مداخلة ألقيت في رئاسة الجامعة اللبنانية في ندوة أقيمت في 29 تشرين الثاني، 2012،
تقديم كتاب: فاديا حطيط، (2012)، تجربة ريجيو إميليا في الطفولة المبكرة، دار النهضة وأصالة، بيروت .

ملاحظات حول كتاب ريجيو إيميليا

عزّه شرارة بيضون

رواية تجربة ريجيو إميلييا في كتاب فاديا حطيط بدت لي وصفاً لحالة من حالات الممتع والصعب: الممتع تصوّراً والصعب تطبيقاً. فالكلام عن نشأة التجربة وسماتها، وعن خصائصها المعرفية وعن الجمهور المعني بها، وعن جهازها التعليمي وعن العناصر التعليمية التي تنطوي عليها وعن التنظيم المدرسي الذي يحملها - مجمل نواحي التجربة، أي كلّ ما جاء في فصول الكتاب المتعاقبة في قسمه الأوّل وبلغة الكاتبة السلسة... هذا الكلام كان متعة للقراءة؛ ولأنها تجربة قائمة بالفعل، فقد جاءت الكتابة عنها بأسوب واثق ومطمئن إلى كونها قابلة للتطبيق في "كل روضات الأرض" – كما جاء على لسان إحدى المشاركات في الكتاب. هذا الاطمئنان وذلك الوثوق بعثا فيّ، مفارقة، الشعور بأن التجربة قد تكون عصيّة عن التطبيق.

الكتاب أقلقني بداية؛ هو اقلقني، أساساً، لأنني وفيما أقرأ صفحة تلوَ الأخرى شعرتُ أنني مدعوّة إلى زيارة مدينة فاضلة؛ كان صعباً عليّ التعرّف على ملامح أشخاص هذه المدينة، بما هم بشر تصنعهم أهواؤهم قبل فضائلهم. وقد وجدتُ صعوبة في تخيّل مدرسة/ روضة لبنانية يسعها التمثّل بالمبادئ والممارسات االتي تسوّق لها المدارس التي أنشئت على منوال مدارس ريجيو. خاصّة أن الكتاب لم يتناول الصعوبات اعترضت

تطبيق هذه التجربة في موقعها الأصلي، ولا تلك التي قد تعترض إدماجه في الرؤى التربوية السائدة عندنا. كانت تجربتي في التعليم في الثانويات الرسمية اللبنانية، كما في الجامعة اللبنانية، تقفز بين السطور لتعطّل عليّ رغبتي في اختبار التفاؤل المبثوث في نصوص الكتاب والاطمئنان إلى احتمالية معقولة لتطبيق هذه التجربة في بلادنا.

لكن لماذا؟

لأن الدينامية الموصوفة في هذا الكتاب لمسار التبادل والتفاعل بين الأطراف المعنية بالعملية التربوية في مرحلة الطفولة المبكرة ... هذه الدينامية تتضمّن تبنيّاً متوافَقاً عليه بين المعنيين به على المبادئ الأساسية التي تستظلّ بها هذه العملية؛ وأن هذا التوافق جاء ويأتي محصّلة لعملية مستمرة من النقاش والتبادل بين أشخاص من مواقع مختلفة وربما متباييني المصالح. وكما تنطوي، في الوقت نفسه، على مرونة قصوى في اعتماد الآليات التي تنتج اتجاهات الأطراف المعنية بهذه التجربة وتتيح أسباب سلوكاتهم. لذا فهي تفترض، ضمناً، بذل جهدٍ مستمر مِنْ مَنْ أسماهم الكتاب "الجمهور المدرسي": المدرّسين والأهل والمدراء إلخ.، ليبدو وكأن الموضوع مستحوِذٌ على كثير من اهتمام المحيط المحلي ومن وقته ومنفلشٌ على مساحات من انشغالاته سعياً إلى التوصل إلى تناغم بين هؤلاء المعنيين الكثر من أجل تجسيد رؤية تربوية متبنّاة. وهو تناغمٌ لا تكفيه إعلان النيات وتبني الخيارات بل هو عمل دؤوب لا ينقطع ليبدو وكأنه أسلوبَ حياة لمحيط محلي وناسه. هل يحتاج تحفظي بعد هذا الوصف لتفسير؟

ولنأخذ، مثلاً، المدرّس في هذه التجربة التربوية.

تفترض تجربة ريجيو إميليا مدرّساً متماهياً بدرجة كبيرة مع مقاصد مهنته ومتبنيّاً قيمة أساسية تنطوي عليها هذه المهنة ....هي الرغبة برعاية الآخرين والاستجابة لحاجاتهم. كما تفترض تفانيه في سبيل مهنته لتجعل منها (المهنة) بؤرة تفعيل إبداعاته وتبعث فيه حالة من الاستنفار الدائم للاستجابة لمتطلّبات تجتاحه من كل الجهات: من الطفل أساساً، المتكلّم بمئة لغة – كما يؤكد منظروا التجربة ودعاتها- والتي يتعيّن على المعلّم فكّ رموزها، لكن ايضاً من انتظارات المحيط المحلّي ومن الإدارة ومن زملائه. وذلك وفق ما يُمليه عليه أيضاً مخزون إعداده العلمي، اي الخلفية التي تمدّه بالمعايير التربوية الناظمة لعملية استيعاب processعناصر الوضعية والتعامل المناسب معها، يضاف إليها السياسة التربوية المركزية؛ ويبدو للقارئ أن تجربة المدارس/ الروضات التي تنشأ على منوال ريجيو إيمليا لا تستقيم دون سوْق هذه العناصر معاً والأخذ بها جميعاً.

ويتم التعبير عن الاستنفار الذي ذكرته باستعارة صورة لعبة البنغ بونغ؛ فحين يدفع المتعلّم/ الطفل بالكرة، اي حين يلعب أو يعبّر بطريقته المتميّزة بما هي واحدة من اللغات المئة التي يتكلّم فيها الأطفال، مستعيناً بمادّة من الموارد المتوافرة لديه في غرفة الصف، يتعيّن على المعلّم أن يردّ هذه الكرة بأسلوب تتكثّف فيه متطلّبات كل الجهات المعنية هذه الاستعارة التي تمّ تبنّيها تحمل أكثر من معنى.

- فإعادة كرة البنغ بونغ إلى اللاعب المبادر- الطفل- هي استجابة سريعة وتلقائية دعيت بـ" المنهج الطارئ" المناسب لإرسال الطفل

تحفيزاً له على الاستمرار في اللعبة التي باشر بها. أي ما يثير فيه الدافعية إلى مزيد من اللعب والتعبير وإلى مزيد من التعلّم.

- هي إذاً تعبيرٌ عن الاعتراف بانشغالات الطفل الآنية وعن الرغبة بالاشتراك معه بتلك الانشغالات. لكنها استجابة قائمة على خلفية تربوية من سياسات ونظريات إلخ. تستظل بها هذه التجربة، وقد عدّدها الكتاب في لائحة من أسماء عَلَم في العلوم النفسانية والتربوية.
- هي استجابة متكيّفة مع تعبيرات الطفل، لكنها تتجاوز هذه التعبيرات عبر طرح هادف من المعلّم القصد منه الانطلاق من العناصر التي تَقدم بها الطفل إلى استخراج معارف كامنة في تلك العناصر،
- وهي استجابة كثيفة لأنها تحمل إلى الطفل المعارف العلمية والمهارات العملية والقيم المجتمعية

بالنظر إلى موقع المدرّس بما هو ركن أساسي في عملية التعلّم، وبالنظر إلى دوره في إدارة هذه اللعبة البسيطة ظاهراً وشديدة التعقيد فعلاً ، شعرتُ، مرّة أخرى، أن تجربة ريجيو إميليا صعبة التطبيق. فهي تفترض إعداداً للمدرّس نظرياً وعملياً لا ينقطع. كما تتطلّب استعداداً نفسياً وسمات شخصية تسمح بلعب دور المعلّم الذي سيستمر في كونه متعلّماً خلال مسار الأداء التربوي. شعوري هذا بصعوبة التطبيق ناجم من انطباع عام لديّ بأن بروفيل هذا المعلّم - أو المعلّمة - لا يشبه بروفيل كثيرٍ من الزملاء والزميلات الذين عرفتهم في مسار مهنتي.

لكن الكتاب، واستباقاُ لمواقف شكاكة من إمكانية تطبيق تجربة ريجيو إميليا، تقدّم بشهادتين لمعلّمتين من مرحلة الروضة من مدارسنا – هنا في لبنان. المعلمتان هما جنيفر لوفارج وإيفا كوزما الأسد.

فهل عملت هاتان الشهادتان على التقليل من تحفظّي الشكّاك؟

إن كون هاتان التجربتان قد جاءتا على شكل شهادتَين شخصيتَين قد أسهم في إزالة بعض تحفّظاتي. ففي ثنايا الكلام، يلمس القارئ تماهياً تاماً مع التجربة تمّ التعبير عنه في أكثر من مكان. كأن يقال ، مثلاً، "التجربة جزء مني وأنا جزء منها". ويفترض حماساً لها يكاد يقترب من "الإيمان" بها – بل إن الكلمة استخدمت من قبل إحداهما؛ وهو حماس دفع بإحداهما إلى بذل مواردها الخاصة من المال والوقت والجهد للتعرف على التجربة على الأرض في ريجيو نفسها وعدم الاكتفاء بالقراءة عنها، كما دفع بالثانية لبذل جهد من أجل إقناع الإدارة بتبنّي منهج ريجيو إميليا وقامت هي شخصياً بتوفير الموارد المادية الضرورية (تجهيز الصف مثلاً) وبادرت إلى دعوة الأهل لمشاركتهم فيها ولتثقيفهم حولها.

أي أنه، فيما انبثقت الحاجة إلى خوض هذه التجربة التربوية من المجتمع المحلّي في بلدة ريجيو، فإن معلّمات الروضة عندنا تنتظرهم ، في حال تبني منهج ريجيو إميليا، مهمّة إضافية تتمثّل بتثقيف الأهل، واستطراداً المجتمع المحلي وصانعي السياسات التربوية إلخ على أهمية التجربة.

تبدو دافعية المعلّم، في تبنّي هذه التجربة منهجاً لمقاربة العملية التربوية في مرحلة الروضة مكوّناً أساسياً في إنجاحها.

لكن هل تكفي؟

إن مقارنة التجربتين المعروضتين في هذا الكتاب بإزاء المعايير الحاملة لتجربة ريجيو إميليا كما جاءت في النص الأساسي- القسم الأول الذي كتبته فاديا حطيط، تطرح مسائل ينبغي التعامل معها، أطرح معكم أمثلة منها:

1- يبدو للقارئ أن تبنّي إدارة المدرسة للتجربة ، مثلاً، عاملٌ أساسي في جعلها أكثر شبهاً بالتجربة الأم. فالقيام بهندسة المجال الحيوي / الصف وتجهيزه بمواد أولية وإتاحتها للمتعلّم الطفل، كما في تنظيم فرصة للمعلمات بتبادل الخبرات، وإتاحة مواقع تجعل العملية التربوية مرئية للجميع إلخ... هذه كانت جميعها من شروط تحقيق التجربة . إن إشمال كل الأطراف المعنية أمرٌ يبدو ضرورياً لإنجاح التجربة. إن جهود معلمة وحيدة لتحقيقها يبدو لي حالة استثنائية، من الصعوبة تكرارها.

2- المتعلّم لا يكتسب وفق هذه الرؤية معارف ومهارات فحسب، بل ايضاً قيم المجتمع الذي يحيط بالعملية التربوية. فإذا كانت التجربة - و كما يؤكد الكتاب في أكثر من موقع فيه- قد تطوّرت في بلدة إيطالية في ظروف تاريخية ومجتمعية معيّنة، فهي مثقلة بقيم ومبادئ تستجيب لذلك المجتمع ولظروفه وهي دالّة أولويات نجمت عن متطلباتها. من هذه، مثلا، الموقف من الوقت، العناية الفائقة بجمالية الفضاء العام المادي، أهمية التضامن والتعاون، الشعور العام بالمسؤولية تجاه المستقبل وناسه (الأطفال)، محورية حقوق الطفل، إلخ.

فما هي القيم التي يتعيّن على معلّمة الروضة تعزيزها عندنا؟

تطرح لوفارج، مثلاً، مسالة أساسية لا تغيب عن ذهن القارئ في القسم الأول من الكتاب. فهي تقول: "علينا أن نجري أبحاثاً لتحديد القيم الثقافية في المجتمع اللبناني". وهو قول ناجم، على الأرجح، من مواجهة الكاتبة/ المعلمة لهذه المسألة. وهي تستنتج بعضها وتحاول العمل وفقها، لكنها تعمد أيضاً إلى تثقيف الأهل... نتساءل من يحدد مضمون هذا التثقيف؟

هذا، فيما تعترض إيفا الأسد مسألة أخرى تتعلّق بقيمة العمل التضامني بين الأطفال أنفسهم وجعل الواحد منهم مرجعاً محتملاً للآخر بدلّ توجهه إلى المعلّم / مرجعاً على رأس هرم في تكرار مضمر للبنية الأبوية التي تحكم هيكلة تجمعاتنا. وهذه تنقض واحداً من أسس تجربة ريجيو إميليا القائمة على التشاور بين متساوين في أهلية اتخاذ القرار وفي القيم التي يعتنقون وإن اختلفت خلفياتهم الاجتماعية وإعدادعم المهني. أي من القيم له الأولوية؟

3- للتوثيق في هذه التجربة وظائف بنيوية. وهو يسعه أن يأخذ أشكالاً متنوّعة بدءاً بالملاحظة المكتوبة المباشرة التي تصف ما يقوم به الطفل من سلوك أو ما يعبّر عنه من مشاعر أو مواقف مترافقة لفعله، كما يسعها أن تكون صورة ثابتة أو متحرّكة، أو أخيراً معرضاً لنتاج الأطفال . هذا التوثيق يقدِّم في إطار هذه التجربة مادة ثمينة يمكن معاينتها موضوعياً لوصف مسارها ولتقييم منعطفاتها، عثراتها ونجاحاتها، من أجل تعميقها وتطويرها والاستفادة من الدروس المتضمّنة.

إن التوثيق في هذه التجربة في بلادنا واستعراض جوانبه وتضميناته التربوية مع الأهل والتربويين وصانعي القرار في المجال التربوي في كل مستوياته الماكرو الميكرو، يحتل، على الأرجح، مكانة أكثر أهمية من مثيله في التجربة الأم؛ ففي التوثيق يكمن الدليل الحسي على جدوى التجربة وعلى إمكانية تبيئتها، ليسبغ عليها شكلها القابل للمعاينة والتصديق.

هبة لمدينتنا

تؤكد الكاتبات الثلاث أن تجربة ريجيو إميليا هي "هبة المدينة" التي تحمل اسمها؛ لكن تقديم التجربة، أكان من موقع الباحث العلمي (فاديا حطيط) أو من موقع التطبيق (لوفارج وكوزما الأسد)... هذا التقديم شاءته هؤلاء الكاتبات هبة لمدينتنا.

إن الشغف الذي يلمسه المرء في سعي هؤلاء إلى استعارة التجربة يجعل القارئ يثق بأن هؤلاء حدسْن أن الأسس التي حملتها هذه التجربة والمبادئ التي استظلّت بها يسعها أن تتآلف مع أفكار ومعتقدات وممارسات من ثقافتنا الاجتماعية، وبأن الدعوة إلى تبنّيها، بل المباشرة إلى ذلك، ذات جدوى تربوية تستحق المغامرة. وبأن العملية التربوية بمثابة فسحة مفتوحة لاستيعاب قيم واتجاهات وممارسات سبقنا آخرون إلى التعبير عن جدواها.

أدعوكم للاستمتاع بالقسم الأوّل بهذا الكتاب دون تحفّظ. ففي قسمه الثاني محاولة للبرهان أن ما جاء فيه غير ممتنع على التطبيق في بلادنا.