

ذكرى و تاريخ ...

بحث ذاتي في أعقاب الرواية المفقودة رؤيه متجددة واقتراحات منهجيه وتربويه.

د.خنساء ذياب

مرشدة ومحاضرة ورئيسة القسم
العربي في كلية دافيد يلين

يصف هذا البحث تجربة ومبادرة تربوية فيها ادوات من التربية النقدية مع طلاب عرب في سنتهم الأولى للتأهيل كمعلمين للمستقبل . تحلل المقالة أبحاثاً أساسها الرواية العائلية كطريقة لدمج الرواية العائلية كجزء من تطوير طرق تعليم وتأهيل والتي فيها ما يؤثر على التطور المهني / الشخصي للطلاب المتأهلين لأنها تربط عالم الطالب الخاص بعالم تلاميذه الداخلي والخارجي . وذلك من خلال بحث ذاتي اجراه كل طالب حول روايته الشخصية والعائلية ضمن «رحله في أعقاب جذوري» ، سنحاول ربط نتائج البحث الذي أجري على ابحاث ورحلات الطلاب مع وضع جهاز التربية العربي في البلاد، وكيف يمكن النهوض به من خلال اطار تأهيل المعلمين ومن أجل توفير ظروف مساوية للحوار مع الطرف الآخر .

من هو المعلم الأفضل؟ من هو المربي الفاضل في ايماننا هذه؟ ما هي الصفات المطلوبة؟ ومن هو القائد التربوي الجيد؟

تشغل هذه الأسئلة وغيرها بال الكثير من رجال التربية ومن لهم علاقة بجهاز ومؤسسات التربية . لقد اعطيت عدة اجابات حول هذه الأسئلة والى اجابات عنها مرت بتغيرات وتقلبات عديدة .

في هذه المقالة سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة وسنفحص لأي مدى تنطبق وتلائم هذه الإجابات وضع المعلمين العرب والمعلمين البراعم وهم مربو اجيال المستقبل . تبحث هذه المقالة وضع المعلم العربي الفلسطيني الإسرائيلي والمعلمين البراعم الذين ما زالوا في اطار التأهيل والتدريب ، وتصف برنامجاً لتأهيل المعلمين بواسطة وسائل وادوات ناقدة من اجل تحقيق تغيرات اساسية ومطلوبة ، ومنها إجراء بحث ذاتي «رحلة في أعقاب جذوري» بهدف تعزيز قدراته الذاتية والمهنية وبلورة هوية ذاتية واضحة ومستقرة .

تطرق الكثير من المفكرين للأسئلة اعلاه : - كوبيوي (1978) تعرف المعلم الأفضل كمن يحترم الطالب كإنسان ، هذا الإحترام غير مشروط بتحصيل الطالب او بتصرفاته ، وهو المعلم الذي يلاحظ الهوية الخاصة للطلاب ويعزز طاقته الشخصية ويساعده في تحقيق ذاته . عبر كارل روجرز (1973) وهو ممثل لامع للتوجه الوجداني والتيار الإنساني ، عن اهمية التعلم الحقيقي ذي المعنى والذي فيه تفاعل ومشاركة وجدانية عميقة ،

حيث ينغمز فيها المتعلم بجميع حواسه وجوارحه ومداركه المعرفية . رأى روجرز في المعلم كصاحب وظيفة داعمة ومساعدة وعليه اعطاء الأمان للطالب المتعلم وتقبل الطالب وعالمه بدون أي تحفظ . يرى شكيدي (1998) في المعلم الأفضل ، المعلم المربي ، المعالج ويقترح اقامة تخصص تربوي علاجي في جهاز التربية . ترى التربية الناقدة ان اهم العمليات التربوية تكمن في خلق دافعية ومعرفة من اجل التغيير الاجتماعي . تأهيل المعلمين في ظل التربية النقدية يعني تأهيل «مثقفون مغيرون للواقع» ، والقصد من ذلك تأهيل عمال حضاريين ، بدهم وإبامكانهم تحقيق التربية الحوارية التي تؤدي للتحرر والتحول (جبروكس ، 1988) .

على المربي النقدي ان يكون على سعة من المعرفة والوعي السياسي الإجتماعي وذا احساس بالرسالة الإجتماعية الإنسانية (فريرة وشور ، 1990) .

يتمركز تأهيل المعلمين في نهج التربية النقدي حول تطوير المعرفة وإذكاء الوعي والتفكير الأخلاقي والإجتماعي للمعلم المتأهل والذي بإمكانه الربط بين هذا الوعي وبين بناء بيئته تعليمية تعكس تطور قيم الحرية ، المساواة ، الديمقراطية ، التعاطف ، صدق اجتماعي والإهتمام بالإنسان كشخص مستقل (جوبر ، 1997) . حسب ما ذكر فريرة (1981) «ان نربي ونتربي» هي عملية فيها يتم تعميق وتجذير وعي الإنسان الذي يبدأ بإدراك الواقع وتكون مربوطة بتدخل ناقد من اجل تغيير هذا الواقع . يعتقد فريرة ان هذا الوعي هو الشرط الأساسي لتحرر الإنسان ، الوعي حسب ادعائه يولد النضال للتحرر والذي يولد بدوره الإنسان المتحرر .

المعرفة حسب فريرة (1981) تعني ادراك الواقع مع موقف ناقد اتجه هذا الواقع موقف ناقد ، يُخلق عندما يُخلي توجه ساذج وبسيط مكانه لتوجه ناقد . توجه ناقد نحو الواقع يولد مع فهم المتناقضات التي تتركب الواقع ، تناقضات بين اتجاهات القمع واتجاهات التحرر ولعب دور في عملية حقيقية ضد مكونات الاضطهاد في هذا الواقع .

تبحث هذه المقالة وضع المعلم العربي الفلسطيني في إسرائيل ، وهذا يلزم طرح السؤال : - ما الذي يجعل التوجه النقدي اساسياً ومهماً لتطوير وتنمية المعلم العربي؟

واعتقد ان هذه الصفات التي ذكرتها حتى الآن محدودة في شخصية الكثير من المعلمين العرب . قدم ماجد الحاج (1996) في كتابه التربية عند العرب في إسرائيل صورة شاملة للتربية العربية وحول شخصية وصورة المعلم العربي منذ قيام الدولة وحتى منذ الإنتداب البريطاني وحتى اليوم .

يعتبر المعلم في المجتمع العربي إنساناً مثقفاً وذا وظيفة وكيل اجتماعي وحضاري . من جهة واحدة عليه المحافظة على القيم والعادات داخل المجتمع العربي وتجذير هذه القيم لدى الجيل الصاعد ، ومن جهة اخرى عليه ادخال التغييرات مثل تعليم القراءة والكتابة ، والتفكير ، وتطوير الشخصية ، والإستقلالية ، المبادرة وما الى ذلك (مرعي ، 1986) . يعاني المعلم العربي من صراع الإخلاص المزدوج ، من جهة يحمل هوية قومية عربية وعليه الإخلاص للقيم القومية والوطنية في مجتمعه ومن جهة اخرى عليه ان يخلص لدولة إسرائيل

وأن يتماهى مع طموحاتها. يعتبر المعلم في عين الكثير من الأهالي العرب وكيل السلطة لأنه يتم توظيفه بواسطتها ويخدمها (مرعي، 1986).

عانى المعلم العربي الكثير من اليد القاسية للسلطات، من حيث سياسة الإضطهاد والتمييز الأمني. هذه السياسة تمثلت في الرقابة الشديدة والسيطرة الكاملة على المعلمين العرب وعلى جميع عوامل جهاز التربية العربي. لم يكن للمعلم أي امان في مهنته وظل في خوف مستمر من فقدان وظيفته، اصف الى ذلك منع المعلمين العرب لفترة طويلة من التطرق لمواضيع الساعة او طرق أي موضوع يعتبر «حساساً» مثل: - الأرض، هوية قومية، نضال من اجل مساواة في الحقوق وما اشبه. وأبعد كل نص عالج هذه الأمور من البرامج التعليمية الخاصة بالعرب الفلسطينيين في البلاد (الحاج، 1996).

طرأت في الأونة الأخيره بعض التغييرات في هذه السياسة لوزارة المعارف وبشكل تدريجي سمح للمدارس العربية القيام ببعض النشاطات السياسية. جاء التحول في هذه السياسة في أعقاب اجتياح لبنان في 1982، وأحداث لبنان وأيضاً إندلاع الإنتفاضة الأولى سنة 1987. هذه الأحداث دعت وزارة المعارف الى اعطاء تعليمات للمربين العرب لتهدئة الطلاب والسماح بإجراء نقاش حول المركبات المدنية والقومية في هوية العرب في البلاد (الحاج، 1996).

تشير الفحوصات التي اجريت حول البرامج التعليمية وأهداف التربية عند العرب عن تجاهل المميزات الحضارية والقومية للأقلية العربية الفلسطينية في إسرائيل.

ادت نتائج ابحات مختلفه لإستنتاج واضح بأن اهداف التربية للعرب هو خلق عربي خنوع، مستعد لتقبل دونيته مقابل فوقية اليهود بهدف تحقير وإضعاف ومحو الهوية الفلسطينية العربية (مرعي، 1986؛ بيرس وآخرون، 1968. الحاج، 1996).

مؤخراً طرأ تغيير ملحوظ في موقف وزارة المعارف والتربية وبدأ بتشجيع جهاز التربية العربي للتعليم وللتربية من اجل الديمقراطية، التعايش والسلام.

ظهرت في الفترة الأخيره الكثير من البرامج التربوية لتعزيز هذه المواضيع، وبشكل فعلي فإننا نجد نقصاً جدياً بتأهيل مناسب للمعلمين العرب في الجانب الإنفعالي والوجداني وبطرق تدريس هذه المواضيع. في معظم الأحيان لم يحظ المعلم بالشرعية والدعم لكي يفكر ويطور هويته وهوية طلابه وايضاً لم يحظ بتأهيل يساعده في التربية للهوية القومية للطلاب العربي ولمساعده في بلورة شخصيته. وكذلك يبدو ان المعلم العربي لم يقتنع فعلياً بالنوايا والمواقف الحقيقية لوزارة المعارف والثقافة.

ما زال المعلم العربي خائفاً من التورط بمواضيع كهذه، فتاريخ قهر المعلم العربي وملاحقته ومطالبته المتكررة بإثبات ولاءه للدولة، مازالت تؤثر في تصرفاته وتوجهه بالقيام بعمله كمعلم وكوكيل تغيير اجتماعي، وتربوي، وسياسي.

تطرق نيسان (1997) لصفات وميزات يجب ان تتوفر في القائد التربوي. ان الصفه الأساسية حسب نيسان هي الهوية التربوية المبنية على الإلتزام بالعمل التربوي الذي يقوم على اسس تربوية حسنة ومبتغاه.

تتركز هذه الهوية على الفرضية بأن فهماً عميقاً للأهداف والقيم مندمج مع تجارب فيها تحقيق الذات ، بدورها تطور وتنمي التزاماً ذاتياً يصبح فيما بعد جزءاً أساسياً من هوية الإنسان . تطرق نيسان لأهمية الهوية التربوية لدى القائد التربوي الأفضل ينقلنا الى فحص الهوية الذاتية والتصوير الذاتي للمعلمين العرب البراعم في كلية دافيد يلين للتربية . الهوية الذاتية هذه ضرورة نفسية من اجل استيضاح من أنا؟ وليمكن المعلمين العرب البراعم من معرفة ذاتهم ولكي يقوموا بوظيفتهم كما يجب في الواقع التعليمي التربوي العربي المركب والذي يلزم إتخاذ قرارات مهمة . يلزم فحص الواقع التعليمي التربوي العربي اليوم بناء برنامج لتطوير هوية تربوية فيها الإفتخار بالتاريخ ، معرفة الماضي ، الإرتباط بالذات وبالعائلة و بالجذور الجماعية المتعلقة بالمسؤولية وبالإنتماء الاجتماعي التربوي .

سأعرض فيما يلي مبادرة تربوية ضمن اطار تأهيل معلمين عرب في سنتهم الأولى من التعليم . الهدف من هذه المبادرة هو اعطاء فرصه تعليمية حقيقية خاصة تمكن الطالب من التعرف على ذاته عن كثر (من أنا؟) ولتعريف نفسه بشكل عميق وشامل من خلال البحث وراء جذور عائلته . كل طالب قام برحلة بأعقاب جذوره حيث ضم البحث بناء شجرة العائلة لخمسة اجيال متتالية ودراسة احداث عائلية مهمة بتاريخ عائلته وبتاريخ بلده وشعبه من خلال اكتساب واستعمال ادوات تعليمية اكااديمية للبحث والتدوين وكتابة رحلته في اعقاب جذوره .

تحليل وعرض النتائج

فيما يلي سيتم عرض نتائج ابحاث وروايات 36 طالباً في سنتهم الأولى للتأهيل ، هؤلاء الطلاب بدأوا تعليمهم سنة 1997 .

- الأحاديث المعروضة هي عبارة عن قصص حياتية بعد معالجتها للطلاب ولعائلاتهم . تحليل الروايات وأبحاث الطلاب تم من خلال البحث عن المواضيع الأساسية والتي بدورها تنفرع الى مجموعات اصغر وهي تحليل النصوص Narrative analysis حسب كورتازي (1993) . عزز هذا البحث تطور الطلاب في مجالين : شخصي عاطفي ، واكاديمي . إنعكس هذان المجالان في عدة جوانب .

من تحليل جميع رحلات و ابحاث الطلاب ، تم التوصل الى خمسة مجالات كان فيها التأثير الكبير على الطلاب من خلال اجراء رحلاتهم في أعقاب جذورهم :

(١) الدافعية للتعلم : زاد حب الإستطلاع وزادت الدافعية للتعلم ، للدراسة وللبحث عن مصادر معلومات .

(٢) توسعت دوائر الهوية الذاتية بشكل ملحوظ وذوي معنى .

(٣) القدرة على التفكير الإرتدادي ، (التفكير الإرتدادي يعني القدرة على استعادة الأمور التي حدثت معنا وابداء الرأي على الصعيد الشخصي والإنفعالي والذهني ، (ذياب ، 2000)) تعاضمت في المستوى الإنفعالي والمستوى الذهني .

(٤) توسعت وتعززت القدرة على : الذكاء العاطفي ، والتماهي والتعاطف اتجاه الآخر .

٥) تبلورت انواع مختلفة من التعلم وتكونت مفاهيم جديدة مثيرة .

كان من الصعب الفصل التام بين هذه المجالات ، وفي كل نص ورواية يمكن ان نجد معظم المركبات والمجالات التي ميزت هذا البحث ، وان دل هذا على شيء فإنه يدل على تركيبة النصوص . اخترت في هذه المقالة التمرکز حول قضايا من المجال الشخصي ، العاطفي ، وبالذات الهوية الذاتية قبل الرحلة وتوسع دوائرها بعد انتهاء الرحلة في اعقاب الجذور .

١- الهوية الذاتية ومكوناتها قبل اجراء رحلة الجذور

في بداية البحث ابتداء الطلاب بالسؤال «من أنا»؟ وبمحاولتهم الإجابة عن هذا السؤال فهم بالواقع يعرفون انفسهم ويعرفون هويتهم الذاتية ، وهذه هي الخطوة الأولى بالرحلة بأعقاب الجذور ، على الشخص اولاً ان يوضح لنفسه من هو؟ وأن يتعرف على كينونته ومن ثم الانتقال الى جذور القريين والبعيدین في عائلته .

أ. من أنا؟

اتضح من خلال تحليل النصوص التي تجيب عن السؤال من أنا ان هذا السؤال فيه مركبات تجديد واكتشاف وخوف :

- ١- ان هذا السؤال كان من اصعب الأسئلة التي سأل البعض منهم نفسه .
 - ٢- هذه المرة الأولى التي يسأل البعض منهم نفسه من أنا .
 - ٣- هذه المرة الأولى التي فيها يهتم شخص ما بهم ويسأل عن حالهم .
 - ٤- هذا السؤال يدوي في الداخل والتعامل معه وإخراجه للوعي لهو أمر مخيف .
- عبر الطلاب عما في قلوبهم وعقولهم بشكل واضح وصادق :
- « حتى يومي هذا خفت ولم أجرؤ على السؤال «من أنا»؟ من أنا؟ من أين جنت؟ وما هي تركيبتي؟»
- «أنا؟ من أنا؟ أسأل نفسي هذا السؤال؟ كم غريبة أنا، لا ادري من أنا؟ كم صعب للإنسان ان يسأل نفسه من هو وأن يعرف نفسه بمجالات يرى بها ذاته» .
- «من أنا؟ لم أعرف إني فلسطينية الأصل ! كم فرحت لاكتشاف من أنا!»
- «ربما يعود السبب لعدم سؤالي واهتمامي لانشغالي بالحاضر ولعدم الرغبة لمعرفة الماضي وربما السبب هو الخوف والهلع من التأسف على الماضي..»
- «خفت ولم أجرؤ على طرح هذه الأسئلة حتى يبني وبين نفسي..»

ب. الإجابات على السؤال من أنا؟

يرى ماك ادمز(1993) انه إذا رغبتنا بمعرفة من نحن ، فعليتنا معرفة الرواية الخاصة بنا، لانها هي التي تعرفنا بمن نحن عليه ، وعليه فإن احدى الوسائل لفهم ودراسة الهوية الذاتية فردية كانت أم جماعية ، هي الإصغاء للقصاص والروايات حول الهوية .

يتركز بناء الهوية على مستويين :

الرجوع الى الماضي والتوقف في الحاضر . يشكل هذان المساران حجر الأساس لبلورة الرواية والهوية (ماك ادمز ، 1993) . الهوية الذاتية حسب اريكسون (1968) هي الصورة التي يبينها الشخص حول ذاته ، هذه الصورة تعطي معنى لحياته ولذلك فإن الإجابة عن السؤال «من أنا»؟ تشكل التعريف الذاتي للشخص نفسه .

حاولت احدى الطالبات برحلتها الذاتية الإجابة عن هذا السؤال بكلماتها الخاصة :

«يعرف الإنسان نفسه بالإعتماد على ذكريات من الماضي، ذكريات مفرحة او محزنة، بعد ان تركت بصماتها

على النفس».

نرى هنا المستوى النفسي بالإجابة على هذا السؤال .

بدأ طلاب آخرون بتعريف انفسهم منذ تواجدهم برحم امهم .

تحدثت احدى الطالبات من لحظة ولادتها بنظرة غير تفاؤلية :

«في 1977.3.1 اصيبت العائلة بخيبة أمل كبرى عند ولادة طفلة ثالثة... لقد توقعوا ابناً ذكراً. تعد ولادة ابن ذكر

في العائلة العربية امرأ ضرورياً ومفهوماً ضمناً».

افتتحت الطالبة اعلاه رحلتها بهذه الكلمات وفي الحقيقة يمكن سماع احباطها وغضبها على عائلتها

بسبب موقفهم من جنس المولود .

بدأ طالب آخر رحلته بتعريف نفسه :

«من أنا؟ ولدت بأحضان الجليل الأخضر.. بداخل قرية صامدة وأصيلة..»

نرى هنا تأثير مكان السكن على الطالب والذي يوعز بالأهمية الكبيرة لقريته، وهذا الأمر يلمح حول

بلورة الهوية السكنية القوية، شدد هذا الطالب ببداية رحلته على علاقته بقريته، ميعار، والتي هجر سكانها

وأبعدوا عنها سنة 1948 .

وحسب أقواله :-

«حتى يومنا هذا كل أفراد قرية ميعار وحتى من يعيش منهم في قرية نائية في الأردن عندما تسألهم من أين

فيجيونك بأنهم ميعاريون (انتماء لميعار)».

يكمل الطالب حديثه ويقول :

«حتى هذا اليوم كل ميعاري يمر بجانب خرائب ويقايا القرية فإنه يمعن النظر فيها، وحتى ينزل من السيارة،

ويستعيد حين ذكريات الماضي ويململ بأنه لو بقيت قريتهم ولم تهدم لكانت اتسعت لهننا ووصلت لهنناك...»

كان وصف الطالب حقيقياً وصادقاً ومليئاً بالحرارة والشوق حتى انني اثناء قراءة رحلته اردت الوصول

لمكان القرية لمشاهدة المناظر التي وصفها، التي لمست قلبي واثارته .

- تحدث الكثير من الطلاب حول صفاتهم الشخصية كجزء من هويتهم الذاتية .
- «هادنة، احترم الآخرين، اصغي، خجولة، احب الصدق، احب مساعدة الآخرين وأكره الشر والكذب...».
 - «دائماً قالوا عني تلميذة مجتهدة وهادنة، مع الكثير من القوة والجراة واعتبروني المسيطرة والقائد على أولاد صفي»
 - تطرق قسم كبير من الطلاب لهوياتهم المختلفة ورؤوا بها جزءاً من تعريف هويتهم .
 - خصص جميع الطلاب وبدون استثناء مكاناً واسعاً برؤاياتهم لهويتهم المهنية المستقبلية ولاختيار مهنة التعليم عامة والتربية الخاصة خاصة :
 - «احلم ان اكون معلمة لأني احب هذه المهنة وأنا فرحة اليوم لأنني بدأت السبيل لتحقيق هذا الحلم...».
 - «املي ان اكمل تعليمي وان لا اخيب ظن احد وان اكون معلمة ناجحة».
 - «في الثانوية كنت بالفرع العلمي بتخصص البيولوجيا، أحببت دائماً مساعدة الآخرين ودعمهم، ولذلك اخترت الطريق التي انا بها اليوم، تربية خاصة، وصعوبات تعليمية، يمكنني في هذا المسار العمل مع الأطفال (والذين هم زينة الحياة الدنيا) المحتاجون لمساعدة، وكملي امل ان احقق لنفسي اكمال الدرب وانهاء اللقب الثاني وربما الثالث، لأن ظموحتي لن تتوقف مع الحصول على اللقب الأول، وبالعكس، هذه هي فاتحة وقناة تؤدي الى تحصيلات اكبر واعلى».
 - كان لقسم قليل من الطلاب موقف وتوجه اجتماعي في قضايا حياتية مختلفة، والذي تميز بالسداجة حول الموضوع، والطلاب الذين عبروا عن توجهات تربوية مبلورة ركزت على ايدولوجية واضحة كانوا قلائل جداً وفيما يلي بعض من أقوال تبدو عليها الأولية والسداجة :-
 - «مبدئي في الحياة : ليس كل ما يلمع ذهباً، واضح انني ابحت عن الجوهر وليس عن المظهر الخارجي».
 - «اهم الامور في نظري ان يستمع الشخص لنصائح والديه لأنهام يوجهان ويرشدان أبناءهم».
 - «اهم شيء لدي هو ان اتعلم، كقول المثل: اطلب العلم ولو في الصين!»
 - «وأدركت أهمية ان يتعلم الإنسان الموضوع الذي يميل اليه ويحبه تعلمت التعامل مع ناس آخرين، وحكمتي في الحياة : لا تصدر الحكم على شخص ما بدون ان تجربيه عن كثب».
 - «اريد ان اكون معلمة مثل أبي وأختي لأنهما يبنيان ويؤهلان مجتمعاً افضل وذلك عندما يتخرج فوج معين من الطلاب، وأنا اريد الشعور مثلهم. كذلك فأعتقد ان مهنة التعليم مناسبة جداً للفتاة العربية حيث لا تلزم بقضاء ساعات طويلة خارج البيت وهذا يمكنها من تسيق الوقت بين البيت والمدرسة».
 - نرى في الإقتباس الأخير تمثيلاً (HAYAT) لشخصية الأب والوالدين، ونرى ان الطالبة ما زالت في امتزاج مع العائلة .

تطرق معظم الطلاب لمعنى الحياة بشكل غير واضح وقاطع :

- «لدي شخصية خاصة بي، وطموحتي المميزة، وهواياتي وأفكاري ومبادئ في الحياة.. انا أو من بالصدق وابحث عن السلام والصدق بهذا العالم وأؤمن بالإنسانية كمصدر أساسي ومهم بحياتنا المليئة بالوحشية».

يمكن سماع موقف سياسي عام وخفي بأقوال الطالبة هذه وعند التمعن بهذه المقولة يبرز تفكير أولي ومواقف ومفاهيم لم تتبلور كفاية بعد .

- «احب الحياة، احب ان اعيش حياة ذات معنى وابغض حياة تافهة، حبي للحياة ينبع من حبي لعائلتي وانها جزء لا يتجزأ من حياتي».

نجد هنا تعبيراً لهوية وإنتماء عائلي قوي . تكمل الطالبة قولها حول الحياة :-
«حبي للحياة نابع من حبي لهذا البلد والوطن وهم مصدر وجودي واصلي ولهذا سأبقى منتمية لأبد الأبدين...».

أبرزت في نهاية اقوالها حول الحياة موقفاً وهويه دينيه :-
«الحياة حلوة ويجب ان نحياها، الله اعطانا العقل لكي نفكر به وبواسطته ننظم حياتنا، فإذا سار الإنسان وفق المبدأ فإن حياتنا ستكون افضل واجمل بكثير مما نعتقد».

ج - هوية عائلية

حسبما ذكر ميلر (1965) فإن هوية الإنسان مركبة من نواة داخلية (Core) وهويات فرعية (أثنية) جماعية ينتمي اليها الفرد مثل : __ هوية عائلية ، جغرافية ، دينية ، قومية ومدنية .

تتكون النواة الداخلية (core) من صفات الإنسان والتي تتقرر من جيل صغير وجزء منها وراثي . الهوية العائلية تتبع للهويات الفرعية والأثنية والتي يمكن تسميتها بالهوية الجماعية او الهوية الإجتماعية (تاجفل ، وترنر 1986) .

فالحديث هنا عن هوية ذاتية-شخصية وهوية اجتماعية-جماعية . احدى الحقائق المفاجئة كانت ان الطلاب اعتبروا العائلة النواة المصغرة : __ اب، ام، أخوة ، واخوات (وفي حالة واحدة اعتبروا الجد، وفي حالتين اعتبروا العمات والأعمام) كجزء من الهوية الذاتية الخاصة .

دائرة الهوية العائلية المصغرة كانت قوية جداً عند جميع الطلاب . فيما يلي بعض من روايات الطلاب حول عائلتهم المصغرة :

«وهذه هي عائلتي... عائلة دافنة بشكل خاص، عائلة مع روابط وطيدة ودائماً معاً، ربما ان الجو الهادىء والحضن الواسع والقربة والعطاء الذي نلته من والدي هم سبب لما وصلت إليه».

تحدثت إحدى الطالبات عن ابيها بإعجاب كبير حول شخصيته وعن عطائه للمجتمع كله : «يعمل ابي معلماً منذ 27 سنة وقد ربي اجيالاً واجيالاً، يحب الموسيقى ويعزف على القيثارة، ابي مثلي الأعلى في الحياة حيث شعاره الصبر والتسامح والمحبة، ابي الذي لا مثيل له في العالم».

اكملت الطالبة حديثها عن امها ايضاً بإعجاب كبير :

«تعمل امي معلمة في جهاز التربية منذ 26 سنة، تحب الموسيقى وتعزف على الكمان، وهي مصدر الحنان،

تضحى بنفسها لأجل بيتها وأولادها، أمي لولاها ما كنت في هذه الحياة».

وعن والديها معاً قالت الطالبة : «أبي وأمي ينييران ضوء العلم والمعرفة في جميع المدارس». تحدثت طالبة أخرى عن شخصية أمها وتضحيتها الكبيرة من أجل أخيها حيث تنازلت عن حلمها لتكون طبيبة :

«تستحق أمي تمثالاً، فبدلاً من ان نعلم البنت فليهتم بها زوجها مستقبلاً، افضل ان نعلم الولد وهذا ما قاله جدي لجدي حيث كانت والدتي بجيل فيه أرادت ان تكمل تعليمها، جدي استطاع ان يعلم ولداً واحداً وهكذا خسرت أمي الفرصة وتنازلت عن الحلم لأجل أخيها (الذكر)».

مره أخرى تظهر قضية التعامل المختلف للعائلة العربية مع البنت مقابل الولد . وحتى يومنا هذا ما زالت النظرة أن المرأة مكانها البيت ، وعلى الرجل ان يهتم بمصدر الرزق ومعيشة العائلة ، تشغل مكاناً لا بأس به في المجتمع العربي ، وما زال التوقع بأن تتنازل المرأة وتضحى من أجل الآخرين ، وعملية التنازل هذه تعتبر بطولة (تستحق تمثالاً) وذلك حسب أقوال الطالبة اعلاه .

خُصِّصَ قسم كبير من أحاديث الطلاب لوصف الأخوة والأخوات ، لمكانتهم بالعائلة ، للجيل ، لوضع التعليم وأمور مشابهة والمثير ان الطلاب خصصوا مكاناً ضيقاً في رواياتهم حول شخصيات من العائلة الموسعة مثل أعمام، جدة، جد .

تحدثت إحدى الطالبات عن أعمامها ويبدو ان وراء ذلك سبباً مهم : من أقوال الطالبة فيما يلي ، يمكن رؤية هوية عائلية عميقة وشعور بالانتماء للعائلة والشوق للأعمام في المهجر ، كذلك يمكن لمس هوية قومية مبلورة اكثر ولس غضبها الحذر اتجاه المؤسسات اليهودية واثار حرب 1948 على تفريق وتهجير عائلات عربية كثيرة :

«عرفت ان لدي أعماماً في الغربية منذ طفولتي، أعمامي يبعدون عني، ألقى بهم المصير القاسي عبر الحدود، حدود من الشوك والتي لا يمكن عبورها دون جرح وإصابة، ولكن القلب اجتاز هذه الحدود بدون إصابة وهكذا بقي أعمامي في قلوبنا وجمعنا الحلم الآف المرات دون التأثر من الأشواك».

طالبة أخرى أيضاً تحدثت عن أعمامها :
«كان أبي وعمي نشيطيين في الحزب الشيوعي الذي تأسس بعد 48 وكانا من الفعاليين وهبا للمشاركة في كل المظاهرات مع الكثير من الناس الذين ناضلوا من أجل نيل حقوق للشعب الفلسطيني».

أكملت الطالبة حديثها حول عماتها : «كل ما اذكر ان عائلتي كانت فعالة في جميع نشاطات الحزب وأيضاً عماتي فكن عضوات في فرقة الطليعة التي نشدت كل الأناشيد الحزبية الثورية والتي نادى بالتححرر والحرية للشعب الفلسطيني المقهور».

من أقوال الطالبة يمكننا ملاحظة نشأتها في عائلة واعية وفعالة سياسياً . ان التربية التي تلقتها بالبيت (على ضوء كلماتها) تشهد على وجود هوية قومية مبلورة وذلك مقارنة مع نصوص طلاب آخرين .

تلخيص الهوية الذاتية بمرحلة ما قبل رحلة بأعقاب الجذور :

على ضوء التحليلات السابقة في هذا البحث يتضح ان الهوية الذاتية لمعظم الطلاب تتلخص بتعريف ذاتي - إجتماعي ضيق بشكل خاص .

عرف الطلاب انفسهم حسب اسمهم الشخصي ، جيلهم ، وتحدثوا طويلاً حول ذكريات الطفولة والحياة المدرسية . تطرق معظمهم بإسهاب لصفاتهم الشخصية ، لهواياتهم كمركات معبرة عن هويتهم الذاتية ، ومن المثير ذكره ان الطلاب لم يتطرقوا الى جنسهم (ذكر ، انثى) بتعريفهم لذاتهم الأمر الذي يمكن ان يدل على غياب في الإدراك النسوي الناقد (معظم الطلاب هن فتيات) .

دائرة الهوية المهنية ، كانت سائدة وقوية بكل روايات الطلاب ، على ما يبدو فإن عالم الطلاب يدور حول تحقيق الذات والذي هو مساو للتحقيق المهني .

لم يبلور معظم الطلاب بعد نظرة ايدولوجية واضحة وذلك على النقيض من الوضوح والإصرار على الهوية المهنية برز نقصان بالتفكير والتوجه الواضح في جوانب اجتماعية وقومية .

برز امر مفاجيء في تحليل نصوص وابحاث الطلاب وهو دمج دائرة الهوية العائلية (المصغرة) لداخل دائرة الهوية الذاتية ، وعملياً يمكننا رؤية عدم وجود أنا ذاتي ومنفصل وما زال يتداخل ضمن طيات هويه الأب والأم والأخوة ، رؤية الطالبة التي تريد ان تصبح معلمه مثل ابيها واختها ، يضعنا امام امتزاج عالٍ مع العائلة ومع القيم والرسائل التي يعظون بها طوال الوقت .

ما زالت هوية الطلاب مغلقة بغلاف بيئتهم الخارجية ، العائلة ، والأقارب ومزوجه بالقيم الخاصة لمجتمعهم .

هذه الصورة التي يمكن تخطيطها على ضوء المعطيات اعلاه توافق احساس المرشدين التربويين لطلاب سنة اولى في دراستهم في الكلية ، والشعور السائد لدى المرشدين ان الطلاب لم يخرجوا بعد من الدفئة البيئية والعائلية . دخول الطلاب للكلية يعتبر اللقاء الأول والمهم مع العالم الكبير ومع الآخر لقسم كبير منهم . يتوقع الطلاب وهم يطالبون بشكل وبآخر تكملة ظروف الدفئة التي تمكنهم من النمو والتطور . يتميز هذا الوضع بتعلق الطلاب بالمرشد التربوي وبهذا فإنهم يكملون علاقة غير مستقلة ما زالت تميز علاقتهم مع اهاليهم .

فلا تلت هم الطلاب الذين تميزوا بهوية ناضجة اكثر عند وصولهم للكلية ، وهم طلاب وصلوا مع غلاف دقيق وجاؤوا مع حماية قليلة من بيت اهاليهم .

- تميزت طالبة واحدة بقدرتها على التمرد والغضب على عائلتها وذلك بعد خيبة امل كبيرة للعائلة عند ولادة الطالبة والتي شكلت ولادة طفلة ثالثة للعائلة ، تجاهلت الطالبة عائلتها وتحدثت فقط عن نفسها وصفاتها وطموحاتها .

- طالب آخر من شرقي القدس تميز بهوية قومية واجتماعية قوية وذلك نتيجة لظروف حياته التي وفرت له فرصة في الطفولة والمراهقة للنمو والنضوج .

٢ - تأثير مباشر لرحلة في أعقاب الجذور - توسع دوائر الهوية الذاتية

(أ) توسع دائرة الهوية العائلية :-

أحد الأمور المثيرة والمهمة التي حصلت في أثر الرحلة التي من خلالها سافر الطلاب في أعقاب جذورهم ، كانت تعزيز الهوية العائلية الموسعة والتي ضمت الجد والجدة والأعمام وأبناء الحمولة ، كما وتعززت الهويات الأثنية ، القومية والسياسية والجغرافية كما يمكن ملاحظتها في روايات الطلاب .

تعززت جداً شخصية الجد والتي تم بحث السيرة الذاتية لإجداد الطلاب ، بشكل واسع وعميق من خلال فحص ومقارنة مع مراجع تاريخية وأكاديمية مهمة .

«عندما كتبت عن اجدادي ، وقعت بحبهم وشعرت بأنني عشت معهم بتلك الفترة».

يبرز هنا التعاطف والحب العميق من خلال معرفة وسماع قصص وأحاديث الأجداد ، هذا المركب من التماهي والمعرفة العميقة برز ايضاً في النص التالي :-

«تعاطفت مع احاديث جدي حول الوضع في الأيام السالفة حيث لم يكن لديهم ماء ولا كهرباء وكيف تعلموا بشكل بدائي وكيف عمل الناس بشكل شاق في الزراعة، تنقلوا مشياً على الأقدام وأحياناً استعانوا بالحيوانات» : تتعرف هنا الطالبة على حياة الماضي وترتبط بتراث الأجداد من جديد : «الشعور بالوجل نبع من كوني اقف عن كذب من الحقائق المرة ومن الماضي الصعب الذي مر على حياة جدي وعائلته، وعلمت ان لجدي ماضياً أصيلاً وبنفس الوقت مرأ وعسيراً حيث «تمزق» بين قساوة القدر والواقع المؤلم وبين طيبة قلبه وقدسية حياته وتواضعه!».

نلاحظ هنا استعمال كلمات وتعابير قوية وواضحة (حقائق مرة، ماضٍ محزن، اصيل، تمزق، قساوة القدر ، قدسية حياته) للتعبير عن الإعجاب والفخر والتعاطف مع شخصية الجد ومع عطائه الكبير للجميع بالرغم من معاناته .

«لقد ادركت من خلال السيرة الذاتية لجدي الحياه الصعبة التي عاشها في ظل الإنتداب البريطاني، وفي ظل حرب 48 وحرب 67، عانى من الظروف الرديئة والصعبة ومن الظلم ومن القهر».

نجد هنا تعرفاً لمعلومات ، لمواقف ، لمعاناة وقهر عانى منه الجد وربما يشكل هذا بداية بلورة وعي سياسي وبلورة هوية قومية من خلال رواية الجد .

«سماع الحقيقه من جدي عن الفتره العثمانية، البريطانية وحول النضال ضد اليهود وقيام الدولة، وسماع القصص المؤلمة من جدي حول حياة الظلم والقهر اثناء قيام الدولة، هدم البيوت، مصادرة الأراضي.. وفترة الحكم العسكري».

نلاحظ هنا كتابة مع تسلسل منطقي ، والذي يمكن ان يدل على بلورة فكرة ، وموقف ، وتفكير وإيمان واضح قوي من الداخل .

لقد سمعت الطالبة درساً في التاريخ وفي تراث شعبها ، عن الشعب الفلسطيني وابناء قريتها من جدها ويمكن ملاحظة وكأنها هذه هي المرة الأولى تعرف وتتعرف على الحقائق . يتناسب هذا الأمر مع حقائق تطور جهاز التربية للعرب في البلاد مع سياسة المؤسسات اليهودية التي اتخذت سياسة التجهيل التي انعكست

٢ - تأثير مباشر لرحلة في أعقاب الجذور - توسع دوائر الهوية الذاتية

(أ) توسع دائرة الهوية العائلية :-

أحد الأمور المثيرة والمهمة التي حصلت في أثر الرحلة التي من خلالها سافر الطلاب في أعقاب جذورهم ، كانت تعزيز الهوية العائلية الموسعة والتي ضمت الجد والجدة والأعمام وأبناء الحمولة ، كما وتعززت الهويات الأثنية ، القومية والسياسية والجغرافية كما يمكن ملاحظتها في روايات الطلاب .

تعززت جداً شخصية الجد والتي تم بحث السيرة الذاتية لإجداد الطلاب ، بشكل واسع وعميق من خلال فحص ومقارنة مع مراجع تاريخية وأكاديمية مهمة .

«عندما كتبت عن اجدادي ، وقعت بحبهم وشعرت بأنني عشت معهم بتلك الفترة».

يبرز هنا التعاطف والحب العميق من خلال معرفة وسماع قصص وأحاديث الأجداد ، هذا المركب من التماهي والمعرفة العميقة برز ايضاً في النص التالي :-

«تعاطفت مع احاديث جدي حول الوضع في الأيام السالفة حيث لم يكن لديهم ماء ولا كهرباء وكيف تعلموا بشكل بدائي وكيف عمل الناس بشكل شاق في الزراعة، تنقلوا مشياً على الأقدام وأحياناً استعانوا بالحوانات» : تتعرف هنا الطالبة على حياة الماضي وترتبط بتراث الأجداد من جديد : «الشعور بالوجل نبع من كوني اقف عن كذب من الحقائق المرة ومن الماضي الصعب الذي مر على حياة جدي وعائلته، وعلمت ان لجدي ماضياً أصيلاً وبنفس الوقت مرأ وعسيراً حيث «تمزق» بين قساوة القدر والواقع المؤلم وبين طيبة قلبه وقدسية حياته وتواضعه!».

نلاحظ هنا استعمال كلمات وتعابير قوية وواضحة (حقائق مرة، ماضٍ محزن، اصيل، تمزق، قساوة القدر ، قدسية حياته) للتعبير عن الإعجاب والفخر والتعاطف مع شخصية الجد ومع عطائه الكبير للجميع بالرغم من معاناته .

«لقد ادركت من خلال السيرة الذاتية لجدي الحياه الصعبة التي عاشها في ظل الإنتداب البريطاني، وفي ظل حرب 48 وحرب 67، عانى من الظروف الرديئة والصعبة ومن الظلم ومن القهر».

نجد هنا تعرّفًا لمعلومات ، لمواقف ، لمعاناة وقهر عانى منه الجد وربما يشكل هذا بداية بلورة وعي سياسي وبلورة هوية قومية من خلال رواية الجد .

«سماع الحقيقه من جدي عن الفتره العثمانية، البريطانية وحول النضال ضد اليهود وقيام الدولة، وسماع القصص المؤلمة من جدي حول حياة الظلم والقهر اثناء قيام الدولة، هدم البيوت، مصادرة الأراضي.. وفترة الحكم العسكري».

نلاحظ هنا كتابة مع تسلسل منطقي ، والذي يمكن ان يدل على بلورة فكرة ، وموقف ، وتفكير وإيمان واضح قوي من الداخل .

لقد سمعت الطالبة درساً في التاريخ وفي تراث شعبها ، عن الشعب الفلسطيني وابناء قريتها من جدها ويمكن ملاحظة وكأنها هذه هي المرة الأولى تعرف وتتعرف على الحقائق . يتناسب هذا الأمر مع حقائق تطور جهاز التربية للعرب في البلاد مع سياسة المؤسسات اليهودية التي اتخذت سياسة التجهيل التي انعكست

بنح المعلمين والمربين العرب تعليم تاريخ وتراث الشعب الفلسطيني في البلاد (وما زالت هذه السياسة وحتى في أيامنا هذه).

ب) توسع دائرة الهوية السكنية :

- برز وجه آخر في مركبات الهوية الجماعية لدى الطلاب بأعقاب جولتهم . وهو تعزيز انتمائهم للقرية ، لمكان سكنهم مع ازدياد بفخرهم وانتمائهم بأبناء الحمولة الموسعة ولابناء البلد .
فيما يلي بعض من الإقتباسات التي تدل على توسع هذا المركب :
«وأخيراً شعرت انني انتمي لمجموعة معينة من البشر ولم اتواجد صدفة على وجه الكرة الأرضية، فهنا اجدادي واجداد اجدادي التابعون لسلالة بشرية كبيرة وانا غصن من هذه الشجرة التي استمرت ليوماً هذا» .
نلاحظ هنا تعزز الإلتناء عامة وليس فقط لعائلة واحدة محددة .
ويدل هذا على تطور التفكير والإدراك والرؤية ، وليس فقط كأفراد متمركزين بأنفسهم وانما كجماعة واحدة من البشرية كلها .

«بأعقاب رحلتي هذه اعلم اليوم انني أنتمي لأحدى الجماعات .. اجدادي كانوا من زعماء القرية، من قبل لم اهتم بشيء عدى اسمي واسم ابي وجدي واليوم اريد ان اعرف اكثر واكثر عن عائلتي وبلدي» .

تبرز هنا تعابير تدل على زيادة الإلتناء والهوية العائلية ، علينا ملاحظة الحقيقة ان القرية العربية في الماضي تكونت من عدة عائلات وحمائل كبيرة واحداها ادارت امور القرية ، ولذا فعند الحديث عن الإلتناء للعائلة والحمولة فهنا يرتبط بالإلتناء للقرية والبلد الذي يسكن به الطالب .

- «اني فخور بعائلتي، بأجدادي، وبأفعال ابناء بلدي»

- «سببت لي الأحداث السياسية الشعور بمعاناة ابناء بلدي وخاصة معاناة عائلتي في الحروب المختلفة بالإضافة الى بطولة شباب ورجال هذا البلد الذي ضحى بالكثير من ابناؤه .. وهذا فجر بداخلي، شعوراً قوياً من الفخر والإلتناء اليهم» .

أيضاً هنا نجد تعزيز الهوية السكنية والإعتزاز بأبناء البلد والإفتخار ببطولاتهم ويرتبط هذا بتعزز في الهوية القومية ، لأن فخرهم جاء من نضالهم في الحروب المختلفة حيث كان هدفهم حماية الوطن والأرض .

ج) تعزيز وتوسع الهوية القومية :

ربطت الرحلة في اعقاب الجذور الطالب مع نفسه ، مع عائلته المصغرة والموسعة ، وسمع الكثير من الروايات حول الحياة في البلاد في ظل فترات تاريخية مرت (الحكم العثماني ، الحكم البريطاني ، قيام الدولة ، وجميع الأحداث السياسية والتاريخية منذ ذلك الوقت وحتى اليوم) وهذا أدى الى توسيع وزيادة معرفة الطالب حول هذه الأحداث من قبل شخصية قريبة منه (على الأغلب كان هذا الجد) . وقارن بنفسه الروايات

هذه لما كتب بكتب التاريخ المختلفة ، اضاف هذا الأمر ثقة شخصية ومهنية للطالب ووسع من رؤيته لحياته و حياة القريين منه وتعرف من خلال رحلته هذه الى تاريخ شعبه والروايات المؤلة والمحنة حول وطنه وشعبه ولذلك كان من المتوقع ان تزيد وتعزز هويته القومية وانتماءه للشعب الفلسطيني ، فيما يلي بعض النصوص :

- «اشعر بالإنتماء لعائلتي... ولوطننا...».
- «انا فخورة بأجدادي...».
- «علمت ان جذوري عميقة وقوية، جذورنا كجذور شجرة الزيتون، تمثل اجيالاً وسنين عديدة...».
- «الرجوع للوراء منحني الثقة بالنفس وشعرت ان جذورنا قويه جداً وهذا يجعلنا امة واحدة وقوية وهذا يصعب عقربنا وانفصالنا عن الماضي...».
- «فيحاولون محي جذورنا وحضارتنا».

نرى هنا استعمال تعابير واضحة «جذور قوية وعميقة ، واستعمال تشبيهات «جذورنا كجذور شجرة الزيتون (مع كل ما ترمزه شجرة الزيتون للشعب الفلسطيني) انتماء «لوطننا» (نجد هنا انتقال من صيغه مفردة الى جماعية بغية التعميم وهذا ليس «لي» انما «لنا» ومحاولة لتوحيد الشعب والأمة ، كأكثرية وجماعة قومية وحضارية) .

نلاحظ هنا تعابير لمشاعر الإقتلاع والإنفصال ، محو الجذور والحضارة ، والتي تدل على موقف سياسي قوي وادراك ووعي مما حدث ومما سيحدث اذا لم نتمسك بجذورنا .
«لولا هذه الرحلة لما فكرنا في البحث وراء جذورنا واصلنا ولما حاولنا معرفة تاريخ بلدي ولما حاولنا معرفة الشخصيات المهمة في تاريخنا».

- عبرت احدى الطالبات عن تأثير رحلتها هذه على قوميتها بشكل واضح :-
- «لقد عزز هذا البحث انتمائي لوطني وشعبي بشكل عميق بواسطة شخصيات قريبة مني والتي ضحت وناضلت من اجل الوطن وبهذا شكلوا المثل الأعلى لشخص فخور بنفسه وبوطنه».
- «يعزز هذا البحث لدى الطالب الشعور بالإنتماء ويدعوة حتمة للمحافظة على وطنه وعلى الإفتخار به اكثر فأكثر».

وصفت طالبة اخرى عالمها «الوردي والساذج» والأولي الذي عاشته في طفولتها المبكرة ضمن ذكريات المدرسة ، تغير من لهجتها وتحدث الآن عن الحياة بشكل مغاير :

«اشعر بالغضب... لم تكن تصريجات للعمل... لم يجدوا شيئاً للأكل.. هدموا كل شيء (من هم ؟) الجنود الإسرائيليون.. (تنتهد بحرقه) حدثتني جدتي كيف بنوا كل شيء وربوا جميع اغراضهم بالداخل وكيف جاء الجنود وهدموا كل شيء، ليس فقط البيوت انما هدموا الروح، واخذوا الأراضي .. عملت جدتي من الصباح حتى المساء .. جدي امتلك الكثير من الاراضي في اللجون وخسر كل شيء، وهذا بالرغم من انه يحمل طابو بثبت ملكيته.. ولكن لا شيء... واليوم كل هذه الأراضي هي ملك اسرائيل، للكبيرن كيبمت (دائرة الأراضي والمياه الإسرائيلية).. هذا صعب

جداً..»

نلاحظ تحول الطالبة من موقف ساذج وغير فعال لموقف فعال تعبر فيه عن مشاعر قوية وغاضبة على الآخرين (على السلطات)، وتحتج على سلب الأراضي وهدم بيت الجد والجدة .
قاد هذا البحث الطالبة للمرء الأولى الى التعرف والشعور الحقيقي بمن هي بشكل فعلي وماذا عانت عائلتها وما زالت بمرحلة الغضب والثورة وتتصعب من هضم كل الروايات والأحداث ولم تدوّت بعد ولم تتقبل هذه الحقائق .

اجريت مقابلة مع هذه الطالبة بعد مرور 10 اشهر من انتهاء بحثها . تحدثت معها مرة اخرى بعد مضي سنتين ونصف حيث طلبت منها القدوم للقاء فوج جديد من طلاب سنة اولى قرروا البدء في رحلتهم بأعقاب جذورهم . . وهنا لم تتحدث الطالبة عن غضبها وتطرت لنقطة اخرى :

«اليوم بأعقاب بحث الجذور يمكنني القول بوضوح والإجابة على ادعاءات زملائي الفلسطينيين من القدس، هنا في الكلية، واقول لهم لستم الوحيديين وانتم فلسطينيو 1967، الذين ناضلوا ولهم ماض عريق من المعاناة.. وانتم تتعاملون معنا كعرب اسرائيل، «كعرب اليهود»*. نحن أيضاً عرب وفلسطينيو عام 1948 ولهم تاريخ محترم وأجدادنا قدموا الكثير وعانوا وناضلوا بما فيه الكفاية».

نرى من اقوال الطالبة انها عاجلت البحث واحداثه بداخلها واليوم موجودة في موقف ومكان آخر .

٣ - ازدياد قدرة التفكير الإرتدادي

جاء اختيار قضية ازدياد وتطور قدرة التفكير الإرتدادي لدى الطلاب العرب، على خلفية اقوال فريه (1981) الذي تحدث عن الحوار كوسيلة لاحداث ولاذكاء الوعي النقدي، وبفضل الحوار الداخلي والخارجي يصل المتعلم الى إدراك كامل حول اسباب حياته ولإدراك ذاته كمخلوق واع، باستطاعته التفكير على تفكيره وعلى اسبابه . وهذه هي القدرة على التفكير الإرتدادي بالمفهوم الفريرياني .
عندما قابلت احدى طالباتي بنهاية رحلة الجذور وسألتهما إذا ما طور هذا البحث قدرتها على التفكير الإرتدادي . . وعندها تطلعت الي بنظرة متسائلة، وعندما شرحت لها معنى المصطلح، تبسمت واجابتنني :
«كل هذه الرحلة هي تفكير إرتدادي واحد مستمر . .» .

هنالك الكثير من الحقيقة في مقولة طالبتي . .

وحسب مستويات التفكير الأرتدادي التي وردت عند Bain واصدقائه (1999) يمكننا ان نجد ان جميع المستويات تنعكس في روايات الطلاب :

«ساءلت طيلة الوقت لماذا اقوم بها البحث؟ واليوم اعرف ان السبب في ذلك هو لكي اعرف ذاتي واتعرف اكثر

* تعبير شائع على لسان الفلسطينيين في القدس والضفة حول فلسطين (48) حاملي الهوية والجنسية الإسرائيبيه .

على شخصيته واصله، من اين اتى نفسي».

نرى هنا الانتقال من حالة مفردة (انا) لضمير غائب (هو) ، ويدل هذا على رؤية وتفكير ارتدادي بمستوى عال ، من منطلق مهم داخلي عميق ينجح الطالب بتشغيل رؤية والتوصل لتعميم ، ونلاحظ التأمل الداخلي العميق وفهمه المثير لبحث الجذور لمعرفة ذاته .

«شعرت اني اقوم بشيء مهم، وهذا يتطلب الدقة والتأمل الكبير في كل مراحلها، ولانه بحث سياسي، تاريخي، واجتماعي عام.. وعلينا الإهتمام بأن يشمل معلومات ومعطيات صحيحة وحقيقية ودقيقة».

بجانب المسؤولية الأكاديمية التي يفرضها البحث بسبب اهميته العالية، تعبر الطالبة عن رأيها وتقديرها للبحث من خلال عرض قدرة عالية من التعميم واعادة صياغة بعض المصطلحات المتعلقة برحلة الجذور .

«كم مرة تركت القلم والكلمات وغصت بتأثير القصص المؤثرة والمثيرة للدموع..».

يبرز هنا تفكير ارتدادي بمستوى انفعالي وعاطفي فيه القدرة على التأمل الداخلي والتأثر من القصص ، تحاول الطالبة عكس داخلي للقارئ لما يحدث لها في مراحل مختلفة من البحث . تنطبق هذه الأقوال على نص الطالبة التالية :-

«عندما قررت كتابة رحلته بأعقاب جذوري راودني شعور غريب لم اشعره من قبل.. ولم استطيع تحديده.. هل هو شعور بالخوف والوجل؟ هل هو شعور بالحنين للماضي؟» ما يميز هذا القول هو محاولة الطالبة الإصغاء لذاتها ولمشاعرها وتحديد الشعور «الغريب» وفهمة وفهم السبب من ورائه .

تكمل الطالبة بحثها حول سبب الشعور الغريب : «كما يبدو فإن الشعور بالخوف والوجل ينبع من كوني سأقف عن كذب امام الحقائق المرة ومن الماضي الصعب الذي مر على حياة جدي وعائلته».

في النص التالي يتضح التأمل الداخلي للطالبة حول المعلومات التي تراكمت من بناء سيرة عائلتها : «عندما انهيت بناء شجرة العائلة، تأملتتها وتساؤلت ماذا كان سيحدث لو لم ابحث وراء هذه المعلومات والأسماء الثمينه؟ ولم اهتم بتنظيم هذه المعلومات؟ الأسماء؟ الأحداث؟ تاريخنا؟...».

يستتر الفخر من وراء هذا التأمل الداخلي بأعقاب الإنجاز العظيم ببناء شجرة العائلة وبأنعكاساتها ، وهذا بدوره ادى الى تعظيم ذاتي (Impowerment) . نلاحظ مستوى المسؤولية والأهمية القومية للمحافظة على تاريخ الطالبة ، تاريخ عائلتها وشعبها بأكمله .

ظهرت تساؤلات وتاملات داخلية في رواية طالبة اخرى :

«احاول اعادة ما اعرفه حول العالم... من سأتهم؟ كم صعب علي القرار، هل هم اليهود؟ ام هؤلاء الذين كذبوا علينا؟ او... او...؟ تساؤلات لا نهايه لها...؟».

نرى في التساؤلات أعلاه ، محاولة لفهم حقائق وذلك بعدما اثرت تساؤلات كثيرة بأعقاب البحث وراء جذوري . والتي تدل على البحث عن المنطق والمسبب لكل الواقع الذي تعيشه الطالبة اليوم وتحاول فهم ما لم تعره اهتماما من قبل .

يتحدث طالب اخر ويقول : «كان ابي يحاول تذكر كل التفاصيل من الماضي بصعوبة بالغه.. وبعد كل جملة

كان يقول لي : أه لو تعود ايام زمان .. وبجملته هذه كنت المس معاناة ابي عندما استعاد ذكريات الماضي... وهذا شوقني وحمسني اكثر واكثر لمعرفة المزيد حول احداث الماضي..» نرى هنا التماهي العميق للأبن مع ابيه وقدره الطالب الابن الشعور كما يشعر ابوه وكأنه عاش معه نفس اللحظات الصعبة . .

بالإضافة يبرز هنا عامل للدافعية تعلم وبحث وراء احداث الماضي والروايات المفقودة والضائعة أو التي على وشك الضياع كما يبدو فإن السبب في هذه الدافعية القويه يكمن بوجود شخصية مهمة وذات معنى بحياتنا (الأب). من خلال تمام عميق يأتي دافع للتعلم والإكتشاف . تكمن وراء هذه الدافعية اهداف للتعلم وحب الإستطلاع لمعرفة المزيد عن حياة الوالد وما مر به . هذه الأهداف ترتبط بدافع داخلي قوي لدى الطالب لمعرفة والده وكيف ربه والأمور تتعلق بالطالب نفسه ، كل هذه الأهداف تؤثر بشكل قوي على «الأنا» للطالب . ولمحاولة الطالب التعلم ودراسة حياة الأب فانه عملياً يصبو ويسعى لمعرفة واكتشاف نفسه وهذا هو احد المركبات المهمة التي تحدث عنها روجرز حول التعلم الحقيقي (روجرز ، 1973) .

احد النواتج البارزة من هذا البحث هو زيادة المشاعر الإنسانيه السامية بداخل الطلاب والتي تمثلت في رواياتهم وباستعمال كلمات وتعبيرات مليئة بالمشاعر ، والحلم ، والتعاطف والشفقة وهذا يدل على وجود ذكاء عاطفي متطور . تطرقت احدى الطالبات الى قصة اثرت فيها : «قصة قريية من عائلتنا.. كان لديها توأم ولدتهم حديثاً وكان عليها الهرب من برائن الحرب ولم تجد من يساعدها، ويحمل معها التوأم ولذلك اضطرت التنازل عن احد اطفالها والهرب مع التوأم الأخر..»

قامت الطالبة بالتفكير الإرتدادي حول ماهية هذه القصة ولماذا اثر فيها وماذا تعلمت منه : «نرى من خلال هذه الرواية، المعاناة الحقيقية للناس، هذه المرأه قررت التنازل عن واحد من اولادها لكي تحمي الولد الثاني، نلاحظ هنا بسبب الخوف لم يستطيع الشخص اتخاذ القرار واحسان التصرف.. واحياناً علينا حسم المصير واحيانا القرار مصيري جداً..»

وصفت طالبة اخرى حديثها مع والدها : «شعرت بالحزن والأسى بداخل والدي اثناء حديثنا، وعندما سأنته عن جدي وجدتي، اجابني بنتي.. ابي وامي وقصتهم... لقد ماتوا بنفس الطريقة، وعندها بدأ يصف كيف لاقنت جدتي (امه) مصرعها وأنه ما زال يراها امام عينيه والألم يملأ قلبه واستطعت لمس والشعور بالحزن الكبير الذي يان على وجهه وفي عينيه»

تشير الجملة التي تحتها خط لتمام عميق وقدره على قراءة الوجه والإتصال بلغة العين .
تواصل الطالبة روايتها :

«..شعرت اني اوقظ وافتح جرحاً عميقاً بداخل والدي بالرغم من السنين الطويلة.. لو كنت اعرف مدى الحزن والأسى لما كنت سأنته وخاصة انه عندما انهى حديثه اغمض عينيه المليئة بالدموع وشعرت به يعود الى الماضي الى الصورة الصعبة .. وقلت لنفسي : هذه الحدود الملعونة التي لم تكتف بتفكيك وتهجير العائلة والأعزاء بل سببت موت جدتي».

مرة اخرى تُظهر الطالبة قدرة عالية على التعاطف والتأمل الداخلي العميق ، لقد اظهرت الكثير من

الصبر والتفهم والتسامح لألم والدها، وهي تعي صعوبة الجرح الحي بداخل والدها، تنهي الطالبة روايتها باحتجاج خفي وحذر ضد «الحدود الملعونة» والقصد هنا الحدود التي فصلت وقسمت قرية بيت صفافا وبهذا نصفت وقسمت قلوب عائلتها بشكل مأساوي .

من المثير ذكره ان لهذه الطالبة من بيت صفافا لم تكن افكار ومواقف كهذه، في معظم بحثها عن جذورها اتضح لي انها متفاجئة من امور لم تعرفها من قبل وتكتشفها للمرة الأولى

تلخيص

في هذه المقالة تم عرض مبادرة تربوية هدفت اقتراح طريقة بديلة لتأهيل معلمين عرب في البلاد وذلك حسب توجه التربية النقدية التي تؤمن وتؤكد على اهمية تطوير تفكير ووعي سياسي ناقد كذلك تطوير رسالة اجتماعية وإنسانية بداخل البراعم -معلمي المستقبل .

من خلال الروايات المتنوعة يمكن ملاحظة ان الطالب العربي بعد إنهاء بحث الجذور :-

يسأل، يتأمل، يبحث، يعبر، ينتقد، يعرف وينجح بالتعبير عن نفسه .

نرى بأن هذه المبادرة التربوية سببت للطالب الفلسطيني توسيع «الأنا» الخاص به وتعزيزه وإغناء عالمه الداخلي ولأن يرتبط لعائلته، لشعبه، لحضارته، لذاته وللروايات التاريخية الفلسطينية بشكل صادق وعميق، وبكلمة أخرى يمكننا القول ان الوعي والإدراك الناقد ازداد في المجال السياسي والاجتماعي .

هذا التوسع والتعمق ذو اهمية بالغة للمعلم وللمربي الفاضل حسب فريه، (1981) حيث يرى فريه ان المعرفة والعلم واذكاء الوعي الناقد هم حجارة الأساس للتربية، التي تهدف لتغيير الواقع وهم الشرط لتحرر الإنسان من قيود القهر الداخلي الذي ذوّتته بأعقاب عقلية القهر الخارجي الذي غمره تماماً .

لقد خرج الطلاب اقوياء من هذا البحث وعليه يمكننا اعتبار روايات حياتية لطلاب حول جذورهم، اداه لتقوية ولتعزيز الأنا الشخصي والمهني للطالب الذي يتأهل ليكون معلماً وخاصة عندما نتحدث عن المعلم العربي الفلسطيني .

وعلى الأخص بعد تاريخ مستمر من الحرمان والمنع وقهر وقمع الحاجة الماسة للعرب في البلاد للتعلم عن التراث والتاريخ للشعب العربي -الفلسطيني، وكاد يضيع هذا التاريخ ويصبح ذكريات منسية في قلوب وعقول الأجداد، وهنا في هذا البحث محاولة لإحياء ذكرى تاريخ الطالب الذاتي والقومي بواسطة مصدر فلسطيني (الجد) .

شكلت هذه الرحلة بأعقاب الجذور فرصة إضافية لتعويض الطالب العربي وسد احتياجاته الشخصية المختلفة التي نبعت من حرمانه من تعلم ودراسة تاريخه وتاريخ حضارة الشعب الفلسطيني وذلك حسب الرواية الفلسطينية التي تمت روايتها بواسطة العائلات وخاصة الأجداد .

بأعقاب إجراء هذا البحث تم التوصل الى انه حان الوقت لإجراء بحث ذاتي بأعقاب الرواية المفقودة للعرب الفلسطينيين في البلاد.

حاول هذا البحث عرض الرواية الفلسطينية العربية التي تكونت في أعقاب حرب 1948 وحتى من قبلها . وذلك حسبما حدثنا الأجداد الفلسطينيون أنفسهم ، حيث قاموا بنقل الرواية وبقصها على جيل الأبناء والأحفاد . وهنا تبرز قضية الآخر القومي الفلسطيني ومعنى الرواية التاريخية الفلسطينية كما تراها شرائح وفئات اجتماعية مختلفة من الشعب الفلسطيني والتي تناقض الرواية الصهيونية .

اليوم في عصر ما بعد العهد الحديث (1948-2000) لا يوجد بحث حول القول الوحيد والحاد والنقي والمتواصل ، ونحن رجال التربية ، من منا ينادي بمجتمع حر علينا فحص مجدد لمواقف وروايات ومعتقدات متجذرة جيداً داخل الجمهور اليهودي الإسرائيلي والتي اعتبرت بأنه لا جدال عليها . وعندها يطرح السؤال أي حرية فكرية هذه التي لا تسمح ولا يمكن لإنماط فكرية أخرى مغايرة ان تتوغل داخل مجتمعنا؟! .

يرى سلومون (2000) في التربية للسلام كمحاولة لزيادة الوعي والفهم للرواية الجماعية للآخر عند المتعلم من وجهة نظر الآخر ، وان يفهم المتعلم نفسه مقارنة مع الآخر وان يتعامل مع هذا الآخر بشكل ايجابي وذلك في ضوء هذه المفاهيم .

يتوجب تقبل رواية الطرف الآخر وتقبل ما يترتب على هذه الرواية كأمر شرعي وبدون شرط الموافقة مع الرواية او ما يتضمنها . هذه الخطوة تلزم المتعلم ان يقبل كمثال تعريف- احداث 1948 كنكبة وككارثة الشعب الفلسطيني ، حسبما يعتبرها الفلسطينيون من البلاد ، على المتعلم ان يفهم ان الألم الفلسطيني الجماعي هو بمثابة كارثة قومية بعين الفلسطينيين .

نتائج هذا البحث تحتم الإستنتاج انه اذا اردنا الطموح للتربية من اجل السلام ، فحسب سلومون (2000) في منطقة فيها الصراع هو اثني سياسي كالذي بين العرب واليهود في البلاد . يجب ان تكون مرحلة سابقة وهي مرحلة البحث وراء الرواية الذاتية والجماعية الفلسطينية . هذه المرحلة تبلور وتعزز الفرد وهو شرط اساسي لبناء علاقات متساوية ومستقرة مع الآخر ، هذه الرواية معدومة لدى الكثير من الفلسطينيين وخاصة لدى جيل الشباب (الجيل الثالث بعد احداث النكبة) لأن سياسة المؤسسة اليهودية الاسرائيلية ادت لهذه النتيجة .

بعد البحث عن الرواية الفلسطينية وتدوينها واعادة كتابة تاريخ فلسطين يمكن عرضه على الجانب الإسرائيلي ، بواسطة برامج تربوية مناسبة وهذا يساعد في تقبل الرواية الفلسطينية كرواية شرعية ومشروعة . قام الطلاب العرب في هذا البحث بإتمام مرحلة ما قبل الحوار المتساوي في معرفة ذاتهم وفهم وادراك تاريخهم الذاتي والجماعي كفلسطينيين في البلاد .

الجانب الإسرائيلي مدعو من خلال هذا الطرح ان يهتم وان يعترف بوجود الرواية الفلسطينية التي تم عرض اجزاء منها على سطور هذه المقالة ، وحتى وان لم يوافق الجانب الإسرائيلي مع كل تفاصيل الرواية او

ما ينعكس منها، وعندها فقط يكون احتمال اكبر وفضل لحوار جدي بين الطرفين العربي الفلسطيني واليهودي والذي يمكن ان يقود الى بناء رواية ثالثة مشتركة يتفق عليها الطرفان وهذا بدوره يمكن ان يؤدي لإحلال سلام ومستقبل افضل .

المراجع

- ذياب، خنساء (2000) «تغذية راجعة من خلال المحاورة»، **الكرمه**، 1، 81-93.
- אלחאגי، מ. (1996). **חינוך בקרב הערבים בישראל**, מאגנס - ירושלים.
- גובר, נ. (1997). "ייהכשרת המורים והשתלמותם ברוח החינוך הביקורתית" **עינים בחינוך**, כרך 2 מס' 2 עמי 127 - 109.
- מרעי, ס. (1986). "בית הספר והחברה בכפר הערבי בישראל", מתוך **הסוציולוגיה של החינוך**. פ. פרג, ר. (עורכת) עמי 284 - 305, עם עובד, הספריה אוניברסיטאית, ת"א.
- ניסן, מ. (1997). **זהות חינוכית כגורם מרכזי בפיתוח מנהיגות חינוכית**, מכון מנדל ירושלים.
- סלומון, ג. (2000). "רשומון זה לא רק סרט" **פנים**, מס' 15 עמי 40 - 46.
- פריה, פ. (1981). **פדגוגיה של מדוכאים**. ת"א : מפרש.
- פריה, פ. שור, א. (1990). **פדגוגיה של שחרור**. ות"א : מפרש.
- קובובי, ד. (1978). **בין מורה לתלמיד - המורה הטוב בעיני תלמידיו**, פועלים ת"א.
- רוגרס. ק. (1973). **חופש ללמוד**, פועלים, ת"א.
- שקדי, מ. (1998). **ללמד מורים הקשבה טוטלית**, אוצר המורה, ת"א.
- Bain, J.D.et al (1991) "using Journal writing to enhance student Teachers Reflecity during Field Exprience". **Teachers and teaching** vol.5 No.1 p:51-73.
- Corrtazi, m (1993). **Narrative Analysis**, london, Falwer press.
- Erikson, E.H. (1968). **Identity : Youth and Crisis**. W.W Norton & Company Inc. NewYork.

Giroux, H. (1988) **Teachers as Intellectuals : Towards a Critical pedagogy of learning**. NY: bergin and GARVERVY.

Tajfel, H. and J. Turner (1986). "An Integrative Theory of Intergruop Conflict" In W.G. Austin and worchel (Eds.), **Psychology of Intergroup Relation**. Monterey, CA: Brooks Cole, PP. 7-24

Mc. adams. Dan P.(1993). **The stories we Live: by personal myths and the making of the self**. N.Y Macmillan New York: William Marrow and Company.

Rosenberg, M, (1965), **Society ans adolescent sef - image** Princeton Univ Press.