ROSA
LUXEMBURG
STIFTUNG
REGIONAL OFFICE
PALESTINE

أي تعليم نريد؟

حوار التعليم التحرري في فلسطين

رام الله 2016

مؤسسة روزا لوكسمبورغ

أي تعليم نريد؟ حوار التعليم التحرّري في فلسطين

تحرير: غسان عبدالله

مشروع التعليم التحرري في فلسطين، وهذه النشرة المنبثقة عنه، مدعوم من مؤسسة روزا لوكسمبورغ المكتب الإقليمي – فلسطين، بتمويل مقدّم من الوزارة الفدرالية الألمانية للتعاون الإقتصادي والتنمية.

نَشر هذا الكتيب مدعوم من مؤسسة روزا لوكسمبورغ بتمويل مقدّم من الوزارة الفدرالية الألمانية للتعاون الاقتصادي والتنمية.

الآراء الواردة في هذه النشرة هي من مسؤولية المشاركين ولا تعكس بالضرورة موقف مؤسسة روزا لوكسمبورغ.

صورة الغلاف: ميكه هارتمان

الرسومات الداخلية: رمزي الطويل

رام الله، 2016

قائمة المحتويات

شكر وتقدير 5

تقديم 6

مقدمة 7

الفصل الأوّل: التعليم التحرري؟ 8

الفصل الثاني: ما هي أوضاع التعليم الرسمي في المدارس والجامعات؟ 16

الفصل الثالث: ماذا نريد من التعليم أصلا؟ 22

الفصل الرابع: ماذا عندنا في فلسطين؟ 26

الفصل الخامس: ما العمل؟ 30

الفصل السادس: المقابلات 34

ناجح شاهين 35

بيناز بطراوي 36

جلال خضر 37

زياد خداش 38

عودة زهران 39

عارف الحسيني 40

المراجع 42

الملاحق 44

الملحق الأول حنان الرمحي: المبادئ الثلاثون للتعليم التحرري 45

الملحق الثاني عودة زهران: التعليم التحرري 49

الملحق الثالث عبد السلام خداش (أبو جورج):
«العمل مع الشباب وليس عليهم»
نهج بالتعلم المجتمعي التحرري القائم على التلازم بين الفكر والممارسة 51

الملحق الرابع سارة زهران: التعليم كسلطة بيداغوجية، دعوة للتحرر في سياق استعماري 56

الملحق الخامس ناجح شاهين: خليل السكاكيني، أساسياته الفكرية والتربوية 65

الملحق السادس محمد سلامة: التعليم التحرري 75

الملحق السابع عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (3/1) 78

الملحق الثامن عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (3/2)، تجربتي فريري والسكاكيني 80

الملحق التاسع عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (3/3)، تجارب ملهمة 83

شكر وتقدير

هذا العمل مبني على أفكار المساهمين في ورشات العمل الأربعة في مشروع التعليم التحرري التي نظّمتها مؤسسة روزا لوكسمبورغ في فلسطين على مدى أشهر صيف 2016، وهؤلاء المشاركين يأتون من خلفيات واهتمامات وتجارب ومبادرات مختلفة، وهم، بالترتيب الأبجدي مع حفظ الألقاب:

إدوار المعلّم، مسرح عشتار.

إلهام سامي، وزارة شؤون المرأة.

إيمان عون، مسرح عشتار.

بيناز بطراوي، مديرة مكتب Media Net وأستاذة غير متفرّغة في جامعات فلسطينية.

جلال خضر، مؤسسة سوا ومدرسة مسار في الناصرة.

رجاء رنتيسي، أستاذة في جامعة بيرزيت.

سارة زهران، مؤسسة تامر.

سفيان بركات، إتحاد المؤسسات المدنية للتنمية، مركز واصل للشباب.

سوسن شنار، جمعية العمل النسوي.

عبد السلام خداش (أبو جورج)، مؤسسة تامر.

عبد الغني سلامة، مدير في وزارة الاقتصاد الوطني الفلسطينية.

عودة زهران، مؤسسة أفكار.

محمد المحسيري، مؤسسة شروق في بيت لحم والدهيشة ومؤسسة تامر.

محمد سلامه، إتحاد المؤسسات المدنية للتنمية، برنامج نوعية التعليم والجندر.

ناجح شاهين، أستاذ وباحث تربوي.

هبة عباس سليم، ناشطة إجتماعية، طولكرم.

وجيه الشيخ، مركز فؤاد نصّار لدراسات التنمية، والتعليم العمالي.

كما ننوه بمبادرات وجهود طاقم مؤسسة روزا لوكسمبورغ الذي أشرفوا على مشروع التعليم التحرري: **سلام حمدان**، مديرة البرامج، **عُلا دراغمة**، منسقة مشاريع ومديرة ادارية، **وفاء عرفات**، مسؤولة مالية، وكذلك بدور مدير الجلسات والنقاش **أكرم العَيَسة**، والمقرر **غسان عبدالله**.

ونتقدم بالشكر الى **ميكه هارتمان** لتبرعها برسمة الغلاف، وإلى **رمزي الطويل** للرسومات الداخلية.

تقديم

بعد خمس سنوات من عمل مؤسسة روزا لوكسمبورغ في فلسطين، مع أشخاص وجماعات ممثلين لمختلف الفئات والشرائح الاجتماعية من اصحاب الرؤى التقدمية، استحدثت المؤسسة برنامج التعليم التحرري العام 2014، بهدف دعم وتطوير المناهج والاليات والادوات المستخدمة لتفعيل التفكير النقدي والتحرري بما يخدم خلق فضاءات واسعة للابداع، كبديل عن التلقين والجمود اللذين يسودان المؤسسات الرسمية وغير الرسمية وغالبية الافراد على اختلاف مرجعياتهم الثقافية.

لا تحرّر وطني واجتماعي وثقافي دون فك قيود العقل وفتح الأبواب على اتساعها للتحليل والنقد والسؤال. هناك الكثير من الأفراد والجماعات، هنا في فلسطين، ممن بدأوا بالطرق على جدران الخزان للتحذير من واقع تدجين أجيال كاملة وحجب قدرتها على التفكير الحر وعلى المساءلة لواقعها ولاشتراطات تحسينه.

وكمساهمة من مؤسسة روزا لوكسمبورغ لتفعيل هذا النقاش ولاستحداث مناهج وأساليب وادوات غير تقليدية، حداثية، تسهم في تفعيل عملية التعليم والتعّلم بشكل فعال وتقدّمي، عمدت الى بناء برنامج مع العديد من شركائها لتقديم رؤى وأدوات مختلفة، تستخدمها المؤسسات، الحركات الاجتماعية-الأحزاب والأفراد، في عملها الدؤوب بما يخدم المساهمة في فك قيود الوطن.

يبقى السؤال الرئيسي حول ماهية التعليم التحرّري، وما الذي يعنيه تحديدا في السياق الفلسطيني؟ ومن هنا بادرت مؤسسة روزا لوكسمبورغ لتوفير فضاء واسع لشركائها وللمهتمين من ذوي العلاقة، للتداول حول ماهية التعليم والتعلّم التحرري في السياق الفلسطيني، ذي الخصوصية والفرادة ، في لقاءات عمل طويلة ومكثفة شهدت مداولات ومراجعات لأدبيات محلية وعالمية، وناقشت قراءات مختلفة، الى أن توصلت الى فهم جماعي مشترك وقدمت تعريفها للتعليم التحرّري، واقتراحاتها وتوصياتها لتفعيل العمل، في فلسطين.

ساهم كل المشاركين والمشاركات الذين ترد أسماؤهم وملاحظاتهم في الصفحات التالية بفعالية وحماسة عاليتان في صياغة كافة الأفكار الواردة في هذا الكتيّب. لهم جميعا نقدّم من مؤسسة روزا لوكسمبورغ شكرنا وتقديرنا..

كما لا يسعنا الا أن نشكر الزميل والصديق أكرم العيسة على تيسير وادراة الجلسات بفعالية عالية.

ونتقدم ببالغ الشكر أيضا لزميلنا وصديقنا غسان عبد الله، الذي أرشف وحرّر النقاش وكافة الأوراق ولخصها بشكل سلس وممتع في هذا الكتيّب.

ونتقدّم أيضا بالشكر الجزيل لزميلتنا وصديقتنا ميكه هارتمان على تطوعها برسم صورة الغلاف. والشكر أيضاً للفنان رمزي الطويل على الرسومات الداخلية.

وأخيرا وليس آخراً، لا ننسى طاقم مؤسسة روزا لوكسمبورغ المكتب الاقليمي فلسطين، خصوصا علا ضراغمة ووفاء عرفات، على الجهد الكبير في التنسيق لهذا المشروع الطويل.

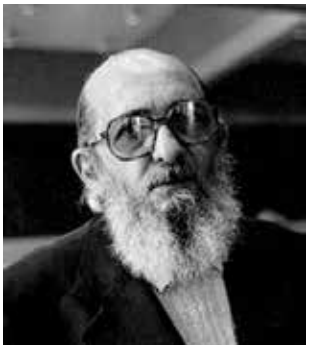
سلام حمدان

مديرة البرامج / نائبة مدير المؤسسة

روزا لوكسمبورغ المكتب الإقليمي فلسطين

تشرين الثاني/نوفمبر 2016

مقدمة



باولو فريري
Photo: Slobodan Dimitrov, CC BY-SA 3.0 via Wikimedia Commons

أنشأ المكتب الإقليمي لمؤسسة روزا لوكسمبورغ في فلسطين برنامجه عن التعليم التحرري، في محاولة للمساهمة في النقاش حول هذا المفهوم والعمل باتجاه تحقيقه. وقام البرنامج على دعم المنظمات والجماعات والأفراد الناشطة في أشكال التعليم التحرري، ودعوتهم إلى سلسلة ورش عمل في الفترة من نيسان إلى أيلول 2016، والتي كان الإلتزام بحضورها والتحضير لها ملفتاً. كما أشرفت المؤسسة على إصدار دراسة «التعليم في فلسطين: التحديات الراهنة والبدائل التحررية»، من إعداد حنان الرمحي، في تشرين ثاني 2015. وهذا الكتيب هو ناتج ومضات النقاش والعصف الذهني الذي دار بين المجموعة في ورشات العمل.

خليل السكاكيني في شبابه
Photo: GNU/FD

في بداية ورشات العمل كان لسان حال أغلبية المشاركين:

التعليم التحرري؟

وما أدرانا ما التعليم التحرري؟

ومع تقدّم المداخلات والنقاش، وبعد مراجعة الأدبيات، بدأ التعرّف على أن بعض التجارب التي يقوم بها المشاركون أنفسهم هي نمط من أنماط التعليم التحرري، كما اكتشفوا أن هناك مساهمات فلسطينية سابقة، نظرية وعملية، يمكن أن تندرج تحت هذا المفهوم. بل إن هناك فلسطينيون سبقوا «باولو فريري» البرازيلي، رائد هذا المفهوم، بأفكار شبيهة وحتى أكثر شمولية أحياناً. والمثال الأبرز على ذلك هو خليل السكاكيني الذي عاش قبل باولو فريري بنصف قرن أو يكاد (ولد قبله بـ 44 سنة وتوفي قبله بـ 44 سنة). إلاّ أن خليل السكاكيني أُهمل ولم تدخل أفكاره إلى المناهج الفلسطينية الحالية.

واستمع المشاركون إلى عدد من التجارب الفلسطينية في التعليم البديل والتثقيف الحر، واطّلعوا على ما كُتب حول الموضوع، واندمجوا في المداخلات والنقاشات والحوارات الحامية أحياناً، حول التعليم المدرسي والجامعي والحزبي والنقابي، وحتى في السجون. وتوصّل المشاركون إلى الإتفاق على الإختلاف في بعض المواضيع، ولكن أيضاً على صِيَغ جديدة لمفهوم التعليم التحرري تشكّل تعريفاً نابعاً من التجربة الفلسطينية. كما وضع المشاركون أفكاراً من «خارج الصندوق» للقيام بمبادرات ومشاريع لمزيد من العمل على توطين المفهوم ونشره.

الفصل الأوّل

التعليم التحرري؟

«أهم شيء هو أن لا تتوقف عن السؤال.»
– ألبرت آينشتاين

منذ بداية ورشات العمل انخرط المشاركون في محاولة تعريف مفهوم التعليم التحرري، وكانت هناك أسئلة أكثر من أجوبة.

فهل هو تعليم، أم تعلّم، أم تربية، أم تثقيف، أم تثقُّف ذاتي؟

وهل هو تحرري بمعنى التحرر من الإحتلال، أم «انعتاقي»، إذا توخّينا الدقة في ترجمة كلمة (Emancipatory) التي استعملها باولو فريري، وهل المفهوم يعني المدرسة فقط أم يطال التعليم العالي والحزب والنقابة والجمعية وبقية مؤسسات المجتمع؟

وهل نستقي فكرة التعليم التحرري من باولو فريري فقط، ونحاول توطينها، أو «إلباسها حطة وعقال»، أم نسترشد أيضاً بالمربّين المعاصرين الآخرين، مثل جون ديوي أو ماري مونتيسوري أو برتراند رسل أو تجربة مدرسة سمرهيل و «المدارس الديمقراطية» وغيرها؟

وماذا نستطيع أن نستقي من أفكار فلسطينيين، مثل خليل السكاكيني ومنير فاشه وحسين البرغوثي وزياد خداش، وتجارب فلسطينية مثل «تامر» و «عشتار» و «مسار»، والمبادرات الفلسطينية الجديدة في الفن والموسيقى والسينما والمسرح والكتابة والتجوال...؟

ثم هل يأتي التعريف من النظرية أم من الممارسة؟

وإذا نجحنا في تجربة معينة في التعليم التحرري، فكيف تنتشر ونعممها من بؤرة واحدة إلى بقية المجتمع؟

وكيف نصل إلى المؤسسة الرسمية والنظام التعليمي التقليدي ونتوقّع منه أن يتغير، و»فاقد الشيء لا يعطيه»؟ وهل يكفي تقديم نموذج في التعليم التحرري ليشكّل مثالاً يُحتذى؟

وإذا كان دور المعلّم حاسماً، فكيف يتحوّل من نتاج لهذا النظام القائم إلى عامل على تغييره؟

ومن وحي الأفكار والنقاشات والخلافات التي برزت في ورشات العمل هذه، سوف نستعرض تعريفات وتطبيقات للتعليم التحرري كما طرحت بين المشاركين. وبالرغم من غموض المفهوم في البداية، والتساؤل أحياناً إن كان الهدف هو مجرّد الغوص في التعريف أم إبرازه من خلال الممارسات، والدخول في علاقة المفهوم بالسلطة

«عليكم أن تبحثوا عن الحقيقة، لا أن تعبدوا أولئك الذين اكتشفوها» – بوذا

والتعليم الرسمي والقِيم والدين، إلاّ أن النقاشات تطوّرت إلى كيفية تحقيق مفهوم التعليم التحرري والإضافة عليه وتوطينه في فلسطين.

ومضات من العصف الذهني حول تعريف التعليم التحرري

- لا بدّ بداية من العودة إلى باولو فريري وأطروحاته، والأفكار والتجارب الدولية الأخرى المعروفة. فقبل أن يتعامل مع الطلاب، نزل باولو فريري إلى المجتمع، واشتغل مع الفئات المهمشة، فهي أولاً عملية مجتمعية لا مدرسية بحتة، وتشمل النقابات والأحزاب والجمعيات والمنظمات الأهلية وغيرها. ولا بدّ أيضاً من دراسة المفكرين الفلسطينيين والعرب الروّاد في طرح أفكار وتجارب تحررية مثل تجربة خليل السكاكيني الذي طرح منذ أوائل القرن العشرين أن الطالب يجب أن يُحترم وأن يمارس الحرية، وأنشأ «المدرسة الدستورية» لتطبيق أفكاره، وربط التعليم بتقدم المجتمع والتحرر السياسي والتصدي للغيبيات. وهناك منير فاشة الذي يطرح أفكاراً جذرية منذ ثلاثين سنة حول جدوى التعليم المدرسي أصلاً وقلب المفاهيم السائدة. وحاول إبراهيم أبو لغد العمل على إصلاح المناهج في بدايات فترة السلطة الفلسطينية، وغيرهم.
- كما لابد من استلهام الممارسات المحلية على الأرض، التي لا تستعمل بالضرورة تعبير التعليم التحرري ولكنها تصبّ فعلياً في أهدافه. وقد أوردت دراسة حنان الرمحي عدداً من هذه التجارب، ومنها تجارب «تامر» و«أفكار» ومسرح «عشتار» وتجربة زياد خداش وغيرها.

- والتعليم التحرري هو رد فعل على النظام التقليدي، ويرتبط بتغيير نظامٍ قديمٍ بالٍ. فنحن لا نتعامل مع صفحة بيضاء من العقل عند الفرد بل مع عقول تشكّلت في سياق نظام تقليدي عبودي للسلطة السياسية والدينية. والمطلوب الجرأة والتحرر من القيود المسبقة وكل ما يكبّل التفكير الحر، من العادات والتقاليد والأديان والسياسات والمعتقدات. والتعريف يتطوّر مع النقاش وينبع من الممارسة، والممارسات هي التي تشكل المفهوم وهي أهم منه.
- لا يوجد تعريف محدد بجملتين، فهو التعليم الذي يطلِق العقل وينمّي التفكير، وقبول الآخر، وتحديد احتياجات الناس، وهي عملية مجتمعية وليست مدرسية. وهو يركّز على التفكير الناقد والتغذية الراجعة (الرّجْع) وتكليف الطلبة الذهاب للمجتمع والتفاعل معه والممارسة والشغف بالتغيير في حياتنا اليومية.
- التعليم التحرري ديناميكي ومتغيّر دوماً، ولا نموذج أو تعريف ثابت له. نكتشف نقاط القوة عند الفرد ونساعده ليقرر لذاته، وهذا مربوط بالحياة اليومية والممارسة باستخدام الفكر، أي تقوية الشخص ليفكر بذاته ولا يعود لطلب المساعدة كل مرّة بعد اكتسابه المنهجية في التفكير المستقل. ويستخدم المتلقي المصادر المتاحة له في عملية إنتاجية وعملية اجتماعية وعملية تشاركية ومتصلة، أي الاعتماد على التجربة الذاتية وصولاً إلى المشترك.
- من أين نبدأ؟ من ذواتنا، وهل هي حرة؟ ماهي مرجعيتنا؟ التعليم التحرري يبني على التجارب الحياتية، ويثير تساؤلات تؤدي إلى المعرفة، وهدفه الحصول على المعرفة من أجل التغيير، وأن يكون التعلم بدون سلطة، أي تثقيف تحرري، وأن نكون شركاء في الوصول إلى المعرفة شرط تقبل الآخر والاعتراف به كشريك.
- إن بناء مفاهيم جديدة يقوم على الجرأة في التخيّل، في البحث والتغيير من الداخل، فيجتهد المتعلّم في معرفة ذاته وما يحيط به، ويفهم العالم حوله، وبذلك يصبح التعليم التحرري جزءاً من ذاته كممارسة وصيرورة. إذا عشنا في جوّ تعلّمي حر -بدل استقبال معلومات جاهزة- نصبح «حالنا» ولا نكون «آخرين» يتحدثون من خلالنا. وفي تجربتنا في العمل مع الشباب ليس هناك توجيه بل خلق جو يؤدي إلى نتائج ما. الهدف كما قال السكاكيني، أن «أفتح عند الطلبة بوابات أفكار.»

«إن كل التعليم ومسيرته ومفاهيمه مؤدلج ومؤطّر ليصل إلى وضع غير تحرري، ولا يمكن مناقشة الموضوع خارج الوضع السياسي.» - ناجح شاهين

- تعريف المفهوم غير مهم بل هو الطريق للوصول إلى المعرفة حوله، و»الطريق إلى البيت أجمل من الوصول إليه أحياناً.» قد لا نتفق على تعريف، والاقتراح أن يرجع الكل إلى نفسه وذاته من أجل التعريف، فالفرد جزء فاعل في المجتمع، وعلينا تقبّل المختلف معنا، والحفاظ على وجهة نظر الأفراد.

«وليس من مصلحة المضطهِدين وجود تعليم تحرري، فهناك علاقة بين الدكتاتورية وأساليب التعليم البنكي.»

- الآليات مهمة، وكذلك الخطط المرتبطة بها، وهي هزّ الأفكار المطلقة السائدة التي تشرّبها الطفل، أي خلخلة الموجود في عقل الفرد، وتصادم واشتباك مع الموروث في عقله، من أجل ترسيخ القناعة بضرورة التغيير في المجتمع وتغيير الدور من متلقّي إلى مُنتج للتغيير. ومن هنا تكتسب التربية التحررية ثوريتها كفكرة.
- هل يتعارض التعليم التحرري مع الديمقراطية؟ أو هل وجود نظام ديمقراطي يسهّل التعليم التحرري؟ وهل هناك تعليم تحرري في الدول الديمقراطية المتقدمة ونحن نرى أن التعليم فيها هدفه تجاري أيضاً وللحصول على عمل بشكل رئيسي؟
- «ولكن، لماذا نريد تعليم تحرري أصلاً، وهل هو مثل الرغبة بالفن من أجل الفن؟»

هل يمكن تحدّي السلطة والمجتمع؟

- الأساس هو المجتمع، والفرد غير مفصول عن الجماعة، والهدف هو تغيير إجتماعي، أي ليس فقط تحرير الفرد وطاقاته بل للوصول إلى عقل متحرر جمعي، أو تحرير العقل من أجل الجماعة، وهي عملية تشاركية وتبادلية، والانتقال من الفكرة إلى الآليات هو عملية نضالية.
- يرتبط التعليم التحرري بالحالة الاجتماعية والسياسية، ويصطدم مع السلطة التي تعتمد المنهاج التقليدي لتطويع الناس للقبول بالموجود. وكلمة «التعليم» إشكالية، وترتبط بصنع مصفوفات لضبط الشعب وبرمجة عقل الأطفال.

«حاولنا داخل السجن العمل بطريقة مختلفة، وهي المشاركة، وتقوم على طرح الأسئلة في الخيمة أو الغرفة، مما أثار حركة نقاش جيدة بين الشباب الأسرى.»
- سفيان بركات

- هل يمكن الكلام عن التعليم التحرري في مجتمع غير متحرر، ونحن غير أحرار؟ إن كل التعليم ومسيرته ومفاهيمه مؤدلج ومؤطّر ليصل إلى وضع غير تحرري، ولا يمكن مناقشة الموضوع خارج الوضع السياسي. وليس من مصلحة المضطهِدين وجود تعليم تحرري، فهناك علاقة بين الدكتاتورية وأساليب التعليم البنكي، يتم التعامل فيها مع الطلبة كأنهم ماكينات، وهي نوع من القهرية المستمرّة للطلبة.
- نحن بحاجة إلى تعليم تحرري من أجل مجابهة الاحتلال، كوسيلة للتحرر، بما في ذلك تحرير الفرد وأنسنته وتحرير عقله. ويعني ذلك عدم انتظار التحرر السياسي، بل هو جزء من تربية ثورية نحو التغيير، كما أنه غير محايد بل منحاز للإنسان والحقوق الديمقراطية والحرية، وتنعكس في سلوك من يحمل هذه الأفكار.
- لا نضال وطني أصلاً بدون عقل تحرري، ومعظم المبادرات الفلسطينية في أشكال التعليم والتثقيف

البديل قد قامت تحت الاحتلال، وبالرغم عنه، ومن أجل تحدّيه ومقاومته، ومن أجل العمل على أنفسنا وتمكين أنفسنا للصمود على الأرض. فلدينا حركة تحرر منذ زمن طويل، لكن التعليم التحرري جديد. ولا ننسى أن طرق التعليم الحزبي تقوم أيضاً على حفظ أدبيات الأحزاب، وبالتالي نتعصب لحزبنا، مما يفسر «العصبوية» السائدة. حتى في اليسار، كان التعليم يركّز على التلقين، تلقين الماركسية. «حاولنا داخل السجن العمل بطريقة مختلفة، وهي المشاركة، وتقوم على طرح الأسئلة في الخيمة أو الغرفة، مما أثار حركة جيدة بين الشباب الأسرى.»

- في التعليم التحرري يتشارك المعلّم والمتعلّم في سياق حيادي ومنزوع من السلطة، مع فضول ومشاكسة وفرح، وفتح المجال للكل ليصل إلى مكان يحبه من خلال وسائط يخترعها.
- هناك دول متقدمة لديها تعليم ممتاز لكنه ليس تعليماً تحررياً، حتى في الأنظمة الشيوعية. نحن هنا نحاول تبني تعليم لامنهجي، أي غير رسمي، مع أن تبنّي اللامنهجي يصبح منهجي مع الوقت، ومن ذلك السينما والمسرح، وإن محاولة التأثير في النظام الرسمي تبقى محدودة.

التغيير من خلال النظام الرسمي أم من خارجه؟

برز خلاف مزمن بين من يحاول تغيير النظام الرسمي وبين من يريد خلق نماذج بالتوازي معه وتحدّيه. فمن قائل أننا يجب أن نتوقّف عن محاولة إصلاح نظام معطوب، فإصلاحه عبث، وتشهد على ذلك 20 سنة من المؤتمرات. والنظام التعليمي السائد مبني على أن الشخص الموجود -المتعلّم- تأتيه معلومات من خارجه من خلال المنهاج والنصوص في المدارس وتشكل وعيه، بما في ذلك قيم المنافسة، مثل تسميات «المعلم الأول، الأديب الأول، الأول في الصف.»

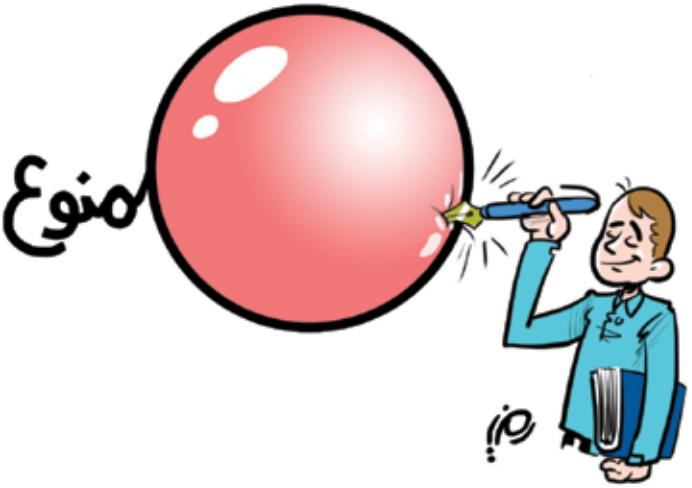
حكمة طالب
عزيزتي وزارة التربية والتعليم
إذا كان مدرس واحد لا يستطيع
أن يدرس لنا جميع المواد!!
فكيف لطالب واحد أن يتعلم
جميع المواد؟

- كيف نحدث التغيير ونحرر العقل؟ الهدف ليس مجرّد التعرّف على التعليم التحرري بل تحرير التعليم الحالي وسياساته، وهو المهم.
- التعليم التحرري استبدال تدريجي للنظام التعليمي الحالي وقواعده وأنظمته المسيطرة على العقول. على الفرد اتخاذ القرار للتحرر من القيود المادية والمعنوية، والإيمان بالتغيير، بالتفكير الناقد، والفلسفة التجديدية، والاعتماد على الخبرات الفردية.
- التعليم التحرري في حياة الإنسان كفرد وجماعة يؤدّي إلى التعلّم الذاتي، الذي لا يمكن أن يكون مدرسيّاً، مع اكتساب رؤية وقيم مختلفة. وهو خلق توجّهات جديدة في المهارات والمعلومات في سياق المجتمع، واستخدامها بحرية من خلال الممارسة. والتعليم التحرري يعتمد النهج التفاعلي في فضاءات مفتوحة، منذ مرحلة الطفولة المبكرة. وثمة نماذج فلسطينية بين الأعوام 1986-1991 في المخيمات الصيفية والأندية،

ومن شارك فيها لا ينساها، حيث أسست علاقات ونمط حياة وتفكير إبداعي.

«قد يؤدي التفكير الحر المختلف إلى فقدان صداقات أوعلاقات عائلية.»
- محمد المحسيري

- التعليم التحرري هو ممارسات لمعلمين مُيسّرين يجسّدون قيم ومبادئ التعليم التحرري في حياتهم، مثل، أولاً، الإيمان بأن المتعلمين شركاء في تكوين المعاني، وثانياً، أن الناس بناة للمعرفة لا مستهلكين فقط. فالمعرفة لا تبدأ من النصوص بل من الحياة. ويمكن استلهام المبادئ الثلاثين في كتيب حنان الرمحي (الملحق 1) لتجسيدها في حياتهم قولاً وممارسة.
- يكون تعميم التعليم التحرري بالبحث عن هيئات أقل رسميّةً من الوزارة، وطرح النهج ضمن مجموعات صغيرة، وخلال مسار طويل يعتمد المجاورة والمعايشة، لا التدريب، للمعلمين والأطفال والنساء.
- من الصعب تجاوز المؤسسة المدرسية الرسمية، ولعل الجامعات فيها هوامش أكثر من المدارس لأفكار التعليم التحرري، مثل فترة الثمانينات. مع أهمية التعليم في الصِّغر، يجب محاولة الدخول في مؤسسات التعليم العالي، والتعاون مع مجموعات من الأساتذة.
- أهداف التعليم تكون مشتركة بين الطالب والأستاذ، وهي تعتمد فاعلية إعادة خلق المعرفة، وليس فقط دراسة الواقع. التعليم البنكي اتجاه واحد، راوي ومتلقّي، أما التعليم التحرري فهو في اتجاهين وهو حوار مع الطلاب لفهم الواقع ونقد السلطة. التعليم الحواري حرّ الإرادة ولا يعلّم أحدٌ أحداً وهو يعتمد على فكفكة النصوص وإعادة تركيبها، وخلق للمعرفة، والطالب مع الأستاذ فاعلين.



- نعمل لتغيير الواقع المعاش بدل إعادة إنتاج القائم، ونطرح شعار «القالب مش غالب»، فالمجتمع ذكوري أبوي حيث تقديس الطاعة للأب والرئيس والشيخ. لا بد من تكسير هذه الجدران المحيطة واحترام الإبداع، وتحرر الإنسان مما يعيق حركته وفكره، ضدّ القولبة والخنوع. وتشمل المراجعة دور الدين والعادات، إذ لا يجب أن نستمر نحوم حول الجريمة. في منهاجنا وطريقتنا لمعالجة أوضاعنا، لا بد من فصل الدين عن الأمور الحياتية، ومجابهة تابو العادات والتقاليد، وإلاّ نكون متواطئين. والمجتمع المدني له دوره هنا.
- ويهدف التعليم التحرري أيضاً إلى تحرير المتعلم من القوى التي تحد خياراته وتسيطر على حياته وتحركه ليعمل على التغير الإجتماعي والسياسي.
- التعليم التحرري عملية فردية وجماعية تقوم على تحرير العقل من موروثات سابقة، وتحرير الفرد بنمط التفكير والسلوك. وهو لا منهجي ولا نظامي ولا رسمي.
- هل التعليم هو داخل الصفوف والجامعات أم من داخل الذات لاكتساب الحكمة والسعادة؟
- التعليم التحرري مردّه أكثر للتجربة العملية، وإن تقوية وتعزيز قدرات الطلاب، وتهيئة كل الظروف المناسبة لدعمهم، هي لتوعيتهم بحقهم في تقرير المصير.

أخيراً.. وبعد «العصف الذهني» للمجموعة تم التوصّل إلى تعريف مشترك للتعليم التحرري:

التعليم التحرري هو عملية تعلّم وتعليم مركزها الفرد وغايتها المجتمع، تقوم على تحرّر العقل والتشاركية والتأثير المتبادل بين الأفراد والجماعات في البيئة التعلّمية والتعليمية، ينتج عنها اكتساب معارف وممارسات متجددة تقود إلى التغيير الإجتماعي نحو الأفضل.

وهو كل منهج أو وسيلة تدعم إطلاق ملكات العقل، وتوسيع مدارك الإنسان، وتشجيع الإبداع الذي يتقنه، وفقاً لطبيعة قدراته. وهو الشك الإيجابي، وإثارة الفضول المعرفي، والدافعية لتقدم المجتمع والأفراد، وهو عملية ينتج عنها شخص حرّ أخلاقي ومنسجم داخلياً. كما وتؤدّي للسعادة والشعور بالإنتماء والرغبة بالعطاء والمبادرة. وهو المنهج والوسائل التي تمكن الأفراد من التعامل بشكل نقدي وخلاّق مع الواقع، واكتشاف كيف يمكنهم المساهمة في تحرير مجتمعاتهم وأنسنتها، وكسر كافة حلقات محرّماته.

- المجموعة

الفصل الثاني

ما هي أوضاع التعليم الرسمي في المدارس والجامعات؟

«لا يولد البشر أغبياء بل جهلة، ثم يجعلهم التعليم أغبياء.» – برتراند رسل

بالرغم من أن التعليم التحرري يشمل ما هو أوسع من التعليم المدرسي، فالتعليم التحرري يشمل ضِمناً موقفاً من التعليم النظامي.

وبما أن التغيير يبدأ بالنقد، فقد انصب الكثير من مداخلات المشاركين في تشخيص ونقد وتحليل النظام التعليمي الرسمي، من المدرسة حتى الجامعة، وكان من الصعب الحدّ من النقاش الواسع في نقد النظام التعليمي الرسمي، وصولاً إلى حد تدخّل مدير الجلسات أكثر من مرّة لحض المشاركين على الإنتقال إلى ما بعد ذلك.

التعليم التقليدي يعتمد على التعليم «البنكي»، بلغة باولو فريري، حيث يتم إيداع المعلومات الجاهزة في عقول التلاميذ وطلب استرجاعها عند الإمتحان. ولهذا علاقة في النهاية بالتحكّم والسيطرة والاضطهاد والقهر والاستغلال، لذلك تمحور جزء مهم من النقاش حول علاقة التعليم بالسلطة السياسية.

- إن التأثير بالنظام الرسمي صعب وطويل، فلِمَ لا نعمل نموذج، ويكون أحد أدوات المعركة مع النظام الرسمي بشكل تدريجي؟ إن مخيم لمدة أسبوع خارجاً يعادل سنة من التعليم المدرسي، وعلينا تشكيل جزر وربطها معاً.
- هل المطلوب تعليم تحرري أم تحسين نوعية التعليم؟ في فنلندا والدانمارك نظام تعليم متطور، لكن لا علاقة له بالمضطهدين بل بطبقة ونظام مهني. نكون مثاليين لو توقّعنا أن يصبح النظام الرسمي للتعليم المدرسي تحررياً.

- في الأعوام 2009 و2010، جرت محاولة في الوزارة للتخفيف من المراجع الدينية، واستبدال النصوص الدينية بمراجع علمية، وفي العام 2015، تم الاتفاق على عدم اقتباس آيات دينية في المواضيع العلمية.
- مدرسة كُتّاب في طوباس حوالي 1914
- تعرّضت الكثير من النقاشات لتأثير الدين وأنواع التديّن على التعليم، إما مداورة أو صراحة، ومنها المنهج الديني في تلقين النص وحفظه وتسميعه، منذ مدارس «الكتّاب» أو الكتاتيب في العهد العثماني وقبله. وحتى في كتب العلوم الطبيعية، في الكتب المدرسية لمعظم الدول العربية، نجد استشهادات من النص الديني، ناهيك عن كتب اللغة العربية والمواد الأخرى.
- لا بد طبعاً من التوجه للمدارس ولكن كيف؟ فالأساتذة معاشاتهم بين ألفين وثلاثة آلاف شيكل فقط والكثيرون يعملون بعد الظهر لتسديد فواتيرهم، فالمنظومة شق كبير منها إقتصادي.

مدرسة كُتّاب في طوباس حوالي 1904

السلطة السياسية وأي تعليم؟

- لا نستطيع أن نحلم بانعتاق الإنسان إلاّ بإزاحة القوى المهيمنة. فلماذا تصرف الحكومات على التعليم؟ إنه السيف الأول -كما يقول جرامشي- للسيطرة على الناس، ويشمل ذلك أيضاً المسرح والتلفزيون وإنتاج روتانا وإم بي سي، وهي تخدم مصالح معينة، فلا يرى نصّ مذاع النور بدون رضاها. فكيف نخترق منظومة الهيمنة، كما كانت روزا وجرامشي يدعوان؟

- كيف نطمح أن نؤثر بالنظام التعليمي، فلا يسمح لنا بالتدخّل. الجهاز الرسمي مرتبط بالسلطة، أي إدارة أمور الناس وتدجينهم بهدف خلق أجيال غير قادرة أن تتحرر أصلاً. إن مناهجنا مراقبة أمريكياً بحثاً عن «التحريض»، ولكن هناك في الجهاز الرسمي بعض المواقع والمنابر التي يمكن الكلام من خلالها، أما أن نعتقد أن بمقدورنا أن نخترق الجهاز الرسمي فنحن واهمون.

- أي تغيير وطني شامل في المدارس يعتمد على السلطة السياسية، والمجتمع المدني يكمل دور الحكومة، ولو أنه لا يصل إلى الكل ويبقى نخبوياً. فلا يمكن فصل ممارسات السلطة عن التعليم، وهنا نصطدم بمؤسستان قمعيتان في وضعنا الفلسطيني، الاحتلال وأجهزة الأمن.

«لماذا تصرف الحكومات على التعليم؟ إنه السيف الأول -كما يقول جرامشي- للسيطرة على الناس، ويشمل ذلك أيضاً المسرح والتلفزيون وبرامج روتانا وإم بي سي.» - ناجح شاهين

- «الأهداف» المعلنة في كتب وزارة التربية والتعليم نصوصها متقدّمة، ولكن هناك أجندة خفية، فكيف نعمل على تحرير المؤسسة الرسمية بواسطة مؤسسات مجتمعية، واستراتيجيات وإجراءات لتعميم التجارب التحررية؟ وكيف يمكن تغيير نظام تعليمي من داخله، و»فاقد الشيء لا يعطيه.»

- التحديات أمامنا، نحن الجالسون حول هذه الطاولة، أنه لا يمكن التعويل على ما هو مكتوب في وزارة التربية، فالعلاقة مع نظام التعليم الرسمي هي علاقة مهادنة وتجاهل ويجب أن تكون علاقة صراع لأنّ النظام التقليدي يخرّج عبيداً! ونجد المهادنة والمراوغة والمساومة في النظام الحزبي أيضاً. أؤمن بالعمل مع المجموعات الصغيرة التي لديها ممارسات حقيقية.

- الفلسطينيون يقدسون التعليم من سنوات طويلة، إذ كنّا نريد لأولادنا أن يجدوا عملاً في الكويت، واعتبرناه ضد محاولات التجهيل من قِبل الإحتلال، من خلال النهج الأردني أو المصري مقابل الإسرائيلي. ولكن مناهج التعليم بعد السلطة كانت صفقات مع 'حماس' (أو الأصوليين)، وتشكل حائطاً أمامنا.

- يرى البعض أن نظام التعليم الحالي فاشل بدليل أن الطلبة لا يحبون مدرستهم، ويتطلعون إلى عطلة ثلج أو إضراب أو عيد، حتى في المدارس الخاصة. بينما في الجامعات يدرسون ما يختارونه فينجزون أكثر.

- عن ماذا يتكلم مدراء المدارس للطلاب في بداية العام الدراسي؟ إنهم يخطبون عن الممنوعات والقوانين والزي المدرسي وتجليد الكتب والنظافة وأنواع العقوبات للمخالفين. واللهجة المسموعة على مكبرات صوت مدرسة بنات البيرة، مثلاً، في بداية الفصل الدراسي وبقية الأيام، هي لهجة غضب وتحذير وتهديد بالعقوبات. بداية كهذه لا علاقة لها بالتحرر. الإذاعة المدرسية، إذا أُحسنت إدارتها، يمكنها أن تُحدث بعض التغيير.
- بأية حالة يصل الطلاب إلى المرحلة الجامعية؟ مستواهم الفكري متدنّي، عدم القراءة، فقر المعرفة، غياب ملكة النقد، الجهل بأساليب البحث، الحوار لم يمارسوه، ماهية القيم السائدة بينهم أو غيابها، اهتماماتهم محدودة...
- كما يصل الطلبة إلى الجامعة مشوّهين بالتلقين، فكم نستطيع التغيير؟ رأي الطلبة من سن 18 إلى 20 أن كل البلد حرامية، وكل السلطة فاسدة. أي إذا كان الكل حرامي وفاسد، فلسان حالهم: أين دوري؟ النتيجة تخريج مشاريع فساد أو مجرمين. انسداد في الأفق لديهم.
- بالرغم من محاولات العديد من الأساتذة التعامل مع الطلاب بأشكال مختلفة وبديلة، إلاّ أنهم مضطرون للالتزام بقوانين المدرسة والجامعة والعودة إلى النظام التقليدي عند الامتحان.
- حرية التعبير عن الرأي تتضاءل، وحجم الخوف والتردد في الرأي يزيد حتى في أكثر الجامعات ليبرالية، مع مساحة أقل لمجرد نقد طريقة التعليم.
- التغيير صعب جداً في الجامعة والمناهج، وهناك كسل وخمول والتعوّد على نمط كتابي، والمتحكّمون بالمساقات التعليمية وراءهم أجندات سياسية ومنهجهم مقصود، فحتى مجالس الأمناء لم يعودوا أكاديميين بل رجال أعمال، وفُقِد من الجامعة ما كان سائداً في السابق من حوار وتبادل أدوار.
- ثمة جيل جديد في الجامعات المقدسية خاصة مُطوّع لتقديس الأستاذ وما يقوله بسبب العلامة والتقييم، والجيل الطالع من مدارس الحكومة خاصة هو جيل بصّيم ويقاوم الخروج عن النص، ولا أرضية فكرية ولا قدرة على التحليل لديه، ولكنه في الوقت نفسه هو نفسه الجيل الذي يطعن ويدهس ويقدس الاستشهاد (يدبّ على الموت دبّ).
- التحرر بحاجة للاكتشاف أكثر من التعليم، وبناء التوجه نحو الحرية يكون بتعريضها للاكتشاف، للذات أولاً ثم للآخر.

«كيف يكون الأطفال في غاية الذكاء، والرجال في غاية الغباء؟ لا بدّ أن السبب هو التعليم.»
– ألكسندر دوما

«ولا زال العرب يستخدمون الضرب والتهديد أثناء التعليم، ويتساءلون من أين يبدأ القمع!!» - نوبواكي نوتوهارا، «العرب: وجهة نظر يابانية»

- التنشئة الأساسية تبدأ من المدرسة وقبلها، وعندما يصل الطالب إلى الجامعة يكون قد اكتمل ثقافياً. المدرسة أفضل ساحة لإحداث تغيير نحو التعليم التحرري، وقضية التصادم والصراع غير واردة، ويجب أن نشتغل مع الأستاذ.
- ليس كل وزراء التربية والتعليم متشابهين، فقد دعا الوزير الأخير الحالي كل المؤسسات التي تعمل بالتعليم في المجتمع إلى اجتماع مفتوح للاستماع لهم، فلنتعامل مع الواقع بدل مجرّد الإدانة الشاملة. اللامنهج هو منهج بديل، وعلينا أن ندعم المنهاج باللامنهاج، أن نرفد المنهاج بما يخدم رسالتنا.

الفصل الثالث

ماذا نريد من التعليم أصلا؟

لعل باستطاعتنا تشخيص الإشكالية، المستمدّة من وحي الأفكار المطروحة في ورشات العمل وغيرها، بالعودة إلى السؤال الأساسي: ما هي أهداف التنشئة والتعليم الأساسية، أو ماذا يريد من، وكيف، من التعليم؟

يمكن حصر أهداف التعليم عامة بثلاثة أهداف... ونصف الهدف.

الهدف الأوّل، هو خلق «مواطن صالح» تابع وفخور بوطنه أو دينه أو عشيرته، وملتزم بالولاء لها، كلها أو بعضها، وصولاً إلى القتل أو الموت في سبيلها. وهذا ما تريده عادة المؤسسة السلطوية السياسية أو الدينية أو الأبوية.

«كأنكم كنتم الأساتذة، وكأني كنت أنا التلميذ»
– خليل السكاكيني مخاطباً التلاميذ

ويترافق مع ذلك فكرة «إذلال الطالب»، أو المجنّد أو السجين أو عضو الحزب، وكسر شخصيته المستقلّة وتفكيره الحر. كما يترافق ذلك مع أساليب العقاب المختلفة، والتخويف من عذاب جهنم، وضخّ الإعلام الموجّه، بالإضافة إلى طريقة التعليم ذات الإتجاه الواحد التلقيني «البنكي»، والحفظ والتسميع، مع كامل منظومة الإمتحانات والتقييم والعلامات.

أما الهدف الثاني، فهو التعليم من أجل التأهيل لفرص أفضل للحصول على عمل والقدرة على التنافس، وبعد ذلك إرضاء أصحاب العمل والنفوذ لخدمة أرباحهم ومصالحهم. وهذا الهدف قد لا ينطبق غالباً على أبناء وبنات الأثرياء وقمة السلطة طبعاً.

ويترافق مع ذلك التركيز على الإنجاز والتفوّق والإبداع والبحث العلمي واستخدام الأدوات التقنية المساعدة ومهارات الإدارة و«القيادة» والتنافس. كما يترافق مع ذلك خلق الحوافز المادية من أجل الحصول على المقتنيات وحب الاستهلاك.

أما الهدف الثالث، فهو أن ينشأ المرء، والمرأة، ليصبح إنساناً متكاملاً ذو فكر حرّ مستقل، منسجماً مع نفسه ومع الآخرين ومع الطبيعة، يتذوّق الجمال والفنون والآداب، ويعتمد الفلسفة والمنطق والشك والنقد، وأن يكون بصحة جيدة ويعتني بما يأكل ويمارس الرياضة، وذو أخلاق وقِيم واستعداد للتعاون والعون.

ويترافق مع ذلك التنشئة والتربية والتعليم القائم على إفساح المجال للسؤال والتجربة والخروج عن المناهج والامتحانات والمألوف، ويترافق مع ذلك أيضاً الإحترام وتبادل الأدوار والحوار والحرية والجرأة. وذلك هو التعلّم التحرري.

أما الهدف الجزئ –النصف– الإضافي الذي ربما يجب أن يلتحق بالهدف الثالث، فهو سعي الإنسان إلى الإرتقاء بالأوضاع المعيشية والسلوكية والمعرفية والثقافية والسياسية والبيئية في مجتمعه وفي العالم أجمع. أو كما يقول باولو فريري: «العمل والاستبصار في العالم من أجل تغييره.»

المعضلة الحقيقية الكبرى مع ذلك هي أن هذه الأهداف الثلاثة، كما تم حصرها أعلاه، تنضوي على تناقضات فيما بيها وبين ما يرافقها من أساليب ونتائج. كما أنها، وبالرغم من بعض التقاطعات، تتنازع على جذب المتعلِّم إلى صفّها، مع تأثير كل ذلك على الطالب والدارس والمواطن في المدرسة والجامعة والمجتمع. فهل يمكن التوفيق بينها أو بين بعضها، وكيف؟ يبقى السؤال مفتوحاً.

هل وضع الأحزاب والمؤسسات أفضل؟

انصب جزء من النقاشات من قِبل الذين كانوا أعضاء في الأحزاب أو المؤسسات الأهلية على تجاربهم فيها وكيف كان التثقيف الحزبي يقوم على ترسيخ الولاء للحزب والإقتصار على تثقيف أعضائه بأدبياته فقط، مع تعزيز العصبوية التنظيمية والنظر إلى الآخرين وكأنهم مارقين. وتصل هذه النزعة عند بعض التنظيمات إلى التكفير والتخوين للآخر، مع ما قد ينتج عن ذلك من أفعال.

وقد طرح أحد المشاركين تجربته الطويلة في السجن، وكيف كان البعض يحاولون استغلال الوقت الطويل في الدراسة والقراءة وتبادل المعرفة، بينما جابههم سجناء آخرين بإصرارهم على الإقتصار على قراءة كتاب واحد فقط وإعادة القراءة فيه باستمرار، ومحاولة منع الكتب الأخرى وتحريم النقاش وتبادل الآراء.

© مؤسسة تامر

الفصل الرابع

ماذا عندنا في فلسطين؟

تمتدّ التجارب الفلسطينية في أشكال من التعليم التحرري، في التعليم المدرسي والتعلّم المجتمعي، من بدايات القرن العشرين حتى الآن. وإليكم بعض النماذج:

السكاكيني

خليل السكاكيني (1878-1953) رائد فلسطيني في التعليم البديل المعتمد على احترام الطالب، وعلى ربط التعلّم بقضايا المجتمع والوطن والدين، مع التركيز على اللغة العربية وتدريسها بأساليب غير متحجّرة. وقد أنشأ مدرسة لتطبيق أفكاره، واصطدم بالاستعمار البريطاني وحذر من الهجرة اليهودية وخرج عن الكنيسة الأورثودكسية، وتحاور مع معاصريه وكتب رسائله ويومياته التي نُشرت في عدّة مجلدات مؤخراً. (عن أفكار خليل السكاكيني وممارساته بالتفصيل، أنظر ورقة ناجح شاهين في الملحق.)

أهم ما أدعو إليه هو أن تكون الحياة في المدرسة حياة مرح وسرور ونشاط، وأن يكون التعليم صحيحاً يرهف العقل ويوسّع الإدراك...
- خليل السكاكيني

تامر

إن تجربة «مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي»، التي أسسها منير فاشة في العام 1989، إبّان الإنتفاضة الأولى، تشكل نموذجاً متميّزاً في تجاوز التعليم التلقيني واعتماد النقد والتفكير الحر والوعي وإعادة النظر بالمسلّمات السائدة، وذلك من خلال تشجيع القراءة والنقاش والتعبير والكتابة والدراما والترحال والنشر، وتظهر نتائجها الإيجابية في إنجازات الكثيرين من «خرّيجي» تامر.

عشتار

«مسرح المضطهدين عشتار» أسسه إدوار المعلّم وإيمان عون في العام 1991، في القدس، وهو يقدّم العروض المسرحية المختلفة ويدرّب الشباب على التمثيل، في كافة المناطق، بتوجّه تقدّمي وأسلوب يشمل إشراك الجمهور في مواضيع تلمس حياة الناس وخاصة المقهورين، وقد امتدّت عروضه إلى خارج فلسطين أيضاً.

زياد خداش

كاتب وأستاذ مختلف، ذو تفكير «خارج القفص» في تأليفاته ومقالاته، وفي طريقة تعامله مع طلبته وتدريسه لمادته المفضّلة: اللغة العربية والكتابة الإبداعية. وهو يدعو طلابه مثلاً إلى الوقوف على الطاولات وإخراج ما بداخلهم بالصراخ، وإلى القفز عن سور المدرسة والخروج إلى الطبيعة والتعبير عن أنفسهم بالكتابة بحرية.

مسار

تعتبر مدرسة «مسار» في الناصرة فتحاً جديداً كبديل للتعليم المدرسي التقليدي، أنشأها خريجو بعض أفضل المدارس الخاصة والجامعات في إسرائيل، وهي لا تعتمد المناهج الرسمية إلاّ في السنوات الأخيرة للامتحان الثانوي، وتتيح الحرية لطلابها باللعب والنشاطات والفن والدراما والزراعة، مع التركيز على اللغة العربية. وقد جابهت المدرسة معارضة من بعض الأهالي ووزارة التعليم الإسرائيلية وصلت إلى المحكمة العليا، ولكنها مستمرة بنجاح يشهد له الإقبال المتزايد عليها، وقد خرّجت هذا العام الفوج السادس بأداء أفضل من باقي المدارس.

أفكار

تعمل «مؤسسة أفكار للتطوير التربوي والثقافي»، التي أسسها عودة زهران في العام 2009، بشكل مختلف عن المؤسسات الأهلية الأخرى، وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من أجل إغناء التعليم المدرسي وعقد المخيمات الصيفية ونشر المراكز الثقافية، وكذلك بالتركيز على تمكين الطلبة من خلال تنظيم المناظرات على مستوى الوطن، مما يعزز الثقة ويحث على طلب المعرفة والبحث وتطوير أساليب النقاش والمنطق والإلقاء.

وثمة مبادرات عديدة أخرى، بالطبع، منها مجموعة من نساء الخليل اللواتي لم يتجهن إلى المهن النسوية التقليدية كالتطريز والطبخ بل إلى النجارة لصناعة ألعاب تربوية للأطفال، مع ربطها بالتثقّف الفكري والمجتمعي وصولاً إلى النضال للحصول على حقوقهنّ والنجاح في ذلك.

© مؤسسة أفكار

الفصل الخامس

ما العمل؟

ما العمل مستقبلاً لنشر أفكار التعليم التحرري والمساهمة في تطبيقها؟

هذه أفكار وبرامج ومشاريع ونشاطات يقترحها أعضاء المجموعة في الورشات التي شاركوا فيها حول التعليم التحرري:

"سأفرض حرّية المرأة وحقوقها بقوّة القانون. لن أنتظر ديمقراطية شعب من المنخدعين بالثقافة الذكورية باسم الدين."
– الحبيب بورقيبة

- على المشاركون في الجلسات حول هذه الطاولة بداية إعادة النظر بما يقومون به أنفسهم وهل ينسجم مع مكوّنات التعليم التحرري.
- الحاجة إلى استمرار اللقاءات من المهتمّين حول الموضوع وتوسيع دائرة المشاركين والمستهدَفين لتشمل عاملِين في الحقل الأكاديمي.
- توثيق التجارب الناجحة وتسليط الضوء عليها والعمل على تعميمها على نطاق واسع.
- تشجيع تشكيل مجموعات شبابية طلابية وعمّالية ضمن مسار متكامل حول مفاهيم التعليم التحرري.
- استمرار السعي لتطوير المنهاج التعليمي الرسمي تحت شعار تحسين نوعية التعليم في بعض جوانبه، مثل موضوع الجندر (النوع الإجتماعي) والحقوق والمساواة، وتحفيز التفكير الناقد والإبداعي، وقضايا البيئة.
- استهداف مجموعات من المشرفات والمشرفين الشباب على المخيمات الصيفية لتمليكهم فهم أوسع حول التفكير الإبداعي والتعليم التحرري، لتكون جزءاً من برامج هذه المخيمات.
- إنجاز كتيب يضم التجارب لإثراء المفهوم (هذا الكتيب!)
- تكوين جماعات ضاغطة، ومجموعات متحركة تقدّم نماذج حول المفهوم.
- إجراء دراسات بحثية.
- الاطلاع على تجارب الدول الأخرى، وزيارة معاهد ومراكز أكاديمية.
- التشبيك بين المؤسسات.
- إقتراح إنشاء صفحة فيسبوك.
- أن تدعم مؤسسة روزا إنتاج أفلام قصيرة، وربما رسوم متحرّكة، تشرح جوانب مختلفة من التعليم التحرري وتجاربه، وتُنشر على وسائط التواصل الإجتماعي.

عصف فكري

إقتراحات أخرى فردية

- إن الكلمة الفصل في أية نجاحات يمكن ان تتحقق على هذا الصعيد هي من خلال اعتماد أهداف واقعية ثورية، طموحة لكن ممكنة وقابلة للتحقيق، تراكمية تتحقق فيها النجاحات بالنقاط وليس بضربة قاضية تطيح بالتعليم التقليدي، إلى جانب اشتقاق الآليات والأدوات والأنشطة المناسبة التي تصب في خدمة تحقيق هذه الأهداف.
- أن يتمحور نشاط المؤسسات والمجموعات المهتمة على التدخل في رسم السياسة التربوية والتعليمية بهدف تحسين نوعية التعليم في جزئيات هامة ومحورية بالمنهاج مثل، النوع الاجتماعي والمساواة في المنهاج ومحتوى الكتب المدرسية؛ تحفيز ملكة التحليل والتفكير النقدي والابداعي لدى الطلاب؛ رفع موازنة التعليم ضمن الموازنة العامة للسلطة بما يحقق تحسين البيئة التعليمية «أبنية وغرف صفّية وملاعب ومختبرات، الخ» من جهة، وإنصاف المعلمين من جهة أخرى؛ رفع كفاءة المعلم الفلسطيني من خلال إكسابه مهارات ومعارف وأساليب تدريس تنسجم مع رؤيتنا لدور المعلم في العملية التربوية؛ إكساب جيل الشباب وعي ومعرفة بمفهوم التعليم التحرري ومهارات التفكير النقدي والإبداعي عبر أنشطة لا منهجية، بمعنى خارج نطاق المدرسة والمنهاج الرسمي.
- تشكيل لوبي اجتماعي وأكاديمي ومن مهتمين وأعضاء مؤسسات واتحادات ونشطاء سياسيين تقدميين تكون نواته الرئيسية مجموعة العمل التي شاركت بالورشات الأربعة حول التعليم التحرري.
- تشكيل مجموعات شبابية ونسوية ومهنية باعتبارها أدوات قاعدية موسعة لتحقيق مزيد من الأثر.
- تشجيع دراسات علمية وأبحاث متخصصة بعناوين جزئية تتعلق بنظام التعليم وتهدف لتظهير ثغراته.

ومن أجل المزيد من مراكمة الضغط

- القيام بحملات ضغط إعلامية وجماهيرية بعناوين محددة تستند إلى نتائج هذه الدراسات.
- بناء شراكات واسعة مع مؤسسات أهلية وأحزاب تقدمية واتحادات قطاعية.
- تشجيع إصدار مقالات من مهتمين ومختصين وعقد لقاءات وندوات في وسائل الإعلام.
- تنظيم ورش تدريب لنشطاء الحملات التوعوية حول مفاهيم التعليم التحرري وللتمكين بمهارات الحملات الاعلامية والجماهيرية.
- استخدام الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.
- صياغة برنامج للمخيمات الصيفية الشبابية والطلابية يقوم على تحفيز التفكير النقدي وإكساب معارف حول مفاهيم التعليم التحرري والحقوق الديمقراطية بطريقة تتجاوز برامج المخيمات الصيفية التقليدية، وتعميمه وتدريب طواقم مشرفين على هذه المخيمات.

- عقد لقاءات دورية للمهتمين كـ «لوبي جماهيري» لتقييم أثر الحملات وتجديد خطة العمل الإعلامية والجماهيرية، بمعنى مأسسة للعمل تضمن مراكمة للإنجازات.

وماذا بعد!؟ النقاش والحوار والتداول مفتوح.

الفصل السادس

المقابلات

ناجح شاهين

(أجريت المقابلة في تموز 2016)
أستاذ وكاتب مختلف، ولعل نظرة شخصية على تطوّره تفسر ذلك.

والده من زكريا ووالدته، وهي ثالث زوجة، من بيت أمّر حيث تربّى في سياق عشائري بينما هو غريب بدون عشيرة. في السبعينات من القرن العشرين تم استقطابه في خلايا الإخوان المسلمين، في وقت نشط فيه الشيخان جمال نوفل وعبدالله عزّام، وقرأ سيد قطب وحسن البنّا، وكان ملتزماً تماماً دينياً.

في سن 16-17 بدأ قراءات معاكسة: سلامة موسى وصادق جلال العظم وغيرهم، وهي التي «قصمت آثار عدوان» البنّا وقطب.

درس أدب إنكليزي وفلسفة في الجامعة الأردنية، ثم علوم سياسية في الولايات المتحدة. ثم قام بتدريس فلسفة ومنطق للمعلمين وبعدها في الدراسات الثقافية في جامعة بير زيت.

له آراء نقدية في نظام التعليم السائد، القائم على التسليم بما يضخّوه فينا بدون إعمال العقل، وإسكات الأولاد الذين يسألون أسئلة محرجة، وأن أي منتقد يعتبر شاذّاً عن القاعدة وأن معرفة الكبار مطلقة الصحّة، من أجل التسليم للسلطة والعادات والدين والشيوخ. عندما يسألون عن رأيك فالسؤال يعني تكرار رأي الأستاذ الذي علّمنا إياه. والقاعدة هي سخرية الكبار وتسخيفهم لآراء الصغار وترويعهم. ويذكر هشام شرابي في سيرته «الجمر والرماد» كيف أنه استحى حتى أن يسأل عن الحمام، وخاف من الخطأ بين استعمال اليد اليمين والشمال والخبث في ذلك، وأنه كان يستحم بسرعة استحياءً من الله.

إن جمهورنا يتربّى على السمع والطاعة والتسليم للكبار، والقلة المارقة يتم تهديدها، وبذلك ينتج مواطن سهل الانقياد، عاجز عن التفكير ورافض له أصلاً. والطلاب قادرين على الحفظ لا الإستيعاب، ناهيك عن إنتاج المعرفة. «إنشالله عمرهم مافهموا»، لسان حال أستاذ، «المهم يحفظوا وينجحوا في الإمتحان.» وحتى العلم كما درسناه هو دين آخر، وحتى الرياضيات حفظ. الطالب العلمي بكفاءة الحفظ أفضل من الأدبي. ويستمر ذلك في الفكر التخريفي الذي يُبث في التلفزيون والجامعة والجامع. والفكر الداعشي منتشر أكثر مما يظهر عندما ندقق في المواقف التفصيلية.

والمهيمنون على الوضع الإقتصادي لا مصلحة عندهم لتعليم متقدّم. وأقصى ما يمكن أن نطمح إليه أن يكون هناك فئة صغيرة متنوّرة مشاغبة، لا أكثر.

بيناز بطراوي

(أجريت المقابلة في 25 تموز 2016)
أستاذة جامعية ومستشارة ومدرّبة في الإتصال والتنمية.

حاصلة على بكالوريوس إقتصاد من جامعة بيرزيت وماجستير في الإتصال الجماهيري من جامعة ليستر في بريطانيا، بالإضافة إلى شهادة تطوير المجال المهني من جامعة بيزوري في الولايات المتحدة. وعملت في تلفزيون القدس التربوي وجامعة القدس.

إن مقارنة أنظمة التعليم مع الدول الأجنبية صعب مع دولة متخلفة وتحت الإحتلال، وتنقصها الميزانيات. ونحن في فلسطين محاصرون من عدّة جهات: حواجز، جدار، وحتى إلغاء الرحلات من الوزارة بسبب حادث واحد. ففي الدول الأخرى عندما يتحدثون عن الطبيعة يخرجون إليها، وهكذا. والطالب العربي في الدول الأجنبية عليه أن يعمل 150 في المائة ليحصل على 75 في المائة من الطالب المحلّي الذي عايش المعرفة المستقاة من عدّة مصادر.

وهناك اختلاف كبير في المستوى بين طلاب الجامعات عندنا. تجتذب جامعة بيرزيت الوسط ومن خلفيات اجتماعية معينة، بينما أبو ديس من خِرَب الضفة، والقدس المفتوحة تستقطب أسخم معدلات وكبار بالعمر، وما تفعله الأخيرة هو تأخير البطالة أو للحصول على زيادة درجة أو مرتب في الحكومة.

كبر خريجو الانتفاضة الثانية في جو عنيف والجدار والانقسام، لذلك نجد فقدان الأمل، ومعظم الذين يقومون بالعمليات شباب صغار ثقافتهم ومعرفتهم من الميديا الإجتماعية الإسلامية، ويتجنّد معظم الجهاديون من خلالها. فكيف نصل إلى المتدينين المتعصبين؟

أحاول مسك العصا من النصف، وكوني امرأة غير محجبة في تلك الأجواء غير سهل، ولكن مسؤولية المعلم بث الأمل، والتركيز على القِيم واحترام الرأي الآخر، وحقوق المرأة. ويتردد الطلبة في مخالفتي خوفاً من العلامات السلبية.

لم يعد الناس في غزة الآن كما عهدتهم بسبب الحصار والحروب والعنف، والقيادة الحالية ميؤوس منها وحماس متخلفة. والإنسان الفلسطيني عامة تعبان، والكلام عن المساواة والجندر والتنمية بعيد عنهم وصعب القبول.

لقد جلدنا نظامنا التعليمي كثيراً، ولكنه هو الذي أفرزنا. ونستمر في البحث عن القلائل هنا وهناك للتغيير. والكثير مما يحصل وكأنه لجعلنا نكره هويتنا العربية وتراثنا وجذورنا ومهاراتنا. لدينا قِيم جميلة، مثل الكرم والابتسام للجار، بينما في الغرب أمور قبيحة. يجب العمل لعدم فقدان الإحترام لتراثنا، وفتح آفاق للشباب.

جلال خضر

(أجريت المقابلة في 11 آب 2016)
درس الحقوق في جامعة دمشق والماجستير في فرنسا، وهو محام وناشط إجتماعي، أسس الخط الساخن «سوا» ويديرها، ويشارك في نشاطات إقليمية ودولية في الدفاع عن حقوق الطفل والمرأة.

يهدد التعليم التحرري كل المنظومة التعليمية في المجتمع. واللاهوت التحرري في أمريكا اللاتينية كان أيضاً يهدد الكنيسة التقليدية، وحتى البابا. كانت مدرسة الفرير، حيث درست، مدرسة قاسية لا تُحب، بالرغم من المخزون الثقافي والعلمي الذي قدّمته. فهي مدرسة متقدّمة ضمن المنهاج التقليدي، وكانت الدفعة تبدأ بـ40 طالباً وتنتهي بـ7 أو 8 في التوجيهي، مع التهديد بالطرد دوماً خاصة للذين كانوا بالقسم المجاني. أما الدراسة في جامعة دمشق فقد كانت غير تقليدية بعض الشيء، مثل دراسة تاريخ الحضارات ولا امتحانات في بعض المواد بل مناقشة وقراءة. وبعد فترة سجن ومكتب محاماة، في الماجستير في فرنسا، كان يُعتمد النمط الديكارتي في التفكير، حيث يفحصون قدرتك على استخدام المعلومة التي أخذتها خلال السنة، وقد درسنا عن فشل نظريات الخبراء في التنمية ثم طُلب منّا: ماهي مقترحاتك لحصول تنمية؟

لا نعطي في «سوا» نصائح عادة عندما يسألون: «شو أسوّي؟» بل نجيب لنفكّر معاً فأنت من عانيت، وأنت تقرر كيفية الخروج من المشكلة، وهي مسؤوليتك. فدورنا أن نير ونشرح، ثم نسألهم: ماذا تفكرون أنتم أن تعملوا لحل المشكلة؟ فمنذ ولادتهم وهم يتلقّون الأوامر من الأهل والأستاذ والشيخ، بينما نحاول أن نعلّمهم منهجية حياة وكيف يفكر، ومن يسانده ويدعمه، وكيف يخرج منها، أي تعليم حياة، والنتيجة مسؤوليته ودورنا هو الدعم للقرار الذي يتخذه.

وطبعاً، نقع أحياناً في خلافات مع بعض المؤسسات الرسمية، مثل وزارة شؤون المرأة، عندما يضعون الضحية في السجن رغماً عنها «لحمايتها»، بينما نتبنّى حق الضحية -المرأة أو الطفل- في تقرير المصير.

وعندما نقوم بالتدريب لأفراد الشرطة في كيفية التعامل مع الضحية، يقتبسون أجوبة من الدين، بينما لا نتعاطى نحن بالدين أو السياسة كوننا منظمة أهلية، حسب قانون الجمعيات. والدين والذهاب إلى الفقهاء يعطّل التفكير حول كيفية حلّ المشكلة.

وفي متابعتنا للوضع في غزة، من خلال الإتصالات التي تردنا، يتبيّن لنا كم الوضع الإجتماعي كارثي هناك. فالضغوط والخنوع والاستسلام أكثر في غزة، يضاف إليها العلاقة بالدين، ولا مساحة لهم للخروج منها. وذلك طبعاً بالإضافة إلى الحصار والأوضاع الإقتصادية والمعيشية، وتلوث المياه وقطع الكهرباء وانتشار المخدرات والبطالة العالية والمستوى التعليمي المتدنّي.

زياد خداش

(أجريت المقابلة في 3 أيلول 2016)
أستاذ وكاتب مختلف، من مواليد القدس العام 1964. يعيش في مخيم الجلزون قرب رام الله، لاجئاً من قريته المهجّرة بيت نبالا قضاء الرملة. يعمل مدرّساً للكتابة الإبداعية في مدارس رام الله والبيرة، ويكتب القصة القصيرة وله عدة مجموعات منشورة منها.

«للأسف الشديد، ومن خلال تأمّلي، فإن مستقبلنا قاتم جدّاً جدّاً، وليس هناك أي بصيص نور، بالرغم من حالات فردية استثنائية قليلة التأثير. لنر ما يلي من الظواهر: الخجل من إسم الأم، رمي النفايات في الشوارع، عدم احترام الرأي الآخر، اعتبار العائلة الخاصة أهم العائلات، أو حزبه الأهم، ودينه أهم الأديان، غياب الوعي الصحي والبيئي...» لم نبدأ بعد بالتفكير بأهمية التخطيط للنهوض بالتعليم النوعي. فما زلنا نعتقد بعدم وجود مشكلة وأننا في الطريق الصحيح، ولا نعرف أن عندنا مرض. فهي أزمة عقل وذهن وحداثة. بينما لدينا مساحات مضيئة في تراثنا، مثل الصوفية والعقلانية حتى في الدين، مثل محي الدين بن عربي والأفغاني ومحمد عبده.

«أعمار طلابي 12-15، ومن الذين تخرجوا وفي الجامعات من غيّروا حياتهم، فتجاوزوا مثلاً الأزمة العاطفية والنظرة إلى المرأة على أنها وعاء فساد وتخلّف، بعدم الخجل من التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، والبوح بالذات، حتى مع الأغلاط والتخبيص. أحاول معهم ليتمكنوا من التعبير برأي واضح، والقدرة على الدفاع عنه بدون تعصّب أو شوفينية، والتراجع عنه إذا اقتنعوا برأي آخر، فالحجر فقط لا يغيّر رأيه. ولا أناقشهم في الدين فآباءهم «حماس»، ولكن «لا أحد يتكلم باسم الله» والحكم بإسمه وهم واغتصاب لفكرة الله، مع تحدّي المنهج الديني في التربية والتلقين. نريد طلاباً يسألون أكثر مما يجيبون، وباحترام وبدون وقاحة.

«أهم ركيزة في التعليم التحرري هو المعلّم، وهو مرآة لتطور وحضارة المجتمع، ولن يأتي معلم بذهنية وتفكير جديد بدون ثورة شاملة في المجتمع في قيمه وعاداته وتفكيره. كيف نخلق ذهنية تفكير جديدة في المجتمع؟ لا أدري.

«كيف نفدت أنا؟ كوني كاتب ساعدني أن أعرف أهمية التغيير والجمال والتذوّق الراقي والعلمانية في الحياة. وكنت قارئاً نهماً، وساعدتني كثرة قراءاتي واطلاعي في اكتشاف طريق جديدة في الحياة والعيش والتفكير، ووجدت كمعلّم فرصة سانحة لأحقق بعض من ذلك ولو لعدد محدود. ولمن يعارضون تجربتي أقول أنكم لا تعرفون كمّ الصعوبات والتحدّي والثمن الذي أدفعه في المدرسة لأنتج هذه المبادرات، فحولي معلمون ساخرون باستمرار ويتهمونني بالجنون، وجيران المدرسة ينظرون إلي بشك وعدم ارتياح، والمشرفون التربويون التقليديون يقفون في الصف متشككين وحائرين من تبني هذا النهج. والسبب بساطة لأن هذه الطرق جديدة وغريبة ولا تشبه طرقهم المرسومة، حيث التعوّد على التشابه ففيه راحة وكسل.»

عودة زهران

(أجريت المقابلة في 4 تشرين أول 2016)
مدير «مؤسسة أفكار للتطوير التربوي والثقافي» والتي أسسها في رام الله في العام 2009، من أجل تحسين التعليم في فلسطين وتعميم التفكير الناقد.

تقوم فلسفة «أفكار» ببساطة على أنه «لازم تشغّل عقلك»، وأحد تطبيقات ذلك يكون من خلال التدريب على فن المناظرة، حيث يتعيّن على المشاركين اكتساب مهارات القراءة والبحث، واستخدام المراجع، ومعرفة صياغة الفكرة، والاستماع للغير والخطابة، وتفنيد وجهة النظر الأخرى بطريقة علمية مبنية على المنطق والإقناع. وقد قام مدربون ومنسقون بإعداد المئات من الطلبة في أكثر من 150 مدرسة، ضمن اتفاقية رسمية مع الوزارة، حققوا بعدها نتائج مرموقة في تصفيات وطنية وعربية. ونذكر هنا أن البنات تفوّقن على الصبيان بأشواط في هذه المناظرات، بالحضور والاستعداد والجاهزية والتنفيذ والقراءات واستخدام المنطق.

وتنظّم «أفكار» أيضاً المخيمات الصيفية للأطفال، وتقدم الإرشاد الأكاديمي والمهني، منذ الصف العاشر وحتى الجامعة، في استكشاف الذات والميول والمهارات والآفاق المهنية، بالإضافة إلى أساليب كتابة السيرة الذاتية والمهنية والمقابلات.

وقد استوحت «أفكار» الكثير من خليل السكاكيني في التحرر من القيود وربط المدرسة بالمجتمع والعكس، ومواجهة التحديات العميقة في تأثير العشيرة والدين والثقافة السائدة. ويبقى «المفتاح السحري للتغيير هو النظام التعليمي،» بالرغم من أننا وجدنا أن الطلاب خلال إغلاق المدارس والجامعات في الإنتفاضة الأولى قد عاشوا الحياة وتعلّموا منها بشكل أفضل. ونحن «نعيش التعليم التحرري بدون التطرّق له نظرياً.»

عارف الحسيني

(أجريت المقابلة في 23 تشرين أول 2016)
مهندس وكاتب ومؤسس «النيزك» لرعاية الابداع العلمي والتكنولوجي في فلسطين، عضو الفريق الوطني لتقييم وتعديل منهاج التكنولوجيا الفلسطيني في مركز المناهج الوطني التابع لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، عضو اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في فلسطين.

تركّز «النيزك» على العلوم والتكنولوجيا، واكتساب المعرفة والمهارات للاكتشاف والإختراع والإبداع، وغرس المنهج العلمي والنقدي في التفكير ليستمر كمنهج في الحياة أيضاً، ولها فروع في كافة المدن الفلسطينية، وقد طالت نشاطاتها أكثر من 25 ألف طالب وطالبة، وأنشأت «بيت العلوم» في بيرزيت القديمة.

ومع أن «النيزك» تعمل مع وزارة التربية والتعليم، مثل مؤسسة «أفكار» وعكس موقف العديد من المشاركين في ورش العمل بعدم جدوى النظام الرسمي، إلاّ أن لدى الحسيني تحليل معمّق لإشكاليات التعليم في فلسطين في مراحله المختلفة، من خلال مشاركته الواسعة في المناهج والسياسات والتطوير.

«لا يمكن إحداث تغيير بدون تغيير النظام،» فالبؤر لا تُحدث التغيير إلاّ لأفراد، ونحن مجبورين أن نتواضع ونشتغل مع النظام، والناس في داخله لا تعرف، أكثر من انها لا تريد التغيير.

إن التحدّي الذي تفرضه التكنولوجيا الآن، والوصول إلى المعرفة عن طرقها، لا بد أن يؤدّي إلى إقناع المعلّم بالاستماع للطالب وبأنه مجرّد مسهّل، والكتاب هو دليل فقط، وينطبق ذلك أيضاً على الأهل. وموضوع المعلمين أساسي، إذا لا يوجد أمل كبير بمعظم الموجودين منهم، والذين سيُحال منهم أصلاً 80% إلى التقاعد خلال السنوات القليلة القادمة. وعلينا إغلاق كليات التربية في الجامعات والتي تُخرّج 18 ألف خرّيج سنوياً، و40 الفاً يتنافسون على 500 وظيفة تعليم كل سنة. والأمل الوحيد هو التوظيف الجديد بعد إنشاء كلية متخصصة للمعلمين.

أما عن الجامعات فهي أشبه بمنظمات أهلية، همّها «بيع مقاعد» ولا علاقة لها باحتياجات المجتمع، فلدينا فائض كبير من الأطباء والمهندسين والمحامين، بمستويات متواضعة. وفي اجتماعات مجلس التعليم العالي، الذي يضمّ وزراء ورؤساء الجامعات، يناقشون عادة موضوعين فقط: طلب اعتماد مناهج جديدة والحصول على أموال من الحكومة، بدل مناقشة ورقة «فلسطين 2030 إلى 2050» مثلاً حول السياسات المستقبلية المطلوبة.

ويجب إغلاق جامعة القدس المفتوحة، التي أصبحت جامعة مغلقة، تقبل أدنى المستويات وتخرّجهم لبطالة مؤجّلة، أو للإنتقال من خلال «التجسير» إلى جامعة أخرى.

© مؤسسة أفكار

المراجع

- أبو لغد، إبراهيم، وحماد حسين (محرران). (1997). التعليم الفلسطيني: تاريخاً وواقعاً وضرورات المستقبل، رام الله: جامعة بير زيت.
- الأعرجي، علاء الدين. (2005/1/7). هِشام شرابي بين «النظام الأبوي» و«العقل المجتمعي"، القدس العربي. لندن.
- إيليتش، إيفان. (١٩٨٥). مجتمع بلا مدارس. ترجمة عوض يوسف نور. مكة: مكتبة أبي القاسم.
- البرغوثي، حسين. (2016). الرشاقة الذهنية. مجلة طيف.رام الله: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي. العدد 23.
- بركات، حليم. (1984). المجتمع العربي المعاصر: بحث استطلاعي اجتماعي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- جرباوي، تفيدة، وخليل نخلة. (2008). تمكين الأجيال الفلسطينية: التعليم والتعلّم تحت ظروف قاهرة. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.
- حسن، نواف عبد (إعداد). (1991). خليل السكاكيني بين الوفاء والذكرى، الطيبة: مركز إحياء التراث العربي.
- حمدان،عبد المجيد. (23-2014/3/24). انحدار التعليم إلى أين؟ وإلى متى؟ التلقين وطريق الخروج من كهوف الماضي. أوراق عمل وأبحاث مقدمة في مؤتمر واقع التعليم في فلسطين. رام الله: جمعية فؤاد نصّار لدراسات التنمية.
- دراج، فيصل. (2003). مقدمة. يوميات خليل السكاكيني. الكتاب الأول (1907-1912). اكرم مسلم (محرر). رام الله: مركز خليل السكاكيني ومؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- دروزه، أفنان. (1996/12/15). مشكلات يواجهها التعليم الفلسطيني حاليا. ورقة عرضت في المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية، التعليم الفلسطيني: تاريخا وواقعا وضرورات المستقبل. رام الله: مدرسة الفرندز.
- رانسيير، جاك. (2014). المعلم الجاهل، خمسة دروس حول التحرر الذهني. ترجمة عز الدين الخطابي. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، مؤسسة عبدالمحسن القطان.

- ريحان، رمزي. (2015). تأملات معلّم. مجلة رؤى تربوية. رام الله: مؤسسة عبدالمحسن القطان. العدد ٥٠.
- سلامة، عبدالغني. ثلاثة مقالات عن التعليم التحرري في صحيفة الأيام: التعليم التحرري (1-3) 2016/9/21، التعليم التحرري: تجربتا فريري والسكاكيني (2-3) 2016/9/26، التعليم التحرري.. تجارب ملهمة، (3-3) 2016/9/28، رام الله.
- شرابي، هشام. (1992). النظام الأبوي وإشكاليّة تخلّف المجتمع العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- الطرزي، نصري. (1997). القضية الفلسطينية بالرسم والكلمة. عمان: جمعية مناهضة الصهيونية والعنصرية.
- عايش، حسني. (2003). امتحان عام أم استغفال للرأي العام؟ عمان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- عبيدات، ذوقان. (2015-2016) سلسلة مقالات عن التعليم. جريدة الغد. عمان.
- فاشة، منير. (2016). الملتقى التربوي العربي. تاريخ الاسترداد 2016/6/1، http://www.almoultaqa.com/Thoughts_written.aspx.
- فريري، باولو. (2003). نظرات في تربية المعذبين في الأرض. ترجمة مازن الحسيني. رام الله: دار التنوير للنشر والترجمة والتوزيع بالتعاون مع المركز الفلسطيني لقضايا السلام والديمقراطية.
- فريري، باولو. (2005). التربية للمقهورين والطريق للتحرر. ترجمة مرزوق حلبي. القدس: معهد الدراسات-مدرسة السلام.
- مسلّم، أكرم (محرر). (2003). يوميات خليل السكاكيني، الكتاب الأول (1907-1912)، رام الله: مركز خليل السكاكيني ومؤسسة الدراسات الفلسطينية.
- مضية، سعيد، وحسيب نشاشيبي (محرران). (23-2014/3/24). نحو تعليم عصري في فلسطين: من أجل الإستقلال والتنمية الإجتماعية. أوراق عمل وأبحاث مقدمة في مؤتمر واقع التعليم في فلسطين، جمعية فؤاد نصّار لدراسات التنمية، رام الله.

الملاحق

الملحق الأول
حنان الرمحي: المبادئ الثلاثون للتعليم التحرري[1]

ثلاثون مبدأً أساسيا للتعليم التحرري

إذا ما أرادت فلسطين وضع سياسات متماسكة تهدف إلى دعم وتشجيع أشكال التعليم المشاركة والعادلة اجتماعيا، فإننا نقترح أن تكون المبادئ الواردة أدناه أداة مفيدة للحكم على مدى اسهام برنامج معين في تحقيق أهداف التعليم التحرري.

للمساهمة في تحقيق أهداف التعليم التحرري، يجب أن يسترشد أي برنامج أو مبادرة أو ممارسة بمجموعة من المبادئ التالية.

المبدأ الأول:
يمكّن التعليم التحرري الأفراد ويعزز الفعل الإنساني المؤثر.

المبدأ الثاني:
يتميز التعليم التحرري بالعمل الجماعي.

المبدأ الثالث:
يشتمل التعليم التحرري على تعزيز الفرح والتفاؤل.

المبدأ الرابع:
يعزز التعليم التحرري التفاعل والتعاون عبر الأجيال.

المبدأ الخامس:
يمكن التعليم التحرري من إحداث تحسينات ملموسة في الظروف الاجتماعية.

المبدأ السادس:
يساهم التعليم التحرري في رفع مستوى الوعي وتطوير منظور نقدي للحقائق الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

المبدأ السابع:
يساعد التعليم التحرري على بناء القيم الديمقراطية والمدنية مثل الحريات الفردية، وتطوير المهارات والممارسات الديمقراطية.

---

1 الرمحي، حنان. (٢٠١٥). التعليم في فلسطين: التحديات الراهنة والبدائل التحررية. رام الله: مؤسسة روزا لوكسمبورغ.

المبدأ الثامن:
يتيح التعليم التحرري فرصة الحوار والنقاش.

المبدأ التاسع:
يوفر التعليم التحرري فرص التعبير.

المبدأ العاشر:
يتيح التعليم التحرري خلق المعرفة ويرحب بها من خلال العمل وكذلك من خلال الدراسة والبحث.

المبدأ الحادي عشر:
يتعرف التعليم التحرري على مساحات وبيئات جديدة للتعلم والتحادث.

المبدأ الثاني عشر:
يعزز التعليم التحرري الإبداع في السياقات الرسمية وغير الرسمية على حد سواء.

المبدأ الثالث عشر:
يشرك التعليم التحرري الشباب في نشاط هادف يعزز نموهم الشخصي ويرفع من وعيهم الاجتماعي والسياسي.

المبدأ الرابع عشر:
يبني التعليم التحرري القدرات القيادية.

المبدأ الخامس عشر:
يتميز التعليم التحرري بالمشاركة والتعاون.

المبدأ السادس عشر:
يدعم التعليم التحرري المعلمين ويمكنهم من أن يصبحوا فاعلين مؤثرين في عملية التغيير نحو تعليم وتعلم يمكن الشباب من تحسين فرصهم في الحياة وظروف معيشتهم.

المبدأ السابع عشر:
يتميز التعليم التحرري بمبادرات الشبكات التي تربط الناس في جميع أنحاء البلاد.

المبدأ الثامن عشر:
يغذي التعليم التحرري التسامح واحترام وجهات النظر المختلفة.

المبدأ التاسع عشر:
يمكن التعليم التحرري الاتصال والتواصل الدولي.

المبدأ العشرين:

يسهّل التعليم التحرري نشر القصص الملهمة.

المبدأ الواحد والعشرون:

يشجّع التعليم التحرري المشاركين على توسيع نطاق قراءتهم وتركيزها.

المبدأ الثاني والعشرون:

يعترف التعليم التحرري بالحقائق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحلية ويستجيب لها.

المبدأ الثالث والعشرون:

يعزز التعليم التحرري الشراكات بين الطلاب والمعلمين.

المبدأ الرابع والعشرون:

يمكن التعليم التحرري المتعلمين من تحمل مسؤولية عملية التعلم.

المبدأ الخامس والعشرون:

يمكن التعليم التحرري الجميع من ممارسة القيادة بغض النظر عن المكانة أو المنصب.

المبدأ السادس والعشرون:

يعزز التعليم التحرري الشعور بالملكية والمسؤولية المشتركة للتعلم وشروط التعلم.

المبدأ السابع والعشرون:

يعالج التعليم التحرري مسألة اختلال التوازن بين الجنسين، ويسهم في التخفيف من الآثار السلبية للعلاقات الاجتماعية التقليدية والأبوية.

المبدأ الثامن والعشرون:

يستفيد التعليم التحرري استفادة كاملة من التكنولوجيا الرقمية الحديثة بما فيها الإنترنت.

المبدأ التاسع والعشرون:

يمكّن التعليم التحرري المعلمين من خلق معرفتهم الخاصة لتحرير أنفسهم من الاعتماد على «الخبراء».

المبدأ الثلاثون:

يسعى التعليم التحرري إلى الوصول إلى حلول محلية، مناسبة ثقافيا للقضايا والمواضيع المحافظة.

يمكن استخدام المبادئ التي تم عرضها أعلاه لتنشيط النقاش حول التعليم التحرري. كما يمكن أيضا أن تستخدم كأداة لمراجعة الممارسات والبرامج الحالية، وكقائمة مرجعية يمكن على أساسها تقييم مساهمة المقترحات المستقبلية. هذه القائمة ليست شاملة ولا ينبغي أن نتوقع من المبادرات الوفاء بجميع معاييرها بدلا من ذلك، يجب أن ينظر إليها وأن تستخدم كأداة توجيه للمناقشة والتقييم.

الملحق الثاني
عودة زهران: التعليم التحرري

التعريف

التعليم التحرري هو نهج ابتكاري في التعليم نظريا يمثل اعمال كل من فريري وايرا شور وهنري جيروكس وبيتر ماكلارن وغيرهم، ويهدفون جميعهم الى اظهار اظهار الانسانية، والوعي الناقد، ونظام تعليمي يعمل على طرح المشكلات. وبالتالي يعمل هذا النهج على دعوة كل من الطلبة والمعلمين للتحليل الناقد للقضايا السياسية والاجتماعية وتداعيات اللامساواة الاجتماعية.

ويهدف ايضا الى يهدف التعليم التحرري الى تحرير المتعلم من القوى التي تحد خياراته وتسيطر على حياته وتحركه ليعمل على التغير الاجتماعي والسياسي.

الواقع التعليمي الحالي

- النظام البنكي سيد الموقف بمعنى لا يوجد مساحة اطلاق لاستخدام مهارات الحياة وتطبيق القيم والمبادئ والاتجاهات.
- المعلم محور العملية التعليمية وهو مصدر المعلومات.
- الطالب متلقي سلبي لا يساهم في عملية التعلم.
- لا يوجد مساحة للتعليم التفاعلي.
- البيئة التعليمية غير جاذبة ولا تشجع على الابداع.

البديل

نظام تعلمي ثوري يكون الطالب محور العملية التعلمية ويعمل على توازن الأدوار ما بين المعلم والطالب والحوار سيد الموقف بينهما ويتبادلون الخبرة فيما بينهم مستفيدين تماما من التكنولوجيا كضرورة.

وهذا يتطلب منهاج مبني على حوار حقيقي يعطي قيمة للتفاعل الاجتماعي والتعاون والديمقراطية الحقيقية وتحقيق الذات.

الأدوات التي تساهم في التحول الى تعلم تحرري:

- منهاج عصري يعيد تشكيل البيئة الاجتماعية الثقافية فيما يتعلق بالعلاقة في الصف ما بين المعلم والطالب حيث يصبح الاخير مفكر ناقد وليس متلقي سلبي.

- التخفيف من الاجندة الخفية التي تفرض على الطالب من قبل المعلم والبيئة المدرسية والإدارة.
- تطعيم المنهاج بأنشطة وبرامج تساهم في خلق التوازن المطلوب في العلاقة ما بين الطالب والمعلم.
- تدعيم المنهاج ببرامج تساهم في تعزيز مهارات الحياة واهمها التفكير الناقد والتحليلي ودعم الشخصية الناقدة.
- خلق بيئة صفية مبينة على الحوار ليس فقط كطريقة تعلم وإنما ايضا لتقييم الطالب.

الملحق الثالث
عبد السلام خداش (أبو جورج): «العمل مع الشباب وليس عليهم»
نهج بالتعلم المجتمعي التحرري القائم على التلازم بين الفكر والممارسة

مقدمة

تجربتي في العمل الشبابي بدأت بالأنشطة التطوعية الجماهيرية، وضمن مفاهيم «تأطير الشباب، تثقيف الشباب، استقطاب الشباب...» كنت يافعاً طالبا في المدرسة وانا اقوم بتأطير واستقطاب الطلبة، وتثقيفهم ليكونوا كما أريد لهم أن يكونوا، مناضلين، متطوعين، أريدهم نسخة مثلي، حتى أثناء دراستي الجامعية. وبعد أن أنهيت دراستي الجامعية، بدأت مرحلة العمل في المؤسسات الأهلية باحث، ومنسق برامج تدريب المرأة والشباب، ومدرّب. تغيرت الكلمات والمفاهيم والمصطلحات التي استخدمها فأصبحت «تمكين المرأة والشباب، تدريب المرأة والشباب، تنمية الشباب، وتطوير الشباب» ليكونوا أيضا كما أريد لهم أن يكونوا أو كما يريد لهم غيري أن يكونوا، وأنا أداه التغيير، هم مهمشون وأنا المنقذ من التهميش.

المفارقة بين المرحلتين، عندما كنت يافعا كانت لكلماتي معنى في حياتي ونابعة من شعوري الوطني، وروحي الباحثة عن التغيّر، وتعزيز العمل الجماعي، وتشجيع العطاء، والتطوع، والانتماء. كلمات مرتبطة بسياق حياتي ومشروعي الوطني.

الكلمات الجديدة التي استخدمتها أثناء العمل والتدريب غير مرتبطة بسياق حياتي، كنت استخدمها شكلا وتعبيراً، ضمن سياق العمل الوظيفي.

السفر أجمل من الوصول، والطريق الى البيت أجمل من البيت كما يقول درويش. في العام 1996، رافقت د. منير فاشة، الذي كان مديرا لمؤسسة تامر في ذلك الوقت، والأستاذة عبلة ناصر مديرة مجلس الإدارة في ذلك الوقت. وفي الطريق من رام الله الى نابلس، تعرفت خلالها على شيء مختلف، أفكار أيقظت فيّ الكثير من التساءلات، حول ما أعمل، ولماذا أعمل، والقيمة من وراء ما أعمل، وبين القيم التي أدّعيها، والتي أعيشها.

في العام 1998، انتقلت للعمل في مؤسسة تامر، بعد أن غادرها منير فاشة، وكانت عبلة ناصر مديرتها. المعرفة ليست قيمة بحد ذاتها، وانما تؤدي لقيم، لكنه الشغف، العطش المستمر بالقراءة والبحث والاجتهاد لفهم ذاتي، وفهم علاقتي بالعالم من حولي، وعلاقة المعرفة بأسلوب وطريقة حياتي.

بدأت عملية الاستكشاف وخلخلة المفاهيم، مشوار التساؤل، والبحث، والتأمّل بكل سياق حياتي، ومعرفتي، وتجاربي، والرؤية، والفلسفة، والرسالة، والقيم، والقناعات. بدأت عملية اعادة تعريف للكلمات التي استخدمها، ومدى ارتباطها بحياتي، والتعرّف على الاجواء التعلّمية التي نسعى لتوفيرها. بدأت عملية إعادة استكشاف لأشياء جديدة، اكتشاف نابع من ممارسة، عمل حقيقي مع الناس. بدأت أدرك أهمية التجارب في المعرفة، وأن التجارب خير المدارس.

الانسان دائم البحث عن ذاته، وعندما تتوفر الاجواء التعلّمية بكل مكوناتها، تتولد الفرصة الحقيقية للمتعلم بأن يستكشف ذاته، ويعمق من معرفته لذاته، ويكتشف العالم المحيط به، وهذا هو أساس التعليم المجتمعي الذي يقوم على رحلة استكشافية ذاتية تعتمد البحث الممارسة والتجربة طريقها، تبدأ بفهم الذات أولا ثم فهم العالم المحيط بك.

تعرفت على تجربة المربّي خليل السكاكيني، أفكاره وفلسفته في العمل، فالتعليم الذي لا يحترم كرامة الإنسان، هو تعليم ليس في صالح الناس، ومن هذا المنطق بنيت اتجاهات السكاكيني التربوية عبر أهمية «إعزاز التلميذ لا إذلاله»، وانتقاد التعليم الذي يبنى على الامتحانات والعلامات والقصاص والجوائز. وقد عُرف عن السكاكيني بأن أقوالة تترجم لأفعال، فقد اعتمد السكاكيني في تعليم تلاميذه على التعلّم بالتجربة والاكتشاف، وتعزيز اعتمادهم على الذات وتحفيز روح المبادرة لديهم والحس بالكرامة. «...أفهموا التلميذ، إنه من الهيئة الاجتماعية وأنه شيء له قيمته ومكانته. أيها المدرس احترم التلميذ، ناده يا سيد، إياك أن تجعله يقف أمامك وقفة الخاضع الضعيف، أشعر التلميذ بأنك عادل، إياك أن تكون شديد المراقبة على التلميذ، أشعره بأنك تثق به وبشرفه...»

ثم تعرفت الى تجربة باولو فريري: في هذا الإطار يقول فريري: «لا يصبح أحد فجأة ناضجًا في الخامسة والعشرين من عمره، إذ أننا نصبح ناضجين مع كل يوم يمر علينا.» إن الاستقلالية عملية نضج، أي عملية تشكيل الوجود، وهي لا تحدث في وقت معين، وإنما هي رهينة بالخبرات التي تثير اتخاذ القرار والمسؤولية. وبهذا المعنى يجب أن يرتكز تعليم الاستقلالية على حق الحوار والحديث مع الآخر، لا الحديث إلى الآخر. وهذا ينطبق على الحرية. فالتعلّم سياق حياه لا يتوقف، وينطبق عليه السير والصيرورة ، لا يمكن ان يصبح المتعلم حرّ في المستقبل وبعد سنوات الدراسة كما يدعي النظام التعليمي، أو بعد ورشات تدريب كما يدعي المدربين/ات، سيكون حرا من اليوم وتتأكد هذه الحرية كلما مارسها في حياته.

وتعرفت من تجربة غاندي أنني مستعد أن أفتح كل شبابيك بيتي، لمزيد من المعرفة، ولكن بدون أن تقلعني من جذوري، وأن الصدق بالقول والعمل هي أهم نهج تعلمي تحرري.

ما الذي اكتشفته خلال رحلتي التعلّمية المستمرة؟

إن المؤسسات التعلمية والدينية والسياسية تقوم على:

1. إلغاء وتهميش الانسان ودوره، وهدر كرامته كمتعلم، ولا تعترف به الاّ كمستهلك، لكل شيء حتى المعرفة، لذا هو متلقّ سلبي للمعارف. الانسان أداة، تتحرك وفق ما تريد المؤسسة، أو وفق ما يراه مهنيون وخبراء، يعتقدون أنهم فوق الاخرين، يمتلكون سلطة امتلاك المعلومات والسيطرة عليها، وإلغاء العقل والتفكير، ولا مكان للتساؤل طالما هناك إجابات جاهزة. كيف يمكن أن ينمو التفكير إذا لم تترك له مساحه للبحث والاستكشاف.
2. أن النص يسبق العمل: اكتشفت اننا نسير وفق نصوص، ومناهج جاهزة معدّة مسبقا، وتعريفات محددة، ما علينا سوى القبول بها والإصغاء لها، والسير حسب متطلباتها، وإذا أخفقنا بها نصبح فاشلين. سلطة النص تتفوق على سلطة الفعل والتجربة، المعرفة معلبة في كتب ومناهج، والأكثر تفوقا بمقياس التقدم والنجاح، هو من يستطيع ان يتعلّب داخلها، علينا استخدامها والقبول بنتائجها. وأن لا نحيد عنها، طالما أن هناك كتباً مقررة ومقاييس تدّعي الموضوعية، وطالما أننا نبدأ بمفاهيم ونظريات جاهزة، سيبقى الانسان في جوهره مستهلكاً للمعرفة.
3. عدم الاعتراف بالتجارب والخبرات المرتبطة بحياة الانسان، وتقديس الشهادات التي تمنح من المؤسسات الرسمية، والتي تعتمد اجتياز امتحانات محددة، وبأداوت قياس موحدة ومحددة، فلا تقدير لخبرات وتجارب بدون شهادة. وهذا هو النظام التعلمي بالتحديد، لا يعترف أن لكل فرد عبقريته الخاصة، فإذا حكمنا على السمكة بقدرتها على التسلق على شجرة ستعيش بقية حياتها تعتقد أنها غبية.
4. التدريب والتمكين والتطوير والتقوية ضمن برامج تدريبية محددة، ومعدة بأهداف قابلة للقياس،لإنتاج عقول ذات اتجاه واحد، فحتى تلك الكلمات فيها سيطرة (تطوير، تمكين، تدريب)، هناك من هو متفوق يقوم بتدريب وتطوير وتعزيز الآخرين، ويدّعي أن بمقدورهم بعد انتهاء الدورة من أن يصبحوا متطورين، وأقوياء. وتشهد وشهدت فلسطين برامج تدريب لكافة القطاعات، وبحسب وصف أحد الممولين «حسب الميزانيات التي صرفت على برامج تدريب المدربين/ات مفروض كل الشعب الفلسطيني أصبح مدربين/ات».
5. لا أهمية للعمل، والفعل، فقط مفاهيم غير مرتبطة بحياة الناس، يتم التعبير عنها بشكل مستمر، مفاهيم وكلمات لا معنى لها بحياتنا، قيم ندعيها ولا نعيشها. لا ربط بين القول والممارسة.
6. أن العمل على الشباب كأدوات، ضمن مناهج ونظريات جاهزة، وضمن فهم فلسفة النظام التعليمي القائم في فلسطين حيث يهدف التعليم إلى: «تهيئة إنسان فلسطيني يعتز بدينه وقوميته ووطنه وثقافته العربية والإسلامية، ويسهم في نهضة مجتمعه، ويسعى للمعرفة والإبداع، ويتفاعل بإيجابية مع متطلبات التطور العلمي والتكنولوجي وقادر على المنافسة في المجالات العلمية والعملية.»

لذا نقدم لهم معلومات ومعارف جاهزة، لا رابط بينها، تزيد من تمزيق ما لديهم من معارف، وتتناقض مع طرق عيشهم، كما أنها ليست ذات صلة بسياق حياتهم. نتعلم أشياء جاهزة كي نعيش وِفقها، إنهم بحاجة أن يعيشوا ما يتعلموا، إنهم بحاجة لصون كرامتهم، وليس إذلالهم، إنهم بحاجة لتحدي عقلهم.

وهذا التعليم لا يؤدي لأي نوع من أنواع التحرر أو الحرية، أو التفكير، بل إن كل الأدوات المستخدمة تقود لعكس ذلك. إن هذه المعرفة التي تخلقها المؤسسات التعلمية والدينية والحزبية تقود لإنسان خانع، إنسان قابل بما هو موجود، لا يرفض، بل هو مستسلم لكل ما يجرى حوله. إنه تابع. إنه شخص ناقل لمعرفة غيرة، مستهلك، لا يحلل ولا ينتقد ولا يشكّ. يتعلّب حسب حجم العلبة التي تتوفر. ويعيش بانتظار الأجوبة الجاهزة، لا مكان للتساؤل، متلقى سلبي للمعلومات وليس شريك بها. ويتم التعامل معه كوعاء فارغ ونحن نقوم بتعبئة هذا الوعاء بما نعتقد أنه يشكّل وعيه. إن المعرفة التي ندّعي اننا نقدمها للمتعلم ليست قيمة بحد ذاتها، بل هي تؤدي إلى قِيَم.

«سياق وتجربة حياه»

القناعات الأساسية التي تولّدت لدي من خلال الاستكشاف والتجربة والعمل المستمر والتأمّل بما اقوم به، وصيرورة التعلم التي عشتها مع الشباب والاطفال جاءت من فهم اعمق لذاتي، وعلاقتى بالعالم من حولي، وعلاقتي بالمفاهيم والكلمات والعبارات التي استخدمها، ومن المشاهدات والتجارب التي كنت أسمعها، والتي غالبا ما كان يتم التعبير عنها، لا تسليط الضوء حولها، لأن الناس تنظر للاعمال التي يسلط عليها الضوء، وتهمل الأعمال البسيطة لأنها تحت العتمة. «الجمهور هو الذي يصفق للألعاب النارية ولا يصفق لشروق الشمس.» - كريستيان هبل.

في حديث مع إحدى العاملات في قرية بردلا في منطقة الأغوار، قالت لي العاملة هناك «إن ما يميز طلبة مدرسة بردلا هو تفوقهم بالعمليات الحسابية بالمدرسة.» وعندما سألت لماذا؟ قالت لي أن معظم الطلبة يعملون بالمزارع، ويقومون ببيع المحاصيل الزرعية التي تنتج هناك، بالتالي لديهم قدرات قوية بمهارات الحساب.

وهذا ما يؤكده الباحث وائل كشك، وليانا جابر في كتاب ثقافة الرياضات الصادر عن مركز القطان 2007 : «من هنا لا تتطور ثقافة الفرد العددية إلاّ إذا تناولنا الأعداد في سياقات ثقافية ومواقف حياتية وتوظيف سياقات حياتية تساهم في تنمية مهارات رياضية/عددية مثل التسوق في محل بقالة، إدارة المصروف الشخصي، تخطيط مسار لرحلة. أي أن ترتبط العمليات الحسابية ضمن سياقات حياتية معاشة، وبالتالي يصبح تعليم الحساب مرتبطاً بحياة الأطفال.»

كنت اتعامل معهم كما اتعامل مع نفسي، كنا نجلس نناقش نختلف نتفق، عشت معهم عالم جميل وممتع، لم أكن مرشداً أو موجهاً أو مسؤلاً عن معرفتهم. كنت أصغي لهم بشغف ولا أقدم حلول، نتشارك بإيجاد حلول للمصاعب، نشكل فهم مشترك للاشياء. كانت علاقتنا كأصدقاء تنمو وتتطور داخل ذواتنا في المؤسسة وخارجها، ولم أشعر أبداً أني معهم من أجل تقديم معرفة جاهزه لهم، ولم أسعَ لذلك. تولدت لديّ قدرات لخلق مساحات مختلفة، وأجواء تساهم في استكشاف ما لديهم وما لديّ لنكون شركاء في تكوين معاني. كنت أخاف

أن يغادروا المجموعات، وكانوا يخافون أن يتركوا هذا الجو الغني، رغم أنني أدرك أهمية أن يتحرروا للانطلاق إلى مساحات تعلّمية أخرى، وكانوا صادقين/ات عندما يعبرون عن ذاتهم وان عملية التعلّم توقفت هنا. علينا ان ننطلق لمساحات جديدة، لتعميق تجاربنا، وكانت العلاقة لا تنتهي هنا، نبقى اصدقاء نتشارك بالمعاني الجديدة. منذ العام 1998، ما زالت العلاقة تعلّمية بيني وبين المجموعة الأولى والمجموعات التي بعدها. واليوم بعضهم في الثلاثينات من عمرهم، والبعض الآخر في العشرينات، يشقون طرقاً إبداعية في حياتهم، ونلتقى نتشارك بأشياء جميلة، ما زلنا نتعلم معا ولدينا أحلام ومشاريع مشتركة.

القناعات الأساسية التي تحكم قولي وعملي ضمن نهج العمل مع الشباب، واتحدث هنا عن نهج وليس منهجا، نهج ما زال ينمو بداخلي ويتعمق، انه ليس دليل ثابت ومحدد خارج سياق حياتي وانما جزء من صيرورتي وعملي المستمر، والذي يؤكد لي يوما بعد يوم انه مفتاح لاستكشاف عالمي، كما هو مفتاح لاستكشاف عوالم الاخرين، وتكوين معاني للخبرة النابعة من التجربة والاستكشاف، حيث الصح والخطأ نسبي، هذا التعلم ضمن النهج يقوم على أن: الشباب شركاء بتكوين المعاني، وأن البناء يكون على ما هو موجود وملهم عند الشباب، وأن المعرفة ليست مرتبطة بنص ومفاهيم ونظريات جاهزة، وأن تعزيز دور الشباب في اكتساب وإكساب عادات وقيم وممارسات وقدرات ضرورية للنمو، وتعزيز قيم وممارسات تحترم الانسان والطبيعة، وخلق عناصر للجو التعلّمي الحر والآمن في التعامل داخل الفريق، ومساعدتهم في المرور بخبرات وممارسات وأنشطة يكتسبون من خلالها وسائل تخدم البناء التعبيري والفكري والاجتماعي والمعرفي.

«ليس التعلم ان تحفظ الحقائق عن ظهر قلب بل أن تعرف ماذا تفعل بها.»

ملخص أخير:

- النظر إلى المتعلمين كمنابع للمعنى والفهم والمعرفة وليس كموارد بشرية بل شركاء بتكوين المعاني.
- أن يُعترف بالمعارف والخبرات والتجارب والبناء على ما هو موجود.
- المعارف ليست مرتبطة بنصوص ومناهج وكتب فقط، وإنما من حياه المتعلمين ومعارفهم.
- الاعتراف بوجود تعددية معرفية، وأهمية ربط القول بالممارسة، وتجسيد ممارسات تؤكد ذلك.
- لا يمكن أن تنمو عملية تعلم تحرري عند المتعلم إذا لم يجسد المعلم الأساليب التحررية في حياته ومعرفته.
- خلق الأجواء التعلمية التحررية، والمساهمة في توفير أجواء لمرور المتعلمين/ات في خبرات وممارسات والتعبير عنها بشكل حر وآمن.

الملحق الرابع
سارة زهران: التعليم كسلطة بيداغوجية، دعوة للتحرر في سياق استعماري

في إطار تفكيك البنى الاجتماعية والتربوية منها بشكل خاص لن ينفك التعليم بأشكاله المختلفة عن تبني عمليات التفكيك والاشتباك في محاولة تبئيرية للخروج بفهم مشترك حول سياساته وامكانيته في سياق استعماري، في تجاوزه وانخراطه بشكل الحياة والتجربة الانسانية وقدرته على التغيير، وقدرته على تشكيل ذوات انسانية قادرة على البناء وتشكيل المعاني، وربط المفاهيم بشكل حر بحيث تحاكي خبرته ومعرفته الذاتية التي كونها الفاعل بفردية مطلقة، وبخبرة قسرية مؤسساتية تقوم بخلق التصورات الجمعية للمفهوم وشكله وابعاده الاجرائية. وهذه الورقة هي محاولة للاستقصاء حول مفهوم «التعليم التحرري» بوصفه تحدي للمنظومة الاستعمارية باشكالها الصريحة والشفافة، وافتراض قدرته على خلق حالة معرفية ثورية تضع المعلم والمتعلم بشكل افقي في البحث عن المعرفة، « فالتعليم يحمي الحرية أفضل من جيش مرابط.»[2]

تخبرنا المقولات التاريخية التي حاولت البحث في النظريات الاستعمارية واشكالها وابعادها بأن المؤسسات البيداغوجية كانت الرافد الاول والاساسي في عملية السيطرة، بحيث تشكل هذه المؤسسات المربع الاول في تشكيل الانسان وفكره، وبالتالي تحديد مستقبله والطريقة التي يتعامل بها مع واقعه. كما ان عملية التنوير الذي انتهجته الحركات التحررية في العالم خرجت من هذه المؤسسات من خلال عملية تحديها ومحاولة اسقاط سلطتها القهرية على العقل. ولذا كان التحرر من سيطرة الكنيسة والسلطة الدينية التي تفرضها يقتضي ثورة «كالثورة الفرنسية» الذي شكل النضال الانساني فيها طريقا تنويريا لأوروبا، وخلق بنية تفكيرية ذات تحول جذري. وهذه التحولات التي خرجت من المدرسة والبيت والشارع والكنيسة بوصفها مؤسسات اجتماعية كانت قائمة على فعل التربية، التربية الحرة في تشكيل وعي حول « القهر» ومحاولة تجاوزه عن طريق الثورة. وفعل التربية هذا حضر في كل السياقات كفعل تحرري، وان ابدى المفهوم طابعه المدرسي وافتراض فراغ الآخر ووجوب امتلائه، ولكن نتناوله بهذه الورقة ضمن تعريف واضح يقوم على التشارك؛ بمعنى انه فعل تبادلي بين الطرفين. وهنا استقدم مقولة لضابط عسكري فرنسي يقول، «ان هناك طريقتين اساستين لتأسيس سلطة سياسية على سكان ما، طريقة القمع وطريقة التربية، والأخيرة بعيدة المدى وتعمل على العقل، اما الاولى فتعمل على الجسم ولا بد ان تأتي اولا... ان نأسر عقولهم بعد ان أسرنا اجسامهم.»[3] هذه المقولة التي حددت شكل الاستعمار وآلياته تفترض العمل على السيطرة بشكل اساسي على اجساد الافراد ومن ثم تقوم بتربية السيطرة هذه لتتجاوز الجسد بمفهومه المادي، وانما تشكل بنية سيطرة فكرية تجعل «الاخر» المستعمر طوعا وقابلا للاختراق والاستحواذ من خلال الفعل البيداغوجي. يعيد هذا الفهم انتاج تصور مجتمعي حول مفهوم «القهر» بحيث يقدمه بشكله المرن والمتراخي

2 مما كتبه ادوارد ايفرت.

3 ميتشل، تيموثي. (1990). استعمار مصر ، ترجمة بشير السباعي. القاهرة:سينا للنشر والترجمة.

دون تكلف، ويطرحه كجزء طبيعي من حياة الناس دون وعي مطلق لاحداثياته ونتائجه، اي باعتباره جزءا اساسيا في بناء المجتمع. فمثلا وفي سياق واضح وبسيط، من الطبيعي ان يحمل الشرطي عصا كبيرة ويطارد بها احد الافراد دون اي استهجان او استغراب من قبل المحيط، او ان يقوم زوج بتوبيخ زوجته بالشارع، او ان يقوم معلم في مدرسة بمعاقبة احد طلابه، وفي نفس السياق ان تكون المعرفة ملكا للمعلم، وان يكون المتعلم متلقي لها بسياق «طبيعي» دون تشكك او تساؤل.

تناولت الدراسات الاستعمارية عملية خلق تصور حول الآخر بالكثير من التحليل، واعتمد الاستعمار على المدرسة كأحد المؤسسات المهمة في تصوير الآخر كما وضحها ادوارد سعيد في كتابه الثقافة والامبريالية، بحيث تناول بشكل نقدي الادب وابعاده الاستعمارية والطرق المختلفة التي اتبعها الاستعمار في السيطرة على الشعوب، بحيث يتم وضع العديد من الصور النمطية حوله «الآخر» وإقناعه بها. بالتالي، مثلا، لا يقوم النظام التعليمي الذي صمم للهند فقط بتدريس الأدب الانجليزي ولم تطمح بريطانيا من الهنود معرفة الأدب البريطاني أو الانجليزي فقط، وإنما إلى تأكيد الاختلافات بينهم، وأنهم في مرتبة اعلى والهنود في مرتبة ادنى، وتعزيز تلك الفوارق فيما بينهم، فيتم إغفال العملية الاستعمارية عند نقد النصوص الأدبية ويتم إنتاج صورا مقلقلة حول الذات مثل صورة «الشرطي التقدمي المطبوع على حب الخير.» بل أن الامبريالية كانت مشكلة ومكونة للنظام السياسي والاجتماعي الانجليزي.[4]

كما يعرض تيموثي ميتشل في كتابه استعمار مصر، كيف تمكنت مناهج النظام والتنظيم من خلق واقع البنية، وان هذه البنية قد ظهرت بوصفها اطارا يمكن تنظيم الانشطة وضبطها ومراقبتها على اساس انها خطة او برنامج تقوم السلطة بتبنيه، وبذلك خلقت رقابة على المعنى او الحقيقة منفصلا من الناحية الظاهرية.[5] وايضا حاول الكاتب الكشف عن ذلك الارتباط بين الشارع والمدرسة، الجيش والمحافظة على النظام، وخلق افراد يتبعون القانون ويطبقونه، والانواع الجديدة للاطار المكاني وسبل تنسيق الافراد الذين يتحركون في الحيز العام في المجتمع وسبل السيطرة عليهم. فعن طريقها يتم حتى السيطرة على النص وكيفية تقديمه للطلبة، على الجيش، والمدارس، والقرى والعادات والتقاليد من خلال تصوير او اقناع الناس بأن ذلك هو الحل الامثل والاقوم من اجل الرقي والحضارة، بل يتعدى ذلك الى جعل المواطن نفسه منضبط داخليا ويعيد انتاج تلك الآليات وينقلها للاجيال، مع ايجاد مبررات منطقية لضرورة هذه الممارسات الانضباطية. فالجيش من اجل حفظ النظام، والمدرسة من اجل التعليم، والصحة من اجل الحفاظ على صحة الناس. غير ان الهدف من وراء انشاء مثل هذه المؤسسات كان يحمل اهدافا مستترة، وهي السيطرة على الافراد بحيث لا يمارسون عدائية تجاه النظام القائم. وتتمثل طرق اختراقه عن طريق الاسرة لذلك ركز على دور الام في عملية التربية، بحيث ان غرس مثل تلك القيم يجب ان يبدأ منذ ولادة الطفل. وبالتالي على الامهات اخذ هذا الدور «العظيم». وكما يذكر ميتشل، «أي تحول سياسي يتطلب تحول في المنزل.»[6] وهذه الجدلية بالطرح تقتضي فعل تحرري على كافة الاصعدة وعلى المستوى الماكروي والمايكروي في المجتمع، من الاسرة الى النظام السياسي في الدولة.

4 سعيد، ادوارد. (2004) الثقافة والامبريالية. ترجمة كمال ابو ديب. ، بيروت: دار الآداب.

5 ميتشل، تيموثي. مصدر سابق.

6 المصدر السابق.

المنهج المدرسي وعلاقته بالديمقراطية وربط الفرد بالنظام الدولاتي

الحديث عن الديمقراطية كنظام سياسي، ينطلق تفسيريا في دراسة العلاقة السياسية التأسيسية الحاكمة لهذا النظام، وهي علاقة المواطنة، والمواطنة تفترض مادتها، وهم المواطنين. وهؤلاء ليسوا غير افراد احرار متساوين امام القانون في حقوقهم السياسية لأنهم متكافئون في اداء ما عليهم من واجبات للدولة (دفع الضرائب، واداء الخدمة العسكرية، والتضحية عند الضرورة...)، ذلك كما يقتضي التعاقد المبرم بين بعضهم البعض على تفويضهم الدولة للقيام على أمرهم وتأمين الخدمات العامة والحماية للمجتمع. وذلك عينه ما يقضي به التعاقد بينهم وبين الدولة-الدستور، على التوزيع المتوازن بين الحقوق والواجبات. فلا يمكن التفكير في الدولة الديمقراطية الحديثة اذن، ومن داخل منظومة الفكر السياسي الليبرالي الحديث، الا بتلازم مع التسليم بمركزية الفرد في هذه الدولة.[7]

يعيدنا التعاطي مع النظام الديمقراطي الذي يؤمن ويعلي من قدرة الفرد ومركزيته في تشكيل وعيه وقدرته على القيادة الى مفهومنا الذي نحاول تحليله في سياق اوسع، وهو مفهوم «التعليم التحرري»، بحيث ان النظام القائم له دور مهم واساسي في عملية فتح المساحة للافراد للتجربة والابتكار والابداع في مواجهة الخنوع والسيطرة والاستحواذ. نظام ديمقراطي يعني نظام حر يتعامل مع الافراد بشكل متساوٍ، ويحاول خلق مساحة تشاركية في عملية الحكم وتنظيم الامور السياسية والاجتماعية بلا اقصاء واستثناء. وتناولنا للمدرسة لا بد ان نتناول بداية المنهاج كونه مادة مكتوبة يتم توجيها للطلاب، ومادة غنية لتضعنا بمجموعة من الاسئلة حول السياق الذي تخلقه هذه المناهج وقدرتها على خلق افراد يملؤهم الفضول والتساؤل كأحد الادوات المهمة في تشكيل المعرفة. وهنا لا نستطيع ان نتحدث عن مناهجنا الفلسطينية دون عزلها عن السياق الاستعماري الذي انتجت من خلاله، فإن اي منهاج جديد «انما يجيء نتيجة لاصلاح تربوي او تحول سياسي هام في تاريخ الشعوب، وقد شكلت اتفاقيات اوسلو بين منظمة التحرير الفلسطينية واسرائيل وما تبعها من تكون للسلطة الفلسطينية على جزء من الارض الفلسطينية، غير المحررة، تحولا تاريخيا شكل مقدمة للتحول الكبير على الصعيد التربوي من حيث صياغة المناهج الفلسطينية لأول مرة بأيدٍ فلسطينية.»[8] وهذا التحول السياسي يقتضي خلق قاعدة وطنية تسهم في خلق وعي جمعي بالقضايا التحررية. ومن هنا يأتي دور المناهج في خلق هذه الحالة من الوعي حول القضايا المصيرية التي تواجه الانسان الفلسطيني في علاقته مع المستعمر. فعلى الرغم من وجود منهاج فلسطيني، الا انه كانت هناك العديد من الاشكاليات التي ادت الى إرباك عملية اعداده ومنها اشكاليات خارجية تتمثل في «عدم اعتبار تأليف المنهاج الفلسطيني شأنا فلسطينيا خاصا، بل اعتبر شأنا عاما قابلا للتدخل من الاحتلال الاسرائيلي، والدول المانحة، ودافعي الضرائب في تلك الدول، والبرلمانيين، والسياسيين، وصانعي القرار، وغيره، الامر الذي سوغ لهذه الاطراف شن الهجمة الشرسة على المناهج.»[9] اما الاشكاليات الداخلية «فقد تمثلت في غياب الاطار المفاهيمي الواضح للمناهج من حيث الترابط بين الفلسفة العامة والاسس والخطوط العريضة وغياب الدراسات المسبقة

7 بلقزيز، عبد الاله. (2008). الدولة والمجتمع. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر.

8 الشيخ، عبد الرحيم. (2008). المنهاج الفلسطيني اشكالات الهوية والمواطنة.رام الله: مواطن المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

9 الشيخ، عبد الرحيم ، المصدر السابق.

التي تقيم احتياجات الطلبة والمجتمع، وقلة المعلومات والمصادر المتاحة، وعدم التفرغ، وندرة التخصصات لدى معدي المناهج.»[10] وفي هذا السياق اصبح المنهاج اشكالية فلسطينية اخرى يتم تفكيكها وتحليلها وتدخل من كافة الافراد وفقا لحدود ومعايير مختلفة تبقى خاضعة للشروط الاستعمارية. والسؤال، كيف للفلسطينين الخروج من هذه الاشكالية لخلق حالة تحررية تبدأ من التعليم كونه المجال الاشمل، ويخضع له كافة الافراد لمراحل مختلفة ولسنوات طويلة؟ وعلى من يمكن المراهنة؟ وهذا يأخذنا الى نقطة اساسية تتعلق بـ «المعلم» كونه الوسيط بين المنهاج والفرد، وبالتالي ادواته المختلفة وايديولوجيته تستطيع ان تشكل افرادا احرار او اعادة انتاج افرادا خاضعين.

التعليم التشاركي كأحد أدوات التعليم التحرري

ان احد المفاهيم المهمة التي نستطيع من خلالها ان ننتقل الى تعريف التعليم التحرري بشكل اجرائي هو مفهوم التعليم التشاركي، بحيث يقتضي مفهوم المشاركة ان يكون لكل من المتعلم والمعلم مساحتهم في الوصول الى المعرفة دون اقصاء او الغاء للآخر، ودون اعتباره فعل تقني بحت يلغي انسانية المتعلم وتجربته الحياتية وخبراته المتنوعة التي تشكل مفهومه عن العالم، عالمه.

إن المحاولات الحالية وبدون تعميم مطلق تنطلق من قدرتها على ادعاء خلق حالة من التجاوز الفعلي لمفهوم التعليم البنكي الذي تفرضه المؤسسة التربوية ضمن بيروقراطية عالية يتحرك فيه المعلم والمتعلم في منظومة تحدده بمجموعة من الشروط لضمان استمراره داخل حقل سيطرتها. وتتخذ اشكال السيطرة العديد من الاساليب الشفافة من خلال فرض منهاج معين مع الادعاء بقدرة المعلم على تجاوزه، ولكن تعيدنا فكرة الامتحان والتقييم من قبل المشرف الى الحالة الاساسية التي تفترض اتباع المعلم والمتعلم لمجموعة من الاساليب التي يحددها الحقل التربوي. وهذا ما يطلق عليه العنف الرمزي الذي يتحدث عنه بيربورديو في كتابه اعادة الانتاج كأحد اشكال الضبط الشفافة الذي «يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة. فالعنف الرمزي وفقا لهذه الصيغة يأخذ صورة ضغط ثقافي استيلابي غاشم ومبهم، حيث لا يمكّن التلاميذ من اكتشاف ابعاده وملامسته، وهو ازاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، غير قادر وليس له الحق ايضا في ان يفعل شيئا آخر، فليس له الحق في ان يستسلم كأن ينام في غرفة الفصل الدراسي او يخرج، بل يجب عليه ان يصغي ويستمع ويدعي المشاركة في تعزيز الفعالية التربوية داخل الصف.»[11]

هذا النموذج الذي يعرضه بورديو حول مفهوم المؤسسة التربوية، تغذيه الرساميل الرمزية التي تتعلق بموقع كل هذه الذوات في عملية صنع القرار، ومشاركتهم في خلق نظام تعليمي يحفظ مساحة الافراد المختلفين، ولا يقيدهم بأدوات قياس، كالعلامة والمنهج لتقييم قدراتهم ومستقبلهم، ولخلق مدرسة حرة كما يسميها باولو

10 المصدر السابق.

11 بورديو، بيير، وجان-كلود باسرون. (2007). اعادة الانتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم . ترجمة ماهر تريمش. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

فريري، بحيث يعتبر ان عملية التعلم هي عملية يومية وحياتية، وان المعرفة الانسانية التشاركية تفضي الى خلق ذوات حرة تستطيع المواجهة والبناء. وبرأيه، فإن الاستقلالية هي القيمة التي تخلق هذا السياق التحرري وتواجه مواقف القهر والتسلط في الممارسات التعليمية، فيدعو بشدة إلى أهمية تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلم، واحترام ما لديه من معرفة، وهذا يقتضي أن تقوم عملية التعليم على أساس المنهج الحواري الذي يشجع فضول المتعلم ورغبته في المعرفة، والتساؤل الرحب، والتفاعل الحقيقي بين المعلم والمتعلم، وعلى ممارسة التفكير النقدي في فهم الواقع المعاش، والاستقلالية في اتخاذ القرار، والتساؤل الفضولي، وهي قدرات لا تنمو وحدها، ولكنها تتبلور نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى النضج السليم أو إلى تشويه هذه القدرات.

ويقدم خليل السكاكيني نموذجا مشابها لمعنى التعلم، بحيث حاول ان ينطلق من فلسفة اصيلة تنضج من خلال الالتصاق بالتجربة الانسانية للافراد. فالمحيط هو مادة ثرية للتعلم، وكما ان الاصالة والمحافظة عليها تستطيع محاربة الاستعمار بأشكاله المتعددة، وان على الشعوب ان لا تحتذي بحذاء غيرها في ممارساتها التعلمية، لأن هذه المؤسسة بالتحديد هي التي تقوم بصناعة الاجيال بشكلها النقي، وتحيدها عن السياسات الرأسمالية التي تعمل على خلق وعي جمعي مزيف. فالأصالة تحافظ على الهوية الجمعية للافراد وتحاكي قضاياهم الاساسية فقد كان «منهجه في التدريس، الذي طبقه في المدرسة الدستورية التي انشأها قبل الحرب العالمية الاولى، ثوريا بالنسبة لكل معاصريه تقريبا، ألغى العقوبة البدنية بوصفها «بربرية وتعود الى القرون الوسطى،» واستبدل بالامتحانات تقييما ذاتيا يقوم به الطلبة والمعلمون. وطلب من المعلمين الا يسجلوا اسماء الطلبة الذين يتغيبون. كان للطلبة الحرية في مغادرة المدرسة ان هم شعروا بالملل، وقد أحس ان هذا الاجراء يرغم المدرس على ان يكون مجددا وممتعا حتى يحافظ على اهتمام الطلبة... واستطاع عن طريق منهجه المبتكر في تعليم اللغة العربية، الذي نشره من خلال سلسلة «الجديد» التي نالت ذيوعا كبيرا، وعن طريق مقالاته الصحفية ان يخرج بلغة جديدة للكتابة تتميز برشاقتها ودقتها وحداثتها، وتلائم الجيل الجديد من الفلسطينين.» [12]

اما منير فاشة فيقدم نموذجا يتعلق بالأساليب التي يمكن اتباعها في تحقيق التعليم التشاركي والمتمثل «بالمجاورة». والمجاورة تمثل أحد مفاهيم التعليم التشاركي، فتمثل عملية تواجد جماعية يلتقي من خلالها مجموعة من الافراد ويتبادلون المعرفة عبر تواجدهم بمكان وزمان معين، بحيث تضمن المجاورة فرص متساوية لكل فرد بالحديث عن تجربته والتعلم من تجربة الآخرين سواء بالبناء عليها او باقصائها ومحاولة الخروج عن ثغراتها.

يشكل التعليم التشاركي موضوعا متشابكا ومتداخلا وطريقا واضحا نحو نظام تعلمي حر يؤمن بقدرات الاطفال ويشاركهم بالنمو المعرفي، ضمن سياق قيمي يلعب فيه كل طرف دوره بشكل كامل، ضمن وعي متكامل بحق كل من اصحاب الادوار بالمشاركة والوصول، وبإنسانية وذاتية واختلاف الآخر.

12 تماري، سليم. (2005). الجبل ضد البحر. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

باولو فريري وجوزيف جاكوطو: نماذج في مفهوم الانعتاق والتعليم التحرري

لا يمكن ان نتناول مفهوم التعليم التحرري دون الرجوع الى النظريات الاساسية التي فصلت بشكل موسع المفهوم، والى المنظرين الذين شكل وعيهم الاجتماعي نافذة للباحثين في النظر الى المفهوم بشكل اعمق، بناءاً على تجاربهم الشخصية ورؤيتهم التفكيكة ضمن منظومة اصيلة تسعى الى الحفاظعلى الهوية الجماعية للافراد، والى تشكيل وعي أصيل حول قضاياهم وهمومهم الاجتماعية المختلفة، وسبل تحررهم في سياق منظومة استعمارية يكون فيها المواطنين مضطهدين من قبل السلطة الاستعمارية وكل الاشكال التابعة لهذه المنظومة. هذا الوعي الذي يشكله المثقفين ضمن الدور التنويري المنوط بهم، ومن خلال المؤسسات المختلفة التي تتخذ على عاتقها الدور الراديكالي في صياغة الوعي الجماهري الذي ينطلق من قضاياهم الحياتية، ويمس ذواتهم بالجزء الاكبر.

تتطلب عملية الحفر المعرفي في قضايا التعليم تفكيك البنية الحالية القائمة واعادة النظر فيها بشكل نقدي، وربما نستطيع ان نتفق بأنه «لا شك ان العلم دين الانسان الحديث،»[13] وان الاساليب المتبعة حاليا بأغلبية المدارس التي تنظر الى التلاميذ على انهم أوعية فارغة وبأن المعلم الانسان «العارف» الذي يمتلك الطريق والطريقة، وانه المصدر الاخير للتعامل مع النص الذي بدوره يتطلب الكثير من الحديث والتحليل. والمقصود بالنص هنا هو المنهاج الذي يتم تقديمه للطلبة سواء من الناحية البصرية او السردية، ومجموعة المفاهيم التي يتم التعامل معها من خلال ادوات التقييم المتعددة التي يتبعها النظام التعليمي في عملية الانتقال من مرحلة الى مرحلة، والمعتمدة بشكل كبير على التذكر، والحفظ، واعادة التردي، دون الايمان بأن الطلاب يمكنهم ان يكونوا شركاء في بناء المعرفة من خلال التصاقهم بها، وبالتالي اخذها ضمن سياق طبيعي كمعرفة حياتية تبقى راسخة في اذهانهم دون الحاجة الى استدعائها ومن ثم تقييمها «لكي نستطيع ان نتجاوز ذلك المأزق وتلك الازمة التي تلف نظامنا التعليمي في اعلى مستوياته، فلا بد لنا من الدعوة الي تبني مفاهيم مغايرة لمفهوم ثقافة الذاكرة، ونعتقد ايضا ان هناك مفهوما ملائما يساعدنا بدرجة كافية على تجاوز تلك الازمة، الا وهي ثقافة الابداع.»[14]

وفي هذا السياق لا يمكن ان نتجاوز ما كتبه باولو فريري حول التعليم وعلاقته بالحرية، كونه اداة الشعوب المضطهدة في التغلب على واقعها وخلق وعي بديل يعيد العلاقة بين الجماهير وثقافتهم الاصيلة، من خلال الحوار الذي ينطلق من القضايا التي تمسهم، من القضايا التي تشكل اولوية لهم، وتعيد ترتيب احتياجاتهم وفقا لرؤيتهم المستقبلية من منظور جمعي لا يقصي الفرد، ولا يعلي من قيمة النظام في مواجهته، وان التعليم بالنسبة للكتاب الاصليين الذي يؤمنون بأن الشعوب التي تم استعمارها تملك ادوات خلاصها من داخلها، وان التجذر الثقافي هو السبيل من اجل الانعتاق. وقد لاحظ فرانز فانون انه في حالة القهر عندما يصل تحت خط الوعي به، فإنه يسبب القلق، الضيق، السلبية والخنوع (1968م)، ولكن عندما يتعدى خط الوعي ويدركه الفرد، فإنه يسبب صراعا ضد القهر وفي هذه الحالة يقوم الفرد بأخذ التصرف المناسب لمحاولة الخروج من شرنقة القهر

13 بدران، شبل. (2011). التعليم والحرية قراءات في المشهد التربوي المعاصر. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

14 بدران شبل، المصدر السابق.

وعن طريق قوة خارجية تسلطية.»[15]

ويؤكد باولو فريري «ان التعليم ليس الا فعلا ثقافيا من اجل الحرية ولذلك فهو فعل للمعرفة لا للاستظهار ولا يمكن ابدا ان تستطيع نظرية ميكانيكية ان تحسب الحساب لهذا الفعل في كليته المعقدة، لأن نظرية كهذه لن تعي التعليم عموما،»[16] وبالتالي رفض المادية التقنية التي يتم اتباعها في التعليم، ودعى الى استخدام كل ما هو اصيل لأنه يشكل حالة توليدية للكلمات والمعرفة، فلا يمكن ان يتماهى او ينخرط الفرد المتعلم مع ثقافة غريبة وجمل غريبة، وان اصبح على معرفة بها لكنها لا تستطيع ان تشكل فضاء توليدي يستطيع المتعلم ان ينقله لسياق حياته. فالكلمات القريبة هي ذات الرنين الاكبر في نفس المتعلم، وتستطيع ان تنقله من حالة السكوت الى حالة تحررية واعية. وفي الدراسات المختلفة التي قدمها باولو فريري والتي تنطلق من واقعه المعاش في البرازيل وفي حديثه على الدول التي تنتمي الى العالم النامي، الدولة غير القادرة على مواجهة الاستعماري والرأسمالي، فيقول، «ويوجد في حالة اخرى بعد اساسي لهذه المجتمعات نتج عن مرحلتها الاستعمارية. فثقافتها قد تأسست وظلت « كثقافة سكوت» وهنا نجد ثانيا ذلك النمط المزدوج، خارجيا، المجتمع مغترب ككل، كمجرد موضوع للمجتمع الموجه: لا ينصت اليه الاخير، وعلى العكس يفرض هذا الاخير كلمته فارضا السكوت عليه، وفي غضون ذلك، داخل المجتمع المغترب ذاتيا، تخضع الجماهير لنفس نوع الاسكات من نخب السلطة.»[17]

ونتيجة لهذا كان فريري يستنكر الرؤية الغذائية للعلم بمعنى ان العلم يشكل الغذاء دون فهم الاستدلالات المرتبطة به، ويشاركه ايضا سارتر مستنكرا «ان تعرف هو ان تأكل ويا لها من فلسفة للطعام،» ويدعي بأن «الحوار الحقيقي انما يوحد الذوات معا في تعريفها على ما يكون بينهما من موضوع قابل للمعرفة.»[18] وفي كتابه الحرية كفعل ثقافي ووقوفه على تجربة تعليم الكبار او محو الامية يؤكد على اهمية الاعتراف بالمتعلمين كبشر لهم صوت وليس لهم حق بالتعليم فقط، لأن من المهم ان يتحول هؤلاء المتعلمين الى افراد فاعلين في المجتمع، وان يشكلوا وعي بالواقع لكي يستطيعوا التأثير فيه، فهما جزءان لا ينفصمان لفعل التحول الذي يصبح به الناس كائنات خلاقة. اما الدور الاساسي لهؤلاء الملتزمين بفعل التوعية الثقافي، فليس ملائما الحديث عن انه يختلق الفكرة التحررية، ولكنه يدعو الشعب كي يستلهم بعقله حقيقة واقعة.»[19] ويركز في كتاباته على ضرورة ان يتشارك المعلم والمتعلم في صياغة الجمل المتداولة بينهم، وان يؤمن المعلم بأن المتعلمين لديهم قدرة على الفعل، «فيسأل المعلم الدارسين: هل تعتقدون اننا نستطيع (ولم يستخدم «انكم تستطيعون»).» وهذا الانطلاق الاول والاساسي عند فريري للوصول الى مفهوم الحرية في التعليم.

ربما لا نستطيع في هذه الورقة البسيطة الاجمال حول النظريات التي خرج بها فريري في دراسة للشعوب الاستعمارية

15 المصدر السابق.

16 فريري، باولو. (1995). الفعل الثقافي في سبيل الحرية. تر. ابراهيم الكرداوي. رام الله: مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الانسان.

17 فريري، باولو. المصدر السابق.

18 المصدر السابق.

19 المصدر السابق.

وواقع التعليم، واهميته في السياق التحرري. وربما العودة الى كتبه تخبرنا بأن هناك مجموعة كبيرة من التجارب التى تحدث عنها باستفاضة. ومن هنا سأنتقل الى نموذج آخر يحاكي تجربة فانون في سياق تعلمي مختلف، يتموضع فيه المعلم والمتعلم في نفس السياق ويسيرون من خلاله بالطريق، وهذا ما تحدث عنه رانسيير في تناوله لنموذج جاكوطو في كتاب المعلم الجاهل ضمن مقولة تأسيسية بحيث «يذهب الكتاب الى ان التعليم ينبغي ان يقوم على ما نجهل، حيث «بإمكاننا تعليم ما نجهله»، وليس ما نعرف. وهذه المغامرة بدأ فيها جاكوطو من خلال فكرة مجنونة قرر ان يقوم بها مع مجموعة من المتعلمين، بحيث اخذ على عاتقه تعليم مجموعة اللغة الفرنسية على الرغم بأنه لا يملك اي معرفة حولها، نظرا من ايمان مطلق بأن التعليم بالأساس ينطلق مما نجهل وليس مما نعرف، وليس هذا فقط وانما بسياق ما نستطيع ان نعلم مجموعة من المعارف حتى مع جهلنا بها، فلا داع لتعلم ما نعرف، فالعلم بالاساس قائم على كل تلك الاشياء التي نجهلها، ولان «الفعل الاساسي للمعلم يتجلى في التفسير، وفي ابراز العناصر البسيطة للمعارف، وجعل بساطتها المبدئية ملائمة للبساطة المميزة لعقول صغار السن والجهال، فالتدريس كان الآن نفسه تبليغيا للمعارف وتكوينا للعقول كي تنتقل، عبر تدرج منتظم، من الابسط الى الاعقد. هكذا، يرتقي التلميذ من حيث مستوى الامتلاك المعقلن للمعرفة.»[20]

لأن طريق الحرية هو الثقة في القدرة العقلية لكل كائن انساني، وان المغامرة الحقيقة تكون بالشراكة بين المعلم والمتعلم في فهم الاستدلالات المختلفة للفعل، وان المعلم ليس بالضرورة ان يلعب دوما مركز القوة سواء من حيث الامتلاك المعرفي، او حتى معرفة طريقه وانما يمكنه بكل بساطة ان يكون مفسرا ميسرا للغة والمعرفة، وترك المجال لها من اجل ان تتبلور في سياق طبيعي/انساني، يحترم البيئة والثقافة التي يكون فيها المتعلمين بشكل متساوٍ. فالمعلم يمكنه ان يلعب دورا واحدا وهو التفسير، والتفسير هنا هو الذي يلغي المسافة وهو الذي يبسطها ويزيلها داخل كلامه وفتح المجال امام الاستدلالات التي يقوم بها المعلم، واعطاء الحرية للمتعلم في تكوين استدلالات خاصة به ايضا. «وهنا يستنير ذهن جاكوطو فجأة بهذه البداهة المترسخة داخل كل المنظومات التعليمية، وهي ضرورة التفسير، فلا توجد ضمانة افضل من هذه البداهة، لأن معرفة كل واحد منا مقترنة في الحقيقة بما فهمه، ولكي يفهم المرء، لا بد من حصوله على تفسير يتمكن قول المعلم عبره من اختراق حجب المادة المدرسة.»[21]

تعيدنا عملية التفكيك للمفهوم الى حيث المربع الاول وسؤالنا الدائم إذن، ما هو شكل التعليم الذي نرغب به؟ وكيف يكون دور المعلم؟ وهل ما نتحدث عنه هو التعليم المدرسي؟ ام ان التعلم هو فعل حياتي أبدي يحمل في جوهره المعرفة؟ بالتأكيد ما حاولت الورقة العمل عليه هو عملية تتبع المفهوم نظريا انطلاقا من كل الكتابات التي تحدثت عن التحرر من السياقات الاستعمارية. فلا يمكن الرهان على المفهوم في فضاء لا يدعم التجربة، ولا يؤسس لها، ولا يساعدها على الانطلاق، وربما يشير حسين البرغوثي الى الحل، الى البحث عما يمكنه ان يساعدنا على الطيران، وتحقيق المفهوم بأبعاده المتعددة، لأن القلق الذي تشغله التجربة بأذهاننا قادرة على نقلنا، حيث يمكن ان يشبه ما نتخيله وان ننظر عميقا الى دواخلنا وقدرتنا على اعادة ترتيب سياقاتنا لنخلق نبتة جديدة في

20 رانسير، جالك. (2014). المعلم الجاهل، خمسة دروس حول التحرر الذهني. ترجمة عز الدين الخطابي. رام الله: مؤسسة القطان.

21 رانسير، جاك. المصدر السابق.

داخلنا، فكان الحل بالنسبة للبرغوثي في لحظة التأمل والبناء عليها في الاسئلة الكثيرة التي دارت برأسه لتكون نقطة مرجعية في تحويل طريقته بالتشارك في صناعة المعرفة. «فالسؤال هنا هو لماذا ينتظر الطالب لحظة «الهرب» من الحصة بدل لحظة القدوم إليها؟ لأنه لا يستمتع، لأن المعرفة «ميتة»، «جاهزة»، ملقنة، مملة، روتينية. في تجربتي التعليمية وجدت أن أفضل حل هو ألا «ألتزم» بالمادة الميتة، بل بما هو حي وحر وطيب وعضوي في روحي أنا، وعندما أكتشف الحياة في كلامي، الكلام الحي من «قلبي» وتجربتي، أكتشف زوايا جديدة دائماً لشرح المادة، ولاكتشاف ما هو حي في البقية. أخطر شيء هو الإنسان الآلي الكامن فينا، عندما نذهب وراء «الآلي» فينا نصل إلى ما هو حي وعميق وأصيل في غيرنا وفي كل ما ندرسه ونلمسه ونعيشه. قال أينشتاين مرة إن الإنسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة إنسان ميت، أقصد أن «التعليم» ليس فقط ما نقوله ونكتبه على «اللوح»، إنه فن الحياة، والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلّميه لا يتعلم منهم إلا الموت!»[22]

22 البرغوثي، حسني. (2016). الرشاقة الذهنية. مجلة طيف. العدد 23.

الملحق الخامس
ناجح شاهين: خليل السكاكيني، أساسياته الفكرية والتربوية

السياق الفكري والاجتماعي

ولد السكاكيني في العام 1878، في أسرة أرثوذكسية مقدسية، ولذلك كان من الطبيعي في سن الدراسة أن يلتحق بمدرسة الروم الارثوذكس في القدس، لكنه تركها بسرعة لأن معلماً لطمه دون سبب.[23] وقد ظل السكاكيني معارضاً بشدة للضرب في المدارس وأشكال العقوبات المختلفة حتى آخر مشواره. وحينما افتتح الإنجليز مدرسة اسمها «الشباب» (سميت لاحقاً مدرسة صهيون) التحق بها، وتتلمذ هناك على يد نخلة زريق، ثم سافر إلى بريطانيا حيث درس اصول التربية والتعليم ومناهج الدراسة.[24] واشتغل بالتدريس منذ العام 1893، حتى العام 1907، عندما يسافر إلى الولايات المتحدة التي كانت قد اشتهرت بصفتها البلاد الحلم. وهناك التقى فرح أنطون الذي يعد من أكبر مفكري النصف الأول من القرن العشرين، وهو صاحب المجلة المشهورة الجامعة. ولكن السكاكيني لم يوفق إلى عمل، وعانى الفقر والغربة وضنك العيش، وقلة الحيلة، فعاد إلى الوطن في العام 1908. وفي هذه الفترة شكل الجمعية الأرثوذكسية التي كانت تهدف إلى إصلاح شؤون الطائفة وترفع الظلم عن العرب الأرثوذكس. كذلك دخل معترك السياسة وتفاعل مع الواقع السياسي فانتمى إلى «جمعية الاتحاد والترقي» ثم تركها بعد أن اكتشف بؤس أهدافها، وتحمس لثورة الحسين بن علي وكتب في ذلك شعراً مطلعه:

أيها الملك العظيم جد كل العرب

ملكك الملك الفخيم ملك جدك النبي[25]

وقد تحولت القصيدة السابقة إلى نشيد للثورة على الأتراك. سجنته الحكومة التركية إبّان الحرب الأولى في دمشق لبعض الوقت وأطلق سراحه في العام 1918، ليعود في العام التالي إلى القدس، وقد غدت تحت الانتداب الانجليزي. وهنا يتبنى السكاكيني بوضوح أفكار النهضة والدعوة للتحرر فيقول: «إن هذه الأيام هي أهم أيام فلسطين التاريخية، ولذلك يجب أن نغتنم الفرصة فنهز الأمة هزاً عنيفاً، لعلها تستيقظ من سباتها، ونعمل على جمع الكلمة وتوحيد الآراء، يجب أن نجدد شباب الأمة ونبعث آمالها.»[26] وفي سبيل الوصول إلى تلك الغاية دعا السكاكيني في ذلك الوقت المبكر إلى «فكرة الجامعة العربية» التي يذهب إلى الزعم أنه هو صاحب فكرتها وداعيتها

23 صالح، جهاد أحمد. (2010). الرواد المقدسيون: خليل السكاكيني. رام الله: الاتحاد العام للكتاب والأدباء الفلسطينيين.

24 الأسعد، فوزي. (1994). خليل السكاكيني. نابلس: مكتبة الجمعية العلمية.

25 المرجع نفسه.

26 المرجع نفسه.

الأول. ثم نشط في دعوة الشباب إلى الثورة، ولكنه انتقل إلى مصر في العام 1920، حيث سيلتقي برجال الفكر من قبيل مصطفى عبد الرازق وأحمد زكي وأمين الريحاني. ألقى المحاضرات أكثر من مرة في الجامعة المصرية وفي الجامعة الأمريكية في بيروت. وعمل مفتشاً عاماً للغة العربية في فلسطين في العام 1926، وهي الفترة التي شهدت تأليفه كتابه الجديد في اللغة العربية[27] الذي قرأ جزأه الأول في المدارس أبناء جيلي ومن سبقهم من أجيال لفترة طويلة، (أعني كتاب راس، روس، دار، دور). وقد منح مجمع اللغة العربية في القاهرة هذا الكتاب بعد نصف قرن من تأليفه وربع قرن من وفاة مؤلفه جائزة أفضل كتاب ألف لتعليم اللغة العربية للصغار، وكان ذلك في العام 1971.[28] ويعتمد أسلوب السكاكيني في الكتاب على الانطلاق من الكلمة إلى الحرف إذ يبدأ التلميذ بالتعرف إلى الكلمة ثم يحللها بمساعدة المدرس إلى الحروف المكونة لها. وقد استمر استخدام هذا الكتاب زهاء خمسين عاماً. ويصر بعض الذين قرأوا العربية باستخدام «راس، روس» أنه أكفأ من الكتب التي ظهرت من بعده جميعاً.

في العام 1935، عمل السكاكيني مديراً للقسم العربي بإذاعة فلسطين، ولكنه استقال بعد وقت قصير عندما سمع المذيع يتحدث عن «أرض إسرائيل». واكب الثورة في العام 1936، وكتب محرضاً ومبشراً بها. وفي العام 1938، وهو في الستين من العمر أسس مدرسة النهضة التي تستمر في العمل حتى العام 1948. وكان في القاهرة عندما تم تطهير فلسطين وطرد معظم سكانها فاستقر هناك حتى وفاته في العام 1953.[29]

عاش خليل السكاكيني بين الاعوام 1878 و 1953، وهذا يعني أنه ابن المرحلة التي شهدت ما يعرف خطأ في تاريخنا المعاصر باسم فكر النهضة. كان الإيمان بالتقدم ما يزال هو السائد على نحو واسع. وكان الفكر الليبرالي الأصيل ما يزال ممكناً ومخلصاً. وكان فكر النشوء والارتقاء والتيارات الداروينية النقية أو الداروينية النتشوية تملأ الفضاء الفكري في المشرق كله بما في ذلك مصر والشام وبدرجة ثانية العراق.

مثّل السكاكيني هذه المرحلة وتفاعل معها بإخلاص وحيوية ونشاط مؤمناً بطاقة الإنسان وحريته وقدرته على التفتح ومؤمناً أيضاً بمبدأ القوة الذي لا يتناقض جوهرياً مع فكرة التقدم والإبداع، بل لعله يكملها فلسفياً على نحو بيولوجي يجعل الغاية من الوجود الاتجاه نحو مزيد من الارتقاء باتجاه الإنسان الأعلى، مثلما أوضح نيتشة وكذلك هـ.ج. ويلز وصولاً إلى مفكر ومسرحي اشتراكي فابي يفيض انسانية وميلاً للعدالة هو برنارد شو. كانت الفكرة الشائعة تقول: «ما هو القرد بالنسبة للإنسان؟ إنه مجرد أضحوكة. هكذا سيكون الإنسان بالنسبة للإنسان الأعلى، مجرد أضحوكة.» إذن كانت فكرة «السوبرمان» أساسية في اللوحة، ولم يكن السكاكيني بعيداً عن الفكرة بتكوينه الروحي والجسدي القوي والنشط. كما أنه تلقف دون شك الأفكار التحررية والعملية التي كانت تسود في أمريكا بما فيها أفكار جون ديوي.

لدى خليل السكاكيني روح وثابة مفعمة بالرغبة في التحليق مستلهماً النموذج الأوروبي المنفتح على العلم والتحرر الذي كان يسود العالم والمستند إلى عقلانية القرون الحديثة التي لم تكن قد دخلت بعد مرحلة الأزمة. بالعكس

27 المرجع نفسه.

28 المرجع نفسه.

29 المرجع نفسه.

كان هناك الوجه الآخر لتلك العقلانية ممثلاً في التقاليد الاشتراكية المزدهرة في القرن التاسع عشر ثم العشرين، وإن كانت هذه التقاليد لم تصل على نحو كاف للسكاكيني لأسباب قد لا تكون صعبة على الحدس.

عمل السكاكيني مع فرح أنطون الذي يعد، مثلما أشرنا أعلاه، واحداً من كبار مفكري التنوير بل ربما أكثرهم إثارة للرأي العام عن طريق حواره مع محمد عبده المتصل بـ «الإسلام والنصرانية مع العلم والمدنية» وهو الحوار الذي انتهى بضيق صدر المجتمع المصري بعد سنين من سعته، واضطرار فرح أنطون صاحب «ابن رشد والرشدية»، إلى مغادرة مصر والاستقرار في باريس. كان ذلك أول هزيمة صريحة للتنوير في القرن العشرين. لكن السكاكيني في الأحوال كلها لن يعيش عصر الرؤى الوثوقية المطلقة التي تحل في عصر التحرير في الخمسينيات، وما يرافقها من إقصاء صريح للآخر مع تسليم بالحزب او البطل الذي لا يخطئ. كان ذلك زمناً جديداً أصبح فيه ناصر أو البعث أو الوهابية صروحاً لا يأتيها الباطل من بين يديها أو من خلفها، ومن الممتنع حكماً أن يتم نقدها. وفي هذا السياق توقف نمو العقل الناقد التعددي الليبرالي وحل محله تدين وثوقي شديد التعصب وإن تزيا بزي القومية أو الاشتراكية أو غيرهما.

مواقفه الفكرية الاجتماعية

كان السكاكيني ميالاً إلى التسامح وفكر المساواة. ومن ذلك موقفه من المرأة التي كان يراها مساوية للرجل. وفي هذا السياق يتبنى مواقف نزيهة حازمة تطالب بالمعاملة المتساوية. فهو يرى أن ما يطلب من المرأة يجب أن يطلب من الرجل: «أيها الرجال الكرام، إذا اشترطتم على النساء أن يكن شريفات قبل الزواج وبعده فالإنصاف يتقاضاكم ان تكونوا شرفاء قبل الزواج وبعده ايضاً.»[30] وكان له آراء ممنرة طريفة فيما يخص السجن والسجناء، فانتقد الفكرة التي ترى في السجن مكاناً للقصاص والانتقام من «المخطئين». واعتقد بأن وراء الجريمة أسباباً اجتماعية يجب العمل على إزالتها. وهذا يعكس الوعي بأن الإنسان خير أساساً ولكن النظام الاجتماعي بقسوته هو الذي يخلق الجريمة. يقول في هذا السياق: «السجن اسلوب قديم يجب الإقلاع عنه، والمجرمون لم يعودوا في نظر علماء النفس مجرمين بل مرضى، ويجب إلغاء السجون واعتماد طريقة أخرى منطبقة على العلم الحديث. السجون لا تقلل الإجرام في العالم بل تزيدها، السجون لا تصلح السجين بل تفسده، ولا سيما إذا كان حدثاً، فبدلاً من الاهتمام بالإجرام يجب الاهتمام بالأسباب، أزيلوا الأسباب، فيزول الإجرام.»[31] وقد علق بمرح عندما بلغه وهو في القاهرة عندما بلغه نبأ سرقة بيته أن اللصوص ما كانوا ليسرقوا بيته لو لم تضطرهم الحاجة، وقال أنه يتمنى أنهم قد وجدوا حاجتهم هناك.[32] ولعل هذا الموقف المتسامح مع من يخالفون القانون يحمل دلالة حاسمة على نوعية الحياة التي حلم بها للتلاميذ، ومن حقنا أن نستبق الأمور ونتوقع أن يكون مهووساً بتقديم تعليم يهدف إلى إسعاد التلاميذ في أكثر الأجواء محبة وتسامحاً.

30 المرجع نفسه.

31 المرجع نفسه.

32 المرجع نفسه.

وقد وقف هذا الإنسان المتمرد على الماضي والسلطة معاً موقفاً مميزاً من المؤسسة الدينية الأرثوذكسية. وإذا كان قد بدأ حياته المدرسية بطلاق المدرسة الأرثوذكسية التي تسمح بامتهان الطفل وإنسانيته عن طريق الضرب، فقد توج حياته بطلاق المؤسسة الدينية حد الإعلان أنه ما عاد أرثوذكسياً أبداً.

ناضل من خلال الجمعية الأرثوذكسية، والمجلس الملي الأرثوذكسي ضد تسلط اليونان – الذي ما يزال قائماً- على العرب من أعضاء هذه الطائفة. وقد أوضح أن غايته دون مواربة هي: «خلع نير اليونان؛ إذ لا حق لهم في الرئاسة لا كنسياً ولا سياسياً ولا أدبياً.»[33] وقد نشط السكاكيني من أجل تحقيق هذه الهدف واشتدت المواجهة بني الكهنة العرب ورجال الدين اليونان عندما حاول البطريرك اليوناني الزام الكهنة العرب بالصلاة في الكنائس، وقد ساهم الضغط التركي في هذه الفترة (حوالي 1908-1913) في أن يتنازل العرب عن مطالبهم. وهو ما دفع السكاكيني إلى الإعلان:»لا أستطيع أن أكون في الملة الأرثوذكسية بعد اليوم، لا أستطيع أن أكون تحت رئاسة هؤلاء الرهبان الفاسدين المنحطين، ولا من تلك الملة المنحطة، هو ذا قد أكملت عملي فيجب أن أقطع كل علاقة لي مع الكنيسة الأرثوذكسية...لست أرثوذكسياً بعد اليوم.»[34] يكاد هذا النص يضاهي في قوته وغليان روح صاحبه، نصوص الرازي في «مخاريق الأنبياء» أو نصوص فولتير الحادة في نقد الكتاب المقدس، خصوصاً عهده القديم.

والصحيح أن روح الرجل الوثابة والنازعة إلى الجوانب الحية العملية تدفعه إلى الدعوة إلى التبسيط وعدم الإغراق في النزاعات العقائدية التي لا طائل تحتها. يقول في نص «أبوي» لطيف عن ابنتيه: «أن أمشي معهما آخذ هذه بيد والأخرى بيد على طريق القطمون فأداعبهما وتداعباني خير ألف مرة من أن تكونا في السماء مع المسيح ومار بطرس والملائكة. ليذهب إلى السماء من شاء وأما نحن فإننا نحب أن نعيش على هذه الأرض فنجعل منها سماء.»[35] وبحسب بعض النصوص فإن السكاكيني –وهو ما قد يثير الدهشة لو كان مفكراً غيره- قد دعا المسيحيين إلى اعتناق الاسلام حتى يصبح العرب كلهم مسلمون ويصبح الأجانب مسيحيون أو ديانات أخرى، وهكذا لا يعود هناك من التباس بين العربي المسيحي والأجنبي المسيحي. وإذا صحت النصوص المنسوبة إلى السكاكيني في هذا المضمار فإن قطيعته مع الأرثوذكسية كانت من الحدة والحسم بحيث قادت إلى دعوة المسيحيين جميعاً إلى ترك المسيحية واعتناق الإسلام.[36] ربما أن جزءاً من هذه الدعوة قد جاء بسبب الغضب من ممارسات الإكليروس اليوناني، ولكن لا شك أن جزءاً منها ينبع من حرصه على الأمة العربية ونهضتها واستقلالها.

وفي سياق السياسة اندغم السكاكيني بهموم امته، ولكنه كان يعلي من شأن الفرد، ويرى في استقلاله وقيامه بذاته خير نموذج للاستقلال،[37] وهو ما ينعكس بالتالي على فكره التربوي احتراماً لفردية التلميذ واستلاله ونمو شخصيته في المجالات المختلفة على أفضل ما يكون.

33 جهاد صالح، سبق ذكره.

34 المرجع نفسه.

35 حداد، يوسف أيوب (1985). خليل السكاكيني. الناصرة: جمعية الصوت.

36 المرجع نفسه.

37 المرجع نفسه.

فكر السكاكيني التربوي

هالنا بالفعل أنه على الرغم من آلاف الدراسات التربوية ودراسات الفكر والسيرة التي قامت جامعاتنا المحلية وتقوم بإنتاجها، إلا أنه لا يوجد عمل واحد جاد ورصين ومتكامل يغطي فكر السكاكيني عموماً أو فكره التربوي خاصة. والصحيح أننا لم نعرف لذلك سبباً. ولا بد أن ذلك يجب أن يكون محط بحث خاص لمعرفة سبب الإحجام عن دراسة رجل بأهمية السكاكيني في سياق شعب أو مجتمع لم ينجب الكثير من المفكرين قياساً على غزارة الشعراء –نسبياً- والروائيين على سبيل المثال. على الرغم من ذلك نستطيع أن نلمح العديد من الدراسات التي تناولت غسان كنفاني أو محمود درويش أو عبد الرحيم محمود، وحتى شاعر بوزن قليل مثل صخر حبش لم يعدم من يكتب عنه دراسة طويلة تتناول تجربته الشعرية. لم يدرس السكاكيني دراسة عميقة منهجية أكاديمية على أي نحو. ولذلك تظل تصوراتنا محدودة عن مصادره المعرفية، خصوصاً في مضمار التربية. لكننا نعرف عموماً أنه اطلع على برجماتية جون ديوي واتجاهه العملي، وفردية/عقلانية برتراند رسل، واحترام روسو وبستالوتزي للطفل وحريته وسعادته. وهذا كله يؤثر في موقف السكاكيني الذي لا يتعب من تكرار الحاجة إلى جعل التعليم منصباً على حب الطفل وجعل المدرسة أشبه بالأسرة المتحابة. على الرغم من ذلك فإننا لا نعرف تفاصيل الموقف الفكري للسكاكيني بوضوح كامل. والسبب مثلما أسلفنا أن جهداً خاصاً منظماً لم يعط لقراءة إنتاج السكاكيني وسيرته، على الرغم من وجود المادة الغزيرة. ولذلك سنسعى إلى رسم الملامح الأساس لفكر السكاكيني بالقدر الذي يسمح به الموقف.

لعل جوهر «تنظير» الرجل يقوم على التركيز على الطريقة بدلاً من المحتوى. وفي هذا السياق ركز السكاكيني على عمليات التفكير وعلى دور الطالب في التعلم، وعلى نموه في المجالات المختلفة وفرحته وسعادته، بعيداً عن القمع وبعيداً عن الامتحانات ورهبتها وعن الرقابة على الطلبة. كان المهم هو بث الدافع الذي يقوي الهمة ويقود إلى طالب حر قوي أخلاقي ومنسجم داخلياً. ذلك يعني التكامل بين الأشياء وعدم عزلها، وفي التطبيق اقترح في ذلك الوقت المبكر من بداية القرن العشرين أن اللغة يجب أن تدرس في المواضيع المختلفة. ليس المطلوب الالتزام بالتعليم باستخدام اللغة العربية فحسب، **ولكن كل معلم من معلمي المواد الأخرى على اختلافها يجب أن يكون معلماً للغة العربية في الوقت ذاته.**[38] وهذا الاتجاه لتكوين عقل تكاملي يقظ ينسجم مع «الغرض الأول من التعليم» عند السكاكيني والذي يتمثل في «خلق نوع جديد من البشر يحكمون عقلهم في كل أمر.»[39] والواقع أن السكاكيني يمضي في فكرته عن تدريب الطلاب لكي يستخدموا العقل بعيداً جداً باتجاه لا يخطر ببال المؤسسة التعليمية الحالية أبداً. باختصار نسأل من الذي يعمل اليوم، في المدرسة أو الجامعة، وهو يفكر في أنه يعد علماء أو أدباء مبدعين؟ نظن أن الإجابة واضحة بذاتها. أما السكاكيني، ربما لأنه كان مبدعاً، من بين أشياء أخرى، يؤكد صراحة على تلك الغاية البعيدة المنال: «نعلم طلابنا التاريخ لا ليعرفوا التاريخ ولكن ليكونوا مؤرخين، نعلمهم الأدب لا ليعرفوا أصول الأدب، ولكن ليكونوا أدباء. نعلمهم اللغة لا ليعرفوا اللغة، ولكن لينزلوا منها منزلة أهلها.

38 حسن، نواف عبد. (1987). خليل السكاكيني بني الوفاء والذكرى. الطيبة: مركز إحياء التراث العربي.

39 المرجع نفسه.

ونعلمهم الرياضيات لتكون لهم أدمغة رياضية....الخ.»[40] ومن أجل ذلك مارس السكاكيني التعليم الناقد الذي يتطلب من التلميذ ربط الظواهر وتفسيرها ونقل التجربة المكتسبة إلى نطاق آخر وغير ذلك. وهناك حوادث يرويها عن طريقته تثير الاهتمام بالفعل. من ذلك أنه بعد أن قرأ مع الطلاب بيت الشعر:

إذا كان اولاد الرجال حزازة فأنت الحلال الحلو والبارد العذب

ثم قال لهم إن كلمة بارد في آخر البيت لا تعجبني، هل يمكن أن نفكر في كلمة تكون موازية في المعنى ولكنها أجمل؟ فقام أحد التلاميذ واقترح أن تستبدلها كلمة «الرائق».[41] وهذا عمل ممنع لا يقوم به المدرسون في زمننا حتى اليوم. وهو عمل يشجع التلميذ على الابتكار، وينزع منه الرهبة والتقديس تجاه النص، كما يشعر أنه حر في مواجهة النص وليس عبداً تابعاً له لا يستطيع إلا أن يقول: «الألفاظ جزلة والتراكيب متينة،» مثلما يحدث في التعليم حتى في زماننا وبعد قرن من السكاكيني.

تصورات السكاكيني التربوية والمدرسية

انطلاقاً من فهمه للتعليم وروحه المنفتحة التواقة للاستقلال والتفكير المنطقي والابداعي، اقترح خليل السكاكيني بعضاً من الأفكار التي تهدف إلى بناء نوع من التعليم الذي لم يكن شائعاً في زمانه في بلادنا، وإن كان هو الأساس في الفكر الأوروبي الذي كان يسود العالم وكان ما يزال يبشر بالعقل والحداثة والحرية الفردية.

ويمكن لنا أن نتتبع من خلال كلام السكاكيني الملامح التالية:

1. الشك الإيجابي المنهجي على الطريقة الديكارتية. يقول السكاكيني: «مدرستنا لا تتقيد برأي أحد، ولا تقبل الرأي إلا بعد أن تضعه تحت البحث، فهي لا ترى في العلم تنزيلاً، ولا تراعي في الحق خليلاً.»[42] كأننا نقرأ ديكارت «رسالة حول المنهج» اذ يقول: «إننا لا نقبل رأياً إلا بعد أن نفحصه فحصاً دقيقاً وكافياً.»
2. احترام فردية التلميذ وكرامته وشخصيته، وحريته، ونموه ليصبح شخصاً حراً حقاً وذلك لا يتحقق إلا إذا كان التلميذ على مقاعد الدراسة حراً بالفعل.[43]
3. يجب على المدرسة أن تعزز من علاقة التلاميذ بالطبيعة. وهذا ما كانت تفعله المدرسة الدستورية التي كان يقودها السكاكيني بنفسه. ولذلك لا بد من ممارسة «السياحة» الداخلية بغرض التعرف إلى البلاد، وكذلك لا بد من الخروج إلى الطبيعة: زيارة الحقول، وتسلق الجبال لما في ذلك من فوائد تتصل باكتساب الصحة والنشاط و»إحياء عاطفة السرور» لدى التلاميذ على حد تعبيره.

40 المرجع نفسه.

41 حداد، يوسف سبق ذكره.

42 مقتبسات من اقوال المربي خليل السكاكيني، في رؤى تربوية. رام الله: مركز القطان. العدد 3.

43 المرجع نفسه.

4. الاهتمام بالألعاب الرياضية. وكان السكاكيني ينوي إدخال الملاكمة والمصارعة واستعمال السلاح في برامج المدرسة التعليمية. لأن التعليم لا يكتمل بدون بناء الجسد القوي الصحيح. لنتذكر في هذا السياق أن حصة الرياضة اليتيمة في مدرستنا الفلسطينية المعاصرة والتي يجمع الطلاب على حبها، غالباً ما يتم التخلص منها لسبب أو لآخر. من بعض النواحي يشبه توجه السكاكيني توجه أفلاطون التربوي الذي كان يصر على أن «المعرفة» كل متكامل، ومنه انبثق القول الشهير «العقل السليم في الجسم السليم». وكان أفلاطون يصر على أن البداية هي الرياضة بأنواعها التي يشترك فيها الأطفال من الجنسين وهم عراة ويستمرون فيها حتى الثامنة عشرة بحيث يتمكنوا من بناء الصحة الجسدية الضرورية وكذلك يطورون حساً «طبيعيا» تجاه الجسد الإنساني الإنثوي والذكري خالياً من الأوهام والمبالغات أو الاتجاهات التي ترى في الجسد شيئا معيباً لا بد من تغطيته. وفي هذا السياق نذكر أن مدرسة السكاكيني كانت مدرسة مختلطة ولا تميز بين الجنسين في شيء.

5. إعطاء الفرصة الكاملة للطلبة لكي يطوروا مهاراتهم المختلفة وليس الأكاديمية فقط. وهذا ينسجم مع رؤية التلميذ إنساناً وكائناً اجتماعياً ومواطناً لا بد من إعداده لأخذ دوره الكامل المتكامل في الحياة والمجتمع. ولذلك يقول السكاكيني:»منذ توليت إدارة المدرسة لم أكف عن بث روحي في الطلبة. أطلقت الحرية، كبرت النفوس، أنهضت الهمم، وسعت الآمال، قويت الإدراك، **عودت التلاميذ أن يحكموا أنفسهم بأنفسهم.** أنشأت لهم جمعية للمحاضرة، وإلقاء القصائد كانت تنعقد بعد ظهر يوم الخميس من كل أسبوع. **أنشأت لهم مجلة نصف شهرية باسم الجوزاء كان التلاميذ يتولون كتابتها بأنفسهم. أنشأت لهم جمعية إصلاحية وكلت عليها حل المشاكل التي تقع في المدرسة بدون أن يتداخل فيها أحد من الأساتذة.**»[44]

6. مدهش فيما نحسب هذا التفكير الواضح الذي يعبر باستقامة عن دور الطلبة الفعلي والحقيقي في اتخاذ القرار وتنفيذه، بما في ذلك القيام بإدارة مجلة وإنتاج موادها، بل الفكرة الطموحة التي تصل حد إدارة الصراعات والمشاكل التي تستقطب الكثير من وقت المعلم والإداري في مدارسنا، وقد تعد العقبة الكأداء في وجه المعلم والنظام التعليمي المدرسي بأسره.

7. الالتزام بالمعطيات العلمية-العلمانية بعيداً عن تأثير الدين. وبهذا المعنى فإن الدين لا يجوز أن يتدخل في العلم. وفي هذا السياق نود أن نذكر أن كثيراً من جامعات الوطن ومدارسه تشهد تطوع مدرس مادة الأحياء لشن حملة من عنده ضد نظرية التطور ورموزها وعلى رأسهم المؤسس داروين، بوصفها نظرية كاذبة إنما وجدت من أجل أن تقوض أركان الدين وتنشر الكفر والإلحاد. هذا بعد مضي قرابة القرن من الزمان على موقف السكاكيني الذي يقول حرفياً عن دور العلم: «أن يكون التعليم فيها مجرداً عن كل تأثير ديني أو جنسي [=قومي] أو سياسي. أي يجب أن تكون المدارس أمينة للعلم، وإذا لم يكن بد من التعليم الديني فليعلم كل تلميذ أصول مذهبه بشرط أن نختار أساتذة الدين من خيرة الناس وأفاضلهم لا أن نتركهم وشأنهم لئلا يكون تعليمهم عبارة عن سخافات تضلل العقول وتفسد العقائد الوطنية وتنشئ تعصباً ذميماً وتولد في النفوس كره المدنية واحتقار المذاهب العلمية.»[45]

44 المرجع نفسه، والتشديد من عندنا.

45 المرجع نفسه.

8. إن هدف التعليم النهائي «المقصود من التعليم» هو «توسيع المدارك وتقوية العقل» وليس «حشوه بعلوم الأولين والآخرين» وهو ما يؤدي بحسب السكاكيني إلى امتلائه مع بقائه «صغيرا» على حد تعبيره. نعم الحفظ الصم الذي ينتقده الرجل يقود إلى تحويل الناس إلى آلات صماء تحفظ المعطيات والمعلومات دون أن تفقه شيئاً، أو دون أن يتشكل هناك نواة عاقلة مفكرة. كأننا في مواجهة شريط تسجيل أو قرص حاسوب أو «هارد ديسك» متنقل يحتوي أكوام من نتف المعلومات التي لا تعني له شيئاً، وإنما يمكن أن يستخدمها عقل ما في إنتاج المعرفة. حشو الرأس «بعلوم الأولين والاخرين» ليس هو المعرفة العاقلة بحسب المربي الفلسطيني الأول.

9. يظل النموذج الكوني الإنسانوي الذي ارسته الثورة الفرنسية مهيمناً في مخيال الحقبة ومخيال السكاكيني. ولذلك يؤكد أن المدرسة يجب أن «لا تنتمي إلى طائفة دون أخرى، ولا إلى طبقة من الناس دون طبقة، ولكنها للجميع.» ويتحدث المربي صراحة عن مدارس أوروبا التي تمثل النموذج الذي يجب أن نحتذيه.

10. من نافلة القول إن مهمة التعليم يجب أن تلقى على عاتق «الطبقة الراقية من الأمة من أصحاب النفوس الكبيرة والهمم العالية والوطنية الصادقة والأخلاق الفاضلة.» لا بد أن المواطن العربي والفلسطيني المعاصر سيبتسم عند قراءة هذا الوصف، لأن التعليم أصبح على ما يبدو مهنة مثيرة للشفقة لا يتقدم نحوها إلا من يفشل في أن يحصل على أي شيء آخر.

11. وهناك موقف مذهل في جرأته إلى حد بعيد. ذلك هو أن المدرسة لا يهمها الشهادات من قريب أو بعيد. بل إن المدرسة مستعدة أن تقبل أي طالب حتى لو كان مطروداً من مدرسة أخرى، «لأنها لا تثق بالشهادات، بل ترجح أن العيوب التي قد تنسب لهم [=للطلاب] ليست عيوباً، وإنها قد تكون عيوب المدرسة.» وفي هذا السياق يؤكد السكاكيني على أهمية المعاملة الأخلاقية للتلميذ التي تحترمه وتحترم إنسانيته ولا تتصيد عيوبه، وذلك ما يؤدي إلى أن يكون شخصاً وإنساناً رائعاً.[46]

12. ويتصاعد موقف السكاكيني وصولاً إلى القول بعدم تقيد المدرسة بنظام الحضور والغياب فمن يشاء من الطلبة أن يحضر حضر ومن شاء الغياب غاب. لأن القاعدة أن نعمل على جذب الطلاب إلى المدرسة بحيث يحس الطالب برغبة طبيعية في الحضور.

13. لا شك أن هذا طموح مذهل، وإن كان قد طبق بالفعل فهو مثال لا نظير له علينا أن نركض بكل قوتنا لنلحق به نحن الذين حولنا المدارس إلى معتقلات ودكاكين للملل بكل معاني الكلمة. إنه تحرير لنفسية الطالب من ناحية، وإنجاز عظيم على صعيد الاعتماد على تكوين دافعية أصيلة وعميقة تجعل الطالب مندفعاً إلى المدرسة حريصاً عليها حباً بها، لا خوفاً ولا طمعاً. نظن أن السكاكيني كان رومانسياً شيئاً ما. ولولا أنني أعرف مدارس في عالمنا الواقعي يحرص التلاميذ فيها على الحضور ويصابون بالحزن عندما يغيبون مضطرين لقلت إن الرجل حالم مجنون.

14. المدرسة «السكاكينية» ليست مكان دراسة وتدريبات أخلاقية (=تربية وتعليم) فحسب، وإنما هي مكان لبناء الإنسان الحر المستقل المفكر والأخلاقي حيث يتدرب التلاميذ على حل مشاكلهم بأنفسهم

46 حداد، يوسف. النقاط من 7-10

ويتحاورون ويفكرون ويستخدمون عقولهم في مواجهة ظروف الحياة المختلفة.[47]

15. اقترح السكاكيني ما يعرف بالطريقة الخلدونية في تعليم اللغة والتي تنطلق من الشاهد إلى الاستعمال دون المرور بالقواعد الجافة بغرض حفظها. وفي هذا السياق يؤكد السكاكيني على فصاحة المعلم وجمال النص وكثرة الاستخدام من أجل تكوين الملكة في مقابل الطريقة التي تقوم على استظهار القواعد في ذاتها وبذاتها بعيداً عن التطبيق.[48] ونظن أن طريقة حفظ القواعد الميتة هي التي تستخدم حتى اللحظة. ولا تقود بالطبع إلى أي توظيف حي للغة، وإنما تحفظ مؤقتاً بغرض إجابة الامتحان ثم تذهب في حال سبيلها.

16. ويؤكد السكاكيني على أن أهم جانب في تعليم اللغة هو أن نتمكن من غرس محبة اللغة العربية في نفوس الطلاب مبيناً كيف أن الفرنسية والإنجليزية تقرأ في جو من الرغبة والاهتمام الأصيل. ومن ناحية أخرى بين أن الوصول إلى وضع تختفي فيه صعوبات اللغة نهائياً هو وهم كامل، لأن اللغة ستظل صعبة بطبيعتها، ولكن المهم كيف نجعل الطالب يجد «اللذة» في مواجهة تلك الصعاب اللغوية والتغلب عليها.[49]

17. ولعل من أجمل مواقف السكاكيني التربوية هو موقفه من مهنة التعليم. فهو يجدها أجمل مهنة إلى درجة أنه يعدها مصدراً للسعادة والنشوة. يقول: «على أن صناعة التعليم [=مهنة التعليم] في الوقت نفسه، ليس شيء بين أعمال الناس وصناعاتهم أجمل منها، ولو عدت مرة ثانية للحياة –لا سمح الله- لما اخترت إلا أن أكون معلماً، وقد أختار أن أكون معلماً للأحداث، فإن معاشرة الأحداث لذيذة وجميلة.»[50]

18. كان السكاكيني مؤمناً بأن الطالب قادر على التعلم بنفسه، وأن دور المعلم هو معاونة التلميذ وليس تلقينه. وقد أدرك الرجل موقفه هذا إدراكاً واضحاً دفعه للقول: «وإني أشكر الله أني أول من نادى في هذه البلاد بتحرير التلميذ، ولم أزل منذ توليت عملي أنادي بتحرير التلميذ وبناء تربيته على إعزازه لا إذلاله.»[51] ومن الواضح هنا أننا في مواجهة فكر «نهضوي» متفائل بقدرة الإنسان بوصفه كائناً عاقلًا وخيراً وحراً.

47 المرجع نفسه.

48 صالح، جهاد. سبق ذكره.

49 المرجع نفسه.

50 الأسعد، فوزي. سبق ذكره.

51 حسن، نواف عبد. سبق ذكره.

خلاصة

وانسجاماً مع ما سبق نؤكد هنا على أن السكاكيني أنفق حياته منشغلاً في بناء نظام تعليمي يحقق الصحة الجسدية والنفسية، ويحقق نماء القدرات العقلية، ويسمح بتفتح ملكات الفرد وطاقاته على نحو حر بحيث يكون كائناً عاقلاً شجاعاً وحراً وقادراً على الإسهام إيجابياً في حياة أمته والبشرية. ولم يكن السكاكيني ليهاب التضحية بـ «هيبة» المعلم والمدرسة في سبيل بناء شخصية الطفل المتعلم الإنسان الطيب العاقل الذكي والحر. لا يهم أن تذهب كل القواعد إلى حال سبيلها من أجل تحقيق الغايات الأهم المتصلة بتحرر عقل الفرد وروحه وبناء فكره وذكائه وقيمه وأخلاقه. الإنسان المتكامل الإنسانية يستحق أن نضحي بنظام الامتحان والانضباط الصفي وقواعد الحضور والغياب، إذ لا شيء يعدل عقل التلميذ وحريته وأخلاقه.

الملحق السادس
محمد سلامة: التعليم التحرري

من خلال القراءات القليلة حول الموضوع، وكذلك الورشات الثلاثة التي شاركت بها والتي اعتقد انها كانت مفيدة جدا وتفاعلية ومثمرة «**وكانت بحق بيئة تعليم تحرري مصغرة**،» فقد تبلور في ذهني فهما افضل لمفهوم التعليم التحرري، لكني لا استطيع القول بأنني اصبحت ملماً بما يكفي للادعاء بأنني امتلك فهما كاملا لهذا المصطلح، خصوصا فيما يتعلق بالآليات التي يمكن ان تقود الى تكريسه بشكل تراكمي كبديل للتعليم التقليدي.

من حيث المفهوم، اعتقد ان التعليم التحرري هو عملية تعلم وتعليم مستمرة مركزها الفرد، وتهدف لتحرير عقله وترسيخ ملكة التفكير الابداعي والناقد لديه، وتمليكه المهارات للبناء المنطقي والتحليل العلمي لكل ما يحيط به. وكذلك اكسابه الخبرات والمعارف من خلال التأثر والتأثير المتبادل مع البيئة الاجتماعية «التعليمية» المحيطة. وهو ما يعزز بناء شخصيته المستقلة والمنتجة ضمن الجماعة، وبالتالي ينعكس على اداء المجتمع برمته من خلال امتلاك خبرات ومعارف، وتكريس عقلية تحررية جمعية، ووعي وثقافة مجتمعية ترفض المسلمات وتحترم الحريات الديمقراطية للافراد والجماعات، وتعبر عن ذاتها في ممارسات وسلوكيات ثقافية، تنفي تلك التقليدية المتوارثة بكل اشكالها وعناوينها، بما يعني بالمحصلة الخروج من عنق الزجاجة نحو تجديد وتغيير اجتماعي تراكمي ومستمر.

لذلك، فإن التعليم التحرري هو اهم الادوات الانسانية للتغيير نحو الافضل. وهو مفهوم ثوري في جوهره لانه يقوم على مواجهة مستمرة بين العقل من جهة، والمسلمات الثقافية الموروثة والمنقولة دون وعي من جيل الى آخر، من جهة اخرى.

لذلك، ايضا، فإن التعليم التحرري هو عملية تعلم وتعليم اشمل من تلك المقصودة بالتعليم المدرسي. فهو عملية ومنهج مسرحها الحياة وكل البيئة المحيطة، وان كان تعميم هذا المفهوم على التعليم المدرسي يكتسب اهمية استثنائية نتيجة الدور الهام والمؤثر للمدرسة والمنهاج المدرسي في بناء شخصية الفرد. وبالتالي، فإن من شأن تكريسه كبديل للمنهاج المدرسي التقليدي أن يسرع في عملية التغيير الاجتماعي والتطور المنشود.

وعودة الى منهاج التعليم التقليدي في مجتمعنا الفلسطيني، فأنا اعتقد كما الاخرين، انه منهاج متخلف، يعتمد حشو المعلومات في رأس الطالب، المعلم فيه هو السلطة المطلقة، ومحتوى الكتب المدرسية هو الحقيقة الثابتة، يصبح فيه الطالب عبداً للمحتوى والمعارف التي يتم تلقيمها له. وبالتالي، فإن بوابة عبوره للنجاح والتحصيل الاكاديمي تقاس بمقدار حفظه لها واستخراجها عند الحاجة على ورقة الامتحان، بما يعني ايضاً تشربه التدريجي لإرادة النظام السياسي الحاكم، الذي تقتضي مصالحه فرداً خانعاً للموروث الثقافي ولحدود المعارف والخبرات التي تعكسها فلسفة هذا النظام على محتوى الكتب والنشاطات المدرسية، بكل ما يشوبها من عيوب ستنعكس بالتأكيد سلباً على بناء شخصيته المستقلة والمنتجة.

إن جهدا دؤوبا وطويل النفس ينبغي تكريسه من كل اولئك الراغبين والمؤمنين بأهمية تعميم التعليم التحرري كمنهج بديل في المجتمع الفلسطيني، بهدف احداث ثغرة في جدار المنهاج التقليدي العالي والمحصن بمتاريس الاملاءات السياسية الاحتلالية المسقطة عليه، وتلك الثقافية والقيمية البالية التي تضرب جذورها عميقا في وعي المجتمع العربي الفلسطيني، الشرقي العشائري والذكوري، وكذلك عند صناع القرار الذين يجدون في تكريس هذه الثقافة حماية لمواقعهم ومصالحهم.

لذلك، فإن الكلمة الفصل في اية نجاحات ممكن ان تتحقق على هذا الصعيد هي من خلال **اعتماد اهداف** واقعية ثورية، طموحة لكن ممكنة وقابلة للتحقيق، تراكمية تتحقق فيها النجاحات بالنقاط وليس بضربة قاضية تطيح بالتعليم التقليدي، الى جانب **اشتقاق الآليات والادوات** والانشطة المناسبة التي تصب في خدمة تحقيق هذه الاهداف.

حول الاهداف، اقترح:

- ان يتمحور نشاط المؤسسات والمجموعات المهتمة على التدخل في رسم السياسة التربوية والتعليمية بهدف تحسين نوعية التعليم في جزئيات هامة ومحورية بالمنهاج، مثل، النوع الاجتماعي والمساواة بالمنهاج ومحتوى الكتب المدرسية، وتحفيز ملكة التحليل والتفكير النقدي والابداعي لدى الطلاب، ورفع موازنة التعليم ضمن الموازنة العامة للسلطة بما يحقق تحسين البيئة التعليمية، «ابنية وغرف صفية وملاعب ومختبرات، الخ.» من جهة، وانصاف المعلمين من جهة اخرى.
- رفع كفاءة المعلم الفلسطيني من خلال اكسابه مهارات ومعارف واساليب تدريس تنسجم مع رؤيتنا لدور المعلم في العملية التربوية، وهو ما من شأنه تحقيق انجازات على طريق الابتعاد تدريجيا عن المنهاج المدرسي التقلدي.
- اكساب جيل الشباب وعي ومعرفة بمفهوم التعليم التحرري ومهارات التفكير النقدي والابداعي عبر انشطة لا منهجية، بمعنى «خارج نطاق المدرسة والمنهاج الرسمي.»

حول الادوات، اقترح:

- تشكيل «لوبي» اجتماعي واكاديمي ومن مهتمين واعضاء مؤسسات واتحادات ونشطاء سياسيين تقدميين تكون نواته الرئيسية مجموعة العمل التي شاركت بالورشات الاربعة حول التعليم التحرري.
- تشكيل مجموعات شبابية ونسوية ومهنية باعتبارها ادوات قاعدية موسعة لتحقيق مزيد من الأثر.
- حول الاليات، اقترح،
- تشجيع دراسات علمية وابحاث متخصصة بعناوين جزئية تتعلق بنظام التعليم وتهدف لتظهير ثغراته.
- حملات ضغط اعلامية وجماهيرية بعناوين محددة تستند الى نتائج هذه الدراسات.

- بناء شراكات واسعة مع مؤسسات اهلية واحزاب تقدمية واتحادات قطاعية.
- تشجيع اصدار مقالات من مهتمين ومختصين وعقد لقاءات وندوات في وسائل الاعلام.
- عقد لقاءات موسعة جماهيرية.
- ورش تدريب لنشطاء الحملات، «توعوية حول مفاهيم التعليم التحرري وللتمكين بمهارات الحملات الاعلامية والجماهيرية.»
- استخدام الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.
- تعميم النماذج الناجحة حول التعليم التحرري على اوسع نطاق.
- صياغة برنامج للمخيمات الصيفية الشبابية والطلابية يقوم على تحفيز التفكير النقدي واكساب معارف حول مفاهيم التعليم التحرري والحقوق الديمقراطية بطريقة تتجاوز برامج المخيمات الصيفية التقليدية، وتعميمه وتدريب طواقم مشرفين على هذه المخيمات.
- لقاءات دورية للمهتمين (اللوبي الجماهيري)، لتقييم اثر الحملات وتجديد خطة العمل الاعلامية والجماهيرية، بمعنى مأسسة للعمل تضمن مراكمة للانجازات.

بالتأكيد، الاهداف والآليات وكذلك الادوات اعلاه، هي مقترحات فردية بحاجة الى المزيد من الاغناء الجماعي بالاستناد الى خبرات ومعارف الزميلات والزملاء الآخرين، واية كفاءات من النشطاء والمهتمين بهدف بلورتها بصورة افضل عبر حذف غير المناسب و التطوير والاضافة.

الملحق السابع
عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (٣/١)

سأقتبس بعضا مما جاء في المقالة الشهيرة للمبدع حسين البرغوثي، والتي حملت عنوان «الرشاقة الذهنية». في تلك المقالة، اعتبر البرغوثي أن من بين أسباب فشل التعليم في المنطقة العربية هو رغبة المعلم، أو قناعته، بأنه يريد تغيير عقول التلاميذ، بدلا من محاورتهم ومحاولة فهمهم واكتشافهم. ورأى البرغوثي أن خلف هذه القناعة تكمن رغبة خفية في الهيمنة والسيطرة والتوجيه بقوة الديكتاتورية التي يمنحها النظام للمعلم. وبعبارات ملطفة، يريد المعلم إخضاع التلاميذ لآرائه، وجعلهم إمتدادا له. لكن النتيجة التي حصلت كرد فعل طبيعي على نظام القمع هذا تمثلت في حالة التململ والتنهد وعدم المبالاة لدى الطلبة، وهي المقاومة الخفية التي يمارسونها دون وعي منهم. وعادة، عندما يخفق المعلم في فرض توجهاته على الطلبة تبدأ على الفور مرحلة العقاب، بالتوبيخ، وبالعنف اللفظي، وبالسخرية، وبالضرب إذا لزم الأمر، تحت حجة التربية والتهذيب، ومصلحة الطلبة. وهنا سيكون الصف، في هذا النظام التعليمي، وكما وصفه البرغوثي عبارة عن «بؤرة تسودها علاقات القوة، والتي نسميها النظام، البرنامج، المنهج، وفي هذا النظام ميزان القوى بالكامل لمصلحة المعلم، الذي له الحق بإخراس جميع الصف.»

وفقا لهذا النظام، فإن المعلم يلقن المعلومات للطلبة، ويربيهم، ويكمل المنهاج ضمن الوقت، ويقبض راتبه حلالا زلالا. والطلبة بدورهم يحفظون المعلومات، ولأنهم مؤدبين، لا يزعجوا المعلم بحركاتهم وأسئلتهم وشقاواتهم، وفي النهاية ينجحون في الامتحانات، وينالون تقديرات جيدة. وينهون العام الدراسي، ويتهيئون لعام جديد. وهكذا يسير نظام التعليم في العالم العربي، منذ عقود، قد خرّج ملايين الطلبة، ومنهم من صار طبيبا ومهندسا ووو...

ولكن، لنتذكر أن الطالب العربي يدخل الجامعة بناءً على معدله، وليس بناء على رغبته، أو ميوله، فيتخرج فقط لنيل وظيفة. لذلك، ونتيجة طبيعية لهذا النظام التعليمي التقليدي (وهو موجود أيضا في الجامعات)، لا نشهد حالات إبداعية متميزة، لا في العلوم ولا في الطب ولا في أي حقل علمي، (ولا أقصد النجاح الوظيفي أو المهني الذي يدر دخلا مرتفعا). فنحن لا نخترع شيئا حقيقيا، ولا نكتشف جديدا، ولا نفوز في المباريات الدولية، ولا نحصد جوائز عليها القيمة، لا في الفن ولا في الرياضة ولا في السينما. الأدب العربي متخلف عشرات السنين عن الأدب العالمي. الإنتاج الثقافي العربي هامشي ولا يُذكر مقارنة بالإنتاج العالمي. المساهمة الحضارية العربية في الحضارة الإنسانية معدومة ومتوقفة منذ مئات السنين. حتى المواهب والقدرات الخاصة شبه معدومة، ببساطة لأن العبقرية والمواهب والتميز تحتاج فضاء من الحرية، ونظام التعليم العربي مخصص لخنق حرية الطالب وإخضاعه.

والخلل الآخر في هذا النظام التعليمي الجامد، هو أن المعلم يعتبر نفسه معلما وحسب. يفترض أنه الوحيد في الصف الذي يمتلك المعلومة والحكمة والتفسير، وعليه أن يحشوها في عقول الطلبة. أي أن العلاقة بين المعلم

والطلبة علاقة فوقية أبوية تسودها الهيمنة، ولا توجد فيها صداقات، على حد تعبير البرغوثي، بل علاقات سيطرة وقوة ونظام هرمي. الصداقة هي استعداد الأستاذ أن يصير مثل الطلبة وليس فوقهم، أن يرضى لهم ما يرضاه لنفسه، أن يصبح معلما ومتعلما في نفس الوقت، وهذا يتطلب تغيير أسس الحصة الدراسية، من نظام الإلقاء إلى نظام الحوار التفاعلي المتكافئ، حيث يسود الجو الديمقراطي، وحيث المساواة الحقيقية بين الجميع (الطلبة، المعلم، الإدارة، النظام)، وحيث بوسع الطالب أن يفكر بحرية، وأن يسأل دون خوف، وأن يناقش ويطرح آرائه وتصوراته، وأن يختلف مع الكل، دون أن يترتب على ذلك شيئا. أي دون أن يخشى العقاب، أو الرسوب، أو حتى الامتحان.

ويوضح البرغوثي بأن الفكرة ليست أن نجعل من جميع الطلبة رياضيين وفنانين وشعراء واقتصاديين. فإذا اكتشفنا طالبا متأخرا في حقل ما، ولا يبدي تقدما في فهم موضوع معين، علينا ألّا نعتبره بليدا، بل أن نفتش عن ذكائه في حقول أخرى، وأن نكتشف موهبته الحقيقية، وميوله واهتماماته، وأن نتحسس طموحه ومشاعره. وبالتالي في هذه الحالة سنساعده أن يكون ناجحا ومتميزا بالمعنى الحقيقي والإبداعي، أو على الأقل أن نتركه وشأنه، ونعامله كصديق، بدلا من معاقبته وتحطيمه.

ويقدم «البرغوثي» نموذجا آخر على الفهم الخاطئ لمهنة التدريس، وهو المعلم الذي يعتقد أن لكل سؤال جواب، وأنَّ لكل حوار نتيجة، وكل حيرة تنتاب العقل يجب أن نبددها بمعلومة يقينية، وأن هناك إجابة حاسمة، وحقيقة مطلقة، وقول نهائي، وتفسير واحد منطقي وصحيح. وهذا يؤدي إلى تنميط عقول الطلبة، وجعلهم نسخ متساوية تنعدم فيها الفردانية والتميز والطموح، وبالتالي ينعدم الخيال والإبداع. وهذا الخطأ المنهجي موجود على صعيد المجتمع، حيث كل منا يعتقد أن موروثه الثقافي يمثل الحقيقة النهائية، والتي لا تجوز مناقشتها، وحين نخوض حوارا نخوضه بهدف إفحام الخصم، وإقناعه، وتغيير قناعاته، لا بهدف تبادل المعلومات والوصول إلى نقطة وسط، فإما منتصر أو مهزوم!

ويطالب البرغوثي المعلمَ بأن يتعلم الرشاقة الذهنية، أي أن يتخلص من الجدية التي تبني بينه وبين الطلبة سدا، وأن يبدأ بالمرح، وممارسة ألعاب العقل والضحك. فالجدية تقود إلى فرض جو ثقيل وممل على الصف، وتقتل الاستمتاع، وتقتل القدرة على الإرتجال والإبتكار، وتخنق الفضول، وحب التعلم. ودليل ذلك، حسب ما يقول البرغوثي، أن الطالب ينتظر لحظة الهروب من الحصة، بدلا من رغبته بالقدوم إليها، لأنه لا يستمتع بها، ولأن المعرفة التي يتلقاها ميتة، جاهزة، ملقنة، روتينية. ويقدم البرغوثي الحل، بأن يعطي المعلم كل ما هو حي وعضوي وطيب في روحه. أن يبث الحياة في كلامه، وأن يكتشف كل مرة ما هو جديد ومختلف في المادة المقررة، وأن يسعى للوصول إلى قلوب الطلبة، وأن يلامس أرواحهم، وأن يعي بأن التعليم ليس ما يردده أو يكتبه على اللوح، بل هو حث الطلبة على الإندهاش، والفضول، والحركة، والسؤال، والوصول إلى أعماق عقولهم. ويختم: «الإنسان الذي فقد القدرة على الإندهاش إنسان ميت، التعليم هو الحياة، والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياة في معلمه، لن يتعلم منه إلا الموت.»

الملحق الثامن
عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (٣/٢)، تجربتيّ فريري والسكاكيني

بشكل مبسط، التعليم التحرري هو التعليم التشاركي، القائم على مشاركة كل من المعلم والمتعلم للوصول معاً إلى المعرفة دون إقصاء أو إلغاء أحدهما للآخر، بل باحترام إنسانية المتعلم وتقدير تجربته الحياتية وخبراته المتنوعة. ويُعتبر البرازيلي باولو فريري (1921-1997)، أحد أهم من تحدث عن التعليم التحرري، وله الفضل في إخراج بلاده من دائرة الفقر المدقع، وتخليصها من الأمية، ووضع الأسس العلمية التي نقلتها من دولة تتنازعها العصابات ومراكز القوى ومافيات المخدرات، إلى دولة تقف في الصف الأول على مستوى العالم. ولم تنحصر أفكاره في بلده؛ فقد تبنتها الكثير من دول العالم المتقدم.

رأى فريري في التعليم «وسيلة للثورة على الظلم»، و«طريقا للحرية، ولتمكين المقهورين من مقدراتهم.» لكنه اعتبر التعليم إما أن يكون «أداة للقهر»، أو «طاقة للتحرر». وبذلك كشف عن منحى خطير قد يؤدي إليه التعليم، خاصة إذا استعملته الدولة لتكريس سلطتها وهيمنتها على الشعب. وهذا النوع من التعليم (الخطير) أسماه فريري «التعليم البنكي»، يقابله «التعليم التحرري»، الذي يطالب به.

في التعليم البنكي، المدرسة مثل الأحزاب السياسية والدينية، تقوم على إلغاء وتهميش الإنسان وهدر كرامته، بتعاملها معه بوصفه مجرد متلقّي سلبي، عليه أن ينفّذ ثم يناقش. والمشكلة أنه في التعليم البنكي نفذ ولا تناقش، لأن النص مقدّس، وأي خروج عنه مستنكَر، ويؤدي إلى الرسوب والفشل. في التعليم البنكي، يقوم المعلم بإيداع المعلومات التي تحتويها المقررات الجاهزة في عقول الطلبة، الذين سيقتصر دورهم على إستيعاب تلك الإيداعات. وهذا النمط التعليمي لا يخرِّج سوى قوالب مكررة من الطلبة، منسوخة عن بعضها، تساهم في تكريس الوضع القائم وتمديده، مهما كان هذا الوضع جائرا.

في التعليم البنكي يفترض المعلم أن الطلبة ليس لديهم أي معرفة أو خبرة. وبالتالي عليه أن ينقل إليهم المعرفة عن طريق الشرح، أي عليه أن يتكلم ويشرح، وعليهم أن يستمعوا إليه وينصتوا بخشوع، فهو الذي يودع المعرفة في عقولهم وعليهم أن يختزنوها، وهو الذي يسأل وعليهم أن يجيبوا. ما يعني أن التعليم عبارة عن علاقات تسلطية أحادية تتحرك من أعلى إلى أدنى. وهذا بالضبط صورة مصغرة عن نمط العلاقات السياسية والاجتماعية في النظم الاستبدادية، وما تقوم به المدرسة هنا هو ترسيخ هذا النمط وإعادة إنتاجه.

التعليم البنكي يسعى إلى تجميل الواقع، وإخفاء عيوبه، أي بتزويره، وذلك باستخدام الأسطورة، واحتكار تفسير النصوص الدينية. لذلك يتجنب هذا النمط التعليمي الحوار، بينما التعليم التحرري يرفض الأسطورة، ويكشف الواقع على حقيقته؛ لذلك يشجع على الحوار.

التعليم البنكي ينظر للطلبة بوصفهم كائنات تستحق المساعدة، فلا يرى قدراتهم الخاصة، ولا يكتشف مواهبهم، وبذلك يحبطهم، ويخنق الخيال ورح التحدي والإبداع لديهم، ويطالبهم بالتكيف مع الواقع، والتسليم به كقدر، بينما التعليم التحرري يعترف بقدراتهم، ويحثهم على التفكير النقدي، وعدم التسليم بالشعارات الجاهزة، ويقنعهم بقدرتهم على إحداث التغيير.

يرتكز منهج فريري على «الحوار»، حيث يتبادل فيه المعلم والطالب أدوارهما، فيتعلم كل منهما من الآخر، ويصبح موضوع الحوار الذي يدور في الغالب حول أوضاع المتعلمين المقهورين الحياتية هو المدخل للتعليم. ويؤكد فريري أن المعلم لا يجب أن يكون هو مصدر المعرفة الوحيد، وأن المعرفة عملية بحث وتقصي وتفكير، وليست تلقين، وأنه لا يوجد جهل مطلق أو حكمة مطلقة، أو حقيقة نهائية، وأن العالم في عملية تغير وتطور متجددة ودائمة، وليس وضعاً ثابتاً.

ويدعو فريري لمواجهة القهر والتسلط في المدرسة، عن طريق تنمية روح الاستقلالية لدى الطالب، واحترام ما لديه من معرفة، ويقول: «المعلم الذي لا يحترم فضول الطالب في تعبيراته الجمالية واللغوية، والذي يسخر منه، إنما ينتهك مبادئ أخلاقية أساسية للشروط الإنسانية.»

ومع أهمية الحوار، إلا أن فريري لا يدعو إلى تقليص نشاط المعلم التدريسي ليصبح مجرد تداول الأسئلة، باسم حرية التعبير وتنمية روح البحث والفضول عند الطلبة. فالحاجة إلى الحوار لا تقلل بأي حال من الأحوال من الحاجة إلى الشرح والعرض الذي يقدمه المعلم من خلال فهمه ومعرفته بالموضوع، وإنما الأساس في هذه العملية هو أن يعرف كل من المعلم والطالب أن التساؤل المفتوح والتحدث والإصغاء والنقاش أساسها الاحترام المتبادل.

حظي فريري بشهرة عالمية، رغم أن خليل السكاكيني (1878-1953)، قدّم أطروحات تربوية تقدمية لا تقل أهمية عمّا قدمه فريري، بل إنه سبقه إلى ذلك. فقد أسس السكاكيني مدرسته على احترام التلاميذ، ومنع العقاب البدني، وحفظ كرامتهم واحترام وعيهم، وتشجيعهم على المطالعة الحرة. ورفض المناهج التلقينية، التي رأى أنها تبلد الذهن وترهقه، ودعى إلى ضرورة الحوار والتفاعل الحي في الحصة.

وربط السكاكيني بين التعليم والمجتمع وقضايا الوطن. فكان بنفسه على صلة بالحركة الوطنية الفلسطينية منذ تأسيسها، غير بعيد من أنشطتها في التصدي للأخطار التي أخذت تتهدد البلاد. وكانت له آراؤه السياسية ومواقفه الفكرية، وآمن بضرورة خلق أجيال متعلمة واعية. لذلك، تعامل مع التلميذ باعتباره إنساناً جديراً بالاحترام، وعلى المدرسة أن تعزز إحساسه بكرامته، وأن تمكنه من أن يكون له رأيه الحر من دون ضغوط. واقترح منهاجا مدرسيا جديدا منفتحا بديلاً عن المناهج التلقينية القديمة. ولهذا الغرض أصدر دليلان للمعلم، فيهما إرشادات حول كيفية التدريس التفاعلي، وألف كتابه الجديد في القراءة العربية، الذي ضمنه كثيرًا من الأفكار النبيلة والراقية التي تثري عقل الطالب وتنمي حاسة الجمال لديه وترتقي بوجدانه.

وبيَّن أن الهدف من التعليم ليس مجرّد توفير معلومات، بل تشجيع الطلبة أن يتحوّلوا إلى أدباء وعلماء. فبدلا من حفظ معادلات الرياضيات، دعا لتعليم الطالب كيف يشتق المعادلة، وكيف يفككها، وبدلا من حفظ قصيدة، جعله يتذوقها، وإقناعه بتكامل المعرفة، وأن المدرسة تدريب على الحياة. وكان يحث الأساتذة على إتاحة الفرصة للطلبة ليعبروا عن أنفسهم بحرية، وأن يفكروا دون خوف، ولو كسروا التابوهات. وعدم جعل الامتحانات أداة للتقييم، وعدم التركيز على تسجيل الحضور، والعلامات، فالطالب يأتي المدرسة ليمارس سعادته وحريته.

يقول جلال الدين الرومي: «وراء الصواب والخطأ دوما توجد حديقة، لنلتقي فيها.»

الملحق التاسع
عبد الغني سلامة: التعليم التحرري (٣/٣)، تجارب ملهمة

يرغب الأهالي عادة أن يحفظ أولادهم القرآن والأناشيد، وأن يتعلموا القراءة والكتابة في الروضة. وهذا يقود إلى تعويد عقولهم على الحفظ، وإضعاف الجانب النقدي في طرق تفكيرهم، وبالتالي تهيئتهم للإنخراط في النظام التعليمي التقليدي (البنكي) وتقبله هم وأهاليهم دون اعتراض، وهو النظام التعليمي السائد حاليا في فلسطين.

في دراسة بعنوان «التعليم في فلسطين»، استعرضت حنان الرمحي بعض مظاهر الخلل في النظام التعليمي القائم، منها مثلا: لا تستطيع الغالبية العظمى من طلابي أن تعد ورقة بحثية، لأنهم معتادون على الحفظ، لدرجة أنهم لا يستطيعون التفكير ذاتيا. ولا توجد لديهم ثقة بالنفس، أو القدرة على التفكير بشكل نقدي. وبالتالي يصعب عليهم التقدم في الحياة أو المساهمة في المجتمع. وأضافت بأن التحدي الذي نواجهه هو أن المعلمين أنفسهم هم نتاج المجتمع الذي يحتاج إلى تغيير. وهذه معضلة لا نعرف إذا كان هناك حل لها.

يهدف التعليم إلى خلق مواطن صالح، فخور بوطنه وأمته ودينه، ومنتمي لبلده، ملتزم بالأخلاق الحميدة. وهذا ما تريده الدولة والمؤسسة الدينية والقوى التقليدية. وحتى يتحقق ذلك، يطالب النظام التربوي المعلم والطلبة إتباع مجموعة من الأساليب المحددة سلفا، والتقيد بها حرفيا، مثل الامتحان، والتقييم من قبل المشرف، وإتمام المنهج وعدم الخروج عنه، والإلتزام بالدوام. وهذا ما يطلق عليه العنف الرمزي، الذي يعتبر أحد أشكال الضبط الشفافة، والذي يعمل على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويضعهم تحت عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة.

أو يهدف التعليم إلى تأهيل الطالب للمنافسة ودخول سوق العمل، وهذا يتطلب الخضوع لنظام التقييم والامتحانات، وحشو الدماغ بأكبر قدر من المعلومات، ما يجعل الطالب في حالة ذعر وقلق دائم، الأمر الذي ينمي فيه نزعة الانضباط. أو يهدف التعليم إلى إنتاج إنسان حر، مرهف الحس، منسجم مع نفسه وواثق بها، متذوق للفن والجمال، متمرد على الواقع، ورافض للظلم، مؤمن بقدراته على إحداث التغيير، يسعى دوما لتحسين واقعه المحلي والعالمي. وهذه الأهداف الثلاث لا تنسجم مع بعضها تماما، بل أحيانا تتعارض، لأن آليات تحقيقها متناقضة، فينمو الطالب في ظل حالة من التجاذب والتنازع فيما بينها، وعلى الأرجح، الأغلبية الساحقة من الطلبة، تتأثر بالهدف الأول، ما يعني أن النظام ينجح في إنتاج جيل مشابه للأجيال السابقة، يحمل ذات الأفكار والقيم، بل ويحارب أي نزعة للتجديد والتحديث.

ومقابل هذا النمط التعليمي الجامد والمتخلف، يأتي التعليم التحرري، الذي يسعى لتحرير العقل من القيم السلبية، وفكفكة الموروث السائد بالتفكير النقدي، من خلال الحوار والتشارك واحترام إنسانية الطلبة، واحترام عقولهم، وبالتالي بناء قدراتهم القيادية، وتعزيز روح التسامح واحترام وجهات النظر المختلفة. والتعليم التحرري لا يقتصر على المدرسة، بل يتشارك فيه المجتمع بأسره. ومع أنه لا توجد دولة في العالم تبنت التعليم

التحرري بصورة شاملة، إلا أن هناك نماذج عديدة عالمية أحرزت نتائج رائعة، وأحدثت نقلة نوعية على صعيد التعليم. لدينا في فلسطين أيضا نماذج ريادية ملهمة، حققت نجاحات جيدة، يمكن البناء عليها وتطويرها. منها مثلا مؤسسة تامر، ومركز إبداع المعلم، وأفكار للتربية والتنمية الثقافية، ومؤسسة فلسطينيات، ومسرح عشتار. وعلى صعيد المبادرات الفردية لدينا منير فاشة، وزياد خداش، وحنان الحروب، وغيرهم.

في ورشة عمل نظمتها مؤسسة «روزا لوكسمبورغ» برام الله، قدمت رلى شومر، مديرة مدرسة مسار في الناصرة وإبراهيم أبو الهيجا أحد مؤسسي المدرسة، عرضا موجزا عن تجربتهم المميزة والفريدة في التعليم التحرري، وعن كيفية تغلبهم على العراقيل البيرقراطية، وتدخل وزارة المعارف، وكيفية تعاملهم مع مخاوف الأهالي، حيث قالا: «هدفنا أن يكون الطالب سعيداً في المدرسة، ودليل نجاحنا أن الطلبة يرغبون البقاء في المدرسة بعد الدوام، ونسبة التسرّب معدومة، ولا يوجد عنف في المدرسة، ونخلق حياة أسرية طبيعية، وجميع الطلبة تفوقوا في الجامعات التي ذهبوا إليها. عدد الطلاب في الصف 25 فقط، ولدينا معلمتين لكل صف، البرنامج مرن ومتغيّر، ونتيح للطالب مساحات للتعلّم بدون معلّم، ومن الممكن أن نلغي الحصة ونناقش مشكلة معينة وكيفية حلّها. نعلّم العربية والإنكليزية من الصف الأول والثاني من خلال الأغاني، ونبدأ بالنصوص لا بالأحرف، ونركّز على المهارات الإجتماعية، ونقوم بتحضير الطعام مع الأولاد، ونزرع معهم، ونربّي الحيوانات. لا نستعمل كلمة تدريب وفق سياسة «أنا أعرف والطالب لا يعرف،» بل نساعده على أن يبني نفسيته، ويحررها من القيود، ويصبح مستعدا وراغبا في التغيير. أدخلنا في المدرسة كل المواضيع الإبداعية المعدومة من المدارس الأخرى: فنون، ودراما، ورقص، وموسيقى، وألعاب، ورياضة، ومسرح، وخصصنا لها ساعات طويلة، والطالب يختار ما يريد لتعزيز دوره في عمليّة التعلّم. ألغينا كتب المنهاج، ولم نستعمل كتب الوزارة إلى حين مرحلة التوجيهي. وأعطينا مساحة أكبر للأستاذ ليقرر بنفسه، وفقا لاجتهاداته. أدخلنا في اللغة العربية نصوصا جميلة، فالطلاب في الصف الخامس مثلا يناقشون رسائل إخوان الصفا. ندرس العلوم الطبيعية، من الصف الثالث فما فوق، عن طريق التجارب، ومن مفردات الحياة حولنا، بالمنهج العلمي المبني على أساس المراقبة والشك والبحث، مع التأكيد أنه لا حقيقة مطلقة حتى في العلوم.

وقبل مسار بسنوات طويلة، لدينا المدرسة الدستورية التي أنشأها خليل السكاكيني في بدايات القرن العشرين، والتي اعتبرت نقلة ثورية بالنسبة لذلك العصر، وبل وحتى الآن، حيث ألغى العقوبة البدنية، واعتبرها أسلوبا همجيا يعود للقرون الوسطى، واستبدل الامتحانات بالتقييم الذاتي، الذي يقوم به الطلبة والمعلمون معا. وطلب من المعلمين ألّا يسجلوا أسماء الطلبة المتغيبين، وكان للطلبة الحرية في مغادرة المدرسة إن هم شعروا بالملل. وكانت النتيجة أن المعلمين صاروا مجددين وممتعين، حتى يحوزوا على اهتمام الطلبة، وصار الطلبة يكتبون بلغة جديدة تتميز برشاقتها ودقتها وحدائتها.[52]

ثمة حكمة تقول: «يولد الناس جهلاء، والتعليم أحيانا يحولهم إلى أغبياء.» حتى نكف عن إنتاج أجيال منسوخة عن بعضها، وحتى نستطيع أن نضع أقدامنا على سكة التغيير والتطور، نحتاج لثورة على النظم التعليمية السائدة، نحتاج إلى إدراج الفنون والرياضة والموسيقى والرسم والمسرح والمختبر والمكتبة في صلب العملية التعليمية، لأنها وحدها القادرة على البدء بالتغيير، ولأنها تمثل الثورة الحقيقية. ما لم نفعل ذلك سنظل نجني الهزائم والخيبات.

52 تماري، سليم. (2005). الجبل ضد البحر. رام الله: مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.