رؤى

مشروع التمكن المهني لمرحلتي الطفولة المبكرة والأساسية الأولى

تقرير تأملي

نادر وهبة

توج مشروع الطفولة والعلوم في 25/ 7/ 2011 بتخريج الفوج الأول من معلمات ومربيات الأطفال المشاركين في المشروع وعددهم 37 معلمة من الضفة والقدس و14 معلمة رياض أطفال في قطاع غزة. وجاء المشروع تحت عنوان «التكوين المهني متعدد الأنساق في الثقافة العلمية لمرحلة الطفولة والمراحل الأساسية الأولى»، وهو بتمويل مشترك مع مؤسسة التعاون. استمر المشروع عاماً ونصف انخرطت المشاركات خلاله في مساقات صيفية وشتوية بواقع 150 ساعة تدريبية بإشراف الطاقم البحثي في المركز، وخبراء في موضوع الطفولة من خارج الوطن. وتناولت المساقات الصيفية والشتوية مواضيع منها: التعلم في سياق، دور الدراما في التعليم «الدراما التكونية، وعباءة الخبير»، دور اللعب والرسم في التعليم، صعوبات التعلم لدى الأطفال «التوحد»، بالإضافة إلى مساقات في الملتيميديا وتحريك الرسوم والدمى. وكانت هناك لقاءات تأملية فردية وجماعية مع المشاركات في المشروع بهدف التخطيط لحصص تطبيقية وتنفيذها مع أطفالهن في الرياض والمدارس التي يعملن بها، أعقبتها لقاءات بعدية بهدف التأمل في هذه الحصص وتطويرها.

هدف المشروع إلى:

1. توفير سياق لتكون مهني لمعلمين ومعلمات قادرين على استخدام إستراتجيات تعليمية نابعة من توجهات حديثة في التعليم والتعلم.
2. استثمار شغف الأطفال للمعرفة ومواهبهم المختلفة وتطويرها وتنمية قدرات أخرى لديهم، أهمها التفكير، والإبداع، والقدرة على ربط المعارف بعضها ببعض.
3. دمج أولياء الأمور في عملية التعليم والربط بين العائلة والمدرسة في تحقيق أهداف مرحلة الطفولة المبكرة.
4. دمج تكنولوجيا المعلومات (الكمبيوتر، الكاميرا الرقمية، أفلام الفيديو وغيرها) في عمليات التعلم وبناء المعرفة.
5. استغلال البيئة المحلية والاجتماعية الفلسطينية من أماكن وحدائق ومؤسسات ومصانع وشركات في عمليات التعلم من خلال المشاريع العلمية والرحلات.

ونبع هذا المشروع من إيماننا بأن العمل مع الأطفال في هذه المرحلة العمرية بالذات (3 – 9 سنوات) يساعدنا على البحث في طرق تعلم الطفل وكيفية بنائه للمعرفة، والبحث في منظوره للعالم الذي يعيش فيه، هذا بالإضافة إلى استغلال مهارات التفكير والتواصل الاجتماعي لديه أثناء عملية التعلم. ومن هنا، فإن دورنا في هذا المشروع يكمن في تزويد المشاركين من معلمات وأطفال بخيارات وخبرات تعليمية يستطيعون من خلالها استغلال طاقاتهم الفكرية والاجتماعية؛ بهدف خوض تجربة تعلمية ثرية وذات معنى، والتشارك مع الآخرين في محاورة الفكر المتعلق بتعليم الطفولة ضمن السياق الاجتماعي الثقافي.

وارتكز المشروع على فكرة تكاملية المعرفة بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا واللغات والعلوم الاجتماعية والفنون وحقول معرفية أخرى، حيث أن طبيعة المرحلة (الطفولة والأساسية الدنيا) تتطلب من معلم الروضة ومعلم «الصف» أن يتبع منهاجاً تكاملياً يربط المعارف المختلفة بالخبرات الحياتية والمواضيع العلمية والاجتماعية المختلفة. والجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم العالي، وعبر

الخطوط العريضة للمناهج (صفوف 1-4)، دعت إلى تعلم تكاملي في هذه المراحل بالذات، غير أن ذلك الهدف لم يترجم عبر الممارسة الفعلية لقلة خبرة المعلمين بهذا المنهج، ولمحددات فرضتها الكتب الدراسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم العالي، والتي تطرح المواضيع عبر وحدات منفصلة.

ومكننا المشروع من دراسة مرحلة عمرية انتقالية - مرحلة صفوف البستان والتمهيدي، والبناء على الخبرات التعليمية المستفادة وتوظيفها مع أطفال مراحل التعليم الرسمي (1-4)، ومواجهة تحديات التقيد بمنهاج مدرسي عام معد مسبقاً ومؤطر في مواضيع منفصلة، كما هو الحال عليه في مناهج الصفوف من 1-4، وذلك بهدف بناء خبرات في تعليم علوم تكاملية تحاكي فضول الأطفال، وتحث تساؤلاتهم حول الظواهر الطبيعية والاجتماعية، وبناء منهاج يستمد مواده وأدواته وتجاربه من السياق البيئي والاجتماعي المحيط ومرتكز على خبرات الأطفال السابقة، التي يأتون بها من مجتمعهم وبيئاتهم. لذا، فإن هذا المشروع شكل أرضية خصبة لدراسة التحولات التي تحدث على عالم الطفل وتعلمه حال دخوله مرحلة الروضة، والخروج بتوصيات تكامل المناهج بين مراحل التعليم الأساسي.

مساقات المشروع: التمكن المهني وتحقيق رؤية «التكامل» في مجال الطفولة المبكرة

بدأت رحلتنا مع المعلمات المشاركات ضمن جملة من المساقات التمهيدية، أولها مساق «التعلم في سياق» الذي هدف إلى تعريف المربيات بمعنى التعليم ضمن سياق، وأهميته بالنسبة لتعلم الأطفال. وركزنا هنا على تقديم خيارات متنوعة للمعلم لكي يبنى سياقات تعليمية متنوعة، منطلقين من أن التعلم يكون فاعلاً وذا معنى عندما يحدث في سياق، كأن يبدأ المعلم بقصة مختارة من قصص الأطفال، أو حدث معين في ذلك اليوم، أو قصيدة، أو أسطورة، أو مهمة ما تؤسس لمشروع تطبيقي معين، أو حتى مجرد البدء بـ«غرض» معين يعرض لكي يؤطر لسياقات تعلمية. وعملت المعلمات على تحليل الممكنات التعليمية من تلك السياقات، وتحديد المعارف والمهارات والقيم والمصادر والأدوار اللازمة لخوض تجربة تعليمية ذات معنى لهن ولأطفالهن. تناولنا في هذا المساق قصة «الأسير» لمصطفى الديتيري، وقصة الأطفال المعروفة «الفتاة ذات الشعر الذهبي»، لتشكلا سياقاً تعليمياً يدمج المشاركين -وبالتالي أطفالهم- في أنشطة استكشافية، يحللون أوضاعاً معينة في القصة، يمثلونها، يحاورونها، ويخرجون بنشاط جماعي أو فردي يمثل فعلاً مسؤولاً تجاه ما ورد في السياق.

وجاء المساق التمهيدي الثاني «مقدمة في الدراما التكونية» ليقدم للمشاركين خبرة نوعية يشعرون من خلالها بأنهم منتجون للمعرفة، وذلك عبر استكشاف القصة، وتأويلها، وإعادة إنتاجها من خلال الدراما. وظفت المشاركات في هذا المساق إستراتيجيات درامية في استكشاف القصص. وتناول المساق أمثلة تطبيقية مستمدة من قصص تشكل سياقات تعلمية تكاملية، مثل قصة «الغابة» و«التنين». ففي قصة الغابة، بنت المشاركات مكونات الغابة وفق تصوراتهن السابقة، وباستخدام أغراض متنوعة، ووظفن عناصر الضوء والصوت (أصوات من آلات موسيقية) ليستكشفن لحظة وجودهن في الغابة في وقت معين، واستكشفن حياة أهل القرية اليومية وردة فعلهم لحظة خروج التنين من وكره في أعلى الجبل، ولحظة الجدل التي عاشها أهل القرية بين مؤيد لدعوة التنين للحفل السنوي ومعارض لها، والتناقضات القيمية الناتجة عن هذا الجدال.

أما اللقاء التأسيسي الثالث، فكان له علاقة مباشرة بنظرية فيجوتسكي في اللعب تحت عنوان «دور اللعب والرسم ومنطقة النمو المجاور». وتناول المساق أنواع اللعب عند الأطفال، ودور المعلمات تجاه الطفل عند اللعب، ودور الأغراض كعناصر إسناد تساهم مع المعلمة والزملاء في تطور ذهني وعاطفي واجتماعي أعلى من تلك المحددة عمرياً حسب بياجيه. كما تناول المساق دور الرسم في بناء المعرفة العلمية لدى الأطفال، وكيف يمكن استخدام الرسم بإسناد من المعلم والخبرات السابقة للطفل في تطوير هذه المعرفة.

وشاركت المعلمات أيضاً في مساقات تأسيسية متنوعة منها الملتيميديا وتحريك الرسوم، التي تعرضن من خلالها لخبرات تتعلق بالوسائط التعليمية التكنولوجية تدمج النص والصورة والصوت، واستخدام التقنيات المختلفة التي توفرها برامج الكمبيوتر في بناء سياق تعلمي ذي معنى للأطفال، حيث اختارت المشاركات سياقات تعلمية مختلفة، منها قصص شعبية، وبناء شخصيات من الملتينة، ومن ثم بناء المشهد والخلفيات، انتهاءً بتحريك هذه الشخصيات باستخدامات الكاميرات والكمبيوتر، مع إضافة الصوت والصورة، لكي يكون المخرج فيلماً أو مشهداً متحركاً يعبر عن قصة أو غرض تعليمي ما.

وتوجت المساقات التأسيسية بمساقات تخصصية في توجه تعليمي بعنوان «عباءة الخبير»، يهدف إلى تمكين المشاركات من اكتساب الثقة بالعملية الدرامية والمعروفة بعباءة الخبير كما عرّفتها وطورتها د. دوروثي هيثكوت، ودعم المشاركات ليكون قادرات على استخدام هذا النظام (عباءة الخبير) ضمن سياقات متعددة، والتعريف بالمفاهيم والممارسات الرئيسية، والنصوص الأكاديمية، والتوجهات التي

يحتاجها المشاركون للمساعدة في تطبيق هذا النظام على أوضاعهم، وإنشاء شبكة من المدارس التي تمارس نظام عباءة الخبير كتوجه تعليمي في مدارسها.

إن منظومة عباءة الخبير توجه درامي استقصائي تعليمي يتم خلاله تأطير الطلبة في دور شخصيات درامية تكون في موقع الخبير، ينفذ مهامَّ يطلبها زبون ما. وهو مصمم لتعليم مواضيع المنهاج، بالإضافة إلى اتخاذ مواقف ووجهات نظر من العالم الذي يعيش فيه الطلاب، والتدخل فيه من أجل التغيير. وتمت مواءمة هذه المنظومة التعليمية للسياق الثقافي والتعليمي الفلسطيني، وبخاصة في ظل التوجه نحو تعليم تكاملي في رياض الأطفال وفي المرحلة الأساسية الأولى. وقد طورت هذه المنظومة التعليمية البروفيسور دوروثي هيثكوت من جامعة نيوكاسيل في بريطانيا، وكانت الفكرة الأساسية منها تنفيذ مواضيع المنهاج عبر مجموعة تخيلية من الخبراء. فالأطفال هنا يمكن أن يكونوا في لحظة ما حماة للبيئة، يخططون ويعملون سوياً لبناء محمية من أجل حماية مجموعة من الحيوانات المهددة، وقد يكونوا مزارعين مسؤولين يخططون لبناء مزرعة تنتج ثماراً عضوية خالية من الكيماويات، أو حماة بيئة مسؤولين عن متابعة تلك المصانع التي تلوث البيئة، ووضع حلول للمخلفات الكيماوية، أو فريقاً مسؤولاً عن نقل أثريات قديمة من مكان التنقيب عنها إلى مكان آخر؛ مثل معرض أو متحف. فعبر هذه الأدوار التخيلية، يوافق الطلبة على طلب زبون ما وشروطه، ويخططون لتنفيذ المهام المطلوبة منهم على قدر كبير من المسؤولية، وأثناء ذلك يتعلمون مواضيع المنهاج في سياقات مختلفة، بالإضافة إلى مواجهة مواقف وتوترات قيمية تتطلب اتّخاذ قرارات صعبة ومواقف، منطلقين من منظورهم للإنسان والعالم.

عباءة الخبير هو توجه نحو بيداغوجيا يعرّفها فيجوتسكي بأنها تعمل في منطقة نمو الطفل المجاور، وتقوده عبر التفاعل الاجتماعي مع الأغراض والآخرين إلى مستوى إدراكي أعلى من مستواه العمري، هذا بفضل انخراطه في خبرة الفريق المسؤول، فهي عملية تمكن الطفل من استكشاف العالم والثقافة، لا بل تمكنه من تشكيلها أيضاً.

على الرغم من إدراكِنا التام بوجود تجارب نوعية لمعلمين ومعلمات خاضوا تجربتهم التعلّمية الخاصة مع الأطفال في فلسطين، ولديهم خبرات متنوعة في طرق التعليم والتعامل معهم، وشعورنا بحتمية الانطلاق من هذه الخبرات في برنامج، فإنه لا بد من الاعتراف بوجود ذلك النمط السائد في التعليم الذي تفرضه عوامل عدة؛ أهمها المنهاج وأهدافه وأنظمة المتابعة لتحقيق أهداف المنهاج الرسمي، دون الربط بين معارف العلوم المختلفة وبين المعارف في الحقول الأخرى؛ مثل اللغة، والفن، والموسيقى، ودون ربط التعليم بالحياة والاستفادة من المصادر المتوفرة، وبخاصة المحلية منها، ودون إعطاء فرصة للطفل لتطوير مهارات ذهنية وبحثية استقصائية. وإذا ما وجد نوع من التكامل –بين العلوم والفن مثلاً– فعادة ما يكون هذا الرابَط شكلياً وتقنياً من دون بناء محكم يبدأ من الأهداف إلى التقييم، ويركز على امتلاك الطفل أكبر عدد من المفاهيم العلمية دون عملية تعلم حقيقية وذات معنى.

إن ما قدمناه في هذه المساقات خلال المشروع، هو تحقيق للتكامل وفق رؤية نوعية عملت خلالها المشاركات في أدوار متنوعة، ليحققن أركان التعليم التكويني الذي يبدأ بنزعة الطفل الفطرية للتعلم من خلال اللعب، مدفوعاً بزخم السياق وشعوره بمسؤوليته عن تعلمه، وكونه شريكاً مع معلمته في صناعة ما يتعلمه، ومستخدماً الدراما لتمثل رمزياً تجارب حياته التي تتفاعل معه يومياً، إما بوعي وإما من دون وعي، وليساهم في بناء فهم لها واتخاذ قرارات بشأنها.

أما ما يخص العلوم، فقد تناولنا عبر النشاطات السياقية المتنوعة مفاهيم علمية في العلوم؛ مثل أعضاء الجسم، والحواس، وآلات النقل ووسائله، وأقسام النباتات، وأنواع الحيوانات، وفصول السنة، والمواد، والهواء والماء، والأرض والفضاء، والبيئة المحيطة، بالإضافة إلى المهارات العلمية من المشاهدة والافتراض وجمع البيانات وتفسيرها والخروج بنتائج، وتثبيت متغيرات والفحص في

تأويلات الدلائل. وتطرقنا أيضاً إلى مهارات مختلفة مثل الرسم والتلوين، وتمييز الكلمات حسب صورة الكتابة، ووصل المفاهيم حسب علاقات معينة، وفك وتركيب أشكال مختلفة ونشاطات أخرى منفصلة.

بالتالي، وبعكس نظريات التعلم التقليدية التي تعتبر عملية التعلم عملية منعزلة عن السياق، فإن هذا المشروع مبني على أساس أن عملية التعلم هي نتيجة تفاعل المحتوى مع الممارسة والسياق (Brown, Collins, & Duguid, 1989)، بتوافر أنشطة أصيلة مبنية على خبرات المتعلمين السابقة، ومربوطة بالسياق الثقافي لهم. ومن هنا، فإننا ننطلق من أن المعرفة العلمية هي أدوات تكتسب معناها نتيجة التفاعل بين السياق والثقافة تماماً مثل اللغة. وننطلق أيضاً من فكرة «باختين» (Bakhtin, 1981) في اللغة، وهنا نقصد لغة العلوم ومفاهيمها، فهي تحمل في ثناياها رموزاً خاصة بها تعبر عن المتحدث والمستمع في آنٍ واحد، وتتحدد معانيها وفق السياق. ومن هنا جاءت مساقاتنا ضمنَ هذا الإطار الفكري، الذي يؤمن بإشراك الأطفال في بناء لغة العلوم لتتكامل مع الثقافة العلمية والحقول الأخرى، وهنا تكمن مهارة معلمة الروضة أو «مرحلة الصف» في التواصل مع أطفالها عبر اللغة كقوة طاردة، تحاكي لغة الطفل وثقافته، وذلك بعكس ما هو متبع في رياض الأطفال حالياً، حيث تتمركز لغة العلوم حول المعلمة، وبالتالي إهمال لغة الطفل وثقافته (Bakhtin, 1981; Lemke, 1990; Mehan, 1996; & Philips; 2004). ومن هنا جاءت المساقات والتطبيقات وفق سياقات حياتية معاشة، وبعضها تخيلية، شملت في ضمنها تلك المفاهيم العلمية والمهارات التي تحدثنا عنها.

وتميزت المساقات المقدمة بتوظيفها التعلم أثناء اللعب. فاللعب في رياض الأطفال عادة ما يكون منفصلاً عن عملية التعلم، أو مقاداً من قبل المشرفات «بقواعد أو قوانين اللعبة»، ليحاكي الواقع، أو يجسد الأجسام أو الأشياء على حقيقتها، أو للتحكم بسلوك الطلبة أثناء اللعب. ونادراً ما يكون اللعب في رياض الأطفال وسيلة للتعلم بل هو للمتعة فقط. وتتردد مقولة إن «الطفل أثناء اللعب يعيش عالمه الخاص»؛ أي كأن تفكير الطفل أثناء اللعب هو من فرض الخيال، وليس له معنى. ينتقد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) تلك الأفكار ويقول إن المتعة ليست هي الدافع الأساسي للعب عند الأطفال، بل الحاجة إلى بناء معاني الأشياء. صحيح أن الأطفال يبنون أوضاعاً تخيلية، لكنها غير مفصولة عن المعاني الحقيقة للأشياء المعاشة. فعندما يحول الطفل عصاه إلى حصان مثلاً، فهو يُخضع جميع خواص الحصان الجسدية والحركية إلى تلك العصا. بالتالي، فإن العصا في تلك اللحظة تحمل معاني الحصان بجميع مفاهيمه الفيزيائية والحركية. وبحسب فيجوتسكي، فإن اللعب حالة تخيلية مربوطة بالواقع من خلال «الفعل» و«المعنى»، بعكس ما هو معتقد بأن اللعب حالة تخيلية منفصلة عن الواقع. ويتدرج فيجوتسكي ويقول إن القوانين التي نضعها لأطفالنا لتنظيم لعبتهم أو لربطها بالواقع ما هي إلا قوانين زائفة تعيق عملية التعلم، فالطفل يبني قوانينه الخاصة به وبلعبته أثناء اللعب، وبدونها لا تكون اللعبة مجدية له على الإطلاق.

اللقاءات التخطيطية والتأملية

نؤمن بأن عملية التكون المهني لا تقف عند المعرفة بالشيء وتطبيقه خارج السياق، بل تتشكل عبر التطبيق العملي في سياقات تعليمية حقيقية مع الأطفال. وهنا جاءت المساقات الصيفية لتوفر أرضية معرفية ومهاراتية تمكن المعلمات من تحويلها إلى ممارسات فعلية. فبعد المساقات المكثفة التي انخرطت فيها المشاركات، كان لا بد لهن من تطبيق تجارب متنوعة وردت في المساقات مع أطفالهن خلال العام الدراسي الأول (2010/ 2011)، والتخطيط لتجارب جديدة وتطبيقها خلال العام الدراسي الثاني. وفي كل مرة كانت تعيد المربيات التجارب مع أطفالهن، كن يعدن إنتاجها لتدرج نشاطات ومهمات مختلفة نابعة من رغبات الأطفال واهتماماتهم. أذكر هنا تجربة اليسروعة الجائعة التي مرت بها المشاركات في برنامج الصيف (انظر **رؤى تربوية** عدد 32)، وكيف أنه عندما كررتها المعلمات في مدارسهن ومع أطفالهن، تغير مسار النشاط بسبب الاقتراحات الإبداعية التي طرحها الأطفال لحل مشكلة وجود اليرقات على الشجر، مثلاً في دار الطفل – المثلث الشمالي، التي اقترح أطفالها عقد اتفاقية مع المزارع بأن يوفر لها كمية معنية من الفواكه كل يوم مقابل عدم المساس بالأشجار، وبالتالي تركز العمل حول آلية عقد الاتفاقات المكتوبة واحترامها وتنفيذها . . . الخ. أما أطفال روضة المستقبل فتوجه العمل معهم في هذه التجربة نحو بناء حديقة فراش من النوع النادر وآلية المحافظة عليه.

وعقدت لقاءات تأملية فردية وجماعية بين المعلمات المشاركات والباحثين المشرفين على المساق، بهدف التأمل في تلك التجارب المطبقة مع الأطفال. وعرضت المعلمات في تلك اللقاءات الصور ومقاطع الفيديو وتحدثن عن أحداث الحصة ومجرياتها ونتائجها، واستمعن لملاحظات الباحثين والمعلمات وانطباعاتهم وتوصياتهم في قضايا مختلفة بهدف التطوير. فمثلاً، كان لمعلمة مدرسة بيرنبالا تجربة نوعية في هذا السياق، حيث طبقت تجربة اليسروعة مع أطفالها (الصف الثالث: 9 سنوات)، وجاءت إلى المركز للحديث عن حصتها وينتابها شعور بعدم الرضا مما قدمته في هذه الحصة. تقول في تأملاتها: «حاولت توجيههم نحو إجابات معينة تتعلق بالأدوات التي يتم فيها جمع اليرقات: شبكة، قفازات، صناديق، لكنهم اقترحوا أموراً رائعة؛ اقترحت إحدى الطالبات أن نستخدم «الشيد» على الأشجار، البعض اقترح أن نوفر حشرات أخرى في المزرعة تأكل اليرقات. بعد نهاية الحصة شعرت بأنني ضيعت حلولاً نابعة من البيئة الفلسطينية، ويجب علي ألا أجعلهم يخمنون ما في رأسي من إجابات، مشيرة إلى أنها أهملت تلك الحلول الإبداعية بدلاً من استثمارها لمنطقة تعلمية جديدة.

ومثال آخر حول دور التطبيق العملي واللقاءات التأملية في التكون المهني للمعلمات المشاركات، تجربة المعلمة أسماء بركات من روضة مؤسسة دار الطفل العربي – القدس، حيث بادرت إلى التخطيط بمشروع تكاملي جديد لم يتم تناوله في المساقات التي شاركت فيها، ويتحدث عن موضوع التغذية السليمة للأطفال (4 سنوات)، ويهدف إلى توعية الأطفال بالتغذية الصحيحة، وتعريفهم بالنظافة في بيئة العمل، وبالهرم الغذائي وأهمية الوجبات المتوازنة كماً ونوعا.

اختارت أسماء توجه عباءة الخبير في بناء الدرس، وقامت ببناء السياق الذي تطلب العمل ضمن فريق مسؤول على تأسيس عيادة أو مركز صحي لمعالجة الأطفال الذين يعانون من السمنة، وتشمل غرفة استقبال للمكالمات لمن يريد نصائح حول التغذية. وتم التخطيط لهذه العيادة وبناء المكان والأدوات عبر الرسم وباستخدام الصور والمجسمات. وتطور السياق فيما بعد، إذ على الأطفال تأثيث المركز الصحي هذا، والتحضير لحفل الافتتاح برعاية وزيرة الصحة (معلمة في دور). وقامت المعلمة بتحضير سيناريوهات درامية مختلفة أثناء زيارة وزيرة الصحة إلى هذا المركز، الذي من المفترض أن يعزز تلك المفاهيم التي تعلمها الأطفال حول التغذية السليمة.

وعندما عرضت أسماء هذه التجربة في اللقاءات التقييمية التأملية، تحدثت عن المشكلة التي ظهرت لها وقالت: «في مرحلة ما تم الإعلان عن حضور وزيرة الصحة لكي تفتتح هذه العيادة، وأخبرتهم بأن عليهم الاستعداد لهذه الزيارة، وتحضير الطعام المناسب لها. صدق الأطفال فعلاً أن الوزيرة قادمة، وأبلغوا أهاليهم بذلك، وسألوني هل ستأتي فعلاً، هل سنأكل معها؟ لكنهم أحبطوا عندما جاء الشخص في دور الوزيرة، وجاءتني مكالمات من الأهل حول الأمر. كان موقفاً محبطاً جداً للأطفال عندما رأوا معلمة في دور الوزيرة، وبالتالي لم يتفاعلوا بالشكل المطلوب. لا أعرف ماذا كان من المفروض عمله مسبقاً لتجنب الأمر؟».

وتحول النقاش في هذه المشكلة إلى تجربة عباءة خبير جديدة تم تطويرها معاً. لنرَ كيف تطور النقاش في هذه المشكلة إلى تجربة تعلمية ثرية من قبل مشرف المساق آنذاك البروفيسور لوك أبووت:

«حضور الوزيرة هو توتر درامي عال. لنتصور أن الوزيرة ستأتي حقاً، وتريد أن تجهز نفسك لهذا الحدث، ماذا تريد أن تحضر: 1. الوقت والمدة الزمنية للزيارة. 2. تحضير المكان وترتيبه. 3. اختيار الطعام المناسب للوزيرة. 4. ماذا نلبس؟ 5. ما المواضيع التي سنتحدث فيها مع الوزيرة؟ 6. ما هي الأمور التي يجب عدم الحديث فيها؟ بالتالي، الموقف يخلق توترات عالية، وعلينا استغلال ذلك بشكل تعلمي، فالدراما تستعير من التوقعات التي تحدث في هذا التوتر. علينا التعرف على أنواع التوتر، والتوتر لا يوجد بوجود كارثة ما، بل بعدة أمور أخرى».

يضيف لوك: «المشكلة أن الأطفال والأهالي صدقوا أن الوزيرة ستأتي فعلاً، ربما من الأنسب عندما يسأل الأطفال هل ستأتي فعلاً أن نجيب: في قصتنا، هذا حقيقي، لكن خارج القصة هذا خيال، إنها مجرد قصة. ستأتي الوزيرة في قصتنا فقط. الأطفال يعرفون أن في داخل القصص بشكل عام، هناك شخصيات مختلفة: الأميرة، العملاق، الملك، ... الخ». ويقترح لوك التحضير لذلك حسب الأسئلة والأنشطة التالية: «كيف يمكن أن تكون الوزيرة؟ دعنا نخلق وزيرة. لنرسم ملابس الوزيرة على الورقة، ماذا يمكن أن تحمل؟ ماذا يمكن أن تلبس؟ ... الخ. وهذه بعض الطرق التي يمكن للأطفال أن يخلقوا زائرهم بأفكارهم ورسومهم وكتاباتهم، وما قدموه سنستخدمه في بناء شخصية وصفات هذا الزائر عندما نقوم بدور ذلك الزائر».

من هنا، نرى ممكنات التعلم التي توفرها اللقاءات التأملية الجماعية، انطلاقاً من تلك التجارب التي طبقتها المشاركات في صفوفهن. كان المثال السابق جواباً عن تساؤلات عدة، وحلاً لتحديات عدة مشابهه واجهت المعلمات أثناء التطبيق: المسافة بين الخيال والواقع، إستراتيجيات الانسياب بينهما لمحاكاة المنظور التعليمي والقيمي.

ترددت في اللقاءات التأملية حوارات عميقة حول الأفكار والمفاهيم، وحتى البنية الفلسفية التي تقود العمل. فطبيعة المساق الذي يركز على مفاهيم ومهارات علمية، فتحت الجدال العميق حول سؤال طرح من قبل إحدى المشاركات: كيف أعلم الحقائق العلمية من داخل الخيال؟ فكانت الوقفة الأولى نحو هذا السؤال في النقاش حول طبيعة العلوم، وما يفعله العلماء من محاكاة الواقع عبر الخيال، ففي النهاية معظم النماذج العلمية التي تفسر الظواهر هي من نتاج إنساني عبر إبداعاته التخيلية. فالرسوم؛ سواء الخاصة باليسروعة أو التنين أو طفلة الغابة أو الأسير، هي عملية محاكاة لفهم تلك الشخصيات والتعرف على منظورها من العالم ضمن السياق، وهذا أيضاً ما يتم فعله في العلوم.

نقل الخبرات والتفاعل معها في سياق الروضة: «تدريب الزميلات»

من متطلبات المشروع أيضاً أن تقوم المعلمة أو المربية المشاركة في المشروع بنقل الخبرات التي تعلمتها إلى زميلاتها في الروضة لتعميم

الفائدة، ولتذويت المعرفة والمهارات المكتسبة ذهنياً ووجدانياً، وذلك بحكم التغيير في دور المشاركة من متلقية ومطبقة للمعرفة إلى ناقلة ومحاورة لها في سياقات أخرى.

وقد كانت الفائدة من هذا المتطلب كبيرة، فقد كانت المشاركات تأتين في كل مرة بأسئلة جديدة ونوعية مطروحة من الزميلات، وتعرض وتناقش بهدف تطوير التجارب والنشاطات. فمثلاً، عقدت المربيات المشاركات من مؤسسة دار الطفل – المثلث الشمالي، ورش عمل مع زميلاتهن في الروضة حول تجربة «الزيتون» (انظر مجلة **رؤى تربوية**، عدد 32)، وتم توثيق هذا «التدريب»، الأمر الذي ساهم في إثراء التجربة بأفكار جديدة. تقول بثينة من دار الطفل في تأملاتها: «إن عملية التطبيق تختلف كثيراً عن عملية التخطيط، فعندما قمنا بعملية التطبيق مع المربيات، كنا نفكر كيف يمكن لنا أن نطرح الأسئلة التحفيزية ونثير الطلبة؟ كيف نصغي للجميع؟ كيف نطور أفكار الأطفال؟ وكيف نتعاون فيما بيننا للبناء على هذه الأفكار؟». وتتحدث سمر في يومياتها عن تجربتها مع زميلاتها في الروضة وتقول: «عبرت المربيات اللواتي لم يشاركن في مساقات المشروع عن سعادتهن بالأفكار التي نقلناها لهن. فمن تعقيباتهن أن هذه الورشة ممتعة، وتعلم الأطفال بطرق جديدة أتاحت لهم (أي للأطفال) التعبير عن آرائهم وتمكنهم من حل المشكلات. الورشة أعطتنا الشعور بأننا نعيش الحدث فعلاً، وهذا ما أثار مشاعرنا».

أما أريج، فقد كتبت في يومياتها عن التحديات التي واجهتها خلال

التطبيق مع الزميلات فقالت: «إحدى الصعوبات تمثلت في كيفية إيجاد نقطة البداية للموضوع، فمن أي نقطة أو طريقة يمكن أن نبدأ؟ ومن الصعوبات أيضاً رفع وتيرة التوترات لجذب الاهتمام والاستمرارية».

ومن أسباب نجاح هذه المشروع -في رأيي- هو وجود طاقم إسنادي من المعلمين المشاركين وممن لديهم الخبرة في مجال الدراما. أتحدث خصوصاً عن دور كل من معتصم الأطرش وفيفيان طنوس كونهما خريجي مدرسة الدراما الصيفية التي ينفذها مركز القطان، وهما أيضاً من المعلمين الذين شاركوا في هذا المشروع. وتركز دورهما -بالإضافة إلى تنفيذ جميع متطلبات المشروع كغيرهما من المشاركين- في عقد لقاءات تأملية مع المعلمات، وتطوير تلك المعارف والمهارات المتعلقة في الدراما التكونية. ومن الأدوار المهمة لهما تنظيم لقاءات وورش عمل موازية لتلك المعقودة في الضفة مع المعلمين في قطاع غزة وعبر الفيديوكونفرنس. وبالتالي، استطاعا نقل الخبرات إلى مربيات غزة بطرق إبداعية، حيث طورا تلك الأنشطة المتناولة في المساقات التي شاركا فيها وجرباها مع المربيات في غزة. وكانا يعقدان لقاءات تأملية فيما بينهما ومع طاقم الباحثين في المركز لتقييم التجربة وتطويرها. فمثلاً، عقدت فيفيان ورشة عمل عبر الفيديوكونفرنس مع المربيات المشاركات في غزة في موضوع عباءة الخبير، وقدمت تجربة عن موضوع «حماية الحيوانات البرية» التي أضافت عليها عناصر درامية جديدة ضمن سياق «حريق في المحمية»، حيث استقصى المشاركون تصرفات وحياة تلك الحيوانات لحظة وقوع الحريق، ووظفت الرموز والأيقونات لكي تمكن المشاركات من توظيف الدراما في تجاربهم، بالإضافة إلى توظيفها فيلماً قصيراً حول محمية حيوانات يحدث فيها حريق (Planet Earth، BBC، National Geographic من أفلام مشروع المحاكاة).

نتاجات المشروع

بالإضافة إلى تلك المؤشرات التي تتحدث عن نجاح المشروع على مستوى التمكن المهني للمعلمات والمربيات والمشاركات، كانت هناك نتاجات على مستوى البيئة والمصادر.

فعلى مستوى البيئة الصفية، قامت المعلمة إيمان نصار من مدرسة بيرنبالا الأساسية للبنات، وبالتعاون مع المجتمع المحلي، بتطوير غرفة مصادر تحت اسم «غرفة الدراما»، ولونت جدران الغرفة وزينتها بالصور والبوسترات وغيرت ترتيب مقاعد الطلبة لتكون دائرية حول طاولة اجتماعات كبيرة. فطبيعة العمل في المشروع التي تعطي أدواراً مغايرة للطلبة من دور المتلقي السلبي إلى أدوار الشراكة والمسؤولية والخبراء، تترتب إعادة بناء الغرفة لتتناسب مع هذه الأدوار. فالطلبة الآن، وضمن نشاطات الدراما وعباءة الخبير، يجلسون على هذه الطاولة، ويبحثون في قضايا تعلمية، ويقترحون الأفكار على زملائهم وعلى المعلمة، ويخططون معاً، ويعرضون الحلول، ويناقشون، ويطرحون الأسئلة.

واهتمت إيمان أيضاً بعرض نتاجات الطلبة من رسومات، وصور، وتأملات، ومجسمات، وأبحاث في جميع أنحاء الغرفة، وعمل زوايا تعلمية من مواد ومصادر جمعتها الطالبات. وكان الوضع مشابهاً في روضة مدارس المستقبل، حيث تجد اللوحات والعروض والصور والمجسمات في كل مكان في الصف، وحتى عبر الممرات الداخلية بين الصفوف.

برنامج التبادل بين المعلمين الفلسطينيين والبريطانيين

من البرامج التي دعمها مشروع الطفولة، برنامج تبادل المعلمين الذي أطلقه وموله مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ويهدف إلى تبادل الخبرات التعليمية بين المعلمين الفلسطينيين وآخرين من بريطانيا يعملون في مجال الطفولة المبكرة والمراحل الأساسية الأولى؛ بهدف تطوير قدرات المعلمين مهنياً، والمشاركة معاً في بناء سياقات تعليمية نوعية تنبني على توظيف الدراما في سياق تعليمي، من خلال «عباءة الخبير» كإستراتيجية تعلم وتعليم (للمزيد حول هذا البرنامج انظر التقرير التأملي حول برنامج التبادل في هذا العدد).

شارك في هذا البرنامج 8 معلمات من مدارس مشاركة في مشروع الطفولة، ما ساهم بشكل كبير في تطوير قدراتهن في التخطيط وتنفيذ حصص عبر توجه عباءة الخبير، بالإضافة إلى التعرف على الثقافة المدرسية والنظام التعليمي الأساسي في بريطانيا. كما زود برنامج التبادل مشروع الطفولة بمصادر تعليمية من حصص مصورة، وخطط دروس متنوعة.

وقامت المشاركات في مشروع التبادل سواء المعلمات الفلسطينيات أو البريطانيات، بعقد أيام دراسية للحديث عن تجاربهن وتطبيق بعض التجارب في عباءة الخبير لبقية الزميلات المشاركات في مشروع الطفولة.

نتاجات المشروع

1. خطوط عريضة لمواضيع وخطط دروس في مواضيع مختلفة يمكن أن تؤسس لمنهاج خاص برياض الأطفال.
2. خصص مصورة عبر الفيديو يمكن استخدامها في المساقات وورش العمل التي يعقدها المركز ضمن برامجه المتنوعة، فهذه الأفلام المصورة تشكل مادة تدريبية وتأملية ثرية.
3. شبكة علاقات بين المدارس: وهنا نتحدث عن تلك المدارس التي استقبلت معلمات من مدارس مجاورة، وأخص بالذكر مدرسة

العناية الأهلية ودار الطفل.

4. ترجمات وكتب: كان لا بد من تزويد المشاركات بمقالات ومواضيع وأوراق عمل من مصادر عربية وأجنبية، حيث ترجمت المقالات الأجنبية خصيصاً لكي تخدم أهداف المشروع، وتم نشر معظمها في مجلة رؤى تربوية التي يصدرها المركز.
5. فريق إسنادي للمشروع مؤلف من باحثين وخبراء محليين وعالميين، وفريق من المعلمين المركزين الذي دعموا المعلمات المشاركات بطرق مختلفة.
6. موقع إلكتروني يجمع النشاطات والتجارب التي قدمت في البرنامج لتكون بين أيدي المعلمين والمدارس الأخرى.
7. بحث تقييمي يصف بناء المشروع وتطوره وعوامل نجاحه، بالإضافة إلى عرض التحديات والتوصيات.

التحديات التي واجهناها في هذا المشروع

هناك تحديات كثيرة واجهت المشروع، يمكن تحديدها في ما يلي:

1. وقت المساقات الذي تعارض في بعض الأحيان مع دوام المعلمات في الرياض، وعدم وجود مربيات تحل مكان المشاركات في الصفوف لدى مغادرتهن لحضور المساقات. ونود في هذا السياق أن نشكر إدارات المدارس التي تعاونت بشكل كبير لتحقيق أهداف المشروع وتوفير بديلات عن المربيات اللاتي شاركن في تلك المساقات التي تتزامن مع مواعيد حصصهم.
2. النظام المعتمد على منهاج معد مسبقاً في رياض الأطفال، ما أشعر بعض الإدارات المدرسية بعدم إمكانية تطبيق النظام التكاملي في مدارسها. فعلى الرغم من التزام المربيات جميعهن بالمساقات، فإن البعض القليل لم يستطع تطبيق حصص صفية عبر التوجهات المعروضة في المساق بسبب الالتزام الشديد بالنظام والمنهاج. وهنا نشكر المربيات وإداراتهن على إصرارهن على إدخال المواضيع والتوجهات التي تعرضن لها في المشروع إلى النظام المدرسي وتبينه كتوجه عام يقود التعليم في الرياض.
3. الحصار المفروض على قطاع غزة: لم نستطع بسبب هذا الحصار عقد بعض المساقات مع المربيات المشاركات من قطاع غزة مباشرة، ولهذا لجأنا إلى تقنية الفيديوالكونفرنس التي ساهمت بشكل كبير في نقل الخبرات بدرجات متفاوتة إلى المربيات في القطاع. والجدير ذكره أنه تم تطوير تقنية الفيديوكونفرنس لتخدم نشاطات المساقات، حيث عمل المشرفون بالتعاون مع بعض المعلمات من الضفة على تطبيق أنشطة المساقات تماماً كما عرضت وطبقت في تلك الموازية لها المنعقدة في الضفة.

توصيات

من خلال الأوراق التأملية التي كتبتها المشاركات في المشروع بهدف تقييم المشروع، نخرج بالتوصيات التالية:

1. تعميق التكامل بين عناصر المساقات المختلفة: بنيت مساقات المشروع لتتكامل فيما بينها، حيث جاء مساق التعلم في سياق

ليؤسس لجميع المساقات اللاحقة، وجاء مساق الدراما ليبنى خبرات المشاركات في الدراما التكونية وليشكل قاعدة لفهم المساقات الأخرى، وبخاصة مساق عباءة الخبير. كان ذلك في ذهن المشرفين عن المساق أثناء التخطيط، لكن من غير الواضح أن هذا كان جلياً للمشاركات، لذا، اقترح عقد لقاءات تأملية بعد انتهاء المساقات التأسيسية لربط المفاهيم والأفكار والخبرات ودعمها بالخلفية النظرية.
2. ولدعم الفكرة الأولى؛ أي التكاملية، أقترح توصية أخرى تتعلق بدعم البرنامج بلقاءات بحثية (أو ربما برنامج بحثي) يربط عناصر المساقات مع بعضها وبشكل جلي، عبر ثيمات بحثية تقوم بها المشاركات وتقدمها كمتطلب للمساقات أو المشروع ككل.
3. دعم المعلمين بفريق إسنادي يتابع الإنجازات والتحديات: هنا نتحدث عن فريق من المعلمين الذي لديهم خبرة متقدمة في موضوعات تمس التعليم في مجال الطفولة. وفي هذا الخصوص، بادرنا في المركز إلى تأسيس فريق إسنادي من المعلمين، وبنينا برنامجاً خاصاً لهم يزودهم بخبرات قيادية وإسنادية لدعم المشاركين الجدد في برامج المركز المتنوعة.
4. تعميق شبكة التواصل بين المدارس وتوفير آليات الدعم: ويعتبر برنامج تبادل المعلمين الملهم لهذه التوصية، حيث طالب العديد من المشاركات في المشروع زيارة زميلاتهن في الرياض، وتبادل الخبرات فيما بينهن، وبناء الخطط المشتركة وتطبيقها في مدارس أخرى مشاركة في المشروع.
5. توفير برنامج خاص بالإدارة وربط المديرين بالمشروع: عقد في هذا البرنامج لقاء أولي مع مديري المدارس والرياض المشاركة، ولقاء آخر له علاقة ببرنامج التبادل. وكانت بعض الإدارات تحضر لقاءات معلماتها أثناء نقل الخبرات لزميلاتها. لكن أعتقد أن هذه اللقاءات لا تكفي، ولا بد من عقد لقاءات مشتركة بين المديرين والمعلمين المشاركين أثناء عرض التجارب بهدف إشراك إدارة المدرسة بفحوى المساقات لفهم التوجه العام والرؤية التي تقود المشروع، وبالتالي دعم المشاركات في المشروع في تنفيذ الخطط والحصص في صفوفهن، وتعزيز الإبداع ورفع مكانة المعلمين بطرق مختلفة. ولا بد أيضاً من إشراك المؤسسات الرسمية المسؤولة عن المدارس، كإشراك الموجهين أو المشرفين على المعلمين من وزارة التربية والتعليم العالي في برامج المشروع، بهدف دعم المشاركين وإسنادهم، ونقل الخبرات إلى مدارس أخرى.

مدير مسار العلوم والتكنولوجيا ومدير مشروع الطفولة – مركز القطان

الأَنَا والآخَر في الأَدَبَيْن الفِلَسطينيِّ والإِسرائيليّ (جزء 3)

دراسة تحليلية لرواية اختفاء وليد مسعود للكاتب الفلسطيني جبرا إبراهيم جبرا

أمين دراوشة

«الفلسطيني المثالي الذي يعمل على تحقيق انطلاق الخيال الإنساني نحو كل ما يجعل من الحياة مغامرة وتفجراً وعشقاً . . . » .
(الرواية، ص : 44)

مقدمة

تتناول الرواية، مسألة اختفاء بطلها الفلسطيني وليد مسعود، حيث ترك في داخل مسجل سيارته شريطاً، يحكي فيه عن حياته، وعلاقاته. وتتنوع الأصوات في الرواية، لكن في كل فصل يظهر التأثير الكبير الذي خلفه البطل وليد مسعود في الشخصيات المختلفة الموجودة في الرواية.

فالرواية تسير بحركة دائرية، بحيث تبدأ من حيث تنتهي، فالأسئلة المهمة تشرع في الظهور عند انتهاء الرواية. فشخصية وليد إشكالية، فهو الفلسطيني الذي يحيا في بغداد، وينخرط في مجتمع أصحاب المال والمثقفين، ويحقق ما عجز الجميع عن تحقيقه، سواء على مستوى العمل أم سعة الثقافة والشهرة، وحتى في مقدرته الجنسية العظيمة، وهو القادر على اجتذاب الناس إليه، بسعة علمه ومعرفته، وحبه الكبير للناس. كما أنه قادر على شدّ النساء الجميلات إليه لما فيه من صفات نادرة لا تستطيع أي امرأة مقاومتها.

يعيش بطلنا وسط مجتمع بغداد الراقي منذ بداية الخمسينيات، ولكنه يترك كل نجاحاته على مستوى المهنة والثقافة خلفه، ويختفي تاركاً أصدقائه ومعارفه في حيرة وإرباك، يحاولون اكتشاف سره، ولكنهم في سعيهم الدءوب لاكتشاف شخصية وليد العجيبة والغرائبية يكتشفون أنفسهم من جديد.

يختفي وليد، ولا أحد يعرف ماذا جرى له. فمنهم من يعتقد أنه قتل من قبل أعدائه، وآخر يظن أنه اختفى ليعود بعد فترة، ولكن وصال صديقته التي تحبه وتعشقه لا تستكين للأمر، وتبقى في بحث دءوب عن حبيبها وليد، حيث تلتحق بأحد فصائل المقاومة في لبنان، من أجل دخول فلسطين، فهي على إيمان ويقين بأن وليد عاد للأرض المحتلة، الأرض المقدسة التي عشقها ولا يطيق الابتعاد عنها، من أجل مقاومة المحتل الغاصب والانتقام لابنه الشهيد مروان.

ترى هل سنعثر على وليد مسعود، وسنلتقي به يوماً؟ أومن بذلك!

البطل الفلسطيني العائد من غربة المنفى إلى وطنه المقدس يمتشق سلاحه

في أعماله الروائية، أبدع جبرا إبراهيم جبرا بطلاً منتصراً «يضمن انتصاره تمسكه بأرضه وقدسية فلسطين، الأرض المقدّسة التي مشى السيد المسيح فوق ربوعها ذات مرّة. خلق الروائي فلسطينه المفقودة، مساوياً بينها وبين الجمال الخالص، الذي هو تعبير عن خير لا يمكن هزيمته» .[1]

فيكتب جبرا عن القدس: "يا قدس الزمرّد والبنفسج . . . يا قدساً سماؤها ياقوتة لا تنتهي، صَدَفة غسلتها مياه البحر ورفعتها، لتولد فيها كل صباح أفروديت جديدة" .[2]

ويقول عن بيت لحم: "رأيتها تتلألأ كجوهرة، وتملأ أجواءها عصافير السنونو، ورأيتها وزهر اللوز والمشمش يحتضن منازلها وتنطلق

الزغاريد من شبابيكها، ورأيتها والثلج كثياب العرائس يملأ طرقاتها وسطوحها". [3]

آمن جبرا بالفلسطيني البطل، الذي يعود إلى حضن وطنه على الرغم من المغريات في الخارج يسنده سلاحه، ببطل نوعي يهزم القبح والشر، ويبني على أنقاضه الجمال. بطل يحمل رسالة التغير، ويقود العالم العربي إلى التحرر والخلاص.

فكيف نظر بطل جبرا "وليد مسعود" إلى نفسه؟ وقبلاً، من هما والداه اللذان أنجبا هذا البطل؟

مسعود ونجمية ينجبان البطل الفلسطيني

"ولد عملاقاً، بقدميه الضخمتين اللتين ترسخان في الأرض كالصخر إذا وقف، وتطيران إذا مشى"
(اختفاء وليد مسعود، ص: 93)

"وحدها مع أطفالها، تربيهم بكدها وحرصها . . . رعاية أم لا تنال المشاق من إشراق بسمتها".
(الرواية، ص: 101)

حتى نستطيع أن نفهم شخصية وليد مسعود ببعدها الأسطوري، والهالة التي تحيط به، لا بد لنا أن نتعرف على والديه من خلال ذكريات صديق العائلة عيسى ناصر.

في إحدى محاورات عيسى مع مسعود، يقول مسعود له: "هل بقي شيء ما شفناه؟ أنت لا تزال شاباً يا عيسى، وتقرأ الكتب مثل وليد، عمرنا نحن انقضى. ما الذي ستفعلونه أنتم الشباب؟". [4]

يتحدث هنا مسعود عن آلامه والمشاق التي واجهها بسبب الاحتلال، ويتساءل ماذا يمكن للشباب المثقف أن يفعل؟

ويستمر عيسى بالتذكر: "ثم يسكن ويهز هامته الكبيرة. وفي هزّه تلك الهامة، بما يعلوها من شعر رمادي قصير، وما فيها من أخاديد وعروق وآثار جروح، كنت أرى خلاصة حياة مسعود فرحان. لقد كانت كلها، كالسفح الصخري الشائك، تناقضاً لا يقبله العقل". [5] فحياة الفلسطيني الهادئة والمطمئنة، انقلبت رأساً على عقب، لحظة قدوم العصابات الصهيونية التي عاثت دماراً وتقتيلاً في الشعب الفلسطيني. ولكنه مع ذلك بقيّ صامداً على أرضه، وإذا كان المخيم -الدهيشة- قد نما كسفح صخري شائك، فإن "الصخر والشوك لا يلدان الحياة". [6]

ويخبرنا مسعود عن الثورة القادمة لا محالة: "لأن الحياة تتفجر دائماً إلى الأعلى، إلى الجانبين، إلى الأسفل. فإذا حاولوا إرغامها على التصخر، فإنها لا بدّ يوماً أن تنفجر في وجوههم كالقنابل، مهما بدت مستكينة الآن". [7] ومسعود يملك صفات تتجاوز البشر، فهو "رجل عملاقي الجسم عالي الصوت، يرتج زجاج النافذة من ضحكته". [8] كذلك "ولد عملاقاً، بقدميه الضخمتين اللتين ترسخان في الأرض كالصخر إذا وقف، وتطيران إذا مشى". [9]

وتساهم صفات مسعود الخارقة في إضفاء بعد أسطوري للبطل وليد. ولما سافر عند أخيه في كولومبيا من أجل العمل، وتوفير الحد الأدنى من العيش الكريم لأسرته، نجد أم وليد تعمل خياطة داخل منزلها، بعد أن اشترت ماكينة خياطة قديمة. إذ بقيت "وحدها مع أطفالها، تربيهم بكدها وحرصها . . . رعاية أم لا تنال المشاق من إشراق بسمتها". [10]

إذن وليد ابن لهذين الوالدين الصلبين، والقويين، اللذين لا تنال صعوبة الحياة ووعورتها من معنوياتهما، ولا تعطلهما عن القيام بواجباتهما.

الأنا الفلسطينية الصلبة والقادرة والفريدة

"**يتحدثون عن المآسي تتخلل الأفراح، عن الضحك** يغالبه البكاء، عن النشوة يفتتها الحزن، عن التصميم واليأس ومجابهة الموت مع معانقة الجمال والروعة- اخلط هذه كلها معاً، تتكامل صورة وليد".
(الرواية، ص: 107)

"ألست أنا قاطف الزيتون
في وادي الجمل
صائد الأسماك في يافا
حادي الإبل الظاعنات
في متاهات النقب
من محاجر القدس اقتلعت
حجارتي
لأنحت منها طوطمي"
(من ديوان جبرا، "تموز في المدنية")

ظهرت الشخصية الفلسطينية في الرواية قوية، تتحدى الفقر والقهر، وتقاوم وتنتصر على الإحباط واليأس، شخصية لا ترضى بالظلم والتنازل عن حقها، ونرى ذلك من خلال رد البطل وليد مسعود على صديقه الكاتب كاظم، الذي قام بمهاجمة مؤلفه الجديد، بطريقة مقصود منها التجريح لا النقد، فثار وليد عليه، ودافع عن نفسه بشراسة، ويقول لكاظم: "وتتصور أن أناساً مثلك سيغيرون المجتمع؟ تغيّره وأنت قاعد على جحرك، تلوك أحقادك الصغيرة، وتغازل إخفاقاتك المتوالية؟ كم فقيراً عرفت في حياتك. كم يوماً جعت وعريت؟". [11]

وعن اتّهامه أنه برجوازي يدعي الكدح والوقوف إلى جانب الثورة والفقراء، يرد: "كم مظاهرة خرجت فيها؟ كم قنبلة قذفت بيدك؟ كم قرية درست أحوالها الاجتماعية؟". [12] وبغضب يستمر في نقده اللاذع "أنت أدرى الناس بما عانيت أنا من فقر، وما جابهت من مشاق. ما الذي تعرفه أنت عن الكفاح، والصياح، والوقوف عارياً بين الذئاب؟". [13]

ويقول أيضاً وكأني به يفخر بنفسه، لأنه يقرن القول بالفعل بعكس

صديقه "الكلمة عندك منفصلة عن الفعل، والإرادة منفصلة عن التنفيذ. معرفتك بالحياة بدأت نظرية، وبقيت نظرية". [14]

وتعود الذاكرة بوليد إلى أواخر الأربعينيات، حيث قام مع رفاقه بشير وطهبوب بعمليات فدائية ضد الإنجليز واليهود. ويتذكر عودته إلى بيت لحم بعد احتلالها في العام 1967، وكيف قام جنود الاحتلال باقتحام بيته واعتقاله والتحقيق الوحشي معه حول تلك العمليات قبل عشرين عاماً. اقتادوه إلى الجيب العسكري، وصعدوا إلى باب الخليل "وحجارة الأسوار الضخمة، كالوحوش الرابضة، تنتظر. تحت ضرب المطر، تحت دقّ أحذية الجنود الغازية، تنتظر. لا تبتسم. ولا تبكي. تنتظر". [15]

البلاد تحاول ابتلاع الصدمة والمصيبة العظيمة، ولكنها متحفزة، تنتظر الفرصة المواتية للثورة على المحتل الغاصب.

وألقوه في زنزانة ضيقة لا تتسع لقامته وقوفاً، قذرة، وتعرض لشتى أنواع التعذيب، لكنه عنيد وصلب، وحتى عندما يصرخ من هول الألم والتعذيب، فإن صراخه "صراخ رجل في السادسة والأربعين، يشعر بأن في صدره شاباً عاتياً في السادسة والعشرين". [16]

ويخاطب نفسه: لن أضعف، لن أنهار، وإذا لم أقتل، ورأيت مروان –ابنه الفدائي– سأقول له: "اذكر أباك، حافظ على اسمه نقيّاً، حتى لو قتلوه هنا كالكلب. المهمّ ألا أنهار. والرجال ينهارون. أنا لست حديداً، ولكنني لن أنهار". [17]

هذا هو البطل الأسطوري، البطل الحلم، المتعالي، الذي يحقق جوهر الفلسطيني الصخري، ويقول جبرا في روايته الأخرى السفينة: "والعرب ما الذي ابتنوه ليكون من أجمل ما ابتنى الإنسان في عماره؟ قبة الصخرة، . . . فلتتغزل بالصخر". [18] فوليد مثله مثل بطل رواية السفينة وديع عساف، هما الصخرة بالمعنى الرمزي. وهو هنا الإنسان النقي الذي لا تشوبه شائبة، الإنسان الفريد، المثقف، الناجح في عمله، العاشق للموسيقى، والمغرم بالرسم، البعيد عن الأنانية، وفي قوته الجنسية له عزيمة الكبش، المطارد من النساء، والباحث عن الحقيقة والجمال، والمؤمن بالشجاعة الحقة القائمة على مجابهة الموت بالفعل لا بالكلام، ففي رده على سؤال لصحافي، يقول وليد مسعود محتداً: "أرجوك، لا تحدثني عن الشجاعة. الشجاعة أمر شخصي بحت، قائم بين المرء ونفسه. أصبح الجهر سخفاً لا يقنع أحداً، بل لا يسمعه أحد، كمن يضرب طبلاً بين الطرشان. الشجاعة الوحيدة التي تستحق الممارسة هي مجابهة الموت بالعضل، بالفعل العنيف، حيث يكون الموت نفسه غلبه على الموت. موت الفدائي مثلاً. أما أنتم، فاسمحوا لي أن أقول لكم: إنكم جميعاً جبناء". [19]

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

البطل الفلسطيني في عيون الأنا الفلسطينية

"من عشق الموسيقى، قادر على إحياء الموتى كيسوع،
ومن بطن الكهوف والمغاور سوف تصدح الموسيقى،
معلنة بدء مسار جديد".
(أمين دراوشة، من المجموعة القصصية "الوادي أيضاً"، ص: 131)

يحب وليد الموسيقى، ويحب الأرغن ويعزف عليه، سافر إلى إيطاليا وعمره ثلاث عشرة أو أربع عشرة سنة، سكنت عائلته القدس لفترة وجيزة، إذ بعد احتلالها العام 1948 عادت العائلة إلى مسقط رأسها في بيت لحم، في بداية الحرب التحق وليد بجيش الإنقاذ، وفي أيام جهاده في القدس، سرت إشاعة "أنه في إحدى الليالي الراعبة بالبرق والرعد، كان له دور في نسف شارع في أحد أحياء القدس الجديدة الآهلة بالعدو".[20] وانقطعت أخباره من ذاك الوقت عن الجميع، وظهرت أخباره من جديد تتحدث عن استقراره في بغداد وعمله موظفاً في البنك العربي.

وعن صفات وليد مسعود، يقول صديقه عيسى ناصر عنه عندما حضر لزيارة أهله من الغربة "فتى طويل، ضامر، واسع العينين، طويل الشعر، يلبس سترة صوفية يبين عليها القدم. ويحمل حقيبة ثقيلة".[21] فهو فتى قوي، وجميل، وليس ذلك وحسب، بل إنه مثقف واسع الاطلاع، فالحقيبة الثقيلة لم تكن تحتوي سوى الكتب.

ويحدثنا عيسى أن وجه وليد حين قدم من السفر لرؤية والديه، لم يفارق مخيلته "لأنه هو الوجه الذي حضر في ذهني، حتى هذه الساعة. يتحدثون عن المآسي تتخلل الأفراح، عن الضحك يغالبه البكاء، عن النشوة يفتتها الحزن، عن التصميم واليأس ومجابهة الموت مع معانقة الجمال والروعة- اخلط هذا كله معاً، تتكامل صورة وليد".[22]

هذه الصورة الفانتازية للشخصية الفلسطينية، التي تتضمن المتناقضات، هي سمات في شخصية وليد مسعود، الذي ولد وعاش في بيت لحم والقدس، ثم اضطر للرحيل شاباً، لا يقنع بالنجاح والكسب المادي الذي حققه، ولا بثرائه الفكري، فهو يعشق الأرض وتربطه بها وشائج من المستحيل الانفصال منها، ولا يعشق الأرض فحسب، بل يعشق أيضاً بشرها وسماءها ونباتاتها وكهوفها وصخورها وماءها وطيورها، بحيث أصبحت فلسطين جزءاً من تكوينه الداخلي.

وتحيط ببطلنا أجواء أسطورية وسحرية، غامضة، ويضيف عيسى ناصر "شعرت أن هذه المخلوق جاءنا خطأ، جاءنا إلى حيث ما كان عليه أن يجيء، جاءنا وكان لا بد من المجيء، جاءنا عاشقاً، ضالاً، غريباً، وسيبقى في حياتنا عاشقاً ضالاً غريباً، ووحيداً، على الرغم من تهافت والديه عليه، وعلى الرغم من تهافت الناس عليه، وعلى الرغم من تهافت الدنيا عليه في غد قريب أو بعيد".[23]

هذا البطل الاستثنائي، الذي كان لا بد من ولادته داخل الشعب الفلسطيني لتحقيق الآمال والأحلام، والذي يحتاجه الجميع، لأنه مخلوق لا يمكن الاستغناء عنه ببساطة، وإن وجوده ضرورياً ليس لفلسطين والأمة العربية فحسب، بل للدنيا كلها أيضاً.

الشخصية الفلسطينية في عيون الأنا العربية "الكلية"

"هل هم المرآة وهو الوجه الذي يطل من أعماقها،
أم هو المرآة ووجوههم تتصاعد من أعماقها،
كما ربما هم أنفسهم لا يعرفونها؟".
(رواية **الدكتور جواد**، ص: 363)

الحسد والغيرة والإعجاب من تفوق الفلسطيني

في الرواية نرى كاظم أحد معارف وليد، الذي لا يهمه إلا ارتفاع عدد قرائه، والمصاب باحتقان فكري. يهاجم أحد كتب وليد، فكاظم أزعجه وضايقه و "أدهشه أن يتمكن وليد من الجمع بين سعي مادّي يراه ضرورياً لحياته، وبين سعي فكري مجدد، يتحدث فيه عن تجدد الأمة بذلك التحرق الفلسطيني إلى إعادة النظر في الوجود العربي كله، بكل مستوياته".[24]

ويعبر أحد أصدقاء وليد أيضاً عن غيرته منه وإعجابه الشديد بمقدرته على المقاومة والإنتاج الفكري والمادي. فعلى الرغم من الحرب القاسية التي تشن على الشعب الفلسطيني منذ خمسين سنة، ومن تلقي الضربات، ومن المقاومة الشرسة، ومن الكراهية والحقد، يتساءل إبراهيم الحاج نوفل كيف يمكن لفلسطيني في مثل هذا الجو المفجع واليباب "أن يفكر، ويعمل، ويبني، ويكتب، وهو يقاوم العتاة والأقزام والمتجبرين أينما توجه؟".[25]

ويخاطب صديقهما المشترك الدكتور جواد حسني "ومع ذلك، انظر! عاش وليد كما لم يعش واحد منا، كما لم تعش أنت وأنا: قاوم، وأنتج، وولد ثراء، واستولد أفكاراً، وترك أثراً سيشغلنا طويلاً تحديد أبعاده . . . ما هذا التناقض؟ أين التفسير؟".[26]

فإبراهيم الحاج نوفل يحب وليد ويخاف عليه، ويعجب من مقدرته على النجاح الشامل في كل عمل يقوم به. وعندما اختفى وكان يتناهى إلى مسامع أصدقائه أنه رحل، أو قتل، أو عاد إلى فلسطين ليحارب اليهود، واعتبر البعض من معارفه أن وليد انتهى، قال إبراهيم لجواد، أتعرف "نحن الذين انتهينا، ويبقى وليد مستمراً".[27]

ويتكلم إبراهيم حول رأي الكثير من العرب بالشخصية الفلسطينية، ولكن على لسان الآخرين، فيقول: "إنهم يتقولون: ما هذه الأموال التي تحققها يا وليد أنت وزملاؤك؟ لماذا لا تبقون لتتعفنوا في المخيّمات، بل تسمحون لأنفسكم أن تتمركزوا في العواصم العربية،

وتمارسوا أعمالاً كبيرة تثير حسد الناس، وتنسيكم واجبكم الأوحد تجاه بلدكم السليب؟". [28]

ويضيف إبراهيم بتهكم على الأنظمة العربية، عليكم أيها الفلسطينيون أن تحاربوا وأنتم عرايا وعُزلاء بدلاً من جيوش الدولة العربية. ولكن إذا تحرك الفلسطينيون للمقاومة، فإن الأنظمة العربية تتحرك لضرب الفلسطيني أينما وجد، لأنهم "يعلمون أنكم القوة التفجيرية الرهيبة التي تنتظر الساعة المواتية. يعلمون أنكم الوحيدون الذين لا تنسون، وأن العالم العربي بدونكم لن يتحرّك شبراً إلى الأمام. المشلولون المتحجرون يريدون منكم الشلل، والتحجّر. يريدون للبركان أن يبلع نيرانه ويدفن في أحشائه حممه . . .". فالفلسطيني هو البطل المحوري، الذي سوف يقود جماهير الأمة العربية نحو التحرر والانعتاق بعلمه، ومعرفته، وإبداعه، وصلابته التي نشأت معه منذ ولادته.

ووليد في الرواية هو المؤثر، والمغيّر في كل شخصيات الرواية، ويعني الكثير لكل شخصية فيها، أكثر من أي شخصية أخرى. فهو المحور الذي يتداخل في أدق تفاصيل حياتهم، دخل حياتهم، وخرج منها باختفائه، لكنه بوجوده أو باختفائه يشغل الجميع في محاولة اكتشافه من الداخل، وفي طريقهم لاكتشافه، يبدأون باكتشاف أنفسهم وسيبقى وليد يثيرهم ويقلقهم حتى يعرفوا ذواتهم. كما ستشغل الثورة الفلسطينية عقل الإنسان العربي وعواطفه وتثير قلقه، وجاءت أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، بالدليل والعلامة، فوليد هو "ذلك الفلسطيني الرافض، الرائد، الباني، الموحّد إذا كان لأمتي أن تتوحد" العالم، المهندس، التكنولوجي، المجدّد، المحرّك للضمير العربي بعنف". [29]

فهو يريد الثورة والتمرد، من أجل تحقيق الثورة العربية، ليضع الإنسان العربي في مكانه الصحيح في العالم، حيث يرافق الثورة العلم والحرية والحب. وتحقيق الفلسطيني للنجاح والشهرة، يثير حنق البعض من مرضى النفوس عليه. ففي أي مكان وجد فيه بروز في العلم، أو المال، أو الفكر أو الأدب، عثرت على الفلسطيني المنفي، وتراه "فا علاً، محّرضاً، منظّراً، محققاً لكل ما هو مختلف". [30]

وأي عمل شجاع ويحتاج إلى الجرأة والتضحية وجدت الفلسطيني، ويقول إبراهيم الحاج نوفل، مع كل ذلك لا "عجب أن يميل عليّ رجل ككاظم إسماعيل ويهمس في أذني: "الفلسطيني خطر، خطر. . . إنهم من الخلف يأتونك يا وليد، وأنت لا تجزع، ولا تستدير، ولا تنسى". [31]

فوليد مسعود مشغول عنهم بتفجر قوس قزح فوق الهضاب والوهاد في سماء فلسطين. حتى مقدرته الجنسية مبعث غيرة وحسد، فنرى الدكتور طارق يقول: "أجل، لم يقتل وليد إلا ذلك الشبق الذي استحوذ على ذهنه، أشبه بقوه شيطانية مظلمة جعلت تزحف على إشراقه الفكري، وتنحط به إلى حيث ينغلق ذهنه أخيراً عن كل شيء، ويمسي الموت هو النهاية الحتمية الوحيدة". [32]

وليد مسعود وصفاته الخارقة الجسدية والجنسية والروحية والفكرية

"كل امرأة، اتصل بها، أصيبت بالجنون، أو الهستيريا".
(الرواية، ص: 291).

"لا يمكن أن تنبع الحلول لمصاعب الوطن العربي إلا من الداخل، من داخل الإنسان العربي، ويبدو أن هذا ما يحدث حالياً في وطننا العربي الكبير من ثورات شعبية على أنظمة محنطة فقدت الحلم والخيال والعلم، وجرّت الشعوب العربية إلى هاوية سحيقة، ولكن الشباب العربي، أخذ يستعيد زمام المبادرة، ويفاجئنا ويسحرنا. وما أسعد جبرا! ويا لفخر وليد مسعود بذلك!".
(الكاتب أمين دراوشة)

نقرأ ما كتبة أحد معارفه الدكتور طارق رؤوف، فيقول: "كان وليد، رجلاً قوياً، له عضلات لم تهن حتى عندما أدرك الخمسين". [33] كما أن وليد من أهل الجبال في فلسطين، لذلك هو من الفلاحين الأقوياء، حيث "يقارعون الأرض، فتمدهم الأرض بصلابتها ومقاومتها". [34] أما إحدى صديقاته مريم الصفار، وقد عرفته عن قرب، فتقول: "رجل متميّز بصوته، بضحكته . . . عيناه كعيني النسر في اتّقاده، وفمه العريض يوحي بالعناد والقوة والإغراء". [35] كل شيء في وليد يثير إعجاب المرأة؛ الثقافة، والقوة وحتى إغراء صوته وفمه العريض المثير. وتضيف مريم: "بدا لي طويلاً، عملاقاً، وعيناه لا تملآن وجهه فحسب، بل الغرفة كلها، الدنيا كلها". [36]

وعندما يعرف الدكتور طارق بعلاقة أخته وصال بوليد، يحاول أن يبعدها عنه بأي طريقة، ويحذرها قائلاً: "كل امرأة، اتصل بها، أصيبت بالجنون، أو الهستيريا". [37] وحتى سميرة زوجة الدكتور طارق كان لها رأيها في وليد المحير والغامض، فتقول لزوجها: "الناس فعلاً ألغاز، ولا يمكنك أن تحزرهم. يظهر أن وليد من النوع الذي لا يوفر امرأة إذا اعترضت سبيله". [38]

ويحدثنا الدكتور طارق أن وليد مصاب بعقدة الدون جوانيه. وأنه يعوض بالعلاقات الجنسية عن شيء آخر فقده، وكأني بالدكتور طارق يقول إن علاقات وليد النسائية الكثيرة نابعة من عقدة فقدان الوطن، وإنه يعوض عن فقدانه بالإيغال بالممارسات الجنسية وإقامة العلاقات. ويقول الدكتور طارق: "من هنا كانت قدرته الشاذة على إقامة العلاقات مع النساء، والنساء في الأغلب، المقيمات في غربة جسدية داخلية، حيث ينقطع بهن خيط الحياة، يسحرهن الغريب العابر، لأنه الطير القادم المهاجر، إنه الرخّ الذي يحملهن، ولو يوماً واحداً، من وادي الوحشة والكآبة إلى أعالي الجبال المشرفة على رحاب الدنيا". [39]

هنا يحقق وليد ما عجز الدكتور طارق عن تحقيقه، فالدكتور لم يصمد أمام إغراء مريضته مريم، المصابة بالهستيريا حسب تشخيصه، وعندما حاول مضاجعتها مرة أخرى صدته. ومريم الصفار من صديقات وليد، وأقام معها علاقة جنسية قوية، قبل

أن يتركها ليطير ويحط على زهرة زكية أخرى. والدكتور الذي يحمل شهادة من الغرب لم يستطع علاج مريضته، لأنه عجز عن فهمها كما فهمها وليد، فهو متفوق دائماً على الجميع في الذكاء والاستيعاب، وحتى بإقامة العلاقات الجنسية. ووليد قادر على تجاوز أي مصيبة تحيق به، فهو يسمو ويرتقي فوق كل الكراهية والحقد، وهو على استعداد للتخلي عن كل شيء من أجل هدفه الأسمى والأجمل فلسطين.

ويقول إبراهيم الحاج نوفل حول ذلك: "ما حلّت مصيبة برجل مثله، إلا وخرج منها أقوى وأصلب. فالصعيد الذي يمّم وجهه شطره يومئذ كان في أعلى القمة". [40] وهو يشغل بال الجميع، حتى عامر عبد الحميد الذي يعيش في القصور والملذات، ويجمع حوله الكثير من الكتاب والصحافيين والفنانين، والجميلات، والمتزوج من آن الفتاة الإنجليزية الشقراء. فعامر الذي لم يحزن لأمر أبداً، حزن وتضايق لاختفاء وليد أو موته، ويتذكره قائلاً: "كلما هاجمه أحد، أجابه بصمت ملؤه الاحتقار". [41]

كل شيء يلين بيد وليد حتى المطر، الذي عشقه، فيقول كاظم عن تجربته القاسية معه، حين أصعده إلى سيارته، وسار فيه تحت المطر، والجو شديد البرودة، ثم ألقاه على قارعة الطريق المهجور، قبل أن يعود وليد ويلتقطه من جديد: "وجدتني بغتة في قبضة رجل أضاع رشده. كان يسوق كالمجانين، ولا أظنه كان مخموراً. وكالمجانين في ظروف استثنائية، تمكن من سيطرة مدهشة على كل شيء: عليّ أنا، على السيارة، على الطريق، حتى خيّل إليّ أن المطر نفسه كان من تدبيره، إي والله!".

وعلى الرغم من كل هذه الصفات الرائعة والمميزة، فإن وليد يعاني داخلياً، فهو حسب رأي سميرة "مقتلع، . . . وهو يحاول أن يجد الأرض يعيد فيها غرس جذوره، وإلا فأنه لن يستطيع أن يفكر، أن يكتب، أن يحقق شيئاً". [42] ولهذا هو منذ سنوات سابق في تفكيره غيره، حتى أنه كان يدعو منذ زمن بعيد قبل انطلاق الثورة الفلسطينية إلى تشكيل خلايا فدائية سرية، ويقول إبراهيم الحاج نوفل عن ذلك لجواد: "أتعلم أنه كان منذ خمس وعشرين سنة يدعو إلى تأليف جماعات سرية، كجبهات الفدائيين اليوم، ولا يصغي إليه أحد في تلك الأيام؟". [43] وهو إنسان مثالي، وعنيد لا يتنازل عن مثاليته حتى في أشد لحظاته بؤساً، وكان يحلم بمجتمع راق، عقلاني، تسوده الحرية وينطلق فيه الخلق والإبداع، من قبل إنسانه الذي يملك ناصية العلم.

وكان يصر –حسب قول الدكتور جواد حسني– على وجوب استخدام التكنولوجيا، "ولكن كيف لها أن تفلح في أداء مهمتها ما دام يقاومها موقف أساسي غير عقلاني من الأفكار، من الأشياء؟". [44] ودائم

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

التساؤل عن كيفية إخراج المجتمع العربي من جهله وغيبيته، ويقول: "كيف نخلق الموقف العقلاني في مجتمع تعصف به الغيبية صباحاً ومساءً، وتوقعه الغيبية فريسة سهلة لضروب الغوغائية؟". [45] وهو "مع تحقيق انطلاق الخيال الإنساني نحو كل ما يجعل من الحياة مغامرة وتفجراً وعشقاً . . .". [46]

ولكن لا يمكن أن تنبع الحلول لهذه المصاعب إلا من الداخل، من داخل الإنسان العربي، ويبدو أن هذا ما يحدث حالياً في وطننا العربي الكبير من ثورات شعبية على أنظمة محنطة فقدت الحلم والخيال والعلم، وجرّت الشعوب العربية إلى هاوية سحيقة، ولكن الشباب العربي، أخذ يستعيد زمام المبادرة، ويفاجئنا ويسحرنا. وما أسعد جبرا! ويا لفخر وليد مسعود بذلك!

فهذا البطل مصنوع من معدن نفيس ونادر وفريد، ولن يهدأ له بال حتى يستعيد الحلم الفلسطيني العربي، ولا تعنيه المادة أو الشهرة أو أي شيء آخر، عندما يناديه الوطن المقدس.

وتركض وصال المفتونة بوليد إلى الدكتور جواد، شارحة نظريتها حول اختفائه، أنه لم يمت، وهو حي يرزق، وتؤكد على ذلك، وعندما يسألها جواد إن كانت رأته، تقول له: "طبعاً لا. إنه في الأرض المحتلة باسم آخر، ربما بشكل آخر، ولا أظن أحداً يعرف أين هو بالضبط". [47] وهي ترغب في التوحد مع وليد، وتريد من أجل ذلك اللحاق به قائلة: "وليد يريد أن يقاتل، على طريقته، فلأكن معه أقاتل إلى جانبه". [48]

لقد اتصلت وصال بكل معارفه في النضال في عمان ولبنان، وأجمعوا على استنتاج واحد لا غير "وليد اختفى عن قصد ليضلل ملاحقيه، لكي يستطيع أن يتحدث بحرية خلف خطوط العدو". [49] ويسعى إلى الانتقام لاستشهاد ولده مروان. وسيعود، وتكرر وصال سيعود، وسترى يا جواد، فأنا "أحدس بأنه قهر الموت". [50] وأنا لست مجنونة أو ساذجة "أنا أحدس الآن بأنه حيّ". [51]

هنا ينفعل الدكتور جواد قائلاً، مستذكراً صديقه الغرائبي: "فلتمطر السماء ماء، فلتمطر السماء ناراً: إنها لن ترهب رجلاً عبر الماء ولم يغرق، عبر النار ولم يحترق، أو أنه ما عاد يرهبه أن يغرق أو يحترق. لم يعد كائناً حقيقياً، ربما حتى لنفسه: أما لوصال، أما لشهد، أما لعابرة الفرات على صهوة خيالها الفاجع، فإنه الحقيقة الوحيدة المؤمنة عبر المسافات، المنادية عبر الفلوات والوديان والجبال. وعلى صهوة خيالها الفاجع حملتني معها لحظات مذهلة. قلت: "كل شيء ممكن بخصوص هذا الرجل. كل شيء ممكن". [52]

والتحقت وصال بجبهة فدائية في لبنان، فقد ارتبطت مع وليد بوشائج لا يمكن لها الانفكاك عنها.

فمن هو وليد مسعود؟ يقول جواد حسني في النهاية: "وهل كان وليد إلا حاصل حياته وحياة المحيطين به، حاصل زمانه الخاص وزماننا العام، في وقت واحد؟ وأي زمان كان كلاهما، زمانه وزماننا! فلأعد إلى الغابة، ولأعد إلى البحر".

يختفي البطل الفلسطيني وليد مسعود، ويترك شخصيات الرواية "تكابد في التعرف على زمنها هي من خلال البحث عنه وعن زمنه "الفلسطيني"، وقبل أن يختفي، يحدد لهم زمنه وماضيه الذي يحمله على كاهله ويثقل عليه". [53]

". . . من الخليج إلى المحيط سمعت صراخاً، وسمعت بكاء، وسمعت أصوات العصيّ والخراطيم البلاستيكية والمخبرون يملأون العواصم والقصبات، يملأون الذرى والسفوح . . . يسوقون إلى مراكز الظلام أناساً . . . ، يضيعون بهم في متاهات الأروقة والزنازين، ليرتفع في الليل والنهار صوت السؤال والإنكار والاعتراف، صوت المطاط يهوي على عري الجسد، لتتراكم التهم والأكاذيب في الأضابير، وتمتلئ الأفواه بالدم. كيف أستطيع أن أتعلم ذلك، وأقبله جزءاً من الحياة؟". [54]

وتأخذ الذكريات وليد، وهو في طريقه إلى الزنزانة بعد الاعتقال الوحشي، إلى ابنه الفدائي مروان، ورفاقه في النضال وإلى آلام أمته، ويقول: "كلما سقطت الأمطار ذكرتك، وذكرت كل من أحب، ذكرت طهبوب وبشير ومحمود، وامتلأت كبراً وخيلاء، وكلما سقطت الأمطار ذكرت هموم أمتي، ذكرت تخبطاتها وأوجاعها وامتلأت حزناً وفجيعة". [55]

يتشابك ويتداخل الزمن الفلسطيني مع الزمن العربي، والألم الفلسطيني مع الآلام العربية، لأن وجع فلسطين وفجيعتها هما وجع الأمة العربية وفجيعتها جمعاء.

ووليد مسعود يضع يده على الوجع ويحدده "ويختفي تاركاً الآخرين ليلهثوا في قراءة الحواشي لاكتشاف المتن، المتن الفلسطيني الذي ببحثهم عنه يكتشفون أنفسهم". [56]

وتتضمن الرواية وعياً عميقاً بالزمن، ففيها تحقق "التحام الزمن الفلسطيني- من خلال استرجاع وليد مسعود لماضيه، وتلاشيه الذهني . . . باحثاً عن هويته . . . بالزمن العربي، من خلال بحث الشخصيات العربية الأخرى عن ماضيها بتفتيشها في ماضي وليد مسعود نفسه، لتكتشف نفسها به". [57]

فالرواية أكدت أن لا انفصال بين الزمنين.

ويختم صوت الدكتور جواد الرواية بعد أن يعدنا بالمزيد عن أخبار وليد مسعود، بقوله: "بعد أن يقول الأشخاص ما يقولونه، بعد أن يبرزوا عن تصميم أو غير تصميم ما يبرزونه، ويخفوا عن تصميم أو غير تصميم ما يخفونه، يبقى لنا أن نتساءل: عمّن هم في الحقيقة يتحدثون؟ عن رجل شغل في وقت ما عواطفهم وأذهانهم، أم عن أنفسهم، عن أوهامهم وإحباطاتهم وإشكالات حياتهم؟ هل هم المرآة وهو الوجه الذي يطل من أعماقها، أم هو المرآة ووجوههم تتصاعد من أعماقها كما ربما هم أنفسهم لا يعرفونها؟". [58]

وليد مسعود الفرحان يبدي افتتانه بالشخصية الفلسطينية

"ألم يكن لله أن يجعل جنة السماء يومئذ ملكاً للأرض
. . . لهؤلاء الذين يبيعون العنب والبندورة
وفيهم أنفة الأمراء وكبرياء الملوك؟".
(وليد مسعود، الرواية، ص: 180)

يظهر لنا صوت وليد مسعود، وهو يكتب الصفحات الأولى من سيرته الذاتية، فيعبر عن إعجابه بالكبرياء والأنفة اللتين يتمتم بهما الفلاح الفلسطيني، فيقول: "ألم يكن لله أن يجعل جنة السماء يومئذ ملكاً للأرض . . . لهؤلاء الذين يبيعون العنب والبندورة وفيهم أنفة الأمراء وكبرياء الملوك؟". [59]

ويتحدث عن جمال الناس في فلسطين، واحتمالهم قسوة العالم وتآمره عليهم، وهم وكأن الأمر لا يعنيهم يقاومون، يثورون ولا يطأطئون الرأس أبداً. فيقول: "كنت أرى الناس جميلين . . . ، وهم يقاومون على مهل، ولا يرضخون". [60]

وحتى في أحلامه وخيالاته وهو غرّ، لا يريد أن يترك فتية البلدة، فيأخذهم معه إلى عوالم جميلة وأخّاذة، ويقفون في وجه الدنيا حتى تعيد الحق لأصحابه. ويتمنى حالماً "لو أستطيع أن أركب الحصان وانطلق به في عوالم رائعة . . . ومعي صبية البلدة كلهم، وقد أصبحوا فجأة رجالاً يتلثمون بالحطة ويلبسون العقال، ويشهرون السيوف في وجه الدنيا". [61] لكن الأوان لم يأتِ بعد، فقبل ذلك يجب "أن التقط كتابي ودفتري ومقلمتي، وأقحمها بسرعة في كيسي المدرسي، وانطلق به راكضاً إلى المدرسة". [62]

فإذا أراد الإنسان الفلسطيني الظفر في صراعه مع العالم، عليه أولاً أن يشرب من نبع العلم، فلا ارتقاء دون معرفة. وعند اعتقاله يفكر والمطر ينهمر، ويتساءل عن الناس في فلسطين: "من هم هؤلاء الذين حولك يضحكون، يضحكون في وجه الموت؟". [63]

وفي غرفة التحقيق، أدخلوا معه محمود كاملة، وقابلوه به وجهاً لوجه، ووجه محمود "كوجه من قام من القبر، وراح يمشي تائهاً ويداه مغلولتان خلفه". [64] وخضه الجندي القاسي: "أتعرفه؟ -ويجيب محمود- لا! أتعرفه؟ لا! أتعرفه؟ لا!". [65]

وجهاً لوجه والجلاد ينتظر الانهيار بشوق، ولكن محمود كان رائعاً "عيناه تقدحان في محجريهما العميقين، رغم شحوبه المريع، لم يرفّ له رمش عند رؤيتي. فمه دام من الضرب". [66] ووليد يتعلم من زملائه، فإذا كان محمود، يصمدَ ويتحدى، فماذا عني؟ "يا الله! يجب ألا أنهار! ومحمود أهم من اتصل به في المنطقة صلب كحد السكين، ولّما يبلغ الثلاثين". [67]

آمن جبرا بالإنسان الفلسطيني، وعلى نجاحه وامتلاكه ناصية العلم وسعة خياله وإبداعه وصلابته التي أهدته إياها الأرض المقدسة، وأن الحلول للمشاكل المستعصية التي تعصف بالفلسطيني "يجب أن تنبع من الداخل، من الإرادات التي تمثل بمجموعها هوية الأمة".

مروان وليد مسعود الفرحان الوليد سر أبيه

و "لم نزل نحيا كأن الموت يخطئنا
فنحن القادرون على التذكر قادرون
على التحرر، سائرون على خطى
جلجامش الخضراء من زمن إلى زمن. .".
(من جدارية محمود درويش، ص: 85)

الرواية هي رواية الجذر الفلسطيني الذي يغور عميقاً في الأرض، فالجد الذي يكافح صعوبات الحياة، ويفقد أحد أولاده في انفجار في القدس قامت به العصابات الصهيونية، إلى الأب وليد مسعود الذي، على الرغم من نجاحه في الحياة وتهافت الجميع عليه، فإنه لم يهدأ له بال، فظلت فلسطين بمدنها القدس، بيت لحم . . . وترابها وصخورها وأشجارها وطيورها وحتى لسعات القراص، تطن في أذنه، حتى تخلى عن كل شيء وعاد مقاتلاً إلى فلسطين.

وحال لسانه يقول للفلسطيني: عليك أن تنتصر في الغربة، حتى تستطيع أن تنتصر لفلسطين من خلال عودتك الظافرة. هذه العائلة كان لابد لها أن تنجب طفلاً لا يعرف إلا فلسطين، ولا يرتضي لها بديلاً.

مروان الفتى الفلسطيني الذي التحق بأحد فصائل الثورة في لبنان، ولم يبلغ الرابعة عشر بعد.

فما هي صفات مروان الفتى الفلسطيني المقاتل، تقول مريم الصفار صديقه والده بعد أن زارته في مدرسته الصيفية، عن انطباعها الأولي عنه: "يتتبع الأخبار السياسية بنهم، وهو لم يكمل الرابعة عشرة بعد. فلسطيني حتى جذور شعره. طويل بالنسبة إلى سنّه، ضامر الوجه كأي مراهق ذكر، وعيناه في تألق دائم". [68]

إذن هو الفتى المثقف المتسلح بالوعي، والقوي، والصلب، والمنتمي إلى أرض الرجال، وصاحب عينين متلألئتين. هل ورث عينيه عن والده؟ هل هو نسخه عن أبيه وليد؟

تتحدث وصال عن زيارته إلى لبنان ورؤيتها مروان في مخيم صبرا. وعن الفتى الذي لا يكون إلا ذاته، و"عيناه الجميلتان، كانتا عيني أبيه" ولكن مع بريق أشد، وقسوة لم تعرفها عينا وليد. أردت أن أتخيل أنني أرى وليد في ذلك الخاكي المرقش، وتحت تلك الحطة الفدائية، وهو يحمل الكلاشنكوف، ولكنني لم أرَ إلا مروان نفسه، طويلاً، غير مبتسم، رافضاً إلا عشيرته الجديدة في تلك المدينة المخيّم التي أحسست أنها تعود بي إلى جوهر الأشياء المنسيّ". [69]

رأت فيه ملامح وليد، ولكن عينيه أشد لمعاناً وتألقاً، وأكثر قسوة، يضج عنفواناً واندفاعاً نحو المستقبل، ففي حين عاش وليد سنوات طويلة من حياته وسط مجموعة من الأصحاب المثقفين من الكتاب والصحافيين والرسامين والمدّعين، وأقام علاقات واسعة ومتشعبة

مع الكثير من الجميلات والحسناوات، ولم تكن وصال إلا واحدة منهن. ولكن أثبتت الأيام أنها تكنّ حباً عظيماً له، وأنها اختارته وقبلت بخياراته، ونراها لا تقنع بموته وتشعر أنه اختفى ليعود إلى فلسطين التي أحب مقاتلاً. وتصمم على الالتحاق به، وتلتحق بفصائل المقاومة أملاً بالعودة إلى فلسطين لتلتقي حبيبها الذي لا حياة دونه على الأرض المقدسة، وهي الفتاة العراقية التي تمتلئ رقةً وجمالاً، حباً وحناناً. بينما مروان لم يعرف ولم يحيا إلا وسط عشيرته المولودة حديثاً في المخيم، الذي سيشكل القلب النابض ويخرج أجيالاً من المقاتلين لتولد الثورة وتستمر الثورة.

وعندما تغريه وصال، وتطلب منة القدوم للعيش في بغداد، عند والدك الذي يحبك كثيراً، يقول مروان: "لا حاجة بي للذهاب إلى بغداد وحياتي هنا في المخيم. عندنا مهام كثيرة".[70] وحاولت أن تعطيه القليل من المال، لكنه رفض رفضاً قاطعاً، فغضبت قائلة: "إنك عينا أبوك! عنيد . . . كلكم عنيدون، أنتم الفلسطينيون!".[71]

وعلى الرغم من القسوة الظاهرة على مروان، نراه الفتى الذي يهيم حباً في أبية، ويخاف عليه، فيطالب وصال أن تقنعه بالتوقف عن النضال إذا كانت تحبه، فتستغرب وتجيبه، ترفض أن يستمر أبوك بالنضال، ولكن أليس هذا خيارك أيضاً؟

فقال ووجهه يتّقد: "لأن دوري يختلف عن دوره. المرحلة تختلف. رجل في الخمسين لا يفيدنا في شيء وهو يحمل الآر. بي . جي. إنه يفيدنا في التنظيم، في التمويل، في إيجاد العلاقات الضرورية كخلفيّة للقتال. ألا يكفيه ذلك؟ ثم إنه كافح طويلاً . . .".[72]

هنا يتجلى الخوف الإنساني المشروع، فوالده قد ناضل كثيراً وكبر وتعب، وآن له أن يستريح ويساعد كخلفية، ولكن أنّى لوليد مسعود الراحة! وهو القائل إذا كان لي الحق أن أحب فتاة كوصال وأنا في الخمسين، فلا يكون لي الحق أن أقاتل من أجل فلسطين حتى لو بلغت التسعين.

وتحاول وصال جرّ الحديث إلى مكان آخر، فتسأل مروان عن صديقاته، فيجيب هناك فتيات كثيرات و"لكني مشغول بأمور أهمّ".[73] وبعد لحظة صمت، يضيف "عندنا تدريب قاس، عنيف، أنا ومجموعتي. لا أصدّق متى سنعبر الحدود".[74] فلسطين أخذت كل عقله وقلبه ووجدانه فلا يرى سواها، ولا ينتظر بشوق إلا عبور الحدود والالتقاء بها.

وأثناء تناولهما الغذاء، عبرت وصال عن سعادتها بالسمك الطازج والفاخر، قال لها مروان إنه يعد وعد "أن أطعمك، يوماً من الأيام، سمكاً من بحيرة طبريّا، وأنا وأنت وأبي جالسون على ضفتها. ولو بعد خمس سنوات. أو عشر سنوات. موافقة؟".[75] وهنا يعبر مروان عن إيمانه العميق باستحالة الهزيمة، وأن لا بديل للفلسطينيين عن الظفر والنصر. لذلك، هو يقتحم قرية أم العين الفلسطينية الحدودية، مصدقاً لقوله بالفعل، فالطريق إلى فلسطين لا تكون بغير

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

البندقية، ويقول: "أشعر بارتياح داخلي . . . لست أشعر بخوف أو توتر–غريب!". [76]

ضميره نقي، يقينه أنه يفعل الصواب، ويسير في الدرب الصحيح، يعينه على ما أقدم عليه، يقول: "أنظر إلى نفسي، متئداً، هادئاً. وكأنني لست مستلقياً بحيطة وتصميم بين أشجار الزيتون. قناعتي بما أفعل تملأني". [77]

ويتراقص لمروان الحلم، ويحس باقترابه، وأنه يلامسه بيديه، وليل فلسطين هادئ وساكن، وفيه قرصة برد، "ووراء الزيتون أرى النوّار مكومّاً على أشجار التفاح وهو يلتمع فضياً أخضر بضوء القمر. رائحة التراب الندي أتلذذ بها، والسماء صافية لا يخفي القمر المتناقص كل نجومها. أسندت رأسي على سلاحي بطمأنينة". [78]

لا يشعر بالاطمئنان إلا وهو يضم سلاحه، لا يحس بالثقة وقوة الإرادة إلا وهو مع رفاقه ووحدته العسكرية، التي يقودها أبو الرائد وهو "إنسان جريء، صلب، مندفع بحب هائل للرجال الذين يأتمرون بكلمته، وشديد العصبية معهم عند وقوع أي خطأ". [79] وينتابه شعور بالفخر والكبرياء، لأنه يدخل فلسطين محارباً. ذهنه صاف، ويفكر بأبيه وحتى وصال، فيقول: "سأروي التفاصيل لأبي. حالما أصل إلى القاعدة، سأرسل إليه خبراً في بغداد، وأطلب إليه أن يقول لوصال: "هذا أول الوفاء بالوعد"، [80] ستفهم.

وأحس مروان بالتعب والإرهاق من كثيرة السير منحنياً، وهو في طريق العودة لقاعدته بعد أن أنهى مهمته، فقرر أن يرفع رأسه لكي يستنشق الهواء الفلسطيني الرطب ملء رئتيه ويقول "وسرت للحظتين منتصباً بطول قامتي، غير مهتم بصفير الرصاص، ساخراً من احتمال إصابتي، كأنني بعد تلك التجربة حظيت بحصانة سحرية ضدّ رصاص الأعداء جمعياً". [81]

وكما سيهزم والده الموت، سيصنع مروان من موته حياة.

يصرخ قائده أبو الرائد به، مروان انبطح، الدنيا كلها تراك، والرصاص يستقر في جسده ويصعد شهيداً مردداً أبي . . أبي.

أثر الآخر اليهودي على الأنا الفلسطينية

"من هم هؤلاء الذين حولك يضحكون في وجه الموت"
(الرواية، ص: 242)

"الإنسان الفرد هو ذاك الذي يجعل حتى من الموت شيئاً مضيئاً".
(أمين دراوشة، من المجموعة القصصية "الحاجة إلى البحر"، ص: 32)

بعد الاحتلال الصهيوني لفلسطين العام 1948، تحول الفلسطينيون إلى لاجئين إما في الخارج، وإما في الداخل، فالمجازر التي ارتكبتها العصابات الصهيونية، وتدميرها القرى الفلسطينية، جعل سكانها يرحلون إلى قرى أخرى كلاجئين داخل وطنهم، فقراء، مشردين هدهم حزنهم على أراضيهم الضائعة.

وعائلة الفرحان هي نموذج للعائلة الفلسطينية، فهاجر سعيد الفرحان إلى كولومبيا، وعندما عاد في زيارة، أقنع أخاه مسعود بالرحيل معه، واستبشر الجميع في الحارة خيراً، وتمنوا أن يقوم بسحبهم إلى كولومبيا، لينعموا بحياة الثراء.

بعد سفر مسعود، اضطرت زوجته أم وليد للعمل على ماكينة خياطة قديمة، وبقيت وحيدة تربي أطفالها بحرص وكد لا ينالها التعب والابتسامة لا تفارق شفتيها.

وعاد مسعود، ولكن هاجر ابنه فرحان إلى كولومبيا كي يعمل عند عمه سعيد. أما ابنه الآخر وليد فقد شارك في القتال مع جيش الإنقاذ العربي، وقام بعمليات فدائية عده ضد الإنجليز واليهود مع رفاقه، واختفى، وقيل إنه استقر في بغداد ويعمل هناك.

فركز مسعود آماله في ولديه الباقيين عنده بسّام وإلياس، حيث أرجع بسام إلى المدرسة، ووجد إلياس عملاً في إحدى الدوائر الحكومية، ولكن قبل نهاية الحرب بقليل يقول عيسى ناصر "في أواخر 1944، إذا لم تخنّي الذاكرة، نسف الإرهابيون اليهود تلك الدائرة بالذات، وقتل فيها إلياس مع بضعة أناس آخرين، وكان في العشرين من عمره". [82] فاليهود قتله يحرمون الآباء من أبنائهم، إما باضطرارهم إلى الرحيل وإما بالقتل.

وسقط والده مسعود صريع المرض إذ أصيب بمرض عصبي، وعجز عن المشي إلا بمشقة وأجبره المرض على ترك عمله. وعاد وليد لرؤية والديه، واستقبلته أمه بالبكاء "أخوك قتلوه – قتله الإرهابيون اليهود". [83]

وصرخ وبكى وليد، وكان في عينيه وهج رهيب.

عن طريق شخصية عبد الناصر التي أفرد لها المؤلف فصلاً مستقلاً، الكثير من الأفعال التي قامت بها العصابات الصهيونية وأثرت على سير الحياة الطبيعية للشعب الفلسطيني.

ففي العام 1948، عادت عائلة مسعود إلى بيت لحم، بعد أن انتقلت إلى القدس، وهم "كالكثيرين من أهل البلدة القدامى الذين عادوا إليها من المناطق التي احتلها الصهاينة في القدس". [84]

فلم يعد للعائلة الفلسطينية التي أخرجت وشردت من أرضها وبيتها، مكان آمن داخل الوطن، إذ أن العصابات الصهيونية كانت تستولي وتحتل مدناً وقرى جديدة، وترتكب بها الفظائع لإجبار المواطنين الفلسطينيين على الرحيل.

ففي سنة 1950، ازداد عدد سكان بيت لحم بالآلاف من الناس الذين لجأوا إليها هرباً من القمع الصهيوني، ولكن، وكما يتذكر عيسى

الناصر أحوال ذلك الزمن القبيح، "أن الشباب هجروها، كما كنت أشعر أنا ابن البلدة ولم يبقَ فيها إلا الشيوخ والعجائز، وعدد من الفتيات والكثيرات منهن أيضاً كنّ يحلمن بالذهاب إلى أماكن بعيدة يستطيعون الدراسة أو العمل فيها". [85] فالكل يريد أن يرحل بعيداً عن قسوة الاحتلال وسطوته، أملاً في فرصه للتعلم أو العمل.

أما اللاجئون، فلم يعد لهم سوى العيش في خيم مهترئة وممزقة، على تراب يباب فكانوا يتجمعون "في منازل البلدة القديمة أو في الأكواخ المقامة على التلال المحيطة بنا، في الدهيشة، بين الصخور، عند حواشي الكروم، على التراب المجدب، تحت الخيام الممزقة". [86] يحلمون ويأملون بغد أفضل تتحقق به مقولات الساسة الذين يعدونهم بالعودة إلى بيوتهم وقراهم ومدنهم، بعد القضاء السريع على العصابات الصهيونية، وهي العصابات التي أكتشف بعد حين أنها منظمة ومدربة ومسلحة أفضل بكثير من جيوش عربية مخردقة يكبلها الاستعمار ورؤوس أنظمة لا تعي في الوجود إلا نفسها.

واللاجئون المشردون والمهجرون، والمقتلعون، والمهددون، يذهبون بعيداً في أذهانهم إلى "ذكرى الحقول الحبلى بالذّهب إلى يومهم الرصاصي العقيم، والحياة تجري كيفما اتفق من خلال الضوضاء والحركة: ضوضاء وحركة من أجل حفنات طحين الوكالة وعدسها". [87] فما تبقي لهؤلاء اللاجئين إلا "المهانات تتكرر، والشتائم. مسجلو بطاقات، وشرطة، وساسة تسمع أصواتهم من بعيد يعدون ويتوعدون، والحياة تجري كيفما اتفق". [88] والمجتمع الجديد المخيف يتشكل ويتجذر، والمخيمات "آخذة في "التكامل" الذي لم يكن يخطر ببال إنسان". [89]

وكما قلنا، فالشباب خرجوا من فلسطين مشتتين في بقاع الدنيا، والموت يحيط بمن بقيّ هنا، فعندما توفي مسعود الفرحان، حضر صديقه أنطوان سالم إلى عيسى ناصر للتحضير للجنازة، وقال له بحسرة وألم "وحالما نطلع من المقبرة غداً يجب أن نستعجل ونذهب لجنازة ثانية. واحداً واحداً، يا عيسى، رجالنا يذهبون ولا يعودون. وشبابنا كلهم مشتتون، كل واحد في بلد، يفتشون عن لقمة الخبز في مدن هذه الدنيا وصحاريها، وآباؤهم من العوز والحسرة يموتون هنا وحدهم، مثل مسعود صديقنا، خلّف ثلاثة شبّان، ولا يجد واحداً منهم يحضر دفنه . . . ". [90]

البحث عن لقمة العيش، ليس السبب الوحيد في تخلف الأبناء عن حضور دفن آبائهم، بل هناك الحصار الذي فرق بين الأهل، والحصار أنواع؛ حصار داخلي فرضه الاحتلال الصهيوني حيث قيد حركة السفر من وإلى فلسطين هادفاً لعزل الشعب الفلسطيني عن الشعوب العربية، وحصار خارجي، حيث تم الضغط على الإنسان الفلسطيني وكبته وقيدت حركته في الدول العربية التي سافر إليها، والتي عملت على صمود الفعل الفلسطيني وفرملته إذا وجد، فتغير مسموح بالمقاومة لا بالسلاح ولا حتى بالكلمة، فهذه الحكومات المتجبرة، شكلت جيشاً من العسس لمراقبة مواطنيها والمواطنين الفلسطينيين، يحصون أنفاسهم في أحسن الأحوال أو يكتمونها إلى الأبد.

ويعاملونهم كالمجرمين وتلاحقهم أجهزة الأمن المتنوعة والمتعددة، والغريب أن ما من حكومة إلا وتتغنى بالوحدة . . . والله غالب.

فبعد وفاة مسعود الفرحان، أبرق عيسى لوليد في بغداد، ولبسام في دير الزور، ولكنهما لم يتمكنا من العودة "إلى بيت لحم إلا بعد ثلاثة أيام أو أربعة. لقد كانت مصيبة الفلسطيني لا النفي عن مسقط رأسه فحسب، بل الصعوبة المفروضة علية في التنقل من بلد إلى بلد، ورصده رصد المجرمين من أجهزة أمن لا تحصى أنواعها. وما من حكومة عربية إلا وتصرخ بالوحدة وتضع في الوقت نفسه ألف حاجز بين قطرها والقطر العربي الآخر، أمرنا لله". [91]

ويعود وليد مسعود بعد احتلال 1967، وتعتمل في نفسه الأسئلة "في الداخل سؤال يسمع كأنه صادر من أعماق سحيقة: من أنا؟ من أنت، ما الذي أفعله هنا؟ من هم هؤلاء الذين حولك يضحكون، في وجه الموت، والمدينة يلتهمها الوحش . . . والمطر يهطل يهطل. مطر مطر مطر مطر . . . وتنبثق حياة رائعة واثبة من الأعماق، ويتحول الأسود إلى أخضر، والعتيق يرقص، والهرم يلتهب نضارة . . . مطر مطر مطر . . . ". [92]

صورة الآخر اليهودي الغازي والسجان والسادي

"ثماري يجنونها بالعصي
متسللين في الليل مع الأفاعي
غير أني بيدي، بذراعي
أصد زواحف الجدب حولي".
(من ديوان جبرا، تموز في المدنية)

"من هم هؤلاء الغزاة الذين لا وجوه لهم؟
أعرفهم ولا أعرفهم. رأيتهم في التواريخ التي شحنت دماغي.
يأتون، يهدمون، يقتلون، ثم يتهدمون ويتساقطون".
(وليد مسعود، الرواية، ص 242)

أول ما يطالعنا من وصف للآخر اليهودي في الرواية، هو الحديث عن البورصة والمال. فوليد يعمل في مهنة المال-الصيرفة. ويعرفها بأنها شبكة متناسقة من الأدمغة "الذي أوجده، أغلب الظن، المرابون اليهود عبر عشرين قرناً من العدّ والحساب والمضاربة". [93] فيظهر اليهودي هنا محباً وعاشقاً للمال، ومرابياً، ويبدو أن هذه الصفات موجودة في طبيعة اليهود، فهم منذ عشرات العقود يبرعون في الحساب والعدّ والمضاربة، ويمارسون الربا باقتدار، حتى أصبحوا من أغنى أغنياء العالم. كما يظهر كإرهابي يفجر المؤسسات ويقتل الأبرياء، ويحتل ويستوطن الأرض الفلسطينية بعد أن يقتل ويشرد أهلها منها. ثم يعمل على تسهيل هجرة من بقي من الشباب الفلسطيني عن طريق تضييق سبل العيش عليهم، فالشباب الفلسطيني يواجه صعوبات في إيجاد عمل، ويلاحق وتقيد حركته، ويسجن ويعذب ويغتال. كما يتسبب اليهودي في أفعاله الوحشية في افتراق العائلة الفلسطينية، إذ تكاد لا توجد عائلة نووية فلسطينية تعيش مجتمعة في بلد واحد، فنرى الفلسطيني يهيم في بلاد الله الواسعة بحثاً عن الرزق وحياة أفضل من حياة التشرد والفقر.

ولكن أنّى للفلسطيني الراحة والاطمئنان، والعالم كله يطارده ويرصده كالمجرمين، فلا حياة حقيقية بعيداً عن الوطن، ووليد منذ أن كان فتى يافعاً على وعي بوجود مؤامرة عالمية، تسعى إلى سحق الفلسطيني ومساعدة اليهود على الاستيلاء على فلسطين الحبيبة. كان منذ صغره يؤمن أن "العالم مليء بالآثام. ويجب أن يتطهر، ويتغيّر". [94] وهو لا يقدر ولا يحتمل فراق وطنه فلسطين، فنراه كلما سنحت الفرصة عاد إليها من الغربة والشتات، وبعد مهزلة العام 1967، يرجع إلى بيت لحم، مسقط رأسه، ولكن المحتلين الغزاة ينغصون عليه حياته، فيقتحمون بيته، ويأخذونه ويعتقلونه ويركبونه الجيب العسكري بالقوة.

والبلدة ترتدي ثوب المطر كما ترتدي الثكلى ثياب الحداد. ورأى بلدته كجوهرة، مليئة بالطيور والأزهار والأشجار الممتدة، ولكنه رآها أيضاً "يوم 7 حزيران ومدافع الإسرائيليين تدكّ منازلها، وتصرع أهلها، ثم جاءوا بعد الظهر فاتحين محتلين. وفي أول أمطار الخريف، وبعد جداد الزيتون، تفصّدت أجواؤها دموعاً، ورأيتها مجرّحة وأنا في سيارة الجيب والأصفاد في معصمي . . .". [95]

ثم يتساءل وليد عن المحتلين، ويقول إنهم مثل أي مجرمين عبر التاريخ، "عابرون في كلام عابر". فمن "هم هؤلاء الغزاة الذين لا وجوه لهم؟ أعرفهم ولا أعرفهم. رأيتهم في التواريخ التي شحنت دماغي. يأتون، يهدمون، يقتلون، ثم يتهدمون ويتساقطون". [96] وينزلون في زنزانة، فيها الكثير من الرجال، ووليد يعرفهم دون أن يكون رآهم سابقاً، صابرين، رائعين، صامدين، مجهدين، ثم يحدثنا عن مقابلته مع المحققين وهو يسمع "أصواتاً خليطة، صراخاً، أجساداً تجرجر على الأرض". [97]

وتصف الرواية ظروف الاعتقال والتعذيب، لحظة اعتقال الإنسان الفلسطيني من بيته ونقله إلى المعتقل، ويتحدث وليد عن الزنزانة الانفرادية "كانت الزنزانة الرطبة لا تتسع لقامتي وقوفاً، أغلقوا بابها، ظلام تام، حتى ولا ثقب في جدار، أو ثقب لمفتاح. لم يكن فيها إلاّ تنكة الغائط". [98] وعندما يتم نقله إل زنزانة أكبر فيها عشرون معتقلاً، يتنفس الصعداء لأنها تحتوي على شباك صغير يستطيع من خلاله رؤية السماء الزرقاء.

وتحدثنا الرواية عن عمليات التعذيب الوحشي التي يتعرض لها الفلسطيني لإجباره على الاعتراف، فيقول وليد: "تهوي العصا على كتفي، فترسل رجات كهربائية في بدني. ألقوني على ظهري، امسكوا بوجهي بأيد شرسة، أعملوا أظفارهم وأقحموا خرطوماً في فمي، ملأوني بالماء، ملأوني ملء القرية، وقلت سأموت يجب ألا أنهار . . . ثم قلبوني على وجهي على البلاط القذر، واندلق الماء من فمي والقيء . . . وتكرر التحقيق". [99]

ويستمر وليد في وصف جلاديه وقسوتهم وعنفهم اللاإنساني، واستمتاعهم السادي في إحداث الألم للمعتقلين والمناضلين. فمن الزنزانة إلى غرفة التحقيق البذيئة، والمحقق شيمون وزبانيته يلوون

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

ذراع وليد، ويخلعون بنطاله، ثم يمسك شيمون فجأة بخصيتيه ويقول عن هذه التجربة "وجعل يحرق جلد عانتي بجمرة سيجاره الغليظ هنا، وهنا، وهنا، ثم أطفأ، على مهل على ذكري. صرخت". [100] لكنه بقي صامداً لا ينهار. ويتساءل وليد في نفسه "كيف يستطيع إنسان أن يجمع هذا القدر الفظيع كله من الحقد في صدره؟". [101]

وفي المعتقل قد يموت الفلسطيني، أو يصاب بعاهة، أو ينهار ليعترف بشيء لم يقم به. فالسجانون يفتحون باب الزنزانة بغتة، ويوقفون المعتقلين بواسطة الضرب بالعصي على أرجلهم "والذي يأخذونه قد لا يعود، أو يعود مهشماً، ممزق الثياب، ملطخاً بالدم، ويبقى طريحاً على البلاط في أنين مستمر". [102]

ويقوم المحققون الدمويون بمواجهة وليد مسعود مع زميله محمود كاملة، ولكن كل التصرفات الهمجية القاسية والعنيفة التي يمارسها السجان المحتل لتحطيم إرادة الفلسطيني تفشل، فالإرادة صلبة ولا تفتر، ويصمد محمود كاملة ووليد مسعود، ويحدثنا وليد عن ذلك، أشار شيمون لأحد الجلادين "ففاجأني بلكمتين قويتين في معدتي. أتعرفه؟ لا. وتختلط الوقائع بالأحلام بالكوابيس. يختلط الوعي بالإغماء بالأنين بالصراخ". [103]

ويمر الوقت زاحفاً على وليد. ويسافر بفكره إلى بغداد الرائعة، ويتذكر بيته وبيروت ويحلم بالموسيقى، وعندما تفشل كل محاولات السجان في انتزاع اعتراف من وليد، يكون قرار الإبعاد خارج الوطن خارج فلسطين، والإبعاد إحدى الطرق التي يمارسها الاحتلال اليهودي للتخلص من المناضلين، وينقلونه على الفور، وقال أحد الجنود بلهجة عراقية "بعد ساعتين، سنتركك. أتذهب إلى بغداد؟". [104] فنظر وليد في وجهه "إلى عينيه، كانتا حزينتين، حزينتين جداً. هززت رأسي". [105]

هنا يحدثنا الكاتب عن اليهود الذين حضروا من كل مكان ليحتلوا ويستولوا ويستوطنوا أرضاً ليست لهم، وهذا الجندي العراقي اليهودي وكأني به يحس بالندم لقدومه إلى فلسطين وتركه وطنه الأصلي العراق، ويغار من وليد لأنه يستطيع السفر إلى بغداد الجميلة. ومن أفعال اليهود في فلسطين أنهم لم يكتفوا بقتل الفلسطينيين وتشريدهم وتعذيبهم، بل أبدلوا أسماء القرى والبلدات الفلسطينية بأسماء عبرية.

"ومن يقرأ في تاريخ الاستيطان الصهيوني ويدقق في أسماء تلك المستوطنات، يجد أنها تحمل اسم البقعة العربية المقامة عليها مع تحريف لهذا الاسم ليتوافق مع الطابع اليهودي". [106] وأوجدت السلطات اليهودية خرائط جديدة للمواقع التي دمرتها قواتها العام 1948، تحمل أسماء جديدة بعد أن زرعت بالمستعمرات والمعسكرات.

وفي رواية البحث عن وليد مسعود، نجد اسماً لقرية عربية هي "أم العين". أبدل اليهود اسمها إلى رامات يوسيف، تقول الرواية "رامات يوسيف تكاد تكون على الحدود. وهي في الأصل قرية عربية تدعى أم العين، أحتلّها الإسرائيليون العام 1948، وأخرجوا سكانها العرب وأبدلوا اسمها، وحصّنوها". [107]

ولكن سيبقى الفلسطيني يقض مضجع اليهودي محتل أرضه ومشرده ومعذبه. ولن ينفع اليهودي التحريف والتدجيل والتبديل، وسيقتحم مروان وليد مسعود الفرحان قرية أم العين الفلسطينية ليقول لوصال: "هذا أول الوفاء بالوعد". [108] وستفهم ما يعني ذلك القول والفعل.

سيبقى الأدب الفلسطيني يصور معاناة الفلسطيني أينما وجد، بصورة صادقة ومعبرة وجميلة. وسيملأها الحنين والشوق الذي لا مثال له إلى هذه الأرض المقدسة، التي ولد فيها المسيح ووطأ ثراها، والتي عرج منها الرسول الأمين محمد "ص" إلى السماوات العلا.

وستبقى هذه الأرض "المعشوقة المنتهكة في المطر وفي الليل، المنتهكة في الضحى وفي الظهيرة، في الصحو والغيم، والعاصفة والسكون"، [109] تنتظر المطر ليدقّ الأبواب والنوافذ، ليخترق "البيوت والمغلقات والأعماق، يريد أن يجري أنهراً في الحنايا والخفايا، مهدداً بالموت، ومنقذاً من الموت من أحب، من سوف ألد . . . مؤذناً بحياة تضطرم وتصطخب وتتناسل سراً وعلانية . . .". [110]

فأقبل أيها المطر! فقد طال انتظارك.

الخاتمة

أبدع جبرا البطل الفلسطيني، المتسلح بالعلم والخيال والثقافة والكلاشنكوف، البطل الذي أمدته الأرض المقدسة بصلابتها وقوتها. البطل المظفر "فالحق منتصر لأنه حق، وصاحب الحق منتصر لأنه جزء من الحق، وفي الحق وصاحبه ما يحيل على "مهد المسيح"، الذي نصر الخير ونصره الخير منذ زمن طويل". [111]

وليد مسعود الفرحان الإنسان الحق والأصل والجذر الذي يغور عميقاً في الأرض المقدسة "فلسطين"، اختفى، لم يمت، فالإنسان الأصل "يولد منتصراً ويعود منتصراً. ولعل الإنسان -الأصل- هو الذي يلزم الفلسطيني-الرسول بأن يعتصم بخوافيه الذهبية، ولا يلتفت إلى ما عداه، طالما أن في جوهره ما يهزم غيره. لا غرابة، والحالة هذه، أن يظهر الإسرائيلي في رواية جبرا كشرٍّ عارض، يتكشف في منازل مهدومة تبنى مرة أخرى، وفي أطياف شهيد فلسطيني، من الصخر جاء وإلى الصخر ذهب". [112]

ويرى وليد مسعود "جبرا"، أنه ولو كان للمثقفين دور خطير ومهم يلعبونه في مجتمعنا، إلا أن الفعل الصائب هو المقاومة، لذلك هو يعلي من قيمة العمل الفدائي، ويصنفه في المرتبة الأولى، فالشجاعة في نظره هي مواجهة الموت بالفعل العنيف، كموت الفدائي، أما المثقفون الذين لا يعرفون سوى لغة الكلام المنمق سعياً وراء مغنم أو هوى في نفوسهم، فقال لهم وليد "جبرا": "فاسمحوا لي أن أقول لكم! إنكم جميعاً جبناء تضربون للحوت طبولكم وصفائحكم، لعله يقذف من حلقه القمر". [113]

الهوامش:

[1] درّاج، فيصل (2008). **الذاكرة القومية في الرواية العربية من زمن النهضة إلى زمن السقوط**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، ص: 207.

[2] جبرا، جبرا إبراهيم (1974). **صيادون في شارع ضيّق**، ترجمة: محمد عصفور، بيروت: دار الآداب، ط1، ص: 103.

[3] جبرا، جبرا إبراهيم (1978). **البحث عن وليد مسعود**، بيروت: دار الآداب، ط1، ص: 242.

[4] المرجع السابق، ص: 92.

[5] المرجع السابق، ص 92.

[6] المرجع السابق، ص 92.

[7] المرجع السابق، ص 92.

[8] المرجع السابق، ص 93.

[9] المرجع السابق، ص 93.

[10] المرجع السابق، ص 101.

[11] المرجع السابق، ص 60-61.

[12] المرجع السابق، ص 61.

[13] المرجع السابق، ص 62.

[14] المرجع السابق، ص 62.

[15] المرجع السابق، ص 244.

[16] المرجع السابق، ص: 246.

[17] المرجع السابق، ص: 246.

[18] جبرا، جبرا إبراهيم (1979). **السفينة**، بيروت: دار الآداب، ص: 57.

[19] إبراهيم جبرا. **البحث عن وليد مسعود**، مرجع سابق، ص: 109.

[20] المرجع السابق، ص: 109.

[21] المرجع السابق، ص: 106.

[22] المرجع السابق، ص: 107.

[23] المرجع السابق، ص: 107.

[24] المرجع السابق، ص" 52.

[25] المرجع السابق، ص" 83.

[26] المرجع السابق، ص" 83.

[27] المرجع السابق، ص" 84.

[28] المرجع السابق، ص" 321.

[29] المرجع السابق، ص: 322.

[30] المرجع السابق، ص: 322.

[31] المرجع السابق، ص: 323.

[32] المرجع السابق، ص: 171.

[33] المرجع السابق، ص: 139.

[34] المرجع السابق، ص: 139.

[35] المرجع السابق، ص: 222.

[36] المرجع السابق، ص: 244.

[37] المرجع السابق، ص: 291.

[38] المرجع السابق، ص: 168.

[39] المرجع السابق، ص: 174.

[40] المرجع السابق، ص: 323.

[41] المرجع السابق، ص: 19.

[42] المرجع السابق، ص: 68.

[43] المرجع السابق، ص: 83.

[44] المرجع السابق، ص: 44.

[45] المرجع السابق، ص: 44.

[46] المرجع السابق، ص: 44.

[47] المرجع السابق، ص: 373.

[48] المرجع السابق، ص: 374.

[49] المرجع السابق، ص: 375.

[50] المرجع السابق، ص: 374.

[51] المرجع السابق، ص: 374.

[52] المرجع السابق، ص: 376.

[53] الدكتور علي عودة (2003). **الفنّ الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا**. رام الله: المؤسسة الفلسطينية للإرشاد القومي، ط1، ص: 47.

[54] **البحث عن وليد مسعود**، مرجع سابق، ص: 249.

[55] المرجع السابق، ص: 249.

[56] عودة، مرجع سابق، ص: 48.

[57] المرجع السابق، ص: 49.

[58] المرجع السابق، ص: 363.

[59] البحث عن وليد مسعود، مرجع سابق، ص: 180.

[60] المرجع السابق، ص: 183.

[61] المرجع السابق، ص: 184.

[62] المرجع السابق، ص: 184.

[63] المرجع السابق، ص: 242.

[64] المرجع السابق، ص: 247.

[65] المرجع السابق، ص: 247.

[66] المرجع السابق، ص: 247.

[67] المرجع السابق، ص: 247.

[68] المرجع السابق، ص: 230.

[69] المرجع السابق، ص: 279.

[70] المرجع السابق، ص: 280.

[71] المرجع السابق، ص: 281.

[72] المرجع السابق، ص: 282.

[73] المرجع السابق، ص: 285.

[74] المرجع السابق، ص: 285.

[75] المرجع السابق، ص: 285.

[76] المرجع السابق، ص: 298.

[77] المرجع السابق، ص: 298.

[78] المرجع السابق، ص: 299.

[79] المرجع السابق، ص: 301.

[80] المرجع السابق، ص: 302.

[81] المرجع السابق، ص: 302.

[82] المرجع السابق، ص: 106.

[83] المرجع السابق، ص: 108.

[84] المرجع السابق، ص: 109.

[85] المرجع السابق، ص: 92.

[86] المرجع السابق، ص: 92.
[87] المرجع السابق، ص 92.
[88] المرجع السابق، ص 92.
[89] المرجع السابق، ص 92.
[90] المرجع السابق، ص 91.
[91] المرجع السابق، ص 110.
[92] المرجع السابق، ص: 242.
[93] المرجع السابق، ص: 41.
[94] المرجع السابق، ص: 118.
[95] المرجع السابق، ص: 243.
[96] المرجع السابق، ص: 242.
[97] المرجع السابق، ص: 245.
[98] المرجع السابق، ص: 245.
[99] المرجع السابق، ص: 245.
[100] المرجع السابق، ص: 246.
[101] المرجع السابق، ص: 247.
[102] المرجع السابق، ص: 247.
[103] المرجع السابق، ص: 248.
[104] المرجع السابق، ص: 248.
[105] المرجع السابق، ص: 248.
[106] ناهض زقوت (2002). **انعكاس الإرهاب الصهيوني على الرواية الفلسطينية**، رام الله: منشورات اتحاد الكتاب الفلسطيني، ط1، ص: 28.
[107] **البحث عن وليد مسعود**، مرجع سابق، ص: 297.
[108] المرجع السابق، ص: 302.
[109] المرجع السابق، ص: 243.
[110] المرجع السابق، ص: 243.
[111] عبد الرحمن منيف، وآخرون (1995). "القلق وتمجيد الحياة، المثقف الذي أراد أن يكون رسولاً"، مقالة لفيصل درّاج، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، ، ص: 372.
[112] المرجع السابق، ص: 373.
[113] البحث عن وليد مسعود، مرجع سابق، ص: 15.

المراجع:

- جبرا، إبراهيم جبرا (1978، 2007). **اختفاء وليد مسعود**. بيروت: دار الآداب، ط1، وط5.
- _____ (1979). **السفينة**، بيروت: دار الآداب.
- _____ (1974). **صيادون في شارع ضيّق**. ترجمة: محمد عصفور، بيروت: دار الآداب، ط1.
- درّاج، فيصل (2008). **الذاكرة القومية في الرواية العربية من زمن النهضة إلى زمن السقوط**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1.
- زقوت، ناهض (2002). **انعكاس الإرهاب الصهيوني على الرواية الفلسطينية**. رام الله: منشورات اتحاد الكتاب الفلسطيني، ط1.
- عودة، علي، (2003). **الفنّ الروائي عند جبرا إبراهيم جبرا**. رام الله: المؤسسة الفلسطينية للإرشاد القومي، ط1.
- منيف، عبد الرحمن، وآخرون، (1995). «القلق وتمجيد الحياة . . المثقف الذي أراد أن يكون رسولاً»، مقالة لفيصل درّاج، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1.

من فعاليات مشروع توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

إضاءة على فعاليات مركز القطان للبحث والتطوير التربوي للعام الحالي

نفذ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي/ مؤسسة عبد المحسن القطّان عدداً من الفعاليات التربوية، خلال الشهور التسعة الأولى من العام 2011، شارك فيها عدد من المعلمين والتربويين والمهتمين، ومن أبرز تلك الفعاليات ما يلي:

اختتام فعاليات الدورة الخامسة لمدرسة الدراما الصيفية في جرش

اختتم المركز، الدورة الخامسة للمدرسة الصيفية: «الدراما في سياق تعلمي»، التي نظمها، بالشراكة مع مؤسسة التعاون، في مدينة جرش الأردنية في الفترة بين 10 – 23 تموز الماضي.

وتم في نهاية الدورة توزيع الشهادات على 64 معلماً ومعلمة من فلسطين، ومصر، وسورية، والأردن، والمغرب، بعد أن انهوا متطلبات السنة الدراسية في المدرسة على مختلف مستوياتها الثلاثة، بإشراف أستاذة من فلسطين، وبريطانيا، واليونان، وأستراليا.

ويقدم برنامج الدراما في سياق تعلمي للمشاركين خلفية تعليمية حول القضايا الأساسية في الدراما، وتطوير وجهات النظر حول التعليم المغاير، الذي يستند إلى التعليم التكاملي، واكتساب الخلفية النظرية والتطبيقية اللازمتين لتقدم نموذج تعليمي يتم فيه توظيف الدراما في التعليم.

وتلقى طلبة مستوى السنة الأولى، البالغ عددهم 33 معلماً ومعلمة، تدريباً، بواقع 80 ساعة، بإشراف مالك الريماوي مدير مسار اللغات والعلوم الإنسانية في المركز، وكوستاس أمويروبولس من اليونان، حول تخطيط الدراما التكونية، وتنفيذها في سياق تعلمي، مع التركيز على استخدام الشكل الفني، والتعمق في عناصر الدراما، ومستويات الفعل، وتقنيات الدراما وأعرافها، وممكنات المعلم في دور، والأسئلة داخل الدراما وخارجها، إلى جانب مقدمة حول «عباءة الخبير – الدراما عبر المنهاج».

وقال الريماوي: إننا نقارب الموضوع من خلال توظيف الدراما، بشكل يمكّن المشاركين من تعليم الشكل الفني، وتعليم محتويات التعلم، من خلاله، عبر بناء المحتوى الموضوعي ضمن سياق فاعل، يمكّن الطلاب من التفكير بشكل فعّال، وبناء مفارقات دراميّة تؤسّس لأنواع من التوترات على الفعل، والاستقصاء، والبحث.

وقال أمويروبولس «قمنا بعمل مهم في تعليم الدراما، وتوظيف عناصرها في بناء السياق، فأصبح لدى طلبة السنة الأولى فهم ومعرفة عميقان حول الدراما وبناء السياق الدرامي، وعباءة الخبير».

واعتبرت المعلمة سهاد السيد، الطالبة في السنة الأولى المدرسة الصيفية محطة مهمة في حياتها على مستوى العمل كمعلمة، حيث تعلمت منها توظيف الدراما في التعليم، وتغيرت نظرتها للأمور بأسلوب استكشافي وتحليلي ونقدي.

وشهدت هذه الدورة من المدرسة مشاركة معلمين من قطاع غزة لأول مرة، حيث أكد غسان أبو لبدة، الطالب في السنة الأولى، أهمية مشاركته على الصعيد الشخصي والمهني، مشيراً إلى أن انخراطه في المدرسة أفاده في معالجة وطرح العديد من القضايا المتعلقة بالأطفال، عن طريق توظيف الدراما في سياق تعلمي مهني».

مستوى السنة الثانية

وتضمن مستوى السنة الثانية، الذي يشرف عليه وسيم الكردي، المدير الأكاديمي للمدرسة، مدير المركز، والذي يضم 15 معلماً ومعلمة، تدريبات حول عباءة الخبير «الدراما عبر المنهاج»، والدراما التكونية؛ إضافة إلى تضمينات حول التعليم والنمو، وبناء الأسئلة وكيفية مقاربتها في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

وقال مخلص بودشار، الطالب في السنة الثانية من المغرب: «هناك تطور نوعي في السنة الثانية من المدرسة على مستوى الفكر والمعالجة والتقديم؛ فالتنوع في المحتوى، والتعمق في التجارب، والطريقة التي أعدت بها بنية المساق، كل ذلك عمَّق تجربة مشاركتنا في المدرسة بشكل عام».

مستوى السنة الثالثة

أما مستوى السنة الثالثة، الذي شارك فيه 16 معلماً ومعلمة، بإشراف الخبير البريطاني لوك أبووت، فركز على تطوير عمل المشاركين أنفسهم، من خلال تهيئة الفرصة التعليمية المناسبة لإنشاء الأبنية الدرامية وتدريسها لآخرين باستخدام الدراما التكوينية.

وقال أبووت: المشاركة في المدرسة تجربة غنية على مستوى المعرفة والتعلم، لقد استمتعت بالعمل مع طلبة السنة الثالثة، فلديهم الأدوات الدرامية والمعرفة الكافية لتدريب آخرين في مجال الدراما.

وأضاف «من الضروري الاستفادة من طلبة السنة الثالثة في مجال تدريب ومساعدة الطلبة في المستويين الأول والثاني، في تعليم الدراما».

من جانبها، أشارت دينا سيد، الطالبة في السنة الثالثة من مصر، إلى أن «مدرسة الدراما هي المكان المناسب والوحيد الذي من خلاله، يمكنك استرجاع كل تجاربك وخبراتك».

وأضافت: «المدرسة تتيح لي الإحساس بالإصغاء الداخلي، والمواجهة الحقيقية مع الذات، وكل ما نجربه من تجارب تعليمية في المدرسة وتحديات، يجعلني قادرة على مواجهة أمور كثيرة في حياتي العملية في مجال الدراما».

وقال الكردي: الدراما تتيح إمكانية تطوير المعرفة من خلال الاستكشاف والتحليل والموازنة، فهي ليست وسيلة تعليمية فحسب، بل هي أيضاً توجه تعليمي شامل يتعامل مع كل المنظومات التربوية، كما تشكل سياقاً للتعليم التكاملي، من خلاله يتاح للمعلم بناء خبرة مشتركة ابتداء من التخطيط، واكتساب المعرفة والمهارة، وتنمية الخيال.

وأضاف «مدرسة الدراما توسع مدارك المعرفة، وتفتح آفاقاً للتخيل والاستكشاف، وهذا العام شهدت المدرسة الصيفية نقلة نوعية في المعرفة على مستوى المحتوى، والمشاركة، وتنوع الفعاليات والبرامج».

وتخللت المدرسة في دورتها الخامسة فعاليات تعليمية مسائية ونشاطات ثقافية وعروض أفلام، ومساق مساند بعنوان «إنتاج المعرفة في مواكبة التحولات السياسية» أشرف عليه الخبير دمير أرسنجفك من صربيا.

نظم المركز، بمقر المؤسسة في رام الله، اللقاء الثالث حول توظيف أفلام المحاكاة في التعليم، بمشاركة 15 معلماً ومعلمة علوم، وذلك ضمن مشروع «المحاكاة في التعليم».

وتضمن اللقاء عرض تجارب المعلمين المشاركين في اللقاءات السابقة حول توظيف الأفلام كوسيلة تعليمية في تعلم وتعليم العلوم داخل غرفة الصف، والتخطيط لبناء حصص تعليمية تعتمد على أفلام المحاكاة.

وهدف اللقاء إلى إتاحة فرصة يتبادل من خلالها المعلمون الخبرات والمعارف المختلفة، من خلال تعزيز استخدام المعلمين لأفلام تعليمية تطرح مواضيع متنوعة في المنهاج، وأخرى حياتية، يبني من خلالها المعلمون حصصاً إبداعية تعليمية تعتمد على استخدام الأفلام كوسيلة تعليمية، وتجذب الطلبة وتوفر سياقات تعليمية تشاركية داخل غرفة الصف بين المعلم والطالب.

وقدم د. نادر وهبة، الباحث الرئيسي في المركز مراجعة سريعة للقاء السابق، الذي دار حول فيلم «الدب القطبي والاحتباس الحراري»، وكيفية طرح أسئلة التعلم من خلاله، بحيث يكون الطالب شريكاً في بناء المادة التعليمية، وفقاً لاحتياجاته المعرفية، ما يعزز صيغة تشاركية في فهم المادة.

وناقش المشاركون فيلم «ذو القدم الكبيرة» وكيفية توظيفه لتبيان الفرق بين العلوم والميتافيزيقيا، وبناء أنشطة تعتمد على الجدل العلمي. كما تحدثوا عن التجربة التي قدمتها المعلمة كنانة الدجاني (معلمة أحياء في مدرسة «بريدج إنترناشونال» في القدس) حول جسم الإنسان واستخدام مقاطع من الفيلم في بناء أنشطة درامية.

وقال وهبة: «لقد تعود المعلمون على عرض الفيلم التعليمي كاملاً أمام الطلبة، سواء في مكتبة المدرسة أو الصف، واستخدامه في دعم المعرفة المقدمة في الكتاب المدرسي، ونادرا ما يستخدم المعلمون الأفلام في بناء حصص تعليمية تكون موضوعات مستوحاة من الفيلم نفسه، أو في بناء سياقات تعليمية من مقاطع معينة من الفيلم المتناول.

وتخلل اللقاء عرض تجربة المعلمة سمر قرش من مدرسة الفرير في القدس حول توظيف الأفلام في تعليم الكتابة وفهم المصطلحات باللغة الإنكليزية، وحث الطلبة على التعبير بما يجول في خواطرهم من مواضيع وقضايا مطروحة في الفيلم، بالإضافة إلى تعليمهم كيفية كتابة التقارير بتصريفات نحوية صحيحة.

وعن تجربتها في استخدام أفلام المحاكاة في تعليم مادة الإحياء، قالت قرش: «إنها تجربة رائعة وفريدة، على عدة مستويات، أهمها تفاعل الطلاب مع المرئي والمسموع وتوظيفه في الواجبات البيتية عبر مشاهدة الفيلم مرات عدة، والإجابة عن أسئلة معينة من فحوى الفيلم، وكتابة تقرير باللغة الانجليزية حول أفكار الفيلم.

وأضافت: "ساعدني ذلك في تقييم قدرات طلبتي المعرفية والمهاراتية واللغوية بشكل كبير وفق إنتاجاتهم الكتابية، بالإضافة إلى بناء خطط دروس وفق هذا التقييم".

وقام المشاركون بالتخطيط لدروس وأنشطة بناء على فيلم تم عرضه أمامهم يتحدث عن قدرة الدماغ البشري في العمل بشكل خارق أثناء تعرض حياة الإنسان للخطر، حيث يعرض مشاهد لرجال إطفاء حريق وهم محاصرون وسط نيران في الغابة، وكيف استطاعوا ان ينجوا بأنفسهم نتيجة تفاعل الدماغ والهرمونات بشكل فعال وسريع.

من جانبها، قدمت المعلمة كنانة الدجاني، أحد منسقي مشروع المحاكاة التعليمية في المركز، تجربة تعليمية وظفت فيها مشهداً من الفيلم المعروض،

وهو لحظة وجود أفراد طاقم إطفاء الحرائق في كيس عازل للحريق لحظة مرور النيران عنهم، وبنت مع المشاركين مواقف درامية متخيلة وكيفية تفاعل الإنسان لحظة وجوده في مثل هذه الظروف، وما إذا كان للعامل الاجتماعي الثقافي، إضافة إلى العامل البيولوجي دور في التفكير وحل المشكلات أثناء الأزمات.

يذكر أن هذا اللقاء يشكل جزءاً من سلسلة لقاءات ستعقبه، يقوم المشاركون خلالها بعرض تجاربهم وتطبيقاتهم، إلى جانب ما سيقدم لهم من مقترحات وعروض جديدة.

تخريج 37 معلمة رياض أطفال ضمن مشروع العلوم والطفولة المبكرة

نظم المركز، في جمعية الهلال الأحمر في البيرة، خلال تموز الماضي، يوماً دراسياً لمناقشة إنجازات مشروع العلوم والطفولة المبكرة، شارك فيه معلمات ومديرات رياض الأطفال والمدارس المشاركة في المشروع، وتخلله تخريج 37 معلمة رياض أطفال من الضفة الغربية والقدس.

وناقش المشاركون إنجازات المشروع، من مشروعات تعليمية طبقت في المدارس، وخطط دروس، وحصص مصورة، ومصادر تعليمية من نتاج المعلمات المشاركات، والتوصيات المستقبلية للاستمرار في برامج التكون المهني في المركز، وسبل التواصل والتشبيك بين المدارس والرياض والمربيات المشاركات في المشروع.

وهدف المشروع إلى رفع نوعية التعليم في مرحلة الطفولة (رياض الأطفال)، استناداً إلى مبدأ تكاملية المعرفة بين العلوم والمواضيع والحقول الأخرى، وذلك من خلال مساقات صيفية وشتوية بواقع 150 ساعة تدريبية؛ وبإشراف الطاقم البحثي في المركز، وخبراء في موضوع الطفولة من الخارج.

وتناولت المساقات مواضيع حول التعلم في سياق، ودور الدراما في التعليم "الدراما التكونية، وعباءة الخبير"، ودور اللعب والرسم في التعليم، وصعوبات التعلم لدى الأطفال "التوحد"، بالإضافة إلى مساقات في الملتيميديا وتحريك الرسوم والدمى.

وقال د. نادر وهبة، الباحث الرئيسي في المركز، مدير المشروع: "لم يقتصر المشروع على توظيف توجهات جديدة في التعليم، بل وفر أيضاً السياق لمحاورة هذه التوجيهات وفحصها في السياق الفلسطيني، وإنتاج مصادر ووسائل تعليمية جديدة من قبل المشاركات في المشروع، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وإنتاج مصادر تعليمية من خلال الملتيميديا".

وأضاف: "لم تتعلم المشاركات في المشروع عن نظريات فيجوتسكي، وبرونر، وبياجيه، وغيرها من النظريات المتعلقة بالتعلم والطفولة فحسب، بل عايشنها يوماً بيوم وهن يطبقن تلك الخطط والدروس التي تفسح المجال أمام الأطفال للتعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم، وإبداعاتهم، وشاهدن كيف أن الطفل يستطيع أن يبنى المعرفة ويحاورها ويطورها بإسناد من المعلم وزملائه الأطفال عبر توفير السياق والبيئة المناسبين.

وأضاف: لم توظف المعلمات مصادر تعليمية متنوعة فحسب، بل طورن مصادر إبداعية جديدة مع أطفالهن وعرضنها أمام زميلاتهن، لكي يوظفنها بدورهن في روضاتهن ومدارسهن".

وأضاف وهبة أن المشروع اعتمد في بنيته على العمل المشترك بين مربيات الأطفال في المدرسة الواحدة وبين المربيات في المدارس المختلفة، بهدف التخطيط لحصص مشتركة وتنفيذها وتقييمها، والارتقاء بالممارسات الصفية.

وقالت أميرة ياسين، إحدى المشاركات في المشروع: "من خلال عملنا في المشروع التعليمي في المدرسة، استطعنا أن نحدث تغييراً على مستوى تفكير

الطلبة، حيث أصبح الطالب يبحث عن المعلومة، بعد أن كان يتلقاها مباشرة من المعلم".

وأضافت: "في صفي طالب من ذوي الاحتياجات الخاصة، كان لا يتفاعل أبداً داخل غرفة الصف، ومن خلال عمله في المشروع، وتعلمه ضمن منظومة عباءة الخبير كأحد التوجهات التعليمية التي تعلمناها في المشروع، أصبح يشارك ويطرح الأسئلة، ويكتب، على الرغم من إعاقته التي تصعب عليه حمل القلم".

وأشارت مواهب نصار، من مدرسة العناية الأهلية أن "المشروع له قيمة تعليمية كبيرة، حيث تم تنفيذ مشاريع تعليمية جديدة للأطفال، من خلالها استطعت قياس مدى الأثر التعليمي على مستوى تفكير الأطفال، وتوسيع مداركهم، وقدرتهم على الخيال، ومقارنتها مع تلك المستويات قبل المشروع، فالنتائج كانت واضحة، وتدل على مدى فاعلية المشروع على مستوى التعلم".

وفي السياق ذاته، قالت أريج بيادسة، من مدرسة دار الطفل العربي في المثلث الشمالي: "نجاح المشروع يعتمد على مدى إيمان المعلمات بأهميته التعليمية، وهذا ما ميز هذا المشروع عن باقي المشاريع التي شاركنا بها كمعلمات".

واختتم اليوم الدراسي بحفل تخريج وزعت خلاله الشهادات على الخريجات.

يذكر أن هذا المشروع نظم بتمويل مشترك مع مؤسسة التعاون، وهو جزء من برامج مسار العلوم والتكنولوجيا في مركز القطان.

إطلاق مبادرة لتبادل الخبرات بين معلمين من فلسطين والخارج

أطلق المركز مبادرة تعليمية هي الأولى من نوعها في فلسطين، تتمثل في مشروع تبادل للخبرات التعليمية بين المعلمين الفلسطينيين وآخرين من دول العالم؛ بهدف تطوير قدرات المعلمين مهنياً، والمشاركة معاً في بناء سياقات تعليمية نوعية تبني على توظيف الدراما في سياق تعليمي، من خلال "عباءة الخبير" كإستراتيجية تعلم وتعليم.

وفي هذا السياق، استضاف المركز 6 معلمين بريطانيين يعملون في مدارس مختلفة في بريطانيا لكي يعملوا مع معلمين فلسطينيين في مدراس ورياض أطفال فلسطينية حكومية وخاصة ولمدة أسبوع، يوظفون خلالها توجه عباءة الخبير في بناء مواضيع تعليمية ضمن المنهاج.

وترأس وفد المعلمين البريطاني الأستاذ لوك أبوت المتخصص في مجال التعليم التكاملي وفق منظومة عباءة الخبير لكي يشرف على عملية التعليم داخل تلك المدارس، ويساعد المعلمين على تطبيق التجربة وتقييمها والتأمل بها عبر لقاءات بعدية كانت تعقد على مدار الأسبوع.

وتأتي هذه اللقاءات كجزء من مشروع ممتد زمانياً، حيث سبقه تدريب وتجريب وممارسة في فلسطين، ثم اتصال وتبادل بين المعلمين في فلسطين، وفي

بريطانيا، ضمن برنامجي "العلوم والطفولة المبكرة"، و "الدراما في التعليم".

توجهات تعليمية تستند إلى التعليم المدمج

وقال وسيم الكردي، مدير مركز القطان للبحث والتطوير التربوي: «حينما شرعنا في التفكير في هذا البرنامج «برنامج تبادل الخبرات بين المعلمين» كنا نستجيب لما كنا قد أسسنا له خلال السنوات القليلة الماضية من توجهات تعليمية، تأخذ بعين الاعتبار التعليم المدمج.

وأشار الكردي إلى أن أسلوب «عباءة الخبير» كتوجه في التعليم التكاملي ينسجم مع التوجهات الفلسفية في المنهاج الفلسطيني للمرحلة الأساسية الأولى في فلسطين، مضيفاً: «كنا قد بدأنا اختباره ومواءمته لسياقنا الثقافي في المدرسة الصيفية للدراما في سياق تعلمي، كأحد أبرز التوجهات التي تتبناها المدرسة إلى جانب توجهات تعليمية أخرى، كما اعتمدنا على هذا التوجه ومنهجياته في برنامج التكون المهني لمعلمات الطفولة المبكرة، الذي تم تتويجه بمشروعات تعليمية ابتكرتها معلمات هذه المرحلة اللواتي انخرطن في البرنامج.

وتابع: «وقد وصلنا إلى مشروع التبادل هذا الذي اخترنا له معلمين ومعلمات ممن انخرطوا في مدرسة الدراما في سياق تعليمي وفي برنامج الطفولة، بحيث يعمل معاً معلمون ومعلمات من فلسطين وبريطانيا على هذا التوجه التعليمي؛ تخطيطاً وتطبيقاً، لتطوير خبرة مشتركة ومتبادلة، ونطمح من خلال هذا البرنامج الذي قمنا بتوثيق كل مراحله، وبصور مختلفة، أن يشكل مادة بحثية، وكذلك مادة لتطوير توجهات ومنهجيات للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي».

قدرة على التخطيط لتعليم تكاملي

بدوره، أكد د. نادر وهبة، الباحث الرئيسي في المركز أن الهدف من برنامج التبادل هو تطوير قدرات المعلمين الفلسطينيين على التخطيط لتعليم تكاملي وفق عباءة الخبير، وتنفيذه وتأهيلهم أيضاً ليقودوا تدريب زملاء آخرين لهم على هذا التوجه في المستقبل. هذا بالإضافة إلى تشجيع المعلمين المشاركين على كتابة تجاربهم والتأمل بها وتطويرها وفق توجه المركز الداعم على تطوير أدوار المعلم ومكانته.

وقال وهبة: «يأتي هذا التبادل كجزئية من مشروع «العلوم والطفولة المبكرة»؛ لأن مشروع الطفولة يتحدث عن عدة مواضيع منها الدراما، وعباءة الخبير، والقصة واللعب، بينما برنامج التبادل يتناول جزئية واحدة وهي: عباءة الخبير، حيث تم التركيز عليها في هذا البرنامج، من حيث بناء الخطط والمشاريع، وتأهيل المعلمين».

12 مدرسة من فلسطين وبريطانيا

وكان تم اختيار ست مدارس فلسطينية، يعمل بها معلمون من مشروع «العلوم والطفولة»، وهي: دار الطفل في القدس، العناية الأهلية في القدس، جلجيليا قضاء مدينة رام الله، بيرنبالا الأساسية للبنات، المستقبل، الراهبات مار يوسف برام الله، وست مدارس بريطانية للمشاركة في برنامج التبادل وفقاً لمعايير تربوية، وتم التشبيك بين المعلمين البريطانيين والفلسطينيين عبر عدة مراسلات بين المدارس، وذلك لبناء فكرة العمل مع الطلبة، وبناء السياق، والزبون، واستمرت هذه المرحلة خمسة أشهر، وفي النهاية تم بناء خطة محدودة مرنة واضحة المعالم، وتم تبادلها بين المعلم البريطاني والمعلم الفلسطيني لتطبيقها في المدرسة.

تجربة المعلمين

وقال المعلم معتصم أطرش، من مدرسة جلجليا: «لحظة تاريخية في مشوار حياتي المهنية، وواقع مدرستي الحكومية، عندما رأيت «تيم تايلور» المعلم الخبير من المملكة المتحدة، يتوسط طلابي على طاولة كبيرة في الصف صنعوها من مقاعدهم، كانوا منخرطين بقوة، وقادرين على التفكير بطريقة خلاقة، وتحمل المسؤولية تجاه تعلمهم».

وتابع: «غمرتني السعادة حين أدركت أهمية هذه التجربة لي ولأطفالي الغارقين في الدراسة، فمنذ الدقيقة الأولى التي دخل فيها تيم الصف الرابع، وبدأ الحديث مع الطلبة رأيت صفاً مختلفاً، سأعمل جاهداً بعد هذه التجربة، أن أبقي على هذا المستوى من الاختلاف الذي كنت أحاول، وما زلت، أن أصل إليه منذ سنوات.

وأضاف: «البناء الذي أسعى إلى تأسيسه، ساعدني تيم في وضع ركن أساسي له، ونصب لي ولأطفالي مساراً جديداً للتقدم، خطوة أخرى إلى الإمام».

بدورها، قالت المعلمة البريطانية ايما سميث: «ما وجدته هنا، هو الشغف للتعليم، وهو مهم للغاية، مع حب التطور والعمل، وهي الطاقة المتواجدة لدى المعلمين والطلبة معاً، فمهمة عباءة الخبير هي اتخاذ القرارات منذ الصغر، فالبداية كانت مخيفة، والمهم أن تكون قادراً على التغيير في الخطة من خطوة لأخرى لضمان الأمان في عباءة الخبير».

وأضافت: «لاحظت أموراً عدة جيدة أثناء الزيارة والعمل في المدرسة، بان الطالبات معظمهن جريئات في الكلام والعمل أيضاً، وهناك طالبات خجولات، لكن بالنهاية استطعن الحديث والاندماج بالمجموعة، كما استطعت التعلم من الطالبات، وبخاصة أنني لم أعرف لغتهم، لكنهن منحنني الثقة، وبخاصة أنني لا أعطيهن تعليمات وإنما نعمل ونحاول معاً».

وفي السياق نفسه، قالت المعلمة أميرة ياسين، مشاركة في برنامج التبادل: «عندما عملت مع «لوك» كنت أتساءل عن أفكاره (ومن أين له هذا كله؟) وعندها اكتشفت أنها الخبرة، مع أهمية استخدام «نحن» وليس «أنا». ما أخافني هو كيفية البداية في المشروع، حيث قمنا بتحضير قصة وفيديو وصور عن التلوث لبداية المشروع، لكن مع قدوم المعلمة «إيما» تغيرت الخطة من ناحية إيجابية، وقامت بالدور حتى تسهل مرحلة الأمان في عباءة الخبير».

بدوره، قال الطالب محمد ناصر، من الصف الرابع، مدرسة جلجليا الأساسية: «تعلمت من المعلم تيم، كيف أصنع دفتر وأرسم التراث الفلسطيني، وسنقوم بإنتاج فيلم عن التراث والثقافة الفلسطينية على أن يتم عرضه على طلبة بريطانيين في بريطانيا».

وعند الانتهاء من هذه الزيارة، سيتم بناء برنامج مفصل لزيارة المعلمين الفلسطينيين إلى بريطانيا، وسيمر المعلمون بالخبرة العملية نفسها لكن في المدارس البريطانية، كما سينفذون الخطط مع المعلمين البريطانيين أنفسهم المشاركين معهم في التبادل، من أجل توسيع خبرة المعلمين والمعلمات، بحيث يرون سياقاً آخر للتعليم غير السياق الفلسطيني، ويستفيدون من هذا السياق، وتوظيفه في السياق الفلسطيني، وذلك خلال 18 26- حزيران المقبل.

يذكر أن من النتائج المتوقعة لهذه المبادرة أن يكون هناك تكون مهني للمعلمين، ومعلمون مختصون ومدربون في عباءة الخبير، ومعلمون قادرون على ربط السياق، وبناء عباءة الخبير في سياقات مختلفة، وتشابك المدارس الفلسطينية والبريطانية فيما بينها عبر المعلمين في عباءة الخبير. كما سيتم إنتاج فيلم في نهاية التبادل حول تفاصيل المشاريع التي تم تطبيقها في المدارس الفلسطينية من ناحية المحتوي والتفاصيل، وكتابات تأملية من قبل المعلمين، وشهادة تقديرية موقعة من مدرسة «لوك أبوت»، في بريطانيا للمعلمين المشاركين في التبادل، وذلك بعد الانتهاء من تطبيق معايير عباءة الخبير.

..... باحثون ومعلمون يزورن مدارس بريطانية ضمن مشروع «تبادل الخبرات» .....

قام وفد من معلمي رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الأولى من مدارس فلسطينية مختلفة برفقة عدد من الباحثين في مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، خلال الفترة بين 17-26/ 6/ 2011، بزيارة إلى عدة مدارس بريطانية تطبق منظومة عباءة الخبير في مناهجها، وذلك ضمن المرحلة الثانية من

مشروع «تبادل الخبرات» الذي ينفذه المركز، بالتعاون مع الخبير البريطاني لوك أبووت ومعلمين بريطانيين، بهدف تطبيق مشاريع تعليمية، ضمن منظومة عباءة الخبير.

ويهدف برنامج التبادل هذا إلى إطلاع المعلمين المشاركين على خبرات تعليمية عميقة بدءاً بتلك المتعلقة بالنظام التعليمي والإداري في تلك المدارس، ودور المعلم والطالب والمدير، والخطط الصفية، وانتهاء بتلك الخبرات المتعلقة بتطبيقات صفية لحصص متنوعة ضمن عباءة الخبير بإسناد من المعلمين البريطانيين المستضيفين.

وتضمن برنامج الزيارة يوماً دراسياً بإشراف البروفيسور دوروثي هيثكوت، مبتكرة مفهوم عباءة الخبير في بريطانيا والعالم. وأعد هذا اليوم الدراسي خصيصاً للمعلمين الفلسطينيين، وبمشاركة معلمين وطلاب دراسات عليا من جامعات ومدارس مختلفة في بريطانيا، حيث تناولت فيه هيثكوت مفهوم عباءة الخبير الذي يعتمد بالأساس على بنية تعليمية يأخذ فيها الطلاب أدوار الآخرين، ومنظور شخصيات، وتحمل مسؤولية إدارة مشاريع متنوعة يتقاسم فيها الطالب والمعلم السلطة في اتخاذ القرارات وتنفيذ المهمات.

وتحدثت هيثكوت أيضاً عن مبدأ «دينترايت» ضمن منظومة عباءة الخبير؛ أي تفعيل فكرة رئيسية لتوليد أفكار متعددة وإنتاج الكثير من الفعل وفق هذه الأفكار.

كما تخلل برنامج التبادل زيارات بين المعلمين ومدارس بريطانية أخرى تطبيق منظومة عباءة الخبير في التعليم، وجلسات تقييم، ولقاءات حوارية جماعية وفردية للمشاركين.

وأكد د. نادر وهبة، الباحث الرئيسي في مركز القطان أن المعلمين الفلسطينيين المشاركين في المشروع، تمكنوا من تطبيق تجارب تعليمية ضمن توجه عباءة الخبير في مدارس بريطانية وبمساعدة من معلمين بريطانيين، وذلك بعد التخطيط وبناء الخطة المرنة وتنفيذها.

وأشار وهبة إلى إن برنامج التبادل يهدف إلى إنشاء ممارسات تربوية جديدة، بحيث يصبح المعلم الفلسطيني أكثر خبرة ومهارة في استخدام منهج «عباءة الخبير» في التعليم، وإكسابه مهارة ومعرفة كافية لرفع الخبرة الفردية التي تؤهله لتمرير تجربته لمعلمين فلسطينيين آخرين، للاستفادة منها وتطويرها.

وفي السياق نفسه، قال أبووت: «إن تأثير برنامج التبادل على المعلمين كان واضحاً تعليمياً من خلال عرض التجارب والتخطيط المتقن والمرن لـ«عباءة الخبير»، وهذه تجربة استثنائية للمعلمين في التعليم والتعلم، حيث أصبح بإمكانهم الآن نقل التجربة لمعلمين آخرين وتدريبهم، والاستفادة منها في التعليم؛ لأنها تجربة غنية وقيمة على مستوى التعلم والتعليم».

تجربة المعلمين

وقالت بثينة ملحم المعلمة في دار الطفل العربي، إحدى المشاركات في البرنامج: «تعلمنا كيف يكون التعليم شمولياً في منظومة عباءة الخبير، وكيف يمكن أن يتعلم الطفل الرياضيات والتاريخ والعلوم معاً في منظومة واحدة، فالطالب في المدارس البريطانية هو مركز التعليم ومحوره، وله حرية كاملة في غرفة الصف بالتصرف والحديث، لكن في نظام، وسأقوم بنقل تلك التجربة لمعلمين آخرين».

وقالت ربى الكيلاني، إحدى المشاركات من مركز «القطان»: «تواجدنا في مدارس بريطانية تطبق منظومة عباءة الخبير ساهم في إغناء خبرتنا في الموضوعات التي يطبقونها، وبدا لنا بشكل واضح دور المعلم كمرشد وموجه ومساند. وكان من الملفت لنا تطبيق الخطط والدروس ضمن عباءة الخبير على مدى ستة أشهر متواصلة، حيث ينطلق المعلم بتنفيذ مواضيع المنهاج بعد أن يكون قد أسس فريقاً مسؤولاً لتنفيذ مهمة ما، وبالتالي يتحقق تعليم تكاملي في المنهاج. كما أن التخطيط للحصص مختلف تماماً، فهو مرن ويستند بالأساس إلى أفكار الطلبة».

وقام الوفد المشارك بزيارة إلى مؤسسة عبد المحسن القطان في لندن، وكان في استقبالهم عبد المحسن القطان، رئيس مجلس أمناء المؤسسة الذي تحمل اسمه، وعمر القطان، أمين سر مجلس الأمناء، ومجموعة من الشخصيات المختصة في الدراما، وعباءة الخبير، ومن بينهم: البرفيسور ديفيد ديفيز المستشار الرئيسي للمدرسة الصيفية، وعدد من الباحثين.

وتضمن اللقاء عرض تجارب المعلمين في المدارس البريطانية، ومدى الاستفادة من برنامج التبادل، وتوصيات للعمل في المشروع في المرحلة القادمة.

يذكر أن المرحلة الأولى من مشروع التبادل قد طبق في فلسطين خلال شهر نيسان 2011، وتضمن زيارة معلمين بريطانيين إلى فلسطين مدة أسبوع، قاموا خلالها بالتخطيط لمواضيع متنوعة وتطبيقها مع المعلمين الفلسطينيين في مدارسهم.

الاحتفال بتخريج 20 طفلاً وطفلة ضمن مشروع «صناعة الأفلام الوثائقية عبر الهاتف الخليوي»

احتفل مركز المعلمين في نعلين/ مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، بتخريج 20 طالباً وطالبة في ساحة قلعة الخواجا في نعلين، بعد أن قاموا بإنتاج أربعة أفلام وثائقية تربوية، ضمن مشروع «صناعة الأفلام الوثائقية عن طريق الهاتف الخليوي»، بالتعاون مع التجمع العالمي لصناعة الأفلام، وبحضور 200 شخص من الأهالي والأطفال والمعلمين من قرى غرب مدينة رام الله.

ويهدف مشروع صناعة الأفلام إلى تمكين الأطفال من استخدام الهاتف الخليوي في إنتاج أفلام وثائقية تلامس حياتهم الاجتماعية واليومية، وتوثيقها بالصوت والصورة، وتحمل دلالات تربوية وتاريخية وإنسانية. وقد تلقى الأطفال تدريباً حول مراحل إنتاج الأفلام الوثائقية، والمونتاج والتصوير، والإخراج، وأخلاقيات التصوير بواقع 50 ساعة تدريبية بإشراف المدرب نضال الأطرش، من التجمع العالمي لصناعة الأفلام.

وبدأ الحفل بعرض فيلم بعنوان «قصة المشروع»، تناول أحداث المشروع وخطواته، كما عرض تجربة الأطفال المشاركين بالمشروع وانطباعاتهم، ومدى الاستفادة من استخدام الهاتف الخليوي بطريقة تعليمية، كمل تم عرض أربعة أفلام وثائقية من إنتاج الأطفال وهي: فيلم «مغارة شقبا» من إنتاج: مريم طعم الله، وورود حمايل، ومرام أبو حلاوة، وعبد الله عميرة، ووائل قطوسة؛ وفيلم شجرة السدرة، من إنتاج عز الدين سليمان، وريهام صدقة، وسحر صدقة، ويوسف النجاص، وريمان صدقة، ونور محمد؛ وفيلم بعنوان: «كيف أمضي وقتي» من إنتاج: حمزة نافع، ويوسف خليفة، وطارق الخواجا، ومرام النجاص، وجميلة النجاص؛ وفيلم وثائقي عن السيارات غير القانونية من إنتاج: هيثم الخواجا، وهديل راضي، وأسيد قطوسة.

وتضمن الحفل الذي إدارته المعلمة نانسي رياحي مداخلات للأطفال المشاركين في المشروع، حيث قالت الطفلة نور حسين (15 عاماً)، إحدى المشاركات في إنتاج الأفلام: «تعلمنا كيف نواجه مشاكلنا العائلية والاجتماعية، في بداية الأمر، رفض الأهل انخراطي بالمشروع، لكن أقنعتهم بأهميته وضرورة مشاركتي، والآن والدي يفتخر بي أمام الجميع».

وفي مداخلة للطفلة ورود أحمد (15 عاماً)، حول فيلمها، قالت: «هناك فرق بين معلم المدرسة والمعلم الذي يعتمد في أسلوبه على التجربة والتطبيق وليس التلقين، على عكس معلم المدرسة فمادته ومنهاجه لا بد لها من الانتهاء، فهو يتكلم كثيراً ولا يتركنا نتحدث، بينما معلم المشروع يتكلم قليلاً ويتركنا نتحدث كثيراً مع أننا غير مجبرين على سماعه».

كما قدمت الطفلة مريم محمد (13 عاماً) في مداخلتها رسائل وتوصيات إلى الأهل والأصدقاء والمعلمين في المدرسة، بينما قدم الطفل عز الدين سليمان (14 عاماً)، شرحاً حول نتائج المشروع على صعيد الأطفال، حيث أكد أهمية نقل التجربة لأطفال آخرين لديهم اهتمام في مجال الأفلام والتصوير».

من جانبه، أكد مالك الريماوي، الباحث الرئيسي في المركز أهمية مداخلات الأطفال، وما تحمله من معانٍ وقيم للتعلم، مشيراً إلى أن هذا اللقاء

لقاء مختلف، بما تحمله الكلمة من معان تعليمية، فالأطفال هنا قادونا نحو تجربتهم، نحضر لنرى فعلهم ونتاجه ونستمع لملاحظات وتأملات استنبطوها من تجربة حقيقية مروا بها، وها نحن نسمعهم يقدمون تجربة مليئة بالأفكار والقيم والمهارات، والأهم أنها تجربتهم بما يعني ذلك من ثقة بالذات واعتزاز بالإنجاز».

وأضاف: «هذه الفرصة التي يمنحها مركز المعلمين في نعلين للطلاب ليست هي «لحظة طارئة» بل إن أهميتها ترتبط بصلتها بما سبقها وبما سيتلوها، حيث مركز نعلين يمثل حالة فعل إستراتيجية مميزة في المنطقة، واستشهد بقول لعبد المحسن القطان، رئيس مجلس أمناء مؤسسة عبد المحسن القطان الداعمة لمركز المعلمين، حيث قال عقب زيارته الأخيرة لمركز المعلمين في نعلين «لقد أسست هذه المؤسسة لكي تعمل مع هؤلاء الناس مثل هذا العمل، أي العمل الثقافي والتربوي في سياق المشروع المجتمعي».

وفي السياق نفسه، قدمت نداء رشماوي من التجمع العالمي لصناعة الأفلام، شرحاً بسيطاً حول عمل التجمع، مرحبة بالتعاون مع مؤسسة عبد المحسن القطان على أمل التعاون في برامج ومشاريع أخرى.

وفي نهاية الحفل، تم توزيع الشهادات التقديرية على الأطفال المشاركين في المشروع.

يشار إلى أن هذا المشروع يأتي في سياق عمل مركز المعلمين في نعلين مع المعلمين وتطوير دورهم في مجتمعاتهم المحلية، عبر إقامة أنشطة تربوية ثقافية للمعلمين والطلبة والمجتمع بصورة عامة.

لقاءات تدريبية حول الفنون في التعليم في رام الله وقلقيلية

نظم المركز عدة لقاءات تدريبية في رام الله ونعلين وقلقيلية حول الفنون في التعليم، والفنون والطفولة المبكرة، والفنون عبر التعليم بالمنهاج، نفذها الخبير البريطاني روس جورجسون، وبواقع 130 ساعة تدريبية.

وتأتي هذه اللقاءات التي شملت لقاءات مع معلمين، وأخرى مع الطلبة والمعلمين، ولقاءات مع معلمي الطفولة المبكرة، ضمن مسار عمل المركز في توظيف الفنون في التعليم كمصدر معرفي للمعلمين يتم توظيفه داخل غرفة الصف، من أجل خلق عملية تعليمية مغايرة، تُستخدم فيها الفنون في توصيل المادة العلمية بأساليب تربوية متعددة.

وشملت اللقاءات التدريبية لقاء حول الفنون والعلوم في مدينة رام الله، شارك فيه 20 معلماً ومعلمة، ولقاء مشتركاً بين المعلمين والطلبة في نعلين بعنوان «استخدام الفن في تشجيع القراءة والكتابة»، وآخر بعنوان «الفنون عبر التعليم بالمنهاج/ الدمي» استهدف عدداً من معلمي مدينة قلقيلية. وسيتم عقد لقاءات، خلال الأسبوعين المقبلين، حول الدراما والفن في الناصرة، ولقاءات مع أطفال غزة ومعلمي الطفولة المبكرة في القطاع، بالتعاون مع مركز القطان للطفل.

وقالت روان سمندر، منسقة مسار الفنون في التعليم في المركز: «تعد هذه اللقاءات فضاءً تربوياً تعليمياً للمعلمين، يتم فيه توظيف الفنون في التعليم، من أجل توفير مصادر تعليمية متنوعة للمعرفة، وهذا بدوره يشكل حافزاً للمعلمين لتطوير مسيرتهم التربوية».

وأضافت: «تكمن أهمية الفنون في التعليم في مزج المعرفة باللعب الهادف والمخطط، الذي يستند إلى نظريات معرفية حديثة، ما يجعل الطلاب يلعبون ويتعلمون في الوقت نفسه».

من جانبه، أشار جورجسون إلى أنه زوّد المعلمين المشاركين في اللقاءات بالمهارات اللازمة للعمل مع الطلبة من مختلف الأعمار، التي تشجعهم على

النظر للفن كوسيلة لتقديم المنهاج الدراسي بطريقة مختلفة.

وأكد أن الموضوعات الرئيسية التي شملها التدريب تمحورت حول كيفية استخدام الفن في العلوم والأدب، وكيف يمكن استخدام الدمى المتحركة في المنهاج.

وأضاف: «كانت ردة فعل المعلمين جيدة، وكانوا مهتمين جداً باستخدام الأنشطة في المدارس والمراكز، فقد أفاد المعلمون من هذه اللقاءات، لأنهم مارسوا فيها صناعة الأشياء من المواد التي نستخدمها يومياً، وتجربة عملي مع «القطان» إيجابية؛ فهذه المؤسسة قادرة على جمع الناس من جميع أنحاء المنطقة، ليس للمشاركة في ورش العمل فحسب، بل أيضاً لتبادل الأفكار والخبرات وجهاً لوجه، وهذا نابع من إيمانهم بقوة الثقافة والإبداع والتعليم في بناء وتنمية المجتمع».

من جانبه، قال المعلم يوسف الخواجا، أحد المشاركين في اللقاءات: «الأدوات المستخدمة في التدريب بسيطة جداً، لكنها تحمل معاني ومضامين تعليمية غنية تربوياً، لأن كل فعالية في التدريب تستند إلى قوانين علمية، والطلبة يفهمون تلك القوانين والنظريات من خلال أساليب فنية بسيطة كالأوراق والألوان وغيرهما».

وأضاف: «بعد المشاركة في التدريب، سيتحرر المعلم من استخدام أسلوب التلقين في توصيل مادة العلوم، وحتى القوانين العلمية، يمكن شرحها للطلبة من خلال تمرين واحد فقط من الأوراق والكرتون».

وفي السياق نفسه، قال الطالب مؤمن الرفاتي (13 عاماً)، أحد المشاركين: «لو كانت الحصص المدرسية بهذا الشكل لرفضت العودة إلى البيت، لأن حصة الخبير روس مليئة بالمتعة والفائدة والتعليم، فهو يشرح التمرين ونحن ننفذه، على عكس المدرسة».

وأكد المعلم هيثم رسلان، أحد المشاركين في التدريب، الذي نظم بالتعاون مع منتدى المثقفين في مدينة قلقيلية، أهمية الدورة؛ كونها مفيدة وعملية، مشيراً إلى أنها «أول مرة أشارك في دورة تعليمية بهذا المستوى، لا يوجد فيها مادة نظرية، وإنما المدرب يقوم بشرح بسيط عن كيفية تنفيذ التمرين، ثم نقوم بتنفيذه، فلم أكن أتوقع أنه يمكن استخدام الفنون والألعاب في توصيل مادة كالعلوم للطلبة بهذه الطريقة العلمية الإبداعية».

ندوة استضافت الأستاذ محمد خالد البطراوي قبل رحيله بثلاث سنوات

حصار المناهج الفلسطينية في عهد الانتداب البريطاني
التعليم الفلسطيني بين الكارثة ..
والخروج من وادي الأفاعي

ضمن رؤية مركز القطان للبحث والتطوير التربوي في الاستفادة من خبرات وتجربة الرواد الفلسطينيين الأوائل في التعليم، استضاف المركز بتاريخ 22 تشرين الثاني 2008، الأستاذ القدير محمد البطراوي «أبو خالد» (الذي رحل في الثالث عشر من آذار العام 2011)، في ندوة تربوية تحدث فيها عن التعليم في فلسطين أيام الانتداب البريطاني، بحضور مجموعة من المعلمين والمعلمات. وقد قرر المركز نشر الندوة بعد ثلاث سنوات، وذلك لأهميتها وحيويتها، وتكريماً لذكرى رحيل المناضل والأستاذ البطراوي، الذي كانت له مساهمات كثيرة في تطوير التعليم الفلسطيني وتفعيله.

في اللقاء أثار البطراوي العديد من القضايا المهمة والحساسة لنا كشعب تحت الاحتلال، وبين كيف أن التعليم البريطاني للفلسطينيين أيام الانتداب كان يهدف إلى تطويع الفلسطيني، وقتل أي روح مبدعة أو منتجة، فقد كانت سياسة ممنهجة للحيلولة دون تحقيق أي انبعاث فلسطيني يحارب الفكر الاستعماري ومشروعة الذي تمثل في وعد بلفور. وقد أولى البطراوي أهمية كبيرة لموضوع المناهج، وحللها بطريقة نقدية ليصل إلى حالة من القلق حول مدى إبداعية مناهجنا اليوم.

في ما يلي ننشر ما تناولته الندوة مع بعض التصرف لغرض النشر.

تعتبر قضية المنهاج قضية حساسة ومهمة ولها أبعاد مستقبلية عديدة، وعند الحديث عن التعليم دائماً ما يقول البعض: «التعليم أيام زمان، كان أحسن».

لكن لا يوجد شيء مطلق، سواء أكان أفضل أم أسوأ، وإنما هناك درجات وتحليل، ويجب أن يكون هناك نقد ونقاش لحالة معينة، فهل منهاج وتعليم زمان أفضل من منهاج اليوم؟ أم أن منهاج اليوم هو استمرار لمنهاج زمان أو هو منفصل ومستقل بذاته؟

اليوم، غالباً ما يكتب الأولاد (ومنهم أحفادي) أغنية بأحرف إنجليزية أو أحرف لاتينية، فهم لا يعرفون كتابتها بالعربية، مع أنهم تعلموا في مدرسة عربية. وقبل فترة قصيرة، زرت إحدى مؤسسات السلطة الوطنية الفلسطينية، فوجدت مديرة من درجة (أ) مسؤولة عن وحدة الأدب في المؤسسة، وبجانبها موظف، الآن هو سفير في أحد البلدان، تتلو عليه رسالة لأهلها في الكويت كي يكتبها عنها، فهي لا تعرف كيفية كتابة الرسالة، وقالت له: «قلهم ... قلهم...»، فأجاب: «استني شوي ...». تصورت وقتها أن اللغة العربية تحولت إلى لغة أخرى.

اليوم عملياً قدرتنا على التعبير هي أقل بكثير من السابق! فهل هذا متعلق بالأفراد أنفسهم أم بالمناهج أم بالتدريس؟ أعتقد أن كل تلك القضايا مجتمعة يجب النظر إليها بجدية واهتمام. فهل التعليم أيام بريطانيا كان أفضل؟ ربما كان أفضل، ولكن كان أسوأ من ناحية التوجه والسياسات في المنهاج البريطاني، تعلمنا في الحكاية أن «السندباد» ذهب إلى جزيرة بعيدة، برفقة مجموعة من الناس، فوجدوا «مارداً أعمى»، وبدأ يطلق على كل واحداً منهم اسما. هكذا بريطانيا علمتنا في المنهاج، لكن الحكاية نفسها أيضاً تقول: «إن السندباد، لما نزل في وادي الأفاعي، استطاع أن يربط نفسه في رجل طير «الرخ»، وطار به إلى السماء» وهكذا هو الفلسطيني.

بريطانيا لم ترسل على الإطلاق طيلة فترة انتدابها مبعوثاً واحداً إلى بريطانيا لدراسة التعليم العالي، فقط الأستاذ خيري بدران من مدينة رام الله هو الوحيد الذي تعلم في بريطانيا الرسم على النسيج، وهو تعليم حرفي، وليس صناعياً.

كل الفلسطينيين الذين تلقوا تعليماً عالياً في بريطانيا تعلموا على حسابهم الشخصي، فالمنهاج البريطاني وضع لكي نكون عمالاً فقط. فعلى سبيل المثال، كانت بريطانيا بحاجة إلى مساح، فبدل أن تأتي بمساح من بريطانيا للعمل وسرقة الأرض، اضطرت إلى تعليم الفلسطيني ذلك النوع من العمل، وذلك من أجل أن يخدم مصالحها في نهب الأرض الفلسطينية بواسطة أيدٍ فلسطينية قليلة الأجر، وهو الشيء نفسه الذي حصل مع عمال سكة الحديد . . . .

في العام 1946، والغريب في الأمر، أن سكة الحديد في فلسطين حصلت على الجائزة الأولى في العالم، كأفضل سكة حديد، وأيضاً معزوفات «البوليس الفلسطيني» تفوقت على كل المعزوفات الأخرى. وفي سياق مشابه في الصف الثاني الثانوي في غزة، كان هناك طالب يدرس معنا وهو كاتب وشاعر مشهور، توفي قبل سنه تقريباً اسمه سعيد فلفل. رأى سعيد خطأً في كتاب القواعد (Grammar) الإنجليزي لمؤلفه الذي كان يعمل مدرساً للغة الإنجليزية في جامعة أكسفورد في بريطانيا، وقال لمدير المدرسة: «يوجد خطأ هنا في الكتاب»، فرد عليه مدير المدرسة، وقال له: «مؤلف الكتاب هو مدرس لغة إنجليزية في بريطانيا، مستحيل أن يكون فيه خطأ».

الطالب فلفل اكتشف الخطأ بمفرده، ما يدل على أن الطالب الفلسطيني كانت لديه القدرة على الإبداع، لكنه في المقابل كان مغيباً كلياً من ناحية المنهاج البريطاني. وأريد أن أركز على هذه النقطة: مناهجنا لا تزال تسير وراء المنهج البريطاني القديم، فهي حتى الآن، لا تترك مجالاً للطلبة للتفكير والتعلم، وإنما تعلم الطلبة أن يحفظوا المادة غيباً، ولا توجد حالة تفاعلية في داخل الصف؛ بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المعلم. والمعلم يكون غالباً غريباً عن المادة. كما عمدت أن تفعل بريطانيا، حيث عملت منهاجاً خاصاً للقرى، أي أن المنهج البريطاني كان مقسوماً إلى ثلاثة أقسام: الأول للقرى، والثاني للمدن، والثالث للدراسات الثانوية.

ففي القرى كان التدريس للصف الرابع، وكان لكل أربعة صفوف أستاذ واحد وغرفة واحدة، ويكون الأستاذ خريج سابع ابتدائي فقط، وهو كل شيء داخل غرفة الصف، وغالباً ما يكون ابن مدينة، فيعلم الزراعة لأبناء القرية، فكان الأمر مضحكاً جداً للطلبة، لأنه لا يعرف في الزراعة؛ فالمنهج القروي كان يهدف إلى خلق حالة زراعية جديدة متقدمة للفلسطينيين، وذلك لرفع مستوى الفلاح الفلسطيني، ولكن تعبيرياً ولغوياً فقط، ومثال على ذلك: في مدرسة عسقلان، علّمنا الزراعة المرحوم صائب الناظر من الخليل، والمرحوم رباح الريس من غزه، أبناء مدن، لا علاقة لهم بالبيئة الزراعية، كانوا دائماً يفكرون بحديقة المدرسة، ولم يفكروا بالمجتمع الريفي، وفي تطوير الزراعة، هكذا كانت المناهج بعيدة كل البعد عن الواقع المحلي المعاش أو المعيش، كما يقول أحد اللغويين.

فقد أرادت بريطانيا تغييبنا فكرياً، ومن المفارقة أن أكثر الجهات التي انتقدت المنهاج البريطاني هي اللجنة الملكية التي أرسلت سنة 1937، للتحقيق في أحداث ثورة 36، وفي أسباب نهوض ثورة العرب ضد بريطانيا.

وكان رئيس اللجنة هو اللورد «بل» المشهور في الأغنية الفلسطينية «بعد السلام، دبرها يا مستر بل بلكي على يدك بتحل»، فالمستر بلّ رئيس اللجنة، جاء إلى فلسطين ومعه مجموعة من الخبراء المهتمين بالقضايا غير الإدارية؛ ليبحث قضية الوضع في فلسطين، وقدمت اللجنة تقريراً ضخماً عمّا حدث ويحدث في فلسطين نشر في العام 1937، وتطرقوا إلى المناهج البريطاني في المدارس.

في الفصل السادس عشر من التقرير، تضمن سياسة المناهج وإدارة المعارف، وحبذا لو أن هذا الكتاب مترجم إلى العربية، وقد جاء فيه أن بريطانيا فشلت بعد سبعة عشر عاماً من الانتداب في وضع سياسة للتعليم في فلسطين، وأن أكثر من نصف الأولاد الذين هم في سن التعليم لا يعرفون المدارس».

ويتابع التقرير الحديث عن التعليم في فلسطين ويشير إلى أن طلاب القرى لا ينهون التعليم الابتدائي، وذلك لأن التعليم في القرى هو للصف الرابع فقط، أما التعليم في المدن فكان للصف الخامس، وعدد قليل جداً من الطلاب ينهون الصف السابع، لأن هناك أعداداً قليلة من المدارس التي يوجد فيها الصف السابع، حيث كانت هذه المدارس في العادة في جنوب فلسطين في مدينة عسقلان، في حين أن المئات من القرى تكون المدارس فيها للصف الرابع فقط. إذاً، من ينهون المرحلة الابتدائية للانتقال إلى المرحلة الثانوية بنجاح هم قلة، حوالي 12 طالباً من أصل حوالي ألفي طالب. وقد كانت تتركز مدارس المرحلة الثانوية في مدينة المركز، أي اللواء أو القضاء، وهي الآن غزة، وكانت المدارس حتى الثاني ثانوي فقط، وهي المرحلة النهائية في المنهاج البريطاني.

لقد كانت هذه السياسة انتقامية، بحيث لا يُرفّع سوى عدد قليل جداً من الطلاب من الصف الرابع إلى الصف السابع الابتدائي، أضف إلى ذلك أن التعليم أيام بريطانيا لم يكن إجبارياً على عكس ما كان أيام الحكم العثماني.

وفي هذا السياق، استمرت بريطانيا في تدريس المنهاج التركي حتى سنة 1933، ولم تحاول تغييره لأنه كان يفيدها ويتوافق إلى حدا ما مع سياستها. وفي المادة 15 من صك الانتداب البريطاني على فلسطين، تناول موضوع عمل المدارس في فلسطين للطوائف الموجودة فيها، بحيث تتمكن كل طائفة من إدارة مدارسها بنفسها، وهذا الكلام تم تطبيقه على اليهود، ولم يطبق على الفلسطينيين.

فعندما تم تشكيل حكومة الانتداب في فلسطين سنة 1920، عملت الحكومة وفق نظام المعارف نفسه الذي كان قائم إبان الحكم العثماني؛ فالإمبراطورية العثمانية أعطت الأقليات في فلسطين إمكانية أن تدير معارفها بنفسها، وبالتالي فإن اليهود لديهم استقلالية

كاملة في معارفهم.

وقد اتفقت جميع التنظيمات والأحزاب والتوجهات الدينية والسياسية اليهودية على مؤسسة «جفعات ليئومي»؛ أي المجلس المحلي، لتدير المعارف بين اليهود، بينما في المقابل، فإن مناهج التفكير والمناهج الفنية للعرب لم تكن موجودة كالموسيقى والمسرح الذي يصنع الوجدان والفكر ويعمل على تصحيح الرؤى. في حين ركز اليهود على هذه المواضيع وأنشأوا مؤسسة «حتسلبك» في القدس، كما اهتموا أيضاً في مناهجهم باللغة العبرية، وركزوا الجهد التعليمي لإجادتها، وذلك يعود لعدم وجود لغة موحدة بينهم، فمعظم اليهود جاؤوا من دول مختلفة ولا يتحدثون اللغة العبرية، حيث أحضروا ممثلين من روسيا، وكذلك خشبة المسرح، وملابس المسرحية، ومستلزماتها كافة، وحين عرضوا أول مسرحية تحدثوا باللغة العبرية مع أنهم لا يعرفونها، وإنما كانوا يحفظون السيناريو ويقدمونها للجمهور دون أن يفهموا المعنى.

وقد عملت بريطانيا على تشجيع الفنون عند اليهود، فقد أعطت هذا المسرح الذي يدعى «ابيما» الذي كنا نتحدث عنه، وتبلغ قيمته آنذاك ثلاثين ألف جنية فلسطيني، وهو مبلغ ضخم جداً بالمقارنة مع حال تلك الأيام، في المقابل لم يحدث أن قدمت (بريطانيا) أي دعم لأي مؤسسة فلسطينية.

من أهم ما قرأت حول موضوع التعليم بيان الدكتور خليل طوطح،[1] وهي شهادة، كلف بها من الهيئة العربية العليا، وتحدث فيها عن الوضع التعليمي وعن اليهود، يقول في هذه الشهادة باختصار: «إن المناهج في فلسطين، وضعت بحيث لا يكون لها لون على الإطلاق، أو من أجل إفراغ أي فكر من العقل العربي، وبحيث لا يكون ضاراً لمشروع «الوطن القومي اليهودي» . . هذه هي المناهج التي وضعت في عهد الانتداب البريطاني، مناهج قاتله لكل توجه فكري».

تحدثنا في السابق عن الزراعة في المنهاج، ونذكر أن بريطانيا لا تريد حقاً وفعلياً أن يتقدم الفلاح الفلسطيني، ويحقق دخلاً جيداً من الأرض، لكي تصبح الزراعة في فلسطين متقدمة تقوم على أسس تقنية وعلمية حديثة، هذا مع العلم أن 89٪ من الفلاحين كانوا أميين حسب شهادة الدكتور طوطح.

وفي هذا السياق أيضاً، قدم جورج أنطونيوس[2] شهادة رائعة جداً، الذي استقال من منصبه أو بالأحرى أقيل، لأنهم لم يتمكنوا من التأثير عليه، وقد نقل إلى العراق فترة المفوضات، لإبعاده من المنطقة، واستلم مساعده «مستر فرن» مكانه، وأنا أعرفه شخصياً، حيث طردنا أنا وجورج من المدرسة، مع أن جورج أعلى منه علمياً، وأصبح جورج بعد ذلك إنساناً عادياً، وقد قدم شهادته برغبة شخصية أمام اللجنة الملكية عن الإدارة الحكومية ككل.

هذا التقرير «تقرير للجنة الملكية 1937» في تصوري كل ما جاء فيه هو منحاز لليهود، لأنه أراد أن يفرض ويساعد في تحقيق وعد بلفور، بحيث بني على أساس مبادئ السياسة البريطانية، فوعد بلفور أعطى كل الامتيازات لليهود، منها امتيازات البحر الميت من فوسفات، وبوتاس، وكهرباء، والماء . . . وغيره، حيث سرق اليهود كل شيء في البحر الميت. لقد وضعت حدود فلسطين من أجل أن تعطى كاملة

لليهود، وقد احتج العرب على صك النقود الفلسطينية، فالنقود سنة 1924 كتب عليها: فلسطين باللغة العربية، وكلمة (Palestine) بالإنجليزية، و»بلاشتيما» بين قوسين قانون إسرائيل. لكن كل احتجاجاتهم ذهبت سدى، غير أننا الآن لا نريد الدخول في موضوع السياسية البريطانية في فلسطين، لكن موضوع المناهج كان يحاصر العقل الفلسطيني الذي لا يزال يعطي أكله حتى هذه اللحظة.

أرجو من كل مهتم بالمناهج، أن يعيد النظر في مناهجنا الحالية، فهي لا تسمن ولا تغني من جوع، ففي الصف السادس الابتدائي في منهج اللغة العربية الوحدة الأخيرة في الكتاب الأول: دعاء المرحاض، أي عقل يقبل هذا؟ ليس في قيمة المعتقد، ولكن في الدعاء نفسه الانحيازية، أنا أفهم أن يكون المعلمين ذوي قدرات عالية في التعليم، لكن لا أفهم أن يضعوا بأنفسهم المناهج التي تحتاج إلى مربين وعلماء نفس ومثقفين ورؤية وطنية معينة، فمعظم من وضع المناهج هنا يسيرون على الخطى نفسها السابقة، ولكن من دون قصد، بحيث بقيت مناهجنا تسير عليها.

أقرأ عليكم شيئا مّن شهادة د. خليل طوطح، كونها جداً مهمة، وأقترح أن يقرأها الجميع، فتحدث في البداية عن أن العرب هم أهل الإدارة في معارفهم لأنفسهم، كما هي الحالة في العراق. وجاء في تقرير الإدارة الحكومية البريطانية سنة 1931، : «ليس هناك ما يبرر عدم إرجاع إدارة المعارف للعرب»، وهذا تقرير المعارف صفحة 2 من تقرير سنة 1931، يلخص واقع التعليم في فلسطين في ذلك الحين بشكل جيد. «تنافر التعليم الصحيح مع السياسة القائمة في فلسطين»، بما أن الحكومة تعمل على تحقيق غاية رئيسية، هي وضع البلاد في حالات سياسية واجتماعية واقتصادية، من شأنها أن تساعد على إنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين، تجد أن التعليم بين العرب موضوع وفق أساليب تساعد على تكييف العرب مع تلك الحالات التي ذكرناها، أو في أساليب لا غايات معينة لها، بحيث لا تتعارض مع غايات السياسة المعروفة، فيما التعليم بين اليهود يقوم على أساس خلق الصهيونية وتشجيع الثقافة العبرية.

لقد كانت المعارف بين العرب سلبية ولا غاية معينة لها فيما يتعلق بالثقافة العربية، ولا بالعرب!
وتوالي الإضراب في المدارس العربية دليل على سوء الجو الذي يحشر فيه الطلاب، وكانت الحكومة البريطانية تراقب الكتب المدرسية الموجهة للعرب مراقبة تامة، ويجوز لمدير المعارف أن يطرد أي معلم لوحظ عليه أنه ينشر تعاليم من النوع «غير الأمين». وخير مثال على ذلك، هو ما حدث معي عندما كنت في الصف الثاني ثانوي في غزة، وانضممت للاتحاد الطلابي الفلسطيني، وكنت ناشطاً فيه، وعضو لجنة مركزية، وكان الدكتور أبو بدوي، سكرتير اتحاد الطلاب الفلسطيني في ذلك الحين، فطردت من المدرسة، عندما رفع تقرير من الإدارة إلى «مستر فرن» جاء على أثره من القدس إلى غزه، لكي يحاكمني بنفسه، ولم أقابله أكثر من دقيقتين، حيث قال: «أنت عضو في الاتحاد» قلت: «نعم أنا عضو». فأجاب باللغة الانجليزية: «فأنت مطرود». هكذا كانت سياسة بريطانيا في فلسطين.

كان «مستر فرن» ضابط استخبارات في العراق، قبل أن يأتي إلى فلسطين، وكل الذين عملوا في المعارف في فلسطين، كانوا ضباط استخبارات، وفي هذا السياق أنصح الجميع أن يقرأ كتاب الدكتور عبد اللطيف الطيباوي «التعليم العربي في فلسطين الانتدابية، 1956)، الذي يتحدث عن التعليم في فلسطين، فهو كتاب جميل وقيم، وكتب باللغة الإنجليزية، وأتمنى أن يترجم إلى العربية لأنه لم يتم ذلك حتى الآن. يوضح الكتاب بالضبط سياسة بريطانيا، التي تستهدف عقولنا، وليس التعليم فقط، فالموضوع ليس موضوع قراءة ودراسة ومنهاج فقط. فالسياسة البريطانية في فلسطين تريد الفلسطينيين عمالاً يعملون لديها، دون أن يفكروا، فالمنهاج وضع لتحقيق ذلك، بحيث لا علاقة له بالعقل، ولا بالتقدم ولا علاقة له بالمستقبل. وللأسف هناك تظليل كبير على هذه المناهج القديمة التي لا تزال تحكمنا حتى هذه اللحظة.

كانت نسبة الأمية بين المسلمين 89 ٪، والمسيحيين بين 52 ٪– 58 ٪، ولم تعمل المعارف شيئاً لرفع المستوى الاجتماعي بين الفلاحين، ولم تساعد على تحسين الحالة الاقتصادية، حيث كانت نسبة النفقات على المعارف الفلسطينية بين سنة 1935 – 1936 أقل من نفقات الشرطة (البوليس) في ذلك الوقت.

وقد جاء في تقرير المعارف لسنة 1929 في هذا الشأن: «فشل الحكومة في سد الحاجة للتعليم». ويشير تقرير المعارف إلى أن «هناك حاجة ماسة؛ لإنشاء مدارس لإيواء الطلاب الذين تزداد خطورتهم». وقال التقرير في سنة 1935، إن 59 ٪ من طلبات الالتحاق في المدارس، تم رفضها، بينما في سنة 1930، تم رفض 41٪ من طلبات الالتحاق في المدارس. وقال مدير المعارف في تقريره إن الحكومة البريطانية منذ احتلالها فلسطين، لم تتكفل بنفقات كافية لبناء أي مدرسة في البلاد.

وفي هذا الصدد يبرز سؤال جوهري يطرح نفسه حول أسباب رفض طلبات الالتحاق للمدرسة، وهناك أسباب عدة للرفض:

أولاً. في مدارس القرى هناك أمور عدة ذات طبيعة فردية، بناء عليها يتم رفض الطلب؛ كالعمر مثلاً، يجب أن يكون سبع سنين، وإذا كان الطالب سبع سنين وشهرين يتم رفضه، وهكذا كان يتم التعامل.

ثانياً. يجب دفع عشرة قروش رسوم تسجيل، وأغلب الفلاحين في تلك الفترة ليس لديهم هذا المبلغ، لان الحياة الاقتصادية تعتمد على «اقتصاد المونة»؛ ولذلك يفضل معظم الفلاحين عمل أبنائهم في الأرض أفضل من تعليمهم بسبب تكاليف التعليم الباهظة.

ثالثاً. المدارس مكتظة، أي أن الصف الرابع فيه خمسة مقاعد، يجب استقبال خمسة طلاب من الناجحين من الصف الثالث فقط، وكذلك في الصف الأول يتم استقبال الطلبات بناء على المقاعد . . . وهكذا.

وأيضاً كان هناك قانون المعارف رقم (50) للعام 1932. بريطانيا اعتمدت من العام (1918 – 1932) على نظام التعليم التركي كما سبق وأشرنا، الذي يعتمد بشكل أساسي على الأوامر والتعليمات النابعة من مدراء التعليم في تلك الفترة، فلم يكن هناك نظام تعليمي واضح، يتم رفضه أو الاحتجاج عليه، وبخاصة فيما يتعلق بقبول الالتحاق في المدارس، بينما في المقابل عند اليهود، لا توجد قيود لذلك، ويسمح الالتحاق في المدارس دون التقيد بالعدد.

مادة التاريخ التي تدرس في المدارس كانت تتناول تاريخ أوروبا، حيث كنا ندرس تاريخ أوروبا والملك، والقائد، والحروب، ويمنع تدريس تاريخ العرب أو تاريخ فلسطين أو جغرافية فلسطين، وممنوع أن نتعلمها.

وحين كنت طالباً كنت أنظر إلى خارطة سوريا بالأحمر؛ ولأن بريطانيا بالأحمر كنت أظن أن أهل سوريا إنجليز. كنا نجهل جهلاً تاماً كل ما يتعلق بتاريخنا وعالمنا العربي، أيضاً كنا لا نعرف اللغة الإنجليزية، وتعليم اللغة الإنجليزية يبدأ من الصف الخامس، بينما الدين كان يجب أن يدرس في حده الأدنى؛ كالوضوء، والصلاة، ويمنع تدريسه بشكل موسع ومعمق؛ خوفاً من التدين.

وكان هناك أزمة في ما يتعلق بالتعليم من جانب العلاقة بين القومية والدين، التي أشارت إليها اللجنة في تقريرها، وكذلك الأستاذ الطيباوي الذي تحدث بفصل كامل في كتابه عن الدين والقومية، وهناك مصادر عدة حول هذا الموضوع، منها قانون المعارف رقم (50)، الذي كان مجحفاً تماماً في كل بنوده، فالمدارس الحكومية فقط للعرب، لأن هناك مدارس خاصة للجمعيات التبشيرية، وذلك بناء على المادة رقم (15) من صك الانتداب، التي تنص: «على الدولة المنتدبة، أن تسمح لكل فريق من الأقليات والطوائف الموجودة في فلسطين بامتلاك معرفة، وهذا ليس للعرب».

كان ضابط بريطاني يشرف على التعليم، ومساعده ضابط أيضاً، فالإدارة العليا تتكون من أربعة مفتشين هم ضباط بريطانيون، حتى المفتشون العرب، لم يكن لديهم صلاحيات، حتى في عملية نقل المعلمين من مدرسة إلى أخرى داخل المدينة، فليس لديهم صلاحيات، وإنما اقتصر عملهم على أمور ميكانيكية، وكتابة التقارير الموالية. ويعلق على هذا الموضوع، الأستاذ الطيباوي، حيث يقول: «لا شيء جديد في التقارير، على هذا الأساس، لم يكن هناك إمكانية على الإطلاق، لأي تقدم عقلي في مناهج بريطانيا للعقل، في ظل عدم وجود قيادة رشيدة، تدافع عن مصالحنا لتحسين المنهاج، كانت كل سياستنا كما تعرفون لا تجيد نفعاً».

هكذا كانت تدار الأمور أيام الانتداب البريطاني، وهذه السياسة ما زالت تعطي أكلها، لذلك يجب إن نسأل لماذا مناهجنا الفلسطينية اليوم لا تتسم بالإبداع والتفكير؟

أعتقد أن المسألة تكمن في وجود مركز مناهج وغياب مراكز دراسات، تساعدنا في التعرف على المشاكل بشكل حقيقي، بحيث نقوم بدراستها، ومن ثم نقوم بتطبيقها، ثم لاحقاً نعمل مؤسسات التنفيذ، لكن نحن بدأنا بالعكس، وعملنا مركز مناهج وبدأ بطباعة الكتب.

قبل فترة قليلة، طلبوا مني 60 كتاباً للنشر، قبل نهاية شهر 12. معقول! هذا الطلب تمت دراسته قبل تنفيذه، وهل تمت دراسة قدرة المطابع على طباعة الكتب؟ ومن الموزعين؟ وأين سيتم نشرها؟ وهل توجد ميزانية لتلك الكتب؟ ومن المستفيد منها؟ وهل القدرات البشرية قادرة على إنتاج ذلك؟ بصراحة كل عملنا، يعتمد على الرغبة، لذلك يجب أن تكون لدنيا مراكز دراسات، وهذا ما ينقص مناهجنا.

بعد ذلك فتح باب النقاش للحضور.

سأل أحد المشاركين في الندوة: هناك شخصيات ثقافية وأدبية طرحت تلك التساؤلات التي طرحتها، فلماذا لا يوجد انعكاس ملموس لذلك؟

لقد عملت مستشاراً لوزارة الثقافة مدة 15 سنة، ولا شيء كتبته حتى الآن تم أخذه بعين الاعتبار. كم حزباً سياسياً لديه مركز دراسات يستطيع أن يتخذ قراراً بموجبة دراسة معمقة؟ أعتقد أنه إذا توفر مركز دراسات سيكتشف فضائح محلية، وستتكشف العديد من الأمور المهمة، كأستاذ الزراعة أبن المدينة، يدرّس مادة الزراعة لأبناء القرية، أو كأستاذ الرسم الذي كان يعلمنا في المدرسة، حيث يطلب منا إحضار فاكهة كي يأخذها منا في نهاية الحصة بعد رسمها.

وقد توجه أحد المشاركين بتساؤل ونقد للمجتمع والجامعة الفلسطينية، قائلاً: أعتقد أن جزءاً من المشكلة يقع على المجتمع نفسه، مثلاً لو نظرنا على مستوى الجامعات الحالي، أرى أن التغيير يأتي من الجامعات، وطلاب الجامعات أنفسهم غير مهتمين، وليس لديهم المسؤولية الكافية اتجاه المجتمع، فالمجتمع غير قادر على إيجاد قوة تأثير على صنع القرار.

أنا أؤمن بالشعار الذي يقول: «لا تلوم الضحية»، فالمجتمع هو نتاج القوى المؤثرة فيه، وهو نتاج الجامعات، ونتاج التعليم والمناهج. المجتمع نتاج للكيفية التي أنشأناه بها؛ فهو أولاً لا يستطيع لعدم توفر قيادة رشيدة، ولا يوجد فيه مراكز دراسات وأبحاث، ولم يتح له تعليم جيد يراعى عقل الإنسان.

المفكر البريطاني يدرس المستقبل كسباق بين التعليم والكارثة، لا يوجد بديل عن التعلم إلا الكارثة، والتعلم لا يعني فك الحرف، وإنما المشاركة القوية العاملة والفاعلة في صنع المستقبل، وهذا لا يعني السير على خطى الآخرين، والمجموعة المتميزة الموجودة في القاعة، عليها أن تنتبه إلى أن مفتاح المستقبل هو المناهج، ومن يعمل في التعليم يجب أن يرفع صوته لكل شيء، تعتبر هذه المناهج من النواقص، لذلك يجب أن نتحدث عنها.

ففي العهد الأردني، أصبحت المناهج تمجد الحكومة الأردنية، والفكر البدوي، وهناك بعض الآلات الموسيقية الفلسطينية منعت في الإذاعات. كنت أقدم برنامجاً إذاعياً، وكان ولا يزال مثلاً اليرغول الفلسطيني ممنوعاً حتى اليوم في الإذاعات الأردنية، حيث تم استبداله بالربابة. هناك سياسات معينة تفرض نفسها، وتحاصر العقل والإنسان، يجب على المعلمين أن ينتبهوا لها، لا يوجد لدي حل سحري للمسألة، لكن الحل يكمن في المؤسسات الثقافية والتربوية نفسها، والأحزاب أيضاً.

حتى الآن، الأحزاب ليس لديها مركز دراسات، فكل حزب يصرح بما يراه مناسباً، وفقاً لاعتبارات عدة، فأين مراكز الدراسات التي تقوم بتحليل الوضع، وتستنتج منه، لتساهم في وضع إستراتيجية معينة لرؤية مستقبلية، نحن ما زلنا أسرى ماضٍ سيئ، ولا نزال نعيشه.

وإلى الآن، لم أرَ إستراتيجية واضحة لمؤسسة حكومية، فكل الإستراتيجيات الموجودة كتبت؛ لأن الغرب طلبها، وتمت كتابتها بناء على الطلب، وليس الحاجة والضرورة.

وفي سؤال آخر حول نسبة المدارس التي لا تتبع المنهج البريطاني في عهد الانتداب، قال البطراوي إن التيارات الفكرية والتعليمية في فلسطين، كانت منحصرة بتيارين:

أولاً. تيار مدرسة الأقصى في العهد العثماني، حيث كانت مدرسة عربية منفتحة، درس فيها كل من الشيخ العوري، والأستاذ موسى البديري، وشيخ أزهري أيضاً. وكان البديري قد كتب رثاء مشهوراً في «ليوتولستوي» (روائي روسي شهير)، وكان يتكلم عن روح القديس «أوغستين»، في حين كتب الشيخ العوري مديحاً في الطيار «شارل لادنبرغ» الذي قطع المحيط الهادي.

وتقع ضمن هذا التيار أيضاً مدرسة السيمنار الروسي، حيث كانت منفتحة أكثر من التيار الأول وأكثر علمانية، ويوجد فيها مدرستان للمعلمين في الناصرة وبيت جالا، وتخرج منها جيل كبير جداً من المثقفين في مقدمتهم ميخائيل نعيم، وخليل بيدس وأبناء بيدس. فالجمعيات التبشيرية بشكل عام كان لها الفضل الكبير في التعليم.

كذلك ظهرت ضمن هذا التيار مدرسة ثالثة مع وجود الاحتلال البريطاني، وهي مدرسة التأليف المدرسي، لم يكن وقتها أي منهج للغة العربية أو تدريس باللغة العربية، وإنما باللغة التركية، وبعد خروج الأتراك أصبحت هناك حاجة كبيرة لوضع كتب باللغة العربية، ومعظم الكتب المعدة باللغة العربية كانت قد كتبت في عهد الانتداب البريطاني.

أحد الإنجازات البريطانية التي يجب أن نذكرها أن المناهج صارت تدرس باللغة العربية، مع أن المدارس العامة وجدت صعوبة في البداية في تدريس اللغة العربية على عكس المدارس المسيحية التي كانت تدرس بالتركية وبالعربية، لذلك نجد أن أكثر المدرسين الذين كتبوا المناهج

باللغة العربية هم المسيحيون. بريطانيا لها فضل وحيد، حيث أصرت أن تكون المناهج باللغة العربية، وليس باللغة التركية.

ثانياً. تيار المسرح في فلسطين: يستعرض الدكتور عبد الرحمن ياغي، في كتابه «حياة الأدب الفلسطيني» تاريخ المسرح الفلسطيني، ويقول: «في القدس وحدها سنة 1948، يوجد فيها 30 فرقة مسرحية، كما أن فلسطين هي أول دولة طبق فيها قانون حقوق المؤلف في العالم العربي سنة 1924، بينما طبق في الدول العربية في النصف الأخير من القرن العشرين.

كما ظهر في فلسطين تجارة وصناعة، وذلك بفضل مكانة فلسطين الدينية، وفيها مؤسسات تبشيرية. أيضاً اليهود كانت لديهم صناعات لا يمكن نكرانها. نصت بريطانيا قوانين كنا نستفيد منها بعض الأحيان، لأنها بالأساس تنفعهم في سياساتهم، وتحقق مصالحهم، وهذا ما حدث في المسرح أيضاً، حيث ساهمت الجمعيات التبشيرية بشكل كبير في تطور المسرح الفلسطيني.

يدل ذلك على أن الفلسطيني الذي تم الحديث عنه في بداية الندوة هو ذاك الذي ربط نفسه برجل طير «الرخ»، وطار به ليخرج من وادي الأفاعي. وهذا ما حدث في فلسطين فعلاً، الفلسطيني باستمرار كان يريد أن يخرج من وادي الأفاعي ليحقق ذاته وإنسانيته؛ لأنه وقع عليه ظلم كبير جداً، فكان يشعر دائماً ويعتقد ويؤمن بأنه لا خلاص لهذا الظلم إلا باللجوء إلى إنسانيته الكاملة، ومشاركته الفاعلة والتعاون المشترك حتى يمكنه الخروج من هذا المأزق، وهذا التعاون لا يمكن أن يأتي إلا من خلال التعليم، التعليم كما قلنا هو سلاح بين التعلم والكارثة.

أشكركم على حسن استماعكم.

الهوامش:

[1] الدكتور خليل طوطح (1887 – 1955) هو مدير مدرسة المعلمين العليا، التي صارت تسمى فيما بعد الكلية العربية في القدس، ويعد من أبرز المثقفين والتربويين الفلسطينيين، استقال احتجاجاً على سياسة بريطانيا في التعليم، وأصبح مدير مدرسة الفرندز في رام الله، وممثلاً للهيئة العربية العليا أمام اللجنة الملكية.

[2] جورج أنطونيوس (1891–1942): كان مساعد مدير التعليم في فلسطين، وهو من أصل لبناني ومصري، ويعتبر من أول المؤرخين للقومية العربية.