماية والرعاية البنيويّة والقانونيّة، وغياب الكثير من البنى الراعية المتوقّرة في مجتمعات أخرى، كما في مثال سويسرا أو سياقات مشابهة. أمّا في العالم الذي أتيت منه، والفترة الزمنيّة التي نشأت فيها في لبنان، فقد كانت فترة غياب تامّ للمؤسّسات الراعية صحّيّاً وقانونيّاً واجتماعيّاً، وربّما ما يزال هذا صحیحاً إلى حدّ كبير. كانت الرعاية دائماً اجتماعيّة وأهليّة، وهذه تجربة مميّزة ومختلفة، وربّما شكّلت أيضاً مفهومنا عن السلطة والدولة والمؤسّسات، ومنها المؤسّسات التعليميّة، لأننا لم نعتد وجود مؤسّسات تتولّى رعاية الناس.

أنّ الهوية، أو الوجوه المختلفة للهويّة، تتداخل في ما بينها؛ أحياناً تتماهى، وأحياناً تتقاطع، وأحياناً يتميّز وجه عن آخر. لكن باختصار، أحبّ أن أعرف عن نفسي بأنني إنسانة تربويّة، وإنسانيّتي ترتبط بكوني أمّاً وامرأة.

**- بالنظر إلى المكوّنات التي ذكرتها في تعريف هويّتك، المرأة والأمّ وابنة القرية، هل ترين أنّ هذه الأبعاد تحمل دلالة إنسانيّة كونيّة عابرة للجغرافيا؟ أم أنّ لخصوصيّة النشأة في قرية شرقيّة، وتحديدًا في البقاع اللبانيّ بكلّ تعقيداته وسياقه، تمايزاً جوهريّاً يختلف عن تجربة امرأة تعيش في قرية ريفيّة في سويسرا مثلاً؟**

كوني سوسيولوجيّة، أرى أنّ التجربة الشخصية دائماً قصّة اجتماعيّة. فقصّتي الشخصية، أو قصص الكثير من الأخريات

**- نبدأ بالتعريف الذي تفضّله د. نضال عن نفسها، إنسانة وتربويّة.**

كيف ينظر الإنسان إلى نفسه؟ هذا السؤال جوهريّ ومرتبّط بالهويّة. وأنا أحبّ أن أنطلق من إنسانيّتي؛ فالإنسانيّة تبقى محوراً أساسيّاً في تفكيري وعملي، سواء في التعليم أو البحث أو مجالات الحياة الأخرى. وكوني نشأت في قرية في البقاع اللبانيّ، وعشت طفولتي كلّها في الحرب اللبانيّة، ثمّ شهدت حروباً متتالية، شكّلت هذه التجارب وعيي السياسيّ والإنسانيّ والجغرافيّ، ولاحقاً عملي التعليميّ والتربويّ والبحثيّ.

كما أسهم كوني امرأة وأمّاً منذ مرحلة مبكّرة في حياتي، في تشكيل وعيي وفهمي للعالم. وبالنسبة إليّ، فإنّ كوني امرأة شكّلت منظوري عن المجتمع وطريقة فهمي للعالم، لأنّه تجربة خاصّة. وكوني امرأة من قرية بقاعيّة، وامرأة عاشت الحرب، وأمّاً في الوقت نفسه، كانت الأمومة دائماً بالنسبة إليّ مساحة معرفيّة، وساحة للكفاح الاجتماعيّ الدائم. وقد أثر ذلك أيضاً في عملي التعليميّ؛ فحين بدأت عملي معلّمة منذ أكثر من 27 عاماً، انعكس هذا البعد على علاقتي بأولادي أيضاً. وأنا أعتقد

أتيت من مجتمع حمى نفسه بنفسه، أو اضطرّ إلى الأتكال على نفسه. لذلك مثل التكتاف الاجتماعيّ الأساس في المجتمع البقاعيّ القرويّ، حيث تبقى العلاقات الاجتماعيّة هي الأصل. أمّا مفهوم العلاقة مع المؤسسات أو مع الدولة بوصفها إطاراً راعياً، فهو مفهوم هجين تعرّفت إليه في مرحلة لاحقة جداً، حين بدأت عملي معلّمة. قبل ذلك، ومع أنني تعلّمت في الجامعات، كانت العلاقة مع البنى المؤسسيّة، على اختلافها، غير واضحة أو بلا أطر محدّدة، أقرب إلى حالة غير مستقرّة. أذكر كلّ هذا لأعود إلى فكرة تقاطع التجارب النسويّة، فالحقيقة أنّ تجارب الكثير من التربويّات والباحثات العاملات في السياقات ما بعد الاستعماريّة أو المناهضة للاستعمار، أو في السياقات التي تتسم بفجوات اقتصاديّة وطبقيّة، لا تشبه تجربتي في جوانب كثيرة، على الرغم من بعض التقاطعات هنا وهناك.

## - ما الذي نقلك من مجال التعليم إلى مجال الدراسات العليا والتعليم الجامعيّ؟ وهل كان هذا انتقالاً طبيعيّاً؟

كانت النقلة طبعا مدروسة ومتعمّدة ومخطّط لها. أحبّ أن أبدأ بالحديث عن تجربتي في التعليم، بدءاً من كوني متعلّمة ثمّ معلّمة. بدأت تعليمي في مدارس بعلبك في نهاية السبعينيّات والثمانينيّات، وكانت تلك فترة صعبة، ولكن أيضاً مهمّة على صعيد تاريخنا اللبنانيّ وتاريخ المنطقة. كان فيها الكثير من التجاذبات السياسيّة والفكريّة، وفيها بدأ يتشكّل وعيي السياسيّ، كونها أيضاً تزامنت مع الاجتياح الإسرائيليّ للبنان في ١٩٨٢، ونهوض الحركة الوطنيّة اللبنانيّة والتقارب العضويّ بينها وبين المقاومة الفلسطينيّة والحركة المضادّة. كلّ هذا الواقع كان جزءاً من تكويني.

أنا أنحدر من أسرة من الفلاحين والمزارعين. والدتي كانت معلّمة لفترة قصيرة، لكنّ العائلة بأكملها كانت، كما كانت القرية أيضاً، مجتمعاً زراعياً، ومع ذلك كان هؤلاء الفلاحون يتمتّعون بثقافة سياسيّة وأدبيّة واسعة، تداخلت فيها الأبعاد

القوميّة والدينيّة واليساريّة والتاريخيّة، وأسهمت بعمق في تشكيل وعيي.

في منتصف المرحلة المتوسطة انتقلت مع إخوتي للدراسة في مدينة زحلة، فكانت بالنسبة إليّ نقلة حادّة وتجربة عميقة: مع أنّ المسافة بين بعلبك وزحلة ليست كبيرة، لكنني أدركت أنّ هناك اختلافاً حاداً بين المنطقتين من حيث الانتماء السياسيّ العامّ، والفضاء الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ وحتى اللغويّ. ثمّ بدأت أتساءل، ليس فقط حول الفجوة الطبقيّة، بل الفجوة المناطقيّة أيضاً. أثر الحرب في بعلبك والقرى كان مختلفاً جداً عن أثرها في زحلة؛ كلّ شيء كان مختلفاً: الرؤية، والتقييم، والآثار، وطبيعة علاقات الناس ببعضهم البعض وبالسلطة. فكانت بالنسبة إليّ صدمة ثقافيّة كبيرة، لأنّ بعلبك الهرمل توصف تاريخياً بأنّها منطقة محرومة، لا تتوفر فيها فرص عمل ولا مؤسسات، غالبية أهلها مزارعون يعتمدون في معيشتهم على نتاج المواسم الزراعيّة، ومع ذلك تمتلك ثقافة غنيّة وامتجذرة داخل العائلات والمجتمع. ففي قرّيتي مثلاً كانت تُقام حلقات شعر ومسرح، وفيها نادٍ ثقافيّ اجتماعيّ ورياضيّ ما يزال قائماً إلى اليوم، وكان يستضيف شعراء وحكواتيين وعروض أفلام وأشخاصاً من مختلف الخلفيّات والأعمار، يشاركون ويناقشون ويطرحون الأسئلة.

كانت هذه مرحلة مهمّة بالنسبة إليّ، وأظنّ أن وعيي أو تعليمي، وربّما ثقافتي، جاءت من هذه البيئة أكثر من المدرسة. في تلك الفترة بدأت أفهم معنى المناطقيّة، وبدأت الأسئلة تدور في ذهني. ثمّ انتقلت إلى التعليم الثانويّ، وهي مرحلة حيويّة جداً في تفكيري، وأحبّ ألاّ أنسى أثرها في مسيرتي التعليميّة. ثمّ انتقلت إلى الدراسة في الجامعة الأميركيّة في بيروت بعد الحصول على منحة، وشكّل هذا الانتقال تراكمًا إضافيًا من الأسئلة حول الفجوة المناطقيّة وتبعاتها الاقتصاديّة والتعليميّة. وبعد الجامعة توقّفت عن الدراسة والعمل لعشر سنوات تفرّغت فيها لرعاية أولادي الأربعة، وكانت فترة انتقال في الأولويّات، لكنّها كانت أيضاً فرصة للتفكير والقراءة والانخراط في جوانب

اجتماعيّة أخرى. وبدأت حينها أتعرفّ إلى مجال التعليم بشكل رسميّ بتعليم أولادي.

ثمّ عندما بدأت العمل في التعليم في مطلع الألفيّة، في الضاحية الجنوبيّة لبيروت، درّست مادّة الاجتماع والاقتصاد، وكان معظم طلابي من قرى الجنوب أو من قرى البقاع، تحديداً البقاع الشرقيّ، لأنّ مؤسسات عدّة كانت تقدّم منحاً للطلّاب. وهناك اشتبكت مع واقع مهمّ وحيويّ، أعتقد أنّه لم يأخذ حقّه من التفكير والتفكير، ابتداءً من الحرب الأهليّة إلى ما قبل 2005. فهذه الفترة من تاريخ اللبنانيين لم تأخذ حقّها من الفهم والتأمّل والدراسة.

وعندما انتقلت إلى الدراسة الأكاديميّة في بريطانيا، وانخرطت في عالم واسع من الأسئلة حول الاستعمار والتحرّر والتعليم التحرّريّ، شكّلت تلك المرحلة فرصة لإعادة النظر في هذه المفاهيم والتفكير فيها من جديد، وهي مفاهيم كنت أجد لها جذوراً أصيلة في تجربتي السابقة، حتى وإن لم تكن تُصاغ دائماً بالمصطلحات نفسها. فمفهوم العدالة الاجتماعيّة مثلاً لم يكن حاضراً في خطابنا اليوميّ، لا في المجتمع ولا في التعليم، كما نستخدمه اليوم في الأكاديميا؛ إذ إنّ كثيراً من المصطلحات المتداولة اليوم في أصلها مصطلحات غربيّة.

ولكن في السياق الاجتماعيّ العامّ الذي عشتُ ضمنه، وعلى الرغم من طابعه التقليديّ أو المحافظ دينياً، فإنّه كان يسارياً في توجّهه السياسيّ. كان هناك دائماً حديث عن التهميش والحرمان وغياب الفرص، وربط بين هذه القضايا ومسألة الاستعمار، وهي قضايا حيويّة ترتبط فيها الذاكرة بالواقع الحاليّ وتثير التساؤلات حول المستقبل. ففهمنا للحرمان الاقتصاديّ والظلم الاجتماعيّ في تلك المنطقة من العالم، كان دائماً مرتبطاً بالصراع ضدّ الاستعمار، مع أنّي لم أكن أدرك هذه الأبعاد بوضوح في تلك الفترة. لكن في السنوات الأخيرة، ومن قراءتي لبعض المؤلّفات، ولا سيّما أعمال مهدي عامل، بدأت أفهم أكثر كيف جرى تناول هذه القضايا، وكيف عبّر

عنها مؤرّخون وفلاسفة عرب ولبنانيّون وفلسطينيون من زوايا مختلفة. وربّما ساعدني ذلك أيضاً في إعادة النظر في مخزوني الثقافيّ والأكاديميّ.

ومن هذه التجارب انطلق فهمي للعلاقة بين الاستعمار وأشكال التمييز الطبقيّ والاجتماعيّ في لبنان، والذي يمكن القول إنّّه بلد ذو وجه طائفيّ، ولكن أيضاً ذو ملامح طبقيّة حادّة. فمنذ نشأته يمكن اعتباره مشروعاً طبقيّاً بامتياز، لا يقوم فقط على البعد الدينيّ أو المذهبيّ، بل إنّ البنية المذهبيّة نفسها تُعدّ مكوّناً أساساً يتداخل مع البنية الطبقيّة أو يعمّقها. ففي لبنان، حتى عندما يرتفع دخل الأفراد أو تنتقل بعض العائلات إلى مستويات اقتصاديّة-اجتماعيّة أكثر يسراً، يبقى التاريخ العائليّ والانتماء المذهبيّ والسياسيّ متجذراً في نظرة العائلة إلى ذاتها، وفي نظرة المجتمع إليها وفي علاقاتها الاجتماعيّة. لذلك تبدو الحالة اللبنانيّة، إلى حدّ ما، حالة فريدة في هذا التداخل المعقّد. ومع أنّي لم أتناول هذا الموضوع بشكل منهجيّ أو موسّع في كتاباتي، إلاّ أنّه شكّل جزءاً أساساً من تفكيري في التعليم وفي المجال الأكاديميّ.

في سنة 2006، اضطرت بسبب الحرب الإسرائيليّة إلى النزوح القسريّ مع عائلتي إلى دولة قطر، وعملت في التعليم ضمن المدارس المستقلّة، حيث كانت تجربة إصلاح التعليم في مراحلها الأولى. كانت تجربة غنيّة جداً واستمرّت حتى سنة 2011، ثمّ انتقلت بعدها إلى إدارة مدرسة دوليّة، وكانت هذه مرحلة أخرى من العلاقة مع التعليم، ولكن من منظور مختلف، وقد شكّلت لي فرصة مهمّة للتعمّق أكثر في مفاهيمي التربويّة، إلى جانب عملي اليوميّ.

في تلك الفترة أيضاً كنت أتابع دراسة الماجستير في أصول التدريس وتصميم المناهج والتقييم، فكان هناك تداخل واضح بين العمل والتعلّم الذاتيّ والتطوير الأكاديميّ. وفي الوقت نفسه، كنت أتابع دراسة أولادي. عشت في مجتمع قطريّ عربيّ أصيل، لكنّه أيضاً مجتمع متعدّد جداً، منفتح على ثقافات

مختلفة، وفيه انخراط واسع مع سياقات وتجارب متنوّعة. هذا السياق فتح أمامي أسئلة جديدة، لكنّها لم تكن منفصلة عن الأسئلة التي بدأت معها منذ تجربتي معلّمة. أسئلة من قبيل: من يلتحق بهذه المدارس؟ من يستطيع الوصول إلى هذا النوع من التعليم؟ ولماذا هذا النوع تحديداً؟ ماذا نقصد بالتعليم الجيد؟ وكيف يختار أهل مدارس أبنائهم؟ ومن يملك حقّ الحديث في هذه القضايا؟ ولماذا ندرّس نصوصاً معيّنة دون غيرها؟ ولماذا يوظّف معلّمون بمؤهلات ومواصفات محدّدة دون سواها؟

**- الواضح أنّ دخولك إلى مجال التعليم كان منطلقاً من منظور العدالة الاجتماعيّة، وهو ما أدّى حتماً إلى ممارستك أو محاولتك ممارسة هذا المفهوم النظريّ في عملك معلّمة ولاحقاً قائدة تربويّة، وصولاً إلى كتاباتك وأحاديثك التي تشدّد دائماً على "العدالة التعليميّة". انطلاقاً من هذه الخلفيّة الغنيّة، كيف تعرّفين مفهوم العدالة التعليميّة؟ وهل تقتصر هذه العدالة على المتعلّمين فحسب، أم تشمل المعلّمين أيضاً؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك عملياً؟**

ارتبط مفهوم العدالة التعليميّة عندي دائماً بالعدالة الاجتماعيّة، ثمّ تطوّر خلال دراسة الدكتوراه ليأخذ بُعداً أوسع يتمثّل في "العدالة الثقافيّة" وليس العدالة الاجتماعيّة فحسب. وإذا أردت العودة إلى جذور هذا المفهوم في ممارساتي، فهي سابقة لتعرّفي إلى المصطلحات في الأدبيّات الأكاديميّة الغربيّة؛ إذ كانت مفاهيم الظلم والسلطة والقوّة والتهميش حاضرة دوماً في ذهني، انطلاقاً من تجربتي الشخصية، ومن الظروف الحيّاتيّة التي عشتها وشاهدتها، سواء في المدارس التي تعلّمت فيها، أو تلك التي علّمت فيها لاحقاً.

كان من الواضح بالنسبة إليّ أنّ هناك فئة تمتلك القوّة والقدرة على الوصول إلى نوع معيّن من التعليم والفرص، في حين تُحرم

منها الشريحة الأكبر. ومن هنا جاء حرصي الدائم على توفير فرص عادلة لطلّابي، وعلى مناصرة من يُنظر إليهم بوصفهم أقلّ حظاً أو أقلّ حقاً، ليس الطالب فقط، بل الإنسان عموماً، وتحديدًا في سياق التعليم بحكم عملي فيه.

وعندما بدأت أتعمّق أكثر في مساري المهنيّ معلّمة، باعتباري جنّت إلى التعليم من خارج هذا الحقل، وبالتحديد من دراسة العلوم السياسيّة والاجتماعيّة، كانت برامج التدريب والتأهيل والتراخيص بالنسبة إليّ أقرب إلى إجراءات تقنيّة وشكليّة، على الرغم من أهمّيّتها في جانبها العمليّ المتعلّق بـ"كيف نعلّم؟" لا "ماذا نعلّم؟" فقط. لكنّ السؤال الأعمق الذي كان يرافقني باستمرار هو: كيف أحقّق الأفضل لطلّابي داخل الغرفة الصغيّة؟ وكيف أتعامل مع زملائي لخدمة هذا الهدف؟

كنت أرى الفجوات بوضوح من منظوري الخاص؛ أرى الفروق بين زملاء تبعاً للمؤسّسات التي تخرّجوا منها، وألمس التباين بين طلّابي في المرحلة الثانويّة القادمين من مدارس خاصّة أو مموّلة من مؤسّسات دينيّة، وبين أقرانهم القادمين من المدارس الرسميّة الحكوميّة في لبنان. لذلك، كان مفهوم العدالة الاجتماعيّة في سياق التعليم حاضرًا لديّ بقوّة، حتّى قبل أن يُصاغ أكاديمياً تحت هذا الاسم.

كان هاجسي الدائم يتمثّل في إبراز الحقّ وإعطائه للمتعلم والمعلّم والإنسان، ولا سيّما أولئك القادمين من سياقات تفتقر إلى الحقوق أو الفرص أو تعدّد المجالات. هي فعلاً ليست مجرد فرص، بل حقوق. وهذا كان جزءاً من هواجسي الدائمة، إلى جانب عملي في التعليم وتفاعلي مع الطلّاب وأهاليهم.

كنت ألاحظ، بشكل غير مباشر، لأنّ هذه الأمور لا تُقال دائماً بشكل صريح، كيف يتعامل العاملون في المؤسّسات التعليميّة، وفي المؤسّسات الداعمة للتعليم عموماً، مع أسر قادمة من الشمال العالميّ أو من الجنوب العالميّ، أو مع أسر تبدو عليها ملامح ثقافيّة أو عرقيّة أو دينيّة أو لغويّة محدّدة، مقارنة بأسر أخرى، وكيف ينعكس ذلك في طريقة التعامل مع الطلّاب.

من هنا بدأت أرى الفجوة، لكنّها لم تكن فقط فجوة اجتماعيّة أو اقتصاديّة، بل أيضاً فجوة ثقافيّة. ففي تجربة لبنان كانت الأسئلة تدور أكثر حول العدالة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، والتي هي في جوهرها مرتبطة بسياق تاريخي وسياسي.

أمّا في المجتمع الخليجيّ، فالأسئلة تأخذ منحى آخر، يربط البعد الثقافيّ بالبعد الاجتماعيّ، خصوصاً وأنّ غالبية المقيمين فيه من جنسيّات متعدّدة، إلى جانب المواطنين الذين يمتلكون، بحكم السياق، قدرات وفرصاً اقتصاديّة واجتماعيّة مختلفة. لكن في المقابل، هناك أيضاً فجوة ثقافيّة واضحة، تتجلى في اختلاف ما يُعتبر "مقدّراً" وما يُمنح قيمة أعلى داخل المجتمع، سواء على مستوى الجماعات أو الأفراد.

ومن هنا بدأ السؤال الأساس للعدالة في تفكيري: لماذا نُعلي من قيمة أنماط معيّنة من الصفات أو السلوكيّات أو الملامح الاجتماعيّة؟

عند دراستي للماجستير، وأثناء عملي في التعليم والقيادة التربويّة، قرأت عدداً كبيراً من الدراسات والمقالات العربيّة والأجنبيّة، وانخرطت في نقاشات متعدّدة، فبدأت ألاحظ وجود فجوة في الأدبيّات الغربيّة عموماً. فقد درست في جامعة أمريكيّة ثمّ في جامعة بريطانيّة، وكانت مقاربات العدالة في التعليم تتركز غالباً على الرعاية الفرديّة: رعاية الاحتياجات الخاصّة، ورعاية الأسر الفقيرة، أو الحديث عن الفوارق المرتبطة بالنوع الاجتماعيّ أو الخلفيّة الاجتماعيّة.

في النهاية، تبلورت لديّ فكرة أساسيّة: أنّ هذا التصوّر يركّز كثيراً على الفرد والأسرة، خصوصاً في حالات الفقر أو الهشاشة، بينما تغيب عنه العدالة على مستوى الجماعة. وهذا البعد الجماعيّ يكاد يكون غائباً في الوعي التربويّ الغربيّ الذي يهيمن على تعريفات العدالة.

أمّا في السياق العربيّ، فمع وجود كتابات مهمّة لعدد من المفكرين العرب حول العدالة، إلّا أنّها غالباً جاءت تحت عناوين

أخرى، مثل التحرّر أو العلاقة مع الاستعمار. ومع ذلك، ظلّ هناك قدر من القصور في تناول حقوق الجماعات. ويعود ذلك جزئيّاً إلى أنّ الحديث عن حقوق الجماعات قد يُفهم أحياناً على أنّه إشكاليّ أو حتّى انفصاليّ، تحديداً في ظلّ سرديّات جاهزة تتهم السياقات العربيّة باضطهاد الأقليّات.

وبعيداً عن هذا الجدل، ولكن من دون فصله تماماً عنه، بدأت تتشكّل أسئلتي بشكل أوضح من عملي في مدارس قطر، ثمّ في إطار بحث الدكتوراه، حيث تمحور اهتمامي حول علاقة القيادة التعليميّة بالثقافة، أي بالمكوّنات الثقافيّة والاجتماعيّة داخل المدارس الدوليّة المتعدّدة. فالديمقراطيّة الغربيّة، في جوهرها، تقوم على تصوّر فرديّ للعدالة، يركّز على الحقوق الفرديّة بشكل كبير. أمّا حقوق الجماعات، وهويّتها التاريخيّة، وتمسّكها بثقافتها الجماعيّة، فهي إمّا غائبة عن كثير من المنظرين، أو تُطرح بوصفها إشكاليّة. وحتّى في السياق العربيّ، بدأ بعض الباحثين بالتعامل مع هذه القضايا بالطريقة نفسها.

لكن في تقديري، تبقى هذه الأسئلة جوهرية وأساسيّة: فعندما نطالب بالحقوق أو العدالة أو الديمقراطية، يجب ألاّ نكتفي بالسؤال عن نقطة الانطلاق فقط، بل أيضاً عن الاتّجاه الذي نسير فيه. أي إنّ العلاقة بين المنطلقات والسياقات مهمّة، لكنّها يجب ألاّ تنفصل عن التفكير في الغايات النهائيّة وتأثيرها في الجماعات، وليس فقط في الأفراد. وهذا ما شكّل أحد المحاور الأساسيّة في صياغة أسئلتي البحثيّة في مجال التعليم والقيادة التربويّة.

**- عملياً، كيف نفهم القيادة التربويّة بوصفها ممارسة اجتماعيّة وثقافيّة؟ وكيف نعدّ المدير/ القائد؟**

عندما أتحدّث عن القيادة، لا أتحدّث بالضرورة عن أفراد، وإن كان للأفراد دور أساس في تدوير عجلة الوعي القياديّ العامّ وتحريكها. فالقيادة، في جوهرها، بمثابة المحرّك. وعندما نتحدّث عن القيادة، ننطلق غالباً من صورة المدير أو المنسق أو مدير المدرسة، لكن هؤلاء ليسوا إداريين بحقّ، وليسوا

مجرد أشخاص يديرون المؤسسة ويحرصون على استقرارها، على الرغم من أن ذلك جزء مهم وجوهري من عملهم. هناك تداخل بين الإداري والقيادي في عمل المسؤولين التربويين في المدارس والجامعات وسائر المؤسسات. لكن من المهم دائماً أن تكون لهؤلاء الأفراد والفرق مساحة من الحرية الفكرية. وهنا تحديداً يكمن جوهر القيادة. فإذا كان دور المدير/ القائد يقتصر على تنفيذ الأطر القائمة والحرص على تطبيقها، مع ضخامة المسؤولية وصعوبتها، فإننا نكون قد جردناه من جوهر القيادة. أما إذا مُنح حق إعادة التفكير، وطرح الأسئلة، والتحرر من القوالب الجاهزة، والاستجابة الحقيقية لاحتياجات المؤسسة والمجتمع، فهنا تبدأ القيادة.

فالقيادة، بالنسبة إليّ، هي هذه المساحة من الحرية الفكرية، المترافقة مع مسؤولية تربوية واجتماعية وتعليمية عميقة. لكن عندما تغيب الحرية، ماذا يبقى من القيادة التعليمية؟ وأنا هنا لا أقصد التحرر من القيود، بل أقصد مساحة التفكير العميق والوعي النقدي الحقيقي. ماذا نفعل كل يوم وكل أسبوع؟ لماذا نتصرف بهذه الطريقة؟ كيف نتفاعل مع السياسات والتعاميم؟ لماذا نتحدث مع معلمينا بهذا الأسلوب؟ ماذا نعلم في الصفوف؟ ولماذا نعلمه؟ وإلى أي مدى يستفيد طلابنا؟ وما الغاية النهائية من ما نقوم به؟ هذه الأسئلة تمثل جوهر القيادة التعليمية. إلى أين نمضي؟ وما الذي نسعى له؟

في إحدى المقابلات التي أجريتها ضمن بحث أخير في الكويت، قال أحد المديرين عبارة عفوية لافتة جداً: "وين مودين عيال الناس؟" بالنسبة إليّ، كان هذا السؤال وحده كافياً. توقفت عنده وقلت له: وصلنتي الفكرة كاملة. فهذا، في جوهره، سؤال الغاية من التعليم. لذلك، وباختصار، أعزف القيادة بأنها المحرك للتفكير داخل المدرسة، لا مجرد المؤطر له.

**- بناءً على هذا التعريف، يبدو وكأن الحديث ينطبق أكثر على المدارس غير الربحية. لأن دخول عامل الربح سيؤثر حتماً في مساحة حرية التفكير. فما رأيك؟**

حرية التفكير والوعي النقدي في التعليم مهمان في جميع المدارس. صحيح أن كل مدير ملتزم بتحقيق أهداف معينة

وأجندات ترسمها الجهة الراعية، سواء كانت وزارة التعليم أو إدارة تربوية أو مؤسسة خاصة ربحية. وهناك مصالح وشروط واعتبارات مادية لا يمكن تجاهلها. لذلك فالعمل الإداري والمالي جزء أساس من عمل القائد التعليمي، وإذا أغفله فقد يفقد موقعه. لكن ذلك وحده لا يكفي.

التحدي الحقيقي هو أن ينجح المدير في تحقيق هذه المتطلبات كلها، وفي الوقت نفسه يحتفظ بقدرته على التفكير والنقد وطرح الأسئلة. ولهذا أرى أن القيادة التربوية من أصعب المهن. أن تكون مديراً وقائداً في آن، وأن تحافظ على هذا التوازن لسنوات طويلة، فهذه مهمة جبارة.

وفي المدارس الربحية تحديداً، توجد أجندة للمؤسسة الراعية، لكن هناك أيضاً مجتمع آخر يتعامل معه المدير، له احتياجاته وخياراته وإشكالياته. وهنا يكمن التحدي: كيف يقدم الأفضل للمعلمين والطلاب والمجتمع، وفي الوقت نفسه يحافظ على الهدف الحقيقي للتعليم، ويبقى مخلصاً لرسالته التربوية بمعناها العميق لا الشكلية. كما ينبغي أن يكون قادراً على تحدي الأنماط المفروضة عليه. والتحدي هنا لا يعني كسر الأطر أو رفضها، بل إثارة الحوار حولها باستمرار. وكثير من المديرين الذين استطاعوا البقاء في مواقعهم سنوات طويلة نسبياً، نجحوا في تحريك الخطاب المدرسي والمؤسسي وتطويره، لكن ذلك تطلب جهداً يومياً متواصلاً من التفكير والحوار والنقاش التربوي والاجتماعي، إضافة إلى النقاش المستمر مع الجهات الراعية للمؤسسة.

وقد عبّرت عن هذه الفكرة في إحدى المقالات القصيرة حين قلت إننا، إذا أردنا أن نمح جميع أفراد المجتمع التعليمي ما يستحقونه، فعلياً لا نستسلم. هذه طبيعة العلاقة بين التربوي والسلطة؛ سواء كانت سلطة المؤسسة، أو سلطة الأهل، أو أصحاب المال، أو سلطة المجتمع نفسه. في كثير من مدارسنا، يعتقد بعض المقتدرين مالياً أن لهم حقاً إضافية بحكم قدرتهم المادية، وهذه أيضاً من الإشكاليات التي يواجهها المدير. ولدينا عدد لا بأس به من مدارس النخب والطبقات الميسورة في العالم العربي والعالم عموماً، والتي تمثل سياقاً خاصاً. وهنا، إذا كنا نطمح إلى تعليم جاد وحقيقي، فمن المهم أن

نمنح القادة التربويين مساحات للحوار وطرح الأسئلة والبحث في الإشكاليات. فمن وجهة نظر العدالة الاجتماعية أيضاً، علينا الاهتمام بالطلاب من كل الفئات. فالطالب الذي ينتمي إلى عائلة ثرية لا يفقد حقه في التعلم، أو في أن يخاطب تربوياً بعمق. بل إن كثيراً من خريجي المدارس النخبوية يقودون لاحقاً مؤسسات ودولاً ويؤثرون في الاقتصاد والمجتمع، ومن ثم فإن الاستثمار التربوي في تعليمهم ووعيهم النقدي والاجتماعي ضرورة أيضاً، من دون أن ننظر إليهم فقط من زاوية الصراع مع السلطة أو الامتياز. أنا أعارض بشدة منطلق الليبرالية الحديثة الذي يجعل التعليم مجرد أداة لخدمة الاقتصاد أو إنتاج اليد العاملة، لكنني في الوقت نفسه، أرى أن إيجاد فرص عمل مستقرة بعد فترة الدراسة، يجب ألا يتعارض مع مبدأ تعليم ينتج جيلاً مفكراً واعياً ومحللاً يطرح أسئلة نقدية.

وللعودة إلى السؤال الأساسي: نعم، على المدير أن يطبق الأجندات والمعايير والأطر المطلوبة منه، لكنه يستطيع في الوقت نفسه أن يأخذ العمل إلى أبعاد أعمق وأكثر إنسانية. ولذلك فالاستثمار في إعداد القادة التربويين مسألة بالغة الأهمية، ولا أعتقد أنها أخذت حَقَّها بعد.

من هنا أرى أن على الجامعات والحكومات والوزارات المعنية أن تستثمر بقوة في إعداد الكوادر التربوية، من معلمين وقادة. كما إن عليها أن تتدخل في المؤسسات الربحية التي تدير المدارس، لأن التعليم حق عام، حتى وإن كانت المدرسة مملوكة لمؤسسة خاصة. فالملكية الخاصة لا تلغي الطبيعة العامة للتعليم، ولا تلغي أن المسؤولية التعليمية مسؤولية وطنية واجتماعية، بل وعابرة للحدود أيضاً في عالم متداخل ومتعدد. ولذلك لا يجوز أن يُترك التعليم لمنطق الربح وحده، ولا لخدمة الإطار الوظيفي الإداري البحث.

**- ما العوائق التي تقف في وجه قيادة مدرسية فردية لتحقيق مفاهيم العدالة التربوية في المؤسسة، على مستوى الأفراد العاملين، والمجتمع، والسلطة؟**

أعتقد أن العائق الأول يتمثل في أن هذا المجال ما زال يترك اختيار القيادة المدرسية إلى حد كبير للصدفة. فإذا فكرنا في

مهنة الطب مثلاً، نجد أن هناك منظومة متكاملة، من الجهات الحكومية إلى الجامعات والمؤسسات المهنية، تسبق حصول الطبيب على الترخيص وتحمله مسؤولية حياة الناس. أما في التعليم، فما زلنا بعيدين عن هذا المستوى من التنظيم والاعتراف المهني. فالثقة بالحكم الذي يصدره المعلم أو القائد التعليمي تجاه موقف تربوي أو قرار مهني، ما تزال محدودة ومهمشة إلى حد كبير، بينما تُمنح ثقة واسعة للطبيب الجراح أثناء اتخاذه قرارات مصيرية داخل غرفة العمليات. لذلك ما زلنا بحاجة إلى كفاح معرفي وعملي ومهني طويل، لترسيخ مكانة المعرفة التربوية والخبرة التعليمية. وأرى أن "منهجيات" تسهم بصورة مهمة في هذا المسار، عن طريق تعميق الوعي والمعرفة حول معنى التعليم النقدي، والتعليم الحر، والإصلاح التربوي الحقيقي. وهنا لا نتحدث عن القائد التعليمي وحده، بل عن المعلم أيضاً.

وبالعودة إلى السؤال، فإن التحديات كثيرة. والمفارقة أنها تبدأ أحياناً مع ازدياد الوعي نفسه؛ فكلما ازداد وعي المدير، ازدادت الأعباء التي يراها أمامه، وأصبح أكثر إدراكاً لحجم مسؤوليته. فهو لا يتحمل مسؤولية عمل المعلمين وتعلمهم فحسب، بل مسؤولية أمانهم الاقتصادي والاجتماعي والعاطفي أيضاً. وهذا أمر بالغ الصعوبة، ولا يتوافر في معظم المؤسسات، وإن كانت بعض المؤسسات تحاول منحه قدرًا من الاهتمام. في الغالب، يواجه المعلمون ضغوط عمل كبيرة تحد من قدرتهم على التفكير والتعلم المستمرين. كما إن الأوضاع الاقتصادية في كثير من السياقات غير مستقرة، ولا توفر شعوراً كافياً بالأمان. وإلى جانب ذلك، فإن المعلمين بشر يحمل كل منهم قصته وظروفه الخاصة، ولكل منهم خلفية ثقافية واجتماعية وإنسانية فريدة.

وهنا تقع على عاتق المدير مسؤولية رعاية كل هذا التنوع، والحرص على أن يتمكن الجميع من أداء رسالتهم التعليمية بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وبأكبر قدر ممكن من المسؤولية والرعاية الأخلاقية، على المستويين الفردي والجماعي. فمسؤولية القائد تجاه المعلمين كبيرة جداً، لكن مسؤولية تجاه الطلاب تبقى الأهم. فعن طريق دعمه للمعلمين، ومتابعته لعمليات التعليم والتعلم داخل الصفوف الدراسية، وإشرافه على المناهج والتقييم والعلاقات الإنسانية

داخل المدرسة، يصبح مسؤولاً عن منظومة كاملة من التفاعلات والعلاقات.

إنها مسؤولية أخلاقية وبيداغوجية وعلاقية في آن. ومن هنا لا يجوز أن يغيب عن ذهن القائد التعليمي السؤال الدائم: كيف نعلّم؟ ولماذا نعلّم بهذه الطريقة؟ وما البدائل الأفضل؟ وكيف نمح المعلم هامشاً من المرونة داخل الصف؟

أما الجانب الآخر من التحدي، فهو العلاقة مع الأهالي. فالأهل يشكلون عالمًا كاملًا في حياة المدير التعليمي، مع أنّ هذه المسألة لا تحظى دائمًا بالاهتمام الكافي عندما نتحدث عن إعداد القادة التربويين أو المعلمين. والحقيقة أنّ التعامل مع الأهالي جزء يومي وأساسي من عمل المدير. من المهم أن يسير المدير في اتجاه أهداف المجتمع وتطلّعاته، لكن من دون أن يتحوّل إلى منفذ للرغبات الآتية أو الفردية. فكثير من الطلبات التي يتلقاها تنطلق من احتياجات خاصة لأسرة أو لطفل بعينه، وقد تكون أحياناً مرتبطة بحساسيات اجتماعية أو ثقافية. وفي أحيان أخرى تصبح مطالب بسيطة، مثل عدم نشر صورة لطفل على وسائل التواصل الاجتماعي، مصدرًا لضغط يومي على الإدارة المدرسية.

لكن المدير ليس موجودًا لتقديم الخدمات فحسب، بل لتلبية الاحتياجات الأعمق للمجتمع وللمؤسسة التعليمية. وهنا يبرز سؤال جوهري: كيف يمكن للقائد التعليمي أن يعرف بدقة ما احتياجات المجتمع؟ وكيف يميّز بين ما تنبغي الاستجابة إليه، وما تنبغي مناقشته أو إعادة توجيهه؟

من هنا، أرى أنّ انخراط القائد التعليمي في مجتمعات تعلّم مهنية أمر بالغ الأهمية، حتّى لا يبقى وحيداً أو محصوراً في دائرة ضيقة من المساعدين والمنسقين الذين يشاركونه الهموم نفسها. من الضروري أن يجد مساحة للتفكير والحوار مع آخرين يواجهون التحديات ذاتها. ومن المقلق أنّ كثيراً من الدول العربية تفتقر إلى نقابات أو هيئات مهنية فاعلة تجمع مديري المدارس أو رؤساء الجامعات. وفي أفضل الأحوال نجد

مجموعات غير رسمية على تطبيقات التواصل، يتبادل فيها المديرون الأسئلة والنصائح، أو يستشيرون زملاء متقاعدين أو عاملين في مدارس أخرى.

وقد ظهر هذا الأمر بوضوح في كثير من الدراسات التي أجريتها في عدّة دول عربية. كان السؤال المتكرّر دائماً: ماذا أفعل في هذه الحالة؟ وصلنا تعميم لا ينسجم مع واقع المدرسة، فكيف نتعامل معه؟ المدير لا يستطيع رفض التعميم، لأنّه ملزم بتنفيذه، لكنّه في الوقت نفسه يدرك أنّه لا يناسب بيئة المدرسة أو إمكاناتها أو مصلحتها. هذه فجوة كبيرة ينبغي أن نتحدث عنها، وأنّ نمحها شرعية أكبر في النقاش العام. فنحن بحاجة إلى جماعات مهنية ومجتمعات تعلّم، ونقاش تربوي مستمرّ حول دور القائد التعليمي، وحول الغايات التي ينبغي أن يسعى لها، والأولويات التي تحكم عمله.

وأعتقد أنّ هذا النقاش ما يزال محدوداً في عالمنا العربي، وربّما حان الوقت ليصبح أكثر حضوراً وعمقاً.

**- ماذا يحدث عندما تصبح تصوّرات المجتمع نفسه عائقاً أمام التغيير التربوي؟ فحين نتحدث عن تحقيق أهداف المجتمع، كيف يمكن للقائد التعليمي أن يتعامل مع مجتمع يعيش حالة من الخوف أو الانغلاق أو التمسك بممارسات موروثية؟ وكيف يوازن بين الاستجابة لتوقعات الأهالي وقيادة التغيير التربوي، عندما يكون مقتنعاً بأنّ بعض هذه التوقعات لم تعد تخدم التعلّم؟**

أعتقد أنّ كلمة "تحقيق" ليست الأدقّ هنا. ما أقصده الإسهام في تصويب النقاش العامّ وفتح مساحات لنقاشات جديدة. فهذا جزء من دورنا جميعاً في التربية. نحن نعرف أنّ التعليم ليس من المجالات التي يظهر فيها الأثر سريعاً، كما قد يحدث في قطاعات أخرى. قد نلمس نتائج سريعة في بعض المهامّ

الجزئية والبسيطة، لكنّ التغيير العميق يحتاج إلى وقت طويل. ما نستطيع فعله أن نخلق نقاشات جديدة، وأن نعيد توجيه النقاشات القائمة من دون إقصاء الأهالي أو تجاهل مخاوفهم وتطلّعاتهم، وأن نجتهد في بناء فهم أوسع لما يحتاج إليه التعليم والمجتمع. وبالطبع، ليس لدى جميع المديرين الوقت أو الموارد التي تتيح لهم تنظيم حلقات حوار مع الأهالي، أو العمل المنهجي على هذا الجانب، لكن من المهمّ، قدر الإمكان، أن يبقى حاضراً في أدوارهم.

ومن هنا تأتي أهمية إعداد المديرين، وإتاحة مساحات لهم للتعلّم والتفكير النقدي. فحتّى ضمن نظريات المدرسة المجتمعية، ليس المجتمع دائماً واضحاً أو متجانساً في مطالبه، وليس بالضرورة أن تكون جميع المطالب المطروحة الأكثر خدمة للمصلحة العامة. وهنا يبرز سؤال أساسي: أيّ مجتمع نقصد؟ ففي كلّ مجتمع هناك فئات أكثر قدرة على التأثير وفرض وجهات نظرها، وفئات أخرى أقلّ حضوراً لكنّها تحمل احتياجات ومصالح مختلفة. ولذلك لا يمكن التعامل مع المجتمع بوصفه كتلة واحدة متجانسة. وعندما نتحدث عن خدمة المجتمع، علينا أن نسأل دائماً: أيّ أصوات تُسمع؟ وأيّ احتياجات تُمنح الأولوية؟

لهذا السبب أرى أنّ ربط القيادة التعليمية بمفهوم العدالة الاجتماعية والعدالة في التعليم وبواسطته أمر بالغ الأهمية، لا بالمعنى التقنيّ أو الأكاديميّ المجرد، بل بمعناه العميق والعمليّ. فاحتياجات المجتمع في منطقة معينة قد تختلف عن احتياجاته في منطقة أخرى، كما تختلف احتياجات الأسر في ما بينها. لكن عندما يكون المدير جزءاً من جماعة مهنية، ومنخرطاً في نقاش مستمرّ، ومتمتعاً بمساحة للتفكير والتعلّم، يصبح أكثر قدرة على فهم هذه التعقيدات والتعامل معها.

عندها لا يعود المدير فرداً يعمل بمفرده، بل تتحوّل القيادة إلى حالة جماعية. وهذه الفكرة التي أنطلق منها دائماً: القيادة ينبغي أن تكون حالة داخل المدرسة أو الجامعة أو أيّ مؤسسة تربوية، لا أن تُختزل في شخص واحد. بل إنّ هذا الأمر يمتدّ أيضاً إلى ما هو خارج التعليم النظامي.

فالمدير لا ينبغي أن يبقى وحيداً في مواجهة ضغوط الأهالي أو المجتمع أو الجهات الإدارية أو المؤسسات المالكة، بما تفرضه أحياناً من معايير أو قيود أو أهداف ربحية. وعندما يمتلك هذه المساحات الجماعية للتفكير والحوار، أو حين يناضل من أجل إيجادها، يصبح أكثر قدرة على ممارسة دوره القيادي الحقيقي. وأنا لا أقول إنّ ذلك أمر سهل؛ بل على العكس، أراه من أصعب المهامّ التي يواجهها القادة التربويون اليوم. فالحصول على مساحة للتفكير المشترك، أو تخصيص وقت للتفكير والحوار مع آخرين، أصبح بحدّ ذاته معركة مهنية يخوضها كثير من المديرين. وما تزال المؤسسات التي توفّر مثل هذه المساحات قليلة نسبياً.

**- في سياق حديثك عن المدرسة والمجتمع، يظهر أحياناً تحدّي يتمثّل في وجود بعض الأهالي أو حتّى الطلبة الذين لا تنسجم توقّعاتهم أو أهدافهم مع رؤية المدرسة ورسالتها التربوية، بل قد تتعارض معها أحياناً. من واقع خبرتك، كيف يمكن للمدير القائد أن يتعامل مع هذه الحالات؟ وهل تتمثّل مهمّته في إقناع هؤلاء برؤية المدرسة، أم في احتواء هذا التنوع وإدارته بطريقة تحافظ على أهداف المؤسسة وتوازنها؟**

من المهمّ جدّاً أن ننتبه إلى أنّ اعتراض المدير أو الطاقم القيادي على بعض مطالب الأسر، أو اعتبارها غير منسجمة مع رؤية المدرسة أو رسالتها، لا ينبغي أن يقود إلى إقصاء هذه الأسر أو استبعادها. فهي، في النهاية، شريك أساسي في العملية التربوية، ولها الحقّ في أن تكون جزءاً من الحوار.

لذلك تبقى الحاجة قائمة إلى فتح مساحات للنقاش مع الأهالي، والعمل على تصويب النقاش العامّ ونقله إلى مستوى أعمق وأكثر وعياً. فمثل هذه الحوارات قد تسهم في إعادة تشكيل بعض التصوّرات لدى الأسر، أو في توضيح الغايات التي تعمل

المدرسة من أجلها، والاليات التي تعتمد عليها، والقيم التي تستند إليها. وعندما تصبح هذه الأمور واضحة، يصبح النقاش أكثر عمقاً وشفافية.

في بعض الحالات، قد يكتشف الأهل أنّ المدرسة لا تعبّر عن توقّعاتهم أو قناعاتهم، فيختارون الانتقال إلى بيئة أخرى يشعرون بأنّها أكثر انسجاماً معهم. وفي حالات أخرى، قد يقرّرون البقاء لما يرونه من إيجابيات في المدرسة، مع استمرار اعتراضهم على بعض الجوانب أو السياسات. وهنا تحديداً تظهر إحدى أكثر مهامّ القائد التربويّ تعقيداً وصعوبة.

لذلك من الضروريّ أن يمتلك القائد قدرًا عاليًا من الوعي والمسؤوليّة، وأنّ يبقى وحيداً في مواجهة هذه التحديات، بل أن يكون جزءاً من جماعة مهنيّة تفكّر وتتعلّم وتناقش معاً، بما يمكّنه من التعامل مع هذا النوع من الإشكاليات بحكمة واتزان.

## - عنوان ملفّ عدنا هذا "التعليم الشعبي"، ما أبرز عناصره؟ وبرأيك هل التعليم الشعبي ضرورة في سياقنا العربيّ؟

هذا عدد أترقبه كثيراً، لأنّ مفهوم التعليم الشعبيّ من المفاهيم التي تبدو أحياناً هجينة أو عصيّة على التعريف في بعض السياقات، مع أنّها حاضرة في ثقافات جميع الشعوب تقريباً. فهو، إلى حدّ كبير، يتجاوز الأطر الأكاديميّة والمهنيّة التقليديّة، لأنّه ينبع من الناس أنفسهم ومن حاجاتهم وتجاربهم. صحيح أنّ هناك عدداً محدوداً من المنظرين الذين اشتغلوا على المفهوم، ولا سيّما في أدبيّات أمريكا اللاتينيّة، لكنّ التعليم الشعبيّ بوصفه ممارسة أوسع بكثير من تلك التنظيرات، وهو موجود بأشكال متعدّدة يفرضها كلّ سياق اجتماعيّ وتاريخيّ.

أذكّر مثلاً في قريتي أنّنا كنّا نشارك في ما يمكن أن أسميه اليوم حلقات تعلّم، مع أنّنا لم نكن نستخدم هذا المصطلح آنذاك. كنّا نجتمع في النادي لنشاهد فيلمًا، أو نستمع إلى شاعر، أو نقرأ قصيدة لإبراهيم طوقان أو عمر الفرّا أو الشاعر القرويّ وتحوّل حولها، أو نناقش أجزاء من روايات غسان كنفاني. كانت هذه الأنشطة تحدث بصورة عفويّة، لكنّ أثرها كان عميقاً في تشكيل وعينا.

في لبنان، على سبيل المثال، لم نتعلّم في مدارسنا الرسميّة عن أدهم خنجر، أو ملحّم قاسم، أو كثير من محطات الثورة العربيّة الكبرى. تعلّمنا ما قرّره المنهج الرسميّ فحسب. لكنّ معرفتي بهذه الشخصيات والأحداث جاءت من البيوت، ومن المجتمع المحليّ، ومن الحسينيّة التي كانت تحتضن نقاشات متنوّعة، ومن النوادي واللقاءات الأهليّة. لذلك أرى أنّ التعليم الشعبيّ موجود دائماً خارج الأطر الرسميّة، ويتشكّل بحسب ما يتيحه السياق وما يحتاج إليه الناس.

في فلسطين أيضاً نجد تجارب غنيّة جداً كُتب عنها كثيراً، وبعضها نوقش في "منهجيّات". ويمكن أن نذكر هنا تجربة المعلّم منير فاشه الذي يُعدّ من أبرز رواد التعليم الأهليّ والمجتمعيّ، وقد أسهم في تطوير لغة محليّة ومفاهيم نابغة من الواقع الفلسطينيّ نفسه.

من هنا، أرى أنّ التعليم الشعبيّ ينشأ من الحاجة، ومن الإمكانيات المتاحة داخل المجتمع. فقد يتشكّل في قرية تضمّ معلّمين أو محبّين للأدب والشعر، وقد يتشكّل في مدينة تحتضن جامعات أو مراكز ثقافيّة. أذكّر مثلاً أنّ بيروت، خلال سنوات الحرب والاجتياح الإسرائيليّ في الثمانينيّات، شهدت حلقات واسعة للنقاش والحوار شارك فيها أشخاص من أعمار وخلفيات مختلفة. وكثير من الذين تعرّفت إليهم لاحقاً كانوا يعتبرون أنّ تعلّمهم الحقيقيّ جاء من تلك الجماعات والنقاشات، أكثر من ما جاء من المؤسّسات الرسميّة.

لذلك، يمكننا أن نضع تعريفات مختلفة للتعليم الشعبيّ، لكنّ التعريف الأقرب إلّيّ أنّه تعليم ينشأ من حاجات الناس في سياق معيّن، ويتشكّل استجابة لظروفهم وأسئلتهم. وهو بطبيعته متحوّل ومتجدّد، لأنّ الحاجات نفسها تتغيّر.

وأعتقد أنّ الحاجة إليه اليوم كبيرة جداً، ليس في العالم العربيّ فقط، بل عالمياً أيضاً. فالأطر الرسميّة والناظمة للتعليم لم تعد كافية للإجابة عن كثير من الأسئلة الملحّة. بل إنّ بعض هذه المؤسّسات فقدت جزءاً كبيراً من مصداقيّتها الأخلاقيّة. فعندما ننظر إلى ما يجري في غزّة أو في جنوب لبنان، ونرى

حجم الغياب أو الصمت لدى كثير من المؤسّسات التي تتحدّث باسم التعليم التحرّريّ أو النقديّ، يبرز سؤال أخلاقيّ لا يمكن تجاهله. لقد اقتصر خطاب كثير منها على الدعوة إلى حماية الأطفال أو المدارس، من دون الانخراط الجادّ في مسألة جذور المأساة، أو ما تفرضه من أسئلة تربويّة وإنسانيّة كبرى.

برأيي، يمثّل ذلك أزمة أخلاقيّة حقيقيّة في جزء كبير من المنظومة التعليميّة العالميّة، مع احترامي لاختلاف السياقات. وينطبق الأمر أيضاً على واقعنا العربيّ. فأين التعليم العربيّ اليوم من الإبادة؟ وأين هو من ضياع الأرض والتاريخ والهويّة والأجيال؟ أين النقاشات التربويّة حول هذه القضايا الكبرى؟

صحيح أنّ هناك مبادرات مهمّة وجهوداً قيّمة، ومنها ما تقوم به "منهجيّات" للحفاظ على الذاكرة والهويّة ومساحات الحرّيّة الفكرية العربيّة، لكنّ الحاجة ما تزال أكبر بكثير من ما هو قائم. ولذلك أعتقد أنّنا بحاجة إلى مزيد من النقاش الشعبيّ، وإلى مزيد من التعلّم والتعليم والتفكير الشعبيّ.

ولعلّ من أهمّ ما يميّز التعليم الشعبيّ أنّه عابر للأطر والطبقات والمواقع. فهو يجمع أشخاصاً من أعمار وخبرات وخلفيات مختلفة، ويدفعهم إلى الاشتباك مع الواقع وإنتاج معرفة تستجيب للأسئلة الملحّة التي يواجهونها، حتّى لو لم تكن قادرة على الإجابة عن كلّ شيء.

## - هل يمكن للتعليم الشعبيّ أن يتشكّل ويزدهر في ظلّ وجود دولة أو سلطة ومؤسّسات تعليميّة رسميّة، مثل وزارة التربية والمناهج والمدارس؟ أم أنّه يرتبط أساساً بلحظات الغياب أو العجز أو الفراغ المؤسّسيّ؟

طبعاً يمكنه ذلك. فالتعليم الشعبيّ ليس بالضرورة نقيضاً للتعليم الرسميّ، بل هو في كثير من الأحيان حالة حوار ونقاش ومبادرة مجتمعيّة. وربما يمكن وصفه أيضاً بالتعليم الأهليّ. في لبنان مثلاً لم نكن نستخدم دائماً مصطلح "التعليم الشعبيّ"، بل كنّا نتحدّث عن حلقات نقاش، أو "جمعات" تعلّم، أو لقاءات مجتمعيّة بأسماء مختلفة.

وفي كثير من الأحيان يكون التعليم الشعبيّ مكملًا للتعليم الرسميّ، لأنّه يملأ مساحات لا تستطيع المؤسّسة التعليميّة تغطيتها. صحيح أنّ الحالة الفلسطينيّة في الانتفاضة الأولى كانت حالة استثنائيّة ومواجهة مباشرة، حيث تحوّل التعليم الشعبيّ إلى فعل مقاومة في وجه سلطة احتلال أغلقت المدارس ومنعت التعليم، فاضطرّ الناس إلى التعلّم في البيوت، وتبادل الخبرات، وطباعة الموادّ التعليميّة، وتعليم بعضهم بعضاً. وكانت بالفعل تجربة غنيّة جداً، وما تزال مدرسة نتعلّم منها. لكنّ التعليم الشعبيّ لا يقتصر على حالات الإغلاق. ففي لبنان أيضاً عرفنا أشكالاً كثيرة منه، ومنها حلقات السرد الشفهيّ والتاريخ الشعبيّ التي حفظت روايات وتجارب لم تجد مكاناً لها في الكتب المدرسيّة الرسميّة. وعلى امتداد الوطن العربيّ، من المغرب إلى المشرق، توجد مجتمعات محليّة لا تعبّر المناهج الرسميّة بالضرورة عن قصصها أو لغاتها أو ذاكرتها أو احتياجاتها، فنتج أشكالها الخاصّة من التعلّم والتناقل المعرفيّ.

## - لكن لماذا نحتاج إليه أصلاً؟ إذا عدنا إلى الأمثلة التي ذكرتها، نجد أنّ التعليم الشعبيّ برز في لحظات تعطلت فيها المؤسّسات التعليميّة أو مُنع الناس من الوصول إليها. في فلسطين نشأ في سياق إغلاق المدارس، وفي لبنان ظهرت تجارب مشابهة خلال الحروب والأزمات. لذلك يبدو أنّه كان دائماً استجابة لغياب التعليم المؤسّسيّ أو تعذّر الوصول إليه. أمّا إذا كانت المدارس والجامعات والمؤسّسات التعليميّة موجودة وتعمل، فهل يبقى التعليم الشعبيّ ضرورة؟ أم إنّ ما نحتاج إليه في هذه الحالة مساحات مكّمة للتعليم الرسميّ؛ مساحات للتفكير النقديّ والتعليم التحرّريّ والحرّيّة الفكرية، وهي أمور قد لا توفرها المدرسة بالقدر الكافي، لكنّها لا تعني بالضرورة أنّنا أمام تعليم شعبيّ بالمعنى الذي نتحدّث عنه؟

أعتقد أنّ المبادرات الشعبيّة والأهليّة لا ينبغي اختزالها في كونها مجرد استجابة لغياب المدرسة. صحيح أنّها كثيراً ما تنشأ

في لحظات الأزمة، لكنّها تنشأ أيضًا عندما تعجز المؤسسات الرسميّة عن تلبية بعض الحاجات المعرفيّة والثقافيّة والوجدانيّة للمجتمع.

ففي لبنان، على سبيل المثال، وأثناء العام الماضي عندما أُغلقت المدارس في المناطق التي تعرّضت إلى الاعتداءات الإسرائيليّة، بادر معلّمون في القرى الجنوبيّة إلى تدريس الطلبة، حضورياً في البيوت وعبر الإنترنت، لمساعدتهم في الاستعداد لامتحانات الرسميّة. وكانت هذه مبادرات أهليّة خالصة في معظمها، قامت على جهد المعلّمين وتطوّعهم وإحساسهم بالمسؤوليّة. لكنّ التعليم الشعبيّ ينشأ أيضًا لأنّ التعليم الرسميّ لا يقدّم ما يكفي. وربما كان من أهم أسباب نشوء التعليم الشعبيّ تاريخياً في العالم العربيّ، غياب قصص الناس ولغاتهم وسرديّاتهم عن التعليم الرسميّ.

أحد الأمثلة التي تستحضرها ذاكرتي، التجربة الأمازيغيّة في الجزائر. قبل الاعتراف بالأمازيغيّة لغة رسميّة (وهي متعدّدة الفروع واللهجات)، كانت اللغات والثقافات الأمازيغيّة مهمّشة إلى حدّ كبير داخل النظام التعليميّ. ومع ذلك، حافظت المجتمعات الأمازيغيّة على لغتها وأدبها وشعرها وفنونها، عن طريق حلقات ومبادرات شعبيّة ومجتمعيّة متواصلة. كان ذلك شكلاً حقيقيّاً من أشكال التعليم الشعبيّ، أسهم في حفظ اللغة والثقافة إلى أن أصبحت أكثر حضوراً واعترافاً في المجال العامّ. لذلك أرى أنّ التعليم الشعبيّ ينشأ إمّا عند غياب التعليم الرسميّ، أو عندما تغيب عن التعليم الرسميّ قصص الناس وسرديّاتهم وهويّاتهم ولغاتهم وأسئلتهم الأساسيّة. إنّه ينشأ من الحاجة، لا من الفراغ المؤسسيّ فقط.

**- في خضمّ هذا النقاش كلّه، نستخدم باستمرار مفاهيم مثل الحرّيّة الفكرية، والتفكير النقدي، والتعليم التحرّري، والتعليم الشعبي، والعدالة الاجتماعيّة في التعليم. لكنّ كثيراً من هذه المفاهيم يُقدّم إلينا عادةً بواسطة مرجعيّات غربيّة. فهل استطاع العرب تأصيل هذه المفاهيم فكريّاً وتربويّاً من داخل تجاربهم وسياقاتهم الخاصّة؟**

بالتأكيد. هذه المفاهيم ليست غربيّة عن تراثنا الفكريّ والتربويّ. فخليل السكاكيني، على سبيل المثال، كان ينظر إلى المعلّم بوصفه إنساناً قبل أيّ شيء آخر، ويرى في التعليم فعلاً لإحياء الإنسانيّة ورعايتها. وهو من الشخصيات التي تأثرت بها كثيراً. كذلك قدّم مهدي عامل قراءات نقدية مهمّة للسياسات التعليميّة، وانطلق من الواقع اللبناني في نقد النظام التعليميّ الرسميّ، وتحليل علاقته بالبنية الاجتماعيّة والهيمنة الاستعماريّة والاقتصاديّة.

لذلك أقول إنّ المفاهيم موجودة، والأدبيّات موجودة أيضًا، وإن كانت في كثير من الأحيان أقلّ حضوراً أو تداولاً من ما تستحقّ. أتذكّر أنّي قرأت في بداياتي كثيراً من أعمال التربويين المصريين، خصوصاً في الفترة التي كانت فيها المطبوعات المصريّة منتشرة على نطاق واسع في العالم العربيّ. وطوال السنوات الخمس عشرة الأخيرة، اطّلت بصورة أعمق على الأدبيّات التي كتبها تربويّون ومفكّرون فلسطينيّون، سواء في فلسطين أو في الشتات. إذًا، الخطاب موجود، لكنّ المشكلة تكمن أحياناً في محدوديّة حضورها داخل الفضاء الثقافيّ والتعليميّ السائد. فالنظام التعليميّ العربيّ تأثّر، بدرجات متفاوتة، بأدبيّات ومقاربات وافدة من الخارج؛ ففي بلدان المغرب العربيّ مثلاً، يظهر التأثير الفرنسيّ بوضوح، بينما تميل مناطق أخرى إلى التأمّر أكثر بالأدبيّات الإنجليزيّة أو الأمريكيّة. لكنّ هذا لا يعني أنّنا نفتقر إلى مفاهيمنا أو مرجعيّاتنا الخاصّة.

وأعتقد أنّ جزءاً من ما تقوم به "منهجيّات"، وما نطمح جميعاً إلى القيام به، هو إعادة إحياء هذه المفاهيم وإبرازها وتبسيط الضوء عليها. وهذا لا يعني رفض الأفكار التي نشأت في ثقافات أخرى، كما لا يعني اعتبارها بالضرورة غربيّة أو هجينة. فالأفكار تنتقل بين المجتمعات، لكنّها تكتسب معاني مختلفة حين تدخل سياقات جديدة.

فعندما نتحدّث عن التعليم النقديّ مثلاً، صحيح أنّ بولو فريري يُعدّ من أبرز رواده ومنظّريه، لكنّ التفكير النقديّ لم يكن حكراً على تجربته، بل نوقش ومورس في سياقات متعدّدة، واتّخذ أشكالاً متنوّعة ارتبطت باحتياجات المجتمعات وظروفها المختلفة. لذلك لا أرى أنّ السؤال الأهمّ هو: من أين جاءت

الفكرة؟ بل كيف أُعيد التفكير فيها داخل سياقنا؟ وكيف تصبح أكثر ارتباطاً بأسئلتنا وتجاربنا؟

في عالم اليوم، ومع هذا التداخل الهائل ثقافيّاً وتقنيّاً، يصعب الفصل الحادّ بين الأفكار وتصنيفها وفق أصولها الجغرافيّة أو الثقافيّة. فحين تصبح الفكرة جزءاً من وعينا، لا تعود مسألة منشئها الأهمّ، بل يصبح الأهمّ كيف نفهمها، وكيف نعيد تأويلها، وكيف نطوّرها انطلاقاً من تجربتنا الخاصّة.

وهنا أجد أنّ أعمال المفكّر الفلسطينيّ إدوارد سعيد مهمّة للغاية، لأنّه ساعد القراء المهتمّين في التفكير في المفهوم الواحد من أكثر من زاوية، وعلى أكثر من مستوى. فالمفاهيم الكبرى، مثل الثقافة والأدب والفنّ والتنوير والنهضة، ليست مفاهيم ثابتة أو محايدة، بل مفاهيم تشكّلت تاريخياً داخل سياقات محدّدة.

ولا شكّ في أنّ البنية الأوروبيّة المركزيّة، وما ارتبط بها من نظام استعماريّ عالميّ، أسهمت في نشر كثير من هذه المفاهيم ومنحها حضوراً وهيمنة عالميين، بحكم امتلاكها أدوات القوّة والإعلام والطباعة والجامعات وإنتاج المعرفة. كما إنّ الجامعات والمؤسسات المعرفيّة الغربيّة ما تزال تمتلك تأثيراً واسعاً في كثير من بلدان الجنوب العالميّ، والجنوب هنا ليس توصيفاً جغرافياً فقط، بل مفهوم سياسيّ وتاريخيّ أيضاً. على الرغم من أنّ مؤسسات عربيّة مختلفة ازدهرت في العقود الأخيرة بسبب امتلاكها أدوات الإنتاج الماديّ، إلّا أنّ قدرتها على إنتاج المشروعيّة الثقافيّة والفكريّة على نطاق واسع، لم تحدث حتّى الآن لأسباب لا يتّسع سياق المحاورّة لها.

ما أجد نفسي متأثّرة به في تجربة إدوارد سعيد، طريقتة في النظر إلى المفاهيم من مواقع متعدّدة في آن. فقد كان يقرؤها من موقعه الأكاديميّ في الولايات المتّحدة، ويقرؤها في الوقت نفسه بوصفه فلسطينياً، ومن داخل تجربته الشخصيّة وعلاقته بلبنان والمنفى والشتات. كان دائماً ينظر إلى الفكرة من أكثر من موضع، ويخضعها إلى التفكيك وإعادة التركيب. وأعتقد أنّ هذا النوع من التفكير ما يساعدنا في تأصيل المفاهيم بصورة أعمق. فالمفهوم أو المصطلح في النهاية ليس أكثر من اتّفاق بشريّ

على تسمية شيء ما أو تفسيره في سياق معيّن. وقد يكتسب المصطلح نفسه دلالات مختلفة حين ينتقل من سياق إلى آخر.

فعندما كنت أقرأ أو أكتب عن التعليم التحرّريّ مثلاً، كان يتبادر إلى ذهني مباشرة التحرّر من الاستعمار، لأنّها التجربة التي نشأت في ظلّها. أنا لبنانيّة وعشت معظم حياتي في العالم العربيّ، ولذلك كان هذا البعد حاضراً بقوة في فهمي للمفهوم. لكن مع انخراطي لاحقاً في الأكاديميا الغربيّة، بدأت أرى أبعاداً أخرى لهذا المفهوم، وأدرك أنّ موقعنا في العالم أكثر تعقيداً من ما نتصوّر أحياناً. فحتّى حين ينتقل الإنسان إلى سياقات جديدة وينخرط فيها لغويّاً ومهنيّاً وبحثياً، لا يصبح بالضرورة جزءاً منها بصورة كاملة. فالمهاجر أو المغترب يحمل معه دائماً طبقات من التجربة والمعنى والرؤية إلى العالم، تؤثر في الطريقة التي يتفاعل بها مع الأفكار والمفاهيم. ولهذا أرى أنّ المفاهيم لا تشكّل فقط بحسب الموقع الجغرافيّ، بل بحسب التوضع الفكريّ والتجربة التاريخيّة والإنسانيّة أيضًا.

## **- كيف ننظرين إلى واقع التعليم في مناطق الحروب والأزمات المتعدّدة في منطقتنا؟ وما السبيل الأنجح لمواجهة هذا الواقع؟**

لا أحبّ الحديث عن "النجاح" أو "النجاح" في مثل هذه السياقات، لأنّ التجربة علّمتني أنّ أفكّر في التعليم خارج القوالب الجاهزة والمعايير الصلبة. فالمعايير قد تكون أحياناً ضروريّة، لكنّها قد تتحوّل في أحيان أخرى إلى رفاهيّة لا يتيحها الواقع، أو حتّى إلى أداة تقييد وقمع عندما تُفرض بمعزل عن الظروف التي يعيشها الناس. في سياقات الحروب المتكرّرة وما تخلّفه من تفكّك اقتصاديّ واجتماعيّ ونفسيّ، يصبح واجبنا الأساسيّ أن نحافظ على التعليم ونواصله، لكن ليس بالضرورة ضمن الأطر التقليديّة أو المعياريّة المعتادة. فاستمرار التعليم في حدّ ذاته مسؤوليّة أخلاقيّة وتربويّة.

وأنا هنا لا أتحدّث فقط عن التعليم بوصفه أداة للتحرّر أو لتمكين الاقتصاديّ، مع أهميّة ذلك كلّها، بل أتحدّث أيضًا عن التعليم بوصفه تعليمًا في جوهره: القراءة والكتابة، والتفكير المنطقيّ، والتحليل اللغويّ والعلميّ، والقدرة على الفهم

والتخيّل. فهذه كلّها أمور أساسية يجب الحفاظ عليها. لماذا؟ لأنّ الإنسان يحتاج دائماً إلى أفق وإلى تصوّر للمستقبل، يحتاج إلى أن يشعر بأنّه سيكمل تعليمه يوماً ما، وأنّ هناك إمكانيّة حياة تتجاوز اللحظة الراهنة. هذا الإحساس لا يحافظ فقط على التعلّم، بل يحافظ على التماسك النفسي والفكري للإنسان، ويمنحه القدرة على الاستمرار.

من هذا المنطلق، أرى أنّ التعليم في أزمّة الحروب استثمار في أرواح الطلبة وعقولهم، بقدر ما هو استثمار في معارفهم. ففي ظلّ الحروب المستمرّة والقتل المتواصل وشعور الفقد وخسارة الأرواح، يصبح تركيزنا منصباً، بصورة طبيعيّة، على حماية الأجساد وإنقاذ الأرواح. لكنّ التعليم يشكّل نوعاً من التمرّد على اختزال الإنسان في جسده المستهدف فقط.

لذلك أفكّر دائماً في التعليم بوصفه فعلاً يحافظ على إنسانيّة الطلبة، ويذكرهم بأنّهم ليسوا مجرد ضحايا أو أهداف للحرب، بل أصحاب عقول وأفكار وأرواح وأحلام. وأنّ خيالهم وفنّهم ورسمهم ومواهبهم ومهاراتهم، كلّها مهمّة ولها مكان في هذا العالم، مهما اشتدّ الدمار ومهما تفكّكت الأسر والأماكن والعلاقات الاجتماعيّة من حولهم. ولهذا أرى أنّ من أهمّ مبادئ استمرار التعليم في زمن الحرب أن نحافظ على إنسانيتنا، وأن نساعد الطلبة في الحفاظ على شعورهم بإنسانيتهم. فالتعليم هنا يصبح فعل مقاومة للانهياب النفسي والاجتماعي، بقدر ما هو فعل تعلّم.

ومن هنا أيضاً تأتي الحاجة إلى التحرّر من كثير من القيود والمعايير التي تحكم ما يُعرف بالتعليم النظامي السائد في معظم أنحاء العالم. فالسؤال الأهمّ ليس دائماً: هل أجرينا الامتحانات الرسميّة، وهل حصل الطلبة على الشهادات أم لا؟ بل: هل حافظنا على معنى التعلّم وعلى قدرة الطلبة على الاستمرار؟

في غزّة تحديداً، كان الطلبة أنفسهم يطالبون بإجراء الامتحانات الرسميّة. لأنّ ذلك كان بالنسبة إليهم شكلاً من أشكال الصمود والتأكيد على الوجود. كان بمثابة إعلان تحدّي يقول: نحن هنا، وما زلنا نريد أن نتعلّم ونكمل حياتنا.

وأيضاً لأنّ الأمل بحدّ ذاته يصبح مهمّاً. فكم طالباً في غزّة سيتمكّن فعلاً من السفر أو متابعة الدراسة؟ لا أحد يعرف. لكن مجرد فكرة أنّه يدرس ويستعدّ ويواصل تعليمه تمنحه أملاً، وهذه بحدّ ذاتها قصّة مهمّة.

## - بعد كلّ ما ناقشناه، كيف هي المدرسة - الحلم عند د. نضال؟

سؤال جميل جدّاً، ومحير في الوقت نفسه. لأننا غالباً ما نفكّر انطلاقاً من المتاح ومن الموارد والقيود التي تحيط بنا. أمّا حين كنت أتخيّل المدرسة التي أحلم بها، أو أكتب وأفكّر في التعليم، فكنت أحاول دائماً أن أتجاوز ما هو قائم إلى ما يمكن أن يكون. حين أتحدّث عن الحوار أو الخطاب، لا أقصد فقط الحوار بين المعلّم والطالب داخل الصفّ، أو النقاش الذي يدور داخل مبنى المدرسة. كنت أتخيّل دائماً فضاءً أوسع للاشتباك الفكري مع مشكلات الواقع، وحوارات أعمق وأكثر حيويّة. كثيراً ما كنت أقول لنفسي: ليت لديّ ساعة إضافية مع طلابي قبل الدرس أو بعده، فقط لكي نتحاور أكثر، ونستمع إلى بعضنا بعضاً، ويجد كلّ طالب فرصة حقيقيّة ليعبّر عن رأيه، ويكمل فكرته، ويتعمّق فيها.

ولهذا كنت أتمنّى دائماً ألا تكون أعداد الطلبة كبيرة إلى هذا الحدّ، حتّى يحصل كلّ فرد في الغرفة على حقه في التفكير والتعبير والمشاركة والحركة المريحة. فالمدرسة التي حلمت وما زلت أحلم بها، مدرسة أكثر تحرّراً من قيود الجداول الصارمة. لا أقصد إلغاء التنظيم بالكامل، فكلّ مؤسسة تحتاج إلى ما

يساعدها في إدارة وقتها وتنظيم عملها، لكنني أتخيّل مدرسة تمنح وقتاً أطول للتعلّم، ومساحات أوسع للنقاش الفكري غير المقيّد بحدود المنهج.

بالطبع هناك معارف وكفايات أساسية ينبغي تحقيقها، وهذا أمر ممكن دائماً. لكن ما كنت أشعر بأنّه غائب في كثير من الأحيان هو الوقت المخصّص للتفكير والحوار. كنت أتخيّل مفهوماً مختلفاً للوقت المدرسي، ومفهوماً أكثر حيويّة للمادّة الدراسيّة نفسها! موادّ تنطلق من الواقع، ومن النصوص التي يقترحها الطلبة أو المعلّمون، أو من ما يقرؤه أحدنا ويجد فيه ما يستحقّ النقاش. كنت أحلم بأن نقرأ معاً أكثر، وأن نتحاور أكثر.

وأحلم أيضاً بمدارس تسكنها القصص والأدب والفنون على اختلافها، لا أن تقتصر على الكتب المدرسيّة والتمارين. أتذكّر حديث حلقة من "بودكاست منهجيّات" مع يسري الأمير بعنوان: حين تتكلّم اللغة من خلال القصّة: تعليم العربيّة عبر الأدب، وأتذكّر كيف كنت أحاول في كثير من المدارس الابتدائيّة التي عملت فيها، أن أقلّل من حضور التمارين التقليديّة قدر الإمكان، مقابل زيادة القصص والاستماع والموسيقى ومساحات الرسم والتلوين الحرّ والحركة الحرّة. كنت أوّمن بأنّ الطفل يحتاج إلى مساحة يجرب فيها ويكتشف ويعبّر، من دون أن تكون كلّ خطوة مرسومة سلفاً، لأنّ النظام التعليمي، في كثير من الأحيان، قائم على القيود والأطر. وكنت أتساءل دائماً: ماذا لو أزلنا نصف هذه القيود فقط؟ كم مساحة من الحرّيّة يمكن أن تظهر؟

لكنّ الحرّيّة التي أتحدّث عنها لا تقتصر على الطفل وهو يرسم أو يلون. هي أيضاً حرّيّة الحوار بين المعلّمين أنفسهم، وبين العاملين في المؤسسة، وبين المدرسة والأهالي، وبين المدرسة والجهات الراعية أو الوزارة. أحلم بأن نصل في تعليمنا العربيّ إلى

مرحلة يصبح فيها احترام الاختلاف وتقبّل النقاش جزءاً أصيلاً من الثقافة التربويّة. أن تكون هناك ضوابط قائمة على الاحترام المتبادل، لا على الخوف أو الرقابة أو الإقصاء.

أحلم بيئة تسمح لنا بالتحاور من دون خوف من النقد، وتمنحنا الجرأة على التفكير في التغيير، حتّى لو جاء من خارج المنهج أو خارج المسارات المألوفة. وربّما لا يؤدي ذلك دائماً إلى النتائج نفسها التي تقيسها الاختبارات في نهاية العام، لكنّ الأفكار التي يتعلّم الإنسان كيف يسألها ويحلّها ويتخيّلها، تبقى معه وتنمو على المدى البعيد.

وأظنّ أنّ هذا أقصى ما أطمح إليه باعتباري شخصاً يعمل في التربية: أن يمتلك الطلبة فسحة من الحرّيّة، وجرأة على التخيّل، وقدرة على إعادة النظر في ما يُقدّم إليهم بوصفه أمراً ثابتاً أو نهائياً. أن يجروا على السؤال، وعلى التفكير، وعلى تخيّل بدائل أخرى للعالم. وربّما يكون هذا، في النهاية، ما يجعلني أستمّر في العمل بالتعليم يوماً بعد يوم؛ لا الجداول الصارمة ولا الأطر المقيّدة للتفكير، بل الإيمان بإمكانية خلق مساحات أوسع للخيال والمعنى والحرّيّة.

وهنا أوّد أن أضيف نقطة مهمّة؛ فعندما كنت أعمل معلّمة في الضاحية الجنوبيّة، كنت أفكّر دائماً في العلاقة بين الرعاية والحرّيّة. فنحن بحاجة إلى سلطة راعية للتعليم لا سلطة رعاييّة وعقاييّة، نحتاج إلى مدارس آمنة، وإلى مبانٍ لا تتسرّب إليها الأمطار، وإلى صفوف دافئة، ومواصلات آمنة، وكتب وتجهيزات مناسبة. هذه ليست رفاهيّات، بل حقوق أساسية. وفي الوقت نفسه، نحن بحاجة إلى الحرّيّة. بحاجة إلى مساحات للتفكير، وإلى القدرة على التحرّر من بعض القيود داخل المدرسة. ولذلك لا أرى تعارضاً بين الأمرين؛ بل أرى أنّ التعليم الجيّد يحتاج إلى الرعاية والحرّيّة معاً.

منهجات   
بودكاست

# أصوات من غزة



تابعونا