التربية الديمقراطية
تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات

تأليف وتحرير:

ماهـــر الحشـــوة

ساهم في تأليف الحالات التعليمية:

ماهر الحشوة، ورندة نزال، ونعيم صالح، وعرفان جمهور، وليلى قسيس، وأمل دعيبس، وصلاح العجالين، ونظيرة عكرماوي، وإيناس زهران، ومنيرفا الزيبق.

تأليف الحالات التي توثق تعليم الديمقراطية:

أمل دعيبس، ومنيرفا الزيبق، وناجح أبو شمسية، ولونا شامية، وأروى سالم، وكفاح طافش.

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

Democracy Education
A Case-Based Approach

Maher Hashweh

© Copyright: MUWATIN - The Palestinian
Institute for the Study of Democracy
P.O.Box: 1845 Ramallah, Palestine

The Master's Program in Democracy and Human Rights / Birzeit University
P.O.Box: 14, Birzeit - Palestine

Al Mawred - Teacher Development Center
P.O.Box: 523, Ramallah,

2004

ISBN 9950-312-14-0

This research was made possible through an agreement of cooperation between Muwatin and the TAPRI Research Institute - Finland

This book is published as part of an agreement of cooperation between Muwatin and the Chr. Michelsen Institute - Norway

and as part of an agreement of cooperation between
the Masters Program in Democracy and Human Rights / Birzeit University
and the Ford Foundation - Cairo

جميع الحقوق محفوظة

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية
ص.ب ١٨٤٥، رام الله، فلسطين
هاتف: ٢٩٥١١٠٨ ٢ ٩٧٠، فاكس: ٢٩٦٠٢٨٥

برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان - جامعة بير زيت
ص.ب ١٤، بيرزيت

المورد - مركز تطور المعلم
ص.ب. ٥٢٣، رام الله
الطبعة الأولى - تموز، ٢٠٠٤

أنجز هذا البحث ضمن اتفاقية تعاون بين مؤسسة مواطن ومؤسسة تابري - فلندا

يصدر هذا الكتاب ضمن اتفاقية تعاون بين مؤسسة مواطن ومؤسسة كريس مكلسن - النرويج وضمن اتفاقية تعاون بين برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الانسان - جامعة بيزيت ومؤسسة فورد - القاهرة

تصميم وتنفيذ مؤسسة نادياً للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع
رام الله - هاتف ٠٩١٩ ٢٩٦ - ٠٢

ما يرد في هذا الكتاب من آراء وأفكار يعبر عن وجهة نظر المؤلف ولا يعكس بالضرورة موقف مواطن - المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية.

إهداء

قد يتعلم الإنسان من غيره أهم الأمور دون تعليم مباشر، ودون وعظ وتلقين.

إلى بعض "المعلمين" المهمين في حياتي أهدي هذا الكتاب.

إلى والدي زهدي، لمواقفه المبدئية وسلوكه الأخلاقي.

إلى روح والدتي ليلى، لاهتمامها بالآخرين – حتى عندما كان ذلك على حساب مصلحتها الشخصية.

إلى زوجتي سمر، لحبها وتسامحها.

إلى أولادي زهدي، ورمزي، ودالية، سبب انشغالي بالتربية الديمقراطية.

شـــكـر

هذا الكتاب نتاج مشروع استمر ثلاث سنوات متعاقبة. نتج الجزء الأول من الكتاب عن مشروع "**تعليم الديمقراطية من خلال الحالات**" الذي أشرفت عليه خلال العام الأكاديمي ١٩٩٩/٩٨ في "**المورد**"، مركز تطور المعلم، بدعم مشكور من مؤسسة "**BILANCE**" الهولندية. وقد شارك في المشروع، ومن خلال لقاءات أسبوعية خلال العام، تسعة معلمين ومعلمات، من أربع مدارس، ساهموا بفعالية في التخطيط لوحدة تعتمد أسلوب استخدام الحالات في تعليم وتعلّم الديمقراطية، كما قاموا بتعليم الوحدة في مدارسهم. فإلى المعلمين والمعلمات، التالية أسماؤهم، أتقدم بجزيل شكري: فالنتين نعمة، وفاء صيام، إلياس الرنتيسي، رمزي شاهين، لينا دحدح، منيرفا الزيبق، أروى حمدان، رائدة الشعيبي، سمير جمعة. كما أتقدم بالشكر إلى إدارات مدارس هؤلاء المعلمين لتيسيرها مشاركة المعلمين في المشروع: المدرسة الإنجيلية الأسقفية العربية، مدارس المستقبل، مدرسة مار يوسف، مدرسة لاتين الطيبة. وأخيراً، أشكر زميلي وصديقي إسماعيل النجوم، مدير مركز "المورد"، على مساعدته الإدارية ومشاركته في التخطيط والتنفيذ والحوار والنقاش قبل المشروع وأثناءه، وخلال تأليف بعض أجزاء هذا الكتاب.

وقد طورت الحالات التعليمية في هذا الكتاب خلال العام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠، أثناء ورشة عمل في **المورد - مركز تطور المعلم**، وبدعم من **مواطن - المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية**. وأتت هذه الحالات استكمالاً لمشروع تعليم الديمقراطية من خلال الحالات. وقد استمرت الورشة طوال العام الأكاديمي بإشرافي، وبمشاركة منيرفا الزيبق، وأمل دعيبس، وناجح أبو شمسية، ورندة نزّال، ومحمد الدجاني، ونعيم محمود صالح، وفرح عبد الجابر، وعرفان جمهور، وليلى قسيس، وصلاح العجالين، ونظيرة عكرماوي، وإيناس زهران، ووفاء صيام. لجميع هؤلاء أقدم شكري.

وخلال العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، من خلال مؤسسة **المورد**، وبدعم من مؤسسة **مواطن**، عقدت ورشة للعام الثالث، حيث قامت مجموعة من المعلمين بتعليم الديمقراطية في مدارس مختارة باستخدام الحالات التي سبق تطويرها في العام السابق. وقد خسرنا الكثير من المعلمين الذين بدأوا العمل ولكنهم لم يستطيعوا أن يستمروا معنا بسبب الانتفاضة الثانية، واستحالة وصولهم من قراهم إلى مدينة رام الله للمشاركة في ورش العمل. ومن ثم، قام المعلمون بكتابة حالات يصف كل معلم فيها تجربته الشخصية في استخدام الحالات في تعليم الديمقراطية. فإلى المعلمين المشاركين في هذا العام، وإلى إدارات مدارسهم، أتقدم بشكري: أمل دعيبس، ومنيرفا الزيبق، وناجح أبو شمسية من المدرسة الإنجيلية العربية؛ لونا شامية، ورانية وهاب من الكلية الأهلية؛ وأروى سالم، وكفاح طافش من مدرسة مخيم الأمعري للإناث.

أخيراً، أتقدم بالشكر إلى برنامج الماجستير في الديمقراطية وحقوق الإنسان الذي ساهم جزئياً في تكاليف طباعة هذا الكتاب.

رام الله، في آب، ٢٠٠٤.

المحتويات

مقدمة ٩

الوحدة الأولى: لماذا نعلم الديمقراطية، وكيف نعلمها؟ ١١

الفصل الأول: التربية الديمقراطية وأهدافها ١٣

الفصل الثاني: أسلوب استخدام الحالات ٣١

الوحدة الثانية: مجموعة حالات لتعليم الديمقراطية ٤٩

الفصل الثالث: حالة العقاب المدرسي ٥٣

الفصل الرابع: حالة الأعراس في الصيف ٨١

الفصل الخامس: حالة الغذاء الفاسد ١٠١

الفصل السادس: حالة عمالة الأطفال ١١٧

الفصل السابع: حالة الانتماء الضيق ١٣٧

الوحدة الثالثة: تجربتنا في استخدام الحالات ١٥٥

الفصل الثامن: هل هذا هو الوقت المناسب؟ ١٥٩

الفصل التاسع: تعليم الديمقراطية والصراع ١٧٣

الفصل العاشر: ديمقراطية في المخيم؟ ١٨٣

الفصل الحادي عشر: تطور معلمة ديمقراطية ٢٠٧

الفصل الثاني عشر: الديمقراطية والمفاهيم المسبقة ٢٢١

الفصل الثالث عشر: الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون ٢٤١

الفصل الرابع عشر: ملاحظات ختامية على تجربتنا في تعليم الديمقراطية ٢٥٥

مقدمة

يحوز موضوع الديمقراطية على اهتمام بالغ من قبل كثير من المفكرين العرب هذه الأيام، كما أنه أصبح من أكثر المواضيع أهمية على الصعيد الفلسطيني. ونجد الكثير من المؤسسات الفلسطينية تضع موضوع تعليم الديمقراطية على سلم أولوياتها. ولكن هذا الاهتمام بالديمقراطية وبتعليمها يتم دون تحديد صريح للعلاقات ما بين التربية والديمقراطية، أو تحديد معنى التربية الديمقراطية وأهدافها، أو تحديد المضمون والطرق الملائمة لتحقيق هذه الأهداف. وغالباً ما تبقى الديمقراطية مفهوماً مجرداً، غير مرتبط في الأذهان بحياة الإنسان الاجتماعية وبالواقع المباشر. ويأتي هذا الكتاب كبداية متواضعة لسد هذه الحاجة من خلال طرح أسلوب استخدام الحالات في تعليم الديمقراطية.

نبدأ في الوحدة الأولى من الكتاب، وفي الفصل الأول على وجه الخصوص، بالدفاع عن موقف يؤمن بضرورة الاستناد إلى مصادر مختلفة للأهداف التربوية، وعدم التركيز على أحد المصادر بشكل حصري؛ فالتربية يجب أن تأخذ في الاعتبار كلاً من حاجات المجتمع وحاجات المتعلم وطبيعة المعرفة والمقدرات الذهنية. ونخلص، من هذه المراجعة، إلى تحديد معنى التربية الديمقراطية وأهدافها، حيث نعرض لائحة بالأهداف المختلفة للتربية الديمقراطية، وندافع عن توجه لتعليم وتعلّم الديمقراطية من أجل استخدامها؛ فالتربية الديمقراطية يجب أن تهدف لتيسير اكتساب الطلبة أساساً معرفياً متيناً عن الديمقراطية يتضمن فهماً عميقاً للمفاهيم والمبادئ الديمقراطية، وإلى تطوير مقدرات ومهارات فكرية كالمهارات النقدية والتحليلية، ولكن التركيز على الجانب الذهني هذا لا يكفي، بل يجب أيضاً، تطوير ميول الطلبة واتجاهاتهم نحو الديمقراطية، كما يجب تأهيل الطلبة لممارسة السلوك الديمقراطي والتأثير على الواقع وتغييره نحو الأفضل في البيت، والمدرسة، والمجتمع الأوسع.

وفي الفصل الثاني، نناقش أنه إذا كانت أهداف التربية الديمقراطية هي مساعدة الطالب على امتلاك المعرفة، والمقدرات، والتوجهات، والقيم اللازمة لفهم الواقع وتحليله، واتخاذ القرارات، والقيام بأفعال ديمقراطية، وأفعال لتغيير الوضع القائم، فإن طرق التعليم وأساليبه التقليدية لا تصلح لتحقيق هذه الأهداف. ونعرض طرقاً بديلة أكثر تناغماً مع أهداف التربية الديمقراطية المذكورة، كما نشرح الأسس النظرية لها. ونركز على أسلوب استخدام الحالات الواقعية من بيئة الطالب المباشرة لتعلم الديمقراطية، حيث تشكل الحالة أساساً لتحديد مشاكل وطرح تساؤلات يقوم الطلبة بالبحث والاستقصاء لحلها أو إجابتها، وبالتالي، يصبح تعلم الديمقراطية وسيلة لحل مشاكل ذات معنى للطلبة، وليس غاية بحد ذاته. ونؤمن بأن هذا الأسلوب هو الأمثل لتحقيق غايات التربية الديمقراطية التي تم تحديدها.

وفي الوحدة الثانية، نعرض خمس وحدات تعليمية تتخذ حالات واقعية في مجتمعنا الفلسطيني نقطة انطلاقٍ للدراسة والتعاون والقيام بالأبحاث، من أجل الإجابة عن تساؤلات تثيرها كل حالة. ويقوم الطلبة بالتعلم عن مفاهيم ومبادئ ديمقراطية مهمة كالمواطنة، والحقوق الأساسية، وفصل السلطات، وسيادة القانون، وعملية التشريع للإجابة عن هذه التساؤلات. كما يقومون بتحليل الوضع القائم وتقييمه، ويصوغون مشاريع لتطويره. ونرجو أن تصلح الحالات في هذا الفصل كنماذج لوحدات تعليمية أخرى يصممها المعلمون لتلائم السياقات المحددة التي يعملون فيها.

وفي الوحدة الثالثة، نعرض ست حالات كتبها معلمون ومعلمات، وثقوا من خلالها تجاربهم في تعليم الحالات التعليمية المعروضة في الوحدة الثانية. ففي عام أكاديمي كامل، قام المعلمون بالتخطيط المشترك لتعليم حالات الديمقراطية في مدارسهم المختلفة، ثم قاموا بتعليم هذه الحالات، وتعاونوا في كتابة حالات تركز على وصف أحداث محددة مروا بها أثناء تعليمهم الديمقراطية باستخدام الحالات، وتفسير تلك الأحداث وتحليلها. وتتبع كل حالة تعليقات على الحالة من تربويين في الحقل وأكاديميين في مجالات التربية أو العلوم الاجتماعية والإنسانية المختلفة. وتنتهي الوحدة بخلاصة لخبرتنا المشتركة في تعليم الديمقراطية من خلال الحالات.

أرجو أن يساهم هذا الكتاب الموجه إلى التربويين والمعلمين والعاملين في مجال التربية الديمقراطية، في تطوير تعليم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المجتمع الفلسطيني.

الوحدة الأولى

لماذا نعلم الديمقراطية، وكيف نعلمها؟

الفصل الأول

التربية الديمقراطية وأهدافها

التربية هي عملية اجتماعية تهدف إلى تحضير الناشئة للاندماج في المجتمع وتهيئتهم للقيام بأدوار مختلفة عندما يصبحون بالغين. ولكن التربية تسهم، أيضاً، بأقدار متفاوتة وبأشكال مقصودة أو غير مقصودة، في تطوير أشخاص قادرين على تجاوز ثقافة المجتمع والمساهمة في تغيير هذا المجتمع وتطويره. وتهدف التربية، أيضاً، إلى تيسير التطور المتكامل للفرد وتنمية ميوله ومواهبه ومقدراته. وفي مجال التربية النظامية أو الرسمية، فإن معظم أهداف التربية تكون محددة ومعلنة، وإن كانت هنالك بعض الأهداف الخفية أو غير المعلنة المهمة أحياناً. وتحتل التربية الديمقراطية دوراً مهماً في تحديد أهداف التربية العامة هذه، وفي تحقيق وظائفها، وبخاصة في المرحلة الحالية التي يمر بها شعبنا الفلسطيني. وقد زاد الاهتمام، مؤخراً، بتعليم الديمقراطية في مجتمعنا، سواء في التربية النظامية، أم غير النظامية. وبالتالي، هنالك حاجة لمعالجة موضوع التربية الديمقراطية بتفصيل وعمق. ونقطة البداية لهذه العملية هي تحديد معنى التربية الديمقراطية وأهدافها. وسنقدم في هذا الفصل تعريفاً للتربية الديمقراطية، وجدولاً بالأهداف المختلفة الممكنة لتعليم الديمقراطية. ولكن الاتفاق على معنى الديمقراطية وأهدافها لا يمكن أن يتم بشكل كامل دون التطرق إلى المصادر المختلفة للأهداف والبرامج التربوية، ليتمكن التربوي من رؤية الصورة كاملة، ومعرفة محدوديات أو تحيزات موقف أو توجه معين يتخذه حيال التربية الديمقراطية وأهدافها. وهذا ما سيتم عرضه في بداية هذا الفصل. كما أن معالجة معنى التربية الديمقراطية وأهدافها غير ممكنة دون الوعي بالعلاقات والتأثيرات المتبادلة ما بين التغيرات التربوية والتغيرات الاجتماعية. وسيكون هذا الموضوع محوراً يتم التطرق إليه في معظم أجزاء الفصل.

مصادر الأهداف التربوية

عالج الكثيرون أهداف التربية، فقد ركز الفلاسفة ورجال الدين على هذا الموضوع منذ القدم، وناقشه الكثيرون من الأكاديميين وعلماء النفس والسياسيين في هذا العصر. ومراجعة ما كتب عبر العصور مهمة شبه مستحيلة، ولا تقع ضمن اهتمامات هذا الكتيب. ولكن السؤال الذي يبرز هو: لماذا الحاجة إلى إعادة التفكير بهذا الموضوع والكتابة عنه عبر آلاف السنين؟ والإجابة المختصرة هي أنه لا توجد أهداف تربوية صالحة لكل زمان ومكان، فعلى كل جيل، في مجتمع معين، إعادة النظر في أهدافه التربوية في ضوء المستجدات في الواقع المعيشي والتطورات المعرفية والفكرية والتكنولوجية والسياسية والبيئية والتغييرات في الأولويات التي تحدث في ذلك المجتمع.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن تحديد الأهداف التربوية هو عملية معيارية، أي عملية تتطلب أحكاماً معيارية، بمعنى اتخاذ مواقف قيمية أو أخلاقية حول المرغوب وغير المرغوب أو الجيد والسيئ، وليست كما يصورها البعض، عملية وصفية، أي تتطلب اكتشاف الأهداف ووصفها، وبالتالي، فهي عملية علمية وموضوعية (مرتبطة بصحة أو خطأ المعرفة). فحتى الذين يشتقون الأهداف التربوية مما يسمى بعملية "تقدير الاحتياجات" (needs assessment)، يغفلون عن أن الحاجة ليست واقعاً مادياً يمكن اكتشافه أو معرفته، بل هي تعبير عن الفجوة ما بين الواقع والمطلوب، وتحديد المطلوب لا يحدث دون اتخاذ مواقف قيمية أو معيارية. (إن التمييز بين المعرفة من جانب، والآراء من جانب آخر، وبين معايير تبرير وقبول كل منهما هو تمييز مقبول فلسفياً منذ زمن، على الرغم من إشارة البعض، مؤخراً، إلى عدم وضوح الخط الفاصل بين النوعين). وعلى الرغم من التغييرات التي تطرأ على الأهداف، عبر الزمن، فإنه يمكن تحديد خمسة مصادر ثابتة للأهداف، يمكن تصنيفها في الفئات أو المصادر الرئيسية الثلاثة التالية:

١. حاجات المجتمع
   - الحالي أو الموجود
   - المثالي أو المطلوب

٢. حاجات المتعلم

٣. المعرفة والمقدرات
   - تعليم المحتوى في التخصصات المختلفة
   - تطوير المقدرات الذهنية

ونجد أن الفلسفة والفكر التربويين يحتاجان هذه المصادر الثلاثة لدعم توازنهما كما يحتاج الكرسي إلى ثلاث أرجل على الأقل، حيث لا يقف متزناً على رجل واحدة أو اثنتين. وأي نهج لاعتماد مصدر وحيد للأهداف هو نهج تربوي يصعب تسويغه، وإن حاول تربويون، في الماضي، اعتماد توجه أحادي كهذا. فلا يعقل أن نعتمد المعرفة مصدراً وحيداً وأن نقرر، على سبيل المثال، أن يكون هدفنا التربوي هو تطوير شخص يمتلك استيعاباً عميقاً للأسس والمفاهيم الفلسفية المرتبطة بالديمقراطية كمفاهيم السلطة السياسية، وطبيعة البشر، وطبيعة المعرفة، دون الأخذ بالاعتبار حاجات المتعلم ومقدراته (في أي عمر يهتم المتعلم بمفاهيم مجردة من هذا النوع؟ ومتى يستطيع التعامل مع المجرد؟)، وحاجات المجتمع (هل يتطلب مجتمع ملكي/قبلي مواطناً يمتلك هذا الفهم وبهذه المقدرات؟).

حاجات المجتمع:

ركز بعض التربويين، سابقاً وحالياً، على حاجات المجتمع كمصدر للأهداف والفكر التربويين. ومن بين هؤلاء من انطلق من موقف محافظ يهدف إلى إبقاء الوضع القائم وتحضير الطلبة للاندماج في المجتمع الحالي. وتمثل التربية في معظم البلدان العربية هذا الموقف بشكل أو بآخر. ويمثل درس القراءة في الصف الثاني "بابا يقرأ، ماما تغسل الصحون" مثالاً صارخاً على محاولة الإبقاء على الوضع القائم المتحيز جنسياً.

وانطلق آخرون من موقف تقدمي يهدف إلى تغيير الوضع القائم وتحضير الطلبة للمساهمة في بناء مجتمع مستقبلي أو مثالي. ولعل الدعوة إلى تعليم الديمقراطية تأتي في هذا السياق، فهي دعوة لاستخدام التربية كوسيلة لتطوير مجتمع مستقبلي أو مثالي. واشترك آخرون مع أصحاب الموقف التقدمي في عدم رضاهم عن المجتمع القائم ومحاولة تغييره، إلا أنهم، ومن موقف سلفي، أرادوا استخدام التربية للعودة إلى مجتمع مثالي يدعون أنه كان قائماً في السابق. ونجد تأثير هذا التوجه الديني السلفي في كثير من مناهج الدول العربية.

وقد دار الكثير من الجدل بين دارسي العلاقات بين التربية والمجتمع حول طبيعة تلك العلاقات واتجاهاتها السببية، فادعى البعض أن التغيير الاجتماعي لا بد أن يسبق التغيير التربوي. وركز هؤلاء على الدور المحافظ للتربية في إدماج الفرد بمجتمعه، وهو، من ناحية وصفية، دور قائم لا يمكن إنكاره أو التقليل من أهميته. فالتربية، هنا، هي عملية تنشئة اجتماعية تعمل على إكساب الناشئين المعرفة، والمهارات، والقيم، والتوجهات،

والعادات، والسلوك الضروري للقيام بمهام مراكز اجتماعية مختلفة سيحتلونها عندما يصبحون بالغين. والتربية، من هذه الناحية أيضاً، هي عملية نقل ثقافي يتم من خلالها نقل عناصر ثقافة المجتمع (الثقافة، أنثروبولوجيا، هي مجموع معرفة وقيم وعادات وأنماط سلوك) من جيل إلى آخر. وعند ملاحظة خصائص وأهداف النظام التربوي في أي مكان في العالم، نجد تأكيداً على دور التربية المحافظ هذا. فالتربية في الصين الشعبية تنقل الثقافة الصينية وتحافظ على الوضع القائم. وفي الدول الرأسمالية، كأمريكا، تقوم التربية بدور مهم في الحفاظ على، وإعادة إنتاج التركيبة الطبقية للمجتمع كما أظهر ذلك عدد من التربويين (انظر، على سبيل المثال، Bowles & Gintis, 1976). وحتى عندما استخدمت التربية في تنمية المجتمع وتطويره، فقد سبقت ذلك تغييرات سياسية/اجتماعية أدت إلى تبني الدولة، أو نخبة ثورية استلمت السلطة، للتربية كأداة لتغيير الوضع القائم في تلك الدول (انظر، مثلاً: Carnoy & Samoff, 1990) لوصف دور الدولة وتحليلها في استخدام التربية كأداة للتغيير الاجتماعي.

وتبني هذه المواقف، بلا تحفظ، يؤدي إلى التشاؤم. فالتربية تلعب دوراً يحافظ على الوضع القائم. وبالتالي، لا مجال للتغيير من خلال التربية، بل لا بد من اعتماد وسائل أخرى كالعمل السياسي المباشر، أو القيام بالثورات والانقلابات. وهذا الموقف يجعل أية محاولة لتعليم الديمقراطية في مجتمع غير ديمقراطي محاولة عقيمة.

ولكن آخرين ادعوا أن التغيير الاجتماعي يلحق التغيير التربوي ولا يسبقه. وبالتالي، فإن للتربية دوراً تقدمياً في التحضير لمجتمع مستقبلي أو مثالي. وقد ركز هؤلاء على دور التربية التحرري، فهنالك جانب مهم في التربية يخاطب العقل ويركز على تطوير المقدرات الذهنية حتى في تربية يغلب عليها الجانب المحافظ. إن الناتج الثانوي غير المقصود لأنظمة تربوية من هذا الشكل، هو تطوير أشخاص متمردين قادرين على اتخاذ دور ناقد لمجتمعهم، والعمل على تغييره. وملاحظة التربية في البلدان النامية تظهر دوراً مهماً للتربية في تغيير مجتمعات تلك الدول وفي إحداث عمليتي التحديث (modernity) والتنمية. وتبني هذا الموقف يؤدي إلى التفاؤل في إمكانية تعليم الديمقراطية في المجتمعات التي لم تتبن، بعد، الفكر الديمقراطي والنظام السياسي المرتبط به. ويتبنى بهلول (١٩٩٧) هذا الاتجاه، حيث يناقش أن "كل تغيير يلم بالمجتمع أو بالنظام السياسي يفترض حصول تغييرات سابقة على مستوى الأفراد" (ص ٨٢). وهو يرفض التغييرات الثورية والجذرية السريعة لأن بعض أفراد الفئة الثورية سيكونون "عرضة لنفس النقائص ونقاط الضعف الموجودة في المجتمع الذي أفرزها، والثقافة الاجتماعية التي تحاول أن تتجاوزها" (ص ٨٢-٨٣). والبديل، حسب رأي بهلول، هو التغيير عن طريق التربية: "إن التأثير الإيجابي

في أي فرد من أفراد المجتمع ... هو بمثابة إضاءة شمعة ... (لأن) الفرد هو نقطة البداية كما أنه هو نقطة النهاية" (ص٨٣).

ولا يتسع المجال، هنا، لمعالجة هذا الجدل حول العلاقات بين التغيير الاجتماعي والتربية بشكل موسع، ولذلك نكتفي بالإشارة إلى بعض النقاط التي تظهر أن الأمور أكثر تعقيداً مما تبدو في الوهلة الأولى، وأنه من غير المجدي طرح السؤال على هذا المستوى من العمومية.

- لا توجد ثقافة واحدة في المجتمع، بل ثقافة سائدة وثقافات فرعية عدة، فأي ثقافة تنقلها التربية إذاً؟
- التربية النظامية هي ليست الوحيدة أو الأكثر أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية أو النقل الثقافي، بل توجد مؤسسات أخرى كالبيت والنادي والرفاق والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام.
- لا تسيطر السلطة أو الفئات المتنفذة بشكل كامل، سواء على التربية النظامية، بما فيها المدارس، أم على طرق التنشئة الاجتماعية الأخرى.
- قد تختلف العلاقات بين التربية والمجتمع حسب نوعية التربية ونوعية المجتمع موضوعي الدراسة.
- يمكن اعتبار المدارس ليست أدوات للنظام الحاكم فقط، بل حلبات لصراع مصالح قوى مختلفة في المجتمع، ويعبر المنهاج، المعد مسبقاً، والإدارة والمعلمون والطلبة عن مصالح هذه القوى المختلفة.
- إن وحدة الدراسة الملائمة لدراسة العلاقات السببية بين المجتمع والتربية قد لا تكون المجتمع أو الفرد، بل "الفرد الفاعل والمتفاعل في المجتمع"، وهو فرد لا يكون متلقياً خاملاً للثقافة، بل منتقٍ ونشط وبانٍ للمعرفة، ومتعلم يتعلم ذاتياً، وعن طريق التعاون مع الآخرين، وعن طريق التجربة والعمل، أي أنه شخص يمارس ويفعل في المجتمع وليس فقط مكتسباً معارف وقيماً.

ما أهمية هذا العرض والنقاش للمعلم؟ يظهر النقاش أن التربية الديمقراطية في بلادنا لا بد أن تعتمد، أساساً، على حاجات المجتمع كمصدر أساسي لفكرها وأهدافها، وأن تركّز على دور التربية في تغيير المجتمع على وجه الخصوص، حيث أننا ما زلنا في بداية الطريق نحو تبني الفكر والنظام السياسي الديمقراطيين. ويظهر النقاش أن هنالك عقبات تواجه التربية الديمقراطية في مجتمع ما زال يتسم بثقافة ونظام غير متناغمين مع

الديمقراطية. ولكن أمام العاملين في مجال التربية الديمقراطية هامشاً من الحرية لا يمكن الاستهانة به، وبخاصة في ضوء الاهتمام العالمي بموضوع الديمقراطية، وفي ضوء الخطاب الرسمي الفلسطيني المتبني للديمقراطية، وعلى المعلمين تحديد هذا الهامش واستغلاله لتحقيق أهدافهم. وسيتم التطرق لهذا الموضوع في أماكن أخرى من الفصل والكتاب.

حاجات المتعلم:

ترجع أسس الاهتمام بحاجات المتعلم إلى الفكر الأوروبي منذ حوالي ٣٠٠ عام، حيث بدأ الاهتمام بمرحلة الطفولة وتقدير أن الطفل ليس عبارة عن شخص بالغ صغير، بل إنه يختلف عن البالغين بشكل نوعي من حيث مقدراته ومعرفته واهتماماته. وفي بعض التفسيرات المتطرفة لأفكار "ديوي" تم، في بداية هذا القرن، في أمريكا، التركيز، حصراً، على احتياجات المتعلم، بحيث أصبحت بعض المدارس "التقدمية" تجعل اهتمامات الأطفال ونشاطاتهم المحور الوحيد للعملية التعليمية، ما أدى إلى عدم إمكانية التخطيط طويل الأمد للتعلم والتركيز على الاحتياجات الآنية والخبرات غير التراكمية. وحالياً، أثر الاهتمام بحاجات المتعلم على كثير من المناهج والبرامج التعليمية بدءاً من المرحلة ما قبل الابتدائية وحتى البرامج الموجهة لتعليم الكبار.

ويركز أصحاب توجه اعتماد حاجات المتعلم كأساس للأهداف التربوية أو المنهاج على ضرورة أن يجد المتعلم معنى شخصياً لما يتعلمه. ويتم هذا، عادة، من خلال إشراك الطلبة والمعلمين في عملية تصميم المنهاج أو المادة التعليمية وفي تحديد أهداف التعلّم، وفي ترك بعض الحرية للطالب ليختار ما سيتعلمه أو الطريقة التي سيتعلم بها، أو تنظيم جدول التعلم الزمني، أو كيفية إظهار أنه قد تعلم. كما يناقش أصحاب هذا التوجه أن إتاحة الفرصة للاختيار تحقق هدفاً تربوياً مهماً وهو تعلم الطالب لكيفية الاختيار. ومن الغريب أن نجد أن بعض البرامج والكتب التعليمية حول الديمقراطية تتجاهل حاجات المتعلم، بما فيها رغباته وميوله، ولا تترك مجالاً للحرية والاختيار على الرغم من أن من أهم مكونات الديمقراطية المشاركة في اتخاذ القرار.

المعرفة والمقدرات كمصادر للأهداف:

اتخذ بعض التربويين المعرفة في التخصصات المختلفة مصدراً وحيداً للأهداف التربوية، فأصبح اكتساب المفاهيم والقوانين والحقائق والنظريات العلمية، كما يحددها علماء

الطبيعة، على سبيل المثال، المصدر الوحيد لأهداف تعليم العلوم في المدارس. ونجد في بعض مناهج العلوم والرياضيات، في فترة الستينيات، في أمريكا، وتأثيرها على مناهجنا المحلية، اعتماداً على المعرفة في التخصص كأساس وحيد للتربية، مع إهمال حاجات المجتمع والمتعلم. وتتسم هذه المناهج بتركيز على المفاهيم المهمة والمجردة في التخصص (ما يدعى بالبنية المعرفية)، وعلى التحضير الأكاديمي الملائم للالتحاق بالتخصصات العلمية في الجامعات، مع إهمال مقدرات وميول معظم الطلبة، وإهمال واقع المجتمع الذي لا يحتاج أن يلتحق جميع طلبة المدارس بالجامعات، وبأن يتخصص جميع طلبة الجامعات بمواضيع علمية.

وعلى الصعيد المحلي، أثار هذا التركيز على إيصال المعرفة إلى الطلبة ردات فعل من كثير من التربويين. (انظر، على سبيل المثال، محشي، ١٩٨٥). وإذا ما تمعّنا في الكتب والمناهج المحلية المتعلقة بتعليم الديمقراطية نجد أن بعضها متأثر كثيراً بهذه التوجه، فالأساس شبه الوحيد هو المعرفة عن الديمقراطية (المعرفة في التخصص) حسب ما يحددها الخبراء والأكاديميون في مجالات الفلسفة والعلوم السياسية وبعض العلوم الاجتماعية الأخرى، مع إهمال لاحتياجات المتعلم على وجه الخصوص. وتجدر الإشارة إلى أن التركيز على بنية المعرفة كمصدر للمنهاج هو تركيز جيد، حيث تأخذ مفاهيم مثل حرية الاختيار، والمساواة، والحقوق الأساسية، وخصائص النظام الديمقراطي حيزاً مهماً في المنهاج بدلاً من حشو المنهاج بالتفاصيل غير المهمة. ولكن هذه المفاهيم الأساسية المهمة بطبيعتها مجردة، كما أشرنا سابقاً، وبالتالي قد لا تكون ملائمة لطلبة بمقدرات محددة.

وقد ناقش تربويون أن محتوى التخصص عرضة للتطور والتغيير، وقابل للنسيان، بينما العمليات الفكرية المرتبطة بالاستقصاء والبحث وتبرير المعرفة وفحصها وقبولها هي مهارات فكرية أهم من المحتوى، لأنها أقل عرضة للتغير وللنسيان. ففي مجال العلوم الطبيعية، حدد التربويون عمليات فكرية، كصياغة الفرضيات وتصميم التجارب والاستنتاج، الواجب تعليمها. وفي مجال تعليم الديمقراطية، ركز البعض على أهمية تعليم المقدرات والمهارات الذهنية اللازمة للديمقراطية كالتحليل، والاستنتاج، وتقديم الحجج، والمحاورة العقلانية، والمهارات النقدية. إن هذا التوجه مهم وله جذور قديمة في الفكر التربوي، وإن بينت بعض الدراسات الحديثة ارتباط التفكير بالسياق إلى حد كبير، وارتباط العمليات بالمحتوى، ما يشكك بجدوى تعليم مهارات تفكير عامة وقابلة للاستخدام في عدة سياقات. فالتوجه الجديد يدعم تعليم مهارات تفكير على مستوى متوسط من العمومية أثناء تعليم المحتوى وليس بمعزل عنه، أي تعليم مهارات الاستنتاج وتقديم الحجج والمحاورة النقدية أثناء التعامل مع مفاهيم الديمقراطية المهمة كالحرية، والمساواة، وغيرها.

إن أي تركيز على جانب من هذه الجوانب مبرر، فقد تقتضي مرحلة تاريخية معينة أو مرحلة عمرية محددة في المدرسة التركيز على هذا الجانب أو ذاك، ولكن من غير المبرر إهمال أي من هذه الجوانب بشكل كامل. فالعملية التعليمية/التربوية هي عملية تتكامل وتنصهر فيها هذه الجوانب الثلاثة، فالمتعلم الفرد ذو الاحتياجات والمقدرات المحددة يتفاعل في بيئة اجتماعية ويكتسب معرفة ومهارات وقيماً هي نتاج تخصصات متأثرة، أيضاً، بالمجتمع الذي وجدت فيه.

في النهاية، يجب أن ندرك أن التربية الديمقراطية تمثل توجهاً تقدمياً يرى في التربية وسيلة لتغيير المجتمع، وبالتالي يضع حاجات المجتمع كأساس لتحديد أهداف التربية. إن هذا التوجه يركز، وبحق، على أهمية التربية من أجل تغيير مقدرة المتعلم على الفعل، أي من أجل تمكين المتعلم ليصبح مؤثراً في عملية التغيير الاجتماعي. ولكن هذا التركيز يجب ألا يجعلنا نغفل أنه، من أجل تحقيق هذا الهدف، يجب ألا نهمل طبيعة المتعلم واحتياجاته، وطبيعة المعرفة عن الديمقراطية.

تعليم الديمقراطية كهدف تربوي

اهتم كثير من المفكرين في الغرب بتعليم الديمقراطية كهدف مهم من أهداف التربية، وذلك بسبب طبيعة الأنظمة السياسية والفكر المرتبط بهذه الأنظمة في تلك الدول. ومن أوائل من ركز على العلاقة بين التربية والديمقراطية، وعلى دور التربية في ترسيخ الديمقراطية على وجه الخصوص، المفكر الأمريكي "ديوي" في بداية هذا القرن (Dewey, 1996). وما زال تعليم الديمقراطية هدفاً مهماً حتى نهاية القرن. ففي ورقة العمل الرئيسية المقدمة لمؤتمر اليونسكو حول التربية للقرن الواحد والعشرين، تعتبر التربية أداة مهمة لتحقيق الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة (UNESCO, Sector of Education, 1992). ويرى معدو الورقة أن "هنالك حاجة إلى تصور بيئة تعليمية تتميز بتطور المعرفة عن الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة المسؤولة واحترامها" (ص ١١). وتم طرح الأمور التالية للنقاش:

- ما خصائص المواطنين الذين تجب "تربيتهم"؟ ولأي نوع من الديمقراطية؟
- كيف يجب أن تكون العلاقات بين المدارس والمجتمعات؟
- كيف يمكن زيادة العمل على مساعدة الطلبة لتعلم كيفية العمل في فرق ولتعلم التسامح والتعاون؟ (ص١١)

وقد اكتسبت مواضيع الديمقراطية وحقوق الإنسان وعملية التحول إلى الديمقراطية ودور التربية في هذه العملية، أهمية خاصة على الصعيد الدولي، وبخاصة بعد انهيار منظومة

دول أوروبا الشرقية والتحولات التي تبعت هذا الانهيار. ويرى "جورج وود" (Wood, ١٩٩٠)، الذي يعمل في مؤسسة الديمقراطية في التربية في جامعة "أهيو"، أن تعليم الديمقراطية يجب أن يتم من خلال إشغال الطلبة بالأسئلة الكبيرة التي تثير الخيال، وبالقوى التي تشكل حياتهم. ففي منطقة عمالية توجد فيها نسبة بطالة مرتفعة، يجب طرح الأسئلة المتعلقة بأنواع الوظائف المتوفرة في تلك المنطقة، وأسباب عدم وجود صناعة في المنطقة، وما البدائل المتوفرة. وفي منطقة فيها تلوث، تتم دراسة الموضوع من خلال فحص ومراقبة نوعية المياه في الأنهار والجداول المحلية، ومناقشة ما يمكن عمله لتحسين الوضع. ويرى "وود" أنه يجب تطوير مقدرات الطلاب النقدية بحيث يستطيعون تقييم ما يقرأونه أو يسمعونه لتحديد المصالح أو المواقف وراء النص أو الحديث. إن أسلوب حل المشاكل التي تهم الطلبة كمنطلق للدراسة والتحليل هو أسلوب يساعد الطالب على الاختيار واتخاذ القرار ومعرفة أن الأمور ممكنة، ويجب، أن تكون مختلفة في بعض الأحيان، وهذا بدوره يساعد على تحقيق رسالة المدرسة الديمقراطية.

وفي مراجعة قام بها "سمايث" (Smyth, 1997) لأفكار بعض التربويين حول تعليم الديمقراطية ولبعض المبادرات الحديثة في مدارس محددة لتعليم الديمقراطية في أمريكا، خرج ببعض الاستنتاجات حول تعليم الديمقراطية، لعل أهمها ضرورة إشغال الطلبة بقضايا وأسئلة من خارج سياق غرفة الصف، وضرورة تطوير مقدرات الطلبة النقدية، وضرورة العمل بطرق تدعم المسؤولية الجماعية وروح الجماعة، بدلاً من طرق تركز على الفردية والتنافس. ونرى في هذا الموقف بداية لتحديد بعض أهداف تعليم الديمقراطية المهمة، وهي، حسب "سمايث"، تطوير المقدرات النقدية، وتطوير قيم وعادات التعاون والانتماء للجماعة. ومن الجدير الإشارة هنا إلى أنه بينما يرى "سمايث" أن التركيز على قيمة الفردية أصبح لا يخدم الديمقراطية في أمريكا، وأنه لا بد من تطوير قيم المسؤولية الجماعية والانتماء للجماعة، فقد رأى بعض المفكرين العرب (كما سنرى لاحقاً) أن الثقافة الاجتماعية العربية تدعم قيم الجماعة على حساب الفرد، ما يتعارض مع متطلبات الديمقراطية.

إن التركيز على الجانب الذهني في التعلم وربط هذا بالديمقراطية هو تركيز مهم يشترك فيه الكثيرون من منظري التربية الديمقراطية في الغرب. فعلى سبيل المثال، يرى "سترايك" (Strike, ١٩٩٣) أنه يجب خلق ثقافة مدرسية تدعم مجتمع المحاورين أو المتداولين (Deliberations)، حيث تعرض وتناقش كافة الأمور ووجهات النظر. وهذا يعني أن المدرسة يجب أن تتحول إلى مجتمع حواري/تداولي تسود فيه علاقات اجتماعية بين الأعضاء تتسم بالمساواة، والاستقلالية الذاتية، والتبادلية، واحترام عال للوصول إلى إجماع عقلاني.

وارتباطاً بهذا التوجه، الذي ركز على التفكير المنطقي وحل المشاكل والتفكير النقدي، نجد في الغرب توجهاً يركز على تطوير الشخصية والقيم (Character Education). وضمن هذا التوجه، تشير "نودنجز" (Noddings, 1997) إلى دور القصص في تطوير الشخصية، سواء أكان التوجه محافظاً، يركز على تعليم القيم بشكل مباشر، أو ليبرالياً، يركز على دور النقاش العقلاني في تبني القيم. والمهم في دعوة "نودنجز" لاستخدام القصص هو إشارتها إلى أن هذا الاستخدام يخدم الانتباه إلى الجانب العاطفي/الانفعالي، ولا يركز فقط على الجانب المعرفي/الذهني.

وفي العالم العربي، فقد وجد اهتمام كبير بموضوع الديمقراطية، ولكن العلاقات بين التربية والديمقراطية لم تدرس إلا من قلائل. وفي معظم الأحيان، فإن الدارسين انتقدوا التربية العربية، سواء من حيث المضمون أم الأسلوب لعدم ملاءمتها لتطور الديمقراطية، وحددوا بعض جوانبها التي تشكل حواجز أمام تطوير الديمقراطية.

ويراجع بهلول (١٩٩٧) بعض مواقف المفكرين العرب الذين قاموا بهذا العمل. فمن ناحية مضمون التربية، يشير بهلول إلى أنها تركز على قيم كالاتكالية، والإحساس بالعجز، والإحسان، واحترام الأكبر سناً، والتشديد على العضوية بدلاً من الاستقلال الفردي، وهي قيم، حسب آراء هؤلاء المفكرين، تشكل عوائق أمام الديمقراطية. فعلى سبيل المثال، يشير بهلول إلى ما أسماه شرابي (١٩٧٥) بالعقلية البرجوازية/الإقطاعية، وهي عقلية تكرس قيم الاتكالية والإحساس بالعجز، وبالتالي تغذي استمرار السلطة القائمة في المجتمع. ويذكر بهلول أن بركات (١٩٨٤) قد اعتبر قيماً مقبولة في ثقافتنا العربية، كالرحمة والإحسان، قيماً تبرر واقعاً طبقياً غير عادل، حيث أنها تشكل اعترافاً ضمنياً بطبيعة التفاوت بدلاً من أن تركز على قيم العدالة والمساواة.

أما من ناحية الأساليب، فإن بهلول يؤكد، كما أكد كثيرون غيره، أن التربية العربية تركز على استخدام أساليب التلقين والعقاب، وتتجاهل دور العقل والإقناع، وهي أساليب تتناقض، جذرياً، مع تلك المطلوبة لتطوير الديمقراطية. ويستشهد بهلول بأفكار شرابي (١٩٧٥) بأن التعليم يركز على العقاب الجسدي والتلقين، وكلاهما يشددان على السلطة ويستبعدان الفهم والإدراك. وبالتالي يدفعان إلى الاستسلام ويمنعان حدوث التغيير. وبالمقابل، يؤكد جقمان (١٩٩٧):

> تشجع التربية الحديثة المقدرة على التحليل والربط والاستنتاج وتقديم الحجج للدفاع عن الموقف أو وجهة النظر. وتسعى للإقناع، ما أمكن، عن طريق الحوار والمحاورة العقلانية. وتفترض هذه السمات وجود

> أكثر من وجهة نظر حول موضوعات محددة، وبالتالي الحاجة لمقدرة للاحتكام إلى حجج وأدلة لإقناع الطرف الآخر. ولو كانت هناك وجهة نظر واحدة فقط حول معظم الموضوعات، لما كانت هناك حاجة للبرهان وإقامة الدليل والسعي للإقناع ومستلزمات ذلك من مهارات ومقدرات. وهذه الخصائص للتربية الحديثة هي من نفس نوع الخصائص المطلوبة للتربية الديمقراطية (ص٨).

ونلاحظ، هنا، تحديداً لبعض أهداف تعليم الديمقراطية، وهي أهداف تتعلق، من جانب، بتطوير قيم وتوجهات ديمقراطية كالانفتاح الذهني وقبول "الآخر" وقبول الهزيمة ضمن قوانين اللعبة الديمقراطية، وتطوير مقدرات ومهارات فكرية كالتحليل، والتقييم، والاستنتاج من جانب آخر.

ويذكّر بهلول بالقيود المفروضة على التربية في العالم العربي التي تشكل عائقاً أمام التربية الديمقراطية. ومن هذه القيود الإشراف الحكومي على تأليف المناهج وكتابتها، ومعاملة المعلمين كموظفي الدولة الآخرين، ما يحد من قدرتهم على التعليم ويلزمهم باتباع الخط الأيديولوجي للدولة، واستغلال المدارس لغايات الحكام، والتحالفات ما بين السلطة وبعض القوى الدينية المحافظة للسيطرة على المدارس، وفي صياغة المناهج.

ولتطوير التربية الديمقراطية، يدعو بهلول إلى تحرير التربية من هذه القيود واستخدام محتوى وأسلوب جديدين يلائمان التربية الديمقراطية. فمن ناحية المضمون، يدعو إلى توضيح المبادئ والقيم التي تقوم عليها الديمقراطية، والتي تشمل الحرية والمساواة واحترام الحقوق الأساسية للإنسان، وإلى تعريف الطلبة بالمعرفة السياسية الضرورية في النظام الاجتماعي والسياسي الذي يعيشون فيه، والى توعية الطلبة ببدائل الديمقراطية. ومن ناحية الأسلوب، فهو يدعو إلى استخدام أسلوب يسمح بتجنب ضيق الأفق والتعصب، ويسمح بإشاعة قيم الحرية والاستقلال في البحث والتفكير والتعبير والانفتاح على العالم وعلى "الآخر".

وإذا ما درسنا النظام التربوي في فلسطين، فإننا نجد أنه يشترك في الكثير من خصائصه مع خصائص الأنظمة التربوية العربية. وبالتالي، فإن آراء المفكرين العرب المطروحة سابقاً تنطبق عليه أيضاً. فالمدارس ما زالت تركز على التلقين والحفظ بدلاً من تطوير القدرات على التعلم الذاتي، أو التفكير النقدي، أو حل المشاكل، واستخدام ما يتعلم في الحياة اليومية وفي اتخاذ القرارات الشخصية والمجتمعية . فكما يشير أحد التقارير:

> إن التربية المقدمة للأطفال في الأراضي المحتلة لا تفي بالحدود المقبولة من ناحية نوعية. فالنظام التربوي نادراً ما يسمح للطلبة بالمشاركة النشطة في التعليم، أو في استخدام مقدراتهم في صياغة مشاكل قابلة للبحث أو للحل، أو في استخدام المعارف والمهارات وطرق التفكير التحليلية في معالجة المشاكل الحقيقية (World Bank,1993, pp. 40-45).

إن الإشارة إلى مساوئ الوضع التربوي المتمثل في استخدام طرق تعليمية تركز على المعلم وعلى التلقين والحفظ لا تكفي. فأساليب التعليم هذه هي جزء من نظام تربوي ذي خصائص محددة ويرافقه نظام من المعتقدات حول أهداف التعليم ودور المعلم والطالب وطبيعة المعرفة، وهذه بجموعها تبقي الوضع القائم كما هو. فمن ناحية طبيعة النظام التربوي، فهو يعتمد تشبيه المصنع، حيث يركز على مخرجات بمواصفات محددة في نقاط إنتاج معينة. وهذا يدعم التركيز على التماثل والتبعية بدلاً من التنوع والإبداع والاستقلالية. ويساعد في هذا، أيضاً، النظام المركزي الصارم. ولذلك، لا غرابة أن نجد أن جميع الطلبة يجب أن يدرسوا الكتاب الرسمي الوحيد نفسه، وعلى المعلم أن " يغطي" المنهاج حسب جدول زمني صارم، وعلى المدير والموجه التأكد من قيام المعلم بذلك. وتنتج من نظام كهذا وتدعمه في آن منظومة من المعتقدات. فالمعرفة صحيحة، وذات موضوعية مطلقة، وثابتة لا تتغير إذا وجدت في الكتاب (ما وصفه البعض بقدسية النص). ودور المعلم هو نقل المعرفة للطلبة، أما دور الطالب فهو حفظ هذه المعرفة لاسترجاعها تقريبا كما هي عند الطلب في الامتحان. (وفي الحقيقة، إذا كانت الامتحانات تركز على الاسترجاع دون تغيير، فإن أفضل استراتيجية للحفظ يقوم بها الطالب هي "البصم"، لأن محاولة استيعاب المعلومات وربطها بباقي معرفة الطالب وخبراته السابقة ومحاولة استخدامها في حل المشاكل ستؤدي إلى تداخل يجعل إمكانية استرجاعها، كما هي أصلاً، عملية أكثر صعوبة).

وهذه المنظومة من المعتقدات لا تسود في المدارس فقط، بل هي منتشرة في المجتمع ككل. وما أزال أذكر حادثة أخبرني بها أحد معلمي مدرسة خاصة متميزة ذات يوم. فقد جاء أحد آباء الطلبة يعترض للمعلم على استخدامه أسلوب النقاش في غرفة الصف. ولتبرير اعتراضه هذا، فسر الأب بأن ابنه أصبح مصدر مشاكل له في البيت، فهو لا يمتثل لأوامر أبيه ويريد أن يناقش هذه التعليمات. وأنهى الأب كلامه للمعلم بأن دور الأخير يجب أن يقتصر على شرح ما في الكتاب المدرسي، لا تدريب الطلبة على النقاش.

إن معتقدات وتوقعات الأهل حول دور المدرسة والمعلمة والطالبة تشكل ضغوطاً تبقي على الوضع القائم، وتساعدنا في فهم مدى صعوبة عملية التغيير التربوي. وفي ظل وجود هذا النظام التربوي ونظام المعتقدات في المجتمع المتناغم معه، فإن أية محاولة جدية للتربية الديمقراطية لا بد، في النهاية، أن تصطدم مع الوضع القائم وأن تعتبر نشاطاً هداماً من قبل الراغبين في إبقاء هذا الوضع. ولكن، ماذا يفعل من يحاول إحداث تغييرات ذات معنى في التربية عندنا؟ هل يستسلم للأمر الواقع؟ حسب رأينا، يجب اعتبار المدارس حلبة للصراع بين القوى المحافظة وبين قوى التغيير. وبالتالي، فإن النقاش الدائر حول اتجاه العلاقات السببية بين التربية والتغيير المجتمعي هو نقاش لن يحسم على صعيد الفكر بقدر ما ستحسمه نتيجة الصراع الفعلي على أرض الواقع. ومقولة المفكر "غرامشي" تصدق لمن يعمل على تطوير التربية الديمقراطية في بلادنا: تشاؤم العقل وتفاؤل الإرادة.

إن هذا التحليل للواقع التربوي عندنا يظهر أن هدف التربية الأسمى يجب ألا يقتصر على مساعدة الطلبة على امتلاك فهم عميق للمفاهيم والمبادئ الديمقراطية، ولا على تطوير اتجاهاتهم الديمقراطية وتبنيهم قيماً متناغمة مع الديمقراطية، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى تمكين (empowerment) المعلمين والطلبة، أي مساعدتهم على اكتساب المفاهيم والمهارات والتوجهات والقيم اللازمة لتأهيلهم لفهم الواقع وتحليله، ولاتخاذ القرارات، والقيام بالسلوك أو الفعل على مستوى فردي وجماعي لتغيير الوضع القائم، فهي، في النهاية، تربية من أجل الحرية.

تعريف التربية الديمقراطية

إن مصطلح "التربية الديمقراطية" مبهم إلى حد ما. فقد يفسر البعض كلمة الديمقراطية كنعت لكلمة التربية، أي يصبح المصطلح يصف نوعاً من التربية يتّسم باستخدام طرق ديمقراطية في التعليم. وهذا الأسلوب أو طريقة التعليم والتعلم محبذ، وقد يكون ملائماً لغايات تربوية مهمة. ولكن التركيز على هذا الأسلوب، بالذات، يسحب الشرعية لاستخدام أساليب أخرى كأساليب المشاريع وحل المشاكل واستخدام الحالات وتمثيل الأدوار، وهي أساليب سنتطرق إليها لاحقاً. كما أن فهمنا للمصطلح لا يقتصر على الأسلوب، بل يتعداه إلى المحتوى أيضاً. وقد نستخدم مصطلح "التربية من أجل الديمقراطية" أو "التربية للديمقراطية"، فنركز فقط على الغايات. ولكننا نحبذ استخدام مصطلح "التربية الديمقراطية" لأنه يصلح لوصف غايات ومحتوى وطرق التعلم والتعليم المرتبطين بالديمقراطية. ولم نستخدم إحدى الكلمتين "تعليم" أو "تدريب" بدلاً من التربية لأن كلمة التربية أشمل من أي منهما، حيث تشير إلى اكتساب معرفة ومهارات واسعة، إضافة إلى

التوجهات والقيم والسلوك. ونقتصر في عملنا هذا على التربية الديمقراطية في مجال المدارس، وليس في مؤسسات تربوية ومجتمعية أخرى، وإن كانت التربية الديمقراطية يمكن أن تحدث خارج إطار التعليم الرسمي. وعليه، نجد التعريف التالي ملائماً لغاياتنا:

التربية الديمقراطية هي برنامج مدرسي يصمم بالتعاون مع مؤسسات مجتمعية خارج المدرسة بهدف تيسير ممارسة الطلبة للسلوك الديمقراطي في حياتهم، وتيسير مساهمتهم في ترسيخ الديمقراطية في المجتمع. ويتم هذا بشكل مباشر ومنظم، وذلك من خلال التأثير على القيم والمعرفة والمهارات الذهنية المرتبطة مباشرة بهذا السلوك. ولإحداث هذا التغيير في السلوك، لا بد من تطوير مجتمع ونظام مدرسيين ديمقراطيين يحتضنان سلوك الطالب الديمقراطي ويرعيانه ويطورانه، ولا بد من إشراك الطالب في نشاطات مصممة على أسس نظرية حديثة في التربية وعلم النفس تصلح لإحداث التغييرات المرغوبة.

ونقدم هذا التعريف لأهميته من ناحية وظيفية في تصميم وتطوير برنامج تربية ديمقراطية على الرغم من إدراكنا لبعض المشاكل فيه، حيث ندرك أن العلاقة بين القيم والسلوك ليست مباشرة وواضحة تماماً، وندرك أن اتخاذ القرارات وحل المشاكل لا يتطلبان أحياناً قبول مجموعة من القيم فقط، بل يتطلبان اختيار قيمة محددة على حساب الأخرى، أي يضطراننا إلى ترتيب القيم حسب الأولويات، واختيار إحداها بسبب تناقض بينها (هل أكذب لإنقاذ صديقي من الاعتقال الظالم؟ هل نسمح ببعض التحديد على حرية نشر معلومات عن حياة قائد سياسي؛ لأن عدم فرض التحديد سيؤدي إلى تعد على حريته الشخصية؟).

أهداف تعليم الديمقراطية

ذكرنا سابقاً أننا متحيزون للتركيز في التربية الديمقراطية على تغيير السلوك، أو الفعل، أو الممارسة. ولعل ما يميز التوجه الذي نتبناه عن غيره هو الاهتمام بالمجالات أو الجوانب المختلفة التي يمكن تطويرها عند الطالب، وعدم الاقتصار، كما يحدث في كثير من برامج تعليم الديمقراطية الأخرى، على تطوير المعرفة فقط. وعلى الرغم من إدراكنا أن التعلّم كل متكامل، وأنه توجد مخاطر في اختزال هذا الكل إلى أجزاء، فإننا نرى فوائد في تحديد وتفصيل الأهداف أو النتائج المختلفة المرغوبة لتعليم الديمقراطية. فهذا التحديد يساعد التربويين على رؤية الخريطة كاملة، وعلى تقييم أي برنامج تربوي لتعليم الديمقراطية من خلال دراسة مدى تغطيته للأهداف المهمة لتعليم الديمقراطية. ونحاول في ما يلي تحديد الأهداف المختلفة لتعليم الديمقراطية.

لائحة أهداف تعليم الديمقراطية

١. معرفة وفهم وتوجهات:

أ. حقائق ومصطلحات ومفاهيم ومبادئ ونظريات في الفكر الديمقراطي.

ب. خصائص النظام السياسي الديمقراطي وشروط ملاءمته مع الديمقراطية.

ت. المفاهيم والمبادئ الفلسفية المرتبطة بالديمقراطية.

ث. محدوديات الفكر الديمقراطي وتطبيقاته.

ج. منظور تاريخي: خلفية ونشوء وتطور الديمقراطية.

ح. العلاقات المتبادلة بين الديمقراطية والمجتمع والاقتصاد.

خ. خصائص المجتمع والنظام السياسي المحليين، وأهم المشاكل الاجتماعية/السياسية الحالية.

د. البدائل الديمقراطية المتاحة لممارسة الديمقراطية ولترسيخها في المجتمع.

٢. مهارات ومقدرات فكرية:

أ. تطبيق: استخدام الفكر الديمقراطي والمعرفة عن الأنظمة السياسية الديمقراطية في استيعاب وتحليل الواقع.

ب. مهارات فكرية عليا: التحليل والربط والاستنتاج والدفاع عن المواقف للمحاورة والإقناع بطرق عقلانية.

ت. مهارات فكرية نقدية (تحليلية): التحليل النقدي للنصوص والآراء والمواقف لتحديد المسلمات الخفيّة والمصالح التي يخدمها الموقف المحدد، والتمييز بين المعرفة والآراء.

ث. مهارات فكرية إبداعيّة (تركيبية): حل المشاكل غير الروتينية بطرق إبداعية.

ج. استخدام مصادر المعلومات في حل المشاكل والتعلّم الذاتي.

٣. اتجاهات وميول:

أ. إظهار اتجاهات إيجابية نحو الديمقراطية والديمقراطيين.

ب. القبول بالديمقراطية كطريقة للحكم وللحياة.

ت. تبني قيم أو اتجاهات ديمقراطية.

ث. تبني نظرة إيجابية للمقدرة الشخصية على إحداث التغيير.

٤. ممارسة:

أ. ممارسة سلوك ديمقراطي في الحياة السياسية واليومية.

ب. ممارسة أفعال لتغيير الواقع من أجل بناء مجتمع ديمقراطي وعادل.

كما يتبين من اللائحة، يمكن تصنيف الأهداف في أربعة مجالات، نفصلها عن بعضها البعض لأغراض تحليلية ووظيفية على الرغم من عدم إمكانية الفصل بشكل كامل على أرض الواقع. ويعنى المجالان الأول والثاني بالجوانب المعرفية والذهنية، حيث يركز أولهما على المعرفة كناتج أو محتوى، بينما يركز الثاني على المعرفة كعمليات، أو على طرق إنتاج المعرفة وفحصها وتبريرها. ويعنى المجال الثالث بالجانب الانفعالي-العاطفي (دون إهمال الجانب الذهني المرتبط بهذا المجال)، وهو المجال الذي قد يجسر الفجوة بين المعرفة في المجالين السابقين والممارسة أو السلوك في المجال الرابع، ويساعد على تقليل التناقض بين القول والفعل أو النظرية والتطبيق الذي كان محوراً للتركيز لكثير من المفكرين (على الرغم من إدراكنا أن الفجوة لا يمكن أن تجسر تماماً، حيث أن العلاقات بين النظرية والممارسة معقدة وليست بسيطة أو مباشرة بالقدر الذي يعتقده البعض). ولا ندعي أن هنالك هرمية في هذه المجالات، بحيث تتطلب الممارسة، على سبيل المثال، اكتساب المعرفة أولاً، بل نعتقد أن هنالك علاقات متبادلة، بحيث تسهم الممارسة في تعميق الفهم الذي بدوره يحسّن نوعية الممارسة.

ونحدد في المجال الأول أهم الأهداف المعرفية لتعليم الديمقراطية، التي أشار إليها التربويون والمفكرون. فمن المهم أن يكتسب الطالب فهماً مقبولاً لمحتوى الفكر الديمقراطي الذي يشمل الحرية، والمساواة، واحترام حقوق الإنسان الأساسية (١-أ)، وأن يتعرف على خصائص النظام السياسي الديمقراطي، كوجود فصل للسلطات في هذا النظام ووجود آليات رقابة (١-ب). ولكن من الضروري، أيضاً، أن يتعرف على المفاهيم والمبادئ الفلسفية المرتبطة بالديمقراطية، كمفهوم السلطة السياسية، والدين والسياسة، والعقلانية، وطبيعة المعرفة (١-ت). وقد يدعي البعض أن الفهم العميق للديمقراطية يتطلب، أيضاً، معرفة بمحدوديات الفكر الديمقراطي وتطبيقاته، كالعلاقة في المجتمعات الغربية الديمقراطية، على سبيل المثال، بين الإمكانيات المادية للمواطن ومدى تمكنه من القيام بحملة انتخابية إذا ما أراد ترشيح نفسه للانتخاب لمنصب عام (١-ث). ولا يكتمل هذا الفهم العميق للديمقراطية، حسب البعض، دون معرفة الظروف الاجتماعية والفكرية والاقتصادية التي أدت إلى الديمقراطية ورافقت نشوءها وتطورها (١-ج)، ودون معرفة العلاقات ما بين الديمقراطية والمجتمع والاقتصاد (١-ح). والجانب الأخير، جانب واسع ومهم يعالج

تأثير الثقافة السائدة، بما فيها القيم والأخلاق وتركيبة المجتمع وطبيعته والتطور الاقتصادي للبلد على الديمقراطية من جانب، والتأثير المعاكس، أي التبعات الأخلاقية والاجتماعية للديمقراطية، من جانب آخر.

وبينما تركز الجوانب الستة الأولى على تطوير فهم عميق للديمقراطية وكيفية دعمها وتطويرها من جانب، وتأثيراتها على الثقافة والمجتمع من جانب آخر، فإن الجانبين الأخيرين يهدفان إلى مساعدة الطالب على ربط الديمقراطية بشكل عام بخصائص المجتمع المحلي. فالجانب (١-خ) يهدف إلى تعريف الطالب بخصائص النظام الاجتماعي والسياسي في مجتمعه، وأهم المشاكل التي تواجهه، بينما يهدف الجانب (١-د) إلى تعريف الطالب بالبدائل الديمقراطية المتوفرة في مجتمعه لممارسة الديمقراطية ولترسيخها. إن هذه الجوانب، بمجموعها، تشكل أساساً معرفياً وذهنياً صلباً يستخدمه الطالب ليطور مهاراته ومقدراته الذهنية وتوجهاته الديمقراطية الشخصية وممارسته (المجالات الثلاثة الأخرى).

ويعنى المجال الثاني بتطوير مهارات وقدرات الطالب الفكرية، بحيث يستطيع أن يتعلم ذاتياً، وأن يستخدم ما يتعلمه عن الديمقراطية في استيعاب وتحليل الواقع، وفي اتخاذ المواقف والدفاع عنها والمناقشة والإقناع، وفي حل المشاكل الشخصية والمجتمعية ذات الجوانب المرتبطة بالديمقراطية، وفي اتخاذ مواقف تحليلية/نقدية من النصوص المكتوبة والآراء المطروحة كتابياً وشفوياً.

أما المجال الثالث، فيعنى بالقبول الشخصي للديمقراطية كنظام وكطريقة للحياة، وبتبني القيم الديمقراطية كالتسامح واحترام الرأي الآخر والانفتاح الذهني. ويهدف الجانب الأخير من هذا المجال إلى تطوير نظرة الطالب وتقييمه لنفسه ولمقدراته، بحيث يصبح يعتقد أنه قادر على المشاركة في النشاطات الاجتماعية والسياسية، وقادر على التأثير على هذا العالم وعلى إحداث تغيير، أي أن لأفعاله أثراً. ويرتبط بهذا مفهوم التمكين، أي تزويد المتعلم بما يلزم ليتخذ القرارات ويتولى المسؤولية. وقد أظهرت بعض الدراسات (Rowe, 1983) أن الأشخاص الذين يحملون توجهات إيجابية نحو سيطرتهم على قدرهم (Fate control) أكثر فعلاً وممارسة من غيرهم. فأولئك الأشخاص يعتقدون أن الأحداث تتطور حسب عمليات يمكنهم فهمها والتأثير عليها، وبالتالي، فهم يعتقدون أن المستقبل يتأثر بما يقوم به الإنسان في الحاضر. ويراجع "رامزي" (Ramsey, 1993) بعض الدراسات التي تظهر أن القيام بالسلوك البيئي المسؤول يتأثر بعوامل مرتبطة بالنظرة نحو السيطرة على القدر وبعوامل شبيهة مثل تقييم الشخص لمقدراته، أو فعاليته (self- efficacy). وقياساً على هذه النتائج، يبدو أن تعليم المفاهيم والمبادئ الديمقراطية

والمهارات الفكرية العليا والنقدية لا يكفيان إذا أردنا تطوير الإنسان الفاعل والمتفاعل في مجتمعه والممارس للسلوك الديمقراطي والعامل على بناء مجتمع ديمقراطي عادل. فمن الضروري أن نساعد الطالب على اكتساب الميول والاتجاهات الملائمة. وعلى وجه الخصوص، فإن تطوير ثقة الطالب بمقدرته على إحداث التغيير يساهم في تصغير الهوة بين الفكر والممارسة.

والمجال الرابع يعنى بالممارسة، ولا أعتقد أن هنالك ضرورة لتأكيد أهمية هذا المجال. فتطور الطالب في هذا المجال قد يكون أساس التمييز بين الطالب واسع الإطلاع والطالب المثقف: الطالب أو مواطن المستقبل الذي، إضافة لامتلاكه معرفة وثقافة عامة ومعرفة متخصصة، يستخدم الخبرة والممارسة ليطور فكره، ويطور أو يعدل أفكاره بناء على الخبرة اللاحقة، ولديه الشجاعة ليسائل السلطة، وللفعل بانسجام مع خبرته وتفكيره.

الفصل الثاني

أسلوب استخدام الحالات

وجدنا في الفصل السابق أن التربية الديمقراطية يجب أن تهدف إلى اكتساب أساس معرفي عن الديمقراطية يتضمن فهماً عميقاً للمفاهيم والمبادئ الديمقراطية، وإلى تطوير مقدرات ومهارات فكرية كالتعلم الذاتي والمهارات النقدية والتحليلية واستخدام المعرفة في حل المشاكل، وإلى تطوير اتجاهات وميول كتبني القيم والاتجاهات الديمقراطية، وأخيراً إلى مساعدة المتعلم على ممارسة السلوك الديمقراطي والتأثير على الواقع وتغييره نحو الأفضل. ونركز في هذا الفصل على الوسائل أو الطرق الملائمة لتحقيق هذه الأهداف، وعلى طريقة محددة على وجه الخصوص هي طريقة استخدام الحالات في تعلّم وتعليم الديمقراطية.

ومن الواضح أن معظم طرق التعليم التقليدية التي تركز على المعلم/ة، كالمحاضرات، واستخدام كتاب مقرر واحد، وطرق التقييم المرتبطة بها، والتي تركز على تقييم مدى حفظ الطالب للمعلومات من خلال امتحانات كتابية تقليدية، هي طرق لا تصلح لتحقيق الأهداف المذكورة. فالفهم العميق وتغيير الاتجاهات لا يأتيان من خلال الاستماع غير النشط للمحاضرات، بل من خلال المشاركة النشطة في نشاطات تعلميّة/تعليمية تتطلب اتخاذ المواقف والمحاورة والنقاش والدفاع عن المواقف وتبريرها. كما أن الممارسة لا تتطور إلا باستخدام طرق تعليم تتطلب الممارسة، فلا يعقل أن يتدرب الطالب على السباحة أو قيادة السيارة أو كتابة الشعر دون التدرب عملياً على السلوك المرغوب تعلمه. وعلى الرغم من ذلك، ما زال البعض يعتقد أنه من الممكن تطوير مهارات التفكير العليا أو ممارسة السلوك الديمقراطي دون إتاحة المجال للتدرب على هذه المهارات أو الممارسات.

وتوجد عدة طرق تعليم وتعلّم تسمح للطالب بالمشاركة النشطة في عملية التعلّم، وهي بطبيعتها تركّز على الطالب، وتجعل دور المعلم ثانوياً، حيث يصبح مصدراً أو موجّهاً أو مرشداً أو داعماً، وليس ملقّناً مباشراً. ومن هذه الطرق النقاش، والعمل في مجموعات صغيرة، والاكتشاف الموجّه، والمشاريع، والأبحاث، والتقارير، والمناظرات، ولعب الأدوار، والعروض الطلابية، وحل المشاكل. وهذه الطرق ليست منفصلة تماماً عن بعضها البعض، بل يمكن استخدام أي مزيج ملائم منها. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يقوم الطلبة بالعمل في مجموعات صغيرة، بحيث يتضمن هذا العمل النقاش والمشروع والبحث وحل المشاكل في آن. وسنعرض في هذا الفصل أسلوباً خاصاً من أساليب حل المشاكل، وهو حل المشاكل باستخدام الحالات. وهذا الأسلوب يتطلب أن يتعرف الطلبة على حالة واقعية حقيقية أو ممكنة الحدوث في مجتمعهم المحلي. ويعمل الطلبة في مجموعات لتحديد مشكلة تثيرها الحالة وأسئلة بحثية تتبع هذه المشكلة، ومن ثمّ يقومون بنشاطات تعلميّة لإجابة هذه الأسئلة. ويتعلم الطلبة المفاهيم والمبادئ الديمقراطية كوسيلة لحل هذه المشكلة، وليس كغاية بحد ذاتها. كما يساعد الأسلوب على اكتساب الطالب للمهارات الذهنية والتوجهات الضرورية للديمقراطية، وعلى تدريب الطالب على ممارسة الديمقراطية. ولكن، قبل وصف هذا الأسلوب ومناقشته بالتفصيل، لا بد من مراجعة أساسه النظري في علم النفس.

الأسس النظرية لأسلوب استخدام الحالات

إن توجه استخدام الحالات المستخدم في هذا الكتيب يعتمد على عناصر نظرية ومبادرات نظرية وعملية تربوية مختلفة. ولكن الأساس الأهم له يبقى ما يدعى بالنظرة البنائية – الاجتماعية في علم النفس (social -constructivism). وتركز هذه النظرة على دور المتعلم الفرد في بناء المعرفة أثناء محاولة الفهم والبحث عن المعنى، ولكنها تعطي الأهمية نفسها أيضاً، لأثر المجتمع والتفاعل الاجتماعي في بناء وتكوين المعرفة الفردية.

وترجع بعض هذه الأفكار إلى عالم النفس الروسي "فيجوتسكي" الذي بين عدم إمكانية الفصل بين الفرد والمجتمع، بعكس كثير من علماء النفس التربويين، سواء السلوكيين منهم مثل "سكنر"، أو الذهنيين من أمثال "برونر" و"بياجيه"، وأصحاب توجه "معالجة المعلومات" مثل "نورمان". وقد أبرز "فيجوتسكي" أهمية التعليم في إحداث التطور الذهني، ودور النشاط الاجتماعي والممارسات الثقافية كمصادر للتفكير. ولفت نظر علماء النفس والتربويين إلى دور اللغة والرموز الأخرى، كالرياضيات، كأدوات فكرية تتوسط (mediates) التفكير. وعلى الرغم من عدم إمكانية شرح أفكار "فيجوتسكي" باختصار دون المخاطرة

بإحداث بعض التشويه أو سوء التفسير لها، فإننا بحاجة إلى مناقشة بعض أفكاره المهمة التي يعتمد مشروعنا الحالي عليها.

ومن أهم مساهمات "فيجوتسكي"، إبرازه لأثر اللغة على التفكير، حيث يعتقد أن اللغة هي أداة فكرية ضرورية للتفكير. ويرتبط بهذه الفكرة تركيز "فيجوتسكي" على أهمية الحوار والتواصل والتفاعل الاجتماعيين في إحداث التطور الذهني، فالتفكير هو، أصلاً، حوار خارجي يتمكن المتعلم من اكتسابه (من خلال عملية تذويت Internalization) ليصبح حواراً داخلياً. والتربية تكسب الفرد المقدرة على التحكم بالأدوات الفكرية التي بحوزته (self-regulation) بعد أن كان يحتاج إلى مساعدة خارجية ليقوم بهذا التحكم. ووجود الآخرين، (سواء الأقران أو المعلمة) يساعد المتعلم على القيام بمهام لا يستطيع القيام بها وحده، حيث يقدم الآخرون دعماً (scaffolding) له للقيام بهذه المهام. ولكن التطور الذهني يحدث عندما يصبح المتعلم قادراً على القيام بهذه المهام دون دعم أو مساعدة، وعندها لا حاجة للدعم (كما نصل إلى مرحلة في البناء تصبح السقالة فيها غير ضرورية ويمكن الاستغناء عنها). وهذا يقودنا إلى أشهر مفهوم قدمه "فيجوتسكي" وهو مفهوم منطقة التطور المثلى (Zone of proximal development)، ويعني به، حسب معظم مفسري كتاباته، الفرق بين ما يمكن أن يقوم به الطالب وحده وما يمكن أن يقوم به مع مساعدة ودعم الآخرين. (ولكن بعض المفسرين لفيجوتسكي يركزون على أن المنطقة تشير إلى الحيز أو السياق الاجتماعي الذي يدعم التعلم، والذي يميز بين الأداء الفردي والأداء أثناء العمل بالتعاون مع الآخرين).

ماذا نتوقع أن نشاهد في صف يقوم المعلم فيه بتطبيق أفكار فيجوتسكي؟ نتوقع أن نجد الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة منهمكين في الحوار والنقاش لإيجاد معنى مشترك لما يدرسون. ويقوم المعلم بالمشاركة ونمذجة مهارات التفكير المطلوبة وتقديم الدعم الضروري للمجموعة لتحقيق أهدافها، ولكنه يسحب هذا الدعم بشكل تدريجي ليستطيع الطالب، في النهاية، القيام بالمهمة وحده. إن الحوار مهم في هذه المجموعات، ليس لأن الحوار مهم للديمقراطية (على الرغم من أهمية هذا المبرر للحوار في غرفة الصف)، بل لأن الحوار واللغة والتفاعل الاجتماعي ضرورية للتعلّم، ولأن الحوار يساعد المعلم على اكتشاف كيف يفكر الطالب، فهو، إذا جاز التشبيه، يشكّل نافذة على عقل المتعلم. وأخيراً، نجد المعلم يساعد الطلبة على التحكّم والتأمل بتعلمهم من خلال النقاش والنمذجة.

وتأتي بعض الأسس النظرية لأسلوب استخدام الحالات من دراسة التفكير في سياقات الحياة اليومية العادية بدلاً من دراسة التفكير في مختبر علم النفس، أو في المدرسة.

وتظهر هذه الدراسات أن التعلم مرتبط بالسياق. ومن الأمثلة الشهيرة على هذه الظاهرة مثال استخدام العمليات الحسابية في الحياة اليومية. فقد أظهرت إحدى الدراسات أن الأطفال الذين يعملون في شوارع البرازيل يقومون بعمليات حسابية معقدة بسرعة وكفاءة أثناء عمليات البيع والشراء على الرغم من أنهم لم يدخلوا المدارس. ولكن هؤلاء الأطفال أنفسهم لم يستطيعوا أن يحلوا مشاكل حسابية ذات البنية الرياضية نفسها عندما أعطيت لهم على شكل شبيه بما يعطى في المدارس. ويبدو أن هؤلاء الأطفال قد طوروا استراتيجيات حل تصلح فقط للمسائل التي تواجههم في عملهم في الشوارع، ولكنهم لم يستطيعوا تعميم هذه المعرفة أو نقلها إلى سياقات أخرى.

وفي دراسات أخرى للتعلم في المدارس، تبين، أيضاً، أن الطلبة كثيراً ما يمتلكون المعرفة ولكن لا يستخدمونها عندما تلزم، حيث تبقى هذه المعرفة خاملة (inert knowledge) حسب وصف أحد التربويين. وأظهرت دراسات أخرى كثيرة أن ما يدرسه الطلبة في سياق المدرسة لا "يطبق" أو ينقل إلى سياقات أخرى، أي لا يستخدم في الحياة اليومية. فالطلبة، في كثير من الأحيان، يحملون مفاهيم محدودة أو "بديلة" حول الظواهر الطبيعية يستخدمونها في حياتهم اليومية ولا يربطونها بالمفاهيم العلمية التي يدرسونها في غرفة الصف، حيث يقتصر استخدام الأخيرة في مهام شبيهة بالتي تواجههم في غرفة الصف.

وفي ضوء هذه الدراسات، برزت دعوة لتطوير التعليم المدرسي ليصبح هدفه تيسير عملية نقل المعرفة واستخدامها خارج غرفة الصف، وذلك من خلال مواجهة الطلبة بمهام أصيلة (authentic) تماثل تلك التي قد يواجهونها في حياتهم اليومية. وترافقت هذه الدعوة لاستخدام المهام الأصيلة مع الدعوة للتعلم عن طريق التلمذة على أيادي الخبراء (apprenticeship)، كما يحدث في الحياة اليومية.

ويخدم أسلوب التعليم من خلال حل المشاكل، (واستخدام الحالات هو حالة خاصة من هذا الأسلوب)، تحقيق هدف التعلّم من أجل النقل أو الاستخدام أو "التطبيق". وقد أشار "برونر"، منذ زمن طويل، إلى أن التعلّم الاستكشافي (وهو عبارة عن حل مشاكل أيضاً) يساعد الطالبة على خزن المعرفة في ذهنها بشكل يساعد على استخدامها في المستقبل. وقد استخدم الأسلوب بأشكال مختلفة وبمستويات نجاح ونتائج تعلّم مختلفة. ولكن العقبة الأساسية في استخدام أسلوب حل المشاكل، حسب رأيي، هي عدم تحديد عناصر هذا الأسلوب ودور كل من المعلمة والطلبة فيه، لأن الأسلوب يتغير جذرياً من سياق إلى آخر حسب طريقة تطبيقه. ففي سياق معين، يمكن أن يحدد المعلم المشكلة وأسئلة البحث وطريقة البحث ويترك للطلبة عمليتي جمع المعلومات والاستنتاج فقط. وفي سياق آخر،

يمكن أن تعرض المعلمة ظاهرة معينة وتترك للطلبة مسؤولية تحديد المشكلة وصياغة الأسئلة أو الفرضيات وجميع الخطوات أو العناصر الباقية. وبالطبع، فإن السياق الثاني يحمّل الطلبة مسؤولية أكبر ويتطلب القيام بمهام ذهنية أصعب. وبالتالي يؤدي إلى نتائج تعلم أفضل. ويظهر الجدول التالي عناصر عملية حل المشكلات المختلفة والمسؤولية للقيام بهذا العنصر.

عنصر عملية حل المشكلات	المسؤولية أو الدور		
	المعلم/ة	المعلم/ة والطلبة	الطلبة
الظاهرة			
المشكلة			
الأسئلة و/أو الفرضيات			
تصميم البحث			
تنفيذ البحث (جمع المعلومات ومعالجتها)			
النتائج والاستنتاجات			
التقييم والتوصيات			

ونلاحظ ضرورة أن تبدأ عملية حل المشكلات بظاهرة وتحديد للمشكلة. ونجد إهمالاً لهذا في كثير من الأحيان، فالكتاب أو المعلم يبدأ العملية من منتصفها، حيث يطلب من الطلبة جمع المعلومات والاستنتاج دون عرض الظاهرة أو المشكلة أو حتى الأسئلة أو الفرضيات التي من أجلها يتم جمع المعلومات.

أما المصدر الثالث للأسس النظرية لأسلوب استخدام الحالات، فيأتي من محاولات تربوية حديثة لإنشاء "جماعة المتعلمين" (community of learners)، احتذاء بمجتمعات الباحثين في المجالات العلمية–الأكاديمية المختلفة. وتتميز هذه المجتمعات بالتعاون والبحث والاستقصاء. ويحدد "شولمان" (Shulman, 1997) ستة مبادئ تميز مجتمعات المتعلمين:

- المحتوى المراد تعلمه محتوى مهم ومولّد أو منتج، بحيث يؤدي إلى فهم واستيعاب جديدين.
- المتعلم نشط ينهمك في البحث والتجربة والكتابة والحوار والتساؤل.
- يستطيع المتعلم التأمل بأفكاره وأفعاله ويستطيع التحكم بتعلمه (ما يدعى بالمعرفة فوق الذهنية metacognition).

- هنالك مشاركة وتعاون بين المتعلمين، حيث يدعم الفرد تعلم الآخرين ويدعم الآخرون تعلم الفرد، وبحيث تكمل معرفة المتعلم ومقدراته معرفة باقي المتعلمين ومقدراتهم.
- المعلم والطلبة مولعون بالمادة الدراسية.
- إن عمليات النشاط والتأمل والتعاون مدعومة ومشرّعة ومحتضنة من خلال جماعة أو ثقافة تقدر هذه الخبرات.

أسلوب استخدام الحالات

وفي التوجه المستخدم في هذا الكتاب، وكما أسلفنا، وجدنا من المفيد استخدام أسلوب حل المشاكل وجماعة المتعلمين، ولكن دمجه بأسلوب الحالات، بحيث تبدأ عملية التعلّم بتعريض الطلبة لحالة عامة واقعية تنبثق منها مشكلة وأسئلة بحثية، ويقوم الطلبة بتعلّم مفاهيم ومبادئ الديمقراطية وتطوير مهاراتهم الذهنية واتجاهاتهم كوسيلة لحل هذه المشكلة وليس كغاية بحد ذاتها. ويتم اختيار حالات ذات "إمكانيات تربوية"، أي أنه يمكن استخدامها لتحقيق عدّة أهداف تربوية مهمة. وتزود هذه الحالة المتعلمين بأرضية مشتركة للاستقصاء والتعاون، ولخلق جماعة المتعلمين، ولمساعدتهم على إدراك التغييرات في معرفتهم ومعتقداتهم، ولتطوير فهم عميق للمحتوى الديمقراطي، ولربط معرفتهم عن الديمقراطية بباقي بنيتهم المعرفية، أي بمعرفتهم في التاريخ والاقتصاد والفلسفة وبالتراث الفلسطيني والعالمي، وبخبراتهم اليومية. ونستخدم في هذا التوجه طرقاً تعليمية مختلفة منها ما يلي:

أ) التعليم المتبادل (Reciprocal Teaching). وهو أسلوب يتعاون فيه الطلبة في مجموعات صغيرة لفهم نص معين، وذلك من خلال تبادل أدوار محددة، وتوجيه أربعة أنواع من الأسئلة لبعضهم البعض: وأسئلة استيضاحية يطرحها الطالب ليستفهم عن شيء لا يفهمه، أسئلة لفحص فهم الآخرين لفقرة أو فكرة محددة، وأسئلة تتطلب التنبؤ بما سيحدث في فقرة لاحقة من النص، وأسئلة تلخيص. وتساعد هذه الأسئلة الطلبة على التحكم في تعلمهم على أمل أن يستطيع الطالب أن يستخدم هذه الأسئلة أثناء القراءة وحده، ودون مساعدة الآخرين.

ب) الأحجية (Jigsaw). وهي طريقة يتم فيها تقسيم الموضوع إلى مواضيع جزئية، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة لتدرس كل مجموعة موضوعاً جزئياً واحداً تصبح المجموعة خبيرة فيه. بعد ذلك، يعاد توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة مكونة من طالب واحد من كل مجموعة من المجموعات السابقة، أي تصبح كل مجموعة جديدة مكونة من مجموعة من الطلبة كل منهم خبير في أحد المواضيع

الجزئية، ولا يعرف الكثير عن المواضيع الجزئية الأخرى. ويحتاج الطلبة أن يعلموا بعضهم البعض ليروا الصورة كاملة (لذلك سميت الطريقة بالأحجية)، ويلي ذلك، عادة، القيام بمهمة نهائية تتطلب تركيب المواضيع الجزئية في كل جديد.

ت) التعليم المعقد (Complex Instruction). وهي طريقة تتطلب القيام بمهمة معقدة، بحيث لا يمتلك أي طالب وحده المقدرات والمعرفة والمواهب الضرورية للقيام بالمهمة. وهكذا يصبح التعاون ضرورة حيث تكمل مواهب أو مقدرات كل طالب مواهب ومقدرات الطلبة الآخرين.

ث) المشاريع والأبحاث والتقارير. وهي طرق معروفة ومستخدمة، خاصة في الجامعات، ولكن نستخدمها هنا على مستوى المدارس.

وكما ذكرنا سابقاً، فإن ما يميز الأسلوب المقترح في هذا الكتاب هو البدء بعرض حالات واقعية ذات "إمكانيات تربوية". وتستخدم المبادئ التالية في اختيار الحالات وتصميمها وتعليمها:

١) تبنى الحالات حول أحداث أو مشاكل حقيقية أو ممكنة الحدوث ولها جوانب تتعلق بالديمقراطية.

٢) تختار الحالات التي يمكن استغلالها في تعليم بعض المواضيع والأفكار المهمة في المنهاج المدرسي وبعض الأفكار المهمة عن الديمقراطية، ويحدد بعض من هذه المواضيع والأفكار، سواء المتعلقة بالديمقراطية أم غيرها، في بداية التصميم.

٣) تصمم مهام في نهاية الحالة تتطلب أن يستخدم الطالب الأفكار المهمة مرات أخرى في تحليل وتفسير ظواهر محددة في بيئة الطالب أو استخدامها في سياقات جديدة.

٤) تصمم حالات أخرى تساعد الطالب على إعادة استخدام ما تعلمه في حالات سابقة، وذلك في سياقات جديدة.

٥) تشكل الحالة أساساً للتعاون والاستكشاف من قبل الطلبة.

٦) تشكل الحالة أساساً لخلق جماعة المتعلمين/الباحثين، أي للتعلم الذاتي، وفي مجموعات من خلال استخدام المراجع الملائمة أو استشارة المختصين، أو القيام بالزيارات والمقابلات، أو جمع المعلومات والقيام بنشاطات ميدانية، ولعرض النتائج والدفاع عنها أمام الآخرين.

٧) تعتمد الحالة أسلوب حل المشاكل، بحيث يتم في كل حالة طرح مشكلة أو السماح للطلبة بتحديد المشكلة، ومن ثم حل هذه المشكلة.

٨) يشجع الطلبة على صياغة الفرضيات وفحصها ومراجعتها بشكل صريح أثناء حل المشاكل.

٩) يشجع الطلبة على القيام بتخطيط مشترك لكيفية حل المشكلة، وهذا يتطلب التصميم لأربعة أنواع من المعلومات: ماذا أعرف، أسئلة للبحث، خطط البحث، النتائج.

١٠) يستطيع الطلبة مقارنة نتائج حلولهم للمشاكل مع حلول الخبراء.

١١) يؤخذ أسلوب تغيير المفاهيم في الاعتبار، بحيث يشجع الطلبة على طرح أفكارهم الأولية حول الموضوع، وتواجه هذه المفاهيم وتقارن مع المفاهيم الحديثة حول الديمقراطية.

١٢) يشجع الطلبة في نهاية كل حالة على تصميم نشاط لحل المشكلة يتطلب عملاً مجتمعياً أو سياسياً أو اقتصادياً، وتنفيذ هذا النشاط إن أمكن، وذلك لربط المعرفة بالعمل.

١٣) يتطلب التقييم النهائي من الطلبة تركيباً جديداً للمعارف المختلفة من خلال تقديم عروض أو إنتاج تقارير أو تصميم مشاريع ... الخ.

١٤) يساعد أسلوب التعليم الطلبة على إدراك معرفتهم ومعتقداتهم الأولية حول الموضوع، وعلى ملاحظة التغييرات على هذه المعرفة والمعتقدات خلال دراسة الوحدة.

١٥) تساعد الحالة الطلبة على ربط المعرفة حول الديمقراطية بالمعارف الأخرى كالتاريخ والاقتصاد والعلوم الاجتماعية.

١٦) يتم التركيز، بشكل خاص، على الربط بالتراث والثقافة المحلية وعلى الحفاظ عليها وتطويرها.

١٧) لا يقوم المعلم بإعطاء الحلول للمشكلة أو المشاكل المطروحة، ولكنه يساعد في إيجاد المراجع أو مصادر المعلومات الملائمة، وفي التخطيط للعمل، وقد يساعد على فهم مصادر محددة من خلال صياغة أسئلة أو أوراق عمل.

أما الخطوات المقترحة لتعليم وحدة معينة باستخدام الحالات، فهي كما يلي:

١. توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها لتحديد المشكلة وجوانبها.

٢. نقاش أولي حول الظاهرة أو المشكلة في واقع الطلبة.

٣. محاضرة من المعلم/ة عن الموضوع المرتبط بالحالة (الديمقراطية وأسسها)، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع فرعية.

٤. العمل في مجموعات متخصصة لدراسة المشاكل الفرعية.
٥. تقديم العروض وتقارير المجموعات المتخصصة.
٦. ندوة (نشاط اختياري).
٧. إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي.
٨. نشاطات اختيارية.
٩. تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها، مرّة أخرى.
١٠. مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة.
١١. تقديم العروض والمشاريع النهائية.

وفي الخطوة الأولى، تقوم المعلمة بتوزيع حالة مكتوبة على الطلبة لقراءتها بشكل فردي، ومن ثم تطرح أسئلة للتأكد من استيعاب الطلبة للحالة. ولمساعدة الطلبة على التفاعل مع الحالة والتفكير الجدي بها، يطلب من كل طالب أن يحدد المشكلة أو المشاكل التي تثيرها الحالة كتابياً (في غرفة الصف أو كواجب بيتي)، وأن يقترح حلولاً لها. ويحتفظ بإجابات الطلبة لمقارنة إجاباتهم في بداية ونهاية الوحدة التدريسية. ويلي هذا نقاش في الصف بقيادة المعلم لتحديد المشاكل التي تثيرها الحالة والأسئلة التي بحاجة إلى بحث. وتقبل إجابات وحلول الطلبة جميعا لهذه المشاكل والأسئلة، ولكنها تعامل كفرضيات يجب التأكد منها أو فحصها أثناء الدراسة. ويلاحظ هنا أننا نحاول مساعدة الطلبة على ثلاثة أمور: التعرف على معتقداتهم ومعرفتهم في بداية التدريس لملاحظة التغييرات عليها والتأمل في تعلمهم، وصياغة الفرضيات وفحصها بشكل صريح أثناء حل المشاكل، وتغيير مفاهيمهم باستخدام استراتيجيات تغيير المفاهيم. يلي ذلك تدريب أولي على التخطيط لحل المشكل، حيث يوزع الطلبة على مجموعات صغيرة تخطط لكيفية إجابة بعض الأسئلة.

تهدف طريقة التعليم المستخدمة جزئياً إلى "إغراق الطلبة بالظاهرة"، أي التعرف عليها بشكل مفصل ومعرفة المشاكل المرتبطة بها ومحاولة حلها كتمهيد للتعليم، وذلك من أجل جعل اكتساب المعرفة عن الديمقراطية وسيلة وليس غاية، وأيضاً لمساعدة الطلبة على ملاحظة التغييرات في معرفتهم ومعتقداتهم أثناء التعلم. ولذلك، يقترح أن تكون الخطوة الثانية في تعليم الوحدة إثارة نقاش أولي حول الظاهرة أو المشكلة في واقع الطلبة. فإذا كانت الحالة، على سبيل المثال، تتعلق بظاهرة الأعراس في الصيف في مجتمعنا، يناقش الطلبة هنا، ليس الحالة المعينة بذاتها، بل مدى شيوع الظاهرة أو المشكلة في مجتمع الطلبة الصغير، الذي قد يكون الحارة أو العائلة أو المدرسة. يعمل الطلبة في مجموعات

صغيرة، ويشجعون على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها أثناء نقاش جماعي يلي العمل في مجموعات.

أما الخطوة الثالثة، فهي عبارة عن محاضرة من المعلمة تقوم من خلالها بتقديم أهم الأفكار والمصطلحات حول الديمقراطية التي سيحتاجها الطلبة في عملهم المستقبلي. وتربط المعلمة هذه الأفكار بالحالة وتجزئ الموضوع أو المشكلة المرتبطة بالحالة إلى مواضيع جزئية يستطيع الطلبة العمل عليها في مجموعات صغيرة. كما تقوم المعلمة بتصنيف الأسئلة المثارة في الخطوات السابقة تحت المواضيع الجزئية المختلفة. ويلاحظ أن طريقة التعليم من خلال الحالات لا تستثني التعليم التقليدي كالمحاضرة في وقت معين.

ويتبع هذا (الخطوة الرابعة) تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المحددة سابقاً. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما عليهم عرض ملخص البحث على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي:

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب والمراجع والأشخاص الملائمين والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.
- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

نموذج التخطيط لمشروع البحث

أسئلة البحث:

الإجابات الأولية:

مصادر المعلومات:

- الكتب والمراجع: (أين سنبحث؟)
- الأشخاص: (من سنقابل، نلاحظ، نسأل، نستضيف، نستبين؟)
- الإنترنت: (كيف سأتصل بها، وكيف سأبحث؟)

مناهج البحث:

- مكتبي (كتب، مراجع، إنترنت)
- ميداني (ملاحظة، استبانة، مقابلة)

إجراءات الدراسة:

(أين سنحصل على المراجع وكيف؟ كيف سنقوم بالزيارة، بإجراء المقابلة؟ بتوزيع الاستبانة؟ ... الخ)

أدوات الدراسة:

(ما هي أسئلة المقابلة أو الاستبانة؟ ما الجوانب التي سنلاحظها؟)

معالجة المعلومات:

(ماذا سنفعل بالمعلومات التي نحصل عليها؟ نرتبها في جداول، نرسم رسوماً بيانية، نلخصها على شكل إحصاءات وصفية – معدّل، على سبيل المثال)

الجدول الزمني للبحث:		
الخطوة ووصفها	مسؤولية من؟	تاريخ إنهائها
١.		
٢.		
٣.		
٤.		

الجدول الزمني للقاءات المجموعة:		
رقم الاجتماع	المكان	التاريخ
١.		
٢.		
٣.		
٤.		

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام مراجع محددة تكون مرفقة بالحالة، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة.

وتكون الخطوة الخامسة تقديم المجموعات المختلفة تقاريرها للمعلم وعرض تلخيص لكل تقرير على الطلبة في غرفة الصف. أما الخطوة السادسة، فهي اختيارية وتهدف إلى مساعدة الطلبة على البدء بدمج المعرفة المكتسبة في المجموعات المختلفة، أي تركيب الكل من أجزائه المختلفة، كما تهدف إلى تعريف طلبة المدرسة الآخرين بالموضوع. والنشاط المقترح في هذه الخطوة هو إقامة ندوة حول الموضوع يشارك بها ممثلون عن طلبة الصف ويحضرها طلبة الصفوف الأخرى.

وتتكون الخطوة السابعة من إعادة توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقاً، وذلك حسب أسلوب الأحجية المذكور سابقاً. تعطى كل مجموعة مهمة نهائية تتطلب تعليم الطلبة لبعضهم البعض وتركيب كل جديد من المواضيع الجزئية التي درست في المجموعات المتخصصة السابقة.

ويمكن للمعلمة في الخطوة الثامنة إتاحة الفرصة للطلبة للعمل في مجموعات أو بشكل فردي على مشاريع اختيارية مرتبطة بالحالة. وفي الخطوة التاسعة، يطلب من كل طالب أن يعيد قراءة الحالة وتحديد المشكلة وطرح حلول لها، وذلك لإتاحة الفرصة له وللمعلمة لمقارنة التطور الذي حدث في معرفته وتفكيره حول الموضوع. ويتبع هذا مناقشة حالات أخرى شبيهة لتيسير نقل التعلم واستخدامه في سياقات أخرى. وتتكون الخطوة الأخيرة من تقديم المشاريع النهائية وعرضها على باقي طلبة الصف.

إرشادات لاستخدام الأسلوب

إن التعليم السائد في مدارسنا يعتمد في معظم الأحيان على "الشرح" من قبل المعلم وإجابة أسئلة الكتاب أو أوراق العمل بشكل فردي في الصف. وهذه الطرق مستخدمة بكثرة لأنها كفؤة في مساعدة المعلم على تبسيط عملية التعليم، وتساعده على التعامل مع المشاكل التي تواجهه في السيطرة على، والتحكّم بسلوك أكثر من ثلاثين طالبا "مجندين إجباريا" كطلبة. ولكن، وكما أسلفنا، فإن هذه الطرق لا تيسر تعلّم الطلبة الذاتي، واستخدام المراجع والمصادر، وصياغة المشاكل وحلها بما فيها طرح الأسئلة والفرضيات وإجابتها وفحصها، والعمل في فريق، والتخطيط للتعلّم والتحكّم به، وعلى التعلم من الآخرين وتعليمهم.

وطرحنا طرقاً بديلة أكثر ملاءمة لتحقيق هذه الأهداف، وهي طرق تعتمد أساساً على حل المشاكل الواقعية في مجموعات صغيرة. ولكن طرق التعليم هذه أكثر تعقيداً من طرق التعليم التقليدية، كما أنها تتناقض مع كثير من عناصر النظام التربوي السائد والثقافة المرتبطة به. ونحاول هنا تحديد بعض المشاكل المتوقعة في استخدام الأسلوب وطرح بعض الملاحظات التي قد تساعد في مواجهة هذه المشاكل. ونعتقد أنه من الضروري، قبل استخدام أسلوب الحالة المقترح في هذا الكتيب، تدريب الطلبة على التعلّم في مجموعات صغيرة مع تعليم أهداف هذه الطريقة والقوانين والإجراءات المتعلقة بسلوك الطلبة المقبول وغير المقبول، وذلك بشكل صريح ومباشر. فأسلوب استخدام الحالات معقد ويحتاج إلى هذه التهيئة.

١. التخطيط للعمل في مجموعات

من الضروري أثناء التخطيط لعمل المجموعات التفكير بالأمور التالية:

توزيع الطلبة: ونقترح أن يوزع الطلبة في مجموعات غير متجانسة، بحيث تشمل كل مجموعة طلبة متفوقين ومتوسطي التحصيل وضعفاء التحصيل. ويجب الانتباه، أيضاً، إلى خصائص أخرى للطلبة، مثل المواهب والمقدرات المختلفة والمقدرة على التعامل مع الآخرين. ويفضل إعطاء المجموعة مهمات معقّدة تحتاج إلى مقدرات متنوعة، بحيث تحتاج مشاركة جميع أفراد المجموعة لإنهائها. ويفاجأ المعلمون، أحيانا، بأن طلبة ضعفاء التحصيل يظهرون مقدرات (كالتخطيط أو المقدرات على التصورات الفراغية أو مهارات فنية) ضرورية لإنهاء المهمة، ويشاركون في هذا الأسلوب من التعلم بشكل أكبر بكثير من الأسلوب التقليدي. ويجب على المعلم، في هذه الحالة، لفت نظر الطلبة إلى مساهمة هذا الطالب المهمة لأن هذا يساعد على تغيير نظرة الطالب لنفسه ونظرة باقي طلبة الصف له، ما يرفع مركزه الاجتماعي في الصف، ويزيد من مشاركته في النشاطات الصفية.

وقد واجهتنا، في بعض الأحيان، أثناء استخدام أسلوب الأحجية، مشكلة طالب ضعيف التحصيل يشارك في مجموعة متخصصة تدرس موضوعاً جزئياً لا يستوعب هذا الموضوع الجزئي جيداً، وبالتالي لا يكون مستعداً بشكل كافٍ عندما يشارك في مجموعة تعالج الموضوع الكلي، حيث يجب أن يكون هذا الطالب "الخبير" في موضوعه الجزئي. وفي محاولة لمواجهة هذه المشكلة، وجدنا من المفيد أن ينقل الطالب الضعيف هذا عدة نسخ من تقرير المجموعة المتخصصة التي عمل فيها إلى مجموعته الجديدة ليستطيع الطلبة قراءتها. كما يمكن أن يوزع الطلبة على المجموعة المتخصصة الأولى، بحيث ينتقل طالبان ضعيفا التحصيل إلى المجموعة التالية لتشمل "خبيرين" في الموضوع الجزئي نفسه بدلاً من واحد.

تحديد الأدوار: هل أحدد لكل طالب دوراً أثناء العمل في مجموعات أم لا؟ من غير الواضح ما هو الجواب لهذا السؤال، فبينما يرى البعض ضرورة ذلك، يناقش آخرون أن تحديد الأدوار في إنهاء المهام المعقدة غير ضروري، وقد يؤثر سلبياً على تعلم المجموعة. ففي المهام المعقدة يوزع الطلبة الأدوار بأنفسهم أثناء العمل وبشكل طبيعي. وفي رأيي، يفضل عند استخدام أسلوب العمل في مجموعات مع طلبة غير معتادين على الأسلوب أن نحدد الأدوار ونوزعها على أفراد المجموعة، مع إمكانية تبديل هذه الأدوار بشكل دوري لإتاحة الفرصة لكل طالب لأن يأخذ كلاً من الأدوار المختلفة. وبالتالي، يجب على المعلمة أن تفكر، أثناء التخطيط للعمل الجماعي، بالأدوار المختلفة في كل مجموعة مثل المنسق والمسؤول عن حفظ المصادر والمقرر أو ملخص وقائع النقاش في المجموعة إلى آخره من الأدوار. وقد توزع الأدوار حسب طبيعة المهمة، بحيث، على سبيل المثال، تكون كل طالبة مسؤولة عن إيجاد معلومات عن موضوع جزئي محدد وتلخيصها لباقي المجموعة. وبعد

تدريب كاف للطلبة على هذا الأسلوب، يمكن تحديد الأدوار وعدم توزيعها من قبل المعلم على الطلبة، أو عدم تحديد أدوار على الإطلاق.

دور المعلم: من الواضح أن أسلوب المجموعات يتطلب تغييراً جوهرياً في دور المعلم يجب أن يكون واعياً به. فهو يجب أن يتوقف عن كونه ملقناً ومصدراً للمعلومات، ويصبح ميسراً لتعلم الطلبة من بعضهم البعض ومن خلال البحث والقراءة والتجريب. وبالتالي، يصبح دوره الأساسي مساعدة الطلبة على التخطيط لتعلمهم ولأبحاثهم وفي إيجاد المراجع والمصادر الملائمة. وللمعلم دور في تيسير النقاش والحوار في المجموعة وإشراك الجميع في العمل وطرح الأسئلة. وأخيراً، للمعلم دور في مراقبة نواتج التعلم لدى الطلبة المختلفين في المجموعة. وفي مرحلة التخطيط للعمل الجماعي، يجب على المعلم، على وجه الخصوص، أن يكوّن تصوراً أولياً للنشاطات التي ستحدث في المجموعة وخطط الطلبة للتعلم وتوفر المراجع والمصادر.

الاتصالات مع الإدارة والأهل: يجب على المعلمة قبل البدء باستخدام الأسلوب الجديد أن تشرح فلسفة وأهداف الأسلوب للإدارة وأولياء الأمور (وطبعا للطلبة)، لأنه بدون القيام بذلك ستواجه المعلمة مجموعة كبيرة من الاعتراضات حول "تخلي" المعلمة عن دورها كمعلمة، وعن صعوبة وتعقيد وطول المهام المعطاة للطلبة، وعن إضاعة الوقت بنشاطات غير مهمة وغيرها من الاعتراضات.

٢. التعليم والتعلم في مجموعات

على الرغم من التخطيط الجيد للعمل في مجموعات، فلا بد من أن تواجه المعلم مشاكل أثناء العمل في مجموعات، وبخاصة أثناء العمل مع طلبة غير معتادين على الأسلوب. ومن هذه المشاكل ما يلي:

- صعوبات تواجه المجموعة في بدء العمل، حيث لا يعرف الطلبة كيف يبدأون العمل، ويجلسون منتظرين المعلم أن ينقذهم. يجب أن يدرك الطلبة أنهم مسؤولون عن تعلمهم، وعدم تدخل المعلم عند ظهور أول وأبسط مشكلة.
- صعوبة مرتبطة بعدم التنظيم في المجموعة، وهي عادة مرتبطة بالصعوبة السابقة. ولا مانع من أن يقدم المعلم المساعدة للمجموعة من خلال التأكد من فهمهم للمهام المطلوبة وأهدافها، ومن خلال المساعدة في التخطيط وتوزيع الأدوار. ولكن يجب أن يكون واضحاً للطلبة أن المعلم سيخفف هذا الدعم تدريجياً، بحيث يتحمل الطلبة في المستقبل هذه المسؤوليات.

- صعوبة مرتبطة بسيطرة طالب أو أكثر على المجموعة وتهميش طالب أو أكثر ومنعهم من المشاركة. وعلى المعلم تذكير أعضاء مجموعة كهذه بأهداف العمل في مجموعات والسلوك المتوقع من الطلبة أثناء العمل في المجموعة. على سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يذكّر بأن كل طالب في المجموعة يمتلك مقدرة أو موهبة ضرورية لإكمال المهمة، وبأهمية العمل في فريق وبأهمية الحوار. وفي جميع الأحوال، سيجد المعلم طلبة أو مجموعات أو حتى صفوفاً غير متعاونة. ولا مجال هنا لمناقشة هذه المشكلة المعقدة، حيث لا توجد حلول سحرية بقدر ما توجد حلول تنجح مع طلبة محددين في سياق معين، وقد لا تصلح في سياقات أخرى. وعلى المعلم استخدام الحكمة في معالجة هذه المشاكل متى تظهر. وهذا ينطبق أيضاً على صعوبة أخيرة نذكرها هنا، وهي اتخاذ القرار من قبل المعلم حول متى وكيف يتدخل في عمل المجموعات. ففي أحيان معينة، يكون تدخل المعلم عند ظهور مشكلة في عمل المجموعة ضرورياً ومثمراً، ولكن نجد تدخل المعلم نفسه في أحيان أخرى غير مفيد. ولا توجد قوانين تحدد للمعلم متى وكيف يتدخل، بل عليه أن يجتهد في اتخاذ القرار في كل حالة.

٣. التقييم

من المهم في استخدام العمل التعاوني، سواء أثناء التخطيط للتعليم، أم أثناء التعليم، أم في مرحلة ما بعد التعليم، الانتباه إلى قضية تقييم تعلم الطلبة. ومن الجوانب المهمة التي يجب عدم إهمالها التأكد من وجود تناغم بين أسلوب التعليم في مجموعات وأهدافه، من جانب، ونوع التقييم وطرقه من جانب آخر. فلا يعقل أن نستخدم الأسلوب ونقيم نتيجة التعلم فقط باستخدام طريقة الامتحانات التقليدية، وعلى سبيل المثال، امتحان كتابي فردي مكون من أسئلة على شكل اختيار من متعدد، وهو امتحان يركز في معظم الأحيان على مقدرة الطالب على حفظ واسترجاع المعرفة دون تغيير يذكر. ونجد أن طرق التقييم التي تعتمد على كتابة التقارير وتقديم العروض وتصميم وتنفيذ المشاريع هي الأكثر ملاءمة لأهداف وطبيعة العمل في مجموعات.

وإحدى المشاكل المرتبطة بتقييم نتاج محدد تقدمه مجموعة معينة هي مشكلة التمييز بين تعلّم طالب وآخر في المجموعة، حيث يعطى جميع أفراد المجموعة علامة واحدة على الرغم من التفاوت في التعلم داخل المجوعة. وهذه مشكلة معقدة، ولا توجد لها حلول مرضية تماماً. ويحاول بعض المعلمين حلها بطرق مختلفة، منها طرق تقييم عملية التعلم وليس

الناتج مثل مراقبة عمل المجموعة من قبل المعلم لملاحظة مساهمة كل فرد في عمل المجموعة ونوعية المساهمة. كما يطلب بعض المعلمين الآخرين من كل مجموعة كتابة تقرير حول نوع المساهمة التي قام بها كل طالب في المجموعة. ويصر معلمون آخرون على تقييم ناتج التعلم بشكل فردي، إضافة لتقييم ناتج عمل المجموعة التعاوني، وذلك من خلال امتحانات كتابية أو شفهية فردية أو من خلال مقابلات فردية.

ويمكن أن يتم توزيع العلامات في تعليم الحالة كالتالي:

١. تقرير من المجموعة المتخصصة	٣٠ علامة
٢. المشروع النهائي	٤٠ علامة
٣. مشاركة وعروض	١٥ علامة
٤. إعادة حل المشكلة (بشكل فردي)	١٥ علامة

وفي ما يتعلق بتقارير المجموعات المتخصصة أو المشروع النهائي، فإن جميع أفراد المجموعة يحصلون على العلامة نفسها. أما العلامات على المشاركة وإعادة حل المشكلة، فهي علامات تعطى لكل طالب بمفرده.

الوحدة الثانية

مجموعة حالات لتعليم الديمقراطية

مجموعة حالات لتعليم الديمقراطية

بعد أن راجعنا معنى التربية الديمقراطية وأهدافها وطرق التعليم الملائمة، نقدم في هذه الوحدة نماذجَ لاستخدام أسلوب الحالات في تعلّم وتعليم الديمقراطية، آملين أن يتمكن المعلمون من تصميم وحدات تعليمية تعتمد هذا الأسلوب وحدهم، وبحيث تلائم هذه الوحدات اهتمامات طلبتهم والبيئة التي يعملون فيها. ويظهر الجدول التالي عناصر الديمقراطية التي يمكن تعليمها باستخدام الحالات المعروضة في هذه الوحدة.

عناصر الديمقراطية	الحالة				
	العقاب المدرسي	الأعراس في الصيف	غذاء فاسد	عمالة الأطفال	الانتماء الضيق
١. عملية التشريع	*	*	*	*	
٢. سيادة القانون	*	*	*	*	*
٣. المواطنة	*			*	*
٤. الحقوق الأساسية والحريات	*	*	*	*	*
٥. المساءلة والمحاسبة	*	*	*	*	
٦. الثقافة السياسية		*			*
٧. التعددية والتسامح					*
٨. وسائل الأعلام				*	
٩. المجتمع المدني			*		
١٠. التفكير الأخلاقي		*			*
١١. التسرب من المدارس				*	

الفصل الثالث

حالة العقاب المدرسي

النموذج المقدم في هذا الفصل يدور حول حالة يعاقب فيها طالب إثر محاولته الغش في امتحان، وإثر مواجهة حدثت مع أحد المعلمين نتيجة محاولة الغش هذه.

طريقة التعليم

من المقترح أن يتم تعليم الحالة عبر الخطوات التالية (١٦ حصة، أو حوالي ثمانية أسابيع إذا خصصت حصتان أسبوعياً للموضوع. يمكن اختصار الفترة إلى ١٤ حصة إذا ألغيت الندوة والنشاطات الاختيارية):

الخطوة	عدد الحصص
١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها لتحديد المشكلة وجوانبها.	١
٢) نقاش أولي حول أشكال العقاب وأنواعه في مدرسة الطلبة.	١
٣) محاضرة من المعلم/ة عن الديمقراطية وأسسها، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع فرعية.	١
٤) العمل في مجموعات متخصصة لدراسة المشاكل الفرعية.	٤
٥) تقديم العروض.	١
٦) ندوة.	١
٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي.	٤
٨) نشاطات اختيارية.	١
٩) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى.	١
١٠) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة.	١

١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها

الحالة التي توزع وتناقش هي التالية:

حالة العقاب المدرسي

"المعلم خالد"

طلبت إدارة المدرسة من المعلم خالد أن يراقب مجموعة من طلبة الصف الحادي عشر وهم يتقدمون لامتحان نصف السنة في مادة يعلمها معلم آخر. دخل المعلم الغرفة وحضّر أوراق الامتحان ودفاتر الإجابة، ثم سمح للطلبة بالدخول. وبعد إعطاء التعليمات والإجابة على بعض الأسئلة، سمح المعلم للطلبة بإجابة الامتحان، وخيم الهدوء على غرفة الصف، حيث عمل الطلبة بجد على إجابة الامتحان.

وبعد مضي حوالي ربع ساعة من وقت الامتحان، لاحظ خالد أن أحد الطلبة، ويدعى سمير، يحاول الغش من خلال النظر إلى ورقة زميل له، فاقترب منه، وطلب منه بصوت منخفض التوقف عن هذه المحاولة. لم تمض أكثر من دقيقة على هذا التحذير وإذا بسمير يعيد المحاولة، ولكن هذه المرة بجرأة ودون محاولة إخفاء هذه المحاولة عن المعلم، فكأنه يحاول استفزاز المعلم وإخباره بأنه سيغش في الامتحان ويطلب من المعلم ألا يتدخل. غضب خالد من تحدي الطالب له، ولكنه احتفظ بهدوئه واقترب منه محذراً إياه من الاستمرار في الغش، فلم يستجب سمير وظلّ ينظر إلى ورقة زميله. فأخبره خالد أنه إما أن يتوقف عن ذلك ويلتزم بالتعليمات وإلا سيغادر قاعة الامتحان. وهنا أيضاً رفض سمير مغادرة القاعة، ووقف مهدداً المعلم بقوله "سوف اكسر وجهك". فما كان من المعلم إلا أن صفع سمير صفعة قوية كادت تسقطه على الأرض. وبدأ سمير بشتم المعلم بعبارات بذيئة، بينما أصرّ المعلم على أن يغادر القاعة. وتدخل طلبة آخرون وسحبوا سمير بالقوة خارج القاعة. عاد الطلبة بعد هذه الحادثة إلى تقديم الامتحان بهدوء.

بعد أن فرغ خالد من استلام أوراق الامتحان، ذهب إلى مدير المدرسة ليسلمه الأوراق، وتقدّم بشكوى ضد سمير وطالب بفصله من المدرسة مهدداً بالاستقالة من منصبة في حالة عدم تحقيق مطلبه. واجتمع مجلس الضبط في المدرسة، والمكون من المدير وثلاثة معلمين، لدراسة القضية. وبعد الاستماع إلى أقوال بعض الطلبة الذين كانوا موجودين في الصف خلال الحادثة، قرر المجلس فصل الطالب فصلاً نهائياً من المدرسة. وكان أساس القرار طلب المعلم خالد بإيقاع هذه العقوبة، علما بأن أعضاء المجلس لم يجدوا في المدرسة نظام انضباط يعتمدون عليه في إصدار قرارهم.

في اليوم التالي، جاء والد الطالب لمقابلة المدير ولمناقشته في أمر قرار فصل ابنه من المدرسة. وكانت إجابة المدير أن عليه أن يتفاهم حول الموضوع مع خالد، لأنه المعلم ذو الشأن. وراجع الأب خالد، فأخبره خالد أن ابنه سمير قد خالف أنظمة المدرسة وأن

المدرسة، ممثلة بمديرها، قد اتخذت العقوبة الملائمة. وعليه، فالقضية ليست شخصية بينه وبين سمير، وبالتالي فإنه، أي خالد، لا علاقة له بالقرار.

وعند عودة خالد إلى البيت، فوجئ بطلب من عمه، وهو كبير العائلة، بالتوجه إلى منزله، فذهب مسرعاً إلى منزل عمه ليجد هنالك حوالي عشرة من رجال عائلة الطالب سمير يناقشون قضية فصل سمير من المدرسة مع حوالي ستة من عائله المعلم خالد. وكان موقف عائلة سمير بأن ابنهم قد أخطأ في حق المعلم، ولكنه "جاهل"، وأنهم يقومون بهذه الزيارة للاعتذار عما بدا من ابنهم من سوء تصرف. وكرر خالد قوله بانه لا توجد قضية شخصية بينه وبين الطالب، وبالتالي فلا ضرورة للاعتذار.

وفي اليوم التالي، رجع أبو سمير لمقابلة المدير وأخبره أنه قد حل المشكلة مع المعلم خالد وطلب عودة ابنه إلى المدرسة، فلبى المدير طلبه، وعاد سمير إلى المدرسة بعد يوم واحد.

أما خطوات التعليم، فهي كما يلي:

أ. توزيع حالة مكتوبة عن العقاب المدرسي على الطلبة لقراءتها بشكل فردي.

ب. طرح أسئلة لاستيعاب وتلخيص الحالة. يمكن طرح أسئلة كالتالية:

- كيف تطورت المشكلة في غرفة الامتحان بين المعلم خالد وسمير؟
- ما أهم ما قام به سمير أثناء الحادثة؟
- ما أهم ما قام به المعلم خالد أثناء الحادثة؟
- كيف وعلى أي أسس تم اتخاذ القرار بفصل سمير من المدرسة؟
- لماذا أخبر المعلم والد الطالب أن القضية ليست شخصية مع ابنه؟
- كيف تم حل المشكلة في النهاية؟

ت. الطلب من كل طالب أن يحدد المشكلة في الحالة، وأن يقترح حلاً كتابياً لها. يعطى الطلبة حوالي عشرين دقيقة فقط للقيام بهذا. تجمع أوراق إجابات الطلبة، ويحتفظ بها حتى تعطى للطالب في نهاية دراسة الوحدة لمقارنة إجابته النهائية مع إجابته الأولية.

ث. تحديد مشاكل تتطلب حلولاً تثيرها هذه الحالة. (ماذا يجب أن أعلم؟) على سبيل المثال، يسأل المعلم "بعد قراءة هذه الحالة، ما بعض المشاكل المتعلقة بالعقاب المدرسي التي تثيرها هذه الحالة؟" يحاول المعلم أن يصل مع الطلبة إلى تحديد مشاكل يعرفون الإجابات عن بعض جوانبها، ولكن لا يعرفون الكثير عنها، مشاكل كالتالية:

- العقوبات المدرسية والأنظمة والقوانين المتعلقة بالانضباط المدرسي.

- حقوق الطالب وواجباته في المدرسة.
- سيادة القانون.
- عملية التشريع.
- المحاسبة والمساءلة.
- فصل السلطات.
- الحقوق الأساسية للطفل والإنسان.

ج. طرح أسئلة من قبل الطلبة تثيرها هذه الحالة. (ماذا يجب أن أعلم؟). يطرح الطلبة أسئلة محددة يحتاجون الإجابة عنها لحل المشاكل السابقة. يمكن أن يطرح الطلبة أسئلة كالتالي:

- ما هي حقوق الطالب وواجباته الأساسية في المدرسة؟ إلى أي مدى يوجد توازن بين هذه الحقوق والواجبات؟
- من يحاسب من في المدرسة، وكيف تتم هذه المحاسبة؟ كيف يجب أن يكون الأمر؟
- هل يوجد فصل للسلطات في المدرسة؟ كيف يجب أن يكون الأمر؟
- هل توجد سيادة لقانون في المدرسة؟ كيف يجب أن يكون الأمر؟
- كيف تتم عملية تشريع الأنظمة والقوانين في المدرسة؟ كيف يجب أن يكون الأمر؟
- هل تراعي القوانين المدرسية حقوق الطالب وحرياته؟ كيف يجب أن يكون الأمر؟

ح. طرح إجابات وحلول من قبل الطلبة لبعض من ت وث أعلاه. (بعضها يعامل كفرضيات تحتاج إلى فحص). (ماذا أعلم؟) على سبيل المثال، يمكن قبول إجابات الطلبة كافة حول كيفية التشريع في المدرسة، وكيف يجب أن تكون، وعدم اتخاذ موقف تقييمي منها، بل قول شيء كالتالي: "جيد، يبدو أننا نعرف الكثير عن كيفية تشريع القوانين والعقوبات في مدرستنا، وكيف يجب أن يكون الوضع. سنتأكد خلال المشروع من أن معرفتنا هذه صحيحة، وسنحاول معرفة المزيد عن الموضوع".

خ. توزيع أنواع من الأسئلة/المشاكل على مجموعات محددة من الطلبة والعمل في مجموعات صغيرة لصياغة تخطيط لكيفية حل المشاكل أو إجابة الأسئلة – تدريب أولي. نرجو من المعلم ملاحظة أن هذا التدريب الأولي هدفه التحضير للتخطيط الشامل الذي سيتم لاحقاً في مجموعات متخصصة، وبالتالي لا يتوقع أن يكون التخطيط كاملاً أو قابلاً للتنفيذ بشكل كامل. عرّف الطلبة بهذا الأمر. يجب أن تشمل خطة كل مجموعة كلاً مما يلي:

- الأسئلة (ماذا يجب أن نعرف؟)
- المعرفة الأولية عن الموضوع (ماذا نعرف الآن؟)
- كيف سنجيب عن هذه الأسئلة؟ (كيف سنعرف؟)

ما هي مصادر المعلومات (كتب، مراجع، أشخاص، كمبيوتر)؟

كيف سنحصل على هذه المعلومات (قراءة، زيارات، مقابلات، توزيع استبانة)؟

ما تخطيطي لكيفية الحصول على المعلومات (أدوات البحث، كأسئلة المقابلة، إعداد الاستبانة، ... الخ)؟

ماذا سأفعل بهذه المعلومات لإجابة السؤال (تفريغها في جدول، رسم بياني)؟

- النتائج (ماذا أصبحت أعرف)

نرجو من المعلم/ة ملاحظة أن القصة تحتوي الكثير من "نقاط الانطلاق" للمشاكل والأسئلة المصنفة تحت مواضيع جزئية في القسم ٢ب أدناه.

- يمكن ربط الفقرة الثانية بثلاثة مواضيع جزئية مهمة في الديمقراطية، وأولها موضوع المواطنة: التوازن بين حقوق الطالب، ومن بينها احترام كرامته، وواجباته، ومن بينها احترام القوانين وإطاعتها. كما ترتبط الفقرة نفسها بالحقوق الأساسية للطالب وتعريفها واحترام هذه الحقوق، وترتبط أخيراً بموضوع المساءلة والمحاسبة، وهنا موضوع مساءلة المعلم.

- ويمكن ربط الفقرة الثالثة بموضوع فصل السلطات، حيث كان هنا مجلس ضبط عمل كسلطة قضائية. ويمكن ربط الفقرة بموضوع عملية التشريع، وهي مرتبطة هنا بكيفية تشريع الأنظمة والقوانين المدرسية. وترتبط الفقرة أيضاً بموضوع سيادة القانون، ومن أهم مبادئه ضرورة وجود قانون رسمي ومعلن. وأخيراً، فإن طرح تساؤلات حول عدالة القوانين والأنظمة يربط الفقرة بموضوع الحقوق الأساسية واحترامها.

- ويمكن ربط الفقرة الرابعة بموضوعي سيادة القانون والمواطنة، فالطالب كسر قانون المدرسة، وبالتالي فالحل يجب أن يتم من خلال مؤسسة المدرسة، فالمشكلة ليست شخصية بين الطالب والمعلم لتحل عشائرياً.

٢) نقاش أولي حول أشكال وأنواع العقاب في المدرسة

أ. يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة لصياغة لوائح بأشكال العقاب المستخدمة في المدرسة، ومدى استخدام كل شكل. من المتوقع أن تشمل اللائحة بعضاً أو كلاً مما يلي: النقاط السوداء، وعلامات السلوك، والتنبيه والإنذار والفصل، والوظائف البيتية والامتحانات وغيرها من المهام المرتبطة بالتعلم، و"الحبس" بعد الدوام المدرسي أو أثناء الفرصة، والطرد خارج الصف، والإرسال إلى الإدارة، والإهانة، والعقاب الجماعي، والعقاب الجسدي. يناقش الطلبة أياً منها يجب أن يعتبر مقبولاً، وأي الأشكال يجب رفضها، مع تبيان أسباب هذه المواقف. يتلو ذلك عرض للنتائج ومناقشتها في الصف كمجموعة واحدة. يشجع الطلبة على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عن هذه المواقف.

ب. يناقش الطلبة، في مجموعات صغيرة، أسباب هذه العقوبات ومدى تكرار كل سبب. من المتوقع أن تشمل أسباب العقاب بعضاً أو كلاً مما يلي: تقصير في الواجبات البيتية، وتقصير في التحصيل، وإزعاج الآخرين، والتعدي على الآخرين لفظياً أو جسدياً، وعدم الانتباه، وتخريب الممتلكات، والتأخر في الوصول إلى الصف، والتغيب عن المدرسة دون سبب وجيه. يناقش الطلبة أياً من هذه الأسباب هي أسباب تستحق العقاب، وأياً لا تستوجب العقاب مع تبيان مبررات هذه المواقف. يتبع هذا نقاش للموضوع بقيادة المعلم/ة، ويشجع الطلبة على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها.

ت. يناقش الطلبة في مجموعة واحدة بقيادة المعلم/ة أسئلة ومشاكل ما زالت بحاجة إلى إجابات أو حلول. وتصنف هذه الأسئلة/المشاكل مع نتائج القسم (١) السابق تحت العناوين التالية. (يمكن إضافة عناوين أخرى إذا أثيرت أسئلة أو مشاكل مهمة لا يمكن تصنيفها ضمن العناوين التالية):

١) ما هي مرجعية وشرعية هذه العقوبات؟ هل اتخذت بناء على قوانين أو تعليمات وأنظمة مدرسية؟ كيف تم التوصل إلى هذه الأنظمة، ومن شارك في صياغتها وإقرارها؟ كيف، حسب رأي الطلبة، يجب أن يتم الأمر؟

٢) هل هنالك مساواة وثبات في تطبيق الأنظمة، والعقوبات بشكل خاص؟ كيف، حسب رأي الطلبة، يجب أن تطبق العقوبات؟

٣) عند تطبيق عقوبة معينة على الطالب، من يقرر أن الطالب مذنب في عدم إطاعة القانون؟ كيف يتم التوصل إلى القرار؟ من يقوم بتنفيذ العقوبات؟ كيف، حسب رأي الطلبة، يجب أن يتم الأمر؟

٤) ما مدى التزام الطلبة بالأنظمة والقوانين، وما مدى خرقهم لها؟ هل يجب استخدام العقاب في المدرسة أصلا؟ ما هي بعض البدائل لاستخدام العقاب؟ كيف يجب أن يكون الوضع في المدرسة، حسب رأي الطلبة؟

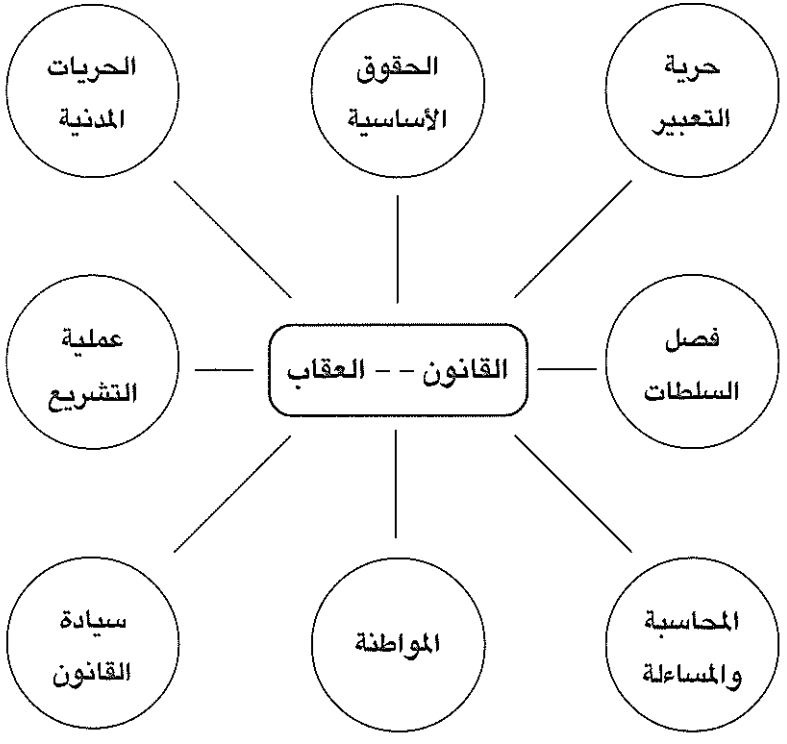
٥) ما مدى عدالة القوانين والأنظمة المستخدمة في المدرسة، وما مدى انسجامها مع حقوق الطالب؟ كيف يجب أن يكون الوضع في المدرسة، حسب رأي الطلبة؟

٦) في حالة استخدام العقاب بشكل غير مشروع أو غير منصف من قبل المعلم أو إدارة المدرسة، ماذا يحدث في المدرسة؟ هل يمكن الاعتراض؟ من يقوم بالاعتراض؟ إلى من يقدم الاعتراض؟ كيف يجب أن يكون الوضع؟

٧) (أي مجموعة أخرى من الأسئلة أو المشاكل).

ويظهر الشكل التالي كيفية تقسيم الموضوع الرئيسي إلى مواضيع فرعية تتعلق بمجموعات الأسئلة الستة المذكورة أعلاه.

مواضيع الديمقراطية الأساسية وعلاقتها بموضوع الحالة



٣) محاضرة عن أسس الديمقراطية، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع فرعية

يقوم المعلم/ة بإعطاء محاضرة عن الديمقراطية: أهم أفكار الديمقراطية وكيفية تطبيقها في الأنظمة الديمقراطية، رابطاً ذلك بالحالة المطروحة، وبما تم من نشاطات في الحصتين السابقتين. يقدم المعلم المصطلحات والمفاهيم الملائمة (فصل السلطات، وسيادة القانون، ... الخ)، ويظهر العلاقات بين الموضوع الرئيس والمواضيع الفرعية والأسئلة المصنفة تحت كل من هذه العناوين الفرعية. يمكن عرض الشكل السابق على الطلبة.

٤) العمل في مجموعات متخصصة وتقديم العروض

يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (الطلبة فيها متعددو المقدرات والمواهب)، لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المذكورة أعلاه. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما أن عليهم عرض ملخص البحث على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي:

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب والمراجع والأشخاص الملائمين والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.
- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق في الفصل السابق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام المراجع التالية، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة (يوجد لدى

الكثير من المنظمات الأهلية الفلسطينية مراجع وكتيبات حول مواضيع ملائمة مثل حقوق الطفل أو سيادة القانون وغيرها):

سلسلة مبادئ الديمقراطية. رام الله: مواطن، ١٩٩٤-١٩٩٨.

المدنيات : الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).

الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل. عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

يمكن الاحتفاظ بالمراجع التي سيحتاجها الطلبة في مكتبة صفية تستخدم لهذا المشروع.

وكما أشرنا سابقاً، في نهاية الفترة الزمنية المحددة تقدم كل مجموعة عرضاً موجزاً عن تقريرها لباقي الصف، وتتم مناقشة العرض من قبل الطلبة.

أما تفاصيل عمل كل من المجموعات السبع والإرشادات للمعلم/ة، فهي كالتالي:

السؤال الأول: عملية التشريع

الأسئلة:

يشجع الطلبة على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع.

١) على أي أساس يعاقب الطلبة في المدرسة، أي ما هي مرجعية العقوبات وشرعيتها؟ (هل اتخذت بناء على قوانين وأنظمة وتعليمات مدرسية؟)

٢) إذا وجدت قوانين وأنظمة مدرسية تتعلق بالضبط والعقاب، فكيف تم التوصل إلى هذه الأنظمة؟ أي، من شارك في صياغتها وإقرارها؟ وكيف تمت عملية التشريع هذه؟

٣) ما الهدف من عملية التشريع في المجتمع، بشكل عام؟ وكيف تتم؟

٤) كيف، حسب رأي الطلبة، يجب أن تتم عملية التشريع في المدرسة؟

٥) ما هو دور الطلبة في عملية التشريع، سواء الدور الحالي أم المقترح؟

٦) ما هي الظروف التي يسمح فيها بتغيير بعض القوانين، ومن هو القادر على تغييرها؟

٧) هل القوانين داخلية (تختص بالتصرف داخل المدرسة)، أم داخلية وخارجية؟

٨) عند توزيع صلاحيات معينة لتشريع القانون، من له حق نقل الصلاحيات، وإلى من تنقل هذه الصلاحيات؟

٩) ما مدى عدالة هذه القوانين؟ وهل هناك مرونة في القوانين؟

١٠) ما مدى التزام الطلبة بالقوانين، وما هو موقف الإدارة والهيئة التدريسية منها؟

١١) ماذا نعني بالتشريع الثانوي، وما معايير هذا النوع من التشريع؟ كيف نربط بين هذا النوع وتعليمات الانضباط في المدارس؟

١٢) في الحالة التي قرأها الطلبة، ما أساس اتخاذ قرار الفصل بحق الطالب سمير؟ هل كانت هنالك عملية تشريع في تلك المدرسة؟ كيف يمكن استخدام الأفكار الديمقراطية المرتبطة بعملية التشريع في حل تلك المشكلة، ومشاكل شبيهة بها؟

١٣) (أية أسئلة أخرى مهمة يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١) استضافة أحد أعضاء المجلس التشريعي أو إجراء لقاء معه للاستفسار عن عملية التشريع والنجاح الذي تم حتى الآن، والعقبات أمام عملية التشريع. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويتم أخذ مواعيد مسبقة مع الأشخاص الذين سيقابلون الطلبة. بعض الأسئلة التي يمكن طرحها هي:

- من يقدم اقتراحات لسن قوانين في المجلس التشريعي، أعضاء المجلس (أفراداً، أم جماعات سياسية أم لجاناً)، أم الحكومة؟ (يطلب تفاصيل حول عدد الاقتراحات التي قدّمها كل من المجموعات الأربع).
- كم من الوقت، في المعدّل، يحتاج القانون لإقراره نهائياً منذ تقديم الاقتراح؟ كيف يقارن هذا مع ما يحدث في برلمانات أخرى؟
- كم ساعة يعمل النواب في المجلس التشريعي في السنة، وكيف يقارن هذا مع دول أخرى؟
- ما أهم ما حققه المجلس حتى الآن؟
- ما أهم العقبات التي تعترض سير عمله؟

٢) مقابلة بعض المسؤولين في وزارة التربية والتعليم للاستفسار عن كيفية تطور وصياغة "تعليمات الانضباط المدرسي".

٣) تصميم استبانه وتوزيعها على المعلمين لمعرفة آرائهم حول كيفية تشريع تعليمات الانضباط في المدرسة. يجب أن تشير مقدمة الاستبانة بوضوح إلى أنها تتعلق بعملية تشريع تعليمات الانضباط، وليس بعملية تنفيذ هذه التعليمات. بعض أسئلة الاستبانة يمكن أن تكون كالتالي:

- يجب أن يقتصر التشريع على مدير/ة المدرسة فقط.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يجب أن يقتصر التشريع على المدير/ة والمعلمين.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يجب أن يشارك في التشريع الطلبة أيضاً.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يجب أن يشارك في التشريع أولياء أمور الطلبة أيضاً.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

ويجب أن تضاف أسئلة أخرى حول طرق وآليات مشاركة المجموعات المختلفة.

٤) إجراء مقابلة مع مدير/ة المدرسة. تحضّر الأسئلة مسبقاً، وتتمحور حول أنظمة وتعليمات الضبط المستخدمة في المدرسة، ورأي المدير/ة في بعض الاقتراحات التي يقدمها الطلبة لتغيير آليات التشريع القائمة. (على المعلم أن يضيف بعض الأسئلة هنا أثناء التحضير لعمل الطلبة).

٥) تمثيل عملية التشريع على مستوى الصف، معتبرين الصف كمجلس تشريعي. (نترك للمعلم/ة إضافة التفاصيل هنا).

المراجع والمصادر:

١) خبراء محليون في القانون والتشريع.

٢) كتب ومراجع في مكتبات محلية، وعلى وجه الخصوص:

- **عملية التشريع (سلسلة مبادئ الديمقراطية (٦))**. رام الله: مواطن، ١٩٩٦.

السؤال الثاني: سيادة القانون

الأسئلة:

يشجع الطلبة على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. هل هنالك مساواة وثبات في تطبيق الأنظمة، والعقوبات بشكل خاص، في المدرسة؟ أي، هل تتم معاقبة الطلاب المختلفين إذا ما ارتكبوا الذنب نفسه بالطريقة نفسها؟ لماذا؟

٢. هل جميع القوانين يجب أن تطبق على المعلم كما تطبق على الطلاب؟ (أكل العلكة، اللباس المدرسي).

٣. هل القانون معلن في المدرسة؟ وما أهمية ذلك؟

٤. هل يتم تطبيق القانون بالتساوي بين المعلمين؟

٥. ما مدى عدالة القوانين المدرسية؟ وهل تتلاءم مع حقوق الطلاب؟

٦. كيف، حسب رأي الطلبة، يجب أن يكون الوضع في المدرسة؟ (من نواحي الثبات والمساواة أمام القانون، من ناحية علانية القانون، ومن ناحية عدالة القوانين، ... الخ) هل توجد اقتراحات محددة لتطوير الوضع؟

٧. ماذا نعني بمبدأ "سيادة القانون"؟ وكيف يمكن استخدام هذا المفهوم في تقييم الوضع في المدرسة؟ أعط أمثلة حقيقية من المدرسة تصور حالات خرق لمبدأ سيادة القانون، شارحا لماذا تشكل خروقاً لهذا المبدأ؟

٨. ما الفرق بين "المفهوم الشكلي" و"المفهوم الجوهري" لسيادة القانون؟

٩. لماذا لا تسمح سيادة القانون بأن يأخذ كل طالب حقه بيده؟

١٠. ما الفرق بين الثأر والعقاب القانوني؟

١١. لماذا تشكّل سيادة القانون ضمانا ضد الفوضى الاجتماعية؟

١٢. في الحالة التي قرأها الطلبة، هل كان هنالك خرق لسيادة القانون؟ كيف، ولماذا؟ كيف يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون على حل تلك المشكلة، ومشاكل شبيهة بها في تلك المدرسة؟

١٣. (أي أسئلة أخرى مهمة يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة حول سيادة القانون مع محام. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويأخذون موعداً مع المحامي. بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:

- ماذا يعني مبدأ سيادة القانون؟
- هل "الدستور" الفلسطيني يضمن سيادة القانون؟
- ما مدى سيادة القانون في مناطق السلطة الفلسطينية؟

- ما أهم العقبات أمام سيادة القانون في مناطق السلطة؟
- ماذا نستطيع أن نفعل، كطلبة، لتيسير سيادة القانون في فلسطين؟

٢. زيارة مؤسسة الحق للحصول على معلومات عن سيادة القانون.

٣. تطوير وتوزيع وتفريغ استبانة حول ثبات قرار المعلم وتنفيذه في معاملة الطلاب. يمكن أن تتضمن الاستبانة الأسئلة التالية:

- المعلمون عادلون في تطبيق القوانين على جميع الطلبة بالتساوي، أي لا يميّزون بين طالب وآخر.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- المعلمون يكسرون القانون مع الطالب نفسه، بحيث يعاقبونه على سلوك محدد أحياناً، ولا يعاقبونه في أحيان أخرى.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يستند المعلمون في عقابهم للطلبة إلى أنظمة وقوانين نعلمها مسبقاً.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- القوانين والعقوبات التي يفرضها المعلمون عادلة.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

٤. مناقشة الرسومات في كتاب سيادة القانون وتفسيرها.

٥. الاطلاع على أنظمة الانضباط المدرسي في المدارس الحكومية والوكالة، وتقييم مدى عدالتها.

المراجع والمصادر:

١. مؤسسة الحق.

٢. مركز السلام لقضايا الديمقراطية.

٣. مركز الحقوق في جامعة بيرزيت.

٤. مكتبة رام الله.

٥. **سيادة القانون**. رام الله: مواطن، ١٩٩٥.

٦. الفصل الخامس من الباب الثاني (ص ٣٨-٤٠) من كتاب المدنيات: **الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).

السؤال الثالث: فصل السلطات

الأسئلة:

يشجع الطلبة على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع.

١. عند تطبيق عقوبة معينة على الطالب في المدرسة، من يقرر أن الطالب مذنب (في عدم إطاعة القانون)؟ كيف يتم التوصل إلى القرار بأن الطالب مذنب، وكيف يتم تحديد العقاب؟ كيف يجب أن يكون الأمر، حسب رأي الطلبة، ولماذا؟

٢. من يقوم بسن الأنظمة والقوانين في المدرسة؟

٣. من يقوم بمراقبة التزام أو إخلال الطلبة بالأنظمة والقوانين، ومن ينفذ العقوبات؟

٤. ما رأي الطلبة بجمع أو فصل هذه الصلاحيات (المشار إليها في الأسئلة الثلاثة السابقة) في المدرسة، في ضوء دراستهم لمبدأ فصل السلطات في الفكر الديمقراطي؟ كيف يقترحون أن يكون الوضع في المدرسة؟

٥. ممن تتكون السلطة في المدرسة؟

٦. هل يوجد داخل المدرسة جهاز أو طريقة لرفع الشكاوى إلى المسؤولين؟ ما أهمية وجود ذلك؟

٧. هل يشارك الطلاب في وضع الأنظمة داخل المدرسة؟

٨. من المسؤول عن محاسبة المعلم عندما يخطئ بحق الطالب؟

٩. من المسؤول عن محاسبة الإدارة في حالة خطئها بحق المعلم أو الطالب؟

١٠. هل يجب تقييد سلطات المدير؟ لماذا، وكيف؟

١١. ما شكل العلاقة، في رأيك، بين الإدارة والمعلم والتلميذ؟ إلى أي مدى يمكن تطبيق الأفكار الديمقراطية حول فصل السلطات في مؤسسة كالمدرسة؟

١٢. في الحالة التي قرأها الطلبة، ما العلاقة بين مجلس الضبط ومبدأ فصل السلطات؟ هل فصل السلطات كافٍ في تلك المدرسة أم لا؟ كيف يمكن أن يساعد تطبيق مبدأ فصل السلطات في تلك المدرسة على حل المشكلة ومشاكل شبيهة بها؟

١٣. ما مدى تطبيق مبدأ فصل السلطات في مناطق السلطة الفلسطينية؟

١٤. (أي أسئلة أخرى مهمة يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة مع الإدارة والمعلمين للاستفهام عن موقفهم من إمكانية تطبيق مبدأ فصل السلطات في المدرسة. (نترك للمعلم مسؤولية إضافة بعض الأسئلة هنا). بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي: هل يمكن إيجاد مرادف في المدرسة لكل من السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية؟ كيف؟

٢. توزيع استبانة على طلبة الصف حول آرائهم في كيفية تطبيق مبدأ فصل السلطات في المدرسة. (نترك للمعلم مسؤولية إضافة بعض بنود الاستبانة هنا).

٣. مقابلة أحد المحامين، للاستفهام عن استقلال القضاء والضمانات التي يجب توفرها لضمان عدالة القاضي.

المراجع والمصادر:

١. **فصل السلطات.** رام الله: مواطن، ١٩٩٥.

٢. الفصل الثاني من الباب الثاني (ص ٢٣-٢٧) من كتاب **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين.** نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).

السؤال الرابع: المواطنة

الأسئلة:

يشجع الطلبة على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع.

١. هل العلاقة بين المدرسة والطالب محددة ضمن قوانين واضحة وصريحة؟ أي، هل هنالك تحديد واضح لحقوق الطالب وواجباته في المدرسة؟

٢. هل هناك علاقة بين حقوق الطالب وواجباته تجاه المدرسة وبين حقوق وواجبات المدرسة تجاه الطالب؟

٣. ماذا نعني بحقوق وواجبات المواطن في الدولة الديمقراطية بشكل عام؟

٤. ما هي واجبات المواطن الأساسية في الدولة الديمقراطية، وما هي واجبات الطالب الأساسية في المدرسة؟ إلى أي مدى يمكن تطبيق الأفكار الديمقراطية حول واجبات المواطنة على مؤسسة كالمدرسة؟

٥. ما هي حقوق المواطن الأساسية في الدولة الديمقراطية، وما هي حقوق الطالب الأساسية في المدرسة؟ إلى أي مدى يمكن تطبيق الأفكار الديمقراطية حول حقوق المواطنة على مؤسسة كالمدرسة؟

٦. هل يتم احترام القوانين المدرسية من قبل الطلاب؟ وما مدى خرقهم لها؟ كيف ولماذا؟

٧. هل يتم احترام القوانين المدرسية من قبل المدير والمعلمين من خلال عدم تجاوز الأنظمة التي تم إقرارها؟

٨. هل يشعر طلابنا بتطبيق القوانين عليهم دون تمييز جنسي أو اجتماعي ... الخ؟

٩. هل يحق للطالب عدم إطاعة قانون تمّ التصديق عليه من قبل الإدارة وممثلي الطلاب؟

١٠. هل يجب استخدام العقاب في المدرسة؟ ما هي بعض البدائل لاستخدام العقاب؟

١١. في الحالة التي قرأها الطلبة، في ما يتعلق بحيثيات ما حصل في غرفة الامتحان بين الطالب سمير والمعلم خالد، هل كان هنالك عدم التزام من الطالب بالقيام بواجباته الأساسية في المدرسة؟ كيف؟ هل كان هنالك تعدٍّ على حقوقه؟ كيف؟

١٢. في ما يتعلق بالحالة نفسها، إلى أي مدى يجب اعتبار القضية شخصية بين المعلم والطالب؟ وإلى أي مدى يجب اعتبارها قضية عامة بين الطالب والمدرسة؟

١٣. إذا استعمل المعلم العنف، فلماذا يستعمله؟ للتأديب، أم بسبب فقدان السيطرة على تصرفاته عندما يكون غاضباً ومنفعلاً؟

النشاطات:

١. مقابلات:

أ. مقابلة مع مدير/ة المدرسة لمناقشة الأنظمة والقوانين المدرسية، والالتزام بها.

ب. مقابلة أخرى مع مجلس أولياء الأمور حول الموضوع نفسه.

ج. مقابلة ثالثة مع مجلس الطلبة.

بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:

- ما هي أهم واجبات الطالب، حسب رأيك؟ إلى أي مدى يقوم الطلبة بواجباتهم؟
- ما هي أهم حقوق الطالب؟ إلى أي مدى يحصل الطالب على حقوقه في هذه المدرسة؟

- ما مدى التزام الطلبة بإطاعة القوانين؟ لماذا؟
- هل العقاب ضروري في المدرسة؟ لماذا؟ ما هي الأشكال المقبولة؟ ما هي البدائل للعقاب؟

٢. نشاط (وظيفة بيتية): ما هي المبررات المختلفة لاستخدام العقاب أو عدم استخدامه؟

بقيادة المعلم تتم صياغة لائحة بالمبررات (مع أو ضد استخدام العقاب)، وتكتب على اللوح. ويكتب كل طالب في الصف، على شكل وظيفة بيتية، شرحاً ودفاعاً عن أحد هذه المبررات على شكل موضوع إنشاء قصير.

بعض المواقف قد تكون حول:

- السلوك غير المقبول، مثله مثل المرض، بحاجة إلى علاج.
- مبررات أخلاقية مرتبطة بمفهوم العدالة وغيرها.
- ضرورة الحد من "الجريمة".
- خلق جو آمن وصالح للتعليم والتعلّم.
- الإنسان مسؤول عن تصرفاته وأعماله.
- "السن بالسن".
- التعارض أو الانسجام مع حقوق الإنسان وكرامته.

٣. مقابلة مع أكاديمي متخصص أو سياسي محترف، للاستفهام عن مفهوم المواطنة من ناحية ديمقراطية، ومدى إمكانية استخدام المفهوم في مؤسسة كالمدرسة.

المراجع ومصادر المعلومات:

١. **ما هي المواطنة؟** رام الله: مواطن، ١٩٩٤.

٢. الفصل الأول من الباب الثاني (ص ١٨-٢٢) من كتاب **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).

٣. الهيئة العامة لحقوق المواطن.

٤. مؤسسة مواطن.

٥. بانوراما.

٦. متخصصون في الفلسفة أو العلوم السياسية أو القانون أو علم الاجتماع.

٧. القراءة الإضافية المرفقة.

قراءة إضافية

تلخيص كتاب المواطنة

١) المواطنة هي الصلة بين الفرد والدولة التي يقيم فيها بشكل ثابت.

٢) العلاقة بين الفرد والدولة تؤدي إلى تحديد حقوق وواجبات كل منهما تجاه الآخر.

٣) المواطنة تعني الوضع القانوني للفرد الذي من خلاله يتم تنظيم العلاقة بين الفرد والدولة ضمن حقوق وواجبات محددة.

٤) المواطنة تعني الانتماء إلى بلد وشعب.

٥) المواطنة تعني الحق والواجب.

٦) المواطنة الديمقراطية تعني، بما فيها من حقوق وواجبات، احترام القانون الذي تمت الموافقة عليه من قبل ممثلي الشعب.

٧) المواطنة تعني عضوية الفرد التامة في الدولة والمجتمع وما يترتب عليها من التزامات للطرفين.

أنواع الحقوق:

١) الحقوق السياسية:

- المشاركة في إدارة شؤون البلاد بشكل مباشر من خلال الحق في الترشيح والبرلمان ... الخ.
- حق المواطن في الانتخابات.
- حق المواطن في تشكيل الجمعيات والأحزاب.

٢) الحقوق المدنية:

- المساواة أمام القانون دون تمييز في الجنس واللغة والدين.

٣) الحقوق الاجتماعية:

- الحق في التعليم للجميع دون تمييز عرقي أو جنسي ... الخ.
- الحق في حد أدنى من الرفاه الاجتماعي والاقتصادي.

علاقة المواطنة التي تربط التلميذ بمدرسته:

١. العلاقة التي تربط بين الطالب والمدرسة التي يتعلم فيها هي، أيضاً، مواطنة التلميذ في مدرسته ومجتمعه التعليمي.

٢. العلاقة بين الطالب والمدرسة تحدد نوع الحقوق التي يستحقها الطالب من مدرسته وكذلك حقوق المدرسة على الطالب، كما أن تلك العلاقة تحدد واجبات الطالب اتجاه مدرسته وواجبات المدرسة اتجاه الطالب.

٣. من حق الطالب أن يجد في مدرسته وضعاً قانونياً مقبولاً يبين حقوقه وواجباته داخل المدرسة من خلال نظام مكتوب ومدروس وموافق عليه من قبل اللجان الطلابية المختلفة حتى لا يتم التحكم بالوضع التربوي للطالب من خلال أحكام مزاجيه تقع تحت سيطرة مدير أو معلم أو مسؤول ... الخ.

٤. وكذلك المواطنة في المدرسة تعني انتماء الطالب لمدرسته وزملائه ومعلميه وكافة الأطقم العاملة في المدرسة.

٥. وهي تعني، كذلك، خضوع الجميع لقانون المدرسة التي وافق عليها الجميع عبر ممثلين عن الطلبة درسوا القانون وتمت الموافقة عليه، وتلك الموافقة ملزمة لجميع الطلبة بعد الاطلاع عليها ومعرفتها.

٦. المواطنة المدرسية تعني عضوية الطالب التامة في المجتمع المدرسي، وما يترتب على تلك العضوية من التزامات أكاديمية وتربوية للطرفين.

٧. حق الطالب في مناقشة القوانين المدرسية، وحقه في إيجاد مجلس طلبة منتخب، والحق في تشكيل جمعيات البيئة، والفلكلور ... الخ.

٨. حق الطالب في أن يطبق القانون على الجميع دون تمييز على أساس الجنس أو المكانة الاجتماعية ... الخ.

٩. حق الطلبة في التعليم دون تمييز بأي شكل من الأشكال ... الخ.

السؤال الخامس: حقوق الإنسان والحريات المدنية وحرية التعبير

الأسئلة:

١. ما مدى عدالة القوانين والأنظمة والعقوبات المرتبطة بالطلبة والمستخدمة في المدرسة؟ ما مدى انسجام هذه القوانين مع حقوق الطالب؟

٢. كيف يمكن تعديل وتطوير القوانين لجعلها أكثر عدالة وانسجاماً مع حقوق الطالب؟

٣. ما هي حقوق الإنسان والطفل الأساسية، وماذا يجب أن تكون حقوق الطالب الأساسية؟

٤. ما هي الحريات المدنية الأساسية في الدولة الديمقراطية، وإلى أي مدى يمكن تطبيق هذه الأفكار في مؤسسة كالمدرسة؟

٥. ماذا تعني حرية التعبير، وكيف، ومتى يتم فرض قيود عليها في الدولة الديمقراطية؟ ماذا تعني حرية التعبير في المدرسة، ومتى، وكيف يجب فرض القيود عليها في المدرسة؟

٦. في الحالة التي قرأها الطلبة، متى، وكيف تمّ التعدي على حقوق الطالب الأساسية أو على حرياته؟ ما هي الحقوق والحريات التي لم تحترم؟ هل العقوبات التي اتخذت بحق الطالب تنسجم مع حقوقه وحرياته؟

٧. هل تساهم حرية التعبير، بالضرورة، في إيجاد رأي أكثر عقلانية؟

٨. أين يجب أن تكون الحدود بين حرية التعبير والحقوق الأخرى للمواطنين الآخرين؟

٩. هل وجود قانون مدون، يحدد عقوبات على معارضين عبروا عن رأيهم في مظاهرة غير مرخصة، أمر طبيعي وشرعي؟

١٠. هل هناك فرق بين حرية التعبير والتشهير بالآخرين؟

١١. هل مراقبة الصحف من قبل السلطات جزء من الأمن العام أو تقييد لحرية الكتابة؟

النشاطات:

١. زيارة مؤسسات ذات علاقة، مثل "الحق" أو "بانوراما"، لطرح استفسارات عن الحقوق والحريات، وللحصول على أية منشورات حول الموضوع. تصاغ بعض أسئلة المقابلة مسبقاً، وبعضها يمكن أن يكون كالتالي:

- ما هي أهم حقوق الطفل التي يجب أن تحترم في المدارس؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحقوق؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعاً مهماً تهتم به؟ لماذا؟
- ما هي أهم حريات الطالب التي يجب أن تحترم في المدارس؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحريات؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعاً مهماً تهتم به؟ لماذا؟

٢. عمل لوحة حائط تشرح حقوق الطالب.

٣. تصميم نشرات من قبل الطلاب لتوزيعها على بعضهم البعض.

٤. إجابة الأسئلة في كتيبي حرية التعبير والحريات المدنية.

٥. مناقشة جماعية للرسومات في الكتب ومحاولة تفسيرها وتحليلها.

٦. طرح الأسئلة التالية ومناقشة مدى التعارض مع حقوق وحريات الطالب وضرورة فرض القيود عليها:

أ. قام المعلم بعقاب جميع طلاب الصف بأن حجزهم في نهاية الدوام لمدة ساعة لأن أحدهم رمى قطعة طبشور على اللوح. ما رأيكم بهذا العقاب؟

ب. هل يجب تحديد مكان جلوس الطالب في الصف، أو تحديد إمكانية تحركه أثناء الشرح؟ لماذا؟

ت. أخرج المعلم طالباً مشاكساً من الصف. ما رأيكم بهذا العقاب؟

ث. ما الموقف الذي يجب اتخاذه اتجاه طالب عمد إلى إشغال الطلاب عن الحصة وحرمهم من الاستفادة منها؟

ج. كيف يجب أن يتعامل مع طالب يرفض موعد اختبار لأسباب مقنعة بالنسبة له دون بقية الصف؟

٧. عمل تقريري: اكتب رأيك في القضايا التالية:

- شخص يوضع في السجن لاشتراكه في مظاهرة صامتة.
- طالب يتمتع والده بسلطة سياسية يفرض رأيه على الطلاب بتحديد أمور مدرسية.
- مدى وجود رقابة على الصحافة.

٨. إجراء مقابلات مع عدد صغير من الطلبة لمعرفة آرائهم حول حرية التعبير. يمكن أن تكون بعض الأسئلة كالتالي:

١) الصف؟

٢) الجنس؟

٣) هل أنت مؤيد للديمقراطية أم معارض لها؟

٤) ماذا تعني لك حرية التعبير؟

٥) هل توافق على حرية التعبير حتى لو كانت جارحة للآخرين؟ وضح قصدك.

٦) ما هو موقفك من شخص صديق يهاجمك على موقف معين، على اعتبار ذلك جزءاً من حرية التعبير.

٧) متى وكيف يجب وضع قيود على حرية التعبير؟

المراجع ومصادر المعلومات:

- مكتبات المؤسسات المختلفة مثل "الحق" و"الهيئة المستقلة لحقوق المواطن".
- الصحف: أخبار عن انتهاك حقوق لفئة معينة.
- أدباء، شعراء، صحافيون، أكاديميون، سياسيون.

- **الحريات المدنية.** رام الله: مواطن، ١٩٩٦.
- **حرية التعبير.** رام الله: مواطن، ١٩٩٦.
- الفصول ٦-٨ من الباب الثاني من كتاب **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين.** نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).
- اتفاقية حقوق الطفل (وعلى وجه الخصوص ص ١٧، ص ٧١)، في **الأطفال أولاً.** عمّان: اليونيسف، ١٩٩٠.

السؤال السادس: المحاسبة والمساءلة

الأسئلة:

١. ماذا يعني مبدأ المحاسبة والمساءلة في النظام الديمقراطي؟
٢. من أين ينبع واجب الخضوع للمساءلة والمحاسبة، ومن له الحق في مساءلة الآخرين؟
٣. إلى أي مدى يمكن تطبيق مبدأ وآليات المحاسبة والمساءلة في مؤسسة كالمدرسة؟
٤. هل يحق لك مساءلة إدارة مدرستك؟ لماذا؟
٥. ما هي الطرق والسبل الممكن اتباعها في محاسبة الهيئات العليا؟
٦. ما هو رأيك في تقديم ميزانية المدرسة لأهالي الطلبة من قبل إدارة مدرستك؟
٧. هل هناك خطورة لغياب المحاسبة؟ وهل هناك فوائد لوجودها؟
٨. هل ترى في بيئتك المحلية محاسبة ومساءلة من الهيئات العليا إلى الدنيا، أم من الدنيا إلى العليا؟ وهل هناك قوانين أو أنظمة تحدد صلاحيات المساءلة والآليات الممكن استخدامها؟
٩. في الحالة التي قرأها الطلبة، من الأشخاص الذين كان يجب أن يخضعوا للمساءلة، ولكنهم لم يساءلوا؟ كيف كان يجب أن يتم الأمر في مدرسة تؤمن بالأفكار الديمقراطية؟

النشاطات:

١- زيارة لرئيس البلدية لمعرفة مدى المساواة في تطبيق القوانين المستخدمة في التعامل مع السكان (مثلاً في حالة البناء دون ترخيص)، والمشاكل التي تواجه

البلدية، ومدى النقد والمساءلة من سكان القرية أو المدينة لأداء البلدية، وكيفية معالجة هذه القضايا. يستفهم أيضاً عمن يحاسب البلدية، وكيف تحاسب البلدية العاملين فيها.

٢- الإجابة عن التساؤلات المطروحة في كتيب المساءلة والمحاسبة.

٣- مناقشة جماعية للرسومات الموجودة في الكتيب.

المراجع والمصادر:

١- المساءلة والمحاسبة. رام الله: مواطن، ١٩٩٦.

٢- الفصل الرابع من الباب الثالث من كتاب **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).

٥) تقديم العروض

تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير مفصل للمعلم/ة، ويتم عرض تلخيص للتقرير على طلبة الصف. يخصص لكل مجموعة حوالي خمس دقائق فقط.

٦) ندوة

يقوم الصف باختيار ممثلين له للاشتراك في ندوة يحضرها طلبة صفوف أخرى تعالج السؤالين اللذين طرحا في القسم الثاني المذكور أعلاه، وهما:

- ما هي أشكال العقاب المستخدمة في المدرسة، وما رأي الطلبة بها؟
- ما هي أنواع السلوك المعاقب في المدرسة (أسباب العقاب)، وما رأي الطلبة بهذا الموضوع.

٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي

يعاد توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقاً (في القسم ٣). تعطى كل مجموعة مهمة نهائية وهي صياغة مشروع لتطوير نظام الانضباط الطلابي في المدرسة، بحيث يشمل المشروع البنية (في المدرسة) المرتبطة بالانضباط وتحديد مهامها وصلاحياتها (مثل مجلس الضبط، والمدير، والمعلم، ومجلس أولياء الأمور)، والآليات التي يجب اتباعها في صياغة وإقرار الأنظمة المدرسية وتعديلها وتنفيذها، وغيرها من الأمور. ولا يشمل

المشروع تحديد أنظمة وقوانين محددة مرتبطة بسلوك الطلبة المقبول وغير المقبول، وتحديد العقوبات الطلابية. يعمل الطلبة على صياغة المشروع في الصف وخارجة، وتقدم المشاريع في موعد يحدد في بداية فترة العمل. يقوم المعلم باختيار أفضل مشروع ليتبناه الصف ككل. يعمل طلبة الصف على تصميم حملة لإقناع المعلمين وإدارة المدرسة على تبني المشروع.

وتستطيع المعلمة توزيع ما يلي لمساعدة الطلبة على القيام بالمشروع النهائي.

المشروع النهائي لحالة العقاب

الهدف من المشروع

صياغة مشروع لتطوير الأنظمة والقوانين المتعلقة بسلوك الطلبة في المدرسة، وتشريعها وتطبيقها.

نأخذ بالاعتبار:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ فصل السلطات.
- ☐ المواطنة – حقوق وواجبات.
- ☐ حقوق الطالب الأساسية.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ المساءلة والمحاسبة.

أجزاء المشروع

١) **المقدمة:**

- ☐ أهمية الديمقراطية في المجتمع.
- ☐ ضرورة استخدام مفاهيم ومبادئ الديمقراطية في دراسة وتحليل وتطوير أنظمة المدرسة المتعلقة بسلوك الطلبة.
- ☐ هدف المشروع تقييم الوضع القائم في المدرسة وتقديم اقتراحات لتطوير هذا الوضع.

٢) الوضع القائم:

- ☐ تقييم مدى انسجامه مع أفكار الديمقراطية.
- ☐ ما مدى ملاءمة جانب محدد في المدرسة (عملية التشريع، ... الخ) مع أفكار الديمقراطية؟
- ☐ هل يمكن تطبيق أفكار الديمقراطية دون تغير على مؤسسة كالمدرسة؟

٣) مقترحات لتطوير الوضع القائم:

كل جانب يعالج بشكل منفصل. مثلاً:

التشريع: كيف يجب أن يتم؟ من يشارك؟ كيف يشارك؟

٤) خاتمة

٨) نشاطات اختيارية

إذا توفر الوقت للمعلم/ة يمكن تقسيم الطلبة إلى مجموعات، تعمل كل منها على أحد المشاريع التالية:

١) كيف كان يستخدم العقاب في المدارس، في السابق، في بلادنا؟ يشمل المشروع إجراء مقابلات مع الوالدين والأجداد أو كبار السن في المجتمع المحلي، وبخاصة من تعلّم في "الكتّاب". يتطلب المشروع مقارنة الوضع مع الوضع الحالي مع إبداء الرأي والدفاع عنه.

٢) هل العقاب، أو أشكاله المختلفة، ضروري ومقبول؟ لماذا؟ إذا كانت إجابتك بالنفي، هل توجد بدائل للعقاب؟ اشرح.

٣) ما موقف المجتمع بشكل عام من العقاب؟ ما الأمثال الشعبية التي تؤيد العقاب أو تعارضه؟ ما موقف الديانات المختلفة من العقاب؟

٤) تقييم نقدي لتعليمات الانضباط المدرسي المستخدمة في مدارس وكالة الغوث أو في المدارس الحكومية.

٥) من أهم مبادئ الديمقراطية الحرية (حرية الاختيار)، والمساواة (عدم الاستبداد)، واحترام الحقوق الأساسية للمواطن. اشرح كيف يمكن أن تطبق العقوبات في المدرسة بشكل ينسجم مع هذه المبادئ الثلاثة.

٦) اقترح نظاماً وآلية لتشكيل مجلس الطلبة في المدرسة، بحيث يدافع عن حقوق الطلبة ويساعد في خلق جو ديمقراطي في المدرسة.

٧) راجع تعليمات الانضباط المدرسي الصادرة عن وزارة التربية والتعليم أو عن وكالة الغوث، واكتب تقريراً نقدياً لها.

٩) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى

يطلب من الطلبة إعادة قراءة الحالة "المعلم خالد"، وتحديد المشكلة التي تثيرها الحالة، ومن ثمّ تقديم مقترحات لحل هذه المشكلة. بعد إنهاء الطلبة للعمل، يتم إعطاؤهم الحلول التي كتبوها في بداية دراسة الوحدة، ويطلب منهم إجراء مقارنة بين أعمالهم الابتدائية والنهائية والتعليق على التغييرات التي حدثت وأسبابها.

١٠) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة

توزع الحالة المرفقة على الطلبة لمناقشتها واقتراح حلول لها. يتم التركيز على استخدام المعرفة المكتسبة من معالجة الحالة السابقة حول الديمقراطية في مناقشة الحالة الجديدة. يقوم المعلم و/أو الطلبة بطرح ومناقشة حالات شبيهة جديدة.

حالة الزي المدرسي
المدرسة العربية الديمقراطية

"المدرسة أصبحت فوضى"، تابع أبو سامح: "التركيز على الديمقراطية جلب لنا وجع الرأس. مش عارف مين بحكم هالمدرسة، والطلاب بعملو على خاطرهم. بدها شوية شد براغي". هز معظم أعضاء مجلس أولياء الأمور رؤوسهم تأييدا. وكان أبو سامح، رئيس المجلس، يتمتع باحترام غالبية أعضاء المجلس ودعمهم. ولكن سامر، كعادته، لم يستطع إلا أن يقاطع: "يا عمي، شد البراغي يتم من خلال سن قوانين معقولة وعادلة، والتشديد على أن تطبق على الجميع، وليس عن طريق سن قوانين عقيمة تتناقض مع راحة وحقوق الطلبة. إبني عمره عشر سنوات، هل تتوقعون أن يلبس حذاء رسمياً وبنطلوناً طويلاً وجاكيت مع كرفاتة، وبخاصة في هذا الحر؟ إن الزي المقترح ربما يلائم طقس بريطانيا، من حيث استوردنا الفكرة، ولكنه بالتأكيد لا يلائمنا. هنالك الملاعب مزروعة بالحشيش، حيث يمكن ارتداء حذاء رسمي أسود، ولكن هل تعرفون ماذا سيحدث لحذاء كهذا في ملعب مدرستنا؟"

"ولكنك تعترض الآن يا سامر على نوعية الزي، وليس على مبدأ استخدامه"، أجابت أم سمير.

"لا، أنا اعترض على المبدأ وعلى خصائص الزي المقترح أيضاً. أولادنا ليسوا في الجندية ولا في دولة توتاليرية تتدخل في كل صغيرة وكبيرة في حياة مواطنيها. كما أن الزي المقترح يشبه المستخدم في الدول الأوروبية، وسيرهق، أيضاً، جيوبنا".

فتدخل أبو سامح قائلا، "إن الزي الموحد سيقلل من أثر الفروقات في الحالة المادية للأهل، بحيث يلبس الجميع نفس الملابس بغض النظر عن حالة أهلهم. كما أن الزي سيعلمهم الانضباط والترتيب، وسيعمل على خلق ثقافة مدرسية موحدة وعلى تقوية شعور الطلبة بالانتماء لبعضهم البعض وللمدرسة".

ولكن سامر لم يتزحزح عن موقفه على الرغم من أنه أصبح واضحاً أن الجميع مقتنعون بضرورة فرض الزي الموحد على الطلبة. "كنّا في المدرسة الحكومية في قريتي نلبس "الكاكي". ولكن الكاكي الذي كان معظمنا يلبسه كان مختلفاً جداً عن "الكاكي" الذي كان يلبسه ابن المختار. فلا تحدثني عن تضاؤل الفروقات بين الطلبة بواسطة الزي المدرسي. ولكن، بالله عليكم، لماذا لا تستشيرون الطلبة أنفسهم؟ يمكن توزيع استمارة، أو الاجتماع مع مجلس الطلبة".

"أعتقد أن الوقت قد أدركنا، والموضوع قد أشبع نقاشا. من مع اقتراح الإدارة فرض زي مدرسي على الطلبة، فليرفع يده. ... ممتاز، ستة مع، واحد ضد، ولا يوجد ممتنعون عن التصويت. أقررنا الموضوع. من عنده اقتراحات حول شكل الزي، يطرحها في الاجتماع القادم. تصبحون على خير".

ووصلت الأزياء، وقام الأهل بشراء أعداد منها، كل حسب مقدراته. وأعلنت الإدارة أن على جميع الطلاب ارتداء الزي المدرسي ابتداء من يوم السبت القادم.

وفي يوم السبت، جاء الطلبة بملابسهم العادية حسب طلب مجلس الطلبة، فقام المدير بإرسالهم جميعاً إلى بيوتهم، قائلا: "من رغب منكم بالرجوع إلى المدرسة، فليعد مرتديا الزي المدرسي".

الفصل الرابع

حالة الأعراس في الصيف

تدور الحالة التالية حول ظاهرة الاحتفال بالأعراس، وبخاصة في فصل الصيف في بلادنا، حيث يمكن أن تستمر الاحتفالات لعدة ليال أمام منزل العريس. والتناقض الأساسي في هذه الحالة هو بين حرية البعض في الاحتفال وحق الآخرين في الدراسة أو النوم دون إزعاج. ولكن الحالة يمكن استغلالها، كما سيتبين، لمعالجة عناصر أخرى من عناصر الديمقراطية، ولنقاش بعض القضايا الأخلاقية أيضاً. ونقترح تعليم الحالة عبر الخطوات التالية:

١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها

أ. توزع الحالة التالية على الطلبة لقراءتها بشكل فردي.

ريم وابن الجيران

ريم طالبة طموحة نشيطة تسعى بكل جد للحصول على معدل عال في امتحان شهادة الدراسة الثانوية يؤهلها لدخول كلية الطب. وهذا يتطلب منها الدراسة الجادة طوال الوقت. ولسوء حظ ريم، فقد تزامن أسبوع الامتحانات مع أسبوع الاحتفال بزفاف الشاب أمير، ابن أخت المدير العام في إحدى الوزارات، والذي يسكن في حارة ريم. بدأت ريم التحضير والتركيز للامتحانات، وهيأ أهلها كل ما يلزم من أجل تحقيق الهدف الذي طالما حلموا به. وكذلك فقد هيأ أهل أمير كل ما يلزم للاحتفال بزفافه، فقد جعلوا من الشارع مسرحاً لفرقتهم الموسيقية ومدرجاً للمدعوين، ونصبوا الأضواء ومكبرات الصوت استعداداً لأسبوع حافل بالاحتفالات.

بدأت الامتحانات. وفي تلك الليلة، أيضاً، بدأت الاحتفالات، وعلا صوت الموسيقى،

وتعالى صوت الغناء والضجيج والطلقات النارية، واستمر حتى طلوع الفجر. حاولت ريم تلك الليلة الحد من أصوات الموسيقى بشتى الوسائل: أغلقت الشبابيك ووضعت القطن في أذنيها ... إلا أن محاولاتها باءت بالفشل. فقرر والدها في اليوم التالي التوجه إلى أهل العريس طالباً منهم تفهم الوضع وتخفيض صوت الموسيقى قدر الإمكان، معتقدا منه أنها مهمة سهلة. إلا أنها لم تكن كذلك.

والد العريس: ماذا؟ هذا ابننا البكر، وهذه أول فرحة في العائلة، وأنت تتوقع منا أن نخفض صوت الموسيقى؟ لا ليس من أجل فتاة، سنحتفل حتى طلوع الفجر ولأسبوع كامل. الأصول أن تأتي لتشاركنا في الاحتفالات بدلاً من طلب تخفيض الصوت.

وتعالى صوت الصياح والضجيج بين الاثنين، وتجمع أهل الحارة، بعضهم مؤيد لموقف والد ريم، وبعضهم مساند لأهل العريس. ولم يسفر النقاش والجدال عن شئ. فقرر والد ريم التوجه إلى الشرطة.

الضابط: يا عمي ليش أنت حامل السلم بالعرض. خلي هالناس تفرح وتزوج أولادها.

والد ريم: ولكن ريم ...

الضابط: يعني هل تتوقع مني التدخل في حفلة زفاف ابن أخت المدير العام في الوزارة؟ هل جننت؟

والد ريم: لكن ماذا بخصوص القانون؟ هل يسمح باستعمال الشارع كقاعة حفلات؟ هل يسمح للناس بإزعاج أهل الحارة بغض النظر عن السبب؟

الضابط: بقانون أم بغير قانون، هذا عرس أهل مدير عام، وأنا لا أستطيع عمل شيء. هل تعتقد أني مستعد أن أخسر وظيفتي بسبب ابنتك؟ روح يا عمي الله ينجحها، ويفتحها بوجهك.

لم تستطيع ريم التركيز والدراسة ذلك الأسبوع، وأعياها التعب من قلة النوم. وعلى الرغم من ذلك تقدمت للامتحان، وحصلت على معدل ٨٥,١، ودخلت كلية العلوم. وتخرجت ريم، وتزوجت، وعملت معلمة، وليس طبيبة كما حلمت.

ب. تطرح أسئلة من قبل المعلم/ة لاستيعاب وتلخيص الحالة. يمكن طرح أسئلة كالتالية:

- لماذا برزت المشكلة بين والد ريم ووالد العريس؟
- ما أهم ما قام به والد ريم من أجل حل المشكلة؟
- كيف كان رد فعل والد العريس بالنسبة لمطلب والد ريم؟

- هل كان موقف الضابط مؤيداً لشكوى والد ريم أم لا؟ لماذا؟
- هل لاقت المشكلة الحل الملائم؟
- هل تأثرت ريم بهذه المشكلة؟ كيف؟

ج. يطلب من كل طالب أن يحدد مشكلة في هذه الحالة، وأن يقترح حلاً كتابياً لها. يمكن أن تعطى المهمة كعمل صفي أو كواجب بيتي. تجمع أوراق إجابات الطلبة، ويحتفظ بها حتى تعطى للطالب في نهاية دراسة الوحدة لمقارنة إجابته النهائية مع إجابته الأولية.

د. يقود المعلم نقاشاً في الصف حول المشاكل التي تثيرها هذه الحالة، والأسئلة التي بحاجة إلى بحث. يقبل المعلم جميع الإجابات والحلول، ولكنها تعامل كفرضيات يجب التأكد منها أو فحصها أثناء الدراسة لاحقا. بعض الأسئلة التي قد تطرح قد تكون (نرجو ملاحظة ارتباط الكثير من هذه الأسئلة بعناصر الديمقراطية (المواضيع الفرعية) التي ستدرس لاحقاً في مجموعات متخصصة):

- ☐ هل هناك قانون مكتوب وواضح بشأن إزعاج الآخرين؟
- ☐ من يقرر أن أمير تجاوز المسموح به باحتفالاته؟
- ☐ هل يحق لريم وأهلها منع أمير وأهله من الاحتفال؟
- ☐ هل تعتقد أن تصرف الضابط كان سليماً؟ كيف وجب عليه التصرف؟
- ☐ هل لأصحاب الفرح حقوق في هذه القضية؟
- ☐ لو فرضنا أن ريم نالت ما تصبو إليه (دخول كلية الطب)، هل هذا يبرر تصرف أهل العريس؟
- ☐ لو لم يكن في الحارة أي طالب توجيهي، هل يصبح تصرف أهل العريس مبرراً؟
- ☐ هل الاحتفال بالأعراس والحفلات بالشارع يعتبر جزءاً من حرية التعبير؟ لو كان كذلك، هل هناك حدود لهذه الحرية؟
- ☐ هل يجد أهل العريس أنفسهم متعدين على حقوق الآخرين؟
- ☐ ما نوع الثقافة التي يجب أن يتمتع بها أهل العريس حتى يروا أنفسهم متعدين على حرية الآخرين، فيبتعدون عن ذلك؟
- ☐ هل ما قام به أهل العريس صحيح أخلاقياً؟ لماذا؟

هـ. لعب أدوار: يقوم طلبة عدة بلعب أدوار في الجزء المتعلق بالمواجهة بين أبي ريم وأبي العريس، وهذه الأدوار هي للأبوين ولبعض الموجودين أثناء المواجهة. بعد تمثيل هذا الجزء من الحالة، يناقش الطلبة مدى سلامة موقف كل من الأبوين، ويطرحون طرقاً بديلة كان من الممكن اتخاذها.

٢) نقاش عام داخل الصف حول الظاهرة

يقوم المعلم بإثارة النقاش حول المشكلة، أو الظاهرة، في مجتمعنا. يناقش أمثلة مشابهة في المجتمع، ويحاول التركيز على حالات شبيهة يوجد فيها تناقض بين حرية البعض واحتياجاتهم، من جانب، وحقوق الآخرين، من جانب آخر. يقسم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة لتناقش الموضوع، ويشجعون على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها. ويلي ذلك نقاش جماعي للموضوع نفسه.

٣) محاضرة عن عناصر الديمقراطية ومدخل للأخلاق، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع جزئية

تقوم المعلمة بإعطاء محاضرة عن الديمقراطية: أهم أفكار الديمقراطية وكيفية تطبيقها في الأنظمة الديمقراطية، رابطة ذلك بالحالة المطروحة، وبما تم من نشاطات في الحصص السابقة. تقدم المعلمة المصطلحات والمفاهيم الملائمة (المواطنة، الحريات المدنية، سيادة القانون، الأخلاق ... الخ)، وتظهر العلاقات بين الموضوع الرئيس والمواضيع الفرعية والأسئلة المطروحة سابقاً والمصنفة تحت كل من هذه العناوين الفرعية.

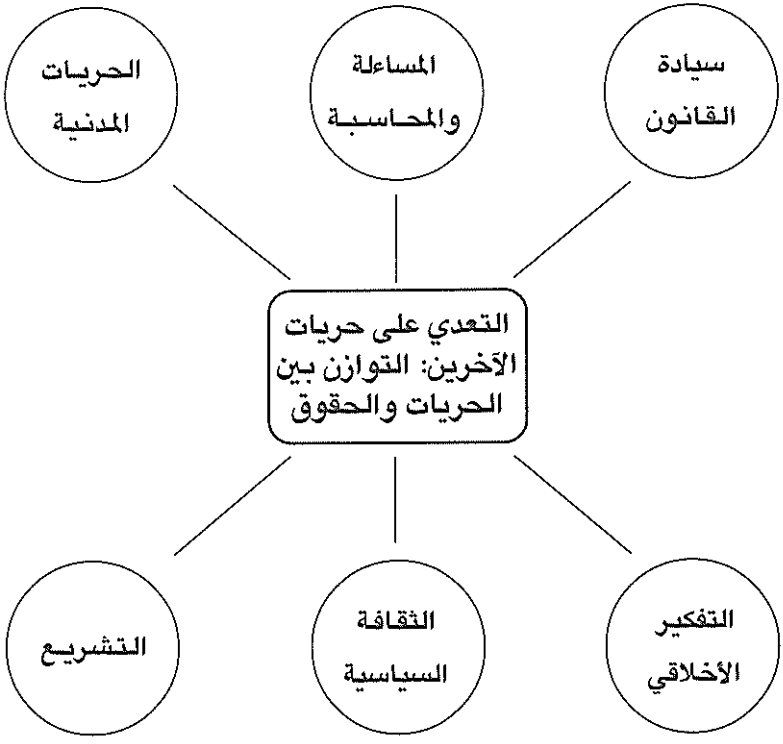
أما عناصر الديمقراطية ذات العلاقة بالحالة، فهي:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحريات المدنية.
- ☐ المساءلة والمحاسبة.
- ☐ الثقافة السياسية.
- ☐ التفكير الأخلاقي.

ويلاحظ أن موضوع التفكير الأخلاقي لا يعتبر، عادة، من عناصر أو مبادئ الديمقراطية. ولكن، هنا وفي حالات أخرى، نربط موضوع الحالة بموضوع لا يعتبر عادة من العناصر

الأساسية للديمقراطية، ولكن من المهم التطرق إليه. ونحن نعتقد أن هذا التوجه للتعليم بشكل تكاملي مفيد، ولكننا نحاول عدم الإكثار منه بسبب إدراكنا لصعوبة استخدام المنهاج المتكامل في المدارس حالياً.

يعرض الشكل التالي على الطلبة.



(مواضيع الديمقراطية الأساسية وعلاقتها بموضوع الحالة.)

٤) العمل في مجموعات متخصصة

يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (الطلبة فيها متعددو المقدرات والمواهب) لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المذكورة أعلاه. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما عليهم عرض ملخص البحث

على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي:

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب، والمراجع، والأشخاص الملائمين، والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.
- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام المراجع التالية، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة (يوجد لدى الكثير من المنظمات الأهلية الفلسطينية مراجع وكتيبات حول مواضيع ملائمة مثل حقوق الطفل، أو سيادة القانون، وغيرها):

- **سلسلة مبادئ الديمقراطية**. رام الله: مواطن، ١٩٩٤-١٩٩٨.
- **المدنيات : الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).
- **الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل**. عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

يمكن الاحتفاظ بالمراجع التي سيحتاجها الطلبة في مكتبة صفية تستخدم لهذا المشروع.

وكما أشرنا سابقاً، في نهاية الفترة الزمنية المحددة تقدم كل مجموعة عرضاً موجزاً عن تقريرها لباقي الصف، وتتم مناقشة العرض من قبل الطلبة.

أما تفاصيل عمل كل من المجموعات الست والإرشادات للمعلم/ة، فهي كالتالي:

السؤال الأول - عملية التشريع

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- هل شكلت هذه الحالة تعدياً على حقوق الآخرين؟ وهل هناك قانون واضح يحد من هذه الانتهاكات؟
- إذا وجد قانون، من يقوم بسن هذه القوانين؟ وكيف يتم ذلك؟ ماذا نسمي هذا النوع من التشريع؟
- ما الهدف من عملية التشريع في المجتمع بشكل عام؟ وكيف تتم؟
- ما هي الظروف التي يسمح فيها بتغيير بعض القوانين أو تعديلها؟ ومن القادر على تغييرها؟
- عند توزيع صلاحيات معينة لتشريع القانون، من له حق نقل الصلاحيات؟ وإلى من تنقل هذه الصلاحيات؟
- ما مدى عدالة القوانين المستخدمة في فلسطين المرتبطة بهذه الحالة، وهل هناك مرونة فيها؟
- ماذا تعني بالتشريع الثانوي، وما معايير هذا النوع من التشريع؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. الطلبة يمثلون مجلساً تشريعياً، ويتم تشريع قوانين حول المشكلة. يدرس الطلبة وجود أو عدم وجود قوانين حول موضوع الحالة، ويقيمون هذه القوانين، إن وجدت. يدرس الطلبة عملية التشريع في المجلس التشريعي الفلسطيني، ويمثلون محاولة لتطوير القوانين.

٢. استضافة أحد أعضاء المجلس التشريعي أو إجراء لقاء معه للاستفسار عن عملية التشريع والنجاح الذي تم حتى الآن، والعقبات أمام عملية التشريع. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويتم أخذ مواعيد مسبقة مع الأشخاص الذين سيقابلون الطلبة. بعض الأسئلة التي يمكن طرحها هي:

- من يقدم اقتراحات لسن قوانين في المجلس التشريعي، أعضاء المجلس (أفراداً، أم جماعات سياسية أم لجاناً)، أم الحكومة؟ (يطلب تفاصيل حول عدد الاقتراحات التي قدّمها كل من المجموعات الأربع).

- كم من الوقت، في المعدّل، يحتاج القانون لإقراره نهائياً منذ تقديم الاقتراح؟ كيف يقارن هذا مع ما يحدث في برلمانات أخرى؟
- كم ساعة يعمل النواب في المجلس التشريعي في السنة، وكيف يقارن هذا مع دول أخرى؟
- ما أهم ما حققه المجلس حتى الآن؟
- ما أهم العقبات التي تعترض سير عمله؟

٣. مقابلة من بعض الطلبة مع أحد أعضاء المجلس البلدي، للاستفسار عن وجود أو عدم وجود قوانين أو تعليمات بلدية حول الاحتفالات والضوضاء، وعن مدى شيوع المشكلة التي تمثلها الحالة.

٤. مقابلة مع الشرطة أو مع محامي، للاستفسار عن وجود أو عدم وجود قوانين أو تعليمات حول الاحتفالات والضوضاء، وعن مدى شيوع المشكلة التي تمثلها الحالة.

٥. التخطيط لحملة لتطوير التشريعات الحالية المتعلقة بالحالة. في حالة اكتشاف الطلبة أن التشريعات حول الموضوع غير كافية، يمكنهم التخطيط لحملة لإقناع المسؤولين بضرورة تطوير التشريعات حول الموضوع، سواء أكان ذلك عن طريق اللقاءات مع المسؤولين، أم الكتابة في الصحافة حول الموضوع، أم إرسال تقارير عن شيوع الحالة، أم الحملات الجماهيرية، أم غيرها. يمكن، أيضاً، أن ينفذ الطلبة تخطيطهم.

السؤال الثاني - سيادة القانون

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- هل يطبق القانون على جميع الناس بالتساوي في مجتمعنا الفلسطيني؟
- هل القانون مكتوب ومعلن وواضح؟
- ما مدى عدالة هذه القوانين؟ وهل تتلاءم مع حقوق المواطنين؟
- ماذا تعني بمبدأ سيادة القانون؟ وكيف يمكن استخدام هذا المفهوم في تقييم الحالات والأوضاع في المجتمع؟

- لماذا لا يسمح القانون أن يأخذ كل إنسان حقه بيده؟
- لماذا تشكل سيادة القانون ضماناً ضد الفوضى الاجتماعية؟
- في الحالة التي قرأناها، هل هناك خرق لسيادة القانون؟ كيف؟ ولماذا؟
- كيف يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون على حل هذه المشكلة ومشاكل مشابهة؟
- ما الفرق بين المفهوم الشكلي والمفهوم الجوهري لسيادة القانون؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة حول سيادة القانون مع محام. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويأخذون موعداً مع المحامي. بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:
   - ماذا يعني مبدأ سيادة القانون؟
   - هل "الدستور" الفلسطيني يضمن سيادة القانون؟
   - ما مدى سيادة القانون في مناطق السلطة الفلسطينية؟
   - ما أهم العقبات أمام سيادة القانون في مناطق السلطة؟
   - ماذا نستطيع أن نفعل، كطلبة، لتيسير سيادة القانون في فلسطين؟
٢. زيارة مؤسسات لحقوق الإنسان. تحضر الأسئلة مسبقاً، ويؤخذ موعد مسبق مع المسؤول. نترك التفاصيل للطلبة وللمعلم.
٣. مقابلة مع أحد أفراد الشرطة للاستفسار عن المشاكل أمام سيادة القانون. أيضاً نترك التفاصيل للمعلم والطلبة.

السؤال الثالث – الحريات المدنية

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- كيف يمكن تعديل وتطوير القوانين لجعلها أكثر عدالة وانسجاماً مع حقوق المواطن؟
- ما هي حقوق المواطن الأساسية؟
- ما هي الحريات المدنية الأساسية في الدولة الديمقراطية؟

- في الحالة التي قرأها الطالب، متى، أو كيف، تم التعدي على حقوق ريم؟ ما هي الحقوق والحريات التي لم تحترم؟
- هل تساهم حرية التعبير بالضرورة في إيجاد رأي أكثر عقلانية؟
- هل التعبير عن الفرح (الحفلات الصاخبة) تعتبر ضمن حرية التعبير؟
- أين يجب أن تكون الحدود بين حرية التعبير والحقوق الأخرى للمواطنين الآخرين؟
- هل يجب أن يمنح الطالب الحق في التقدم لامتحان التوجيهي في أكثر من جلسة/موعد؟
- هل هنالك فروق في حقوق المرأة مقارنة بحقوق الرجل، في مجتمعنا الفلسطيني؟ هل هذه الفروقات، إن وجدت، مبررة؟ هل الفروق في الواجبات تبرر الفروق في الحقوق؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. شروط القبول في التخصصات المختلفة في الجامعات. يدرس الطلبة هذه الشروط، ويقيمون مدى عدالتها، وانسجامها مع حقوق الطلبة في الاختيار. يكتبون تقريراً عن الموضوع معداً للنشر في صحيفة محلية.

٢. التحضير لمناظرة في الصف: أحدهم/فريق يدافع عن حق أهل العريس في الاحتفال، والآخرون يدافعون عن حق الطالبة ريم في التحضير لامتحان التوجيهي. ينفذ الطلبة المناظرة أمام باقي طلبة الصف.

٣. التخطيط لحملة لتغيير الوضع بالنسبة للتوجيهي. يخطط الطلبة لحملة لتغيير الوضع الحالي بالنسبة لامتحان التوجيهي، وانسجام هذا الوضع مع حقوق الطلبة. يفكر الطلبة في فعاليات مختلفة يمكنهم القيام بها كالنشاطات الاحتجاجية الجماهيرية، والكتابة المباشرة للمسؤولين وللقيادات السياسية، واستخدام وسائل الإعلام المتاحة، ... الخ.

السؤال الرابع - المساءلة والمحاسبة

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- ماذا يعني مبدأ المساءلة والمحاسبة في النظام الديمقراطي؟
- من أين ينبع واجب الخضوع للمساءلة والمحاسبة؟ ومن له الحق في مساءلة الآخرين؟
- ما هي الطرق والسبل الممكن استخدامها لمحاسبة الهيئات العليا (الشرطة)؟
- هل هناك خطورة لغياب المساءلة؟ وهل هناك فوائد لوجودها؟
- في الحالة التي قرأها الطلبة، مَنْ المفروض أن يخضع للمحاسبة والمساءلة؟
- هل ترى في بيئتك المحلية محاسبة ومساءلة من الهيئات العليا إلى الدنيا أم من الدنيا إلى العليا؟
- هل هناك قوانين أو أنظمة، في النظام الديمقراطي، تحدد صلاحيات المساءلة والآليات الممكن استخدامها؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. التخطيط لحملة لحث الشرطة والمسؤولين في مكتب المحافظ على القيام باللازم لعدم إزعاج راحة السكان في الليل، ... الخ.

٢. استضافة "خبير" (عضو مجلس تشريعي، محامٍ، نشيط حزبي ... الخ) لمناقشة كتيب المساءلة والمحاسبة، والوضع الفلسطيني المحلي. يحضر الطلبة بعض الأسئلة مسبقاً.

السؤال الخامس – الثقافة السياسية

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- ماذا نعني بالثقافة السياسية؟
- ماذا نعني بعملية التنشئة الاجتماعية، ومن هم أهم وكلائها في المجتمع الفلسطيني؟
- ما هي أهم الرموز السياسية الفلسطينية، وما أهمية هذه الرموز؟
- ما هي التصنيفات المختلفة المستخدمة في تقييم الثقافة السياسية، وكيف تقيم الثقافة السياسية في فلسطين في ضوء هذه التصنيفات؟
- ما مدى التعارض والتوافق ما بين العادات والتقاليد في المجتمع الفلسطيني، من جانب، والثقافة السياسية المتطلبة للديمقراطية، من جانب آخر؟
- أيهما أهم، حقوق الفرد أم حقوق الجماعة، في الثقافة السياسية الديمقراطية؟ في الثقافة السياسية في المجتمع الفلسطيني؟
- كيف يمكن استخدام المفاهيم والمبادئ الواردة في كتيب الثقافة السياسية لفهم وتحليل الحالة موضوع الدراسة؟ على سبيل المثال، كيف يساعدك الكتيب على فهم وتقييم موقف أهل العريس القائل إن العادات والتقاليد ومصالح الجماعة أهم من مصالح الطالبة ريم؟
- هل من الممكن تغيير الثقافة السياسية في المجتمع الفلسطيني؟ اشرح.
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. بعد دراسة كتيب **الثقافة السياسية**، يستضيف الطلبة نشيطاً في أحد التنظيمات أو الأحزاب السياسية الفلسطينية للنقاش معه حول الكتيب والوضع الفلسطيني. يحضر الطلبة بعض الأسئلة مسبقاً للنقاش أو للاستفهام.

السؤال السادس - التفكير الأخلاقي

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- هل ما قام به أهل العريس عملاً سليماً أو غير سليم؟ لماذا؟
- ما الذي يجعل من العمل عملاً أخلاقياً؟ هل هناك شروط حتى يصنف العمل بأنه عمل أخلاقي؟
- هل رضا الأغلبية تكفي لجعل العمل عملاً أخلاقياً؟
- هل الإساءة لشخص واحد على الأقل تكفي لجعل العمل عملاً غير أخلاقي؟
- ماذا يتطلب من الأشخاص حتى يقرروا قراراً أخلاقياً أو يتصرفوا تصرفاً أخلاقياً؟
- من يحصل بالأول: الحس الأخلاقي، ومن ثم النظريات الأخلاقية، أم النظريات الأخلاقية، ثم الحس الأخلاقي؟ هل يؤثر أمر على الآخر؟ وكيف؟
- هل يحتاج الشخص إلى الشعور فقط، أم العقل فقط، أم الاثنين معا، حتى يتصرف تصرفا أخلاقيا؟
- هل محاولة وضع شخص ما نفسه مكان شخص آخر تساعد في التوصل إلى قرار، وبالتالي، التصرف بشكل أخلاقي؟
- إذا كان الحوار يؤدي إلى تقارب في وجهات النظر، هل هناك شروط لهذا الحوار؟ أي تحت أي ظروف تتوقع أن يؤدي الحوار إلى تقارب وجهات النظر؟
- هل هنالك علاقة أو علاقات بين الأخلاق والديمقراطية؟ ناقش.
- هل تعتقد أن سلوك المسؤولين في السلطة التنفيذية، بشكل عام، أخلاقي؟ فسر.
- كيف يمكننا أن نطور السلوك الأخلاقي لدى أفراد المجتمع الفلسطيني؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. محاضرة عن النظريات الأخلاقية، تاريخها وتطورها. يقدم المحاضرة المعلم أو مختص بالفلسفة.

٢. لعب أدوار: سبق وأن اقترحنا قيام الطلبة بلعب الأدوار في بداية هذه الحالة. في

هذه المرة، يقوم الطرفان بحل النزاع عن طريق الحوار المفتوح والمتبادل وعلى أسس متساوية، أي بدون التخوف من كون أمير ابن أخت الوزير، أو كون ريم فتاة، أو أن الأغلبية تتمتع بزفاف الشاب أمير، وأن الأقلية فقط هي المتضررة من هذا الفرح.

قراءة إضافية: التفكير الأخلاقي

هل ما قام به أهل العريس في هذه الحالة مقبول أخلاقياً أم لا؟ كيف نقرر ما هو الصواب والخطأ من ناحية أخلاقية، سواء في هذه الحالة، أم في حالات أخرى؟ هل هنالك نظريات أخلاقية تساعدنا على تبيان السليم من الخاطئ، أو تساعدنا في اتخاذ قرار حول صواب أو خطأ سلوك محدد؟ أم أن المسألة هي مسألة نسبية، فما هو أخلاقي في زمن معين أو مكان معين أو حسب معتقدات معينة يتغير بتغير هذه الظروف؟ أم أن القرارات الأخلاقية هي عبارة عن مزاج أو تفضيل أو تقييم شخصي لا يمكن نقاشه أو تبريره؟ فنحن لا نطلب ممن يحب صنفاً معيناً من الطعام أن يبرر حبه لذلك الصنف، بل نعتبر ذلك مسألة مزاج أو تفضيل. نحن نعتقد أن الأمور ليست كذلك، وإنه يمكن مناقشة المشاكل الأخلاقية بموضوعية، ويمكن تبرير سلوك معين أخلاقياً. وقد حاول الفلاسفة تحديد نظريات أخلاقية تبرر القرارات والسلوك وتوجهه. ويمكن التمييز بين توجهين أساسيين، أحدهما يركز على نتائج أو عواقب السلوك، بينما يركز الآخر على طبيعة أو قيمة السلوك نفسه، وليس على عواقبه.

النظريات أو المبادئ الأخلاقية

١) نظريات العواقب: وهي النظريات التي تحكم على أخلاقية السلوك من خلال دراسة تبعاته. والمبدأ الأهم المستخدم هو مبدأ إكثار الفائدة إلى أقصى حد ممكن، فالسلوك الأخلاقي هو السلوك الذي ينتج عنه أكثر الفوائد لمعظم الناس. ولكن ما هي العواقب الممكن اعتبارها فوائد؟ وما هي تلك التي يمكن اعتبارها أضراراً؟ أجاب بعض الفلاسفة أن الفائدة المهمة هي السعادة، بينما الضرر الأكبر هو الألم، وبالتالي فالسلوك الأخلاقي هو الذي يجلب السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس، وبسبب الألم لأصغر عدد منهم. (ما رأيك بهذا المبدأ؟ حاول الدفاع عن مواقف مختلفة مستخدماً هذا المبدأ).

ستجد أن المبدأ يمكن استخدامه لتبرير الكثير من التصرفات. ولكن البعض أشار إلى مشكلتين أساسيتين بهذا المبدأ، وهما:

أ) تتطلب نظرية العواقب إعطاء أحكام كمّية حول فوائد ومضار مختلفة، وهذا

صعب إن لم يكن مستحيلاً. (حاول، على سبيل المثال، تبرير استخدام الضرب في الصفوف الدنيا من المدرسة كعقاب لبعض أنواع السلوك غير المرغوبة. عدد فوائد ومضار استخدام الضرب. كيف نقرر، في النهاية، أيهما يغلب – مجموع الفوائد أو مجموع المضار؟).

ب) يمكن أن يؤدي استخدام المبدأ أحياناً إلى تبرير سلوك نجده حدسياً غير أخلاقي. (حاول قبل متابعة القراءة إيجاد مثل على هذا). على سبيل المثال، يمكن لمجموعة أن تقوم بتعذيب أحد الأشخاص، مبررة سلوكها هذا بأن تعذيب هذا الإنسان يجلب سعادة كبيرة لأفرادها أكبر بكثير من الألم الذي يسببه التعذيب للضحية، وبالتالي فالسلوك مبرر أخلاقياً.

٢) النظريات الا–عواقبية: وبشكل عام، هي النظريات التي تدعو إلى معاملة الآخرين بالطريقة نفسها التي تريد أن يعاملوك بها. وقد صاغ الفيلسوف "كانط" هذا المبدأ كالتالي: "تصرف كأن ما يبرر تصرفك يمكن أن يصبح قانوناً عاماً يحكم السلوك". على سبيل المثال، إذا قررت في لحظة معينة أن تكذب لإنقاذ حياة صديق (تنفي أنك تعرف مكان اختباء صديق لك مطارد من قبل مجموعة تطارده لإلحاق أذى شديد به أو قتله، على الرغم من عدم اقترافه عملاً يستحق أن يعاقب عليه)، فعليك أن تقرر فيما إذا كنت ترغب أن يسلك جميع الناس بهذا الشكل: أن يقومون بعمل غير أخلاقي إذا كان ذلك يساهم في القيام بعمل أخلاقي أكثر أهمية منه. ويرتبط بهذا، حسب "كانط"، اعتبار أن هذا المبدأ يتطلب أن نحترم جميع الأشخاص بالتساوي. ويتبع من هذا ما يلي:

أ) يجب أن نعامل الأشخاص كغايات، وليس كوسائل.

ب) يجب اعتبار جميع الناس أحراراً، وعقلانيين، وأشخاصاً يتخذون قرارات أخلاقية بمسؤولية.

ت) يجب اعتبار الجميع متساوين في القيمة.

ولكن على الرغم من فوائد هذه النظرية، فإن فيها بعض المشاكل. فالنظرية تتطلب منا أن نقرر أن مبرر سلوكنا يمكن أن يصبح قانوناً عاماً. ولكن هل من الممكن تقرير ذلك دون أخذ عواقب هذا القانون بالاعتبار؟ فالنظرية، إذن تتطلب أخذ مبررات عواقبية في الاعتبار.

التفكير الأخلاقي

نجد مما سبق أن لكل من النظريتين الأخلاقيتين محدوديتهما، ولكن من الممكن تبرير السلوك أخلاقياً باستخدام النوعين من المبررات. ومعظمنا يتخذ قرارات أخلاقية دون

اللجوء لمبادئ أو نظريات صريحة تبرر هذا السلوك، بل إننا نعتمد في كثير من الأحيان على ما يبدو لنا في تلك اللحظة مقبولاً أو غير مقبول أخلاقياً، وهذا ما ندعوه بالحدس الأخلاقي. ويمكن تعريف الحدس الأخلاقي بالقوانين الضمنية التي تستخدمها، أي تلك التي نستخدمها دون إدراك أو وعي كبيرين. ولكن التأمل بقراراتنا الأخلاقية والتداول حولها مع الآخرين، يجعلنا قادرين على تحديد القوانين الأخلاقية الضمنية التي نستخدمها، وبالتالي تصبح قابلة للدراسة والنقد، وفي بعض أحيان نكتشف التناقض الذي نحمله بين حدسنا ونظرياتنا الأخلاقية.

ويجد بعض التربويين المهتمين بالفلسفة والقضايا الأخلاقية أن الحدس مرتبط بالجانب العاطفي، وبالذات بمقدرتنا على التعاطف مع الآخرين (وضع أنفسنا في مكانهم ورؤية الأمور من وجهة نظرهم)، وأيضاً بقدرتنا على الاهتمام بالآخرين.

وحسب هؤلاء التربويين أنفسهم، فإن القرارات الأخلاقية تتطلب حساسية أخلاقية، وتطوير نظرية أخلاقية تعتمد على حدسنا الأخلاقي.

الحوار الأخلاقي

قد تكون أفضل وسيلة لنتطور أخلاقياً المشاركة في عملية الحوار لاتخاذ القرارات ولتبرير هذه القرارات. ويخدم الحوار غرضين مهمين: روح الجماعة، والعقلانية. فالحوار يخلق روح الجماعة والانتماء لها، كما أنه يساعد الشخص المشارك في الحوار على امتلاك القرار (الشعور بأن هذا القرار هو قراره الشخصي)، والاهتمام بتطبيق القرار، واحترام الآراء المخالفة، بدلاً من الطاعة العمياء للقرارات الصادرة عن جهات عليا. ومن ناحية ثانية، فالحوار يساعد على احترام العقلانية من خلال عملية اجتماعية. فالنقاش الجماعي يساعد على دراسة وتقييم القرار بشكل أفضل، ويساعد على تطوير المشاركين أنفسهم.

ولكن ليس كل حوار يؤدي إلى نتائج حميدة كهذه. فالحوار البناء هو حوار مفتوح بين أشخاص متساويين، لا يمنع أحداً من طرح رأيه ولا يستخف بأي رأي، وغير مسيطر عليه من قبل شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص. ومشاركتنا في حوار حر مع الآخرين في محاولة للوصول إلى إجماع، قد تكون أفضل الطرق لنتطور أخلاقياً كأشخاص نهتم بالآخرين ونتحمل مسؤولية أفعالنا في الوقت نفسه.

٥) تقديم العروض

تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير مفصل للمعلم/ة، ويتم عرض تلخيص للتقرير على طلبة الصف.

٦) ندوة

يقوم الصف باختيار ممثلين له للاشتراك في ندوة يحضرها طلبة صفوف أخرى تعالج السؤال، "ظاهرة التعدي على حريات الآخرين في المجتمع الفلسطيني: شيوع الظاهرة وتناقضها مع الديمقراطية".

٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي

يعاد توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقاً (في القسم ٣). تعطى كل مجموعة مهمة نهائية، وهي صياغة تقرير قد يقدم إلى جهة مسؤولة أو أكثر، أو للنشر في الصحف المحلية، عن "ظاهرة التعدي على حقوق الآخرين باسم الحرية في المجتمع الفلسطيني". ويعالج التقرير أشكال الظاهرة المختلفة، ومدى شيوعها، والعوامل التي تسببها، ومدى تناقض الظاهرة مع عناصر الديمقراطية والتفكير الأخلاقي، ومقترحات للحد منها. يعمل الطلبة على صياغة التقرير في الصف وخارجه، وتقدم التقارير في موعد يحدد في بداية فترة العمل. يقوم المعلم باختيار أفضل تقرير، ويساعد الفريق الذي صاغه على تقديمه للجهات المعنية، أو لنشره.

وتستطيع المعلمة توزيع ما يلي لمساعدة الطلبة على القيام بالمشروع النهائي.

المشروع النهائي لحالة الأعراس في الصيف

الهدف من التقرير

صياغة تقرير حول ظاهرة التعدي على حقوق الآخرين باسم الحرية أو المصلحة العامة أو الحاجات المهمة أو غيرها من الذرائع، عن أشكال الظاهرة ومدى شيوعها، عن مدى انسجامها أو تعارضها مع الديمقراطية والتفكير الأخلاقي، عن مسبباتها، ومقترحات لتغيير الوضع القائم.

نأخذ بالاعتبار:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ الثقافة السياسية.
- ☐ المواطنة – حقوق وواجبات.
- ☐ التفكير الأخلاقي.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحريات المدنية.

أجزاء المشروع

١) المقدمة:

- ☐ أهمية الديمقراطية في المجتمع.
- ☐ ضرورة استخدام مفاهيم ومبادئ الديمقراطية في دراسة وتحليل وتطوير بعض جوانب الوضع القائم في المجتمع الفلسطيني.
- ☐ هدف التقرير تقييم الوضع القائم فيما يتعلق بالتعدي على الحريات المدنية باستخدام ذرائع مختلفة، وتقديم اقتراحات لتطوير هذا الوضع.

٢) الوضع القائم:

- ☐ وصف أشكال الظاهرة، ومدى شيوعها.
- ☐ تقييم مدى انسجام الوضع القائم مع أفكار الديمقراطية، ومع أصول التفكير الأخلاقي.
- ☐ تحديد العوامل التي تدعم الوضع القائم.

٣) مقترحات لتطوير الوضع القائم:

كل جانب يعالج بشكل منفصل، مثلاً:

التشريع: هل التشريعات كافية؟ كيف يمكن تطوير التشريعات للحد من الظاهرة؟

٤) خاتمة

٨) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى

يطلب من الطلبة، بشكل فردي، إعادة قراءة الحالة "ريم وابن الجيران"، وتحديد المشكلة التي تثيرها الحالة، ومن ثمّ تقديم مقترحات لحل هذه المشكلة. بعد إنهاء الطلبة للعمل يتم إعطاؤهم الحلول التي كتبوها في بداية دراسة الوحدة، ويطلب منهم إجراء مقارنة بين أعمالهم الابتدائية والنهائية والتعليق على التغييرات التي حدثت وأسبابها.

٩) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة

توزع الحالة المرفقة على الطلبة لمناقشتها واقتراح حلول لها. يتم التركيز على استخدام المعرفة المكتسبة حول الديمقراطية من معالجة الحالة السابقة في مناقشة الحالة الجديدة. يقوم المعلم و/أو الطلبة بطرح ومناقشة حالات شبيهة جديدة.

مكتب البريد الجديد

ذهب أبو أحمد إلى البيت منهكاً، فقد عمل حتى الساعة السادسة مساءً ليضع الحجر الأخير على الجدار الخارجي لمبنى البريد في ذلك اليوم. ولكنه، وعلى الرغم من التعب الشديد، كان في قمة السعادة لإنهائه أصعب عمل في حياته بهذا الإتقان؛ فقد كان الجدار مقعراً من طرف، ومحدباً من الطرف الآخر، وكان عليه العمل بتنسيق مع "الحجّار" ليتأكد من قطع الحجارة بالشكل الملائم. ومما زاد في صعوبة العمل، اضطراره لاستعمال صفوف من الحجارة البيضاء تتخللها صفوف من الحجارة الزهرية اللون. وكم تعب في اختيار الحجارة الزهرية لتكون من اللون نفسه تقريباً.

نام أبو أحمد اثنتي عشرة ساعة حسبها دقائق. ورجع إلى موقع العمل ليرى ردة فعل مهندس المبنى على عمله. "الله يستر، ما الذي أراه؟".

تستنكر منظمة العمل القومي اعتقال أجهزة الأمن الفلسطينية الرفيق البطل حسام أحمد مساء أمس. ويعلن اليوم ٢٠٠٠/٦/١٣ يوم إضراب شامل تضامنا مع المعتقلين في السجون، تغلق فيه المحلات التجارية والمدارس، كما ندعو للتوجه إلى الحواجز الإسرائيلية كافة لتصعيد النضال ضد قوات الاحتلال.

كانت الكتابة تغطي الجدار بكامله تقريباً. شعر أبو أحمد بالدم يتدفق إلى رأسه، وسمع طنين في أذنيه، وأمسك بسيارة بالقرب منه حتى لا يفقد توازنه، ولكنه لم ينبس بكلمة. ثمّ انسدل ستار أسود بالتدريج أمام عينيه.

الفصل الخامس

حالة الغذاء الفاسد

تدور هذه الحالة حول الأغذية الفاسدة في مجتمعنا. والجانبان الأساسيان لهذه الحالة يتعلقان بالمحاسبة والمساءلة وبسيادة القانون. ولكن يمكن استغلال الحالة لدراسة عناصر أخرى من عناصر الديمقراطية، كعملية التشريع، وحقوق المواطن في الدولة الديمقراطية، والمجتمع المدني. وكالمعتاد، نقترح ما يلي من الخطوات لتعليم الحالة:

١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها

أ. توزع الحالة التالية على الطلبة لقراءتها بشكل فردي.

علبة سردين

بينما كان أبو محمد وأبو أحمد جالسين أمام الديوان، في القرية، جاء محمد يصرخ: "ياباء، ياباء، تعال بسرعة، تعال".

نهض أبو محمد، "ماذا جرى؟ شو في يا محمد؟"

"الحقني يا أبي. أخي سمير ، أخي يكاد يموت".

الأب: "ماذا حصل له يا ولد؟" وكان يفكر، "هل وقع عن الحيط؟ هل دهسته سيارة؟ هل لدغه عقرب؟".

محمد: "إنه يتألم من بطنه، ويراجع. وأمي ذهبت به إلى الدكتور، فلم تجده. أسرع بإحضار سيارة لنأخذه إلى المستشفى".

وعندما وصل أبو محمد البيت، وجد ابنه سمير يصرخ، ويتقلب، والجميع في حيرة. فسأل زوجته هنية "ماذا حصل لسمير؟".

قالت، "لا أدري!!"

سألها، "ماذا أكل؟"

قالت، "أكل سردين".

"من أين اشتريت السردين؟"

قالت: "من أبي إبراهيم. وقال لي هذا برتغالي أصلي. لا أظن يا أبا محمد أن أبا إبراهيم يغشنا".

حمل أبو محمد سمير إلى المستشفى. وبعد الفحص، تبين أن الطفل يعاني من حالة تسمم. وسأله الطبيب: "ماذا أكل الطفل؟"

فقال لهم: "سردين برتغالي أصلي".

طلب الطبيب علبة السردين، فلم يجد عليها سوى بعض الرموز غير الواضحة باللغة الإنجليزية.

فقال الطبيب: "ما هذا؟"

فرد أبو محمد: "أنا يا دكتور لا أقرأ إنجليزي، وأنا تعلمت في الخلوة بيضة ورغيف".

فقال الطبيب لأبي محمد: "اهدأ يا عم. الحمد لله سمير بخير، لكن بحاجة إلى مراقبة في المستشفى".

حمل الطبيب علبة السردين، واتصل بوزارة التموين، وأخبر الشرطة بأن هناك سردين برتغالياً لا توجد عليه علامات مفهومة، وطلب فحص العلبة. وإذا بكل السردينا من العلامة نفسها منتهي مدة الصلاحية منذ اكثر من ستة شهور. وكتب الطبيب مقالة عن الموضوع في إحدى الجرائد، بعنوان، "من المسؤول؟"

أبو إبراهيم أفاد أن هذه البضاعة اشتراها من عبد الحفيظ، أكبر وكيل للسردين. وكان يبكي ويقول، "هذا مدعوم لا يستطيع أحد أن يعمل معه شيء". ولكنه، على الرغم من ذلك، زار سمير في المستشفى، جالباً معه بعض الهدايا، وعرض دفع تكاليف علاجه. ويبدو أن أبا ابر أهيم يدرك جيداً ما يقول؛ فما زال أبو ابر أهيم أكبر تاجر جملة لعلب السردين.

ب. تطرح أسئلة من قبل المعلم/ة لاستيعاب وتلخيص الحالة. يمكن طرح أسئلة كالتالية:

١. مما كان يشكو سمير؟

٢. ماذا أكل سمير؟

٣. من أين اشترت أم سمير السردين؟

٤. لماذا طلب الطبيب إحضار علبة السردين؟

٥. لماذا تعتقد أن الطبيب اتصل بالمسؤولين وكتب في إحدى الجرائد حول الموضوع؟

٦. كيف تنتهي القصة؟

ج. يطلب من كل طالب أن يحدد مشكلة في هذه الحالة، وأن يقترح حلاً كتابياً لها. يمكن أن تعطى المهمة كعمل صفي أو كواجب بيتي. تجمع أوراق إجابات الطلبة، ويحتفظ بها حتى تعطى للطالب في نهاية دراسة الوحدة لمقارنة إجابته النهائية مع إجابته الأولية.

د. يقود المعلم نقاشاً في الصف حول المشاكل التي تثيرها هذه الحالة، والأسئلة التي بحاجة إلى بحث. يقبل المعلم جميع الإجابات والحلول، ولكنها تعامل كفرضيات يجب التأكد منها أو فحصها أثناء الدراسة لاحقاً. بعض الأسئلة التي قد تطرح قد تكون (نرجو ملاحظة ارتباط الكثير من هذه الأسئلة بعناصر الديمقراطية (المواضيع الفرعية) التي ستدرس لاحقا في مجموعات متخصصة):

١. ما دور بعض المؤسسات غير الحكومية (لجنة حماية المستهلك، على سبيل المثال) في حالة كهذه؟

٢. على من تقع المسؤولية، أو من يجب أن يحاسب في هذه الحالة؟

- الأهل، لعدم معرفتهم بالرموز على علب الطعام، أو لعدم امتلاكهم الوعي الاستهلاكي المطلوب؟
- صاحب البقالة؟
- التاجر المستورد لعلب السردين؟
- وزارة التموين؟
- آخرون، من هم؟

٣. هل مراقبة الدولة كافية للحد من تفشي التسمم الغذائي؟ لو كانت هناك مراقبة كافية، كيف وصلت هذه السلع إلى المستهلك؟

٤. ما هي القوانين والأنظمة المرتبطة بهذه الحالة في مجتمعنا؟ ما مدى كفايتها أو ملاءمتها لحالات كهذه؟

٥. هل هناك مساواة وثبات في تطبيق هذه الأنظمة والعقوبات في بلادنا؟

٦. ما هي حقوق المواطن الأساسية في الدولة الديمقراطية؟ هل تتضمن هذه الحقوق الحق في الحصول على غذاء آمن؟

٢) نقاش عام داخل الصف حول الظاهرة

يقوم المعلم بإثارة النقاش حول المشكلة، أو الظاهرة، في مجتمعنا. يناقش أمثلة مشابهة في المجتمع، ويحاول التركيز على حالات شبيهة حول وصول غذاء فاسد للمستهلك، ويثير النقاش حول الجوانب المختلفة للموضوع، بما فيها المحاسبة والمساءلة، وعملية التشريع، وسيادة القانون، والحقوق الأساسية للمواطن، والمجتمع المدني. يقسم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة لتناقش الموضوع، ويشجعون على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها. ويلي ذلك نقاش جماعي للموضوع نفسه.

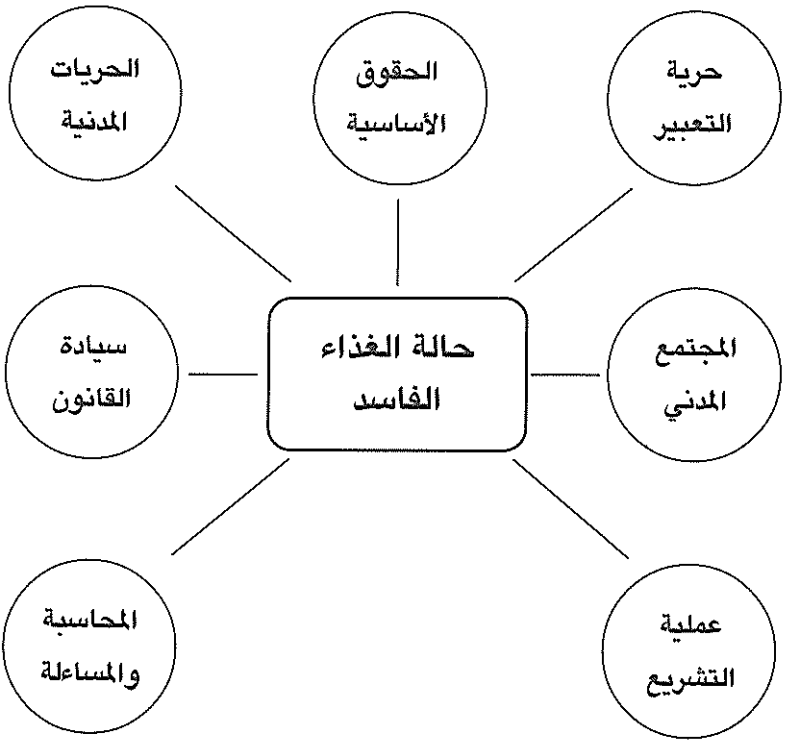
٣) محاضرة عن عناصر الديمقراطية، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع جزئية

تقوم المعلمة بإعطاء محاضرة عن الديمقراطية: أهم أفكار الديمقراطية وكيفية تطبيقها في الأنظمة الديمقراطية، رابطة ذلك بالحالة المطروحة، وبما تم من نشاطات في الحصص السابقة. تقدم المعلمة المصطلحات والمفاهيم الملائمة (الحقوق الأساسية، سيادة القانون، عملية التشريع ... الخ)، وتظهر العلاقات بين الموضوع الرئيس والمواضيع الفرعية والأسئلة المطروحة سابقاً والمصنفة تحت كل من هذه العناوين الفرعية.

أما عناصر الديمقراطية ذات العلاقة بالحالة فهي:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحقوق الأساسية، بما فيها الحريات المدنية وحرية التعبير.
- ☐ المساءلة والمحاسبة.
- ☐ المجتمع المدني.

يعرض الشكل التالي على الطلبة.



(مواضيع الديمقراطية الأساسية وعلاقتها بموضوع الحالة.)

٤) العمل في مجموعات متخصصة

يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (الطلبة فيها متعددو المقدرات والمواهب) لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المذكورة أعلاه. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما عليهم عرض ملخص البحث على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي :

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب والمراجع والأشخاص الملائمين والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي

أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.

- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام المراجع التالية، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة (يوجد لدى الكثير من المنظمات الأهلية الفلسطينية مراجع وكتيبات حول مواضيع ملائمة مثل حقوق الطفل أو سيادة القانون وغيرها):

- **سلسلة مبادئ الديمقراطية**. رام الله: مواطن، ١٩٩٤-١٩٩٨.
- **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).
- **الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل**. عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

يمكن الاحتفاظ بالمراجع التي سيحتاجها الطلبة في مكتبة صفية تستخدم لهذا المشروع.

وكما أشرنا سابقاً، في نهاية الفترة الزمنية المحددة تقدم كل مجموعة عرضاً موجزاً عن تقريرها لباقي الصف، وتتم مناقشة العرض من قبل الطلبة.

أما تفاصيل عمل كل من المجموعات الخمس والإرشادات للمعلم/ة، فهي كالتالي:

السؤال الأول - سيادة القانون

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. هل هنالك مساواة وثبات في تطبيق الأنظمة الخاصة بالمواد الغذائية، والعقوبات بشكل خاص، في المجتمع الفلسطيني؟ هل تتم معاقبة التجار والبائعين إذا ما ارتكبوا الخطأ نفسه بالطريقة نفسها؟ ولماذا؟

٢. هل جميع القوانين معلن عنها للتجار، وللمستهلكين؟ وما أهمية ذلك؟

٣. ما مدى عدالة الأنظمة والقوانين المتعلقة بالمواد الغذائية؟ وهل تتلاءم مع حقوق المواطنين الأساسية؟

٤. كيف يجب أن يكون الوضع في بلادنا؟

٥. ماذا نعني بمبدأ سيادة القانون؟ وما الفرق بين المفهوم الشكلي والمفهوم الجوهري لسيادة القانون؟

٦. لماذا لا تسمح سيادة القانون بأن يأخذ كل واحد حقه بيده؟

٧. لماذا تشكل سيادة القانون ضماناً ضد الفوضى الاجتماعية في الدول الديمقراطية؟

٨. في الحالة التي قرأناها، هل هناك خرق لسيادة القانون؟ كيف؟ ولماذا؟

٩. كيف يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون في حل هذه المشكلة ومشاكل مشابهة؟

١٠. هل توجد سيادة قانون، بشكل عام، في المجتمع الفلسطيني؟ ما هي العوائق أمام تطبيق سيادة القانون في المجتمع الفلسطيني؟

١١. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. انظر النشاطات المقترحة في الحالة السابقة حول الموضوع (سيادة القانون).

السؤال الثاني - المحاسبة والمساءلة

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا يعني مبدأ المحاسبة والمساءلة في الدولة الديمقراطية؟

٢. هل يحق لك كمواطن مساءلة أحد المسؤولين الكبار في الدولة؟ ما هي الطرق والسبل الممكن اتباعها في محاسبة الأفراد المسؤولين أو الهيئات العليا؟

٣. هل هنالك خطورة أم محاسن لغياب المحاسبة؟ وهل هناك فوائد أو مضار لوجودها؟

٤. في الحالة الواردة، مَنْ الأشخاص الذين كان يجب أن يخضعوا للمساءلة ولكنهم لم يُساءلوا؟ كيف يجب أن يتم الأمر في الدولة الديمقراطية؟

٥. أي نوع من المحاسبة والمساءلة (الرسمية أو غير الرسمية) يمكن استخدامها في هذه الحالة؟

٦. ما دور لجنة الرقابة في المجلس التشريعي الفلسطيني في حالات كهذه؟

٧. هل ترى في بيئتك المحلية محاسبة ومساءلة من الهيئات العليا إلى الدنيا، أم من الدنيا إلى العليا؟ وهل هناك قوانين أو أنظمة تحدد صلاحيات المساءلة والآليات الممكن استخدامها؟

٨. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. التخطيط لحملة لمساءلة ومحاسبة المسؤولين عن وصول الأغذية الفاسدة للمواطنين.

٢. استضافة "خبير" (عضو مجلس تشريعي، محامٍ، نشيط حزبي، ... الخ) لمناقشة كتيب المساءلة والمحاسبة، والوضع الفلسطيني المحلي. يحضّر الطلبة بعض الأسئلة مسبقاً.

٣. استضافة مسؤول من وزارة التموين، أو زيارته في الوزارة، للاستفهام عن دور الوزارة في الرقابة على بيع الأغذية، والمشاكل التي تواجهها.

السؤال الثالث - عملية التشريع

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. هل توجد هناك قوانين واضحة من قبل المجلس التشريعي حول الغذاء بشكل عام، والغذاء الفاسد على وجه التحديد؟

٢. ما الفرق بين التشريع الرئيسي والتشريع الثانوي؟

٣. هل توجد تشريعات ثانوية في بلادنا حول الأغذية؟

٤. في الحالة موضوع الدراسة، هل تم خرق القانون؟ ومن قبل مَنْ؟

٥. إذا لم توجد قوانين ملائمة لمعالجة هذه الحالات، كيف يمكن العمل على تعديل/ تطوير القوانين الموجودة لتصبح أكثر ملائمة؟

٦. إلى أي مدى يقوم المجلس التشريعي بدوره في مجال التشريع؟

٧. ما الهدف من عملية التشريع في المجتمع، بشكل عام؟ وكيف تتم؟

٨. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. الطلبة يمثلون مجلساً تشريعياً، ويتم تشريع قوانين حول المشكلة. يدرس الطلبة وجود أو عدم وجود قوانين حول موضوع الحالة، ويقيمون هذه القوانين، إن وجدت. يدرس الطلبة عملية التشريع في المجلس التشريعي الفلسطيني، ويمثلون محاولة لتطوير القوانين.

٢. استضافة أحد أعضاء المجلس التشريعي أو إجراء لقاء معه للاستفسار عن عملية التشريع والنجاح الذي تم حتى الآن، والعقبات أمام عملية التشريع. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويتم أخذ مواعيد مسبقة مع الأشخاص الذين سيقابلون الطلبة. بعض الأسئلة التي يمكن طرحها هي:

- من يقدم اقتراحات لسن قوانين في المجلس التشريعي، أعضاء المجلس (أفراداً، أم جماعات سياسية أم لجاناً)، أم الحكومة؟ (يطلب تفاصيل حول عدد الاقتراحات التي قدّمها كل من المجموعات الأربع).
- كم من الوقت، في المعدّل، يحتاج القانون لإقراره نهائياً منذ تقديم الاقتراح؟ كيف يقارن هذا مع ما يحدث في برلمانات أخرى؟

- كم ساعة يعمل النواب في المجلس التشريعي في السنة، وكيف يقارن هذا مع دول أخرى؟
- ما أهم ما حققه المجلس حتى الآن؟
- ما أهم العقبات التي تعترض سير عمله؟

٣. مقابلة من بعض الطلبة مع أحد أعضاء المجلس البلدي، للاستفسار عن وجود أو عدم وجود قوانين أو تعليمات بلدية حول بيع الأغذية، وعن مدى شيوع المشكلة التي تمثلها الحالة.

السؤال الرابع - الحقوق الأساسية (الحريات المدنية وحرية التعبير)

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ما هي الحقوق والحريات الأساسية للمواطن في الدولة الديمقراطية؟

٢. هل تم في الحالة محور الدراسة التعدي على حقوق الطفل سمير؟ اشرح.

٣. ماذا تعني حرية التعبير، وكيف، ومتى يتم فرض قيود عليها في الدولة الديمقراطية؟

٤. كيف تساعد حرية التعبير في التعامل مع مشكلة كالتي ظهرت في الحالة موضوع الدراسة؟

٥. أين يجب أن تكون الحدود بين حرية التعبير والحقوق الأخرى للمواطنين الآخرين؟

٦. هل هناك فرق بين حرية التعبير والتشهير بالآخرين؟

٧. ما مدى احترام حقوق الإنسان ووجود حريات مدنية في المجتمع الفلسطيني؟

٨. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. التخطيط لحملة للحد من بيع الأغذية الفاسدة، مع التركيز على عدم انسجام الوضع الحالي مع حقوق الأطفال. يفكر الطلبة في فعاليات مختلفة يمكنهم القيام بها كالنشاطات الاحتجاجية الجماهيرية، والكتابة المباشرة للمسؤولين وللقيادات السياسية، واستخدام وسائل الإعلام المتاحة ... الخ.

٢. زيارة مؤسسات ذات علاقة، مثل "الحق" أو "بانوراما"، لطرح استفسارات عن الحقوق والحريات، وللحصول على أية منشورات حول الموضوع. تصاغ بعض أسئلة المقابلة مسبقاً، وبعضها يمكن أن يكون كالتالي:

- ما هي أهم حقوق الطفل التي يجب أن تحترم في المدارس؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحقوق؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعا مهماً تهتم به؟ لماذا؟
- ما هي أهم حريات الطالب التي يجب أن تحترم في المدارس؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحريات؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعا مهماً تهتم به؟ لماذا؟
- ما مدى اهتمام مؤسستكم بقضية الغذاء الفاسد في المجتمع الفلسطيني؟ ما عملتم في هذه المجال؟

٣. عمل لوحة حائط تشرح حقوق الطالب.

٤. تصميم نشرات من قبل الطلاب لتوزيعها على بعضهم البعض.

السؤال الخامس - المجتمع المدني

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ما هو الدور الذي تلعبه المؤسسات غير الحكومية في التعامل مع مثل هذه القضايا في الدولة الديمقراطية؟

٢. هل توجد هناك مؤسسات حكومية وغير حكومية لمتابعة ومراقبة المواد الغذائية في مجتمعنا الفلسطيني؟ ماذا تعرف عنها؟

٣. ما هي الأسس التي تستند إليها عضوية التاجر في الغرفة التجارية؟ ما أهمية الانتماء للغرفة التجارية، وما هي أدوار الغرفة؟

٤. ما هو دور الأحزاب السياسية والمنظمات الجماهيرية وغير الحكومية في متابعة حياة المواطن؟

٥. ماذا نعني بالمجتمع المدني؟

٦. ماذا نعرف عن لجنة حماية المستهلك؟

٧. هل تستطيع المؤسسات غير الحكومية إصدار بيانات ونشرات تتعلق بالموضوع للمواطن؟

٨. كيف يساهم وجود مجتمع مدني في حل قضايا أو مشاكل شبيهة بتلك الموجودة في الحالة المذكورة؟

٩. كيف يمكنك كمواطن فلسطيني المساهمة في تعزيز وجود المجتمع المدني؟

١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة أحد المسؤولين في لجنة حماية المستهلك بغرض معرفة الدور الذي تقوم به اللجنة، بياناتها عن شيوع الظاهرة، ماذا تقوم به من أجل الحد من الظاهرة، أسباب الظاهرة، العوائق أمام عملها، إمكانية وصولها لوسائل الإعلام، ودورها في توعية المواطن.

٢. استضافة خبير في غرفة الصف للكلام عن مفهوم المجتمع المدني، مدى وجود مجتمع مدني في فلسطين، وكيفية تطوير هذا المجتمع. يقرأ الطلبة عن الموضوع قبل استضافة الخبير، ويحضرون أسئلة لطرحها عليه.

٣. تحضير لوحة حائط عن المجتمع المدني.

المراجع:

بينما توفر كتيبات سلسلة مبادئ الديمقراطية وكتاب المدنيات المشار إليها سابقاً مراجع مناسبة للمجموعات السابقة، لا يوجد عرض مختصر ملائم لمفهوم المجتمع المدني. ويمكن استخدام كتاب زياد أبو عمر، **المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين** (رام الله: مواطن، ١٩٩٥) لهذه المجموعة، ولكنه قد يكون طويلاً، وربما يحتاج المعلم لاختيار أجزاء محددة منه للقراءة.

٥) تقديم العروض

تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير مفصل للمعلم/ة، ويتم عرض تلخيص للتقرير على طلبة الصف.

٦) ندوة

يقوم الصف باختيار ممثلين له للاشتراك في ندوة يحضرها طلبة صفوف أخرى تعالج السؤال، "ظاهرة الأغذية الفاسدة في مجتمعنا الفلسطيني: شيوع الظاهرة وتناقضها مع الديمقراطية وحقوق الإنسان".

٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي

يعاد توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقاً (في القسم ٣). تعطى كل مجموعة مهمة نهائية، وهي صياغة تقرير قد يقدم إلى جهة مسؤولة أو أكثر، أو للنشر في الصحف المحلية، عن "ظاهرة الغذاء الفاسد في المجتمع الفلسطيني". ويعالج التقرير أشكال الظاهرة المختلفة، ومدى شيوعها، والعوامل التي تسببها، ومدى تناقض الظاهرة مع عناصر الديمقراطية، ومقترحات للحد منها. يعمل الطلبة على صياغة التقرير في الصف وخارجة، وتقدم التقارير في موعد يحدد في بداية فترة العمل. يقوم المعلم باختيار أفضل تقرير، ويساعد الفريق الذي صاغه على تقديمه للجهات المعنية، أو لنشره.

وتستطيع المعلمة توزيع ما يلي لمساعدة الطلبة على القيام بالمشروع النهائي.

المشروع النهائي لحالة الغذاء الفاسد

الهدف من التقرير

صياغة تقرير حول ظاهرة الغذاء الفاسد، عن أشكال الظاهرة ومدى شيوعها، عن مدى انسجامها أو تعارضها مع الديمقراطية والحقوق الأساسية للمواطن، عن مسبباتها، ومقترحات لتغيير الوضع القائم.

نأخذ بالاعتبار:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ المحاسبة والمساءلة.
- ☐ المجتمع المدني.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحقوق الأساسية والحريات المدنية.

أجزاء المشروع

١) المقدمة:

- ☐ أهمية الديمقراطية في المجتمع.
- ☐ ضرورة استخدام مفاهيم ومبادئ الديمقراطية في دراسة وتحليل وتطوير بعض جوانب الوضع القائم في المجتمع الفلسطيني.

- ☐ هدف التقرير تقييم الوضع القائم فيما يتعلق بتسويق مواد غذائية فاسدة باستخدام ذرائع مختلفة، وتقديم اقتراحات لتطوير هذا الوضع.

٢) الوضع القائم:

- ☐ وصف أشكال الظاهرة، ومدى شيوعها.
- ☐ تقييم مدى انسجام الوضع القائم مع أفكار الديمقراطية.
- ☐ تحديد العوامل التي تدعم الوضع القائم.

٣) مقترحات لتطوير الوضع القائم:

كل جانب يعالج بشكل منفصل، مثلاً:

عملية التشريع: هل التشريعات كافية؟ كيف يمكن تطوير التشريعات للحد من الظاهرة؟

٤) خاتمة.

٨) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى

يطلب من الطلبة، بشكل فردي، إعادة قراءة الحالة "علبة سردين"، وتحديد المشكلة التي تثيرها الحالة، ومن ثمّ تقديم مقترحات لحل هذه المشكلة. بعد إنهاء الطلبة للعمل يتم إعطاؤهم الحلول التي كتبوها في بداية دراسة الوحدة، ويطلب منهم إجراء مقارنة بين أعمالهم الابتدائية والنهائية والتعليق على التغييرات التي حدثت وأسبابها.

٩) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة

توزع الحالة المرفقة على الطلبة لمناقشتها واقتراح حلول لها. يتم التركيز على استخدام المعرفة المكتسبة حول الديمقراطية من معالجة الحالة السابقة في مناقشة الحالة الجديدة. يقوم المعلم و/أو الطلبة بطرح ومناقشة حالات شبيهة جديدة.

بندورة بلدية

جلست سميرة بجانب رفيقاتها على المقعد تحت شجرة الصنوبر الكبيرة في ساحة المدرسة لتأكل سندويشة فرصة الساعة العاشرة. وكعادتها كل يوم، أخرجت السندويشة الملفوفة بورق مرتب بعناية من الكيس، وفردت الورقة على رجليها حتى لا يتسخ مريول المدرسة، بينما كانت صديقتها فاتن تراقبها. وفي الحقيقة، فإن فاتن كانت تستمتع بمراقبة هذا الطقس اليومي - تستمتع برؤية سميرة بشعرها المرتب دائما، وملابسها، وإن كانت كملابس غيرها من البنات، إلا أنها مختلفة: نظيفة، مكوية، وتبدو كأنها غير ملبوسة سابقاً.

"ماذا تأكلين اليوم؟" سألت إحدى الطالبات.

"لبنة من صنع الوالدة، وبندورة عضوية،" أجابت سميرة.

"عضوية؟"

"نعم، أي خالية من أي مواد غير طبيعية". وكعادتها، استمرت سميرة في التفسير: "هذه البندورة تأتي من مزرعة لا يستخدمون فيها سماداً كيميائياً، ولا مبيدات حشرية".

"قولي بندورة بلدية من زمان".

"يدّعون أنها بلدية، ولكن عادة لا يمكن التأكد من ذلك، ولا نعرف كمية السماد الكيميائي أو المبيدات عليها"، ردّت سميرة.

وتدخلت طالبة أخرى: "هذا صحيح، فلا توجد مراقبة جيدة على الخضراوات والفاكهة. يمكن أن تأتي لحسبة الخضار خضار مرشوشة فقط قبل يوم أو يومين، أو مرشوشة بمواد ممنوعة، ولن يعرف أحد ذلك".

"ولكن، من المسؤول عن مراقبة ما نأكل؟ ألا يجب أن تؤمن الدولة لنا غذاء سليماً؟ وفي حالة وصول غذاء خطر للأسواق، من يتحمل مسؤولية ذلك؟"

"الوضع ليس بهذا السوء. ألا تقرئين يومياً عن إتلاف كميات كبيرة من الطعام الفاسد، كاللحوم المثلجة أو البيض؟"

"نعم، ولكن ما لست متأكدة منه هو تطبيق القانون على الجميع".

"ولكن هل هناك قوانين أو تعليمات أصلا لدينا حول الأسمدة والمبيدات الحشرية؟"

"لا أعلم، ولكن ربما يستطيع أحد الاتصال بإحدى الجرائد أو الإذاعات المحلية لمناقشة الموضوع وطرح هذه الاستفسارات".

"أنا موافقة، وسأحاول معرفة المزيد من لجنة حماية المستهلك أيضا".

الفصل السادس

حالة عمالة الأطفال

تدور هذه الحالة حول طالب ترك المدرسة للعمل، ولكنه سرعان ما أصيب بحادث حرمه من العمل. ويمكن استخدام الحالة للتعرف على حقوق الطفل ودراستها بشكل أساسي، ولكن، وكالعادة، يمكن استغلال الحالة لتعليم جوانب أخرى من جوانب الديمقراطية. ونقترح تعليم الحالة عبر الخطوات التالية:

١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها

أ. توزع الحالة التالية على الطلبة لقراءتها بشكل فردي.

لا دراسة ولا عمل

عنان طالب في الثالثة عشرة من عمره، ومن طلبة الصف السابع في إحدى مدارس مدينة القدس. لوحظ عليه تراجع تحصيله العلمي وتدنيه، بعد أن كان طالباً متفوقاً. ورافق ذلك تكرار لغيابه عن المدرسة. فاستدعى مدير المدرسة ولي أمره عدة مرات لبحث أمر تراجع تحصيله ومواصلة غيابه. ولكن ولي الأمر لم يكلف نفسه بالمجيء إلى المدرسة. وذات يوم ترك عنان المدرسة نهائياً.

حاول معلموه إرجاعه إلى المدرسة، فزار بعضهم منزل العائلة، واكتشفوا أن الأب لا يريده أ ن يعود للمدرسة. ولم يفلحوا في إقناع والده بإرجاعه للمدرسة. وقد برر ذلك بحاجة الأسرة لعمل عنان كي يساعده في إعالة أسرته الكبيرة. ولم يستطع هذا الفتى أخذ قرار بالعودة إلى المدرسة في ضوء معارضة الوالد.

عمل عنان مع والده في إحدى ورش العمل في البناء. وبعد حوالي أسبوعين أصيب في رجله إصابة بالغة تحتاج إلى علاج دقيق ومكثف. ورفض صاحب العمل مساعدته

في العلاج، وأسرته لا تملك نفقات العلاج. اكتشف عنان وأهله أن صاحب العمل لم يكن قد أمّن على العاملين لديه في حالة إصابتهم في حادث أثناء العمل. وتوجه عنان إلى نقابة العمال في منطقة سكناه، ولكن المسؤولين هناك أعلموه عدم استطاعتهم مساعدته، فهو يعمل بشكل غير قانوني لأنه ما زال طفلاً، كما أنه ليس عضواً في النقابة.

وجلس زملاء عنان مذهولين، وهم يفكرون بحاله.

"مش معقول هذا الوضع، عنان خسر المدرسة ولن يستطيع العمل بسبب رجله: لا دراسة ولا عمل،" قال أحدهم.

فأجاب آخر، "وصاحب العمل يسرح ويمرح. يا عمّي هذا مدعوم، لا أحد يستطيع مس شعرة من رأسه. ولكن الشهر الماضي عندما انهارت البناية في رام الله أثناء العمل، اعتقل المقاول والمهندس المشرف على الفور".

"الحق على أبوه. لو كان "قد حالة"، كان حصّل حق ابنه بطريقة عشائرية، كان طلب حق عرب،" ردّ الأول.

وعلق زميل ثالث، "في هذه البلد ما رايحة إلا على الضعيف، أكان طفلاً أو فقيراً أو امرأة. الذي لا عزوه له – عائلة أو عشيرة أو حزب أو تنظيم أو واسطة مع المسؤولين – لن يستطيع الدفاع عن حقه، ومن الخطأ أن يحاول".

"هذا غير صحيح. يجب ألا نقبل بهذا الوضع – يجب العمل بحيث يحصل كل مواطن على حقوقه بغض النظر عن وضعه وصلاته".

"ولكن المشكلة الأساسية ليست في العشائرية أو غيرها، بل في وضع يسمح بعمالة الأطفال وباستغلالهم".

"وماذا عن عنان؟ لقد لمنا الجميع ما عداه. ألم يكن بإمكانه أن يستمر في الدراسة على الرغم من الظروف كافة؟"

ب. تطرح أسئلة من قبل المعلم/ة لاستيعاب الحالة وتلخيصها. يمكن طرح أسئلة كالتالية:

- لماذا ترك عنان المدرسة؟
- ماذا حدث له أثناء العمل؟
- لماذا لم يستطع عنان الحصول على مساعدة لتغطية تكاليف علاجه؟
- هل تأثر صاحب العمل بما حدث؟ لماذا؟

ج. يطلب من كل طالب أن يحدد مشكلة في هذه الحالة، وأن يقترح حلاً كتابياً لها. يمكن أن تعطى المهمة كعمل صفي أو كواجب بيتي. تجمع أوراق إجابات الطلبة، ويحتفظ بها حتى تعطى للطالب في نهاية دراسة الوحدة لمقارنة إجابته النهائية مع إجابته الأولية.

د. يقود المعلم نقاشاً في الصف حول المشاكل التي تثيرها هذه الحالة، والأسئلة التي بحاجة إلى بحث. يقبل المعلم جميع الإجابات والحلول، ولكنها تعامل كفرضيات يجب التأكد منها أو فحصها أثناء الدراسة لاحقاً. بعض الأسئلة التي قد تطرح قد تكون (نرجو ملاحظة ارتباط الكثير من هذه الأسئلة بعناصر الديمقراطية (المواضيع الفرعية) التي ستدرس لاحقا في مجموعات متخصصة):

١. هل توجد قوانين في فلسطين تمنع أو تنظم عمالة الأطفال؟

٢. ما مدى انسجام قوانين العمل مع حق عنان كمواطن في مواصلة تعليمه؟

٣. كيف ينظر أهل عنان إلى حقوق الأطفال في التعليم الإلزامي؟

٤. في حالة عنان، متى وكيف تم التعدي على حقوق الطالب الأساسية؟

٥. هل لوسائل الإعلام في فلسطين دور في نشر الوعي الثقافي حول عمالة الأطفال؟ هل يجب أن يكون لها دور؟

٦. ما الإجراءات التي يجب أن يتم اتخاذها بحق صاحب العمل في ظل دولة ديمقراطية؟

٧. إذا لم يتم اتخاذ إجراءات ضد صاحب العمل في هذه الحالة، ماذا يستطيع أهل الطالب أو غيرهم من المواطنين القيام به لاتخاذ إجراءات؟

٨. تساءلنا في هذه الحالة عن حقوق عنان، ولكن هل يوجد واجبات عليه الالتزام بها كمواطن؟ هل قام بهذه الواجبات؟

٩. هل تستطيع نقابة العمال أن تساعد عنان في هذه الحالة؟

١٠. ما رأيكم بالحل العشائري في هذه الحالة؟

١١. ما رأيكم بأنه من الخطأ محاولة الدفاع عن حق الضعيف في مجتمعنا لأنه لا فائدة من المحاولة؟

٢) نقاش عام داخل الصف حول الظاهرة

يقوم المعلم بإثارة النقاش حول المشكلة، أو الظاهرة، في مجتمعنا. يناقش أمثلة مشابهة في المجتمع، ويحاول التركيز على حالات شبيهة يوجد فيها تعدٍ على حقوق الطفل، أو حقوق أقليات، أو مجموعات مهمّشة في المجتمع، أو حقوق الإنسان بشكل عام، أو الحقوق الأساسية في المجتمع الديمقراطي. يقسم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة لتناقش الموضوع، ويشجعون على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها. ويلي ذلك نقاش جماعي للموضوع نفسه.

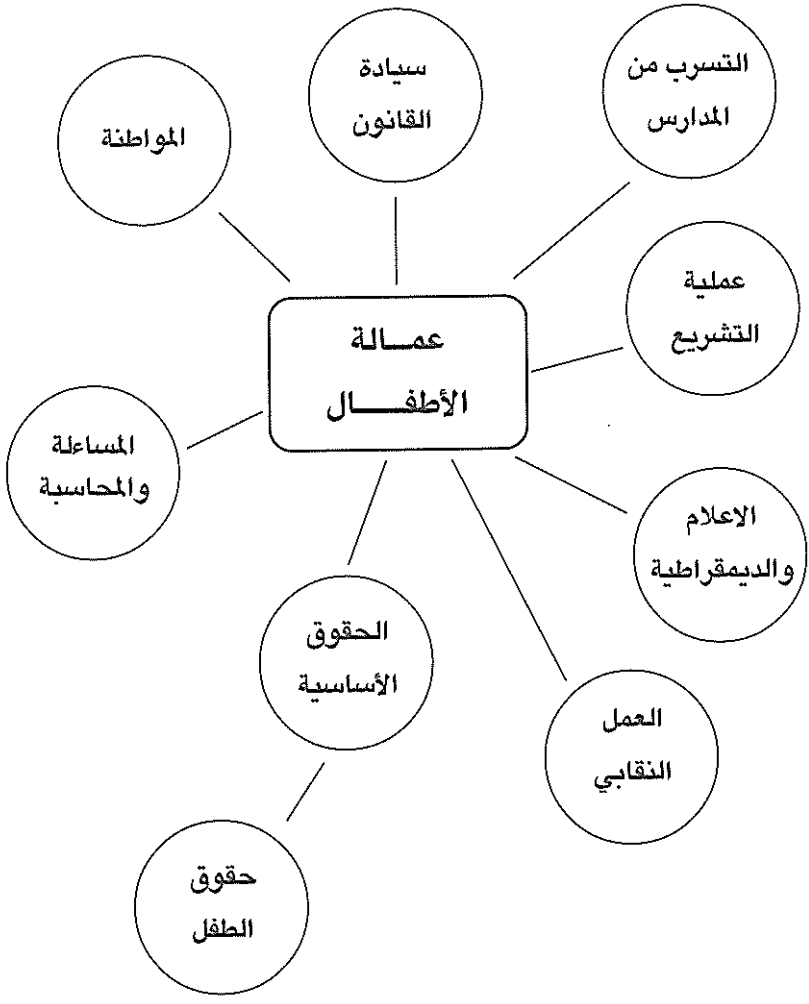
٣) محاضرة عن عناصر الديمقراطية وحقوق الإنسان، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع جزئية

تقوم المعلمة بإعطاء محاضرة عن الديمقراطية: أهم أفكار الديمقراطية وكيفية تطبيقها في الأنظمة الديمقراطية، رابطة ذلك بالحالة المطروحة، وبما تم من نشاطات في الحصص السابقة. تقدم المعلمة المصطلحات والمفاهيم الملائمة (المواطنة، الحقوق الأساسية، سيادة القانون، الإعلام والديمقراطية ... الخ)، وتظهر العلاقات بين الموضوع الرئيس والمواضيع الفرعية والأسئلة المطروحة سابقاً والمصنفة تحت كل من هذه العناوين الفرعية.

أما عناصر الديمقراطية، وبعض المواضيع الأخرى، ذات العلاقة بالحالة، فهي:

- ☐ المواطنة.
- ☐ عملية التشريع.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحقوق الأساسية وحقوق الطفل.
- ☐ الإعلام والديمقراطية.
- ☐ العمل النقابي.
- ☐ المساءلة والمحاسبة.
- ☐ التسرب من المدارس.

يعرض الشكل التالي على الطلبة.



(مواضيع الديمقراطية الأساسية وعلاقتها بموضوع الحالة.)

٤) العمل في مجموعات متخصصة

يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (الطلبة فيها متعددو المقدرات والمواهب) لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المذكورة أعلاه. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما عليهم عرض ملخص البحث على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي:

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب، والمراجع، والأشخاص الملائمين، والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي، أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة، أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.
- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام المراجع التالية، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة (يوجد لدى الكثير من المنظمات الأهلية الفلسطينية مراجع وكتيبات حول مواضيع ملائمة مثل حقوق الطفل، أو سيادة القانون، وغيرها):

- **سلسلة مبادئ الديمقراطية**. رام الله: مواطن، ١٩٩٤-١٩٩٨.
- **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).
- **الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل**. عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

يمكن الاحتفاظ بالمراجع التي سيحتاجها الطلبة في مكتبة صفية تستخدم لهذا المشروع.

وكما أشرنا سابقاً، في نهاية الفترة الزمنية المحددة تقدم كل مجموعة عرضاً موجزاً عن تقريرها لباقي الصف، وتتم مناقشة العرض من قبل الطلبة.

أما تفاصيل عمل كل من المجموعات الست والإرشادات للمعلم/ة، فهي كالتالي:

السؤال الأول - سيادة القانون

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. هل يوجد قانون واضح ومعلن في فلسطين يمنع الأطفال من التوجه نحو سوق العمل أو ينظم عمالتهم؟ ما هو هذا القانون؟ وعن أي جهة صدر؟ هل يتم تطبيق هذا القانون بمساواة وثبات؟

٢. ما درجة انسجام القانون، إن وجد، مع قوانين في دول أخرى في المنطقة؟ وما مدى انسجامه مع حقوق الإنسان، وحقوق الطفل على وجه الخصوص؟

٣. هل يتبين أن عنان، أو أهله، أو مدرسته، أو صاحب العمل مخالفون لأحد هذه القوانين؟ وهل تم خرق سيادة القانون في هذه الحالة؟

٤. ماذا نعني بمبدأ سيادة القانون؟ وما الفرق بين المفهوم الشكلي والمفهوم الجوهري لسيادة القانون؟

٥. هل، وكيف، يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون على معالجة حالة عنان؟

٦. برأيك، هل يستلزم تطبيق مبدأ تنفيذ سيادة القانون قوة؟ ولماذا؟

٧. كيف ينسجم مفهوم المساواة مع مبدأ سيادة القانون؟

٨. هل توجد سيادة قانون، بشكل عام، في المجتمع الفلسطيني؟ ما هي العوائق أمام تطبيق سيادة القانون في المجتمع الفلسطيني؟

٩. إلى أي مدى تساهم المشاركة في عملية التشريع في تطبيق سيادة القانون؟

١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة حول سيادة القانون مع محام. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويأخذون موعداً مع المحامي. بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:

- ☐ ماذا يعني مبدأ سيادة القانون؟
- ☐ هل "الدستور" الفلسطيني يضمن سيادة القانون؟
- ☐ ما مدى سيادة القانون في مناطق السلطة الفلسطينية؟
- ☐ ما أهم العقبات أمام سيادة القانون في مناطق السلطة؟
- ☐ ماذا نستطيع أن نفعل، كطلبة، لتيسير سيادة القانون في فلسطين؟

٢. زيارة مؤسسة الحق للحصول على معلومات عن سيادة القانون.

٣. تطوير وتوزيع وتفريغ استبانة حول ثبات قرار المعلم وتنفيذه في معاملة الطلاب. يمكن أن تتضمن الاستبانة الأسئلة التالية:

- المعلمون عادلون في تطبيق القوانين على جميع الطلبة بالتساوي، أي لا يميّزون بين طالب وآخر.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- المعلمون يكسرون القانون مع الطالب نفسه، بحيث يعاقبونه على سلوك محدد أحياناً، ولا يعاقبونه في أحيان أخرى.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يستند المعلمون في عقابهم للطلبة إلى أنظمة وقوانين نعلمها مسبقاً.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- القوانين والعقوبات التي يفرضها المعلمون عادلة.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

٤. إجراء مقابلة مع أحد أصحاب المصانع أو أحد أصحاب المؤسسات التجارية لمعرفة مدى معرفتهم بالأنظمة والقوانين التي تتعلق بعمالة الأطفال.

السؤال الثاني - المواطنة

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. كيف يمكن استخدام مفهوم المواطنة في فهم، ومحاولة حل، مشكلة عنان؟

٢. أي من الحقوق الأساسية للمواطنة في الدولة الديمقراطية (المدنية، السياسية، الاجتماعية) لم تحترم في هذه الحالة؟

٣. هل كان لعنان واجبات كمواطن لم يقم بها؟

٤. المواطنة هي علاقة بين الفرد والدولة، يترتب على كل جانب منهما واجبات، ولكل منهما حقوق. إذا حاولنا تطبيق مفهوم المواطنة على مجتمع المدرسة، فما هي

حقوق وواجبات كل من عنان وإدارة المدرسة؟ هل تم احترام الحقوق والالتزام بالواجبات؟

٥. هل العلاقة بين المدرسة والطالب محددة ضمن قوانين واضحة وصريحة؟ أي، هل هنالك تحديد واضح لحقوق وواجبات الطالب في المدرسة؟

٦. إلى أي مدى يمكن تطبيق الأفكار الديمقراطية حول حقوق وواجبات المواطنة على مؤسسة كالمدرسة؟

٧. كيف تقترح أن تحمي المدرسة طلبتها من التوجه إلى سوق العمل في سن مبكرة؟

٨. هل يتم احترام القوانين المدرسية من قبل الطلاب؟ وما مدى خرقهم لها؟ كيف ولماذا؟ كيف تربط هذه بمفهوم المواطنة؟

٩. ما هي حقوق الطفل الأساسية؟ هل للطفل واجبات أيضاً؟ هل هنالك توازن بين الحقوق والواجبات؟

١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلات:

أ. مقابلة مع مدير/ة المدرسة لمناقشة الأنظمة والقوانين المدرسية، والالتزام بها، بشكل خاص، وحقوق وواجبات الطلبة والمدرسة بشكل عام.

ب. مقابلة أخرى مع مجلس أولياء الأمور حول الموضوع نفسه.

بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:

- ما هي أهم واجبات الطالب، حسب رأيك؟ إلى أي مدى يقوم الطلبة بواجباتهم؟
- ما هي أهم حقوق الطالب؟ إلى أي مدى يحصل الطالب على حقوقه في هذه المدرسة؟

٢. مقابلة مع أكاديمي متخصص أو سياسي محترف، للاستفهام عن مفهوم المواطنة من ناحية ديمقراطية، ومدى إمكانية استخدام المفهوم في مؤسسة كالمدرسة.

٣. مناظرة: يحضر طلبة المجموعة لمناظرة حول "مدى انسجام قانون التعليم الإلزامي مع مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية"، بحيث يتخذ بعضهم موقفاً يؤيد قانون التعليم الإلزامي، بينما يتخذ آخرون موقفاً أن الحقوق الاجتماعية يجب أن تحترم، ولكن لا تفرض.

السؤال الثالث - عملية التشريع

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. إذا وجدت قوانين وأنظمة تتعلق بعمالة الأطفال في فلسطين، كيف تم التوصل إلى هذه الأنظمة، ومن شارك في صياغتها وإقرارها، وكيف تمت عملية التشريع؟

٢. ما هو رأيك في هذه القوانين؟ ما مدى عدالتها؟

٣. هل تراعي قوانين العمل حقوق الطفل وحرياته؟

٤. عند توزيع صلاحيات معينة لتشريع القانون، من له حق نقل الصلاحيات، وإلى من تنقل هذه الصلاحيات؟

٥. ما هو الهدف من عملية التشريع في المجتمع بشكل عام، وكيف تتم؟

٦. ما هي الظروف التي يسمح بها بتغيير بعض القوانين المتعلقة بعمالة الأطفال، ومن هو القادر على تغييرها؟

٧. في الحالة مركز دراستنا، ما هي القوانين والأنظمة التي يجب اتخاذها للحد من هذه الظاهرة؟

٨. ما هي العقبات التي تعترض تنفيذ قوانين العمل والعمال؟

٩. ماذا ينص القانون حول التعليم الإلزامي؟ وهل هنالك نص محدد حول إجراءات بحق أهل الطالب المتسرب أثناء فترة التعليم الإلزامي؟ قارن بالقوانين في دول أخرى.

١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. استضافة أحد أعضاء المجلس التشريعي أو إجراء لقاء معه للتحدث ومناقشة قضية التشريع والقوانين المتعلقة بعمالة الأطفال. (يحضر الطلبة الأسئلة مسبقاً. أنظر حالات أخرى للإطلاع على أمثلة).

٢. استضافة أحد المحامين أو العاملين في إحدى المنظمات المهتمة بحقوق الإنسان المعروفة لمعرفة دورهم في متابعة قضية عمالة الأطفال. (يحضر الطلبة الأسئلة مسبقاً).

٣. يعمل الطلبة كلجنة تشريعية مختصة بتطوير قانون فلسطيني حول عمالة الأطفال، ويقدمون مشروع قانون إلى الصف بكامله الذي يقوم بتمثيل دور مجلس تشريعي، لمناقشة وإقرار القانون أو تعديله أو رفضه. يأخذ الطلبة في الاعتبار أموراً مثل:

- أي نوع من الأعمال تعتبر مقبولة، وفي أي عمر؟
- ما طول فترة العمل المسموح بها؟
- هل توجد فورق خاصة بالجنس؟

ويناقش الطلبة قضايا مثل مساعدة الأهل في العمل في البيت، مساعدة الأب أو الأم الذي يعمل في البيت أو بجانبه، العمل الزراعي، القوانين في دول أخرى، أهمية التعليم في المجتمع الفلسطيني، الوضع الاقتصادي ... الخ.

السؤال الرابع - المساءلة والمحاسبة

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا يعني لك مبدأ المساءلة والمحاسبة؟

٢. من له الحق في مساءلة ومحاسبة الجهات المسؤولة عن عمالة الأطفال؟

٣. ما هو دور وسائل الإعلام في المحاسبة والمساءلة، وذلك للحد من ظاهرتي عمالة الأطفال والتسرب من المدارس؟

٤. ما مدى خطورة غياب المحاسبة والمساءلة في تفشي ظاهرة عمالة الأطفال؟

٥. في هذه الحالة من يجب أن يحاسب ولم يحاسب؟

٦. من أين ينبع واجب المساءلة والمحاسبة؟

٧. ما هي الفائدة من وجود جهات مسؤولة عن المحاسبة والمساءلة؟

٨. هل هناك قوانين وأنظمة تحدد صلاحيات المساءلة والمحاسبة والآليات يمكن استخدامها؟

٩. هل توجد مساءلة ومحاسبة في مؤسسة مثل المدرسة؟

١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. متابعة الجرائد المحلية لفترة لمعرفة دورها في مراقبة هذه الظاهرة ومتابعتها.

٢. زيارة أو استضافة أحد أعضاء النقابات العمالية ومعرفة دورهم في متابعة هذه الظاهرة وملاحقتها.

٣. زيارة مؤسسة غير حكومية للتعرف على دورها في المحاسبة والمساءلة بشكل عام، وفي متابعة ظاهرة عمالة الأطفال بشكل خاص.

٤. استضافة "خبير" (عضو مجلس تشريعي، محامٍ، نشيط حزبي ... الخ) لمناقشة كتيب المساءلة والمحاسبة، والوضع الفلسطيني المحلي. يحضر الطلبة بعض الأسئلة مسبقاً.

السؤال الخامس - الحقوق والحريات

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ما هي حقوق الطفل الأساسية؟

٢. ما هي الحريات المدنية، وهل يجب احترام هذه الحريات في البيت والمدرسة والمجتمع المحلي؟

٣. هل من المقبول أن يبرر والد عنان تصرفه استناداً إلى حرية الضمير؟

٤. كيف يمكن تشكيل جماعات ضاغطة من أجل التصدي لهذه الظاهرة؟

٥. ما هي السبل التي يمكن من خلالها حماية حقوق الأطفال في بلادنا؟

٦. هل يوجد تعارض بين حريات الأهل وحقوق الأطفال؟ أي، هل الأهل أحرار في التعامل مع أبنائهم كيفما يشاءون ويرون الأفضل لأولادهم؟

٧. كيف يمكن مساعدة الأسر حتى لا تضطر إلى تشغيل أبنائها؟

٨. ما مدى عدالة القوانين والأنظمة والعقوبات المرتبطة بعمالة الأطفال والتعليم الإلزامي في فلسطين؟ ما مدى انسجام هذه القوانين مع حقوق الطفل والحريات المدنية؟

٩. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. زيارة مؤسسات ذات علاقة، مثل "الحق" أو "بانوراما"، لطرح استفسارات عن الحقوق والحريات، وللحصول على أية منشورات حول الموضوع. تصاغ بعض أسئلة المقابلة مسبقا، وبعضها يمكن أن يكون كالتالي:

- ما هي أهم حقوق الطفل التي يجب أن تحترم في المدارس، في البيت، في المجتمع؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحقوق؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعا هاما تهتم به؟ لماذا؟
- ما هي أهم حريات الطالب التي يجب أن تحترم في المدارس، في البيت، في المجتمع؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحريات؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعا هاما تهتم به؟ لماذا؟

٢. عمل لوحة حائط تشرح حقوق الطالب.

٣. تصميم نشرات من قبل الطلاب لتوزيعها على بعضهم البعض.

٤. التحضير لمناظرة في الصف: أحدهم/فريق يدافع عن حق عنان في الاستمرار في التعلم، والآخرون يدافعون عن حق أهل عنان في إلحاقه بالعمل. ينفذ الطلبة المناظرة أمام باقي طلبة الصف.

المراجع:

- **الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل.** عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

السؤال السادس - العمل النقابي

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا نعني بالنقابات العمالية؟ وكيف تطورت أهداف هذه النقابات ومطالبها من ناحية تاريخية؟

٢. ما هو دور النقابات العمالية في تحسين ظروف العمال في العمل، وكذلك العمل على تحقيق ظروف حياتية أفضل لهم؟

٣. ما هي الطرق والوسائل التي تلجأ لها النقابات العمالية من أجل تحسين ظروف عمل العمال؟

٤. كيف يمكن للنقابات العمالية محاربة ومنع تشغيل الأطفال وحماية حقوقهم؟
٥. هل يمكن للنقابات العمالية العمل على مساعدة الأسر بحيث لا تحتاج لتشغيل أبنائها؟ أم أن هذا لا يقع ضمن أدوار النقابات؟
٦. ما هي النقابات المهنية والعمالية المهمة في فلسطين؟ ماذا نعرف عنها، وعن ونضالاتها تاريخياً؟
٧. هل كان للنقابات في فلسطين دور في تدعيم الديمقراطية؟
٨. في الحالة موضوع الدراسة، ماذا كان دور النقابات؟ كيف يجب أن يكون دورها؟
٩. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

إجراء حوار مع مسؤول في إحدى النقابات العمالية للتعرف على النقابات في فلسطين وأدوارها. يتضمن الحوار ما يلي:

- دور هذه النقابات في تحسين أوضاع العمال في العمل.
- دور هذه النقابات في تحسين أوضاع عائلات العمال.
- دور هذه النقابات في العمل الوطني.
- دور هذه النقابات في تدعيم الديمقراطية.
- كيف تمارس هذه النقابات دورها في منع عمالة الأطفال.

زيارة مسؤول في وزارة العمل للبحث في موقف وزارة العمل من تشغيل الأطفال في مناطق السلطة والمناطق الواقعة تحت السيطرة الإسرائيلية، (القدس والمناطق الواقعة تحت الاحتلال منذ ١٩٤٨)، ونشاطاتها في هذا المجال.

عمل دراسات مقارنة بين دور النقابات العمالية في الدول المتقدمة وفي الدول النامية (الدول العربية). وكيف تقوم كل نقابة بمحاربة عمالة الأطفال.

تطوير استبانة، توزع على العاملين في مكان عمل، أو على عدد من أصحاب العمل، للتعرف على مواقفهم من عمالة الأطفال. ويمكن أن تحتوي على بنود شبيهة بما يلي:

- عمالة الأطفال تضمن تكاليف أقل.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- الأطفال العاملون لا يطالبون بحقوقهم.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- لا توجد قوانين صارمة ضد هذه الظاهرة.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

- يرتبط أصحاب العمل بعلاقات مصالح مع النخبة السياسية المتنفذة، لذلك لا نحارب هذه الظاهرة.

☐ أوافق بشدة ☐ أوافق ☐ لا أوافق ☐ لا أوافق بتاتاً

السؤال السابع - تسرب الطلاب

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا نعني بالتسرب؟
٢. ما هي نسب التسرب في الصفوف المختلفة في مدرستنا خلال السنوات العشر السابقة؟
٣. ما هي أسباب التسرب حسب الدراسات التربوية في معظم أنحاء العالم؟
٤. ما هي أسباب التسرب في مدرستنا حسب آراء: المدير/ة، المعلمين، الطلبة، بعض الطلبة المتسربين، ... الخ.
٥. كيف يمكن الحد من ظاهرة التسرب؟
٦. ماذا نستطيع أن نفعل كطلبة للحد من الظاهرة في مدرستنا؟
٧. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلات حول دور المدرسة في حماية طلبتها من التسرب والالتحاق بسوق العمل في وقت مبكر. يخطط الطلبة للمقابلات بمساعدة من معلمهم. تجرى المقابلات مع كل من:

مدير المدرسة، مجلس أولياء الأمور (أو أعضاء منه)، بعض الطلبة الذي تسربوا لسوق العمل، أصحاب عمل.

٢. ندوة يشارك فيها طلاب كانوا في المدرسة تركوها من أجل العمل، وآخرون أتموا تعليمهم الإلزامي، ثم تحولوا إلى سوق العمل. ويشترك فيها الطلاب أيضاً في النقاش.

٣. تصميم حملة يقوم بها الطلبة في المدرسة للحد من الظاهرة، ولنشر الوعي بين الطلبة.

٤. مقابلة مسؤولين في وزارة التربية والتعليم للاستفسار عن ظاهرة التسرب من المدارس ومعرفة القوانين والأنظمة التي تحد من هذه الظاهرة. إجراء مقابلة مع مدير المدرسة ودوره في الحد من هذه الظاهرة ودور المعلمين والمرشدين في مكافحة هذه الظاهرة.

٥. إجراء مقابلات مع الأطفال العاملين والتعرف على ظروفهم. ويمكن استضافة أطفال تركوا المدرسة ويعملون. يقوم الطلاب بمناقشتهم حول الموضوع، وسؤالهم عن أحوالهم في العمل، وأسباب تركهم للمدرسة.

السؤال الثامن - الإعلام والديمقراطية

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ما هي وسائل الإعلام المهمة في المجتمع، وكيف نشأت؟

٢. ما أهمية وسائل الإعلام في المجتمع الديمقراطي؟

٣. ما هي أهم وظائف وسائل الإعلام في المجتمع الديمقراطي؟

٤. كيف تفرض الرقابة على وسائل الإعلام في الدول والأنظمة المختلفة؟

٥. هل تقوم وسائل الإعلام في المجتمع الفلسطيني بالوظائف المطلوبة في مجتمع ديمقراطي؟

٦. هل لوسائل الإعلام دور في الحد من ظاهرتي عمالة الأطفال والتسرب من المدارس؟

٧. هل تقوم وسائل الإعلام في فلسطين بالدور المطلوب في المجال؟

٨. كيف يمكن تطوير دور وسائل الإعلام في هذا المجال؟
٩. كيف يمكن أن تساهم وسائل الإعلام في دولة ديمقراطية في حل المشكلة المطروحة في الحالة موضوع الدراسة؟
١٠. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. متابعة الجرائد المحلية (أو وسيلة أخرى من وسائل الإعلام) لدراسة مدى اهتمامها بالظاهرة المدروسة.
٢. متابعة الجرائد المحلية (أو وسيلة أخرى من وسائل الإعلام) لدراسة مدى قيام وسائل الإعلام في فلسطين بالوظائف المطلوبة منها في مجتمع ديمقراطي.
٣. إجراء مقابلة مع أحد الصحافيين حول واقع وسائل الإعلام في فلسطين. نترك التخطيط للمقابلة للمعلم والطلبة.
٤. تصميم وتوزيع وتفريغ استبانة لمعرفة آراء الطلبة في الصحف الحلية أو صوت فلسطين أو تلفزيون فلسطين. أيضاً نترك التخطيط للمعلم والطلبة.

٥) تقديم العروض

تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير مفصل للمعلم/ة، ويتم عرض تلخيص للتقرير على طلبة الصف.

٦) ندوة

يقوم الصف باختيار ممثلين له للاشتراك في ندوة يحضرها طلبة صفوف أخرى تعالج السؤال، "ظاهرتا التسرب من المدارس وعمالة الأطفال في مجتمعنا الفلسطيني: شيوع الظاهرتين وتناقضهما مع الديمقراطية وحقوق الطفل والإنسان".

٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي

يعاد توزيع الطلبة إلى مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقاً (في القسم ٣). تعطى كل مجموعة مهمة نهائية، وهي صياغة تقرير قد يقدم إلى جهة مسؤولة أو أكثر، أو للنشر

في الصحف المحلية، عن "ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع الفلسطيني". ويعالج التقرير أشكال الظاهرة المختلفة، ومدى شيوعها، والعوامل التي تسببها، ومدى تناقض الظاهرة مع عناصر الديمقراطية، ومقترحات للحد منها. يعمل الطلبة على صياغة التقرير في الصف وخارجة، وتقدم التقارير في موعد يحدد في بداية فترة العمل. يقوم المعلم باختيار أفضل تقرير، ويساعد الفريق الذي صاغه على تقديمه للجهات المعنية، أو لنشره.

وتستطيع المعلمة توزيع ما يلي لمساعدة الطلبة على القيام بالمشروع النهائي.

المشروع النهائي لحالة عمالة الأطفال

الهدف من التقرير

صياغة تقرير حول ظاهرة عمالة الأطفال، عن أشكال الظاهرة ومدى شيوعها، عن مدى انسجامها أو تعارضها مع الديمقراطية والحقوق الأساسية للمواطن، عن مسبباتها، ومقترحات لتغيير الوضع القائم.

نأخذ بالاعتبار:

- ☐ عملية التشريع.
- ☐ المحاسبة والمساءلة.
- ☐ المواطنة.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحقوق الأساسية للمواطن.
- ☐ العمل النقابي.
- ☐ وسائل الإعلام.
- ☐ التسرب من المدارس.

أجزاء المشروع

١) المقدمة:

- ☐ أهمية الديمقراطية في المجتمع.
- ☐ ضرورة استخدام مفاهيم ومبادئ الديمقراطية في دراسة وتحليل وتطوير بعض جوانب الوضع القائم في المجتمع الفلسطيني.

- ☐ هدف التقرير تقييم الوضع القائم فيما يتعلق بعمالة الأطفال باستخدام ذرائع مختلفة، وتقديم اقتراحات لتطوير هذا الوضع.

٢) الوضع القائم:

- ☐ وصف أشكال الظاهرة، ومدى شيوعها.
- ☐ تقييم مدى انسجام الوضع القائم مع أفكار الديمقراطية.
- ☐ تحديد العوامل التي تدعم الوضع القائم.

٣) مقترحات لتطوير الوضع القائم:

كل جانب يعالج بشكل منفصل، مثلاً:

عملية التشريع: هل التشريعات كافية؟ كيف يمكن تطوير التشريعات للحد من الظاهرة؟

٤) خاتمة

٨) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى

يطلب من الطلبة، بشكل فردي، إعادة قراءة الحالة "لا دراسة ولا عمل"، وتحديد المشكلة التي تثيرها الحالة، ومن ثمّ تقديم مقترحات لحل هذه المشكلة. بعد إنهاء الطلبة للعمل يتم إعطاؤهم الحلول التي كتبوها في بداية دراسة الوحدة، ويطلب منهم إجراء مقارنة بين أعمالهم الابتدائية والنهائية والتعليق على التغييرات التي حدثت وأسبابها.

٩) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة

توزع الحالة المرفقة على الطلبة لمناقشتها واقتراح حلول لها. يتم التركيز على استخدام المعرفة المكتسبة حول الديمقراطية من معالجة الحالة السابقة في مناقشة الحالة الجديدة. يقوم المعلم و/أو الطلبة بطرح ومناقشة حالات شبيهة جديدة.

معلم التربية الوطنية

قرع الجرس ودخل الطلبة بسرعة إلى الصف للاجتماع الصباحي، حيث يقوم معلم الصف بتسجيل الحضور والغياب، ومناقشة بعض القضايا الإدارية أو التربوية. لاحظ خليل، معلم الصف التاسع، أن ماجد كان يجد صعوبة في الحركة، وبخاصة عندما حاول الجلوس في مقعده. وكان ماجد، على غير عادته، هادئاً، ما أثار فضول المعلم. فماجد من الطلبة مثيري المشاكل في الصف، وكثيرا ما كان عنيفاً في سلوكه مع الآخرين. ولكن خليل كان يعرف أن هذا السلوك العدائي يعكس ظروفاً عائلية صعبة: أب عاطل عن العمل منذ مدّة طويلة، وحاد المزاج، وأم تعمل ساعات طويلة خارج البيت لتوفير حاجات العائلة الأساسية، وأخ أكبر غير متزوج يعمل ميكانيكي سيارات - عندما لا يكون تحت تأثير المخدرات أو الكحول. وقد استطاع خليل كسب ثقة الطالب وبناء علاقة جيدة معه، وبالتالي، معرفة خلفية الطالب وفهم أسباب سلوكه.

خلال فرصة الساعة العاشرة بحث المعلم عن ماجد، وأخذه إلى أحد الصفوف لمعرفة فيما إذا كان يواجه مشكلة. وهنالك اكتشف أن أباه قد أوسعه ضرباً بالعصا الليلة الماضية، ما سبب كدمات تغطي أجزاء كبيرة من جسمه. وكان خليل قد اكتشف مسبقاً أن أبا ماجد يقوم بضربه بشكل منتظم، ولكنه لم يسبق له أن شاهد اعتداء جسيما كهذا.

قرر خليل أنه لا يمكنه استمرار تجاهل هذا الوضع، وذهب إلى مركز الشرطة وقدم شكوى ضد الأب. استدعت الشرطة الأب وحققت معه حول الموضوع، ثم أفرجت عنه بعد توجيه تحذير له بعدم تكرار فعلته. وفوجئ خليل بعد ظهر اليوم التالي، وعند عودته إلى منزله، بأبي خليل مع مجموعة من أصدقائه، ينتظرونه أمام المنزل. وتهجم الأب على المعلم بالكلام البذيء، محذراً إياه من التدخل في ما لا يعنيه. "ماجد ابني، وأنا المسؤول عن تربيته حسبما أريد. ولا يحق لك أو لغيرك التدخل أو الاعتراض على أسلوب تربيتي لولدي".

وجلس خليل مع أحد زملائه مساء ذلك اليوم محتاراً ومفكراً فيما حدث. "كان على وشك أن يضربني أنا أيضاً. تدخل الجيران وأولاد الحلال أنقذني. ولكني سمعت منه شتائم لم أسمعها في حياتي. أعتقد أنه يجب علي تقديم شكوى جديدة للشرطة، أو رفع دعوى قضائية عليه بتهمة القدح".

"يا عمي لا تحمل السلّم بالعرض. الشرطة لا يهمها الموضوع كثيرا، حيث تنظر للموضوع كقضايا عائلية يفضل عدم التدخل فيها. أما عن مشكلتك الأخيرة مع أبي ماجد، فالأفضل لك ألا تتابعها، فقد تتحول إلى قضية عشائرية"، ردّ زميله.

"أنت معلم ومربي أجيال تتكلم هكذا؟ كيف يمكن أن أعلم طلبتي تربية وطنية أو عن الديمقراطية وأتخذ الموقف الذي تقترحه؟".

الفصل السابع

حـــالة الانتمـــاء الضـــيق

تدور الحالة التالية حول أخذ القانون باليد، والانتماء الضيق لأفراد مجتمعنا إلى مجموعات مبنية على مفاهيم العائلة أو العشيرة أو منطقة السكن أو الدين على حساب الانتماء للوطن (مفهوم المواطنة). ولكن الحالة يمكن استغلالها، كما سيتبين، لمعالجة عناصر أخرى من عناصر الديمقراطية، ولنقاش بعض القضايا الأخلاقية أيضاً. ونقترح تعليم الحالة عبر الخطوات التالية:

١) توزيع حالة مكتوبة ومناقشتها

أ. توزع الحالة التالية على الطلبة لقراءتها بشكل فردي.

"من أول غزواته ..."

يأتي عمر إلى رام الله من قريته كلما استطاع، فالمدينة أصبحت مركز اجتذاب، ليس فقط للموظفين والعمال من القرى المجاورة الباحثين عن لقمة العيش، بل أيضاً للشباب لقضاء وقت الفراغ. فالمأكولات طيبة ومعقولة السعر، والشابات، بالملابس على آخر موضة، يتجولن فرادى ومجموعات. ولكن زيارة عمر لرام الله اليوم كانت مختلفة، فهو على موعد مع فاتن، الطالبة في الصف الثاني عشر في مدرسة البنات الثانوية. وانتظر عمر بزهو أمام بوابة المدرسة، فهو اليوم ينتظر بنتاً محددة، ولا يتسكع كغيره من الشباب آملا الحصول، في أحسن الأحوال، على نظرة من واحدة منهن. فقد تعرّف على فاتن أثناء مشروع تربوي اشتركت به عدّة مدارس، ووافقت على الاجتماع به في أحد المقاهي للتنسيق بين صفيهما للجزء التالي من المشروع. ولكنه كان متأكداً أن اللقاء لم يكن ليحدث لولا الاستلطاف المتبادل بينهما، أيضاً.

وخرجت فاتن أخيراً، فسارع إلى السير بجانبها في جولة في الشارع الرئيسي قبل الذهاب إلى المقهى لتناول القهوة. وشاءت الأقدار أن يمر الاثنان أمام دكان أبو فاتن، الذي كان، كغير عادته في ظهيرة كل يوم، واقفاً على الرصيف أمام الدكان يتجاذب الحديث مع جار له. وما أن رأى ابنته مع عمر حتى فقد صوابه، وهجم على الشاب موسعه ضرباً، بينما نالت فاتن بعض الضربات أيضاً. هرب عمر وعاد إلى القرية، ولكن كدمة سوداء بجانب عينه اليسرى اضطرته لسرد تفاصيل ما حدث لشباب القرية. "يجب أن نلقن أهل رام الله درساً حتى يتوقفوا عن التعرض لأبناء قريتنا"، قال أحدهم. وقال آخر، "يجب أن نأخذ بالثأر بسرعة". وخلال ساعة وصلت أربع سيارات ممتلئة بالشباب حاملي العصي والسكاكين إلى رام الله، وتوقفت أمام دكان الأب. انتهت المعركة غير المتكافئة بسرعة، مخلفة دكانا مهشمة، وحمل الجيران الأب إلى المستشفي، حيث وصفت حالته بالمتوسطة.

وصلت الشرطة إلى المستشفى وتمّ تسجيل محضر بتفاصيل الحادث. وتحسنت صحة الأب، ورجع إلى البيت خلال أسبوع. جاء المختار أبو أيمن لتهنئة بالسلامة. وبعد شرب القهوة، تبين أنه لم يأت فقط لزيارة مجاملة. وتطرق للموضوع مباشرة: "أنت تعرف أن الإصرار على معاقبة الجناة عن طريق المحاكم سيعقد الأمور، وسيزيد من الاحتكاكات بين القرية والمدينة. بعض شباب الحارة يخططون جديا لمنع شباب تلك القرية من دخول رام الله. الأفضل أن نحل الموضوع عن طريق لجنة الإصلاح، فالحلول العشائرية أفضل، وأهل الشاب مستعدون لذلك. لا تنسى أيضاً، مع احترامي لك، أن لا عزوة كبيرة لك إذا تأزمت الأمور. أنا مستعد أن أوصل لهم استعدادك لذلك. ولكن يجب أن تعرف أنه يجب عليك إسقاط حقك الشخصي. ما رأيك؟".

"ولكن ماذا عن الحق العام؟" تساءل الأب.

"يبدو أن أهل الشاب يعتقدون أنهم سيدبرون الأمر، ولن تتم متابعة الأمر من قبل النائب العام في حالة التوصل إلى حل عشائري."

"أنت المختار. افعل ما تراه صواباً".

وفي الخارج كانت بعض صديقات فاتن يتجاذبن الحديث.

"يتكلمن عن حقوق الأب وحقوق الشباب، وعن الثأر، وعن الحل العشائري، ولكن ماذا عن حقوقنا نحن؟ هل شرب فنجان قهوة مع شاب جريمة؟ هل هو تصرف غير أخلاقي؟ ماذا عن حقوقنا نحن؟".

"اسكتي يا بنت. عندما يصبح عمرك ١٨، تستطيعين النقاش في هذه الأمور، وليس الآن".

"أنا تقريبا ١٨. وفي الحقيقة، فإن أمي تسمح لي بالخروج مع آخرين من الجنسين إذا كان ذلك في مجموعة، وبمعرفتها".

"هذا غير وارد إطلاقاً، فالاختلاط حرام".

"يستطيع أهلك أن يمنعونك من الاختلاط، ولكن هل يحق لهم منع أهلي من السماح لي بالاختلاط؟".

وكان أخو فاتن وأصدقاؤه في الحديقة.

"المشكلة أن بناتنا أصبحن يلبسن بطريقة تشجع الشباب، وشباب القرى والمخيمات على وجه الخصوص، حيث لا تلبس البنات بهذا الشكل، على التحرش بهن".

"نحن في القرن الواحد والعشرين، ألا توجد للشابات حقوق؟".

"يجب أن نعترف أن مدينة كرام الله فيها تعددية غير موجودة في مجتمعنا التقليدي بشكل عام. هل هذا سيئ أم جيد؟ اعتقد انه يعتمد على وجهة نظرك".

ب. تطرح أسئلة من قبل المعلم/ة لاستيعاب الحالة وتلخيصها. يمكن طرح أسئلة كالتالية:

- لماذا مرّت فاتن وصديقها أمام دكان والدها؟
- ما المبررات التي أوردها شباب القرية للانتقام من والد فاتن؟
- لماذا نصح المختار الأب باللجوء إلى الحل العشائري؟
- ما أهم الآراء حول الموضوع التي يمكن استخلاصها من حديث فاتن وصديقاتها؟
- ما أهم الآراء حول الموضوع التي يمكن استخلاصها من حديث أخو فاتن وأصدقائه؟
- من منكم يستطيع تلخيص القصة بكلماته الخاصة؟

ج. يطلب من كل طالب أن يحدد مشكلة في هذه الحالة، وأن يقترح حلاً كتابياً لها. يمكن أن تعطى المهمة كعمل صفي أو كواجب بيتي. تجمع أوراق إجابات الطلبة، ويحتفظ بها حتى تعطى للطالب في نهاية دراسة الوحدة لمقارنة إجابته النهائية مع إجابته الأولية.

د. يقود المعلم نقاشاً في الصف حول المشاكل التي تثيرها هذه الحالة، والأسئلة التي بحاجة إلى بحث. يقبل المعلم جميع الإجابات والحلول، ولكنها تعامل كفرضيات يجب التأكد منها أو فحصها أثناء الدراسة لاحقاً. بعض الأسئلة التي قد تطرح قد تكون (نرجو ملاحظة ارتباط الكثير من هذه الأسئلة بعناصر الديمقراطية (المواضيع الفرعية) التي ستدرس لاحقاً في مجموعات متخصصة):

- كيف تتناقض أحداث هذه القصة مع مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية؟
- هل تم التعدي على الحقوق الأساسية لكل من فاتن، وعمر، وأبي فاتن؟ وكيف؟
- هل ما قامت به فاتن صحيح أخلاقياً؟ لماذا؟ ماذا عما قام به عمر أو الأب أو شباب القرية؟
- هل تم احترام سيادة القانون في هذه الحالة؟
- ما مدى التعارض والتوافق ما بين العادات والتقاليد في مجتمعنا الفلسطيني التي ظهرت في هذه الحالة، من جانب، والثقافة السياسية المتطلبة للديمقراطية، من جانب آخر؟
- إلى أي مدى يظهر الأشخاص المختلفون في هذه الحالة تسمحاً اتجاه الآخرين، واحتراماً للتعددية في مجتمعنا الفلسطيني؟

٢) نقاش عام داخل الصف حول الظاهرة

يقوم المعلم بإثارة النقاش حول المشكلة، أو الظاهرة، في مجتمعنا. يناقش أمثلة مشابهة في المجتمع، ويحاول التركيز على حالات شبيهة يوجد فيها تناقض بين حرية البعض واحتياجاتهم، من جانب، وحقوق الآخرين، من جانب آخر. يقسم طلبة الصف إلى مجموعات صغيرة لتناقش الموضوع، ويشجعون على اتخاذ مواقف مختلفة والدفاع عنها. ويلي ذلك نقاش جماعي للموضوع نفسه.

٣) محاضرة عن عناصر الديمقراطية ومدخل للأخلاق، وعن توزيع موضوع الحالة إلى مواضيع جزئية

تقوم المعلمة بإعطاء محاضرة عن الديمقراطية: أهم أفكار الديمقراطية وكيفية تطبيقها في الأنظمة الديمقراطية، رابطة ذلك بالحالة المطروحة، وبما تم من نشاطات في الحصص السابقة. تقدم المعلمة المصطلحات والمفاهيم الملائمة (المواطنة، الحقوق الأساسية، سيادة القانون، التفكير الأخلاقي ... الخ)، وتظهر العلاقات بين الموضوع الرئيس والمواضيع الفرعية والأسئلة المطروحة سابقاً والمصنفة تحت كل من هذه العناوين الفرعية.

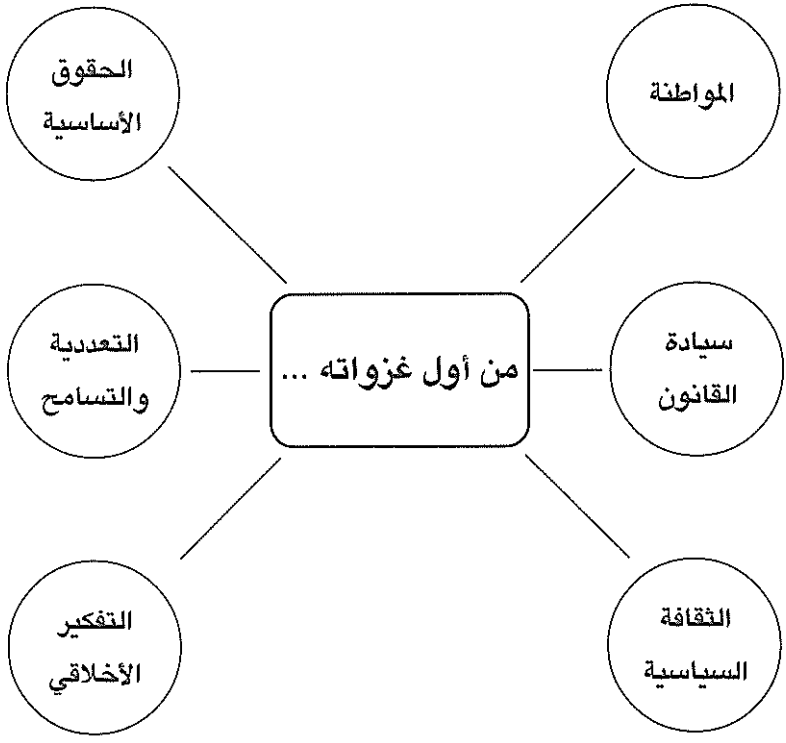
أما عناصر الديمقراطية ذات العلاقة بالحالة، فهي:

- ☐ المواطنة.
- ☐ سيادة القانون.

- ☐ الحقوق الأساسية.
- ☐ التعددية والتسامح.
- ☐ الثقافة السياسية.
- ☐ التفكير الأخلاقي.

ويلاحظ، كما أشرنا في حالة أخرى، أن موضوع التفكير الأخلاقي لا يعتبر، عادة، من عناصر أو مبادئ الديمقراطية. ولكن، هنا وفي حالات أخرى، نربط موضوع الحالة بموضوع لا يعتبر عادة من العناصر الأساسية للديمقراطية، ولكن من المهم التطرق إليه. ونحن نعتقد أن هذا التوجه للتعليم بشكل تكاملي مفيد، ولكننا نحاول عدم الإكثار منه بسبب إدراكنا لصعوبة استخدام المنهاج المتكامل في المدارس حالياً.

يعرض الشكل التالي على الطلبة.



(مواضيع الديمقراطية الأساسية وعلاقتها بموضوع الحالة.)

٤) العمل في مجموعات متخصصة

يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة (الطلبة فيها متعددو المقدرات والمواهب) لتبحث كل مجموعة في أحد الأسئلة والمشاكل المذكورة أعلاه. يعرف الطلبة أن عليهم كتابة تقرير مفصل يتضمن أسئلة البحث وطريقة البحث والنتائج، كما عليهم عرض ملخص البحث على زملائهم في غرفة الصف. يراعى أن يقوم الطلبة في كل مجموعة في بداية العمل بما يلي:

- تحديد أسئلة البحث بدقة.
- تحديد ما يعرفونه من إجابات أولية عن الموضوع.
- صياغة خطة عمل أو مشروع بحث يتضمن منهج البحث، أي مصادر المعلومات كالكتب والمراجع والأشخاص الملائمين والمختصين، وطريقة البحث، كالبحث المكتبي أو البحث الميداني، وأدوات البحث، إن وجدت، كالاستبانة أو أسئلة المقابلة، وكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها وعرضها.
- تحديد نتائج البحث.
- تحديد المهام المختلفة وأوقات اللقاء والعمل داخل الصف وخارجه.
- تحديد جدول زمني للمشروع.

يعطى الطلبة النموذج المرفق لمساعدتهم في التخطيط. يدرس المعلم التخطيط في البيت ويرجعه مع مقترحات للتطوير إلى كل مجموعة. تدخل كل مجموعة التعديلات وتستخدم نموذجاً جديداً لصياغة التخطيط بشكل نهائي.

يشجع الطلبة، وفقط عند الاستعانة بالمعلم للاستشارة حول مصادر المعلومات، على استخدام المراجع التالية، إضافة إلى أية مراجع أخرى يراها المعلم/ة ملائمة (يوجد لدى الكثير من المنظمات الأهلية الفلسطينية مراجع وكتيبات حول مواضيع ملائمة مثل حقوق الطفل أو سيادة القانون وغيرها):

- **سلسلة مبادئ الديمقراطية**. رام الله: مواطن، ١٩٩٤-١٩٩٨.
- **المدنيات: الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان في فلسطين**. نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، (د.ت.).
- **الأطفال أولاً: اتفاقية حقوق الطفل**. عمان: اليونيسف، ١٩٩٠.

يمكن الاحتفاظ بالمراجع التي سيحتاجها الطلبة في مكتبة صفية تستخدم لهذا المشروع.

وكما أشرنا سابقاً، في نهاية الفترة الزمنية المحددة تقدم كل مجموعة عرضاً موجزاً عن تقريرها لباقي الصف، وتتم مناقشة العرض من قبل الطلبة.

أما تفاصيل عمل كل من المجموعات الست والإرشادات للمعلم/ة، فهي كالتالي:

السؤال الأول - سيادة القانون

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- هل يطبق القانون على جميع الناس بالتساوي في مجتمعنا الفلسطيني؟
- هل القانون مكتوب ومعلن وواضح؟
- ما مدى عدالة هذه القوانين؟ وهل تتلاءم مع حقوق المواطنين؟
- ماذا نعني بمبدأ سيادة القانون؟ وكيف يمكن استخدام هذا المفهوم في تقييم الحالات والأوضاع في المجتمع؟
- لماذا لا يسمح القانون أن يأخذ كل إنسان حقه بيده؟
- لماذا تشكل سيادة القانون ضماناً ضد الفوضى الاجتماعية؟
- في الحالة التي قرأناها هل هناك خرق لسيادة القانون؟ كيف؟ ولماذا؟
- كيف يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون على حل هذه المشكلة ومشاكل مشابهة؟
- ما الفرق بين المفهوم الشكلي والمفهوم الجوهري لسيادة القانون؟
- ما الفرق بين الثأر والعقاب القانوني؟
- (أي أسئلة المهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة حول سيادة القانون مع محام. يحضّر الطلبة الأسئلة مسبقاً، ويأخذون موعداً مع المحامي. بعض الأسئلة يمكن أن تكون كالتالي:

- ماذا يعني مبدأ سيادة القانون؟

- هل "الدستور" الفلسطيني يضمن سيادة القانون؟
- ما مدى سيادة القانون في مناطق السلطة الفلسطينية؟
- ما أهم العقبات أمام سيادة القانون في مناطق السلطة؟
- ماذا نستطيع أن نفعل، كطلبة، لتيسير سيادة القانون في فلسطين؟
- كيف تمّ التعدي على سيادة القانون في الحالة محور الدراسة؟ وكيف يمكن أن يساعد تطبيق مبدأ سيادة القانون على حل المشكلة أو المشاكل المطروحة في الحالة؟

٢. زيارة مؤسسات لحقوق الإنسان. تحضر الأسئلة مسبقاً، ويؤخذ موعد مسبق مع المسؤول. نترك التفاصيل للطلبة وللمعلم.

٣. مقابلة مع أحد أفراد الشرطة للاستفسار عن المشاكل أمام سيادة القانون. أيضاً نترك التفاصيل للمعلم والطلبة.

السؤال الثاني - المواطنة

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. كيف يمكن استخدام مفهوم المواطنة في فهم المشكلة ومحاولة حلها في هذه الحالة؟

٢. أي من الحقوق الأساسية للمواطنة في الدولة الديمقراطية (المدنية، السياسية، الاجتماعية) لم تحترم في هذه الحالة؟

٣. مَنْ من أشخاص القصة كان له واجبات كمواطن لم يقم بها؟

٤. ما هي حقوق فاتن الأساسية؟ هل لفاتن واجبات أيضاً؟ هل هنالك توازن بين الحقوق والواجبات؟

٥. هل هنالك تعارض في الانتماء إلى مجموعات ضيقة كالمدينة والقرية، كما ظهر في هذه الحالة، ومفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية؟

٦. هل يحتاج أبو فاتن أن يكون له "عزوة" في مجتمع يحترم مفهوم المواطنة؟

٧. المواطنة هي علاقة بين الفرد والدولة، يترتب على كل جانب منهما واجبات، ولكل منهما حقوق. هل يمكن استخدام مفهوم المواطنة في فهم وتحديد علاقة فاتن بعائلتها في هذه الحالة؟ على وجه الخصوص:

- ما هي حقوق وواجبات كل من فاتن ووالدها؟
- هل العلاقة بين الأهل والأبناء محددة ضمن قوانين واضحة وصريحة؟ أي، هل هنالك تحديد واضح لحقوق وواجبات الطالب في البيت؟

٨. هل للمدرسة مسؤوليات أو واجبات في هذه الحالة؟

٩. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. مقابلة مع أكاديمي متخصص أو سياسي محترف، للاستفهام عن مفهوم المواطنة من ناحية ديمقراطية، ومدى إمكانية استخدام المفهوم في مؤسسة كالمدرسة، أو في البيت.

٢. توزيع استبانة على أفراد الصف لمعرفة مدى وضوح وتحديد واجبات وحقوق الطلبة في علاقاتهم مع أهاليهم. نترك للمعلم والطلبة الحرية في تصميم هذه الاستبانة.

السؤال الثالث – الثقافة السياسية

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا نعني بالثقافة السياسية؟

٢. ماذا نعني بعملية التنشئة الاجتماعية، ومن هم أهم وكلائها في المجتمع الفلسطيني؟

٣. ما هي أهم الرموز السياسية الفلسطينية، وما أهمية هذه الرموز؟

٤. ما هي التصنيفات المختلفة المستخدمة في تقييم الثقافة السياسية، وكيف تقيم الثقافة السياسية في فلسطين في ضوء هذه التصنيفات؟

٥. ما مدى التعارض والتوافق ما بين العادات والتقاليد في مجتمعنا الفلسطيني، من جانب، والثقافة السياسية المتطلبة للديمقراطية، من جانب آخر؟

٦. أيهما أهم، حقوق الفرد أم حقوق الجماعة، في الثقافة السياسية الديمقراطية؟ في الثقافة السياسية في مجتمعنا الفلسطيني؟

٧. كيف يمكن استخدام المفاهيم والمبادئ الواردة في كتيب **الثقافة السياسية** لفهم الحالة موضوع الدراسة وتحليلها؟ على سبيل المثال، كيف يساعدك الكتيب على فهم وتقييم موقف شباب القرية، أو المختار؟

٨. هل من الممكن تغيير الثقافة السياسية في مجتمعنا الفلسطيني؟ اشرح.

٩. (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. بعد دراسة كتيب **الثقافة السياسية**، يستضيف الطلبة نشيطاً في أحد التنظيمات أو الأحزاب السياسية الفلسطينية للنقاش معه حول الكتيب والوضع الفلسطيني. يحضر الطلبة بعض الأسئلة مسبقاً للنقاش أو للاستفهام.

السؤال الرابع - الحقوق الأساسية

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- كيف يمكن تعديل القوانين وتطويرها لجعلها أكثر عدالة وانسجاماً مع حقوق المواطن؟
- ما هي حقوق الطفل الأساسية؟
- ما هي حقوق المواطن الأساسية؟
- ما هي الحريات المدنية الأساسية في الدولة الديمقراطية؟
- في الحالة التي قرأها الطالب، متى، أو كيف، تم التعدي على حقوق فاتن أو عمر أو أبو فاتن؟ ما هي الحقوق والحريات التي لم تحترم؟
- هل هنالك بعض الحقوق المرتبطة التي تكتسب فقط عند الوصول إلى عمر محدد؟ اشرح.
- هل هنالك فروق في حقوق المرأة مقارنة بحقوق الرجل، في مجتمعنا الفلسطيني؟ هل هذه الفروقات، إن وجدت، مبررة؟ هل الفروق في الواجبات تبرر فروق في الحقوق؟
- هل يوجد تعارض بين حريات الأهل وحقوق الأطفال؟ أي، هل الأهل أحرار في التعامل مع أبنائهم كيفما يشاءون ويرون الأفضل لأولادهم؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١) زيارة مؤسسات ذات علاقة، مثل "الحق" أو "بانوراما"، لطرح استفسارات عن الحقوق والحريات، وللحصول على أية منشورات حول الموضوع. تصاغ بعض أسئلة المقابلة مسبقاً، وبعضها يمكن أن يكون كالتالي:

- ما هي أهم حقوق الطفل التي يجب أن تحترم في المدارس، في البيت، في المجتمع؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحقوق؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعاً مهماً تهتم به؟ لماذا؟
- ما هي أهم حريات الطالب التي يجب أن تحترم في المدارس، في البيت، في المجتمع؟ إلى أي مدى يتم احترام هذه الحريات؟ هل تجد مؤسستكم هذا موضوعاً مهماً تهتم به؟ لماذا؟

٢) عمل لوحة حائط تشرح حقوق الطالب.

٣) تصميم نشرات من قبل الطلاب لتوزيعها على بعضهم البعض.

٤) التحضير لمناظرة في الصف: أحدهم/فريق يدافع عن حق فاتن في لقاء عمر، والآخرون يدافعون عن حق أبي فاتن في منعها من لقائه. ينفذ الطلبة المناظرة أمام باقي طلبة الصف.

السؤال الخامس - التعددية والتسامح

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

١. ماذا نعني بكل من التعددية والتسامح؟ وما العلاقة بينهما؟
٢. ما أهمية مبدأي التعددية والتسامح للمجتمع الديمقراطي؟
٣. هل كان هنالك تعددية وتسامح في المجتمع الفلسطيني، تاريخياً وحالياً؟
٤. ما هي بعض المشاكل التي يواجهها المجتمع الفلسطيني التي يمكن أن يسهم تطبيق مبدأ التعددية في معالجتها؟
٥. كيف يمكننا، كطلبة، المساهمة في زيادة احترام هذين المبدأين في مجتمعنا؟
٦. كيف يمكن استخدام المفهومين في فهم وتحليل أحداث القصة مدار البحث؟
٧. كيف يمكن أن يساهم تطبيق المفهومين في حل المشكلة محور الدراسة؟

النشاطات:

السؤال السادس - الأخلاق

الأسئلة:

يشجع الطلاب على طرح الأسئلة التالية أثناء التخطيط لمعالجة هذا الموضوع:

- هل ما قامت به فاتن عملاً سليماً أو غير سليم؟ لماذا؟ ماذا عما قام به كل من: عمر، وأبو فاتن، وشباب القرية؟
- ما الذي يجعل من العمل عملاً أخلاقياً؟ هل هناك شروط حتى يصنف العمل بأنه عمل أخلاقي؟
- هل رضا الأغلبية تكفي لجعل العمل عملاً أخلاقياً؟
- هل الإساءة لشخص واحد على الأقل تكفي لجعل العمل عملاً غير أخلاقي؟
- ماذا يتطلب من الأشخاص حتى يقرروا قراراً أخلاقياً أو يتصرفوا تصرفاً أخلاقياً؟
- يحدث أولاً: الحس الأخلاقي، ومن ثم النظريات الأخلاقية، أم النظريات الأخلاقية، ثم الحس الأخلاقي؟ هل يؤثر أمر على الآخر؟ وكيف؟
- هل يحتاج الشخص إلى الشعور فقط، أم العقل فقط، أم الاثنين معاً، حتى يتصرف تصرفاً أخلاقياً؟
- هل محاولة وضع شخص ما نفسه مكان شخص آخر تساعد في التوصل إلى قرار، وبالتالي، التصرف بشكل أخلاقي؟
- إذا كان الحوار يؤدي إلى تقارب في وجهات النظر، هل هناك شروط لهذا الحوار؟ أي تحت أي ظروف تتوقع أن يؤدي الحوار إلى تقارب وجهات النظر؟
- هل هنالك علاقة أو علاقات بين الأخلاق والديمقراطية؟ ناقش.
- هل تعتقد أن سلوك المسؤولين في السلطة التنفيذية، بشكل عام، أخلاقي؟ فسر.
- كيف يمكننا أن نطور السلوك الأخلاقي لدى أفراد مجتمعنا الفلسطيني؟
- (أي أسئلة مهمة أخرى يطرحها الطلبة).

النشاطات:

١. محاضرة عن النظريات الأخلاقية، تاريخها وتطورها. يقدم المحاضرة المعلم أو مختص بالفلسفة.

٢. توزيع استبانة على طلبة الصف لمعرفة:

أ. آرائهم حول أخلاقية سلوك فاتن.

ب. أسباب أو مبررات هذه الآراء.

قراءة إضافية: التفكير الأخلاقي

هل ما قام به أهل العريس في هذه الحالة مقبول أخلاقياً أم لا؟ كيف نقرر ما هو الصواب والخطأ من ناحية أخلاقية، سواء في هذه الحالة، أم في حالات أخرى؟ هل هنالك نظريات أخلاقية تساعدنا على تبيان السليم من الخاطئ، أو تساعدنا في اتخاذ قرار حول صواب أو خطأ سلوك محدد؟ أم أن المسألة هي مسألة نسبية، فما هو أخلاقي في زمن معين أو مكان معين أو حسب معتقدات معينة يتغير بتغير هذه الظروف؟ أم أن القرارات الأخلاقية هي عبارة عن مزاج أو تفضيل أو تقييم شخصي لا يمكن نقاشه أو تبريره؟ فنحن لا نطلب ممن يحب صنفاً معيناً من الطعام أن يبرر حبه لذلك الصنف، بل نعتبر ذلك مسألة مزاج أو تفضيل. نحن نعتقد أن الأمور ليست كذلك، وإنه يمكن مناقشة المشاكل الأخلاقية بموضوعية، ويمكن تبرير سلوك معين أخلاقياً. وقد حاول الفلاسفة تحديد نظريات أخلاقية تبرر القرارات والسلوك وتوجهه. ويمكن التمييز بين توجهين أساسيين، أحدهما يركز على نتائج أو عواقب السلوك، بينما يركز الآخر على طبيعة أو قيمة السلوك نفسه، وليس على عواقبه.

النظريات أو المبادئ الأخلاقية

١) نظريات العواقب: وهي النظريات التي تحكم على أخلاقية السلوك من خلال دراسة تبعاته. والمبدأ الأهم المستخدم هو مبدأ إكثار الفائدة إلى أقصى حد ممكن، فالسلوك الأخلاقي هو السلوك الذي ينتج عنه أكثر الفوائد لمعظم الناس. ولكن ما هي العواقب الممكن اعتبارها فوائد، وما هي تلك التي يمكن اعتبارها أضراراً؟ أجاب بعض الفلاسفة أن الفائدة المهمة هي السعادة، بينما الضرر الأكبر هو الألم، وبالتالي فالسلوك الأخلاقي هو الذي يجلب السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس، ويسبب الألم لأصغر عدد منهم. (ما رأيك بهذا المبدأ؟ حاول الدفاع عن مواقف مختلفة مستخدماً هذا المبدأ).

ستجد أن المبدأ يمكن استخدامه لتبرير الكثير من التصرفات. ولكن البعض أشار إلى مشكلتين أساسيتين بهذا المبدأ، وهما:

أ) تتطلب نظرية العواقب إعطاء أحكام كمّية حول فوائد ومضار مختلفة، وهذا صعب إن لم يكن مستحيلاً. (حاول، على سبيل المثال، تبرير استخدام الضرب في الصفوف الدنيا من المدرسة كعقاب لبعض أنواع السلوك غير المرغوبة. عدد فوائد استخدام الضرب ومضاره. كيف نقرر، في النهاية، أيهما يغلب – مجموع الفوائد أو مجموع المضار؟).

ب) يمكن أن يؤدي استخدام المبدأ أحياناً إلى تبرير سلوك نجده حدسياً غير أخلاقي. (حاول قبل متابعة القراءة إيجاد مثل على هذا). على سبيل المثال، يمكن لمجموعة أن تقوم بتعذيب أحد الأشخاص، مبررة سلوكها هذا بأن تعذيب هذا الإنسان يجلب سعادة كبيرة لأفرادها أكبر بكثير من الألم الذي يسببه التعذيب للضحية، وبالتالي فالسلوك مبرر أخلاقياً.

٢) النظريات اللا-عواقبية: وبشكل عام، هي النظريات التي تدعو إلى معاملة الآخرين بالطريقة نفسها التي تريد أن يعاملونك بها. وقد صاغ الفيلسوف "كانط" هذا المبدأ كالتالي: "تصرف كأن ما يبرر تصرفك يمكن أن يصبح قانوناً عاماً يحكم السلوك". على سبيل المثال، إذا قررت في لحظة معينة أن تكذب لإنقاذ حياة صديق (تنفي أنك تعرف مكان اختباء صديق لك مطارد من قبل مجموعة تطارده لإلحاق أذى شديد به أو قتله، على الرغم من عدم اقترافه عملاً يستحق أن يعاقب عليه)، فعليك أن تقرر فيما إذا كنت ترغب أن يسلك جميع الناس بهذا الشكل: أن يقومون بعمل غير أخلاقي إذا كان ذلك يساهم في القيام بعمل أخلاقي أكثر أهمية منه. ويرتبط بهذا، حسب "كانط"، اعتبار أن هذا المبدأ يتطلب أن نحترم جميع الأشخاص بالتساوي. ويتبع من هذا ما يلي:

أ) يجب أن نعامل الأشخاص كغايات، وليس كوسائل.

ب) يجب اعتبار جميع الناس أحراراً، وعقلانيين، وأشخاصاً يتخذون قرارات أخلاقية بمسؤولية.

ت) يجب اعتبار الجميع متساوين في القيمة.

ولكن على الرغم من فوائد هذه النظرية، فإن فيها بعض المشاكل. فالنظرية تتطلب منا أن نقرر أن مبرر سلوكنا يمكن أن يصبح قانوناً عاماً. ولكن هل من الممكن تقرير ذلك دون أخذ عواقب هذا القانون بالاعتبار؟ فالنظرية، إذن تتطلب أخذ مبررات عواقبية في الاعتبار.

التفكير الأخلاقي

نجد مما سبق أن لكل من النظريتين الأخلاقيتين محدوديتهما، ولكن من الممكن تبرير السلوك أخلاقياً باستخدام النوعين من المبررات. ومعظمنا يتخذ قرارات أخلاقية دون اللجوء لمبادئ أو نظريات صريحة تبرر هذا السلوك، بل إننا نعتمد في كثير من الأحيان على ما يبدو لنا في تلك اللحظة مقبولاً أو غير مقبول أخلاقياً، وهذا ما ندعوه بالحدس الأخلاقي. ويمكن تعريف الحدس الأخلاقي بالقوانين الضمنية التي نستخدمها، أي تلك

التي نستخدمها دون إدراك أو وعي كبيرين. ولكن التأمل بقراراتنا الأخلاقية والتداول حولها مع الآخرين، يجعلنا قادرين على تحديد القوانين الأخلاقية الضمنية التي نستخدمها، وبالتالي تصبح قابل للدراسة والنقد، وفي بعض الأحيان نكتشف التناقض الذي نحمله بين حدسنا ونظرياتنا الأخلاقية.

ويجد بعض التربويين المهتمين بالفلسفة والقضايا الأخلاقية أن الحدس مرتبط بالجانب العاطفي، وبالذات بمقدرتنا على التعاطف مع الآخرين (وضع أنفسنا في مكانهم ورؤية الأمور من وجهة نظرهم)، وأيضاً بقدرتنا على الاهتمام بالآخرين.

وحسب هؤلاء التربويين أنفسهم، فإن القرارات الأخلاقية تتطلب حساسية أخلاقية، وتطوير نظرية أخلاقية تعتمد على حدسنا الأخلاقي.

الحوار الأخلاقي

قد تكون أفضل وسيلة لنتطور أخلاقياً المشاركة في عملية الحوار لاتخاذ القرارات ولتبرير هذه القرارات. ويخدم الحوار غرضين مهمين: روح الجماعة، والعقلانية. فالحوار يخلق روح الجماعة والانتماء لها، كما أنه يساعد الشخص المشارك في الحوار على امتلاك القرار (الشعور بأن هذا القرار هو قراره الشخصي)، والاهتمام بتطبيق القرار، واحترام الآراء المخالفة، بدلاً من الطاعة العمياء للقرارات الصادرة عن جهات عليا. ومن ناحية ثانية، فالحوار يساعد على احترام العقلانية من خلال عملية اجتماعية. فالنقاش الجماعي يساعد على دراسة وتقييم القرار بشكل أفضل، ويساعد على تطوير المشاركين أنفسهم.

ولكن ليس كل حوار يؤدي إلى نتائج حميدة كهذه. فالحوار البناء هو حوار مفتوح بين أشخاص متساوين، لا يمنع أحداً من طرح رأيه ولا يستخف بأي رأي، وغير مسيطر عليه من قبل شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص. ومشاركتنا في حوار حر مع الآخرين في محاولة للوصول إلى إجماع، قد تكون أفضل الطرق لنتطور أخلاقياً كأشخاص نهتم بالآخرين ونتحمل مسؤولية أفعالنا في الوقت نفسه.

٥) تقديم العروض

تقوم كل مجموعة بتقديم تقرير مفصل للمعلم/ة، ويتم عرض تلخيص للتقرير على طلبة الصف.

٦) ندوة

يقوم الصف باختيار ممثلين له للاشتراك في ندوة يحضرها طلبة صفوف أخرى تعالج السؤال، "ظاهرة الانتماء الضيق في مجتمعنا الفلسطيني: شيوع الظاهرة وتناقضها مع الديمقراطية".

٧) إعادة ترتيب المجموعات لصياغة مشروع نهائي

يعاد توزيع الطلبة على مجموعات صغيرة، بحيث تشكّل كل مجموعة من طلبة شارك كل واحد منهم في إحدى المجموعات المتخصصة التي شكّلت سابقا (في القسم ٣). تعطى كل مجموعة مهمة نهائية، وهي صياغة تقرير قد يقدم إلى جهة مسؤولة أو أكثر، أو للنشر في الصحف المحلية، عن "ظاهرة الانتماء الضيق في المجتمع الفلسطيني". ويعالج التقرير أشكال الظاهرة المختلفة، ومدى شيوعها، والعوامل التي تسببها، ومدى تناقض الظاهرة مع عناصر الديمقراطية والتفكير الأخلاقي، ومقترحات للحد منها. يعمل الطلبة على صياغة التقرير في الصف وخارجه، وتقدم التقارير في موعد يحدد في بداية فترة العمل. يقوم المعلم باختيار أفضل تقرير، ويساعد الفريق الذي صاغه على تقديمه للجهات المعنية، أو لنشره.

وتستطيع المعلمة توزيع ما يلي لمساعدة الطلبة على القيام بالمشروع النهائي.

المشروع النهائي لحالة الانتماء الضيق

الهدف من التقرير

صياغة تقرير حول ظاهرة الانتماء الضيق، عن أشكال الظاهرة ومدى شيوعها، وعن مدى انسجامها أو تعارضها مع الديمقراطية والتفكير الأخلاقي، وعن مسبباتها، ومقترحات لتغيير الوضع القائم.

نأخذ بالاعتبار:

- ☐ التعددية والتسامح.
- ☐ الثقافة السياسية.
- ☐ المواطنة – حقوق وواجبات.
- ☐ التفكير الأخلاقي.
- ☐ سيادة القانون.
- ☐ الحقوق الأساسية.

أجزاء المشروع

١) المقدمة:

- ☐ أهمية الديمقراطية في المجتمع.
- ☐ ضرورة استخدام مفاهيم ومبادئ الديمقراطية في دراسة وتحليل وتطوير بعض جوانب الوضع القائم في المجتمع الفلسطيني.
- ☐ هدف التقرير تقييم الوضع القائم فيما يتعلق بالانتماء الضيق، وتقديم اقتراحات لتطوير هذا الوضع.

٢) الوضع القائم:

- ☐ وصف أشكال الظاهرة، ومدى شيوعها.
- ☐ تقييم مدى انسجام الوضع القائم مع أفكار الديمقراطية، ومع أصول التفكير الأخلاقي.
- ☐ تحديد العوامل التي تدعم الوضع القائم.

٣) مقترحات لتطوير الوضع القائم:

كل جانب يعالج بشكل منفصل، مثلاً:

الثقافة السياسية: هل الثقافة السائدة تدعم الوضع القائم؟ كيف يمكن تطوير الثقافة السياسية للحد من الظاهرة؟

٤) خاتمة.

٨) تقييم نهائي فردي: تحديد المشكلة في الحالة واقتراح حلول لها مرّة أخرى

يطلب من الطلبة، بشكل فردي، إعادة قراءة الحالة "ريم وابن الجيران"، وتحديد المشكلة التي تثيرها الحالة، ومن ثمّ تقديم مقترحات لحل هذه المشكلة. بعد إنهاء الطلبة للعمل يتم إعطاؤهم الحلول التي كتبوها في بداية دراسة الوحدة، ويطلب منهم إجراء مقارنة بين أعمالهم الابتدائية والنهائية والتعليق على التغييرات التي حدثت وأسبابها.

٩) مناقشة حالات أخرى في مجموعات صغيرة

توزع الحالة المرفقة على الطلبة لمناقشتها واقتراح حلول لها. يتم التركيز على استخدام المعرفة المكتسبة حول الديمقراطية من معالجة الحالة السابقة في مناقشة الحالة الجديدة. يقوم المعلم و/أو الطلبة بطرح حالات شبيهة جديدة ومناقشتها.

إنـذار

سمير معلم في أواخر العشرينيات من عمره، ولكنه عيّن مديراً للمدرسة على الرغم من صغر سنه، فقد كان من أفضل المعلمين، وأكثرهم التزاماً، واهتماماً بتطوير نفسه مهنياً. وأثار تعيين سمير حفيظة بعض زملائه الأكبر سناً، حيث اعتبروا أنفسهم أكثر استعداداً لتسلّم هذا المنصب، وبالتالي لم يتعاونوا معه بالشكل المطلوب.

ومع بداية تسلّم سمير، معلم الاجتماعيات السابق والمغرم بتعليم الديمقراطية، لمنصبه، كثرت الإضرابات السياسية في البلد، وأصبح التعليم متقطعاً بشكل كبير. فعقد سمير اجتماعاً للمدرسين، وطلب منهم، وبخاصة أولئك الذين يسكنون قرب المدرسة، بالتعليم أثناء أيام الإضراب التي يدعو إليها فصيل معين، أي التي لا يوجد إجماع في الدعوة إليها. ولكن معلم اللغة العربية، أبو خالد، عارض ذلك. وازدادت حدّة النقاش لينتهي الأمر بتوجيه أبو خالد الشتائم للمدير، واتهامه له بالعمالة.

أنهى سمير الاجتماع، وذهب لغرفته وكتب إنذاراً لأبي خالد يحذره فيه من استعمال العبارات النابية معه في المستقبل. وفي اليوم التالي فوجئ سمير بشخص لا يعرفه يقتحم غرفته، معرفاً نفسه بأخ المدرس. "أنت أهنت أخي والعائلة بسبب إنذارك"، قال الأخ، وأضاف: "أعطيك ثلاثة أيام لتأتي مع كبار أفراد العائلة إلينا لأخذ عطوة والاعتذار، وإلا فأنا أعرف كيف أصل إليك أينما كنت". ولم يستطع سمير أن يجيب من هول المفاجأة.

عينت الإدارة العليا للمدرسة حارساً على باب المدرسة لحماية سمير. وجلس سمير معظم اليوم في مكتبه، مفكراً بالمعضلة التي تواجهه، دون أن يستطيع العمل. هل يتطلب من عائلته، وهي كبيرة، وتعد بالمئات، التدخل؟ أم هل يلجأ إلى أصدقائه في الحزب طالبا الحماية؟ ولكنه معلم مادة الديمقراطية، ويؤمن بالمواطنة، وسيادة القانون، فكيف يمكنه القيام بذلك؟ ربما يكون الحل الأمثل هو عدم القيام بتصرف يتنافى مع معتقداته: أسوأ ما يمكن أن يحدث في هذه الحالة هو تعرضه للضرب على يد الأخ. ولكنه عندما تذكّر ضخامة الأخ تردد مجدداً.

الوحدة الثالثة

تجربتنا في استخدام الحالات

تجربتنا في استخدام الحالات

نعرض في هذه الوحدة ست حالات كتبها معلمون ومعلمات شارك كل منهم في تعليم إحدى الوحدات التعليمية التي عرضت في الوحدة الثانية من الكتاب، وهم يوثقون في هذه الحالات بعض جوانب تجربتهم في تعليم الديمقراطية باستخدام الحالات. ويلي كل حالة تعليق أو تعليقان من تربويين وأكاديميين في حقول معرفية مختلفة، وذلك لإلقاء الضوء، من مناظير مختلفة، على تلك الحالات. وتنتهي الوحدة بفصل يشمل ملاحظات ختامية حول تجربتنا في تعليم الديمقراطية.

وقد أوردت التعليقات من أصحابها كما هي لإثارة النقاش ولرؤية الأمور من أكثر من جانب، بغض النظر عن مدى اتفاقي أو اختلافي مع وجهة نظر كاتبيها. فالديمقراطية تتطلب، من ضمن ما تتطلب، توفير حيز للنقاش، وإبداء الآراء، وتوفير الحجج لإقناع الآخرين بهذه الآراء.

الفصل الثامن

هل هذا هو الوقت المناسب؟

(حالة توثق تعليم معلمة لحالة "الأعراس في الصيف"؛ الفصل الرابع من هذا الكتاب)

وزعت قصة "ريم وابن الجيران" أو حالة "الأعراس في الصيف"، على الطلبة، ومهدت بأننا سنعمل على نقاش الحالة وتحديد المشكلة وحلها، أو المشاكل المرتبطة بها، ومن خلال ذلك سنتعلم عن الديمقراطية. والحالة جميلة ومثيرة للجدل، فهي تصف طالبة تقوم بتقديم الامتحانات الثانوية العامة وتطمح بأعلى النتائج، إلا أن تعدي سكان الحي على حريتها من خلال تعالي الأصوات والضجيج لمناسبة يحتفلون بها يحول دون توافر الهدوء والجو المناسب لدراسة تحقق من خلالها أملها الذي تصبو إليه. بعد حصص عدة، وزعت الطلبة على مجموعات لتدرس كل منها أسئلة مرتبطة بأحد عناصر الديمقراطية، كمفهوم المواطنة، أو الحريات العامة، أو غيرها من العناصر، على أساس أسلوب الأحجية في التعليم، حيث أعيد تقسيمهم بعد ذلك مرة أخرى، وبحيث توزع كل طالب تعلم عنصراً من عناصر الديمقراطية في مجموعة جديدة ليعلم أقرانه في المجموعة، فيصبح كل أفراد المجموعة يعرفون كل عناصر الديمقراطية.

كنت أتنقل بين المجموعات المتخصصة أثناء قيام كل منهم بالأدوار الملقاة على عاتقه للمساعدة أو التوجيه، وللتمكن من شيء مهم لي، وهو التعرف على إمكانياتهم وشخصياتهم وقدراتهم، وبخاصة أنني لم اكن أعرفهم من قبل، فهذه السنة الأولى التي أعلمهم فيها. وهذا الاحتكاك المباشر كان له تأثير في تمكني من ذلك بشكل سريع. فقد عرفت المتمرد منهم والهادئ، والقيادي، واللعوب، والمجتهد.

في إحدى الحصص، وعند توقفي عند إحدى المجموعات، عرضت عليهم بعض الطرق للحصول على معلومات تتعلق بموضوع الدراسة، واقترحت إجراء مقابلات مع مسؤولين في المواقع المختلفة للاستفهام عن عملية المحاسبة والمساءلة. كما اقترحت مقابلة ممثلي البلدية أو السلك القضائي أو غيرهما. وإذا بأحد الطلاب، يوسف، يرد عليّ باستهجان

واضح، فيقول:

"وهل تظنين أن هذا هو الوقت المناسب؟ إن المسؤولين منشغلين بأمور كثيرة وأكثر أهمية منا، فإن أجندتهم ومفكراتهم مليئة بالمواعيد من أجل اللقاءات والاجتماعات للتنسيق واتخاذ الإجراءات المناسبة لمواجهه الوضع القائم، فهو مهم وأكبر من أن يقضوا وقتاً معنا للرد على أسئلتنا حول الديمقراطية".

فاجأني السؤال، حيث توقعت مشكلة مع هذا الطالب. لم تكن تجربة تعليم الديمقراطية من خلال الحالات تجربة أولى بالنسبة لي، فقد كنت قد استخدمت الأسلوب مع مجموعة من طلاب الصف التاسع قبل سنتين، ولكني علمت حالة مختلفة عن الحالة التي اتفقنا على تعليم طلاب الصف العاشر الديمقراطية من خلالها هذا العام. ولم أتوقع الكثير من المشاكل، فقد أقدمت على المشروع مدفوعة برغبة كبيرة، مصممة على تطبيق ما قد اكتسبته أيضاً من خبرة مشروع تعليمي متميز قمت به مع مجموعة من طلاب المدينة خلال الصيف الماضي. وكان المشروع يتعلق بتعليم الصغار ليكونوا علماء آثار في المستقبل، واستخدم عالم الآثار الفرنسي الأساليب التعليمية التي تساعد الطالب على الخلق والإبداع واكتشاف المعلومات والمعرفة العلمية من خلال العمل الميداني في موقع الدراسة. وقد استفدت من ذلك المشروع من أكثر من جانب، وأهمها استخدام أسلوب التعليم الاستكشافي.

فأنا معلمة لمادة الاجتماعيات منذ فترة طويلة، وموضوع الديمقراطية يأتي الحديث عنه في الكثير من المجالات لارتباطه بمادة العلوم الاجتماعية. كما اعلم في مدرسة خاصة مختلطة، وتضم طلاباً من الطبقات كافة ومن أشكال الطيف السياسي والاجتماعي كافة. ومع كل العزيمة المشحونة بالرغبة والاهتمام في العمل في المشروع، فلم أتوقع إلا أن تسير العملية التعليمية بشكل سلس دون أن تظهر أية مشاكل أو معوقات. ولا أدري هل هي الظروف والأحداث التي لم يمض شهر على الدوام المدرسي إلا وحدثت هي التي لعبت دورها؟ ربما، فقد تعرض شعبنا لأحداث كنا نريد أن ننساها. ويتعرض الطلاب لهذه الأحداث، فتغلق المدارس أبوابها لمدة أسبوع، وتتفاقم الأحداث ويستمر أجيجها، إلا أن المسيرة التعليمية استمرت وستستمر، ولا بد أن تتواصل وبعزيمة أقوى وتصميم أشد مهما قست الظروف واشتدت.

وينتفض شعبنا انتفاضته الثانية، ويعيش الطلاب أحداثاً سمعوا عن أحداث شبيهة بها، وتفاصيل مؤلمة لقضايا كثيرة ممن هم أكبر منهم سنا أو من كتب قرؤوها، أو منهاج مدرسي مقرر تطرق إليها باختصار شديد لا يشفي غليل متشوق لسماع تاريخ شعبه

وقضيته. وعلى الرغم من معاصرتهم للحدث، فإنهم لم يكونوا في عمر يسمح لهم بتذكر ذلك الشريط السينمائي إلا الشيء القليل. وهذه الأحداث أدت إلى نقاشات عدة في الصف كشفت عن انتماءات الطلبة ومعتقداتهم. الطلبة ينحدرون من بيئات مختلفة، وينتمون لأجواء سياسية متعددة ويتبنون أفكاراً متباينة. ولا شك أن ذلك مرتبط، وبشكل واضح، بأجواء البيئة الأسرية. فحتى المفاهيم نجدها متوارثة من الآباء إلى الأبناء، وكذلك الانتماءات. ومصطلحات الطالب السياسية منها أو الاقتصادية أو غيرها تعكس الجو الذي يعيشه والثقافة السياسية التي يمتلكها. ويمكن للمستمع للطلبة أن يكتشف بسرعة الجو والثقافة التي تعبر عنها المصطلحات المستخدمة. فكنت إذا سمعت أحاديثهم وردات فعلهم أعرف الخلفية الأسرية التي ينتمون لها. فهذا يبدو أنه "شعبية"، وذلك "فتح"، وهاك "حماس" وغيرها من الفصائل. اتضحت حقيقة تلك التصورات بعد أن تعرفت عليهم أكثر وعرفت شيئاً عن انتماءاتهم الأسرية.

نظرت إلى يوسف عند طرحه السؤال بنظرة قلق من الفكرة التي طرحها، حيث شعرت بالتخوف من إمكانية تجاوبه مع العمل في المشروع، وأيقنت أن نظرته هذه مرتبطة ومتأثرة بالأفكار الأسرية التي يأتي منها. كنت أعلم أن أسرة يوسف نشطة سياسياً، وأنهم مقربون من السلطة الوطنية الفلسطينية، وشعرت أنه يتخذ موقفاً دفاعيا عن السلطة. كان خوفي أن يدفعه موقفه الدفاعي عن السلطة لاتخاذ موقف سلبي من الديمقراطية بشكل عام. قلت له:

"هذا جزء من هموم هذا الشعب، والديمقراطية مسعى تهتم بالوصول إليه كل الشعوب الحرة، فأنا متأكدة أنك ستلاقي ترحيباً من الجميع عندما ترتب مقابلة معهم".

لكنه واصل استهجانه بالسؤال: "من نحن لنسأل ذوي السلطة والنفوذ؟".

تركته مع شيء من التخوف، لكن لم أتوقع أن يتمسك بهذا الموقف، وتعاملت على أن الأمر سيكون عابراً.

بعد لقاءات عدة، عاد ليسألني، وفي عينيه الخضراوين اللتين حدقتا بي استفساراً استنكارياً:

"هل سمعت ماذا حدث في غزة بالأمس؟".

قلت له: "نعم سمعت، إنها أحداث مؤلمة تقشعر لها الأبدان، ولا يرضى بها إلا أصحاب الضمائر الميتة. إن مقتل محمد الدرة والأسلوب اللاإنساني الذي قتل به سيظل وصمة

عار على جبين الاحتلال، وسيؤكد وحشيته، وعدالة قضيتنا".

فقال لي: "وهل تظنين في ظل الأوضاع السائدة والتخوفات من ضربات إسرائيلية قاتلة مفاجئة في أية لحظة، وترك الكثير من الناس منازلها لتبحث عن بيوت في مواقع أكثر أمنا وهدوءاً أن نكون مستعدين لدراسة موضوع الديمقراطية؟ وهل ما نعيشه في ظل هذه السياسات المتمثلة بالقمع والتهجير والقتل والإغلاق ومنع التجوال والتنقل هي ممارسات ديمقراطية؟".

أجبته: "إذا كان العدو يمارس علينا كل هذه الأساليب القمعية، فهل هذا يعني أن نمارسها نحن على أنفسنا؟".

ولكنه تابع يقول إن الوقت المتاح لنا، بسبب التشتت الذهني والقلق الدائم والخوف، لا يكفي لدراسة المنهاج المقرر، والأولوية الآن للدراسة: فصراعنا الأساسي في المرحلة الراهنة هو النضال ومواجهة العدو وتحدي سياسته، أما الديمقراطية والتفكير في تطبيقها فهو صراع ثانوي والتفكير به يأتي في مرحلة لاحقة.

استأت من طرحه، على الرغم من عدم إفصاحي بذلك، فقد اعتبرت ذلك تمرداً منه غير مقبول، وأن عليه أن يشارك ويساهم في المشروع كغيره من الطلبة. وقد زاد هذا التفكير من أزمتي لأنني أعلمهم موضوع الديمقراطية، وأدركت أنني بهذا الشكل من التفكير أفرض عليه المشاركة بشكل يتناقض مع الديمقراطية التي أحاول أن أعلمها. قلت له: "إن كثيراً من شعوب العالم قد عانت من مآسي الحرب، وخاضت أشواطاً طويلة وقاسية من النضال، دون أن يؤثر ذلك على استمرارية التعليم لدى طلابها، فالعلم سلاح لكل إنسان. ومن أراد أن يصل الهدف، فالعلم هو طريقه".

استمر تكرار الأسئلة من قبله. وجعلتني الأفكار التي يحملها حول أولوية الصراع الوطني وثانوية قضية الديمقراطية أشعر ليس فقط بالتخوف الذي انتابني سابقاً، وإنما بأكثر من ذلك، فقد أحسست بأن المشكلة متأزمة، وأنني يجب أن أبحث عن أسلوب ملائم يمكنني من جذب الطالب وإقناعه بأن تعلم الديمقراطية هو ليس بالأمر الثانوي، وأن علينا، كما نسعى للتحرير، أن نسعى للديمقراطية من أجل التحرر. وقررت أن أتحدث إليه جانباً حول الموضوع. ولم أكن أنا الوحيدة التي أخالفه الرأي، فقد ردت عليه سارة إحدى زميلاته في المجموعة قائلة: "أتفكر أنت بهذه الطريقة؟ نحن أحوج الناس لنتعلم عن الديمقراطية".

وكانت سارة، التي تشع عيونها ذكاء، منذ البداية تولي الموضوع اهتماماً واضحاً، وقد

أظهرت ذلك بنشاطها في العمل ودافعيتها المتقدة. على أية حال، سارة هي طالبة معروفة بالاجتهاد والعمل الدؤوب. وعلى الرغم من أن العمل مع الطلاب هو في مجموعات، حيث الأدوار موزعة على كل أعضاء المجموعة، فإن أداءها القيادي كان بارزاً، كما هو الحال في أساليب العمل التقليدية. وقد حاولت إتاحة الفرصة للجميع في مجموعتها لممارسة أدوارهم، إلا أن اعتماد الجميع عليها كان واضحاً وملموساً، فكانت هي التي ترتب مواعيد لقاءات العمل خارج المدرسة، وترتب أماكن اللقاء في مراكز عامة، وتوزع الأدوار والواجبات على أعضاء المجموعة. وكانت قدراتها القيادية تؤكد من طرفها نقطة لا أريدها أن تثبت بأن الطالب القيادي يبقى قيادياً في أي أسلوب من أساليب العمل والتعليم، وبقية الطلاب يواصلون الاعتماد عليه، فأنهم يثقون بأدائه. لم أردها أن تثبت هذا، وبخاصة بعد تجاربي المتعددة في عمل المجموعات وأسلوب الأحجية وقناعاتي التي تتزايد مع وجوب استخدام هذا الأسلوب بعيداً عن الأساليب التلقينية، فهو أسلوب يعطي الفرصة للطالب للإبداع والمبادرة الشخصية معتمداً على ذاته وقدراته.

وكما قررت، أخذت الخطوة مع يوسف، وتحدثت معه على انفراد، وناقشته في موقفه، وتحدثت إليه بالمنطق الممزوج بالود، وأكدت له أن إمكانياته كبيرة من جانب، وأن الديمقراطية عماد من أعمدة تطور الشعوب، وهي ليس بالأمر الثانوي. رد علي بإشارة تقول نعم، واكتفى بها. تركته، ومخاوفي لم تتركني، وظننت أن تشدده في رفض الديمقراطية سيكون عائقاً أمام الاستفادة من المشروع وتطبيقه إياه في حياته العملية. ومما زاد من مخاوفي أنه وجد مبررات أخرى لرفض الديمقراطية، فهي سلعة مستوردة من الغرب، ولا تتماشى مع الكثير من عادات وتقاليد مجتمعنا الذي تكون فيه العادات أكثر أهمية من تطبيق القانون أحياناً، كما هو الحال في الحالة التي ندرسها. فكرت طويلاً في إجاباته هذه، وظننت أن هذا التفكير سيظل حجراً قائماً في طريق تعليم المشروع، وبخاصة أنه ردد ذلك أكثر من مرة.

عمل يوسف مع مجموعته، ويبدو أنه انسجم تدريجياً في العمل. وفوجئت مع مرور حصة تلو الأخرى بأن تغيراً في سلوكه يتبلور، وبدأت اكتشف أن اختلافات قد حدثت في تصوراته حول الموضوع وغيرت في أفكاره التي كان يحملها مع بداية المشروع وبشكل إيجابي في تقبل المفهوم وتطبيقه. وقلت تساؤلات يوسف السلبية حول أهمية دراسة الديمقراطية، وحول ملاءمتها لمجتمعنا. وبدأت ألمس أن الأسلوب الذي سلكته مع يوسف لا بد أنه كان مؤثراً في تغيير موقفه من موضوع الديمقراطية.

وبدر من يوسف، الذي اشغلني طويلاً، وجعلني لفترة يائسة من عدم تغيير مواقفه، بين

حين وآخر، تصرف جديد يؤكد حصول التغيير. فقد فاجأني عندما أصبح يتفاعل ضمن مجموعته، وأخذ يقوم، وإلى حد ما، بدور زميلته النشطة في المجموعة سارة في تحديد مواعيد العمل مع بقية المجموعة، وأماكن اللقاء أثناء عملهم في المشروع النهائي. فعلاً، لقد أظهر تميزاً في اندفاعه نحو العمل. وفي أحد لقاءاتي معهم واستيضاحي حول رأيهم في موضوع الديمقراطية رد علي بحماس واهتمام شديدين، مؤكداً أن الديمقراطية مفهوم يجب أن يسود المجتمعات الراقية، وأن مجتمعنا تسوده الديمقراطية، حتى لو كانت بحاجة إلى تنفيذ بشكل أشمل وأعمق وعلى كل الأصعدة. إجابته الأخيرة هذه انسجمت مع إجابات كثير من الطلاب لم يعارضوا فكرة تطبيق الديمقراطية منذ البداية، ووجدتني أرى موقفه هذا قريباً مما تفكر به سارة من ضرورة سيادة الديمقراطية في كل المجتمعات الحضارية. طبعاً، ما زال هنالك في تفكيره جانباً دفاعياً عن السلطة، فالديمقراطية موجودة ولكن بحاجة إلى تطوير. (ويمكن للبعض أن يجادل، بقدر من الإقناع، أن الوضع الديمقراطي في فلسطين أفضل منه في الدول العربية المجاورة). ولكن التغيير الذي حدث كان أكبر من كل توقعاتي.

ولم يكن يوسف الوحيد بين طلاب الصف الذي عارض الديمقراطية، فقد رفضتها أيضا سامية لاعتبارات، دافعت هي الأخرى عنها بحماس شديد، حيث وجدت في العادات والتقاليد السائدة في مجتمعنا أمراً مهماً يفوق أهمية تطبيق الديمقراطية ويسود عليها. وبالطبع، جادل آخرون، بحماس، عن عناصر الديمقراطية، وعن أهمية تطبيقها في مجتمعنا.

لم تكن المشكلة في تقبل بعض الطلبة للديمقراطية المشكلة الوحيدة التي واجهتني. في إحدى المرات، واجهت سلوكاً جديداً من يوسف يؤكد التغيير في نظرته للديمقراطية وللمشروع، ولكنه يبرز مشكلة أخرى في الوقت نفسه. فقد طلبت من الطلاب ترتيب أدراجهم بطريقة يشكلون فيها أربع مجموعات، هي مجموعات مشاريع الأبحاث النهائية. والمشكلة التي كانت تبرز كل مرة ظهرت اليوم بشكل واضح أثناء ترتيب الأدراج الثقيلة ونقلها من مواقعها إلى مواقع أكثر ملائمة مع عمل المجموعات. فعدا الفوضى التي كانت تثار في كل مرة بسبب مساحة الصف الصغيرة بالنسبة لأعداد الطلاب المكتظين داخله بأجسامهم الضخمة، والتي تستهلك من الحصة ما لا يقل عن سبع دقائق في كل مرة حتى يعود الهدوء إلى الصف ويلجأ كل منهم إلى موقعه الجديد، في هذه المرة كاد أن يصدم يوسف وهو ينقل أحد الأدراج من جراء حماسه نحو العمل إحدى زميلاته، ما كان سيسبب لها أذى واضحاً. ولحسن الحظ تدارك الأمر سريعاً، ونجت سامية من خطر كان سيلحق بها. وإن كانت هذه الحادثة مؤشراً على التغير في مواقفه، فهي أكدت لي، من جانب آخر أمراً جديداً أدركته، هو أهمية معالجة موضوع تجهيز الصفوف بأثاث

يتلاءم مع هذا الأسلوب المرغوب، لأنه هو الذي سيؤثر على سيره بالشكل الصحيح. وكان موضوع الفوضى في بداية كل حصة يقلقني بشكل كبير، ما جعلني أتساءل إن كان السبب تقصير مني. وتساءلت: "هل علي أن أجد أسلوباً يجذب طلابي بسرعة للحصة والعمل؟ ولماذا هذه المشكلة؟ ولماذا لا أواجهها ومع الصف نفسه في الحصة العادية؟". ولكن كل محاولاتي لم تكن تغير من الفوضى في بداية كل حصة شيئاً، وأدركت أن المشكلة الحقيقية في وضعية الصف التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لتؤمن الجو التعليمي المناسب، حيث يساعد ذلك كثيراً في تجاوز المشكلة.

وقد سبق وأشرت إلى مشكلة الطالب المتميز القيادي أثناء استخدام أسلوب التعليم التقليدي، والذي يستمر متميزاً وقيادياً أثناء التعلم من خلال الحالات باستخدام أسلوب العمل الجماعي. تجربة غنية مررت بها، ولكن إن أتيحت الفرصة لإعادة التجربة، فإن اختيار المكان المناسب المهيأ لهذا النوع من التعليم سيكون جزءاً من تركيزي واهتمامي. لا شك أن التجاوب والإقبال والحماس من قبل الطلاب اتجاه أي موضوع سيكون فعلاً أكبر. هذا من جانب، أما من جانب أخر فإنني أدركت أن أخذ الأحكام المسبقة عما ستكون عليه النتائج هو أمر غير صحيح، ويجب تدارك ذلك لأنه يؤثر في التعامل وتقبل الجانب الأخر. كما أدركت ضرورة الاهتمام بأفكار الطلبة المسبقة؛ لأن ذلك يؤثر في كيفية التعامل مع النوعيات المختلفة من الطلاب، ومراعاة الفروق الفردية.

على الرغم من الانتهاء من المشروع، فإن تساؤلات ما زالت تدور في ذهني: بالنسبة إلى يوسف، لماذا حدث التغير في توجهاته؟ هل كان ذلك بسبب المحادثة خارج الصف بيننا؟ أم هل حدث ذلك لأنه انسجم في النشاطات بسبب طبيعة تلك النشاطات المرتبطة بالواقع والتي تثير روح التساؤل والاستكشاف؟ أم أنه اكتشف بعد فترة أن لا أجنده مسبقة عندي أو عند طلبة الصف لاستغلال الموضوع للتهجم على السلطة الفلسطينية؟ وأخيراً، هل حدثت تغييرات حقيقية وعميقة في أفكاره؟

وبالنسبة للمشروع ككل، لقد بدأت دون توقع حدوث مشاكل، ولكني ووجهت بها، ولعل أهمها كان إقبال بعض الطلاب عليه بحماس ورفضه من قبل البعض الأخر. ما مدى أثر الانتفاضة على هذه المشاكل، أم أنها كانت ستظهر حتى دون حدوث انتفاضة؟ وهل وجود سلطة محدودة النفوذ والإمكانيات، تعيش تحت احتلال قاسٍ لا يحترم حقوق الإنسان ويهدد أمننا الجماعي والفردي تجعل البعض يفكر أن الديمقراطية أمر ثانوي؟ هل هنالك وقت ملائم لتعليم الديمقراطية في مجتمعنا؟

رأي في "هل هذا هو الوقت المناسب؟"

أستاذ إسماعيل النجوم،
المورد - مركز تطور المعلم، رام الله

الحالة التعليمية، كما وصفتها المعلمة، جميلة ومثيرة للجدل، وقد توفر للمعلمة ثلاثة عوامل رئيسة يمكن اعتبارها مساعدة، إن لم تكن نموذجية، لتعليم مثل هذه الحالة.

أول هذه العوامل حالة عدم الاستقرار السياسي والأمني والاعتداءات العنيفة التي يتعرض لها الشعب الفلسطيني وما ينجم عنها من ارتباكات في الحياة المجتمعية والمدنية اليومية. ففي مثل هذه الحالات التي يمر بها أي مجتمع، غالباً ما يحلو للكثيرين، ويسهل لهم، تجاوز القوانين السائدة، أو الاعتداء على الحريات العامة. كما يساء فهم واستخدام مبدأ المساءلة والمحاسبة، (إن وجد أصلاً). وعلى الرغم من أن المعلمة تؤكد للطلبة أهمية تعلم الديمقراطية في ظرفنا الحالي، وكذلك الطالبة سارة التي أكدت أن "نحن أحوج الناس لنتعلم عن الديمقراطية"، فإنه لم يظهر من خلال النص فيما إذا تم استثمار الحالة الراهنة لإثراء عملية التعلم.

وقد وفر الطالب يوسف (محور الحالة) فرصة كبيرة للمعلمة لو تم التوقف والتأمل فيما أثاره. فيوسف لم يظهر تحفظه أو معارضته للمشاركة في تعلم الديمقراطية، ولم يعبر عن موقف سلبي اتجاه الديمقراطية في بداية تعليم الوحدة. فحسب وصف المعلمة للخطوات التي اتبعتها، نرى أن يوسف قد شارك في البداية في المراحل الأولى، وكان أحد أعضاء إحدى المجموعات التي تتابع مهام محددة حسب الخطة التعليمية. وعندما تطلب الوضع من الطلبة إجراء مقابلات مع مسؤولين رسميين، أظهر يوسف تحفظه واحتجاجه على ذلك. أعتقد أنه لا بد من التمييز بين تحفظ يوسف على إمكانية وشرعية مقابلة مجموعة من الطلبة الباحثين لمسؤول ما، (والذي يسري كذلك فيما إذا كان من حق الناس العاديين مقابلة المسؤولين أم لا، وبالتحديد في حالة الأزمات)، وبين الموقف من تعلم الديمقراطية. وفي تقديري أن التفسير الأول هو ما عناه يوسف. فالحق في مقابله المسؤول شيء، وفحوى اللقاء شيء آخر. فهو يرى أنه ليس من حق المواطنين مقابلة المسؤولين ذوي السلطة، وبخاصة في وقت الأزمات؛ فهو يقول:"من نحن لنسأل ذوي السلطة والنفوذ؟".

وبهذا، فإن يوسف يلفت انتباهنا إلى ظاهرة لها جذورها في ثقافتنا المحلية، ألا وهي صعوبة وصول المواطن العادي إلى ذوي السلطة والنفوذ. وليس الوصول هنا يقتصر على المعنى الفيزيائي فقط، بل يتعداه إلى أبعد من ذلك بكثير، فلا علاقة للمواطن بما يفعله أو يقرره ذوي

السلطة والنفوذ، وليس له الحق بالحصول على المعلومات التي تهم مستقبله، بل على المواطن ألا يقوم أو يقول ما يزعج أو يشوش عمل ذوي السلطة، فهم ينغمسون في هموم وقضايا وقرارات لا يفهمها المواطن العادي!

على الرغم من أن هذه الظاهرة تمس أسس الديمقراطية ومبادئها، التي كان من الممكن استثمارها في إغناء الحوار داخل غرفة الصف، والتعرض من خلالها إلى حقوق المواطن وواجباته، ومن بينها حقه في الحصول على المعلومات وعلى المشاركة في اتخاذ القرارات ومساءلة ذوي السلطة، وبخاصة في الظروف الصعبة كالتي نمر بها، وبذلك يتم التأكيد على أهمية الديمقراطية في مرحلة الصراع الوطني. كذلك كان يمكن للمعلمة أن تقوم بالتنسيق اللازم وتحديد مواعيد المقابلات لمجموعات الطلبة مع المسؤولين المعنيين، وبذلك تكون قد وضعت حداً لادعاءات يوسف، وحالت دون تكريس تصوراته لدى الطلبة الآخرين.

تعاملت المعلمة مع يوسف حسب معرفتها المسبقة به، فهو من أسرة مقربة من السلطة، وبهذا اعتبرته مدافعاً عن السلطة، ووضعت نفسها في الطرف الآخر. قبل يوسف الدور الذي حددته له المعلمة، وزاد ذلك من تشبثه بمواقفه حتى بات يردد بعض العبارات والرؤى التي تتبناها السلطة.

إن هذا النوع من التعليم غير التقليدي، حيث يعمل الطلبة في مجموعات، ويحتل فيه الطلبة، كمتعلمين نشطين، مركز العملية التعلّمية، يتطلب بالضرورة تغييراً في دور المعلمة، وتراجعاً عن دورها التقليدي الذي تعودته إلى ميسِّرة لتعلم الطلبة ومنسقة لنشاطاتهم ومنظمة لنقاشاتهم. وليس من السهل عادة على المعلم/ة أن ينجح في تحقيق التوازن بين الدورين، وبخاصة أن التغيير الشكلي غير كاف هنا، بل يتطلب تغييراً على المستوى الذهني للمعلم/ة، وفهماً أعمق لطبيعة دوره الجديد وللأهداف التي يعمل من أجلها، إضافة إلى ضرورة امتلاك المهارات التي تتلاءم والدور الجديد، فمهارة إدارة النقاش أو الحوار ضرورية هنا. فعلى سبيل المثال: لو أن المعلمة أعادت ما قاله يوسف بلغتها، وسألت يوسف، هل هذا ما تعنيه؟ أو لو طلبت من أحد الطلبة أن يعيد ما فهمه من قول يوسف، ثم طلبت من يوسف أن يؤكد أو يصحح فهم زميله، ربما لم تتصاعد المشكلة مع يوسف.

يحتاج المعلم/ة في كثير من الأحيان إلى الحديث على انفراد مع بعض الطلبة لأسباب شتى، إلا أنني لا أرى مبرراً للمعلمة في هذه الحالة بالذات للحديث على انفراد مع يوسف، فما يثيره مادة جيدة للحوار أمام بقية الطلبة وفرصة لمشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في النقاش.

لم يتطرق النص المكتوب للحالة عن سير أو نتيجة المقابلات التي اقترحتها المعلمة على الطلبة

للحصول على المعلومات الضرورية لبحثهم، والتي كانت سبباً في المشكلة بين المعلمة والطالب يوسف. إن وصفاً مختصراً لطبيعة تلك المقابلات، وردود فعل الطلبة ومواقفهم بعد المقابلات، يمكن أن يساعد في تغيير آراء بعض الطلبة، كما يمكن أن يوفر بعض التفسيرات لأسباب التغير تلك.

العامل الثاني المساعد لتعليم هذه الحالة هي طبيعة الصف الذي عملت معه المعلمة، فهذا الصف مختلط، ومتباين اجتماعياً وسياسياً وطبقياً، ويعبر فيه الطلبة عن انتماءاتهم السياسية والممثلة لفصائل عدة، ذكرت المعلمة ثلاثاً منها. إنه بحق مجتمع سياسي صغير، فكيف تعاملت الفئات المتباينة مع بعضها البعض أثناء تنفيذ المشروع؟ وهل هناك مواقف مختلفة من أسس الديمقراطية ومبادئها؟. فحبذا لو ذكرت المعلمة شيئاً عن مواقف وآراء وطريقة عمل بقية الطلبة، فالقارئ يتوق لمعرفة ما الذي كان يجري في غرفة الصف.

أما العامل الثالث، فهو، كما أشارت المعلمة، خبرتها الطويلة في التعليم أولاً، وخبرتها السابقة في تعليم الديمقراطية بالطريقة ذاتها التي نفذتها هذه المرة مع اختلاف الحالة التعليمية، إضافة إلى مشاركتها في فعاليات تربوية إبداعية، فكل ذلك شكل عوامل قوة ساعدت المعلمة على الشروع في تعليم الحالة بثقة عالية لدرجة أنها لم تتوقع أية مشكلات أو معوقات، بل، على العكس، فلم تتوقع إلا أن تسير العملية التعليمية "بشكل سلس". ولا شك أن خبرة المعلمة وثقتها بقدراتها وحماسها لخوض التجربة كان له أثره الإيجابي، إلا أنني أتمنى لو أن المعلمة ذكرت بعض المعايير والمحاذير التي استخلصتها من خبرتها الطويلة وتجربتها السابقة في تعليم الحالات، لتهتدي بها أثناء تعليم هذه الحالة. فما هو الفرق بين معلمة تخوض هذه التجربة لأول مرة وأخرى تنفذها للمرة الثانية، كما هو الحال هنا؟

إن بروز مشكلة لم تتوقعها المعلمة أمر بديهي في العمل التربوي، وهذا ما أكده فوللان "Fullan" في حديثه عن إدارة التغيير التربوي "إن ما ينجح أو يصلح في وضع محدد، ليس بالضرورة أن ينجح أو يصلح لوضع آخر".

إن ممارسة المعلم/ة لأنماط غير تقليدية في التعليم، وتأمله في تلك الممارسة، لهو من أهم الأساليب الفعالة التي تساهم في التطور المهني وبلورة الهوية المهنية للمعلم/ة. وهذا ما أكدته المعلمة كاتبة هذه الحالة بذكرها العديد من الدروس التي استفادتها من تجربتها الغنية هذه. كما أنهت المعلمة حالتها بعده تساؤلات غاية في الأهمية على المستويين التربوي والاجتماعي. ولذلك، فإنني أود التأكيد على أن أهمية هذه الحالة تكمن في جملة التساؤلات المهمة التي تثيرها، سواء التساؤلات التي وردت في تعليقي هذا، أو تلك التي أوردتها المعلمة في خاتمة حالتها، والتي تستدعي اهتمام المعلمين والتربويين المهتمين والقائمين على مشروع تعليم الديمقراطية لمواصلة البحث من أجل تقديم الإجابات الشافية.

رأي في "هل هذا هو الوقت المناسب؟"

د. على الجرباوي، جامعة بيرزيت

تثير الحالة التوثيقية التي كتبتها المعلمة حول تجربتها في تدريس "ريم وابن الجيران" لطلبة صفها سؤالاً أساسياً ومركزياً حول كيفية تعليم الديمقراطية، هو: كيف يمكن تعليم الديمقراطية بأسلوب ديمقراطي وضمن مناخ ديمقراطي؟ فالديمقراطية ليست مفهوماً "يسكب" في عقول الطلبة عن طريق الشرح التلقيني أو حتى من خلال استخدام طريقة التعليم بالحالات، بل إن الديمقراطية ممارسة منهجية ممتدة تتأصل في النفس عبر قناعة وممارسة قيم محددة تنبثق من الاعتقاد بأن للحياة المجتمعية ناظماً يقوم على الموازنة بين الحقوق والواجبات: لكل فرد أو مجموعة داخل المجتمع حقوق أساسية مكفولة بالقانون، تقابلها ضرورة التزام كل فرد أو مجموعة بواجبات تجاه الآخرين. من ضمن الحريات الأساسية المكفولة حرية المعتقد والرأي، فلكل إنسانٍ الحق في رأيه ومعتقده، طالما أن ذلك لا يسيء إلى الآخرين أو ينتقص من حقوقهم الأساسية وحرية ممارستها. ولا يمكن للممارسة الديمقراطية أن تنتعش إلا في مناخ تسود فيه قيمة أساسية مفادها أن الحقيقة نسبية لا يملكها شخص أو نصّ، وذلك لأن الاعتقاد بأن الحقيقة مطلقة يعطي صاحب هذا الاعتقاد حقاً حصرياً في تفسيرها، ويمنع أية تفسيرات ممكنة أخرى، فتصبح الحياة ذات لون واحد وقالب واحد ومنطق واحد، ولا قيمة حينئذ لأي اختلاف. فالاختلاف يصبح خروجاً ومروقاً، وليس حقاً طبيعياً في الرؤية والتفسير. وانتشار القناعة بمطلقة الحقيقة يؤدي إلى تقلص، وربما انتفاء، قيمة التسامح داخل المجتمع. فالتفسير يصبح موحداً، والنظرة يجب أن تكون موحدة، والتطبيق يجب أن يكون منتظماً وموحداً؛ لا شرعية للاختلاف، ولا قبول بطيف ألوان أو أفكار. هذه سطوة المطلق على النسبي، وهي الوصفة الأكيدة لانتشار التسلط والديكتاتورية.

أعتقد بأن المعلمة بالغت كثيراً في رد فعلها على تساؤلات الطالب المشروعة، حتى وإن كانت تشكك بجدوى الديمقراطية وممارستها وجدوى بحث موضوعها في ذلك الوقت تحديداً. عوضاً عن أن تستغل المعلمة هذا التشكيك كمدخل مناسب لإشراك جميع أفراد الصف في نقاش موسع حول الموضوع، اعتبرت أن سؤال الطالب سيوقعها في "مشكلة" معه، وتخوفت "من إمكانية تجاوبه مع العمل في المشروع" و"استاءت من طرحه" و"اعتبرت ذلك تمرداً غير مقبول" وأن "عليه أن يشارك ويساهم في المشروع كغيره من الطلبة".

ردّة الفعل الشديدة وغير المبررة من قبل المعلمة قادتها إلى تصرف غير ديمقراطي، وهو أنا حاولت "احتواء" الطالب عن طريق التحدث معه على انفراد بمنطق "ممزوج بالود"، وذلك لكسب تأييده للمشروع وللمشاركة به. وتفاجأت المعلمة بعد حين أن الطالب الذي تقول أنه أشغلها طويلاً وجعلها "لفترة يائسة من عدم تغيير مواقفه" طرأ عليه من خلال المساهمة بالمشروع تحول جذري، فأصبح قيادياً نشطاً ومؤيداً للتحول الديمقراطي وضرورة سيادة الديمقراطية للعلاقات المجتمعية.

ماذا توقعت المعلمة حتى يكون لديها ردّة الفعل العصبية والسلبية هذه؟! هل كانت تتوقع أن تأتي بحالة لدراستها في الصف لإشاعة مفهوم الديمقراطية فتجد التأييد المطلق من الجميع؟ ما فائدة إدخال مثل هذه الحالة ومعالجتها في الصف إن لم تثر نقاشاً ينبع من اختلاف معتقدات ورؤى حول الموضوع؟ هل اعتقدت المعلمة أن التقبل الفوري للديمقراطية هو علامة نجاح المشروع؟ إن كان هذا هو الاعتقاد فهو اعتقاد خاطئ ومبالغ فيه، فللأفراد حق في التعبير عن آرائهم ومعتقداتهم بحرية، ولكون الحقيقة غير مطلقة بل نسبية، فإن من حق الجميع الدخول في نقاش (وليس جدالاً) حول الموضوع المطروح بهدف التوصل إلى قناعة مشتركة. ولا يوجد ضرورة لأن يقتنع الجميع دون استثناء، بل إن اقتناع الأغلبية وتوصلها إلى موقف مشترك وإيجابي يكفي لنجاح الغاية. ومن التعسف أن تعتقد بأن على الجميع أن يشاطر الرأي الذي نعتقد بأنه الصواب. وإن كنا نريد إقناع المخالف لرأينا بصوابية هذا الرأي، فإن علينا أن نبذل جهداً مضاعفاً في الشرح والإيضاح، عوضاً عن أن نأخذ موقفاً سلبياً، بل وعدوانياً، ونقوم بمحاولات استرضائية احتوائية لاستدراج القبول.

لقد كان أجدر بالمعلمة عندما عبّر يوسف عن رأيه أن تنتهز الفرصة لتفتح نقاشاً عاماً هادئاً في الصف، وأن تقود هذا النقاش من خلال طرح مجموعة من الأسئلة الحوارية، وأن تترك للطلبة التعبير عن آرائهم بحرية، لا أن تصدر أحكاماً مسبقة حول توجهاتهم السياسية لأنها تعرف أصولهم العائلية! لقد كان مثل هذا الحوار الافتتاحي مهماً للغاية لأنه، وكما يبدو، لم تقم المعلمة بتحضير الصف بما فيه الكفاية لمعالجة حالة "ريم وابن الجيران"، بل أسقطتها عليهم إسقاطا من منطلق أن الجميع يجب أن يكون لديه موقف إيجابي من موضوعة الديمقراطية. وهذا خلل أساسي لأنه ينطلق من اعتقاد مطلق وليس نسبياً بصفة الدعوة الديمقراطية، ما يجعل الدعوة لها تتسم بالتسلط والديكتاتورية، فيضيع الهدف وتنتفي الجدوى من معالجة الحالة في الصف. على كلٍ، أدت الممارسة بيوسف إلى تغيير أفكاره، وهذا هو مقياس نجاح المشروع، وليست تقبّل سارة المدخلي والمبدئي. فالهدف ليس إقناع المقتنع وإنما العكس.

من ناحية أخرى، كانت المعلمة محقّة تماماً في إشاراتها إلى علاقة المناخ العام بالجو الذي يعكسه في النفوس، وذلك عندما لاحظت أن طريقة ترتيب المقاعد داخل الصف لها صلة وثيقة بتشكيل توجهات الطلبة وتحديد قيمهم وأفكارهم. فمقاعد تصطف خلف بعضها البعض تجعل المعلم/ـة والسبوّرة مركز المعرفة بالنسبة للطلبة، فتسهل عملية ضبطهم وتلقينهم. أما إجلاس الطلبة على شكل حلقة دائرية أو في مجموعات يستطيعون بواسطتها مقابلة بعضهم بعضاً، فإن مركز المعرفة يتفتّت ليشمل كل واحد منهم، فيصبح لهم فاعلية المشارك وليس سلبية المتلقي فقط.

إن طريقة ترتيب الصفوف في بلادنا، وتعيين مقعد كل طالب وفقاً لطوله مثلاً، طريقة قامعة لا تسهم على الإطلاق بإشاعة مناخ مواتٍ للنقاش وتبادل المعرفة والآراء. ومع أنه ليس بالمفروض أن تتغير طريقة ترتيب المقاعد في جميع صفوف المدارس، إلا أن هذا الترتيب المعمول به حالياً، يجب أن يُدخل عليه تعديلات جوهرية، وبخاصة في صفوف معينة، وعند تدريس مواضيع محددة.

في النهاية، تجدر الإشارة إلى أن الديمقراطية عملية طويلة الأمد، يتطلب ترسيخ مبادئها وقيمها الانهماك في ورشة تربوية متكاملة وتكاملية، وتستمر من البيت إلى الحضانة ثم المدرسة وصولاً إلى الجامعة، ناهيك عن ضرورة الانتباه إلى مراقبة ومتابعة انعكاس كل ما يتم تعليمه وتعلّمه في هذا المجال على تصرفات الفرد والمجموعة خلال ممارسة حياتهم في المجتمع. إنها عملية تحتاج إلى مثابرة وطول نفس، وعلينا أن لا نقنط من الواقع الحالي الذي، بالتأكيد، يحتاج إلى تغيير.

الفصل التاسع

تعليم الديمقراطية والصراع

(حالة ثانية توثق تعليم معلمة لحالة "الأعراس في الصيف"؛ الفصل الرابع من هذا الكتاب)

شاركت في دورة لتعليم الديمقراطية عن طريق الحالات. درسنا في الدورة طريقة التعليم هذه عن طريق خوض التجربة بأنفسنا، فلقد اتبعنا جميع الخطوات المقترحة لتعليم الحالة وعملنا جميع النشاطات التي يجب على التلاميذ القيام بها من أجل تعلم مفاهيم الديمقراطية. في نهاية هذه الدورة، اشترك المعلمون في تطوير بعض الحالات الأخرى من أجل استعمالها في تدريس الديمقراطية عن طريق الحالات في السنوات القادمة. ولقد كنت محظوظة عندما قمت في السنة التالية بتعليم الحالة ذاتها التي ساهمت في تطويرها في الدورة.

أنا معلمة للغة الإنكليزية في مدرسة خاصة في رام الله. لقد كنت أدرك أن معرفة الطلبة السابقة، وإن كانت تدعم تعلم اللغة الأجنبية في كثير من الأحيان، كانت في أحيان أخرى تشكل عائقاً أمام تعلم اللغة الإنكليزية. فالطلبة يميلون لاستخدام التركيب اللغوي من لغة الأم عند استخدام اللغة الأجنبية. ولكني لم أفكر بأني سأواجه مشكلة مشابهة في تعليم الديمقراطية. لقد تبين لي أن المشكلة في تعليم الديمقراطية قد تكون أصعب مما اعتدت على مواجهته أثناء تعليم اللغة الإنكليزية. فبينما كنت واثقة من أن ما أعلمه هو الصحيح في تعليم اللغة، وبينما وجدت خطاً واضحاً يفصل بين الأبيض والأسود، أصبحت أثناء تعليم الديمقراطية أخوض في منطقة رمادية، ولا أجد إجابات واضحة أمامي: كنت أناقش التفكير الأخلاقي على أسس فلسفية، بينما أساس الطلبة الوحيد هو ديني. وكيف أوفق بين عناصر الديمقراطية عندما تتعارض مع بعض العادات والتقاليد في مجتمعنا، والتي لا أجدها أنا وطلبتي سلبية تماماً؟ لم تعد المشكلة الآن استبدال نمط لغوي بآخر، بل إيجاد تعايش وحل تناقض بين الجديد والقديم، ليس بالضرورة لصالح الجديد كلياً. لقد احتجت كمعلمة أن أعيش هذا الصراع الذهني بقدر ما احتاج طلبتي لأن يعيشوه.

خلال العام الماضي، وفي فترة تطوير الحالة، وهي حالة ريم وابن أخت مدير عام في وزارة، والتي تعالج قضية التعدي على حرية الآخرين والتوازن بين الحقوق والواجبات، قررنا كمجموعة بمساعدة المرشد إدخال موضوع التفكير الأخلاقي في دراسة هذه الحالة بالإضافة إلى بقية عناصر الديمقراطية الأخرى التي تعنى بها هذه الحالة، مثل الثقافة السياسية والحريات المدنية وسيادة القانون والتشريع والمساءلة والمحاسبة. لقد شعرت باهتمام كبير بموضوع التفكير الأخلاقي، وكنت أعتقد أنه موضوع بسيط وواضح. ولكن عند قراءة بعض الكتب والمقالات التي تعنى بهذا الموضوع، أدركت مدى تعقيده، وبخاصة في القضايا القابلة للجدل التي تعتمد كثيراً على وجهة نظر الشخص، فهي قضايا تستطيع أن تجادل بها من كلا وجهتي النظر، فكلاهما منطقي، وكلاهما صحيح من بعض الجوانب وخاطئ من الجوانب الأخرى.

قمنا كمجموعة بتطوير مجموعة من الأسئلة التي ستطرح على الطلبة أثناء تدريس هذا الموضوع، والتي سيطلب من الطلبة البحث عنها وعن أية أسئلة أخرى تثير اهتمامهم في هذا الموضوع. الأسلوب المتبع في تدريس الديمقراطية عن طريق الحالات يبدأ بإثارة اهتمام الطلبة بمشكلة معينة، ومن ثم فإن عليهم وضع مجموعة من الأسئلة التي هم بحاجة لإجابتها حتى يتوصلوا إلى تطوير قناعات بالموضوع قيد البحث، وبالتالي اتخاذ قرارات لحل المشكلة.

بدأنا في بداية العام الحالي بتنفيذ المشروع، أي باستخدام الحالات في تعليم الديمقراطية للطلبة في صفوفنا. وما أن بدأنا حتى اندلعت الانتفاضة. لم تكن هذه المرة مظاهرات واشتباكات بسيطة. تطورت الأمور بسرعة، وسرعان ما قصفت رام الله بطائرات "الأباتشي". وسقط عشرات من القتلى ومئات من الجرحى من صفوفنا بسرعة مذهلة، وصدمتنا جميعاً وحشية القمع الإسرائيلي.

على الرغم من ذلك، قمنا بتقسيم الصف إلى ست مجموعات لتتخصص كل مجموعة منها في دراسة وبحث أحد عناصر الديمقراطية الأساسية المتعلقة بالحالة، وبحيث يصبح أعضاء هذه المجموعة متمكنين من هذا الموضوع، ويصبحون كخبراء. وبعد ذلك، يقوم المعلم بإعادة توزيع المجموعة، بحيث تشتمل كل مجموعة على أفراد يكون كل واحد منهم متخصصاً في أحد عناصر الديمقراطية الأساسية، وهو بدوره يقوم بتدريس هذا العنصر إلى بقية أعضاء المجموعة. وعندما ينتهي كل طالب من أداء دوره، يكونوا مستعدين لكتابة تقرير نهائي يطرح المشكلة وحلها، بحيث يتضمن وصفاً للوضع القائم المتعلق بالحالة وتقديم مقترحات لتطوير الوضع القائم.

لقد اهتممت كثيراً بالمجموعة التي كان عليها أن تتخصص بموضوع التفكير الأخلاقي وقمت بمراقبتها باهتمام شديد، قدر الإمكان، حيث كنت في بعض الأحيان منشغلة في مساعدة وإجابة أسئلة المجموعات الأخرى. بدأ الطلاب في أول يوم بعد التفرق في مجموعات كل يبحث في موضوعه، وكان على الطلبة أن يعبئوا نموذج تخطيط لدراسة هذا الموضوع الموكل لهم. فوجئت عندما راقبت مجموعة التفكير الأخلاقي أنهم يتكلمون عن مواضيع أخرى لا علاقة لها بالموضوع، وعندما استفسرت عن السبب وطلبت أن أرى نموذج التخطيط، قال لي أحد الطلبة إنهم أنهوا الحديث والتخطيط، وأن موضوعهم سهل جداً. كل ما عليهم أن يفعلوه هو الذهاب إلى رجل دين مسيحي، وسؤاله عن التفكير الأخلاقي والعمل الأخلاقي. الجدير بالذكر هنا أن معظم أفراد المجموعة كان من المسيحيين، وطالب واحد فقط كان مسلماً، ويبدو أنه لم يعارض في أن يذهب أفراد المجموعة إلى رجل دين مسيحي ويسألونه عن الموضوع. ولكن عندما سألتهم عن ذلك تبادلوا النظرات بين بعضهم، ثم نظروا جميعا إلى الطالب المسلم، مما أجبره أن يقول أنه سيذهب إلى رجل دين مسلم ويسأله عن التفكير الأخلاقي والعمل الأخلاقي.

في الحصة التالية، أيضاً، لاحظت الملاحظة ذاتها، فأعضاء مجموعة التفكير الأخلاقي يتحدثون في مواضيع أخرى. وعندما استفسرت مرة أخرى جاءت الإجابة أن هذا الموضوع سهل جداً، وأن العمل غير المقبول أخلاقياً، كما يقول رجلي الدين المسيحي والمسلم، هو العمل الذي يغضب الله. فكل ما علينا عمله هو اتباع وصايا الله. فسألتهم: "أي وصايا ستتبعون، أهي التي تخص الدين المسيحي أم الدين الإسلامي؟ وماذا بخصوص هؤلاء الناس الذين لا يدينون بالإسلام أو المسيحية؟ هل هذا يعني أنهم بديهياً بدون أخلاق أو لا يفكرون في الأخلاق؟" أجاب أحد الطلاب بنعم، ولكنه لم يلق دعماً من بقية أعضاء المجموعة. ولكنهم لم يعرفوا كيف يجيبون عن هذه الأسئلة. وعندها وجدت الوقت ملائماً لإعطائهم ورقة عن التفكير الأخلاقي عدت خصيصاً لهذا الموضوع (أي لتدريس الديمقراطية)، والتي يذكر فيها بعض النظريات الأخلاقية وتطورها.

جلس الطلاب في مجموعتهم يتباحثون الورقة ويدرسونها. وكانوا بين الحين والأخر يسألون عن بعض الأمور الغامضة بالنسبة لهم. نظراً لانشغالي بإجابة ومساعدة المجموعات الأخرى في الصف لم أكن موجودة كل الوقت مع مجموعة التفكير الأخلاقي. انتهت الفترة المحددة لدراسة كل عنصر على حدة، وجاء اليوم الذي سوف يقدم فيه الطلبة تقريراً موجزاً عن التفكير الأخلاقي.

أود أن أذكر هنا شيئاً بسيطاً عما هو مذكور في القراءة الإضافية للتفكير الأخلاقي، وهو عن النظريات أو المبادئ الأخلاقية. النظرية الأولى المذكورة هي نظرية العواقب، وهي

النظرية التي تحكم على أخلاقية السلوك من خلال دراسة عواقبه. والمبدأ المستخدم هو مبدأ إكثار الفائدة إلى أقصى حد ممكن، فالسلوك الأخلاقي هو الذي ينتج عنه أكثر الفوائد لمعظم الناس. ولكن ما هي العواقب الممكن اعتبارها فوائد؟ وما هي تلك التي يمكن اعتبارها أضراراً؟ أجاب بعض الفلاسفة أن الفائدة المهمة هي جلب السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس، وجلب الألم لأصغر عدد منهم. أحد سلبيات استخدام هذا المبدأ هو أنه يؤدي أحياناً إلى تبرير سلوك نجده حدسياً غير أخلاقي.

أعود إلى التقرير الموجز الذي كان سيلقيه الطالب بالنيابة عن مجموعة التفكير الأخلاقي. يبدو أن هذا الطالب والمجموعة أساءوا فهم هذه النظرية، ولم يدركوا العلاقة بين الحكم على العمل الأخلاقي وبين السعادة. وقف الطالب أمام الصف وقال، من ضمن ما قال، "إن العمل الأخلاقي فيه سعادة". لم ينتبه أحد في الصف إلى هذه الجملة المبهمة ولم يستفسر أحد عنها. لذلك اضطررت إلى توقيف الطالب عن متابعة تقريره، وطلبت منه أن يفسر لنا العلاقة بين العمل الأخلاقي والسعادة، فأجاب "إن الشخص الذي يعمل عملاً أخلاقيا يشعر بالسعادة". طبعا قد يكون هذا الكلام صحيحاً، ولكن ليس له علاقة بالنظرية العواقبية التي تحكم على العمل إذا كان أخلاقياً أم لا بمقدار السعادة التي يسببها هذا العمل للناس. فكلما سبب هذا العمل سعادة لأكبر عدد من الناس، وألماً لأصغر عدد منهم، أعتبر عملاً أخلاقياً. قمت بتفسير هذا الكلام للطلاب، وبعد ذلك طلبت منهم رأيهم بهذا المبدأ، وطلبت أيضاً منهم التفكير في مثال على هذا. رفعت طالبة من الصف إصبعها بحماس كبير، وبدت على محياها ابتسامة عريضة ساذجة، وقالت أن لديها مثالاً جيداً على ذلك. قالت الطالبة أنه قبل حوالي شهر جرت عملية "التنكيل" بالجنديين الإسرائيليين اللذين دخلا مدينة رام الله، وتم قتلهما على أيدي المئات من الشباب. وأضافت أن هذا العمل سبب سعادة كبيرة لجميع الفلسطينيين وكذلك العرب، وبالتالي فإنه عمل أخلاقي يفتخر به. لدهشتي، بدت الابتسامة على وجوه الطلاب، وتحمسوا كثيراً، ووقفوا مع هذه الطالبة بسرعة أكثر مما تصورت. لم أجد أياً من الطلاب معارضاً لها. وعلت أصواتهم، وبدت على وجوههم ابتسامات كبيرة وعريضة، وكأن حملاً ثقيلاً قد زال عنهم. وشعروا شعور المنتصرين؛ فبالإضافة إلى قتل الجنديين الإسرائيليين، ها هم أيضاً اعتقدوا أنهم وجدوا التفسير المنطقي لهذه الفعلة. بصعوبة شديدة استطعت ضبط الصف مرة أخرى، وتوقفت الأحاديث الجانبية التي تطرق لها الطلاب، كل يذكر لزميله ماذا حصل، وماذا فعل، وأين كان، وماذا قال عندما حصلت هذه الحادثة.

ذكرت سابقاً أن إحدى سلبيات هذه النظرية العواقبية هي أنه يمكن استخدام المبدأ أحيانا لتبرير سلوك نجده حدسياً غير أخلاقي. ولذلك فهناك النظرية اللاعواقبية التي تدعو إلى

معاملة الآخرين بالطريقة نفسها التي تريد أن يعاملوك بها. وقد صاغ الفيلسوف كانط هذا المبدأ كالتالي "تصرف كأن ما يبرر تصرفك يمكن أن يصبح قانوناً عاماً يحكم السلوك". ومرتبط مع هذا، بحسب كانط، اعتبار هذا المبدأ يتطلب أن تحترم جميع الأشخاص بالتساوي. بعد أن تمكنت من ضبط الصف، وجدتها فرصة مناسبة لتوضيح سلبيات النظرية العواقبية، وقمت، أيضاً، بذكر النظرية اللاعواقبية وتوضيحها، معتقدة أن المهمة ستكون سهلة، وبخاصة أنني كنت أهدف للتوصل مع الطلاب أنه يمكن تبرير السلوك (أي سلوك) باستخدام النوعين من المبررات. ولكن، لدهشتي، وجدت معارضة شديدة من قبل معظم الطلاب، وبخاصة فيما يتعلق بالتنكيل بهذين الجنديين. كان الطلاب يحكمون على هذه العملية من خبراتهم السابقة، حيث قال بعضهم أننا تحت احتلال، وقال آخر إن هذا ما يستحقونه، فإنهم (أي الجنود الإسرائيليين) يفعلون بنا أسوأ من ذلك. نحن نكلنا بهم مرة، ولكنهم ينكلون بنا كلنا وكل يوم، وعلى مدى سنوات، إلى آخره من المبررات. واجهت هجوماً عارماً من الصف. كنت أدافع عن المبدأ كمبدأ وكفكرة، ولكنهم رفضوا حتى التفكير في ذلك. كانوا متحمسين جداً لما حصل حتى أنهم لم يستطيعوا التفكير بالمبدأ بصورة موضوعية. شعرت في تلك اللحظة أن الطلاب يعتقدون وكأني أدافع عن الإسرائيليين وكأني واحدة منهم، على الرغم من أني كنت أدافع عن المبدأ كمبدأ، بغض النظر عن من المتضرر ومن المستفيد. لا أعتقد أني نجحت في ذلك، وهنا قرع الجرس وأنقذني من هجوم كاسح.

بقيت أفكر فيما جرى داخل الصف طويلاً، علني أجد تفسيراً لما حدث. لماذا لم ير أحد الطلاب وجهة نظري؟ لماذا لم يحاول أحدهم على الأقل سماعي حتى النهاية؟ ربما لأنه لم يمض على هذه الحادثة إلا فترة قليلة من الزمن، ولم يكن عند الطلاب فترة كافية من الوقت للتفكير وإعادة التفكير فيما حدث، وبخاصة أن جو البلد كان مشحوناً بالغضب والإحباط والرغبة في الانتقام من القمع الإسرائيلي، فجاء هذا الحادث وأشبع غليل هؤلاء الشبان.

مرت الأيام، وتم تقديم جميع التقارير عن عناصر الديمقراطية، وبدأ الطلاب يستعدون للتحضير لكتابة التقرير النهائي عن الحالة. بسبب عدد الطلبة الكبير بالصف وصعوبة تحريك الأدراج حتى يستطيع الطلاب الجلوس في مجموعاتهم والتباحث، ارتأيت مرة أن آخذ إحدى المجموعات إلى مكان آخر خارج الصف. وجدتها فرصة مناسبة لمحاولة استيضاح الأمور بالنسبة لحادثة التنكيل بالجنديين الإسرائيليين: هل حدث أي تغير عند هؤلاء الطلاب، وبخاصة بعد أن قضوا فترة طويلة في دراسة موضوع الديمقراطية؟ كانت فقط مجموعة واحدة من الصف، وعدد الطلاب قليل، ومن بينهم تلك الطالبة التي أثارت هذا الموضوع بالدرجة الأولى. طلبت من الطلاب أن يحاولوا التفكير في حلول لمشكلة

هؤلاء الجنديين كما لو أنهم جاءوا إلى دولة ديمقراطية، وليس إلى دولة تحت الاحتلال. طلبت منهم محاولة تخيل "دولة ديمقراطية" أي دولة، بناء على ما تم درسه حتى الآن، ومحاولة إيجاد حلول ممكنة لمثل هذه الحادثة. وأيضاً جاءت الإجابات مطابقة تماماً لما حصل دخل الصف في المرة الأولى التي أثير فيها هذا الموضوع، وقبل الانتهاء من دراسة الديمقراطية بشكل كامل. قال أحد الطلاب إن هذا ما يستحقونه، ووافقه طالب أو طالبان من المجموعة. قال طالب آخر: يجب على هذه الدولة الديمقراطية أن ترجعهم إلى الجانب الإسرائيلي، فهذا كان سيحسن من صورتها أمام العالم. لم يحصل هذا الطالب على تأييد أي من أفراد المجموعة، بل على العكس وجد معارضة شديدة. وقالت طالبة أخرى: يجب الاحتفاظ بهم وتبديلهم بالأسرى الفلسطينيين. انتهى النقاش عند هذا الحد. وبدأ الطلاب يعدون للتقرير النهائي.

لو حصل وأن علّمت موضوع الديمقراطية مرة أخرى، وبالذات موضوع التفكير الأخلاقي، أعتقد أني سأولي هذا الموضوع وقتاً أطول للنقاش حتى يأخذ مداه، وعلى الأقل حتى يمسك الطلاب طرف الخيط الذي كنت أرغب في مساعدتهم على مسكه. هذه المرة لا أعتقد أني نجحت، ويرجع ذلك بحسب اعتقادي إلى ضيق الوقت المخصص لهذا الموضوع، وإلى جو البلد المشحون والمتوتر، وكذلك إلى شعور الإحباط والكراهية والغضب الذي كان يخيم على الطلاب، هذا بالإضافة إلى قلة الخبرة الموجودة عند الطلاب، فهم لم يختبروا قط أية حياة ديمقراطية حتى يقيسوا ويتوصلوا إلى قراراتهم بناء على خبرتهم وتجربتهم السابقة بمساعدة ما يتعلمونه نظرياً عن الديمقراطية. فحتى يستوعب الطلاب مفهوم الديمقراطية بالكامل يجب أن يسير التعليم النظري جنباً إلى جنب مع الخبرات والتجارب السابقة.

أثناء تأملي بما حدث أثناء تعليمي للديمقراطية، والتفكير الأخلاقي، عدت بذاكرتي إلى موضوع حصل أثناء إعداد هذه الحالة. جرى نقاش حاد بين المعلمين واتخذت أنا موقف المدافع عن موقف ريم ووالدها، معتقدة أن القضية واضحة وأن الجميع سوف يتعاطف مع ريم لأنها بالنسبة لي حالة واضحة من التعدي على حريات الآخرين. واتخذ أستاذ آخر موقفاً معارضاً لموقفي واحتدم النقاش بيننا. كان كل همي أثناء النقاش دعم وجهة نظري. كنت اسمع لهذا الأستاذ عندما يتكلم، ولكن يبدو أني كنت أنشغل في بعض اللحظات في التفكير بالجمل والأقوال التي ستدعم وجهة نظري في الرد عليه عندما ينهي حديثه. كنت أحاول جاهدة إقناعه بوجهة نظري. هذا كان كل همي.

في تلك الليلة بقيت أفكر هل يعقل أن هذا الأستاذ يجادل فقط من أجل الجدال؟ هو أستاذ عاش في قرية قريبة من رام الله ومن عائلة كبيرة، وأنا عشت كل عمري في المدينة وعائلتي

التي تسكن في المدينة نفسها قليلة. لقد أعدت شريط الأحداث في ذاكرتي تلك الليلة مراراً وتكراراً، وكنت أسال نفسي، ماذا يحاول هذا الأستاذ أن يقول لي؟ كنت أنا متحمسة لموقفي، وكان هو أيضاً متحمساً لموقفه. بقيت أنا على رأيي وبقي هو على رأيه. انفعلت وأجهدت نفسي أثناء الحوار لدعم وجهة نظري، وهو أيضاً فعل كذلك. أعدت شريط الأحداث مرات عدة حتى أدركت أخيراً أنه يتكلم عن العادات والتقاليد. فمن وجهة نظره أنه لا عيب ولا ضرر من إقامة حفل عرس في شارع القرية وإغلاق الطريق، وذلك لأن العادات والتقاليد تسمح بذلك. في القرية الكل يشارك في أفراح الجميع وأحزانهم حتى لو كان ذلك على حساب شخص واحد أو أكثر. تنبهت وللمرة الأولى إلى قضية العادات والتقاليد. لم أغير رأيي كلياً ولم أتبن وجهة نظره بالكامل، ولكني أصبحت أدرك ضرورة أخذ العادات والتقاليد بعين الاعتبار.

لقد واجهت هذه القضية أيضاً في بداية تدريس موضوع الديمقراطية. فلقد نشأ جدال عنيف بين الطلبة عن حرية اللباس، ولماذا يمنعهم أهلهم من لبس بعض الملابس التي يعتقد أهلهم أنها غير ملائمة للمجتمع الذي يعيشون فيه. اعتبر بعضهم أن هذا فيه تعدٍ على حقوقهم وحريتهم الشخصية. ولكن بالجهة المقابلة جادل بعض الطلبة وبخاصة البنات منهم أن اللباس يجب أن يكون محتشماً ومنسجماً مع العادات والتقاليد. ثم جرى نقاش عن أن ما يعتبر منسجماً مع العادات والتقاليد من قبل شخص معين، قد يعتبر غير منسجم معها من قبل شخص أخر. فأين الحد؟ من الذي يقرر؟ وهل هذا تعدٍ على الحرية الشخصية للأفراد في المجتمع؟ وطبعاً انتهت الحصة دون التوصل إلى نتيجة لأنه موضوع قابل للجدل. وهنا أيضاً تنبهت للعادات والتقاليد والديمقراطية. فالعادات والتقاليد التي تنسجم مع مبادئ الديمقراطية لا تسبب أي إشكال عند أي أحد، ولكن ماذا بخصوص العادات والتقاليد التي لا تنسجم تماماً مع الديمقراطية؟ هذا سؤال لم نتوصل إلى إجابة عنه، وقد لا يحصل هذا أبداً.

هكذا انتهت أول تجربة لي في تعليم الديمقراطية عن طريق الحالات. لقد كانت تجربة غنية ومفيدة لي وللطلاب أيضاً. لقد أظهر العديد منهم اهتماماً كبيراً في هذا الموضوع وبذلوا جهداً كبيراً، وتفتحت عيون البعض منهم على مشاكل الوضع القائم حالياً، وقدموا بعض المقترحات لتحسينه. أدركت أن الطلاب لم يكونوا الوحيدين الذين صعب عليهم تقبل بعض عناصر الديمقراطية، فنحن كمعلمين أحياناً نواجه صعوبات شبيهة. آمل أن تكون الظروف أحسن في الأعوام القادمة حتى يستطيع هؤلاء الطلاب المساهمة في بناء دولة ديمقراطية مستقلة تجد توازناً ملائماً بين الحريات الشخصية لأفرادها وبين العادات والتقاليد التي تعتز بها.

رأي في "تعليم الديمقراطية والصراع"

أستاذ محمود عمرة،
مدارس الفرندز، رام الله

انتشرت في السنوات الأخيرة مشاريع تعليم الديمقراطية في مناطق السلطة الفلسطينية كنتيجة للبدء بالتحضير لقيام دولة فلسطينية في هذه المناطق، وما رافق هذه العملية من بناء مؤسسات وأجهزة مثل الوزارات المختلفة والمجلس التشريعي وغيرها. لا شك أن قيام دولة فلسطينية ديمقراطية وإنشاء مجتمع مدني يتطلبان الكثير من برامج التوعية التي لا بد أن ترافق عملية تحضير البناء التحتي لمثل هذه الدولة. وقد قامت العديد من المؤسسات الحكومية والمؤسسات الأهلية بتنفيذ العديد من البرامج التي تهدف إلى رفع مستوى الوعي في مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان.

ومن الجهة الأخرى، برزت بضع محاولات في الفترة الأخيرة لتدريب المعلمين الفلسطينيين على استخدام أسلوب "الحالات" في التعليم. ومن أبرز هذه المحاولات ما يحاول الدكتور ماهر الحشوة القيام به من خلال مؤسستي المورد ومواطن. وتأتي تجربة تعليم الديمقراطية لطلبة المدارس من خلال استخدام أسلوب "الحالات" لتحاول تعليم موضوع حيوي وفائق الأهمية من خلال أسلوب تربوي حديث نسبياً أثبت فعاليته في العديد من التجارب.

إن حالة "ريم وابن الجيران" تطرح عدة ظواهر سائدة في المجتمع تؤدي بشكل مباشر وغير مباشر إلى إعاقة التطور باتجاه الديمقراطية وبناء مجتمع مدني. ومن هذه الظواهر غياب سيادة القانون والمحسوبية الاستهتار بالمرافق العامة. ويكاد المرء أن يرى يومياً حدثاً يرتبط بهذه الظواهر، ما يؤكد انتشارها، بحيث أصبحت تشكل جزءاً من الثقافة العامة للمجتمع.

لقد نجحت المعلمة في نقل صورة تفصيلية عن النقاشات التي دارت في الصف أثناء تعليم الحالة وعن المشاكل التي برزت من خلال سرد الأحداث في غرفة الصف. لا شك أن المعلمة استطاعت في تقريرها توضيح الأسلوب المستخدم في تعليم الديمقراطية بشكل كبير، ولكنها أسرفت في التركيز على المجموعة التي تخصصت بدراسة التفكير الأخلاقي. ولم يكن ذلك مفاجئاً حيث أنها ذكرت بأنها شعرت باهتمام كبير بهذا الموضوع، أي موضوع التفكير الأخلاقي، وبالتالي أفردت لهذا الموضوع الجزء الأكبر من تقريرها. وفي الوقت الذي تطرق فيه تقريرها إلى تفاصيل ما قاله الطلبة حول موضوع الأخلاق، لم يتطرق التقرير لأي من النقاشات حول المواضيع الأخرى.

القضية الأخرى التي غابت عن التقرير هي كيفية ممارسة الطلبة لأسلوب التعلم المستخدم؛ أي أسلوب "الحالات"، في تعلم الديمقراطية. فمن الأسئلة التي قد يرغب القارئ بإيجاد أجوبة لها في تقرير المعلمة: كيف قامت كل مجموعة بالتعلم عن الموضوع المخصص لها؟ لقد ذكر التقرير أن مجموعة التفكير الأخلاقي توجهت لبعض رجال الدين، لمن توجهت المجموعات الأخرى؟ بالإضافة إلى النقاش في داخل المجموعات، هل استخدمت المجموعات وسائل أخرى للتعلم؟ كيف قام "الخبير" في كل مجموعة بتعليم أعضاء المجموعة الآخرين؟ ماذا تعلم الطلبة من هذه التجربة؟ ما كم ونوع المعرفة التي تعلمها الطلبة عن الديمقراطية باستخدام هذا الأسلوب؟ إن هذه الأسئلة وغيرها تساعد على إظهار مدى نجاعة وفعالية هذا الأسلوب في التعليم بشكل عام، وفي تعليم الديمقراطية بشكل خاص.

يتضح من التقرير أن المعلمة على معرفة جيدة بموضوع الديمقراطية، كما أنها تمتلك خبرة في استخدام أسلوب "الحالات"، ما ساعدها في إدارة النقاشات بشكل فاعل، كما ساعدتها معرفتها بالموضوع على التدخل في عملية تعلم الطلبة بشكل إيجابي، واختيار الوقت المناسب للتدخل في النقاش ولإعطاء الطلبة مواد للقراءة. ويظهر ذلك بوضوح عندما قرر أعضاء مجموعة التفكير الأخلاقي التوجه إلى رجل دين مسيحي، حيث قامت المعلمة بلفت انتباههم إلى وجود مصادر أخرى أي رجل الدين المسلم. وقد يكون من المفيد لو أن المعلمة قامت أيضاً بتوجيههم إلى مصادر أخرى غير رجال الدين مثل رجال القانون أو إلى أشخاص معروفين في المجتمع بنزاهتهم.

يتضح من التقرير، أيضاً، أن المعلمة أصيبت ببعض الإحباط عندما لم تتمكن من تغيير رأي الطلبة في بعض القضايا الأخلاقية، وبخاصة قضية مقتل الجنديين الإسرائيليين في رام الله. ولكنها تستدرك وتستنتج في نهاية تقريرها أن تعلم الديمقراطية يتطلب الممارسة ومراكمة الخبرات إلى جانب التعليم النظري.

لقد اهتممت بشكل خاص بموضوع التفكير الأخلاقي، لا سيما أن المدرسة التي أديرها تعلم ومنذ تأسيسها موضوع علم الأخلاق. ويقوم حالياً طاقم من المعلمين في المدرسة بإعادة النظر في هذا الموضوع بهدف تطويره بما يتناسب مع التغيرات الاجتماعية والسياسية التي حدثت في السنوات الأخيرة، وبما يتناسب مع أساليب التعليم الحديثة. إن اطلاعي على الحالة قيد البحث زادت قناعتي بنجاعة أسلوب "الحالات" في تعليم موضوع علم الأخلاق، لما لهذا الموضوع من ارتباط وثيق بالحياة اليومية للطلبة، وبالإمكان بالتالي تطوير العديد من الحالات لاستخدامها في تعليم الموضوع.

الفصل العاشر

ديمقراطية في المخيم؟

(حالة توثق تعليم معلمة لحالة "العقاب المدرسي"؛ الفصل الثالث من هذا الكتاب)

"هل من حق المعلمات معاقبة جميع الطالبات بسبب خطأ صدر من إحداهن؟ وهل يحق لأية معلمة أن تشتمنا وتضربنا؟ أين حقوق الطالب التي نتعلمها في المدرسة؟ أليس من أبسط حقوقنا الاحترام؟".

هكذا بدأت إحدى حصصي هذا العام. أرجعتني الأسئلة إلى الماضي ثلاثة أعوام، حيث كنت أعاني فيها عبء الدوام المسائي، وكم كنت أتمنى أن أنتقل إلى مدرسة ذات دوام صباحي، وأن يساعدني أحد للتخلص من هذه المعاناة. وكان أن أبدأ ذلك العام بحلة مفرحة ومحزنة معاً، كم كانت فرحتي عظيمة عندما علمت بقرار نقلي إلى مدرسة قريبة من مكان سكني، وهي مدرستي الحالية، تمتاز بدوام صباحي، بعدما عانيت الأمرين من الدوام المسائي في المدرسة السابقة، ولكنها فرحة مشوبة بقلق وتوتر وربما حزن، وبخاصة بعدما علمت أن طالبات المدرسة الجديدة من الصعب ضبطهن والتعامل معهن. وبدأت الهواجس تساورني وتجد طريقها إلى مخيلتي، وبدأ القلق يقض مضجعي. وقبل وصولي إلى المدرسة كانت التوصيات تلقى عليَّ من كل حدبٍ وصوب، تنصحني بعدم التعامل مع الطالبات بأسلوب لين ومرن حتى لا ينتهي الأمر إلى التمادي والتمرد. وللأسف، ودون تفكير، نفذت جميع ما قيل لي لأفرض سيطرتي عليهن، فدخلت المدرسة وجعلت العبوس عنواناً لوجهي، لم أكن أسمح لأية طالبة بتوجيه أي سؤال شخصي لي حتى لو كان لمعرفة اسمي فقط، وساعدني في ذلك أنني لاعبة كراتيه، وهذه شهرة كانت قد وصلت إلى المدرسة قبل وصولي أنا إليها شخصياً. واستمرت هذه المعاملة ثلاث سنوات كنت خلالها أستطيع ضبط المدرسة بسوط الخوف والرعب دون أن ألجأ للعقاب البدني يوماً. ولكن الوضع بدأ يخنقني ويضايقني.

وبدأ هذا العام كما في كل عام تلقى الأوامر علينا ونحن بدورنا نلقيها على الطالبات، والطالبات يخضعن لها دون نقاش أو اعتراض. كنت أكره هذا الخضوع وهذا الضعف وهذا الاستسلام للأوامر، كنت أرى أحياناً كلمة "لا" في عيونهن ولا أسمعها تخرج من الحناجر، إلى أن كان يوم من أيام أيلول الحارة، دخلت الحصة الخامسة على الصف التاسع الأساسي (أ)، وكان الملل والتعب يعتليان وجوه الطالبات، ولأول مرة أشعر بالتمرد وعدم الرضى في عيونهن عن شيء لا أعرفه، وفجأة انتصبت الطالبة أحلام والحزن في عينيها وقالت بصوتٍ كله ألم وحزن: نحن لا نريد درساً في الرياضيات، بل نريد أن نتحدث معك بمشكلة تواجهنا دائماً مع المعلمات، وبما أنكِ المعلمة المرشدة في المدرسة، إضافة لكونك معلمة الرياضيات، نتوجه إليك لتساعدينا في حل هذه المشكلة. فسألت ما المشكلة؟

قالت أحلام: هل من حق المعلمات معاقبة جميع الطالبات بسبب خطأ صدر من إحداهن، وهل يحق لأية معلمة أن تشتمنا بسبب أو بدون سبب، هل يحق لها أن تضربنا إذا سمعت صوتاً، أو إذا لم نقم بحل الواجب؟ ألا يوجد أسلوب آخر يمكنهن التعامل معه أفضل من هذا الأسلوب؟ ألسنا بشراً لدينا إحساس وشعور؟ لماذا نطالب بأن نحترم غيرنا وغيرنا لا يحترمنا؟ كل هذه التساؤلات والدموع تنهمر من عينيها. وفي غمرة الفرح والسعادة والدهشة التي شعرت بها لأول وهلة منذ ثلاث سنوات لهذه الجرأة في الطرح أجبت "لا"، وأنا في قمة السعادة لأن هناك طالبة واحدة على الأقل أصبحت تطالب باحترام الآخرين لها ولزميلاتها.

وهنا نهضت سهاد وتساءلت: "إذن لماذا تقومين أنت بمعاقبتنا جميعاً إذا سمعت صوتاً أو إذا لم تحل مجموعة منا الواجب؟" وعلى الرغم من أنني أردت لهذا الغضب أن يتفجر وأن تخرج الهموم وأن تعبر كل طالبة عما بداخلها، فأني أجبت بسرعة وعفوية: "إن المعلمة تستطيع أن تفعل ما تشاء". كان جواباً متسرعاً لم أكن مقتنعة به، لقد كان رداً للهروب من سؤالها وحديتها في النقاش، عندما أصبح الموضوع يتعلق بي شخصياً.

أرهفت سمعي وجلت بناظري لأرى أن النقاش ينصب على مجموعة بسيطة، بينما يخيم الصمت على باقي طالبات الصف، وهنا سألت: "هل اخترتن هذه المجموعة للتحدث باسمكن؟" وكانت المفاجأة وجاء الرد ليعيدني إلى حالة الإحباط الأولى: "نحن لا نعترض على أي شيء تقومين به، فأنت المعلمة ونحن الطالبات". إنه الخوف، هذا الذي يقيد ألسنتهن ويسيطر على آرائهن. وأنهى قرع الجرس هذه المعركة غير المتكافئة الأطراف بيننا، أنا بقوتي وامتيازاتي كمعلمة، وهن كطالبات عليهن واجبات، والجميع ينكر حقوقهن.

وبدأت أفكر ملياً كيف أجعل هؤلاء الطالبات يبادرن بالمطالبة بحقوقهن دون خوف. كنت أسمع أن هناك بعض المواضيع يمكن تعليم عناصر الديمقراطية من خلالها، كنت أتمنى أن أشارك في مثل هذا المشروع أنا وطالباتي، حتى يدركن واجباتهن وحقوقهن ويستطعن من هنا المطالبة بها، وكانت المصادفة أن طرح علي المشاركة في مشروع الديمقراطية، وكان المشروع عن تطبيق حالات معينة يتعلم الطلبة من خلالها عناصر الديمقراطية. تم طرح الحالات، وكان من ضمن هذه الحالات حالة بعنوان "العقاب المدرسي". وهذا العنوان ذكرني بالمشكلة التي تمت مناقشتها قبل أيام مع الطالبات، وشعرت بأن هذه الحالة هي التي ستساعدهن على التخلص من معاناتهن، أو بالأحرى التخفيف من هذه المعاناة التي يعانينها من استخدام المديرة والهيئة التدريسية للعقاب.

وعلى الرغم من كل الآمال والتطلعات التي رسمتها في مخيلتي لتخليص الطالبات من هذه المعاناة، فإنني شعرت بالخوف، وترددت كثيراً قبل أن أطرحه على طالباتي، وذلك لأنني لا أتعامل معهن بطريقة ديمقراطية، وكونت فكرة خاطئة عن هؤلاء الطالبات قبل الاختلاط بهن ومعرفتهن عن قرب. وهنا تمنيت أن ترفض الإدارة طلبي في تنفيذه، ليس لأنني غير مقتنعة به، بل هو الخوف من أن تمردهن ورفضهن للظلم والإهانة هو وضع مؤقت نتيجة الموقف الذي تعرضن له، وأنني لن أستطيع أن أبني على هذا الوضع المؤقت. وقد يكون سبب القلق الأساسي هو اعتقادي أن الفئة التي سأتعامل معها هي فئة خاضعة للحرمان والخوف، فئة لا تعرف معنى كلمة "لا" حتى في أبسط حقوقها، طالبات تربين ونشأن في بيئة ليس للفتاة فيها أي رأي، وما عليها إلا الطاعة، وإن حاولت أن تطالب بحقها تضرب وتهان. كما أقلقني عدم معرفتي الجيدة بالموضوع، وطريقة تعاملي السابقة معهن، التي كنت أكرها. جاءت المفاجأة، وتمت موافقة إدارة المدارس، فاستجمعت قواي وتوجهت إلى الصف على الرغم من التردد الذي تملكني من خوض التجربة. ولم يتبادر إلى ذهني إلا عدم معرفتي بالأسلوب الذي سنتبعه في عملية التنفيذ، وهل سيكون مثل الأسلوب الذي تم استخدامه أثناء تدريسي وحدات في الرياضيات؟ فقد أعددت وحدة أثناء دراستي الجامعية للحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس الرياضيات كمتطلب من متطلبات التخرج. وكانت الوحدة تعتمد على أسلوب الحالة، وهكذا تم تبني الفكرة لتدريس بعض الوحدات، وبخاصة المتعلقة في الهندسة. وكنت أجد نتائج أفضل لاستخدامي مثل هذا الأسلوب من الأسلوب التقليدي، وذلك لأنه يعتمد على العمل التعاوني أكثر من العمل الفردي.

وأخيراً، دخلت إلى الصف وتطرقت إلى الموضوع مباشرة، حيث كنا سنبدأ بتطبيقه في الأسبوع اللاحق. طرحت السلام، وقلت:"سوف أخبركن عن شيء أرجو أن ينال إعجابكن".

في هذه اللحظة شاهدت نظرة استغراب في عيونهن وكأنهن يردن أن يقلن هل من المعقول أن تكون هذه معلمة الرياضيات وتهتم بآرائنا؟ تجاهلت نظراتهن، وأكملت حديثي، "الموضوع هو عن تطبيق مشروع يعتمد على البحث والدراسة الذاتية والعمل التعاوني". أدى هذا الحديث إلى الحد من نظرات الاستغراب، وسألت سهاد، "ما هو هذا المشروع، وهل يمكن أن ندرس الرياضيات دراسة ذاتية وبشكل تعاوني؟". فأجبتها: "لا، فالموضوع أصلاً لا يتعلق مباشرة بالرياضيات"، وهنا سمعت كلمة "الحمد لله". تضايقت من ذلك، إلا أنني حاولت إخفاء شعوري، وأكملت حديثي عن المشروع. وقلت: "المشروع عن الديمقراطية، والحالة التي تم اختيارها هي عن حالة العقاب المدرسي." كانت بعض العيون تنظر إليّ متسائلة عن جديتي فيما أقول، وأخرى تتساءل إذا كنت أستهين بهن، وأخرى تقول هذا ما نريده فنحن إلى الآن لا ندري ما هي حقوقنا، ولكنني دائماً كنت أبعد نظري عنهن.

فجأة، سمعت الطالبة هبة تصرخ وبصوت عالٍ، ولأول مرة أسمعها تتحدث بهذه الطريقة فهي طالبة مجتهدة وهادئة جداً، تقول:"كيف سأتعلم الديمقراطية وأنا أعيش مع أب لا يعطيني من الحرية شيئاً حتى في اختيار شريك حياتي، وأرجع للعيش في سجن العادات والتقاليد؟" وهنا تشجعت الطالبات وبدأن بتوجيه الأسئلة وكأنها رماح تتساقط فوق رأسي من جميع الاتجاهات، وكان مطلوباً مني تلقي هذه الرماح والإجابة عن هذه التساؤلات وبحذر شديد. فتساءلت أمل: "من الذي سيشرف علينا؟". فأجبتها "سنتعاون أنا ومعلمة أخرى"، سكتت أمل لبرهة قصيرة ثم قالت: "أنتِ من سيعلمنا معنى الديمقراطية، وكيف ذلك؟!! أنت آخر إنسان يمكن أن يكون له علاقة بالديمقراطية، فأنت معلمة لا تعرف إلا فرض الأوامر والسيطرة على الطالبات حتى بدون كلام. إن نظراتك تعني التحذير، ولا يمكن لأية طالبة الوقوف أمامك خوفاً من العقاب، أي أنك معلمة ديكتاتورية". لم أستطع الرد عليها، ولكنني شعرت بأنها تعاني من مشاكل نفسية وضغوطات أكبر من قدرتها على تحملها، حيث أن الفتاة في هذا المجتمع لا يسمح لها بالتعبير عن أحاسيسها أو عن آرائها، فهي عضو ثانوي في البيت والمدرسة، عليها تلقي الأوامر وتنفيذها بدون نقاش. قلت: "حسناً سنتعاون معاً لدراسة هذا الموضوع ونرى أثر هذه الدراسة على كلا الطرفين: المعلمة والطالبات"، فقالت، والابتسامة ترتسم على وجهها: "حسناً سنرى". زاد هذا الموقف من تصميمي على تطبيق المشروع، وأصبح هدفي الأول إجراء عملية تفريغ لما تعانيه الطالبات من ضغوط مدرسية وأسرية، وقررت بداخلي أن أبدأ بمعاملة الطالبات بطريقة مغايرة، ولكن بحذر شديد خوفاً من الفهم الخاطئ لطريقة معاملتي الجديدة لهن، حيث اعتقدت أن فهمهن الخاطئ قد يجعلهن يتخطين حدود السلوك المقبولة لي، وبالتالي لن أستطيع الاستمرار في السيطرة على الصف.

وفي خضم هذه الجلبة، استرعت انتباهي الطالبة هدى المتفوقة في مادة الرياضيات، كانت طوال الحصة تدرس رياضيات وغير مكترثة بما يدور النقاش حوله حتى أنها لم ترفع عينيها عن دفترها طوال الوقت، فتوجهت إليها بالسؤال: "لماذا لا تشاركيننا؟"، فأجابت: "المشروع اختياري، وليس إجباري، وأنا هنا لتعلم الرياضيات وليس الديمقراطية"، فطلبت منها المشاركة في قراءة الحالة، وقلت لها:"إذا أردت الاستمرار بعد قراءة الحالة يمكنك ذلك، وإذا أردت الانسحاب فلك الخيار أيضاً". فقالت: "حسناً سأشارك". وعندها نهضت الطالبة منى معلقة إنه مشروع جيد، ولكن ليس في ظروفها شخصياً. كانت منى تعتقد أن المشروع سيطبق على الطالبات ذوات التحصيل العالي، وبما أنها من ذوات التحصيل المتدني، سيتم استبعادها عن المشروع، فهكذا تعودت منذ دخولها المدرسة: أي نشاط يسند للطالبات المتفوقات فقط، ولا يوجد دور لأية طالبة غير متفوقة، وذلك لاعتقاد المعلمات بأنهن غير قادرات على عمل أي شيء، ولأن الحكم عليهن من خلال تحصيلهن الأكاديمي، وليس من خلال قدراتهن أو مواهبهن. أجبتها بأن العكس هو الصحيح، ومن حق أية طالبة المشاركة في هذا المشروع، فكانت الفرحة واضحة جداً على وجه منى بالتحديد وباقي وجوه الطالبات ذوات التحصيل المتدني. شعرت إلى أي مدى هن بحاجة إلى مواضيع غير منهجية يستطعن من خلالها التعبير عن داخلهن دون حرج أو خوف، وبخاصة ونحن نعيش في ظروف أبعدتنا عن أي نشاط لامنهجي تستطيع الطالبات من خلاله تفريغ الطاقات الهائلة والكامنة بداخلهن. اعتبرت هذا النقاش في البداية كاستفسارات عن المشروع، لكنني أحسست بعد ذلك بأن الأسئلة هي للهروب من المشاركة في المشروع. كنت أتوقع أن يستقبل المشروع بحماس وإصرار، لإحداث التغيرات التي يطمحن لها، من معاملة أو مطالبة بحقوق، أو أي شيء يشعرهن بوجودهن، ولكن الأسئلة أشعرتني بأنهن يحاولن الهروب، وبالتالي شعرت باستياء.

ولكن نار التصميم تأججت في داخلي لإنجاح هذا المشروع الذي أصبح عملية تحدٍ مع أولئك الطالبات. وجاءت الحصة الثانية ولم أحس أبداً أنني سأواجه أية مشكلة أثناء توزيع المجموعات، لأنني استخدمتها كثيراً في حصص الرياضيات. وكانت المفاجأة عدم تقبل الطالبات لعملية التوزيع، وبخاصة عندما رفضت وضع الطالبات المتفوقات في مجموعة واحدة كما أردن، وصممت على أن تكون كل مجموعة مختلفة في الكفاءات الذهنية، بحيث يكمل كل فرد الآخر لامتلاكهن أنواعاً مختلفة من الذكاء. وبدأت بسؤالهن عن سبب الرفض، كانت الإجابة عدم قبولهن بالطالبات متدنيات التحصيل في مجموعتهن، لأن أولئك الطالبات لا يعتمدن على أنفسهن وإنما على بقية أفراد المجموعة، والمشكلة أن التقييم في هذه الحالة سيكون جماعياً. ولكي أنهي الجدال في هذه النقطة. قلت:"إن هذا

القرار غير قابل للنقاش"، وما هي إلا ثوان حتى ثارت ثائرة الطالبات وقلن: "كيف سنتعلم الديمقراطية وأنت في أول جلسة لنا تستخدمين سلطتك كمعلمة؟"، وعلى الرغم من قناعتي التامة بصحة ما يقلنه، فإنني أجبتهن بأن هذا الأسلوب لمصلحتهن. وأقفلت النقاش في هذا الموضوع، وتم التوزيع كما خططت، بحيث تكون المجموعات غير متجانسة. تم توزيع المواضيع على المجموعات، ثم طلبت من كل مجموعة أن تختار منسقة لأنه في نهاية هذه المرحلة ستقوم كل مجموعة بتقديم تقرير عن موضوعها. وبدأت المجموعات بعملية الاختيار، وكنت أراقبهن بلهفة. وكما توقعت تم اختيار الطالبة المتفوقة كمنسقة في المجموعات، إلا في مجموعة واحدة تم فيها اختيار الطالبة سمر، وهي من ذوات التحصيل المتدني في مادة الرياضيات. وبردة فعل سريعة، وعلامات التعجب في وجهي، سألت: "أنتِ من تم اختيارها؟!" لم تكن دهشتي إلا لكون سمر ضعيفة في مادة الرياضيات. ازداد فضولي لمعرفة سبب اختيارها وعندما سألت عن معايير اختيار الطالبة المنسقة، كانت الإجابة عند كل المجموعات كما هو متوقع؛ "لأنها طالبة مجتهدة"، إلا هذه المجموعة التي علقت بأن المنسقة سمر هي أفضل الطالبات في مادة اللغة العربية، ولديها القدرة على كتابة القصص والشعر، وعلى هذا الأساس تم اختيارها.

لم أعرف ماذا أقول، فقد استغربت كثيراً عندما سمعت بأنها أبرز الطالبات في اللغة العربية، كنت أعتقد بأنها لا تفهم أي شيء، وهذا الحكم كان حكماً مسبقاً وقاسياً، فأنا لا أستطيع أن أحكم على طالبة لمجرد معرفتي بها خلال حصص الرياضيات فقط. سرحت قليلاً أفكر، " ترى كيف ستدبر سمر مجموعتها، وهل كلام الطالبات صحيح؟" داخلياً لم أكن مقتنعة بما يقلنه، فقد يكون رأيهن هنا نابعاً من كونها صديقتهن. بدون وعي بدأت أراقب جميع تصرفاتها وحركاتها حتى نظراتها، لا أدري، هل كان شعوراً بالذنب لمعاملتي معها طوال الفترة الماضية وللفكرة الخاطئة التي كونتها عنها؟ أم لأثبت لنفسي بأن حكمي عليها كان بمكانه. ولإرضاء غروري، أردت أن تفشل في عملها، وأن لا تقود المجموعة بشكل جيد، لأنني كنت أحس بأنها طالبة بليدة بعض الشيء، وكنت أحس بعدم وجودها في صفي، ودائماً أوبخها على عدم قيامها بواجبها، لم أرد أن أثبت خطأي بل خطأ من حولي. وهذا جعلني أشعر بأن الإنسان يجب أن يكون قوياً ليعترف بخطئه.

وكما يقول المثل "تأتي الرياح بما لا تشتهي السفن"، فالمنسقات في باقي المجموعات بدأن يفرضن ما يردن دون اعتراض ولم يكن يسمحن لأية طالبة بالكلام إلا بعد أخذ الإذن منهن لأنهن الأكثر اجتهاداً وفهماً والألمع في عرض المعلومات والأذكى في مادة الرياضيات. واستمريت في مراقبتي لمنسقات المجموعات وركزت انتباهي على المنسقة سمر التي أخذت دوراً فعالاً في عملية توزيع الأدوار، حيث أعطت كل طالبة من مجموعتها قطعة من

الورق. واستغربت هذا التصرف منها، استغربت وجود الأوراق بين يدي الطالبات، وزاد فضولي، فتوجهت إليها وسألتها: "لماذا هذه الأوراق؟"، فقالت: "كيف سأوزع الأدوار؟ وعلى أي أساس سأعمل معهن وأنا لا أعرف ميولهن واهتماماتهن؟ ستقوم كل طالبة من ضمن مجموعتي بكتابة ما تريد أن تفعله وما هي اهتماماتها في هذا الموضوع". بصدق، لا أدري ما الذي أصابني لحظتها: شعرت بأنني أمام طالبة أهملت فترة طويلة لم أكن أحس بها، أو لم أعطها أي اهتمام. وفجأة قامت سمر وقالت: "كم كنت أتمنى في أول حصة لكِ معنا أن تسألينا عن اهتماماتنا في مادة الرياضيات والصعوبات التي تواجهنا أثناء دراستنا لهذه المادة، لا أن تعاملينا كأننا عقل واحد، ونحمل المستوى الفكري والعقلي نفسه. "وللمرة الأولى، أشعر بأن طالبة تلقي علي درساً، بل درس ناجح أيضاً، فالتفت إلى باقي المجموعات، وطلبت من المنسقات عدم فرض آرائهن على باقي أعضاء المجموعة، بل القيام بتوزيع الأدوار حسب ميول واهتمام كل طالبة في المجموعة، وأشدت بعمل المنسقة سمر. وهنا اعترف بأن إشادتي لها كانت اعتذاراً بسيطاً وضمنياً عن معاملتي لها طوال هذه الفترة، وأن الفكرة التي كونتها عنها كانت خاطئة، وأنّ علي ألاّ أصدر أي حكم على أية طالبة من خلال التحصيل العام لمادة الرياضيات فقط. ولذلك، قررت أن أساعدها في مادة الرياضيات من خلال مراقبتها أثناء حصص الرياضيات التي كنت أعلمهن إياها، إضافة إلى الحصص المخصصة لموضوع الديمقراطية. وقد أثمر مجهودي وصبري وبدأت تحاول حل الواجبات البيتية، حتى وإن كانت تعرف أن حلها خاطئ. لقد كانت هذه بداية جيدة لتغير نظرتها اتجاه الرياضيات، وأنا اعتقد أن أسلوب استخدام الحالات الذي يعتمد على العمل التعاوني هو الذي ساعد في اكتشاف هذه الطالبة ومعرفة قدراتها الأدبية.

أثناء عمل المجموعات كنت أراقب تصرفات وتفاعل عناصر المجموعة مع بعضها البعض، والشيء الذي لفت انتباهي هو أنه في مجموعة فصل السلطات كانت المجموعة تعمل بجد وحيوية باستثناء الطالبة سهاد التي كانت تنظر إلى بقية المجموعة ولا تعمل شيئاً، عندها سألت المنسقة: "ما هو الدور الذي أوكل لسهاد؟"، فكان رد المنسقة: "ما هي المهمة التي سنوكلها لها وهي لا تعرف القراءة أو الكتابة"، وهنا توجهت بالسؤال إلى الطالبة سهاد وسألتها عن الشيء الذي يمكن عمله للمشاركة بصورة فعالة في المجموعة، نهضت سهاد وقالت: "أستطيع أن أرسم أي شيء تريده المجموعة"، وهكذا استطاعت سهاد أن تندمج مع المجموعة، وتعبر بالرسم عن عناصر الديمقراطية، وتصبح عنصراً فعالاً فيها.

الشيء الأهم هو أنني أصبحت أتعامل مع هذا الصف بطريقة تمنعني من اتخاذ القرار دون الرجوع إليهن، وبخاصة إذا كان القرار يتعلق بهن. فمثلاً طلبت الإدارة من معلمة

التربية المهنية ومني كمربية للصف أن أطلب من كل طالبة إحضار بعض المأكولات والمشروبات من بيوتهن لحفلة تخريجهن من دورة الإسعاف الأولي، عندها دخلت إلى الصف وتحدثنا عن إعداد برنامج الحفلة والضيافة وكيفية اختيار عريفة الحفلة، حيث تم اختيار عريفة الحفلة بالانتخاب، ورفض قرار تعيين العريفة من قبل الإدارة، وهكذا تم اختيار الطالبة سمر لقدرتها على الإلقاء. ذات يوم طلبت الإدارة المساعدة المادية من الطالبات لتصليح زجاج النوافذ المكسرة في الصفوف، عندها وقفت الطالبة هدى وطلبت مني دقيقة واحدة لبحث الموضوع مع الصف واتخاذ القرار الملائم بالإجماع، بعد ذلك وقفت هدى وقالت: "باسم الصف التاسع اتفقنا على عدم المساهمة، وذلك للأسباب التالية، أولاً: لا يوجد أي لوح زجاج في صفنا مكسور، ثانياً: الوضع الاقتصادي للأسر سيئ جداً بسبب الأوضاع التي يعيشها بلدنا من حصار ومنع العمال من العمل". وطلبت هدى مني أن أطلب من المديرة الحضور إلى الصف لتوضيح موقفهن. حضرت المديرة وطلبت من إحدى الطالبات التحدث باسم الصف عن سبب الرفض، فقامت الطالبة هدى التي تم اختيارها للتحدث باسم الصف، وذكرت الأسباب السابقة للمديرة، وهنا قالت المديرة إنها لا تريد إجبار أية طالبة على الدفع، والتي تشعر أن وضعها يسمح بالمساعدة فلتساعد.

هنا أحسست بأنني وضعتهن على بداية الطريق الصحيحة في عملية اتخاذ القرار. وهكذا أصبحت العلاقة بيننا علاقة صداقة، وأصبحنا نتشاور ونتحاور بالعقل والمنطق، وأصبحت مبادئ الديمقراطية هي التي تحكم علاقتنا بعض الشيء، وأصبحت قريبة جداً منهن، وبخاصة الطالبات متدنيات التحصيل، بحيث أصبحنا نتشارك في إيجاد الحلول المناسبة للمشاكل التي تواجههن، وأحياناً كن يقترحن الحلول، وهذا الشيء مبشر، حيث أصبحت الطالبات في وضع يستطعن من خلاله أن يجدن الحلول لمشاكلهن دون الاعتماد على الآخرين. وأيضاً أصبحنا نستخدم عبارات المشاورة بدلاً من عبارات الأمر والنهي، كانت هذه العبارات تلقى صدى جيداً في نفوسهن، إذ لم أكن استخدم هذا الأسلوب من قبل. لاحظت طالباتي هذا التغير في الأسلوب، وتمنين لو أن هذا المشروع قد تم تطبيقه منذ اليوم الأول الذي حضرت به إلى المدرسة قبل ثلاث سنوات، حيث شعرن بأهمية وروعة أن يصبح لهن رأي وأن يستطعن أن يقبلن أو يرفضن أي قرار، ولكن بعد إعطاء المبررات المنطقية لعملية الرفض أو القبول.

ولكني أشعر الآن بخوف شديد على هؤلاء الطالبات عند انتقالهن إلى مدرسة أخرى، حيث أن الصف التاسع هو الصف الأعلى في مدارس وكالة الغوث، فالمعاملة التي سيتعاملن بها ستكون الطريقة الأولى نفسها التي تلغي فيها الأخذ برأي الطالبات، وهذا

سيجعلهن يعشن في تناقض مع ما يطمحن إليه من حياة، والواقع الذي يعشنه الآن. وجعلني هذا لا أقدر على التعامل مع باقي الصفوف بالطريقة نفسها، لأن بقية الطالبات لم يدرسن مبادئ الديمقراطية. حتى لو حاولت أن أعاملهن بالأسلوب نفسه، فأنني اعتقد بأنهن سيتمادين كثيراً في تصرفاتهن لعدم معرفتهن بواجباتهن وحقوقهن، ولن تكون هناك ضوابط تضبط تصرفاتهن. ولكن داخلياً وبعد هذه التجربة ونتائجها، أتمنى أن تدرس كل الطالبات في المدرسة الديمقراطية وتصبح مبادئها هي التي تحكم تصرفاتنا إذا أحسن استعمالها وفهمها، حتى تصبح الطالبات قادرات على النقاش والتعبير عن آرائهن دون خوف، وحتى يكون الالتزام بقوانين المدرسة والنظام نابعاً من قناعتهن الداخلية لا نتيجة الخوف مني أو من العقاب، لأن الخوف وإن كان يساعد في عملية الانضباط فإنه يزول بزوال المسبب، أما الانضباط الذاتي الناتج عن معرفة جميع الطالبات بواجباتهن وحقوقهن فإنه لن يزول.

واستمر المشروع كما هو مخطط له، ولكن ذات يوم حضرت الطالبة فرح وهي تبكي وتقول: "لماذا لا يسمح لي والدي؟ لماذا يفرض علي ما يريد؟ لماذا يضربني إن قلت رأيي؟ لماذا ... لماذا ؟" كل هذه الأسئلة والدموع تنهمر من عينيها. هدأتها وسألتها عن سبب هذه الدموع فقالت: "إن والدها قد اكتشف بأنها تدرس موضوع الديمقراطية، وكأنها تدرس موضوع حرام، وأراد أن يمنعها من الذهاب إلى المدرسة، ومزق جميع أوراقها، وقال لها بأنه لا يريد أن تدرس ابنته مبادئ الإسرائيليين والأمريكان، وأنه لم يبعثها إلى المدرسة حتى تتعلم مثل هذه الأشياء. وعندما حاولت مناقشته ضربها، وقال لها: "إن هذا آخر شيء يتوقعه منها، أن تعمل على مناقشته ومعارضته". حتى تدخلت الأم وطلبت منه أن يسمعها علها تكون على صواب، وثارت ثائرة الأب، وقال إنه لا يريد أن يسمع مثل هذا الكلام في بيته، وإلا سيمنعها من الذهاب إلى المدرسة. وعندما سألتها ماذا فعلت مع والدك، قالت التزمت الصمت، ليس لأنني غير مقتنعة بما اعمله ولكن خوفاً من أن يحرمني من المدرسة. وقالت أيضاً "إن والدي سيحضر إلى المدرسة للتحدث مع المديرة ومعك". بعد هذا النقاش أحسست بأن هناك فجوة كبيرة بين المدرسة والبيئة المحلية نتيجة المشروع، وأنه كان من الأفضل قبل البدء بتطبيق المشروع الاجتماع مع الأهالي وإعطاؤهم نبذة بسيطة عن الموضوع وعن أهدافه.

وفي اليوم التالي، وكما قالت فرح، حضر الأب بصحبة بعض أعضاء مجلس الآباء وطلب التحدث معي. لقد كان يتحدث بحدية وعصبية جداً حتى أنني صدمت عندما قال بأنني أقود بناتهم في حملة تمرد على الأهالي. تمالكت أعصابي وطلبت منه أن يعطيني دقيقة لأوضح الأمر، محاولةً امتصاص غضبه وتوضيح أهداف المشروع له. ثم طلبت منه أن

يعطيني سبباً واحداً لرفضه السماح لابنته بالمشاركة بالمشروع، فقال: "إن الإسرائيليين والأمريكان يريدان أن يسمما أفكار أولادنا بشيء اسمه الديمقراطية، ويبعدون أولادنا وبناتنا عن الدين الإسلامي، دين الرحمة والطاعة، وأن أفكار الديمقراطية تجعل البنت تقف بوجه أبيها، وتقرر ما تريد"، وهنا تدخل أحد أعضاء المجلس، وهو رجل دين، وقال له: "أولاً الديمقراطية هي ليست أفكار الإسرائيليين أو الأمريكان، فديننا الإسلامي دين ديمقراطي لا يجبر أحداً على الدخول به إلا بعد الاقتناع، وكذلك طالب الدين الإسلامي بأخذ رأي المرأة في أي أمر يخصها شخصياً، وطلب منا التشاور قبل اتخاذ أي قرار". مداخلة مني ومداخلة من المديرة ساعدت كثيراً في عملية الإقناع، كان يحتج لمجرد الاحتجاج فقط، فقد رفضها مرة بحجة أن بناتهن بحاجة إلى توعية من خطر الاحتلال، وليس لتعلم الديمقراطية، ومرة أخرى يحتج بأن علينا الاهتمام بتعليم طالباتنا الرياضيات، بدل تعليم الديمقراطية، وبعد هذا النقاش الطويل تم الاتفاق على استمرار ابنته في المشروع، وأن يحاول تغيير معاملته معها، بالاستماع إليها ومناقشتها. فرحت فرح كثيراً عندما أخبرتها بما توصلنا إليه أنا ووالدها وقالت:"أنا الآن أستطيع أن أبدأ حياتي من جديد".

تخوفات هنا تنتابني وأخرى تنتاب الطالبات، مفاجئات بعضها سار والآخر محبط، فشل صغير هنا ومشكلة هناك، محاولات للحل ونجاحات، وأيضاً تغيرات على معتقدات وسلوك الطالبات وسلوكي، هذا ما ميز المشروع منذ البداية. ولكن عندما وصل تأثير المشروع للأهل ازدادت ثقتي بنجاح المشروع.

لكن الأهم من ذلك كله والذي عزز ثقتي بنجاح المشروع هو مديح معلمة الاجتماعيات للطالبات على التقارير والأبحاث التي قدمت لها، وأشارت إلى الفرق الواضح بين تقارير هذا الصف وتقارير الصفوف الأخرى، حيث قالت أن الشيء الذي لفت انتباهها هو عدم نقل المعلومات كما هي في المصادر، بل صوغها بلغتهن الخاصة، وهذا يرجع إلى تدريبهن على الكتابة بناءً على خطوات البحث العلمي طوال العام أثناء تطبيق مشروع الديمقراطية، ما انعكس إيجابياً على دراستهن بقية المواد.

كنت فخورة جداً بهذا النجاح وهذه النتيجة حتى صدمني اتهام التحيز، وأنني أطبق الديمقراطية على صف وأهمل الصفوف الأخرى. ولكي أتخلص من هذا الاتهام قررت، بالاتفاق مع بقية الصفوف أن أعطيهم نبذة بسيطة عن المشروع. ولكن شعور الفخر لدي انتقل لطالبات الصف وتحول إلى غرور وتعالٍ لدى الطالبات مجموعة البحث اتجاه زميلاتهن من الصفوف الأخرى. وهذا بالطبع أدى إلى تمرد ضدي في باقي الصفوف،

ولتدارك الأمر قبل أن يتفاقم، قررت تخصيص حصة في الأسابيع الأخيرة من حصص الرياضيات لإعطاء نبذة بسيطة عن المشروع، وبصورة تقليدية بسبب ضيق الوقت. وهذا أيضاً نبهني إلى شيء خطير جداً وهو تعالي بعض الطالبات على الصفوف الأخرى، وكان علي أن أرجع وأذكرهن بعناصر الديمقراطية وأهمية التواضع للإنسان.

لقد كان لهذا المشروع أثر في سلوك الطالبات ونظراتهن إلى أنفسهن وإلى بعضهن البعض، وبدأت النزاعات عند استخدام العمل التعاوني بالضمور، وأصبحن يطالبن باستخدامه في معظم الحصص بطريقة سليمة. حتى الطالبات ذوات التحصيل المتدني امتلكن الفرصة لاستلام الأدوار القيادية أسوة بالطالبات المتفوقات، وبدأت الأنا عند معظم الطالبات تتلاشى إلا عند الطالبة أمل التي بقيت تمارس دورها كقائدة على مجموعتها، ولم تقبل التنازل عن هذا الدور لأية زميلة من زميلاتها، وهذا ما جعل مجموعتها ترفض التعامل معها، وتوجهن إليّ، وقلن: "أمل تقول بأنها ستتعاون معنا في حالة بقائها قائدة، وإذا لم تبقَ فلن تتعاون أو تساعد أحداً"، وطلبن مني التدخل لإيجاد حلٍ لهذه المشكلة بعدما عجزن عن حلها، هنا توجهت إلى أمل لمعرفة سبب الرفض وسألتها عن سبب رفضها التعاون مع المجموعة، فقالت: "كيف سأسمح لطالبة أقل مني تحصيلاً أن تكون قائدتي"، فقلت لها إذن لماذا تعلمنا الديمقراطية وأن لكل واحدة الحق في أن تكون قائدة"؟ فقالت: "تعلمناها خارج حصص الرياضيات"، لا أنكر أنني دهشت جداً من إجابتها، وكان بمقدوري إجبارها على العمل ضمن المجموعة بقيادة طالبة أخرى، ولكني أيقنت أن هذا لن يجدي شيئاً، وقررت التحدث معها بشكل منفرد، وذلك بعد وضعها في مواقف تحتاج فيها لطلب المساعدة. وهكذا استمريت بمراقبتها إلى أن حضرت يوماً وطلبت مني التحدث مع زميلتها هنادي لمساعدتها في عملية مزج الألوان، حيث هنادي من الطالبات متوسطات التحصيل والمتميزة في الفن، وبخاصة في عملية مزج الألوان، وفي هذه اللحظة قلت لها: "كيف ستتعاملين مع طالبة أقل تحصيلاً منكِ؟ وهل يستطيع الإنسان أن يعمل جميع الأعمال دون اللجوء إلى طلب المساعدة؟" فقالت: "لا"، فقلت "إذن لماذا ترفضين التعاون مع المجموعة عندما تكون القائدة طالبة أخرى غيرك وأقل تحصيلاً منكِ؟" فقالت: "إن كل ما فعلته كان تحدياً لي حتى لا أشعر بالتفوق والفوز عليها، لأنه في بداية المشروع كان هناك تحدٍ بيني وبينها على مدى تأثير المشروع علي وعليها". فقلت لها: "إن نجاح المشروع هو نجاح لكِ قبل أن يكون نجاحاً لي".

وعلى الرغم من هذا الجو الإيجابي الذي بدأ يسود مجموعة البحث، فإن بعض السلبية بدأت بالظهور كما حدث في مجموعة الطالبة سمر التي بدأت تفرض سلطتها على الطالبات وتجبرهن على تنفيذ أوامرها دون نقاش أو اعتراض بعد الدور الذي لعبته في البداية.

ولعل اهتمامي الكبير بها هو الذي قادها إلى طريق الغرور والتعالي هذا. واضطررت لأن أصحح الوضع بطريقة تجعل جميع الطالبات يشعرن بأنهن مهمات ولا توجد واحدة أفضل من الأخرى، وقلت لسمر: "لقد كنت جيدة بعملك، وبخاصة في توزيع الأدوار، بحيث جعلت كل طالبة تساهم في العمل، ولكن هذا لا يعطيك مبرراً للتعالي على الطالبات مهما كان عملك متقناً". لقد أشعرتها بأنها أخطأت وأنها يجب أن تصحح مسارها، فقامت سمر وطلبت مني أن أمنحها دقيقة واحدة للتحدث مع الطالبات وقالت إنها لم تكن تقصد ما فعلته، وأنه لم يكن من منطلق التعالي أو الغرور، إنما من منطلق الحرص على جودة الناتج. واعتذرت للطالبات، ووعدت بعدم تكرار ما حصل مرة أخرى.

وقبل الانتهاء من المشروع بمدة قصيرة، أصبحت الطالبات قادرات على المطالبة بحقوقهن وعدم قبولهن أي قرار يصدر من الإدارة إلا بعد مناقشته فيما بينهن واتخاذ القرار الملائم بالإجماع، وهذا جعلهن يتصادمن مع الإدارة والهيئة التدريسية في بعض الأحيان. ذات يوم طلب من طالبات المدارس المشاركة في مناسبة وطنية، وأن على الطالبات الحضور الساعة التاسعة صباحاً، عند مكان التجمع. وعندما قررت الطالبات الخروج منعتهن الإدارة، وطلبت منهن الرجوع إلى صفوفهن وعدم مغادرتها، وهنا رفضت طالبات الصف هذا القرار، وطلبن التحدث إلى المديرة. وجدت نفسي مضطرة مرة أخرى للتدخل لحل هذا الخلاف، فطلبت من الإدارة والهيئة التدريسية إعطاءهن الفرصة للاستماع إليهن، وأن يكون الأسلوب المستخدم هو أسلوب الحوار والمناقشة للتوصل إلى القرار السليم. وتم انتخاب مجموعة ممثلة للطالبات، وتوجهن إلى الإدارة، ودار نقاش طويل بين الطالبات والإدارة، حيث كان نقاش الطالبات جيداً ومرتباً، بحيث لم تجد المديرة أي شيء لتعترض عليه، بل مدحتهن وأثنت على الأسلوب الذي استخدمنه، وقالت لهن من حق كل فرد في المدرسة الرفض، ولكن هناك أشياء لا نستطيع فيها الرفض لأنها أوامر تصدر من الجهة العليا من المسؤولين، لكني سأسمح لكن بالمشاركة، ولكن بعد انتهاء الحصة الرابعة حسب القرار الوارد إليّ من المسؤولين. وطلبت منهن التوجه إليها ومناقشتها في أي أمر قبل تنفيذه. وشعرت بالانتصار في عيون الطالبات ونبرات أصواتهن عندما دخلن إلى الصف لإخبار الطالبات الأخريات عن النتيجة. وفجأة، قامت منى وقالت: "المديرة قالت ما قالته لأن المعلمة معكن، فلو كنتن وحدكن لما كانت هذه النتيجة، المديرة لا تهتم بأحد سوى نفسها ومصلحة المدرسة". ثم قامت إيمان وهي طالبة هادئة جداً وقالت: "لماذا نحكم على الأمور من وجهة نظرك أنت وحدك، ولماذا لا نعطيها فرصة ثم نحكم على صحة استنتاجك أو خطئه، فنحن تعلمنا ألاّ نصدر الأحكام إلا بعد التجربة". لقد فرحت جداً وأثنيت على كلامها، وانتهى النقاش عندما قامت فرح وقالت: "إذا أردنا للديمقراطية أن تتحقق وتسود،

علينا أن ندرك حقوقنا ونلتزم بواجباتنا، وأن لا نخلط بينهما، وأن الالتزام بالقوانين والأنظمة ليس ضعفاً، بل تنظيم لهذه الحقوق وهذه الواجبات، وخير مثال على ذلك أننا استطعن ضبط أنفسنا أثناء امتحان الرياضيات، ولم تقم أية طالبة منا بعملية الغش، حتى والمعلمة غير موجودة في الصف. كما أننا نستطيع أن ندير صفنا في حالة غياب أية معلمة".

أستطيع أن أقول إن معظم الطالبات بدأن بتطبيق الديمقراطية من خلال تصرفاتهن ومعاملتهن مع بعضهن البعض، ويستطعن المطالبة بحقوقهن في المدرسة وأحياناً في البيت إذا كانت الأجواء ملائمة، والشيء الجيد هو أنني وضعت الطالبات على أولى درجات من المعرفة بواجباتهن وحقوقهن، وأنهن بدأن يلتزمن بالقوانين والأنظمة باقتناع وليس نتيجة للخوف أو القوة. لقد اقتنعت بأن القوة هي سلاح فانٍ، والخوف الذي يحدثه استخدام العقاب يزول بزوال المسبب، وأن الانضباط يجب أن ينبع من الداخل حتى تسيطر كل طالبة على تصرفاتها وحدها دون مراقبة، وهذا ما حدث في صفي، حيث ذات يوم قدمت الطالبة رنا وست طالبات أخريات طلبن مني الاستماع لما تقوله رنا، قالت رنا: "أريد أن أصبح صديقتهن، ولكنهن يرفضن صداقتي، وعندما سألت الطالبات الست عن سبب الرفض قلن لي: "بأنهن لا يعترضن عليها شخصياً، ولكن هناك بعض الأمور لا يستطعن التحدث فيها أمامها، وأن لكل إنسان الحق في اختيار أصدقائه، وأيضاً هناك لكل إنسان خصوصياته التي لا يريد أن يعرفها أي إنسان، وطلبن منها أن لا تغضب وأن تبقى زميلتهن في الصف، وإن احتاجت إلى أية مساعدة فهن على أتم الاستعداد لتقديمها". ولهذا أصبحت أنتظر حصتهن بفارغ الصبر، ولا أحس بالملل وأنا أتحدث معهن، أصبحنا أصدقاء، نستطيع طرح مشاكلنا بموضوعية وتقديم الحلول المناسبة لهذه المشاكل.

لقد كانت هذه التجربة، تجربتي الأولى، لكنها كانت غنية جداً، حيث لم تكن لدي القناعة يوماً بأنه يمكن أن أطبق الديمقراطية في مدرسة نشأت طالباتها على إطاعة وتنفيذ أوامر المديرة والهيئة التدريسية من منطلق الخوف، وليس من منطلق القناعة بالعمل الموكل إليهن.

وهي، أيضاً، كانت كصدمة كهربائية هزتني من الداخل، فتحت عيناي على واقع مرير تعيشه طالبات هذه المدرسة، من مشاكل نفسية ناتجة من تعامل الأسرة أو الهيئة التدريسية والإدارة معهن، والبيئة المحيطة بهن. في أول يوم حضرت فيه إلى المدرسة كنت أنظر إلى الطالبات على أنهن شيء لا وجود له، وأن علي التعامل معهن بكل عنف وقسوة حتى أسيطر عليهن، والذي أكد وجهة نظري السابقة توصيات المعلمات لي قبل وصولي إلى المدرسة، حيث كنت مقتنعة بأنهن أكثر معرفة مني بالطالبات بسبب المدة الطويلة التي

تعاملن بها معهن. ولكن عندما طبقت مشروع الديمقراطية، أحسست بأن أولئك الطالبات هن أحوج الناس لمثل هذه المعاملة الحسنة، وأصبحت أفكر مائة مرة قبل أن أعاقب أية طالبة على ذنب اقترفته، أصبحت استخدم أساليب بعيدة جداً عن العقاب، أصبحت أشعر بهن وأعرف ما يحسسن به حتى قبل أن تتحدث الطالبة، لا أنكر بأن هذه التجربة قربتني من طالباتي كثيراً، وإذا سنحت الفرصة لي لتنفيذ المشروع مرة ثانية، سأختار طالبات يعشن الظروف نفسها، ولكن سأختارهن ضمن المرحلة الأساسية الدنيا، حتى تستطيع الطالبات التعايش مع الديمقراطية بصورة أفضل، والاستفادة منها للتخلص من هذه الظروف القاسية التي يعشنها. ولكن قبل البدء بالطالبات، يجب البدء بالهيئة التدريسية والإدارة والمجتمع المحلي، حتى لا تعيش الطالبات في تناقض مع ما يتعلمنه في المدرسة عن الديمقراطية، وما يواجهنه من معاملة تسلطية في البيت أو المدرسة، ولكي نحصد نتائج أفضل يكون تأثيرها على المدى البعيد.

رأي في "ديمقراطية في المخيم؟"

أستاذ صافي صافي،
جامعة بيرزيت

أود في البداية أن أسجل إعجابي بقدرة هذه المعلمة على الكتابة الأدبية للحالة التي تناولتها، وعلى تناولها التفاصيل الدقيقة للحالة، وعلى قدرتها بنقد ذاتها ووضعها في السياق التعليمي. لقد شعرت أنني أقرأ قصة ممتعة، وإن كانت في هذه الحالة عن الوضع التربوي في المدارس، ومدرستها بالذات. استطاعت ذلك من خلال إعطاء القارئ فكرة عن ممارستها السابقة وآلامها وآمالها، لقد نظرت إلى نفسها من زاوية أبعد من ذاتها، فهي كانت "متسلطة" من ناحية سلوكها مع الطالبات، وهذا ينسجم (حسب اعتقادها) مع مميزات جسدها "لاعبة كراتيه"، إلا أنها في الوقت نفسه إنسانة "بدأ هذا الوضع يخنقني"، وعلى الرغم من أن المعلمة تعرضت لسنوات ثلاث سبقت من خبرتها التدريسية، فإنني كنت بانتظار أن تقول لنا شيئاً عن بيئتها التي تربت فيها، ولم تفعل، ولم تشرح البيئة التي تعيش فيها الطالبات على الرغم من أن العنوان يقول إنه المخيم بكل ما يحمله من تناقضات وإحباط وحب للحياة. وعلى الرغم من ذلك، شعرت بالمتعة ولم أجد فيما قالته تناقضاً، فـ "لاعبة الكاراتيه" لا تستخدم قدراتها البدنية بشكل عنيف ضد الغير، وهذا يختلف عن الفكرة السائدة عن هذا النوع من الرياضة، فهذه الرياضة مشتقة من الفلسفات الصينية التي تدعو إلى التكامل بين الجسد والروح، بين الداخل والخارج. لقد عزت المعلمة ممارساتها الصفية إلى العوامل الخارجية وليس إلى عوامل داخلية، ولم تتعرض للعوامل الداخلية، ولنقرأ: "كانت التوصيات تلقى علي من كل حدب وصوب تنصحني بعدم التعامل مع الطالبات بشكل لين ومرن حتى لا ينتهي الأمر إلى التمادي والتمرد. وللأسف ودون تفكير، نفذت جميع ما قيل لي لأفرض سيطرتي عليهن، فدخلت المدرسة وجعلت العبوس عنواناً لوجهي ... الخ".

إن ما أحاول أن أصل إليه يتمثل في أمر واحد بجانبيه، الجانب الأول يتعلق بـ "ضيق" المعلمة من هذا الشكل من التعامل، ومحاولتها النفسية الخروج من هذا المأزق الذي تعيشه. لقد عانت من صراع داخلي، ولم تستطع هي نفسها بمكوناتها النفسية (على الأقل تلك التي وضحتها) أن تستخلص الدروس وتبحث عن المخرج. وكان للعوامل الخارجية أثر في طريقة تعامل المعلمة مع الطالبات، وكان عرض المورد (عامل خارجي) هو العامل الحاسم في النية في التغيير، وهذا هو ما سيتم نقاش آثاره في هذه الورقة.

أما الجانب الآخر الذي تلاقى مع طموحات المعلمة وانتقالها إلى ممارسة مختلفة يتمثل في مسألتين مهمتين تتعلقان بالبيئة التربوية، ولهما علاقة بما قدمت له في الفقرة السابقة: المسألة الأولى تتعلق بانتقالها إلى مدرسة جديدة ذات دوام صباحي (كما كانت ترغب)، وهذا أراحها وخلق فرصة لتغيير نمط سلوكها. أما المسألة الثانية، فتتعلق بـ "انفجار" الطالبات في وجهها، بمعنى محاولة الإخلال بالتوازن في طريقة التعامل بين المعلمة والطالبات، وكانت البطلة هذه المرة "أحلام": "نحن لا نريد درساً في الرياضيات ... هل من حق المعلمات معاقبة الطالبات بسبب خطأ صدر من إحداهن؟ كل هذا حصل وأدى إلى شعورها "بالفرح والسعادة والدهشة"، أي أن تكثيف المواقف، الواحد تلو الآخر، واستعدادها ورغبتها بالتغير أدى إلى التغير فعلاً. النقطة المهمة التي أحاول التوصل إليها، وربما تكون هي مفصلاً أساسياً في الحالة التي نتناولها، وهي أن التغيير يأتي عادة من خلال صدمة تكون دوافعها خارجية وداخلية، فيحسم المرء نفسه للتغيير، وهذا ما حصل مع المعلمة، ولهذا تستحق المعلمة الثناء على قدرتها على وضع ذلك بشكل مكتوب.

لقد فوجئت بالمعرفة التي تمتلكنها الطالبات حول الديمقراطية وامتداداتها المجتمعية، فها هي "هبة"، تصرخ وبصوت عال: "كيف سأتعلم الديمقراطية وأنا أعيش مع أب لا يعطيني من الحرية شيئاً حتى في اختيار شريك حياتي، وأرجع للعيش في سجن العادات والتقاليد؟"، وعقبت "أمل": "أنت من سيعلمنا الديمقراطية!!.. أي أنك معلمة ديكتاتورية". قامت سمر وقالت: كم كنت أتمنى .. لا أن تعاملينا كأننا عقل واحد". فمن أين جاءت هذه المعرفة؟ وهل هذا الطرح يدل على معرفتهن بالديمقراطية؟ لا أعرف ولكن ربط قضية الديمقراطية بالمجتمع (الأسرة، العادات والتقاليد) وكذلك بالمعلمة وسلوكها السابق يدل على معرفة ما لدى الطالبات، على الرغم من أنهن لم يشرن إلى السلطة السياسية إلا إذا كانت الأسرة هي رمز للسلطة الأوسع، ولم يشرن للبيئة المدرسية وللبيئة التعليمية العامة إلا إذا كانت المعلمة هي الرمز في هذا الجانب، وسنتعرض لنتائج هذه المعرفة لاحقاً لنجيب عن بعض الأسئلة. من جانب ثانٍ، فإني أود أن أشير إلى معرفة المعلمة بالديمقراطية، فبعد استعراض ما ورد على لسان المعلمة خلال الحالة هذه، يتبين أن هذه المعرفة تتمثل بـ: الديمقراطية مبنية على الاحترام المتبادل بين الأطراف. الديمقراطية هي سلوك آخر. هناك حدود للديمقراطية. الديمقراطية تعني إزالة الخوف. الديمقراطية تعني معرفة الحقوق وممارستها. لا توجد أوامر بل نقاش. الديمقراطية تؤدي إلى حرية التعبير والتخفيف عن المعاناة الداخلية. البيئة لها دور في التربية الديمقراطية. الديمقراطية تعني التشاور والتحاور بالعقل والمنطق. لا فرق في الممارسة الديمقراطية بين فئات مختلفة. يمكن تعلم الديمقراطية وممارستها.

بعد التصنيف السابق، علينا أن نتساءل إن كانت هذه هي مبادئ الديمقراطية أم أنها رؤى لزوايا مختلفة من أشكال التعبير، أم أنها شيء آخر؟ وهل فهم المعلمة للديمقراطية بهذا الشكل هو الذي أدى إلى الاستنتاجات اللاحقة؟

إن أكثر ما لفت انتباهي في هذه الحالة المسجلة كتابياً، هو انتقال الممارسة "الديمقراطية" إلى مواقف (سياقات) أخرى، واستطعت أن أضعها كالتالي:

١. رفضت الطالبات تعيين عريفة لحفل تخريج دورة الإسعاف، وتم اختيارها بالانتخاب، ونجحن.
٢. رفضت الطالبات المساهمة بدفع تكاليف تصليح زجاج المدرسة بسبب عدم انطباق ذلك على غرفة صف الطالبات، ونجحن بالإجماع.
٣. رفض والد إحدى الطالبات أن تدرس ابنته الديمقراطية باعتبارها سماً ومنافياً للدين، وفي لقاء جمع المعلمة والمديرة وبعض أعضاء مجلس الآباء، انتهى الأمر بتغيير رأيه.
٤. استطاعت الطالبات أن يكتبن تقارير في موضوع الاجتماعيات بلغتهن الخاصة ولم ينقلن.
٥. تمردت طالبات صفوف أخرى بسبب عدم إشراكهن في تجربة الديمقراطية.
٦. مالت الطالبات لاستخدام العمل التعاوني، وطالبن باستخدامه في معظم الحصص الدراسية.
٧. استطاعت الطالبات إقناع المديرة بضرورة المشاركة في مناسبة وطنية عامة.
٨. استطاعت الطالبات ضبط أنفسهن أثناء امتحان الرياضيات ولم تقم أي منهن بالغش.
٩. أثر التعلم على كيفية إقامة الصداقات بين الطالبات.
١٠. أثر التعلم على معلمات أخريات وعلى المديرة في التعامل مع الطالبات.

أخيراً، هل كل النقاط التي أوردتها أعلاه تبين أن تعلم الديمقراطية أثر عليهن في سياقات أخرى؟ هل كان ذلك بسبب التعلم أم أن هناك أسباباً أخرى؟ هل يعني ذلك أن مجرد تعليم الديمقراطية يؤدي إلى كل هذه النتائج المتازة؟ أشك في ذلك وأود أن أضع الملاحظات والتساؤلات التالية:

- لقد كان للعوامل الداخلية عند المعلمة وعند الطالبات أيضاً بالإضافة إلى العوامل الخارجية عند كل منهن أثر في الممارسة الجديدة.

- هل معرفة الطالبات بأسس الديمقراطية يصل إلى الحد الذي أشارت إليه المعلمة؟ أتمنى ذلك.
- يبدو أن ردود الفعل على النظام البيروقراطي المتعامل به أثر في نقمة كل من المعلمة والطالبات عليه، والبحث عن ممارسة جديدة سمتها المعلمة "الديمقراطية".
- هل الديمقراطية هي معرفة الحقوق والواجبات، وتأتي الممارسة ببساطة.
- انتقال التعلم حدث على الطالبات أنفسهن وعلى طالبات في صفوف أخرى وعلى النظام الإداري في المدرسة (معلمات ومديرة) وعلى المجتمع. هل أمر الديمقراطية بهذه البساطة؟!
- هل الديمقراطية تعطى بهذه البساطة، أم أنه نتيجة صراع وتنافس بين الأطراف المختلفة. لقد أحسست بالجانب الأول ولم أره بوضوح في الجانب الثاني.
- هل تعني الديمقراطية تكافؤ الفرص بين جميع الفئات من ناحيتين: الناحية الأولى أنه لا فرق بين فرد وآخر (التحصيل في هذه الحالة)، والناحية الثانية أن الديمقراطية هي "صراع" بين أفراد وليس بين جماعات (لم نر جماعات تحمل وجهات نظر مختلفة).
- هل تعني الديمقراطية في أحد أشكالها مشورة وحوار، أم أنها تنافس وصراع يعبر عنها بطرق متفق عليها؟
- هل يجب أن تتخذ القرارات بالإجماع؟ وإذا كان بالأغلبية فما موقف الآخرين؟ ليس واضحاً.
- في حالة الطالبة سمر (غير متفوقة)، وكذلك أخريات مثل هدى (متفوقة) ممكن أن يتم تعليم الديمقراطية. هل يجب أن نتناول حالات مثل هذه لتعليم الديمقراطية، أم يجب أن نتعامل مع كل الطلبة بغض النظر عن هذا التفاوت؟! أميل إلى الجانب الأول على الرغم من عدم تأكدي من ذلك.
- ما دور المتفوقين في الممارسة الديمقراطية؟ هل التفوق يصنع القادة؟ لم لا.
- هل من الضروري أن نكون أصدقاء حتى يصبح هناك ممارسة ديمقراطية؟ لا أظن.
- هل للواقع الذي تعيشه الفتاة الفلسطينية والعربية بشكل عام، أثر في تعلم الديمقراطية مقارنة مع الرجل الذي له واقعه الخاص كما انعكس ذلك في ردود فعل الأب على تعلم ابنته للديمقراطية؟ أعتقد ذلك على الرغم من عدم تأكدي.
- "أصبحت الطالبات قادرات على المطالبة بحقوقهن وعدم قبولهن أي قرار يصدر من الإدارة إلا بعد مناقشته فيما بينهن واتخاذ القرار الملائم بالإجماع". هل هذا معقول؟!

على الرغم من امتداحي للبروتوكول(!) الذي سجلته المعلمة، فإنه يعتبر ناقصاً، وهو أقرب إلى "فيديو كليب" دون أن يكون هناك ربط كافٍ للأحداث، فالقضية الأولى فجرت القضايا اللاحقة، وكل قضية تجد لها حلاً (سهلا!) ثم يتم الانتقال إلى القضية التالية لتجد لها حلاً هي الأخرى، ولم نلحظ التعقيد في طرح القضايا (كما في المجتمع مثلاً)، فالقضايا عند المعلمة منفصلة، وكل واحدة منها تجد لها حلاً سهلاً على الأغلب، والطالبات تعلمن الديمقراطية بسرعة، بل كن يعرفنها منذ الجلسة الأولى، وما كان عليهن سوى وضعهن في "مشاكل" جديدة، ليجدن الحل بسهولة أيضاً!!

هل كان بإمكانها استخدام طرق أخرى؟ نعم، لكن المعلمة لم تترك لنا مجالات للتفكير سوى في قضية واحدة، هي فرض تقسيم الطالبات بحيث تكون المجموعة غير منسجمة بناء على التفوق الأكاديمي، فرضت ذلك فرضاً، من أجل إنجاح العمل، ولم تستند مثلاً للاختيار العشوائي، أو بناء على الترتيب الأبجدي، أو بناء على المهام الموكلة لكل مجموعة، بل إنها لم تشر إلى المهام المختلفة في هذا السياق، لكنها على كل حال تركت مجالاً للتفكير في طرق أخرى. أما في القضايا اللاحقة، وبالتحديد القضايا التي تم انتقال التعلم إلى سياقات أخرى (!!)، فلقد جرى سرد كل حادثة، وكأن المعلمة تحمل موقفاً مسبقاً بأن هذا التعلم ينتقل بصورة ميكانيكية (!!)، وفي هذا الموضوع لم تفشل المعلمة، ولم تفشل الطالبات، ولم يفشل أطراف القضية (مديرة، منسقة، أهل، ... الخ)، لم يفشلوا في أية قضية، وكان الحل جاهزاً (هل الحياة هكذا حقاً!! هل هذا هو ما جرى فعلا!!). أما من الناحية الأخرى وبارتباط بالنقطة التي أناقشها، فإن المعلمة لم تقل لنا على الإطلاق ما هي الصراعات النفسية والسلوكية التي واجهت الطلبة بشكل واضح، ويبدو لي أن المعلمة منذ طرح القضية في البداية وجدت أن الطالبات لا ينقصهن سوى الممارسة، بل ربما يكون هذا اعتقادها.

أعتقد أن القضية الأساسية التي طرحت تشكل شيئاً أكثر عمومية من الحالة نفسها، فالقضية ليست على الإطلاق فقط قضية الديمقراطية، وكأن هناك مقياساً عالمياً لذلك يمكن اتباعه، وأن الوعي بها ليس كافياً بالتأكيد، فهناك المجتمع والمقاييس الاجتماعية من عادات وتقاليد وقيم ومعتقدات، لكن المعلمة لم تتطرق لذلك سوى بصورة سطحية كما في حالة الأب الذي اعترض على تعليم الديمقراطية وحلت قضيته في جلسة (!!). أعتقد أن كل مجتمع يمكن أن يكون له صيغته الديمقراطية الخاصة التي تتقاطع مع مجتمعات أخرى وليست صورة طبق الأصل عنه. إن ما أثارته المعلمة يوهمنا أن التغيير في المجتمع سهل، لكن علم الاجتماع يقول عكس ذلك، فالتغيير يمكن أن يكون سريعاً على مستوى

الفرد (نظراً لظروف معينة)، ويمكن أن يحدث بينه وبين المجتمع صدام في حالة إظهاره أو استفزازه للمجتمع، أما التغيير على مستوى المجتمع، فإنه بطيء جداً تحكمه، بالإضافة للعوامل التي ذكرت، السياسة والاقتصاد (الثورة !!). إن الديمقراطية لا يمكن ممارستها بشكل كبير دون ارتباطها بحلقات المجتمع الأخرى التي من الممكن أن تقاومها، وتستعديها، وتدفع الدم أحياناً من أجل الإبقاء على القديم، ولا أريد أن أصل إلى أن التاريخ والتغيير قد جرى في معظم الأماكن بالحديد والنار.

رأي في "ديمقراطية في المخيم؟"

أستاذة إصلاح جاد،
جامعة بيرزيت

الحالة التي بين يدينا عن معلمة رياضيات للصف التاسع في إحدى مدارس الوكالة تتعلق بكيفية فهم وتطبيق تلك المعلمة لمفهوم الديمقراطية بهدف ترسيخه كمفهوم، وأيضاً إدخاله كسلوك بين طالبات الصف المعني.

الذي فجر تطبيق المفهوم هو التساؤل حول ماهية العلاقة بين المدرس/المدرسة والطلاب/الطالبات في الصف، وهل هذه العلاقة تقوم على أسس تسلطية أم على أسس الاحترام المتبادل والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تمس حياة الطلاب والطالبات. فجر النقاش السؤال حول شرعية العقاب الجسدي والشفهي في حالة قيام أحد الطلاب/الطالبات بخطأ ما أو التقصير في أداء الواجبات المدرسية.

تركز فهم المعلمة لمفهوم الديمقراطية في تعاملها مع الطالبات فيما يتعلق بشرعية العقاب حول ضرورة احترام الذات الفردية لكل طالبة، وأنه على الرغم من اختلاف الطالبات في قدراتهن وميولهن، فإن هذه الفروقات يجب أن لا تكون سبباً للتمييز بينهن. وبذا مست جانباً مهماً من الجوانب القيمية السائدة في إطار عملية التنشئة التي تقوم بها المدرسة في المجتمع الفلسطيني، ليس فقط في المدرسة، ولكن في الأسرة وفي مؤسسات المجتمع الأخرى، التي بموجبها لا يتم احترام اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكانياتهم. لذا، كان من الإيجابي أن نرى تلك المعلمة تشجع الطالبة غير المتفوقة في مادة الرياضيات التي تم اختيارها من المجموعة لقدراتها في جوانب أخرى (اللغة العربية)، أو تشجيع تلك الطالبة التي لا تعرف القراءة والكتابة بأن تقوم برسم ما تحتاجه المجموعة من رسومات. كذلك الدفاع عن الطالبات عندما اعترضن على قرار المديرة في أن يقمن بالتبرع للمدرسة.

الديمقراطية والتمرد على سلطة العادات والتقاليد، وأيضاً التمرد على السلطة الجزافية للأهل في البيت، مشكلة مهمة، وعبر عنها الأب الذي جاء مع بعض أولياء الأمور للاحتجاج على ما تتعلمه ابنته في المدرسة. لم تقم المعلمة بالرد ولا المديرة، ولكن من قام بالرد هو ولي أمر آخر (فهم من سياق النص أنه جاء للاحتجاج مع الشخص الأول، ولكن تحوله للدفاع عن ما قامت به المدرسة كان غير منطقي). السؤال يبقى هو أنه في حالة عدم وجود هذا الشخص الثاني كيف سيكون موقف المعلمة؟ إذ لم نرها تطور أو تستعرض طريقة لإقناع الأهل أو المجتمع المحيط بما تعلمه لبناتهن في المدرسة.

كذلك كان هناك تناقض بين ما تحاول المعلمة تعليمه للطالبات وبين فرض تكوين المجموعات عليهم. فجوهر فكرة الديمقراطية هي الخضوع الطوعي للأفراد لقاعدة تطبق على الجميع بالتساوي. فإذا كانت المشكلة هي أن الطالبات سيقمن هن باختيار من يردن، وهو ما قد يتنافى مع رغبة المدرسة في تنويع تشكيل المجموعات، كان بالإمكان وضع قاعدة بسيطة تطبق على الجميع والجميع يلتزم بها (مثال: إننا سنقوم بتشكيل خمس مجموعات، سأقوم بعد الأرقام من واحد إلى خمسة، كل طالبة تقع تحت الرقم واحد هي في المجموعة رقم واحد، وكل طالبة تقع تحت رقم ٢ فهي في المجموعة الثانية، وهكذا. في هذا المثال سيخضع الجميع لقاعدة واحدة تقوم على العد العشوائي للأشخاص. تبدو القاعدة هنا محايدة ويصعب مقاومتها، كما أنها تؤدي لعدم التجانس في تشكيل المجموعات دون مقاومة).

أما فيما يتعلق بتنظيم العمل داخل المجموعات، فالوقائع التي وردت في الحالة تشير إلى أن المجموعات تركت لتضع هي قواعد عملها المنظمة، باعتبار أن هذا هو الديمقراطية. أعتقد أن الديمقراطية تستدعي دائماً وجود قواعد منظمة للعلاقة بين الأفراد، ولكن متفق عليها ودون استخدام الإكراه لأقصى حد ممكن. فبدلاً من ترك منسقات المجموعات يفرضن ما يردن، كان من المحبذ أن يتم الاتفاق على قواعد منظمة للعمل داخل كل المجموعات، ويتم على أساسها العمل داخل المجموعات، (مثل أن كل مجموعة ستقوم بانتخاب المنسقة بشكل سري في أوراق مغلقة، كل مجموعة ستختار مع المنسقة أمينة سر لكتابة ملاحظات المجموعة التي ستقوم بعرضها على المجموعة بعد انتهاء النقاش، هذه الملاحظات ستقوم بكتابتها من تتمتع بمهارات كتابية مميزة، ستقوم بعرض ما تمت كتابته زميلة أخرى تتمتع بقدرات خطابية ولديها سلاسة في عرض الأفكار والتعبير عن آراء المجموعة ... وهكذا. القصد هنا أن توضع قاعدة تمنع استفراد واحدة من الطالبات بالباقيات أو التحكم بهن). هذا مهم لأنه يعرض للطالبات بطريقة غير مباشرة أنهن مختلفات ومتنوعات، وأنه لو أفسح المجال للجميع لإظهار مهاراته المختلفة، فهذا سيكون داعماً قوياً للمجموعة ويغذيها بعناصر قوة متعددة ومتنوعة بتنوع قدارت الأفراد المشكلين للمجموعة ومواهبهم.

فيما يتعلق بموضوع "التعالي" من قبل الطالبات اللواتي اتبعن دورة الديمقراطية، من طريقة عرض المدرسة للحالة يبدو أنه لم يكن هناك انتباه كافٍ لهذا الأمر، ولإيضاح أن الديمقراطية هي نمط وأسلوب حياة وفكر وليست أقانيم يمتلكها الفرد ويتميز بها عن الآخرين. من عرض الحالة يبدو أن هناك محدودية في فهم هذا الأمر، وهو ما اتضح من قول المدرسة "وجعلني هذا لا أقدر على التعامل مع باقي الصفوف بالطريقة نفسها، لأن

بقية الطالبات لم يدرسن مبادئ الديمقراطية. حتى لو حاولت أن أعاملهن بالأسلوب نفسه، فإنني أعتقد بأنهن سيتمادين كثيراً في تصرفاتهن لعدم معرفتهن بواجباتهن وحقوقهن، ولن تكون هناك ضوابط تضبط تصرفاتهن". إن هذا الاقتباس يظهر أن المدرسة نفسها لم ترَ بعد أن الديمقراطية هي نمط حياة تمارسه من خلال سلوكها وتصرفاتها هي مع الطالبات دون الاحتياج لدورة أو تلقينهن بعض المبادئ عن الديمقراطية، وأنه من خلال سلوكها وتصرفاتها وأقوالها واحترامها لطالباتها ومدى إشراكهن في كل ما تتخذه من قرارات وإجراءات، هو ما يتم من خلاله التربية والتنشئة على مبادئ الديمقراطية كنمط حياة وكأسلوب للعيش والتعامل مع الآخرين.

إن الحالة المعروضة تركز على العلاقة غير المتكافئة بين المدرس/المدرسة والطالب/الطالبة في الصف، تلك العلاقة التي تقوم على الإملاء، التسلط والتخويف لضبط الصف. هذه العلاقة المختلة لا تترجم فقط من خلال عدم إشراك الطلاب والطالبات في القرارات التي يتم اتخاذها داخل الصف والمدرسة، ولكن تتجسد أيضاً في طريقة التدريس نفسها. تلك الطريقة التي تركز على الحشو والتكرار دون مشاركة فعلية للطلاب والطالبات في الصف، كان من المحبذ التطرق لهذه المسألة كجوهر لعملية السيطرة على عقول الطلاب والطالبات دون أن يكون لهم فرصة حقيقية للتفكير والإبداع والمشاركة في عملية التعلم نفسها، فمهما كان هناك مشاركة صفية في القرارات اليومية، وعملية الإخضاع والاستلاب العقلي التي تقوم عليها العملية التعليمية تنفي إمكانية المشاركة الفعلية التي تؤدي لانطلاق الفكر والإبداع الخلاق.

في الحالة عرضت المدرسة لتخوفها على مصير طالباتها في حالة انتقلن لمدرسة أخرى لا تأخذ بإطار الديمقراطية التي قامت بتعليمهن إياها في صفها. هذا تخوف مردود إذا تمت فعلاً تربية وتنشئة الطالبات في صفها بالممارسة والفعل والقول على الديمقراطية. فالديمقراطية، إضافة لكونها أسلوب حياة ونمط للتفكير، هي، أيضاً، أداة للصراع ولتغيير الأحوال، في هذه الحالة ليس بالعنف والتحدي، ولكن بالمقاومة والإقناع وتحدي قناعات الآخرين بالاستناد على المنطق والحجة. حبذا لو أن الحالة أشارت لكيفية امتداد علاقات التسلط والاستبداد وعدم احترام آراء الآخرين واختلافاتهم ليس فقط في المدرسة، ولكن في كافة مؤسسات المجتمع ابتداء بالأسرة وحتى الدولة مروراً بالمدرسة، بالجامع، بالجامعة، بمكان العمل، بمركز الشرطة ... الخ. إن الإشارة لأنماط الاستبداد المختلفة يوسع آفاق الطلاب والطالبات على أن الديمقراطية ليست مطلباً في المدرسة فقط، ولكن في كافة مؤسساتنا وفي علاقاتنا داخل الدولة والمجتمع وعلى الأصعدة والمستويات كافة.

الفصل الحادي عشر

تطـور معلمة ديمقراطيـة

(حالة ثانية توثق تعليم معلمة لحالة "العقاب المدرسي"؛ الفصل الثالث من هذا الكتاب)

لم يكن من السهل علي أن أوافق على طلب زميلتي عفاف بأن التحق معها في دورة حول الديمقراطية "نظام تعلم وتعليم"، لكن حب الاستطلاع والفضول الشديد اللذين يلحان علي دائماً لكي أحدث تغييراً ما في نمط تعليمي في هذه المدرسة، التي لم يتغير فيها شيء منذ التحاقي بها معلمة للعلوم قبل أربع سنوات، هما اللذان دفعاني في النهاية إلى أن أقبل اقتراح زميلتي عفاف وأغامر على الخوض في هذا المشروع. ولا أخفي أنه كان لدي فضول كبير أيضاً حول كيف ستتمكن عفاف من التعامل مع موضوع الديمقراطية وتعليمه.

صباح اليوم التالي، حضرت عفاف إلى المدرسة مبكراً، ونادتني لتخبرني أنها تنوي إطلاع مديرة المدرسة على المشروع. وبالفعل ذهبنا سوية إلى المديرة، وبدأت عفاف بطرح فكرة المشروع عليها وأخبرتها برغبتنا في المشاركة فيه وتطبيقه على أحد صفوف المدرسة. لكن هذا الأمر لم يرق للمديرة التي شعرت بغصة بسبب علمنا في المشروع واختيار أنفسنا للمشاركة فيه قبل أن تعلم به هي أولاً، وقبل أن تقرر هي مشاركتنا فيه، وبادرت بسؤال عفاف:

"وكيف علمت بهذا المشروع؟"

"أنت تعرفين اهتمامي بالمراكز التي لها علاقة بتطوير قدرات المعلمين وسعيي الدائم إلى الالتحاق بكل الدورات التي من شأنها أن ترقى بمستوى المعلم، فبادر القائمون على هذا المشروع بإخباري به".

وتدخلت أنا هنا، أيضاً، موجهاً كلامي إلى المديرة: "أنت تعرفين يا سيدتي المديرة كم أن عفاف ترى نفسها دائماً مؤهلة للالتحاق بمثل هذه المشاريع، وهي لا يخفى عليها أي شيء يحدث في البلد، فضلاً عن اهتمامها الكبير بمثل هذه المشاريع".

خرجنا بعد ذلك من غرفة المديرة متوجهين إلى صفوفنا، بينما كان ينتاب عفاف شعور بظفر واضح المعالم، في حين انتابني أنا شعور بالخوف من تلك التجربة التي سأقتحمها للمرة الأولى في حياتي. عرضت عليَّ عفاف أن أدخل معها إلى الصف لأنها كانت تعلم أنني غير مشغولة في هذا الوقت، فوافقت على طلبها.

بدت "أم العريف"، وهي الكنية التي أطلقها على زميلتي عفاف لأنها تدعى المعرفة بكل شيء وتناقش في كل المواضيع، بدت هادئة ونحن ندخل الصف التاسع. سادت الصف سكينة موحشة، الطالبات انكمشن بذعر وترقب، اتخذت لي موقعاً في آخر الصف، بينما جلست عفاف وراء الطاولة الصغيرة، تفحصت المكان بعيون حادة، وطلبت من جميع الطالبات إخراج ورقة بيضاء، وقالت بصوت حازم: "امتحان قصير. برهني نظرية فيثاغورس". "خمس دقائق للإجابة"، أردفت بصوت كأنه الرعد، وتراخت على مقعد بجواري وهمست في أذني:

"كم كرهت هذه المهنة، لم أكن لأصدق لو أن أحداً أخبرني بأن المطاف سينتهي بي معلمة في وكالة الغوث، وأنا التي كان طموحي يملأ الآفاق، رحباً يرفرف بجناحيه لا تسعه السماء، كم بنيت من آمال انهارت أيقنت أنني لم أعد أستطيع استكمال دراستي العليا، واكتفائي بدرجة بكالوريوس في الرياضيات، والنتيجة مدرسة في مخيم، بلا طموح، وسط طالبات مهملات".

"مس عفاف"، قالت إحدى الطالبات بوجل وصوت متقطع.

عفاف: "لا أريد صوتاً، بقيت دقيقتان على انتهاء الوقت".

الطالبة : "ولكن، لو سمحت ...".

عفاف: "قلت لا أريد صوتاً"، وضربت الطاولة بقبضتها فأنت بنبر خفيض. "ما الذي فعلته لأعاقب بهذا الشكل، طالبات لا يعرفن شيئاً ... لا يردن التعلم .... غير مؤدبات ... مشاغبات...". "أجمعن الأوراق"، قالت عفاف وهي تنهض من الكرسي الذي أحدث صريراً مزعجاً.

تناولت عفاف الأوراق، حدقت بها غير مصدقة، جميعها بيضاء، صرخت في وجوه الطالبات، زمجرت، نعتتهن بالكسل، وأنهن لا يردن التعلم. وعندما أخبرتها إحدى الطالبات أن السؤال المذكور لم يرد في المادة نهرتها بعنف، وطلبت منها الاستئذان قبل الكلام. ومع أنها أدركت غلطتها، فإنها "أم العريف" أكملت الحصة الدراسية، وكأن شيئاً لم يكن، متناسية موضوع الامتحان القصير.

بعد انتهاء دوام اليوم التالي، ذهبنا أنا وعفاف إلى الاجتماع التحضيري لمشروع تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات، واخترنا الجلوس بجانب بعضنا بعضاً.

كان المحاضر يشرح بإسهاب ودون تردد أهداف الدورة، ما يجب عمله كي تكون الديمقراطية تعلماً وتعليماً؛ تحدث عن تعريفات كثيرة ومفاهيم أكثر، وعن أهداف بدت لنا مستحيلة، آتية من كوكب بعيد، لا تتناسب وسكان المدارس الذين أدمنوا الصراخ، والزجر، واعتادوا أساليب لا سبيل لتغيرها. كدنا نغادر لأول وهله، لكنا تماسكنا، وعدنا نتفحص الوجوه بدائرة أوسع هذه المرة. استطعنا سماع بعض الوشوشات، وقليل من الهمس الممزوج بالضحك، واستغراب لا نهاية له، لكن دهشتنا كانت أكبر ونحن نشاهد البعض متماسكاً هادئاً، يصغي باهتمام، يسجل ملاحظات سريعة، ويُستفز بشغف، يسبقه استطلاع مرح وسلسلة طويلة لا تنتهي من تفاعل وتوقد. همست عفاف في أذني: "لم أصدق ما أسمع، ظننت أنني أحلم، وأن الذي يجري لا يعدو كونه كابوساً سينتهي عما قريب". حدقت في وجهي بصمت واهتمام، فرأت أنني مندهشة، وأقرب إلى الصدمة. في هذا الوقت قاطعنا صوت المحاضر: "نلتقي في اللقاء القادم".

خرجنا أنا وعفاف عائدتين أدراجنا إلى بيوتنا، وقالت لي: "أتعلمين أنني أحسست خلال الاجتماع وكأن ذاكرتي اصطدمت بهرم من المفاهيم والأسس والأهداف، وبكلمة أحبها وافتقدها، الديمقراطية ... كيف سيحصل هذا؟". قالت لي وعيونها مصوبة نحو مجموعة من الأوراق وُزعت علينا خلال الاجتماع. ومن بين هذه الأوراق كانت الحالة التي كان من نصيبنا تعليمها، وهي حالة عن العقاب في المدارس. ثم كررت تساؤلها: "كيف سيحصل؟ وما هي جدوى نقل الديمقراطية وتعلمها وتعليمها لطالبات لا يفهمنها، ولن تجدي نفعاً إلا التمرد والسلبية، وهذا العقاب المدرسي الذي سنشرحه باستفاضة، ماذا ستقول الطالبات وثلثهن ضربن حد الإشباع، أو حُبسن، أو أجبرن على الوقوف بجانب سلة النفايات في زاوية الغرفة، من المؤكد أنهن سيرفضن هذا كحالة وأسلوب، يا الهي ما هذه الورطة؟ ماذا سنقول لهن إذا انطلق لسانهن مغرداً؟".

ثم تابعت: "أتدرين يا صديقتي أنني آمنت بالديمقراطية كمفهوم، لكنني لم أستوعب تطبيقها في حياتي، فكيف سننقلها للمدرسة، ونناقشها في مجموعات، ونشرحها لطالبات لا يميزن المثلث من الدائرة؟".

لقد تذكرت هنا قول المحاضر إن الديمقراطية عملية تعليم وتعلم، معرفة وفهم وتوجهات، مقدرات فكرية، اتجاهات وميول، وفي النهاية ممارسة وأنه من المهم للطالب أن يكتسب فهماً مقبولاً لمحتوى الفكر الديمقراطي الذي يشمل الحرية والمساواة، واحترام حقوق الإنسان الأساسية.

في صباح اليوم التالي أخبرتني عفاف أنها قلقت في تلك الليلة، وصالت وجالت في حدود مساحة عقلها في المألوف وغير المألوف، وأنها تقلبت ... وحاولت أن لا تسمع صوت المحاضر الذي أتاها دونما استئذان، حاولت دون جدوى. ووجهت لي تساؤلاً بحدية لم أعهدها من قبل: "كيف ستتطور مهارات الطالبات الفكرية؟ وكيف سيتعلمن ذاتياً؟ إن تعلمهن الديمقراطية في استيعاب الواقع وتحليله سيقودهن إلى اتخاذ المواقف والدفاع عنها، والمناقشة والإقناع ... يا الله ... كيف سيحصل هذا؟ لا أصدق أنه بمقدور طالبات في الصف التاسع تحليل حالات وطرح أسئلة، وفي النهاية استنتاج توصيات، كيف؟".

"أتدرين أن ليلتي بدت طويلة، حافلة بالهواجس، تقاذفتني أفكار شتى، ألقت بي في مواقف تخيلتها عصيبة، تراءى لي الصف والطالبات يناقشن، يسألن يحللن، ويطرحن الآراء، لم أتخيل الموقف، نمت في تلك الليلة تتقاذفني أفكار شتى، لا حصر لها".

بدأنا أنا وعفاف العمل على الموضوع، ساعدها حماسي للمشروع، وكيف أنني آخذ الأمور ببساطة بعيداً عن التعقيد، والتوتر، هادئة غير متشنجة. بداية تركت لي المجال للتحدث عن الموضوع، وشرح التفاصيل وخطط العمل. استمعت لي محاولة الانضمام، وزعنا معاً أوراقاً على الطالبات لإبداء الرأي حول الديمقراطية. بدت منزعجة من تلكؤ البعض، لكنها كانت سعيدة لهدوئي، وغاضبة لأنها ليست كذلك. في ذلك اليوم شرحت وتكلمت دون استفاضة، تاركة لي المجال الأكبر.

في المرات التالية كنت ألاحظ أن شعوراً أفضل لازم عفاف، لكنها حدقت في كل طالبة وهي توزع أوراقاً عن حالة العقاب المدرسي، وكأنها تستذكر توبيخها لكل واحدة، أو حبسها لهن. هل سينطلق لسانهن الآن ليسردن فصولاً تلقين فيها التوبيخ والتجاهل، والحبس؟

اقتربت "أم العريف" مني وهمست في أذني: "لماذا أحمّل نفسي كل هذا الأرق؟ لماذا أشعر أنني ارتكبت جريمة ... جميع المعلمات يفعلن مثلي، ربما كنت أتفوق عليهن قليلاً، لكنهن فعلن الكثير .... لماذا أعامل نفسي كمجرمة في قفص الاتهام، علي أن آخذ الموضوع بسهولة أكبر".

تنوعت الأسئلة المطروحة حول حالة العقاب المدرسي، بدا بعضها ساذجاً، وبدت النغمة في أخرى مترددة خائفة. وكان هذا شيء لم تألفه "أم العريف" من قبل. وعندما سألتها إحدى الطالبات لماذا لا تعاقب الطالبة المتفوقة، بينما تعاقب طالبة أخرى متدنية التحصيل وبقسوة، وكلتا الطالبتين ارتكبتا الخطأ نفسه؟، ثارت "أم العريف"، وهمت بتوبيخها، وكادت كلمة "اخرسي" تفلت من فمها، لكنها تداركت نفسها، وضبطت أعصابها، وقالت:

"إن العقاب القاسي يأتي في بعض الأحيان لأن المعلمة تفقد أعصابها، وهو ليس نمطاً للتأدب، على كل حال سؤال جيد، سوف نعرف معاً ما هو شكل الحلول الصحيحة".

كانت عفاف تعرف أنها كذبت، فهي في الحقيقة سبق وميزت بين الطالبات، فكانت أكثر شدة في عقابها للطالبات متدنيات التحصيل. ومع ذلك تحدثت بسلاسة وانطلاق دونما تردد، أو شعور بالقيد. لاحظت أن هذا دفع بعض الطالبات الصامتات للمشاركة، بشكل أثار فيها الحنق حيناً، والضحك حيناً آخر، لكن عفاف أخفت كل هذا واستمرت في نقاش وتحليل الحالة بشكل صحيح، وكادت تنحرف عندما تشعر بأن بعض الكلام والأسئلة يتقاطعان مع تصرفاتها، حاولت أحياناً التبرير، أو توضيح الصورة حسب مفهومها.

بعد انتهاء الحصة خرجنا معاً، وما أن تخطينا عتبة غرفة الدرس خارجاً داهمتني عفاف بالقول: "هناك شيء جميل يحدث، لن أخدع نفسي، نعم شيء جميل أن ينطلق لسان بعض الطالبات. ولكن، من جانب آخر، لماذا يجب عليهن معرفة كل شيء؟ حتى سوسن الكسولة تحدثت، ربما بدت مترددة محمرة الوجنتين، لكنها تحدثت عن أن العقاب لم يكن مدروساً وصادراً من لجنة. وسماح، أيضاً، قالت إن الحل العشائري ليس هو الحل الصائب، وأخريات تحدثن وجميعهن كن يصمتن طوال الوقت، تحدثن أفضل من بعض الطالبات المتفوقات، لا أصدق أنني استطعت الصمود وتحمل بعض النظرات المستغربة، ولكنني سأكمل، نعم سأكمل".

شعرت عفاف بأن طالباتها بدأن بالتفاعل أكثر خلال الحصص الدراسية، أزعجتها بعض الأسئلة عن الوضع في المدرسة، كيف وضعوا القاعدة الفلانية؟ ولماذا لا يجوز هذا؟ ولماذا يجوز ذاك؟ أجابت باختصار ودون إبداء التذمر المعتاد، شعرت بقرب من الطالبات لم تألفه من قبل، لم تعرف هل سيسعدها هذا أم سيكون عليها نقمة ولا تعرف لماذا أصبحت تهمها صورتها في عيون الطالبات، وهي التي لم تحفل يوماً برأي أحد.

طلبنا من الطالبات الانقسام إلى مجموعات، وأن تفرز كل مجموعة طالبة تسجل ما ستقوم به كل مجموعة خلال عملها، وسمينا المجموعات بأسماء المواضيع الفرعية التي تبحثها. وعندما طلبت بعض الطالبات الذهاب إلى مجموعة سيادة القانون رفضت عفاف في البداية، لكنني قلت لها بأن علينا منحهن الحرية في اختيار المجموعات. وافقت عفاف وهي غير مقتنعة، وعادت إلي لنتحدث.

نظرت عفاف إلى مجموعة المواطنة، رأت سمر تسجل الملاحظات. استفزها ذلك بقوة، كيف تفعل سمر ذلك وهي الطالبة الكسولة، بينما تضم المجموعة طالبات أفضل منها؟ لم تتمالك نفسها، فتدخلت قائلة للمجموعة:

لماذا تسجل سمر الملاحظات؟ من اختارها؟

"إن خطها جميل وهي متفوقة في اللغة العربية، ولهذا اختارتها المجموعة"، قالت إحدى الطالبات المتفوقات.

كادت عفاف تقول حتى ولو كان ذلك، تعالي مكانها، لكنها صمتت وهي تهز رأسها، وقالت:

حسنٌ تابعن العمل وتذكرن ما قلناه عن أن علاقة المواطنة تعني الحق والواجب وهي العلاقة التي تربط بين الطالب والمدرسة التي يتعلم فيها، كذلك أنها تعني انتماء الطالب لمدرسته ومعلميه وكافة الأطقم العاملة في المدرسة، وكيف أن على الجميع الخضوع لقانون المدرسة، وباقي المعلومات الأخرى التي تكلمنا عنها وتذكرن أنه يجب ربط المواطنة بحالة العقاب المدرسي التي تطرقنا إليها سابقاً.

كانت مجموعة فصل السلطات تعمل بحيوية أكثر من باقي المجموعات مع أن طالبات المجموعة في نظر عفاف لسن بالطالبات المميزات. حدقت في إحدى الطالبات المتفوقات في مجموعة التشريع التي كانت خاملة. اقتربت منها، سألتها عن سبب عدم الفاعلية، وعندما قالت لها الطالبة إن هذا مضيعة للوقت في مجتمع غير ديمقراطي وعائلة ليست ديمقراطية، طلبت عفاف من جميع المجموعات التوقف لحظة، وبثقة وهدوء أسهبت في الحديث عن تعلم وتعليم الديمقراطية، وأن التربية الديمقراطية من خلال المدارس تسهم في ترسيخ الديمقراطية في المجتمع، وتتلاقى مع أهداف برامج أخرى تحمل على الشيء نفسه في مؤسسات أخرى غير المدارس، وأن عدم اقتناع بعض شرائح المجتمع بالديمقراطية لا يعني بالضرورة عدم تعلمنا لها.

لقد أخبرتني عفاف أنها أحست بأن حديثها أصبح قريباً من قلوب وعقول الطالبات اللواتي اقتنعن بما قالته فعاودن العمل ضمن مجموعاتهن بنشاط وإقبال أكثر، فوضعن الأسئلة، ومارسن النشاطات، وعفاف معهن تشعر كل يوم أنها تتعلم أشياء جديدة تشعرها بالرضا وتدفعها أكثر وأكثر نحو سلوك مغاير لما اعتادته واعتدنه. كانت تلحظ في العيون والتصرفات مدى شعور الطالبات بالفرق بين معلمة الأمس، ومعلمة اليوم. على مدار الأسابيع، واصلنا العمل مع المجموعات، بدأت تعتاد على الأسئلة، وكم شعرت بالرضا عندما اكتشفت طاقات كبيرة كامنة في طالباتها، طاقات جعلتهن يجرين مقابلة مع محام معروف حول سيادة القانون، وزيارة مؤسسات ذات علاقة بحقوق الإنسان والحريات المدنية، وحرية التعبير. وعلى بساطة وعفوية ما تمت صياغته، أدركت عفاف، للمرة

الأولى، أن لحظة صدق مع الذات ستظهر الفجوة بين واقع المدرسة وطريقة تعامل المدرسات من جانب، ورؤية الطالبات حتى ولو كانت بسيطة من جانب آخر، وأن الطالبات سيتعلمن أشياء جديدة من واقع الديمقراطية ونشاطهن حول هذا الموضوع بشكل يصعب طريقة التعامل النمطية السابقة، وأن هذا يفرض عليها التعاطي مع الشكل الجديد إلى حد لا يظهرها في عيون الطالبات منافقة كبيرة، فحدود الوعي الأولي لدى الطالبات في نقاش وتحليل سيادة القانون، والمساءلة والمحاسبة، وقس على ذلك باقي المجموعات تدلل على أنه ليس بالإمكان الالتفاف على هذا الوعي، وهذه المعرفة التي تكونت. لذلك، ودون أدنى تفكير وجدت عفاف تصرفاتها وسلوكها في حالة تغير، حتى لهجة الكلام.

عندما جاءت توصيات المجموعات لم تصدق عفاف أنها جاءت على هذا النحو الحاد، فقد كانت تنقد التمييز في التعامل مع الطالبات، وتوصي بالمساواة واحترام سيادة القانون. وكأن التوصيات كانت لها هجوماً ساحقاً مقصوداً وموجهاً. جن جنونها، قالت لي:

هذه وقاحة زائدة.

"ولماذا تعتبرينها كذلك؟" رددت عليها بكل هدوء.

"ألا ترين في هذه التوصيات هجوماً على قانون المدرسة، وطريقة المدرسات، ألا ترين فيها اتهاماً بالتمييز؟ وانظري إلى شكل البدائل المقترحة، التركيز على احترام حقوق الطالبات والتعامل معهن باحترام ... يا إلهي".

"لا تنزعجي، لقد أحسسن ما علمناه لهن، وهذا إنجاز، ألا ترين فيه فهماً صحيحاً للمواطنة، الأمر الذي سيريحك من صراخ طويل، ومتاعب كن يقمن بها بسبب عدم الفهم الصحيح للأمور؟ صدقيني بأن ما حدث هو لمصلحتك، سترتاحين في التعامل معهن في المستقبل، سيصبح ما اقترحته، وما ناقشته موجهاً وبوصلة لهن، بحيث لا تعاني من مشاكل تستحق الذكر".

وجدت "أم العريف" في كلامي تعزية لها، ووجدنا عند مقارنتنا شكل الحلول المقترحة لحالة العقاب المدرسي قبل توزيع المجموعات يختلف عن الحلول بعد التعمق في أسس الديمقراطية وربطها بالحالة. لاحظنا كم تطورت مفاهيم الطالبات وصُقلت قدراتهن، فكرت عفاف لماذا لا تتعامل بهذه الطريقة في تدريسها لمادة الرياضيات، نعم، هذا سيشجع الطالبات ويحفزهن، فكرت بجدية في الموضوع، وابتسمت وهي ترى الأيام القادمة.

مضت الأيام، وعفاف تطبق قواعدها الجديدة على طالبات الصف التاسع. جاءتها النتائج جيدة إلى حد كبير، لاقت عفاف احتراماً من طالباتها، أحست به، بعيداً عن الخوف،

واحترمت هي الأخرى طالبات الصف اللواتي أصبحن أفضل بكل مقاييس "أم العريف"، أسعدها ذلك، وأسعدها أن بعض الطالبات أصبحن يطلبن المشورة في أمور كثيرة أخرى تتعلق بهن شخصياً. لقد نجحت عفاف مع الصف التاسع، هذا النجاح الذي لم تكن تحلم به، ولا تتوقعه، لكن تصميمها وقدرة الطالبات العالية على التفاعل، جعل الديمقراطية نهجاً وعنواناً للصف التاسع، يحكم قواعد التعامل اليومي.

طلبت مديرة المدرسة من عفاف إعطاء حصة دراسية للصف السابع لأن مربية الصف اضطرت للمغادرة لظرف طارئ. أبدت عفاف موافقتها، وتوجهت في طريقها إلى الصف فلاحظتني جالسة في غرفة المعلمات وطلبت مني أن أرافقها دخلنا الصف. أزعج صوت الفوضى عفاف، صرخت فيهن طالبة الصمت. لم تمض دقائق حتى سمعت وشوشات، فطلبت السكوت، لكن الوشوشات استمرت. سكتت هذه المرة، سكتت مطولاً حتى استطاعت تحديد مصدرها. ودون سابق إنذار اقتربت من الطالبة، طلبت منها الوقوف، وبلمح البصر وبختها بعنف، مرة وأخرى. لم تكتفي، فصاحت بالطالبة المذعورة:

اذهبي هناك، بجانب سلة النفايات، قفي ووجهك للحائط، حتى نهاية الحصة!

في نهاية هذا المشروع الجميل والتجربة الجيدة لا أنكر أنني اكتسبت خبرات جديدة أفادتني في مهنتي، وبخاصة في طريقة تعاملي مع الطالبات، حيث أصبحت ألاحظ فيها تغيراً ملموساً نحو الأحسن، وتحديداً في طريقة معالجتي للأخطاء الصادرة من الطالبات، فأصبحت لا أعاقب إلا الطالبة المذنبة فقط، وقبل القيام بعملية العقاب أسأل نفسي مائة مرة "هل تستحق الطالبة "المذنبة" هذا العقاب أم لا؟" إلا أنه تبقى هناك بعض المواقف التي لا يستطيع أن يكون فيها الشخص ديمقراطياً لأسباب تعود لبيئتنا وتنشئتنا غير الديمقراطية، سواء بالنسبة لي أم بالنسبة لعفاف، فدورة أو دورتان حول مبادئ الديمقراطية ليست كفيلة بأن تجعلنا ديمقراطيين (على طول الخط).

وبالنسبة لعفاف التي رسبت في أول اختبار لها خارج صفها "الديمقراطي"، فلم يكن الذنب ذنبها وحدها، بل الذنب يعود لأسباب كثيرة تتعلق بأركان العملية التعليمية كلها (الطالب، والمعلم، والمنهاج)، إضافة إلى البيئة المحيطة والتنشئة المترسخة على جبال من التقاليد والعادات التي لا تتصل بروح الديمقراطية بشيء. ومن أجل أن ننجح ديمقراطياً مع أنفسنا ومع صفنا ومع بيتنا ومجتمعنا، لابد من التدرج الميسر في غرس مبادئ الديمقراطية وتشربها رشفة رشفة، لا أن نسير معها وفقاً للموضة أو لأن ندوة أو ورشة عمل أو درساً يتطلب منا أن نكون ديمقراطيين.

رأي في "تطور معلمة ديمقراطية"

أستاذ نادر وهبة،
مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله

تظهر هذه الحالة (حالة المعلمة عفاف) العوائق الكبيرة التي يواجهها المعلمون والمعلمات في المدارس الفلسطينية والكامنة في تحويل المعرفة النظرية التي يكتسبونها في الدورات التدريبية المختلفة التي يتم عقدها إلى معرفة عملية وممارسة يومية داخل غرفة الصف، لبعد هذه المعرفة عن الواقع الذي يعيشه هذا المعلم أو المعلمة في المدرسة. أول هذه المعوقات تنتج من معتقدات المعلم السابقة حول الموضوع، وعدم قدرة الدورة التدريبية والنشاطات المتعلقة بها في تغيير معتقدات المعلمين أو جعل هذه المعرفة الجديدة من ضمن شبكة المعتقدات الأخرى في بنيتهم الذهنية لتتفاعل معها وتنتج الممارسة المرغوبة. العائق الثاني هو البيئة والثقافة المدرسية السائدة والواقع الذي يعيشه المعلم والطلبة في ظروف وإمكانيات محدودة تشكل حجر عثرة أمام أية تغيرات على ممارسة المعلم أو المعلمة، بل بالعكس تعتبرها شاذة، وخارجة عن المألوف، وتعيد المعلم إلى ممارسات تتناسب مع الثقافة المدرسية السائدة، وبالتالي يتخلى عن إمكانيات تطبيق المعرفة الجديدة التي اكتسبها من خلال هذه الدورات.

إذا تعمقنا في حالة المعلمة عفاف، نجد أن هذه المعلمة، كباقي المعلمات، دخلت في ثقافة مدرسية يسودها نمط معين للتعليم، ومفاهيم تقليدية في الإدارة الصفية، وفي دور المعلم. وقد تأثرت هذه المعلمة بهذا النمط، وأصبح بمثابة معرفة إجرائية مرتبطة بشكل قوي بمعتقداتها، وبالتالي أثر على سلوكها اليومي داخل الصف: "الشدة والصرامة، البعد عن الطالبات، المعلومات الموجه من قبلها، العقاب التعسفي دون فهم الأسباب، الاهتمام والتمييز في المعاملة بين الطالبات حسب قدراتهم الخ..."، فهي من خلال هذه الممارسات تعتقد أنها تسيطر على الطالبات، تدير الصف دون تعب، وتفرض السلطة والاحترام في صفها، وهي بالتالي تشعر بالراحة والرضا لأن النتائج من هدوء في الصف، وعدم كلام الطالبات، والتحكم بهن كما تريد، وبخاصة تلك الطالبات الكسولات المشاغبات، هو تماماً ما تريده. هذا يعزز معتقداتها التقليدية حول الإدارة، وحول عملية التعليم والتعلم في شبكتها الذهنية وتجعلها أكثر تماسكاً.

ليس لهذه المعتقدات لتهتز إلا بعد انخراط المعلمة عفاف في دورة الديمقراطية. فهي "تؤمن

بالديمقراطية" كمفهوم أو معرفة، لكن هذه المعرفة لم ترتقِ إلى مستوى تكون به من ضمن شبكة المعتقدات القوية، لا بل تكونت بشكل منفصل عنها من ضمن معرفة منفصلة لم تؤثر على ممارساتها. وبسبب متطلبات الدورة التي تستوجب تطبيق مفاهيم الديمقراطية عملياً داخل الصف، بدأ الصراع الذهني لعفاف يدور حول كيف يمكن تطبيق المعرفة النظرية إلى ممارسة على أرض الواقع. فهي تقول: "كيف يمكن لي أن أطبق هذه المفاهيم في مدرستي ونناقشها ... ونشرحها لطالبات لا يميزن المثلث من الدائرة"... .

هذا الصراع الذهني هو صراع بين معتقد السلطة والسيطرة كأساس للتحكم داخل الصف، الذي يشعر بالراحة من وراء تطبيقه، وبين ما هو جديد أو معرفة منفصلة عن الممارسة والمتمثلة في الديمقراطية في التعليم، التي سوف يفقدها السيطرة والتحكم داخل الصف.

هذا الصراع ما كان ليظهر لولا زميلتها في المهنة التي اعتبرتها عفاف بحكم الصداقة والزمالة متنفساً لها، فلم تجد عفاف حرجاً في أن تشكو وأن تظهر عدم ارتياحها من جراء هذا الدخيل "الديمقراطية"، وأن تفكر في صوت عالٍ وتتحاور معها. لقد وفرت الزميلة فرصة للتأمل المشترك.

إن شعور المعلمة عفاف بالقلق وعدم الاستقرار الذهني في كثير من الأمور داخل الصف مع استمرار تطبيق متطلبات الدورة التدريبية، هو ناتج عن شعورها بأنها سوف تتنازل عن عنصر مهم في شخصيتها، وسوف تغير من دورها في التعليم كمسيطر ومصدر للقرار، إلى دور المعلمة المتعاطفة المتهاونة التي تراعي آراء طالباتها بحكم ما تقتضيه مفاهيم الديمقراطية.

هذا الصراع الذهني لدى المعلمة عفاف تطور عبر تطور مراحل انخراطها في "مشروع الديمقراطية"، وكانت هناك نقاط تحول تثري وتدعم معرفتها الجديدة حول الممارسة الديمقراطية، ولتصبح شيئاً فشيئاً معرفة إجرائية. إن التغير في سلوك وتوجهات الطلبة في الصف كان هو العامل الأساسي في تطور نقاط التحول هذه. فهي شعرت أن طالباتها بدأن بالتفاعل في الحصص، ولاحظت أن الطالبات الضعيفات أو غير المميزات تعملن بحيوية أكثر، وشعرت، أيضاً، أن بعض الطالبات المتميزات اللواتي كانت عفاف تهتم بهن أكثر من باقي الطالبات كانت لديهن توجهات سلبية نحو هذا الموضوع الجديد، وبالتالي لم يعملن بفاعلية. هذا التغير الحاصل على الطالبات الذي عبرت عنه عفاف بجملتها "هناك شيء جميل يحدث، لن أخدع نفسي، نعم شيء جميل أن ينطلق لسان بعض الطالبات" هو بحد ذاته تأمل مصحوب بمعرفة جديدة لدور الطالبات وطبيعة تعلمهن.

لقد أصبحت أكثر اهتماماً بالطالبات وشعرت بقربهن منها. هذا الشعور أكسبها نوعاً من الرضا من هذه التجربة الجديدة.

هذا التغيير الحاصل في ممارسات عفاف وهذا الدور الجديد الناتج من تغير في معتقداتها حول ممارسة الديمقراطية داخل الصف لم يكتب له الدوام. لم يكتمل تكون المعتقد بشكل قوي في ذهنها لأسباب عدة، أهمها عدم القدرة على الانتقال بالمعرفة الجديدة إلى سياقات أخرى وفي صفوف أخرى لم تعمل بها. العائق الثاني الذي يعتبر أكثر تأثيراً هو الثقافة المدرسية السائدة التي لم تستوعب دخول مفهوم الديمقراطية الجديد لباقي غرف الصف. لقد تغلب هذا العائق على معتقد عفاف النامي. فالطالبات في الصف الآخر لم يتعودن على ممارسة ديمقراطية من قبل معلماتهن، فاضطرت عفاف إلى الرجوع لدورها السابق في التسلط والتحكم والعقاب.

ظهر من خلال هذه الحالة أمران مهمان دعما تطور المعلمة عفاف مهنياً نحو الأفضل. العامل الأول هو طبيعة الدورة أو المشروع حول الديمقراطية الذي وفر فرصة للمعلمة في التأمل الذاتي والشعور بالتناقض بين ممارستها على أرض الواقع وبين معتقداتها حول مفهوم الديمقراطية. هذه الفرصة التي وفرتها الدورة، والتي نادراً ما تتوفر في الدورات التربوية الأخرى، جعلت المعلمة في صراع ذهني مستمر من خلال الممارسة الفعلية والمشاهدة، والذي تطور في النهاية إلى تغيير في الممارسة بالاتجاه المرغوب فيه. وهذا ما تؤكده الأبحاث المختلفة (Marshall, 1990; Tobin & Ulerick, 1989؛ وهبة وخالدي، ٢٠٠٠).

العامل الثاني هو توفر فرصة للتأمل المشترك. لقد كان لزميلة عفاف دور مهم في التغيير. فمن خلال الحوار، وجدت المعلمة عفاف في زميلتها مصدراً للتغذية الراجعة لممارستها، فهي تحاول أخذ الدعم لما تفعله من زميلتها عبر الحوار. لقد أكدت الدراسات على أهمية التأمل المشترك خلال العمل ودوره في تطوير المعلم مهنياً، وفي تكوين معرفة جديدة لديه (Schon, 1983; McNiff, 1993).

كما أظهرت الحالة العوائق التي واجهت المعلمة عفاف من الانتقال بمعرفتها الجديدة لتطبق في سياقات جديدة. وهذا عائد، كما ذكرنا، إلى الثقافة والنمط التعليمي السائد في المدرسة. هذه المعوقات التي تحدث عنها أيضاً بريسكو وتوبين وآخرون (Brisco,1991; Tobin & Ulerick, 1989) هي معوقات يصادفها المعلمون والمعلمات في تطبيق معرفة جديدة حالما ينتهون من دورة متميزة ومؤثرة مثل الدورة المذكورة.

إذا ما أمعنا النظر قليلاً في مثل هذه الدورات التي تدعم المنهج الكيفي في البحث التربوي (دراسة الحالات، البحوث الإجرائية، دراسة الإثنوغرافيا ... الخ) والتي تفتقر إليها

الأبحاث التربوية في فلسطين، فإننا نجد أنها تفتقر أيضاً إلى عنصر التعميم ومبدأ إشراك أكبر قدر ممكن من الكادر المهني داخل سياق المدرسة من إداريين، ومديرين، ومعلمين وزملاء في المهنة، والعائلة، الأمر الذي يجعل استيعاب نتائجها في المؤسسات المختلفة أمراً صعباً. وقد تحدث الباحثون عن مثل هذه الدورات التي تبذل فيها جهود كبيرة من أجل التغيير، بينما تصطدم في النهاية بحاجز العزلة لعدم تناولها شرائح أكبر من المجتمع المعني، وأهمها كما تقول مكنيف شريحة الإداريين:

> "إذا لم يعتبر الإداريون أنفسهم متعلمين ويتعلمون كيف يطورون من ممارساتهم كإداريين، فإنهم ينكرون المبدأ الذي يدعون أنهم يتبنونه ... ويتراجعون مرة أخرى إلى برج السيطرة كخبراء حاملين للمعرفة. إن هذه القاعدة للتعلم أثناء العمل يمكن أن تكون مصدر تهديد لكثير من الإداريين، لكن في الوقت نفسه فهي تستلزم قدراً من المخاطرة، وعدم الاستقرار، والشجاعة الشخصية".
>
> (McNiff, 1997: p28)

في النهاية فإنه لابد من إشراك أكبر عدد ممكن من الطاقم التربوي المعني من الإداريين والمعلمين في المدرسة والعائلة لكي يسهلوا عملية التطوير المهني للمعلم، ويفسحوا المجال أمام المعرفة النظرية الحديثة لتطبق على أرض الواقع.

المراجع:

الخالدي، موسى. ووهبة، نادر (٢٠٠٠)، **دور البحوث الإجرائية في التأمل والتغيير :تغيير معتقدات المعلمين من خلال تغيير الممارسات الصفية**. مركز القطان، رام الله، فلسطين.

References

Briscoe, C (1991). "The Dynamic Interaction among Beliefs, Role of Metaphor, and Teaching Practices: A Case Study of Teacher Change". *Science Education,* 75(2), 185-199.

McNiff, J. (1993) *Teaching as Learning: An Action Research Approach.* Routledge, London and New York

McNiff, J. (1997) *Action Research for Professional Development.* September Books, UK.

Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Thinking Action.* New York: Basic Books.

Tobin, K. & Ulerick, S.J. (1989). "An Interpretation of High School Science Teaching Based on Metaphors and Beliefs for Specific Roles". Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

الفصل الثاني عشر

الديمقراطية والمفاهيم المسبقة

(حالة توثق تعليم معلمة لحالة "الغذاء الفاسد"؛ الفصل الخامس من هذا الكتاب)

لم تكن بداية هذا المشروع للوهلة الأولى سهلة التطبيق. لم تكن المشكلة في طريقة التعليم المتبعة، وإنما في الموضوع نفسه الذي نحاول تدريسه. فبصفتي معلمة فيزياء لم أكن أمتلك المعلومات الكافية التي تؤهلني لتدريس موضوع الديمقراطية. لقد شعرت أنني أبعد ما أكون عن تعليم ذلك الموضوع، لكن ما شجعني على خوض تلك التجربة هو معرفتي وخبرتي السابقة في التعليم من خلال أسلوب الحالات الذي يؤهل المعلم للتعلم جنباً إلى جنب مع الطلبة. لقد كانت تجربتي السابقة في استخدام هذا الأسلوب في موضوع العلوم والبيئة، ولذلك لم أكن أشعر بغربة عن الموضوع، وإنما شجعني على الاستزادة في المعرفة، بما أنني أعلم مادة العلوم لصفوف الحادي عشر والثاني عشر. أما الآن فكيف لي أن أعلّم موضوعاً لا أمتلك المفاهيم الرئيسية عنه بشكل كافٍ؟

لم يدم شعوري بالغربة عن الموضوع طويلاً، إنما زال في بداية المرحلة الأولى من المشروع. بدأت بقراءة الكتب المختلفة حول الموضوع قبل أن أطرح المشروع على طلبتي، كما بدأت بمطالعة بعض المقالات التي كانت ترد في الصحف المحلية حول موضوع الديمقراطية. كل ذلك ساهم في زوال الرهبة التي كانت تتملكني والخوف من تطبيق المشروع. كما ساعدني أنني اخترت حالة علمية شعرت بأنها أقرب إليّ من أية حالة أخرى، وهي حالة الغذاء الفاسد. هذه الحالة كانت تدمج موضوعين، أحدهما في العلوم والثاني في والديمقراطية، أي أنها تطرح الأسلوب التكاملي بين موضوع علمي، وهو ما أنا معتادة على الغوص في أعماقه، والموضوع الجديد، وهو الديمقراطية، وهو الذي شعرت بأنني سأغرق فيه.

لم يكن بوسعي أن أخبر طلبتي عن خوفي من الموضوع، ولكن ما استطعت إطلاعهم عليه هو عدم معرفتي بالجوانب المختلفة للديمقراطية. جعلهم هذا الاعتراف يستغربون حول

إمكانية تعليمي لهم لموضوع لا أتقنه تمام الإتقان، فقال سامر، وهو أحد الطلبة الذي لا يرضيه أو يعجبه أي شيء في الصف والمجتمع وكل ما يحيط به: "كيف لك أن تعلمينا موضوعاً لا تعرفين عنه كل شيء؟ ألا يجب على المعلم أن يكون عارفاً بكل شيء؟". على الرغم من اعتراضي على فكرة أن يكون المعلم عارفاً بكل شيء، فإنني بدأت أبحث في ذهني عن إجابة تشكل رداً مناسباً لتساؤل سامر، فقلت: "أنا لا أجهل الموضوع تماماً، بل ما سأفعله هو دراسة الموضوع بشكل متعمق معكم ومن خلالكم". فأخذ سامر ينظر إلي نظرة تحمل شيئاً من الدهشة، وكالعادة عدم الرضا. وهنا تدخل تامر، كعادته، متهجماً على كل ما له علاقة بالسلطة، فقال: "وعن أي ديمقراطية سنتعلم؟ هل سنتعلم عن ديمقراطية السلطة الفلسطينية التي تسجن كل من لا يؤيدها؟". فأجبت مسرعةً، لئلا أعطي فرصة لخلاف بين الطلبة حول موضوع الأحزاب السياسية، ولِعلمي أنه يمكن أن يوجد وقت أفضل لمناقشة مثل هذا الموضوع: "ما رأيك أن نتعلم عن الديمقراطية الحقيقية، ومن ثم ووفق معايير هذه الديمقراطية نستطيع أن نحكم على ديمقراطية سلطتنا؟". وكعادته، أبدى سامر عدم الرضا حول الموضوع، فقال: "لماذا نتعلم الديمقراطية أصلاً، ونحن شعب لا نستحق الديمقراطية؟ نحن شعب لا نستحق أن نعامل بشكل ديمقراطي. يجب أن نعامل بقسوة لنكون منظمين. بالإضافة إلى أن هذا الموضوع هو تقليد أعمى للغرب". فرد ماهر: "نحن أصلاً نقلد الغرب في كل مناحي حياتنا، وموضوع الديمقراطية من ضمن هذه المناحي". في تلك اللحظة، شعرت بوجود تعليقات وردود أفعال متطايرة في الجو بحاجة إلى أن تحط على طاولة النقاش، إلا أنني لم أشأ أن أفسح المجال بإكمال هذا النوع من النقاش، لعلمي بأنهم قد يناقشون لإضاعة الوقت وتفويت الفرصة لدراسة أي موضوع خارج المنهاج. إنهم لا يرغبون في الاستزادة بأي موضوع خارج المنهاج، فهم يرفضون كل موضوع جديد أو إضافي لما يرون فيه من ثقل أكاديمي، فقلت: "أرى أن نؤجل هذا الحكم على الموضوع لحين دراسته بشكل تفصيلي".

إن الصف الحادي عشر الأدبي هو صف يحوي العديد من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، الذين يأتون إلى المدرسة فقط لإنهاء دراستهم وأخذ شهادة الثانوية العامة (التوجيهي) كما يحلم أولياء أمورهم. أما هم، فيشعرون بالتعب والإرهاق من المواد المنهجية، والوظائف، والامتحانات. ليس هذا فحسب، فهم يرون أن أي مشروع أو بحث يوجد بهدف إرهاقهم فقط. والحقيقة أن أعباءهم مثقلة بالنشاطات، فعليهم القيام ببحث في مادة البيئة، والفن، ودراسات السلام. إن هذه الأبحاث تتطلب منهم التوجه إلى المكتبات للبحث عن موضوع البحث في بادئ الأمر، ومن ثم البحث عن كتب لها علاقة بالموضوع. وقد ينتهي بهم الأمر في نسخ ما هو مكتوب في تلك الكتب أو حتى عن الإنترنت دون الحاجة إلى إعادة صياغتها أو حتى طباعتها.

كوني معلمة علوم مهتمة بموضوع المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى الطلبة، لم تمض الحصة الأولى من حصصي في هذا الأسلوب إلا وشممت رائحة المفاهيم الخاطئة التي يمتلكها بعض الطلبة، وعلى وجه الخصوص، أنهم يرون أن الديمقراطية مفهوم يمكن أن يستحقه شعب ولا يستحقه شعب آخر، بمعنى أن الديمقراطية هي عمل كل ما يريده الشخص. فالمساءلة والمحاسبة بالنسبة إليهم هي شعور يتولد داخلياً لدى الفرد، فلا ضرورة لوجود مساءلة ومحاسبة من قبل السلطات المعنية بذلك. وهم بذلك يرون أن الشعوب الأخرى لديها ضوابط داخلية لعدم استغلال الحرية، وكأن الديمقراطية لا يوجد فيها مساءلة ومحاسبة وضوابط خارجية. لم أرد أن أعطي حكماً مباشراً على هذه الفكرة، إلا أنه تأكد لي وجود هذا المفهوم الخاطئ عندما طلبت إليهم كتابة تعريف لمفهوم الديمقراطية قبل أن نبدأ بتطبيق المشروع. فقد أجاب سامر أن الديمقراطية هي "الحرية في عمل كل ما يريده الشخص. كما أنها تعني عمل ما يحلو لنا ضمن أطر معينة، ولكن هناك أشخاصاً لا يعون إلى هذه الأطر". وحينما سألته عن معنى ذلك قال: "أنتم مثلاً أحرار في اختيار المادة التي تريدون تعليمنا إياها، وقد يوجد معلمون لا يعرفون حدود هذه الحرية. كذلك فإنه طالما أننا اخترنا سلطتنا وحكومتنا من خلال الانتخابات فقد أصبحوا مخولين بعمل ما يرونه مناسباً، هم أحرار في اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة، ولكن المشكلة هي وجود أشخاص سياسيين لا يعون حدود حريتهم". أما نضال، فقد اكتفى بتعريف الديمقراطية بأنها الحرية. لاح إلي في تلك اللحظة المعنى الذي قصد إليه سامر في بداية المشروع عندما قال بأننا شعب لا نستحق الديمقراطية، أي أن الديمقراطية هي الحرية، وكأنه مطلوب من الأشخاص معرفة حدود حريتهم دون محاسبة أو مساءلة. على الرغم من ذلك، لم أرد أن أستبق الأحداث، وأن أجعل حكمي نهائياً لئلا يؤثر ذلك على تطبيق المشروع.

بدأ تطبيق المشروع بتعريف الطلبة بالحالة، ومن ثم الطلب إليهم تحديد المشكلة الواردة في الحالة. وكانت الدهشة عندما حدد الطلبة المشكلة الأساسية في الحالة من ناحية علمية بشكل أساسي. لم ير أي منهم أن المشكلة الأساسية ترتبط بالديمقراطية. لقد كانت المشكلة الرئيسة برأي الأغلبية أثر الغذاء الفاسد على صحة الإنسان، ومن ثم، في المرتبة الثانية، كان عدم وعي المجتمع لمشكلة الغذاء الفاسد والأمية. لم تكن مشكلة الديمقراطية من الأولويات بالنسبة للطلبة. لقد ظهرت في المراتب الأخيرة من المشاكل، على الرغم من أن الطلبة تعرفوا على ماهية المشروع وأهدافه وطريقة تنفيذه قبل البدء بأية خطوة. يبدو أن تنفيذ هذا المشروع في حصص العلوم أثر بشكل واضح على تحديد المشكلة، إذ أنه ولّد انطباعاً بأن الدراسة يجب أن تعكس موضوعات علمية مثل الغذاء

الفاسد، وصحة الإنسان. لم يكن بوسعي تجاهل الموضوعات التي تم طرحها، ولكنني في كل مرة كنت أحاول إبراز مشاكل الديمقراطية خلال مناقشة الحالة بين الطلبة، ليس لمحاولة إبعاد التوجه العلمي، وإنما لمحاولة إدراج ما نصبو إلى دراسته. وساهم النقاش في إبراز مفهوم الديمقراطية، حيث شعرت بذلك عندما طلبت إليهم تحديد المشكلة الواردة في الحالة من خلال عملهم في مجموعات يختارونها بأنفسهم، مجموعات يعون أنها لن تستمر إلا لهذه الحصة، حيث تبين نضوج الفكرة لديهم عندما تم تحديدهم للمشكلة في مجموعات للمرة الثانية.

وهكذا بدأ العمل الرسمي عندما أخبرتهم عن توزيع المجموعات. وأخذ لهيب ألسنة أفراد المجموعة الواحدة تطال بعضهم البعض. لم يتوانَ بعض الأفراد عن نعت أفراد مجموعتهم بالأغبياء الذين لا يصلحون للعمل أو لإنجاز أي شيء. وأخذت النظرات المثقلة بالغضب، والرفض، والانزعاج توجه إلي بشدة. لم يكن بوسعي في تلك اللحظة إلاّ تهدئة النفوس ومواساة الخواطر. كما لم يكن بوسعي إلا التغاضي عن بعض التعليقات التي ظهرت هنا وهناك حول تناقض مفهوم الديمقراطية وفرض طريقة العمل والمجموعات التي لا تحمل في نظرهم أي شكل من أشكال الديمقراطية. ومرت بضع دقائق من الإزعاج وعدم الانتظام، فاضطررت إلى إلقاء الأوامر عليهم بالجلوس في المجموعات التي تم تحديدها والبدء في العمل الجماعي. وبينت لهم طبيعة المجتمع الحقيقي وحيثيات الواقع الذي سيواجهونه عند خروجهم إلى هذا المجتمع، واضطرارهم إلى العمل مع أشخاص غير مرغوب بالتعامل معهم.

لم تكن مشكلة العمل في مجموعات هي المشكلة الأولى والأخيرة في هذا المشروع، وإنما كانت بداية بزوغ المشاكل الشخصية بين أفراد المجموعات، حيث بدت المشاكل الشخصية بين الطلبة تتكشف شيئاً فشيئاً، مشاكل لم أكن أعي وجودها قبل توزيع المجموعات. إذ أن الخلافات الشخصية خارج غرفة الصف انعكست على تعاملهم مع بعضهم البعض. إلا أنني ساعدتهم في وضع هذه المشاكل جانباً والمضي قدماً في هذا المشروع والتعامل مع بعضهم البعض على الأقل أثناء الحصص.

لم تخمد مشكلة المفهوم الخاطئ للديمقراطية، بل كانت تبرز في كل فرصة تسنح للنقاش بين الطلبة، فقد كانوا يعملون في توجه غير ذلك التوجه الذي يناقشون فيه. كانوا يكتبون ويبرزون أهمية الديمقراطية في كتاباتهم في الوقت الذي كانوا يتحدثون عن عدم انتماء الديمقراطية للفكر الشرقي، وكوننا شعباً لا نستحق الديمقراطية، فنحن حين نعطى الحرية الكافية لا نعرف حدودها وكيفية استخدامها، وكأن الديمقراطية تعني الحرية التامة. وكأنه لا توجد محاسبة ومساءلة تحدد لنا ما نقوم به في النظام الديمقراطي.

كما لم يظهر الطلبة اهتماماً في الموضوع أثناء دراستهم. لقد أبدوا استياءً من الموضوع الذي يعالجونه على الرغم من الأسلوب الجديد الذي يتعلمون من خلاله. إن هذه النظرة المقيتة للمادة كانت مغايرة تماماً لنظرة الطلبة في تجربتي السابقة، حيث استخدمت سابقاً أسلوب الحالات، ولكن الفرق هو أن المادة كانت من وجهة نظر الطلبة حيوية وملموسة، وهي موضوع تلوث المياه. أما الآن، فإن طلبتي يرون في الديمقراطية موضوعاً جامداً لا علاقة له بحياتهم، إذ أنه لا يحوي فقط مصطلحات صعبة، وإنما يحوي أفكاراً غريبة وغريبة لا تنتمي إلى عالمهم؛ أفكاراً تبدو لهم كالنجوم في السماء بعيدة المنال ويصعب تحقيقها لاستحالة الوصول إليها. إنه ليس بالموضوع الذي يمكن أن يرتبط بحياتهم، إذ أنهم يرون أن الأسرة، والمدرسة، والوطن لا تمتلك شيئاً من الديمقراطية. فرب الأسرة ومدير المدرسة وقائد الوطن، كما يراه الطلبة، معتاد على أن يكون الأعلى مرتبة، يمتلك فهماً وخبرة أكثر من غيره، وبالتالي فهو يعمل لمصلحة الأقل مرتبة. فالأوامر تلقى عليهم تتابعاً دون مشاورة أو نقاش أو أي ديمقراطية.

قال سامر: "الجميع يلقي علينا الأوامر، أين الديمقراطية؟ وأنتم المعلمون لا تأبهون لرأينا في موعد الامتحانات، وفي المواضيع التي ندرسها. أنتم تفرضون رأيكم علينا دون نقاش، وأبي يصر على أن رأيه هو عين الصواب".

وعلق ماهر على السلطة فقال: "لماذا تتحدثون عن الصف والبيت وكأنه شيء غريب. إن السلطة تفرض على الشعب كل ما تريد، حتى في مباحثات السلام. ليس فقط لا يتم الأخذ برأينا وبرأي الفصائل المهمة في البلد التي تشكل أغلبية، وإنما كذلك يتم اتخاذ قرارات مهمة ومصيرية، ولا يتم الإفصاح عنها". ثم بين أن انتماءه لحزب معين، وانتماء أبيه من قبله، ساهم في توضيح الصورة السلبية للسلطة.

لقد بدر إلى ذهني من خلال هذا الموقف إمكانية وجود الأفكار المتوارثة، التي يرث فيها الابن الأفكار والمعتقدات من أبيه سواء أكانت صائبة أم خاطئة. فأجاب تامر: "الحمد لله، أنكم ناقشتم هذا الموضوع بوجودي، فأنا لم أكن موجوداً في المرة السابقة، ولم يتسنَ لي الدفاع عن موقف السلطة الذي تبادرون عادة إلى ذمه. ثم إن السلطة لها الحق في إخفاء المعلومات عن عامة الشعب لأنهم لن يتفهموا الأسلوب الذي تتبعه السلطة للصالح العام. إن حالنا لن يكون بأفضل مما نحن عليه الآن دون السلطة".

واستمر النقاش دفاعاً وهجوماً على السلطة إلى أن استطعت إقناعهم بتأجيل هذا الموضوع إلى وقت لاحق. فسألت تامر وماهر في تلك اللحظة عن علاقة انتماء كل منهما إلى حزب معين بالحزب الذي ينتمي إليه والد كل منهم. وقعت تلك الكلمات كالصاعقة على آذان ماهر وتامر، ما جعلهما يتفقان، ولأول مرة، على رأي واحد، أجاب كل منهما بحدة

وغضب على الموضوع في الوقت نفسه، وقالا: "هذا غير صحيح، لا علاقة لانتماءاتنا بانتماءات أهلنا، نحن لسنا أغبياء"، إذ رأى كل منهما في تلك الكلمات إهانة إلى شخصه. وزاد الأمر تأكيداً عندما ردت ندى قائلةً: إننا في العائلة نتبنى الفكر نفسه والانتماء السياسي نفسه، فهل في هذا مشكلة؟ فعندما يتحدث أبي إلينا عن الأحداث السياسية يكون رأيه مقنعاً تماماً، ليس لأنه أبي بل لأن يتحدث الصواب دون مغالاة أو مزايدة على أحد". على الرغم من تولد شعور خاص لديّ حول المفاهيم المتوارثة المنتشرة في الصف، فإنني لم أرد الاستمرار في مناقشتهم في هذا الموضوع، علّهم يقتنعون بوجود مثل هذه الأفكار وإمكانية التخلي عنها.

لم تكن الفائدة التي حصل عليها الطلبة في المرحلة الأولى كما كان مرجواً منها، حيث لم يستطع الطلبة الإجابة عن أسئلة كنت أطرحها عليهم أثناء عملهم في المجموعات حول موضوعهم المتخصص، كما لم يفلحوا في الحديث بشكل عام عن مواضيعهم المتخصصة، كالمواطنة، أو سيادة القانون، أو غيره من عناصر الديمقراطية. ربما يعود ذلك إلى عدم اندماجهم في الموضوع بشكل كافٍ. لا أدري، ربما كنت أنا عاملاً مساعداً في عدم الاندماج. فأنا شخصياً لم أر في الموضوع أي بريق من الحيوية، لأنني لم أكن مرتاحة نفسياً في بداية عملية التطبيق كما كنت في موضوع تلوث المياه في تجربتي السابقة. أتذكر أنني كنت أنتظر الكثير من طلبتي في التجربة السابقة، كنت أتوقع منهم اندماجاً، وتفاعلاً، وعملاً لا مثيل له. أما الآن، فشعرت بالخوف والرهبة من عدم نجاح المشروع من جهة، ومن عدم اندماج، وتفاعل، واهتمام الطلبة من جهة أخرى.

كنت سابقاً أحمسهم لنهاية المشروع وأهمية نتائجه التي قد تؤخذ بعين الاعتبار في حال استطعنا نشر الموضوع. أما في هذا المشروع، فلم أتجرأ على ذلك لعدم معرفتي بتفاعلهم بما سيحدث لاحقاً. وزاد الوضع سوءاً عندما بدأنا بمرحلة جديدة، المرحلة التي كانت تتطلب دراسة ميدانية ومقابلة بعض المسؤولين لمناقشة بعض جوانب الديمقراطية، وإذ بدينا جاءت، وقالت لي: "كيف سنتابع الموضوع الآن مع هذه الانتفاضة؟ من سيهتم أصلاً بموضوعنا؟ ومن سيكون معه الوقت الكافي ليضيعه معنا، يضيعه في موضوع بعيد كل البعد عن وضعنا السياسي؟ كيف لنا أن نتجرأ على الحديث مع أشخاص لديهم أولويات مهمة وطارئة غير تلك التي نسعى للبحث فيها؟ من سيعطينا المعلومات التي قد نحتاج إليها؟".

على الرغم من معرفتي بأهمية الموضوع الذي تحدثت عنه دينا، فإنني حاولت طمأنتها بأهمية هذا الموضوع، والبحث فيه، في الوقت الحالي بالذات، لأنه على الجميع التعرف على حقوقهم وواجباتهم وطرق التعبير عن آرائهم أمام الرأي العام العالمي. لقد كادت الانتفاضة تقتل هذا المشروع بسبب إغلاق الطرق من جهة، وصعوبة الوصول إلى

الأشخاص المعنيين من جهة أخرى. إلا أنه بعد فترة من الزمن انتظم المشروع، وباتت الانتفاضة وضعاً طبيعياً وجزءاً من حياة الأفراد ومعاناتهم اليومية من خلال الأخبار التي تصلهم والأحداث التي يعايشونها. وأمست متابعة المشروع ممكنة بعد أن كنا جميعاً على يقين من استحالة متابعته لضرورة إنهاء المناهج الأساسية قبل معالجة المواد اللامنهجية.

إن توزيع المهام للطلبة في المجموعة الواحدة بالشكل الذي تم عليه، أصبح من وجهة نظري إخلالاً بمبدأ العمل في المجموعات. فالعمل في مجموعات يفرض التعاون والتكامل بين أفراد المجموعة الواحدة، كما يفرض الاعتماد على مبدأ الذكاء متعدد الأبعاد، أي ضرورة تكامل أدوار أفراد المجموعة، بحيث لا يمكن أن تتم المجموعة عملها إلا باشتراك الجميع. إن التجربة التي مررت بها في هذه المرحلة فشلت فشلاً ذريعاً، ربما لأنني لم أفطن إلى ضرورة العمل التعاوني في العمل في المجموعات، كان من الضروري أن لا أجعل العمل الجماعي ينتهي بعمل فردي داخل المجموعة الواحدة.

قام الأفراد في كل مجموعة بتقسيم الكتيب الذي وزعته حول موضوع تخصص المجموعة لعدة أجزاء وتوزيع الأجزاء عليهم. وعمل كل واحد منهم على تلخيص ما ورد في القسم المطلوب منه دون الاطلاع على الأقسام أو الصفحات الأخرى من الكتاب.

إن هذا الأسلوب جعل من العمل في مجموعات أسلوباً عقيماً بلا جدوى، خالياً من كل عمل تعاوني. لقد أرجع الطلبة هذا النقص في الأسلوب المستخدم إلى ضيق الوقت، ولم يكن ذلك العذر خالياً من الصحة، فقد كنا ملزمين بوقت محدد لإنهاء كل مرحلة من مراحل المشروع، ما جعل الأجزاء المهمة من المشروع، التي تتطلب عملاً تعاونياً، تتم خارج غرفة الصف، بحيث يعمل كل فرد من أفراد المجموعة بمعزل عن الآخرين، وبخاصة أن الظروف السياسية وأحداث الانتفاضة كانت تحتم على الطلبة عدم الالتقاء خارج غرفة الصف بعد الدوام المدرسي. أنا شخصياً لا أرجع الفشل إلى ضيق الوقت فقط، فهناك عامل مهم آخر أدى إلى العمل الفردي في المجموعة الواحدة. إن المهمة التي كانت موكلة للطلبة كانت ذات طابع فردي، أي أنه كان بإمكان واحد فقط من الطلبة أن يتمها.

كانت المهمة تتطلب أسلوباً واحداً في العمل، ولا تحتاج إلى قدرات مختلفة. على الرغم من كل ذلك، فقد كنا محظوظين لأنه كان بالإمكان أن نكون في وضع أكثر سوءاً، وضع لا نحسد عليه. كان من الممكن أن يتم العمل من خلال أحد أفراد المجموعة دون الحاجة إلى مساعدة من الأفراد الآخرين، أي أن يُهمل الآخرون، وبالتالي نتوصل إلى نتائج مماثلة لنتائج الأسلوب التقليدي، وهي اتكال الأضعف في المجموعة على الأشخاص ذوي التحصيل المرتفع.

مع كل ذلك، لم يفرض توزيع المهام اشتراك الجميع، فقد تغاضى البعض منهم عن التلخيص، كما أن بعض الأفراد لم يتكلوا على تلخيص ذوي التحصيل المنخفض لعدم اقتناعهم بكفاءة أولئك الطلبة، وبالتالي اضطروا لإنجاز العمل بدلاً منهم. لقد تنوعت وتعددت المشاكل التي واجهتها في هذا الصف وفي هذه التجربة، لدرجة شعرت فيها بأن هذا الصف لم يخلق للعمل الجماعي. فالحواجز الموجودة في هذا الصف لا تقتصر فقط على كونهم متضادين في الفكر السياسي، بل إنهم كذلك يفتقرون إلى الثقة والاحترام المتبادل، إنهم لا يثقون بقدرات الآخرين. لم أدرِ هل من جدوى من كل ما أفعله، أم أنه هراء – مجرد حصص تضيع سدى. لم يكن لدي الخيار، لقد بدأت في المشروع وعليَّ أن أتمه.

خلال العمل في مجموعات كان بعض الطلبة يستفسرون عن بعض الأمور حول موضوعهم المتخصص. على الرغم من ذلك، كانت أسئلتهم عامة جداً تدل على عدم جدية في العمل وعلى عدم المعرفة الكافية. وفي خلال مناقشتي مع مجموعة المجتمع المدني، بدأت أبين احتواء المجتمع المدني على أحزاب ومنظمات غير متوارثة، أي ينتمي لها المواطن بسبب اهتماماته أو معتقداته أو مصالحه أو مهنته، وليس بسبب انتماء أهله لها. وعندما سئلت عن معنى كونها متوارثة، بينت لهم كون الآباء والأجداد والأحفاد يرثون الفكر السياسي والمناصب والانتماءات السياسية.

وقعت كلماتي على بعض الطلبة في المجموعات الأخرى مثل العاصفة، وكأني كنت أنوي مهاجمتهم أو ذمهم. على الرغم من أنني كنت أوجه حديثي إلى مجموعة المجتمع المدني فقط، فإن سامر وماهر سمعا ذلك وبدءا بالرد الهجومي على عباراتي، وكأن تعريف المجتمع المدني كان يقصد به توجيه الإهانة لشخصهما. وقال ماهر: "ليس بالضرورة اعتبار انتماء الآباء والأجداد والأحفاد الأفكار السياسية نفسها يعود لسبب وراثي، إذ على الرغم من أن هناك علاقة عائلية تربطنا برئيس الحزب، فإننا مقتنعون تمام الاقتناع بالرئيس الذي يعتبر شخصاً وطنياً وشخصاً يستحق الثناء. ولهذا، فإننا في العائلة مقتنعون بمدى استحقاق هذا الشخص لمنصبه". فأجبته، وأنا ما زلت مندهشة من حدّة ردة فعلهم: "وهل انتماؤكم موجه لفرد أم للوطن". فأجاب سامر: "من قال إننا نتحدث عن الانتماء، نحن نتحدث عن كوننا لا نتوارث الأفكار، فنحن نقرر على أساس ما نفكر به وليس على أساس ما يملى علينا". وهنا أضافت دينا: "أصلاً الديمقراطية تعني الحرية، فنحن أحرار في اختيار الانتماءات والأفكار السياسية التي نريدها حتى لو كانت انتماءات أفراد عائلاتنا نفسها".

لم يعمل هذا النقاش إلا على زيادة قناعتي بوجود الأفكار الخاطئة والأفكار المتوارثة، وبخاصة أنني رأيت في هذا التوجه نمطاً متكرراً لدى معظم الطلبة، كما أكد النقاش على

عدم استفادة الطلبة من كل ما يعملون به ويكتبونه. إذ أن أسلوب تعاملهم، وعملهم، وحديثهم، يتناقض مع ما يكتبونه في تقاريرهم. لقد جعلني هذا النقاش أشعر بالضيق لعدم تقدمنا بأية خطوة بأي حال عما كنا عليه في بداية المشروع. وبما أنه لم يكن بوسعي إلا الاستمرار بالمشروع، فكرت بأن أكمله حتى لو لم تكن هناك أية فائدة ترجى منه، فقد أصل في نهاية هذا المشروع إلى أن بعض الأشخاص لا يصلح معهم لا الأسلوب التقليدي ولا أي أسلوب جديد.

انتهت المرحلة الأولى من المشروع، وقدم الطلبة تقاريرهم الأولية، ولم أشعر بأي تقدم في معرفة الطلبة. وفي وقت العرض، تأكد لي عدم استيعابهم للموضوع الذي عملوا عليه طوال هذه المرحلة. فكما عملوا على توزيع المهمات في إعدادهم للتقرير، وزعوا المهمات فيما بينهم في العرض، حيث قرأ كل منهم جزءاً من التقرير. لم يستطع إلا الطلبة ذوو التحصيل المرتفع إتقان المادة المعروضة والتمكن من محتوى العرض. إن نتيجة هذه المرحلة كانت مماثلة، لا بل أسوأ من نتائج الأساليب التقليدية. ليس هذا فحسب، فقد أبدى الطلبة مللهم واستياءهم من الموضوع الذي درسوه، وتمنوا عدم استكمال الموضوع لأنه برأيهم موضوع جامد غير قابل للفهم. فقد قال تامر: "أرجو استبدال هذا الموضوع بموضوع آخر أكثر جدوى من هذا الموضوع المليء بالمصطلحات السياسية والفلسفية، التي يصعب علينا فهمها، والتي اضطررنا إلى حفظها غيباً دون فهمها تماماً من أجل عرضها أمام الصف. لقد كنا خائفين من أن تسألينا أنت أو أحد الطلبة أسئلة معينة عما عرضناه فلا نستطيع الإجابة".

لم تكن النتيجة مرضية في عرض المجموعات الأربع، أما المجموعة الخامسة فقد أبدت أول إمكانية للاستمتاع بالموضوع، عرضت الموضوع بطريقة مثيرة ومشوقة للطلبة. حاول طلبة المجموعة الخامسة في عرضهم تقليد برنامج الاتجاه المعاكس الذي يرد على تلفزيون الجزيرة، حيث أخذ معتز بتقليد مقدم البرنامج في حركات يده وفي طريقة كلامه. وتجادل ضيوف البرنامج، أي الطلبة، من مؤيدين ومعارضين لفكرة المجتمع المدني واستخدام الديمقراطية، حيث أبرزوا النقاط والمفاهيم الرئيسية من خلال نقاشهم. والجدير بالذكر هو اتفاق معتز وعادل على إنهاء البرنامج، بحيث تكون الغلبة لفكرة عدم استحقاق الشعب للديمقراطية أو الحرية كما سموها. لم تكن نتيجة هذه المجموعة مغايرة عن المجموعات الأخرى، إلا أن أسلوب العرض جعلهم يستمتعون بالأسلوب.

إن نهاية المرحلة الأولى كانت بمثابة الهاوية التي شعرت بوصولي إليها، فكلما كانت هذه المرحلة تشارف على الانتهاء، كان الطلبة يملون من هذه المادة ويشعرون بكرههم لها. كانت دراستهم للديمقراطية تنفرهم منها ومن دراستها. لقد وجدوا بها مادة جامدة، وغير ممتعة، وصعبة، فقالت دينا: "نحن لا نفقه في هذه المادة، ولا نريد أن نفقه بها أي

شيء". فكل خطوة كانت تحدث كانت تزيد الوضع تعقيداً والأمر سوءاً. كان كل نقاش يؤكد على ملل الطلبة وعدم رغبتهم بتعلم المزيد عن الموضوع.

وبدأت المرحلة الثانية للمشروع دون شعوري بأي تغير يذكر في معارف ومعتقدات الطلبة حول الديمقراطية. وتمت إعادة توزيع المجموعات، ما أثار ثائرة العديد من الطلبة، لاعتراضهم على وجود الطلبة ذوي التحصيل المنخفض في مجموعتهم. وليس هذا فحسب، فقد طالب الطلبة الذكور بوجود أكثر من طالبة في مجموعتهم لأنهم يرون أن الإناث يعملن بجدية ونشاط أكثر من الذكور. حيث قال معتز وسامر: "نحن نريد أن تكون دينا وندى معنا في المجموعة لأنهن يعملن بكل جد ونشاط، ما يمكننا أن ننتج بحثاً ذا قيمة، هن لا يضيعن أي ثانية من وقتهن دون دراسة أو عمل". إلا أن دينا وندى لم تجتمعا في المجموعة نفسها. وعلى الرغم من ذلك، فقد لفت نظري كون دينا وندى قائدات مجموعاتهن، قائدات فعالات وفاعلات، ما أكد قول معتز وسامر حول أسلوب عملهن. لقد تكونت لدي فكرة عن عمل الطالبات وعن كونه عملاً مميزاً ومنظماً أكثر من الطلبة الذكور. لقد ساهمت ندى في تنظيم عمل مجموعتها، كما عملت دينا على توزيع الأدوار على أفراد مجموعتها. لقد أضاعت مجموعة ندى حصتين كاملتين في بداية تطبيق المرحلة الثانية من المشروع، ما جعل ندى تعمل على توزيع المهام.

لقد بدأ شعور يتولد لدي بأن توزيع المهام في هذه المرحلة مجدٍ وفعال أكثر من المرحلة السابقة، ويبدو أن طبيعة المهام الموكلة إلى الطلبة في هذه المرحلة جعلت توزيع المهام والعمل في مجموعات ذا طبيعة تعاونية وتكاملية. إذ أن إتمام المهمة يتطلب وجود طلبة ذوي قدرات فنية قادرين على رسم لوحات كاريكاتيرية ورسومات مختلفة، وطلبة ذوي قدرات اجتماعية قادرين على إجراء مقابلات مع المختصين، وطلبة ذوي قدرات كتابية يعملون على صياغة المقابلات وتلخيص المواضيع المختلفة. كما أن إتمام المهمة يتطلب تعاون الطلبة في تحليل الوضع المحلي القائم حول الغذاء الفاسد، وضرورة تغييره، وإمكانية تغييره من خلال اتخاذ إجراءات تعتمد على مبادئ الديمقراطية. فالمهمات المطلوبة متعددة الأبعاد تحتاج إلى عمل تعاوني وتكاملي لإنجازه. وكان حديث ندى إلي حول توزيعها للمهام في مجموعتها فرحة كبرى، إذ أخيراً بدأوا يتعاونون في إنجاز العمل. لقد كانت تلك النتيجة تكفيني للشعور بروعة النجاح في تحصيل شيء في هذا الصف. إن خطوة التعاون التي وصلنا إليها تعني، على الأقل، إدراك الطلبة لكيفية وأهمية تعاونهم وتعاملهم مع أفراد المجتمع. ليس هذا فحسب، فإن الفشل في إمكانية التعاون في المرحلة السابقة، لا يعني بالضرورة فشل الطلبة في إنجاز المهمة كما يجب، وإنما قد يعني فشل المهمة السابقة، التي كان بإمكان أحدهم أن يتمها بمفرده بنجاح دون الحاجة إلى مساعدة الآخرين في المجموعة، لكن ليس هذا هو الحال في هذه المهمة الجديدة.

إن استفادة الطلبة من الموضوع كانت الغاية المهمة بالنسبة لنا. وعلى الرغم من ذلك، فقد تم تحصيل ما هو أهم من ذلك، أمر لم يكن فعلاً بالحسبان، أمر جعلني أشعر بالفرح. إن سامر، وهو الذي لا يعجبه أي موضوع، أو أي أسلوب، أو شيء مما يتعلمه، شعر بالفائدة من المشروع على الرغم من مله من الموضوع، حيث قال: "إنني، وعلى الرغم من كرهي لهذه المادة التافهة التي ندرسها، فإنني لأول مرة أتعلم كيف يتم عمل بحث. لقد تعلمت كيفية كتابة المراجع في الأبحاث، كما تعلمت معنى كلمة بحث. فعندما كان يطلب منا كتابة بحث كنا نتوجه إلى أمين المكتبة، ونطلب منه الكتب المتوفرة أو الأبحاث الجاهزة حول الموضوع، فنكتب كل ما يرد تحت أيدينا ويجهز البحث، أو حتى نطلب منه بحثاً جاهزاً عن الموضوع. أما الآن، فلا يمكننا عمل ذلك لكوننا نبحث عن أشياء محددة. كما أنه مطلوب منا إبداء آراء خاصة بنا وإجراءات لحل المشكلة بحسب ما نرتئيه، وهذا غير موجود في الكتب. كما أنه مطلوب منا سؤال المختصين حول الموضوع وسؤالهم عن القوانين والإجراءات المعمول بها حول الغذاء الفاسد، والقوانين القديمة والجديدة حول الموضوع".

ما زالت الديمقراطية هي الحرية بالنسبة للطلبة. فكلما أرادوا التعبير عن رغبتهم في عمل ما يريدون وما يخطر ببالهم، كانوا يشيرون إلى أن هذا عمل مشروع، وأنهم أحرار، فهذه هي الديمقراطية بعينها من وجهة نظرهم. إن الديمقراطية لا تعني لهم الحرية، هي تعني الحرية المطلقة دون وجود مساءلة ومحاسبة. ما زالت هذه الفكرة تسيطر على أدمغتهم على الرغم من كل ما تعلموه من مبادئ وعناصر للديمقراطية. لم يتوانَ الطلبة عن التأكيد على فكرتهم تلك، كلما سنحت لهم الفرصة لذلك. لقد أثار الطلبة مشكلة كبرى مع معلم التاريخ، إذ حين حاول إرشادهم وتعليمهم مفهوم الديمقراطية في حصص التاريخ، طلبوا منه الكف عن ذلك لأنه أصلاً لا يعاملهم بطريقة ديمقراطية. هذا الموقف جعل معلم التاريخ يشعر بالاستياء مما واجهه مع طلبة ذلك الصف. وإضافة إلى ذلك، فقد أشاروا إلى معلم التاريخ بضرورة اتباع أسلوب معين في التعليم بالإضافة إلى تعليمهم موضوع هم يختارونه بحجة الديمقراطية. لقد بينوا له ضرورة استخدام حريتهم في اختيار الأسلوب والمادة التي يريدون تعلمها والتي يرونها مناسبة، فهم يتعلمون الديمقراطية في موضوع العلوم ويريدون تطبيقه في موضوع التاريخ.

أثار هذا الموقف ثائرة معلم التاريخ، فقص عليَّ ما حدث موجهاً إلي تهمة تحريضهم ضده وضد المادة التي يعلمها. وعلى الرغم من الحدة التي تحدث بها معلم التاريخ، فإنني تداركت الموضوع، وأعطيت المعلم بعض المعلومات عن المشروع وعن امتلاكهم لمفاهيم خاطئة لم تغيرها دراستهم لموضوع الديمقراطية. وعلى الرغم من كل تلك الأحداث، فقد كنت على أمل بتغيير تلك الأفكار والآراء لدى الطلبة. إذ أن مشكلتي مع طلبة هذا الصف كانت تنحل حيناً وتتعقد حيناً آخر، فقد أصبحوا يعون إمكانية الاستفادة من

دراستهم، كما أنهم أصبحوا يتعاونون فيما بينهم في المجموعة الواحدة. لكنني، على الرغم من كل ذلك، ما زلت أقف أمام معضلتين كبيرتين، وهما كره طلبتي لهذه المادة، ووجود الأفكار الخاطئة.

بدأ الطلبة يخططون للإجراءات التي سيتبعونها، وبدأوا ينسجمون مع الموضوع. أصبحت المهمات التي يقومون بها أكثر قرباً إليهم. أصبحوا يعملون في موضوع أقرب إلى القضايا الحياتية التي يعايشونها أو يواجهونها يومياً، والتي تهمهم كأفراد في المجتمع. قام أفراد المجموعات في هذه المرحلة بمقابلة أشخاص من لجنة حماية المستهلك، ووزارة التموين. أصبحوا يتحدثون عن الأغذية الفاسدة وكأنها الموضوع الرئيسي في المشروع. أصبحت المجموعات تتنافس على إخراج البحث بشكل أفضل، وعلى إدراج معلومات وافرة أكثر في بحثهم. استمتعوا فعلاً في هذا النوع من العمل والبحث. لم تعد الفائدة التي جنوها تقتصر فقط على طريقة كتابة البحث، أصبحت المعلومات الواردة في البحث مهمة بالمقدار نفسه. وكأن المعلومات العلمية والمادة العلمية أثارتهم للبحث عن المعرفة، أو أن قرب الموضوع إلى ما يواجهونه في حياتهم اليومية جعلهم يعكفون على البحث.

لقد قام الطلبة بمهمات تختلف كلياً في طبيعتها عن المهمات في المرحلة السابقة، ما أدى إلى اشتراك جميع أفراد المجموعة في العمل. أصبحت المهمات المطلوبة تعاونية تكاملية لا يمكن أن تتم إلا باشتراك أكثر من طالب، وأكثر من موهبة، وأكثر من نوع من أنوع الذكاء. وديع هو اسم أحد الطلبة في هذا الصف، ويدل اسمه على طبيعة شخصيته، فهو فعلاً وديع، إذ لا تسمع له صوتاً داخل الغرفة الصفية أو خارجها، وهو إضافة إلى ذلك ضعيف جداً من الناحية الأكاديمية.

إن هذه الطبيعة الهادئة لهذا الطالب لم تحول دون اشتراكه في العمل التعاوني في المجموعة. لقد أصبح من أهم أفراد المجموعة، إذ لم يوجد غيره في المجموعة، لا بل في الصف بأكمله يمتلك موهبة الرسم، التي أصبحت مهمة جداً في هذه المرحلة. شعر هذا الطالب بأهميته بالنسبة للمجموعات المختلفة، كما شعر باهتمام الطلبة في شخصه. قال لي بعد انتهاء المرحلة: "إن هذا المشروع يعتبر من أهم المشاريع التي عملنا عليها هذا العام، لقد أصبح الجميع مهتمين بما أصنع وما أرسم، كما كونت صداقات مختلفة مع الجميع". لم يكن هذا التعاون يقتصر على وديع، فقد أصبح الجميع يعملون وبشكل دؤوب على إنهاء البحث بالطريقة المناسبة. إن المهمات التي عمل بها الطلبة لم يكن بالإمكان أن يتم إنجازها إلا بإبداء الأفكار والآراء الخلاقة المبدعة التي لا يمكن أن يستخرجوها من الكتب، وإنما كانت تتطلب تحليلاً للمعلومات التي تمت دراستها سابقاً.

إضافة إلى ذلك، كانت هذه المهمات تتطلب تعمقاً في جميع جوانب الموضوع، من أجل

الخروج بنتائج وتوصيات تميز بحث كل مجموعة. كل ذلك جعلهم يعكفون على مراجعة التقارير السابقة (التي كتبت من قبل المجموعات المتخصصة في المرحلة الأولى من المشروع)، ومحاولة فهمها، بالإضافة إلى ذلك عكفوا على التعرف بشكل موسع حول موضوع الأغذية الفاسدة. أصبح لكل منهم دور محدد لا يمكن الاستغناء عنه، والأهم أنهم كفوا عن الشكوى حول مللهم من الموضوع، على العكس من ذلك أصبحوا يشيرون إلى استمتاعهم في هذا النوع المميز من العمل. فقالت ندى، وهي تبدي مدى سعادتها باهتمام الأشخاص الذين قابلتهم في لجنة حماية المستهلك: "لقد حاولوا إعطائي كل ما يلزمني من معلومات مهمة حول الموضوع، حتى أنهم ساعدوني في تحديد شكل الوضع القائم في مجتمعنا. ولم يكتفوا بذلك، وإنما أعطونا أمثلة محددة. لقد أصبحت أتحدث إلى جميع من في العائلة حول هذا الموضوع، وأصبحت أوعيهم إلى ضرورة الانتباه إلى تاريخ انتهاء الصلاحية عند شراء أية سلعة كانت، وإلى طريقة الغش في هذه التواريخ. إنني لم أشعر أبداً بأهمية ما نعمله خلال تعلمنا في المدرسة، أما الآن فأنا سعيدة لأجل النتائج المهمة التي حصلنا عليها، والتي بإمكاننا الاستفادة منها وإخبار الجميع عنها".

في نهاية هذه المرحلة أصبح الطلبة يبحثون في الديمقراطية بشكل جدي دون أن يعوا أنهم يقومون بذلك، ما جعلهم يستمتعون بالموضوع على الرغم من رفضهم وكرههم له في وقت سابق. إن اندماج الطلبة في موضوع الأغذية الفاسدة، والوضع المحلي القائم حول الأغذية الفاسدة، كل ذلك جعلهم يبحثون في عناصر الديمقراطية بطريقة غير مباشرة. جعلهم يدرسون في مدى مساءلة ومحاسبة المسؤولين في مجتمعنا في حال القيام بمخالفة القانون، ويدرسون القوانين المعمول بها حول موضوع الغذاء الفاسد، والقوانين الجديدة والقديمة، تشريع القوانين. أصبحوا يقيمون الوضع القائم من حيث عدم وجود فصل بين السلطة التنفيذية، والتشريعية، والقضائية، حيث قال نضال: "أتدرين، إن الرئيس هو الذي أعطى قراراً حول محاكمة تجار الأغذية الفاسدة من خلال محكمة أمن الدولة، على الرغم من عدم وجود مثل ذلك القرار سابقاً.

إن هذا الإجراء يعني تعدي الرئيس على السلطة التشريعية". إن هذا الحديث يعني استيعاب نضال للأفكار المختلفة حول الموضوع. أما النتيجة الأهم من ذلك فهي تخلي سامر عن فكرة كون الديمقراطية هي الحرية. فحين تمت مناقشة الوضع القائم وحول إمكانية وجود السلطة التنفيذية، والتشريعية، والقضائية في يد واحدة، قال سامر: "إن السلطة أو أي حكم يجب أن لا يمتلك الحرية المطلقة". فأجبته، مرددة الكلام الذي بدر عنه في بداية التجربة: "طالما أننا اخترنا سلطتنا وحكومتنا من خلال الانتخابات فقد أصبحوا مخولين في عمل ما يرونه مناسباً، هم أحرار في اختيار الطريقة التي يرونها مناسبة. ألا تعني الديمقراطية الحرية؟". فقال سامر، بردة فعل غاضبة: "لا، لا تعني الديمقراطية

الحرية. ماذا لو أصبح أولئك الحكام يعملون لمصلحتهم الشخصية وتخلوا عن المبادئ التي كانوا ينادون بها في وقت الانتخابات، هل نتركهم يعيثون في الأرض فساداً؟ هل نتركهم يستوردون الأغذية الفاسدة للشعب المسكين الذي أمن بهم؟ وهل نتركهم يغشون في تواريخ الإنتاج والانتهاء للأغذية التي يستخدمها المستهلك دون وعي كاف من هذا المستهلك لما يحصل حوله من أمور؟". لم تكن ردة فعل سامر بالنسبة إلي إلا شعوراً بروعة النجاح، إذ طالما أن سامر غير رأيه، وهو شيء لم أكن لأتوقعه، فهذا إنجاز كبير بالنسبة إلي.

إن النتيجة التي حصلت عليها مع هذا الصف لم تكن كما توقعت. كنت أظن أنني مهما استخدمت من أساليب مختلفة مع هذا الصف فلن تفلح. والحقيقة أن هذه النتيجة أذهلتني، إذ كيف بأولئك الطلبة الذين لا يستوعبون ما يقال لهم في الحصة يفهمون ويحللون؟ كيف لأولئك الذين لم يحصلوا قط على كلمة تقدير مني، ينجزون شيئاً ويثبتون خطأ فرضيتي؟ إن طريقة عرضهم النهائية لم تكن إلا مزيداً من الإثبات حول نجاح التجربة، حتى لو لم يكن محتوى العرض كافياً، لكن أسلوب العرض كان من أجمل ما يكون.

لقد اختارت إحدى المجموعات أسلوب نصب محكمة لتاجر أغذية فاسدة، فمثل أحدهم دور المتهم، وآخر محامي الدفاع، وآخر النيابة العامة، أما الأخير فمثل دور القاضي. ولم يكن الأسلوب المستخدم إلا إثباتاً لفهمهم حول كيفية معالجة الموضوع، والحكم على تاجر الأغذية الفاسدة.

وقامت مجموعة أخرى بعمل حملة توعية حول كيفية الكشف عن الأغذية كونها فاسدة أم لا، فجاءوا بعينات مختلفة من الأغذية الفاسدة. كما حاولوا في عرضهم تبيان عقوبة التجارة في الأغذية الفاسدة وبعض الإجراءات الاحترازية المتخذة. أما المجموعة الثالثة، فقد استخدمت الفكرة السابقة نفسها التي تمت في العرض الأول وهي برنامج تلفزيوني، يتضمن إجراء لقاء مع أشخاص مختصين في الموضوع. والمجموعة الرابعة اكتفت بقراءة أجزاء من البحث النهائي الذي صمموه. وهذه مجموعة فشلت في الوصول إلى النتيجة التي وصلت إليها المجموعات الأخرى، ليس فقط في العرض وفي مناقشتهم في موضوع الديمقراطية والغذاء الفاسد خلال المناقشات الصفية، وإنما كذلك في إعدادهم للتقرير. لقد حاولوا أخذ المعلومات من المجموعات الأخرى التي حاولت فعلاً مقابلة المختصين بالموضوع. ربما يعود سبب فشل هذه المجموعة إلى احتوائها على أكثر من طالب من ذوي التحصيل المنخفض. وقد يكون السبب الفعلي هو الخلافات الشخصية الموجودة بين بعضهم، والتي حالت دون عملهم خارج غرفة الصف، وهذا أمر حاولت ألا أعيره أي اهتمام على الرغم من كثرة الشكوى عليه، ما عاد بالضرر على تحصيل تلك المجموعة.

إن المثير للدهشة الذي تم اكتشافه خلال تعبئة الطلبة لاستبانه وزعت عليهم في نهاية المشروع هو تأثر بعض الطلبة متوسطي التحصيل برأي من يخالفون تطبيق الديمقراطية في بلادنا. فقد تمكن سامر من إقناع من هم في مجموعته بعدم ملاءمة مفاهيم الديمقراطية لنا على الرغم من تخليه نفسه عن هذه الفكرة في نهاية المشروع. كان له القدرة، بشخصيته القوية، إقناع من حوله بأن لا جدوى من استخدام الديمقراطية في مجتمع مثل مجتمعنا، فأصبحوا يرددون فكرة كوننا شعباً لا نستحق الديمقراطية. أصبحوا يرددونها بكل ثقة.

يبدو أن نقاش الطلبة فيما تمت دراسته أسفر عن تغير المفاهيم الخاطئة عن الديمقراطية وبشكل ملحوظ على الطلبة الذين شعرت في بداية المشروع باستحالة التأثير على آرائهم. وهذه الناحية تكفي للتأكيد على إمكانية التغيير. وهذا جعلني أردد كلمة "لا يوجد مستحيل مع طلبتي" في بداية كل حصة أخوضها. وعلى الرغم من ذلك، لم تتغير المفاهيم المتوارثة لدى الطلبة، ربما لأنها متعلمة من الصغر، أو لأن تأثير الأهل أقوى وأعمق من تأثير المعلمين، وبخاصة في مواضيع خاصة.

إن الفائدة المجنية من هذا المشروع لم تقتصر على طلبتي، فقد ساهمت هذه التجربة في تحديد عدة مناحي تعليمية، لم أكن أعي ضرورة الانتباه إليها. أصبحت أشعر بأهمية استخدام أسلوب يجمع بين المواضيع المختلفة ومواقف حياتية تثير اهتمام الطلبة. كما أنني تأكدت من أهمية احتواء العمل في مجموعات مهمات تضمن اشتراك جميع أفراد المجموعة، فتكون مهمات ذات طابع تعاوني تكاملي، لأن النتائج أكدت على وجود الذكاء متعدد الأبعاد.

على الرغم من أن هذه التجربة هي التجربة الثانية في تطبيق أسلوب الحالات، فإنني تعلمت درساً مهماً؛ ألا وهو الاهتمام بالمرحلة الأولى من المشروع واعتبارها المرحلة الأساسية. كان يجدر بي جعل الطلبة يندمجون ويتفاعلون ويحللون الحالة بشكل أفضل. كان يجدر بي أن أجعلهم يميزون العلاقة التي تربط الحالة والموضوع المتخصص، أي أن يميزوا العلاقة بين الغذاء الفاسد ومشكلة الديمقراطية. لقد أكدت لي هذه التجربة أهمية المبدأ القائل: "نتمهل في البداية لنكمل بسرعة"، ربما لو أخذت كل تلك العبر بعين الاعتبار في التجارب المقبلة، لتوصلت إلى تجربة ناجحة من بدايتها إلى نهايتها. من يدري ربما أصطدم بنوعية جديدة من الطلبة تحمل مشاكل جديدة خاصة بهم. لننتظر ونَرَ.

رأي في "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة"

أستاذ موسى الخالدي،
دائرة التربية وعلم النفس، جامعة بيرزيت

تمثل دراسة الحالة هذه نموذجاً جيداً وناجحاً لمشروع بحث إجرائي متكامل أمكن من خلاله تطوير قدرات المعلمة المشرفة على المشروع، كما ساهم في تطوير الطلبة من نواحي مختلفة؛ أكاديمية، بحثية، قيمية، اجتماعية ... الخ.

أعتقد أن نجاح هذه الحالة البحثية يعود بشكل جزئي للتخطيط المسبق من قبل فريق البحث ومشرفه في مركز المورد، كما كان لطريقة معالجة المعلمة للقضية المطروحة للبحث "حالة الغذاء الفاسد" إسهام كبير في نجاح هذا المحور من المشروع، والحصول على النتائج المطلوبة (ولو بشكل جزئي)، فقد استخدمت المعلمة آليات وطرائق متنوعة ومثيرة خلال تطبيقها للمشروع جعل الطلبة ينشدون للموضوع ويتابعونه حتى النهاية، فقد كان لطريقة تنظيم العمل في مراحله المتتابعة، وتدوير المجموعات (الجكسو)، وضبط الحوار وتوجيهه بإثارة مشكلات حقيقية معقدة نسبياً تتطلب مساهمة الجميع في البحث في حلول مختلفة لها، ما خلق سياقاً ملائماً أتاح الفرصة لتطور معالجة القضية بشكل سلس أدى إلى تغيير في معتقدات الطلاب حول الديمقراطية ومفاهيمها.

الشيء المثير في هذا المشروع الذي يلفت الانتباه، أنه يتيح الفرصة لإعادة تطبيق المشروع بمنحى آخر لإمكانية الاستفادة منه لاحقاً هو عملية ربط المشاريع البحثية الكيفية بالأبحاث الإجرائية وبطرائق التدريس وببعض النظريات في علم النفس التربوي، فالمعلمة هنا قامت بتوظيف البحث الكيفي من خلال دراسة الحالة في تطوير طرائق تدريس متعددة قامت بتوظيفها في طرح القضية وتطوير النقاش، كالتعليم التعاوني، وأسلوب الأحجية (الجكسو)، والمناقشة، وتوجه "العلوم والتكنولوجيا والمجتمع" (ولو بشكل ضمني) ... الخ، كما اعتمدت على النظريات الحديثة في علم النفس التربوي المتعلقة بنظرية "جاردنر" حول الذكاء المتعدد، واستخدمته في توزيع مجموعات العمل، كما ركزت على التوجهات الحديثة في الأبحاث حول الدافعية بتركيزها على الدوافع الداخلية للتعلم، وإثارة صراع داخلي عند الطلاب لتنمية دوافعهم نحو التعلم. كما كان تعاملها مع التقارير البحثية التي كلفت الطلاب بها كآلية أصيلة للتقييم مثيراً من خلال إثارة إشكاليات تتطلب إجراءات معينة للحل، كما تقتضي على الطلاب إبداء آرائهم في بعض الجوانب حسبما يرتئيه كل منهم،

وهذا تطور مثير في التعامل مع التقارير البحثية وخروج عن المألوف في الكتابة والتقييم. كما يظهر التقرير البحثي للحالة الذي كتبته المعلمة التطور الهائل في مستوى التأمل عندها في المراحل المختلفة من المشروع، وهذا تطور إيجابي كبير طرأ على أداء المعلمة وتعاملها مع المشكلات الأكاديمية والإدارية والبحثية المختلفة من خلال هذا المشروع. وبالتالي، فهناك إمكانية جيدة لتطوير مشاريع أبحاث إجرائية تشاركية تقوم على هذه الفكرة في موضوعات مختلفة في العلوم، والرياضيات، واللغة والعربية، وباقي التخصصات، ليتم من خلالها تطوير الطلاب والمعلمين وطرائق التدريس والمناهج والبيئة المدرسية.

ولكن هناك أمرين، الأول يتعلق بتفسير المعلمة للأفكار التي يحملها الطلبة حول موضوع الديمقراطية والمجتمع المدني والتغييرات التي طرأت على هذه الأفكار خلال تطور المشروع، والثاني يتعلق بالقضية المثارة للنقاش من خلال الحالة أود التعليق عليهما فيما يأتي:

لا أدري فيما إذا كان ما يحمله الطلاب من أفكار حول الديمقراطية يمثل مفاهيم بديلة (كما ترى المعلمة) لديهم أم معتقدات؟ فتعريف المفهوم البديل هو المفهوم الذي ينشأ عند المتعلم نتيجة الممارسة الواقعية والانخراط المباشر في العالم، والذي قد يختلف كلياً أو جزئياً عن المفهوم العلمي الصحيح، وقد سمي بديلاً لعدم وجود مفهوم فريد يجعلنا نفهم موقفاً معيناً، بل لأنه من الممكن إيجاد عدد من المفاهيم كل منها يفسر موقفاً معيناً بشيء من النجاح. وبالتالي، وبالنظر إلى هذا التعريف للمفهوم البديل وما هو مطروح من أفكار لدى الطلبة حول الديمقراطية ومدلولاتها، نرى أن ما يحمله الطلاب أقرب إلى كونه معتقدات متوارثة أو مكتسبة من البيئة المحيطة وليس مفاهيم بديلة، كما أن طبيعة الصراع الذي دار بين الطلبة حول هذه الأفكار كما تظهره الحالة يؤكد أيضاً أن الحديث يدور حول معتقدات يحملها كل منهم حول هذا الموضوع.

الأمر الثاني الذي أود التعليق عليه في هذا السياق أيضاً هو أن القضية المثارة للنقاش حول "حالة الغذاء الفاسد من خلال علبة السردين" كسياق تعليمي لموضوع الديمقراطية، لا أرى أنها ترتبط بالموضوع بشكل مباشر (على الأقل لطلبة في مستوى الصف الحادي عشر أدبي)، ويبدو أن هذا كان سبب الإشكال الذي واجهته المعلمة، وبخاصة في الجزء الأول من المشروع. كان من الممكن طرح قضية أخرى ترتبط بالديمقراطية وحقوق الإنسان في المجتمع المدني بشكل أكثر وضوحاً من خلال طرح قصة حول أحد الأشخاص (أنا كنت واحداً منهم) الذين تعتقلهم الأجهزة الأمنية في السلطة الفلسطينية لأسباب سياسية غير معلنة، تكون في معظم الأحيان مرتبطة بتوجهاتهم السياسية المخالفة لتوجهات السلطة، حيث يتم أحياناً اعتقال بعض الأشخاص لفترات طويلة تصل إلى أكثر من عشرين شهراً

في بعض الحالات دون توجيه تهمة لهم، ودون استصدار إذن رسمي للاعتقال من الجهات القضائية المعنية قبل القيام بعملية الاعتقال، فمثل هذه الحالات يمكن أن تكون مدخلاً ملائماً يتم من خلاله طرح موضوعات الديمقراطية وحقوق الإنسان والمواطنة والمجتمع المدني بشكل مباشر أكثر، كما يمكن من خلاله المساهمة في تغيير معتقدات الطلاب بطريقة منطقية ومقنعة أكثر. أما القضية المطروحة للنقاش حول حالة الغذاء الفاسد في هذه الحالة بأبعادها المختلفة، فقد تكون ملائمة أكثر لموضوعات أخرى في تعليم العلوم، كالتعليم التكاملي، وتوجه "العلوم والتكنولوجيا والمجتمع".

رأي في "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة"

د. ليزا تراكي،
جامعة بيرزيت

صيغت الحالة التوثيقية بين أيدينا، التي كتبتها معلمة فيزياء للصف الحادي عشر، بشكل جيد جداً. فهي، إضافة لتميزها بأسلوب أدبي ودرامي، قصة صريحة توثّق تردد معلمة ومخاوفها خلال تعاملها مع طلبة مراهقين، مثيرين للخوف أحياناً، وميالين لإصدار الأحكام السريعة والقاسية. والحالة تكشف، أيضاً، بعض التحيزات والتعميمات النمطية الشائعة حول الطلبة في الفرع الأدبي في المرحلة الثانوية، وعلى وجه الخصوص حول ما يشاع عن مقدراتهم المتواضعة مقارنة بأقرانهم "الأذكياء" في الفرع العلمي. ولكن، في النهاية، نجد أن هؤلاء الطلبة لم يكونوا بالغباء المتوقع منهم، فقد استطاعوا إدراك معنى المحاسبة والمساءلة، وسيادة القانون، وغيرها من المفاهيم المجردة، عندما منحوا الفرصة للتعامل مع هذه المفاهيم بطريقتهم الخاصة، ولحل مشاكل وأسئلة تنبع من حالة واقعية محسوسة.

وينتهي سرد الأحداث في هذا الصف باكتشاف المعلمة أن الطلبة، وبعد تغلبهم على المصاعب الأولية المرتبطة بالعمل الجماعي، بدأوا تعلم عناصر الديمقراطية بطريقة غير مباشرة، ودون وعي منهم أنهم يقومون بهذا التعلم. ويبدو من طريقة السرد أن المعلمة قد فوجئت بهذه النتيجة إلى حد كبير. ولكن يبدو لي أن هذا هو بالذات ما كان يجب أن يحدث، وأن هذه هي طريقة التعليم باستخدام الحالات. وفي الحقيقة، أن الكاتبة تحاول في نهاية الحالة أن تتناول هذا الموضوع من خلال تعليقها بأنه كان يجب عليها التمهل، وإعطاء اهتمام أقل للمفاهيم المجردة، في بداية تعليم الوحدة. وكان من المفيد للقارئ لو أعطت المعلمة تفاصيل أكثر عن عملية الاكتشاف التي مر بها الطلبة، فليس من الواضح من قراءة الحالة متى وكيف حدثت التغيرات المهمة في توجهات الطلبة وفي فهمهم للقضايا والأفكار محور الدراسة.

وكما أشرت سابقاً، فقد كانت المعلمة صريحة جداً في التعبير عن قلقها ومشاعرها خلال التجربة، ويبدو من الحالة أنها عالجت موقفاً في غاية الصعوبة بحساسية وصبر. كما كانت مدركة للقضايا المتعلقة بالنوع الاجتماعي في غرفة الصف، حيث تباينت تصرفات الذكور العدوانية مع سلوك الإناث الأكثر تركيزاً على المثابرة والطاعة. وقد كان من المفيد لو ذكرت تفاصيل إضافية عن التفاعل ما بين الجنسين في هذا الصف. وقد كان من الممكن ربط هذا بموضوع الدراسة أيضاً.

وتبرز الحالة عدّة مفاهيم كان من المفروض أن تكون محور الدراسة، وذكرت المعلمة منها المساءلة والمحاسبة، وسيادة القانون، والمجتمع المدني. وإحدى المشاكل المفاهيمية في الحالة تدور حول القضايا المتعلقة بمفهوم المجتمع المدني. وأحد تعاريف المجتمع المدني، ويبدو أنه المتبنى من المعلمة كاتبة الحالة، يحدد ذلك المجتمع في مجال المؤسسات غير الحكومية، والتنظيمات غير الإرثية التي ينتمي لها الفرد بشكل طوعي، وبناء على إرادته الشخصية، وليس تلك التي ينتمي إليها بسبب مولده، كالعائلة والحمولة. والتفاصيل التي تذكرها المعلمة عن النقاش الذي دار في غرفة الصف حول الموضوع، تظهر عدم وضوح في تفسير المعلمة لمفهوم المجتمع المدني. ويمكن الإشارة إلى مشكلتين في هذا الصدد.

فهي، من ناحية، أوحت للطلبة أن توارث التوجهات والآراء والانتماءات السياسية من عائلاتهم يتناقض مع تعريف المجتمع المدني. ولكن النقطة المهمة، حسب فهمي لهذا التعريف للمجتمع المدني، هي ليست قضية الإرادة أو الاختيار في تبني مواقف وتوجهات سياسية، بل **أساس** الانتماء **لمجموعة ما** (والذي ترافقه عادة توجهات سياسية واجتماعية). هل ننتمي لتلك المجموعة لأننا ولدنا فيها بسبب ديانتنا أو وضعنا العائلي (أو حسب أية صلة أولية أخرى)، أو لأننا وجدنا أنها تسد حاجة معينة لدينا (كأهمية مكافحة التمييز في أماكن العمل)؟ إن حالة الطالب الذي "يرث" ويتبنى مواقف أهلة السياسية لأنهم ينتمون لحزب معين هي مسألة مختلفة، إلا إذا أصبح الانتماء لحزب الأهل انتماء أعمى، أي إذا أصبح الانتماء لأي حزب آخر خيانة.

ومن ناحية ثانية، فإن المعلمة فسّرت للطلبة أن "المتوارثة" تعني وراثة مواقف سياسية ومراكز ومناصب من الأهل. وتجمع المعلمة هنا شيئين مختلفين كلياً: وراثة الأفكار إضافة إلى وراثة المناصب أو المراكز. إن وراثة الأفكار يمكن أن تشير إلى ثقافة سياسية سلطوية، بينما وراثة المراكز والمناصب تشير إلى نظام تشغل فيه المناصب بناء على معايير غير مرتبطة بالإنجاز، أي تدل على نظام لا يتّسم بالمبادئ البيروقراطية (حسب تعريف "فيبر").

تبرز رواية المعلمة كثيراً من القضايا الجدلية في المجتمع الفلسطيني هذه الأيام، كشرعية النظام السياسي، وقضايا المشاركة السياسية، والحقوق الاجتماعية، والمواطنة. ويجب أن لا نفاجأ بإبداء الطلبة لاتجاهات "قدرية" نحو السلطة السياسية في إطار الثقافة السياسية السلطوية السائدة، وهي ثقافة تحاول التربية في الديمقراطية أن تواجهها. وعلى مستوى آخر، فإن الرواية تبرز مشاكل في النظام التربوي، مثل إلصاق صفات معينة بالطلبة حسب مسارهم الأكاديمي (أدبي/علمي)، واستخدام طرق التعليم السلطوية.

الفصل الثالث عشر

الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون

(حالة توثق تعليم معلم لحالة "الانتماء الضيق"؛ الفصل السابع من هذا الكتاب)

كنت متردداً جداً .. لم أعتد هذا الأسلوب (الجديد بالنسبة لي) من التدريس، التدريس من خلال التعلم الذاتي، أو "علّم نفسك بنفسك" (help your self) كما يحلو لي أن أدعوه، وذلك عن طريق تقسيم الطلاب إلى مجموعات، ثم تقسيم هذه المجموعات وجمعها في مجموعات جديدة ومجموعات أخرى، وأخرى حتى تفقد صوابك.

بعد عشر سنوات من اتباع الطرائق التقليدية في التدريس، مدعومة بتراكمات ما يقارب العقد ونصف العقد من الطريقة نفسها، عندما كنت طالباً في مراحل المدرسة الثلاث، وفي الجامعة ... وربما تأثراً بنظرة الطلاب إلى هذه الطريقة وتشككهم وتشكيكهم في الدور الذي يقوم به المعلم، إضافة إلى ما تناهى إلى مسامعي من تعليقات وتلميحات مثل قول أحد الطلاب: هذه الطريقة من التعليم أسهل بالنسبة للمعلمين.. فنحن، أي الطلاب، الذين نقوم بكل شيء، وهم يراقبون، ولا يفعلون شيئاً؛ وفي النهاية هم الذين يجنون الثمار. ثم تطوّر الأمر في بعض المدارس إلى تدخّل بعض الأهالي لدى الإدارة، وتقديم اعتراضات وتحفظات واستفسارات عن دور المعلم، بل وإلى التشكيك في قدرات بعض المعلمين أحياناً.. لقد كان هذا مؤلماً جداً ..

كل هذا يترافق مع نظرتي المتشككة حول نجاعة هذه الطريقة، واعتقادي، في حينه، بأن هذه الطريقة لا تناسب طلاباً من مثل هذه الفئة من الطلاب، طلاب المدارس الأساسية والثانوية، وفي مثل هذا السن .. كنت أعتقد أن هذه الطريقة قد تناسب الطلاب في الدراسات العليا .. أو ربما طلاباً من نوعيات خاصة، طلاباً ملتزمين وجادين مجدين ..

اتفقنا على تدريس موضوع الديمقراطية. وكنت أعتقد توافق هذه الفكرة (تعليم الديمقراطية) مع مفهوم العمل ضمن جماعات، حيث اعتقدت أن كلتا الفكرتين دخيلة، إلى حد ما، على

مجتمعنا، وأن نظرة طلابنا إلى التعلّم ضمن مجموعات في إطار نظام تعليمي اتخذ من النهج التقليدي ديدناً وأسلوباً في التعليم، من تعليم اللغات إلى العلوم الاجتماعية إلى الرياضيات والعلوم بمختلف مباحثها سيلاقي الدرجة نفسها من الاستغراب والغربة عند تدريس طلابنا لمعنى ومفهوم الديمقراطية بأبعادها، من مساءلة ومحاسبة،وفصل سلطات، وتعددية، في ظل نظام لا يعرف لهذه المسميات وجوداً، دون الإسهاب في الحديث عن الاحتلال وما يقوم به من ممارسات تعارض أدنى تفسير للديمقراطية، وخلقه لنظام حياة لا تعيشه الحيوانات في حلكة أدغال الأمازون أو أفريقيا.

وكان نصيبي من جوانب هذا الموضوع هو ظاهرة الانتماء الضيق، وكيفية معالجتها في مجتمعنا. عندما بدأنا الحديث عن ظاهرة الانتماء الضيق، كان في ذهني أن هذه الظاهرة بادية، وبكل وضوح، في صفي المختار لتطبيق هذه الدراسة، الصف الحادي عشر. فالصف عندنا مكون من طلبة من فئات وخلفيات اجتماعية متباينة. فهناك أولاً، ٢٣ طالباً ذكراً و٤ طالبات إناث، وهذا تحدٍ.

ثانياً، هناك طلاب من مدينة رام الله "المدينة"، وهناك طلاب من القرى المحيطة برام الله، وأهمها قرية جلمود. ثالثاً، في الصف طلاب من أبناء الفلسطينيين العائدين بعد توقيع أوسلو "أبناء العائدين" كما يطلق عليهم، وطلاب هم من "أهل البلد الأصليين"، كما كانوا يحبون أن يطلقوا على أنفسهم. وكنت قد شعرت، في أكثر من موقف بنظرات معينة وهمسات من كل مجموعة اتجاه الأخرى، وهذا تحدٍ جادٌ أيضاً. رابعاً، في الصف ٢٧ طالباً، منهم واحد فقط مسلم، وهذا التحدي ربما يكون الأضيق، لما يعمّ الصف من روح إخاء ومودة. تلك أربع فئات تشكل انتماءات متعددة، قد يتحوّصل أحدهم داخل واحد منها.

بدأنا العمل في مجموعات بعد تقسيم الطلاب إلى كذا مجموعة .. وكان أكثر ما لفت نظري وشدني وحرك حوافز المتابعة والمراقبة لدي، هو الطالب نديم. طالب من قرية جلمود، شمال غرب رام الله. طالب مواظب على المجيء إلى المدرسة. كانت رحلته إلى المدرسة تستغرق ٤٠ دقيقة، واليوم قد تمتد من ساعتين إلى ثلاث نتيجة للحصار وإغلاق الطرق، ناهيك عن المخاطر على الطرقات. وقد أخبرني أنه كان يمكن أن يقتل في أكثر من مرة، عندما كان يغادر سيارة الأجرة، ويصمم على اختراق الحاجز أمام الجنود الذين كانوا يوقفونه محاولين إرجاعه. كان يلتف من أمامهم، وينزل عبر واد محاذٍ تحت أعين الجنود، وفي مجال رمايتهم، مشكلاً فريسة سهلة لبنادقهم المتوحشة التي كانت توجه إليه مهددة متوعدة .. وفي مرة، أخبرني نديم، أنه سار مشياً على الأقدام من بيرزيت إلى رام الله، لأن سائقي السيارات كانوا يرفضون الذهاب إلى رام الله خوفاً من تجمعات للمستوطنين على الطرق الالتفافية.

نديم هذا مثال للإصرار والتحدي من جهة، والإلحاح حتى الإزعاج من الجهة الثانية. ترى في عينيه توقداً ذكياً ونظرات ثعلبية، إضافة إلى ابتسامة صفراء باهتة بلهاء .. لربما كنت تتجاوزه، حتى دون أن تراه، لو مر بك في أحد شوارع رام الله، حتى ولو كنتما الوحيدين في الشارع.. ربما كنت تستهزئ به إذا حصل ولفت انتباهك. ولكنه غير ذلك.. كنت أتصور أنه كان يأتي من جلمود مشياً ... كان نحيلاً جداً .. تعلو وجهه بثور الشباب .. كان يقترب منك إلى حد الالتصاق، حتى تكاد تشك في ميوله. كنت دائماً أقول له: أرجوك، يا أخي، ابتعد قليلاً. ولكنه يصر قائلاً: "واج"، يعني اسمع، "بس أنت واج عليّ" .. ويتابع حديثه حتى لو كان يدرك، أحياناً، أنك لا تستمع إليه.

بعد توزيع الفرق إلى مجموعات مختلفة، وعلى الرغم من أن مجموعة نديم، وكنت أقصد ذلك، كانت مجموعة من الطلبة المتميزين الذين يشكلون تحدياً جدياً وحقيقياً لنديم، فإن ثقة نديم بنفسه لم تتأثر. بل على العكس، زادت. إذ إنه يشعر الآن بأنه يتفوّق على المتفوقين ويتميّز عن المتميزين. وهذا شكّل صفعة لي ..

هذه الفكرة التي كنت أنوي معالجتها من خلال تقسيم المجموعات إلى مستويات ظاهرة التباين، عمدت فيها إلى جمع كل الذين عملوا بجد في المجموعات الأولى (مجموعات التخصص) في مجموعات نهائية مستقلة، وجمع أولئك الذين ركنوا إلى اجتهاد وعمل زملائهم في مجموعة نهائية منفصلين وحدهم، بحيث يقفون أمام الواقع وأمام تجربتهم الضحلة وإمكاناتهم الحقيقية، بهدف حفزهم واستفزازهم وخلق الدافعية للتحدي عندهم .. ومراقبة ذلك خطوة خطوة. وكنت أقصد بذلك أن أثبت فشل أسلوب التدريس من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وذلك بأن أثبت أن أولئك الذين يجتهدون ويدرسون وفق الطرق التقليدية هم أنفسهم الذين سيحافظون على المستوى نفسه وفق أية طريقة جديدة، وأن من كان لا يهتم ولا يبالي، وفق الطرق التقليدية، سيبقى هو هو مهما تعددت وتبدلت واختلفت طرق التدريس. قمت بذلك على الرغم من معرفتي أن هذا يتناقض مع أسلوب التعليم المقترح، حسب إرشادات المشرف على المشروع، والذي يتطلب توزيع الطلبة، بحيث تكون المجموعات غير متجانسة.

أدرك الطلاب مقاصدي عند التوزيع الثاني للمجموعات .. بل وأسمعني بعضهم عبارات الاحتجاج قائلاً: هذا ليس عدلاً، كل (الشاطرين) معاً، سيقوم واحد منهم بالعمل، ولن يكلفهم العمل أي جهد يُذكر. وأطلق البعض الآخر عبارات تنم عن تحدٍ صريح، قائلاً: "إذا كنت تريد إثبات عجزنا وعدم قدرتنا على العمل، فسنريك .."، وهذا ما كنت أريد أن أسمع.

بدأ نديم ينزوي، يأخذ جانباً قصياً من المجموعة. كانت المجموعة تناقش وتكتب ويتبادل أفرادها الآراء. وهو صامت. وربما لا يسمع شيئاً مما يقولون. وكنت أراقبه .. خشيت أنه قد ملّ، أو فقد الحماس، أو أحبط، أو اعتزل .. حاولت تركه أطول فترة ممكنة، حتى لم أعد أحتمل .. فدعوته وسألته عن سبب ابتعاده عن المجموعة .. فإذا به نديم الذي عهدت .. نديم الذي أبى إلا أن يكون نديماً، إلا أن يحافظ على تلك الصورة ..

وبكل برود وتأمل ونظرات عميقة قال: "شو بدك يا زلمة، المهم أن تحصل على التقرير جاهزاً، وقبل الموعد .. خليهم يحكو زي ما بدهم .. أنا عارف إنّو أنا اللي بدي أكتب البحث" .. وهذا ما كان .. وأعترف بأنني كنت أنتظر أن يحدث هذا .. بل وربما كنت أريده أن يحدث لأراقب وأتابع، ولأثبت صحة وجهة نظري.

والذي حدث في النهاية كان عكس كل توقعاتي .. اجتهد طلاب المجموعات جميعاً عدا المجموعة الرئيسة، المجموعة هدف البحث. وكان ما توقع الطلاب أنفسهم. إذ ركن طلاب هذه المجموعة إلى جهود فرد واحد منهم، ولم يبذلوا جهوداً كبيرة لإنجاز ما أوكل إليهم. وتبنّى نديم، وكان الشخصية المهيمنة، مهمات البحث والقراءة والتلخيص والكتابة، وأوحى إليّ بأنه، وبناء على طلبي، قد أوكل إلى كل فرد في المجموعة مهمة ما، بقيت غامضة بالنسبة لي على الرغم من كل محاولاتي معرفة كنهها. أخبرني أحدهم، ويعمل والده قيّماً لمكتبة عامة، أن نديم كان يصر على أن يقوم هذا الطالب، فقط، بإحضار الكتب من المكتبة، حتى ولو كانت مراجع لا يمكن إخراجها من المكتبة، رافضاً أن يتوجه هو إلى المكتبة. واقتصر عمل عناصر أخرى من المجموعة على تلخيص صفحة أو صفحتين من كتاب ما، وتسليم ذلك إلى نديم، الذي بدوره، وكنت أتابع ذلك عن بعد، لم يقرأ شيئاً، ولم يرجع إلى أي منها.

اجتمعت مع هذه المجموعة، وحمّلتهم مسؤولية إهمالهم ولا مبالاتهم، واستسلامهم وتسليمهم، بل إفراطهم في الاعتماد على نديم. أبدى أفراد المجموعة استياءهم من تصرف نديم وتفرده وانفراده بالعمل، وأنه لا يرجع إليهم في أي شيء، ولا يأبه لما يقولون .. ما اضطرهم إلى الاستسلام والرضوخ إلى ما يجري .. تحدثنا في الهدف من العمل، والعمل في مجموعات .. وما الفائدة من هذا العمل إذا كان في النتيجة شخص واحد هو من سيقوم بالعمل. أبدوا تفهماً واستعداداً أكبر للتعاون والمشاركة ومحاسبة نديم ومساءلته وعدم الرضوخ له. وأبدى نديم، بدوره، استعداداً أكبر للتعاون والمشاركة واحترام تجارب الآخرين.

وفي الموعد المعين لتسليم التقارير، قامت المجموعات بتسليم تقاريرها ما عدا المجموعة المتوقع إبداعها .. تغيّب نديم عن المدرسة في هذا اليوم تحديداً. سألت أفراد مجموعته عن سبب التغيب، وفي صدري تعتمل الشكوك والظنون. أنكروا معرفتهم بسبب هذا التغيب المفاجئ، والفريد من جنسه، وربما الأول. سألتهم عن التقرير، وعن وضع هذا التقرير .. وأين وصلوا فيه، وأنهم كان يجب أن يقوموا بتسليمه اليوم. لم أدهش كثيراً عندما علمت بأن أحداً منهم لا يعرف شيئاً عن هذا التقرير، ولا عن فحواه ولا شكله ولا حتى عدد صفحاته ولا ..... إلخ.

وبعد أكثر من عشرة أيام من الموعد الأخير لتسليم التقارير، حضر نديم ومعه التقرير.. رفضت استقبال نديم ولم استلم التقرير. ووعدت نديم وأفراد مجموعته بعلامة متدنية جداً، وبأنني سأكتب في ملاحظاتي بأنهم لم ينهوا التقرير ولم يسلموه. ولم أكن أعني ذلك، بل كنت فقط أريد أن أشعرهم بإهمالهم وبمواجهة الواقع .. وبعد إلحاح وإصرار كبيرين، وافقت على استلام التقرير، مع التأكيد على محاسبة المجموعة على التأخير، ما أفرح وأدخل البهجة والسرور إلى المجموعات المنافسة الأخرى، التي تحدتني، بدورها، وأصرت أن أنفذ ما وعدت.

لا أنكر أن بحث نديم (ومجموعته!) كان متميزاً .. في شكله وموضوعه ولغته وعدد صفحاته وجديته. ولن أنكر، أيضاً، الجهود العظيمة التي بذلتها المجموعات الأخرى لإنجاز التقارير وتسليمها في موعدها. وأخذت كل هذا في الحسبان عند التقييم.

فوجئت بعد عدة أيام من تسليم التقارير بالمشرف الأكاديمي للمدرسة والأب الروحي لمشروع التعليم من خلال المجموعات، غضبان منزعجاً، وانعدمت الحالات التي يمكن لها أن تغضب هذا الإنسان الهادئ الطبع. كان نديم قد توجه إلى المشرف الأكاديمي، وهو يعرف أنه المشرف والمسؤول المباشر، بل هو المرجع للمعلمين وللتقارير المقدمة من قبل الطلاب. توجه إليه نديم برسالة متسائلاً فيها عن مصير التقارير، وأنه يخشى أن يتم استغلالها وجني الثمار منها لمصلحة ربما تكون مادية، تعود بالفائدة على ..؟! موجهاً اتهاماً مبطناً للمشرف وللمعلمين.

جاء إليّ نديم متعجّلاً مرتبكاً مضطرباً كمرتكب خطيئة عظمى، وأنا الملاذ الأخير له.. رفضت استقباله أو الحديث معه أو إليه مباشرة. وطلبت الاجتماع إلى المجموعة، وأوضحت لهم بأن نديم بذلك العمل قد تجاوز عدة أمور: أولاً، تدخّل وتطلّع إلى أمر لا يعنيه ولا يتعين عليه التفكير فيه. ثانياً: تجاوز مجموعته، بجميع أفرادها، ولم يرجع أو يستشر أحداً. ثالثاً، تجاوزني، أنا معلم هذا الصف. وهنا ربما يتوجب أن أقف قليلاً لأشير إلى أن

الطريقة الجديدة في التدريس، لربما غيّبت في ذهنه دور المدرس، وجعلته يشعر بأنه المسؤول المباشر، وباستطاعته الاستغناء عن، بل وتجاوز هذا المدرس الذي لم يتعد دوره دور الميسّر أو الموجّه. رابعاً، تجاوز نديم الأدب في توجهه وحديثه مباشرة وبهذا الأسلوب مع المشرف الأكاديمي.

توقفنا جميعاً عن الحديث مع نديم، محمّلينه مسؤولية ما فعل، ومسؤولية ما قد يحدث للتقرير في حالة رفض الدكتور المشرف استلامه أو دراسته وتقييمه بناء على ما حدث. وأوضحنا لنديم بأنه يتوجب عليه الاعتذار أولاً، وللجميع؛ للمشرف، وللمجموعة، ولي أنا. رفض في البداية حتى أستمع إليه ولمبرراته. ورفضت بدوري حتى يعتذر، مصرّاً على أن الخطأ واضح، وأي حديث هو بمثابة تبرير. وأنا أرفض التبريرات.

يجب عليه الاعتراف بالخطأ وعدم تبريره أبداً. كان ذلك صعباً جداً. كان بمثابة ولادة فيها زلزلة لكل ما يعرف ويؤمن ويعتقد. تحدثت إلى مجموعته متعمداً تجاهله، وحتى النظر باتجاهه. وكلما كان يقترب مني كنت أبتعد بالمقدار. نفسه حتى جاءت اللحظة، وقال: أنا آسف، آسف، آسف... ولكن. قالها ثلاث مرات، كل واحدة موجهة لشخص ما. كان يكفيني ذلك. ولكني أردت أن أشعره بحجمه ضمن مجموعة.. أردت تحجيمه ليكون فرداً من مجموعة متكاملة يتساوى أعضاؤها في كل شيء، في الحقوق وفي الواجبات. ولا يميّزه سوى مدى فعاليته في المجموعة ومدى اندغامه وانسجامه معها. فقلت له: مرة أخرى يا نديم لكن هذه تعني تبريراً ما. وأنا أريد آسف دون لكن. وبعد أسبوعين هذا ما كان.

اجتزت بقضية نديم شوطاً كبيراً في رحلة قناعاتي في التغيير من الأسلوب التقليدي إلى هذا الأسلوب الجديد الذي يحوّل الطالب من ضيف في غرفة الصف، التي هي غرفته أساساً، إلى مضيف. من ضيف يتوجب عليه تقبّل كل ما يقدمه له مضيفه بحلوه ومرّه، يخجل ويتورع عن رفض أي شيء، بل ربما لا يحق له ذلك، إلى مضيف يحدد ويفصّل ويختار.

لا يمكن أن أعتبر تجربتي مع نديم فشلاً لهذه الطريقة، وذلك لأن نديم هو كذلك، هو شخصية نمطية، تمثل بعض الشرائح التي لن تستجيب أو تتفاعل وفق أية طريقة، فهو قد خط لنفسه نهجاً لن يحيد عنه، وأمثاله كُثر. بينما، وفي المقابل، أثبتت هذه الطريقة من التدريس نجاحاً مثيراً يشار إليه بالبنان مع المجموعات الأخرى، فما لم ينجح مع نديم نجح مع الآخرين.

لم يكن نديم الشخصية الوحيدة التي جذبت انتباهي، ولم يكن تطور هذه الشخصية هو التطور الوحيد في الصف. فبعيداً عن الجو الأكاديمي، وبعيداً عن التحصيل، لاحظت تمركزاً اجتماعياً حول ثلاثة طلاب كانوا دائماً في حصصي، ذات الطابع التقليدي، من أكثر الطلاب تواضعاً (أكاديمياً أعني)، وأقلهم مساهمة في تفعيل الصف. لفت انتباهي أنهم، وكل واحد في مجموعته، كانوا مركز التجمع وأكثر الطلاب حديثاً وعطاءً وتفاعلاً وتفعيلاً، الأمر الذي فرض عليّ متابعتهم ورصد تطوّرهم ومراقبتهم حتى خارج غرفة الصف.

في يوم آخر، سألني أحدهم إن كنت أستطيع التأخر بعد الدوام لمشاهدة مباراة بكرة السلة مع إحدى مدارس المدينة الخاصة. رحّبت بذلك. وكان ما أدهشني، بل ما قلب قناعتي رأساً على عقب هو حضور هؤلاء الطلبة المتميّز، وأثرهم في تحديد مجرى ونتيجة المباراة. فهذا الدُرج الصامت في صفوفي أصبح كرة راقصة ضاحكة لا تهدأ في ملعب كرة السلة. وهذا المهمّش في الدرس أصبح عنواناً بارزاً يستقطب الأنظار. هذا دعاني إلى التفكير في إعادة صياغة نظرياتي ومحصلتي من أساليب التدريس. وشعرت بعبثية السنوات العشر التي مرت وأسميتها تجربتي في التدريس .. فما دامت هذه الطاقات موجودة هنا، في ملعب الكرة، فما الذي يمنع من وجودها هناك في صفوفي.

يا الله كم أضعت من الوقت أمام مقاعد صامتة جامدة لا حياة فيها. فلتسامحني يا الله. أفكر الآن في قلب صفوفي إلى ملاعب، ودفاتري إلى كرات، علّي بذلك أوقظ طاقات كامنة خاملة، لكنها موجودة. علّي بذلك أستقطب طلاباً لم يستطع معلم حتى اليوم أن يعرف كيف ينبّه الكامن فيهم ويستفز الساكن في أعماقهم.

بت على قناعة تامة بأن هذه الطريقة، التعلم من خلال المجموعات، هي الفضلى ليتعلم الطلاب كل شيء عن شيء ما. وعزز قناعتي ما سمعت يوماً من قول لمالكولم، وهو من أساطين التربية، يقول مالكولم: إذا كنت تستمع فقط فستتعلم ٢٠٪، وإذا كنت تستمع وترى فستتعلم ٤٠٪، وإذا كنت تعمل فستتعلم ٦٠٪، أما إذا كنت تتعلم عن طريق الاكتشاف، فستتعلم ١٠٠٪.

يشوب هذه القناعة، القناعة بهذه الطريقة من التعليم، شك معين. فلقد كانت تجربتي مع هذه الطريقة في تعليم الديمقراطية. ولكني لست معلماً للاجتماع أو الثقافة العامة أو.. أنا معلّم للغة العربية، لآدابها، للنحو، للبناء الصرفي. فهل سأنجح بتدريس طلابي بمثل هذه الطريقة، هل سيفك طلابي رموز وشيفرات علوم النحو والبديع والاستعارات والكناية والعروض عن طريق المجموعات؟ هل سيسبرون أعماق قصيدة وسيخرجون مكنونات وجواهر البلاغة وحدهم؟ لا أعلم. وأكذب إن لم أقل إنني تراودني الشكوك، وسيبقى الأمر خاضعاً لمزيد من التجريب.

سأجرّب. ولكن هناك بعض الملاحظات التي يجب أن أعتبرها في التجارب القادمة، منها أنه يجب تجنب الأحكام المسبقة بحق أي طالب. فكل طالب هو حالة خاصة ومستقلة ومتطورة. ومن كان رديء التحصيل هناك، ربما يكون جيده هنا، والعكس صحيح. ملاحظة أخرى عليّ الانتباه إليها هي وجوب البحث عن آلية أنجع لحفظ النظام في الصف وتجنب الفوضى الناتجة عن إرباك التجربة الأولى. فالجميع هنا قد يتحدث في الوقت نفسه. وهذه ظاهرة غير مألوفة ولا محبوبة في صفوفنا، وقد تعطي انطباعاً سيئاً (وفق مفاهيمنا التقليدية) عن المعلم و(ضبطه!) للصف. وأخيراً، يجب الاهتمام بتوفير القدرة على متابعة كل فرد في كل مجموعة، والعمل على تفعيل الجميع وتدارك نشوء شخصيات مهيمنة وشخصيات أخرى متنحية ومنطوية متقوقعة.

رأي في "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون"

د. رجا بهلول،
جامعة بيرزيت

الملاحظة الأساسية حول توثيق المعلم للتجربة التي خاضها في تعليم الديمقراطية باستخدام أسلوب الحالات هي أنه نجح في تحويل نفسه إلى "البطل" أو "النجم" في هذه التجربة، بدل أن تكون المسألة الرئيسية التي تسترعي اهتمام القارئ هي موضوعة الديمقراطية أو الطلاب أنفسهم، أو تجربة تدريس الديمقراطية بطريقة مختلفة عن المعهود. وهو في النهاية يقدم إنتاجاً أدبياً، ولا يقوم بأية محاولة لوصف التجربة بطريقة موضوعية. الكاتب منغمس بمشاعره في هذه التجربة، ولا يحاول الفصل بين نفسه وبين ما يرقبه من أحداث.

يظهر الكاتب من خلال هذه القصة كمراقب مرهف الإحساس، ومستعد لإطلاق العنان لمشاعره وذوقه الخاص وانطباعاته الذاتية التي لا نعرف لها أساساً. نظرات الطالب نديم "ثعلبية" وابتسامته "بلهاء"، وهو يعتبر أن عدم تأثر ثقة نديم بنفسه "يشكل صفعة له". وهو فوق ذلك كله مستعد لتغيير نمط أسلوب الحالات الذي كان يفترض أن يستعمله في تدريس الديمقراطية، لكي يثبت فرضية معينة كان يعتقد بصوابها. وفي النهاية يصل المعلم إلى قناعة بهذا الأسلوب الجديد الذي يحول الطالب من "ضيف في غرفة الصف إلى مضيف". (هل يقصد أسلوب الحالات؟)، ولكن من غير الواضح كيف تم هذا، وبخاصة أن المعلم خرج بدرجة لا يستهان بها عن قواعد هذا الأسلوب.

لا يوضح وصف المعلم للتجربة المقصود بـ "القضية" أو "المشكلة محور الظاهرة" التي يدور حولها السؤال في طلب التعليق عن الحالة التي كتبها المعلم. أي أنه لا يمكن للقارئ أن يدرك من خلال الوصف أن التجربة التعليمية تتعلق بهذا الموضوع أو ذاك، هذه الظاهرة أو تلك. هل الظاهرة هي ظاهرة الانتماء الضيق، إذا يقول الكاتب في البداية: "وكان نصيبي من جوانب هذا الموضوع هو ظاهرة الانتماء الضيق"، ربما، أو على الأغلب. لا نعرف كيف تمت معالجة هذه الظاهرة في المجموعات، ولا ما إذا كان العمل من خلال مجموعات قد أدى فهماً أفضل. ولكن من اللافت للنظر أن المعلم نفسه يكاد لا ينجو من ظاهرة الانتماء الضيق. فهذا الاهتمام بمظهر نديم، وخلفيته القروية، وطريقته في التعبير بلهجته الفلاحية، كل هذا ينم عن وعي "جهوي" متطور عند هذا المعلم. من الواضح أن المعلم ينظر إلى الطلاب من منظار انتماء ضيق، حتى أثناء

تدريس مادة يفترض أن محتواها يساعد على التغلب على القصور والمحدودية الكامنة في قيم الانتماء الجهوي الضيق.

كما أن المعلم لا يبدو ديمقراطياً في طريقة معالجته للمشاكل. لديه وعي بسلطته التي تمكنه من "تحميل المسؤولية"، ووضع الطلاب أمام الأمر الواقع، وتوزيع العلامات العالية والمتدنية. ليس من الواضح أنه نجح في تحويل الطالب من ضيف إلى مضيف أثناء هذه التجربة، كما يقول في مكان ما في القصة.

من الناحية الأخرى تراودني الكثير من الشكوك في إمكانية إلصاق صفة الديمقراطية بمجريات العملية التربوية، حيث أن الاستعمال الأساسي لمفهوم الديمقراطية هو كصفة للنظام السياسي. أما العملية التربوية، فلا يمكن أن تتم دون هيكلية معينة تفترض وجود أدوار مختلفة للمربين ولمن هم موضوع العملية التربوية. ولكن هذا لا يعني بالطبع أنه لا يمكننا الحديث عن "معلم مستبد" ومعلم "أقل استبداداً". ولكن لا ينبغي المبالغة في تطبيق مفهوم الديمقراطية في هذا المجالات، لأن اختيار الأساتذة والمواد الدراسية وأساليب التدريس لا ولن تخضع لمبدأ "طالب واحد، صوت واحد" في يوم من الأيام. أما الديمقراطية كصفة لطريقة اتخاذ القرارات، فهي تتميز بما يسميه أحد الكتاب "المبدأ الليبرالي للشرعية" (the liberal principle of legitimacy) الذي ينص على القول إن ممارسة السلطة لا تكون شرعية إلا إذا حظيت بموافقة الأفراد الخاضعين لهذه السلطة. ولكن مهما أخذنا بعين الاعتبار رغبات وقدرات وآراء المتعلمين، فلا يمكننا هدم الهوة تماماً بين المعلمين والمتعلمين، بين المربين وبين الناشئة. مثل هذه الرغبات (بل إنها تكاد تكون مجرد أحلام) في التقريب بين المعلمين والمتعلمين، ربما كانت تنم عن الخوف من الفشل، وعدم الرغبة في تحمل المسؤولية، أو حتى الشعور بالذنب الناجم عن ممارسة مهام غير محددة.

عدا عن ظاهرة الانتماء الضيق التي يفترض أن هذه الحالة قامت بمعالجتها، هل هناك أمور أخرى، ذات علاقة بمسألة الديمقراطية، تسترعي الانتباه؟ ماذا عن تفرد نديم بالعمل، هل ينم هذا عن روح فردية من النوع الذي يتلاءم مع الشخصية الديمقراطية التي تعيش في مجتمع ديمقراطي؟ في الواقع، من الصعب بل ومن المستحيل (ومن غير العلمي) الربط بين تصرفات نديم هذا والمجتمع ككل. قد يكون نديم هذا في معظمه من اختراع المعلم الذي يبدي نزعة ذاتية لا يستهان بها في كل هذا التقرير. وحتى لو كان نديم مثل وصفه، ماذا يعني هذا؟ لا يعني سوى أننا بصدد شخص غريب الأطوار، مجتهد ومغرور بنفسه ومسيطر. لا مجتمع يخلو من أفراد من هذا النوع، وربما كانوا يؤدون خدمة لا يستهان بها لمجتمعاتهم. من المعروف أن العباقرة في معظم الأحيان يتسمون

بغرابة الأطوار والتفرد وعدم القدرة على العمل مع الناس العاديين، الرعاع. ربما كان نديم واحداً من هؤلاء.

هناك ما يبدو وكأنه مفارقة في المجتمعات العربية الإسلامية المعاصرة: هناك قدر كبير من اللاتعاون، والتفرد في العمل (كما هي الحال عند نديم، إذا ما أصررنا على اتخاذه كنموذج). ولكننا لسنا مجتمعات من النوع الذي يحترم ويقدر الفردية، كما هو الحال في المجتمعات الغربية المعاصرة. ما سر هذا وما تفسيره؟ هذا بالطبع بحاجة إلى بحث اجتماعي من نوع محدد. ولكن قد لا يكون السر بعيداً، إذا ما نظرنا إلى مجتمعاتنا ليس كمجتمعات بالمعنى المعهود في الغرب، بل كمجموعات أو طوائف أو جهات قد تم جمعها عنوة في إطار دول قومية "حديثة". فإذا ما نظرت إلى تصرفات الفرد في إطار جماعته أو طائفته وجدته متعاونا، إلى درجة الانصهار وغياب الشخصية، على منوال القول الخالد للشاعر الجاهلي "وما أنا إلا من غزية إذا غوت، غويت وإن ترشد غزية أرشد". ولكن إذا خرج الفرد العربي المسلم من هذا الإطار المحدود إلى الإطار الأوسع، ذلك الإطار المسمى بـ "المجتمع"، حسب الفهم الغربي الحديث، ذلك المجتمع الذي يحتوي على أناس من قبائل مختلفة، من أديان مختلفة، من بقاع مختلفة، يتكلمون بلجهات مختلفة، فإنه يجد نفسه بين "أغراب"، ربما يكونون منافسين، بل ويمكن أن يتحولوا إلى أعداء. ليس من المنطق أن يكون الإنسان متعاونا مع الغريب. ليس من المنطق أن يثق الإنسان بالغريب. فنحن نعيش في عالم محفوف بالأخطار، عالم محدود المصادر، وأنت بحاجة إلى التعاون فقط مع من تعرفهم حق المعرفة. ومن الأفضل أن يكون هؤلاء من الأقربين، لأن "الدم لا يغدو ماء".

لماذا يجب أن يتعاون نديم مع هؤلاء؟ هل كان هو المسلم الوحيد بينهم؟ هل كان هو وحده صاحب هذه اللهجة الغريبة، لهجة "واج علي"؟ غير واضح. أسئلة كثيرة تثيرها هذه الحالة في الذهن، ولكن يجب توخي الحذر وعدم بناء استنتاجات عامة عن المجتمع، على أساس حالات فردية غير موضوعة في سياق وصفي غني ومتكامل.

رأي في حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون"

د. سالم عويس،
جامعة بيرزيت

برز في الآونة الأخيرة توجه تربوي جاد يدعو إلى اتباع أساليب واستراتيجيات التعلم التعاوني في العملية التربوية. ولا يخفى على أحد أن هذا التوجه بدأ في اكتساب قبول عدد كبير من التربويين في فلسطين، وبخاصة ذوي الآراء التي تتسم بالانفتاح على استراتيجيات التعلم والتعليم الحديثة المتمثلة بالنظرية البنائية في التعلم، وامتداداً إلى التعلم النشط والتعليم التبادلي. ومما لا شك فيه أن جذور أسلوب التعلم التعاوني، إذا صح التعبير، تمتد إلى أفكار جون ديوي حول النشاطات التربوية الجماعية مثل المشاريع التربوية، إضافة إلى نظرياته التي طرحها في كتابه "الديمقراطية والتربية" التي يدعو فيها إلى تشجيع الطلبة على العمل الجماعي لتعلم واكتساب المعارف والمهارات في مجالي المسؤولية المدنية والاجتماعية.

قام كاتب الحالة بعرض سلس وممتع ليس فقط للممارسات التربوية التي قام بها، وإنما، أيضاً، للأفكار التي جالت بخاطره والتأملات التي قام بها قبل وخلال وبعد الانتهاء من عرض وتدريس القضية. ولا شك بأن هذه الأفكار التأملية الناقدة أحياناً قد أسهمت في إثراء جوانب المحتوى المتنوعة. ولا شك، أيضاً، أن لهذا النوع من الممارسة التربوية الأثر الأكبر في صقل كفايات المدرس البيداغوجية وصولاً إلى المهنية في التعامل مع المحتوى والطلبة على حد سواء.

وتنطوي قضية الانتماء الضيق إلى مجمل المواضيع ذات النكهة الخاصة في مجتمعنا الفلسطيني بخاصة، والعربي عامة. ومما أسهم في تيسير مهمة المدرس في هذه الحالة، واقع التعددية الدينية والاجتماعية والجنسية والجغرافية داخل غرفة الصف، الذي انعكس في وجود مجتمعات غير متجانسة في الجوانب الآنفة الذكر. وكنت أود لو أن المدرس قام باستغلال هذا الواقع في تقسيمه للمجموعات على غرار مختلف، وتحديداً عمل مجموعات تتبع التقسيمات الطبيعية الموجودة داخل الصف أصلاً. والسبب في هذا الرأي راجع إلى أن أفكار الطلبة ومعتقداتهم واتجاهاتهم، تتشكل على نحو كبير نتيجة البيئتين الاجتماعية والمادية التي يعيشها الفرد، وبالتالي، فإن طرق معالجة الطلبة للقضية موضع البحث ستتبع أنماط التفكير(من تحليل وتقييم) السائدة في بيئة الطلبة الخاصة. وأود التشديد هنا في هذا المجال على حقيقة أنه، على الرغم من وجودنا جميعاً في مجتمع فلسطيني متجانس، فإننا كأفراد نتمتع بأنماط فردية أو شبه جماعية، على أبعد تقدير.

من جانب آخر، لا أرى مجالاً لفرض مفاهيم ذات علاقة بالديمقراطية بأسلوب غير أسلوب التعلم النشط ومن خلال عمل المجموعات. وستبدو أية إستراتيجية تدريس أخرى غريبة وغير ملائمة لطبيعة المفهوم. ولكن الأهم من عمل المجموعات هي الآلية التي يتم من خلالها تقسيم الطلبة في المجموعات، حيث أن نجاح أو فشل العمل التعاوني يعتمد بصورة كبيرة على شروط عمل المجموعات والتعليمات التي يتلقاها المشاركون في النشاط. هذه الأمور لم تكن واضحة في الحالة قيد الدراسة. إضافة إلى ذلك، فإنه كان تركيزاً زائداً على الجوانب الشخصية والانفعالية لفرد واحد من ضمن مجموعة واحدة، وبالتالي فإننا لم نعرف الكثير عن أفراد المجموعة الآخرين، أو أفراد المجموعات الأخرى. وما ينقله المدرس لنا يعتمد بصورة مبالغ فيها على أمور ومعايير غير كاملة الموضوعية.

ولا أغالي إذا قلت إن المدرس كان مدركاً تمام الإدراك وعالماً، أو على الأقل كان يتوقع سير النشاط ونتائجه قبل البدء في تطبيقه. ومما ساهم في بلورة النتائج التي توصل إليها اقتناعه المبدئي بأن فكرة الديمقراطية وأسلوب عرض مفاهيمها داخل غرفة الصف عن طريق العمل الجماعي، أمران دخيلان على المجتمع الفلسطيني بشكل عام، والمجتمع التربوي على وجه الخصوص. ويمكننا التأكيد على أن أفكار المدرس ومعتقداته كانت مدركة ومعروفة من قبل الطلبة، وأثر هذا، بالتالي، على تصرفات الطلبة واتجاهاتهم. ويمكننا القول في هذا المجال إذ أنه على الرغم من قيام المشرف بشرح آليات العمل واستراتيجياته في العمل التعاوني، فإننا لا نجد أي ذكر للتعليمات التي أعطيت للطلبة، ولا عن طبيعة سير النشاط، الأمر الذي يمكن أن يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف المرجوة من النشاط التي تتضمن، إضافة إلى اكتساب معرفة جديدة بموضوع الديمقراطية، تدريب الطلبة على مهارات البحث والتدقيق وجمع المعلومات وعرضها، ومهارات التواصل الاجتماعي والاستماع النشط واحترام آراء الآخرين والعمل بموضوعية والتركيز على الإنجاز الجماعي ... الخ.

إضافة إلى ذلك، وللتغلب على المشكلات المتوقعة في أنشطة العمل التعاوني، يتوجب على المدرس اتخاذ إجراءات لمنع تفرد بعض الأفراد بالعمل، وذلك عن طريق توزيع المسؤوليات، بحيث تتاح الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة للمشاركة الفاعلة والمساهمة في إخراج نتاج تربوي يعكس أفكار المجموعة ومهاراتها. مثل هذه الإجراءات كفيلة بتعزيز مفاهيم التعاون والمشاركة، وتؤدي في أغلب الأحيان إلى تقوية الشعور بالإنجاز وتقدير الذات، الأمر الذي يمكن أن يزيد في دافعية الطلبة للمشاركة في أعمال وأنشطة مستقبلية.

ويمكننا الاستدلال، أيضاً، من خلال عرض المدرس للحالة أنه لم يقم بمتابعة الأمر مع الطلبة، حيث لم يدرك، إلا في وقت متأخر، عدم قيام أفراد مجموعة "نديم" بالعمل المناط

بهم. ولا أدري إذا كان هذا الأمر باتفاق مسبق بين أفراد المجموعة أم أن الأمر جرى "كالعادة" حتى في هذا النشاط الذي يتطلب عملاً تعاونياً.

ونجد في وقت لاحق بأن الممارسات نفسها استمرت حتى بعد قيام الطلبة بتسليم التقرير حيث "تفرد" نديم أيضاً بالسؤال عن مصير البحث والهدف من إجرائه متجاوزاً حدود التوقعات. ولا غرو في ذلك، حيث أنه لا المدرس ولا أفراد المجموعة قاموا باتخاذ إجراءات رادعة بحق "نديم". ويمكننا في هذا المجال أيضاً الاستدلال على طبيعة المناخ الصفي السائد في المدرسة، حيث اعتقد بأنه يصب في اتجاه تعزيز مفاهيم الديمقراطية في المدرسة. لكن، وبسبب عدم متابعة الأمور بطريقة جدية، نجد تجاوزات وسوء استخدام للحقوق الممنوحة للطلبة. وهنا أود التذكير بوجود تباين كبير بين ما تقدمه المدرسة في مجال الحقوق وبين ما يجري في حقيقة الأمر في المجتمع. ومن شأن هذا التباين أن يفسد العلاقات الإنسانية والاجتماعية داخل المدرسة، حيث يتم استغلال وسوء استخدام الحقوق الممنوحة للطلبة. ويصبح الأمر في غاية التعقيد إذا توفر مناخ التعصب والمحسوبية والانتماء الضيق.

إن التحول من أساليب واستراتيجيات التعليم المباشر لتلك التي تدعو إلى إشراك الطلبة، وتفعيل دورهم في عملية التعلم أمر بالغ الصعوبة من ناحية وجدانية، على الأقل، إضافة إلى الحاجة إلى تزويد المدرسين بمهارات وكفايات متخصصة في مجالات الإدارة الصفية. ينطوي هذا التحول على إعادة تشكيل معتقدات واتجاهات المدرسين والطلبة، وهذا الأمر ليس بالسهل، حيث يتوجب حدوث تحول انفعالي وجداني إضافة إلى التحول الذهني والمعرفي. ومهما يكن من أمر، فإن عدم القدرة على إنجاز التحول الوجداني يؤدي إلى بروز موانع نفسية تفسد كل جهد أكاديمي وتربوي لصالح التعليم التعاوني والتعلم النشط. إن قيام المدرس بتكليف الطلبة ببعض المهام التربوية، الموصوفة أصلاً للمدرس، يؤدي إلى تمكين الطلبة ومنحهم مساحة حرية أكبر لعمل واتخاذ القرارات. لكن، وفي بعض الحالات التي يظهر فيها تباين بين المناخين المدرسي والمجتمعي، فإن هذا الأمر يمكن أن يؤدي إلى نتائج عكسية، حيث يتم سوء استخدام السلطة الممنوحة لصالح إظهار الذات والتفرد بالعمل، كما كان الأمر في الحالة موضوع النقاش.

ساهمت التجربة التي مر بها زميلنا في تطبيق أسلوب دراسة الحالة في تعزيز التحول من الأسلوب التقليدي إلى أسلوب التعليم التعاوني. وما دامت هناك رغبة في التجريب، فإن المجال سيكون مفتوحاً على مصراعيه للنمو المهني لزميلنا، مدرس الحالة. هذه الرغبة، بلا شك، تشكل المتطلب السابق لنجاح عملية التحول الذي أراه تطورياً وليس ثورياً.

الفصل الرابع عشر

ملاحظات ختامية على تجربتنا في تعليم الديمقراطية

مقدمة

حاولنا في هذه الوحدة الثالثة من الكتاب أن نوثق تجربتنا في تعليم الديمقراطية، ليس باستخدام الطرق التقليدية للتقييم المتوفرة في مجال التربية، وهي من طرق البحث التربوي التي تركز على الموضوعية والعلمية وتهدف إلى التعميم، بل باستخدام حالات كتبها المعلمون والمعلمات أنفسهم لوصف جوانب معينة من تجاربهم. وقد استخدمنا الحالات لأسباب عدّة، لعل أوضحها هو انسجام هذا الأسلوب مع أسلوب تعليم الديمقراطية باستخدام الحالات المعروض في هذا الكتاب. وقد عرضنا الأسس النظرية لأسلوب استخدام الحالات ومبررات استخدامها في الفصل الثاني من الكتاب. ونعتقد أن ما يصلح لمساعدة الطلبة على التعلم يصلح أيضاً لمساعدة معلمين آخرين، لم يشاركونا تجربتنا، في التعلّم من هذه التجربة.

ولكن الأسباب التي قد تكون أكثر جوهرية تتعلق بأهمية تقييم التجربة كما يراها المعلمون أنفسهم، وليس كما يراها المقيمون الخارجيون، أي أن كتابة الحالات من قبل المعلمين تتيح لهم إبراز أصواتهم ووجهات نظرهم، وليس وجهة نظر الباحث التربوي الجامعي. كما أن هذه الحالات قد تصف الواقع التربوي بدقة وصدق بشكل أفضل مما تستطيع أن تقوم به الأبحاث التربوية "العلمية". فجميع الحالات السابقة تظهر مدى تعقيد عملية التعليم، ومدى اتسامها بالفوضى، ومدى ارتباطها بالسياق المحدد التي تحدث فيه، بحيث أن ما ينجح مع معلمة في صف معين، قد لا ينجح معها في صف آخر في المدرسة نفسها، أو مع معلم آخر في مدرسة أخرى في البلدة نفسها، على سبيل المثال. والأبحاث التربوية العلمية، التي تهدف إلى التعميم، ليست الأفضل لوصف هذا الواقع المحدد والمعقد وفهمه.

وتستطيع هذه الحالات أن تصف ما يحدث في ذهن المعلم، بشكل أفضل من غيرها من الأساليب؛ فهي، متى كانت جيدة، تشكل نافذة لعقل المعلم، نستكشف من خلالها معرفته

المهنية، ومعتقداته وقيمه وتحيزاته، وطرق تفكيره، وأيضاً مشاعره، بما فيها ما يفرحه وما يقلقه وما يخيفه. وعلى وجه الخصوص، من ناحية مهنية، قد تستطيع هذه الحالات أن تمثّل معرفة المعلم المهنية/العملية بشكل أصدق من أشكال أو صيغ أخرى من تمثيلات لهذه المعرفة. فكثير من معرفة المعلم العملية قد لا تكون نظرية أو عامة أو مجردة أو حتى علنية وصريحة، بل هي خاصة ومحددة ومرتبطة بسياق وضمنية. وبالتالي، فإن أسلوب السرد، من خلال الحالات أو القصص، هو الأفضل لتمثيلها. ومتى تم "توثيق" هذه المعرفة يمكن التأمل بها فردياً، والتداول حولها جماعياً، ونقدها وتطويرها والاستفادة منها من قبل الآخرين: لقد أصبحت معرفة عامة وليست معرفة خاصة مخفية في ذهن أحد المعلمين، ربما هو نفسه لا يستطيع الوصول إلى جزء مهم منها. هذه بداية التعلم والتطور المهني الفردي والجماعي. وأخيراً، فإن عملية كتابة المعلمين لهذه الحالات لم تخدم فقط أهداف توثيق تجربتنا ولعل ذلك يفيد تربويين آخرين، بل إن العملية نفسها ساعدت المعلم، كاتب الحالة، على التأمل في خبرته والتداول حولها مع زملائه، ما دعم تطوره المهني.

وقد تمت كتابة الحالات وتطويرها من قبل المعلمين، مؤلفيها، خلال ورش العمل، بحيث كانت هنالك مشاركة وتعاون بين المعلمين، بعضهم بعضاً، وبينهم وبيني. أي أننا حاولنا، بقدر المستطاع، أن نخلق مجتمع المتعلمين (أنظر الفصل الثاني) بيننا كمجموعة من التربويين، بقدر ما حاولنا أن نخلق في صفوفنا مجتمع متعلمين مكوناً من الطلبة الذين يدرسون عن الديمقراطية. فقد انهمك كل معلم ومعلمة في البحث والتجربة والحوار والتساؤل والكتابة. واضطر كل منا أن يتأمل بأفكاره، وأن يتعاون مع الآخرين ليدعم كل منا الآخر. وقد كنا مولعين بالمادة التي "ندرسها"، كما كانت عمليات النشاط والتعاون مدعومة ومشرّعة لأننا أصبحنا كمجموعة نقدر هذه الخبرات. أي أن المبادئ التي تميز مجتمعات المتعلمين ميزت مجتمعنا المصغر أيضاً.

وقد حاولنا أن تكون الحالات ليست سرداً لأحداث فقط، بل حالة من شيء أو أشياء أكثر عمومية، ولذلك ندعوها حالة. أي أننا ندعي أن الحالة هي مثال على ظاهرة أو شيء نظري، كاستخدام تعلّم تعاوني لأول مرّة، أو المشاكل المتعلقة بتعليم وتعلّم مفهوم مجرد كمفهوم المواطنة، أو التناقض بين مفاهيم الطلبة المسبقة ومفاهيم الديمقراطية.

وككل قصة، فالحالة تسرد حدثاً أو مجموعة من الأحداث المتتابعة زمنياً. وحاولنا أن تكون الحالة عميقة وذات تركيز ومشوقة. والحالة لها بداية ووسط ونهاية. ويوجد حبكة مرتبطة بمشكلة أو تحدٍ أو معضلة (يمكن أن تواجه معلمين آخرين)، ويوجد توتر درامي ينخفض في نهاية القصة. (القصص أو الحالات التي كتبت تمركزت حول مشاكل مرّ

بها المعلم). وهذه المشكلة أو المشاكل يمكن تأطيرها أو تحليلها من زوايا أو وجهات نظر مختلفة. ويمكن أن تنتهي الحالة بحل للمشكلة، ولكن من الممكن أن لا يحدث ذلك. وحاولنا طرح الحلول التي نجحت و/أو تلك التي لم تنجح. وأحيانا تم اختيار مشكلة لم ينجح المعلم في إيجاد حل لها من أول محاولة، بل مشكلة احتاجت أن يجرب بدائل عدّة قبل أن ينجح في حلها، أو قبل أن يعترف بالفشل في حلها. وهنالك مشاكل قد تثير الجدل حول طرق حلها.

وفي بعض الأحيان، تم وصف أفكار ومشاعر الكاتب أثناء وصف الأحداث. كما كان من المهم أن تتضمن الحالة تعليقات تأملية حول ماذا تعلم الكاتب من هذه الحالة، أو ماذا سيفعل بشكل مختلف لو ووجه بالمشكلة مرّة أخرى. وانتهت الحالة، أحياناً، بطرح أسئلة ما زال المعلم لا يعرف إجاباتها.

كل من الحالات السابقة معقّدة، ويمكن دراستها، أو النظر إليها، من جوانب عدّة. وفي الحقيقة، فإن ما يجلبه القارئ معه يحدد جزئياً ما يأخذه من هذه الحالات. وبالتالي، لا يمكن مراجعة هذه الحالات للخروج بلائحة من الإرشادات لمعلمين آخرين تصف ما تعلمنا من التجربة أو من هذه الحالات، أي لائحة بقوانين أو تعليمات يجب اتباعها، وبمحاذير يجب عدم الوقوع فيها. لو كانت الأمور بهذه البساطة لما احتجنا أن نكتب هذه الحالات. ما سأحاول عمله فيما يلي هو جلب الانتباه إلى بعض الأمور المهمة التي تظهر عبر كثير من الحالات السابقة، أي استقراء بعض الأنماط، ومناقشة بعض المشاكل أو المعضلات المهمة التي واجهت المعلمين والمعلمات أثناء استخدام أسلوب الحالات في تعليم الديمقراطية، وكيفية تعاملهم معها. وكغيري من القراء، فإن ما حملته معي من معرفة ومعتقدات، وأيضاً من خبرة في قيادة المشروع، أثر على ما خرجت به من ملاحظات واستنتاجات. وبالتالي، فإنه يمكن اعتبار ما يلي، بشكل ما، أيضاً حالة أخيرة تدور حول مشروع تعليم الديمقراطية من خلال الحالات.

ومن ناحية أخرى، فإن ما أقوم به هنا يكمل ما قام به زملائي من خلال تعليقاتهم المختلفة على الحالات، أي أنني آمل في أن يساهم هذا التعليق على الحالات مجتمعة في استمرار وإثراء النقاش الذي بدأه زملائي بتعليقاتهم على كل من الحالات منفردة.

كيف ساعدت طبيعة المشروع المعلمين على التعامل مع بعض المشاكل التي ظهرت أثناء التنفيذ؟

سيتم التركيز في هذا الجزء على طريقة العمل المستخدمة في المشروع، ودورها في مساعدة المعلمين في التغلب على مخاوفهم، وفي تقديم الدعم المتبادل، وفي مساعدة المعلمين على التأمل في أفكارهم وشعورهم وممارساتهم، وبالتالي مساعدتهم على التطور مهنياً. ولكننا سنتطرق، أيضاً، للحوافز التي شجعت المعلمين على المشاركة في المشروع وإنهائه، وعلى أهمية، وصعوبة، خلق جو مهني يساعد على الانفتاح ومناقشة أفكار ومعتقدات المعلمين بصراحة وموضوعية.

تعكس جميع الحالات السابقة مشاركة المعلمين في مشروع يهدف إلى تغيير الواقع التربوي، ويتطلب استخدام أساليب تعليم وتعلّم جديدة، وتعليم محتوى ومهارات وتوجهات جديدة، وهي تلك المرتبطة بالديمقراطية. وتصف الحالات، بأشكال مختلفة، الأسلوب المتبع في المشروع، الذي ركز على عمل المعلمين معاً في فريق، وعلى خلق "مجتمع المتعلمين"، بحيث شارك المعلمون في التخطيط للمبادرة، وتنفيذها، والتأمل والتداول حول الممارسة، وأثر التجربة على الطلبة وعليهم شخصياً. كانت الطريقة شبيهة بما يدعى بالأبحاث الإجرائية في الأدب التربوي، ولكنها تعدت النموذج المعياري الخطي التقليدي للقيام بالأبحاث الإجرائية – من تحديد المشكلة، إلى صياغة فرضية، ففحصها، ومن ثم التعميم، أي الوصف التقليدي لـ "الطريقة العلمية" في حل المشاكل. خلال عملنا خططنا وجربنا وقيمنا الممارسة ونتائجها على الطلبة وعلى أنفسنا، لنعيد التخطيط ولنربط النظرية بالتطبيق، والمعرفة بالممارسة، بطريقة جدلية، بحيث أغنت الممارسة معرفتنا وطورتها بنفس مقدار ما وجهت معرفتنا ممارساتنا، وبحيث أُلغي، إلى حد كبير، التمييز التقليدي بين الاستيعاب والتطبيق. ولم يكن لكل هذا أن يحدث دون العمل المهني الجماعي، والدعم المتبادل لبعضنا البعض.

إذن، كان لمشاركة المعلمين في مشروع تربوي، وطبيعة المشروع، التي ركزت على العمل في فريق وعلى تطوير مجتمع المتعلمين المهنيين، أثر كبير في تقديم الدعم الضروري للمعلمين للتغيير. ويمكن القول إن مشاركة المعلم/ة في مشروع يهدف للتغيير التربوي عملية صعبة للمعلم/ة، ويجب أن يدرك ذلك قبل المشاركة في مشاريع كهذه. ولكن العمل ضمن فريق مهني يساعد في التغلب على بعض هذه الصعوبات، وذلك لما يقدم الفريق من دعم لكل من أعضائه. ونجد هذا الدعم موصوفاً بطريقة جميلة في حالة "تطور معلمة ديمقراطية"، وهي حالة تركز فيها إحدى المعلمات على زميلتها التي شاركتها في تعليم

الصف نفسه. فالمعلمتان تعترفان لبعضهما البعض بمخاوفهن وترددهن، وفي الوقت نفسه، تقدمان الدعم لبعضهما البعض للاستمرار. فعفاف تعترف بعدم استطاعتها النوم قبل البدء بتنفيذ المشروع، وتطرح التساؤلات التي دارت في ذهنها. ولكن حماس المعلمة الثانية وهدوءها يساعدانها على التغلب على مخاوفها. كما تستعمل عفاف زميلتها للتعبير عن أفكارها، أو للتفكير بصوت عال، لتنظيم أفكارها والتأمل في أفكارها ومشاعرها، وليس بالضرورة للحصول على إجابات منها. فهي تقول: "لماذا أحمّل نفسي كل هذا الأرق؟ لماذا أشعر أنني ارتكبت جريمة ... جميع المعلمات يفعلن مثلي، ربما كنت أتفوق عليهن قليلاً، لكنهن فعلن الكثير .... لماذا أعامل نفسي كمجرمة في قفص الاتهام؟ علي أن آخذ الموضوع بسهولة أكبر".

وعلى الرغم من عدم تطرق جميع الحالات إلى مخاوف المعلمين الشخصية، فإن معظمها تصف المخاوف التي واجهتهم في بداية المشروع، مخاوف من التغيير، من الخروج عن المألوف والروتين اليومي المريح. تشرح إحدى المعلمات في بداية حالتها تقريبا: "انتابني ... شعور بالخوف من تلك التجربة التي سأقتحمها للمرة الأولى من حياتي". والسبب المهم لكثير من المخاوف هو عدم معرفة المعلمين الكافية بالمحتوى، حيث أن معظمهم لم يدرسوا عن الديمقراطية، ولم يسبق لهم أن علموها. تبدأ إحدى المعلمات حالتها كالتالي: "لم تكن بداية هذا المشروع للوهلة الأولى سهلة التطبيق ... فبصفتي معلمة فيزياء لم أكن أمتلك المعلومات الكافية التي تؤهلني لتدريس موضوع الديمقراطية. لقد شعرت أنني أبعد ما أكون عن تعليم ذلك الموضوع". ولكن سبب التخوف لآخرين كان أسلوب التعليم الجديد، الذي يتناقض مع الأساليب التقليدية التي يستخدمونها، والذي يتطلب تغييرات في دور كل من المعلم والطالب، وما يرافق ذلك من معتقدات حول هذه الأدوار. يبدأ معلم آخر حالته كما يلي: "كنت متردداً جداً.. لم أعتد هذا الأسلوب (الجديد بالنسبة لي) من التدريس، التدريس من خلال التعلم الذاتي، أو "علّم نفسك بنفسك" ... كما يحلو لي أن أدعوه، وذلك عن طريق تقسيم الطلاب إلى مجموعات، ثم تقسيم هذه المجموعات وجمعها في مجموعات جديدة ومجموعات أخرى، وأخرى حتى تفقد صوابك".

وقد ساعدت الاجتماعات الأسبوعية التي شارك فيها المعلمون على تقديم الدعم اللازم لبعضهم البعض، فاكتشف كل منهم أنه ليس الوحيد الذي عنده مخاوف، أو يواجه مشكلة معينة، بل إننا جميعاً "متورطون". كما استطعنا أن نناقش سوياً الطرق المختلفة لمواجهة المشاكل التي صادفت البعض. وبالطبع، ساعد الجو المهني السائد على الانفتاح والصراحة والنقد البناء وتقديم المساعدة، على الرغم من أن البعض كان أكثر تردداً من غيره في طرح ممارسته وأفكاره ومشاعره على "طاولة البحث". ولكن البعض طالب بإصرار الاستمرار

في نقاش هذه الأمور، لما وجد فيها من فائدة معنوية وفكرية وعملية. وتجدر الإشارة إلى أن الوضع أصبح أكثر صعوبة عندما بدأ المعلمون كتابة الحالات لتوثيق خبراتهم؛ فقد أخبرتنا إحدى المعلمات أنها أصبحت تشعر كأنها تتعرى أمام الآخرين. ولا توجد حلول سحرية لهذه المشاكل، فعلى الرغم من الجو المهني الدافئ ستجد معلمين غير قادرين على مشاركة الآخرين بخبراتهم ومشاعرهم ومشاكلهم، ولكن الحافز المهم للمعلمين للقيام بهذا هو رؤية ثمار النجاح لهم شخصياً أو لزملائهم بسبب مشاركتهم في هذه العملية. عندما تتكلم معلمة عن مشكلة معينة وتجد زميلاً لها ينظر للمشكلة من زاوية مختلفة، أو يقدم أسباباً للمشكلة لم تفكر بها، فإن هذا يجعلها تعيد بناء خبرتها وفهمها بشكل أعمق، وفي الوقت نفسه، تدرك أهمية الجماعة في الوصول للمعرفة – حقيقية ما يمكن تسميته "البناء الاجتماعي للمعرفة".

أمام هذه المخاوف والصعوبات، التي سنتطرق لوصف بعضها لاحقاً بتفصيل أكبر (فقد ركزنا هنا على الصعوبات التي ساعد العمل الجماعي على مواجهتها، ولكننا لم نتطرق للصعوبات المتعلقة بالوقت والجهد اللازمين للمشاركة، أو تلك المتعلقة بالعلاقات مع الطلبة والإدارة والأهل)، يجدر التساؤل: "لماذا شارك المعلمون في مشروع كهذا؟" وهنا يجب التذكر أن المعلمين الذين شاركوا في المشروع شاركوا بشكل طوعي، أي أنه كانت لديهم دافعية أو حوافز للتغيير، وقد لا يشكلون عينة ممثلة لمجتمع المعلمين. وعلى الرغم من تفاوت الحافز من معلمة لأخرى، فإننا نجد أن معظمهم، بشكل أو بآخر، كانوا غير راضين عن الوضع القائم، وعلى وجهة الخصوص، فيما يتعلق بممارستهم المهنية. فإحدى المعلمات تقول: "حب الاستطلاع ... لكي أحدث تغييراً ما في نمط تعليمي في هذه المدرسة، التي لم يتغير فيها شيء منذ التحاقي بها معلمة للعلوم قبل أربع سنوات، هو الذي دفعني في النهاية إلى أن ... أغامر على الخوض في هذا المشروع". وتشرح معلمة ثانية أسلوبها القمعي في فرض النظام بالتخويف: "واستمرت هذه المعاملة ثلاث سنوات كنت خلالها أستطيع ضبط المدرسة بسوط الخوف والرعب دون أن ألجأ للعقاب البدني يوماً. ولكن الوضع بدأ يخنقني ويضايقني". الرغبة في إحداث تغيير، إذن، كانت أهم دافع للمشاركة في المشروع، وإن كانت بعض الحالات لا تحدد جوانب الوضع القائم غير المرضية.

ولكن الحوافز ربما تكون قد تغيرت بعد المشاركة في المشروع. ففي ظل الصعوبات الجمّة التي واجهت البعض في بداية تعليم الوحدة، قد تكون الحوافز الوحيدة للاستمرار هي الخجل من الانسحاب أو الالتزام بإنهاء المشروع. إحدى المعلمات تكتب: "لم أدر هل من جدوى من كل ما أفعله، أم أنه هراء – مجرد حصص تضيع سدى. لم يكن لدي الخيار، لقد بدأت في المشروع وعلي أن أتمه". ولكن الحافز الأهم لجميع هؤلاء المعلمين

هو تحقيق النجاح، وبالذات إدراك النواتج التعلمية المهمة بالنسبة لطلبتهم. (غريبة مهنة التعليم هذه: فنحن لا نعمل أساساً من أجل المال أو الشهرة، بل نعمل لنحصل على هزة رأس من طالب أو عبارة من طالب ثان أو ورقة من آخر نستدل منها أننا نجحنا في مساعدة شخص ما أن يفهم أو أن يتعلم!). المعلمة نفسها تكتب في نهاية حالتها: "لم تكن ردة فعل سامر بالنسبة إليّ إلا شعوراً بروعة النجاح، إذ طالما أن سامر غير رأيه، وهو شيء لم أكن لأتوقعه، فهذا إنجاز كبير بالنسبة إلي".

في الخلاصة، شارك المعلمون في مشروع بهدف تغيير واقع غير مرض لهم. وعملوا مع بعضهم البعض كفريق مهني، ما ساعدهم على تقديم الدعم الكافي للتغلب على المخاوف، وبخاصة في بداية المشروع، وعلى مواجهة المشاكل التي ظهرت أثناء التنفيذ. وكان للنقاش المتبادل ولكتابة الحالات أدوار مهمة في التأمل في الخبرة والمعرفة والمعتقدات، والتداول حولها، وبالتالي، في تغير أفكارهم وسلوكهم، وتيسير التطور المهني للمعلمين المشاركين. لقد وجدنا علاقة وثيقة بين محاولة المعلمين لإحداث تغيير في الواقع التربوي وبين التغيير المهني الذي يمرون به أنفسهم.

ملاحظة أخيرة ضرورية هنا. لقد وجدنا في هذا الجزء أن طبيعة المشروع ساعدت المعلمين على تطوير أفكارهم وسلوكهم المهني من جانب (وهذا ما سنفرد له جزءاً خاصاً فيما بعد)، ولكن من جانب آخر ساعدت المعلمين على التغلب على الجوانب الانفعالية/العاطفية المرافقة للجانب الذهني، للتغلب على مخاوفهم وقلقهم. ويمكن للقارئ أن يراجع معظم المقتبسات من كتابات المعلمين في هذا الجزء ليدرك أهمية الجانب الانفعالي للمعلمين أثناء المشاركة في المشروع، وأثناء التعليم بشكل عام. فالجانب العاطفي مرتبط بشكل وثيق بالجانب الذهني، فبقدر ما يوجد توتر وخوف في بداية التجربة، نجد شعوراً بالحيرة والإحباط في منتصفها، وشعوراً بالفرح عند إدراك نجاح التجربة. هذا الجانب العاطفي/الانفعالي لم يعط القدر الكافي من الاهتمام في أدبيات التربية وعلم النفس عند وصف عمليتي التعليم والتطور المهني للمعلمين.

ما بعض الصعوبات الأخرى التي يجب التفكير فيها قبل البدء بمشروع مشابه، وأثناء تنفيذه؟

طرحنا وناقشنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب "أسلوب استخدام الحالات"، وتحت عنوان "إرشادات لاستخدام الأسلوب"، مجموعة من القضايا العملية التي يجب أخذها في الحسبان أثناء التخطيط للتعليم بهذا الأسلوب وخلاله. ونجد الحالات في هذه الوحدة تؤكد على أهمية معظم القضايا التي تم طرحها، كما تشير لأخرى جديدة. ويمكن مناقشة

هذه القضايا من خلال تصنيفها في ثلاث مجموعات مرتبطة بثلاثة سياقات: الصف، المدرسة، والمجتمع الأوسع، وبخاصة الأهل والنظام التربوي.

أشرنا في الفصل الثاني من الكتاب إلى ضرورة التمهيد للمشروع من خلال توثيق الاتصالات مع الأهل لتعريفهم بطبيعة المشروع وأهدافه. وتظهر بعض الحالات في هذه الوحدة أن بعض المعلمين قد أهملوا هذا الجانب، ما أدى لنشوء مشاكل، تمثلت في حالة "ديمقراطية في المخيم؟" في قصة الأب الذي منع ابنته من دراسة الديمقراطية، وحضر إلى المدرسة مع بعض أعضاء مجلس الآباء ليناقش الأمر مع المعلمة ومديرة المدرسة. كان اعتراض هذا الأب على تدريس المحتوى، ولكن آخرين اعترضوا على أسلوب التعليم، كما توضح ذلك حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون".

وإضافة إلى الأهل، يوجد النظام التربوي الذي يجعل هذا النوع من المبادرات أكثر صعوبة. فالمعلم عليه "تغطية" منهاج مقرر في كتاب مقرر حسب جدول زمني صارم، وهو يحاسب إذا حاد عن "المسموح". وبالتالي، تظهر مشاكل الحصول على إذن من الإدارات التربوية العليا للقيام بالمبادرة، وضرورة حصول المعلمة على المهارات والاتصالات الضرورية للحصول على هذا الإذن. كما تظهر في الحالات صعوبة اتخاذ القرارات وتبريرها للإدارة والأهل والطلبة حول نوع الحصص التي ستستخدم لتعليم الديمقراطية. ومن الأسهل استخدام حصص العلوم الاجتماعية أو التربية المدنية، ولكننا وجدنا بعض المعلمين والمعلمات يستخدمون حصص الرياضيات أو العلوم أو اللغة العربية لهذا الغرض إذا سمحت ظروفهم بذلك. وفي معظم الأحيان كان المعلمون تحت ضغوط من الجميع لإنهاء المشروع بسرعة حتى لا يكون على حساب "إنهاء" المنهاج المقرر في المواد المختلفة، أو على حساب "الأساسيات"، أي المواضيع المهمة الأكثر أولوية.

والتحديات على مستوى المدرسة ليست أقل صعوبة. فهنالك المديرة الواجب إقناعها بالمشروع، دون المس بشعور العظمة لديها، كما تروي لنا حالة "تطور معلمة ديمقراطية". وهنالك الطلبة في الصفوف الأخرى الذين يتساءلون عن العدالة في اختيار صف غير صفهم للمشاركة في المشروع، كما تروي لنا حالة "ديمقراطية في المخيم؟" وتروي الحالة نفسها ارتباك المعلمة حول كيفية تعاملها مع طلبة الصفوف الأخرى إثر تغييرها لطريقة تعاملها مع طالبات الصف المشارك في المشروع. وفي حالة ثالثة، "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة"، نرى كيف يمكن أن تتأثر علاقات المعلمة المشاركة في مبادرة تربوية مع أحد زملائها، حيث طالب طلبة الصف الذي تعلمه، هذا المعلم، أن يتعامل معهم بديمقراطية، وأن يسمح لهم باختيار الموضوع وكيفية دراسته، ما جعل المعلم يتهم المعلمة بتحريض الطلبة عليه.

أما على مستوى الصف، فقد تكون التحديات هي الأكثر صعوبة، حيث وجدنا أن تعليم الديمقراطية يتطلب تغييرات جذرية في سلوك وقناعات ومفاهيم كل من المعلمين والطلبة، بحيث يمكن النظر إلى عملية التعلم كعلمية تغيير نوعي في البنى الذهنية للمتعلمين، وليس كتغيرات تراكمية كمية، وهذا ما سنناقشه بشيء من التفصيل لاحقاً. أما هنا، فسنركز على الصعوبات التي واجهت المعلمين والطلبة أثناء العمل الجماعي، وبخاصة في بداية المشروع عندما عمل الطلبة في مجموعات متخصصة، تدرس عناصر الديمقراطية المختلفة.

لم يكن الانتقال من التعليم التقليدي إلى أسلوب العمل في مجموعات يسيراً لمعظم المعلمين، كما تخبرنا الحالات التي كتبها المعلمون. فلم يتمكن الكثير من المعلمين تدريب الطلبة على العمل في مجموعات صغيرة قبل بدء المشروع، كما اقترحنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب، ونتيجة لذلك، فقد استخدم الأسلوب لأول مرة في بعض الصفوف أثناء تعليم الديمقراطية. وحتى لا نكرر أنفسنا كثيراً، يمكن للقارئ أن يرجع لإرشادات استخدام أسلوب الحالات في الفصل الثاني ليجد أن كثيراً من الصعوبات والمعضلات التي أشرنا إلى ضرورة الانتباه إليها قد واجهت المعلمين. وبعض هذه الصعوبات كانت مادية: كيف يمكن إعادة ترتيب الصف لتسهيل العمل في مجموعات؟ وقد أكتشف بعض المعلمين أن الأثاث المتوفر (المقاعد الكبيرة) غير ملائم لهذا الأسلوب من التعليم، كما تشير حالة "هل هذا هو الوقت المناسب؟" على سبيل المثال. ولكن بعض المعلمين الآخرين (انظر حالة "تعليم الديمقراطية والصراع") لم يستطيعوا أن يتحملوا الضجيج في صف يعمل فيه الطلبة في مجموعات صغيرة. ومن غير الواضح من قراءة الحالات مدى محاولة المعلمين تعليم الطلبة على التحدث بأصوات منخفضة في المجموعات. كما أننا لا ندرك مدى تأثير انعكاس الصوت عن جدران الصفوف العارية من أي شيء يمكن أن يمتص أصوات الطلبة على هذا الوضع، وإن كان يبدو لي شخصياً أن وضع الصفوف من ناحية مادية لم يساعد كثيراً.

ورافق هذه الصعوبات، كما يتبين لنا من الحالات، فوضى في كثير من الصفوف. وطبعاً ترجع هذه الفوضى، عندما حدثت، إلى عدم تدريب الطلبة على هذا الأسلوب الجديد من التعليم: ما مجموعتي السلوك المقبول وغير المقبول في هذا الأسلوب؟ وإذا لم يقم المعلم بتعليم هذه التوقعات وعواقبها بشكل واضح في البداية، كما يعلم المحتوى نفسه، سيواجه مشاكل، حيث سيعتقد الطلبة أن هذه فرصة فقط لإضاعة الوقت والأحاديث الاجتماعية. وإضافة إلى هذه المصاعب المرتبطة بالتعود على أسلوب جديد، نجد بعض الحالات تتحدث عن صعوبات مرتبطة بصعوبة المحتوى في المصادر المتوفرة، وبخاصة في كتيبات عناصر الديمقراطية الصادرة عن مؤسسة مواطن، التي استخدمناها في المشروع، أو في

القراءات الإضافية التي كتبناها خصيصاً للمشروع، كتلك المتعلقة بالتفكير الأخلاقي. والسخرية هو أننا ندعي أن تعليم الديمقراطية عن طريق الحالات سيحل جزئياً هذه المشكلة، حيث سيزيد من دافعية الطلبة ويساعدهم على فهم المحتوى من أجل استخدامه في حياتهم اليومية. ولكن بعض الحالات تخبرنا عن ملل الطلبة، وكرهم للموضوع، وشكواهم من صعوبة المحتوى، وعن فشل البعض في تعلم المحتوى أثناء الجزء الأول من المشروع. ويمكن مناقشة أسباب الفشل الذي واجه بعض المعلمين في الجزء الأول من المشروع من خلال مناقشة الأسئلة التالية:

أ. ما أهمية إعطاء الوقت الكافي للطلبة للتعامل مع الحالة بأنفسهم، للغرق في الظاهرة، إن أمكن التعبير، قبل توزيعهم في مجموعات متخصصة لدراسة عناصر الديمقراطية المرتبطة بالحالة؟

استنتاجي الأولي من دراسة حالات المعلمين وخبرتنا في المشروع أن هذه المرحلة الأولية مهمة جداً، وربما يجب إعطاؤها المزيد من الوقت. يجب أن ندع الطلبة يناقشون المشكلة تكراراً ويحاولون حلّها، ويجربون بعض الطرق، وربما يفشلون، وأخيراً نزودهم بالمصادر من كتيبات وغيرها، فتأتي هذه المصادر لتخلصهم من ورطة، ويقدرون قيمتها. وهذا لم يحدث في معظم الحالات بسبب الوقت الضيق المخصص لدراسة الوحدة. تنهي إحدى المعلمات حالتها (الديمقراطية والمفاهيم المسبقة) باستنتاج شبيه:

> تعلمت درساً مهماً ألا وهو الاهتمام بالمرحلة الأولى من المشروع واعتبارها المرحلة الأساسية. كان يجدر بي جعل الطلبة يندمجون ويتفاعلون ويحللون الحالة بشكل أفضل. كان يجدر بي أن أجعلهم يميزون العلاقة التي تربط الحالة والموضوع المتخصص، أي أن يميزوا العلاقة بين الغذاء الفاسد ومشكلة الديمقراطية. لقد أكدت لي هذه التجربة أهمية المبدأ القائل:"نتمهل في البداية لنكمل بسرعة".

ب. إلى أي مدى يجب تدريب الطلبة على العمل الجماعي، وإلى أي مدى يجب تحديد الأدوار للطلبة أثناء العمل في مجموعات؟

يبدو أن التجربة تدعم ما دعونا إليه في الفصل الثاني: لا بد من تحديد للأدوار والتدريب عليها في بداية عمل الطلبة في مجموعات، وقد يكون من المفيد تدريبهم على العمل الجماعي لفترة أثناء دراسة المواضيع الدراسية المختلفة قبل استخدام أسلوب الحالات في تعليم الديمقراطية. ولكن قد يكون من غير المفيد تحديد الأدوار بشكل دقيق ومفصل

جداً، أو عدم تحديدها على الإطلاق. نجد في حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة" معلمة لا تحدد أي دور، فيقوم الطلبة في كل مجموعة بتوزيع مسؤولية قراءة وتلخيص كل جزء من كتيب على واحد منهم، وينتهي بهم الأمر، بالطبع، إلى عدم فهم محتوى الكتيب، على الرغم من "تجميع" الملخصات مع بعضها البعض لكتابة تلخيص للكتيب ككل. (من غير الواضح أيضاً سبب تلخيص الطلبة للكتيبات، حيث كان من المتوقع أن يقرأ الطلبة الكتيبات لإجابة تساؤلات تنبع من الحالة التي ناقشوها في بداية الوحدة. هنا نجد، أيضاً، سبباً آخر لملل الطلبة، حيث لم يتم ربط المهام المطلوبة منهم في الجزء الأول من المشروع، أي أثناء العمل في مجموعات متخصصة، بالحالة المطروحة في بداية الوحدة).

إن طبيعة تصميم التعلم من خلال الحالات المطروحة في هذا الكتاب تتنافى، من جانب آخر، مع تحديد الأدوار لكل طالب بدقة. فعلى الطلبة العمل في فريق لطرح مشكلة، وتساؤلات، ووضع خطة مكتوبة، تتم مناقشتها مع المعلمة، لإجابة هذه التساؤلات. وتشكل قراءة كتيبات عناصر الديمقراطية جزءاً من وسائل إجابة التساؤلات، كواحدة من وسائل أخرى، كإجراء المقابلات مع أو استضافة الخبراء. وهذه المهام المعقدة نسبياً تتناقض مع تحديد الأدوار لكل طالب بشكل مسبق من قبل المعلم. ويبدو أن المطلوب هو حل وسط، بين عدم تحديد الأدوار وتحديدها بدقة مسبقاً.

ولكن، وكما تشير إحدى المعلمات في حالتها "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة"، فإن هنالك علاقة بين تحديد الأدوار وطبيعة المهام المعطاة للطلبة. فقد أظهرت الأبحاث التربوية أن العمل في مجموعات يتطلب تحديد الأدوار إذا كانت المهام المعطاة بسيطة، أي يمكن للطالب أن يقوم بها بمفرده إن أراد. هنا لا بد من فرض التعاون خارجياً لأن المهام بطبيعتها لا تتطلب التعاون، ويتم هذا جزئياً من خلال تحديد توزيع الأدوار. أما عندما تكون المهام معقّدة، أي تتطلب مواهب ومقدرات متعددة لا يمكن لأي طالب بمفرده أن يمتلكها جميعها، فعندها يصبح التعاون ضرورة لإنهاء المهمة، حيث تكمل مقدرة طالب ما مقدرة أخرى لطالب ثان، وهكذا. في هذا النوع من العمل الجماعي، وهو يشبه ما كان مطلوباً في الجزء النهائي من عمل الطلبة في مشروعنا، لا ضرورة لتوزيع الأدوار، بل إن أدبيات التربية تظهر أن التحديد الدقيق للأدوار في هذه الظروف يكون ضاراً أكثر منه نافعاً. كما تظهر الأدبيات أن نوعية النقاش والحوار داخل المجموعة مرتبط بتحصيل الطلبة ونوعية إنتاجهم أثناء "التعليم المعقّد"، بينما لا علاقة بين نوعية الحوار ونتاج التعلم أثناء العمل التعاوني التقليدي على مهام بسيطة. وبالتالي، قد تستطيع تفسير الفشل في الجزء الأول من المشروع والنجاح في الجزء الثاني منه بالاختلاف في نوعية المهام المعطاة للطلبة أثناء العمل في مجموعات متخصصة بداية، وفي مجموعات فيها مجموعة من

"الخبراء" نهاية. ولكني أعتقد أن المهام في الجزء الأول لم تكن حقيقة بكل تلك البساطة، فهي تتطلب تحديد المشاكل، وطرح الأسئلة، والتخطيط لإجابتها، ومن ثم البحث مكتبياً وميدانياً لإجابة الأسئلة، وهذه المهام المعقدة لا تتطلب تحديد دقيق من قبل المعلم لأدوار الطلبة. ولكن عندما تم تحويل هذه المهام في بعض الصفوف إلى مهام بسيطة كتلخيص كتيب محدد، ولم يرافق ذلك تحديد للأدوار من قبل المعلم، فإن ذلك سبّب الفشل، على الأرجح.

ت. ما مدى المراقبة التي يجب أن تقوم بها المعلمة لعمل الطلبة وتعلمهم في مجموعات؟

تظهر الحالات تفاوتاً في مدى مراقبة المعلمين لما كان يحدث في المجموعات. ونجد أنه من الضروري قبول الحل الوسط مرة أخرى، حيث من غير المرغوب، ومن غير الممكن، مراقبة كل ما يحدث داخل كل مجموعة. ولكن ترك الطلبة دون مراقبة قد يحرم البعض من المشاركة، فالمعلمة في حالة "ديمقراطية في المخيم" تعي ذلك، وتراقب العمل في مجموعات لتمنع هذا من الحصول. بينما تظهر حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون" كيف استأثر طالب بالعمل، وهمّش جميع الطلبة في مجموعته، جزئياً بسبب عدم ممارسة المعلم للمراقبة الكافية على عمل تلك المجموعة. كما أن انعدام المراقبة قد يؤدي إلى سوء فهم الطلبة لما يدرسون، كما تبين لنا حالة "تعليم الديمقراطية والصراع". ومما قد يساعد المعلمة على الاستمرار في معرفة ما يحدث في المجموعات طلب كتابة وظائف مرحلية قصيرة تمهد للتقرير النهائي لمجموعة الخبراء، الذي يجيب عن الأسئلة التي طرحها الطلبة.

هل يتطلب تعليم الديمقراطية تغييرات جوهرية في البنى الذهنية للطلبة والمعلمين، وفي معتقداتهم وسلوكهم أيضاً؟

إن أهم ما تظهره الحالات التي كتبها المعلمون مجتمعة هو أن التعلّم الذي حدث أثناء استخدام أسلوب الحالات في تعليم الديمقراطية، سواء للطلبة أو للمعلمين، كان أحياناً تعلماً تدريجياً عادياً مقتصراً على إضافة معلومة هنا أو مهارة هناك، ولكنه في أحيان أخرى كان تعلّماً شاملاً، بحيث تضمن تغيرات جوهرية في أفكار وسلوك المعلمين والطلبة، تغيرات تطلبت إعادة بناء وترتيب البنى الذهنية، أي إعادة النظر في بعض المفاهيم والمعتقدات أو المسلمات والسلوك، واكتساب أفكار وسلوكيات جديدة تتناقض مع ما حملة الطلبة والمعلمون بداية. وقد مر المعلمون والطلبة بعملية صراع ذهني مهمة مهدت للتغيير والتعلم. أي أن الطلبة والمعلمين، في كثير من الأحيان، واجهتهم معضلات أو أزمات فكرية، ونتج التعلم الشامل الذي نصفه نتيجة لتعاملهم مع هذه المعضلات. كما

رافق هذا التعلم الشامل جوانب عاطفية أو انفعالية، من قلق وتوتر وغضب وإحباط وفرح، وهي جوانب تهملها الدراسات والنظريات في التربية وعلم النفس عند وصف وتفسير تعلم الطلبة وتطور المعلمين المهني، كما سبق وأشرنا. ومن الجدير ذكره أن التمييزات، المفيدة في كثير من الأحيان، بين المفاهيم والمعتقدات والسلوك لا تظهر هنا أثناء وصف المعلمين لتجاربهم، فتغيرها جميعها في الوقت نفسه والتأثيرات المتبادلة بينها تدعني أصفها كلها دون تمييز كبير بين واحدة منها وأخرى، وسأستخدم عبارة أفكار وسلوك الطلبة لوصفها. كما يمكن القول إن المعتقدات، في كثير من الأحيان، تكون ضمنية ومرتبطة بالسياق أو الفعل، وبالتالي قد لا يكون الطالب أو المعلم على إدراك بها. وجزء مهم من عملية التغيير في أفكار المعلمين والطلبة هو جلب هذه المعتقدات إلى مستوى الوعي، ليصبح بالإمكان التفكير بها وتقييمها وتطويرها أو تغييرها. ومن أجل دعم هذه الاستنتاجات سأصف فيما يلي بعض عمليات التغير التي رافقت تعلم الطلبة والمعلمين، حسب روايات المعلمين.

أ. أفكار وسلوك الطلبة

يمكن وصف التغييرات الجوهرية في سلوك ومعرفة ومعتقدات الطلبة في ثلاثة مجالات: حول بعضهم البعض، وحول دور المعلم والتعليم، وحول الديمقراطية.

التغيرات في أفكارهم حول، وسلوكهم تجاه بعضهم البعض. نلاحظ أن الطلبة في بعض الصفوف لم يمتلكوا مهارات العمل الجماعي، ولم تكن لديهم القيم والتوجهات الضرورية للعمل الجماعي أو الديمقراطي. فالمعلمة في حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة" تصف طلبة لا يحترمون بعضهم البعض، ولا ثقة لديهم بغيرهم. ونجد أن النزاعات بين الأفراد خارج غرفة الصف انتقلت داخل المجموعات. وتصف معلمة أخرى (ديمقراطية في المخيم؟) كيف قمعت المنسقات في المجموعات المختلفة باقي الطالبات، وتعاملن معهن بدكتاتورية، بينما تصف عدة حالات كيف أستأثر البعض بالعمل، وهمّش الباقين. و"بطل" حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون" هو المثال النموذجي على تصرف كهذا.

وبسبب انعدام ثقة الطلبة ببعضهم البعض وبمقدرات الآخرين، نجدهم في كثير من الصفوف يرفضون الطلبة "الضعاف" في مجموعاتهم، كما أن بعضهم افترض أن المشاريع، بما فيها مشروع الديمقراطية، هي للطلبة المتميزين فقط.

ونلاحظ تغيراً في هذا الوضع في حالتين على الأقل تشير فيهما المعلمتان إلى تحسن

تعامل الطلبة مع بعضهم البعض، وانخفاض حدة الخلافات داخل المجموعة، على الرغم من عدم حدوث إعادة التفكير الشاملة في الموضوع التي حدثت في مجالات أخرى سنصفها فيما بعد. ويبدو أن العمل في فريق يتطلب مهارات وتوجهات أكتسبها الطلبة تدريجياً بسبب العمل في مجموعات صغيرة، وبسبب دراسة جوانب الديمقراطية المختلفة.

التغيرات في أفكارهم حول المعلم والتعليم. تصف بعض الحالات اعتراض الطلبة على دراسة الديمقراطية في بداية المشروع. ويمكن فهم بعض هذه الاعتراضات إذا حددنا معتقداتهم حول التعلم ودور كل من المعلم والمتعلم. فهم يعتقدون أن المعلم يجب أن يعرف كل شيء (حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة")، وأن عليه أن يشرح، أي ينقل المحتوى من الكتاب إلى عقل الطالب، وإلا تخلى عن دوره كمعلم (حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون"). ولكنهم أيضاً عارضوا المشروع، ليس بسبب معتقداتهم، بل بسبب إدراكهم أن التعلم النشط يتطلب منهم بذل جهد أكبر من التعلم التقليدي الذي يعتمد على الاستماع إلى شرح المعلم. ونجد تغيراً في هذه المعتقدات والمفاهيم تعكسه معظم الحالات.

ولعل التغير الأكبر هو في نظرة الطلبة لمعنى الأبحاث وطبيعتها. فبينما كانت الأبحاث لهم تعني نسخ مادة معينة من مصدر في المكتبة عن موضوع معين، اكتشف الطلبة أن عليهم "مشكلة" الموضوع، أي تحديد مشكلة وأسئلة يهدف البحث إلى حلها وإجابتها. كما اكتشفوا أن مصادر المعلومات لا تقتصر على المواد المكتوبة في الكتب والمراجع، بل تتعداها إلى الجرائد، والوثائق المختلفة، كما أن الخبراء والمسؤولين والناس العاديين يمكن أن يكونوا مصادر للمعلومات، واكتشفوا طرق جمع المعلومات المختلفة كالمقابلات والاستبانات، وغيرها.

التغيرات في أفكارهم عن الديمقراطية، وتوجهاتهم نحوها. اللافت للنظر في معظم الحالات أن الطلبة لم يأتوا لدراسة الديمقراطية بعقول فارغة، بصفحات بيضاء، حول الموضوع، بل إنهم حملوا الكثير من الخبرات والمفاهيم والمعتقدات المسبقة حول الديمقراطية. وبعض هذه الخبرات والمفاهيم كانت عميقة لدرجة تدعو للاستغراب. فالمعلمة في حالة "ديمقراطية في المخيم؟" تطرح مشروع تعليم الديمقراطية على طالباتها لتفاجأ بإحدى الطالبات تقول: "كيف سأتعلم عن الديمقراطية وأنا أعيش مع أب لا يعطيني من الحرية شيئاً حتى في اختيار شريك حياتي، وأرجع للعيش في سجن العادات والتقاليد؟". ونجد أن الطالبات يفهمن الديمقراطية كالحرية، أي عكس الديكتاتورية، وكالفرصة للمشاركة في اتخاذ القرار. وهذه بداية مهمة وصالحة، يمكن البناء عليها في تطوير مفاهيم الطلبة حول الديمقراطية. كما أن الطالبات في الحالة نفسها يظهرن مقدرة جيدة على إدراك

التناقض بين الواقع، في البيت والمدرسة والصف، وبين مبادئ الديمقراطية. فهن يحاسبن معلمتهن منذ اللحظة الأولى على سلوكها "غير الديمقراطي" نحوهن. وتظهر ثلاثة حالات، على الأقل، أدراك الطلبة العميق للفجوة بين الواقع ومبادئ الديمقراطية.

ولكن، من جهة أخرى، نجد أن كثيراً من مفاهيم الطلبة ومعتقداتهم وتوجهاتهم نحو الديمقراطية ناقصة أو حتى خاطئة. فعلى الرغم من أنهم يربطون بين الديمقراطية والحرية والمشاركة في اتخاذ القرار، فإنهم يعتقدون أن الديمقراطية تعني الحرية المطلقة، أي الحرية من أي قيود خارجية. وإذا كان لا بد من وضع حدود على حرية الشخص في التصرف، فإن هذه القيود يجب أن تكون داخلية فقط، أي نابعة من قناعات الطالب نفسه. وهذا التصور للديمقراطية يلغي الضرورة لآليات مجتمعية لتنظيم ومراقبة السلوك، وبالتالي لا توجد ضرورة للتشريع أو لسيادة القانون أو للمساءلة والمحاسبة. وتشرح المعلمة كاتبة حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة" هذه المفاهيم وتتابعها بتفصيل. وتصف الحالة الصراع الذي مر به "سامر" الذي كان يحمل هذا المفهوم بداية ليستبدله بمفهوم أكثر عمقاً في النهاية، حيث يعترف بضرورة المحاسبة والمساءلة.

وعلى الرغم من فائدة أدراك الطلبة الأولي للفجوة ما بين مبادئ الديمقراطية والواقع المحلي، فإننا نجد، من ناحية أخرى، أن إدراك الطلبة لمدى عمق هذه الفجوة يجعلهم يحجمون عن دراسة الديمقراطية، أي أنهم يعتقدون أن المبادئ الديمقراطية مثالية ولا يمكن تطبيقها في مجتمعنا، وبالتالي، فإن دراستهم لها مضيعة للوقت. ويبدو لي أن هذه النظرة التشاؤمية تنبع من معتقد آخر لديهم، وهو عدم اقتناعهم بمقدرتهم على التأثير على الواقع وإحداث التغيير. فدراسة الديمقراطية تصبح دون جدوى إذا اعتبر الشخص أن الواقع معطى لا يمكن تغييره من خلال العمل الفردي والجماعي. وهذه النقطة لا يدركها المعلمون الذين تطرقوا لمعتقدات الطلبة هذه في حالاتهم، فلا نراهم يركزون على تطوير معتقدات الطالب حول مقدرته على التأثير على الواقع (self-efficacy). ولكن حتى دون مواجهة هذا المعتقد بشكل مباشر، نجد بعض الطلبة قد غيروا رأيهم حول فائدة دراسة الديمقراطية في نهاية المشروع.

وهذه المعتقدات الثلاثة السابقة (الديمقراطية تعني الحرية دون وجود آليات خارجية لتنظيم السلوك، ووجود فجوة كبيرة بين الديمقراطية/النظريات والتطبيق/الواقع، وعدم قدرة المواطن على إحداث تغيير في الواقع)، تتفاعل مع بعضها وتشكل شبكة من المفاهيم والمعتقدات المسبقة لدى طلبتنا. ويرتبط بهذه الشبكة اعتقادهم أن السياسة هي للسياسيين فقط؛ أي أن لا دور سياسياً لهم بعد انتخاب ممثليهم، وأن السياسيين أو المسؤولين،

كالنواب أو أعضاء المجلس البلدي، لا يوجد لديهم واجبات نحو عامة الناس الذين انتخبوا ليمثلوهم. فالطلبة، في حالات عدّة، يترددون في الاتصال بهم. وأحد الطلاب، يوسف، يتساءل: "من نحن لنسأل ذوي السلطة والنفوذ؟".

ونجد تغيراً في هذه المعتقدات عند بعض الطلبة. فسامر، الطالب في حالة أخرى، الذي أعرب في بداية الحالة عن عدم الحاجة لمساءلة المسؤولين، حيث يجب أن يتصرفوا حسب ضوابط داخلية، يقول في نهاية الحالة: "لا، لا تعني الديمقراطية الحرية. ماذا لو أصبح أولئك الحكام يعملون لمصلحتهم الشخصية، وتخلوا عن المبادئ التي كانوا ينادون بها في وقت الانتخابات، هل نتركهم يعيثون في الأرض فسادا؟".

ونجد في الحالات مجموعة أخرى من المعتقدات التي جعلت بعض الطلبة يرفضون دراسة الديمقراطية أو يتخذون مواقف سلبية منها. ومن أهم هذه المعتقدات تلك التي تعتبر الديمقراطية غريبة عن مجتمعنا أو ثقافتنا. فهي، حسب البعض، مستوردة من الغرب. (لا أعتقد، حقيقة، أن هذا موقف مهم ومبدئي، بل قد يكون تبريراً، نسمعه من البالغين أيضاً، لرفض الديمقراطية لأسباب أكثر جوهرية لا يريد الشخص الإفصاح عنها. فنحن نستورد معظم عناصر الثقافة الغربية المادية من ملبس ومأكل، وأنماط سلوك كالاستهلاك المفرط، والمعرفة في معظم التخصصات كالعلوم الطبيعية وغيرها، ولسوء الحظ، دون أي نقد أو تقييم. ولكن، لماذا تصحو مقدراتنا النقدية فقط عند "استيراد" الديمقراطية؟) والديمقراطية، حسب طلبة آخرين، تتعارض مع العادات والتقاليد. (قد توجد في حالات محددة تناقضات بين بعض قيمنا الاجتماعية الثقافية وبعض عناصر أو مفاهيم الديمقراطية، ولكن هذه حالات محددة، وإن كانت مهمة، حيث تشكّل معضلات بحاجة إلى مزيد من التفكير. أما الاعتقاد بأن هنالك تناقضاً شاملاً بين الديمقراطية والعادات والتقاليد، وهو ما أعرب عنه بعض الطلبة، فهو زعم لا يمكن تبريره عند أية دراسة جدية له).

ويتبين من الحالات، بشكل عام، أن الطلبة الذين حملوا توجهات سلبية نحو الديمقراطية قد غيروا مواقفهم، وأصبحوا يحملون توجهات أكثر إيجابية. ويتبين ذلك بشكل واضح في حالة "هل هذا هو الوقت المناسب؟" مع الطالب "يوسف".

أما المعتقد الأخير الذي حمله الطلبة، وأيضاً بعض الأهل والإدارات والمعلمين حسب اعتقادي، فهو حول أهمية تعليم الديمقراطية، أو ما يمكن وصفه بوضع قضية الديمقراطية وتعليمها المتدني في سلم الأولويات. وتشكل حالة "هل هذا هو الوقت المناسب؟" أفضل مثال على هذا، حيث يعتقد الطالب أن الصراع الأولي مع الاحتلال يجب أن يعطى الأولوية على حساب أية قضية أخرى. وبالطبع، هذا الطرح ليس بجديد، حيث جادل الكثيرون من

النشيطين سياسياً منذ وقت طويل على ضرورة إهمال الصراعات الثانوية، كالديمقراطية وقضايا المرأة والعدالة الاجتماعية، لصالح الصراع الوطني أو القومي. وفي ظل الانتفاضة الثانية التي رافقت تنفيذ المشروع نجد، أيضاً، دعوات من الطلبة، وغيرهم، للاهتمام بتعليم الأساسيات (كاللغة والرياضيات) بدلاً من "إضاعة الوقت" في تعليم الديمقراطية. ولسوء الحظ، لا يشرح المعلمون، كاتبو الحالات، ماذا فعلوا إزاء هذا الوضع، ومدى التطور الذي حدث، إن حدث، في أفكار طلبتهم حول هذا الموضوع. (طبعاً، لا أنوي التقليل من أثر الصراع القومي مع المحتل الإسرائيلي على التعليم بشكل عام، وأثر الانتفاضة الثانية على المشروع بشكل خاص. فالتأثيرات، وبخاصة العاطفية، على الطلبة كانت عظيمة. ولكن هذا تأثير على المجتمع والمدرسة والأفراد يجعل تعليم أي موضوع، وليس الديمقراطية فقط، بالغ الصعوبة).

ب. أفكار المعلمين وسلوكهم

تكشف الحالات مجتمعة الصراع الفكري والعاطفي الذي مر به المعلمون أثناء تعليم الديمقراطية. ويمكن الاستنتاج بأن الصراع حدث عندما أدرك المعلم تناقضاً بين الواقع وأفكاره المسبقة، أو بين فكرة جديدة وأفكاره المسبقة، أو الاثنين معاً (الأفكار المسبقة من جانب، والواقع والأفكار الجديدة من جانب آخر). وكان الصراع لحل التناقض المحرك الأساسي لإعادة التفكير. ونجد ثلاثة نواتج لهذا الصراع: ناتج محافظ يتمثل في إعادة تنظيم بسيطة للبنية الفكرية للحفاظ على بنيتها الأساسية ودون إحداث تغييرات نوعية كبيرة في فكر المعلم (في بعض الأحيان بسبب تمسك المعلم العميق بمعتقد أساسي يصعب عليه التخلي عنه، ولكن أحياناً بسبب عدم توفر فكر بديل أفضل للمعلم – ما أدعوه بالفرص الضائعة للتعلّم)، وناتج تقدمي يتمثل في إعادة تنظيم جذري للبنية الفكرية للمعلم وحدوث تغيير في المفاهيم والمعتقدات، وناتج انتقالي يتمثل في إدراك المعلمة للتناقض والشعور بمعضلة فكرية دون المقدرة على حل التناقض. وسنجد أمثلة على هذه النواتج الثلاثة أثناء وصف التغيرات في معرفة المعلمين ومعتقداتهم حول أربعة جوانب: الطلبة، والديمقراطية، وطرق التعامل مع الطلبة، وغايات تعليم الديمقراطية.

أفكار المعلمين حول الطلبة. يوجد معتقدان أساسيان حول الطلبة حملهما كثير من المعلمين، وأجبرتهم التجربة على إعادة التفكير بهما. والمعتقد الأول هو أن خصائص الطلبة مستقرة وثابتة عبر المجالات وعبر الزمن. فالطالب الذكي سيبقى ذكياً في المستقبل، كما أنه ذكي في المجالات كافة، من العلوم إلى الرياضيات إلى اللغات وغيرها، فالذكاء أحادي وليس متعدد الأبعاد. وليس من الواضح تماماً ما هي الخصائص (المقدرات

والسمات) التي يعتبرها المعلمون ثابتة، وتميز "الشاطر" إضافة إلى الذكاء، فيبدو أنهم في بعض الأحيان يعنون الدافعية أو الجهد أو حتى التميّز بشكل عام – جميع هذه تبدو مجتمعة تحت مفهوم "الشاطر"، ولا يوجد تمييز دقيق بين مفهوم وآخر. ففي حالة "هل هذا هو الوقت المناسب؟" تقلق المعلمة لأن "يوسف" لديه توجهات سلبية نحو الديمقراطية، وهي شبه متأكدة أنه لن يغير معتقداته. وفي حالة "ديمقراطية في المخيم؟" يدل استغراب المعلمة الكبير من كون "سمر" بارزة في مادة اللغة العربية على الرغم من ضعفها في مادة الرياضيات على حملها لمفهوم الذكاء أحادي الجانب الذي أشرنا إليه. كما يدل استغراب المعلم في حالة "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون" عندما يرى بعض الطلبة الخاملين في صفه أفضل لاعبي كرة السلة على حمله لمفهوم شبيه. وهو يوزع الطلبة على المجموعات المختلفة ليشكلوا مجموعات متجانسة، مخالفاً مبادئ التعليم من خلال المجموعات، ليثبت أن "أولئك الذين يجتهدون ويدرسون وفق الطريقة التقليدية هم أنفسهم الذين سيحافظون على المستوى نفسه وفق أية طريقة جديدة".

وفي جميع هذه الحالات الثلاث، نجد أن ما حرك الصراع هو التناقض الذي يكتشفه المعلم بين معتقداته، وتوقعاته المبنية عليها، وبين حدث معين في الواقع ("يوسف" يحمل توجهات إيجابية نحو الديمقراطية، أو "سمر" مبرزة في اللغة العربية، أو الطلبة الخاملون أبطال لعبة كرة السلة). وهذا التناقض، في الحالات التي نصفها حالياً، قاد المعلمين إلى تغيير معتقداتهم، أي إلى ما أسميته بنواتج تقدمية. فهم يستبدلون أفكارهم حول ثبات واستقرار خصائص الطلبة بمعتقدات حول إمكانية تغييرها وتنوعها في الشخص الواحد (ذكاء متعدد الأبعاد)، وهي معتقدات تفسر الواقع بشكل أفضل من المعتقدات المسبقة. ففي الحالة الأولى، تقول المعلمة عندما تكتشف أن يوسف قد غير أفكاره: "أدركت أن أخذ الأحكام المسبقة عما ستكون عليه النتائج هو أمر غير صحيح". وفي الحالة الثانية، لا تستبدل المعلمة معتقداتها أو توقعاتها حول "سمر" فقط، بل تتبنى نظرية تعدد الذكاء، وتستخدمها في جلب انتباه الطالبات في مجموعة أخرى لمقدرات طالبة يعتبرونها "ضعيفة"، ومن أجل إشراك جميع الطالبات في العمل. أما المعلم في الحالة الثالثة، فيظهر تأثراً عاطفياً إضافة إلى التغير المفاهيمي لديه: "هذا دعاني إلى التفكير في إعادة صياغة نظرياتي ومحصلتي من أساليب التدريس. ... فما دامت هذه الطاقات موجودة هنا، في ملعب الكرة، فما الذي يمنع من وجودها هناك في صفوفي؟ يا الله كم أضعت من الوقت أمام مقاعد صامتة جامدة لا حياة فيها. فلتسامحني يا الله". ويضيف، فيما بعد: "يجب تجنب الأحكام المسبقة بحق أي طالب. ... ومن كان رديء التحصيل هناك ربما يكون جيده هنا. والعكس صحيح".

قد يكون التغيير الجذري في أفكار المعلمين حول مقدرات الطلبة وطبيعة الذكاء أهم تغير حدث، حيث نجد دلائل عليه في خمس من الحالات الست أمامنا. ويمكن تحديد عاملين مهمين ساعدا على إحداث هذا التغيير: أولاً، رؤية واقع يتناقض مع المفهوم السابق – طلبة يفهمون ويبرّزون فجأة بشكل مخالف لتوقعات المعلمين، وثانياً، توفر فكر بديل، وهو نظرية الذكاء متعدد الأبعاد التي تم طرحها على المعلمين خلال المشروع. ومن ناحية أخرى، لا بد من التنويه بالوظيفة المزدوجة المهمة للخبرات التي تخالف توقعات المعلمين، أو ما يمكن تسميته بالأحداث الصادمة في التطور الفكري للمعلمين؛ فهي من جانب تتناقض مع مفاهيمهم السابقة، ومن جانب آخر تدعم المفاهيم الجديدة.

أما المعتقد الثاني حول الطلبة الذي حمله كثير من المعلمين، فهو أنهم ذوو مقدرات متدنية، أو أنهم "ضعاف" أكاديمياً. فمعلمة تصفهم بأنهم "لا يعرفون شيئاً" (تطور معلمة ديمقراطية) أو أنهم لا يملكون القدرات الذهنية اللازمة للقيام بالمهام المتطلبة في المشروع (تطور معلمة ديمقراطية)، وأخرى تقول إن "الصف الحادي عشر الأدبي هو صف يحوي العديد من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض" (الديمقراطية والمفاهيم المسبقة)، وثالث يدعي بأنهم غير ملتزمين وغير جادين (الديمقراطية ونديم ...). وبما أن الطلبة ذوي مقدرات متدنية، وبما أن المقدرات لا تتغير (المعتقد الأول أعلاه)، يتوقع المعلمون أن لا يتعلم طلبتهم شيئاً مهماً خلال المشروع، أي أنهم يتوقعون أن لا تكون طريقة التعليم الجديدة مجدية. وفي هذه الحالات، أيضاً، يغير المعلمون معتقداتهم عندما تصطدم بواقع يتناقض معها. وربما تشكل كلمات إحدى المعلمات (الديمقراطية والمفاهيم المسبقة) أفضل مثال على ذلك: "إن النتيجة التي حصلت عليها مع هذا الصف لم تكن كما توقعت. كنت أظن أنني مهما استخدمت من أساليب مختلفة مع هذا الصف لن تفلح. والحقيقة أن هذه النتيجة أذهلتني، إذ كيف بأولئك الطلبة الذين لا يستوعبون ما يقال لهم في الحصة يفهمون ويحللون؟ كيف لأولئك الذين لم يحصلوا قط على كلمة تقدير مني، ينجزون شيئاً ويثبتون خطأ فرضيتي؟".

أفكار المعلمين حول الديمقراطية. يتبين من مراجعة الحالات أن بعض المعلمين قد شاركوا طلبتهم في اعتقادهم بأن الديمقراطية تعني الحرية المطلقة – توجيه السلوك داخلياً فقط دون وضع قيود خارجية تحدد السلوك أو آليات لمراقبة السلوك وتوجيهه. فالحدود يجب أن تكون داخلية فقط، يفرضها المواطن على نفسه. ولكن هذا لا يعني أن المعلمين، في الوقت نفسه، لم يحملوا مفاهيم دقيقة عن الديمقراطية. فإحدى المعلمات التي اعتقدت أن الديمقراطية تعني الحرية المطلقة، أدركت أيضاً أن الديمقراطية تعني إتاحة المجال لحرية الاختيار، والمشاركة في اتخاذ القرار، ومعرفة حقوق المواطن وواجباته

(ديمقراطية في المخيم؟). وبسبب تفاعل هذا المعتقد عن الديمقراطية مع أفكار المعلم حول علاقاته مع الطلبة، سيتم نقاش المعتقد في الجزء التالي أدناه.

ولكن لا بد من الإشارة، قبل الانتقال للجزء التالي، أن بعض المعلمين قد واجهوا أيضاً مشاكل شبيهة بتلك التي واجهها الطلبة في التناغم ما بين بعض عناصر الديمقراطية وبعض عناصر الثقافة الفلسطينية. وتمثل حالة معلمة "الديمقراطية والصراع" أفضل مثال على ذلك. ففي تلك الحالة تبدأ المعلمة بتوجهات إيجابية جداً نحو الديمقراطية، وعلى وجه الخصوص، إيمان عميق بأهمية التركيز على الحريات المدنية، والحرية الشخصية على وجه الخصوص. ولكن، كما تبين الحالة، فإنها تكتشف تناقضاً بين احترام الحريات الشخصية ومراعاة العادات والتقاليد في بعض الأحيان. وتنهي المعلمة الحالة، وهي ما زالت تعيش هذا التناقض، فهي ما زالت تؤمن بأهمية الحريات المدنية، ولكنها بدأت أيضاً تفهم أهمية مراعاة العادات والتقاليد للبعض.

أفكار المعلمين حول حفظ النظام، والتعامل مع الطلبة، وعلاقة ذلك بالديمقراطية. نجد تفاعلاً بين معتقدات المعلمين حول الديمقراطية ومعتقدات المعلمين حول السلوك المقبول للطلبة والمعلم، وكيفية تعامل المعلمين مع الطلبة. وبينما كانت الأمثلة، حتى الآن، تظهر تغيرات "تقدمية" في أفكار المعلمين، سنجد هنا، إضافة، أمثلة على تغيرات "محافظة" و"انتقالية".

من المسلمات التي يحملها أي معلم، بمن فيهم المعلمون كاتبو هذه الحالات، ضرورة حفظ النظام في غرفة الصف، من أجل جعل التعلم ممكناً. ونجد أن المعلمين قد اضطروا لإعادة النظر في معتقداتهم وأساليبهم لحفظ النظام في ضوء معتقداتهم حول الديمقراطية. وتأخذ إعادة التفكير هذه جزءاً مهما من حالة "ديمقراطية في المخيم؟" (انظر أيضاً الحالة، "تطور معلمة ديمقراطية"، حول المعلمة نفسها). وفي هذه الحالة، فإن التغيير التقدمي في أفكار المعلمة لم يأتِ فقط بسبب إدراكها للتناقض بين أفكارها المسبقة والواقع، كما في الحالات السابقة، بل أيضاً بسبب إدراكها للتناقض بين الديمقراطية، كما تفهمها، ومعتقداتها عن كيفية حفظ النظام، وبالتحديد عن طريق التهديد والتخويف، أي بسبب التناقض بين مفهوم سابق ومفهوم جديد.

ويمكن وصف التغيرات في أفكار وسلوك المعلمة، ودور الصراع والتناقض، أو بشكل أدق محاولتها لإلغاء التناقض في تطورها مهنياً، كما يلي. (يمكن للقارئ غير المهتم بهذا النموذج النظري-النفسي للتغير في أفكار وسلوك المعلمين أن يهمل هذا الجزء). بداية حملت المعلمة مجموعة من المعتقدات والمفاهيم، أهمها: (أ) ضرورة سلوك الطالبات بشكل

مقبول في غرفة الصف. (ب) الطالبات ليس لديهن مقدرة على التحكم ذاتياً بسلوكهن. وهذه المفاهيم دعمت سلوكها القمعي اتجاههن، وبررته. ولكنها أدركت، منذ البداية، وجود تناقض: (١) بين سلوكها القمعي هذا و"أصول التعامل الديمقراطي معهن"، أي أن مفهومها للديمقراطية تناقض مع ممارساتها، أو الواقع. حتى تتعامل معهن بشكل "ديمقراطي" كان لا بد لها أن تقتنع أن الطالبات سيتصرفن بشكل جيد إذا تركن بمفردهن، وهذا الاعتقاد لم تكن تؤمن به، فهو (٢) يتناقض مع معتقدها السابق (ب). (أميز هنا بين نوعين من التناقضات: الأول بين المفاهيم والواقع، والثاني بين المفاهيم بعضها البعض). في محاولة لحل التناقض الثاني حول سلوك الطالبات بمفردهن، استطاعت أن تقتنع، بمساعدة المعلمة زميلتها، أن دراسة الديمقراطية ستزود الطالبات بالمقدرة على التحكم الذاتي بالسلوك، وأن سبب عدم مقدرتهم الحالية على ضبط سلوكهن ذاتياً هو عدم دراستهن للديمقراطية، أي أنها ألغت التناقض بين المعتقد السابق حول عدم وجود مقدرة ذاتية للتحكم بالسلوك والمعتقد الجديد حول وجود تلك المقدرة بإرجاع المقدرة، سببياً، لمعرفة أو عدم معرفة الديمقراطية. وبالتالي، فعندما تعلمت طالباتها الديمقراطية، شعرت أنهن سيتصرفن بشكل مقبول دون سيطرة خارجية أو قمع، وهذا، بدوره، أدى إلى تغيير طريقة تعاملها معهن للتعامل بشكل أكثر ديمقراطي. التحول الأخير في السلوك ألغى التناقض الأول، الذي أشرنا إليه، بين السلوك وبين مفهومها عن الديمقراطية، وهو التناقض الذي شكل بداية التغيير. ومن المثير الإشارة إلى أن المعلمة غيرت طريقة تعاملها مع طالبات صف واحد فقط، وهو الذي شارك في المشروع، بينما عاملت طالبات بقية الصفوف بشكل قمعي انسجاماً مع معتقدها بأن الطالبات اللواتي لم يدرسن الديمقراطية لا يمتلكن "القناعة" أو القدرة الداخلية على ضبط السلوك.

وقد حمل بعض المعلمين معتقداً مرتبطاً بالسابق حول سلوك الطلبة المقبول في غرفة الصف، وهو الاعتقاد أن مستوى الصوت في غرفة الصف يجب أن يكون منخفضاً جداً. وعندما استخدم المعلمون أسلوب التعليم الجديد، وجد بعضهم أن مستوى الصوت مرتفع أكثر من اللازم. وهذا التناقض بين الواقع والأفكار المسبقة أدى إلى بداية التفكير، ولكنه في حالة المعلمة كاتبة حالة "هل هذا هو الوقت المناسب؟" أدى إلى ناتج محافظ، إي إلى تمسك المعلمة بمفاهيمها السابقة. فالمعلمة، في محاولة حلها للتناقض، أضافت فكرة جديدة لمفاهيمها السابقة ألغت التناقض، وساعدتها على التمسك بمعتقدها السابق حول ضرورة وجود هدوء تام في غرفة الصف. فهي افترضت أن سبب الفوضى أو ارتفاع الصوت هو عدم ملاءمة الأثاث لهذا النوع من التعليم، واقتنعت بأن عليها، في المستقبل، أن تهتم بالحصول على أثاث ملائم، وبهذا تحل مشكلة الصوت المرتفع. ولكنها لم تفكّر،

ولم يطرح عليها خلال المشروع، بأن الهدوء التام قد لا يكون دائماً مرغوباً، بل على العكس، فإن الحوار مهم جداً في بعض أساليب التعليم، وبالتالي، فإن ارتفاع مستوى الصوت قليلاً في غرفة الصف مقبول أحيانا. هذه الفرصة الضائعة للتعلم العميق (تغيير في المفاهيم) لم تحصل بسبب عدم توفر الفكر البديل في هذه الحالة، فالشخص لن يتخلى عن أفكاره دون توفر بديل أكثر إقناعاً.

أما المعتقد المسبق الثالث الذي حمله بعض المعلمين، فهو حول كون جرأة الطلبة الزائدة عن الحد قلة أدب. ونجد معلمة "ديمقراطية في المخيم؟" ومعلم "الديمقراطية ونديم وطلبة آخرون" (وأنا، كاتب هذه السطور، كما يصفني المعلم في حالته) نواجه تناقضاً بين تصوراتنا السابقة عن السلوك المقبول للطلبة من جانب، وبين سلوكهم في غرفة الصف، المتميز بالجرأة الذي نجده متناغما مع الديمقراطية، من جانب آخر. وتجسد حالة المعلمة المذكورة هذا الصراع بشكل جيد، فهي ترى أن أهم أهداف تعليم الديمقراطية لديها معرفة الطالبات بحقوقهن وواجباتهن، والجرأة على المطالبة بتلك الحقوق. ولكن عندما تتصرف الطالبات حسبما طمحت، تجد في ذلك "وقاحة زيادة". وفي الحقيقة، فإن الخط الفاصل بين الجرأة والوقاحة أو قلة الأدب حسب توقعاتنا في مجتمعنا الفلسطيني، في بعض الأحيان، صعب التمييز، وإن كنت أميل شخصياً، الآن، إلى اعتبار سلوك طالبات المعلمة، وسلوك الطالب "نديم" جرأة مرغوبة، وليس "قلة أدب". ولكن في حالة المعلمة، نجد أنها تعيش مع المعضلة حتى نهاية الحالة، أي أنها لا تستطيع حل الصراع أو التناقض، ويكون الناتج في هذه الحالة، حسب تعريفي السابق، انتقاليا، حيث لم تستبدل معتقداتها بغيرها، ولم تتمسك بثبات بهذه المعتقدات السابقة. أما في حالة المعلم، فهو لا يبدي أي شك بمعتقداته السابقة، ويتصرف وفقا لها، وبالتالي يمكن اعتبار الناتج محافظاً في هذه الحالة. وفي كلتا الحالتين، لم يوفر المشروع إطاراً للمعلمين لتحديد هذه المعتقدات السابقة حول سلوك الطلبة المقبول (أي رفعها من مستوى الاستخدام غير الواعي والضمني لها إلى مستوى إدراكها بشكل صريح)، ولمناقشة هذه المعتقدات، ولطرح بدائل لها، ما لم يساهم في مساعدة المعلمين على إعادة ترتيب أفكارهم جذرياً حول الموضوع.

واعتقد بعض المعلمين أن الديمقراطية تتطلب إشراك الطلبة في كافة القرارات المتعلقة بالتعليم والتعلم، بما فيها اختيار محتوى وطرق التعليم. وهذا معتقد سبق أن أشرنا إلى أن بعض الطلبة قد حملوه. وبالتالي، اعتقد هؤلاء المعلمين أن مشاركة الطلبة في التعلم يجب أن تكون تطوعية، متناسين أنهم موجودون في المدرسة بشكل إجباري، وأنهم يجب أن يقرروا ماذا وكيف يدرسون، وكيف يتوزعون في مجموعات. ويعكس كثير من الحالات هذا الصراع الذي عاشه المعلمون بين تفسيرهم لتبعات الديمقراطية على التعليم والتعلم

وبين اضطرارهم لفرض محتوى وطريقة تدريس وطريقة توزيع الطلبة في مجموعات على طلبتهم. وجميع هذه الحالات تعكس تناقضاً بين أفكار المعلمين السابقة (تبعات الديمقراطية على التعليم والتعلم) وبين الواقع المتمثل بسلوكهم في غرفة الصف. ونجد أن التناقض في هذه الحالات لم يؤدِ إلى تغيير مفاهيمي جذري، حيث تمسك المعلمون بأفكارهم أو عاشوا مع التناقض حتى نهاية المشروع دون قدرة على حله.

وقد يكون السبب الرئيسي، هنا، أيضاً، وراء عدم حدوث تغيير جوهري في أفكارهم هو عدم توفر الفرصة لمناقشة هذه الأفكار وطرح أفكار بديلة (بينما حدث تغير جوهري في تعامل معلمة مع الطالبات، كما أشرنا سابقاً، عندما تداولت مع زميلتها بالمشكلة وأسبابها وطرق حلها). فالديمقراطية لا تعني أن أية مجموعة معينة من المواطنين يجب أن تشارك في كافة القرارات المتعلقة بها دون قيود، بل تعني إتاحة الفرص للمشاركة في اتخاذ القرار ضمن قيود معينة. وكان بإمكان المعلمين مناقشة ذلك في غرفة الصف، وتوفير بدائل للسلوك ضمن محدوديات أو قيود مفروضة عليهم، وحتى إظهار أن المشروع يوفر هذه البدائل. فقد كان بإمكان الطلبة اختيار الموضوع الجزئي المتخصص (أحد عناصر الديمقراطية المرتبط بالحالة) الذي يعملون علية، وتحديد الأسئلة والمشاكل التي يرغبون في متابعتها أو حتى إضافة مواضيع جزئية لم يخطط لها مسبقاً في المشروع، وتحديد كيفية إجراء البحث، وكيفية عرض المشروع النهائي. كما كان بإمكان المعلمين، لو توفر لهم فهم أكثر دقة للديمقراطية، أو لو أتيحت الفرصة للتأمل والنقاش، إعطاء الطلبة بعض الحرية في اختيار المجموعة التي يرغبون في العمل ضمنها، مع مراعاة أن تكون القدرات والمواهب في كل مجموعة غير متجانسة.

أفكار المعلمين حول فوائد تعليم الديمقراطية. حمل المعلمون كثيراً من الأفكار حول غايات وأهداف ومبررات تعليم الديمقراطية، ولن أحاول تحديد ومناقشة جميع هذه الأفكار. المهم هو التركيز على الصراع الفكري الذي واجه بعض المعلمين أثناء التفكير في غايات تعليم الديمقراطية، وبخاصة في ضوء إدراكهم للفجوة بين المبادئ الديمقراطية والواقع الفلسطيني. إن إدراك المعلمين لهذه الفجوة جعلهم، بشكل يماثل ما حدث مع الطلبة سابقاً، يتساءلون عن فائدة تعليم الديمقراطية. والمعلمة التي واجهت هذه المشكلة أكثر من غيرها هي كاتبة حالة "ديمقراطية في المخيم؟" حتى عنوان الحالة يدل على تشكيك المعلمة بإمكانية وجود ديمقراطية في واقع المخيم، الذي يتناقض بشكل كبير مع أفكار الديمقراطية حسب رأيها. ولكنها على الرغم من ذلك، تحاول، وتفاجأ بالنجاح. فطالباتها أصبحن جريئات في المطالبة بحقوقهن، وهذا لبّ الديمقراطية حسب رؤيتها. إلا أنها، بسبب هذا النجاح، تتساءل فيما إذا كانت قد أسدت خدمة لطالباتها أم أساءت لهن؛ فهي

تعتقد أن الطالبات سيتعرضن لمشاكل في المستقبل لأنهن أصبحن جريئات في واقع غير ديمقراطي لا يقبل هذا السلوك. وفي الحقيقة، فإن تساؤلاتها مرتبطة برؤيتها لأهداف التربية: هل هي لتحضير الفرد للاندماج في مجتمعه والإبقاء على الوضع القائم، أم هي لتحضيره لتغيير الوضع القائم في مجتمعه. وبسب ميلها للهدف الأول، فأنها تنهي الحالة وهي تواجه معضلة لا تستطيع حلها.

في نهاية هذا النقاش لأفكار الطلبة والمعلمين، وجدنا أنهم قد أتوا لتعلم وتعليم الديمقراطية بأفكار وتوقعات وخبرات مسبقة، وواجهوا، أحياناً، مشكلات ومروا بعملية صراع ذهني أدت بهم إلى إعادة النظر في كثير من معتقداتهم ومعرفتهم وسلوكهم، وإلى إعادة بناء بناهم الفكرية، وتنظيمها، أو إلى ما يشبه ثورة فكرية في بعض الأحيان. وقد ركز بعض علماء السياسة على كون الديمقراطية آلية للحكم تهدف، جزئياً، إلى حل الصراع بين المجموعات المختلفة في المجتمع وإلى تيسير الانتقال السلس، والتداول السلمي، للسلطة. ولكن وجدنا أنه، في مجتمعنا، فإن تعليم الديمقراطية يخلق الصراع، وإن كان صراعاً فكرياً، بدلا من حل هذا الصراع. ولكن إذا ما نظرنا للديمقراطية أيضاً، أو إضافة، كأداة للصراع ولتغيير الأحوال عن طريق المقاومة والإقناع، (كما تذكّرنا إصلاح جاد في تعليقها في هذا الكتاب)، ففي تلك الحالة يختفي التناقض بين تعلّم وممارسة الديمقراطية – ففي كليهما يشكل الصراع جزءاً أساسياً من العملية. ولكن، أليس هذا ما توقعناه، جزئياً، في الفصل الأول من هذا الكتاب، عندما أكدنا على أن التربية الديمقراطية هي تربية من أجل الحرية؟ إن النضال من أجل الديمقراطية، والعدالة، والحرية هو نضال لا بد أن يتسم بالصراع. ولكن أهمية الحالات التي كتبها المعلمون تكمن في إظهارها جانباً خفياً أحياناً من الصراع، الصراع الذهني والعاطفي الداخلي، الذي يسبق أو يرافق الصراع الخارجي، وفي تذكيرنا أن محاولة تغيير الواقع تتفاعل جدلياً مع تغيير الذات.

ماذا يمكن أن يتعلّم الطلبة من خلال استخدام الحالات في تعليم الديمقراطية؟

برزنا في الوحدة الأولى من الكتاب استخدام الحالات في تعليم الديمقراطية من ناحية نظرية. ولكن القارئ قد يتساءل: ولكن هل ممكن أن ينجح الأسلوب عملياً، وفي مدارسنا الفلسطينية، على وجه الخصوص؟ إن إجابة السؤال، إلى حد كبير، تعتمد على مدى نجاح الأسلوب في مساعدة الطلبة على تعلّم أشياء مهمة، فهذا محك أي تقييم لنهج تعليمي معين. تصور الحالات الست في هذه الوحدة ككل، صراع الطلبة والمعلمين مع الأفكار الجديدة، وفشل في التعلم في بعض الأحيان، وبخاصة في الجزء الأول من المشروع، عندما تعلم الطلبة في مجموعات الخبراء، ولكن معظمها يصور نهاية سعيدة، أي

تعلّم الطلبة لأشياء مهمة. وبغض النظر عن مدى شيوع التعلم الموصوف في هذه الحالات، يمكن النظر لنتاجات التعلم هذه كنتائج ممكن أن يحققها تعليم الديمقراطية باستخدام الحالات، أي أنها تساعدنا، كتربويين ومعلمين، على أن نتوقع ما يمكن تحقيقه باستخدام الأسلوب. وأهمية هذه التوقعات أنها توقعات معقولة، فهي حدثت في صفوف معلمين فلسطينيين يستخدمون الأسلوب لأول مرّة، ويحاولون توثيق خبراتهم، بما فيها جوانب نجاحهم وجوانب فشلهم. فما هي النتاجات التعلمية الممكن توقعها، اعتماداً على روايات المعلمين؟

١. تعلّم محتوى يتعلق بالديمقراطية. فكثير من الحالات تظهر أن الطلبة قد اكتسبوا الكثير من المفاهيم المتعلقة بالديمقراطية، كمفهوم المواطنة، وسيادة القانون، وغيره. وعلى الرغم من هذا، تعترف بعض الحالات أن الأسلوب الجديد لم يكن حلاً سحريا، حيث لم تكن المعلمة، في حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة"، راضية عن تحصيل بعض الطلبة ذوي التحصيل المنخفض عادة. كما وجدنا أن الطلبة في بعض الأحيان قد حملوا مفاهيم بديلة أو معتقدات خاطئة، وتصف بعض الحالات عملية تغيير المفاهيم أو المعتقدات التي مر بها الطلبة. فعلى سبيل المثال، تظهر حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة" كيف غير الطلبة من اعتقادهم أن الديمقراطية تتطلب أن يكون المواطن الرقيب الوحيد على سلوكه، إلى قبول ضرورة وجود آليات لتحديد السلوك، أو الحرية، من خلال التشريع وسيادة القانون والمحاسبة والمساءلة.

٢. تعلّم مهارات ومقدرات فكرية. تصف بعض الحالات استخدام الطلبة للمفاهيم التي اكتسبوها في سياقات أخرى، في فهم واستيعاب الواقع المحلي حولهم. ففي حالة "الديمقراطية والمفاهيم المسبقة" يحاول أحد الطلبة فهم سلوك رئيس السلطة الفلسطينية واستخدام محكمة أمن الدولة لمحاكمة المتهمين بتسويق الغذاء الفاسد باستخدام المفاهيم الديمقراطية الجديدة التي درسها، كمفهوم عملية التشريع.

وتظهر حالة "ديمقراطية في المخيم؟" أن الطالبات أصبحن يطالبن بالمشاركة في اتخاذ القرار، وقادرات على الدفاع عن مواقفهن من خلال المحاورة والإقناع بطرق عقلانية حتى أثناء الاجتماع مع مديرة المدرسة. وحتى لو حدث ذلك في أحيان قليلة، فإن الحالات تظهر أن الأسلوب المستخدم في تعليم الديمقراطية كان قادراً على مساعدة الطلبة على نقل المعرفة، سواء من ناحية محتوى أم من ناحية مهارات فكرية، واستخدامها في حياتهم اليومية. وهذا يتناقض بشكل لافت للنظر مع المعرفة "الخاملة" التي يكتسبها الطلبة في الظروف التقليدية، حيث لا يستطيعون استخدام هذه المعرفة إلا عند سؤالهم عنها بشكل مباشر في الامتحانات.

كما تظهر الحالات أن الطلبة استطاعوا استخدام مصادر المعلومات المختلفة في حل المشاكل والتعلّم الذاتي. كما أنهم غيروا من تصوراتهم عن طبيعة الأبحاث ومن مقدراتهم على القيام بها. أحد الطلبة يقول: "لأول مرة أتعلم كيف يتم عمل بحث ... كما تعلمت معنى كلمة بحث". وبعد أن يشرح كيف كان ينسخ ما هو موجود في الكتب أو حتى يحصل على بحث جاهز يضيف: "أما الآن، فلا يمكننا عمل ذلك لكوننا نبحث عن أشياء محددة. كما أنه مطلوب منا إبداء آراء خاصة بنا وإجراءات لحل المشكلة بحسب ما نرتئيه، وهذا غير موجود في الكتب. كما أنه مطلوب منا سؤال المختصين حول الموضوع وسؤالهم عن القوانين والإجراءات المعمول بها حول الغذاء الفاسد، والقوانين القديمة والجديدة حول الموضوع".

٣. اكتساب توجهات مرغوبة نحو الديمقراطية. نجد الحالات تعكس تغيرات في ميول الطلبة وتوجهاتهم نحو الديمقراطية، حتى الذين بدأوا برفض دراسة الديمقراطية وإعرابهم عن عدم ملاءمتها لمجتمعنا، كما في حالة يوسف (هل هذا هو الوقت المناسب؟)، وحالة سامر (الديمقراطية والمفاهيم المسبقة). كما نجد أن الطلبة قد اكتسبوا المهارات والقيم الملاءمة للعمل الجماعي، كالعمل في فريق، واحترام الرأي الآخر، والتسامح، وغيرها. وكثير من هذه القيم هي قيم ديمقراطية أيضاً.

٤. ممارسة سلوك ديمقراطي في الحياة اليومية. نجد في حالة "ديمقراطية في المخيم" أفضل وصف لتطور سلوك الطالبات (والمعلمة أيضاً) ليصبح أكثر تناغماً مع الديمقراطية، سواء أثناء تعامل طالبات الصف مع المعلمة، أو مع مديرة المدرسة. ونجد أيضاً أن سلوك الطلبة في مجموعاتهم الصغيرة، حسب وصف أكثر من معلمة، قد أصبح أكثر ديمقراطياً. وبالتالي، فإن نتائج التعلم هذه تعدت التغيرات في معرفة ومعتقدات الطلبة، إلى تغيرات في مهاراتهم الفكرية، وفي توجهاتهم، وفي سلوكهم أيضاً.

في الفصل الأول من الكتاب حددنا أهم أهداف تعليم الديمقراطية، وصنفنا الأهداف في أربعة مجالات: معرفة وفهم، ومهارات فكرية، وميول واتجاهات، وممارسة. تصف الحالات في هذا الكتاب خبرة المعلمين والطلبة أثناء محاولاتهم تعليم وتعلم الديمقراطية. لم تكن التجربة سهلة، ولم تكن مكللة بالنجاح الباهر. ولكن الحالات التي كتبها المعلمون الذين شاركوا في هذه التجربة تظهر أن تعلماً قيماً قد حصل في كل من المجالات الأربعة المحددة أعلاه. نأمل أن يساعد توثيقنا لهذه الخبرة، وتأملنا بها، في الاستفادة منها لتطوير تعليم الديمقراطية في بلدنا.

المراجع

أ) المراجع العربية:

بركات، حليم. **المجتمع العربي المعاصر**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٤.

بهلول، رجا. **التربية والديمقراطية**. رام الله، فلسطين: مواطن، ١٩٩٧.

جقمان، جورج. "تمهيد". في رجا بهلول، **التربية والديمقراطية**. رام الله: مواطن، ١٩٩٧.

شرابي، هشام. **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**. القدس: منشورات صلاح الدين، ١٩٧٥.

محشي، خليل. "التربية في الضفة الغربية: وباء لا بدّ من القضاء علية". **الكاتب**، ٦١، ٣٤-٤٢، ١٩٨٥.

ب) المراجع الإنجليزية:

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.* New York: Basic Books.

Carnoy, M., & Samoff, J.(1990). *Education and Social Transition in the Third World.* Princton, NJ: Princton university Press.

Dewey, J. (1996). *Democracy and Education.* New York: The Free Press.

Noddings, N. (1997). "Character Education and Community". In A. Molnar (Ed.), *The Construction of Children's Character.* Ninety-sixth Yearbook of NSSE, Part II. Chicago: The National Society for the Study of Education.

Ramsey, J. (1993). "The Science Education Reform Movement: Implications for Social Responsibility". *Science Education,* 77 (2), 235-258.

Rowe, M. (1983). "Science Education: A Framework for Decision-Makers". *Daedalus,* 112(2), 123-142.

Shulman, L. S. (1997). "Professing the liberal arts". In R. Orrill (Ed.), *Education and Democracy: Re-imagining Liberal Learning in America.* New York: College Entrance Examination Board.

Smyth, J. (1997). "Teaching and Social Policy: Images of Teaching for Democratic Change". In B. Biddle, T. Good, and I. Goodson (Eds.), *International handbook of Teachers and Teaching.* Vol. II. Dordrecht: Kluwer.

Strike, K. (1993). "Professionalism, Democracy, and Discursive Communities: Normative Reflections on Restructuring". *American Educational Research Journal,* 30(2), 255-275.

UNESCO, Sector of Education. (1992). *Education and Learning for the Twenty-first Century.* Discussion paper for the international commission on education for the twenty-first Century.

Wood, G. (1990) "Teachers as Curriculum Workers". In J. Sears & D. Marshall (Eds.), *Teaching and Thinking about Curriculum* (pp.97-110). New York: Teachers College Press.

The World Bank . (1993). *Developing the Occupied Territories: An Investment in Peace.* Volume 6: *Human Resources and Social Policy.* Washington DC: World Bank.

منشورات مواطن

سلسلة مبادئ الديمقراطية

ما هي المواطنة؟
فصل السلطات
سيادة القانون
مبدأ الانتخابات وتطبيقاته
حرية التعبير
عملية التشريع
المحاسبة والمساءلة
الحريات المدنية
التعددية والتسامح
الثقافة السياسية
العمل النقابي
الاعلام والديمقراطية

سلسلة ركائز الديمقراطية

التربية والديمقراطية
رجا بهلول

حالات الطوارئ وضمانات حقوق الانسان
رزق شقير

الدولة والديمقراطية
جميل هلال

الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق
منار شوربجي

سيادة القانون
اسامة حلبي

حقوق الانسان السياسية والممارسة الديمقراطية
فاتح عزام

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية
حليم بركات

سلسلة مداخلات واوراق نقدية

واقع التعليم الجامعي الفلسطيني: رؤية نقدية
ناجح شاهين

الدستور الذي نريد لفلسطين
وليم نصار

طروحات عن النهضة المعاقة
عزمي بشارة

ديك المنارة
زكريا محمد
لئلا يفقد المعنى (مقالات من سنة الانتفاضة الاولى)
عزمي بشارة
في قضايا الثقافة الفلسطينية
زكريا محمد
ما بعد الاجتياح :في قضايا الاستراتيجية الوطنية الفلسطينية
عزمي بشارة
المسالة الوطنية الديمقراطية في فلسطين
وليد سالم
الحركة الطلابية الفلسطينية ومهمات المرحلة تجارب وآراء
تحرير مجدي المالكي
الحركة النسائية الفلسطينية اشكاليات التحول الديمقراطي واستراتيجيات مستقبلية
وقائع مؤتمر مواطن ٩٩
اليسار الفلسطيني: هزيمة الديمقراطية في فلسطين
علي جرادات
الخطاب السياسي المتبلور ودراسات اخرى
عزمي بشارة
أزمة الحزب السياسي الفلسطيني
وقائع مؤتمر مواطن ٩٥
المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين
زياد ابو عمرو واخرون
الديمقراطية الفلسطينية
موسى بديريي واخرون
المؤسسات الوطنية، الانتخابات والسلطة
اسامة حلبي واخرون
الصحافة الفلسطينية بين الحاضر والمستقبل
ربى الحصري واخرون

سلسلة اوراق بحثية

دراسات إعلامية
تحرير: سميح شبيب
الثقافة السياسية الفلسطينية
باسم الزبيدي
العيش بكرامة في ظل الاقتصاد العالمي
ملتون فيسك
الصحافة الفلسطينية المقروءة في الشتات ١٩٦٥-١٩٩٤
سميح شبيب

التحول المدني وبذور الانتماء للدولة في المجتمع العربي والاسلامي
خليل عثامنة
المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين
خول الشخشير
التجربة الديمقراطية للحركة الفلسطينية الاسيرة
خالد الهندي
التحولات الديمقراطية في الاردن
طالب عوض
النظام السياسي والتحول الديمقراطي في فلسطين
محمد خالد الازعر
البنية القانونية والتحول الديمقراطي في فلسطين
علي الجرباوي

سلسلة دراسات وأبحاث

التربية الديمقراطية: تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات
ماهـر الحشـوة
حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية ١٩٦٧-٢٠٠٠
عمر عساف
اسطورة التنمية في فلسطين الدعم السياسي والمراوغة المستديمة
خليل نخلة
جذور الرفض الفلسطيني ١٩١٨-١٩٤٨
فيصل حوراني
القطاع العام ضمن الاقتصاد الفلسطيني
نضال صبري
هنا وهناك نحو تحليل للعلاقة بين الشتات الفلسطيني والمركز
ساري حنفي
تكوين النخبة الفلسطينية
جميل هلال
الحركة الطلابية الفلسطينية الممارسة والفاعلية
عماد غياظة
دولة الدين، دولة الدنيا: حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية
رجا بهلول
النساء الفلسطينيات والانتخابات، دراسة تحليلية
نادر عزت سعيد
التحرر، التحول الديمقراطي وبناء الدولة في العالم الثالث
وقائع مؤتمر مواطن ٩٧
المرأة وأسس الديمقراطية
رجا بهلول

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية
جميل هلال
ما بعد اوسلو: حقائق جديدة
تحرير: جورج جقمان
ما بعد الازمة: التغييرات البنيوية في الحياة السياسية الفلسطينية، وآفاق العمل
وقائع مؤتمر مواطن ٩٨
اشكالية تعثر التحول الديمقراطي في الوطن العربي
وقائع مؤتمر مواطن ٩٦
العطب والدلالة في الثقافة والانسداد الديمقراطي
محمد حافظ يعقوب
رجال الاعمال الفلسطينيون في الشتات والكيان الفلسطيني
ساري حنفي
مساهمة في نقد المجتمع المدني
عزمي بشارة
حول الخيار الديمقراطي
دراسات نقدية

سلسلة التجربة الفلسطينية

أحلام بالحرية
عائشة عودة
الجري الى الهزيمة
فيصل حوراني
أوراق شاهد على حرب
زهير الجزائري
البحث عن الدولة
ممدوح نوفل

سلسلة تقارير دورية

دراسة تحليلية حول أثر النظام الانتخابي على تركيبة المجلس التشريعي القادم
أحمد مجدلاني، طالب عوض
نحو نظام انتخابي لدولة فلسطين الديمقراطية
جميل هلال،عزمي الشعيبي وآخرون
الاعمال التشريعية الصادرة عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية
سناء عبيدات