

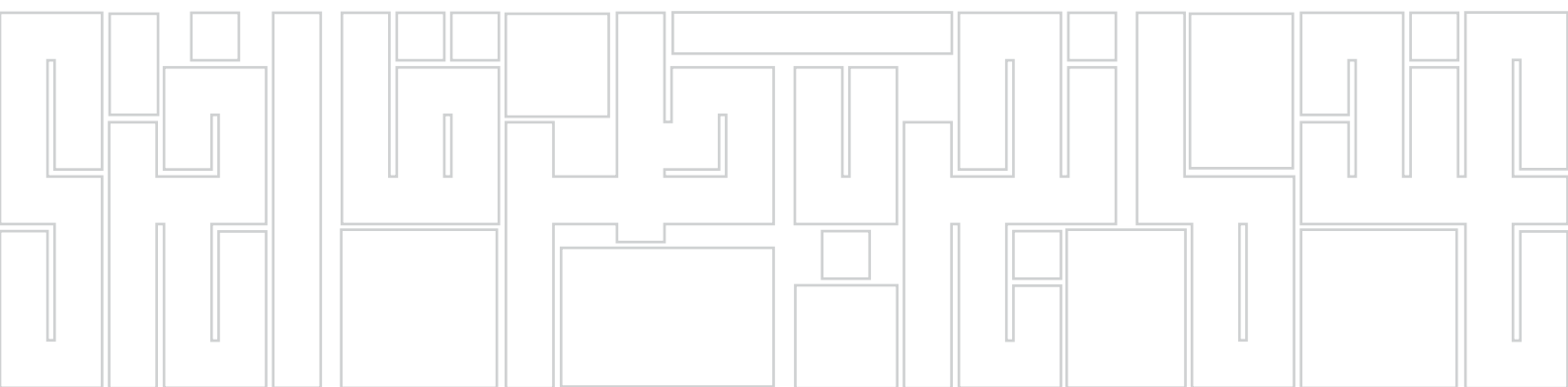
عندما نُجَرِّبُ طرقاً أُخَرى



فكرة وإنتاج مؤسسة تامر
للتعليم المجتمعي



عندما نُجَرِّب طرقاً أُخَرى



فكرة وإنتاج مؤسسة تامر

للتعليم المجتمعي

إلى كل الأطفال الذين كانوا معنا بقلوبهم وأيديهم وعقولهم

فريق العمل

للمعلمين/ات

للميسرين/ات

للأهالي

الكتّاب/ات والفنانين/ات

مدراء ومديرات المدارس

وزارة التربية والتعليم

برنامج التعليم في وكالة الغوث/ قسم الإشراف

المشرفين/ات

أعضاء اللجنة الاستشارية في المشروع

والأصدقاء والصديقات الذين مدوا أيديهم

شكراً جزيلاً لكم/ن جميعاً.

شُكْرٌ



مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

Tamer Institute for Community Education

الناشر :

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي .

ص.ب 1973، رام الله - فلسطين.

هاتف : 02-2986121\2

فاكس : 02-2988161

البريد الإلكتروني : tamer@palnet.com

الموقع الإلكتروني : www.tamerinst.org

Publisher :

Tamer Institute for Community Education

P.O Box: 1973 Ramallah-Palestine

Tel: 02-2986121\2

Fax: 02 - 2988161

E-mail: tamer@palnet.com

Website: www.tamerinst.org

© جميع حقوق الطبع محفوظة للناشر باللغة العربية.

لا يجوز إعادة طباعة الكتاب أو ترجمة أو نقل أي أجزاء منه بأي شكل من الأشكال إلا بإذن خطي مسبق من الناشر.

الطبعة الأولى بالعربية 2019

© فكرة وإنتاج مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

اعداد: سارة زهران

تحرير فني وإعادة بناء: ربا طوطح

تحرير وتدقيق لغوي: هلا الشروف

تصميم: أشرف زريقي

لوحة الغلاف مستوحاة من أعمال الفنان: مصطفى الحلاج/ تنفيذ: الأطفال وعلاء البابا- مدرسة الحاجة نظمية

صدر هذا الكتاب بدعم من مؤسسة انقاذ الطفل المانيا عبر منحة تعزيز نهج التعلم التشاركي في فلسطين



Save the Children

الفهرس:

٧.....	المقدمة
٨.....	الجزء الأول: في المسارات الفكرية حول التعلم التشاركي
٩.....	ماذا يعني التعلم التشاركي
١٤.....	سلطة الاختيار
١٦.....	ظروف التجربة
١٨.....	الجزء الثاني: في الطريق الى المشاركة
١٩.....	طرق الوصول الى داخل ذواتنا
٢٩.....	كيف نهز العالم؟
٣١.....	لماذا يزور الفنان/ة المدرسة؟
٣٤.....	كيف تطور لغات جديدة داخل المدرسة
٣٩.....	كيف تطور الهوية الذاتية
٤٠.....	كيف نقف امام القيم التي تنطوي على تقييد فرص التعلم
٤٢.....	كيف ننطلق بأفكارنا الى الامام
٤٤.....	كيف بإمكانكم المشاركة معنا
٤٨.....	أسماء المدارس في الضفة وغزة
٥٠.....	أسماء المكتبات المجتمعية في الضفة وغزة



المقدمة

يسعدنا أن نضع بين أيديكم هذا الكُتَيْب، الذي يحمل عنوان "عندما نجرب طرقاً أخرى". يركز هذا الكُتَيْب على نهج مؤسسة تامر في العمل المجتمعي من خلال الشراكة مع المدرسة، حيث تهتم المؤسسة في فهم ما يمكن إنتاجه من جيل الطفولة الحالي وذلك «عندما نجرب طرقاً أخرى»، وبعيدا عن تلك النماذج التي يُجمع الكثيرون على أنها تعيق فرص التعبير الحر والمشاركة المجتمعية.

تسعى مؤسسة تامر ومنذ انطلاقتها قبل ثلاثين عاما إلى تعزيز روح التشاركية مع الاطفال، ومع العاملين معهم وتوفير أساليب تعليمية تساهم في تفكيك المعروف وإعادة بناءه ليشكل لكل منا فرصة للمشاركة في تشكيل المعاني. وفي العام ٢٠١٤، نمت تجربة مع مجموعة من المدارس وامتدت لأربعة سنوات واتسعت لتشكل فسحة من التعلم التشاركي رغبتنا أن نضعها بين أيدي عدد أكبر من القراء لتعميم نهج المشاركة. في بداية التجربة كان لا بد لنا، أي فريق المؤسسة، من الدخول في تمرين مع الذات حول المفهوم عن طريق حث التقاطعات حول التجارب العينية والفهم لدى كل منا، واقتراح القراءات التي تحفز المزيد من الاسئلة والتساؤلات حول تشكيل وعي يربط المفهوم بالممارسة. توسّع هذا التمرين الذاتي لتشكيل المفهوم عبر إضافات هامة أتاحها الشركاء من المدارس والمكتبات المجتمعية، والمجتمع في الضفة الغربية وقطاع غزة. والآن يسعنا القول إن التجربة قد خلصت إلى العديد من التساؤلات المتوالدة والأفكار الجريئة في تفكيك المؤلف الذي يتعلق بواقع التعليم في فلسطين، بالتركيز على طرق التعلم، وتحديد علاقة المعلم بالطفل والطفلة، وكذلك حول ربط المنهاج بالحياة، وكيف للمنهاج أن يساند ولا يسيطر على قدرة جيل الطفولة الحالي على القراءة وإثارة الاسئلة.

أربعة سنوات مدة ليست ببسيطة على المجتمع الفلسطيني، فتقطّع السبل الاقتصادية والسياسية وظروف العمل دفعت بالمعلمين لسلسلة من الإضرابات ضمن هبة تحررية بعد عقود على قيام السلطة الفلسطينية. تزامنت الهبة مع الحوارات داخل التجربة، فسارت برؤية ناهضة وتلك مناهضة لثوابت تكلست حولها أنماط إدارية وسياسية واجتماعية أعاقَت أفق التعليم والتعلم، جميعها دفعت المعلمين والمعلمات ليستعيدوا الرغبة في التحرر من سطوة تلك الأنماط وعنفها الرمزي. وبالإضافة للحركة الاحتجاجية للمعلمين، قدّم المجتمع الفلسطيني نماذج أخرى للتعبير الجماعي التشاركي عبر أزمة قانون الضمان الفلسطيني، وحراك النساء ضد العنف المتزايد في المجتمع، جنبا إلى جنب الحراك المستمر ضد الاحتلال الإسرائيلي، والتي يشارك به الأطفال والمعلمون والأطراف الأخرى وبأشكال متعددة من الصبر والصمود والمواجهة والتحدي. وتزامن تحديدا مع الحراك في قطاع غزة رغم الحصار، وتزايد عنف الاحتلال ضد مسيرات العودة المطالبة بالحق الفلسطيني في العودة ورفع الحصار. ولا شك أن فكرة وصيرورة أي حراك، وقد اختبرها الشركاء في التجربة بعدة أشكال، تعتبر حاضنة للحوارات ولتحرير التعبير، بانسحابها نحو تحرير التعبير والتساؤل في البيئة المدرسية، فصار التعليم ضرورة تشاركية للانعتاق من السلطات وأشكال العنف المختلفة.

ينقسم الكتيب إلى قسمين، الأول يقدم المسارات الفكرية التي ارتكز عليها العمل، والتي تبين آلية تحقيق الهدف في «تفكيك المؤلف» وذلك بالاعتماد على القراءة والحوار المبني على الحرية والمعرفة كأساس. فالقراءات تعددت بين مواد لكل من حسين البرغوثي وخليل السكاكيني وبورديو وباولو فريري، بالإضافة لكتب الأطفال التي تقرّب المسافة بين الكبار وآفاق الأطفال، وتوجّه الحوار نحو تحرير التفكير والخيال. أما القسم الثاني يقدم مجموعة من الطرق استحدثتها التجربة وقد تفيد المطلعين على الكتيب في تحفيز أدوات جديدة لتراكم على هذه التجربة وتستمر في حياكة النسيج الفلسطيني نحو تعلم حر وآمن.

مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي

الجزء الأول:

”

يسعى مشروع تعزيز نهج التعلم التشاركي في فلسطين الى دعم التوجهات المعاصرة في التعليم، وبناء مسارات تعليمية لتشكل فيما بعد رافداً للمناهج المدرسية بالتركيز على النهج التشاركي في الوصول إلى المعرفة

“

الجزء الأول: في المسارات الفكرية حول التعلم التشاركي

ماذا يعني التعلم التشاركي.....

لا يهتم هذا الكتيب بتقديم مفهوم واحد للتعلم والمشاركة، بل إنه يبين أن مسار التجربة يركز على البحث عن مفاهيم التعلم والمشاركة المتنوعة وتناولها في مستويات متعددة (معلمين، أطفال، مكتبيين، مدراء، أفراد من المجتمع). ولكن ما يهمنا هو أن نعتبر أن إحدى طرق التعلم هي التجربة الفردية ضمن إطار جماعي، على أن يشكل التعلم بالمفهوم الرسمي أحد هذه الأطر. فالتعليم عموماً للمتعلم يتطور عبر مجموعة من التجارب الإنسانية التي تخوضها المؤسسات الرسمية مع المجتمع من خلال النقد وإعادة المحاولة، إلا أن خاصية التعلم في فلسطين ضمن سياق الانعتاق والتحرر تضيف ضرورة أخرى له. فربطاً بأولو فريري التعليم بالحرية، كونه أداة الشعوب في التغلب على واقع مضطهد من خلال خلق وعي بديل يعيد العلاقة بين الجماهير وثقافتهم الأصيلة، «وأن التجذر الثقافي هو السبيل من أجل الانعتاق». كذلك، ربط خليل السكاكيني التعليم بمنطق التحرر ورفض التبعية، فهدف التعليم بالنسبة له هو «خلق نوع جديد من البشر يحكمون عقولهم في كل أمر»، فمارس ما يقول فعلاً. «منذ توليت إدارة المدرسة لم أكف عن بث روعي في الطلبة. أطلقت الحرية، كبرت النفوس، أنهضت الهمم، وسعت الآمال، قوّيت الإدراك، عوّدت التلاميذ أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم. أنشأت لهم جمعية للمحاضرة، وإلقاء القصائد كانت تنعقد بعد ظهر يوم الخميس من كل أسبوع. أنشأت لهم مجلة نصف شهرية باسم الجوزاء كان التلاميذ يتولون كتابتها بأنفسهم». وإذا تمثلت رؤية مؤسسة تامر في أن التعليم هو عملية من التبادل الحر للمعارف تبين أن ما يتعلمه الفرد هو لتعزيز دوره في المحيط، فإنها تدفع نحو أن تكون العملية قائمة على التقصي، والتفاعل، والتجريب،





والبناء، والهدم، والشك، والسؤال، والتطبيق. وفي هذه التجربة تحديدا ارتكزنا كفريق عمل على البحث عن أسئلتنا ودورنا داخل حقل التعليم المتسع والمتشابك مع العديد من الحقول، فهل علينا إعادة المحاولة؟ هذا سؤالنا الشقي الذي حملناه معنا في رحلتنا مع المدارس، كنا نبحث ونعيد المحاولة مع ذاتنا ومع الأطفال والمعلمين/ات. وأن نقوم بذلك يعني أن هناك إيمان يكبر ويتضخم مع كل لقاء، مع كل فكرة تخرج إلى النور، ويعني أيضاً أننا نتشارك في هذه العملية وصوتنا يحرك كل الأصوات المكونة بأذهاننا ويشجعها لتصبح أعلى، لتتقترح، لترفض، لتتحمس وتخوض مغامرة جديدة، لتبحث عن المعرفة، لتستبطنها من التفاصيل اليومية ومن الفرح الذي يرافقها، من الأسئلة التي تتراكم يوماً بعد يوم عن الإمكانيات الذاتية التي يملكها كل شخص منا، وعن قدرتنا على أن نفكر بطرق مختلفة ونتعلم بطرق متنوعة ومتعددة. إعادة المحاولة لم تكن فقط مغامرة في التفاعل والتجريب وإنما كانت أحد الطرق المهمة في الكشف عن الهوية والسؤال حولها، سؤال الجماعة والفرد، ماذا نريد أن نكون وكيف يمكننا أن نكونه؟ وهل ما نفكر به عن ذاتنا هو أبدي أم أنه أيضاً خاضع للشك وإعادة المحاولة. وفي الطريق، ألح علينا السؤال التالي: «هل التعليم الحالي هو مجموعة من المعارف، أم أنه مجموعة من الطرق للوصول إلى هذه المعارف؟ وكيف يختلف دور التعلم في الحالتين؟»

في الحالة الأولى، أي تلك التي تقدم التعليم على أنه معرفة جاهزة، يكون المتعلم فيها متلقياً وتأتي المعارف على هيئة بنك من المعلومات يتناقل رصيده بين المعلم والمتعلم بحسب باولو فريري. وتفرض المؤسسة التربوية التعليم البنكي ضمن بيروقراطية عالية، يتحرك فيه المعلم/ة والمتعلم/ة في منظومة تحدده بمجموعة من الشروط لضمان استمراره داخل حقل سيطرتها، وتتخذ أشكال السيطرة العديد من الأساليب الشفافة من خلال فرض منهاج معين، مع الادعاء بقدرة المعلم/ة على تجاوزه. كما وتعيدنا فكرة الامتحان والتقييم من قبل المشرف/ة إلى الحالة الأساسية التي تفترض اتباع المعلم/ة والمتعلم/ة لمجموعة من الأساليب التي يحددها الحقل التربوي، وهذا ما يطلق عليه العنف الرمزي، والذي يتفحصه بيير بورديو في كتابه إعادة الإنتاج، كأحد أشكال الضبط الشفافة، والذي «يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة، فالعنف الرمزي وفقاً لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استيعابي غاشم ومبهم، حيث لا يمكن التلاميذ من اكتشاف أبعاده وملاسته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، غير قادر، وليس له الحق أيضاً في أن يفعل شيئاً آخر، ليس له الحق في أن يستسلم كأن ينام في غرفة الفصل الدراسي أو أن يخرج، بل يجب عليه أن يصغي ويستمتع ويدعي المشاركة في تعزيز الفعالية التربوية داخل الصف»^١.

وفي الحالة الثانية، أي تلك التي تصف التعليم بأنه طريق، تتعدد أطراف صنع القرار فيه وتتمثل مشاركتهم في خلق نظام تعليمي يحفظ مساحة الأفراد المختلفين، ولا يقيدهم بأدوات

قياس كالعلامة والمنهج لتقييم قدراتهم ومستقبلهم، لخلق مدرسة حرة، كما يسميها باولو فريري، بحيث يعتبر أن عملية التعلم هي عملية يومية وحياتية، وأن المعرفة الإنسانية التشاركية تقضي إلى خلق ذوات حرة قادرة على المواجهة والبناء، ويرأيه فإن الاستقلالية هي القيمة التي تخلق هذا السياق التحرري وتواجه مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليمية، فيدعو بشدة إلى أهمية تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة، وهذا يقتضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحوارية الذي يشجع فضول المتعلم ورغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش والاستقلالية في اتخاذ القرار والتساؤل الفضولي، وهي قدرات لا تنمو وحدها، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم، أو إلى تشويه هذه القدرات^٢. ودعا فريري إلى استخدام كل ما هو أصيل، كونه يشكل حالة توليدية للكلمات والمعرفة، فلا يمكن أن يتماهى أو ينخرط الفرد المتعلم مع ثقافة غريبة وجمل غريبة، حتى وإن أصبح على معرفة بها، لكنها لا تستطيع أن تشكل فضاء توليدياً يستطيع المتعلم أن ينقله لسياق حياته، فالكلمات القريبة هي ذات الرنين الأكبر في نفس المتعلم، وتستطيع أن تنقله من حالة السكوت إلى حالة تحررية واعية. ونتيجة لهذا كان فريري يستنكر الرؤية الغذائية للعلم، بمعنى أن العلم يشكل الغذاء دون فهم الاستدلالات المرتبطة به، ويشاركه أيضاً سارتر مستنكراً: «أن تعرف هو أن تأكل، ويا لها من فلسفة للطعام!» ويدعي بأن «الحوار الحقيقي إنما يوحد الذوات معاً في تعريفها على ما يكون بينهما من موضوع قابل للمعرفة». وفي كتابه الحرية كفعل ثقافي، ووقوفه على تجربة تعليم الكبار أو محو الأمية، يؤكد على أهمية الاعتراف بالمتعلمين/ات كبشر لهم صوت وليس لهم حق بالتعليم فقط، لأن من المهم أن يتحول هؤلاء المتعلمين/ات إلى أفراد فاعلين/ات في المجتمع، وأن يشكلوا وعياً بالواقع لكي يستطيعوا/ن التأثير فيه، فهما جزءان لا ينقسمان لفعل التحول الذي يصبح فيه الناس كائنات مبدعة، «ولأن فعل الحرية الثقافي منوط به الكشف العلمي للواقع، للفضح، أي فضح الخرافات والأيديولوجيات، فيجب عليه أن يفصل الأيديولوجية عن العلم، فلا يمكن لفعل الحرية الثقافي أن يرتضي لا بتعميمات الأيديولوجية»، كما يطلق عليها، ولا بالتشهير الأخلاقي البسيط بالخرافات والأخطاء، ولكنه يجب أن يضطلع بالنقد الصارم والعقلاني (للأيديولوجية). أما الدور الأساسي لهؤلاء الملتزمين بفعل التوعية الثقافي، فليس ملائماً الحديث عن أنه يخلق الفكرة التحررية، ولكنه يدعو الشعب كي يستلهم بعقله حقيقة واقعة». ويركز في كتاباته على ضرورة أن يتشارك المعلم/ة والمتعلم/ة في صياغة الجمل المتداولة بينهم/ن، وأن ت/يؤمن المعلم/ة بأن المتعلمين لديهم قدرة على الفعل، «فيسأل المعلم الدارسين: هل تعتقدون أننا نستطيع (ولم يستخدم أنكم تستطيعون)»، وهذا الانطلاق الأول والأساسي عند فريري للوصول إلى مفهوم الحرية في التعليم.

ومن فريري ننتقل إلى تجربة جاكوتو في التعليم، فيضعنا رانسبير في كتاب «المعلم الجاهل»^٣ ضمن مقولة تأسيسية، وهي أن «التعليم ينبغي أن يقوم على ما نجهل، حيث «بإمكاننا تعليم ما نجهله، وليس ما نعرفه»، وهذه المغامرة بدأ فيها جاكوتو من خلال فكرة مجنونة قرر أن يقوم

١ طفلة علي أسعد، قراءة نقدية في كتاب بيير بورديو وجان-كلود باسرون. إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، (ترجمة: ماهر تريمش)، مجلة إضافات، العدد ٥، ٢٠٠٩.

٢ فريري باولو، الفعل الثقافي في سبيل الحرية، (ترجمة: إبراهيم الكرداوي)، الفعل، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، ١٩٩٥.

٣ رانسبير، جاك. المعلم الجاهل، (ترجمة: عز الدين الخطابي). عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، ٢٠١٧.



بها مع مجموعة من المتعلمين/ات، فأخذ على عاتقه تعليم اللغة الفرنسية على الرغم من أنه لا يملك أي معرفة حولها، نظراً من إيمان مطلق بأن التعليم بالأساس ينطلق مما نجهل وليس مما نعرف، وليس هذا فقط، وإنما بسياق ما نستطيع أن نعلم مجموعة من المعارف حتى مع جهلنا بها، فلا داع لتعلم ما نعرف، فالعلم بالأساس قائم على كل تلك الأشياء التي نجهلها، ولأن «الفعل الأساسي للمعلم يتجلى في التفسير، وفي إبراز العناصر البسيطة للمعارف، وجعل بساطتها المبدئية ملائمة للبساطة المميزة لعقول صغار السن والجهال، فالتدريس كان الآن نفسه تبليغياً للمعارف وتكويناً للعقول كي تنتقل، عبر تدرج منتظم، من الأبسط إلى الأعقد، هكذا، يرتقي التلميذ من حيث مستوى الامتلاك المعقلن للمعرفة».

إن طريق الحرية هو الثقة في القدرة العقلية لكل كائن إنساني، وإن المغامرة الحقيقية تكون بالشراكة بين المعلم/ة والمتعلم/ة في فهم الاستدلالات المختلفة للفعل، وإنه ليس بالضرورة أن يكون المعلم/ة دوماً مركز القوة، سواء من حيث الامتلاك المعرفي أو حتى معرفة طريقه، وإنما يمكنه بكل بساطة أن يكون مفسراً/ة ميسراً/ة للغة والمعرفة، وترك المجال لها من أجل أن تتبلور في سياق طبيعي/ إنساني، يحترم البيئة والثقافة التي يكون فيها المتعلمون/ات بشكل متساو، فالمعلم/ة يمكنه/ا أن ي/تلعب دوراً واحداً وهو التفسير، والتفسير هنا هو الذي يلغي المسافة وهو الذي يبسطها ويزيلها داخل كلامه، وت/يفتح المجال أمام الاستدلالات التي ت/يقوم بها المعلم/ة، وإعطاء الحرية للمتعلم/ة في تكوين استدلالاته خاصة به/ا أيضاً. «وهنا يستتير ذهن جاكوبو فجأة بهذه البداهة المترسخة داخل كل المنظومات التعليمية، وهي ضرورة التفسير، فلا توجد ضمانات أفضل من هذه البداهة، لأن معرفة كل واحد منا مقترنة في الحقيقة بما فهمه، ولكي يفهم المرء، لا بد من حصوله على تفسير يتمكن قول المعلم عبره من اختراق حجب المادة المدرسة».

كما لا يمكن الرهان على المفهوم «التعليم التشاركي/ التحرري» في فضاء لا يدعم التجربة، ولا يؤسس لها، ولا يساعدها على الانطلاق بحرية، وربما يشير حسين البرغوثي إلى الحل، وهو البحث عما يمكنه أن يساعدنا على الطيران، وتحقيق المفهوم بأبعاده المتعددة، لأن القلق الذي تشغله التجربة في أذهاننا قادرة على نقلنا حيث يمكن أن يشبه ما نتخيله، وأن ننظر عميقاً إلى دواخلنا وقدرتنا على إعادة ترتيب سياقاتنا لنخلق نبتة جديدة في داخلنا، فكان الحل بالنسبة للبرغوثي في لحظة التأمل والبناء عليها في الأسئلة الكثيرة التي دارت برأسه، لتكون نقطة مرجعية في تحويل طريقته بالتشارك في صناعة المعرفة، «فالسؤال هنا هو لماذا ينتظر الطالب لحظة «الهرب» من الحصاة بدل لحظة القدوم إليها؟ لأنه لا يستمتع، لأن المعرفة «ميتة»، «جاهزة»، مُلقنة، مملة، روتينية. في تجربتي التعليمية وجدت أن أفضل حل هو ألا «ألتزم» بالمادة الميتة، بل بما هو حي وحر وطيب وعضوي في روعي أنا، وعندما أكتشف الحياة في كلامي، الكلام الحي من «قلبي» وتجربتي، أكتشف زوايا جديدة دائماً لشرح المادة، ولاكتشاف ما هو حي في البقية. أخطر شيء هو الإنسان الآلي الكامن فينا، عندما نذهب وراء «الآلي» فينا نصل إلى ما هو حي وعميق وأصيل في غيرنا وفي كل ما ندرسه ونلمسه ونعيشه. قال أينشتاين مرة إن الإنسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة إنسان ميت، أقصد أن «التعليم» ليس فقط ما نقوله ونكتبه على «اللوح»، إنه فن الحياة، والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلمه لا يتعلم منهم إلا الموت!»^٤.

٤ البرغوثي حسين، الرشاقة الذهنية، نشرت في مجلة طيف، العدد ٢٣، ٢٠١٦.

كذلك، يقدم خليل السكاكيني نموذجاً فلسطينياً مشابهاً لمعنى التعلم، بحيث حاول أن ينطلق من فلسفة تتضج من خلال الالتصاق بالتجربة الإنسانية للأفراد، فالمحيط هو مادة ثرية للتعلم، وكما أن الأصالة والمحافظة عليها تستطيع محاربة الاستعمار بأشكاله المتعددة، وأن على الشعوب أن لا تحتذي بحذاء غيرها في ممارساتها التعليمية، لأن هذه المؤسسة بالتحديد هي التي تقوم بصناعة الأجيال بشكلها النقي، وتحيدّها عن السياسات الرأسمالية التي تعمل على تشكيل وعي جمعي مزيف، فالأصالة تحافظ على الهوية الجمعية للأفراد وتحاكي قضاياهم الأساسية، فقد كان «منهجه في التدريس، الذي طبقه في المدرسة الدستورية التي أنشأها قبل الحرب العالمية الأولى، ثورياً بالنسبة لكل معاصريه تقريباً، ألغى العقوبة البدنية بوصفها «بربرية وتعود إلى القرون الوسطى»، واستبدل بالامتحانات تقييماً ذاتياً يقوم به الطلبة والمعلمون. وطلب من المعلمين ألا يسجلوا أسماء الطلبة الذين يتغيّبون. كان للطلبة الحرية في مغادرة المدرسة إن شعروا بالملل، وقد أحس أن هذا الإجراء يرغم المعلم/ة على أن ت/يكون متجسداً وممتعاً حتى يحافظ على اهتمام الطلبة... واستطاع عن طريق منهجه المبتكر في تعليم اللغة العربية، الذي نشره من خلال سلسلة «الجديد» التي نالت ذيوماً كبيراً، وعن طريق مقالاته الصحافية، أن يخرج بلغة جديدة للكتابة تتميز برشاققتها ودقتها وحداثتها، وتلائم الجيل الجديد من الفلسطينيين»^٥.

وإحدى الطرق المهمة التي ركّزت عليها تجربة المؤسسة هي «المجاورة»، وكطريقة في التعلم، حيث تركز على عملية التواصل بين الأفراد، وهي مساحة للتأمل عبر التجربة الإنسانية الجماعية، ومن خلال وضع «المريدين/ات» بتحديات معرفية تعتمد على التقصي والبحث والتساؤل في ماهية الأشياء من أجل الوصول إلى بعض من «الحقيقة» حولها بشكل تشاركي وبالاعتماد على تجارب أفراد هذه المجموعة. تمثل المجاورة أحد مفاهيم التعليم التشاركي، وهي عملية تواجد جماعي يلتقي من خلالها مجموعة من الأفراد ويتبادلون المعرفة عبر تواجدهم في مكان وزمان معينين، بحيث تضمن المجاورة فرصاً عادلة لكل فرد بالحديث عن تجربته والتعلم من تجربة الآخرين، وهذا ما حدثنا عنه أحد المعلمين حين قال:

«عندما دخلت التجربة كنت معلماً حديث التعيين، وربما كان ذلك لحسن حظي، فاللقاءات المختلفة التي نقوم بها كل شهر علمتني بطريقتين، الأولى تتمثل بالمحتوى المعرفي خفيف الظل أثناء الورشات، والذي يعتمد على القصص والكتب، والثانية من تجارب الزملاء والزميلات، فبعضهم لديه تاريخ طويل في التعليم، ولولا هذه المجاورات واللقاءات لما تعرفت عليها». والمجاورة فعل إنساني يعتمد على الانفتاح على الآخر، تقبّل رأيه، والإيمان باختلافه وإنسانيته، وهي تمثل إحدى القيم المعرفية المهمة من خلال التشديد على فكرة التعلم الجماعي القائم على الاستماع إلى التجربة أو الخوض بها، ويمكن أن تحدث في أي مكان أو زمان، داخل الصف حينما ينهمك التلاميذ بنقاش قضية ما بشكل جماعي، أو لأخذهم سؤالاً بحثياً والعمل عليه داخل وخارج المدرسة، في داخل غرفة الرسم، المختبر والحاسوب، داخل المكتبة وأثناء شرح الدرس.

٥ تمّاري سليم، الجبل ضد البحر، مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ٢٠٠٥، ص ١٤٦.

ووضعنا آليات من أجل اختيار هذه المجموعة، وتوصلنا مع اللجان الاستشارية والمعلمين ووزارة التربية والتعليم إلى أن يتم تشكيل مجموعة مكونة من ثلاثين طفلاً وطفلة في كل مدرسة، يتم اختيارهم عبر آلية متفق عليها. فأولاً تم توزيع استمارة على الأطفال تضم مجموعة من الأسئلة التي تحاول قراءة توجهات الأطفال حول الحياة، وقدراتهم على الكتابة والتخيل، وانخراطهم مع الأطفال الآخرين في المدرسة. وزعنا الاستمارة على كل الأطفال من الصف الخامس وحتى التاسع، وكانت الأسئلة متنوعة كالآتي:

١. لو ربحت/ت رحلة إلى أي مكان تتمناه، أين ستذهب/ي؟ ماذا ستأخذ/ي معك؟ ماذا ستفعل/ي هناك؟
٢. لو أنك/ك استيقظت/ت صباحاً ووجدت/ت لون السماء قد تغير، وصار لونها أحمر، ماذا سيتغير أيضاً؟
٣. لماذا أنت/ت حي/ة؟ ماذا تريد/ي من حياتك؟
٤. ما هي أهم الأشياء في الحياة؟ لماذا؟
٥. ما هو الشيء الذي لا تريد/ي أن تخسره/ي؟ لماذا؟
٦. ما هو آخر كتاب قرأته/ي، موسيقى استمعت/ت إليها، فيلم شاهدته/ي، مسرحية حضرتها/ي؟ كيف أثر ذلك على حياتك؟

جمعنا بعد ذلك كل الأوراق وقمنا بمراجعتها كلها، ووضعنا مقترحاً لأسماء الأطفال، مع مراعاة أعد متساوية أو صيغة منطقية للأعداد من كل صف لتكوين المجموعة، وشاركناها مع المعلمين وأخذنا ملاحظاتهم واقتراحاتهم، حتى تشكلت المجموعات بهذه الطريقة. ثم قمنا في بعض المدارس بإجراء انتخابات داخل الصفوف، فأخذنا قصة يوم الانتخابات في سابانا وقرأناها للأطفال داخل الصف، وضّحنا فكرة التجربة، وتركنا لكل صف الحق في اختيار ممثليه، وصياغة العلاقة بين الصف بشكل كامل والممثلين عنه. وبعد ذلك زرنا المدارس وسألنا في كل صف عن رغبة أفرادهم بالمشاركة، وشرحنا المهام والمسؤوليات، وكانت رغبة الأطفال هي النقطة الأساسية التي ارتكزنا عليها في اختيار المجموعة. بالطبع، كان المعلمين/ات ومدراء/ات المدرسة معنا في عملية الاختيار، بحيث اخترنا بعض الأطفال بناء على حاجاتهم لذلك الانخراط، مثلاً: الأطفال المنزوين عادة، والذين لا يشاركون بالأنشطة داخل المدرسة، أو الأطفال الذين يملكون مواهب مثل الرسم والكتابة والغناء، وغيرها.

ومن خارج البيئة المدرسية نظرنا أولاً إلى وجود مكتبة مجتمعية محيطة بكل مدرسة لتكون المتنفس المجتمعي لتجربة التعلم والتي لا ترتفع لصرامة النظام المدرسي. فتوفر المكتبات المجتمعية مساحة حرة للأطفال واليا فعين للتعبير وللبحث المعرفي، فمصادر المكتبة المتنوعة من الكتب والمواد البصرية استطاعت أن تكون رافد حقيقي للأفكار عبر تقديم مجموعة من الكتب والقصص التي يتم نقاشها وتطوير أنشطة حولها بمساعدة المكتبيين/ات، والكتاب/ات، والفنانين/ات، فالقصص التي يتم إنتاجها عربياً وعالمياً ساعدت في توسيع دائرة المعرفة للأطفال وتطوير لغتهم ومخيلتهم.

وقد توصل فريق تامر إلى قناعة تتماشى مع مقولة أن عملية الحفر المعرفي^٦ في قضايا التعليم يتطلب تفكيك البنية الحالية القائمة وإعادة النظر فيها بشكل نقدي نشارك فيه كل من منظورنا، وربما نستطيع أن نتفق بأنه «لا شك أن العلم دين الإنسان الحديث»^٧، وأن الأساليب المتبعة حالياً في أغلبية المدارس التي تنظر إلى التلاميذ على أنهم أوعية فارغة، وبأن المعلم/ة هو الإنسان/ة «العارف/ة» الذي تيمتلك الطريق والطريقة، وأنه/ا المصدر الأخير للتعامل مع النص الذي بدوره يتطلب الكثير من الحديث والتحليل، والمقصود بالنص هنا المنهاج الذي يتم تقديمه للطلبة، سواء من الناحية البصرية أو السردية، ومجموعة المفاهيم التي يتم التعامل معها من خلال أدوات التقييم المتعددة التي يتبعها النظام التعليمي في عملية الانتقال من مرحلة إلى مرحلة، والمعتمدة بشكل كبير على التذكر، والحفظ، وإعادة التردد، دون الإيمان بأن الطلاب يمكنهم أن يكونوا شركاء في بناء المعرفة من خلال التصاقهم بها، وبالتالي أخذها ضمن سياق طبيعي كمعرفة حياتية تبقى راسخة في أذهانهم دون الحاجة إلى استدعائها ومن ثم تقييمها، وتعزيز ثقافة الإبداع^٨.

سلطة الاختيار

لا ندعي أن اختيار شركاء التجربة كان سهلاً، فقد سلكنا الطريق الذي يركز على الرغبة في المشاركة بالأخص أننا نعي التحديات التي تواجه المعلم، وأمين المكتبة والطفل حين نتحدث عن عام دراسي حافل بالخطط والمشاريع اللامنهجية والامتحانات والتي تتسم بكونها إلزامية. وكأحد رواسب النظام التعليمي الصارم، حددنا المدارس الشريكة في التجربة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم العالي وبرنامج التعليم في وكالة الغوث بناء على ثلاث معايير أساسية، وهي أن تكون المدرسة قريبة من المكتبة المجتمعية، وألا يكون هناك مشاريع داخل المدرسة لكيلا يتم إرهاب المدرسة والمعلمين/ات، وأيضاً استعداد المدرسة للانتظام في الورشات ورغبتها لتكون شريك أساسي معنا بعيداً عن الفرض.. وعقدنا اجتماعاً تمهيدياً مع المعلمين/ات المشاركين/ات في كافة المحافظات، وكان لدينا اجتماع في كل منطقة يضم المدارس التي تم اختيارها، بمشاركة المعلمين/ات والمدراء/ات، وفحصنا استعدادهم/ن ورغبتهم/ن بالتفكير في سبل تطوير الأفكار. ففي الاجتماع الأول كان الباب مفتوحاً أمامهم/ن إما للانسحاب أو اتخاذ القرار باستكمال المشوار، وبعد هذا الاجتماع قمنا بإعادة النظر مع المدارس، ومناقشة المدراء/ات والمعلمين/ات في طرق التعاون وأوقات اللقاءات وآلياتها. وبذلك حاولنا تجاوز صرامة سلطة الاختيار قدر الإمكان.

وكذلك الامر بالنسبة لاختيار الأطفال، فقد حددنا أعداد المجموعات داخل المدارس،

^٦ الحفر المعرفي: هو ما يطلق على منهجية بحثية تبحث في أصل المعاني وتعتبر أن المعرفة والأفكار تنقاد بما هو أبعد من وعي الإنسان واستخدامه للقواعد اللغوية والمنطق، وترسم حدوداً لمعرفته ولأساليب التعبير عنها وانتقاءها.

^٧ بدران شبل، التعليم والحرة قراءات في المشهد التربوي المعاصر، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠١١، ص ١٢٩.

^٨ بدران شبل، المصدر السابق، ص ١٢٥.

كما وقد اختار الشركاء دعوة الأهالي للمشاركة مع أطفالهم داخل المدارس والمكتبات المجتمعية في الأنشطة وفي عمليات التفكير بأدوات ونهج «التعليم التشاركي»، فمن الصعب أن نتحدث عن تشاركية دون حضور للأهالي والمجتمع المحلي، ولأفكارهم ورأيهم داخل هذه المنظومة والعمل على إزاحة نوعية لتفكيرهم بالتعلم خارج نطاق المناهج وطرق التقييم التقليدية. وأضافت مشاركة الكتاب والكاتبات والفنانين والفنانات طابع حيوي وتفاعلي نقدي. فقد وزاروا المدارس والمكتبات وتحديثوا/ن عن كتبهم/ن، سمعوا/ن لآراء الأطفال ولتصوراتهم حولها، حيث كانت أيضاً تجربة لهم/ن في مشاركة نصوصهم/ن والأفق التي تحملها من خلال هذا الوصل الذي عملت عليه المؤسسة بينهم/ن وجمهور القراء من فئة الأطفال والمعلمين/ات على حد سواء، وشكل نهج التشاركية التحدي الذي يحمله كل منهم/ن أثناء تجوله/ا مع الأطفال والمعلمين/ات والأهالي داخل هذه الكتب.

ظروف التجربة

اشتملت لقاءات تشكيل المفهوم على معلمي اللغة العربية، التاريخ، الفنون، وأمين المكتبة، وأمناء المكتبات المجتمعية المحيطة، بالإضافة إلى مجموعات من الأطفال في أربعين مدرسة. ودار التساؤل فيها حول «كيف يمكننا خلق حوار فاعل يتعلق بالتعليم التشاركي من خلال الدمج بين اللغة العربية والفنون والتاريخ؟»، و«كيف يمكن للتعليم التشاركي أن يكون خطوة أساسية في تبني فلسفة التعليم لدى المعلم/ة الفلسطينية؟»، و«هل نستطيع الانطلاق من المنظور القيمي لتحقيق التغيير في المدارس أم أن هناك أدوات أخرى نستطيع تدعيمها من أجل بناء الإنسان الفلسطيني الفاعل؟». وعليه، فقد حاولنا أن نقدم الفنون التعبيرية بتفرعاتها المختلفة كمداخل مهمة في تعزيز النهج التشاركي داخل المدارس الفلسطينية، فالفن أيضاً يشكل أداة شائكة من حيث حضوره الحقيقي داخل المدارس، ومن حيث الاعتراف به كوسيلة أو أداة تعليمية يمكنها أن تتشابك مع المواد بتفرعاتها المتعددة، وهذا الحال أيضاً في التعامل مع باقي المواد الدراسية، فيتم التعامل مع كل مادة على حدا دون التفكير بعمليات الربط بينها.

ولإشراك أطراف القوى المتداخلة في عملية التعليم، اهتمامنا بمشاركة قسم الاشراف في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى مجموعة من الفاعلين/ات الثقافيين من الكتاب/ات والفنانين/ات والأكاديميين/ات ليشكلوا/ن «لجنة استشارية» لمسار العمل تقوم بالمساهمة في إثراء نهج التعلم التشاركي من خلال تقديم أدوات للعمل عليها مع الجهات المختلفة. كما تقوم بصياغة توجهات للجهات للعلاقة مع وزارة التربية والتعليم والضغط تجاه استخدام نهج التعليم التشاركي في المدارس الفلسطينية. ونتج عن هذه اللجنة مراجعة المنهاج الفلسطيني من الصف الأول وحتى الصف التاسع، تحديد مواد اللغة العربية والتاريخ والفنون للصفوف من الخامس وحتى التاسع، والعمل على تحديد موضوعاتها والبحث في المشترك بينها، لبناء نموذج تتقاطع فيه المواد لتشكل نموذجاً تعليمياً تشاركياً.

٩ تبين: مصطلح يطلق على رؤية توتر عملية السرد، واصطلاحاً يستخدم المفهوم لتبيان غرض تحديد نقطة الانطلاق في النظر إلى الموضوع.

وركزت الحوارات الأولى على الاهتمام بالمعلم/ة/كإنسان/ة ومن ثم كمهنة، حيث كانت هذه اللقاءات فرصاً لتحرير تعبير المعلمين/ات عن القضايا المهمة التي يواجهها كل منهم مع المنظومة بشكل عام، وآليات التقييم والإشراف وسبل التقييم، وأيضاً للاستماع لرأيهم بهذه الآليات وفرص تطويرها مع الوزارة.

ثم قمنا بتطوير خطة للقاءات الأولية مع الأطفال وقد ساعدتنا اللجنة الاستشارية بالعمل على لقاءات استكشافية اعتمدت على الفنون التعبيرية من خلال استخدام القصص، بحيث كان العدد في البداية يتجاوز الثلاثين، ومع تكرار الورشات عملنا على تطوير وعي تجاه دورهم، وبعضهم قرر الانسحاب، وتفاعل البعض الآخر حتى نهاية التجربة، مع أخذنا بعين الاعتبار لكافة التفاصيل التي تتعلق بانخراط الأطفال أو انسحابهم داخل المجموعات. ونتج عن هذه اللقاءات تشكيل مجموعات التفكير،^١ بحيث شارك/ت أربعة أطفال من كل مدرسة في ورش عمل مركزة تم تنظيمها في المكتبات المجتمعية، تم اختيار هذه المجموعة عبر تنظيم يوم تعليمي في كل منطقة نجمع فيه كافة الأطفال في المجموعات من المدارس داخل المنطقة، شاركنا بهذه الأيام التعليمية مجموعة من المنشطين/ات تنوعت اهتماماتهم/ن وتخصصاتهم/ن بحيث نتج عن هذه المجموعات ٨٠ مبادرة أصبحت تشكل مسارات تعليمية مستمرة داخل هذه المدارس، وسوف نقوم بالحديث عنها في الجزء الثاني من الكتيب.

الهدف الأساسي الذي طمحنا لتحقيقه مع مجموعات التفكير هو تعزيز الرؤية النقدية لديهم/ن، بحيث تكون المجموعة قادرة على قيادة المعرفة، تفكيكها، تحليلها، نقدها، وبالتالي القدرة على تغييرها وتوسيعها بما يتلاءم مع طموحاتهم/ن وحياتهم/ن، إذ يتعامل الأطفال مع المنهاج ومحتواه بتسليم مطلق بصحة المعلومات الواردة فيه، ويعتبرونه إحدى الطرق المهمة في اكتشاف معرفة، ولم يمتلكوا التجربة التي تساعدهم/ن على الشك في تلك المقولة أو في محاولة البحث عن معرفة من خلال تجربتهم/ن الحياتية، معرفة معترف بها وقابلة للاستخدام، لذا شكل العمل معهم نموذجاً حقيقياً في التعلم خارج المنهاج، فبحثنا معهم من خلال التفاصيل اليومية التي يعيشونها عن تجربة في التاريخ واللغة والفن. بدأ الأطفال بجولة داخلهم/ن، وبأسئلتهم/ن التي لم يشاركوها، وبعد ذلك بجولة في مدنهم وشوارعهم والأماكن التي اعتادوا/ن على الشراء منها أو زيارتها، اكتشفوا/ن أن هناك حكاية أخرى لم يكونوا يعرفونها، على الرغم من أنهم يمرون من هذه الأماكن ويعرفون أصحابها، كتبوا/ن عن هذه الحكايات وهذه القصص، كتبوا/ن عن أحلامهم/ن واكتشفوا/ن أن تجربة الكتابة تتطور بتجربة الحياة، وأن اللغة ليست محصورة داخل الكتب، وأنها تسكن في كل تلك الحكايات التي لم يكونوا يعرفونها، تعلموا/ن أن هناك مساحات أخرى للنظر داخل أزقة الشارع، والياضات على جوانبه.

١٠ مجموعات التفكير: مصطلح تم الاتفاق عليه جماعياً، يشير إلى تبادلية النشاط بحيث لا يقتصر على طرف واحد متلقي وآخر معطي، بل يشمل على تبادل الأفكار والبحث عنها بشكل مشترك

الجزء الثاني:

”يمكن أن تكون النافذة هي نحن،
أي الخبرة التي اكتسبناها من
خلال التجربة.“

الجزء الثاني: في الطريق إلى المشاركة

طرق للوصول إلى دواخل ذواتنا

١- قراءة القصة

يقول الكاتب سي أس لويس «يوما ما ستكون كبيراً بما فيه الكفاية لتبدأ بقراءة القصص الخيالية مرة أخرى».

من منا لم يحب الاستماع لقصة من أبيه، من أمه، من أخيه أو أخته، قبل النوم وفي لحظات تجمعنا سوياً. من خلال التجربة عملت المعلمات في منطقة بيت لحم على تنفيذ قصة أنشطة حول قصة «ما المانع»، وهي قصة تتحدث عن طفلة تأخذ مهام والدها في إيقاظ الناس للسحور في رمضان. تحمست المعلمات للقصة بشكل كبير لأن شهر رمضان كان على الأبواب، وبالتالي كانت فرصة مناسبة للحديث مع الأطفال، فلعب الأطفال دور «سامية»، وهي الفتاة التي تطبل وتغني من أجل أن يستيقظ الناس للسحور، رددوا الأغاني الموجودة في القصة، والأغاني التي يسمعونها من آبائهم وأجدادهم في مثل هذه المناسبات. صنعت المجموعات هلال رمضان وكتبوا أشياء جميلة عليه، وقالت المعلمات إن الفتاة أيضاً تستطيع لعب هذا الدور، وهو ليس دوراً مرتبطاً بالذكور، رغم أن المجتمعات ضد هذه الفكرة وهذا التوجه، لذا كان النقاش بهذا الاتجاه مهماً، فالنقاش داخل القصة هو النقاش داخل المجتمع.

كما تحدثت المجموعات عن الموانع داخل المجتمع وفي حياة الأطفال، فما المانع أن نذهب عند صديقتنا في وقت متأخر من الليل؟ أو أن نقطف من ثمار شجرة الجيران؟ أو حتى أن نقضي يوماً كاملاً خارج البيت؟ ما المانع أن نتعلم بلا مدرسة؟ ما المانع أن نخرج في الليل؟ ما المانع أن نقف دراجة هوائية؟ وآلاف التساؤلات الأخرى.

وهذه خطوات مقترحة لنقاش كتاب

٢- التعلُّم من الحياة

«عاد المعلمون/ات إلى المدرسة، بعضهم/ن اصطحب/ن الأطفال في جولة إلى أماكن قريبة، بحثوا/ن حولهم عن مواد للمعرفة، بعضهم/ن عمل على معارض من أوراق الشجر، والبعض عمل قراءة في النباتات الموجودة وتصنيفاتها وفوائدها، والبعض عاد لطبخ وجبة صحية من أوراق العنب، أو «الزعمطوط» واكتشفوا/ن أن لهذه النباتات أسماء مختلفة بين المدن والقرى، فكان هذا نموذج بسيط لدرس في اللغة والعلوم والفن. كتب الأطفال عن التجربة، عن الأماكن التي زاروها، وبحثوا/ن في معاني الأسماء واختلافها، وأشكال الأوراق واختلافها، وحولوها لمعارض فنية».

هكذا أحضرنا الخارج وذهبنا إليه ليكون مادة أساسية في عملية التعلُّم، ليهدم الأطفال سوراً بينهم وبين الحياة خارج المدرسة، وليرتبط التعليم، بهذه الطريقة، بحياة الأطفال ومجال رؤيتهم اليومية، «فيجب أن تكون قاعات اللعب والألعاب والحيوانات والنباتات والخشب والمسامير جنباً إلى جنب مع الكلمات»^{١١}، فالمطلوب من عملية التعلُّم هو «تكوين الذكاء لا شحن الذاكرة»^{١٢}، ولا يتم ذلك إلا إذا اختبرنا المعرفة بقلوبنا من خلال السماح لهم باللعب والتجربة والابتكار، وهذا ما يشدُّ عليه بياجيه في كتابه لتفهّم ابتكر، فيدعو من خلال كتابه إلى «ضرورة استخدام الأساليب الفعالة التي تمنح نطاقاً واسعاً للبحث التلقائي للطفل أو المراهق، وتتطلب «المعرفة» ضرورة معرفة كل حقيقة جديدة، أو إعادة اكتشافها، أو على الأقل إعادة بنائها من قبل التلميذ وليس فقط نقلها إليه ببساطة»^{١٣}.

كما ربطت المعلمة ميسون قصة ما المانع بقصيدة المسحّر في كتاب اللغة العربية للصف الثالث، وهنا غنت الفتيات القصيدة، ولحنّتها، وقمن بتريديدها داخل الصف على اعتباره القرية التي ستصوم غداً وتحتاج لمسحّر أن يوقظها خوفاً من أن تبقى بالجوع.

هذه نصائح من المعلمات والمعلمين حول لقراءة قصة مع الأطفال

تأكد/ي دائماً أنك قرأت القصة لأكثر من مرة.

- خذ/ي نفساً بين الجمل.
- تأكد/ي من صوتك وأوقات علوه وانخفاضه.
- ليكن صوتك/ك محملاً بالمشاعر مع الشخصيات، افرح/ي، ابتسم/ي، اغضب/ي، اصرخ/ي، وابك/ي مع الشخصيات في القصة.
- حرك/ي جسدك ولا تبقى جالساً.
- توقف/ي في منتصف القصة عند محور مهم واسأل/ي الأطفال ماذا تعتقدون أنه سيحصل، هل سيترد وحشون الفتاة عندما يراها مرة أخرى؟ إذا كنت تقرأ لهم قصة «وحشون الكبير الشرير».
- جد/ي طريقة ليرى الأطفال الصور إذا كانت القصة مصورة، مثلاً تضعها على شاشة أو تفتح/ح الكتاب وتدور/ي به عليهم.
- مهّد/ي للنهاية ولا تترك/ي الأطفال يسبحون لوحدهم.
- أعطهم فرصة ليقولوا رأيهم، أو ليقوموا مثلاً بتمثيل القصة مسرحياً، أو ليكملوها بطريقتهم.

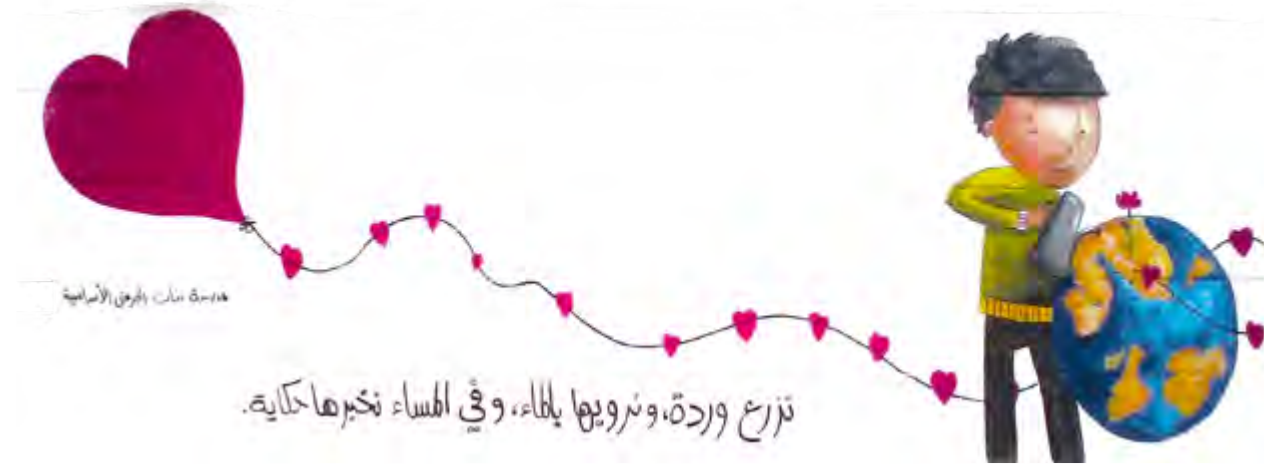
“

١١ سيلفيا لياو ومارتينيز وغازي ستاغر، نبثكر لتعلّم الصنع والكركشة والهندسة في الفصل الدراسي، (ترجمة: يوسف نبيس)، مؤسسة عبد المحسن القطان، ٢٠١٨، ص ١٠.
١٢ رانسبير جاك، المصدر السابق، ص ٢٩.
١٣ سيلفيا واخرين، المصدر السابق، ص ٢٧.





أما الأستاذ مراد والذي انتقل ليعلم في مدرسة ذكور بيت ساحور فكانت مهمته أصعب قليلاً، حيث يُعلم في مدرسة ذات أسوار عالية، والأهم أن الأطفال هناك لا يحبون التعلم ويرون أن مادة التاريخ مملة ومتعبة، فكيف يستطيع أستاذ التاريخ أن يشكل حالة من التفاعل داخل كتاب ينظر إليه الأطفال على أنه ممل ولا ينتمي إلى حياتهم؟ كيف تعمل «الأبستمولوجيا التوليدية» في توليد معاني واهتمامات للأطفال عبر التفاعل؟ هنا خطط الأستاذ أن يأخذ طلابه في رحلة حقيقية خارج سور المدرسة من خلال ربطهم بالمجتمع في بلدة «بيت ساحور»، واكتشاف تاريخه من الانتفاضة الأولى، فعرض لهم المعلم صورة ملصق لامرأة تحمل حذاءها الأصفر في يد والحجر في يد أخرى، في البداية استغرب الأطفال الصورة، ووصفوا المرأة بأنها مجنونة وتود الهجوم على شخص ما، أو أنها تعاني من الضجر، طلب منهم المعلم أن يقوموا بالبحث عن هذه الصورة ومعرفة قصتها وعندما عادوا بدوا مليئين بالجمل التي تبرر حكمهم عليها قبل أيام، فأتضح لهم أنها كانت تذهب إلى صلوات الاحد في الكنيسة، وفي أثناء طريقها وجدت أن هناك هجوم من الجيش الإسرائيلي على منطقة بيت ساحور في الانتفاضة الأولى. هكذا كَوَّن الأطفال أول علاقة مع الصورة ومع المرأة، وأصبحت الانتفاضة الأولى، كمرحلة تاريخية من حياة الفلسطينيين، حاضرة في أذهانهم من خلالها. بعد ذلك عاد الأطفال إلى أهاليهم ليسألوهم عن القصص المختلفة التي شكلت مجتمع اليوم، قصص من الانتفاضة الأولى والثانية، وهكذا أصبح المجتمع بكامله مادة للتعلم، وتغيرت نظرة الأطفال لأهاليهم ولشوارعهم وكل الزوايا التي أضافت لها هذه القصص معاني وشخصيات، فمن المرأة على الملصق إلى البيضة الذهبية، إلى قصتهم الشخصية مع هذا المسار انبثقت قصة نتشارك فيها نحن والمعلمون والأطفال في بيت ساحور.



وفي شمال غزة، تقول المعلمة مها نصار من مدرسة الفردوس إنها أصبحت تراقب وتتأمل وجوه الطالبات في المدرسة. تقول إنها صارت تدرك معنى الملل، تحديداً لأنها تدرس مادة الرياضيات. صارت تخترع ألعاباً لتكسر روتين الحصة، اقتنعت بها بضرورة استخدام طرق أخرى. تقول مها إن الرياضيات الممتعة تعتمد على الخروج خلف سور الصف، خلف سور المدرسة، وهذا ما استخدمته في درس المستطيل وخواصه، قامت بها بجولة في المدرسة، وبحث مع الطالبات عن كل شكل هندسي متواجد في المدرسة وفي بيئتها المحيطة وسجلوه.

بدأت الطالبات بالتفكير معاً وجمع الأشياء، مزحن وضحكن، وتعلمن في حصة واحدة، قالت لها طالبة حينها: «يا ريت كل يوم نتعلم هيك، شميننا هوا». ابتسمت لها مها ووعدتها أنها ستحاول في كل فرصة أن تجد نشاطاً خارج السور يناسب الموضوع الدراسي.

٣- تعدد المنظور

في سلسلة من اللقاءات مع المعلمين أحضرنا نافذة من الخشب وضعناها في مقدمة اللقاء، وكنا قد اتفقنا مع المعلمين/ات على قراءة مقال لحسين البرغوثي بعنوان «الرشاقة الذهنية»، حيث يربط البرغوثي بين ما يؤمن به وما يقوم بتعليمه لطلابه، فيستدعي الحياة في عملية تعلم الفلسفة واللغة، ويؤمن بأنها الطريقة المثالية في إبقاء التعلم نابضاً بالحياة، فماذا تعلمنا النافذة عن الحياة؟

كانت هذه الورشة تفكيرية بما يتعلق بالتعلم والهوية، فكلنا جزء من هذا العالم، سواء كنا خارجه أو داخله، ونحن مجموع ما يعنيه، ولكن في أي زوايا نقف ونتنظر، فهل تعريفنا لذواتنا يأتي من خلال اختلافنا عن الآخر أو فريدة التجربة وفريدة المعرفة والإنجاز؟ إذا كان الصف مكوناً من ٥٣ طفلاً/ة على الأقل، كيف يمكن لطريقة واحدة أن تلمس تجربتهم؟ هذا غير ممكن نظرياً إلا إذا كانت المعلومة تملأ عليهم وليس لديهم الحق بالسؤال حولها، ولكن إذا حضر السؤال والشك، فإنها ستكون بداية البحث الذي يكشف عن جوانب متعددة للمعلومة الواحدة، ولو افترضنا أن النافذة هي سؤالنا، فهل تختلف مكوناتها إذا كانت مصنوعة من الخشب أو الحديد أو البلاستيك؟ وماذا يفرض هذا الاختلاف بالمادة على الدور الذي تشغله؟ هل إذا كنا ننظر للنافذة من الخارج سيجعل الأمر يختلف عما لو كنا ننظر إليها من الداخل؟ والسؤال الأهم، هل نتعلم من خلف نافذة الصف، أم أن كل ما خارجها هو فرص ممكنة وأساسية في التعلم؟ وكيف ت/يطوّر المعلم/ة المنهاج ليضم كل ما هو خارج غرفة الصف ودخلها؟ أي أن يحضر المنهج والأطفال والغرفة والمحيط كمواضيع أساسية للتعلم.

يمكن أن تكون النافذة هي نحن، أي الخبرة التي اكتسبناها من خلال التجربة، وهي كل الأشياء التي نستطيع رؤيتها، فهي تضمن النفاذ والانخراط، وهذا أيضاً أحد معاني التعليم التشاركي.

في مدرسة ذكور الجرمق، تحدثت المعلمة نانسي مرارا عن ضعف أطفالها في اللغة الإنجليزية، نظراً لعدم استخدامهم لها في الحياة اليومية، ولأنها لا تشكل لهم لغة للتفكير، فخمسة وأربعون دقيقة في النهاية لا يمكنها أن تكفي لتطوير فهم اللغة. فكرنا وإياها باهتمامات الأطفال داخل المدرسة، فأخبرتنا عن المسرح وشغف الأطفال تجاهه، وهنا جاءت فكرة أن تتحول الحصة إلى مسرح، أي إعادة تمثيل للحياة نضمن من خلالها أن يقوم الأطفال بالتجريب والاختراع، وخطرت ببالنا فكرة «مطعم في لندن»، حيث يفكر الأطفال بإعادة تمثيل هذا المطعم داخل الصف، ويتعلمون من خلاله بناء جمل وكلمات من اللغة الإنجليزية، وأيضاً يقومون بإدارة حوارات بسيطة لو جاء زبون إليهم، أو في عمل إعلان

تقترح المعلمات أنه عندما تحضر/ين لدرس في أي مادة قومي بالمهام الآتية:

كما أن إشاعة المتعة في المدرسة اشتملت في بعض الأماكن على إذاعة مدرسية. بإمكانك/ي أن تحفز/ي انشاء هذه الإذاعة عبر التالي:



- حفّز/ي الأطفال ليشركوا، ليأخذوا دوراً، وأخبر/يهم أن التجربة ممتعة.
- اصنع/ي دمية وخصص/ي لها مهمة صباحية، كأن تخبر الأطفال قصة أو قضية ما حدثت داخل المدرسة.
- استخدم/ي فكرة «السكتش» المسرحي والفني، وضع/يهم كمهمة للأطفال ليقوموا بها كل أسبوع، يمكن أن يستمر لدقيقة أو دقيقتين، ويمكن أن يكون صامتاً، متحركاً، بحسب القضية.
- خصص/ي دقيقتين مفتوحتين، ويمكن تسميتهما «بمنصة مفتوحة»، واطلب/ي من الأطفال والمعلمين الحديث عن شيء ما أو السؤال عما يشغل بالهم، واجعل/يها إحدى العادات المهمة داخل المدرسة.
- يمكن تقديم أدباء وشعراء عبر الإذاعة المدرسية، أو الحديث عن شخصيات تاريخية، والطلب من الأطفال تقمص شخصياتهم، أو تقديم صور حقيقية أو متخيّلة لهم.
- ابتعد/ي عن المواعظ والنصائح صباحاً، وفكر/ي بطرق مفرحة لاستقبال الطلاب.
- قدّم/ي عرض أزياء يتحدث عن الملابس في عصور مختلفة، وتعاون/ي مع أستاذ التاريخ والفن.
- تحدث/ي عن اللغة ومصطلحات تطوّرت داخلها.



٥- التفكير في ظل ظروف ما حولنا

يحقّق التعليم مصداقيته من خلال سياق قوي متخيّل، يتم إيجاده من خلال القواعد الدرامية والداخلية للزمن، والحيز، والدور، والطرف، فإيجاد هذا السياق هو المفتاح ليكون للتعليم أثر، والتفكير من داخل ظرف ما يفرض نوعاً مختلفاً من التفكير، حيث أن العامل المقرّر في قدرة الأطفال على أداء مهمة ذهنية محددة هو السياق الذي تتجسد فيه المهمة. في عباءة الخبير، تثار مشكلات وتحديات ضمن سياق يحفزهم ويعمق فهمهم. إن الخيال ليس إضافة اختيارية لطريقة التفكير هذه، ولكنه أساسي للمهام الرمزية التي تبرز من العمل، إنه الخيال الذي يمكن من خلاله للمعلم/ة وللطلاب/ات، على السواء، استنباط طرق ومشروعات وحلول بديلة للعمل.



لمطعمهم المخترع، في التفكير بلباسهم، وشكل قائمة الطعام ولونها، في تصميم لائحة طعام تعرّف السكان في لندن على الأكل الفلسطيني، هذا كان يتطلب من الأطفال متابعة مستمرة ومضنية حتى تخرج أولى الكلمات، وحتى يجرب الأطفال أدواراً مختلفة داخل المطعم.

٤- إشاعة المتعة في المدرسة

نفذت معلمة الفنون سهير عبد القادر طريقة التعلم المعكوس، والصفة الأساسية فيه هي عملية تبادل الأدوار بين المعلم/ة والطالب/ة، بحيث تعطى دوراً للطالب/ة وتجعل المعلم/ة يلعب دور الميسر داخل المجموعة، وكان موضوع المعلمة «الفن الإسلامي، نشأته وسماته ومظاهره». تقول المعلمة في وصف الدرس: «كأنه درس تاريخي تشعر فيه الطالبات بالملل، قبل أن نحوله باستعمال طريقة التعلم المعكوس والبحث إلى أداة تساعد في دور كل من المعلم/ة والطالب/ة»، فعقدت المعلمة اجتماعاً للطالبات لتقسيمهن إلى مجموعات، ولكي تضع كل مجموعة خطة عمل لموضوعها الفرعي وتعيّن الأدوار: باحثة معلومات، جامعة صور، جامعة بيانات، منسقة... إلخ، وهذا جزء مما تعلّمت من المخيم الصيفي الذي تم تنفيذه في بيت لحم مع مجموعات التفكير، الذي كان بالنسبة للمعلمة سهير من أهم المحطات داخل التجربة، فكل مجموعة تستخدم مصادر متنوعة لجمع المعلومات وتحليلها (المكتبة، والمجلات، والزيارات الميدانية، واللقاءات...)، وكل مجموعة تتفق على الطريقة التي ستعرض فيها. تقول المعلمة إن النتائج كانت متنوعة ومشوقة ومن بنات أفكار الطالبات، مثل: المجسمات، ألبوم، مجلة، عروض تقديمية...، والأهم أن كل مجموعة عملت على عرض نتائج عملها أمام باقي الطالبات، فشعرن بأنهن في مهمة أمام المجموعة، وأن ما يتم عرضه هو نتيجة عمل وجهد وتفكير بكافة التفاصيل، حيث قالت الطالبات: «أصبحت الحصة ممتعة وغير تقليدية، استفدنا كثيراً أثناء البحث عن معلومات، واستمتعنا أثناء العمل، تعرفنا على بعضنا أكثر من خلال العمل الجماعي، اعتمدنا على أنفسنا، أصبحنا نبحث عن الأفكار ولا نتلقاها، تمنينا أن تصبح كل الحصص تعطى بهذه الطريقة».

أن يكون التعليم مرتبطاً بتجربة الحياة وقائماً على تفاعل الأطفال وصوتهم ورأيهم داخله، وأن يصبح المعلم ميسراً لهذه المعرفة لا مركزاً لها هي أيضاً معنى آخر للتعليم التشاركي.



- اجلس/ي إلى جانب النافذة.
- اقرأ/ي الدرس الذي بين يديك.
- فكّر/ي ان كان هناك قصة ما أو مادة ما خارج النافذة تستطيعين أن تحضرها معك للحصة؟
- فكّر/ي بقصة سمعت عنها.
- اذهب/ي إلى المكتبة وابحث/ي عن قصة، ستدلك الرفوف على واحدة.
- اسأل/ي خبيراً.
- قل/ي: هذه المادة لا تهم الامتحان، وآمن/ي بذلك.
- فكّر/ي بحصة ممتعة للأطفال، كل الأطفال.





إن هدف نهج عباءة الخبير^{١٤} هو الهدف نفسه لأي حدث فعّال، فيه ينخرط الطلاب/ات ذهنياً وعاطفياً، حيث لا يتطلب منهم مجرد إعادة العرض وتكرار فهمهم الراهن، بل رؤية العالم من جديد. فكل شيء يحدث ضمن سياق العمل يصبح ذا مغزى. إن هذا المغزى يمكن تحقيقه من خلال ظرف، ودور، ومهمة، وعلاوة على ذلك فإنه يتحقق أيضاً من خلال اللغة التي يجسدها المعلم في البداية، فتتحول تدريجياً ليعتقد الطلاب إنها خاصة بهم، ولا تتضمن هذه اللغة نقاشاً فحسب، بل تتضمن أيضاً لغة مكتوبة وقراءة وتفسيراً لمجموعة متنوعة من أنظمة الإشارة.

يعتبر لعب الدور مصطلحاً غير دقيق لنوع الانخراط المطلوب، فالطلاب/ات يعايشون/ن أدوارهم/ن كخبراء، مع إيمانهم/ن المتزايد بالعمل وما ينطوي عليه من تعقيدات وحقائق. إنهم ينمون في أدوارهم/ن ليصلوا/ن إلى ما هو أبعد من حدودها الوظيفية، وهم يجربون/ن التوسع على صعيد الهوية والكفاءة من خلال المهام التي يتكفلون/ن بها والتحديات التي يواجهونها/ن.

تشكل عباءة الخبير مجموعة متعاونة ومتفاعلة وقادرة على التأمل، من خلال نموذج علاقات وشبكة مهام ينطويان ضمن سياق مرّن، حيث يطلب من الطلاب/ات جميعاً أن يوجهوا/ن رساله ويفاوضوا/ن، ويتوصلوا/ن إلى تسوية، ويتحملوا/ن المسؤولية، ويتعاونوا/ن، ويعملوا/ن سوياً لخدمة شيء خارج إطار أنفسهم/ن، حيث تتركز طاقاتهم/ن على هذه التفاعلات على نحو أقل من تركيزهم/ن على المهام الملزمة دائماً لهم/ن، وبالتالي يطورون/ن وعياً بمعرفتهم/ن الخاصة وكفاءتهم/ن. فهم فاعلون وفاعلات في عملية التعلم ليس مفاهيمياً وحسب، بل اجتماعياً وحركياً أيضاً، حيث يعبرون/ن عن مستوى فهمهم/ن وإدراكهم/ن لدى استجاباتهم/ن لمختلف المهام المطلوبة منهم/ن، وهم يفكرون/ن بتصوراتهم/ن من داخل السياق وخارجه.

اختبرنا عباءة الخبير مع المعلمين/ات دون تفسيرها، كنا نحاول أن نجعلهم/ن يجربوا/ن أنفسهم/ن بطريقة جديدة، ومن خلال مجموعة الأنشطة التي شاركوا/ن فيها تحولوا/ن بطريقة ما إلى أطفال من جديد، وامتلكوا/ن خلال الأنشطة طاقة عاطفية وتخيلية وجسدية هائلة، فأصبحوا/ن ملوكاً وجنوداً، وألواناً، بائعي/ات خضرة، وأطباء وطبيبات، سائقين/ات، وضباط/ات شرطة، أخذوا/ن أدواراً كثيرة.

وفي النهاية تركناهم/ن مع السؤال، هل يمكن تحقيق هذا مع المنهاج؟ هل يمكن أن يحدث هذا مع كل الأطفال داخل الفصل؟

١٤ عباءة الخبير: هي مقارنة تعليمية قائمة على الاستقصاء الدرامي. ابتكرتها دوروثي هينكوت من حقل الدراما بهدف جعل التعلم مفعماً بالحياة، ودافعاً نحو استكشاف وجهات النظر المختلفة. فضلاً عن ذلك، فعباءة الخبير منهجية متكاملة يتعلم عبرها الأطفال كل مجالات المنهاج الدراسي عن طريق اتخاذ أدوار خبراء ينخرطون في مشروع رفيع المستوى لأجل زبون متخيل. في هذه المقاربة، تنتقل السلطة والمسؤولية من المعلم إلى الطلاب.



كيف يمكنك/ي تطبيق عباءة الخبير:

- اقرأ/ي الدرس جيداً.
- اطلب/ي من الأطفال أن يفعلوا هذا أيضاً.
- ابحث/ي عن القصة فيه، إن لم تجد/ي، اخترع واحدة، أو ابحث/ي عنها.
- تذكر/ي أنك جزء من القصة، إن كنت الملك فالأطفال هم حراس وحارسات القصر، وهم الوزراء والوزيرات، وهم الشعراء والشاعرات.
- دعهم/ دعهم يختارون/ن أدوارهم/ن.
- تذكر/ي أنه لا حاجة للمقاعد ولا للطاولات.
- أخبرهم/ أخبرهم مثلاً أن يحضروا/ن معهم/ن بعض الأدوات، ملعقة، قميصاً قديماً، عصاً، أي شيء.
- أخبرهم/ن أنكم/ن ستستمعون/ن.
- استمتع/ي في كل ما يحدث.
- انطلق/ي من الايمان أنهم/ن يتعلمون/ن.



أما مدرسة بنات الجرمق الأساسية، وفي عمل مشترك بين ثلاث معلمات هن هبة سرحان وسمية الشاعر وياسمين أبو مفرح، عملت المعلمات مع طالباتهن على موضوع التلوث البيئي، وفي هذا البحث المصغر سنرى كيف أن الطالبات أصبح لديهن القدرة على التعلم الذاتي بالوصول إلى المعرفة من مصادر مختلفة، فلم يعد المعلم مصدرها الوحيد، ولم يقف الأمر عند هذا، بل تعداه إلى تحليل المعلومات ووضع الاستنتاجات، والتفكير في المقترحات بوضع الحلول اعتماداً على المعلومات، بالإضافة إلى قدراتهن على التعامل مع أكثر من جهة مشاركة، وتحويل الأفكار إلى ممارسات وسلوكيات تظهر مدى التعلم الحاصل، والأهم أن هذا التعلم لم يقف داخل غرفة الصف، وإنما أخذته المجموعة «الأطفال والمعلمات» إلى المجتمع، حيث مكّبات النفايات والمصانع، فأنتجت تجربة نابغة من الرؤية والتحليل والتفكير بالحلول.

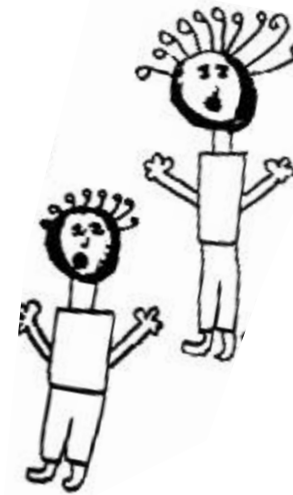
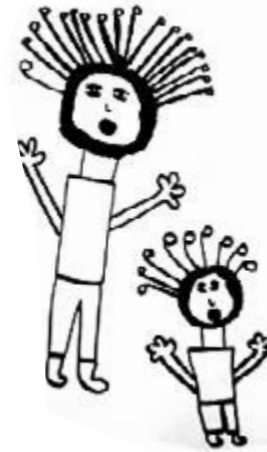
فالتطالبات يربطن موضوع الدرس بالحياة، ويصبح التعليم ذا معنى، ويحصلن على المعلومات بالملاحظة والسؤال والاستنتاج والبحث، ويخرجن عن السياق فينتجن أغان للبيئة وأهميتها وأهمية الحفاظ عليها، ويقارنّ الملاحظات والقراءات ويحللنها ويضعن آراءهن وأفكارهن حولها. ولا يكتفين بذلك، بل يشاركن المدرسة في الحلول، ويشاركن أولياء الأمور في الحفاظ على البيئة في المدرسة وما حولها. كما أن هذه المجموعات استخدمت التكنولوجيا في عرض بعض الأفلام التي تعزز رؤيتهن الجديدة.

٦- طريق سلكها أمين/ة المكتبة

إلى أمين/ة المكتبة

كيف تشجع/ي أطفالك على زيارة المكتبة وقراءة قصة؟

- اختر/ي قصة من المكتبة.
- اقرأ/ي القصة ٣ مرات على الأقل.
- اختر/ي صورة أو جملة من النص، وقم/ي بطباعتها وتوزيعها على ممرات المدرسة.
- لا تنس/ي أن تلتصق ورقة للنص أو الصورة على باب المكتبة أيضاً.
- تحدث/ي عنها في الإذاعة المدرسية، أو في الحصة.
- كل أسبوع ضع/ي قصصاً جديدة على الطاولة بحيث تثير انتباه الأطفال.
- عندما يكون لديك مجموعة قارئة داخل المكتبة ضع/ي بين أيديهم مجموعة من القصص، واطلب/ي منهم بعد قراءتها وضع ٥ أسباب تجعل من هذه القصة مشوقة أو جديرة بالقراءة.
- اطلب/ي من المجموعات الأخرى التصويت على مناقشة أو قراءة قصة واحدة كل أسبوعين.
- لا تنس/ي أن تقرأ/ي القصص وأن تمارس/ي دور المحفز.
- ابحث/ي عن سؤال وضعه/ي على حائط المكتبة، وبدله/ي كل أسبوع.
- فكر/ي بأنشطة حول الكتب، أنشطة باستخدام الفنون التعبيرية المتنوعة.
- قم/قومي بدعوة حكواتي للمدرسة أو العب/ي دوره.



٧- طرق سلكها الأطفال والفنانون لدراسة العالم

«إن أفضل ما نحتاج معرفته عن الأطفال للأطفال هو ما يتعلمه الأطفال عن أنفسهم»، ويكتشف

كنت أود أن أقول لأمي مثلاً،
أو لسارة، لكنها منشغلة بالكتابة مع
مدرس الرياضيات.
كنت أود القول لمدرس الرياضيات،
لكن أحداً منهم لم يسألني عن سبب هذا
الحزن.

* (من كتاب فوق السور-مؤسسة تامر)

فكرنا مع المعلمين/ات كيف يمكن أن يتبنوا/ن مشاريع داخل المدرسة استناداً إلى تجربتهم/ن في المبادرات وتفاعل الأطفال والمجتمع المحلي حولها، حيث عمل الأطفال ومعلموهم ومعلماتهم على مجموعة من المبادرات عبر استخدام الفنون المختلفة من أجل الحديث عن قضايا المدرسة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، وكانت هذه المبادرات تتحدى المعلمين/ات أيضاً، فمثلاً، في مدرسة بنات الناصرة في بيت لحم، شارك الأطفال والمعلمات في المبادرة، حيث كان الناتج فيلماً للأطفال وفيلماً للمعلمات، هذه نتيجة طبيعية حينما تخرج الأفكار من الأطفال أنفسهم، وتمس حياتهم، وتثير قلوبهم وعقولهم وتشغل أيديهم في آن واحد، وهذا غير قابل للتطبيق عندما نتحدث عن تعليم مباشر يعتمد الكتاب كمرجع وحيد في اكتساب المعرفة، لذا طوّر المعلمون/ات مشاريع مثلت تحدياً لهم/ن، لوقت الحصة، لوقت المدرسة، للمنهاج، وللعادة، هذه المشاريع بالأساس تعتمد على تفاعل الأطفال وتأملهم/ن وتجربتهم/ن، حيث ينطلق المعلم/ة من اهتمامهم/ن وتتطور مادة التعلم من خلال أسئلتهم/ن.

كيف نهز العالم؟

نستيقظ صباحاً، نلّم ذواتنا ونذهب بها إلى النهار، هذا ما يخلق الفرص وما ينبغي فعله. يذهب الناس إلى العمل والأطفال إلى المدارس، يبدأ كل شخص على الأرض بمهمة معينة، ونبدأ نحن بمهمتنا، وهي أن نهز العالم تحت أقدام المألوف والعادي والرتيب، وننتهز الفرصة نحو الحرية، إنها ليست مهمة سهلة، ولكننا نقول لأنفسنا إننا سنحاول، ومن المحاولة نستطيع أن نهز العالم ونحركه، عبر الألوان، الصور، الأغاني، عبر محاولة كسر الإيقاع، وما هو عادي وروتيني.



أحضرنَا ورقاً أبيض وأقلاماً ملونة، طلبنا من كل طفل أن يأخذ ورقتين ويرسم على كل الورقتين الرأس ذاته وجزءاً من الرقبة «بورتريه»^{١٥}، تحمل الورقة الأولى ما يظهره للناس، والثانية أحلامه أو ما يشغل ذهنه. اندمج المعلمون/ات والأطفال في النشاط، وبعدما انتهينا اكتشفنا أن هناك عشرات من القضايا التي علينا متابعتها، كشف لنا النشاط عن عالم لم ندركه مع الأطفال، مثلاً، هناك أطفال يشعرون/ن بالوحدة ويودون لو يصبح لديهم/ن الكثير من الأصدقاء، وأطفال آخرون يعانون من مشاكل داخل أسرهم مثل انفصال الوالدين، أو وجودهم داخل السجن، أو الصراخ المتكرر، وأطفال يحلمون لو أنهم غير موجودين في هذا العالم، وغيرهم يفكرون بالحرية والاستقلال من خلال الانفصال عن بيوت أهاليهم، هذا حضر بشكل لافت لدى الفتيات في ذكرهن لموضوع الزواج. من أحلام الأطفال أيضاً أن يصبحوا مخترعين، علماء، كُتّاب قصص، مغنّين. تحدث كل طفل عن عمله، وضعنا الأعمال في كتاب، والكتاب أصبح جزءاً من مكتبة المدرسة، وبعض الأطفال عملوا إطلاقاً للكتاب ودعوا عليه زملاءهم من صفوف أخرى.

حملنا الكتب معنا لمدارس أخرى ووضعناها للتأمل والقراءة، كما تحدث المختصون مع المعلمين/ات عن كيفية التعامل مع الحالات التي يعرضها الأطفال لنا، والتقيننا مع الأهالي برفقة الخبيرة النفسية والاجتماعية «ليلى العطشان»، كل ذلك استطعنا أن ننظمه فقط من خلال تمرين واحد مع الأطفال، هذا التمرين الذي خلق إمكانيات للحوار، وهز وعي المعلمين والأهالي عن قضايا تواجه الأطفال ولا يعرفون عنها.^{١٦}

كما أننا فكرنا مع المعلمين حول آليات استخدام التمرين في الحصص، مثلاً في حصة الجغرافيا، الرياضيات، اللغة العربية، التاريخ، أي عن إمكانيات الفنون في تحقيق عمليات الوصل بين الموضوعات المختلفة.

العمل على دمج الموضوعات المختلفة في المناهج المدرسية مثل العلوم، الجغرافيا، التاريخ، اللغة، الرياضيات من خلال الفنون هو أحد أهم الطرق لضمان انخراط الأطفال في المعرفة، ولتترسخ في قلوبهم من خلال قدرة الفنون على شحن التجربة المعرفية لهم، وهذا أيضاً أحد تعريفات التعليم التشاركي.



١٥ صورة ذاتية.

١٦ قامت بتصميم هذا النشاط الفنانة لبنى طه.

كيف نفكر بنشاط؟

- في كتب المنهاج المدرسي توجد اقتراحات لأنشطة، وخاصة في كتب التاريخ، ربما من المهم أن نطلع عليها في بداية العام الدراسي لنستطيع تنفيذها مع الأطفال.
- يمكننا أن نقرأ كل الكتاب في بداية العام ونقسّمه لموضوعات، ومن ثم نحول هذه الموضوعات إلى مهام لكل طفل داخل الصف، مثلاً، أطفال يفكرون بمعرض عن الحضارات القديمة يحتوي على معروضات ومنتجات مادية، أو أطفال يتحدثون عن ظواهر اجتماعية من خلال معرض صور أو لوحات فنية.
- يمكننا الرجوع إلى كتب في المكتبة مثل «أفكار بالحارة والدار» أو كتاب «فوق السور».
- نقرأ كتاباً ونحاول مع الأطفال أن نبني نشاطاً من خلاله.
- نفكر بالفنون المختلفة، مثل الدراما والمسرح والفن التشكيلي، ونختار نشاطاً يتناسب مع وقت الحصة.
- يمكننا أن نسأل معلم الفنون أو المعلمين الآخرين، ونفكر سوياً أثناء اجتماع الهيئة التدريسية بأنشطة، ونقوم بتطويرها.
- نسأل فناناً.

لماذا يزور الفنان/ة المدرسة:

وضعنا هذا السؤال بين أيدي الأطفال والمعلمين، كيف يمكن أن تكون المدرسة مكان يشبهنا، ونعبر من خلاله عن أفكارنا وليس ما يجب أن نفعل؟ وبدأنا من الجداريات، حيث كانت خطوتنا المبتكرة في تطوير معنى «التعليم التشاركي»، فطورنا فكرة الجداريات داخل المدارس كأداة لترسيخ مفهوم التشاركية، وكنقطة وصل بين الأطفال وأفكارهم عن العالم، هكذا انطلقنا بالفكرة وحاولنا أن نبني تصوراً مختلفاً حولها، وبناء آلية واضحة تتبع من فكرة التشاركية، أي أن يتحول الرسم على الجدار من ماديته المطلقة إلى فكرة يكون الأطفال وعالمهم جزءاً منها، أن يرسم الأطفال العالم ولا يدعون هذا العالم يرسمهم ويحد من مخيلتهم. وفي إطار تعزيز التشاركية كانت الجداريات أدواتنا المهمة والواضحة لعدة أسباب، وأهمها أن الجداريات جزء أساسي من المدرسة، والتغير في آلياتها يعني بالضرورة رؤية جديدة للمدرسة، فكل المدارس تقوم برسم جداريات تتحدث عن مواضيع مختلفة، وأهمها النظافة والنظام، ومع ذلك تعتبر هاتين المشكلتين من أهم القضايا التي يتم العمل عليها، وتعتبرها المدارس من مشاكلها التي لن تنتهي، وهي حديث المعلمين ومدراء المدارس بكل سياق

الأساطير حوله، عن رأس البقرة الذهبي والكنز المدفون، عن شجر التين، والكلاب المنتشرة حول القرية، حول المستوطنة، بينما في بيت عور تحدثت الفتيات عن كل الكلمات بينهن وبين المعلمات، عن الكلمات التي تتردد داخل المدرسة، وفكرن بنقل المدرسة إلى الترويح، فحملت الجدارية صفات البيوت هناك، وطبيعة الحياة بعد عملية بحث قامت بها الفتيات حول المدن فيها.

في مدرسة أجنادين في طولكرم رسم الأطفال خريطة ينظر إليها طير، وأرادوا ملأها بما يفكرون به حول المكان الذي يعيشون فيه، وأيضاً مدينة فيها كل الكلمات التي يحب الأطفال سماعها من المحيط. كما حضرت معنا الجداريات في مدارس الخليل كمبادرات تقوم بها المدارس، ففي مدرسة شجرة الدر حملت الجدارية حلم الفتيات في زيارة البحر من خلال استدعاء مدينة عكا، كونها إحدى المدن التي لا يستطيع الأفراد زيارتها إلا بتصريح من الإسرائيليين، ففكرت المجموعة: «طالما لا نستطيع أن نزورها بإمكانها هي أن تزورنا». كما كانت هناك العديد من الجداريات التي تتحدث عن النظافة، البيئة، الرياضة، عالم الكتب والقراءة، الحروف، كلمات، قصص، وطرق للمغامرات.

إن أهم ما شكّلته تجربة زيارة الفنان/ة إلى المدرسة هو توسيع المعاني لدى الأطفال والمعلمين/ات حول إمكانيات التعلم، والجدارية بنهجها التشاركي ساعدت على ترسيخ هذه المعاني، فلم تكن مجرد ألوان وصور، وإنما هي أفكار الأطفال وعملهم، هي اقتراحاتهم في اختيار الألوان والتفاصيل، ونتيجة بحث وحوار مع معلمهم/ معلماتهم، إن الأطفال لم يجربوا/ن الفن فقط، وإنما أصبح كل منهم/ن فناناً ولديه عمل فني داخل المدرسة.

لم يشارك الفنانون/ات الأطفال في الجداريات فقط، وإنما في ورش التفكير، بالمرح، بالغناء، التمثيل، صناعة الدمى، وأفلام الأنميشن، التصوير وصناعة الأفلام. زاروا/ن المدارس لسنة أو أكثر، هذه اللقاءات التي جعلت من العمل تجربة حياتية تشاركية، تنتقل من خلالها المعرفة والأفكار من أجل تطوير أدوات لنقد الواقع والعمل على تغييره، لتخلق صلة بين الفنان/ة والأطفال تساعدهم لاحقاً في تبني موضوعات تطرح قضاياهم بشكل أوسع للمجتمع، وتعرف الأطفال على مآرب الفن وإمكانياته، وتساعدهم مع المعلمين/ات في تخطي الصورة التقليدية عنه، حيث يعتبر المجتمع الفلسطيني بشكل عام، والمدارس داخله بشكل خاص، أن الفن هو حصة للترفيه لا للمعرفة، يشغل من خلاله الأطفال أيديهم، وبالتالي يرشد نشاطهم وحركتهم داخل الصف، وتجارب المدارس الفنية تكاد تنحصر في عمليات استخدام الورق أو الرسم وتناول موضوعات محددة داخله.

مدرسة بيت عور الأساسية المختلطة - الأطفال وعبدالله قواريق.



مدرسة أمين الحسيني - رام الله - الأطفال ومعلمات الفن.

وفي كل مشروع، ففكرنا بمجموعة من الخطوات من أجل أن يصبح للجداريات معنى، ويتطلع إليها الأطفال بشكل جدي، فعملنا على الآتي:

١. وضعت المجموعات التفكيرية الموضوعات التي تشغلهم/ن ويودون أن يتحدثوا/ن عنها.
٢. نفذ الأطفال «سكتشات» أولية لأفكارهم بمساعدة من الفنان/ة.
٣. شارك الأطفال معلمهم/ معلماتهم في هذه الجداريات، سواء بمفهومها وفكرتها أو من حيث تنفيذها.
٤. تحدثنا حول الجداريات مع باقي المدرسة، سواء في الإذاعة المدرسية أو من قبل المجموعة التي شاركت بتنفيذها.

وننتج عن العمل نوعين من الجداريات. جداريات تحاول عكس أنماط فنية فلسطينية وعالمية من خلال العمل على التقنيات، وبالتالي تلعب الجداريات هنا دوراً مهماً في تشكيل معرفة حول الفنانين/ات الذين تم تناول أعمالهم وإعادة إنتاجها، مثل الحلاج. وجداريات تتناول العالم «داخل المدرسة وداخل المجتمع»، أي جداريات تنقل مجموعة من القضايا بطريقة رمزية.

وكانت الأسئلة المهمة أثناء العمل على الجداريات هي: ماذا نريد أن نقول عن هذا العالم؟ ماذا نريد أن نقول للعالم؟ وكيف نخدمنا الجدارية في هذا الغرض؟ وكيف يتحول صوت الفكرة لم فني برمزياته المختلفة والمتنوعة، لينقل للعالم العديد من الرسائل، وأيضاً من أجل أن يتحدثنا في التعبير عن هذه الأفكار؟ فالجدارية هي هذا الصوت المشترك والرؤية المشتركة عن عالمنا داخل المدرسة، داخل المجتمع، وداخل ذاتنا، عبره نتشارك بالتفكير وإيجاد الحلول، ونتعلم الكثير من الأساليب الفنية، وكيف نتعامل مع الألوان، وكيف نتعامل مع ما نقول. وهي صور معرفية أيضاً، ففي جدارية بتين فكرنا بكل الأشياء التي تراها الفتيات هناك وذاكرتهن عن القرية، عن البرج وكل

”

أسئلة كثيرة خيالية، وربما إبداعية، كانت جديدة علي شخصياً. في بداية الأمر استغربت أنا من نوعية الأنشطة، واستغربت أيضاً من طريقة التفكير المغايرة هذه. كنت أخرج من اللقاءات غير مقتنعة مئة بالمئة، أخرج غير راضية، أحمل طاقة سلبية أيضاً، لكن شيئاً ما داخلي كان يقول: حاولي مع الأطفال.

حينها فقط ظهر مخلوق جديد في حياتي شاركني تفاصيلي، ولا أدري ما سبب ظهوره. وبغض النظر عن السبب، كنت سعيدة بهذا الكائن الجديد، الخيال، نعم إنه الخيال!

أنا بطبعي أملك شخصية واقعية جدية أحياناً، ومرحة أحياناً أيضاً، تعاملت كثيراً مع الأطفال، لكن التجربة كانت مختلفة تماماً.

عبير جبريل-فنانة عملت مع الأطفال في المدارس

“

كيف تطور لغات جديدة داخل المدرسة:

عند الحديث عن المبادرات فإننا لا ننظر بعين كبيرة إلى المخرجات النهائية والأخيرة، إننا ننظر بعين مفتوحة ومتأملة إلى ما يمر به الناس من تجارب واكتشافات، اكتشاف ذاتهم، طاقاتهم، وما يجري حولهم، وقدرتهم العجيبة على صنع التغيير الذي يسعون إليه، وهكذا انطلق الأطفال بالتفكير بكل الفرص الممكنة والأحلام من أجل مدرسة تحاكي طموحاتهم ورغباتهم. ففي تجربة مختلفة تحدثنا عن معنى الحقيقة والجمال، عن الصحافة، الفن، اللغة، الصورة، المسرح، الدمى، المعارض، الفنانين، قلنا إن «الطريق إلى البيت أجمل من البيت»^{١٧} كدلالة على أن مسارنا معاً هو الأهم، وهذا لا يقلل من أهمية النتيجة والوصول إلى أهدافنا التي نتطلع إليها. تشارك المعلمون/ات والأطفال في هذا الاعتقاد، وحملناه كعنوان لمرحلتنا الثانية داخل المدارس، فبعد أن تشاركنا مع الأطفال بالكثير من الورش التي قدمنا من خلالها تمارين مبتكرة تستطيع أن تتقل لهم معاني مختلفة عن الفن والأدب، أي التجربة المتكاملة لمعنى الفنون، وقرأنا عدداً كبيراً من القصص، بدأنا نفكر وإياهم فيما يمكن أن نفعل من أجل أن يكون لدينا مسار معرفي تشاركي داخل المدرسة والمجتمع، وهذا ما أسميناه «مبادرات».

تري المؤسسة أن المبادرات هي طريق يمكّن الناس من التعلّم والاكتشاف والاندھاش بما ينتجونه في النهاية، ووثقت المؤسسة هذا من خلال مجموعة من المقالات والصور والأفلام. اجتمعنا مع المعلمين/ات، عرضنا عليهم/ن رؤية المؤسسة، شاهدوا/ن فيلماً أعدته المؤسسة تلخّص فيه تجربة ١٠٠ مبادرة عمل على تنفيذها يافعون وشباب، وبدأنا نطلب من المعلمين/ات التفكير بطرق مختلفة تمكّن الأطفال من المشاركة في التعبير عما يريدون فعله خلال المبادرات المدرسية برفقة المكتبيين، كنا سعداء لأننا كمجموعة تشاركية خرجنا بأفكار جديدة، وبعضها أصابنا بالبهجة. علاوة على ذلك، رأى المعلمين/ات، حينما حدث وعرضوا/ن

نتائجهم، كانوا يقولون «إحنا ملناش دخل، الأفكار من الأطفال»، كانوا يريدون أن يؤكدوا/ن أنهم أنجزوا/ن ونجحوا/ن واستوعبوا/ن مهمتهم/ن، وأدناه مجموعة من الأفكار التي خرج بها المعلمون/ات.

وهكذا انهمك الأطفال في آليات من أجل البدء بما هو جديد داخل المدرسة، لم يكن الأمر سهلاً، حيث يتخلّى المعلمون/ات عن دورهم في السيطرة على تفاصيل العمل وشكله، لذا كان المسار الذي انتهجناه يعتمد بالأساس على مرحلتين، الأولى تفكك المعنى وتجعلهم يخوضون التجربة بشكل مبدئي، أما الثانية فتركز على الانخراط والاستمرار، لذا جاءت المبادرات في صيغتها الأولى محملة قليلاً بما يجب أن يفعله الأطفال، أما المبادرات في المرحلة الثانية أخذت شكل مسارات معرفية تبنّاها مجتمع المدرسة بكليّته، وتركت لدى المعلمين/ات والأطفال، على حد سواء، ذكريات وفرصاً للتعلّم وخبرة فعلية تساعدهم على التطوير وإعادة تكرار التجربة بصيغة مختلفة، وبمعنى يتناسب مع المرحلة. كما أن المبادرات ربطت بين الفنون والمنهاج، ومدّت المعلمين/ات بأساليب متنوعة للتدريس تعتمد على التشاركية كمنهج تعليمي.

عملت المدارس خلال التجربة في الضفة وقطاع غزة على ٨٠ مبادرة متنوعة من المبادرات المهمة التي وصلت بين المجتمع والمدرسة، وشكّلت حالة ثقافية داخل المنطقة تمثّلت في مبادرة «كشك القراءة»، حيث قامت الطالبات والمعلمات في مدرسة بنات الناصرة في بيت ساحور/ بيت لحم بالعمل على تشجيع القراءة داخل مجتمع بيت ساحور، ففكرن بإنشاء كشك يحتوي على مجموعة من الكتب والقصص للروّاد، وبدأن بعملية البحث عن مكان مناسب، وعن دعم من المجتمع المحلي، فتوجهن إلى رئيس بلدية بيت ساحور والأهالي حتى حصلن على أحد أكشاك البيع التي تستخدمها البلديات في أعياد الميلاد، وتحدثن مع الأهالي لاستخدام قطعة أرض في منطقة حيوية في بيت ساحور، وبدأن العمل على التفاصيل، وبعد فترة من الوقت والجهد تحول الكشك إلى مكتبة صغيرة فيها مئات من الكتب، كشك ملون وجميل ومفتوح لمدة ١٢ ساعة يومياً، ويخدم تجمع المدارس في المنطقة، تتناوب فيه المعلمات ومتطوعون من جامعات بيت لحم بعد اتفاق مع هذه الجامعات والطالبات في المدرسة، وعملن أيضاً على استضافات للكتاب لمناقشة كتبهم مع الروّاد أو لعمل محاضرات حول مواضيع مختلفة، حيث شكّل الكشك حالة ثقافية نتجت عن عمل مجتمعي وعن إيمان بأهمية القراءة، وشكّل في النهاية محاولة لهر العالم.

من المبادرات المليئة بالشغف في غزة كانت مبادرة مدرسة النصيرات ودير البلج، حيث تناول الأطفال فكرة «الأصوات»، وحاولوا التعبير عنها بسكتشات فنيّة تعبر عن هذه الأصوات، حوّلوا الصوت إلى صورة، أعطوه شكلاً ومعنى أبعد، فمثلاً الطفلة بيان أبو الحصين التي رسمت الأصوات الداخلية/ صوت ذاتها، والطفلة فاطمة أبو رحية صوّرت صوت عذاب الأسير في السجن، والطفلة حبيبة بدوان التي عبرت عن صوت العصافير، والطفلة فرح جحجوح التي رسمت صوت الأذان. أما في مدرسة دير البلج فرسم الطفل حسام أبو عمرة بيضة على وشك أن تفقس وأخبرنا عن لوحته: «هي صورة تمثل صوت أخي الصغير عند ولادته»، في حين أن طالب آخر صوّر صوت أبيه كما لو أن فرعون يصرخ بأذنين كبيرتين، كما صوّر بعض الأطفال غضب معلمهم وصراخهم بإناء شاي يغلي. بعد انتهاء الأطفال من هذه السكتشات عملوا على إقامة معرض فني يعرض لوحاتهم مثل الفنانين الكبار، دعوا على هذا المعرض أهاليهم ومعلميهم وأمناء وامينات المكتبات، حيث شكّل هذا المعرض بالتأكيد فرصة لاستكشاف الأطفال والإيمان بقدرتهم اللامحدودة على الإبداع والابتكار، وكان فرصة لنرى العالم



أفكار لتحفيز الكتابة الإبداعية

- انطلق/ي من موضوعات حياتية يومية يختبرها الأطفال.
- أحضر/ي معك الخيال للورقة والحديث.
- يمكن الانطلاق من صورة.
- ركّز/ي على حواس الأطفال وذكرهم/ي أن يكتبوا عما يسمعون، يتذوّقونه، يشمون، يلمسون، ويرونه داخل النص.
- أعط الأطفال فرصة للتأمل.
- إن الكتابة تتطور بتطور المفردات اللغوية والخيال، وهذا ما تفعله القصص، لذا شجّع/ي أطفالك على القراءة.
- ابدأ/ي من نصوص بسيطة.
- أعط/ي الأطفال فرصة ليقروا ما كتبوه للمجموعة، فيتعلمون من بعضهم البعض، وعندما يقرأون يكتشفون فرصاً وإمكانيات جديدة للكتابة.
- حول/ي كل نشاط كتابة إلى كتاب يصممه الأطفال فيما بعد، يفكرون بتدقيقه لغوياً، وتصميم غلاف له، أو برسم صورة لكل قصة، ووفر لهذه الكتب زاوية داخل المكتبة.



في مبادرة أخرى عملت الفتيات في مدرسة بيت عور على تقديم نموذج مبتكر لاستخدام الدمى داخل المدرسة، فطوّرن ستة شخصيات رئيسية هي «جعا، نيوتن، ختيار، أبو شعر منكوش، أورانوس، كونان»، لتكون شريكة مع الأطفال في فضاء المدرسة، ولتشاركهم التحدث عن قضايا داخل المجتمع والحصة، وتقدّم أساليب عصرية في التعليم.

لم تخلُ المبادرات من مسارات ومحاولات متعلقة بإعادة إنتاج الأطفال للمنهاج، ففي مدرسة بنات المغازي، مثلاً، قامت الفتيات بإعادة إنتاج مجموعة من دروس المنهاج من خلال مسرح الدمى، في محاولة لإنتاج المعرفة بطريقة تهمهن وتلهمن، وتدفعهن نحو الاستمتاع. الفتيات قمن بمشاركة مسرحهن مع بقية الفتيات داخل المدرسة، بهذا عمل الأطفال على إعادة اكتشاف الكتاب المدرسي، وابتكروا طريقة جديدة للتعامل معه.

كما عمل الأطفال في مدارس متعددة على المسرح، فكانوا ممثلين/ات، ومخرجين/ات، ومعدّين/ات للسيناريو، ومهندسي/ات ديكور، وكان لدينا عشرات من المسرحيات التي أنتجها الأطفال بأنفسهم، والتي تعكس قضاياهم وهمومهم وأسئلتهم الوجودية.

أيضاً عمل الأطفال على معارض للصور وصناعة الأفلام بتقنيّات مختلفة، تعلّم من خلالها الأطفال عن الكاميرا والإنتاج، وتوسعت رؤيتهم لتمثّل الصورة أداة للنقد وليس للفرجة، ولتوصل بينهم وبين مجتمعاتهم، ولتضعهم على تماس حقيقي في النظر إلى دورهم/ن داخل مجتمعاتهم/ن.

كما عمل الأطفال على إنتاج أفلام رسوم متحركة «أنميشن»، وتعلّموا من خلال هذه المسارات التفكير بالنصوص، وإعادة إنتاجها بصرياً، وتحريك الصور، وإضافة موسيقى وأصوات لها، فكانت تجربة فريدة في الربط بين التكنولوجيا والتعليم بقيادة الأطفال والمعلمين/ات، وشكلت فرصاً وأدوات جديدة لاستخدامها داخل الحصة المدرسية.

كما بحث الأطفال في اللغة اليومية، وحاولوا أن يجمعوا الكلمات التي يرونها أو يسمعونها، وعملوا على تقصي معانيها ومن أي جاءت. هذه الرحلة في اللغة ساعدتهم على الخوض في رحلة داخل المجتمع، حيث تستخدم اللغة كأداة للإقصاء والسخرية، وعبر هذا البحث طورت المجموعة أغنية تحث المجتمع على البحث عن كلمات تعبّر عن الحب بدل السخرية، وأصبحت لديهم رؤية أوسع وحذر أعلى في استخدام هذه اللغة.

٢٨



ألف كلمة للحب وكلمة واحدة للسخرية:

هل فكرتم يوماً بالكلمات التي نستخدمتها يومياً؟ هل تسائلتم عن قصتها؟ هل جربتم أن تفكروا بكلمات للحب بدلا من كلمات السخرية؟ حسناً، سأعرفكم/ن على بعض الكلمات التي جمعتها الفتيات من مدرسة بنات الكرامة الأساسية العليا

طلطميس

لما أكون مش عارف أعمل شي زغير وبسيط ستّي بتحكي لي: طلطميس، مش عارف الجمعة من الخميس.

كشخة

عند دار سيدي، بس أكون مشخخة ولايسة أواعي مرتبة وشعري مرتب، ستّي بتحكي لي "كشخة".

اطنجي

بحكيها لأختي لأنها بتضل تتدلّع وتطلب أشياء كثيرة من إمّي.

معصلي

وقت كنّا بنفك بالخزاين لأنو بدنا نرحل، وأنا بفكفك ظل في مسمار مش قابل ينفك، فناديت أبوي: "تعال اخلّعه، هذا معصلي".

مغمورة

في العطلة بضل نايمة. إمّي بتقوم قبلي وأنا بضل نايمة، وبعد وقت بتبلّش إمّي تنادي: "قومي بدل ما تضلي مغمورة، قومي نظفي الدار معي"، فبقوم وبرتبّ تخني وبروح بساعدها في شغل الدار.

هل لديكم قصصاً مختلفة مع الكلمات؟ هل نفكر سوياً بكلمات للحب بدل من هذه الكلمات؟



بحث الأطفال أيضاً في التاريخ، وأعادوا مجموعة من الأدباء والشعراء إلى حياتهم داخل المدرسة، عملوا على تتبع سيرهم الذاتية وتحويلها إلى حكايا، تقمصوا أصواتهم وأشكالهم، وقدموا نبذة عنهم بطريقة غير مألوفة، كما أنهم تعلموا فنون الحكى، والعمل على قصة، وتحريك أجسادهم وأصواتهم بما يخدم روايتهم، ومؤكّد أن هؤلاء الشعراء سيبقون داخل رأس كل الأطفال الذين مروا بهذا المسار.

جمع الأطفال القصص والحكايات عن بلداتهم وقراهم، عن العائلات والقصص الغريبة التي شكّلت تاريخ هذه الجماعات، فانخرطوا/ن مع المجتمع وتاريخه وحكاياته عبر مبادرات التاريخ الشفوي، حيث عملوا/ن على مقابلات وزيارات لأماكن، والتدريب على التصوير والتسجيل وتحويل هذه الحكايات إلى مادة مكتوبة من قبلهم/ن، ومن ثم تقديمها للجمهور بطريقة خفيفة ومثيرة للفرح.

انخرط الأطفال أيضاً بمسارات للكتابة الإبداعية، حيث أطلّت عليهم اللغة من أماكن ساحرة تعلموا/ن معها كيف تتحول لغتهم إلى شعر، وإلى طريقة في الوصف والاستفسار والاكتشاف، حيث كان لهم عبر رحلتهم اللغوية الفرصة للتعبير عن العادي واليومي بطريقة إبداعية غير مألوفة.



كيف نفكر بمبادرة؟

- نختار طريقة لنسأل بها الأطفال عما يحبون أن يفعلوه داخل المدرسة، ونستفيد من الخطوات المقترحة في قسم المبادرات.
- أن نتذكر أن حدودنا هي حدود العالم، وليس سور المدرسة، يمكننا الذهاب إلى أي شيء وأي مكان.
- أن نربط المبادرة بموضوع أساسي ومهم في حياة الأطفال ومجتمعاتهم.
- أن يكتب الأطفال والمعلمون/ات فلسفة المبادرة سوياً، ويتفقون على البنود.
- تتحول المبادرة إلى مشروع يأخذ كل طفل داخله مهمة.
- أن نحدد وقتاً مناسباً لتنفيذها.
- الطريق إلى البيت أجمل من البيت، أي نفكر بسؤال اللحظة وماذا علينا الآن فعله.
- أن يكون العمل فرحاً وفيه الكثير من الأسئلة والشغف.
- أن تحتفي المجموعة بكل إنجاز جماعي لها.
- أن يشترك أكثر من طرف داخلها: الأطفال، المعلمون/ات، الأهالي.
- أن تقوم المجموعة بتقييم عملها كل فترة، وتتبنى خطوات في الوصول إلى أهدافها.
- أن تعرض المجموعة نتائج عملها للجمهور.



كيف تطور الهوية الذاتية:

في هذا المحور ناقشنا الأسئلة الرئيسية التي تطرحها الهوية الذاتية للأفراد، وكيف يمكن للمؤسسة، ابتداء من الأسرة وانتقالاً للمدرسة، أن تثير في الأطفال فرصاً للتفكير بهويتهم من منطلق الفرادة في الإنجاز داخل المجتمع، ومشاريعهم الحياتية التي يمكن لهذه المؤسسة أن تطور أسئلة حولها وتدعمها، نظراً لأنها مؤسسات مهمة تستطيع تحقيق الفرادة لهؤلاء الأطفال بدلاً من إنتاج أفراد متشابهين في التفكير والطموحات، ونسخ متشابهة ومعبأة بأطر معرفية معدة مسبقاً لهم، ويتم تقديمها لهم بطرق مرتبة ومنظمة وفقاً لعملية تمتاز بالآلية المفرطة، فيذهب الأطفال إلى المدارس، يتلقون نفس المعلومات، يعيدون تسميعها عبر الامتحانات، ويتعرضون إلى طرق متشابهة في التقييم دون النظر إلى إمكانياتهم وفرص الاختلاف التي يتمتعون بها، ودون الأخذ بالاعتبار الفرص التي يمكن العمل عليها داخل المدارس لتحقيق فرادة هؤلاء الأطفال وتطوير طموحاتهم.

في هذا المحور شاركنا المكتبيين/ات والمعلمين/ات والفاعلين/ات الثقافيين والمجموعات الشبابية، وربطنا بشكل أساسي بين العمليات المعرفية المختلفة ودورها في إنتاج صيغ هوياتية جمعية تقصي الفرادة، وخلصنا إلى أن المشاريع التي يعمل عليها الأفراد هي ما تحقق فرادتهم وتحدد شكل مستقبلهم، وما يستطيعون القيام به هو ما يشكل هويتهم بعيداً عن اسمهم، وموقعهم الجغرافي أو ديانتهم وصفاتهم الشخصية، وإنما ما يتمتعون به من قدرات ذهنية وأسئلة حول العالم. وناقشنا كيف يمكن للمدرسة أن تحقق ذلك من خلال دعم الأطفال وقدراتهم والسماح لهم بتبني مشاريع داخلها، مشاريع تعليمية تجعل من لغتهم سبيلاً ممتداً للتعبير، ومن أفكارهم أطروحات أولية وفرضيات يمكن للتجربة أن تدعمها وتطورها، وأن الطريقة المهمة لتحقيق ذلك هي أن تتخلص المدرسة من رتابتها وتسمح لهم بالتجريب والسؤال، وتطور حسهم النقدي في النظر إلى إمكانياتهم، فلماذا تشجع المدارس الأطفال على أن يكونوا مهندسين وأطباء وكيميائيين، ولا تفتح لهم سبلاً في مجال الفنون والعلوم الحياتية؟ بل تقوم غالباً بالتقليل من شأن الفنون التعبيرية المختلفة على اعتبارها، كما ذكرنا مسبقاً، خارج العلوم المعرفية المعترف بها من قبل المجتمع، وبهذا تحد هذه المؤسسات من تدفق الأطفال على هذه التخصصات، أو حتى من تطوير قدراتهم فيها.

فالمدرسة هي إحدى المحطات المهمة التي يشكل فيها الفرد نظرتة لذاته ومستقبله، وفي تطوير أسئلة الهوية لديه، فيدخل في صراعات بين ما يرغب وما تملئ عليه القواعد والقوانين، وتجعل من طرق التفكير مرتبةً وواحدة، وهذا ما يحد من تطور الهوية الذاتية لديهم. ومن أجل تخطي ذلك قدمنا عبر ندوات بنقاش آليات لمساعدة المعلمين/ات والمكتبيين/ات في إعادة التفكير بهويتهم وهوية أطفالهم، وكان منها:

- فتح المكتبات أمامهم وتشجيعهم على القراءة، فالكتب عالم متسع من التجارب، وهي طرق معرفية محايدة تساعدهم على تطوير اللغة وآليات التفكير من خلالها.
- أن تكون المدرسة والمكتبة أماكن لربط التعلم بالتجربة الحياتية للأطفال، ولا تفصل بينهم على اعتبار أن تجربتهم وانخراطهم بالمجتمع يقع خارج النطاق المعرفي.
- أن يكون لديها دور حقيقي في تطوير آليات التعلم، وألا تكون العلامة هي المحور الأساسي من أجل ذلك، وفي هذا الاتجاه قمنا بتنظيم ورش، بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم، للتساؤل عن قدرة الامتحانات على تقييم الأطفال والتفكير بتوجيهات بديلة لذلك.

كيف نقف أمام القيم التي تتطوي على تقييد فرص التعلم

إذا كان السكوت من فضة فالكلام من ذهب وهي عكس الجملة المكتوبة على جدران أغلب المدارس، وفيها دعوة ليكون للطفل صوت وقصة داخل المدرسة، ولأخذ بعين الاعتبار أهمية الحكايات بشكلها المكتوب وشكلها الشفهي، لنحكي ونقول ونتكلم لأن للكلام فعل السحر، وخاصة في عالم الأطفال، ولأن الحكايات وحدها قادرة على تنمية مخزونهم اللغوي وتغذية مخيلتهم.

عمل المعلمون/ات خلال المرحلة الأخيرة من التجربة على التعمق بالقصة كونها أداة تعليمية مهمة، فأخذنا عشرات وعشرات القصص للميدان وتناولناها كمواضيع تعليمية يمكن للمعلم استخدامها داخل غرفة الصف وكمادة رافدة للمناهج الدراسي، وعندما فكرنا بالسينمات انطلقنا من هذه النقطة بالتحديد ومن خطتنا لمشروعنا القادم، بحيث أن حضور القصة داخل المدارس بشكل عام يأتي لتمضية الوقت أو للمتعة، وهذا أمران مهمان نظراً لأنه ليس لدى المعلمين/ات معرفة عن آلية استخدامها كأدوات داخل الصف، لذا كان عملنا معهم يصب في هذا الاتجاه، وجاءت هذه الأيام في المناطق من أجل أن يخطر المعلمون/ات والمكتبيون/ات في عملية التفكير بالحياة منذ نشأتها كقصة، وبحياتهم أيضاً.

بدأنا من فكرة «من أين تأتي الحكايات، وكيف تكبر وتعيش؟» هذا السؤال الذي تجولنا من خلاله في أذهان المعلمين/ات والمكتبيين/ات، وكانت اللقاءات عبارة عن حفر معرفي حول نشأة الكون من خلال القصص والأساطير التي تناقلتها الكتب، وعمليات التفسير التي تبناها الأوائل لتطوير معرفة حول الظواهر، وكيف تطورت بتطور العلوم الإنسانية المختلفة.

فتم استخدام القصص لمجموعة من الأسباب منها للتأكيد على حكمة ما داخل المجتمع، مثلاً، قصة القطرات الثلاث التي حدث إشكال بينها حول أيها أجمل وأكبر، فجاءت الريح ووقعت الثلاث قطرات داخل الوحل، حيث يمكن للعاملين مع الأطفال استخدام القصة بهذا الاتجاه، وتجنب أوامر النهي وقواعد السلوك التي لا تجدي نفعاً، فعبر القصة تأتي الحكمة وتصل الرسالة بشكل واضح وخفيف الظل، ويبقى للأبد. ثم انتقلنا إلى المناهج المدرسية، فتم عرض مجموعة من القصص والكيفية التي يتم تقديمها للأطفال، بحيث، وعبر القصة داخل المنهج المدرسي، يتم تعليم الطفل عدم السؤال وتصديق الراوي من خلال اختيار انتقائي للقصص فقط بإضافة كلمة واحدة على القصة، ويمكننا الاستدلال على ذلك من خلال المثال التي تم عرضه في أحد اللقاءات فالبعض استخدم كمقدمة للقصة عبارة «كانت هناك أميرة لا تسمع كلام والدها»، وبرواية أخرى كان هناك «أمير يمنع ابنته من الخروج»، أي عنوانين لنفس القصة، ولكن خلال النقاش في كل مرة يتغير رأي الجمهور بالشخصيات بناء على السرد والطريقة التي يتم تقديمها لهم، وهذا يوضح أن اللغة داخل القصة دور مهم في تفصيل مآربها.

ومن الأمثلة داخل المنهج الفلسطيني في الصف الأول هناك درس اسمه «الأمانة»، وتقول القصة إن مديراً جمع طلاب المدرسة وقدم لطلاب من الطلاب مكافأة لأنه عندما اشترى من البائع من أمام المدرسة أعطاه البائع مبلغاً أكبر مما يجب أن يعيده له، فأرجعه الطفل، وكاحتفاء بهذا الطفل قدم له مدير المدرسة مكافأة وشكره أمام كل التلاميذ. تكمن خطورة هذه القصة بأنها تعرض الفعل العادي والطبيعي كفعل غير مسبوق ويستحق المكافأة والاعتراف، وهذا يعرض خللاً أساسياً في القيم التي يتم تمريرها للأطفال عبر المناهج المدرسية، بقصد أو بغير قصد، كما أنه يحمل المعلمين/ات مسؤولية إعادة التفكير والسؤال حول المنهج وطرق تقديمه للأطفال، وفي عمليات نقده والاشتغال على القضايا التي يعرضها.



٥٤ دقيقة وبعض الأنشطة:

- إذا كنت معلم/ة لغة عربية بإمكانك أن تختار «بيت شعر» كل أول دقيقتين من الحصة، وتقوم بتشكيله مع طلاب الصف والحديث عن الشاعر، فيتعلمون معك قواعد/ شعر/ وتاريخ الشعراء.
- عرض واستعراض: في هذا الجزء يقوم الطلاب باختيار موضوعات من داخل المنهاج، مثلاً: عن الشعراء، أو حقبة تاريخية، أو مواد وعناصر من العلوم، عن أنماط فنية أو فنانين، ويحضرون عرضاً عن هذه المواد مع استعراض حيث يمثل الأطفال، يرتدون أزياء خاصة يقومون بتصميمها، يحضرون مواد من مطبخهم أو «داكورتهم»، ويقدمونها لمجموع الصف. يمكن أن تستمر العروض على مدار العام.
- لمدارية الملل: اعمل/ي معهم «سلطة»، قسّمهم إلى خضار وفواكه وادمجهم من خلال الحركة، هكذا ينضج الصف بالحياة والحيوية.
- حصة خارج الصف: حدد/ي درساً وموضوعاً يمكنك أن تستمع فيه مع الطلاب خارج الصف، كل شهر اخرج/ي في رحلة قصيرة وإياهم، وافتح/ي مساحة للتأمل والاستكشاف.
- غير/ي طريقة الجلوس داخل الصف.
- اجعل/ي النافذة «سبورتك»، وافتح عيون الأطفال على العالم خارج المدرسة، اسمح لهم بإدارة ظهورهم «للسبورة» العادية، كما يفعل زياد خدّاش، واترك/ي لغتهم تتدفق داخل رؤوسهم.
- زائر للصف: استضيف/ي مع طلابك أحد الأشخاص للحديث عن موضوع ما، مثلاً «يمكن استضافة أحد أمهات الطلاب لتحديثهم عن مشروعها الخاص وكيف تقوم بإدارته وتحديد موازناته، موازنة البيت، أو لتعلمهم حرفة جديدة أو تحديثهم عنها». استضيف/ي أحدهم للضحك أو الغناء.
- أسألهم وابدأ معهم عن طرق مبتكرة للتعلم والوصول إلى المعرفة، طرق جديدة لم يصل إليها أحد من قبل.



كيف ننتقل بأفكارنا للأمام

نتج عن الحراك التشاركي مع الأطفال عدة مسارات من العمل غيّرت مفهوم الحصة المدرسية وفتحت الباب لأساليب تعليمية جديدة. فهناك مجموعة بحثت في التاريخ في محاولة للتعرف على طرق أخرى في قراءته، وأيضاً من أجل تجسير هذا الامتداد بين الأطفال وأحداث الماضي، كي لا يتعاموا/ن معها على أنها مسألة لا تعنيهم وأنهم مفصولون عنها، ولا يتصلون بها بأي شكل من الأشكال، فكانت المشكلة الأساسية التي يواجهها الأطفال عند دراسة التاريخ هو أنه يتم التعامل معه كمجموعة من الأحداث التي حدثت في مكان وزمان معين دون ربطه بتأثيره على حياتهم اليومية، فاتفقنا على حل هذه المشكلة والتفكير بالتاريخ كجزء أساسي من الوجود الحالي، فانطلقنا من أسئلة أساسية تعيد تعريف التاريخ وتقربه من الأطفال:

- هل يمكننا دراسة التاريخ من الصور والملابس؟
- أو قراءة التغيرات في المجتمع من خلال السؤال: «لماذا اختفى طعام جدتي من المطبخ؟»
- تاريخ أستاذ التاريخ.
- الصور والأفلام كتجربة في قراءة التاريخ.
- علاقة الأطفال في فلسطين مع البحر.
- الفن التشكيلي والبحث في أحداث مهمة في فلسطين.
- السير الذاتية، سيرنا الذاتية جزء من تاريخنا.



تفاعل الأطفال مع هذه الموضوعات على مدار عام تقريباً، في البداية كان تناول هذه الموضوعات ساخراً، ولكن بعد انغماسهم يوماً بعد يوم في التجربة أصبحت لديهم رؤية أوسع لمعنى ارتباطهم بالمجتمع، وأنهم جزء من تاريخه، ونتيجة لوجوده، كما وفّرت لهم التجربة أدوات مختلفة لقراءة التاريخ، ووسعت معارفهم، فمثلاً، عمل الأطفال على تحليل لوحات للفنان الفلسطيني إسماعيل شموط، وتفكيك الرموز الموجودة في لوحاته الفنية، وتعرف الأطفال على تجربة الهجرة واللجوء ببساطة من خلال هذه اللوحات، فمثلاً شكلت لوحة «العطش» مدخلاً أساسياً لهم للحديث عن إسماعيل شموط وأعماله الفنية، وأصبح الفن يمثل لهم تجربة مهمة في توثيق التاريخ والأحداث اليومية، ولم يعد الأطفال ينظرون إليه، كما تعلموا في المدرسة، على أنه وسيلة للترفيه وإشغال اليد، وإنما هو أداة مهمة في اشتغال الذهن وفي توثيق التجربة.

كما أنهم/ن عرفوا/ن بأنه لم يكن الطريق بين طولكرم ويافا طويلاً ومستحيلاً كما هو الآن، بل كان البحر ينقل الناس من مدن إلى أخرى بأسرع وقت ممكن، وأن السيارات كانت تخرج من المدينة وتصل إلى عمان خلال ساعة، وكذلك بالنسبة لسوريا وبغداد ولبنان، وأنه كان يتم تنظيم رحلات سفر عبر السيارة إلى ألمانيا، حيث كانت الحدود مفتوحة والسفر مفتوح للجميع دون إقصاء أو منع من أي طرف، وأن حركة التجارة في هذه المناطق كانت مفتوحة وقائمة على التبادل، وعندما أصبح البحر غير متاح ضاقت هذه البقعة، ولم يتبق من البحر سوى رطوبته.

كما حضر الأطفال في هذه المجموعات مجموعة من الأفلام التي تتحدث عن المدينة وأحداثها، وتعرفوا على أفلام يتم إنتاجها من أجل توثيق أحداث محددة، أفلام روائية وتوثيقية يختلف طولها وموضوعاتها، وأنها من الممكن أن تمثل تجربة مهمة في تاريخ المجتمعات في عصر تتحلى فيه الصورة بأهمية كبرى، وحيث يحضر البعد البصري بشكل يومي في حياة الناس.

مع مجموعة أخرى في الضفة وغزة فتحنا موضوع السفر والتنقل والحركة، حيث يواجه الأطفال مشكلة في الانتقال من مكان إلى آخر، وفرص السفر تكاد تكون خيالية، وخاصة للأطفال في غزة، فحُجِّب الأطفال مع بعضهم البعض أن يمروا بتجربة سفر خيالية فككوا من خلالها معنى الحدود والدولة والتجارب الإنسانية المحصورة داخلها، فكروا بالاحتلال وبأنفسهم وبطرق للنجاة، ابتكروا/ن دولة جديدة تخصهم/ن وحدهم/ن، وضعوا/ن لها علماً ونشيداً وطنياً ومؤسسات وطرقاً للعب واللهو داخلها، كما أنهم/ن كتبوا/ن برقيات للناس في الدولة التي غادروها، برقيات اشتياق ووداع وحب واعتذار ووعود للناس الذين تركوهم على الأرض المحاصرة، هذه التجربة نقلت الأطفال للتفكير بعوالم ممكنة وبمعنى الحياة التي يعيشونها، كما أنها ساعدتهم في فهم تاريخ الحركة والسفر ووسائله عبر العصور المختلفة، وفي فهم موقعهم من هذه الحركة كونهم/ن أطفالاً أولاً، وكونهم/ن فلسطينيين/ات ثانياً.

في تجربة أخرى بحثنا في فكرة المتحف، وكيف يشكل جزءاً من تاريخ الذات والجماعة، حيث حفزنا في ذكرياتنا ومتاحفنا الذاتية كبدية، ومن ثم المتحف بمعناه وتجربته داخل الدول، وهل وجود المتحف يعني الانتهاء أم الاستمرار، أي علاقة المتحف بالذاكرة والتاريخ والمقتنيات، وكيف للأشياء أن تنتهي وتبقى حاضرة؟ إذا لم يكن داخل مبنى ففي داخلنا، داخل مشاعرنا وذكرياتنا وعقولنا، وأن المتحف يمتد إلى الكلمات واللغة، وأن ما نحن عليه اليوم من أفعال وسلوك هو نتيجة تراكم وامتداد لها منذ عصور سابقة. بنى الأطفال في هذه التجربة متاحفهم/ن الخاصة والمتخيلة أحياناً، وضعوا/ن شروطاً وقواعد لزيارتها أو الانتساب إليها، زاروا متاحف تعرّفوا فيها على أهمية الفنون في ترسيخ التجربة الإنسانية والحفاظ عليها وعن أهميتها في المساهمة في امتداد الذاكرة الجماعية إلى أجيال لاحقة، وكيف أن تجربة المتحف هي تجربة جماعية يحتفظ من خلالها بأهم تفاصيل الجماعة ومقتنياتها، وتصوراتها عبر أزمنة مختلفة.



كتبت نورا من مدرسة زياد أبو عين/ رام الله:

”مطار اللد يوجد به مركز لإدارة الطيران، وكان شكله يشبه الكعك المحلى، يا إلهي كم كنت أرغب بتناوله! وكانت أشكال الطائرات قديماً غريبة، فكان ذيلها طويلاً كذيل الحمار، وعرضه كالفيول، وكان له رأس مدبب توجد عليه مروحيات كنت أظنها لتهوية الناس في الحر، لكن للأسف كانت تساعد على الطيران، لو كانت للتهوية كان زمانني طرت! وكان في المطار ساحة واسعة كساحة ملعب كرة القدم الذي كان يلعب فيه أخي دائماً ويخسر، ولقد رأيت على الإنترنت أنهم كانوا يسمونه مطار بن غورين الدولي، فخرج مخي من عقلي! لقد رأيت في صور أنه كان هناك ازدحام شديد، وكان الناس يشبهون النمل وهم ينتشرون في جميع الأرجاء.“



دولة الرينبو:

هذا العالم دولة واسمها «الرينبو»، لها أقسام، دستور، تاريخ، خريطة، نشيد وطني، وعلم:

علم الدولة: لأحمر، الحب الذي يتجاوز الحدود التي تملأ فراغات الذاكرة والحياة، ويجعلنا نكرّس كل شيء وننساه من أجل أن نبذل قطرة من دم الحياة، الذي يغذي قلبنا لمن نحب، لأن تيار دمنا كله ينطق باسمه، ويرخص له. الأزرق، الهدوء الذي يعانق تيار التفاصيل التي نلتقي بها صدفة دون أن نكتث لها، لعجلة الحياة، لكنها تفيض شيء، مهما كان لونه، يوجد ذلك الهدوء السري. الأرض التي تحتل كل أفعالنا التي تجرح جسدها، لكنها تفيض عطاءً لنا وتعطي دون أن تسأل، لتجد الغرابة في دمج ألوان الحياة الاستثنائية ليظهر البنفسجي ويرتاج معانقاً نور الشمس الأصفر ويجد الراحة بين ذراعيها ويشعر بالإثارة مع غروبها وابتلاع هدوء البحر الأزرق لها، ليظهر البرتقالي في أطراف السماء العالية، كأنها تمشي على أطراف أصابعها على صفحة الماء.

دستور دولة الرينبو: سيتم وضع أي شخصين يقع بينهما خلاف في مكان واحد، حتى يجدوا حلاً لخلافهم، وإن لم يحدث ذلك يتدخل طرف وسيط بينهما. سيتم محاسبة أي شخص لا يرفق بالحيوان بأن يقوم بعدة مهام مرتبطة بالحيوانات، يتم تحديدها حسب ما يراه القانون مناسباً. أهم شيء احترام وتقيل العادات والثقافات والأعراق المختلفة عن دولتنا، ومن يخالف هذا القانون سيتعرض للمساءلة في حال تم الاعتداء على الغير. من سن ٣ سنوات إلى ٨ سنوات، عليهم تعلّم المبادئ الانسانية، واللعب. من سن ٩ سنوات إلى ٢١ تعلم الاساسيات في جميع المجالات. من سن ٣١ سنة إلى ٥٠ يُطلَق للشخص المتعلم العنان بأن يتجه إلى المجال الذي يميل اليه، وتعلم اللغات المختلفة في المراكز والمدارس المنشأة والمدمجة من الدولة.

تاريخ دولة الرينبو: منذ أقطار دائرية قديمة، هطلت الكثير من المياه الملونة لمدة قطرين. يستوي طائر على مرتفع زجاجي، وينتصب أمامه قوس قزح في وسط البحر، الذي امتزج والسماء معاً. وعلى غير العادة، انصهر قوس قزح من شدة جمال الطائر، ليتحول إلى قطع صغيرة تسمى «دروبس». فانتشر على شكل قطرين التي هطلت بها المياه، ليتضاعف لاحقاً عدد الدوائر من اثنتين إلى أربعة. سكن قطعة الأرض هذه، ذلك الطائر. وفي يوم من الأيام تنبأ بموعد وفاته، فانتصب في منتصف المدينة، وشكّل تلك النجمة الموجودة في منتصف الدولة، لتكوّن أثراً له فيما بعد. هذه النجمة تبعث اشعارات لأشباهه النادرة من الطيور لتسكنها، وكلما تنبأت بموعد وفاتها انتصب أحدهم في منتصف المدينة ليتحول إلى أثر على شكل نجمة. وهكذا حتى تشكلت أربع أقطار على هذه الأرض. أحد أشباه ذلك الطائر التهمّ في يوم من الأيام بشرياً، وعندما توفي ذلك الطائر، تحلّ إلى نجمة وخرج ذلك البشري من تلك النجمة ليعيش على هذه الأرض إلى الآن.

خريطة الدولة:

النشيد الوطني:

يلا ندخل دولتنا	رينبو أحمر.. أحمر
يلا نكمل فرحتنا	رينبو أصفر.. أصفر
ونكسر خوفنا بالأحلام	رينبو أخضر.. أخضر
يلا نطير بضحكتنا	رينبو بجميع الألوان
يرسم بسمه بالألوان	وايد بإيد رينبو جديد



كيف بإمكانكم المشاركة معنا

اتصال مع العالم:

كان لدى الأطفال أسئلة كثيرة، واجابات كثيرة أيضاً، انهم ينظرون الى العالم من عينه ومن الطرق المختلفة التي تعلموها على مدار سنوات عمرهم، جئنا لنفكر سوياً بكل ما هو حولنا، بالمدرسة، البيت، المنهاج، الطرق التي نتعلم منها، ومن السؤال حول معنى وجودنا ومعنى الحياة، لنفكر بكل الكائنات حولنا. هذه جزء من الأسئلة التي تداولناها أثناء اللقاءات، يمكننا ان تسألوها لأطفالكم في البيت والمدرسة، انها طريقتنا في الاتصال مع العالم، في التفكير كما لو أننا نملة، أو أننا دولة، بدأنا من خارطة للكوكب، وخارطة لقلبي وكانت هذه بعض الردود الخارجة عن المؤلف نحو الطريق الجديد:

- **ماذا يوجد في قلبي؟** (ناس/ كائنات/ أشياء/ شوارع/ أماكن/ أشجار/ كتب/ كلمات/ روايح/ ذكريات).

- **ماذا أختبئ في زوايا قلبي؟** (مربي الفراولة، شارع مكتبة رام الله العامة).

انتقلنا لنرى ماذا بداخلنا وداخل البيئة، وكيف نشبه بعضنا.

- **بماذا أشبه البحر؟** (البحر/ قد يتلوّث مثل الأشخاص الذين تلوّثهم الحياة، البحر مزاجه من مزاجي)

- **بماذا أشبه النملة؟** (النملة/ نشيطة مثلي أحياناً، وخفيفة مثلي أحياناً، النملة إذا داسها أحد تموت، ونحن أيضاً، إذا داس أحد على قلبنا ربما ننكسر)

ثم ذهبنا للبحث عن رسائل الكائنات للإنسان

- **أنا أنت لو تبادلنا الأدوار** (ارفع يدك عني، أنا أعرف طريقي وطريقتي، لا تتدخل في مساري، كيف أكون تكون، أعطيك نفسي، تعطيني لون قلبك).

- **من الخارج الى الداخل، ما هي الأشياء التي احتفظ بها، هل هي أيضاً متحف يشبه المتحف الذي زرناه مع معلمة التاريخ؟**

- **إن في داخلي هناك متحفاً أيضاً:** (ماذا لو نظرت إلى الداخل قليلاً؟ داخلي، داخل، في جوف الأشياء، يقول لي العالم. ماذا لو أعدت ترتيب المكان حولك، وأعدت ترتيبتي، أنا متحفك الهائل؟ ماذا لو استكشفتني جيداً، وأمعنت النظر، ماذا ستجدين؟)

مجموعة من الأطفال في حديثهم عن المتحف

- «إحنا متحف جوّ متحف»
- «أنا متحف دائم ومتنقل»
- «الأشياء كلها تبدأ من الداخل»
- «من هنا يتشكل العالم، من مجموع ما يخرج منا»
- «العالم خارجنا يشبه العالم داخلنا»
- «العالم خارج النافذة صنعناه بأيدينا من مواد متاحفنا الداخلية»
- «نحن المصدر لكل ما نراه حولنا»
- «العالم بدأ من الشعور»
- «هذا العالم متحف كبير»
- «نحن الآن نصنع شكل العالم القادم»
- «هذا العالم قطعة فنية نعيد تشكيلها كل يوم»



درس في التاريخ

لم يكن الامر سهلا، كان علينا ان نفكر بتاريخ هذا العالم، تاريخ بيتنا، امنا، ملابسنا، مدرستنا، تاريخنا، وتساؤلنا كثيرا عن معنى التاريخ، فكل التفاصيل تعود لتصبح " تاريخ "

كيف نرى التاريخ؟

١. شبح
٢. حكاية
٣. قديم
٤. سنوات وأرقام
٥. ماضٍ
٦. صعب

ماذا نريد أن نغير في كتاب التاريخ؟

١. احذفوه
٢. فلسطين
٣. الاسم
٤. نريد أن يختفي
٥. تاريخ كوريا

لماذا اختفى طعام جدتي من المطبخ؟

١. لأن جدتي ماتت
٢. نحن نحب المرتديلا والأكل السريع أكثر
٣. جدتي لم تعد تطبخ لنا
٤. ربما لأن المدينة ليس فيها عشب
٥. ربما الـ KFC هو السبب
٦. أصلاً، بعد بعض الوقت سنتوقف عن طبخ المقلوبة

٧. أمي لا تعرف أن تطبخ مثل جدتي
٨. لا أعرف لماذا، ربما التاريخ هو السبب
٩. أكل الستات ما فيه بهارات!
١٠. كنت أحب عندما تطبخ جدتي رز وبندورة
١١. رقائق وعدس
١٢. خبيزة
١٣. بقلة
١٤. ما عمري عشت مع جدتي

التاريخ بعد درس التاريخ

١. هو كل ما حدث معنا في الحياة
٢. إنه ما يحفظ أسماءنا وتواريخ ميلادنا وذكرياتنا الحلوة
٣. اكتشفت أن التاريخ موجود في كل مكان، وليس فقط في كتاب التاريخ
٤. الشارع له تاريخ، والأكل أيضاً
٥. أتمنى لو أن معلمي التاريخ ينظرون إلى أنفسهم وإلينا من داخل التاريخ
٦. اسمي أول تاريخي
٧. التاريخ لم يعد أرقاماً فقط



مدرسة ذكور الخضر الأساسية
مدرسة ذكور وديع دعمس
مدرسة ذكور الرمال
مدرسة بنات غزة
مدرسة الروم الأرثوذكس
مدرسة بنات بيت لاهيا
مدرسة الفردوس
مدرسة ذكور الزيتون الإعدادية
مدرسة المدينة المنورة
مدرسة ذكور رفح
مدرسة بنات القرارة
مدرسة دير البلح الابتدائية
مدرسة ذكور دير البلح
مدرسة النصيرات المشتركة
مدرسة المغراقة
مدرسة بنات المغازي
مدرسة الشوا
مدرسة ذكور بيت حانون
مدرسة بنات خانيونس

أسماء المدارس في الضفة وغزة

مدرسة زياد أبو عين
مدرسة ذكور عين منجد الأساسية
مدرسة أمين الحسيني
مدرسة بنات بتين
مدرسة بيت عور الفوقا
مدرسة الكرامة
مدرسة محمود الهمشري
مدرسة فاطمة الزهراء
مدرسة أجنادين
مدرسة القدس
مدرسة بنات عنبتا الأساسية
مدرسة ذكور الحاجة نظمية
مدرسة دويك الأساسية للذكور
مدرسة جواد الهشلمون الأساسية للذكور
مدرسة فهد القواسمة الأساسية للذكور
مدرسة بنات شجرة الدر الأساسية
مدرسة بنات رجب الأساسية
مدرسة بنات بني نعيم الأساسية
مدرسة الخاص والنعمان المختلطة
مدرسة الحلبي المختلطة
مدرسة بنات الناصرة
مدرسة بنات الجرمق

مركز العصرية الثقافي
مركز القدس الثقافي
مكتبة البحرين
جمعية الهلال الأحمر لقطاع غزة
جمعية أجيال للإبداع والتطوير
جمعية أطفالنا للصم
مركز البرامج النسائية دير البلح
مركز النشاط النسائي المغازي
جمعية المغازي للتأهيل
مكتبة خالد الحسن
مركز البرامج النسائية رفح
مكتبة بلدية رفح
مكتبة بلدية خانيونس
مكتبة بلدية عيسان
مكتبة الهلال الأحمر الفلسطيني
النشاط النسائي خانيونس

أسماء المكتبات المجتمعية في الضفة وغزة

مركز موارد ادب الاطفال
مكتبة جمعية سيدات بيرزيت
مكتبة بتين المجتمعية
مكتبة رتم، بيت عور
مكتبة بلدية رام الله
مكتبة بلدية البيرة
مكتبة بلدية تقوع
مكتبة الدوحة
مكتبة دار صلاح
مكتبة الرواد
مكتبة دار صلاح
مكتبة مركز لاجيء
مكتبة بلدية بني نعيم
مكتبة الجمعية الفرنسية
مكتبة الانوار
مكتبة اسعاد الطفولة
مكتبة بلدية الخليل
مركز فنون الطفل الفلسطيني
مكتبة بلدية طولكرم
مكتبة المركز الثقافي لتنمية الطفل
مكتبة نادي طولكرم الرياضي الثقافي
مكتبة بلدية عنتابا
مكتبة جمعية دار اليتيم



مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي
Tamer Institute for Community Education