

# لأجل متعلم مبدع

عبد الرحيم صادقي

## تمهيد

تروم المدرسة إقدارَ المتعلمين على الإبداع والاعتناء بالمبدعين. ولئن كان هذا المقصد مما تتفق عليه مدارس الدنيا فلا يخلو الأمر من اختلاف في تصور التعليم الذي يحقق الإبداع وينشئ المتعلم المبدع. لكن أتكون المدرسة شرطَ الإبداع؟ هل يمكن أن يبدع من لم يلج المدرسة<sup>1</sup>؟ كيف يكون مستقبلُ لم تسبقه مدرسة؟ لكن مهلاً! ألا يحتفظ لنا التاريخ بنماذج من العظماء غير المتدرسين، بل وبمن دَعَوْا إلى نبذ المدرسة؟ فماذا لو طرقتنا أبواب هؤلاء نبتغي فهمَ وجهة نظر مثيرة؟ أليس بأضدادها تتميز الأشياء؟

## نماذج ضد المدرسة وأخرى غير متمدرسة<sup>2</sup>

يُصَوِّبُ إيفان إيليتش في كتابه «مجتمع بلا مدرسة»<sup>3</sup> سهام نقده تجاه المدرسة الإلزامية التي نجحت في تأجيج التسابق لتحصيل الشهادات، وإنتاج متعلم مطواع خاضع للمؤسسات، مستعد لاستهلاك ما تضعه السلطة من برامج، هذا علاوة على طول مدة الدراسة بلا سبب مقنع. ما البديل الذي ينبغي أن يزيح المدرسة من الوجود؟ إنه

”إليتش يتكلم عن مجتمع بلا مدرسة وليس بلا تعليم أو تربية. سيكون من اليسير إذًا أن نفترض أن المدرسة ليست المكان الوحيد للتعليم والتربية، وأن عدم التمدرس ليس مرادفا لعدم التعلم. ولنتذكر أن أغاتا كريستي (Agatha Christie) التي لم تلج المدرسة تعلّمت في البيت. وفي البيت استمتعت بتأمل الأسماك والتجول بين الأزهار، ملقبة وراء ظهرها أعباء المدرسة وتكاليفها“

(Emile) إلى نبد التربية المصطنعة واللوذ بتعليم طبيعي. إذ تربية الإنسان وتعليمه ليس إلا الحيلولة دون تشوّه طبيعته. فأصل العلوم والفضائل كلها سجايا الإنسان وطبائعه، أليس الفلك قد خرج من رحم الخرافة؟<sup>5</sup> والمدرسة عند بيير بورديو أداة لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، وقيم النظام التربوي هي قيم الطبقة المهيمنة، طبقة الورثة الذين أفرزهم الامتياز وانعدام تكافؤ الفرص<sup>6</sup>.

### تمثلات تحتاج إلى تصحيح

كثيرة هي التمثلات التي تتطلب تصويبا في مجال التربية والتعليم. ثم إنها تشمل الثالث التعليمي: المعلم والمتعلم والمعرفة. فغاية التعلّم عند المتعلم وظيفة في إحدى مؤسسات الدولة، فيصير العلم مجرد جسر لتحصيل الرزق. ونتيجة ذلك أن يختفي الإبداع والتميز، ليغدو أسمى ما يصبو إليه المتعلم أن يلقي بنفسه في أحضان ذلك الذي يعرف تطور العقل كما وصفه نيتشه. إنه الشغل الذي يستهلك قدرا عظيما من الطاقة العصبية ليمنح غاية سافلة تؤمّن العيش وكفى. وأما المعلم فتجده متشبثا بمنهج التلقين، متعلقا بوهم القدرة على صناعة إنسان تماما مثلما يصنع الخزاف مزهرية، متجاهلا خبرات المتعلم وبناءه النفسي ووسطه الاجتماعي وقدراته العقلية، معوّلا على سلطته المعرفية وربما الكاريزمية. وأما

تربيةً تُهيئ المتعلم للحياة في الحياة. تلك هي التربية التي تروم الدفع بالمتعلم إلى الاستكشاف والإبداع. هل بوسعنا أن ننكر أن إيفان إيتش كان يتطلع إلى غد أفضل وهو يهدم مدرسة الدولة؟ سنكون في غاية التعسف إذا لم نلاحظ في الأفق نمطا جديدا للحياة، لا سبيل إليه إلا بالتربية والتعليم.

لنلاحظ بدءا أن إيتش يتكلم عن مجتمع بلا مدرسة وليس بلا تعليم أو تربية. سيكون من اليسير إذاً أن نفترض أن المدرسة ليست المكان الوحيد للتعليم والتربية، وأن عدم التمدرس ليس مرادفا لعدم التعلم. ولنتذكر أن أغاتا كريستي (Agatha Christie) التي لم تلج المدرسة تعلّمت في البيت. وفي البيت استمتعت بتأمل الأسماك والتجول بين الأزهار، ملقية وراء ظهرها أعباء المدرسة وتكاليفها. فماذا كانت بعد؟ كانت أعظم مؤلفة روايات بوليسية في التاريخ، وثاني الكتاب الذين قرأ لهم الأنجلوساكسون بعد شكسبير. لا يُعوز مُناوئي المدرسة الدليل على إفلاس المدرسة، لكنهم مجمعون على ضرورة التعلم. ثم إنهم مقتنعون بأن التعلم خارج المدرسة أجدى وأنفع. ودونك شخصيات متميزة لم تعرف المدرسة أو غادرتها مبكرا. وحرّي بالتأمل أن كثيرا من هؤلاء ليسوا فقط مواطنين عاديين أو ناجحين، وإنما عظماء وعباقرة<sup>4</sup>.

معاداة المدرسة ليست فكرة جديدة، فلقد دعا جان جاك روسو في كتابه «إميل»

المدرسة فقد تجدها تائهة بين غايات متكاثرة ومتضاربة أحيانا. أمهمتها أن تلقن معارف وكفايات؟ أم تضطلع بالتنشئة الاجتماعية وتثبيت هوية جماعية ولو عبر إيديولوجيا زائفة؟ أم تُعدّ الشخصية المستقلة القادرة على التفكير واتخاذ القرار وتديير الحياة؟

هذا والمتعلم في العصر الحاضر يتأثر بالمحيط الخارجي أكثر من تأثره بالمدرسة وبالمعلم معا. فمنذ زمن بعيد لاحظ الصحافي سبندر أن هارمزورث - صاحب الصحيفة اليومية Daily Mail - أثار في الرجل العادي تأثيرا يفوق تأثير وزراء التعليم مجتمعين<sup>7</sup>. ولا شك أن التكنولوجيا تُغرق متعلم اليوم بكمّ من المعارف والصور، حتى غدت المعلومات نافعها وضارها تخالط الهواء الذي يتنفسه. يقول محمد عابد الجابري في هذا الصدد: «كانت التربية لحد الآن في ملك من يمارسها أبا أو أستاذا أو ممثل دولة. أما في المستقبل القريب، وقد بدأ هذا منذ الآن، فإن العولة الثقافية فضلا عن التقنية أصبحت تمارس تأثيرا على العملية التربوية في صورة أصبح الآن من الصعب التحكم فيها»<sup>8</sup>. ثم إن المدرسة لم تكتسب هذه الهالة التي لها الآن إلا حديثا، ففي بريطانيا مثلا لم تُصر المدرسة ملزمة إلا سنة 1880م، وفي فرنسا 1882م<sup>9</sup>.

وإذا كانت المدرسة تدعو المتعلم إلى تحمل مشقة التفكير، والمحيط يدعوه إلى

معانقة المعلومة بيسر واستمتاع، أفلسنا نخطئ لو تصورنا أن المدرسة تصنع مواطن الغد بمعزل عن المحيط؟

نزعم أن تصحيح التمثلات يحصل بما يلي:

أما المعلم فهو مطالب بإدراك أن التعلّم عمل ذهني لا يقوم به أحد بدل آخر. وهو عملية تقتضي التسامح مع الحرمان والألم بتعبير فيليب بيرونو (Ph. Perrenoud). إن المتعلم لا يتجنب التعلّم، وإنما يتجنب الملل والرتابة وانعدام المعنى الذي يصاحبه. والتحدي هنا كيف نجعل التعليم مجالا لانبثاق الذات وممتعتها؟ وكيف تُزرع الرغبة في التعلّم؟

وأما المتعلم فمقامه أن يعي ضرورة التعلّم، وأن الكائن البشري لا غنى له عن العلم مثلما لا غنى له عن ضروريات العيش. بيد أنه ينبغي التنبيه في هذا المقام على أن المدرسة بتسييجها عملية التعليم بجملّة أعراف وحدود تضي على التعليم هالة من القداسة حتى يصير وكأنه ضد طبيعة البشر. ولا نبالغ إذا قلنا إنه من بين أسباب عدم تحفّز المتعلمين للتعلّم أن عملية التعليم برمتها تُقدّم في إهاب من التصنع والتكلف يُشعر بأن العلم شيء يناه في فطرة الناس. فيظهر للمتعلم أن التعليم نقيض الحرية والمتعة، ولا يدرك إطلاقا أن العلم يجعله

صالحاً؛ إن مدرستنا تشكو كثيراً من التخبط والارتجال، وهي مطالبة بملاءمة أهدافها الجزئية مع مقاصد كبرى، تلك هي مقاصد التحرر والنهضة والشهود الحضاري، رجاءً ألا تكون المدرسة التي تُعدّ للحياة مجرد ادعاء<sup>10</sup>.

**ثانياً:** لا ينبغي النظر إلى مراحل التعليم كلها من زاوية واحدة. فتحديد التعليم الملائم يقتضي ألا نتجاوز سؤال «لن ندرّس؟». فما لم تُحصّل معرفةً نفسية واجتماعية بالمتعلم فإن الفشل سيكون قدر التعليم. وإنه ليحلّق بنا العَجَب حين نرى مدارسنا خالية من الخبراء النفسيين إلى حد الساعة، مع ما في مدارسنا من عنف وانحراف وغش وظواهر مَرضية كثيرة. في حين أن تجربة خبراء النفس المدرسيين في فرنسا تعود إلى سنة 1945م<sup>11</sup>.

**ثالثاً:** اتخاذ أسباب تعليم يَمكّن المتعلم من فهم العالم والسلوك الفاعل فيه. وهذا يتطلب ضبط صلة التعليم النظري بالتكوين المهني. إن الإصرار على تعليم عمومي نظري يتطلب اثنتي عشرة سنة من عمر المتعلم لكي ينال شهادة البكالوريا فقط، إهدارٌ جهود وطاقات كان من الممكن أن تُوجّه إلى أعمال ومِهَن لا تحتاج إلى هذا الزمن كله بنفقاته ولوازمه. ذلك أن التعليم النظري الطويل الأمد غير قابل للتعميم بطبعه، لاختلاف الأفهام والمدارك، ولاختلاف الميول والطبائع

أكثر حرية ويوفر له من أسباب الراحة والاستمتاع ما لا يقدر عليه سواه.

وأما المدرسة فداؤها هو الطابع المدرسي ذاته، لقد أصبح التعليم داخل أسوارها فصولاً ومحاور ومعلومات موزّعة على كتب مقدسة، تنزّل على مجزوءات وأزمنة محددة. إن التعليم يحتاج إلى قدر كبير من الحرية والإبداع حتى لا تحيد العلوم عن مقاصدها، فتتحول إلى مجرد مواد متكلسة للحفظ لا تسعف على فهم الحياة والوجود. المثير للدهشة أن الأسباب التي نفّرت أينشتاين من المدرسة كلها حاضرة في مدرسة العصر. فليت شعري كيف يكون الإبداع؟ إن تمثّل العلوم على أنها مواد وتخصصات أشبه ما تكون بالجُزر المتناثرة يحُول دون اكتساب المعرفة التي تتطلبها قابلات الأيام. ذلك أن الواقع المعيش وضعياتٌ مركبة، إذا لم تسعف المعارف والكفايات التي يحصّلها المتعلم في المدرسة على إدراكها ثم التصرف على الوجه الأنسب، ففيمّ تفيد إذاً هذه العلوم وتلكم الكفايات؟

### أساسيات لإعداد متعلم مبدع

**أولاً:** إصلاح المدرسة إصلاح اجتهاد لا تقليد، وهو أمر يجمع عليه الفرقاء ومن اختلفت بهم السبل في تصور طرق الإصلاح. ولذلك فمن المفيد أن نتساءل: كيف تُنشئ مؤسسةً في حاجة إلى إصلاح مواطننا

أيضا. ولا ينبغي أن يُربطَ هذا التصور بأي دلالة قدحية، ولا أن يُفهمَ من ذلك الدعوة إلى تعليم طبقي أو توجّه نخبوي. وإنما هي طبيعة الأشياء ومنطق ضرورات المجتمع وحاجاته.

ومع ذلك ينبغي الحذر من «نظرية المواكبة»، التي مفادها أن التعليم عليه أن يواكب حاجات المجتمع. فكثير من الحاجات لم يفرزها إلا منطق السوق وجشع رؤوس الأموال وضغوط خارجية. لذلك يكون من شأن التعليم أن يغيّر المجتمع لا أن يلبي حاجاته دائما. ذلك أن الخشية من أن يصير أفق الحاضر سقفا للمستقبل قائمة. وكثير أولئك الذين يدعون إلى طرح العلوم النظرية والإنسانية والآداب بدعوى أن المستقبل للتقنية والعلوم التطبيقية، مع أنه لا أحد يملك أدلة قطعية تبين كيف سيكون الغد.

رابعا: تصحيح صورة التعلّم لدى المتعلم حتى يدرك أنه لا غنى له عن التعلّم في أي طور من أطوار حياته، إذ لا تخلو لحظة من لحظات حياته من تعلّم شيء ما. ثم يدرك ثانيا أن حياته ومستقبله يغدو بالعلم أفضل. وهنا يصير التعلّم مسألة رغبة ووازع داخلي. ما مسؤولية المعلم إذا؟ مسؤوليته تتحدد في أن يحوّل دون وصول المتعلم إلى قرار هجر التعلّم. فلو أن المتعلم قرأ ألا يتعلم فقد باءت عملية التعلّم بالفشل لا محالة. لكن إقناع المتعلم لا يكون بالخطابة ومدح العلم وذم الجهل. الإقناع المقصود إقناع ضمني، حيث

تتجلى فائدة العلم في ثنايا الدرس وخلال اشتغال المعلم داخل الصف وفي المختبر. إنه إقناع هدفه أن يصل بالمتعلم إلى لحظة شبيهة بتلك اللحظة التي رأى فيها غاليلي أن الطبيعة كتاب كتب بلغة رياضية.

خامسا: ترسيخ القيم وتنشئة المتعلم على المواطنة والسلوك المدني لا يحصل بخطاب نظري متعال سواء في المدرسة أو الإعلام، وإنما تتعرّز القيم بتعزيز دولة الحق والقانون. سنكون في غنى عن لغة الوعظ والإرشاد حينما يرى المتعلم مدرسته فضاءً للترقي العقلي والوجداني، ويرى الوطن بيتَهُ الذي ينعم فيه بالسعادة. لا يُعقل حينئذ أن نصحه بحبّ السعادة والمحافظة عليها.

### خلاصة

أهي دعوة إلى الاستكاف من حجرة الدرس والزهد في علم المعلم؟ إن غاية التعلّم أن يصل بالمتعلم إلى حالة التعلّم الذاتي. إذ لا يُتصور أن يلزم المتعلم حالة عطالة ينتظر إرشاد معلم طول حياته. ومن ثم تتبدى الحقيقة التالية: كلما تقدم المتعلم في طريق العلم قلت حاجته إلى المعلم. وأنت ترى المتعلم في المرحلة الابتدائية لا يكاد يستقل برأي أو عمل، فهو دائم الانتظار لسماع: افعل ولا تفعل! حتى إذا أدرك المتعلم المرحلة الجامعية صارت الحوافز داخلية لا خارجية، فيكون الباعث على التعلّم والبحث

إعداد المتعلم ليكون رجل الغد، المدرك لثقل التبعة والمتحمل مسؤولية النهضة والبناء، يتطلب تفكراً بصيراً في شروط تعليم قادر على إخراج متعلم بالأوصاف المذكورة، لعلنا أتينا على ذكر بعضها.

والكتاب عبارة عن ترجمات لجمع من عظماء التاريخ في ميادين مختلفة، غير أن الجامع بين هؤلاء أنهم تخرجوا من مدرسة الحياة.

5 -Rousseau, J.J., Discours sur les sciences et les arts, Union Générale d'Éditions, 1963, p: 214.

6 - يمكن الرجوع إلى:

-Bourdieu, P. et Passeron, J.C., La Reproduction, Minuit, 1970.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C., Les héritiers, Les Editions de Minuit, 1964.

7 - بورك بيتر، وبريغز آسا، التاريخ الاجتماعي للوسائط، ترجمة: مصطفى محمد قاسم، سلسلة عالم المعرفة، ع 315، الكويت، 2005، ص: 244.

8 - حوار مع محمد عابد الجابري، مجلة عالم التربية، العدد4، 1996.

9 - بورك بيتر، وبريغز آسا، مرجع سابق، ص: 241.

10 - ألف الخبير التربوي فيليب بيرونو كتاب «حينما تدعى المدرسة الإعداد للحياة» لتناول مهمة المدرسة وما يُنتظر منها.

Perrenoud, Ph., Quand l'école prétend préparer à la vie, ESF, Paris, 2011.

11 - Gratiot-Alphandéry, H., les psychologues scolaires, in psychologie de l'enfant, cahiers de pédagogie moderne, ed. Bourrelier, 1956, p: 291.

عن الحقائق استجابة لنزوع داخلي، فلا يصير للعامل الخارجي إزاءه إلا وظيفة المثير. ولا شك أن إغفال هذه الحقيقة العامة يترتب عليه من تكلفة الجهد المادي والمعنوي الشيء الكثير. ولذلك نحسب أن

## هوامش

1 - ألف أندري ستيرن كتاب «لم أجد المدرسة أبدا» ليضع بين أيدي القراء تجربته الفريدة. يحكي الكتاب قصة طفل في مجتمع معاصر حدثي يترعرع بعيدا عن المدرسة والبرامج والمراجع، وبلا منافسة أو قلق. عمل ستيرن في الإعلام وحاضر في جامعات إلى جانب خبراء التربية، فكان عمله تعبيرا عن حاجات متزايدة إلى العلم بتربية الأطفال. وكان علاوة على ذلك صحافيا وكاتباً، وموسيقياً وملحناً. وعيّن مديراً لمبادرة «رجال من أجل الغد». أليس من الغريب أن يتطلع إلى الغد شخص لم يلج المدرسة؟ وأغرب من ذلك أن يكون عنوان الكتاب الفرعي «قصة طفولة سعيدة». انظر:

Stern, André, et je ne suis jamais allé à l'école, Ed. Actes Sud, 2011.

2 - يمكن الاطلاع في هذا الصدد على:

- Holt, John, Instead of education, Dutton, 1976.

- Marhic, Philippe, L'enseignement individuel, Paris, Harmattan, 2009.

-Les enfants d'abord (association), L'instruction en famille, Ed. l'Instant Présent, 2012.

3 -Illich, Ivan, Une société sans école, trad. de Gérard Durand, Ed. Seuil, 1980. (titre original: Deschooling Society).

4 - ألف عبد الله صالح الجمعة كتاباً سماه «عظماء بلا مدارس». دار العبيكان، ط 6، 2011.