في هذا العدد..

في هذا العدد الستين ...

صوت المعلمين يتشابك مع المنظومة التربوية ويشتبك معها — وسيم الكردي — 3

■ الدراما والفنون في التعليم

في مزاولة التجريب مع معلمين وأطفال: الفنُّ كتعبيرٍ، الفنُّ كحوار، الفن كخبرة — وسيم الكردي — 5

استكشاف المماسفة في أعمال دورثي هيثكوت: الاغتراب كتحريفٍ شعريّ — ستيغ إيركسون — 23
ترجمة: يزن شروف

علاقات السّلطة والدراما في التعليم ... المعلّمة وفوكو — ماري ستايسلينجر — 32
ترجمة: لما رباح

■ التأمل في الدراما .. معلمون مجاورون

حلقة في المجاورة ... مدخل للحوار وعودة إلى زيارة الذاكرة ومكانها الأول — مالك الريماوي — 40

الانخراط والدراما وصناعة المعنى من وجهة نظر مشتركة للفاعلين والملاحظين — ربى كيلاني ومؤنس قطامي - 44

الدراما في سياق تأملي ملاحظات وأسئلة معرفية لمواجهة تحديات عملية — ماهر داود — 60

"النزعة باتجاه الوصفة والسرد والنهاية وتحديات تطبيق الدراما" — ماسة ريشة وهشام عواد — 65

الخفاء والظهور في الدراما بين التطبيق والتأمل — صفاء بدارنة — 70

■ المدرسة الصيفية: فضاء الدراما وعملية التعلم

فعل المعلمين المغاير وتدخلاتهم في نمطية التعليم — معتصم الأطرش — 76

أثر الخيال في المعلمة والأطفال — أريج موسى — 100

الدراما في الإرشاد وتحديات في قضايا اجتماعية — ثائر صلاح — 108

فضاء الدراما وعملية التعلم — دالية صالح — 117

إقليدس وفيثاغورس في الخليل — روند المصري — 122

أكبر بكثير من مساحة غرفة صفية — زياد اليازجين — 129

من الحاجة إلى الإبداع ... دور مختلف للمشرفة التربوية — سحر زماعرة — 134

معلمة تستكشف بمعيّة طلابها — سماح ريحان — 139

في غرفة المصادر: كيف تساعد الدراما المعلمة في التعليم الجامع؟ — سهام قرعاوي — 146

أنا إنسان ... الدراما من غرفة الصف إلى المجتمع — عصمت زيد — 154

اللغة كممارسة للحياة — غسان نداف — 159

تعلّم عند خط الأفق — مهند حاج — 168

عباءة الخبير .... فرص وممكنات لتعلم اللغة — ميساء أبو نعمة — 186

■ معلمون في فضاءات الفعل

حمدان الأغا — 193

سناء أبو غالية — 194

تغريد موقدي — 195

فاطمة موسى — 196

روان غوانمة — 197

ريم الجعبة — 198

رؤى تربوية

فصلية ثقافية تربوية تصدر عن
برنامج البحث والتطوير التربوي
مؤسسة عبد المحسن القطان
رام الله - فلسطين

رئيس التحرير:
وسيم الكردي
مدير التحرير:
مالك الريماوي

سكرتير التحرير:
عبد الرحمن أبو شمَّالة

هيئة التحرير:
لبنى طه، نادر وهبة، عبد الكريم حسين،
سمر درويش قرش، فيفيان طنوس،
هبة الحتو، لما رباح، علا بدوي، معتصم الأطرش

المحرر المسؤول:
د. فؤاد المغربي (2001 - 2010)

المجلة فضاء للحرية والاختلاف،
والأفكار الواردة فيها تعبّر عن آراء أصحابها،
وعن قناعتنا بالحوار المتعدد أفقاً لبداية.

جميع المقالات الواردة في هذا العدد كتبت خصيصاً لـ "رؤى تربوية"، ما لم يرد غير ذلك.

صورة الغلاف: أطفال خلال مشاهدتهم عرضاً مسرحياً في مقر مؤسسة عبد المحسن القطان خلال تشرين الأول 2019. (عدسة: خالد الفني)

الصور المستقلة الواردة في ثنايا العدد ليس لها علاقة مباشرة بالنصوص ما لم يرد غير ذلك، وقد تم التقاطها خلال فعاليات نفذها برنامج البحث والتطوير التربوي.

صور نشاطات برنامج البحث والتطوير التربوي بعدسة: خالد فني ويوسف كراجة.

للاستفسار والمراسلة:
رام الله - برنامج البحث والتطوير التربوي
ص. ب 2276
هاتف: 2963281/2 2 972+
فاكس: 2963283 2 972+
rua@qattanfoundation.org

تصميم وطباعة:
بلوبل للدعاية والإعلان

عبير المدهون 199
فاطمة بدحة 200

■ عباءة الخبير: مربية وطفل في مشروع

أطفال يلعبون في قلب الثقافة: الطفل ... لاعباً ومتبنّاً — مالك الريماوي 201
في المتحف "تجربة التعلم المندفع بالرغبة والتحدي" — أريج أبو الظاهر 208
معطف العملاق ... التعليم وإدراك المعنى — دنيا منصور 213
ولادة في الطائرة "رحلة للتعلم مع الأطفال" — إيمان زهور 217
شجرة للأمنيات والتعلم — فاطمة بدحة 222
مذكّرات على خريطة "اليوم أكتب تجربتي ... أو مخيلتي ووعيي" — هبة دراغمة 227
"في حضرة سانتا كلوز" أول تجربة في تطوري كمعلمة — جولي الناطور 232
"كبريت في الثلج" حينما أعدنا سرد القصة — تغريد موقدي 237
حينما حركنا الكرسي "كما لو كنت أعلّم أول مرة" — زينة شاهين 242
عودة الطيور إلى أعشاشها ... التعليم عند الحدود: الفقد، الصراع، العودة — زينات أبو شريحة ومنال أنور 246
"انقاذ في غابة" الإنقاذ مشروع تعلم ومعلمة تقرأ ذاتها — لبنى حجازي 251
جوع في البستان "السعادة والتعلم معاً" — نانسي قندح 261
في الفضاء ... وكان الفضاء فضاء للتعلم — منى الجمل 265

■ مقالات حرة

الفنان والعمل الفني في السياق الاجتماعي — رأفت أسعد 271

■ فصل من كتاب

تطوُّر التنوع — كاري فوليز وبات موني 276
ترجمة: نهى أبو عرقوب

■ تأملات معلمات في تجارب مهرجان العلوم 2018

معلّمات بين الحريّة والمجهول والخوف — علا بدوي 294
تأملات في نتاج الخيال الإبداعي لدى الأطفال — دينا أبو دية 296
تجربتي مع مهرجان العلوم للعام 2018 — سعاد الجوجو 305
على أعتاب عام 2050 — عفاف الكفارنة 311
هل ترغب في التأرجح على نجم؟ — ميسرة أبو شعيب 315
الاستزراع السمكي ... عيش في جلباب التجربة — وفاء الرنتيسي 324

في هذا العدد الستين

صوت المعلمين يتشابك مع المنظومة التربوية ويشتبك معها

وسيم الكردي

(1)

هذا هو العدد الستون، وهذا هو العدد الأخير الذي أكتب افتتاحيته بعد فعل ذلك على مدى عشرين عاماً من إصدار «رؤى تربوية». لقد صدر العدد الأول من «رؤى تربوية» في حزيران 2000، ويصدر العدد «60» في نهاية 2019 وبداية 2020، عشرون عاماً أو أقل قليلاً. هو عدد مختلف؛ إنه يثير الأسئلة التربوية المختلفة ويطرح التجارب المتنوعة لمحاورتها، تلك الأسئلة وتلك التجارب التي يأتي معظمها من أصوات المعلمين الذين يضيئون هذا العدد. إنه عدد المعلمين بامتياز.

(2)

قبل عشرين عاماً على وجه التقريب، ومع بداية العام 2000، بدأتُ مسيرة عمل مهنية في مؤسسة عبد المحسن القطان، عملت باحثاً ومنسقاً بعد أن تركت مهنة التعليم في مدارس الفرندز، تلك المهنة التي تركت أثراً كبيراً في تجربتي المهنية، وألقت بآثارها على تجربتي اللاحقة. ومن أول الاقتراحات التي قدمّتها لمركز القطان للبحث والتطوير التربوي آنذاك، إنشاء نشرة تربوية ثقافية، وكانت هذه المجلة التي بين أيديكم رؤى تربوية.

(3)

لم نكن نتطلع في المركز إلى إنشاء مجلة بحثية تخصصية محكمة، وقاومنا هذه الفكرة كثيراً، ليس لأن مجلة من هذا النوع لا تشكل أهمية للمجتمع الفلسطيني، بل على العكس من ذلك تماماً، إلا أن اهتمامنا في تلك الفترة انصب على تطوير خطاب تربوي مجتمعي يوجه جل وقته وإنتاجه للمعلمين، حيث كنا نعتقد أن التغيير الحقيقي لا يمكن له أن يحدث دون الفاعلية المركزية للمعلم.

(4)

وهنا كنا أمام التحدي الأول، فكيف يمكن لمجلة تشتغل على خطاب تربوي مختلف دون أن يشارك المعلمون في إنتاج هذا الخطاب أو محاورته في البدايات على الأقل، وقد تزامن ذلك مع التغييرات في المنهاج الفلسطيني الذي خطط لإكماله عبر خطة لسنوات. كان السياق مثالياً والأفق مفتوحاً، لكننا واجهنا صعوبات كبيرة في استكتاب المعلمين، أو لنقل بصورة أدق، لم نتمكن من الوصول إلى معلمين يكتبون من وحي خبرتهم الخاصة وتجربتهم المباشرة، واستعضنا وقتها عن كتابات المعلمين التي لم نجدها، إلى إجراء مقابلات مع معلمين، ووضعنا نصب أعيننا حينها ضرورة التركيز على أعمال تمكّن المعلمين المنخرطين في برامجنا من تطوير أدواتهم التعبيرية، وبخاصة الكتابية منها، وشرعنا في ذلك، وكانت البدايات من خلال اهتمامنا بما يسمى بالبحوث الإجرائية، التي تتيح للمعلم أن يتأمل تجربته المهنية، حيث يمكن لهذا التأمل أن يمنحه فرصة النظر فيها، ومن ثم استكشاف ممكنات التغيير واللجوء إليها في عملية تأمل فاعلة مستمرة، تتسم بالتأمل والتحول والتغير، وانتقلنا بعدها إلى مستويات أخرى من تشجيع الكتابة البحثية، تمحورت حول اشتراط الانتقال من مستوى إلى آخر في برنامج الدراما في التعليم، إلى تقديم متطلبات مكتوبة جوهرها تناول المعلمين لتجاربهم التطبيقية، ورافق ذلك بعد وقت، العملُ مع معلمات رياض الأطفال لكتابة تجاربهن، وأصبح ملف كتابات المعلمين ملفاً أساسياً في كل عدد من أعداد «رؤى تربوي»، واشتغلنا مع عدد من المعلمين في حلقات بحثية موسعة، وأخرى ضيقة، إضافة إلى تخصيص مؤتمر للمعلمين لعرض تجاربهم، ووصلنا إلى تشجيع أعداد أكبر من المعلمين للانخراط مع باحثي المركز في تطوير كتابات تتمحور حول تجاربهم التعليمية المباشرة، وقد أسندنا هذه العملية كلها بكتابات وترجمات، تقدم نماذج يمكن محاورتها في مجال الكتابة البحثية التأملية، حيث يمكن لكل هذه التجارب أن تحاور بعضها من ناحية، وأن تشكل مادة حوارية على المستوى التربوي بكليته أيضاً من ناحية أخرى.

(5)

في هذا العدد الستين، تزخر كتابات المعلمين، ولعله العدد الأكبر من حيث المساهمات، فقد وصلت إلى 45 مادة تجاورت مع عدد من كتابات لباحثي البرنامج، ومواد محدودة مترجمة.

إذن، نحن أمام عدد يعبّر، في ظني، بامتياز عن صوت المعلمين، كما إنه يعبر، بصورة أو بأخرى، عن تجربة «القطان» في العمل مع المعلمين على مستويات مختلفة ومتنوعة.

(6)

في معظم المنظومات التربوية في العالم، فإن المعلمين، في معظمهم، ينخرطون في النظام التربوي، ويغدون المعبرين عن السلطة السائدة التي تتحكم فيه، ويغدون مجرد براغٍ في ترس المنظومة، أو في أحسن الأحوال وكلاء لها، ومن ناحية أخرى، فإن تغيير المنظومة التربوية في أي مجتمع يحتاج إلى تضافر قوى اجتماعية عديدة لإحداثه، ومع ذلك فليس هناك إمكانية للوصول إلى نظام تعليمي منفتح ناقد ثري ممكّن ... على الإطلاق، حيث إن المؤسسة التربوية، بما فيها المؤسسة المدرسية، هي مؤسسة تتضافر مع النظام السياسي بكليته. إذن، ما العمل؟ إن النظر إلى هذه المؤسسة من منظور أنها واحدة من المؤسسات المجتمعية الأخرى التي بحاجة إلى اختراقها ومشاكستها طوال الوقت دون التطلع إلى «صورة مثالية» نهائية، يساعد على فهم العلاقة بين المجتمع والتاريخ والأفراد والجماعات، ويسهم في تطوير علاقات حوار تشابكية واشتباكية.

(7)

إذن، نحن نتحدث عن معلمين يمكن لهم أن يكونوا معلمين فاعلين مجتمعيين؛ معلمين قادرين على محاورة المنظومة ومساءلتها والاشتباك معها، وتقديم النماذج التي تقوض الراهن والسائد والعادي والمألوف في السياق الاجتماعي بمجمله، وليس فقط في الإطار التربوي، وهذه عملية ذات تحديات كبيرة، وتبدو، في كثير من الأحيان، كمن يلعب مع طواحين الهواء.

(8)

إن التحدي الذي يواجه معلمينا هو تحدٍّ متعدد الأبعاد: 1) القدرة على التحول المستمر عبر محاورة الذات والمجتمع. 2) مواجهة المنظومة الاجتماعية الراسخة. 3) امتلاك مقومات مواجهة المنظومة التربوية بكل مكوناتها التي تتحكم بسير التعليم وتوجهاته وعناصر زنته. 4) وهذا هو الأهم، حيث إن هذه التحديات السابقة تجري في إطار سياق تاريخي سياسي أقصى الفلسطينيين عن أرضهم، ويضع أقسى الصعوبات في وجه ممكنات تطورهم كشعب مبدع وخلاق، وهذا التحدي هو تحدي التحرر والحرية. إن أي تحول ينبغي له أن يرى هذه التحديات متضافرة معاً، وكل منها يؤثر بالآخر ويتأثر به.

(9)

إننا نعيش في عالم نفتقد فيه الحرية ونفتقد فيه العدالة، عالم تحكمه المصالح، عالم يغرس أنيابه دون وازع من أجل تحقيق مصالح نخبة سواء تلك النخبة في المجتمعات المختلفة، أم تلك النخب التي تتحكم بالعالم ومقدراته. إننا نعيش في عالم يتنكر لحقوق البشر في الحرية والسلام، عالم يتجه أكثر فأكثر نحو التسليع والاستهلاك، ونحو جشع لا يضاهى وإيقاد الحروب هنا وهناك. ونحن نعيش آثاره يومياً على أجسادنا وعلى جسد أرضنا، ونرى دماره الذي يحيق بنا ويحيق بعمقنا العربي، وهذا جميعه يتبدّى في المشروع الوطني الفلسطيني وهو يتآكل ويتفكك كل يوم، ويحل محله مشروع يجدُّ في اغتنام الأرض وسحبها من بين أيدي أصحابها فعله اليومي، إلى جانب سعيه إلى حرمانهم من حقهم الأساسي في تقرير مصيرهم ومستقبلهم، وهذا التآكل والتفكك لا يتحقق بفعل الاحتلال فحسب، ولا بفعل قوى الاستعمار الجديد، بل، أيضاً، بفعل أيدينا نحن؛ إن الفساد وتآكل القيم وانحطاط المرجعيات تفضي جميعها إلى تفسخ المجتمع وتشتت الفكرة.

(10)

لقد أمضينا العقدين الأخيرين ونحن نجرب، كفلسطينيين، مبادرات خلاقة في جزر معزولة، في إطار محيط كاسر من ناحية، ومظلم من ناحية أخرى، ولكن هذه المبادرات جميعها لم تتحول إلى قوة فاعلة تؤثر جوهرياً في مسارات حياتنا. إن فعلاً في السياق التربوي للمعلمين، لم يرَ ذلك ولم يدركه، ولم يتعامل معه على نحو خلاق، سيحول المعلمين إلى عجلات في ماكينة النظام، تهرس ممكنات التغير، وتدوس على آفاق التغيير.

(11)

لعل في ما نقرأه من قصص وتجارب للمعلمين بين دفتي هذا العدد، يحمل تفاؤلاً ما، ولعله «تفاؤل الإرادة» أمام «تشاؤم العقل» (بتصرف عن غرامشي).

رؤى

في مزاولة التجريب مع معلمين وأطفال:

الفنُّ كتعبيرٍ، الفنُّ كحوار، الفن كخبرة

وسيم الكردي

«تبدو المواضيع أكثر خصوبةً عندما تنفتح على بعضها»
إدغار موران

ملخص:

تركز هذه الورقة[1] على التجربة الفنية التي عبَرها مشاركون في برنامج الدراما في التعليم في فلسطين، سواء أكان ذلك مع معلمين أم يافعين. هذه التجربة الفنية المترافقة مع التجربة الدرامية أنتجت أعمالاً فنية خلال الفعل الدرامي أو تلته مباشرة، حيث يمكن للدرامي أن يمنحنا إمكانية استكشاف القضايا وفحصها وتكوين منظورات بخصوصها، وفي الوقت نفسه يمكن للأعمال الفنية الأُخرى التي يتم إنتاجها خلال الاستكشاف الدرامي أو بعده أن تشكل مجالاً للحوار الفكري المعرفي لما اختبرته الدراما. يمكن لهذه العملية أن تسمح للمشاركين أن يعبروا عملية الإنتاج الفني كما يحدث مع الفنانين، كما يمكن للأشكال الفنية المختلفة أن تمنحنا إمكانية رؤية الأمور من منظوراتٍ مختلفةٍ عبر اختلاف وسائط التعبير وأشكالها، وأنْ تشكِّل خلاصات معرفية للتجربة من خلال الإنتاج الفني ومواجهته بحواراتٍ استخلاصية. تركز هذه الورقة على أشكال إنتاج فنيٍّ شارك في إنتاجها معلمون وأطفال في فلسطين من خلال عملي معهم، كالرسم وبناء الجداريات والبروتريهاتً والنماذج المعمارية والأقنعة.

كلماتٌ مفتاحية: الفن، الخبرة الجمالية، الدراما، المسرح، الكتابة، الحوار، الفنون التركيبية، قضايا اجتماعية.

تقديم:

هذه الورقة هي سرد لمحطات في رحلتي المهنية في فلسطين بمجال الدراما في التعليم، وتتشكل من محطاتٍ عدة: المسرح، فالتدريس فالدراما في التعليم فالعملٍ مع الأطفال، ثمّ العمل مع المعلمين. وفي هذه المحطات تَداخل الدرامي كبيداغوجيا، والفني كتعبير، والمجتمعي كاستقصاء في نسيج الرحلة في جميع مكوناتها.

عندما أصبحتُ يافعاً اهتممتُ بالمسرح، وحينما انخرطتُ في برنامج الماجستير في بريطانيا ساعدتني الخلفية المسرحية في فهم الدراما في التعليم، وشكّلت مرجعيةً يمكن الاستناد إليها. ولأنني كنتُ مدرساً للغة العربية وآدابها، كانت اللغة هي مجال التبئير. وظفتُ الدراما في تطوير مفهوم الحوار بشقيه اللفظي وغير اللفظي، وانتقلتُ إلى توسيع دائرة الاهتمام بحيث

أخذت الدراما تشمل كل العلوم (disciplines) وتطور الأمر لتحتل قضايا ساخنة محور العمل، سواء أكان ذلك مع المعلمين أم الأطفال كقضايا الحرية أو التهجير أو قضايا المرأة.

إن اهتمامي بتطوير علاقةٍ ما بين التعليم والفنون بصورةٍ عامة، والدراما بصورةٍ خاصة، دفعني إلى تجريب علاقات تدمج بين الدرامي والفنون البصرية في علاقةٍ تكوينيةٍ مترابطة، وهذا ما حاولت بناءه في تجاربي التعليمية الأخيرة، حيث تجلّتْ فيها منتجاتٌ فنيةٌ من المشتركين، ناتجة عن الاستكشاف الدرامي، مثل الجداريات والرسومات وفن البورتريه وفنون العمارة.

مصادفة ... العتبة إلى الدراما في التعليم

كثيراً ما تلعبُ المصادفاتُ دورَ الضرورات؛ فاليوم، أنا أعمل في التعليم وأُمارس الكتابة؛ نثراً وشعراً والأغنيات. أمّا عندما كنت يافعاً، فقد أحببتُ المسرح، خاصةً التمثيل، ومثّلت. وفي الوقت نفسه، رغبتُ في التعليم المهني، وتعلمتُ خراطة الحديد، واشتغلتُ فيها زمناً يسيراً. تركتُ المسرح لاعتباراتٍ لها علاقةٌ بأجواء تنافسية غير صحيَّة في هذا المجال، وتركت المهنيَّ لاعتباراتٍ صحيّةٍ جسدية. وفي كل ذلكَ لم يرحلِ المسرحُ من داخلي، كانَ يبتعد واقعياً ويقترب، أكثر فأكثر، شعورياً، لم أتخلص من ذلك الشعور، ولعلي لم أودّ في الحقيقة أنْ أتخلصَ من ذلك. إلى أن جاءَ كلُّ ذلك، وهذه فضيلةُ المصادفات، على هيئة جملةٍ قيلتْ في ندوة حضرتُها بالمصادفة في إطار مهرجانٍ لمسرح الطفل نظمته وزارة الثقافة في فلسطين، وأتت تلك السيدة المحاضِرة على ذكر عبارة «**الدراما في التعليم**». منذ تلك اللحظة انفتح عالم آخر، ميزته الأساسيةُ أنَّه لم يكنْ عالماً منبَّتَ الصلةِ عمّا كنتُهُ، بل على العكسِ من ذلك تماماً كانَ عالماً أتاحَ ليَ أنْ أضعَ كلَّ هذه الحمولةِ في هذه الخُطى الجديدةِ والمختلفة معاً؛ المسرح، والفنون، والتعليم، والحرفة المهنية، والصحافة الأدبية، والأدب ... .

كنتُ وقتَها معلماً للغةِ العربية والأدب في مدارس الفرندز في رام الله، وكنتُ أحاولُ إدخالَ نصوصٍ أدبية في التعليم، نصوصٍ لا نجد في العادة شبيهاً لها في المناهج الدراسية التي هي تقليدية في الغالب، في ذلك الوقت كنتُ ألجأ -غالباً- إلى أساليب أساتذتي وطرائقهم التي كانوا يستعملونها معنا كتلاميذ، أخذتُ أستحضرها مع تغييرات محدودة؛ كتغيير فضاء الصف، وطريقة الجلوس، وإشراك الطلاب في تعلمهم عبر مجموعات، واختيار نصوص أدبية من خارج الكتاب المدرسي ... ولم أكنْ أذهب أبعد من ذلك كثيراً. وفي إحدى سنوات التدريس هذه، اشتركتُ في ورشة حول «الكتابة كعملية» تغيرتْ فيها لديَّ مفاهيمُ حول الكتابة كتقنية وكإجراءات، أعترفُ الآن أنها خلقتْ تحولاً ما لديّ، وساعدتني على توظيف أساليب مكّنت التلاميذ من أن يروا المسودة كمادةٍ أوليةٍ ينبغي العمل عليها كثيراً في إطار عمليةٍ تنتقل من مرحلةٍ إلى أُخرى؛ تبدأ بالفكرة وتنتهي بنصٍّ نهائي، ولكن المراحل ما بينهما هي التي تأخذ الكتابة إلى مستوى أبعد وأعمق كإنتاج خريطة لمكونات النص، والنظر في احتمالات المقدمة والخاتمة، وإعادة ترتيب الفقرات، والإضافة والحذف، وإعادة الصياغة، والتحرير والتدقيق اللغوي ... إلخ. وبالرغم من أن هذه العمليات طورتْ تجربة التعبير الكتابي، فإنها بقيت محصورة في عملية ميكانيكية في معظمها. أدركتُ فيما بعد أن ذلك كله، على أهميته، إلا أنه كان ينقصُهُ الكثير؛ كان ينقصهُ الكثير من الخيال.

لنعدْ إلى قصة المصادفة مرةً أُخرى. في رام الله، في نيسان العام 1996، حين حضرتُ تلك الندوة حول الدراما في التعليم، كانت المرأةُ التي ذكرتْ هذا التعبير محترفةً في المسرح، والمسرح المدرسي خصوصاً، أمَّا معرفتها في حقل الدراما في التعليم فقد كان نابعاً من قراءاتها، إنها سمر دودين. بعد الندوة دعوتها لنحتسي شيئاً ما معاً، رافقتها مع آخرين إلى المقهى، وعلى هامش الجلسةِ استفسرتُ فشرحَتْ وشرحَتْ، ثم طلبتُ منها أسماء لأشخاص يمكن التواصل معهم. فأتتْ على ذكر اسم. في اليوم التالي بحثتُ، كان الإنترنتُ في بلادنا في بداياته وكان البرنامج (DOS) لمن يتذكرون ذلك، مئات الأسماء لها الاسم نفسه، قمتُ ببحثٍ آخر، وآخر، ومن ثم عملية تصفيةٍ للأسماء، إلى أن وصلت إلى من يبدو أنه الشخص الذي أبحثُ عنه، أرسلتُ له رسالة إلكترونية، بعد عدة أيام وصلني رده: «لدينا مساقٌ تأسيسيٌّ في الدراما في التعليم في الصيف، إذا

رغبتَ بالالتحاق، فأهلاً وسهلاً».

وفي تموز العام 1996 كنت هناك، وبدأت رحلة جديدة. في العام 2000 أنجزتُ رسالة الماجستير، منذ ذلك الوقت تغيّر الشيء الكثيرُ؛ نظرتي للتعليم، والعلاقة بين الفن والعلم والتعلم، والارتباط بين الدراما والمسرح. أمّا مكان شرارة التغير فقد كان بيرمنغهام، وأمّا الشخص فكان ديفيد ديفيز (David Davis).

رحلة أكاديمية غير متوقعة

لا أدري إلى اليوم كيف غامرَ ديفيد بقبولي في ذلك المساق التأسيسي؟ وبعد ذلك في برنامج الماجستير؟ كان من الممكن لأي أحد آخر أن يقول: لن يستطيع هذا الشاب أنْ يفعل شيئاً بلغته الإنجليزية المحدودة، المحدودة جداً، كنتُ أتأبّطُ القاموس داخل المساقات، وألوذ به تقريباً كل خمس دقائق مرة، كان الوقت يستهلكني، وأنا أبحثُ عن كلمة كلمة؛ أُسجل المعاني العامة التي كنت ألتقطها بالعربية، وأفقد الكثير من المعاني في رحلة البحث عن المعنى أو رحلة التدوين هذه لانشغالي في البحث عن المعنى في القاموس، ولعلَّ خلفيتي المسرحية ساعدتني كثيراً في تجسير بعض الفجوات. وكنتُ ألجأ إلى صديقتي سيرين حليلة للترجمة من العربية إلى الإنجليزية.

رافقني ديفيد في دراستي، وفي أطروحتي إلى نهايتها، وسلَّمتُ المسودة الأخيرة من الرسالة لمشرف جديد؛ فالاعتبارات الإدارية في الجامعة قررتْ تخصيص ديفيد ديفيز لرسائل الدكتوراه، وتمَّ تخصيص أُستاذٍ آخر لرسائل الماجستير. وقد منع ذلك من وجود اسم ديفيد كمشرفٍ على رسالتي، وحلَّ مكانه اسم المشرف الجديد. أحزنني ذلك، وتركَ في القلب غصة لم ترحل لليوم.

وظّفتُ التقنيات المنظورية (The Prospective Techniques) ومسرح الصورة (The Image Theater) لدى أوغستو بوال (Augusto Boal). وعملتُ مع مجموعة من اليافعين ما بين 12–16 عاماً لفحص أسئلة العدالة، والحرية، والوطن، والطغيان، والذاكر، وكتابة نصوص مسرحية. وما بين تقنيات بوال في الارتجال المسرحي وقصيدة «أبد الصبّار» للشاعر الفلسطيني محمود درويش ونظرية ميخائيل باختين في التلفظ والحوار، كانت محطتي المعرفية الفعلية الأولى في هذا الحقل؛ وقد تمخضت تلك التجربةُ عن كتاباتٍ كثيرةٍ ليافعين اشتركوا على مدار 3 أشهر في التجربة، فدرستها ووظفتُ هذه الرحلة بكتابات يافعيها في رسالتي. ولعلي هنا أُحبُّ أن أتلو عليكم واحداً من نصوصهم تلك التي أُحبّها، وأظنَّ أنها بدأت تفتحُ مفهوم الحوار الحواري:

سيف لأحدهما

(الحداد في محددته، يبدأ (ممثلاً– *Acting*) بتقديم السيف للجزار ...)

–: .... **عفواً سيدي الحاكم. . . قد أطلب ما لا يستحقه حداد وضيع عمل طويلاً في إعداد السيوف لجيشكم المظفر، أطلب منك أن تقبل هديتي المتواضعة**

(ينحني رافعاً السيف لأعلى دون أن يتقن دوره، بادياً كالمهرج في مسرحيةٍ رخيصة. وتنزل عليه فكرة كالصاعقة بينما هو في وضعه التمثيلي المزري، وعرقه يسيل على جسده من وهج النار)

(يصرخ قائلاً) وماذا إذا هزم الجزار الأحمق ...؟!

(يلتفت حوله خشية أن يكون قد سمعه أحد)

(يتمتم) إذا هُزم الجزار! فمن سيقدم لي التكريم، ويضمني كحداد خاص لجيشه...؟!

(ساد الصمت قليلاً)

–: نابليون

(الكردي، 2003: 183)

الخطابُ المسرحيُّ هوَ خِطابٌ تَفاعليٌّ يمنحُ التَّلَفُّظَاتِ دلالاتٍ جديدةً بصورةٍ دائبةٍ، ولا تستطيعُ التَّلَفُّظَاتُ في النصِّ الدراميِّ المكتوبِ أنْ تحققَها وحدها. فكيفَ فعلتِ الدراما ذلكَ؟ إنَّ الدراما فتحتْ مجالاً لاستكشافِ التمايُّزِ ما بينَ النصِّ الدراميِّ والمشهدِ الدراميِّ. فقدْ اختفَى النصُّ السرديُّ منْ مطلَعِهِ،

سواءٌ اعتبرنَاهُ سرداً أم اعتبرنَاهُ جزءاً منَ الكتابةِ الإرشاديَّةِ (نص الملاحظاتِ الإخراجيَّة). فهو في كِلتا الحالتينِ نصُّ الناصِّ ووجهةُ نظرِهِ. سننظرُ الآنَ في هذهِ العمليَّةِ منْ خلالِ مثالٍ (سيف لأحدهما/ مشهد 10– الملحق 4)؛ ففي الارتجالِ الأوَّلِ كانَ النصُّ على شكلِ مونولوج داخليٍّ تتحدثُ فيهِ الشخصيَّةُ عمَّا ترغبُ فيهِ، لكَّنَّ مناقشةَ المَشهدِ المُرتَجَلِ أفضتْ إلى إعادةِ تجريبهِ منْ خلالِ تنفيذِ اقتراحِ فكرةِ مَشهدٍ داخلَ المشهدِ. في نسخةٍ سابقةٍ لهذا المَشهد، كتبَ (المُشاركُ) خاتمةَ المشهدِ على النحوِ التالي:

(وقال في رضا)
– نابليون

لقدْ فتحتْ هذهِ النهايةُ أُفقاً واسعاً منَ النقاشِ بخصوصِ الكلامِ الإرشاديِّ (في رضا)، فقدْ توصلتِ المجموعةُ إلى أنَّ إبقاءَ هذا الوصفِ سيُفضي إلى محدوديَّةِ التفسيرِ ومحدوديَّةِ التنوُّعِ، أمَّا حذفُها، فقدْ سمحَ بتنويعِ أداءِ تَلَفُّظِ (نابليون)، فأُعيدَ أداءُ هذهِ الكلمةِ بطرقٍ عديدةٍ أفضتْ إلى تأكيدِ فكرةِ أنَّ التَّلَفُّظَ في السياقِ هوَ الذي يُنتِجُ المعنى، ويتغيَّرُ هذا المعنى بناءً على سياقِ التَّلَفُّظِ، والكيفيَّةِ التي نُبرتْ بها الكلمةُ؛ فقد نُبرتْ بأشكالٍ مُختلفةٍ: بقلقٍ، بانكسارٍ، بفرحٍ، بصوتٍ واثقٍ، بصوتٍ مهزوزٍ، بألمٍ، بحسرةٍ... كما أنَّها نُبرتْ أيضاً بوضعياتٍ مختلفةٍ للجسدِ: جسدٍ في ظاهرِهِ قويٍّ ونبرتِهِ ضعيفةٍ مُستكينةٍ. والعكسُ أيضاً. كما نُبرَتْ حيناً بجسدٍ مفتوحٍ، وحيناً آخرَ بجسدٍ مُغلقٍ. وقدْ تمَّ تجريبُ تنبيراتٍ مختلفةٍ لهذهِ الحالةِ. وكلُّ واحدةٍ منْ توصيفاتِ التنبيرِ السابقةِ لها أيضاً إيحاءاتٌ ودلالاتٌ لا يعكسُها فقطْ أنَّها تنتمي إلى هذا التوصيفِ أو ذاك، فالتنبيرُ (بقلقٍ) مثلاً لا يقتصرُ على معنًى واحدٍ بلْ يُنتِجُ معانيَ بعددِ التنبيراتِ وسياقاتِ تلفُّظِها (الكردي، 2003: 121 – 122).

حاولتِ التجربةُ بكليّتها أنْ تتيحَ للمُشتَرِكينَ فيها إمكانيّةَ بناءِ حسٍّ تحليليٍّ نقديٍّ للواقعِ الاجتماعيِّ يُفضي إلى المساهمةِ الفعليّةِ في إحداثِ تغييرٍ اجتماعيٍّ سياسي حقيقيٍّ مُتضَافرٍ مَعَ عناصرَ أُخرى.

وقد أتاحت لي هذه التجربة أن أتعرف جيداً على ميخائيل باختين وأوغستو بوال، إضافةً إلى آخرين في حقلي اللغة والمسرح بطبيعة الحال. وقد لعب باختين دوراً جوهرياً في كل ما يتعلق بمفهوم الحوار والحوارية، وقد انعكس ذلك على تجربتي كمعلم برمّتها.

في المنطقة العربية:
مدرسة في الدراما في التعليم

ومن هناكَ حدثَ تحولٌ مهمٌ في حياتي المهنية، تحوّلٌ –في ظني– أسهمَ فيما بعد في اختراق نظام التعليم، ليس في فلسطين فحسب، بل على مستوى العالم العربي، وتقديم مقترح تكوينيٍّ للمعلمين من خلال برنامجٍ قابلٍ للتحول باستمرار، فلقد مكنتني تجربتي كمعلمٍ خلالَ فترة الماجستير من تطبيق كل ما أتعلمه مع التلاميذ في المدرسة، وفي الوقت نفسه إشراك معلمين آخرين في التجربة، بحيث لا تقتصر على ممارساتي الصفية كمعلم فقط، بل أن تأخذ مدى حوارياً مع معلمين آخرين، وهنا بدأت في تنظيم مساقاتٍ قصيرةٍ ومحدودةٍ مكّنتني من استكشاف ممكنات توظيف الدراما مع التلاميذ في حقول ومجالات تعليم مختلفة وضمن تجارب متنوعة، وفي الوقت نفسه طورت خبرتي في مجال العمل مع المعلمين، وقد أفضى ذلك إلى انتقال من العمل مع المعلمين في برامج تكوّنٍ مهنيٍّ ذات طبيعة قصيرة المدى ومحدودة الأثر إلى برامج تكوّن مهنيٍّ طويلة المدى ذات طبيعة تخصصية متنوعة عميقة تراكمية تأملية تجريبية. وقد تمثَّل ذلك في انطلاق برنامج الدراما في التعليم في مؤسسة القطان كبرنامجٍ متكامل، وتجسد بصور عديدة، وكان عموده الفقريّ المدرسة الصيفية. هذه المدرسة التي كملت الصيف الماضي 2019 ثلاثة عشر عاماً من مسيرتها، وهي تجربة أزعمُ أنها فريدة ليست في فلسطين فحسب، بل على مستوى العالم العربي. التجربةُ شكّلتْ مغامرة وما زالت، لها ما لها وعليها ما عليها، لكنها التجربة التي تحاول النظر بعين نقدية للواقع، وأن تقدم تصوراً «متخيلاً واقعياً» له، لعله يُسهم في خلق تحولات مهمة في النظام التعليمي؛ هذه المدرسة التي قدتها من موقعي في مؤسسة القطان، وأشركتُ

في قيادتها البروفيسور ديفيد ديفيز حيث كان أولَ مديرٍ أكاديمي فيها، وحملت هذه المسؤولية ابتداء من العامِ 2011 إلى العام 2019.

كانت هذه محاولتي في مشاكسة منظومة تعليمية تقليدية باهتة متلكئة مستهلكة... عانتْ من سطوة الاحتلال عليها لعقود، وتراجعت كثيراً، ولم يكن من الممكن لها أن تنهض ثانية لاعتبارات كثيرة بعد أن كان الفلسطينيون في أول القرن الماضي قد بدأوا تجربة في التعليم تجلَّت فيها مدرستان في القدس؛ المدرسة الدستورية والكلية العربية، وكلتاهما كانت قريبة كثيراً فيما تُنظِّر له أبرز المدارس التقدمية في عالم اليوم. إلا أنَّ تفاعلات احتلال فلسطين في النصف الأول من ذلك القرن حال دون نمو طبيعي للتجربة الفلسطينية في كل مناحي حياتها، وأحدثَ انقطاعاً تاريخياً ما زلنا نعاني منه ومن تبعاته إلى يومنا هذا؛ لأننا اليوم نعيش تفسخَ الأرض، وسطوةَ المحتل، وفسادَ النظام السياسي، وانهياراتِ المحيط. ولعلّ هذا الواقعَ القاسي هو المجال الحيوي «لتربية الأمل» على رأي الشاعر محمود درويش، ولعلَّ هذا هو الفعل الذي ينبغي للمعلمين أن يفعلوه، وأن يغدو المعلم –وهي المهمة الصعبة– فاعلاً مجتمعياً ومثقفاً عضوياً، وليس مجرد برغي في عجلة نظام تربوي بائس. كتب إدوارد سعيد مرة عن قناعات غرامشي بخصوص المثقف العضوي: «**كان غرامشي مؤمناً بأن المثقفين العضويين يشاركون المجتمع بنشاط، أي أنهم يناضلون باستمرار لتغيير الآراء وتوسيع الأسواق. فالمثقفون العضويّون هم دائمو التنقل، دائمو التشكل، على عكس المعلمين والكهنة، الذين يبدون وكأنهم باقون في أماكنهم، يؤدون نوع العمل ذاته عاماً بعد عام**» (**سعيد**، 1996: 22). وهنا يقفز الاستنتاج بأن المعلمين والكهنة يقعان في التصنيف في خانة واحدة، وبأن كليهما يثبت على منظومة ساكنة لا حيوية فيها ولا نشاط اجتماعياً، وغير قابلة للتحول. وفي مقابل هذا الحكم القطعي، هل يمكن زعزعة هذه الصورة النمطية للمعلم ودوره؟ هل يمكن تفكيكها وإعادة إنتاجها؟ ما الشروط التي يمكن لها أن تحقق ذلك إذا كان ذلك ممكناً؟ هل هذا ممكن في حالة الكهنة؟ هل هذا ممكن في حالة المعلمين؟ نحن نعرف أن الكهنة أكثر تمسكاً بمنظومة ومرجعية محددتين قلما يجري تأويلها خارج المتعارف عليه والمصاغ تاريخياً ويبدو أن المعلمين كذلك، ولكن في ظني أن هناك هامشاً لتفكيك السائد والثابت؛ ويأتي السؤال: هل يمكن للمعلم أن يتحول إلى فاعل مجتمعي؟ ما شروط ذلك؟ كيف يمكن أن يحدث التحول؟ ... وهنا تقع المحاولة!

إذاً، ما بين بدايات تتلمس شكوكها ونهايات تفكك يقينها، كنت أعبر التجربة، وأبحث عن صيغتي، مع طلابي ومع المعلمين الذين أعمل معهم، وأحاول مستميتاً عدم الانجرار إلى الوصفات الجاهزة المغرية أو التحول إلى واعظٍ تربوي. فبات هاجسي:

1. كيف يمكن للتلاميذ أن يمتلكوا ممكنات تعلمهم لا إمكانات معلميهم؟
2. كيف يمكن للتلاميذ أن ينتزعوا قوتهم عبر إعادة إنتاج علاقات القوة وإعادة توزيعها؟
3. كيف يمكن للممارسة أن تتحول إلى معرفة يمكن لها أن تتحول إلى ممارسة جديدة باستمرار؟
4. كيف يمكن لكل ذلك أن يسهم في التحرر ومواجهة الظلم والاتجاه نحو العدالة؟

وهل يمكن للمعلم أن يحمل هذا كله؟ فنحن –كشعب– محصورون بين ثورةٍ أُفسِدَتْ واستعمارٍ مُستوحشٍ طاغٍ، وهنا نحاول الحياة، بل نحياها.

الدراما تجربة عملية تراكمية

في هذه المداخلة سأُشارككم أحد المكونات الذي كان ينتجُ عن الدراما في تجربتي مع المعلمين ومع الأطفال، وقد كانت تشكل أساساً لإنتاج المعاني وإعادة إنتاجها. سأتحدث عن أحد منتوجاتها أو لنقل تجلياتها أو خلاصاتها؛ إنه الرسم كفعل تعبير فني وجمالي، إنه أيضاً توثيق للمعنى بمعنىً ما، فهو ذاكرة، وكذلك هو مادة يمكن توظيفها لاحقاً لغايةٍ أُخرى.

في معظم الأحيان كان هذا المنتج الفني يتمظهر خلال الاستكشاف الدرامي أو في نهايته مباشرة وفي زمن قصير نسبياً، بحيث يأتي طازجاً، ويمكن له بسخونته أن يعيد استحضار ما جرى، وإعادة إنتاجه، وحواره، وتأويله، وفي كثيرٍ من الأحيان كان يشكِّل خلاصاتٍ معرفيةً للتجربة، كما كان يُشكّل

فعلاً قابلاً لتفاعلات مستقبلية معه. إنه حوار بصري، يستعيد المنجز، ويمنحنا فرصة إعادة تكوين التفاصيل وتفصيل المكونات التي عبرناها، وما زلنا نعبرها، في رحلة التعلم عبر الدراما. إنه يبقى مادة حاضرة تنتج خبرتين جمالية ومعرفية؛ فهي حاضرة كعرض يتيح ممكنات إعادة رواية التجربة باستمرار، وحاضرة كأساس للشروع في تجربة تعلم جديدة. لعل من المفيد هنا الإشارة إلى الكيفية التي يمكن لها أن تُحوّل التجربة الفنية إلى خبرة من خلال اللجوء إلى جون ديوي الذي يرى أن إنتاج الخبرة عبر الفن يتم من خلال ممارسة الفن كعملية وكإنتاج.

ولقد لخّصتْ غولدبلات (Goldblatt) منظور الكيفية التي يوسّع فيها الفن الطرائق التقليدية للمعرفة تحت عنوان التمكين (التقوية): «**مع الفن كَلُبٌّ للتعليم** (Dewey, 1925) **وكأُستوديو أيضاً، يفسر الطلاب، بأنفسهم، ويعبرون ويؤدون ويخلقون تجاربهم التي عاشوها ويدعّمونها بالأعمال الفنية للآخرين**» (2006: 25). وفي هذا الإطار، أشارتْ إلى أن للطلاب أربع نزعات، وهي على النحو التالي: 1) الغريزة الاجتماعية (تمني التواصل مع الآخرين). 2) المحفّز البنّاء (لصنع الأشياء). 3) غريزة الاستقصاء (لنعرف). 4) الدافع التعبيري (لخلق) (25). وهذا يعني أنّ الطلاب يتعلمون كيف يمكن لهم أن يغيروا الأشياء من خلال عملهم بأيديهم وعيونهم وأجسادهم، ويتم ذلك عبر سياق اجتماعي يتشارك فيه الجميع تفكيراً وإنتاجاً وتأملاً. وهذا ما حاولتُ عمله في التجارب الفنية التي قمت بها مع الطلاب، حيث إنهم خاضوا التجربة الفنية/الجمالية كما يخوضها الفنانون. وهنا لم يعد الفن أسير النخبة أو حبيس المتاحف وصالات العرض، بل بات مُتاحاً للجميع الخوض فيه. وفي هذا السياق، فإن «**الانخراط الجمالي يشدد على الشمولية والسمة السياقية للتثمين الجمالي** (تقدير الجمالي). **يتضمن الانخراط الجمالي مشاركةً نشطةً في عملية تثمينية، في بعض الأحيان عن طريق الفعل البدني العلني، ولكن دائماً عن طريق مشاركة إدراكية إبداعية**» (Berleant, 2013: 2).

وهذا ينقلنا إلى فهم آخر للفن، فهو ليس المنتج الفني بحد ذاته فقط، بل هو الانخراط الجمالي عبر ممارسة فنية تفضي إلى الخبرة التي نعبرها من خلال إنتاجه أو مواجهته. إن استخدام وسائط فنية أخرى مثل الرسم والكولاج والتجسيم ... إضافة إلى الدراما كان يمنح المجموعة المشاركة:

1. إمكانية بناء صورةٍ أُخرى تحاكي الصورة الدرامية من ناحية وتحاورها من ناحيةٍ أُخرى.
2. الرسومات كانت تعيد إنتاج المقولات المعرفية والجمالية والقيمية كوسيط فني آخر.
3. إمكانية توظيف المنتج الفني الآخر، سواء أكان صوراً فوتوغرافية لمشاهد درامية، أم رسومات في سياقات أُخرى مع المجموعة نفسها أو مع مجموعات أخرى.
4. العلائقية بين مكونات فنية ومعرفية مختلفة، ولنتذكر هنا دافنشي: «**تَعَلَّم كيف ترى، لتدرك بأنّ كل الأشياء متصلة ببعضها البعض**».

المعرفة تحتاج إلى التفكير، والتفكير يحتاج إلى المعرفة؛ الرسم من حيث هو تعبير وحوار فهو فعل معرفي وشكل لغوي، وهو، كأحد الفنون، يأخذنا إلى التفكير، «**إن نظرية التفكير -كما الرسم- تحتاج إلى هذه الثورة التي تأخذ الفن من التمثل التجريد. هذا هو هدف نظرية التفكير بلا صورة**». (Deleuze, 1994: 276)

الدراما سياق لاستكشاف السياسي/الاجتماعي

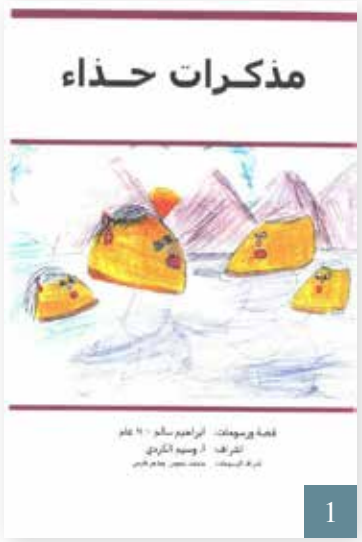
فيما يلي تجليات لهذا الذي أقوله، وهي نتاج عملي مع الطلاب أو مع المعلمين في التكون المهني، خاصةً ضمن برنامج الدراما في سياق تربوي/المدرسة الصيفية، وستلاحظون أنّ القضايا المطروحة تنقسم إلى شقين؛ الأول سياسي/اجتماعيّ، وهو الذي يتناول الهجرة والتهجير والحرب. والثاني اجتماعي/سياسي، ويتناول قضايا المرأة في المجتمع:

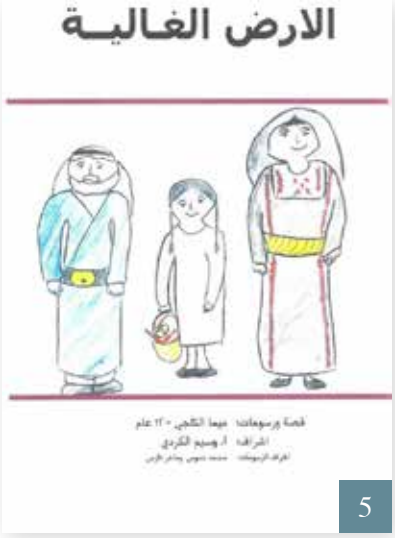
أ) في التهجير: رسوماتٌ قصص

1. رام الله

الأطفال يزورون قريتي «يالو» و«عمواس» قضاء القدس، القريتين المدمرتين بعد احتلالهما في العام 1967، الكبار يروون للصغار قصص التهجير التي حدثت، يعود الأطفال بقصصٍ ثقيلة، أُحاول في

الدراما تحريرهم من ثقل كل ذلك بحمايتهم في الانفعال، وليس بحمايتهم منه، في الدراما نحاول أن نأخذ من تلك الزيارة حالة، موقفاً، لحظة، غرضاً، شعوراً ... ونعيد الاشتغال عليه في سياقات درامية متعددة، تمنحنا تلك السياقات والمواقف الدرامية المنبثقة عنها ممكنات إنتاج قصصنا نحن في ضوء تلك القصص، كأننا «نعيد» رواية النكبة مرةً أُخرى، ولكن لا شيء يتكرر، ولا شيء قابلٌ للإعادة، إنّ الذاكرة تعيد إنتاج ذاتها مرة أخرى بصورة جديدة ومختلفة، فكل رواية هي رواية خاصة، الروايات لا تُستنسخ، يعاد إنتاجها، حينها نكون إزاء قصص جديدة، ولكنها متشابكة تماماً بالمرويّات، وتغدو قصصنا. كتبَ الصغار القصص؛ وأنجزوا رسومات مرافقة لها. (انظر: 1، 2، 3، 4، 5)



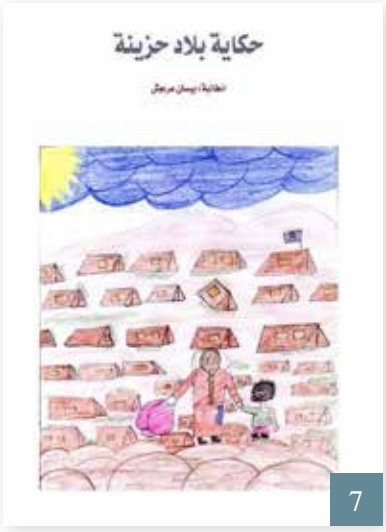


2. مخيم اللاجئين- الجلزون

إنه المخيمُ القريب من رام الله، يقطنه فلسطينيون مهجرون من بَلدتي اللد والرملة و36 قرية حولهما، مدرسة البنات التي اشتغلت مع طالباتها تابعة لوكالة الأمم المتحدة للإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين/ الأُونروا. في هذه التجربة تم توظيف التاريخ الشفوي؛ واستجلاب قصص رُويتْ من قبل أجداد الطالبات وجداتهن الذين عبروا رحلة التهجير في العام 1948، من هذه الروايات استللنا سياقات، وفيها أنتجنا مشاهد درامية، المشاهد الدرامية تحولت إلى أنوية قصص، وفي ورشة كتابة القصص تحوَّلتْ إلى قصص، وفي ورشة الرسم أُنتجت رسوماتُها المرافقة.

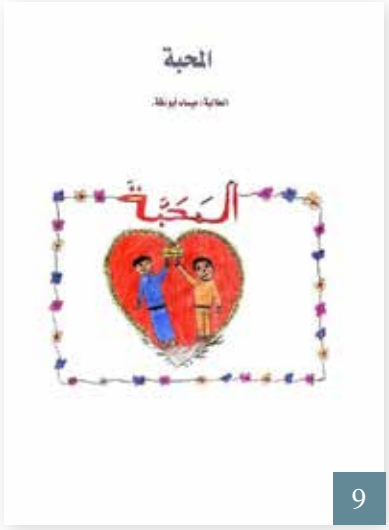
في كلتا التجربتين السابقتين جابه الأطفال بذاكرتهم ذاكرة الكبار، كما جابهوا فكرة إنتاج قصص خاصة مستوحاة من قصص عامة، وفي مجابهة ثالثة جابهوا اشتباكاً مع اللغوي والبصري في عملية إنتاج النص القصصي ورسوماته. (انظر: 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12)

6

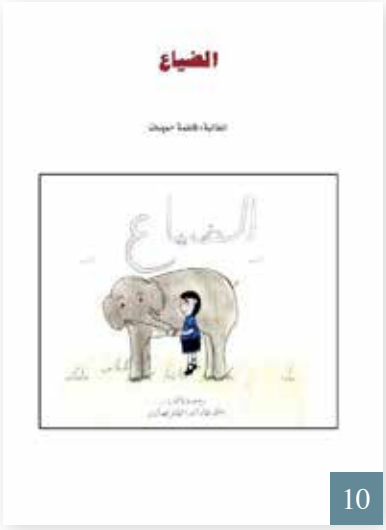


7

8

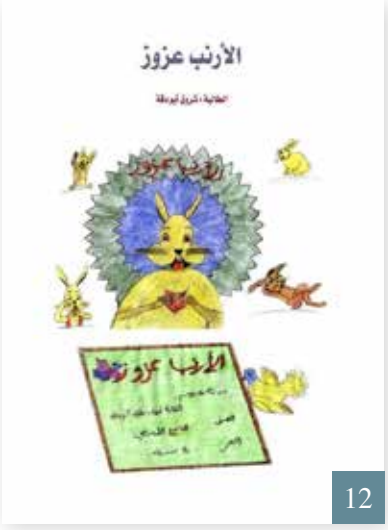


9



10

11



12

فالأطفال، إذاً، يستعيدون ما قالته لهم الذاكرة المجسدة بالكبار، وهم يعيدون سردها، أي يعيدون إنتاجها على هيئة قصة قصيرة، والسرد هنا فعل لغوي، وهو بالضرورة فعل سياقي ينبني على اشتباك التلفظات بعضها ببعض فينتج السارد كلاماً هو كلامه، ولكن هذا الكلام هو نتاج معرفي وثقافي له دلالاته، وقد يقترب من الكلام الفردي عبر أسلوبه وقد يبتعد ليتماهى مع الصوت العام المنجز الجاهز، في الحالة الأولى سيبدو الفعل فيه فعلاً يحرر اللغة من سطوتها الاجتماعية، وفي الحالة الثانية فإنه يرتهن لسطوة الاجتماعي وينأسر داخل كلامه.

لم أكن أتوقع أو أطمح أن يتحرر الأطفال تماماً من سطوة الكلام المذوَّت فيهم عبر سنوات عمرهم، لكنني رغبتُ في فتح فضاء يُمكّن هؤلاء الأطفال من تلمُّس صوتهم الشخصي، ومحاولة تجسيده على صورة كلام. ولذلك، فإن ما سأحاول تبيانه يتمثل في ذلك الاشتباك الذي يقع عند الحافة ما بين صوت الفرد وأصوات الآخرين.

سأستعير هنا ما قالته الشخصية الراوية في قصة «في طريق الليل» حين كانت تتحدث عن رحلة التهجير و(العطش)، وعن (العجوز الذي سقط)، فهو لم يسقط بسبب رصاصة أو قذيفة، بل بسبب مرض خطير ومعدٍ. ومع ذلك، فهو موت سببه الحرب: لقد كتبت: «فقدت كل شيء، أمي وأبي وطفولتي، كل هذا بسبب الحرب، وها أنا الآن كبرت، وأصبحت كاتبة تبين للناس مضار الحرب، وأدعوهم إلى أن يمنعوها، لكنني لم أنسَ أبداً تلك الأيام العصيبة التي عشتها في طفولتي». (انظر: 13)

ب) في الهجرة: جدارية الأغراض

القارب المتهالك المكتظ باللاجئين يصطدم بجرف صخري على حواف جزيرة كريسماس في أستراليا، تتبعثر أغراض المهاجرين، منهم من قضى ومنهم من بقي حياً، وقيدَ إلى معسكرِ احتجاز، هناك كانت الأغراض التي وجدها المنقذون وخفر السواحل.

في الدراما، يستعيدون أغراضهم، ويملأون طلبات اللجوء، ويحضرون الاجتماعات، يبني كل منهم عالمه

13

الخاص في المستطيل الخاص به في البركس. وتغدو الأغراض المثقلة بتاريخها، والمليئة بذكريات أصحابها مادة ملهمة خارج الدراما لتصبح تجربةً فنيةً عبر جدارية مشتركة، تتحول فيها الأغراض إلى مكونات اللوحة وتداخل عناصرها. (انظر: 14، 15، 16، 17).

14

15

16

17

ج) المرأة وثوب النُدب – تسجيلُ الظلم

في كتاب «نساء يرقصن مع الذئاب» لكلاريسا بنكولا فصل بعنوان «ثوب الفداء» يرد فيه ما يلي:

«أحياناً في عملي مع النساء أريهن كيف يصنعن معطف الفداء بالحجم الطبيعي من القماش أو بعض المواد الأخرى. معطف الفداء هو عبارة عن معطف يصف بالتصوير والكتابة وبكل الصور الأخرى التي تُثبت عليه بالرتق والتطريز كل ما يدّعي أنه مرّ بحياة المرأة، كل الإهانات، والطعون والافتراءات، كل الإصابات وكل الجراح وكل الندوب. إنه بيانها الذي يشمل خبرتها في كونها جُعِلَت كبش فداء. أحياناً يستغرق عمل هذا المعطف يوماً واحداً فقط أو يومين، وفي أحيان أُخرى يأخذ شهوراً. ومن المفيد بقدرٍ فائق تفصيل كل الطعنات والضربات والجلدات في حياة المرأة. إنها أيضاً فكرة رائعة أن تحسب المرأة عمرها، ليس بالسنوات، بل بالندوب الباقية من المعركة. أحياناً حينما يسألني الناس: كم عمرك؟ أقول لهم: «عمري سبع عشرة ندبة من آثار المعركة». الناس عادةً لا يجفلون ولا يُحجمون، بل يبدأون بدلاً من ذلك وهم سعداء في حساب أعمارهم وفقاً لندوب المعارك» (بنكولا، 2002: 471).

كان هذه النص ملهماً لي خلال عملي على قصة من الكتاب نفسه بعنوان «لاياروننا» (بنكولا، 2002: 373 – 374). ففي دراما مبنية على هذه القصة اشتغلنا دراماً على قصة لاياروننا التي يتركها زوجها النبيل ليتزوج من أرملةٍ أُخرى، وفي لحظة هيجان تلقي بطفليها في ماء النهر. وحينما تموت يمنعها حراس الجنة من الدخول فعليها أن تجد طفليها قبل السماح لها، وهي تبحث بأظافرها الطويلة جداً وشعرها الغارق في الماء عن طفليها ولا تجدهما.

خلال المشاهد الدرامية المختلفة كنا نجسِّدُ النُدب والطعنات والضربات التي تلقتها لاياروننا في حياتها على ثوب خاصٍّ لها كتدوينٍ لتاريخها، إنه توثيق بصري لمحطات الظلم، والقسوة، التي عبرتها كامرأة.

18

وما بين ثوب لايرونا ونُدبها التي أنتجتها الدراما، وتحولت كل ندبة إلى منتج بصري مثبت على الثوب، الثوب كغرض في داخل الدراما. (انظر: 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24)

19

20

21

22

23

24

أمّا خارج الدراما، فكان ثوب لايرونا مُلهماً لتشكيل أثوابٍ أخرى أنتجتها الحوارات التي كانت تقيمُ المقاربات المستمرة بين ما حدث للايرونا في حياتها وما يحدث للنساء عموماً، الأثواب كعملٍ تركيبيٍّ فنيٍّ اشتغلت على ظروف حياة النساء والمعضلات اللواتي يواجهنها في الحياة؛ المجموعة التي أنتجت المعرض التي كانت في معظمها نساء، ولم يكن من الصعب سماع صوتهن الحقيقي الواقعي عبر كل ذلك.

إن المثال التالي ربما يوضح الفكرة: اشتغلت مجموعة من المشتركين على بناء مشهدٍ دراميٍّ يتناول موضوع الإجهاض وفرضه على المرأة من قبل الرجال، في الوقت الذي لا تريد المرأة ذلك. اشتغل المشاركون على المشهد، وأنتجوا ثلاث صور للمشهد نفسه:

الصورة الأُولى:

يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش إنتِ وافقتِ؟
المرأة: كنت صغيرة.

الصورة الثانية

يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش لازم يضل.
المرأة: إمبلا... لازم يضل. أنا بقولك ما لازم يضل.
الرجل: وأنا قلت لك ما لازم يضل، ما بدي

منك التزام.
المرأة: أنا بعفيك من أي التزام، بحتفظ في الطفل لحالي.
الرجل: ولا مرة في إعفاء من الالتزام.
المرأة: لأ في، بترك البلد، بربي الطفل بعيد عنك ما راح تشوفني، ولا راح أطلب منك شي.
الرجل: ما راح يزبط.

الصورة الثالثة:

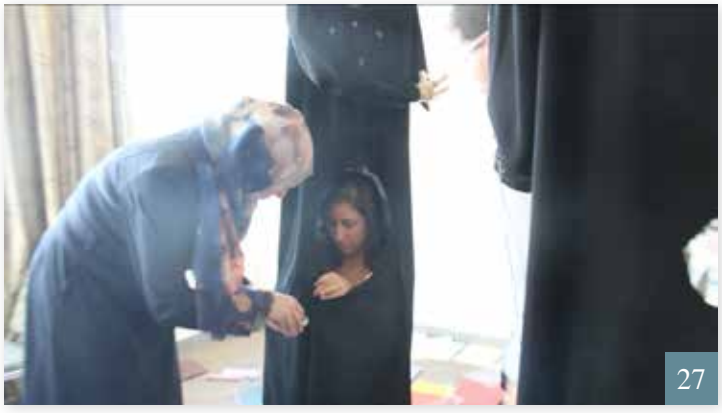
يوجه الرجل رأس السكين إلى بطن شريكته الحامل، هي تضع يدها عند ساعدها، كأنها تحاول أن تمنع السكين من الاقتراب أكثر.
الرجل: مش راح يضل.
المرأة: راح يضل.

من هذه المشاهد الثلاثة استلهمَ المشاركون عملهم الفني التركيبي، هذه المشاهد تناولت موضوع الإجهاض. الرجل يريد فرضه ولو بالقوة، والمرأة بالمقابل ترفض ذلك.

فتحت هذه المشاهد النقاش على مستواه الحياتي، وليس فقط في إطاره القصصي، وتركز الحوار حول قدرة المرأة على أن تتخذ قراراتها وتدافع عنها وتصر عليها. وانفتح النقاش على الواقع الاجتماعي الذي يفرض على المرأة في المجتمع أن تتصاع لرغبة شريكها من موقعه كرجل. وقد أفضى ذلك إلى بناء عمل فني تركيبي مجسد بأحد الأثواب (انظر 25، 26)، حيث نجد أن الثوب به فتحة عند الرحم، حيث ينبغي للزائر أن يدخل رأسه في الرحم (انظر 27) وكأنه يضعه مكان الجنين، وحينما يخرجه سيجد على ملابسه بودرة حمراء وكأنها آتية من دم الجنين الذي أُجهض. كأن العمل في مكان ما يريد أن يحمِّل المجتمع جميعه مسؤولية هذا الظلم الذي يقع على امرأة لا تستطيع أن تتخذ قراراً يخصها.

25

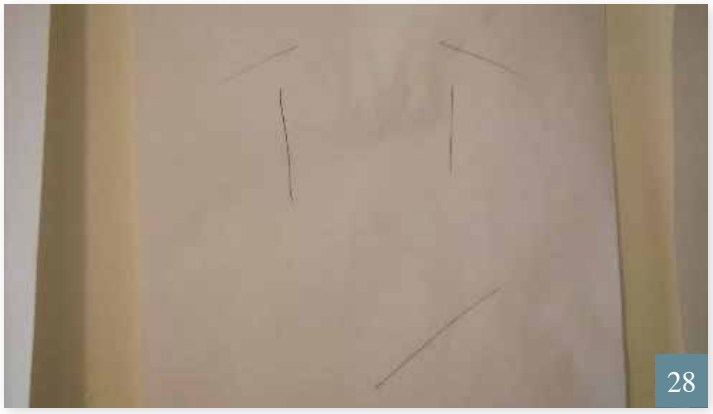
26


27

كانت الرسومات تمثّلُ شكلاً توثيقياً للدراما، يمكن العودة له باستمرار، يشكّل مرجعيةً كما يشكل منطلقاً خلال كل عملية التعلم، سواء أكانت عبر استراتيجياتٍ تعليميةٍ أم عبر أعرافٍ درامية.

د) بيت الدمية (من الصمت إلى الصوت)

المعلم في دور نورا، نورا تَصفقُ في مسرحية «بيت الدمية» لهنريك أبسن الباب وراءها، وتقول: «حتى تصبح حياتنا معاً حياة زوجية بالمعنى الصحيح. وداعاً يا تروفالد». (إبسن (2007): 103) وستكون صفقة الباب هذه هي الحد الفاصل بين ما كان من حياتها وما سيكون. في هذه اللحظة الفاصلة تهتز كل معتقدات المجتمع تجاه العلاقة بين الرجل والمرأة، في الدراما نسمع أصوات أهالي البلدة؛ الخافتة، الخائفة، المترددة، المتحدية، الملتبسة.... هنا تشتبك الأصوات المكتومة مع الحائرة مع المنبعثة؛ الانتقالات من الصمت إلى الصوت. وحين نتجه إلى الرسومات التي رافقت الرحلة الدرامية؛ سنبدأ من وجوه الناس في أبسط صورةٍ تعبيريةٍ لها؛ خطوط قليلة لوجوه أهل البلد (انظر 28)، ننتقل بعدها إلى **بورتريهات** أهل البلد كأصوات، وكردة فعل تجاه ما تجرأتْ عليه نورا (انظر 29، 30)، ثم ننتقل بعدها إلى استكشاف بواطن الأشخاص؛ ما الذي يذيعونه؟ ما الذي يخفونه؟ ما الذي يقال لمن؟ وما الذي يخفى عمن؟ أي سياقات تمنح ممكنات البوح؟ أي سياقات تلجم ممكنات القول؟ هذه اللحظات الفارقة يتم تجميدها، وفي حوار فني جمالي معرفي تُحوَّلُ إلى جدارية كبيرة بالتعاون مع الفنان رأفت أسعد (انظر: 31)، تختلط فيها الصور والمواقف ويعاد فيها بناء المواجهات المجتمعية.


28

29

30

31

وخلال هذه الرحلة حاولنا، أيضاً، سبر العلاقة بين الفردي والاجتماعي وعلاقة ذلك بالفضاء المجتمعي، واخترنا العمارة كشكلٍ تعبيريٍّ عن علاقة الفرد بالمكان، وكيف يمكن للأمكنة أن تكشف بنية العلاقات المجتمعية، وكيف يشتغل تغييرها على إنتاج علاقاتٍ أُخرى؛ هنا اشتغلنا كثيراً باليدين؛ عمل باليدين، تفكير باليدين، تخيل باليدين:

1. عمارة البلدة يوم تركت نورا البيت. (انظر 32)
2. عمارة البلدة كيف ينبغي أن تكون في ضوء إعادة توزيع علاقات الإنتاج وعلاقات القوة في المجتمع .

(انظر: 33، 34، 35، 36، 37)

وحينما استحضرنا المجتمع الذي صفقت فيه نورا الباب وراءها من المسرحية، فإننا جلبنا مجتمعنا إلى (الآن وهنا) من داخلنا، من معرفتنا، من علاقتنا به، من مواجهاتنا اليومية معه. كنا نستعير من خبرتنا معرفتنا بمجتمع آخر غربي، ولكننا في حقيقة الأمر كنا نستحضر تلك الثقافة التي نعرفها كأفراد وكجماعة بشرية، وفي الوقت نفسه، فإننا نحاور معرفتنا هذه بمعارف الآخرين حين تشتبك وتتفاعل.

32

33

34

35

36

37

هـ) قصة موت معلن (القتل بذريعة الشرف)

في سوق اللحم أخذ كلٌّ من الأخوين بابلو وبيدور فيكاريو السكينتين؛ سكين تقطيع اللحم وسكين تنظيفه على الملأ، ثم قال بابلو، وهو ينظر إلى بريق نصل السكين تحت المصباح:

1. «سنقتل سنتياغو نصّار» (ماركيز، 1999: 52)

كان قتلاً بذريعة الشرف، القاتلان هما أخوا العروس التي أُعيدت ليلة زفافها إلى بيت العائلة، وهناك أخبرت أخويها فيكاريو بأنَّ سنتياغو نصّار هو من فضَّ بكارتها.

في بلادنا، الذي يُقتَلُ المرأة، وهذا ما زال يحدث إلى يومنا هذا، ليست هناك إحصاءات واضحة لعدد هذه الجرائم في فلسطين أو في العالم العربي. فوفق إحصاءات غير دقيقة تم قتل 65 امرأة بذريعة الشرف ما بين العامين 2015–2017.

وفي ما يشبه ما فعلناه في بيت الدمية بدأنا مشهداً درامياً مستلاً من النص الأدبي، وهو ما أشرتُ إليه آنفاً في سوق اللحم، وبنينا مواقف الناس في البلدة تجاه ما حدث وما سيحدث لاحقاً من جريمة. لقد سمع على الأقل 22 شخصاً ما قاله بابلو، ومع ذلك لم يتحرك أحد، وصمت الجميع، رسمنا بورتريهات الصمت التي مثلت وجوه أهالي البلدة (انظر: 38)، ولكي نستكشف هذا الصمت اشتغلنا على صوتين: الصوت الفردي/الظاهر للمجتمع، والصوت الفردي/المخفيّ، وقررنا هنا الاشتغال على إنتاج أقنعة تتيح ممكنات قول ما لا يقال (انظر: 39). فأصبح القناع مساحةً للبوح، ولكنه في الموقع نفسه مساحة استكشاف للخوف؛ لمن نقول؟ ولمن لا نقول؟ لمن نبوح؟ ولمن لا نبوح؟ هنا اشتبكت الأصوات بالأصوات التي صمتَتْ وبررتْ صمتها في المشاهد الدرامية سابقاً مع هذه الأصوات المخفية الخائفة أو المترددة أو المتفقة مصالحها مع مصالح القتلة، وهذا أتاح حواراً حوارياً، وأمكن منه، ومن خلال هذه المجابهات بين الشخص والشخصية، من ناحية، بين الشخصية ونفسها، من ناحيةٍ ثانية، بين الشخص ونفسه، من ناحيةٍ ثالثة، وبين الشخصي والآخرين، من ناحيةٍ رابعة، التقاط لحظاتٍ مفصليةٍ اختيرت لتكون في علاقات مجابهات حوارية من خارج الدراما عبر إنتاج جدارية فنية (انظر: 40)، وقد أُنجز ذلك، أيضاً، بالتعاون مع الفنان رأفت أسعد الذي رافقني في رحلة الدراما هذه.

38

39

40

و) الذاكرة والرؤيا – الوعي وغيابه

استعرت من رواية «كافكا على الشاطئ» لهاروكي موراكامي نص استجواب معلمة المدرسة اليابانية أمام لجنة التقصي العسكرية التابعة للجيش الأمريكي، أما السياق الأساسي، فكان من هذا الاستجواب:

1. «**رأيتُ ضوءاً فضياً يومض في السماء. نعم، بالتأكيد، كان ضوءاً فضياً ينبعث من جسم معدني. تحرك هذا الضوء ببطء شديد من الشرق إلى الغرب. وظننا جميعاً أنه طائرة B29**» (18).
2. «**كنا نشجع الأطفال على البحث عن الطعام أينما أمكن ذلك. على أيّ حال، كانت البلاد في حالة حرب، حيث تتخذ مسألة الطعام أولوية على الدراسة. وكان الجميع يخرج في مثل هذه النزهات المدرسية –جلسات دراسة خارجية– مثلما كنا نسميها**» (20).
3. «**أول ما خطر ببالي أن أُرسل في طلب المساعدة من المدرسة، إذ كان مستحيلاً أن أحمل الأطفال الثلاثة وحدي. فرحت أبحث عن أسرع الأطفال في الفصل، أحد الصبيان، وعندها وجدت جميع الأطفال فاقدي الوعي**» (23).

وخلال المقاربات الدرامية، اختلقنا ثلاثة مكوناتٍ من المهم ذكرها في هذا السياق:

1. اختلقنا أنَّ أحد الأطفال بقي لأسبوعين في حالة غياب الوعي، وحينما استيقظ كانت ذاكرته مشوشة، وهنا اعتقدنا بأن لرسومات (كانت اسكتشات) من حياة البلدة وتاريخها وحياة الطفل فيها أن تحفز ذاكرته: جربنا العديد من المعايشات الدرامية لهذه اللحظة بغرضها.
2. اختلقنا جسراً على نهرٍ يفصل البلدة عن الغابة، وهذا الجسر كان موقعاً يُوثق فيه الناس ذكرياتهم بالرسم على جدرانه.

وقد سمح لنا ذلك بأن نُنتج رسومات تحكي بعضاً مما حدث على شكل رسوماتٍ تُضاف إلى ما على الجسر من رسومات. (انظر: 41، 42، 43، 44)

41

42

43

44

لعل أبرز حوارٍ تجسَّد هنا انبنى على العديد من الأسئلة، منها:
كيف يتصرف الناس في زمن الحرب؟ ما الذي يفعله الأطفال في الحرب؟ ما الذي تفعله الحرب بذاكرة الناس الفردية والجمعية؟

(11)
قبل عشر سنوات عملتُ مع مجموعةٍ من الأطفال، وأذكر أنني وظفتُ في الدراما أغراضاً لأبي وقصة ألمانية، لم أعدْ أذكر القصة، حاولت وحاولت، ولكن لم أتمكن من ذلك، من تلك التجربة بقيت في حوزتي رسومات الصغار؛ كل ما أذكره أن الرسم ينبغي أن يتضمن وجهاً وساعة، وأن تكون هناك صلة ما في لحظة ما، ما بين الشخص والوقت: لديّ هذه الرسومات التي تبدو غامضة الآن (انظر: 45، 46، 47، 48، 49)، لعلَّ غموضها هذا وبقاءها بين يديَّ يمنحني فرصة أنْ أجعلها مادةً ملهمةً لتجربة تالية.

45

46

47

48

الهوامش

[1] قدمتْ هذه الورقة في كلية ترينتي آذار 2019 بدعوةٍ من:
ADEI (the Association for Drama in Education in Ireland) and the Arts Education Research Group - School of Education in Trinity College Dublin - Ireland

المؤتمر بعنوان:
Who am I?Who can tell me who I am?
The Importance of the Social and Political in Children's and Young People›s Drama

المراجع

أ) المراجع بالعربية

إبسن، هنريك. (2007). بيت الدمية، ت: كامل يوسف، بغداد: دار المدى للثقافة والنشر.
بنكولا، كلاريسا. (2002). نساء يرقصن مع الذئاب، ت: مصطفى محمود حمد، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.
دورتييه، جان فرانسوا. (2018). كيف نغير المدرسة؟، ت: نجم الدين خلف الله/ مجلة الثقافة العالمية/ السنة الرابعة والثلاثون، تموز – العدد 194، الكويت.
الكردي، وسيم. (2003). المشكالية: من أجل حوار حواري. ط1، فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان.
سعيد، إدوارد. (1996). صور المثقف، ت: غسان غصن، بيروت: دار النهار.
ماركيز، غابرئيل غارسيا. (1999)، قصة موت معلن، ت: صالح علماني، ط 2، بغداد: دار المدى للنشر والتوزيع.
موراكامي، هاروكي. (2010). كافكا على الشاطئ، ط 2، ت: إيمان رزق الله. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

ب) المراجع بالإنجليزية

Berleant, Arnold (2013) What is Aesthetic Engagement?, Contemporary Aesthetics (Journal) > Vol. 11 (2013)
Boal, Augusto (1995) The Rainbow of Desire, trans. Adrian Jackson, Routledge, London and New York
Deleuze, Gilles (1994) Difference and Repetition, trans. Paul Patton, Columbia University Press.
Goldblatt, Patricia (2006) How John Dewey's Theories Underpin Art and Art Education
Education & Culture 22(1) 2006 , Purdue University Press, The Journal of the John Dewey Society, https://docs. lib. purdue. edu/cgi/viewcontent. cgi?article=1067&context=eandc
Pincola, Clarisa. Women Who Run With the Wolves Myths and Stories of the Wild Woman. (Reprinted 1996) New York: Ballantine Books.

رؤى

استكشاف المماسفة في أعمال دورثي هيثكوت: الاغتراب كتحريفٍ شعريّ

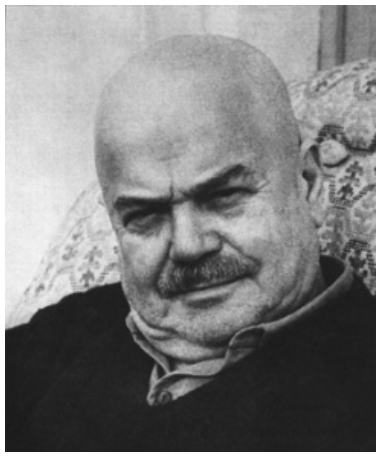
ستيغ إيركسون
ترجمة: يزن شروف

ملخص

يعرّف هذا المقالُ القارئ بمجموعةٍ من المصطلحات التي طُبقت تاريخياً على مفهوم المماسفة، الذي كان، من وجهة نظر المؤلف، مكوناً رئيسياً في عمل هيثكوت. لقد انبثقت هذه المصطلحات من مواقف فنية ونظرية، خصوصاً في الرومانسية والحداثة. تضم هذه المصطلحات: الاغتراب (Enstrangement)، وجعل المألوف غريباً (Ostranenie)، والعزلة/التغريب (Verfremdung)، واغتراباً اجتماعياً (Entfremdung)، وخلق المسافة (Apostasiopoiesis). أصبحت هذه المصطلحات في الأدبيات متشابكة ومُساءً فهمها، ما أدى إلى تطبيقات مؤسفة ومربكة. للمساعدة في فهم أكثر وضوحاً للمماسفة في عمل هيثكوت، سأقدم أولاً مسحاً تاريخياً لهذه المصطلحات، ثم أنتقل للنظر في أفكار هيثكوت الشخصية حول المماسفة، وبشكل خاصٍّ الاغتراب والتحريف (التشويه)، وأختم باقتراح المصطلح (Poetic Distortion)، أي التحريف الشعري، خصوصاً الاغتراب والتحريف، كطريقةٍ مُلائمةٍ لوصف مقاربة هيثكوت.

مقدمة:

في أُطروحة الدكتوراه الخاصة بي «المماسفة عن قرب» (Distancing at Close Rang Eriksson, 2009)، تم طرح المماسفة كأداةٍ شعريةٍ بقدر ما هي استراتيجية بيداغوجيّة، وكعُرف دراماتوجيّ بقدر ما هي تقنية أداء ومقاربة جمالية وتقليد جماليّ. لقد ساعدني المفهوم الأوسع للمباعدة –الذي لا ينحصر في الفهم العام له كانفصال (detachment)– في وصف ومناقشة أوجه الشبه بين عمل هيثكوت وحداثيين عظماء، مثل: شكلوفسكي (Shklovski) وبريخت (Brecht)، ورومانسيين مثل: شيلي (Shelly) ونوفاليس (Novalis).



فيكتور شكلوفسكي (1893 - 1984)

برتولت بريخت (1898 - 1956)

بيرسي بيس شيلي (1792 - 1822)

نوفاليس (فريدريش فرايهير فون هاردنبرج) - (1772 - 1801)

لقد طبق جميع هؤلاء الكتّاب –مع فروقٍ فرديةٍ في المصطلحات والأسلوب– مفهوم المماسفة في «مشاريعهم» الأدبية. عبّروا عن المماسفة في أعمالهم من خلال نحت مصطلحاتٍ مثل: الاغتراب (estrangement) و(ostranenie) (جعل المألوف غريباً) و(Verfremdung) (العزلة/التغريب، وهو مصطلح صاغه بريخت، ويصب في معنى المماسفة السابقة) (Eriksson, 2009: 24-25).

طُبّق في عمل هيثكوت المصطلح (apostasiopoiesis)، أي خلق المسافة (Hesten, 1994: 168). إن هدفي في هذا المقال هو المساهمة في فهم أكبر لمفهوم الغربة (estrange-ment) كشكلٍ من أشكال المماسفة، والمساعدة في تفكيك التفاسير والترجمات المؤسفة للمصطلحات. وعبر إلقاء الضوء على المفهوم واستكشاف بعض أصوله التاريخيّة –وتنويعاته الاصطلاحية– أقوم بمحاولة ربطها بتطبيقات هيثكوت، وعلى أساس هذه الاستكشافات أطرح وجهة نظري بأنّ أكثر الطرق ملاءمةً لفهم مقاربة هيثكوت هي وصفها باعتبارها اغتراباً يولّد التحريف الشعري.

استخدامات المماسفة وصنع الغرابة

المماسفة مفهوم يحتوي على ظلال معانٍ أكثر تعقيداً من نقطتيه المرجعيتين: الحماية، ومفهوم التغريب (Ver-fremdung) البرختي (الذي يعني جعل المألوف غريباً). وأنا أعتبر ثلاثةً على الأقل من استعمالات المماسفة وثيقة الصلة بنظرية الدراما في التعليم: المماسفة باعتبارها: (أ) مبدأً جمالياً يشكل عاملاً في خلق نص أدبي، (ب) مسافةً وقائيّة (حماية) عند الأداء الدرامي لموضوع حساس، (جـ) أداةً شعرية يمكنها خلق إمكانات فنية وبيداغوجية للتأثير والتعلم (Eriksson, 2011a: 65). يبيّن بحثي أنّ المماسفة، من خلال ميادين التطبيق الثلاثة هذه، تمثل أساساً في الدراما التكونية، وتزوّد معلم/ة الدراما ببُعدٍ يدمج الفن مع التعليم، ويربط المسرح ببيداغوجية الدراما، وبهذا فإن

المماسفة تؤدي وظيفة الربط هذه.

من خلال دراساتي عن هيثكوت، تبيّن لي أن المماسفة هي السمة المركزيّة في مجمل عملها (Eriksson, 2009). في مقالٍ لي في مجلة «Ride» (Eriksson 2011b)، أُناقش من خلال نموذج (من عملها) كيف تستخدم هيثكوت مجموعةً واسعةً من أدوات الاغتراب. وأعتقد، من خلال ما رأيته وخبرته من صَنْعتها، أن أنماط الاغتراب واستراتيجياته وأدواته أكثر وضوحاً في عملها. وقد توصلتُ إلى إدراكي أنّ جعل المألوف غريباً هو بمثابة فكرةٍ أساسيةٍ في فلسفة هيثكوت التعليمية، وبهذا فهي أبعادٌ أساسيةٌ في فنونها التعليمية وشاعريتها في الدراما التكونية. من خلال جعل المألوف غير مألوف، والاغتراب، يتحقق التفكير عبر النظر إلى العادي بعيونٍ جديدة، ويبدو المألوف غريباً، وهذا مشابهٌ لفلسفة نوفاليس (Novalis) الشعرية عندما يتحدث عن الحاجة إلى رمنطقة العالم (جعله رومانسياً) من خلال الفن ومن أجل استعادة المعنى الأصلي للعالم وخلق معنىً جديد:

«يجب جعل العالم رومانسياً. بقدر ما أُعطي معنىً أسمى لما هو عادي، ومظهراً غامضاً لما هو مبتذل، وجلالاً غير المألوف لما هو مألوف، وما يشبه اللانهائي لما هو نهائي، فإنني أجعله (العالم) رومانسياً» (Novalis, 1846, part 3: 236).

في نظري، تستخدم هيثكوت تستخدم طريقةً مشابهةً في التفكير عندما تؤكد الحاجة إلى جعل التفكير بالعمل الدرامي فاعلاً داخل التجربة. في مقالةٍ شعريةٍ بالأسلوب البرختي (Brecht) كتبتها عام 1978 بعنوان «عن هذه البذور التي تتحول» (of these seeds becoming) تعبر عن رؤيتها حول الاغتراب:

«وهكذا، أسعى كمعلمةٍ
للاستفادة من هذه اللحظات
التي نادراً ما تستيقظ
حين تكون الأولوية للتجربة
وحين تتحرر اللغة لتمتلك قوة التعبير
وهكذا، بينما تغطُّ قوى الشَّك في السُّبات
يتمكن التأمل في التجربة، القائم على الحدس
من أن ينطلق للفعل
وهذا يتيح لنا أن نشعر بالرهبة –السحر في العادي
العرض الراقي للمبتذل
العنقاء وهي تنهض من رماد المألوف– والمُهمَل
وأن نعرف في تلك اللحظة وفي هذا الوقت
أن هذا هو ما نفهمه ونستوعبه عنه»
(Heathcote, 1978: 15)

غنيٌّ عن القول أن تشابهاتٍ كهذه تتضمن اختلافات أيضاً، وهي الحال بالطبع مع كل أنواع التماثلات التي أطرحها بين هيثكوت والمراجع الأدبية الأُخرى في هذا السياق. ولكن المقارنة بحد ذاتها ليست هي المسألة الرئيسية في هذا المقال، فالمسألة المهمة هي مفاهيم المماسفة، ليس كـ«انفصالٍ أو اغتراب»، بل بمعنى جعل المألوفِ غريباً من أجل الرؤية من جديد –الذي أراه تعليمياً بشكلٍ متأصل، ومنسجماً بشكلٍ طبيعيٍّ مع نظرية هيثكوت وممارستها. ويبدو أنها توافق على ملاحظتي بأن المماسفة آلية تستخدمها بانتظام، حيث تقول: «أتفق تماماً مع القول إن المماسفة مهمة، إنها العامل الذي يقود إلى قيام المشاهد بمشاهدة ذاته، ومن ثم يتم استدعاء الفنان» (Letter to the author, 09.02. 2005).

في العام 1977، تحدث أوليفر فيالا (Oliver Fiala) عن تقارب هيثكوت الفني مع بريخت (Fiala, 1977)، ولاحقاً ناقش ألستير موير (Alistair Muir) العناصر البرختية في عمله (Muir, 1996). أما النتيجة التي توصلت إليها فهي أن المماسفة كمظلة لمصطلحات، مثل (ostranenie) (جعل المألوف غريباً)، و(Verfremdung) (جعل المألوف غريباً)، و(apostasiopoiesis)، تمثل خيطاً يتخلل عملها (هيثكوت). في القسم التالي ستتم مناقشة هذه المصطلحات، بدءاً بالمصطلح اليوناني (apostasiopoiesis)، الذي ظهر أول ما ظهر في أدبيات تعليم الدراما عندما استخدمته هيستن (Hesten) في رسالتها للدكتوراه (1994: 175) كجزءٍ من مناقشتها عمل هيثكوت وعلاقته ببريخت.

تفكيك المفاهيم

مع أن (apostasiopoiesis) قد يكون مصطلحاً أعجب هيثكوت، لأنه من نوع المفردات الغنية بالمعنى وله وقعٌ من الغرابة، فإنها، في حدود ما أعلم، لم تستخدمه أبداً. يأتي المقطع اللاحق (Suffix) (poiesis) من اليونانية القديمة، ويعني «يعمل أو يخلق»، وهذا المقطع شائعٌ في تركيب الكلمات في اللغة اليونانية القديمة والوسطى والحديثة بكلمة الخلق أو الابتكار، والمكون الآخر في الكلمة يأتي من الاسم المؤنث (Apostasis)، ويعني المسافة. وبما أن

هذه الكلمة لا توجد إلا في نصوصٍ من القرن العشرين، فإنه من الجليّ أنها لفظة جديدة في اللغة اليونانية، ويقول علماء تاريخ اللغة إنها ترجمة للمصطلح الألماني (Ver-fremdung) الذي نحته بريخت، أي أنها ترجمة مستعارة (أنا مدينٌ بالتفسيرات اللغوية لزميلتي اليونانية جيني كارافيتّي).

مع ذلك، فإن مصطلح بريخت (Verfremdung) هو من ابتكاره، وليس كلمةً موجودةً في القاموس الألماني قبله، فقد استخدمه في ملاحظاته الأُولى التي وضع فيها أساس نظريته وممارسته المسرح الملحمي، الذي ستكون فيه المماسفة هي المفهوم المركزي، ولكن المفردة بالألمانية (Verfremdung) تترجم إلى الاغتراب أو التغريب بالمعنى الذي استخدمها فيه كارل ماركس لوصف العلاقة بين العمال ووسائل الإنتاج، أي بدلالات سلبية. الاغتراب بهذا المفهوم يعني أن يكون المرء منفصلاً عن ذاته، يعاني من عدم تحقق الذات أو قيمتها، ويمر بتجربة غياب المعنى في الوجود. بإلهام من الرومانسيين مثل نوفاليس (Novalis) وشيلي (Shelly)؛

> أضفى بريخت فكرة الاغتراب منذ البداية على استخدام كلمة المماسفة: «كنتُ أبحثُ عن نوعٍ من العرض يمكن من خلاله أن يصبح المألوف رائعاً والمعتاد مدهشاً. الأحداث العادية يجب أن تبدو غريبة، والكثير مما يبدو طبيعياً يجب أن يتم التعرف إليه كمصطنعٍ» (Brecht, [1936] 1963a: 196).

استخدم مصطلح (Verfremdung) في مقال معروف: «المسرح للمتعة أم المسرح للتوجيه» في العام ذاته (1936)، إذ يؤكد بريخت التزامه باستخدام المسرح من أجل التفكير النقدي:

> «لم يعد مسموحاً للمشاهد أن يخضع لتجربةٍ من دون نقد (ومن دون نتائج عملية) عن طريق التعاطف الساذج مع الشخصيات المسرحية. لقد أخذ الإنتاج مادة العرض والأحداث المطروحة ووضعها ضمن عملية اغترابٍ أو تغريب، الاغتراب الضروري للفهم. عندما يبدو شيء ما كأنه أكثر الأمور وضوحاً في العالم، فهذا يعني أنّه تمّ التخلي عن أي محاولةٍ لفهم العالم» (ترجمة جون ويلت) (Brecht [1936] 2001a: 71).

يبدو أن هناك اتفاقاً بين المختصين في أعمال بريخت على أن التحوّل من المصطلح (Entfremdung) إلى المصطلح (Verfremdung) حدث مع نهايات 1936. ويؤكد الباحث في المسرح الألماني جان كنوبف (Jan Knopf) أنه تم تعريف (Verfremdung) مسرحياً في نهاية العام 1936 (Knopf, 1984: 385, note 62). ويوضح ويليت (Wil-lett) أنه من شبه المؤكد أنّ أول ذكرٍ في كتابات بريخت للمصطلح (Verfremdngseffekt) جاء في مقال «مؤثرات الاغتراب في التمثيل الصيني»، الذي طُبع بالإنجليزية في مجلة «Life and Letters, London 1936» (Willett, 2001: 99, note). ويشير ويليت إلى التشابه مع مصطلح شكلوفسكي (PriemOstranenie)، ويقترح أن هذا كان بتأثيرٍ من الشكلانية الروسية إثر زيارة بريخت إلى روسيا عام 1935، التي أدت إلى تبنّيه مصطلح (Verfremdung) بدل مصطلح (Entfremdung) (ibid).

ولكن، قبل أن أُكمل حول شكلوفسكي (Shklovski)، أود أن أُقدم تعليقاً مختصراً حول اختيار ويليت (Willett) غير الموفق لترجمة مصطلحي بريخت (Verfremdung) و(Entfremdung) إلى اغتراب، وسأدعه يتكلم عن نفسه:

> «أنا شخصياً كنتُ أُفضّل استخدام مصطلحٍ أقل إرباكاً مثل «detachment» (الانفصال عن). هناك أيضاً المفهوم المقبول «المسافة الجمالية أو صنع المسافة». ولكنّ المشكلة كانت عندما وصلتُ إلى مسألة بريخت، فمصطلح الاغتراب كان شائع الاستعمال كتفسيرٍ لمصطلح بريخت، بحيث شعرتُ أنه سيكون من المربك (حتى لا أقول المُرهِق) أن أُحاول تغييره. آمل فقط ألا يسبب الغموض أيَّ ضرر» (Willett 1984: 221).

من المؤسف أنّ قلق ويليت (Willett) يبدو في محله، لأن «الاغتراب» كثيراً ما أُضْفيَت عليه دلالاتٌ سلبية، وبالتالي سوء فهمٍ لما يستتبع «خلق المسافة».

من الممكن، أيضاً، تأطير المُماسفة ضمن خلفية النظرية الأدبية للشكلانية الروسية وعلاقتها بتجديدات المسرح الروسي في أواخر العشرينيات وأوائل الثلاثينيات. تبحث أُطروحة الدكتوراه خاصّتي في التأثيرات المحتملة لهذه التطورات على عمل بريخت، حيث تعرَّف على زملاء روس خلال ظهورهم كضيوفٍ في برلين قبل العام 1933،

وكذلك زيارته موسكو العام 1935. وهذا مجالٌ آخر مثيرٌ للاهتمام مفتوحٌ للتحقيق التاريخي في التأثيرات المتبادلة (see: Eriksson, 2009: 89-93). أما في هذا السياق، فسأُسلط الضوء، فقط، على مفهوم «المماسفة» باعتباره الأقرب إلى مصطلح بريخت (Verfremdung) واغتراب هيثكوت.

لقد اعتبر الشكلانيون الروس أنّ أحد واجبات الطليعة الأدبية المساهَمة في تحويل المألوف إلى غريبٍ في إدراك العاديّ من خلال الفن، والوسيلة لتحقيق ذلك كانت استخدام التطبيقات الفنية لتمثل الظواهر المعروفة جيداً بطرقٍ جديدةٍ وغير معتادة. يؤكد شكلوفسكي أنّ هذا ضروري، لأن الإدراك البشري عرضةٌ للتأثير البليد للفهم الأُوتوماتيكي والروتيني: «إذا بدأنا في تصفح القوانين العامة للإدراك، فسنرى أنه عندما يصبح الإدراك اعتيادياً فإنه يصبح أوتوماتيكياً» (Shklovsky, 1917: 19)، «إن الاعتياد يلتهم الأعمال والملابس والأثاث والزوجة والخوف من الحرب» (op. cit.: 20). إنّ طرق التفكير خلال الحياة اليومية، كما الأفعال العملية خلال الحياة اليومية، تُشوّه الإدراك بحيث لا تعود الأشياء مرئية؛ ولكن ملحوظة، وتصبح الأحداث مُسجلةً (لدى الناس)، لكنها ليست مُجرَّبة.

يجد شكلوفسكي في اللغة الشعرية ترياقاً ضد ميكانيكية الإدراك. من خلال الانفصال عن لغة الحياة اليومية الركيكة والمبتذلة، تخلق اللغة الشعرية قوى إدراكٍ جديدة، وتفكيكاً لأوتوماتيكية المعتاد، ونظرةً ثاقبةً أكثر إلى العرفي، ما يتيح إعادة عيش ما هو معروف. وتصبح أُطروحة شكلوفسكي أنّ مهمة الفن هي تحرير الإدراك من إعادة الإنتاج عديمة المعنى للأشياء والأحداث، وبالتالي استعادة إدراكٍ طازج:

> «يوجد الفن من أجل أن يتمكن المرء من استعادة الإحساس بالحياة، يوجد لجعلنا نشعر بالأشياء، ليجعل الحجر حجرياً، الغاية من الفن هي أن يُضفي الإحساس على الأشياء كما تدرَك، وليس كما هي معروفة» (ibid.).

وهذا قريبٌ جداً من فكرة شيلي (Shelly) القائلة إنه يمكن تحقيق الرؤية الجديدة للعالم من خلال نزع صفة المألوف عنه:

> «الشعر يُعيد إيجاد الكون الذي نشكل أجزاءً منه وندركه، وهو يزيل عن بصيرتنا الداخلية غشاء المألوف (العادي) الذي يحجب عنّا مُعجزة كينونتنا. إنه يُرغمنا على أن نشعر بما نُدرك، وأن نتخيل ذاك الذي نعرفه. الشعر يخلق الكون من جديدٍ بعد أن تمّ تدميره في أذهاننا بسبب تكرار الانطباعات التي تبلّدت بسبب كثرة الإعادة» (Shelly [1821] 2001: 42).

مجدداً، إنّ المفهوم الرئيسي لتعزيز الإدراك شعرياً لدى شيلي وشكلوفسكي هو المماسفة بمعنى جعل المألوف غريباً. وهناك أدلة في كتابات هيثكوت على أنها استُلهمت من هذين المؤلفين (Heathcote & Hovda1980; Heath-cote 1984c).

«تماماً مثل بريخت، صاغ شكلوفسكي أيضاً مفردته الخاصة لهذا المفهوم (Ostranenie)، التي تعني جعل الشيء غريباً، من (Strannost) (غريب أو غرابة)، من أجل تحقيق مشروعه: جعل المألوف غريباً. تظهر كلمة (Priem) في كثيرٍ من الأحيان مع هذه الكلمة، وترجمتها هي «أداة»، وهكذا يصبح معنى المصطلح المركب من الكلمتين (Prie-mOstranenie) أداةً لجعل الشيء غريباً، (O'Toole and Shukman, 1977: 16). ولكن كلمة (Priem) تتضمن معنى الإجراء، ما يعطيها سمة المسار بدل التكنيك.

هذا مهمٌ من حيث علاقته بكيفية استخدام هيثكوت مفهوم خلق الغرابة في سياقات الدراما التكوّنيّة. كذلك يستحق اهتمام الشكلانيين الروس باللغة أن يؤخذ بعين الاعتبار، من حيث علاقته باستخدام هيثكوت الواعي للّغة الشعرية من أجل تغريب التفكير والفهم. يتضمن التغريب سِمَتَي التساؤل والفضول، وهذا ما يفسره بريخت بوضوح عندما يشرح مصطلح (Verfremdung): «تغريب حدثٍ أو شخصيةٍ يعني أولاً تجريد الحدث من سماته البديهية والمألوفة والواضحة، وخلق شعورٍ بالدهشة والفضول حوله» (Brecht, [1939] [my translation 1963b: 101]). ونجد عنصر فكاهةٍ لطيفاً عندما يُعطي أمثلةً على ما قد يعنيه التغريب بطريقةٍ مُشابهةٍ لكلام شكلوفسكي الوارد أعلاه: «أن يرى المرء أُمه كزوجةٍ لرجل، فإنه يحتاج إلى «A Effect» (المؤثر أ)، وعندما يرى أُستاذه مُلاحقاً من وكلاء المحكمة يحدث «A Effect» (Brecht [1940] 2001b: 144 [Willett's translation]).

هيثكوت تشير إلى بريخت وشكلوفسكي

لا يُعدّ الاستعداد للإشارة إلى المراجع واحداً من نقاط القوة لدى هيثكوت، لكنها تعترف -على نحوٍ ضئيلٍ- بتأثيرات بريخت وشكلوفسكي في عملها. توجد إشارة إلى بريخت في مقالةٍ منشورةٍ لها بعنوان «من الخاص إلى الكوني» (1980) تُلزم نفسها فيها برؤية بريخت بالعمل من أجل التفكير والفهم الجديد:

> «أنا معنيةٌ، في التعليم، بالفرق بين العالم الحقيقي الذي يبدو أننا نعيش فيه حقاً، والعالم المُتخيَّل (ماذا لو)، إذ نستطيع أن نوجد حسب إرادتنا. أنا أعيش فعلياً، ولكن بإمكاني أن أقول «لو أن الأمر هكذا، فهكذا سأرغب في أن أعيش». إنّ من طبيعة تعليمي أن أخلق عناصر تأمليةً داخل الوجود الفعلي. بريخت يسمي هذا: زيارة غرفةٍ أُخرى».

«إن الفروق الرئيسية بين الأفعال في هاتين الغرفتين تتعلق بـ:

1. حرية التجريب من دون عبء التداعيات المستقبلية.
2. غياب عنصر الصدفة الذي يوجد في الحياة الواقعية» (Heathcote, 1980: 8).

مع ذلك، فإن هيثكوت بالكاد تناقش غرفة بريخت الأُخرى. يُذكر بريخت كمرجع، أيضاً، في مقالةٍ مشتركةٍ لهيثكوت مع فاليا (Falia): «إعداد المعلمين لتوظيف الدراما: دائرة الطباشير القوقازية» (1980)، وكذلك في ملاحظاتٍ غير منشورةٍ على فيديو «تعليم الوعي السياسي من خلال الدراما» (1980). في مقابلةٍ مع ديفيد ديفس العام 1985 تُقرُ هيثكوت باستمدادها أفكاراً من بريخت، لكنها تضيف أنها «لم تقرأه أبداً، ولم تشاهد أيّ عرضٍ بريختيّ» (Davis, 1985: 77).

ومثل بريخت، لا تعطي هيثكوت لشلوفسكي إلا القليل من الاهتمام، إذ أشارت إليه -حسب علمي- في مقالٍ واحد بعنوان «Material for Significance» (1984 [1980])، لكنها هنا تربط نفسها بوضوحٍ بفلسفة شكلوفسكي:

> «ما أُحاول أن أفعله هو أن أَهُزَّ القارئ ليرى خارج المنهاج التقليدي، باستخدام مبدأ «Ostraninie» الذي يُعرّفه شكلوفسكي بأنه «خلق الغرابة، جعل المألوف غريباً». إننا مستعدون للتوقف عن «رؤية العالم الذي نعيش فيه، بحيث نصبح مخدرين تجاه ملامحه المميزة. إن الفنون تسمح لنا بأن نعكس هذه العملية، وأن نُحرّف بشكلٍ إبداعيٍّ ما هو معتاد وعادي، وبالتالي نغرس في أنفسنا رؤيةً جديدةً، طفوليةً وغير مستهلكة» (Heathcote, 1984c: 127 [1980]).

في المقالة الشعرية التي أوردتُها سابقاً، تطرح هيثكوت الخطوط العامة لآرائها حول التعليم، ومن بينها واحد يكشف وجهات نظرها بشأن الاغتراب (Estrangement). هنا تطرح هيثكوت أن هدفها هو:

> «أن أخرج، حين أستطيع، من وجهة النظر المُتحيزة
> حتى أُتيح المجال لوجهة نظرٍ جديدة
> دون عبء التصنيف
> الذي يمنع إعادة النظر (الرؤية من جديد)»
> (Heathcote, 1978: 21).

مثال بروغال (Brueghel)

لقد استخدم كلٌّ من بريخت وهيثكوت بروغال الأكبر كمُلْهِمٍ في عملهما، لا سيما لوحته «سقوط إيكاروس». وأخبرتني هيثكوت في رسالةٍ أن هذه اللوحة كانت واحدةً من موادها لخلق الدراما (Letter to the author, 11. 01. 2011). في الحقيقة، أنا استخدمتُ هذه اللوحة على غلاف أُطروحة الدكتوراه خاصتي (Eriksson, 2009)، إذ إنّها، برأيي، يمكن أن تُفهَم، بذاتها، كمؤثر (Ver-fremdung)، كأداة مباعدة، وذلك لأنّ عليك أن تنظر إلى اللوحة عن قُربٍ لتعثر على الحدث الرئيسي فيها: إيكاروس يسقط من السماء.

ما أجده (صناعةً للغريب) في هذه اللوحة هو أنك ستحتاج فترةً من الزمن قبل أن تكتشف العلاقة مع أسطورة إيكاروس، الذي صنع جناحيه من الشمع، ثم سقط في البحر عندما ذاب جناحاه حين اقترب كثيراً من الشمس. في اللوحة نرى أولاً مشهداً طبيعياً فيه مُزارعٌ يحرث حقله، وراعٍ يقود قطيعه، ورجلٌ يصطاد السمك على الشاطئ، هؤلاء الثلاثة يبدون غير متأثرين على الإطلاق لرشق الماء الناجم عن سقوط إيكاروس بعيداً في الزاوية اليمنى من اللوحة. ولكن، ما إن نلاحظها أخيراً حتى يتنبّه فضولنا، ونبدأ بالتفكير: هل سيحدث تغييرٌ

لوحة سقوط إيكاروس (c. 1558) لبيتر بروغال الأكبر. يمتلك اللوحة المتحف الملكي للفنون الجميلة في بلجيكا/ بروكسل.

الآن في العلاقة بين شخصيات اللوحة؟ أم هل سيستمر عالمهم كما هو دون أدنى اهتمامٍ بالعمل الجريء المبدع الذي تم أداؤه بالقرب منهم؟

إنّ التفصيل الصغير الذي تمثله قدما إيكاروس وهما تختفيان في البحر، ولا تجده إلا بالنظر عن قرب، هو مؤثر مُباعدة تمّ تحقيقه من خلال الفكاهة والمفارقة. إنه يعزز اهتمامنا وانخراطنا في اللوحة. بريخت نفسه يستخدم هذا العمل الفني كمثالٍ على المماسفة، ففي مقالٍ له بعنوان «مؤثرات الاغتراب في اللوحات القصصية لبروغال الأكبر» يعلّق بالقول:

> «إنّ أيَّ شخصٍ يقوم بدراسةٍ جوهريّةٍ لتباينات بروغال الصورية لا بدّ أن يُدرك أنه يتعامل مع التناقضات. في لوحة سقوط إيكاروس تتشظى الفاجعة لتصبح قصيدةً ملحميةً بطريقة تميزها بوضوح، ويصبح ممكناً اكتساب بصيرةٍ نفّاذةٍ في رؤيتها. إنه لا يسمح للفاجعة أن تُغيّر القصيدة الملحميّة، فتبقى دون تغيير، وتنجو دون أن تتدمّر، إنها تتشوّش فقط» (Brecht, 2001c: 157).

يمكن النظر إلى التشوّش كشكلٍ من أشكال التحريف الشعريّ، لأن بروغال هنا أعطى الأُسطورة حياةً جديدةً عبر تزويد الناظر بمدارك جديدةٍ ومُتعددةٍ حول تجربة إيكاروس.

التحريف الشعري

إنّ فكرة التحريف كأداة مُباعدةٍ موضوعٌ متكررٌ في كتابات هيثكوت: «نحن نستطيع أن نكون مشاهدين لأنفسنا بطرقٍ غالباً ما تكون ممنوعةً عنا في مواقف حيّة، لأننا نستطيع أن نُحرّف الزمن لنعطي فرصةً للوصول إلى التأمل» (Heathcote &Hovda, 1980: 5). هذا التركيز على إمكانات التأمل الكامنة في الحدث الدرامي موجودٌ بإصرارٍ في عمل هيثكوت، ويُمثل وعيها بما هو شعريٌّ سمةً أساسيةً في عملية التوصل إلى التأمل. إنّ أداة التحريف هي التي تُلمّح إليها كشرطٍ مُسبقٍ عندما تكتب عن مساهمة الفنون في فهم الحالة الإنسانية:

> «الفنون تعزل عنصراً من عناصر التجربة الإنسانية، تخصُّ شيئاً بالاهتمام وتجعله محطَّ انتباهك. الفنون تستخدم الحياة وفهم الحياة، لكنها تجعلك تتمعّن فيها خلال لحظةٍ مُعينةٍ في الحياة. لن تحصل على فنٍّ لا يُحرّف بطريقةٍ ما. الفنون تشوّه بشكلٍ مثمر» (Heathcote, 1984a:114).

هذا إبداع تأمليّ يقوم على الانتقاء، وهو ما يعنيه التعليم المؤثر والمسرح المؤثر. تقول هيثكوت: «أنا أستخدم التحريف لأُمعن بالتفكير، وأنا أبحث عن الشكل حتى أتمكّن من خلال التمعن من خلق قوةٍ تأمُّليةٍ تُمكّنني من التفكير فيما أتعلمه» (op. cit.: 117) كثيراً ما أغفل النقاد الاهتمامَ بالشكل في عمل هيثكوت، لكنني وجدتُ أنّ عنايتها باختيار الشكل –في اللغة والأدوار والبنية الدرامية– شديدة الأهمية في أعمالها المسرحية. إنه شكل قائمٌ أساساً على شعرية المماسفة.

التحريف هو من سمات المُماسفة أو الاغتراب. تحريف العالم الحقيقي إلى عالمٍ شعريٍّ بحيث تصبح ممكنةً رؤية العالم في ضوءٍ جديدٍ يعني تحويله من مألوفٍ إلى غريب، بحيث يجعلنا نتساءل حوله ونفكر فيه من جديد: «نحن نُحرّف من أجل الفهم» (Heathcote, 1976:8). التحريف الشعري يصف -بشكلٍ فعّالٍ- مقاربات هيثكوت المتعددة للاغتراب، بما في ذلك استخدامها تقاليد الدراما، مثل «إبطاء الزمن» (Heathcote, 1984b:166-167). تشكل هذه التقاليد الأساس لما أصبح فيما بعد «مقاربة التقاليد في الدراما» (Neelands and Goode, 2000). التقاليد المتعمدة هي وسائل تعبيرٍ شعرية، وليست تمارين مساعدة، وفيها شيءٌ مشتركٌ مع فكرة بريخت «Gestus». «Gestus» تعني أُسلوباً وطبيعيّاً في الوقت ذاته، تماماً مثلما هي تقاليد هيثكوت ذات أُسلوب، وبمثابة تصوراتٍ شبيهةٍ بالحياة، ولكن على مسافةٍ من الحياة الحقيقية (Eriksson, 2009: 209)، وهكذا، فإنّ التحريف الشعري هو في صميم ما تسعى إليه هيثكوت: «الفنون مجازية ومتناظرة، ونحن نستطيع أن نكون مشاهدين لأنفسنا بطرقٍ ممنوعةٍ علينا في الحياة في الغالب، لأننا نستطيع أن نحرف الزمن لنعطي الفرصة للتوصل إلى التأمل» (Heathcote &Hovda, 1980a:5). إن طريقة هيثكوت في إحداث التأمل والفهم تتم عن طريق الانتقاء والتحريف: «نحن نأخذ الحالة الإنسانية، ونعزل عنصراً فيها لنضعه تحت نظرنا، ولهذا يجب أن نحرّف» (op. cit.: 8). وهذا يبدو شبيهاً بشكلٍ لافتٍ بنوع إيقاظ الوعي الذي يسعى إليه شيلي ونوفاليس وكذلك شكلوفسكي وبريخت، عندما يهدفون إلى تقديم العالم من زوايا غير معتادةٍ من خلال عملية تحويل المألوف إلى غريب (defamiliarization)، أو الاغتراب (estrangement).

الخلاصة:

قمتُ في المقال باستكشاف المصطلحات الرئيسية في معجم مفردات مجال البحث بعلاقتها بمفاهيم المماسفة. ومن خلال عمل ذلك، حاولتُ أن أُعرّف الاغتراب كعنصرٍ أساسيٍّ في المماسفة، واقترحتُ أنّ مصطلح التحريف الشعري -بالتناظر مع الاغتراب- هو مصطلحٌ مناسبٌ للاستعمال بالعلاقة مع عمل هيثكوت.

مفهوم «الشعري» هذا مُهمٌّ عند إعادة التفكير في هيثكوت ومساهمتها في المجال، لأن بعض النقاد، مثل ديفيد هورن بروك (David Horn Brook, 1989: 16-28)، اعتبروا أنّ عملها يدور حول التعليم أكثر مما هو حول الممارسة الفنية. بتقديم مقاربتها للمباعدة باعتبارها تحريفاً شعرياً للاغتراب، يقترح هذا المقال إعادة موضعة عمل هيثكوت بما يوسع رؤيتنا لمساهمتها في التعليم، لتتضمن اهتماماً أكبر بالبعد الجماليّ في عملها التطبيقي. أرى أنّ عملها قد استفاد من أشكال التفكير الفني التي مثّلها الرومانسيون والحداثيون، ما أتاح وجود تراكيب مثمرةٍ من المعرفة والفن. وهذا هو السبب الذي يجعلني أعتبر مصطلح التحريف الشعري طريقةً مناسبةً لوصف مقاربتها.

الهوامش

1 نشرت هذه المقالة في مجلة Drama Research بعنوان:
(Exploring Distance in the Work of Dorothey Heathcote: Estrangment as poetic distortion) في العدد 5، الجزء الأول، نيسان 2014، للكاتب Stig A. Eriksson، وتُرجمت ونُشرت بإذن من المجلة الدولية للدراما في التعليم (International Journal of Drama in Education).

2 المماسفة ترجمة لكلمة Distancing ، وقد سبق لنا ترجمتها بالتماسف، تستخدم دورثي هيثكوت المصطلح (Frame Distance) للتعبير عن المسافة التي تفصل بين الأدوار عن الحدث الرئيسي، وهذه المسافة تحُدد المنظور والمصلحة والمكانة والعلاقة لمسافاتٍ مختلفةٍ مما يجري في بؤرة الفعل.

المراجع:

Brecht, B. ([1936] 1963a) Episches Theater, Entfremdung. In Brecht, B. *Schriften zum Theater*, b. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brecht, B. ([1939] 1963b) ÜberExperimentelles Theater. In Brecht, B. *Schriftenzum Theater*, b. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brecht, B. ([1936] 2001a) Theatre for Pleasure or Theatre for Instruction (translated by John Willett .(In Willett ,J .*Brecht on*

Theatre .The Development of an Aesthetic, London :Methuen Publishing Ltd.
Brecht, B. ([1940] 2001b) Short Description of a New Technique of Acting which Produces an Alienation Effect) translated by John Willett .(In Willett ,J .*Brecht on Theatre .The Development of an Aesthetic*. London: Methuen Publishing Ltd.
Brecht, B. (2001c) Alienation Effects in the Narrative Pictures of the Elder Brueghel) translated by John Willett .(In Willett ,J. *Brecht onTheatre .The Development of an Aesthetic*. London: Methuen Publishing Ltd.
Davis, D. 1985 Dorothy Heathcote interviewed by David Davis. 2 *D*. 4 (3). 64-80.
Eriksson, S. **A**. (2009) *Distancing at Close Range. Investigating the Significance of Distancing in Drama Education*. Ph. D. dissertation. Vasa: Åbo Academy.
Eriksson, S. **A**. (2011a) Distancing. In Schonmann, S. (ed.) *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
Eriksson, S. **A**. (2011b) Distancing at close range. Making strange devices in Dorothy Heathcote's process drama' Teaching Political Awareness through Drama .'*RIDE – Research in Drama Education .The Journal of Applied Theatre and Performance*. 16.101-123 .(1)
Fiala, O. (1977) An artistic affinity. Notes on Dorothy Heathcote's and Bertolt Brecht's Modes of Work .*National Association of Drama in Education Journal*. II (1). 29-32.
Heathcote, D. (1976) Drama as Education. What is It? Why Isn't It Happening ?*New Destinations – The Arts in Education*, Cockpit Lectures. 8-13.
Heathcote, D. (1978) Of These Seeds Becoming. In Shuman, R. Baird (ed (.*Educational Drama for Today's Schools* .Metuchen, N .J : .The Scarecrow Press ,Inc.
Heathcote, D. (1980) From the Particular to the Universal. In Robinson, K. (ed) *Exploring Theatre & Education*. London: Heinemann.
Heathcote, D. (1981) Blakelaw Project in Politics. Notes (January 1981). In Dorothy Heathcote Archives ,AA051 .Manchester Metropolitan University.
Heathcote, D. ([1976] 1984a) Drama as a process for change. In Johnson, L. and O'Neill ,C) .eds .(.*Dorothy Heathcote :Collected writings on education and drama* .London :Hutchinson.
Heathcote, D. ([1980] 1984b) Signs and portents. In Johnson, L. and O'Neill, C. (eds.) *Dorothy Heathcote .Collected writings on education and drama* .London :Hutchinson.
Heathcote, D. ([1980] 1984c) Material for significance. In Johnson, L. and O'Neill, C.)eds (.*Dorothy Heathcote .Collected writings on education and drama* .London :Hutchinson.
Heathcote, D. **and Fiala, O**. (1980) Preparing Teachers to Use Drama: *The Caucasian Chalk Circle*. In Barrs, M. (ed.) *Drama as Context. Dorothy Heathcote*. Aberdeen: NATE Papers in Education/Aberdeen University Press.
Heathcote, D. **and Hovda, R**. (1980) Drama as Context for Talking and Writing: 'The Ozymandias Saga 'at Broadwood Junior School ,Newcastle upon Tyne .In Barrs ,M) .ed (.*Drama as Context .Dorothy Heathcote*. Aberdeen: NATE Papers in Education/ Aberdeen University Press.
Hesten, S. (1994) *The Dorothy Heathcote Archive*, Volume 1 and 2. Ph. D. dissertation. (Online). Manchester Metropolitan University: http://www. did. stu. mmu. ac. uk/dha/hcheston. Asp.
Hornbrook, D. (1989). *Education and Dramatic Art*, Oxford: Blackwell Education.
Knopf, J. ([1974] 1984) Verfremdungen. In Helmers, H. (ed.) *Verfremdung in der Literatur*, Darmstadt: WissenschaftlicheBuchgesellschaft.
Muir, A. (1996) *New Beginnings. Knowledge and form in the drama of Bertolt Brecht and Dorothy Heathcote*. Birmingham: University of Central England, Faculty of Education Papers ,Issues in Education Series :No.1 .
O'Toole, L. **M**. **and Shukman, A**. (1977) *Russian Poetics in Translation*, Volume 4 Formalist Theory .Oxford :University of Essex.
Neelands, J. **and Goode, T**. ([1990] 2000) *Structuring Drama Work. A handbook of available forms in theatre and drama*, Cambridge: Cambridge University Press.
Novalis, F. **von H**. ([published 1846] 1960). Fragmente. In Tieck, L. and Bülow, E. von
(eds) *Novalis Schriften,* Dritter Theil. (Online). Berlin: Verlag von G. Reimer.
http://books. google. de/books?id=mao5AAAAMAAJ&printsec=titlepage#v=onepage& q&f=false
Shelley, P. **B**. ([1821] 2001) A Defence of Poetry. In Eliot, C. W. *The Harvard Classics – The Shelves of Fiction*, XXVII. English Essays: Sidney to Macauly. (Online). New York: Bartleby. com, 2001. http://www. bartleby. com/27/23. html
Shklovsky, V. ([1917] 1988) Art as technique (translated by Lee T. Lemon & Marion J .Reis .(In Lodge ,D) .ed (.*Modern Criticism and Theory .A reader*. London: Longman.
Willett, J. (1984) *Brecht in Context. Comparative Approaches.* London: Methuen.
Willett, J. ([1964] 2001) *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic.*

رؤى

علاقات السّلطة والدراما في التعليم المعلّمة وفوكو

ماري ستايسلينجر/ جامعة كارولاينا الجنوبيّة
ترجمة: لما رباح

الخلاصة:

تبدو مزايا تداخل الدراما بالتعليم وفيرة، بحيث تُوجد فرصاً لتحسين مهارات القراءة والكتابة (Literacy)، وفرصاً أُخرى لتفسيرات متعدّدة، ولخلق تعاونٍ أكبر وحلٍّ للمشكلات. وعلى الرغم من ذلك، قد لا تلعب الدراما الدور التحرّري المُرتجى منها. تسعى هذه الورقة، بوحي من فوكو، إلى الكشف عن الممارسات الخطابيّة المتأصّلة في الدراما مثلما تحدث في التعليم، حيث تُكشَف علاقات السلطة، وتُعرَّى المواضيع، وتتكشّف الاستراتيجيّات، ويتمّ تشجيع مقاومة الهيمنة على الأيديولوجيّة والمنهجيّة.

صباح يوم الاثنين، صباحٌ بارد، وأطفال يرتدون الزيّ المدرسيّ الكحليّ والأبيض، متشنّجون بترقّب، يجلسون بجانب الآنسة موس. حذّرتهم قائلةً: «من يريد أن يلعب دور ماكس اليوم؟ تذكّروا، سيكون لديكم الكثير من السطور لتقرأوها أمام طلبة الصفّ كافة».

تهاوتْ بعض الأيادي، لكنّ يد لورا لم تفعل، كان تُلوّح باستماتة لتُلفتَ انتباه المعلّمة. «ستيفان، برعتَ في التمثيل في مسرحيّتنا الصفيّة، لِمَ لا تتدرّب على هذه؟»، تبتسمُ وتناول طفلاً صغيراً ورقةً كُتبت عليها بعض السطور. تُكمل الآنسة موس: «تذكّروا، للبقيّة أدوارٌ مهمّةٌ ليلعبوها أيضاً، أنتم جميعاً ستكونون الأشياء البريّة!». بدأت زمجرةٌ ضئيلةٌ بالصدور عند الأطفال. «لذا أُريد من الجميع أن يتدرّبوا ويصطنعوا وجوهاً مُخيفة حالاً! جيّد! هل نستطيع أن نمشي كوحوش أيضاً؟». غرفة السيد هولينغزوورث تقع في الزاوية أعلى السلالم. طلبته في الصفّ الثامن أكثر نضجاً، يجلسون ضمن مجموعات لمناقشة فصولٍ من رواية «أمير الذباب (Lord of the flies)».

«كن أنتَ بيغي!».
«لا يا صاح، أُريد أن أكون جاك هذه المرّة، أريدُ أن أكون من يصطادك كالخنزير».
«من المستحيل أن أكون أنا بيغي!»و ينطلقُ صوتٌ آخر.
«إنّه ميّتٌ يا صاح، ألَمْ تقرأ؟».
«إذاً، ستكون مناسباً للدور».
«أتَعلم؟ هذا الكتاب هو الأروع على الإطلاق».

يستمع السيد هولينغزوورث لهذه المحادثة ويبتسم، فمن المؤكّد أنّ الدراما تُضفي الحيويّة على صفّه. يفكّر، يا لها من فكرةٍ رائعة لمراجعة كتاب، كلّ مجموعة تعيدُ تمثيل فصولٍ محدّدةٍ من النصّ.

آخر غرفةٍ في نهاية الممرّ هي صفُّ السيدة بويل. تقود الصفّ: «الجميع، اسمعوا الآن». «أُريدنا جميعاً أن نصعد على متن القارب «ماي فلاور». هل ترونَ هذا الشريط على السجادة؟ حسناً، لا يمكننا الخروج من حدوده، وإلّا فسنغرق. تأكّدوا من التشبّث بدفاتر يوميّاتكم لأنّها ستكون جولةً صعبة، وسيكون لديكم الكثير لتكتبوا عنه».

يصطفّ الطلبة، بعضهم يرتدون ملابس بروتستانتيّة للسفر، مصنوعة من الكرتون، ليصعدوا على متن القارب. يرتدي الآخرون، الذين أصبحوا في القارب (أو بين خطوط الشريط اللاصق)، ملابس بحريّة خشنة. «فلنأخذ أماكننا جميعاً». يؤدّي طفلٌ صغيرٌ تحيّةً متمرّدةً، فيما رقعة قرصان على عينه: «آي آي، كابتن».

تبدو مزايا تداخُل الدراما في التعليم وفيرة؛ فتربط مجموعةٌ كبيرةٌ من الأدبيّات الدراما بالتحسّن في مهارات القراءة والكتابة. قدّم فاجنر (1988) للقراء مسحاً شاملاً وتاريخيّاً يوفر أساساً نظريّاً ومراجعةً بحثيّةً تربط الدراما بتطوير مهارات القراءة والكتابة. وناقشت دراسات عدة مُتضمّنة تحسين الدراما للّغة الشفويّة (Pellegrini, 1980; Greco-Snyder, 1983; Vail & Stewig, 1985; Vitz, 1984)؛ أظهر آخرون تأثيرها على القراءة بالتحديد (Pellegrini, 1980; Galda, 1984; Jacob & Isenberg, 1983; Jacob, 1982)؛ في حين ركّز آخرون اهتمامهم الانتقائيّ فيما يتعلّق بتأثير الدراما على الكتابة (Pellegrini, 1980; Wagner, 1986).

ميّزةٌ أُخرى متصوّرةٌ لحضور الدراما في التعليم هي إتاحتها الفرصة لتفسيراتٍ متعدّدة للنصّ، ووجهات نظرٍ متعدّدة. بفضل الدراما، يفهم الطلبة أكثر، ويتعاطفون أكثر، وتعظم قدرتهم على الملاحظة. تنغمس الأجساد، وترتقي الحواس، وبالتالي يصبح لدى الطلبة أفكار أكثر، وآراء أكثر. تخيّلوا التفسيرات المُحتمَلة؛ إذ يرحّب المعلّمون التحرّريون والبنيويون بهذا التنوّع في وجهات النظر.

أشار العديدُ من العلماء والنقّاد إلى كيفيّة خنق الفهم للحقائق المتعددة من خلال البنية التعليميّة الحاليّة ذات المناهج الخطيّة والكتب الدراسيّة الموكلة، والتقييم التقليدي، والاختبارات المعياريّة. على خلاف تلك الصفوف الدراسيّة، سوف تسمح لهم صفوفهم -أي العلماء والنقّاد- بالعديد من الأصوات والأفكار (Gardner, 1991; Rose, 1989; Witherall & Noddings, 1991).

يجدر بدمج الدراما أن يؤدّي إلى زيادة روح التعاون في التعليم. تماماً كما يعمل المؤلف المسرحيّ والممثل والمخرج والمصمّم ومدير المسرح معاً، قد يتعاون الطلبة مع بعضهم البعض ومع معلّميهم. سوف يصبح الجميع متكاتفين، سعياً لمعرفة المزيد، كما يمكن أن توفر الدراما فرصاً متعدّدةً لحلّ المشكلات. وظّف أوغوستو بوال (1974/1989) الدراما بمثل هذا الشكل من حلّ المشكلات وسط الانقلابات العسكرية والدكتاتوريات القاسية في البرازيل منتصف الستينيات. أعطى مسرحُ منتداه الفرصةَ للمشاهدين لاستكشاف حلولٍ للمشاكل الجماعيّة. من خلال الدراما، يتمتّع الطلبةُ بالسّلطة نفسها لتفسير الظروف، ولتحديد الخيارات، وللفعل. هم ليسوا متلقّين سلبيين للمعرفة، بل يصبحون مشاركين نشيطين قادرين على توليد التفاهمات الخاصة بهم والتفاوض عليها وسنّها. بمساعدةٍ من الدراما؛ يُسمح لهم، ويتمّ تشجيعهم على الدخولِ في الحوار التربويّ والتعبير عن أفكارهم بصوتٍ حرٍّ وأصيل.

نظراً للأسباب المذكورة أعلاه ولغيرها التي لم تُذكر، قد يتمّ التعرّف على الدراما كقوّةٍ سياسيّة، فهي بتركيزها على التعلّم النشط، وبناء المعنى، والانخراط الجمعيّ، وحلّ المشكلات، والتفسيرات متعدّدة الأوجه؛ تصبح سياسيّة، بحيث تسمح الدراما للطلبة بأن يعيدوا التفكير في العالم من حولهم وبموقعهم فيه (Apple, 1990)، ومن المؤكد أنّ ذلك نشاط سياسيّ، لأنّ الدراما تُمسي وسيلةً يتم من خلالها تحرير الجسد والعقل والاحتفاء بهما. «يدخل المتعلّمون في عمليّة التعلم لا عن طريق اكتساب الحقائق، بل ببناء واقعهم ضمن عمليّة تبادلٍ اجتماعيٍّ مع الآخرين» (Wallerstein, 1987, p. 34). تصبح الدراما سياسيّة، لأنّها توفّر توازناً للقوى في التعليم، وعلى الرغم من أنّني لستُ أوّل من يعتبر المناهج الدراسيّة ذات تموضعٍ تطبيقيّ أو سياسيّ (Dyson, 1992; hooks, 1994; Phelan, 1993)، أودّ أن أتعمق أكثر في دراسة حالة الدراما في التعليم اليوم.

في حين أنّ الإطار النظريّ لهذا التحليل مدينٌ بالكثير لهؤلاء الذين يعملون في مجال مهارات القراءة والكتابة

والدراما، فإنني أعتزم استكشاف أعمال فوكو وتسليطها الضوء على تجربة المناهج هذه. سيتم تفحّص الدراما عن كثب من منظور علاقات القوة. ولكن، قبل الكشف عن مثلٍ هذه العلاقات، يجب توضيح تعريفٍ للقوة.

إنّ السلطة ليست شيئًا يمتلكه أيٌّ منّا حقًّا، إنّما هي تُمارَس وتُفرض على الأشياء. تتجلى السلطة عبر الأفعال أو الاستراتيجيات أو التكتيكات (Dreyfus & Rainbow, 1983). عندما تختار الآنسة موس ستيفان لقيادة الصفّ في العرض الأدائيّ، فإنّها تمارس السلطة. بكلمة واحدة «ستيفان» يمكنها تغيير أفعال الصفّ. سوف يتكلّم شخص واحد، ويمكن للآخرين أن يُصدروا زمجرةً فحسب. يُظهر هذا الفعل العلاقات بين كلٍّ من الفرد وستيفان والمجموعة، أي زملاءه في الصفّ المقدّر لهم أن يلعبوا دورَ الوحوش المخيفة. يتم تمرير السلطة غالباً بواسطة أدواتٍ خارجيّة، والآنسة موس، في هذه الحالة، قوة خارجيّة.

باستخدام الضمير «أنتم» للإشارة إلى طلبتها/الوحوش، فإنها تشير إلى أنّها لا تنوي اللّعب معهم بنفسها، وهي خارج موقع المؤدّين. هذا المجال الذي يتم فيه منح السلطة للبعض وحرمان الآخرين منها، سأُشير إليه كـ«خطاب» (Schaafsma, 1998). إنّ هذا الخطاب وسيلة للتقييد، يسترشد بقواعد التضمين والإقصاء، ويستثمرُ بالدعم المؤسسيّ، ويرتبط بالممارسات الاجتماعيّة والسياسيّة والإداريّة. لماذا لا يُسمح لِلُورا بالقراءة؟ هل إبداعها غير مقيّد؟ قد يرى فوكو كلّ هذه الخطابات بمثابة «عنفٍ» تجاه الناس، كما ورد في (Schaafsma, 1998).

فبالنظر إلى جميع النوايا الحسنة التي يُبديها أنصار الدراما، هي لا تلعب الدور التحرّريّ والتعلّميّ المقصود منها. بوحيٍ من فوكو، تسعى هذه الورقة إلى الكشف عن الممارساتِ الخطابيّة المتأصّلة في الدراما كما تحدث في التعليم. ستُكشَف علاقات السلطة، وستُعرّى المواضيع، وتتكشّف الاستراتيجيّات، سوف يتمّ تشجيع مقاومة الهيمنة على الأيديولوجيّة والمنهجيّة، وسيتم توفير صيغٍ تحرّرية للتيسير. أدّى الجهل المسبق للظروف المطرّدة إلى الاعتقاد أنّ مزايا الدراما قد تطوّرت في التعليم، والوضع الحالي للدراما هو الأفضل –أي أنّ أفعال الآنسة موس والسيد هولينغزوورث والسيد بويل هي أمرٌ يستحق الثناء والمحاكاة– ولكن، بالنظر عبر عدسة فوكو، قد نكتشف أنّها لا تستحق ذلك فعلًا.

فضح العلاقات بين السلطة والدراما

إلى ماذا أُشير بالضبط حين أتحدث عن الدراما في التعليم؟ هل هي دراما الطفولة، أم مسرح الأطفال، الدراما الخلاقة، مسرح الشباب، الدراما التنموية، المسرح الارتجاليّ، أم هي سرد الحكاية؟ حسب نظام التصنيف الثنائيّ من وولف، وإدمنستون وإنكيسو (1997)، تُصنف الدراما إلى نوعيْن: دراما في مركز النصّ، وأُخرى على حوافّه.

الدراما في مركز النصّ كخطاب

كما ذُكر سابقاً، يُفترض أنّ الدراما تجلب محتوى تحرريّاً إلى التعليم. لكن، كي يحدث ذلك، يجب تقديمها بطريقةٍ تحرريّة. تسمح الأدرَمة في مركز النصّ بالقليل من ذلك. تضع الدراما في هذا الشكل قطعةً مكتوبةً من الأدب أو مقطعاً موسيقيّاً في وسط المسرح، مثل كتاب (Where the wild things are) أو (Lord of the flies). كلّ نشاط الطلبة يتركز حول النص الفعليّ، وتبقى الفضيلة الأساسيّة هي العمل، في جميع الأوقات (McCaslin, 1990). لنتذكّر الأنشطة في غرفة السيد هولينغزوورث؛ يتجمع طلبته حول رواية في محاولة لاسترجاع الفصول وتقديمها بشكلها الحرفيّ إلى بقيّة طلبة من الصفّ –وهو مثالٌ ممتازٌ للأدرمة في مركز النصّ. هي غالباً ما تُسمى الدراما القصصيّة أو مسرح القارئ، وعادةً ما يتم توزيع الأدوار أو إعادة صياغتها خلال هذه العملية.

الأهمّ أنّ الطلبة يبقون صادقين تجاه النصّ، ويبقى دور المعلّم –في الحالة النموذجيّة– خارجيّاً. وبينما أنّه قد يدخل في عالم الدراما الخاصّ بالطلبة، فإنّ المعلمين الذين يمارسون الدراما في مركز النصّ نادراً ما يختارون القيام بذلك، مفضّلين وضع أنفسهم في موقعِ سلطةٍ أعلى.

لاحظوا كيف يختار السيد هولينغزوورث أن يتجوّل بين مجموعاته من الأطفال المشغولين والمنتجين، حيث يقوم بمسح أعمالهم بدلاً من الانضمام إلى المرح معهم بعلاقةٍ متساويةٍ في السلطة. يعتبر فوكو أُسلوب المعلّم في المراقبة وسيلةً للأحكام الهرميّة وممارسةً غير ضروريّةٍ للسلطة.

وبما أن السيد هولينغزوورث يُطبّق بنيةً صارمةً على الأعمال الدراميّة التي يقوم بها طلبته، فإنّه يمارس

السلطة. وقد أدرج فوكو الممارسات التي استُخدمت في التحكم بالخطاب، كما ورد في (Fink-Eitel, 1988/1992)، ومن بينها ممارستان واضحتان في الأدرَمة في مركز النصّ، أو في صفَّي الآنسة موس والسيد هولينغزوورث، وهما الإقصاء والحظر.

يتمّ إقصاء لورا عن القراءة بصوتٍ عالٍ، ويُحظَر على المجموعات التفسير الذاتيّ. تستحضرُ آليّات الهيمنة لعبةَ علاقات السُّلطة، وقد تتضمن أعمالاً قمعيّةً أُخرى- حدّدها فريري (1983/1970) ضمن علاقتها بمهارات القراءة والكتابة- تشملُ أيضاً التلاعب ومبدأ «فرّق تَسُد». يمكن ملاحظة تلك الأعمال القمعيّة في تصرّفات المعلّمَيْن، بحيث يتمّ عزل الطلبة بجهدٍ واعٍ للحفاظ على حالة «**المُضطهِد**»، كما يتمّ التلاعب بالطلبة من قبل المعلّمَيْن ليتوافقوا مع أهداف الصفّ الخاصة بهما. في كلّ الحالات، هي سلطةٌ على الأجساد، فيتمّ إخضاع الطلبة -دون أن يُدركوا ذلك- لإرادة السلطة. يسنّ المعلّمون الذين يقومون بالأدرَمة في مركز النص استراتيجيات السُّلطة في صفوفهم، إنّهم يمارسون الحكم بطرقٍ تعيق حرية طلبتهم؛ الحرية التي يحتاجونها لممارسة الذكاء النقديّ.

إنّ مزايا الدراما المفترضة -مهارات قراءة وكتابة مُحسّنة، تفسيرات متعدّدة، تعاون متزايد، حلّ المشكلات- تصل حدّها الأدنى حين يسنّ المعلّمون القيود. توفّر الدراما عندما تُطبَّق دون قيود وسيلةً لتحرير الذات من الذات، ولكن عندما يتم التحكم بالذات عن طريق النصّ، يمكن مشاركة عددٍ أقل من الأفكار والخبرات أو استكشافها. إنّه فيجوتسكي (1968) الذي ربط اللّغة بالفكر والشعور، إذ مثلما يتمّ التحكم باللّغة عبرَ وسائل خارجية، ينطبق الحال ذاته على التفكير والشعور.

وبدلاً من استكشاف طرقٍ بديلةٍ للتفكير والشعور بالعالم، فإنّ الطلبة في صفَّي الآنسة موس والسيد هولينغزوورث محدودون بما يقدّمه النص. بالطبع من الضروريّ، أيضاً، استكشاف مشاركة المضطهَدين في هيمنتهم، لأنهم يلعبون دوراً هنا كذلك. لماذا لم يتحدّث الطلبة من قبل في المواقف الدراميّة؟ لماذا يخضعون عن طيب خاطرٍ للأدرمة في مركز النصّ فحسب؟ ربما «بسبب تماثلهم مع المُضطهِد -في هذه الحالة معلّمهم- فهم ليس لديهم وعيٌ بأنفسهم كأشخاصٍ أو كأعضاءٍ في طبقةٍ مضطَهَدة» (فريري، 1983/1970: ص 30). ومقارنةً بالممارسات التعليمية التقليديّة التي يتبعها المعلّمون الآخرون، قد يعتقد هؤلاء الطلبة أنهم قد تحرّروا بالفعل. ربما يخضعون طوْعاً لأنّهم متخوّفون من الحريّة، فمع الحرية يأتي حكمٌ ذاتيّ ومسؤوليّة (Freire, 1970/1998).

إنّ الأدرَمة في مركز النصّ ممارسةٌ أسهل بالنسبة للطلبة، فلا أحد مضطرٌ للتفكير بنفسه، ويجب فقط أن تُقرأ السطور، وعلى الأفعال أن تُتبع. يتكيّف كلّ الطلبة مع بنية الهيمنة هذه.

من إحدى فعاليات "المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي"، 2019.

الدراما على حواف النصّ كخطاب

على عكس الدراما في مركز النصّ، لا تتطلب الدراما على حواف النص أيّ نصّ فعليّاً، على الرغم من أنّ القصة قد تُستخدم كثيراً على أنّها «Prop» (غرض) للسرد. أستخدم مصطلح «prop» لأصف القصّة لأنّها إضافة اختيارية، وليست شرطاً للدراما. غالباً ما تكون الكلمات بمثابة مُحفّزٍ يبدأ من خلاله المعلمون والطلبة بطرح الأسئلة وتفعيل المواقف المحتملة. قد توفر النصوص خيوطاً مُوحّدةً تربط الطلبة بإمكاناتٍ مُتعددة ودراميّةٍ في المناهج الدراسية. هل تتذكرون كيف يشكّل طلبة السيدة بويل الرحلة على متن «ماي فلاور»؟ على الرغم من أنّ المقتطفات من «Of Plymouth Plantation» أمّنت أساساً، فإنّ الطلبة يشرعون في رحلةٍ جديدةٍ من صنعهم.

يمكن للدراما على الحواف أن تكون ساريةً في مجموعةٍ متنوعة من الأشكال. صُنّفت على أنّها: «دراما في التعليم» و«دراما تعليميّة» (Bolton, 1979; Heathcote, 1984)، و«دراما القصة» (Booth, 1985, 1994, 1995)، و«مسرح سرديّ» (Edmiston, Encisco, & King, 1987)، ودراما تكوّنيّة (O'Neill, 1991; O'Toole, 1992)؛ قد تتجلّى الدراما على حافة النصّ في خبراتٍ تعلّميّةٍ عدة.

إنّ أفضل طريقة لتعريف اللعب الدراميّ/Dramatic Play هي اللّعب التلقائي والخياليّ للأطفال الصغار. هل تتذكرون مشاركة الأسرار مع صديق وهمي؟ هل سبق أن تقاطعَ معصماك في محاولةٍ للقبض على الرصاص عند لعب (Wonder Woman)؟ التحوّلات شائعةٌ خلال هذا النوع من الدراما. قد يحوّل الأطفال ذواتهم أو زملاءهم أو معلّمهم أو أفعالهم أو حتى الأغراض إلى هيئاتٍ أُخرى (Fein, 1981; Garvey & Kramer, 1989). العادي يصبح خارقاً للعادة، فيما يعادُ خلق الهويّات، إنّ الدراما الارتجاليّة هي أكثر تنظيماً قليلاً من نظيرها اللّعب الدراميّ. عادةً، يقود شخصٌ واحدٌ الارتجال، وهو من يقدّم مصدر التحفيز للمخيّلة، في حين نادراً ما يتضمّن لعب الأطفال اتجاهاً مماثلاً (Pinciotti, 1993). هناك شكلان أكثر شيوعاً من غيرهما ضمن أشكال الارتجال في مجال التعليم، هما: القصة الدراميّة، والدراما التي تأخذ منحى ثيمةٍ معيّنة (Wagner, 1990).

في كلتا الحالتين يستخدم المعلّمون السرد كنقطة انطلاقٍ في محاولةٍ لاستكشاف جوانب القصة، لا سيما معانيها الضمنيّة بعمقٍ أكبر، وذلك يشبه ممارسة السيدة بويل. إنّ الدراما الإبداعيّة هي شكلٌ منظمٌ من التعلّم الدراميّ، ويوجهها قائدٌ ما، على غرار الدراما الارتجالية، لكنّها أكثر تعقيداً فيما يتعلّق بموضوعها. تُشدّد الدراما الإبداعيّة على خيال الطلبة وخبرتهم (الحقيقيّة وغير الحقيقيّة)، من خلال تفصيل اللّعب الدراميّ وتوسيعه، فيما يعمل الطلبة في الوقت ذاته على تعزيز التفاهم والاحترام تجاه مُجريات عمليّة الفنّ المسرحي ومنتجاته (Pinciotti, 1993).

عوضاً عن سردٍ يُقدّم حافزاً للارتجال، يمكن لواقع الطالب و/أو خياله قيادة زملائه في الاستكشاف، كما يُتوقّع أن يزداد الوعي والاهتمام بالبنى والأعراف المسرحيّة. وبينما أشكالُ الأدرَمة على حافة النص –وحريتها في الاختلاف عن القصة– هي محتوى أكثر تحرّريّةً من الأدرمة في مركز النص، فإنّها تعتمد على السَّنّ التحرّري من قِبل المعلم أيضاً. هل يمكن اعتبار معاملات السيدة بويل مع طلبتها مثلَ معاملات الآنسة موس والسيد هولينغزوورث؟ أم هل تبدو أكثر تحرّراً في سَنّها؟ ما هي استراتيجيات القوة التي تكمن في نواياها الحسنة؟ هل هي أيضاً تمارس السلطة بطريقةٍ تحدّ من التفكير الإبداعيّ والنقديّ لمن تجاهر بأنّها تكترث بأمرهم؟

يميلُ المعلّمون الذين يتبنّون الدراما في المركز إلى البقاء في المواقع الخارجيّة للحكم، فيما كثيراً ما يختار المعلّمون الذين يعتنقون الدراما على حافة النصّ الدخولَ إلى عالم الدراما. مثل السيدة بويل، يسافرون على متن «ماي فلاور» مع طلبتهم. عندها فقط، يجب أن يُتّخذ خيارٌ آخر. يبني المعلم موقعاً سلطويّاً بالنسبة لطلبته –أي أعلى منهم أو يُساويهم أو أقلّ منهم (Morgan & Saxton, 1987). حدّد مورجان وساكستون (1988) تسعة أدوارٍ عامة للمعلّمين على تنوُّع المستويات التي يحوزون عليها من السلطة؛ هناك دور السلطة الحاكمة، والرتبة الثانية في القيادة (الرجل الثاني)، وواحدٌ من المجموعة، والعاجز المغلوب على أمره، والسلطة المعارضة للمجموعة، ومحامي الشيطان، والمُتغيِّب، والسلطة خارج الفعل، والدور الهامشيّ. من المحزن أنّ هؤلاء المعلمين الذين يختارون الصعود على متن السفينة غالباً ما يفعلون ذلك

بصفتهم «الكابتن»؛ السُّلطة الحاكمة.

لا يقتصر دور المعلمين على الدور المختار، بل يستمرّون أيضاً في فرض سلطتهم طوال فترة تطبيق الدراما عبر ذاك الدور. تخيّلوا كيف تستطيع السيدة بويل، بصفتها القبطان، السيطرة على الأجساد وإخضاعها لإرادتها. نادراً ما يجد الباحثون خطباً في هذه الممارسة؛ بل في الواقع، غالباً ما يروْن تدخّل المدرسين ضرورياً للنمو التام للطفل (Pinciotti, 1993). ربما يجب علينا، أيضاً، أن نُفكر في حقيقة أنّنا قد نُعرقل التفكير النقديّ لدى الطلبة ونتدخل فيه -بقدرتهم على تحسين مهارات القراءة والكتابة، واستكشاف تفسيرات مُتعددة، والتعاون بنجاح معاً، والشروع في حلّ المشكلات- من خلال الكثير من الحكم المستمرّ. قد يكون التربويّون خائفين من فقدان السلطة التي يمكن أن تأتي مع الدراما على الحافة، ففي موقع سلطويٍّ «مُساوٍ» أو «أدنى من»، نادراً ما يكون المعلّمون هم أصحاب المعرفة.

وباعتبارهم «واحداً من المجموعة»، يجب أن يكونوا متواضعين ومرنين ومتعاونين ومتقبّلين. قد يُوفرون الاحتمالات فحسب، لا التوجّه أو الحكم (مثل السيدة بويل) التي يجب قبولها. من حيث الجوهر، يجب أن يقبلوا ذلك الدور التحرّري والبنّاء، ذاك الذي يدعو إلى التعلم النشط، وبناء المعنى، والانخراط التعاونيّ، وحلّ المشكلات، والتفسيرات المتعددة؛ ذاك الدور المشحون سياسياً الذي يُفترض أنّهم يلعبونه في المقام الأول.

يُقصد من الأدرَمة على حواف النصّ أن تعتمد على لغة مَن هم داخل الدراما، أكثر من اعتمادها على لغة الآخرين، وأن تكون وسيلةً لتمكين أصوات وأفكار جديدة والاحتفاء بها، مع انتقال السيطرة من المعلّمين والنصوص إلى الطلبة والمعلّمين الذين يخلقون المعاني معاً أثناء تفسيرهم وأدرَمتهم وحوارهم. يجب أن تُتاح الفرصة للطلبة لاستكشاف طرقٍ بديلة للتفكير والشعور بالعالم أثناء انكشافهم على احتمالاته غير المحدودة. تُعطى الشرعيّة للحيوات، ويتمّ التعرّف على الخبرات، وتقدّر قيمة الكلام، وتُصدّق المعرفة.

وعلى الرغم من أنّ هيثكوت (1984) قد جادلت بشأن تدخُّل الراشدين، فقد صرّحت، أيضاً، أنّه «عندما يتعلق الأمر بتفسيرات الأفكار، فإن وجهة نظر الطفل هي المهمّة... فالأطفال يقدّمون وجهة نظر، وفي المقابل قد يقدّم المعلم واحدةً أُخرى» (ص 85). أنا أتساءل: كيف لهذا الحوار التربويّ المزعوم أن يحدث إذا كان المعلّمون يتحدثون أكثر من اللازم، ومن علٍ؟

إنّ الصراعات على السلطة واضحةٌ في الدراما على الحافة، تظهر أثناء الحوارات بين المعلمين والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم. وعلى الأرجح، يرجع ذلك إلى عدم وجود التساوي في العلاقات. تعتمد الدراما على التدفق المتبادل للاتصال، ولسوء الحظ، فإنّ السلطة موزعةٌ بشكلٍ غير متساوٍ في العديد من البنى التعليميّة وفي كثيرٍ من العلاقات الدرامية. وبالتالي، يكاد يكون من المستحيل الوصول إلى حوارٍ حقيقيٍّ تواصليٍّ فيه العطاء والأخذ على قدم المساواة.

وقد أوضح كلٌّ من إلساسر وجون شتاينر (1987) تحليل فريري لموقفٍ مُشابه: «يتطلّب التواصل الحقيقي المساواة بين المتحدّثين، وهذا غالباً ما يتطلب تغييراً في العلاقات الاجتماعية الحالية» (ص 47). ضمن جهودي المستمرة لكشف خطاب الهيمنة هذا، لا يسعني إلا أن أذكر دور المضُطهَدين في إخضاعهم مجدداً، فالمعلّمون ليسوا المذنبين الوحيدين بالتلاعب بأدوار السلطة، بل كذلك الأطفال عندما يتصرفون مع بعضهم البعض.

لماذا تريد لورا لعب دور ماكس باستماتةٍ بدلاً من لعبها دور شيءٍ بريّ؟ إنها تريد أن تكون ذاك الشخص الذي يقف أمام طلبة الصفّ ليتحكم بتصرّفات المجموعة. كم واحداً منّا سيكون راضياً إذا تم تقليل دوره إلى الزمجرة والمشي؟ الحاجة إلى السلطة والسيطرة ليست حصراً على البالغين. غالباً ما يعمل الأطفال على تخليد استراتيجية السلطة هذه من خلال تفويض الآخرين لأداء أدوارٍ ثانوية. يُصرّ طفلٌ في فصل السيد هولينغزوورث بقوله: «كُن أنتَ بيغي». يساهم الطلبة في التوزيع غير المتساوي للقوة، فيما يُرغمون الآخرين على الخضوع: «إذاً، ستكون مناسباً للدور (بيغي)!». يصبح الطلبة مواضيع عندما يخضعون لشخصٍ آخر عن طريق السيطرة والاعتماد عليه (Schaafsma, 1998). إنّ الطلبة الذين ينصاعون طوعاً لممارساتٍ أشبه بالجلوس في كرسيّ الاعتراف -تلك التي تشجّعها الدراما على الحافة- قد يصبحون

مقهورين أيضاً. وعلى الرغم من أنّ فرصة المشاركة الفرديّة محدودةٌ للغاية بسبب عدم المساواة في علاقات السلطة، فإن بعض الطلبة قد يتمرّدون، ويحاولون تبادل الخبرات الشخصية وارتجال الخيالات.

قد يقاوم فتى يافعٌ يرتدي رقعة قرصان وومیضاً متمرّداً أوامر الكابتن، ويحاول قيادة «ماي فلاور» باتجاهه الخاص، إذا قاطع مجريات قصة السيدة بويل واختار أن يستخلص تجاربه الخاصة وخيالاته، فإن جسده وأفكاره مكشوفان للآخرين وتخضع لهم. هو يوفر لمعلّمته وزملائه فرصةً لاستغلاله والتحكّم فيه.

وقد كتب فوكو (1982) في مناقشته السلطة الرعويّة عن «شكل من أشكال السلطة لا يمكن ممارسته دون معرفة ما هو داخل أذهان الناس، ودون استكشاف أرواحهم، ودون جعلهم يفصحون عن أسرارهم الأعمق. إنه ينطوي على معرفةٍ بالوعي والقدرة على توجيهه» (ص 214). إذا كان القرصان المقاوم والثوريّ يشارك أسراره، فهو الآن تحت رحمة الآخرين، لأنّهم يمتلكون المعرفة الخاصّة بوعيه. لقد ضاعت فرصة الحوار المتساوي، إذ يمتلك الآخرون الآن المعرفة المتعلقة بمشاعره وشغفه، فبحوزتهم الآن تكتيكٌ آخر يمكن من خلاله فرض السلطة. يمكن إخضاع الطلبة من قِبل المعلّمين والزملاء، إذا اختاروا ذلك، من خلال آليات الاستغلال هذه.

هل هي مسألةٌ متعلّقةٌ بمسؤولية المعلّم؟

بصفتي معلّمة تنسجُ الدراما بالتعليم، فإنني أجد أنّ علاقات السلطة الخفيّة هذه أكثر من مجرّد إزعاج. تُربكني المفارقات والتناقضات الكامنة في كلٍّ من خطابَي الدراما في المركز والدراما على الحافة، فبينما يمتلك كلّ شكلٍ فيهما الإمكانيّة لتلبية مزايا الدراما، فإنّ المعلّمين غالباً ما يفرضون السلطة، ونادراً ما يقاوم الطلبة الخطاب.

في البداية، ادّعيتُ أنّ التعليم سياسيّ، وأنّ الدراما -كعنصرٍ من عناصر التعليم- هي أيضاً سياسيّة، ونتيجةً لهذا الادّعاء ووعيٍ جديدٍ لاستراتيجيات السلطة في اللّعب، فإنّ الوقتَ قد حانَ للتشكيك بالسياسة التي يجري سنّها في التعليم. لماذا نؤيّد؟ ولماذا نعارض؟ هل دورنا يتمثّل في عدم التشكيك بالظلم والاضطهاد بجميع أشكاله؟ كما قال فريري (1983/1970): «يعمل التعليم إمّا كأداةٍ لتسهيل اندماج الجيل الأصغر في منطق النظام الحالي، وتحقيق التوافق معه، أو يصبح -التعليم- ممارسةَ الحريّة، أي وسيلةً ليتعامل الرجال والنساء بشكلٍ نقديٍّ وإبداعيّ، ويكتشفوا كيفيّة المشاركة في تحوّل عالمهم» (ص 15). قد يتحدّى هذا التحليل للدراما في التعليم القوى الاجتماعيّة القائمة التي تُبقي المعلّمين والطلبة سلبيين في الصفّ.

من إحدى فعاليات "المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي"، 2019.

هناك سعةٌ وقدرةٌ على مقاومة الهيمنة وخلق الذات داخل البشر، أو لإعادة الخلق والبعث من جديد (Schaafsma, 1998). ما هو ضروريٌّ، إذاً، هو استراتيجية معارضة يمكن توظيفها لمواجهة آثار السلطة. يمكن أن تتمظهر الصراعات السلطويّة في ثلاثة أشكال: كنضالات ضدّ الهيمنة، والاستغلال، وما يقيّد الفرد بالذات (Dreyfus & Rainbow, 1983)، في حين تستطيع الدراما توفير وسيلة لتعزيز النضال ضدّ مؤسسات السّلطة و/أو الجماعات التي تستحوذ عليها، حسب ما أثبت بوال.

ولكن، في مجال التعليم، غالباً ما تصبح الدراما مجرد آليةٍ أُخرى للهيمنة؛ إلا أنّ الوعي الجديد بالاستغلال يمكن أن يُحصّن استراتيجيةً للمعارضة. قد تبدأ معركةٌ مع الذات –من خلال الكفاح ضد ما يربط الفرد مع الذات، لأنّ الأخيرة هي التي تدخل في الحوار وتناضل ضد تقنيات السلطة، ستكون المعركة نضالاً ضدّ النظام الاجتماعي الذي تغذّيه السلطة ويجتاح جوانب التعليم، وضدّ أشكال الاستغلال التي يتعرض لها الطلبة كجزءٍ من ذاك النظام.

ومع ذلك، فإنّ الذات تقع ضمن أنظمة معرفة السلطة، ولطالما فسّرت تلك الأنظمة الذوات، إلا أنّ الوعي الجديد بالسُّلطة يوفّر فرصةً لمقاومة تفسيرات الآخرين ومعرفتهم. قد تتوقف الآنسة موس والسيد هولينغزوورث والسيدة بويل عن تصديق ما يقوله الآخرون لهم. إنّهم لا يمارسون التعلّم التحرّري، وأفعالهم ليست بمثابة تمكين. هناك حاجةٌ للحوار النقديّ والتحرّريّ مع الذوات، ومن المُلحّ التأمل النقديّ في حضور الخطاب وممارسة السلطة.

يمكن للمعلّمين والطلبة الحصول على «الإرادة للحقيقة» وإعادة فحص الذات باستمرار، وذلك يتمّ فقط عبرَ الحوار. قد نتعرَّف على أدوارٍ قمعيّة في التطبيق الحاليّ للدراما في التعليم ونتحمل مسؤوليتها، وعندئذٍ قد تنبثق علاقةٌ جديدة، وهي علاقة الطلبة–المعلّمين مع المعلّمين–الطلبة (Freire, 1970/1983)، ويمكن حينها الاستمتاع بكلّ مزايا الدراما، أي تحسين مهارات القراءة والكتابة والتفسيرات المتعددة وزيادة التعاون وحلّ المشكلات. إنّه إدراكٌ جديد، إذاً ستتبعه مسؤولية، كما يجدر بالعمل أن يتبعَ الحوار.

في صفّي الدراسيّ الخاص، عنى ذلك ممارسة ما أُحبّ أن أسمّيه هزلاً: «الدراما المُطلق سراحها» (Drama on the loose). إن هذا الشكل الدراميّ (أو عدمه) يحاول إدخال محتوى تحرريّ وممارسة تحرّرية إلى التعليم دون أن يُعيقه حكم المعلّمين، ودون أن تُنظّمه الحقيقة النصّية، ودون أن يُعرقله تقييد الخطاب. في الأجواء التعاونيّة، يتمّ تشجيع الطلبة على تفسير المواقف وحلّ المشكلات مع بعضهم البعض. إنّها محاولة إحدى المعلّمات لتحدّي القوى الاجتماعيّة وخوض معركةٍ ضدّ الوعي المُضطهِد، الذي يتجسّد في مؤسّسات السلطة الاجتماعية. الخيار لنا. إمّا أن نستمرّ في الإمساك بزمام السُّلطة، أو نقدّم البدائل.

صباح الثلاثاء، الجوّ أقل برودةً، وأطفالٌ يرتدون الزيّ المدرسي الكحليّ والأبيض، متشنّجين بترقّب، يجلسون بجانب الآنسة موس. «فكّرت اليوم بأنّه بإمكاننا تخيُّل أنفسنا وحوشاً. أودّ أن يُفكّر كلٌّ منا بنوع الوحش الذي يريد أن يكونه. ماذا تشبه أنت؟ ماذا تتصرّف؟ ماذا تريد أن تقول؟ كيف ستقوله؟ تبدأ الدردشة المُتحمسة بالنشوء بين الأولاد والبنات. لورا وستيفان متحمسان بالقدر ذاته، ويبدآن بالقيام بإيماءاتٍ بريّة. «دعونا نكتب قصّتنا الخاصة حول الوحوش اليوم»، إذاً تقترح المعلّمة أن تنضمّ إلى المرح، ثمّ تمدّ يدها لتناول ورقةٍ من الكرتون الملوّن.

في الزاوية أعلى السلالم، يتحدّث السيد هولينغزوورث قائلاً: «فكرت اليوم بأن نقرّر نحنُ ما سيحدث لبعض الشخصيّات في «أمير الذباب». لماذا لا تتوزّعون في مجموعات؟ تظاهروا بأنّه المستقبل. ما الذي حدث للأولاد في الجزيرة؟ أين هم الآن؟ ماذا يفعلون؟ وبماذا يفكّرون؟ ولماذا؟ أنتم تقرّرون مستقبلهم. آمل أن تُمثّلوا لنا رؤيتكم الجماعيّة غداً. وأستطيع أن أكون عضواً في أيّ مجموعةٍ في حال رغبتم في ذلك». في آخر غرفةِ صفٍّ في نهاية الممرّ، تبتسمُ السيدة بويل. هي الآن القرصان الذي يرتدي رقعةً، ويكتسيه وميضٌ متمرّدٌ.

الهوامش

1 نُشرت هذه المقالة وتُرجمت خصيصاً لمجلة رؤى تربوية بإذنٍ من أصحابها.

Relations of Power and Drama in Education: The Teacher and Foucault by Mary E.Styslinger

The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative, Vol. 34, No. 2 (August, 2000), pp. 183-199.

حلقة في المجاورة

مدخل للحوار وعودة إلى زيارة الذاكرة ومكانها الأول

مالك الريماوي

كلية أي شيء لا يباح بها أبداً، من هذه البديهة؛ أي من افتراض أن الأشياء والوقائع والأحداث لا تكشف كليتها وكلية المعنى فيها بشكل مطلق، فالأشياء لا تقدم نفسها بشكل كلي، ولا تكون متاحة أو مباحة، وأن ما يظهر منها مرتبط بسياق حضورها وموقعها فيه، وبحالة من الرؤية المحددة بِراءٍ معين وبوجهة نظره الخاصة، الشيء الذي يفضي إلى ضرورة العودة المتكررة إلى ميدان الفعل لإعادة اكتشاف معناه.

فمن الميدان المعاش وحيويته وتشابكاته، وما فيها من علاقات وضرورات وإفرازات، تولدت «شرعية إعادة الزيارة»، تلك الإعادة التي مثلت عودة مجموعة من المعلمين إلى مدرسة الدراما ليشاركوا فيها مرة أخرى، بعد أن تخرجوا منها ومارسوا تعليمها في صفوفهم، يعودون مرة أخرى لمعايشة التجربة مع طلاب المدرسة، وهذا ليس تكراراً للتجربة، بل عودة لرؤيتها من جديد، من خلال التموضع في سياق مغاير للسياق الطبيعي، وضمن موقع جديد، ومهمة جديدة.

فالموضوع هو موضوع مجموعة من المعلمين ممن تخرجوا من برنامج الدراما، ومارسوها وخبروا تحدياتها في الميدان الصفي، يعودون إلى المكان الأول والسياق الأول والفهم الأول، للبحث عن إجابات لتحديات نتجت فيما بعد التخرج؛ أي في السياق العملي في غرف الصف، العودة هنا هي عودة للبحث في مكان التشكل الأول (في النبع) لحل مشكلات المآل والمصب.

مما يقال ضمن منهجية البحث الأنثروبولوجي أن الميدان هو كل شيء، هذا لا يعني التقليل من شأن النظرية، بل بالعكس هو تأكيد على أهميتها، من خلال العودة لاكتشاف مضمونها مرة أخرى، واختبار مقولاتها في ضوء معطيات الميدان ومنطقه الحقيقي، بوصفه السياق لتشكل البشر وحياتهم، وما ينتجون فيها من معانٍ ودلالات.

مجموعة من المعلمين والمعلمات يعودون إلى التجربة نفسها، لكن من موقع جديد تم اشتقاقه خصيصاً، فهم مشاركون يعودون لاختبار من عايشوه قبل سنوات حين كانوا طلاباً، لكنهم اليوم يملكون ذخيرة جديدة من التحديات التي نشأت معهم أثناء التطبيق الصفي، وهذا يجعل من معايشة التجربة مرة أخرى معايشة مختلفة، فهي عودة للرؤية والانخراط ضمن مهمة مختلفة، ولأجل غاية مختلفة.

لذا، فإنهم سيتموقعون في التجربة كمشاركين، لكنهم مشاركون متأملون أكثر منهم منخرطون، لذلك رتبت لهم لقاءات مع مدرسي مساقات الدراما، ليكونوا على دراية وعلم بالمخطط ومجرياته بشكل سابق، لكي لا تأخذهم الدراما وقصتها وأحداثها بشكل يؤثر على رؤيتهم

لانخراط المشاركين، ليتأملوا المشاركين وانخراطهم، وما يواجههم من مشكلات وتحديات، وما يمارسون من أخطاء، ليس لمساعدة المعلمين المشاركين، بل لمساعدة أنفسهم، واكتشاف أسباب التعثرات والتحديات التي واجهتهم أثناء توظيف الدراما.

ففي سياق تجربة عملهم كمعلمين بشكل عام، ومعلمي دراما بشكل خاص، لم يمتلكوا كماً من التحديات والمشاكل فحسب، بل أصبح لديهم أيضاً فهم أعمق لقضايا التعليم وأسئلته، كونهم جربوا ممارسة الدراما وخبروا علاقتها بالتعليم والمجتمع والحياة من جهة، وعلاقتها بالفاعلين (المعلم والطلاب) وبالسلطة (النظامان التربوي والاجتماعي) وبالمقاومة كون الفاعلين (المعلم والطلاب) بشراً لهم توجهاتهم وانحيازاتهم الاجتماعية والقيمية الخاصة، وليسوا «أدوات طيعة أو قنوات للأيدولوجيا»، وعلاقتها بالمنهجيات (عمليات التعلم ومنهجياته التي تتراوح بين الانقياد للنظام أو الانفلات منه انحيازاً لقدرات الطلاب ومتطلبات قيم التحرر والتغيير والعدالة والحرية).

لذا، تأتي هذه الحلقة كمشروع في التأمل ضمن انشغال المعلمين المتأملين في الدراما ومنهجيات عملها وممكناتها، لأسباب عملية واجهتهم، وواجهت زملاء لهم في الغرف الصفية، فيعودا اليوم لمصاحبة أو مجاورة زملاء لهم (هم طلاب المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي)، عبر مشاركتهم تجربة انخراطهم في تعلم الدراما ضمن مساقات برنامج الدراما، ومعايشة التجربة مرة أخرى بشكل معكوس، فقد عايشوها في الماضي من موقع كونهم طلاباً سابقين في مدرسة الدراما، وكونهم معلمين، والآن يعيشونها مرة أخرى من موقع جديد هو موقع المشارك والملاحظ والمتأمل.

فما جربوه (في الموقعين السابقين طلاب الدراما ومعلميها)

جانب من أحد لقاءات حلقة في المجاورة التي نظمت على هامش المدرسة الصيفية في جرش، تموز 2019.

تعاد رؤيته الآن بعين ثالثة، عين تمت موضعتها في مدرسة الدراما الصيفية، لكن في مهمة جديدة هي الانخراط التأملي، انخراط تأملي نقدي يعيد مرة أخرى وضع الخبرتين السابقتين (تعلم الدراما وتعليمها) في مجال النظر والمعاينة والتحليل، موقع يجلب الخبرة المتكونة في سياق انفعالي وتفاعلي، إلى سياق جديد تأملي تحليلي نقدي (وضعية قصدية).

فما يحدث الآن هو مجموعة من المعلمين المتأملين يرون من موقع المشاهد مشاركين يمثلون صورتهم الماضية عندما كانوا متعلمين في مدرسة الدراما، وهذا يمثل مسافة تأمل، مسافة تأمل زمنية وموقعية ودلالية وشعورية، فهي تمثل فرصة أن نرى أنفسنا (الموقع الذي كنا فيه) قبل سنوات، نرى أنفسنا في المكان نفسه، لكن من موقع الرائي (المتأمل وليس الفاعل المنشغل في الفعل) الفاعل الذي يرى العملية بهموم طالب الدراما، الذي يود أن يفهم ما الذي يفعله مشرف الدراما، بل من موقع المعلم الذي خبر الدراما واكتشف المزالق والتحديات، ويحضر اليوم بهموم معلم الدراما الذي مارسها في صفه، واصطدم بالمعيقات، ويحاول اليوم أن يكتشف بنيتها وأسبابها.

وفي هذا السياق جمع المشاركون في حلقة المجاورة بين ثلاثة مواقع هي نفسها ممكنات مستقبلية للتفاعل والتفعيل، معلم الدراما الذي يعرف الدراما ومنهجيتها نظرياً، وموقع المعلم الذي طبقها في الصف واكتشف التحديات والمعيقات، يعود إلى موقع طالب الدراما بعد أن تموقع في موقع المتأمل.

أي إن الموقعين الأول والثاني يعودان للتموقع في الموقع الأخير (موقع الطالب) لاكتشاف جذر المعضلات التي نشأت معهم في غرفة الصف، والتي تحولت إلى أسئلة هي أسئلة حول هذه التحديات وحول طبيعتها، هل هي خاصة بالدراما نفسها كمنهجية، أم بطريقة تقديمها في مدرسة الدراما وأسلوبها، أو في المشاركين وطريقة تلقيهم للدراما، أم في البنية الثقافية التي تربينا عليها، والتي تقدم الخبرة المنجزة على الاستكشاف، وتعطي قيمة كبيرة لقيم التلقين والاستطراد في السرد والانسياق خلف الإنشاء البلاغي والإسراع نحو النهايات التي هي على النقيض من الدراما ومن توجهاتها.

وفي بناء التجربة، عملنا في مؤسسة عبد المحسن القطان على بناء المجموعة لتكون «خلية تجربة» في توظيف الممارسة التأملية الانعكاسية لغايات خاصة بالبرنامج، وإلقاء نظرة عليه بعيون «مركبة بين الداخلية والخارجية»، فاخترنا مجموعة من المعلمين هم معلمون (كانوا جزءاً من المدرسة) استكملوا البرنامج، وقاموا بممارسة المنهجية بأشكال متعددة (تعليم طلاب، تدريب آخرين، مساندة زملاء في التخطيط)، معلمون عبروا مسار البرنامج عبر مراحل الممارسة كلها، ليعودوا من زيارة الموقع الأول؛ موقع التشكل والتكون وقراءته في ضوء مستقبله، هي ليست قبل المنهجية، بل هي منهجية معكوسة تعيد بناء الزمن عبر إعادة تركيبه بشكل يضع الماضي أمام المستقبل، لكي يتمرأ (أي يجعله مرآة ويرى نفسه فيه) فيه؛ أي إننا جعلنا مستقبل البرنامج أو نتيجته تعود لترى بدايتها وماضيها فتقرأه وتعيد تصويبه.

وهذا ما جعلنا نبني الموضوع بوصفه موضوع تشكل مهني بالنسبة للمعلمين المشاركين، ورؤية نقدية للبرنامج وأشكال تطبيقه، وتصورات متقدمة لطلاب برنامج الدراما، واستكشافاً للتحديات عبر استشعارها بقرون التأمل من جهة، وقرون الممارسة الاستشرافية من جهة أخرى، وهذا ما جعل موضوع الحلقة هو العودة للتجربة لإعادة النظر فيها «فالموضوع هو فقط ما يوجد في نطاق تجربتنا»، ولذلك فهو -بالنسبة لمشرف الدراما- تعليم الدراما ومنهجيتها للطلاب الجدد، ولطلاب البرنامج هو تعلم الدراما كشكل فني، وسياق تعلم، كيف يكتمل كشكل فني ويلبي شروط التعليم والتعلم، في حين أن المشاركين في الحلقة المجاورة بنوا موضوعاً مختلفاً هو تلك المساحة التي تقع بين انشغالات معلم الدراما وطلابها؛ تلك المنطقة التي كانت شبه غائبة، تم العمل على استحضارها من عالم الغيب، لتصبح جزءاً من التجربة أو هي التجربة نفسها.

وفي تحويل المنطقة التي كانت مغيبة إلى منطقة حاضرة عبر إنتاجها على شكل تساؤلات وملاحظات وأفكار تتسق معاً على شكل معرفة، فإننا نجد أن المعرفة هي التصورات التي نبنيها في وعينا عن الموضوع الذي ننخرط في تشكيله وتأمله معاً، وعملية انخراط المعلمين في هذه العملية هي الغاية الأبرز والأهم، بغية تطوير معلمين متمكنين من ممارسة الممارسة والتأمل معاً كوحدة جدلية تفضي إلى معلم يفعل ويتأمل ويكتشف ويعيد بناء الممارسة في ضوء

نتائج التأمل والعكس صحيح، في عملية انعكاسية مستمرة تفضي إلى المعلم المتكون بشكل مستمر، بمعنى يحول كل تجربة إلى موقف للقراءة والتأمل، ويستخلص الفكر من الفعل عبر «تفعيل التفكير، والتفكير في الفعل» ليصل إلى المعلم المهني الذاتي الذي يجمع بين قدرتي التحدث حول مهنته مع ذاته بشكل تحليلي، والتحدث عنها للآخرين بشكل نقدي.

هذا ما يؤكده أحد المشاركين «أقف أمام الدراما متأملاً فيها من خارجها كمراقب، وهذا التأمل من خارج الدراما يسمح لي بشكلٍ واعٍ (مقصود) رؤية ما يفعله المشاركون والمشاركات بتلقائية؛ أي ما كنت سأفعله أنا أيضاً بتلقائية، لو كنت مكانهم». هذه هي الوضعية الجديدة التي وضعت فكرة الحلقة شروطها الموضوعية لبنائها كتجربة مختلفة في الوعي والممارسة المهنية، وكتمرين في بناء المعلم الذي يملك القدرة على البحث بشكل مقصود، فيما كان سيفعله بشكل تلقائي. معلم يتأمل ليجد أجوبة لأسئلته الشخصية والمهنية، ولن نغدو متكونين حقّاً إلا بقدر ما نتمكن من تجربة ما يجب التفكير فيه؛ أي هذا الذي بإمكاننا اقتطاعه من المساحة «اللامتناهية» للتجربة، ما يمنح لتجربتنا بعد التأسيس أنماطاً متجددة في الفكر والممارسة. إذن، فالفكر المهني والتربوي محايث لكل تجربة تصير مجالاً للتفكير والتأمل والتفلسف توليداً لتوجهات ومنظورات، وأفكاراً تسهم في منح صور جديدة للحياة والمهنة.

هذه التجربة وما آلت إليه من أفكار ونتائج وملاحظات، سوف نتعرف عليها في كتابات مجموعة المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في الحلقة، وكتبوا حول التجربة بشكل يجمع التوثيق السردي التأملي أو الكتابة التأملية القائمة على الملاحظات والتساؤلات، تلك الكتابات التي نقدم أربعاً منها في هذا العدد من المجلة، والتي تشكل هذه المداخلة مقدمةً لها.

برنامج البحث والتطوير التربوي

جانب من نشاط حلقة في المجاورة التي نظمت على هامش المدرسة الصيفية في جرش، تموز 2019.

رؤى

الانخراط والدراما وصناعة المعنى من وجهة نظر مشتركة للفاعلين والملاحظين

ربى كيلاني ومؤنس قطامي

«إنّ التعليم ينبغي أن يحقق سعادة الإنسان، ولكي يتحقق ذلك ينبغي على الدراما أن تكون قادرة على تمكين المعلمين والمتعلمين من أن يروا جوهر الحياة وعلاقتها، وأن يتخذوا موقفاً واضحاً وحازماً ضد الظلم».
(ديفيس، 2016: 15)

المقدمة:

عبر انخراطنا لسنواتٍ عدةٍ في برنامج الدراما ضمن برنامج البحث والتطوير التربوي واجتيازنا متطلبات المدرسة الصيفية للدراما سابقاً، اجتمعنا كمجموعةٍ من الخريجين –الذين أصبحوا معلمي دراما في المدارس– مع طاقم برنامج الدراما في مؤسسة القطان، وتناقشنا حول اشتراكنا بدورةٍ جديدةٍ في مدرسة الدراما، لكن ضمن دورٍ جديدٍ يُسهم في تحقيق نقلةٍ نوعيةٍ مهمةٍ تنقلنا إلى ما هو جديد، خوض تجربةٍ أكثر عمقاً، تجربةٍ تضعنا في مسارٍ آخر، محاولين فهم أن نكون باحثين مراقبين متأملين للممارسة، وباحثين في مجال التعلم والتعليم على اعتبار أن موقع المتأمل سيُمكّننا من امتلاك توجهٍ ذاتيٍّ خاصٍّ نحو فهم الممارسة الذاتية وتطويرها. فدورنا الذي رُسم لنا كباحثين ومتأملين في التجربة لم يكن مجرد النظر من خلال نوافذ الغرف التي يوجد فيها المعلمون والمتعلمون، بل للعيش معهم ومراقبتهم من خلال طرقٍ أكثر فاعليةً وأخلاقية. ولذلك كان من المهم أن نسأل أنفسنا: ما هو دورنا كباحثين عندما ننظر للتجربة من خارجها؟ كيف سنحقق ذلك؟ كيف سنخلق معنى لتجربتنا؟

خلال جلستنا الأُولى مع الباحثين في البرنامج، اقترحنا أن نسافر عبر رحلةٍ تأمليةٍ عملية، على اعتبار أن التأمل أُسلوب حياةٍ نوظف من خلاله وقتاً للممارسة والتأمل البحثي أكثر من ممارستنا للدراما. وعلى مدار أُسبوعين من حضور المساقات وتدوين الملاحظات ومناقشتها مع الباحثين، استدعت اهتماماً صادقاً منا في التقاط الموضوعات، سواء عن الدراما بحد ذاتها، أو عن دور المشاركين (معلمين/ات). لذلك، لم يكن التواصل سطحياً أو خارجياً مع الباحثين، بل اشتمل واتسع ليُنتج ظروفاً يكون فيها التعلم النقدي ممكناً، ولذا كنا على الدوام في عملية اكتساب معرفةٍ جديدةٍ نرى فيها نمو المتعلمين المنخرطين في تغييرٍ مستمرٍّ وذواتٍ فاعلةٍ في بناء ما يجري تعلمه وإعادة بنائه جنباً إلى جنب مع المعلم.

مشاركتنا كانت ديناميكيةً أخذتنا حول البحث في أمكنةٍ

غير متوقعةٍ تطلبت منا أن نستكشف، كنا معلمين متأملين، لكن في هذه اللحظة، وعندما تعلق الأمر بتحديد لحظةٍ واحدة يمكن أن نستحضرها وتكون ذات صلة، توجَّب علينا أن نحفر عميقاً في طبقات اللحظة. خلال فترة التطبيق كان حولنا أشخاص مستعدون للاستماع إلينا وتزويدنا بالملاحظات والاقتراحات حول كيفية اكتشاف اللحظة، فحقيقة يوم واحدٍ من التدريس يمكن أن تزودنا بعشرات اللحظات الفارقة إذا أمعنّا النظر كفاية. **مهمتنا لم تنحصر فقط في التقاط هذه اللحظة وفي جمع المعلومات واختزالها فقط، بل تطورت من الملاحظة الميدانية إلى البحث الذي يستدعي بناء تصوُّرٍ حوله ليظهر كمقالٍ تأمليٍّ يمتلك معاني جديدةً للأفراد والمجتمع، ومهمتنا إيجاد الطريقة لذلك.** يقول وولكوت (Wolcott): «**إن المهمة الجوهرية في البحث النوعي لا تكمن في مراكمتك أكبر قدر من البيانات، بل في قدرتك على «التخلص» من أكبر قدر من البيانات التي راكمتها. وهذا يتطلب غربلة متواصلة. تتمثل اللعبة في اكتشاف النقاط الجوهرية، ومن ثم الإفصاح عنها ضمن سياق يتسع لذلك، بحيث لا تعلق في الوحل وأنت تحاول ضم كل ما يقبل الوصف**» (أكرويد، 2014: 89).

لم نكن نعايش التجربة ونرقب الفعل من أجل كشف حقيقة ما يمكن للدراما أن تمكنه، أو كيف تغير العلاقات نتيجة تقنيات درامية توظف نتيجة موقفٍ أو ظرفٍ فقط، بل كان ذلك ظرفاً مبنياً ابتكر **من أجل التساؤل عن إمكانات منهجيات البحث واستكشافها. استخدمنا أساليب عدة: كالملاحظة وتدوين الملاحظات، والصور والتسجيلات السمعية، ومجموعات نقاش. واعتمدنا على الملاحظة بشكلٍ أساسيّ، كونها تتمتع بأربع مزايا جوهرية:**

1. **أنها تسمح بجمع كل البيانات الشفهية وغير الشفهية.**
2. **أنها تسمح للباحث بوضع ملاحظاتٍ جديرةٍ حول السلوك الراهن من لحظة تولده.**
3. **أنها تُمكّن الباحث من بلورة علاقةٍ أكثر حميميةً وغير رسمية مع أولئك الذين يراقبهم.**
4. **أنها مرنة وأقل فاعليةً مع المناهج الأكثر بنيويةً من بين مناهج جميع البيانات، حيث الثغرات غير الملحوظة يمكن أن تبقى بلا معالجة بسبب بنية البحث شديدة الصرامة** (المرجع نفسه، 2014: 76).

نظرة شمولية عن السياق الدرامي

قدم الباحثان (مالك الريماوي، فيفيان طنوس)، وهما باحثان في مؤسسة عبد المحسن القطان ضمن برنامج البحث والتطوير التربوي، خلال أحد عشر يوماً مخطط دراما تكونية في الأُردن/جرش، ضمن برنامج المدرسة الصيفية للدراما في سياق تعلمي مع معلمين (من تخصصاتٍ وثقافاتٍ وأعمارٍ ومحافظاتٍ ودول مختلفة). الدراما التي طبقت دراما تكونيةٌ مُستوحاةٌ من منهاج الصف الرابع (منهاج فلسطيني)، درس في اللغة العربية بعنوان دمية حسنة، أو درامياً (الدمية المهجورة). انطلاقاً من أن السياق سياقٌ إنسانيٌّ ثقافيٌّ اجتماعيٌّ كونيٌّ ضمن سياق للتعلُّم والتعليم (كينونة.. تفكير). تحوّلت من منهاجٍ وقصةٍ إلى شكلٍ فنيٍّ آخر أتاح لنا من حيث (الوقت والحدث) استكشاف ما يحدث بين الأشخاص ومواقفهم، محولين الدمية من غرضٍ دراميٍّ إلى معنى جديد، معنى بحجم وطنٍ وقضية.

قدم لنا الباحثان الدراما وكأنها دراما حيّة مكّنتنا ومكنت المشاركين من التفاعل والتعامل في المواقف بلا أيّ وساطةٍ تستدعي الاستكشاف والاستقصاء والتأمل. تضمّن السياق معايشة تجربةٍ دراميةٍ واستكشافاً للحظةٍ أو حتى لحظات، **موظّفين عناصر الشكل الفني للدراما التكونية لمساعدة المعلمين في العثور على أنفسهم في العالم والعثور على العالم في أنفسهم.** فقد عايش المشاركون في الدراما التكونية المطروحة ظرفاً في وضعٍ متخيلٍ وكأنها تحدث لهم حقاً، بمعنى أن يكونوا في الدور (دورٍ آنيٍّ مؤقت)؛ زمن تحكمه معطيات وزمان ومكان. وُضع المشاركون في عالمين من الوقت بهدف امتلاك إمكانية التأمل المبنية

على التجربة من دون التنازل عن قوة التجربة وآنيتها، ووفر السياق أمكنةً وطاقاتٍ تعليميةً وتعلُّميةً يمكن توظيفها ومقاربتها بشكلٍ يُحقق المعرفة والتربية والتعليم والتعلم على المستويات الثقافية واللغوية المعرفية والنظرية ومهاراتٍ أُخرى كالتحليل والتأمل. وإضافة إلى ذلك، تسنَّت للمعلمين فرصة تعلم مرتبطة بمجالهم وهو التعليم، دراما تتضمن جوانب شخصية اجتماعية متعددة تعطي تلميحات بشأن كيفية تطوير الأفكار بشكل أكبر لاحقاً، **التي من خلالها يمكنهم معالجة جنون المجتمع وغياب العدالة فيه، بوضع (المشاركين) في مواقف اجتماعية. يدخل المشارك في هذه المواقف، ليعثر على نفسه فيها، لأن هذه المواقف موجودة في واقع ثقافته، يفعل الجمهور ذلك تحت حماية الخيال، في ظل تعليق الاعتقاد،[1] غير أنّ الخيال ليس هروباً من الواقع، بل هو وسيلة لخلق الواقع** (ديفيس، 2016: 50).

إذاً، ما هو الموضوع الذي سنسلط عليه الضوء في مقالتنا؟ ما الذي سنرتكز عليه؟ ما الذي سيضيفه المقال للأدب التربوي ويقدمه للقارئ؟ قبل البدء وضعنا تصوراً حول آلية العمل، فكرنا بتسجيل سيرورة عمل الدراما من خلال مراقبتنا للدراما من خلال توثيق المهام المتعلقة بالمدرب ومهام المشارك (المتدرب/المعلم)، وكتابة الملاحظات من حيث تتبع انخراط المشاركين عبر المهمات، وتطور الدراما عبر المهمات، والاستراتيجيات التي يقدمها المدربون، إضافةً إلى ملاحظاتٍ أُخرى قد تفيد وترتبط بالموضوعات السابقة.

كلّ ما ذُكر سابقاً ملاحظات عامة، رؤيتنا لها كانت ضمن متابعة السياق الدرامي وعمل المشاركين والمداخلات والمناقشات التأملية الفردية والجماعية، التي عملت على استلهام فكرة المقالة وبنائها وخلخلة المفاهيم والأفكار من أجل إيجاد محورٍ أكثر عمقاً عبر تفكيك المساق واستكشاف طريقة عمله في تمكين المشاركين من خلال عملية بناء الدراما وصناعة المعنى معنا فيها، حيث توصلنا للانخراط كعنوان لعملية تأملية تبحث في مستويات الانخراط التي تضمنها المخطط الدرامي ومساره التطبيقي من قبل المدربين، وكيفية تجسد هذه المستويات في انخراط المتدربين وما نتج عنها من معانٍ ودلالات، ما أفضى بنا إلى بناء سؤالٍ يُوجه العملية التأملية، سؤالٍ يتركز حول مفهوم الانخراط في الدراما ومستوياته كما تجسد في الدراما كتخطيطٍ وممارسةٍ وأشكال تجليه في مشاركة المشاركين ودلالته ومعناه بالنسبة لهم، ما جعل المقال يرتكز على محاور أساسية عدة:

- **كيف تكون الدراما سياقاً للانخراط؟**
- **ما الانخراط كمفهوم؟ وما هي مستوياته؟**
- **كيف تجسد الانخراط ومستوياته في مخطط المعلم (المدربين) وممارسته الدرامية في تطور الدراما وسيرها المنهج باتجاه مركزها؟**
- **كيف تحققت مستويات الانخراط لدى المشارك في الدراما؟ وما المعنى المتكون خلال معايشتهم له؟**
- **الدراما والتعليم، والجوانب التي حدث بها تعلم وتعليم في الدراما من وجهة نظرنا كباحثين متأملين.**

كيف تكون الدراما سياقاً للانخراط؟

الدراما هي عملية تكوّن وصيرورة واستكشاف يشارك فيها المعلمون والمتعلمون معاً، فالدراما تتشكل من دون تحديدٍ مُسبَقٍ لنتائجها، بل هي تنمو عبر صيرورة تخصها (أونيل، 2012: 5). والدراما في التعليم من وجهة نظر لوك أبوت (LUKE ABBOTT) **هي الاستخدام الواعي لمخيال الخيال التعبيري من أجل استكشاف لحظة عيش الحياة المصممة لغرض الاستكشاف التي بالضرورة تنطوي على أسئلة لا إجابات لها في السياقات المختارة، وأيضاً لاستكشاف وتأمل الطريقة التي يتصرف بها الناس كيف يفكرون ويعملون** (أكروید، 2014، 96). وفي إضافةٍ أُخرى يكون المشاركون منخرطين جنباً إلى جنب مع المعلم/ة، حيث يستحوذ الموقف فيها على أهميةٍ أكثر من الشخصية، آخذين بالضرورة معايشة الحدث

كما أسمته دوروثي هيثكوت العمل على استكشاف اللحظة الراهنة، وليس على أساس ما تختزنه الذاكرة (بويل، هيب، 2009: 15).

ولذلك، عندما نتحدث عن الدراما في التعليم فإننا لا نتحدث عن انشغالٍ بأُسلوبٍ تدريسيٍّ أو تقنيةٍ تعليمية، **بل هي طريقٌ مفتوحةٌ غير معبدة، ومفتوحةٌ على احتمالاتٍ يتشارك بها المعلم والطالب في مغامرةٍ استكشافيةٍ تعبيريةٍ نوعية، ففي كل تجربةٍ دراميةٍ نسعى دوماً للتجريب والاستكشاف الذي يحقق لنا كمعلمين تعلماً يكشف ويستكشف ويعبر ويُنتج معرفةً لها صلةٌ بحياتنا وبتجربتنا. فالدراما تقوم على ثلاثة مستويات متداخلة** تتمثل في:

1. **التعلم عن الشكل الفني.**
2. **التعلم عن الذات وإعادة إنتاج حبكها من أبعادٍ شخصيةٍ واجتماعيةٍ ولغويةٍ وروحانيةٍ وأخلاقية.**
3. **التعلم عبر المنهاج.** (المرجع نفسه، 2009: 15)

المعلمون المنخرطون الذين تمت مشاهدتهم في هذه التجربة الدرامية هم معلمون مشاركون في سنتهم الأُولى، هي المرة الأولى التي يتعرضون فيها لموضوع الدراما التكونية ولشكلها الفني. فالدراما التي قُدمت هي دراما مرتبطة بالناس وبخبراتهم الحياتية، تهتم بالتمثيل الرمزي للتجربة الحياتية. وهذا ينسجم مع كونها عمليةً فنيةً اجتماعيةً متفاعلة. فالدراما تدور حول الناس وعلاقتهم ومشكلاتهم واهتماماتهم وآمالهم وهواجسهم وطموحاتهم واحتفالاتهم وطقوسهم وشعائرهم، وكل ذلك

يخلق روابط تجمعهم معاً (المرجع نفسه، 2009: 29). كما يشار إلى الدراما في إطار التعليم على أنها موضوع من مواضيع الفنون كونها منهجية تدريس، حيث من خلالها يقوم المشاركون بأداء أدوارٍ في سياقاتٍ مُتخيلة، والتفاعل في بيئةٍ آمنةٍ لاستكشاف الإمكانات والأفعال. بينما قد يكون هناك منتجٌ نهائيٌّ لعمليةٍ من هذا النوع، يتمحور التركيز على تجربة المشاركين، فيما يساعدون في بناء عوالم خيالية، ويأخذون أدواراً مختلفة ضمن أُطرٍ أو مشاهد محددة. يتمحور السرد عموماً على إدخال توتر درامي يتطلب في العادة من المشاركين التحقيق وحل المشكلة، وهو نوعٌ من الانخراط النشط الذي يساعد على تعزيز وبناء التزام المشاركين بأدوارهم وبالخيال. ولذلك، يمكن للدراما أن توفر فرصاً للانخراط والانخراط الإبداعي عبر أدوارٍ مُستقاةٍ من بعض جوانب هويتهم الخاصة، يمكن للطلاب المساهمة في دراما متطورة كونهم متحمسين لبناء معارف ومهارات بطرقٍ ذات مغزى.

خلاصة القول إن المشاركين في الدراما التكونية لن ينخرطوا بشكل طبيعي بتعلُّم أسطُرٍ من نصٍّ مسرحيٍّ مكتوبٍ مسبقاً وعرضه، لكنهم يكتبون مسرحيتهم الخاصة بهم، حيث تتكشف القصة والتوترات الدرامية في الزمان والمكان، ومن خلال الفعل ورد الفعل والتفاعل. ومهمة المعلم/ة أن يجد الطرق التي تربط التلاميذ بالمضمون، وتمكينهم من تطوير استجابات إزاءه من خلال الاندماج الفعال والتأمل. وبإظهار قدرة المشاركين على التعاطف والاستجابة إزاء وضعٍ ما، تكون الطريق مفتوحةً أمام المعلم لإدخال مجموعةً من الاستراتيجيات الدرامية، تقود إلى انخراط أعمق في موضوع الدراما.

ما الانخراط كمفهوم؟ وما هي مستوياته؟

«تكمن أهمية الدراما كشكلٍ مُعبّرٍ عن التفكير والشعور في اهتمامه بصيرورة الانخراط الذاتية مع العالم الموضوعي».

في هذه الجزئية من المقال سنتحدث بشكلٍ أساسيٍّ عن مفهوم الانخراط ومستوياته وارتباطه بالعمل الدرامي. فلنبدأ من كلمة انخراط وهي من أصل كلمة خَرَطَ (فعل) أي التحق، انضم، اشتغل، دخل ليعمل فيه. ففي الدراما نسعى دوماً كمعلمين في إشغال الطلاب ضمن مهمات قد تتجلى في بناء صورة ثابتة، وتوظيف أعراف درامية، واللغة

وطرح أسئلة، وبناء مشهد درامي، ولعب الأدوار، والرسم، والتأمل، والكتابة، والمشاهدة.. إلخ. لكن، ثمة مستويات مختلفة للانخراط، فما هي هذه المستويات؟ وأين ظهرت في المخطط الدرامي؟ وما التقنيات التي وظفها المدربون في السياق الدرامي لتحقيق انخراط المشاركين؟

كان لـ (**دورثي هيثكوت وديفيد ديفيس وسوزانا ديفيز**) دورٌ مهمٌّ في أعمالهم وكتاباتهم وتجاربهم في الدراما حول الانخراط ومستوياته، فقد صنفت دورثي هيثكوت مشاركة الطالب بعملية **الجذب**، بحيث إذا استطعنا جذب اهتمامهم فإننا نستطيع أن نكسب **انخراطهم**، بعدها تتكون لديهم فرصة **الاستثمار** الخاص بهم، ومن ثم **الانشغال**، فإذا حصلت عليه يكون لديه أمل من أجل **الاستحواذ**.

وبناء عليه صنفت مستويات الانخراط الشخصي في ست نقاط، وهي كالتالي:

- **الاهتمام (Interest): استخدمت هذه المصطلح عوضاً عن الحضور، لأن علماء نفس النمو يرون أن الاهتمام تعبيرٌ عاطفيٌّ بحد ذاته، وواحدٌ من الأشياء التي تظهر مبكراً لدى الطفل.**
- **الانخراط (Engaing): أن يكون مشاركاً في المهمة.**
- **الالتزام (Committing): تطور حسٌّ بالمسؤولية تجاه المهمة.**
- **التذويت (Internalizing): تمييز علاقة المهمة بالذات، بحيث تكشف عن «تغير في الفهم».**
- **التأويل (Interpreting): الحاجة إلى إيصال ذلك الفهم للغير.**
- **التقييم (Evaluation): الرغبة في وضع ذلك الفهم قيد الاختبار.** (ساكستن، مورغان، 2012: 30)[2]

أما **ديفيس** فقد تحدث عن مستوى انخراط المشارك في الحدث بمستويات الانفعال وهي: الشعور فكرياً، والتفكير شعورياً، والتفكير العقلاني، موضحاً أن مستويات الانخراط لدى المشارك، حسب وجهة نظره، سبب فصل مستوى الانفعال عن فئة التفكير/الشعور، بالرغم من ارتباطها ببعضها البعض، **فقد عبر بذلك بأن العقل يُسائِل المعلومات بطريقةٍ حسيةٍ تقود إلى استجابات تفكيرية/شعورية. وهذه يمكن أن تبدأ من ومضات البصيرة الحدسية والخاطفة التي لا يلتقطها الإدراك العقلاني للعملية، إلى مداولات الفكر النظري البطيئة. الانفعال ليس شعوراً. ويضيف: يستطيع الإنسان أن يشعر أو يحس بأن أمراً ما ليس على ما يُرام دون أي انفعالاتٍ مُصاحبة، ولكن حين يكتشف، على سبيل المثال، أن ابنه مفقود، فإن طيفاً من الانفعالات يتسارع في داخل الإنسان، خليطاً من الخوف والإحساس بالذنب والقلق.. لذلك، فإن مستوى الانخراط الانفعالي واضح جداً كمعيار، ولكن يصعب جداً في الغالب أن نقيس المستوى الانفعالي لأحدهم، أو ندركه بتذكر الأحداث الماضية، لذلك فصل الشعور عن التفكير العقلاني، وأن الشعور يتداخل مع التفكير** (ديفيس، 2016: 138).

أما **سوزانا ديفيز**، فقد تحدثت عن الانخراط الإبداعي في أهميته بمنح الطالب تأسيساً في مختلف المهارات والمعارف «الملموسة»، فالرحلة الإبداعية ليست رحلة محتوى خالٍ من التجريب والاستكشاف، وبالتالي فالانخراط الإبداعي مفهومٌ من المثير للاهتمام استكشافه في سياق عملية التعلم. يتطلب كونك قادراً على أن تُشارك بما فيه الكفاية لدرجة أن تكون قادراً على الإبداع لتطوير المهارات والمعارف الأساسية. وعليه، فالانخراط الإبداعي يتطلب البناء على أنواعٍ أُخرى من الانخراط والوصول والربط بينها. وقسمت الانخراط إلى ثلاثة مجالات، هي:

1. الانخراط: ويُظهر الاتصال بمهمةٍ أو محتوى أو مهارة إخراج كل ما قد يصرف الانتباه، وإزالة المشتتات، وبناء مكونات أو عناصر المعرفة والممارسة.
2. الانخراط الجمالي: تصارع مع الأفكار والمشاعر خبرة (اللذة)، والدخول إلى النظام الرمزي.
3. الانخراط الإبداعي: توليد الأفعال (صناعتها)، والذهاب إلى ما وراء الممارسة والأفكار.[3]

وتضيف ديفيس أن هذه المستويات أو تصنيفات الانخراط تساعدنا في تحليل إطار المعنى الذي يولد ويصون ويحكم الفعل التعبيري، حيث طورنا التصنيف لكي نفهم مستويات الشعور التي تبرز من عمل الدراما. وعند تخطيط العمل نستطيع التصنيف كدليلٍ يساعدنا في اختبار الاستراتيجيات والتقنيات الملائمة للظروف ويساعد الطلاب في تعميق التجربة، إضافةً إلى أداة تقييم مدى تقدم المشاركين وعملهم.

كيف تجسد الانخراط ومستوياته في مخطط المعلم (المدربين) وممارسته الدرامية في تطور الدراما وسيرها الممنهج باتجاه مركزها؟

«خلال الأُسبوع، كان من شأن السياقات المختلفة والمداخلات والمقاطعات أن تكسر طوق الأمان في محطة البحث. كنا نضع الأشياء في الصناديق ثم نخرجها، نحجب ونكشف. وبتعبيرٍ آخر، كان الصندوق، الذي يشبه الإطار، أو الدائرة، يتقافز بين فضاءاته الداخلية والخارجية» (أكرويد، 2015: 215).

عبر سلسلةٍ من المهمات التي خطط لها المدربون للمعلمين المشاركين، فإن مستوى الاهتمام مهم جداً بالعمل، وهذا بدوره أضفى على حياة المشاركين اليومية وبإدراكهم ما هو مطلوب. ولأن أسلوب المدرب (المعلم) مهمٌّ جداً في العمل، فلقد تتبعنا نقاطاً مهمة، على سبيل المثال تواصله مع المشاركين، ووضوح المهمة وتتبع إنجازها، والأدوات والمواد المستخدمة، وكيفية إدارة عمل المجموعات، وتتبع سير المخرجات، وإدارة حلقات النقاش والتأملات، والتقنيات

والاستراتيجيات التي يوظفها في كل مهمة في المخطط الدرامي. على الرغم من أنه ليس هناك اتفاقٌ واضحٌ على تعريف الاستراتيجية والتقنية، لكونهما توظَّفان لإشراك الطلاب بمستوى من التفكير والشعور، ولكن تم تعريفهما كالآتي:

الاستراتيجية: الإطار الذي سيُؤخَذ الطلاب من خلاله إلى الفعل والوسائل التي بها يستكشفون التبئير الدرامي.
التقنية: الوسائل التي تستخدمها المعلمة لتنفيذ الاستراتيجية. (ساكستان، مورغان، 2012: 125)

إذاً، كيف حقق المدربون انخراط المشاركين ضمن السياق الدرامي؟ وكيف تم نقل المشاركين داخل العمل من التعليقات الكوميدية إلى العمل الجاد ليصبحوا أكثر مسؤولية؟ حاولنا كباحثين متأملين أن نتطلع إلى تلك الخطوات وتفكيكها استناداً إلى نظرية فيجوتسكي في عملية تطور المعرفة حيث «**تبدأ الدراما من لعبٍ حر، لعب يقوم أساساً على التخيل، وحين نقوم بتنظيم عملية اللعب وبنائها فإننا ندفع باللعب إلى سياقٍ جديد، وهذا السياق الجديد المنظم يعود بنا مرةً أُخرى إلى اللعب الحر، لكنه في هذه المرة يكون قد انبنى على الفضول والاستكشاف والاندماج والإبداعية معاً. ولذلك، فإنّ اللعب الحر في هذه المرحلة المنظمة سيُضفي أبعاداً جديدة على عملية اللعب، بحيث يتمكن من توظيف خبراته ومعارفه السابقة في إنتاج خبرةٍ جديدةٍ مبنيةٍ على التحدي. إنَّ هذا التحدي هو في الحقيقة المحرك لعملية النمو ذاتها، النمو الجسدي والعقلي والانفعالي. هذه العملية المنظمة تتحقق عبر عمليّة تشاركٍ مع آخرين، وهؤلاء الآخرون يتمثلون بصورٍ عدة؛ معلم أو بالغ، أو زميل أو لعبة (مادية أو متخيلة) ... وهذه المشاركة مع آخر تدفع بعملية النمو من المستوى الحقيقي الظاهري لنمو الطفل إلى مستوى نمو ممكن. إنّ المنطقة التي تقع بين هذين المستويين هي ما يسميها فيجوتسكي منطقة النمو المجاورة أو (منطقة النمو الممكنة).**[4]

وعبر عملية المشاركة بالمساعدة من قبل آخر، يتم الانتقال الممكن من مستوى النمو الفعلي إلى مستوى النمو الممكن، وتُسمى عملية المساعدة هذه عملية التسقيل (scaf-folding)؛ فالمُساعد يهيئ السقالات لإنجاز عملية بناء المستوى التالي، ويُمَكِّنُ الطفلَ من الصعود عليها وحينما يكتمل بناء هذا المستوى التالي، فإن الطفل لن يعود في حاجة إلى تلك المساعدة، فهو يستطيع الآن أن ينجز المهمات بمفرده.

بمعنى آخر، كمعلمين نسعى دوماً نحو تحقيق تعلُّم شموليٍّ تكامليٍّ مبنيٍّ على أنشطةٍ تهدف إلى تنميةً الإحساس والتفكير والنقد والتعبير، إضافةً إلى بناء علاقةٍ تفاعليةٍ مع العالم، وذلك من خلال تعلم يوفر للطلاب نشاطات تعلمهم وترغبهم فيه، ويقترح وسائل التعلم المساعدة اللازمة لتحققه، بغية تحقيق نموٍّ حقيقيٍّ وتنميةٍ ذهنيةٍ وسكيولوجيةٍ وجمالية. فالتعليم يحدث ما بين المساعدة التي يتلقاها أثناء النشاط لتجسر الهوة بين ما يستطيع فعله وما ينبغي له أن يبلغه في نهايته، **فعمق التعلم الناتج ومستواه يرتبطان بطبيعة النشاط، ومدى صعوبته، ومدى كسره النمط التقليدي، فالتصعيب أو الإخلال في النشاط الآلي يجعلان الفرد واعياً بهذا النشاط، وهذا ما أسماه فيجوتسكي قانون الوعي الذي يكسر الرؤية المغلفة بالألفة والروتين، ويجعل الوعي يتفحص موضوع التعلم ويستكشفه، وكأنه يراه للمرة الأُولى، والتعلم هنا يرتبط بنوعية المساعدة وفاعليتها والأدوات والوسائط المستدخلة، ولكي تحقق الغاية منها يجب أن تحدث في اللحظة الحرجة، تلك اللحظة التي يكون فيها الفرد قد بذل جهده، وأصبح في أقرب نقطةٍ وأكثرها حرجاً، عندما تأتي المساعدة كدفعةٍ لحسم الصراع الذي يواجهه الطالب، وسقالة تنقله من منطقة الإمكانات الحقيقة (ما يستطيع الطالب عمله دون مساعدة) إلى منطقة الإمكانات والقدرات الممكنة (ما يستطيعه بمساعدة)، وهذه المساعدة قد تأتي من شخصٍ قد يكون المعلم أو أحد الأقران عبر استدخال أداة مادية**

أو الاستعانة بوسيط سيميائي. (الكردي، الريماوي، 2005: 27).

أول ما بدأ به المدربون هو التعاقد، وهو التفاوض على إنجاز عمل درامي قبل أن يبدأ بصيغة للدخول على عتبة العمل الدرامي كخطوةٍ نحو الشعور بامتلاك الدراما، ومن ثم المنظم المتقدم حول فكرة الدراما انتقالاً لبناء الاستقصاء لدلالات ومعانٍ حول كلمة (دمية)، حيث قام المشاركون بإلصاق الدلالات حول ما الذي تعنيه الكلمة ومن أين أتت؟ انتقل بهم إلى مهمةٍ أُخرى، وهي وضعهم في السياق الدرامي «**أن يتخيلوا أنفسهم أشخاصاً على كوكب من الفضاء يمتلكون منظاراً يضعونه على أعينهم يوجهونه نحو الكرة الأرضية، والبحث عن دميةٍ موجودةٍ على هذا الكوكب في غرفةٍ على رفٍّ وكل شيءٍ مغلق حولها ولا تتحرك**»، آخذين بعين الاعتبار تخيُّل أين الدمية؟ وموقعها من هذا العالم؟ ولمن هذه الدمية؟ ومشاعر الدمية؟ وملامحها؟ وأخيراً كتابة عبارة تقولها الدمية (ما يدور في رأسها).

> "عادةً ما يكون صنع القصة شيئاً خاصاً عندما تكتب، ومع ذلك، فإن القصة التي تكتب يمكن أن تصبح مصدراً للقراءة بصوتٍ عالٍ من جانب صانعها أو شخصٍ آخر. ويتطلب عمل القصة على الأقل مشاركين اثنين: القارئ/الراوي والمستمع. كما يجب أن تتضمن تحضيراً يستحوذ على اهتمام المستمع وتثير اهتمامه".
>
> (مورغان، ساكستن، 2012: 82–133).

طلب المدربون من المشاركين وعبر خطوات أن يمتلك المشارك قلماً، وأن يختار مكاناً على الأرض، يجلس، يتخيل، ومعه منظار ليكتب قصة الدمية التي يراها.

في هذه المرحلة، لاحظنا كيف بدأ المشاركون طريقهم نحو تشكيل الدراما ولتطوير إحساسهم نحوها، والبدء في امتلاك وجهة النظر التي سيمتلكها (المشارك) في الدراما. كما أنها مكنت المدربين من قراءة المشاركين في معرفتهم ومضمون معرفتهم الراهنة، والمهارات التي يمتلكونها، ورؤية مدى الصحة الاجتماعية للمجموعة كون الدراما نشاطاً اجتماعياً.

طلب المدربون من المشاركين أن يتخيلوا أنفسهم دمى ويحكي لشخص آخر (عمل أزواج) مشاعر الدمية وتجسيدها بالجسد (تعبيري جسدي)، مكونين معاً مجموعة من العمل. هنا **المشاركة، حيث كل شخص يقدم عمله أمام زملائه ومعلمه (البالغ). وهنا يكون الاستكشاف مسؤولية البالغ أن يقلل من ضغط الوعي بأن المشارك أو الطالب مراقب، بل التفكير بأنّ الطريقة المثلى مهمة وواضحة وتبعث على التحدي، والمادة ممتعة، والاستراتيجية والتقنية ملائمتان وتُتيحان فرصةً للمشاركة والالتزام.** (**ساكستان، مورغان**: 2012: 150). في الدراما نلعب أدواراً ونتبناها، تتخيل أنك شخصٌ آخر تبحث عن وضع من خلال عيني ذلك الشخص، ولكي يستطيع المشاركون لعب الأدوار كان لا بد من «أنسنة» الدور.

المدرب: لدينا قصصٌ لدمى مختلفة جمعناها من مناطق مختلفة من العالم، مَن مِن الأشخاص لديه الاهتمام بمثل هذه الدمى؟ **بناء (الاهتمام)** من دونه لا تستطيع الدراما أن تحدث، سواء بالحضور أو المشاهدة أو الاستماع أو رد الفعل. وهنا يستطيع المعلم أن يبدأ بمساعدة طلابه على الانخراط في العالم المتخيل.

مشاركون: مراكز الطفولة، معالجون، ناشطو حقوق إنسان، كُتاب مسرح وسيناريو، فنانون، سينمائيون، باحثون ... .

اتفق المشاركون على لعب دور أشخاصٍ لديهم اهتمامٌ بالمعارض والمتاحف (**انخراط عبر الرغبة في الانخراط**)، ولكن هذه المعارض قيد الإنشاء، ويحتاجون للكثير من المواد لاستقطاب عدد كبير من الزوار... هل ترغبون في أن تكونوا هؤلاء الأشخاص القائمين على إنشاء المعرض؟ (**انخراط تماثل فعال مع أدوار وظروف متخيلة، وهو الموافقة على أن أكون منخرطاً**). ما الأدوات التي من الممكن أن يستخدموها لتحضير معرض؟ (**انخراط عبر خلق الصلة**) (قماش، مقص، جرائد، خيطان، حبال، فرشاة، إبر، حبال... إلخ).

المدرب: اجمعوا أدواتكم، دعونا نتخيل كل فنان لديه أدواته والصلصال الذي سيشكل منه الدمية على شكل أزواج (فنان ومنحوتة). لإدخالهم في الدور بشكلٍ أعمق، يحمل

كل فنان أداةً في هذا المكان وبناء صورة ثابتة، ومن ثم تفعيلها عبر اللمس (**انخراط عبر تحديد الموافقة على أن توقف الذات للدور**). مثال توضيحي: فنان ينحت منحوتة (انحت منحوتة بالخيط) خيط وهمي.

كيف يمكن قراءة الانخراط فيما ذُكر حتى الحظة؟ في هذه الجُزئية ثمة مستويات مختلفة لمشاركة المشاركين في الانخراط، التي تمثلت بالتصنيفين الأول والثاني: الاهتمام والانخراط. في هذه المستوى من العمل يتم إعطاء الكثير من الوقت للتأكد من أن أغلبية المشاركين انخرطوا بالظرف التخيُّلي.

أحياناً تتداخل مستويات أو تصنيفات الانخراط. فكل مدرب/معلم يُحاول فهم وتحديد حاجة مشاركيه، والموضوع الذي يريدهم أن يهتموا به لتفعيل اهتماماتهم وحاجاتهم. فمثلاً يمكن للمعلم أن يبني شكل المهمة، سواء بنماذج أو أشكال، أو ألوان، أو تصميم لبناء الاهتمام وجذب انتباه الطلاب على أن يكون استخدامها بشكل منطقي (استقرائي) لخلق الاهتمام بالشكل، إضافةً إلى اللغة والإيماءات المستخدمة.

في تقنية معلم في دور (م. ف. د) (**تقبل المسؤولية بانتقال السلطة إلى الدور**)، التي تُعدُّ التقنية الأكثر فعالية وتتخلى فيها المعلمة عن دورها الاعتيادي في ضبط الصف والتعلم، هي في هذه المرحلة تُعطي السلطة للطلاب عندما يكونون جاهزين. تقدم (**م. ف. د**) قائلاً: «أعلم أنكم في وسط العمل زملائي، تحمل صندوق -توقعات حول محتوى الصندوق يتضمن في داخله رسوماتٍ لدمى- دمى وصلت إلينا، هي دمى لها ميزة بأن أصحابها تركوها مهجورةً، ومع الوقت فقدت ملامحها. والمطلوب هو إعادة ملامح

الدمية قبل لحظة الترك (**انخراط شخصي والمسؤولية تجاه العمل**). كل معلمٍ مشاركٍ تناول رسمة وألواناً، وبدأ وضع ملامح الدمية، وعلى ورقةٍ إضافيةٍ طلب منهم رسم المكان الذي تُركت فيه قبل لحظة الترك، حاصلين على شكل غلاف، وتخيُّل الشخص الذي كانت معه عبر صورةٍ ثابتة.

مثالٌ توضيحي: «أب يقول لابنته اتركي الدمية وتعالي معي»، ولتعميق اللحظة سأل المدرب ما الصوت الذي يجعل الأطفال يتركون ألعابهم؟ مقترحات: (قنابل، مطر غزير، صراخ، بارود، أب ينادي، صوت هدم، عواصف، زامور إنذار، زلزال...).

طلب المدرب منهم تخيل جملة واحدة قالها الشخص لدميته قبل لحظة الترك وكتابتها مثلاً: (لازم تبقي هون على شان لما ارجع ألاقي حد يعرفني). (**التزام عبر التعاطف، انبثاق أفكار خلاقة يعبر عنها من خلال توجهات الدور واهتماماته**).

ولخلق القصة وبنائها طلب منهم على شكل مجموعة من 3 أشخاص لعب دور (طفلة، أب، دمية)، لنستكشف ما نفعله في الحياة عبر تبطيء الوقت لاستكشاف اللحظة، ما الذي يمكن أن يقوله أب لابنته؟ (**تقبل المسؤولية اعترافاً**

بانتقال السلطة إلى الدور) موظفين الأعراف الدرامية كونها تساعدهم على معايشة اللحظة واستكشافها مع وضوح طبقات المعنى في الدراما، وهي: **(الفعل، الدافع، الاستثمار، النموذج، الفلسفة أو القيمة)**.

انتقالاً لمهمة بناء خط الزمن (مذكرات طفلة عبر الفصول)، حيث شاركت في لعب دور الطفلة التي تدون مذكراتها **(انخراط عبر التذويت بين الشعور الشخصي والتفكير والشعور المبني على التعاطف والتفكير)**.. فما مضمون المذكرات؟ طلب المدرب من كل شخصٍ أن يكتب مذكرة، ويضعها على خط الزمن عبر سنوات مختلفة. وبعد ذلك (م.ف.د) يُقدم المنجزات أمام المشاركين (الفنانين) من قصص دمى، منحوتات، مذكرات، قصص وتاريخ، وصورٍ ثابتة، ومشاهد من حياتها.. لدينا معرضٌ ثريٌّ بالمُنجزات، نحن بحاجةٍ لقائمة احتياجاتٍ ليظهر المعرض بشكلٍ أفضل، وحتى ننظمه ماذا نحتاج؟ وعبر انخراط المشاركين في مجموعات بدأت بكتابة الاحتياجات (ألوان، إضاءة، ستائر، نشرات تعريفية، تذاكر، بطاقات دعوة، خريطة للمكان.. إلخ).

بعد بناء قائمة الاحتياجات إلى صياغة الأسئلة، وهو مستوى آخر من انخراط المشاركين. فمن الأسئلة التي قدمها (الفنانون) متى سيبدأ المعرض؟ ومدة المعرض؟ وهل هو داخلي أم خارجي؟ وهل هو مهيأ لاستقبال ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وهل ستتوفر تذاكر أم مجاناً؟ ولمن سيعود ريع المعرض؟ وكيف سنوزع المهام بيننا كفنانين؟ ومن سندعو من الإعلام؟ هنا لاحظنا دور المدرب في تبئير النقاش والتشجيع على تطويره، إضافةً إلى المساحة التي جرى فيها العمل والحديث والمسؤولية والحرية واحترام أفكار الجميع وآرائهم حتى فيما بينهم **(انخراط عبر التذويت من حيث التنظيم، ترتيب وفق الأولويات، اهتمامات، توجهات، توقعات)**.

بعد طرح العديد من الأسئلة وتدوينها، اقترح المدرب عليهم مقابلة فنانٌ مختصٌّ لديه إلمامٌ بالمعارض لفترةٍ قصيرةٍ من الوقت، ولكن طلب منهم تقنين الأسئلة باختيار سؤال يعتبرونه الأهم. هذه المهمة وضعت المشاركين في عدة مستويات، وهي: **المقابلة، والاستقصاء أو التحري، وبحث السوق (يجب أن يبئر ويخصص المشاركون أنواع الأسئلة لاستخدامها)** (مورغان، ساكستن، 2012: 97).

وهو مستوى عالٍ من العمل في اختيار الأسئلة ونوعيتها بما يخدم المعرض. **هذه الطريقة تساعد في كيفية انتقاء وصياغة السؤال للإفادة من معرفة المشارك وفهمه وتجربته، وكيفية معالجة الجواب. فطرح الأسئلة في الدراما دائماً ما يكون تراكمياً، وينبغي على المدرب/ المعلم أن يمتلك القدرة على نسج الأجوبة ضمن السياق الدرامي** (مورغان، ساكستن، 2012: 82).

هذه الطريقة يُمكن للمدرب القيام بها دون الحاجة إلى مختص، ولكن يحتاج إلى معرفة بالموضوع، ومن جهةٍ أُخرى في حال لعب الدور يجب أن يكون لديه تصورٌ حول الأسئلة التي سيطرحها المشاركون مسبقاً، وبناء إجابات وتوقعات عليها. كما تقول دورثي هيثكوت: «**نادراً ما تكون المعلمة في وضع شخص واحد يعرف، فغالباً ما تسأل السؤال، وتحديداً لأنها لا تعرف الإجابة، وتعتمد على إجابة طلابها لكي تنقل الدراما إلى الأمام**» (المرجع نفسه، 2012: 82).

في مرحلة متقدمة من الدراما هنالك ما يسمى التوتر المنتج كعنصرٍ أساسيٍّ، الذي ينبغي أن يحدث داخل الغرفة. فالتوترات تبدأ بالمواجهة البسيطة التي تجتذب المجموعة للمشاركة والاستكشاف أولاً، بحيث يلي ذلك عمل أكثر عمقاً. فإذا استمر الجذب، فإن الانتباه والاهتمام والاستثمار والالتزام والهاجس المنتج سوف تتعمق جميعها، وتُوسع مدى التفاعل (هيثكوت، بولتن، 2013: 153). بعد دخول المشاركين في دور (فنانين)، وبناء زوايا المعرض واستعدادهم لفتحه، **(م.ف.د) تحدث** قائلاً: «قبل طباعة الدعوات وإنجازها لدينا ضيف مهم، قبل أن نحدد ساعة الافتتاح كان يلمح عن أشياء خاصة بالمعرض».

يتقدم (م.ف.د) من هيئة الأمم المتحدة ومعه مغلف (**عرّف عن نفسك**): «أنا من هيئة الأمم المتحدة، وكالة الغوث للاجئين. نحن نعمل على شفاء الناس وأنتم تنبشون اللحظات. أنا أُفكر في تأجيل المعرض، أو بالأحرى أن تفكروا بإلغائه. (**إحنا تعبنا عليه**). اللاجئون سيرجعون لبيوتهم، أنتم الآن تتاجرون بقصص الناس.. أنتم تلعبون بجروحهم، أنتم ستمنعون عودتهم، والدول ستفكر باستضافتهم ألف مرة، اعملوا من الدمى أزياء.. ليس لدي الوقت لأُضيعه»، يضع المغلف (رسالة) على الطاولة، ويخرج.

خلال مقابلة الشخص، جرى نقاشٌ قويٌّ ومثيرٌ للاهتمام، إضافةً إلى ما دار من نقاشٍ بعد خروج المعلم من المكان حول فتح المغلف وقراءة ما بداخله أو عدم فتحه. **الرسالة** هي جزء من القوة، تبعث توتراً رمزياً وضعت المشاركين في مواجهة وجهتي نظر، وهو السؤال المركزي الذي تتجه الدراما نحوه بحيث يتضمن السؤال قيماً أخلاقية بعيدة عن التعليم.

فمثلاً: هل من حق هذه المنظمة أن تُملي علينا أو نقبل المساومة؟ ما هو موقعنا في العالم؟ ما هو دور الفن؟ هل من حق أحد يمتلك السياسة أن يوقفنا؟ هل نستمر أو نقبل المساومة؟

سنتحدث هنا حول ما تم فعله حتى اللحظة الأخيرة من الدراما. كان لا بد من تقديم السياق بشكلٍ واضح، وبإطارٍ محددٍ تم اختياره بعناية، له زمن واضح، حتى يتطور الفعل الدرامي في داخله، حيث قدم المدربون

تنوعاً عالياً من المعرفة والمهارات والقيم الإنسانية التي عملت على تصقيل معرفة المشاركين ورفعها من خلال وضعهم بزمانٍ ومكانٍ من شأنهما خلق أوضاعٍ استطاع المشاركون أن يجدوا فرصة استكشاف الموضوع بتأنٍّ على نحوٍ ذي مغزى من خلال تخيل أنك شخص آخر تبحث من خلال عيني ذلك الشخص. تسميها دوروثي هيثكوت الوقاية في التجربة. فما أراده المدربون هو أن ينشغلوا بمادة حساسة أو وضعهم بأوضاع بعيدة عن تجربتهم الحالية، لذلك كان لا بد من وضعهم في إطارٍ آمن. لذا ما وفره المنهاج ما هو إلا عدة سطور، ولكن الدراما استوقفت النص وحوّلته إلى قضية، أكبر قضية تحمل التاريخ واللجوء واللاجئين، تفسير الظروف التي تجعل الناس يلجأون إلى أمكنة أخرى، الدمية وصلتها باللجوء، فالدمية لم تعد ملك المعلم بل لكل طالب/ مشارك أصبحت له دميته.

حتى نستطيع الحصول على تجربة تعلمية مثيرة ومحفزة، كان لا بد للمدربين من وضعهم وإشغالهم على أكثر من مستوى، ووضعهم في وسط التجربة وتوجيههم إلى قلب التعلم، ومن الطرق الإشارات والأغراض أو أغراض شخصية أو وثائق، وهي ما تحدث عنه العالم برونر في نظرية النمو المعرفي، بتمثيل الواقع من خلالها تمكنهم على الاستكشاف والتبئير، حيث تأخذ ثلاثة أشكال هي:

- التمثيل الرمزي.
- التمثيل الأيقوني.
- التمثيل التعبيري/ الجسدي.

إذا نظرنا للمهمات السابقة بشكلٍ مُتسلسل، لم يكشف المدرب (المعلم) مخططه للمشاركين، لأنّ ذلك يمنع التعلم بدلاً من تشجيعه. لاحظنا تغييراً في منظور المشاركين وخبرتهم عبر الانخراط في المهمات بدءاً من دلالات كلمة دمية كاستقصاء إلى مرحلةٍ أثارت الاهتمام، وصولاً إلى العديد من الطبقات الأخرى من الانخراط. مراعين أمتعتهم الشخصية كمدربين (معلم) ووعيهم بالطبيعة المتغيرة لأمتعة المشاركين (الطلاب)، فمن المهم أن تكون لدى معلم الدراما الدراية بمدى اتساع هذا الطيف، آخذاً بعين الاعتبار التجربة التي يريد أن يكتسبها المشاركون جراء قيامهم بالمهمة، المعلومات التي يريد منهم الحصول

عليها، المهارات التي يأمل أن تسمح لهم المهمة بتحقيقها، المعرفة والمعلومات والمهارات التي قد يكتسبونها بسبب التجربة، المعرفة التي ستؤدي إلى التأمل الذي سيخلق طلباً متزايداً على المهام من أجل تجربةٍ أُخرى.

كيف تحققت مستويات الانخراط لدى المشارك في الدراما؟ وما المعنى المتكون خلال معايشتهم له؟

إن بعض المهمات التي يوكل بها المعلم لطلابه حتى يقوموا بها في الدراما تؤدي إلى دفع الدراما إلى الأمام، وفي داخل هذه المهمات يحدث الانخراط، ويحدث في مستوياتٍ مختلفةٍ من المشاركين، كل مشارك حسب اندفاعه ومشاركته وانجذابه في الفعل وداخل الفعل الدرامي نفسه الذي يقوم به. إحدى المهمات التي أوعز المدرب بها إلى طلابه أن يقوموا بها هي كتابة عبارات في كيف نتعرف على شخصٍ ما، وكل مشارك كان يقوم بالكتابة على ورقةٍ معه، وفي هذا الفعل بالتحديد كان المشاركون منخرطين بالتأمل في العبارة والكتابة عنها. بدأ يتدرج هذا الانخراط بمستويات متقدمة، ومنها الانتقال من مرحلة تعبيرٍ إلى أُخرى، فبدأ الفعل بالكتابة، ثمّ انتقل إلى الرسم والتعبير الأيقوني، ومن ثم التمثيل الجسدي (الصورة الثابتة كأنه في سياق)، وبدأ عمل الصور الثابتة من قبل المشاركين، وهنا كان الانخراط الظاهر في أوضح صوره لأنّ كل مشاركٍ كان يعبر عما كتبه ورسمه بجسده.

إن مؤشرات الانخراط الجيدة تسمح للمدرب بالانتقال بالمشاركين من مستوى إلى آخر أكثر تطوراً وأكثر عمقاً في الدراما، والانتقال من مستوى الكتابة عن الدراما إلى مستوى مقولاتٍ عن أنفسهم والحديث عن خمس محطات في حياتهم أوصلتهم إلى هنا. لو تأملنا هذه العبارة، وهذا الطلب يوضح لنا كيف من الممكن أن نجعل المشارك ينخرط، فالبعض سوف ينخرط في الكتابة فقط، وآخر سوف يتذكر كيف كانت بعض مراحل حياته بطريقةٍ شعوريةٍ عاطفية، وآخرون كيف كانت هناك محطات إبداعية بحياتهم، وكيف تغيرت حياتهم إلى الأفضل، سواء على الصعيد الشخصي أو على الصعيد المهني أو الصعيد المجتمعي، كل شخص لديه في حياته هذا الانخراط الذي ينعكس عليه في شتى جوانب حياته، ونستطيع أن نلاحظ من خلال مخرجات هذه الكتابة وهذا المستوى من الانخراط بعض المحطات والعبارات التي خرج بها كل مشارك من المشاركين مثل: (المشي تجاه الحلم، حياتي مثل قطعة أُحجية، الحياة كأغنية، التناقضات، رؤية الذات).

ولمواكبة التطور الحاصل بين تأهيل المشاركين للدخول في الدراما، وتمهيدهم للانخراط بشكلٍ جيدٍ فيها، كان لا بد من القيام ببعض التوضيحات والنقاشات، ومن ثم الانتقال إلى دراما مبنيةٍ على المنهاج، التي بدأ الحديث عنها من خلال الطلب من المشاركين كتابة دلالاتٍ تأتي إلى فكرهم عند سماع كلمة دمية، ويقومون بكتابتها والوقوف أمام المشاركين، ويضعها قرب الدائرة المرسومة أمامهم، وهناك بعض الكلمات التي توضح مدى الانخراط هنا، وبعض الدلالات التي تعكس لنا مستوى تفكير المشاركين وتأملهم، مثل: (موت، خضوع، جمال، طفولة، إلهام)، وهذا يوضح الانتقال في الكتابة الرمزية عن الدلالات إلى

مستوى أعمق، حيث في البداية كان الحديث عن الطفولة وبعدها تم الانتقال إلى ذكر أشياء أعمق، ومن خلال هذه الخطوة تم البناء للفعل القادم في الدراما.

إن بعض مظاهر الانخراط أو أحد مستوياته عندما بدأ كل مشارك بالحديث عن نفسه وكأنه هو الدمية التي تجري الدراما عليها، ويتضح هذا المستوى من الانخراط في عبارات المشاركين المختلفة على لسان الدمية مثل: (**أنقذوني، اتركيني وأبقى رفيقتك طول الحياة، الحمد لله أنني دمية، أنا أغرق، ارجع**). هذا يساعد المشاركين على التطور في الدراما وعبر الفعل الدرامي إلى الانتقال إلى مستوى أعمق في الدراما، وهو بناء القصة، وكان دور المشاركين هو كتابة قصة من كلمة مفتاحية، وكان المشاركون منخرطين بشكلٍ كاملٍ في الكتابة، ملاحظين تباينهم في المدة المستغرقة في تنفيذ المهمة، إضافةً إلى اختلاف وضعياتهم في الجلوس بشكلٍ عشوائي.

الآن سيكون لكل مشارك قصته وهي قصة الدمية، وعند سؤال المشاركين ماذا شعرتم في تلك اللحظة؟ كانت ردة فعلهم أنه كان هناك انسجام، إضافةً إلى رؤية الدمية من منظورٍ ثانٍ بالتجسيد. في البداية كان المشاركون خارج القصة، أما الآن بعد هذا الفعل فهم داخل القصة نفسها، وهذا يوضح الانتقال من مستوى إلى آخر أكثر عمقاً، وأصبحت بذلك لهذه الدمية قصص مختلفة في عوالم وأزمنة مختلفة، الدراما هنا تسير إلى الأمام، واستخدام هذه القصص كمخرجاتٍ يمكن الاستفادة منه في عملٍ قادم، وبعد نقاش المشاركين قرروا أن يتعمقوا أكثر في الدراما، وهذا أدى إلى المزيد من الانخراط.

المشاركون أصبحت لديهم رؤية أوضح، ولذلك قرروا أن ينظموا معرضاً لجميع المخرجات المتعلقة بالدمية، وهنا أصبحت الدراما عن أشخاص فنانين يريدون أن يقوموا بعمل معرض متخصص، وهذا المعرض مخصص للدمى.

يبدأ المشاركون بالدخول في الدراما والانخراط بها من خلال ماذا نحتاج من أدوات لهؤلاء الفنانين حتى يقوموا بالعمل؟ (هنا لاحظنا كيف عملت الأسئلة على الانتقال من مستوى إلى آخر، سواء بالدراما كفعل أو بالانخراط في الدراما). لعب المشاركون على شكل أزواج (نحات/فنان) (منحوتة/دمية)، وبعد نحتها تُعرض أمام باقي المجموعة المنحوتة من جميع الاتجاهات. هنا كان الانخراط واضحاً من خلال القيام بالصور الثابتة، أو من خلال التجول حول المنحوتات والحديث عنها. طلب منهم (المدرب) النظر إلى المنحوتة محاولين تحليل ما بها وعلى ماذا تدل، ويركب أفكاره ويعبر عنها. هذه هي المهمة، نجد أن الدراما تعمل هنا كعدسةٍ مكبرةٍ للتفاصيل التي لا نستطيع رؤيتها بالشكل الطبيعي. نستطيع أن نلمس من خلال ما سبق مستويات الانخراط، وهي: الجذب، الانتباه، الاهتمام، المشاركة، الدفاعية، الاستثمار، الاستحواذ (الهوس).

بدأ العمل بالتدرج من خلال الدمية وتقسيم المشاركين إلى مجموعات، كل مجموعة تقوم بعمل مشهدٍ دراميٍّ يتم فيه استخدام الدمية، وإذا رجعنا إلى مستويات الانخراط نستطيع أن نلاحظ أن المشاركين كانوا في مستويات انخراط مختلفة، فالبعض كان في مستوى الفعل، والآخرون في مستوى الانتباه والاهتمام أو الجذب، والبعض الآخر في مستوى المشاركة، فلو بدأنا بتحليل عمل إحدى المجموعات المشاركة حسب معيار الانخراط في الدراما فسوف نلاحظ ما يلي:

دخول المشاركة وجلوسها على الأرض، تتأفف وتبدأ

بحركة الكتابة، الوقوف ورفع صورة الدمية والنظر إليها وإلصاقها على الجدار، دخول مشاركة أُخرى والنظر إلى الدمية وقراءة الجملة وقطع الصورة عن الجدار وتمثيل مشهد حمل هذه الدمية، جلوس المشاركة على الأرض وتفصيل ملابس لهذه الدمية وصناعتها في البيت، نفسر هذا المشهد بالتالي:

الدمية التي رسمتها الطفلة وحوّلتها الأم إلى دمية حقيقية، الأم صنعت حضور الأب وهو غائب من خلال صناعة الدمية (إحضارها الأب لابنته)، هذا المشهد بسيط، ولكن له معطيات ودلالات قوية وواضحة، وفيه انخراط كبير من قبل المشاركين في الدراما.

كل مجموعة من المجموعات المشاركة كان لديها مشهد تمثيلي درامي، وتم الحديث عن كل مشهد وتحليله، ولك أن تدرك الآن مستويات الانخراط التي تحققت في هذه المشاهد وأشكال الانخراط التي ظهرت من المشاركين، من انخراطٍ عاطفي، فكري، اجتماعي، أو انخراط إبداعي، داخل كل مشهد من المشاهد، ومن خلال هذه المراحل المختلفة، سواء للدراما أو للانخراط، تتدرج بها على شكل خطوات، مراحل حياة الدمية، صورة رمزية، أصبحت لديها عائلة، تكتب الآن مذكراتها ومراحل تحولها، كيف انتقلت من العدم لتصبح شيئاً له قيمة، أصبح لديها وطن. بكل هذه المراحل أصبح لها بُعدٌ إنسانيٌّ واضح.

الآن أصبح لدينا عمل متكامل، وأصبحت لدينا مخرجات، ولا بد لنا من استخدام هذه المخرجات الدرامية من كتابات ورسومات وأشكال وتعبيرات جسدية وغيرها، بعد النقاش وانخراط المشاركين في دور وصور ثابتة من المشاهد التي تم بناؤها والحديث عن مجتمع الفنانين المهتمين بالدمية، وكيف يجب أن نوظفها في عملنا، يتم ذلك من خلال تنظيم معرض من قبل هؤلاء الفنانين المنخرطين بالدراما والعمل (هذه تسمى مرحلة صياغة الاتفاق بين المسؤول والفريق في داخل الدراما)، الآن نفكر ماذا نريد أن نُدخل في هذا المعرض: قصص الدمى، المنحوتات، المذكرات، التاريخ، المشاهد في الفصول، الوصايا... إلخ.

في هذه اللحظة ينخرط المشاركون في العمل كفنانين يريدون تنظيم هذا المعرض، وهذا على مستوى عالٍ من الانخراط الإبداعي الثقافي العملي والمعرفي، بعد إكمال النقاش والبحث وجمع المعلومات والأدوات والاحتياجات وعقد الاجتماعات داخل الدراما ما بين الخبير الفني بالمعارض والفني، تم إعداد المعرض والذي تكون من

المصادر المتعددة: صالة العرض، والمنحوتة، وشاشة العرض ونلاحظ التنوع في الأدوار ما بين (ضيف، خبير فني، فنانين، جمهور).

الجمهور يأتي لمشاهدة المعرض والتعليق عليه، وهذا يدل على تكامل الأدوار وترابطها في الدراما، والتي تؤدي بنا إلى التنوع في مستويات الانخراط، فقد يكون المشارك منخرطاً في الدراما، وآخر ملاحظاً لما يجري أو مشاهداً للأحداث أو منخرطاً بشكلٍ أكبر عندما يقوم بالعمل داخل الدراما أو لعب دور فني أو خبير، وقد يكون منخرطاً بشكل عاطفي أو وجداني، ويظهر هذا على ردود فعله أو تفاعله مع العمل والدور، وقد يكون الانخراط إبداعياً تنتج عنه أعمال فنية ذات مستوى عالٍ من الاحتراف والفن، ودلالات كبيرة لأفكار خلاقة في العمل وداخل الدراما.

أحياناً يكون الانخراط في الدراما ضمن فعلٍ جماعيّ، مثل: حلقة نقاش داخل الدراما أو مشهد درامي جماعي أو عمل جماعي تنتج له مخرجات فنية درامية جديدة أو فعل فردي، ويتضح هذا جلياً لنا من خلال الأعمال الفردية والأدوار الفردية في الدراما، مثل دور الضيف أو مندوب شركة أو غير ذلك، وقد يكون هناك نوع آخر من أنواع الانخراط أو مستوى آخر، وهو الامتناع عن الفعل أو الامتناع عن القيام بالعمل داخل الدراما، وعدم مشاركة المجموعة بالأعمال الدرامية سواء على الصعيد الشخصي أو على الصعيد الجماعي، وهذا يكون منخرطاً، وقد نسمي هذا (انخراطاً ذا نتائج عكسية)، أي أنه وصل إلى درجةٍ كبيرةٍ من الانخراط في الدراما وفي الفكرة، وعندما اكتشف بينه وبين نفسه أنّ هذا فعل سوف يؤثر عليه على الصعيدين النفسي أو العاطفي، وأنه يحمل بعداً شخصياً له يجنبه الخوض في الفعل والعمل داخل الدراما.

الدراما والتعليم، والجوانب التي حدث بها تعلم وتعليم في الدراما من وجهة نظرنا كباحثين متأملين

«التعليم هو صيرورة، والصيرورة تعني حتماً تغييراً... ومن المهم أن يكون المتعلمون والمعلمون قادرين على تحديد التغيير ومعرفة ما حصل» دوروثي هيثكوت

الآن وبعد مرور 11 يوماً من العمل، ونحن كباحثين متأملين في التجربة جالسين أمام الحاسوب نتأمل في التجربة وأبعادها كوننا معلمين حالياً، ومعلمين خريجين من البرنامج، وباحثين في التجربة في مرحلةٍ متقدمة، نشعر الآن ببعض الراحة عند الكتابة محاولين العثور على استراتيجية للتعبير، محاولين صنع معنى عبر إحالة تجربتنا من الخاص إلى العام، وفي تمكيننا وتمكين المشاركين من إخراج الدراما إلى الحياة.

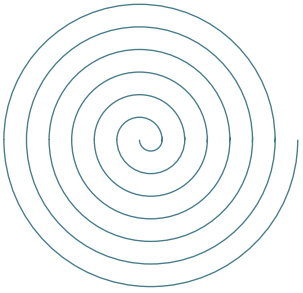
بدايةً في هذه الدراما تم طرح العديد من الجوانب النظرية وتبيان ممارسة الدراما التي وضعت المشاركين في عالمين: العالم الحاضر والعالم المتخيل، حيث قالت إحدى المشاركات: «**شعرت كأنني شخصان بتفكير واحد من حيث التفكير في العالم الواقعي وإنسانيتي**»، وقال مشارك آخر: «**وضعتني على محك اتخاذ القرار في فتح المغلف أو بقائه مغلقاً، وهنا تساءلت عن دور القيم الإنسانية الأساسية في الحياة كوني جزءاً من هذا العالم**»، ومعلمة أُخرى: «**تركت نفسي للدراما.. لأدرك النتائج**».

في ضوء صيرورة العمل كان لا بد من إعادة تفكيك وتأمل من قِبلنا كباحثين ومراقبين للممارسة لجعل تجربتنا أكثر معنى. فلقد تبين لنا بوضوح أن الدراما والانخراط لا ينفصلان عن بعضهما البعض، كلٌّ منهما مكمل للآخر. فكلما تحقق الانخراط وتعمق مستواه تعمقت الدراما، وتطورت شكلاً ومضموناً، وهذا يتحقق عبر توفر مستويات الانخراط التي من الممكن أن تبدأ بمستوى واحد وصولاً إلى أعلى مستوياتها في الدراما.

هناك ارتباط وثيق بين موضوع التعلم والمهمات التي يقدمها المدرب ومدى تفاعل المشارك ودوره في المهمة الموكلة إليه. فلاحظنا أنّ هناك اختلافاً وتبايناً في درجة مستوى الانخراط من مشارك لآخر. وهذا ما نسميه في الدراما مدى ارتباط الموضوع بالفئة (زاوية الارتباط).

يلعب المدرب دوراً مهماً في إيصال المشاركين إلى مستويات انخراط متقدمةٍ عبر ربط المهمات ببعضها، وتوفر الاستراتيجيات والتقنيات المناسبة لكل مهمة، حيث يسمى الانسجام الداخلي للمخطط، وهذا بدوره يجعل هناك

اختلافاً في المعنى المتكون عند كل مشارك حسب مستوى انخراطه في الدراما. وللتوضيح بشكلٍ أكبر، فإن التطور الذي يحدث في الدراما والانخراط هو تطور حلزوني، وهذا يعطي مؤشرات للانخراط التي يستطيع أن يلاحظها المدرب وتعطيه الفرصة للانتقال من مستوى إلى آخر أكثر عمقاً. يقول معلم: «**في جميع المهمات كنت أرى أن هناك هدفاً، وربطاً بين المهمة السابقة باللاحقة**». ومعلمٌ آخر يقول: «**في الدراما أعطني نصف رغيف ودعني أكمل النصف الآخر**». معلم آخر: "**عمل المجموعات أفاد في عملية الانخراط من خلال تبادل المعرفة والآراء، على رغم تعارضها، فهي مثرية وغنية ساعدتنا على الانخراط داخل المهمة**".



من باب التكامل في المعرفة يجب على مدرب/معلم الدراما أن يفهم طبيعة مشاركيه حتى يتسنى له التعامل معهم بشكل جيد، وأن يوصلهم إلى الأمان في الدراما، أي الحماية في الدور. وبدوره، يعمل المدرب على إعداد مخطط مرن يسمح له أن ينتقل بين مستويات الانخراط محقِّقاً تعلماً ذا معنى. وهذا الفهم يؤدي إلى التنوع في أساليب طرح الدراما واستخدام الأعراف الدرامية المختلفة للمشاركين بما يسمح ويساعد على التعمق في الدراما والتعمق في الانخراط.

يجب العمل على زيادة الاهتمام والعمل على كتابة أبحاث وتحليل تجارب تطبيقية عن هذا الموضوع لزيادة معرفة طلاب الدراما والمشاركين والمدربين في هذا المجال. وهذا يحتاج إلى العمل على ترجمة المزيد من المواد النظرية التي تتعلق بموضوع الانخراط في الدراما.

أشعر أن هذا النوع من البحث مفيدٌ على نحوٍ خاصٍّ لبحث المعلم الذي يستدعي انخراط المعلم والتلاميذ والمشاركين في بناء الوعي للفرضيات غير المختبرة.

مؤنس قطامي، معلم في مدرسة روجيب الأساسية للبنين/ نابلس
ربى كيلاني، مرشدة في برنامج ساعة قصة ومسرح، مشروع كريف/ مدارس شرقي القدس

الهوامش

[1] الاعتقاد أو الميتاكس: (METAXIS) هي أن (تكون) بدلاً من أن (تدعي) مفهوماً مفتاحياً في مقاربة بولتن "أن أجعل الأمر يحدث". أما سيسلي أونيل، فتقول (إنني أشاهده يحدث لي) أن تكون في عالمين في الوقت ذاته، ويسميها بولتن (الميتاكسس) (المابين) وهذا مصطلح أدخله أوغستو بوال (Augusto Boal). (ديفيس، 2016: 62).

[2] للمزيد بشكل تفصيلي حول مستويات الانخراط: كتاب: تدريس الدراما عقل لتساؤلات كثيرة"، نورا موغان وجوليانا ساكستن، 2012، الناشر مؤسسة عبد المحسن القطان/ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

[3] http://qattanfoundation.org/sites/default/files/u2/roaa_37_2012_005.pdf

[4] وسيم الكردي، "مفتتح العدد"، **مجلة رؤى التربوية**، العدد 15:
http://qattanfoundation.org/sites/default/files/u2/mntq_lnmw_lmmkn_15_004.pdf

المراجع

- أكروويد، جوديث. (2014). **منهجيات البحث في تعليم الدراما**، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- بويل، باميلا؛ وهيب، بريان أس. (2005). **تخطيط الدراما التكونية**، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- ديفيس، ديفيد. (2016). **تخيل الواقعي نحو نظرية جديدة للدراما في التعليم**، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- الريماوي، مالك، والكردي، وسيم. (2005). **مخيلة الحكاية في استكشاف القصة وإنتاج المعنى**، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- مورغان، نورا؛ وساكستن جوليانا. (2012). **تدريس الدراما عقل لتساؤلات كثيرة**، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- هيثكوت، دوروثي؛ وبولتن، غيفين. (2013). **مختارات في الدراما والتعليم**. الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- ليف فيغوتسكي. «منطقة النمو المكنة .. مقاربة جديدة»، **رؤى تربوية**، ترجمة: وسيم الكردي، العدد 15، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان:
http://qattanfoundation.org/sites/default/files/u2/mntq_lnmw_lmmkn_15_004.pdf

رؤى

الدراما في سياق تأملي ملاحظات وأسئلة معرفية لمواجهة تحديات عملية

ماهر داود

هذه مقالة تأملية تأتي نتاج مسار الحلقة المتقدمة-المجاورة في برنامج البحث والتطوير التربوي/مؤسسة عبد المحسن، ضمن المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي المنعقدة في جرش/الأردن خلال الفترة بين 30 تموز – 09 آب 2018، مع طالبات وطلاب السنة الثانية (أ – ب)، بإشراف الأستاذة ماغي هيلسون.

عبر هذه المقالة، أقوم بعرض حصيلة تأملات وتساؤلات، نتجت عن مشاركتي في مسار الحلقة المتقدمة للمدرسة الصيفية في جرش، (الدراما في سياق تعلمي)، هذه المشاركة استثنائية، وغنية، وتحمل في طياتها فرصاً للاستكشاف والتأمل في الدراما، هذه المرة من خارجها، لاسيما أنها جاءت بعد مروري بالمستويات الثلاثة للمدرسة الصيفية، وأقف فيها من خلال مشاركتي في المجاورة موقف المتأمل في الدراما من خارجها، ففي السنوات السابقة، كنت إما متأملاً مشاركاً بشكل جزئي، وإما بشكل كامل، والآن أقف أمام الدراما متأملاً فيها من خارجها كمراقب باحث، وفي هذا التأمل من خارج الدراما، يبين لي نظري بشكل واعٍ، ما يفعله المشاركون والمشاركات بتلقائية؛ أي مًا كنًت سأفعله أنا أيضاً بتلقائية، لو كنت مكانهم.

أتجه في هذه الورقة إلى تقديم تأملاتي كما لو أنها خريطة تفكير، تتضمن في طياتها عرضاً لتساؤلات وملاحظات، ثم تقديم تأملات وفرضيات من وحيها، وصولاً إلى تحليلها، والخروج منها باستنتاجات. ولعل ورقتي هذه تتجه أيضاً إلى قراءة الصعوبات داخل الصف، وكيفية مواجهة المعلمين لها، وذلك في ضوء مفاهيم تربية مثل مفهوم دينامية الصف وصحته. كما إنني أتنقل بين فقرات هذه الورقة برفقة سؤالين، أحاول تأملهما لتقديم إضاءات حولهما: كيف يمكنني توظيف ملاحظاتي في الحلقة المتقدمة لحل مشكلات تواجهني في عملي كمعلم؟ سؤال آخر: ما الذي تعلمته في الحلقة المتقدمة، ويساعدني في جعل طلابي يتخطون الصعوبات التي تواجههم؟

إن كل عنوان رئيس في العناوين الآتية يحمل أسئلته وتحليلاتها واستنتاجاتها في داخلها، مع تقاطع بين بعض العناوين التي ترتبط بالضرورة ببعضها، وصولاً إلى خاتمة على شكل نقاط.

الترابط والانسجام والصحة الاجتماعية للصف

في أثناء دراما المخطوطة (اللوحة) التي عرضت في مقر الأمم المتحدة بريشة بيكاسو، والتي تروي قصة أول قصف جوي على مدينة إسبانية، وقفت الأستاذة ماغي هيلسون مع المشاركين وناقشت مرور الموظفين صباحاً إلى مكاتبهم، وذلك من خلال مشهد المرور من أمام موظف الأمن الواقف على المدخل، وإلقاء التحية الصباحية عليه، هنا ظهر مستوى من الاتصال والتواصل مع شخص يعتبر جزءاً من المؤسسة (الأمم المتحدة)، ولكن في الواقع لا يعمل الموظفون معه بشكل مباشر.

رأينا هنا مثالاً على الديناميكية التي تترجم مستوى التنوع عند المشاركين، بحيث تسيطر ثقافتهم وقناعاتهم وقيمهم على محتوى الرسالة التي يوصلونها لموظف الأمن الذي يقابلونه على الباب الخارجي، فمنهم من قال صباح الخير، وآخرون سألوه عن صحة طفله المريض، وعن صحته في ذلك الصباح، ومنهم من تجاهله تماماً.

في الدراما ذاتها طلبت الأستاذة ماغي من كل مشارك أن يعمل صورة ثابتة يقول فيها سبب حضوره إلى عمله في مبنى الأمم المتحدة كل صباح، أو ما هو الدافع؟ ما هو دوره في مكان عمله؟ إن أهمية الحديث عن الدافع تكمن في إظهار دوافعنا وميولنا ورسائلنا في الحياة، وهذا من أجلنا ومن أجل أفراد المجموعة الذين يسمعون بعضهم البعض على التوالي، ويحضر كل منهم إجابته، فهذا يعكس صورة واضحة عن طبيعة المشارك وعن طريقة تقديمه لنفسه. وأما الحديث عن طبيعة العمل، فإنها تخلق لدينا اهتماماً والتزاماً تجاه الوظيفة/الرسالة التي نتحدث عنها، وتستلزم خبرة ودراية بالتفاصيل المتعلقة بالوظيفة، وهنا أيضاً نقوم بتنمية القدرات التعبيرية والخيال وترتيب الأفكار وتقسيم المفردات على قدر المعاني. إن طريقة عرض كل هذا، والديناميكية التي يتم بها، تحتاج إلى الكثير من الصحة الاجتماعية للصف.

تلك الصحة الضرورية لحدوث العمل وتطور المعنى وبناء المشاركين على أفعال بعض، في جو من الاطمئنان والثقة، تلك الحالة التي ظهرت معي ملاحظات تتعلق بانكسار الدينامية الصفية، بسبب تصرف طارئ مثل: الضحك من كلام بعض المشاركين أو سلوكهم، وأحيانا الضحك من الكلام والسلوك معاً. وتجنب الدخول في مجموعة فيها أشخاص محددين، إن هذا يعطينا صورةً عن ضرورة الصحة الاجتماعية للصف لبناء صف تعلمي، وتحقيق دراما في سياق فعل تربوي.

المعلم وبيئة الصف والمشاركون.

أتساءل هل للمعلم ولصورته ومكانته دور في الصحة الاجتماعية للمجموعة، كأن يكون المعلم هو ذاته مدير المدرسة، أو يكون المعلم المشرف على طلاب إحدى السنوات الثلاث في جرش هو ذاته أحد المديرين المسؤولين في البرنامج؟ هل يظهر المشارك هنا على طبيعته أم يظهر من وراء قناع؟ هل بداخله صوت غير صوته الذي يتحدث به؟ هل للمشارك ظل يقول سراً ما لا يقوله جهراً؟

المشارك هنا لا يتفاعل مع المعلم بوصفه مجرد معلم دراما، وإنسان كأي إنسان، بل يرى فيه حسب ادعائي المسؤول الناقد الذي يلعب دوراً أساسياً في التقييم، وفي تكوين الانطباع عن المشارك، وهنا أسأل نفسي أيهما يبرز بقوة لدى المشارك ... قناعه ومخاوفه من

كشف الدراما لمكنوناته ومن عين المدير؟ أم عفويته وانسجامه الطبيعي مع العمل؟

وهنا تحضرني طائفة من الأسئلة التي أتوق من خلالها إلى بلورة مقولاتي الفكرية، ولعل أبرزها: لماذا لا يشارك معلم بعينه أو معلمة في الأنشطة؟ هل من عائق يقف في وجهه؟ ربما يتجنب الوجود تحت المنظار الاجتماعي للمشرف وللزملاء وبذلك يختار الانزواء؟ وهل هذا الانزواء أو الابتعاد مرده إلى مشاكل اجتماعية لها انعكاس على الأداء؟ أم أن سببه نقص في بعض القدرات كمهارات الاتصال والتواصل مثالاً لا حصراً؟ هل توفر الدراما للباحث سياقات قادرة على كشف التناقض بين الخطاب الداخلي الخفي للمشارك/ة وخطابه/ا المعلن؟ وإلى أي حد ينعكس الواقع الاجتماعي للطلاب في مشاركتهم في الحلقات التعليمية؟ وهل غياب حضورهم الجسدي والوجداني يؤثر على انخراطهم في المجموعة؟ أسأل نفسي هذا السؤال لأننا في الدراما لا نبحث عن حلول بقدر ما نستكشف من مواقف، ولهذا أفكر في نوعية الأسئلة التي يمكنها أن تساعدني على إدخال طلابي في الدراما، وذلك للحيلولة دون انزوائهم خلف قناع اجتماعي.

الشخصية وظلها وثنائية الصوت

هذه من الأفكار التي لفتت انتباهي ورأيت متعة في التفكير فيها، السؤال هو: ماذا يقول ظل الشخص صمتاً في حين لا يجرؤ الشخص على قوله جهراً؟ قد تأتي إجابة معقولة من دراما ملحمة جلجامش، حيث وقفنا مطولاً عند الشخصية وظلها ... حيث يقول الظل ما لا تجرؤ وما لا تقدر الشخصية الإفصاح عنه، مثل قول المزارع لجلجامش «أمرك سيدي»، بينما كان ظل المزارع يقول «متى نخلص منك وتموت؟».

أتحدث هنا عن الشخصية وظلها/ صوتها الداخلي الذي يقول سراً ما لا تقدر الشخصية أو لا تجرؤ على قوله علناً، وللوقوف أكثر عند هذه المقولة وما يرتبط بها من أقنعة اجتماعية تغلب الخطاب المعلن على الخطاب الداخلي (الأكثر صدقاً) للشخصية، أود، بالمزيد من التوضيح، الإضاءة على قصة الملك في ملحمة جلجامش في مدينة أوروك التي يعود تاريخها إلى ثلاثة آلاف عام، والتي كانت موضوع الدراما في جرش على مدى أيام. هذا الملك قوي ووسيم، وصاحب سطوة ونفوذ، تقول الأسطورة إن له جسداً ثلثه وحش وثلثاه إله، يتحكم في مدينة كاملة تعيش تحت إمرته، سكانها تربوا على الخضوع وعدم الاعتراض، ولا عمل لهم في حياتهم سوى إرضاء الملك. وحين يأتي الملك في جولة إلى الحقول والأسواق يعمل العمال بجهد أكبر إرضاءً له.

والآن في هذه الدراما انقسم المشاركون إلى مجموعات من أربعة أشخاص على النحو التالي: الملك وظله يسير خلفه، والعامل وظله يعمل خلفه، وأخذنا نرى تفوق قوة الظل على قوة الشخصية، إذ يقول الظل ما لا تجرؤ الشخصية على قوله، فمثلاً تجول الملك بين المزارعين وظله خلفه وتكلم معهم وتكلم ظله أيضاً:

- الملك: أريد المزيد من الجهد هيا! ظله: ألا يكفي أنني أحكم أمثالكم وأطعمكم؟!
- المزارع: حاضر سيدي! ظله: كل هذه وتريد المزيد؟ متى تموت ونرتاح منك؟!

لو جهر المزارع بقول ظله لمات مقتولاً في الحوار أعلاه. والملك أيضاً لو جهر بما قاله ظله عن المزارع لمات ما بقي من كبرياء المزارع وكرامته قبل أن يقتله الملك جسدياً.

وأنا أتساءل في كثير من مواقف الحياة، ماذا يقول ظل الشخص صمتاً في الوقت الذي يتكلم فيه جهراً، حيث إن الظل هو الصمت الذي يقول الكثير ... وهو الصوت الداخلي للشخص.

في المثال المحدد أعلاه، تظهر علاقة تسودها العبودية بين العمال/المزارعين والملك. علاقة يحكمها الخوف والخضوع وعدم القدرة على قول «لا». فيبقى الصوت الداخلي للشخص، أي ظل الشخص، هو ملاذه، هو المساحة التي يشعر فيها بالأمان، فيفكر فيما يريد قوله ولا يكاد يهمس به؛ لأن جدران نفسه توجد لها آذان! ولا يمكن للعامل المضطهد أن ينتصر على الملك ما لم يكن العامل قوياً، ولقد يكون العبيد تحت حكم جلجامش أقوياء جسدياً مع إمكانية كونهم أقوياء روحياً، ولكنهم ضعفاء اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً. وهنا أتساءل: هل القوي سيدٌ دائماً؟ والضعيف عبدٌ دائماً؟

هل هؤلاء العمال الذين يتصفون بالطاعة والخوف والمهانة هم ضحايا؟ هل هنالك رابط بين العبودية والرغبة/الاستعداد لنيل العقاب؟ لماذا يوجد بينهم من هو مستعد للمراقبة عليهم في غياب الملك؟ ولماذا يعاقبهم المراقب الذي هو عبد مثلهم على تقصيرهم في العمل؟!

أعتقد أن عقدة الضحية مرتبطة بجلد الذات، ولذلك يسهل على العبيد وضع أنفسهم تحت الحصار والقمع؛ ذلك لأن عقليتهم عقلية ضحية. المثير هنا هو ما يصرح به الطرف الآخر، أي السيد/الملك في مدينة أوروك، هو يحتاج إلى أعدائه/عبيده لإثبات وجوده وتحقيق ذاته، فيعين حراساً يحمونه ويحرسون محاصيله من العبيد ليظهر بصورة الضحية، فتتجلى الصورة بمقولة تحمل القسوة والسخرية حين يقول في سره: ألا يكفي أنني أحكم أمثالكم وأطعمكم وأسقيكم؟! هذا السيد يتكلم كما لو كان مسجوناً بمساجينه.

التأمل في الدراما واختلاف غرفة الصف

هل كان من المفيد لي كباحث أن أكمل مجاورتي مع معلم آخر في الشعبة نفسها، أم أنتقل مع المعلم (المشرف) نفسه بالدراما نفسها إلى شعبة مختلفة، بحيث أحصل على تأملات مختلفة من مشاركين مختلفين؟ ما حصل هو أنني بقيت مع المشرف (ماغي) نفسه بالدراما نفسها، ولكن مع شعبة ثانية، وحصلت على تأملات وملاحظات وتساؤلات مختلفة كلياً عن تلك التي ظهرت في الشعبة (أ)، مع أن الدراما ومقدمها وأنا، لم نتغير، والذي تغير هو الصف فقط. أنا كمراقبٍ هو الذي تغير كما بدا لي لاحقاً، ولذلك أرى تغييراً، وذلك مع أن موضوع الدراما بقي هو ذاته، والمعلمة (ماغي) بقيت هي ذاتها.

ولعل التحول/التغير الذي يطرأ على المعلم فكرياً واجتماعياً أثناء العمل هو بحد ذاته مهمة بحثية.

المزايا الشخصية للباحث وتأمل الدراما من خارجها

حين أكون انتقائياً في عملي مع الزملاء، أو عدوانياً تجاه أحدهم، فكيف يمكن فهم ذلك وتفسيره؟ وبخاصة من معلم يعتبر أن من جوهر عمله التقبل والاحتواء؟ كيف أكون انتقائياً وغير ودود في التعامل؟ وكيف أعلم طلابي في الوقت ذاته أن يكون الواحد منهم اجتماعياً يتقبل الآخرين؟

لقد شعرت منذ اليوم الأول، أن العمل في المجاورة ضمن الحلقة المتقدمة مع طلاب السنة الثانية مثلاً يفرض عليَّ مسؤولية والتزاماً كبيرين. قلت لنفسي نحن نقوم هنا والآن، بالبحث عن المعيقات التي تواجه المعلمين والمعلمات على صعيد الانخراط في الدراما وفي الجماعة، ونبحث عن طرق يساعد المعلم من خلالها طلابه على حل مشاكلهم، وذلك من خلال بحث أشمل للصحة الاجتماعية للمجموعة. ولذلك، رأيت أن أقف وأسأل نفسي عن مدى التزامي ومسؤوليتي تجاه عملي، هل أتبنى وأمارس القيم التي أسعى إلى الإضاءة عليها؟ وإلى أي حد أمارسها عوضاً عن التشديد عليها؟ رأيت أن أسأل ذاتي هل أمارس ثقافة الرأي والرأي الآخر؟ واحترام الزملاء والزميلات لصفتهم الإنسانية على الأقل؟ لماذا هذه الأسئلة عن هذه القيم بالذات؟ لأنني أعمل من خلال البحث والتأمل على تعزيزها لدى الزميلات والزملاء، ومن ثم العمل معهم على الأخذ بيد طلابهم في المدارس لتجاوز مشاكلهم.

مهم جداً الانتباه إلى الصحة الاجتماعية للطلاب، وتظهر هذه الصحة –على سبيل المثال لا الحصر– من خلال ديناميكية التعامل: هل يحترم الطالب زميله؟ هل يصغي؟ هل يتقبل الرأي الآخر؟ هل يرفع صوته مع لغة جسد وتعابير وجه عدوانية؟ والإجابة تكشف لنا بدورها عن الصحة الاجتماعية للمجموعة.

لقد وقفت طوال فترة إقامتي في المدرسة الصيفية أمام تساؤل لم يغب عني، وبخاصة في الصفوف، هل أنا نموذج للتقليد من موقعي كمعلم؟ هل ينقل المعلم القيم بتلقينها أم بممارستها؟ وهل يستطيع المعلم نقل قيم التقبل والإصغاء والحوار والتعاملات الإنسانية المهذبة كمادة نظرية جافة دون أن يمارسها؟ ولعل الإجابة تأتينا من نموذج هرم التعلم، الذي يظهر فيه أن متوسط معدل الاستبقاء على المعلومات لدى الطلبة يكون بنسبة 90% من تعليم الآخرين. في حين أن التلقين يأخذ أقل من 10% من تلك النسبة.

ختاماً، فقد رأيت أن العناوين الفرعية التي تناولتها، تتصل بموضوع عام هو الصحة الاجتماعية للصف، ويبدو لي من الصعب فصلها عن بعضها، يمكن أن أتناول أحدها بمزيد من التفصيل لاحقاً. أما الآن فهي تشكل نقطة بداية لمهمة معرفية جديدة. وبالمرور على فقرات هذه الورقة، فقد لاحظت عدداً من النقاط التي يمكنني الاستعانة بها لخلق أسئلة جديدة، لإنتاج معنى جديد.

1. عادة ما نختبئ خلف قناع اجتماعي ونقدم للناس خطاباً معلناً يختلف عن خطابنا الداخلي الخفي.
2. ظل الشخصية أقوى من الشخصية ذاتها، ما يقوله الشخص في سره أبلغ وأصدق مما يبوح به علناً. بكلمات أخرى: الظل يقول بصدق ما لم يقله الشخص الحقيقي. هل يمكن أن يكون للشخص ظلان اثنان؟
3. تعليم الآخرين أبقى وأكثر نفعاً في التعلم، فهو يفوق التلقين والتجربة، مثل القيم تأتي بالممارسة لا بالتلقين.
4. نحن نتغير فكرياً واجتماعياً في عملنا في الدراما، ولهذا السبب نخرج بانطباعات وتأملات مختلفة مع أننا قد نطبق الدراما ذاتها بحضور المعلم والمتأمل ذاتهما في صفين مختلفين.
5. إن انضباط الصف وتماسكه في الدراما ليس بجعله صامتاً بانتظام، بل بالمرونة في الانتقال بين الحركة والسكون والصمت والكلام حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي.
6. تعلمنا الدراما التقاط عبارات من أطفالنا قد لا ننتبه إليها في غمار عملنا كمجرد معلمين.
7. نجاح الدراما هو في الانخراط والتجذر وليس في الإلزام. إنها التعاقد. لذلك نبدأ أحياناً بقصة، ونبقي نصب أعيننا سؤالاً مركزياً يمس الإنسانية والحرية.
8. حين ينهي العامل يوم عمله يترك خلفه في العمل ثياب العمل وأدواته، لكنه لا يترك الخوف بل يصطحبه معه إلى البيت.

في قصة جلجامش، قام أحد المزارعين بلعب دور جندي عند الملك، فأخذ يراقب رفاقه العبيد من المزارعين والصناع، ويزجرهم ويبطش بهم باسم الملك وفي ظل سطوته. فهل إسناد جزء من مهام السيد للعبد يساهم في ولادة شخصية جديدة؟ كيف يحصل هذا التغير؟ هل تنتقل عدوى السيد لتؤثر في العبد؟ وماذا لو كانت السيادة متخيلة أو منقوصة تقتصر فقط على إسناد بعض الصلاح بكل هذه الأسئلة ننهي المقالة ليبقى التأمل لصيق الدراما وقرين التعليم.

معلم في مدرسة ذكور حسني الأشهب الأساسية/ القدس

رؤى

النزعة باتجاه الوصفة والسرد والنهاية وتحديات تطبيق الدراما*

ماسة ريشة وهشام عواد

مقدمة:

إن الدراما نوع من أنواع الفنون التي تعتمد على تجسيد ومحاكاتها مواقف معينة في الحياة ومحاكاتها؛ بمعنى آخر هي فرصة للوقوف والتأمل والتفكر بما يدور حولنا ومحاولة فهمه ومعرفة دوافعه والنتائج المترتبة عليه.

عندما ترد إلى أذهاننا كلمة دراما فنحن عادة نتذكر التلفاز والمسلسلات والمسرح والتمثيل؛ أي نصوص وسيناريوهات جاهزة يقوم الممثل فقط بسرد النصوص التي حفظها عن ظهر قلب، مع محاولته لأن يعيش الدور ليقنع الجمهور بصدق الموقف.

لكن الدراما الآن تعتبر إحدى الاستراتيجيات المهمة في تعليم الأطفال وتربيتهم عن طريق انخراطهم في مجالات التعلم المختلفة، بعد أن اعتدنا واعتاد أطفالنا على التعلم بالطريقة التقليدية التي تقوم بالتركيز على تلقين المناهج والمحتوى الدراسي للطلبة، من خلال استخدام الوسائل القديمة؛ مثل الكتاب، والسبورة، والأقلام. عادة ما يركز هذا النوع من التعليم على المعلم وما لديه من معلومات، ويصرف النظر عن المتعلم ومستواه العمري أو العقلي أو خلفيته السابقة. وبالتالي، فإن هذا النوع من التعليم يضع الطالب في دور سلبي، مجرد من الدافعية للتعلم والبحث، فهو متلقن فقط. وعليه، فإنه يحفظ كماً هائلاً من المعارف والمفاهيم، ويهمل الجوانب الأخرى.

لكن الدراما تضع المتعلم (الطفل) في موقف معين، وتنتظر ردة فعله، وكيفية تصرفه فيه لتعلمه شيئاً معيناً. وهي لا تأخذ الشكل المسرحي الذي يتطلب منصة وثياباً معينة وخلفيات مختلفة، إنما تعمل على شحذ ذهن الطالب وتحفيزه على التخيل لفهم المعارف المختلفة وإدراكها.

لا بد من الاعتراف بأن ما شدنا إلى تجربة الدراما والانخراط فيها هو أنها تشبه -إلى حد كبير- الحياة التي نعيشها بمواقفها المختلفة. فكم من مرة عايشنا موقف فرح وصدمة موت وشعرنا بهشاشتنا أمام فراق أحدهم، وبالقهر أمام حاجز صهيوني. فهذه التجربة جعلتنا نقول ونفعل الكثير مما لم نستطع قوله وفعله في حياتنا الواقعية.

لقد كانت هذه التجربة مختلفة بالنسبة (لنا كباحثين) لأننا لم نجرب المواقف الدرامية هذه المرة، وإنما تم اختيارنا كمتأملين في تجربة لطلاب سنة ثالثة (أي في السنة الأخيرة لهم في مدرسة الدراما) مع الأستاذ كوستاس أميروبولوس/اليونان، فكنا العين التي ترى وتسجل وتحلل، في محاولة لإيجاد تفسير لما شاهدناه.

فالتأملات التي قمنا برصدها وتسجيلها كانت عبارة عن حصيلة لنقاشاتنا المطولة، ومقابلات مع أساتذة ومعلمين مشاركين.

ولأننا جزء من المدرسة الصيفية، ومررنا بما يمر به طلاب الدراما، فإننا نتفهم تساؤلاتهم التي تدور في عقولهم، ونستطيع معرفة السبب الذي دفعهم لأي فعل خلال الدراما، فكانت أعيننا ترصد هذه الأفعال وتحللها ونناقشها لمعرفة السبب من ورائها، كانت خلال مساقات طلاب السنة الثالثة مع الأستاذ كوستاس التي كانت تركز على مفاهيم الدراما عند إدوارد بوند، عبر توظيف الأغراض والأحداث في بناء المعنى في الدراما. انطلقت الدراما من القصة الشعبية (قصة ثياب الملك).

كان علينا هذه المرة كباحثين أن نقوم بكتابة تأملاتنا بشكل يومي، وأن نقوم بمناقشتها حتى نكتشف المعضلات أو التحديات التي يواجهها المعلمون المشاركون في برنامج الدراما عندما يمارسون الدراما في صفوفهم، والتي أيضا عايشناها وعايشها زملاء لنا في أثناء تطبيق الدراما. عدنا إلى المكان الأول للمدرسة التي تعلمنا فيها لنشاهد زملاء جدداً يتعلمون تطبيق الدراما، لنلاحظ التحديات في لحظة ظهورها الأول، وضمن هذا السياق بنينا سؤالاً حول ما التحديات التي تواجه المعلمين الفلسطينيين أثناء انخراطهم في تعلم الدراما كسياق تعليمي، وتصاحب مسيرتهم في تطبيقها مع طلابهم في المدرسة؟

نحن كباحثين ومن تجربتنا وملاحظاتنا نفترض أن التحديات تعود إلى هذه النقاط بوصفها فرضيات وصلنا إليها في نقاط رئيسية، فكانت على النحو التالي:

1. الإسراع للوصول إلى النتائج والقفز عن التفاصيل بدلاً من استكشاف الموقف والاستقصاء، قد يعود ذلك إلى طبيعتنا كمعلمين، حيث نحث الطالب دائماً إلى الوصول إلى النهاية. وبالطبع، تتفاوت هذه النظرية بين طالب وآخر حسب الخلفية التي ينتمي إليها.
2. التعلق بالسرد والتعامل مع الدراما كقصة تسير بشكل أفقي.
3. الحاجة إلى وصفة جاهزة.

في مجموع مشاهداتنا والمشاكل التي رصدناها وجدنا أن المعلمين يميلون بصورة كبيرة إلى الوصفات الجاهزة في الدراما بدلاً من الاستكشاف والإبداع، ربما لأنها بنظرهم هي الطريق الأسلم أو لأنها الطريقة الأسهل؛ طريقة تقليد مشاهد حدثت معهم في مساقات سابقة مع معلمين آخرين في الدراما، فقد يقولون لقد بدأنا هذه الدراما بهذه الطريقة ... ، لذا فإنها تصبح نهجاً بالنسبة لديهم على الرغم من وجود العديد من الطرق الأخرى، ولكن حاجة الطلاب لوصفة جاهزة هي ما تحكمهم، لخوفهم من الخطأ والمحاولة والفشل.

بصفتنا معلمين انخرطنا ببرنامج الدراما في التعليم لمدة ثلاث سنوات، فقد واجهنا بعض المشاكل التي ربما لاحظناها بشكل أكبر عند مراقبتنا، وذلك من خلال عودتنا كمشاركين متأملين للدراما وملاحظة بعض الثغرات التي يقع بها متعلمو الدراما.

مساق السنة الثالثة مبني على مراجعة شملت مفاهيم الدراما وأعرافها وطبقات المعنى وأنواع الدراما التي تلقاها المشاركون في السنوات السابقة: من الدراما التكونية، وعباءة الخبير، وتدوير الدور، وبناء اللعب، ثم العمل على بناء الدراما البوندية على ما تعلموه مسبقاً، والعمل على توظيف الأغراض في بناء المعنى، والاختلاف

بين بوند وبريخت في الدراما. أما العمل على بناء مخطط درامي، فسيتم بناء على ما سيتعلمونه لاحقاً.

تضخيم النتائج والقفز عن التفاصيل

بما أن الهدف من الدراما هو الاستكشاف؛ استكشاف المواقف من خلال تحريرها من زيفها وإفراطها في الاختفاء والسرعة، فإن هذا يتطلب من المشاركين أن يعطوا أنفسهم الفرصة للتجربة والخيال، ومعايشة الواقع والابتعاد عن استعجال الأحداث للوصول إلى النهايات.

في أحد المشاهد -مثلاً- يروي أحد مشاركي المجموعات القصة التي تتمحور حولها الدراما، مع أنه لا يعرفها بالكامل، ولكنه علق فيها أثناء التنفيذ. لقد كان المشهد حينها يصلح كحدث مركزي، إلا أن بعض المشاركين أشاروا إلى أنه لا يصلح إلا أن يكون في بداية الدراما.

لاحظنا أن المشاركين عندما يقدمون قصة ما، فهم يقدمونها كما هي وكأنهم يتشبثون بتفاصيلها. قد يكون هذا هو السبب الذي جعل إحدى المجموعات تخفق في إعداد مشهد مناسب يتلاءم مع مركز الدراما. لقد قاموا بأداء ما يعرفونه أو ما يحفظونه، وبالتالي يقومون بأداء الدور كما هو دون محاولة استكشافه أو التبحر فيه.

قد يعود السبب لكون المشاركين مشغولين ببناء الدور كتمثيل، أو عالقين في الشكل التقليدي للمسرح، أو، وهذا ما يرجحه كوستاس، من الواضح أن ما نتج عن هذا الموقف يرجع إلى عدم قدرة المشاركين على التمييز بين الدراما الاستكشافية وأداء الأدوار (التمثيل)، فقد كان رد كوستاس على أغلب أسئلتهم قوله إننا لا نقوم بأداء الدراما الآن، وإنما نستكشف، وهذا بالضرورة نوع من الخلط في الدراما كمنهجية كاملة، وبين بعض المهام التي يكون هدفها الاستكشاف فقط.

لقد تعامل المشاركون مع الدراما على أنها أدوار جاهزة يتم تنفيذها بشكل صحيح، وإلا سيتدخل مشارك آخر مصححاً لطريقة أداء هذه الأدوار. وقد ظهر هذا واضحاً مع المشاركين أصحاب الخلفية المسرحية. وعلق كوستاس حينها أن المشاركين يركزون على بناء الدور كشكل متناسق أكثر من بناء موقف لاستكشافه بعمق، كما يركزون على التقنية واستخدامها بشكل لا يناسب الموقف الدرامي.

كان المشاركون دوماً يدفعون القصة إلى الأمام، ويقومون بسردها عن طريق إلقائها على المشاركين الآخرين دون التحضير المسبق، والمشكلة هنا أتوقع أنها بسبب اعتقاد المشاركين أن الآخرين يعرفون ما يدور في أذهانهم، فبالتالي هو شيء معروف بالنسبة لهم، فالقصة التي تم اختيارها، مثلاً، معروفة، فنفترض أن الآخرين يعرفونها أو يفهمونها بطريقتهم نفسها، وهذا ما حدث عند تطبيق القصة في الدراما، فبالتالي استمر المعلم المشارك بالقفز دون الانتباه لما يعرفه المشاركون الآخرون، فلم يلقِ بالاً لإضافة عنصر المعايشة على المواقف الدرامية التي قام بأدائها.

وفي أحد المواقف الدرامية في دراما «الملك وملابسه الجديدة»، طلب كوستاس من المشاركين تجسيد صورة لعربة الملك وفيها أطفال (الأطفال الذين قالوا إن الملك عارٍ ولا يلبس ملابس) يتم اقتيادهم إلى قصر الملك من قبل الحراس، حينها ركزت إحدى المجموعات على الشكل العام للمشهد «عربة بداخلها أطفال ونسيت أوراقاً كانت قد وضعتها بجانب العربة». لقد انشغلت المجموعة حينها باستنطاق الأطفال، وهذا شكل ثلاث ملاحظات شملت:

1. التركيز على الشكل العام ونسيان التفاصيل أو القفز عنها.
2. الخلط بين الدخول في دور واستكشاف الدور، حيث كان المشهد يعطي صورة عن الدور وليس الدخول في دور.
3. التركيز على الشكل المألوف أو المؤطر ذهنياً أكثر من الاستكشاف أو متابعة تطوير المحتوى، فكما قالت إحدى المشاركات: «هيك أعطتنا ماغي» (الخبيرة ماغي هلسون/بريطانيا) الوصفة جاهزة. وهذا ما سيتم الحديث عنه كنقطة ثالثة وأخيرة في نهاية المقال.

كما ذكرنا سابقاً، لقد علق المعلمون في النص أثناء أداء المشاهد، وحاولوا أداء أدوارهم على أكمل وجه، بدلاً من اكتشاف المواقف والتعمق فيها. وبدلاً من طرح الأسئلة. حتى الأسئلة التي كانوا يطرحونها تتعلق فقط بالوصف الخارجي دون أن يكون فيها أي تعمق أو استكشاف أو تحليل، فبالتالي خلط المشاركون بين الاستكشاف وأداء الدور، ما جعلهم يتصرفون كمخرجين وليس كمستكشفين. وكأنهم يعلقون بدورهم الأصيل في الحياة مخرجين ومعلمين ومسرحيين، وليسوا مستكشفين، وربما

لخوفهم من تجربة شيء جديد خشية من الخطأ، وحكم الآخرين عليهم.

السرد في الدراما بين الإمكانية والإشكالية

أما الآن فننتقل إلى المشكلة الأخرى، وهي التعلق بالسرد والتعامل مع الدراما كقصة تمشي بشكل أفقي. لقد ركز المشاركون على أداء المشاهد بطريقة تفصل ما تم تعلمه مع كوستاس نظرياً خلال المساق عن الجانب العملي (الأداء)، وبالتالي ظهر ما قاموا به على أنه عمل فني أكثر منه عملاً درامياً يحتاج إلى التفكير والتعمق، وقد ظهر ذلك عند استكشاف موقع (A) في المشاهد. لم يستطع المشاركون أيضاً الرجوع بالأحداث إلى الخلف، الأمر الذي طلبه كوستاس منهم، وبخاصة بعد تحديد الحدث المركزي في منتصف القصة، وبرأينا أن هذا يعود إلى التعلق بالسرد والقصة كخط أفقي يسير باتجاه نهاية القصة فقط؛ أي إن الدراما بالنسبة للمشاركين هي مركبة تسير نحو الأمام فقط، ولا يمكن لها العودة أو تغيير مسارها. لقد علقوا بشكل كبير بالقصة وببنائها وبأحداثها، فباعتقادهم لا بد أن الدراما تشبه القصة ببنائها، فهي بحاجة إلى مقدمة وعرض وخاتمة، أي لا بد أن تكون للدراما بداية ونهاية.

وما يؤكد استنتاجاتنا هذه، ما رأيناه من المشاركين خلال عمل المجموعات، فقد لاحظنا أن المشاركين قد علقوا بالقصة وتسلسلها الزمني، وليس بتسلسلها المنطقي، بحيث يكون مرتبطاً بطريقة تخلق وتحقق المعنى والاستكشاف لديهم، أي لدى الأطفال، عند تطبيقها معهم فيما بعد. وهذا يعني أن أغلب المشاركين اعتقدوا أن هناك فجوة في الأحداث وتسلسلها، ولم يركزوا على التناسق الداخلي. لكن، السؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل يفكر الأطفال أن الدراما لها معنى؟ وكيف يتعاملون معها؟ هل يسيرون بخط أفقي مع القصة؟ أم بشكل عمودي عميق يفتح المجال أمام الاستكشاف؟ بالتأكيد لن يهتم الطفل بالسير أفقياً مع أحداث القصة. فعندما نروي لأي طفل قصة ما، نجده دائم الأسئلة، «كيف؟ ولماذا؟»، أي إن الأهم هنا ليس التسلسل الأفقي للزمن، وإنما التناسق الداخلي الذي يجعل للأحداث معنى. فليس على المشاركين، وعلينا أيضاً، أن نعلق بالسرد وننسى ما وراء السرد.

وكمثال على ما ذكرته سابقاً، في أحد المشاهد روى أحد المشاركين في مجموعة القصة التي طلبها منه كوستاس، مع أنه لا يعرفها بالكامل ولكنه علق فيها أثناء التنفيذ. فظهر السرد في المشهد كحدث مركزي، إلا أن بعض المشاركين أشاروا إلى أنه يصلح أن يكون في بداية الدراما. وهنا ثبت لنا أن المشاركين يقدمون القصة بشكل تدريجي وليس دفعة واحدة. فيتذكرون أحداث القصة، ولا يتذكرون كيف تم بناء الدرس، وما هو محتواه.

لم يعلق المشاركون بالسرد والقصة فقط، وإنما أبدوا تعلقاً والتزاما بالنص المكتوب. ففي إحدى المرات بنى كوستاس المكان الذي يجسد إحدى غرف المنزل «أي غرفة المعيشة»، وبعد أن انتهى منه دار النقاش حول ما كان موجوداً ولم يكن موجوداً في النص، ما جعل كوستاس يقول: «لماذا تركزون على النص ولا تهتمون ببناء المكان؟». من الضروري أن نتذكر، عند بنائنا الموقع، كغرفة أو شارع، علينا التركيز على تفاصيل المكان، فهو يساعد على المعايشة والانخراط في الدراما. ففي أحد المشاهد، دخل الكثير من المشاركين من الحائط، وليس من الباب بحسب بناء المكان في المشهد، وبعضهم خرج عن نطاق الشارع الذي رسمه كوستاس ليمر فيه الملك، وإن دل هذا

على شيء فإنه يدل على عدم التركيز على التفاصيل، مع أنها مهمة جداً، وبخاصة مع الأطفال.

وهذا ما ينقلنا إلى الحديث عن بناء الموقع مثلاً، فعند بنائه، لاحظنا أنا وهشام اهتمام المشاركين بجمالياته أو بالعناصر التي يجب أن تكون متوفرة فيه حتى لو لم تكن هذه العناصر تخدم الموقف الدرامي. وهذا بالطبع يزيد تشتت المعلم المشارك نفسه، وينعكس سلباً على بقية المشاركين. وبالتالي عدم قدرتهم على التعايش في هذا الموقف أو يولد لديهم الشعور بوجود فجوة بين ما يحدث في المشهد، وبين ما تم بناؤه في المكان، أي مكان الدراما.

لقد علق المشاركون بالسرد والقصة وأداء الدور، ما جعلهم عرضة لنسيان الكثير من التفاصيل المهمة في الدراما، أو التي قد تقوم عليها الدراما بالفعل. فمثلاً، في مشهد الوعاء المكسور، لم يتم التركيز على المكان الذي يوجد به الصحن، أو شكل الملاعق. وبالتالي كان علينا نقاش العديد من الأمور والتركيز على التفاصيل والمعنى الذي يراد تقديمه، وليس كيف يتم تقديمه. وبما أن المعلمين متعلقون بالقصة وسردها، فقد كان من السهل عليهم خلق أحداث لها، ولكن عندما يطلب منهم كوستاس نشاطاً ليقوموا بتنفيذه مع المشاركين الآخرين، لا يستطيعون اختيار التقنية المناسبة وتفعيلها لخدمة الحدث الدرامي.

الدراما وإشكالية الوصفة الجاهزة

أما الآن، فننتقل إلى المشكلة الثالثة والأخيرة وهي الوصفة الجاهزة. فيما يتعلق بهذه النقطة بالذات، لقد لاحظنا تكرار سؤال من أين نبدأ؟ أو من أين بدأت الدراما؟ وكأن المشاركين يبحثون دائماً عن وصفة جاهزة وخطوات عملية لتطبيق الدراما، فهم يتعاملون معها على أنها قصة بحاجة إلى بداية وتسلسل دائمين، أو كأنها وصفة عليهم تطبيقها بحذافيرها حتى يحكم عليهم بالنجاح، فهم يخشون الفشل، بدليل أن أحد المشاركين علق على كلام كوستاس بقوله «هيك أخذناها» بمعنى أن ما قاله كوستاس يتطابق مع ما مر معهم في السنين السابقة، وبالتالي يقع ضمن الوصفة الجاهزة لديهم. عند إعطاء كوستاس بعض الأمثلة، تعامل معها المشاركون كوصفة أو طريقة للتطبيق، مع أنها أمثلة قد تستخدم وقد لا تستخدم حسب الموقف الذي يراه المعلم مناسباً. ولقد كان المشاركون يلحون على كوستاس بطلب بعض الأمثلة التوضيحية والخطوات التي تساعدهم على الوصول إلى المشهد، ولكن بشكل بطيء. وفي إحدى المرات، طلب أحد المشاركين أن يساعده كوستاس بإعطائه خطوات ليتبعها، فأجابه كوستاس إنه لا يستطيع، فالدراما ليست وصفة تتبع. لقد زاد هذا السؤال وغيره من الأسئلة من استياء كوستاس. فمعظم المشاركين يطلبون طريقة التحضير نفسها للدراما دون التفكير بمدى خدمة النشاط المختار للموقف الدرامي. ومن الجدير بالذكر أن الدراما ليست نسخاً، وإنما خلق وابتكار كما ذكرنا سابقاً.

لقد أشار كوستاس بوضوح إلى تكرار الأخطاء نفسها منذ اثني عشر عاماً في مختلف الأمور التي تحدثنا عنها، والتي لها علاقة بالوصفات وعدم المنطقية في أحداث الدراما لدى المشاركين، والسرعة، والأمور الأخرى، حيث أكمل أن المشاركين عادة ما يعلقون في التخطيط دون تخيل التنفيذ وكيفية مشاركة الطلاب في تنفيذ المخطط والانخراط فيه وتذكره، حتى بعد سنوات، فنحن نخطط ونمرر ما نخططه فقط.

وهذه ليست الدراما ولا تخدم بناءها، فالدراما تبنى على بناء مواقف الاستكشاف وخلق مساحات للبحث والنظر والتجريب، وهذا يتناقض مع السرد الذي يقوم على التتابع ولصق أحداث أو تتابعها، ومع الإسراع نحو نهايات مقادة بوصفات جاهزة، لذا سيبقى العمل الدرامي المدرسي يواجه ليس مفاهيم التربية وأسئلة المنهاج فحسب، بل أيضاً سوف يتصادم مع توجهات معلمي الدراما أنفسهم، فالدراما نوع من المواجهة.

هشام عواد، مدرسة ذكور الدهيشة الأولى/ مخيم الدهيشة

ماسة ريشة، مدرسة الحاجة فاطمة حبيشة الأساسية المختلطة/ نابلس

الهوامش

* بدأت فكرة هذه المقالة نتاجاً للمشاركة في برنامج الحلقة المتقدمة لطلاب السنة الثالثة التي عقدت ضمن المدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي، خلال الفترة بين 12 تموز إلى 30 آب 2019.

رؤى

الخفاء والظهور في الدراما بين التطبيق والتأمل

صفاء بدارنة

مقدمة

حدثت هذه التجربة في مدينة جرش الأردنية، حيث تنعقد الدورة الثالثة عشرة لـ «المدرسة الصيفية: الدراما في سياق» تعلمي التي نظمها برنامج البحث والتطوير التربوي في مؤسسة عبد المحسن القطان، خلال الفترة بين 30 آب حتى 12 تموز 2018. انقسم طلاب سنة ثانية إلى مجموعتين، كل مجموعة مكونة من 14 معلماً ومعلمة. أدارت الحلقة الأولى في الأسبوع الأول معلمة الدراما ماغي هلسون، ثم تناوبت في الأسبوع الثاني مع معلم الدراما وسيم الكردي. تم اختياري ومجموعة من الزملاء لنكون في برنامج الحلقة المتقدمة كباحثين متأملين في تجربة طلاب سنة ثانية. انقسم الزملاء إلى مرافقين لمعلمي الدراما، وكنت ممن رافق معلمتي ماغي هلسون. وماغي معلمتي منذ ثلاث سنوات، فأنا أفهم أسلوبها في الدراما، وأستطيع قراءة مخططاتها، لأنني تتلمذت على يديها في مدرسة الدراما، لذلك كنت على علم ودراية بالمخطط الذي ستنفذه مع المجموعتين.

في التجربة وجديدها

هذه التجربة كانت مختلفة بجميع المقاييس؛ ذلك أنا الآن لست مشاركاً، وأنتظر الدراما من ماغي هلسون وأتلقى التخطيط وأفكر بما الذي سيحصل بعد ذلك. اليوم لن أطبق دراما، ولن أكتب تأملاتي عن تجربتي الخاصة فيها، اليوم أنا باحث متأمل في تجربة معلمين وزملاء آخرين. هنا «كان تموضعنا الداخلي مختلفاً اختلافاً كبيراً عن تموضع أولئك المراقبين من الخارج».[1] تأملاتي هنا نبعت من النقاشات الرسمية وغير الرسمية مع المشاركين، وإعطاء تغذية راجعة لي من قِبل أستاذي في الدراما مالك الريماوي ومعلمتي ماغي هلسون.

تجربة الممارس المتأمل أضافت لي الكثير، حيث أتاحت لي العمل مع ماغي هلسون للمرة الثالثة كما ذكرت، ومع أنني كنت قد مررت بهذه الدراما، فإن التجربة وليدة وليست مستنسخة. لقد مُنحت الفرصة للاستفسار عن أمور في الدراما كانت مبهمة لي، لم أقم بالاستفسار عنها من قبل، ربما بسبب الضغط والانشغال أو الانخراط. ما أقصده أن ما كنتُ أتعلمهُ، وأطبقهُ، وأخطط لهُ بدون تعمق وفهم، أصبحت أخطط لهُ وأطبقهُ بفهم وعمق أكبر، وهنا «أصبحت ممارساً محترفاً» (نيلاندز، 2014: 41). أصبحتُ أكثر قدرة على قراءة تجاربي السابقة في الدراما، وعُدت وبدأتُ التأمل فيها من جديد. بل أظُن أنني ابتعدتُ أكثر حيث بدأتُ أُلقي مُمارستي وتأمُلي على الكثير، ما يحدث معي ولي أثناء اليوم كأُم، ومعلمة، وزوجة.

وهذا أصبح يتم بشكل يومي. فلا أُرجئ تأملاتي كما كنتُ

إلى وقت آخر، بل أقوم بها بشكل يومي وأسقطها على طلابي ومعلمين آخرين يعملون في المجال نفسه. وهنا يتفق نيلاندز مع (تايلور، 2000) حيث يرى أن الممارسة التأملية أُسلوب حياة، فالممارس التأملي لا يُرجئ جميع مراحل الممارسة إلى التدقيق النهائي، بل إنه يدقق الممارسة باستمرار يومياً، وعلى امتداد حياتهِ المهنية (نيلاندز، 2014: 40).

إضافة إلى ذلك، منحتني هذه التجربة خيار المشارك الذي يستطيع الانخراط أو الانسحاب بهدوء وكتابة تأملاتهِ في أفعال الآخرين في الدراما التي ينفذونها متى شاء.

سرد التجربة

عملت المجموعة بإشراف الأستاذة ماغي في الأُسبوع الأول على ثلاثة مخططات درامية، وهي جلجامش، ثم محمية الذئاب، وبعد ذلك لوحة جارنيكا غرونيكا، إضافة إلى الكتابات التأملية التي كانت تطلبها من المشاركين في بداية كل يوم.

في دراما جلجامش، وجد المشاركون القصة غريبة وممتعة، حيث إن الأسلوب الدرامي القصصي ولغة الأستاذة وإيماءات جسدها جعلتهم كالدمى في البداية، وكان واضحاً عليهم شدة الانخراط والاندماج مع تفاصيل الأسطورة.

في البداية، ركزت على المشاركين كلهم وبشكل عام، ثم مع الوقت أخذت أتتبع كلاً منهم حسب انخراط المشاركين، فتتبعت جميع تصرفاتهم، وردود أفعالهم وانخراطهم في التجربة الدرامية.

وبعد مرور يومين، اجتمعت أنا ومركزي ومعلمي الدراما (مالك الريماوي)، وقررنا قراءة المساق من زاوية انخراط المشاركين ومشاركتهم، ومن الممكن التركيز على بعض المشاركين. لقد لفت نظري بعض المشاركات من حيث شكل انخراطهن ونوعيته أكثر من غيرهم، لذلك قررت التركيز في تأملاتي على أفعالهن وانخراطهن في المخططات الدرامية الثلاثة.

مشاركة (ج) كانت تراقب الكاميرا طوال الوقت، لم تسنح لي الفرصة لرؤية وجهها كاملاً في اليومين الأول والثاني، لذلك كنتُ أراقب عينيها وحركاتها أثناء الدراما. شاهدتُها أكثر من مرة ترصد الكاميرا وتتأنق لها. كانت جميلة، مختلفة بما يكفي لملاحقة تصرفاتها. كانت معظم الوقت مُنزوية لا تُشارك إلا ما ندر. تُحاول المنافسة عندما تجلس مع المجموعة ولكن بخجلٍ شديد. حتى إنني كنتُ أشعُر أحياناً أنها ليست منخرطةً تماماً. في البداية هذا ما ظننتهُ.

لكن عندما طلبت الأستاذة من المشاركين أن يقدموا مشهد حيوانات في الغابة التي يعيش فيها أنكيدو؛ ذلك الوحش الغريب الذي يملك رأس ثور وجسد إنسان، وهو نصف إله، وعاش بين الحيوانات في الغابة حتى أصبح جزءاً منها، اتخذت المشاركة دور الطائر يطير، وحاولت أن تطير بصورة خجلة نمطية كما تفعل الفتيات في الغالب عندما يشعرن أن هناك من يُراقبهن، حركت يديها بشكلٍ سطحي وبسيط، اقتربت منها الأستاذة ماغي ونظرت إلى عينيها وقالت: أنت قوية، اجعلي الحركة أقوى وقومي بها من الظهر ... أحسي بها تخرج من الظهر وليس من الذراعين، أخرجي الحركة من داخلك فأنت طائر قوي واشمخي بقوة! هنا (المشاركة) قامت بحركة قوية وحلقت في سماء

الغرفة الصغيرة. لقد ذُهلنا أنا وماغي من حركتها!

بعد لحظات لاحظت (المشاركة) أن الجميع، بما فيهم الكاميرا يرصدونها، هُنا قررت التوقف فتسللت بهدوء وببطء ووقفت جانباً. لقد كانت رائعة. نسيَت للحظة كل قيودها، وحاولت الطيران بكُل حرية في سماء الغرفة الصغيرة.

لقد أطلقت العنان للدراما لتدخل فيها وتحتويها، وهنا اكتشفنا شخصية جديدة لها، وأظنها اكتشفت شيئاً جديداً في داخلها.

في سياق آخر، طلبت الأستاذة ماغي من الجميع رسم محمية، جلست احدى المشاركات بحذر مع بقية المعلمين على الأرض، بدأ الجميع بالرسم هنا رأيتُها تحملق بالجميع، حاولت فحص ما الذي يقومون به؟

ربما كانت تتأكد من أن الجميع لا ينظر إليها، حاولت الرسم، ولكنها لم ترسم، بل أعطت القلم لزميلتها، وطلبت منها الرسم، أما هي فقد كانت تأخُذ المُلاحظات، وخلال المشاركة كانت تقوم بإعطاء رأيها لزميلتها، ولا تقوم بالمشاركة إلا ما ندر.

هذا يعطينا صورة حول كيف يحدد الناس مشاركاتهم وانخراطهم، وكيف يتحدد هذا الاختيار كنوع من تحديد المسافة من الآخرين، من جهة كم نقترب وكم نبتعد؟ ومن جهة أخرى ماذا نكشف من أنفسنا، هل نكشف وجوهنا كاملة؟ كيف نعرض فكرتنا محكية أو مرسومة؟ الرسم يحتاج عدداً أقل من المشاركين، وكشف مساحة أكبر من الذات.

أما (م)، وهي مشاركة أخرى فقد كانت ساكنة معظم الوقت، كانت تحاول المشاركة لكن بعد النقاش، كنتُ أراقبها لأني كُنت أشعُر بأنها تتوتر قليلًا قبل تطبيق أي مشهد. فقد كانت تحاول مراقبة الآخرين دائماً، وتعلق بعدهم، لم تكن مبادرة نهائياً. في اليوم الأول، كانت منطوية نوعاً ما، وكانت تبحث لها عن شريك طوال الوقت، لذلك وجدت (ج).

(م) مع (ج) قمن بتشكيل ثنائي للعمل مع بعضهن البعض، كان هناك تعاون واضح، وبخاصة مشهد الذئب المصاب بالمحمية، وكيفية إسعافه ونقله بالطائرة. في الحقيقة، لم أرَ كلاً من (س) و(م) و(ر) و(ج) يجربن المشهد قبل أدائه أمام المعلمين كبقية المعلمين. لقد حاولنَ الحديث أكثر من التجريب، وعند التطبيق اختارت (ج) وضعية سهلة لا تحتاج إلى الجلوس فيها. الحقيقة كُنّ متوترات جداً ومترددات أثناء الدخول بالدور. ولأن الدور هو إنقاذ ذئب أسعفَهُن الموضوع، ولكن كانت يدا (م) ترتجفان أثناء عملية الإنقاذ، ولم ترتفع عيناها عن الأرض.

في اليوم الثالث، بدأ العمل فيه راحةً أكثر، لدى كل من (م) و(ج) لأنهُما أصبَحتا تشكلان ثُنائياً أثناء العمل، (ج) تناقش و (م) تحاول التنفيذ بخجل أثناء العمل. طلبت ماغي من المعَلمين أن يختاروا أدواراً لهم في المحمية.

في الحقيقة، قررتُ الجلوس معهن من أجل معرفة بعض التفاصيل عن حياتهن الشخصية الخاصة، قبل التأمل في تجربتهن وفي تصرفاتهن أثناء العمل بالدراما، وهذا يتفق مع ما وصفهُ نيلاندز نقلا عن (فريري، 1998) «إن القيم المعيشة للممارس التأملي منها البناء على دليل، في كل مرحلة من مراحل البحث، حيث تجمع الممارسة التأملية أدلة مادية ونظرية تستخدم لإيضاح الهواجس والغرائز والمعرفة المحلية التي تشكل معرفة المعلم أثناء الفعل، وتستجوبها، وتُحللها، وتُقيمها، وتُخبرها وتعلنها» (نيلاندز: 64-65).

(ج) تعتبر أن الجميع يخاف منها ويراقبها لأنها مختلفة تماماً عنهم، فهي تعتبر النقاب ليس شيئاً عادياً. هي تَحُس أحياناً بأنه حاجز بينها وبين الناس، ولكن تقول هو خياري، وأنا اعتدتُ عليه وأُحبهُ، ومتأقلمة معهُ، وأعيش بسلام، وأرى العالم من خلفهُ وهو يحميني. وأضافت: «أمي باركت لي فيه، لكن لم تُجبرني على لِبسه وأنا من قررتُ ذلك».

وعندما سألتها عن المجموعة قالت: «هم جيدون، ولكن أجد أحياناً صعوبة بالاندماج معهم». قالت: «أشعر أنهم لا يريدون العمل معي، ربما لأنهم لا يرون وجهي، لكن أنا ليس لدي مشكلة، ومجيئي هنا كان بإرادتي، ولقد استغربت كثيراً كيف اختارتني مؤسسة عبد المحسن القطان للمدرسة الصيفية، هم متحررون ... قال لي الجميع من حولي لن يختاروك لأنك منقبة، لكن تفاجأتُ

بقبولهم لي، وأنا الآن طالبة سنة ثانية في المدرسة الصيفية بكل فخر، وهذا يعني لي ويؤكد أن النقاب حرية شخصية، وليس عائقاً».

لقد شعرت بالسعادة الحقيقية أثناء الاستماع لحوارها. وللحقيقة، شعرت أنها أيضاً تحس بأن النقاب حاجز وليس فقط الطلاب. هي تشعر بالأمان أكثر أثناء ارتدائه، وذلك ربما لأنها تشعر بأنها مختلفة ومميزة، هي تستطيع إخفاء ما تريد إخفاؤه وإظهار ما تريد إظهاره. شعرت بقوة شخصيتها، في المقابل شعرت بالألم الذي عانته بحياتها. أخذها دور الحارس بالمحمية، ليس أمراً عاديا هي اختارته، ربما لأنها كانت تشعر بأنها مؤتمنة على أمر ما، هي تقوم بحماية قيم معينة، كانت تريد أن تأخذ دوراً تراقب فيه الجميع، ولا أحد يراها، تماماً كما لو أنها تريد تأمل الحقيقة، وفي هذا الدور لا تتحدث كثيراً، لكن تقع على عاتقها مسؤولية كبيرة، فهي ترى الجميع وتستطيع التحدث متى أرادت، ربما كانت تريد إرسال رسالة لنا؛ ألا وهي «أنا هنا، أنا أحرسكم ولا تستطيعون القيام بشيء بدوني».

حاولت ماغي إعطاءها منطقة راحة، وذلك بجعلها تعمل في المجموعة التي ترتاح لها من أجل الانخراط بشكل أفضل حتى تتوقف عن فكرة أنها مختلفة ومراقبة، وأرادت منها أن تبدع في الدراما.

حتى في دور إنقاذ الذئب، حاولت تسجيل الملاحظات، كانت تبحث عن الدور الأفضل الذي لا يتطلب منها مجهوداً بالدراما، ذلك ربما لأنها لا تشعر بحرية الحركة أمام المعلمين الذكور. لاحظتها تتصرف بشكل أكثر طبيعي مع الطالبات أثناء الاستراحة. هناك قناعات لا نستطيع تغييرها، ونحن هنا في الدراما لسنا بصدد تغيير معتقدات أو إعادة بناء شخصية، بل نحن هنا من أجل التأمل بتجربة، وإطلاق عنان المعلمين فيها.

ربما سبب عدم مشاركة (ج) وانخراطها بالدراما هو شعورها بالمراقبة طوال الوقت، أو ربما لكونها مطلّقة يجعل منها تُحاسب على تصرفاتها وعلى أفعالها في كل حركة تقوم بها. وهنا نرجع إلى الصورة النمطية للمطلّقة، وكلام الناس وأحكام المجتمع عليها. (ج) كانت تعي كل هذه الأمور، لذلك كانت تحاول التفكير كثيراً قبل القيام بأي حركة في الدراما.

طلبت ماغي من المشاركين أن يكتبوا عبارة يقولونها لماذا يأتون كل يوم إلى العمل كحوار داخلي خلال دراما لوحة غرونيكا، قالت المشاركة (ج): «في كل صورة أو تحفة أعيش جميع العصور، فكيف لي أن أسجن نفسي في هذا العالم؟». في الحقيقة، خفت عندما سمعت هذه العبارة، ورجعتُ وفكرتُ فيها. ماذا تقصد؟ ما الذي يقف خلف تلك العبارة؟ هل تشعر أن مظهرها الخارجي مختلف، وأنها حرة لكن أسيرة في الوقت نفسه، ربما أسيرة معتقدات وأفكار مرتبطة بهذا اللباس صنعتها هي والمجتمع المحيط.
الحقيقة ليست المشكلة باللباس، بل بالمجتمع المحيط الذي يعيش تناقضاً، فهو يتقبل هذا اللباس علناً، ويرفضُهُ باطنياً، ويخافُ منه. هي لا تريد أن تأسر نفسها في تجربتها السابقة، لذلك اختارت مؤسسة عبد المحسن القطان، ومدرسة الدراما.

أما (س)، فقد كانت مختلفة إلى حد ما، لقد أجابت عندما طلبوا منها الحديث بأنه «يجب عليَّ أن أبقى

متيقظة وحذرة». هذا الجواب دفعني إلى الجلوس معها بشكل غير مباشر، وسؤالها عن حياتها.

(س) تعاني من قسوة المجتمع الذي يعاقب المرأة ويضعها في قالب أو توصيف لأي سبب، سواء كان الطلاق أو النقاب أو أي سبب آخر، يثبتها في وصف على الرغم من أنها تسعى في الحياة لتطوير نفسها ذاتياً ومهنيا، لا يرى المجتمع فيها إلا ما يظنه نقصاً في المرأة.

رأينا شخصيتها عندما تقمصت دور المدير، وأذهلتنا بكيفية إعطاء التعليمات بكل دقة، وحاولت الظهور بمركز قوة، للحظة شعرت أنها مدير فعلاً. حاولت الظهور بمركز القوة، ولقد أعطاها الدور السلطة، نعم السلطة التي تفتقدها والتي عاشتها في العالم المتخيل. الدراما هي ما جعلها تطلق العنان لأفكارها وتتغلب على مخاوفها. كانت تعيش حالة من القلق لأنها تركت زوجها خلفها. وهذا تجلى في عبارتها «يجب أن أبقى يقظة». نعم، هي تريد أن تتطور، لكن بالمقابل تريد أن تبقى مسيطرة في حياة يحاول كل من حولها أن يهدمها لها. بررت تعبها بقولها «أقوم بتجديدات ببيتي، لذلك أنا مرهقة». ربما هي مرهقة لأنها تعيش صراعاً، هي تريد أن تنخرط في الدراما وتطلق مخاوفها وهواجسها، لكن هي أيضاً تفكر بالمشاكل الأخرى التي تعترضها مع المجتمع، لذلك كانت تنزوي وتبحث عن أشخاص أقل نشاطاً وحديثاً لكي لا يقاطعوا أفكارها.

ثمة مشارك كان مختلفاً نوعاً ما، فهو أكثر هدوءاً من المشاركين الذكور، وفي حوار جانبي علمت أنه يتمنى أن يكون أباً في الدراما، اختار أن يرعى الذئاب الصغار. عندما سألت ماغي عن دور كل مشارك في المحمية، قال: «أنا أرعى الصغار». كم أنت جميلة أيتها الدراما! لقد منحته ليس الأبوة فحسب، بل الأبوة والأمومة وعاشهما حتى لو للحظات، حتى لو لم تكن حقيقية، ومع ذئاب، فكم للصورة من رمزية. نعم، قال بكل فرح أنا أم الذئاب التي تعتني بالذئاب الصغار.

بدأت ماغي بإثارة المعلمين، وخلال نقاش دار بينهم قالت إنها ستقوم بعمل مجموعات عشوائية لترى تصرف هؤلاء المعلمين وكيف سينخرطون بعد أن وجدوا لأنفسهم منطقة أمان، أي صديق يتكئون عليه، ويحتمون بِه. ومن الاستراتيجيات التي اتبعتها ماغي هو محاولة سماعهم جميعاً منفردين، وإعطائهم دوراً في الدراما. لقد أطَّرتهُم في دور أطفال ينظرون إلى اللوحة المشهورة «غرونيكا» مع آبائهم الذين يعملون بالمتحف. أخبرتهم أن هناك رجلاً كان يعمل في الاستقبال، وسمع الأطفال أثناء خروجهم ماذا قالوا عن اللوحة، وطلبت منهم أن يأخذوا دور هؤلاء الأطفال منفردين.

المشاركة (ر) قالت: «لقد سحبت خيطاً من اللوحة ولم يرني أحد». نعم كما هي دائماً تحاول التعلم، والأكل بالسر وحتى الضحك بالسر، لم أرَ معالم وجهها إلا صُدفة. أما (س)، فقالت: «تُهت في معالمها». نعم، كما الحياة التي تعيشها لا تعرف ماذا تريد منها. هل تريد التطور والاستمرار؟ هل تتبع خطها أم تتبع رأي الآخرين؟

ما أُريد التوصل إليه أن الدراما أعطت كل مشارك على اختلاف بيئتهم وخلفياتهم فرصة أو محاولة للعيش بكل حرية، أعطتهم القدرة على التحرر من القيود والتعبير عن الأمور التي لا يستطيعون التفكير بها أو التمرد عليها في حياتهم الواقعية. عشن الدراما وتخيلنها وأعدن خلالها النظر في واقع حياتهن وإشكالاته، وعندما تدخلت ماغي وقالت: «كونك بشراً، إذا أنت مختلف عن الآخرين». وهنا أرادت إيصال رسالة لهم أنتم جميعكم مُلهمون، أنتم جميعكم مُمَيزون، لذلك أنتم هنا في مدرسة للتكون عبر الدراما. أنتم قادرون، قالت لهم: ابدؤوا بعبارة كوني بشراً وأعطني جملة.

قالت (ر): «كوني بشراً أتعامل مع الجميع بغض النظر عن مسماي الوظيفي»، وكانت تريد إيصال رسالة كوني أرتدي هذا النقاب أو كوني مختلفة شكلاً، لا يجعلني مختلفة، بل أنا منكم ونعمل في نفس القارب، عاملوني كـ«كواحدة منكم» فقط. وهذا ما تحقق عبر الدراما، ثم انتقل إلى الحيز الواقعي، فلم أشعر أنهم ينظرون لها بشكل مختلف، ربما لأنهم تعودوا على وجودها، ولم يعد أمراً مهماً رؤية وجهها، فقد أصبحت واقعاً مرتبطاً بهم ومعهم.

أما (م)، فقد قالت كوني بشراً: «أرى أن لغة الأقوى دائماً سائدة وهذا واقع». في الحقيقة، حاولت إسقاط الدراما على المشاكل التي تعاني منها بسبب المجتمع، هي تحاول أن تكون قوية، لذلك هي هنا في مدرسة الدراما.

الدراما والانخراط والمشاركون

ماغي كانت معلمة مبدعة ورائعة، اكتشفت كل هذه الأمور حتى دون الرجوع إلى المشاركين، واستخدمت استراتيجيات وطرقاً مختلفة مريحة لتضمن إخراج كل ما لديهم ولإخراطهم بالدراما، وهذا تجلى في المشاريع التي قدموها في اليوم الأخير.

ماغي قالت: «إن هناك تحديات يتشارك فيها الجميع أثناء الانخراط في الدراما، بعضها خاص مثل فلسطين، وتكون هذه التحديات بسبب الأوضاع الصعبة التي يعانون منها، فيكون لديهم خليط من المشاعر، وبسبب سفرهم فهم يجدون صعوبة في الانخراط والراحة بالتأكيد. هي تقول إن لديهم خيالاً، ولكن يجدون صعوبة بالتخيل. وبما أنهم متعلمون فهم متعودون على أخذ كل شيء بسرعة، ويريدون حلولاً سريعة للمشاكل التي يواجهونها، لذلك هي غالبا ما تقوم بتبطيء الأشياء والدراما، وذلك لجعلهم أكثر قدرة على التخيل، وهذا ما فعلته مع كل مشارك عندما جعلتهم ينخرطون في الدراما ضمن خصوصية ظرف كل منهم، وبشكل كشف لهم العالم بشكل أكثر وضوحاً وأكثر أمناً وجمالاً.

هي تعتقد أن المشاركين مميزون، وكل منهم لديه تحدٍّ مضاعف، تقول ماغي، فمثلا (ج) لقد أشعرتها بالثقة، لذلك انطلقت عندما أدت دور الطائر، وكانت تمجد كل أمر تقوم به، ومن هنا اكتسبت ثقة وانخرطت في الدراما. ماغي تقول إن الأمر لا يتعلق فقط بـ(ج)، بل فينا أيضاً، يجب أن نتعامل معها حتى لو غطت وجهها. وأضافت «لا أستطيع الإنكار أن العمل مع الشخص دون أن تراه هو أمر ليس سهلاً سواء على المعلم أو على المجموعة».

في النهاية، كمعلمة دراما ومراقبة ومشاركة فيها، أرى أن البالغين لديهم العديد من المشاكل والحواجز والضوابط التي تحدد سلوكهم في الحياة، لكن حينما يدخلون من خلال الدراما إلى العالم المتخيل، فثمة آفاق ومساحات جديدة تظهر.

نحن نموت عندما نتوقف عن الحلم وعن التخيل، نجحت الدراما مع المعلمين ولم تفشل لأنها حصلت في جو تعاوني، وهذا يتفق مع نيلاندز حيث يرى «أن الدراما تنجح عندما تكون تعاونية رفاقية فيها حوار ونقاش وتأمل (نيلاندز، 2014: 65) فالدراما هنا جعلت المشاركين ينتقلون بين عالميهم الداخلي والخارجي، بين الواقع والحلم، لقد تنقلوا لأنهم وجدوا بيئة محتضنة وسياقاً آمناً، ومشرفة تقود المجموعة بوعي وثقة. هذه الملاحظات التي بدأت تتحول إلى ما يشبه الأفكار الممزوجة مع رغبة في التجريب؛ تجريب الأشياء لاختبار الدراما مرات ومرات.

الهوامش

1 جونثان نيلاندز. (2014). "إعادة تصور المُمارس التأملي نحو فلسفة للممارسة النقدية"، في: **منهجيات البحث في تعليم الدراما**، تحرير: جوديث أكرويد، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطّان.

رؤى

فعل المعلمين المغاير وتدخلاتُهم في نمطية التعليم

نحو مراحل متقدمة في التكون عبر عيش التجربة ومشاركتها

معتصم أطرش

"الفعل هو المبادرة التي تُحدث تغييراً في الذات وفي العالم".
"الفعل الإبداعي الذي يؤكد به الإنسان ذاتَه هو الفعل الصدوق والعسير والمتجدد، أما الأفعال النمطية والمكررة فحمالة اغتراب".

عبد العزيز العيادي

«الفعل»... قصة حقيقية

قبل سنوات، كنت في إحدى حصص اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، أُحاول أن استكشف مع الأطفال –في نشاط بسيط– أثر الأفعال العملية في حياتنا، كان هدفي أن يختبر الأطفال في النشاط الفرقَ بين فعل التمني أو الكلام لتحقيق الأهداف، وبين المبادرة إلى القيام بفعل عملي لتحقيقها. وضعتُ أمامهم ورقة بيضاء (A4) على الأرض، ودعوتهم للوقوف حولها: لنتخيل أن هذه الورقة وقعت في مشكلة، لسبب ما سقطت من مكانها عن الطاولة، ونحن ماهرون في إقناع الآخرين بفعل الأشياء، سنجرب أن نُقنعها بالعودة إلى مكانها، ما رأيكم أن نرجوها لتفعل ذلك؟ دعونا نجرب... تقدم الأطفال وأخذوا يتحدثون إلى الورقة بعبارات مثل: «أرجوكِ عودي إلى الطاولة، يلّا ارجَعي أحسن لِك، رُدي عليّ ...». جرب عدد منهم بنفس الأسلوب، ونوبات من الضحك تتكرر في الموقف، أوقفتُهم بقولي: يبدو أن هذا الأسلوب غير مفيد، إنها لا تكترث بكلامنا! دعونا نحاول بأسلوب آخر: لنتحدث معها بحزم هذه المرة، ربما ستستجيب لمطالبنا، جرب الأطفال أن يهددوا الورقة، تغيرت نبرة الصوت، وبدا الأطفال أكثر حزماً: «يلّا يا ورقة، ارجَعي... بَقُلِّك ارجَعي... ارجعي للطاولة ولّا بَزعل منِّك... ارجَعي ولّا بَمَزّعِك... «مرة أخرى كان الضحك حاضراً والأطفال مستمتعين، وتكررت المحاولات. قلت لهم وأنا مستمتع بالحدث أيضاً: ما رأيكم أن نغني لها؟! ربما ستُحب الغناء فتستجيب؟ فجأة... وقبل أن نفكر كثيراً في الاقتراح الأخير، تتقدم فتاة من الصف لتلتقط الورقة على عجَل وهي تتمتم بكلمات كأنها تتحدث مع نفسها، وما سمعتُه منها في تلك الحركة السريعة صوت: «هَـ، هَـ». وضعت الورقة فوق الطاولة بطريقة احتجاجية، ومع صوت ضرب الورقة بيدها على الطاولة، قالت: (هَـ، هَيْها رجعَت!). استغرق الأمر عدة ثوانٍ فقط، لتقطع علينا هذه الفتاة اللعبة، فاجأتني أنا والصف، حيث علت بعض أصوات الطلبة الرافضين لفعلها، كنا مصدومين لثوانٍ، قبل أن

أُلمم دهشتي وأدعو الصف لنتأمل ما حدث.

كنت قد خططتُ أن أطلب منهم في النهاية أن يفكروا: كيف يمكن أن نُعيد الورقة إلى الطاولة بفعل آخر، غير فعل الكلام؟ ما هو الفعل الأجدى لتحقيق ذلك الهدف؟ واعتقدت أنهم سيحملون الورقة ويعيدونها لمكانها، بعد أن يكونوا قد اكتفوا من اللعبة بالحديث إليها، لنستنتج قوة الفعل العملي وتأثيره، والفرق بين فعل القول وفعل العمل، من خلال التأمل في النشاط، وكيف أن التحرك بالفعل العملي كان أسرع وأكثر فائدة، كنت أدرك أنهم يعرفون جيداً الطريقة البسيطة لإعادتها، يعرفون الفعل، لكنهم يتظاهرون معي للاستمتاع باللعبة، وهم محكومون بقواعدها، هذا التبطيء للوقت يكون مفيداً من أجل الاستكشاف.

في تأمل هذا الموقف، سأخطو خطوةً أبعد قليلاً من كونه نشاطاً صفياً تعليمياً لأطفال لا تتجاوز أعمارُهم تسعَ سنوات. قد يبدو الفعل بسيطاً، لفتاة ملَّت من اللعبة، أو أنها لا تحب التظاهر في أمر متخيَّل، هذا ممكن، لكن ما أفكر به، بغض النظر عن الأسباب التي دفعتها لتفعل ذلك، أن تلك الفتاة الصغيرة بموقفها قد غيرت خطتي، وأضافت للنشاط بعداً أقوى وأكثر عمقاً مما خططت له، فهي لم تقم بالفعل وحسب، بل تجاوزت بذلك الفعل المغاير قواعدَ اللعبة، وتحررت به من: سلطة المعلم، وضغط الأقران، ونمطية الفعل المكرر الذي لا يحقق الهدف، لقد تجرأت على استخدام فهمها الخاص، القريب من معنى شعار التنوير، عند إيمانويل كانط[5] «التنوير هو خروج الإنسان من القصور الذي يرجع إليه هو ذاته، والقصور هو عدم قدرة المرء على استخدام فهمه دون قيادة الغير. هذا القصور راجع إلى الذات إذا كان سببه لا يكمن في غياب الفهم، بل في غياب العزم والجرأة على استخدامه دون قيادة الغير؛ **تجرأ على استخدام فهمِك الخاص! هذا إذاً هو شعار التنوير**. إن الكسل والجبن هما السبب الذي يجعل طائفة كبيرة من الناس يظلون، عن طيب خاطر، قاصرين طوال حياتهم»[6]. المعلم في هذا الموقف سلطة، هو الوصي الذي يسن قوانين اللعبة، يحدد الهدف، ويضع شروط تحقيقه، لكن تلك الطفلة الشجاعة حسمت الموقف بفعلها الجريء، وسبقت الخطة، لتقدم مثالاً فلسفياً بفعلٍ تخطى حدود أن نفعل أفضل من أن نثرثر، متجاوزةً ذلكَ إلى: الوعي بأهمية تحقيق الهدف: (**الرؤية**) والطرق الأنسب لتحقيقه: (**الفهم**)، واختيار التوقيت المناسب، والكيفية: (**تخطيط**)، والجرأة في استخدام الفهم: (**تنوير**) والقيام بالخطوة نحوه بالفعل، والخروج عن النمطي والمكرر: (**فعل إبداعي**)، وتحقيق الفعل والهدف رغم ما في السياق من مهام محددة، وتعليمات واضحة، والتزام، وإذعان: (**تحرر**). هو فعل التحرر، إذاً، مع اقتراح خطة لتحقيقه، إنها فلسفة فعل طبقتها طفلةٌ صغيرة في ثوانٍ معدودة (الرؤية والفهم والتخطيط والتنوير والفعل الإبداعي نحو تحرر ما)، أتساءل: ماذا لو تبنى هذه الخطة مجتمع من البالغين؟ حيث تتمثل كل تلك العناصر وترتبط في النهاية بالفعل فتتجسد في حقيقة ظاهرة، أن فهمنا ومعرفتنا وتخطيطنا لن تفتح أي باب إذا لم نقم بتلك الحركة السحرية في إدارة المفتاح والضغط على يده.

كنت أفكر أحياناً: كيف سأتصرف لو كنت مكان الأطفال في بعض المواقف؟ على الأغلب الأطفال أقرب إلى البراءة الراديكالية (الجذرية) وأقدر من البالغين على الرؤية لنقاء خيالهم من الأفكار والصور المؤدلجة التي تحجب الرؤية في منطق البالغين، «البراءة الراديكالية في حد ذاتها هي الحالة الذهنية للطفل قبل الكلام، وقبل أن يتعلم تسمية الأغراض، وبالنسبة لهذا الطفل فإن عالم الأغراض والمواقف الخاصة بها وخصائصها هو عالَم غير مألوف وغير متوقَّع حتى الآن». (كاتافييز؛ ديفيس، 2005: 24)،. فإذا ما كانوا في سياق متخيل في دور بالغين، وفي مواقف من الحياة سنلاحظ مدى تحرر أفكارهم وانحيازهم بقوة لقيم العدالة والحرية والقضايا الإنسانية، إنهم يرون الأشياء على حقيقتها دون أي حكم مسبق، ودون أي تفسير من أحد. كثيراً ما نسمع في حقل التربية قولاً مثل: (في التدريس يجب أن ننزل إلى مستوى الأطفال)، في الحقيقة أُفضل المعنى الذي يدعونا الى أن نفكر كيف نصعد إلى مستوى الأطفال في نقاء رؤيتهم وخيالهم. الأطفال في الدراما يمتلكون السلطة والمسؤولية، رؤيتهم واضحة ويمكنهم اتخاذ مواقفهم بجدية والتزام وتجربة الفعل، لكنهم في الحياة الواقعية قاصرون عن الفعل المؤثر، بحكم وصاية وسلطة البالغين. المُلفت أن الكثير من الناس حين يكبرون سيمتلكون السلطة والمسؤولية في الحياة الواقعية، وفي نفس الوقت يفقدون تلك الرؤية التحررية التي كانوا يمتلكونها وهم أطفال، فيعودون إلى قصور آخر تحت الوصاية، ويفقدون قدرتهم على الفعل والتأثير، لكن هذه المرة يحدث ذلك باختيارهم، حيث يرجع القصور إلى الذات نتيجة الكسل أو الجبن.

لماذا لا تكبر معنا تلك الموهبة الفطرية، في وضوح الرؤية، والفهم، وتحرر الفعل؟ ما دور التربية في ذلك؟ وما دورنا، كمعلمين تحديداً، لندعم هذه الميزة وهذا الاستعداد لدى أطفالنا، ونساندهم لتطوير هذه الطرق ما وراء المعرفية في التفكير، وهذه الشجاعة والجرأة في بناء الرأي واتخاذ المواقف؟ ما هو الدور الأنسب للمعلمين ليكونوا قادةً ومُلهِمين في تدخلاتهم، للمساعدة في تطوير هذه المَلَكات وتربيتها نحو تحرير فعلهم وفعل أطفالهم؟ في برنامج الدراما في التعليم، قد نجد بعض الإجابات والاقتراحات، حيث تفترض الدراما مساعدةَ الأطفال على اختبار تلك الفجوة[7] من (البراءة والرؤية الواضحة) والتدرُّب على المكوث بها في السياقات المُتخيَّلة وفي فُرص من الاستكشاف والتأمل، ليعتادوا صُنعَها في مواجهة الحياة مستقبلاً، ويتمكنوا من الخروج والتحرر من قصور البالغين بعد أن تحرروا من قصورهم كأطفال. كما تفترض أيضاً مساعدة البالغين للوصول إلى الفجوة وهي المنطقة القريبة من إمكانية النظر بعيون الأطفال، فتصبح الرؤية حينها أكثر وضوحاً وتتكشف المعاني، للمساعدة على استخدام الفهم بالفعل والتحرر من القصور والوصاية. إنها إحدى وظائف الفن، إذا لم تكن وظيفته الأساسية وغايته الكبرى.

معلمون بالفعل ... فعل المعلمين المغاير كضرورة

"في تجارب الدراما كان الطلبةُ يعيشون، يتأملون، يسألون، ويكتبون، يُعيدون تخيُّل ما عاشوا مرةً أُخرى، وهنا الدراما التي أُحب: هي التجربة البشرية متخيلةً، أن نعيدَ تخيُّل تجربتنا في الحياة، كأن نعيشَ تفصيلاً ما، ونتوقف عنده طويلاً، ونكتب. هنا الكتابةُ تبدو عضويةً وطبيعيةً وملتصقةً بما نعيش".

غسان نداف

يقوم نظام التعليم على الكثير من الجوانب المعقدة والأركان المتعددة، لكن أفعال المعلمين وتدخلاتهم هي من أهم الأمور الأساسية، التي تؤثر بشكل مباشر وقوي في التعليم وفي نظام المدرسة، وبالتالي ينعكس ذلك على مُخرجات التعليم ونتائجه على المدى القريب والبعيد. الجميع في المدرسة يقوم بفعلٍ ما، والمعلمون طوال الوقت يتحركون ويقومون

بمهمات وأفعال، لكن: ما نوع هذا الفعل وغاياته؟ هل هو فعل نمطي تقليدي مكرر؟ أم فعل مغاير إبداعي ومتجدد؟ إن التعليم بكل أركانه ومنها المعلمون أنفسهم والمتعلمون، بحاجة مُلحَّة لتلك الأفعال الملهِمة والمتجددة، وإلى أولئك الفاعلين الملهِمين العمليين، الذين يتقدمون بفعلهم ومبادرتهم وسط نظام تقليدي عام، من بين جماعات وأفراد متكيفين، وأيديولوجيات وأفكار مهيمِنة، وظروف قاسية، وخيارات محدودة، واقتراحات نمطية، ليُحدثوا فرقاً في كل مكان يتواجدون فيه. إنني أحاول طوال الوقت أن أكون في صف أولئك القادرين على التحرك لإحداث التغيير، أن أكون منهم ومعهم، المستعدين للتقدم دائماً نحو الهدف بكل جرأة وثقة، بالفعل الحقيقي وليس فقط بالتمني والثرثرة، بالفعل المرتبط برؤية وهدف، حيث يطبق العمليون الأفكارَ ويُخضعونها للعمل كما تفترض دوروثي هيثكوت[8] في مقالتها (المعلم الحقيقي والمستقبل)، وتقترح اسماً ثورياً لهم هو (خلايا التغيير)، إنهم العمليون من الناس الحقيقيين الذين يمكن تفجير طاقاتهم. دورثي التي ينهار قلبُها، بحدٍّ وصفها، عندما تجد أن كلمة مؤتمر (confer-ence) تقترح ثرثرةً لا عملاً، فالعمليون، كما تفترض: «هم من يُطبقون الأفكار ويُخضعونها للعمل، مطورون داخل المدن والريف؟ أناس مصنعون وأعضاء نقابات عاملون؟ بناةُ أنظمة اتصال؟ أناسٌ يجندون ويعلّمون ويُدربون آخرين لاكتساب المهارات؟ أولئك الذين يوفرون الحماية، ويزرعون الأشياء، ويتعبدون، ويضعون القوانين أو يتعاونون مع المحتاجين ويدعمونهم؟ نود أن نختار أُناساً من ذوي العاطفة والتأمل، أولئك الذين يمتلكون مغزى داخلياً لأعمالهم ويتكلمون بوضوح على نحو رائع». (هيثكوت، 2012: 18).

إن المعلمين بفعلهم اليومي، يمكن أن يكونوا أعظم المؤثرين إذا ما كانوا من العمليين الذين يُخضعون أفكارهم المتجددة للعمل والتجريب، وحتى يقوموا بذلك، ومن أجل إطلاق تلك الطاقات العملية الكامنة لديهم، يحتاج المعلمون إلى الدعم والمساندة، يحتاجون إلى قوة فكرية وعملية تساند توجههم نحو التأثير في ذواتهم وفي العالم، يحتاجون إلى شركاء، يشاركونهم الغايات والفكرة، برؤية واضحة، وأن يكونوا مجتمعاً مترابطاً لا مكان فيه للتنافس، وهذا ما نحاول أن نقوم به ونجربه ونحققه في برنامج الدراما في التعليم، البرنامج الذي أطلق طاقات المعلمين في تطوير فعلهم نحو أفعال مؤثرة وملهمة، يخوضون تجارب لتعلم خبرة جديدة، ويطورون معرفتهم ومهاراتهم في إطار رؤى تربوية حديثة، ثم يختبرون ما حملوه من تلك التجارب في صفوفهم، ويعودون لتأمل تلك التجارب والكتابة عنها ومشاركتها، بجهد شخصي كبير وتضحيات، وخلال هذه الرحلة يمرون بالكثير من التجارب والخبرات والتحديات، التي تكشف لهم المزيد من طاقاتهم وقدراتهم وتدعم تكونهم، ويشكلون مجتمعاً يتفاعلون فيه ويجربون ويتشاركون الأفكار والخبرة، في جو من التعاون والتقدير. إنهم معلمون بالفعل، يتحركون في صف القيم الإنسانية في العالم، في مواجهة القيم المادية والجمود، **ما أروع أولئك المعلمين والمعلمات في أي مكان من العالم، ممن يحاولون بمبادرات عملية وعلمية جادة، أن يعيدوا للتعليم حرارته العملية وطاقاته البشرية والإنسانية، وينظرون لمهنتهم بعيون تشبه عيون تلك الطفلة ببراءتها الجذرية، ويبادرون بالتقاط ورقة التعليم والدور الحقيقي للمعلم، ويعيدونها إلى طاولة العمل المؤثر والبحث والتجريب والتأمل والكتابة والمساءلة، يستعيدونها من وسط الضجيج الذي يدور حولها على الأرض بالكثير من الأفكار النمطية، والنقاشات الجدلية، والتنظير والإذعان والثرثرة.**

من الصور النمطية للفعل

"الدراما تساعدني في توظيف اللغة في سياقات متخيلة، تجعل الطلاب محميين في الدَّوْر، تحرر الطلاب من سلطة المعلم، تجعل لهم رؤيةً تحررية نقدية، وتساعدني أيضاً في أن أنقل اللغةَ من التعلم والتحصيل والامتحان، إلى اللغة كأسلوب حياة، أعني إحياء اللغة".

سماح ريحان

في مُعجم المعاني الجامع يرد تعريف الصورة النمطية بأنها: «ما يُعد تمثيلاً أو تطبيقاً لصورة أو نوع تقليدي، على طريقة واحدة، لا تغيير، ولا تجديد، ولا إبداع، صفة لشخص نظري غير تطبيقي». في ضوء هذه

التعريفات يمكن أن نتأمل الأفعال في المدرسة في إطار سياسة التعليم العامة وأهدافها، ومدى تشابهها مع الصورة النمطية أو تحررها منها. أثناء عملي في المدرسة، كنت أشعر كأن باب الصف آلةٌ تنقلنا عبر الزمن، يعبر الأطفال للصف مجردين من أدواتهم العصرية، ورغباتهم، وقدراتهم الفطرية على التعلم، وفي أذهانهم أن هذا المكان الجدي ليس للعب ولا للمتعة، إنه للدراسة، يلجؤون للصف بما يحملونه على ظهورهم من حقائب ووظائف، إلى عالَم بعيد عن اهتماماتهم، إلى حيِّز رسمي يجلسون فيه على مقاعد أمام السبورة وطاولة المعلم، ليتعلموا بنفس الطريقة التي تعلم فيها آباؤهم أو ربما أجدادهم، بالطبشورة والسبورة والكتاب المقرر، والكثير من الملل.

لا أنفي تطوُّر بعض الصفوف اليوم، وتنوع الوسائل، وتوظيف التكنولوجيا على سبيل المثال. أياً كان شكل التطور في البنية، لن يُحدث فرقاً إذا ظل مرتبطاً بالفعل النمطي المكرر الذي يحقق غاياتٍ متوقعةً لها علاقة بالتحصيل والتقييم والاختبار. ربما كان من الأجدى أن يكون التجديد والتطوير بدايةً في الرؤية وفي الغايات وفي الفكرة، ثم يأتي الفعل المُغاير، الفعل الإبداعي، ليحقق ويمثل كل ذلك في الواقع كممارسة مختلفة تُحدث تحولاً إبداعياً حقيقياً، لكن على الأغلب ما زال المعلم يدرّس في الحصص لتمرير معلومات من الكتاب المقرر، تليها اختبارات وشهادات، مهما كان الأسلوب متنوعاً أو الوسيلة جذابة. كل هذا السياق يمهد ويعزز الفعل المكرر النمطي في صف لم يتجاوز بعدُ فكرة الصف التقليدي بحيِّزه الرسمي وسلطته وأهدافه السلوكية، وإن كان يبدو صفاً متطوراً، فهل هناك تجديد جوهري وحقيقي في جوهر الممارسة في التعليم يواكب المتغيرات المجتمعية والعالمية؟ أم هي تغيراتٌ سطحية لا تؤثر في العملية؟ إلى أي مدى يرتبط الفعل بالتجديد والإبداع؟ هل يحقق الفعل تحولات في المتعلمين والمجتمع؟ هل يرتبط الفعل برؤية وفلسفةً واضحة؟ أم هو نمطي تقليدي على طريقة واحدة، بأشكال مختلفة؟ هذه التساؤلات تحتاج منا إلى البحث، والمزيد من البحث، الخطط والمشاريع والآراء والنقاشات والبرامج لن تكون مفيدةً إذا كانت تحافظ على النمطية وتركن في النهاية وتعود إلى الاختبارات والتقييمات والتصنيفات والتقارير والنتائج. ما يهمني في هذا السياق هو فعل المعلمين، كوسيلة لإحداث تغيير في هذا السياق النمطي المتكرر، مع إيماني بأنه إذا قام المعلمون بأفعال مغايرة ستكون مؤثرة في السياق العام نحو تغيرات حقيقية وجوهرية، سيظهر أثرها عاجلًا وآجلاً، في لحظات ميلاد حقيقية.

لحظة ميلاد حقيقية

"تجربة الدراما في سياق تعلمي من أعمق التجارب التي خضتُها، معايشةُ الخطط الدرامية مع المدربين الرائعين جعلتنا أكثر نضجاً، أكثر عمقاً في التفكير، أكثر إدراكاً لإنسانيتنا، جعلتني أجد شغفي وطموحي، نعم لقد ألهموني بأن أعمل على تطوير مهاراتي في البحث والكتابة، لأعبر عما يدور بخاطري، وأبني خططاً درامية تفيد طلبتَنا والمعلمين".
سحر زماعرة

إن فكرة الميلاد مرتبطة بشيء تكوّن عبر مراحل، وحضر بجوهر جديد، الولادة في الحاضر هي بدء، والفعل بدء الحركة في الحاضر كأنه ولادة، وما يتولد في التجربة مع التخطيط والمثابرة ليس شرطاً أن يكون مولوداً علينا انتظارُه طويلاً. ما يمكن أن أُطلق عليه لحظة ميلاد ربما يكون إنجازاً أو نتيجة، يمكن أن يكون فكرةً أو تجربة أو تحولاً أو فهماً، هو كل خطوة جديدة نحو التعلم والفهم تترك أثراً وتُنتج معنىً، يمكن أن يحدث في أي لحظة بناء على ما نعمل له ونستعد لميلاده ونهيئ لحضوره، أما كونها لحظة حقيقية فذلك لأنها تحمل معنى أن كل ما يتولد عبر هذه التجربة هو مقترنٌ بالممارسة والفعل العملي، فالكلمة التي تقال والشعور الذي يتكون والكلمات التي تُكتب والمعنى الذي يتولد، إنما هي امتداد للفعل ومرتبطة بتجربة حقيقية مُعاشة في الزمن الحاضر ومستمرة.

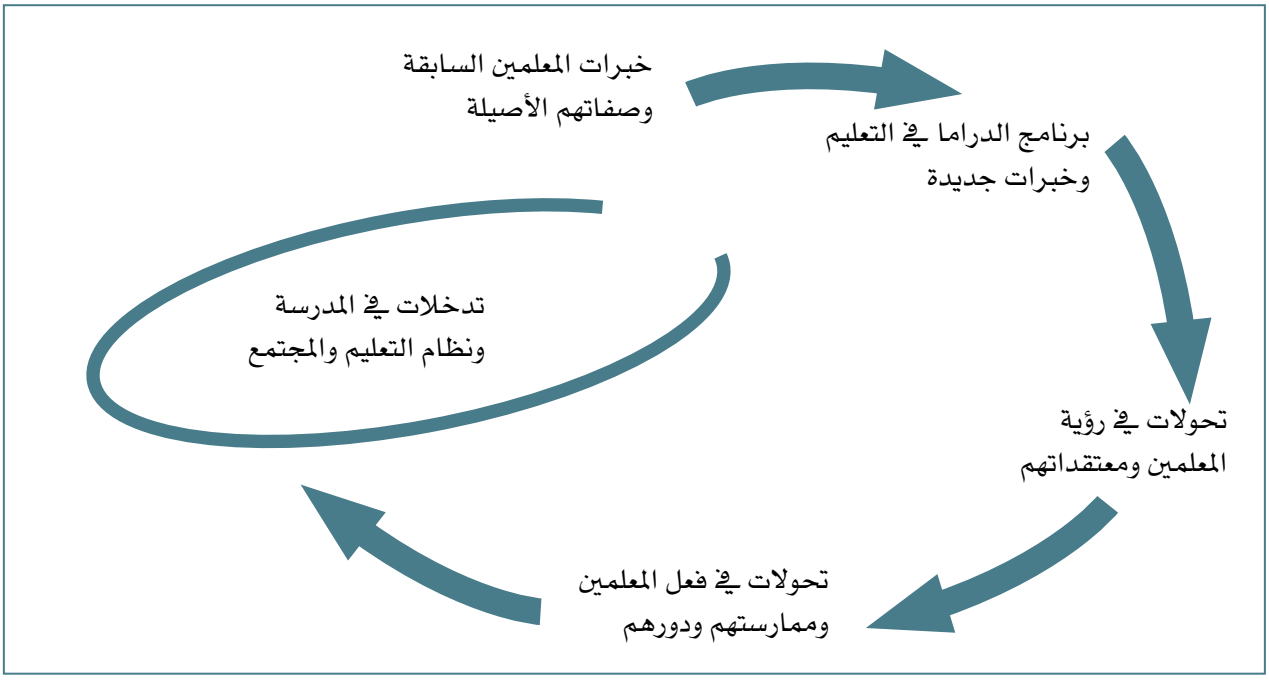
اليوم، وأنا أُقدم هذه الأوراق، أشعر بالفخر والامتنان، بأنني جزءٌ من هذه التجربة التربوية الفنية البنائية والمستمرة، وهذا المجتمع من المعلمات والمعلمين الذين يُبدون على الدوام شجاعةً كبيرة في محاولتهم وسعيهم للتكون والتأثير في دورهم ومجتمعاتهم. خطوةٌ شجاعة أن يشارك الناس تجربتهم في الصف ويتحدثون عن أنفسهم بمكاشفة، وإن كانت تبدو خاصةً إلا أنها تعبر عن المجتمعي والكوني، كانت وما زالت فكرة أن ينقل المعلمون الخبرةَ من التعلم والتدرُّب إلى التطبيق والممارسة في عملهم هي الأهم، والكتابة والتأمل في التجارب كانت منذ أكثر من عقد، ومازالت، جزءاً لا يتجزأ من التجربة. الفعل المتجدد في هذا العدد هو النشر، المجموعة الأولى من تجارب المعلمين في صفوفهم للنشر، معلمون من مناطق ودول مختلفة، على اختلاف صفوفهم وتخصصاتهم وظروفهم، يقدمون تجاربَ في تدريس الرياضيات، اللغتين العربية والإنجليزية، العلوم، الإرشاد التربوي، الإشراف التربوي، التربية الخاصة والعمل الاجتماعي، يسردون عن أنفسهم وطلابهم قصصاً ومواقف، ويقدمون للمعلمين تجاربَ يمكن أن يجربوها، ويسائلوها، ولم يركز المعلمون في هذه المقالات على تحليل عملهم بتخصص، بقدر ما كان وصفاً لتجربتهم وكيف اختبروها، وبعض التحولات التي حدثت لهم خلالها، وما الذي يميزها، كمقدمة لنشر أوراق أكثر عمقاً في التحليل والبحث مستقبلاً، نحو كتابة متخصصة مختلفة وأكثر عمقاً. يمكن أن نجد هناك الكثير من الأبحاث والدراسات في التربية والتي تختص بأمور أكاديمية لنيل درجة علمية أو غيره، لكن من النادر أن نجد تجاربَ أو دراساتٍ مكتوبةً ومقالات منشورة يقوم بها المعلمون، كفعل ذاتي متجدد، من أجل تطوير ممارستهم وتكونهم، لتكون الكتابةُ ومشاركة الأفكار والتجارب جزءاً من ممارستهم وحياتهم المهنية والشخصية.

قراءة في تجارب المعلمين

"الطالب يمكنه أن يلامس النجوم والكواكب، ويعيش دورَ المغامر أو رائد الفضاء، أن يصعد بمركبة فضائية، ويكتشف ما وراء النجوم والمجرات، يسافر ما وراء البحار، أو يغوص إلى أعماق المحيطات، يمارس هوايته في الكتابة، أو الرسم أو التصميم، ويقابل ويساعد الناس في أزمنة وأمكنة مختلفة، أو يتحدث أمام الجمهور كعالِم خبير في الأجنة أو الكيمياء".
زياد يازجين

أناقش في هذه الورقة، من خلال قراءة في تجارب المعلمين بالتحليل والوصف، أثر انخراط المعلمين في برنامج الدراما في التعليم، على أشكال من التحولات في رؤية المعلمين ومعتقداتهم، والتفاعلات مع خبرتهم

الموجودة أصلاً، وصفاتهم الأصيلة، ثم انعكاس هذه التحولات وأثرها في فعل المعلمين وممارستهم وحياتهم المهنية والشخصية بتحولات مختلفة، تتجاوز النمطي في فعلهم، إلى أفعال مغايرة وتدخلات تقود إلى تحولات ممكنة في نظام التعليم والمدرسة والمجتمع، محاولاً التركيز على بعض الأفعال في عمل المعلمين، والتأمل في معنى كونها مغايرةً ومميزة، وما مدى ارتباطها بفلسفة ورؤية واضحة؟ وكيف تحقق الانسجام والتوافق بين توظيف الدراما كشكل فني وغايات المنهاج؟ وتتبع ما تُحدثه من تحولات في نمطية التعليم ونمطية الدور في المدرسة، محاولاً تقريب المعنى بأمثلة من التطبيقات وتأملات المعلمين فيها، تكشف الفروق وتوضح التمايز بين المتغيرات. في الشكل (1-1) تظهر صورة التفاعلات والتحولات التي تحدث، مع التوضيح أنه ليس شرطاً أن تسير بنسق ثابت وبنفس الاتجاه، فهي أحياناً متداخلة في بعض الجوانب، وأحياناً يكون تأثيرها في اتجاهات مختلفة. ومن خلال التجارب الحاضرة في هذا العدد الفرصةُ متاحة للمزيد من الأفكار والتساؤلات، ولعل فتح التجربة على النقاش ومساءلتها من الغايات المهمة للكتابة والنشر.



شكل (1-1): أشكال من التفاعل والتحولات في إطار برنامج الدراما في التعليم

المحور الأول:
خبرات المعلمين السابقة وصفاتهم الأصيلة:

لدي الإيمان بقدرة طالباتي مهما كانت مسمياتُهن ومستوياتهن، فكل طالبة منهن لديها نقطة مثيرة في شخصيتها، وجانبٌ مضيء أستطيع، كمعلمة، أن أنطلق منها، من أجل الأخذ بيدها لتحقيق التكيُّف مع المحيط وبلوغ الأهداف.
سهام قرعاوي

يُعتبر هذا المحور من الأُسس المهمة في تكوُّن المعلمين، للبناء عليه وأخذه بعين الاعتبار، فهو لا يقل أهميةً عن خطط وبرامج تكون المعلمين، ويؤثر بشكل واضح في الطريقة التي يتكون بها المعلمون، ومدى مساهمتهم ومبادرتهم ودورهم في إحداث تغيير حقيقي، هذا الجانب لا يمكن إدراجه في برنامج تدريب أو ورشة عمل أثناء الخدمة ولا قبلها، ولا يمكن أن يُدرَّس في جامعات ومعاهد إعداد المعلمين. إنها مهارات وصفات أصيلة للمعلمين، يطورونها في سياق محيطهم الثقافي والاجتماعي، يكتسبونها خلال تجاربهم وخبرتهم، وهي صفات ليست فطرية، لا يمكن أن

تولد معهم، ولا يمكن أن توهب لهم، لكن يمكن أن يساهم برنامجٌ حقيقي فيه معايشة حقيقية لشراكة إنسانية واجتماعية ومهنية، في مساندة المعلمين لاستكشاف هذه الصفات وتطويرها، وبالمقابل يمكن لمعلمين يتصفون بهذه الصفات أن يدعموا ويقودوا ويساهموا بنجاح في تطوير أي برنامج. إنها مهارات إنسانية واجتماعية على المعلمين الانتباه لها وتطويرها كبشر قبل أن يكونوا معلمين.

المفكر باولو فريري في كتابه الأخير (المعلمون بناة ثقافة – رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة) والذي احتوى مجموعة من الرسائل للمعلمين، وتحديداً الرسالة الرابعة بعنوان (الصفات اللازمة للمعلمين التقدميين من أجل أداء أفضل) أوصى المعلمين بالتحلي بهذه الصفات الضرورية والمهمة من أجل أداء أفضل. وكنهج للمعلمين يمكن أن يُحدث التغيير والتحول في الممارسة والمعتقدات، قال عن تلك الصفات إنها حصيلةُ ما اكتسبه خلال الممارسة، وإنها تطورت خلال الممارسة أيضاً، فهي صفات لا تولد مع الإنسان ولا تُمنح له، وتركز على التوسط في الأمور دون تشدد أو إفراط، ومن أهم تلك الصفات التي تحتاج إلى تأمل ومراجعة دائمة صفة **التواضع**: التواضع الذي يعبِّر عن الثقة بالنفس وتقدير الذات واحترام الآخرين. صفة **الحب**: حب الناس، حب المهنة، وحب كل ما له علاقة بها، فهذه الصفة هي التي تمنح المعلم الطاقةَ لمواجهة تحديات مهنته. صفة **الشجاعة**: وهي أن لا يُخفي المعلم مخاوفه التي تتولد منها الشجاعة، ولا يسلِّم نفسه لتلك المخاوف. صفة **التسامح**: والتسامح هو الفضيلة التي تعلمنا كيف نعيش مع من يختلف عنا، إنه يعلمنا عن طريق المختلف واحترامه. صفة **الحسم**: وهي قدرة المعلم على صنع القرارات بكفاية علمية وأخلاقية دون تسلط أو تسيُّب أو افتقاد الثقة. صفة **الحكمة** في مواجهة التوتر بين الصبر والاندفاع: بحيث لا يقوده الصبر إلى الإذعان والاستسلام والتسيب، ولا يقوده الاندفاع إلى أفعال هوجاء ومسالك عمياء. **الاقتصاد اللفظي**: وهو توازن الخطاب، فلا يكون منضبطاً حد المحافظة على الوضع الراهن كما هو، ولا مندفعاً فيتجاوز كل الحدود الممكنة. **بهجة العيش**: التي تكون بإشاعة البهجة والسعادة في المدرسة، والاستعداد للتغلب على الزلات، والسعي نحو مدرسة تتحرك للأمام غير هيابة من مواجهة المخاطر، رافضةً للتقوقع، قادرة على التفكير والمشاركة والحب، وتحتضن حرارة العيش في الحياة دون أن تهدأ أو تتنازل. (فريري، 2004).

انطلاقاً من هذه الفلسفة المرتكزة على الحوار والعمل الجماعي، والتي تؤمن بقدرة الإنسان على النمو وصنع التاريخ وإحداث التغيير بالممارسة والفكرة، وتدعو إلى النقد والحرية وتمكين المقهورين ورفض التلقين والتعليم البنكي، وتدعو إلى قِيَم العدالة والمساواة ورفض التسلط، وتحقق الحوار، في سياق العمل مع المعلمين، أرى من الأهمية الوقوف عند ما يوصي به هذا المفكر الكبير في رسالته، راجياً أن تصل هذه الرسالة لكل معلم، مع الانتباه

لهذه الصفات كخطوة أولى نحو التحول، وتأمُّل ممارستنا في مدى قربنا أو بُعدنا عن هذه الصفات، والتي أرى أن الكثير من المعلمين يتصفون بها، ولستُ أدعوهم إلى الاتصاف بصفات محددة أو تبنيهم فلسفة معينة، بقدر ما أنا بصدد فحص الممارسة والتجربة في ضوء ذلك، ودعوة المعلمين إلى البحث في ممارستهم ومعتقداتهم، من أجل فهم أي فلسفة يتبنون؟ وأي دور يقومون به؟ وأي صفات يتصفون بها ومن أين جاءت؟ وإذا ما كانت كل تلك الاكتشافات منسجمةً مع واقعهم وأهدافهم المنشودة للتغيير في المدرسة والمجتمع؟

تحقُّق التحول المفيد في التعليم بحاجة إلى جهد كبير، وشجاعة عالية من المعلمين، وجَلَد في مواجهة التحديات، وتكريس صفاتهم الأصيلة، واستعدادهم الذاتي للتكوُّن والتغيير، ثم تأتي بعد ذلك مسألة الإعداد والتدريب التي تساند ذلك التوجه وتُطور مع المعلم فلسفته ودوره، أو سيغمر المعلمين ركودٌ بفعل الروتين اليومي والمتطلبات والتحديات، لتصبح أفعالُهم دعوة إلى الاغتراب، وعدم الاكتراث والاستسلام للظروف دون تأثير حقيقي، وعندها قد لا يُجدي نفعاً أي نوع من التدريب المهني للمعلمين. يصف فريري ذلك الاستسلام بأنه من أيسر الطرق في التعامل مع العوائق: «اللجوء إلى ذلك الاستسلام القدري الذي يقع فيه كثيرون منا، ويثور السؤل [السؤال]: «ماذا أستطيع أن أفعل سواء أسمَوْني معلماً أو أُماً مدللة حنوناً، وأنا ما أزال أعاني من قلة مُرَتبي، ومن عدم الاكتراث بمهنتي، كما لا أنال ما أستحقه من رعاية؟ نعم، ولأدع الأمور تجري «صحيح أن هذا هو أكثر المداخل الملائمة لسكة السلامة، لكنه موقفُ مَن أراد أن يعتزل ساحة الكفاح، وأن يعتزل التاريخ، إنه موقف أولئك الذين يرفضون التقدم نحو حلبة الصراع؛ ما يؤدي افتقادُه إلى الحط من الكرامة في الحياة». (فريري، 2004: 109)

المعلمون المبادرون ممن يتصفون بالصفات الأصيلة اللازمة ولديهم استعدادٌ ذاتي للتقدم دائماً، الذين يسعون بشكل شخصي للتكون، ولإحداث تغيير ما، لا يستسلمون، ولا يعتزلون ساحة الكفاح، هم بفعلهم وتدخلاتهم من المناضلين طوال الوقت في ساحات الكفاح من أجل كرامتهم، إنهم دائماً في حلبة الصراع، أبداً لم يعتزلوا التاريخ وإن حاول إقصاءَهم، يتخذون من مهنتهم الإنسانية وسيلةً لتحقيق العدالة والإنسانية والتحرر، وهم طوال الوقت مستعدون لبذل الجهد في سبيل ذلك. لقد رأيت صوراً لمعلمين ومتعلمين في قلب الكوارث والصف عراء، يتعلمون تحت بقايا جسرٍ مُهدَّم، أو على تلة من أرض مصادَرة، حول بيوت مهددةٍ بالهدم، أو على رصيف شارع. في الانتفاضة الأولى في فلسطين نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، كانت المدارس تُغلَق بأمر عسكري، فيتطوع المعلمون للتدريس في المساجد والكنائس والبيوت، **في أي جامعة تعلم أولئك المعلمون أن الأرض كلها مدرسة؟؟** المعلمون على الدوام كانوا وما زالوا هم روح العملية التربوية، والفعل الإنساني المتجدد والملهِم المتمثل بحضورهم هو الركيزة الأساسية لضمان تحقق أهداف التربية الإنسانية. الناس لا يتذكرون من تجربتهم في المدرسة الغرفَ الدراسية بغنى بيئتها أو فقرها، وما احتوته من مصادر متواضعة أو متطورة، في العادة لا يروون عنها قصصاً، فقط المعلمون وحدهم هم الحاضرون في الذاكرة بفعلهم، عنهم يروي الناس حكايات من المدرسة، حكايات مفرحة أو مؤلمة، عن الصف أو المادة الدراسية، عن الوسيلة أو الاختبار، عن النجاح أو الفشل، دائماً سترتبط الحكاية بمركز فاعلها والمؤثر فيها، إنها على الأغلب قصة عن معلم ما. **ولعل أكثر قصة قد نرويها ستكون عن معلم ألهمَنا، أو معلم أشعَرَنا بإنسانيتنا فاختبرناها معه، معلم مسح دمعتَنا، أو أضحكَنا، معلم أخرج أجمل ما فينا، وأشعرنا أننا أقوياء وناجحون، في لحظات كنا نشعر فيها بالخوف والإحباط والفشل.**

المحور الثاني:
خصوصية برنامج الدراما في التعليم والمدرسة الصيفية للدراما، كخبرة جديدة: لماذا نحن بحاجة إلى برامج من هذا النوع؟

"كانت تجربةً عملية ونوعية في حياتي التعلمية على كل المستويات، الشخصية منها والثقافية والأكاديمية، هي التجربة التي أمدَّتني بالقوة المعرفية، وأعطتني الأمل في أن ظُلمة التعليم النمطي يمكن إنارتُها، بخوض غمار هذه التجربة الفريدة المفعَمة بالإبداع والحرية الفكرية".

ثائر صلاح

تدريب وإعداد المعلمين عمليةٌ مؤسساتية نظامية ودورية، وهي تستدعي إبداعَ أساليب وطرقٍ ومناهج متقدمة على الدوام، وإعادة النظر في تكوُّن المعلمين قبل الخدمة وخلالها، والتساؤلات المهمة هنا: لأي غايات يتم إعداد المعلمين وتأهيلهم؟ وأيَّ معلمين نريد؟ بالتأكيد هناك حاجةٌ لمعلمين مؤهلين أكاديمياً ويمتلكون مهارات ويُتقنون أساليب تدريس حديثة، لكن التحديات في مهنة التعليم اليوم، ومتطلبات التحولات السريعة والكبيرة والخطيرة في العالم والمجتمعات، تستدعي تأهيل معلمين مختلفين يمكن أن يكونوا: قادةً ومنتجين، لديهم ثقافة وفلسفة تربوية واضحة، يتصفون بالمرونة الفكرية والعملية، يتعاملون مع الوقائع والمستجدات ومتغيرات المجتمع المتلاحقة، يطورون وجهة نظر تجاه أنفسهم وطلابهم والمنهاج وأهداف التعليم، يراجعون معتقداتهم ويتأملون ممارساتهم على الدوام، يسعون برغبة منهم في تطوير أنفسهم ومهاراتهم.

أو، يمكن تأهيل المعلمين أكاديمياً كخبراء تقنيين فقط، لكن اعتماد فكرة المعلمين، كخبراء، لن يكون كافياً لأن ينظروا إلى عملهم كمهنة إنسانية متطلباتها أكبر بكثير من الكتاب المقرر والمادة الدراسية في إطار المنهاج. يتحدث الفيلسوف الكندي آلان دونو[9] في كتابه نظام التفاهة أو (الميديوقراطية) التي تعني باللاتينية (حكم التافه)، عن دور الجامعات كمصانع للخبراء الذين تسيطر عليهم الشركات، والمستعدين لبيع عقولهم لها، وليس مثقفين ممن لديهم التزام ومُثُل، ولا مكان للعقل النقدي في هذه الجامعات، بالإضافة إلى السياسات التي تؤدي إلى تشييء المهنة لتصبح وظيفةً من أجل العيش فقط[10]، فهل يكفي أن يكون دور المعلم هو تلبية حاجة السوق، وتخريج أجيال من المتكيفين؟ «وكما إن تفاقم أزمة الثقافة وضع ثقلاً أكبر على كاهل المعلمين لكي يحققوا نتائج قابلة للقياس، فإن ما يحصل مع سائر المجتمع، أن التعليم يرزح تحت رحمة قوى السوق، بما يهدد فهمَنا للمعرفة والقيم الإنسانية« (ديفيس، 2016: ص 23) في وسط ذلك كله، لا أود التوجه في الكتابة لتفاصيل ممكنات برنامج الدراما الأكاديمية والتربوية والفلسفية ومحاوره وآلياته، كنهج تربوي وعلمي يعمل في إطار النظرية والتطبيق، هذا الموضوع يحتاج لتفصيل كبير ودراسة مركزة وتخصيص أكبر. إن تركيزي في هذه الورقة على خصوصية هذا البرنامج وروحه الإنسانية والفعل الإبداعي المرتبط به، وعلاقته الخاصة بالمشاركين وكيف يتأثر ويؤثر بهم وفي فعلهم المهني، دون انفصال عن الفعل الاجتماعي والإنساني، كما ركزت سابقاً على خبرة المعلمين الأصيلة وليس الخبرة بطرق التدريس، مع أنه شيء ضروري ومهم. أعتقد أننا بحاجة إلى تلك البرامج التي تحمل في فلسفتها ما هو أبعد من الجانب الأكاديمي أو العلمي، برامج تمتلك الممكنات التي تحرر وتؤهل وتعزز دورَ المعلم الإنسان، المعلم الذي يفكر كفنان وليس كفني، معلم مثقف، يدرك مخاطر الأزمات التي يمر بها المجتمع، ويعمل على مواجهتها، معلم يدرك أنه ليس خادماً للمنهاج المقرر، وأنه قبل أن يكون معلمَ مادة هو معلم بشر، وممارسته أقرب للقيم الإنسانية منها للقيم المادية، برامج تمكنهم من إعادة التفكير بدورهم وأهدافهم من التعليم، تُعنى بالأساليب الحديثة والتدريب العلمي والعملي، وتُعنى بالثقافة والفنون والأدب، والتأمل والكتابة، برامج تعزز الصفات الأصيلة عند المعلمين وتدعمها. بعضٌ من هذه العناصر أو جميعها يمكن أن نرصدها في سياق العمل مع المعلمين في برنامج الدراما في التعليم، وانعكاس مشاركتهم على حياتهم المهنية والشخصية والاجتماعية خلال الانخراط في البرنامج، وما أثرها في المعلمين وسياق عملهم.

تجربة المدرسة الصيفية للدراما هي من أبرز المحطات في

البرنامج تأثيراً في مجتمع المعلمين المشاركين، لقد كانت على مدى سنوات نقطةَ تحول مهمة لأغلب من شارك فيها. الحضور في ذلك المكان بغناه الأكاديمي والمعرفي والفكري والثقافي والاجتماعي، يجعل المعلمين أقربَ إلى مجتمع إنساني تشاركي، يعيد المعلمون فيه تأمل ما مضى من تجربتهم المهنية والإنسانية، ويستدخلون عليها الخبرة الجديدة، ليعودوا مُحمَّلين بأهداف جديدة وإصرار على التغيير. تلك المشاركة لم أعرف في حياتي المهنية، رغم كثرة برامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة وخلالها، برنامجاً بهذا الزخم وما يتركه من أثر في المشاركين، وكأنه يُعيد للمشاركين عين براءة طفولتهم، ليشاهدوا بها صوراً نقية عن العالم وعن أنفسهم، إنها تشبه الفجوة «حيثما امتلكنا فرصة أن نفسر أنفسَنا لأنفسنا ونصنع المعاني». (ديفس، 2016: 216/2017)، كأنما يستعيد المعلمون فيها تلك الحاسة التي لا يمكنهم بعدها التخلي عنها، ولو ابتعدوا عنها فلن يستطيعوا نسيانها. تولد لديهم خلال انخراطهم في التجربة تحولاتٌ في طريقة التفكير، متشابكة على تفاصيل مركَّبة كالطبيعة الإنسانية، فهو مشروع إنساني يستهدف المعلم الإنسان لأجل مجتمع أكثر إنسانية، تحولات تطورت من خلال نمو الوعي والمعايشة، وزادت من شغف المعلمين بالتجربة، عصية على الوصف الدقيق أحياناً، لأنها مزيجٌ من تحولات في الرؤية والفهم وإعادة التفكير في معانٍ خاصة تتأمل في: مَن أنا؟ ما هو دوري كإنسان؟ أين أقف من العالَم؟ الذات، الآخر، الحلم، ومعانٍ عامة تبحث في: أهداف التعليم، دور المعلم، غاية المدرسة، الثقافة، القيم، المجتمع، الأيديولوجيا، الفن، المعرفة، الخبرة .... وكل تلك التساؤلات والمعاني والمواقف مصحوبة بالطاقة والرغبة والشغف والتأمل الدائم، والألم أحياناً والبهجة أحياناً أخرى.

وصف المعلمون في كتاباتهم عن التجربة ذكريات الطفولة وألعابَها، وعادت إلى الذهن ذكرياتُ الدور الأول في الفعل الإنساني والنمو المهني، كأنهم في حلم أعادهم إلى أساس نموهم كبشر ومعلمين: «أول دور قمتُ به عندما كنت صغيرةً دورُ الأُم مع دُميتها، كنت أُعامِل دميتي البلاستيكية كأنها طفلٌ حقيقي، كنتُ أسمع صوت ضحكتها عندما أكون مسرورة، وكنت أسمع صوتَ بكائها عندما أتخيل أنها جائعة أو مريضة، وكنتُ أرى آثار سير قدميها وحركاتها عندما أقوم بتحريكها للأمام وللخلف، وهذا يذكرني بمقولة سمعتُها: إن الفنان الحقيقي هو الذي يُسمعك كركرةَ الطفل بالرغم من أنك لا تسمعها، وهو الذي يُريك أثر الطير في السماء بالرغم من أنك لا تراه».[11] كأن المشاركة أحيت فيها إحساس الطفولة ودورَ الأم والفنان والمعلمة والإنسانة، مزيجٌ من عناصر إنسانية خالصة، إنها حالة من الانكشاف ووضوح الرؤية التي تجللها الخبرة الطويلة، وضباب الأيديولوجيات المختلفة، وواقع المعلمين الصعب.

في المدرسة الصيفية، وفي التجربة التي تستمر لسنوات.. يحلِّق المعلمون برؤية أوضح فوق كل ما يغشى البصيرة والبصر من معتقدات وأفكار موجهة، وينفتحون على عالم من المكاشفة، تختلط فيه الذكريات بالخبرة والطفولة والحلم والشغف والتأمل، وفي وسط ذلك كله تتراجع الصورة النمطية: أن المعلم هو نتاج التدريب والخبرة العملية، وهو رسول لمهام منهاجية وأهداف تعليمية فقط، وتنكشف على صورة أن التعليم هو خبرةٌ إنسانية وفطرة جمالية مُفعَمة بالحب والبراءة. معلمة أخرى تعيدُها التجربة إلى ذلك الانكشاف: «وأنا طفلة ... كنت أجمع الدُّمى وأتخيلها طلاباً في الصف، وألعب معهم دورَ المعلمة، كنت أُطلق اسماً على كل دمية، وأحاول أن أعلمها بينما كنت أنا أتعلم، وأتخيل الموقف بحذافيره، من هنا بدأت قصتي مبكراً مع التعليم، وارتبطَت به بطريقة ما، وكما لاحظ ذلك أهلي أيضاً، وكما تخيلت، وصلتُ لأن أكون معلمةً في واقع حقيقي أرتبط فيه بالخيال والحقيقة معاً».[12] لم تقل الحقيقة فقط، بل الخيالَ والحقيقة معاً، فخيال الطفولة كان عين الحقيقة، وحقيقة المعلمة لم تخلُ من الخيال، إن خبرتها في التعليم قديمة جداً وإن كانت خبرتها التقليدية قصيرة، قديمة منذ علَّمت الدمى في غرفتها أشياء كثيرة، وتعلمت منها، إنها خبرة الفطرة والروح والبراءة، تلك الخبرة التي ربما لا تعترف بها الشهادات أو التقييمات التقليدية، لكنها تنمو وتكبر بفطرة إنسانية تجعل خبرة المعلمة وكأنها نمَت من لحم ودم.

في مجتمع المدرسة الصيفية، تارةً يبتعد المرء عن نفسه ليراها بوضوح، وتارةً يقترب كأنه يقف فوقها، ويرى بوضوح أين يقف وماذا يفعل، وكيف يطور فهمه لنفسه ودوره؟ وتارةً يقترب من نفسه ويحضن فيها حُبه لمهنته وطلابه وإنسانيته، ويحضن التجربة بتساؤلات كبيرة وفهم يروح ويغدو، ثم يعاهد نفسه أن يستمر في العمل على التغيير لحياة أفضل له ولطلابه، متمنياً أن تطول

هذه الإقامة وهذا الاستكشاف، لكنها سرعان ما تنتهي، فيعود المعلمون لأنفسهم وصفوفهم بشغف تلك التجربة، ويحاولون إعادة احتضانها بالعمل والتطبيق، لتُزهر من جديد في أنفسهم وفي صفوفهم وعيون أطفالهم. «عزَّزَت مشاركتي في المدرسة الصيفية ثقتي بنفسي، ووفرت لي كماً هائلاً من المعلومات التي لم أسمع بها، وساعدتني على توظيف ما تعلمتُه في جميع جوانب الحياة المختلفة، سواء على صعيد التعليم أو صعيد العمل أو الحياة الاجتماعية..... لقد أتاحت ليَ الدراما مدخلاً جديداً في تعليم الأطفال المرتبط بلعبهم».[13] إنها تُعيد الثقة للمعلمين بأنفسهم، وتؤثر في جميع جوانب حياتهم، «هي الدراما التي داعبت مخيلتي وأيقنتُ بأهميتها، وبدأتُ استخدامها، وكان حافزي الكبير لذلك ما تعلمتُه في المدرسة الصيفية للدراما التي أمدَّتني بزخم كبير من المعرفة والتطبيق».[14] تساعد التجربة المعلمين على التأمل وتحفزهم، بالإضافة إلى ما تقدمه من معرفة جديدة مرتبطة بالعمل والتطبيق. «تجربة الدراما في سياق تعلمي من أعمق التجارب التي خضتُها، معايشة الخطط الدرامية مع المدربين الرائعين جعلتنا أكثر نُضجاً، أكثر عمقاً في التفكير، أكثرَ إدراكاً لإنسانيتنا، جعلتني أجد شغفي وطموحي، نعم لقد ألهموني بأن أعمل على تطوير مهاراتي في البحث والكتابة لأعبِّر عما يدور بخاطري، وأبني خططاً درامية تفيد طلبتَنا والمعلمين».[15] تجربة عميقة، تجعل المعلمين أكثر نضجاً وأكثر عمقاً في التفكير، والأهم أكثر وعياً بإنسانيتهم ومهمتهم الإنسانية، وتطوير مهارات المعلمين في البحث والكتابة والتأمل. عندما تخرجت من المدرسة الصيفية في عام 2009 كان فوجُنا هو الفوج الأول للمدرسة الصيفية، وسُمي فوج (محمود درويش) شاعرنا الكبير، الذي توفي وقت انعقاد المدرسة الصيفية ونحن في السنة الثانية لها من عام 2008، لطالما بث هذا الشاعر في روحي قوةَ التحدي، ولعله كان الأقدرَ على وصف نضالنا بقوله «وحياتنا عبءٌ على ليل المؤرخ، كلما أخفيتُهم طلعوا عليَّ من الغياب». المدرسة الصيفية للدراما كأنها هيأت لنا مرةً أخرى الطلوع من غياباتنا كمعلمين، وعُدنا للحضور، حضرنا بصوت مسموع، وعمل مقدر، وفهم ورؤية، وشغف بالاستمرار والعمل، لقد أحدثت تجربة المدرسة الصيفية تحولاً كبيراً في حياتي كمعلم وإنسان، وما زالت التجربة مستمرةً ومُلهمة لي، ولكثير من المعلمين.

المحور الثالث:
تحولات في رؤية المعلمين ومعتقداتهم:

"كانت بدايةُ انخراطي في برنامج الدراما في التعليم/المدرسة الصيفية للدراما، نقلةً نوعية في طريقة تدريسي ورؤيتي وتغيراً حقيقياً في محاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهني كمعلمة رياضيات".

روند المصري

برنامج الدراما في التعليم لا يقوم على إقصاء الخبرة الأصلية لدى المعلمين، إنما يكشفها في مجال الرؤية للتأمل والتفكير فيها والبناء عليها، ويستدعي إلى الوعي الصفات والممارسات والأفكارَ والمعتقدات لتأمُّلها ومساءلتها.

ونتيجةَ تشابك واشتباك بين ما يحمله المعلم من صفات ومعتقدات، وبين الخبرة الجديدة والتجربة التي يتعرض لها خلال انخراطه، وما يتيحه البرنامج من سياقات للمتعلم كي يتعلم ويتدرب ويتحاور مع ذاته ومع الآخرين، تحدث خلخلةٌ إيجابية لدى المعلم تنتجُ عنها تحولاتٌ ما، ومن هذه التحولات تحولٌ في رؤية المعلمين ومعتقداتهم عن دورهم وعن التعليم، مع الانتباه لوجود صفات أصلية للمعلمين إلى جانب خبرتهم، هذه الصفات يمكن أن تساهم في دعم هذا التحول وتطويره ونقله للفعل لاحقاً، أو يمكن أن تقاومه، وأهم شيء في هذه التحولات هو أنها تحولاتٌ حقيقية.

الحقيقة تعني ارتباط التجربة بالفعل، أي أنها تحدث والمعلمون قادرون على الانخراط والتذوق وملاحظة قوتها، فهي تحدث بالفعل. حقيقية تعني التميز، وكأن هناك مراحلَ عدة في حياة المعلمين أو برامج ينخرطون فيها لا تُحدث لهم تحولات، بمعنى أنها غير حقيقية، غير ملموسة وليس لها أثر أو نتائج. حقيقية لأنها بإرادة المعلم ودعمه، إنه يرغب في هذا التحول ويريد المزيدَ منه «كانت نقطةَ تحول حقيقية، شكلت منعطفاً مهماً في حياتي المهنية والشخصية، واحتوت على محطات مهمة في مسيرة التعليم والتعلم الخاصة بي وبطلبتي، واشعلَت الشرارةَ لبداية سلسلة جديدة من التفكير والعمل والتأمل، بمستويات مختلفة«.[16] هذا المعلم يصفها بالحقيقية وبأنها نقطة تحول ومنعطف، ذلك لأنها أحدثت تغيراً، هذا التغير تجاوز التأثير في حياة المعلم المهنية إلى حياته الشخصية، **كإنسان**، وأشعلت شرارةً نحو **أهداف جديدة ورغبة في** التفكير والعمل و**التأمل**. ومن التحولات المهمة أن التجربة جعلت المعلمين **أقدرَ على الرؤية** بشكل أوضح واكتشاف ما لم يكونوا قد اكتشفوه سابقاً، أثَّرت في شخصيتهم وتفكيرهم وأسلوب حياتهم ودورهم، «ولعل أهم التجارب التي أستطيع أن أفخر بها وألتمس أثرها الواضح في شخصيتي وتفكيري وأسلوب حياتي وممارستي لدوري، كمعلمة لأطفال صعوبات التعلم، هي تجربتي مع الدراما والتحاقي بالمدرسة الصيفية لتعليم الدراما في سياق تعلمي، حقاً هي تجربة لها أدواتها ومُدخلاتها وملاحظاتها ومُخرجاتها، كنت أرى الدراما بمثابة العدسة المكبرة التي أستطيع من خلالها رؤيةَ ما لم يستطع الإنسان العادي رؤيته، أستطيع **رؤية واكتشاف التفاصيل** الدقيقة لأي موقف تعليمي أو إشكالية أو معضلة، بعدستي أكتشف ما عجزتُ عن اكتشافه سابقاً».[17] هذه الرؤية التي تكونت دفعت المعلمين ليكونوا متأملين ومستكشفين نحو التغيير، جعلت نظرتهم أكثر عمقاً، منتبهين للحياة: حياتهم وحياة طلابهم، «أدركتُ أن الدراما تُعلمنا التأمل على المستوى الشخصي في حياتنا وعلى المستوى المهني كمعلمين، وتساعدنا على تطوير أفكارنا، والنظر إلى المواضيع **بعمق** لنكون معلمين أفضل في تخصصاتنا ذاتها **وفي الحياة**، تدفعنا لأن نكون **متأملين** ومستكشفين، وتدفعنا نحو التغيير».[18] ومن نقاط التحول المهمة عند المعلمين هي نظرتهم لطلابهم، فعندما أصبحوا **أقدر على الرؤية** بشكل **أوسع وأعمق**، **وأصبحت نظرتهم تأملية**، **ومرتبطة بالحياة**، أصبحوا قادرين على **فهم طلابهم** والنظر إليهم من زوايا مختلفة، وتحقيق تلك الرؤية بشكل عملي وليس نظرياً فقط، «أعطتني الفرصة أن أحقق ما أريده، كمعلمة، وأن **اهتم بالطلاب** قبل اهتمامي باللغة. الدراما هي التي توفر لي السياقات المتخيلة من ناحية إجرائية، وقدمت لي أفكاراً لدوري كمعلمة، جعلتني أنظر إلى الطلاب نظرةً مختلفة، وتعليمهم أنهم هم الأساس والمحور بشكل عملي. الدراما في سياق التعلم جاءت لتُحدث لي **ثورةً** في طُرق وأساليب التعلم».[19] أوجدت نوعاً من **النضج في التفكير**

والحكم على الأمور **وأنتجت حواراً داخلياً** «لكنني حتماً تغيرتُ في تعاملي وحكمي على الأمور، هذا النضج وهذا الحوار الداخلي لم يكن بهذا العمق وبهذا المستوى دون معايشة تجربة قوية كتجربة الدراما في سياق تعلمي».[20] ومن التحولات المهمة، إدراك المعلمين أهميةَ عدم إصدار الأحكام الجاهزة والآراء المُسبقة، وأن **كل شيء قابل للتساؤل والتحليل والفهم** «أن لا تكون أحكامي مُعدةً مُسبقاً وجاهزة، عليَّ أن أتروّى وأفهم وأتساءل وأحلل، علمتني الدراما أن أترفَّق قبل إطلاق أحكام واهية وظالمة على أفعال الإنسان أو ظروفه، فكل شيء قابلٌ للتساؤل والتحليل والفهم».[21]

هذه بعض أشكال التحولات الحقيقية التي تحدث، والتي عبَّر عنها المعلمون بعد مشاركتهم في المدرسة الصيفية. بالتأكيد لا يمكن إيراد كل التحولات بأشكالها المختلفة ومستوياتها، وحتى تكون حقيقية علينا أن نتابع انتقالها وتحولها إلى ممارسة حقيقية في الصف وفي المجتمع، وهذا ما سأناقشه في المحور الرابع من هذه الورقة في ممارسة المعلمين، كيف أنها أصبحت تحولات عمليةً تنتقل من المدرسة الصيفية إلى الغرفة الصفية، ثم تعود للفحص والتأمل والمشاركة مرةً أخرى، وتُحدث تحولاتٍ أخرى أكثرَ نضجاً وأكثر قوة.

المحور الرابع:
تحولات في فعل المعلمين وممارستهم ودورهم:

"عززت مشاركتي في المدرسة الصيفية ثقتي بنفسي، ووفرت لي كماً هائلاً من المعلومات التي لم أسمع بها، وساعدتني على توظيف ما تعلمتُه في جميع جوانب الحياة المختلفة، سواء على صعيد التعليم أو العمل أو الحياة الاجتماعية، لقد أتاحت ليَ الدراما مدخلاً جديداً في تعليم الأطفال المرتبط بلعبهم".

أريج موسى

مؤشراتٌ جوهرية مشتركة في هذه التجارب المتنوعة في محتواها، والمتشابهة في تميزها عن نمطية الممارسة التقليدية، .ما المُختلف في هذه التجارب؟ ما الذي يميز هذا النوعَ من الممارسة؟ ما مدى ارتباطها بفلسفة ورؤية واضحة؟ وكيف تحقق الانسجام والتوافق بين توظيف الدراما، كشكل فني، وغايات المنهاج؟

المعلمون في هذه التجارب من الدراما التكونية أو دراما عباءة الخبير يقدمون أشكالاً مختلفة من توظيف الدراما، حيث اختلاف تخصصاتهم وأهدافهم وموادهم الدراسية، فهناك تخصصاتُ الرياضيات، واللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والعلوم، والمرحلة الأساسية، والتربية الخاصة، والإرشاد والإشراف، والعمل المجتمعي، كذلك هم من بيئات ودول مختلفة، لكن تتقاطع تجاربُهم في مبادئ أساسية ومؤشرات مُلفتة ونتائج متنوعة، هذا التنوع مهم للمعلمين، حيث يقدم لهم أشكالاً وطرائقَ مختلفةً من العمل، ومتشابهة تقريباً من حيث الأساسيات والمبادئ والغايات، سأُشير في هذا المحور إلى أهم النقاط المركزية التي أرى أهميتَها، كتحولات في الممارسة وتميزها في هذه التجارب، مع التأكيد أن هناك العديد من التحولات الأخرى الجوهرية والمختلفة بعدة مستويات:

- أدوار مختلفة للمعلمين في الدراما والصف.
- ممكنات تعلم نشط للطلبة في السياق المتخيل، ونمو شخصي واجتماعي، وتكاملي.
- فرص للتعلم عبر المنهاج والمواد الدراسية.
- المعلمون يكتشفون طلابهم، في مواقف إبداعية.

وسأترك الفرصة للقارئ لمتابعة تفاصيلها في التجارب المنشورة، وكيف تمثلت بطريقة عملية، وماذا قال عنها أصحابُها.

أدوار مختلفة للمعلمين، في الدراما والصف:

"حتى أحل المشكلة من داخل الدور، قررتُ أن أستثير عاطفتهم، فربما شعروا بالتهديد بسبب الدخول المفاجئ، بدأتُ باتخاذ وضعياتٍ دفاعية تبين أنني خائفٌ منهم، رفعتُ يدي لأغطي وجهي كما علَّمنا ريتشارد، ثم لما فشلت، تكورتُ على الأرض في وضعية الجنين، لكنهم استمروا في مهاجمتي".

مهند حاج

المعلمون يؤدون أدواراً مهمةً داخل الدراما وخارجها، وهم بذلك يقدمون دوراً مختلفاً للمعلم، يؤثر في دوره وانعكاس ذلك على رؤيته وأهدافه، وهو بذلك يصبح ليس معلمَ دراما جيداً، بل معلماً جيداً كما تصفه هيثكوت، وهذا أيضاً يخلق في الصف سياقات متنوعةً من أجل التعلم والاستكشاف، وتنخفض سلطة المعلم، ويتحول الصف من حيز رسمي بارد إلى مساحاتٍ حرةً للبحث والتعلم والاستكشاف والمغامرة والتحدي والمتعة، «كما تظهر في هذا النهج أشكالٌ مختلفة لدور المعلم، فهو هنا يعمل في أكثر من سياق، يحضّر بشكل جيد، ويعمل مع طلابه في العالم المتخيل لبناء المهام، ويساعدهم، كمعلم، في تيسير مهمتهم والتعلم عنها في الصف، فهو ينتقل داخل وخارج الدور، وهذا شكل جديد من دور المعلم يتنازل فيه عن سلطته وأنه صاحب المعرفة ومانحها».[22] في الصفوف العادية خلال الممارسة التقليدية تجد السياق يكاد يكون متشابهاً في جميع المدارس، حيث المكان هو الصف، وفيه معلم وطلاب ويؤدون نشاطاً ما في الزمن الحاضر، أما في تجارب المعلمين في الدراما، فترى سياقاتٍ متنوعةً وأدواراً مختلفة في الخيال والواقع، حيث يتغير المكان ليصبح الصف مكاناً متخيَّلاً، وتتغير أدوار المعلم والطلاب ليكونوا أناساً آخرين متخيَّلين، ويتغير الزمن ليكون في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، والزمن ولو كان متغيراً لكنه في لحظة الدراما يكون في الحاضر، حيث الطلاب والمعلم في المكان المتخيل، وفي أدوارهم يواجهون حدثاً ما هنا والآن، «وكان دخولي(كمعلمة في دور) استراتيجية جديدة، إلا أن لها أثراً كبيراً في اندماج الطلبة بالقصة، مشاركتي بالمدرسة الصيفية جعلتني أشارك طلابي بالدور، لا أن أقف وأُعطي الأوامر».[23]

في هذه التجارب تجد المعلماتِ والمعلمين في أدوار مثل (حطاب، العالِم إقليدس، العالِم فيثاغورس، عصفورة، مالك حديقة، مهاجر، شخص من قرية، مفاوض، طفل،

الأحدب، والد الأحدب، مفاوض، رئيس هيئة....) ويتحول الصف إلى (غابة، قاعة اجتماعات لخبراء، طائرة، شاطئ، معرض سيارات، قرية، فضاء، بيت، شارع....) والطلاب في أدوار مختلفة لأناس متخيَّلين (خبراء، سكان قرية، مغامرون، مستكشفون، عصافير، مهاجرون....) وفي هذه السياقات البعيدة عن التمثيل والمختلفة عن التقليد الساذج، يتنقل المعلم مع الصف بين السياق المتخيل والصف الواقعي. وهم بهذه الأدوار المتخيلة يضعون الطلاب في تحديات وتوترات تحتاج الى تفكير وبحث وحلول واستكشاف «من خلال قراءتي واطلاعي على أساليب ونظريات التدريس الحديثة شعرت بحيرة وتساؤل كبيرين عن دوري كمعلمة، وخاصةً مع التوجه الكبير بأن يكون الطالب هو مركز العملية التعليمية، وكنت أسأل نفسي كيف ستكون شكل مساهمتي في البيئة الصفية؟ وما دوري، كمعلمة، في تعلم يمحور العملية التعليمية نحو الطالب؟ ومع دراستي للدراما كواحدة من أساليب التدريس الحديثة، ومشاركتي العملية في مساقات المدرسة الصيفية للدراما، بدأت ملامحُ دوري كمعلمة تبرز وتتضح أكثر، حيث وجدت أن الدراما لا تنفي دور المعلم ولا تهمشه، بل إن المعلم يلعب الدورَ الأهم من خلال تخطيط الموضوع مسبقاً، وصياغة الأهداف التعليمية وتحديد الأدوار»».[24] إن المعلم يخطط جيداً، ويقوم بعدة أدوار داخل الدراما وخارجها، فهو يخطط ويحضّر المصادر، ويبني الأنشطة، ويشارك الصف اللعبة. في حالات متعددة، يمكن أن يكون متحكماً يحدد المهام ويوضح المطلوب، ويمكن أن يكون ميسِّراً يهيئ الأنشطة، ويساند في إتمام المهام، ويمكن أن يكون ممكّناً، بحيث يستكشف مع طلابه. وخطاب المعلم أيضاً يكون مختلفاً، فمرةً يتحدث بصوت الزميل، ومرةً بصوت المدرب، ومرةً بصوت الدور، بحسب ما يقتضيه السياق ويتطلبه في الخيال والصف الواقعي.

ممكنات تعلم نشط للطلبة في دور، وفرص للتعلم عبر المنهاج والمواد الدراسية:

> "إن مشروعاً من هذا النوع يعطي فرصةً لأن نسمعَ صوتَ الطلاب والطالبات في بلادنا، لكي يقولوا لنا ما المدرسة التي يريدونها".
>
> ميساء عيسى

التحول في دور المعلم ودور الطلاب ووضعُهم في سياق متخيل بحضور الشكل الفني، يقود إلى تحولات مختلفة، ويترك أثره في مجالات أخرى في الصف، منها تعلم المواد الدراسية، والتعامل معها بعيداً عن التلقين والحشو، فيصبح التعلم ممتعاً في سياق من البحث والاستكشاف والتحدي وحل المشكلات، وارتباط ذلك في سياق يشبه الحياة. بالإضافة إلى التعلم الشخصي والاجتماعي والمهارات الحياتية، والشكل الفني، في هذه التجارب، يمكن أن نجد غايات التعلم عبر المنهاج واضحةً ونشطة، نجد في هذه التجارب الكثير من الأمثلة والتي سأورد بعضها على سبيل المثال وليس الحصر:

1. في اللغة العربية يفعّل المعلم الكتابة من داخل الدور فيُنتج الطلبة نصوصاً أدبية:
«مجموعة من الطلاب تذكروا أنّ (نور) كاتبٌ مبدعٌ، لهذا اهتموا كثيراً بلغة نور في الكتابة، فنرى هنا جماليات لغوية في كتابة هؤلاء الطلبة الذين لم يركّزوا على انفعالات نور وردّات فعله تجاه «التنمُّر» الذي يتعرض له، على اعتبار أنّه كاتب يكتب في دفتره إبداعاته قبل وبعد ما تعرض له، فانشغل البعضُ إذاً بإبداع ولغة الشخصية –(الدور) أكثر من القصة، ومن المفارقة أنّ الطالب الذي يتخيل أن نوراً كتبَ شعراً مثلاً، اضطر لأن يكتبَ شعراً، مكتشفًا في ذاته ممكناتٍ لغويةً لم يكن يدركها».[25]
2. أو تعمل المعلمة في اللغة الإنجليزية على رفع مستوى الصف في المحادثة، والتغلب على مشكلة الخجل والخوف من تعلم اللغة الإنجليزية واستخدامها:
«لقد أتاح استخدام استراتيجية عباءة الخبير الفرصةَ للطالبات لاستخدام اللغة الإنجليزية في المهام الواجب عملُها، حيث تم توظيف كافة المصطلحات والتراكيب اللغوية المطلوبة منهن في المنهاج الفلسطيني أثناء أدائهن المهام المختلفة في العالم المتخيل، على سبيل المثال عندما تلقت الطالبات في العالم المتخيل الرسالة من الزبون من أجل معرفة رؤيته ورغبته في إعادة بناء المدرسة، حيث توجب عليهن كخبيرات العمل ضمن مجموعات والقيام بترجمة وتفسير كافة الكلمات

والمصطلحات المستخدمة، من خلال استخدام مصادر التعلم المختلفة من قواميس وانترنت»[26] اتضح لي خلال التطبيق أن اهتمام الطالبات والتزامهن بالعمل قد تزايد كلما تطورت معرفتُهن واستيعابهن لما هو مطلوب، ما جعل دراسة المنهاج الدراسي جذابة وذات معنى، ووضع الطالبات في مركز عملية التعلم، وكان ذلك واضحاً عند مقارنة تحصيل الطالبات في الاختبار القبْلي لمهارات المحادثة باللغة الانجليزية باستجابتهن وتحصيلهن بالاختبار البَعْدي».[27]

3. في الرياضيات تربط المعلمة أهداف الدرس في تعلم الهندسة في الحياة، وبأسلوب مشوق تخوض الطالبات مغامرات للبحث وإنجاز مهام في العالم المتخيل تقود إلى تعلم الرياضيات وفهمها:.

«بعد مقابلة الحطاب تتوقف الدراما، ثم العودة إلى غرفة الصف، الطالباتُ بمساعدة المعلمة يعملن على تجهيز المهمات الهندسية من خلال المنهاج المدرسي والمصادر المختلفة الأخرى، وذلك لمساعدة الحطاب في السياق المتخيل».[28]

4. في الإرشاد تساعد الدراما المرشد التربوي على استكشاف ومعايشة الموضوع بعمق، ما يضع المشاركين في مواقف يواجهون أنفسهم ويقررون بشأن حياتهم ومستقبلهم، لقد كتب أحد طلابه في التجربة:

«طالب (2): كم من قناع لبستُ لإرضاء الآخرين، الآن باستطاعتي خلعَ قناع إرضاء والدي على حساب توجُّهي الأكاديمي، هم يريدون مني أن أتجه نحو التخصص العلمي الذي لا يتناسب مع قدراتي، أما الآن فسأخلع قناعَ المراضاة وأقولها إنني وحدي مَن يحدد مستقبله».[29]

المعلمون يكتشفون طلابهم . مواقف إبداعية . وممكنات مميزة لديهم:

"هي الدراما التي داعبَت مخيلتي وأيقنتُ بأهميتها وبدأتُ استخدامها، وكان حافزي الكبير لذلك ما تعلمتُه في المدرسة الصيفية للدراما التي أمدَّتني بزخمٍ كبير من المعرفة والتطبيق".

دالية صالح

إلى جانب التغيُّر في الأدوار للمعلمين والطلاب، وانفتاح التجربة على ممكنات التعلم في السياقات المتخيلة، استكشاف البشر وظروف الحياة، واستكشاف المعلمين والطلاب لأنفسهم وخياراتهم فيها، وممكنات التعلم عبر الشكل الفني، تعلُّم في المعرفة والمهارات والفهم واستكشاف المنهاج، ظهرت في التجارب لحظاتٌ من الانكشاف، حيث رأى المعلمون لدى طلبتهم ممكناتٍ إبداعيةً لم يروها من قبل، حين هيؤوا لهم مساحاتٍ تمكنهم من استخدام فهمهم وطاقاتهم وأفكارَهم، والتعبير عنها في حماية الدور، وانخفاض سلطة المعلم وارتفاع سلطتهم في العالم المتخيل، استكشاف في الدراما وانكشاف في رؤية المعلم على معتقداته ووجهة نظره من الطلبة وإمكانياتهم:

1. اكتشاف مواهب الأطفال وقدراتهم والأسباب التي تمنع ممارستهم لهذه المواهب والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وذلك الانكشاف لم ينحصر في رؤية المعلم فقط، بل لاحظه معلمون آخرون، ما يعني أن أثر العمل ينتقل مع الطلبة إلى خارج حدود الحصة والصف:

«الطلبة أشخاص موهوبون، ولكن الروتين والتسلط الاجتماعي والسلطة هو ما يُفقدهم هذه الميزة، طلبة هذا الصف أصبحوا أكثر تحرراً بعد إعطائهم المساحة، وبدأت تظهر ملامح الإبداع والموهبة علانيةً، وهذا أيضاً لاحظه المعلمون المتابِعون لكافة اللجان المدرسية».[30]

2. وهنا، وضمن التجربة، انكشفت رؤية المعلمة لترى أشياء غير الاختبارات والحفظ والوظائف، فترى حياة من التفاعل، هذا التفاعل ليس في صف عادي، إنه لطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة، لم تركز المعلمة على أنها رأتهن يكتبن أو يقرأن أو يحسبن أو يحفظن ويُرددن فقط، بل تجاوزن تلك الرؤية نحو ما هو أعمق:

«فضمن هذه التجربة كنت أرى طالباتي يفكرن، يعملن مع بعضهن، ويبحثن عن حلول، يتناقشن، ويسارعن، ويختلفن، ويتأمَّلن، ويقدمن أفكاراً، للمرة الأولى».[31]

3. وهنا تظهر المعلمة في سلطة أقل، تسمح للطفل أن يقدم رأيه ويدافع عنه ويفاجئها أيضاً، المعلمة هنا تنتقل بدورها إلى مساحات إبداعية لا تظهر كثيراً، فهي تتنقل في عدة أدوار في الخيال والواقع، فهي في

الواقع مشرفة تربوية، تقدم نموذجاً مختلفاً للعمل في الميدان والتعامل مع المعلمات والمعلمين بشراكة ونمو مهني مشترك، وتتنازل عن سلطتها مرةً أخرى في الخيال، فتمكن الطفل في السياق المتخيل وهو في دور الخبير أن يقول لها (لا) ليُثبت فكرته ورأيه، لتقول إنها تتعلم منهم، والأطفال يتحملون المسؤولية ولا يتنازلون عن أهدافهم. أن يقول الطالب(لا)، إنها كلمة لا نسمعها كثيراً في الصف العادي، لقد وفر له الدور هذه القدرة وهذه المساحة والحماية.

«واحدةٌ من الإضافات، كانت اقتراحَ طالب إضافةَ كاميرا مرتبطة بالهاتف الجوال داخل السيارة، وأخرى حساسات تضاف إلى السيارة مرتبطة بنظام التكييف، ففي حال وجود أشخاص داخل السيارة وانخفض معدل الأكسجين أو ارتفعت الحرارة يُشغل نظام التكييف مع إدخال الهواء من الخارج. انفعلت مع الفكرة وقلت: أو يفتح نوافذ السيارة، فرد الطفل قائلاً: لا، قد تتعرض السيارة بالأطفال لخطر أكبر في حال فُتحت الشبابيك كالسرقة وغيره، كل هذا المستوى العميق من التفكير وغيره من الأفكار المتراوحة لن تكون لولا المستوى العالي من الانخراط والاندماج.... وما كانت رغبة ومثابرة الطفل (س) في تعلم كتابة الأعداد الكبيرة وسعيه خلفي إلا مؤشراً على عمق انخراطه بالدور وإحساسه العالي بالمسؤولية».[32]

4. ومعلم العلوم يتعلم من طلابه، ويرى أنهم يستحقون الثقة، وأن لديهم إمكانيات، لقد رآهم أصحابَ خبرة ولا يتنازلون عن أهدافهم، في الوقت الذي ما زالت فكرة كون الطلاب أوعيةً بحاجة لملئها فكرةً موجودة في سياق التعليم التقليدي.

«تعلمتُ من طلبتي أثناء تطبيق الحصة أن أثق بهم، لأنهم يملكون شيئاً مهماً، ومن خلال معايشتهم الدور والنقاش الذي كان يدور بين بعضهم بعضاً، فرأيتهم حقاً كأصحاب خبرة يسعون إلى هدف ولا يتنازلون عنه».[33]

5. الضوء في دهاليز وعي الأطفال، كما عبر عنه المعلم، الحكمة، الموهبة، القدرة، الجمال، أياً كان من هذه الأشياء، فهو شيء موجود لدى الطلبة، وقادرون على صنعه وإنتاجه. المعلم هنا يكتشفه، يراه ويلتقطه، ويساعدهم على استكشافه، استخراجه، تطويره، وليس منحه أو تعبئته في آنية فارغة: «الآن وأنا أسترجعُ تلكَ التجربة ثمةَ فكرةٌ واحدة تشغلُني، وهي أنّ كلّ ما حدث من توتر وجمال واستكشاف هو من صنع الطلبة، هم الذين صنعوا وجهة النظر خاصتي، مشَاعرهم، أفكارهم، حياتهم، كل ما حدث هو شيءٌ منهم، ذاك

الضوء الغريب الموجود فعلاً في عوالمهم الداخلية، ولم يكونوا بحاجة لأكثر من سياق متخيل، لشيء ما، لأحد ما لينقّب عن الضوء في دهاليز وعيهم».[34]

6. «إنتَ عايز إيه؟» هكذا سألت مروة. «إحنا هنحميك»، هذا ما قاله يوسف، ثم أصغى الجميع. السياق يضع هؤلاء الأطفال في مواقف تتكشف فيها العدالة الإنسانية الناصعة في خيالهم، إنهم يجربون إنسانيتهم، يختبرونها ويطورونها، في أي مكان في العالم أو أي سياق انتصر فيه يوسف وأصدقاؤه للإنسانية، أو حموا شيئاً منها، سيبقى المعلم في هذا السياق هو أول من اكتشف فيهم هذا الشعور وهذه الرغبة، وساعدهم على اختبار إنسانيتهم واكتشافها وجعلها ملهِمةً للآخرين:

«مروة، واحدة من أجمل العاملين في المخيم، والتي كانت تأخذ الدراما بجدية كبيرة، كانت تحاول أن تسأل الأحدب وسط الحمحمة الرهيبة «إنت مين؟»، «إنت عايز إيه؟» بكل صدق. لقد استغليت أسئلةً مروة بإعطاء معلومات «أنا عايز المساعدة!» وقتها قرر يوسف أن يلعب اللعبة، بدأ يتدخل، فسأله عن ماذا يريد مرة ثانية، قلت له: «أنتم هتقتلوني زي ما أهل القرية هيقتلوني!»، فرد بكل التعاطف في العالم: «لا! ما تخافش! إحنا هنحميك!» ثم بدأ يحول بين زملائه وبين الاعتداء على الأحدب، بدأ يطمئن عليه ويطمئنه.. لقد مرت لحظات من الهدوء المؤقت بسبب يوسف، أصغى فيها الجميع وبدأوا الاستجابة كيوسف، طرحوا أسئلة».[35]

المحور الخامس: ممكنات التدخل في المجتمع، وتجاوز أسوار المدرسة

"في هذه التجربة، إنما نحن نُعيد المجتمع إلى براءته، نستكشف ونحاور ونسائل بعفوية شبه مطلقة، خالية من أي تحفظات على مستوى الفعل، والصف ببراءته يُحدث تغييراً في المجتمع على مستوى الفعل والمعنى".

عصمت زيد

منذ أقل من نصف قرن، قبل أن تطغى التكنولوجيا والقيم المادية، كان لمعلم المدرسة دورٌ كبير في حياة الناس، كانت المدرسة صغيرةً والصفوف مُجمَّعة، وكان دور المعلم كبيراً، شهدتُ في حياتي كيف كان الناس يلجؤون للمعلم، في حل بعض مشكلاتهم، كان يتقدمهم في المناسبات والطقوس الاجتماعية والدينية، ويتحدث باسمهم، يسألونه عن أي موضوع، ويستشيرونه في كل مُلمّة، كنت في بعض الليالي أغفو في فراشي وأنا أسمع صوت زائر في البيت جاء ليكتب رسالةً لابنه أو أخيه في الغُربة، لم أكن أفهم كثيراً ما كان يقول، وكأنه يتحدث إلى قريبه البعيد، بينما كان أبي يحول ذلك الحديث لرسالة مكتوبة، أو كان يقرأ رسالةً فيحولها لحديث مع الضيف، كأنه يقرأها بصوت كاتبها، كأن المعلم كان أباً روحياً للمجتمع، ووجوده ودوره كان بالنسبة للناس دوراً جوهرياً حين كان المعلم جزءاً من العيش.

اليوم لا يحتاج أحدٌ للمعلم حتى يكتب له رسالة على ضوء سراج، ومع التحولات الكبيرة في المجتمع لم يعد الناس بحاجة لتلك الروح الحكيمة في حياتهم، ولم يتقلص دور المعلم وتأثيره في حياة الناس والمجتمع فقط، أخشى أن دوره تقلص تأثيرُه حتى في المدرسة، بعض المتشائمين يعتقدون أن مهنة التعليم هي من المهن المهددة بالانقراض، ولست هنا في موضع المفاضلة، بين زمنين، ولا أزكي ذلك الزمن الماضي، وإن كنت أحبه. إن الاهتمام بالزراعة، مثلاً، وحب الزراعة، لا يعني أن نتعلق بالمحراث القديم ونستعمله اليوم في عصر التطور التكنولوجي والآلات التي توفر الوقت والجهد. الموضوع لا يتعلق بانتقال المحراث القديم إلى عصرنا اليوم، بل بانتقال قيمة ذلك المحراث المتمثلة بالإنتاج، هذا هو المعنى، نحن لم نترك المحراث القديم، نحن فقدنا قيمة وجودنا كمنتجين، وابتلعتنا قيمة الاستهلاك. إذاً، لا أحد يرغب، بالطبع، أن نعود بالمجتمع إلى زمن الكتاتيب وهيبة المعلم، إنما نريد من ذلك الزمن قيمة المعلم كعضو فاعل في المجتمع وشريك في العيش، فمع مرور الزمن وانتشار التكنولوجيا، وتعدد وسائل التواصل، ومحركات البحث العملاقة، وسهولة الوصول إليها، وكل تلك التحولات في العالم، حدثت تحولاتٌ أخرى في الثقافات، والقيم، وطرق العيش، وأخذت القيم المادية تطغى على حساب دور المعلم الإنساني والاجتماعي. التربية بحاجة دائماً إلى مواكبة هذه التحولات والتعامل معها، وذلك يتطلب أن يكون المعلم بقدر تلك التحولات،

واعياً لها، ويمتلك الرؤية والمهارات والعزم على النجاح في إثبات دوره عملياً في مهنة لا غنى عنها، وإلا فالنتيجة هي استمرار تراجع دور المعلم إلى كابوس، أن تأخذ الآلة مكانه يوماً ما، أرجو أن لا يحدث ذلك مطلقاً.

في وسط كل تلك التحديات والمعيقات التي تبدو متشابكة مثل غابة، كيف يمكن للمعلم أن يبقى ظاهراً، مرئياً، في الدور والأثر، يؤثر في صفّه، أو في المدرسة، أو المجتمع؟ المعلمون يؤمنون بأن عملهم يتخطى حدود المدرسة وأسوارها، وأن هذه مهمتهم، إلى أي مدى يحدث ذلك؟ ليس هذا هو السؤال الذي نحتاجه، السؤال الأهم هو: كيف يمكن أن يحدث ذلك؟

المعلمون محاصَرون في وظيفة مهامها الصفية والكتابية كثيرة، ولها متطلبات إدارية، والكثير من المشاكل التي نعرفها جيداً، والتي لن تمنح المعلم الفرصة ليتدخل حتى في صفه بأفعال غير مكررة، لكن في هذه الورقة طوال الوقت هناك ملامح معلم تتجلى، يتكون ويظهر بتفاصيل واضحة، صفاته الأصيلة، وأفعاله المغايرة، يحمل فلسفة ورؤية، يتدرب على مهارات وأساليب، يؤمن بدوره ومهنته، يدرك تحولات المجتمع، ولديه من العزم والطاقة ما يدفعه للاستمرار. إن معلماً بهذا الحجم من التطلعات والإرادة والصفات، سيكون قادراً على إحداث التأثير في العالم، واسترداد القيمة الإنسانية بكونه شريكاً في العيش ومعلمَ حياة، وبالتأكيد يتطلب هذا الأمر طاقةً عالية وتضحيات، وعزماً قوياً، وصبراً، وقوةً مساندة.

الأثر والتغيير يتمثل في مستويات، بعضُها قريب يمكن أن نلحظه ونتأمله ونتعلم منه، وبعضُها بعيد ربما يحتاج لجيل كامل. على مستوى التأثير القريب فإن المعلمين يتفاعلون بتدخلاتهم في حدود خارج الصف، وأحياناً خارج المدرسة، وعلى مستوى التأثير البعيد فإن المعلمين يعملون في حضرة الأمل أنهم يحملون رؤيةً ويعملون لتحقيقها فيما يرونه مستقبلاً، ويستعدون له.

تدخلات مباشرة:

1. عمل في مشاريع على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي. في هذه التجربة يشرك المعلم معه في التجربة معلمين وفنانين من المجتمع المحلي، وفي مؤسسة من مؤسسات المجتمع، والتجربة مستلهَمة من تجربة عالمية: «أيضاً الدراما مصممة بحيث يشارك فيها معلمون مختلفون، خصوصاً في الخطوات التأسيسية (التي تسبق أولى لحظات الدراما: لحظة تلقّي رسالة الزبون) التي نخلق فيها المكان ونحييه، ثم مرحلة تأطيرنا في دور الصحافيين، مستلهماً فكرة التعاون بين المعلمين في تجارب ريجيو إيميليا و5×5×5= إبداع. ..... شارك في هذه الدراما حوالي 25 صديقاً وصديقة تتراوح أعمارهم بين 10 و13 سنة، بالإضافة للمتطوعين والقائمين على إدارة المخيم (ليتجاوز العدد الـ40 أحياناً)، شاركوا بتفاعل كبير وبندّية عالية وتعلم مشترك حقيقي».[36]

«في المدرسة كان الأثر واضحاً على العديد من الزملاء، من خلال ما تناقله الطلبة من ردود فعل على الحصص الصفية التي استخدمنا فيها عباءة الخبير..... فوجدنا التشجيع الإيجابي منهم، مع الفضول البنّاء، وقد أثارهم الفضول للتعرف على استخدام الدراما التعليمية في الغرفة الصفية، فكانت جلسة حوارية حول الدراما وأهدافها وكيفية اسغلال قدرات الطلبة ومهاراتهم وتطويرها نحو هدف إنساني عميق أو قيمة إنسانية».[37]

«الطالبات أصبحن أكثر نشاطاً، يتعاملن مع بيئتهن الاجتماعية، اعتدن أن يكنَّ صريحات مع أنفسهن وبدأ خوفُهن من ارتكاب الأخطاء يقل بالتدريج».[38]

2. إشراك أولياء الأمور للمساعدة وتسهيل عملهم وتقييم النتائج. حول العمل الإرشادي وقضايا متعلقة بالطلاب والمادة الدراسية: «طلبة هذا الصف أصبحوا أكثر تحرراً بعد إعطائهم المساحة، وبدأت تظهر ملامح الإبداع والموهبة علانية، وهذا أيضاً لاحظه المعلمون المتابعون لكافة اللجان المدرسية، وكمّ المشاركة في الأنشطة المدرسية، وعلى كافة الصعُد من قبل طلبة هذا الصف، ما جعل الرغبة عند بعض الزملاء المعلمين استخدام هذا الأسلوب. أكد لي كل من تواصلت معهم أن التغيير ملموس، حيث ذكر لي أحد أولياء الأمور أن ابنه أصبح على درجة عالية من الاندماج والتواصل الاجتماعي الراقي داخل الأسرة ومحيط الأقارب، وحضور كافة مناسباتهم الاجتماعية، بعد أن كان ممتنعاً عن هذا النمط من العلاقات».[39]

«فعلاً توجه لوالديه ودافع عن اختياره مرة أخرى، بل أحضر والده إلى المدرسة كي يعقد الاتفاق معه أمامي».[40]

3. تدريب معلمين آخرين، إدارة ورشات في المجتمع المحلي:
من ضمن المتطلبات التي تقدم في برنامج الدراما، أن يقوم المعلم بعقد ورشة عمل في مدرسته أو مجتمعه المحلي ويكتب عن التجربة، فالعملية طوال الوقت تشاركية، وهي نوعية أيضاً وغير نمطية.
«لم تعد استراتيجياتي في تدريب المعلمين بمعزل عما تعلمتُه في الدراما، الكثير من الأنشطة الدرامية ساعدتني في التأثير بشكل عميق في المتدربين، طبقتُها مع المعلمين في لقاءات التدريب على صعيد التدريب».[41]
«طرحنا الفكرة في المشاركة في دورة دراما عباءة الخبير على المدارس، لتكون المشاركة حسب الرغبة، فانضم خمسة وعشرون معلماً ومعلمة، بدأنا مع المجموعة بتطبيق خطة حول حديقة الحيوان، انخرط المعلمون بشكل تام في الأنشطة، وبالرغم من ظروف الصيام والتعب، إلا أن مستوى اهتمامهم كاف لتحدي كل المعيقات وتحقيق هذا المستوى من الانخراط والتفاعل».[42]
«استعنتُ في توظيف الدراما بمتدربة تدرّس بالجامعة لتؤدي دور العصفورة، وتشاركني التطبيق».[43]
«كما أن نقل التعلم للبيت كان له أجمل الأثر في عملي، حيث أخبرتني إحدى الطالبات أنها طلبت من والدتها مساعدتها للتخلص من الأفعى».[44]
4. إشراك مديريات التربية والتعليم في المشاريع: «ووصل هذا الصدى للجميع، حيث أعربت رئيسة القسم ومدير التربية عن إعجابهم بالدراما في السياق التعلمي، ورغبتهم في توسيع مشاركة المزيد من المعلمين في الدراما».[45] وعلى مستوى مديريات التربية والتعليم في معظم المحافظات فإن توظيف الدراما في التعليم وقصص نجاح المعلمين تلقى ترحيباً واهتماماً، حيث يشارك مديروها في أنشطة المعلمين والمشاركة في ورش العمل وحضور المعارض.
5. المشاركة في المعارض والبحوث على المستوى المحلي والدولي، والنشر في مجلات محلية وعالمية: شارك المعلمون والمعلمات في مبادرات ومشاريع محلية، منها مبادرات على مستوى الوطن، ومن الأمثلة عليها تجربتان في هذا العدد، حيث أنتجت المعلمة روند المصري بعد تجربتها في توظيف الدراما في تعليم الرياضيات معرضاً علمياً لنتائج المشروع والتطبيق وإنجاز الطالبات، وقد حضر المعرض مدير مديرية تربية وتعليم وسط الخليل، وباحث من «القطان» والهيئة التدريسية للمدرسة، وأولياء أمور، كما شاركت في مسابقة للأبحاث للهيئة الفلسطينية للرياضيات (رفاه)، كذلك مبادرة المعلمة ميساء عيسى في توظيف عباءة الخبير لرفع مستوى تحصيل طالبات الصف الحادي عشر ودافعيتهن في تعلم مهارات المحادثة للغة الإنجليزية، والتي ترشحت لجائزة الإنجاز والتميز لدعم التعليم للعام 2019، بالإضافة إلى العديد من الإنجازات في سياق المدارس والمديريات، والأوراق المنشورة في مجلات محلية وعربية وعالمية.

ومن النتائج التي ظهرت في مجتمع المعلمين، والبرنامج، وسياق التربية والتعليم العام خلال نشاط المعلمين وحركتهم:

- تحول معلمين من متدربين في البرنامج إلى مدربين لمعلمين آخرين، يساهمون في قيادة البرنامج.
- البرنامج يمتد ويتسع، ويشهد تنوعاً وتوزيعاً جغرافياً، وهو أصلاً يضم معلمين من الوطن العربي.
- دراسات وأبحاث ورسائل ماجستير ودكتوراه في التخصص لمعلمين انخرطوا في البرنامج.
- إقبال كبير من المعلمين كأفراد ومؤسسات على البرنامج.
- رغبة وزارة التربية والتعليم فعلياً في التعاقد مع المؤسسة، للعمل على مشروع مشترك يقوم على تدريب مدربين في موضوع الدراما.
- أرشيف كامل ضخم من التجارب والكتابات والمقالات والصور.
- ترجمات متنوعة ومتخصصة في حقل الدراما في التعليم.
- تطور لدى المعلمين في الجانب النظري والتطبيقي.
- عمل المعلمين الفلسطينيين مع خبراء أجانب.
- تواصل مستمر مع المعلمين لسنوات طويلة.

إضافة إلى الكثير من التجارب والقصص والتحولات التي حدثت مع الأطفال والمعلمين.

وعلى الرغم من إمكانيات المعلمين المحدودة، وانحصار دورهم في التدريس داخل المدرسة كوظيفة، ومهما كان حجم التدخل وأشكاله، من الملفت أن تشغل هذه الفكرة المعلمين المؤمنين بمهنتهم، وأن يشعروا أنهم جزء من مجتمع أكبر وأن دورهم أكبر من حدود الصف. في هذه

التجارب نرى بعض التدخلات للتأثير في مجتمع الطلاب والمعلمين في المدرسة وفي المجتمع أيضاً في اختراقات خارج حدود المدرسة، كأنها مدرسة بلا أسوار استعادت علاقتها بالمجتمع المحلي، ونحن نسعى لتطوير مشاريع مع الصف تنتقل إلى مجتمع المدرسة والمجتمع العام كمشروع يبدأ من الخيال ويصبح حقيقياً. إن مجتمع المعلمين في برنامج الدراما هو بحد ذاته مؤثر في المعلمين كجزء من المجتمع، من خلاله يشعر المعلمون بقيمة وأهمية دورهم الإنساني والاجتماعي، ويعيد لهم الثقة بأنفسهم كمحاورين فاعلين، وفي إطار هذا المجتمع المصغر يشعر المعلمون بالأمان، والثقة في قدراتهم.

كلمة ليست أخيرة ... نحن هنا وأكثر

هذه «الكتابة الملتصقة بالعيش»[46]هي نتاج تجربة المعلم والصف، وفعل المعلمين وتدخلاتهم في الممكن، حيث تأخذنا التجربة للعيش والتأمل والتساؤل والكتابة، وهي امتداد وصدى للتجربة الأكبر، حيث يعيش المعلمون أيضاً التجربة بالكتابة، فتتيح لهم التأمل والتساؤل وانفتاح الخيال والتجربة على أفق أوسع وفعل جديد، يفككون التجربة بالمعايشة والكتابة، ويعيدون تركيبها بشكل مختلف، وقد بنوا منها سقالة نحو تجربة أكبر ووعي أعمق وشغف أقوى. مرةً أخرى، أرى أن هذا العدد يشهد لحظة ميلاد حقيقية جديدة لبعض ما كنا مستعدين له وكنا نراه، حين نقدم مجموعة من تجارب المعلمات والمعلمين في ميادين عملهم وبأقلامهم، ليست التجارب الأولى، ولن تكون الأخيرة، وليست التجارب المثالية، فهناك العشرات بل المئات من التجارب التي نُفذت في سياق التجريب في برنامج الدراما في سياق تعلمي، المتمثل في المدرسة الصيفية وما ارتبط بها، وهناك أرشيف كامل لجميع أعمال المعلمين المكتوبة كمتطلبات في البرنامج ومتطلبات تخرج. ما أعنيه أنها التجربة الأولى للمعلمين في نشر تجاربهم في صفوفهم، ولا شك أن مشاركة التجربة بالنشر يتطلب شجاعة عالية. لا يزعم أصحاب هذه التجارب أنها نماذج، لكنها دون شك تجارب حقيقية، عاشوها بكل تفاصيلها بالكد والعرق والكثير من الحيرة والتردد والقلق أحياناً، والشغف والسعادة بالإنجاز والتعلم أحياناً أخرى. إنها تنبض بالروح لمعلمات ومعلمين يناضلون من أجل تكونهم وتكون طلابهم، في محاولة لجعل عملهم مؤطراً في أُطر فكرية، وأن يكون أكثر عمقاً ونضجاً، عند ارتباطه بالفعل

المغاير بالتجارب والخبرة العملية، معلمون يحاولون العمل في إطار النظر إلى التدريس كعلم وفن، ويتحملون بجهد منهم مسؤولية نموهم المهني، ويراجعون ويتأملون ممارساتهم ومعتقداتهم على الدوام. إنها صوت المعلمات والمعلمين الذي يعلو ليقول نحن هنا .... وأكثر.

شكراً كبيرة للزميلات والزملاء الأعزاء من المعلمات والمعلمين الذي بذلوا جهداً عظيماً، وشجاعة كبيرة لتقديم تجاربهم في هذا العدد رغم كل التحديات والصعوبات، كخطوة أولى نحو أن يحتوي كل عدد على مجموعة جديدة من التجارب لمعلمين آخرين، وأن نستمر في العمل على التجريب والكتابة والتكون والبحث في ممارستنا، ودائماً نحن في انتظار اقتراحاتكم وآرائكم في مشاركة التجارب وتطويرها.

الهوامش:

1 إيمانويل كانت أو إيمانويل كانط (بالألمانية: Immanuel Kant): هو فيلسوف ألماني من القرن الثامن عشر (1724 – 1804). عاش كل حياته في مدينة كونيغسبرغ (جبل الملك) في مملكة بروسيا. كان آخر الفلاسفة المؤثرين في الثقافة الأوروبية الحديثة، وأحد أهم الفلاسفة الذين كتبوا في نظرية المعرفة الكلاسيكية. كان إيمانويل كانط آخر فلاسفة عصر التنوير الذي بدأ بالمفكرين البريطانيين جون لوك وجورج بيركلي وديفيد هيوم. (المصدر: ويكيبيديا، بتاريخ: 2019/10/14).

2 من مقالة إيمانويل كانط المشهورة للإجابة على سؤال ما هو التنوير؟ كوينجسبرج/بروسيا، في 30 شباط 1784، نقلاً عن الموقع الإلكتروني (نواقيس) https://nawaqees.com، بتاريخ 2019/10/14.

3 الفجوة: هي مصطلح يعود للكاتب (إدوارد بوند) وهو كاتب مسرحي إنجليزي معاصر ومخرج مسرحي وشاعر، والفجوة هي: الفرصة التي نمتلك فيها أنفسنا لنصنع المعاني، وتفتح هذه الفجوة عن طريق حدث الدراما، وعندما لا نفعل ذلك ستقوم قوى السلطة مثل الإعلام والدين والسياسة وغيرها التي تتنافس فيما بينها، بتفسير الواقع وتأويل العالم لنا لملء الفجوة (ديفيس، 2016).

4 دوروثي هيثكوت (1929 –تشرين الأول 2011) بدأت حياتها عاملة في مصنع للنسيج، ومن ثم اتجهت إلى المسرح، وتحولت إلى التعليم، وقد وظفت الدراما في مجال تعليمها. تعتبر دوروثي مبتكرة نهج "عباءة الخبير"، وهو نهج يمزج ما بين الدراما والتعليم عبر فكرة تخطيط المشروع وبنائه. عملت في العديد من الجامعات في بريطانيا والخارج، وألّفت العديد من الكتب والمقالات الأكاديمية، وتعتبر رائدة في هذا الحقل. المصدر: برنامج البحث والتطوير التربوي/ مؤسسة عبد المحسن القطان، رام الله /فلسطين.

5 ألان دونو (Alain Deneault)، أستاذ الفلسفة والعلوم السياسية المعاصر، جامعة كيبيك الكندية، وهو في نهاية عقده الرابع من العمر، صدر كتابه (نظام التفاهة) باللغة الفرنسية العام 2017.

6 عباس، جعفر (2019). التفاهة صارت أيديولوجيا، موقع عربي21 (arabi21.com/story/108987)، أُخذت عن النت بتاريخ 2019/10/5.

7 انظر في هذا العدد: أريج موسى، (أثر الخيال في المعلمة والأطفال)

8 انظر في هذا العدد: سماح ريحان، (معلمة تستكشف بمعية طلابها)

9 انظر في هذا العدد: أريج موسى، (أثر الخيال في المعلمة والأطفال)

10 انظر في هذا العدد: دالية صالح، (فضاء الدراما وعملية التعلم)

11 انظر في هذا العدد: سحر زماعرة، (من الحاجة إلى الإبداع، دور مختلف للمشرفة التربوية)

12 انظر في هذا العدد: زياد يازجين، (أكبر بكثير من مساحة غرفة صفية)

13 انظر في هذا العدد: سهام قرعاوي، (في غرفة المصادر ... كيف تساعد الدراما المعلمة في صف ذوي الاحتياجات الخاصة)

14 انظر في هذا العدد: روند المصري، (إقليدس وفيثاغورس في الخليل)

15 انظر في هذا العدد: سماح ريحان، (معلمة تستكشف بمعية طلابها)

16 انظر في هذا العدد: سحر زماعرة، (من الحاجة إلى الإبداع، دور مختلف للمشرفة التربوية)

17 انظر في هذا العدد: أريج موسى، (أثر الخيال في المعلمة والأطفال).

18 انظر في هذا العدد: روند المصري، (إقليدس وفيثاغورس في الخليل).

19 انظر في هذا العدد: أريج موسى، (أثر الخيال في المعلمة والأطفال).

20 انظر في هذا العدد: دالية صالح، (فضاء الدراما وعملية التعلم).

21 انظر في هذا العدد: غسان نداف، (اللغة كممارسة للحياة ... أن نكتب يعني: أن نعيش!).

22 انظر في هذا العدد: ميساء أبو نعمة، (عباءة الخبير ... فرص وممكنات لتعلم اللغة).

23 المصدر نفسه.

24 انظر في هذا العدد: روند المصري، (إقليدس وفيثاغورس في الخليل).

25 انظر في هذا العدد: ثائر صلاح، (الدراما في الإرشاد وتحديات في قضايا اجتماعية).

26 انظر في هذا العدد: ثائر صلاح، (الدراما في الإرشاد وتحديات في قضايا اجتماعية).

27 انظر في هذا العدد: سهام قرعاوي، (في غرفة المصادر ... كيف تساعد الدراما المعلمة في صف ذوي الاحتياجات الخاصة).

28 انظر في هذا العدد: سحر زماعرة، (من الحاجة إلى الإبداع، دور مختلف للمشرفة التربوية).
29 انظر في هذا العدد: زياد يازجين، (أكبر بكثير من مساحة غرفة صفية).
30 انظر في هذا العدد: غسان نداف، (اللغة كممارسة للحياة ... أن نكتب يعني: أن نعيش!).
31 انظر في هذا العدد: مهند حاج، (تعلّم عند خط الأفق... الدراما كتدريب على الجسارة في التجربة والاستكشاف).
32 انظر في هذا العدد: مهند حاج، (تعلّم عند خط الأفق.. الدراما كتدريب على الجسارة في التجربة والاستكشاف)
33 انظر في هذا العدد: زياد يازجين، (أكبر بكثير من مساحة غرفة صفية).
34 انظر في هذا العدد: روند المصري، (إقليدس وفيثاغورس في الخليل).
35 انظر في هذا العدد: ثائر صلاح، (الدراما في الإرشاد وتحديات في قضايا اجتماعية).
36 المصدر نفسه.
37 انظر في هذا العدد: سحر زماعرة (من الحاجة إلى الإبداع، دور مختلف للمشرفة التربوية).
38 المصدر نفسه.
39 انظر في هذا العدد: أريج موسى، (أثر الخيال في المعلمة والأطفال).
40 المصدر نفسه.
41 انظر في هذا العدد: سحر زماعرة (من الحاجة إلى الإبداع، دور مختلف للمشرفة التربوية).
42 انظر في هذا العدد: غسان نداف، (اللغة كممارسة للحياة ... أن نكتب يعني: أن نعيش!).

المراجع:

- ديفيس، ديفيد . (2016). **تخيل الواقعي ... نحو نظرية جديدة للدراما في التعليم**، ت: وليد السويركي، ط1، رام الله، مؤسسة عبد المحسن القطان.
- العيادي، عبد العزيز. (2007). **فلسفة الفعل**، ط1، صفاقص-المغرب: مكتبة علاء الدين.
- فريري، باولو. (2004). **المعلمون بناة ثقافة/رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة**، ترجمة: حامد عمار وآخرون، ط.1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- كاتافييز، كيت. تحرير: ديفيس، ديفيد . (2005). «التغريب هو (مسرح أوشفيتز) استكشاف الشكل في مسرح إدوارد بوند»، ترجمة: عيسى بشارة وآخرون، **رؤى تربوية**، العدد 54/53، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- هيثكوت، دوروثي. (2012). **المعلم الحقيقي والمستقبل**، ترجمة: عيسى بشارة. **رؤى تربوية**، العدد 37، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.

رؤى

أثر الخيال في المعلمة والأطفال

استكشاف في معاني الحقوق، الحرية، الظلم، المقاومة، وتوظيف مهارات إبداعية للغة في درس العصفورة والأفعى (دراما تكونية لأطفال بعمر 7 سنوات)

أريج موسى

عندما كنتُ صغيرة، شاهدت آلة للتنقل عبر الزمن في أحد برامج الرسوم المتحركة، حيث كان الأشخاص يتنقلون من مكان إلى آخر، ومن زمن إلى آخر باستخدام آلة الزمن. ولم أكن أتوقع أن يأتي اليوم الذي أتنقَّل فيه إلى كل العوالم والأزمنة وأنا في مكاني وزماني، دون استخدام الآلة، إنما باستخدام الدراما والخيال، حيث نبحث عن حلول للمشاكل، ونعيش مواقفَ حدثت وتحدث في أماكنَ وأزمنة متعددة.

الفنان الحقيقي وخيال الأطفال

أول دور قمت به عندما كنت صغيرة، دور الأُم مع دميتها، كنت أُعامل دميتي البلاستيكية كأنها طفل حقيقي، كنت أسمع صوت ضحكتها عندما أكون مسرورة، وكنت أسمع صوت بكائها عندما أتخيل أنها جائعة أو مريضة، وكنت أرى آثار سير قدميها وحركاتها عندما أقوم بتحريكها للأمام وللخلف، وهذا يذكّرني بمقولة سمعتها أن الفنان الحقيقي هو الذي يُسمعك كركرة الطفل بالرغم من أنك لا تسمعها، وهو الذي يُريك أثر الطير في السماء بالرغم من أنك لا تراه. أما في الروضة، فكنت أنتظر اللحظة التي نذهب فيها إلى غرفة الألعاب لأُمسك أدوات الطبيب وألعابَ التركيب والدمية العروسة، لكن في المدرسة لا أتذكر يوماً أن المعلمة جعلتنا نؤدي دوراً أو نُمسك لعبة، غير قول المعلمة: (من يقلّد لنا صوتَ الديك أو العصفور؟؟) لقد كان تعلُّمنا معظم الوقت بالحفظ والتلقين.

وعندما كنت في الجامعة سمعت عن التدريس والدراما، وكنت أعتبر أن من يطبق هذا الأسلوب ليس له معرفةٌ بالتعليم، وأنه يضيع وقته ووقت الطلاب في أمر لا قيمه له، وأنهم يهدفون لتدمير الطلاب بجعلهم يمثلون بعيداً عن المنهاج. ثم بعد أن عملت بديلةً في مدرسة حكومية، رأيت إحدى المعلمات تُمسك بيديها ألعاباً ودُميً داخلةً للصف، عندها طلبت منها أن أحضر حصتها، وقد كانت المرة الأولى التي أرى فيها هذا النوع من التعليم (باللعب والدراما)، وعندما ناقشتُها أخبرتني بأن طلابها ينتظرون حصصها بفارغ الصبر، وأن مستواهم التعليمي ممتاز. منذ تلك اللحظة بدأت أفكر بتطبيق هذا الأسلوب، وقد شاهدت تطوراً ملحوظاً بمستوى الطلاب، حتى أنني كنت أشعر بفرحة وتغيير كبيرين في أسلوب تعليمي للطلاب، وبدأت أبحث عن هذا الموضوع في الإنترنت، وشاهدت نماذج من الحصص التي تنفذ بأسلوب الدراما، وشاركت بدورات المسرح بتكليف من مديرية التربية والتعليم.

ثم كانت مشاركتي في المدرسة الصيفية للدراما، حيث شعرت بأنني أمسكت الكنز المفقود عن الدراما، ما

دفعني إلى أن أخوض هذه التجربة وأتعلم الدراما بشكلها المختلف. كانت بدايةُ معرفتي بالمدرسة الصيفية من خلال كتاب وصل إلى المدرسة عن طريق مكتب مديرية التربية والتعليم، وقمت بالسؤال والاستفسار حول المدرسة ممن مروا بهذه التجربة، كما إنني استعنت بالإنترنت للبحث عن تساؤلاتي حول هذه المؤسسة والمدرسة، وما جذبني للاطلاع على هذه المدرسة هو -أولاً- تجربتي مع طلبتي عندما كنت أظن أن الدراما هي أن يقلّد الطلبة صوتاً أو حركة لشيء معين، كالحيوانات أو الأطفال، أو أصوات الرياح والأفعى والرصاص وغيرها، أو أن أطلب منهم حفظ نص من الدرس، وأن يذكروه كما حفظوه، دون الالتفات إلى أي شيء آخر كنفسية الطالب أو رأيه، وثانياً مشاركتي في دورات المسرح المدرسي مع جهات مختلفة ومدربين مختلفين، فكان ظني أن الدراما والمسرح شيءٌ واحد لا يمكن تجزئته.

قدمت الطلب، ثم كانت المرحلة الثانية بعد قبول طلبي، حيث تم الاتصال بي للذهاب للمقابلة، والتي كانت مختلفة عن جميع المقابلات التي أجريتها، فقد كنت أظن أن اللجنة المكونة من ثلاثة أشخاص ستطرح الأسئلة بشكل فردي عن المؤسسة ومفهوم الدراما وغيرها من الأسئلة المعهودة، ولكن الدهشة كانت عندما طلبوا من الجميع الدخول إلى القاعة، فكانت ورشة عمل حقيقية، فيها الكثير من التعلم والاستكشاف والمغامرة والقراءة والكتابة والتأمل، تساءلت: إذا كان كل ذلك في ورشة أولية كمقابلة وتعارف، فكيف ستكون المساقات الكاملة إذاً؟! وبالفعل كانت مشاركتي في المدرسة الصيفية، وتم قبولي للمشاركة، وخلال مشاركتي في المستويات الثلاثة حملت الكثير من الخبرة والمعرفة والمهارات والأفكار، والكثير من القصص والحكايات والتأملات التي لا يمكن أن أتحدث عنها جميعها، ولا يمكنني أن أعبر عن كل شيء في هذه التجربة، فلديَّ الكثير لأقوله عنها.

مشاركتي في المدرسة الصيفية وأثرها عليّ كمعلمة

لقد عززت مشاركتي في المدرسة الصيفية ثقتي بنفسي، ووفرَت لي كماً هائلاً من المعلومات التي لم أسمع بها من قبل، وساعدتني على توظيف ما تعلمته في جوانب الحياة المختلفة، سواء على صعيد التعليم، أو صعيد العمل أو الحياة الاجتماعية، كما أنني استفدت من تجارب

الآخرين وخبراتهم أثناء الحديث عن ظروف حياتهم بكافة مناحيها، كما أنها جمعت بين الدول العربية، ما جعلنا نطّلع على حياة وأفكار وخبرات أولئك الأشخاص، كلٌ حسب بلده.

لقد أتاحت لي الدراما مدخلاً جديداً في تعليم الأطفال المرتبط بلعبهم، حيث إن الدراما في التعليم تبين حقيقة الطفل، وتجعله يتصرف على سجيّته أثناء لعبه. عند مشاهدتنا للأطفال وهم يلعبون، نعلم كمية الطاقة والطلاقة لديهم، سواء عندما يقومون بتقليد كلام شخص ما أو أسلوبه دون أي توجيه وضبط، أي من غير قيود تقيّد حريتهم وتفكيرهم ولعبهم، وهذا يؤكد لنا ضرورة توفير الحرية للأطفال أثناء أداء دور معين، كما يجب الاستماع إلى آرائهم وانتقاداتهم.

خلال تواجدي في المدرسة الصيفية، تطورت أفكار جديدة لدي، من خلال ما سمعته من تجارب الآخرين في العملية التعليمية، رغم اختلاف التخصصات والبيئات الاجتماعية والخبرات الثقافية، كما أنها نقلت مفهوم الدراما الذي كان مرتكزاً على شيء معين عندي، إلى مفهوم أشمل وأجمل وأعم، نقلتني إلى عالم الخيال الذي كنت أظنه تفاهاتٍ وأن الشخص أو الطالب الذي له خيالٌ واسع هو شخصٌ مريض، فأدركت أن عالم الخيال يمكن أن يجعل من الواقع أجمل إذا تم تحقيقه والعمل على تطويره في جوانب الحياة المختلفة للصغار والكبار، فطالما كنت أظن عالَم الخيال عالَماً فارغاً بكل محتوياته لا يمكن استغلاله في التعليم، كنت أظن أن الطالب الذي خياله واسع هو طالب شاردٌ عن الحصة ولا ضرورة لوجوده في الصف، لكن عندما استخدمت الدراما في التعليم بدأت أشاهد أن صمت هذا الطالب وشروده وراءه عالَم كبير. بدأت أشاهد هذا العالم من خلال مشاركة الطالب في أداء الأدوار، وقد أدهشتني اقتراحات الطالب عندما كنا نبحث عن طريقة لإطلاق سراح الطالب (العصفور)، فكان أذكى مما توقعت، وبعض الطلاب أصبحت لديهم القدرةُ على مواجهة الآخرين بعدما كانوا أشخاصاً انطوائيين ومنعزلين، وليست لديهم الجرأة للدفاع عن أنفسهم، فبدأت بتشجيعهم من خلال اعتماد عباءة الخبير، وتكليفهم بمهمات معينة، وتم الاستماع لما توصلوا إليه، فجعلتني اكتشف منحىً جديداً في كيفية مشاركة الأطفال كباراً وصغاراً في أسلوب الدراما.

ولا بد من مواجهة التحديات والمعيقات التي واجهتها، والتي كان من أصعبها كيفية طرح الأفكار والمواضيع الجديدة، سواء على الصعيد الاجتماعي أو الصعيد التعليمي، كمدرسة وأولياء أمور ومدير مدرسة، ومدى تقبلهم للدراما أثناء شرح أو سير الحصص، وهل سأستطيع توفير البيئة التعليمية للدراما؟ وهل ستكون إيجابياتها واضحة؟ وهل سيؤثر ذلك على بعض الطلبة؟ وهل سأتمكن من رؤية ما هو مخزون في نفسية الطلبة وخيالهم؟ وهل سيؤثر مفهوم الخيال على نظرتي لأفكار الآخرين؟

عند عودتي بدأت بتجربة ما تعلمته، واستخدمت الدراما في بيتي مع أطفالنا ومع الأهل والزميلات، ومع كل من عرفت، وفي كل مرة وموقف كنت أخرج بالكثير من الدراما وعن الدراما أيضاً، فهي ليست مقيدة لا بمكان ولا زمان ولا شخوص، بل إن حياتنا مليئة بالدراما غير المنظمة والمنظمة أيضاً، ولكن علينا أن نعرف كيفية توظيفها في العملية التعليمية.

ثم جاء وقت التجربة الأهم لي كمعلمة، حيث سأوظف ما تعلمتُه في صف المدرسة، وحين عدت لمدرستي وطلبتي، طبقت معهم بعض ما تعلمت، ورأيت العجب العجاب -كما يقال- من فهمهم وتذكرهم لما تعلموه، كنت أفكر كيف لي أن أبدأ مع طلابي ومن أين أبدأ، ولكن عندما بدأ الدوام بالانتظام وبدأت بالدرس الأول في مادة اللغة العربية (الحرية أجمل) وتم عرض صور المحادثة، وتواصل النقاش بطرح الأسئلة والاستماع لإجابات الطلبة، طلبتُ منهم أن نبدأ من شيء معين، فقالوا: نبدأ بالقفص، وعندما بدأوا، وقف عصفورٌ في الوسط (الطالب) وتمت إحاطته من باقي الطلبة في دائرةٍ بصفتهم القفص، ووجوهُهم نحوَه، لكن أحد الطلبة قال: «لما نوقِّفْ هيك إحنا كأنا بنحميه يا مُعلِّمتي، لازم نوقِّف وْظَهرنا للعَصفور»، وفعلاً عندما طبقوه شعروا بأنهم سجنوه، والطالب المسجون قال: «آه والله هيك أحسن»، وعندما انطلقنا في باقي الدروس بدأ الطلاب بملاحظة أشكال وألوان ومسميات الطيور، كما عرض بعض الطلبة قصصهم مع الطيور، أو ما كانوا يشاهدونه في التلفاز. شعرت أن الطلاب لديهم أفكار عظيمة بسبب الدراما والتخيُّل الذي كانوا يستحضرونه، فكنت أشاهد فيهم العالِم والطبيب والفلاح والمهندس، وذلك لأن وجودهم في الصف والحصص لا يدل على ذلك، فالدراما جعلتني أرى ما هو مخبّأ في خيال الطلاب، كما جعلني ذلك أقرب من الدراما التي تعلمتها.

حصص صفية (العصفورة والأفعى) / اللغة العربية

الفئة المستهدَفة: الصف الثاني الأساسي

عدد الطلبة: 31

عدد الحصص: 4 حصص

المضمون:

- دراما تكونية تقوم على انخراط المعلم مع الطلاب، للقيام بتشكيل المعنى والأفكار لأنفسهم، والبحث عن مناطق استكشاف ليحدث التعلُّم.
- مناطق الاستكشاف والتعلم لـ (درس الأفعى والعصفور) الذي يتحدث عن الاعتداء والظلم، وهناك الكثير من القضايا والمجالات التي يمكن استكشافها، كالهجرة والخوف والظلم والاعتداء والمساعدة والضعف وحماية الأبناء وغيرها.

أهداف الدرس:

1. تحقق مجال تعلُّم سلوكي للطلبة يرتبط بحياتهم اليومية والمنهج التعليمي.
2. ما هي حقوقُنا في الحياة؟ كيف نعرف أنه تم الاعتداء على حقوقنا؟ وكيف يمكن أن ندافع عنها: الحق في الأمن، الحق في التنقل، الحق في التعلُّم، الحق في التعبير، المساواة، الفرص والعدالة.
3. استخدام دراما تكونية ليقوم الطالب من خلالها بالتعبير، وتجسيد الأحداث وكأنه يعيشها في الوقت الحالي (فترة التنفيذ) ويكون المكان الغابة.
4. وضع الطالب في دائرة تخيُّل الأحداث وربطها بالزمن المحدد للتعبير عن نفسه.
5. تطوير بعض المهارات لدى الطلبة كالكتابة والقراءة (في سياق مُتخيَّل)، ليستطيع الطالب أن يخرج من دائرة الخجل والانطواء، ويعبّر عن نفسه وتخيلاته.

المركز:

السؤال المركزي: ما هي حقوقنا في الحياة؟ وكيف نواجه الظلم والاعتداء على حقوقنا؟

كيف يمكن صياغة الأسئلة التالية:

1. لماذا يعتدي الإنسان على أخيه الإنسان؟
2. هل تعتدي الحيوانات المفترسة على الحيوانات الضعيفة لأجل الاعتداء فقط؟
3. لأي مدى يتحمل الإنسان الظلم؟
4. ماذا تفعل إذا ظلمك أحدٌ ما؟
5. كيف يمكن مواجهة الهروب؟
6. هل الرضوخ والاستسلام أمام الظلم يساعدنا في حل المشكلة؟

الإجراءات والتنفيذ:

1. تُحضِر المعلمة معها إلى الصف عُش عصفور حقيقياً، أو مصنوعاً من القش مع بيض داخله (يمكن أن يكون بيضاً من الملتينة ملوناً بالأبيض) وتُجري استمطاراً للأفكار حول هذا الشيء، وتطرح أسئلة مثل:

   ماذا يمكن أن يكون هذا الشيء؟ مَن منكم رأى شيئاً مثل هذا؟ ماذا يخطر في بالكم عند رؤية هذا الشيء؟ أنا أتخيل مَن يمكن أن يكون صانعُ هذا العش؟ أستغرب لماذا يتعب في بناء هذا العش؟ أين يمكن أن نرى هذا العش في الطبيعة؟ ماذا يشبه هذا العش في الحياة؟ هل يشبه شيئاً عندنا؟

   تنتقل المعلمة مع الأطفال من عرض العش والنقاش حوله إلى الفيديو، يمكن أن تقول للأطفال:

   أفكاركم رائعة، يبدو أنكم تعرفون الكثير عن الطيور والأعشاش، بالمناسبة، أمس شاهدت فيلماً عن هذا الموضوع، يمكن أن نتعرف أكثر على الطيور في هذا الفيلم، استغربت وأنا أشاهد الفيلم من الطيور كأنها تختبئ وتلعب لعبة، ما رأيكم أن تشاهدوا معي هذا الفيلم لتساعدوني في أن نفهم أكثر ماذا تفعل الطيور ولماذا تتصرف هكذا؟؟

2. يتم عرض فيديو عن: كيف تبني الطيور أعشاشها، وعن حمايتها لأنفسها وفراخها، واستخدامها لأساليب التخفي والتمويه.
3. يتم فتح المجال أمام الطلاب بأن يتحدثوا عما شاهدوه من خلال الرسم: حيث يرسم الأطفال ليعبروا عن أفكارهم حيال الطيور وأعشاشها وحماية أنفسها وفراخها، ثم يتحدثون من خلال عرض رسوماتهم، حتى نصل إلى المفهوم أو المركز (الحماية من الاعتداء).
4. تُعلَّق الرسومات (والكتابات عليها) على الحائط أو في مكان بارز في الصف.

5. تحدث الطلاب عن الأعشاش وكيفية عملها، واقترح الطلاب أن يقوموا بعمل عش باستخدام الأوراق والحشائش الموجودة في المدرسة، ووضع البيض داخلها باستخدام الملتينة، ووضعوا العصافير التي رسموها داخل الأعشاش، وتم شكرُهم على الأعمال الرائعة.
6. التعاقد: تقول المعلمة للأطفال بعد شكرهم على أفكارهم بخصوص ما قدموه من معلومات وأفكار:
إذاً.. يبدو أن هناك أحداً يعتدي على أحد آخر، مثل ما قلتم.. وعلى الطيور أن تحمي أنفسها من هذا الاعتداء.. سوف نتخيل أنفسنا في مكان آخر، وندخل إلى القصة لنساعد عصفورة وقعت في مشكلة.. ما رأيكم أن نعمل دراما في الغابة؟؟
7. استخدام عُرف (الدور مؤطر كفيلم): تخبر المعلمة الأطفال بأنها ستكون في دور العصفورة، وتطلب منهم أن يشاهدوا العصفورة ويراقبوها لمحاولة فهم ماذا تفعل، كأنهم يشاهدونها من خلف الزجاج. قامت معلمة متدربة بأداء دور العصفورة، وكنت مع التلاميذ أشاهد العصفورة، وأراقب نظراتِهم وهمساتهم عن العصفورة، تحدد المعلمة نقطةَ البداية بعد التأكد من تنظيم جلسة الأطفال وأن الجميع يشاهد، وتتحرك في المكان بدون مبالغة وتمثيل (تكون عصفورة تحرك يديها كأنها تطير، وتتلفت من حولها خائفة، ثم تختبئ في مكان خلف طاولة وتختفي. أحد الطلاب قال حينها أين أُمها؟ أين بيتها (عشها)؟
8. دور على الجدار: تضع المعلمة أمام الأطفال صورةً كبيرة لعصفورة، وتطلب منهم الكتابة عليها كيف كانت العصفورة برأيهم؟ ماذا يعتقدون بخصوصها، كيف تشعر، بماذا تفكر؟
9. يمكن أن تُجري المعلمة مع الأطفال نقاشاً يتدرج بالأسئلة، مثل: ماذا رأيت؟ ماذا تفكر أو تتوقع؟ ثم ماذا تريد أن تعرف أكثر؟ ويمكن صياغة هذه الأسئلة في عبارات مكتوبة يُكملها الأطفال: أنا رأيت عصفورةً، أعتقد أنها خائفة، أتساءل لماذا هي خائفة. أنا رأيت عصفورةً، أعتقد أنها هاربة، أتساءل ماذا سيحدث لها بعد ذلك؟ نقاش عادي يتحدث فيه الأطفال بحرية عما شاهدوا ويسردون القصص.

تقول المعلمة للأطفال: هل ترغبون في معرفة قصة هذه العصفورة؟ كيف يمكن أن نعرف أكثر عن هذه العصفورة، ولماذا هي خائفة؟

تأخذ منهم الاقتراحات والردود، وإذا لم يصلوا إلى فكرة مقابلتها تقترح المعلمة ذلك.

10. المعلمة في دور العصفورة ومعها رسالة: تتفق المعلمة مع الصف أنها ستكون في دور تلك العصفورة، وتتفق معهم على إشارة للدور، ويمكنهم مقابلتها وفهم مشكلتها، تظهر العصفورة للأطفال خلال المقابلة حزينةً لأنها خائفة من الأفعى ومن ردة فعلها إذا لم ترسل لها البيض، وأن سبب خوفها هذه الرسالة من الأفعى، وتعطي الرسالة للأطفال.

تحضر المعلمة الرسالة سابقاً، وهي رسالة من الأفعى إلى كل عصافير الغابة، نصها كالآتي:

> من الأفعى القوية ملكة الأشجار إلى العصافير الصغيرة ...
> يجب عليكم أن ترسلوا لي الطعام لأتمكن من العيش ... على كل عصفور أن يقدم لي البيض... ليس كل البيض، أقصد أنه يجب أن نتقاسم البيض ولكن ليس أقل من النصف، يمكن أن أسامحكم في بيضة واحدة، وإذا لم تفعلوا ذلك سأحضر بنفسي وآخذ البيض بالقوة، عليكم أن تحترموني وتساعدوني حتى لا أموت من الجوع.
> الأفعى القوية

11. الأطفال في دور عصافير الغابة: دخول الأطفال في دور العصافير في الغابة سيكون في اجتماع العصافير، للنظر في الرسالة التي وصلت من الأفعى. تطلب المعلمة من الأطفال تخيُّل الغابة وأنهم عصافير تطير في الغابة، ثم ستدعو العصافير إلى اجتماع على الشجرة الكبيرة في الغابة، وتحدد المعلمة الشجرة الكبيرة (مكان الاجتماع).
12. يعطى الطلاب في دور العصافير أثناء الاجتماع حريةَ النقاش والبحث عن حلول للمشكلة ومساعدة العصفورة المهددة بخسارة بيضها، يمكن أن تكون المعلمة في أي دور لإدارة الاجتماع، مثل: عصفور من المجموعة / أو عصفور حكيم كبير السن / أو العصفورة التي خسرت البيض.
13. اقتراحات متعددة لسير الدرس بعد ذلك، ومهام وأنشطة توظف اللغة:

- كتابة رسالة للرد على رسالة الأفعى، وقبل كتابة الرسالة سيتطلب ذلك منا موقفاً واستكشافاً والكثير من العمل.
- خطوات لإقناع العصفورة بعدم إرسال بيضها. يمكن أن تتحول الخطوات إلى إجراءات ومهام.
- إفهام العصفورة ما هي حقوقها التي تعتدي عليها الأفعى، وهذا يتيح للصف التعرف على الحقوق، فبتعليمهم وإرشادهم للعصفورة هم يتعلمون عن الموضوع.
- تظاهرات لمقاومة قرار الأفعى، ويمكن أن يتضمن التحضير لها مهامَّ تفيد اللغة والكتابة من داخل الدور، وتفيد التعرف على الحقوق والاطلاع على نص مبسط من حقوق الإنسان الدولية، ويمكن أن يُنتج الصف في الدور موادَّ مثل:
  تصميم: بوسترات/ لافتات / شعارات مكتوبة/ رسومات / وكل شيء يمكن أن نرفعه أو ننشره في دفاعنا عن حقوقنا وتصدّينا لقرارات الأفعى.

بعض وجهات نظر الأطفال ومواقفهم حيال: (العش، العصفورة، الأفعى، رسالة الأفعى، التخلص من الأفعى)

(1)

العُش: البيت، مكان الأمان والراحة، البقاء مع الوالدين. وتحدث أحد الطلبة عما شاهده في بيته، وقال «شُفت عصفورة بتعمل عشها بين الطوب اللي فوق سطح البيت، وضَلّيت أراقبها، وبَعدين شُفت البيض بَسّ أبوهن ما كان معهن، بَسّ الإم». والمشكلة هنا أن الطلبة بدأوا بسؤالي عن والد العصفور، فجاءت إجابة مضحكة من أحد الطلاب عندما قال «أبوه بالشغُل وأُمه بتعزّل بالدار».

(2)

العصفورة: بِتْخاف من الأفعى مع إنها بْتِقدَر تطير، مظلومة، ضعيفة، محرومة، أم حنونة على فراخها، خايفة من الصيادين، تبحث عن أطفالها، عن بيت إلْها، والبعض قال «يمكن إنُّه الدنيا ليل، وهي خايفة من العتمة»، «يمكن شافت إشي بخوِّف صار مع عصفورة ثانية وخايفة»، والبعض قال: «بجوز في إشي لاحقْها (يجري خلفها)، يمكن إنها خايفة لأنها تاهت عن الطريق».

(3)

الأفعى: «عدو، بْتقتُل الناس والحيوانات، مثل اليهود». وهنا تحدث طالب «إنْهم وجدوا في حديقة بيتهم عند سلسلة الحجارة أفعى كبيرة، ونادت سِتّي (جدته) على

أعمامي وقتلوها وصوَّروها» وسرد ما سمعه من كلام أقاربه عن الأفعى ولماذا كانت تتواجد بين الحجارة.

(4)

رسالة الأفعى:

تم إدخال جميع الطلبة في دور العصافير التي تتجمع حول العصفورة (المعلمة المتدربة) وتعريفهم أن فراخهم وبيضهم في خطر، طلبت منهم كتابة مقترحاتهم على أوراق تم توزيعها عليهم، وكانت ردود فعلهم واقتراحاتهم:

1. «لازم نِقتُل الأفعى الشريرة».
2. «ما بِدنا نِسمع لكلامها».
3. «لازم نِعمل خطة عشان نتخلَّص منها وتموت».
4. «الهروب من الغابة».

(5)

التخلص من الأفعى:

طالبة: «نِحفر حُفرة ولما توصل توقع فيها وتموت».

أحد الطلبة «طيّب لازم نقول عنها (نشتكي لـ) ملك الغابة (الأسد) عنها.

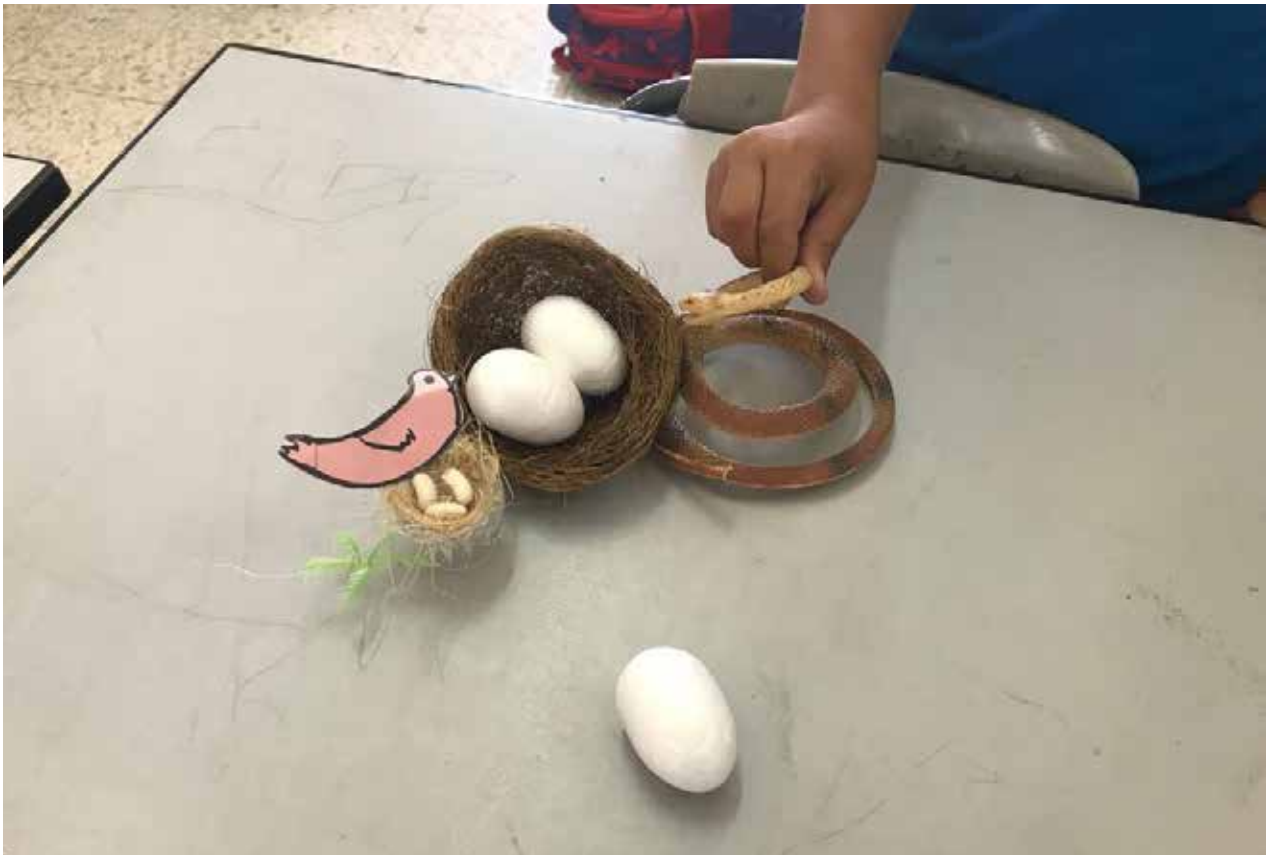
طالبة: «معلمتي، نِعمل خطة زيّ قصة الأرنب والنمر»: «يروح عصفور ويقولها إنُّه إحنا موافقين، بَسّ في حيّة كبيرة أقوى منِّك، وإنُّه سِمعنا إنُّه هاي الحيِّة ما بْتوكِل العصافير مثلِك، هيك الحيِّة بتوقَع بالبير أو النهر لما تشوف صورِتها وتِغرَق وتموت».

طالبة بعد المدرسة طلبت مساعدة والدها للتخلص من الأفعى، حيث قام والدها بدور الأفعى، وهي قامت بدور العصفورة.

من تأملاتي في درس العصفورة والأفعى:

(1)

أثبتُّ لنفسي من خلال التجربة أن هذا الجيل الجديد ليس بصغير، ولا يُبدي استغراباً لكثير من المفاهيم، وذلك لأنهم حقاً يعيشون بعقل أكبر من عمرهم، ولهم معرفة بالقيم وما يحيط بهم، وذلك من خلال ما سمعتُه من الطلبة حول نظرتهم للأفعى بأنها تمثل الاحتلال الصهيوني، وأن الفراخ تمثل الأطفال الصغار، وذكروا لي الكثير من الأمثلة التي يعيشها الطلاب، حيث إن



المستعمرة قريبة من بيوتهم، ويتعرضون لهجوم المستوطنين وجيش الاحتلال للمنازل في كل الأوقات، وأخبرتني إحدى الطالبات «ماما حكَت لَبابا يا ريت نبيع البيت ونِبني واحَد تاني بمكان بعيد عن المستعمرة، أحسن ما يدخلوا الجيش لَلبيت»، وذلك بعد تعرُّض أحد أقاربها للسجن، واستشهاد أحد سكان القرية. فمن الصعب أن يفصل هؤلاء الطلبة واقعهم المرير عما يتعلمونه. حتى أثناء لعبهم أراهم يحملون أغصان الأشجار والمسطرة كأنها بندقية لقتال عدوهم.

(2)

استعنتُ في توظيف الدراما بمتدربة تدرس بالجامعة لتؤدي دور العصفورة، وتشاركني التطبيق، كنت أريد أن أستمع وأرى ردة فعل طلابي، ومما قالته لي المتدربة عندما سمعتني أقول «حصة الدراما» (إنُّه الطلاب صغار، وكيف بدهُم يفهموا ويْمَثّلوا مع المعلمة؟!) لكن عندما رأت تفاعل الطلاب شعَرَت بالصدمة، وكانت تنتظر الحصص القادمة لترى ما الذي سيحصل.

(3)

عندما تم عرض فيديو عن حياة الطيور وأعشاشها، أخبرتني إحدى الطالبات بمشاهدتها للفيديو بعد عودتها للبيت، وأنها تحب عمل العصافير. عندما قام الطلبة ببناء الأعشاش باستخدام الورق والبيض باستخدام الملتينة، رأيت انسجام الطلبة ومساعدتهم لبعضهم أثناء بناء الأعشاش، كأنه بيتهم، وشاهدت رفضهم لتدمير هذه الأعشاش أو التخلص منها.

(4)

استمتعت بقصص الطلاب المرتبطة بواقعهم عن الأفاعي، وتواجدها في بيوتهم وأراضيهم، وتعرُّض أحد أقاربهم للدغتها، وأخبرني أحد الطلبة بوجود أفعى في منزلهم، وكيف تم التخلص منها، وتحدث بعضهم عن رؤيته لعُش عصفور أثناء ذهابه مع عائلته لقطف الزيتون، وأنه شاهد فراخاً صغيرة، كم أخبرتني إحدى الفتيات بأنها وجدت عُشاً فيه بيض على شُبّاك أحد الغرف في منزلها، وأن والدتها طلبت من إخوتها ألا يلمس أحد هذا العش. كانت قصص الطلبة ورسوماتُهم وأعمالهم نابعة من قلوب وعقول صادقة وواثقة مما تقول، كما أن نقل التعلُّم للبيت كان له أجمل الأثر في عملي، حيث أخبرتني إحدى الطالبات أنها طلبت من والدتها مساعدتها للتخلص من الأفعى، وذلك عندما طلبتُ منهم التفكير بحلول للتخلص منها، وأخبرتني بالحديث الذي دار بينها وبين والدها، رغم خوفي من عدم تقبُّل والدها لما أفعلُه.

(5)

كان دخولي كمعلمة (في دور) استراتيجيةً جديدة، إلا أن لها أثراً كبيراً في اندماج الطلبة بالقصة. مشاركتي بالمدرسة الصيفية جعلتني أشارك طلابي بالدور، لا أن أقف وأُعطي الأوامر، وشتّان بين هذا وذاك، فقد كنت أعتبر مشاركة المعلم تقلل من مكانته، ولكنني اكتشفت أن دخول المعلم في دورٍ جعل العلاقة بين الطلاب والمعلمة قوية وقريبة، حيث إن الطلبة أخرجوا ما بداخلهم من مشاكل، وتحسنت علاقة الطلاب بعضهم ببعض. إن الخطأ والصواب ليس موجوداً، وليس هناك مقاييس للتقييم، لأن الدراما لا تهتم بجمع وتحصيل أرقام وأخطاء. إنها تأخذ الطلبة، عبر الخيال، إلى أزمنة وأماكنَ قديمة قِدَم العصور والتاريخ، وأماكن حديثة بحداثة العصور والتكنولوجيا والبحث فيها، وأشخاص وأبنية وحياة بكافة جوانبها.

(6)

تجربتي هذه علمتني ألا أُصدر أي حكم على أفعال الآخرين، سواء وجدتها سيئةً أم حسنة، إلا بعد أن أعرف ما وراء كل فعل، أن لا تكون أحكامي مُعدَّةً مُسبقاً وجاهزة، عليَّ أن أتروّى وأفهم وأتساءل وأُحلل. علمتني الدراما أن أترفَّق بنفسي قبل إطلاق أحكام واهية وظالمة على أفعال الإنسان أو ظروفه، مثل قصة الطفل السارق الذي ستكون أحكامنا أنه سيئ وغير مؤدب، يفتقر للتربية، ولكنه في واقع الأمر يفتقر للمال والدواء لتبقى أُمه على قيد الحياة، فأخلاقه ترفض أن يسرق طعاماً أو مالاً، ولم يكن يسرق لنفسه، بل من أجل أُمه. هذا ما علمتني إياه الدراما بتوظيف طبقات المعنى للفعل التي أوجدتها دورثي هيتشكوت، وهي أن لكل فعل دافعاً واستثماراً ونموذجاً، وكل فعل يأتي من منظور للحياة، كيف تكون الحياة من وجهة نظر الفاعل، فكل شيء قابل للتساؤل والتحليل والفهم، نفهم البشر وأنفسنا، ولماذا نقوم بما نقوم به، كأن الدراما تبطئ الزمن، وتسمح لنا برؤية أنفسنا وتأمُّل مواقفنا ومواقف من يعيشون معنا.

معلمة مرحلة – نابلس

رؤى

الدراما في الإرشاد وتحديات في قضايا اجتماعية

تجربة في الدراما التكونية لاستكشاف ظواهر التنمُّر وأشكاله

ثائر صلاح

أُمنية

«أتمنى أن أعود طفلاً، ألعب كما أريد، وحيثما أريد، دون خوف أو خجل من أحد، كما تعيش الطيور بحريتها». كانت تلك أمنية طفل كتبها في ختام مشاركته في تجربة الدراما التكوّنية لاستكشاف ظواهر وأشكال التنمر.[1] بالنسبة لي هي أمنية مؤثرة وتدعو للتأمل! إذ كيف يتمنى طفل أن يعود طفلاً؟ لربما أراد التعبير عن طفولة مفقودة، أو عن ثقل القيود التي يستشعرها الكبير والصغير في بلادي، إنه يتمنى الإرادة وأن يكون كما يريد وحيثما يريد، وكأن هذا الطفل، وبعد خوض تجربة الدراما، يصف بدقة تلك القيود بتعبيره دون خوف أو خجل، وكأن تلك القيود التي تحد من حرية داخلية وخارجية قيودٌ فينا وقيود حولنا، وكأنه يشير إلى مستويات مختلفة من التنمر على مستوى الأفراد والمجتمع.

وأن تكون مرشداً تربوياً في مدرسة في فلسطين، وفي سياق ما وصفه الطالب في أمنيته أمرٌ ليس بالسهل، حيث ستجابِه كل أنواع القيود والتحديات، وأطيافاً من الضغوط التربوية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في ظل الاحتلال، والتي تتمثل في كل سياقات الحياة اليومية، وتضغط بشكل مباشر وغير مباشر على مؤسسات المجتمع وأفراده، وتصب سيولها في ساحات المدارس، ليصل صداها إلى صفوفنا وطلابنا، ممن يكونون ضحايا تلك الضغوط في البيت والمدرسة.

وكلما تعمقنا أكثر في دور المرشد وإمكانياته، سنكتشف الكثير من تفاصيل المشكلات الأخرى التي لا مجال للوقوف عليها وتفصيلها هنا، منها ما له علاقة بالمرشد نفسه، ومنها ما يتعلق بالطلبة أو المعلمين أو المدرسة أو المجتمع المحلي. ومع حداثة فكرة الإرشاد المدرسي منذ منتصف التسعينات، وقلة الإمكانيات في المدرسة لدعم هذا الجانب، على المرشد أن يعمل كعامل مَنْجَم في عمق كل تلك الظروف القاسية، ويتحدى تلك الصعوبات، مفتشاً عن أمل له ولمن يحتويهم من أطفال يشاركونه قساوة الظروف، ليحميهم ويساعدهم على اجتياز عقبات الحياة، نحو أن يكونوا بشراً إنسانيين أحراراً كما يريدون، وكما تعيش الطيور، مثلما تمنى الطفل!

المرشدون والمجتمع وتحديات المهنة

إن مهنة الإرشاد مهنة متغيرة، وبحاجة إلى مستوى عالٍ من اليقظة، لأنها مرتبطة بأنماط حياة اجتماعية ونفسية متغيرة باستمرار. وكمرشد عليَّ أن أواجه، طوال الوقت، أشكالاً متعددة من الاختلافات الاجتماعية، والمستويات الفكرية، والأيديولوجيات والعادات والتقاليد، والمعتقدات والأعراف الاجتماعية، وتنوع الآراء في تقبل هذه المهنة،

ولطالما كنت أبحث عن إيجاد القواسم المشتركة بين بيئات المجتمع، لأجد الروابط التي تمكنني من العمل في كافة البيئات الاجتماعية وكيفية خلخلتها، ولعل هذه من أكبر التحديات التي واجهتها وأواجهها ويواجهها زملائي المرشدون.

ولا يقتصر الاختلاف في المجتمع الخارجي فقط، بل إن مجتمع المدرسة يحمل مثل هذه الصفات أيضاً، لأنها مستقبل نشط لما يُصدره المجتمع الخارجي أو المحلي، فوجود شخص غير متقبل لمهنتنا أو غير متفهم لها، أو حتى أن بُعده الفكري لا يتوافق مع ما نعمل، وهو موجود واقعياً ونصطدم به، ولطالما كانت هنالك العديد من الأمثلة الحية التي نجدها، برفض معلم ما أو مدير لأن يوجهوا نحو كيفية التعامل النفسي والاجتماعي مع الطلبة، أو حتى مع بعضهم بعضاً، واتهام المرشد بأنه مفسد للطلبة ويشجعهم على التمرد على المعلم والإدارة، حيث يعتقدون أن تعريف الطلبة بحقوقهم هو انتقاص من هيبة المدرسة التقليدية.

وأستذكر هنا حادثة ظريفة لأحد المعلمين، حين بدأتُ عملي كمرشد تربوي، وأتذكر جملةً قالها لي بعد أن تدخلت لإعادة طالب إلى مقاعد الدراسة، بعد أن كان عنف هذا المعلم هو سبب تسرب الطالب: «إنتو خربتوا المدارس بالدلع تبعكم، ومن يوم بطّلت العصا تحكي والولد يبكي خِرب التعليم، على زماننا كنا نغيِّر الطريق إذا شفنا المعلم»، هذه المقولة تعبر عن الرؤية التي يحملها هذا المعلم تجاه مهنة الإرشاد والمعلم والطالب، وليست بحاجة إلى كثير من التحليل والتعليق، فهي واضحة ومباشرة، والمشكلة هنا أنها من معلم شريك في العمل التربوي.

قصص نجاح رغم التحديات

اقتضى عملي، كمرشد، أن أبحث طوال الوقت عن أفضل الأساليب والطرق والأدوات والمهارات التي تساعدني، في ظل كل التحديات التي ذكرتها سابقاً، وكان من ضمن المحطات النوعية في حياتي المهنية، مشاركتي في مساقات الدراما التعليمية والمدرسة الصيفية للدراما، فكانت تجربةً عملية ونوعية في حياتي التعلمية على كل المستويات، الشخصية منها والثقافية والأكاديمية، هي التجربة التي أمدتني بالقوة المعرفية، وأعطتني الأمل في أن ظلمة التعليم النمطي يمكن إنارتُها بخوض غمار هذه التجربة الفريدة، المفعمة بالإبداع والحرية الفكرية.

ومن القضايا المهمة في حياتي المهنية، والتي كان للدراما الأثر المكمل للعملية الارشادية فيها، وأحدثت تحولاً في حياة طالب، حيث إنه في إحدى الحالات استدعيتُ أحد أولياء أمور الطلبة، وهو من سكان المنطقة، ولكن أصوله من منطقة أخرى من مناطق الضفة الغربية (محافظة غير منفتحة على حد تعبيره) لمناقشة قضية تخص ابنه الذي يعاني من تراجع ملحوظ في التحصيل الأكاديمي، ومن ضغوط نفسية وعدوانية تجاه زملائه، إضافة إلى غيابه المتكرر، وإن حضر إلى المدرسة كان يصل متأخراً، وهي من المهام المنوطة متابعتها مع المرشد التربوي في المدرسة.

بعد الجلوس مع الطالب لأكثر من جلسة، تبين أن الأسباب ناتجة من ضغوط أُسرية، حيث تتحكم الأسرة (الوالدان) بقراراته، تحت مبرر أنه صغير ولا يعرف مصلحته. يقول هذا الطالب إن ما يزعجه كثيراً في هذه المرحلة فرضُهم عليه التوجه الأكاديمي نحو الفرع العلمي، وهو لا يريد هذا التوجه، إذ يرغب بالتوجه لدراسة العلوم الإنسانية (الفرع الأدبي) لأنه يرغب بدراسة الحقوق مستقبلاً،

لكن الوالدين متفقان على أن يتجه نحو الفرع العلمي ويختلفان على التخصص، وهنا ابتسم قهراً: «أمي تريدني طبيباً وأبي يريدني مهندساً، كونه يعمل في قطاع العمار والعقار»، وزيادة على ذلك يريد منه الأب أن يرافقه بأعماله وتحمُّل مسؤوليات بعض الأعمال، ويعلق بقوله: «أبوي بقول: بدّي إياك زلمة أعتمد عليك .... هان بَبَطِّل صغير»، هكذا عبّر الطالب بعد تنهيدة طويلة.

بعد فترة، حضر الأب، جلست معه أولاً في غرفة الإدارة جلسةَ ترحيب روتينية، كما كل الزائرين، والبروتوكولات المدرسية تكون الإدارة لأي زائر هي العنوان، وخلال هذه الجلسة وتبادل أطراف الحديث مع الجالسين، كانت طريقة حديثة تؤشر على وعي وثقافة فلسفية وفكر متطور ونقاش واعٍ، جعلني أتامل بأن المطلوب سيكون سهلَ المنال، وسيكون التفاهم سهلاً. طلبت من الأب التوجه لغرفتي لمناقشة الأمر بخصوصية وعلى انفراد، توجهنا إلى الغرفة وبدأت الموضوع مباشرة ودون تردد، ولكن ردة الفعل جاءت عكس ما كنت أعتقد، وكأن الأب تحول إلى شخص آخر، وعاد إلى الطبع وخرج من التطبع، وكانت ردة فعله بالوصف الدقيق:

«أنا بَعرف إبني، هذا لسّا ولد جاهل ما بعرف مصلحتُه، وأنا وأُمُّه ما بَظن إنّا بنعرفش شو اللي بفيدُه، وبدنا نرفع راسنا فيه بالبلد، لإنُّه أول واحَد في العيلة بتْعلَّم، كل العيلة بتستَنّى فيه، جَدُّه وعْمامُه كُلهم، بعدين إبني صاير مايع ودلّوع، بَس نحكي مَعُه بعيّط، والله لَيْصير عاملْها قُدام واحَد من عمامُه ولّا جِدُّه بالبلد لَيذبحوه ... أيوَه ... إحنا بهمّنا نربّي رجال مش يطلَعولنا ولايا، عَشان هيك بدي أصير أوَدّيه في العُطَل عند دار جِدُّه وعمامُه بالبلد يشدّوه ويقَسّوه».

كان هذا اللقاء في الفصل الثاني من الصف العاشر، وطلبت من الأب تأجيل البت في هذا الأمر لبداية العام المقبل، أو خلال العطلة الصيفية، لعل أحد الطرفين يغير رأيه (الأب أو الابن). وللتذكير، لهذا الطالب أخٌ كان راغباً بالتوجه نحو التعلم المهني، وكانت رغبته تعلم مهنة (شيف)، ولكن الوالدين أعاقا هذا التوجه.

في بداية العام الدراسي، وكالعادة، أتجول على الصفوف، وأثناء جولتي رأيت هذا الطالب جالساً في الصف الحادي عشر العلمي، سألتُه عن الوضع، وعن مدى رضاه، فأجاب: «ما بَقدَر أزعِّل إمّي وأبوي». طلبت منه الحضور إلي بعد استراحة الفرصة، وتبادلنا الحديث عن إمكانية المحاولة مع الأهل من جديد، رد علي: «متغلبش حالك يا أستاذ، لو بدهم كان تعلموا من تجربة أخوي اللي رسب سنتين بالتوجيهي، وهاي آخرتُه بالوُرش، عشان ما يودّوه صناعي».

شاءت الظروف أن يكون تطبيق تجربتي في صف هذا الطالب، حول ظاهرة التنمر في الشهر الأول والثاني من الدوام، وهو من الطلبة الذين انخرطوا في التجربة والعمل، وأتذكر قولاً له في نهاية التجربة أثناء الجلسة التأملية والنقاش حول العمل، حيث قال: «الآن أستطيع خلع قناع إرضاء الآخرين على حسابي مقهوراً ... الآن أنا كمن فُكت قيودُ أسره ... وسأدافع عما أريد، وأقرر مصيري بنفسي مهما كلف الثمن». فعلاً، توجه لوالديه ودافع عن اختياره مرة أُخرى، بل أحضر والده إلى المدرسة كي يعقد الاتفاق معه أمامي، دار نقاش أخير بينهما: «أنا وافقت على رغبتك، ولكن عليك تحمل مسؤولية قرارك»، وكانت عيناه تدمعان رغم ما يحمله من قسوة، ومفهوم أن الرجال لا يبكون. هذا الموقف سأستذكره وأذكره ما حييت.

لم أتوقف هنا بعد أن أعطت الدراما نتاجها، والتي سأستعرض عملي خلالها أكثر في هذه الورقة، ولكن لا بد من أن يُستكمل العمل الإرشادي المهني مع الطالب والأسرة، وكانت التغذية الراجعة: على مستوى المنزل والأسرة، كان هناك تحسن ملحوظ في العلاقة الأسرية، ودفء العلاقة بين الطالب وذويه. أما على مستوى الأصدقاء والمدرسة، فقد تطورت العلاقات الاجتماعية والصداقات المدرسية، عاد الطالب للانخراط بالفعاليات المدرسية بهمة ونشاط، كما أن التحصيل الأكاديمي تغير بشكل ملحوظ. هذه القصة هي من قصص النجاح التي ستخلد في ذاكرتي وذاكرة من عايشها معي.

ظاهرة التنمر أو (الاستقواء)

في مقاربة لظاهرة التنمر في الحياة، أرى أن هذه الظاهرة تكاد تكون كونية، ويمكن أن نراها في هيمنة السلطة، سواء كانت سياسيةً أو اقتصادية أو اجتماعية بأشكال ونسب مختلفة، يمكن أن نرى التنمر في سياسات الدول الكبرى، ويمكن أن نراها في صف البستان، طوال الوقت

في المجتمعات هناك قوة متنمرة ومتنمَّر عليها، ولعل من أهم أهداف الدراما هو نضالها من أجل تحقيق العدالة وإعادة موضعة السلطات، ومنح القوة للبشر من أجل فهم حياتهم، ومساعدة أنفسهم والآخرين على استعادة إنسانيتهم، لكن ما سأركز عليه فيما تبقى من هذه الورقة، هو التنمر المدرسي، وما نشهده ونواجهه كمرشدين في الصفوف المدرسية.

تناولت هذه الظاهرة للاستكشاف والعمل عليها بسبب وجودها في المدرسة التي أعمل فيها، وبروزها في أحد الصفوف لدي، ولأن التنمر مشكلة شائعة، فلا يمكن أن نتجاهلها أو يتجاهلها المجتمع، لذا لا بد أن يكون العلاج بمشاركة مجتمعية كاملة، وبشكل مباشر، وتقديم الدعم الكامل لهؤلاء الأشخاص الذين يتعرضون لهذا النوع من المضايقات الاجتماعية، ولا يقتصر العلاج على من يتعرضون للتنمر، بل أيضاً على المتنمِرين أنفسهم، ومن شأن ذلك أن يعزز دورنا، ويجعلنا نتقدم ونقطع شوطاً في علاج هذه الظاهرة. وسأتناول تجربتي بالتفصيل في هذه الورقة:

التجربة الشخصية (الصفية) توظيف الدراما في استكشاف ظاهرة التنمر: ملاحظة الظاهرة ورصدها

بناءً على المعرفة السابقة عن مؤشرات وعلامات التنمر، بدأت ألاحظها على أحد الطلبة في أحد الصفوف، من انطوائية وعزل وتهميش واستهزاء الزملاء، بالإضافة إلى اهتزاز الثقة والتراجع الأكاديمي، والغياب المتكرر والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية والإرشادية. كل ذلك جعلني أستدرك الخطر أن هذه الظاهرة المجتمعية داهمت مجتمع المدرسة، ما دفعني لاستدعاء الطالب بشكل فردي، وأثناء الحديث معه في أكثر من جلسة إرشاد فردي، تبين لي أنه يتعرض لنوع من أنواع التنمر، وهو التنمر الاجتماعي والعنصري، كونه ينتمي إلى بيئة وخلفية اجتماعية وثقافية مختلفة، نتجت عنها أنواع أخرى من التنمر تجاهه، باستخدام العنف الجسدي والاستهزاء اللفظي أيضاً، كالاستهزاء بطريقة الحديث واللهجة التي يستخدمها، لأنه، وكما ذكرت سابقاً، من خلفية ثقافية واجتماعية وجغرافية مختلفة عن المحيط الذي انضم إليه حديثاً.

بعد ذلك، تم استدعاء عينة من الطلبة الذين يمارسون التنمر عليه والجلوس معهم جلسات إرشادية، بالإضافة إلى استدعاء آخرين ممن أظهروا تعاطفاً معه، ليتم من خلالهم بناء مجموعة تحارب هذه الظاهرة الاجتماعية، كونهم ينتمون إلى المجتمع الخارجي ومجتمع المدرسة في الوقت ذاته. تم الحديث عن هذه الظاهرة من خلال الإذاعة الصباحية، وتوزيع النشرات الإرشادية وحصص التوجيه، والإرشاد الجمعي، وهذا هو الشكل الطبيعي والمهني للعمل الإرشادي في التعامل مع هذه الحالات، إلا أنه كان لا بد من إيجاد أسلوب مكمل ومساعد لهذه العملية، ونقل التجربة من مجتمع الصف إلى المجتمع الخارجي، وبالتالي وجدت أن من الأساليب والطرق التي يمكن أن تساهم في التغلب على مثل هذه المشكلات، توظيف الدراما التكونية، وجعل الطلاب ينخرطون في سياقات متخيَّلة تشبه الحياة لاستكشاف أنفسهم في هذا العالم، والنظر إلى أنفسهم وأفعالهم . يصف إدوارد بوند الدراما بأنها «أحداث تحصل في موقع ما، والموقع هو مشهد لمشكلة إنسانية واجتماعية خاصة. المشكلة خاصة، لكن الموقع يمثل المجتمع الواقعي والواقع الإنساني بأسرهما. إنه يمتد من طاولة المطبخ إلى حافة الكون» (ديفيز، 2016: 21). وفي تجربتي، فإن طاولة المطبخ

قياساً كانت هي الصف، لذا فإن استخدام هذا الأسلوب الذي تعلمتُه خلال ثلاث سنوات في المدرسة الصيفية في جرش، وتطبيقه مع طلبتي كتجربة صفية، وتحديداً أسلوب المعايشة[2] لما له من أثر واتصال مباشر مع الحياة الاجتماعية.

وصف التجربة التطبيقية

1. عرض مجموعة من الصور ثم مناقشة الصور وتحليلها:
الصور تعبر عن حالات عنف وتنمر تحدث في أماكن مختلفة وبأشكال مختلفة تم سؤالهم عنها:
أين تشاهد مثل هذه الحالات، وأين يمكن أن تحدث وكيف تحدث؟

وكان من بين الإجابات:
- إنها تحدث في المنزل: الكبير يستقوي على الصغير والذكر على الأنثى.
- وقال آخر إنها يمكن أن تمارَس من قبل الطلاب الكبار أو الأقوياء على الصغار والضعفاء، وتحدث من قبل الأشخاص على العاجزين أو العجَزة وكبار السن.
- أحدهم قال لي إنه شاهد مقطع "فيديو" لإحدى دور العجَزة يقوم الموظفون فيها بضرب أحد النزلاء كبار السن.

2. سرد تجربة واقعية حدثت معهم أو سمعوا بها:
- تحدث أحدهم أنه سمع بقصة طفل من إحدى القرى الفلسطينية، كانت أمه تنعته بالغراب، وكانت تعامله بقسوة، حتى وصل بها الحد أن تعايره بجمال أخوته، وكان لدى هذا الطفل صعوباتٌ في النطق وتلعثم باللفظ (تأتأة)، وكانت تسخر منه وتحمله عبء مسؤولية إخوانه، وتضربه بقسوة بداعي الإهمال، ونتيجة لذلك حاول هذا الطفل الانتحار أكثر من مرة، كان آخرها محاولة شُربه مادة الكلور، وهذا الطفل من أب آخر، حيث إنه الطفل الأول لهذه الأم من زواج سابق، وهو موجود حالياً في إحدى المدارس الداخلية، بعد أن تم تحويله من مؤسسة الشؤون الاجتماعية.

3. توضيح طريقة العمل وأنهم هم مركز العمل وركيزته:
تم توضيح الأدوار التي سيقوم بها الطلاب كما يريدون هم، وأنهم هم من سيبني السياق الذي سيتم العمل من خلاله، من خلال القصص والمشاهدات والتحليلات التي قاموا بها وسيقومون بها لاحقاً، أي أن العمل سيكون نتاج رؤيتهم هم.

4. تخيُّل سياقات مجتمعية مختلفة ذكروها هم خلال تحليلهم للصور المعروضة سابقاً، أو من خلال تجسيد بعض صور القصص التي حدثت معهم أو سمعوا بها، وذكروا أماكن تحدث فيها أو قد تحدث مظاهر للتنمر والعنف المبني عليه، من خلال ما ترصده كاميرات يقومون هم بتركيبها في هذه الأماكن (المنزل/ السوق / المدرسة / الحديقة /المشفى ... إلخ).

- أولاً: يقومون بتركيب هذه الكاميرات في هذه الأماكن، والتي قد تكون على شكل صورة لكاميرا، أو رسمها أو كتابتها، أو صناعة مجسم لكاميرا، تمثيل الكاميرا بشكل أيقوني أو رمزي. قاموا بتثبيت كاميراتهم الخاصة التي كانت ممثلة بعدة أشكال رمزية منها، وكان العمل ضمن مجموعات في الأحياء التي اختارت كل مجموعة تثبيت كاميراتها فيها، وقد ثبتوها بعدة أشكال ومواقع، منها كاميرات مصنوعة من الكرتون على شكل مجسم، وأخرى عبروا عنها بكتابة كلمة كاميرا، وأخرى استخدموا الهاتف النقال ورمّزوه على أنه كاميرا، وأخرى رسموا شكل كاميرا، ومنهم من علق صورة كاميرا. هنا ظهرت قدرتُهم على الترميز للوصول إلى الدلالة والمعنى.
- ثانياً: يقومون بوصف المشاهد التي رصدتها هذه الكاميرات كسياق ويتم سرده: رصدت كاميرا إحدى المجموعات المثبتة في الحديقة العامة استهزاء مجموعة من الفتيان بأحد الأشخاص ذي إعاقة حركية، وأخذ مكانه في اللعب عنوةً وبالقوة. ورصدت كاميرا مجموعة أخرى منع أحد الأشخاص ذي بشرة سوداء من الجلوس في مقاعد انتظار الحافلات التي تقل طلبة المدرسة.
- ثالثاً: قامت كل مجموعة بتجسيد المشهد الذي التقطته كاميراتهم على شكل صور ثابتة وصامتة: جسدوا المشاهد

بشكل صورة، لتدل على المظاهر التي رصدتها كاميراتهم المثبتة في الأماكن التي تمثل المجتمع، بحسب ما اختارت كل مجموعة المكان الذي أرادوا أن يرصدوا حالات عنف وتنمر فيه، وفعلاً قاموا بتخيُّل صورة رُصدت جسدوها بأجسادهم وإيماءاتهم، بالإضافة لحمل أو استخدام أغراض أو أدوات ذات دلالة تعبر عن العنف أو التنمر.

- رابعاً: استنطاق هذه الصور وتأملها: استخدام عُرفين من أعراف الدراما، واستخدام اللغة من خلال (استنطاق الصورة وأصوات في الرأس). هنا تم استخدام اللغة والصوت للتعبير عما يدور في ذهن الضحية (المتنمر عليه) بالإضافة لسماع دوافع المعتدي (المتنمِر).
  كما أنها تعبر عن آراء المراقبين للحدث، وكيف يتفاعلون مع هذه الأحداث ويعبرون عن مدى رفضهم أو تقبلهم لهذه الظاهرة، وتبيان وجهات نظرهم ومعايشة الحالة.
- خامساً: مشاهد حركية وحوار: إعادة تجسيد الصورة (مشهد التنمر) وتحريكها من ثبات إلى حركة ثم إلى ثبات. إحياء الصورة وتحريكها لتقريبها من الواقع الحقيقي، وإعطاء الفرصة لمن كانوا بالأدوار ليعبروا عن إحساسهم نحو ما جسدوه، ونقاشهم بهذا ومحاورتهم حول ما قدموه من خلال أسئلة مطروحة. تجسيد المشهد كاملاً وإدارة نقاش وتوجيه أسئلة من المشاهدين، وكان هذا تواليا لكل المجموعات في كل المشاهد. هذا الشكل هو شكل تجميعي وأوسع مساحةً وأشمل، كونه يعبر عن صورة اجتماعية أكمل وأكثر شموليةً، ما يعطي أمثلة ودلائل أوسع للتعبير والحديث عن ظاهرة التنمر في أماكن متعددة من المجتمع.
- سادساً: مناقشة هذه المشاهد فيما بينهم، وإذا ما كانت تحدث في الواقع، ومواقفهم من هذه المشاهد.

» لعب دور المحققين في دائرة مكافحة التنمر:

» تم تحضيرهم للقيام بمهمة محققين في دائرة الشؤون الاجتماعية، بعد تقديم نموذج يحاكي النموذج الرسمي، وفعلاً عبؤوا نموذج الانضمام للمؤسسة، والذي كان مُعداً مُسبقاً (النموذج مرفق).

» المعلم في دور (رئيس هيئة مكافحة التنمر):
هنا يكون دور المعلم لتأكيد الانخراط الجدي والمشاركة الفاعلة، وتوضيح أهمية أن العملية التعليمية هي عملية تكاملية يشارك بها كل مكونات الصف والمدرسة، وأن الكل شريك بهذه العملية.

5. مقابلة والد الفتى ذي القناع (مهمة) (والد الفتى معلم في دور آخر، أو يقوم طالب بالدور ويتم توضيح دوره، أو حتى معلم آخر، ويتم أيضاً تنبيههم لذلك).
الهدف هنا المشاركة الفاعلة في العملية التعلمية وإعطاؤها شكلاً حقيقياً، بالإضافة لتعريف الطالب وتوضيحها لهم خطوة بخطوة، حتى يظلوا متصلين داخل الجو، بالإضافة لإدراكهم ما الذي نقوم به، وألا يصيبهم الإرباك عند لعب المعلم دوراً آخر.

6. مقابلة الفتى ذي القناع (مهمة)، (الفتى ذو القناع / الطلاب يقومون بالدور تواليا باستخدام أسلوب المعايشة).
والهدف هنا هو أن يشعروا فعلاً بجدية العمل، وإعطاؤهم المساحة الحرة للتعبير والعيش داخل التجربة، والانخراط الحقيقي الذي يعبر عنهم صراحةً، وحتى يكون الأثر حقيقياً، واستحضار الذاكرة وتنقيتها.

7. صناعة أقنعة تمثل وجهات نظرهم، أو ما يريدون أن يجسدوه، أو ماذا يُخفي الفتى وراءه، أو ما الذي يريد التخلص منه، والرسالة التي يريد إيصالها من خلال هذا القناع
إن أي غرض منتج من خلالهم يعبر عن صاحبه، لأنه يحمله بإحساسه الحقيقي، كما تكون له قيمة نابعة من داخله، تجعل من هذا الغرض شيئاً ثميناً بالنسبة له.

8. مناقشتهم من خلال توجيه الأسئلة لاستكشاف المعيقات الحقيقية في حياتنا، ماذا يشبه القناع في حياتنا اليومية؟ ما هي الأقنعة التي نود التخلص منها (المعنى المركزي للعمل).
للوصول إلى نتائج لا بد أن نحصل عليها من محور العمل ذاته، والطلبة هنا هم محور هذه العملية، لأنهم جزءٌ من المجتمع، والهدف هنا معالجة ظاهرة اجتماعية هم أساسها، وبدون الحصول على التغذية منهم صراحةً وبشكل مباشر، من الصعب علينا التنبؤ أو الوصول إليها. وما هي الأمور التي توصلنا لتغييرها.

من تأملات الطلاب بعد التجربة

بدأت التأملات معهم في لحظة معايشة حقيقية لهم، حيث عبروا وعاشوا لحظات لم أكن أتوقع أن في حياة هؤلاء الفتية هذا القدر من العقبات التي أرادوا التخلص منها ليعبروا عن أنفسهم:

» طالب (1): كان شعوري مثل أسير مقيَّد وأن هذه التجربة كانت كأنها المفتاح إلى فك قيودي.

» طالب (2): كم من قناع لبستُ لإرضاء الآخرين، الآن باستطاعتي خلع قناع إرضاء والدي على حساب توجهي الأكاديمي، هم يريدون مني أن أتجه نحو التخصص العلمي الذي لا يتناسب مع قدراتي، أما الآن فسأخلع قناع المراضاة وأقولها إنني وحدي مَن يحدد مستقبلي.

» طالب (3): الآن عرفت لماذا يقال ليس كل من له ذقن علينا تصديقه، وأن لا نحكم على الأشخاص بمظاهرهم، وأتمنى ألا يحكم علينا معلمونا بناءً على نتائج امتحانات أو واجب بيتي، بل أرجو أن يحكموا علينا من خلال تجربتنا، كما فعلت معنا في هذه التجربة.

» طالب (4): أول مرة أشعر بأنني حر، شعرت بشعور النحلة التي تطير بحرية، تشتم رحيق كل أزهار الحقول، لذا نرى إنتاجها اللذيذ لأنها اختارت الحقول والأزهار دون إرغام، وآمل أن لا نرغَم على التعليم كيفما يريدون. شايف كيف إنا كلنا زي بعض، وما بيَّن بينّا التيس من الشاطر، لما تُعطى إلنا المساحة ونعبر عن حالنا كبشر.

» طالب (5): إن المعاق أو المشوَّه الحقيقي هو من لا ينظر إلى إنسانية الإنسان، بل من ينظر إلى الشكل الخارجي فقط.

» طالب (6): للحظة، كنت أشعر بأنني شجرة تيبس لو لم تُقلَّم، على الرغم من ألم المقص أو المنشار، وهذا ما فعلتَه أنت بي في هذه التجربة.

» طالب (7): أتمنى أن أعود طفلاً، ألعب كما أريد وحيثما أريد، دون خوف أو خجل من أحد، كما تعيش الطيور بحريتها.

» طالب (8): حياتي ملكي، ولن أساوم عليها أحداً، ولن أجعل أبنائي عبيداً لآبائهم، لأنهم سيُخلقون أحراراً، وأريدهم أن يبقوا أحراراً.

» طالب (9): منذ هذه اللحظة، لا يعني لا لون البشرة ولا الشكل أو العقيدة، الإنسان كما هو إنسان.

» ومنهم من وجه رسالته كتابةً على الأقنعة التي صنعوها واستخدموها في مشاهدهم حتى تبقى رسالتهم مشاهدة للجميع. ومن بين العبارات التي كتبت:

» سألقي قناع التبعية لأي شخص، وسأجعل قناعاتي دليلي.

» كلام البشر لا معنى له إذا لم نتعاطَ معه، نستطيع إعطاء الإيجابي منه قيمةً وإهمال الكلام المُهين أو السيئ، وبالتالي يفقد معناه، ويصبح كلاماً في الهواء.

نتائج العمل ومُخرَجاته:

(1)

كانت هذه تجربتي مع طلبتي الذين علموني، وأكدوا لي أنهم، إذا ما أُعطيت لهم المساحة والحرية، قادرون على الإبداع، وأكدوا لي نظرية أن التراكمية هي التي تؤدي إلى النوعية، علموني أن الإنسان قيمة لا بُدّ أن تُستثمَر، علموني أن هنالك الكثير في حياتنا يشبه القناع، وعبروا عن ذلك قولاً أن العادات والتقاليد أقنعة، ومن البشر من يستخدم الدين كقناع، وكذلك المال وحسن المَلبس ومظاهر الرفاهية.

(2)

الأشخاص المتنمّرون هم أيضاً ضحايا اجتماعيون، ويمارَس عليهم ما يمارسونه على غيرهم، فهم جزءٌ من المكون الاجتماعي، يؤثر ويُتأثر به، وما أكد لي ذلك هو توجه أحد الطلبة إليّ وهو من الأشخاص الموسومين بالعنف والتنمر على الآخرين، ولكن بعد أن استمعتُ إليه ومعرفة خلفيته الاجتماعية، تبين لي أنه هو أيضاً ضحية كان يمارَس عليه العنف اللفظي والجسدي في الأسرة وفي محيطه الاجتماعي في صغره، وما يقوم به هو رد فعل لإثبات ذاته وتعويض وإسقاط عما حصل معه، وهذا ما أقر به هو شخصياً.

(3)

تم التغلب على هذه الظاهرة واجتيازها مع هذا الصف، استكمالاً للعمل الإرشادي معهم سابقاً (إرشاد تربوي بالإضافة إلى الدراما كعمل متكامل)، ظهرت بعد ذلك علاقة اجتماعية دافئة بين طلاب هذا الصف، تجسدت بقيامهم بعدة أنشطة مشتركة، كالقيام برحلة مشتركة، وحضورهم جميعاً زيارات اجتماعية، ومساعدة زميل لهم تعرض لحادث أجبره على البقاء في المنزل لفترة، هذه بعض القصص التي تعبر عن التغيير الحاصل لدى هؤلاء الطلبة.

(4)

نقلوا رسالةً حقيقية مقتنعين بها، لأنها أتت من قناعات وعمل ذاتي بعيداً عن التلقين والروتينية، حيث إنهم

تحدثوا عن التجربة وما قدمته لهم من إضافة ومتعة في التعلم. تحدثوا لمعلميهم عن متعة هذا الأسلوب، حتى أن صدى تجربتهم وصل الصفوف الأخرى، لدرجة أن طلبة الصفوف الأخرى توجهوا إليّ معاتبين بهذه الكلمات صراحةً (ليش يا أستاذ ما عملت معنا زيّهُم؟ اشمعنا هم؟) بهذه الكلمات العفوية عبروا عن رغبتهم وشوقهم إلى تجربة هذا النمط.

(5)

ظهرت جوانبُ إبداعية لدى الطلبة عند إعطائهم المساحةَ للتعبير عن ذواتهم، وتنشطت خلال العمل معهم ولم تكن ظاهرةً من قبل، كمهارة الكتابة، والخط والرسم، والقدرة على الحوار وصياغة العبارات والنصوص، والقدرة على تجسيد الواقع بسهولة.

(6)

اختلاف وتعدُّد الأساليب ومشاركة الطلبة، تحقق النتائج الإيجابية أكثر من أحادية الأسلوب، بناء على ملاحظة زملائي المعلمين، لأنه من واجبي، كمرشد أيضاً، ضرورة المتابعة مع كل مكونات العملية التعليمية. إن التغذية الراجعة تدل على تحسُّن ملحوظ على صُعد عدة، كالتحصيل والسلام الاجتماعي والاتزان في التعامل، بالإضافة للالتزام والانضباط الذاتي.

(7)

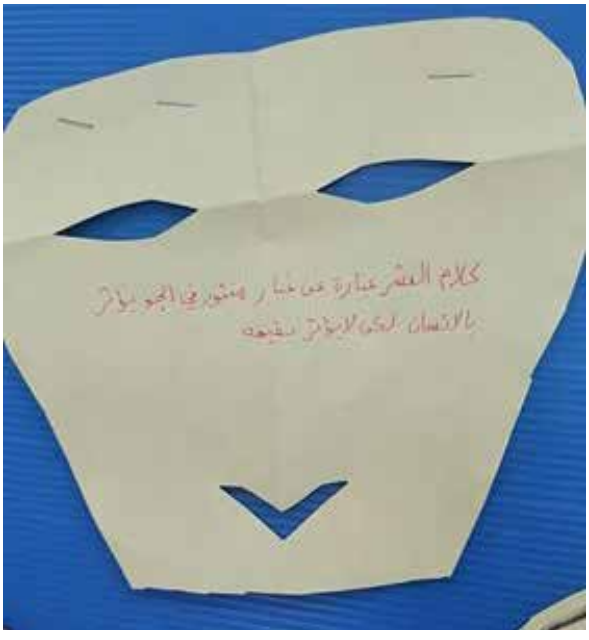
الطلبة أشخاص موهوبون، ولكن الروتين والتسلط الاجتماعي والسلطة هو ما يُفقدهم هذه الميزة. طلبة هذا الصف أصبحوا أكثر تحرراً بعد إعطائهم المساحة، وبدأت تظهر ملامحُ الإبداع والموهبة واضحة، وهذا أيضاً لاحظه المعلمون المتابعون لكافة اللجان المدرسية، وكمّ المشاركة في الأنشطة المدرسية، وعلى كافة الصُعد من قبل طلبة هذا الصف، ما أوجد الرغبة عند بعض الزملاء المعلمين في استخدام هذا الأسلوب.

(8)

الظواهر الموجودة في المجتمع الخارجي تصدر إلى مجتمع المدرسة، والعكس صحيح، وللدلالة على هذا الأمر، ولأن عملي الإرشادي أيضاً لا يقتصر على المتابعة داخل المدرسة، وإنما يتحتم عليّ أيضاً متابعتهم خارجها، وهذا الشيء كان من خلال تواصلي مع بعض أُسر هؤلاء الطلبة، وهل أدركوا تغييراً في أبنائهم؟ أكد لي كل من تواصلتُ معهم أن التغيير ملموس، حيث ذكر لي أحد أولياء الأمور أن ابنه أصبح على درجة عالية من الاندماج والتواصل الاجتماعي الراقي داخل الأسرة ومحيط الأقارب، وحضور كافة مناسباتهم الاجتماعية، بعد أن كان ممتنعاً عن هذا النمط من العلاقات.

كلمة أخيرة

لقد تغلبنا، نوعاً ما، على هذه الظاهرة، وتم اجتيازُها مع هذا الصف، استكمالاً للعمل الإرشادي معهم سابقاً (إرشاد تربوي بالإضافة إلى الدراما كعمل متكامل)، وقد نقل الطلاب رسالة حقيقية مقتنعين بها، لأنها أتت من قناعات وعمل ذاتي بعيداً عن التلقين والروتين، ومن خلال تلك الأدوار والمشاهد استطاعوا إظهار جوانب إبداعية عند منحهم المساحة للتعبير عن ذواتهم وتحمل المسؤولية. كانت النتائج جميلةً جداً ومقنعة ومحفزة للطلاب الآخرين ولي أيضاً، ومن بعض النقاط الملفتة كان اكتشاف مواهب إبداعية وخلّاقة لدى الطلاب من خلال مشاركتهم وطرح أفكارهم المتنوعة. وفي نهاية المطاف أستطيع تلخيص تجربتي كمرشد اجتماعي عاش مع طلابه واقع التنمر ومكافحته، أنني راضٍ عن تجربتي التي أثّرَت بي وتعلمتُ منها، وسأستمر في التفكير والعمل وتطوير مهاراتي في توظيف الدراما في عملي كمرشد. إنه حلم التغيير الذي لم أشعر يوماً أنني قريبٌ من ملامسته إلى هذه الدرجة.



ملحق:

طلب التحاق بدائرة مكافحة التنمر
الاسم الرباعي .....
العمر.....
الجنس.....
رقم الهاتف.....
الجنسية.....
تاريخ الميلاد.....
هوايات.....
الوظيفة المطلوبة.....
خبرات سابقة.....
لاستخدام إدارة مكافحة التنمر
ملاحظات حول مقدم الطلب
توقيع وختم الدائرة توقيع مقدم الطلب

مرشد تربوي – مدرسة ذكور عناتا الثانوية – القدس

الهوامش:

1 التنمر أو الاستقواء هو شكل من أشكال الإيذاء موجه من قبل شخص أو مجموعة نحو شخص أو مجموعة تكون أضعف منه جسدياً في أغلب الأحيان، وهي ظاهرة متكررة قديماً وحديثاً على مر الزمان، وتنطوي على خلل قد يكون حقيقياً أو متصوراً في ميزان القوى بالنسبة للأطفال أو للطفل الذي يتميز بالقوة الأكبر، وهي صفة متكررة تنتشر كثيراً بين طلبة المدارس، وهي من الظواهر التي تعرض الأفراد في كلتا الحالتين (المتنمر والمتنمر علية) لمشاكل نفسية واجتماعية خطيرة دائماً.

2 المعايشة: هي الانخراط ذهنياً وشعورياً وعلى مسافة قريبة من مركز الحدث وإعادة رؤيتها من خلال الأشخاص المنخرطين في هذه التجربة؛ أي رؤية ماذا يحدث من خلالهم وماذا يتحدثون عنها بطريقتهم ولغتهم (ديفيز، 2016).

المراجع:

- ديفيس، ديفيد. (2016). **تخيل الواقعي**. ترجمة: وليد السويركي، الطبعة الأولى، رام الله – عمان: مؤسسة عبد المحسن القطان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- أونيل، سيسلي. (2012). **عوالم الدراما**. ترجمة: عيسى بشارة، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- بويل، باميلا، وبريان اس وهيب. (2009). **تخطيط الدراما التكونية**. ترجمة: عيسى بشارة، الطبعة الأولى، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- هيثكوت، دوروثي. (2013). **علامات ومنبئات، الاعراف الدرامية المبنية على الممارسات المسرحية**، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.

رؤى

فضاء الدراما وعملية التعلم

دالية صالح

دخلتُ غرفة الصف فوجدتُ فيها أربعين طالباً، إذاً لديَّ هنا في هذا المكان أربعون عقلاً مختلفاً، أربعون شخصية. تساءلتُ كيف لي أن أتكيف معهم لتقديم ما يناسبهم جميعاً، ونظرت في عيونهم، فرأيت البراءة والحياة والفرح، وفي ذات الوقت شعرت بالحزن، وكم كانت تلك المقاعد الخشبية المتراصة قاسيةً عليهم.

استحضرت مشهدَ طفولتي وأنا في مثل سنهم، هي نفس الجلسة وذات المقاعد، رغبت دوما في الجلوس في المقعد الأمامي، فقد ارتبط في ذهني أن المقاعد الخلفية هي للطلاب المعاقَبين أو ضعاف التحصيل، حيث عوقبتُ يوماً في الجلوس في المقعد الخلفي لمقاطعتي المعلم أثناء الشرح، كنتُ دائماً أحلم بتغيير الغرفة الصفية، وتحويلها إلى مكان يبدو وكأنه غرفة اجتماعات للكبار، في وسطها مساحة تكفي لوضع ورقة رسم كبيرة على الأرض تكفي الجميع ليرسم عليها.

أثناء عملي كمعلمة، حاولت جاهدةً أن أُغير في البيئة الصفية، وأن أبحث عن مزيد من استراتيجيات التدريس التي تعطي الطالب فرصةً كافية ليكوِّن ذاته، ويجرب ويحلل ويتقمص دوراً ويتحمل مسؤولية، وكنت أسأل لِمَ علينا كمعلمين أن نُعدَّ الطالب للمستقبل أو نتعامل معه ليصبح شيئاً ما؟ لِمَ لا نعطيه الفرصةَ الآن ليكون اليوم المحاميَ والقُبطان والعمدةَ، بتحويل الموجود إلى ممكن ومتخيَّل، من خلال تقديم المحتوى في سياقات تحفز لديهم الخيال، وترفع مستوى الوعي؟

هي الدراما التي داعبَت مخيلتي، وأيقنتُ بأهميتها، وبدأت استخدامَها، وكان حافزي الكبير لذلك ما تعلمته في المدرسة الصيفية للدراما التي أمدَّتني بزخم كبير من المعرفة والتطبيق، والتي لولاها لما كان عملي يخرج مخططاً ومنظماً وبدقة كبيرة. بدأت أفكاري تتغير وتأخذ منحى أكثر واقعيةً وتقنيناً، حيث كان المعتقد لدي أن استخدام الدراما يعني تشكيلَ واستخدام مسرحية أو استراتيجية متكاملة بعناصرها في داخل حصة دراسية واحدة، لكن بدأ يتضح لدي أن الدراما تعني دمج الحقيقة والخيال، والانتقال ذهاباً وإياباً بين العالَمين حسب ما يقتضيه السياق التعلمي.

وفي هذا المقال سأناقش المحاور التالية:

» الأهداف التربوية للعمل الدرامي.

» العمل الدرامي ونواتج التعلُّم.
» أدوار المعلم في إطار العمل الدرامي.
» نموذج تطبيقي في استخدام استراتيجية عباءة الخبير.
» توصيات وملاحظات.
» المراجع.

الأهداف التربوية للعمل الدرامي

تسعى الدراما في جوهرها إلى نقل المتعلم من السلبية والاقتناع باستحالة التغيير، إلى التفكير الحر والنقد الذاتي، فهي ليست عمليةَ تمثيل، بل معايشة للحدث، بحيث عندما يواجه المتعلم موقفاً مماثلاً في المستقبل فسوف يتمكن من تبني ذهنية الفعل مرةً أخرى، وتعتمد الدراما على القدرة الطبيعية لدى الطلبة لخلق أوضاع خيالية لاستكشاف تجارب حقيقية من خلالها، بحيث يتحول المقعد الدراسي إلى سفينة، وقاعة الدرس إلى غابة مطيرة أو حديقة، عندما نريد لها أن تكون كذلك، فالدراما تمتلك القدرةَ على ربط مجالات مختلفة من الفكرة عن طريق جمع أوجه الخيال والحقيقة.

قد يظن البعض أن الدراما هي نوع من التسلية وقتل الوقت، ولكن أهميتها أبعد وأعمق من ذلك، فهي تُعَد صورةً مصغرة للحياة التي يعيشها الإنسان، وهي تُري الإنسان مكانه في هذا العالم، و«إننا نهدف من استخدام الدراما كأسلوب تدريس أن نُنمّي لدى الطالب القدرةَ على أن يعبر عن ذاته بحرية، وذلك بمنحه الوسيلة المناسبة للتعبير عنها والتواصل والتفاعل مع الآخرين الذين يشكلون محيطه ومجتمعه، فهو من خلال لعبه أدواراً مختلفة، يجد الكثير من المواقف الاجتماعية والتربوية المستمدة من المادة التعليمية التي يجسدها، وبذلك نستطيع أن نطور قدرة هذا الطالب على حل مختلف المشاكل المتضمنة في الموقف التعليمي المقدم، والتي تواجهه في حياته، ومن ثم إكسابه مهارة اتخاذ القرارات المناسبة في مواقفه المختلفة، فهو عندما يشارك ويناقش الموقف المجسد مع الطلبة، يصبح قادراً على فهم المشكلة، ويسعى إلى حلها، وذلك باتخاذ القرار المناسب بشأنها». (نصار، 2000: 44).

ولا يقتصر هدف الدراما على الجانب التعليمي، بل يتعدى ذلك إلى الجوانب الاجتماعية والنفسية المختلفة، من مساعدة المتعلم على التعبير عما بداخله، وفهم مواقف الآخرين الذي يؤدون أدوارهم، ما يساعد على زيادة حساسيتهم للمشكلات الاجتماعية، وإعطاء صورة واقعية عن العالم، وتوفير جو من الصداقة والود والتفاهم بين الطلبة.

العمل الدرامي ونواتج التعلم

«يمكن الحكم على مدى فعالية مدخل أو طريقة من طرق التدريس من خلال نواتج التعلم المترتبة على استخدام هذا المدخل أو هذه الطريقة، والتي تظهر في التغيرات الإيجابية التي تطرأ على المتعلم، سواء في النواحي المعرفية أو المهارية» (القرشي، 2001: 179).

تمتلك الدراما قوةَ تأثير إيجابية على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم يمكن ملاحظتها وقياسها ولمس تحصيلها، «دائماً ما يكون هناك عنصر مشاركة في صف الدراما، لأن كل شخص يعمل في حضور نظرائه والمعلمة» (مورغان وساسكستن، 2012: 150). وتعتمد الدراما على التأثيرات السمعية والبصرية والحركية التي يمكن من خلالها أن يكتسب المتعلم المعلومات والمفاهيم المتضمَّنة في محتوى المنهج بسهولة، وبطريقة مشوقة جذابة، كما أنها تساعد المتعلم على اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية والعقلية والحركية لديه، فعلى صعيد الاتصال تعطي الدراما الطلبة فرصة الاستماع، وفحص الاستيعاب والتفاعل، وإخراج صياغات تتناسب مع طبيعة نموهم، وقدرات وحاجات المستقبل الملحة.

كما تساعد الدراما الطلاب في تعلم مهارات اللغة الأربع: الكلام والقراءة والاستماع والكتابة، «والواقع أن الدراما تعتمد في جوهرها على مهارات اللغة الأربع، وبالتالي تساعد على تنميتها لدى المتعلم» (القرشي، 2001: 181).

كما تساعد الدراما على تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، من خلال تدريبها الطلاب على ملاحظة الوقائع والأحداث المختلفة التي يتعرضون لها، ثم القيام بمواجهة المواقف التي تمثل مشكلة بالنسبة لهم، من خلال مناقشة الحلول والبدائل

المطروحة، «ويعد تحديد المشكلة وتعرُّف أبعادها المختلفة، الخطوة الأولى والأساسية لاتخاذ القرار المناسب لحل تلك المشكلة، حيث يعد تحديد المشكلة هو نصف حلها» (القرشي، 2001: 183).

أدوار المعلم في إطار العمل الدرامي

من خلال قراءتي واطّلاعي على أساليب ونظريات التدريس الحديثة، شعرت بحيرة وتساؤل كبيرين عن دوري كمعلمة، وخاصة مع التوجه الكبير إلى أن يكون الطالب هو مركز العملية التعليمية، وكنت أسأل نفسي كيف ستكون شكل مساهمتي في البيئة الصفية؟ وما دوري كمعلمة في تعلم يمحور العملية التعليمية نحو الطالب؟ ومع دراستي للدراما كواحدة من أساليب التدريس الحديثة، ومشاركتي العملية في مساقات المدرسة الصيفية للدراما، بدأت ملامح دوري كمعلمة تبرز وتتضح أكثر، حيث وجدت أن الدراما لا تنفي دور المعلم ولا تهمشه، بل إن المعلم يلعب الدور الأهم من خلال تخطيط الموضوع مسبقاً، وصياغة الأهداف التعليمية، وتحديد الأدوار والشخصيات المتضمَّنة في العمل الدرامي، واختيار ما يناسب طبيعة وقضايا الطلاب، فهو كمن يكتب نصاً مبنياً على احتمالات عدة، أو كمن يأخذ دورَ مدير اللعبة أو المنشِّط، فهو يدير العملية التفاعلية، فبعد تقديم المعلم للموضوع يعيش الطلاب سيناريوهات متعددةً يختارونها حسب رغباتهم وميولهم، فهم يرسمون مثلاً ما يتخيلون، ويصنعون منحوتةً أو صورة صامتة حسب ما يرونه ملائماً. إذاً، المعلم يقوم بالتخطيط المسبق للأنشطة بعناية كبيرة، ويعطي الفرصة للطلاب بأن يبدعوا سيناريوهات وأفكاراً ومواقفَ ومفرداتٍ ضمن هذه الأنشطة، وفي سياق يخدم المنهاج.

نموذج تطبيقي في استخدام استراتيجية عباءة الخبير

«التخطيط للبداية في سياق عباءة الخبير هو إلى حد بعيد مسألة ابتكار، حيث تستطيع أن تجرب أفكارك وتكون مبدعاً، وإحدى الأدوات المفيدة في هذه العملية هي استراتيجيات الاستقصاء الدرامي، وهي مجموعة من الأنشطة من أجل التعاون في ابتكار سياق وتوليد فرص للطلاب كي يخطوا بداخل الخيال القصصي» (تايلور، 2018: 196).

سيتم في هذا النموذج التطبيقي «أدرمةُ» بعض الأهداف التي تم اختيارها من الوحدة التالية:

عنوان الوحدة: في الحديقة (in the garden)
الصف: الثاني الأساسي

الأهداف المتوقعة بعد الانتهاء من دراسة الوحدة:

يذكر الطالب بعض الأشياء الموجودة في الحديقة.
يعد الطالب بعض الأشياء يتراوح عددها بين 14 و16.

الإجراءات:

تبدأ المعلمة بسرد قصة عن عائلة من أربعة أفراد يقومون بزيارة لحديقة، حيث يبدو أن العناية بالنباتات والحيوانات والطيور الموجودة في الحديقة ليست على ما يرام، ما يزعج أطفالَ العائلة. تعطي المعلمة الوقتَ الكافي للطلاب لإلقاء النظر على الصور ومناقشة الطلاب حول ما يظنون أنه يحدث، والحالة التي تبدو عليها الحديقة.

بعد انتهاء القصة تسأل المعلمة الأطفال:

إذا كنتم تعملون في حديقة ما، ليست في مكان فظيع كتلك التي في القصة، بل في مكان جميل يعتني الحراس به كثيراً، فما هي أنواع الحيوانات والطيور والنباتات التي تودون الاعتناء بها؟ وما الأشياء التي ستعملون على إيجادها في الحديقة؟

إدخال الطلاب في الخيال القصصي من خلال البدء في الرسم على أوراق كبيرة نوعاً ما، حيث يرسم الطلاب الحيوانات التي سيعملون على إيجادها في الحديقة،

وكذلك النباتات والطيور، يرسم الطلاب كثيراً من النباتات والطيور والحيوانات، يمكن أن يصل عددها إلى 16، يتجول المعلم ويصقل عمل الطلاب ويقدم لهم الدعم «ربما هناك سور عالٍ للحديقة للحفاظ على الأمن، يمكنكم أن ترسموا أقفاصاً للطيور أو ربما صناديقَ لتخزين الطعام.

بناء الحديقة

يصنع الطلاب نموذجاً كبيراً معاً، يستخدمون موادَّ للحديقة مثل الحبال، القش الفني، الأطواق، صحائف كبيرة من الورق ... إلخ.

يطرح المعلم الأسئلة من داخل الخيال القصصي على الطلاب وهم يعملون. «هل يمكن أن تشرح لي كيف يعمل هذا؟». «أنا آسف لإيقافك عن العمل، هل تمانع لو سألت عن أنواع الطعام التي وضعتها في الخزان؟ وهل يتم استهلاك الكمية كلها يومياً؟ كم شجرة تود أن تضع في الحديقة؟».

بعد الانتهاء من صنع النموذج، يجلس المعلم مع الطلاب ويلقي نظرةً على الحديقة، وتبدأ المناقشة والتعليقات والاستماع من الطلاب؟

يمكن أن يتوسع المعلم باقتراحات، مثل: هل نضع موقفَ سيارات؟ هل نضع مجمعَ ألعابٍ للأطفال الصغار؟ صالة تناول المثلجات...إلخ.

تبدأ لحظة التوتر، حيث يقابل الطلاب مالك الحديقة (المعلم في دور) الذي يواجه موقفاً حرجاً، حيث يصنع المعلم صورةً ثابتة للمالك، وهو جالس في مكتبه ويقرأ رسالة من المفتشين الذين يخبرونه بأنهم سيغلقون الحديقة، هنا يُمعن الطلاب النظر في المالك ويصفون ما يرون، ثم يبدأ المالك بالحديث، ويصف مشاعر الحزن والصدمة بما آلت إليه الأمور.

يسأل المعلم الطلاب هل يمكننا مساعدته؟ ماذا يمكننا فعلُه؟ وهنا يعطي المعلم اقتراحاتٍ ويطور من أفكار الطلاب، ثم في سياق متخيل يتمّ الاتفاق مع مالك الحديقة لزيارته وتقديم حلول واقتراحات لإدارة الأزمة.

يجتمع الطلاب ويفكرون بطريقة لتنظيم الحديقة، حيث تكون هذه فرصةً كبيرة لأن يرسموا ويخططوا ويناقشوا، ومن الممكن القيام بعروض. وعندما يكون الطلاب جاهزين، يتم إحضار مالك الحديقة ويشرح له الطلاب آلية العمل والحلول الموضوعة لتفادي المشكلة، ثم يطلب المالك منهم كتابة تقرير بأسماء الطيور والحيوانات والنباتات التي ينصحون بإحضارها للحديقة.

توصيات وملاحظات:

من خلال تجربتي في استخدام الدراما وتأملاتي في مساقات المدرسة الصيفية، فإنني أوصي بالتالي:

1. أن يجرب المعلم مع طلابه وألا يخشى المحاولة.
2. الإيمان بقدرات الطلاب، حتى صغار السن منهم، فالدراما هي طبيعتهم.
3. التخطيط للعمل قد يبدو صعباً من الوهلة الأولى، لكن كل شيء سيصبح أسهل مع التمرين والمحاولة المستمرة.
4. الدراما تستحق المحاولة والتجريب في البيئة التعليمية، وتكون آثارها على تغيير سلوكيات الطلاب وتحصيلهم واضحة.
5. الدراما ليست عملية تمثيل أو تصنُّع، بل هي إحضار العالم الواقعي إلى غرفة الصف باستخدام سياقات متخيلة، وهنا دعوة للمعلم لإعمال الخيال داخل التعلم.

مدرسة المأمونية الابتدائية المشتركة (أ) – غزة

المراجع:

- تايلور، تيم. (2018). **دليل المعلم إلى دراما عباءة الخبير**، ترجمة: وليد السويركي، ط1، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- القرشي، أمير. (2001). **المناهج والمدخل الدرامي**، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
- مورغان، نورا، وساكستن، جوليان. (2012). **تدريس الدراما ... عقل لتساؤلات كثيرة**، ترجمة: عيسى بشارة، ط1، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- نصار، محمد. (2000). **الدراما التعليمية نظرية وتطبيق**، ط1، الأردن –إربد: المركز القومي للنشر.

رؤى

إقليدس وفيثاغورس في الخليل

تجربتان في محاولة لتوظيف الدراما في صف الرياضيات

روند المصري

إقليدس وفيثاغورس عالمان يمثلان جزءاً كبيراً ومهماً من علم الرياضيات، ولهما الكثير من الإنجازات المهمة في هذا المجال، لكنهما بالنسبة للطلبة اسمان غريبان وبعيدان عن سياق الحياة والصف، هذه الغربة هي نفسها في وجهة النظر المتعلقة بمادة الرياضيات المجردة، حيث يُنظر إليها كمادة صعبة وجامدة، بحسب الكثير من الطلبة.

في مواجهة التحديات

يمكن أن تبرز في حصة الرياضيات عدة مشاكل، منها: قلة الدافعية لتعلم الرياضيات، وضَعف الحافز، وغياب فهم الطالب لسبب تعلُّم هذه المواضيع الصعبة من وجهة نظره، وشرود الذهن أثناء الشرح، فيلجأ الطالب إلى بعض الحِيَل الانسحابية أمام عدد من المواقف، منها الصمتَ التام أو النظر خارج الفصل أو عدم تقديم إجابة دالة على متابعته للشرح، أو الانشغال بأمور أخرى كثيرة. وقد يبدي الطلبة اهتماماً بالحصة وتفاعلاً مع المعلم، لكن انخراطهم عادةً ما يقتصر داخلَ الحصة على الاستماع للمعلم وإجابة الأسئلة، تدوين بعض الملاحظات، حل بعض التمارين على السبورة أو في دفاترهم وتصليحها، أو مناقشتها في بعض المجموعات.

كمعلمة رياضيات، واجهتُ هذه التحديات طوال الوقت، وحاولت بعدة طرق حل المشكلات المتعلقة بتدريس المادة، مؤمنةً بأن دور المعلم وأسلوبه هو من أهم الأشياء التي قد تساعد في التغلب على التحديات، وفي نفس الوقت يمكن أن يكون دور المعلم التقليدي سبباً في تفاقم المشكلة، بالإضافة الى أسباب أخرى كثيرة، منها ما يتعلق بالمادة والمنهاج بشكل عام، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه.

لذا بدأت أفكر وأعمل على تطوير أساليب جديدة في تدريس الرياضيات للتغلب على التحديات، وكانت بداية انخراطي في برنامج الدراما في التعليم / المدرسة الصيفية للدراما، نقلةً نوعية في طريقة تدريسي ورؤيتي، وتغيراً حقيقياً في محاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهني كمعلمة رياضيات.

كنت فيما مضى أتساءل بيني وبين نفسي، هل نتعلم الدراما لتعليمها أو للاستفادة منها، وما الذي يمكن لها أن تخدمنا فيه كمعلمين؟ كنت أعتقد أنها أحد الأساليب التي تُستخدم للتدريس فقط، ثم بعد مشاركتي في المدرسة الصيفية: الدراما في سياق

تعلمي/مؤسسة عبد المحسن القطان، أدركت أن الدراما تعلمنا التأملَ على المستوى الشخصي في حياتنا، وعلى المستوى المهني كمعلمين، وتساعدنا على تطوير أفكارنا والنظر إلى المواضيع بعمق، لنكون معلمين أفضل في تخصصاتنا ذاتها وفي الحياة، تدفعنا لأن نكون متأملين ومستكشفين، وتدفعنا نحو التغيير، فهي أكبر بكثير من أسلوب تدريس أو وسيلة لتعليم المنهاج أو أساليب ممتعة في الصف. وسأحاول في هذه الورقة توضيح ذلك قدر الإمكان.

في التجربتين اللتين نفذتُهما، حاولت التغلب على المشكلات التي ذكرتُها سابقاً من خلال توظيف الدراما، ونقل الطالبات من حالة الجمود والسلبية إلى الخيال والدهشة والدافعية، تتجلى هذه الفكرة في العنوان (إقليدس وفيثاغورس في الخليل) فعند إضافة الاسمين الغريبين والبعيدين عن عالم الطلاب إلى جملة: في الخليل، هنا تبدأ الدهشة ويبدأ الخيال والتساؤل، فاستحضار وتمثيل حضور العالمين إلى الخليل هو صلب فكرة الدراما وتوظيف الخيال. من هنا تبدأ فكرة هذا المقال بربط الرياضيات والدراما معاً، فنحن نسعى لعرض تجربة مفيدة لتعلُّم المادة من خلال سياقات الدراما المختلفة، واستخدام نهج عباءة الخبير في تعلم الرياضيات، بحيث تقوم العملية على تدريس المنهاج ضمن سياقات متخيَّلة، حيث يتم بناء سياق حياتي يكون فيه الطلاب بدور خبراء في مهمة (مستكشفون) لتنفيذ مهمات معينة تقودهم إلى البحث عن مصادر، وتدفعهم إلى التعلم وزيادة دافعيتهم لإنجاز هذه المهمات، وبذلك يكون الطالب هو الباحث عن المعلومة ومتبنيها لا متلقيها.

كما تظهر في هذا النهج أشكال مختلفة لدور المعلم، فهو هنا يعمل في أكثر من سياق، يحضر بشكل جيد ويعمل مع طلابه في العالَم المتخيل لبناء المهام، ويساعدهم كمعلم في تيسير مهمتهم والتعلم عنها في الصف، فهو ينتقل داخل وخارج الدور، وهذا شكل جديد من دور المعلم يتنازل فيه عن سلطته وأنه صاحب المعرفة ومانحها، كما أن استخدام الدراما يساعد في انخراط جميع الطلاب باختلاف مستوياتهم، ويُحدث تأثيراً كبيراً على إنجاز الطلاب المتأخر والفوري مقارنةً بالتدريس التقليدي، من خلال إشراك أنواع مختلفة من المتعلمين، وتعزيز خيال الطلاب عن طريق الارتقاء بمفهوم أو حدث، ومساعدتهم على تجربة جميعِ جوانب المشكلة، بحيث يصبح تعلم المفاهيم أسهلَ، وتصبح المفاهيم علميةً وشخصية وذات معنى، لأن الدراما تربط الحياة الحقيقية بالمنهاج الدراسي. والفكرة المهمة أن هذا المنحى في التعليم لا ينتهي بانتهاء حصة أو درس معين، بل يستمر كنهج له استمرارية وأثر على الصف، ويمكن توظيفه في دروس أخرى بشكل مستمر ومتطور.

في مقالي هذا سأقدم تجربتين كمثال على استخدام الدراما في تعلم الرياضيات بشكل خاص، حيث سأوضح كيفية استخدام الدراما في الرياضيات هذه المادة المجردة، وكيف يمكن إعادة فكفكة أجزائها وتحليلها واستكشافها بطرقٍ غير مألوفة تدفع الطلاب للبحث والتحري واستنتاج الحقائق بأنفسهم كخبراء في مهمات معينة وبأهداف إنسانية واضحة، تشمل تعليم الطلاب العديد من القيم المكتسبة التي نسعى لزرعها في نفوس أبنائنا وطلابنا وتبنيهم قضية تخصهم يدافعون عنها وعن آرائهم، ومرتبطة بالقضية الأسمى وهي قضية الوطن (فلسطين).

التجربة الأولى:
«مستكشفون في ضيافة اقليدس»

بدأتُ باختيار السياق المتخيَّل والتخطيط بالارتكاز إلى ثلاثة عوامل مترابطة: المنهاج المدرسي الذي سيدرس، واهتمامات الطالبات، والمصادر المتوفرة. ويتيح السياق المتخيَّل فرصةً للمعلمة أن تتنقل بين مهمات مطلوب تنفيذها في السياق المتخيل، وتدريب الطالبات عليها وتحضيرها في العالم الحقيقي في الصف، حيث تكون هي والطالبات مرةً في العالَم المتخيل في دور ناس متخيَّلين، ثم تعود المعلمة والطالبات إلى واقع الصف للتدرب والبحث والتأمل، وتتمثل فكرة الدرس في أن يتم تدريس وحده الهندسة في مادة الرياضيات للصف الثامن ضمن سياقات متخيلة باستخدام استراتيجية عباءة الخبير، حيث يتم بناء سياق حياتي يكون فيه الطلاب بدور خبراء في مهمة (مستكشفون) لتنفيذ مهمات معينة.

وصف التجربة:

» بدأت المقدمة للدرس من خلال عرض صورة طالب منزعج من مادة الرياضيات، وذلك من أجل فتح باب النقاش ومساعدة الطالبات على التعبير عن أسباب انزعاجهن من مادة الرياضيات في ظل حماية الدور، فلن يكون الكلام شخصياً ومباشراً، بل سيعبرن عن وجهة نظرهن من خلال دور الطالب المنزعج المتخيل.

» قامت الطالبات ببناء صور ثابتة لذلك الطالب تعبر عن أسباب انزعاجه من مادة الرياضيات ثم تأمُّل تلك الصور.

» عرض خريطة قديمة للطالبات ومناقشة موضوع الخرائط وأهميتها واستخداماتها وأنواعها ومكوناتها.

» أنشأنا فريق المستكشفين بمبادئه وقيمه ومهاراته وأدواته، يمتلك مهارات وأدوات وقيماً وله شعار، وتم العمل على تصميم وابتكار أدوات المستكشفين التي يحتاجونها خلال رحلاتهم.

» تنقّل الفريق بصحبة خريطة إلى محطات عدة، أولها الجسر، وهناك تمت مقابلة الحطاب (المعلمة في دور الحطاب) الذي يشعر باليأس بعد مصادفته للساحرة التي أعطته صندوقاً يحتوي مهمات ليجد حلولاً لها كي يتمكن من العودة إلى بيته، واستمع الفريق لقصته مع الساحرة وتعهد بمساعدته في حل المهمات الثلاث.

» بعد مقابلة الحطاب تتوقف الدراما، ثم العودة إلى غرفة الصف. تعمل الطالبات بمساعدة المعلمة على تجهيز المهمات الهندسية من خلال المنهاج المدرسي والمصادر المختلفة الأخرى، وذلك لمساعدة الحطاب في السياق المتخيَّل.

» تمكن الفريق من كسب ثقة الحطاب ومساعدته، وقدم له حلولاً من أجل التغلب على الساحرة وحل ألغازها وتمكن من العودة والوصول لأسرته.

» انتقل الفريق للمحطة الثانية وهي الغابة، (تم بناء الغابة من قبل الطالبات كمصدر للدراما)، وهناك تمت مقابلة العالِم إقليدس (المعلمة في دور) والذي كان يعمل ويفكر في إعادة تصميم قلعة أسطوانية الشكل بعد تأثير عوامل الجو عليها وسقوط بعض أحجارها.

» مرة أخرى تتوقف الدراما، وتعود الطالبات، بمساعدة المعلمة والمصادر المتوفرة في الصف، إلى العمل والتدرُّب من أجل مساعدة العالِم إقليدس في السياق المتخيل، وذلك برسم مخططات وتنفيذ تصاميم لشكل القلعة بعد التغيير لعرضها على العالم إقليدس.

» العودة إلى الغابة ومقابلة العالم، وعرض تصميم القلعة مع توضيح كافة النماذج والمخططات من قبل الفريق للعالم الذي يبدي سعادة كبيرة في هذا الانجاز، ويقوم بإهداء الفريق حقيبةً نفيسة تحوي أهم إنجازاته، وطلب من الفريق تصميم صفحة على مواقع التواصل الاجتماعي لنشر أهم أعماله.

» وفي ختام التجربة تم عمل معرض يحمل اسم "مستكشفون في ضيافة إقليدس" والذي تم فيه عرض إنتاج الطالبات وأعمالهن خلال الرحلة التعلُّمية، وعرض التجربة كاملةً لأسرة المدرسة ولـ "التربية" وللممثلين عن مؤسسة القطان.

من تأملات المعلمة في التجربة:

من أهم الأمور التي لاحظتُها كمعلمة في هذه التجربة، أن تعليم الرياضيات من خلال الدراما يمكن أن يحقق أربعة مستويات:

المستوى الأول: المعرفة التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهاج.

المستوى الثاني: المهارات، حيث تدربت الطالبات على عدة مهارات، منها الرسم والتصميم، وحل المشكلات والتفاوض، واتخاذ قرارات، والعمل في فريق ... وغيرها.

المستوى الثالث: الفهم، إذ كثيراً ما نسمع عن علاقة الرياضيات بحياتنا، وضرورة توضيح ذلك قد يكون عبر مثال عابر، ولكن من خلال استراتيجية عباءة الخبير، والسياقات المتخيلة وانخراط الطالبات في تنفيذ المهام في العالم المتخيل، لاحظتُ بدايةَ فهم فعلي لعلاقة الرياضيات بالحياة، وإجابة الطلبة بأنفسهم على السؤال الذي يطرح دوماً لنا كمعلمين "لماذا نحن بحاجة للرياضيات؟ ولماذا ندرسها؟".

المستوى الرابع: وهو القِيم، ولعل أهم ما في هذا الجانب هو أن نساعد أطفالنا ليكونوا إنسانيين، فالمعرفة والمهارات والفهم في الرياضيات أو أي جانب آخر لا تحقق هدفها في الحياة إلا إذا كانت مرتبطةً بإنسانيتنا وقيمنا كبشر نحيا معاً في هذا الكوكب.

ويمكنني القول إن المُخرجات خلال هذه التجربة انقسمت إلى نوعين:

1. مخرجات تعلُّمية (نتاجات وجدانية): وهي نِتاج ما تعلَّمته الطالبات خلال رحلة البحث هذه، كطالبات قادرات على التخيل والتفكير وربط الرياضيات بسياقات داخل حياتهن.
2. مخرجات مادية (نتاجات نوعية): وتشمل كل ما تم إنجازه والتفكير به من خلال هذه المبادرة من رسومات وصور ومهمات ومواقع وفيديوهات كالآتي:

- مواد مكتوبة كحلول ورسومات ألغاز الساحرة.
- خريطة الكنز.
- شعار الفريق واسمه.
- أدوات الفريق ومهاراته وقيمه مكتوبة.
- حلول المهمات.
- فيلم قصير "القطة السحرية".
- حلول المهمات.
- تقارير البناء.
- صور العالم إقليدس ومخطوطاته ومعلومات عنه.
- صفحة الكترونية على موقع التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) عن إقليدس.
- نموذج للطاولة المراد تصميمها.
- نموذج للخيمة الدائرية وتقارير عنها.
- نموذج مصغر للقلعة (البناء الأثري) قبل الترميم بشكل أسطواني، وبعد الترميم بشكل مخروطي، وكتابة التقارير اللازمة لإرفاقها مع النماذج الهندسية.

التجربة الثانية
فيثاغورس وقرار المحكمة!

تتمثل فكرة تجربة فيثاغورس والمحكمة في أن يتم ربط دروس نظرية فيثاغورس بسياق حياتي متخيَّل، تبدأ بمقدمة عن العلماء في العصور القديمة ومحاربتهم، بدءاً بالنبي محمد واضطهاده، ومناقشة أسباب رفض الناس للعلماء ومحاربتهم، واعتبار علومهم جزءاً من السحر والشعوذة.

التخطيط لهذه الدراما بدأ بعدة خطوات سأستعرضها بشكل موجز.

» عرض فيلم عن المدرسة الفيثاغورية والعالم فيثاغورس.
» مناقشة الفيلم والمعلومات التي حصلنا عليها عن العالم فيثاغورس والمدرسة الفيثاغورية وكتابتها.
» إيقاف الفيلم عند لحظة الهجوم على المدرسة الفيثاغورية، وقتل أعضائها وإحراق كتبها وتمكُّن فيثاغورس من الهرب.
» بناء سياق متخيل يستكشف لحظة تدمير المدرسة الفيثاغورية، من خلال بناء صُوَر ثابتة للفيثاغوريين، وإنتاج أصوات لتخيل المكان، واستخدام أعراف لاستكشاف مشاعر وأفكار الناس في ذلك الهجوم.
» مقابلة العالم فيثاغورس (المعلمة في دور) الطلاب في دور مستكشفين في اجتماع ما، وإذ يقتحم اجتماعهم شخص متخفٍ يحمل بيده كيساً ورقياً على كتفه يخفي فيه شيئاً، وبعد الحديث معه يتضح أنه فيثاغورس الذي نجا من الهجوم وهرب بأهم مخطوطاته وإنجازاته، ويدعي أنها مهمة للبشرية ويطلب المساعدة من الفريق في إثبات أهميتها.
» وصول رسالة للفريق بضرورة تسليم كافة أغراض فيثاغورس ليتم إحراقها في محكمة علنية محددة الموعد.
» (التوتر الظاهر وانشقاق الفريق بين مساعدة فيثاغورس، وتحقيق الوعد مقابل المحكمة والتهديد بالإعلان المرفق).
» العودة إلى الصف والبحث في الأغراض التي بحوزتنا، والتحقق من صحة نظرية فيثاغورس، وإثبات النظرية بالاستعانة بالمصادر المتوفرة والمعلمة كمساند للطلاب، وفهم أهمية هذه النظرية في الحياة.
» المحكمة: أطلب من الطالبات التجهيز لقاعة المحكمة كما يرونها. تبدأ المحكمة بحضور فريق الدفاع (الطالبات) وتُرفع الجلسة بدخول القاضي (المعلم في دور) وتبدأ الجلسة.
» القاضي وقناعته بضرورة إحراق ما تبقى من وثائق تخص المدرسة الفيثاغورية، والفريق وضرورة دفاعه عن فيثاغورس ونظريته لما لها من أهمية كبيرة في الحياة، وإثبات صحة النظرية. كان على الفريق، أولاً، إثبات أهمية وصحة هذه النظرية للبشرية وأهميتها أمام القاضي المتعصب بداية الأمر، ولكن بعد التوضيح الجاد من الفريق يعمل على تأجيل القضية لدراسة الأمر.
» التجربة الأولى خُتمت بعمل معرض، وهذه التجربة تم تصويرها كفيلم بدعم من مؤسسة القطان.

نتائج التعليم باستخدام الدراما:

عباءة الخبير تعمل على توفير بيئة بسياقات متخيلة تساعد على التعلم بالاكتشاف، وهو الذي دعا إليه برونر، وتهدف إلى إعادة إنتاج الخبرة السابقة في ضوء الخبرة الجديدة، ومساعدة الناس بالنظر إلى الموضوع من زوايا مختلفة، وخلق مواقف تعمل على إعداد الإنسان للحياة، بحيث تعمل على إعادة تدوير المنهاج المدرسي بصورة تفاعلية، بحيث يصبح المتعلمون مسؤولين عن تعلمهم من خلال إدراك مدى الحاجة للتعلم، واستخدامها في حل مشكلات ضمن

السياق الحياتي المتخيل.

الحاجة إلى حل المشكلات التي تواجه الطالبات كفريق، عملت على تحفيز الطالبات ذوات المستوى المتدني للبحث عن مصادر معرفة والتعلم بدافع المساعدة. كان من الواضح أن وضع الطالبات في سياق حياتي حقيقي يحرر الطالبات من فكرة الحصة التقليدية والتي تكون بالنسبة للبعض مملة. الأمر هنا مختلف، حيث عملت عباءة الخبير في هذه الدراما على انخراط جميع الطالبات، وتغيير سلطة المعلم من واهب المعرفة إلى مشارك في الفريق وفي عملية البحث والتعلم. وحدث التعلم لمادة الرياضيات وللمنهاج المدرسي بطريقة محفزة بعد إدراك أهمية التعلم وتحقيق التكامل داخل المادة الواحدة، وأثبت أن الرياضيات وحدة واحدة متكاملة لا يمكن تجزئتها، وهذا من خلال نتيجة البحث، والتي يمكن تلخيصها بأن عباءة الخبير عملت على انخراط جميع الطالبات داخل السياق الحياتي، وهذا انعكس إيجاباً على توجههم نحو هذه المادة.

استخدام الطلاب للمعرفة والمهارات والفهم والقيم عبر هذه الدراما سيمكنهم من نقلها إلى حياتهم اليومية، وستعطيهم الفرصة والقدرة على البحث والاستكشاف والإبداع والتعلم، وستزول فكرة التلقين والتعلم من أجل تحقيق نتائج في الامتحانات. ستنتقل الرياضيات من مجرد كتاب ومادة داخل حقيبة مدرسية إلى نهج حياة، كما أنها عملت على تحسين الثقة بالنفس، حيث إن الطالبات أصبحن أكثر نشاطاً، يتعاملن مع بيئتهن الاجتماعية، واعتدن أن يكنَّ صريحات مع أنفسهن، وبدأ خوفُهن من ارتكاب الأخطاء يقل بالتدريج. من أهم ما حدث للمعلمة من خلال هذه الحصص أنها ساعدتها على اكتشاف الطالبات أكثر، واكتشاف المواهب والإبداعات الدفينة لديهن في مجالات عدة؛ كالتحليل والتفكير والبحث والرسم الهندسي والتمثيل وغيرها الكثير.

مواجهة التحديات:

فكرة استخدام الدراما في تعلم الرياضيات فكرة جديدة، وكل فكرة جديدة تواجه في بدايتها الكثيرَ من الصعوبات والتحديات، وهذا ما حدث مع هذه المبادرة، فقد واجهت التحديات الآتية: كيف يمكن تسويق مفهوم الدراما للطالبات؟ وكيف يمكن إدخال الطالبات إلى العالَم المتخيَّل؟ كيف يمكن التغلب على مشكلة الأعداد الكبيرة داخل الصف الواحد، حيث يصل عددهن 48 طالبةً في كل شعبة؟ وكيف يمكن إثارة اهتمام الطالبات بأسلوب عباءة الخبير كأسلوب تدريس بديل عن أسلوب التلقين والشرح؟ وكيف يمكن التعامل مع سخرية البعض من الفكرة؟ وأيضاً كيف يمكن التغلب على مشكلة الوقت؟

من المعروف أن سر نجاح أي فكرة يكمن في إيمان أصحابها بها وبنتائجها، وفي عملهم بشغف وحب، ولا يمكن لأي عقبة أن تقف في طريقهم، لذلك تم التعاطي مع هذه الصعوبات وتذليلها، من خلال التخطيط الجيد، وتقبل النقد والرد عليه بالأدلة، وأخذ أيدي الطالبات للفكرة وتعزيزهن، والتغلب على مشكلة العدد بتشكيل فريق بأهداف ومبادئ وقيم واحدة تنخرط فيها جميع الطالبات. وبالنسبة لمشكلة ضيق الوقت، عملت المعلمة على إعطاء حصص إضافية خلال فترة الدوام المدرسي والتي لاقت استحساناً وحباً ورغبةً من قبل الطالبات، وهو عكس المتعارف عليه من تذمر الطالبات ورفضهن لأي حصة اضافية.

الخاتمة:

يتميز البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية عباءة الخبير بميزات كثيرة، منها: يتعامل بنجاح مع الواقع التعليمي الفلسطيني، ولا نحتاج فيه لميزانيات، فالقليل هو الكثير، كما أنه يعمل على التكامل بين المواد المختلفة، ولا يتطلب تنفيذه وسائلَ معقدة أو أجهزة مكلفة. كما أن هذه الاستراتيجية تفيد جميع الطلبة على التقدم في المادة التي يتعلمونها، وتساعدهم في خلق المعاني والمشاركة والانخراط بالموقف التعليمي حتى الضعفاء منهم، ولا شعور فيها بالخوف والحرج؛ لأنه لا يوجد مشاهدون، فالكل في حركة وعمل، فهي تعطي الطلبة نظرةً مختلفة عن الحياة. تهيئ الاستراتيجية الطلابَ للمستقبل، بحيث تُحدث تغييراً في المعرفة التي سوف تشكل القرارات المستقبلية في حياتهم. ومن أهم الأمور أنها تلغي هيكلية السلطة والنمط المعتاد للخطاب بين المعلم

والطالب. تُمكّن الاستراتيجية الطلبةَ من استخدام اللغة في سياقات ذات معنى، واشتراك المعلم في دور يعطي الطلبة الفرصةَ لتحدي سلطته المادية والفكرية، وتؤدي إلى تغيرات في الطرق التي اعتادوا عليها في التفكير والشعور، كما تعمل على التعمق في نفسيات الطلبة والتقرب إليهم ومساعدتهم على إطلاق ما بداخلهم. تعمل الاستراتيجية على إبراز مهارات جديدة عندهم كالتمثيل والإلقاء، والقدرة على الربط والتحليل والإحساس بالآخر، والمشاركة، والانتماء للمجموعة، وتقبل الآخر، والاستماع للرأي الآخر، واكتساب مهارات حل المشكلات. كما أن الطلاب يختبرون الأحداث ويربطونها بالحياة الواقعية للمساهمة في مستقبل المجتمع في جو من المتعة، فالطلبة وهم يضعون القوانين للعمل، كأنهم تماماً يضعون قوانينَ للإدارة الصفية.

أتمنى أن تكون هذه التجارب في هذا المقال قد تركت أثراً وأهمية لضرورة توظيف نهج عباءة الخبير في التعليم للمواد المختلفة، لما في ذلك من أثر في زيادة انخراط الطالبات، ورفع قدرتهن على حل المشكلات، وإنجازهن للمهام التعليمية، وتوجيه اهتمام التربويين وكل من يُعنى بالعملية التعليمية من خلال هذه المبادرة بضرورة التكامل بين المواد المدرسية والاستفادة من ترابطها داخل سياقات حياتية، واستخدام نهج عباءة الخبير كنهج دراسي منظم في تعليم الرياضيات، والذي يسعى إلى إثراء الجانب النظري وتحويله إلى سياق حياتي يثير دافعية الطلاب للتعلم، ويطور مهاراتهم في البحث وحل المشكلات.

مدرسة عائشة أم المؤمنين الأساسية للبنات – الخليل

رؤى

أكبر بكثير من مساحة غرفة صفية

دراما تفتح مساحات للاستكشاف والتعلم والخيال

زياد نواف اليازجين

من الجميل أن تشاهد طلبتَك يعيشون دورَ خبراء، هنا كانت لي وقفة علَّمتني أن ما يملكه الطلبة من مهارات في البحث والإعداد والاقتراحات التي اتفقوا عليها أكبر بكثير من حجم غرفة صفية، وكان دافعي للاستمرار معهم – رغم أنها تجربة أولى – شغفي الذي رافقني بعد التعرف على الدراما التعليمية.

شغفٌ دائم يرافقني في حياتي للمعرفة، وحب العلم وتطوير الذات، وتوسيع خبرتي ودوري وتأثيري، كمعلم، وإنسان في المدرسة والمجتمع. منذ بدأت معلمَ كيمياء في مدرستي الأم، ونمو هذا الحب واتساع الحلم الذي أعيشه، كان حافزاً لي للتعرف على العديد من الأساليب والاستراتيجيات، لتنمية مهارات واستراتيجيات تفكير، كنتُ في فترة ليست بالقليلة أفتقدها في حياتي العملية والاجتماعية.

بدأ إدراكي يتسع بعد انخراطي في سلك التعليم، وممارسة هذه المهنة الرائعة والمتعبة في نفس الوقت. ومع اتساع الإدراك بدأت دائرة نشاطي وحركتي وفعلي تتسع أيضاً، لأكون إنساناً فاعلاً يسعى دائماً إلى البحث في الاحتياجات والمهارات اللازمة للغرفة الصفية، وساعدني ذلك على امتلاك العديد من الكفايات المتنوعة. مررتُ بعدة مراحل، ورحتُ أتوجه نحو بناء الأنشطة اللامنهجية والتي تخدم المنهاج تكاملياً (أفقياً وعمودياً) وتساعد أيضاً في إدارة الغرفة الصفية، والتعامل مع المواقف الصفية التي يتعرض لها المعلم والطالب على حد سواء.

إيماني الكبير ورغبتي في تطوير أدائي كمعلم، وحبي لهذه المهنة، والعلاقة التي تربطني بالمكان الذي تخرجت منه، وعلاقتي بالمجتمع الذي عشت فيه، كل ذلك جعل مني باحثاً دائماً عن التغيير والتوسع ووضع بصمة أحاول أن تدوم طويلاً في نفوس طلبتي الذين أخاف عليهم كخوفي على أبنائي وإخوتي، لأنهم أصبحوا بمستوى يعادل تلك القيمة التي أُكنُّها لأبنائي وإخوتي. إنني أحاول وأسعى بجهد لتحقيق التوسع والتطور في التفكير والممكنات والتعلم والحياة بشكل عام، من أجل أن أشكل مساحةً أوسع في الحياة من أجل طلابي، مساحةً تتسع للجميع، بعيداً عن ضيق التعصب ونفي الآخر، بعيداً عن ضيق الجهل والتخبط، مساحةً تتسع لنا جميعاً لنحيا ونتعلم ونقرر ما نريد، مساحةً لأن نمارس فيها إنسانيتنا.

الدراما في السياق التعليمي التي تعرفت عليها من خلال المدرسة الصيفية في (جرش2018 وجرش 2019) جعلَت مفهوم الدراما بالنسبة لي أوسع، وكشفَت العديد من المعاني المرتبطة بها، وأصبحت المفاهيم تتشكل عندي بطريقة تسلسلية، وكانت نقطة تحول حقيقية، شكلت

منعطفاً مهماً في حياتي المهنية والشخصية، واحتوت على محطات مهمة في مسيرة التعليم والتعلم الخاصة بي وبطلبتي، وأشعلَت الشرارة لبداية سلسلة جديدة من التفكير والعمل والتأمل، بمستويات مختلفة، وبرؤية ثاقبة نحو أعماق الخيال، والتنقل بين عالَمي الخيال والواقع، لنعيش لحظات تتنقل بين الماضي والواقع والمستقبل.

بدأ يتكون لدي فهمٌ جديد، وهو أن الدراما التعلمية هي تخيل حدثٍ يُبنى عليه العديد من التبعات القوية على المشاركين، بحيثُ يتضمن سياقاً قصصياً درامياً، يدخل فيه الطالب إلى العالم المتخيل بمساعدة المعلم، ليكون في الدور، ويمنح فرصة لاكتشاف قدراته وطاقاته واستخدامها في مساحه حرة، تتحول غرفةُ الصف إلى بيئة يصنعها الطالب، وتتسع لتفكيره الجديد، ويمارس فيها العديد من الهوايات، مثل الرسم والتصميم وبناء الأحداث، ويكون دور المعلم هنا إشرافياً ميسِّراً أو مشاركاً معهم في التعايش مع الأدوار التي تُبنى اعتماداً على السياق الدرامي الذي ابتكره المعلم، ضمن الهدف العام للحصة التي خطط لها.

تأملات في الدراما وتعليم العلوم

أنا معلم علوم، وتعليم العلوم في الصف يحتاج إلى الكثير من الأنشطة والتطبيقات والعمل والاستكشاف والبحث والتجارب، ويستخدم المعلم عدة استراتيجيات تعلمية علمية تساعده في حصة العلوم، لكن ما الذي تضيفه الدراما لحصة العلوم التي تحتاج إلى طرق علمية دقيقة؟ من خلال تجربتي المتواضعة، يمكن أن أناقش في النقاط الآتية هذه التساؤلات حول الدراما وتعليم العلوم:

» الدراما توفر للطلبة سياقات آمنةً للبحث والمغامرة، فيجدوا حلولاً لبعض المشكلات، أو تفسيراً لظواهرَ علمية، أو تعديل سلوك، أو تعزيز قيمة اجتماعية، أو الانخراط في معنى أعمق للعديد من الممارسات، فيكون الطالب محمياً في الدور في السياق المتخيل، وأكثر جرأةً، لأنه يعرف تماماً أن ما يقترحه أو ينفذه لا يعود على حياته بالخطر كما عملية التجريب العملي في الحياة اليومية. تتحول غرفة الصف في السياق المتخيل إلى: (قرية أو شارع أو مدينة، أو غابة مليئة بالمخاطر، أو حديقة حيوانات، أو قصر أو طائرة أو سجن أو فضاء) وتمنح الطالب فرصة للاستكشاف والبحث في العالَم المتخيل واتخاذ القرارات وحل المشكلات. يمكن للطالب أن يلامس النجوم والكواكب ويعيش دور المغامر أو رائد الفضاء، أن يصعد بمركبة فضائية، ويكتشف ما وراء النجوم والمجرات، أو ما وراء البحار، أو يغوص إلى أعماق المحيطات يمارس هوايته في الكتابة، أو الرسم أو التصميم، ويقابل ويساعد الناس في أزمنة وأمكنة مختلفة، أو يتحدث أمام الجمهور كعالِم خبير في الأجنة أو الكيمياء.

» في الدراما يبني المعلم لطلبته السياقَ المتخيل ليكونوا أبطالَه ويساعدوه في بنائه، ويمكن للمعلم أن يتنقل بين العالم المتخيل والواقع، فيخرج بطلبته إلى العالم الحقيقي، يبحثون ويتأملون ويقيِّمون تجربتهم ويطورون خبرتهم ومعرفتهم من خلال الزيارات والاستقصاء وجمع المعلومات، ثم يعودون لتوظيفها في العالَم المتخيل، ليعيش الطلبة حالات من الانتقال والحركة بمرافقة معلمهم. يرافق ذلك الكثيرُ الكثير من التعلم الشخصي والاجتماعي.

» دراما عباءة الخبير تحقق أهدافاً متعددة، لأنها تمتاز بجاذبية عالية للطلبة بمختلف مستوياتهم،

وتساعد على ترسيخ المشاركة الجماعية، والعمل كفريق واحد، والتعاون بين أفراد الفريق، ما يعطي للعباءة معنى أعمقَ، وبُعداً ثقافياً واجتماعياً، ويتقاسم المعلم مع طلبته صُنع القرار، ويدعم الطالبَ بالحوار والنقاش ومشاركة الأفكار، وتشجيع المشاركة الفعالة والبَنّاءة من كل أفراد المجموعة، وهذا ما يُسمى بالقيادة التشاركية التي تتضمن الصدق والاحترام، وتبادل السلطة والانفتاح، والروح النقدية القابلة للنقاش حول الأفكار، وقبول ردود الفعل، وخلق رؤية مشترَكة داخل المجموعة.

» المعلم في الدراما يأخذ الدورَ المحوري والميسِّر والمراقب لعملية التعلم، ويمكن أن يدخل كجزءٍ من السياق المتخيل، ويخرج منه لواقع الصف، فيقوم الطلبة بعدة مهام يكلفهم بها الزبون (يحدده المعلم أو يلعب دوره)، يريد الزبون أن يحقق معهم الهدف المنشود، وهم هنا، كأصحاب خبرة ورؤية ومسؤولية، تُزرع بداخلهم وترتقي بهم ويرتقون بها.

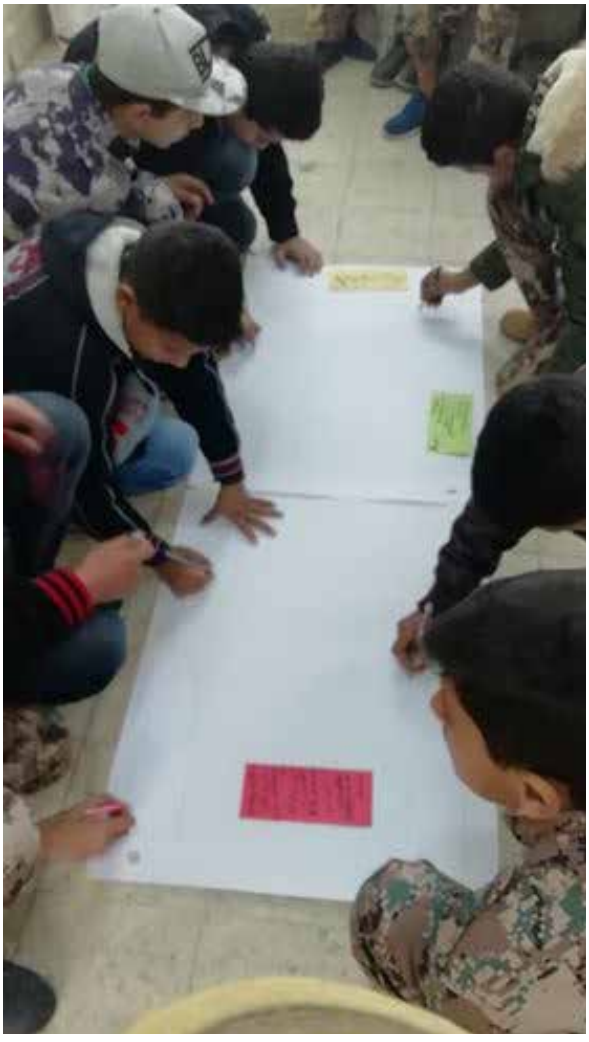
» تتولد فيها أنشطة في العالَم المتخيل تراعي أهداف المنهاج الدراسي واهتمامات الطلبة، والمصادر المتوفرة والمتاحة في الغرفة الصفية، ويقوم المعلم ببناء فريق الخبراء، ويعزز عندهم العديد من الصفات التي يمتلكونها، كالسلطة والمسؤولية تجاه الآخرين، والخبرة الكافية لأداء المهام، ولهم مصير وتاريخ مشترك من النجاحات والتحديات والأخطاء.

» الخطوات التي يقوم بها المعلم أثناء التخطيط والتنفيذ مهمةٌ وفاعلة في الوصول مع فريق الطلبة (الخبراء) إلى مُنتَج نهائي للجمهور قابل للتقييم، ما يزيد من قيمة ما يقوم به الطلبة، ويكون نموذجاً لهم، يشعرون من خلاله بالفخر والاعتزاز للجهود التي بُذلت من زملائهم أثناء العمل، ويعزز عندهم قيمةً هامة وهي العمل التشاركي.

» باعتقادي، إن تطبيق عباءة الخبير ودمج الدراما في تحقيق أهداف تعليمية لمحتوى المنهاج الدراسي، يحتاج منا رؤيةً واضحة وبدايات بسيطة لتبدأ عملية الإتقان من التجارب المتتاليةً مع الطلبة، وقد نكتشف أن طلبتنا يمتلكون من المهارات والكفايات تجعلهم قادرين على فهم المادة الدراسية، بالإضافة إلى الكثير من المهارات الأخرى على المستوى الشخصي والاجتماعي. ويجب أن لا تقتصر الدراما على الهدف التعليمي من المنهاج فقط، بل هي تفاعل وجهات نظر مختلفة، في سياق تفاعلي متخيل حيوي ونشط يتعلم فيه الطلبة بمستويات مختلفة، عندما تتحول غرفة الصف إلى (غرفة اجتماعات، أو غرفة مختبر، أو غرفة عمليات، أو معرض صور أو مدينة أثرية...)، والفرصة في هذا السياق متاحة للتأمل والتقييم والمراجعة للإنجازات في الوقت الحالي (العالم الحقيقي) أو المستقبل والماضي أيضاً.

درس المياه وملوثاتها

رغم الشغف الذي راودني للتطبيق كانت لي وقفةٌ مع الخوف من الفشل أو عدمِ الانخراط في الموضوع. وعملية الاختيار هنا مرت بمراحلَ متعددة، منها اختيار الموضوع المرتبط بحياتهم اليومية، أو مشكلة يعاني منها الطلبةُ أو المجتمع، وكان الاختيار حول مشكلةٍ بسيطة متعلقة بالمياه.



الفكرة الأولية جذبت الطلبة، ما شجعني على الاستثمار الناجح لقدراتهم. وكان للأفكار التي طرحها الطلبة أثناء النقاش والعصف الذهني، وتسجيل كل ما يفكر الطلبة على أوراق، ووضعُها على لوحة، أثرٌ عليهم، لأنني أعطيتُهم تلك المساحة من التفكير، وأنا أتنقل بينهم أثناء الكتابة وتسجيل آرائهم، وكان بعض منهم يحاول النقاش مع زملائه فيما تمت كتابتُه.

استخدمنا العديدَ من الإمكانات البسيطة المتاحة في الغرفة، واستثمرت مهارات التخيل والرسم ومهارة التواصل ليدخلوا في القصة، ولكي أجد لي مكاناً معهم كمعلم تارةً، وكمعلم في دور تارةً أخرى.

تخيلنا أننا مسافرون في طائرة، وعشتُ معهم لحظات الطيران والقفز بالمظلات، وحركة الهواء والصورة العلوية للأرض من السماء، فتحولت الغرفة الصفية إلى حجرة طائرة، ثم إلى سماء واسعة بنجومها وغيومها، يحلِّقون بها ويشعرون بملامسة الهواء، وينظرون إلى الأرض من الأعلى، فلم تعد الغرفة بمقاعدها كما كانت عليه قبل دقائق، يعيشون لحظات في عالم جديد نسجناه معاً، ونظراتهم إليه أكثر عشقاً، لأنهم يتحكمون به في خيالهم وإحساسهم وعيونهم أيضاً.

عدنا إلى الأرض، وبنينا قريتنا التي تخيلناها ببيوتها وساكنيها، وجلسنا في دور سكان القرية، نتحدث عن فرحنا وأحلامنا ومشاكلنا وحلولها، وكان من أكبر مشاكلنا نقص المياه وحاجتنا إلى حلول سريعة. أصبحَت الغرفة الصفية أوسعَ مما هي عليه، فهي غرفة من الخارج، وقرية بأكملها من الداخل ببيوتها وسكانها، فقد نسج الطلبة أجملَ الصور للقرية وبث الحياة فيها، فأصبحت مليئةً بالحيوية والنشاط.

قمتُ ببناء فريق من الخبراء (صحافيين) مهتمين باستكشاف أسباب تلوث المياه في القرية كسبق صحافي، ونشر تقارير صحافية عن القرية ومشكلتها في تلوث المياه، وهذا استدعى منهم البحثَ في المشكلة وأسبابها من مصادر مختلفة، وقابلوا مختصين في الموضوع، وأشخاصاً من سكان القرية (المعلم في دور)، وتخلل ذلك العديد من جلسات النقاش والاستنتاج والبحث والتفكير وإعداد الخطط والتقارير.

» القصة عن قرية تعاني من شُحٍّ في المياه، إلى أن أصبحت نوعية المياه رديئة.
» تصميم القرية في الصف.
» مشاهد لسكان القرية تظهر فيها مشكلة المياه ومعاناة السكان.
» تطلب الأمر استدعاءَ فريق من الصحافيين للتحقيق في المشكلة والنشر عنها.
» تكليف عدد من الصحافيين بإجراء تحقيق صحافي عن أسباب هذا التلوث وإيجاد حلول للمشكلة.
» تخلل ذلك بعض المهام من البحث، وتحليل المعلومات والاطلاع على بيانات وصور ومقابلة أشخاص.
» تسجيل الاقتراحات والأفكار والحلول الممكنة بعد الوقوف على أسباب المشكلة.
» التوصل إلى حل من أفكارهم لحل معاناة القرية، مع احتواء التقارير على إرشادات وتوعية حول مفهوم التلوث وأسبابه وأنواعه والوقاية منه.
» النتائج تكون على شكل لوحات وتقارير صحافية.

أثر التجربة

تعلمت من طلبتي أثناء تطبيق الحصة، أن أثق بهم، لأنهم يملكون شيئاً مهماً من خلال معايشتهم الدور والنقاش الذي كان يدور بينهم، فرأيتهم، حقاً، كأصحاب خبرة يسعون إلى هدف ولا يتنازلون عنه.

اكتسب الطلبة العديد من المهارات ككيفية إجراء مقابلة صحافية، وتحكيم العقل للوصول إلى حلول لمشكلات تواجههم، أو تحديد أسبابها، وهذه مهارة لم أكن حقيقةً أعرف أن عدداً من طلبتي يتقنها، فأصبحَت عمليةُ التواصل بيني وبين الطلبة، وبين الطلبة أنفسهم أكثرَ فعالية في الغرفة الصفية من خلال الإنصات الجيد للعديد من الأفكار وتسجيلها، واستخدام لغة الجسد كجزء مهم، وإعادة صياغة الأفكار بين المجموعات الطلابية، ما يثري العملية التعليمية ويزيد من فعاليتها في تنفيذ المهام التي اختاروها، ويرفع من الأداء في الأدوار، ويجعل من عالَمهم المتخيل أكثر شمولاً، (فعلى سبيل المثال لا الحصر، عندما قام الصحافيون بإجراء مقابلة مع مدير المياه، كان أحد الطلبة في دور صحافي يراقب ردة الفعل للمدير، ولم يقتنع بجوابه عن السؤال، من زاوية أن المدير كان جوابه عاماً وليس بالمشكلة المطروحة)، وهنا شعرتُ أن الطلبة تعايشوا مع الدور بشكل تفاعُلي وأكثر عمقاً.

ساعدَتني الدراما في الكشف عن قدرات طلبتي في الغرفة الصفية، وتوظيف خبراتهم، وإعطائي تصوراً حول القيمة العميقة للتعلم وما يغرسه في نفوسهم، وتنمية شخصيتهم وتطويرها، فأصبح التوسع في التفكير سمةً لنا في حصص الدراما، بحيث إننا نتجاوز حدودَ الجدران وحتى الكوكب، فننطلق إلى سماء جديدة في عالم الخيال الهادف إلى التعلم والتعليم المستمرَّين.

في المدرسة، كان الأثر واضحاً على العديد من الزملاء، من خلال ما تناقله الطلبة من ردود فعل على الحصص الصفية التي استخدمنا فيها عباءة الخبير، مع دمج دراما قصصية فيها، فشاهدونا ونحن نعيش في قرية ونبني أفكاراً عن حياة أهلها وساكنيها، فوجدنا التشجيع الإيجابي منهم مع الفضول البَنّاء، وقد أثارهم الفضول للتعرف على استخدام الدراما التعليمية في الغرفة الصفية، فكانت جلسة حوارية حول الدراما وأهدافها، وكيفية استغلال قدرات الطلبة ومهاراتهم، وتطويرها نحو هدف إنساني عميق، أو قيمة إنسانية، أو دمجها مع استراتيجية حل المشكلات، وتنمية مهارات البحث والاستقصاء العلمي، والتنمية الشاملة لمهارات التواصل والاتصال، ما يعزز الريادة في الغرفة الصفية وإدارتها، وهذا يستجلب الأفكار وتنشيط الذاكرة، والوقوف عند العديد من المواقف الصفية التي يمكن أن تعطي مؤشراً مهماً لأداء الطلبة في إدارة الوقت، أو توزيع المهام أو الوصول إلى حالة من التعلم النشط.

ما زالت ذاكرتي مليئة، فتلك المجموعات الطلابية من الصف التاسع والصف السابع، وهم يعملون مع بعض بشكل يبدو عشوائياً من الخارج، لكن في قلب هذه الأحداث حالةٌ منظمة كخلية النحل، نحو تحقيق هدف يسعى إليه المعلم، ويكتسب خبرةً من طلبته كانت قبل أيام مدفونةً في الأعماق.

مدرسة معدي الثانوية للبنين – لواء دير علا/ الأردن

رؤى

من الحاجة إلى الإبداع دورٌ مختلف للمشرفة التربوية

سحر زماعرة

”هذا النضج وهذا الحوار الداخلي لم يكن بهذا العمق وبهذا المستوى دون معايشة تجربة قوية كتجربة الدراما في سياق تعلّمي“.

في المدرسة الصيفية في جرش عالَم آخر من العلم والمعرفة، اقتربتُ من إسراء لدرجة قلّصت كل المسافات، رؤية مختلفة نسخت الموروث الثقافي والوظيفي للعلاقة بين المشرف والمعلم، تجربة عميقة المسؤول فيها شغفنا المشترك في تحقيق الحلم.

ما نحن إلا صنيعةُ أمسنا، تجاربُنا الإنسانية وعبور الآخرين فينا هي مكوننا؛ فكيف المدرسة التي هي نصف يومنا ونهارنا وأعمارنا فيها، من تلك الأيام وما حمّلتنا إياه من تجارب في الغالب مثقلة بالهموم تركت في أرواحنا نُدَباً عميقة حتى مع التفوق الأكاديمي؛ إلى الجامعة وأثرها في صقل شخصيتي وتغيير الكثير من عقائدنا، إلى العمل كمعلمة ومتعلمة في آن، مجموعة من التجارب صنعتنا بما نحن عليه، ومن هذه التجارب ننطلق بتساؤلات هي في الأصل أهداف نبحث عن تحقيقها، فما أعمق تساؤلاتنا في مجال عملنا لننجزه بأجود مستوى!

لماذا نتعلم؟!

إن أقوى دافع للإنسان للإبداع هو حاجتُه للشيء، حاجته الذاتية، هذه هي الفكرة التي تسكن أعماق رغبتي في تطوير ذاتي، حضور ماضي المدرسة وما تبعها من تجارب في الجامعة، كلها كانت ماثلةً أمامي بقوة لتجعلني دائمة البحث عن طريقة تجعل تعلم الأطفال أفضل. كل الندب العميقة في روحي والتي سكنتني كانت المحركَ للبحث عن شيء تطابق تماماً مع ما وجدته في الدراما في سياقٍ تعلمي. لقد أعادت الدراما صياغة نمط تفكيري في الأشياء، والأحداث لا تمر مرورَ الكرام، جميعها تعلق بالذاكرة، مثيرةً تساؤلات وجودية تحتاج إلى دراما ودراما حتى نجيب عنها، وقد لا نصل إلى إجابات، لكنني حتماً تغيرتُ في تعاملي وحكمي على الأمور. هذا النضج وهذا الحوار الداخلي لم يكن بهذا العمق وبهذا المستوى دون معايشة تجربة قوية كتجربة الدراما في سياق تعلمي، ما عمَّق مسؤوليتي نحو تعلم أطفالنا، كيف يكون لهم أن يعايشوا هذا المنهج من التعلم حتى يصلوا إلى مستوى عالٍ من النضج والفكر، ليكونوا قادرين على التحرر من كل أشكال الجهل والتخلف والأفكار البالية قبل التحرر من الاحتلال؟ هذا بالضبط ما نحن بحاجة إليه، وهنا تقف الكلمات عاجزةً أمام جهد هؤلاء العظماء المدربين الرائعين الذين تركوا بصمة ثابتة وعميقة، أساتذتنا ومدربينا في المدرسة الصيفية، والذين لم يتوانَوا عن تقديم الأفكار والمساعدة.

تجربتي قبل الدراما:

من تأمُّل التجربة الإنسانية في إنتاج المعرفة والإبداع كانت الحاجة هي الدافع وراء الاكتشافات والإنجازات العلمية العظيمة، في محاولة للإجابة عن تساؤل: كيف يمكن أن يكون التعلم عميقاً؟ نفذت مشاريع بالتعاون مع بعض المعلمين منها فكرة: (حياتنا حساب) حيث كنا نصمم متجراً صغيراً في زاوية الصف، يتداول الطلبة بعض النشاطات التجارية من خلال بعض السياقات البسيطة، كانت الصعوبة تكمن في تخطيط السياقات، صعوبة في جعل هذا التسوق مقنعاً لا تمثيلاً، ضمن حاجة عند الطفل لا بتكليف من المعلمة، كما واجهتنا صعوبات في إيجاد قصص نبني من خلالها قصة البيع والشراء، وهي أنها تحتاج إلى وقت ومهارات في التصميم، لذا بقي الإنجاز محدوداً.

مشرفة ومعلمة في رحلة تعلم واحدة مشتركة:

في كل عام ينضم إلينا مجموعة من المعلمين الجُدد الذين نوليهم أربع زيارات سنوية، من بينهم في العام 2013 كانت إسراء سراحنة، خريجة معهد الطيرة تخصص أساليب رياضيات، معلمة كانت تحاول تطبيق الأشياء بدقة، عرضتُ عليها فكرة (حياتنا حساب) وبدأت تعمل على الفكرة، كنتُ أتابع التجربة من خلال الزيارات، كانت الصعوبة واضحة في خلق السياق الحياتي بالرغم من انخراط الطالبات في العمل، إلا أن كلينا كنا مقتنعتين بأن هناك شيئاً ما ينقص القصة، واستمرت السنوات على هذا الحال، حتى انخرطنا في مشروع لبنات التعلم، وتعرفنا على الأستاذين مالك الريماوي وفيفيان طنوس، كانت أنشطتهم الدرامية ملهِمة لنا في وُرش التدريب، وقدما لي الدعم مشكورَين للمشاركة في هذا الحلم.

على أعتاب الحلم:

الدراما في التعليم حلمٌ راود أفكاري دوماً. قبلنا أخيراً، أنا وإسراء في المدرسة الصيفية للدراما / مؤسسة عبد المحسن القطان، كلنا شغف لنتعلم عن الدراما، التساؤلات تشكل سحابةً تظللنا وتطوي عنا صعوبة السفر ومراحل الطريق، كيف يمكن للدراما أن تساعدنا في بناء التعلم كما نحلم؟ هل ستكون المدة التي سنقضيها كافيةً لتعلم ما نحلم بتعلمه؟ هل ستجيب الدراما عن تساؤلاتنا؟ نريد أن نتقن العمل بالدراما، كيف يمكن أن نبني تعلمنا بالدراما؟ كيف يمكن توسيع الفكرة وتعميقها بما يخدم الفكرة الكبرى، وهي أن يكون التعلم مبنياً على الدراما، خاصةً في الرياضيات، لما لها من أهمية بالغة في بقية مجالات الحياة وبقية العلوم، كيف يمكن للدراما أن تخلق حاجاتٍ للتعلم عند الأطفال؟

في المدرسة الصيفية في جرش عالم آخر من العلم والمعرفة، اقتربتُ من إسراء لدرجة قلَّصت كل المسافات، رؤية مختلفة نسخت الموروث الثقافي والوظيفي للعلاقة بين المشرف والمعلم، تجربة عميقة المسؤولُ فيها شغفنا المشترك في تحقيق الحلم.

انخرطنا بالدراما، بدأنا بالعمل مع «تيم» في دراما عباءة الخبير، تعرفنا على عناصر الدراما، طبق علينا بعض خططه الدرامية، بقدر ما تبدو عملية التخطيط سهلةً وسلسة للوهلة الأولى، إلا أن الانخراط فيها يظهر لك مدى دقة الموضوع وحاجته لمهارات كثيرة، التخطيط لأحد دروس الرياضيات بعباءة الخبير لم يكن بالمهمة السهلة؛ أن تحاول وضع أحد دروس الرياضيات في قوالب الدراما، كأنما تتحول من المجرد الكامل إلى الحياة، ومع تنوع المجال الذي تكثر فيها خيارات توظيف الرياضيات

في الحياة تزداد العناية والدقة في دراسة الخيارات، فالرياضيات تطرح المواضيع بشكل منفصل، أما في الدراما فلا يوجد فاصل بينها ولا يوجد ما يضمن ترتيبها في السياق؛ السياق يستحضر كل العمليات في آن واحد، وهذا لا يتفق مع تدريس الرياضيات، اختيار معرض السيارات من بين عدة خيارات حَكمته عدة اعتبارات، منها قِيم الأعداد المتداوَلة في هذا السياق ومناسبتها للسياقَ التعلمي، هل سيكون فريق الخبراء موظفين في معرض السيارات؟ أم سيكونون خبراء دعاية وإعلام؟ هل الزبون صاحب المعرض؟ ما القيمة الإنسانية التي سنبنيها؟ ما هي المهمات التي سينخرط فيها الطلبة؟ في هذه المرحلة، لو كنتَ معلماً بالدراما ستلاحظ عدد البدائل التي ستضعها للمهام والانشطة والسياق، كمٌ هائل من البدائل والخيارات تختزل حتى تستقر على أربع أو خمس مهام، في النهاية سيتغير المخطط مرات كثيرة إلى أن تصل إلى مخطط مُرضٍ نوعاً ما. لم تكن الخطوات واثقةً لولا وجود المراجع التي زودتنا بها المؤسسة مشكورةً وطاقمها من المدربين الرائعين أ. مالك الريماوي، أ. فيفيان، أ. معتصم الأطرش، وزملائنا من المركّزين والطلاب الذين هم مصدر إلهام.

من سياق التجربة الجديدة مع الطلاب والمعلمين:

مع الطلاب:

الدرس المختار: الأعداد الكبيرة والعمليات عليها، من كتاب الصف الرابع في مبحث الرياضيات.

- يطلب شخص مغترب جمَع ثروة، ويتمنى أن يستثمر في فلسطين لإيجاد فرص عمل لبعض أهله ودعم دور المُسنين ودور الأيتام، المساعدةَ من خبراء في السيارات يعلمون ذوقَ أهل فلسطين بالسيارات، ليكونوا موظفين في المعرض.
- يدخل الطلبة في عدة مهام من اختيار ألوان السيارات عبر تلوينها واختيار أنواعها، وعمل إضافات نوعية لها، وبناء الدعاية وعمل بطاقة تبين سعر التكلفة والاضافات وسعر البيع ومقدار الربح.
- انخرط الطلبة في العمل بشكل رائع، وتعلموا الأعداد الكبيرة بعمق وبمنطق قراءة وكتابة ومقارنة، وتمكنوا من إجراء العمليات الحسابية عليها، ثم صمموا الحيِّز المكاني للمعرض، وبدأت عمليات البيع والشراء بمسؤولية وباهتمام.
- كان التوتر شديداً والخيارات على الطلبة صعبةً عندما راسَلَت معرضَنا شركةٌ كورية تعرض علينا شحنةً من السيارات بمبلغ قليل وتحقق أرباحاً عالية، لكنها غير آمنة على البيئة، وبقي القرار عالقاً في أذهانهم، حيث البيئة بكل ما فيها من حياة، مرضى السرطان، مرضى الربو يحملونهم مسؤولية القرار، في المقابل المال والربح الوفير والرغبة في التبرع للجمعيات الخيرية كنوع من التكفير عن الذنب.
- عملوا على تطوير السيارات بإضافات نوعية ولافتة، واحدةٌ من الإضافات كانت اقتراح طالب إضافة كاميرا مرتبطة بالهاتف الجوال داخل السيارة، وأخرى حساسات تُضاف إلى السيارة مرتبطة بنظام التكييف، وفي حال وجود أشخاص داخل السيارة وانخفاض معدل الأكسجين أو ارتفاع الحرارة يُشغل نظام التكييف مع إدخال الهواء من الخارج. انفعلتُ مع الفكرة وقلت: أو تُفتح نوافذ السيارة، فرد الطفل قائلاً: لا، قد تتعرض السيارة بالأطفال لخطر أكبر في حال فُتحت الشبابيك كالسرقة وغيره. كل هذا المستوى العميق من التفكير وغيره من الأفكار، لم يكن ليحدث لولا المستوى العالي من الانخراط والاندماج، وهذا مؤشر قوي جداً على الاستمرار في

الدراما والأمل بتحقيق مستوى عالٍ من المُخرَجات.

- وما كانت رغبةُ ومثابرة الطفل س ... في تعلم كتابة الأعداد الكبيرة وسعيُه خلفي، إلا مؤشراً على عمق انخراطه بالدور وإحساسه العالي بالمسؤولية، وكان الاستثمار في لحظة التعلم المكثفة، أن عملنا معاً فترة من الزمن، وأهديتُه مجموعة من البطاقات، ليتمكن من التدرب على كتابة البطاقات بمفرده، لأنه بعد فترة من العمل قد يجبره ضغط العمل على تجهيز أكثر من سيارة، هنا يحتاج إلى أن يكون متقناً دون أن يلجأ إلى غيره، ونصحته أن يستفيد من وقت فراغه ليتمكن من هذا العمل، فهو مهم لوظيفته في شركتنا. قررت في نفسي أن أولي هذا الطالبَ بعض المسؤوليات الإضافية في تولي جانب السيارات الخدمية ليجهز بطاقاتها وتلوينها، نظراً لأن ذوقَه في اختيار الألوان جميل، وقد يفيد الشركة في سرعة التسويق.
- في مرحلة إعداد المعرض (تجهيز الحيّز المكاني للعب الدرامي): اختلط عليهم في البداية الفرق بين المبنى والأدوات، نبهتهم إلى أننا بصدد بناء الهيكل العام للمعرض، على مساحة أربعة دونمات، ما هي المرافق الأساسية التي نحتاج إليها، اقترح الأطفال: مرافق صحية، كافتيريا، غرفة حارس، بوابات، مغسلة للسيارات، أحواض لزراعة الأشجار، قسم لسيارات الخدمات، غرفة تخزين لقطع السيارات، مكتب مدير، مكتب موظفين، ثم بنينا المعرض ودعَوْنا المعلمين والمدير لافتتاح المعرض.
- اهتم الطلبة بتجهيز أدق التفاصيل للافتتاح، اهتموا بنظافة المكان وترتيبه، اهتموا بتوزيع الأدوار، وفي أثناء الافتتاح اهتموا أن يتحدثوا عن السيارات في المعرض وعرض دعايات عنها. وفي المهمة النهائية وقف الطلبة في حالة توتر وحيرة في اتخاذ القرار، بين استيراد سيارات كورية كصفقة لكنها غير صديقة للبيئة لكن ستعود بأرباح كبيرة يُخصص جزءٌ كبير منها لبيت رعاية الأيتام، وبين عدم استيرادها بسبب التلوث الذي تسببه للبيئة.
- كان المعلم دوماً يبدي إعجابه من سلوك طلابه، ويقول كنت أظن أنني أعرفهم، أنا أتفاجأ بفلان وفلان، دُهش من مستوى انخراطهم واهتمامهم بالموضوع، وكانوا يسألونه دوماً عن حصص الدراما متى وما الجديد، وينتظرون بلهفة وشغف. كان يسود جو من التشويق لدى الطلبة في كل الحصة واهتمام بكل الأنشطة المقدمة، وكانوا يشجعون بعضَهم بعضاً باستمرار، ما أعطانا كمعلمتين دفعة معنوية لأن نكمل ونخطط دروساً جديدة أخرى وفق عباءة الخبير، وبعد التطبيق توصلنا إلى عدة تعديلات في الخطة.

مع المعلمين:

- لم تعد استراتيجياتي في تدريب المعلمين بمعزل عما تعلمته في الدراما، الكثير من الأنشطة الدرامية ساعدتني في التأثير بشكل عميق في المتدربين، وقد طبقتها مع المعلمين في لقاءات التدريب.
- أما على صعيد الحصص وحضورها، فقد كان لتطبيق بعض الأنشطة الدرامية في الحصص مع المعلمين ومدى انخراط الطلبة مع الفكرة والنشاط دورٌ في خلق توجهات إيجابية عند المعلمين نحو الدراما كاستراتيجية تعلُّم، وتزايد الطلب على التدريب على الدراما في التعليم، وأصبح هناك شغف عند الكثير منهم للتدريب، وهذا جعلني أكثر مسؤوليةً في إتقان التخطيط والتطبيق، لأصلَ إلى مستوى جيد في التدريب يلبي طموحات المعلمين ويروي شغفهم، ويعود بكم كبير من الفوائد على الطلبة.
- طرحنا الفكرةَ في المشاركة في دورة دراما عباءة الخبير على المدارس لتكون المشاركة حسب الرغبة، فانضم خمسة وعشرون معلماً ومعلمة. بدأنا مع المجموعة بتطبيق خطة حول حديقة الحيوان، وقد انخرط المعلمون بشكل تام في الأنشطة، بالرغم من ظروف الصيام والتعب، إلا أن مستوى اهتمامهم كان كافياً لتحدي كل المعيقات وتحقيق هذا المستوى من الانخراط والتفاعل. حُبهم لطلبتهم، رغبتهم الملحة في التغيير، مدى أهمية وعمق فكرة الدراما، روعة التفاصيل، جعلت اليوم التدريبي يمضي بسعادة ومتعة وتعلم وعمق. عباءة الخبير، فكرة عظيمة ونهج رائع، يعطي معنى للتعلم، ويلغي فكرةَ أن الغرف الصفية غرفُ الانتظار... لتصبح مختبرات يجرب الطلبة فيها الحياة، وتبعها توضيحٌ لكلٍّ منً عناصر الدراما ولغة الخطاب وبعض الجماليات في التطبيق، ثم طبقنا خطتنا (معرض السيارات) تبعته مناقشة مراحل التخطيط وبعض النصائح لجعل التخطيط قوياً، وكيف ندخل على ممكنات التعلم عملياً ضمن السياق الحياتي الذي بنته الدراما.
- انبهر المتدربون في دراما حديقة الحيوان، وانبهروا بجماليات الدراما ومدى قدرة الدروس في الدراما على الإجابة عن كثير من التساؤلات في عقولهم، منها: كنت دائماً أفكر كيف يمكن أن ينخرط جميع طلبتي بالتعلم، كيف يمكن أن أصمم أنشطةً تبني لغة الطالب وقدرته على التعبير؟ وعبروا عن سلاسة الدراما بعد تطبيق معرض السيارات وقدرتها على فتح ممكنات التعلم، خاصةً في الرياضيات التي يواجهون صعوبة كبيرة في تخطيط دروسها، وعن مدى عمق تعلمهم للأعداد والعمليات الحسابية ضمن سياق حياتي وبدافع ذاتي.
- تركَت تجربة تدريب المعلمين حول الدراما في سياق تعلُّمي، وجمالية العمل فيها، صدى واسعاً بين معلمي مديريتنا، ووصل هذا الصدى للجميع، حيث أعربت رئيسة القسم ومدير التربية عن إعجابهما بالدراما في السياق التعلُّمي، ورغبتهم في توسيع مشاركة المزيد من المعلمين في الدراما.

الخاتمة:

نحن نعيش على مسرح كبير، جعلتني الدراما في المدرسة الصيفية أكثر نضجاً على المستوى الإنساني والإدراكي لكل ما يحيط بنا من أحداث كلها دراما. تجربة الدراما في سياق تعلمي من أعمق التجارب التي خضتُها، وقد جعلتنا معايشة الخطط الدرامية مع المدربين الرائعين أكثرَ نضجاً، وأكثر عمقاً في التفكير، وأكثر إدراكاً لإنسانيتنا، وجعلتني أجد شغفي وطموحي. نعم لقد ألهموني بأن أعمل على تطوير مهاراتي في البحث والكتابة لأعبر عما يجول بخاطري وأبني خططاً درامية تفيد طلبتنا والمعلمين. أوضحت لي التجربة الأمورَ الغامضة حول الدراما، عناصر الدراما، مراحل التخطيط، بناء الخطط، الاعتبارات الواجب أخذها بعين الاعتبار في تخطيط وتطبيق الدراما. أصبحتُ أكثر معرفةً وإدراكاً بما يسمى لغة خطاب المعلم، وأهمية كل حركة وكل كلمة وايماءة تصدر عن المعلم، كما أن أسلوب التدريب على الدراما من أروع طرق واستراتيجيات التدريب. بالتطبيق العملي لعباءة الخبير تعرَّفنا على عباءة الخبير وعناصرها بشكل عملي، ونحن منخرطون في التدريب، نعايش الدراما ثم نحللها ونتعلم عنها، تعلمنا كيف يمكن أن نوسع دلالات المعنى وكيف نبني على أفكار الطلبة، وتنشيط تفكيرهم.

مشرفة تربوية – مديرية شمال الخليل

رؤى

معلمة تستكشف بمعيّة طلابها

تجربة في الدراما التكونية مع اليافعين حول الهجرة

سماح ريحان

وأنا طفلة ... كنتُ أجمع الدُّمى وأتخيلها طلاباً في الصف، وألعب معهم دورَ المعلمة، كنت أُطلقُ اسماً على كل دمية، وأحاول أن أُعلمها بينما كنت أنا أتعلم، وأتخيل الموقف بحذافيره. من هنا بدأت قصتي مبكراً مع التعليم، وارتبطت به بطريقة، كما لاحظ ذلك أهلي أيضاً، وكما تخيلت، وصلت لأن أكون معلمةً في واقع حقيقي أرتبط فيه بالخيال والحقيقة معاً. في الحقيقة، ليست لدي الخبرة الكافية في التعليم، بحكم أنني تخرجتُ قبل سنتين تقريباً، هناك بعض التحديات التي أواجهها، وفي المقابل أجد هناك إيجابيات تدفعني وتعززني لاستكمال مسيرتي، والتحديات أيضاً تدفعني وتحفزني لأكون أقوى!

ولعل من أكبر التحديات التي أسعى للتغلب عليها، هو تغيير اتجاهات الطلبة تجاه اللغة التي أُعلِّمها (اللغة الإنجليزية) لأن هناك مخاوفَ وهموماً كبيرة يحملها الطلاب، بسبب أنها لغةٌ ليست اللغةَ الأُم، واعتقادهم أن الطالب متلق سلبي وليس محورَ العملية التعليمية ... والابتعاد عن الأسلوب التقليدي الذي يُعتبر هدراً تربوياً يُفقد المُخرجات التعليمية قيمتها في مواكبة التحديات المعاصرة. أرى أنه من المهم التحرر من سلطة المعلم وإعطاء المساحة الكافية للطلاب حتى يكسروا حاجز الخوف من استخدام اللغة، وعدم إغفال مواهب ومهارات الطلبة وإهمال تنمية الميول والاتجاهات، وأن أُغير من الممارسات التي تؤدي إلى طمس روح الابتكار وخنق خيال الطلبة الواسع وحصر تفكيرهم في الحفظ.

خلال الفصول الأخيرة من دراستي، أجريتُ بحثاً في اتجاهات الطلبة ومواقفهم تجاه تعلم اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت النتائج بخصوص اتجاهات عينة من الطلبة أن اتجاهاتهم سلبية، عبروا عنها بعدم حبهم للمادة، وأظهروا نفوراً منها باعتبارها مادةً صعبة لا يمكن فهمُها، ويعود السبب إلى: أسلوب المعلم، وخوف الطالب وخجله من الخطأ في استخدام اللغة، وهذا ما أسعى لتغييره حقاً. الطلاب ينظرون إلى اللغة الإنجليزية كصورة بلا ألوان، أو كوردة بلاستيكية، دوري هنا أن أبثَّ الروح فيها، كي أحقق أهدافي من اللغة كقراءة وكتابة واستماع، ليتمكنوا من استخدامها وتوظيفها في حياتهم، وبناء توجهات إيجابية نحوها.

تحولٌ مهم ساعدني على تحقيق أهدافي

مشاركتي في المدرسة الصيفية للدراما، أعطتني الفرصة أن أحقق ما أريده كمعلمة، أن أهتم بالطلاب قبل اهتمامي باللغة. الدراما هي التي توفر لي السياقات المتخيَّلة من ناحية إجرائية، وقدمت لي أفكاراً لدوري كمعلمة، جعلتني أنظر إلى الطلاب نظرةً مختلفة، وتعليمهم أنهم هم الأساس والمحور بشكل عملي. الدراما في سياق التعلم

جاءت لتُحدث لي ثورةً في طرق وأساليب التعلم، تجعل الطالب يفكر (لماذا يحدث ذلك؟) وليس ما الذي سيحدث لاحقاً؟ ولإعطائهم مساحة كافية للنقد والتعبير، وإعادة تأمل وتقييم اتجاهاتهم ومواقفهم تجاه اللغة، والعملية التعليمية التعلمية بشكلٍ عام، والأهم من هذا كله تطوير شخصياتهم. مشاركتي جعلتني أدرك حاجتنا، كمعلمين، إلى تطوير عملنا وأساليبنا ومواكبة كل ما هو حديث، خصوصاً للمعلمين الجدد في المهنة مثلي، فالبداية القوية مهمة حتى أستمر بقوة وأصل مع طلابي بقوة، وجعلهم يفكرون في تعلمهم، وأن نجعل من التعليم والتعلم حالة مرتبطة بكل مناحي الحياة.

الدراما تساعدني في توظيف اللغة في سياقات متخيَّلة، تجعل الطلاب محميين في الدور، أي أنهم لا يخجلون، وتحرر الطلاب من سلطة المعلم. للدراما أثرٌ في الطلاب، تجعل لهم رؤية تحررية نقدية، وتساعدني أيضاً في أن أنقل اللغة من التعلم والتحصيل والامتحان إلى اللغة كأسلوب حياة، أعني إحياء اللغة. الدراما تشجع تعلم اللغة عن طريق وضع الطلبة في موقع يقتضي مطالبَ محددةً حول الحديث والاستماع، وتساعدهم على استكشاف محتوى محدد، وتعمل على حمايتهم ورفع مكانتهم، وتزيد من تماسك المجموعة وتعزيز مهارات الاتصال والتواصل والصحة الاجتماعية، وتطوير مهارات الأطفال في معالجة الدراما.[1]

وهذا يعزز موقفي كمعلمة لغة، لأنني أبحث دائماً عن وسائلَ وأساليب تعليميةً جديدة ومبتكرة، تهدف، في المقام الأول، إلى زيادة الدافعية والحافز للإقبال على التعلم، وهذا ما يميز الدراما، فإنها تستثير قدرات الطلاب وتشجعهم على التعلم، وتوظف الخيال وتعالج قضايا اجتماعية وإنسانية، وتزيد مدى الإدراك، وتعزز الاستكشاف، وتجعل الطالب هو من يقوم بالمهمات، وتقدم المنهاج بتسلسل وسلاسة. أيضاً تساعدني الدراما، كمعلمة، على ربط المادة التعليمية بقضايا مجتمعية إنسانية، بحيث نُشرك جميع الطلبة بجميع المستويات، ونعزز لدى الطالب البحثَ والاستكشاف والتساؤل والنقد، وتنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية لديه.

أصبحتُ مؤمنةً بضرورة تطوير نفسي بشكل دائم، وهذا مهمٌ لكل معلم يريد أن يوظف الدراما. والمعلم، بشكل عام، عليه أن يبحث ويطالع ويثقف نفسه باستمرار، من أجل توفير المعلومات ومصادر التعلم والخبرات التي تساعد أطفالنا في التعلم. ونحن بحاجة دائماً إلى الدعم والتشاور والتواصل مع ذوي الخبرة، حيث لا أُخفي دورَ المدربين، والمساقات التدريبية في جرش التي وضعت النقاط على الحروف، وأوصلتني إلى بر الأمان في وضع الخطوط الرئيسية، كي أبدأ وأتمكن من كتابة مخطط حسب ما يحتاجه أطفالي. كذلك يحتاج خلقُ البيئة التعليمية المناسبة، وتدريسُ الدراما، وتجهيز المخططات إلى مصادرَ ومراجع يستند إليها معلم الدراما، حتى يتعلم كيف يبدأ وكيف سيستمر، وحتى نزيد من أهمية دعم المعلمين لاستخدام الدراما كوسيلة حيوية لتعلم الأطفال.

في مقالة المعلم الحقيقي والمستقبل، والتحدث عن أن المعلمين الذين يختارون المصداقية لا يمكنهم أن يتحملوا تجاهل إمكانياتها للأبد، فقد استطاعوا، ويستطيعون أن يبدؤوا الآن إذا اختاروا ذلك. وهنا استوقفني كلام ألفن توفلر في «الموجة الثالثة (THE THIRD WAVE): إن المسؤولية تجاه التغيير تكمن فينا على أي حال، يجب أن نبدأ بأنفسنا، نعلّم أنفسنا أن لا نغلق عقولنا قبل الأوان عن الرواية وما هو مدهش، وما يبدو راديكالياً. هذا يعني صد مَن يغتالون الفكرة، والذين يسارعون إلى قتل أي اقتراحات جديدة بحجة عدم قابلية تطبيقها، في حين

يدافعون عما هو قائم باعتباره عملياً، بغض النظر عن مدى سُخفه وقمعه، أو ربما عدم قابليته للتطبيق فعلاً. هذا يعني الكفاح من أجل حرية التعبير... إذا بدأنا الآن فنحن وأطفالنا يمكن أن نشارك في إعادة صياغة دستور مثير، ليس من بُنانا السياسية التي عفا عليها الزمن، ولكن من المدنية نفسها. وعلى غرار جيل الموتى الثوريين، لدينا قدر يجب أن نخلقه».[2]

تعلمت أن لا أخاف من التجربة، فالتجريب بشكل عملي وتطبيق الدراما هو أهم الأمور التي يجب على متعلم الدراما القيام بها، لأنه هو جوهر العمل الدرامي، وحين تطبق تشعر بأنك تعيش أنت وطلابك الدراما، الخوف دائماً من البداية، فابدأ كي تزيل هذا الخوف. تعلمتُ أنني يجب أن أخطئ كي أتعلم، وكلما أخطأت زادت ثقتي بالعمل الذي أجريه، وأيقنت بأني أستطيع أن أفعلها مجدداً، وأن أوسع مداركي ومدارك طلابي بأسلوب كالبحر، إذا أبحرنا فيه أكثر وتعمقنا سنكتشف كل ما هو جميل. وفي هذه الورقة سأقوم بمشاركة إحدى التجارب التي خضتُها مع طلابي في رحلة تعلمي واستكشافي معهم.

مخطط "المهاجرين"

الفئة المستهدَفة: طلاب الصف السابع

المدرسة: عين السلطان المختلطة

السؤال المركزي: ما الذي يدفع الناس للهجرة؟ ما معنى الهجرة وأسبابها ومناطقها؟

سنستكشف في الدراما منطقةَ الصراع بين مفهوم البقاء في الوطن، رغم كل الظروف، أو الهجرة لمكان مجهول وظروف مجهولة، هل يكون الحرص على البقاء أو الهجرة؟ سنستكشف كيف كانت قصص الناس وماذا كان مصيرهم؟ هل سيقبل الناس الهجرة، كحل، ويضحّون بما يملكون ويخاطرون، أم سيرفضون؟

أغراض محضرة سابقاً:

- خرائط للمناطق التي يهاجر منها الناس.
- خرائط للمناطق التي يهاجر إليها الناس.
- رسوم بيانية تبين ازدياد عدد المهاجرين خلال فترة من الزمن، نحضر منه نسخاً مصورة بعدد الصف.
- فيديو توضيحي لمهاجرين في عرض البحر.
- أغراض لناس تعرضوا لظلم استخدمناها في دراما سابقة تتحدث عن محاربة الظلم بأشكاله.
- صور لأطفال مهاجرين.
- صور لأشخاص لاجئين.

القصة ... نطلق على القصة مصطلح: (ما قبل النص) وهو عنصر من عناصر الدراما:

على ظهر سفينة صغيرة، يحسبها راكبوها قاربهم للنجاة وجسرهم من الجحيم إلى النعيم، وبينما هي تجري بهم في موج كالجبال، جلس أحد راكبي تلك السفينة في رُكنٍ قصيٍّ وكتب وصيته الأخيرة، ظناً منه أنهم لن ينجوا ولن يصلوا لبر شطوط أوروبا كما كانوا يتمنون، لكن عندما تحقق الظن، وخابت الآمال وبلغت القلوب الحناجر، لم يُغنِهم صياحُهم من الموت شيئاً، وعندما غلبتهم أمواج البحر فغرقت أرواحهم في ملكوت بارئها، بينما طفت أجسادهم الهزيلة من طول السباحة ومغالبة الموج، وجد طاقم انتشال الغرقى رسالةَ ذلك الشخص الذي لا نعرف اسمه، وقد أذاب ملحُ البحر ملامحه، بينما ظلت كلماته منقوشةً على ورقة مهترئة تحكي قصته وقصة آلاف المهاجرين العرب الذين فروا من جحيم الحرب في سورية والعراق وليبيا ومصر، أو جحيم الفاقة والفقر والبطالة في أغلب البلاد العربية والأفريقية.

فكتب يقول:

«أنا آسف يا أمي لأن السفينة غرقت بنا ولم أستطع الوصول إلى هناك، كما لن أتمكن من إرسال المبالغ التي استدنتها لكي أدفع أجر الرحلة.

لا تحزني يا أمي إن لم يجدوا جثتي، فماذا ستفيدك الآن إلا تكاليف نقل وشحن ودفن وعزاء.

أنا آسف يا أمي لأن الحرب وقعت، وكان لا بد لي أن أسافر كغيري من البشر، مع العلم أن أحلامي لم تكن كبيرة كالآخرين، فكما تعلمين، كل أحلامي كانت بحجم علبة دواء للكولون خاصتك، وثمن تصليح أسنانك. بالمناسبة لون أسناني الآن أخضر بسبب الطحالب العالقة فيه، ومع ذلك هي أجمل من أسنان الديكتاتور.

أنا آسف يا حبيبتي، لأنني بنيتُ لك بيتاً من الوهم، كوخاً خشبياً جميلاً كما كنا نشاهده في الأفلام، كوخاً فقيراً بعيداً عن البراميل المتفجرة، وبعيداً عن الطائفية والانتماءات العرقية وشائعات الجيران عنا.

أنا آسف يا أخي، لأنني لن أستطيع إرسال الخمسين يورو التي وعدتُك بإرسالها لك شهرياً لتُرفِّه عن نفسك قبل التخرج.

أنا آسف يا أختي، لأنني لن أرسل لك الهاتف الحديث الذي يحوي «الواي فاي» أسوةً بصديقتك ميسورة الحال.

أنا آسف يا منزلي الجميل، لأنني لن أُعلق معطفي خلف الباب.

أنا آسف أيها الغواصون والباحثون عن المفقودين، فأنا لا أعرف اسم البحر الذي غرقت فيه.

اطمئني يا دائرة اللجوء، فأنا لن أكون حِملاً ثقيلاً عليك.

شكراً لك أيها البحر الذي استقبلتَنا بدون «فيزا» ولا جواز سفر، شكراً للأسماك التي ستتقاسم لحمي ولن تسألني عن ديني ولا انتمائي السياسي.

شكراً لقنوات الأخبار التي ستتناقل خبر موتنا لمدة خمس دقائق كل ساعة، لمدة يومين.

شكراً لكم لأنكم ستحزنون علينا عندما ستسمعون الخبر.

أنا آسف لأنني غرقت.[3]

ويظهر قارب الهجرة وهو ينقلب في عرض البحر، تاركاً قصصاً وحكايا، وجثثاً لأرواح كانت تحلم بالعيش بكرامة

... تطوف الأشلاء والحقائب، وتغرق القلادات وخواتم الزواج وألعاب طفل وزجاجةُ حليب لطفل رضيع، حاملةً معها كل الأحلام والوصايا التي لم تعرف بعد .....

الآن ... كيف سنبدأ (بالنمو) أو الزحف ببطء داخل الدراما، وصولاً إلى اللحظة الدرامية المكثفة التي تحتوي على جميع عناصر الشكل الفني؟ حتى يحدث ذلك من المهم أن يكون الطلاب في دَور، وهذا الدور بحاجة إلى بناء، لدينا في الدراما دورٌ هو المهاجرون الذين ينقسمون إلى قسمين: قسم يقبل بالهجرة، والقسم الآخر يرفض، والمهمات القادمةً ستكون من أجل الدخول الآمن في الدور وبناء وجهات النظر والسياق، وصولاً إلى اللحظة الدرامية.

كيف أبدأ؟

النشاط الأول:

اللحظة الأولى مع الطلاب

- المنظم المتقدم: فتح النقاش حول معرفة الطلبة بمشاكل وظروف صعبة، يضطر بها الناس للهجرة ويضحّون بأغراضهم وأحلامهم، ويخاطرون لعالم يجهلون خفاياه، ولكن متى نعتبر هذه التضحية غير ممكنة ولا تجوز؟ أمثلة من المجتمع ... صور مهاجرين ... خرائط دول يهاجر الناس منها وإليها...

هل سمعتم عن شخص هاجر إلى دولة أخرى واضطر إلى التضحية من أجل العيش بكرامة وكانت التضحية كبيرة؟

التعاقد: فكرتُ في استكشاف هذا الموضوع، وكيف يمكن أن يتعرض إنسان لأن يهاجر، وكيف ستكون تضحيته من أجل التغلب على مشاكل بلده، والتعرف إلى أسباب الهجرة العديدة، والمناطق التي يهاجر إليها الناس، والأسباب التي تجعلهم يختارون هذه المناطق.. وشاهدتُ دراما عن هذا الموضوع، ما رأيكم بالمشاركة في هذه الدراما؟ تريدون ذلك؟

نلاحظ هنا في النشاط السابق اقتراحاً للبداية، ومن المهم أن يكون هناك ربط بين معرفة الطلاب السابقة والدراما التي سنعمل عليها.

النشاط الثاني:

عرض فيلم وثائقي عن أشخاص مهاجرين في عرض البحر.

ستشاهدون فيلماً قصيراً لناس مهاجرين مدته قصيرة، يمكنكم وقفُه أو إعادة مشاهدتَه مرةً أخرى..

نقاش: ماذا شاهدتم؟ ماذا تتوقعون؟ هل تريدون معرفة المزيد؟

النشاط الثالث:

مقابلة مع الرجل: المعلمة في دور:

تقابل الطالبات ذلك الرجل الذي شاهدنه في الفيلم لفهم مشكلته، وهنا يعرفن منه القصة التي وردت في بداية المخطط وحدثها المركزي. هذه المقابلة تغني عن سرد القصة وتقدم المعلومات للمشاركين.

الآن علينا تنفيذ بعض الاستراتيجيات أو الأعراف من أجل استكشاف طبقات المعنى وبناء وجهات النظر، يمكن أن أختار ما يناسب الصف ووقت الحصة، فهي اقتراحات عليَّ الاختيار منها وليس تنفيذها جميعاً، مثل:

- مشاهد: يبني الصف مشاهد تعبر عن اللاجئ والى أين هو ذاهب
- صور ثابتة: أحلام اللاجئ في مستقبله المجهول كيف يريد أن يكون.
- دور على الجدار: كل طفل يعمل صورة للاجئ، مثلاً

طفلة تحمل لعبتها، رجل يحمل ابنه الرضيع ...

- يوم في حياة: وهي سلسلة صور ثابتة عن لحظات من يوم المهاجر قبل أن يهاجر.

يمكن أن نستكشف أشياء خلال تطبيق هذه الأنشطة، مثلاً: أن نسمع أصواتاً في الرأس، أو نستنطق إحدى الصور ... إلخ.

ملاحظة: هذه الأعراف أو الاستراتيجيات مبنية على فكرة العرف الأول، حيث يكون واضحاً أثناء بنائها الحدث المركزي، وهو لماذا يهاجر الناس وما الذي يدفعهم لأن يتركوا ما يملكون ويرحلون، أو عند بناء دور على الجدار، يكون ذلك حول أفكار ومشاعر وقصص المهاجرين، وعند بناء أحلامهم علينا التركيز على العيش باستقرار وسلام.

الآن ... وصلنا لمرحلة التحضير للحظة الدرامية، وهي لحظة غرق السفينة، وسنقوم بالآتي:

أطلب من الصف تخيُّل اللحظة وكتابة وصاياهم وأحلامهم.

ويشكل الجميع صورةً ثابتة في نفس اللحظة، ويخبرهم المعلم أنه بعد إعطائهم الإشارة سيكونون في الدور داخل المشهد، لحظة صمت للجميع .... ثم يعطي المعلم الإشارة لبدء المشهد.

سيكون مشهد عميق للمشاركين، وهو اللحظة الدرامية التي سيستكشفون فيها ما خططنا له من البداية. يعطي المعلم المشاركين الوقتَ الكافي، ثم بعد أن يشعر بأن الوقت مناسب يوقف المشاهد ويأخذ المشاركين في جلسة تقييم ونقاش حول ما حدث داخل المشاهد.

يقوم الطلاب في آخر النشاطات بعمل جدارية توثق صور المهاجرين وكتابة قصصهم على الحائط بصورة فنية يمكن استعمالها كمنتج نهائي. كنا نحاول أن نثبت أن الهجرة ليس سببها الوحيد هو الاحتلال، بحثنا في دول

غير مستعمرة ومحتلة، وكانت نسب المهاجرين منها عاليةً، وبحثنا في الأسباب، وتعرفنا على الدول التي يهاجر إليها الناس والدول التي يهاجرون منها. كنت أتلقى الإجابات وأناقشها مع الطلاب كأنني أتناقش مع أشخاص مهاجرين فعلاً في اللحظة ذاتها. كان لدى الطلاب الكثير من التساؤلات والتساؤلات واستعادة ذكريات لقصص لناس مهاجرين، في الحقيقة لم أتوقع بعض الأجوبة والتفاعلات من بعض الطلاب، وكأنهم يعيشون القصص ذاتها.

بناءً على إجابات الطلبة، قمت ببناء طبقات المعنى الخمس (الفعل، ودافعه، والاستثمار: لماذا هو مهم؟ والنموذج: أين تعلّم أن يفعل ذلك؟ ومنظور الحياة: كيف يجب أن تكون الحياة أو لا تكون؟) وكانت بالنسبة لي من أهم الأمور، حيث إنها تندرج تحت موضوع مهم، وهو التعمق في الأشياء وعدم التفكير بسطحية، والغوص في الأعماق للوصول إلى الحقيقة. علينا أن نتأمل قليلاً في الأمور التي نقوم بفعلها والتي يفعلها الناس، وما الذي يفعله طلابنا وتحليلها، حتى نصل إلى الهدف، وهو تطبيق الدراما في السياقات التعلمية.

أنتجنا أخيراً جدارية تحمل صورَ وقصصَ ووصايا اللاجئين، حيث انخرط الطلاب بقوة وتفاعلوا بعمق في تصميم الجدارية من خلال الرسم بالظل. انتهينا من رسم اللوحة وتجميع صور المهاجرين، ووقفنا لحظة صمت نتأمل ما أنتجنا ونستذكر معاً قصص المهاجرين وأي مهاجر من هنا يشبهنا. كنت أرى الحزن في أعينهم تارة، وفرحاً بإنتاج اللوحة الفنية حيث رسموها بأجسادهم تارةً أخرى، رأيت الأثر على وجوههم وسماع تنهيداتهم. وجلسنا لنستريح قليلاً بعد العمل حيث كنا نشعر بالتعب. في الحقيقة أتعبتنا أفكارنا وليس أجسادنا. بالنسبة لي كانت هذه التجربة مؤثرة جداً، لن أستطيع نسيان التفاصيل بحذافيرها، وأنا فخورة جداً بما فعله طلابي. كان العمل يحتاج إلى تفكير عميق، وجهد متواصل، وتركيز دائم ومتابعة مستمرة، ومع كل هذا أشعر بارتياح من ردود أفعال طلابي على الجهد الذي بذلناه معاً، وأحسسنا أنّنا قمنا بإنجاز لم ينجزه أحد قبلنا، حيث كنا بمهمة وأنجزناها بإتقان. رأيت الفرحة على وجوه طلبتي كأنهم حققوا نصراً مؤزراً بعد معركة، وكان من الأسئلة المتكررة: إيمتا حترجعي ناخد قصة تانية نبنيها على هاي الدراما؟ إيمتا نبدأ بدراما جديدة يا مس؟ شو الفكرة اللي رح نكتشفها؟ المرة الجاي رح نحارب؟ مين رح يقدر يوصل هالرسائل للعالم؟ متى حنعيش بدون ظلم؟ مين بيقدر يعمل متلنا؟ يا رب ولا حد بالدنيا يهاجر ... ممكن نعيدها مرة تانية قدام أهلنا؟ رح يكونوا فخورين بالشغل اللي عملناه ... .

هذه التجربة جسدت الشغف والدافعية والمبادرة والإصرار والأمل، وتذليل العقبات والحرص والمسؤولية والعمل بجد، والإيجابية في أسمى معانيها. على الرغم من كل الصعوبات التي واجهتُها فإنني كنت مصرةً على إكمال مشروعي الدرامي الذي بدأت به مع طلابي في السنة السابقة، فقد كان هذا المخطط مخططاً استكمالياً مبنياً على ما أنتجناه في السنة الدراسية الماضية.

أشكر كل من ساعدني في تشكيل المخطط، وشكري موجه للأستاذ معتصم الأطرش، فهو يتابع باستمرار. كما أشكر كل من ساهم معي في تخطّي العقبات وإنجاح هذا المخطط، وأخص بالذكر مدير مدرسة عين السلطان الأستاذ إياد حجاجلة، والأستاذ نائل الولجي، وطلابي الرائعين.. كل المحبة والتقدير.

مدرسة عين السلطان – أريحا

الهوامش

1 توي، براندیفیل. **الدراما والقصة الشعبية لسنوات الطفولة المبكرة**، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان، 4102.

2 هيثكوت، دوروثي. "المعلم الحقيقي والمستقبل"، في: مختارات في الدراما والتعلم، مؤلفون عدة، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان، 3102، ص 71.

3 **ويكيبيديا**: وصية لاجئ سوري حقيقي مهاجر عبر المتوسط.

رؤى

في غرفة المصادر:
كيف تساعد الدراما المعلمة في التعليم الجامع؟

سهام محمد قرعاوي

«لا يصل الناس إلى حديقة النجاح دون أن يمروا بمحطات التعب والفشل واليأس، وصاحب الإرادة القوية لا يطيل الوقوف في هذه المحطات. نطمح، نحلم، نتأمل، نحاول، نجتهد لنيل المستحيل، نطمح بكل ما فينا، نحلم بكل ماضينا، نأمل بأن سوف نغير قوانيننا، نحاول، رغم الضربات التي تأتينا، ننسى ونكرر المحاولة، مرةً مرتين ولا يثنينا ذلك، نجتهد بكل طاقاتنا، لنحصل على ما تريد خواطرنا، جميل أن نمنح النجاح محاولةً أُخرى ولا نقف عند ضربات الفشل المؤلمة، فلا شيء يطلق العظمة الكامنة بداخلنا مثل الرغبة في النجاح ومساعدة الآخرين وخدمتهم».

تقدمة:

أعمل معلمةَ غرفة مصادر مع طلبة من ذوي الصعوبات التعليمية في مدرسة إشبيلية الأساسية سابقاً (خولة بنت الأزور حالياً) منذ (15 عاماً)، آمنتُ برسالتي وأحببت عملي وأنتمي إلى مهنتي، أحببت طالباتي وأسعى بكل جهدي لتقديم كل ما من شأنه أن يرتقي بمستواهن الأكاديمي والسلوكي والنفسي، أسعى جاهدةً لتطوير نفسي مهنياً في مجال عملي لأواكب كل ما هو جديد، من أجل إفادة وتطوير طالباتي.

كثيرةٌ هي التجارب التي نخوضها ونعايشها في حياتنا، منها ما يؤثر فينا ويضع بصمته على مسار حياتنا، ومنها ما نتعلم منه دروساً ننقلها لأجيال وأجيال، ولعل أهم التجارب التي أستطيع أن أفخر بها وألتمس أثرها الواضح في شخصيتي وتفكيري وأسلوب حياتي وممارستي لدوري كمعلمة لأطفال صعوبات التعلم، هي تجربتي مع الدراما والتحاقي بالمدرسة الصيفية لتعليم الدراما في سياق تعلمي. حقاً هي تجربة لها أدواتها ومدخلاتها وملاحظاتها ومُخرَجاتها، كنت أرى الدراما بمثابة العدسة المكبرة التي أستطيع من خلالها رؤية ما لم يستطع الإنسان العادي رؤيته، أستطيع رؤية واكتشاف التفاصيل الدقيقة لأي موقف تعليمي أو إشكالية أو معضلة، بعدستي أكتشف ما عجزت عن اكتشافه سابقاً.

ولأنني معلمة لطلاب صعوبات تعلم، كنت أجتهد ليلَ نهار من أجل تقديم الأفضل لطلابي ومساعدتهم على اجتياز هذه الصعوبات بشتى الطرق، أقرأ، أبحث، أستكشف لكي أتزود بكل ما يُعينني في التعامل بشكل أفضل، وتقديم المعلومة بشكل مبسط ومشوق. في بداية عملي، كثيراً ما كنت أواجه العقبات والإحباطات كوني أتعامل مع فئة خاصة تحتاج إلى تعليم خاص، تُوظف فيه أساليب

واستراتيجيات خاصةً تراعي خصائص هذه الفئة من تحليل المهمة التعليمية وتجزئتها، والربط الحسي واستراتيجية الحواس المتعددة، وتوظيف التكنولوجيا، وغيرها الكثير من أجل توصيل المعلومة وإتقان المهارة بشكل مرن، وتحقيق الهدف المنشود، وهذا لا يتأتى إلا بإيجاد طريقة تدريسية تلامس الإحساس والشعور قبل العقل.

بدايةً، كان من الصعب عليَّ تطبيق الدراما بكامل عناصرها مع طلبتي، وذلك لصعوبة فهم التعليمات المصاحبة للنشاط الدرامي، فبدأت بأنشطة بسيطة لا تتطلب جهداً كبيراً، مثال ذلك (النوم على الأرض وإغماض العينين لمدة 3 دقائق)، ثم الطلب من كل طالبة أن تعبر عن الصورة التي رسمَتها في مخيلتها أثناء النوم (حلمها عندما تكبر)، أو الوقوف في دائرة وتبدأ كل طالبة بالتعريف عن اسمها بكلمة أو جملة من تعبيرها الخاص، أو توزيع صورة معينة والطلب من كل طالبة أن تعبر عما شاهدَت في الصورة، أو ماذا تعني لها هذه الصورة، إضافةً إلى دمج طالباتي في الأنشطة الدرامية مع بقية طالبات الصف، والعمل كمجموعات، وغيرها من الأنشطة البسيطة. بمثل هذه الأنشطة استطعت أن أجد قاعدة بسيطة أنطلق منها في توظيف الدراما مع طالباتي من فئة الصعوبات، فالدراما تجعل التعليم مُفعماً بالحيوية، ودافعاً نحو استكشاف

وجهات النظر المختلفة. ولأتمكن من جعل الصف صفاً نشطاً والتعليم فيه فعالاً، أجعل طلبتي يفكرون ويتأملون ما يتعلمونه، يربطون ما يتعلمونه بما لديهم من معرفة سابقة، ما يؤدي إلى تذويت المعلومة بذاكرتهم، فما يتعلمه طلبتي يندمج في شخصياتهم ويصبح التعليم لديهم أكثر متعةً وأكثر تشويقاً.

يعد التعليم الفعال ذلك التعليم الذي يترك بصمته في شخصية المتعلم، وهذا لا يتأتى إلا بمروره بالخبرة التعليمية المباشرة، وممارسة كل ما يتعلمه ويطبقه عملياً. (سيكس، 2003) لكن ليست الخبرات كلها يمكن تعليمها للطالب بشكل مباشر، إما لخطورتها أو بُعدها الزماني والمكاني، ومن هنا نشأت فكرة الخبرات العوضية أو البديلة عن الواقع الذي يصعب توفيره، وتعد الدراما وما يصاحبها من خبرات تمثيلية مثالاً على الخبرات البديلة التي يمكن أن تحقق أهدافاً قد يصعب تحقيقها من خلال الأساليب الكلاسيكية التي مازالت مسيطرةً في المدارس (قرشي، 2001).

إن الدراما التعليمية، كطريقة تدريس، تُعد تطبيقاً عملياً لنظرية برونر في النمو المعرفي والتعلم بالاكتشاف، والتي تقوم على قاعدة أن تعليم أي موضوع لأي طفل يتوقف على طريقة عرض الموضوع، ومدى ملاءمة العرض لخصائص المتعلم، حيث أورد برونر في كتابه (نحو نظرية التعلم) أن تمثيل الطلبة وحركتهم في تجسيد أي موقف درامي يحتوي على جدل وصراع، وينتهي بنهاية مفتوحة يتبعها حوار ونقاش للأفكار الأساسية، يُسهم في اكتشاف الطلبة للمفاهيم وترسيخها صورياً في بنائهم المعرفي.

الدراما وصعوبات التعلم:

تُعتبر صعوبات التعلم من المواضيع حديثة العهد، نسبياً، في ميدان التربية والتعليم، إذ اسُتخدم هذا المصطلح تحديداً في عام 1963، فقد شغل العديد من المختصين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، حيث «قامت مجموعة من أولياء الأمور والمربين المهتمين بهذا الموضوع بالاجتماع في مدينة شيكاغو، للاتفاق على مصطلح شمل هؤلاء الأطفال ممن كان تحصيلهم الدراسي منخفضاً، بالرغم من المستوى العادي أو فوق العادي لذكائهم، فكان مصطلح **الصعوبات الخاصة بالتعلم** (Specific Learning Disabilities) (الفرماوي، 2008: 196).

إن السمة الغالبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم، هي المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، لذلك ارتبطت صعوبات التعلم في ذهن الكثير من التربويين في عالمنا العربي بموضوع التأخر الدراسي، «لأن المظهر الخارجي لكلٍ من صعوبات التعلم والتأخر الدراسي واحد، وهو المشاكل الدراسية وانخفاض مستوى التحصيل» (kalmijn, 1997: 28).

تُعَد الدراما وسيلةَ الطفل التي تُمكنه من فهم الحياة، والتكيُّف معها بشكل طبيعي؛ إذ تثبت التجارب الميدانية أن الدراما تُكسب الطفل خبرة تهذيبية فائقة، يتعلم من خلالها بناء العلاقات السَّويّة القائمة على الاحترام المتبادل والمديح الفعّال، والاستماع الجيد والضبط القائم على المسؤولية الذاتية تجاه الآخرين.

لقد تطور دور الدراما التربوية، ودخلت بقوة إلى عالم التربية، حيث أُدرجت كمادة في كثير من الدول، إذ أشارت (McCaslin 1990) إلى أهمية استخدام الدراما مع الطلاب، ولا سيما ذوي الاحتياجات الخاصة، لأنها تستخرج قدراتهم وإمكاناتهم الخفية التي لا يسهل اكتشافُها باستخدام الوسائل التعليمية التقليدية.

عند الحديث عن الدراما في التعليم، فإننا نتحدث عن طرق غير معبّدة، طرق مفتوحة على احتمالات ومغامرات شتى، نتحدث عن تجربة تُدخل المتعلم في مغامرة تعليمية استكشافية تعبيرية نوعية، فالمتعلمون ينشغلون في عمل استكشافي تعبيري، ويكوّنون آراء ووجهات نظر، وهو ما يتم عبر الدخول في أدوار وعبر العمل خارجها أيضاً، إنه دخول وخروج دائم، يتخلّق في ضوء ما تتطلبه الدراما. وما تقتضيه الدراما لا يقوم على ما هو مُنجَز، سواء كان نصاً أم عرضاً، بل يقوم على ابتداع كل من النص والعرض في عملية تكوّنية مستمرة.

تحكي كلٌ من باميلا بويل وبريان إس هيب في كتابهما **تخطيط الدراما التكوّنية**: إن الأطفال يسكنون العالم تماماً كما يفعل الراشدون، ومُهمة المعلمين هي خلق فرص تمكّنهم من التفاعل مع ذلك العالم وفهمه بشكل تام من خلال تفاعلهم، بحيث يؤدون وظائفهم بنجاح، ومع ذلك تقولان إن غالبية التجارب في المدرسة تعرض على الأطفال نوعاً من التفاعل المُستخدم مع العالم، بعد أن تُصفّيه المعلمة والمنتِج والكاتب وغيرهم، ففي ظروف كهذه، يتم فصل الشعور بسهولة عن التفكير والمعرفة، وعندما يحدث ذلك تصبح فرصة إتاحة المعلومات مسألةً شخصية، وبالتالي تتقلّص المعرفة المستخدمة، ولكي نعرف بشكل مفيد نحتاج إلى أن نشعر.

وتوظيف الدراما في التعليم هو توجهٌ تعليمي ابتكرته دوروثي هيثكوت رائدة مجال الدراما في التعليم، والتي طوّرت من أدواته طيلة الـ60 عاماً التي قضتها في هذا المجال. كانت هيثكوت تحضُّ طلابها دائماً على التأمل في تجاربهم، وكان لهذا الانشغال بأهمية التأمل دورٌ مركزي في عملها، وتم تحقيقه بدرجة كبيرة من خلال استخدام هيثكوت غير المباشر لطرح الأسئلة؛ كانت تخطط عبر الأسئلة، وتعلّم عبر الأسئلة، وتساعد طلابها على طرح الأسئلة، وتتأمل من خلال الأسئلة، وتُقيّم من خلال الأسئلة.

وتَعتبر هيثكوت (2005) الدراما في التعليم أنها تتضمن العديد من الجوانب، منها أن الدراما تدور حول استكشاف كيفية بناء الإنسان معنى له خارج المواجهات الاجتماعية، وتوظف ما يعرفه الإنسان حول التصرف في المواجهات وحول استجاباته ومشاعره حول الأحداث، كما أن الدراما تجعل الوضعيات تحدث بتروٍّ، بمعنى ابتداع عوالم للسيطرة ووجود بعض المشكلات بغية حلها، والاتفاق على أن من بين الطلبة مَن بإمكانه أن يأتي بالأفكار في العوالم المُبتدَعة، حيث لا يوجد «صواب وخطأ» بل هناك محاولة وخطأ واختبار للأفكار، فالفرد في دراما عباءة الخبير يبقى هو نفسُه يستخدم معرفته وقدرته التفكيرية للتعامل مع «الآخرين: الخبراء» الذين نحاول فهمهم وعمل ما يحدث عن عملنا وكيفية تصرفنا، ضمن وجود اتفاق أو تعاقُد، ليس حقيقياً ولكنه صادق، للتفكير كيف يمكن أن تكون الأمور، وهناك مشاهد ضرورية لتخدم احتياجات المشاركين بما فيها كلامُهم، استجاباتُهم، تفكيرُهم، توظيف الخبرات السابقة، الاكتشاف عبر الفعل والتجربة والخطأ (Heathcote, 2005).

أحد أشهر المفاهيم التي أوجدَتها دوروثي هيثكوت في الدراما هو «عباءة الخبير»، والذي يطلب من الأطفال التعامل مع المشكلات والتحديات كما لو أنهم خبراء. زُرعت بذور هذه الفكرة في السبعينيّات من القرن الماضي، فنهجُ

عباءة الخبير (Education in Expert the of Mantle) نهجٌ قائم على الدراما المشوِّقة في عملية التعليم والتعلم، وتتضمن الفكرة الأساسية في ذلك أن الطلبة يتعلمون المنهاج كما لو أنهم مجموعة متخيلة من الخبراء، وأنهم يكتشفون تعلمهم ويتعلمون من خلال تحمل مسؤوليات خاصة، وأن هذا النهج له مُخرجات تعلم ناتجة لها علاقة بالنمو المعرفي والاجتماعي، إضافةً إلى علاقتها باكتساب مهارات حياتية. (Heathcote, 2004)

بينما يؤكد «أبوت» أن نهج عباءة الخبير يمتلك القوةَ في إحداث تغيير في عملية التعلم، من خلال بناء مجتمع في داخل حجرة الصف أولاً، وثانياً من خلال توفير بيئة لمتعلمين مستقلين ذاتياً، إضافةً إلى إضفاء جو المتعة في عملية التعليم. ويذكر أبوت أن نهج عباءة الخبير يوفر للمعلمين فرصةَ تطبيق طريقة جديدة مفيدة في التعليم، أو إعادة اكتشاف موهبتهم مع الطلبة في عملية التعليم، كما أنها تسمح بإعطاء الفرص لفهم العالَم الحقيقي وكيف يعمل تحت صيغة «كما لو» (If As) من خلال دورهم في العمل بشعور حقيقي، كما أنها تعمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق (Abbott, 2005).

ويبين كاميرون (Cameron, 2008) أن استخدام دراما عباءة الخبير يسمح للطلبة بسرعة الانخراط في دور الخبير، من خلال محاكاتهم (كما لو أنهم) وتشجيعهم على تبني دورٍ موقفي، والذي لا يحتاج إلى معرفة عميقة أو أداء مستوًى عالٍ من الفعل والقدرة.

نظرية فيجوتسكي التي تركز على السياقات الاجتماعية لعملية التعلم (Bolton & Heathcote, 1995).

ماذا تقدم الدراما لطلاب الصعوبات التعليمية؟

من المُلاحظ أن هناك الكثير من الطلبة في الصفوف العادية يختلفون عن أقرانهم في نواحٍ عدة، وبسبب هذا الاختلاف، فإنهم يُظهرون أنماطاً من الصعوبات في الجوانب التي يختلفون فيها عن غيرهم، فقد يُظهرون صعوباتٍ إدراكيةً معرفية أو حسية أو جسمية وصحية، أو مشكلاتٍ سلوكية، وهذه الصعوبات تجعلهم غير قادرين على القيام بالمهمات المطلوبة منهم داخل الصف، ما يؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي، وبالتالي على تكييفهم المدرسي والاجتماعي، فهم في صفهم مهمشون مستثنَوْن، لا أحد يمنحهم أيَّ فرصة لإثبات وجودهم أسوةً بأقرانهم من طلاب الصف، لكن جاءت الدراما لتكون المنقذَ لهم، منحتهم السلطة فأصبحوا أسيادَ أنفسهم، منحتهم مساحة من الاهتمام والشعور بالذات، والقدرة على الإنجاز، والتعبير بما يجول بخواطرهم، منحتهم مساحة من الهامش ليمارسوا ما في عقولهم من أفكار بطريقة مبدعة وخيال خصب، فهم من خلال الدراما يرسمون أفكارَهم بألوانهم، يصممون أغراضهم وأدواتِهم بطريقتهم الخاصة، يساهمون ويشاركون أقرانهم بأفكارهم حتى لو كانت بسيطة. الدراما وفرت لهم المكانَ الآمن للاستكشاف، واختصرت عليهم عناء الكتابة والقراءة التي كانت تشكل عبئاً يصعب حملُه، وأصبحوا يمارسونها بالرسم وبالتعبير والكلام الشفوي

يعمل نهج دراما عباءة الخبير على التأثير على الطلبة بعلاقتهم المباشرة في إنتاج المعرفة، وليس مجرد أفراد مستقبِلين للمعرفة، لأنه في عباءة الخبير، يتم تأطير الطلبة كمشاركين في تقديم الخدمات، مع الالتزام بالمشروع والاشتراك به كأُناس لديهم مسؤولية، وبالتالي يتمثل المشهد التعليمي بهذه الطريقة بمشهد نشيط ومُلِحّ ذي مغزى، حيث يتم استخدام المعرفة وإنتاجها، وليس أخذَها فحسب. كما إن عباءة الخبير تعمل كنهج تعليمي، وتسعى إلى تنمية قدرة الفرد على أن يتجاوز قدرته الحالية على التعلم إلى قدرة أعلى منها، وهي بذلك تستند إلى

تارةً، وبالكتابة البسيطة ضمن مجموعات تارةً أخرى. بالدراما يقابلون الناس ويساعدونهم في حل مشاكلهم، فهم متعلمون نشطون، لديهم دافعية عالية للإنجاز، كما أنها تُكسب الطلاب الثقة بالنفس وتُقوّي علاقاتهم مع أقرانهم ومع الكبار، ما يساعد على التعلّم الفعال والتعاوني، إضافةً إلى أنها تُشبع حُبَّ الاستطلاع لدى الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

نستطيع القول إن الدراما توفر، بشكل كبير، لمن لديهم احتياجاتٌ خاصة من الأطفال الوسيلةَ الناجعة لإيجاد صوت لهم، والشعور بالثقة، لأن الدراما تعمل على خلق سياق للتعلم، وتركز على الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ولا تعتمد بشكل رئيسي على القراءة والكتابة، رغم أنها توفر حافزاً لهذه الأنشطة بدرجة كبيرة، كما أنها تقوم بالعمل عبر عناصر اللعب واللعبة. ومن المزايا المثيرة للدراما أنها تملك القدرة على جعل الأطفال ينخرطون في المشاركة بغض النظر عن قدراتهم. (الدراما والقصة الشعبية لسنوات الطفولة المبكرة، نايجل توي وفرانسيس برنديفيل)

من رحم التجربة مع طالباتي:

أستطيع القول قبل الخوض في تفاصيل تجربتي مع طالباتي، أن ما تعلمتُه من هذه التجربة أضاف لي معانيَ كثيرة كنت أجهلها، أولاً: الإيمان بقدرة طالباتي مهما كانت مسمياتُهن ومستوياتهن، فكل طالبة منهن لديها نقطة مثيرة في شخصيتها، وجانب مضيء أستطيع، كمعلمة، أن أنطلق منها من أجل الأخذ بيدها لتحقيق التكيُّف مع المحيط وبلوغ الأهداف.

ثانياً: الحاجة الملحة لطالباتي من ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الاندماج في العملية التربوية، انطلاقاً من كونهن لا يعانين من تأخر عقلي، وبالتالي امتلاكهن القدرة على الاندماج وتحقيق تحصيل تربوي ملائم.

دخلتُ إلى غرفة الصف الثالث الأساسي (وكان فيه ما يقارب 8 طالبات من صف المصادر) وأخبرتُهن بالهدف من حضوري إلى الصف (لكي نتعلم شيئاً جديداً من خلال الدراما).

في البداية قمت بتنفيذ نشاط قبل البدء بتنفيذ المخطط الدرامي، وكان تمرين الإحماء بعنوان (**سفينة الفضاء**)، حيث كان الهدف منه:

أولاً. خلق جو من الأُلفة والتعاون بين الطالبات من خلال تقسيمهن إلى مجموعات، وتوزيع طالبات المصادر على المجموعات.
ثانياً. تنمية قدرة الطالبات على التخيُّل.

جلسنا أنا والطالبات في دائرة، وطلبتُ منهن أن يغلقن أعينهن، وبدأت برواية القصة التالية بهدوء وبفترات صمت بين المقاطع: (أنتِ الآن في سفينة فضاء صُممت لتأخذكِ إلى جنة بين النجوم، أنتِ ترينَ آلاف النجوم تقترب منها أكثر فأكثر ... تجدين أنها مثيرة للاهتمام، إحداها مثيرة للاهتمام جداً.. تقتربين منها أكثر فأكثر.. تهبطين عليها.. لا تخافي، فلن تتعرضي لأي سوء.. فأنتِ مجهّزة بملابس خاصة.. لن تُصابي بالتسمُّم.. ولن تحترقي على هذا الكوكب.. أنتِ تسمعين.. وتَرَيْن.. وتشُمّين.. وتتذوقين الأشياء.. وتستمتعين بحياتك.. واصِلي الاستمتاع.. استمري.. والآن، صمت.. حان وقت العودة إلى الأرض، افتحي عينَيْكِ).

بعد الانتهاء من سرد القصة، طلبتُ من كل طالبة أن تتحدث عن تجربتها ومشاعرها، فكانت الإجابات متنوعة ومختلفة وثرية، كان أهم ما يميزها إشراك طالبات المصادر من ذوي الصعوبات التعليمية مع طالبات الصف العادي، واختفاء ذلك الشعور البغيض بالنقص، وعدم القدرة على الإنجاز مقارنةً مع غيرهن. (شاهدت القمر وقعَدتْ أحكي معُه / شُفت نجمة بتقترب منّي وهبَطت عليها وحدَّثتني عن نفسها كتير/ اقتربت من نجمة وسلَّمت عليها وحسّيتها باردة كثير/ كُنت واقفة على النِّجمة وقْبالي القمر فيه صخور وجبال وبيحكي معي).

بعد الاستماع لإجابات الطالبات قمت بتقسيمهن إلى مجموعات، ووزعت عليهن أوراقاً ملونة وألواناً، وطلبت من كل مجموعة أن ترسم شيئاً «ما» شاهدَتْه في رحلتها وأثَّر فيها. وفي اليوم التالي أكملتُ عملي على المخطط كالآتي:

التجربة التطبيقية:

- قمتُ بعرض صورة كبيرة لفريق مغامرين، وبدأت بتوجيه أسئلة، ما الذي نراه في الصورة؟ مَن هم؟ ماذا

يفعلون؟ إلى أين هم ذاهبون؟

- ناس طالعين رحلة / مغامرون / مستكشفون / منقبو آثار.
- انخرطت الطالبات بالعمل ضمن مجموعات، تنوعت الإجابات لدى الطالبات، وأجمع معظمهن على أنهم فريق مغامرين، أكملت مع الطالبات بعد الإجماع على أنهم فريق مغامرين بسؤال آخر: «فِكِركُم هؤلاء المغامرين لوين رايحين»؟
- طالعين على الجبال/ رايحين على بيت مهجور/ رايحين يستكشفوا/ ممكن رايحين يخيّموا/ طالعين رحلة ترفيهية/ رايحين على الغابة/ رايحين يجمعوا أخبار.
- طيب من خلال الصورة اللي إحنا شايفينها للمغامرين، فِكِرْكم على شو بيطّلعوا وشو عم بشوفوا؟
- حيوانات ميتة/ دببة في أعلى الجبال/ ثعابين كبيرة/ هياكل عظمية/ مدينة مدفونة تحت الأرض/ أجسام غريبة مغارات فيها صوت بيخوِّف/ آثار لبيوت مهدومة/ جِمال كبيرة/ جحور كبيرة.

ومن أجل زيادة تفاعل طالباتي مع طالبات الصف العادي، ومن أجل تمكينهن من مهارة التعبير والكتابة بشكل أفضل، طلبتُ من كل مجموعة أن تتخيل ما هي الأغراض التي يمكن أن يحملها هؤلاء المغامرون في رحلة الاستكشاف، من أجل رسمها وكتابة اسمها ومحتوياتها، وزعتُ على الطالبات رسوماتٍ لحقائب، كل مجموعة تكتب الأغراض التي من الممكن أنْ يأخذها المغامرون معهم.

- بدأت الطالبات بالتفاعل، وبدأن بتدوين أسماء الأشياء التي ذكرتها الطالبات على السبورة.
- بدأت الطالبات بالتوجه إلى داخل الدَّوْر. ولتحقيق الدخول في الدور خاطبتُ الطالبات: (أنتم الآن فريق مغامرين، تلبسون ملابسَ خاصة بكم، تضعون على ظهوركم حقائب خاصةً بكم، فيها أداوتكم الخاصة) وصلتني قبل قليل رسالة من أحد الأشخاص، يخبرني فيها بوجود قرية نائية على قمة أحد الجبال العالية، يقول فيها: إن أصواتاً غير مألوفة تصدر من هذه القرية، لديكم الآن مهمة جديدة لاستكشاف مصدر هذه الأصوات المنبعثة من القرية.
- بدأت الطالبات (فريق المغامرين) بالتحضير لرحلة الاستكشاف، وتحضير الأدوات الخاصة التي سيأخذونها معهم، حتى يستطيعوا قطع النهر والجبل وصولاً إلى القرية النائية لاستكشاف مصدر الأصوات فيها.
- انطلقنا بشكل متخيَّل نحو الجبال العالية، وقطعنا النهر، ووصلنا إلى طرف القرية (وضعتُ لاصقاً ورقياً على شكل مربع، إشارةً إلى القرية).
- بدأ فريق المغامرين (الطالبات) بالنظر إلى القرية، بدأوا بتخيل شكل البيوت (قام المغامرون برسم البيوت على الورق، رسموا بيوتاً مهدمة وبيوتاً ما زالت قائمة، رسموا أشجاراً عالية، بحيرةَ ماء، مغارة كبيرة، شوارع ضيقة، حجارة ضخمة. استمر فريق المغامرين بتفحص القرية ورسم كل ما تخيلوه وشاهدوه داخلها، ووضعوا كل ما تم رسمُه داخل هذه القرية (اللاصق الورقي) إلى أن تم تشكيل القرية التي وصلنا إليها.
- الآن بدأت مهمتنا الأساسية، استكشاف الأصوات الغريبة التي تصدر من هذه القرية، (قمتُ أنا بتحديد البيت الذي تصدر منه الأصوات) حيث رسمتُه داخل دائرة، لعبت دورَ الوسيط (المعلمة في دور) ما بين (المغامرين) الطلاب وما بين الأشخاص الذين يسكنون البيت، كنت أتلقى أسئلة طلابي وأطرحها على مَن بداخل البيت، وأتخيل أنني أسمع الجواب منهم وأرد على طلابي، احتجنا إلى دور الوسيط لحماية المغامرين من أي أمراض مُعدية أو خطر، وكان ذلك سبباً في رفع التوتر من المخاطر المجهولة، انخرط طلابي داخل الدور مرةً أخرى، وبدأوا بتوجيه الأسئلة لمن هم داخل البيت، ودار حوار لاستكشاف المشكلة. ومن بين الأسئلة:

- من أنت؟ أنا شيخ كبير السن أعيش في هذا البيت وحدي.
- لماذا تعيش وحدك في هذا البيت؟ لأن أهل القرية تركوا القرية ورحلوا.
- هل يوجد معك أشباح في البيت؟ لا أنا أعيش وحيداً وأشعر بالوحدة.
- ما الصوت الذي يخرج من بيتك؟ هذا صوتي أنا، لأنني وحيد.
- ما المدينة التي تعيش فيها؟ أنا أعيش في هذه القرية البعيدة النائية على قمة الجبل.
- هل لديك أصدقاء أو أصحاب؟ للأسف ليس لدي أي أصحاب، لأن الجميع تركوني ورحلوا.
- هل أنت فقير أم غني؟ أنا فقير ولا أملك شيئاً.

- لماذا بيتك مخيف؟ لأن الجميع قد تركوه ورحلوا.
- لماذا تخرج منك هذه الأصوات؟ لأنني شيخ كبير ولا أحد بجانبي يساعدني، فأنا خائف.
- لماذا أنت خائف؟ لأنني أعيش وحيداً في هذا البيت وهذه القرية البعيدة.
- لماذا يكرهك الناس؟ الناس لا يكرهونني، هم فقط تركوا القرية ورحلوا.
- لماذا رحلوا وتركوك؟ بسبب انتشار مرض مُعدٍ في القرية.
- لماذا لم ترحل معهم؟ لأنني أحب قريتي وبيتي.
- ألا تخاف أن تموت بسبب المرض؟ أنا خائف، ولكن لا أريد أن أترك بيتي وقريتي.
- هل لديك عائلة وأبناء؟ كان لدي عائلة، لكنهم خافوا من المرض ورحلوا مع أهل القرية وتركوني.
- هل أنت قادرٌ على المشي؟ لا، لأنني كبير في السن.
- لماذا لا تذهب إلى العمل؟ لا أستطيع العمل، لأنني كبير في السن.
- لماذا لا تبحث عن الناس وتعيش معهم؟ لأن الناس تركوني وحيداً، وأنا لا أريد أن أترك بيتي وقريتي.
- لماذا لا تسافر إلى قرية أخرى؟ لأنني لا أريد ترك قريتي.
- لماذا لا تتصل بالطبيب ليعالجك؟ أنا أعيش في قرية نائية، ولا أملك وسائل اتصال.

من خلال طرح طلابي هذه الأسئلة، تم منحُهم وجهة نظر يباشرون منها عملية التعلّم، ومن شأن ذلك أن يساعدهم في التفكير، ما يؤدي إلى ولادة وجهات نظر متعارضة وجدل وتفكير، وبالتالي الوصول إلى فكرة أكثر نضجاً.

بعد انتهاء طلابي (المغامرين) من توجيه الأسئلة إلى الشيخ كبير السن، وحصولهم على الإجابات منه من خلال الوسيط، توجهتُ إلى طلابي (المغامرين) بسؤال: والآن بعد استماعنا إلى هذا العجوز، كيف يمكننا مساعدتُه؟
ومن خارج الدور فكرنا: مثلاً يمكننا كتابة تقرير عن المشكلة، لكن قمتُ أنا بكتابة مجموعة من الجُمل غير المرتبة على السبورة، وطلبت من كل طالبة أن ترتبها لتكون قصة (تقرير لمساعدة هذا العجوز) وتركت لهن طرح حل لمساعدة هذا العجوز (من خلال جملة واحدة في نهاية التقرير/ القصة) لإعداد التقرير عند عودة الطالبات إلى الدور.

وكانت الجمل كالتالي:

- تم تجهيز الحقائب الخاصة بنا كمغامرين، ومن ثم توجهنا إلى القرية المهجورة.
- وصول رسالة تتحدث عن وجود قرية مهجورة يُسمع منها أصوات غريبة.
- كان هناك شيخ كبير السن يعيش وحيداً في أحد بيوت القرية ويُصدر أصواتاً غريبة.
- ومن ثم قررنا مساعدة الشيخ كبير السن حتى لا يبقى وحيداً في بيته في القرية.
- قمنا بتحديد البيت الذي تصدر منه أصوات غريبة.
- الجملة الأخيرة تركتها كحل يقدمه «المغامرون» للشيخ كبير السن لمساعدته، ويكون إكمالاً للقصة {التي اعتُبرت بمثابة تقرير مقدم من المغامرين لمساعدة الشيخ كبير السن}.

- كان من ضمن الحلول التي اقترحتها الطالبات في دور المغامرين، وقُمن بكتابتها داخل التقرير الذي قُمن

بإعداده ما يلي:

» نكتشف المرض الذي حل بالقرية ونعالجه، ونقوم بإقناع السياح بالذهاب إلى القرية بعد تنظيفها.
» نُقنع الناس الآخرين بزيارة القرية ومساعدة كبار السن حتى لا يبقوا وحيدين.
» نُقنع الشيخ الكبير بترك القرية خوفاً من الموت ونقوم بمعالجته.
» نعطي الشيخ الكبير بيتاً جديداً وأموالاً، ونُقنع السياح بأن يزوروا القرية بعد تنظيفها.
» نقوم بتنظيف القرية وبناء حديقة كبيرة فيها، ونزرعها بالأشجار والورود ونضع فيها ألعاباً.
» بناء بيت جديد للشيخ الكبير، وإعطاؤه هاتفاً لكي يتصل بنا لنحضّر له الطعام عندما ينفَد.
» نقوم بتطهير القرية ورشها للتخلص من المرض المعدي، وزراعتها بالأشجار وتجميلها.

في النهاية، أستطيع القول إن التعليم عبر عباءة الخبير هو أكثر ما يُغري الطلاب ويستقطبهم للمشاركة بنشاطات إضافية، فضمن هذه التجربة كنت أرى طالباتي يفكرن ويعمل بعضهن مع بعض، يبحثن عن حلول، يتناقشن، يختلفن، يتأملن ويقدمن أفكاراً، للمرة الأولى.

«من خلال وضع التلاميذ في دور ضمن الدراما بشكل متعمد بهدف تحقيق عدة أمور منها: إعطاؤهم وجهة نظر يبدؤون منها عملية التعلم المتجسدة في الدراما، وإعطاؤهم دوراً وجعلهم يفكرون بوجهة النظر هذه أكثر مما لو كانوا سيظلون أنفسهم، وتشجيعهم على تعلم اللغة عن طريق وضعهم في موقع يتطلب مطالب محددة، فالدور يوفر لهم مسافةً من الموضوع المدروس، لأنهم يأخذون موقعاً في عالَم القصة المتخيلة، كما أن لعب الدور يرفع من مكانة التلاميذ، ما يجعلهم يتعلمون بفعالية أكثر إذا ما تم إعطاؤهم مكانةً داخل عملية التعلم، فلعب الدور يطور مهارات الأطفال في معالجة الدراما للعمل بجدية، وهذا مطلب أساسي. واستخدام عباءة الخبير الذي ابتكرته هيثكوت مع الأطفال بسنواتهم المبكرة، يحقق ويعزز هذه الأهداف بالشكل الأفضل، فهذا النوع يمنح الأطفال دوراً عادةً ما يكون مهنياً مميزاً وقائماً على أسس مهمة» (نايجل توي وفرانسيس برنديفيل، 2014).

ومن النتائج التي تحققت أثناء التجربة:

- مساعدة الطلبة على استكشاف محتوى محدد.
- رفع مكانة الطلبة مثل وضعهم في أدوار بسلطة خبراء بالغين.
- تماسك مجموعات التعلم من خلال الطلب منهم أن يعملوا معاً بروح الفريق.
- تعزيز مهارات الاتصال والتواصل.
- مساعدتهم بالنظر إلى الموضوع من زوايا مختلفة جديدة.
- امتلاك القوة على إحداث تغيير في عملية التعلم، من خلال بناء مجتمع داخل الصف.
- العمل على تحويل الحديث والنقاش إلى شيء ملموس قابل للتطبيق.
- إضفاء جو من المتعة على عملية التعلم.
- توظيف اللغة بشكل عملي.

معلمة غرفة مصادر - مدرسة خولة بنت الأزور - طولكرم

المراجع:

- الفرماوي حمدي علي. **في التربية الخاصة (اضطرابات التخاطب)**، عمان: دار الصفاء.
- نايجل توي، وفرانسيس برنديفيل. (2014). **الدراما والقصة الشعبية لسنوات الطفولة المبكرة**، ط1، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- سيكس، جيرالدين. (2003). الدراما والطفل، ترجمة: إملي ميخائيل. ط1، القاهرة: دار عالم الكتب.
- القرشي، أمير إبراهيم. (2001). **المناهج والمدخل الدراسي**، القاهرة: عالم الكتب.
- kalmijn, S, Lauher, L.J. Dietary fat in take and the risk of incident dementia in the Rotterdam study. Ann Neurol .1997.
- Heathcote, D. (2004). The Mantle of the Expert: A system for learning through the active imagination and enquiry methodology. Retrieved on 15/10/2013
- Abbott, L (2005) Mantle of the Expert- A Future Approach to Learning and Teaching : PSLN(Primary School Learning Network) Tool Kit.
- Heathcote, Dorothy (2005). Notes on Drama . PSLN (Primary School Learning Network) Tool Kit.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). Drama for Learning . NH: Heinemann.

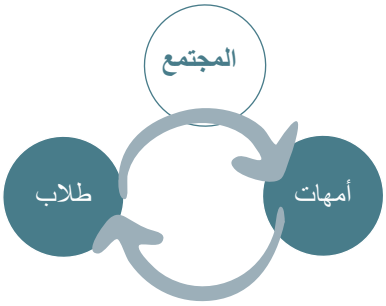
رؤى

أنا إنسان
الدراما.. من غرفة الصف إلى المجتمع

عصمت زيد

في منهجية الدراما في التعليم، نحن نبني قصتنا ونستكشفها، ولكن في عقلنا الباطن نحن نعي أننا نلعب في الواقع، نفككه ونُعيد تركيبه، ونسائله ونشاكسه أحياناً. في الدراما نحن نكذب على أنفسنا بأننا نحاكي الواقع بالمتخيَّل، والأصح أننا نعيشه بحمايةٍ ما في دور ما، من وجهة نظر ما.

محورية هذه التجربة تدور حول الدراما من غرفة الصف إلى المجتمع وبالعكس، عبر منهجية تدوير الدَّور، بين طلاب سيصبحون آباء وأمهات يوماً، وبين أمهات كُنَّ طالباتٍ سابقاً.

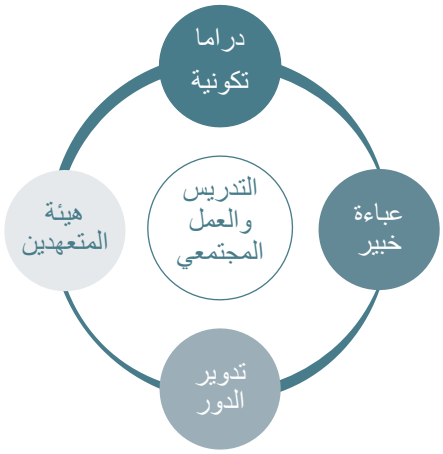


تناولتُ موضوع ذوي الاحتياجات الخاصة في هذه التجربة لاطّلاعي على حالة أسرة لديها طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة، فكنتُ شاهداً على سلوك المجتمع مع الأم وطفلها، عاجزاً عن إحداث أي تغيير في حينه. كما لفت نظري نصٌ نشرته صديقة لي على إحدى مواقع التواصل الاجتماعي، أقتبس منه: «المجتمع الذي يضع يده على بطن المرأة بعد أن تتزوج بشهر متسائلاً (شو مخبتيلنا) والذي يقدّس الحبَل والإنجاب كل هذا التقديس، هو ذاته المجتمع الذي يُدير ظهره للطفل وأمه بعد الولادة». إن المجتمع الذي يضخ كل هذا الكم من الأطفال كل يوم، هو في الحقيقة لا يراهم! إن الأطفال الذين نعول عليهم بأحلامنا من حقهم أن يكونوا بيننا في حياتنا العامة، ولا يعني أن نُنهي دائماً وجودهم في أي حيِّز يجمعنا نحن الكبار.

مشاهداتٌ كثيرة لم أكن أراها من قبل، بِتُّ أراها وأفكر طويلاً فيها من حيث الفعل والمعنى! تساؤلات ووقائع كثيرة تدور في ذهن المرأة الأم، تحدد، وأحياناً تحِد من دورها المجتمعي الجمعي، بسبب عدم مواءَمة الأماكن والمرافق العامة للأطفال، فما بالكم لو كان طفلها من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ عندها تخيلتُ كمَّ التساؤلات التي تدور في رأس تلك الأم، والتي تعجز أن تبوح بمعظمها كي تحافظ على مكانها بين الأهل والأصدقاء والمجتمع.

وحيث إنني لم أنخرط بالمنظومة التعليمية القائمة، فإنني أجد مساحة أكبر وأكثر مواءمةً للتغيير من خارجها، حيث ممكنات إعادة المعنى لفعل المعلم تكون أكبرَ وأنجع ضمن المنظومة المجتمعية القائمة.

عملتُ كثيراً مع النساء في المجتمع، من أجل خلق وعي مجتمعي لديهن، أمهات لديهن أطفال، بعضهن معلمات، وأخريات يحملن شهادات جامعيةً عليا محرومات من العمل. ولكَّن هذه التجربة كانت مختلفة على الصعيد الشخصي، كانت محاولةً لاستكشاف وفَهم السلوك الإنساني الجمعي من حيث الفعل والمعنى في مخاطبة ذوي الاحتياجات الخاصة. قمت ببناء التجربة مع فئتين عمريتين؛ أما الفئة الأولى فكانت أمهاتٍ من المجتمع بخلفيات ثقافية مختلفة، والثانية مجموعة طلاب ذكور وإناث بعمر 14 – 16 سنة، سيصبحون آباء وأمهاتٍ يوماً ما. في هذه التجربة إنما نحن نعيد المجتمع إلى براءته، نستكشف ونحاور ونسائل بعفوية شبه مطلقة، خاليةٍ من أي تحفظات على مستوى الفعل، والصف ببراءته يُحدث تغييراً في المجتمع على مستوى الفعل والمعنى.



في هذه التجربة استخدمت أربعة نماذج للتعلم؛ وهي كما ذكَرتها دوروثي هيثكوت:

- النموذج الأول – الدراما توظِّف استكشاف البشر.
- النموذج الثاني – عباءة الخبير.
- النموذج الثالث – تدوير الدور.
- النموذج الرابع – نموذج هيئة المتعهدين.

الورشة الأولى مع الطلاب

بدأت التجربة من خلال العمل مع مجموعة الطلاب، حيث إنهم لم ينخرطوا في الدراما من قبل، فكان لا بد من إدخالهم في موضوعة الدراما في التعليم، باستخدام أنشطة دراما استهلالية من أجل معايشة المجموعة للدراما –عباءة الخبير بالأخص– من مثل (الإشارة، الدخول في الدور، الزبون، الاتفاق والأعراف الدرامية) والتقنيات والأدوات المستخدمة. وحيث إن الهدف من هذه الورشة هو إعداد فريق في جمعية تأهيل ودمج مجتمعي لذوي الاحتياجات الخاصة.

قرأنا ورقة الأعراف الدرامية من أجل استخدام ما أمكن منها وما ينفع موضوع التجربة والبحث، ومن ثم بدأنا بمشاهدة مقطع فيلم سينمائي يسلط الضوء على طفل متوحد حاول والده مساعدته، ولكن الأب يعاني من مرض وحياتُه على المحك، ولا يوجد مَن يرعى هذا الطفل من بعده، وهنا كانت البداية.

تناولنا هذا المقطع ضمن مستويات قراءة الصورة والفيلم والتي تشمل:

- مشاهدة الفيلم.
- قراءته قراءةً وصفية.
- قراءته قراءةً تأويلية.

المهام الرئيسية	اختيار اسم وشعار للجمعية.
	الاتفاق على أهداف هذه الجمعية ورؤيتها.
	سرد وتوثيق تاريخ الجمعية (تضمين قصص نجاح).
	مناقشة كيفية الإعلان عن هذه الجمعية والترويج لها.

ومن ثم تم عرض مقطع فيديو آخر من الفيلم ذاته «الأب في المشفى يكتب رسالةً (وصية) في جزء من مذكراته»، حيث تم استحضار هذه المذكرات في العالَم المتخيل، وقُرئت من قبل شخص آخر بصوت الأب، وتضمنت الوصية قلق الأب على ابنه، وأنه بحاجة إلى مؤسسة تُعنى به.

وهنا دار نقاش مع المجموعة من خارج الدور، نقاش أسئلة مفككة ومترابطة في آن، تقع في مكان ضبابي ما بين الاستقصاء وتهيئة المجموعة للدخول في الدور. تم التنقل ما بين الأسئلة بنهج تراكمي، حيث إن كل سؤال كان يُفضي للسؤال الذي يليه.

- أيُّ المؤسسات التي تستطيع التعامل مع هذا الطفل وتقديم المساعدة له؟
- من هم المؤهلون للعمل في هذه المؤسسات؟
- لو كنا نعمل في إحدى هذه المؤسسات، ما هي القواعد الأخلاقية لعملنا؟ (هنا قمنا ببناء قواعد الفريق).

من ثم انتقلنا إلى مرحلة الانخراط في الدور، كل شخص افترض أنه يعمل في هذه المؤسسة، حيث تخيل أنه جالسٌ مع شخص كحالة، وقام بكتابة ملف تعريفي/تشخيصي لهذه الحالة. وهنا نوَّهَ أحد الطلاب إلى أنه لا يجب كتابة اسم الحالة على الغلاف الخارجي، من أجل سرية المعلومات، والاستعاضة عنه برقم تسلسلي، من أجل حفظ المعلومات.

كل شخص أخذ زاوية في المكان، وبدأوا بكتابة ملفات الحالات التي تم استخدامها كمستندات توثيقية لخبرات الفريق والمؤسسة. كان هناك انخراط عالٍ من قبل المجموعة في هذه المهمة، كان هناك إحساس بالمسؤولية وصدق في المشاعر من قبل المجموعة، وهما ما يخلقان الالتزامَ عند المجموعة في العمل الدرامي.

الورشة الثانية مع الأمهات:

ورشة تعلُّم واستكشاف، بحثنا فيها وغُصنا في أعماق السلوك الإنساني تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة، وما يعانيه الأهل، وخاصة الأم، في التعامل مع هذه الحالة ضمن مراحلها العمرية المختلفة.

في العالَم المتخيل وبأبسط التقنيات والمواد، بنينا عالم هذا الإنسان، واستحضرنا المراحلَ العمرية آنفة الذكر باستخدام غرض وصورة ومذكرة بسيطة، وبحثنا واستكشفنا علاقته بمحيطه وعلاقة المحيط المجتمعي به. لم نطّفُ على سطح السلوك (الفعل) الإنساني، بل غصنا به، فككناه وأعدنا تركيبه، ساءلناه وشاكسناه ضمن مستويات مختلفة، تضمنت: قراءة، تحليل، مشاهدة، تأمل ولعب أدوار.

هنا أود أن أنوِّه إلى أنه كان هناك تخوف من استخدام مقطع فيديو من فيلم، حيث إن الفيلم يعمل على تغريب السياق، ولكن لم أجد هذا الأمر في الورشة، ربما لأن السياق الذي استخدمتُ فيه الفيديو قريب من واقع المجموعة المعيش.

ما لفت نظري في هذه الورشة من جهة، هو حجم الانخراط الفعَّال من المشاركات في المهمات الموكلة إليهن، حيث معظم الوقت كُنَّ يتصرفن بعفوية تامة ودون تكلف، خاصةً عندما بدأنا في مهمة عمل "اسكتشات" فيديو صوت وصورة لتمثيل المراحل العمرية آنفة الذكر، مع تسليط الضوء على الأم.

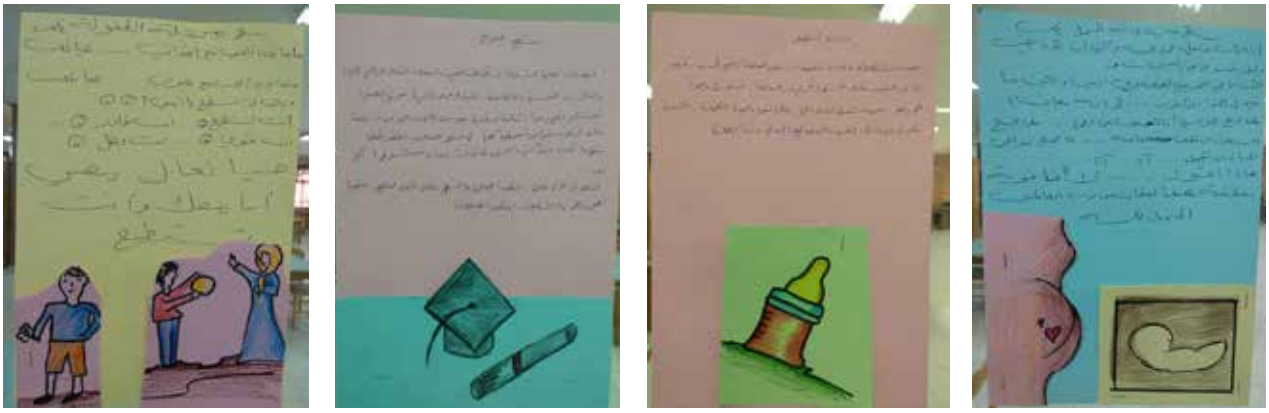
المهام الرئيسية	قراءة مذكرات الأب بالتزامن مع مقطع فيديو مصور.
	عقد لقاء مع الأب.
	عمل اسكتشات فيديو متحرك بالصوت والصورة تمثل المراحل العمرية آنفة الذكر.
	تحويل هذه المشاهد إلى مذكرات للطفل على لسان أمه أو أبيه.

ولكن في الجهة المقابلة، هو كمّ المشاعر والألم (وصل إلى البكاء أحياناً كثيرة) الذي كان يسيطر على المجموعة عندما نقوم بالتأمل بهذه المهام ومخرجاتها، ضمن محطات الاستكشاف آنفة الذكر. هذه المشاهد كانت تمثل اللحظات التالية من حياة الطفل:

جَنين	عند تلقّي نتيجة فحص الحمل، ونقله إلى العائلة، حيث إن الطفل سيكون من ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة 99%.
رضيع	هي ترضعه، وحماتُها جالسة بجانبها.
طفل	طفل بعمر ست سنوات، كيفية تصرفه وتصرف الأسرة والمحيط معه.
بالغ	بعمر 22 سنة، كيفية وضعه وعلاقاته مع المجتمع.

إن التركيز على المضمون (تقليل الحركة والصوت) في هذه المشاهد هو ما أعطى قوة لها، وعند نقاشها كانت تحمل تأويلاتٍ عدة.

لاحقاً تم تحويل هذه المشاهد؛ مذكرات هذا الطفل، على لسان أمه أو أبيه. كما تم استخدام غرض لكل مرحلة عمرية للتعبير عنها. خلال تنفيذ هذه المهمات، تمت إثارة أسئلة توجيهية (التقاط الصور واللحظات التي تنتجها المجموعة) من أجل إثراء النقاش والتجربة.



اختتمتُ هذه الورشة بنشاط، حيث طلبتُ من المجموعة أن تلعب دوراً جمعياً للأم، وأنا في دور الطفل، وقمت باستحضار جميع وجهات النظر التي ظهرت خلال المهام السابقة، ولكن هذه المرة من داخل الدور، فكان الطفل يعاتب ويؤنب ويشكر أحياناً، كانت مواجهةً قاسية على المجموعة، ولكنها تركت أثراً ستحمله المشارِكات معهن إلى بيوتهن وأماكن عملهن.

إحدى المشارِكات قالت إنها تتعامل مع الصُّم بشكل يومي منذ عدة سنوات، ولكنها أبداً لم تشعر معهم يوماً كما شعرت اليوم، حيث إننا كنا نحلل الأشياء والأفعال بعمق جديد. مشارِكة ثانية قالت إن أكثر ما أعجبها في هذه الورشة أنها تناقش موضوعاً حياتياً نعيشه نحن وبشكل يومي (حيث كان المحتوى مرتبطاً بالمشاركين).

الورشة الثالثة مع الطلاب

بنيتُ هذه الورشة على تدوير الدور ما بين الورشتين السابقتين.

بدأت الورشة بنشاط استهلالي، عرض مقطع فيديو من الفيلم ذاته، في هذا المقطع يحاول الأب الانتحار مع ابنه عن طريق ربط جسميهما بثقل وغرقهما في البحر، حيث إن الأب وصل مرحلة اليأس واقتربت لحظة الصفر، ولم يستطع أن يطمئنَّ على مستقبل ابنه، فقرر إنهاء حياته معه. وهنا تمت مناقشة طبقات المعنى؛ من حيث الفعل «إغراق الأب لابنه المصاب بالتوحد»، الدافع، الاستثمار، النموذج والفلسفة.

المهام الرئيسية

- مشاهدة مقطع فيلم، ومناقشة طبقات المعنى.
- مناقشة مراحل حياة الطفل من خلال ما أُنتج في ورشة الأمهات.
- عرض مراحل حياة هذا الشخص من وجهة نظر المجموعة.
- اقتراح أنشطة ومشاريع مجتمعية لدمج هذا الشخص بالمجتمع.

ثم انتقلنا إلى ما أُنتج في ورشة الأمهات، وتم عرضُه على الفريق كحالة عليه التعامل معها. بدأنا بمناقشة مراحل حياة هذا الشخص، وقام الفريق بإنتاج "اسكتشات" تبدأ بصورة ثابتة، تتحرك كفيلم بصوت وصورة، وتنتهي بصورة ثابتة أخرى. بدايةً تم عرض كل مجموعة على حدة، ثم عُرضت جميع المشاهد بشكل متسلسل، بدءاً بمرحلة الجنين، ثم الرضيع، ثم الطفل، وفي النهاية شخص بالغ. كان لهذه المهمة أن تقرب المجموعة من الشخص الذي تحاول أن تتعامل معه، وتخلق فهماً أعمقَ لواقعه المعيش.

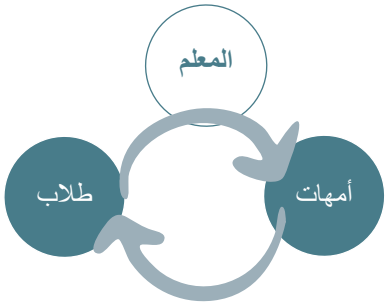
إحدى الطالبات قالت «أول مرة بِنْعيش الحدث، مُربِك شوَيّ كان إلي لِعْب الدور»، وهنا أضاف طالب آخر «ما نقوم به هنا من الممكن أن يحدث مع أي شخص منا في الحياة»، «هي مَشاهد من الواقع» أضاف طالب آخر.

أخيراً تم تصميم نشاطات وأفكار لمشاريع من داخل الدور «عباءة الخبير»، بحيث لو نُفذت هذه النشاطات لا بد من انخراط المجتمع المحلي في تنفيذها. وهنا أسرد بعض هذه الأفكار:

- مخيم صيفي.
- توأمة صف ذوي احتياجات خاصة مع صف آخر في إحدى المدارس.
- العمل على تهيئة الأرصفة والطرق من أجل تسهيل حركة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقة حركية.
- تهيئة مداخل البيوت لذوي الاحتياجات الخاصة.
- تهيئة المرافق العامة والدوائر الحكومية لوصول ذوي الاحتياجات الخاصة.

في الختام، هذه تجربة حملت في ثناياها بعض الخصوصية على المستوى الشخصي والمجتمعي، تضاءل فيها الدور التعليمي للمعلم، وبرز دور الطالب في قيادة العملية التعليمية، وبرز دور المعلم والطالب في إحداث التغيير المجتمعي. لعب المعلم دور حلقة الوصل بين الطلاب والمجتمع المحلي، أما النساء فكُنَّ أرضاً خصبة للبحث والتأمل والاستقصاء في الفعل الجمعي، وزودن التجربةَ بمادة غنية من خلال ما قُمن بإنتاجه.

في مكان ما، كانت هناك رسائلُ خفية عبر التلاعب في الزمن من جيلين مختلفين، وكأن الأمهات يرسلن رسائل من المستقبل للطلاب والطالبات، تماماً كما فعل الطلاب والطالبات، وهنا كان المعلم يلعب دورَ الوسيط والميسِّر في عملية التواصل هذه. لربما تُنتج هذه الوساطة تقارباً ما، يسهل فهمَ الآخر ويساعد في خلق بيئة اجتماعية صحية تتقبل وتستوعب الكل باختلافاتهم.



قلقيلية – فلسطين

رؤى

اللغة كممارسة للحياة أن نكتب يعني أن نعيش: توظيف الدراما في صف اللغة العربية

غسان نداف

أتذكر قبل سنتين، عندما كان أخي في الثالثة من عمره، كيفَ أخذ رغيفَ خبزٍ ليأكله ولكنه لم يكن جائعاً، لم أطلب منه أن يأكل معي، بل راقبتُه، وقد فرحَ بشدةٍ عندما لم أفرض عليه أن يأكل في «وقت الطّعام»، فراحَ يستعرض رغيفَ الخبز كما يشاء، فهتف: قُبَّعة، وارتدى الرغيف على رأسه وبدأ يتجول بيننا، ثم قال: هاتف، وراحَ يضعه على أذنه ويحكي محادثة لا أحد فينا فهمَ شيئاً منها ولا مع مَن كان يتحدث، ثم ضحك وهو يقول حصان، فوضعه بين ردفيه وراحَ يركضُ في كلّ مكانٍ.

أدهشتني قدرتُه على التّخيُّل، ولا أقول هنا إنّ أخي مبدعٌ، بل أستطيع أن أقول إنّ الأطفال إجمالاً مبدعون، لولا إفساد المنظومة لهم ولقدرتهم المهولة على التّخيُّل، يبدو لي أن أسوأ ما تفعله المدرسة، على سبيل المثال، هو إفسادها الخيالَ الأولي، فالطّفل قبل ذلك لم يكن يمتلك من المفاهيم بقدر ما يمتلك من خيال.

المنظومة تعلّم الطّفل أنّ هذا مجرّدُ رغيف خبزٍ وعليه أن يأكله... المنظومة تعلّمهم المفهوم، فلا يجدَ مكاناً لتصوّره حول الشّيء، تعطيه معاني الأشياء كما اتفق عليها البالغون، تعطيه الإجابة فيكف عن التّساؤل، تعطيه موضوع تعبيرٍ فيكفّ عن ممارسة الكتابة كحياة وإنما كأداء واجبٍ مطلوبٍ منه، وبتجرّدٍ تامٍ عمّا يتخيل ويعيش.

أستطيع أن أدّعي أن موضوع التعبير المقرر في المنهاج يشبه طلباً من مؤسسة أن تكتبَ لها نصّاً، كأن يطلبَ مني منتِجٌ ما أن أكتبَ له مسرحية عن موضوع محدد وواضح، هنا لا أجيدُ الكتابة تماماً، ولكنني أكتب في جميع الأحوال. أما الكتابة من داخل الدَّور فهي تشبهُ إلى حدٍّ كبيرٍ شاعراً مرّ في محنةٍ أو تجربة ما أو حتى فكرة، فقرر أن يكتب، لم يكن بوسعه إلا أن يكتب، وهنا يفيضُ بما لديه من ممكنات.

أتذكر نصاً في كتاب للروائي السّوريّ حنا مينة، يحكي فيه عن تجربته في الكتابة، وقد كتبَ لنا كيفَ حجزت له إحدى السيدات مكتباً فخماً ومريحاً ذا إطلالةٍ مبهرة للكتابة، ولم ينقصه أي شيءٍ من سجائر أو قهوة أو مشروب، ولكنه لم يستطع كتابةَ أي شيء فعادَ إلى الشارع، إلى حياته، إلى يومه المُعاش، وأدركَ – كما قال – أنّه لم يكن بحاجةٍ لمكتبٍ وموضوعٍ ليكتب، بل هو بحاجةٍ ليعيش حتى يكتب.

الدراما تجعلنا نعيش ونتأمل بما نعيش، ونكتب عمّا نعيش أثناء ممارستنا للحياة؛ فأنا شخصياً أرفض فكرة تقسيم النّاس لصنفين؛ صنفٍ يعيش الحياة وصنفٍ يفهمها.

أنا أؤمن بأنّ الذي يفهم الحياة هو من يعيشها، ولكنها

سريعة جداً، ربما تسرقنا فيما نحنُ نركض وراءها فلا نرى التّفاصيل، نسرِعُ للوصول فلا نأبه بالطّريق؛ والكتابة التي أحكي عنها هي ممارسة الحياة بتفاصيلها، هي أن نسلك الطريق ونرى الجانبين بوضوح، هي أن نتوقف بُرهةً ونرى أين نحن.

في تجارب الدراما كانَ الطلبة يعيشون، يتأملون، يسألون ويكتبون، يعيدون تخيُّل ما عاشوا مرةً أخرى، وهنا الدراما التي أحب: هي التجربة البشرية متخيلةً، أن نعيدَ تخيُّل تجربتنا في الحياة كأن نعيشَ تفصيلاً ما ونتوقف عنده طويلاً ونكتب، هنا الكتابة تبدو عضويةً وطبيعيةً وملتصقة بما نعيش.

سأستعرض تأثير الدراما على اللغة من خلال تجربتين دراميتين قمتُ بهما مع طلاب وطالبات مدرسة فلسطين المنتيسورية؛ التجربة الأولى تناقش موضوع التنمُّر في المدارس، وقد قمتُ بها بمشاركة طلاب وطالبات الصّف الخامس، أمّا التجربة الثّانية فهي تناقش سؤال التخلّي «ما الذي يدفع الأهل للتّخلي عن أبنائهم؟» وقد قمتُ بها بمشاركة طلاب وطالبات الصف السادس، الثامن والتاسع.

أولاً: تباينات في مذكرات «نور»

لغة الآخر؛ شعوره، وجهة نظره

نور طالبٌ مُتَخيَّل في العاشرة من عمره، بعمر الطلبة الذين قمتُ بمشاركتهم التجربة الدرامية حوله، أقصد حول «نور»، ذاك الفتى الذي يحلم بأن يصبحَ كاتباً ولكنه وحيد، لا أصدقاء له، ولهذا ينشغل طوال الوقت بالكتابة على دفتر مذكراته التي بدأت به الدراما.

خضنا رحلةً طويلة مع هذا الدفتر خلال التجربة، فقد بدأنا الدراما بدفتر عادي يشبه دفاترهم المكتظة في حقائبهم، فارتجلوا مشاهدَ تحكي عن الكتابة، الحصص المُملة، المذكرات والرسم.

«ماذا لو كانت ورقة ممزقة من الدفتر؟ وعليه أثرُ لقدمٍ قد داست عليه؟ هنا بدأ التفكير أكثر بصاحب الدفتر، وهنا قرر الطلبة استجواب نور (المعلم في دور نور) وقد عرفوا قصته مع الكتابة، وحُلمه بأن يصبح كاتباً، وكيف يمنعه زملاؤه من أن يعيشَ بهدوءٍ مع كتاباته، فهو يتعرض للسخرية والتنمُّر إلى درجة التّعنيف.

شاهدَ الطّلبةُ نوراً وهو يجلسُ حزيناً بجانب دفتره وثمة أثرٌ لقدم قد داست عليه والورقة ممزقة، فقاموا بارتجال مشاهدَ تنمُّر على نور، وفي نهاية كلّ ارتجال يقوم الطّالب بتمزيق ورقة من دفتره وأخذها معه.

نور يبكي وبقية الطلبة يحملون أوراقاً من دفتر مذكراته: ماذا كُتِبَ فيها؟ ماذا يمكن أن يكون نور قد كتب في هذا الدفتر الذي بكى لمجرد تمزيق ورقة واحدة منه، قبل أن تمزقوه جميعاً وتأخذوا أوراقه؟

هنا كتب الطلبة ما تخيلوا أنّه كان مكتوباً، ما تخيلوا أنّ نور قد كتبه. تناوَل بعض الطلبة الجانب المتعلّق باللغة، لغة نور ككاتب ومُبدِع، وآخرون ركّزوا على جانب التنمُّر وأثره على نور كطالب، بغض النظر إن كانَ كاتباً أم أيَّ طالبٍ آخر، أما البقية فقد اهتموا بالهدف، الإصرار، المعاناة، وأثر الزملاء كمعيق أمام تحقيق نور لهدفه بأن يصبح كاتباً.

لغة الدَّور:

كيفَ يتخيل طالبٌ في العاشرة من عمره مذكرات طالبٍ آخر ومبدع في مثل عمره؟ على الطالب ذي العشر سنوات، إذاً، أن يكون مبدعاً في كتابته، وهذا الذي لم أكن فعلاً أتوقعه كوني لم أطلبه، ربما نسيت أو تركته خياراً لهم، لا أعرف السبب، ولكن مجموعة من الطلاب تذكروا أنّ نوراً كاتبٌ مبدعٌ، لهذا اهتموا كثيراً بلغة نور في الكتابة، فنرى هنا جماليات لغوية في كتابة هؤلاء الطلبة الذين لم يركّزوا على انفعالات نور وردّات فعله تجاه «التنمُّر» الذي يتعرض له، على اعتبار أنّه كاتب يكتب في دفتره إبداعاته قبل وبعد ما تعرض له، فانشغل البعض إذاً بإبداع ولغة الشخصية – الدور أكثر من القصة. ومن المفارقة بأنّ الطالب الذي يتخيل بأن نوراً كتبَ شعراً مثلاً، اضطر لأن يكتبَ شعراً، مكتشفاً في ذاته ممكنات لغويةً لم يكن يدركها. مَن يدري، فقد يصبحُ أحدهم كاتباً أو شاعراً بسبب تخيُّله لما كُتبَ من شعرٍ أو أدب، فقدْ حدثَ وجاءَ لي أحدُ الطّلبة يقول لي: «لقد كتبتُ شعراً» وابتسمَ قبلَ أن يُردِف: «أنا أكتبُ أفضل من نور». تهتُ لبرهة بين الطّالب ونور، الطالب كتبَ من داخل دَور نور، ونور ليس له وجودٌ فعليٌّ إلا بأداء هذا الطّالب نفسه لنور، فالطالب هو نور من ناحية، ومن ناحيةٍ أخرى يستطيع أن يتحدى نور في الكتابة، وهذا ما كتبه الطالب – نور، إضافةً لنماذج أخرى:

(1)

«يا ليتني أصبحُ شاعراً يحبني الجميعُ
كأنني ضوء الشّمسِ السّاطع
أصدقائي ليسوا كمن أردتهم أيضاً ليتني
أرتدي أحلى الملابس كالأمير النّاصع
يا ليتني مثل باقي النّاس».

(2)

«هذه الحياةُ بائسة...
لا أحدَ يستمعُ إليّ
ثلاثُ مدارس ذهبتُ إليها
وعندما جئتُ إلى هنا أيضاً استهزئوا بي
أتمنى أن يعيشوا سعداءَ ويهتمَّ بهم أحدٌ
ولكنهم يستهزئون بي
وأنا أحبهم».

(3)

«في كلّ يوم أمرُّ بالمحن لا أهرب منها، ولا أنتم تهزمونني، وهناك من يصنع هذا الكابوس. أتمنى حياةً تُشع ضوءاً، أتمنى شمساً تشرقُ ولا ظلامَ يحلُّ.. ولا غيومَ في السماء.. كأنه يومٌ جديد... أشعرُ أنني أُشنَقُ دائماً».

(4)

«كلّ يوم أتعذب، زملائي دمروا أحلامي، أريد أن أسأل قدوتي محمود درويش: هل حصل معكَ ذلك؟ أسأل لكي أعرف: هل أنا شاعرٌ أم طفلٌ لا قيمة له؟ أريد أن

أعرف: هل أنا إنسانٌ أم شيءٌ لا يستحق الحياة؟».

وجهة نظر الدّور:

أما في هذا الجانب، فمن المثير للاهتمام كيف يختلف الطلبة في تخيُّل ردة فعل نور، كنتُ أظنهم سيشتمون، كلهم سيبدؤون بالشتم، ولكن الغريب أنّ جزءاً منهم قد انشغل بحزنه، وأصر آخرون على حبهم للزملاء وكره آخرون كلَّ شيء.

كانَ التركيز هنا على وجهة النظر تجاه مَن تعرض للتنمر، مشاعره إزاء الزملاء، فكانت المذكرات كأنها بحثٌ في مشاعِر نور أكثر من كونها بحثاً في لغته وإبداعاته الأدبية، فقد عزفوا هنا عن اللغة كشكل – إلى حدٍّ ما – وكتبوا عما يجول في خاطر نور وربما خواطرهم، عن مشاعِر نور تجاه ما تعرض له وربما عن مشاعرهم، كأن تكتب الطالبةُ الأكثر تعرضاً للتنمر عبارة واحدة: «أولادُ صفّي: أنتم تقولون عنّي كلمات عاطلة... يكفي»!

الطالبة المختلفة، الأضعف أكاديمياً والأكبر سناً والتي لا تمتلك قدرةً كتابية حتى، تقول لي في كل كتابة: ساعدني، أسألها: كيف؟ فتجيب: أنا أحكي لك وأنتَ تكتب. كل مرة تقول وأنا أكتب، كما حدث هنا، فقد قالت وكتبتُ، ولكنها هذه المرة قالت بحُرقةٍ عالية وانفعالٍ شديد، وأنا لم أستطع أن أكتب إلا ما قالت، لم أستطع أن أكتب كيف قالت، وهذه نماذجُ أخرى حول هذا النّوع من الكتابة الشعورية:

(1)

«كنتُ أكتبُ شعري الخاص عندما دخل عليّ أولاد صفي، لكنهم ليسوا أولاد صفي، أولئك الأوغاد كانوا يمزقون دفتر مذكراتي».

(2)

«كلما نظرتُ إلى دفتري أشعرُ بالحب والسعادة، وعندما أذهبُ إلى المدرسة أشعرُ بالظلم، وإلا لماذا يقولون عني أشياءً لم أحبها يوماً؟».

(3)

«أولاد صفي لا يعرفون ما هو أحسن لي، أنا أحب الكتابة ويعرفون هذا، ولا يعرفون ماذا يوجد في قلبي وضميري، لكنني أحبهم من كل قلبي. مزقوا لي دفتري دون أن أفعل شيئاً لهم، لكنهم أصدقائي المفضلون: لماذا هم هكذا؟ لماذا؟ أنا أريد أن أعرف لماذا؟».

(4)

«أكرهُ المعاملةَ التي يعاملونني إياها، لماذا لا تحترمونني؟ أحب الكتابة لأنها موهبتي ولا أحدَ يقدِّرني... تدمَّرَ طموحي في أن أكون كاتباً.... كنتُ فرِحاً في حياتي وموهبتي لكنّ أصدقائي دمروها».

(5)

«أنا أعيش مأساةً كبيرة من زملائي الذين يكرهونني ويستهزئون بي، أُمي وأبي لا يصدقونني في أي شيء، ويقولون لي دائماً: أولاد صفّك يحبونك».

(6)

«لا أفهم لماذا يجرحونني! هل يغارون مني؟ لا أفهم، كل مدرسة أذهب إليها يتهمني الطلاب أنني مجنون... هل هذا الكوكب غريب... أريد أن أكونَ كاتباً... لا أفهم!!!!».

أريدُ أن أُصبحَ كاتباً:

بين المعاناة والإصرار

الطلبة في العاشرة من أعمارهم، غالباً، إن لم يكن دائماً، يتعرضون للتنمُّر، سواء كانوا يمارسونه أو يُمارَس عليهم، ومن خلال التجربة أعادوا النظر في أنفسهم، ارتجلوا مشاهدَ تعبر عنهم ويعرفونها جيداً ويعيشونها، ربما لم تكن هناك حماية في الدور، أعرف ذلك جيداً، ربما كانت التجربة بمثابة تطهير أكثر من كونها مقاربةً أو مؤاخاة، هنا، في هذه التجربة، تنمر الطلبةُ أولاً، حملوا وجهة نظر المتنمِّر، فرَّغوا بعض ما عندهم، ولكنهم لم يكونوا يتوقعون أنّ عليهم أن ينظروا من وجهة نظر المتنمَّر عليه، فكانوا المتنمرين والمتنمَّر عليهم؛ متنمرين في مشاهِد الارتجال وفي معظم الوقت، ومتنمَّراً عليهم عندما حملوا دفتر نور وأخذوا يأخذون مكانه أثناء الكتابة. أن تكون في الحالتين أمرٌ ليس بالمستغرب كما يحدث عادةً في هذه الأعمار، حتى الطلبة الأكثر قوةً أنا أعرفُ جيداً أنّهم يتعرضون لعنف منزلي أو في الحارة، وغير ذلك من مواضِع الضعف. وفي النتيجة تعرف الطلبة من جديد أو أعادوا النظر في أمر معاناة من يتعرضون للتنمر، تحدثوا عن الاكتئاب، الحزن، الغضب، الوجع، البكاء، أما في موضوع المذكرات، فقد

فوجئتُ بأن مجموعة من الطلاب مرّوا بالمعاناة للوصولِ إلى الإصرار، كأنهم يعبُرون من الواقعِ إلى الحلم، فكتبوا عن إصرارهم على الحلم.

إذاً، سنرى مجموعةً من الطلبة لم تركز إلا على الهدف – الحلم، كل الأمر كانَ يعني لهم شيئاً واحداً، وهو مدى تأثير ما يحدث على الحلم المحدد والحاسم: أريدُ أن أكونَ كاتباً.

وهذه بعض النماذج:

(1)

«مررتُ بمآسٍ كثيرة ولكنني لا أتراجع عن حلمي، هدفي هو أن أصبح كاتباً مشهوراً، وسأصبح كاتباً مشهوراً وأُريهم مَن أنا».

(2)

«أنا أحبُ الكتابة والتأليف، وأحب ألا يتدخل أحدٌ بشؤوني، وأنا أريد أن أصبح من الأشخاص الذين يكتبون، وسوفَ أُحقق ما أريد، أريد أن أصبح كاتباً».

(3)

«أصدقائي يكرهونني، لا أعرف لماذا، يا ليتهم يلعبون معي لمرة، لكنهم لا يحبونني، يعتقدون أنني أكتب أشياء تافهة، لكن أنا أريد أن أكون كاتباً، لا أريد أن أكون طبيباً ولا معلماً، أنا فقط أريد أن أكبر وأصير كاتباً».

يبدو أنّهم قد أصبحوا كُتّاباً فعلاً، ولمشاركتهم حلمَ نورٍ فقد أصبحوا، بشكلٍ أو بآخر، مُبدعين حقيقيين، يكتبونَ اللغة والشعور، يكتبون حول القصة والشخصية؛ حلمها ودوافعها، يكتبون عمّا عاشوا وأصبحَ بإمكانهم، في استكمال التّجربة، أن يتخيلوا ما الذي حدث مع نور طوال فترة غيابه، فقد تركَ المدرسة وغابَ سنةً، إلى أن سمعنا أنّه نشرَ قصصه في مجلة مدرسية.

ثانياً: مزج

«لهذا تخليتُ عن ابني»

ماذا تفعل لو شاهدتَ أُمّاً تحمل طفلاً بين ذراعيها، تلفُّهُ بمعطفٍ شتويّ عاديٍّ جداً ثم تضعه على الرصيف وترحل؟ هل من الممكن أن تكون أنتَ هو تلك الأم أو الأب؟ هل تستطيع أن تدافع عن أيٍّ منهما؟ ما الذي يدفع الأهل أن يتخلوا عن أبنائهم؟ لماذا ننجبُ أطفالاً نعرفُ أنّنا لا نستطيع حمايتَهم؟

قد تكون الأسئلة ثقيلةً على طلاب مراهقين في أعمار ما بين 12 – 15 سنة، لا أعتقدُ ذلك؛ كوني لستُ من سأل الأسئلة تماماً، وإنما تشكَّلَت خلال استكشافنا معاً لمحطات درامية وتوترات، بدأت بلعبة عادية.

معطف شتويّ كريميّ اللّون، له قُبَّعة من الأعلى، ولمجرد رؤيته لا يجول في خاطرك أكثر من شابٍّ عشرينيّ يرتديه في فصل الشتاء. حسناً دعونا من ذلك وهيّا نلعب، هنا بدأت بعض التمارين التي اكتُسِبَت من المسرح في التعامل مع الغرض في معنى آخر، وهنا لا أتحدث عن تحميل الغرض بالمعنى بمفهوم الكاتب البريطاني «إدوارد بوند»، وإنما أتحدث عن الشكل، ماذا يمكن أن يكون هذا المعطف؟ كانت اللعبة مسليةً واستُخدِمَت ليعمل الخيال.

قمنا بتمرير المعطف من شخص إلى آخر، وكلُّ طالب يتعامل معه بحيث نعرف ما الذي كان يعنيه؟ وقد عَبَرَ من معنى الغطاء إلى سجادة الصلاة ثم اللفحة، ووضعه أحد الطلبة على الأرض وضربه، اعتقاداً منه بأنّه عدوٌ ما، حتى عادَ المعطف لي وحملتُه كمن يحمل طفلاً، فقال الجميع: إنّه طفل، واتفقنا أن تكون لدينا تجربةٌ درامية حول هذا الطّفل، وهنا بدأ المعطف يُحمَّلُ بالمعنى.

لم يكن أحدٌ من الطلبة قد خرجَ من سياق اللعبة عندما مرَّرنا الطفلَ بيننا وداعبناه، إلى أن اكتشفوا أن تمرير الطفل هو التخلي عنه، وصولاً لي عندما حملته ووضعته جانباً كأنني أتخلص منه. هنا أيقنَ الطلاب أنهم تخلوا عن طفلهم مرةً بعد مرة، وصولاً إلى التخلي الأخير وهو إلقاؤه على الرّصيف.

«ما الذي دفعكم إلى أن تتخلّوا عن طفلكم؟»
تلقوا السّؤال بقسوةٍ جعلت بعضهم يشهقُ، وراح أحدُهم يصفّر.
انتهت اللعبة إذاً.

هذا الطفل الذي تركناه على الرصيف، سيأتي أحدُهم ويأخذه حتماً، سيكبر الطفلُ ويدركُ بأنّه يعيشُ مع عائلة مستعارة، وسيتعرض للعديد من الأسئلة. علينا الآن أن نترك بعض الرسائل معه حتى يقرأها في ذلك الحين، ولنخفف عنه مُجيبين عن سؤالٍ سوف يطرحه: ما الذي يجبِرُ الأهلَ أن يتخلوا عنه أطفالَهم؟ وهنا كان على الطلبة أن يكتبوا رسائل يوضحون له مبررهم لتخليهم عنه.

الطفل، إذاً، يعيشُ في بيتٍ ليس بيته، وعائلة ليست عائلته، وقد يكون الاسم ليس له، لم يعد الكون بيتَه إذاً، ولكن بتطرفٍ أكبر، فقد انفصلَ تماماً عن بيته الأول، الكون الأول وهو الرّحم، ولم يجد ما يتعلّق به كباقي الأطفال الذين يتعلقون بأجزاءٍ من جسدِ الأمّ ثمّ الأب. هو لا يمتلك شيئاً البتة، ولكن العائلة في لحظة ما كانت تمتلكه، أقصد في إحدى الرسائل الغريبة التي تركَتها أُم لابنها، تقول في مقدّمتها «لمن يجد هذا الطّفل أرجو منه الاعتناء به جيداً وأن يسميه حافظ على اسم جدّه»، وهنا لم تزل الأم تعتقد بملكيتها للطفل، وتريده أن يحمل اسم جدّه. أثارت قلقي هذه المقدمة لرسالة تتحدث فيها عن الوضع المادي السيئ وتستجدي الغفران من ابنها، هي لم تتركه وحسب، بل حمّلته الاسم الذي تريد، اسمَ أبيها!

كنتُ أريد من هذه التّجربة أن أستكشفَ معهم سؤال التخلّي: لماذا يتخلى الأبناء/ الأمهات عن أطفالهم/نّ؟ كنتُ أريدهم أن يُبحروا أكثر في مفهوم التخلي الذي قد لا يأخذ الشكل الحرفي، بمعنى أن تترك الأم ابنها عند باب الملجأ، وإنما في أولئك الذين يتخلون عن أطفالهم وهم يعيشون معهم في نفس البيت. كيف يكون التّخلي هنا؟

أما عن الرّسائل، فقد ذهبَت إلى أبعد من الظروف المألوفة، وشغلَتني كثيراً فكرة الخطيئة والاغتصاب عند الصف التّاسع، فقد ناقشوا الاغتصاب بجرأة ودون حُسبان «لأخلاقيات» الحصة والمدرسة، كون هذه المواضيع لا تجدُر مناقشتها في مؤسسة تربوية.

ثمّةَ مبرراتٌ أخرى، منها ما هو متعلق بالأب – الأم، ومنها ما هو متعلّق بالظروف، أتذكرُ في أحد حواراتي من داخل دَور الابن مع إحدى الطالبات من داخل دور الأم، حيث قلتُ بانفعالٍ شديد:

- فش ظروف تجبر الأم أن تكبّ ابنها!

فردَّت بانفعال أكبر:

- بل يوجد.

ثم بكت.

لن أدافع عن فكرة التخلّي، ولكن إن شاهدتُ أماً تتخلى عن ابنها فسألعنُ العالَم لا الأم، أعتقدُ أننا في عالَم ليس طبيعياً، نعيشُ في عالم مُشوَّه بما فيه الكفاية، لدرجة تجعلُ الأهل يتخلون عنَ أبنائهم، فثمةَ العديد من الأسباب لنُنجبَ الأطفال في عالم لا نثقُ به، ولكنني مؤمنٌ بأنّه سيصبحُ أفضل. ربما علينا أن نناضل ليعود العالم لنا، أو ليسترجع الطفل ملكيته للكون.

قرأ الطلبةُ رسائلهم ووضعوها في مكانٍ ما من المعطف كي يقرأها من يجد الابن، وذات يوم يقرأها هو أيضاً، وكما قلتُ، فقد شملت العديد من المَواضيع والتبريرات، تقاطعت في أربعة محاور رئيسية، وسأصيغها في أربعة عناوين:

1. **اغتصاب**: بعض رسائل طلاب الصّف التاسع تحدثت عن الأبناء غير الشرعيين، واحدةٌ عن الخطيئة والبقية تناولت الاغتصاب. أن يعيشَ الطّفلُ في ملجأ أكثر أمناً من أن يعودَ مع أمّه إلى البيت فيُقتلان معاً أو يقتلهما المجتمع، لكن في جميع الأحوال فإنّ المجتمع يقتل مجهولي النسب يومياً.
2. **جوع**: معظم الرسائل تحدثت عن سوء الوضع الاقتصادي وعدم القدرة على التربية وتحمل المسؤولية... أن يغيب الأب ولا تجد الأمّ قوت ابنها فتبعده إلى حيث المأوى والرفاهية ولو جزئياً. وهنا يتعلق الأمر بشكلٍ أو بآخر بالخوف، الخوف من أن يكره الابن عائلته، كونها لم تستطع تأمين فرصة لحياة مشابهة لمن هم في عمره، فكان جوع الابن لعائلته أكثرَ وجعاً من أيّ جوعٍ آخر.
3. **خوف**: الأمر هنا متعلق أكثر برسائل طلاب الصف السادس (11 – 12 سنة) فقد كتبوا عن الخوف، المرض، الموت؛ فحرصَ الأهلُ هنا على إبعادِ الطّفلِ إلى عائلةٍ أخرى كي لا يعيشَ وحيداً ويتيماً.
4. **الأمان**: في «أمان» كانت الحربُ حاضرة، كانت ثمة ملاحقات وخطر واحتلال وجرائم تضع الأب في مأزق: أن نموت معاً أو أن أحمي ابني، فكان التخلي هو الوسيلة الوحيدة لينجُوَ الأبناء.
5. وهناك عدةُ رسائل لم تتطرق أبداً للتبرير، رسائل تطلب الغفران أو تطلب النسيان، رسائل تطلب أن يعيشَ الطّفلُ وحده ولا يتذكر الملجأ والرصيف واليُتم، كأنّ الطلبة هنا لم يجدوا التبرير، كأنهم يقولون لو كانوا في هذا الموقف: لا يوجد سبب يدفع الأهل للتّخلي عن أبنائهم، هنا جلدوا ذاتهم واعتذروا، هنا اعترفوا بفشلهم وعدم تحملهم المسؤولية.

سنقرأ الآن رسائل الطلبة ممزوجةً فيما بينها في العناوين الأربعة، إنها رسائل طلاب في أعمار 12، 14 و15 سنة، ولا دور لي في صياغتها سوى الدمج فيما بينها.

اغتصاب

«مرحباً، أنا أمك وأعرف أنك تكره كل شيء اسمه أمومة
ولكن عندما تكبر...
تكملة هذه الجملة ليست واضحة لي ولا لك
عندما تكبر ستقرأ الرسالة
عندما تكبر من الممكن أن تبحث عن أهلك
عندما تكبر ربما نبحثُ عنكَ نحنُ أيضاً
عندما تكبر سوف تكرهنا
عندما تكبر سوف تتفهَّمُنا
عندما تكبر، أو حتى الآن في هذه اللحظة، أنتَ في داخلكَ تساؤل:
«لماذا تركناك؟ وأين وكيف؟ وأنا سوفَ أجيبك»
ربما لا تريد أن تعرف
ربما تكرهني بعدما رميتُك!
ولكن...
تخيل نفسكَ أمّاً مغتصَبة!

أبوكَ اغتصبني... تركني قبل أن ألدكَ وهرب.
وأنتَ الآن يتيمُ الأب
المكان الذي أنتَ فيه يغنيكَ عني
لا أريدكَ أن تكبرَ معي فأظلمكَ ويظلمكَ الزّمنُ معي
لمن يجد هذا الطّفل:
هذا ابني وتركته لأنه غير شرعيّ ولا أريده أن يكبر معي».
أمُّك

جوع

ابني حبيبي...
أرجو أن تقرأ هذه الرسالة عندما تتزوج.
اشتقتُ لكَ كثيراً وأتمنى أن أراك، لكن لا أستطيع، أنا آسف جداً لأنني تركتكَ، لكنني اضطُررت، أرجوك يا بُني إن كنتَ غاضباً مني سامحْني، فقد تقطّع قلبي أجزاءً ولا يمكن أن أُعيد ما فعلت، ندمتُ طيلة عمري لأنني لم أستطع أن أحميكَ وأرعاك، أنا أحلم يا ولدي أن أحضنك بين يديّ وألاعبك وأداعبك، يا ليتني ألمسكَ وأقول لك يا بُني أنني أحبك.

معكَ حق أن تغضبَ مني وأن تكرهني، ولكن اعرفْ أنّني أحبك... أريدكَ ألّا تفكر بي، ولا تبكِ لأجلي ولا تحزن يا حبيبي... وهذه سوف تكون آخرَ رسالة تصلك مني!

لكنني الآن سأشرح لك: عندما أنجبتُك كنتُ فقيراً جداً، ليس لديّ شيء لأعطيكَ إياه، ولا طعام لأطعمك، ولا يمكنني أن أوفر لكَ احتياجاتك يا ولدي، فقلتُ في إحدى الليالي: «يجب أن يعيش ابني حياةً عادلة مثل أي طفل عاديّ»، واتخذتُ ذلك القرار الصعب لأنك لا تستحق القسوةَ التي أعيشها.

أرجوك لا تحزن، وأتمنى أن تسامحَني، فقد خفت أن تكرهني عندما ترى الناس يمتلكون كلّ شيء وأنتَ لا تمتلكُ شيئاً... صدقني لو لم أعطكَ لمن هم أحسنُ مني لما كنتَ حياً حتى الآن... لو أبقيتكَ معي لما استطعتُ أن أربيك ولا أن أحميك... لن أستطيع أن أتحمل مسؤوليتك ولا أن أهتم بك... أنا أب فاشل! منذ رميتُك وأنا أشعرُ أنني أبٌ فاشل، انسَ وجودي فأنا لا أستحقُ حتى أن تتذكرني، فلتكن أفضلَ مني، فأنتَ تستحق العالم وتستحق أشخاصاً أحسن مني، إنك لا تستحق كل هذا، إنك تحتاج الأمل والحب وسوف تكون دائماً في قلبي.

لا تفكر بي أبداً ولا تحزن بسببي، واتبع حلمكَ ولا تكن مثلي تستسلم من البداية لا النهاية... حاول، قُم حاول وحاول إلى أن تنجح.
أتمنى أن تكون سعيداً بحياتك.
من الأب الفاشل إلى ابنه الذي لا يستحقه.

خوف

بني:
أنا أعرف أنه سيأتي يومٌ على غيابي من الحياة وتقرأ رسالتي، أنا لديّ الكثير من النّقود، ولديّ الكثير من الأراضي وغيرها، ومع هذا تركتك عند باب الملجأ.
أعرف أنّك ستقول لي: لماذا يا أبي؟
أنا يا بُني، رغم كل النقود، فقد عشتُ حياةً تعيسة، كيف أربيكَ وأمّك مريضة وباقٍ عليها عدة أيام لتموت؟
صرفتُ كل ما أملك على علاج أمك، وأنا إنسانٌ وحيد، فقد مات أبي وأمي، ولا أريدك أن تعيش مثلي يتيماً وحيداً، أتمنى أن تجد لنفسك عائلة في الملجأ ولا تهتم بالنقود، فهي لا تساوي رُبع الصحة.
لا أريدكَ أن ترى أمّك وهي تموت ثم تواجهني وتقول لي: لماذا لم تنقذ حياتها؟ وهي فعلاً مريضة بالسرطان وأيامها معدودة.
احتفظْ بهذه الرسالة يا بُني، وستجد معها قلادةً من أمّك، البسها وسوف تشعر أننا معك.
أبوك

أمان

ابني العزيز:
الجنود يلاحقونني وأنا مهددٌ بالقتل في أية لحظة، ولا أريدكَ أن تُقتل معي، كنتُ على وشكِ الموت، وكانوا سيقتلونكَ لو لم أبعدكَ إلى ملجأ آمن... وضعتُكَ هناك ليأخذك أحدٌ ما ويعتني بكَ، أفضل من أن تُقتَل معي، فسأضحّي بحياتي من أجل أن تعيش وتحظى بحياة سعيدة... تركتُكَ لأنني لا أريد أن يكون مصيرُك مثل مصيري، فأنا أريدكَ أن تعيش، أريدكَ أن تعيش مع عائلة تشعر معها بالأمان وتصرف عليكَ وتدرس في مدرسة وتأكل وتشرب؛ ولكن قبل ذلك أريدكَ حيّاً.
مع حُبي

لم تنته التجربة الدرامية هنا، هذه كانت البداية لأن نعرف وجهة النظر التي سوف نتبناها، ولم أكن أعرفُ بأنهم منذ

هذه اللحظة قد بدؤوا بمعايشة الدور.
استكملت الدراما عبر محطات أخرى، فقد رحلوا مع المعطف من الرسائل إلى الطفل، أينَ هو وكيف يفكر؟ كيف عاشَ؟ كيفَ كانت مراحله العمرية الأولى؟ كيفَ عاشَ مراهَقَته؟
داخل حدود المعطف، على ورقة كبيرة بيضاء تمّ إلصاق سنوات الابن الأربع والعشرين، كل سنة بعبارة، صورة، رمز، رسمة، غرض.

وهنا تعرفتُ أنا على الدور ووجهة النظر التي سوفَ أتبناها عندما ألتقي بأمي – أبي، وفعلاً ذهبتُ للقاء محصّناً بما كتبوه لي من تاريخ ومشاعِر، ذهبتُ مرتدياً ذات المعطف الذي غطّوا فيه الطّفل.

إذاً، فقد بدا – كما قلتُ – معطفاً عادياً ثمّ طفلاً، وصولاً إلى معنى التخلّي، إلى أن حملَ الرّسائل التي كتبها الأهل لطفلهم، انتهاءً بعودة الابن بعد أربعة وعشرين عاماً مرتدياً ذلك المعطف. وأكثر ما أثار دهشتي حتى سرَت القشعريرة في بدني هو في تلك اللحظة التي كنتُ على وشكِ مغادرة البيتِ، وتسمَّرتُ لأسمعَ ما يقوله الطلبة لي أو عني مستمعين للصوتِ في رأسي. في تلك اللحظة جاءت فتاةٌ في الصف الثامن وعدّلت ليَ المعطف كي لا أبرد، لم تقل شيئاً، لم تعتذر ولم تنفعل ولم تحاول أن تسمع الصوتَ في رأسي، بل فعلت شيئاً آخر جعلني أشعرُ فعلاً بأنني محتاجٌ لأمي.

كانت تلك هي اللحظات الأخيرة، ابنٌ في الرابعة والعشرين من عمره أمام باب الخروج، أمّه – أبوهُ ينتظرون: هل سيرجع؟ وكانَ المرعبُ أن عدم العودة يعني لهم أنّ كلّ أسبابهم واهية ولا معنى لها، وأنّه حقاً لا يوجد مبررٌ يدفع الأهل إلى أن يتخلوا عن أبنائهم، وإن رجعت فهذا سيجعلهم سعداء جداً كما في نهايات الأفلام «التجارية»، وسيفرحون ويعتقدون أن كلّ ما حدث انتهى، وقد يدافعون ذاتَ يوم عن فكرة التخلي، سيحتفلون لأنّ الابن سامحَ أهله والحَياة أصبحت سعيدة. ولم يكن مني إلّا أن وقفتُ ونظرتُ إليهم وهم يترقبون بحرقة وقد خلعتُ المعطف ببطء، وضعتُه أرضاً وخرجتُ كلياً من الدور، رفعتُ صوتي واسترجعتُ لغتي وتوجُّهي، قائداً الطلبةَ إلى محطة النقاش عما حدث والتّأمل في التجربة.

الآن، وأنا أسترجعُ تلكَ التجربة، ثمةَ فكرةٌ واحدة تشغلني، وهي أنّ كلّ ما حدث من توتر وجمال واستكشاف هو من صنع الطلبة، هم الّذين صنعوا وجهتي النظر، مشاعرهم، أفكارَهم، حياتهم كل ما حدث هو شيء منهم، ذاك الضوء الغريب الموجود فعلاً في عوالمهم الداخلية، ولم يكونوا بحاجةٍ لأكثر من سياقٍ متخيَّل لشيء ما، لأحد ما لينقّب عن الضوء في دهاليز وعيهم.

مرةً أخرى: الدراما تجعلنا نعيش، والكتابة لا تنفصل عن ممارسة الحياة، هنا لا أتحدث عن اللغة، بل عن المعنى، واللغة كما الدراما تصنع فجواتٍ لإظهارِ المعنى، سألتُ طالباً انفعالياً قبل أن أبدأ بالدراما: ما موقفكَ من الأهل الذين يتخلون عن أبنائهم؟ فأجابني مباشرةً: مجرمون. وسألتُ السؤال ذاته لطالبٍ في نفس الصّف، عادةً ما يبذل مجهوداً واضحاً كي يكون مختلفاً، خاصةً بإجاباته، فأجابني إجابةً طويلةً مفادها بأنّنا لا نعرفُ ظروفهم.

أعتقدُ بأنّ الإجابتين جاهزتان بطريقة أو بأخرى، تنبعثان من الأيديولوجيا والمنطق، فإن قلتُ جريمة فأنا أنطقُ بصوتِ المجتمع الذي يحترفُ الأحكام، وإن قلتُ الظروف فأنا أحملُ أيديولوجيا ما، وأنطقُ بما جيءَ فيها.

الدراما جعلتهم يعيشون التجربة كما لو أنّها تحدث فعلاً... تحدث معهم ولهم. وكانت الكتابة هنا محاولةً لفهم المجتمع، الظروف، الأهل، العالَم الذي نعيشُ فيه، جعلتهم ينظرون إلى الأم بعين المجتمع، وإلى المجتمع بعين الأب، وإلى الأب بعين الطفل، وإلى الطفل بعين الأم... أيَّ عينٍ كانتْ؟ الأهم في الأمر أن الدراما تجعلنا ننظر بعين الآخر، أو نقف إزاءَه لنرى من زاوية أخرى ما لا يمكن أن نراه بعيوننا.

مدرسة فلسطين المونتيسورية – رام الله

رؤى

تعلُّم عند خط الأفق
الدراما كتدريب على الجسارة في التجربة والاستكشاف
دراما تكوّنية مستلهَمة من قصة أحدب نوتردام

مهند منور حاج

عندما انتهى هذا اليوم، كنتُ كمَن داسه قطيع أفيال. وأنا في الطريق إلى البيت، قلتُ لنفسي: «واو يا مهند! لقد اشتغلَت الدراما حقا!». وأنا في الطريق إلى البيت شعرت لأول مرة في حياتي بأنني يمكن أن أكون معلماً متعلماً، وأنني عائد من الجبهة الأمامية البعيدة، حيث تلتحم الأجساد، وتتساوى الرؤوس، وتتوحد الغايات والأهداف، وحيث هناك مجهول حقيقي، غير مزيف أو مصطنع، نبحث عن فك طلاسمه، ونعاني جميعاً في سبيل حل اللغز، ونتغير جميعاً أثناء العملية.

تقديم وشكر

يحوي هذا المقال رحلتَنا المصورة وتأملاتي الذاتية حول الدراما المبنية -بتصرف كبير- على قصة أحدب نوتردام، والتي قمتُ بوضع مخططها الأساسي، وشاركتُ في تنفيذها كمحفّز ومساعد ومرشد خلال أيام التمهيد الثلاثة الأولى، ثم كمعلم في دور خلال اليومين الرابع والخامس.

شارك في هذه الدراما حوالي 25 صديقاً وصديقة تتراوح أعمارُهم بين 10 و13 سنة، بالإضافة للمتطوعين والقائمين على إدارة المخيم (ليتجاوز العدد الـ40 أحياناً)، شاركوا بتفاعُل كبير وبندِّية عالية وتعلم مشترك حقيقي، وتم التنفيذ في دكة «أضف» بالمقطم على مدى 5 أيام متتالية، بمتوسط ساعتين يومياً – قد تزيد أو تقل – دون أي استراحات خلال العمل.

أشكر كل الأصدقاء الذين قدموا مساعدات لا يُستغنى عنها حتى نصل لهذه النتيجة المُرضية بشكل كبير، والتي فاقت كل توقعاتنا: شكراً لمنة أحمد لاستدعائي وإتاحة هذه المساحة الكبيرة من الحرية لتنفيذ المخطط، ولدعمها المادي والمعنوي وأثناء التأملات طوال فترة التنفيذ، وشكراً لأصدقائي الذين ساعدوا في أيام التمهيد الثلاثة الأولى، والذين قاموا بدور جبار، في الحقيقة، ما كنتُ أستطيع القيام به بهذه الطاقة وهذا الجمال، شكراً لسلمى سيف الدولة على مساعدتي في بناء العالَم المتخيَّل في اليوم الأول، وشكراً لسهير أباظة على ملاحظاتها اللطيفة في مرحلة التخطيط، وشكراً لإسلام نحتي على دوره الجبار في مساعدتنا للتنكر كفرقة موسيقية في اليوم الثالث، وشكراً لنهال على جلسات التقييم اليومية التي كانت تساعدني على بلورة أفكاري بشكل دائم حول تطورنا في العمل، وشكراً لكل من نظر لي نظرةَ انبهار أو تشجيع، أو بادرني بكلمة شكر أو تحدى أفكاري. كذلك أشكر معتصم الأطرش على ملاحظاته المفيدة على المسوّدة الأولى للمخطط، وشكراً للأساتذة الذين تعلمتُ منهم،

ولولاهم لما كانت هذه الدراما: مالك الريماوي، وفيفيان طنوس، وريتشارد كيران، وشكراً لمدرسة الدراما في سياق تعلمي. والشكر الأكبر بعد الله أوجهه لهؤلاء الأطفال المعلِّمين الذين كانوا الشريك الأساسي والكَفؤ والعنيد، والمليء بالمفاجآت والمواهب والطاقة والخيال، شكراً لأنهم قبلوا دخول المغامرة، وساهموا المساهمة الكبرى لإنجاحها. وشكرٌ خاص لرضا الذي قام بالتقاط أغلب هذه الصور، والذي ألهمَنا جميعاً بروحه شديدة الخفة والمرح. وشكرٌ أخير لجمعية وطنية على جُهدها ودعمها. شكراً ... شكراً، والحمد لله.

ملاحظات مبدئية حول التصميم

بعد جلسات متعددة مع مربي الأطفال المشاركين، وأخذ ملاحظاتهم حول حياة الأطفال والمشكلات التي يواجهونها في مجتمعهم، تقرر أن يكون السؤال الرئيس لهذه الدراما: لماذا يرفض مجتمعٌ أن يعيش وسطه أشخاصٌ أغراب؟ وهل يمكن للمجتمع أن يقبلهم؟

اخترتُ قصة أحدب نوتردام لتكون الأساس الذي تنطلق منه هذه الدراما، فأحدب نوتردام يعاني نفس السؤال الذي يعانيه المشاركون، كونه شخصاً غريباً يلفظه المجتمع بسبب صفة فيه وُلد بها ولم يختارها (القبح في حالة الأحدب).

فكرت أن الدراما ستحميهم من خلال 3 أمور: 1. أننا نساعد شخصاً آخر، (وبالتالي نحن لسنا في موقع التبئير) 2. أننا نساعد شخصاً بالغاً، (فيزيد ذلك من المسافة بيننا وبين الشخصية، ويقلل التماهي معها) 3. أننا نتعامل مع مشكلة أخرى، (مشكلة القبح عند كوازيمودو) ولكنها تحتاج إلى استخدام نفس الأدوات للتعامل معها.

أيضاً الدراما مصممة بحيث يشارك فيها معلمون مختلفون، خصوصاً في الخطوات التأسيسية (التي تسبق أولى لحظات الدراما: لحظة تلقي رسالة الزبون) التي نخلق فيها المكانَ ونُحييه، ثم مرحلة تأطيرنا في دور الصحافيين، مستلهماً فكرة التعاون بين المعلمين في تجارب ريجيو إيميليا و5×5×5= إبداع.

هل الدراما طويلة؟ هل يمكن اختصار عملية تأطير الأطفال في دور الصحافيين (الخطوات 3 و4)؟ لدي تخوفٌ حول قدرة الأطفال على وضع مخطط المساعدة في الخطوة 12، أشعر أنهم ربما يحتاجون إلى تمهيد، هل نحتاج لتمهيد ما؟ وما هو؟ أم أن مخاوفي في غير محلها؟

كل ما يتعلق بتهيئة وتمهيد الأطفال للقيام بالمهمات المختلفة يسبب لي الكثير من الأرق، كوني لم أقابلهم بشكل شخصي، ولا أعرف مدى قدرتهم على مواكبة المهمات، وأخشى من تحميلهم فوق طاقتهم في أي لحظة.

مرة أخرى، نحن نسعى من خلال الدراما لتمكينهم من «أدوات حل المشكلة» أكثر بكثير من التعامل معها بشكل مباشر.

مخطط الدراما:

رقم الخطوة	توصيف الخطوة	ملاحظات	الشركاء
.1	بناء المكان: مهرجان المجانين أ. نقطة البداية: التأمل في لوحات لمهرجانات معلَّقة على الجدران، وملاحظة الأحداث والأشخاص والأغراض والأحاسيس وأنواع الأطعمة. ب. نقاش حول ما لاحظوه في معرض الصور. ج. نقوم ببناء المكان عن طريق الرسم أو المجسمات. د. (كبديل): يمكن تزيين الغرفة وتحويلها إلى مكان المهرجان. هـ. منظّم متقدم: «هذا المكان العجيب يوجد فيه شخص يحتاج مساعدتنا، لكن حتى نتمكن من مساعدته نحتاج لاستكشاف المكان، فهل أنتم مستعدون لخوض هذه المغامرة؟».		– مدربو التعبير البصري من «أضف» (أو) – «مِني مدينة» (أو) – رسامون (أو) – معماريون

2.	إحياء المكان: يقوم الميسِّر بوضع الكثير من الصور الشخصية (كصور البطاقات الشخصية) لشخصيات، (يقول: كل هؤلاء الأشخاص من أهل القرية ويحضرون المهرجان)، ونقوم بتجسيد هذه الشخصيات عن طريق: أ. التأمل في الصورة، ثم لصقها في مكان ما على اللوحة. ب. اختيار شخصية وعمل تماثيل لما يمكن أن تقوم به في المهرجان (تماثيل من الحركة للسكون). ج. تمهيد لـ «دور على الجدار» في خطوة (7): (نتدرب بشكل جماعي على الفرق بين: ماذا «فعلت» الشخصية؟ بماذا «تشعر»؟ بمَ «تفكر»؟ د. في مجموعات: تقوم كل مجموعة باختيار شخصية وتأليف حكاية تحاول نسيانَها أو التخفيف منها عبر تواجدها في مهرجان المجانين. هـ. عرض القصص (باستخدام عُرف درامي جماعي؟)	1. اللازمة (ج) تمهيد لخطوة (7). 2. اللازمة (د) تمثل إغراءً لتواجد الفريق. 3. اللازمة (هـ) سوف تُستثمر في الخطوة (11). 4. في عملية تأليف القصص: من الخطوة السابقة نحن لدينا إجابات الأسئلة (ماذا تفعل الشخصية؟ وبماذا تشعر؟ وبمَ تفكر؟) ما سنضيفه َفي عملية التأليف هو إجابة سؤال (لماذا؟).	– سهير أباظة (الكتابة الإبداعية)
3.	مرحلة تأطير المجموعة كصحافيين (روائيين أو جامعي قصص؟): أ. سؤال: - ما رأيكم في قصص سكان هذه المدينة؟ مثيرة للاهتمام؟ لماذا؟ - ما الذي يمكن أن يدفع الناس لإخفاء بعض حكاياتهم أو محاولة نسيانها؟ - بناءً على كل هذه القصص المثيرة، هل يمكن أن نتوقع مقابلة قصص مثيرة أخرى؟ - تعتقدون أن الناس في أماكن أخرى سيحبون سماع هذه القصص؟ لماذا؟ وهل تستحق مجهود أن يجمعها أحد ما أو فريق ما؟ - مَن الذين يمكن أن يكونوا مهتمين بجمع هذه القصص؟ (أصحاب مهن معينة، مؤسسات). - ما هي الطرق التي تتخيلون أنه يمكن أن نتبعها لجمع هذه الحكايات؟ (ماذا يمكن أن نفعل لجمعها؟). ب. في مجموعات: «لو أننا فريق من الصحافيين المهتمين بجمع القصص المثيرة هذه».. اختيار اسم وشعار للفريق. ج. في مجموعات: عرض الأسماء والشعارات المختلفة ودلالاتها. د. في دور «جمهورنا» نقوم بعملية تصويت «سرّي» للشعار المفضل لنا كـ «جمهورنا»؛ «لأننا نحب فريق صحافيينا، ونتمنى أن يكون لهم أجمل شعار وسط كل فرق الصحافيين الذين ينافسونهم». هـ. في مجموعات: كتابة مسودة ميثاقنا الأخلاقي. - ما هي الأشياء التي يجب أن نلتزم بها تجاه مَن نجمع قصصهم؟ هل سنسرق الحكايات؟ أم سنأخذ الإذن لنشرها؟ ما هي الأشياء التي سنستأذن فيها: نشر الحكاية؟ تسجيلها؟ تعديلها؟ - ماذا سنفعل إذا اكتشفنا أن من نسجل حكايته معرض للخطر؟		- اختيار الاسم وأخلاقيات المهنة (سهير أباظة.. الكتابة الإبداعية) - فريق التعبير البصري لـ «أضف» (عملية تصميم الشعار)

	ه. عرض المسودات؟ هل هناك بنود نحتاج للتأكد منها؟ هل هناك مواقف لا نعرف بالضبط كيف نتعامل معها؟ ما هي هذه البنود والمواقف؟ (وبالتالي نحتاج لاستشارة خبير). و. استشارة الخبير. ز. كتابة الميثاق للكتابة النهائية (و) التوقيع عليه.		
4.	أ. تأليف أُم الحكايات (أو) الحكاية التي تفسر سبب قيامنا بما نقوم به. ب. نقوم بجمع الحكايات السابقة التي جمعناها مع أُم الحكايات في كتاب، نسميه، ونضع عليه اسم مجموعتنا وشعارنا، (ونعتبره أحد إنجازاتنا السابقة كمجموعة).		- سهير أباظة
5.	نستقبل رسالة من أحد معجبينا، ونأخذ قراراً بشأنها، وكذلك نقرر الهيئة التي سنتنكر بها.	«يخبرنا فيها أنه من قرية، شاهد فيها وحشاً بشرياً يعيش على أطرافها، وأنه يظن أنه من المثير أن نكتشف سر هذا الوحش البشري، وأنه يقترح علينا أن ننضم إلى مهرجان المجانين الذي سيقام في القرية غداً، ويفضل أن ندخل متنكرين – لأننا مشهورون – حتى نستطيع التحرك وسط الناس بحريتنا».	
6.	نتنكر في هيئة مجموعتين: مجموعة الطّهاة وفرقة موسيقية، ونقوم بإعداد الوليمة والحفلة الموسيقية.		- مروة كاروت (مجموعة الطهاة) - إسلام نحتي (الفرقة الموسيقية)
7.	بعد إنهاء العمل على الوليمة والحفل، يدخل الأحدب مصاباً ومفزوعاً ويُغمى عليه. أ. وصف ما رأيناه وصفاً صفرياً. ب. دور على الجدار. ج. نقرر: هل سنقبل حمايته أم لا؟ علاقة هذا بميثاقنا؟ ربما يشكل خطراً علينا طالما هو مُطارَد، فيجب أن نقرر كيف نضمن سلامتنا في حال قررنا حمايته.	«قبل أن يُغمى عليه، يشكر الله على أنهم ليسوا من أهل القرية، يطلب منهم الحماية بفزع». - في اللازمة (ج): من الممكن أن نتعلم عن الإسعافات الأولية وطرق الحماية، إذا كنا نعمل على دراما أطول، أو كان هدفاً من أهداف التعلم.	
8.	استنطاق الأحدب كوازيمودو: يبدأ في التململ، ويبدو أنه سيصحو قريباً، ولذلك نحتاج أن نقرر «ما الذي نريد أن نسأله عنه؟» متخذين وسائل السلامة اللازمة لحمايتنا في حال كان خطِراً. أ. نقرر الأسئلة. ب. نُجري المقابلة. ج. نصنع القناع. د. نستأنف المقابلة. هـ. كوازيمودو يعتذر عن الاستمرار في المقابلة بسبب الإرهاق الشديد والألم المبرح، ويحتاج للراحة. و. نقاش حول ما لدينا من معلومات لغاية الآن.	– عندما يستيقظ كوازيمودو يجدهم متحلّقين حوله، يصاب بالرعب، ويغطي وجهه، ويطلب منهم عدم النظر إلى وجهه بهيستيريا، وعندما يطمئنوه، يطلب منهم أن يصنعوا له قناعاً حتى يقبل التحدث معهم. – المعلومات التي سيكشفها كوازيمودو: أنه خائف جداً، ولا يعرف إلى أين سيذهب، أهل القرية ضربوه ضرباً مبرحاً عندما رأوا وجهه	

		– المشوّه، وأنه في عزلة منذ زمن طويل، اليوم أول يوم يخرج فيه، لقد خذل والده، تحقق أن كلام والده عن سكان القرية صحيح فعلاً. – من الممكن أن يكون رمز عملية تحرر كوازيمودو في المشهد الأخير أن يختار لنفسه اسماً غير (كوازيمودو = المشوّه)، وأن يقابل الناس بغير قناع.	
.9	والد كوازيمودو يقتحم الخيمة مطالباً بتسليم ولده حالاً، لأنه رآه يدخل عندنا. – نحتاج للتأكد من كونه والده وليس أحد سكان القرية. – إن كان والده، لماذا تركه يُضرب (لأنه أراد له أن يتعلم درساً وألا يعصي تعاليمه مرةً أخرى، ولو شك لحظةً أن حياة كوازيمودو مهددة لتدخل لحمايته فوراً). – نتعرف من خلاله على جزء من قصة كوازيمودو: نعرف أنه ليس والده الحقيقي، وأن أمه ماتت وقرر أن يربيه هو، وأن كوازيمودو لا يعرف هذه المعلومة، ويحكي عن قدرات كوازي، والأشياء التي يجيدها، ويحكي لنا عن تعاليمه التي لقنها له منذ الصغر بهدف حمايته (أن الناس لن يقبلوا بشخص قبيح مثله وسطهم مهما كانت مشاعره نبيلة، أو امتلك من مهارات)، وأنه لهذا منعه من الاختلاط بالناس في الـ20 سنة الماضية، وأنه قرر عصيانه اليوم.		
.10	تمثيل مشاهد مختلفة من حياة كوازيمودو في العزلة.	أمثلة: – كوازيمودو وهو يقوم بصناعة منحوتاته الدقيقة. – وهو يُطعم الطيور. – اللحظات التي يتمنى فيها الخروج ومقابلة الناس المذهلين الذين اعتاد على مراقبتهم من بعيد. – مخاوفه. – أجزاء من حواراته مع راعيه.	
.11	أصوات في رؤوس أهل القرية.		
.12	بناءً على كل ما سبق: نضع خطة لمساعدة كوازيمودو على مواجهة مخاوفه ويكتشف من خلالها الجمال في داخله، وقدراته الكامنة، وينظر نظرةً أعمق لسلوك أهل القرية الذين قاموا بإيذائه. وتتضمن الخطة قراراً كذلك بـ: هل نخبره بحقيقة علاقته براعيه، أم لا؟ وإذا كانت الإجابة (نعم)، فكيف؟	– كوازيمودو يجب أن يقاوم خطة الفريق ليزيد من توتر الفريق، وجودة حلولهم، ولكن يوافقهم في النهاية. – علينا أن نذكر الفريق بقصص سكان القرية التي كانوا يريدون إخفاءها في الخطوة (2)، لنبين تشابه سكان القرية مع كوازيمودو، وأن كل واحد منا له صعوبات وقصص معينة يجد صعوبةً في التعامل معها، حتى لا يسقطوا في شيطنة أهل القرية.	

.13	ممر النصائح؛ لتشجيع كوازيمودو وهو في طريقه لتنفيذ الخطة.		
.14	المشهد الختامي: (بشكل فردي) أ. نقوم بإعداد الجزء الأخير من تقريرنا الصحافي الذي يحكي كيف انتهت قصة كوازيمودو، ماذا فعل؟ كيف تصرف تجاه راعيه وأهل القرية؟ وكيف تفاعلوا معه؟ وكيف عاش وسطهم بعد ذلك؟ ب. نطلب إذن كوازيمودو لنشر تقريرنا. ج. نقوم بقراءة نهاياتنا المختلفة.		
.15	نقاش ختامي (خارج الأدوار): ما الذي أعجبنا؟ تعلمناه؟ أثّر فينا؟ ماذا يشبه كوازيمودو في حياتنا؟ أهل القرية؟ الرجل الذي يربيه؟		

اليوم الأول
18.9.2016

"المهمة (1)
بناء المكان: مهرجان المجانين

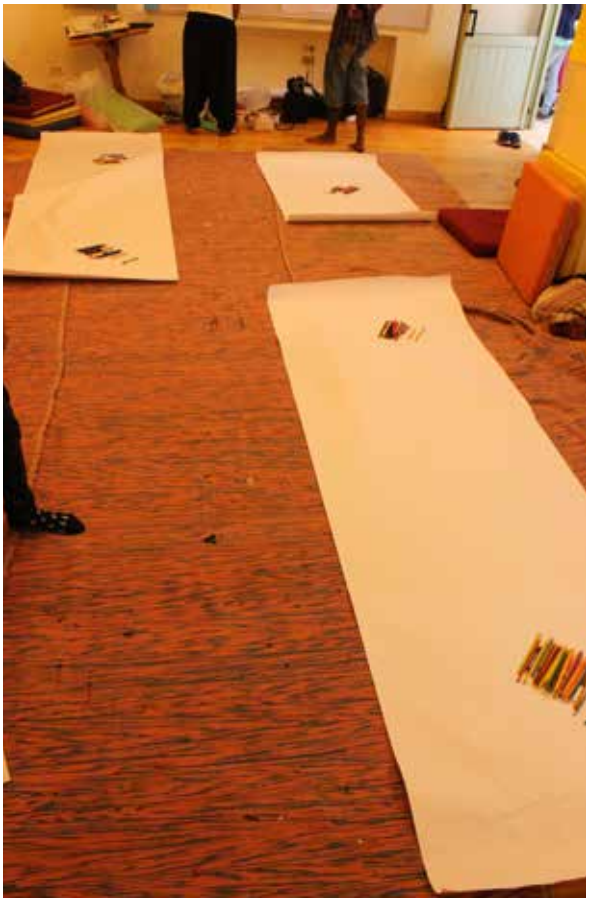
أ. نقطة البداية: التأمل في لوحات لمهرجانات معلقة على الجدران، وملاحظة الأحداث والأشخاص والأغراض والأحاسيس وأنواع الأطعمة.

ب. نقاش عما لاحظوه في معرض الصور.

ج. نقوم ببناء المكان عن طريق الرسم أو المجسمات.

(كبديل): يمكن تزيين الغرفة وتحويلها إلى مكان المهرجان.

د. منظّم متقدم: «هذا المكان العجيب يوجد فيه شخص يحتاج مساعدتنا، لكن حتى نتمكن من مساعدته نحتاج لاستكشاف المكان، فهل أنتم مستعدون لخوض هذه المغامرة؟".



الشراكات:

- مدربو التعبير البصري من «أضف» (أو)
- Mini-Medina
(أو) https://www.facebook.com/mini.medina.eg/
- رسامون (أو)
- معماريون

1. هكذا صغتُ المهمة الأولى في المخطط، وتم تنفيذها في اليوم الأول مع تعديلات.
2. ما هو الهدف من خطوات التمهيد (التهيئة) في المخطط؟

إضافة إلى اختبار أثر العمل مع فنانين على الانخراط في الدراما، وتطوير فاعلية الدراما بالتعاون مع / بإشراك المزيد من المعلمين داخل مخططات الدراما المستقبلية (وهو ما أعمل

عليه الآن)، فإن الهدف من خطوات التمهيد هو إيقاع الأطفال في فخ «الفضول» تجاه أمرين:

- الفضول تجاه الحكاية التي نحاول كشف تفاصيلها والدخول إلى عالَمها واستكشافها.
- الفضول تجاه العملية أو الآلية التي نستخدمها لإشباع الفضول السابق، أي إثارة الفضول تجاه الأدوات التي تستخدمها الدراما لبناء عالم الحكاية وإحيائه ومن ثم الدخول فيه واستكشافه.

ولأن الدراما التكوّنية (process drama) ليست نصاً مسرحياً أقوم بـ «تأليفه» ككاتب ومُخرج، ويقوم الأطفال بـ «حفظه» و«أدائه» كممثلين، ولكنها – الدراما – «تتولّد» نتيجةَ المناطحة بيني وبين الأطفال، وبيننا (أنا والأطفال) والحكاية (ستتوضح هذه النقطة بشكل أكبر في تأملات اليومين الرابع والخامس)، فإن نجاح الخطوات التمهيدية التي تؤسس هذه الشراكة بيني وبين الأطفال وبيننا وبين الحكاية (العالم المُتخيّل وأحداثه) تغدو مفصلية لنجاح العمل.

3. كانت طلباتي في هذه الخطوة واضحة: أريد الكثير جداً من الألوان والمجسمات والجمال، وأريد الكثير جداً من المتعة، والأهم، أريد الكثير جداً من توسيع الخيال. الألوان والمجسمات لأنها عملٌ حركي ممتع يشغل العقل، ويعمل على تحرير الجسد، والمتعة لأنني أريد أن أنشئ رابطة عاطفية قوية بين الأطفال وبين العالم الذي نستعد لدخوله، وتوسيع الخيال حتى يسهل علينا فيما بعد قبول فكرة الدخول في أدوار والخروج منها، وتخيل أشياء ووضع احتمالات مختلفة بعيدة تمام البعد بعضها عن بعض.

وبالتالي كان اختياري لـ «بناء الكرنفال» كمدخل لعالم أحدب نوتردام، على الرغم من أنه أثار بعض التحفظات عند أساتذتي وزملائي لأسباب مختلفة، منها: أنهم لم يعتبروه مدخلاً قوياً بشكل كافٍ للدراما، فلماذا لا أبدأ من غرض من أغراض الأحدب مثلاً؟ هذا سيجعل فهمنا لمشكلة الأحدب أسرع وأسلس، لكنني كنت مصراً على مدخل الكرنفال للأسباب السابقة.

4. شرحت طلباتي لمنة وضحى، وطلبت منهما ترشيحات لفنانين يمكنهم القيام بهذه المهمة، رسام أو معماري، حتى يساعد الأطفال بشكل أعمق في بناء الكرنفال، وتم ترشيح سلمى سيف الدولة لي، وهي معمارية ورسامة وتعمل مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فتواصلت معها هاتفياً وعبر البريد الإلكتروني، وأرسلتُ لها بعض النماذج للجداريات التي قام بها وسيم الكردي مع الصف الثاني في مدرسة الدراما، وبعض الصور من عمل ريتشارد معنا، وقلت لها أطلقي لخيالك العَنان، وأكدت عليها في المقابل، وأياً كانت الطريقة التي ستتبعها مع الأطفال لبناء الكرنفال، أنه يجب أن تمهد لها بشكل جيد يمكّن الأطفال من القيام بمهماتهم، فليس من أهدافنا أن يفشلوا.

الصورة (2) تبين الخطوات الفرعية (أ، ب) للمهمة (1): بناء مهرجان المجانين.

أ. نقطة البداية: التأمل في لوحات لمهرجانات معلقة على الجدران وملاحظة الأحداث والأشخاص والأغراض والأحاسيس وأنواع الأطعمة.
ب. نقاش حول ما لاحظوه في معرض الصور.

بعد أن سألت الأطفال إن كانوا يعرفون معنى «كرنفال»؟ وبالفعل أجاب بعضهم ووضح المعنى للبقية، أخبرتهم أننا سنعمل الآن بمساعدة سلمى على بناء كرنفالنا الخاص.

لم تتبع سلمى المخطط، بمعنى أنها لم تستوعب فكرة «معرض الصور»، لأنها بطبيعة الحال تتعرض للعمل خلال الدراما للمرة الأولى، كما أنه لم يُتح لنا اللقاء إلا صباح يوم التنفيذ.

قامت سلمى بتجهيز بعض الصور، تمثل ثيمات مختلفة لتحفيز خيال الأطفال، ليقوموا بتصميم جدارية للكرنفال

تجمع كل هذه الثيمات: صور لوحوش، كائنات بحرية، صور لمركبة فضائية، صور لأصناف من الحلويات...إلخ.

كما أنها وفرت لهم ألواناً مائية (الألوان الأساسية: أزرق وأصفر وأحمر) وورقاً مقوى وأخشاباً ملونة لبناء المجسمات.

وكنت قد طلبت أن يكون الأطفال مقسمين في خمس مجموعات من البداية حتى نضمن تنظيم العمل.

والصورة هنا تبين عدداً من الملاحظات:

1. سلمى ترينا الصور المختلفة وتحاول إطلاق خيالنا من خلالها.
2. هناك درجات متفاوتة من التركيز والانخراط في بداية العمل. نحن نتقدم ببطء.
3. هناك نقاشات جانبية على قسمين:
   - نقاشات جانبية تدور حول كلام سلمى ومحاولة فهمه.
   - نقاشات جانبية = عدم التركيز، عدم الفهم، الملل.
4. تُظهر الصورة كذلك عدم اهتمام بعض المشاركين بما يجري تماماً، سواء لأن استخدام الرسم أو الألوان لا يستهويهم، أو لأنهم لا يفهمون لماذا نفعل ذلك بالضبط.

الخطوة الفرعية (ج) من المهمة (1): بناء الكرنفال.

ج. «نقوم ببناء المكان عن طريق الرسم أو المجسمات».

سلمى تطلب من المجموعات المختلفة أن تتفق على «ثيم» خاص. وفي الخلفية طلبت من أيمن أن يقوم بتشغيل موسيقى لاتينية كرنفالية، لتساعدنا على الدخول في الأجواء بشكل أكبر.

يمكنكم أن تلاحظوا أن الارتباك مازال بادياً على وجوه الأطفال، وأنا سأفترض هنا سببين لذلك:

1. لقد كانت الدراما آخر محطاتهم خلال اليوم، ومن خلال مراقبتي لأدائهم في باقي الأنشطة السابقة للدراما، كان بادياً جداً أن لدينا مشكلة حقيقية في العمل كمجموعة، وأننا نفتقد آليةً للنقاش والتفاوض والاتفاق.

2. عزز من المشكلة السابقة أن سلمى لم تكن واضحة بشكل كاف في تمهيدها لهذه المهمة. الفكرة من وراء الصور لم تكن واضحة تماماً، وهذا يرجع لأنني لم أكن واضحاً في طلبي من سلمى. لقد انشغلت بأثر الكرنفال، لكنني لم أنشغل بوظيفته بنفس القدر.

الآن أفكر في معنى «الجمال الوظيفي» الذي أسمعه من الأصدقاء المعماريين، وأفكر في «البعد الثاني للدور» الذي حدثنا عنه مالك وفيفيان.

فالجمال ليس وجوداً عبثياً، بل له وظيفة واضحة، وقد خطر لي في اليوم الثالث أن أُسمّي هذا المهرجان – الذي لم أكن قد أعطيته اسماً بعد –: مهرجان الحصاد. كلمة «حصاد» هي «البعد الثاني للدور» أو البعد المألوف بالنسبة للأطفال والذي يمكن أن يشكل مدخلاً أكثر وضوحاً لتنفيذ الكرنفال، وكذلك فإن كلمة «حصاد» تمثل «الوظيفة» للجمال الذي نريد أن نعمل على إبرازه. أضف لكل ما سبق أن هذه الكلمة البسيطة «الحصاد» كان يمكن أن تكون مدخلاً مهماً جداً لعملية الدخول لعالم الحكاية، وتدريباً مهماً على التحليل المنطقي الذي سنحتاجه كثيراً في الخطوات التالية، فماذا لو سألت الأطفال بعد انتهائهم من العمل على مهرجان الحصاد: تُرى، ماذا يمكن أن يكون

شكل مكان يحدث فيه مهرجان حصاد؟ ما طبيعة المكان؟ المهن الموجودة فيه؟ والشخصيات؟ ماهي معاناتهم؟

إن كلمة حصاد ستستدعي قرية، مزارعين، زراعة، نهر، جبل، بعيدة عن المدينة، تقليدية، منعزلة؟ فقر؟ هجرة؟ ...إلخ.

كل هذه الاستنتاجات كان يمكنني البناء عليها لتسهيل عملية دخولنا للعالم المتخيل.

لكن العمل استمر، لأن الأدوات واللوحات الكبيرة كانت مغرية للأطفال، ولأن سلمى وأنا بدأنا تحفيز المجموعات وتشجيعها على العمل، والبناء على أفكارهم مهما كانت مجنونة.

من خلال هذه النقاشات اكتشفنا بعض القدرات لدى بعض الموجودين، فبعضهم حضر ورشات رسم من قبل، وآخرون يجيدون عمل بعض أشكال «الأوريجامي»، وعندما بدأ هؤلاء في العمل تشجعت باقي مجموعاتهم.

مع مرور الوقت بدأت تظهر علامات تدل على أهمية وجود الفنان التي كنت أبحث عنها، فاحتياج الأطفال لتكوين ألوان معينة، عن طريق خلط الألوان الأساسية، جعل وجود سلمى ضرورياً وملهماً لهم. إحدى المجموعات قضت وقتاً طويلاً وممتعاً ومليئاً بالضحك في محاولة تكوين اللون البني مثلاً.

كذلك تشجيع سلمى للمجموعات على تكوين مجسمات باستخدام الورق المقوى، وتشجيعهم لإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم، كان ملفتاً للنظر.

لقد كنت أدرس وألاحظ تفاعلاتنا وتقدمنا خلال العمل. في هذا اليوم اكتشفت أهميةً مختلفة للتعاون مع آخرين في الخطوات التمهيدية، فكنت أمزح معهم طوال الوقت، وأقول: «إذا فشلتم اليوم، فهذا يعني أنكم أنتم من فشلتم وليس أنا، أو الدراما».. فرغم أن الأطفال عملوا مع سلمى، إلا أنهم بعد العمل ظلوا يسألونني متى سنبدأ الدراما، فقد كنت أنا الدراما في مخيلتهم، ذلك الشخص الغامض الذي نريد أن نعرف ما لديه. لقد حفظ هذا الوضع الدراما في أمان من تقلبات البدايات، وأعطاني المساحة والوقت اللازم لأضع استراتيجيتي للتعامل مع الأطفال، بناء على مراقبتي لما يحدث مع المعلمين الآخرين، خصوصاً أنني لم ألتقِ هؤلاء الأطفال من قبل، وكنت أحتاج أن أتعرف عليهم قبل أن أتعامل معهم في الدراما، لقد كان الجميع فئرانَ تجارب في مختبري الصغير (ضحكة شريرة متقطعة)، وقد كان الهاجس الذي يسيطر علي «أن هذه الدراما ينبغي أن تنجح، لن أسمح لأحد بإفسادها، حتى أنا».

لقد كان تعاملي الأول مع سلمى ممتعاً رغم كل شيء، وكانت البداية غير فاشلة، لا أستطيع أن أصفها بالناجحة أيضاً، ولكنها علّمتنا الكثير، وقد عملت سلمى بكل طاقتها وصبرها لإلهامنا، وقضينا وقتاً، هي ورضا وأنا، لنقوم بتعليق لوحات الأطفال، ثم نُعِد المكان ليتحول إلى كرنفال، بحيث يفاجئهم في اليوم التالي، وقد كانت حريصة على الجمال في أدق التفاصيل.. شكراً سلمى.

أما الجدارية التي أنتجها الأطفال، فقد كانت شديدة الجمال، رغم كل شيء. وقد بدأت المناطحة بيني وبين

الأطفال من هذه اللحظة، لأنني طلبت شيئاً دون أن أحدد شكل النتيجة أو أجبرهم عليها، وقد كانت هذه اختياراتهم وتعبيراتهم، والآن جاء علي الدور مرةً أخرى لأتعامل وأبني على النتيجة التي اختارها الأطفال، وأفكر كيف يمكنني توظيفها، وأنتظر رد فعلهم المجهول بالنسبة لي.

لقد كان ينبغي علي أن أُنهي المهمة (1) بإعطاء معنى لما كنا نقوم به، وذلك عن طريق خطوة المنظم المتقدم.

د. منظّم متقدم: «هذا المكان العجيب يوجد فيه شخص يحتاج مساعدتنا، لكن حتى نتمكن من مساعدته نحتاج لاستكشاف المكان، فهل أنتم مستعدون لخوض هذه المغامرة؟».

وهي تتكون من جزأين:

1. توضيح عام جداً لطبيعة المشكلة التي نواجهها، وطبيعة الدور المتوقع منا تجاهها.
2. التعاقد: أي أخذ الموافقة الشفهية على سؤال: «فهل أنتم موافقون؟» أو «هل أنتم مستعدون؟».

وهذان الجزءان يعطياننا الهدف والمعنى من العمل السابق والقادم، وكذلك يحمّلاننا مسؤولية تجاهه.

هذه الخطوة –المنظم المتقدم– تم تأجيلها إلى اليوم التالي، على أهميتها، لضيق الوقت الشديد، لكن ما شفع لي بهذا التأجيل نقاشي مع الأطفال الذي بيَّن لي أن الفضول مازال موجوداً، وأن فرصتنا في التقدم لم تتأثر كثيراً.

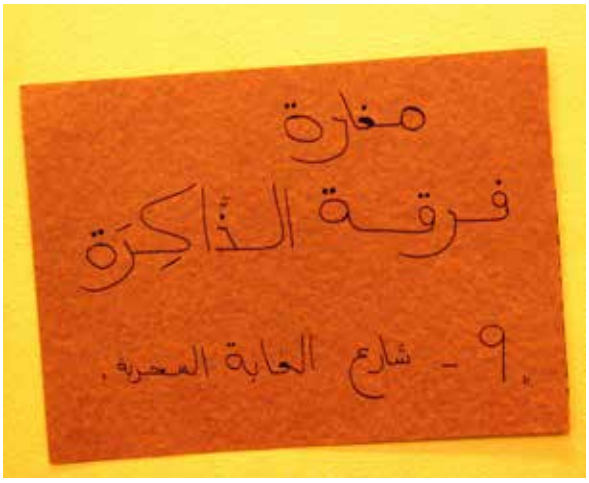
اليوم الثاني
19.9.2016

كنا في اليوم الثاني قد تحولنا في عدد من الخطوات إلى فريق يجمع الحكايات، من بين اختيارات ثلاثة اخترنا له اسم «فريق الذاكرة»، ونحن فريق مشهور بحكاياته ويتابعه الناس في كل مكان في عالمنا المتخيل، ولكننا حتى تلك اللحظة لم تظهر لنا مهمتنا الأصلية بعد.

لإحياء المكان: قمتُ بقص أوجه كثيرة حزينة من كتاب الوصول لشون تان، ووضعتها في ألبوم للصور، وتركته وسط قاعة العمل، ثم طلبت من متطوع ليقوم باستكشافه.

بعد تقديم عدد من المتطوعين مجموعةً من الافتراضات لما يمكن أن يكون عليه هذا الألبوم، قلت لهم: «كل هؤلاء الأشخاص من أهل القرية، ويحضرون المهرجان»، ثم أَدعوهم لتجسيد هذه الشخصيات عن طريق:

أ. التأمل في الصور.



ب. اختيار شخصية وعمل تماثيل لما يمكن أن تقوم به في المهرجان (تماثيل من الحركة للسكون).

ج. يختار كل منا شخصية ويقوم بتأليف حكاية تحاول نسيانها (هذه الشخصية) عبر تواجدها في مهرجان المجانين.

د. عرض القصص: ألمس التماثيل لتحكي لي عن قصتها الحزينة التي تحاول إخفاءها عن طريق ادعاء الفرح الصاخب في المهرجان.

ولتأسيس الفريق الذي سيخوض المغامرة في العالم المتخيل، أسأل زملائي المشاركين: تُرى ما الذي يمكن أن يدفع شخصاً حزيناً للتظاهر بالسعادة والتواجد في حفل حصاد راقص؟ ربما يحاول التحفيف عن نفسه (يجيب الصغار) أو ربما يريد أن يُخفي حزنه عن الآخرين، أن يبقيه سراً...إلخ. ألتقط هذا الخيط لأنه يقودنا إلى مشكلة الأحدب، فأتابع: ولماذا يحاول بعض الناس الإبقاء على ما يحزنهم سراً؟ هذا السؤال يأخذنا مباشرة لعلاقة الشخصية بالمجتمع المحيط، فهناك أشياء لا يقبلها المجتمع، لا يفهمها، تُخيفه منا، أو ربما تدفعه لإيذائنا، وبالتالي نلجأ لإخفائها عنه (المجتمع).

والآن أسأل السؤال الذي يمهد لظهور الفريق: في ظنّكم يا أصدقائي، مَن يمكن أن يهتم بحكايات من هذا النوع؟ هل هناك أشخاصٌ طبيعةُ عملهم البحث عن هذا النوع من الناس؟ عن هذا النوع من القصص؟ مثل مَن؟

وهنا تظهر كل الاقتراحات الممكنة، من الروائيين، والصحافيين، إلى المحققين والأطباء النفسيين، لكن الأصدقاء يستقرون على وظيفة جامعي الحكايات، ويقترح أحدهم أن يكون اسم الفريق: فريق الذاكرة.

ملاحظة: عند تحديد اسم الفريق بين الاقتراحات المختلفة، دائماً ما أحثهم على أن يعطوني علاقةَ الاسم بالوظيفة التي يقوم بها الفريق، ونختار في النهاية الاسم الأكثرَ تعبيراً عن الوظيفة. هذه الطريقة في الاختيار تضع معياراً متفَقاً عليه ومنطقياً، يجعلهم يركزون على عملية الاختيار نفسها، أكثر من تركيزهم على الترويج للاسم الذي قاموا باقتراحه.

اليوم الثالث
20.9.2016

في هذا اليوم بدأنا أخيراً الدخول للدراما في عباءة جامعي الحكايات.

كنا جالسين، نشعر بالملل في كهفنا الكائن في 9- شارع الغابة السحرية (وجهة النظر/الوضع الراهن)، وعرفنا أن سبب شعورنا بالملل هو أننا لم نحصل على أي حكاية مثيرة منذ زمن طويل (الدافع)، وأننا نحتاج إلى شيء ما، وفجأة تلقَّينا رسالة من أحد معجبينا (نداء المغامرة)، أب يعيش في قرية الصفصاف (الزبون)، يطلب منا أن نحقق أمنية ابنته الصغيرة في أن تسمع ولو حكايةً واحدة عن قريتها (التفويض/المهمة)، ويدعونا أن نحضر مهرجان الحصاد،

متخفين في شكل فرقة موسيقية حتى لا يحاصرنا المعجبون بنا ويعيقوا بحثنا عن الحكاية (التوتر).

بعد قراءة رسالة الزبون، والنقاش حول قبول المهمة من عدمه، قررنا قبولها. ولكن واجهتنا العقبة الأولى: نحن جامعو حكايات، ولسنا موسيقيين، وبالتالي لا نستطيع التنكر في شكل فرقة موسيقية دون طلب مساعدة.

وحتى نقوم بهذه المهمة، قمنا بإرسال رسائلنا إلى عازف المزمار الذي يعيش في الجبل الأصفر، نطلب مساعدته، وبالفعل يلبي عازف المزمار دعوتنا، ويساعدنا في الإعداد للمهرجان بتأليف أغنيتنا وتلحينها. ينتهي اليوم ونحن مستعدون للانتقال للقرية لنتسلل خلال مهرجان الحصاد، بحثاً عن حكاية مثيرة جديدة نضيفها إلى قصصنا، ونهديها إلى تلك الفتاة الصغيرة.

وهنا تظهر قيمة التعاون الثاني لي مع فنان (إسلام نحتي). لقد وفر لنا إسلام، كفنان موسيقيّ، ليس فقط تعلماً مفيداً يخدم مهمتنا في الدراما والتي كلفنا بها الزبون (والد الفتاة الصغيرة من قرية الصفصاف)، لكنه وفر لنا تعلماً شديد المتعة أيضاً. ساعد إسلام فرقة الذاكرة على:

أ. تأليف أغنية بشكل جماعي. ب. تلحينها. ج. كيفية أدائها.

وهنا يجب أن أنبه إلى أنني أؤمن بأن تجربة الدراما يجب أن تكون ممتعة، فالمتعة من طبيعة الدراما، والتجربة المملة لا يمكن أن نسميها درامية. لقد كان هذا مجرد رأي شخصي دخلتُ به دراما الأحدب ثم تأكد لي بالتجربة، لكنه تأكد أيضاً من خلال قراءتي لكتاب إسلن «فن الدراما» والذي ينطلق شارحاً في أجزاء عديدة منه «طبيعة الدارما». اسمحوا لي أن أقتبس هذا الاقتباس الذي أجده مهماً جداً، يقول مارتن إسلن:

«يقدم شكسبير (الذي يعرف بوضوح عن الدراما أكثر من معظم ممارسي الفن أو التجارة) ما أشعر أنه أبسط الدوافع وأكثرها أهمية لكل الجماهير، ففي مسرحية «حلم ليلة صيف» يطالب ثيسيوس دوق أثينا عشية زفافه بمسرحية:

«ليُقضى هذا الوقت الطويل الذي يستمر ثلاث ساعات
بين ما بعد العِشاء ووقت النوم
فأيُّ مرح صاخب يتم إعدادُه؟ ألا توجد مسرحية
تهون منَ ألم هذه الساعات المؤلمة؟
كيف لنا أن نزجي
وقت الكسل إذا لم نزجه ببعض البهجة». (الفصل الخامس، المشهد الأول)

إن دافع الجمهور هنا هو، ببساطة، الحاجة إلى إزجاء الوقت بطريقة ممتعة، وإن ذلك التوقع لبعض المتعة أو البهجة – أي الإشباع الجمالي – يشكل بالتأكيد أساسَ كل الدوافع الأخرى التي تجعل الجمهور يحضر إلى العرض الدرامي، وهذا هو الأساس الذي يجب أن تعتمد عليه كل المُتَع الأرقى التي يمكن أن تجلبها الدراما، والهدف الأساسي الذي يغري الجمهور بتعريض أنفسهم للعرض الدرامي. والحاجة للوفاء بهذا التوقع من إزجاء الوقت بطريقة مُمتعة يجب أن تكون المبدأ البنائي الرئيسي لكل العروض الدرامية، حتى ذلك العرض الذي يهدف في النهاية إلى مستويات أرقى من الخبرة (الوجدانية أو الفكرية أو التعليمية أو المطهرة تطهيراً سامياً أو الدينية أو شبه الدينية). (فن الدراما، صفحات: 139–140)

لكننا عندما نستخدم الدراما بهدف تعلمي، لا نتوجه إلى جمهور، فلا يوجد جمهور عندنا، ثم أن بريخت، والذي ظهر اسمه أكثر من مرة أمامي، معتبراً الدراما أداةً تعليمية تحفز الوعي ولا ينبغي أن تغيبه، والذي أعرف أيضاً أننا نعتمد عليه نظرياً في طريقتنا، لن يعجبه هذا الكلام!

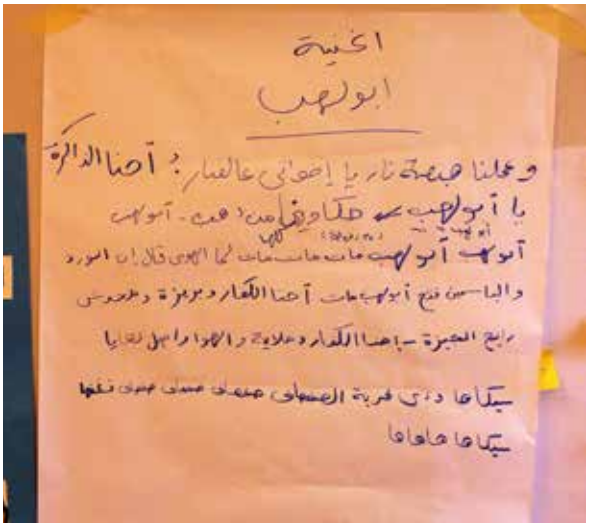
اللطيف في إسلن أنه بعد كلامه السابق مباشرةً في الأهمية المطلقة للتسلية والمتعة بالنسبة للدراما، يعقِّب بكلام عن بريخت، فيقول:

«ويعترف بهذه الحقيقة الأساسية ممارِس عظيم آخر من ممارسي الدراما وهو برتولت بريخت، وهو نفس الشخص الذي ظن في بداية حياته أن الدراما أداة تعليمية قد لا تكون حتى بحاجة إلى متفرجين مادام الممثلون أنفسهم تعلموا شيئاً من نشاط تمثيل الأدوار، وبعد عشرين عاماً من الإصرار على الهدف التعليمي الصرف للدراما غيَّر رأيه تماماً، وفي كتابه مبادئ بسيطة للمسرح (Little Organon for the Theatre) يبدأ بالتعريف التالي:

«يتألف المسرح من إنتاج صور حية لأحداث تقليدية أو خيالية بين البشر من أجل التسلية».

ويؤكد (بريخت) قائلاً:
«لقد كان شأن المسرح دائماً – كما هو شأن الفنون الأخرى – أن يسلّي الناس، وهذا الشأن يعطيه منزلته الخاصة؛ فهو ليس بحاجة إلى مبرر آخر بخلاف كونه ممتعاً، ولكن يجب أن يمتلك هذا المبرر، وسوف يكون من المستحيل أن نرفعه إلى مكانة أكثر سمواً بتحويله مثلاً إلى سوق للأخلاق، بل إنه بالأحرى لا بد أن يُتَأكد في تلك الحالة أنه بذلك لم تتدنَّ منزلته، وهو ما سوف يحدث على الفور إذا لم يجعل من الأخلاق أمراً ممتعاً، ممتعاً للحواس، وبذلك فقط تستطيع الأخلاق، اتفاقاً، أن تستفيد». (فن الدراما، الصفحات: 140–141)

آسف إن كنت أطلتُ في توضيح هذه المسألة، ولكنها تفسر بشكل واضح الأرق الذي يصيبني عندما لا أستطيع أن أصل بالتخطيط إلى درجة الإمتاع القصوى الممكنة، إنني حينها لا أستطيع أن أسمّي خبرتنا بالدرامية، ويفقد التعلم عن طريق الدراما البعدَ الدرامي فيه.



لهذا فإنني أقدِّر جداً مشاركة فنانين في مخططاتي، إنهم يساعدون في الوصول إلى متعة لا أستطيع أنا، بقدراتي المحدودة والضيقة، أخذَ الطلاب إليها. إن هذا لا يحبطني بالمناسبة، ولكن يساعدني في تقييم ما قمت به تقييماً صحيحاً: هل هذه دراما تعلمية فعلاً أم لا؟ هل تحققت الدراما؟ هل تحقق التعلم؟ وما هي الثغرات؟ هل هي بسبب قصوري الفني؟ أم بسبب التخطيط، المكان، المعلومات عن الأطفال... وهكذا؟

لكن ما هي المتعة التي أقصدها، والتي أسعى لتحقيقها؟ هاملت يجيب عن هذا السؤال:
«... لقد سمعت أن مرتكبي الإثم، إذا شاهدوا مسرحيةً تأثروا ببراعة المشهد، تأثراً يبلغ من أنفسهم فلا يلبثون أن يعلنوا عن جنايتهم...».
(هاملت، الفصل الثاني، المشهد الثاني)

ألا نحلم بهذا كمعلمين؟ أن يصل أطفالنا لهذه الدرجة من الخبرة الروحية لدرجة أن يبادروا بأنفسهم صارخين: «يا إلهي كم أضعنا من أعمارنا في غفلة عن نور الحكمة الغامر!» أو «يا إلهي كيف كنا في غفلة لدرجة ألّا نسأل هذا السؤال؟! ألّا نرى هذه المعضلة الأخلاقية؟!».

إن فهمي لطبيعة الدراما واشتراطاتها الجوهرية (ما الذي إذا فقدناه نفقد الخبرة الدرامية معه؟) يساعدني في تقييم عملي.

ولأجل هذه المتعة، أقدر التنقل بين مشاعر مختلفة. البدايات المضحكة المليئة بالخيال التي لا يمكن توقع

مشكلة قد تتولد من خلالها، ثم *بووووم* مشكلة، شخص يحتاج مساعدة، لحظة اتخاذ قرار، معضلة، شخص ما يوجّه أصبع الاتهام إلينا. إن سحب البساط من تحت أقدام التلاميذ؛ إيقاعهم في فخ الدراما، يقتضي أن نفرش البساط في البداية، وأن نغطي الفخ بكومة الأزهار.

وقد تولد لدي بسبب ذلك احترام كبير لزملائي الفنانين، رسامين، موسيقيين، مغنين، حكواتيين، شعراء، حرفيين... إلخ ربما لأنني أشعر بأن الطاقة المتولدة عن هذه الشمس، هذه الهزة الوجدانية، لا تضاهى، وتشكل دافعاً قوياً جداً لمسار الأحداث. السؤال الذي يؤرقني عندها: كيف يمكن دمج هذه الشموس بشكل طبيعي في سياق الدراما التعلمية، دون إقحامٍ مفتعَل؟

أيضاً، في هذا اليوم، ظهرت لي إمكانات استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة في سياق: استخدام اللغة كان طبيعياً جداً، ولم تبدُ مهمات التعامل مع اللغة ثقيلةً على الطلاب أبداً، ففي دراما الأحدب كتب المشاركون في مجموعات رسائل رسمية يطلبون فيها مساعدة عازف المزمار القاطن في الجبل الأصفر. في نفس الدراما استقبل متحدث باسم فريق الذاكرة عازف المزمار، وقد استخدم لغةً فصحى رسمية ومسرحية أيضاً.

لكننا خُضنا جدلاً مهماً (أنا وزملائي المعلمين) بخصوص اللغة التي قرر الأطفال استخدامها لتأليف الأغنية التي سيؤدونها متنكرين داخل قرية الصفصاف، لأن بعض المجموعات استحضرت لغة المهرجانات الشعبية (وكانت لغة سوقية في نظر بعض المعلمين)، لكنني لم أوقف هذا الاستخدام في الحقيقة، لأنني:

– لم أجده مُضراً بأحد الحاضرين من الأطفال (لا يحوي إهاناتٍ مثلاً)، ولا بأهل القرية إذا سمعوه.

– فكرت أن دوري في مساحة التعلم يجب أن يكون بالأساس خلق بيئة آمنة، تسمح للأطفال بأن يتصرفوا على طبيعتهم، ونحن ما علينا سوى الملاحظة في المراحل الأولى، حتى نفهم عن أطفالنا، فمن خلال اللغة التي يستخدمونها نستطيع أن نعرف ما نوع اللغة التي تحيط بهم في منازلهم. وقد يكون التدخل الأفضل من توبيخهم أو منعهم من استخدام لغة معينة، أن نوفر لهم البديل على سبيل المثال، وأن نُثري محيطهم اللغوي بنماذج أرقى، ولكنهم لن يتقبلوا اقتراحاتنا، حتى نتقبل طبيعتهم ونعترف بها.

لكن السؤال الذي خرجتُ به، وأعتقد أنه سؤال جميل ومهم للمعلم: إذا كنتُ أريد أن أسيطر على استخدام اللغة في فصلي لهدف تعلّمي معين، كيف يمكن أن أفعل ذلك؟ وقد أخذتني تأملاتي إلى عدد من المسارات:

الزبون: ففي قصتنا، كانت مهمة فريق الذاكرة أن يأتي بقصة جديرة بالحكي من قرية الصفصاف، حتى تسمعها طفلة صغيرة، وسوف يكون تركيزنا، إذاً، أثناء استخدامنا للغة حكايتنا: هل هي مناسبة للطفلة الصغيرة أم لا؟ لن أكون أنا مَن يمنع أو يمرر استخدام لغة معينة، ولكن السياق وقواعد اللعب الجاد هي من يفرض علينا تحدياً معيناً.

الموضوع/ الطقوس والأعراف: الأغنية مثارَ الجدل التي أنتجها المشاركون، كان يجب أن تُغنى أثناء مهرجان الحصاد بالقرية، ولو أن الطقوس والأعراف تقضي بأن تدور أغاني المهرجان حول الحصاد، فهذا سيفتح للمعلم باباً لاكتساب اللغة والمعرفة معاً. يا تُرى ما هي مواسم الحصاد في تلك القرية؟ وما هي مراحل عملية الحصاد؟ وما هي أنواع المزروعات التي يتم حصادها؟ وأيها أقيم في أعراف السكان؟ وهل هناك أغاني حصاد قديمة في القرية يمكننا أن نضبط موجة أغنيتنا عليها؟ وهكذا، فإننا من خلال الموضوع، والأعراف يمكن أن نضع إطاراً للغة المستخدَمة.

اليوم الرابع
21.9.2016

عندما انتهى هذا اليوم، كنتُ كمن داسه قطيع أفيال. وأنا في الطريق إلى البيت، قلت لنفسي: «واو يا مهند! لقد اشتغلت الدراما حقا!». وأنا في الطريق إلى البيت شعرت لأول مرة في حياتي بأنني يمكن أن أكون معلماً متعلماً، وأنني عائدٌ من الجبهة الأمامية البعيدة، حيث تلتحم الأجساد، وتتساوى الرؤوس، وتتوحد الغايات والأهداف، وحيث هناك مجهول حقيقي، غير مزيَّف أو مصطنع، نبحث عن فك طلاسمه، ونعاني جميعاً في سبيل حل اللغز، ونتغير جميعاً أثناء العملية.

في بداية اليوم الرابع، قمنا ببروفة سريعة مع عازف المزمار، ثم انتقلنا إلى قرية الصفصاف متسللين، خلال مهرجان الحصاد، وقدمنا عرضنا متنكرين.

كانت خطتي أن أدخل عليهم بشكل مفاجئ فور انتهائهم من العرض في دور الأحدب المفزوع والمصاب في وجهه إصاباتٍ واضحة، وأن دخولي سوف يتسبب في صدمتهم -هكذا كنت أتوقع- وأنني سوف أستغل هذه الصدمة لأقوم بسؤالهم إن كانوا من أهل القرية، توقعي أنهم سيقولون لا - أعددتهم لهذه الإجابة بشكل خفي في بداية اليوم- حينها سأقول: «الحمد لله! أرجوكم احموني! أهل القرية سيقتلونني! أرجوكم!» ثم أفقد الوعي، وأخرج من الدور لنعيد مشاهدةَ وتفسير الموقف ثم نأخذ موقفنا من هذه المشكلة. هل سنساعد الأحدب رغم أننا لا نعرف عنه شيئاً غير ما أخبرنا به؟ أعني أنه يمكن أن يكون مجرماً خطيراً يكذب علينا وسيقضي علينا فور استعادته لصحته، ويمكن أن يكون محتاجاً فعلاً، ومساعدتنا له يمكن أن توقعنا في مشكلة مع أهل القرية إذا اكتشفوا أننا نساعده، إننا نواجه عدداً من الاحتمالات التي تكمن وراء كل منها مخاطرةٌ حقيقية.

لقد دمروا كل خططي، لقد كانت لحظة دخولي المفاجئ في دور الأحدب مرعبة، لكن بالنسبة لي أنا! لأن الأطفال الذين كانوا يُظهرون أنواعاً مختلفة من التنمُّر في تعامل بعضهم مع بعض، وجهوها إلى الغريب الداخل كرد فعل تلقائي، ما صدمني مباشرة. كنت أتشبث بالخطة في البداية، حاولت أن أسألهم بأي شكل «هل أنتم من أهل القرية؟» منتظراً الرد الذي قمت بغرسه في لاوعيهم، أقصد «لا لسنا من أهل القرية» حتى أبدأ في إخبارهم بالمعلومات التي أريدها بصوت الأحدب، إلا أنهم أصروا على تدمير خططي وتجريدي من كل فرص النجاة، فأجابوا عن السؤال «نعم، نحن من أهل القرية!».

الآن أنا في ورطة حقيقية، الأحدب لا يستطيع أن يقول: «ما هذا الكلام يا زملاء! ألم نتفق في الصباح بأنكم لستم من أهل القرية؟!» لأن الأحدب لا يعرف هذه المعلومات أصلاً، هذا أول لقاء له بهم، ومعنى أن أتلفظ بهذه الكلمات أن أدمر مجهود الأيام الثلاثة الماضية التي أوصلتنا للعب بشكل مقبول في العالم المتخيل بقواعده، وأن نفرق بوضوح بين وجودنا داخل الأدوار، يعني داخل العالم المتخيل، وخارج الأدوار، أي خارج العالم المتخيل.

لكنهم يهجمون على الأحدب، ويسخرون منه، ويجرونه من قدمه.. لمع في رأسي تفسير خاطف «إنهم يعاملون الأحدب كما يعاملون بعضهم البعض».. لقد كان من ملاحظاتنا خلال الأيام الماضية ذلك الميل للتنمر المنتشر بينهم، وهو أمر طبيعي بالمناسبة. ما هي الخيارات المتاحة لي حتى أحُل هذه القضية دون أن أُفسد ما وصلنا إليه في الأيام الماضية؟

1. أن أخرج من الدور، أعيد النظام، وأذكرهم بمهمتنا في القرية: البحث عن قصة مثيرة واستكشافها؟ وبناءً

على هذا الهدف يجب أن نتصرف تجاه هذا الرجل/ الكائن الغريب.

2. أن أحل المشكلة من داخل الدور، وقد اخترت هذا الاختيار، لأنني شعرت بأنني في وضع اجتماعي خطير، وضع يتعرض فيه الضعاف والمعاقون والمختلفون في لون البشرة أو اللغة للإهانة الجماعية في الشوارع. إن استسلامي لهذا الهجوم أمر لا أستطيع تحمله، لقد تفجر الأدرينالين في عروقي وانتهى الأمر.

حتى أحل المشكلة من داخل الدور، قررت أن أستثير عاطفتهم، فربما شعروا بالتهديد بسبب الدخول المفاجئ، بدأت في اتخاذ وضعيات دفاعية تبين أنني خائف منهم، رفعت يدي لأغطي وجهي كما علمنا ريتشارد، ثم لما فشلت، تكورتُ على الأرض في وضعية الجنين، لكنهم استمروا في مهاجمتي، حينها خطر لي أن أبدأ في أنين متقطع عميق يمزق نياط القلب.. لحظتَها بدأ الهجوم يخف قليلاً.. كنت أشعر بالتوتر الشديد، فأنا أخشى أن يبدأ الكبار المشرفون المتواجدون في المكان في التدخل وإيقاف الأطفال - لأنهم لم يكونوا يعرفون ما الذي يحدث بالضبط تماماً كالأطفال - ما يعني عملياً خروجنا من الأدوار بشكل إجباري، ما سيُفسد خطتي، ويهز سلطة التوتر الدرامي على الأحداث، وكنت أخشى أن يستمر الأطفال في المقاومة. في أعماقي كنت أسأل الله أن يتحرك أحدُهم تحركاً مختلفاً، أن يحاول الاقتراب والمساعدة.. كان ذلك الطفل المنقذ هو يوسف.

في الصور، يوسف هو هذا الطفل الذي يرتدي القميص الأزرق. صديقتنا مروة، واحدة من أجمل العاملين في المخيم، والتي كانت تأخذ الدراما بجدية كبيرة، كانت تحاول أن تسأل الأحدب وسط الحمحمة الرهيبة «أنت مين؟»، «أنت عايز إيه؟» بكل صدق. لقد استغللت أسئلةً مروة بإعطاء معلومات «أنا عايز المساعدة!» وقتها قرر يوسف أن يلعب اللعبة، بدأ يتدخل، فسأله عن ماذا يريد مرة ثانية، قلت له: «أنتم هتقتلوني زي ما أهل القرية هيقتلوني!»، فرد بكل التعاطف في العالم: «لا! ما تخافش! احنا هنحميك!» ثم بدأ يحول بين زملائه وبين الاعتداء على الأحدب، بدأ يطمئن عليه ويطمئنه. لقد مرت لحظات من الهدوء المؤقت بسبب يوسف، أصغى فيها الجميع وبدؤوا بالاستجابة كيوسف، طرحوا أسئلة، استمريت في دور الخائف، أعطيت المعلومات، إلا أن السلام المؤقت تم إفساده بسبب الفتى بالزي الأصفر، هو في مرحلة من حياته يسخر فيها من كل شيء - وهو طبيعي في هذه المرحلة العمرية أيضاً -، فبدأ يسخر من أنين الأحدب، ما أثر على المجموعة مرة أخرى.

حينها تراجعتُ للجدار، كمكان آمن، ثم خرجتُ من الدور راضياً بهذا التعادل. لقد كان الموقف خطيراً، مليئاً بالاحتمالات، وقد تجاوزناه في العالم المتخيل، يجب أن نتجاوزه الآن في العالم الحقيقي، يجب أن أحافظ على البيئة الآمنة التي تم خلقُها، يجب أن أحافظ على زخم الخيال والمشاعر الذي كونّاه، ويجب أن أوضح الفارق بين كوني داخل الدور وخارجه. إنها أول مرة نخوض فيها هذه التجربة، وأول مرة نتعرض فيها لمفهوم (داخل الدور وخارجه).

لهذا عندما نزعت القناع، لم أنتقد فعلهم «معي»، لقد تحدثتُ كأنني شخص آخر تماماً، عدتُ (مهند) مرةً أخرى. قلت لهم بهدوء شديد: «الآن، مَن يخبرنا ما الذي رأيناه؟» بدأنا نستعيد المشهد عن طريق وصفه، ثم قلت: «عظيم!، هيا نفهم هذا الذي رأيناه بشكل أفضل!» وبدأت استخدام تقنية «دور على الجدار»، وفيها نقوم برسم الإطار الخارجي لجسم إنسان ونفترض أنه الأحدب، ثم نعلقه على الجدار، ونكتب في خارج الجسم «ما الأخطار التي تهدده من الخارج؟» وفي الداخل «ما الذي يشعر به؟ وما هي الكلمات التي تدور في عقله؟».

إن المعلمين، في الغالب، يخشون أثناء لعب الأدوار أن يفقدوا احترام طلابهم، لكنني في هذه التجربة تعرضت للضرب - غير المؤذي - والإهانة داخل الدور، وبمجرد خروجي من الدور عاد كل شيء إلى وضعه الطبيعي، لقد كان النظام أكبر حتى، والتركيز أكبر.

وكنت حريصاً أثناء إدارتي للنقاش أن أكون رجل الاحتمالات، لقد كنت أركز على تحدي افتراضاتهم بافتراضات عكسها، وكنت أزرع الشك في تفسيراتنا وأناقش الطرق التي يمكن أن نتأكد بها من توقعاتنا، ومن المعلومات التي أعطاها لنا الأحدب، هل هو مُحقٌّ فعلاً؟ هل هو مظلوم فعلاً؟ هل يمكن أن يكون عكس ذلك؟ كيف يمكن أن نتأكد؟ كيف يمكن أن نحمي أنفسنا من احتمالات تعرضنا للخطر؟ كيف نضع خطةً قصيرةَ المدى وأخرى بعيدة المدى (مثلاً: قررنا حماية الأحدب بشكل مؤقت وعلاجه، وتحسباً لكونه مجرماً فاراً قمنا بتعيين مجموعة صغيرة منا لحراسته، وهي صغيرة حتى لا يتعرض عدد كبير منا للخطر، وقاموا بتفتيش الأحدب وتجريده من أسلحته. وتحسباً لتدخل أهل القرية عينّا مجموعة أخرى لتراقب مدخل خيمتنا وتقوم بتنبيهنا.. وعلى المدى البعيد قرروا أنهم يحتاجون للحديث مع الأحدب، والذهاب للقرية بشكل متخفٍ، حتى يجمعوا الأخبار، ونتأكد من افتراضاتنا ونقوم بتصحيحها).

وهذا ما حدث، استعدّوا لاستنطاق الأحدب، شخصٌ يكتب الأسئلة، وشخصٌ يسجل الإجابات، ثم التقوه. اللطيف جداً في الأمر، أن روح الشك هذه، مكنتهم بالفعل ليس فقط من التحرر من آرائهم المسبقة، وجعلت تعديلها وفق المعطيات والحقائق التي تبدو أمراً عادياً، لا بل مكنتهم من اكتشاف تناقضات في الرواية التي كنت قد أعددتها على لسان الأحدب في حالة استنطاقه. (مثلاً: الأحدب ذكر أنه كان في عزلته خارج القرية لمدة 20 سنة، وأنه كان يراقب أهلها من خلال «الشباك» ويعرفهم فرداً فرداً، وفي نفس الوقت قال لهم في إجابة أخرى: «إنه كان ينام في الشارع، وإن أحداً لم يقم بتغطيته من قبل» عندما أخبروه أنهم هم – فريق الذاكرة – مَن ساعده وعالجه، فكيف ينام في الشارع – أي وسط الناس – وفي نفس الوقت يقول إنه كان في عزلة؟!).. وكوني رجل الاحتمالات أيضاً، الذي يبدو أنه مثلنا لا يعرف ما الذي يجري، ويحاول مثلنا أن يفهم، كان من المنطقي أن أقبل ملاحظاتهم واكتشافاتهم القوية جداً، وأحاول العمل على حلها بجد في البيت استعداداً لليوم التالي.

إن عملنا المشترك في محاولات التفسير، في ظل هذا التوتر الدرامي المستمر، جعل تعلمنا «الجماعي» «المشترك» هو الخيار الوحيد المنطقي، لقد بدأت المجموعة تصغي لبعضها، وتتلقى الفكرة من شخص ليبني عليها شخصٌ آخر. الكبار والصغار تساووا في هذه العملية، لأننا جميعاً نحاول أن نفهم، ولأننا جميعاً لا نعرف، فعلاً وعلى وجه اليقين، ما الذي حدث ولماذا حدث وما الذي سيحدث، بمن فيهم أنا.

لقد كان العمل في اليوم الرابع ملهماً، واستطعت فيه أن أرى قوة الدراما بشكل مفاجئ جداً. لقد اشتغلت الدراما يومَها ولا شك.. الحمد لله.

اليوم الخامس
22.9.2016

لقد خرج الأطفال في دور فريق الذاكرة من استنطاقهم للأحدب بعدد من المعلومات الأساسية: أنه خائف جداً، ولا يعرف إلى أين سيذهب، أهل القرية ضربوه ضرباً مبرحاً عندما رأوا وجهه المشوّه، وأنه في عزلة منذ زمن طويل، اليوم أول يوم يخرج فيه، لقد خذل والده (لا نعرف لماذا)، وأنه كان يطمح طوال حياته لمخالطة أهل القرية

لكنه فشل. نعرف أيضاً أنه كان ينحت مجسمات صغيرة لأهل القرية، ويُجري معها حوارات متخيلة صباح كل يوم. لقد أحب أهلَ القرية فعلاً ومن أعماق قلبه، لكنهم دمروه تماماً عند أول لقاء معهم.

لقد بدأتُ هذا اليوم بمهمة تهدف إلى زيادة تعاطفهم مع قضية الأحدب، فطلبت منهم أن يقوموا بعمل مَشاهد من حياته اليومية قبل أن يقرر أن يذهب للقرية ويتعرض للضرب. نحن لا نعرف طبيعة علاقته مع والده، ولا نعرف إن كان يعيش معهم شخص آخر أم لا، ولا نعرف عن هواياته الأخرى، ولا نعرف كيف كان يحدِّث نفسه بأمنياته.

وبالفعل، يقوم الأطفال بعمل مشاهد ثرية للغاية، تُظهر صراعاً بين الأم التي تقف في صف الأحدب، وبين شخصية أب متسلط، نرى الأحدب يمارس هوايات أخرى كالخبيز وزراعة الورود، ونرى صداماً دائماً بينه وبين أبيه، وجُملاً يعبر بها عن أحلامه في زيارة القرية.

لقد أصبح ماضي الأحدب حياً أمامنا الآن.

والآن أبدأ بزيادة الضغط (التوتر) عليهم من أجل أن أضمن تفاعلهم الجدي في الخطوات التالية.

أقول لهم: ستقابلون شخصاً ما بعد قليل، فاستعدوا يا فرقة الذاكرة، وأرتدي عمامةً على رأسي، ثم أدخل عليهم في دور والد الأحدب.

يطالب والد الأحدب باسترجاع ابنه: «أرجعوا ولدي فوراً!»، يرفض فريق الذاكرة ويطالب بدليل على أنه أبوه فعلاً وليس أحد أفراد القرية، فأخرج لهم منحوتة خشبية وأخبرهم أنه لا أحد يعلم عن منحوتات الأحدب غيري، فأنا الشخص الوحيد الذي شاركه عزلته. يغضب فريق الذاكرة لأنني لم أتدخل لإنقاذ ولدي من هجوم أهل القرية، فأُقر بأنني فعلت ذلك متعمداً، لأنني كنت أريد للأحدب أن يعرف أن المجتمع لا يمكن أبداً أن يقبل الشخص الغريب، وقد فعلت ذلك بدافع حبي للأحدب، حتى أقطع أوهامه وشكه باليقين. يزداد غضب فريق الذاكرة ويقولون: «لكن الأحدب لم يجرب إلا مرة واحدة، وليس من حقك أن تمنعه من تحقيق حلمه في العيش وسط الناس»، لكنني أهاجمهم، وأقول: «هذه أوهام، الناس لا يتغيرون أبداً مهما حصل، حتى أنتم يا فرقة الذاكرة هاجمتم الأحدب وأوسعتموه ضرباً كأهل القرية، الناس لا تتغير أبداً»، لكنهم يصرون على أنهم عندما عرفوا قصة الأحدب ساعدوه وتعاطفوا معه! لكن الأب يرفع مستوى التحدي إلى أقصاه: فهددهم الأب أنهم إذا لم يسلموه الأحدب (ولده)، فإنه سيتخلى عنه هذه المرة للأبد، وأنهم سيتحملون مسؤولية أي أذى قد يتعرض له إذا قرر العودة مرة أخرى للقرية.

وهكذا أديرُ نقاشاً مع فريق الذاكرة عن قرارنا التالي وتبعاته، هل نحن مستعدون فعلاً لتحمل مسؤولية كهذه؟ ولماذا؟ ماذا لو ذهب الأحدب للقرية وتعرض للأذى مرة أخرى؟ أليس كلام الأب يحمل شيئاً من الصحة؟ حتى لو كان المجتمع يمكن أن يتغير، أليس تغيُّرُه بطيئاً جداً؟ إلى متى سنسمح له بالمحاولة؟ ألا نخاف أن نتحول نحن أيضاً لنسخة من الأب ونمنع الأحدب ونعزله عن المجتمع بغرض حمايته؟ إلى آخر هذه التساؤلات التي تعمق فهمَهم لمشكلة الأحدب، ولكن أيضاً تعمق فهمهم لمشكلتهم هم أيضاً، والتي تتضمن نفس سؤال الأحدب المركزي: لماذا يرفض مجتمع أن يعيش وسطه أشخاصٌ أغراب؟ وهل يمكن للمجتمع أن يقبلهم؟

تنتهي هذه الدراما بتقنية ممر النصائح، فبعد أن يتفق الفريق على أنه لا بد للأحدب أن يحاول مراراً وتكراراً تغيير مجتمعه، يقف الأطفال في صفين، يمر بينهما طفل في دور الأحدب وهو متوجه إلى القرية للمرة الثانية. في كل خطوة يقف الأحدب ليسمع نصيحة أو كلمة تشجيع تعينه على أداء مهمته التالية، مهمتنا، ومهمة الأطفال أيضاً.. مهمة تغيير المجتمع.

معلم من السودان

رؤى

عباءة الخبير .... فرص وممكنات لتعلم اللغة
كيف تساعد الدراما معلمة اللغة الإنجليزية في صفها؟

ميساء أبو نعمة

شعرتُ بأنني بحاجةٍ لاستكشاف طرق مختلفة من أجل زيادة كفاءة طالباتي في مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، والسماح لهن بكسر خوفهن، والبدء في استخدام اللغة الإنجليزية دون تردد.

يواجه المتعلمون العديدَ من المشكلات في تعلم اللغة الإنجليزية، وبالتحديد في مهارات التحدث، ما يؤثر سلباً على تحصيلهم ودوافعهم نحو التعلم، حيث لا يمكنهم نقلُ رسالة بسيطة باللغة الإنجليزية بسبب نقص الثقة والخوف من التعبير عن مشاعرهم وآرائهم، وبالتالي من المهم إيجاد طريقة لمساعدة المعلمين والمتعلمين على التغلب على هذه المشكلة. وباستخدام استراتيجية عباءة الخبير، توجد فرص وممكنات هائلة لحل هذه المشكلة.

بدأت رحلتي في استخدام عباءة الخبير بهدف تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الحادي عشر العلمي، بدأت أشعر بالقلق عندما انتهيت من المواد التعليمية مع العديد من الأسئلة التي تدور في ذهني حول رد فعل الطالبات، وهل وضعُ الطالبات في مهمة خبيرات في التعليم يُعِدْنَ النظرَ في التعليم وإصلاحه سيكون مهمة مثيرة وجاذبة لهن؟ هل يمكن أن يكون موضوع التعليم هو موضوع الاستقصاء الذي يمكن للطالبات الانخراط فيه لفترة طويلة من العمل؟ هل المصادر والمواد والوقت للعمل مع الطالبات على ذلك متوفر لدي بالمدرسة؟ وما إذا كنتُ سأنجح أم لا. لكنَّ مشروعاً من هذا النوع يعطي فرصةً لأن نسمع صوتَ الطلاب والطالبات في بلادنا، لكي يقولوا لنا ما المدرسة التي يريدونها، فكان يجب أن أبدأ الخطوة الأولى، وحينها بدأتُ أشعر بالراحة من خلال تزويد الطالبات بتعليمات لإنشاء عمل فريد لمجموعة ومصالح معينة.

تسببت هذه التجربة لي بالكثير من التعب والفرح والإحباط والرضا، وغيرها من المشاعر المتناقضة التي كانت تتلاشى وتظهر مكانها مشاعر الفخر والنجاح في كل مرة أنتهي من تطبيق نشاط ومهمة. لاحظتُ أن الطالبات لديهن درجةٌ عالية من الحماس والاقتناع بفعالية نهج التعلم هذه. لقد منحتني هذه التجربة الفرصةَ للتأمل بممارساتي كمعلمة، من خلال التفكير النقدي في عملي، من أجل تحسين وتطوير أساليب التدريس الخاصة بي لتلبية احتياجات الطلاب.

تضمنت المادة التعليمية التي قمت بتصميمها على عدة جوانب، حيث ركزت على عناصر عباءة الخبير والأسئلة

الاستكشافية وخطوات التطبيق داخل الغرفة الصفية. أما بالنسبة لموضوع عباءة الخبير فهو مرتبط بالوحدتين الأولى والثانية (أساليب التعلم والتعليم للنجاح) في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر العلمي في المنهاج الفلسطيني.

تأملات في التجربة:

(1)

لقد أتاح استخدام استراتيجية عباءة الخبير الفرصةَ للطالبات لاستخدام اللغة الإنجليزية في المهام الواجب عملها، حيث تم توظيف كافة المصطلحات والتراكيب اللغوية المطلوبة منهن في المنهاج الفلسطيني أثناء أدائهن للمهام المختلفة في العالم المتخيَّل. على سبيل المثال عندما تلقت الطالبات في العالَم المتخيل الرسالةَ من الزبون من أجل معرفة رؤيته ورغبته في إعادة بناء المدرسة، حيث توجب عليهن، كخبيرات، العملُ ضمن مجموعات، والقيام بترجمة وتفسير كافة الكلمات والمصطلحات المستخدمة من خلال استخدام مصادر التعلم المختلفة من قواميس وإنترنت.

لم تكن ترجمة هذه الرسالة بسبب طلب المعلمة منهن وما يتوجبه المنهاج الدراسي، بل كان بدافع داخلي بكونهن خبيراتٍ ويجب عليهن القيام بذلك، من أجل إدراك المهمات التي سيقمن بأدائها أثناء العمل في العالمِ المتخيل. كذلك أثناء ترجمة الرسالة كان التواصل حاضراً بين الطالبات، حيث كُنَّ يتناقشن بالمصطلحات وكيفية صياغتها باللغة الإنجليزية، فكانت فرصةً مهمةً لتبادل الخبرات والخروج بترجمة جيدة، حتى تمكّنَّ من إتمام المهمات وفهمها في العالم المتخيل، حيث لا توجد طريقة للتواصل مع الزبون إلا باستخدام اللغة الإنجليزية.

(2)

كان من ضمن المهمات الواجب عملها في العالم المتخيل هو التحقيق والبحث بما حدث للطلاب والعاملين بالمدرسة بعد إغلاقها، فكان من المفترض عرض أفلام قصيرة عن حالتهم للزبون باللغة الإنجليزية، فعملت الطالبات بالعالم المتخيل على تصوير هذه الأفلام ودبلجتها باللغة الإنجليزية وعرضها للزبون. فكانت في هذه المهمة فرصة رائعة للطالبات لاستخدام اللغة الإنجليزية في المحادثة وخلق حوار، فكان عملُهن في العالم الحقيقي يتمحور في إعداد الحوار واستخدامه بالمشاهد باللغة الإنجليزية، وعرضه للزبون في العالم المتخيل، حتى يتمكنَّ من فهم وإدراك ما حصل مع هؤلاء الطلاب والعاملين في حياتهم الجديدة بعد إغلاق المدرسة.

(3)

أوضحت إحدى الطالبات في هذه المهمة أنها كانت خائفة في البداية من أن ترتبك وتخطئ في استخدام اللغة، ولكن أثناء البدء بعرض الفيديوهات للزبون ذهب هذا الخوف، وبدأت بعرض المشهد، «حيث كان همي أن أنقل له كمية المعاناة التي يحس فيها هؤلاء الطلاب في حياتهم الجديدة بعد إغلاق مدرستهم» كما عبرت. أما عندما بدأت الطالبات بالعمل ضمن مجموعات للقيام بالمهمات المختلفة من أجل إعادة بناء المدرسة، فكانت هناك فرصة كبيرة للتعلم بشكل عام، ولتعلم اللغة الإنجليزية بشكل خاص، حيث إن كل المخططات للعمل يجب عرضُها للزبون باللغة الإنجليزية حتى يتمكن من فهمها والموافقة عليها. وبالتالي عملت الطالبات على استخدام مواردَ ومصادر مختلفة للتعلم، من أجل البحث في النظُم التعليمية المختلفة في العالم، والاختيار منها وتحديد الميزانية للمدرسة الجديدة، وطرق تعلم الطلاب وعمل تصميم للمدرسة الجديدة، ومن ثم تم عرض أعمالهن للزبون،

وكانت الفرصة كبيرةً لاستخدام اللغة بالمحادثة والعرض من أجل نقل أعمالهن ومهماتهن في العالم المتخيل، وعرضها للزبون حتى تتم الموافقة عليها، والشروع بالعمل في المدرسة الجديدة حتى يتمكنوا من إعادة الطلاب والعاملين، وكذلك العمل على تسجيل طلاب جدد. بالإضافة إلى ذلك، عندما طلبت من الطالبات في العالَم المتخيل المشاركة بمؤتمر وعرض قصة نجاحهن بالمدرسة، لم تتردد الطالبات بعمل ذلك، وبدأن بجمع كل أعمالهن في العالم المتخيل، من أجل عرضها بالمؤتمر والحديث عنها باستخدام اللغة الإنجليزية.

(4)

اتضح لي خلال التطبيق أن اهتمام الطالبات والتزامهن بالعمل قد تزايد كلما تطورت معرفتُهن واستيعابُهن لما هو مطلوب، ما جعل دراسة المنهاج الدراسي جذابةً وذات معنى، ووضع الطالبات في مركز عملية التعلم، وكان ذلك واضحاً عند مقارنة تحصيل الطالبات في الاختبار القبلي لمهارات المحادثة باللغة الإنجليزية باستجابتهن وتحصيلهن بالاختبار البعدي، حيث ظهر تطور ملحوظ في طريقة العرض والاستجابة لجميع الأسئلة، كذلك دافعية الطالبات لتعلم اللغة واستخدامها كانت عالية. فخلال دروس عباءة

الخبير تم تحفيز الطالبات للتفاوض حول الأسئلة، وتحمل المسؤولية، والحلول الوسط، والتعاون، كل ذلك في خدمة تحقيق الهدف والقيام بالمهمة التي طُلبت منهن. إن التأثير الذي أحدثه استخدام هذه الاستراتيجية على ممارستي الخاصة، هو أنني تمكنت من مراقبة والتحقق مباشرةً من التحولات لدى الطالبات، وفي سياق يكون فيه الإنجاز مهماً، ولكن ليس القوة الدافعة وراء إكمال المهمة. من المهم للطلاب تجربة الدراما والوصول إلى هذه الطريقة في معرفة العالَم ضمن المناهج الدراسية. خدم استخدام هذه الاستراتيجية في التواصل وتعزيز المشاركة وتعزيز الانفتاح على التفكير الجديد. في رأيي، استخدام عباءة نهج الخبراء هو أكثر بكثير من مجرد مجموعة من الأفكار أو الأنشطة، بل هو نظام تربوي يمكن أن يُحدث ثورةً في التعليم، ربما يكون أكثرها إبداعاً، لأن هناك هدفاً مستمراً لزيادة وعي الطلاب بكيفية اعتبار المسؤولية الناشئة عن الخبرة المحددة جزءاً من نظام القيم.

(5)

من المعتقَد بشكل عام أن استخدام الدراما يعزز تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. بالنسبة لي، كان من المفيد امتلاك مثل هذه التجارب مع طالباتي والتركيز على جوانب ومهارات التعلم الأساسية. علاوة على ذلك، لاحظت خلال تنفيذ هذه التجربة أن دافعية الطالبات ازدادت، ما دفعهن للانخراط بالدور وإنتاج أعمال عالية الجودة. وبناءً عليه، كان لاستخدام عباءة الخبير مع طالباتي آثار إيجابية على استيعابهن للموضوع ومشاركتهن وتفعيل مهارات الاتصال والتواصل لديهن، والتعلم التعاوني وحل المشكلات. وقد لاحظتُ كذلك تطور المهارات لدى طالباتي، وكيف أن كل فريق كان يسعى إلى أن تكون أدلتُه الأقوى، ما أكسبهن القدرةَ على الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة، وطرح الأسئلة بعد كل عرض. ولعل أكثر ما لفت انتباهي هو وجود حالة من التحدي والمنافسة بين المجموعات.

(6)

لقد تركَت هذا الاستراتيجية أثراً إيجابياً في شخصيتي، حيث وجدتُ نفسي أتفاعل بسرعة وأحاول بذل قصارى جهدي لتحقيق المزيد والمزيد. إن هذه الاستراتيجية لا تركز فقط على المناهج الدراسية، ولكن أيضاً على شخصية الطلاب والمعلم في الوقت ذاته. وتمتاز استراتيجية

عباءة الخبير بأنّها تستطيع توظيف موضوعات متنوعة في المنهاج بطرق تكاملية، يتخللها استكشاف واستقصاء وطرح أسئلة، كي يصل المتعلم إلى أقصى قدراته في التعلّم، ما يُمكّن المتعلم من مجابهة المشكلات بحيوية وتحديها وحلها. وفي عباءة الخبير يحقق التعليم مصداقيته من خلال سياق قوي ومتخيل، والسياق هو المفتاح ليكون للتعلم أثر، ينتج من إثارة المشكلات والتحديات التي تحفز الطلبة، وتعمق الفهم لديهم، إذ ينخرط الطلبة بشكل عاطفي وذهني، فلم يعد مطلوباً منهم العرض فقط، بل يعملون من خلال مجتمع واسع يتشاركون مسؤولياته.

المخطط:

- القصة: المدرسة: تعرضت مدرسة خاصة لتعليم الأيتام والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لمشكلة مالية كبيرة، بسبب سوء الإدارة ونقص الخبراء والفساد الإداري، ما أدى إلى عدم القدرة على توفير الخدمات التعليمية للطلاب، وتشريد بعضهم، وتقليل عدد المعلمين وموظفي المدرسة، ما أدى إلى انخفاض تحصيل الطلاب والتعرض للعديد من المشاكل العقلية والجسدية، وحدث العديد من الإصابات بين الطلاب بسبب قلة الأمان، ولم تتمكن إدارة هذه المدرسة من تزويد الطلاب بجودة الرعاية والتعليم التي يستحقونها. تبعاً لذلك، تم تكليف فريق من الخبراء في مجال التعليم لإعادة تأسيس وبناء هذه المدرسة، والمالك الجديد مهتمٌ بعدم تعرض الطلاب للأذى أو إزعاجهم من هذه المشكلة.
- فريق الخبراء: خبراء في التعليم: تتمحور مهماتهم في اتخاذ وتنفيذ القرارات المتعلقة بكيفية إعادة بناء المدرسة الجديدة، والنظام التعليمي الجديد، والموظفين الجدد، وتصنيف الطلاب وفقاً لاحتياجاتهم وأساليب التعلم، والميزانية وغيرها من الأمور المتعلقة بتأسيس وبناء مدرسة.
- الزبون: المالك الجديد للمدرسة: المالك الجديد للمدرسة: وهو شخص ذو سلطة عالية من دولة أجنبية، ويتحدث فقط اللغة الإنجليزية، يتوقع معايير عالية، ويريد التأكد من أن الطلاب سعداء في مدرستهم الجديدة ويتعلمون بطريقة جيدة. بالإضافة إلى ذلك، سيوضح الرؤية الجديدة للمدرسة من أجل العمل وفقاً لها.
- التفويض: إعادة تأهيل المدرسة من جميع الجوانب، على سبيل المثال: البناء، النظام التعليمي، هيئة التدريس، طرق التدريس، المناهج الدراسية، تقييم وحل مشاكل الطلاب النفسية.
- نظرة عامة حول أهداف التعلم:

» المعرفة:

- دراسة جوانب أساليب التعلم وأهميتها في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد المفردات والصيغ اللغوية المختلفة.
- المدرسة والتصميم والموظفون والسياسة التعليمية.
- الأيتام والطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة ومشاكلهم.

» المهارات:

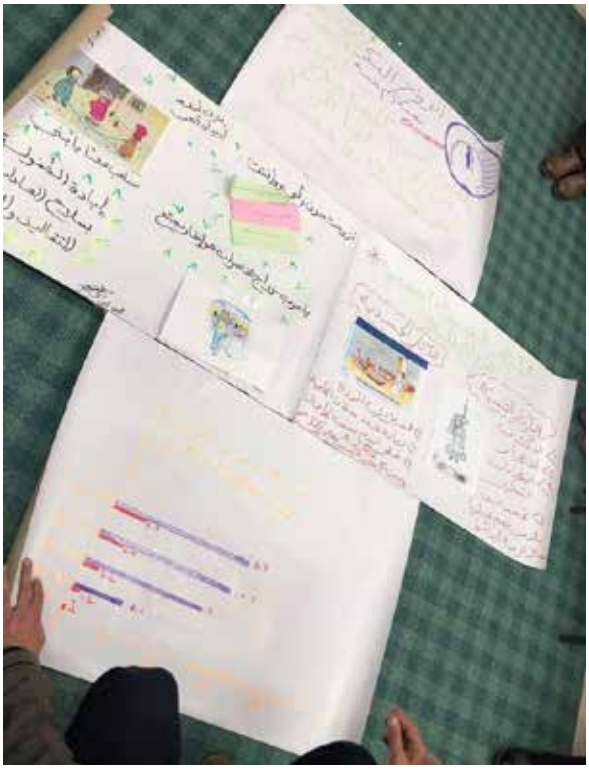
- مهارات الاستقصاء العلمي: التفكير الإبداعي، اختبار الأفكار، الحصول على الأدلة وتقديمها.
- التواصل: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.
- العمل مع الآخرين: العمل في مجموعات، وتبادل الأفكار.
- حل المشكلات: تطوير المهارات والاستراتيجيات لحل المشكلات في التعلم والحياة.
- تحسين التعلم والأداء: التفكير في العمل الخاص وتقييمه بشكل نقدي وتحديد سبل تحسينه.
- مهارات القراءة والكتابة: الاستماع والتحدث والقراءة بدقة لتحصيل الفهم؛ الكتابة والعرض والبث والتحليل والتقييم.

» الفهم:
- كيف يتأثر الطلاب بسياسة المدرسة؟
- كيفية الاستفادة من النظم التعليمية المختلفة.
- كيفية الاستفادة من جميع الموارد المتاحة.
- كيفية تعليم الطلاب وفقاً لأنماط التعلم المختلفة.
- كيفية وضع ميزانية.
- كيفية اختيار المنهج.
- كيفية تطوير مبنى للمدرسة.
- كيفية تطوير المدرسة الجديدة.

» اجتماعياً:

تحديد نقاط القوة الاجتماعية، إدارة المشاعر، التفكير، تحديد الأهداف، العمل بشكل مستقل أو تفاعلي متبادل، الاستماع والاستجابة بشكل مناسب، التكيف مع السلوك، العمل بشكل تعاوني، التشارك، التفاوض، وإعطاء تغذية راجعة بناءة.

- أسئلة الاستقصاء الرئيسية:
- ما هي المسؤوليات التي يتحملها البشر لحماية الطلاب من الأضرار الناجمة عن المشاكل الاقتصادية؟
- لماذا تسوء الأمور في المدرسة؟
- كيف يمكننا تحديد وتصنيف الطالب وفقاً لأنماط التعلم الخاصة بهم؟



- ما الذي تحتاجه إدارة المدارس لإعادة بناء المدرسة؟
- ما المعلومات التي نحتاجها للتواصل مع الزبون؟ كيف يتم تنظيمها بشكل أفضل؟
- ما هي أنواع الطلاب التي نتعامل معها؟
- ما الضرر الذي لديهم؟
- هل الطلاب في هذه المدرسة مسؤوليتنا؟
- هل لدينا الموارد اللازمة لمنح الطلاب تعليماً أفضل؟
- ما هي الموارد التي نحتاجها لإعادة بناء مبنى المدرسة؟
- كيف يمكننا اختيار أفضل نظام تعليمي للمدرسة؟
- ما المعلومات التي نحتاجها لتحديد ميزانية المدرسة؟
- كيف يمكننا حساب الميزانية؟
- كيف ينبغي لنا تنظيم الفصول الدراسية للأنشطة المختلفة؟
- ما هي أفضل طريقة لكتابة تقرير يفهمه الزبون؟

التطبيق:

الخطوة 1: **تقديم السياق:**

الإجراءات:

- عرض فيديو عن مدرسة، ثم طرح سؤال بهدف التفكير داخل الخيال. أسئلة الاستقصاء: هل تعرفون هذه المدرسة؟ كيف شعرت عندما رأيتَ صورهم؟ هل يبدو أنهم سعداء؟ هل تفضل أن تكون في هذه المدرسة؟ هل هذه المدرسة خاصة أم حكومية؟
- منح الطلاب فرصةً للإجابة ومناقشة الأسئلة بعضهم مع بعض.
- كمجموعة يتأملون في الفيديو من خلال رسم خريطة عاطفية وخريطة صوت وخريطة للصور، كل مجموعة ستعرضها وتناقشها مع الصف بأكمله.
- جمع الطلاب في دائرة وعرض صور للمدرسة بعد الأزمة المالية التي تسببت بنقص في الخدمات التعليمية، ما أدى لاتخاذ قرار بإغلاق المدرسة. طرح سؤال حول الأسباب الممكنة لإغلاق المدرسة وما الذي يجعلك تفكر في هذا السبب؟
- منح الطلاب فرصةً للتفكير والتحدث ومحاولة توسيع تفكيرهم في اتجاهات أخرى. في هذه المرحلة، لا توجد إجابة صحيحة. عندما تشعر بأن الوقت مناسب، تقدم وصفاً تفصيلياً لما حدث في هذه المدرسة، كالتالي: «أدى نقص العمل الذي قامت به الإدارة السابقة إلى أزمة مالية أطاحت بالمدرسة

وأدت إلى تشتيت وتشريد الطلاب والمعلمين».

الخطوة 2: المدرسة بعد الإغلاق:

الإجراءات:

- يتم في هذه الخطوة عرض السياق الخيالي على الطلاب بصفتهم خبراء، ويتم تفويضهم ليقوموا بالمهمة.
- الرواية: «بسبب الإضرابات والتجمعات من الطلاب وآبائهم والمعلمين في المدرسة، علمت الصحافة بالمشكلة، وعملت على الترويج لقصة هؤلاء الطلاب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، حيث سمع شخص أجنبي يتحدث فقط اللغة الإنجليزية عن أزمة هذه المدرسة، وقرر إعادة بنائها وإصلاح النظام التعليمي فيها وجمع الطلاب والمعلمين وإعادتهم إلى مدرستهم».
- يقوم الزبون بالاتصال بالمدرسة والتواصل مع مسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية الخاصة، لاختيار فريق من الخبراء لمساعدته في بناء المدرسة الجديدة.
- في الخيال تصل رسالة من هذا الزبون لفريق الخبراء مكتوبة باللغة الإنجليزية، يتحدث فيها عن رؤيته للمدرسة الجديدة والجوانب المتعددة التي سيعملون بها، ويطلب منهم البحثَ والتحقيق فيما حدث للطلاب والمعلمين والعاملين في هذه المدرسة. في هذه الخطوة يتسنى للطلاب في العالم الواقعي فهم ومعرفة محتوى هذه الرسالة، حيث يتم العمل ضمن مجموعات لترجمة الرسالة وتحديد ما هو مطلوب منهم.
- يخرج من الخيال، ويقوم بالتحدث إلى الطلاب وإخبارهم إذا كان لديكم «تلسكوب» وتبحثون في المدينة، حيث يعيش الطلاب والمعلمون وموظفو هذه المدرسة، وبإمكانك إلقاء نظرة عميقة عليهم باستخدام هذا التلسكوب. ما سترونه هو نظرتك عن كثب إلى واحد من هؤلاء الأشخاص الذين غادروا مدرستهم؟ حاول أن تشعر وتتخيل ما يدور في أذهانهم.
- التحدث إلى الطلاب وسؤالهم عما يفكر به هؤلاء الأشخاص وما يفعلونه في هذه اللحظة، بالإضافة إلى ذلك، عندما يلامسهم المعلم عليهم أن يقولوا ما يفكر به هؤلاء الناس في تلك اللحظة.
- يطلب المعلم من الطلاب استخدام ورقة ورسم صورة ترمز إلى الشيء الذي رأوه من خلال التلسكوب، ويكتبون على ورقة موازية الجملة التي يقولونها.
- يستدعي المعلم الطلاب للجلوس بمجموعات، ويطلب من كل مجموعة أن تختار من القصص التي رأوها في التلسكوب، وأن يخلقوا لحظة مثل مشهد من الفيلم. هذا الفيلم سيشاهده الزبون في العالم المتخيل، وبالتالي يجب أن يكون باللغة الإنجليزية حتى يتمكن من فهمه.

منحهم الوقت لمناقشة المشهد وممارسته، فقد يحتاجون إلى المساعدة والدعم لعمل تأمل في المشاهد والتركيز في إنجاز الطلاب وتقدير عملهم، وهذا اقتراح لكيفية عمل ذلك في بعض المجموعات:

دعوة جميع الطلاب للتجمع حول المجموعة المؤدية للمشهد، اطلب من الصف أن يلاحظ وقوفها في مكانها الذي أنشأته، كما لو كان الفيلم قد تم إيقافُه مؤقتاً. التحدث إلى الصف: «ماذا تلاحظون؟ لا تقلق بشأن محاولة تخمين ما يحدث – فقط قل ما تراه. أثناء المناقشة، اطلب من الأشخاص في الخيال ألا يتحركوا أو يتحدثوا. لمزيد من المعلومات، تحدث مع الأشخاص في الخيال لمعرفة المزيد: «نود أن نسأل الناس في القصة ...». عندما تقوم أنت وطلاب الصف بطرح الأسئلة، تذكّر الأشخاص في الخيال بالبقاء في المشهد والإجابة على الأسئلة المطروحة فقط. عندما تكون جاهزاً، اطلب من الأشخاص في الخيال عرض الثواني الخمس القادمة من الفيلم. بمجرد الانتهاء من ذلك، اطلب منهم الاستمرار مرة أخرى والعمل مع بقية الصف لإضفاء معنى مما رأوه للتو. تكرار ذلك مع المجموعات الأخرى إذا كان هناك وقت.

الخطوة 3: إعادة بناء المدرسة

الإجراءات:

- في العالم المتخيل، يطلب المعلم في دور، وهو المالك الجديد للمدرسة، من فريق الخبراء الاجتماع والموافقة على المهام من أجل إعادة بناء المدرسة، وبناءً عليه، يلتقي بفريق الخبراء ويطلب منهم الجوانب التي سيركزون عليها للعمل على إعادة بناء المدرسة، وإعادة تسجيل الطلاب والمعلمين والموظفين، ويوجههم للتركيز على أربعة جوانب مهمة حتى يتم إعادة فتح المدرسة. ولكن لا يمكن

التواصل مع هذا الزبون (المعلمة في دور) إلا باللغة الإنجليزية، وبالتالي يتطلب الأمر التدرب مع المعلمة على اللغة التي سنستخدمها في مقابلة الزبون والتحاور معه. يخرج المعلم من العالم الخيالي، ويقسم الطلاب إلى أربع مجموعات، ويعطي كل مجموعة مهمة:

- تعمل المجموعة الأولى على تخطيط مبنى المدرسة الجديدة، وتراعي الاستفادة من كل مساحة ومكان.
- تنظر المجموعة الثانية في النُظم التعليمية المختلفة في العالم، وتختار ما يناسب النظام الذي تتبعه الوزارة، وما هي الأشياء التي يمكن تبنيها وتطويرها.
- في حين يتعين على المجموعة الثالثة تحديد ميزانية المدرسة واحتياجاتها من الموظفين، وتحديدها في ضوء جميع المسائل الإدارية من جانب القبول والتسجيل للطلاب والموظفين، وكذلك المؤهلات المطلوبة، وطرق التقدم للحصول على وظائف وتطوير الطاقم مما كان عليه في السابق.
- تعمل المجموعة الأخيرة على تحديد احتياجات الطلاب وطرق التعلم والاستراتيجيات والموارد للتعامل مع الطلاب وفقًا لأنماط التعلم المختلفة.

الخطوة 4: الترويج للمدرسة

الإجراءات:

- يتلقى الزبون مكالمة هاتفية مفادها أنه مدعوٌّ للمشاركة بمؤتمر في بلده الأم، يعرض من خلالها قصة نجاح له، فيقترح على فريق الخبراء عرض عمله معهم في هذه المدرسة، ويطلب منهم البدء بالتحضير لهذا العرض. خارج الخيال يوضح المعلم للطلاب أن سكان هذا البلد يتحدثون جميعهم باللغة الإنجليزية، وبالتالي سيكون عرضهم لأعمالهم ولقصة المدرسة باللغة الإنجليزية.

مدرسة بنات فرحات الثانوية – بيت لحم

المرجع

تايلور، تيم. (2018). **دليل المعلمين إلى دراما عباءة الخبير ... نهج في التعلم التحولي**، ترجمة: وليد السويركي – ط1، رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.

معلمون في فضاءات الفعل

ورشة تفاعلية لمربيات الأطفال باستخدام الدراما

المعلم حمدان الأغا - تربية خان يونس

قام المعلم حمدان الأغا بتصميم وتنفيذ ورشة تفاعلية لمربيات رياض الأطفال باستخدام الدراما في مديرية التربية والتعليم - خان يونس، وبالتعاون مع الإغاثة الإسلامية على مدار 10 ساعات تدريبية.

يقول الأغا: عملنا ضمن الدراما ومن خلال أنشطة ومواقف درامية كفريق من الخبراء لبناء مزرعة سيعتمد على منتوجاتها أهالي القرية، ولم نقم بالتوقيع على عقد الممول لبيع المزرعة، لأنها ببساطة أصبحت جزءاً منا.

وتقول إحدى المعلمات المشاركات: «على الرغم من أن تخصصي ليس تربية فنية، فإنني عندما شاركت في أنشطة درامية فقد أضاءت الجانب المظلم، وكشفت عن الفنانة التي بداخلي، فأصبحت للحظة مربية وفنانة».

وأضافت: إن الدراما توفر لنا إمكانية التجريب، وهي أفضل بكثير من القوالب الجاهزة التي تفرض علينا. كما أننا استخدمنا الصور الثابتة التي كانت بمثابة فرصة للتأمل، وكأن حياتنا تمر سريعة دون أن نقرأها ونتأمل فيها.

المعلمات يشاركن في بناء مخطط المزرعة من خلال الرسم.

المعلمات يشاركن في بناء مخطط المزرعة.

مبادرة «معلمات من أجل التغيير»

المعلمة سناء أبو غالية – الأردن

هي مبادرة فرديّه تطوّعية موجّهة للمعلمات بالتحديد، من خلال ورش عمل أقدّم فيها تعريفاً بالدراما: نهج عباءة الخبير، وتطبيقات عملية باستخدام استراتيجيات الدراما وكيف نوظّفها في التعليم.

سبب اختياري لهذه المبادرة «معلمات من أجل التغير»، جاء من خلال ملاحظتي لموقف صغير حصل خلال إحدى الورشات، عندما حضر ثلاثة معلمين ذكور في بداية الورشة، (معلم تربية إسلامية، وكيمياء، ولغة إنجليزية)، وانسحابهم في منتصفها، تاركين القاعة كاملة للمعلمات ولي ... هذا الموقف خلق لدي استنتاجات، من أهمها: أن المعلم لم يستطع أن يفصل بين الأدوار التي يلعبها في ذلك الوقت: دور الذكر، دور الرجل، دور المعلم... وأن المعلمات بحاجة إلى رفع الثقة بأهميتهن كمعلمات ومربيات، وحاجتهن إلى وسائل وطرق تشدهن قبل الطلبة للتعليم.

تطرقت معهم للفرق بين المسرح والدراما، وماذا نعني بالدراما التعليمية وما أهميتها في حياة الطالب، وما حاجتنا لاستخدامها كمعلمين، وأين يمكن إضافتها في المنهاج الدراسي. تعرفن على استراتيجيات المعلمة في دور وعلى الصور الثابتة، وقمنا بتطبيقها عملياً.

جانب من مشاركة المعلمات في أنشطة الدراما.

المعلمة سناء أبو غالية تقدم شرحاً حول أساسيات الدراما.

المعلمات المشاركات في مبادرة «معلمات من أجل التغيير».

كرة من العجينة تثير دهشة الأطفال

المربية تغريد موقدي – روضة الزيتونة

تساؤلات كثيرة رافقت أطفالي في المرة الأولى عندما شاهدوا كرة من العجينة أمامهم وتبين لهم أنها مصنوعة من الورق الذي يستخدمونه في الكتابة. هذا ما تقوله المربية «تغريد موقدي من روضة الزيتونة» والمنخرطة في برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة الذي ينفذه برنامج البحث والتطوير التربوي في مؤسسة عبد المحسن القطان. وتتابع قولها: وسط الدهشة والمتعة وتتبع خطوات العمل، عمل الاطفال على تشكيل هذه العجينة واستثمارها في الفنون التي رافقت تعلمهم في مشروع عباءة الخبير بعنوان «فصل الخريف».

الأطفال خلال انخراطهم في تشكيل العجينة.

الأطفال يقصون الورق لتشكيل الكرة.

الأطفال في مجموعات يعملون على تشكيل العجينة.

الأطفال يستعيدون جزءاً من طبيعتهم الأولى

فاطمة موسى - روضة زهور برهام - رام الله

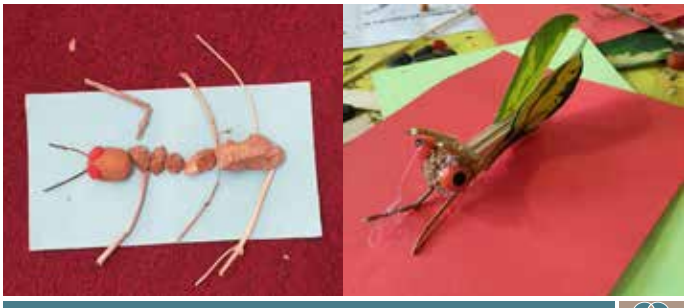
الأطفال لا يجمعون الحجارة وأعواد الخشب والأغصان فقط من الطبيعة، بل يعيدون تشكيلها لتصبح أشكالاً فنية مليئة بالألوان والمعارف الجديدة كالتعلم عن أجزاء الحشرات، وإعداد أطرافها، وأشكال عيونها، هذا ما تقوله المربية فاطمة موسى من روضة زهور برهام والمنخرطة في برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة.

وتضيف: إن الطبيعة حولنا مليئة بالكثير من المواد التي يمكن أن تتحول إلى أشكال فنية جميلة يشكلها أطفالنا بأيديهم، ويشعرون بها بالكثير من الفخر، وبخاصة في أوقات بات أطفالنا بعيدين جداً عن الاحتكاك المباشر بكل ما يحيط بهم، فهذه كانت فرصة لي ولأطفالي لكي نستعيد جزءاً من طبيعتنا الأولى.

نتعلم عبر رحلة استكشافية في الطبيعة.

نستكشف ونجمع عينات.

نختبر معاً العينات وننتج منها أشكالاً ومعاني.



نتعلم من خلال الأشكال المنتجة.

دراما الوحش وسكان القرية

روان الغوانمة – مدرسة بنات عسكر الأساسية

تعمل روان الغوانمة معلمة للغة العربية في مدرسة بنات عسكر الأساسية الثانية، وقد استخدمت المعلمة دراما الوحش وسكان القرية مع طالبات الصف الثاني الأساسي، حيث تم عرض جزء من القصة للطالبات، وبدأت الطالبات برسم الوحش كما تخيلنه وعبرت كل طالبة عنه بطريقتها الخاصة، ثم قررن بناء القرية التي يسكنَّ فيها ومكان وجود الوحش. قامت الطالبات بمهام متعددة بين رسم المكان وتحديد معالمه، وبين مجموعة أخرى تحضر نفسها لمقابلة الملك، وكيف ستقابله وما الطريقة التي سيعاملهم بها الملك. لعبت المعلمة في مرحلة ما دور الملك القاسي الظالم، الذي قابل مجموعة من السكان، ثم تطورت الدراما في مراحل نهائية إلى دراما عباءة خبير، وبناء فريق من الخبراء المساعدين لمساعدة أهل القرية في التخلص من الوحش السيئ الذي يسبب الرعب لهم.

الطالبات في دور سكان القرية، لحظة الدخول على الملك.

الطالبات يعبرن كتابياً بعد سماع قصة الوحش وسكان القرية.

المعلمة في دور الملك.

توظيف الدراما في تعليم وحدة «من ذاكرة التاريخ»

ريم الجعبة – ذكور روّاد المعرفة – القدس

ريم الجعبة معلمة اللغة العربية لصفي السابع والتاسع في مدرسة ذكور روّاد المعرفة في القدس، وهي مدربة لمجموعة من البرامج التي تعمل على تنمية قدرات المعلمين، وإحدى المعلمات الملتحقات بالمدرسة الصيفية: الدراما في سياق تعلمي للسنة الثانية، ضمن برنامج البحث والتطوير التربوي في مؤسسة عبد المحسن القطّان.

نفذت المعلمة مجموعة من مخططات الدراما التكونية وعباءة الخبير، ووظفت عباءة الخبير في تعليم وحدة «من ذاكرة التاريخ» للصف السابع، وحاولت من خلال التجربة الإجابة عن تساؤلات: ما هو دور الأجيال الحالية تجاه أملاك الغائبين؟ وكيف يمكن حل معضلة الاستيلاء عليها من قبل من لا يمتلكها؟ وما هي الصعوبات التي تعانيها مدينة القدس دون سواها في هذا المجال؟

المعلمة في دور المسن التسعيني مختار قرية لفتا قديماً.

وفي إحدى محطات التجربة، اصطحبت المعلمة طلبتها إلى قرية لفتا المهجرة، وهناك لعبت المعلمة دور مسن تسعيني أطفأت السنين نور عينيه وعاد إلى قريته المهجرة ليراها مرة أخرى بعيون الطلبة الذين كانوا في دور فريق خبراء من المرشدين في المنطقة، حيث قاموا بمجموعة من المهام التي ضخت الحياة في عروق تلك القرية مرة أخرى، حيث رسم الطلبة الخرائط، وصنعوا المشاهد، وكتبوا الرسائل، وأقاموا الطقوس، وتولوا الوصاية على القرية. وقد تم استكمال الدراما لاحقا في المدرسة، حين علم الفريق أن الشيخ بوصيته ترك لهم حرية التصرف في القرية، وحضر لهم ذلك الغريب الذي يغريهم بالمال تارة، والتهديد تارة أخرى.

كتابة لافتات والقيام بوقفات احتجاجية ضد تسريب العقارات والاستيلاء على أملاك الغائبين.

مقارنة مخططات القرية مع الواقع بناء على حديث المختار.

في تجربة درامية مع مجموعة من طلاب وطالبات منطقة شرق غزة التعليمية نفذتها المعلمة عبير المدهون نائب مدير مدرسة بنات المأمونة الإعدادية (أ)، انشغل الأطفال برسم الخريطة الجوية لقطاع غزة، وبدأوا بتحديد الأماكن والمدن وأهم المعالم الموجودة فيها.

يقول أحد الطلبة «لأول مرة أرى مدينتي بشكل مختلف، كانت المعلمة تعرض الخريطة على السبورة وكنا نحدد المعالم عليها، لكن هذه المرة أشعر أني أحلق في الجو كمن يرى الأرض من نافذة الطائرة».

عبر السياق الدرامي التخيلي جسد المشاركون الناس التي تعيش في المدينة، واختار كل طفل شخصية لأناس يعيشون هنا والآن. جسد الطلبة الشخصيات وعبروا عنها برسم بورتريهات لأطفال ونساء وكبار يقطنون المكان. انتقل الطلبة إلى مهمة أخرى تتمثل في كتابة قصص هذه الشخصيات وتطوير اللحظات الدرامية في حيواتهم. وعملوا على لعب الأدوار وإحياء هذه الوجوه والحديث معها من خلال توظيف المشاهد والأعراف الدرامية.

وعبر التطور الدراماتيكي للدراما، تم تأطير الطلبة كفريق من المصورين يبحثون في قضايا مدينتهم ويعملون على تصوير فيلم يوثق أهم القضايا المجتمعية التي تعانيها المدينة، يستمعون للقصص والحكايا، ويصنعون كاميراتهم الخاصة، ويضعون شعاراً لفريقهم ويبحثون كفرق صغيرة لاستكشاف واقع المدينة. وخلال اللعب الدرامي المنتج، كانت تدير المعلمة نقاشات وحوارات عميقة مع الطلبة لمحاكمة القيم الاجتماعية، وإعادة النظر في أدوار المتعلمين للخروج من العلب الدراسية، والتحرر نحو ربط التعلم بالحياة ليكون تعلماً ذا معنى.

الطلبة يرسمون وجوه الناس ويستقصون حكاياهم.

المعلمة تدير نقاشا مع الطلبة وتخلق مساحة للحوار في سياق أنا والآخر معاً.

الطلبة يصنعون كاميراتهم ويشكلون فرقاً بحثية.

الطلبة كمصورين يبحثون في القضايا الاجتماعية للمدينة لينتجوا فيلما عنها.

اللعب والحركة كأدوات للنمو والتعلم

فاطمة بدحة – روضة «براعم دير عمار النموذجية»

تقول المربية فاطمة بدحة من روضة «براعم دير عمار النموذجية»، والمنخرطة في برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة: إن ورشة «اللعب والحركة كأدوات للنمو والتعلم»، قد أضافت الكثير لي كمعلمة، فقد أغنت أدواتي وجعلتني أستثمر وقت الفراغ في الصف مع أطفالي بشكل مليء بالمتعة والتجربة، فالألعاب لم تنمِّ فقط مهارات أطفالي الجسدية، بل انعكس ذلك على مهاراتهم الذهنية والإجتماعية. فالتحضير للعبة حركية لا يتطلب من المربية سوى القليل من التخطيط والفطنة في استثمار أدوات من البيئة المحيطة، وهذا ما حدث معي ومع أطفالي في الروضة.

نلعب ونتعلم قواعد اللعب.

نلعب ونطور مهارات جماعية اجتماعية.

نلعب ونطور مهارات جسدية فردية.

نلعب ونطور قدرة التناغم معاً.

الأطفال خلال مشاركتهم في إحدى الألعاب الحركية.

أطفال يلعبون في قلب الثقافة:
الطفل .. لاعباً ومتنبئاً
مقدمة لاثنتي عشرة تجربة تطبيقية في تعليم الأطفال

مالك الريماوي

مدخل

هذه مقدمة في التعليم؛ تعليم في رياض الأطفال في فلسطين، أطفال أعمارهم بين 4-6 سنوات، ضمن منهجية نتبناها منذ سنوات،[1] ندرب المعلمات على توظيفها في غرفة الصف مع الأطفال على شكل مشروع تعلمي يرتكز على دراما عباءة الخبير،[2] ونعتمد في تطبيقه واختبار فعاليته على تجارب تجريها المعلمات المشاركات يتم تخطيطها ضمن المشروع وبطريقة ممنهجة لأجل غايتين هما: تطوير أشكال تعليم وتعلم تناسب الأطفال من خلال تطوير قدراتهم ضمن غايات التعليم الكبرى (خلق إنسانيتهم) - هذه هي الأولى. أما الثانية، فهي اختبار أشكال للتطوير المهني والذاتي للمعلمات لترسيخ استراتيجيات برنامج فعال في التكون المهني والذاتي للمعلمين في فلسطين.

وبما أن هذا التعليم يضع الطفل في مركزه، فإنه لا ينطلق من سؤال ما الذي لا يملكه الأطفال؟ بل ينطلق من السؤال النقيض ما الذي لدى الأطفال ويمكن أن نبدأ منه ونبني عليه؟ وهذا ليس مجرد قلبٍ للسؤال، ولا مجرد انحياز للامتلاء على حساب النقص والفراغ، بل هو التعليم الذي لا يرى فراغ الأطفال أو نقصهم، ويسعى إلى حشوه، بل التعليم الذي يرى إنسانيتهم ويسعى إلى تمكينهم من أدوات الثقافة التي تساعدهم في فهم العالم وبناء إنسانيتهم فيه.

في الإجابة عن سؤال ما الذي لدى الأطفال ويمكن للتعليم أن يبدأ منه؟ تحضر سلسلة ليست هي مجرد كلمات، بل هي سلسلة القدرات والإمكانات: الشغف والرغبة في المعرفة، الاستكشاف ومحاولة الفهم، اللعب والبحث عن دور، الرسم والقص ومحاولة فهم العالم وتمثيل المعنى فيه. في هذه القدرات الأربع، تكمن مستويات الثقافة ومحاورها: محور المعرفة والبحث عنها ومعالجتها، محور الفعل بوصفه الوحدة البنائية للنشاط الاجتماعي، محور الدور باعتباره صلة الفرد بالمجتمع، محور التمثيل (الرسم والقصة) بوصفه طرق امتلاك العالم وإنتاج المعاني فيه.

إن التعليم في استناده إلى خصائص الأطفال الأربع التي ذكرت، يتموضع ضمن التوجهات الثقافية للتربية التي ترى أن «نشاط الحياة هو الذي يكمن وراء الوعي»، وأن الثقافة هي السياق الأساسي لتشكل العقل الإنساني، وأن العقل الإنساني وعمله هو «تشييد تطوري تاريخي اجتماعي. فكما يرى برونر (1999) «إن وجود العقل الإنساني لم يكن ممكناً من دون الثقافة»،[3] ما يعني أن طبيعة الإنسان وطبيعة العقل الإنساني هي من طبيعة الثقافة.

وفي ضوء توجهات النظرية الثقافية التي ترى أن التعليم ليس تمكين الأطفال من المعارف والمهارات الأساسية فقط، ولا تعليمهم ما في الكتب، بل إنه «التدخل» المخطط لخلق سياقات تمكّن الأطفال من النمو؛ النمو كبشر يستخدمون الأدوات الثقافية التي تمكنهم من خلق أنفسهم أولاً، ومن السكن في العالم ثانياً، عبر إعادة إنتاجه كبيت. فالسكن في العالم ليس مجرد الإقامة فيه، بل هو الإقامة فيه والفاعلية اتجاهه معاً، حيث لا وجود لإحداهما دون الأخرى، ما يعني تشابك مفهوم الوجود مع مفهوم الدور والمسؤولية

والتبادلية؛ التبادلية مع الآخرين ومع العالم نفسه.

وهذا التعليم الذي نقصده هو تعليم «نلتقط صوره عبر رصده في الميدان»، وهو يحدث من خلال قراءة مجموعة التجارب التي تم تصميمها، لتعليم الأطفال؛ تعليم «يطور وينمي»، تعليم يعمل على تمكين الأطفال من خلق ذواتهم، كبشر، كأناس، عبر إدخالهم في الثقافة.

من الأطفال إلى الثقافة

إذا كان الطفل بالنسبة لهذا التعليم هو نقطة البدء وأول النظرية، فإن الثقافة هي غايته ومنتهاه، فهي توفر له التعريف والسياق، فمفهوم التعليم في أبسط تعريفاته هو النشاط الإنساني المنظم لإدخال الأطفال في الثقافة؛ ذلك الإدخال الذي يتضمن فاعلية الأطفال في استدخالها عبر استيعاب الخبرة الإنسانية التي شكلها البشر عبر سيرورة تاريخية هي سيرورة تحولهم إلى بشر فاعلين، ما يعنى أن هذا التعليم ليس سوى التكوين الثقافي للأطفال عبر تمكينهم من الثقافة ومن القصة الإنسانية الكامنة فيها.

ومن منطلق أن التعليم عملية اتصال وتواصل من جهة، وعملية بناء ثقافي تاريخي من جهة أخرى، يمكننا الجمع بين تعريف الثقافة بوصفها مجموعة الخبرات المخزنة في الأدوات والمنتجات التي تشكلت تاريخياً في أثناء تفاعل البشر مع محيطهم الطبيعي والاجتماعي في سياق تطورهم كبشر، أي إنها نتاج لعملية الأنسنة وتعبير عنها، وبين المفهوم التواصلي للثقافة الذي يرى أن الثقافة هي كل ما يلزم، لكي نكون أعضاء في الجماعة البشرية، «فالثقافة هي كل ما عليك معرفته لكي تكون عضواً» في جماعة، تلك العضوية التي تعني الدور والهوية معاً».

فكما يرى (وارد غودناف)، «فأن تكون إنساناً يعني أن تمتلك كل ما يلزمك لكي تكون عضواً»،[4] ما يعني أن على التعليم تمكين الأطفال من الثقافة، عبر إدخالهم فيها، لكي يتمكنوا من استدخالها الاستدخال الثقافي الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء، تلك العضوية التي عرفها (راي بيردوستيل) بالقدرة على التنبؤ «أن تكون عضواً يعني أن تكون شخصاً متنبئاً، أن تكون قادراً على التنبؤ، ما يجعل القدرة على التنبؤ أساساً لكل عمليات العيش والتواصل والإنتاج والإبداع الاجتماعي، ويجعل الثقافة هي ما يلزم الفرد لكي يكون متنبئاً؛ أي إنساناً وعضواً معاً. فأن تتعلم، يعني أن تتعلم فن التنبؤ، وأن تتنبأ يعني أن تتعلم فن الكينونة والعيش معاً، هذه غاية التعليم والتعلم الذي نقصده، تعليم الأطفال (الحياة) ليس إعدادهم لحياة قادمة، بل تعميق معايشتهم للحياة وتطويرها وهي تحدث لكي يحيوا وينموا معاً، فيكون نموهم وتعلمهم الوجه الآخر لحياتهم، وليس بديلاً عنها.

تمثل هذه المقالة مقدمة لهذه التجارب، تجارب تشكل محاولات تجريبية على هذا الشكل من التعليم بغية تأصيله معرفياً، من خلال كشف الأسس النظرية التي تمثل منطلقات لهذا الشكل التعلمي الذي ينطلق من الأطفال ويعمل على تمكينهم من الثقافة ومن أدواتها.

وتحاول أيضاً الإشارة إلى الطرق المنهجية والاستراتيجيات الموظفة في هذا التعليم، والممكنات الكامنة في سياقاته، من خلال التساؤل حول «دلالات هذا التعليم»، بقصد الفهم والتطوير.

تساؤلات يمكن أن تصاغ لتسأل (عن) علاقة هذا التعليم بالأطفال وبالثقافة؛ أي عن الخصائص والممكنات والقدرات الخاصة بالأطفال، كيف يوظف هذا التعليم خصائص الأطفال وممكناتهم في تحقيق نموهم وتكوين قدراتهم؟

ويسأل عن علاقة هذا التعليم بالثقافة، أي عن السياقات والأدوات الثقافية، كيف يوظف هذا التعليم السياقات وما فيها من منتجات وأدوات ثقافية وعمليات وتفاعلات اجتماعية في تحقيق تعلم الأطفال ونموهم؟

التعليم والسياق والأطفال

في التجارب الاثنتي عشرة التي نقدمها هنا والمبنية ضمن منهجية التعليم الموصوفة في هذه المقدمة، التي صممت لتعليم الأطفال في الروضة ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة، التجارب كلها تبنى على أن الأطفال هم الاعتبار الأول، حيث لا تكتفي بتحديد موضوع التعلم، بل تبدأ من «كيفية» خلق صلة الأطفال فيه، أي الإمساك بالموضوع من زاوية نظر الأطفال واهتماهم، ولذلك تم اختيار الطائرة كسياق لتعليم موضوعات السلوك والنظام والغذاء، وتم اختيار القصة وقرية الخياطين للتعليم عن المهن وأدواتها وأهميتها، وتم اختيار الفضاء وكوكب

متخيل لتعليم الأطفال عن فلسطين كخريطة وبيت؛ أي كجغرافيا وقيم وطنية.

تعليم يبدأ من الطائرة. لماذا من الطائرة؟ لأنها تشغل تفكير الأطفال، ولأنهم لا يعرفونها بل يتخيلونها، الأطفال طلبوا (نريد أن نسافر في الطائرة)، المعلمة لا تلبي رغبة الأطفال فحسب، بل توظف شغفهم بالسفر لتجعل من الطائرة سفراً لرغبات الأطفال ولمواد المنهاج والثقافة معاً، تسافر المعلمة معهم في رحلة الخيال والرغبة ليسافروا معها في عالم الثقافة والمنهاج والقيم.

ثمة مدخل آخر هو العملاق. لماذا العملاق؟ لأنه يلائم شغفهم بالكائنات الغريبة، ولأنه القصة التي تشكل الحياة في صيغتها الأكثر جذباً وبناء للخبرة والمعنى معاً، لكنها أيضاً نوع من خلق اللغة المشتركة مع الأطفال أو البحث عنها، فلا يمكن إثارة اهتمامهم دون لغة مشتركة، لذلك جاء العملاق ومعطفه «كانت البداية من سؤال وجّهته المعلمة للأطفال عن المهنة التي يمارسها والداهم، ولكن ...، الأطفال لم يدركوا دلالة كلمة «مهنة»، ولم يعرفوا ماذا تعني، ما جعل المعلمة تدرك أن عليها الانطلاق من شيء آخر يعرفه الأطفال.

فبدأت المعلمة تحكي للأطفال قصة قرية الخياطين، تلك القصة التي لن تصبح سرداً متواصلاً، بل مشروع عمل يتضمن مهمة الفهم عبر البناء. ولنفهم ما الذي يحدث في قرية الخياطين، علينا أن نبني القرية والمهمة والناس، والنشاط وحده من يحدد نوعية التعلم، «فالمفتاح إلى مورفولوجية (بنية) الوعي يكمن في مورفولوجية النشاط»،[5] وهو أيضاً سياق للتعلم، حيث المعلمة تقود النشاط بتوجيه من غايات تعليم الأطفال المعارف والمهارات والقيم، لذلك تتبنى الأسئلة حول ماذا يعني ذلك؟ للتفكير في الدلالة، وكيف يمكن عمل ذلك؟ لاقتراح الحلول وتوظيف المهارات، وأخيراً ماذا ينتج عن هذا الفعل أو الشرط. إنه بناء الإحساس بالتبعات، أي تطوير قدرة الأطفال على التنبؤ.

ومع أن التعليم ضمن منهجية عباءة الخبير يقوم على توظيف الدراما كشكل فني، حيث يقوم على لعب الدور لتحقيق مهمة ضمن سياق يغذيه التوتر، فإنه يتحقق من خلال لعب الأطفال دور فريق مسؤول يحقق قيماً اجتماعيةً مثل قيم التشارك والعمل والتفكير معاً كفريق، وقبول التفويض الاجتماعي للقيام بمهمة، وتحمل المسؤولية اتجاه زبون يوكل للطلاب المهمة التي سيقومون بها عبر الدور، ومع ذلك فهو تعليم يراعي المنهاج ويعبره بشكل بيني، أي بين المناهج المختلفة من خلال تعلم تكاملي عبر منهاجي.

فكل المشروعات تبدأ من غايات منهاجية، وتبنى لتعليم الأطفال أساسيات التفكير والحوار، عبر التحدث والتحادث، عبر بناء الرأي والمنظور ومحاورة منظورات أخرى، وكذلك تعليم أساسيات القراءة والكتابة والتمثيل بأشكاله الثلاثة (الجسدي، والأيقوني، والرمزي) وامتلاك المعلومات والمعارف الأساسية حول الفصول، وأجزاء الجسم، والأسرة، والمهن، والغذاء، والصحة، والحيوانات، والطبيعة، لكن ما يحدث هو تعليم هذه المواد والمهارات داخل سياقات، والسياق هنا يضاف إلى التعلم لكونه سياقاً يبنى لغايات تعليمية، وضمن مهام تعلمية؛ «فالطلاب من يرسمون الطائرة وشكلها وأجزاءها أو الغابة وحيواناتها ...) ويضيف أيضاً إلى التعلم لأنه يضع التعلم في قلب خبرة إنسانية خاصة هي الخبرة الخاصة بالسياق، فالتعلم

داخل طائرة لا يعني فقط تعلم خبرة الاستقبال والضيافة وقواعد السلامة ومواعيد الوجبات فحسب، بل ثمة خبرة خاصة جداً هي العمل في سياق لا مجال فيه للخطأ، لأنه سياق لا يقبل الخطأ، فهو سياق للدقة والحذر، وكذلك سياق الفضاء والغابة، حيث كل سياق فيه خبرته الخاصة.

فالتعليم ضمن هذا التوجه، هو القدرة المنظمة على خلق سياقات تمكن الأطفال من التعرف على الثقافة واستكشاف مصادرها وأدواتها لتطوير قدراتهم في التمثيل؛ تمثيل السياقات وجلب العالم لغرفة الصف، فالطلاب والمعلمة يحضرون الفضاء إلى غرفة الصف بتحضير أداة السفر إليه عبر تشكيل مركبة فضاء بالأدوات، أو تشكيل الغابة بالأوراق والصور والألوان، أو بالأجساد أو بالأغراض وجغرافيا الصف. وهذا يمثل نوعاً من البناء، وهو أيضاً نوع من فهم، وقدرة على التنبؤ والتخيل في الوقت نفسه «إن عملية تمثيل ليست هي عملية إعادة بناء فحسب، بل هي عملية خلق».[6]

وكل سياق هو تطوير وبناء للقدرة على التنبؤ، ما هو السياق؟ ما شكله؟ ماذا يتضمن؟ أي لون نعطيه؟ ماذا يعني وجود ذلك بجوار ذاك؟ كل هذه المعطيات وما يرتبط بها من تبعات هي تطوير لقدرة الطلاب على التنبؤ وبناء هوياتهم البشرية، بوصفهم أناس متنبئين، أن تكون متنبئاً يعني أنك عضو في الجماعة، ولكي تكون عضواً متنبئاً تحتاج إلى الثقافة، لذلك يمثل هذا التعليم امتلاكاً للثقافة ولكيفية توظيف أدواتها في التنبؤ، التنبؤ الذي يمكّنهم من أن يكونوا بشراً.

إن التأسيس للبداية الجاذبة؛ سواء أكانت قصة، أم صورة، أم مقطعاً من فيلم، أم لعب دور من قبل المعلمة، ثم الدخول إلى الموضوع بطريقة تخلق الصلة بين الأطفال وموضوع التعلم؛ تلك الصلة التي قد تكون الهدية أو سانتا كلوز، أو شخصية رحال يحمل كيساً ويوزع الرسائل والقصص، أو عملاق يبكي في كهفه ... ثم بناء سياق ثقافي محدد يتضمن خبرة خاصة، خبرة الرحالة في جمع القصص، خبرة سانتا كلوز في خلق السعادة للآخرين، أو خبرة رجال الفضاء في استكشاف المجهول، خبرة الحرص والحذر عند حراس الغابة ... إن هذا البناء الثلاثي للجذب والموضوع والسياق، يضمن بناء القاعدة الأولية للتعليم من خلال بناء موضوع التعلم، وكشف المعنى الخاص فيه، وتأسيس السياق لوضع التعلم في داخل البنية الثقافية الاجتماعية، وأخيراً توفير جذب الطلاب واهتمامهم كمستوى أول من مستويات الانخراط.

دائرة التعلم وبنيته التطورية

أن يبدأ التعلم من تتبع آثار (الخبز المختفي) ... أصوات بكاء في كهف (أسئلة تتوالد) لدى الأطفال، أسئلة تقود رغبتهم في الاستكشاف، الاستكشاف الذي يبدأ على شكل قصة (قصة يقودها الفضول) لكنه ليس (الفضول الذي يقتل القطة) بل هو الفضول الذي يتحول إلى معنى اجتماعي، الأطفال يكتشفون الآخر، آخر يسكن في الكهف، آخر مختلف، وكهف مخيف لكن هذا الآخر حزين ... هنا يتحول الفضول إلى مسؤولية، وينتقل التعلم من المنهاج إلى المجتمع، وينتقل الأطفال من اللعب في القصة إلى الحياة، حيث ينتقل مركز التعلم من القصة المتخيلة إلى (القصة المتولدة في قلب الطفل)، تعلم ينطلق من قلب الأطفال، هو تعلم ينقل الأطفال إلى قلب العالم، الأطفال يعودون هم وتعلمهم إلى العالم بوصفه بيتنا؛ تعلم ينتقل من اللعب في أدوات اللعب، إلى اللعب في أدوات الثقافة.

الأطفال يرسمون القرية، القرية (السياق) يتشاركون مع المعلمة في تضفير السياق، يتخيلون قرية ويرسمون، المعلمة تضيف بالتساؤل: من أين يأتي الخبز الذي يأكلونه؟ يأتي من المخبز، المعلمة ترسم شارعاً هو شارع الخياطين، الأطفال يشاهدون ... الفعل ومنتجه معاً (معلمة ترسم وشارع يرسم)، يسمعون الاسم (شارع الخياطين) إضافة اسم إلى مهنة كانت قبل قليل غير معروفة ولا معرفة الآن هي اسم لشارع، وجزء من قصة ومدخل للتخيل: ما معنى خياطين؟ ولماذا يسمى الشارع بشارع الخياطين؟ هذا سؤال مختلف كثيراً عن سؤال ما مهنة والديك؟ هنا السؤال يحضر في سياقه مجسداً ضمن لوحة رسم وقصة هما من الإنتاج التشاركي للأطفال والمعلمة، إذن هي تعلمهم وقصتهم معاً، القصة التي صارت مشروعاً محملاً بانجذاب الأطفال واهتمامهم وتوقعاتهم التي تتحول خلال سير المشروع تعلمياً إلى تحديات وتنبؤات تطور قدراتهم في التفكير والتنبؤ معاً.

هو تضافر الفعل (فعل المعلمة وفعل الأطفال) وهو تكامل الفعل عبر تداخل أشكاله (سرد، تخيل، حديث معاً، نقاش، رسم، تشكيل، مشاهدة/أسئلة، رسم فردي، ملاحظة/ استكشاف، سرد مرة أخرى ...) هو تفاوض فردي فردي، جماعي، تخيل فردي وآخر مشترك ... تحاور، استعمال ما أنتجته الإنسانية (مصادر متعددة وأشكال فعل متعدد) هو سياق قوي للتعلم، التعلم هو بناء معانٍ، والمعاني تبنى من خلال التحاور الذاتي ثم الاجتماعي ليعود مذوتاً على شكل تحاور اجتماعي.

يسترشد هذا الشكل من التعليم بالنظرية الثقافية التاريخية وما تطور خلالها من أدوات مثل نظرية النشاط، وفكرة تصعيب النشاط عبر خلق فجوة في مساره المعتاد، ثم التجسير لخلق سطح (للتحدي والتمكين) يحدث عليه نمو الطفل وتطوره، في هذا الشكل من التعليم يندمج الطلاب في النشاط، الطلاب يصممون الطائرة ويضعون قائمة القواعد التي تضمن راحة المسافرين وأمانهم، يحضرون وجبات صحية لذيذة ... يقومون بعشرات المهام التي تحقق تعلمهم، ولكنه تعلم ضمن منطقة نموهم ومنطقه الخطي، لكن في لحظة ما تقوم المعلمة بالتأسيس لدخول الأطفال إلى منطقة جديدة (الطلاب في دور فريق الطائرة) بعد أن حضّروا كل ما يلزم الرحلة حتى علم الدولة التي ينتمون إليها (دولة فلسطين).

الأطفال في الخيال يتخذون مقاعدهم، يزاولون مهامهم والطائرة تحلق، حينها تحلق المعلمة في التعليم نفسه وترفع مستواه إلى منطقة جديدة هي أعلى من منطقة نمو الأطفال: لدينا على متن طائرتنا امرأة في حالة ولادة ... الأطفال ينتقلون من مسؤولين عن راحة المسافرين وتقديم الطعام والمشروب لهم، إلى مسؤولية أكبر عن حياتهم (هنا لحظة جديدة – إنها الولادة) ولادة متخيلة على متن الطائرة، وولادة فرص تعلم أكثر خصباً وعمقاً في الصف، كيف نتصرف حينما تباغتنا عملية ولادة ونحن في رحلة سفر؟ كيف نتصرف عندما نفاجأ بفرصة وميلاد يقطع مسار حياتنا العادية؟ الأطفال يكبرون إلى مستوى التحدي، ويقترحون إيقاف الرحلة وهبوط الطائرة، لتيسير الولادة ومنح فرصة ميلاد شيء جديد.

هنا يصل التعليم لحظة يكون فيها الأطفال على حدود منطقة نموهم، هم يلعبون، نريد السفر، نصمم طائرة هي طائرتنا، نحضر الكراسي والوجبات والعصائر. الطلاب يلعبون داخل مهمة، نسافر، السفر هو خيال الأطفال، الأطفال يسافرون داخل خيالهم، أو يتخيلون أنفسهم مسافرين، هنا تضيف المعلمة (تحدياً جديداً) امرأة تلد على الطائرة، لحظة الانتقال من حالة اللعب داخل المهمة إلى مهمة جديدة (مهمة إنقاذ الحياة) ماذا نفعل عندما تتعرض الحياة للخطر؟ الجواب بالنسبة للأطفال واضح هو طبقاً لبراءتهم الجذرية نفعل أي شيء لإنقاذ الآخرين، وبخاصة إذا كانوا أطفالاً صغاراً، أو في حالة الميلاد، هو لعب، لكنه لعب في قلب الثقافة، لعب بمقولات الحياة والخطر والموت، لعب بمفاهيم السفر والمتعة والعمل، ومقابلها ضرورات البقاء على قيد الحياة، الميلاد والموت، ودلالة الحياة بينهما.

التعليم يصل ذروته عندما ينتقل مسار التعلم من التحدي (الذي مثل تصعيباً أو إخلالاً في منطق النشاط) إلى ما يسمى المعضلة، معضلة التعلم ومعضلة المشروع التي تشكل ذروة مسار التعلم وقمته، هنا تقول المعلمة: أردنا أن نهبط ولكن البلد التي نحن فوق أرضها لا تعترف ببلدنا فلسطين، وتطلب منا إنزال العلم الفلسطيني عن الطائرة مقابل السماح لنا بالهبوط.

في التحدي الأول قرر الطلاب التضحية بالرحلة والسفر لأجل الطفل وميلاده حياً، وهذا تعلم وتعبير عن إحساسهم

بالجدية والمسؤولية، ونقل للمشروع من اللعب لأجل اللعب إلى اللعب لأجل الثقافة، فهذا تصرف ثقافي، لكن الآن المعضلة شكلت إضافة تحد إلى التحدي، كيف نتصرف الآن عندما أصبح علينا أن نختار بين المولود أو الوطن، هنا الخيار أكثر صعوبة، والتحدي في قمته، والتعلم في قمته أيضاً، كيف نتصرف حينما نكون في موقف علينا أن نختار بين خيارين كلاهما مهم.

الأطفال يلعبون في الثقافة ويستعملون أدواتها؛ أي المفاهيم وطرق التفكير والمعايير، يعملون على تخيل كل الخيارات وتبعات كل خيار، ماذا يعني أن نهبط ونتخلى عن العلم؟ وماذا يعني أن نستمر ويموت الجنين؟ هنا يتعلم الطلاب، ليس الثقافة وقيمها وأدواتها، بل يستعلمون الثقافة وأدواتها في لعبة جديدة هي لعبة التخيل والتنبؤ وبناء الاستجابة التي تناسب أكثر الاستجابة المتخيل حدوثها، هو إذن تنبؤ مزدوج واستجابات مضاعفة.

الطلاب يتحدثون مع أنفسهم، يختبرون القرارات وتبعات كل قرار، كل منهم يحدث نفسه كأنما يود أن يفهم ثم يتحدثون معاً في سياق صناعة القرار، يتحدثون مع المعلمة (المعلمة كشخص بالغ توفر لهم الدعم والإسناد المعرفي) من خلال الرسم، أو السؤال، أو الملاحظة، أو قصة، أو أي طريقة تفتح تفكيرهم على مسار مختلف في التفكير، فجأة يكتشف الأطفال أن السؤال ليس هو هل نضحي بالعلم أم بالطفل؟ بل إن السؤال الحقيقي هو كيف نحافظ عليهما معاً.

إن النقلة من السؤال الأول إلى السؤال الثاني هي مدخل الطلاب لتعلم مختلف ومدخل لمسار نمو إلى منطقة مختلفة هي المنطقة التي أطلق عليها فيغوتسكي منطقة النمو المجاور، وهي المنطقة التي لا يمكن للأطفال الوصول إليها، إلا عبر عملية نمو تنقلهم بشكل مقصود من منطقة نموهم الراهنة إلى منطقة نموهم المقبلة، أو القريبة، وذلك من خلال بناء المهمة وإنجازها بمساعدة آخرين (بين العقول) ثم تطوير الأداء ليقوم بها الطفل بمفرده، أي انتقالها من «بين العقول إلى داخل العقل».

النشاط المرشد ومنطقة النمو المجاورة

إن هذا التصور لهذا الشكل من التعليم، والمبني على شكل مخطط مهام عمل ونشاط بشكل مرن ومنظم، يبدأ من تقديم موضوع التعلم وصلة الأطفال به، ليضع الموضوع في السياق الملائم عبر قيام الأطفال بخلقه وتجسيده بالرسم والجسد والأدوات والصور، ثم يتحولون إلى فريق يحقق مهمة فوضهم بها زبون اجتماعي، يضعون مخططهم ويصممون أدواتهم، يتدربون على القيام بالمهمة، ثم تواجههم تحديات ومعضلات تفرض عليهم النمو، تحديات لا يمكن حلها إلا إذا تجاوز الطفل عمره وقدراته الحالية. في هذه اللحظة تنتقل المعضلة من كونها معضلة خارجية إلى معضلة ذاتية، أي من سؤال ما هو حل المعضلة، إلى كيف أنمو كي أحلها، لحظة تحولها من مأزق معرفي أو عملي إلى «معضلة نمو وتعلم». هنا تعود المعلمة إلى القيام بدور القيادة، ليس لأجل قيادة التعليم، بل قيادة الطفل إلى نموه الجديد، عبر توفير جسور نمو وسقالات دعم معرفي وثقافي تساعدهم من (حل المأزق، وتحقيق نموهم القريب معاً) تلك العملية التي تستند إلى مسار ممنهج للتعليم يتبع مبادئ النظرية الثقافية التاريخية الاجتماعية في بناء التعليم من خلال:

- قيام المعلمة بهيكلة التعليم وبنائه في بنية مخططة، عبر

تحضير السياق والأدوات ومصادر الخبرة والعروض والإيحاءات ... (المعلم في دور القيادة).

- مرحلة العرض والتقدم: صعود الطفل إلى منصة النشاط ليأخذ دور من يقدم العرض، مرحلة يتحدث فيها المتعلم مع نفسه خلال المهمة تكسبه فهماً أعمق للمهمة وسيطرة نسبية ومحاولات للقيام بالمهمة وحده (مرحلة التحدث مع الذات ومعالجة التحدي ضمن ممكناته).
- المشاركة الموجهة أو الداعمة: تشارك الطفل في أنشطة معينة ثقافياً مع آخرين مزودين بالمعرفة يقدمون الدعم والتوجيه والتنظيم للنمو المعرفي للأطفال (الأقران أو المعلمة) ما يسهم في بناء (معابر وجسور) بين ما يعرفه الطفل وبين المعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها.
- إعادة الاختراع: حيث يقوم الطفل بإعادة اختراع الفعل الثقافي (الذي استرشد بالمشاركة في إنجازه) على شكل اختراع ذاتي بنائي للمعرفة المطورة ثقافياً، حيث تنتقل عملية النمو إلى (منطقة النمو المجاور) ويتحول مركزها من (عملية بين العقول) إلى داخل العقل.[7]

وهذا ما يتحقق في المشروعات شيء يبدأ من السياق والثقافة (حيث لا نمو ولا معنى في الفراغ) وينمو في مسار مخطط بنمو استعمال الأطفال لأدوات الثقافة المادية والرمزية، وفي مقدمتها اللغة. يتعلم الأطفال معارف ومهارات متعددة أهمها فنون التفكير والعيش والعمل معاً، التي ترتبط كلها بالقدرة على تخيل التبعات وبناء التنبؤات، تعلم يصل نقطة التحول النوعي حين ولادة المعضلة (امرأة في حالة الولادة) هي في قصة الدراما فرصة لميلاد طفل جديد، لكنها في غرفة الصف فرصة الأطفال لاستكشاف العالم في لحظة فريدة، لحظة فيها فرصة ميلاد شيء ثمين، وهي نفسها لحظة فقد، هي فرصة الأطفال لفهم العالم في أكثر لحظاته خطورة وتأزماً لحظة لتعلم (مفاهيم العالم والوطن والإنسان، والسياسة والظلم والعدالة والإصرار والمواجهة) لا بد من الهبوط لتحدث الولادة، لكن ثمن الهبوط هو التخلي عن العلَم ... كيف نتمسك بالعلَم دون أن نضحي بالولادة، كيف نحفظ الوطن دون أن نبدد فرصة ميلاد المستقبل ... إذن لتحدث الولادة على متن الطائرة، كان هذا خيار الأطفال وقرارهم، لتحدث الولادة على الطائرة، ولنكن قادرين على تحمل تبعات حدوثها.

إذن، لكي تحدث الولادة علينا أن نملك القدرة على التنبؤ بحدوثها، ونستعد لتبعات هذا الحدوث. هذا الوعي الجديد الذي استكشفه الأطفال ليكون درساً لهم ولنا، وهو أن الولادة التي تحققت على طائرتهم المتخيلة حملت معها ميلاد وعي جديد، وتنبؤاً جديداً، وتعليماً مختلفاً.

برنامج البحث والتطوير التربوي

الهوامش

[1] برنامج في التكون المهني لمربيات الطفولة في مؤسسة عبد المحسن القطان، هو برنامج مختص في تدريب وتكوين مربيات الطفولة المبكرة، مبني على توجهات النظرية الثقافية التاريخية الاجتماعية من جهة، ويقوم على توظيف نهج دراما عباءة الخبير والتعلم بالمشروع وتوظيف الفنون في التعليم من جهة أخرى، ويتم تكوين المعلمات من خلال استراتيجيات التكون المهني الحديث عبر الممارسة والتأمل وإعادة الخبرة في أشكال تمثيل متعددة.

[2] عباءة الخبير هي نهج تعلمي يوظف الشكل الدرامي ولعب الأدوار لتعليم الأطفال مواد منهاجية وقيماً ومهارات حياتية، من خلال شكل المشروع المكون من عناصر بنيوية مثل الفريق المسؤول والمهمة والسياق والزبون والتفويض والمنتج.

[3] **جيروم برونر. ثقافة التربية وعلم النفس الثقافي دراسات تربوية**، ترجمة: ملكة أبيض، دمشق: وزارة الثقافة السورية، 1999، 56.

[4] ورد عند: أيف وينكين. 2018. **أنثروبولوجيا التواصل من النظرية إلى ميدان البحث**، ترجمة: خالد عمراني، المنامة: هيئة البحرين للثقافة والآثار، 12.

[5] حسب نظرية النشاط عند ليونتيف، ورد في مشكلات التعليم المطور: خبرة دراسة نظرية وتجريبية نفسية، ف.ف. دافيدوف؛ ترجمة: بدر الدين عامود. منشورات وزارة الثقافة، 2003، ص 172.

[6] فرانك موراندي. **مدخل إلى علم التربية**، ترجمة: سمر محمد سعد، بيروت: دار الكتاب العربي، 2014، 103.

[7] دابي نابوزوكا وجانيت إمبسون. (2013). **الثقافة والنمو النفسي**، ترجمة: ليلى كرم الدين، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 282.

في المتحف «تجربة التعلم المندفع بالرغبة والتحدي»

أريج أبو الظاهر

المشروع في صورة

أطفال منخرطون في بناء متحف لحفظ المقتنيات التراثية، يوكل إليهم رجل عجوز مسؤولية الحفاظ على صندوق مملوء بالمقتنيات القديمة وحمايته، تصلهم رسالة من ابن ذلك الرجل العجوز يعرب فيها عن رغبته في استرداد الصندوق الذي تركه والده لديهم. هذا هو المشروع التعليمي الذي بني على منهجية عباءة الخبير وطبّق في روضة الأكاديمية العربية للتعليم الحديث في بلدة سردا شمال رام الله، من قبل المربية أريج يوسف أبو ظاهر المنخرطة في برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة، في مؤسسة عبد المحسن القطان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

بدأت المعلمة المشروع مع الأطفال بعرض فيديو قصير يحتوي على صور مختلفة لأدوات تراثية قديمة جداً، فكانت نظرات الأطفال مليئة بالاستغراب وعدم فهم ما يشاهدون، وبدا عليهم وكأنهم يشاهدون شيئاً مجهولاً تقع أعينهم عليه للمرة الأولى.

تقول المعلمة: التقطت دفتري وكتبت فيه للمرة الأولى «هذه اللحظة ملأتني بقلق وتوتر كبيرين، وأثارت لدي تساؤلات عدة، فإذا كانوا لا يعرفون أي شيء مما عرضته عليهم، فكيف سأستمر معهم إذاً؟ هل سأنجح بمهمتي أم لا؟ هل ما أقدمه لهم كمادة تعليمية لا يتناسب فعلاً مع مرحلتهم العمرية واهتماماتهم؟ هل كانت مديرة المدرسة محقة عندما قالت لي إن هذا الموضوع كبير جداً على عمر هؤلاء الأطفال، ولن يتعلموا الكثير من خلاله؟ أتذكر أنني عندما ناقشتها بذلك أكدت لها بأنهم سيتعلمون الكثير الكثير وسيبهروننا بعقولهم، وعندها قررت المتابعة مدفوعة برغبة التحدي. طمأنت نفسي وأطفالي الذين لم يتوقفوا عن السؤال عما شاهدوه، قلت لهم سنتعلم معاً، وسنفهم أكثر كلما تقدمنا في العمل، وطلبت منهم مساعدتي لأكمل ما خططت له».

انتقلت المعلمة مع الأطفال للمهمة التالية، فقامت بعرض مجموعة من الصور الورقية لإيضاح مفهوم الأدوات التراثية وتبسيطه، فظهرت من خلالها أدوات مثل (صينية القش، الفانوس، القمباز، المنجل، عصا كبار السن، طابون النار، زير الماء، أقواس تراثية، بيت قديم، الطاحونة، دلة القوة، الهاون).

بعد الانتهاء من عرض الصور، بدأ الأطفال يتحاورون حولها، وبدأت ذاكرتهم تستحضر المعلومات التي سمعوها من أجدادهم أو آبائهم، وكانوا يشاركون زملاءهم بذلك مع وصف لكل أداة ومكان تواجدها، بدأوا يقولون مثلاً عند مشاهدة صينية القش «هاي معلقة فوق الباب عنا»، «هاي معلقة بالمطبخ»، «احنا هاي عنا جنب الحيط»، وآخر قال «هاي عند الدرج بنحطها».

أما الطابون فقد شكل تفاعل الأطفال معه مفاجأة للمعلمة، وذلك لأن بعض الأطفال الذين عاشوا من بداية طفولتهم في الدول الغربية تعرفوا عليه وقاموا بتوضيح مفهومه لزملائهم الصغار القاطنين في البلد. كما إن الطاحونة عرفها الأطفال على أنها الأداة التي» تطحن الحب»، عصا كبار السن قالوا عنها «هاي عصاية سيدو «سيدو هيك بحملها وبمشي»، «سيدو بحملها لإنه ظهره بوجعه».

البيت القديم كان محطة اهتمام كبيرة للأطفال، فقد أعربوا عن حبهم الكبير لهذه البيوت، فهو بيت الجد الذي كان «الناس زمان ساكنين فيه لأنو ما عندهم بيت زينا». لقد أجمع الأطفال على أن هذه البيوت لا نسكن فيها اليوم، ولكن لا نخربها، وبذلك أجمعوا على ضرورة المحافظة على هذه البيوت وعدم تخريبها.

تابعت المعلمة مع الأطفال استكشاف بقية الأغراض التراثية، ومع كل صورة كان الأطفال يضيفون من حياتهم ما يعرفونه عنها، أما الأداة التي لم يعرفوا عنها شيئاً فكانت زير الماء. أما المنجل، فقد عكس تعريفهم له تأثرهم الكبير بما يشاهدونه عبر الشاشة من أفلام كرتون، أو ما يمارسونه من ألعاب تكنولوجية، فقد أجمعوا على أنه أداة القرصان. تضيف المعلمة: عدت مجدداً إلى دفتري وكتبت فيه «هنا شعرت أن هذه اللحظة كانت نقطة التحول التي قادتني لإدراك أنه أصبح من الضروري أن نتعمق أكثر، وأغير من طريقة التعلم بتحويلها من تعلم عبر الشاشة، إلى تعلم عبر الفعل، تعلم يحدث في البيئة المحيطة».

بعد الانتهاء من استكشاف الأدوات، وفرت المعلمة

للأطفال أوراقاً بيضاءَ حتى يقوموا برسم ما شاهدوه، وعندها قاموا برسم الكثير من الأدوات، لكن تركيزهم الأكبر كان على البيوت القديمة، حيث فوجئت معلمتهم حين رسموا حجارتها بأدق التفاصيل، ما جعلها تطرح عليهم تساؤلاً: ماذا نسمي هذه الأشياء؟ فأجابوا هذه أشياء قديمة، فاتفقت معهم على أن هذه الأدوات يطلق عليها اسم «تراث»، ثم خاطبتهم قائلة: إذا كان لدى أجدادكم أشياء قديمة كهذه، أين يمكن أن يحتفظوا بها؟ رد أحد الأطفال: «داخل صندوق»، ومن هنا بدأت المعلمة برسم صندوق كبير ليضع الأطفال كل ما رسموه بداخله، وقد أثار ذلك الكثير من التساؤلات لديهم، ألا تخرب هذه الأغراض؟ هل ستبقى بأمان في هذا الصندوق؟ ما دفع المعلمة إلى تطوير تساؤلاتهم لتنقلهم إلى فضاء أوسع، فقالت متسائلةً: بما أن هذه الأغراض مهمة وتراثية، هل يجب أن يتعرف عليها أطفال آخرون؟ وإن كان كذلك، أين برأيكم يمكن أن نقوم بعرضها عليهم؟

بدأ الأطفال بالتفكير وتقديم اقتراحات مختلفة تمحورت حول فكرة واحدة، تمثلت بضرورة تخصيص مكان تعلق فيه هذه الأغراض، دون أن يسمحوا لأحد بتخريبها. تابعت معهم المعلمة الحوار ليصلوا معاً إلى فكرة أهمية وجود مكان مهيأ للاحتفاظ بهذه الأدوات الثمينة يدعى «المتحف». فكتبت كلمة «متحف» على اللوح وطلبت منهم تهجئتها، ومن ثم كتابتها وتشكيلها بالملتينة والخرز.

بعد هذا التعلم اللغوي قرر الأطفال أن يصمموا متحفهم الخاص بهم، مستخدمين الرسم، ومتعرفين على طرق عرض الأدوات في المتحف، حيث فوجئت المعلمة بطريقة تصميمهم والطريقة التي جهزوا فيها المتحف، حيث قاموا برسم رفوف من زجاج، وأخرى خشبية، عندها كانوا حريصين كل الحرص أن لا يُكسر أي رف من هذه الرفوف أثناء عملية نقلها وتركيبها، حتى تم تجهيز جميع غرف المتحف، وتم إنجاز المتحف بالكامل. «لقد كانت طريقة عملهم من الأمور التي استوقفتني، فها هم يعملون بتعاون شديد فيما بينهم، ويقومون بتوزيع الأدوار لإتمام ما قاموا بتخطيطه على مدى من الدقة والهدوء أثناء تطبيق العمل» ... هكذا تصف المعلمة هذه المهمة وتضيف قائلة:

لقد قام كل طفل بإعطاء رقم لأداته، ووضع الرقم نفسه على المكان الذي ستوضع فيه. لقد تعلم الأطفال أشياء كثيرة من خلال بناء متحفهم، وبطريقة بعيدة كل البعد عن التلقين أو الاستذكار، لقد تعلموا الأعداد من 1-20، ومطابقة الأعداد، وهنا يعزز ذلك التآزر البصري، كما تعلموا الأعداد السابقة والتالية، والأكبر والأصغر، والتصاعدي والتنازلي، والترتيب المتتالي للأعداد، وأيضاً مطابقة الأدوات القديمة مع بدائلها الحديثة. ولم يقف تعلمهم عند هذا الحد، بل تجاوزا ذلك بالتعلم عن موسم الحصاد والأغاني والأهازيج التي ترتبط به، والأكلات الشعبية التي تؤكل بذلك الموسم، وأدوات الحصاد القديمة والحديثة ومراحل زراعة القمح حتى يصبح خبزاً نأكله. غنية جداً هي العباءة بما علمته سواء داخل المنهاج أو خارجه، فها هم يتعلمون أيضاً تهجئة وقراءة وتشكيل كلمات مثل كلمة المتحف وغيرها. كما اكتسب الأطفال القدرة على التعبير عن كل أداة أمام زملائه، وزاد «محصولهم» اللغوي، فضلاً عن تنمية الشخصية الاجتماعية وكسر حاجز الخجل أمام الجميع، ما جعلهم يتشوقون أكثر لمعرفة ما هو قادم.

انتقلت المعلمة مع الأطفال إلى مرحلة أكثر تقدماً في العباءة، وطرحت عليهم تساؤلاً قادهم إلى مناطق تعلم جديدة، وأعطى المجال مرة أخرى للأهل للمشاركة في المشروع، فقد بادرتهم بسؤال: إذا أراد أشخاص آخرون زيارتنا في المتحف، وتساءلوا عن هذه الأدوات، فكيف نوفر لهم معلومات عنها؟ فكّر الأطفال معاً وقرروا أن يأخذ كل منهم أداته إلى البيت، ويبحث ويجمع معلومات عنها بمساعدة والديه، وكتابة تلخيص بسيط بأيديهم الصغيرة كي يتسنى لهم مشاركة زملائهم بما جمعوه عن هذه الأدوات من معلومات.

في اليوم التالي، قام الأطفال بمشاركة صورهم ومعلوماتهم التي جمعوها مع زملائهم، وهذا زاد من قوة شخصية الأطفال بالتعبير عن رسوماتهم أمام زملائهم وكتابة سطر إلى سطرين بخط أيديهم، ما شجعهم أكثر، وعندها قام كل طفل بالشرح عن أداته بطريقة مشوقة بسيطة قريبة لقلوب زملائه، ما شدهم أكثر للموضوع وزاد محصولهم اللغوي وطريقة تعبيرهم بطلاقة، وبعدها انطلقوا إلى تعلّم أعلى، فأصبح كل منهم يبحث عن أداة حديثة بديلة عن الأدوات التراثية التي كانت تستخدم، وهذا جعل تفكير الأطفال أعمق عن تلك الأدوات وأشمل، فمثلاً استبدل الأطفال زير الماء بزجاجة الماء، وطبق القش بالصينية، والمنجل بالحصادة، والطاحونة اليدوية التراثية بالمطاحن الآلية الحديثة، أما المذراة فقد استبدلوها بأداة فصل الحبوب.

أصبح المتحف جاهزاً، ويمتلك باباً كبيراً أصرّ الأطفال على وضع قفل له للحفاظ عليه، وعللوا ذلك بأن هذا المكان يخصهم فقط، وهم من يمتلكون مفتاحه، وليس أحداً غيرهم. لقد حمل هذا المفتاح معانيَ أبعد بكثير من وظيفته المادية التي يقوم بها، هو الآن ليس بمفتاح لباب فحسب، بل هو مفتاح لتعلمهم الذي قاموا بجمعه والتحضير له بكل تفاصيله.

وبينما الأطفال منشغلون بالمتحف، دخلت المعلمة في دور رجل عجوز، وطلبت مقابلة الأطفال والحديث معهم. وافق الأطفال وتجمعوا حول الرجل العجوز يصغون إليه باهتمام، حيث بدأ يخبرهم بأنه يمتلك صندوقاً يحتوي على أدوات تراثية ثمينة ورثها عن أجداده السابقين، وأنه يريد إعطائها لأشخاص يقدرون قيمتها، ويستطيعون الحفاظ عليها، فإن وافقوا على أخذها عليهم أن يعدوه بذلك.

تناقش الأطفال بالأمر، ووافقوا على استلام الصندوق من الرجل العجوز، ثم قاموا بالتعهد أمامه بالمحافظة على هذه الأدوات، ووعدوه بعدم التفريط بها، وأخبروه أنهم سيختارون لها مكاناً مناسباً داخل متحفهم، ويضعونها فيه. استلموا الصندوق وراحوا يصنفون محتوياته، حيث قاموا بوضع الصور التي تربطها علاقات بجانب بعضها البعض، واختاروا موقعها المناسب داخل متحفهم.

يمر الوقت، ويعمل الأطفال دوماً على الحفاظ على متحفهم، إلى أن تصلهم رسالة من ابن العجوز الذي ائتمنهم على أدواته قبل أن يموت، في الرسالة يطالب الابن باسترجاع صندوق والده وكل ما فيه من أدوات.

هنا حدثت «الأزمة» التي سببت للأطفال التوتر الذي أخذ يعلو وجوههم، وأخذ كل طفل بالتفكير ومشاركة أصدقائه بالحلول التي تجول بخاطره، وبعد نقاش طويل، توصلوا إلى مجموعة من الاقتراحات التي كانت تهدف إلى إقناع ابن الرجل العجوز بعدم أخذ صندوق والده وأدواته، وكانت الحلول متباينة، وتعكس تمسك الأطفال بالوعد الذي قطعوه للرجل العجوز، وتدل على حس عالٍ بالمسؤولية تجاه الأدوات وقيمتها، لقد اقترحوا أن يقدموا للابن المال، واقترحوا أن يعطوه صوراً للأدوات ليحتفظ بها، كما اقترحوا أن يشاركهم في إدارة المتحف إن هو وافق على العودة للعيش في البلد.

قرر الأطفال الرد على ابن الرجل العجوز من خلال صياغة رسالة، طرحوا فيها حلين فقط، تمثلا في إما أن يأخذ صوراً لتلك الأدوات، وإما أن يأتي للعيش في البلد، ويشاركهم إدارة المتحف والحفاظ عليه. وقع الأطفال بجدية تامة على هذه الرسالة وأرسلوها إلى الابن، وانتظروا الرد بفارغ الصبر. أخيراً يأتي الرد؛ فالابن يقرر الانتقال للعيش مجدداً في الوطن، والمشاركة في إدارة المتحف، فتكتمل فرحتهم بمتحفهم الثمين ويقررون ترتيب حفل افتتاح رائع، وعمل بطاقات دعوة وتحضير كل ما يلزم للضيافة، ودعوة أبرز الشخصيات المهمة لقص شريط الافتتاح بفرحة كبيرة كانت تعلو وجوههم.

من دفتر المربية

لقد قمت باختيار مشروعي تماشياً مع منهاج المعلم في رياض الأطفال، حيث هنالك وحدة بعنوان «فلسطين

الجميلة» تتحدث عن فلسطين وقراها، وزيها الشعبي، وعن الأغاني والزجل المرتبطة بتراثنا، وكان انشغالي بأن أعمق المنهاج وأبتعد فيه عن السطحية. لقد كنت أرى أن الأدوات ليست أدوات تستخدم فقط بمعناها الدارج، بل هي قيم ترتبط بتراثنا مثل «الأمانة، والمسؤولية، والتعاون، والترابط»، ومن هنا أحببت أن أقدم موضوع التعلم بطريقة مختلفة للأطفال؛ طريقة التعلم باستخدام منهجية عباءة الخبير، أستطيع من خلالها أن أختبر نفسي أيضاً، واستكشف كيف من الممكن أن تقدم هذه المنهجية للأطفال تعلماً مختلفاً مبنياً على التشويق والإثارة وانتظار الغد لإكمال ما بدأنا به، ليس لطلابي فحسب، بل لي أيضاً كمعلمة. لقد كنت دائماً أطرح تساؤلاً ماذا سيحدث لاحقاً؟ وماذا بعد ذلك؟

والآن أستطيع أن أقول الحمد لله أني تمكنت من تنفيذ وتطبيق هذه العباءة على الرغم من كل التحديات التي واجهتني، التي كانت في البداية باختيار مشروع المتحف، ومحاولة جدية بإقناعي لتغيير الموضوع لأنه لا يخدم المنهاج، ولأنه أكبر من مستوى أطفالي، وهذا خلق لدي تحدياً كبيراً جعلني أخطو به للأمام، وأصل مع أطفالي لما وصلت إليه، لقد عملت بجد على المشروع حتى أثبت لنفسي قبل الجميع أن الأطفال قادرون دوماً على تقديم ما يمكن أن يبهرنا. لقد كان لهذه العباءة أثر كبير على الأطفال، حيث ساعدتهم على بناء شخصيتهم من جديد، فأصبح الأطفال يتعلمون أكثر، ليس عن طريق الشاشة، بل على أرض الواقع، فتوضحت لهم حقيقة الأشياء عكس ما كانوا يشاهدونها، وظهر ذلك جلياً عندما قال أحد الأطفال عند مشاهدته المنجل بأنها أداة القرصان، وعندما اقترحوا حلولاً لابن العجوز فقالوا: «بنعطيه آلات بيحطهم على راسه»، متأثرين بالنت والرسوم الكرتونية. هنا أحسست بالمسؤولية أكثر، ورأيت أن عليَّ أن أعلمهم الأشياء بطريقة تجذبهم وتمكنهم من «الفهم» وتناسب شغفهم، ففوجئت من المسؤولية الكبيرة التي أظهرها الأطفال عندما صمموا متحفهم، فقد تعاونوا في فعل الألواح الزجاجية، وأبدوا حرصاً على الأشياء كما لو أنها كانت حقيقية.

وكذلك عندما أخذوا أدواتهم إلى بيوتهم وشاركوا بها أهاليهم، ما خلق مساحة لانخراط الأهل داخل المشروع ومشاركة أولادهم في تعلمهم، ما كان له أثر كبير بردود أفعال الأهالي الإيجابية، فكنت أفرح كثيراً عندما يأتي لي بعضهم يثنون على تعلم أبنائهم بهذه الطريقة، وكانت تزداد دهشتهم عندما أقوم بشرح طريقة التعلم هذه أكثر لهم، فينهالون عليَّ بعبارات التشجيع والابتسامات الرائعة التي كانت تعطيني دفعة كبيرة للاستمرار، وبخاصة عندما يبدون إعجابهم بمستوى التعلم الذي يلاحظونه من خلاله تطور أبنائهم.

روضة الأكاديمية العربية للتعلم الحديث/سردا

معطف العملاق
التعليم وإدراك المعنى

دنيا منصور

المشروع في صورة

أطفال في دور سكان القرية يتتبعون آثار أقدام كبيرة جداً بدأت من حيث اختفى الخبز من المخبز، وانتهت عند باب مغارة كبيرة، وما أن وصلوا إلى تلك المغارة، حتى بدأوا يسمعون أصوات بكاء صادرة منها، ما أثار دهشتهم، وخلق عندهم الكثير من التساؤلات، هذا هو المشروع الذي نفذته المربية دنيا منصور مع أطفالها في روضة الأوائل النموذجية في بيت سوريك، ضمن مشروع التكون المهني لمربيات الأطفال مع مؤسسة عبد المحسن القطّان.

ينتقل الأطفال من التمركز حول تخيلاتهم وأسئلتهم التلقائية إلى التفكير في الآخرين والشعور بهم وتقدير احتياجهم، وبالتالي مشاركتهم ما يملكون، بل يتعدون ذلك ليصلوا إلى مرحلة المشاركة في توفير احتياجات الآخرين، بما لا يملكون، ولكن بما يستطيعون أن ينتجوا، هذا ما تمكنت المربية دنيا من تحقيقه مع أطفالها الذين تمكنوا من خلال دورهم كخياطين من المساعدة في تفصيل ملابس مناسبة للعملاق المنعزل في مخبئه المعتم.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

انطلقت المعلمة مع أطفالها إلى دراما المشروع (عباءة الخبير) من خلال استكشاف رغبتهم في العمل حول قصة جديدة، والتأكيد على هذه الرغبة بالتعاقد الضمني على العمل معاً كفريق واحد. كانت البداية من سؤال وجهته المعلمة للأطفال عن المهنة التي يمارسها والداهم، ولكن السهم الذي وجهته المعلمة للأطفال ارتد إليها، أصابها في معتقدها الذي انطلقت منه، فالأطفال لم يدركوا دلالة كلمة «مهنة»، ولم يعرفوا ماذا تعني، ما جعل المعلمة تدرك أن عليها الانطلاق من شيء آخر يعرفه الأطفال، وأن تستخدم لغة يفهمونها وتأخذهم من خلالها لتعلم المفاهيم الجديدة التي تريد لهم أن يتعلموها.

المعلمة كتبت عن ذلك في دفتر ملاحظاتها: «لم يخطر في بالي أن مصطلح المهنة بالنسبة للأطفال هو مصطلح مبهم، لقد طرحت السؤال كما هو متعارف عليه بالنسبة إلى البالغين، وليس بما هو قابل للاستكشاف من قبل الأطفال، كررت طرح التساؤل أكثر من مرة، وبعدها أيقنت أن الأطفال لا يدركون ما يشير إليه المفهوم. فأعدت طرح

السؤال بلغة مختلفة، انطلق بعدها الأطفال كل يتحدث عن عمل والده ووالدته».

تبدأ المعلمة تحكي للأطفال قصة، تخبرهم قصة تحدث في قرية صغيرة، تحكي وهي تضع «رول ورق أبيض» على أرضية الصف وتضيف القرية التي حدثت فيها قصتنا هنا في هذا المكان، وتشير إلى الورقة، وتطلب منهم أن يتخيلوا شكل القرية وما تحتويه من بيوت ومحلات. يذكر الأطفال الكثير من المحلات، ويقومون بتمثيل القرية بالرسم. لاحظت المعلمة أن الأطفال رسموا العديد من المحال التجارية، ولكنهم لم يرسموا مخبزاً، بينما تتطلب قصة المشروع وجود مخبز، فعملت المعلمة على تنبيه الأطفال لذلك، حيث نظرت إلى قريتهم وتساءلت: من أين يحصلون على الخبز في هذه القرية، فقام الأطفال باختيار المكان المناسب لوجوده في القرية ورسموه. تقوم المعلمة بعد ذلك برسم شارع داخل القرية أمام عيون الأطفال التي تشاهد الرسم. المعلمة ترسم وهي تقول: هذا شارع، يسمى شارع الخياطين لأن القرية في قصتنا تشتهر بأن الكثير من سكانها يعملون في مهنة الخياطة».

وتصف المعلمة القرية فتقول: كانت تملأ القرية في هذا الوقت الكثير من الورود والأشجار، والحشرات، فالفصل هو فصل الربيع، والجو جميل، والناس يرتدون ملابس جميلة. تصمت المعلمة قليلاً، وتتساءل: ما هي الملابس التي تناسب هذا الفصل برأيكم؟ وما هي مواصفاتها؟ يعدد الأطفال ملابس فصل الربيع وألوانها، ويرسم كل طفل الملابس المناسبة لهذا الفصل كما يتخيلها ويلونها.

تتساءل المعلمة: برأيكم من يعد هذه الملابس؟ فيرد الأطفال: الخياطون في القرية. فتقوم المعلمة باستكشاف ذلك معهم، ثم تكلف كل طفل برسم المكان الذي يعمل فيه الخياط. يرسم كل طفل مشغل الخياطة ويضعه في مكان ما يختاره من الشارع الذي أطلقوا عليه سابقاً اسم شارع الخياطين. تتابع المعلمة وتتساءل عن الأدوات التي يستخدمها الخياطون في مهنتهم؟ يذكر الأطفال العديد من الأدوات مثل: متر، مكواة، إبره، ويرسمونها، وتتم إضافتها لمشغل الخياطة.

تدعو المعلمة الأطفال لتخيل يوم في حياة الخياطين، فيدخل الأطفال في دور الخياطين من خلال التمثيل التجسيدي من لحظة الاستيقاظ حتى إغلاق المخيطة. تحضر المعلمة فترينا زجاجية لواجهة المخبز، وتضع في داخلها أرغفة خبز بعدد الخياطين ليكون المخبز جزءاً من المشهد في حياة الخياطين لحظة توجههم لعملهم. يصطف الأطفال بنظام أمام المخبز، ويتناول كل منهم وهو في دور الخياط رغيفاً من الخبز، وقبل توجهه نحو مخيطته.

تكلف المعلمة الأطفال بعمل صور ثابتة متسلسلة للخياطين أثناء عملهم، وتقوم المعلمة باستنطاق الصور، ويذكر الأطفال الأفعال التي يقومون بها. تكرر المعلمة فكرة الروتين اليومي لحياة الخياطين في القرية، لكن تدخل في القصة معضلة تتفاقم مع تكرارها، وهي فقدان رغيف من الخبز في كل يوم: يتساءل الأطفال عما يحدث، وأين تذهب أرغفة الخبز، وأن الموضوع يستمر ويتكرر أكثر، وهذا بحاجة إلى حل.

يقرر الأطفال مراقبة محل الخباز لكي يعرفوا من الذي يقوم بأخذ أرغفة الخبز، يكتشف الأطفال وجود آثار أقدام كبيرة على الأرض، يقارنون بين أحجام الآثار وأقدامهم، فكانت أكبر بكثير من أرجل الجميع. يتخيل الأطفال حجم الشخص صاحب الآثار مقارنة بحجم قدميه التي وجدت، ويعبرون عن ذلك مستخدمين أدوات قياس مختلفة يتعلمون من خلالها مفهوم القياس، والتعبير عنه بشكل رقمي، ثم قاموا بتتبع آثار هذه الأقدام حتى وصلوا إلى مغارة قد صممتها المعلمة مسبقاً بالرسم ووضعتها في إحدى زوايا الصف.

يصل الأطفال إلى باب المغارة حيث يتفاجأون بصوت بكاء بداخلها، يتفقون على أن يختاروا الطريقة التي يتحدثون بها إلى من يبكي هناك، ونوع الأسئلة التي سيوجهونها لمن يعتقدون بأنه الشخص المسؤول عن فقدان أرغفة الخبز. تدخل المعلمة بعد ذلك في دور الوسيط بين من في المغارة والأطفال، تصغي لما يحدث داخل المغارة، وتصف ما تسمعه للأطفال، وثم تنقل الأسئلة والإجابات بين من يسكن في المغارة والأطفال. تقول المعلمة على لسان من يسكن المغارة، إنه مختفٍ، ولا يريد أن يراه أحد، لأنه يخجل من حجمه الكبير، وأيضاً لأن ملابسه مهترئة وغير مرتبة للظهور بها أمام أحد لأنهم بالتأكيد سيسخرون منه عندما يرونه. وتتابع على لسانه قائلة: «حجمي كبير، لكني غير مؤذٍ، ولا أعرف ماذا ألبس لأنني لا أستطيع صنع ملابسي بنفسي، وكذلك لا أملك ملابس مناسبة لفصل الربيع». وعندما سألوه عما يفعله بالخبز أجاب: أضطر إلى الخروج ليلاً بينما الجميع نيام، أبحث عن طعام آكله فلا أجد سوى أرغفة الخبز التي يعدّها الخباز ليلاً، فأضطر إلى أخذ ما يسد حاجتي منها، وأعود مجدداً إلى المغارة قبل بزوغ الفجر».

يدور حوار مطول بين الشخص الموجود داخل المغارة والأطفال الذين توصلوا إلى أن حجمه كبير جداً بالنسبة للأشخاص العاديين، وأنه يطلق عليه اسم عملاق. يطلبون منه أن يخرج ليروه، لكنه يرفض بسبب صغر حجم ملابسه، فيقررون مساعدته على تصميم ملابس جديدة له تتناسب مع حجمه من جهة، ومع فصل الربيع من جهة أخرى. يساعد العملاق الأطفال على تخيل حجمه ومقاساته من خلال مقارنتها بأشياء موجودة في عالمهم.

يبدأ الأطفال بتصميم ملابس للعملاق ويقدمونها له لحل مشكلته، يفرح بها جداً، ويعبر عن شكره وامتنانه لهم لكنه ما زال يرفض الخروج، لأنه لا يمتلك مهنة يعمل بها، ويحصل من خلالها على طعامه، رافضاً أن يصبح عبئاً عليهم، وينتظر منهم أن يؤمنوا له وجبة طعامه. يفكر الأطفال بحل، ويقترحون عليه تعليمه مهنة الخياطة حتى يعمل معهم وينتج ملابسه بنفسه، وينتج ملابس للآخرين من سكان القرية.

من دفتر المربية

قبل البدء بالعمل على المشروع، كانت مشاعر الخوف تسيطر عليّ، كنت أفكر كثيراً بأنني سوف أخطئ كثيراً، ولم أمتلك الجرأة لأن أبدأ، حتى أنني في لحظة فكرت أن أترك البرنامج كاملاً، لأنه أصعب مما توقعت، لكن شيئاً في داخلي كان يدفعني إلى التحدي، تحدي مخاوفي، وتقبل كل ما يحدث حتى لو فشلت، فلا بد أن أكتسب من هذا الفشل معرفة تمكنني من تجاوزه في مرات قادمة، وبالتشجيع المستمر من قبل مديرتي التي أخذت البرنامج قبلي، قررت أن أستمر.

بدأت بالعمل على مشروع العباءة مع أطفال الصف التمهيدي، الذين كانوا يتصفون بالفوضى وعدم الالتزام بالتعليمات داخل الصف، شعرت بصعوبة كبيرة في العمل معهم، ما اضطرني، أحياناً، إلى إعادة تنفيذ المهمة أكثر من مرة حتى نستطيع الاستمرار، ما أشعرني ذلك بخيبة الأمل والإحباط من جديد، وكنت على حافة أن أوقف المشروع! إلى أن وصلت إلى نقطة جذبتهم واستحوذت على اهتمامهم، وهي خطوة الشروع في لعب دور الخياطين (مرحلة بناء الدور) انخرطوا حينها في النشاط، وشدهم هذا الشيء الجديد الذي يقومون به، وشعروا بالمسؤولية وزاد اهتمامهم بالمشروع. تغيروا تدريجياً دون أن أفرض عليهم ذلك، أو أطلب منهم أن يتغيروا، لقد باتوا يتحملون

جزءاً كبيراً من مسؤولية تعلمهم. وتغيرت أنا معهم، وأدركت أن الطريقة والأسلوب التي تعلمت بها لا تصلح بتاتاً لأن أعلم بها أطفال اليوم، تعلمت ألا أخاطب الأطفال فقط بلغتهم، وأن دوري هو تنمية المهارات اللغوية عندهم، وذلك عبر تحديهم من خلال تقديم مصطلحات ومفردات لغوية جديدة.

لقد أصبحت معلمة أكثر ثقة وقوة وهي تخوض سنتها الأولى في التعليم، ساعدتني العباءة على ذلك بشكل كبير، ومكنتني من أن أتفهم حاجات كل طفل وإمكاناته، واكتشفت أن الدراما أداة تعلم فعالة تترك أثراً بعيداً كل البعد عن التكرار والتلقين. لقد استطعت من خلال نشاط واحد أن أساعد الأطفال على توظيف تمثيلات عدة للتعلم، متتابعة ضمن سياق واحد، فمهنة الخياطة وأدواتها قد عرضت في الصف بأكثر من طريقة أو تمثيل، فقد ظهرت من خلال الرسم؛ أي التمثيل الأيقوني، ومن خلال المحسوس وهو التمثيل التجسيدي، وعمل صور ثابتة لهم في دور خياطين، ومن ثم التمثيل الرمزي، حيث قاموا بكتابة أسماء الأدوات عليها، ومن ثم التطرق إلى المفهوم بعد أن يكون ارتبط بدلالات ومعانٍ واضحة للأطفال، وهكذا وجدت أن الدراما تقوم على تقديم المفاهيم والقيم للأطفال بشكل سياقي استكشافي، وليس بشكل تلقيني.

ربما أستطيع الآن بعد هذا المشروع أن أقول إنني وأطفالي تجاوزنا الكثير من المخاوف، أولها خوفي من الفشل الذي تحول لنجاح أفاخر به، وأشجع عليه كل معلمة جاءت تسألني عن سر التغير الكبير الذي أصابني وطلابي داخل الصف وخارجه، فأجدني أقول لها: «إذا أردت أن تتغيري فما عليك سوى الانخراط في هذا الشكل من التعليم الذي يقدمه برنامج التكون المهني في مؤسسة عبد المحسن القطان، لكي تختبري ما اختبرته أنا وأطفالي».

أما ثاني المخاوف التي تجاوزها أطفالي، فهي تلك التي ظهرت عليهم عندما تخيلوا شكل الكائن ذي الخطوات الكبيرة أمام المخبز. لقد كانت صورة العملاق عندما تم رسمها على الورق مخيفة بالنسبة إليهم، وقد عبروا عن ذلك بطرق مختلفة، سواء بالنظرات أو الحركات، وحتى بالكلمات، حيث عبر بعضهم بقوله: «بخاف من الأشخاص الضخمة والغريبة»، لكنهم عندما اقتربوا من المغارة وسمعوا من العملاق أسباب اختبائه، لم يفكروا حينها في شكله بتاتاً، ولم يعيدوا ذكر مخاوفهم، بل أصبحوا يفكرون مباشرةً بحلول تساعده على الخروج من مغارته المظلمة، هذه المغارة التي تصادف الكثير منا في حياته، ويعزل نفسه بداخلها خوفاً من أحكام الآخرين وتعليقاتهم حين نشعر بأننا مختلفون عنهم، أو خارجون عن الإطار العام أو الصورة النمطية التي يريدون منا أن نكون عليها. لقد تجاوز الأطفال، بقرارهم مساعدة العملاق، الواقعَ الاجتماعيَّ الذي يعزل الكثيرون منا ذاته في داخلها، لعدم وجود مستلزمات التكيف مع هذا الواقع، بل لقد تجاوز الأطفال المنهاج الذي انطلق المشروع من كنفه ليحقق بعضاً من أهدافه التعليمية، وتجاوزت القصة التي اخترتها لأعلّم من خلالها، وأعادوا إنتاج قصتهم الخاصة فتعلموا أكثر بكثير مما خططت له.

روضة الأوائل النموذجية – بيت سوريك

ولادة في الطائرة «رحلة للتعلم مع الأطفال»

إيمان زهور

المشروع في صورة

أطفال يتحلقون حول معلمتهم، يبحثون موضوع تعلمهم القادم، ويحلقون بخيالهم مستكشفين عالماً يحلمون بأن يكون لهم كما يريدون. يقولون: "الطائرة، نريد أن نسافر بالطائرة". المعلمة تقول: "لتكن الطائرة، ولتكن وسيلة السفر والمعرفة معاً، ولكن كيف؟". يصنع الأطفال مجموعة من وسائل المواصلات من الخردة، التي تقودهم إلى البحث في عالم النقل والمواصلات ليكتشفوا أنهم لا يملكون بين وسائلهم طائرة، يدفعهم ذلك إلى التساؤل عن هذه الوسيلة التي لم يسبق لأي منهم رؤيتها أو "ركوبها"، ويقودهم شغف الاستكشاف للانخراط مع المعلمة إيمان زهور في مشروع الطائرة الذي نفذ في روضة أبو فلاح ضمن مشروع التكون المهني لمربيات الأطفال مع مؤسسة عبد المحسن القطّان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

تعرض المعلمة على الأطفال فيلماً عن الطائرة، وتعزز ما جاء في الفيلم بصور قائد الطائرة والمضيفة وطبيعة الطائرة من الداخل والخارج. تستمع لتعليقات الأطفال وانفعالاتهم وتستكشف ما لديهم من تصورات حول الطائرة، وتتوجه بعد ذلك مخاطبة الأطفال بتساؤل: هل تحبون أن تكون لنا طائرتنا الخاصة؟

يبدو على وجوه الأطفال ملامح القبول والإيجاب، ويقولون بصوت واحد: «نعم، بدنا يكون لنا طائرة نسافر بها لبعيد». ويبدأ كل طفل بالتحدث عن المكان الذي يرغب في السفر إليه، وسبب ذلك، فمنهم من اختار ألمانيا ليتعلم، ومنهم إلى السعودية للحج، ومنهم إلى أمريكا للعمل. هنا بدأت المعلمة مع الأطفال بتصميم طائرتهم من خلال استغلال مكونات الصف واستناداً إلى مخيلة الأطفال، ففي كل مرة كان الأطفال يضيفون لطائرتهم تفاصيل تساعد على إتمامها على أكمل وجه، فللطائرة درج يصعدون عليه، وفيها مقاعد مرقمة يجلسون عليها بنظام، وهناك أحزمة أمان، ومضيفة تساعد المسافرين، وطيار.

يبدأ الأطفال بتحضيرات السفر، بعد أن تساءلت المعلمة ماذا يمكن أن نحتاج إذا كنا مسافرين على متن هذه الطائرة؟ وكيف سنسافر؟ توزع المعلمة أوراقاً على الأطفال، وتطلب من كل طفل أن يرسم الأغراض التي سيحتاجها أثناء سفره، فيرسم الأطفال حقيبة السفر،

وأغراض شخصية تخصهم، وبعض الألعاب التي يحبونها ويرون أنها يجب أن تكون معهم أثناء سفرهم، فيدخل الأطفال إلى السفر عبر تحضير حقيبته.

تصمم المعلمة مع الأطفال جواز السفر، ويقوم كل طفل بإعداد جوازه الخاص، من خلال كتابة معلوماته الشخصية (الاسم، تاريخ الميلاد، مكان الولادة، رقم خاص لجوازه)، ويشتري تذكرته التي تحمل رقمه، يصطف الأطفال بنظام، وتقوم المعلمة بدور المضيفة التي تقدم للمسافرين التعليمات، فيجلس كل مسافر على مقعده، ويضع المسافرون أحزمة الأمان، ويبدأ العد العكسي لإقلاع الطائرة.

عاش الأطفال أجواء الطائرة وتعرفوا على قوانينها وقواعدها، وقرروا أن تكون هذه طائرة حلمهم الذي يسعون إلى تحقيقه. هنا قامت المعلمة بوضع ورقة بيضاء كبيرة على الأرض، وقالت للأطفال لنرسم عليها طائرتنا ونرى ما الذي تحتاج إليه لتكون هي الأفضل؟ وبدأ الحوار والنقاش حول الأشياء التي يتوجب على الأطفال تحضيرها لتكون طائرتهم هي الأفضل، فيحددون الأماكن في الطائرة: هنا المطبخ، هنا الحمام؛ ويخصصون واحداً للإناث وآخرَ للذكور، هناك غرفة الكابتن، هنا غرفة المضيفة، يطلقون عليها اسم الطائرة الفلسطينية. ويقررون صنع علم لوضعه على الطائرة.

عملية تجهيز العلم تمت من خلال أنشطة رسم وتلوين وقص، ومن ثم لصق. يقوم الأطفال بهذه الأنشطة في ظل انخراط وشغف كبيرين ساعدا على إتمام المهمة بسرعة دون فوضى داخل الصف. يُجهز العلم الفلسطيني ويلصق على الطائرة، وينتقل الأطفال إلى مهمة أخرى، مهمة تجهيز قائمة للوجبات الرئيسية التي تقدم على متن الطائرة، إضافة إلى قائمة بالمشروبات الباردة والساخنة. يتفق الأطفال مع معلمتهم بأن لطائرتهم قوانين خاصة، يقوم الأطفال بإعداد قائمة لقوانين طائرتهم، فهناك ما هو مسموح، وهناك ما هو ممنوع، وذلك لتوفير سبل الراحة والسلامة للرّكاب . يليه تحضير برنامج لطائرتهم، فهناك وقت للإقلاع، وهناك وقت للهبوط، وهناك مواعيد محددة للفطور والغداء والعشاء والاستراحة.

تطلب المعلمة من الأطفال أن يتخيلوا أنفسهم طاقم الطائرة والفريق المسؤول في يوم عمل داخل الطائرة، ما هي الأعمال التي يقوم بها كلٍ منهم؟ من خلال الصورة الثابتة، يجسد الأطفال أعمالاً مختلفة يقوم بها فريق الطائرة. تستكشف المعلمة هذه الأعمال من خلال إحياء

الصورة، حيث يقوم كل طفل بذكر العمل الذي يقوم به بمجرد أن تلمسه.

تتوجه المعلمة بعد ذلك مخاطبةً الأطفال: طائرتنا سوف تبدأ رحلتها من وطننا الحبيب فلسطين.

هذه العبارة كانت بداية لتعلم واسع عن الوطن، أنشطة مختلفة نفذتها المعلمة مع الأطفال، تلوين خريطة فلسطين، محاولات لرسم الخريطة مع الأطفال، تعيين الحدود الخارجية والدول المحيطة بها، تعيين المسطحات المائية، وكتابة بعض أسماء مدن فلسطين، ورسم العلم الفلسطيني وتلوينه، ومن ثم تعليقه على الطائرة التي سمّوها «الطائرة الفلسطينية».

طائرتنا ستجوب العالم، هكذا تابعت المعلمة مع الأطفال، الذين سبق أن عبَّر بعضهم عن رغبته في زيارة دول محددة في العالم. لذلك، قرر الفريق أن يتعرف على دول العالم، فتحضر المعلمة خريطة العالم السياسية، ويبدأ الأطفال بالتعرف على الدول التي يحبون زيارتها، يختار كل طفل دولة، ويحمل اختياره معه للبيت، حيث يقوم بمساعدة أمه برسم علم تلك الدولة، وفي الصف توضع أعلام الدول على ورقة بيضاء، ويكتب الأطفال أسماء تلك الدول التي سيسافرون إليها.

تبدأ رحلتهم، فيسافرون إلى أماكن كثيرة، ولكن حالة من التوتر تظهر على متن الطائرة عندما يسمعون صوت صفارات الإنذار تدوي معلنة عن خطر ما، فيقفون مندهشين، متسائلين عما يحدث. فيكتشفون أن هناك امرأة على متن الطائرة في حالة صعبة، وأنها على وشك أن تضع مولودها، ولكن الطائرة الآن فوق دولة لا تسمح بدخول طائرة تحمل علم فلسطين، وكان شرطها للنزول ومساعدة هذه المرأة هي إزالة العلم عن الطائرة. هنا يقف الأطفال في حيرة من أمرهم، فعليهم أن يقروا بسرعة ما عليهم فعله لإنقاذ الأم وجنينها. انقسم الأطفال هنا إلى قسمين؛ فريق منهم قرر أن عليهم إزالة العلم في سبيل سلامة الطفل ووالدته، وفريق آخر قرر أن يبقى العلم وتواصل الطائرة رحلتها إلى دولة تقبل دخول طائرتنا دون إزالة العلم. ويبن الفكرتين، ثمة خيارات متعددة للاستكشاف والتعلم، وحمل المعضلة للبيت، لتتحول إلى قصة القرية وحديث الأهل؛ كيف نحافظ على العلَم دون أن نخسر فرصة الميلاد؟

من دفتر المربية

فكرة المشروع تم بناؤها توافقاً مع موضوع المواصلات الذي يُعّد وحدة تعليمية في المنهاج المقرر، أما بداية التخطيط لمشروعي، فقد كانت مجهوداً شخصياً قمت فيه برسم خطوات رئيسية ووضعت مخططاً ثابتاً، كانت الخطوات فيه مختصرة، وكمية التعلم بسيطة لمجموعة محددة من الأهداف. قبل أن أباشر بتطبيق المشروع، تحاورت مع فريق باحثين في مؤسسة عبد المحسن القطان، وقد كان لقاءً مثمراً أسفر عن إضافة الكثير إلى المشروع الذي تم اختيار الطائرة تحديداً كعنوان وثيمة أساسية له، ليرتكز عليها العمل لأنني شعرت برغبة الأطفال في التعرف عليها والسفر على متنها، فكان لا بد لي أن أتيح لهم فرصة خوض هذه التجربة، وبخاصة أن أغلب الأطفال، إن لم يكن جميعهم، لم يسبق لهم أن ركبوا طائرة أو شاهدوها على الطبيعة، فالسيارة والقطار والسفينة والشاحنة والباص كلها سهلة الوصول نوعاً ما، ولكن الطائرة أثارت فضولهم بشكل كبير، وأصبحوا يحلمون بها ويتحدثون عنها حتى في بيوتهم.

ففي إحدى المرات التي كانت فيها أم الطفل عبد الكريم في زيارة إلى الروضة لتسأل عن أحوال ابنها، جاءت تسألني: «شو قصة الطائرة اللي مجنني فيها عبود؟ وشو بدو يصير فيها؟». ولم يقف تأثير المشروع على الأطفال وحدهم أو ذويهم، فقد فاجأتني إحدى المتدربات الجدد في الروضة بقولها: «مش عارفة ليش بحس إنه صفك غير عن باقي الصفوف، فيه شيء غريب»، بينما عبرت معلمة اللغة الإنجليزية التي تتنقل بين جميع صفوف الروضة عن ملاحظتها إن طلاب صفي يختلفون عن غيرهم من طلاب الروضة بقولها: «أنا بحب أدخل على صفك أكثر من أي صف ثاني، بحس إنه الأطفال عندك مختلفين عن باقي الصفوف، كل إشي إلهم سهل، كتابتهم، طريقة تفاعلهم، انتظامهم»، كما إنها كانت تُصر على إحضار ابنتها من صفها لتقوم بتنفيذ المشروع مع أطفالي وتقول لي: «كل ما بدك تشتغلي مع أولادك على مشروع الطائرة جيبي يارا معك».

مثل هذه الانطباعات وغيرها من الأهل والزميلات كان يدفعني إلى الاستمرار في العمل مع الأطفال بحماسة

واندفاع يوازيان ما لدى الأطفال، لقد اكتشفت أن للمشروع تأثيراً كبيراً علي كمربية أيضاً، فقد كان التعلم من خلال المشروع سهلاً سلساً، فقد كنت سابقاً أحتاج إلى أسبوع كامل من الشرح وعمل أوراق العمل لتعليم الأطفال العد التنازلي، وفي النهاية يبقى موضوعاً صعباً عليهم، أما من خلال الدراما وعباءة الخبير، فقد تعلم الأطفال العد التنازلي بسهولة ويسر، وذلك من خلال العد العكسي عند إقلاع الطائرة، والعد التنازلي عند نزولهم الدرج، لم أتوقع أن تساعدني الدراما إلى هذا الحد، وفي مكان آخر، لم أكن أتخيل أن تعلم الساعة سيكون بهذه السهولة عندما قام الأطفال بإعداد ساعة أثناء القيام بتحضير برنامج الطائرة، فرسموا الدائرة، وكتبوا الأرقام ووضعوا العقارب (المؤشرات) ووضعوا برنامجهم الخاص بطائرتهم. لقد كنت دائماً أحتاج إلى وقت وجهد كبيرين لتعليم موضوع الساعة، وهذا ما لم يحدث هنا.

لقد كان مشروع الطائرة غنياً بالمعارف والمهارات والأفعال والأهداف، وتمكنت من خلاله من تعليم أطفالي الكثير من القيم، فتعلموا النظام أثناء وقوفهم للدخول إلى الطائرة، والجلوس في المكان المحدد، وربط الأحزمة، والالتزام بقوانين الطائرة، وتحديد برنامج منظم لها.

كما تعلموا النظافة؛ فكل طفل هو مسؤول عن نظافة الطائرة، فلا يجوز رمي النفايات على الأرض. والفريق مسؤول عن تنظيف الطائرة بشكل يومي، وكل أفعالهم في الطائرة كانت تنعكس على أفعالهم في غرفة الصف. وكذلك تعلموا المسؤولية من خلال تحملهم مسؤولية طائرتهم، استطاعوا أن يكونوا قادة الطائرة وعمال النظافة فيها على حد سواء، فلم يكن هناك شعور يجعل الكابتن مختلفاً عن عامل النظافة، فكل طفل يمكن أن يكون كابتن، ويمكن أن يكون عامل نظافة، فقد كان همهم أن تكون الطائرة مميزة، ونظيفة، وجميلة، وتتوفر فيها كل سبل الراحة والأمان.

لقد تمكن الأطفال من تطوير العديد من المهارات أيضاً، مثل القدرة على القيام بحركات ثابتة تبين مدى تفاعلهم مع المواضيع المطروحة، وكذلك تطورت قدرتهم على التعبير عن أنفسهم، والتعبير عن آرائهم في أي موضوع دون خجل أو حياء. إضافة إلى ذلك، تكونت لدى أطفالي مهارة طرح الأسئلة والقدرة على الحوار والنقاش واستكشاف المجهول ومهارة البحث والاستقصاء، وليس هذا فحسب، بل أصبحت لديهم قدرة على التخيل والخوض في عالم الخيال، لعب الأدوار وربط المعارف بعضها ببعض. كل هذا كان يحدث

بشغف وانخراط ملفت للانتباه، حيث كان الأطفال كل صباح يلقون التحية على طائرتهم وكأنها وطنهم، ويتحدثون معها ويتفقدونها ويلاحظون أي تغيير طرأ عليها، وقد بدا ذلك واضحاً في صباح أحد الأيام حين دخل الأطفال غرفة الصف، فإذا بالعلم على وشك السقوط، فأسرعوا إليّ: «معلمتي .. معلمتي علم طائرتنا رح ينزل!»، وكانت فرحتهم لا توصف عند إعادة العلم إلى مكانه. وفي يوم آخر، جاء إليّ أحد الأطفال ليقول لي إن توقيعه قد سقط عن لوحة القوانين، ويطالب بإعادته إلى مكانه.

لم يتوقف انخراط الأطفال في المشروع عند هذا الحد، فقد وصل إلى الحد الذي يرفض طفلٌ أتت أمه لتأخذه معها إلى مشوار ومغادرته الروضة، وكان ذلك أثناء القيام بتنفيذ المشروع، فيقول الطفل لأمه راجياً: «يما استني شوي بس نخلص شغل بنروح!» كل هذا جعل إحدى المعلمات تسألني: «أنت ايش عاملة للأولاد؟».

لقد جعلتني هذه التجربة أشعر بفخر كبير بما استطعت أن أقدم لأطفالي؛ ذلك أني لم أكن أحلم بأني سأرتقي بأسلوبي التعليمي إلى هذه الدرجة التي تجعلني وأطفالي سواء، فأنا لم أكن مربية أو معلمة ملقنة لهم، بل كنت مشاركة في تنفيذ المشروع، وجزءاً منه، فقد كنت أشاركهم كل خطوة يقومون بها، وكنت أتعلم منهم أشياء كثيرة. مشروع الطائرة جعلني أحس بأني طفلة بعمر الخمس سنوات، تسعى إلى المعرفة واكتساب الخبرة، كنت أتشوق قبل كل خطوة أقوم بها وأسأل نفسي كيف ستكون؟ هل يستطيع الأطفال تنفيذها؟ هل سأستطيع أن أعبر للأطفال عما أريد؟ هل ... وهل ...؟! أسئلة كثيرة كانت تجول في خاطري، وفي كل مرة كان الأطفال يقدمون الأجوبة ... .

وها قد انتهى العام الدراسي، ولكني ولأول مرة أتمنى لو أنه لم ينتهِ، فقد كنت أطمح بتطبيق المزيد من الأنشطة، وتقديم المزيد لهؤلاء الأطفال الذين أصابوني بعدوى الفرح والنشاط.

روضة أبو فلاح – رام الله

شجرة للأمنيات والتعلم

فاطمة بدحة

المشروع في صورة

أطفال صغار بعمر الخمس سنوات يتأملون أحلامهم بدهشة عالية وهي معلقة على شجرة الأمنيات أمامهم، يلتفون حول الشجرة، ويحاول كل منهم أن يبحث عن حلمه المعلق هناك، الحلم بين يدي الأطفال كأنه يتحقق، المعلمة تلتقط ردة فعل أطفالها وتوثق اللحظة بالتصوير، فشدة انبهارها بردة فعلهم تعادل شدة انبهار الأطفال بأحلامهم المعلقة. "لم تكن أحلامنا في يوم غير أحلام بسيطة، ولكننا لم نسعَ نحو تحقيقها بإصرار". تقول المعلمة: "اليوم مع أطفالي تستيقظ أحلامي وأبدأ السعي نحوها بثقة".

الأطفال في دور حماة الأشجار يستلمون رسالة من سكان القرية تطلب منهم المساعدة في درء خطر مؤكد تواجهه شجرتهم العجيبة، فكيف يتصرف الأطفال لأجل حماية أحلامهم؟ هذا ما سعت المعلمة فاطمة بدحة إلى استكشافه مع أطفالها في مشروع عباءة الخبير بعنوان: «شجرة الأمنيات»، الذي نفذته مع أطفالها في روضة براعم دير عمار النموذجية، ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة في مؤسسة عبد المحسن القطّان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

وضعت المعلمة ورقة بيضاء في وسط غرفة الصف، التف الأطفال حولها وقد بدأت ترسم أمامهم عليها خط طويل، وكل منهم يحاول أن يذكر ما يخطر في باله عن المقصود بالرسمة (جبل، بحر، خطوط، شارع ...) وما أن اتضحت الصورة أكثر حتى صرخ الجميع إنها شجرة.

تساءلت المعلمة ماذا تحتاج هذه الشجرة لتكتمل؟ رد الأطفال: أغصان. توكل المعلمة للأطفال مهمة رسم الأغصان للشجرة. يعبر الأطفال عن طول الشجرة بقولهم: «يا الله ما أطولها، كثير عالية واصلة للسماء». تعلق المعلمة الصورة على الحائط في غرفة الصف، وتتساءل: هل تودون معرفة قصة هذه الشجرة؟ يجيب الأطفال بحماس كبير «نعم».

تسرد المعلمة القصة قائلة: «هذه شجرة تدعى شجرة

الأمنيات، وهي موجودة في إحدى القرى، حيث يؤمن سكان هذه القرية بأن لهذه الشجرة قوة عجيبة على تحقيق الأحلام، فيأتون إليها ويهمسون لها بأحلامهم، فتتحقق هذه الأحلام على شكل ثمار».

تتابع المعلمة: دعونا نتخيل سكان القرية وهم يتجهون نحو الشجرة ويهمسون لها بأحلامهم. تقدم المعلمة نموذجاً عملياً، حيث تقترب من الشجرة بينما الأطفال يشاهدون ما تفعل. تهمس لها بحلمها ومن ثم تتراجع إلى الخلف، تتيح الفرصة للأطفال بأن يقترب كل منهم كما لو أنه أحد سكان القرية ليهمس للشجرة بحلمه. بعد أن انتهى الأطفال من الهمس بأحلامهم للشجرة، تساءلت المعلمة: كيف يمكن أن يكون شكل الثمار التي تنتجها الشجرة وتحمل الأحلام التي همس بها سكان القرية؟ تطلق المعلمة العنان لخيال الأطفال، وتوزع عليهم أوراقاً صغيرة يرسم كل منهم شكل الثمرة التي تخيلها وبداخلها الحلم. وعندما ينتهي الطفل من تجهيز ثمرته يختار لها مكاناً على شجرة الأمنيات ويثبتها.

أحلام الأطفال تجسدت على شكل أغراض يتمنى كل منهم الحصول عليها مثل: (مصاري، سيارة، شعر طويل، ألعاب، كلب، دفتر تلوين، طباخ، دفتر، دب، دفتر طبخ، طيارة، قلم، ورقة، مقلمة، دار، دراجة، بسكليت، سفينة، سيارة). كانت فرحتهم كبيرة جداً وهم يجسدون أحلاماً قد تبدو لنا صغيرة، ولكنها بالنسبة لكل منهم هي حلمه وهي عالمه «أي هي عنده بحجم الكون»، وكان انخراطهم واندماجهم في تنفيذ النشاط يفوق كل ما هو متوقع من المعلمة التي كانت تراقبهم وتحضر لخطوتهم القادمة بقدر حماستهم نفسها.

أحضرت المعلمة رول ورق ووضعته في وسط غرفة الصف، تجمّع الأطفال حولها فبدأت تحدثهم: لو تخيلنا معاً أن هذه الورقة هي القرية التي تحدث فيها قصتنا، القرية قديمة جداً، وبيوتها قديمة، وفيها شجرة الأمنيات. أين تتخيلون موقع هذه الشجرة سيكون؟ يُجمِع الأطفال على أن الشجرة موجودة في وسط القرية، ترسم المعلمة دائرة وسط الورقة، حيث قرر الأطفال مكانها.

تتساءل المعلمة: كيف يبدو شكل بيوت القرية القديمة؟ «خلينا نتخيلها مع بعض». تستمع المعلمة لتخيلات الأطفال عن شكل البيوت القديمة، لونها الأسمر، الحجارة الصلبة التي بنيت منها، وشكلها الذي يجعلها تبدو وكأنها محروقة، شكل البيوت المربع بسقفها المقوس على شكل نصف دائرة، كل ذلك كان من ضمن تخيلات الأطفال الذين كانوا يصفون قريتهم وما يرون فيها من بيوت، بل إنهم من خلال هذا النشاط تجاوزوا الوصف، وانتقلوا للمقارنة، قارنوا بين البيوت القديمة، والبيوت الحديثة في القرية، سواء من حيث الشكل أو طريقة البناء والمواد المستخدمة فيه، وكذلك الاتساع وعدد النوافذ، لقد فتحت المعلمة للأطفال بابا واسعاً للتعلم مرتبطاً بالبيئة المحيطة بهم، وأكسبتهم نوعاً جديداً من التعلم ذا مستوى عالٍ جداً تمثّل بالمقارنة بين الأشياء وتصنيفها.

انتقلت المعلمة مع الأطفال بعد ذلك من التخيل إلى التجسيد، حيث وفرت لهم الألوان والأقلام، إضافة إلى المساحة والزمن، وأعطتهم الحرية في اختيار الألوان التي سيحتاجها كل منهم لرسم بيوت القرية كما تخيلوها على الورقة الكبيرة التي ثبتت في وسطها الشجرة (شجرة الأمنيات).

تحدث كل طفل عما رسمه ليتضح أن القرية تتكون من «بيوت قديمة، أشجار، مدرسة، روضة، بركة صغيرة»، وقرر الأطفال أن يطلقوا على القرية اسم «قرية النجوم». وحتى تدفع المعلمة الأطفال للتفكير بشكل أعمق بموجودات القرية، تساءلت: برأيكم ماذا يمكن أن يكون في القرية غير البيوت وما رسمتم؟ فتنوعت إجابات الأطفال لتشمل الكائنات الحية من سكان ونبات مختلف أشكاله، ووسائل نقل أبدعوا في تصورها، وألعاب ربما غاب وجودها من قريتهم، ولكنهم يتمنون لو وجدت، ولم يفتهم مكان العبادة ولا الغيوم التي تحرس السماء.

تدعو المعلمة الأطفال بعد الانتهاء من تجسيد القرية لتخيل سكان هذه القرية في يوم من أيام الحياة العادية فيها، فيتخيل كل طفل أحد السكان ويفعل فعلاً ما، ويعبر عن هذا الفعل بصورة ثابتة مستعيناً بالجسد. تلمس المعلمة الأطفال تتابعاً، فتسمع منهم أفعالاً مختلفة يقوم بها سكان القرية، مثلت تنوعاً واضحاً يعكس مشاهدات واعية لأطفال صغار، فمنهم من لعب دور من يعمل أعمالاً مختلفة كالدهان والبيع وحتى الكتابة، ومنهم من لعب

دور الذين يخلدون إلى الراحة والترفيه بأشكال مختلفة؛ فهذا نائم، وذاك يلعب، والآخر يشاهد التلفاز، وأحدهم على الهاتف.

تدخل المعلمة في دور أحد سكان القرية، وتتوجه بحديثها إلى الأطفال وهم في الدور تخبرهم بأنها رأت شيئاً جديداً على الشجرة يجب عليهم رؤيته. (كانت المعلمة قد أعدت قائمة بأحلام الأطفال التي رسموها على الشجرة وحضرتها على شكل رسومات مفرغة، ووضعتها على الشجرة). يتجه الأطفال نحو الشجرة ويتفاجأون بأحلامهم معلقة أمامهم. يقترب كل منهم ليتأكد بأن حلمه معلق على الشجرة، كل طفل يلتقط حلمه عن الشجرة، ويقرر ما سيفعل به، أحدهم خبأه، وآخر أعاد تعليقه، والأهم أن كلاً منهم شارك آخرين به، وتأكدوا أن الشجرة ما زالت تحقق الأحلام.

تجمع المعلمة الأطفال في زاوية بعيدة عن الشجرة وتتساءل عما حدث هناك؟ يعيد الأطفال سرد ما حدث وكأنه حدث لسكان القرية، يرتبون الأحداث، ويصفون مشاعر السكان، وقد تحققت أحلامهم، تستثمر المعلمة انخراط الأطفال وانفعالهم وتتابع معهم خارج العباءة استكشاف ما حدث متسائلة: كيف كان موقف السكان من الشجرة بعد أن حققت أحلامهم، وماذا سيفعلون بتلك الأحلام والأمنيات التي تحققت، وبعضها يشكل فائضاً عن حاجتهم؟ تتدرج معهم في محاولة الوصول إلى مفهوم المشاركة، وإمكانية التنازل عن بعض ما نملك لأنه يزيد على حاجتنا لآخرين بحاجة له أكثر منا، لكن المعلمة لاحظت أن الأطفال بهذا العمر يتمحورون حول ذواتهم كثيراً، ويتمسكون بأغراضهم بشدة، وأن تمسكهم هنا اختلف قليلاً، لأنه عبر عن أحلامهم وأمنياتهم، وليس فقط عن أغراض عادية.

تعود المعلمة إلى العباءة، وتدخل في دور أحد سكان القرية وتجمع الأطفال حولها، وتقول لهم بصوت يجذب كل حواسهم: «وصلني أن مجموعة من الأشخاص سيحضرون إلى قريتنا لشق طريق جديدة تصلنا بالقرية المجاورة، ولكي ينجزوا هذه الطريق، سيقومون بخلع شجرتنا، «شجرة الأمنيات. يتفاجأ سكان القرية (الأطفال) بالخبر ويعبّرون عن رفضهم الشديد لما سيحدث، ويقدمون أفكاراً مختلفة لحماية الشجرة. يجربون وضع حلول ويصلون إلى نتيجة «يجب أن نستعين بمن يساعدنا على حماية الشجرة». تتساءل المعلمة: من برأيكم يمكن أن يساعدنا في حماية الشجرة؟

تفكير ونقاش بين المعلمة وأطفالها يوصلهم إلى حاجة سكان القرية إلى فريق خبراء متخصص في حماية

الأشجار ليساعدهم على حماية شجرة أمنياتهم. تبدأ المعلمة ببناء الفريق مع الأطفال من خلال مجموعة من الأنشطة التي تساعد على تأطير الأطفال بدور خبراء حماية الأشجار. تتساءل معهم عن الأدوات التي يحتاجها الفريق في عمله، فيبدع الأطفال في تخيل تلك الأدوات (قلم، فرود، سيارة، قنابل، مسدس، صواريخ، مصاري، جنود، قناص، بوت، كاميرات للتصوير، منظار للمراقبة).

يرسم الأطفال شركتهم وكل ما يحتاجونه للعمل كفريق مختص، يجهزون مكاتب الشركة، صندوق البريد، رقم الشارع، ورقم الهاتف، وكل ما يحتاجون من الأدوات. ثم يستلمون وهم في دور «خبراء حماية الأشجار» رسالة من سكان القرية، يطلبون فيها مساعدتهم بحماية شجرة أمنياتهم المهددة بالخلع من قبل الجهات التي سوف تشق الطريق الجديدة داخل القرية. تقوم المعلمة بقراءة تلك الرسالة والأطفال يعيدون سرد ما ورد في الرسالة بلغتهم الخاصة.

تستكشف المعلمة مع الأطفال ما ورد في الرسالة، وترصد ردود أفعالهم، ومدى استعدادهم وجاهزيتهم كفريق لمساعدة سكان القرية. وتستمع لاقتراحاتهم حول الطرق التي يمكنهم من خلالها مساعدة سكان القرية، وتعطي الفرصة لكل طفل لرسم الأداة التي سيستخدمها في عمله. تنوعت الأدوات التي رسمها الأطفال، ولكن المعلمة لاحظت أن الأطفال جميعهم رسموا شجرة أمنياتهم ووضعوا عليها إطاراً كاملاً حتى لا يقترب منها أحد. يعلق الأطفال الأدوات حول الشجرة، ومن ثم يقررون بأنهم سيحتاجون إلى عمل جدار كبير يحيط بها، فيقومون بعمل ذلك الجدار بأجسادهم ويلتفون حول الشجرة لحمايتها. ويتمكنون من تغيير مسار الطريق.

من دفتر المربية

«أسكن في قرية تحتوي على مشهدين؛ مشهد يقدم بيوت القرية القديمة جداً والمهجورة، ومشهد آخر يقدم البيوت الحديثة المأهولة بالسكان. أردت أن أسلط الضوء على تلك البيوت القديمة التي كانت تدب فيها الحياة يوماً ما قبل أن تبنى البيوت الحديثة التي يسكنها أطفال روضتي اليوم، فيتعلم الأطفال عن تلك البيوت من خلال مقارنتها بالبيوت الحديثة. من هنا جاءت فكرة المشروع. ولكن، كيف سأقدم قصة القرية القديمة هذا ما كان يشغل تفكيري، وما هو الموضوع القيمي الذي سيتناوله مشروعي؟ فتذكرت أن في وسط القرية القديمة مقاماً لولي يدعى مقام «الشيخ طامح» يذهب إليه سكان القرية، يدعون

ويقدمون أمنياتهم وأحلامهم ظناً منهم أنه سيساعدهم في تحقيقها، استلهمت هذه الفكرة، واستبدلت المقام بالشجرة حتى أجذب الأطفال نحو الموضوع دون أن أرسخ المعتقدات الغيبية، بل استبدالها بشكل قيمي يرفع من قيمة الحلم والتمني.

في بداية المشروع لازمني الكثير من الارتباك والقلق، أسئلة كثيرة ملأت راسي، من أين سأبدأ؟ كيف سأبدأ؟ كيف أصيغ الأسئلة؟ وكيف أقدم المعرفة بطريقة جاذبة للأطفال؟ كيف أصنع الأشياء مع الأطفال وأنا لا أمتلك المهارات الكافية لصنعها؟ وكيف أوفر المواد التي سيحتاجها أطفالي؟ كل هذه الأسئلة كنت أحملها معي عندما أذهب إلى مؤسسة عبد المحسن القطّان من أجل مناقشة التخطيط وتطوير الأفكار مع الزميلات والمسؤولين عن البرنامج، ودائماً كانت هذه الزيارات؛ سواء فردية أو جماعية، تضيف لي الكثير من الفائدة، وتساهم في تطوير أفكاري حول موضوع العباءة، وتقدم لي إضاءات على أسئلتي. أما أثناء التطبيق فقد كنت لا أترك الدفتر الذي احتوى على التخطيط من يدي، إذ كان يشكل لي الأمان، لكن مع تقدم العباءة بدأت استغني عنه رويداً رويداً، ففي كل مرة كنت أطرح فيها تساؤلاً، كانت استجابات الأطفال تفوق كل توقعاتي، ويفاجئني مدى توسعهم في ذكر أشياء لم أضعها ضمن المخطط، وهذا جعلني أؤمن أن الأطفال يملكون أكثر بكثير مما نعتقد، هذا الأمر حملني مسؤولية كبيرة تجاه الأطفال الذين باتوا يراقبون كل حركة من حركاتي منذ تعاقدت معهم على العمل بالعباءة الجديدة، ومنحني ثقة أخذت تنمو وتتعاظم وأنا أرى أطفالا بعمر الـ 5 سنوات، يدركون ماذا يعني أن تمتلك حلماً، وأن تحافظ عليه، وتدافع عنه عند الضرورة. لقد تجاوزت مع أطفالي في هذا المشروع التعليم العادي، ذهبت معهم إلى مناطق تعلم جديدة فاقت توقعاتي، تعلم فيها الأطفال عن الطبيعة، وقيمة ما فيها من أشياء، عملوا وتعلموا كفريق وأدركوا قيمة المساعدة وأهمية التعبير عن أفكارهم بجرأة، تعلموا كيف يحاورون الآخرين ويطرحون الأسئلة، وكيف يصغون لبعضهم البعض ويتشاركون بصنع القرار بعيداً عن التمسك بالرأي الواحد.

تغير كبير حدث في بنية الصف، أطفال كان الصمت سمة من سماتهم، سرعان ما انخرطوا مع الأطفال الآخرين وتخلوا عن صمتهم بتقدم المشروع، أنا نفسي كنت منجذبة للعمل، وأنتظر بشوق وترقب كيف ستكون ردة فعل الأطفال وتجاوبهم تجاه كل خطوة. كل هذا كان يدفعني للمتابعة، وبخاصة وأنا أسمع زميلاتي يتساءلن عن سبب اختلاف أطفالي عن أطفالهن، وما سر هذا التفاعل الكبير مع زملائهم ومعي؟ كنت أحاول دائماً أن أحدثهن عما أنفذه مع أطفالي عبر عباءة الخبير، وأن هذا النهج ساعدني كثيراً في أن أغير من طرق التعليم التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين التي كنت أمارسها سابقاً مع الأطفال، فجعلني أرى أطفالي بطريقة مختلفة، ومكنني من فتح مجال أكبر للأطفال للتعبير عن ذواتهم والانطلاق بخيالهم نحو التعلم واستكشاف الحياة.

أنا أشعر اليوم أنني وضعت قدمي على الطريق الصحيح في التعليم، وأمامي الكثير لأتعلمه وأعلمه لأطفالي في السنوات القادمة.

روضة دير عمار النموذجية

مذكّرات على خريطة «اليوم أكتب تجربتي ... أو مخيلتي ووعيي»

هبة ربايعة

المشرع في صورة

الأطفال يعيدون النظر في الصور التي أحضروها، والكتابات التي أنتجوها، وهذه الخريطة التي بين أيديهم، لإعادة بناء الرحلة وكتابتها في دفتر الرحالة. هذا هو المشروع الذي نفذته المربية هبة ربايعة مع طلاب الصف الأول في مدرسة نور الهدى التطبيقية، ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة في مؤسسة عبد المحسن القطان.

يدخل الأطفال إلى الصف فيندهشون من وجود حقيبة في وسطه، يتحلقون حولها مستكشفين، يطرحون العديد من الأسئلة، يقررون فتحها بعد التأكد بأنها لا تعود لأي شخص داخل غرفة الصف. ثمة أغراض بداخلها، خريطة! الأطفال: قد تكون حقيبة معلم، كاميرا! قد تكون حقيبة مصور، وهكذا يستكشفون أغراض الحقيبة ويتخيلون لمن قد تعود.

المشروع سياق تعلم وتأمل

مجموعة من التساؤلات التي يطرحها الأطفال في محاولة منهم للوصول إلى صاحب الحقيبة المتربعة في وسط الغرفة، هذه حقيبة معلم، حقيبة راصد جوي، مهندس ... . كلما أكتشف غرض تغيّر معنى الحقيبة، وتغيّرت أفكار الأطفال حول صاحبها. لكن، عندما ظهر المنظار كغرض كان بداخلها، بدأ الأطفال يقولون مستكشف، شخص سائح. تعزز المعلمة ما توصل إليه الأطفال، وتقول: إنها حقيبة شخص يشبه المستكشف، وكذلك السائح ويدعى (الرحالة). تبدأ المعلمة مع أطفالها رحلة البحث عن معنى الرحالة، شخص رحال، يرسم الأطفال الرحالة كما يتخيلونه، ويصممون شكله على ورقة كبيرة، ويقررون الأغراض التي يحتاجها هذا الشخص في رحلاته، ومن ثم يصنعونها من مواد مختلفة، ومن ثم يضعونها حول رسمته فتظهر كالتالي: (عبوة ماء، دفتر ملاحظات، كاميرا، خريطة، أكواب، صحن، قلم، جوال، نظارة، ومنظار).

المعلمة تربط الأغراض ودلالاتها عند الرحالة، من خلال الطلب من الأطفال تجسيد لحظات من حياة الرحالة يستخدم فيها هذه الأغراض في صور ثابتة. أنتج الأطفال صوراً مدهشة بالنسبة لحياة رحالة (نائم، يأكل، يشرب،

يلعب، يتكلم مع الآخرين، يسأل، يشاهد، يتعب ...) تقول المعلمة: «لقد أدهشتني أفكار الأطفال، فقد كنت أتخيل الرحالة يرسم خريطة، يصور، يأخذ عينات، لقد رأيت الرحالة كآلة، بينما رآه الأطفال كإنسان».

تمضي المعلمة قُدماً مع أطفالها باستكشاف شخصية الرحالة الحاضرة في الصف، وهذه المرة يأتي الاستكشاف من خلال كاميراته القابعة داخل الحقيبة، صورة متكررة لمدينة يشاهدها الأطفال من خلال الكاميرا، تساؤلات ومناقشات وتحليلات تدور بينهم وبين معلمتهم حول هذه المدينة التي يتزايد فضولهم لمعرفتها، وهذا ما يدفعهم للبحث من جديد داخل الحقيبة ليجدوا دفتر مذكراته، وعلى صفحة من صفحاته كتب (أحب شاطئ غزة) فربط الأطفال بين الكتابة والصورة. إذاً الرحالة الذي في قصتنا هو الآن في غزة، لقد كان في غزة. ونحن نحتاج إلى معرفة المزيد عنه، تعود المعلمة مع أطفالها للحقيبة علّهم يجدون ما يساعدهم على ذلك، فيجدون «فلاش»، وعندما فتحوها ليستكشفوا ما بداخلها وجدوا (فيديو).

شاهد الأطفال فيلما مصوراً عن مدينة غزة، تتضمن مناظر وصوراً لقطاع غزة، وما فيه من مدن وقرى ومخيمات. أثناء العرض كانت المعلمة توقف الفيديو لتتحاور مع الأطفال حول ما يشاهدونه، فيكتبون الكلمات التي ذكرت أو ظهرت على شكل كتابة، وما يعجزون عن كتابته كانوا يرسمونه على شكل رموز، وفي النهاية قام الأطفال بقراءة ما كتبوه وعرضوا آرائهم على زملائهم ثم ثبتوه على ورقة ملصقة على الجدار.

في الحقيبة خريطة، أخذتها المعلمة وفتحتها، بحث الأطفال والمعلمة عن موقع غزة، وعندما وجدوه كتبوا في موقعها كلمة (غزة). لاحظ الأطفال على الخريطة وجود مواقع لمدن ملونة (محددة باللون الأحمر) ما أثار دهشتهم ودفعهم إلى التساؤل ثم التنبؤ (التوقع) بأن هذه قد تكون مواقع مدن يريد الرحالة زيارتها أو أنه قد سبق وزارها، هذا ما أخبروا به معلمتهم. الأطفال لا يتعلمون حول المدن فقط، بل بدأوا يدركون مفهوم الرحالة، ومعنى قصته التي أصبحت مع الوقت قصتهم.

تقترح المعلمة أن يحددوا مسار الرحالة، لأنه شخص منظم ويرتحل من مدينة إلى المدينة التي تليها، ومن غزة حددوا أنه سينطلق باتجاه خان يونس، ثم رفح وسيعود إلى عسقلان، ومنها إلى حيفا، وهكذا سوف يسافر باتجاه شمال فلسطين. الأطفال يبنون خطوطاً على الخريطة، هي خطوط الوطن الذي بدأوا يتعرفون عليه بعيون رحالة يحب المدن ويستكشفها.

جمع الرحالة صوراً من غزة، الأطفال بأجسامهم يجسدون تلك الصور، صور ثابتة تجسد الحياة في غزة، صور لعمليات الصيد، صور لناس يلعبون ويسبحون،

آخرون يصلون، الأطفال يستكشفون المدينة والحياة فيها بناء على طبيعة المدينة وموقعها.

الأطفال يرتحلون مع الرحالة، باتجاه خان يونس، ثم رفح، ثم عسقلان وحيفا، وفي كل مدينة يقفون مع معلمتهم، يحددونها على الخريطة. الأطفال يجمعون صوراً عن كل مدينة يمرون بها ويتعرفون عليها، تثبتها المعلمة على السبورة بعد أن تناقشها معهم، صور عن مكونات المدينة، عماراتها، مساجدها، كنائسها، زراعتها وأراضيها الزراعية، وعن المصانع فيها. ثم يجسد الأطفال بأجسادهم حياة الناس في هذه الأماكن، يملأون الأماكن بالمهارات الزراعية وأعمال الصيد والصلوات والاحتفالات.

تقول المعلمة: في كل مرة كان الأطفال يتقدمون على معرفتهم ووعيهم ليقدموا صوراً جديدة. تراهم في مدينة القدس يجسدون الأماكن المقدسة بأجسادهم ويخترعون صوراً لأهل القدس وللسياحة فيها، فتعمر بهم المدينة. لقد رأى الأطفال المدن كأناس، وعرفوا المدن بحياة الناس فيها وبأنشطتهم. ففي نابلس، استحوذت عليهم فكرة الكراج (موقف الباصات) وانخرطوا في عمل صور ثابتة في موقف الباصات، عشرات الأنشطة والصور، أناس يصعدون الباصات، وسائقو باصات بالانتظار، وبائعون يبيعون الحلوى والترمس والكعك والبوظة والمشروبات ... . أما في الخليل، فقد عمل الأطفال في مصنع الزجاج وبنوا صوراً عديدة للأنشطة فيه، وفي بيت لحم جسدوا الصلاة بكل الديانات.

العباءة تستمر ويتعمق العمل فيها، تمر المعلمة بأطفالها من مدينة إلى أخرى، يرسمون الرحلة على الخريطة، يعيّنون المدن، يعرف الأطفال أسماءها وطريقة كتابتها، يجمعون صوراً عن أمكنتها، يجسدون بأجسادهم صوراً لأنشطة الحياة فيها، يكتبون في دفتر المذكرات جملاً وانطباعات ومشاعر ويتعلمون؛ يتعلمون الأماكن وفن العيش فيها، يتعلمون عبر الأفعال التي يتخيلونها، يكتبون بالجسد والقلم والخيال معاً.

تقول المعلمة: «في هذه الرحلة كنا نمضي معاً نحو التعلّم، أعلم الأطفال، وأتعلم منهم، أمسك بيدهم نحو المعرفة، فتشدني أيديهم بقوة إلى حيث يريدون، أفتح لهم نافذة، فيفتحون لي باباً أمضي معهم من خلاله نحو تعلم لم أكن قد خططت له. هذا ما حدث تماماً عندما كنا نتسلسل برحلتنا مع الرحالة من مدينة إلى أخرى، حين فاجأتنا طفلة بقولها وهي تمد لنا صوراً وخرائط: «جاءني الرحالة وأعطاني هذه». لقد حضّرت الطفلة مع والدتها مادة عن مدينة رام الله وعن بلدتها «بيت ريما». الطفلة في ذلك اليوم خطفت المسار وأعادت توجيه الرحلة، وأفادت العباءة وأغنتها عندما تحدثت أمام زملائها عن رام الله وبيت ريما. عرضت الصور، حددت الموقع، قدمت المعرفة، وانتقلت بها ومعها العباءة، وتحول التعلم من الصف إلى البيوت. الأطفال يبحثون في بيوتهم ليعرضوا رحلة الرحالة في الصف. وتحولت الأمهات من مساعدات إلى معلمات في البيوت، معلمات يحضّرن مع أطفالهن مادة للعرض. « تطورت العباءة بتعدد الباحثين والباحثات، وتعدد الأمهات والمعلمات، فكل يوم نحضر مادة جديدة وبطريقة وأسلوب جديدين، لتصبح العباءة مشروعاً تتعدد فيه طرائق التعلم، ويتنوع نتاجه.

اكتملت الخريطة من غزة إلى عكا، وعودة مرة أخرى إلى النقب، مروراً بأريحا التي عرفها الأطفال بأقدم المدن، وعبوراً للوسط ومدنه، وما فيها من حياة وأمكنة، عبروا المدن ليتعلموا الوطن كأرض ومعنى، والحياة بحرفها وفنونها. اكتملت الرحلة. لكن لدى الرحالة تجربة؛ تجربة مخزنة في الصور والفيديوهات وخرائط وصور بالأجساد والكلمات المكتوبة على ورق، ومخطوطة في دفتر مذكرات. الأطفال الذين رأوا الوطن بعيون الرحالة ورافقوه في رحلته يعملون كموثقين يوثقون الرحلة، ويعيدون إنتاجها كمادة موثقة. الأطفال والمعلمة يلعبون بالمواد، ويعيدون تركيب ما عاشوا وما اختبروا من معارف، يعيدون تركيب العالم.

يراجع الأطفال الصور والكلمات والكتابات والخرائط، يتأملونها بوجوه مندهشة ومنخرطة كما لو أنهم يرون المواد للمرة الأولى، الأطفال منخرطون في التجربة في قراءة المواد، ومنخرطون في الخيال كما لو أنهم «فريق توثيق»، يقبلون المهمة التي فوضهم بها الرحالة لتوثيق رحلته.

في دور الفريق، يعود الأطفال إلى المواد المبعثرة حول الرحلة، ويقومون بالبحث فيها وإعادة تصنيفها وتنظيمها، يفرزون الصور والخرائط والكتابات وأوراق دفتر المذكرات. ثم ينقسم الفريق إلى مجموعات؛ مجموعة ترتب المذكرات حسب الخريطة ومسار الرحلة، ومجموعة تنسق الصور وتفرزها حسب الرحلة وحسب المدن، وفريق يصمم غلافاً خاصاً بالرحلة.

في المجموعات، قامت كل مجموعة بمراجعة الرحلة كاملة، وأعادت بناء نظامها حسب المدن، وفي هذا السياق تعلّم الأطفال قدرات ومهارات تفوق عمرهم من حيث الكتابة والتعبير والقراءة والتصنيف والترتيب والتحليل والابتكار، وأنتجوا مادة على شكل كتاب، كتاب (مذكرات الرحالة).

تنتهي الرحلة، وينتهي الفريق بإنجاز كتاب مذكرات الرحالة الذي تضمن ثمانية عشر فصلاً، فصل لكل مدينة. ضم كل فصل من ستة إلى تسعة صور ورسومات للحياة وأنشطتها، ومعلومات مكتوبة ومرمزة عن المدينة. كما اشتمل الكتاب على خريطة وغلاف منقوش علية مدن فلسطين. أما على الغلاف الخارجي، فقد وضع الأطفال رسماً تشكيلياً مكوناً من بصمات أصابعهم وتوقيع أسمائهم.

من دفتر المربية

تتحدث المعلمة عن المشروع فتقول: «بدأت فكرة المشروع من رغبة عندي لتعليم الأطفال عن المدن الفلسطينية وتراثها، وتجميع أدوات تراثية ليتم التعلم من خلالها، وبخاصة أن ذلك يدخل ضمن وحدات المنهج المقرر. ففكرت أن يكون المتحف هو سياق لجمع هذه الأغراض، لكن الفكرة تطورت وأخذت منحى مختلفاً في ضوء ما اكتشفته من نقص في معرفة أطفالي بالوطن وخريطته ومدنه، مفهوم فلسطين ومدنها كان مبهماً عند الأطفال، فانتقل المشروع من متحف ثابت إلى رحلة متحركة في فلسطين ومدنها، رحلة بحث عن الحياة وليس عن التراث فقط.

لقد تجاوزت مع أطفالي عبر هذا المشروع حد المنهاج المقرر، وحققنا من التعلم والمعرفة أكثر بكثير مما كنت أتوقع، ففي اللحظة التي قبض الأطفال فيها على العباءة، بدأ التعلم الذاتي يحدث، لقد قبض الأطفال على تعلمهم وبدأوا يأخذون دور المعلمة، وأظهروا قدرة فائقة في تحويل الخيال إلى واقع. كل ذلك تحقق مع تطور إحساسهم

بذاتهم وثقتهم بها.

لقد تحولت مع مشروعي من معلمة كانت تشرح وتقود وتعطي المعلومات وتصحح وتقيم وتأمر وتقف أمام الصف، إلى معلمة تقف في طرف الدائرة تسمع وتحاور ولا يهمها أين تجلس ما دام الصف يعلّم ويتعلم كوحدة واحدة. لقد نجحت عبر تطبيق منهجية عباءة الخبير في مشروعي من إثارة الدهشة لدى مديرتي في الروضة، التي رأت أن الأطفال تعلموا بجوار المنهاج قيماً انعكست على سلوكهم؛ كالمسؤولية، وواجب مساعدة الغير، والتفكير بالآخرين، وأن مساعدة الآخرين هي مسؤولية جماعية. لقد قيل عن المشروع الكثير، وأهم ما سمعته كان من الأمهات، أم تقول ابني أصبح يتخيل، وأخرى تقول أول مرة يحدث هذا، إنها المرة الأولى التي أشارك فيها المعلمة داخل الصف بتعليم ابني، أنا معلم في مشروع. لقد شجع المشروع الأمهات على عرض المشاركة في أنشطة المدرسة، وكذلك أنشطة مؤسسة عبد المحسن القطّان، وشجع إدارة المدرسة على عرض المشروع على ذوي الطلاب في يوم دراسي نفذ داخل المدرسة.

لقد كنت دوماً أنظر إلى صور المشروع ومنتجاته بحب، أرى ما تحقق والفرق الذي حدث لي وللأطفال، فتزداد رغبتي في تدريب غيري من المعلمات على العباءة، تلك المنهجية التي كانت مصدر قلقي في البدايات، وكانت بالنسبة لي (مفاهيم صعبة) فكرة جديدة وغريبة، إذ كنت بعد كل لقاء أعود إلى البيت خائفة أبحث عن الموضوع، وأقرأ ولا أجد ما يزيد معرفتي، ولكني لا أرتد، وأذهب إلى «القطان» للقاء الذي يليه، لماذا؟ لأني كنت أعتقد أنني سأفهمها في اللقاء القادم، لكن فهمي لها تحقق عندما انخرطت مع طلابي في تطبيقها، وها أنا اليوم أعيد كتابة التجربة، وأستطيع القول إن التجربة حركت مخيلتي ووعيي، وعلمتني أن لا ألقن الأطفال، بل أن أبحث عما يحرك خيالهم دون أن أنشغل بالصح والخطأ، لذلك عندما سألتني إحدى المعلمات كيف أعلم أطفالي حرف السين (س)، قلت لها لكي تعليمهم اذهبي معهم إلى الغابة، إلى النهر، واجعليهم يصطادون سمكة، وعندما يحتاجون إلى كتابة اسم صيدهم، سيتعلمون حرف السين.

مدرسة نور الهدى التطبيقية - بيتونيا

«في حضرة سانتا كلوز» أول تجربة في تطوري كمعلمة

جولي الناطور

المشروع في صورة

صور مختلفة لأطفال من العالم، تعرض وضعيات متعددة للمعاناة والفقر والاحتياج، صور لأطفال مختلفين في اللون والملامح، لكن توحدهم المعاناة، يقف أمام هذه الصور أطفال بعمر الخمس سنوات مذهولين متسائلين: لماذا يبدو هؤلاء الأطفال هكذا؟ يقرر كل طفل أن يقدم هدية لأحد هؤلاء الأطفال يسعده بها، ماذا يمكن أن تكون هذه الهدية؟ وكيف يمكن إرسالها إليه؟

هذا هو المشروع الذي نفذته المربية جولي الناطور مع أطفالها في روضة الرجاء الإنجيلية اللوثرية، وذلك ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة في مؤسسة عبد المحسن القطان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

أطفال يجلسون في دائرة متسائلين عن صورة وضعتها المعلمة في منتصف دائرتهم، ينظرون إليها مراراً، يركزون على الشكل، على الملابس التي يرتديها الشخص الذي يظهر في الصورة. تتساءل المعلمة من هذا؟ فيبدأ الأطفال بالكلام، هذا سانتا كلوز (بابا نويل) يوزع الهدايا. المعلمة تسألهم: «هل ترغبون في أن نعمل معاً على قصة حول هذا الموضوع؟ من هنا بدأ المشروع وبدأت قصته، من هنا انطلقت الرحلة (رحلتنا) نحو تعلم واسع.

تنتقل المعلمة معهم لتسألهم عن نوع الهدايا التي يحصلون عليها من الآخرين أو من سانتا كلوز؟ رد الأطفال: «ألعاب، ملابس»، تساءلت المعلمة مخاطبة الأطفال: إذا أردتم تقديم هدية لشخص ما، ماذا يمكن أن تكون؟ وزعت المعلمة أوراقاً بيضاء على الأطفال، وطلبت من كل طفل أن يقوم برسم هدية يريد أن يهديها لأحدهم، وعند الانتهاء من الرسم، طلبت أن يضع كل واحد منهم رمزاً على ورقته، ومن ثم يقوم بعرضها على زملائه، وتعليقها على الحائط.

عندما خرج الأطفال للاستراحة، وضعت المعلمة على كرسي كل طفل من أطفالها صورة لطفل بملامح خاصة، تعكس مشاعر ما أو احتياجات خاصة وظروفاً صعبة

يعانون منها في حياتهم. وعند عودة الأطفال تفاجأوا بوجود تلك الصور، وبدأوا بتأملها، والسؤال حول من يكون هؤلاء؟ بماذا يشعرون؟ ولماذا؟ لماذا ملابسهم هكذا؟ استكشفت المعلمة الصور مع أطفالها، ثم طلبت من كل طفل أن يرسم هدية أخرى، ولكن هذه المرة للطفل الذي في الصورة الموجودة على مقعده، وأن يختار رمزاً جديداً يضعه على الهدية بحيث يكون مختلفاً عن الرمز الأول.

تقول المعلمة: «طلبت من الأطفال أن يرسموا مرة أخرى الهدايا، ويضعوا عليها رمزاً جديداً، لأنني لاحظت في المرة الأولى أن اختيارهم للرموز كان متشابهاً، وأنهم تأثروا ببعضهم البعض، وقلدوا ما رسمه الآخرون. المهمة وما فيها من إنتاج رموز جديدة وضعتهم أمام تحدٍّ جديد باختيار رموز مختلفة. فالطلب مرة أخرى برسم رموز جديدة، لكن مختلفة عن الرموز السابقة، خلق تحدياً لدى الأطفال، ولكنه أيضاً مكنهم من إنتاج رموز جديدة، وكذلك مهمة رسم الهدايا، فقد كانت في غاية الأهمية، فالهدايا في المرة الأولى ارتبطت بشخصيات الأطفال واحتياجاتهم وعبرت عنها، أما في المرة الثانية، فقد عبّرت عن رغبة الأطفال بتأمين احتياجات أطفال آخرين لم يسبق لهم أن

تعرفوا عليهم، ولكنهم استطاعوا أن يشعروا بهم».

بعد رسم الصور والحديث عنها، بدأت المعلمة بتهيئة الأطفال لتشكيل فريق، فقالت لهم: هل تحبون أن نساعد سانتا كلوز في نقل الهدايا إلى هؤلاء الأطفال؟ تشجّع الأطفال للفكرة، وبدأت المعلمة بتأطيرهم كفريق مساعد لسانتا كلوز في نقل الهدايا، حيث بدأت بمخاطبتهم قائلة: «لو تخيلنا هذا المكان هو المكتب؛ مكتب الفريق الذي سنلعب دوره في قصتنا، الفريق الذي يساعد سانتا كلوز في توزيع الهدايا وإيصالها للأطفال الذين رأينا صورهم في القصة، ما هي الأغراض والأدوات التي سيحتاج الفريق لها في المكاتب؟». ذكر الأطفال العديد من الأدوات والأغراض، ورسموها على الأوراق التي وزعتها عليهم المعلمة فيما بعد، وطلبت أن يضع كل منهم الغرض في المكان الذي يراه مناسباً داخل المكتب، ومن ثم أن يتخيل واحداً من أعضاء الفريق متواجداً داخل المكتب، ويستخدم غرضاً من هذه الأغراض ويقوم بعمل ما، وتجسيده من خلال الصورة الثابتة. استنطقت المعلمة الصور التي جسدها الأطفال، واستكشفت معهم الأعمال التي يمارسونها في المكتب.

تقول المعلمة: «عرضت على الأطفال مجدداً الصور نفسها التي وضعتها سابقاً على مقاعدهم، لكن هذه المرة أضفت رمزاً على كل صورة، وكنت قد قمت مسبقاً برسم خريطة ووضعت عليها الرموز نفسها التي وضعتها على الصور، وطلبت من كل طفل أن يضع الصورة التي معه على الخريطة في المكان الذي يحمل الرمز نفسه الموجود على الصورة، فكانت هذه المهمة دافعاً قوياً لتطوير التركيز والملاحظة لدى الأطفال، وعملت على تطوير قدراتهم في الملاحظة والتمييز والمطابقة».

تابعت المعلمة بوضع خريطة في وسط غرفة الصف، وتم تحديد أول مكان سيتم الذهاب إليه لإيصال الهدية، وكذلك نوع المواصلات المناسبة للوصول إليه. عبر هذه التجربة، حدث تعلم مرتبط في التفاصيل، فقد حدد موقع توصيل الهدايا نوع وسيلة النقل التي يجب على الفريق استخدامها لإنجاز المهمة تباعاً، وفي كل مرة، كانت المعلمة تعمل مع الأطفال على بناء وسيلة النقل معهم بطرق مختلفة، منها التجسيد بموجودات الغرفة الصفية، ومنها الرسم، وتحديد محتويات ومكونات كل وسيلة، فعندما كان الفريق بصدد إيصال الهدية لطفل يسكن في جزيرة،

عملت المعلمة مع الأطفال على رسم سفينة كبيرة كوسيلة مناسبة للذهاب إلى هناك، فأثث الأطفال السفينة بالرسم، وتأكدوا من جاهزيتها وتوفر شروط السلامة قبل أن يركبوها ويضعوا حزام الأمان.

ومن خلال الصورة الثابتة، جسد الأطفال الأعمال التي يمارسونها على ظهر السفينة، ووصفوها بدقة عندما تم استنطاقهم وهم في داخل الصور الثابتة، ووصفوا ما يشاهدونه أثناء الإبحار في السفينة، وعندما وصل الفريق إلى الجزيرة، قرروا وضع الهدايا خلف الباب، ودق الجرس والاختباء لكي يروا كيف سيكون رد فعل هؤلاء الأطفال، وحتى لا يعرضوهم إلى الإحراج. بعد ذلك، طلبت المعلمة من كل طفل أن يتخيل نفسه مكان هؤلاء الأطفال، ويقوم بعمل صورة ثابته لحظة استلامه الهدية.

بعد أن وزع الفريق الهدايا على الأطفال مستخدمين وسائل نقل متعددة تعلموا عنها الكثير، نقلت المعلمة العباءة معهم مستكملة عناصرها لمرحلة متقدمة، ففي يوم دخل الأطفال غرفة الصف ليجدوا ورقة مظهرها غريب موجودة على الطاولة وسط الصف، فبدأ الأطفال بالنظر إليها، وكلهم فضول ورغبة لمعرفة المكتوب فيها، فقامت المعلمة بقراءة الرسالة، التي كانت من أب مسجون، قضى وقتاً طويلاً وهو يعِد بهدية خاصة لابنته ليوم ميلادها، فغدت تحفة تليق بها، وهو يبحث عن أشخاص مختصين في نقل الهدايا لمساعدته في إيصال الهدية لابنته، فهو خائف على الهدية، ويريد ممن سينقلها أن يحافظ عليها ويقدر قيمتها، وأنه قد سمع عن عمل الفريق في نقل الهدايا، ويريد أن يساعده في نقل الهدية لابنته.

صمتت المعلمة قليلاً بعد أن قرأت الرسالة، ثم خاطبت الأطفال، ماذا فهمتم من هذه الرسالة؟ بدأ الأطفال بذكر ما ورد فيها، وهنا اتضح مدى الانتباه والتركيز الذي تعامل به الأطفال مع هذه الرسالة، لم يتركوا معلومة إلا وذكروها، وركزوا على أن الأب يريد أن يرسل هدية لابنته وبأنه في السجن، فسألتهم المعلمة: هل هذا ضمن شغلنا؟ فقالوا: نعم. فقالت المعلمة: هل تريدون نقل هديته؟ فأجمع الأطفال على ذلك، وقرروا الذهاب إلى السجن لإحضار الهدية، وبلّغوا الأب بذلك عن طريق الاتصال الهاتفي، وهكذا تعلم الأطفال عن وسائل الاتصال بينما هم يستعدون لقبول مهمتهم الجديدة التي اتفقوا أن

إنجازها يحتاج إلى طائرة للوصول إلى السجن الذي يوجد في منطقة مرتفعة. وبنى الأطفال مع معلمتهم الطائرة التي ستقلهم إلى موقع السجن، جهزوا كل الأدوات التي يحتاجون إليها داخل الطائرة، وانطلقوا عندما استكملوا إجراءات السلامة داخل الطائرة ليحضروا الهدية، وعندما وصلوا عند الأب، طلبت المعلمة من كل طفل أن يرسم التحفة كما يتخيلها.

في هذه الإثناء، تلقّى الفريق اتصالاً هاتفياً أجرته (المعلمة في دور) من مؤسسة تهتم بالأشياء التي يقوم بعملها السجناء، وتجمعها من أجل عمل متحف يحكي قصة هؤلاء المعتقلين، ويوثق لحظاتهم داخل السجن من خلال أعمالهم، حتى يصل صوتهم إلى العالم ويساعدهم. ولقد سمعت المؤسسة أن أحد السجناء قد أوكل فريق المساعدة بنقل تحفة، وهم في هذه المؤسسة يريدون أن يحصلوا على التحفة ليضعوها في متحفهم فيراها أكبر عدد من الأشخاص. أثناء المكالمة، كان الأطفال يصغون بصمت وذهول دفعا المعلمة إلى كسره من خلال سؤالهم عن رأيهم بطلب المؤسسة.

الأطفال الذين عكسوا فهماً واضحاً وإدراكاً كبيراً لما يدور الحديث عنه انقسموا إلى قسمين، منهم من يريد إعطاء التحفة للمؤسسة، والآخر للابنة (وكان هذا القسم يمثل أغلبية الأطفال)، وكل فريق منهم برر موقفه، فجعلتهم المعلمة يقفون في صفين متقابلين، وطلبت من القسم الأقل أن يحاول إقناع الفريق الآخر برأيه، لكنهم فشلوا في إقناعهم، لذلك قرر الفريق بحكم الأغلبية أن يبعث التحفة للابنة.

لقد تعلم الأطفال في هذا الجزء من العباءة الكثير من فنون الحوار والنقاش، تعلموا كيف يعرضون رأيهم على الآخر، وكيف يقدمون الحجج لإقناع الآخرين برأيهم دون محاولة فرضه عليهم، كما تعلموا كيف يحترمون الآخر، وكيف يتخذون بالنهاية قراراً بالأغلبية.

لقد غرست فيهم التجربة أساساً للتعامل بديمقراطية مع قراراتهم داخل الصف وانطلاقاً منه للحياة الواسعة.

من دفتر المربية

رشحتني المدرسة التي أعمل فيها للانضمام إلى برنامج التكون المهني لمربيات الأطفال في مؤسسة عبد المحسن القطان، فهذه سنتي الأولى في التدريس، ولم يسبق لي أن تعاملت مع الأطفال، مع أني أحب عالم الأطفال، وأحب التعامل معهم، وذلك ما دفعني لترك وظيفتي التي عملت بها لمدة عام ونصف في أحد البنوك، والتوجه إلى التدريس. مسيرتي بدأت مع أطفال البستان، حيث كان الأطفال يقضون معظم وقتهم بالبكاء، كنت أشعر بالارتباك والحيرة، ماذا أفعل معهم؟ كيف أعاملهم؟ إنها المرة الأولى التي أكون معهم وحدي، لا معرفة ولا خبرة لدي، فاستندت إلى التعليمات فقط، وما كانت تقدمه لي المشرفة من مساندة ومساعدة في كيفية التعامل مع الأطفال وتدريسهم بالطريقة التي تنتهجها المدرسة، التي تقوم على التجريب والعمل مع الأطفال لاستنتاج التعلم وتجريبه ودمجه بمعارفهم، لقد كنت، كمبتدئة، أرى أن هذا الأسلوب مفيد جداً، ويستجيب له الأطفال وينسجمون في التعلم من خلاله، ولكن كنت ألاحظ، أيضاً، أن هذا لا يدوم طويلاً، فاندماج الأطفال وانسجامهم لا يستمر لأكثر من 15 دقيقة.

عندما بدأت تجربتي في برنامج التكون المهني بدأت أتعلم بطريقة مختلفة، فتحت آفاقاً واسعة أمامي، وفي الوقت نفسه أشعرتني بفجوة كبيرة بين ما بدأت به في المدرسة، وبين ما أمر به الآن، طريقة التعلم مختلفة كلياً، وجديدة تماماً، أصبحت أشعر معها بحب أكبر للأطفال وانطلاق بحرية نحو الأمام، ساعدتني كثيراً في التعامل مع أطفالي داخل الصف، وأصبحت قادرة على جذب انتباههم لآخر الحصة، وإبقائهم في حالة انشغال كامل، من خلال القيام بمهام متعددة يتم تنفيذها ضمن العباءة، لم أعد أعاني من الفوضى داخل الصف، فأكثر الأطفال إزعاجاً اندمجوا، لقد ساعدت الأطفال وأصبحت أنا نفسي أفكر بطريقة مختلفة خارجة عن النمطية والتكرار، بدأت أبتكر طرقاً وأفكاراً جديدة للتعامل مع الأطفال، بت أحب عملي أكثر، وأيقنت أنني لم أخطئ عندما تركت العمل في البنك ودخلت إلى هذا العالم.

عندما أتذكر بدايات العمل على هذا المشروع، أتذكر كل ما كان لدي من خوف وقلق بأن أفقد السيطرة والقدرة على التخطيط، أو طريقة عمل مخطط ناجح وتطبيقه مع الأطفال، لقد كانت لدي فكرة أن الأطفال الصغار لا يعرفون الكثير، وأن معارفهم محدودة، ولن يساعدوني في إنجاز مخططي، ولكني اكتشفت أن التخطيط ممكن، وأن دعم المؤسسة مستمر في كل المراحل، واكتشفت أن الأطفال عندهم القدرة على أخذنا إلى أماكن بعيدة كل البعد عن الروتين والملل بخيالهم الواسع جداً رغم تجربتهم البسيطة في الحياة، وهذا جعلني أقدر الأطفال، وأتأنى قبل أن أصدر أي تعميمات.

لقد تغيرت كثيراً مع هذا المشروع الذي جاء من أجل تعليم الأطفال عن الموصلات تماشياً مع المنهاج المقرر، لكنه حقق ما هو أبعد من ذلك، سواء في الجانب المعرفي أو القيمي. لقد تعلم الأطفال الكثير من المفاهيم والقيم، تعلموا أهمية الترميز ووظيفته، وتبلورت مشاعرهم الإنسانية، وقدرتهم على الحوار واتّخاذ القرار، وعدم فرض الرأي، واحترام الدور، والمشاركة.

لقد كان هذا المشروع بالنسبة لي أكثر من رائع، والآن وأنا أكتب عن تجربتي، أشعر بأنني أنجزت شيئاً كبيراً ومميزاً وقوياً، فأشعر بفخر شديد، هذا الإنجاز لي، تجربتي الأولى التي سأعود إليها دوماً وأقيس مدى تطوري كمعلمة بناء عليها، وفي كل عودة، سوف أتذكر لأي حد كان الأطفال مبسوطين، وهذا ما سيدفعني إلى الاستمرار. كل التفاصيل تحضرني الآن وأنا أكتب التجربة، ليس ما حدث داخل الصف فحسب، بل الأثر الذي تركته العباءة على زميلاتي اللواتي طلبت إحداهن أن أعطي أطفالها حصة وأعلمها ما تعلمت بعدما رأت طريقتي مع الأطفال، وما حققته من تشويق وانضباط لديهم.

إنني سعيدة بأنني بدأت مع «القطان» منذ بدايتي مع التعليم، لأنني لن أعيش ذاك الملل الذي رأيته لدى المعلمات اللواتي قضين فترة طويلة في ممارسة التعليم التقليدي، ولأن هذه البداية رسمت خطواتي المستقبلية وجعلتها خطوات واثقة وجريئة.

روضة الرجاء الإنجيلية اللوثرية - رام الله

«كبريت في الثلج» حينما أعدنا سرد القصة

تغريد موقدي

المشروع في صورة

أطفال يتحلّقون في دائرة حول سجادة منثور عليها عيدان كبريت، تشدهم تلك الأعواد وتدخلهم في حالة من الصمت والتأمل، يرتحلون بعدها لاستكشاف عالم كبير وواسع بمظاهره المناخية وتقلباته الفصلية، فيعيدون رسم الأمل للباحثين عن حياتهم تحت الثلوج. الأطفال بدهشتهم وجهدهم ومثابرتهم منحوا ما في قلوبهم للعالم ليعيدوا له نبضه. هذا ما سعت إليه المعلمة تغريد موقدي مع أطفالها في روضة الزيتونة الخضراء، عبر تطبيق منهجية عباءة الخبير من خلال مشروعها "بائعة الكبريت"، الذي تنفذه ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الأطفال في مؤسسة عبد المحسن القطان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

تعرض المعلمة أعواداً من الكبريت على مرأى الأطفال وتتساءل: ما هذه؟ لما هي هنا؟ وبعد أن تستمع للأطفال تخبرهم بأنها ستكون بداية القصة. ثمة تتساءل: فيما تُستعمَل عيدان الكبريت هذه؟ يبدأ الأطفال في استكشاف استخداماتها والمعلمة تستمع باهتمام لما يطرحون، ثم تعرض عليهم صورة لبائعة الكبريت (رسمت باليد)، الأطفال يلاحظون الصورة، يلاحظون الملابس، ويربطون الصورة بالقصة، ويتحدثون حول ما ترتدي قائلين: إنها تلبس ملابس خفيفة، تشعر بالبرد، أشعلت عود كبريت كي تشعر بالدفء ... .

على رول ورق مفرود، تقرر المعلمة مع أطفالها رسم بيت بائعة الكبريت. الأطفال يصفون البيت، وعندما تتضح الفكرة يتبرع طفل برسم فكرة زملائه، وهكذا يظهر لنا بيت مربع الشكل عليه مثلث ويخرج منه عامود الدخان، ويتضمن أبواباً ونوافذ. وعلى باقي الرول يقرر الأطفال رسم المدينة، فقام كل طفل برسم بيت من بيوت المدينة، طفلة أطلقت على بيتها اسم «بيت بائعة البيض».

تكتب المعلمة في دفترها: «كانت مرحلة رسم بيت بائعة الكبريت، مرحلة مشاركة بالتفكير والتنفيذ من قبل الأطفال، كما إنها اشتملت على مجالات تعلّم متنوعة، فها هم الأطفال يتعلمون عن الأشكال الهندسية ويجسدون وجودها في البيئة التي يعيشون فيها، فيظهر المثلث والمربع وكذلك المستطيل بأشكال البيوت. كما استخدم الأطفال اللغة عندما أعرب أحدهم عن رغبته بكتابة اسمه على

المنزل الذي رسمه، فكتب كل الأطفال أسماءهم على المنازل، وحاكوا بالرسم حياتهم الواقعية، فرسم طفل منزلاً يشابه تصميم منزله الذي يسكنه، ورسمت طفلة مسجداً، كذلك طالت مجالات التعلم المنزل والعائلة، المدينة والقرية، مفهوم قريب وبعيد، كبير وصغير، إضافة إلى ربط العدد بالمعدود.

تتابع المعلمة أن أحداث القصة تدور في فصل الشتاء، تاركة الأطفال والصف لأحوال الشتاء: المطر، الثلوج، الحرارة، البرد، البرق، الرعد ... يجسد الأطفال هذه الظواهر بالرسم على الورقة حول المدينة مطر، غيوم ... يرسمون ويصفون بالكلام ما رسموا.

تدخل المعلمة في دور بائعة الكبريت وهي تخرج من منزلها في جو مثلج شديد البرودة، مرتدية ملابس خفيفة وتشعر بالبرد، فتسقط على الثلج وتعلق قدمها مما يفقدها حذاءها، وتقع منها عيدان الكبريت، فتبتل وتصبح غير قابلة للاشتعال، تجمعها وتعود بها إلى المنزل. يشاهد الأطفال المشهد الذي أدته المعلمة ويقابلونه بالضحك، ثم ما لبثوا أن انسجموا واختلفت نظراتهم وتعابير وجوههم عندما تساءلت المعلمة أمامهم: كيف كان شعور بائعة الكبريت عندما خرجت من المنزل؟

سارعوا بالحديث عن ذلك وقالوا إنها كانت تشعر بالبرد، ووصفوا ما تعرضت له. استمرت المعلمة تستكشف مع الأطفال دوافع خروجها من المنزل في هذا الجو، ماذا تحتاج حتى تستطيع الذهاب لبيع الكبريت في المدينة؟ أجابوا: «نعطيها مصاري»، فردت المعلمة: لن تستفيد منها، لأن الجو بارد، ولن تستطيع الخروج من المنزل. فقالوا نعطيها ملابس ثقيلة حتى تحميها من البرد. فبدأت المعلمة تسأل الأطفال عن نوعية الملابس التي تحتاجها بائعة الكبريت لتتمكّن من الخروج دون أن تشعر بالبرد. عدّد الأطفال الملابس والأدوات التي لا بد من توفيرها لبائعة الكبريت حتى تحميها من البرد (قفازات، جاكيت ثقيل، قبعة، حذاء زلاجات، لفحة، ثوب، عصا).

انتقل الأطفال إلى تجربة يوم من أيام بائعة الكبريت من لحظة خروجها من المنزل حتى وصولها إلى المدينة وهي تبيع الكبريت، وتم تجسيده بصورة ثابتة، ثم مشهد يصور لحظات في يوم بائعة الكبريت، عكس من خلاله الأطفال مشاهداتهم حول الباعة، ورددوا بعضاً من عباراتهم التي تساعدهم على تصريف بضائعهم.

تعيد المعلمة الأطفال مرة أخرى إلى لحظة وقوع بائعة الكبريت على الثلج وعودتها إلى المنزل، تستقصي معهم مرة أخرى ما حدث وتركز على أعواد الكبريت وما تعرضت له، وتنتقل معهم إلى التعلم عبر البحث والتجريب، حيث تتمحور إجابات الأطفال حول عدم قابلية الأعواد للاشتعال لأنها تعرضت للبلل، وأن ذلك كان سبباً دفع بائعة الكبريت إلى العودة إلى المنزل وعدم التوجه إلى المدينة، من هنا قادت المعلمة الأطفال إلى التجربة والتعلم عبر الملاحظة للبحث عن طريق لمساعدة بائعة الكبريت، فقامت معهم بالبحث عن أفضل الطرق التي تمكّن من حماية أعواد الكبريت من البلل، فقاموا بتجربة تغليف عيدان الكبريت، واشتملت التجربة على وعاء من الماء، وورق أبيض، وجريدة، وكيس بلاستك، وقطعة قماش، تم

تغليف عيدان الكبريت بهذه المواد، ووضعها في الماء، ومن ثم محاولة إشعالها، وكانت النتيجة التي شاهدها الأطفال أن العيدان لم تشتعل إلا تلك التي تم تغليفها بالبلاستيك، فاستنتجوا أن البلاستيك مادة عازلة تمنع وصول الماء للكبريت فتحفظها، وبذلك تكون هي المادة المناسبة كي يتم تغليف عيدان الكبريت بها كي تبقى صالحة للاستعمال.

بعد ذلك تنتقل المعلمة إلى استخدامات الكبريت، وتتساءل: برأيكم، لماذا كانت الطفلة تبيع الكبريت؟ ولماذا يشتري الناس أعواد الكبريت؟ تتنوع إجابات الأطفال؛ فمنهم من يركز على حاجة الطفلة، ومنهم من يستفيض في تعليل حاجة السكان للكبريت، وهنا قسمت المعلمة الأطفال إلى مجموعات للتعرف على وسائل التدفئة والإنارة والطهي قديماً، ومقارنتها بالوسائل الحديثة، فمجموعة عملت على وسائل التدفئة، ومجموعة عملت على وسائل الإنارة، والمجموعة الأخيرة عملت على وسائل الطهي، وكان على كل مجموعة أن تختار من الصور التي حضرتها المعلمة ما يناسب ما تعمل عليه من وسائل قديمة، وبعد ذلك تم وضع الوسائل الحديثة على لوحة موجودة على الجدار في غرفة الصف.

مجموعة من الأطفال لم تميز القديم من الحديث، ولكن عندما طلبت منهم المعلمة إعادة النظر إلى الصور، والسؤال حول الشيء الذي تعمل به هذه الوسيلة، كانت الإجابة بالكهرباء. فبينت لهم المعلمة أن الكهرباء لم تكن مكتشفة ذاك الوقت، فأدرك الأطفال أنها من الوقت الحديث، فتم اختيار صورة أخرى. بعد الانتهاء من تصنيف الصور، طلبت المعلمة من الأطفال تخيل أنفسهم سكان المدينة، وكل واحد في بيته يحاول إشعال وسيلة التدفئة، دخل الأطفال في الدور، وبدأ كل منهم يختار الزاوية التي تناسبه، وأخذ علبة كبريت ليشعل التدفئة، كانت مفاجأة كبيرة لهم عندما فتحوا علب الكبريت ووجدوها فارغة، حيث كانت المعلمة قد تعمدت إفراغها. في هذه اللحظة، عبّر سكان المدينة عن حالتهم الشعورية من خلال الصورة الثابتة، فظهر بعضهم حزيناً، وآخر يشعر بالبرد، وآخرون جسدوا الظلمة ببحثهم عن وسيلة لإنارة بيوتهم وتدفئتها.

تخيل الأطفال المدينة وهي معتمة، لا ضوء فيها ولا دفء. الأمهات لا يستطعن إشعال التدفئة أو طهي الطعام. عكس الأطفال شعور أهل المدينة أيضاً، بصور ثابتة أظهروا من خلالها الخوف، والبرد، والجوع، وعدم الرؤية، والوقوع على الأرض ... كان التوتر عالياً وظاهراً بشكل واضح على سكان المدينة، الذين أخذوا يبحثون عن حلول.

خرجت المعلمة بالأطفال من الدور، وبدأت تثير التساؤلات عما سيفعله أهل المدينة. اقترح الأطفال فكرة شراء الكبريت من بائعة الكبريت، لكن المعلمة ذكرتهم بأن ما لديها من كبريت تبلل عندما وقعت على الثلج، فاقترح الأطفال أن يذهبوا لبائعة الكبريت ويساعدوها في صنع عيدان كبريت جديدة، وتغليفها بالبلاستيك حتى لا تبتل. صنع الأطفال عيدان الكبريت من الملتينة وعيدان الخشب، عملوا بشكل جماعي ورتبوا العيدان بشكل جميل، وقارنوا بين الأعداد ليضمنوا أن تكون العبوات متساوية، وبذلك تعلموا المقارنة، والعدد الأكبر، والأصغر. وأصبحوا فريق صانعي أعواد الكبريت.

مرة أخرى ومن خارج الدور، تعود المعلمة مع الأطفال إلى القصة، وتخاطبهم قائلة: «خلينا مع بعض نرسم تسلسل أحداث قصتنا التي مررنا فيها». يبدأ الأطفال بذكر تفاصيل كل مرحلة بدقة، وتوثيق رحلتهم بالقصة، مستخدمين عباراتهم الخاصة، ومطلقي العنان لمخيلتهم بالرسم. لقد عكست هذه الخطوة قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالتفاصيل التي مروا بها، وذلك لأنهم عايشوها وتعلموا بطرق تبتعد بهم عن التلقين، لقد اختبروا الأشياء ودمجوها ضمن معارفهم باختيارهم، لقد بقي الأطفال يتكلمون عن بائعة الكبريت ويربطون كل تعلم جديد بقصتهم، ما يدل على تعلقهم بها لدرجة أنه عندما تم شرح حرف الظاء، ربطه أحد الأطفال بكلمة مظلة، مثل مظلة بائعة الكبريت.

انتهت العباءة بمساعدة فريق صانعي أعواد الكبريت لبائعة الكبريت بصناعة كبريت يلبي احتياجات سكان المدينة، وإنهاء حالة الظلام والبرد التي عاشتها مدينتهم. انتهت العباءة، ولكن تأثيرها لم ينتهِ على الأطفال أو على معلمتهم، فها هي تعيد كتابة التجربة لتستقرئ النتائج التي أفضت إليها، تتذكر التفاصيل وتسرد ما مرت به مع طلابها وتتأمله بعين ناقدة.

من دفتر المربية

«في البدايات كنت قلقة، تراودني تساؤلات كثيرة، فما زالت تجربتي بعباءة الخبير جديدة، وما زلت أرهب البدايات وأتيه بالأسئلة، هل وفقت باختيار القصة؟ هل هي قصة مناسبة لدمج مجالات التعلم التي أسعى إليها مع أطفالي؟ هل ستصل القصة إليهم؟ كيف أعلمهم عن البرد وعن الإحساس به؟ كيف ألعب دور الفتاة وأعرض إحساسها؟ كل هذه التساؤلات والمخاوف تغيرت مع لحظة البدء، وأخذ الإحساس بالرهبة والضياع بالتلاشي مع التقدم بالتجربة، والمتابعة المستمرة من قبل فريق الباحثين في المؤسسة. لقد ساعدني المشروع على تعميق الشعور بالأطفال، بدأت أدرك أن لهم ذاكرة حادة، ولهم قدرة على رؤية المستقبل والتفكير نحوه، بل ولديهم القدرة على التحكم في حياتهم، لأنهم يملكون الشعور والخيال والإحساس بالمسؤولية. لقد كانت فترة العمل على المشروع صغيرة زمنياً، لكنها من حيث المنجز كانت كبيرة جداً، فعلى الصعيد المهني مكنتني الدراما وعباءة الخبير من الإحساس القوي والقدرة على تحديد ومعرفة ما يحبه الأطفال وما يحتاجون إليه، فأصبحت أبدأ من هناك، من حيث يحبون. كما ساعدتني الدراما على إدراك واكتشاف مدى اتساع مخيلة الأطفال وقدرتهم على التعبير بالرسم، وأيقنت أن بإمكانهم عمل أشياء لم تكن لتظهر من خلال التعليم التقليدي؛ مثل القدرة اتّخاذ القرار.

لقد أصبحت عملية التعلّم تشاركية بيني وبين الأطفال، أعلمهم وأتعلم منهم، لقد أصبت بعدوى الشغف الذي يمتلكونه، وأصبحت الدراما والعمل بها مع الأطفال شغفي الجديد المتجدد، لقد شدّني إليها اتساعها وشموليتها، وقدرتها على الاحتواء، بإمكاني كمعلمة أن أعطي منهاجاً كاملاً من خلال عباءة خبير واحدة. وأن أتعامل مع الضغوط الكبيرة في العمل بروح التحدي والرغبة بالإنجاز، وقد انعكس كل ذلك على التحضيرات للحفل الختامي في الروضة.

عندما أعيد النظر في المشروع الذي أنجزته بكل حب وفخر، أرى الكم الكبير من المهارات والمجالات التي

اشتملت عليها العباءة، فالفكرة بدأت لتخدم المنهاج، وكانت تهدف إلى تعليمهم عن فصل الشتاء ومظاهره، والملابس التي نحتاجها، والأدوات التي نستخدمها في هذا الفصل، وكذلك الطعام وأنواعه، إضافة إلى تعليمهم عن الأدوات قديماً وحديثاً، وكيف أثر ذلك على حياتنا، كل ذلك طبعاً إلى جانب تعليم اللغة والمنطق الرياضي، وكم كانت سعادتي عندما حققت العباءة ذلك، بل وتجاوزته إلى ما لم أكن قد خططت لتعليمه، فها هم يتعلمون خصائص المواد، ويميزون بين المنفذ وغير المنفذ للماء وبأسلوب البحث والتجريب، لقد تحوّل الأطفال إلى علماء صغار يبحثون ويستنتجون ويقررون.

لقد شغلت العباءة الأطفال، ورافقتهم لما بعد المدرسة، فراحوا يبحثون عن القصة ليتعرفوا على تفاصيلها، وهذا جعل طفلة تأتي إليّ حزينة في أحد الأيام، لتقول لي: «إن بائعة الكبريت سوف تموت، هكذا تنتهي القصة لقد شاهدتها» فأخبرتها أن لا تحزن، ففي قصتنا لن تموت لأننا ساعدناها وقدمنا لها الملابس الثقيلة التي كانت تفتقر إليها في القصة التي شاهدتها، ففرحت الطفلة بهذا الأمر، بل تأثر كل الأطفال، وذلك أكسب العباءة بعداً قيمياً، حيث أدرك الأطفال أهمية مساعدة الآخرين، ومشاركتهم بما نملك، ونقدم لهم بعضاً مما يقدمونه لنا، فقد قدموا هم لبائعة الكبريت الدفء والسعادة بتصميم ملابس فصل الشتاء لها، وهي بدورها قدمت لهم الدفء والسعادة والضوء من خلال أعواد الكبريت التي صنّعتها لهم. لقد انتهت العباءة بخلق أطفال قادرين على تحمل المسؤولة وضغط العمل، فأصبحوا أطفالاً يملكون قدرات الكبار.

لقد كانت بائعة الكبريت قصة عالمية، لكنها الآن أصبحت قصتنا الخاصة، القصة التي سيستمر تأثيرها عليّ وعلى أطفالي في الروضة.

روضة الزيتونة الخضراء – رام الله

حينما حركنا الكرسي «كما لو كنت أعلّم أول مرة»

زينة شاهين

المشروع في صورة

أطفال يشاهدون للمرة الأولى كرسيّاً متحركاً داخل صفهم الصغير، يلتفون حوله، يقتربون منه، يتفقدونه بكل تفاصيله الصغيرة، ويطرحون الكثير من الأسئلة حوله، يحاولون تجريبه، يستشعرون الاختلاف، يتعاونون، ويتقبلون المختلف بكل جرأة وقوة، فلكل منا دور يمكن أن يؤديه لأجل أن يسعد به الآخرين، هذا ما توصل إليه أطفال روضة "كيدز هاوس" في كفر عقب مع مربيتهم زينة شاهين من خلال المشروع التعليمي (في الميتم) الذي ينفذ ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة المبكرة في مؤسسة عبد المحسن القطان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

جمعت المعلمة الأطفال حولها وعرضت عليهم صورة طفلة قائلة لهم: قصتنا اليوم ستكون عن هذه الطفلة التي تدعى سالي، هل تحبون أن تعرفوا ما هي قصتها؟ أجمع الأطفال على رغبتهم في ذلك، فبدأت بسرد سياق القصة عليهم.

«ذهبت سالي في رحلة مع والديها، وفي الطريق تعرضوا لحادث سير، ما أدى إلى إصابة والدتها برجليها، وذلك جعلها بحاجة إلى أن تمكث فترة طويلة بالمشفى، ولم يكن هناك من يعتني بسالي غير والدها، الذي كان مضطراً بحكم عمله أن يسافر كثيراً، فأخذ يبحث عن مكان آمن يترك فيه سالي أثناء سفره لتلقى العناية والاهتمام. وعندما وجده، طلب من سالي أن تجهز حقيبتها ليصحبها إليه».

تتوقف المعلمة عن السرد، وتخرج صورة كبيرة لحقيبة، وتخاطب الأطفال قائلة: لو تخيلنا هذه حقيبة سالي التي ستأخذها معها إلى مكان إقامتها الجديد، ماذا ستضع بداخلها؟ فليتخيل كل منا غرضاً مما ستأخذه معها.

اختار كل طفل غرضاً، ذكره في البداية، ومن ثم رسمه على ورقة صغيرة وزعتها عليهم المعلمة، ومن ثم وضع رسمته في الحقيبة. تقول المعلمة: من الأغراض التي رسمها الأطفال «ألعاب، ألوان، دفتر، لفحة، صورة لأمها، كتب، ملابس ...»، وقد لفت انتباهي قيام طفلة برسم صورة للوالد والوالدة معاً، بينما قامت طفلتان برسم صورة للوالدة وحدها.

حددت المعلمة مسار خروج سالي من البيت حتى

المكان الجديد وطلبت من الأطفال أن يتخيلوا ما هو ذلك المكان الذي ستعيش فيه سالي، تنهال اقتراحات الأطفال، وتعكس جميعها الحاجة الاجتماعية لديهم بوجود الأقرباء، فتجدهم يتحدثون عن الخالة والعمة، عن الجيران وأصدقاء العمل المقربين كأماكن فضلى لبقاء سالي. تتابع المعلمة السرد، وتخبرهم أن سالي وصلت مع والدها إلى مكان لم تزره من قبل، واستقبلتهم سيدة كبيرة بالعمر حولها العديد من الفتيات بعمرها رافقنها إلى الغرفة التي ستكون غرفتها، وساعدنها في ترتيب الأغراض. لقد كان ذلك المكان الكبير هو الميتم، هذا ما عرفته سالي في تلك اللحظة. تتوقف المعلمة وتطلب من الأطفال أن يتخيلوا «سالي» في تلك اللحظة. ينحت الأطفال شخصية سالي ثم يتكلمون عما تشعر به.

«خائفة ... في أشخاص جدد لأول مرة أراهم، حزينة تركت والدتي في المشفى ... ودعت والدي، متضايقة ... لإنو ما بعرف شو بدو يصير معي، مبسوطة ... لإنو صار عندي خوات كثار». هكذا عبر الأطفال عن مشاعر سالي التي شدتهم قصتها وجعلتهم ينخرطون مع المعلمة بشكل كامل داخل الصف. تعود المعلمة إلى السرد فتقول: أثناء وجود سالي في الميتم، لفت نظرها وجود طفلة لا تلعب ولا تتحرك وتجلس دوماً وحدها، وتحمل معها دفتراً وألواناً. حاولت سالي أن تتحدث إليها أكثر من مرة، لكنها كانت ترفض وتنزوي في زاوية وتشغل نفسها بالرسم. فتساءلت حينها: برأيكم ما هي الرسومات التي كانت الفتاة ترسمها؟ ماذا تتوقعون من تلك الفتاة أن ترسم؟

يسمي الأطفال بعضاً من الأشياء التي يتوقعون أنها رسمتها، فتمرر المعلمة عليهم ورقة بيضاء وألواناً وتطلب إليهم رسم ما توقعوه، ومن ثم تجمعه معاً على شكل كتاب (البوم صور) بعد أن أضافت إليه صورة لكرسي متحرك دون علم من الأطفال. تجمع المعلمة الأطفال مجدداً، وتعرض عليهم مغلفاً قائلة: هذه رسالة موجهة إلينا من سالي، فاسمها مكتوب عليه، ويبدو أن الملف يحتوي على رسالة وغرض آخر. تفتح المغلف أمامهم، وتبدأ بقراءة نص الرسالة عليهم، فيتوضح لهم بأن سالي تطلب منهم مساعدتهم لها في إيجاد طريقة للتعرف إلى مشكلة الطفلة الأخرى، وإيجاد حلول لها، وترفق لهم ألبوم الصور الخاص بتلك الفتاة آملةً أن يفيدهم.

يناقش الأطفال الرسالة، ويتفقون على تشكيل فريقٍ «مساعدة» سموه فريق «الانتماء»، وكتبوا تعهداً لهم ووقعوا عليه بأن الفريق سيبذل كل جهده لأجل مساعدة الآخرين الذين يحتاجون المساعدة، والمحافظة على سرية العمل. قاموا بالتعهد على شكل إجراء «قسم»، وتوقيع على بنود التعهد بالبصمة.

بدأ الأطفال بتفقد رسومات الطفلة في الكتيب الذي سبق وقاموا هم بإنتاجه، وعملوا على بناء صور ثابتة كما لو أنهم الطفلة، ويعبرون عن كل رسمة بجملة مثلا «طالبة تمسك صورة البحر، وتقول «نفسي أذهب إلى البحر»، وتقول أخرى: «أريد أن ألعب مع صديقاتي، أريد أن أجمع الزهور، أتمنى أن أذهب إلى

المنتزه» ... وعندما وصلوا إلى صورة الكرسي ساد الصمت في الصف.

تحاوروا جميعاً بخصوص الكرسي طويلاً فتقول المعلمة: توضح لي من ردة فعل الأطفال أن فهمهم لوجود الكرسي المتحرك أو فكرة الإعاقات أو الاحتياجات الخاصة مرتبطة فقط بكبار السن وليست بالأطفال، ما جعلهم يستبعدون فكرة أن يكون الكرسي لها. انتهى الدوام عند هذا الفهم، ما جعلني أطلب من الأطفال أن يبحثوا مع أهلهم في البيت عن استخدامات الكرسي المتحرك، ويحضروها معهم في اليوم التالي.

أحضر الأطفال الكثير من الصور، ولكن جميعها كانت لأشخاص كبار في السن يجلسون على الكرسي المتحرك. فتقرر المعلمة هنا أن تلعب دور الطفلة وهي جالسة على كرسي عادي بيدها دفتر وألوان، ترسم وتسرد في آن واحد، في كل مرة تقلّب فيها رسمة من رسومات الكتاب تقول، «أنا نفسي ألعب مع صاحباتي، لكن مش عم بقدر أتحرك، نفسي أسبح، أركض، وتردد (مش قادر). الأطفال يصغون إلى كل ما تقوله المعلمة وهي في دور الطفلة. تَفاجأ الأطفال كثيراً حين توصلوا إلى أن الفتاة مقعدة، لا تستطيع التحرك كالأطفال العاديين، عندها يقررون بأنهم سيوفرون كرسياً متحركاً لها لكي تتمكن من تحقيق الأشياء التي تتمناها.

في اليوم التالي تحضر المعلمة كرسياً متحركاً حقيقياً إلى داخل الصف. ردة فعل الأطفال اتجاه الكرسي فاقت كل التوقعات. التفوا حول الكرسي، تفقدوه بحذر وبدقة، سألوا إذا كان بإمكانهم أن يجربوا استخدامه، ثم أخذوا يقدمون اقتراحات حول الألعاب التي يمكن للفتاة أن تلعبها مع صديقاتها وهي جالسة على الكرسي المتحرك. عززت المعلمة أفكار الأطفال، وكلفتهم بمهمة البحث والتفكير في البيت وبمساعدة الأهل بألعاب أخرى تستطيع الطفلة أن تلعبها دون أن تتعرض للأذى.

كثيرة هي الاقتراحات التي قدمها الأطفال، وقد كانت معززة بوسائل تساعد على الحماية، فنجد أحدهم يقترح لعبة شد الحبل بعدما تربط بطنها بالكرسي. لعبة السبع حجارة بعد ما ترفع الحجارة على طاولة صغيرة، لعبة البولينغ، لعبة (أدوات المطبخ ...) لم يكتفِ الأطفال بالسرد، بل كانوا يستخدمون أجسادهم في بناء صورة للطفلة وهي تلعب مع صديقاتها تلك الألعاب التي قاموا باقتراحها من أجل أن يقدموها إلى صديقتهم سالي كجزء من المساعدة التي وعدوا بها، وها هم ينجزون المهمة ويفون بالوعد.

من دفتر المربية

في الصف لدي 27 طفلاً، من بينهم حالتان من ذوي الاحتياجات الخاصة، الأولى طفلة تعاني من توحد، والثانية طفل يعاني أيضاً من التوحد، ولا يمتلك هذان الطفلان أي قدرات للتواصل مع الآخرين، وليس لديهما القدرة على أداء أي فعل بشكل مستقل، فاعتمادهما الكلي علي «أنا كمعلمة»، وفي الوقت ذاته أعاني من عدم تقبل الأطفال الآخرين لوجودهم داخل الصف، وعدم فهمهم لحالتهم، من هنا قررت

أن أبني مشروعاً باستخدام منهجية عباءة الخبير لمساعد الأطفال على تعلم مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة، وكيفية تقبلهم والتعامل معهم، فكان هذا المشروع الذي جعلني أشعر كما لو أنني أمارس التعليم لأول مرة، وجعلني أقول عن نفسي: الآن أنا معلمة وأفتخر بذلك، فأنا لم أعد أولي المواد الدراسية والمنهاج الاهتمام الأول في عملية التعليم، فقد أحدثت بنفوس الأطفال أثراً كبيراً، وغيرت لديهم من المفاهيم التي كانت تفصلهم عن الآخرين وعن أنفسهم. لقد أعطى هذا المشروع مساحة من الحرية والراحة للأطفال، وجعلهم يتحدثون عن أشياء كانوا يعتبرونها ليست للحديث، لأنها قد تسبب لهم الحرج أو التعرض للسخرية من الآخرين، فما أن انخرطنا في المشروع، حتى قررت طفلة أن تشارك زملاءها بقصة أخيها دون أي خجل، فبادرت بالحديث قائلة: «أنا أخوي مريض، يجلس وحده، لا يحكي كثيراً، ولا يتصرف جيداً، أنا أعود دوماً من الروضة لأحدثه عما يحصل معي، أحضر له دوماً ألواناً ودفاتر لأجل أن يرسم، أذهب معه إلى جلسة العلاج لكنني انتظر خارجاً، أنا أحبه كثيراً، إن شاء الله هو يطيب ويصير يحكي مثلنا».

هذه المشاركة من الطفلة انعكست على رسومات الأطفال فيما بعد، فرأيتهم يرسمون الأطفال يلعبون معاً وأخوها يجلس وحده بعيداً. هذا جعلني كمعلمة أعود إلى رسوماتها الأخرى خارج سياق المشروع، لأكتشف أن قصة أخيها كاملة، وحقيقة مرضه كانت حاضرة في ما كانت ترسم.

لقد شكّل هذا المشروع نقله نوعية لي، ساعدتني في تغيير نظرتي إلى الكثير من الأمور التربوية، كنت أتعامل مع أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عادي، لكن الآن أصبحت أستطيع التعامل معهم بشكل غير عادي يجعلهم يشعرون أن لا فرق بينهم وبين أطفال آخرين غيرهم.

لقد تطورت كثيراً، كنت أحمل الهم عندما أسمع بأن في صفي أطفالاً ذوي احتياجات خاصة، أما الآن، فأشعر أنني محظوظة بأن يكون في صفي أطفال من هذه الفئة، لأنني أصبحت أملك الكثير الذي يمكنني من خلاله مساعدتهم، ويجعلني أشعر بالفخر عندما ألمس أنني حققت أي إنجاز معهم مهما كان صغيراً. لقد تجاوز تأثير المشروع حدود الصف الذي تحول إلى وحدة واحدة بكل معنى الكلمة؛ فالأطفال يتشاركون في كل شيء، يتعاونون فيما بينهم، يساعدون بعضهم البعض، تجاوزه ليصل إلى الأهل في بيوتهم، فها هو والد طفلة يحضر لي هدية يعبر فيها عن امتنانه الكبير للتغير الكبير الذي لمسه لدى ابنتهم، فقد أصبحت تتواصل مع الآخرين، وتحكي، وتلعب، وتعبر عن كل احتياجاتها. لقد أكسبني ذلك ثقة كبيرة جعلتني أقف واثقة أمام اعتراض المديرة على فكرة إحضار الكرسي المتحرك إلى غرفة الصف، فقد قابلت المديرة هذه الفكرة بالكثير من الانتقاد بقولها «فال مش منيح أن يجربوا هذا الكرسي». انزعجت جداً من وجوده في الصف، لكنني أخذت على عاتقي فكرة المغامرة بالشيء وقدمته، لأتفاجأ أن الأطفال تقبلوه بشكل كبير، وتعاملوا معه على أنه غرض ضروري ومهم لبعض الأشخاص ... هذا كرسي أبوها، هذا لجدها، يمكن الكرسي لأمها، اقتراحات كثيرة قدمها الأطفال، لكن الغريب بالنسبة لي كمعلمة أن الأطفال لم يقدموا أبداً أو يتخيلوا أن الكرسي قد يكون لطفلة بعمرهم، فجميع الاقتراحات كانت بأن الكرسي لآخرين كبار بالعمر، وهذا تغير مع المشروع، عكس في النهاية فهماً واضحاً وتقبل الأطفال لفكرة وجود صغار يعانون من الإعاقات الحركية.

سعيدة جداً بما حققت من نجاح لم أكن أتخيل أن أحققه، فأنا أعمل معلمة منذ 10 سنوات، ابتعدت فيها عن القراءة والبحث، ابتعدت عن الكتب وسكنت إلى ما هو تقليدي حتى سمعت عن مؤسسة عبد المحسن القطان وما تقدمه، وأصبحت أطمح أن أنخرط بأحد أنشطة المؤسسة، لأصل ما وصل إليه الآخرون الذين تعاملوا مع المؤسسة ورأيت مدى التطور الذي حققوه معها، وتحقق الحلم، وها أنا أعيد كتابة تجربتي معهم، تلك التجربة التي انطبعت في ذاكرتي بكل تفاصيلها، وحفرت عميقاً بداخلي كما حفرت في نفوس الأطفال، فعدت معها طالبة في الجامعة، عدت إلى القراءة والكتب، وخلقت من نفسي معلمة أخرى.

روضة كيدز هاوس – كفر عقب

رؤى

عودة الطيور إلى أعشاشها
التعليم عند الحدود: الفقد، الصراع، العودة

زينات أبو شريحة ومنال أنور

المشروع في صورة

أطفال يحملون بين أيديهم أعشاشاً ممتلئة بالبيوض. يصمم كل طفل عشه ويضعه في البستان الذي سبق وشكلّه الأطفال معاً لنبني عليه قصتنا، قصة «طيور الكناري».

تخيل الأطفال عصافير الكناري التي عادت لتوها إلى أعشاشها بعد عملها اليومي الذي كانت فيه بعيدة عن أعشاشها. وقفوا مذهولين متسائلين والدهشة تعلو وجوههم: من غيّر بيوضنا؟ من دخل أعشاشنا دون إذن؟ من أنتم؟ من أين أتيتم؟ وجالت نظراتهم المكان تتفحص الأعشاش التي أصبحت تضم عصافير ليست منهم، جاءت من بعيد في موسم تكاثرها، طائر بيوضه غريبة وجسمه أعياه المرض. كنت أفكر بداخلي ماذا سيفعل الأطفال (العصافير) وأي قرار سوف يتخذون؟ وأمام تساؤلي أدركت أن تعلماً كبيراً ومختلفاً سوف يحدث في هذه اللحظة.

هذا ما حمله المشروع التعلمي الذي نفذته المربيتان زينات أبو شريحة ومنال أنور في روضة طيور الجنة المنخرطات في مشروع التكون المهني لمربيات الأطفال في مؤسسة عبد المحسن القطّان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

بدأت رحلة التعلم من سؤال تم طرحه على الأطفال: أين تعيش العصافير؟ فتنوعت الإجابات في العش، عش على الشجرة، عش في قفص، عش على الشباك. لتنطلق بعدها المعلمتان مع الأطفال إلى صناعة أعشاش العصافير من مواد وفرتاها لهم داخل غرفة الصف من البيئة المحلية، مثل خيطان صوف، صحون بلاستيكية، علب جبنة فارغة، كرتون، غراء، مقصات. تعاون الأطفال باستخدام هذه المواد لصناعة أعشاشهم الخاصة، فبعضهم يشد الخيط للآخر حتى يقصه، ومنهم من يساعد الآخر على إلصاق الخيوط على الكرتون. انخراط كبير في العمل وأسئلة من الأطفال حول إمكانيات اختيار لون محدد للعش الذي يصنعه، فأحمد يسأل: «بنفع يا مس أعمل العش من خيوط لونها بنفسجي؟». وعند سؤاله عن سبب اختياره لهذا اللون، أجاب إنه يريد أن يهدي عمله لأمه التي كانت تعاني من المرض قبل فترة من الزمن، أشعرنا ذلك بالفرح، فتذكر الطفل لأمه في هذه اللحظة التي يقوم

فيها بصناعة عش العصفور، يعكس عملية ربط للمفاهيم؛ مفهوم البيت ومشاعر الأمان والمحبة المرتبطة فيه.

تقول إحدى المعلمات: «هذا الطلب من الطفل أحمد جعلنا نتفق مع باقي الأطفال على إمكانيتهم بأخذ الأعشاش التي يصنعونها إلى بيوتهم، ولكن بعد أن ننتهي من عباءتنا التي نعمل عليها، باستثناء الطالبة غزل التي أصرّت أن تضع العش الذي تصنعه داخل قفص العصفور الذي تربيه في بيتها، لترى إذا ما كان العصفور سوف ينام فيه، ويضع بيضه داخله، فأعجبتنا فكرتها، وأردنا لها أن تختبر الأشياء وتجربها، فالتعلم من المشاهدة والتجريب يكون أثره أكبر على من يمارسه ويدوم فتره أطول، فكيف إذا كان من سيقوم به طفل ما زال في طور الاستكشاف والتعلم. قصة غزل مع عصفورها والعش الذي وضعته في قفصه أصبحت مشروع تقصٍّ من قبل الأطفال، كنا نسمعهم يتحاورون معها صباح كل يوم، ويقومون بسؤالها بلهفة لمعرفة ما إذا كان العصفور تقبل العش ونام فيه، وكانت في كل مرة تخبرهم بأنه لم يفعل، وكانت في بعض الأحيان تحاول البحث عن أسباب لهذا الرفض.

ذات مرة، قال لها الأطفال إن العصفور ربما لا ينام فيه لأنه لم يصنعه، ولكنها فضلت إعادة السبب لإبقائهم الضوء مشتعلاً طوال الليل. هذا الأمر شغل بال الأطفال كثيراً، وأخبروا غزل أن تطلب من والدتها أن تقوم بتصوير العصفور وإرسال الصور لمجموعة الروضة، حتى يتسنى لهم رؤيته في حال نام في العش. ها هم يبحثون عن وسائل للتوثيق، شكل من التعلم لم يخطط له، ولكنه يحدث أثناء تشكل العباءة، ويضيف لنا ولهم الكثير. يوسف من الأطفال الذين لم يريدوا للعمل في الأعشاش أن ينتهي نهاية اليوم الدراسي، فطلب أن يقوم بعمل عش آخر في البيت، وهكذا حمل العباءة من بداية تشكلها معه إلى البيت.

نهاية العمل في الأعشاش كانت بداية لمهمة أخرى يقوم بها الأطفال، مهمة صناعة البيوض ووضعها داخل الأعشاش، وهنا قام الأطفال باستخدام المعجون لعمل البيض وشكلوه بأحجام مختلفة، واختار كل طفل عدد البيوض التي يريد أن يضعها داخل العش، فكان الأطفال يرددون الأعداد ويربطون العدد بالمعدود، كما إنهم كانوا يرددون الأعداد بلغات مختلفة، مرة بالعربية، وأخرى بالإنجليزية، وثالثة بالعبرية. وكذلك نوّعوا باستخدام الألوان، باستثناء الطفل حسن الذي واظب على استخدام اللون الأسود في كل مرة يصنع فيها البيض، ما دفع المعلمة لسؤاله عن السبب وراء كون البيض أسود داخل عشه، فأجاب: «هذا بيض لعصفور مريض»، فكرته هذه كانت هدية كبيرة قدمها لنا حسن للتقدم نحو معضلة أساسية في العباءة لرفع مستوى التوتر. لقد كان لهذه المهمة قيمة كبيرة جداً، فها هم الأطفال يتعلمون ما يحتويه المنهاج من مفاهيم ومنطق رياضي دون تلقين وبمتعة كبيرة.

في اليوم التالي، طلبت المعلمتان من كل طفل أن يرسم عصفوراً ليضعه مع البيض في عشه، وتطرقوا إلى احتياجات العصافير حتى تبقى على قيد الحياة، فذكروا الماء والهواء والغذاء والأشجار، وتوصلوا إلى ضرورة توفر بستان، فتخيلوا شكله ومثلوه بالرسم، رسموا الأشجار والبيوت والغيوم والكثير من الحيوانات، وبعد سؤالهم عن المكان الذي من الممكن أن تحصل منه العصافير على المياه، رسم الأطفال النهر، فظهر البستان بأزهى الألوان وأجملها.

بعد رسم البستان وتلوينه، طلبت المعلمتان من كل طفل أن يحمل عشه ويضعه في المكان الذي يريده في البستان، فمنهم من وضعه بين الأغصان، ومنهم من وضعه على أسلاك الكهرباء، أو بين الأعشاب، على الشجرة، على سطح للاتجاهات التي درسوها سابقاً، وهم الآن يطبقونها عملياً ويستخدمون اللغة والمنطق الرياضي والمفاهيم والقيم أثناء تعاملهم مع الطيور في البستان.

لم يقتصر انشغال الأطفال بالعصافير على التعلم الذي يحدث داخل غرفة الصف، بل انتقل ذلك إلى الانشغال داخل البيت ومع الأسرة، فقد انصرف بعض الأطفال إلى تحضير أعشاش تم صنعها مع أسرهم داخل البيت وتصويرها وإرسالها إلى الروضة، وإحضار مواضيع إنشائية وصور عن العصافير المهاجرة والبلدية الموجودة في فلسطين. تمت مشاركة ذلك مع الأطفال الآخرين، وتعزيز تعلمهم عن الطيور واحتياجاتها وأجسامها من خلال العديد من الأنشطة داخل غرفة الصف من قص ورسم وتلوين نتجت عنه لوحات أبدعتها أيديهم الصغيرة، وأبهرت الجميع بما حوت من تفاصيل متخيلة.

تقول المعلمة: أصبح الأهل حاضرين في هذا التعلم. بعض الأهل كان يتصل على الروضة ليستفسر عن قصة الطيور التي تشغل بال طفله. أحد الأطفال أحضر عصفوراً معه إلى الصف، ما جعل الأطفال مراقبين دائمين له، يرصدون بفرح طريقته في لأكل وشرب الماء، كما أطلقوا عليه اسم «بلبل بلابل» واستمروا في السؤال عنه حتى بعد أن أعاده فهد إلى بيته.

تضيف المعلمتان: قمنا بتجهيز فيلم وثائقي عن الطيور المهاجرة وتكاثرها في فلسطين، وعرضناه على الأطفال الذين قام كل منهم بتخيل نفسه عصفوراً محلقاً في السماء، يقوم بعمل صورة ثابتة له أثناء التحليق، ومن ثم يخبرنا بما يراه في الأسفل أثناء تحليقه بعد لمسنا له. وكان بعض مما سمعناه: «أرى بيتي صغيراً، أرى الأشجار والورود، أرى باص الروضة، أرى جدي وهو يسقي الزرع، أرى أمي تنشر الغسيل، أرى دخاناً يصعد، أرى عامل النظافة يكنس الشارع، أرى سيارة أبي الحمراء...». بعدها قام كل طفل برسم ما شاهده وهو يحلق أثناء الصورة الثابتة، فدهشنا بما رسموه، أتقن بعضهم الرسم ومنهم من أصبح يرسم ويكتب كلمات تحت رسوماتهم، أمرٌ مذهل أن نراهم يجمعون حروفاً أخذوها ليكونوا كلمات تعبر عما شكلت أيديهم.

سردت إحدى المعلمات جزءاً من القصة، وأخبرت الأطفال أن عصافير الكناري صاحبة الأعشاش ذهبت إلى النهر لأخذ استراحتها اليومية المعتادة. وتساءلت عما يمكن أن تفعل تلك العصافير في أوقات استراحتها، فكانت الإجابات: يشرب، يطير، يقف على سلك الكهرباء، يغتسل، ينام، يزقزق، يمشط ريشه ... إلخ. ثم قام كل طفل بالتعبير عن ذلك بصور ثابتة، والتعبير عنها لغوياً عند لمس كتفه في الصورة: «أمشط شعري، أشرب قهوة، أضع مكياجاً، أقرأ قصة، أحل واجبي، أساعد ماما، ألعب مع أخي الصغير، بزور تاتا، ألعب كرة، أذهب للصلاة مع أبي، أسمع موسيقى، أتناول طعامي، أشم وردة ... الخ». نتج عن هذه المهمة نشاط بعنوان «ماذا نفعل بوقت فراغنا؟». تشكل هذا النشاط من خلال لوحة أُلصقت عليها صور توضيحية للأفعال في ساعة محددة.

عاد الأطفال مجدداً لتفقد الطيور بعد الاستراحة

ليتفاجأوا بأن هناك بيوضاً غريبة داخل الأعشاش، وقفوا مذهولين متسائلين: «مَن غيّر بيوضنا؟ من أين أتت هذه البيوض؟ ولمن تكون؟ من دخل أعشاشنا دون استئذان؟ يتوصل الأطفال إلى أن هناك عصافير مهاجرة هبطت واستحوذت على أعشاشها وحلت محل طيور الكناري الأصلية. عدنا إلى داخل الدور كعصافير الكناري، تساءلنا ماذا نفعل مع هذه العصافير التي استولت على أعشاشنا؟ قرر الأطفال التحدث إلى كبير العصافير المهاجرة.

لعبت المعلمة دور كبير العصافير المهاجرة، ولعب الأطفال دور عصافير الكناري التي بدأت بطرح الأسئلة على كبير العصافير: من أين جئتم؟ ولماذا استحوذتم على أعشاشنا بدون استئذان منا؟ فأجاب كبير العصافير أنهم كانوا مهاجرين وعائدين من موسم هجرتهم، وكانوا مضطرين إلى الهبوط بالأعشاش لأنهم كانوا يعانون من مشكلة كبيرة، حيث إنهم رجعوا من موسم هجرتهم ووجدوا أعشاشهم قد دُمرت وهدمت بفعل إعمار وبناء الإنسان للبيوت والعمارات الشاهقة، وقيامهم بقطع الأشجار التي كانت فيها أعشاشهم، وقد جاء موعد وضع البيوض وتفقيسها، وإنهم يخافون من الانقراض إذا لم تنجح بيوضهم من الفقس، كما إن معهم عصفوراً مريضاً من السفر والطريق الطويلة التي قطعوها، ويخافون عليه من الموت. طلب كبير عصافير الحسون من طيور الكناري البقاء معهم حتى يتعافى العصفور المريض وتفقس البيوض.

تحاور الأطفال (وهم في دور عصافير الكناري) بمشكلة هذه العصافير، وبحثوا عن طرق لمساعدتها وحمايتها حتى يستردوا أعشاشهم. وتم من جديد الاتفاق على أن أفضل من يساعد هم خبراء في حماية الطيور، ومن هنا بدأ بناء فريق الخبراء ومركز حماية الطيور.

قام الأطفال برسم المكاتب ومقتنياتها وتلوينها، وكذلك تصميم شعار للمركز، وأطلق عليه اسم «مركز حماية الطيور المهاجرة». تصل رسالة من طيور الكناري إلى المركز تطلب منهم المساعدة في توفير مكان آمن لطيور الحسون المهاجرة حتى تفقس بيوضها بأمان، ويتمكن العصفور المريض من الشفاء. قام الأطفال بمشاركة الأهل لإيجاد حلول مناسبة، فانتقلت المعضلة إلى بيت كل طفل.

ومن أجمل ما كان هنا هو تفاعل الأهل مع أطفالهم، حيث قاموا بعمل حاضنات من سلال تعلق لتفقس فيها بيوض الحسون لحين استطاعتها بناء بيوت وأعشاش جديدة بدل تلك التي هدمت بفعل الإنسان وأنشطته المتنوعة.

من دفتر المربية

انتهت عباءتنا، وساعد خبراؤنا الصغار طيور الكناري بالعودة إلى أعشاشها من خلال تأمين حاضنات لبيوض الحسون، ولكن تأثير العباءة لم ينتهِ وامتد إلى ما هو أبعد من المنهاج الذي كان هدفنا تعليمه للأطفال، وصلنا معهم إلى مستويات أعلى مثل: مفهوم الوطن والدفاع عنه وحمايته. كثيرة هي المشاعر التي عايشناها حول الفقد والصراع وحق الحياة. من خلال هذا المشروع، عملنا على استكشاف المفاهيم والدلالات مثل الوطن، والانتماء،

والمسؤولية، وربطنا ذلك مع أنشطة خارج العباءة، بالأخص أننا كنا نمر بإحياء ذكرى يوم الأرض 31 آذار، فقمنا مع الأطفال برسم العلم الفلسطيني، والتعرف على ألوانه، وأحضر طفل مفتاحاً يعود إلى جدته تحتفظ به منذ تهجيرها من منزلها، سميناه مفتاح العودة، وقمنا بعمل مجسمات للمفتاح من الكرتون. هنا رأينا التعلم عندما يلامس سؤال الهوية من نحن ومن نكون.

فعملنا على تفعيل التراث والزي الفلسطيني من ثوب وقمباز، ودبكة شعبية، وخرجنا مع الأطفال بمسيرة سلمية خارج الروضة بالمحيط القريب يهتفون للأرض والهوية. وأحضرنا صوراً للبلد الأصلي الذي هجر منه بعض الأطفال الموجودين في الصف. لقد شعرنا بتلك اللحظات بالفخر والاعتزاز، وبخاصة أننا عمقنا إلى جانب ذلك كله قيماً إنسانية عدة مثل مساعدة الغير عندما يحتاجون إلى المساعدة ودون مقابل، وسماع الآخرين قبل الحكم عليهم عندما سمعوا مبررات كبير العصافير المهاجرة، وأيضاً قيمة إنسانية بحتة وهي المساعدة، والتعاون، وحب الخير للغير، والعطاء اللامحدود، والفرق بين الجيرة والصراع، وتمييز المعتدي من الضيف. جميل جداً تلك القيم وتفعيلها بين الأطفال، لا وبل الشعور بها بينهم ومساعدة بعضهم بعضاً، واستعارة أغراض بعضهم، حتى تصرفاتهم وتعاملهم مع بعضهم كان واضحاً عليه التغير للأحسن.

لقد كان هذا المشروع بالنسبة لنا كمربيات من أجمل التجارب التي خُضناها بمراحل تدريسنا للأطفال، حيث ساعدتنا العباءة على تنظيم المنهاج بشكل أكثر تسلسلاً، وتمكنا من إيصال أكثر من درس ومفهوم وأكثر من مادة من خلالها، ووجدنا أنفسنا نستخدم مع الأطفال أساليب وأنشطة ترفع مستوى التركيز، وتطلق العنان لقدرة التخيل والاستكشاف لديهم، وتمكّنا من استثمار الإبداع لديهم بمختلف المجالات، وبخاصة بالرسم، كما ساعد هذا الأسلوب الأطفال على البحث والتفكير بإيجاد الحلول واتخاذ القرار المناسب، على التشويق والحماس لديهم وجعلهم دائماً منخرطين معنا، وقللت نسبة الغياب بين الأطفال، وذلك لشغفهم بها، ومتابعة الحدث تلو الآخر فيها.

روضة طيور الجنة – رام الله

«إنقاذ في غابة» الإنقاذ مشروع تعلم ... ومعلمة تقرأ ذاتها

لبنى حجازي

المشروع في صورة

أطفال يتجولون في حديقة المدرسة، يجمعون مواد تعلمهم، بعد أن قادهم شغفهم بعالم الحيوانات إلى الغابة التي تبهرهم وتثير فيهم فضول المعرفة، فبنوا غابتهم داخل الصف واعتنوا بتفاصيلها، وأضافوا عليها ما جمعوا من أوراق الأشجار والحجارة لتبدو كما يتخيلون ويحبون، ووزعوا بعد ذلك الحيوانات في أرجاء الغابة، ليعودوا متشوقين لها في يومهم التالي، ولكن صدمتهم وذهولهم بما رأوا كانا كبيرين. هذا هو المشروع الذي نفذته مع أطفالها المربية لبنى حجازي المنخرطة ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الأطفال مع مؤسسة عبد المحسن القطان في روضة المستقبل.

انطلقت المربية لبنى في مشروعها من حب الأطفال للحيوانات وشغفهم بعالمها، فلطالما تولد هذا الحب لدى معظم الأطفال في سن مبكرة جداً، فتراهم يرسمون في رؤوسهم صورة للغابة أو المزرعة، كمكان جميل يشدهم دائماً فيحيكون عنه الحكايات، ويظهرونه برسوماتهم المختلفة. لذلك فهو مدخل شيق وجذاب يستخدم مراراً وتكراراً لتقديم وتعليم قيم اجتماعية وإنسانية وأكاديمية للأطفال بأسلوب ممتع وفعال.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

بدأت المعلمة مشروعها مع الأطفال بالسرد، فحدثتهم عن الحيوانات التي تعيش في الغابة، كيف تحيا بأمان تبحث عن طعامها، تتكاثر وتنمو، وتتحرك بحريتها داخل الغابة، وقالت لهم قصتنا اليوم ستكون عن هذه الحيوانات.

راقب الأطفال المعلمة بفضول عندما بدأت في فرد ورقة بيضاء كبيرة فارغة على أرض الغرفة الصفية. تسارعوا لمساعدتها على تثبيتها، على أمل أن تنتهي بسرعة وتخبرهم عن هدف وجودها. تساءلت المعلمة: «ما رأيكم لو رسمنا غابة؟». اتسعت عيونهم وتعالت أصواتهم «أجل! هيا نرسم!». وقبل أن يتسابقوا ليتناولوا الألوان والأقلام، عادت المعلمة لتسألهم: «ماذا تعتقدون أنه يوجد في الغابة؟». فكانت الإجابات: «حيوانات، أسد، شجر، أسد آخر»، وتوالت القائمة: «فيل، نمر، تمساح، نهر، حشيش، تراب، حجار، ورد ... وغيرها». استكشفت المعلمة معهم كل ما ذكروا ونبشت في ذاكرتهم لإضافة المزيد مما قد يوجد في

الغابة، ليضيفوا معاً البحيرة والكهف.

اتفقوا بعد ذلك على رسم الغابة أولاً قبل أن يضيفوا لها الحيوانات، رسموا بحماس الأشجار والحشيش والأحجار والنهر وبدل الشمس رسموا أربع شموس. وحين أعلنوا انتهاءهم من رسم الغابة، طلبت المربية أن يقفوا حول الورقة، وأن ينظروا إلى ما أصبح غابة. نظر الأطفال بفخر، حقاً كانوا فخورين بعملهم وبغابتهم، وناقشوا بعض الأمور التي لم تبدُ صحيحة لهم، مثل الشموس الأربع، ولكنهم قرروا إبقاءها جميعاً.

طلبت المعلمة من الأطفال أن يتخيلوا الغابة في يوم مشمس، ويستمعوا بانتباه إلى الأصوات التي تملأ المكان، ويخبروها بما يسمعون. قال طفل: «أنا أسمع صوت الأسد»، وقالت طفلة أخرى: «أنا أسمع صوت العصافير»، واستمر الأطفال بذكر أسماء الحيوانات التي يسمعونها. تكرر ذكر بعض الحيوانات كالفيل والأسد والطيور، فقالت لهم المربية: «لنفكر في حيوانات تعيش فوق الأشجار، هل هناك حيوانات تعيش في النهر؟»، بدأ الأطفال يذكرون حيوانات أخرى كالقرود والأسماك، كما ذكروا حيوانات لا تعيش في الغابة مثل الأخطبوط، فكرة وجود أخطبوط في الغابة فكرة غريبة منحها الطالب للصف وللمعلمة التي لم تلتقطها في حينها، ولكنها فيما بعد استدركت الأمر ووظفتها داخل العباءة لتعزز تعلم الأطفال عن الحيوانات، واستنتاج العلاقة بين الكائنات والبيئات التي تعيش فيها.

بعد الانتهاء من التعرف على حيوانات الغابة، وزعت المعلمة أوراقاً على الأطفال، وطلبت من كل واحد منهم أن يرسم الحيوان الذي ذكر. بعض الأطفال قال: «ما بعرف كيف أرسم»، فعرضت لهم المعلمة أمثلة وطرقاً يمكنهم استخدامها في رسم الحيوانات. عن ذلك تقول المعلمة: «عندما عبر بعض الأطفال عن عدم مقدرتهم على الرسم، فكرت بشكل سريع أن أوظف ما تعلمته في ورشة الظلال التي سبق وأن شاركت فيها مع مؤسسة عبد المحسن القطّان، حيث قُدّمَت لنا أفكار متنوعة تمكننا من تطوير قدراتنا على الرسم واستخدام الظلال لذلك، سواء من خلال استغلال نور الشمس أو نور صناعي نوفره في غرفة الصف.

لقد قدمت هذه الأفكار حلولاً رائعة لهؤلاء الأطفال، بل لقد عملت على تعزيز ثقتهم بقدراتهم، والسعي إلى تطويرها. لقد عرفتهم على طريقة الرسم بالظلال، مستعينة بمجموعة لعب حيوانات موجودة في الصف. وضعنا الحيوانات على الطاولة، بحيث تسقط عليها أشعة الشمس، وكان ظلها ينعكس على ورقة بيضاء. قام الأطفال برسم حدود الظل (حدود الحيوان الذي اختاروه) ثم قاموا بتلوينه وأضافوا بعض التفاصيل مثل العيون وغيرها. هذه الطريقة شجعت الأطفال على التفكير بطرق أخرى للرسم، فقد استعان بعضهم بقصص من مكتبة الصف عن الحيوانات. بحثوا عن الحيوان الذي يريدون رسمه وحاولوا نقله. البعض رسم دائرة لها عيون، ورسم بعض الخطوط لتكون أيدي وأرجل، واعتبرها حيوانه المفضل. وكانت النتيجة رسومات جميلة، والكثير من الفخر والثقة وكذلك الانخراط والارتباط أكثر بمشروعنا وغابتنا».

تتابع المعلمة قائلة: «بعد أن رسم الأطفال الحيوانات، حان موعد خروجنا إلى الساحة الخارجية للروضة للعب. وجدت الأطفال يأتون إليّ وقد حملوا بعض أوراق الأشجار المتساقطة والزهور البرية الصغيرة والحجارة، وأخبروني أنهم يريدون وضع هذه الأشياء في غابتنا. رحبت بالفكرة، واقترحت عليهم أن نحضر صندوقاً ونقوم بجولة حول الروضة نجمع خلالها أشياء يعتقدون أنه بإمكاننا وضعها في غابتنا. وفعلاً، جمع الأطفال بعض الأشياء وكانوا خلال عملية الجمع يتناقشون حول ما يجمعون: «أنا بدي أحط هاي الوردة جنب النهر»، «أنا جبت حشيش للغابة» ... .

في الصف طلبت المعلمة من الأطفال أن يقفوا حول الغابة بعد أن اختار كل واحد منهم ما سيضعه فيها، وأن يقول بصوت واضح ماذا يريد أن يضع في الغابة وأين؟ تقدم المعلمة نموذجاً لذلك، حيث وقفت وهي تحمل الحيوان الذي رسمته بيدها وقالت: «أنا بدي أحط الفيل جنب النهر». ثم طلبت من الأطفال أن يفعلوا هكذا، كما فعلت مع الحيوانات التي سبق وأن رسموها. تابع الأطفال ذلك وأضافوا للغابة روحاً جديدة من ابتكارهم، لكن عندما حان وقت اختيار مكان للأخطبوط، اعترض بعضهم على وجوده في الغابة، وقال أحدهم إننا يجب أن نضع الأخطبوط في البحر، واقترحت طفلة أخرى أن الأخطبوط الكبير الذي سبق وأن رسموه في نشاط صفي سابق عندما رسموا البحر هو أم الأخطبوط الصغير، ولذلك فإن مكانه مع أمه في البحر. وافق الجميع على ذلك، وهكذا تمكن الأطفال من تحديد البيئة المناسبة لهذا الكائن، ووجدوا حلاً لما كان يمكن أن يكون معضلة في العباءة بالنسبة إلى المربية.

في مهمة أخرى أوكلتها المعلمة للأطفال، طلبت منهم أن يتخيلوا كيف تعيش في الغابة، وماذا يمكنها أن تفعل؟ تم الاتفاق على تنفيذ هذه المهمة من خلال لعب لعبة (صنم – freeze)، وأن يكونوا صورة ثابتة للحيوان. وعندما تضع المربية يدها على كتف أحدهم، يبدأ بوصف ما يفعله وكأنه هو ذلك الحيوان الموجود حالياً في الغابة. اندمج الأطفال بشكل كبير في اللعبة، وأنتجوا صوراً ثابته تعبّر عن واقع الحيوانات في الغابة، وأجادوا وصفها والتعبير عنها، فظهرت صور مثل: «أنا ضفدع بنط»، «أنا دعسوقة بلعب مع أصحابي»، «أنا الثعلب وباكل غزال»، «أنا الكنغر بنط عالي عالي». ومن خلال مجموعة أخرى من استراتيجيات الدراما، التي تبلورت من خلال ألعاب حركية لعب خلالها الأطفال أدوار بعض الحيوانات، تمكنت المعلمة مع الأطفال من بناء مجتمع الغابة بعلاقاته المختلفة والمتباينة، فأظهرت أحياناً علاقات طبيعية قائمة على الافتراس لاستمرارية الحياة، وفي أحيان أخرى عكست العلاقات الودية القائمة على أساس الصداقة والمساعدة حتى بين الحيوانات المختلفة في التصنيف، ففي أحد الأنشطة قامت المعلمة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات مصغرة من 2 أو 3 أطفال، بعد أن طرحت تساؤلاً أمامهم حول ما إذا كانت الحيوانات في الغابة تقدم المساعدة لبعضها البعض أم لا، وطلبت من كل مجموعة أن تتخيل أنها مكونة من حيوانين مختلفين،

وأن يعملوا على إنتاج صورة ثابتة تظهر مساعدة الحيوانات لبعضها البعض.

ولتوضيح الفكرة لهم، قامت المعلمة بعمل نموذج للمهمة، حيث تعاونت مع معلمة أخرى في تشكيل صورة ثابته «لفيل يساعد قرداً على الاستحمام من خلال تزويده بالماء بواسطة خرطوم». وعلى الرغم من أن فكرة الصورة الثابتة ليست واضحة بشكل كبير لأطفال في مثل سنهم، فإنهم قاموا بتكوين صور جميلة ومعبرة مثل «أنا الزرافة بطعمي القرد الصغير»، «أنا الأسد بلعب مع الفيل». بعد الانتهاء من النشاط سألت المعلمة الأطفال: «كيف رأيتم الحيوانات في غابتنا؟ كيف تشعر؟ فأجابوا: «مبسوطين كتير وأصحاب».

في المرحلة التالية، وقبل حضور الأطفال إلى غرفة الصف، قامت المعلمة بإحضار بعض الألوان (بني وأصفر) وكذلك بعض الرمل، ورشتهم فوق الغابة حتى تبدو جافة. وفور دخول الأطفال إلى الصف لاحظوا مباشرة ما جرى للغابة. كانت الصدمة والحيرة هي المسيطرة عليهم. ثم بدأوا بطرح الأسئلة بين بعضهم البعض: «شو صار، مين عمل هيك؟ شوفوا شو صار بغابتنا؟». تساءلت المعلمة عما حدث، فانطلقوا يصفون حال الغابة، ويحاولون البحث عن الأسباب: «ممكن الأشجار تكسرت، ممكن الحجارة تفتت، ممكن هَوَا سخن نشف الغابة». تقول المعلمة: «على الرغم من أنني كنت قد خططت لسؤالي التالي، فإن أحد الأطفال قام بطرحه قبلي: «شو رأيكم نسأل الحيوانات شو صار؟». وافق الجميع على الاقتراح، فطلبت المعلمة منهم أن يجلسوا بهدوء ويخفضوا أصواتهم، وأن يسألوا سؤالاً واحداً في كل مرة حتى لا تنزعج الحيوانات. تم العمل هنا على وضع قوانين للتحدث مع الحيوانات وعدم إزعاجها، وقد كان التزام الأطفال بالقوانين وحرصهم على عدم مضايقة الحيوانات كبيراً، كما إن فضولهم لمعرفة ما حل بالغابة كان مبهراً ومشجعاً على المضي قدماً، فها هم يأخذون العباءة إلى حيث خططت المعلمة.

استمعت المعلمة إلى آراء الأطفال حول أي الحيوانات عليهم أن يسألوا عما حدث، فاتفق الجميع أن يسألوا الأسد، فهو ملك الغابة، اقتربت المعلمة من الأسد، وطرحت عليه السؤال، واستمعت لإجابته التي نقلتها للأطفال، فقالت:

- «الأسد بحكي إنو الجو صار حر كتير، ونشف المي والشجر».
- فراس: «من وين أجى الرمل؟».
- الأسد: «هبت عاصفة رملية».
- جون: «الرمل إجى على السلحفاة؟».
- الأسد: «الرمل إجى على الكل، إحنا جعانين وعطشانين».
- جود: «يمكن حدا عمل هيك».
- الأسد: «الحرارة العالية والجفاف عملوا هيك».

الأطفال يفكرون ومحتارون. الغابة في ورطة والحيوانات جائعة وعطشة وبعض الحيوانات تبكي. تستكشف المربية معهم الحلول الممكنة في أجواء معتمة يجلو عتمها ضوء شمعة لتعطي بعداً أعمق وشعوراً أكبر بالمسؤولية، ويفكر الجميع كيف يمكن أن يساعدوا الحيوانات؟

تتوإلى اقتراحات الأطفال، وأهمها يتجلى في ضرورة نقل الحيوانات من الغابة لأجل حمايتها، ولكن إلى أين سوف يتم نقلها؟ تساؤل جديد يفتح الآفاق نحو تعلم منظم وغني، واقتراحات الأطفال لا تتوقف، والخيار الأقوى يحوم حول ضرورة اختيار غابة جديدة تنقل إليها الحيوانات. ولكن أين هي؟ تقدم المعلمة اقتراحاً بالاتصال بوزارة البيئة لسؤالها إذا ما كانت هناك غابة أخرى تنقل إليها الحيوانات؟. الكل يؤيد الفكرة. تجري المعلمة الاتصال، وتشرح ما حصل في الغابة، لكن الجواب هو عدم توفر غابة أخرى.

يستثير الأمر ذاكرة الطفل أمير ويقول: «في سنجل توجد غابة وحديقة»، ويخبر الجميع بالمزيد من المعلومات عن سنجل وعن ذهابه إليها وعن وجود شجر فيها ومكان يشبه الغابة. أثناء انشغال الأطفال بالأمر تتظاهر المعلمة أنها تقرأ في الجريدة إعلاناً عن وجود حديقة حيوانات فارغة مستعدة لاستقبال حيوانات. تتغير معالم الأطفال، ويطلب بعضهم التحرك الفوري لنقل الحيوانات إلى تلك الحديقة. تخلق المعلمة معضلة وتخبر الأطفال أن الحيوانات متعبة ومريضة،

ولن يتمكنوا من نقلها وهي على هذه الحالة، فيكون الحل جاهزاً عند الأطفال الذين يقترحون استحضار طبيب بيطري يقوم بمعاينة الحيوانات قبل نقلها. يتيح الاقتراح الفرصة للمعلمة بالحديث مع الأطفال عن مهنة الطب البيطري ودور الطبيب البيطري، وأدواته، فتبني لديهم معرفة حول هذه المهنة.

تتساءل المعلمة: كيف سننقل الحيوانات بعد أن يعاينها الطبيب البيطري؟ قدّم الأطفال الكثير من الاقتراحات، وكان كل اقتراح يناقش بين الأطفال من حيث مدى صلاحيته للحفاظ على سلامة الحيوانات، تستوقف المعلمة الأطفال، وتخبرهم أن عليهم أولاً الاتصال بحديقة الحيوانات، للتأكد مما إذا كانوا مستعدين لاستقبال حيوانات الغابة لديهم، وما إذا كانت الحديقة جاهزة لذلك.

تجري المعلمة الاتصال أمام الأطفال، وتسأل عن قدرة الحديقة على استيعاب حيوانات الغابة، تخبر الأطفال بأنهم في الحديقة طلبوا منا إعداد قائمة بحيوانات الغابة، عددها، نوع الأكل الذي تأكله. وطلبوا منا أن نفكر كيف سننقل الحيوانات إليهم، بينما طلبنا منهم مخططاً لحديقة الحيوانات ووعدونا بإرساله في أسرع وقت.

تبدأ المعلمة بعد ذلك بإعداد الفريق الذي سيتولى مهمة نقل حيوانات الغابة إلى الحديقة، فتخبر الأطفال بضرورة تنظيم العمل وإعداد اللوائح التي طلبتها الحديقة حتى تتمكن من استقبال الحيوانات، فتوضح لهم بأنهم يعملون الآن كفريق لمساعدة الحيوانات، فيقترح أحد الأطفال سريعاً اسم للفريق «مساعدو الغابة». يوافق الأطفال على الاسم، وتستثمر المعلمة ذلك وتسأل الأطفال: «شو رأيكم نعمل شعار ونحط عليه اسم فريقنا؟». اقترح الأطفال عمل شكل هندسي مربع أو دائرة مثل شعار المدرسة. تم عمل تصويت والأغلبية اختارت الدائرة. رسم كل طفل حيوانه المفضل ولونه وقصوا الشعارات على شكل دوائر وعلقوها باستخدام الشبر. كما تم بشكل جماعي رسم شعار كبير وعلق على حائط الصف. الخطوة التالية كانت التحضير للذهاب إلى الغابة، من أجل إحصاء عدد الحيوانات، وتحديد نوع الطعام الذي يجب أن نحضره لها.

«ماذا نحتاج كي نذهب إلى الغابة؟ تسأل المعلمة، فتبدأ اقتراحات الأطفال بالانهمار، باص، أكل، منظار، شنطة ... .

كلفت المعلمة الأطفال بإنتاج الأدوات التي سوف يأخذونها معهم إلى الغابة، ووفرت لهم موادَّ من البيئة المحلية من أجل إعادة تدويرها وصنع مناظير وكاميرات، كما جهز الفريق دفاتر صغيرة لتدوين أعداد الحيوانات في الغابة وأنواعها. جهز الأطفال الأدوات، واجتمع الفريق لفحص مدى الجاهزية للذهاب إلى الغابة، وهنا تم وضع قوانين يجب على الفريق الالتزام بها من أجل سلامتهم وسلامة الحيوانات، فاقترح الأطفال العديد من القوانين، وعبروا عنها بالرسومات وعلقوها في غرفة الصف، وكان من بين تلك القوانين:

- ممنوع الاقتراب من الأسد/الحيوانات المفترسة.
- ممنوع الإزعاج.
- «ممنوع ندفش بعض»، «ممنوع نضرب بعض» ...
- «ممنوع نرمي الزبالة على الأرض»، «ممنوع نقطف الورد» ... .

انطلق الفريق إلى الغابة، بعد ارتداء الشعار الخاص

بهم، وأخذوا يدورون حول غابتهم وهم ينظرون من خلال مناظيرهم ويدونون «بخطوط مبهمة» الحيوانات التي يرونها. تقول المعلمة عن هذه المهمة:

«أعجبني محاولة الأطفال الالتزام بالقوانين، وتذكير بعضهم البعض بها. كانوا يتصرفون كما لو أنهم يمارسون عملاً حقيقياً في غابة واقعية».

بعد العودة من الغابة، اجتمع الفريق وناقشوا أسماء وأعداد الحيوانات فيها. كانت المعلمة تدوّن على السبورة كل ما يذكره الأطفال: «ماذا يأكل كل حيوان، الأسد: اللحم، القرد: الموز». استمرت القائمة، وكان الأطفال يعرفون نوع الطعام في الغالب، يختلفون ويتناقشون أحياناً. عندما ذكر أحد الأطفال الخفاش ظهرت الحيرة عليهم وتساءلوا ماذا يأكل، فأخبرتهم المعلمة بأنها لا تعرف ماذا يأكل الخفاش، وكانت تهدف من وراء ذلك إلى جعل الأطفال يحملون العباءة معهم إلى البيت ليبحثوا بمساعدة ذويهم عما يأكله الخفاش، وبذلك تشرك الأهل في البحث مع أطفالهم عن معارف جديدة لتعلمها، ومن ثم مشاركتها مع زملائهم داخل غرفة الصف. وقد تحقق ذلك وتسابق الأطفال في اليوم التالي على مشاركة ما توصلوا إليه مع زملائهم. فقامت المعلمة بإضافة ما توصلوا إليه من معلومات عن غذاء الخفاش المناسب إلى قائمة الحيوانات وغذائها التي كانت لا تزال على السبورة، والتي تعمدت المعلمة أن ترسم فيها بجانب كل حيوان شكله حتى يبقى الأطفال على معرفة بالحيوانات، وهي بذلك استخدمت التمثيل الرمزي لتعزيز تعلم الأطفال، وساعدتهم على تمييز الحيوانات، وقد دعمت هذا الاستخدام، أيضاً، من خلال تكليف الأطفال برسم طعام خاص لكل حيوان على ورقة وزعتها عليهم، وأعطت كل طفل حرية الاختيار لمن سيرسم.

من مهمة إلى أخرى، انتقلت المعلمة مع الأطفال وهم في حالة اندماج وانخراط كامل داخل العباءة والدور، فقد كانت المعلمة قد أعدت مخططاً لخريطة حديقة الحيوانات، وطلبت من زميلة لها أن تحضره إلى الصف أثناء تواجدها مع الطلاب في الغرفة. عُرض المخطط على الأطفال الذين تفحصوه جيداً، ودققوا في تفاصيله بحماس كبير، وراحوا يتناقشون أين سيضعون الحيوانات فيها عند نقلها، وقد باتت خطوة النقل هي التالية بعد أن وافقت الحديقة على استقبال الحيوانات بعد استلام القائمة المعدة من قبل الأطفال. تتساءل المعلمة أمام الأطفال: «ماذا نحتاج لنقل الحيوانات؟» فيرد الأطفال: «سيارة كبيرة كتير، باص، شاحنات».

من خلال هذا التساؤل وما تبعه من ردود من الأطفال، استكشفت المعلمة معهم وسائل المواصلات، ما يستخدم منها بشكل يومي، وما هو مخصص لمهام محددة (الإسعاف، الحفار، المحراث، ... وغيرها). أجمع الأطفال على أن الفريق بحاجة إلى شاحنة كبيرة وأقفاص تتسع للحيوانات حتى يتمكنوا من نقلها. توسعت المربية مع الأطفال وأثارت تفكيرهم لاحتياجات الحيوانات أثناء هذه الرحلة الطويلة من الماء والغذاء الذي يجب أن تتم المحافظة عليه حتى لا يتعرض للتلف ويتسبب بأذية الحيوانات، وقد طرقت المعلمة هذا الباب معهم من خلال سؤالهم: «وين بدنا نحط الأكل؟»، هذا السؤال قاد إلى استكشاف آليات حفظ الطعام، واستنتجوا أهمية التبريد في حفظ الأطعمة، وحمايتها من العفن الذي تسببه البكتيريا، تعلم كبير وواسع يحدث هنا، مفاهيم واسعة تخرج من حيز الكلام لتترسخ في وعي الأطفال عن طريق الاختبار والملاحظة، والتوصل بعد ذلك إلى الحلول، فالحل الأمثل الذي خرج به الأطفال بعد هذا التعلم، هو ضرورة تأمين ثلاجة في شاحنة نقل الحيوانات للمحافظة على طعام الحيوانات.

بعد الاتفاق على جميع التفاصيل المتعلقة بوسيلة نقل الحيوانات، قامت المعلمة برسم الشاحنة وقام الأطفال بتلوينها. ثم رسموا الأقفاص وثلاجة الطعام التي اتفقوا على أن يستخدموها لوضع الطعام فيها حتى لا يتلف، وهنا طلبت منهم الوقوف حول الثلاجة، وهم يحملون رسومات الطعام التي سبق أن قاموا برسمها، وقفت المعلمة معهم وقالت: «أنا حضرت حشيش للباندا» ووضعته في الثلاجة، تبعها الأطفال كل يذكر الطعام الذي أعده ولأي حيوان، ومن ثم يضعه في الثلاجة.

تتابع المعلمة: الآن سنعود إلى الغابة ونضع الحيوانات

في الأقفاص. ولكن لنراجع القوانين مرة أخرى قبل أن ننطلق، الحيوانات كبيرة وبعضها مفترس، يجب أن نكون حذرين. هنا تقول المعلمة: فاجأني هنا أحد الأطفال بأن طلب أن نأخذ معنا «المسدس اللي بنطخ الحيوانات فيه وبناموا». بعض الأطفال اعترض: «ما بدنا نطخ الحيوانات! بموتوا». ولكن الطفل دافع عن اقتراحه: «لاء!! بناموا عشان ما يعضونا». تدخلت وأوضحت لهم بأنه مسدس تخدير لا يقتل الحيوانات، ولكنه يساعدنا على نقلها دون أن يتعرض أحد لأذى، وتعزيزاً لفكرة الطفل طلبت منه أن يصنع لنا مسدس تخدير لنأخذه معنا.

وضع الأطفال الشعار وتوجهوا إلى الغابة، واحداً تلو الآخر، حملوا الحيوانات ووضعوها في الأقفاص بعد أن تم تخديرها. تعلم الأطفال المطابقة هنا، فها هم يختارون الأقفاص الكبيرة للحيوانات الكبيرة، ويبحثون عن حلول لحيوانات لم يفكروا مسبقاً في نقلها، فالأسماك تحتاج لظروف خاصة تختلف عن الحيوانات الأخرى، وذلك دفع الأطفال للبحث والعمل على إنتاج أحواض خاصة لوضعها فوق الشاحنة، بعضها للأسماك، والبعض للأفاعي، حيث فكر الأطفال بضرورة عزلها حتى لا تؤذي بقية الحيوانات. لقد كانت مرحلة العمل مجالاً جديداً للأطفال جعلهم يقارنون بين العمل على مخططات وقوائم، وبين العمل على أرض الواقع، لقد لمسوا وجود ثغرات بما كانوا قد أعدوا، فعملوا على تدارك الأمر في ميدان العمل، وجهزوا المزيد من الأقفاص أو العربات التي ألحقوها بالشاحنة لتلائم نقل حيوانات ضخمة مثل فرس النهر. وهكذا أصبحت الشاحنة جاهزة وتحركت باتجاه حديقة الحيوانات.

في غياب الأطفال عن الصف، قامت المعلمة بإزالة الغابة ووضعت مكانها مخطط حديقة الحيوانات. الشاحنة في مكان آخر في الصف وعليها الأقفاص المتلفة وصور الحيوانات. (وصلت الشاحنة إلى حديقة الحيوانات، للحديقة مدخل ومحل هدايا وأقفاص متنوعة الأحجام. في بعض الأقفاص توجد أشجار طويلة، وفي البعض حشائش، وأخرى توجد بها برك ماء. كما يوجد كهف وأماكن جلوس للزوار محاطة بالأزهار). يقرر الأطفال أين سيضعون الحيوانات داخل الحديقة. كل طفل يحمل الحيوان الذي رسم من الشاحنة ويضعه في المكان الذي يختاره. تتأمل المعلمة مع الأطفال الحيوانات داخل الحديقة، وتستمع لآرائهم حول مدى مناسبة الأماكن التي اختاروها للحيوانات، يقترح الأطفال أن يتم تغيير أماكن بعض الحيوانات، ويعتمدون في اقتراحاتهم على ما هو مغروس في أذهانهم عن حدائق الحيوانات والترفيه، يطالب الأطفال بأن يكون القرد بناء على ذلك في دكان الهدايا حتى يسعد زوار الحديقة، تتساءل المعلمة باستغراب: ولكن هذا القرد كان يعيش في الغابة، ماذا سيفعل في دكان الهدايا؟ رد الأطفال أنه سوف يلعب، ويخرب ... إذاً سوف يرهب الزوار ولن يسلّيهم ترد المعلمة، ماذا نفعل؟ تذكر أحد الأطفال «القرود في السيرك». فتقود الأطفال ومعلمتهم للحديث عن تدريب الحيوانات في السيرك وكيف يتم ذلك. بعض الحيوانات ذكية، مثل القرود، يمكن أن تتعلم بعض الحركات. تعلم أوسع عن القرود وبعض أنواعها (الغوريلا، الشمبانزي، البابون) يستدعي لاحقاً من المعلمة أن تعرض على الأطفال فيلماً ثقافياً عن القرود. يقترح يزن أن يدرب القرد، ويضيف أن

القرد بحاجة إلى شجرة في محل الهدايا حتى يتسلق عليها. فتوكل له هذه المهمة التي ينجزها ويعلن عن جاهزية القرد ليكون في محل الهدايا. وهكذا تتوالى التعديلات ويصاحبها نقاشات واعتراضات كثيرة، ليصل الفريق بعدها إلى تقسيمٍ يرضي الجميع. الحيوانات في الحديقة الآن، بعيداً عن الغابة الجافة، حيث يتوفر لهم الماء والطعام، ولكن انظروا ألا تبدو الزرافة حزينة؟ تقول المعلمة. يمعن الأطفال النظر ويبدأون بالتساؤل عن السبب، فيقترحون سؤالها، فتجيب بأنها حزينة لأنها في قفص، «مش حرة زي ما كانت في الغابة».

يستمر الأطفال في محاورة الزرافة، فيعرفون أنها وحيدة وليس لها أصدقاء كما كانت في الغابة، فيتحدثون عن انتقال الحيوانات من بيئتهم الأصلية التي كانوا يعيشون فيها بحرية وسعادة، إلى بيئة مختلفة يعيشون فيها داخل أقفاص. ويقررون ضرورة العودة إلى الغابة فيبدأون بالعمل على خلق بيئة أقرب ما تكون للغابة، ليساعدوا الحيوانات على التأقلم. يقوم طفل برسم بعض الأشجار والحبال داخل قفص القرد الحزين حتى يقفز عليها كما كان يفعل في الغابة، ويقترح آخر وضع الحمار الوحشي عند الزرافة لأنه يأكل العشب مثلها ولن يؤذي أحدهما الآخر. وآخر يقترح أن الكنغر أضاعت طفلها، ويقول بعض الأطفال أن الأسد والنمر قد تناولاه للعشاء! فيقرروا سؤال الأسد والنمر الذين يجيبون «لا، لم نأكله، نحن داخل أقفاصنا». فيقرر الأطفال البحث في الحديقة مستخدمين المناظير التي صنعوها في وقت سابق. جون يجد الكنغر الصغير داخل الشاحنة التي نقلت الحيوانات من الغابة إلى الحديقة. وبذلك يساعد الفريق أمه التي شكرتهم.

تقول المعلمة: لقد عمد الأطفال على ابتكار معضلات والعمل على حلها، وهذا الأسلوب في التعليم والمندرج تحت مسمى استراتيجية حل المشكلات، نجح الأطفال في تطبيقه من خلال العباءة دون أن يكونوا على دراية بماهيته، ولكنهم انخرطوا بشكل عميق جداً فيه عبر تنفيذ المهام التي كلفوا بها وأحبوا ما كانوا يقومون به ووظفوا مخيلتهم الواسعة لإنتاج الأشياء وتنظيمها، لقد مارسوا ما يتقنون دون تلقين أو تحفيظ، فتعلموا ما فاق المنهاج بكثير.

ينهي الأطفال عملهم بالعباءة بتنظيم القوانين وفتح الحديقة أمام الزوار، منتظرين أن تتحسن أحوال الغابة ليعيدوا إليها حيواناتها.

من دفتر المربية

هذا المشروع هو مشروعي الأول ضمن برنامج التكون المهني لمربيات الطفولة، كانت بداية معرفتي بهذا التوجه في التعليم حين طلبت مني مديرة المدرسة التي أعمل فيها -مدرسة المستقبل- أن أرافق زميلة لي كانت ملتحقة بمشروع التبادل بين مدرسة وودرو ومؤسسة عبد المحسن القطان، حيث استضافت المدرسة معلماً من بريطانيا للعمل مع زميلتي على تخطيط عباءة خبير وتطبيقها مع طلابها، وبحضور مجموعة من المربيات من روضات مختلفة، وكان دوري حينها يقتصر على الترجمة.

من خلال هذه التجربة تعرفت على عباءة الخبير كنهج تعليمي مثير لاهتمام الأطفال والبالغين على حد سواء، حيث يقدم المنهاج بشكل شيق وسلس ومحبب للأطفال، بعيداً عن الأساليب التقليدية المملة. أبهرتني الفكرة، وما أثارني أكثر هو تفاعل الطلاب، وكان قد سبق لي أن علّمت بعضهم، وكنت على علم بسلوكياتهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي.

من ضمن الأطفال، كان هناك طفل صعب، عنيد إلى حد كبير، سريع الغضب، وله ردود فعل عنيفة. وكنت أتوقع أن يثير فوضى في الغرفة الصفية، وأن يؤثر بشكل سلبي على تطبيق المشروع. إلا أنه فاجأني بتفاعله وانجذابه للمشروع، كان متحمساً ومنخرطاً بشدة، وكان يطرح الأسئلة ويبحث عن حلول، ويأتي كل يوم إلى الصف وهو يحمل أفكاراً جديدة حول المشروع، وكان ينقل صورة ما يحدث في الصف إلى منزله، يحكي لأهله تفاصيل ما حدث، ويطرح عليهم الأسئلة حول المواضيع المختلفة المتعلقة بالمشروع.

لقد خلق هذا الأسلوب التعليمي التفاعلي مساحات مختلفة ومتنوعة تتسع للفروق الفردية بين الطلاب، وتعطي الفرصة لكل منهم أن يجد نفسه واهتماماته،

ويعبر عن نفسه بالطريقة التي يجيد، فمن حق الجميع أن يطرح الأسئلة ويبحث عن الحلول، بحيث لا يحرم أي طالب من حقه في أن يصبح جزءاً من العملية التعلمية.

تولّد لدي شغف بالمشروع، وشعرت أني أكاد أجد الأسلوب التعليمي الفعال الذي يمكنني من جعل تجربة طلابي الأكاديمية والإنسانية أكثر تأثيراً وفاعلية، ومن هنا، سعيت إلى الانخراط في برنامج التكون المهني في مؤسسة عبد المحسن القطان، وكانت المدرسة الصيفية في جرش هي المحطة التالية.

في جرش، اقتربت أكثر من التجربة والمعرفة، وتم تقديم الموضوع بشكل فعال وتفاعلي جعلني أشعر بالثقة شيئاً فشيئاً. تم خلال التدريب، تقديم الكثير من المعرفة والأساسيات عن عباءة الخبير والدراما في التعليم. كما تم عرض وتطبيق نماذج لعباءات متعددة. كان الجو العام في جرش مشحوناً بالشغف والطاقة. فأنا كنت واحدة من مجموعة معلمين ومعلمات حضروا من أماكن ومدارس متنوعة، ساعين خلف الوصفة السحرية التي ستنهض بالتعليم، وتحطم القالب الروتيني التقليدي.

في هذه المرحلة شعرت أني قد اقتربت أكثر فأكثر من امتلاك تلك المعرفة. إلا أن مخاوفي كانت تتمحور حول إمكانية تطبيق هذه المعرفة مع طلابي الصغار. ففي المدرسة الصيفية، كان المدربون يلعبون دور المعلم، بينما كنا نحن البالغين نلعب دور الطلاب. كنت أتخيل ردود فعل طلابي، هل سأتمكن من جذب اهتمامهم كما جذب مدربونا فكرنا واهتمامنا؟ هل سأنجح في تقديم عباءة شيقة، متصلة بالمنهاج في مضمونها، ومليئة بالحماس والانجذاب؟ في هذه المرحلة، كنت عالقة في مرحلة التخيل. تخيل غرفتي الصفية، تفاعل طلابي، قدرتي على إنتاج عباءة ناجحة ومثمرة.

بعد جرش، كانت ورشة التكون المهني لمربيات الطفولة في أريحا مع طاقم «القطان» هي الخطوة التالية. ورشات مكثفة، غنية، حشد للهمم، وتعزيز للثقة، تطبيقات أكثر جعلتني أشعر أني أصبحت أملك أدوات أكثر تؤهلني للإقدام على الخطوة القادمة. في هذه المرحلة، أصبحت أملك الحماس، والمعرفة، والأدوات، والدعم والمساندة من فريق البرنامج في «القطان»، ما ولّد لديَّ الثقة للإقبال على الخطوة التالية، وهي التخطيط لعباءة أنفذها مع طلابي. مخاوفي في هذه المرحلة كانت تتمحور حول نقطتين؛ الأولى هي قلقي من ألا أتمكن من جذب اهتمام طلابي وتفاعلهم. والنقطة الثانية هي خوفي من أن أقع في «فخ» التشبث بمخططي وأحرم المشروع من التطور وفقاً لما سيقدمه الطلاب من أفكار ومقترحات.

فمثلا من الأشياء التي حدثت معي بداية المشروع، هي فكرة محاولة اختبار عمق المياه، قمت بفرد ورقة كبيرة على أرض الصف أمام طلابي، ولم أقل شيئاً. وجدت أنهم أخذوا يجتمعون حولي وفي عيونهم فضول وتساؤلات: «لِمَ هذه الورقة؟»، «هل سنرسم عليها؟» ... إلخ.

في الحقيقة، أنا لم أكن أعرف في تلك اللحظة ما الغرض من الورقة. كنت قد جمعت بعض الأحجار متفاوتة الأحجام من رحلة قمت بها إلى الجبال. وضعت الأحجار على الورقة وأخبرت الأطفال عن رحلتي وراقبتهم وهم يلعبون بها. قام بعضهم بترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، وقام آخرون بعدِها، والبعض قارن بين لونها وملمسها، ثم اقترحت عليهم رسم الجبال، وأخذنا ذلك إلى الحديث عن الوديان والأنهار، والصخور، وغيرها، رسمنا ولعبنا بالصخور، وتعلمنا أيضاً عن مواضيع مختلفة.

ودعت طلابي ذلك اليوم، وكانوا قد استمتعوا «بنشاطنا» البسيط، على الرغم من عدم اكتمال عناصره كمشروع. طويت الورقة وجمعت الحجارة، وجمعت، أيضاً، الكثير من الثقة والإيمان بأني سأنجح في كسب اهتمام طلابي إذا ما قدمت لهم شيئاً يفتح باب المعرفة. ومن هنا كان اختياري لمشروع «إنقاذ حيوانات الغابة»، لما لمست لدى طلابي من شغف بعالم الحيوانات، وبما يمكن أن يتم تقديمه من ثيمات منهاجية وقيم اجتماعية من خلال هذا الموضوع.

في هذه المرحلة، حملت أفكاري واتجهت إلى فريق

التخطيط في مشروع التكون المهني لمربيات الطفولة، طرحت عليهم فكرتي، حللوا الفكرة وعملوا على تطويرها معي، ورسمنا المخطط خطوة خطوة باتجاه تحويلها إلى مشروع تعلمي فعال. الآن لدينا مشروع في خطوطه العريضة وتفاصيله العملية، حملته إلى التطبيق مع طلابي في غرفة الصف.

ردود أفعال طلابي وتفاعلهم مع المشروع جعلا من المشروع تجربتي الأولى، فقد انخرطوا في كل مرحلة منه إلى حد مبهر، حتى إن بعض الأهالي جاؤوا يسألونني عن الغابة التي سنذهب إليها، فقد نقل أبناؤهم انخراطهم وشغفهم والمعرفة التي كونوها في المدرسة إلى البيت. حتى إنه في إحدى المرات حضر أحد الآباء خلال الدوام ليوصل كيساً صغيراً به بعض الحجارة التي جمعتها ابنته لتضعها في غابتنا، وكانت قد نسيت إحضاره للمدرسة. وفي مرات أخرى، قام بعض الأهالي بعمل بحث صغير مع أبنائهم عن حيوانات الغابة، وأرسلوه معهم إلى المدرسة. تأثر الطلاب بالمشروع، ونقلهم للمعرفة بهذا الشكل، جعلاني أؤمن أن ما تعلموه خلال المشروع، قد استقر في ذهنهم ووجدانهم، وإنه من الصعب جداً أن ينسوه. أما أنا فقد تعلمت الكثير عن طلابي؛ قدراتهم، واهتماماتهم، وكيفية تعلمهم ومناطق تميزهم وإبداعهم فقد أعدت اكتشاف ذاتي أيضاً. فعلى الصعيد الإنساني، أن تؤمن بما تفعل وتقدم، هو بمثابة أن تقطع نصف الطريق نحو هدفك.

أنا أسير باتجاه ذاتي، كمعلمة وضعتني هذه التجربة في تحدٍ مع ذاتي، كسر القالب التقليدي الذي يضع حدوداً بين مجالات المعرفة المختلفة. من قال إن تعلماً كالعد والتصنيف يجب أن يقدم في درس منفصل عن تعلم ما تأكله الخفافيش؟ ومن قال إن القيم يجب أن يتم حصرها في حصة التنشئة الاجتماعية أو التربية الدينية؟ بإمكاننا أن نجعل من التعليم رحلة متكاملة ومتصلة، ولسنا مجبرين على تخصيص حصص وفصول منفصلة لكل مادة. بتخطيط سليم ومفتوح ومتنبه، وقبول أن نتعلم من طلابنا كما يتعلمون منا، يمكننا الانتقال بالعملية التعلمية إلى مستويات جديدة، أكثر فاعلية، يشعر معها الطلاب أنهم جزء منها، حتى تحفر بداخلهم وتصبح جزءاً منهم.

الآن أصبحت أملك منهاجية عباءة الخبير، ليس كمعرفة بل كخبرة. أشعر بثقة بنفسي أكثر، وبطلابي كذلك، وبقدرتنا على أن نسير معاً ونبحث. لدي الإيمان والأدوات التي تمكنني من تخطيط وتنفيذ عباءة جديدة، أنظر إلى هفواتي في تجربتي السابقة كنقطة انطلاق نحو تجربة جديدة، وأن أخوض رحلة تعلمية برفقة طلابي أكون فيها أكثر انفتاحاً، أكثر حرية ومغامرة، لنصل إلى أماكن جديدة، يكون التعلم فيها نهج حياة.

إن التجربة التي تتحقق في الصفوف والرياض هي تجربة فردية وجماعية، حيث الجهد الأول الذي يبدأ في مؤسسة عبد المحسن القطان، ومن خلال فريقها المتكامل؛ باحثين ومعلمات مساعدات وفريق تخطيط وتركيز، يمثل السياق الذي يمنح للتجربة بعديها المعرفي والجماعي؛ إنه السياق المؤسساتي الذي تنمو داخله الخيارات الفردية والنجاحات الممتدة في الرياض، حيث الدعم المادي والمعرفي والمحتوى المبني على شكل منهجية عمل، هو أمل جديد يمنح على شكل خبرة وممارسة لنصبح مع الوقت «معلمات ومعلمين» يحملون المنهج والهدف كجزء من ذواتهم، ويمضون بثقة أن هناك من هو موجود دائماً لتقديم الدعم بمختلف أشكاله، وبث الأمل وتوفير فرص تعلم متكامل وخلاق وقائم على الإبداع والاستكشاف والشغف لكل من يسعى نحو ذلك من طلاب ومعلمين.

روضة مدارس المستقبل - رام الله

جوع في البستان «السعادة والتعلم معاً»

نانسي قندح

المشروع في صورة

بيوض غريبة في البستان الذي صممه الأطفال بدقة كبيرة، ووضعوا فيه كل ما تخيلوه، ينظرون إليها باستغراب متسائلين ما الذي جاء بها إلى بستاننا؟ ولأي كائن حي تعود؟ تستحوذ هذه البيوض على اهتمام الأطفال، وتأخذهم في رحلة بحث تتطور إلى رحلة إنقاذ ومساعدة على الحياة. هذا هو المشروع الذي نفذته المربية نانسي قندح المنخرطة في برنامج التكون المهني لمربيات الأطفال في مؤسسة عبد المحسن القطان، مع أطفالها في روضة الأجيال الجديدة في أبو شخيدم.

أطفال صغار يوجهون تعلمهم، ويرسمون خطواته الأولى، هذا ما حدث مع المربية نانسي التي كانت تستعد لتعليم الأطفال عن فصل الربيع، حيث فاجأها أحد الأطفال بإحضاره قصة عن اليسروع، ما فتح باباً واسعاً من الدهشة والتساؤلات لدى زملائه في غرفة الصف. التقطت المعلمة الهدية التي قدمها لها الطفل، وبنت عليها مخططاً نفذته مع الأطفال.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

بدأت المعلمة بإحضار ورق أبيض وأقلام وألوان ووضعتها في وسط غرفة الصف وسط دهشة الأطفال وسؤالهم عما يحدث. خاطبت المعلمة الأطفال قائلة: لنتخيل هذه الورقة بستاناً، ونحن مزارعون، ما هي الأشجار المثمرة التي سنزرعها في بستاننا لتثمر في الربيع؟ ذكر الأطفال أسماء العديد من الأشجار المثمرة، ومن ثم قاموا برسمها على الورقة مشكلين بذلك بستانهم المثمر.

تابعت المعلمة مع الأطفال بسؤالهم: ما هي الأعمال التي يقوم بها المزارعون الآن في البستان؟ ذكر الأطفال العديد من تلك الأعمال مثل «ينكش، يزرع، يسقي، يقطف....». هنا كلفت المعلمة الأطفال بمهمة عمل صورة ثابته للمزارعين، حيث نتخيل مزارعاً ما يقوم بفعل ما أو عمل معين في البستان، ويقوم كل منا بتجسيد الفعل على شكل صورة ثابتة، وعندما تلمسه المعلمة (إحياء الصورة) يذكر العمل الذي يقوم به.

تعددت الأعمال التي جسدها الأطفال، فمنهم من كان ينكش الأرض، ومنهم من كان يقوم بأعمال التعشيب وتنظيف البستان، وآخر يحرث الأرض، ومنهم من كان يمسك بالشجرة. بعد الانتهاء من النشاط اقترح طفل أن يقوموا برسم مزارع. شجعت المعلمة الفكرة، وقامت بإحضار رول ورق وبدأت مع الأطفال برسم المزارع، وأطلقوا عليه اسم «عمو عمر». بعد ذلك عادت المعلمة مع الأطفال إلى البستان، وقالت: «في بستان عمو عمر الكثير من الفواكه والخضار، من يسمي لي بعضها؟». بدأ الأطفال بذكر أنواع مختلفة من الفواكه والخضراوات مثل (برتقال، موز، فراولة، تفاح، خيار، جزر، ليمون) كانت المعلمة ترسم كل ما كان يسميه الأطفال، ثم قاموا بتلوينها وساعدتهم على قصها وإلصاقها على الأشجار في البستان وهم يعدّون ما يلصقون ويميزون بين الخضراوات والفاكهة وأماكن تواجدها. تعلم الأطفال العديد من المهارات خلال هذه الأنشطة والمهمات التي كلفتهم بها المعلمة التي تقول: «ها هم يعدون حتى الرقم 15، ويربطون العدد بالمعدود، ويصنفون النباتات حسب نوعها، إنهم يتعلمون بجو من المتعة والمشاركة».

كان الأطفال يتفقدون أحوال بستانهم كل يوم ويتخيلون بأنهم يقومون بالعديد من الأعمال التي يقوم بها الفلاحون في أرضهم للعناية بمزروعاتهم، مشاركين في ذلك بعضهم البعض. لكن بعد يومين حدث ما هو غير متوقع بالنسبة لهم، فعندما عادوا إلى البستان، تفاجأوا بوجود بيوض على الأشجار والثمار. تساءل الأطفال فيما بينهم عن هذه البيوض، وظهرت الحيرة والاستغراب على وجوههم، فتوجهوا مباشرة إلى المعلمة وقال لها أحد الأطفال: «توجد بيوض كثيره في بستان عمو عمر». وآخر تساءل عن نوعية هذه البيوض. وبدأت المعلمة رحلة بحث معهم حول ماهيتها، ففكروا بحجمها ولونها وحاولوا أن يقاربوا شكلها بأشكال بيوض أخرى.

لكن في اليوم التالي تفاجأ الأطفال عندما شاهدوا البستان مملوءاً بالديدان. فبدأوا ببناء علاقة بين وجود البيوض وتلك الديدان حتى توصلوا إلى أن تلك البيوض التي رأوها بالأمس صار بعضها اليوم ديدان. قامت المعلمة برسم ديدان إضافية، ووزعت الأوراق على الأطفال، وطلبت منهم أن يلونوها. بعد ذلك قام كل طفل باستبدال بيضة من البيوض المتبقية على الأشجار في بستان عمو عمر بدودة. وهنا أخبرت المعلمة الأطفال بأن هذه الدودة اسمها يسروع. تعرّف الأطفال على حرف العين بالتركيز على كلمه (يسروع ... عمو ... مزارع ... عمر ... عنب ... عود... وغيرها من الكلمات).

بعد ذلك دخلت المعلمة في دور عمو عمر، الذي بدأ يتفقد بستانه جيداً، ولكن قد لاحظ الأطفال الحيرة

الشديدة والانزعاج والضيق عليه، حتى توجه إليه أحد الأطفال وسأله: «عمو عمر شو مالك ليش زعلان؟»، وهنا بدأ الأطفال يستشعرون وجود مشكلة. خرجت المعلمة من الدور وتساءلت عما شاهدوه، فأعادوا سرد ما رأوه وكأنهم شاهدوا فيلماً.

تجمع المعلمة الأطفال وتقول لهم إن المزارع عمو عمر قد بعث إليهم برسالة. فتحت الرسالة وأخذت تقرأها لهم وهم يصغون بصمت رهيب: «أنا المزارع عمو عمر، عندي مزرعة فواكه وخضار، مزرعتي عضوية؛ أي لا أستخدم فيها المبيدات الحشرية، عندي مشكلة بأن محصولي مصاب، فالأساريع تملأ البستان، وقد أخسر المحصول بسببها، أنا لا أريد استخدام المبيدات الحشرية، هل يمكنكم مساعدتي؟».

يجيب الأطفال بسرعة غير متوقعة، نعم ... نريد مساعدته، يجب أن ننقذ المحصول من فالأساريع. بدأت المعلمة تستكشف معهم السبل الممكنة للمساعدة، هناك ديدان وبيوض، وهناك مزرعة عضوية يجب حمايتها، ماذا نفعل لمساعده عمو عمر وفي الوقت نفسه نحافظ على سلامه الأساريع؟ يبدأ الأطفال بتقديم العديد من الاقتراحات، وفي كل مرة كانت تعيد المعلمة تذكيرهم بأنها مزرعة عضوية ويجب أن يحافظوا على ذلك أثناء تفكيرهم بالحلول إلى أن اتفقوا على جمع الأساريع دون أن يعرضوا حياتها للخطر، ودون الإضرار بالمزروعات، وأن يُنشئوا مزرعة خاصة بها.

انتقل الأطفال للتفكير بالأدوات التي سيستخدمونها في جمع الأساريع؟ فبدأ الأطفال يسمون الأدوات (ملقط، عصا، شبكة، دلو، قفازات، .....) وزعت المعلمة على الأطفال أوراقاً صغيرة، وطلبت من كل طفل أن يرسم الأداة التي سيستخدمها، ثم طلبت منهم أن يجسد استخدامه للأداة من خلال صورة ثابتة. أثناء ذلك، اقترح أحد الأطفال أن يتم وضع الأساريع التي يجمعونها في صندوق، وبدأت المعلمة تسأل الأطفال عن هذا الصندوق، وكيف يجب أن يكون لتتمكن الأساريع من البقاء فيه! فأجاب أحد الأطفال: «لازم يكون في تهويه عشان ما يموتوا، ويفوت هوا ويعرفوا يتنفسوا، وكمان لازم نتفق مع عمو عمر أنه نأخذ منه الخضار والفواكه التي تسقط على الأرض عشان نطعميها للأساريع».

رسم الأطفال صندوقاً كبيراً لوضع الأساريع فيه، بعدها قام كل طفل بإحضار يسروعه ووضعه بداخله. بعد خروج الأطفال من الصف، تقوم المعلمة بوضع شرانق مكان بعض الأساريع. يندهش الأطفال بعد رؤية تلك الشرانق معبرين عن ذلك بقولهم: أصبح شكلها غريب، أين ذهبت الأساريع؟ ماذا حدث لها؟ الصندوق مغلق فكيف خرجت؟ هنا أحضرت المعلمة قصه اليسروع الجائع وقرأتها لهم. عرف الأطفال من خلال القصة بأن اليسروع يحتاج إلى الطعام ويفضل الخضار والفاكهة، وإنه ينمو ويكبر وبعد أسبوعين يصبح شرنقة. أوقفت المعلمة السرد إلى هنا، لتتيح الفرصة للأطفال لاستكشاف المرحلة الأخيرة من مراحل نمو اليسروع.

يبدأ الأطفال برسم شرانق واستبدالها بالأساريع، وبدأوا في نظام العّد مستخدمين في ذلك الرزنامة متشوقين لمعرفة ماذا ستصبح عليه تلك الشرانق بعد مرور أسبوعين! تقوم المعلمة بعد ذلك باستبدال بعض الشرانق بالفراشات الملونة. توصل الأطفال إلى أنها في النهاية تصبح فراشات.

من دفتر المربية

لقد تعلّم الأطفال دورة حياة الفراشة من خلال العباءة، فقد كانوا يوثقون كل تعلّم مروا به خطوة بخطوة، ويسجلون ملاحظاتهم كالعلماء في دفتر صغير صمم لكل منهم. كما قد قاموا بتلوين دورة حياة الفراشة وكتابة مسمى كل مرحلة عليها. حتى جاء أحد الأطفال معترضاً على إبقاء الفراشات في الصندوق، قائلاً: الفراشات تحب الطيران، يجب ألا نبقيها حبيسة في الصندوق. اتفق الأطفال معاً أنهم يريدون إعداد حديقة خاصة بالفراشات.

لم أكن أتخيل أنه يمكنني أن أحول قصة معروفة وعادية إلى مشروع تعلمي أستطيع أن أعلم من خلاله الأطفال كيف يكونون علماء. أطفال يستكشفون ويبدعون في تعلمهم ويحولون خيالاتهم إلى تعلّم ملموس. فالسعادة التي عشتها مع أطفالي أثناء المشروع فاقت كل توقعاتي. ففي الخطوة الأخيرة من المشروع، حين قرر أطفالي إعداد حديقة خاصة بالفراشات، أحضرت لكل منهم ورقة مرسوم عليها صورة كف يد، وطلبت من كل طفل أن يرسم خمسة أشياء نحتاجها لعمل حديقة الفراشات، ليس حديقة عادية، بل حديقة تجعل الفراشات تعيش بسعادة فيها.

رسم الأطفال ما شعروا أنه يجعل الفراشات سعيدة، وهي سعادتهم التي يودون من الآخرين العيش فيها. هي السعادة التي نشعر بها حين نراها تتحقق في الآخرين. انتقلنا، فيما بعد، إلى خطوة جديدة، حيث وضعت ورقة بيضاء كبيرة على الأرض، وأوضحت للأطفال بأننا سنقوم في جولة في حديقة الروضة نجمع من خلالها أشياء نصمم بها حديقة فراشاتنا. لقد وظفت البيئة المحلية ودمجتها في تعليم الأطفال، ما شكل لهم الفرصة لتوظيف مختلف الحواس في التعلم، لقد خرجوا وجمعوا بأيديهم الصغيرة الحجارة والتراب، التقطوا أوراق الأشجار وتعرفوا على ملمسها وتباين ألوانها وأشكالها، تعرفوا إلى الأغصان وأعادوا تشكيلها داخل الصف ليبنوا حديقة لفراشاتهم التي تنشد الحرية. جهزوا الحديقة وجهزوا معها وسائل الحماية، وأعربوا عن خوفهم عليها وأنهم يجب أن يوفروا لها الحراسة التي تحميها من عبث العابثين.

لم أكن أتوقع أن يمتد المشروع إلى هذه الدرجة، ويتضمن كل هذا التنوع في التعليم والشمولية فيه، فقد تعلم الأطفال اللغة والمنطق الرياضي والطبيعة، إضافة إلى القيم التي حملتها القصة والجو الاجتماعي الذي تشكل بين الأطفال. مشروع فاق كل توقعاتي.

روضة الأجيال الجديدة – أبو شخيدم

في الفضاء
وكان الفضاء فضاءً للتعلم

منى الجمل

المشروع في صورة

أطفال في دور رواد فضاء يهبطون على كوكب جديد يستكشفونه ويلتقون بملكته، يحاورونها فتعمل على إقناعهم بالتخلي عن فكرة العودة إلى كوكب الأرض والبقاء على الكوكب الجديد والعيش معهم ضمن أنظمة الكوكب الأخضر السعيد وقواعده.

"فريق رواد فضاء فلسطين"، هذا هو الاسم الذي أطلقه الأطفال على فريقهم الذي تم تشكيله ضمن المشروع، وبإشراف المعلمة بعد المرور في مجموعة من المهام التي تعلموا من خلالها الكثير مما كان مجهولاً بالنسبة لهم، كالتعرف على مفاهيم الأرض والفضاء والاكتشاف والمجرات والبيت والسكن والوطن ... حيث أثار الموضوع شغفهم وقادهم ليؤسسوا مركبة فضائية ومحطة فضاء متغلبين على صعاب عدة واجهتهم في رحلتهم. هذا هو سياق المشروع المبني على منهجية عباءة الخبير الذي نفذته المعلمة منى الجمل مع أطفالها في روضة رأس كركر، وذلك ضمن برنامج التكون المهني في مؤسسة عبد المحسن القطّان.

المشروع سياق للتعلم والتأمل

بدأت المعلمة مع الأطفال باستكشاف معارفهم حول الفضاء أولاً، وعرضت لهم فيلماً عن الفضاء ورواده، وتدرجت معهم في بناء الدور ليختاروا من بين الكثير من الصور المختلفة الأحجام والأشكال لمركَبَات فضائية ما يناسبهم، ويصمموا مركبتهم الخاصة الشبيهة بتلك التي اختاروا، ولكنهم حرصوا على إضافة تفاصيلهم الخاصة من حيث المساحة والشكل لتتناسب مع أعدادهم، وأصبحوا يحرسون مركبتهم خوفاً من سرقتها ويزينونها ويتدربون على آلية الصعود إليها والعمل داخلها.

الاستعداد للرحلة كان بالنسبة للأطفال تجربة جديدة وفريدة من نوعها، فعندما طلبت المعلمة من كل منهم أن يختار غرضاً ليحمله معه في رحلته، بدأت أولوياتهم تتحدد، فبعد أن اختاروا الأساسيات من أدوات وطعام، حملوا حقائبهم بذكرياتهم وكل ما هو عزيزٌ على قلوبهم ليرافقهم في رحلتهم، فمنهم من اختار ألعابه، وسادته، صوراً لأقربائه، دراجات، ألواناً

وأقلاماً، وعبروا عن كل ما تعنيه لهم وباتوا جاهزين للصعود إلى الفضاء واستكشافه. قادة المستقبل يجهزون أنفسهم للإقلاع بعد توجههم لمحطة الفضاء الفلسطينية، ووداع أحبابهم ومن يهتمون لأمرهم، حيث جسدوا هذه اللحظة ضمن صور ثابتة، فمنهم من ودّع خاله، أخته، صاحب الدكان، أمه، أباه، أخاه ... كشف هذا السياق عن مكنونات الأطفال وعن مدى تعلقهم بالمحيطين بهم.

كتبت المعلمة في دفتر تأملاتها: «لقد أصبح الأطفال الآن متمكنين مما لديهم من خبرات ومهارات وآليات تعامل وتعايش تساعدهم في رحلتهم، حيث زادتهم هذه المهمات معرفة، وأكسبتهم قيماً ومبادئ اجتماعية انعكست في سلوكهم خارج إطار العباءة».

الآن أصبح «فريق رجال فضاء فلسطين» جاهزاً للإقلاع، وبينما هم مستعدون لذلك، تصلهم رسالة من رواد موجودين في الفضاء، تحدثهم عن كوكب جديد تم اكتشافه، وحاول أحد هؤلاء الرواد الهبوط على ذلك الكوكب، وتوفير بعض المعلومات عنه، وبعث رسالة كان محتواها كالتالي «إنه كوكب أخضر اللون سكانه سعداء» هذه المعلومة الأولية جعلت رواد الفضاء يواجهون مهمة جديدة، لكن قبل ذلك طُرِحَ عليهم سؤال وهو: ما الذي جعل سكان الكوكب الأخضر سعداء؟

اندفع الأطفال للإجابة عن السؤال، وجاءت إجاباتهم بشكل غريب وملهم لم تتوقعه المعلمة، فبعضهم رأى أن سعادة سكان الكوكب تأتي من امتلاكهم ألعاباً كثيرة ومنوعة، أو لأنه ليس لديهم ليل، وربما كانت لديهم سيارات تطير، أو يذهبون للملاهي دائماً، ويأكلون الحلوى كثيراً، أو ربما لديهم بحر، و بيوتهم جميلة...

هذه الإجابات قادت المعلمة للتساؤل عن الأسباب التي تجعلنا نحن سعداء، وطرحت تساؤلها أمام الأطفال: كيف نكون سعداء؟ ما الأشياء التي تجعلنا نشعر بالسعادة؟ جسد الأطفال إجاباتهم من خلال الرسم والصور الثابتة. ومرة أخرى فاجأوا معلمتهم ببساطة إجاباتهم. تقول المعلمة: «سؤالٌ صعبٌ وإجابات بسيطة عبر الأطفال في ثنايا إجاباتهم عن فهمهم للسعادة ليصلوا إلى مفهومها (السعادة والرضا) فتجلى مفهوم السعادة عندهم باللعب بالرمل والحجارة تارة، وتصفيف شعر صديقة تارة أخرى، بينما كان الذهاب إلى الملاهي والنوم عند الجدة، والحصول على مصروف أكثر قليلاً مما هو الآن، كما توجه آخرون لربط سعادتهم بلوحة التعزيز التي تواجدت داخل الصف للحصول على الهدية حين يصلون خط النهاية.

دورٌ جديد تلعبه المعلمة وهو (مدير المحطة الفضائية) لتكون بذلك الزبون الذي يكلف فريق رواد فضاء

فلسطين مهمة الذهاب إلى الكوكب الأخضر واستكشافه، ومقابلة سكانه، وجمع معلومات عنه، وتزويد زملائهم بكل معلومة تتوفر عن هذا الكوكب. وافق الأطفال بالإجماع على استلام المهمة، وبذلك قرروا في هذه اللحظة تغيير وجهتهم لتكون نحو المجهول، لتزداد مهمتهم صعوبة عندما سألهم مدير المحطة: «إذا كنا نريد الذهاب إلى الكوكب الأخضر، ماذا يمكننا أن نقول لهم عن أسباب سعادتنا على الأرض؟».

مرة أخرى يعود الأطفال إلى واقعهم ليبحثوا فيه عما يعتقدونه سبباً لسعادة السكان على الأرض، فتتنوع إجاباتهم لترسم صورة عن الحياة التي يحبونها هنا، الأهل ومحبتهم، اللعب، الأكل والشرب، وتعاقب الليل والنهار، ووجود كل هذا الكم من التقدم والتطور وما وفره من وسائل نقل ومحال تجارية.

بعد ثبوت جاهزيتهم حتى لما هو متوقع من أسئلة، بدأ العد التنازلي لانطلاق مركبتهم الفضائية، بعد أن ارتدى الأطفال ملابس الفضاء مستخدمين بذلك الخيال والصور التي شكلت الترميز الأيقوني لها، والتي تم التعرف عليها جيداً، وعلى أهمية كل منها لهم، وقد تزودوا بما يحتاجونه من طعام وشراب وكاميرات ليلتقطوا الصور ويرصدوا كل جديد، ويدونوا كل ما يرونه حولهم.

توجه الرواد إلى المركبة الفضائية ووضعوا أحزمة الأمان وبدأ العدّ التنازلي وانطلقوا في الفضاء، صورة انخراطهم في عملهم كانت رائعة، فدون سابقٍ إنذار أصبحوا يلتقطون صوراً ومنهم من أمسك قلماً وورقة ورسم ما يراه، ليظهر لاحقاً في الصور التي التقطوها ورسموها بأيديهم كل ما شاهدوه في الفيلم الخاص عن الفضاء، الذي شاهدوه في بداية المشروع.

لقد بدأ الأطفال في هذه اللحظة فكرة المعايشة والتعلم من داخل الدور، وبدأوا يصنعون قصتهم التي أصبحوا جزءاً منها، حيث أصبح بعضهم يوجه الآخرين حتى يلتقطوا صور النجوم الملونة والكواكب، وكانٍ بعضهم يضحك على زميله لأن شعره «منكوش» نظراً لانعدام الجاذبية، وآخرين يتناولون الطعام من الأنابيب. انخراطٌ جميل عاشه الأطفال جعلهم يختبرون تجربة السفر إلى الفضاء ويحاكون تفاصيلها دون أن تغادر أقدامهم الصغيرة الأرض.

تحط المركبة الفضائية أخيراً على الكوكب المنشود، وبينما ينشغل الأطفال بالبحث والاستكشاف، تدخل المعلمة في دور «ملكة الكوكب الأخضر» مستخدمة رمزاً يدل على ذلك وهو «التاج».

حوارٌ طويلٌ يحدث بين الملكة ورواد الفضاء تصرّح فيه الملكة بفكرة أنها كانت تراقبهم، وأن مستشاريها

طلبوا منها استبعادهم، لكنها فضلت مقابلتهم وطرح بعض الأسئلة عليهم التي راودتها عنهم، من هم؟ من أين أتوا؟ وكيف يعيشون؟ ما هو كوكبهم؟ ما الذي دفع بهم إلى القدوم الى كوكبها؟

هنا بدأ الأطفال بوصف كوكبهم، كوكب لونه أزرق وبني وأخضر اسمه الأرض، ونعيش عليه في مكان اسمه فلسطين. تتساءل الملكة عن فلسطين، ماهي وكيف تبدو، فيستفيض الأطفال بلغتهم البسيطة ومعارفهم بوصفها لها، يسمون قريتهم، وغيرها من المدن والأماكن التي تقع في فلسطين، يصفون البيوت والشوارع والسيارات، فتسأل الملكة عن البيوت وماذا تعني، يصفها الأطفال لها على أنها مصنوعة من الحجارة، ولها نوافذ وأبواب، وأنهم ينامون داخلها.

حوار طويل يتطرق إلى جوانب مختلفة، سؤال عن السعادة وسببها، يعرب الأطفال عن سعادتهم على كوكبهم، ولكنهم يذكرون وجود الجيش الذي يقتحم البيوت ويطارد الشباب، ويطلق النار عليهم ليقتلهم، يتحدثون عن الحواجز، وعن الكلاب التي يستخدمها الجنود، عن سياراتهم الضخمة المخيفة التي تقتحم المدن والقري ليلاً ليكسروا أبواب المنازل، ويرعبوا من بداخلها، ويضعوا الشباب داخل السجون. يتحدثون للملكة عن الأقصى، وكيف يمنعهم الجنود من الوصول إليه والصلاة فيه، وعندما سألتهم عن ما يكون الأقصى، يعرفونه على أنه جامع كبير يذهبون للصلاة فيه ويتواجد في مدينة القدس التي يصعب عليهم دخلوها بسبب الحواجز العسكرية والجدار الفاصل.

تحزن الملكة لحالهم، وبعد نقاش طويل تقدم لهم اقتراحاً بأن يسكنوا معها في كوكبهم الأخضر، حتى تساعدهم على العيش بأمان أكثر من وطنهم فلسطين، لكن ضمن شروطها، مثل أن يبقوا الأطفال على الكوكب السعيد، وتوفر لهم كل ما يجعلهم سعداء، ويعيشون بأمان، لكن بلا عودة إلى كوكبهم السابق، وعليهم أن ينسوا كل شيء يخص حياتهم السابقة، ويعيشوا كما يعيش سكان الكوكب الجديد مبتسمين دائماً حتى تبقى سمة السعادة طاغية على الكوكب، ويكرسون حياتهم للعمل في الكوكب ليبقى دوما أخضر، ولا يكترثون لمشاعر بعضهم، سعيدون بما يمتلكون من أدوات وليس أصدقاء أو أهل.

تقول المعلمة :»هنا وصلت العباءة إلى ذروتها، شعور بالصدمة طغى على الأطفال وهم يستمعون لحديث الملكة، حتى إن بعضهم أصبح يميل إلى البكاء عندما وجدوا أنفسهم منقسمين لفريقين، أحدهم يدعم فكرة البقاء على الكوكب الأخضر، والآخر يعارض ذلك بشدة، ويطالب بالعودة إلى كوكب الأرض، حوار شديد يدور بين الفريقين، كل فريق يقدم مبرراته التي قادته لقراره، فها هم فريقان، المؤيدون للبقاء الذين لم يتجاوز عددهم الـ(4) يقدمون مبرراتهم محاولين إقناع زملائهم بتغيير رأيهم، فيقولون لهم: دعونا نبقى فلديهم ألعاب كثيرة، كل شيء نريده موجود، وليس هناك أحد يضربنا.

فيرد عليهم فريق المعارضين: ألا تريدون أمهاتكم وآباءكم وأخوتكم، لا تريدون أن نلعب في الشارع بعد الروضة، ألا تريدون الذهاب إلى المسجد. طيب، ألا تريدون أن تلعبوا بالآيباد والبسكليت والجوالات؟

في هذه الأثناء تخرج المعلمة من الدور بخلع التاج عن رأسها، وتعود لتكون زميلتهم في الفريق، وتسأل الأطفال عما يدور بينهم، يسرد الأطفال عليها ما حدث معهم، وأنهم قرروا رفض فكرة البقاء على الكوكب الأخضر، لأنهم يحبون وطنهم بغض النظر عن كل الظروف الصعبة التي تحيط بهم، والتي ذكروها سابقاً باستثناء طفلة واحدة أصرت أن تبقى لكنهم أقنعوها بالعودة.

(وبمتابعة موضوع تلك الطفلة اتضح أنها معنَّفة بشكل كبير من قبل الأهل داخل البيت، وقد تم التواصل مع الأم ومناقشة الموضوع معها، وكانت متفهمة للأمر، وانعكس ذلك لاحقاً على الطفلة، وأصبحت منخرطة مع زملائها أكثر.)

بعد أن استمعت المعلمة للأطفال، تقدم إحدى الطفلات اقتراحاً بقولها: الملكة غادرت والحراس منشغلون دعونا نعود بهدوء لمركبتنا الفضائية ونعود إلى الأرض ووطنا فلسطين. تفاجأت المعلمة جداً من

الأطفال وهم يمشون على أطراف أصابع أقدامهم دون صوت وبنظام وسرعة، وعند أخذ أماكنهم بادرت هذه الطفلة وقاطعت الأطفال عند العد التنازلي بقولها: «بلاش من العشرة بدنا نعد من 4 حتى نطير أسرع». وبدون أي نقاش، نفذ الأطفال الأمر.

عاد الأطفال إلى الأرض على عجل، وجدوا معلمتهم ومعلمة أخرى موجودة داخل الصف وأخبروهما عن رحلتهم وحوارهم مع الملكة. ذهلت المعلمة الأخرى من الطريقة التي سرد فيها الأطفال الأحداث بتفاصيلها فسألتهم: يعني إنتو بتحبوا فلسطين؟ وردوا دون أي تردد وبصوت جماعي وابتسامة عريضة: نعم نحبها.

من دفتر المربية

إنها المرة الأولى التي أعمل فيها معلمةً في روضة قرية رأس كركر، وبالتالي لم تكن لدي المعرفة الوافية حول طبيعتها وطبيعة عيش سكانها وقربها من المستوطنات، وحقيقة أن هذا القرب كان مصدر رزق أغلب سكان القرية، ولكني سرعان ما لاحظت هذا الارتباط الناتج عن الطبيعة الجغرافية للقرية وقربها من الداخل المحتل. لقد خلق عمل أهالي القرية بالداخل المحتل لُبساً وعدم دراية عند الأطفال في هذا العمر لمفهوم الاحتلال، فجاء هذا المشروع من أجل توعية الأطفال حول مفهوم الوطن والحقائق السياسية الخاصة به، ليروا ويعرفوا أن «إسرائيل ليست مكاناً للعمل وجلب الأموال» كما تذوّت لديهم مما يسمعونه عرَضاً في المجتمع المحيط، ويأتي ذلك، أيضاً تماشياً، مع المنهاج المقرر لرياض الأطفال من خلال وحدة «فلسطين الجميلة»، وقد تم رصد بعض الأهداف التعليمية ودمجها مع العباءة من أجل استكشاف قيم ومفاهيم أهمها بناء صورة واضحة للخريطة التضاريسية والوجدانية للوطن «فلسطين»، وإيجاد مثيرات تربطنا به حتى ولو كانت سلبية والتعايش معها وتقبلها.

وقد تم تحقيق ذلك بنجاح، حيث اكتسب الأطفال معرفة واضحة حول بلدهم وعلمهم وانتمائهم، ولكل ما يخصه والحفاظ عليه. لقد حققت العباءة العديد من التغيرات على المستوى الشخصي، وعلى مستوى الأطفال أنفسهم، فقد كان هناك تخوف لدي من استخدام استراتيجية ومنهجية جديدة مثل «عباءة الخبير» على الرغم من كوني أمارس مهنتي كمعلمة منذ ما يقارب عشر سنوات.

خوفي الأكبر تجسد في كيفية التخطيط للموضوع، وكيفية تقديمه لأطفالي بشكل بسيط وسهل يحقق لهم الجذب ويزيد لديهم التعلم دون أن أمَس صورة آبائهم الذين يعملون في الداخل المحتل.

لقد عاد الأطفال إلى الأرض بعد رحلتهم في الفضاء بفكر مختلف، وأصبح الموضوع مسيطراً عليهم وعلى حواراتهم التي لم تنته بانتهاء العباءة، بل تطور أكثر ليشمل تفاصيل التفاصيل الخاصة بهم، والمتعلقة بثقافتهم وعاداتهم وتقاليدهم.

لقد تغير الأطفال كثيراً، وقد أدهشني والهيئة التدريسية والأهالي تأثير العباءة عليهم، من حيث التزامهم بالمدرسية وحب التعلم وإظهار المسؤولية على الرغم من صغر سنهم، ما جعلهم يُكَرّمون على مستوى المدرسة تحت اسم الصف المثالي والمنظم. لقد أصبحوا أكثر تعاوناً مع بعضهم البعض، وأصبح لديهم شعورٌ واضح بالمحبة لأهلهم وذويهم، وتمكنوا

من التعبير عن أنفسهم بشكل صريح وأسلوب تلقائي. لقد كانت والدة أحد الأطفال تشتكي من جموده وعدم مبالاته لمشاعرها تجاهه، حيث كانت لا تحظى منه بعناق، لكنه أصبح أكثر تقبلاً واهتماماً بمشاعر والدته، وبات يعبر عن مشاعره بشكل أوضح، وهذا ما جعل الأم سعيدة جداً وهي تزودني بهذه التغذية الإيجابية عن تأثر ابنها بالمشروع.

أما معرفياً، فقد تعرف الأطفال على خارطة فلسطين الجغرافية، وفلسطين الوطن، وركبوا أجزاء الخارطة عن طريق لعبة تعليمية، كما تعرفوا على جنسيتهم، وأن لكل شخص جنسية يحملها حسب البلد التي ولد فيها. كما تعلموا احترام النشيد الوطني وتبجيل العَلَم، حيث انعكست العباءة عليهم سلوكياً، أيضاً، فكانوا على الرغم من صغر سنهم الزمني يلفتون انتباه المديرة والمعلمات أثناء فعاليات الطابور الصباحي، فأينما سمعوا السلام الوطني وقفوا ساكنين محترمين تحية العلم، سلوك جعلهم كأطفال مميزين ومثالاً يحتذى به».

لم يتوقف تأثير المشروع عند هذا الحد، بل تعداه كثيراً مخلفاً انطباعات جميلة من الأهل والهيئة الإدارية والتدريسية، وكل من كان له إطّلاع على المشروع، حيث ظهر بشكل جليّ تطور الأطفال من النواحي التعليمية والتعلمية «لغة، منطق رياضي، خيال، سلوكيات»، ما زادني إصراراً على متابعة هذه المنهجية الجديدة في التعليم.

أما أولياء الأمور الذين كان بعضهم غير آبه للمرحلة العمرية وخطورتها، فقد أصبحوا يتواصلون معي للاستفسار عن شغف الأولاد بالفضاء والليل والنهار والنجوم، وإظهار مشاعر لم تكن تظهر من قبل. كما إن قدرة الأطفال في التعبير عن أنفسهم تطورت بشكل كبير، وذلك ساعد في الكشف عن بعض المشكلات التي يمر بها بعض الأطفال، حيث تم رصد 3 حالات (عنف أسري «طفلتين»، عنف «طفل»، اعتداء وإهمال «طفل») وتمت متابعة الحالات ومحاولة إيجاد حلول لها بينما حل البعض وكان أثره واضحاً عليهم.

إن المضي بالمشروع والوصول إلى هذه النتائج قد غير نظرتي للأطفال بشكل غريب، فعند سماعي لهم وهم يعددون الكثير من الأسباب التي تجعلهم يرفضون عرض الملكة شعرت بالفخر الكبير لأنني حققت مبتغاي، وفي الوقت ذاته اكتشفت إدراك الأطفال لمعنى الانتماء وحب الوطن، فكل ما كانوا يحتاجون له هو طريقة مناسبة لطرح الموضوع تتيح لهم فرصة الانخراط فيه والتعبير عنه.

فضلاً عن ذلك، فقد ساهم المشروع في تطوري مهنياً، فقد تم الطلب مني إعطاء دورة للمعلمات لكي أنقل إليهن معرفتي البسيطة بالموضوع وأعرفهن على مفهوم العباءة. كما تم التعاون والعمل مع معلمة التكنولوجيا داخل المدرسة، حيث تم التخطيط معها لمشروع طبق مع الصف الخامس، بالتعاون مع الباحثين في (برنامج الطفولة) وعرضت نتاجات التعلم من خلاله في المعهد الوطني، وحظي بالإشادة الكبيرة. كما تمت استضافتني في برنامج إذاعي على قناة بيت لحم لعرض هذا النوع الجديد من التعلم وتأثيره على مناحي التعليم المختلفة، والدور الكبير الذي تقوم به مؤسسة عبد المحسن القطان، في تدريب المعلمات في مجال الطفولة على استخدام منهجيات تعليم جديدة لا يمكن أن نجدها في مكان آخر.

روضة مدرسة رأس كركر الحكومية

الفنان والعمل الفني في السياق الاجتماعي

قراءة في الأعمال الفنية المنتجة ضمن «مشروع الثقافة والفنون والمشاركة المجتمعية»

رأفت أسعد

الفن

«إن كل إنتاج تبدعه مخيلة الإنسان يسمى «فناً» طالما يحققُ قيمةً جمالية جوهرها الأساسي إرادة الإنسان وحريته».

الأعمال الفنية

إذا أردت يوماً أن تشاهد عملاً فنياً بصرياً وتتعرف على أعمال الفنانين المعاصرين، أو فنانين من عصور مختلفة، ما عليك إلا أن تزور المتحف، أو دار عرض الأعمال الفنية (الجاليري)، لتجد فيها الكثير من الأعمال والممارسات الفنية المختلفة. من هنا تبدأ أولى خطوات عملية التذوق الشعورية، المعتمدة بالكامل على الجمهور، بدون أي تدخل مسبق من قبل الجاليري أو المتحف، بأدواتها وسياساتها التعليمية المختلفة. أما في حالات الانخراط في برامج تعليمية معدة مسبقاً من قبل المتحف أو الجاليري، فهي تتنوع من الرؤية إلى التفاعل والإنتاج، وهذه ليست الطريقة المثلى والوحيدة لتلقي الأعمال الفنية والتفاعل معها، فالجالريات والمتاحف ليست الأماكن الوحيدة التي توجد فيها الأعمال الفنية.

هناك الأعمال الفنية الموجودة في الأماكن العامة والفضاءات المفتوحة والشارع والحارة: من تماثيل وتصاميم لجداريات وأعمال فنية تفاعلية أخرى ينتجها الفنانون؛ سواء كان الفنان أو الهيئة المحلية، هو من قرر أن يكون في هذا المكان عمل فني، وقرر أيضاً محتوى هذا العمل الفني فكرياً، وما نوع المقولة التي يحملها العمل الفني للمجتمع والناس، وعلاقتها بالمكان الموجودة فيه من حيث الفكرة والمحتوى الأدبي والمعنى الدلالي (قصة العمل)، سواء كان العمل الفني يخلد بطلاً شعبياً، أو يخلد حادثة أو قصة وطنية شعبية تلامس حياة الناس ومشاعرهم. في هذا النوع من الأعمال الفنية، تكون الهيئات المحلية، والبلديات، والحكومات داعماً أساسياً وشريكاً رئيسياً في الإعداد والتحضير، وفي كثير من الأحيان، يجب أن تتفق هذه الأعمال مع برامج هذه الهيئات وفكرها، وغالباً ما تكون هذه الأعمال على شكل منحوتات أو أعمال تركيبية أو جداريات ضخمة جداً لتؤدي دورها الشعوري والعاطفي للتأثير على الناس.

أما الأعمال الفنية المنخرطة اجتماعياً، فيقوم الفنان من خلالها بدراسة المجتمع والنظر في قضاياه وسبل حياته، ويتعامل مع الناس بشكل مباشر، حيث يؤثر على حياتهم ويتناولها بالنقد والتحليل، ضمن إطار عمل فني عام يثير أسئلة حول القضايا الاجتماعية، والإنتاج الفردي مقابل الجماعي، والأخلاق والجمال، وأشكال المعيشة و«العيش كشكل»، و«الدور الاجتماعي»، بحيث تكون كل هذه أرضية

معرفية يبني عليها فكرة العمل الفني ومحتواه، من خلال العديد من الوسائل، منها الحوارات المباشرة مع الناس، وعلاقة الفنان بالمجتمع كعضو فاعل فيه ومؤثر، حيث يتواصل مع الناس، ويتعامل معهم، ويكون قادراً على فهم السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يتعرض لها المجتمع المحلي يومياً. من خلال هذا الفهم والتواصل والحوارات والنقاشات، يستطيع الفنان أن يعبر عن شعور جمعي مشترك، وقضايا يومية يعيشها ويتبادلها معهم، من خلال أدوات التعبير الخاصة بالفنان، كالرسم، والكاريكاتير، والبوستر، والأعمال الأدائية، والفيديوهات، ... وغيرها.

وحديثاً، أصبحت وسائل التواصل الاجتماعي منصةً مهمةً جداً يستخدمها الفنان ليخلق وسيلة تفاعل بين العمل الفني والجمهور، ولتكون أيضاً أداة تعبير مهمة يستخدمها الفنان وليست فقط أداة لعرض العمل الفني، بحيث أصبح الفنان قادراً على التعبير من خلال هذه الوسائل، وهنا تظهر مقولة (كل إنسان هو فنان).

الفنان: من الأستوديو إلى الفضاء العام

«لا يقوم الفنان وحده بالفعل الإبداعي. إن المتلقي وعلاقته بالعمل الفني تنقله إلى مستوى آخر من خلال فك رموزه وعلاقاته الداخلية وتأويلاتها، وبالتالي يضيف مساهمته إلى العمل الإبداعي».
مارسيل دوشامب»[1].

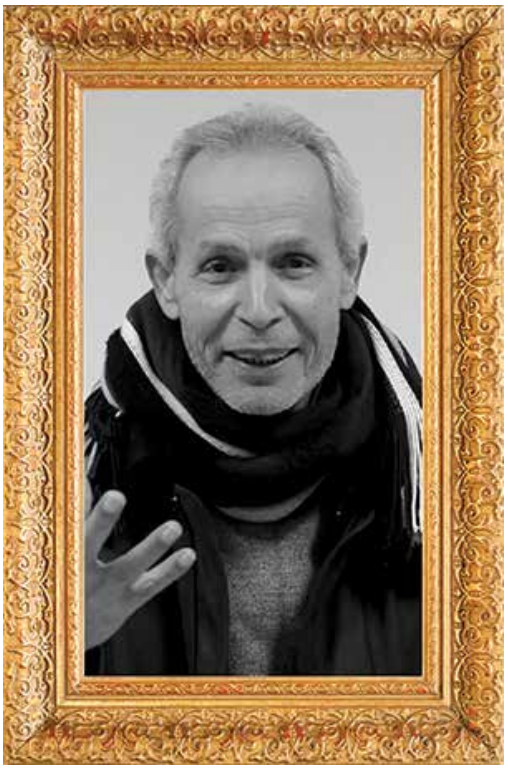
مارسيل دوشامب مع عمله الفني «دولاب دراجة».

هنا يقول مارسيل دوشامب، وهو فنان رائد وشخصية بارزة في حركة **الدادا**،[2] إن الفنان والمشاهد ضروريان لإنجاز عمل فني. فافترض أن إنتاج العمل الفني يبدأ بالفنان –وهو غالباً ما يعمل في عزلة في الاستوديو– ولا يكتمل حتى يتم عرضه في الأماكن المخصصة، ويتذوقه الجمهور.

إن ما قاله دوشامب ينطبق على حالة الفنان داخل الاستوديو والمشغل، وعلاقة الفنان بالعمل الفني وصالة العرض والجمهور التي تتحدد فقط بخط سير واحد يقع فيه الفنان بين الاستوديو الخاص به وصالة العرض «العامة»، والتي تتطلب جمهوراً لتكتمل المعادلة؛ أي إن الفنان ينقل عمله الفني من الاستوديو إلى قاعة العرض ليكون متاحاً لأكبر عدد من الجمهور، ولكي يكون متاحاً للرؤية والتلقي والنقد، علماً أن جمهور القاعات والمتاحف والجالريات ما زال نخبوياً ومحدوداً من ناحية العدد والمستوى المعرفي «الجمهور المثقف»؛ أي إن الفن في هذه الحالة تحول إلى مادة ثقافية نخبوية تستهدف نوعاً محدداً من الجمهور الذي يضع الفن في دائرة محدودية الانتشار والتأثير، حتى لو أن الجمهور جزء أساسي من عملية إنتاج المعنى والفهم والتحليل للعمل الفني، وما يحمله من إضافة إلى محتوى العمل الفني، غير أن الفنان يدرك دوره الفاعل على الصعيد الاجتماعي والتربوي والنضالي، إذ إن الفن، وعلى مر العصور، لعب دوراً سياسياً فاعلاً في مقاومة الظلم والاضطهاد، وساهم كثيراً في حركات التحرر العالمية.

فالفن في سياق الفعل الاجتماعي يشكل أداةً مهمةً من أدوات التعبير والتغيير التي يوظفها الفنان ويستخدمها للتعبير عن قضايا المجتمع، بحيث يحول القضايا الاجتماعية وينقلها من الحيز الخاص؛ حيز الفنان ومحيطه، إلى الحيز العام، إذ إن دور الفنان في هذه المساحة يتجاوز دوره العادي كمنتج للعمل الفني، إلى شريك أساسي للمجتمعات في التعبير عن قضاياها.

في هذا السياق سأتناول مجموعة من الأعمال الفنية التي أُنتجت ضمن مشروع الثقافة والفنون والمشاركة المجتمعية الذي تنفذه مؤسسة عبد المحسن القطان ضمن برنامجي البحث والتطوير التربوي والثقافة والفنون، والتي عمل عليها مجموعات مختلفة في مناطق جغرافية متنوعة جمعهم الفن والبحث لاستكشاف قضايا اجتماعية



«اسمي المونالیزا» فیدیو. عمل فني جماعي أنتج في قلقيلية، كأحد أعمال معرض «اليد الثالثة».

متنوعة ليتم لاحقاً نقاشها وتحديدها تبعاً لكل منطقة، ولكل فئة اجتماعية، وباللاوعي عند كل هؤلاء الأشخاص، وقد كان الفنان الفرنسي مارسيل دوشامب وحركة **الدادا** حاضرين بقوة في إنتاج هذه الأعمال وفلسفتها دون أي قصدية مسبقة، بل إن الأعمال تقرر شكلها الفني على مدار أشهر خلال العمل، وأثناء الورشات المختلفة التي تم عقدها ضمن المشروع.

ان مجمل الأعمال التي أُنتجت عبر المشروع كانت أعمالاً فنية تحتمل طرق عرض مختلفة، تشبه فكرة الجاليري والمتحف من حيث المكان المغلق والجدران واستراتيجيات العرض المعروفة، ولكن بفارق أساسي هو اختيار أماكن نشيطة اجتماعياً كفضاء جمعية زراعية، وكراجات جامعة، ومقرات لمؤسسات مجتمع مدني، ومؤسسة نسوية، والشارع أيضاً كان المسرح الأساسي لكل الممارسات الفنية من عملية البحث والاستقصاء، ولقاء الناس، وتسجيل الفيديو والصوت، وإجراء المقابلات.

بمعنى أن كل ما تم إنتاجه عبر المشروع، بدأ من الشارع والأماكن العامة، ومن ثم انتقل إلى أماكن عرض أخرى، أو بقي مكانه في الشارع.

التناص البصري

«كان للمعرض موضوعاته، المرأة في المجتمع بين الحجب والفاعلية، الاسم والوجه والهوية، الإغلاق والحصار، ضجيج الصوت، وكثافة الازدحام، الفن والقلق وأسئلة الحياة، الفراغ الذي يملأ الأمكنة ويحدق فينا ... «.
(مالك الريماوي – مقدمة كتيب معرض «اليد الثالثة»)

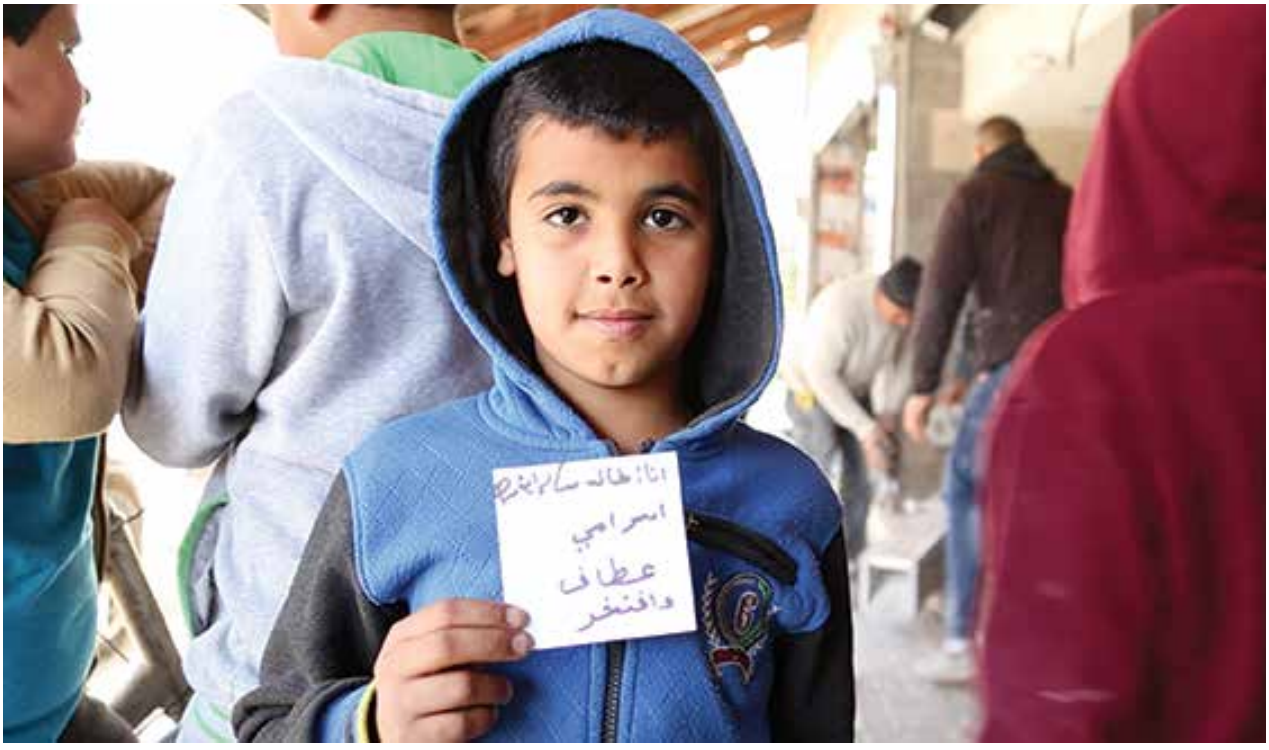
أثناء عملية البحث، وخلال الحوارات والنقاشات العامة حول قلقيلية وقضاياها الاجتماعية، تم طرح الكثير من هذه القضايا، وكانت تتراوح ما بين مهمة وغير مهمة بالنسبة للمشاركين، والتصنيف كان منطقة خلاف بينهم لأن خلفياتهم الاجتماعية والمعرفية متباينة، كما إن آراءهم أيضاً مختلفة. والعملية البحثية التي جرت على مدار المشروع كانت تتراوح بين نقاشات وحوارات وعرض تجارب وقراءات نقدية وفلسفية، ولكن التحول الجذري في العملية حصل عندما انتقل الحوار والبحث إلى الأماكن العامة، من خلال الجولات الميدانية، عندما قرر المشاركون أن يتم توسيع حلقة النقاش لتشمل الشارع والمدرسة والمنزل والمصنع، وكل مكان ممكن أن يصل إليه المشاركون، ولتشمل أيضا مختلف فئات المجتمع ومختلف الأعمار.

الجولة في الشارع؛ سواء أكانت في قلقيلية أم في نعلين أم أي من المناطق التي تم العمل فيها، هي حالة من البحث والاستقصاء والاستكشاف قام بها المشاركون، وكان الكل يعتقد أنه يعرف هذه الأماكن، وعنده تجارب تفاعلية عديدة ومختلفة معها، ولكن عند بدء الجولات في الشارع، ولقاء الناس، وطرح الموضوعات الاجتماعية والسياسية للنقاش، عندها اكتشف المشاركون أن الكثير من المفاهيم التي كانت موجودة مسبقاً في أذهان الجميع قد بدأت بالتحول من منطقة المعرفة الآمنة إلى مناطق الشك والبحث والتحول، الكثير من هذه المفاهيم وضعت على المحك والاختبار.

اقصد هنا أن يقوم الباحث بالسير والاستكشاف في سياق دراسة القضايا الاجتماعية وعلاقتها به كشخص وما تفعله به، وما ردة فعله عليها، وما مدى تقبله لها أو ورفضها.

في هذا العمل، قامت المجموعة ومعظمهم معلمات ومعلمون في مدارس مدينة قلقيلية، سواء الحكومية أو الوكالة،

العمل أثناء العملية البحثية.



العديد من الفئات الاجتماعية شاركت في إنتاج العمل.

بجمع الكثير من المعلومات حول موضوع كتابة اسم المرأة في بطاقة دعوة حفل الزفاف، وكان معظم الناس لا تفضل ذكر الاسم، وكأنه إحدى المحرمات الاجتماعية والدينية، مع العلم أن الشخص نفسه الذي يرفض أن يظهر اسم ابنته في بطاقة دعوة حفل الزفاف، سيطالب بأن يذكر اسمها في الصحف المحلية في حال كانت من المتفوقات في

الدراسة مثلاً، أو أي جانب آخر غير موضوع الزواج. من هنا، تم طرح سؤال القبول والرفض الاجتماعي ونقاشه على الكثير من المستويات والفئات الاجتماعية، ولكن الاختلاف كان باستخدام وسائل بحث مغايرة للمألوف، كانت بمثابة الفرصة والمساحة الآمنة للناس للتعبير عن الشعور الحقيقي وردة الفعل الحقيقة، وكانت أوضح وأصدق وأكثر واقعية وحكمة عندما كانت من خلال التعبيرات الفنية المختلفة.

في هذا (العمل الفني) أو (الفعل الاجتماعي)، تم استخدام العديد من الاستراتيجيات البحثية والتعبيرية لنقاش الفكرة والموضوع مع الناس، وقد بدأت من السؤال العادي للشخص وانتهت بممارسات فنية مختلفة. وهذه الممارسات الفنية لقت القبول من قبل الناس، وتم التفاعل معها، وقام الناس بالتعبير عن شعورهم الفردي والجمعي تجاه القضية بالكثير من الانفتاح والتقبل والرضى.

في الشارع، تم توزيع بطاقات ورقية بحجم 10/10 سنتمترات، وطلب من الناس أن يكتبوا اسم امرأة تخصهم، وما هي العلاقة التي تربطهم بها إن كانت أُماً، أو أختاً، أو ابنة، أو زوجة، إلى جانب اسم الشخص نفسه، لقد تم جمع عدد هائل من البطاقات على مدار أيام عدة من التنقل من مكان إلى آخر: الشارع، السوق، المدرسة، الجامعة، ورشات العمل، المصانع، وكل ما يمكن للمجموعة أن تصل إليه.

بموازاة ذلك قامت المجموعة البحثية بزيارة الجامعة ومقابلة الطالبات والطلاب وسؤالهم عن القضية نفسها ونقاشها معهم، ولكن هذه المرة كانت كاميرا الفيديو حاضرة، وتم تصوير العديد من الطالبات والطلاب الذين صرحوا بالأسماء (كإعلان). تم جمع كل هذه المقابلات والتصريحات بفيديو قصير، تنوعت فيه الفئات الاجتماعية من رجل الدين، إلى طلاب وطالبات المدارس، مروراً بمختلف الفئات الاجتماعية، وتم بث المادة باستخدام جهاز تلفزيون مؤطر بإطار ذهبي عريض يستخدم عادة للوحات الكلاسيكية المهمة، وعرضت بشكل منفرد ليتم تسليط الضوء عليها كلوحة الموناليزا في متحف اللوفر تماماً.

لم ينتهِ الموضوع عند هذا الحد، لقد جاءت مجموعة البحث يوم المعرض بفكرة أخرى تتطلب العمل المباشر مع جمهور المعرض (عمل فني أدائي) قام به الجمهور بكل الحب والرضى، لقد قام مصور فوتوغرافي بالتقاط صورة شخصية لكل زائر للمعرض، بحيث قام الزائر بتعليق الصورة على لوح خشبي خاص ثبت في قاعة العرض، وقام الزائر بكتابة جملة ذكر فيها اسم امرأة تخصه بشكل مباشر. شكلت هذه اللوحة عملاً فنياً بصرياً مدهشاً قابلاً للتلقي والنقد، وهو مادة غنية جداً للحوار، وطرح العديد من الأسئلة الاجتماعية المتعلقة بحياة المرأة، ودورها، وما تفعله وما تقدمه للمجتمع، وما هي الأدوار التي تلعبها كل يوم دون أن يتمكن أحد من أن يشعر بها في العادي واليومي، والتي تمكن العمل الفني من إظهارها بشكل واضح وجلي للعيان، وبالشكل الفني والبصري المناسب والقادر على التأثير دوماً في مشاعر البشر وتحفيزهم على طرح السؤال دوماً.

من هذه الأعمال، تم توظيف الفعل الاجتماعي والفعل الفني لإنتاج معنى جديد وطرح القضايا وإعادتها للمجتمع بأشكال فنية عدة، واختبار تفاعل المجتمع معها، وتلقيها بصيغها الفنية الجديدة من أجل خلق حراك اجتماعي يكون المجتمع هو الشريك الأساسي فيه.

فنان تشكيلي - برنامج البحث والتطوير التربوي

الهوامش

1 Marcel Duchamp, from Session on the Creative Act, Convention of the American Federation of Arts, Houston, Texas, April 1957.

2 مارسيل دوشامب (Marcel Duchamp) (يوليو 1887 –أكتوبر 1968) هو فنان فرنسي، عادةً ما ترتبط أعماله بحركتي الدادا والسريالية.
دادا بالإنجليزية Dada))، هي حركة ثقافية انطلقت من زيوريخ سويسرا، أثناء الحرب العالمية الأولى، كنوع من معاداة الحرب. يطلق عليها أيضاً الداداية، وقد برزت في الفترة ما بين عامي: 1916 و 1921. أثرت الحركة على كل ما له علاقة بالفنون البصرية، الأدب، الشعر، الفن الفوتوغرافي، نظريات الفن، المسرح، والتصميم.

تطوُّر التنوع*

كاري فوليير وبات موني
ترجمة: نهى أبو عرقوب

«ليس القرنبيطُ سوى ملفوفٍ تعلم في الجامعة»
مارك توين

«روثُ الخنزير». صاحَ مكسيمو بضحكة كبيرة. «نسمّيها «روث الخنزير»، «انظر إليها جيّداً». كان روبرت روديس من المركز العالمي للبطاطا يحملُ في يده، مُرتبكاً، ذلك الشيء الأسودَ الذي اقتلعه للتو من حقل دون مكسيمو في مرتفعات الأنديز. «ما الخطب (أميغو)، ألا تعرفون البطاطا أيّها الأمريكيّون؟».

إنّ معنى «معرفة البطاطا» لمتسوّقٍ نيويوركيّ مختلف –إلى حدٍّ بعيد– عما تعنيه لبيرويٍّ. من بين أنواع البطاطا الخمسة آلاف (الأنواع التجارية الحديثة أو القديمة الأصليّة) النامية حول العالم اليوم، يزرعُ الهنودُ قرابةَ الثلاثة آلاف. ويمكنُ أحياناً رؤيةُ خمسة وأربعينَ نوعاً منها تنمو في حقلٍ واحد. وهي تتوفّرُ بكلّ الأشكال والأحجام وبطيْفٍ من الألوان يشملُ الأسود والأحمر والأزرق والأرجوانيّ والأصفر والأبيض. وكلّ نوع منها يحمل اسماً فريداً يوصَفُ به، كما اكتشف روديس.[1]

أنتجتْ عمليّةُ تدجين النّبات على مدى اثني عشر ألف عام انفجاراً في ألوانه، وانتشاراً أوسعَ لاستخداماته. حين بدأَ الناسُ بتدجين النّباتات، لم يفعلوا ذلك بهدف إنتاج رؤوسٍ نباتيّة غير مُشتّتة للبذور، أو بذورٍ بلا خاصيّة السّبات. فقد كانت هذه ببساطة نتائج حتميّة للحصادِ ورمي البذور. كان الناسُ يهتمّون بزرع محاصيل ذات خصائص قيّمة معيّنة، حتى وإنْ انتهى بهم الأمر لتسميتها «روث الخنزير».

كان الناسُ يستخدمون الذّرة البيضاء كحبوب، لكنّهم كانوا يحتاجون إليها، أيضاً، من أجل صناعة دبس السّكر والمقشّات.[2] وكان هنالك العديد من أصناف القرع التي تكتسبُ أهميّتها كغذاء، وآلات موسيقيّة، وأواني طعام، وحتى كأغطيةٍ للأعضاء التناسليّة. وكانت كثيرٌ من أنواع الذّرة تُنتقى للطحن أو التجفيف أو صنع الفُشار أو الغلي، أو للتّناول طازجةً من الأكواز. كانت نُوى الذّرة الحمراء تُحفَظُ من أجل المراسم الاحتفاليّة. كان المزارعون الأوائل قد شجعوا ظهور = الخصائص المرغوبة في النباتات وحافظوا عليها وأداموها. وقد اعتنى أحفاد هؤلاء المزارعين الأوائل جميعهم حتى وقتنا الحاضر بهذه الخصائص إلى أنْ باتت جزءاً أصيلاً من المحصول الغذائيّ نفسه. فليست الذّرة الهنديّة ملوّنةً من قبيل الصدفة، بل لأنّ مئات الأجيال كانت قد وجدت المتعة والفائدة في السّنابلِ الملوّنة. تساعدُ الصباغُ الحمراء والزّرقاء في سيقانِ الذّرة أنواعَ الذّرة المختلفة على اكتساب الدّفء سريعاً في الصباحات الباردة. وبالتالي، فإنّ الذرة الحمراء والزرقاء تُزرعُ في الغالب قبل الأنواع الأخرى؛ والألوان المختلفة في هذه الحالة تأتي مصحوبةً بخصائص إضافيّة.

لهذا، فإنّ عمليّة التدجين المتمثّلة في الاختيار البشريّ للنبتة، وتشجيع خصائص معينة بها على البقاء، قد استمرّت حتّى اليوم. وجد جاك هارلان من جامعة إلينوي مرّةً مزارعاً أفريقيّاً يختارُ نباتاتِ ذرة بيضاء رديئة

ومقصوفةٍ من حقله ويحتفظ بها كبذورٍ تُزرَعُ في السّنة التالية. لماذا حفظَ هذه الأنواع؟ سألَ هارلان. أجاب المُزارعُ: «لأنّه يسهلُ أكثرُ جعلها تتدلّى من السّطح.[3]

وكان مزارعون آخرون من قبله قد اختاروا «الذّرة البيضاء الحلوة» من أجل المضغ، والأنواع ذات الحبوب البيضاء من أجل الخبز، وذات الحبوب الصغيرة السّوداء من أجل البيرة، واستخدموا الأنواع القويّة منزوعة الساق والغنيّة بالألياف منها في بناء البيوت وصناعة السّلال».[4] أمّا سيقانُ بعضِ الأنواعِ الأخرى وأوراقها، فقد كانت تُستخدم كصباغ.[5]

إنّ لعمليّة اختيار بعض النباتات وزرع بذورها، والمتكرّرة سنويّاً على مدى آلاف الأعوام، تأثيرات مُدهشةً لمن يتأمّلها. الشّمندرُ المزروع مثلاً، الذي كان يشبهُ أصلاً نبات السّلق، تطوّر في اتجاهات متعددّة.[6] ويوجدُ منها اليوم خضرواتٌ ورقيّة وخضرواتٌ تُستخدم للسلطة. وبعضها محاصيلُ جذريّة للإنسان أو الحيوان. ويوفّر سكّرُ الشمندر، المُطَوّرُ من شمندر العلف قبل نحو مئتيّ عامٍ، معظمَ سكّر العالم.

يأتي القطنُ البدائيّ في عددٍ من الأولوان اللّيفيّة: الأبيض والبنيّ والأخضر والرماديّ الضاربُ إلى الأرجوانيّ. يُنتجُ الفلّاحون المزارعون في البيرو أنواعاً مختلفةً من النباتات المُدجّنة بكميّات صغيرة من أجل إثراء الأزياءِ بهذه الأصباغ الطبيعيّة.[7]

اليومَ نقدّر نبتة «الزينيّة» لطيفِ الألوان الذي تحمله: الأرجوانيّ والأحمرُ والأصفرُ والبرتقاليّ والزّهريّ والأبيض والأخضر. لكنّها لم تكن كذلك دوماً. حينَ مشى الفاتحون عبر المكسيك في العام 1519، داسوا بأقدامهم الزينيّات الأرجوانيّة الصغيرة والصفراء، كان الاسم الأزتيكي للأزهار الزينيّة يعني «ألمُ العين»، لأنها كانت تُستَخدَمُ لعلاج أمراض العين. وقد قلّدهم الإسبانُ في ذلك مطلقين عليها (مال دي أوخوس) (ألم العين بالإسبانية). لكنّ د. زن (Zen) الألمانيّ، ومن بعده مختصّوّ البستنة الفرنسيّون، رأوا مزايا أخرى في هذه الحشائش مانحينَ العالم زهرةَ زينة أثيرة.[8]

أطفال وأهالٍ خلال مشاركتهم في مهرجان نوار نيسان 2019.

والفاصولياء؟ أيّ الأحجام أو الأشكال أو الألوان تفضّل منها؟ في بنما، يبدو أنّ الناس يفضّلون (المكسيكيّة على شكل الكلية) ذات الحبّة الكبيرة؛ أمّا الفنزوليّون فيفضّلون الفاصولياء السّوداء. وفي شرق إفريقيا يحبّون أكثر الأنواع المرقّطة.[9] وأمّا «جون ويذي»، وهو مصوّرٌ طبّيّ من لينفيلد-مساشوسيتس، فيحبّها جميعاً. ومنذ سنوات عدّة، بدأ يبحثُ في نوع الفاصولياء التي كان أبواه يزرعانها حين كان صغيراً. وتُسمّى «جاكوب كاتل بينز». «ويذي» شخصٌ مثابر، وقد عثر على الفاصولياء التي يبحثُ عنها، ولكن بعدَ أنْ جمعَ مئتي نوعيّة أخرى. مُدمناً على تلك العمليّة، استمرّ يجمعُ المزيد من الفاصولياء. وبدأ الناس ينادونه «رجلَ الفاصولياء». واليومَ يحتوي متحف «ويذي» الحيّ على أكثر من ألف نوع، قليلٌ منها يوجدُ له ذكرٌ في قائمة الحبوب المألوفة. وقد أخذ يعرضها في كلّ المعارض والأنشطة النباتيّة كي يُطلعَ الناس على مدى تنوّع نبتة الفاصولياء. ويعودُ هذا التّنوّع إلى جهود أسلافنا في الحفاظ على الأنواع المختلفة (وكذلك، كما سنرى في الفصل الثامن، جهود أناسٍ أمثال ويذي في الحفاظ على هذا التنوع).

أنتج الناسُ ثروةً من المحاصيل من أنواع الملفوف عبر انتخاب أجزاء من هذا النبات وتشجيعها على النّمو وتطويرها. فكرنب بروكسل، والكرنب السّاقيّ، والقرنبيط، والبروكلي، والكرنب الأجعد، وتلك الخضار التي نسميها ملفوف، كلّها جاءت من هذا النّوع.[10]

مع تطوّر كلّ محصولٍ غذائيّ، تراجع الدّافع نحو تدجين المحاصيل الأخرى. استمرّت التّجاربُ وصمدتْ محاولاتُ التّدجين حتّى يومنا هذا، وقد تمّ تدجين العديد من نباتات الزينة في هذا القرن. ثمّة عدد من محاصيل (البونا فيدي) في طريقها إلى التدجين على يد السّكان الأصليّين. كما إنّ مربّي النباتات يولون اليوم اهتماماً كبيراً بالأعلاف وأشجار الغابات. وبحساب التاريخ الإنسانيّ، فإنّ الاندفاع نحو تدجين نباتاتٍ تشكّلُ اليوم غذاءنا الرئيسيّ كان قصير المدى. فبعد تطويع عدّة مئات من النباتات والتحكم بها، وصلت هذه الحقبةُ إلى نهايتها.

عبر زراعة أصنافٍ معيّنة مثل الفاصولياء عاماً بعد عام، استطاع أسلافنا القدامى من الصيّادين الجامعين ثمّ من المزارعين أنْ يلاحظوا الطّفرات والتغييرات التي حدثت في محاصيلهم.[11] جرى انتقاءُ الخصائص المُفضّلة والتشجيعُ على ظهورها. وهذا يعني أنّ النّاسَ في قرية واحدة، كانوا يطوّرون نوعاً معيّناً من الحبوب، فيما الناسُ في قريةٍ أخرى مجاورةٍ انشغلوا في التشجيع على إنتاج نوعٍ مُغايرٍ تماماً. كانت المناطق الجبليّة تشجّع التنوع نظراً للتأثير الواضح للبيئات المختلفة فيها. أمّا الفصلُ الذي كان يجري فيه تبادلُ الحبوب، وبالتالي تسهيل خلط أنواعٍ مختلفة، فكان هو فصلُ الشتاء، حيثُ الجبالُ في بعض المناطق غير قابلة للاجتياز.[12] وهكذا ظهرت العديد من الأنواعِ المُدجّنة من المحصول نفسه واستطاعت الاستمرار.

أجبرتْ عمليّةُ التّدجين النباتاتِ على التّكيّف مع بيئة مختلفة؛ ألا وهي البيئة الزراعيّة. في البريّة، تواجهُ النباتاتُ ظروفاً بيئيّة عديدة، لكنّ أيّاً منها لا يشبه تلك التي وفّرها المزارعون الأوائل. في تلك الحدائق القديمة، كان يمكن أنْ تُفْلَحَ الأرضُ وتتراجعَ قدرة بعض النباتات على النمو. كان يمكنُ أنْ تتعرض النباتاتُ لمخلفات الإنسان وغيرها من المخلّفات التي كانتْ تكسبُ الأرضَ خصوبةً. وكان يتوفّرُ ريّ وصرف. كانت قنواتُ الرّيّ تُستخدم قبل أكثر من سبعة آلاف عام في شرق العراق. كما كان تصريف مياه الأهوار لأغراض الزراعة يُمارسُ في مرتفعات بابوا في غينيا الجديدة قبل خمسة آلاف عام.[13] وقد قلّلت هذه الممارساتُ من تنوّع العالم الطبيعيّ، وأدّت إلى تبسيطه. لكنّها لم تخلق أيّ بيئةٍ مثاليّة للمحاصيل الصّغيرة. فأُجبرت المحاصيلُ الجديدة على التكيّف مع الظّروف الجديدة أيّام الزراعة البدائيّة. وجدتْ عُشّها في العالم عبر البقاء حيّةً تحتَ ظروفٍ من ضعف الخصوبة، والتّذبذبات البيئيّة، واختلاف أنواع التربة، والتعرّض للأوبئة والأمراض. وأسفرَ اختلافُ الظروف بين قريةٍ وأخرى عن ظهور أنواعٍ مُعدّلةٍ جينيّاً وتطورِّها.

العصافيرُ والنحلات

إنّ شكل الأوراق ولونَها في النباتات، وطبيعةَ المرض وامتدادَه، ومدى مقاومة النبات للوباء، وقابليّته للاستمرار في ظروفٍ قاسية، أو ازدهاره في الغابات الاستوائيّة، إلى جانب خصائص أخرى، تُحدّدها تركيبةُ النبات الجينيّة. قد تحتوي خليّةٌ نباتيّةٌ ما على مئات آلاف الجينات. وأحيانا يكون جينٌ واحدٌ فقط هو المسؤول عن إنتاج خاصيّة معيّنة. فمثلاً تَنتجُ خاصيّةُ عدم تشتيت البذور لدى البذور المُدجنّة عادةً عن اختلاف واحدٍ فقط أو

اثنين ما بين الأنواع البريّة وتلك المُدجّنة. وتأتي خصائص أخرى مثلَ مقاومةَ الوباء في الأغلب نتيجةَ عملٍ مُشتركٍ بين أكثر من جين معاً.

حين يتزاوجُ نباتان أو «يُهجّنان»، تتلقّى سلالتُهما، نموذجيّاً، مزيجاً من الجينات–مناصفةً من الأبوين. ومع هذا الخليط الجديد من الجينات، نستطيعُ أنْ نتوقّع أنّ السّلالة الجديدة سوف تتكيّفُ مع تلك الظروف التي تَكيّف معها آباؤها من قبل، أو تتوصّل إلى تسوية معها. وفي النهاية، فإنّ الجينات وكيفيّة تصميمها في الخليّة هي التي تتحكم في إنتاج الكيماويّات التي تُحدّد خصائص النبات. في أغلب الأحيان، يتمّ التهجين بين نباتين مُتشابهين في المكان ذاته، مُنتجاً سلالةً تختلفُ اختلافاً طفيفاً عنهما. والسلالةُ الأكثر شبهاً بالأبوين هي الأكثر ميلاً للبقاء، لأنّها ستكون مُتكيّفةً مع الظروف القائمة.

حتى عهدٍ قريبٍ، كانَ يُنظرُ إلى التطوّر عموماً بوصفه عمليّةً طويلةً وبطيئة لا تكادُ تُلحظُ، بما في ذلك الانتخاب الطبيعي الذي يجري في عمليّات التهجين العرَضيّة والعشوائيّة. لكنّنا نعلم أنّ الكائنات النباتيّة تمتلك القدرة على صنع تغيير سريع عبر عددٍ من الآليّات الجينيّة تمكّنها من التكيّف مع التركيبات العديدة والمتغيّرة للتّربة. وهذه الآليّات لها تأثر كبير، أيضاً، في وجود العديد من البذور، التي لا يكون بعضها سوى تهجين بينَ نباتٍ برّي وآخر مُدجّن. وهذا منطقيّ: تحملُ الحشائشُ البريّة خصائصَ من الطرفين. فهي تتكيّفُ مع المناطق المزروعة (التي استغلها الإنسان) وكذلك، وكما هو الحالُ في النباتات المُدجّنة، فإنّ القليل منها يستطيع أن ينموَ ويزدهرَ من دون النّاس؛ ولكن هل هي بريّة! كلّ الحبوب المزروعة لها أشكالٌ مُصاحبة من الحشائش. ثمّة، أيضاً، نباتُ جزر بريّ، وبطيخ أحمرُ بريّ، وفلفلٌ وبطاطا، وعبّادُ شمس بريّ ... وغيرها.[14] ولكن لنلاحظ أنّ عدداً من هذه الحبوب هي مُنتجة للمحاصيل، وليست سلالة ناتجةً عن تهجينٍ بين محصول ونباتٍ بريّ.

تحمل النباتات داخلها موانعَ جينيّةً أمامَ بعض عمليّات التّهجين. يجبُ أن يكون النباتان المُهجّنان متطابقين من ناحية الأسُس. فلا يمكنُ للمرء (لنرجو ذلك) أنْ يرى الموز والباذنجان يتزاوجان، لكنّ الخسّ المُدجّن والخسّ البريّ يمكنُ أن يتزاوجا. أشارت دراسات في بولمان–واشنطن، أنّ هذا يحدثُ عادةً على غير علم من البُستانيّين، لأنّ السلالة الناتجة تشبه إلى حدّ كبيرٍ النّوعَ البريّ.[15] وفي وادي نوبوغام في المكسيك، يحدثُ من وقتٍ إلى آخر أن تتزاوجَ الذرةُ مع نوعها البدائيّ «التيوسينتي» النامي في الحقل. هناك، يعتقدُ المزارعون بأنّ حضور «التيوسينتي» مع الذّرة يُمكّن الذّرة الجديدة من إنتاج محاصيل أفضل.[16]ويتّبعُ شعبُ التسيمباغا في غينيَا الجديدة ممارسةً مماثلةً مع الخنازير. إذ يخصون ذكور الخنازير ويسمحون للإناث بالتزاوج مع ذكور الخنازير البريّة في الغابة من أجل تحسين صحتها ومقاومتها للأمراض.[17]

منذ الأيام الأولى للنباتات على الأرض، تضاعف باستمرار عدد النباتات المُزهرة.[18] الهواءُ والحشراتُ هما المُلقّحانِ الأساسيّان لهذه النباتات. الحشرات، مثل النحل، ماهرةٌ في البحث عن النباتات المُنعزلة، وهكذا فإنّ نباتات المروج تتزاوجُ عادةً مع نباتات الأحراش. توفّر أنواع الحشرات الـ 334 التي زارت أزهار الجزر –وفقاً لدراسة في يوتا– توفّر بالتأكيد فرصة كبيرة لنباتات الجزر كي تتزاوجَ مع نباتات جزرٍ مثلها أو مع نباتاتٍ بريّة وحشائش بريّة ذات صلة بها.[19] ربّما يعودُ انتشارُ النباتاتِ المُزهرة تحديداً لكونها كانت تتمتّع بنظام تزاوج شجّعَ على خلق سلالةٍ قادرةٍ على التكيّف مع العديد من البيئات المتنوعّة.[20]

يُمكنُ لحالات التكيّف أنْ تكون حساسةً جدّاً. في منطقة من خمسةِ أمتار، وجد د. ألارد (R.W. Allard) من جامعة كاليفورنيا اختلافاتٍ جينيّةً مدهشةً بين أوقات الإزهار في أنواع الشوفان البريّة، اختلافات ترتبطُ على ما يبدو بالطبوغرافيا المحليّة.

اختلف وقت الإزهار على مدى أكثر من أسبوعين في الشوفان البريّ النّابت من أعلى منحدرٍ شديدٍ إلى أسفله. عادةً، لا يحدثُ هذا الاختلاف إلّا على مسافةِ ثمانمائة كيلومتر من الشمال إلى الجنوب.[21] وقد وجد العلماء الدارسون للأعشاب النَامية على حافّة منجم للزّنك، أنّ العشبَ في التَربة الغنيّة بالزّنك يتقبّلُ هذا المعدن، فيما العشبُ النَابتُ على بعد ثلاثة أمتارٍ فقط أبدى درجةَ تقبّلٍ أقلّ له.[22] ومثلما قد يتوقّع المرء، حين تُتركُ النباتاتُ وحيدةً، دون أن تنتفعَ بخاصيّة التزاوج الحديث، فإنّها سوف تكيّف نفسها على نحو مُدهش. ففي شمال نيجيريا مثلاً، تقتربُ تواريخُ الإزهارِ للذّرة السكريّة المحليّة كثيراً

من التاريخ المُعتاد مع نهاية موسم المطر.[23] وفي الهند طوّرتْ بعضُ أنواع القمح خاصّيةً جديدةً لمواجهة ظروف القحط الشديد: إذ تناثرُ أوراقَها السّفليّة مُشكّلةً بساطاً من ورقٍ يُساعدها على الاحتفاظ برطوبة التّربة.[24]

مع ولادة الزراعة، أخذتْ تُخلَقُ بيئاتٌ جديدة. بدأ الناس بحرث الأراضي، خصّبوها ورووها أو صرّفوا مياهها، وقطعوا الأشجار وحرقوا المروج. وحين انتقل المزارعون القدامى إلى أماكن أخرى، حملوا معهم البذور إلى بيئات جديدة حيثُ اختلطت بالنباتات الموجودة أصلاً، مُنتجةً تركيبات جينيّة جديدة؛ أي نباتات جديدة. وقد كانت أعظمُ تجربةِ تهجين في التاريخ كانت قبل اثني عشر ألف عام قد بدأت لتوّها. «خلالَ آلاف السّنوات، ابتُكرت العديد مِن البوتقات النباتيّة حيث أُجريَ التّبادل الجينيّ بين سلالات النباتات وأنواعها بقدرٍ لا مَثيل له، أو لم يكنْ ممكناً من قبل» – تقول إرنا بينيت المُختصّة في علم النبات الوراثي، التي وصفت أشكال النباتات الجديدة المتخلّقة بـ «الانفجار» ... و بـ«طوفان من التقدم».[25] وقد مكّنَ التنّوعُ الناتجُ النباتاتِ من أنْ تغدوَ مُتكيّفةً مع التغيّر الدّقيق في البيئة.

تماماً مثلما أصبحت المحاصيل وغيرها من النباتات متكيّفةً مع ظروف التّربة وموعد المطر وطول النّهارات وغيرها من العوامل المشابهة، فإنّها تطوّرت كذلك أمام الحشرات والأمراض. تُصابُ البطاطا بأكثر من 260 مرضاً ووباءً.[26] ولكن مع الوقت، طوّرت البطاطا دفاعات ضدّها. هل كنّا من دون ذلك سنعرف حتّى ما هي البطاطا؟ يتمتّعُ أحد أصناف البطاطا بأسلوب فريد في الإيقاع بالحشرات من خلال إفرازه مادّةً دبقةً من أوراقه السّميكة.[27]

يكْمنُ فهم مفتاح مقاومة النباتات للأمراض والأوبئة في تذكر أنّ النباتاتَ والأوبئةَ قد تطوّرت معاً. حين طوّر النباتُ دفاعاته، طوّر الوباء أو المكروب المُسبّب له أساليب هجوم جديدة. تُظهرُ سوسةٌ حبيسةٌ في عِفارة قُطن تعودُ إلى سنة 700 بعد الميلاد مدى العداوة بيْن السّوسةِ وعفارة

جانب من إحدى فعاليات استوديو العلوم في مهرجان نوار نيسان 2019.

القطن.[28] لكنّ استمرار وجود الأنواع المختلفة القديمة من القطن تُظهرُ أنّ القطن قد طوّر دفاعاته.

وفي الحالات التي لم تتطوّر فيها النباتاتُ أمامَ أمراض معيّنة، أُجبرت على تطوير مقاومتها لاحقاً (من خلال إدخال جينات معيّنة أو وسائل أخرى) حين يواجهها المرض مرّة أخرى. اكتسبَ القطنُ المزروع في المرتفعات ممانعة لـ (بقّ الفراش) من أنواع القطن الأصليّة أو البريّة حين أُدخِلت إلى أفريقيا، مثلاً.[29]

تنوّع التّنوّع

واجهت معظمُ المحاصيل خلال آلاف السنوات التي خضعت فيها للتدجين كلّ الظروف التي يمكنُ تصوّرها، وأُجبرت على التكيّف معها. فلنتأمّل كيف أنّ المشمش، وهي فاكهة تنبتُ في المناخ الدّافئ، أصبحت تنمو في الهيمالايا حيث درجاتُ الحرارة تهبطُ ليلاً باستمرار حتى تصل إلى أقلّ من درجة التجمّد.[30] تنمو الذرة البيضاءُ من المدارات الرّطبة غربَ أفريقيا حتّى مناطق آسيا شبه القاحلة.[31] في الهند، ينمو الأرزّ في المناطق من مستوى سطح البحر وحتى 7000 قدم. وتنمو بعضُ الأنواع في مناطق واقعة من 50 إلى 20 قدماً تحت سطح الماء. فيما تتكيّفُ أنواعٌ أخرى للنموّ في مناطق لا تتلقّى سوى خمسة وعشرين إلى ثلاثين إنشاً من ماء المطر سنوياً.[32] أمّا البطاطا فتنمو بدءاً من مناطق تحت سطح الماء وحتى 14000 قدم، من القطب الشّماليّ وحتى جنوب أفريقيا.[33]

إنّ أنواع الذرة البيضاء والأرزّ والبطاطا لا تنمو كلّها في هذا التنوّع المُناخي. لكنّ العديد من المحاصيل قد طوّرت جينيّاً أنواعاً متعدّدة تتكيّفُ مع هذا التّنوع المناخيّ. وفي كلّ خطوة خلال هذا الطيف من التّنوع، أُجبرت المحاصيلُ على التكيّفِ مع الظروف الموجودة – إمّا أنْ تتكيّف أو تفنى. وسواء من خلال التحوّر (الطّفرة الجينيّة)، أو من خلال إدخال تركيبات جينيّة (إدخال جين من تركيبة جينيّة معينة إلى أخرى، عبر التّهجين مثلاً)، فقد استطاعت المحاصيلُ التكيّف مع تنوع المُناخ. فالمحاصيلُ التي يزرعها الفلاّحون اليوم –وهي سلالة مباشرة من المحاصيل التي كان أسلافنا قد بدأوا بتدجينها قبل اثني عشر ألف عام– ما زلت موجودة لسببٍ وجيه. فهي جيّدة التكيّف وغنيّة بالتنوّع الجيني. وبهذه الخصائص الناتجة عن المواجهة مع الأوبئة والأمراض والتغيرات المناخيّة على مدى آلاف السنوات، فإنّ هذه المحاصيل قادرة على الاستمرار في التطور والتكيّف مع أيّ ظروف جديدة.

لا أحد يعرفُ تماماً عدد التنوعّات الجينيّة المتباينة التي خُلقت في محصولٍ ما عبر الطبيعة أو الانتخاب البشريّ. لا أحد اليومَ يعرفُ على وجه الدّقة كميّتها. وقليلٌ من الأشخاص جازفَ بالتكّهن بها. يكفي القول إنّه يوجدُ حاليّاً عشرات الآلاف من الأنواع المُتباينة جينيّاً لمحاصيل مثل القمح والذّرة والأرزّ.

في الولايات المتحدة وحدها، ثمّة أكثر من سبعة آلاف نوعٍ من التّفاح وأكثر من ألفيْن وخمسمائة نوعٍ من الإجاصِ سُجلَ وجودُها في القرن الماضي.[34]

في مَعرضٍ أقيمَ في «كريستال بالاس» في لندن العام 1900، لمناسبة المئويّة الثانية على إدخال البازلّاء العطرة إلى إنجلترا، شوهد منها 240 نوعاً.[35] وهذا رقمٌ مدهش، ولكن هنالك أنواعاً أكثر موجودة منها. في الوقت ذاته، ثمّة ألف وخمسمائة نوعٍ من (الفوشيا) كانت معروفة في إنجلترا.[36]

يُمكنُ توضيحُ هذا التنوّع بطريقة أخرى. لنفكّر بالذّرة. إذ يغدو نوعُ (الباباغو) الهندي منها في أمريكا الشماليّة طحينَ ذرةٍ جافاً خلال خمسة وخمسين يوماً، فيما النّوع الكولمبيّ يحتاج إلى ستّةَ عشرَ شهراً. لبعضِ أنواعِ الذرة ثماني أوراق فقط، فيما يصلُ عدد أوراق أنواعٍ أخرى إلى اثنتيْن وأربعين ورقة. ويتراوحُ ارتفاعُ النباتِ من 40 – 700 سم؛ وحجمُ سنبلة الذرة بين 4 – 40 سم، أمّا عدد الصفوف في النواة فيتراوحُ بين 8 – 26. ووزنُ ألفٍ من النّوى قد لا يتجاوز 50 غراماً لأحد الأنواع البيروفيّة، فيما قد يصلُ إلى 1200 غرام لنوعٍ بيرويٍّ آخر.[37]

ويتراوح حجمُ اليقطين من حجم بيضة دجاج إلى حوالي نصف متر (من قطر الدائرة). قد نجدُ ألَفَ اختلافٍ في وزن الفواكه والمحاصيل الجذريّة وحجمها.[38] يُمكن أنْ تختفي بعضُ أنواع الفجل بسهولة في وعاء سلطة، فيما قد يصل حجمُ أنواعٍ أخرى منها إلى خمسة وستين رطلاً وتملأ دلواً.[39]

كما يتجلّى التنوع في الألوان المختلفة للأزهار

والفاصولياء والقطن. وهذا التنوّع في اللّون هو الذي يُمكّنُ المحاصيل من النموّ في البيئات المختلفة. إذ يزوّدها بمقاومةٍ للأوبئة والأمراض. ونرى ذلك حين ندرسُ ارتفاعَ نبتةِ الذرة. بل إنّنا نتذوّق هذا التنوّع. إذ تزودنا أنواع البندورة والفلفل والذّرة وغيرها من المحاصيل بطيفٍ واسعٍ من النكهات.

إنّ وجود مثل هذا التنوع عُرِفَ قبلَ آلاف السنوات. في العام 300 قبل الميلاد، كتب ثاوقرسطس تلميذُ أفلاطون في «مبحثِ النبات» عن الأنواع المتعدّدة من القمح التي تتباين في ما بينها في «اللون والحجم والشّكل والخصائص الفرديّة وكذلك تختلف في قدراتها وفي قيمتها الغذائيّة».[40]

لم يكنْ هذا التنوّع الذي لاحظه ثاوقرسطس، وما زلنا نراه اليوم، وليدَ ليلةٍ واحدة، كما لم يكن موجوداً منذُ الأزل. قليلةٌ هي المحاصيلُ حديثةُ النشأة. فقد وُلدَ الكرنب البروكسيلي في بلجيكا في القرن الثامن عشر، وأُنتجَ من أصناف الملفوف.[41] وكانت «أقحوان زهر الذهب»، وهي زهرةٌ تُستخدَمُ اليومَ كمكوّنٍ فعّالٍ في بعض مبيدات الحشرات «الطّبيعيّة»، قد زُرعت كمحصولٍ في النّصف الأوّلِ من القرن العشرين في الشاطئ الدلماسي من يوغوسلافيا.[42]

لكنّ الغالبية العظمى من محاصيلنا هي ذات أصولٍ قديمة، والتنوّع الكبير لكلّ محصول مدينٌ بوجوده لآلافِ الأعوام من التطور في ظلّ التدجين. كان هذا التنوّع محصّلةَ التطور الطويل وتأثير الناس الذي لاحظه داروين في هذه العمليّة. وقد عنون بشكلٍ دالٍّ الفصل الأول من كتابه «أصل الأنواع» بـ «التنوّع في ظلّ التدجين».

لم يكن لداروين أن يعرف حول أصول المحاصيل الحديثة مثل «أقحوان زهر الذهب». لكنّه أدرك أنّه كان للناس يدٌ في خلق هذا التنوّع، فلم يُعطَ لهم مجّاناً. لم يكن للأنواع المختلفة والمعتمدة في بقائها على الرّي، مثلاً، أن توجدَ قبل هذه الممارسة. وعلى الرّغم من البساطة التي قد تبدو عليها ملاحظاتٌ كهذه، فقد كانت ضروريّةً كمُمهّدٍ

جانب من إحدى فعاليات استوديو العلوم في مهرجان نوار نيسان 2019.

للطفرة الكبرى في حقل المعرفة المتعلق بتنوّع المحاصيل. وقد حدثت هذه الطفرة في الاتحاد السوفييتي.

جغرافيّة التنوع

في العام 1929، كان نيكولاي ايفانوفيتش فافيلوف في منتصف مسيرته المهنيّة كواحدٍ من أهمّ البيولوجيّين البارعين، وعلماء الوراثة ودارسي النباتات في القرن. كان في اليابان، وقد ذهب إلى هناك كي يجمع عيّنات من القمح. ممتلئاً حماساً، صعدَ المنحدر خطواتٍ قليلةً بعربة القطار في محطّة كويوتو وصاح مودّعاً أصدقاءه: "Sakurajima-Daikon, Sakurajima-Daikon" وهذه ليست العبارة اليابانية المقابلة لـ «وداعاً»، بل إنّها اسم نوع من الفجل، كبيرٍ بصورةٍ فريدة.[43]

بعدها بأحد عشرَ عاماً انتهت مسيرته المهنيّة نهايةً تراجيديّة. وفيما يلي جزءٌ من قصّته.

وُلِدَ فافيلوف في عائلة غنيّة تعمل في التّجارة، مقدّرٍ لها، على ما يبدو، أنْ تُقدّمَ العديد من العلماء المدهشين. على أيّ حالٍ، فقد تربّى نيكولاي على يد رجلٍ لطيف وطيّب؛ رجلٍ ذي مواهب متعدّدة، مشغوفٍ بالعلم.

كانت ذاكرة فافيلوف خُرافيّة، كان بوسعه أن يقرأ عن ظهر قلب كتباً لبوشكين، كلمة بكلمة، من الذاكرة. كان يعرفُ الإنجليزيّة والألمانيّة واللّاتينيّة والفرنسيّة والإسبانيّة، والفارسيّة والتركيّة. لم يكن لديّه سوى القليل من وقت الرّاحة. والمرّة الوحيدة التي شوهدَ فيها ينامُ أما الآخرين كانت خلال رحلة طيرانٍ مضطربة على نحو خاص مع عدد من العلماء، في الطّريق إلى باكو فوق بحر قزوين. كان بعضهم في هذا اللّقاءِ مُنشغلاً في كتابة وصيّته، فيما حالَ خوف الآخرين حتى من إقدامهم على ذلك. وحين لم يُفلح فافيلوف في إشراكهم في أيّ حديث، ولم يجد وسيلةً للتعمّق في الحوار العلميّ، غطّ في النّوم.

«الحياةُ قصيرةٌ، وعلينا أن نُعجّل». كان يقول عادةً. وقد تعجّل بالفعل. كانت أولى رحلاته الاستكشافيّة بهدف جمع النباتات إلى إيران العام 1916. وبينما هو هناك حاصره مجموعةٌ من المنحرفين وهاجموه وتخلّى عنه أدلّاؤه. عائداً إلى روسيا بنصّه الذي كتبه بالألمانية ووضع له ملاحظات بالإنجليزيّة، اعتُقل فوراً على الحدود باعتباره جاسوساً. بعد ثلاثة أيّام أُفرجَ عنه، وعن عيّنات النباتات التي جمعها. كان لهذهِ العيّنات أنْ تكون أكبر مجموعة للبذور في العالم. جعلتْهُ رحلاته الاستكشافية لجمع النّباتات يُجابهُ الملاريا في سوريا، والتيفوئيد والعصابات في إثيوبيا، والانهيارات الأرضية في جبال القوقاز، وسقوط طائرة تبعها ليلةٌ من الأرق قُرب قريةٍ في الصحراء الأفريقيّة. بل إنّه هرّبَ بعضَ شجيرات (الغوايولي) الأمريكيّة المنتجة للمطاط ثانيةً إلى الاتحاد السوفييتي. وقد أتاحت له هذه الرّحلات التعرفّ على محاصيل متنوّعة لم يرها أحدٌ من قبله. وجلبتْ للاتحاد السوفييتي مجموعةً متنوّعة من النباتات أدّت زراعتُها إلى إنتاج محاصيل جديدة. ولكن أثناء إحدى رحلاته إلى غرب أوكرانيا، اعتُقل، واتخذت قصّته منعطفاً تراجيديّاً.

في السادس من آب العام 1940، في (تشيرنوفيسي) بالقرب من الحدود الرّومانية، أوقفته سيّارةٌ سوداء بها عملاء. أُخبر زملاءُ فافيلوف أنّهم يحتاجونه في موسكو لاستشارةٍ عاجلة. فاتضح أنّ الاستشارة كانت تحقيقاً. لقد جرى اعتقاله. أُخضعَ إلى أربعمائة استجواب على مدى ألف وسبعمائة ساعةٍ خلال أحد عشر شهراً. وأُجبرَ على الاعتراف بجرائم كبيرة. وفي محكمةٍ مُدتها خمسةُ دقائق وبلا محامين، أنكر التّهم الموجّهة ضدّه لكنّه مع ذلك أُدين بتهمة «الانتماء إلى مؤامرة يمينيّة والتجسّس لصالح إنجلترا، وتخريب الزّراعة».[44]

سُجنَ في موسكو ثم رُحّل إلى معسكر اعتقالٍ في ساراتوف، حيثُ بدأ مسيرته المهنيّة كمدرّسٍ في الجامعة. وعلى مدى سنتيْن، ترقّب الإعدام. خلال هذا الوقت، أعتُقدَ أنّه كتبَ عملاً طويلاً بعنوان «تاريخُ تطوّر الزّراعة»، لكنْ لم يُعثر على المخطوط أبداً. وفي تلك الأثناء، ضغطَ أصدقاؤه وعائلته من أجل إطلاق سراحه (وكثير منهم طُرد من عمله أو أرسلَ إلى السّجن بسبب هذه الجهود)، ومع هذا لم يتسنَّ لهم حتى أنْ يعرفوا إنْ كان لا يزال حيّاً. خُفّفت عقوبةُ الإعدام له في صيف 1942، لكنْ لم يُطلق سراحُه أبداً. في 26 كانون الثاني العام 1943، توفّيَ في مشفى السّجن في ساراتوف. وكشف صحفيٌّ سوفييتيٌّ سُمح له بالبحث في موت فافيلوف، عن تقارير من الطّب الشرعي تشيرُ إلى أنّه قد ماتَ جوعاً.[45]

كان خطأُ فافيلوف أن يكونَ عالماً جيّداً في زمنٍ كان فيه

العالمُ الجيد يعدُّ سياسيّاً سيّئاً. خلال ثلاثينيّات القرن العشرين في الاتحاد السوفييتي، تعرّضَ علمُ الوراثة لهجوم عنيف من قبل الحركة (الميتشورونيّة) بقيادة تي. دي. لِيسنكو، وهو بيولوجيّ سوفييتيّ (وقد عُيّنَ مكانَ فافيلوف مديراً لمعهد علم الوراثة). وما يثير السخرية، أنّ علم الوراثة اليوم في الولايات المتحدة يتعرض لهجوم من قبل منظمة «الأغلبيّة الأخلاقيّة» وغيرها من الأجنحة اليمينيّة التي تتّهمُ علمَ الوراثة بأنّه ينطلق من «إنسانية علمانية»، وأنه معادٍ للمسيحيّة. متأثّراً بستالين وبموسكو، اتّهم ليسنكو علمَ الوراثة بأنّه فاشيٌّ ومعادٍ للشيوعيّة.[46]

كان ليسنكو يؤمن بتوارث الخصائص المُكتسبة. كان يرى أنّ الجينات يُمكنُ أن «تُمرّن»، ويزعم بأنّه برهن على إيمانه بأنّ أنواع القمح الربيعيّة يمكن أنْ تُستَدرجَ لتصبحَ أنواعاً صيفيّة، والعكس بالعكس، وذلك ببساطة عبر تعريض البذور إلى النّقع في الماء في درجات حرارة مُتباينة. أمّا فافيلوف، فقد كان عالماً. وقد أقنعته معرفته الخاصةُ ودراسته لعلم الوراثة بأنّ ليسنكو كان مخطئاً إلى حدٍّ بعيد.

كان فافيلوف مديرَ اتّحاد مؤسسة علم النبات التّطبيقي والمحاصيل الجديدة، وهو تجمعٌ من أربعمائة معهد بحث بعشرين ألف موظّف. وكان عضواً في هيئة التّنفيذ المركزيّة الروسيّة، ورئيساً سابقاً لأكاديميّة الاتحاد السوفييتي العلمية، ومرشّحاً لرئاسة المؤتمر العالميّ لعلم الوراثة. وكان بين أوائل من تلقّوا جائزة لينين الرّفيعة. باختصار، فإنّ تأثير فافيلوف كان كبيراً وجديراً بالاهتمام.

كان ليسنكو وأتباعه يعملون من أجل إسقاط علم الوراثة من الجامعات. وكان التوتّر السياسيّ المحيطُ بعلم الوراثة قد وصل إلى نقطة متأزّمة. في الولايات المتحدة، كان الشّاب جاك هارلان قد أقنع والدّه، وهو مهندسٌ زراعيٌّ مرموق، أنْ يكتبَ ويحقّق بشأن إمكانيّة ذهاب الشّاب هارلان إلى الاتحاد السوفييتي كي يتتلمذ على يد فافيلوف. كان فافيلوف مقرّباً من هارلان الكبير وقد مكث في بيته في رحلته إلى الولايات المتحدة الأمريكيّة لاحقاً العام 1938.

جاء ردّ فافيلوف سريعاً. فتح هارلان الأب الرّسالة وبدأ يقرأ شيئاً عن الزراعة في الصّين. كانت تلك شيفرةً متفقاً عليها بين الصديقيْن القديميْن العام 1932 في مؤتمر علم الوراثة العالمي في إيثاكا. قرأ هارلان الأب بصوتٍ عالٍ لابنه. وبات أكثر انفعالاً: «فافيلوف يقول إنّك يجب ألّا تذهب. يقول فافيلوف إنّه يقاوم، وإنّه لن يستسلم».

أغلق د. (هاري. في. هارلان) الرّسالة والتفتَ صوب ابنه. لا يزال د. جاك هارلان يتذكّر إلى اليوم الحزن في عينيّ والده والملاحظةَ التي أبداها، «لا بدّ أنّ الأمور مرعبةٌ للغاية بالنسبة له الآن هناك».[47]

حاز نوع العلم الذي يقدّمه ليسنكو على مباركة ستالين. يؤكّد هذا العلم على أنّ الخصائص المُكتسبة على مدى الحياة يُمكنُ أنْ تُمرّر إلى الجيل القادم. كما بدت نظريّاتُ ليسنكو منسجمةً مع نظرته للماديّة التاريخيّة، وبدت أنّها تعدُ بمكاسب سريعة للزّراعة السوفييتيّة. كان فافيلوف يعترضُ طريقهم، وكان عليه أنْ يغادر. ورافقت اعتقالَه فترةٌ من السخرية المتنامية والمعارضة لنظريّاته في علم الوراثة داخل الاتحاد السوفييتي، واحترام متنام وقبول لأيّ نظريات أخرى غيرها. لكنّ آراء ليسنكو كانت مقبولةً سياسياً. ولم يأتِ اعتقالُ فافيلوب بلا تحذير. فقد تمّ اعتقال ثمانية عشرَ آخرين على الأقلّ من معهده والتخلّص منهم. مع هذا، فإنّ خطّة فافيلوف «للعمل لعامي 1940–1941» المأخوذة من دفتر ملاحظاته، كشفت عن أنّه خطّطَ لكتابة اثني عشر كتاباً وخمسة مقالاتٍ أساسيّة خلال تلك الفترة، لقد كان بلا شكٍّ يعلم ما ينتظره. وربّما يكون قد اختار أن يستمرّ في العمل حتى اللّحظة التي يأتون لاعتقاله.

وعلى الرّغم من الدّعم الرّسمي، فإنّ معارضةَ العلماء السوفييت لليسنكو وُجدت واستمرّت. أُدينت محاولته لإدخال رفيق له في الأكاديميّة العلميّة الروسيّة على الملأ بتصريح مُذهل على لسان عالم الفيزياء آندريه ساكاروف. أُجريَ تَصويتٌ وخسر ليسنكو. غضب خرتشوف وفكّر في حلّ الأكاديميّة. لكنْ كان لديه مشاكل أخرى. وهكذا، فقد تخلّى ليسنكو عن منصبه نهائيّاً كمدير للأكاديميّة العلميّة العام 1962، بعد حوالي عشر سنواتٍ من الانتقاد المتزايد ضدّه.

في 13 تشرين الأول العام 1964، أُعطي عالمٌ سوفيتيٌّ مهلةَ أربعٍ وعشرين ساعةً كي يُحضّر «تقريراً رسميّاً حول

إنجازات علم الوراثة» للهيئة التنفّيذيّة المركزيّة. في اليوم التالي طُردَ خرتشوف، وماتت معه الليسنكونيّة، وانكشف أخيراً زيف «العلم» الذي يحمله.[48] وأُعيد إحياءُ علم الوراثة.

بعد مرور أربعة أعوام، أُطلق اسم فافيلوف على المعهد الذي كان يرأسه احتفاءً بمرور خمسة وسبعين عاماً على تأسيسه.[49] كما صدر طابعٌ بريديٌّ تكريماً له.

إنّها قصّة موجعة. ولكن قبلها بأعوام، حينَ انطلق القطارُ الذي يقلّ فافيلوف من محطّة كيوتو في ذلك اليوم من العام 1929، لا بدّ أنّه كان يمتلئ فرحاً. ففي رحلاته، كان يرى أشياء لم يرَها عالم وراثة أو بيولوجيّ آخرُ من قبل – التنوّع المدهش، ليس فقط للفجل في اليابان بل للقمح في الشرق الأدنى، والبطاطا في الأنديز. في ذلك الوقت، كان فافيلوف أكثر علماء البيولوجيا ارتحالاً في العالم. وقد أخذته رحلاته الاستكشافية لجمع النباتات إلى أربعةٍ وستين بلداً.[50]

في العقدين اللّذين كان فافيلوف يجوب فيهما في الأرياف، أضاف فريقُه ربع مليون خانة جديدة في مجموعة البذور السوفيتيّة. ومع ذلك، لم يُقدم أيّ بلدٍ على تكرار هذه التجربة العظيمة. جال الشرّق الأوسط وأفغانستان وإثيوبيا بحثاً عن أنواع القمح البدائيّة. سافر إلى شمال أمريكا وجنوبها وإلى الشرق الأقصى. ولكنّ أهمّ من رحلاته الطويلة لجمع النبات، ملاحظته لوجودِ الأنماط.

إنّ التنوّع الجينيّ –أيّ التعدّدية الناتجة عن آلاف السنوات من الزراعة– لم يكن موزّعاً بإنصافٍ على مستوى الكرة الأرضيّة. ففي جيبٍ صغيرٍ معزولٍ في الهضبة الإثيوبيّة، وجدَ فافيلوف مئاتٍ من الأنواع الأصليّة من القمح القديم. وبدراسته محاصيلَ أخرى، عثر على بعض المناطق التي تحظى بتنوّع مُذهل، فيما مناطق أخرى كانت مُقفرةً نسبيّاً. وفي الأعوام التّالية، أكّد مراقبون صحّة نظريّة فافيلوف الواعدة. أثناء إقامته في ضاحية في غوادالاخارا في المكسيك، كتبَ إدغار أندرسون أنّه عثرَ على «أنواعٍ من الذّرة في هذه الناحية الصغيرة أكثر من كلّ أنواع الذّرة الموجودة في الولايات المتحدّة.[51]

أوضحَ فافيلوف خارطة التّنوع لكلّ محصولٍ عكف على دراسته. وأدرك أنّ درجة التنوّع كانت مؤشّراً على مدى قدم نموّ المحصول في منطقةٍ معيّنة. فكلّما كان المحصول أقدم، كثرتْ أنواعه. وكثرت استخداماته، ويمكن أن يوَضّح ذلك من خلال تنوّع الأشكال: ذرة لصنع «الفشار»، وذرة للطقوس والأغراض الطبيّة، وذرة للشواء، وهلمّ جرّا. وكلّما كان عُمر المحاصيلِ أطول في المنطقة تنوّعتْ أكثر الألوان والتركيبات وتطوّرت أكثر آلياتُ الدّفاع ضدّ الأوبئة ومقاومة الأمراض. أمّا المحصول حديث العهد في منطقة ما، فإنّه يتمتع بفرصٍ أقلَ لإنتاج أنواعٍ مختلفة.

أدرك فافيلوف، أنّه عبر معرفة مركز التنوّع لمحصول ما، يُمكنُ تحديد مكان نشأته. أي المكان الذي نشأ فيه المحصولُ وأخذ وقته وفرصته في تطوير طيفٍ واسعٍ من الأنواع. يقول: «مركز تنوّع النباتات هو بالضرورة مَكانُ نشأته الأولى («مراكز التنوع» عند فافيلوف موضّحة في الخارطة I). في الشّرق الأوسط يستطيعُ المرءُ أن يعثر على أنواع نبتة القمح البريّة وعلى الأنواع الهائلة من القمح البدائيّ. ففي هذه المنطقة، نشأ القمح وليس في الولايات المتحّدة، مثلاً، حيثُ لا يوجدُ شيءٌ من هذا القبيل.

بهذه الرؤية الثاقبة، كان بوسع فافيلوف أن يرى خلل عتمة التاريخ القديم. كانت الحكمةُ القديمة تفترضُ أنّ الزّراعةَ قد ظهرت على طول نهريّ دجلة والفرات. لكنّ فافيلوف اكتشف أمراً مُغايراً. كان التّنوع متركّزاً «في الشريط الممتدّ بين خطّي عرض 20 درجة إلى 45 درجة شمالاً، بالقرب من سلاسل الجبال الأعلى، الهيمالايا، والهندوكوش، ومرتفعات الشرق الأدنى، والبلقان، والأبينيني. في العالم القديم، يتبعُ هذا الشريطُ دوائر العرض، بينما في العالم الحديث يمتدّ طوليّاً، وفي الحالتين، بالتوافق مع الاتجاه العام لسلاسل الجبال العظيمة».[52] وفّرت الجبال ظروفاً مثاليّةً لظهور التنوّع: تنوّع الطبوغرافيا والتّربة والمناخ. كما شكّلت موانع ممتازة ضدّ الغارات الخارجيّة وحتّى في وجه التبادل المحليّ، وبالتاليّ حَمَتْ تنوّعها.

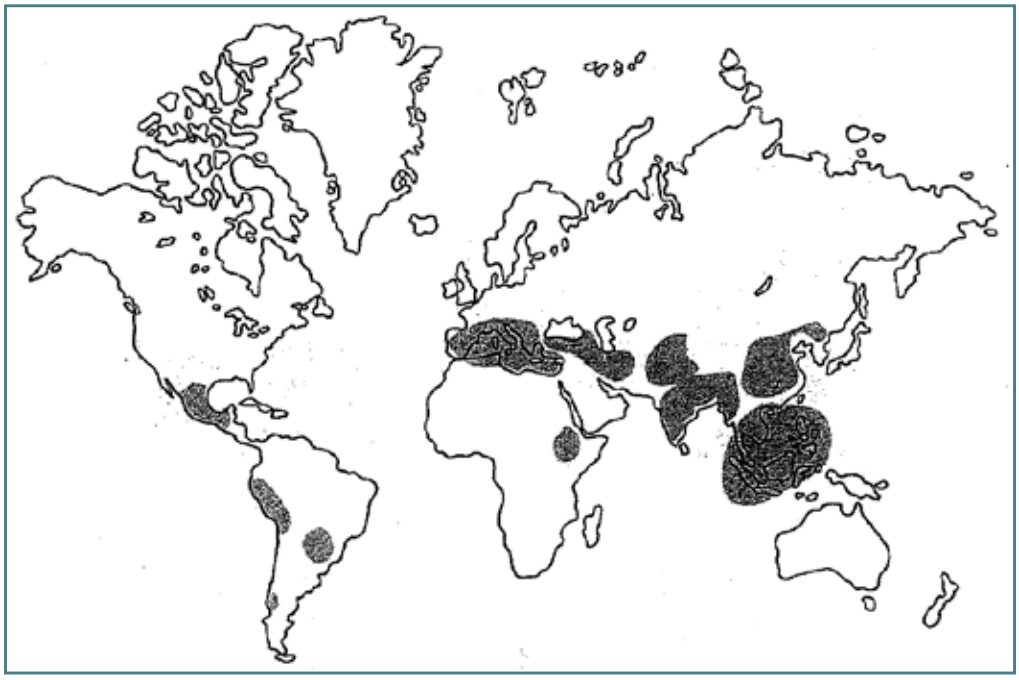
كما افترضَ فافيلوف، أيضاً، أنّ هذه «الأقاليم الجبليّة ليست فقط مراكز لتنوع النباتات المزروعة، بل أيضاً لتنوّع القبائل البشريّة».[53] وكما رأينا، لعبتْ الثقافاتُ الإنسانيّة دوراً أساسيّاً في خلق التنوّع في المحاصيل المزروعة. وجد فافيلوف أنّ الخرائط الإثنوغرافيّة «لمراكز النشأة» التي وضعها كانت مؤشّراً جيّداً حول الأماكن التي ينتجُ فيها تنوّع النباتات.

وحين اكتشف فافيلوف ما اعتقد أنّها مراكز النشأة لأكثر من محصول، لاحظ أنّها متشابكة. فمركز نشأة القمح ليس مركزاً للقمح فحسب، بل إنّ أنواعاً كثيرةً من الشعير، والجاودار والعدس والتّين والبازلّاء والكتّان وغيرها من المحاصيل عُثرَ عليها فيه.[54] فهذه المحاصيلُ لها مركز النشأة ذاته.

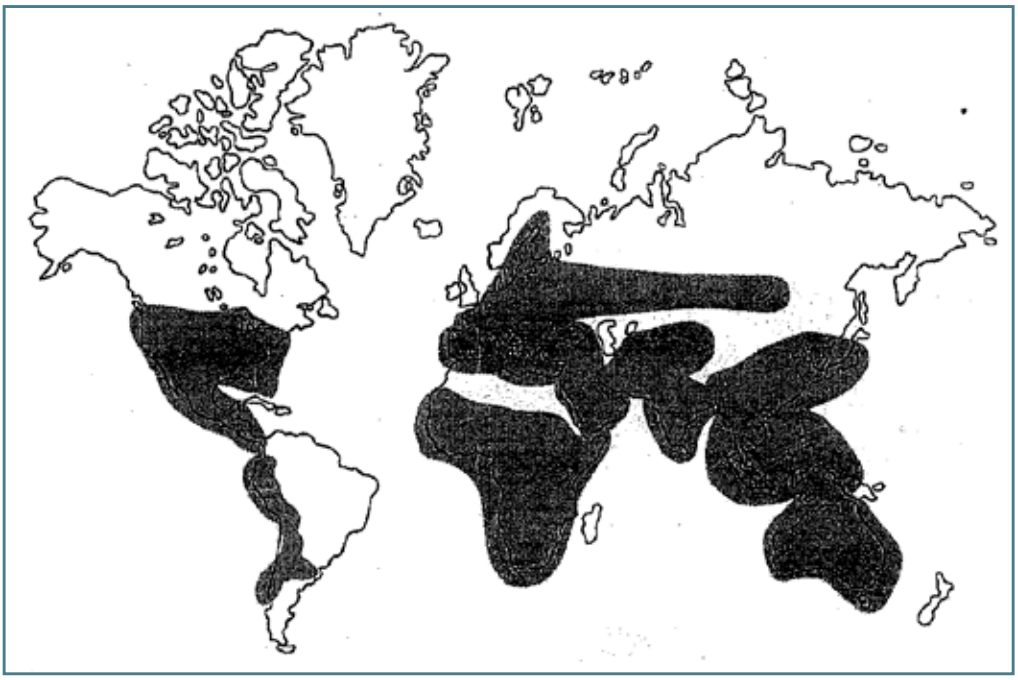
لهذا، فقد ذهبَ فافيلوف إلى أنّ محاصيل العالم قد نشأت في ثمانية مراكز أصليّة محدّدة. وقد كان في هذه المراكز–وكلّها تقعُ في دول العالم الثالث– أنْ نشأت الزراعة، كما يقترح، وحيثُ وُجدَ التنوّع الجينيّ الأكبر. صُنّفت المراكز الثمانية (خارطة 1) كالتالي: الصّين؛ الهند؛ مع مراكز ذات صلة مثل–الهندو مالاي؛ آسيا الوسطى؛ الشّرق الأدنى؛ منطقة المتوسّط؛ أبيسينيا (إثيوبيا)؛ جنوب المكسيك وأمريكا الوسطى؛ وأمريكا الجنوبيّة (البيرو، والإكوادور، وبوليفيا)، يُضاف إليها مركزان ثانويّان–جزيرةُ تشيلوي بعد شاطئ جنوبّ تشيلي، والمركز الثانوي الشرقيّ في البرازيل والبراغواي.[55] وفي كلّ مركز صَنّف المحاصيلَ التي اعتقد أنّها نشأت فيها: 136 محصولاً في المركز الصيّني، 84 في المتوسّط، ... وهكذا. وكلّ مركز تطوّرت فيه مصادر للحبوب والخضار على حدّ سواء، مُحدثاً التوازن البروتينيّ المطلوب في الغذاء.[56]

عدّل الباحثون تباعاً على مراكز فافيلوف الثمانية عبر إعادة رسم حدودها كي تعكس النموّ المعرفيّ المُتحقّق في مجال أصول الزراعة وتنوّعها. وفي هذه العمليّة، ازداد عددُ المراكز وحجمها. (انظر الخارطة 2 كمثال على المعادلة الجديدة). ويبدو اليومَ أنّ بعض الباحثين قد استقرّوا على اثني عشرّ مركزاً من مراكز النشأة/التنوع، ليست جميعها مرتبطة تماماً بالعالم الثالث.

في السّنوات الأربعين الماضية، مع ذلك، قدّمت تقنيّاتٌ جديدة ومبادئ علميّة كاملةٌ نظرةً أشملَ عن أصول المحاصيل. إنّ التاريخ والدّين والأنثروبولوجيا والستولوجيا وعلم الآثار وحتى علم اللّغة، تلعبُ جميعها دوراً في دراسة أصول النبات. فاللغويون مثلاً سوف يلاحظون أنّ الأحرف الصينيّة المكوّنة للقمح والشعير مشتقّةٌ من المقطع (lai)، الذي يعني «يأتي». ويذكرُ «كتابُ الأغاني الصّينية» الذي يعودُ إلى الفترة ما بين القرنيْن السادس والحادي عشر قبل الميلاد، أماكن النشأة الأصليّة لبعض المحاصيل، ولم يفته أنْ يشير إلى أنّ القمح والشعير كانا قد أُعطيا للناس من قبل «الجدّ الأعلى». علمَ مؤلّفو هذا الكتاب بوضوح أنّ كلاً من القمح والشعير لم يكونا أصليّين في المكان، وما كان من طريقة أخرى لتفسير وجودهما؛ وهذا يشيرُ إلى أنّ القمح والشعير لم ينشآ أصلاً في الصين، لكنّهما أُدخلا إليها منذ عهودٍ سحيقة.[57]



خارطة 1: مراكز منشأ النباتات المزروعة وفقاً لفافيلوف



خارطة 2: مراكز مكبرة للتنوع من زوكوفسكي

خارطة 3: المراكز واللامراكز للمنشأ من جاك هارلان.
المراكز مظللة. واللامراكز الأكبر مرسومة

لقد مكّنت دراساتٌ أخرى حول توزيع التنوّع وحضور المحاصيل البريّة ذات العلاقة، واستخدام الكربون 14 كتقنيّة لتحديد أعمار الموادّ والنتائج المتحصّلة من التّنقيب الأثريّ – مكّنت العلماء المعاصرين من تحدّي بعض أجزاء النّظريّة وتصحيحها.

واليومَ يقبلُ معظمهم بالمفهوم المُفيد المتعلّق بمراكز التنوّع. كان فافيلوف قد افترض أنَ مراكز التنوّع هي نفسها مراكز المنشأ. وفي أواخر مسيرته المهنيّة، تبيّن فافيلوف أنّه ليس بالضرورة أنْ يكونا الشيء ذاته. فمراكز التنوّع لا تضمُّ دوماً مراكز النشأة؛ والمحاصيلُ يُمكنُ أنْ تنمو في مكانٍ

ما لكنّها تُطوّر أكثر أنواعها في مكانٍ آخر. على الرّغم من التنوّع الجينيّ الهائل في إثيوبيا، ليس ثمّةَ ما يؤكّدُ أنّ القمح قدْ نشأ فيها، إذ لا يُمكن أنْ نرى أيّاً من أشكاله البدائيّة ينمو هناك. ربمّا إذن، أنّ التنوّعَ عائدٌ إلى الإدخال المُبكّر للقمح إلى إثيوبيا وإلى زراعته فيها منذ وقتٍ طويل خلال الثقافات المتعاقبة. وبالمثل، اعتبر العلماءُ أنّ البندورة قد دُجنّت في المكسيك وأمريكا الوسطى حيثُ نشأت معظمُ محاصيل البندورة في الأصل ثمّ بدأت تُزرع. إلّا أنّ هذا المحصول قد أتى من أنواعٍ بريّة تعود جذورها إلى الأنديز، حيثُ العديدُ من أنواعه البَريّة وُجدت هناك.[58]

وكانت محاصيلُ أخرى مثل الذّرة البيضاء قد دُجنّت على نطاقاتٍ واسعة. أمّا الفاصولياء العاديّة، فمن المحتمل أنّها دُجنّت على نحوٍ مستقلٍ في المكسيك وما بعدها جنوباً. فلا وجود لمركز نشأة فريدٍ، محدّد وواضحٍ لها.

وأخيراً، أنْ نرسم دائرةً حول قارّة، كما فعل بعض علماء الوراثة المعاصرين، وأنْ نحيط بمراكز النشأة لكلّ المحاصيل الفرديّة، ومن ثمّ نسميّها «مراكز نشأة» الزراعة يعني أنْ نُحرّفَ معنى كلمة «مركز»، ونجعلَ المصطلح بأسره غامضاً على نحوٍ ميؤوس منه.

إنّ ما تبيّن العام 1980 هو الآتي: بعضُ المراكز المُعرّفة جيّداً في مفهوم فافيلوف موجودة فعلاً في الشرق الأدنى، وشمال الصّين وأمريكا الوسطى (الخارطة 3). لدينا هنا صورة واضحة إلى حدّ معقول حول الزراعة القديمة التي ظهرت على نحوٍ مستقل وتركيبة كاملة من المحاصيل البدائيّة التي تمّ تدجينها. انتشرت هذه المحاصيل، فيما بعد، خارج هذه المراكز، وكوّن بعضها «مراكز تنوع ثانويّة». فالعديد من محاصيل الشرق الأدنى-الشعير والكتّان والشّوفان والبازلّاء، وتنويعات القمح- لها مثل هذا المركز الثانويّ في إثيوبيا.

يتحدّثُ د. هارلان عن « اللاّ-مراكز» في أفريقيا، وجنوب آسيا، وجنوب المحيط الهادئ، وأمريكا الشماليّة بوصفها قد رُبطت عشوائيّاً بالمراكز الأخرى الأكثر تحديداً.[59] وقد حدث التّدجين في هذه اللامراكز، وعُثر على تنوعٍّ هائل فيها. لكن يصعبُ أكثرُ الدفاعُ عن وجود «مركز» محدّد بدقّة بأيّ معنى من معاني هذه الكلمة. تركت نظريّة هارلان العديد من الأسئلة بلا أجوبة، لكنّها تتطابق أكثر مع الواقع (مفهوم هارلان حول المراكز واللا-مراكز موضّحٌ في الخارطة 3). وفي الوقت الذي يُمكن فيه الحديث عن مراكز نشأة الزراعة وتنوعها ككلّ، ثمّة في العادة دقّة أكبر وفائدة أكبر في الأخذ بعين الاعتبار مراكز التنوّع للمحصول الواحد.

افترض فافيلوف، مؤخّراً، أنّ الجينات الخاصة بمقاومة الأوبئة والأمراض لا بدّ أن توجد في المراكز. لأنه في تلك المراكز كان أنْ تطوّر النباتُ والوباء معاً أطول وقت ممكن. بل لاحظ فافيلوف أنّ النباتات المختلفة تطوّر خصائص مشابهةً في البيئة نفسها، وطوّر نظريّة من خلال هذه الملاحظة. والمعنى العمليّ هنا مهمّ جدّاً. إذا كانَ مُهجّنُ النبات يبحثُ عن جيناتٍ لمقاومة المرض في البطاطا مثلاً، فمن الجيد معرفةُ أن الأنديز هي المكان الذي يمكن أن يُعثر عليها فيه. يدلّنا العثورُ على مقاومةٍ ما في أحد محاصيل الحبوب في أفغانستان، مثلاً، أنّ محاصيل حبوبٍ أخرى في أفغانستان من المحتمل أن تُظهر هي الأخرى مقاومةً للمرض نفسه. من غير ذلك، سيكون العالمُ مكاناً كبيراً بحاجةٍ إلى تنظيف بصورةٍ مُرعبة.

تبقى نظريّة فافيلوف حول المراكز تتمتع بقدر من الجمال والبساطة والفائدة على الرّغم من التوسعيات والتعديلات التي أدخلها عليها هارلان وآخرون. إنْ لم يكن مفيداً دوماً الحديثُ عن مراكز النشأة كما فعل فافيلوف، فإنه يبقى جوهريّاً لإدراك أنّ للمحاصيل مراكزَ تنوّع (ولدارس تطوّر المحصول، يبقى هذا التنوّع مفتاحاً أساسيّاً في تعميق البحث عن أصل المحصول).

من الجوهريّ أن نفهم أنّ تنوعّ النبات لا ينتشرُ بصورةٍ عادلة حول الأرض. في المستقبل، سيكون مهمّاً لنا في الدّول المتقدّمة أنْ نفهم أنّ الزراعة لدينا مُستوردة. نحن لا نقصدُ أن ننُكر أهميّة مراكز التنوّع الثانويّة. فالولايات المتحدة هي مركز ثانويّ بالنسبة لفاصولياء ليما، والذرة والقرع واليقطين – وهي المحاصيل التي زرعها الهنود. نأملُ، مع هذا، أنْ نشدّد على ما ندينُ به لمناطق أخرى، لأنّ كلّ محاصيلنا الغذائيّة الأساسيّة والمستقرّة التي نزرعها ونأكلها تستمدّ أصولها، ومراكز تنوّعها الأوليّة من دول العالم الثالث. إنّ الأمريكيين الذين يجلسون على مائدة عيد الشكر المكوّنة من محاصيل أصليّة ما زالت تُزرعُ تجاريّاً، سيكون أمامهم طبقٌ من العُليّق والتوت

البريّ وبذور عبّاد الشّمس وأرضي شوكي القدس (آه، ثمّ هناك الدّيك الرّوميّ!) أمّا المساكين الأستراليون، فنباتهم الأصليّ الوحيد القابل للأكل وينمو كمحصول، وهو جوز المكاداميا، فكان قدْ دُجّنَ في هاواي.[60]

النبات كراكبٍ بلا أجرة

في الزّمن الذي كانت القبائل والجماعات العرقيّة تنتجُ التّنوّع وتحافظ عليه، كانت المحاصيل تنتشر ببطء خارجَ مناطق زراعتها الأصليّة. والمفارقةُ هي أنّ إخفاق الأنظمة الزراعيّة الأوّل قد أدّى إلى انتشارها. رأى دافيد ريندوس وغيره أنّه حين مرّ أوائل الناس المعتمِدين على الزراعة بتجربة فشل محصول ما، كان أمامهم خياران. بعضهم كان يرحلُ بحثاً عن ظروفٍ أفضل، آخذين معهم تقنيّاتهم الزراعية ومحاصيلهم. فيما يختار آخرون البقاء وتكثيف جهودهم. وإنْ نجحوا، فإنّ التجّمع البشريّ في المنطقة يتُاح له فرصة النمّو، مرّةً أخرى بإرهاق النّظام البيئي الزراعيّ الموجود أصلاً. أمّا النظامُ الأكثر قدرةً على الانتشار، فكان ذلك الذي يتعرّضُ لإخفاقٍ متواترٍ، ولكنّه غيرُ مُدمّر. فقد نتجَ عن زيادة الاعتماد على الزراعة عدّةَ إخفاقاتٍ للنظام البيئي الزراعي، أدّت بدورها إلى امتداد هذا النظام وانتشار محاصيله.[61]

ولم يكن إلّا مع حلول القرن السابع عشر بعد الميلاد أن وصل القمح إلى اليابان عن طريق الصّين، مثلاً.[62]

ولم يصل فول الصويا من الصين إلى أوروبّا والولايات المتحدة الأمريكيّة قبل القرن التاسع عشر.[63]

كانت الحدود بين القبائل، وعوامل الطبوغرافيا والافتقار إلى وسائل المواصلات تجتمعُ معاً لتعيقَ انتشار المحصول وأنواعه من مكانٍ إلى آخر. ولكن مع انهيار هذه المعوّقات، وبخاصّة بسبب الحرب والتجارة، بدأت النباتات تتنقّل على نحوٍ غير مسبوق.[64]

وأخذت المحاصيل بالانتشار إلى أن واجهت إمّا حدوداً زراعيّة/فيزيائيّة، وإما منافسةً من محاصيلَ أخرى تُعدُّ زراعتُها أجدى من الناحية الاقتصاديّة. وعلى وجه التعميم، فإنّ انتشار المحاصيل على مستوى خط الطول (من الشرق إلى الغرب) في الأزمان القديمة كان عائداً إلى عوامل تاريخيّة، مُعتمداً عادةً على العِرق والثقافة. وبالتحرك باتجاه خطوط الطول كانت المحاصيل تواجه عوائق ثقافيّة أكثر منها نباتيّة، على الرّغم من أنّ معظم الثقافات قد استقبلتْ بعض المحاصيل بحماسٍ كبير.

أمّا حركة المحاصيل باتجاه خطوط العرض العليا (من الشمال إلى الجنوب) فقد كانت شأناً آخرَ. وبالتعميم على نحو أكثر مجازفةً، فإنّ الحدود الشماليّة في نصف الكرة الشماليّ (وبخاصّة في العالم القديم) والحدود الجنوبيّة في نصف الكرة الجنوبيّ، كانت في الغالب مناطق زراعيّة. قليلٌ من المحاصيل نشأ عند خطوط العرض المرتفعة هذه لينافس المحاصيل الأخرى الزّاحفة إلى هذا الاتجاه. توقّفت المحاصيلُ عن الانتشار حين واجهت طقساً بارداً للغاية، أو نهاراتٍ مفرطةً في طولها أو قصرها، وغيرها من العوامل المشابهة. أمّا حدود خطوط العرض الدّنيا، فقد كانت تَظهرُ عامّةً حين يقتربُ النباتُ من المناطق الاستوائيّة ويدخل في منافسةٍ مع نباتاتٍ استوائيّة أعلى قيمة. فلم يكن باستطاعة الفراولة، مثلاً، أنْ تنافس محاصيل الفاكهة الاستوائية في خطوط العرض الدنيا،[65] إذ تتوفّرُ هنالك العديد جدّاً من الفاكهة الاستوائيّة، وهي أكثر إنتاجيّة من الفراولة.

بشكل عام، بقيت المحاصيل ذات الأصول الاستوائيّة استوائيّةً، لكنْ ثمّةَ استثناءاتٍ مثيرة للاهتمام. يُزرعُ عددٌ من المحاصيل المهمّة الدائمة النّمو عاماً إثر عام في موطنها الاستوائيّ، كنباتاتٍ حوليّة في خطوط العرض العليا. وهذه تشملُ القطنَ وبذور الخروع، والفستق، والتّبغ.

حتّى سبعة قرونٍ خلت، كان كلّ القطن في الهند شجيراتٍ دائمة النّمو معرّضةً لخطر الانجماد. وكغيرها من النباتات الدائمة المتحولة إلى حوليّة، فقد اختيرت على يد (الأزتيك والشعوب العربيّة وغيرها) لأشكالٍ تُثمرُ سريعاً لدرجة تكفي لتجعلها تُنتج بعض الغلّة في موسم نموّها الأول.[66] ويمكن لهذه الأشكال أن تُستخدم فيما بعدُ كنباتاتٍ حوليّة حيثُما يقتلُ صقيعُ الشتاء النباتات الدائمة النّمو. وسُرعانَ ما تزدادُ الغلّة، لأنّ النباتاتُ الحوليّة تميلُ لوضع طاقةٍ أكبر في الثّمرة وأقلّ في النّمو الخضري على عكس ما تفعل النباتات دائمةُ النّمو.[67]

كما إنّ نباتاتٍ استوائيّةً أخرى كانت قادرة على الانتشار

خارج موطنها عبر عثورها على مواطن جديدة في مناطق الصيف الطويل والحار المُعتدلة. ومن الأمثلة على ذلك، الذّرةُ، والفاصولياء العاديّة.[68]

ساعدَت هجرةُ بعض المحاصيل على جلب محاصيل أخرى من أجل الزراعة. فعندما انتشر القمح باتجاه الشمال كان نموّه مصحوباً بأعشاب الشّيلم التي أفسدت محاصيل القمح. كان الشيلمُ أكثر تحمّلاً للبرد من القمح، وبالتالي حين بدأ القمح يصلُ إلى حدوده الشماليّة، لا بدّ أنّ المزارعين القدامى قد لاحظوا قوّة عشبة الشيلم. عند ذلك «الحدّ»، كان من المألوف لدى المزارعين أن يبذروا كلّاً من الشيلم والقمح. فإنْ لم ينجح القمحُ، سينجح الشيلم. أبعد إلى الشّمال، أصبح الشّيلم هو السّائدُ بوصفه حبوباً قيّمة.[69]

انتشرت المحاصيل خارج مناطق تدجينها الأصليّة بكلّ الطرق التي يمكن تخيّلها. وككلّ المهاجرين، أخذ المزارعون الأوائلُ بذورهم معهم. ولم تكن بعضُ المحاصيل بحاجة إلى مساعدة. يُعتقدُ أنّ القرعَ من أصولٍ إفريقيّة «كان بوسعه أن ينتشر بسهولة من أفريقيا إلى العالم الجديد عبر تيارات المحيط» باكراً قديماً جدّاً منذ العام 5000 قبل الميلاد.[70] ربّما يكون (الكالاباش الجاف) أقدم نباتٍ حوليّ نما في العديد من القارّات.

تصوّرُ رسوماتٌ صخريّةٌ قديمة في جنوبيّ غرب الولايات المتّحدة الأمريكيّة عازفَ المزمار الأحدب الأسطوريّ (كوكوبيلي). يقالُ إنّ كوكوبيلي في الواقع لم يكن ذا حدبة، بل إنّه كان يوزّع هدايا من سلّةٍ في ظهره، فأعطته السّلة مظهر الأحدب، وهو ما يظهره رسمٌ له على جدار كهف. واليوم يسافرُ المُداوون عازفو المزمار من هنود (الكالاهويو) في الأنديز إلى أمريكا الوسطى بصُرَرٍ على ظهورهم. وأحد محتويات هذه الصّرَر هو تلك الذّرةُ القديمةُ النادرةُ والقرنيّة. هل كان الأسطوريّ كوكوبيلي أحدَ أسلاف هؤلاء الرّجال المُداوين؟ هل كان الرجالُ المداوون هم المسؤولون عن إدخال الذّرة القرنيّة إلى يوتا في الشمال البعيد؛ أي إلى قارّة بعيدة جدّاً عن موطنها في أمريكا الجنوبيّة؟[71] يسمّى إله الخصب في أمريكا الوسطى (يوتشيبيلي)؛[72] من المُحتمل جدّاً أنّ تجارة البذور وتبادلَها كانت قائمة بين أمريكا الوسطى وبين ما يُسمّى اليوم جنوبي غرب الولايات المتّحدة الأمريكيّة.

وأينما انتشرت الحبوب، كانت تُقابلُ شعوباً وظروفاً وبيئاتٍ جديدة. وقد ولّد هذا مزيداً من التّنوّع حيث كانت المحاصيلُ الجديدة تتزاوج مع محاصيل قديمة، وحشائش، وأنواع بريّة ذات صلة. إننا لا نجد العديد من هذه المحاصيل على هيئتها التي كانت عليها حين انتشرت خارجَ مواطنها الأصليّة. ولم يكن إلّا مؤّخراً، بعد أنْ طوّرتْ هذه المحاصيلُ خصائص إضافيّة، وتزاوجت مع أنواع عشبيّة وبريّة ذات علاقة بها، وتعرّضت أكثر للانتقاء البشريّ، أنْ أصبحت تبدو على الهيئة التي نراها بها اليوم. ولهذا، فإنّ خلْق المحاصيل كان عمليّةً مستمرّة، وليسَ حدثاً يُمكن ربطه ببقعة جغرافيّة معيّنة.[73]

وبالعودة إلى التاريخ المُدوّن، يُحسبُ للملكة المصريّة حتشبسوت أنّها أوّلُ من أرسل بعثةً استكشافيّة لجلب النباتات، وذلك حوالي العام 1482 قبل الميلاد.[74]

سيطر الأوروبيون على رحلات استكشاف النبات بين القرنيْن السادس عشر والتاسع عشر الميلاديّين. وحملاتهم الأسطوريّة في هذا المقام ذائعةُ الصيّت. في أوروبّا الأم، كان جمعُ الزهور الغريبة المجلوبة من العالم الجديد وزراعتها ممارسةً رائجة ومربحةً في آنٍ معاً. وفي الولايات المتحّدة، كان يُطلبُ من المسؤولين الرسميّين الذين يسافرون إلى الخارج أنْ يجلبوا معهم نباتاتٍ مفيدة. وقد هرّب توماس جيفرسون أرزّ الأراضي المرتفعة من إيطاليا في معطفه كي يُدخله إلى جنوبيّ كاليفورنيا على الرّغم من أنّ المزارعين هناك عدّوه أدنى قيمة من أنواع المحاصيل النابتة في أرضهم الرّطبة، وتوسّلوا إليه أنْ يحتفظَ بأرزّه لنفسه.[75]

ومع صعودِ الحركة الاستعماريّة، أُدخلت المحاصيلُ إلى مناطق جديدة كي تنمو في مزارعَ توضَعُ في عهدةِ أُناس مُستعبَدين، إمّا بصورةٍ رسميّة وإما غير رسميّة.

ثمّة قصّة شهيرةٌ تستحقّ التكرار. وقّع مجموعةٌ من المزارعين في غرب الأنديز عريضةً إلى ملك إنجلترا جورج الثالث يطالبونه فيها بمساعدتهم في الحصول على فاكهة الخبز (البريدفروت) من بولنيزيا، كي تساعدهم في إطعام عبيدهم. وافق على ذلك في كانون الأول العام 1787. انطلق وليام بلاي من باونتي إلى تاهيتي. وبعد أنْ شجّع على إنتاج فاكهة الخبز هناك، أبحر إلى غرب الأنديز

في نيسان العام 1789، ومعه ألفٌ من أشجار هذه النّبتة، إضافةً إلى نباتاتٍ أخرى في مئات الأصص والأحواض. وبعد ثلاثة أسابيع فقط، قاد فليتشار كريستيان حملةَ تمرّده الشهيرة. رُحّلَ بلاي وثمانية عشر آخرين في قاربٍ صغير، وبأعجوبةٍ قطع القاربُ بهم عرض المحيط الهادئ. وأبحر بلاي بنجاحٍ عائداً إلى تاهيتي العام 1792، ومن ثمّ إلى غرب الأندِيز، حيثُ زرعَ أوّل نبتةٍ لفاكهة الخبز فيها العام 1793. وكانت الشّجرة لا تزال قائمة حين زارت الملكة إليزابيث (الحدائق النباتيّة) في شارع فنسينت العام 1966، احتفاءً بزراعة عيّنةٍ من شجرة بلاي الأصليّة في هذه الحدائق.[76]

لم تكن المحاصيلُ الجديدة مُرحبّاً بها دوماً. في جنوب آسيا انتشرت المزارعُ سريعاً خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر. وفي العديد من الأمكنة –وبشكل ملحوظ في إندونيسيا– كان على الحكّام الأجانب أن يستخدموا القوّة كي يقنعوا السّكان الأصليّين بزراعة المحاصيل.[77] وفي أفريقيا الاستوائيّة الفرنسيّة (وهي حاليّاً جزء من مدينة برازافيل عاصمة الكنغو)، حظَر الفرنسيون الصيّد على شعب (المانجدا) كي يجبروهم على إنتاج القطن وحده.[78] واليومَ تعتمدُ العديدُ من هذه الدّول التي تمّ إفقارها على المحاصيل التي ينتجها المستعمرون. تسمّى شعوب أمريكا الوسطى التي تحمّلت هذا الجُرحَ التّاريخيّ بـ»جمهوريّات الموز». وليس من قبيل الصّدفة أن تعرفَ هذه البلدانُ، التي تزرع محاصيل ليست الأمريكتان موطنها الأصليّ، مثل هذه الاقتصاديّات المتعثّرة. في المقابل، فإنّ البلدان التي استفادت من تلك الظاهرة تعدُّ اليوم واحاتٍ للديمقراطيّة: هولندا، وفرنسا، وإنجلترا.

خلقتْ رحلاتُ جمع النباتات الاستكشافية –وما تبعها من إدخالٍ لنباتاتٍ جديدة إلى أراضٍ أجنبيّة– الظروف لأنواعٍ جديدةٍ كي تظهر. ولكن في القرن العشرين، مرّت رحلاتُ الاستكشاف والنباتات المَنشودة بتغيرٍ دراماتيكيّ. كان ثمّةَ مائة وخمسون محصولاً تتنقّلُ في عالم التجارة. وتباطأَ على نحوٍ هائلٍ السعيُ نحو إدخال نباتات غريبة. في المقابل، بدأ مستكشفو النباتات بالبحث في مراكز فافيلوف عن التنوع النّباتيّ –تنوّع محاصيل موجودةٍ أصلاً فتجري زراعتُها– من أجل إدخال جيناتٍ جديدة وخصائص ضمن برامج تهجين النباتات. مع قدوم العام 1973، قادت الحاجةُ إلى جمع هذه الأنواع القديمة والاعتماد على قوّتها جاك هارلان، وكان عالم وراثة مميزّ آنذاك، إلى أن يُصرّح بالتّالي: «إنّ هذه المصادر تحول بيننا وبين مجاعة كارثيّة بدرجة لا يمكن أنْ نتخيّلها. وبمعنى واقعيٍّ جدّاً، فإنّ مستقبلَ البشريّة يعتمد على هذه المواد».[79]

لماذا تُعدّ هذه الأنواعُ القديمة مهمّة؟ ما العلاقة المحتملة لمراكز التنوّع المكتشفة على يد فافيلوف بنجاح نظامنا الزراعيّ؟ أين تكمنُ قيمة التنوّع الذي أوجدته الزراعة البدائيّة القديمة؟

التنوّع: ما هو الاختلاف الذي يصنعه؟

الهوامش

* استلت هذه المادة من:

Development of Diversity. Fowler, Cary, and P. R. Mooney. 1990. Shattering: *food, politics, and the loss of genetic diversity*. Tucson: University of Arizona Press.

وقد تُرجمت، بإذن من المؤلفَين كاري فولير وبات موني، خصيصاً لمجلة رؤى تربوية. ©Cary Fowler & Pat Mooney

[1] Rhoades, Robert, "The Incredible Potato," National Geographic, vol. 161,no. 5 (May 1982), p. 676.

[2] Harlan, J.R ., "Genetic Resources in Sorghum," *International Symposium of Sorghum in the 7os*, Ganga Prasada Rao and Leland R. House, eds. (New Delhi: Oxford and IBH Pub. Co., i972), p. I.

[3] Harlan, Crops and Man, p. 164.

[4] Harlan, De Wet, and Price, "Comparative Evolution of Cereals," p. 321.

[5] De Wet, J.M.J, "Evolutionary dynamics of sorghum domestication," in Crop Resources, David S. Seigler, ed. (New York: Academic Press, 1977), P. 189.

[6] Bosemark, N.O., "Genetic Poverty of the Sugarbeet in Europe," in proceedings of the July 3-7, 1978 conference Broadening the Genetic Base of Crops, A.C. Zeven and A.M. van Harten, eds. (Centre for Agricultural Publishing and Documentation, Wageningen, Netherlands, i979), p. 30 (hereafter cited as Broadening the Base proceedings).

[7] Vavilov, N.I., "The Origin, Variation, Immunity, and Breeding of Cultivated Plants" Chronica Botanica, vol . 13, no. i/6 (1949-50), p. 63.

Van Slambrouck, P., "Age-old cotton from Peru," Christian Science Monitor (March 3, I98I).

[8] Haughton, Claire Shaver, Green Immigrants (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979), PP. 433-434.

[9] Van Rheenen, H.A, "Diversity of Food Beans in Kenya," Economic Botany, vol. 33, no. 4 (October-December, 1979), PP. 448-449.

[10] Crisp, Peter, and George Forster, "Banking seeds for the future," The Garden, vol. 105, no. 10 (October, 1980), p. 410.

[11] Smith, C.E ., Jr., "Recent Evidence in Support of the Tropical Origin of New World Crops," in Seigler, Crop Resources, p. 93.

[12] Bennett, Erna, personal correspondence, December 26, 1982.

[13] Harris, David, "The environmental impact of traditional and modern agricultural systems," in Conservation and Agriculture, J.G. Hawkes, ed. (Montclair : Allanheld, Osmun and Co., 1978), pp. 67-68.

[14] Harlan, J.R., and J.M.J . de Wet, "Some Thoughts About Weeds," Economic Botany, vol. 19, no. 1 (January-March, 1965), p. 20.

[15] Anderson, Edgar, Introgressive Hybridization (New York: John Wiley and Sons, Inc., I949), PP. 76-77.

[16] De Wet, J.M.J., "II. Evolutionary dynamics of cereal domestication," (Part II of a Symposium on the Biochemical Systematics, Genetics and Origin of Cultivated Plants), Bulletin of the Torrey Botanical Club, vol. 102, no. 6 (November-December, 1975), P. 311.

[17] Oldfield, Margery L., The Value of Conserving Genetic Resources (Washington ,D.C. : U.S. Department of Interior, National Park Service, 1984), P. 75.

[18] Burger, WC., "Why Are There So Many Kinds of Flowering Plants?" Bioscience, vol. 31, no. 8 (September, 1981), p. 572.

[19] Ehrlich, Paul and Anne Ehrlich, Extinction (New York: Random House, I98I), P. 94.

[20] Burger, "Flowering Plants," p. 577.

[21] Allard, R.W., "Population Structure and Sampling Methods," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, p. 100.

[22] Bradshaw, A.D., "Population structure, isolation and selection," in Crop Genetic Resources for Today and Tomorrow, O.H. Frankel and J.G. Hawkes, eds. (New York: Cambridge University Press, I975), P. 4I.

[23] Bunting, A.H. and H. Kuckuck, "Ecological and Agronomic Studies Related.
to Plant Exploration," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, p. 181.

[24] Frankel, O.H. and Michael E. Soule, "The Genetic Diversity of Plants Used by Man," Conservation and Evolution (New York: Cambridge University Press, 1981, p. 197.

[25] Bennett, Erna, "Threats to Crop Plant Genetic Resources," in Hawkes, Conservation and Agriculture, p. 114.

[26] Rhoades, "Incredible Potato," p. 694.

[27] Ibid.

[28] Smith, "Tropical Origin of New World Crops," pp. 87-88 .

[29] Bradshaw, "Population structure," p. 47.

[30] Bennett, Erna, "Tactics of Plant Exploration," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, p.162.

[31] De Wet, J.M.J ., "Principles of evolution and cereal domestication," in Broadening the Base proceedings, p. 274.

[32] Singh, H.B., "India," in Survey of Crop Genetic Resources in their Centres of Diversity, O.H. Frankel, ed. (Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations-International Biological Programme [FAO-IBP], 1973), p. 12.8 (hereafter cited as Survey in Centres of Diversity) .

[33] Rhoades, "Incredible Potato," p. 670.

[34] Ragan, W .H., ed ., Nomenclature of the Pear: A Catalogue-Index of the Known Varieties Referred to in American Publications from 1804 to 1907, USDA Bureau of Plant Industry Bulletin no. 12.6 (Washington, D.C . : Government Printing Office, 1926).

[35] Haughton, Green Immigrants, p. 367.

[36] Ibid ., p. 143.

[37] Brandolini, Aureliano, "Maize," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, P. 294.

[38] Vavilov, "Origin, Variation, Immunity," p. 58.

[39] Heiser, Charles B., Seed to Civilization-The Story of Man's Food (San Francisco: W .H. Freeman & Co., 1973), P. I75.

[40] Theophrastus, Enquiry into Plants, vol. 2, trans. Sir Arthur Hort (London: William Heinemann, Ltd., 1916), p. 167.

[41] International Board of Plant Genetic Resources, IBPGR Secretariat Consultation on the Genetic Resources of Cruciferous Crops, 17-19 November 198o (Rome, 1980), p. 8 (hereafter cited as Resources of Cruciferous Crops).

[42] Parlevliet, J.E ., J.G . Brewer, and W.G.M. Ottaro, "Collecting pyrethrum, Chrysanthemum cinerariaefolium Vis. in Yugoslavia for Kenya," in Broadening the Base proceedings, p. 91.

[43] Yamashita, K., "Origin and Dispersion of Wheats with Special Reference to Peripheral Diversity," Zeitschrift fur Pflanzenzuchtung, vol. 84, no. 2 (1980), P. 122.

[44] "Dobzhansky, T., "Soviet Biology and the Powers that Were," Science 164 (June 27, 1969), P. 1507.

Cohen, Barry Mendel, "Nikolai Ivanovich Vavilov-His Life and Work," (Ph.D. diss., University of Texas, Austin, 1980), p. 231.

[45] Popovsky, Mark, The Vavilov Affair (Hamden: Archon Books, 1984), p. 186 ff.

[46] Dobzhansky, T, "N.I . Vavilov, A Martyr of Genetics," Journal of Heredity, vol. 38 (August I947), P. 230.
Zirkle, Conway, "L'Affair Lysenko: Spring i956," Journal of Heredity 47 (March-April i956), P. 47".

[47] Cohen, Barry Mendel, "Vavilov-Life and Work," p. 220.

[48] Dobzhansky, "Soviet Biology," p. 1508.

[49] Harlan, J.R ., "Our Vanishing Genetic Resources," Science (May, 1975), P. 621.

[50] Brezhnev, D., "Mobilization, Conservation, and Utilization of Plant Resources at N.I. Vavilov All-Union Institute of Plant Industry, Leningrad," in Genetic Resources, p. 533.

[51] Anderson, lntrogressive Hybridization, p. 212.

[52] Bennett, Erna, "Plant Introduction and Genetic Conservation," Scottish Plant Breeding Station Record (Pentlandfield, Roslin, Midlothian, 1965), p. 69.

[53] Vavilov, N.I ., Studies on the Origin of Cultivated Plants (Leningrad: Institut de Botanique Appliquee et d'Amelioration des Plates, 1926), p. 219.

[54] Zohary, Daniel, "Centers of Diversity and Centers of Origin," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, pp. 34-35.

[55] Vavilov, "Origin, Variation, Immunity," pp. 20-43.

[56] Wilkes, G., "Native Crops and Wild Food Plants," Ecologist, vol. 7, no. 8 (I977), P. 3I5.

[57] Ho, Ping-Ti, "Loess and Chinese Agriculture," p. 26.

[58] Rindos, David, "Symbiosis, Instability, and the Origins and Spread of Agriculture: A New Model," Current Anthropology, vol. 21, no. 6 (December, 1980), P.757 ff.

[59] Harlan, J .R ., "Agricultural Origins: Centers and Noncenters," Science, vol. I74 (October 29, I970, P. 473.

[60] Frankel, "Variation Under Domestication," p. 32.

[61] Rindos, "Symbiosis, Instability and Spread of Agriculture," p. 757 ff.

[62] Yamashita, "Origin and Dispersion of Wheats," p. 129.

[63] Hymowitz, T, and J.R . Harlan, "Introduction of Soybean to North America by Samuel Bowen in 1765," Economic Botany, vol. 37, no. 4 (October-December 1983), P. 373.

[64] Bennett, "Plant Introduction and Genetic Conservation," p. 35.

[65] Kupzow, A.J ., "The Formation of Areas of Cultivated Plants," Zeitschrift fur Pflanzenzuchtung, vol. 53, no. i (1965), p. 61.

[66] Hutchinson, J.B ., R.A. Silow, and S.G. Stephens, The Evolution of Gossypoim (Oxford: Oxford University Press, I947), P. 88 ff.

[67] Cooper, J. F., "Environmental Physiology," in Frankel and Bennett, Genetic Resources, p.135.

[68] Kupzow, "Areas of Cultivated Plants," p. 61.

[69] Vavilov, Origin of Cultivated Plants, p. 204.

[70] Purseglove, J.W, "The Origins and Migrations of Crops in Tropical Africa," in Harlan, De Wet, Stemler, Origins of African Plant Domestication, p. 299.

[71] Cutler, Hugh C., "Medicine Men and the Preservation of a Relict Gene in Maize," Journal of Heredity, vol. 35, no. 10 (October, 1944), P. 290.

[72] إله الذرة عند شعب المايا.

[73] Harlan, "Centers and Noncenters," p. 469.

[74] Farney, Dennis, "Meet the men who risked their lives to find new plants," Smithsonian (June 1980), p. I34.

[75] Jefferson, Thomas, Thomas Jefferson: Garden Book, ed. Edwin Morris Betts (Philadelphia: The American Philosophical Society, I944), PP. 124, 131.

[76] Purseglove, in Harlan, De Wet, and Stemler, African Plant Domestication, p. 380.

[77] Myrdal, Gunnar, Asian Drama, vol. i (New York: Pantheon, 1968), PP. 442-443.

[78] Rodney, Walter, How Europe Underdeveloped Africa (London: Bogle- L'Ouverture Publications, 1972), p. 181.

[79] Harlan, J.R., "Genetics of Disaster," Journal of Environmental Quality, vol. i, no. 3 (I972B), P. 212.

رؤى

معلّمات بين الحريّة والمجهول والخوف

علا بدوي

«من التحديات التي واجهتُها وكنت أشعر بأثرها فى داخلي الخوف.. الخوف من المجهول.. الخوف من نتاج ذلك المشروع! الخوف من كيف كانت البداية وكيف ستكون النهاية!».
المعلمة عفاف الكفارنة

لماذا تختار المعلّمة تحمّل وطأة هذه المشاعر على مدى أشهر طويلة؟
ولماذا تُكرّر اختيار خوض هذه المشاعر مجدّداً ومجدّداً؟
ولماذا يُشرّع الخوف جسده، فيما تبحر فيه كلّ مرّة؟
ولماذا يبقى السؤال حاضراً؟

حتى في كتابتها تضع المعلّمة علامات تساؤلٍ حول ما كان، وما صار تجربةً بينما تكتب عنه، وتعلّق سؤال النهاية مفتوحاً.

الحريّة والمجهول والخوف؛ ثلاثة أبواب فتحتها المعلمّات معاً، حين قرّرت كلٌّ منهنّ الخوض بحريّة في المجهول؛ في تجريب ما لا تعلمه ولا تشعر نحوه بأيّ يقين أو اعتياد، فما هو إلا احتمالٌ ما لممكنات، إن لم تجزم بأنها تقبع في العدم، فهي تُدرك جيّداً أنها محض ممكنات، عليها أن تُجرّب الفعل، و عليها أن تختار أيّ فعلٍ لتجريبه، للمشاركة في تحويل ما هو ممكنٌ إلى وجودٍ حقيقيّ. مجهولٌ و ممكناتٌ تدفعها نحوها رغبةٌ ما، تحاول فهم رغبتها ذاتها، كلّما طرحت على ذاتها سؤالاً جديداً بشأن ما تفعله، ولماذا تفعله، ولماذا تفعله بالطريقة التي تفعله بها.

في هذا العدد من مجلة رؤى تربوية، خمس كتابات لخمس معلّمات، خُضن تجربة التكوّن المهني عبر مهرجان أيام العلوم 2018، حيث كلٌّ منهنّ تسردُ تجربتها في المهرجان، يختلفن في أُمورٍ عدة، ويتشاركن مشاعر يتكرّر وصفها لديهنّ عبر مثلّثٍ أقرب للدائرة التي تحيط بهنّ، والدائرة التي يوسّعنها أو يخترقنها: دائرة الحريّة والمجهول والخوف.

ثلاثة، كلٌّ منها يتعالقُ مع الآخر، الحريّة التي تُشعرها بالخوف حين تدرك أنّ علها اتخاذ قرارات، فيما تُجرّبه للمرة الأُولى، ولها حريّة الاختيار من بين أفكارٍ ومُتخيّلات وتصوّرات مُتعدّدة تشارك في تشكيلها، وبداخل كل تصوُّرٍ شبكةٌ من الاحتمالات والمجاهيل، كلُّ تصوُّرٍ منها يُشكّل ممكناً ما أو ممكنات ما، لكنها غير موجودة بعد، ولم يسبق لها الوجود فعلياً و بكلّيتها في تجارب المعلّمة السابقة، أو في تجارب الطلبة والمجتمع الذين يشاركونها تجربتها هذه، وحين تختار ، تبدأ شبكةٌ أُخرى من تبعاتٍ واحتمالاتٍ وتشكّلاتٍ تتطلّب خياراتٍ جديدة، وبالرغم من كل هذا،

تقرّر المعلّمة خوض التحدّي؛ أن تتحدّى خوفها وتتحدّى المجهول، وكلاهما تجلبه هذه الحريّة التي تشعر بها في الاختيار. إنه تحدٍّ، كما تصفه المعلمة سعاد الجوجو:

«تحدٍّ جديد سأخوضه، تحدٍّ اخترته بنفسي ولنفسي: بنفسي؛ باختياري المشاركة في فعاليات مهرجان العلوم للعام 2018 عن الغذاء وتحدّياته... و لنفسي؛ لأجعلها لا تقف حيث هي، فكلّما خضنا تجارب أكثر تعلّمنا وتطورنا وارتقينا أكثر، وأصبحنا أكثر قدرةً على التغيير».

كما أنّ هذه القرارات ترتبط بكيان المعلّمة ووجودها وصورتها عن ذاتها التي تسعى لبنائها واكتشافها معاً، و ما رغبتها في التكوّن المهني إلّا لأنّ هناك ما تريده أن يكون وأن يتكوّن، تواجه حريّتها وحريّة من صاروا شركاءها من الطلبة، كما تواجه المجهول الذي قد يُفزعها في لحظات ما، سواء بلايقينيّته أو بتعددّ تصوراتها وتصوُّرات الآخرين عنه، أو بعدم وجود تصوُّرٍ له بعد.

إذاً، لماذا تختار المعلّمة تحمُّل وطأة هذه المشاعر؟

ربّما تكون الإجابة فيما كتبته المعلمة عفاف الكفارنة في مقدّمتها:

«لقد مضى وقتٌ طويلٌ منذ بدأت أُفكر أن أُصبح أفضل من نفسي، وكل يوم أبحث فيه عن ذاتي التي اختلفت عما كانت عليه سابقاً. كنتُ أشك بقدراتي وقدرات طلابي. و أشعر بأنّ المطلوب مني العبور بهم إلى شطّ الأمان دون السعي نحو المغامرات».

أو ربّما تكون الإجابة فيما كتبته المعلمة وفاء الرنتيسي:

«كم أصبح باستطاعتي التفكير في التفكير، و الدخول في سيناريو متخيّل و معايشة تفاصيله، ثم تحقيقه قدر المستطاع و مراقبته، كم أمدّني هذا العمل من شعورٍ بالقوة الداخلية التي كانت مسندي وقت التعب، وكانت مبعثاً لمحبة طالباتي لي».

وبالتأكيد، هناك إجاباتٌ أُخرى عديدة لا تنتهي، لدى من خاضوا التجربة، ولدى من يقرأ.

أدعوكم إلى قراءة ما كتبته المعلّمات سعاد الجوجو وعفاف الكفارنة ووفاء الرنتيسي ودينا أبو دية وميسرة أبو شعيب عن تجاربهنّ في مهرجان أيام العلوم 2018.

برنامج البحث والتطوير التربوي

رؤى

تأملات في نتاج الخيال الإبداعي لدى الأطفال ضمن مشروع «كرمة» في مهرجان أيام العلوم 2018

دينا أبو دية

«يكمن أثر تراكم التجربة على التعليم، إذ يتوجب علينا أن نوسع من نطاق تجارب الطفل التي نُعرّضه لها».
(ليف فيجوتسكي)

«إن الأداء الدرامي لانطباعات الحياة متأصلٌ في طبيعة الأطفال، كما هو عفويٌّ في حدوثهن بصرف النظر عن رغبات البالغين، ويضع الطفل يده على الانطباعات التي يتلقاها من العالم الخارجي وبتقليدها يجعلها ملموسة».
(آنّـا بتروفا)

لقد فكرت مع علا بدوي، مديرة مكتب برنامج البحث والتطوير التربوي في غزة، في كثيرٍ من القصص التي قد تشد الأطفال وتساعد في بناء اهتمام لديهم حول مشروع كرمة، الذي جوهره الزحف العمرّاني على الأراضي الزراعية، وبشكلٍ خاصٍّ على كروم العنب، وبالتالي تنامي أزمة الغذاء العالمية.

هذا الموضوع وحده كان كفيلاً بأن يجعلني أشعر بالدوار والتفكير ملياً؛ كيف يمكن لأطفالٍ لم يتجاوزوا ثماني سنوات أن يصبح هذا الموضوع ضمن دائرة اهتماماتهم وبحثهم؟! إلا إذا افترضنا استراتيجيةً قريبةً ومُحبَّبةً إلى عقولهم وقلوبهم.

نعم، إنها الدراما.. يقول تيم تايلور في كتابه (دليل المعلمين إلى عباءة الخبير، ٢٠١٨م: ص ٤٤): «إن المعلم والأطفال هم في الواقع مؤلفو العالم الخيالي، يخلقونه معاً بصورةٍ تشاركية، وبإيقاف القصة عند الحاجة فإن المعلم يمنح طلابه فرصاً للعودة خطوةً إلى الوراء، ومناقشة التحديات التي يواجهونها، فيقدِّم لهم ما يحتاجون من تشجيعٍ ودعم».

كنّا نجلس أنا وعلا ساعاتٍ طويلة قبل ورش الدراما، وكنتُ في ذلك الحين في بداياتٍ تعلُّمي أعراف الدراما قبل انخراطي في المدرسة الصيفية، وكنا نقوم ببناء مخططات درامية ونفترض فيها بعض ردود فعل الأطفال، ولا أُخفي عليكم أنني كنت أتساءل: هل سيفهم الأطفال؟ وهل سينخرطون بالشكل المراد؟

وهذا ما يفسر نظرتنا الضيقة -كمعلمين- تجاه عقلية الطفل وقدرته الفائقة على التخيل والربط بين عناصر التجارب التي نعرضه لها، والتي تعرّض لها مسبقاً في حياته لإنتاج شيءٍ جديد.

كنتُ أصمتُ وأشعر بالتعجب حين أرى أن الأطفال هم من نسجوا القصة الخيالية وصنعوا عناصرها بدقة، وقاموا بأداء أدوارهم كما لو كانوا يجلسون معنا أثناء التخطيط!

كانت المخططات تسير على ما يُرام، إلا أن الأطفال كانوا يطوّرون عليها من خلال اقتراحاتهم واستنتاجاتهم، بل ويضعون التفاصيل الصغيرة التي لم نكن قد فكرنا بها، وهذا يؤكد خصوبة خيال الطفل وقدرته العجيبة على الإبداع.

لقد ربط الأطفال بين عناصر القصة، وحددوا شخصياتها والمكان والزمان والبيئة والجو النفسي والمواد المتضمنة فيها، كل ذلك كان بعد مشاهدتهم فيديو أُغنية (فافا أينوفا) باللغة الأمازيغية التي ربط الطلاب من خلالها بعض العناصر، مثل: (عجوز- فتاة- مكان موحش- وحش الغابة- غريبا- أساور تصدر خشخشة).

كنتُ معجبةً بقدرة الطفل على إعطاء إجابات عن الأسئلة الاستقصائية التي كنا نطرحها عليه بعد مشاهدة الفيديو، أدت إلى دخولنا إلى عالم الدراما المتخيل.

شاهد الأطفال الكوخ المصنوع يدوياً في الواقع، وخيال الرجل العجوز الذي يظهر خلف النافذة، مع إضاءة خافتة وسط الظلام الحالك، ومؤثرات صوتية توحي بأجواء الغابة ليلاً، وأصوات حفيف الأشجار والكائنات الليلية (تفعيل أطياف وعناصر الدراما).

سيوصلهم إلى الكوخ، قاموا برسم كائنات وحيوانات وأشجار وبُحيرة تماسيح، ووضع صخور من أوراق مُلونة بشكل عشوائي، وقاموا برسم أشياء أُخرى لا توجد على أرض الغابة، مثل السحب والشمس، لقد بحثت بعدها لأعرف أنّ هذا الرسم استدعاه الأطفال من مخيلتهم، لأنه لم يزر أحدٌ منهم الغابة من قبل، لكنه -لربما- قد سمع عنها في الحكايات أو الأفلام الكرتونية أو ما شابه، وهنا يقوم دماغ الطفل بجمع عناصر تجاربه السابقة لإعادة إنتاج ما أدركه ووضعه في نتاج ملموس (الرسم).

ويُعد هذا هو النوع الأول من ارتباطات المخيلة مع الواقع.

وعندما انتهى الأطفال من صنع الطريق سرنا معاً على طريق الغابة، مع إطفاء الأنوار وأصوات المؤثرات الليلية، وعندما نطلب منهم التجمد (Freeze) أماكنهم كنا نسألهم عما شاهدوه وسمعوه (الصورة الثابتة). ولم أنسَ رد فعل أحد الأطفال وهو يصرخ: «لقد دستُ على نملة كبيرة!»، وهذا من مميزات الدراما، ألا وهي قدرتنا على إيقاف الزمن وتشغيله، وهذا من المستحيل في الواقع.

عندما وصلوا إلى الكوخ، كان لديهم فضول شديد لرؤية العجوز خلف الباب، وقاموا بإصدار أصوات خشخشة، ومن ثم بدأوا بمقابلة مع العجوز المختبئ واستعطافه للخروج، وكنا نحرص على منعهم من رؤية مَن الذي أدى دور العجوز، فصارت علاقة التواصل بينهم (شخصاً مع صوت) لا (شخصاً مع شخص)، الذي بدوره أعطاهم

هذا الغموض الذي أثار في نفوسهم مشاعر متضاربة من الخوف والرغبة في كشف المجهول ومعرفة أسراره وتفاصيله.

لقد انخرطتُ مع الأطفال داخل الغابة، واستخدمنا مناظيرنا المتخيلة في استكشاف الغابة، وسمعنا بأُذن الخيال أصواتها، وقلدنا حيواناتها، هذا الاستدعاء كان شديد الأهمية، ليكون الطفل قادراً فيما بعد على رسم طريق الغابة وترجمة الصورة الذهنية على الورق.

عندما بدأ الأطفال بصنع طريق الغابة الذي

إشارات مقتضبة عن سبب وجوده في هذا المكان، وكانت لديهم القدرة على توليد الأسئلة بشكل متوالٍ وفضولي.

كنتُ أتعلم معهم وأشعر بما يشعرون به، لقد اندمجنا معاً في الدراما، وعشنا معاً القصة لحظةً بلحظة، وكنت أسأل نفسي: «لماذا أمضيت عمري في التعليم وأنا أريد من الطالب أن يردد ما يسمع مني فقط؟! وأن يكتب ذلك في كرّاسته؟!»، قلت في نفسي: نحن نقتل عقول الأطفال ونحد من خيالهم وسط تفكيرنا التقليدي العقيم. فحتى وإن كنتُ أعتقد أنني أُمارس بعض الطرائق الحديثة في التعليم، فإنّ التفكير الذي طُبعنا عليه ما زال يطفو على السطح.

فلا أُخفيكم أنني كنت -بطبيعتي ومن دون قصد- أُحاول إعطاء إجاباتٍ جاهزة، كما نفعل عادةً في الصفوف، وكانت صديقتي علاً تشير لي بالصمت والانتظار، لأكتشف فيما بعد أنّ الأطفال هم من يجيبون ويربطون الأحداث من خلال الاستقصاء، ويتوصلون إلى ما نريد بكل سلاسة.

لقد أبدى الأطفال تعاطفاً شديداً مع غريبا، الفتاة (بطلة القصة والوسيط بينهم وبين العجوز) ومع والدها العجوز، حيث طلبنا منهم بعد استقصاءٍ مُثيرٍ أن يقوموا برسم العجوز وكيف يقضي يومه وحيداً، وذلك لبناء تعاطُفٍ معه، وكانت تلك خطوةً مهمةً لتعميق العلاقة بين الأطفال وأينوفا الذي سيكون فيما بعد دافعاً لإنجاز المهام التي تُحقق التعلم.

وبالفعل، بدأ الطلاب الرسم والتلوين، ومن ثم الحديث عن رسوماتهم وتعليقها، وضحكت كثيراً بعجبٍ عن رد طفلة وهي تقول: «إنه لا يتحدث كثيراً.. يبدو أن هناك خللاً في أحباله الصوتية»، وهذا إن دلَّ فإنه يدل على تصديقهم ما يفعلونه وما يسمعونه، وهذا كان يلزمهم لمساعدته بشكلٍ قويّ.

وعادت غريبا، بنت العجوز، من جديد، وطلبت منهم أن يذكروا أشياء يمكن أن تُسعد أباها في وحدته، فقاموا برسمها، كلٌ من مخيلته، وقاموا بتعليقها بجوار صورة العجوز، وكان من تلك الرسومات (قلوب، زهور، كعك، ساعة، أطعمة).

ثم عاد الأطفال لمقابلة غريبا وللإدلاء باقتراحاتٍ لتخليص والدها، واتفق الجميع على صنع مفتاحٍ لفتح الباب.

بدأتُ بمراسلة الأمهات للتعرف على ردة فعل الأطفال بعد الورشة، وأجمعنَ أنّ الأطفال ليس لهم حديث إلا عما حدث في ذلك اليوم، الخميس ٥ تموز ٢٠١٨م، وأنهم منهمكون بصناعة أنواع مختلفة من المفاتيح ورسمها وجمع المفاتيح غير المستخدمة من هنا وهناك.

ما لفت نظري أنّ ابنتي ذات السنوات الخمس، وكنت قد أدخلتُها مع فريق الأطفال المشاركين (٨ سنوات) هي وطفلين في عمرها، لأُلاحظ كيف يفكر طفلٌ ما قبل المدرسة، لم أشعر أنّها متفاعلة، وتخجل أن تتحدث، لكن عندما عدتُ إلى البيت لاحظتُ أنها مشغولةٌ بمهمة صنع المفتاح بكل اهتمام ورسمه على الورق، وعندما سألتها: ماذا تفعلين؟ قالتً: حتى نخلص العجوز المسكين!

ضحكتُ في نفسي، وقلت: حتى الطفل الذي تعتقد أنه غير متجاوب في الغرفة الصفية يتعلم بطريقته الخاصة، لكن إذا أحسنت استخدام الأُسلوب، فكلٌّ يتعلم حسب قدراته واهتماماته، وكان هذا درساً آخر تعلمته في ذلك اليوم.

ورشة المفاتيح:

بدا الأطفال في صبيحة ذلك اليوم متحمسين لعرض المفاتيح التي صنعوها على لوحةٍ كبيرةٍ على الأرض وتوزيعها بشكلٍ مُناسب، ثم وصفٍ هذه المفاتيح ومدى التشابه والاختلاف بينها، وعند التشابه كان التركيز على مدى التطابق وإيجاد الفروق الصغيرة بقوة الملاحظة، ثم عرَضْنا عليهم مفاتيح حقيقية والتدقيق فيها لملاحظة الفروق، بهدف التوصل إلى أنّ هناك مفتاحاً واحداً فقط يمكنه فتح الباب.

دخلت المعلمة في دور (غريبا) في مقابلة مع الأطفال، وقاموا بإعطائها سلة المفاتيح وشكرتهم على جهدهم، وسألتهم عن آلية صنعها، ووعدتهم بأن تجرب جميع المفاتيح، وتمنت أن يفتح أحدها الباب.

ومما أثار دهشتي في هذا النشاط أنّ الطلاب لم يتمسكوا بآرائهم، ولم يُصمم أيُّ طفلٍ على أنّ مفتاحه هو الأفضل، وهذا له دلالة قوية؛ أن هدفهم ليس إبراز عملهم بقدر ما كان هدفهم إخراج العجوز من محبسه

بأيّ مفتاحٍ مما صنعوه.

لقد عاش الأطفال الفكرة وأحبوها وصدقوها، لدرجة أنّ أعينهم كانت كلها تتشوق لما سيحدث في كل خطوة، وفي هذه المرحلة بالذات لم ترغب المعلمة في أن تُفضّل مفتاحاً على آخر، حتى يشعر الجميع بالإنجاز وتقدير العمل.

بدأ الأطفال بطرح اقتراحات لفتح الباب، وقاموا بالاتفاق على وضع المفاتيح كلها في سلةٍ واحدة، لمعرفتهم أنّ غريبا هي الوحيدة القادرة على الذهاب لوالدها أينوفا.

وسألوها بشغف: «غريبا.. هل فُتح الباب؟».
غريبا: «نعم، لقد فُتح الباب. هنا.. صفق الأطفال بفرح، ولكن!

هنا وضعت عائقاً آخر، حيث قالت لهم: لقد نجحتُ بفتح الباب بأحد المفاتيح، لكن وجدتُ باباً آخر مُقفلاً من الداخل، ولا يستطيع أحدٌ أن يفتحه إلا أينوفا.

بدأ الأطفال بالتفكير في كيف يمكن فتح الباب الثاني، وظلت غريبا تضع لهم عوائق بهدف استمطار أفكار جديدة، مثلاً: «مفتاح من تحت الباب، وجود مخرجٍ آخر.. إلخ).

أخيراً، قالت غريبا: إن العجوز هو الذي لا يرغب في أن يخرج لسببٍ مجهول.

عند العودة بذاكرتي إلى غرفة الصف التقليدية، إذ تقوم المعلمة بتصنيف الأطفال إلى متميز وضعيف حسب درجات الأعمال الكتابية، وجدتُ فرقاً شاسعاً بين ما نشاهده ونفعله الآن من ملاحظة الأطفال وتفكيرهم وطلاقتهم، ومدى قدرتهم على الإتيان بأفكارٍ جديدة وأصيلة وحل المشكلات، ووضع تقديراتٍ ذهنية لمستويات الطلبة الفكرية؛ من خلال التحاور معهم، لقد قرأت كثيراً في كتب التربية وعلم النفس عن التفكير ومهاراته بمعزلٍ عن التجربة والتطبيق، وساعدتني على معرفة ما يدور في رأس هذا الكائن الصغير ومعرفة مدى قدرته على التفكير والتعلم وإيجاد الحلول، وعرفت كم أننا -كمعلمين- ندفن بأيدينا قدرات أطفالنا، حقاً أعتقد أنني هنا بدأتُ بالممارسة الفعلية للتعليم، وأنّ تسع سنواتٍ مرت من عمري في الخدمة وأنا لم أُمارس إلا النزر اليسير.

طلب الأطفال من غريبا أن تقودهم إلى مقابلة العجوز لمعرفة سبب حبسه، ومعرفة لماذا لا يريد فتح الباب لأحد، ومعرفة السر الذي يخبئه؟

دخلتُ أنا داخل الكوخ (الرمزي)، وأطفأنا الأضواء، وبدأ التلاميذ السير بحذرٍ في طريق الغابة وبلا إصدار صوت، واستخدم الأطفال خشخشة الأساور حتى يحدثهم العجوز بأمان.

توزَّع الأطفال بشكلٍ يشعر فيه كل فردٍ بأهميته، مثلاً حراسة المجموعة من الخلف، مراقبة الطريق وغير ذلك من المهام، والاتفاق على الأسئلة التي سيوجهونها للعجوز وتدوينها، وعندما وصل الأطفال قامت إحدى المشاركات بالدخول في دور غريبا، حيث لبست طوق الورد والأساور، وبدأت بمحاورة العجوز.

غيّرت المعلمة في دور أينوفا صوتها وعرض الأطفال عليه المساعدة، ولم يقبل العجوز الخروج وقال لهم إنه يريد البقاء وحده، وإنه لم يبقَ شيء في الحياة ليخرج من أجله، ونصحهم بالعودة إلى بيوتهم قبل حلول الظلام.

عدنا للاستقصاء وإثارة تساؤلاتٍ عما حدث معهم، ورأيهم في كلام أينوفا وتفسيرهم لماذا لا يريد الخروج، ثم عاد الأطفال لمقابلة غريبا والتعرف أكثر عن حياتها وأين تعيش، وحكت لهم قصة القرية وكيف كانوا يعيشون بأمانٍ حتى حصل شيء أدى إلى تغيير حياتهم ونفْي أينوفا خارج القرية، وقالت لهم إنها قد وثّقت مراحل حياة القرية منذ قديم الزمان حتى يومنا هذا.

كنا قد جهزنا عرض فيديو يتحدث من خلال صورٍ مُتسلسلة عن حياة أهل القرية وزراعتهم العنب، والغرق في خيراته حتى وصل بهم المقام إلى استبدال الزراعة بالمباني، وتم ربطها بما حصل بمنطقة تل الهوى في غزة. وبعد مشاهدة العرض، بدأ الأطفال سرد القصة وذكر الأحداث مرتبة، ثم عرضنا الصور واحدةً تلو الأُخرى واستكشاف كل صورة.

استكشف الأطفال الصور، وذكروا ألوان العنب ومواصفاته

وطعمه، وأعجبني رد أحد التلاميذ أن ألوان العنب كألوان علم فلسطين، حيث اتفقنا، فيما بعد، على صنع العلم من حبات العنب.

ويمكن هنا توظيف عددٍ من مجالات التعلم، مثل عدد الأشخاص في الصور والأدوات الزراعية ومسميات المهن، وكذلك الألوان في مرحلة الصف الأول، ويمكن إدخال المفاهيم الدينية الخاصة بالزراعة والعمل الشريف، وهنا المعلم هو سيد الموقف، فهو المطلع على المنهاج ويعرف مجالات التعلم التي يتضمنها ويقدر على توظيفها في الدراما حسب ما يتطلبه الموقف بما يعرف بالمنحى الترابطي والتكاملي في علوم التربية.

في إحدى الصور كان هناك اجتماعٌ لرجال القرية يقررون فيه الاستغناء عن العنب واستبداله بالمباني، وأدى التلاميذ دور رجال القرية (في مشهد متحرك)، وأخذ أحدهم دور أينوفا، وسرعان ما اندمج الأطفال في الأدوار بين المؤيد والمعارض، والرد على بعضهم وإعطاء مبرراتٍ للبناء على حساب كروم العنب. وفي نهاية الاجتماع، كان هناك توافقٌ على البناء وطرد أينوفا المُعارِض لرغبتهم.

تم استكمال عرض الصور أمام التلاميذ، وصولاً إلى طرد أينوفا من القرية وتجريف الأرض وحلول المباني، وانتهى الأمر بفقر أهل القرية واحتياجهم الغذاء بعد الاكتفاء الذاتي والسيادة على الغذاء.

لكن، مما أثار فضولي واستغرابي تمسُّك الأطفال بفكرة وجود الوحش، فماذا يشكل بالنسبة لهم وما أهميته في القصة؟ يبدو أن هناك رابطاً خفياً في أذهانهم يتعلق بالوحش يحتاج إلى تعمُّقٍ ودراسة.

السر المجهول:

عادت غريبا من جديد لمقابلة الأطفال، وحدثتهم أنّ هناك سراً عند العجوز يريد أن يخبرهم به لإحساسه أنهم يريدون مساعدته بالفعل، وعندما قابلوه أعلن لهم السر، وهو أن لديه قطعة أرض سرية، وأنه يحتاج إلى مساعدتهم في إعادة زراعتها لإثبات صدق نظريته التي حارب من أجلها وعودة المجد والعزة لأهل القرية، واتفق معهم على أن يتواصلوا مع صديقٍ ستخبرهم عنه غريبا، وسوف يُعرّفهم بكيفية إصلاح الأرض وزراعتها.

بالفعل، أخبرت غريبا الأطفال عن وجود تسجيل فيديو لصديق والدها، وهو مهندسٌ زراعيٌّ (خارج الخيال) يتحدث عن زراعة العنب، وطلبنا منهم الملاحظة، وتجسيد ما يقوم به المزارع، والتركيز على الأدوات التي استخدمها.

تمّ الاتفاق في نهاية اللقاء على جلب الأدوات، وتوزيع المهام بين فريق الأطفال في صناعة الأدوات من خامات مختلفة للبدء بزراعة الأرض، واختار كل تلميذٍ إحدى الأدوات لإحضارها في اللقاء المقبل، كما اتفقنا على الخروج إلى أحد كروم العنب لإكمال المهمة.

لقد كان يوماً رائعاً مليئاً بالمتعة، وتعلم فيه الأطفال في الواقع المتخيل ما يرسخ في أذهانهم ويبقى أثره، إذ كانوا جزءاً من العمل، وهم من قرروا، وهم من فعلوا.

رحلة الكرم:

كنتُ قبل هذه الرحلة وضعتُ في أجندتي مجموعةً من فرص التعلم، التي أعتقد أنها ستكون ثريةً عند زيارتنا الكرم، ولكن عندما دخلنا الكرم فوجئنا بأنه يكاد يخلو من العنب لانتهاء موسم العنب، فتبادر إلى ذهني أنّ الرحلة لن تؤتي ثمارها كما يجب، لكن سرعان ما تبدد هذا الخاطر عندما انطلق الأطفال داخل الكرم.

جمعتهم حولي، وبدأت أُذكّرهم بالمهمة التي كلفنا بها العجوز أينوفا حتى يتمكن من الخروج من حبسه ويعود إلى قريته وكرمه، حيث كان قد طلب من الفريق زراعة الأرض السريّة بالعنب، والعمل على إنتاج أكبر قدرٍ مُمكنٍ من منتجات العنب، ليُثبت لأهل القرية أنه لا غنى لنا عن الأرض، وأنّ العنب ثروة وطنية يجب حمايتها من الاندثار، والمحافظة على الكيان والسيادة الغذائيَّيْن.

تطلَّع الأطفال إليَّ بنظرة كلها إصرارٌ على تنفيذ المهمة، وفي الحقيقة تعجّبتُ في نفسي لعدم نسيانهم قصة العجوز وتفاصيلها الصغيرة، برغم انقطاعي عنهم فترةً بسبب السفر، ثمّ بدْء العام الدراسي وانشغالي عنهم.

لقد أخذوا على أنفسهم عهداً داخلياً بأن يفعلوا ما بوسعهم لتخليص العجوز وإعادة أمجاده.

إنها الدراما.. التي تصنع المعجزات، وتساعد على بقاء أثر التعلم أكثر من غيرها من أساليب التدريس المتعارف عليها، وتساعد على توحد الطفل مع الدور وتصبح محط اهتماماته، ويستطيع من خلالها الدخول والخروج من الدور بسلاسة، والحصول على مصادر التعلم وتوظيفها بشكلٍ عمليّ.

انطلق الأطفال بشكل ذكّرني بمدى ارتباط الإنسان بالأرض وحبه الطبيعة، وعندها بدأ صاحب الكرم يشرح لهم عن الكرم ومحتوياته، وكنتُ أنتهز الفرصة أثناء حديثه لإثارة تساؤلات بهدف أن يكون مصدراً موجهاً للمعلومات، فكانت تساؤلات علميةً وعمليةً وقيمية، وكان يجيب والطلاب أعينهم مُعلّقةٌ به حباً في المعرفة.

تحدث المزارع عن أنواع العنب التي تتم زراعتها وعن ألوانه، وكان يتجول معهم ليريهم بعض الأنواع التي تبقّى منها القليل على الشجر ويدعوهم إلى تذوقها، ثم شرح لهم عن كيفية زراعة العنب وموعد الغرس واحتياجات النمو، وشعر الطلاب حينها بمدى المجهود والوقت اللذين يُبذلان من أجل زراعة هذه النبتة الغنية، جلس الأطفال على الأرض لتفحص التربة ومكوناتها، وبدأ الأطفال فرز هذه المكونات إلى مكونات حية، مثل الحلزون والنمل والديدان وأوراق الشجر الساقطة، ومكونات غير حية، مثل الماء والتراب والحجارة، وأشار لهم المزارع إلى أن زراعة العنب لا تتم باستخدام البذور كما كانوا يعتقدون -وكنت أعتقد أيضاً- إنما باستخدام أحد عروق الشجرة المحتوية على عُقَل باتجاه مُعيَّن للأعلى على عمق مترين للوصول إلى الطبقة الطينية القريبة من المياه، وقد تعجب الأطفال من وجود مياه تحت الأرض، برغم أنهم قد تعلَّموا ذلك مسبقاً في المدرسة، لكن للأسف الجانب العملي مفقود، فقد كانت إحدى فرص التعلم المهمة أيضاً.

أحبّ الأطفال تجربة زراعة العنب وبدأوا بمحاكاة زراعة أحد عروق العنب، وكنت أراقب عن كثب مناقشتهم عن العمق واتجاه العرق، وقاموا بربطه في المعرّش بخيط ثم سقايته بالماء، كنت أراقبهم وأسأل نفسي: هل نحن نعلّم الطلاب التعاون وعمل الفريق في مدارسنا بالشكل الصحيح؟!

وقفوا عند انتهائهم حول العرق الذي زرعوه، ونظروا إلى المزارع وقالوا له: سنأتي العام المقبل لنأكل من هذه الشجرة.

لقد صدَّق الأطفال تجربتهم، وتركت أثراً في نفوسهم وعقولهم، لقد كانت تجربةً ثريةً بالنسبة لهم، وشكلت فرصة تعلُّم لم تكن لتوفرها لهم المعلمة في الصف، وكما ذكرت سابقاً أنه كان ضمن التساؤلات جانبٌ قيميٌّ مهمٌّ يتمثل في سؤالي لصاحب الكرم: «هل نعطيك بيتاً كبيراً ومالاً كثيراً وتعطينا هذه الأرض لنبني عليها مباني؟»، فأجاب بلا تردد: «ولا كل مال الدنيا بِيْعَوِّض الأرض».

وعندها بدأ يحدثهم عن أهمية الأرض للإنسان وعن أراضي العنب التي كانت في منطقة تل الهوى، التي تم تجريفها واستبدال الكروم بالعمران، وحدثهم عن خطورة هذا الأمر على المنتج الوطني.

وما هي إلا دقائق وحضرت زوجة صاحب الكرم ورحبت بنا، وبدأت تُحدث الأطفال عن منتجات العنب التي يقومون بصناعتها، وعن آلية تصنيعها، مثل الدبس والعنبية والملبن والعصير والخل.

وتجوَّل الأطفال في الكرم لالتقاط ما تبقى من العنب، ولحسن الحظ كانت بعض القطوف قد جفت فتحولت إلى زبيب بفعل حرارة الشمس، وكانت فرصة للتعرف بشكل مباشر على العنب المجفف (الزبيب) وفوائده.

اصطحبنا في رحلتنا هذه أحد الرسامين ليكون له تصوّرٌ واضحٌ لمساعدة الطلاب في إخراج ما طُبع في عقولهم من هذه الرحلة بصورة فنية، كما طلبت منهم أن يكتبوا انطباعاتهم عن الرحلة وما تعلموه منها.

لقد كانت رحلةً غنيةً بكل المقاييس، مليئة بفرص التعلم، وكان الأطفال سعداء للغاية، لأن التعلم هنا شكّل لهم معنى

في نفوسهم وعقولهم لا أعتقد أنه سيمحى من ذاكرتهم على مر الزمان.

كانت هذه التجربة هي في الواقع مجموعةً من التجارب التي ستشكل فيما بعد لبنةً أساسيةً للإبداع وإنتاج الجديد في دماغ الطفل، وما يساعده في تعلُّم مفاهيم جديدة وربطها ببعضها البعض.

فكما نعرف، لا يتأتى الخيال الإبداعي إلا من ربط عناصر حصيلةٍ من التجارب التي مر بها الدماغ.

ورشة زراعة الكرم:

يقول فيجوتسكي في كتاب الخيال والإبداع: «لا يمكن اعتبار تكوين الخيال مجرد تمارين بسيطة المعنى وتطوير لوظيفة ما جزئية، بل يحمل مدلولاً عاماً ينعكس على سلوك الإنسان كله، وبهذا المعنى لا يمكن أن يصبح دور الخيال في المستقبل أقل من دوره في الوقت الحاضر».

لقد تجلى هذا المعنى في الورشات اللاحقة التي ترجمت المهمات التي كان يطلبها أينوفا من الأطفال بشكلٍ ماديٍّ ملموس، حيث قام الطلاب بفعل ما طُلِبَ منهم بحرصٍ شديدٍ وإتقان؛ حتى يحققوا هدفهم الأسمى الذي دفعتهم إليه الدراما، وكان لديّ تصورٌ عما يدور في عقولهم، وكأن لسان حالهم يقول: «هل عَمَلُنا هذا سيعجب العجوز ويدفعه للخروج واستعادة قوته ومجده؟ سنعمل بكل جهدنا لإنجاز المهمة، وسنحمي الكرم ونسهم في إعادة مجد القرية».

كنتُ أُرقبُ بسعادةٍ بالغةٍ عملهم الجماعي وإتقانهم وحرصهم على سرعة الإنجاز، من خلال تقسيم أنفسهم إلى فرق لتيسير العمل.

وكنت أستمع إليهم عن قربٍ وهم يدبرون الخطط لحماية كرمهم من المعتدين، وهم يتحدثون بصوتٍ خفيضٍ وينظرون حولهم خوفاً من انكشاف أمرهم من أهل القرية.

يقول أُستاذ التربية بجامعة الملك خالد محمد عبد الله القصادي: إن اللعب الدرامي يتعلم من خلاله الأطفال تكييف مشاعرهم من خلال تعبيرهم عن الغضب والحزن والقلق، ويتيح لهم فرصة التفكير بصوتٍ عالٍ بشأن تجارب قد تكون إيجابية أو سلبية.

وذكر أن اللعب الدرامي يرتكز على تعاونٍ معقدٍ بين الجسم والعقل، فالطفل لا يستعمل دماغه وصوته فقط، بل يستعمل جسمه كله أثناء اللعب بأمرٍ من الدماغ.

ولعلنا نلحظ بشكلٍ واضح أنّ الأطفال عندما يدخلون إلى العالم المتخيلِ في الدراما يختلقون الصور في عقولهم من خبراتهم الماضية، وهذه الصور عبارةٌ عن تفكيرٍ مجردٍ يقومون فيه بتوظيف خبراتهم ومهاراتهم واستخدام المفردات في مكانها المناسب، وقد يحتاج أحياناً إلى استخدام القراءة والكتابة والحساب لتنفيذ المهام بفاعلية، فلا أنسى حين قاموا باستخدام المسطرة في قياس الأطوال عندما صنعوا كرمهم، وقاموا فيما بعد باستخدام اللغة المكتوبة (كرسائل قصيرة) للعجوز أينوفا، قاموا من خلالها بالتعبير عن مشاعرهم بشكلٍ حرّ، وهذا ما شجعه فيجوتسكي في كتابه، إذ قال: «إنّ التعبير بهذا الشكل يُسهم في خلق الإبداع، وذلك على النقيض من أشكال التعبير المقولبة التي يُفرض عليهم موضوعها كما في المقررات الدراسية، هذا لأنه نابعٌ من بنات أفكارهم ومشاعرهم الداخلية».

وهذا ما يفسر قول بياجيه: «إن الهدف الأساسي من التربية هو خلق رجالٍ قادرين على صنع أشياء جديدة، ولا يقومون فقط بتكرارٍ ما صنعته الأجيال السابقة، رجال مبدعين، مبتكرين، ومكتشفين».

لقد كشفت الكثير من الدراسات حول نمو الطفل وتطوره المعرفي أنّ الطفل يولَد ولديه الميل الفطري للاكتشاف والاستقصاء والتساؤل والتخمين، ولكن عادةً ما يحصل تغييرٌ سلبيٌّ في عملية التعليم في عمر ثلاث سنوات أو أربع سنوات، ويمكن تسمية هذا التغيير (هدماً)، حيث يتعلم الطفل أن يتوقف عن الإجابات التي تتضمن التخمين والإبداع عندما تواجَه جهودُه بالرفض عدداً من المرات، وبدلاً منها يصبح يوجه الأسئلة مباشرةً إلى الكبار، فهو يتعلم أنّ الإجابات لا تعتمد على ما يفكر ويؤمن به الطفل، بل على ما يفكر ويؤمن به أحد الوالدين أو المعلم، فالطفل هنا يبدأ بالتصرف بسلبية، ويبدأ بالاعتماد على سلطة الآخرين بدلاً من الاستمرار في التدرب على إيجاد الروابط والتخمين والإبداع، وبدلاً

من زيادة مهاراته في الاكتشاف، والربط، والمقارنة، وربط المعلومات. فإذا لم يكن يعرف الإجابة الدقيقة، أو لم يكن قد فهم ما رآه بشكلٍ كامل، فإنه ينتظر شرح الآخرين (Fisher, 2001).

نشاط خريطة قطاع غزة (حجرٌ على شجر):

بعد أن قام الطلاب -باستخدام مصادر تعلم متنوعة- بتخزين منتجات العنب بطرق مختلفة، عادوا إلى العجوز أينوفا يخبرونه عن تحقيق مطالبه ويطالبونه بالخروج، لكنه قابلهم بالرفض، بحجة أنهم لم يُقنعوا سكان القرية بإعادة الأراضي الزراعية بدلاً من المباني، شعر الطلاب بنوعٍ من الإحباط لفشلهم في إقناع العجوز بالخروج، هذا الإحباط جعلهم في حالةٍ من التفكير والصراع مع الذات (المباني أم الزراعة).

جلسنا أنا وعلا والطلبة في جلسةٍ من الحوار واستمطار الأفكار، نفكر معاً بأهمية كلٍّ منهما وأولويته، وتوصلنا في النهاية إلى أهمية الجانبين، وبدأوا باقتراح حلولٍ متنوعةٍ لإبقاء المباني وإعادة الزراعة مع وجود المباني.

وتوصلوا إلى مقترحاتٍ عدة، تضمنت زراعة الأسطح والطرقات والأراضي الخالية من العمران (الاستصلاح).

قبل البدء بنشاط زراعة الأسطُح، كان من المهم تعريف الأطفال إلى خريطة قطاع غزة -كعينةٍ من الأرض- حيث توصل الأطفال بأنفسهم، وبالاستعانة بالمخططات ومصادر التعلُّم، إلى المناطق الزراعية والمناطق المأهولة.

التفّ الأطفال حول الخريطة المرسومة مسبقاً، وكان لهذا النشاط تأثيرٌ كبيرٌ على تعلمهم وبقاء أثر هذا التعلم، لأنهم استنتجوا مكونات الخريطة من خلال الاستقصاء وبعض الألعاب التعليمية التي ساهمت في تعريفهم بالاتجاهات الأصلية والحدود والمدن والقرى والمعابر والحواجز والتضاريس، وغير ذلك من المجالات التي تحتاج في تعلمها إلى أكثر من شهرٍ في الفصل الدراسي، وما أثار عجبي أنهم كانوا يتعلمون بمتعةٍ ويصنعون المعلومة بأنفسهم، فلم نقدم لهم المعلومات الجاهزة، إنما كانت لديهم القدرة على ربط ما مروا به من خبرة من خلال مصادر التعلم المتنوعة وتطبيقه على الخريطة، وإنتاج شكلٍ جديدٍ تظهر فيه ممتلئةً بالأوراق الملونة التي كانت تعني لكلٍّ منهم البيت والأرض، ولمست مشاعر السخط منهم حين غطت البيوت التي قاموا ببنائها على الخريطة المساحات الخضراء التي تخيلوا أنهم زرعوها باستخدام بطاقاتٍ خضراء وزعوها على الخريطة.

جلسة عصف ذهني وتفاكر:

في ذلك اليوم وصل الأطفال إلى المركز، وكانوا يحملون في رؤوسهم أفكاراً متنوعة عن بدائل للأراضي الزراعية بعد مشاهدتهم مجموعةً من الفيديوهات والمواقع الإلكترونية والنشرات عن تجارب دولٍ في الزراعة البديلة، التي كنت أُرسلها عبر صفحة تواصلٍ اجتماعي لهم ولأُمهاتهم في الفترات بين الورش.

كان الحوار ذلك اليوم يتخذ شكلاً إيجابياً ونشطاً، فهذه المرحلة العمرية «مرحلة السؤال»، إذ نسمع منهم دائماً (ماذا؟ لماذا؟ أين؟ كيف؟ مَن؟...) إنّ الطفل في هذه المرحلة علامة استفهام حية لكل شيء، إنه يحاول الاستزادة العقلية، ولديه نهمٌ للتعلم، يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه، وأن يفهم الخبرات التي يمر بها.

بدأ النقاش بمراجعة ما أنجزوه وما يريدون الوصول إليه، وكان هناك تبادلٌ للأفكار والاقتراحات والأسئلة، ولا أُخفيكم سراً كم كنت أشعر بالذهول من طريقة حوارهم كأطفال، التي كانت تدل على نضجٍ مبكرٍ في القدرات الحوارية وإقناع الآخر بوجهة النظَر، فكثيراً ما نكتشف شخصيات الأطفال ونفسياتهم من حواراتهم المتبادلة بينهم، فهم يتحدثون للمستوى العمري والفكري نفسه، وبالتالي لا يجدون حواجز ضد التعبير عن آرائهم وأفكارهم، وما يحبون.

ومما دونتُ في ذلك اليوم من حوار الأطفال:

- سوف نقوم بزراعة الشوارع وحول البيوت والعمارات.
- وأين سيسير المارة والسيارات؟
- لا بد أن نفكر بطريقةٍ أُخرى.
- سنملأ أسطح البيوت بالتربة ونزرع العنب وما نريد من الشجر.
- لا.. ستخترق الجذور سطح البيوت على ساكنيها.
- ما رأيكم بملء براميل كبيرة بالتربة والزراعة على الأسطح.
- فكرة جميلة، فلننفذها.

وكان هناك الكثير من الأفكار لم تُسعفني الذاكرة والوقت في تدوينها.

ورشة زراعة الأسطح:

يقول فيشر (Fisher) إنه «إذا كان على أطفالنا أن يتوقعوا إشكالية التغيير، سواء على المستويين: الفردي أو الاجتماعي، وأن يتغلبوا عليها ويتعلموا مواجهتها، فإنّ عليهم، إضافةً إلى حاجتهم إلى تعلم كيفية التأقلم مع المستقبل، أن يتعلموا كيف يُشكلونه أيضاً. وإذا كان إعداد الأطفال لمواجهة التغيرات السريعة في العالم أحد تحديات التربية، فإن تعليمهم التفكير بإبداع يصبح حاجةً مُلحة» (Fisher, 2001: 30).

كنتُ أفكر في بداية عملي بهذا المشروع الممتع أن أتوقف عند نشاط تخزين منتجات العنب كنوع من أفكار حفظ الغذاء التي قد تُسهم في حل مشكلة الغذاء العالمية.

لكن ،بعد وصولنا إلى تلك المرحلة كان يجول بخاطري أنه يجب أن يساعد هذا المشروع الأطفال في التفكير خارج الصندوق والتفكير من أجل الحياة، والابتعاد عن التقليد والتبعية، فكانت فكرة زراعة الأسطح التي خرج بها الأطفال من خلال جلسات عصف ذهني، ومن ثَمّ تم تزويدهم بمصادر تعلم وفيديو وصور وبمساعدة أولياء أمورهم للتعرف أكثر على كيفية زراعة الأسطح، وعرضنا عليهم تجارب ناجحة من الميدان بالاستعانة بالخبير الزراعي المهندس نزار الوحيدي، وقاموا بتطبيق الفكرة بداخل الخيال، وباستخدام خاماتٍ بسيطةٍ كنماذج تُحاكي الواقع، وكانوا يتحدثون سوياً وهم يعملون أنه لن تبقى لدى أينوفا حجةٌ بعد هذا الإنجاز.

المعرض الختامي:

كان هذا يوم تتويج الأنشطة وعرض ما أنجزه الأطفال واحتفالاً به، قضيتُ يوماً كاملاً وأنا أُنظم لهذا المعرض، وقبله أياماً كثيرة للتفكير بإبراز العمل.

تكوَّن المعرض من زوايا متعددة عرَضَ الأطفال من خلالها أعمالهم وصناعاتهم، وزاوية أساسية قصَّ فيها الأطفال على الزوار حكايتهم من خلال الصور مع أينوفا وغريبا، وكيف عملوا جاهدين على تحقيق المهمات التعليمية التي كان يوليهم إياها، وكنت قد فكرت ملياً هل يحتاج الأطفال إلى تدريب للحوار مع الضيوف؟! لكن قررتُ أن أتركهم على سجيتهم ليتحدثوا عن تجربتهم بلا تلقين وأراقبهم عن كثب، فكان خياراً موفقاً، فقد تحاوروا مع الزوار بطريقتهم العفوية وشاركوهم التجربة، وكان شيئاً مثيراً للإعجاب من قبل الزوار (معلمين ومشرفين وطلاب).

أما بعد المعرض، فقد واجهتُ موجةً من التأثر من الأطفال وذويهم، يريدون الاستمرار في التجربة، فقد ارتبطوا بها نفسياً ووجدوا بها ذواتهم، وشعروا بقيمة ما تعلموه.

خاتمة:

إنّ قيمة التفكير الإبداعي تنبع من كونه يؤدي إلى مرونة الاختيار، ونوعية القرار، فهو قادرٌ على تحطيم المفاهيم والعادات المألوفة، وجعل العقل يُفكر باتجاه أفكارٍ واحتمالاتٍ جديدة.

أتمنى الاستمرار والبحث والتنقيب داخل هذا العقل الصغير الذي يمتلك كنوزاً لا حصر لها، تجعلنا نصمت احتراماً لهذا العقل، ونعجز عن الوصف أحياناً.

ومن هنا، أتقدم بالشكر الجزيل لمؤسسة القطان، وللأُستاذة علا بدوي، مديرة قسم البحث والتطوير- غزة، ولجميع العاملين في المؤسسة، على تقديمهم الدعم الكامل على جميع المستويات، واهتمامهم بنهضة المعلم، وتعزيز الجوانب الإبداعية لديه ولدى الطلبة، إيماناً منهم بأنهم الثروة وعماد المجتمع.

نائب مدير في مدرسة الشاطئ الابتدائية المشتركة «ج»

المراجع

- تايلور، تيم. (2018). **دليل المعلمين إلى عباءة الخبير (نهج في التعليم التحولي)**. ط1. رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- فيجوتسكي. ليف. (2017). **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**. ط1. رام الله: مؤسسة عبد المحسن القطان.
- Fisher, Robert. (2001). *Teaching Children to Think* . Nelson Thornes Ltd. United Kingdom.

رؤى

تجربتي مع مهرجان العلوم 2018

سعاد الجوجو

تحدٍّ جديدٌ سأخوضه، تحدٍّ اخترتُه بنفسي ولنفسي: بنفسي؛ باختياري المشاركة في فعاليات مهرجان العلوم للعام 2018 عن الغذاء وتحدياته، ومن خلال المشاركة، أيضاً، بالأنشطة المدرسية بصورةٍ فاعلةٍ وهادفة. ولنفسي؛ لأجعلها لا تقف حيث هي، فكلما خضنا تجارب أكثر، تعلمنا وتطورنا وارتقينا أكثر، وأصبحنا أكثر قدرةً على التغيير. فالتحديات هي التي تُشعرنا بلذة النجاح في النهاية. هكذا فكرتُ عندما قررتُ المشاركة في مهرجان العلوم لهذا العام. ومن التحديات التي واجهتنا: إزالة المدرسة، ومشاركتنا مع مَدرَستين أُخريين في المبنى نفسه، بما يترتب على ذلك من ضيق الوقت وعدم توفُّر الأماكن لإجراء الأنشطة والتحضيرات للمشروع، والتقليل من أهمية ما نفعل، وعدم وجود حافزٍ لدى الكثيرين للمشاركة، سواء من الطالبات أو المعلمات، لكنّ هذه العوائق لم تُثنِني عن هدفي الأسمى، وهو التغيير الذي أصبو إليه، وهو المساهمة في صنع جيلٍ مُستقلٍ قادرٍ على التصدي للمشكلات التي تواجهه، جيلٍ يُبدع حلولاً من بيئته ولا يسعى للحلول الجاهزة أو المُقولَبة، جيلٍ تترك له الحرية لينطلق مُعبّراً عن نفسه بالطريقة الصحيحة، عنده ثقةٌ بنفسه وبمهاراته التي تتعدى الحفظ والاسترجاع والتقليد.

البداية:

صراحةً، لم أعرف في البداية أنا وزميلتي كيف نجعل طالباتنا يشعرن بأهمية الموضوع، ويستشعرن المشكلة بشأن موضوع المشروع، وهي مشكلة الغذاء وتحدياته العام 2050، وأين، وبعد اقتراحات عدة قررنا أن نبدأ في مركز القطان التربوي، وبلعبة الأكلة المفضلة والحديث عنها، وكما توقعنا كان معظمهنّ يُفضل الأكلات السريعة والجاهزة، ولذلك قمنا بطرح السؤال التالي:

ماذا لو لم تجدي هذا الغذاء مستقبلاً؟ كيف ستتصرفين؟

قمنا في هذا السياق بعرض فيديو عن أزمة الغذاء للعام 2050، وتعلّقت العيون بالشاشة، وبدأت الأفواه تُصدر تأوُّهاتٍ لما تراه من جوعٍ في العالم. انتهى التقرير، لكنه لم ينتهِ من ذاكرتهنّ، تكلّمن عما رأين، ناقشنَ الأسباب، واقترحن الحلول باستمطار الأفكار والعصف الذهني، ودارَ الحوار التالي بينهن:

شمس: (نشتري على القد).
إيمان: (كلُّه منا عشان إحنا بنطبخ أكل كثير، وبعدين بنكبُّه

تاني يوم).
ديانا (طيب نبعتلهم الأكل اللي بزيد عنا).
مودة: (طيب إذا إحنا زرعنا عنا الأرض أكثر، يمكن ما نحتاج حد).
فاطمة: (بس وين نزرع إحنا، ما في عنا مكان).
إيمان: (عادي بنزرع السطح، أو على الشُّباك، زي ما بتعمل ستي، وبعدين بنطبخه، وهيك بنوفر على حالنا، وحتى لو ما دخلولنا أكل بكون في عنا من اللي بنزرعه).

قُمنَ أيضاً بنشاط (ماذا ننتج مما في ثلاجتي)، فقمن برسم أنواع الأغذية التي تحويها ثلاجاتنا، وقمن من خلال الرسم والنقاش بتصنيف الأغذية إلى منتجات وطنية ومُستوردة، وتكلَّمنَ عن أهمّ المُعوّقات للزراعة الوطنية والبدائل المتاحة بكلمات بسيطة ومقترحات مُهمة، من الزراعة المائية إلى زراعة السطوح، أصّلَت مفهوم الأمن الغذائي والسيادة على الغذاء، وساهمت في إيصال المفاهيم بطريقة أسهل وأعمق، وبكلمات من تعبيرهن.

وكذلك (نشاط الحاوية تتكلم)، الذي فتح أمامهنّ باباً من الخيال والعصف الذهني عن ماذا ستقول الحاوية (مكب النفايات) بتعبير الأطفال للناس: بكفي أنا شبعت وغيري جوعان، ما تعملوا أكل كثير، بدال ما تكبُّوا الأكل أعطوه للفقراء، ارحموني وبطلوا إسراف، والله حرام اللي بكب النعمة)، وهكذا ناقشن موضوع الهدر الغذائي وكيفية تقليله بنشاط مُحبَّب قَرَّب إليهنّ المفهوم بيُسر وسلاسة.

وبعد أنشطة عدة على مدار أُسبوعين، وقع اختيارهنّ على موضوع الأكلات الشعبية و«الجود من الموجود»، لدعم مفهوم السيادة على الغذاء، وحل مشكلة نقص الغذاء

صورة وأكلة

وبدأنا بلعبة من خلال الصور للتعرف على الأكلات الشعبية (كالرِّجلة والرمانية والكشك والخبيزة والسماقية والفقاعية)؛ مكوناتها وتكلفتها وأهميتها الغذائية، من تصنيفها حسب الهرم الغذائي للمجموعات الرئيسية، إلى الحكم عليها إن كانت غذاءً صحيّاً ومُتوازناً من عدمه. تعلُّماتٌ تصبُّ في صميم منهج العلوم، لكنّ طالباتنا تعلَّمنها بطريقة عملية وأكثر تشويقاً وبقاءً في الذاكرة.

مع الطبيعة نتعلم

لم أعتقد أنّ هذا كاف، بالرغم من فائدته. كان لا بُدّ لنا من الخروج من الأماكن الضيقة إلى الطبيعة، فكانت رحلتنا الأُولى إلى المدرسة الزراعية في بيت حانون، وهناك تجولت الطالبات في أقسام المزرعة.

أذكر أنّني أحسسْتُ أنّ هذه الرحلة لن تفيدنا كثيراً، لأنني لم أعرف كيف سأربطها بموضوع «دَقَّة قديمة» أو الأكلات الشعبية كحلٍّ لمشكلة الغذاء ونقصه، ولكنّ ذلك الإحساس تغيَّرَ تماماً بعد قيامنا بالرحلة، فبعد أن تجوَّلنا في المكان رأيتُ الطالبة (مودة بصل) تحمل أرنباً حديث الولادة، وتُداعبه، وتسأل المرشد عن أُمه ومتى يُفصل عنها ومدة الرضاعة وعدد المواليد ووزنها عند البيع، وتستغرب الاختلاف بين فَروهما، فتسأل، فيجيبها أنها الوراثة والجينات، ويستمر النقاش.

عند خروجنا من المكان، سمعتُها تقول لزميلة لها: «لو أمي تسمح لي بتربية الأرانب والدجاج، لفتحتُ مشروعاً مثل هذا، وأصبحتُ آكل منها، أُتاجر بها، وسأستعين بهؤلاء المهندسين من أجل دعمي». فكرت: هي فكرةٌ في صميم مشروع «دقة قديمة» وتحقيق السيادة على الغذاء!

وفرحت كثيراً عندما أدركت كيف قامت الطالبة بالتفكير بهذا، وكيف فكرت بالخروج من حيز المشاهدة إلى فضاء الممارسة، وكيف أضافت هذه الرحلة إلى وعيها لتفكر في الممارسة لتُحقق مفهوم الأمن الغذائي، لكنني بعد وقت تساءلت: هل أخطأتُ أو قصّرتُ بعدم تواصلي معها بشكلٍ أفضل؟ وكيف كان بإمكاني استثمار هذا الاهتمام بصورة فاعلة أكثر؟ هل كان عليّ مناقشة فكرتها بشكلٍ مُوسَّع لنُصحها؟ وهل كان بإمكاني أن أتواصل مع الأهل وجهاتٍ أُخرى، وأجمع بينهم وبين الطالبة من أجل مناقشة الاهتمام والأفكار ودعم الأحلام؟ وأدركتُ بعد تأمُّل أنني في المرة المقبلة سأكون أكثر وعياً بكيف أنصح الآخرين، وكيف أستثمر اهتمامات الطلبة بشكلٍ فاعلٍ أكثر.

ونحن نهُمُّ بالخروج من المزرعة لاحظَتْ طالبةٌ وجودَ نبات الخبيزة، وإذا بالطالبات ينطلقن للبحث عنها، ليتعالى صوتٌ آخر، وهي تركض: «هذا نبات الرجلة اللي شُفناه في الطبخة»، وانتهت الرحلة، وقد أدركتُ أنّ إحساسي كان خطأً، وأن الطالبات قد استفدن أكثر، لأنّ ما يتعلمه

الطفل بالممارسة والتجربة والاكتشاف من الطبيعة أكثر بكثيرٍ من قولبة المعلومات ومحاولة صبها في العقول من دون فائدة.

ولذلك، أُحاول كمعلمةٍ داخل غرفتي الصفية تقريبَ المجرد، وتحويله إلى ملموس، وترك مساحاتٍ أكبر لهنّ، وإطلاق الخيال لعقولهنّ للخروج بأفكارٍ جديدةٍ ومُبدعةٍ وخلاقة، وترك مساحةٍ من الحرية للعمل معاً كفريقٍ واحدٍ يتفاعل ويتحاور ويبدع.

اعمل باتجاه الهدف

ثمّ بدأنا من هنا مع الطالبات لنشر فكرة مشروع «دقة قديمة» بين الطالبات الأُخريات في المدرسة، وجاءت الاقتراحات، ومنها الإعلان عن ثيمة المهرجان بطرُقٍ عديدة، منها الإذاعة، وجعل الطالبات يصنعن بعض اللافتات واللوحات بأيديهن عن بعض المفاهيم المتعلقة بثيمة المهرجان، وتسابقت الطالبات بكتابة وتلوين عبارات: (الشبع الميكانيكي والشبع الفيزيائي، ثورة الغذاء، الموروثات الثقافية، الهدر الغذائي، تحديات الغذاء 2050، العودة إلى ماضينا تُحقق أمانينا، من الماضي الى الحاضر).

كلُّ طالبةٍ تكتب جملةً أو عبارةً، ونتساءل معاً: (كيف بإمكاننا فعل ذلك؟ هل سيستجيب لنا الباقون؟ وكيف؟ ما هي الطريقة الأفضل لإيصال الرسالة؟ هل يكفي عرضها في الإذاعة، أم تعليقها على أبواب الفصول، أم مناقشتها في أوقات الفراغ وبين الحصص؟ ماهي الوسيلة الفعالة لجذب الانتباه أكثر؟ هل ستقوم الطالبات بالبحث عن هذه المفاهيم؟ ألا يجب علينا أن نعرف أكثر من أجل أن نرد على التساؤلات؟ كيف ستشارك الطالبات المهتمات في المشروع؟ أسئلةٌ كثيرةٌ طرحنها، وولدت لدينا المزيد من الحماس للموضوع والتغلب على القلق الذي كان يُراودنا، ولكنّ هذا النشاط أصاب الهدف، وبدأت التساؤلات عن ماهية المشروع تتوالى علينا من الطالبات والمعلمات. لماذا «دقة قديمة»؟ وما علاقته بالغذاء؟ وما هي تحديات الغذاء؟ وهل لن نجد الغذاء فعلاً في 2050؟ وما السبب؟

ورشة إنتاج قهوة نوى البلح والأكلات الشعبية

وكان التحدي كيف سنُقنع الآخرين بالتغيير، من أجل السير قدماً نحو إيجاد الحلول لنقص الغذاء، وإحداث ثورةٍ فيه، وبدأت مرحلةٌ جديدة؛ طالباتٌ وأُمّهاتٌ في ورش عملٍ لإعداد أكلاتٍ شعبية وقهوة نوى البلح. ففي ورشة قهوة النوى دار النقاش حول فوائد مطحون نوى التمر للصحة، وكيف انطلق مشروع القهوة البديلة (قهوة بلا كافيين)، حيث قامت الطالبات مع الأُمهات بتنظيف نوى التمر، ثم تحميصها وطحنها وغليها وإضافة المنكهات إليها، ثم تذوقّها وتقييمها وإبداء آرائهن عنها. وطلب عددٌ منهن أخذ جزءٍ من القهوة التي أعددنها إلى البيت من أجل تجربتها مع باقي العائلة.

وبعد الورشة، أحضرت لي أكثر من طالبةٍ بعضاً من القهوة التي أعددنها في البيت لأُبديَ رأيي فيها، وقلن إنهن صنعنها مع أُمهاتهنّ، وأضفن إليها النوى لتحسين الطعم، وعلّقن بأنهن هكذا وفّرن من ثمن القهوة الكثير. انتقل أثر التعليم من المدرسة إلى البيت.

وفي ورشةٍ أُخرى، قامت الطالبات مع أُمهاتهن بإعداد عددٍ من الأكلات الشعبية المشهورة في غزة، ومن مكوناتٍ بسيطةٍ ومُتوافرة، ويمكن زراعتها في حديقة المنزل.

أصَّلَ عمل الطالبات جنباً إلى جنب مع أُمهاتهنّ لعلاقاتٍ اجتماعيةٍ وتواصُلٍ جادٍّ بين الأجيال، أعاد إلى الأذهان جَمال هذه العادات والتقاليد التي كانت تتم باجتماع الصغار والكبار معاً لإنجاز مهمةٍ معاً، والسعادة والفرح

اللذان يغمران الجميع، والتعلُّمات والخبرات التي تتمّ في مثل هذه اللقاءات ومن خلالها قد تكون بداية تغيير الذائقة عند الجيل الصغير، الذي لم يعد يألف هذه الأكلات، وبمشاركته بإعدادها وتزيينها وتغليفها وتذوقها قد يبدأ بأن يألفها. فكما قالت الطالبة شمس عن أكلة (الفقاعية): «أنا ما بحبها، بس إذا أنا عملتها بإيدي يمكن أذوقها». وهنا أتوقف قليلاً لأتساءل: هل يمكن فعلاً لأن نُغيّر قناعاتنا بتجربة الجديد أو المشاركة في الحدث؟ هل الإنسان بخوضه التجربة يبدأ بتكوين ميولٍ واتجاهاتٍ جديدة.

رحلات وأثر

أهمُّ ما تميزت به رحلاتنا الميدانية: الحيوية والنشاط والانصهار مع الطبيعة، وأيضاً كان للموروثات الشعبية باعٌ طويل.

ففي رحلةٍ إلى أرض الشيماء في بيت لاهيا، تعرَّفت الطالبات إلى خطوات عمل المفتول الفلسطيني، وشاركن في جميع خطوات إعداده، بدءاً من الفَتل إلى حمل الحطب وإشعاله، إضافةً إلى قيام بعضهنّ بإعداد تقريرٍ مُصوَّرٍ عن هذه الأكلة، الذي قابلنَ من خلاله الحاجة أُم رياض، التي تحدثت أمامهنّ عن قدرة المرأة الفلسطينية على دعم أُسرتها بكل الأشكال، وعن تحقيق الأمن الغذائي لها، من خلال إعداد وجبة المفتول من مُكوناتٍ موجودةٍ في البيت الفلسطيني، حتى ولو لم تحتوِ على اللحم. كلُّ هذا والطالبات يسمعن ويتعلمن.

في هذه الرحلة أعجبني الحوار الذي كان يدور على أكثر من صعيد، كلُّ واحدةٍ تدلو بدلوها، وتذكر طريقتها في صنع هذه الأكلة. ويتفرَّع الحوار بين الصغيرات والكبيرات على أكثر من صعيد، فالطالبة تبارك قالت إنها شعرت أنّ هذا المفتول ألذّ مفتول تناولته، لأنها ساعدت في صنعه، ولأنه صُنع في الطبيعة، وفي الأرض وعلى الحطب.

في زيارةٍ أُخرى إلى جمعية التمور، أيضاً، تعرَّفت الطالبات إلى كيفية تحويل البلح إلى عجوة، والآثار الاقتصادية لهذا على القطاع، وكيفية استغلال هذا المنتج لسد جزءٍ من حاجة الأسواق في غزة، وكيف تدعم هذه الجمعيات السيدات العاملات وتعطيهن الفرصة لدعم أُسرهنّ في الظروف الاقتصادية الصعبة التي تعاني منها الكثير من الأُسر.

في كل هذه الرحلات والزيارات يكون التعلُّم أبعد من مجرد خطوات إعداد أكلة أو قطف زيتونٍ أو إعداد العجوة. ليست مجرد تعلُّمات تقنية أو علمية –وإن كانت مهمة– فهذه يمكن معرفتها دائماً، ومصادرها متوفرة، لكنني أتحدث أيضاً عن التعلمات الأُخرى الفنية والاجتماعية والإنسانية وغيرها، أي كيف نتناول الشيء بشكلٍ مُتكامل، فطالبةٌ تمارس العمل الصحافي من تحضيرٍ للقاءات وإعداد مقدمة وخاتمة واختيار موقع زاوية تصوير، والضيوف، ونوع الحوار المناسب، كلُّ هذه التفاعلات، وأكثر، كيف تُغني المعرفة من جوانب عدة، وكيف تدعم شخصيةَ الطالبة وثقتها، وتبني فيها هويتها وإيمانها بنفسها وقدرتها على العطاء والتكيُّف مع المتغيرات.

تقارير تلفزيونية وصحافيون صغار

محطةٌ أُخرى من محطاتنا ضمن المشروع كانت إعداد التقارير التلفزيونية من قبل الطالبات وإنتاجها، ويشمل ذلك تغطيةً لمراحل المشروع والزيارات والورش، وقد بدأت بزياراتٍ أُسبوعية إلى مبنى قناة الغد، حيث تجولت الطالبات بعيونٍ تلمع وهنّ يتعرفن على أقسام القناة، وبعضهن يأملن أن يكُنَّ مثل هذا المراسل الذي يُطل عليهن من الشاشة، أو مثل هذا المونتير الذي يتحكم بإعداد التقرير، أو هذا الصحافي الذي يُصور الأحداث، وبعد لقاءاتٍ عدةٍ لمستُ من الطالبات مهارةً في إعداد التقرير التلفزيوني، من حيث اختيار الموضوع واختيار الضيوف ووضع الأسئلة التي ستُطرح عليهم، وإعداد المقدمة والخاتمة، وذلك بشهادة مدير القناة الذي أثنى على مهارتهن في التصوير وإجراء اللقاءات الصحافية وكتابتها. وهكذا نجحنَ في إعداد ثلاثة تقارير تلفزيونية عن قطف الزيتون وأكلة المفتول، وعن إعداد عجوة البلح، وعُرضت في فعالية اختتام مهرجان العلوم في بيت الغصين الأثري، ولاقت استحساناً وإعجاباً بالمهارة التي أبدينها. ولكن، كان هناك جانبٌ لم تُتقنه الطالبات، وهو جانب المونتاج، وذلك بسبب ضيق الوقت وانشغال القناة بالأحداث الجارية، ما اضطرّهنّ إلى الاعتذار أكثر من مرة، ولكن بإذن الله سنستكمل هذا التدريب لاحقاً، وذلك بناءً على طلب من الطالبات اللواتي كُنّ يسألن متى سنقوم بإنتاج التقارير وحدنا.

أذكر أننا لم نجد أرضاً لجني الزيتون إلا بعد عناء،

وانطلقنا إلى بيت حانون، شمال قطاع غزة، لنرى النساء الفلسطينيات يقطف بعضهنّ الزيتون، وبعضهن يلتففن حول موقد النار لصنع خبز الصاج ليقدمنه لمن حضر للعمل، وقطف الزيتون من الرجال والنساء، وانطلقت الطالبات في استكشاف المكان: مجموعةٌ قامت بالمساعدة في قطف الزيتون، ومجموعةٌ تجمعه في أوعية، وأُخرى تشارك في صنع الخبز، وانطلق فريق عمل القناة من الفتيات، فبدأت الطالبات المصورات باختيار أماكن التصوير وزواياه بمساعدة طاقم القناة، ويتساءلن: ما هو المكان الأفضل ؟ وكيف ستخرج المراسلة؟ ومن أين؟ وكيف ستبدأ؟ أيُّ لقطات الفيديو ستكون مناسبةً أكثر في هذا التقرير، اللقطات القريبة أم البعيدة أم المتوسطة؟ أم خليطٌ منها؟ وكيف سيكون؟ المراسلة الصغيرة قامت باختيار الشخوص الذين ستستضيفهم في اللقاء، وكتابة وتدوين الأسئلة التي وجهتها بمنتهى السلاسة، حيث تحدثت مع الضيوف عن أهمية شجرة الزيتون وإلامَ ترمز، والتحديات التي يواجهها المزارعون في القطاع، وعن سير العمل والإنتاج بمهارةٍ يحسدها عليها الكثير، وجعلت من مدير التدريب في قناة الغد يُشيد بها (ما شاء الله شغلهم أحسن من ناس متمرسة كثير)، ما أثار دافعيتهن أكثر للعمل والتعلُّم وغير يومهن الى الأفضل. وهكذا هو أثر التعزيز يشحذ الفكر والهمم للخروج بأفضل ما عندنا.

ختامها مسك

فعالية جذور وهوية أُصولها فلسطينية

ثمة زوايا تفاعلية كثيرة في فعالية اختتام المهرجان، منها زاوية حساب السعرات الحرارية، إذ انبرت الطالبة سلام أحمد، وكما علَّق أكثر من زائرٍ بأنها (أفضل طبيب ريجيم)، لحساب السعرات الحرارية التي يحتاجها الإنسان ليومه بناءً على وزنه وعمره وجنسه، وكيف كانت لديها الشجاعة والمهارة لتحاور أُناساً ذوي خبرة، وفي هذا المجال يحضرني معنى أن تتعلم بالخبرة، فهذه الطالبة قد تعلمت في المدرسة حساب السعرات الحرارية عبر استخدام الجداول، لكن هل المشكلة في حساب السعرات؟ أم في كيفية تطوير قدرتها على التعامل مع مواقف جديدة ومتغيرة كالتي تعرضت لها في النشاط؟ الفكرة أنك كلما أثريْتَ نفسك بتجارب جديدة اكتسبت مهارات جديدة قد توجهك في طريق معرفة ماذا تريد من المستقبل أو المهنة التي ترغب فيها.

شارك وتعلَّم واصنع شخصاً سعيداً

الإنسان كائنٌ اجتماعيٌّ بطبعه، يخاف، يتوتر من المجهول، لكن عندما يخوض التجربة أعتقدُ أنه يكتسب (هرمون السعادة)، فمن تحفيزٍ بسيطٍ إلى كلمة تشجيعٍ إلى تكرار نشاط، يمتلك الإنسان القوة والحافز اللذانِ يجعلانه يستمر ولا يتقهقر، وهذا ما حدث مع طالباتي، فطالبتان منهما بالتحديد قادتا نشاط زاوية مراحل تصنيع الغذاء، حيث كانت أول مرةٍ تُشاركان فيها بالمهرجان، رسمتا مراحل التصنيع بالاستعانة بزميلاتهما، وأحضرتا مواد بسيطة لتشرحا عنها، ويوم المهرجان رأيتُ منهما تردداً وأنهما، بالرغم من بحثهما، وجدن صعوبةً في شرح بعض المراحل، وواحدة منهما اشتكت أن زميلتها لا تساعدها كثيراً في الزاوية، فطلبتُ منهما أن تثقا بنَفسَيهما، وأعطيتُهما بعض الإرشادات، ومررتُ بعد وقتٍ عليهما فاذا بهما تحدّثاني بانفعالٍ وحماسٍ كيف أدارت كلٌّ واحدةٍ منهما مرحلةً من النقاش، حيث تعاونتا على ذلك، وكيف كان النقاش بينهما وبين مهندس زراعي، وكيف أضاف إليهما الكثير من الخبرات، وأثرى معلوماتهما وأغناها بشكلٍ أعمق وأوسع، وهذا كما أعتقد هو صلب عملية التواصل والاتصال والفعل التشاركي، فالمعرفة لا تُمنح من طرفٍ لآخر، وإنما هي فعلٌ تشاركيٌّ بين الفرد ومحيطه، وقدرة هذا الفرد على استيعاب المفاهيم الجديدة عليه، والتعبير عنها بمعانٍ من عنده.

في زاويةٍ أُخرى من زوايا الفعالية، وبلعبة تفاعلية عن القيمة الغذائية للأكلات الشعبية، وجدتُ الطالبة قد تركت مكان الفعالية، وذهبَت لإحضار أهلها إلى مكان الفعالية في البيت الأثري، أزعجني هذا في البداية، وفكرتُ كيف أنها لا تتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقها، لكنني بعد ذلك تساءلتُ ما الذي دفع الطالبة إلى مثل هذا الفعل، وهي التي كانت مُتحمسةً كثيراً للمشاركة عندما رأيتُها تشارك الزائرين النشاط بوجه بشوش، في حضور أهلها، تساءلتُ: هل كان جل اهتمامها أن يُقدِّر أهلها مشاركتها؟ هل تريد أن تُثبت لهم أنها ابنتهم القادرة على الفعل والإنجاز ولفت الانتباه؟ هل تريد أن تقول أنا أقدر، أنا موجودة، ولي كياني، ويمكن أن أقود نشاطاً وحدي، وأستطيع أن أُحقق ذاتي، هل هو الشعور بالأنا وبالكينونة وبما يوجده هذا الشعور في الذات، بغض النظر عن ماهية النشاط.

زاويةٌ أُخرى أذكر أنّ الحوار فيها قد استوقفني، كانت الطالبة دينا شابط وزميلاتها يحاولن إقناع الزائر بمنتجهن من القهوة المصنوعة من نوى التمر، وكيف تكون بديلاً عن قهوة البن، وهو يُمطرهن بالأسئلة والتحديات بأنّ هذه القهوة لا تُعدل المزاج، وأنها لن تُجدي مع متذوقي القهوة، فشاهدتُ كيف انبرت الطالبات في الترويج لمنتجهنّ من ناحيةٍ صحيةٍ واقتصاديةٍ واجتماعية، وما زلن يُحاورنه ويُصررنَ عليه لإعداد القليل منها حتى تجاوب معهنّ، وأثنى على مهارتهنّ في الإقناع وعدم الاستسلام أمام المُثبطات. وهكذا عندما يمارس الإنسان نشاطاً معيناً ويقتنع بفكرةٍ ما، فإنّ ذلك يُولّد فيه قوة تحركه وتُحفزه للاستمرار فيما يفعل، وابتداع كل ما يستطيع من أجل إقناع الآخرين بوجهة نظره. ورأيتُ في هذه التجربة كيف ساعد وجود تعاون بين الطالبات على كسر الجمود والخجل لدى إحداهنّ، التي أحبت المشاركة جداً وقامت بتجفيف النوى وتحميصه وطَحنه، وإضافة النكهات لها من أجل اختبارها، وإقناع الزوار بها، لكنها كانت تشعر بالارتباك عند الحديث، وأعطاها وجود الزميلات دفعةً، فازدياد عدد المشاركين في الفعل يؤدي إلى إثرائه، بحيث يُضيف كل شخص إلى الآخر، ما يساهم في صهر وتذويب الاختلافات التي تُفرق بين الناس باعتبارها (الاختلافات) نقاط قوةٍ لا نقاط ضعف.

كشك المستقبل

واحدٌ من التحديات التي واجهتنا، أيضاً، كان كيفية عرض مشكلة نقص الغذاء بجذب الزائر أو صدمه بواقع الغذاء في العام 2050، وقد كان ذلك من خلال كشك المستقبل، الذي كانت الطالبة ملك عليوة تُروج فيه لنماذج الغذاء وعيناته وتنادي: «قرِّب قرِّب عنا، البروتين عنا، كل ما تحتاجه ليومك في المستقبل) وإذا بها تعرض على الزائر بدائل للغذاء؛ أكل الحشرات، الكبسولات الغذائية، اللحم المُصنع في المختبرات، السيرم الغذائي، كنت أراها، تحاول إقناعهم بتغيير الذائقة (ما تعوَّدوا عليه) كبديلٍ لمشكلة نقص الغذاء، أو تحضهم على تجريب حلولٍ أُخرى من خلال العودة إلى الموروثات وتقبُّل الموروثات التي ورثناها عن الأجداد. كيف يُمكن للإنسان، عندما نصدمه بواقعٍ مُعين، أن يتكيف معه، أو أن يحاول أن يجد بدائل يمكن أنْ ترضيه أو تسد احتياجاته؟ كيف يتخلى عما تعوَّد عليه ليتصرف فيما بين يديه.

لا تعطني سمكة وإنما علِّمني كيف أصطاد

تعلم العلوم عملية تبادل خبراتٍ لها أدواتها وطرقها ومنتجاتها، ولا تتم بمجرد التلقي والكلام، وهي بناء جسور بين المتعلم ومصادر التعلم، سواء أكانت بشراً أم بيئةً طبيعيةً أم بيئةً علميةً أم حتى كتباً، هي تعلُّمٌ قائمٌ على الابتكار والإبداع والتفكير والاستكشاف وحل المشكلات، فرض الفرضيات واختيار الأفضل، والقدرة على التكيف مع المعطيات الجديدة، فكم من الطلاب الذين فقدوا اهتمامهم بما يقدمه المدرسون لهم، ويجلسون ينظرون في سقف الغرفة إلى أن تنتهي الحصة أو المحاضرة، يشعرون بالملل، وهذا يجعلنا نُذكّر أنفسنا دائماً بأنهم لا يشعرون بذلك عندما نُشركهم في التجارب أو الأنشطة المختلفة، أو باشتراكهم معاً في إعداد تقريرٍ أو مشروعٍ يُناقشونك فيه، ويربطون فيه تعلمهم النظري بواقعهم العملي، لماذا يكون ذلك أسهل؟ هل لأنه يمنحهم السيطرة بشكلٍ أكبر؟ أم لأنّ جودة التعليم أو جودة الخبرات التي امتلكوها في الطريقة الثانية كانت أفضل، فكلُّ شيءٍ بعيد عن التكرار والجمود أفضل وأجمل وأكثر إنتاجيةً وأجود وأكثر بقاءً في الذاكرة.

تحدياتٌ كثيرة تغلَّبنا عليها، وحقَّقنا إنجازنا في عرض ثيمة مهرجان العلوم، بقناعتنا وبشهادة الآخرين الذين أثنوا على قدرة طالباتنا في عرض المشكلة من جوانبَ عدة، وإيجاد الحلول المنتمية إلى موروثاتنا الشعبية، وبما يتماشى مع التكنولوجيا الحديثة.

وختاماً، فإنّ جُلَّ ما أؤمن به أنّ ما نتركه لأولادنا ليس هو ما يجعلهم عظماء أو سعداء، ولكن ما نتركه فيهم هو ما يجعلهم يجدون طريقهم في الحياة، فكما قيل لا تُعطِني سمكةً، ولكن علِّمني كيف أصطاد.

بنات غزة الإعدادية (ب) جنوب غزة- حي الدرج

رؤى

على أعتاب العام 2050

عفاف الكفارنة

لقد مضى وقتٌ طويلٌ منذ بدأتُ أُفكر في أن أُصبح أفضل من نفسي، وكل يوم أبحث فيه عن ذاتي التي اختلفت عما كانت عليه سابقاً، كنت أشكُّ في قدراتي وقدرات طلابي، أشعر أنّ المطلوب مني العبور بهم إلى شطّ الأمان من دون السعي نحو المغامرات. أما الآن، فأُبحر معهم أينما ذهبوا، ومهما تحلَّوا بالاندفاع والمثابرة، فأنا سندهم، وسيجدونني معهم من دون تراجع. وظهرت رغبتي في توجيه طالباتي نحو استشعار المكان والزمان الذي نحياه، فنحن في غزة نحيا وضعاً خاصاً من الحصار ونقص الموارد، ولكن يجب أن يكون لأبنائنا الطلبة دورٌ في التغيير نحو الأفضل لنستطيع استثمار مقدراتنا وثروات بيئتنا المحلية في مواجهة مشكلة الغذاء العالمية، وأن لا تسرقهم الحياة وتحبسهم بين ألعابهم وهواتفهم الذكية.

بدأت رحلتي مع طالباتي ذوات الثلاثة عشر ربيعاً في صيف العام 2018، إذ تمّ الإعلان عن مهرجان العلوم السنوي وموضوعه «ثورة الغذاء وتحديات العام 2050»، حيث كيف نواجه تلك الأزمة بشتى الطرق، حتى وإن كنا في بقعة صغيرة من الأرض محدودة الموارد تقبع تحت الحصار، لم يُثنِنا ذلك عن المحاولة.

اجتمعتُ بالطالبات اللواتي رغبن في المشاركة، وقد تجهزتُ جيداً لمواجهة اللقاء بهنّ، وكيف أستطيع إقناعهنّ بأن المسؤولية تقع عليهن، أو بالأحرى على جيلهنّ، جلست طويلاً مع ذاتي أُفكر في مدخلٍ للحديث، وبعد طول تفكيرٍ توصلت إلى أنّ أفضل طريقةٍ هي وضع الطالبات في موقف تحدٍّ مع أنفسهن. وفي اليوم المحدد، خرجتُ أحملُ أوراقي، ودخلت القاعة حيث كانت جميع الطالبات في الانتظار، رأيتُ في عيونهنّ السعادة وكأنهن في رحلة -حيث كان ذلك صيفاً- بدأنا بناء الأهمية من خلال كتابة كل طالبةٍ أكلةً مُرتبطةً لديها بمشاعر معينة، والحديث عنها، وقد استوقفني أنّ الأغلبية منهن رسمن أطعمةً سريعةً، كالبيتزا والشاورما.. وغيرها من الأكلات التي تعتمد على الفردية وعدم المشاركة، حتى إعدادُها لا يحتاج أيديَ عديدة، ما يؤكد، من وجهة نظري، فتور العلاقات الاجتماعية بين أفراد ذلك الجيل النابعة من ثقافة العادات الغذائية والممارسات الخاطئة.

لا شكّ أن الطالبات حاولن إرضاء المعلمة بما يقُلن أو يفعلن، وقد برز ذلك من خلال أحاديثهنّ الجانبية التي كنتُ أسمعها في بعض الأوقات، ولم يكن في الأذهان أنّ المسؤولية تقع عليهنّ بشكلٍ خاص، ولكن كنت أُدرك ذلك، وأعلم أنّ هناك المزيد لأفعله لمحاولة تغيير القناعات لدى أولئك الفتيات الصغيرات اللواتي أطمح أن يُصبحن قياديات، لذا استمر العمل معهن مروراً بالعديد من المحطات.

بعد عددٍ من اللقاءات، استطاعت الطالبات اجتياز حاجز الوهم، الذي كان يقف أمامهنّ، وانطلقن نحو مناقشة العديد من المواضيع الشائكة التي تمس الأمن الغذائي والسيادة على الغذاء، وبدأن باقتراح أنشطةٍ تفاعُليةٍ لإيصال الرسالة إلى أكبر شريحةٍ من المجتمع.

لعل أبرز تلك المحطات إنتاج التقارير التليفزيونية بمساعدة قناة الغد الإخبارية، فقد اقترحت الطالبات العمل على تسليط الضوء على ثروات قطاع غزة، من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وقد بدأ ذلك بعد زيارةٍ ميدانيةٍ لمدرسةٍ زراعيةٍ في بيت حانون، شمال قطاع غزة، حيثُ تفاجأت الطالبات من الأرقام التي تحدث بها المهندسون هناك حول الثروات التي لدينا في غزة، وقد لاحظت ذلك من خلال تسجيل الطالبات تلك الأرقام، ومحاولة التأكد منها والسؤال عنها مرةً أُخرى، وبعد جلسةٍ تأمُّليةٍ في تلك الرحلة قالت إحداهن:

- لماذا لم نكن نعرف تلك المعلومات من قبل؟
- لماذا لا يتم عرضها على التلفاز، أو مواقع التواصل الاجتماعي؟

فردت أُخرى

- لما لا نكون أوّل من يُسلط الضوء على تلك الثروات؟
- ما رأيكنّ في إعداد قناةٍ على اليوتيوب، فالجميع يُحب ذلك ويشاهده؟

وهنا تعالت الأصوات: نعم.. نعم، هذا ما نريده. وهكذا بدأنا معاً العمل على إنتاج قناة يوتيوب، يكون هدفها تغيير ثقافة مجتمعية حول ما لدينا في غزة من موروثاتٍ ثقافيةٍ واجتماعيةٍ خاصةٍ بثرواتٍ غذائية، وكيف نستثمرها لمواجهة التحديات بدلاً من إهمالها، لذا تم التواصل مع القناة بهدف خضوع الطالبات لبرنامجٍ تدريبيٍّ خاصٍّ بإنتاج التقارير التليفزيونية، ومنذ الزيارة الأولى رأيت لمعان عيونهنّ وبريقها لحظة دخول مكتب القناة ، وكأن للإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي وقعاً خاصاً في نفوس الطالبات يعتبرنه ذا قيمة ومعنى. أما الفعاليات المدرسية، فيرينَ أنه تقليدٌ مضطراتٌ لأدائه بما يتوافق مع رغبات الإدارة أو المعلمات، ولكن لا يرينَ فيه ضرورةً شخصيةً أو دواعي اجتماعية.

بعد العديد من الورش واللقاءات، بدأت الطالبات كتابة ما يسمى «ستاند التقرير التليفزيونى»، وهو عبارة عن مقدمة التقرير التلفزيوني أو خاتمته، ويحمل ملخص الهدف الذي ينقله التقرير، وقد استطعنَ امتلاك المهارة فى وقت قصير جداً، ما أثار فى نفسي وفى الآخرين الإعجاب، حيث قال لى مدير القناة: إن باستطاعتى الاعتماد عليهن بالكامل فى تصوير التقارير التليفزيونية وكتابتها، فقد سألته في إحدى جلسات التدريب الخارجية:

- متى أستطيع الاعتماد عليهنّ في تصوير الفعاليات المدرسية من دون الاستعانة بكم؟

فقال:

- تستطيعين الاعتماد عليهن من الآن، وبالأخص تلك، وقد أشار إلى إحداهن بإصبعه، وقال لي إنها تفكر خارج الصندوق، وسيكون لها مستقبلٌ باهرٌ في الإعلام في حال استمرت فيه.

وبالفعل، أدهشت تلك التقارير جميع الحاضرين للفعالية الختامية، وأشادوا بقدرة الطالبات ومهاراتهن فى المراسلة والتصوير، وأعتبر ذلك فوزاً ثميناً حققنه على صعيد بناء الثقة والمسؤولية لديهنّ.

ومن التحديات التى واجهتُها، وكنت أشعر بأثرها فى داخلى الخوف.

الخوف من المجهول.

الخوف من نتاج ذلك المشروع.

الخوف من كيف كانت البداية، وكيف ستكون النهاية.

فمثلاً، بعد الانتهاء من إعداد تقرير البلح، اكتشف مدير القناة أنّ كافة الصور والفيديوهات تتعلق بالعجوة أكثر من البلح، فطلب تغيير ستاند التقرير، وكان من الصعب جداً العودة إلى منطقة دير البلح للتصوير، ولكن استطعنا تجاوز ذلك بالاستعانة بنخلتين في البيت المُجاور للمدرسة، لكن ذلك أيضاً لم يصلح، ما جعلنا نستخدم غرفةً معزولةً فى المدرسة، وتحويلها إلى مصنع لتعليب العجوة، لتقف شهد فليونة وخلفها سيدةٌ تعملُ على تعليب العجوة، وتتحدث عن إنتاج العجوة في قطاع غزة بكل ثقةٍ ومهارة.

فقد اكتسبت الطالبات مهارات عدة، كفن المحادثة وطرح الأسئلة واللباقة، والعديد من المعلومات حول صناعة العجوة في غزة، وكيفية إعدادها في البيت.

ولن أنسى مدير الجمعية الذي التقيتُه في إحدى الفعاليات

المدرسية بعد خمسة أشهر تقريباً، وفاجأني بأنه لا يزال يذكر الطالبة ندى سعد وسؤالها الذي صدمه، ولم يُجب عنه، وقد كان خاصاً بممول المشروع، فقد قال لي: «ماحدا سألنى هالسؤال غيرها».

التحدي الآخر كان أرض الزيتون، فلم نترك أحداً إلا وسألناه عن أرض زيتون، وقد أوشك الموسم على الانتهاء، وأجمع الجميع على الإجابة نفسها: «لقد انتهينا من عملية الحصاد». وبعد طول انتظار، جاءت محادثةٌ تقول: لقد وجدناها وهي بشمال غزة- في بيت حانون، جاهزة يوم الخميس، وبعدها بدقائق جاء اتصالٌ آخر حول أرضٍ في غرب غزة - منطقة تل الهوا، وهي جاهزةٌ السبت، لم نستطع انتظار السبت، بل انطلقنا نحو الشمال يوم الخميس، حيث كانت نساء فلسطينيات يلتفِفْنَ حول النار ليصنعن الخبز... كم شعرتُ هنا بالحنين إلى الماضي، حيث أُمّي فى الصباح الباكر تجلس حول موقد النار تضع عليه الصاج، وتُلوّح بالعجين بين يديها ليتحول إلى خبزٍ رائحته ما زالت عالقةً فى ذهني تُشعرني بالحب والحنين، حينها نظرتُ إلى طالباتي لألتمس لديهنّ تلك النظرة فلم أجدها، ووجدتُ بدلاً منها نظرة الفرح والسعادة، فالأجواء جديدة لم تعتدها فى نظام الشقق الأشبه بعلب الكبريت.

وقد تحدث صاحب الأرض عن كمية الإنتاج السنوي للزيتون، والفرق بين الأنواع المختلفة من الزيتون المحلي، وكيفية تمييز الزيت الجيد، كل ذلك أُضيف إلى جعبة طالباتنا، إضافةً إلى القيَم التي اكتسبنها، من مبادرةٍ وتطوعٍ ومساعدة الآخرين والمشاركة في الفعاليات المجتمعية.

واستشعرتُ ذلك مرة أُخرى في أرض بيت لاهيا، عندما توجهنا لإعداد المفتول الشعبي على النار، حيث قصص الحاجة أُم رياض التى أنعشت الذاكرة، وأحيت مشاعر البراءة، بعيداً عن التكنولوجيا وأصوات إشعارات الفيسبوك والواتس أب، بمعزلٍ عن ضوضاء السيارات وفوضى الحياة.

وبرز لدينا العديد من التحديات الأُخرى التى واجهناها، منها اختلاف بعض الطالبات ومشاعرهنّ الشخصية السلبية تجاه البعض، حتى طلبت إحداهنّ الاعتذار عن العمل في حال استمرت الأُخرى فى ذلك، فقمتُ بالحديث معها وتقريب وجهات النظر بينهما، فى سبيل الاستمرار فى العمل الذي بدأنا به، وبالرغم من أنها عادت للعمل، فإنها بالفعل لم تستمر، ولم تُعطِ نفسها فرصة المتابعة، وأرى هنا أنّ المشكلة ليست فى طَريقتنا وأُسلوبنا، وإنما في مشاعر شخصية لا يستطيع الأطفال بعمر تلك الطالبات تجاوزها أو إنكارها.

وككل الأطفال، بعد مرور مدةٍ من الزمن، وتميز طالبات المشروع وإبداعهنّ، شعرت تلك الطالبة بالندم الشديد، ورغبت في العودة، ولكن بعد فوات الأوان، قد أكون أخطأتُ في عدم إعطائها فرصةً أُخرى، لكنني أردتُ أن تتعلم أنّ هناك فُرصاً في الحياة إن لم يغتنمها الشخص جيداً يندم على ضياعها من بين يديه، ولعلها تعلمت درساً يُعيد لشخصيتها التوازن والتفكير العميق لكافة القرارات المستقبلية التي ستتخذها.

ولعلي أنا، أيضاً، تعلمت درساً، فقد كان لا بُدّ من بذل المزيد من الجهد، كاقتراح نشاط مشترك بينهما، تسعى كلٌّ واحدةٍ منهما لإنجاحه، فقد يكون حلاً مثالياً للوضع، أو كان بالإمكان الاستعانة بالمرشد النفسي بالمدرسة أو أولياء أُمور الطالبات، فلو تكرر هذا الموقف فسأسعى جاهدةً لحله، ولن أتركه عالقاً كما تصرفتُ سابقاً.

في كثيرٍ من الأحيان كنتُ صارمةً وصريحةً إلى حدٍّ بعيد، حتى أُوصل إليهنّ رسالةً مهمة، وهي أن المسؤولية تقع عليهن بالدرجة الأُولى، وأنّ نجاح هذه التجربة يتوقف على مدى الجدية والمثابرة التى سيتمتعن بهما، بعض الطالبات لم يمتلكنَ تلك القدرات، فلم يستطعن الاستمرار، شعرن في البداية بالإحباط، فقد تخيلن أنهن سيظهرن على شاشات الأجهزة بعد يوم أو يومين من التدريب، ولكن عندما طال الأمر -ومن طَبيعة الأطفال استعجال الأُمور وعدم الصبر- لمحتُ في كلماتهنّ -ولكن أتمنى أن يكُنّ استطعنَ تجاوز تلك المشاعر السلبية وتحديد ما يردنه بالفعل، فالأمر ليس مجرد رغبة في الظهور واكتساب المديح والثناء، وقد يكون سوء الاختيار منذ البداية خطئي، وقد لا يكون سوء اختيار، إنما ضيق الوقت، لم يسمح بتعزيز أُولئك الطالبات، ودفعهنّ نحو الاستمرار.

ومحطتنا الأخيرة كانت «بيت حسين الغصين»، ذلك البيت الأثري العتيق والجدران المهترئة التي كانت على وشك السقوط، زيّنتها الطالبات الجميلات بثيابهن التراثية

التي جمعت بين الأصالة والحداثة، جئنَ حاملاتٍ في أذهانهنّ كل ما هو جديد للعام 2050 المقبل بعد عشرات السنين، لينقلنَ صورته إلى الأجيال الحالية، وكأنه نافذةٌ للمستقبل، حيث دقيق الجراد والصراصير والأغذية المعدلة وراثياً التي صدمت الجمهور، وأدخلته في دوامة التفكير في دورهم في مواجهة هذه التحديات.

فقد قال مشرف العلوم: «إن شاء الله ما بنوصل لهيك مرحلة».
وقال آخر: «لازم نغير كتير في طريقتنا بالأكل لحتى ما نتورط».

وتحدث مدير منطقتنا، وقال: «أنا سعيدٌ بتلك الصغيرات اللواتي يضعن خططاً استيراتيجيةً مُستقبليةً يعجز عنها كبار المسؤولين في مجتمعنا».

وقد قادت الطالبات تلك الفعالية بكل ثقة، واستطعن طرح أفكارٍ واستراتيجياتٍ عميقةٍ خلال النقاش مع الجمهور، في تفاعُلٍ أثار تفكير الكبير قبل الصغير، كيف استطاعت تلك الطالبات امتلاك كل هذا في وقتٍ قصير. أما أنا، فكنتُ كالنحلة التي تتنقل بين زهراتها الجميلات لتمتصّ الرحيق، فتارةً أسمع إحداهن تقول: «معلمتي، لقد قال لي أحدهم أنت رائعة»، وأُخرى تقول: «لقد أقنعتُهم بما أُريد»، وثالثة تقول: «لم أتركهم حتى شعرتُ أنهم استشعروا المشكلة».

ما زال يعلَق في ذهني ابتسامات الطالبات وفخرهنّ بما قدمنه للجمهور، وما زلن يتحدثن عنه كلما تقابلتُ معهنّ، فأصبح لديهنّ شعورٌ عميقٌ بأهمية ما فعلنه، بالتغيير الذي حاربن من أجله، وحاولن إيصاله إلى أكبر شريحةٍ مجتمعية، فقد استطعن مناقشة الجمهور في العديد من المواضيع بالغة الأهمية، مثل: الهدر الغذائي، والممارسات الغذائية الخاطئة، وأين نحن من العالم من حيث التعداد السكاني ومخاطر نقص الغذاء، وإعادة تدوير سعف النخيل، وغيرها العديد من المواضيع التي طُرحت على مائدة النقد والتمحيص أمام الجمهور الزائر لمهرجان أيام العلوم الذي قادته الطالبات في البيت الأثري- بيت حسين شهاب الدين الغصين، وهذا ما يختلف عن البدايات، فقد كانت الطالبات من تلك الشريحة التي لا تولي اهتماماً للمشاكل العالمية، وبشكلٍ خاصٍّ تحديات نقص الغذاء، وتقول: «نحن بمعزل عنها»، «يكفينا ما لدينا في غزة»، ولكن مع أول اجتماع بدأن باستشعار المشكلة والشعور بأهمية تحمل المسؤولية كفئةٍ فاعلةٍ في مجتمعنا.

وسابقاً، سمعت البعض يقول: لن يفلحوا هذا الفصل، كل يوم يذهبون في نزهة ... بتعبيرهم الخاص، ولكن النهايات أجمل، حيث حصلت اثنتان من الطالبات على المرتبتين الأُوليَيْن على المدرسة، والبقية مراتب متقدمة، وإن كان ذلك ليس مؤشراً، فنحن نسعى إلى تعلُّمٍ حقيقيٍّ يحدث في نفس المتعلم، وينعكس على شخصيته من أقوالٍ وأفعال، إلا أنّ ذلك لا يمنع أنّ التعلم عبر المشروع لا يُنقص من قدرات المتعلمين على الحصول على الدرجات العليا في المواد الدراسية المختلفة، وهذا يؤكد أنّ التعلم أصبح أفضل، ولم يتعطل بسبب العمل ضمن المشروع. وبعد هذا النجاح الكبير، تمّ انتداب طالبتين لتقديم برنامج تليفزيوني، بالشراكة مع مجلس الشباب الفلسطيني، وقد تألقت هلا وشهد في ذلك، واستطاعتا عبور الشارع ومواجهة طلاب الجامعات. لم أُركز يومها في وجوه طالباتي، بل في وجوه المارة في الشارع؛ كيف ينظرون إليهما وكأنهما مذيعتان مشهورتان، وقد كان ذلك انعكاساً لمشاركتهما في مشروع مهرجان العلوم، فقد اكتسبتا مهاراتٍ وقدراتٍ وثقةً بالنفس تمكّنتا من خلالها من قيادة الفعالية بجدارة.

وما زال الحديث لا ينضب، وتوهُّج رغبتي لم يخبُ للوصول إلى ممارساتٍ تعليميةٍ أفضل وأمثل، ومازال للطموح حكاية.

مختصة تربوية - مدرسة بنات جباليا الإعدادية (أ)

هل ترغب في التأرجُح على نجم؟

تأملات في ضوء كتاب الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة لـ ليف فيجوتسكي

ميسرة أبو شعيب

الزمان:
ليس بزمنٍ بعيدٍ، ولا بمستقبلٍ آتٍ، أو مجهولٍ، أو حتى غامض.
ليس بماضٍ ولا بحاضرٍ، ربما أساطير وخيالات، وربما حقائق مطلقة.
هي حقبة ما بين ثورةٍ فكريةٍ عاصفةٍ، وخيالٍ عظيم، كظلّ فزاعة الحقل الطويل، الطويل وقت شروق الشمس، جاذب ملهم، يبعث أحياناً على الاستغراب الشديد والدهشة، وربما الخوف منه.
يقال إنّ خيال الحقل قد يكون مرعباً للأطفال، لكنني لم أكن أهابه منذ صغري، كبرتُ كمعلمةٍ وظل حب خيال حقل أبي المزارع معي.
أحببتُ حقله البعيد جداً عن منزلنا، وأحببتُ خيال حقله المحشو بالصوف «القطن»، وتغييرنا شكله ونمطه كلما أفسدته الرياح، وتقديمي اقتراحاتٍ لوالدي عن صنع شكلٍ جديدٍ ووضع إضافاتٍ لفزاعة الحقل البعيد، دون خوف..
هكذا أرى طلابي في تجربة العلوم الجديدة المغلفة بخيالٍ أخّاذ.
كانوا بهذه التجربة ما بين حب وخوف، وبين عتمة ونور.

المكان يا سادة

على كوكبنا، في البر و البحر، في الليل والنهار –وربما خارج المجرة– واحتمال بين الذرات المتناهية في الصغر، وقد يكون في أعلى قمة جبل إفرست (*Mount Everest*) كما قال أحد علمائي الصغار عن سقف طموحه! وربما على سطح نجم!

لذلك، «إذا كانت الأُسطورة نتيجةً لاكتشاف الخيال، فإن الفلسفة نتيجةٌ لاكتشاف العقل، و بما أن العقل منظم المعرفة العلمية، فإن الفلسفة مهندسة أساسه النظري»، مهدي جعفر.

خربشات ما بعد التجربة

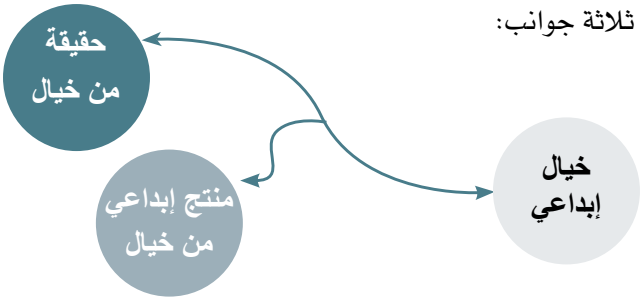
عندما قال مؤسس النسبية العامة ألبرت آينشتاين: «إن الخيال أهم من المعرفة»، كان يدرك حينها أن للخيال فضلاً على العلم أكثر مما للعلم عليه، فبالخيال يأتي تعلم الأشياء وفهمها، خاصة للأطفال.

الأطفال بعمر سبع سنوات– ثماني سنوات، كما كانوا في هذه التجربة، التي نشأت عبر مخططات دراما تكونية وعباءة خبير، بدءاً بقصة جاك وحبة الفاصوليا التي أفضت إلى مساعدة أُم جاك الحائرة، في ترتيب ثلاجتها الفوضوية، وتقديم مقترحات عبر رسم ما يجول في خيال الأطفال لثلاجات متطورة تصور الطعام «ثلاجة سلفي سناب»، أو تهتز عند وجود تعفُّن للأطعمة، أو تنادي عبر

مكبرات للصوت للتحذير من قرب تلف بعض الأطعمة، وثلاجات ربوت ذكي تتصل بالأمهات العاملات من أجل الإخبار عن الأطعمة الموجودة بالثلاجات، ومستشعرات طائرة في مستودعات الأطعمة للكشف عن رطوبة «تعفن»...

ثم استكشاف مفهوم الطلاب عن تعفن/تلف الأطعمة عبر الرسم والمناقشة الشفوية، وصولاً إلى مقابلة التعفن الذي التهم تفاحات العجوز جونسون وإنقاذ حفلة استقبال أصدقائها الجدد بواسطة أميرة اليقطين «جيسي»، وطرح الطلاب أسئلةً مهمةً للسيد عفن عبر سياقٍ مُتخيَّلٍ ضمن مخططٍ لعباءة خبير، حيث عرضت لهم القصة عبر مسرح الخيال والظلال، والعمل على تطوير رسومات الأطفال لثلاجات وربوتات تقلل هدر الطعام، انتهاءً بتحويل الرسومات إلى بروتوتايب مصغر لمخترعات الطلاب المرسومة بالتعاون مع فنانٍ وتقني.

سأتحدث في هذه التجربة عن ثلاثة جوانب:



الخيال الإبداعي

قصة جاك وحبة الفاصوليا:

بدايةً، أحببتُ أن أكون قريبةً من الطلاب في هذه التجربة وأختار قصةً خيالية، عملتُ على تطويرها أثناء انخراطي في مساق المدرسة الصيفية العام المنصرم، وعملت على تطوير المخطط لربطه مع ثيمة ثورة الغذاء، صراحةً كنتُ قلقةً إزاء كيفية بناء المفهوم مع الطلاب، بالرغم من التخطيط للعمل، وتحفيز برنامج البحث والتطوير التربوي أن يكون هناك تخطيط مسبق ولقاءات للمساعدة في تنفيذ العمل مع الطلاب.

كان عرض قصة جاك وحبة الفاصوليا عبر الفيديو -وبالتحديد جزئية إنبات شجرة فاصوليا عملاقة من بذرة صغيرة سحرية- بمثابة الغبار السحري المنثور على عقول الأطفال، الذي عمل على فتح آفاق للخيال المخبَّأ الموجود عند الأطفال، وهو ليس بغريبٍ عن خيال الأطفال، وحبهم الأساطير والحكايات العلمية، كونهم في مرحلةٍ عمريةٍ تتسم بالخيال الواسع، إذ لا تزال بعض الآراء تفيد بأن مخيلة الطفل أكثر ثراءً من مخيلة البالغ في مرحلة الطفولة التي تصل فيها المخيلة إلى أوج تطورها (الخيال والإبداع - فيجوتسكي).

كان ذلك واضحاً، حينما رسم الطلاب أشجاراً ونباتات موجودة في الحديقة، بجانب نبتة الفاصوليا السحرية العملاقة، فرسموا شيئاً واقعياً موجوداً في عالم النبات، أعتقد لأنهم بدأوا بنسج واقعٍ من خيالٍ جذبهم وأصبح قريباً منهم، وألِف الطلاب تلك الرسمة وأحبوا الشجرة العملاقة، بجانب النباتات والأشجار التي أرادوها في الحديقة، برغم رسمهم نباتاتٍ كالقمح الذي ربما لا يُزرع بحدائق المنازل، وبناء أعشاشٍ طيور، كما نجد أنّ الخيال له مراحل، هذه المراحل تتطور وفق نمو الأطفال، وخيال الأطفال مختلفٌ من مرحلةٍ عمريةٍ إلى أُخرى، حيث تتميز هذه المرحلة العمرية من 6 سنوات - 9 سنوات للطلاب بالاكتشاف والتعرف، وتُسمى مرحلة الخيال المنطلق، كما تتميز بالنمو البدني والتطور العقلي والشعور بالاستقلالية، وإدراك المجردات وحب الاستطلاع. فلم يعد يُصنع من الكرسي المقلوب سيارة، ولا من العصا حصاناً. وبذلك، ينتقل الطلاب من المتخيل ليرتبط أكثر بالمحسوس.

بعد العمل على المخطط الأول لقصة جاك وحبة الفاصوليا ظهر الإبداع عند الطلاب في مجالين، هما:
المجال الأول: عند استخدام عُرفٍ من أعراف الدراما التكوينية، وهو «رسم على جدار « بعد رسم حدود جسد

الطالبة «غزل أبو لبدة» التي كانت بدور أُم جاك، طلبتُ من الطلاب تدوين توصياتٍ ومقترحاتٍ على الرسم الخاص بأُم جاك المتخيلة، لمساعدتها في الاستفادة من ثمار حديقتها، حينها وضع الطلاب حلولاً إبداعية للثمار الفائضة من مزروعات حديقتها، مثل: (البيع، وصنع أغذية من الثمار، وإعطاء الجيران والفقراء من الفائض).

رسم على جدار: رسم أم جاك من قبل الطلاب ، وكتابة الطلاب لمقترحات للاستفادة من الثمار.

ذكرت الطالبة غزل ما شعرت به عند رسم زملائها الطلاب حدود جسدها، مشاعرها داخل الحدث كأُمٍّ حقيقية، أصبحت تستمع باهتمام للحلول التي قُدمت لها وكانت من نتاج ذاكرة الأطفال ومحاولاتهم لمساعدة بعضهم البعض في تلافي الأخطاء الإملائية، أثناء الكتابة على حدود جسد غزل..

المجال الثاني: بعد مقابلة الطلاب أُمّ جاك وسؤالها عن الشيء الذي يُزعجها (معلمة في دور)، حيث كانت تواجه مشكلةً في صعوبة ترتيب ثلاجتها المنزلية، وكيفية تخزين الثمار بشكلٍ جيد يضمن سلامة الأطعمة وعدم تلفها، أعطى الطلاب حلولاً حول اختراع ثلاجات توقف الهدر الغذائي، بعد فحصنا معهم كيفية مساعدتهم أُمهاتهم في ترتيب ثلاجات منازلهم، وكيفية ترتيب الخضراوات والأطعمة التي يشتريها الأهل من السوق، بعد الانتهاء من المخطط أو اللقاء الأول، طلبنا من الطلاب مساعدة الأهل في المنزل لمدة أسبوع في ترتيب الثلاجة والبحث عن الأشياء التي تُرمى في القمامة ووضعها في جدول، وتناقشنا بعدها مع الطلاب؛ ماذا نفعل بهذه الأطعمة؟ وكيف نتصرف بها؟ ما جعلني أُفكر أنا وزميلتي ريم في تصميم استبانةٍ حول سبب هدر بعض الأطعمة (الاستبانة مرفقة)، وبعد فترةٍ زمنيةٍ مُحددةٍ تم جمع الاستبانات وتحليلها وعرضها على الأهل والزوار في الفعالية التي نُفذت.

منتج إبداعي من خيال

استمر اللقاء الثاني مع الطلاب في التفكير حول الثمار –الثمار التي كانت محور اهتمام الطلاب– ووصولهم إلى حلولٍ للاحتراز من تلف هذه الثمار أو هدرها، عبر رسمهم ثلاجات أكثر ذكاءً ومخترعات متنوعة تخيلها الطلاب، توضع في منزل أُم جاك، ومنازل القرية، لحفظ الأطعمة والثمار بها، هنا بدأت المخيلة في تحريك الإبداع عند الأطفال، فالطالب حسين الغول يريد إضافة كاميرا تصور ما بداخل الثلاجة وتُرسل الصور للأهل، وسمّاها «ثلاجة سلفي سناب»، والبعض يريد إضافة أنابيب تُحوّل بعض الثمار الموجودة لفترات طويلة في الثلاجة إلى عصير أو خل أو صلصة جاهزة عبر أنابيب من مادةٍ مُقاومةٍ للصدأ، والبعض يريد تحويل نظام الثلاجة إلى ربوت يساعد المحلات والبيوت في تنظيم الطعام وتقليل الهدر الغذائي. أُضيف هنا أنّ سن السابعة هي سن الابتكار من الخيال، حيث زادت قدرتهم على التذكر والفهم، وازداد انتباههم، ونمو تفكيرهم من الحسي إلى المجرد، حيث

المهمة الأولى	المطلوب من الطلاب	هدف المعلم	الإعداد المطلوب	الوسائل المستعملة في الدرس	المخرجات
الاستماع إلى قصة جيسي أميرة اليقطين	إيضاح مدى فهمهم عبر: الإجابة عن الأسئلة التي تلي عرض القصة لعرض القصة رسم شجرة اليقطين.	التدرج مع الطلاب حول تعلم جديدٍ متصلٍ بالسابق. تعرف الطلاب على فوائد اليقطين.	مصادر التعلم الخاصة بالورشة من أوراق ومسرح ظل.	مسرح ظل لعرض قصة الأميرة جيسي	قام الطلاب بالتواصل بشكل جيد مع المعلمتين وإظهار ما لديهم من معلوماتٍ حوًل الموضوع وانجذابهم نحو تعلم المزيد.
فحص مفهوم العفن عند الطلاب؟	رسم التفاحة المتعفنة.	الاستفاضة في التحدث عن العفن الحاصل في تفاحات العجوز جونسون جارة أميرة اليقطين، للتوصل إلى خبرات الطلاب السابقة عن العفن.	يتم وضع تفاحة سليمة على الأرض، ويضع الطلاب حولها رسوماتهم وتعرض المماثلة بين التفاحة السليمة والمتعفنة	الطلب من الطلاب الجلوس بحلقة دائرية حول رسم للتفاحة السليمة وإظهار رسوماتهم للتفاح المتعفن الإشارة من قبل المعلمة يدوياً باستخدام القلم للتحدث حول أفكارهم للعفن	لاحظنا على رسومات الطلاب للتفاح الفاسد وضعهم لأشياء توضح مفهومهم للتلف أو فساد الطعام: قضمة بجانب التفاحة بسبب أكل العفن أجزاءً من التفاحة. بقع بنية دائرية تتوسط دائرة خضراء على الحواف، الشيء الأخضر هو جراثيم حية والداكن جراثيم أكلت وماتت بداخل التفاح، وعبرت بأن بعض الجراثيم تكون حية، والبعض منها يموت بسبب الأكل! البعض وضع ملامح وتفاصيل كوجه حزين للتفاحات التالفة.
- خلق جهة راعية للاستكشاف والبحث حول تعفن الأشياء. - إيجاد أزياء سحرية ومميزة خاصة بالمستكشفين الصغار. - الاستماع لصوت العفن. - إجراء مقابلة مع سيد عفن عبر خلق فضاء متخيل. - اجتماع مع فريق المستكشفين من أجل تطوير مخططاتهم التي ستحد من التعفن في منتجاتهم المصغرة	التحول من لعب أدوار مخترعين إلى مستكشفين والتقبل التام للعباءة الجديدة مع الاحتفاظ بوجهة النظر السابقة حول رسومات اختراعاتهم. تغيير موضع ترتيب مقاعد الطلاب بحيث تصبح بوضع مقابلة مع شخصية غامضة - التعفن. تفقد رسومات الطلاب السابقة التي سيتم تحويلها لبروتوتايب مصغر، والتطوير عليها من قبل المجموعات الأخرى.	التعرف بوضوح أكثر على مفهوم العفن. بدء العمل في مؤسسة استكشاف العفن والبحث عن الثمار التي يغزوها العفن فحص التعفن أثناء ارتداء بدلات رجل النملة التي تصغر الأجسام. السماح للطلاب بالمحاورة مع المعلمة أثناء دخولهم للتفاحة المتعفنة وإطلاق تساؤلات وجعل الطلاب يطرحون أسئلة من مخيلتهم عن العفن.	تحضير أصوات خشخشة وأكل بنهم وشراهة. وضع رسم الطلاب للعفن أثناء المسير. انخفاض وعلو للأجسام واهتزازات. تحضير المقاعد لجلسة مقابلة العفن. عرض فيلم ant-ma and the wasp تحضير فيلم عن نسج العفن لبيته وتكوينه.	المشي بين الطلاب والتكلم بلهجة مدير مؤسسة للمستكشفين الخارقين جعل التفويض واضحاً عبر عرض فيديو رجل النملة ووجود بدلات تصغر الإنسان وتجعله قريباً من العفن الإشارة بوضع وشاح أسود على الأعين (معلمة في دور) إلى وجود العفن لمقابلته المحافظة على هدوء الطلاب وسلامتهم بوضع أداة تنفس إذا لزم الأمر.	عند عرض فيديو رجل النملة الخاص بالبدلات وتصغير الأجسام وللمقتطفات منه، اندمج الطلاب بشكل كبير وتفاجأ البعض منهم من الآلة التي تستخدمها شخصيات القصة. عند تنفيذ المهمة لاستكشاف التعفن والدخول للتفاحة من تصغير أجسام الطلاب، تلقائياً أخفض الطلاب أجسامهم قبل الدخول للتفاح والعبور عبر سطحها، ما جعلنا نخفض أجسامنا كمعلمتين على الأرض ونتبع الطلاب بالمشي بحذر بالقاعة تخلل المشي حوار بين الطلاب والمعلمتين سأسرده هنا. تم تطوير رسومات الطلاب بشكل مدهش، وسأسرده هنا أيضاً.

تزداد مع معاني الكلمات ومع الأسئلة المنطقية البسيطة، والجميل في التجربة وجود فئتين من الطلاب متقاربتين عمرياً ومختلفتين فكرياً، شعرتُ أنهما يُكملان بعضهما البعض في التفكير والتخيل، حتى في انتقاء الألوان داخل الرسومات وفي تنفيذ مخططات الدراما المنفذة معهم.

طلب الطلاب إعادة الرسومات بالمنزل لإضافة ألوان أو أفكار، جمعنا الصور في اليوم التالي، فكان واضحاً في بعض الرسومات المُعادة بالمنزل تدخل الأهل، ولم تكن فيها الأشياء التي تخيلها الطلاب إطلاقاً.

سألنا الطلاب عن السبب: لماذا لم تُضف إليها اختراعك؟ فأجاب أحدهم: أُمي رفضت، فالثلاجة ليست كذلك..

بعض الرسومات كان فيها اختراعٌ جديد، فمثلاً الطالبة غزل أضافت «شَلَمونات» تشم الرائحة الكريهة في الثلاجة للمواد الفاسدة، فتهتز الثلاجة.

جيسي أميرة اليقطين:
مخطط موجز لعباءة خبير حول استكشاف التعفن من قصة أميرة اليقطين ومساعدتها العجوز جونسون.

صور الطلاب أثناء تنفيذ مخطط جيسي أميرة اليقطين، وتطوير رسومات اختراعاتهم

مقاربات أكثر:

تخيل وارسم التعفن الموجود على ثمار التفاحة الموجود بثلاجة العجوز جونسون:

رسمة مع كتابة قضمة ← هنا تخيل التعفن شيئاً يُؤكل.
ترانزستور يشم، يرى ← يحس يشعر الأشياء التي تصدر أصوات أكل.
ثلاجة لها أيدٍ وعيون ← نهاية أطراف الأيدي يوجد فيها حساس وعبر عنه بوجه.
ربوت راقص ← إعطاء سمة للربوت وصفة.

تفاصيل:

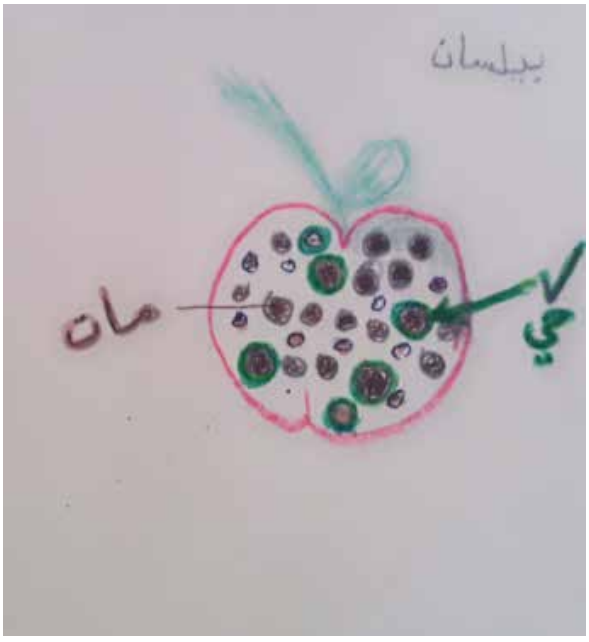
عند رسم الطالب يامن التعفن عبّر عنه بكلام، فأظهر توافقاً أوسع، وأوجد جذراً مشتركاً ما بين خياله للتعفن ورسمته وفعل الشيء الذي رسمه وتحدث عنه بالبغيض، فأطلق عليه صفة وإيماءات بوجهه حينما قال: بغيض، أي شارك ما في خياله وعبّر عنه بالرسم.

والثلاجة لها أيدٍ، وبداخل الأيدي وفي نهايات الأصابع عيون ووجه كما في الصورة، التفاصيل التي حاول رسمها الأطفال دقيقة جداً، ما يعطينا تعميماً أن الخيال لدى الطلاب في هذه المرحلة يهتم بالتفصيل والتوضيح وإعطاء وصف دقيق لما يدور في مخيلتهم.

كما أن الأطفال يميز خيالهم هنا أنهم يتركون أثراً للتخيل أو الرسم أو اللعب بالتعبير عنه، مثلاً: عند إعطاء طفلة مجموعة من الليجو، تقوم ببناء منزل، ثم تطلق عليه منزل الأميرة، يليه نسج قصة طويلة عن هذا المنزل، وأن هناك حارساً خفياً يحرسه من الهدم (نسج القصة من الخيال وإنشاء البيت فعل، والتحدث للآخرين كان الأثر على ما يدور بمخيلة الأطفال عند اللعب).

مثلما حدث عند رسم إحدى الطالبات ثلاجةً فيها أنابيب لإخراج صلصة أو عصير لربة المنزل، نسجت ما تخيلته عن الثلاجة الحديثة والمطورة التي تحد من هدر الطعام برسم، ووصف ما رسمت، وأبدعت في إيجاد حلٍ للمشكلة عبر محاكاة ما في خيالها.

حاول باكوشنسكي، الدارس لرسومات الأطفال، أن يُقدم تفسيراً بأن بعض رسومات الأطفال الناتجة عن الملاحظة أسهل من الرسم من الذاكرة، وهي المرحلة الرابعة والأخيرة في تطوير رسومات الأطفال، بحيث إن المرحلة الأولى من نمو الطفل، بحسبه،على نمط الإدراك الحركي الحسي كإحساس الأطفال لحركات الأشياء التي رسموها وترجمتها عبر اهتزاز أو أيدٍ أو عيون، وإدخالهم على رسومات الثلاجة بعض العناصر التي لها وظائف حقيقية في عالمنا وربطها مع الرسم.



بعض من رسومات الطلاب

ثالثاً: محاورة السيدة جرثومة، وكيفية جذب الطلاب لمعلمتهم نحو خيالهم وانسياقها نحو ما يرغبون فيه

معلمة: لنقترب أكثر وننظر كيف يُحوَّل التفاح إلى شيءٍ داكن.. برأيكم لو تحسستم سطح التفاحة، كيف يبدو؟

طلاب: طرياً، بعض الطلاب وضع يديه على الأرض يتحسسها.

لماذا طري؟ ربما هناك أجزاء ذابت وتحولت إلى شيءٍ من الممكن الغوص به –شيء لزج– فلنحذر.

– الطالب ماجد زحف أمامنا على ركبتيه مقترباً أكثر من الأرض وهو مغمض العينين ويمد رأسه إلى الأمام.

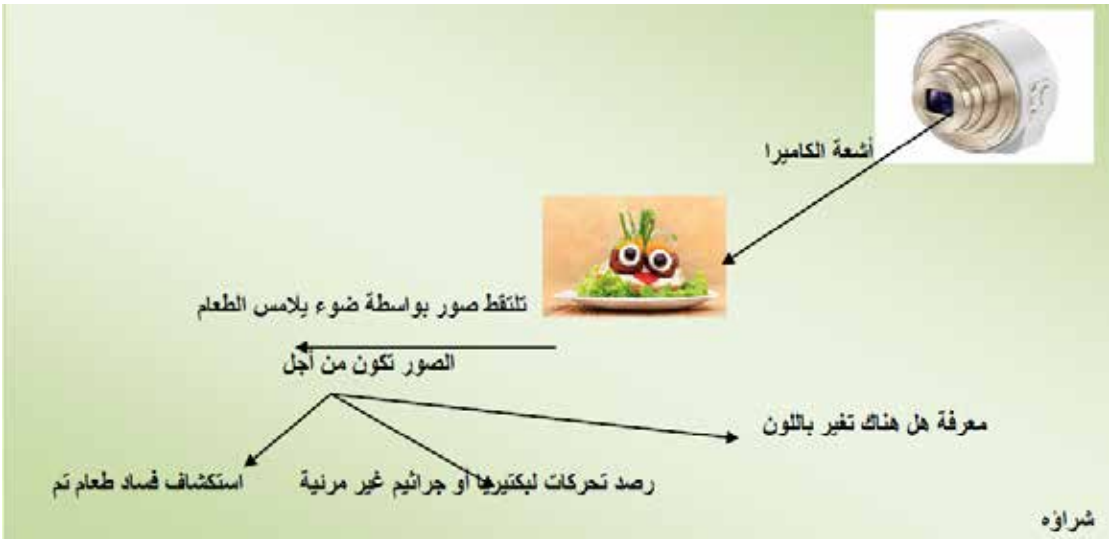
معلمة: لماذا تقترب؟ ماذا تفعل؟

ماجد: أريد رؤية هذا الشيء أكثر.

«إن أول قانون يضبط عملية التخيل يمكن صياغته على النحو التالي: يعتمد النشاط الإبداعي للمخيلة بصورة مباشرة على ثراء تجارب الفرد السابقة وتنوعها، وكلما زاد ثراء تجربة الفرد، زاد ثراء المادة التي تستطيع مخيلته الوصول إليها»، من كتاب الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة للكاتب ليف فيجوتسكي.

ما أود إضافته هنا بعد عقد اللقاء الثالث للطلاب، وتزويدهم بمعلومات وفيديوهات حول موضوع هدر الطعام، أنه أصبح لديهم إنتاجٌ إبداعيٌّ متطور، كإضافاتهم

لشرح حول ما يفكرون به من مخترعاتٍ علمية، أصبحوا يتعمقون بها، وزاد إنتاج المخترعات الذكية، مثال هذا المخطط



عند عرض كاميرا المصور للطلاب، وإطلاق صورة منها ورؤيتهم شعاع الكاميرا، سألتُهم: هل هناك وظيفةٌ لشعاع الكاميرا؟ فكانت الإجابة: يلامس الطعام، ثم يحلل ما بداخله ويرسل إشارات للكاميرا ويتم بعدها توضيح الشيء الخفي بالطعام، ربما وفقت في سؤالي هنا، فلم أسأل عن وظيفة الكاميرا، وأعتقد أنه يجب كمعلمين التركيز على المغزى الرئيسي الذي يطرحه التلاميذ من مواد وأشكال وأنماط وخلق تفكير جانبي خارج الصندوق، كأن تقول لهم: هذا الضوء الذي خرج من فوكس الكاميرا ليس للإضاءة، لتجعل تفكيراً جانبياً يراودهم ماذا يمكن أن تكون وظيفته؟

عند الذهاب إلى قسم الصيانة بشركة السقا، كانت أسئلة الطلاب: كيف نرى الضوء؟ كيف له ألوان؟ كيف تعمل الكاميرا؟ وأسئلة أخرى ذات عمق أكبر.

من الأسئلة الخيالية التي طرحها الطلاب أثناء محاورة السيد عفن:

يامن: كيف تأكل الأشياء وليست لديك عيون ولا دم؟

عمرو: هل لديك أصدقاء أو جيش يقوم بالمساعدة؟

عبد الله: كيف تأكل الطعام وهو أضخم منك؟

بيلسان: كيف تبني نسيجك؟ تنسج البكتيريا؟ أسئلة قائمة على: أساس علمي.

يزن: كيف تصنع العفن؟

يارا: ما رأيك في عدم إفساد الطعام؟ خيال عاطفي.

مالك: هذا التصرف سيئ، ألا يهمك هذا السلوك غير الجيد؟

هل تشعر بأن هذا السلوك الذي تفعله صحيح؟

من الواضح أنّ إيجاد طرقٍ لدفع الطلاب ليكونوا أكثر إبداعاً يتطلب أن نتحلى نحن، أيضاً، كمدرسين ببعض الإبداع في الجزء الخاص بنا من العملية التعليميّة التعلّميّة، وكان واضحاً حينما صنعت قناع التخفي الذي وضعته ريم من أجل العيش أكثر داخل دور السيد عفن، ووضع الوشاح الأسود على بقية الجزء الظاهر من الجسد، وجلبَ هذا الأُفق الواسع والحرية في طرح الأسئلة، وإعطاء الاتساع الكامل في منطقة الطالب نفسه وفي تفكيره، كل هذا الإبداع اللغوي، فطرح الأسئلة هنا وبهذه الطريقة كان إبداعاً من محصلة مُخيلةٍ خصبة.

فيلم رجل النملة (ant-man and the wasp)

عندما عرضنا الفيلم السابق الذي يحمل طابع المغامرات والخيال العلمي على الطلاب، جعل عندهم ثورةً خياليةً وفكريةً وانطلاقةً جديدة، لم أكن أتوقع أنها غير محدودة، كأنما الخيال وقود الإبداع الذي اتضح من مخترعاتهم وأفكارهم فيما بعد، كأنما رُوِيَ عطشٌ بعد عرض الفيلم.. ليس على صعيد استكشاف التعفن الذي رسموه وهو غريب بنظرهم.

تغيرت نظراتهم مع عبارات لنستكشف الآن ذلك الشيء،

الفيلم الخيالي وما فيه من أجزاء لامست مناطق يحبها الأطفال، كاللعب الخياليّ، الذي يتماشي مع فئتهم العمرية الحالية.

أثناء العمل على تطوير المبتكرات الخيالية استلهم الطلاب من الفيلم الخيالي بعضاً من الأفكار، مثل صنع رجلٍ آليٍّ صغير، ووضعه بمستودعات الطعام للكشف عن التعفن، أو صنع كاشفٍ للتعفن، مثل أن يكون هناك كاشفٌ للرطوبة أو الحرائق وجرس إنذار السرقة.

إن الطاقة الإبداعية موجودة في كل فردٍ فينا، و كل ما علينا عمله فقط هو تحفيز تلك الطاقة للظهور، بالخيال أو بمناطق قريبةٍ من مرحلة الإنسان في تلك المرحلة.

» تعميمات صنعها الطلاب من خيالٍ أساسها حقائق، بالإضافة إلى رسومات خيالية وإضفاء تعابير وسمات لتبدو ناطقة:

حينما استنتج الطلاب بعض الحقائق العلمية التي كانت من عرض رسوماتهم الخيالية، مرةً أُخرى، لتطويرها والعمل عليها، استخدمت طريقة -أعتقد أنها من أفضل الطرق لتحفيز الإبداع لدى الطلاب- العصف الذهني، وعرض رسومات كل طالب على بقية الأقران الموجودين، ما ولّد إبداعاً أكبر وجعل توالداً أكبر في الخيال وإضافات لم أكن أتوقعها لدرجة انخراط المصور الموجود معنا بالورشة، والتحقق مما يتوالد من عقول الأطفال، حالة الاندهاش التي أصابتني أنا وزميلتي ريم والمصور من تفكير الأطفال بهذا القدر الشاسع من الأفكار والتوالد الغريب لدمج واستنتاج حقائق علمية هم أضافوها، بعضها حقائق أثبتها العلم، والبعض الآخر خيال إبداعي، مثلاً:

الرمش والحساسات

تعميم ثلاجة + اهتزاز + عيون صغيرة = رمشة العين وحركتها ← خطر

إذاً/

ثلاجة + عيون ترمش من حركة البكتيريا = طعام يتلف

سألتُ الطالب يامن: ما الذي جعلك تفكر بالرمش وتربطه بالحركة؟

يامن: رأيتُ دمية طفلة بلاستيكية متقنة الصنع في محل الألعاب، وكنت كلما أُحركها وتهتز تغمض الرمش تلقائياً من الاهتزاز وعند وضعها بشكل أفقي، وظلت بذاكرتي، وقمت باستغلالها لكشف حركة البكتيريا.

سألتُه: هل يمكن الكشف عن حركة البكتيريا بهذه الطريقة؟

أجاب: نعم، لأن العين جزء صغير كما يمكنه أن يتجسس على البكتيريا

يتجلى الإبداع المنسوج هنا من خيال الطالب يامن وارتباطه بالذاكرة.

وقفة

لدى وقفة مع رواية ملهمة، وهي رواية «عندما بكى نيتشه»، يأخذ بريوير على عاتقه مهمة علاج نيتشه، من مرض اليأس، بشروط تعجيزية تكاد تجعل المهمة مستحيلة، إذ يتوجب على الطبيب معالجة مريضه دون أن يعلم الأخير أنه يخضع للعلاج بسبب أُسلوب تفكيره القاسي الذي يرفض أي شكلٍ من أشكال الضعف.

وخلال البحث عن أسلوب للنجاح بهذه المهمة، يظهر شاب صغير صديق لـ«بريوير»، ما زال حائراً في تحديد الاختصاص الطبي الذي يرغب بدراسته، ويُدعى سيغموند فرويد.

فرويد الذي ما زال اسمه مسيطراً على ساحة الطب

النفسي حتى يومنا هذا، على الرغم من كل الأعمال النقدية التي ظهرت في مواجهته، كان لا يزال في التاريخ الذي تفترضه الرواية في الربع الأول من القرن التاسع عشر، شاباً مغموراً، ولم ينجز شيئاً من أعماله التي ستغير وجه العالم، لكن فكرةً صغيرة وغريبة كانت تداعب مخيلته دوماً، وهي وجود عقل باطن لدى الإنسان، وبالاعتماد على هذه الفكرة التي لم تكن سوى بذرة سخر منها «بريوير» بدايةً، الأمر الذي أدى إلى بناء العلاج الذي سيؤدي إلى تغيير شخصية «نيتشه» وطبيبه على حد سواء.

انطلاق غير مسيطر عليه:

بعد مغادرة اللقاء الأخير عرض علينا بعض الطلاب أفكاراً، وكانت ثلاجة على شكل فم.

يريد أن يغير شكل الثلاجة الخارجي ويجعلها كشكل الفم ولديها زر خارجي، وهذه الفكرة الهدف منها هو الشراء على قدر ما يحتاج الفم من أكل.

ثلاجة على شكل فراولة وفيها دبابيس، بدلاً من النقاط/ النتوءات الخضراء الموجودة على سطح حبة الفراولة، وهذه الدبابيس تتحرك للداخل وتكتشف التلف الموجود بالطعام.

كما جاءتنا فكرةٌ من أحد الطلاب يريد فيها صنع جهاز طائر يوضع في محلات الأطعمة والسوبر ماركت والبيوت من أجل كشف أيّ عفنٍ موجودٍ في البيئة!

أقتبس هنا العلاقة الرابعة التي تربط المخيلة مع الواقع، إذ يكمن جوهر هذا الارتباط في إمكانية أن يمثل تركيب الخيال شيئاً جديداً من حيث الجوهر، وما لم تعهده التجربة الإنسانية مطلقاً من قبل، ومن دون أن يتطابق مع أي شيءٍ موجودٍ بالفعل في الواقع، ومع ذلك إما أن يتجسد خارجياً، أي أن يعطي شكلاً مادياً، ويبدأ الخيال المتبلور الذي يظهر على هيئة كيان بالتمثُّل فعلياً في العالم الواقعي الحقيقي، بغية التأثير على أشياء أُخرى، وبهذه الطريقة تصبح المخيلة واقعاً، وتكون الأجهزة التقنية والآلات والأدوات من الأمثلة على هذه المخيلة، وهي متجسدةٌ ومُتبلورةٌ ومنتجةٌ وواضحةٌ للعيان، صحيحٌ أنها لا تتوافق مع نموذجٍ موجودٍ بالواقع، لكنها تمتاز بارتباطها بالواقع ارتباطاً أكثر إقناعاً، وما أن تعطى الشيء الحقيقي كما جسدها الطلاب وحولوها لمجسم بمساعدة فني ووضع الدوائر الكهربائية، تصبح حقيقيةً، وربما في القريب العاجل تترجم إلى عمل حقيقي...

سأذكر شيئاً استنتجته من التجربة، خاصاً برسم الطلاب لثلاجات ذكية أو تقنيات حديثة لوقف هدر الطعام، البعض منهم في هذه المرحلة العمرية (7–8) سنوات، بعضهم لم يكن لديهم فهم للموضوع، وأعتقد أن هذا طبيعي في هذه المرحلة العمرية، ومدى فهمهم عن المفهوم أو غير متأكد تماماً مما يريد فعله أو رسمه، صراحةً مجموعة هي من أبدعت في الحلول وإيجاد شيء غير مألوف، مثل سلفي الثلاجة- سناب سلفي الثلاجة. فيما هناك مجموعة رسمت ثلاجة عادية، وهذا حسب مفهومهم للثلاجة أو ما لديهم من معلومات حول الثلاجة، إذاً كلّ طفلٍ يعطي مشهده التعليمي الخاص به، حيث يستحضر في هذا المشهد شخصياتٍ من صنع خياله، ويستخدم معارف وخبرات ربما لم يخضها بعد، ليُخرِج في النهاية نتاجاً ذا طابع يميزه عن غيره، لذلك يجب علينا كمعلمين أن نتروى في الحكم على طلابنا، أو إطلاق معايير محددة سلفاً، نقرر بعدها مَن يكون الطالب.

غزة الابتدائية المشتركة (ب)، جنوب غزة

المراجع

- ارفين د. يالوم. **عندما بكى نيتشه**، ترجمة: خالد الجبيلي، بيروت: منشورات الجمل، 2015.
- دوروثي هيتكوت. **ايكاروس: ثلاثة أيام في أنقرة.. مقاربة علمية ومفصلة لمشروع تدريس عبر منهجية عباءة الخبير**، ترجمة: عيسى بشارة، رام الله: برنامج البحث والتطوير التربوي/مؤسسة عبد المحسن القطان، 2016.
- ليف فيجوتكسي. **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**، ترجمة: هيفاء أبو النادي، رام الله: برنامج البحث والتطوير التربوي/ مؤسسة عبد المحسن القطان، 2017.

رؤى

الاستزراع السمكي ... عيش في جلباب التجربة

وفاء سمير الرنتيسي

قارن معي بين: عملٍ تُسيطر على كل جوانبه، حيث يبدو ممتازاً في نظر الجميع، إلا أنه يبدو لك تقليدياً مُملاً، وآخر يبدو جيداً، لكنه يجري في عالم شفّاف مُحاط بالشغف، يلتزم بتعليمات الإدارة، ويُخطط ذهنياً وكتابياً، ويحضر مُستعداً، ثم يُلقي التعليمات، ويوزع الأدوار، ليتم تنفيذ النشاط، ثم تصويره ونشره لمن سيُقدم إعجابه وشكره للمعلم.

هذه صورةٌ لمعلم في دورٍ أصبح تقليدياً اليوم، لكنني وجدتُ صورةً أدق منها بملايين البكسلات، وجودتها تكمن في شفافيتها وصدقها، ظهرت لي أثناء انخراطي في تجربة التعلُّم عبر المشروع في مؤسسة عبد المحسن القطان في مهرجان العلوم 2018 «ثورة الغذاء»، أنقلها من دفتر ملاحظاتي، ومن قصاصات الورق المثنية في جيوبي. بدأت حين اقترحتُ استغلال الثروة السمكية، كون قطاع غزة منطقةً ساحلية. مجرد فكرة لم يتبادر إلى ذهني كم يمكن البناء عليها، وكم ستُعيدني إليّ، إلى ذاتي التي تُحبّ التميُّز والابتكار، وكم ستمكّنني من لعب أدوارٍ قياديةٍ مُثيرة!

«سمك؟ في مدرستنا؟»، وصمتٌ بدا طويلاً، ثم ترحيبٌ ضعيف الأثر من مديرة المدرسة، هذا التحدي المستمر الذي ظلّ مُلازماً للمشروع تغلبنا عليه بالإيمان بالفكرة وبالفريق القياديّ الذي أسسته، ولي هنا وقفةٌ مع عبارةٍ قالها لويس كايس: «قد يشكُّ الناس بما تقول، لكنهم سيؤمنون بما تفعل».

أعلنتُ في المدرسة رغبتي في تشكيل فريقٍ للبحث في القضية، فطرحتُ سؤالاً، ذلك السؤال المتضخم المتشعب الإجابات عن مشكلة المجاعة في العالم، كأسبابها وحلولها. استقبلتُ كل الحلول، ورسمتُها كخريطة مفاهيمية، ثم عرضتُ جغرافيا فلسطين ومدنها الساحلية، وعرضت فكرة الثروة السمكية، ثم اخترت 20 طالبةً كن مهتماتٍ بالفكرة.

ماذا أُريد من طالبات الفريق؟ لا أعرف تحديداً الآن، وحدها هذه المشكلة جعلتني أشتركُ معهنَّ في كل شيء: التفكير، المسؤوليات، التنفيذ، التأمل. فقط، أكدتُ الاجتماعَ اليوميَّ في وقت الاستراحة. أسئلةُ الطالبات كانت بطيئة المخاض «سمك؟»، بخوفٍ وتمتمةٍ وريبةٍ كخوف طفلٍ يخرج إلى الشارع للمرة الأُولى.

دخلنا في مغبة التحدي المشترك: «ماذا سنفعل؟»، خططنا لاستضافة صياد، لنتعرف عن كثبٍ على مهنة الصيد ومُعاناة الصيادين، وكانت هذه فاتحة مشروعنا، حيث

حضرتها معلمات المدرسة وفريق الطالبات. أحضر الصياد جميع أنواع الأسماك المتوافرة التي فتحت النقاش أمام تنوع الأشكال والألوان والأسماء ووصفات طهي وهمسات وقصص حياة: «شوربة سمك بنفطر عليها». بعد هذا اللقاء أعددنا قائمةً (منيو) بوصفات الأسماك، ثم وزعنا استبانةً على طالبات المدرسة، لنعرف كمية السمك الذي يفضلونه ونوعه، على رغم بساطة النشاط، لكننا تعرّفنا على مُعاناة بعض الأُسر وجهلها بفوائد الأسماك الغذائية. ما أُريد قوله إننا لا نحتاج دائماً إلى أجهزةٍ وإمكاناتٍ لجمع البيانات، بل قد يكون التغيير والجمع بين المكلف وغير المكلف شيئاً مُثيراً للطلاب.

نفذنا نشاطَ تصنيع شطائر سمك السردين الاقتصادية، لتكون مناسبةً للفقراء والأُسَر الكبيرة. وبلا مبالغة، كان نشاطاً رائعاً، حيث تشابكت أيدي الطالبات بيدي، وأعددنا شطائر كانت بالنسبة لنا إنجازاً مُمتعاً، فقد فتحت شهيتنا للطعام وشهيتنا للبحث. كم كلفتنا؟ وجدنا مشكلةً في ارتفاع أسعار الأسماك بشكلٍ عام، ففكرنا في فكرة تربية الأسماك في المدرسة، وكان الصياد حدثنا عن المزارع السمكية، فدارت حولها دوائرنا. في هذه المرحلة، تشجّعنا كثيراً، فنحن نرى أنشطتنا تترتبُ بشكلٍ تسلسُليٍّ وبنائيّ. وأنتهز الفرصة هنا للحديث عن فكرة المكاسب قصيرة المدى، ففي أيِّ عملٍ ناجح عليك أن تُسرع في إنجاز العديد من المهام، التي ستكونُ كفيلةً بتوفير أجواءٍ سعيدةٍ في محيطك!

اقترحت الطالبات الخروج في رحلة علمية إلى مزرعة سمكية، كنتُ أُؤمن وقتَها بأهمية الاستعداد للرحلة من حيث تحضير الأسئلة وتخيُّل المكان، وهناك، أي في المكان، آمنتُ بأهمية أن يطرح الطالب أسئلته، كنتُ أُراقب بصمت الأسئلة المتلاحقة: «كم عدد الأسماك في كل بركة؟»، «كَم سعر الجلد الأزرق؟»، «ماذا نسمي هذا الجهاز؟»، «كيف تتأكدون أنّ السمك يكبر؟».

أسئلة.. أسئلة.. أسئلة.. «وإني أرى الأسئلة التعليمية قد تكون الشرارات التي تقدح زناد الفكر، وتفتق الذهن، ومن ثم تُحوِّل المتعلمين من مستهلكين للمعرفة، إلى منتجين لها» (عياش، 2002).

كما بدأتُ أُقارن بين الطالب في الغرفة الصفية الذي بالكاد يطرح سؤالاً أو اثنين، والشخص نفسه في عالمٍ يود استكشافه، هل يستويان؟

خلال الرحلة حاولنا تحويل البيانات التي حصلنا عليها إلى رسوم وعليها بعض الملاحظات، تأملتُ في الأثر الرهيب الَّذي تتركه الرحلات العلمية في تحسين جودة التعلُّم، وما زلتُ أتساءل: كيف يمكن للمعلم التيسير للرحلة العلمية لتصبح وسيلةً فاعلةً أكثر للتعلم؟

عُدنا إلى المدرسة واجتماعنا اليوميّ، فصنعنا نموذجاً فورياً بسيطاً من علبةٍ بلاستيكيةٍ صغيرةٍ وكيس نايلون يُظلّلها، تجمَّعنا حولها، فأصبحت قريحتنا مشحونةً بالأسئلة، «وهل يمكن تطبيقها في مدرستنا؟»، قالت إحداهنّ، «لا يُمكن، لأنّ الأسماك ستمرض وتموت»، ردّت طالبة ثانية، «وهل تمرض الأسماك؟».. حواراتٌ تُديرها الطالبات بأنفسهنّ في خضمِّ التفكير والتأمل. وأسئلةٌ تتفتق كما تتفتح بتلاتُ وردةٍ في الربيع، أتعجَّب من حوارٍ ينتهي إلى فكرةٍ جديدة. هذه المرة اقترحت ريتاج أن تقوم بدورٍ خاصٍّ بها، فأبوها يعمل طبيباً بيطرياً، وباستطاعته الحضور للحديث عن أمراض الأسماك، وبالفعل خططت ريتاج بمفردها لهذا النشاط.. وقتها شعرتُ بخلخلةٍ في

بعض النظريات التربوية التي جعلت مهنة التعليم موسومةً بها فقط، وتساءلتُ إن كان من حقِّ الطالب تصميم نشاط وقيادته بمفرده، وهل يرضى التربويون بهذا الشيء، أم ما زالت تُسيطر علينا نظرية المعلم مُوجهٌ ومُيسرٌ للعملية التعلمية؟ ودارت في ذهني مجموعةٌ من الأسئلة المتلاحقة، كيف كنت سأتعرَّف على هذه الطالبة وأُسرتها لولا هذا المشروع؟ وكيف..؟ وماذا..؟ والكثير من الأسئلة؟

لقد تعرَّفنا في نشاطها على أنّ الأسماك يتمُّ فحص عيناتٍ منها في مختبرات وزارة الزراعة، وبهذا اقترحنا الخروج لمختبرات الوزارة، ثاني رحلةٍ في المشروع، ولا يُمكنني هنا التغاضي عن قيمة الرحلاتٍ العلمية التي لا تضاهيها عروض، فالكنز المستكشف الذي يتلألأ في العيون وحده يُمكن أن يفتح أُفقاً جديدة، وأبواباً موصدة أُخرى.. ربما الجرأة بعد الخوف.

المواصلة بعد حيرة، ففي مشروعنا وجدنا أنّ بعض الأمراض لا تنتقل إلى الإنسان، ولا تؤذي الأسماك، ويُمكن استزراع بعضها بسهولة، التحكم في التفكير اللولبي قدرةٌ إنسانيةٌ عاليةٌ بنظري، يُشبه دوامةً تستطيع الخروج منها بسلام أو الغرق فيها... هذه الطريقة في التفكير يجب أن لا تبتعد فيها عن الهدف كثيراً، و لو ابتعدت عليك أن تراقب هدفك من زاويةٍ أُخرى، هكذا فعلنا عندما عُدنا إلى مهندسي وزارة الزراعة ليساعدونا في تطبيق مشروع الاستزراع السمكي. وساعدونا في تطوير الفكرة لمشروع زراعةٍ إحيائية.

ثمّ انتقلنا لنفكر كيف يمكن تطوير المشروع أكثر، فقسَّمنا حوض الزراعة إلى قسمين: حوض للزراعة التقليدية، وحوض للزراعة المائية، لوهلةٍ شعرتُ أنّنا كمغناطيسٍ في أيِّ مكانٍ يكون فيه يجذب برادة الحديد، ونحن نجذب المعلومات لجعبتنا، وهذه المعلومات تقودنا إلى مزيدٍ من الأنشطة.

لقد استفدتُ من هذه التجربة بما قرأتُه من مقالاتٍ عن الاستزراع وما شاهدته من فيديوهات، وما قرأتُ من كتبٍ مهمةٍ مثل: «الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة» لفيجوتسكي، وكتاب «التربية والتنمية» لمحمود عساف، وكتاب «تربية الأمل في الأزمنة الحرجة» لديفيد هيكس، الذي قرأتُه ثلاث مرات، ما ساقني إلى مفهوم الاستدامة، الذي عملتُ في ضوئه على توفير براميل وأنابيب بلاستيكية مُعادٍ استخدامها، حيث جمعناها من أسواق الخردة ومن الشوارع.

كم أصبح باستطاعتي التفكير في التفكير، والدخول في سيناريو مُتخيل ومعايشة تفاصيله، ثم تحقيقه قدر المستطاع ومراقبته، كم أمدني هذا العمل من شعورٍ بالقوة الداخلية التي كانت مسندي وقت التعب، وكانتً مبعثاً لمحبة طالباتي لي.

كم مِن صباحٍ استقبلتني الطالبات على بوابة المدرسة كي نصعد سوياً إلى سطح المدرسة، نغذي أسماكنا، ونُراقب المشروع، ونُدوّن مزيداً من الملاحظات والأفكار.. هذه الصور التي نلتقطها كل مرة -على رغم تعبي- أدق وأجمل من أيّ نشاطٍ أُخطط له بمفردي.

بالنسبة لطالباتي، لا أستطيع حصر ما استفدنه من مهارات، كالتوثيق والاتصال والتواصل وتحوير البيانات.

كم مرة أجّلنا فيها الفعالية التي سندعو إليها أولياء الأُمور حتى تنفد ثروتنا الفكرية، لكنّ نفادها كان مستحيلاً، فهي تتكاثر وتتوالد بشكلٍ عجيب، فهذه دانة جمعت الزلط، واقترحت تلوينه وكتابة أسماء الأسماك عليه، وأمل جمعت الصدف ورتّبته على شكل سمكة، وبيان جمعت

تراث الصيادين، وطرزت لوحةً للأمثال والأغاني، و شذا صنعت صندوقاً لمنع فكرة الصيد الجائر.

ومريم ستُدوّن أفكار الزوار، وحلا ستعرض وصفات الأسماك وغيرها من المخرجات، إلى جانب المشروع، التي افتخرنا بها.. أتساءل: هل يمكن أن تُمحى هذه التجربة من أذهانهنّ، خصوصاً وهنّ يُقدمن أعمالهنّ للزوار، ويستقبلن استفساراتهم، ويُجبن من خلال معايشتهن مراحل العمل وتأملاتهنّ التي صاحبتْه؟! لديّ فضولٌ لأعرف كيف ستثري تجربتنا خبرتهن، لو أصبحن معلمات؟

أعتبر أنّ المشروع ناجحٌ وأستطيع أن أستدل على ذلك بتطبيقات المجتمع المحلي لما شاهدوه من أفكارٍ لاستزراع الأسماك وربطها بالزراعة المائية، وقد زودونا بصوَرٍ، وراقبنا معهم بعض النتائج، ما أضفى على مشروعنا المزيد من المتعة والتشاركية.

لا يزال مشروع الاستزراع السمكي يحتضن في رحمه أفكاراً، مثل صنع وجباتٍ مما يُنتج مشروعنا وتبكيتها وتوزيعها للفقراء، كما فكرة استزراع أنواعٍ جديدةٍ من السمك، وكذلك نشر الفكرة في الدول الفقيرة جداً.. نقف على ناصية الأحلام، وبشغفٍ نطاردها.

بعد انتهاء العام الدراسي، طلبتُ من الطالبات التواصل معي عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وشرحتُ لهنّ عن أداة الرؤية (أداة تُستخدم لتصور أفكار الفريق ومشاعره وأقواله وأفعاله في تشكيل رؤيةٍ للمستقبل) التي أرغب في تطبيقها لتقييم المشروع في سياقٍ مُتخيّل، لتتصور الطالبات أنفسهنّ في حال تعممت الفكرة على مستوى قطاع غزة، وهنا أوردتُ تصور فريقٍ من الطالبات.

التفكير:	الشعور:
"أرغب في نقل الفكرة إلى أهل الضفة الغربية، لأنه لا يوجد لديهم بحر ولا أسماك".	"أشعر بالفخر لأننا سنشارك فكرتنا لأبناء شعبنا".
القول:	الفعل:
"أنا فخورةٌ بمعلمتي وزميلاتي، لأننا نشرنا الفكرة في الضفة الغربية، وأتمنى نشرها لكل العالم".	"سأتواصل عبر الإنترنت مع طالباتٍ في الضفة الغربية، وسأُرسل لهنّ صوراً وفيديوهات، وسأُوضح لهنّ كل ما يحتجنه لتنفيذ مشروع عندهن".

... لقد انتهى العام الدراسيّ بالفعل، لكنّ تأملاتي فيما جرى لم تنتهِ بعد، وحبر قلمي لم يجفّ!

«كم أنا فخورةٌ بك معلمتي»، كلمةٌ من طالبات المشروع، بالنسبة لي وزنها ذهب.

«طالبات المدرسة يحسدننا على هذا المشروع»، قالت شذا كوارع من الصف السابع.

بنات الفخاري الإعدادية- خان يونس

المراجع

- فيجوتسكي، ليف. (2017). **الخيال والإبداع في مرحلة الطفولة**. ط 1. رام الله: مُؤسسة عبد المحسن القطان.
- عياش، حسن. (2002). «أثر ثلاث استراتيجيات في طرح الأسئلة على التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلاب الصف التاسع بغزة»، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.