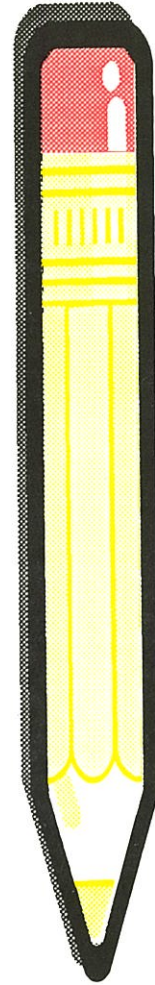
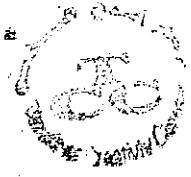


إبداع

نشرة تصدر لمرة واحدة



مجلة ثقافية تعنى بشؤون التربية المدنية والديمقراطية في المؤسسة التعليمية



إبداع

مجلة ثقافية تعنى بشؤون التربية المدنية والديمقراطية في المؤسسات التعليمية

Editorial Chief

Rifat Sabbah

رئيس التحرير

رفعت الصباح

Participated in Editing

Jamil Sulyman

Safa'a Abu Ghosh

Najah Sobeh

Jamila Shannan

Hania Aswad

Sandra Khoury

شارك في التحرير

جميل سليمان

صفاء أبو غوش

نجاة صبع

جميلة شنان

هانية عسرو

ساندرا خوري



طبعت في

شركة مطابع دار الكاتب

رام الله - البيرة

عمارة الشرفة

تلفون ٩٩٥٤٠٠٣

صف ومونتاج وإخراج

مجد للخدمات الدعائية

البيرة عمارة السلواوي ط ٢ / ت: ٩٩٥٤٨٨٠

إبداع

مجلة ثقافية تعنى بشؤون التربية المدنية والديمقراطية في المؤسسة التعليمية

تصدر عن

مركز إبداع المعلم

TCC

Teacher Creativity Center

بالتعاون مع

مركز مصادر المعلومات/المؤسسة الدولية للأنظمة الانتخابية

في الضفة الغربية وقطاع غزة

IFES

International Foundation for Electoral Systems

رقم الصفحة	الموضوع
4	المقدمة
6	الحوار والتعددية والديمقراطية "سرفعت الصباغ" "علي الغزلي"
9	الرشاقه الذهنية "حسين البرغوثي"
15	حوار مع د. عزمي بشاره "أجرى الحوار سرفعت الصباغ و نجاة صبح"
24	التحدي الجوهرى إنهاء إحتلال العقول "منير فاشه"
32	تعليم الديمقراطية "آل واهلو"
38	النساء العاملات في قطاع التعليم "مركز الدراسات النسوية"
45	مدارسنا هل تلعب دوراً في التغيير الاجتماعي "مها أبو روية"
49	الديمقراطية والحوار "توماس بونيه"
53	هل هناك علامه تساوي صفراً ! "جهاد شويخ"

أولادكم ليسوا لكم
قد تمنحونهم حبيكم
ولكن ليس رأيكم
يمكنكم أن تمنحوهم ماوى لجسدهم
ولكن ليس لانفسهم
لأن أنفسهم تعيش في بيت الغد
والحياة لا تعود أبداً الى الوراء
وهي لا تبقى في الماضي

جبران خليل جبران

مقدمة

ان مجمل المشاكل التي واجهتنا كمدرسين هي التي دفعتنا نحن مؤسسي مركز ابداع المعلم للعمل على خلق آلية ، تساعدنا في حل المعضلات التي تعترضنا من خلال عملية التدريس . مشاكل عدة تواجهنا كل يوم لا بل كل حصة ولا نعي في كيفية التعامل معها ، منا من يخلق نظرية خاصة لنفسه يحاول من خلالها ان يصل الى علاج لهذه الظاهرة او تلك ، والآخر منا، يحاول ان يبحث بين النظريات العلمية لعله يجد دليله هناك ، وهناك من المعلمين من يخلط شعبان برمضان ويقف ضامناً حائراً امام كل مشكلة تواجهه .

ولو دققتا النظر قليلاً في ماهية هذه المشاكل التي تواجهنا لوجدنا ان كثيراً من هذه المشاكل تتمحور حول سلوكيات الطلبة من جهة ومن جهة اخرى حول علاقة الطالب بالمدرس ، أي بمعنى قطع المشكلة في انعدام جو يهيء العلاقة سليمة ، ويهيء الفرص للطلاب الدافعية للتعلم والتفاعل مع نشاطات المدرسة.

ان الظروف التي مر بها شعبنا بشكل عام ، والظروف التي مرت بها مدارسنا بشكل خاص ، خلقت جواً يحتاج منا الكثير من الجهد والدراسة لكي نستطيع ان نردم تلك الثغرات التي وجدت في المؤسسة التعليمية ، والتي صار من الصعب ردمها بتلك السهولة ، ولكن ليس من الصعب علينا التفكير في كيفية تجاوزها .

هناك الكثير من المؤسسات التربوية الحكومية وغير الحكومية التي تعنى بالجانب الاخر من المشكلة والمتمثل في كيفية تقديم المادة للطلاب ، في كيفية اعداد الخطط لتقديم المادة ، ولكن هناك القلة من هذه

المؤسسات التي اعطت من وقتها وجهدها لتلك العلاقة المخلخلة بين الطالب والمعلم ، او لتلك السلوكيات القائمة على رفض تقبل المدرسة من قبل الطلاب.

لماذا ينتظر الطلاب والمعلمون على السواء انتهاء الدوام المدرسي على احر من الجمر ؟ لماذا يشعر الطالب دوماً انه بحالة عداء مع المعلم ، المدير ، المدرسة؟؟

انها تلك العلاقة التي لم تتغير بمجرد انتقاله الى المدرسة ، السلطة هي ، هي ، في البيت وفي المدرسة هي نفسها ، حيث وجد الطالب نفسه جالساً على درج لمدة ثماني ساعات يومياً ، وارتال من القوانين تنهال عليه ، وعشرات بل مئات من النصائح والارشادات -والتي قد لا يفهمها - توجه اليه ، ومحاولات المعلمين الدائمة حشو عقله بالمادة "الجاهزة" لا تنفك تتوقف . ان خلق جو يساهم في تغيير النظرة اتجاه المؤسسة التعليمية ، اتجاه القراءة ، المطالعة ، البحث هو بالنهاية مسؤولية الجميع "المعلم، الطالب ، المدرسة ، المجتمع " .

ان الطالب هو محور العملية التعليمية ، ولكن هذا لا يعني اطلاقاً عدم الالتفات لاهمية دور المعلم في هذه العملية ، واذا عرفنا أهمية دوره فهذا يقودنا الى العمل على الارتقاء بمهنية المعلم وبقدرته على ادارة الصف وتقديم المادة بطريقة غير تلك الطريقة التقليدية القديمة المهترئة ، لاننا بالنهاية اذا استطعنا ان نخلق معلماً يملك القدرة والجاهزية العالية لفهم اهمية المؤسسة التعليمية في بناء مجتمع مدني متقدم ، فانه بالتالي سيستطيع التأثير على ذلك القطاع العظيم والمهم "الطلاب" .

هذا كله مرتبط ايضاً بقدرة المعلم على ازالة كل المفاهيم التقليدية القائلة ان العصا والقوة والغلظة في التعامل يخلق جيلاً ملتزماً بالقوانين ، منضبطاً ، مواظباً على التحصيل والبحث العلمي وان الحرية تؤدي الى الفوضى ، وعدم المسؤولية .

هذه هي المفاهيم السائدة بين اوساط المعلمين - بل في العقل العربي بشكل عام والعقل السياسي بشكل خاص ، حيث النظرة على أن الحرية والنظام مفهومان متناقضان في حين ان البحث عن الحرية وكل المؤسسة لا تعني بتاتا نفي المؤسسة ، وانما اقامة مؤسسة قائمة على الديمقراطية⁽¹⁾ .

في هذه المجلة حاولنا نحن مركز ابداع المعلم المساهمة بشكل متواضع ومن خلال طرق هذا الباب ، اقصد العلاقة بين اطراق العملية التعليمية ، لعنا نستطيع انشاء الله ان نقدم شيئاً في بناء المؤسسة التعليمية يكون الحوار وعمل الفريق اساساً للتعامل داخلها .

الحوار والتعددية والديمقراطية

بقلم علي الخليلي

اذكر في مرحلة الصبا ، وربما كان ذلك في نهاية الخمسينات، اننا كنا نتبارى في تكرار إلقاء السؤال "المعجزة" حول تعريف ماهية الانسان الاكثر حضارية من غيره؟ هل هو الانسان الاكثر استخداماً لحامض الكبريتيك " المدينة الصناعية المتقدمة " مثلاً ، ام انه الانسان الاكثر والاعمق وعياً لأهمية المسرح في الحياة؟ ولعله الانسان المعني بالأطفال ، على اعتبارهم جوهر البشرية المستقبلية ، في كل وقت ؟ أو ربما هو الانسان الداعم لحركات تحرر المرأة؟ وكان الجواب يتوقف عند عشرات الاجوبة المشابهة ، دون ان يُقتنع بها ، حتى نصل به الى الجملة الكافية والوافية في الرد الصحيح ، كما نرى ، وهو ان الانسان المقصود في هذه التساؤلية الحضارية، هو القادر على انشاء الحوار مع غيره ، اي انه المتمكن من محاوره "الأنا" مع " الآخر". وبقدر نجاحه في هذا الحوار ، تكون درجة انتسابه او انتمائه الى حضارة البشر . فالحوار هو المعيار الحضاري ، نكون به، ومن خلاله ، أو نفقد بفقدانه ميزة حضارية كبرى.

وعلى ذلك كنا نتحاور، وكنا نؤسس لأنفسنا طريقاً مبكراً نحو فهم التعددية والديمقراطية . والحقيقة الأكيدة، عبر هذا الطريق ، هو انه لا معنى لوجود التعددية والديمقراطية ، طالما لم يوجد الحوار . وهل يعقل ان اقرّ بوجود " الآخر" الى جنبي ، ان لم أأسس حوارياً معه؟

والواقع ، ان تراثنا التربوي ، وقيمنا ومثلنا فياضة بهذا التأسيس الحضاري ، بقناعة راسخة "وجادلهم بالتتي هي أحسن" ، "ولو كنت فظاً غليظ القلب ، لانفضوا من حولك" ولكن الاشكالية التي تطورت الى وضع الازمة المعاصرة، ان الجدل او الحوار قد تعرض لضغوط كثيرة حتى تم كتمانها ، وبالتالي ، فقدت التعددية قوتها ، وسيطر " الرأي الواحد " أو " الموقف الواحد" على خارطة الاشياء كلها وبهذه السيطرة ، صارت الديمقراطية مجرد "كلمة" قد تتغنى بها ، أو يتغنون بها، الا انها غير قابلة عملياً، لأي تطبيق أو تنفيذ! ان الغلظة والفظاظة والعنف ، هي في المحصلة ، طريق الى التسلط ، والى الديكتاتورية ، على مستوى الفرد وعلى مستوى المجموع ايضاً . ولم تأت هذه المحصلة عبثاً ، بل نشأت لحظة كتمان الحوار ، أو على الاقل، حين اصبح ذلك الحوار المعني هو "حوار طرشان" فحسب، نحكي ولا نسمع بعضنا بعضاً، حيث ان "الأنا" هي في جزيرة مغلقة لدى كل واحد منا، رغم انه يزعم مقارنة "الآخر" في كل حين!

وأن الخروج من دائرة هذا الخطر الجديّ ، لن تكون إلا بالعودة الواعية والمؤثرة، الى الحوار الواضح والصريح ، حوار بين "أعداد" لا تندمج في قطيع ، ولكنها تنسج معاً، تفاصيل مجتمعتها المتحضر ، على أسس إنسانية يفيد منها كل الناس، سواسية في الحق والواجب ، وسواسية في صناعة المستقبل.

الرشاقة الذهنية

د. حسين جميل البرغوثي

الرشاقة الذهنية

حسين جميل برغوثي جامعة بيرزيت

د. في الادب المقارن

الرشاقة الذهنية بالنسبة لي هي فرع من فروع الرقص الروحي ، نوعٌ من السيولة والفنّ . كنتُ في السابق أدخل للصفّ لكي " أعلم " ثلاثين عقلاً أو أكثر ، مادة جاهزة في ذهني . وفشلت . دائماً كان الاهتمام الحقيقي عند الطالبات والطلاب بما أعلمه مفقوداً ، أحياناً يخيم صمت ، وأحياناً تنهدات تدل على تعب وملل ، والاسوء من ذلك أن الاغلبية الساحقة منهم /منهن ينتمون لجميع ألوان قوس قزح يميناً ويساراً ، لكل لونٍ سياسيٍّ ممكن، وعقولهم / عقولهن " مليئة " بـ " الآراء " الجاهزة ، لكل سؤال جواب ، أو أجوبة ، ولكن لا توجد " أسئلة " على " الأجوبة الجاهزة " هذه . الرشاقة الذهنية هي قدرة ذهنية على تحويل كل " جواب " الى أسئلة وكل سؤال الى أجوبة . الذهن " المليء " يشبه كأس الشاي المليء حتى الحافة لا فراغ فيه وكل ما نصّبه يطفح على الطاولة ولا يبقى منه شيء ، هناك أذهان مليئة بـ " آرائها " عن الأشياء ، ومستعدة للدفاع حتى النفس الأخير ضد كل من " يعتدي " على " آرائها " ؛ وأذهان مليئة بـ " المجادلات " . أعني بأن الذهن يقتصر هنا لما أسميه بالحوار بين الفراغ والامتلاء - فنجد ذهناً فارغاً أو مليئاً ، ولكنه يفتقر للرشاقة ، للرقص . فكرت في فشلي في تعليم شيء جدي . وجدت سببهُ هو أنني أنا نفسي " أرغب في التعليم " خلف هذه الرغبة تكمن رغبةٌ خفيةٌ في " تغيير عقل " الآخر ، في تغيير " صف " من العقول . وخلف هذه " الدكتاتورية " رغبة أعمق من سابقتها: رغبة في الهيمنة ، والسيطرة ، أرادة قوة ؛ كانت عندي " خطط " و " توقعات " و " قوالب " وتركيبات ذهنية ، وأتوقع وأريد من " الصف " ، من كل عقلٍ فيه أن " يتغير " بناءً على هذه " الخطط " و " التوقعات " ، وبكلمات أخرى ، أريد من " الصف " الخضوع لأرادتي . حيث يوجد قمع ، خفيٌّ أم علني ، توجد مقاومة - والملل والتنهد وعدم الاهتمام أشكال خفيةٌ من " المقاومة " لما " يريده " الأستاذ كذا والمعلمة كذا . وكالعادة ، عندما نفشل في فرض أراءتنا ، بأسم رغبتنا في تغيير العقل الآخر ، نشمر عن أكمالنا لفرض " التغيير " - بالتعليقات الساخرة ، بالعقاب ، بالأمتعاض ، بإحتقار " جهل الطلاب " ونغلّف كل هذه السلطوية بـ " حسن النية " و " الخير " - أي بالخير كما نراه نحنُ ، بحسن النية (نيتنا نحن) بـ " مصلحة الطلاب " (وكأنهُ لا مصلحة لنا)... الخ .

أن كنا أمناء مع أنفسنا فأن علينا الاعتراف ، قبل كل شيء ، بأن هذا المكان الذي نسميه "صفاً" ، "غرفة تدريس" و "جامعة" أو "مدرسة" هو بؤرة تسودها علاقات قوة -نسميها بـ "النظام" و "البرنامج" .. الخ .

في تنظيم القوة هذا ، ميزان القوى لمصلحة المعلم أو المعلمة : للمعلم/ حق "الكلام" و "أخراس البقية" عند الضرورة- كما في هذا النمط الرديء من التدريس الذي يدخل فيه معلم /ة " جاهز/ة للتعليم" فيلقنُ "ويحكي محاضراته" ويخرج بلا نقاش تقريباً، فهذا "حقه" كما يحدده "النظام التعليمي" هكذا انتشرت على المستوى الشعبي فكرة أن " تلقين الآخر درساً يعني عقابه عقاباً شديداً يكون " درساً له ! " ولل معلم/ة حق "تقييم" الآخر ، والتأثير على مستقبله او مستقبلها.

في نهاية المطاف ، كل معلم يقبض أجراً ليكون في "الصف" ولا هو ولا طلابه موجودون "في الصف" بمحض إرادتهم الحرة، للأستمتاع . السيف المعلق على الحائط يغري بالاستعمال، الانسان كائن يحب القوة ان كانت له اولها.

ربما انه لا يوجد على الاقل حتى الان بديل للنظام التعليمي هذا الذي تنزُ القوة من كل مساماته ، لكن علينا الاعتراف الان بأننا ، مهما كنا " ديمقراطيين" ، كمعلمين ومعلمات، نعمل في سياق من سياقات القوة

من أهم عناصر القوة هذه شيء خفي وواضح معاً نسميه بالـ " أنا " ؛ مثلاً، عادة ما تتصادم " أنا" المعلم/ة مع " أنا" الطالب/ه/ الطالب حول " مشكلة" أو " رأي" ... الخ.

"الأنا" نوع من المستحاثات ، متحجرة ومتيبسه في الغالب ؛ مثلاً، ان كوني اعرف نفسي كـ " معلم" يعني بأنني لست في الصف لكي "تعلم" ، اي لست طالباً ، وبالتالي ربما بسبب قدرة اي انسان على التحول الى انسان آلي ، الى "ماكنه" ، لست قادراً على ان اتحول من معلم الى " متعلم" ، أعلم عندما يكون الاخر بحاجة لكي " يتعلم" مني ، وأتعلم عندما لا يكون الاخر مستعداً للتعلم . وبكلمات أخرى ، الرشاقة الذهنية قدرة روحية على التحول الدائم (في كل لحظة يجب ان أكون قادراً على تبديل الادوار فأصير معلماً متعلماً معاً) .

في رواية طريق محارب مسالم يقول "معلم" روحي لـ " تلميذه" : إن ما اقدر ان اعلمك إياه ، يعتمد على حاجتك أنت . وبكلمات أخرى، هل لديه كمعلم ، ما يحتاج الطالب/ة تعلمه ؟ ربما أنني خبير في

التاريخ ولكن الطالبة تحتاج للهندسة ، هل أنا "مؤهل" لتعليمها ؟ وإن لم ، أوليس من الافضل أن اقول لا أعرف ، أو أن أكون حكيماً كسقراط وحكمتي الوحيدة تكمن في أنني الوحيد الذي يعرف أنه لا يعرف ؟

وهنا "تدخل الأنا" : إن الاقرار ، بأمانة ، بأنني لا اعرف شيئاً عن الموضوع ، أو لا أعرفه بالكامل ، أو ان معرفتي مشوشة به ، يبدو وكأنه هجوم على نفسي ، وأرد على من يشكك في "معرفتي" بإنكار أنني لا اعرف ، اي بالإصرار أنني سأظل "أعلم" . مرّة قال لي طالب ما ، بإحترام - اي بخوف - بأنه يحس بأنني لا أعرف الموضوع الذي يتكلم عنه ، ولم "افهم عليه" . كان بإمكانني (إنتهوا : سأمدح نفسي الآن) أن أصبر بأنني "فاهم" ، يعني "عزّة ولو طارت" ، قلت له: "ممكن . لكن هل انت مستعد لتحضير" محاضرة "قصيرة ، في الحصة القادمة عن الموضوع . ربما سأفهم عليك عندها" . في هذه اللحظة تحولت الى "طالب" . أقصد بأن الرشاقة الذهنية ، كفرع من فروع الرقص ، هي فن لتجنب "الصدام" .

أحياناً يمكن أن نتجنب صداماً إذا ادركنا ببساطة أن "س" من الطلاب والطالبات يبحث أو تبحث عن مجرد الاعتراف بأنه يفهم أو بأنها "مهمة" ، بأن لديه "ما يقوله" ، بأنها قامت بعمل كبير لأنها، مثلاً ، تجرأت على الكلام بعد أن كانت اعتادت "الصمت" ، وأحياناً نتجنّب بنكته . أذكر طالباً قال لي مرة في الصف بأن كل "مادة دراسات ثقافية كلام فارغ" "الأنا" عادةً تفهم هذا كهجوم : إذا كانت المادة كلاماً فارغاً "وأنا" ادرسها ، إذن "أنا كلام فارغ" هنا لا مجال إلا للصدام . اجبته "إثنتا عشرة سنة في المدرسة وأنت تتعلم كلام ملان فلنجرب الكلام الفارغ!" . تضايق من النكسة وبالذات لأنّ الصف كله ضحك ، فأكملت: "أنا علموني ثلاثين سنة كلام ملان ، وطلعت فارغ ، مثلاً" ، بدأ يضحك. لماذا ؟ لأن الجملة الثانية حولتني من ضاحك إلى "مضحوك عليه" - أي "صرنا مثل بعض" ، هذا يقودني لمفهوم "الصدقة" .

في كل مكان هيمنة لا توجد "صداقات" بل علاقات سيطرة وقوة نظام "هرمي" . الصداقة هي استعداد الاستاذ أن يصير - مثل الكل - وليس "فوقهم" أن يرضى لهم ما يرضاه لنفسه . بالطبع هذه "المساواتية" ستبدو نفاقاً كاملاً ، وبحق ، أن لم يعترف الاستاذ بأن "هذه المساواة" قائمة على أساس "نظام لا مساواة فيه" ، أي بأن "الوضع كلّ" لا أمل في إصلاحه ، الامانة هنا ، بالنسبة لي ، تعني القدرة "خارج الصف" أن نكون "أصدقاء" - لا شيء في الكفترية أو في "الساحة" "والشارع" يجبرني على أن أكون "صديقاً للطلاب" ، ولا "نظام" يستطيع فرض ذلك عليّ أو عليهم /عليهن . هنا يبدو وكأن الهدف أن تستمر "صدقة" ما حتى إلى ما بعد "الدراسة" . عملياً ، لا بُدّ من فهم معنى هذا بدقة اقصد بان "موقف" الاستاذ /ة من طلابه /ها يجب ان يكون موقف "المساعدة" وليس موقف "المسيطرة" ، حتى في داخل

الصف . فمثلاً سألني طالب عن موضوع ما أعرف فيه . قلت له بأن لدي فكرة ممتازة : أعرف عنوان كتابين جميلين عن هذا الموضوع ، وسألته إن كان بإمكانه أولاً ، أن يقرأ واحداً منهما لكي تتناقش بعد ذلك حول الموضوع نفسه . هذا مثل إفتراضي بالطبع . "المساعد" هنا لا يقوم بدور المجيب ، من يملك "أجوبة" ، "ومعرفة" ، ليست هذه مهمته ، دوره أن يتفهم حاجات الطلاب وان يساعدهم في "البحث عن حاجاتهم" . من الخطأ بالنسبة لي أن "نحلّ محلّ الآخر" ، ان نقوم بما يجب هو /هي القيام به، من الخطأ ان نفترض مثلاً، بان الطالب المذكور في المثل اعلاه لن "يكشف" اسئلة جديدة ، لن يفتح أفقاً جديداً عندما يدخل في تفاصيل الموضوع ، "الاجابات الجاهزة تغلق بوابة البحث والاستطلاع . بالإمكان القول بأن "المعرفة" كما في قصة آدم وحواء في الجنة في العهد القديم - عملية إغراء وإغواء. يجب ان نقدم على إغواء وإغراء الطالب/ة بالبحث بنفسه/ها عن "أجوبة"، إغراء يثير أسئلة ودهشة وحبّ إستطلاع.

هذا يرتبط بفنّ الرقص أيضاً ، بأن نعرف ما هو "التعليم" . في مدارس الرقص لا يعلمون أيّ -رقصة" جاهزة " من اجل ذاتها ، الهدف هو انتاج فنانين في الحياة، أناساً قادرين "على الارتجال" ، التفكير الحر ، الاستقلالية ، الجرأة على التفكير بأنفسهم /أنفسهن ليس المهم هو ، مثلاً ، تلقين معادلة في الرياضيات ولا حتى تعليم "كميات من المعارف الرياضية"، المهم هو ان نتج عقلاً قادراً على التفكير الرياضي المبدع ، "المادة" ، أيّ مادة ،تشبه طينة خاماً تساعد العقل على "اللعب" بها ، إعادة تشكيلها ، خلق اشكال مختلفة من نفس الطينة ، أي اننا نعلّم ما هو التعليم ، ما الذي يعنيه أن نتعلّم ، كيف نفكر ونبدع ، وليس كيف "نحفظ ونكرر المعلومات" .

ومع ذلك ، لا يجب ان نذهب للصفّ بـ "توقعات" ، بأن الكل يريدون "تعلّم" ما نريد تعليمه؛ إن كنا رياضيين ندرس الرياضيات فهذا لا يعني بأن طالباً ما لن يكون فناناً تشكيمياً أو إقتصادياً ، أو شاعراً ، وليس رياضياً مثلنا ، مرات كثيرة نصادف طالباً بليداً في "موضوعاً" ، بدل ان نغضب ونصرّ على "تعليمه" بالعصا ، لنحاول إكتشاف ذكاءه في مجالات أخرى ، أي "ذكاءه" ، ببساطة ، حاجاته ، اهتماماته ، مشاعره ، طموحاته ، احلامه ، ولنساعده ليكون ما يريد ان يكون وما يطمح لأن يكون . أو ، على الاقل ، أن نعامله "كصديق" ونتركه وشأنه ، بدل أن نشمرّ عن كمنّا "لمعاقبته" . اذكر معلمة كانت تعلمني الادب الانجليزي ، كانت مستعدة ، لأن تسمح لنا بكتابة التقرير عن المادة ، إن شئنا اكثر من مرّة ، وتضع العلامة على التقرير الافضل ، فجأة ، في منتصف الفصل ، قالت بأنها: من الان فصاعداً لن تعطيني "فرصتين" أو أكثر ستسجل العلامة على "أول تقرير" وأكملت بجمل لن انسها في حياتي : هذا ليس عقاباً لأي واحد/ة . إنني

مقتنعة بأن الحياة لا تمنحنا الفرصة لكي نجرب مرتين ، "إن أخطأنا" في التجربة فإن كل ما يمكن أن نفعله أن لا نخطأ في المرة القادمة . هكذا ساعدتنا على فهم الحياة ، وحضرنا للمسؤولية فيها ، ولكن لا كعقاب ولا لأنها تريد " تغيير عقلنا" بالقوة ، بل لأنها "صديقة " .

هناك من المعلمين / المعلمات من يرى / ترى ان كل سؤال له "جواب" ، وكل حوار له "نتيجة" ، وكل باب يفتح في الذهن يجب أن نغلقه بـ " حقيقة " ما ، أو جواب "حاسم" ، الحياة نفسها سرّ ، ومهما قدمنا له من تفسيرات ستبقى سرّاً . لماذا نريد الايحاء للطلاب / الطالبات بأن "التفسير" الذي نقدمه ، أو يقدمه أو يقدمونه "نهائي" أو انه هو "التفسير الوحيد" الممكن ، أو بأن هناك تفسيراً ، اصلاً؟؟ اقصد بان علينا أن نتعلم إحدى أهم النقاط في اللياقة الذهنية : أن نتخلص من "الجديّة" وان نبدأ بـ "اللعب" ، بـ "متعة" "الذهن والمعرفة" ، والضحك ، بأن لا نأخذ أنفسنا نفسها بجديّة . أحياناً ، في الحياة ، نكون لعبة في يد الدنيا ، وأحياناً تكون الدنيا لعبة لنا . مثلما قال هيرا قليطس : الطبيعة تلعب والانسان "يبحث" . "والجديّة" تقود الى فرض جو ثقيل وممل على "الصف" وتقتل "الاستمتاع" ، قدرتنا على الارتجال بحرية . السؤال هنا هو لماذا ينتظر الطالب لحظة "الهرب" الى الحصة بدل لحظة القدوم اليها؟ لأنه لا يستمتع ، لأن المعرفة "ميتة" ، "جاهزة" ، ملقنة ، ممّلة ، روتينية . في تجربتي التعليمية وجدت بان افضل حلّ هو ان لا "التزم" بالمادة الميتة بل بما هو حي وحر وطيب وعضويّ في روحي انا ، وعندما أكتشف الحياة في كلامي ، الكلام الحيّ من "قلبي" وتجربتي اكتشف زوايا جديدة دائماً لشرح المادّة ، ولاكتشاف ما هو حيّ في البقية . أخطر شيء هو الانسان الآلي الكامن فينا ، عندما نذهب وراء "الآلي" فينا نصل الى ما هو حيّ وعميق واصيل في غيرنا وفي كل ما ندرسه ونلمسه ونعيشه . قال أينشتاين مرة بان الانسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة إنسان ميت . اقصد بان "التعليم" ليس فقط ما " نقوله " ونكتبه على "اللوّح" ، أنه فنّ حياة . والطالب الذي لا يستطيع أن يشعر بالحياه في معلميه لا يتعلّم منهم إلّا الموت !!!

إبداع تحاور الدكتور عزمي بشارة من مؤسسة مواطن للدراسات الديمقراطية

حوار مع الدكتور عزمي بشارة

إبداع - يكثر الحديث الآن ، عن ضرورة إيجاد علاقة في المؤسسة التعليمية يكون

الحوار الركيزة الأساسية لها، فبرأيك أي حوار يمكن ان نتحدث عنه في المؤسسة التعليمية ؟ أقصد ما هيته، شروطه، نتائجه.

د. بشارة- بإعتقادي ان هناك نوعين من الحوار في المؤسسة التعليمية ، حوار تربوي وحوار تعليمي والنوعان مرتبطان مع بعضهما البعض ، ولكن هناك فرق بينهما ، الفرق الأساسي الاول هو ان الحوار التعليمي -المفترض منه ان يساهم في تنمية روح السؤال والنقاش وعدم أخذ الامور كما تلقن عند الطالب، الحوار يجب ان يقال ليس فقط كقيمة ولا لأن هذا أمر مطلوب إجتماعياً بل لأن هذا يساهم بشكل مباشر في عملية التعليم ، يعني أن الحوار هنا ينتج عنه فائدة موضوعية في تلقي المادة والتعامل مع المادة وفي فهمها ، لأن عملية الفهم برأيي فيما عدا الفهم المنطلق من ردة الفعل / الحقائق / الوقائع ، أقول ماعدا ذلك عملية الفهم هي عملية سؤال وجواب، عملية طرح الاسئلة ، السؤال من زاوية من يطرح الاسئلة ، إنارة الموضوع من زوايا مختلفة ، تعدد الزوايا التي يضاء فيها الموضوع يعني تناول الموضوع بشمولية أكثر ، لا شك ان هناك فرقاً بين الحوار في موضوع علمي معين والحوار في موضوع علمي آخر ، قد تزداد في احد المواضيع عن موضوع آخر ، ولكنني لا أدري علماً واحداً لا يشجع السؤال. أساساً لحظة العلم الحديث تعين بالشك ، بعملية الارتياح بما هو مطلوب أي عدم قبول التقليد ،عدم قبول الاراء الموروثة ، والارتياح ، طرح اسئلة حول .

من حيث أنانية عملية التعليم هناك مصلحة هامة جداً في تشجيع الحوار ،-دعني أعود لذلك - هنا يوجد فهم من نوع آخر لكل عملية التعلم، الفهم برأيي هو تشكيل مصطلح عن ظاهرة معينة في عملية تشكيل المصطلح . يعني طرح الرأي المجرد الاول حول الظاهره ثم نفي بالتجريد والانتقال الى رأي أكثر تركيباً فأكثر تركيباً، الى محاولة الوصول الى مصطلح مركب عن الظاهره (Concept) هناك علاقة إشتقاقية بين (Concept) و (Conceive)، وفي اللغة العربية هناك علاقة إشتقاقية بين فهم ومفهوم ، نحن نشكل مفهوم عن الظاهره في عملية الفهم.عملية تشكيل المصطلح هي عملية رأي ونفيه ، والانتقال الى رأي أكثر تركيباً، ولذلك فعملية الفهم هي عملية حوار بين رأي ونقيضه ، هذا أولاً.

والامر الثاني وهو الامر الاول حقيقةً وهو القضية التربوية، بغض النظر عن مدى نجاعتها التعليمية - دعني أقول - انها تتعلق بالتربية القيمة للشخص ، مثلاً هل نريد إنساناً طيعاً أو مطيعاً أو هل نريد إنساناً ناقداً ، يقظاً في التعامل الخ...؟؟.

ان البنى العائلية والاجتماعية القائمة في مجتمعاتنا وغيرها هي بنى سلطوية ابوية، الانسان يطمح فيها الى الاندماج في مراتبه إجتماعية قائمة . وظيفة البنت ووظيفة الشاب فيها واضحة المعالم، لا يسأل حولها وخاصة في حالة الفتاة . فالوظيفة الاجتماعية واضحة لها . الآن في حالة المدرسة، قد تكون مكان تقوم فيه السلطوية فتنتقل فيها الوظيفة من الاب الى المدرسة ، ليصبح لدينا أب جديد سلطوي آخر ، ثم تنتقل الى عالم السياسة فالزعيم يحل محل الاب ، وفي المجتمع رئيس المؤسسة يحل محل الاب ونبقى في مراتبه ابوية . المدرسة هي مؤسسه قائمة على نوع آخر من الروابط ، أعني قائمة ليس على مراقبيه أو تراتبية طبيعية بل قائمة على علاقات ليست معطاة بالطبيعة !!

هناك بعض الفلاسفة يسميها علاقة إصطناعية ، نقصد بإصطناعية ليس شيء سلبي ، يعني مصنوعه ، أي الانسان صنعها، الانسان لم يولد في المدرسة والانسان يولد في العائلة وبالتالي المدرسه ليست موجوداً طبيعياً، إذن السؤال حولها مسموح - مسموح طرح أسئلة حولها تستطيع أن تطور فيها ، أنت لم تولد في مدرسة وبالتالي المدرسة تعاقداً إجتماعياً مثل النظام الديمقراطي المفترض نظرياً . لكن الاطراف الموجودة في المدرسة ليست على قدم المساواة وهذا هو الفرق بين مجرد التعاقد. أنا لا أعتقد أن المعلم والطالب أطراف متساوية ، أو يجب أن يكونوا كذلك ..هم إذن ليسوا أطرافاً متساوية، ومع ذلك العلاقة لا يجب أن تكون بين أب بأولاده . إذن أي نوع من العلاقات هي ؟ هي ليست علاقة مساواة كاملة لأن هناك وظيفة تلقينية عند المعلم وليس مجرد محاور مع الطلبة ، هناك مادة يجب ان يعطيها في نهاية الامر والحوار احد أدواته .

إبداع - ماذا تقصد بأن هناك وظيفة تلقينية عند المعلم ، وليس مجرد محاور مع الطلبة ؟

د. بشاره- أقصد بذلك ان هناك فرقاً بين الحوار بين الاولاد فيما بينهم وما بين المعلم والطلاب لان في عملية الحوار بين المعلم والطلاب يوجد طرف اقوى من الطرف الاخر ، مفترض ان يكون له موقع آخر من عملية الحوار (موجه ومرشد....الخ.) ولكنه في نفس الوقت ايضاً مصدر معلومات ، مجبر أن يكون كذلك ، لا يجوز ان يكون المعلم جاهل بحجة عملية الحوار، يجب ان يعرف معلومات ويعطي معلومات.

من ناحية ثانية، هل نحن امام مؤسسة قائمة على تعاقد إجتماعي؟ هل نحن أمام مؤسسة عضوية طبيعية كغيرها أم ماذا؟ أنا برأي أن الامور يجب أن لا تطرح بهذه البساطة ، أن المؤسسة التدريسية قائمة على نوع من التعاقد- هي ليست علاقات عائلية . وبالتالي هذا يعني أن العلاقة بين المعلمين والطلاب فيها نوع من التعاقد، يعني فيها حقوق وواجبات ، والقصد بحقوق وواجبات ليس الطالب فقط عنده حقوق وواجبات ، ولكن المعلم أيضاً له حقوق وعليه واجبات يحاسب عليها، ويجب أن يكون بالامكان محاسبته عليها، ولكن هذه العلاقة التعاقدية ليست بين المعلمين والطلبة فقط هي أيضاً بين المجتمع والمعلم ، أنا لا أعتقد أن الطلاب يجب أن يحاسبوا المعلم إن قام بواجبه أم لا ، يجب أن تكون العلاقة ديمقراطية تقييمية فعند الطلاب ما يقولوه حول الامور. ولكني لا أعتقد أنه من المنطق أن ندع الطلاب فقط يقيمون المعلم .

التعليم أيضاً وظيفة إجتماعية واجبات المعلم في التعليم ليست أتجاه الطلاب فقط ، وإنما اتجاه المجتمع ككل وبالتالي المؤسسة الاجتماعية أيضاً يجب أن تحاسبه . وفي نفس الوقت لدى المعلم حقوق يجب أن نحترمها.

هذا إذا وافقنا أن المدرسة مؤسسة تعاقدية وليست مؤسسة طبيعية ، فيها حقوق وواجبات يحاسب عليها الطرفان ، بالتالي هذا يعني أن المدرسة ليست مكان يصدر فيها المعلم الاوامر مثل المستبد أو حتى مثل المستبد العادل . وهو خاضع لقواعد متفق عليها لا يجوز ان يتجاوزها.

إبداع - هل نستطيع ان نقول ان هناك نوع من سيادة القانون في المدرسة؟.

د. بشاره- إذا اردنا ، نستطيع أن نقول ان هناك نوعاً من سيادة القانون في هذه المؤسسات ، يخضع له المعلم والطالب ، المعلم ليس فوق القانون ، هو لا يصنع القانون وهو فوقه. هو خاضع لشروط لعبه ، هو يساهم في صنعها ، ولكنه خاضع لها في الوقت ذاته ، هذا يعني أن السلوكيات في الصف ليست قضية مزاج خاص ، هنالك قواعد يجب أن تُحترم. وان يخضع لها المعلم مثلما يخضع لها الطالب ، يجب ان يكون بالامكان ان يستطيع الطالب حساب خطواته المقبلة ، ولكي يستطيع ان يحسب خطواته المقبلة، يجب ان يتوقع رد فعل المدرس ، إذن يجب ان لا يكون رد فعل المدرس مزاجياً، غير متوقع ، لا يمكن حسابه. اي ان يكون خاضعاً لحب وكره وتفضيل وتمييز ،.. الخ . بمعنى اذا سادت قواعد معينة في عملية التدريس يصبح من الاسهل على الطالب ان يعرف اذا فعل كذا ماذا تكون النتيجة ، واذا فعل كذا ماذا تكون النتيجة ، يستطيع ان يحسب ماذا ستكون نتائج هذا التصرف او ذاك تبعاً لقواعد اللعبة المتفق عليها . اما اذا

اختضعتنا كل شيء للمدرس، فيمكن ان يعاقب الطالب إذا فعل شيء جيد وان يكافئ إذا فعل شيء سيء ،
وكله بالنسبة إلى مزاجية المدرس ، او لانه فوق القانون ، او لأنه مستبد... الخ.
فالتيجة نفقد العملية التربوية .

نعود لموضوعنا الاول .. في ظل سيادة نوع من القواعد التربوية المتفق عليها في مؤسسة تعاقدية من
هذا النوع ، الحوار أو تنمية روح النقد بين الطلاب ، تعليمهم على عدم تقبل اي شيء دون سؤال ، يصبح
من اعمدة العملية التربوية الاساسية ولكن هناك ازدواجية أحب ان أشير اليها وهذه الازدواجية نواجهها
بشكل عام في -دعوني أسميها- العقل السياسي العربي ، وهو أننا نعتقد ان الحرية هي ظاهرة خارج النظام
وان النظام ظاهرة معادية للحرية، نحن نعتقد ان النظام والحرية يفسد أحدهما الآخر، في حين ان مفهوم
الديمقراطية مؤسس فلسفياً على ان النظام والحرية ليستا علاقيتين متناقضتين ، أي ان ابحت عن الحرية داخل
النظام أو تحويل النظام الى نظام حر. إن الحرية التي عرفها العربي في التاريخ هي حرية البدوي التي هي
خارج النظام، خارج المؤسسة ، المؤسسة بالنسبة للبدوي هي ضد حريته .. والمشكلة بالنسبة للمدرسة
تصبح إما نظام مدرسي إستبدادي أو حرية معادية للنظام ، التحدي التربوي يكمن في كيفية تربية الاجيال
القادمة في البحت عن الحرية في المؤسسة القائمة، ليس الامران متناقضين ، إذن البحت عن الحرية لا يكون
خارج النظام، خارج التربية ، خارج العمل ، خارج المؤسسات ، خارج الحكومة. البحت عن الحرية فقط
يكون داخل المدرسة ، داخل المؤسسة ... الخ .

هذه هي الديمقراطية ، والا تصبح الامور كما يقول احد المفكرين المغاربة " تصبح الحرية شيء
عادي خارج الحرية الطبيعية، فتصير حرية طبيعية رومانسية، وليست حرية اجتماعية أو ديمقراطية ، السؤال
هنا كيف لا نسمح بهذا المفهوم ! برأيي هذا هو التحدي الاساسي في كل المؤسسات، بما فيها المؤسسة
التعليمية، ان اعود الطالب ان يحاورني كإنسان ، لا تعني بتاتا نفى المؤسسة وانما إقامة مؤسسة قائمة على
الديمقراطية .

إبداع- هل بالضرورة بمكان ان يكون هناك قوانين خاصة لكل مدرسة غير تلك القوانين التي تقرها
وزارة التربية والتعليم؟.

د.بشارة - انا لا اعتقد ان هناك حاجة لان يكون هناك قوانين خاصة لكل مدرسة، يجب ان يكون
نوع من الاتفاق التربوي ينظم العلاقة بين المعلم والطالب عموماً في كل المدارس. يجب ان لا نسمح -
برأيي- بوجود علاقة من نوع آخر ، يجب ان يكون هناك قانون يسري على الجميع ، من حيث الانطلاق

، من ان الطالب هو مواطن له حقوق حتى قبل جيل ١٨ ، اي لا يصح ان يستخدم الضرب ، هناك اشياء يجب ان نمنع وجودها في المدارس ، هذه ليست قضية خاصة ، هذه قضية مجتمع ، اي ان المجتمع يجب ان يكون معني فيها ، مثلاً اساليب العقاب، يجب ان تكون منظمة مجتمعياً، وليست قضية تابعة لهذه المدرسة او تلك، أو لهذا المزاج أو ذاك، مثل قوانين العقوبات .

ولكن في نفس الوقت ليس هناك ما يمنع ان نرى المدارس ضمن القوانين المتفق عليها إجتماعياً، ان تتمتع بنوع من الحكم الذاتي، ماذا أقصد ، أقصد أنه حتى في داخل العائلة، المفترض من المجتمع ان يتعامل مع المرأة ، الابن ، الاب ، كذوات لهم حقوق. وبالتالي ، ليس مسموحاً ان يقوم الزوج بضرب زوجته ، ولكن هناك أشياء لا يتدخل فيها المجتمع ، فيترك للعائلة أن تنظم امورها فيها بنفسها ، طالما كانت هذه الامور خاضعة للقوانين و المعايير الإنسانية العامة في المجتمع .

في مؤسسات أخرى، المجتمع ينظم شؤونها العامة أو يتدخل في علاقات أمر ونهي في قضايا عامة، مثل الجامعة والمصنع ، لأن هناك حقوق وواجبات ، ولكن اذا شاء صاحب العمل والعمال او ادارة الجامعة والمدرسين ، ان يتوصلوا الى تفاهم بينهم على ترتيب سير عمل المؤسسة في داخلها دون ان يناقض هذا القول - القانون العام فهذا شيء مستحب، أساساً، بدون هذا لا تقوم مؤسسات ، كل علاقة المؤسسات مع السلطة، مع القانون العام قائمة من ناحية اطاعة القانون حكم ذاتي. لا يوجد هناك مؤسسة إلا ولها دستورها الداخلي، قواعدها الداخلية ، المتفاهم عليها. الآن اذا جرى بين المعلمين والطلاب والادارة وحتى مع لجنة أولياء الامور ترتيب لا يتناقض مع حقوق المواطن أو مع قوانين سير العملية التعليمية التربوية فهذا الشيء مستحب ، لأن كل مدرسة وكل مؤسسة إجتماعية لها ظروف اقتصادية اجتماعية ثقافية معينة... الخ، تلائمها أكثر من قوانين السلطة المركزية .

ليست بالضرورة ان تنظم السلطة المركزية كل شيء ، أصلاً التوجه في الدول الديمقراطية حالياً يسير نحو اعطاء صلاحيات اكثر للمحيط ، توزيع الصلاحيات، جعل المؤسسات تشارك أكثر . ولا يوجد هناك سبب يمنع، بل على العكس من ذلك ، هناك الكثير من الاسباب تدعو الى ان ينطبق هذا على المؤسسة التعليمية ، وخاصة فيما يتعلق (نظامها الداخلي ، تفاهماتها الداخلية ، الأشياء المصطلح عليها داخلياً، "ما يجوز وما لايجوز"). وأنا لا أعتقد أن هذا يجب أن يرتب مركزياً من قبل السلطة ، ولكن يجب ان تخضع لقانون شامل، عام ، ينهي عن عمل اشياء اكثر مما يأمر بفعل أشياء، ينهي عن الضرب مثلاً ولكنه لا يحدد بدقة كيف ستم عملية التربية بل يترك هذه الأمور للمدرسة .

إبداع- العادات التقاليد (المجتمع) تتدخل بشكل واضح داخل المؤسسة التعليمية ، لهذا الا ترى أن الاتفاق بين المعلم والطالب على وجه التحديد من بداية العام هو ضروري لتطوير العلاقة بين الطرفين ؟
د.بشارة-أساساً ،بدون هذا الإتفاق ،لاتسير العملية التعليمية .في نهاية الأمر الذي يحافظ على تماسك العملية التعليمية وعلى اتفاقها، هو التفاهم الداخلي ، وبدون هذا، كل هذه القوانين تذهب هباءً .
إذا لم يوجد بين المعلم والطالب سلطة أخلاقية ذاتية للتفاهمات التي يتوصل اليها الطرفان لا تسير عملية التدريس او ليس بالامكان أن تسير العلاقة بينهما .

في نهاية الامر هذه العملية ما عدا عموميات يجب ان تُسّر فيها امور التدريس مثل (جلسات التقييم بين المدرسين واولياء الامور لتقييم ما يجري داخل المدرسة ،كل هذه الحثيات ضرورية، ولكن في اللحظة الاخيرة وبعد ما تنتهي كل المستلزمات والتعليمات وتنعقد اجتماعات المعلمين واجتماعات المعلمين واولياء الامور ، بعد هذا كله اذا لم يكن هناك علاقة إحترام بين المعلم والطلاب كل إتفاق يجري يظل حبراً على ورق . أي إذا لم يكن هناك عرف داخلي متفق عليه، لا نكون قد فعلنا شيء .

إبداع- بالاعتماد على ما تحدثت به ، يقودنا هذا الى السؤال حول طبيعة الاقرار الذي ينتج عن هذه العلاقة هل هو قرار فردي جماعي أغلبية ؟

د . بشاره - أنا لا اعتقد هنا اننا نستطيع ان نطبق إما نموذج للاستبداد الفردي أو النظام الديمقراطي بتصويت الاغلبية،العلاقة هنا مركبة أكثر من ذلك ، هي لا هذا ولا ذاك ،إذن ما هي العلاقة بالضبط !! لا نستطيع الاجابة على ذلك ! ولكنني اتصور أن العلاقة مركبة جداً ، فيها سماع وجهات نظر ، ولكن في نهاية الامر هناك طرف اقوى، أنضج ، أكثر قدرة على القرار ، لديه سلطة اكثر ، والسؤال كيف يستخدم سلطته هذه ، انا اعتقد ان المعلم يفترض بيده السلطة على شكل قرار-عنده قانون يجب ان يحترمه ،فلا يجوز ان يختبئ وراء الديمقراطية ولا يعطي المادة حقها ، لأن المجتمع يطلب منه وظيفه يجب ان يقوم بها ، ومن ناحية أخرى المعلم ليس الحاكم بأمر الله -ولكن من ناحية أخرى الحاكم ليس أغلبية التلاميذ لأن كثيراً من المجتمعات الاغلبية فيها تخطأ ، كيف هذا والحال هنا يتعلق بتلاميذ .القضية هنا ليست من يتخذ القرار ولا هي قضية دستورية و العلاقة ليست علاقة شعب وسلطة، القضية هو ان يتخذ القرار بناء على الحوار، القضية ليست ميكانيكية إتخاذ القرار بالتصويت ، لانه قد يتخذ قرار بالتصويت من قبل الطلاب ، من أجل التسلية ، من أجل الجهالة ،من أجل عدم التحضير ،من أجل المادة السهلة. ولا يجوز ان متمسك

بالحوار وأليه إتخاذ القرار من اجل سهولة التحضير او من اجل التهرب من التحضير او من اعطاء المادة او الاختباء وراء الجهل في المادة .

الديمقراطية في نهاية الامر ، اجتماعياً هي عملية تداول السلطة - هي تنظيم لعملية تداول السلطة ، المدرسة ليس فيها عملية تداول السلطة ، الطلاب ليسوا معارضين والمعلم سلطة ، اي ليس هنا سلطة ومعارضة وايضاً من الخطأ ان نحولها الى سلطة مستبدة لان العلاقة ليست علاقة سلطة ومعارضة . هي علاقة دعنا نسميها - علاقة تربوية- يجب ان يحكمها الحوار اكثر من كلمة ديمقراطية ، ديمقراطية تعني ان هناك سلطة ومعارضة ، ليس هدف الطلاب الوصول الى السلطة، لا يوجد عملية تنظيم من هذا النوع. الهدف هو قدر الامكان تنمية شخصية قادرة على إتخاذ القرار ، تزن الامور بشكل علمي، تأخذ العوامل المختلفة عندما تزن الامور ، فلا يكون عامل واحد..الخ.

الطلاب قادمون من بنى سلطوية ، ليسوا معتادين على هذا ، فأن نعطيهم الديمقراطية منذ البداية في العملية التدريسية ، سيكون من الخطأ بمكان ، لان هذا يعني التهرب من المسؤولية. المعلم يجب ان يأخذ المسؤولية ، لأن العملية تحتاج الى وقت ووضوح الفكرة في العملية التربوية ، من حيث الهدف من عملية التعليم ، أي من حيث المستوى الذي اريد ان يتخرج فيه الطلاب ، من حيث التماسك في القيم الاخلاقية ، الثقة بالنفس، القدرة على طرح الاسئلة ، الشمولية في إتخاذ الاشياء والاعتبارات وقبل كل شيء شخصية تسأل ، تنتقد ، تميز الخير من الشر ، لديها القدرة على التميز .

إبداع - المجتمع يرى المعلم فقط بدوره التلقيني وقضية الحوار قضية هامشية لا ينظر اليها بجدية فكيف السبيل الى تجاوز هذه المعضلة ؟

د. بشاره - انا باعتقادي ، المجتمع لا يستطيع ان يجبر المعلم على الحوار ولا يستطيع ان يجهز كل الشروط بما في ذلك برامج تدريسية قادرة على اثاره الحوار بين الطالب والمدرس المطروحة بشكل سؤال وجواب ، المطروحة بشكل حوار ، حتى هذه يجب على المعلم ان يدرّسها بشكل عصري ، في نهاية الامر الشرط الذي يجعل العملية كافية لكي تجري هو إستعداد المعلم نفسه للحوار وهنا يكمن دور منظمات المعلمين ، النقابات ، المؤسسات التربوية المختلفة التي تريد ان تنمي ، تساعد وتدفع العملية التربوية للأمام ، ولكن يوجد هنا نقطة مهمة يجب التوقف عندها والتي تكمن في انه إذا ثبت ان نتيجة الحوار هو إنخفاض العملية التدريسية ، عندها لا نستطيع ان نجذب أحداً .

التحدي هو ان تثبت التربية الديمقراطية انها قادرة على تحصيل اكبر نتائج ، وبالتالي أن لا تتعامل بنوع من التهرب من المسؤولية لأنه بذلك نخرج جيلاً من الطلاب بمستوى منخفض ، ومن ناحية ثانية فأن عملية الحوار هذه تنفر المجتمع كله من التربية الديمقراطية ونرجع مرةً أخرى لعملية التلقين بالعصا، ألا وهو الاخطر في الموضوع . فهنا نفهم ان الحوار والتربية الديمقراطية هي ميكانزم ،آليه لرفع المستوى التعليمي وهنا تعتمد على ان تكون المناهج في مستوى جيد .إذن فشرط عملية الحوار هو جعل عملية الدراسة ممتعة أكثر ، تنمية قدرات الطالب على التفكير والتحصيل العلمي... الخ. ولكن في نهاية الامر هناك هدف آخر بجانب الهدف التربوي وهو الهدف التعليمي.

من الواضح ان هذه العملية لا تحل بهذه البساطة ، يوجد هناك تشابك معقد . ويتضح بالتدريج ان كثيراً من المواضيع التي لا يفهمها الطلاب يجب إعادة النظر فيها ، ويجب التركيز على مواضيع مثل الرياضيات واللغات ، المواد أو الاشياء التي تعطي الطالب مبادئ وأدوات التعليم، التركيز أكثر على الامور الادائية و في الوقت ذاته .

وهذا في نهاية الامر يحتاج الى سياسة إجتماعية شاملة ، أي نوع من المجتمع نريد؟ أي نوع مدرسين ؟. وهذا لا يحله المعلم نفسه ولا بعلاقته مع الطالب وإنما نوع النظام القائم في المجتمع ، أي نوع من المجتمع نريد؟ .
أجرى المقابلة: رفعت صباح ونجاح صبح في ٣, آب ١٩٩٥م

التحدي الجوهري إنهاء احتلال العقول

منير فاشه

مؤسسة تامر

التحدي الجوهري : إنهاء إحتلال العقول

الوسيلة الرئيسية : خلق أجواء تعليمية

منير فاشه / مؤسسة تامر

" عندما تقطع آخر شجرة ،

عندما يستم آخر نهر ،

عندما تصاد آخر سمكة ،

عندها فقط يكتشف الإنسان انه لا يستطيع أن يأكل المال " .

[حكمة لسكان كندا الأصليين]

العلّة في الدواء :

دور التنمية في تفكيك المجتمعات والسيطرة على مواردها .

كانت الوسيلة الرئيسية لقهر الشعوب وتفتيت المجتمعات والسيطرة على مواردها وأسواقها ، قبل الحرب العالمية الثانية ، هي الاحتلال العسكري والحكم الاجنبي المباشر ، أي عن طريق ما يسمى الاستعمار . ولكن منذ تلك الحرب فقدّ الاستعمار المباشر نجاعته وفعاليته ، وكان من الضروري إيجاد وسيلة جديدة مغلفة بغلاف جميل جذاب وكلام لطيف معسول وأهداف نبيلة لتحقيق استمرار القهر والتجزئة والسيطرة . وكانت تلك الوسيلة هي التي عرفت منذ ذلك الحين باسم التنمية ، والتي وقع معظمنا تحت تأثيرها خلال العقود الاربعة الماضية . وكانت أهم أداتين لتحقيق ذلك ، البنك الدولي ، وصندوق النقد الدولي واللذين أُسسّا في نهاية الحرب الثانية ، ففي المناسبة الخمسين لتأسيس البنك والصندوق أصدر " مؤتمر كل إفريقيا للكنايس " بياناً عاماً جاء فيه : " يولد الطفل في إفريقيا حالياً هو عبأً ودينأً لا يمكنه تسديده حتى ولو عمل طوال حياته . هذا الدين وهو يحمل نوع جديد من العبودية لا يقل شراسة عن العبودية السابقة " . فمن الجدير بالذكر أن إفريقيا تدفع سنوياً عشرين بليون دولار لسد ديون (أغلبها فوائد) للبنك الدولي وصندوق النقد الدولي ! وتقدر اليونيسيف أن أكثر من نصف مليون طفل يموتون سنوياً نتيجة كارثة "المساعدات" . وقد جاء دور الفلسطينيين مؤخراً للدخول في المصيدة .

بعبارة أخرى : هدف التنمية هو استمرار لهدف الاستعمار ، أما الاختلاف بينهما فهو في الأسلوب واللغة . فبينما شكل إحتلال الأراضي الأسلوب الرئيسي للسيطرة في عصر الاستعمار ، يشكل إحتلال العقول الوسيلة الأساسية للسيطرة في عصر التنمية ، وبينما استخدم الاستعمار كلمات صريحة مثل إحتلال ،

وحكام عسكريين، وشعوب وصفها بأنها عالة على الرجل الأبيض، وحتى كلمة استعمار نفسها، تستخدم التنمية كلمات مثل رفع مستوى المعيشة، وإنهاء حالة الفقر، ودول نامية، وتلبية حاجات أساسية، وتنمية إقتصادية واجتماعية، وحقوق الانسان، وتنمية العنصر البشري، والتطوير الاداري للمؤسسات،... الخ. ومن الواضح هنا انه بينما كان من السهل مقاومة الاستعمار والاحتلال العسكري، فإنه من الصعب جداً ان يتجرأ شخص على مقاومة التنمية والاحتلال العقلي، إذ سيعتبر متطرفاً أو أهوجاً أو مجنوناً اذا هو قاوم أهدافاً تبدو سامية ونبيله!

الفكرة الاساسية في التنمية واحتلال العقول هي الاقتناع بان تقدم الشعوب يتبع مساراً خطياً هو المسار الذي سلكته الدول الغربية. وقد كان المقياس الذي استعمله البنك الدولي لتقدم الشعوب "معدل دخل الفرد"، وفي بعض الاحيان "عدد السعرات التي يستهلكها الفرد". تصوروها قياس أمم الشعوب وحضارات عاشت آلاف السنين على مقوماتها الذاتية عن طريق مسح تاريخها وخبراتها وتنوعها وغناها وحشر ذلك كله ضمن رقم إحصائي!

لا تقف عملية التزييف بإدعاء الموضوعية في القياس، عند هذا الحد، بل تتعداه لتدعي أيضاً بأن "الخبراء" الاجانب (وبعض المحليين) هم الوحيدون المؤهلون والمختولون لتحقيق التقدم! احتاج الله الى ستة ايام ليخلق العالم كما يريد. يقوم الخبير الأمريكي خلال يومين او ثلاثة من غرفته في "الامريكان كولوني" بالقدس بوضع خطة شاملة لمستقبل المنطقة! لم يشهد التاريخ تبجحاً وزيفاً، بل جرماً، اكبر من هذا.

المشكلة ليست في الدول الغربية وليست في قطيع خبراء التنمية المرتزقين، وإنما فينا نحن، لأننا نسمح ونقبل بمثل هذا الاستهتار بحياة الشعوب ومستقبلها. ربما يكون من المناسب ان نبسم إبتسامة شفقة في وجوه هؤلاء الخبراء ونطلب منهم عدم العودة الى بلادنا، وان نقترح عليهم البحث عن عمل شريف العيش. ما نحتاج اليه هو وضع الجهد والفكر اللازمين لبلورة رؤانا وتحديد أولوياتنا وتحقيق ما نصبو اليه، واذا أحتجنا الى مساعدة من أحد نقوم عندها بدعوة من نرغب ومن نحتاج، وبدون وسيط دولي.

في نهاية المطاف، يكمن الخطر الرئيسي للتنمية ليس في فرض نموذج جاهز (فهو عاقر باستثناء تحويلنا إلى مستهلكين ضمنه)، وإنما يكمن في إهمالنا لمقوماتنا البشرية والحضارية؛ يكمن في إهمالنا أعلى كنزين نمتلكهما كأمة: الكثر البشري والمتمثل بشكل خاص في الأطفال والشباب، والكثر الحضاري

،المتمثل بالعائلة العربية واللغة العربية والحضارة العربية الإسلامية . فالحقيقة لا يمكن تجنبها هي أننا لا نستطيع أن نكون إلا ما نحن بصدق ،تستطيع التنمية تشويها وتخطيها ، ونستطيع أن نبني مؤقتاً قصوراً في الهواء ولكنها لا تستطيع أن تبنى على ما ليس فيها . هذا لا يعني أنه ليست لدينا نواقص أو حاجات ،ولكن هذه النواقص والحاجات لا تتم تلبيتها عن طريق التنمية وانما عن طريق الاجتهاد والتعلم (وما أعنية بالتعلم هنا يختلف عن التعليم السائد جملة وتفصيلاً).

فالاكتفاء وخلق أجواء تعليمية هما الاساس في إنهاء إحتلال العقول.

التحدي الجوهرى : إنهاء إحتلال العقول

أعتمد احتلال العقول ، كما ذكرت ، خلال الخمسين سنة الفائتة على نقطة إرتكاز اساسية هي التنمية، ويعتمد إنهاء احتلال العقول كذلك على نقطة ارتكاز اساسية هي التعلم .

وتتكون عملية التعلم ،او الجو التعليمي داخل مؤسسة او مجموعه (بناء على تجربة مؤسسة تاجر في هذا المضمار، حتى الان) من أركان اساسية يجب ان تتوفر جميعها حتى ينشأ جو تعليمي. وهذه الاركان هي: (١) القدرة على التعبير عن الخبرات الذاتية. (٢) مناقشتها مع آخرين لمحاولة تفسيرها وبنائها فكرياً، أي لمحاولة رؤية الصورة الكلية التي تربط التعابير والخبرات والاحداث والمشاهدات معاً. ويرافق هذه العملية (٣) سهولة الحصول على المعلومات وتوليد معلومات وتوثيقها. أما الآلية الرئيسية لتحقيق الجو التعليمي فهي (٤) العمل كفريق والذي يشكل الحوار الصادق وسيلته الاساسية في عملية البناء المنشودة. ويرافق العمل الفريقي ورؤية الصورة الكلية ركنان آخران ضروريان لأكمال الجو التعليمي وهما (٥) بلورة رؤيا مشتركة والتي تشكل النسيج الذي يوحد الناس، (٦) وعي البنى الذهنية التي تحكم سلوكنا وفهمنا وبالتالي تزيد من قدرتنا على التعامل مع المعوقات للعمل وللمؤسسة ولروح الفريق.

ويشكل الانتاج الحضاري النابع من خبراتنا وتجاربنا وحواراتنا وتفاعلنا مع آخرين من شعوب أخرى، المرافق الطبيعي للجو التعليمي والبناء المجتمعي، كما يشكل الشريان الحي للحضارة والأمة. ويأخذ الانتاج الحضاري عادة شكل كتاب او مقال او مسرحية أو فلم أو رسمة أو لعبة للأطفال ... الخ .

وبما ان المفردات والتقسيمات السائدة والمتداولة تحدد كثيراً من فهمنا وسلوكنا وإدراكنا، يصبح من الضروري الاطاحة ... في أذهاننا ... بهذا الصرح الهيمنى الذي يكبلنا، وذلك عن طريق هدم أعمدة الرئيسية:

المصطلحات والتعابير والمعاني والبنى الذهنية والانماط السلوكية التي تفعل فعلها في العمق وعلى المدى البعيد . من هذا المنطلق، يشكل استعمال كلمات جديدة وإعادة تعريف كلمات متداولة جزءاً هاماً في عملية إعادة البناء الذهني وخلق جو تعليمي وبالتالي إنهاء احتلال العقول. واقترح على وجه التحديد استبدال كلمة تنمية بتعلم ، وكلمة حقوق بوسائل، وكلمة نموذج برؤيا، وكلمتي لجنة وتطوير إداري بعمل فريقي، وتعبير " تنمية العنصر البشري" بالقدرة على صياغة وتوثيق الخبرات الذاتية والجماعية؛ كما اقترح استبدال تعبير " رفع مستوى المعيشة" بحماية طبيعته واستغلال الموارد الطبيعية الذاتية، واستبدال كلمات مثل خبراء وخطط ومساعدات بكلمات مثل بناء ، وسهولة الحصول على معلومات، ومحبة وثقة ومحادثه. هناك فرق شاسع بين الحضارة والتنمية، والتحدي الذي تواجه حضارات عديده هو المحافظة على التنوع والغنى الموجودين فيها(والمهتدين بالذويان عبر برامج التنمية) واعتبار هذا التنوع والغنى الاساس لبناء المستقبل.

إن حقبة الامر هي ان التنمية حالياً تحتضر، فنحن نشاهد آخر مرحلة من مراحلها . لذلك نراها كالثور الهائج تحطم من يقف بطريقها أو تحاصره إقتصادياً أو تهدده بمختلف أنواع التهديد . ومن سوء الحظ، أننا كفلسطينيين ربما نكون من أواخر زبائننا، بالاشتراك مع آخرين طيين مثل جنوب أفريقيا الجديده، فنحن وهم نرفض ... كما يظهر ... رؤية حقيقتها ونعامل معها من منطلق ثقة ، حيث تنعدم الثقة **.

** هناك شرطان يمكن ان يساعدا في كسب جزء من الثقة بتوايا وبرامج البنك الدولي.

الشرط الأول : إنهاء السرية في كيفية اتخاذ القرارات وصرف الاموال .

والشرط الثاني : إعلان البنك عن حق الشعوب في استخدام مواردها الطبيعية.ولكن ضمن سياسة البنك ودوره الحاليين، فإن توفر هذين الشرطين مستحيل. هذا الى جانب ان البنك الدولي يرفض القيام بأية مشاريع داخل مدينة القدس.

ملخص المقارنة بين التنمية والتعلم

بما أن التنمية والتعلم مفهومان محوريان ومركزيان ... الاول في احتلال العقول والثاني في تحريرها ... أرى من المجدي والمفيد تلخيص الفرق بينهما :

تبدأ التنمية بنموذج جاهز وبخطة، يأتيان عادة من الخارج ، بينما يبدأ التعلم بخبرات الناس وظروفهم ومحاولة التعبير عنها كما يبدأ بؤريا ومحاولة رؤية الصورة الكلية للأحداث والمواقع .

تبدأ التنمية بمصطلحات ومعان يضعها "خبراء" فقدوا علاقتهم مع الحياة والامانه الفكرية ، بينما تنمو الكلمات والمعاني بشكل عضوي من خلال تجارب الناس وخبراتهم وحواراتهم.

تشوّه التنمية الحياة والانسان والطبيعة ، بينما يحترم التعلم هذه الأبعاد ويبني عليها.

تهمل التنمية أبعاد مثل التاريخ والحضارة وتسخر بكلمات مثل الحكمة والتقاليد والأبعاد الروحية، بينما لا يمكن ان يحدث تعلم ذو جدوى ومعنى دون أخذ هذه الابعاد كمكونات أساسية للحياة والعلاقات والفكر والعمل .

اللغة الاساسية في التنمية هي الانجليزية ، بينما لا يمكن ان تنمو أمة ويكون لها شأن اذا لم تكن اللغة الام وسيلة التواصل والتعلم واداتها الأساسية.

تجنب التنمية الحديث عن الاسلام ودوره في بناء المستقبل ، بينما يعتبر التعلم الاسلام ركناً أساسياً في عملية إنهاء العقول وبناء المستقبل.

تركز التنمية على أبعاد وقضايا ومهارات تقنية وعلى معلومات ومعارف مجزأة ، بينما يسعى التعلم دوماً الى رؤية الصورة الكلية. لذلك ، غالباً ما نرى نمواً سرطانياً في المجتمع نتيجة التنمية على حساب نمو الجسم كله.

التنمية في جوهرها قوة مصدرها خارج الشخص والمجتمع ، اما التعلم فهو قوة داخل الشخص والمجتمع.

تعتمد التنمية على خلق فئة صغيرة مستفيدة ومستعدة للمساومة بشكل مستمر، بينما يعتمد التعلم على بناء قاعدة واسعة مستعدة للتعلم بشكل مستمر.

تركز التنمية في أفضل الاحوال على نتائج قصيرة المدى بينما يركز التعلم على تأثيرات في العمق وعلى المدى الطويل .

تعتمد التنمية على أجهزة ومنتجات حضارية من الخارج ، أما التعلم فترافقه دوماً منتوجات حضارية أصيلة .

تعمل التنمية عادة من خلال لجان تعين من فوق أو من الخارج ، بينما يتم التعلم دائماً عبر فريق أو مجموعة تشكل ذاتها وتحدد أولوياتها.

تعتمد التنمية على أشخاص تحركهم مصالحهم الشخصية بينما يعتمد التعلم على أشخاص تملوهم المحبة ومشاعر الوفاء وتحركهم رؤى وأحلام مشتركة.

تتبع التنمية تفكيراً " خطياً" بينما يتبع التعلم التفكير " المركب" ضمن سياق (والذي يشمل التفكير الخطي في حالات محددة).

خلاصة : -

لا يعرف إنهاء احتلال العقول بمن نحن ضدهم (كما هو الحال في إحتلال الارض) وانما يعرف بتأكيد من نحن ، ومن هذا المنطلق ، يعني إنهاء احتلال العقول إعادة إكتشاف أنفسنا ومقوماتنا، وإعادة الاعتبار والقيمة لخبراتنا وتعايرنا وطرقنا في التفكير والعمل ، وإعادة إكتشاف القوة الكامنه في الناس والمجتمعات.

يعني إنهاء احتلال عقولنا ان نكوّن انفسنا بصدق واصالة ، وان نشعر بمن نحن بكرامة. فالتحرر العقلي يعني إعادة اكتشاف ما طمس وما أهمل وما أعتبر ان لا قيمة له.

إنهاء احتلال العقول يعني وعي النماذج الذهنية التي حكمت تفكيرنا وممارساتنا وعلاقاتنا خلال الخمسة عشرة سنة الماضية ، والتي أدت الى الشرذمة والفتوية والتنافس حول أمور صغيره وشكلية. إنهاء احتلال العقول يعني النظر الى التعددية ووجود حوارات مستمرة بين وجهات النظر المختلفة على انها ظواهر صحية ضرورية لحياة الافراد والمجتمعات.

يعني إنهاء احتلال العقول القدرة على التواصل والحوار مع من نعتقد أنهم أبعد الناس عنا في المجتمع. إنهاء احتلال العقول يعني ان نمد أيدينا الى شعوب ومجتمعات أهملناها في عصر التنمية البائس ، الى الشعوب الاسلامية والافريقية والعربية وشعوب شرق آسيا وأمريكا اللاتينية ، ولتواصل ونبني مع مفكرين وفنانين وتربويين واقتصاديين وسياسيين.

إنهاء احتلال العقول يعني إنهاء الهيمنة الرسمية على حياة الناس وتفكيرهم ، وانهاء فرض الذوق الرسمي على التعابير الفنية والحضارية والفكرية والثقافية للناس.

ما يميز احتلال العقول هو انه في نهاية المطاف ذاتي ، أي ان شريان حياته يعتمد كلياً على تقبلنا له ، وبالتالي ، فنحن المسؤولون الوحيدون عن استمراره او إنهائه. وبما ان إنهائه ضروري لإنهاء الانواع الاخرى من الاحتلال ، لذلك فهو يشكل التحدي الجوهرى والمسؤولية الرئيسية للذين نواجهها في المرحلة الحالية .

هناك عديدون في الوطن العربي وفي مناطق أخرى يحاولون بناء أنفسهم ومجتمعاتهم معتمدين بشكل رئيسي على مقوماتهم وواقعهم وعلى منطلقات تحترم الطبيعة والانسان والتجربة البشرية.

ويشكل بناء شبكات تواصل وإتصال بين هؤلاء الأشخاص والمجموعات ، الأمل الوحيد في بناء استجابة إنسانية لحالة التفتت والظلم والفساد والهمجية التي تميّز النظام العالمي الجديد الذي تحاول الدول الدول الغربية فرضه على العالم لتضمن قهره ونهب موارده. وبناء مثل هذه الاستجابة الانسانية هو في نهاية المطاف الهدف الرئيسي من خلق أجواء تعليمية.

تعليم الديمقراطية

بقلم
آل داهلو

تعليم الديمقراطية

بقلم آل داخلو

مفهوم تعليم الديمقراطية ليست مجرد إعطاء سلسلة جديدة من الأفكار بالطريقة القديمة التقليدية الفردية ، حيث الاستاذ يحاضر والطلاب يستمعون ويسجلون ملاحظاتهم ويسألون وبعد عدة أيام نطالبهم بإعادة صياغة الأفكار الرئيسية المعطاه في المحاضرات من خلال إختبار أو إمتحان لقياس مدى معرفتهم . لو كان هذا هو الاسلوب الافضل الذي يجب إتباعه لتعليم هذه الأفكار الجديدة المفيدة حول الديمقراطية سنكون قد اضعننا عنصر أساسي من الديمقراطية في المسار التعليمي فالديمقراطية كسلسة أفكار هي عبارة عن عملية مستمرة ، طريقة للقيام بأعمال ، اسلوب إتخاذ قرارات سياسية في المجتمع ، نهج .

وبما ان الديمقراطية هي نهج فمن البديهي أن نبذل نحن المعلمين جهدنا لتقليد هذا النهج في أسلوب تعليمنا لمفاهيم الديمقراطية . فالنهج الديمقراطي يعني المساواة بين كل الناس ، النقاش للوصول الى قرار تجميع أفكار من كل متخذي القرار (القرار الجماعي) العمل نحو قرار مرضي أو على الاقل يؤيده الاغلبية دائماً مع الحفاظ على الاحترام لاراء وحقوق الاقلية ، هذا ما يجب إيصاله للطلاب حول مفاهيم الديمقراطية.

إذا قبلنا هذه الافكار كمعلمين يجب علينا تبني بعض الاساليب الجديدة التي ترتقي بمفاهيم الديمقراطية بيننا وبين طلابنا ، يجب علينا تشجيع الطلاب ليفكروا ، وليبحثوا ، وليصلوا الى أفكار جديدة ، و ليناقدشوا بعض و يناقشونا نحن . يجب ان نقبل بهم ونقدر افكارهم التي قد تكون مختلفة عن أفكارنا، وأن نتحداهم ليدافعوا عن أفكارهم من خلال الحوار المنطقي. يجب أن نطالبهم بالبحث عن أفكار من خلال اعطائهم خلفية كافية لتكوين قاعدة لتمكنهم من بلورة رأي مبني على أسس ومعرفة ؛ فلا نقول لهم ما هي الافكار المهمة التي يجب أن يتبنوها وأي أفكار قيمة (التي عادة تكون أفكارنا) لأن هذا بحد ذاته هو نهج غير ديمقراطي في التعليم .

المفروض ان دورنا كمعلمين يُملّي علينا الابتعاد عن أساليب التعليم الفردية التي تجعل من الاستاذ المصدر الرئيسي الذي يحدد المهم من القيم . والتوجه نحو نهج نكون فيه المفتاح أو الشعلة التي تساعدنا على تجميع الافكار وبلورة الاراء ومناقشتها بعقلانية مع زملائهم للوصول الى إستنتاج معقول . ونحن كمعلمين للتربية المدنية نستطيع إدخال هذه الفاهيم واساليب التعليم في نظام التعليم الفلسطيني .

إذا استطعنا ذلك نكون قد قطعنا شوطاً كبيراً لتربية جيل فلسطيني جديد قادر على المشاركة ، والدفاع ، والتوسع في مفاهيم الديمقراطية لإيصالها للمجتمع بأكمله في المستقبل .
وإذا استطعنا إقناع زملائنا بأن الدولة الفلسطينية الديمقراطية المستقبلية ممكنة عندها فقط نكون قد أفلعنا عن المسلكيات واساليب التدريس غير الديمقراطية المتبعة في المدارس و داخل العائلة و بهذا نكون قد حققنا هدفاً هاماً ينقلنا بإتجاه تطور إجتماعي .
بهدف إعطاء بعض الافكار والاقتراحات الصلبة حول كيفية تعليم مفاهيم الديمقراطية في أحد صفوف الثانوية أرفق هنا بعض الخطوط العريضة لدروس من خبرتي لمدة تسع وعشرين سنة لتعليم التربية المدنية في كندا .

التركيز الرئيسي في هذه النشاطات يتمحور حول دفع الطلاب للتفكير ومشاركة الافكار من خلال الاستماع والتحدث التحوار عند المناقشة والقرار والعمل معاً في مجموعات صغيرة للوصول الى قرار مرضي أو قرار الاغلبية من خلال التصويت إذا لزم الأمثلة المعطاة للخطط الدروس تستلزم في بعض الاحيان عدة حصص . قد يكون من المناسب ملائمة بعض المواد المعطاة مع الوضع والاحتياجات المحلية فلا تتردد كأستاذ لتغيير ما يلزم للملائمة . هذه مجرد إقتراحات ونماذج لاستعمالها داخل الصف حسب ما تراه مناسب ارجو أن تكون اقتراحات مفيدة تستطيعون إستعمالها وأحب مشاركتكم في كيفية تجارب طلابكم مع النهج الديمقراطي الذي نحاول الوصول اليه من خلال هذه النماذج .

نبذة عن حياة السيد آل داهلو

السيد آل داهلو ، مدير المؤسسة الدولية للأنظمة الانتخابية / مركز المعلومات - الضفة الغربية وقطاع غزة ، عمل كمدرس في التربية المدنية في مدينة فانكوفر / كندا لمدة ٢٩ سنة " السيد آل كان منذ عام ١٩٨٦ عضو انتخاب قانوني في إنتخابات كندا ، كما مثل لامم المتحدة في مراقبة الإنتخابات في ناميبيا عام ٨٩ ، وكمسؤول تدريب لمشرفي الانتخابات في كندا عام ٩٢-٩٣ ، خدم كمستشار للمؤسسة الدولية للأنظمة الانتخابية في انتخابات جنوب إفريقيا في نيسان ١٩٩٤ ، وكمُرشد في موسكو في أيلول ١٩٩٤ في مشروع بناء منهاج ديمقراطي في المدارس الثانوية الروسية .

" ورقة عمل "

خلق دستور (CONSTITUTION)

الهدف من هذا التمرين هو خلق بعض الافكار لتأسيس دولة فلسطين يتم تقسيم الحضور الى مجموعات خماسية لمناقشة الاسئلة التالية :-

المطلوب هو الوصول الى أجوبة جماعية أي أن كل أفراد المجموعة تتفق على موقف واحد .
 إستعمل/ي الاسئلة والمعلومات التالية كإرشادات لتحديد نظامك/ي .إستناداً الى "لائحة المسؤوليات" ١-
 حدّد/ي من المسؤول عن توفير ومراقبة البرامج والنشاطات المذكورة (السلطة أم البلدية) .
 ٢- هل يوجد بند أو أكثر في القائمة يتقاسم المسؤولية فيها السلطة والبلدية ؟؟ اشرح/ي ووضح/ي موقفك .

٣- من يجب أن يُوكل بسلطة في أمور أخرى لم تذكر (أمور قد تطرأ مستقبلاً) .

٤- كيف يمكن تغيير الدستور (CONSTITUTION) في بلدك مستقبلاً في حالة عدم تحقيق ما كان مرجحاً بشكل كامل ؟؟ هل تعتقد/ي أنه من الصعب أم من السهل تغييره ؟؟ اشرح/ي

٥- هل يجب أن يكون هناك لائحة الحقوق (BILL OF RIGHTS) في دستوركم ؟؟

إذا كان الجواب نعم ، فما هي بعض الحقوق (أذكر/ي ١٢ بند) التي تعتقد/ي أنها أهم الحقوق .

كيف تضمن، إحترام الحكومة لهذه الحقوق ولهذا الدستور الذي خلقناه ؟

٦- هل سيكون هناك رئيس منتخب ؟؟ هل سيتم إنتخاب هيئة وطنية ؟؟ هل يُنتخب رؤساء البلديات أم يتم

تعيينهم هل ينتخب الحكام أم يتم تعيينهم ؟؟ من له الحق في إنتخابهم أو تعيينهم ؟؟

٧- ما هي القوانين المتعلقة بالانتخابات التي تريد إرفاقها في الدستور .

٨- هل هناك أمور أخرى تعتقد/ي أنه يجب التطرق اليها في الدستور ؟؟ اشرح/ي

ورقة معلومات

. ENFORMATION SHEET

WHAT IS A COUSTITUTION ??

ما هو الدستور؟؟

التعريف:-

الدستور هو نوع من القانون مختلف تماماً عن القانون العادي .

الدستور هو القاعدة الاساسية للقانون المؤسسات السياسية والقانونية التي تُبنى عليها الدولة.
يعكس الدستور القيم المقبولة لدى الشعب والمجتمع ويحدد القواعد الاساسية لحكم المجتمع .
يتضمن الدستور التالي :-

- * مبادئ واهداف الحياة السياسية للمجتمع .
- * تعريف المؤسسات الحكومية الرئيسية ومسؤولياتهم . مثل: من يستطيع صياغة القانون، من يطبق القانون، ومن يُولى القانون ؟.
- * تحديد وتقسيم الصلاحيات بين المستويات المختلفة داخل الحكومة مثل الحكومة الوطنية والحكومة البلدية وتحديد عمل على هذه المستويات المشتركة .
- * تعريف علاقة الحكومة بالشعب وتحديد حقوق المواطنين وواجباتهم الديمقراطية

لائحة المسؤوليات

- ١- الشوارع والطرق الرئيسية .
- ٢- مدارس / تعليم .
- ٣- مصادر المياه.
- ٤- المستشفيات / العناية الطبية .
- ٥- منتزهات .
- ٦- الرفاه الاجتماعي .
- ٧- العمل / البطالة .
- ٨- تصاريح البناء / تخطيط الاراضي .
- ٩- ضريبة الممتلكات .
- ١٠- الضريبة الاضافية (VAT) (ضريبة البيع)
- ١١- ضريبة الدخل .
- ١٢- قوانين السير .
- ١٣- الشرطة .
- ١٤- خدمات الطوارئ والحرائق .
- ١٥- مكاتب .
- ١٦- تراخيص عمل .
- ١٧- سياحة وترفيه .
- ١٨- انزراعة .
- ١٩- النمو الاقتصادي .
- ٢٠- المحاكم والسجون .
- ٢١- الدفاع والجيش .
- ٢٢- الاعلام والبيث .
- ٢٣- غيرها.

النساء العاملات في قطاع التعليم

سهى هندية وإلهام زقوت

النساء العاملات في قطاع التعليم

هذه الإحصائية مقتبسة من دراسة ، قامت بها الباحثتان

سبهي هندية و الهام زقوت

من مركز الدراسات النسوية بالتعاون مع

مركز شؤون المرأة في غزة ونابلس

مما لا شك فيه أن أكبر قطاع تعمل فيه النساء هو قطاع التعليم. فبعد الحصول على كشوف للعاملات في هذا القطاع والحاصلات على درجة البكالوريوس كحد أدنى ، وجد أن حجم هذا القطاع لا يتجاوز (٢٨١٣) امرأة. ورغم اعتقادنا بعدم دقة هذا الرقم إلا أنه قريب من الواقع ، ونجم ذلك عن عدم حصولنا على بعض الكشوف بأسماء المعلمات . وكما اشرنا في مقدمة البحث الى أن حجم العينة ٢٠٪ أي بمعدل (٥٦٣) معلمة استطعنا الحصول على (٥٠٩) استمارة وكان النقص بسبب أن بعض المعلمات رفضن تعبئة الاستمارة ، والبعض الآخر لم نستطع التوصل اليهن نتيجة ، انتقلهن من مدرسة الى مدرسة أخرى ، وبعضهن الآخر كان في غياب عن المدرسة لأسباب خاصة بهن.

وفي ضوء ما سبق كان حجم العينة في منطقة الشمال في الضفة الغربية (١١١) معلمة (٢٢٪ من الحجم الكلي للعينة) منهن (٥) معلمات حاصلات على دبلوم عال. أما في منطقة الوسط (١٧٣) معلمة ، (٣٤٪ من الحجم الكلي للعينة) . يوجد أكثر من نصف العينة في منطقة القدس حيث بلغ حجم العينة (١٠٧) معلمات بنسبة ٦٢٪ من الحجم الكلي لمنطقة الوسط . لوحظ ان معلمة واحدة حاصله على درجة الدكتوراه ، و(٧) منهن حاصلات على درجة الماجستير ، و(١٠) حاصلات على دبلوم عال، وذلك في التخصصات المختلفة . اما منطقة جنوب الضفة الغربية فكانت حجم العينة (١٣٤) معلمة بنسبة ٢٦٪ من الحجم الكلي للعينة، ويوجد أكثر من نصف العينة في الجنوب في منطقة الخليل حيث بلغ عدد المعلمات قيد البحث (٩٢) معلمة اي بنسبة ٦٩٪ من المجموع الكلي لمنطقة الجنوب منهن اثنتان حاصلتان على درجة الماجستير وواحدة حاصلة على دبلوم عال.

ويلي ذلك قطاع غزة حيث بلغ حجم العينة (٩١) معلمة بنسبة ١٨٪ من الحجم الكلي للعينة، منهن (٢) حاصلات على درجة دبلوم عال فقط. مما يلفت الانتباه هنا أن حجم المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس ضئيل جداً الى حجم القطاع التعليمي عند النساء في قطاع غزة.

جدول رقم ١: - عدد النساء التي تمت مقابلتهن لأغراض الدراسة

العينه التي تمت مقابلتها	العدد الكلي	% العينه للعدد الكلي	الضفة الغربية	غزة	المجموع
معلومات	٢٨١٣	١٨,١%	٤١٨	٩١	٥٠٩
آداب وفنون	-	-	٢٧	-	٢٧
بحث اجتماعي	-	-	١٥٠	٦٤	٢١٤
مكتبيات	-	-	٦٧	٧	٧٤
المجموع	-	-	٦٦٢	١٦٢	٨٢٤

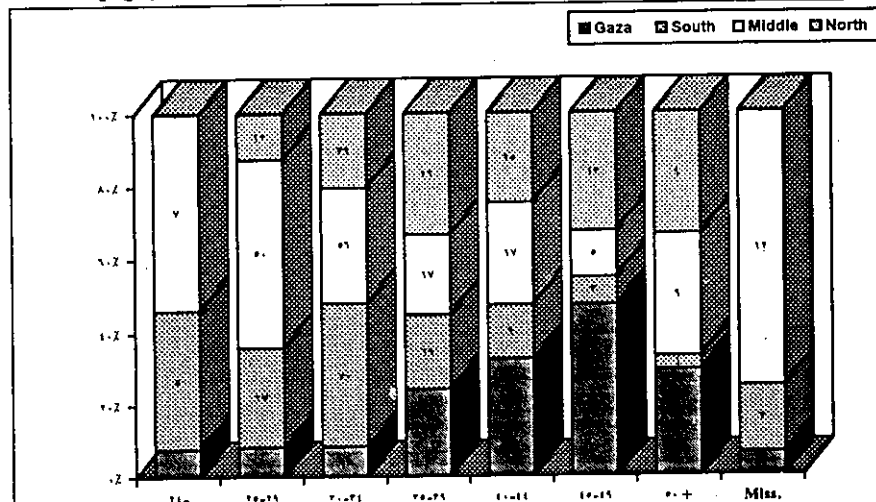
المعلومات الشخصية لقطاع المعلمات

يشتمل هذا الجزء على معلومات متعلقة بالعمر ، نسبة الالات في العينة ، الحالة الاجتماعية وعدد الاطفال والتخصص الأكاديمي ، ومعدل سنوات الخبرة العملية .

العمر:

تتراوح اعمار المعلمات المشمولات في العينة بين (٢٢-٥٠) فما فوق . وقد تم تقسيم العينة الى ٨ فئات عمرية بفارق خمس سنوات بين الفئة والأخرى (تبدأ من دون ٢٤، ٢٥، ٢٩-٣٠، ٣٤-٣٥، ٣٩-٤٠، ٤٤-٤٥، ٤٩-٥٠، ٥٤-٥٥ فما فوق). ولوحظ أن النسبة العليا من النساء العاملات في قطاع التعليم تتركز في ثلاث فئات : فئة (٣٠-٣٤) سنة وتشكل ما نسبته ٣٤٪ فئة (٢٩-٢٥) وتشكل ما نسبته ١٩٪، وفئة (٣٥-٣٨) سنة وتشكل ما نسبته ١٥٪ وبوجه عام لوحظ أن الوضع في المناطق الأربعة كان متشابهاً تقريباً باستثناء منطقة غزة . فكانت النسبة الأعلى تتركز في فئة (٤٠-٤٤) سنة حيث كانت نسبتها ٢٢٪ من معلومات القطاع . وتقل النسبة الى ٩٪ عند الفئة العمرية (٢٥-٢٩) سنة على العكس تماماً من المناطق الأخرى (أنظر /ي الى الرسم

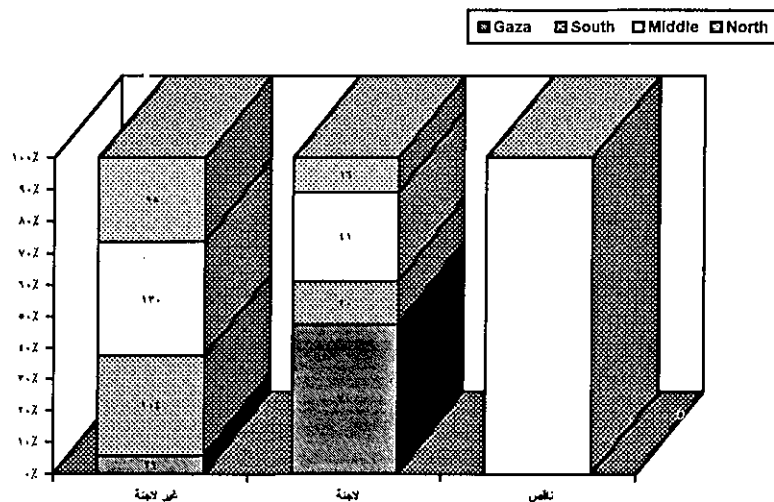
الرسم البياني رقم ٢: توزيع اعمار المعلمات قيد البحث حسب المنطقة الجغرافية



البياني رقم ٢

نسبة اللاجئات وغير اللاجئات في العينة

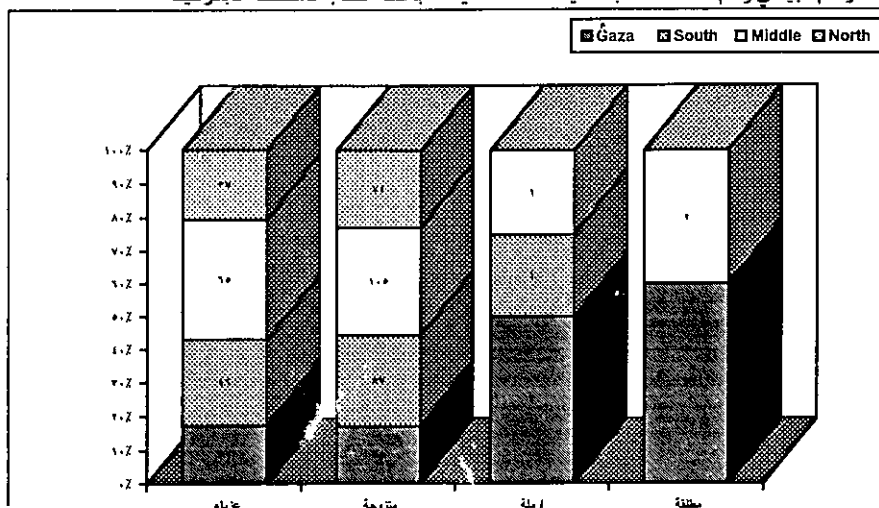
أظهر البحث أن نسبة ٢٩٪ من النساء عرّفن أنفسهن أنهن لاجئات وأن نسبة ٧٠،٧٪ منهن غير لاجئات ، وما نسبة ٠،٣٪ النساء اللواتي لم يعرفن أنفسهن كلاجئات أو غير لاجئات . ووجد أن، نسبة اللاجئات في قطاع غزة هي أعلى نسبة بوجه عام، وهذا يعكس نسبة اللاجئات العالية في القطاع ، حيث تشكل نسبتهن ٧٧٪ من حجم العينة في القطاع (انظر/ي الى الرسم البياني رقم (٣)).
الرسم البياني رقم ٣:- توزيع اللاجئات في العينة حسب المنطقة الجغرافية.



الحالة الاجتماعية

تبين من المسح أن أكثر من نصف المعلمات اللواتي شملتهن العينة في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة متزوجات ، حيث بلغ عددهن (٣٢١) معلمة أي نسبة ٦٣٪ من المجموع الكلي ، وبلغ عدد المعلمات العازبات (١٧٩) معلمة أي بنسبة (٣٥،٢٪) و(٥) من المعلمات مطلقات أي بنسبة ١٪ و(٤) من المعلمات أرمال أي بنسبة ٠،٨٪ أيضاً (أنظر /ي الى الرسم البياني رقم (٤)).

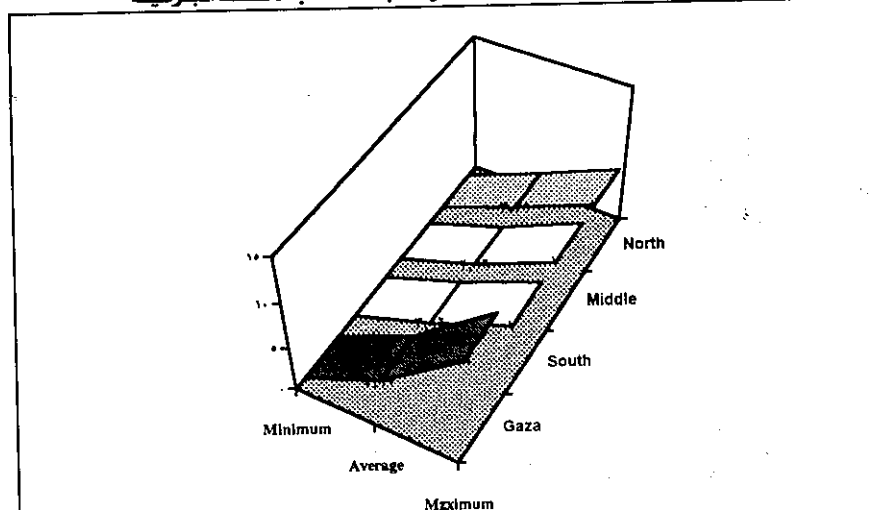
الرسم البياني رقم ٤:- الحالة الاجتماعية للمعلمات قيد البحث حسب المنطقة الجغرافية.



عدد الاطفال

تشير العينة أن عدد المعلمات اللواتي لديهن أطفال بلغ (٢٨٣) معلمة بنسبة ٥٥,٦% من حجم العينة الكلي وهناك (٣٨) معلمة من المتزوجات بدون أطفال أي بنسبة ١١,٨% من الحجم الكلي للمتزوجات وقد بلغ معدل الاطفال بالنسبة للمعلمات المتزوجات في شمال الضفة الغربية (٣,٣) واكبر عدد للاطفال للمعلمة الواحدة هو (٧) أطفال . وفي وسط الضفة الغربية فقد بلغ معدل الاطفال بالنسبة للمعلمات المتزوجات (٣) أطفال واكبر عدد للاطفال للمعلمة الواحدة هو (٧) أطفال . أما في جنوب الضفة الغربية فكان بمعدل (٣,٢) أطفال واكبر عدد للاطفال للمعلمة الواحدة هو (٧) وبالنسبة لقطاع غزة فقد كان بمعدل ٤,٢ أطفال واكبر عدد للاطفال للمعلمة الواحدة هو (١١) وما يكن استنتاجا من هنا ان أعلى عدد للاطفال عند المعلمات المتزوجات هو ثلاثة أطفال (أنظر /ي الى الرسم البياني رقم ٥).

الرسم البياني رقم ٥: معدل عدد الاولاد لدى المعلمات قيد البحث حسب المنطقة الجغرافية



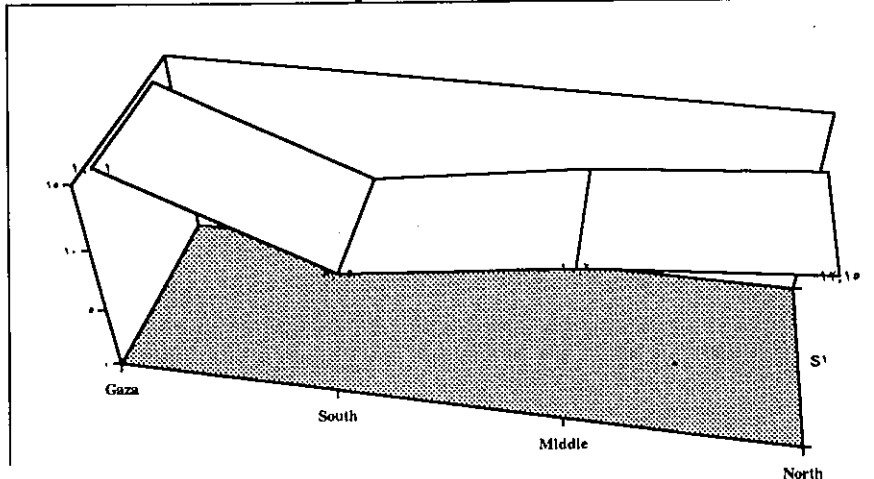
الخلفية التعليمية والمهنية

لقد اشارت الدراسة الى أن عدد المعلمات اللواتي يعملن في سلك التعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة واللواتي حصلن على بكالوريوس في جميع التخصصات التالية : الآداب بجميع فروعها والعلوم والتجارة والقانون بلغ (٢٨١٣). وبلغ عدد المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس في الآداب ٣٩٣ معلمة (بنسبة ٧٧,٢٪) الحاصلات على درجة البكالوريوس في العلوم (١٠٤) معلمات بنسبة (٢٠,٤٪) ، الحاصلات على درجة البكالوريوس في التجارة وإدارة الأعمال (١١) معلمة (بنسبة ٢,٢٪) أما الحاصلات على بكالوريوس في القانون معلمة واحدة (بنسبة ٠,٢٪).

وبقارنة الدراسة ما بين الضفة والقطاع لمعرفة طبيعة التخصصات للمعلمات وجد أن (٣٢٥) معلمة أي بنسبة (٨٢,٧٪) تخصصن الآداب ويعملن في الضفة الغربية و (٦٨) معلمة أي بنسبة (١٧,٣٪) تخصصن آداب ويعملن في قطاع غزة . أما بالنسبة لتخصص العلوم فقد وجد أن (١٠٤) معلمة (بنسبة ٢٠,٤٪) منهن (٨٢) معلمة يعملن في الضفة الغربية (بنسبة ٧٨,٨٪) من تخصص العلوم و (٢٢) معلمة يعملن في قطاع غزة أي (بنسبة ٢١,٢٪) من هذا التخصص . أما في تخصص التجارة وإدارة الأعمال فوجد أن (١١) معلمة يعملن في الضفة الغربية وقطاع غزة منهن (١٠) (أي بنسبة ٩١٪) يعملن في الضفة الغربية ومعلمة واحدة (أي بنسبة ٩٪) يعملن في قطاع غزة . ووجد أن معلمة واحدة من حجم العينة الكلي تخصصت في القانون وتعمل كمعلمة.

أما عن معدل سنوات الخبرة لدى المعلمات في كل من الضفة الغربية وقطاع غزة فكان ١٠,٣ سنة في الضفة الغربية ؛ أما في قطاع غزة فكان المعدل ١٤,٤ سنة (أنظر / ي الرسم البياني رقم ٦).

الرسم البياني رقم ٦: معدل عدد سنوات الخبرة العملية في التخصص حسب المنطقة الجغرافية



متطلبات تحتاجها النساء اللواتي يعملن في قطاع التعليم.

* دورات في مجالات التخصصات المختلفة بهدف تنشيط المعلومات والاطلاع على أحدث المستجدات العلمية.

* دورات في الكمبيوتر وعلم الحاسوب .

* دورات تقوية في اللغة الانجليزية واللغة العبرية خاصة بما يتعلق بالمحادثة.

* عقد اللقاءات التربوية ومشاركة الاهالي في مشاكل المدرسة .

* دورات تربوية تتعلق بالتطوير النفسي والتربوي لدى الطالب.

* توفير نشرات تعليمية متطورة ووسائل إيضاح .

* عقد الندوات لتقويم المناهج مع الموجهين التربويين والمشاركة في وضع أسس المنهاج .

* إتاحة الفرصة لاكمال الدراسات العليا.

ولوحظ أختلاف في الحاجات والمتطلبات لدى معلمات الموضوع الواحد، فمثلاً معلمات المواضيع العلمية بحاجة الى دورات في تطوير عمل المختبرات في المدارس واتباع أسلوب الرحلات العلمية. أما معلمات اللغة العربية والتربية الدينية فهن بحاجة الى دورات في الخط العربي والتجويد والمكتبات . وطالبت معلمات مادة التاريخ بتعديل المناهج القديمة كما وطالبت معلمات مادة الجغرافيا بتوفير آخر الاحصائيات الحديثة المتعلقة بمادتهن . وطالبت معلمات التربية الخاصة بتوفير الاجهزة الحديثة لمساعدة ذوي العاهات (Disabled) كما أنهن بحاجة الى لدورات في التربية الخاصة والعلاج الطبيعي . أما معلمات رياض الاطفال فقد طالبن بتحسين الوضع الداخلي لرياض الاطفال ، وادخال نظام تربوي حديث على الرياض وعقد دورات خاصة بتربية الأطفال.

مدارسنا هل تلعب دوراً بالتغيير الإجتماعي؟
أم أنها تعزز التخلف المجتمعي؟

مها أبوديّه

مدارسنا هل تلعب دوراً بالتغيير الاجتماعي ؟

أم أنها تعزز التخلف المجتمعي ؟

بقلم مها أبو ديه

شتان ما بين المدارس التي تصمم على اعطاء مواد العلوم المنزلية والخياطة للبنات فقط ومادة التجارة للبنين فقط ، وتلك المدارس التي تفسح المجال للأفراد وللعائلات بالاختيار : انهما عالمان مختلفان تماماً بما يتعلق بالقيم التي سترسخ في المجتمع على المدى البعيد .

ان النظام السائد في تلك المدارس التي تحافظ على تقسيم الأدوار على أساس جنسوي في المجتمع ، إضافة الى تقسيم المواضيع نفسها ، هو نظام يرسخ فقر ثقافي ويجذّره . ويولد الشعور بعدم الأمان والتعصب بين أفراد المجتمع .

النظام المدرسي الذي يعزز النظام القديم القائم على تقسيم الادوار بين الفتيان والفتيات ، هو نظام يعزز نظرة الفتيات والفتيان لذواتهم بمحدودية قدراتها (ما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون) ، بدلاً من تشجيعهم على الانفتاح من خلال تربية متكاملة تنمي كافة مواهبهم وقدراتهم وتسمح لهم بالتعرف أكثر على كل ما هو موجود حولهم حتى في حال تجدد هذه الظروف أو استجدادها . فمثلاً ، نتيجة لتقسيم الادوار بالطريقة التقليدية تنشأ الفتيات بشعور انهن عاجزات على تعلم الرياضيات الذي هو مفتاح للتحضر .

لو كان للفتيات تساوي فرص في التعلم الذي يتطلب تفكير رياضي ، لكنّ قدرات على التدريب بكل المجالات التي تعطيهن مرونة في المستقبل ، واحساس بالاستقلال بما يتعلق بخيارات مستقبلية . بالرغم من ذلك ، فإن نظام المدرسة يعزّز عجز الفتيات في مواضيع معينة والتي تقودهن مبكراً الى الدور التقليدي ، حتى لو طمح والديهن الى غير ذلك .

هذا النظام لا يترك مجالاً امام الفتيان والفتيات أو الذين يطمحون إلى ان يكونوا مختلفين في المجتمع هذا النوع من تحديد الادوار يعزز الشعور بعدم وجود خيارات ، وايضاً يعزز الشعور بالفقر والاعتماد على الغير في المجتمع ، بحيث ان الفتيان والفتيات ، الرجال والنساء، يتكل احدهم على

الآخر بشكل كلي وتقليدي . وفي حال ان اضطروا الى القيام بأدوار مختلفة فإنهم يشعرون بعدم الامان والعجز .

من جهة أخرى ، ينشأ الاولاد وهم يطوّرون أنطباعاً بأن هناك مهام معينة تخص الأثني ، وبالتالي فإن قيامهم بها يقلل من قيمتهم كذكور ، مثل هؤلاء الأولاد ، ينشأون بـ " انا " ضعيفة يسهل تدميرها حين يجبرون بشكل غير متوقع للقيام بمثل هذه المهام . ومثل هؤلاء الأولاد ينشأون بمشاعر غير محضة ، سريعة التأثير ، ويسهل التلاعب بها.

" تحديد الأدوار هذا ، يخدم هدف تحضير الفتيان والفتيات ليقوموا بالدور التقليدي المحدد لكل منهم . ومن ناحية اخرى ، ففي مجتمع يشهد نقلات سريعة ، تحديد الأدوار هذا ، يخلق نساءً ورجالاً غير مرنين وغير واثقين بأنفسهم ، والذي يؤدي الى ضعف أساسي في المجتمع .

المشكلة لا تكمن في تعليم الفتيات " التجارة " ولا في تعليم الأولاد كيف يقوموا " بالطهي " ، المشكلة تكمن في تلك القضايا المهمة ، وهي القضايا التي نقصد عدم تعليمهم إياها . فتحديد الادوار يلزمهم العمل ضمن هذا النطاق الضيق ، وبالتالي يحدد لهم كيفية التعامل . فهو "أقصد تحديد الأدوار " يصقل أطفالاً بمفاهيم وأطباع قوية نحو أدوار الجنس الآخر ، والتي يصعب التخلص منها مع تقدم السن .

وفي المحصلة ، ينتج نساءً ورجالاً في هذا العالم ، يشعرون بالضعف ، وعدم القدرة على التنافس ، وكذلك بعدم الكفاءة . وبالتالي ، إذا لم يستطيعوا انجاز ادوارهم المحددة مسبقاً لهم، يتولد لديهم شعوراً بعدم الأمان مع أنفسهم ومع من حولهم . نحن بهذا نخلق اناساً غير قادرين على تحديد خياراتهم ، وبتلقين اطفالنا ادوارهم ، نخلق حضارة بخيارات مصطنعة ، وهي في نهاية الامر، حضارة بفقر ثقافي .

فالديمقراطية تعتمد الخيارات وتفترض أن الناس لديهم مهارات مختلفة ، لديهم الثقة الكافية بالنفس لتحديد خياراتهم وتفترض كذلك احترام خيارات الآخرين. الديمقراطية تفترض مرونة في المجتمع حتى يكون هناك امكانية للعيش مع الخيارات الصعبة فيه . فالديمقراطية لا تنمو في مجتمع يفرض علينا ويحدد لنا ادوارنا ، لا تنمو بين أناس لا يوجد لديهم القدرة على التنافس ولا يشعرون بالأمان مع أنفسهم ومع من حولهم .

التسامح وتقبل آراء الآخرين هو عنصر أساسي آخر فالديمقراطية ، وأي شخص لا يتمتع بالأمان والثقة بالنفس ، هو على الأغلب انسان غير متسامح وغير مستعد لتقبل آراء الآخرين ، ومثل هؤلاء الناس ، يلجأون الى نهج حياة للسيطرة بدلاً من المشاركة على أسس المساواة ، لأنهم لفتوا منذ صغرهم بان هناك أشياء لا يمكنهم الحصول عليها ، وبما انهم تربوا وفرض عليهم العيش بحضارة فقر ثقافي ، فمن الصعب عليهم التفكير "بالمخاطرة " بما يعتقدون أنهم يملكوه .

وضمن ثقافة وحضارة كهذه ، من المؤكد ان تتولد منافسة شديدة بين الجنسين ، وبين أشخاص من نفس الجنس ، لأنها تقود أشخاصاً الى فرض أنفسهم على الآخرين والسيطرة عليهم بدلاً من التعاون وتشجيع بعضهم البعض.

المدارس تلعب دوراً رئيساً في تقرير القيم الديمقراطية في المجتمع والديمقراطية لا تحدث بالوعظ ، وإنما بخوضها والعمل عليها ، فصغارنا يجب يحفظوا باحترام متساو واحترام لآرائهم . وكذلك يجب أن يوفر لهم فرصاً متساوية ، ليروا خياراتهم الخاصة بجميع مراحل نموهم وتطورهم . يجب أن يشعر الأطفال بالاهتمام بهم ، وبمحببتهم الغير مشروطة كأناس أذكاء .

يلعب المعلمون دوراً رئيساً في تعزيز احساس الأمان عند طلابهم ، لهذا عليهم أن يقوموا بدور المربي ، بدلاً من أن يكونوا أداة سلطوية (قامعة) لفرض الأدوار وتعزيز القيم القديمة . يجب ان نعلم اطفالنا ونعزز لديهم الشعور بالقدرة على مواجهة كل موضوع أو مشكلة تواجههم ، مهما كانت معقدة أو بسيطة . يجب علينا ان نشجعهم على بلورة أفكار ، والخوض في تجارب دون الخجل من فشلهم . وأخيراً يجب علينا أن نوفر لطلابنا من جميع المستويات جميع أشكال التعليم والخبرات التعليمية المتوفرة في المدارس ، بغض النظر عن خلفياتهم الجنسية أو الاقتصادية .

الديمقراطية والحوار

بقلم

توماس بونيه

الديمقراطية و الحوار

اقوم بتعليم مادة العلوم السياسية عبر (برنامج العامل المجتمعي) في جورج بروان في تورنتو ، كندا بهدف في البرنامج الى تعليم الطلاب ليصبحوا منظمين مجتمعياً، وملتزمين بمبدأ الديمقراطية والحوار . الطلاب الذين نعلمهم في هذا البرنامج سيعملون مستقبلاً مع المنظمات الغير حكومية محلية مثل منظمات نسائية ، مراكز لاجئين، مجموعات تعمل للمحافظة على البيئة، منظمات ضد الفقر .. وهكذا. حيث يتم اعداد هؤلاء الطلاب من خلال دورات في مواد العلوم السياسية، حقوق الانسان، الارشاد ، الدفاع في القضايا الصحية، اتصالات شخصية .

يأتي الطلاب الذين نجذبهم للبرنامج من خلفيات مختلفة مثل اشتراكية، نشيطي ونشيطات في حركات ضد العنصرية ، اعضاء حركات حماية البيئة، اعضاء في حركات سحاقيّة ولوطية ، حركات نسائية... الخ. عدا عن الاختلاف بالتشكيلة السياسية، يختلف الطلاب/ الطالبات بثقافتهم . تسمى تورنتو نفسها. المدينة الاكثر تعددية ثقافية في العالم) حيث يوجد اكثر من ستين لغة في المدينة ! لدينا اناس من العالم، كندية، صينية، كندية، بولندية، كندية، مسلمين... الخ وكل هؤلاء مشتركون في برنامجنا. عندما ادخل الى الصف، لاحظ ان قلائل هم الطلاب/ الطالبات الذين يشبهون بعضهم او يفكرون بنفس الشكل. ان تعليم مجموعة بهذه الاختلافات ضمن الخلفيات التي تحدثنا عنها سابقاً تشكل تحدي كبير لي، واجبرني على التفكير في عدة امور (لقد كنت دائماً انسان ملتزم بالحرية والعمل مع هؤلاء المجموعات) حيث دأبت على البحث عن اساليب كفيلة بخلق جو ديمقراطي داخل غرفة الصف، وبسبب الاختلافات الموجودة فنحن مخطوطين في الحصول على وجهات نظر مختلفة حول كل الموضوع .

فلاسئلة التي تخطر في بالي هي: أولاً:- كيف اعطي كأستاذ، فرصة لكل طالب/ طالبة لابداء رأيه او رأيها ليسمع صوته او صوتها!!

ثانياً:- كيف اعلم الصف التفاوض حول وجهات نظرهم وانهاء الخلاف ؟ كيف انجح في جعل الاختلاف في وجهات النظر بؤرة للابداع والانتاج بدل سبب الخلاف؟

يبدو لي ان ما يربط هذه التساؤلات حول الديمقراطية والخلاف هو مسألة الحوار، خصوصاً الحوار بين الاستاذ والطالب . فالحوار نقطة مركزية في تعليم كلا الجانبين (الطالب والاستاذ) معنى وتطبيق الديمقراطية ، فالصف هو عبارة عن نموذج مصغر للمجتمع وهناك يكتسب الطالب مباشرة وغير مباشرة

ايدولوجية. اعتقد ان غرفة الصف قد علمت الطالب الايمان بالهرمية حيث يقف الاستاذ امام الطالب ويملي عليهم معلومات وأسئلة، وعلى الطالب بدوره ان ينسخها، ان الحوار هو اساساً بيد الخبير الذي يعطي المعلومات للمتعلمين حيث يستطيع المعلم اسكات الطالب اذا سأل الكثير من الاسئلة لانهاء النقاش اذا شاء

من خبرتي هناك طريقة اكثر ابداعاً وديمقراطية للتعليم الا وهي استبدال الحوار "أستاذ يخاطب طالب" بمعادلة "استاذ /طالب يحاور طالب / استاذ" فبهذه الطريقة يكون الاستاذ معلماً ومتعلماً ويكون الطالب متعلماً ومعلماً. فأنا اتوجه لطلابي متوقفاً ان اتعلم منهم واتطور داخل غرفة الصف ومن اجل الوصول الى ذلك اعطي الطلاب القوة (او السلطة) التي كانت خاصة بالاستاذ تقليدياً. ففي بداية الفصل اطلب من الصف وضع خطوط عريضة للصف: ما هي مسؤولياتهم وما هي مسؤولياتي حسب رأيهم؟ فأساهم أنا في النقاش. وتتفاوض حول المسؤوليات.

يمتد النقاش الى مضمون المادة، فإذا كانت الحصة ساعتين يعطون هم الساعة الاولى واعطي أنا الساعة الثانية. كل اسبوع تعمل مجموعه من الطلاب على تبني دور المعلم في وحدة معينة يختارون اسلوب التعليم ويعملون على إثارة النقاش حول الوحدة داخل غرفة الصف "فالاساتذ" يقفون امام الصف وأجلس انا بين الطلاب واشارك في النقاش فهذا الجزء الاول من الحصة يسمح لنا جميعاً (انا والطلاب) بتطوير علاقه أكثر مساواه بينما يفسح لنا النصف الاخر من الحصة المجال امامنا لتعلم كيفية التفاوض حول وجهات نظرنا المختلفه حيث ينقسم الطلاب الى مجموعات وتأخذ كل مجموعه عدد من الاسئلة للإجابة عليها. عند الانتهاء من المهمة يتبادل الطلاب اجوبتهم يتحاورون، يتحدثون، وبالنهاية يلائمون أجوبتهم. هكذا نتعلم التحاور حول وجهات نظرنا المختلفه اذا دخل طالبين مثلاً (أ و ب) في مجادله حول موضوع معين، أقترح عليهم ان يعيد (أ) رأي (ب) بإستعمال لغته ومفرداته الخاصه به أي لغة (أ) وهكذا مع (ب) وبالتالي يتأكد كل منهما ان وجه نظره على الاقل مفهومه وواضحة.

تستمر هذه العملية لكلا الطالبين (وهذا يشملني انا اذا كنت طرفاً في النقاش) حتى يهدأ النقاش وتظهر نوعية الحوار، نصل لحو نستمع فيه جميعاً لبعضنا بإصغاء، وتتطور قدرتنا على مفاوضه الاختلافات.

إن هذا الاسلوب التحاوري ينمي ثقة الطالب بقدرته على إكتشاف ونقل آراءه ومعرفته من ناحية ويطالبهم بإحترام قدرة الآخرين على إكتشاف ونقل آرائهم ومعرفتهم من ناحية أخرى، هكذا يزيد وعي

وإدراك الطلاب بوجود اختلافات بين الأشخاص وتتطور قدرتهم على رؤية الأمور والقيام بالأعمال بأكثر من طريقة .

لن يقبلوا ان يقال لهم ما هو الصح وما هو الخطأ وذلك لارتفاع ثقتهم بأنفسهم ومناقشة كل ما يقال لهم ومفاوضه وجهات نظرهم بوجهات نظر الآخرين .
في الجوهر ، من خلال إعادة ترتيب الحوار "أستاذ / طالب " إننا نحاول تطوير ثقافته مبنية على الديمقراطية داخل غرفة الصف .

٢٧ حزيران ، ١٩٩٥

توماس بونيه
استاذ مشارك في كلية جورج براون
تورونتو - كندا

هل هناك علامة تساوي صفراً؟

بقلم
جهاد الشويخ

سؤال الى المعلمين والمعلمات :
هل هناك علامة تساوي صفراً؟

بقلم :جهد الشويخ

مؤسسة تامر

نعلم جيداً مدى ما تسبب الامتحانات من توتر وخوف لدى جميع الطلبة. لعل من اهم الاسباب في ذلك هو نتيجة الامتحان ، او العلامة التي يتوقعون الحصول عليها ، لما في ذلك اهمية لدى الاسرة والمجتمع . وعليه نستطيع أن ندرك مشاعر الطلبة عندما يحصلون على صفر في امتحان ما.

معنى العلامة :

لا بد من الاشارة الى هدف التربية والعلوم كافة بشكل عام هو الانسان :تعليمه، وتنميته، ورفاهته وتأهيله ليكون عضواً فاعلاً في مجتمعه . وبهذا المعنى فكل العلوم (الطبيعية منها والاجتماعية) تعتبر وسيلة وليست هدفاً .ويبقى السؤال كيف نقيم هذه الوسيلة ؟ بمعنى:ما هي الطريق التي تساعدنا على قياس مدى اقترابنا من الهدف الذي نصبو إليه?...إحدى هذه الطرق هي الإمتحان والعلامة. وهنا سنقصر الحديث عن أهداف الإمتحان والعلامة وإرتباطهما ببعض .

ولا ندعي ان حديثنا هذا كافياً في هذا الموضوع بل هو وجهة نظر مختصرة موجهة للمعلمين والمعلمات بشكل خاص ولكل مهتم بهذا الموضوع.

جرت العادة على استخدام الإمتحانات كمقياس لمدى تحقق الأهداف من تعليم هذه المادة أو تلك، لكن من المفروض أن توضع اسئلة أي امتحان لقياس قدرة ما لدى الانسان المتعلم ومن ثم معرفة مدى مساعدة المادة التعليمية وأهدافها لتحقيق هذه القدرة. وبهذا المعنى فإن علامة أي إمتحان تعني أو تعكس درجة تحقق القدرة المقاسية لدى هذا المتعلم او ذاك (صدق الإمتحان)، بشرط ضبط الظروف الاخرى المحيطة بالمتعلم . فمثلاً إذا اردنا قياس قدرة التذكر للطالب /ة (س) في مادة التاريخ ، فيجب ان نضع أسئلة تقيس هذه الصفة ، مثل :-أذكر/ي ، عدد/ي ... ، متى؟...الخ . ولنفرض أن الطالب /ة(س) حصلت على علامة ٧٠٪ في هذا الإمتحان ، فأن معنى هذه العلامة هو أن قدرة الطالبة (س) على التذكر في مادة التاريخ هي ٧٠٪ كذلك علامة ٩٠٪ في امتحان لغة عربية يقيس قدرة الطالب (ص) على الإعراب تعني ان قدرة هذا الطالب/ة على الاعراب هي ٩٠٪. كذلك الأمر ، فلقياس قدرات الفهم والاستيعاب أو التطبيق ، تلزمنا أسئلة تقيس كل قدرة من القدرات السابقة كي يكون للعلامة معنى (إذ عادة ، يرتكب جميع الناس ، بدون استثناء، أخطاء بوضع إمتحانات تقيس أكثر من صفة لدى المتعلم في إمتحان واحد).

والآن بالمعنى السابق، هل هناك معنى لعلامة صفر؟

يختلف كل إنسان عن آخر بقدرات خاصة في مواضيع معينة ، مثلاً: يتميز البعض في الرياضيات، وآخر يتميز في اللغة العربية وآخر في الموسيقى...الخ. ولكن مما لا شك فيه أن لكل إنسان قدرات خاصة في موضوع ما. وقدرات عامة في مواضيع أخرى . بمعنى لا موقف عديمي من أي إنسان.

لذا فعلامة صفر في إمتحان رياضيات يقيس قدرة الطالب على الجمع، تعني أن قدرة هذا الطالب على الجمع صفر ، وهذا مستحيل برأيي !! وإذا اردنا التأكد من إستحالة هذه النتيجة فلنسأل هذا الطالب عن حاصل $1+1$ (ضمن النظام العشري). إن حصول أي طالب/طالبة على صفر في إمتحان ما لا يعني فشله/فشلها بل يعني ان الإمتحان نفسه غير قادر على قياس صفات هذا المتعلم أو ذاك.

فما رأيكم أيها المعلمون والمعلمات؟!...

المرجع: محاضرة للدكتور عثمان أبو لبدة بتاريخ ٢٨/١٠/١٩٩٤ - الكلية الاهلية بدعوة من مركز "المورد" لتطوير

المعلم.

دعوة

الى جميع المعلمين والمعلمات والمهتمين والمهتمات لنقاش هذا الموضوع

والأسئلة التالية في مركز ابداع المعلم.

- هل نحن ، فعلاً ، بحاجة للعلامات لتقييم طلابنا؟

-ولماذا نستخدم الأرقام للتعبير عن العلامات؟

-وهل هذا النوع من التقييم منصف للطلبة؟

"ان اعود الطالب ان يحاورني كالإنسان ، لا يعني بتاتا نفي المؤسسة وانما اقامة مؤسسة قائمة على الديمقراطية".

عزمي بشاره

"الديمقراطية تفترض مرونة في المجتمع حتى يكون هناك امكانية للعيش مع الخيارات الصعبة فيه".

مها ابو ديه

"من خلال اعادة ترتيب الحوار " استاذ / طالب " اننا نحاول تطوير ثقافة مبنية على الديمقراطية داخل غرفة الصف".

توماس بونيه

"الطالب الذي لا يستطيع ان يشعر بالحياة في معلميه لا يتعلم منهم إلا الموت".

د. حسين البرغوثي

"ان الانسان الذي فقد المقدرة على الاندهاش يكون بمثابة انسان ميت".

انيشتاين

"دورنا كمعلمين يملي علينا الابتعاد عن اساليب التعليم الفردية التي تجعل من الاستاذ المصدر الرئيسي الذي يحدد المهم من القيم . والتوجه نحو نهج نكون فيه مفتاح أو مدخل والشعلة التي تساعد في تجميع الافكار وبلورة الاراء ومناقشتها بعقلانية مع زملائهم للوصول الى استنتاج معقول".

آل داهلو

" الحوار هو المعيار الحضاري ، نكون به ، ومن خلاله ، او نفقد بفقدانه ميزة حضارية كبرى "

علي الخليلي

"يشكل الانتاج الحضاري النابع من خبراتنا وتجاربنا وحواراتنا وتفاعلنا مع اخرين من شعوب اخرى المرافق الطبيعي للجزر التعليمي والبناء المجتمعي، كما يشكل الشريان الحي للحضارة والامة".

منير فاشيه