التعلُّمُ في سِياقٍ مُجتَمَعِّيٍ ... فِعْلُ تَحَرُّرٍ

وسيم الكردي

إن فلسطين، أكثر من أي وقت مضى، تحتاج إلى ربط التعليم بالمجتمع ووصل المدرسة بالحياة خارجها، فحين يكون التعلم في مجاله المجتمعي وعبرِ مشروع مجتمعي، يكون التعلم، في أحد معانيه الأساسية، تحرريا؛ وهنا يتلاقى الفردي بالجماعي في علاقة تعاضدية تبادلية عضوية، فالسياق الاجتماعي يجعل الفرد اجتماعياً كي يصبح فردياً، وهنا يمكن للفرد أن يكون مبدعاً كفرد، وفي الوقت نفسه شريكاً في مجتمعه، الفردي يغذي الاجتماعي، والاجتماعي يغذي الفردي في علاقة تضافرية لا يلغي فيها أحدهما الآخر ولا يهيمن عليه.

***

فحين يشتغل طلبة مع معلمهم على توثيق مجزرة وإنتاج فيلم عنها وتصميم نصب تذكاري لها، أو أن تشتغل الطالبات على مستحثات ترمز إلى تاريخ المكان وإناسه وتفضي إلى إنشاء نواة لمتحف علمي في المدرسة، أو أن يقوم الطلبة بحملة متواصلة ومتعددة المستويات لجعل بلدتهم نظيفة، أو حين ينظمون مهرجان أفلام لأهل القرية والقرى المحيطة في موضوع ما، أو حين يزرعون في البلدة أشجاراً، أو حين يشتغلون على تصميم خزان مياه بدلاً من ذلك المدمر والمهجور ... أو حين ... الخ – حينها يكون التعلم هنا تعلماً يربط المدرسة عضوياً بسياقها المجتمعي ومتطلباته ومقتضياته، ويشكّل في الوقت نفسه معنى وجودياً للطلبة، ويمنحهم معنى لتعلمهم ومعنى لوجودهم ومعنى لدورهم، ولا يغدو دور المدرسة في "تأهيلهم" للعب دورهم "المستقبلي" هو تطلُّعُها، وكأن دورهم الراهن هو دور مؤجَل، وربما معطل بدرجة كبيرة ريثما "يكونون بالغين قادرين على أن يكونوا فاعلين في مجتمعهم". بل يتعدى دور المدرسة ذلك إلى إدراك أن لهم دورهم المجتمعي الراهن في عمرهم الراهن، فهم أعضاء في المجتمع منذ الآن، وينبغي عليهم المساهمة فيه، ولعب دور فيه من الآن، وهنا يصبح الدور "هنا والآن" طوال الوقت، ويشكل نوعاً من أنواع المقاومة.

***

"حَدَّثتُ أمي عن اللقاء"، هذا ما كتبته إحدى الطالبات المشاركات في واحد من مشروعات "القطان" التعليمية القائمة على التعلم عبر مشروع مجتمعي له أهمية خاصة في مجتمعها. كثيرون كتبوا بهذا المعنى، وأشاروا إلى أن مشروع التعلم المنخرطين فيه، شكّل انشغالاً لهم خارج حدود المدرسة المادية وجدرانها؛ ولقد تجسد أحد مظاهر انشغالهم عبر حديثهم عن مشروعاتهم للآخرين؛ كتبت طالبة أخرى:

"عندما ذهبت إلى بيتي قمت بجمع إخواني وكان أبي وأمي وأخبرتهم عن الحوار الذي قمنا به، وشعروا أنهم كانوا معهم (تقصد من تمت مقابلتهم من رجال ونساء عاصروا النكبة) في حياتهم الجميلة، وحزنوا على متاعبهم بالهجرة". لا يقتصر الأمر على هذا الشكل من الانشغال، فهو يشكّل مظهراً من مظاهره، ولكن الأمر يتعدى ذلك كثيراً، ويتخذ مظاهر أخرى؛ كأن يبدأ الطالب بحثاً شخصياً في موضوعات أثارها التعلم، وباتت تشكل له هاجساً ذاتياً يقتضي البحث والتساؤل والفحص والتجريب، وهكذا يتخلق الشغف، تتخلق الرغبة، يتخلق الفضول ... .

***

إذا حاولنا التعمق في ما يختفي وراء هذا الانشغال، فإننا سنجد له صوراً عديدة، لقد حاولت النظر في العديد من المشروعات التعليمية التي يشرف عليها المركز، ويقوم عليها مجموعات من الطلاب مع معلميهم؛ سواء أكانت مشروعات يتم تنفيذها على المستوى المجتمعي كمعرض، أو نصب تذكاري، أو حملة في مجال ما، أم عبر إنتاجات فنية كإنتاج ملصق، أو فيلم، أو تنظيم مهرجان ... إلخ، وهذا يجد مكانه في المجال الحيوي للمدرسة، وهو مجتمعها الذي تعيش فيه، بحيث تتهاوى الجدران الفاصلة وتغدو العلاقة عضوية بين المدرسة ومجتمعها الطبيعي، ويشكّل هذا الانخراط أول معنى من معاني التعلم. وإذا حاولنا تلمس ما الذي تعنيه هذه المشروعات، فسنجد أنها تشكل معنى شخصياً لما يقوم به الطلاب، وتنطوي على إحساس بأنهم يسهمون في مجتمعهم، وبأن لهم دوراً حقيقياً. وإذا ما أردنا أن ننظر إلى محاور هذا التعلم الذي يحدث من خلال هذه المشروعات، فسنجد أنه يقوم على محفزات تنبني على: الاختلاف والتنوع، الرغبة في الاستكشاف، الإبداع والابتكار.

***

هناك ثلاث منهجيات متضمّنة دوماً بصور مختلفة وبدرجات متفاوتة في ما يحدث في برامج التكون المهني للمعلمين من حيث علاقتهم التعليمية "القيادية" بطلبتهم؛ فهناك المنهجية الكلاسيكية المعروفة جيداً والمألوفة كثيراً، وهي تلك المنهجية التي تقوم على التركيز على العمل مع المعلمين من أجل أن يقوموا بدورهم بالعمل مع طلبتهم، وهنا، في معظم الأحوال، يقود المعلمون التعليم من الأمام (يكون المعلم في المقدمة، وهنا فإنه يتحكم بالعملية ويديرها وترتكز على الدور الإملائي للمعلم)، حيث يكون المعلم في المقدمة. وهناك المنهجية التي تقوم على أن يقود المعلم طلبته، وهو في وسطهم (يكون المعلم في الوسط، وهنا فإنه يسهّل التعلم وييسره). وهناك أيضاً المنهجية التي يقود فيها المعلم طلبته من الخلف (يكون المعلم في الوراء، وهنا فهو يضع التحديات أمام الطلبة كي يجتازوها). وهذا ما تُعلّمنا إياه الدراما؛ فالدراما قد يقودها المعلم من الأمام، كما يمكن أن يقودها من الوسط، ويمكن أن يقودها من الوراء أيضاً. ومما لا شك فيه، أن قيمة كلٍّ من هذه المفاهيم للقيادة تتحقق بأقصى غاياتها حين تتناسب مع الوضعية والظرف والغاية، فلا مفاضلة بينها مبدئياً إلا من حيث ضرورتها السياقية. ولكننا مع ذلك إذا حاولنا النظر في الفوارق بين هذه المفاهيم الثلاثة في القيادة المستعارة من الدراما، فإننا –لا شك– سنجد أن القيادة من الخلف تمكينية أكثر للطلاب من حيث أن الطلاب يكونون مسؤولين عن تعلّمهم بصورة مباشرة وبشكل أكبر، بحيث تبدو ملامح القيادة ذات سمات من قبيل التسهيل والتيسير والدعم، أكثر من كونها ذات صفة توجيهية إرشادية اقتدائية.

***

إن أدوار "القيادة" هذه التي يلعبها المعلم في سياقاتها الملائمة، تتيح –بالمقابل– أدواراً "قيادية" للطلاب أيضاً، من حيث كونها تشكل مساحة متقدمة للفعل من ناحية، وتشكل علاقة ملهمة من ناحية ثانية. فالتعليم الذي يقوم على تمكين المتعلمين من أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم، يدفع باتجاه اختراق الساكن والمألوف والسائد في المؤسسة المجتمعية التي تعتبر المدرسة أحد مكوناتها الرئيسية، ويعيد طرح الأولويات من جديد، والأدوار من جديد، ويزيل الركام عن منظومات، وينفض غبار أخرى، ويسائل مسلمات ويخلق فرضيات جديدة، هذا الاختراق؛ سواء أكان في الهامش أم في المتن، سيعيد النظر في المدرسة كمؤسسة هي في الأصل لتدجين الأفراد، وتعمل على تكريس المنظومة السائدة وتجلياتها، ففي اختراق المنظومة الراسخة، يغدو التعلّم في سياقه المجتمعي اشتغالاً على حرية نسبية تتيحها تلك المدرسة التي تأخذ على عاتقها مبادرات من هذا الطراز. إن مبادرات تعليمية/تعلمية كهذه، ينبغي توسيعها إلى أقصى مدى، حيث تتموضع المدرسة في موقعها كفعل من أفعال المقاومة، يعمل الطلاب فيها مع معلميهم لراهنهم ولغدهم في الوقت نفسه.