مقالات

حين ينضب المعلمون

حميد بن خيبش

دار حروف منثورة للنشر الإليكترونى

نوع العمل: مقالات

اسم العمل: حين يغضب المعلمون

اسم المؤلف: حميد بن خيبش

الناشر: حروف منثورة للنشر الإليكترونى

الطبعة: الأولى مارس ٢٠٢١

تصميم الغلاف: فريق الدار

تنسيق داخلي: فريق الدار

تدقيق لغوى: بمعرفة الكاتب

مؤسس الدار

مروان محمد

Website: https://horofpdf.wixsite.com/ebook

Fan page: http://facebook.com/herufmansoura

Email: herufmansoura٢٠١١@gmail.com

دار حروف منثورة هي دار نشر إلكترونية لخدمات النشر الالكتروني المجاني ولا تتحمل أي مسئولية اتجاه المحتوى الذي يتحمل مسئوليته الكاتب وحده فقط وله حق استغلاله كيفما يشاء

مقالات

حين يغضب المعلمون

حميد بن خيبش

إهداء

" إلى كل معلم ومعلمة، نبض قلبهما غيرة على أشق المهن بعد عمال المناجم.. وأنبلها بعد امتحان النبوة!"

	رحلة مع هواجس وانطباعات، وأفكار وقراءات يبث من خلالها كل معلم همومه التي تكتنف أداءه داخل الفصل، وآماله بغد أفضل، يستعيد فيه قربه من مشكاة النبوة.. كما أنشد شوقي!	

الفهرس

حين يغضب المعلمون..... ٨

في التعلم: الرغبة بديلا للمكافأة والعقاب..... ١٤

معلم المقهورين..... ٢٢

وقفة مع الواجب المنزلي ٣٣

كي تكون معلما عظيما! ٤٠

المُدرس باحثا ٤٨

المعلم الياباني شخصية آسرة!..... ٥٦

تعلم لتكون..لا لتملك! ٦٥

كيف نُحسن الأداء المدرسي للطفل في بيئة فقيرة؟..... ٧٧

أخلاقيات التعليم.. عود على بدء ٨٥

الدماغ يتعلم..... ١٠١

المعلم كائن هش!..... ١١٣

المُعلمون.. وحمار أم عمرو! ١٢٠

أبناؤنا شَتَلات! ١٢٧

كيف تُنشِئ عدوا في بيتك!..... ١٣٦
هؤلاء صبيانـهم! ١٤١
همة التحصيل عند السلف..... ١٤٨
أبناؤنا..كيف نستردهم؟..... ١٥٤
الفضيلة و صناعة النجاح..... ١٦١
نصيحة الباجي ١٦٨
نبي الطفولة ١٧٤

حين يغضب المعلمون

يقربنا الجاحظ في نوادره عن المعلمين من واقع شبيه بالذي نحياه اليوم، طبعا مع مراعاة فروق التوقيت الحضاري!

ولا نبالغ إذا اعتبرنا ما خطته يداه في هذا الشأن بمثابة تأصيل وحفز على توسيع رقعة السخرية من المعلمين، والحط من مكانتهم و اعتبارهم داخل المجتمع.وهو ما حذا بالكُتاب من بعده للنسج على غراره تأليفا واقتباسا، حتى أن الحافظ ابن الجوزي لم يتورع عن تخصيص باب من كتابه " أخبار الحمقى و المغفلين " لتأكيد استحقاق فئة المعلمين لكل ضروب السخرية والتنكيت؛ فيستهل حديثه عن المغفلين من المعلمين بقوله" وهذا شيء قل أن يُخطئ، ولا نظن السبب في ذلك إلا معاشرة الصبيان " ثم يورد مقولة للخليفة المأمون تعزو غفلة المعلمين وبلادتهم لعنائهم الدائم في تبديد ظلمات الجهل: " وقد بلغني أن بعض المؤدبين للمأمون أساء أدبه على المأمون وكان صغيرا، فقال المأمون:ما ظنك بمن يجلو عقولنا بأدبه ويصدأ عقله بجهلنا، ويوقرنا بزكانته و نستخفه بطيشنا، ويشحذ أذهاننا بفوائده، ويكل ذهنه بغينا، فلا يزال يعارض بعلمه جهلنا، و بيقظته غفلتنا، وبكماله نقصنا، حتى

نستغرق محمود خصاله، ويستغرق مذموم خصالنا، فإذا برعنا في الاستفادة برع هو في البلادة، وإذا تحلينا بأوفر الآداب، تعطل من جميع الأسباب , فنحن الدهر ننزع منه آدابه المكتسبة فنستفيدها دونه، ونثبت فيه أخلاقنا الغريزية فينفرد بها دوننا، فهو طول عمره يُكسبنا عقلا، ويكتسب منا جهلا، فهو كذبالة السراج ودودة القز " [1] بمعنى أن بلادة المعلمين برأي هذا الخليفة ناشئة عن لعبة تبادل أدوار، يستنزف خلالها الصبيان نباهة معلميهم وأدبهم و علمهم، ليُكسبوهم صفات البلادة والغفلة، وهي صفات حملت الفقهاء و القضاة، برأي الجاحظ، على رد شهادة المعلمين في النوازل والدعاوى، حتى قيل أن عقل امرأة يعدل سبعين حائكا، وعقل حائك يعدل سبعين معلما، والسبب أنه مع الصبيان بالنهار، ومع النساء بالليل!

إن العودة إلى الجاحظ تكشف عراقة هذا النمط من السخرية وشيوعه في المجتمع الإسلامي كأحد أهم الاختلالات القيمية. فمن المحير فعلا أن تتسم مهنة التعليم بالوضاعة في عصر شهد ازدهارا علميا ومعرفيا رائدا. غير أن هذه الحيرة سرعان ما تتبدد أمام تعليل وجيه يطرحه آدم ميتز في كتابه المميز " الحضارة الإسلامية في القرن الرابع الهجري "،مفاده أن كثيرا مما لحق

المعلمين من ضروب الاستهزاء إنما يقع إثمه على الروايات اليونانية الهزلية، لأن المعلم فيها كان من الشخصيات المضحكة!

ورغم التبجيل الذي قوبل به المعلمون مطلع القرن العشرين , حين نظم أحمد شوقي رائعته الشهيرة: "قم للمعلم وفه التبجيلا " إلا أن مسلسل اللمز والتبخيس من قدرهم لم يتوقف. فتواترت المئات من النكت والكتابات الساخرة التي تحمل المعلم وزر التخلف والانكسار الحضاري، و تعتبره المسؤول عن الانفلات القيمي الحاصل!

إن الغضب التعليمي الذي تستبطنه عشرات الاحتجاجات والإضرابات وبيانات الاستنكار والتنديد لا ينبغي قصره دوما على المطلب المادي، بل هو يعكس في الحقيقة مرارة وغبنا، جراء اتساع دائرة التبخيس، وتعدد مظاهر النيل من شرف المهنة وكرامة القائم عليها. فالتصور التربوي القديم الذي يعد المدرس مجرد ناقل للمعرفة في شكلها الأولي،لا يزال يخيم على العقول رغم النقلة المعرفية التي يشهدها حقل التربية.وهو ما يؤثر سلبا على مكانته في سلم القيمة الفكرية:" إن مهنة المربي لم تكتسب بعد في مجتمعاتنا المكانة الطبيعية التي يؤهلها لها حقها في اتخاذ مكانها على سلم القيمة الفكرية.فالمحامي حتى وإن لم يكن ذا ذكاء

عال، إنما هو مدين فيما يتمتع به من احترام إلى علم محترم، إذ أن القانون يستمد مركزه من منابع محدودة بوضوح مصدرُها أساتذة الجامعة.وإن الطبيب حتى وإن لم يفلح دوما في شفاء مرضاه، إنما يمثل علما أجوف، يتطلب اكتسابه جهودا مضنية وأساليب معينة، ويمثل المدرس في الجامعة ما يدرسه من علم يكرس له حياته في سبيل تقدمه. وإن ما يفتقر إليه معلم المدرسة، مقارنة مع هؤلاء كافة، هو مكانة فكرية تضاهي ما يتمتع به سواه من مدرسي الجامعات مثلا، وأن السبب في فقدان ذلك إنما يعود إلى مجموعة من الظروف غير الاعتيادية و المقلقة حقا " (٢)

أما المظهر الثاني للتبخيس فمرتبط بضعف الإعداد المهني للمعلم،وتزويده بعدة تكوينية لا تتيح له فرص الإبداع والكشف، والارتقاء من مستوى ناقل ليصبح باحثا، تحظى فعاليته بالمكانة اللائقة. أما بعد التحاقه بعمله فإن صلته بالمستجد التربوي تكاد تنقطع لغياب التوجيه المحفز على تطوير الأداء، فيبدو المعلم وكأنه دُرب للقيام بالتدريس في عالم الأمس وليس في عالم الغد.وإذا حدث بالصدفة أن دُرب من أجل الغد فإن الحقائق ومقتضيات الأعمال التي يُكلف بها عند أول تعيين له سرعان ما تقيد جهوده.و سوف يكون نموه المهني من هذه النقطة وفي

أحسن الأحوال مشكلا و خاصة إذا تعرض للعزلة و الانفصال في مدرسة معينة في قرية نائية [٣]

وينشأ المظهر الثالث للتبخيس عن إخفاق المنظومة التربوية في ملاحقة التطور العولمي السريع، والحد من قدرة البدائل التكنولوجية والإعلامية في التأثير سلبا على تنشئة الطفل وتوجيه اهتماماته. وكان من تبعات هذا الإخفاق أن تراجعت مكانة المعلم وهيبته أمام إغراءات التعلم البديل الذي تتفنن تكنولوجيا المعلومات في تيسيره للطفل.

ينضاف إلى ما ذُكر: توالي فشل السياسات التعليمية، والزج بالمنظومة في دوامة التجريب اللامتناهي لوصفات بيداغوجية منزوعة من سياقها الاجتماعي، وغياب فلسفة تربوية واقعية ومتماسكة تلتئم حولها جهود المنظرين والفاعلين على السواء.

يذكر التاريخ أن ألمانيا لما حققت نصرا كاسحا على فرنسا في الحرب السبعينية، سُئل القائد بسمارك: بم انتصرتم على فرنسا؟ فقال قولته الشهيرة " لقد غلبنا جارتنا بمعلم المدرسة "، في إحالة بليغة على الطاقة الخلاقة التي تنبعث في الأمة حين تصدق في كسب رهان التربية.

إن غضب المعلمين مؤشر على رفض صريح للبقاء في مؤخرة الركب، وحرص على استعادة وهج المدرسة ودورها الآكد في تشكيل العقول،وتحرير الطاقات المبدعة. ومالم تتضافر الجهود و العزائم لتفكيك خطاب اللمز والمساس بالوضع الاعتباري للمعلم فإن مشاريع التنمية والتحديث و الاستجابة للتحدي الحضاري لن تبرح مربع الأماني و أحلام اليقظة!

---

(١) ابن الجوزي: أخبار الحمقى و المغفلين. دار الفكر اللبناني الأولى. ١٩٩٠. ص ١٤٩

(٢) د. عبد العالي الجسماني: علم التربية و سيكولوجية الطفل. الدار العربية للعلوم.١٩٩٠. ص ٢٢

(٣) فيليب كومبز: أزمة التعليم في عالمنا المعاصر. دار النهضة العربية. ١٩٧١. ص ٢٣٠

في التعلم: الرغبة بديلا للمكافأة والعقاب

ساد الاعتقاد منذ القرن التاسع عشر بأن السلوك الإنساني نتاج العوامل البيئية، فانحصر الأداء التعليمي في مكافأة التحصيل الجيد، ومعاقبة كل خمول أو تراخ أو انحراف، دون الاهتمام بدور الاستثارة الداخلية في تعزيز وتيرة التعلم.

غير أن نموذج الثواب والعقاب كشف عن تناقضات تهز المبدأ الجوهري للتربية. إذ لم يعد الإنجاز قيمة في حد ذاته، بل ارتبط بنظام المكافأة، أو ما يسميه إيريك جنسن: الرشوة التي نقدمها للتلاميذ!

خلال ستينيات القرن الماضي وجه الباحث والطبيب النفسي الأمريكي وليام غلاسر أنظار التربويين إلى دور الحاجات السيكولوجية الداخلية في تفعيل الرغبة للتعلم، من منطلق إيمانه بأن السلوك البشري هادف، وينبع من أعماق الفرد لا من قوى خارجية. إننا مدفوعون من الداخل إلى الخارج، يقول غلاسر، وليس العكس. وهكذا شكلت نظريته في العلاج الواقعي تحديا للمنظور الحتمي حول الطبيعة البشرية، بمعنى: مادام الفرد قادرا

على بذل مجهود ذاتي فسيتمكن من إحداث التغيير، وإعادة تشكيل بيئته بما يتناسب مع تصوراته.

في مؤلفه الشهير (مدارس بلا فشل) عرض غلاسر أركان نظريته بعد تطويعها لتناسب المؤسسات التعليمية. وتعتمد نظرية العلاج بالواقع على قواعد مستلهمة من الحياة اليومية، تواجه المقاربة الجبرية للسلوك، وتدعو للثقة بقدرة الفرد عموما، والمتعلم بشكل خاص، على ملاءمة خبراته واتخاذ قرارات إيجابية. وفي هذا الصدد طور غلاسر ثلاثة مفاهيم أساسية هي: الهوية أو الدافعية، والمسؤولية، ثم الواقع.

تحيل الهوية إلى سعي الناس لأن يُعرفوا بأنفسهم كأفراد لهم فاعلية واستقلالية، وقدرة على التصرف وإصدار الأحكام. وهي مطلب أساسي لا يقل أهمية عن الحاجة للهواء والطعام والماء. وباعتبار طبيعة العلاقة مع البيئة والمحيط يُبدي الأفراد نوعين من الهوية: هوية النجاح التي تغذيها قدرة الفرد على الاندماج وتبادل الحب مع الآخرين، وهوية الفشل التي تنتج في الغالب عن تقويمات سلبية للذات، وعجز عن التصرف بمسؤولية، مما يكرس الإحباط وعدم الأهمية.

ولأن غلاسر مهتم بالسلوك أكثر من المشاعر فإن الحب على سبيل المثال يُعبر، في مدلوله المرتبط بالتعلم، عن الاهتمام بدرجة كافية لمساعدة الآخرين على مواجهة المشكلات التعليمية داخل المدرسة.

زيادة على الحب تتطلب هوية النجاح الوفاء بحاجة أخرى لا تقل أهمية، وهي الشعور بالرضا الذاتي، والذي يتحقق فقط عند اكتساب المعرفة، وإتمام المهام المطلوبة، وفعل ما يعتقد المرء أنه صحيح.

ولا يقل مفهوم المسؤولية أهمية عن الهوية في تمكين الأفراد من اتخاذ القرارات الإيجابية وتحقيق النجاح. ويُعرفها غلاسر بأنها القدرة على الوفاء بالحاجات الشخصية دون أن نحرم الآخرين من الوفاء باحتياجاتهم. فالمسؤولية، إلى جانب الحرية والاختيار، تشكل جوهر الإنسانية، والمحفز الأساس لاكتساب الفرد سيطرة فاعلة على حياته، وكلما قلَّت أو تراجعت فإن سلوكه يتجه صوب الخطأ.

تحقق المسؤولية مبدأ السيطرة الداخلية، على اعتبار أن الفرد كائن فاعل وليس منفعلا، وأن حركته منبعثة من الداخل وليست

محكومة بحوافز خارجية. ومن شأن قبول المتعلم لهذا التصور أن يحسن صحته النفسية، ويعزز قدرته على الانضباط الذاتي.

أما مفهوم الواقع فيتناول الأضرار المترتبة عن السعي المستمر للبحث في الماضي عن تعليل أو تبرير للسلوك الراهن. ذلك أن هذا المنحى يُبعدنا عن الحاضر، ويؤسس للأعذار و التبريرات التي تعيق مواجهته وحلّه، وقد يُمهد لقبول التصرفات غير المسؤولة.

إن أهم ما يوفره الإطار النظري للعلاج بالواقع هو تلك النظرة الإيجابية للسلوك والحوافز الإنسانية، والإيمان بأن النموذج السلوكي الفعال قائم على تشكيل الرغبة. فما يحدث خارجيا له علاقة وطيدة بما نختار نحن أن نفعله، لأن دور الخارج، كما يقول غلاسر، هو إمدادنا بالمعلومات؛ أما الفعل والتصرف فعائد لنا في نهاية الأمر.

يبقى السؤال الحيوي هو: كيف ننقل الفكرة إلى دائرة المهارات والخطوات العملية داخل الفصل الدراسي؟

لتحقيق هذه الغاية لجأ بوب سولو في كتابه (تفعيل الرغبة في التعلم) إلى سلسلة من الحوارات مع طُلاب ومدرسين وإداريين، تغطي جل الإشكالات والقضايا المتعلقة بالتحفيز في الصفوف

التعليمية، وتكشف التغيير الذي حدث في دينامية التعلم بفضل مبادرات متحررة من نموذج الثواب والعقاب.

في صفوف المرحلة الابتدائية يمتثل المتعلم لأساليب المكافأة الخارجية التي نضعها، كمنحه وقتا للعب أو استعمال الحاسوب أو حتى قطعة من الحلوى. غير أنه يتبنى لاحقا هذا الشرط، فتصبح المكافأة هدفا بدل الإنجاز الدراسي، وبالتالي يفقد التعلم قيمته.

إن الدوافع الداخلية التي تحرك المتعلم للحصول على الاستحسان يمكن توجيهها لتحقيق الشعور بالرضى الذاتي على كل إنجاز، واعتبار المشاعر والصلات الإيجابية مكافأة في حد ذاتها، دون الحاجة لمؤثر خارجي. وهنا يؤكد بوب سولو على اعتماد التوجيهات التالية كبديل لنموذج الثواب والعقاب:

- ساعد تلاميذك على إدراك مغزى ما يُطلب منهم تعلمه.
- أكِّد على المشاعر الإيجابية التي تصاحب الأداء الجيد لكونها مكافأة تزيد لدى المتعلم من إحساسه بالأهمية الذاتية.
- أوجد بيئة صفية تدعم الحاجة للمرح، وغيّر أفراد المجموعة بانتظام لتكسر الحواجز، وترسخ الإحساس بالانتماء لجماعة الفصل ككل.

- **طوّر لديهم أخلاقيات العمل عبر التشديد على أن دورهم في المدرسة هو التحصيل والاجتهاد.**

إن تقوية الروابط التي تجمع المدرس بالمتعلم هي مفتاح باقي المقومات الأخرى لإدارة الفصل، وحين يتمتع الطرفان بعلاقة جيدة فإن مشاكل الهدر والانضباط تتراجع بنسبة ٣١%،كما أكد روبرت مارزانو، خبير إدارة الصف و التوجيه الفعال، بعد مراجعته لأزيد من مئة دراسة في هذا الشأن!

في المرحلة الإعدادية ينبغي الكف عن التسلط أو التدخل في كافة التفاصيل، مقابل السماح للمتعلم بتحمل المزيد من المسؤولية. بهذا الشكل تصبح قيادة الفصل عملية مشتركة، ويكتسب التعلم سمات النشاط و الحيوية:

- **بدل سياسة العصا والجزرة التي تحقق نجاحا على المدى القصير، وتجعل المتعلم يذعن داخل الفصل، ثم سرعان ما يرتد إلى أساليبه غير المسؤولة خارجه؛ يمكنك أن تزوده بأكبر قدر من السلطة لأنه متلهف عليها، وقد يبحث عنها بطرق خطيرة أحيانا.**

● تذكر أن المراهق بحاجة للإحساس بالانتماء، والتواصل مع أشخاص مهمين بالنسبة له-من البالغين- فاحرص على أن تظل العلاقة إيجابية معه حتى وإن تصرف بغير لباقة.

في المرحلة الثانوية تصبح استراتيجية الاجتماعات الصفية أداة فعالة في توفير الشعور بالتواصل، وتقليل حالات الفوضى. لابأس إذن من عقد لقاءات وجيزة مرتين أو ثلاثة كل أسبوع، ولمدة لا تتجاوز عشر دقائق، فهي مناسبة للإصغاء وإيجاد بيئة تلبي حاجاتهم بشكل مسؤول.

● امتنع عن توجيه النصائح و الأوامر حول ما يجب أن يفعله الطلاب، وأظهِر لهم احترامك غير المشروط. وبذلك ستساعدهم على إشباع حاجتهم للسلطة وتحسين أدائهم.

● وطِّد علاقات إيجابية معهم لأنها الخيار الأمثل لتحديد أسلوب التدريس المتبع، وضمان سلوك جيد داخل الفصل. فالبيئة التي تُشبع حاجات الطُلاب بشكل لائق ينتفي فيها الدافع للعنف.

● اجعل أسلوب تدريسك وتعليماتك ملائمة لأسلوب وشخصية الفصل الدراسي؛ بمعنى عليك أن تعرف أولا ما هو العامل

الأساسي الذي يحرك الطلاب: هل هو دافع الانتماء؟ أم الحرية؟ أم الكفاءة والإنجاز؟ عندئذ تصبح تعليماتك حافزا للمشاركة والإنتاج.

إن السيطرة الخارجية على المتعلم غير ملهمة بتاتا؛ لكن حين يصير مدفوعا بفضل استثارة داخلية فإنه يبذل أقصى جهد، لشعوره بالقوة النابعة من احترام الذات وتقدير المنافسة. وهكذا تصبح سيكولوجية السيطرة الداخلية نموذجا إرشاديا لحفز التعلم عن طريق جذب الدافعية، وتحرير القدرات، وتعويد المتعلم على اتخاذ قرارات مسؤولة وناجحة.

معلم المقهورين

يحكي الروائي الكولومبي غابرييل غارثيا ماركيز في مذكراته الشخصية أنه سأل جده في الصغر عن معنى كلمة "بحر". غير أن هذا الأخير لم يعثر على صورة له في قاموسه المهترئ القديم فحاول أن يشرحها له من خلال عبارة تستحق التسجيل، قال " هناك كلمات لا يحتويها القاموس، لأن الناس جميعا تعرف معناها ".ويبدو الأمر كذلك حين نتحدث عن الاضطهاد والتحرر كما ترددا في كتابات المفكر و التربوي البرازيلي باولو فريري (١٩٩٧-١٩٢١)، فللمفردتين معا دلالات خلاقة لا يمكن أن تستشفها من التعريفات المبثوثة في القواميس و المعاجم. وحده باولو فريري من خلال رؤيته الإنسانية والتناقضات التي ضج بها واقعه يمكنه أن يضعك أمام ضراوة القهر المطمور تحت ثقافة الصمت، وآلية تفجيره من الداخل لبلوغ التحرر الفعال.

لم تكن "ريسايف"، مسقط رأس باولو فريري، غير تجل آخر لأحزمة البؤس والقهر المنتشرة في البرازيل مطلع الثلاثينات من القرن الماضي. وأسهمت الأزمة الاقتصادية الشهيرة عام ١٩٢٩ في تضييق الخناق على أسرة فريري ليختبر بنفسه آلام الجوع و

المعاناة، وليعزز مقولاته النظرية فيما بعد بميزة الممارسة العملية والخبرة المستقاة من واقع مجرب. فكان اكتشافه لثقافة الصمت التي يلوذ بها المقهورون مدخلا لتصحيح الوضع التعليمي، لا على صعيد تعليم الكبار فحسب، بل أيضا من خلال إبداع فلسفة تربوية تضع حدا للهيمنة والغزو الثقافي، وتحرض المقهورين على الدخول في حوار ناقد مع العالم، يُسائله تمهيدا لتغييره وتجاوز مقولاته الاستعلائية.

إن ثقافة الصمت كما يعرضها فريري في الفصل الأول من كتابه "تعليم المقهورين "وليدة حالة اللا أنسنة، أي اختلال قدرة الإنسان على ممارسة وجوده على نحو متكامل. وهي ليست حتمية مصيرية بل ظاهرة تاريخية يمكن تجاوزها نحو الأنسنة عبر مسعى التحرر والنضال، مما يفرض التعرف على أسباب القهر وظروفه ليتمكن المقهور من تطوير موقف جديد تتحقق فيه إنسانيته، بمعنى أن يؤدي تفكيك القهر إلى تجسيد الحرية و التأسيس لمقومات الكرامة الإنسانية، لا إلى لعبة تبادل أدوار مقيتة:" إن بعض المقهورين، خلال مرحلة النضال، بدلا من أن يناضلوا من أجل تحقيق حريتهم فإنهم يجنحون إلى ممارسة دور القاهرين وأشباههم. وهذا المظهر في واقعه انعكاس للواقع

المتناقض الذي ظلوا يعيشون فيه، فقد حلم هؤلاء بأن يصبحوا رجالا ولكن صورة الرجل ظلت في مخيلتهم هي صورة القاهر" [1].غير أن استعادة الحرية و التوازن النفسي، والانتقال من حال الخضوع إلى التمرد و المجابهة يظل رهينا بتبديد عوائق ثاوية في التكوين النفسي والعقلي للمقهور. فالخوف من الحرية و الاستهانة بالذات ينجم عنهما حالة من التلاؤم و التأقلم مع الوضع السائد، وبالتالي الميل إلى التوافق وتفضيل حياة القطيع على التحرر و الإبداع. لذا حرص فريري على التأكيد بأن الأداة الفعالة التي يستهل بها المقهورون مسلسل نضالهم هي تطوير أسلوب تعليمي نقدي يكتشفون من خلاله أنفسهم.

لكن قبل المضي في عرض البدائل التي طرحها فريري لبلوغ أنسنة ممكنة لهذا الواقع غير المتحرر، لابد من الإشارة إلى أن دعوته لم تكن مجتزأة من السياق الاجتماعي والتاريخي لدول أمريكا اللاتينية ككل. فالمنطقة آنذاك كانت مسرحا لتيار لاهوتي جديد، مزج بين معطيات علم اللاهوت ومقولات التحليل الاجتماعي للتبعية و التخلف اللذين تعيشهما أمريكا اللاتينية. إنه لاهوت التحرير الذي أعلن عن ميلاده القس غوستافو غوتييريز في دولة البيرو عام ١٩٦٨,واضعا بذلك الحجر الأساس للكنيسة

الشعبية التي تبنت مفهوم التربية التحررية كما باشره فيما بعد باولو فريري. إذن كان المشهد يعرف نوعا من الحراك الديني والثقافي الذي استوعب آراء فريري وهيأ لها فرص النجاح قبل حدوث الانقلاب العسكري.

ينتج مجتمع القهر نظاما تربويا مكرسا لخدمته والإبقاء عليه، وبالتالي فلا صحة للمقولة السائدة لدى أغلب التربويين حول قدرة التربية على إعادة تشكيل الواقع الاجتماعي وتغيير الأوضاع الراهنة. أما دور المربي أمام وضع كهذا فهو كشف الأساليب التعليمية المعتمدة في التطبيع مع القهر وإبطال مفعولها، ثم استعادة البعد الإنساني للتعليم كمدخل حيوي لاكتساب الحرية. وفي التحليل الموضوعي لعلاقة الأستاذ بالتلميذ يكشف فريري عن خصائص التعليم النابع من فلسفة القهر والعنف. فأسلوب التواصل بين الطرفين داخل فضاء الحجرة الدراسية قائم على شحن العقول بخبرات ميتة تعيد إنتاج الواقع بدل تجاوزه وتغييره، وتحض على الإذعان للهجة المتعالية وادعاء امتلاك الحقيقة و المعرفة من لدن طرف واحد سواء داخل الفصل أو حتى خارجه. إنه أسلوب يكرس الجهل عوض التصدي له، ويؤسس لتعليم قائم على إيداع المعلومات واستردادها وفق دورة لا تنتهي: "هكذا

أصبح التعليم ضربا من الإيداع، تحول فيه الطلاب إلى بنوك يقوم الأساتذة فيها بدور المودعين، فلم يعد الأستاذ وسيلة من وسائل المعرفة و الاتصال، بل أصبح مصدر بيانات ومودع معلومات ينتظره الطلاب في صبر ليتذكروا ما يقوله ثم يعيدوه. ذلك هو المفهوم البنكي للتعليم."[٢]

في المقابل يدعو باولو فريري إلى تعليم إنساني "ثوري" يحرر التلميذ من التناقض الذي يفرزه التعليم البنكي بين المحتوى التعليمي الجامد وحركية الواقع المستمرة.

تعليم ينمي الملكة النقدية ويولد قلقا مستمرا يحفز الطلاب على التفكير والإبداع، وحل التناقضات التي تحول دون الحرية.

تعليم لا يختزل أداء المعلم في ملء الأواني الفارغة وتعويد الطلاب السلبية والتأقلم، بل يرسم إطارا جديدا لعلاقة بين الطرفين قوامها الحوار والتعلم المستمر و المشاركة في اكتشاف حقائق العالم!

إن التعليم برأي فريري لا يمكن أن يكون محايدا مادام ضرورة إنسانية، وكل ادعاء للحياد هنا لا يخلو من زيف. فإما أن يكون عملية تحرر وتجاوز، وإما عملية أقلمة وتطويع و ملاءمة للجيل

الناشئ مع الأوضاع القائمة. إننا عندما نخطط ونرسم السياسات التعليمية نكون بصدد أعمال سياسية منطوية على اختيار إيديولوجي سواء كان هذا الاختيار واضحا أو مبهما لا فرق [٣].غير أن مجرد الوعي بهذه الحقيقة لن يغير من الأمر شيئا ما لم تتم إعادة الاعتبار لعلاقة الإنسان بالعالم عبر منهج تعليمي محدد وسيلته المثلى: الحوار!

يؤمن فريري بأن الحوار مواجهة سلاحها كلمة صادقة ذات بعدين: الرؤية التي تضفي على الوجود الإنساني قيمة ومعنى، والفعل المحفز على تغيير الواقع. أما الغاية منه فهي التأسيس لعلاقة تضامنية بين الطرفين (المدرس و الطالب) تحقق الأنسنة عبر التفكير المبدع، وهو ما يفرض إعادة النظر في الرؤية المتحكمة في بناء الموقف التعليمي "إن الصفة الحوارية للتعليم كمظهر للحرية لا تبدأ حين يقابل المدرس التلميذ في موقف تعليمي، بل تبدأ حين يسأل المدرس نفسه عن القضية التي سيجعلها موضوعا للحوار مع التلميذ"[٤].وهذا المنهج الحواري هو قلب العملية التحررية كما تصورها فريري، والذي يُكسب الطالب وعيا نقديا يتسم بالعمق في طرح المشكلات وكشف التناقضات التي يضج بها العالم من حوله، ثم يعمل على خلق حالة

حوارية دائمة تنمي ملكات الفضول المعرفي والتساؤل، و تستنهض إمكانيات التغيير و المراجعة.

ليس المنهج الحواري إذن مجرد نقل وتحويل للمعلومات والبيانات ضمن علاقة تسلطية ورأسية غير قابلة للنقاش، وإنما يتعلق الأمر بوضع تعليمي قائم على السعي المشترك بين الطرفين لمعرفة المزيد، وعلى استجابة واعية لتحقيق الحرية. إن هذا النوع من التعليم، يقول فريري، ينطلق من قناعة فحواها أن البرنامج التعليمي لا يكون تعليميا مالم يتخذ من الحوار مع الناس أساسا له. فهو يقدم أسلوب تعليم المقهورين بالطريقة التي يسهم فيها المقهورون أنفسهم وبصورة إيجابية في العملية التعليمية (٥).

طور باولو فريري نظرية لتعليم الكبار وظف من خلالها مقولاته حول التربية النقدية مستلهما كلماته الدلالية وتقنياته و تصوراته من بيئة المقهورين ذاتها. وتتضمن نظريته التي أوردها بتفصيل في كتابه "التربية من أجل إثارة الوعي النقدي" الخطوات الإجرائية الآتية:

- دراسة البيئة و رصد الموضوعات الخاصة بالمنطقة.

- حصر و انتقاء الكلمات التوليدية " أو المنتجة كما يسميها فريري" ذات البعد الانفعالي و التي تمكن من تحديد مستويات إدراكهم للواقع وللبناء الاجتماعي و السلطوي من حولهم.

- تنظيم محتوى البرنامج التعليمي انطلاقا من الموضوعات التي تثير احتياجات لدى الأفراد، وإعداد التصنيفات والرموز المراد استخدامها لتناول مشكلة معيشية على سبيل المثال.

- تدشين حوارات فك الرموز عبر حلقات بحث الموضوعات، والتي يشترط فريري أن تتألف من عشرين شخصا كحد أقصى، وأن تستوعب الحلقات عشرة بالمائة من سكان المنطقة موضع الدرس.

- متابعة مكملة للمستفيدين من هذه الحملة التعليمية كي لا يرتدوا مجددا إلى الأمية.

جرى لاحقا تطوير منهجية فريري لتشمل ليس فقط الكبار بل حتى الأطفال اليافعين المتسربين من المدارس. إذ تم تصميم برامج تثقيف المتسربين وفق منهجية "REFLECT"، وهي اختصار ل"الفريرية المتجددة لمحو الأمية من خلال التقنيات المجتمعية". وفي مقابلة أجرتها كاترين دينيس [٦]مع جواد قسوس المشرف

على برنامج تعزيز ثقافة المتسربين بالأردن، يقدم هذا الأخير مثالا حيا للنتائج الإيجابية التي حققتها هذه المنهجية مع فئة من أطفال الشوارع:

" لقد استخدمنا أسلوب الحوار لتحديد المواضيع التي تهم الطلاب، فعلى سبيل المثال كان موضوع التعرض للحرارة الخارجية أثناء النهار من المواضيع التي حازت على اهتمامهم. بداية، طلبنا منهم وصف شعورهم إزاء تعرضهم لحرارة الجو ومن ثم ربطنا ملاحظاتهم ببعض المشاكل الصحية مثل الجفاف و الحروق الناجمة عن التعرض للشمس التي يمكن أن تسببها الحرارة. انتقلنا بعدها لتعلم الأجزاء المختلفة من جسم الإنسان وشرح عملية الجفاف وأهمية الماء للجسم وكيفية امتصاصه. فكنا نبدأ، على سبيل المثال، بكلمة "شمس" ومن ثم نكتب كلمات أخرى تبدأ بحرف "ش" وكلمات تبدأ بحرف "م" ثم كلمات تبدأ بحرف "س". وانطلاقا من الكلمات كنا ننتقل إلى الجمل والنصوص البسيطة. فقد أنتجنا نصا يمكن للطلاب قراءته وإعادة كتابته و التعامل معه. وبناء على ذلك تم تصميم الاختبارات، حيث شعر الطلاب لأول مرة بأن الاختبار أمر يمكن اجتيازه لأن المواضيع كانت مألوفة بالنسبة إليهم "[٧].

نجح البرنامج كذلك في إقناع المعلمين المشاركين في هذه الحملة بالتخلي عن أساليب التدريس التقليدية، واعتماد منهجية فريري في فصولهم الدراسية، مما يستدعي تبنيها كأسلوب بيداغوجي في المؤسسات التعليمية.

تطورت تربية المقهورين إلى "تربية الأمل " كما صاغ فريري مقولاتها في أواخر حياته، ملائما موقفه مرة أخرى مع لاهوت التحرر الذي تطور بدوره إلى "لاهوت الحياة". وفي الصياغة الأخيرة بدا فريري أكثر تفاؤلا وثقة بالمستقبل. لقد كان كما وصفه التربوي الأمريكي باتريك كلارك "شعلة مضيئة في ظلام الحتمية الإيديولوجية واليأس والمنظم".

إن استحضار باولو فريري اليوم،كرؤية إنسانية تنشد نهجا تعليميا أكثر إنصافا وعدالة، لهو أمر يستمد وجاهته من الضغط الذي تمارسه عولمة لا ترحم، ومن القهر الذي لا يكف عن ملاحقتنا وفق أكثر الصيغ تهذيبا ومراوغة.

فهل تفلح منظوماتنا التعليمية اليوم في التمسك بالتعليم كحق إنساني يتصدى للتمييز والاستبعاد، أم سيكون للمذهب النفعي و الاقتصادي الضيق كلمته الأخيرة؟

١- باولو فريري: تعليم المقهورين. دار القلم بيروت. د.ت. ص ٢٨

٢- نفس المرجع.ص٥١

٣- د. سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية معاصرة. المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب.الكويت١٩٩٥.ص ١٨١

٤- باولو فريري. مرجع سابق. ص ٧١

٥- نفس المرجع. ص ٩٠

٦- المديرة الإقليمية للجمعية الألمانية لتعليم الكبار في الشرق الأوسط.

٧- كاترين دينيس:تعليم الكبار و التغير الاجتماعي. مؤسسة التعاون الدولي للجمعية الألمانية لتعليم الكبار.الأردن٢٠١٣.ص٧٦

وقفة مع الواجب المنزلي

قبل أن يُقرع جرس الخروج بدقائق معدودة، يحرص جل المدرسين على أن ينقل صغارهم أثر التعلم إلى الخارج، وأن يُدعموا تحالف المنزل والمدرسة بواسطة "كتالوغ" من الواجبات المنزلية التي لا تزال مثارا للجدل حتى اليوم حول فعاليتها، وأثرها الحقيقي على التحصيل الدراسي.

أما الآباء فلا يخفي بعضهم تذمره من هذا العبء الإضافي الذي يضغط على أعصابه كل مساء؛ بينما يفضل آخرون أن تصبح الساعات الخصوصية ملاذا لحل الواجب المنزلي مقابل مبلغ شهري.

لكن لا تزال فئة ثالثة تؤمن بأن للواجبات المدرسية فوائد أهمها: الاعتماد على النفس، وتحسين مستوى التعلم، أو على الأقل استغلال وقت الفراغ.

ظهر التباين بشأن الواجبات المنزلية منذ مطلع القرن الماضي، حيث تعالت الأصوات منددة بالإرهاق الذي تسببه للطفل، وتأثيرها على نموه النفسي والاجتماعي. غير أن إطلاق السوفييت لقمر

صناعي دفع البيت الأبيض الأمريكي، في التقرير الشهير (أمة في خطر)، إلى توجيه اللوم للواقع التعليمي السائد، بما في ذلك التخلي عن الواجب المدرسي.

وفي أواخر الستينات أثير النقاش مجددا حول فعاليته، خاصة في القرى وأحزمة الفقر التي تضطر الأطفال للعمل ومساعدة الأسرة. وانقسم التربويون بين مؤيد له كجزء من الخطة اليومية للتعلم، باعتباره مُكملا للأنشطة الصفية، وبين مُشكك في العائد الذي يُرجى منه، إن على مستوى تقليص الفروق أو على مستوى تنمية قدرات التعلم الذاتي.

بغض النظر عن الدراسات والاستنتاجات التي يُعزز بها كل فريق وجهة نظره، فإن استمرار حضور الواجب المنزلي، كإحدى سمات التدريس الجيد، يستدعي توجيه النقاش حول ثلاث نقاط أساسية:

أولا: تفاعل الآباء مع الواجبات اليومية لأطفالهم، إما بترسيخ الثقة والاعتماد على الذات، أو تشجيع الميل للسلبية والاتكالية والغش.

ثانيا: الأهداف التي تحكم تصورات المدرسين حول الواجب المنزلي، والتي تتراوح عادة بين المعارف والمهارات المكتسبة، أو الارتقاء به كمصدر للتعلم وتنمية مهارات البحث والاستقصاء.

وثالثا: الآثار المترتبة عن استخدام الإنترنيت في حل الواجب المنزلي.

تقع على الآباء مهمة جعل أطفالهم قادرين على حل المشكلات وتحمل المسؤولية منذ الصغر. فمن عادة الطفل أن يراقب سلوك والديه، ليشرع لاحقا في تقليد أسلوبهما في مناقشة الأمور وتقييم المواقف. وهنا يجدر بالأسرة أن تهتم بتعليمه نماذج لحل المشكلات حتى يتكون لديه رصيد من الخبرات التي تنمي تطلعاته ودوافعه الابتكارية. ويؤدي إهمال الوالدين لهذه الخطوة إلى التأثير سلبا على مهاراته العاطفية والاجتماعية.

من أهم سمات التربية الواعية: التدريب، والتشجيع، والثقة. وبما أن الواجب المنزلي يشكل مساحة شبه يومية من التفاعل بين الآباء والأبناء، فينبغي استثماره لبذر الثقة في نفس الطفل، والإيمان بإمكانياته وقدراته، و دعمه عاطفيا عند ارتكاب الأخطاء، ثم الإقرار بنتائج جهوده ومنحه الاعتراف المناسب لها.

إن كلمة نجاح، تقول روزا باروسيو، تتطلب من الشخص الوصول إلى الأهداف وهو يجد متعة بالغة، ويشعر بالرضا عن القيام بما يحبه ويمتعه. وفيما يخص الواجب المنزلي فإن تفاعل الآباء يعكس نمط التوقعات السائدة داخل الأسرة؛ بحيث ترتبط التربية الواعية بتوقعات واسعة الأفق، تؤمن بحرية الطفل وتسمح له بأن ينجح فيما اختاره دون قيد أو شرط، عكس التوقعات الثابتة المحددة، والتي تفترض سلفا ما هو النجاح وكيف ينبغي أن يحرزه الطفل، دون الاهتمام بما يرغب فيه[روزا باروسيو. هل نربي أطفالنا أم نفسدهم؟].

حين تهيمن التوقعات الثابتة والمحددة، فإن الواجب المنزلي يصبح مضمارا لسلوكيات غير مرغوبة، كالغش والاعتمادية الزائدة على الغير. ويفقد جوهره كاستراتيجية لتنمية التعلم الذاتي، ليصبح في المقابل مجرد وسيلة لنيل علامات جيدة.

أما بخصوص تصورات المدرسين، فلا تزال فئة عريضة منهم ترى في الواجب المنزلي تثبيتا للتعلمات التي تمت داخل الفصل. وأن الأسرة مسؤولة عن أداء الطفل في هذه الحالة مادام للتأطير المنزلي دوره المهم في تتبع وتقييم قدرات المتعلم.هذا التمثل يُغفل جملة من الحقائق التي يمكن تبسيطها على النحو الآتي:

●لابد من وجود تحالف مسبق بين المنزل والمدرسة، يقيس المعلم من خلاله مدى استعداد الآباء لتوفير الظروف الملائمة للواجب المنزلي كشكل من أشكال التعلم الذاتي، بما في ذلك التنسيق المستمر والمتابعة، والابتعاد عن التدخل المباشر الذي يُكرس تدني الإنجاز الدراسي للطفل بدل أن يعزز مهاراته.

● إن الواجب المنزلي بحاجة إلى إعداد جيد ودقة في التصميم من لدن الأستاذ، ثم مراجعة أعمال التلاميذ لتتبع مستواهم ومدى تحسن قدراتهم الشخصية. فالأمر ليس مجرد رمي للكرة في شباك الأسرة، بقدر ما يشكل سعيا إلى تطوير الاعتماد على الذات وتنمية خبرات جديدة.

● الانفتاح على صيغ متنوعة للواجب المنزلي، تضمن تجاوب المتعلم مع أنشطتها المقررة، دون إرهاقه بدنيا وذهنيا، أو حرمانه من حقه ممارسة أنشطته الاجتماعية. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الواجبات الجماعية هي الصيغة الأكثر شيوعا في المؤسسات التعليمية، حيث يعرض المدرس قائمة من الأنشطة التي "يجب" على المتعلمين إنجازها في البيت، مع ما يتضمنه الأمر من إلزام وترهيب. بيد أن هذه الصيغة لا تراعي الفروق الفردية، ولا اختلاف الميول والقدرات، مما يؤدي إلى التنفير من

إنجازها، أو اللجوء لبدائل تُعمق الفجوة والتفاوت في التحصيل عوض أن تقلصها.

- ضعف التنسيق بين المدرسين فيما يتعلق بتحديد زمن ومقدار الواجب المنزلي، بحيث يجد المتعلم نفسه أحيانا أمام "واجبات" تهم مدرس كل مادة على حدة، وضمن جدولة زمنية تُولد ضغوطا على المنزل برمته. في هذه الحالة تحل الأسرة محل الطفل للتخلص من "العبء" المدرسي، مما يُفقد تلك المهام جدواها وفاعليتها.

- إن ربط المتعلمين بموارد تعلم إضافية خارج الفصل يقتضي تدريبا مسبقا على بعض المهارات التي تساعدهم على إنجاز الواجب المنزلي، كالتلخيص، والتحليل، وتحديد المصادر البحثية الملائمة، وحل المشكلات وغيرها..

وفيما يتعلق بالآثار المترتبة عن استخدام الإنترنيت، باعتباره اليوم أضخم تطبيق عالمي لتكنولوجيا المعلومات، فإن التلويح بهدف: زيادة استقلالية الطالب في إنجاز المهام التعليمية، تقابله من جهة أخرى سلبية التفويض الذي يُمنح للإنترنيت، كمتدخل خارجي، للتخفيف من عبء الإنجاز. صحيح أن الشبكة

المعلوماتية تلغي الحواجز المصطنعة بين الفصل الدراسي والعالم الخارجي، وتتيح للمتعلم فرصا تعليمية غنية ومشوقة؛ إلا أن "سوء" الاستخدام يكشف عن آثار جانبية تستدعي الرصد والمتابعة. فإذا كانت شبكة الإنترنيت تتسم بسرعة تقديم المعلومة وتوفير الجهد، فإن الأمر قد يؤدي لاحقا إلى نوع من الاتكالية والتحايل، وقرصنة الجهد البحثي.

تسمح الواجبات المنزلية بزيادة ثقة المتعلم في نفسه، وتُنمي لديه صفات الالتزام والمسؤولية و التوجيه الذاتي. إلا أن الأمر منوط بالتفعيل السليم لخطواتها، وتنويع سبل أدائها؛ مع ما يقتضيه ذلك من الحد من تدخل الآباء، والتدريب الجيد على تقنيات البحث في الإنترنيت، كاستخدام محركات البحث، والدخول إلى المكتبات العالمية والمصادر البحثية الملائمة وغيرها.. آنذاك يمكن القول أننا أمام ثورة جادة ستحررنا من أساليب التدريس القديمة.

كي تكون معلما عظيما!

على امتداد عشرة فصول من كتابها (طرائق التعليم المفضية إلى التعلم)*،تعرض الكاتبة أدريين ماكريشنر خبرتها التعليمية لأزيد من عقدين، بروح تواقة إلى حفزك لتذوق متعة التعليم وإدارة الصف،بعيدا عن التفاعل الروتيني مع التوجيهات الرسمية. وذلك عبر استراتيجيات تدريسية تحقق التعلم المستمر وعالي الجودة، كما تتيح للمعلم دليلا إرشاديا يلبي الطموح إلى تحقيق الفاعلية بجهد أقل!

تنصت المؤلفة إلى عشرات الهواجس و الأسئلة المقلقة التي لا تزال حتى اليوم تكتنف علاقتنا بالبيئة الصفية، فتقدم إجابات ومقترحات، وخلاصة سعي دؤوب لفك شيفرة التعلم التي بدونها يظل القسط الأوفر من جهدنا التعليمي مراوحا مكانه.

إن فشل استراتيجية تعليمية أو نجاحها رهين اليوم بإدراك ما يجري داخل هذا البناء المذهل الذي يمثله المخ البشري. فكلما اكتشفنا كيفية تعلم المخ إلا وصارت عملية التعليم و التعلم أكثر نجاحا، يقول دافيد سوسا، لكن المؤسف في الأمر أن المعلمين لا يتسنى لهم الحصول على مستجدات البحث العلمي حول علاقة

التدريس بالمخ في الوقت المناسب، مما يفضي إلى هدر كثير من الوقت و الجهد في اعتماد استراتيجيات لا تتناسب مع ميول واحتياجات المتعلمين. لذا ارتأت المؤلفة تصدير مستهل كتابها بتقديم حقائق علمية تصحح الأداء التعليمي داخل الفصل، ومن أهمها:

• أن ربط المحتوى التعليمي بالخبرات السابقة شرط ضروري لإكساب الصغار معارف ومهارات جديدة. لأن الذاكرة بعيدة المدى لا تهتم سوى بتخزين المعلومات التي يستشعر المتعلم أهميتها ومعناها في حياته. فكلما ربطنا ما نتعلمه بمعارفنا الحالية زاد فهمنا له وديمومته في ذاكرتنا.

• وأن القدرة على التذكر و استرجاع المعلومات مرتبطة أولا: بتحويل التعلمات إلى منتجات مبدعة (رسم،لحن موسيقي، مقال،حديث،أو أي مشروع شخصي آخر) بحيث تيسر دمج التعلمات بالخبرة الحياتية.

وثانيا بالتعمق و الاستغراق في تنفيذ مهمة تعليمية واحدة، بدل التوسع و التشتت في مواد و مهام متنوعة.

وثالثا بمنح المتعلم وقتا كافيا للاسترجاع و التذكر،وعدم السماح برفع الأيدي والإجابة عن السؤال إلا بعد الانهماك في التفكير لمدة لا تقل عن ثلاثين ثانية، لأنها المهلة التي توسع لاحقا شبكة المنخرطين في الممارسة الكفؤة للنشاط التعليمي،وتكسب التلاميذ عادة التفكير فيما تعلموه.

• وأن تحسين الاتجاهات نحو التعلم يبدأ من مساعدة التلاميذ على إيجاد روابط بين أهداف التعلم وعالمهم الحالي و المستقبلي،والسماح لهم بالتفاعل فيما بينهم أو مع ذواتهم، وترك القيادة لهم وفق خطة تتساوق مع خطوات تعلم المخ البشري.

أما الخطوة الثانية في دليل ماكريشنر فهي تأسيس بيئة صفية داعمة للتعلم. لكن الأمر يستدعي بداية وضع معتقدات و تحيزات المدرسين على المحك، قبل إرساء جو من الثقة و الاستعداد لخوض غمار المهمة التعليمية:

" إننا نبني تدريسنا على معتقداتنا حول التلاميذ،فلو ظننا أنهم لا يستطيعون التعلم فلن ننتظر منهم الكثير، ولو اعتقدنا أنهم غير أمناء فسنغلق الأقفال على ممتلكاتنا وموارد الصف، ونحبسهم في المقاعد."

" إن كنت تكره مادتك أو المستوى الصفي، وإذا كنت لا تقدر المنهج فإن تلاميذك كذلك سيشاطرونك الشعور ذاته، ويشعرون كذلك بأنهم عبء ثقيل، لأنهم ممزقون بين ما يتحتم عليك تدريسه وما ترغب فيه. إن التدريس الجيد هو الذي ينطلق من معارفنا وعواطفنا حيال ما نُدرس ومن نُدرس له. أحبها أو اتركها!"

وخلال الأسابيع القليلة الأولى ينبغي أن يُنضج المعلم شروط بناء مجتمع صفي جذاب، عبر إدارة جيدة تُشعر التلاميذ بمسؤوليتهم حيال تعلمهم، وتتحلى بالمرونة وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم. إن ترك المبادرة لهم في توفير احتياجات البيئة الصفية " حجرة نظيفة وخضراء،تبادل التحية،إثراء مكتبة الفصل،التنظيم المريح،استخدام منعش أو معطر جيد في ساعات الحر الخانق، تشغيل مقطوعات موسيقية.." كل ذلك من شأنه أن يعزز احترامهم للفصل،ويُشعرهم ببيئة آمنة لا مدعاة فيها للخجل و الارتباك.

أما دور المعلم فينحصر في وضع جدول للأعمال يحدد المهام ومواعيد الإنجاز،والقواعد التي تضمن بيئة آمنة ومريحة. كما يُطلع صغاره في نهاية كل حصة على (صحيفة التعلم) التي

تلزمهم طرح الأسئلة بشأن ما جنوه من ثمرات ذلك اليوم، وتحديد ما يرغبون في الاستزادة منه،وما يستدعي التوضيح أو المراجعة.

ولأن الدافعية شرط للوصول إلى خبرات تعلم قوية، فإن تحفيزها يظل أمرا بالغ الأهمية. والمعلم مسؤول عن تهيئة الظروف، وإذابة ألواح الجليد التي تحول دون تحمس الصغار واستجابتهم.إن المؤلفة وهي تعرض خطوات ذات بعد وجداني واجتماعي لحفز الدافعية،تؤكد مرة أخرى على أن جوهر العلاقة بين المعلم وصغاره لابد أن يصطبغ بالدفء و التفهم و تبادل الثقة. وأن أي فتور في المشاعر يعني ببساطة أنك لا تصلح للمهنة! لذا يتوجب على المعلم " العظيم " أن يُشعرهم بأنهم محط الاهتمام،وأن يحرص تنمية معارفهم ومهاراتهم التي تحقق زيادة نوعية في معيشتهم وإحساسهم بأهمية الذات، وأن يقدر جيدا كونهم يتعلمون في سياق اجتماعي مما يحتم عليه السماح لهم بوقت لتوطيد علاقاتهم فيما بينهم، ويربط تعلماتهم بالخبرات التي تجعل الحياة و التعلم ذوي معنى. إن نقص الدافعية يحيط بنا من كل مكان، تقول ماكريشنر، وإذا كان التلاميذ غير قادرين على الربط بين ما نعلمهم إياه،وما يحسون بالحاجة لتعلمه ستنخفض الدافعية.

لا يعني الأمر البتة انقلابا على معايير المحتوى التعليمي أو الأهداف التعليمية المسطرة من لدن الجهة الوصية،بقدر ما يعني إشراكا للتلاميذ منذ البداية في اختيار المعايير المستهدفة وإقناعهم بمدى ما يعود عليهم من نفع بتحقيقهم للأهداف التي تلبي متطلبات العالم الخارجي.تلك خطوة أولى تلزمهم بذل الجهد لتحقيقها، لكنها سرعان ما تفقد توهجها إن لم يحرص المعلم على تجهيز كل هدف تعلمي بمجموعة من التطبيقات " الحياتية " والغير أكاديمية. إن الوتيرة التي تتضاعف بها المعلومات في ظل الانفجار المعرفي و التقدم المذهل لتكنولوجيا الحواسيب لا بد أن تحملنا على طرح أسئلة من قبيل: ما الذي ندرسه للتلاميذ الآن ويظل له معنى وأهمية حين يصبحون آباء ومواطنين و جزءا من القوة العاملة؟ وكيف سنُدرس للمستقبل ما لا نعرفه؟ إنها أسئلة تفضي بحسب المؤلفة إلى تبني استراتيجيات تعليمية تدمج أهداف المنهاج الدراسي مع المهارات الأساسية للقرن الحادي و العشرين التي عبر عنها بوضوح دايفيد ثورنبيرغ في مؤلفه القيم " الأسس الجديدة: التعليم ومستقبل العمل في عصر الاتصالات ".

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف التعليمية،ووضع خطة تدريس محكمة يجيء وقت التخطيط للتقويم،وما يثيره من أسئلة مؤرقة

بشأن ما هو كائن وما ينبغي أن يكون. لقد اعتدنا توزيع نقاط اختبار لا صلة له بحقيقة التعلم، لترك الانطباع بأن البعض تعلم و البعض الآخر لم يفلح، بيد أن هناك قائمة أسئلة تلح المؤلفة على تأملها و التعامل معها بغية إعادة النظر في أسلوب التقويم المعتمد برمته. و الحق أن القراءة المتأنية لأزيد من أربعين جملة استفهام تقود إلى محاكمة ضمنية للارتجال و العبث و التسرع الذي يطبع حتى اليوم إجراءات التقويم في مؤسساتنا التعليمية، و تسائل الكفاءة التقويمية لمعلم الفصل، وخطورة الاحتكام إلى قوالب جاهزة تعتمد الكم مؤشرا لجودة حواصل التعلم!

تقترح المؤلفة تغذية راجعة تشاركية،لا تعتمد المدرس مصدرا أوحد للتقويم بل توظف جماعة الأقران التي تسهم على نحو فاعل في تنقيح التعلمات،والتعاون لتحقيق تقويم دقيق للذات بدل الخضوع للمدرس كمقوم خارجي.

لا تكتمل دورة التدريس إلا عبر تدبر كيفية التعلم،ورصد ما حققه التلاميذ من تقدم عبر ما جمعوه في حقائبهم التعليمية، أي تلك المجموعة الشخصية من الأعمال و الإنجازات التي تحدد مواطن القوة و التعثر. ولهذه الحقيبة التعليمية دور محوري في جعل الصف متمركزا حول المتعلم، وتحويل المهام الصفية من أنشطة

ينجزها المتعلم إرضاء لمعلمه إلى أداة لمعرفة كيفية التعلم. ولعل من أهم مزاياها أنها تغذي تفكير التلاميذ، وتجعل من تأملهم لما أنجزوه،ومقارنته باستمرار مع الأهداف المسطرة وسيلة دينامية داعمة للتعلم عالي الجودة.

تخصص المؤلفة الفصول الأخيرة لعرض العادات الأكاديمية الإيجابية التي ينبغي أن يتمتع بها طلاب المستوى الثانوي،والإشادة ب "مؤتمرات التلاميذ" التي تحقق تواصلا فعالا مع الآباء وأولياء الأمور،كما تقترح " ذخيرة "من الاستراتيجيات التدريسية التي تتيح للمدرس بدائل يمكن تطويعها لتلائم أهداف كل مادة تعليمية،ومن بينها: استراتيجية القراءة التفاعلية،والعُصارة،ورموز القراءة النشطة،وأسئلة المحادثة التأملية و غيرها..

إن المعلم العظيم،كما حددت المؤلفة أدواره ومواصفاته،هو الذي يتعامل بمزيد من الفطنة مع عمله،ويوفر لصغاره الأدوات ثم يترك لهم العنان لدعم تعلماتهم بأنفسهم. فليست الفعالية محصلة العرق المبذول بقدر ما هي براعة " الحرفي " في نقل الحمل إلى عواتق صبيانه!

(*) أدريين ماكريشنر: طرائق التعليم المفضية إلى التعلم.

المُدرس باحثا

هل يمكن إنضاج البحث التربوي في صفوف المعلمين على نحو يضمن انخراطهم في حل المشاكل الصفية التي تعيق أداءهم، وتحد من الجودة المرتقبة؟

قد يبدو السؤال متقدما في ظاهره إذا عاينا الإطار الذي يتم وفقه رسم الخطة التكوينية للمعلمين. ذلك الإطار الذي يحصر أدوارهم في إدارة الفصل، و تيسير التعلمات، واللجوء إلى البدائل المتاحة (طرائق، وسائل...) للحد من أية تعثرات أو صعوبات تكسر "القالب "المعد بإتقان لمخرجات منسجمة مع الوضع الراهن. إلا أن عالم اليوم الموسوم بالتعقد و التشابك و الاعتماد المتبادل بات يستهدف النظم التعليمية في شتى أنحاء العالم، ويضغط باتجاه إحداث تصويبات جادة في الممارسة التعليمية، وتعديل المناهج والاستراتيجيات، وحفز الذاتية الثقافية على الاندراج في المتغير العالمي طوعا أو كرها! وهذا المعطى يفرض حتما توسيع أدوار المدرسين، وتنمية مهاراتهم البحثية في المجال التربوي والنفسي و المهني لتمكينهم من تجاوز الصعوبات التي تعترض ممارستهم الصفية، وتطوير المؤسسات التي ينتمون إليها.

في منشور لمنظمة اليونسكو بعنوان " إعادة التفكير في التربية و التعليم-٢٠١٥" تم التأكيد مجددا على أن تحقيق نمو كامل للفرد، ونموذج جديد للتربية رهينان ببقاء المعلم لاعبا أساسيا، مما يستلزم وقف نزعة تجريده من المهنية. هذه النزعة التي تتجلى في: تدفق المعلمين غير المؤهلين جراء النقص في الموارد البشرية، وتضييق استقلال المعلمين الذاتي، والفجوة بين أجور المعلمين ومهنيي باقي القطاعات. كما نص الكتيب على وقف الادعاء بإمكانية الإحلال التدريجي للتكنولوجيا الرقمية محل المعلمين، بالنظر إلى أن مهنتهم لا تزال ذات أولوية لإرشاد المسار التعلمي للصغار في ظل التوسع المعرفي الهائل.

إن التنديد بتضييق الاستقلال الذاتي للمعلمين، ينسجم حتما مع مطلب توسيع أدوارهم، لتسترد الممارسة التربوية فاعليتها وقدرتها على مجابهة التحديات. من هذا المنطلق يستمد الحديث هنا عن الأدوار البحثية للمعلم ضرورته لتطوير المدرسة من الداخل وزيادة المعرفة.

شكلت حركة الباحث-المعلم التي تزعمها لورنس ستينهاوس ببريطانيا خلال سبعينيات القرن الماضي، تطويرا لجهود كورت لوين المتعلقة بإعادة البناء الاجتماعي، ومواجهة المشكلات

المتولدة عن مأساة الحرب العالمية الثانية. فقد دافع لوين عن وجهة نظر مفادها أن إحداث تغيير في ممارسات اجتماعية معينة لا يمكن أن يتحقق إلا عبر إشراك علماء الاجتماع للممارسين بالفعل في المؤسسات الاجتماعية. وصمم نموذجا للبحث يتضمن خطوات حلزونية مكونة من: التخطيط،الأداء،تقويم نتيجة الأداء [1].أما ستينهاوس فقد عزز موقع بحوث العمل في منظومة الثقافة السائدة باعتمادها مدخلا لتطوير المناهج وتحديث الممارسة الصفية، وأصر على أن يُحتفظ للمعلمين بحقوق المشاركة فيها، لحفزهم على تحمل مسؤولية التفكر في ممارساتهم بشكل منهجي.

إن بحوث العمل أو البحوث الأدائية، ويُقصد بها كل دراسة يستعين من خلالها الممارس بأدوات بحثية لفحص أدائه الخاص، تختلف عن صيغ البحث المألوفة في المختبرات و الكليات و المعاهد، لأنها من جهة لا تلتزم بالمتطلبات المنهجية الصارمة للبحث العادي، ومن جهة أخرى فهي معنية بإيجاد حل لمشكلة قائمة بالفعل تؤثر في الأداء التعليمي داخل الفصل.

وتتجلى قيمتها في تطوير المدرس مهنيا، وتعزيز قدرته على مواجهة مشكلات الفصل باحترافية. فالمعلم الباحث كما تُعرفه

غليندا بيسكس هو ملاحظ، طارح أسئلة، متعلم، ومعلم أكثر اكتمالا [1].

تتعدد نماذج إجراء بحوث العمل إلا أن الخصائص المشتركة بينها تفضي إلى تحديد أهم خطوات البحث الأدائي، والتي يمكن إجمالها كما يلي:

- بروز مشكلة أو تحد يثير القلق و الانشغال ويدفع المدرس للشروع في تصميم بحث عملي عبر طرح مبدئي للأسئلة.
- الشروع في التخطيط للبحث بإجراء مسح للأدبيات والدراسات ذات الصلة بالمشكلة، و استحضار الخبرات السابقة بالإضافة إلى تجميع قدر معين من البيانات عن طريق الملاحظة الميدانية أو حقائب التعلم أو غيرها من الاستراتيجيات المعهودة وتفسيرها.
- اتخاذ القرار بشأن الأداءات المطلوب، وصياغة أجوبة للأسئلة المطروحة وفق تصور تشاركي يُسهم فيه العاملون في المؤسسة التربوية. وهنا تظهر جلية تلك الصبغة "النسيجية " التي تميز بحوث العمل عن البحث الاحترافي الذي يرصد الظاهرة بمعزل عن عناصر ومكونات العملية التعليمية.

● رصد و تقييم التحسينات التي حدثت، وفي حال عدم حدوثها يتم تحديد التعديلات اللازمة للوصول على نتائج أفضل.

تحقق بحوث العمل إضافة نوعية حين تهتم بقضايا مشتركة بين العاملين في مؤسسة تعليمية واحدة، فتكتسي بعدا تشاركيا يتجلى في انخراط الإدارة إلى جانب هيئة التدريس لبحث سبل تجاوز مشكلة تنظيمية أو قضية ذات صلة بالمحيط السوسيو تربوي للمؤسسة.

إن تراجع اهتمام أولياء الأمور بأنشطة الحياة المدرسية، أو ارتفاع نسب الهدر المدرسي أو تدني مردودية المتعلمين في مادة دراسية معينة لهي أمثلة لما يمكن أن يوظف الممارسون خطوات البحث العملي لبلورة مخططات أداء كفيلة بحلها وتجاوزها، فهذا المدخل يكتسي صبغة عملية وجاذبية أفضل بكثير من عقد اجتماعات دورية تبقى محصلتها حبيسة الأدراج!

بيد أن السؤال الذي يفرض نفسه مجددا، وعلى نحو مؤلم، هو: هل بإمكان الوضع الراهن للمدرسة المغربية أن يستوعب رؤى ومبادرات من هذا القبيل؟

سبق للمجلس الأعلى للتعليم بالمغرب أن أجاب على هذا السؤال في تشخيصه الموجع للمنظومة سنة ٢٠٠٨ بالقول: " إذا كان ما يُنتظر من المدرس هو أن يكون أكثر من مجرد ملقن للدروس،أو مردد لها بوصفه مربيا، ومنشطا، وبيداغوجيا، ومدرسا متعدد الكفايات، فيحق التساؤل حول مدة التكوين الأساس للمدرسين، وحول محتوى هذا التكوين وجودته."(٢)

تُطرح إذن مسألة التكوين الأساس و المستمر بوصفهما عائقا أمام أية مقاربة تعتزم تطوير الأداء ومواجهة وضعيات التعلم الصعبة و المتجددة، إلا أن بحوث العمل يمكنها، وبأسلوب فعال، أن تعزز فرص التنمية المهنية للمدرس وتثري خبراته. يقول الدكتور حمدي عطيفة:" إن عمليتي البحث و التفكير اللتين تمثلان سمتين أساسيتين من سمات بحوث العمل تسهمان في تعزيز ثقة المعلم بما يقوم بعمله. فمن شأن ممارسة بحوث العمل التأثير بإيجابية في مهارات التفكير، وفي تعزيز الإحساس بالكفاءة، وفي تدعيم الرغبة في المشاركة و التواصل، وفي تنمية الاتجاه نحو ضرورة إحداث تغييرات. كما أنه، من خلال ممارسة بحوث العمل يستطيع المعلمون أن يتعلموا أكثر عن أنفسهم وعن طلابهم وعن زملائهم، وأن يقترحوا وينفذوا أساليب أخرى أكثر

فعالية في تحسين ممارساتهم اليومية وفي تطوير المناهج الدراسية و العملية التعليمية " (٣).

وتشكل حساسية المدرس إزاء ممارساته اليومية داخل الفصل نقطة البداية لأي بحث عملي، فالتفكر المنتظم و الناقد يُمكنه من تشخيص جيد للمشكلة وسعي لمعالجتها. وكلما انشغل المدرس بتقييم أدائه وتجريب شيء جديد إلا واكتسى البحث العملي أهمية كبرى لما يوفره من خطوات منهجية وثيقة الصلة ببيئة التعلم. غير أن تلك الحساسية أو الانشغال يفرضان استعادة ثقة المدرس بدوره القيادي داخل المنظومة، وتعزيز مكانته داخل المجتمع.

ينضاف إلى الوضع الراهن للمدرسة المغربية جملة من الصعوبات التي تحد من فعالية البحث التربوي في صيغته المؤسسية، ولعل من أهمها: ضعف الاعتمادات المالية، وغياب إطار مؤسساتي متضمن لنصوص تشريعية واضحة الأهداف، بالإضافة إلى الافتقار لموارد بشرية مؤهلة. لكن من جهة أخرى لا يخفى على أي متتبع للإنتاجات و الأبحاث المتراكمة أن أغلبها ذو أثر ضعيف على الممارسة الصفية، لأن الباحث القادم من خلف أسوار المدرسة يجري بحثه في الغالب لتعزيز نظرية ومنحها مصداقية على أرض الواقع، في حين يهتم " المدرس الباحث " بفحص

واقعه، وينطلق من بيئة التعلم التي يعمل فيها ليرصد المشكلات ويتفاعل معها لتحسين ممارسته، وبالتالي فإن هذا النموذج البحثي هو الأنسب لتقديم إجابات واقعية وعملية، و الارتقاء بالأداء التعليمي.

إن البحث حياة متجددة بما يوفره من استيفاء للنقص وتعمق في الممارسة. واستثمار المقدرة البحثية للمدرس من خلال بحوث العمل هو ترسيخ لثقافة تربوية تعترف للمدرس بدوره الآكد في تطوير المنظومة التربوية وصنع القرار.

ولله در القائل: ليست النائحة الثكلى كالمستأجرَة!

١- جيزيل مارتن- كنيب: كيف تصبح معلما أفضل. السعودية ٢٠٠٦. ص ١٠٣

٢- المجلس الأعلى للتعليم: حالة منظومة التربية و التكوين و آفاقها.ج١. ٢٠٠٨.ص٣٣

٣- د. حمدي عطيفة: بحوث العمل. القاهرة ٢٠٠٧.ص١٠٩

المعلم الياباني شخصية آسرة!

من المعجزة إلى الظاهرة ثم التجربة, تنوعت تسميات الإنجاز الياباني الكبير الذي لم يملك العالم سوى الذهول إزاءه، والإقرار بأن التحول العظيم الذي حققه اليابانيون بعد صدمة الحرب كان قياسيا وغير متوقع! وخلال العقود الماضية تواترت الدراسات والأبحاث والزيارات الميدانية في محاولة لكشف التعويذة التي حررت اليابان من مخلفات الإقطاع لتضعها في مصاف الدول المدنية الحديثة.

تعزو الدراسات نهضة اليابان إلى الأساس المعرفي الذي ارتكزت عليه برامج الإصلاح، فمنذ عصر توكوغاوا (١٨٦٨-١٦٠٣) والذي اتخذت خلاله اليابان قرار العزلة الطوعية، عرفت البلاد نقلة غير مسبوقة تمثلت في التثوير النوعي والكمي للمناهج التعليمية، وتمكين أبناء الصناع والفلاحين من نظام تعليمي موازٍ لتعليم النخبة الموجه لفئة الساموراي الحاكمة.بيد أن الخطوة الأهم التي يدين بها اليابانيون لأسرة توكوغاوا هي علمنة التعليم والأخذ بمبدأ الاستحقاق عبر منح الاعتبار في التعيينات الخاصة بالجهاز الإداري للمهارة الفردية، والتميز في الدراسة عوض

الاكتفاء بامتيازات الأصل والوضع الاجتماعي. أما طبقة المعلمين فتشكلت خلال هذا العصر من فئات متباينة ثقافيا تضم الرهبان وبعض المتحمسين لنشر مبادئ كونفوشيوس إضافة إلى العامة ممن مارسوا التعليم كعمل إضافي لتغطية حاجاتهم الضرورية. ولم يكن الدخل في الحقيقة مغريا، فهو لا يزيد عن هدايا دورية يتبرع بها الآباء، أو مقدار سنوي من الأرز يؤدى للمعلم في القرى على نحو شبيه ب "الشرط " في البادية المغربية (١)

أدى الإقبال الهائل على التعليم إلى ارتفاع النسبة العامة للمُلمين بالقراءة والكتابة على نحو هيأ لإصلاحات "ميجي" أرضية صلبة، وبنية تحتية تضاهي مثيلتها التي حققت التفوق في الغرب. ورغم أن البلد في الفترة الأخيرة من حكم توكوغاوا واجه أزمات اجتماعية واضطرابات أنهت حكم هذه الأسرة ومعها النموذج الإقطاعي، إلا أن المؤسسات التي تمخضت عن عملية تحديث شاقة، لم تكن أقل كفاءة وجاهزية آنذاك عن نظيرتها في الدول الغربية الرائدة. أمر يعزوه سفير أمريكي سابق وأحد أهم دارسي التاريخ الياباني(٢) إلى الخصائص الوطنية لشعب اليابان مثل تجانسهم العظيم، وهويتهم الذاتية القومية ووعيهم الشديد

بإمكانات التعلم من الخارج، وهي الخصائص التي أنضجتها العزلة الطوعية على مدى قرنين!

احتل التعليم الأولوية على رأس قائمة الإصلاحات التي باشرها رواد حركة " ميجي"، حيث نص المبدأ الخامس من القسم الذي تمت تلاوته بين يدي الامبراطور على السعي الجاد نحو تحصيل المعرفة بشتى الوسائل "سيجري السعي إلى المعرفة في كل أرجاء العالم من أجل وضع أسس الامبراطورية". بيد أن ما يُحسب لهذه الحركة هو الحد من غلبة التعليم الارستقراطي, وإتاحة فرص متكافئة لكل الطبقات الاجتماعية لبلوغ قمة العملية التعليمية، بالإضافة إلى ملاءمة النظام التعليمي مع الاحتياجات الوطنية كما تحددها القيادات اليابانية.

بعد الحرب العالمية الثانية استعادت اليابان رشدها التربوي من خلال تعديل هيكلها التعليمي ليتوافق مع النظام الدراسي الأمريكي بداية، ثم ليتفوق عليه لاحقا بفضل حماس الياباني الشديد للمعرفة، وولائه للمعايير والقيم الدينية والأخلاقية التي تمجد التضحية والروح الجماعية.

***

" الحق أن اليابان كلها ليست إلا اختراعا خالصا. لا يوجد بلد كهذا، لا يوجد أناس كهؤلاء". هذا ما كتبه أوسكار وايلد عام ١٨٨٩ معبرا عما يحفل به المجتمع الياباني من سمات وخصائص، حذت بكثير من الغربيين إلى مراجعة نظرتهم الاستعلائية لدول الشرق. ولعل صدى هذه المقولة يتردد بقوة حين يُقلب المرء صفحات التاريخ الحديث، ملتمسا نظيرا للقفزة النوعية التي حولت بفضلها اليابان هزيمتها العسكرية إلى انتصار اقتصادي وتفوق تكنولوجي!

شكل العنصر البشري قطب الرحى في الإنجاز الياباني الكبير، لذا حظيت رعاية الطفل وتنشئته بالأولوية وتعبئة الجهود, وهو ما اعتبرته ماري هوايت في كتابها (التحدي التعليمي في اليابان) مدعاة للحسد " إن رعاية الأطفال في اليابان لا تعتبر مجرد شأن عائلي، فالحق أن الأمة كلها معبأة من أجل الأطفال وتعليمهم. وهذا الهاجس الذي يتملك الأمة من أجل الأطفال يمكن أن يكون مصدر فخر للأهل والمعلمين في الغرب، هذا الهاجس الذي يمكن أن يكون مسؤولا عن أطفال تلتقي مسارات حيواتهم ومستقبلهم مع معاييرنا. وباختصار، الطريقة التي ينتهجها اليابانيون في رعاية أطفالهم و تنمية ملكاتهم هي من الأمور التي يجب أن

نحسدهم عليها ". وخلف هذه الرعاية المتفردة تقف شخصيتان آسرتان في المجتمع الياباني، فعليهما يقف العبء الأكبر في التنشئة وترسيخ القيم والاتجاهات المرغوبة.

تمثل الأم الشخصية الأولى، فهي التي يقع على عاتقها تعليم الأولاد ومتابعة تحصيلهم الدراسي، بدءا من اختيار المؤسسة التي سيلتحقون بها،ووصولا إلى توفير كل الظروف المناسبة لاجتياز ما يسميه اليابانيون " شيكن جيكوكو" أي الاختبارات الجهنمية. إن تعليم الأبناء هو رسالتها الوحيدة في الحياة، مما جعل بعض الدارسين يطلقون على اليابان لقب "كيواكو ماما" أو مجتمع الأم المدرسة!

أما الشخصية الثانية فهي المعلم، إذ نجحت اليابان في تكوين جهاز تعليمي محترف وملتزم يحظى بالتقدير والمكانة الاجتماعية المرموقة. إن احترام المعلم كموقف وسلوك يضرب بجذوره عميقا في الثقافة اليابانية، منذ أن استوعبت هذه الأخيرة تعاليم كونفوشيوس قبل عصور التحديث. حينها كان الشعب يضع معلميه من الرهبان ورجال العلم في مصاف الآلهة الروحيين، ويحرص على إثبات ولائه للقيم الروحية التي تربط العامة

بالحكماء. وهو الامتياز الذي جرى الحفاظ عليه خلال التحول الذي عرفه البلد عقب الصدمة النفسية للحرب العالمية الثانية.

ما الذي يميز المعلم الياباني عن غيره حتى يستحق أن يكون شخصية آسرة؟

يحتل المعلمون ترتيبا أفضل من المهندسين في سلم المهن، كما يحظى أساتذة الجامعات بالرتبة الثالثة بعد القضاة ورؤساء الشركات. ولا يفوز بشرف المهنة وامتيازاتها سوى ياباني واحد من بين خمسة يتقدمون للاختبار. وضع كهذا من الطبيعي أن يجعل من مهنة التعليم وظيفة مغرية يطمح إليها خريجو الجامعات، ويضفي على اختبارات القبول الكتابية والشفوية طابع الصرامة والجدية. أما بعد القبول فإن الطالب يحرص على إظهار صور الالتزام والتفاني والولاء لروح الجماعة والحفاظ على التفوق النوعي للمنظومة التربوية.

تؤمن اليابان بأن المدرس الكفؤ والمخلص في عمله هو أساس المدرسة الناجحة، لذا يمتد دور المعلمين خارج الفصل الدراسي عبر التتبع الدائم لكل شؤون تلاميذهم, والقيام بزيارات دورية إلى مقرات سكناهم للتواصل مع الأسرة والاطمئنان على المناخ العام

حيث ينجزون واجباتهم المنزلية. وبالإضافة إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة وإعداد دراسات وبحوث للرفع من المستوى العلمي، فإنهم يؤدون مهام أخرى يندرج بعضها عادة ضمن اختصاص الإداريين, في حين يرتبط البعض الآخر بأعمال الصيانة. هذا لا يعني أن الأمور تسير دائما على النحو المطلوب، فالنظام التعليمي الياباني يعاني، كغيره من النظم، من مشاكل وصراعات أفضت إلى تأسيس اتحاد المعلمين المعروف باسم " نيكويوسا"، إلا أن الهالة التقليدية للتعليم لم تتعرض للاهتزاز جراء تسييس النظام المدرسي".

كان الشيوعيون وغيرهم من القوى اليسارية الأخرى هم الذين يسيطرون على هذا الاتحاد منذ سنوات الحرب، الأمر الذي دفع الاتحاد إلى خوض معركة علنية ضد وزارة التعليم حول مسألة الإشراف على الوزارة، وعدد من المسائل الأخرى. وقد ترتب على هذا الموقف تسييس النظام المدرسي بشكل خطير وإن لم يؤثر على النوعية التعليمية. ورغم الجدل الشديد حول طبيعة الاتحاد، ظلت الهالة التقليدية التي تحيط بالتعليم ودور المعلم مستقرة وسائدة في كل أنحاء اليابان (!) ويشعر المعلمون دائما أنهم مشتركون في هذا الميراث بفخر وولاء" [٣].

ويتحمل المدرس الياباني كذلك قسطا من المسؤولية المرتبطة بالتوجيه، وفق خطة تربوية سنوية تتضمن تفاصيل الأنشطة المصممة لتوجيه الطلاب وإدارة الصف. والغرض من هذه المهمة هو تنمية عادات التنظيم والترتيب والتعاون والتأديب الذاتي، وحفز اتجاهات من شأنها خلق بيئة منتجة ومنضبطة للروح الجماعية التي تعد أحد مصادر القوة في الصناعة اليابانية. و حرص المدرس على النهوض بواجبه في التوجيه إلى جانب مسؤوليته عن التدريس وإدارة الصف يعكس في الحقيقة تفرده إذا قورن بالدور المتخصص جدا للمدرس في النظام التعليمي الغربي ومن نحا نحوه!

ولا يُعنى المدرس الياباني بتحقيق تلاميذه لسقف عال من الإنجاز الدراسي في المعرفة الأكاديمية وحدها، بل يحرص على بلوغ هذا الهدف على مستوى المهارات الفنية والأخلاقية و الذكاءات الاجتماعية و النمو الجسمي. ذلك أن الممارسة العملية في النظام التعليمي الياباني تركز على مفهوم شمولي للطفل يستمد تصوراته من الأسس الثقافية للتحصيل الدراسي في اليابان ,والتي تعزو عملية التحصيل للجهد والضبط الذاتي وليس للقدرة الموروثة أو تباين نسب الذكاء.

لاشك أن هناك انتقادات عديدة توجه لنظام التعليم في اليابان, وعلى رأسها القيود التي يفرضها على حرية الفرد، والضغوط الشديدة التي يمارسها النظام المعقد و"الجهنمي" للاختبارات، في تحديد نمط الحياة العملية لكل فرد، إلا أن الإنصاف والموضوعية يُحتمان الإقرار بمحورية الأساس المعرفي في التفوق الياباني الراهن. هذا الأساس الذي يعتمد على شخصية آسرة للمعلم،ودرجة عالية من الدافعية لدى الطالب، وخلف الإثنين موروث حضاري ضخم من العادات و التقاليد التي تعزو قوة الفرد، لما يتمتع به من معرفة وبصيرة أخلاقية!

---

(١) د.محمد أعفيف. أصول التحديث في اليابان. مركز دراسات الوحدة العربية. لبنان ٢٠١٠. ص ٤١٨

(٢) إدوين رايشاور: اليابانيون. المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب. الكويت ١٩٨٩

(٣) إدوين رايشاور. مرجع سابق.ص ٢٣٢

تعلم لتكون..لا لتملك!

أمام الوتيرة المتزايدة للتملك و الإشباع، وإضفاء الطابع المادي ليس على الأشياء فحسب بل حتى على الأحياء، لم يعد بمقدورنا إخفاء غربتنا إزاء القيم الأصيلة، واهتزاز وتر الإنسانية بداخلنا على نحو يطمره تحت ركام الجشع و الاستحواذ و الاندراج الكامل في منظومة الإبقاء على الذات وبعض من نحبهم، ولتذهب البقية إلى الجحيم!

نعم، هبت رياح العولمة فاقتلعت جزءا غير يسير من بنائنا القيمي وتآزرنا الإنساني أمام الانحرافات والشرور. فلم يعد الإنسان، في هذا الخضم المهول من التحولات والأحداث، يأبه لغير تأمين نجاته بمفرده، وحيازة ما يضمن انفلاته من قيد المشكلات و الضغوط المجتمعية، مع إبداء لامبالاة قاتلة وحياد عاصف بما تبقى فيه من تعاطف وانشغال بالغير. بل الأدهى من ذلك أن صارت التنشئة الاجتماعية تنحو هذا المنحى، وتؤسس لجيل غارق في عوالمه الافتراضية، ومتمركز حول ذاته ورغباته وأنانيته المفرطة. ولهذا نجد لدى قلة من المفكرين حرصا على إحياء التقابل الأزلي بين الخير و الشر ضمن مقولات تستوعب مشكلات العصر، للتحذير

من الآفات النفسية و المجتمعية التي تخلفها أنظمة سياسية واقتصادية همها الأوحد هو تجريد الإنسان من سموه ومكانته، والدفع به إلى العبودية و الجنون وتدمير الذات.في هذا السياق يمكن أن ندرج أعمال الناقد و المفكر الألماني إيريك فروم التي سعى من خلالها إلى التنبيه للمخاطر التي تهدد البشرية، وما يولده التغيير المجتمعي الحديث على كافة الأصعدة من صراعات وشعور متزايد بالغربة و الألم، وضرورة السعي الحثيث إلى بناء مجتمع جديد يسترد فيه الإنسان "إنسانيته"، و تترسخ فيه جذور الأخوة والتضامن والمحبة.

تناول إيريك فروم في كتابه "الإنسان بين الجوهر و المظهر " ذاك التقابل بين الأسلوبين الأكثر تجذرا في التجربة الإنسانية، وهما أسلوبا التملك و الكينونة. وبين كيف أن المجتمع الصناعي الحديث من خلال مفاهيم الملكية و السلطة و الربح انحاز إلى التملك على حساب الكينونة، وحرص على تشكيل القناعات ومعايير السلوك التي تجعل منه مسلكا حياتيا وحيدا. إن متعة الإنسان المعاصر هي تطويق كل شيء بسلوكه التملكي، وذاته لا يمكن أن تتحدد إلا بمقدار ما ينسبه لها من أشياء وأحياء ومشاعر. وبذلك يصبح سجين "ممتلكاته "مما يتطلب تحريره

وتوجيه طاقاته الإنسانية لاستخدام مثمر،يتسم بالاستقلالية و الفاعلية و العقل النقدي. تلك هي سمات الكينونة التي يعتمدها فروم نموذجا لمدينة فاضلة لا يكون هم الناس فيها إشباع الحد الأقصى لدوافعهم الشهوانية، بل ممارسة نعمة الحياة الطيبة الصالحة.

إن فروم، وهو يرسم لوحة قاتمة لإنسان مجتمع الوفرة في الغرب، يُمدنا بأفكار واستنتاجات تحدد أسباب التراجع القيمي وانعكاساته، وتبدد وهم السعادة الذي يروج له التقدم الصناعي و التكنولوجي. فالهوة المؤلمة بين الأثرياء و المعدمين تتعاظم، ومجموع المتع و الملذات التي تسوقها النزعة الاستهلاكية المفرطة لا يمكن أن تشكل غاية للوجود الإنساني!

يرزح واقعنا العربي تحت وطأة مظاهر وصور متعددة لنزعة التملك المفرطة، بيد أن أكثرها إيلاما هو امتداد الأثر إلى التربية الوالدية و التعليم المدرسي باعتبارهما المسؤولين عن التنشئة الاجتماعية و إنتاج القيم. فالحديث اليوم عن "سوق تربوي " بات أمرا ممكن في ظل هيمنة البعد الاقتصادي على كافة مناحي الحياة. ودلالة "السوق " هنا لا تقف عند معاني التسليع و التعليب وطرح البدائل الممكنة لترميم الشقوق داخل الجماعة

الأسرية فحسب، بل تشمل كذلك الاستحواذ على " مستقبل" الجيل الناشئ، والتخطيط له من لدن أحد الأبوين أوكليهما وفق أسلوب التملك كما قاربه فروم.فما من أسرة اليوم إلا وتعالج مستقبل أطفالها على ضوء متطلبات الحياة الصعبة، لكن بأسلوب ينطوي على نظرة جزئية لا تحسن تقدير حاجاته الفعلية حين تحدد لتربيته وتوجيهه ومساره التعليمي بضعة أهداف مرتبطة بالتملك و الإشباع و الاستهلاك. لذا كانت المحصلة عجيبة: شكوى متزايدة من التراجع القيمي وتفكك الروابط الاجتماعية، يقابلها إصرار على إعداد النشء لعالم أكثر جشعا وأنانية ووحشية!

بالعودة إلى إيريك فروم نجد التقابل بين أسلوبي التملك و الكينونة في المسار التعليمي يعكس واقعا نعيشه داخل فصولنا الدراسية من جهة،وانشغالات تتطلب جرأة على مستوى صنع القرار من جهة أخرى! ذلك أن صلة الطفل بالتعلم هي اليوم ميكانيكية محضة، و تلك التي يتوسلها المجتمع ينبغي أن تكون حية قوامها التأثر و الفاعلية و الابتكار.إن التملك، يقول فروم، حين يصبح هو الشكل الأساسي للعلاقة بالعالم فإن غاية الطفل من التعلم تكون هي الاستماع للكلمات وفهم معناها وبنائها المنطقي، ثم تسجيلها

حرفيا لأجل حفظها و اجتياز الامتحان بنجاح. بمعنى أن المحتوى التعليمي لا يصبح جزءا من النظام الفكري للطفل لأنه إنما يحفظه لتثبيته في الذاكرة لا ليوظفه في إنتاج و ابتكار شيء جديد،لذا لا يخفي اضطرابه أمام أراء أو أفكار جديدة تسائل الكم الثابت من المعرفة التي حصلها.

و القراءة التي هي حوار مثمر بين المؤلف و القارئ تصبح وفق هذا الأسلوب مجرد ابتلاع للصفحات، وسعي لمعرفة الإجابة عن الأسئلة وتحديد الأفكار الرئيسية للنصوص. ويصبح تفوق الطالب وانتقاله من مستوى تعليمي إلى آخر رهينا بحجم "الملكية الثقافية " التي حصل عليها، أي الحد الأدنى من المعارف المقررة مع امتياز الترديد بدقة.وهنا تجدر الإشارة إلى أن أهم أسباب أزمة القراءة في مجتمعاتنا يرجع بالأساس إلى الطريقة التعليمية الخاطئة، التي تحد من قدرة الطفل على التفاعل مع النص، والنفاذ ببصيرته لاكتشاف أشياء جديدة.

ويتضح الفارق كذلك بين الأسلوبين في مجال المعرفة حين ينكمش مدلولها الوظيفي أمام هاجس الكم، وتصبح عبارة " أنا أملك قدرا من المعارف "بديلا لعبارة " أنا أعرف". يقول فروم (يحاول نظامنا التعليمي،عموما، تدريب الناس على الحصول على

المعارف كممتلكات تتناسب، قدر الإمكان، مع ما ينتظر أن يحصلوا عليه في حياتهم بعد ذلك من ممتلكات مادية ومكانة اجتماعية. و الحد الأدنى الذي يتلقونه هو القدر الذي يلزمهم لممارسة الأعمال التي يعهد بها إليهم.كذلك يعطى كل منهم قدرا إضافيا من المعارف للترف الثقافي ليزيد عند الشخص الإحساس بقيمته، ويتناسب هذا القدر الإضافي مع ما ينتظر الشخص من مكانة اجتماعية) ص٥٢. ضمن مسار كهذا يصعب على الفرد مساءلة المقولات والأنماط الفكرية السائدة،أو حتى مجرد السعي للاقتراب من الحقيقة وتبديد الأوهام.

كيف تتعلم لتكون؟

الأمر مرتبط حتما بتشكل قناعات جديدة لدى الأسر قوامها التعاون لا التنافس المدمر، و السماح للطفل بالاندماج في الحياة الاجتماعية من حوله بدل تعزيز انسحابه إلى عالم افتراضي بذريعة الحماية المفرطة و المخاوف تجاه الآخرين. إن التعلم وفق أسلوب الكينونة كما يقدمه فروم يتيح للأطفال استقبال الأفكار و التجاوب على نحو مثمر ونشيط، ويساعدهم على تجاوز سجن الذات للتعبير عن ملكاتهم ومواهبهم و استخدام طاقاتهم الإنسانية. إنه المدخل إلى المعرفة بمعناها الوظيفي و السعي

للاقتراب من الحقيقة وتبديد أوهام البيئة الاجتماعية التي يحيونها، وهو ما يقتضي رفع جملة من التحديات التي كرست حالة من القصور شبه الدائم في منظوماتنا التربوية. تحديات يستعرضها الدكتور نبيل علي بإيجاز في مؤلفه (الثقافة العربية و عصر المعلومات) كالآتي:

- إضفاء الطابع الشخصي على عملية التعليم،وذلك بتطويع المناهج و الطرائق و البرامج لتتلاءم مع الحاجات الفعلية لكل متعلم.و التقدير الفعلي للموهبة و الكفاءة في الأمور الحياتية بصفة عامة.

- تنمية ملكة الحكم على الأمور وإدراك البدائل و الخيارات المتاحة لمواجهة تشعب مسارات الحياة.

- تنمية الشعور بالمسؤولية الفردية وتجاوز حالة السلبية.

- تنمية الإبداع و الخيال، وهي من أصعب المهام التربوية لما تتطلبه من مناخ ملائم وأدوات مناسبة.(ص٣٢٢)

وتتردد السمة الأساسية لنموذج الكينونة، أعني الاستخدام المثمر للطاقة الإنسانية، على نحو ملحوظ في بعض الكتابات التربوية الحديثة التي جاءت وليدة المخاض العسير في مسار التنمية،

والأزمة المترتبة عن الازدواجية بين الخطاب التعليمي و الواقع.ففي "الرؤى" التربوية و التعليمية التي أصدرها الدكتور حسن شحاتة منذ ثمان سنوات تحديدا تحضر سمات وشروط الكينونة ضمن نسق منظومي يُخضع متطلبات العولمة لبوصلة الهوية الثقافية، ويؤسس لاستراتيجية تعليمية متميزة تجمع للطفل بين ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع.

يطرح المؤلف جملة من القضايا و العمليات التربوية و التعليمية التي يفرضها التطوير الجوهري لنظام تعليمي جديد. وفيما يلي أهم القضايا المتصلة بنمط الكينونة:

- تحقيق ثلاثية التربية الوالدية ممثلة في تعريف الوالدين بالطرق الحديثة لتربية الطفل قبل التحاقه بالمدرسة، وضرورة التعاون الوثيق مع المدرسة، ثم الإسهام الفاعل لمنظومة الإعلام في ترسيخ فكر تعليمي جديد.

- الاهتمام بممارسات التعلم الإيجابي،كالقيام بمشروعات عملية، والتعلم التعاوني، والتساؤلات السقراطية، والرحلات التعليمية الميدانية، وإجراء التجارب وغيرها..

- الارتباط بالعالم الحقيقي من خلال إكساب الطفل مهارات الحياة، ومهارات متعلقة بالمشروعات الصغيرة، وإدارة الأعمال البسيطة المنتجة، وصنع القرار بمشاركة المعلم.

- صناعة العقل المفكر من خلال تبني مناهج دراسية تشجع على التفكير العلمي و الناقد و الإبداعي، وتحفز التحدي المعرفي و العقلي باستخدام مهارات التفكير المتشعب، وحل المشكلات غير النمطية، و التركيز على المشكلات الحياتية الأكثر تعقيدا.

- تطوير التعليم حتى يصبح للحياة و ليس للامتحانات، وتطوير الامتحانات لقياس القدرات العليا و القيم الأخلاقية و المهارات الحياتية، والانطلاق بالممارسات التعليمية نحو ترسيخ ثقافة الإتقان وثقافة الجودة الشاملة.

وفي سياق رؤيته لوحدة المعرفة والأبعاد المستقبلية للمنجز العلمي، قدم الفيلسوف الفرنسي إدغار موران، بطلب من اليونسكو، وثيقة بعنوان (تربية المستقبل)تتضمن سبع قضايا جوهرية ينبغي الحسم فيها على صعيد كل ثقافة لإعادة توجيه المنظومة التربوية نحو تنمية مستدامة. بيد أن ثلاثا منها هي

الأكثر التصاقا، برأيي المتواضع، بنمط الكينونة وسماته الأساسية.

ينحاز موران في القضية الأولى إلى الشرط الإنساني و الهوية المشتركة مع الآخر من منطلق أن التربية ينبغي أن ترسخ المعرفة و الوعي بالوحدة المركبة للإنسان، وكذا ضرورة التنوع الثقافي "من المفروض أن تشتمل التربية على تعليم أولي وكوني يختص بالشرط الإنساني. لقد دخل البشر تجربة العصر الكوكبي خصوصا وأن مغامرة مشتركة توحد بينهم أينما كانوا. عليهم أن يتبادلوا الاعتراف بإنسانيتهم المشتركة كإطار موحد لهم.عليهم أيضا أن يأخذوا بعين الاعتبار ويحترموا تنوعهم الفردي و الثقافي." (ص٤٥).إن ممارسات العولمة أفضت إلى نزوع شديد نحو التجانس والانغلاق، ومهمة تربية المستقبل أن تؤسس لحكمة التعايش عبر تطوير الميل نحو الوحدة و التمازج.

في حين تتعلق القضية الثانية بتعليم الفهم الإنساني، وتحريره من العوائق الخارجية كالجهل، و الداخلية خاصة نزعة التمركز حول الذات و العرق و المجتمع. إننا نعيش اليوم في كوكب اخترقته شبكات الفاكس و الهاتف و الإنترنيت، لكن لايزال اللاتفاهم عملة سائدة بين ساكنيه، لذا فالرسالة الروحية التي ينبغي أن تنهض

بها تربية المستقبل هي ترسيخ قيم التسامح والفهم المتبادل" إن الفهم هو في نفس الوقت وسيلة وغاية التواصل الإنساني. فلا يمكن أن يكون هناك تقدم في مجال العلاقات بين الأفراد والأمم و الثقافات بدون فهم متبادل. ولفهم الأهمية الحيوية للفهم يجب إصلاح العقليات، الشيء الذي يستلزم بطريقة متناظرة إصلاح التربية." (ص٩٧).

أما القضية الثالثة فمرتبطة بإعادة إحياء الديموقراطية و الحفاظ على مؤسساتها في ظل المشاكل المترتبة عن تلاحم العلم و التقنية والبيروقراطية. فالتطور الحاصل في مختلف مجالات العلوم أحدث شرخا اجتماعيا بين نخبة تقنو-علمية وبقية المواطنين، بل امتدت هيمنة" الخبراء " إلى المجال السياسي و الاقتصادي مما أدى إلى إضعاف المدنية وميل المواطن إلى اللامبالاة و التقوقع في الحياة الخاصة وبالتالي تعريض الحياة الديموقراطية للتلف.

يوحي السياق الآني للحياة الإنسانية بأن في وسعنا أن نصبح سعداء، ونجعل أطفالنا كذلك، لمجرد تأمين بضع حاجيات، وتكديس منتجات تدلل على مكانتنا الاجتماعية ووضعنا المادي. وتعزز وهمنا بأن التقدم التكنولوجي هو البوابة السحرية للثروة و

الرفاهية والغد المشرق، فكدنا أن نفرغ التربية من مدلولها الإنساني، ونكتفي من التعليم بتخريج تروس في آلة، تدور مع المتغير الاقتصادي حيث دار في سلبية تامة، وفردية مقطوعة الجذور بالتاريخ و الهوية و القيم. كدنا أن نفعل لولا بقية مناعة داخلية، ومؤشرات تنذر بالخطر.

إن جوهر الكينونة كما عرضه فروم صرخة مفكر عاين طبيعة الكارثة، فانبرى لوضع إطار توجيهي يكفل تصحيح المسار،والعاقل كما تقول العرب من يتعظ بغيره!

كيف نُحسن الأداء المدرسي للطفل في بيئة فقيرة؟

هل بإمكان المدرسة أن تصلح ما أفسده الفقر؟ إنه السؤال الملح الذي قاد الخبير التربوي إيريك جنسن إلى تسليط الضوء على إشكالية الفقر والتعليم من منظور علم النفس العصبي المعرفي، لرصد الآثار والتغييرات السلبية التي تطرأ على وظائف المخ في البيئات المحرومة.

يركز مضمون عمل جنسن على العلاقة بين التحصيل الأكاديمي والضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها الطفل في بيئة فقيرة؛ وذلك من خلال أطروحات ثلاث:

تنبني الأطروحة الأولى على حقيقة مفادها أن التعرض المستمر للفقر يُحدث تغييرات مدمرة في المخ، حيث تُسبب الخبرات المؤلمة في الطفولة خللا في الوظائف الاجتماعية و المعرفية، واضطرابا في السلوك، ناهيك عن التعرض للأمراض وخطر الموت المبكر في بعض الحالات.

أما الأطروحة الثانية فتنطلق من كون المخ بطبيعته يتواءم مع الخبرات المتاحة في بيئته، وبالتالي فإن تبني المدرسة لاستراتيجيات جيدة يُمكن أن يُحدث فرقا.

في حين تحدد الأطروحة الثالثة بعض العوامل المفتاحية، و الخطوات التنفيذية التي تساعد على تحرير الطفل من تبعات الحرمان، والتقليل من آثار التفاوت في التحصيل الأكاديمي.

يتطلب الأمر بداية فهما جيدا لطبيعة الفقر، انطلاقا من شكاوى المدرسين في الأحياء الهامشية وأحزمة الفقر. حيث تتردد في الغالب نفس الملاحظات المرتبطة بضعف الدافعية، و الغياب المتكرر، والسلوك غير المقبول كاستخدام الألفاظ النابية وعدم احترام الغير. وهي في مجملها انعكاس للضغوط المزمنة و التحديات الانفعالية اليومية التي يولدها الفقر.

من بين تلك التحديات أن الطفل في بيئة فقيرة يُمضي وقتا أقل في استكشاف العالم من حوله، حيث يتحرك في شبكة تواصل أقل مما يجعل رصيده من المساندة الوجدانية والاجتماعية متدنيا إذا قورن بطفل في بيئة ميسورة نسبيا.

والتحدي الثاني مرتبط بغياب فرص الإثراء المعرفي، فليس لديه كتب في المنزل، و لا يزور المكتبات؛ كما أن تدني المستوى الثقافي للوالدين يحد من امتلاكه حصيلة لغوية مناسبة قبل سن التمدرس.

ثالثا يعاني الطفل في بيئة فقيرة من غياب الشعور بالاستقرار، والتعلق الآمن بالوالدين، وهو ما يقوض لاحقا كفاءته ونموه الانفعالي وتقديره للذات، ويفسد بالتالي أداءه في المدرسة.

على المستوى البيولوجي تؤثر الضغوط الاجتماعية على نمو الخلايا والوظائف الحيوية الأساسية، كضغط الدم والسكر ومعدل ضربات القلب، لكونها تهدد ما يعرف بالاتزان الهيموستازي. فالتجاهل والاستبعاد، والتعرض للملوثات وسوء المعاملة، والسكن المزدحم، والحرمان المادي هي تحديات تدفع بملايين الخلايا إلى وضع الكمون والترقب بدل الارتقاء، وهو الوضع الذي يمكن للجسم أن يتحمله على المدى القصير فحسب، أما في حالة التكرار فإن الطفل سيعاني حتما من السلبية و الاكتئاب.

يؤدي تعرض الطفل لهذه التجارب المؤلمة إلى انكماش الموصلات العصبية في اللحاء قبل الأمامي للمخ، وهي المنطقة المسؤولة

عن مهام متعلقة بتنظيم الاندفاع، والتخطيط وإصدار الأحكام. وقد سجلت بعض الدراسات العصبية البيولوجية أن الحرمان وسوء المعاملة يؤدي إلى إنتاج هرمون الضغوط المسؤول عن الهروب أو القتال. الأمر الذي يسبب ضمورا في المناطق المتحكمة في التنظيم الانفعالي والمهارات الاجتماعية.

وتؤثر بيئة الحرمان كذلك على تطور المهارات اللغوية ومعدلات الذكاء، حيث أتاح تقدم علم المعرفة العصبية إمكانية قياس النظم الأساسية بين مخ طفل في بيئة فقيرة وآخر من بيئة ميسورة، وظهرت فروق شاسعة في العمليات المعرفية، خاصة اللغة، والذاكرة العاملة، والمعرفة البصرية والمكانية. ومرد ذلك بالأساس إلى الخصائص الاجتماعية والشخصية، و الحصيلة اللغوية التي لا تتحقق بالقدر الكافي في الأسر ذات الدخل المنخفض. حيث لوحظ أن الأسر الفقير تستخدم جملا قصيرة ذات تركيب نحوي بسيط، كما أن تفسيرات الوالدين للأبناء محدودة أيضا، مما يسهم في بطء النمو اللغوي للطفل.

إن هذا النظام العنكبوتي من السلبيات، والذي لا يشمل بالتأكيد كل الأطفال الذين نشأوا في بيئة فقيرة، يمكن تفكيكه وتبديد آثاره على نحو مقبول إذا ما تعرض سلوك الطفل في البيئة المدرسية

لتحولات جذرية. كما أن المخ الذي تفاعل مع خبرات مؤلمة في بيئة من الحرمان يمكن أن يتأثر بالقدر نفسه بخبرات إثرائية في بيئة إيجابية، إذا ما أتيح للمعلمين فهم أفضل لاستراتيجيات التدريس المناسبة.

لقد صُمم المخ ليتغير، وهذا يعني أن التحصيل المدرسي المتدني للطفل ليس حكما قدريا. ومن الأمثلة الدالة على تغيرات المخ المرتبطة بالخبرة:

- أن التدريب المكثف للغة يُحدث تغيرات فسيولوجية في خرائط المخ السمعية.
- أن تعلم عزف آلة موسيقية ينشط ارتباطات في مستوى أعلى في المخ، وينتج عنها تحسن في الانتباه والتتابع والتأني.
- ازدياد حجم المادة الرمادية في مناطق المخ الأكثر اتصالا بالمعارف التي يتلقى فيها الطفل تعليما مكثفا.
- تغير نسبة الذكاء عند مواصلة التعلم، حيث أن كل شهر يقضيه الطفل في المدرسة يرفع من نسبة ذكائه بدرجة أعلى مما لو انقطع عن الدراسة. وفي حالة الطفل القادم من بيئة فقيرة فإن تبني ما يُعرف بالذكاء السائل، يتيح لهم تعديلا سريعا

لاستراتيجيات التفكير، لما يتضمنه من حل للمشكلات، والقدرة على الاستدلال، وإدراك العلاقات بين المفاهيم خارج التعليمات الرسمية.

ماهي إذن العوامل الحاسمة التي تحقق تأثيرات إيجابية على الأطفال من بيئة فقيرة في الصف المدرسي؟

يعرض إيريك جنسن لبعض الاستراتيجيات التي تحدث تغيرا على بنية المؤسسة التعليمية في مختلف جوانبها. غير أن الوقوف عند التحسن من منظور الصف الدراسي يستمد أولويته من الإكراهات التي ما فتئ المدرسون في البيئات الفقيرة يطرحونها بحثا عن تدابير وأفكار قابلة للتنفيذ.

هناك خمسة عوامل يمكن استخلاصها من البحوث التي أجريت في هذا الصدد. حيث تبين أن الصف الدراسي هو المكان الذي تتجمع فيه تلك العوامل لتدفعه نحو النجاح أو الفشل.

يتمثل العامل الأول في اعتماد منهج وتدريس مبني على أساس معايير، والذي يساعد على كشف عدم التكافؤ الاجتماعي في الأداء المدرسي، وبالتالي إتاحة فرص أفضل للتلاميذ المحرومين عبر تقديم خدمات أفضل، ومدهم بمدرسين ذوي تأهيل عال.

أما العامل الثاني فمتعلق ببناء الأمل، وتنبيه المدرسين إلى خطورة الافتراضات المسبقة التي تلعب دورا كبيرا في النتائج. فالقول بأن الأطفال الذين مروا بخبرات قاسية لا يُمكن أن نتوقع منهم الكثير هو حكم سابق لأوانه. والأجدر بالمدرس أن ينشر الأمل بين صفوف تلاميذه، ويعمقه في وجدانهم، لأن الأمل يغير كيمياء المخ، ويؤثر على القرارات التي يتخذها الطفل.

ويراهن العامل الثالث على الفن والرياضة والمكانة المتقدمة لرفع التوقعات. نظرا لأن إدراج الفنون والرياضة في اليوم الدراسي يسهم بشكل واضح في بناء مهارات الانتباه، والمعالجة المعرفية، والذكاء الوجداني، واحترام التنوع. وهذه الدافعية التي تولدها الفنون والرياضة تؤدي في الغالب إلى احتفاظ المخ بحالة تيقظ، والرفع من كفاءة شبكات الوصلات المسؤولة عن الانتباه.

ويرتبط العامل الرابع بحاجة الطفل إلى نظام تشغيل أكاديمي يتضمن مهارات أساسية للنجاح المدرسي، من بينها: القدرة على تأجيل الإشباع وبذل الجهد المتصل لتحقيق أهداف بعيدة المدى، ومهارات معالجة البيانات السمعية والبصرية واللمسية، ومهارات الانتباه وغيرها.

أما العامل الأخير فيثير مسألة التدريس الجاذب، وسبل إقناع الطفل من بيئة فقيرة بأن المدرسة مصدر للنجاح وإضفاء معنى على الحياة. ذلك أن أغلب المدرسين يعتبرون حفظ النظام داخل الفصل تحديا أهم، وبالتالي يُهدرون خُمس وقت الحصة في محاولة السيطرة على التلاميذ. إذن لا بد من تغيير التوجه العقلي ليصبح: كيف يمكن جذب عقول وقلوب هؤلاء الأطفال؟ وهنا يمكن القول أن التدريس الجاذب هو كل طريقة أو استراتيجية تحقق اندماج وانجذاب التلاميذ، ومشاركتهم العقلية والوجدانية والسلوكية في تحقيق التعلم.

إن الخبرات السيئة والمؤلمة التي يُولدها الفقر لا ينبغي أن يواجهها المدرس بالحيرة والإحباط أو الشعور بالشفقة، لأنها في المحصلة أشبه بكرة ثلج تتزايد في حال الإعراض عنها، وتشرع في الذوبان كلما سلط عليها نور المعارف والنتائج البحثية، والاستراتيجيات التي تتيح له التدخل الفاعل والمبكر.

أخلاقيات التعليم.. عود على بدء

تحيلنا جملة من الأحداث و الوقائع التي تتناولها وسائل الإعلام و صفحات التواصل الاجتماعي على فضاء مدرسي مشبع بالتوتر. فحالات الاعتداء اللفظي و المادي على أسرة التعليم كشفت عن السلبية التي تطبع تمثلات المجتمع حول المدرس، بينما أفرز الوضع النقابي المهزوز سلسلة من الانفعالات و المواقف التي أسست لحوار يضيق دعاته بالحق في الاختلاف و تباين وجهات النظر. و بدأ بالتشكل داخل الوسط التعليمي ما أسماه غوستاف لوبون بالجمهور النفسي، أي ذلك الكيان الخاضع للوحدة العقلية والذي تنطمس فيه الشخصية الواعية للفرد!

إزاء هذا الوضع، ولاستعادة الثقة في الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، راهنت الوزارة الوصية على التدبير القانوني و تعزيز القبضة الأمنية لمواجهة الاختلالات و الانحرافات. لكن، هل يتعلق الأمر فقط بمرفق عمومي يقدم خدمة للمواطنين، أم بمؤسسة راعية للأخلاق و القيم، و فضاء مسؤول عن توجيه السلوك و تكوين الضمير الاجتماعي؟

وهل يكمن حل معضلة التعليم في تزويد المؤسسة التربوية بجرعات تشريعية تعزز الالتزام بالواجب الوظيفي، أم في تعبئة الموارد و الجهود لتمكينها من استعادة حضورها و مكانتها الاعتبارية كوصية على المنظومة الأخلاقية الصائنة لتماسك المجتمع؟

إن حصر الأداء التعليمي في تنفيذ المناهج و التوصيات الرسمية ينافي بطبيعة الحال ما يتمتع به المعلم من ثقل رمزي باعتباره نموذجا متحركا للمعرفة و السلوك. فالأمر يتعلق هنا برسالة لا بمهنة فحسب، وهذا يعني أن المسؤولية الأخلاقية أبلغ في توجيهها للأداء التعليمي من المسؤولية القانونية. لذا فالرهان على تعليم جيد يقتضي تحديد المعايير السلوكية والقواعد المرشدة التي يحتكم إليها العاملون في حقل التدريس، سواء في إدارة شبكة العلاقات داخل المؤسسة الواحدة، أو في مواجهة المعضلات الأخلاقية.

معلوم أن لكل مهنة إطارها المرجعي الذي تستهدي به لتحقيق أعلى قدر من التماسك بين أفرادها، ووصل الأداء المهني بأساس أخلاقي يُحفز على تجويد المهنة والارتقاء بها فوق عتبة القاسم المشترك. وعادة ما يستمد هذا الإطار مقوماته من خصائص

الدين المُتبع والقيم المنبثقة عنه، إضافة إلى العادات والأعراف والثقافة السائدة في المجتمع. هذا الإطار المرجعي هو ما يُعرف ب"أخلاقيات المهنة " أو "الميثاق الأخلاقي". لكن حين يتعلق الأمر بالتعليم فإن استعادة دوره كوصي على القيم و السلوك الاجتماعي يتخطى بكثير تفريغ هذي القواعد في وثيقة رسمية، والحض على الالتزام بها. ذلك أن المعلم يجد نفسه أمام مسؤولية مزدوجة تقتضي منه الالتزام الخلقي في حياته الوظيفية،وفي علاقته بالمتعلم و باقي مكونات المجتمع المدرسي من جهة، ومن جهة أخرى إيجاد الحلول و البدائل لما يُستجد في البيئة التعليمية من ومواقف وظواهر أخلاقية محيرة.

يخلص الدكتور صديق محمد عفيفي في بحثه القيم حول "أخلاق المهنة لدى المعلم" إلى أن البيئة المدرسية اليوم تفرض إعادة هيكلة أساليب التعامل مع المواقف الأخلاقية.فافتراض وجود قواعد عامة للسلوك الواجب، و الحرص على التنفيذ الدقيق لها لا يُغني عن الحكم الأخلاقي الذاتي " إن المعلم الذي يعتبر أن التنفيذ الحرفي للحد الأدنى من القواعد الملزمة هو سقف مسؤوليته معلم لا يُدرك مطلقا الدور المنوط به، ولا المسؤولية الملقاة على

عاتقه. إن على المعلم إدراك الحكمة من القواعد و تطبيقها بما يتسق مع هذه الحكمة و يؤكدها." (١)

إلا أن بلوغ مستوى عال من تخليق البيئة المدرسية، لا يمكن أن يتحقق بالرهان فقط على شخصية المعلم وضميره ومؤشرات ولائه للقيم العليا للمجتمع، بل يستدعي من الجهات الوصية إعدادا مهنيا يتناسب مع وضعه الخاص، ويستجيب لمستوى توقعات المجتمع من سلوكه.أما القول الشائع بأن أي تدريب عملي في مسائل الأخلاق عديم الفائدة مالم يستحضر المعلم ضميره كسلطة أولى، فهو محض ادعاء يفترض أن السلوك ناتج فقط عن معرفة ما يجب، في حين أن التغير في السلوك، وهو جوهر التعلم، ينصرف كذلك إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية، وتنمية الوعي بالأثر الخلقي لكل تصرف.

إن كل ما يقوله المعلم وما يفعله ينطوي على رسائل تؤثر سلبا أو إيجابا على تلاميذه، وهذا يعني أن نطاق مسؤوليته هو من السعة بحيث يتعذر حصره. لذا فإن تطوير ميثاق أخلاقي للمهنة لا ينبغي أن يحد من قدرة المعلم على التصرف و ملاءمة القواعد مع ما يُستجد في الوسط التعليمي من ظواهر و مخالفات.

يُضمن الدكتور عفيفي كتابه قائمة بالالتزامات و نماذج للمواثيق الدولية و العربية التي تسعى إلى الارتقاء بالمعايير المهنية للتعليم. وبالنظر إلى ما يعتري المشهد التعليمي ببلادنا من اختلالات سلوكية تسهم ولا شك في تبدل القيم و التأثير على الهوية الثقافية, فلا بأس من استعراض بعض القواعد المحفزة على الارتقاء و التسامي بالواجب الوظيفي.

ـ خلق فرص أوسع للتعلم:

و يقتضي هذا المبدأ إدارة النقاش داخل الفصل في جو ديموقراطي يُنمي قدرة المتعلم على التفكير الحر المستقل و الاعتراض دون خوف. ومن شأن ذلك أن يُحفزه لبذل أقصى طاقته في التعلم مما يُتيح للمعلم نقل عبء متزايد من مسؤولية التعلم إليه.

ـ الامتناع عن إعطاء دروس خصوصية:

إذا كانت أخلاقيات التعليم تحفظ المكانة الاعتبارية للمعلم فلا يجوز أن تتدهور إلى الحد الذي يستأجر فيه التلميذ مدرسه ويشتري وقته. ولعل من صور الهوان التي لحقت تلك المكانة أن هذه الدروس تخطت حدود العرض إلى ابتزاز أولياء الأمور، وإهدار التناسب القائم سلفا بين النتيجة والجهد المبذول.

ـ الالتزام بمنع الغش و معاقبته:

إن التصدي لهذه الآفة من أولويات تخليق بيئة التعلم، فاستفحالها لا يؤدي إلى فقدان الثقة بأمانة النظام التعليمي فحسب، بل ينتج عنه اهتزاز ثقة الفرد في نفسه وفي معقولية الارتباط بين الجهد و العائد. أما على المدى الطويل فإن الضرر يلحق المجتمع حين تضج مؤسساته بمُخرجات رديئة تؤدي مهامها بغير جدارة أو استحقاق.

ـ المسؤولية المجتمعية عن دقة التقويم:

فعدم الدقة في تقييم أداء التلميذ أو تصحيح الامتحانات مخالفة مهنية تترتب عنها آثار جسيمة كالإحساس بالظلم، و قبول اغتصاب حقوق الآخرين مما يُسهم في إهدار مرامي التربية الأخلاقية، والاستخفاف بقيم العدل والمساواة و الموضوعية.

ـ مراعاة السرية:

حين يكسب المعلم ثقة تلميذه فإنه مُلزم بالحفاظ على مقومات حياته الشخصية وتفادي العبث بها. ومما يُؤسف له حقا أن تتحول بعض الصفحات الاجتماعية ومنتديات الدردشة على الإنترنيت إلى

فضاء للتهكم على أعمال التلاميذ المتعثرين و مواقفهم و سلوكياتهم.

ـ التزام الإدارة التعليمية بنموذج القيادة المدعم للتشاور والحوار:

فأخلاقيات التعليم تفرض نمطا قياديا منفتحا قوامه تقدير الجهد، وحسن الإصغاء و التوجيه و التفاوض، كما يقتضي تعزيز روح التعاون الإيجابي بين كافة المتدخلين كأساس أخلاقي للعملية التعليمية.

ـ روح القانون قبل حرفيته:

يُسهم هذا المبدأ الأصيل في خلق مناخ نفسي و تربوي محفز على التعاون و الاحترام و ترشيد الموارد. فإذا كان العقد يوضح التزامات و حقوق الأطراف المتدخلة، فإن روحه، لا حرفيته، هي ما يحفز على إبداع الحلول و البدائل التي تقلل من تكلفة التصدي للانحرافات المستجدة.

***

وحده المعلم يصنع المدرسة أو يهدمها. تلك هي الحقيقة التي خلصت إليها مجتمعات راهنت من قبل على المباني و المناهج و الحلول الجاهزة المستوردة! فمن بين ما يخلص إليه " دون

إيبرلي" بعد رصده المميز للتحديات التي يواجهها المجتمع الأمريكي مطلع القرن الحادي و العشرين، أنه ليس في وسع أمة تتجاهل القيم في التعليم أن تأمل البقاء حرة. إلا أن ما يقصده بالتعليم لا يرتبط فقط بتدريس الناس ما لا يعرفونه، بل هو " عمل مضني ومتواصل يجب القيام به باللين والمراقبة والتحذير والتشجيع، والأهم من ذلك بالاقتداء. ومعنى هذا الأمر عمليا أن علينا تزويد مدارسنا بمعلمين ومعلمات ذوي أخلاق يهتمون بمهنتهم و حرفتهم. وعليهم نقل مشاعر الالتزام إلى طلابهم بقوة الشخصية المجردة.

ومكانة هؤلاء الناس ليست لغزا، فهم المدرسون الذين يتذكرهم كل واحد منا. المدرسون الذين كان لهم تأثير على حياتنا " [٢]

---

١ ـ د. صديق محمد عفيف: أخلاق المهنة لدى المعلم. منشورات جامعة الدول العربية. ٢٠٠٥. ص٤١

٢ـ دون.إي. إيبرلي: بناء مجتمع من المواطنين.الأهلية للنشر و التوزيع. عمان ٢٠٠٣.ص ١٧١

التعليم ورهان الجهد الخلاق

" كما أن الرجل لا يستطيع ارتداء الملابس التي يرتديها وهو في سن الطفولة و التي كانت تلائمه , فإن أي نظام تعليمي لا يستطيع أن ينجح في مقاومة الحاجة إلى تغيير ذاته عندما يتغير كل شيء من حوله." فيليب كومبز

تشهد كل من لفظتي الجودة والإبداع تداولا ملفتا في الأدبيات التربوية الحديثة يعكس التلازم القائم بينهما.فالجودة في التعليم تفرض اتكاءه على رؤى و تصورات مبدعة، تنفذ إلى صميم المشكلة لتفتيتها من الداخل ثم تجاوزها،بدل الاكتفاء بإثارة الغبار حولها.أما الإبداع فيؤسس للنماذج العملية الحية التي ترقى بالأداء التعليمي و تحرره من مختلف الكوابح و العراقيل.

وإذا كانت الاختيارات التربوية التي أعلنتها الوزارة الوصية تراهن على تفتيح ملكات الطفل،وإعمال الفكر النقدي والحث على الإبداع والابتكار، إلا أن واقع المدرسة المغربية يثير بحدة سؤال الأجرأة، وما يرتبط بها من آليات وبرامج وخطط تنفيذية.

فهل المدرسة المغربية مؤهلة اليوم لتطوير القدرات المبدعة لدى الطفل و تحريره من أنموذج التعليم التقليدي، أم أنها لا زالت أسيرة اللاتوافق بين الطرح النظري والممارسة العملية؟

وكيف يمكن إحداث نقلة نوعية في الأداء التعليمي قبل تخليص المنظومة نفسها من التناقض الجوهري، وقائمة التوازنات الصعبة التي تحد من الحركة والفعل؟

وهل الإبداع والجودة مجرد وصفات جاهزة تحقق المرجو بأقل جهد وتكلفة، أم أن لها ارتباطا عضويا ببيئة التعلم و بالتفكير،والأداء ضمن نسق مفتوح وخال من العوائق التنظيمية والإدارية؟

إنها الأسئلة الشائكة التي تفرض قدرا كبيرا من الشجاعة لتخطيها صوب أي تطوير مستقبلي للتربية والتعليم.فالإبداع في جوهره توسيع لنطاق الخبرة الإنسانية، وتخلص من السياقات النمطية في التفكير والفعل، ومن المنظور الواحد لرؤية العالم! وهو ما لا يمكن تحقيقه على صعيد الممارسة التعليمية، إلا بالتخلص من جملة الإكراهات التي يضج بها المشهد التربوي.

ينشأ العائق الأول من التردد الذي يطبع المنهاج الدراسي بين الاستجابة لتحديات الانفتاح على عالم لا يكف عن التغير، والحرص على تثبيت الوضع القائم ضمانا لاستقرار المجتمع. بل ويبلغ التذبذب مداه حين يتم اللجوء إلى استيراد النماذج الجاهزة بغية حرق المراحل، و تعويض ما فات. فيصبح المنهاج حبيس الإطناب المعرفي الذي يفضي بالضرورة إلى تعليم "بنكي" قائم على إيداع المعارف ثم استعادتها عبر آلية الامتحان.لذا لم يكن من الافتئات أو التجني أن يُبدي مشاهير المبدعين تذمرهم الشديد من أنماط التعليم السائدة التي تفتقر للجرأة و روح المغامرة وتقدير الإنجاز الفردي. فقد عبر ألبرت آينشتاين عن إدانته لهذا النمط قائلا " لقد كان على المرء أن يحشو عقله بكل هذه المواد، سواء كان يحبها أم لا، و كان لهذا الإجبار أثر بلغ من سوئه علي أنني وجدت، عندما اجتزت الامتحان النهائي، أن النظر في أية مشكلات علمية أمر بغيض لمدة عام كامل ".

أما العائق الثاني فذو صلة بالتأرجح الواضح بين دعم الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، و الإخفاق في التصدي للظواهر السلبية التي ترتب عنها اهتزاز ثقة المجتمع في مدرسته.ولا أدل على ذلك من الفجوة المعرفية الحادة بين ما يتلقاه التلميذ داخل حجرة

الدرس، وما تطرحه يوميا الوسائط المتعددة لتكنولوجيا المعلوميات.ففي عالم تشهد خريطته المعرفية تبدلات سريعة، تعالت الصيحات بضرورة تأهيل المدرسة لمواجهة تدفق المعلومات و تمكين طفل الألفية الثالثة من تعليم يُنمي قدراته على الفهم والتفكير والإبداع. وقد سبق لتقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦ تحت عنوان " التعلم: ذلك الكنز المكنون " أن حدد دعائم أربعة يجدر بكل منظومة تعليمية تطمح للتغيير أن تنتظم حولها وهي:

- التعلم للمعرفة: أي اكتساب الفرد لأدوات فهم العالم المحيط به، كي يتسنى له تنمية قدراته المهنية و التواصلية.

- التعلم للعمل: والذي يتيح له التطبيق العلمي لمعارف، وتكييف تعلماته مع العمل المنتظر.

- التعلم للعيش مع الآخرين: و المبني أساسا على مشاركة الآخرين في كافة مظاهر النشاط الإنساني للتخفيف من العنف السائد، وأنماط التدمير التي ابتدعتها البشرية.

- التعلم لنكون: ويهم تعزيز البعد الروحي و تنمية الحس الجمالي والمسؤولية الشخصية بشكل يتيح للفرد تكوين فكر

مستقل و ناقد، وقدرة على اتخاذ القرار الصائب في مختلف ظروف الحياة.

لكن برغم الكم الهائل من التوصيات، وضراوة الاكتساح المعرفي و التكنولوجي ,لا تزال المدرسة المغربية منكفئة على نفسها، و غير معنية بما يدور خارج أسوارها!حريصة على إدارة النشاط التعليمي وفق أنموذج محافظ، ومترددة في الانفتاح الفاعل على المجتمع وتطوير سبل التأثير فيه.

من الطبيعي إذن أن يترتب عن هذا الوضع بروز ظواهر سلبية خطيرة ممثلة في العنف المادي و المعنوي إزاء المدرسة و العاملين فيها، وأن تغدو مهنة التعليم محط ازدراء و وصم بالتخلف و الجمود.

ويرتبط العائق الثالث بالمعايير والأساليب المعتمدة في انتقاء و تكوين المدرسين،ومدى نجاعتها في صناعة المدرس المحترف، والقادر على إحداث الفرق في المنعطفات الحاسمة. فمعلوم أن الأفكار والرؤى التربوية مهما بلغت جدتها وأصالتها، تظل بلا قيمة إن لم يوجد المدرس القادر على تشربها و ترجمتها إلى تطبيقات أصيلة.ولعل من مثالب التعليم التقليدي أنه حصر أداء

المدرس في نقل صيغ أولية للمعارف، دون أن يتيح له فرص الاستكشاف و التجريب و البحث. لذا تقف فئة عريضة منهم اليوم حائرة أمام طرائق واختيارات تفرض إعدادا تربويا و نفسيا رصينا.

و في سياق تشخيصه لاختلالات منظومة التعليم بالمغرب، يعرض التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين الصادر عام ٢٠٠٨،لخمس إشكاليات مركزية من ضمنها الخصاص المتزايد في التكوين و التأطير. فبحسب هذا التقرير تقف محدودية التكوين الأساسي و المستمر عائقا أمام الرفع من كفايات المدرسين. فمدة التكوين قصيرة و غير كافية لأداء مهني بمتطلبات جديدة،كما أن الجانب التطبيقي يتركز أساسا على التحكم في مواد التدريس، ولا يولي عناية واضحة للإعداد اللازم لمواجهة الوضعيات الصعبة للتعلم، من قبيل الأقسام المكتظة أو ذات المستويات المتعددة.أما الإنجازات المتعلقة بالتكوين المستمر فهي جد محدودة و لا تستند إلى تخطيط منتظم.

إن حالة الطوارئ التعليمية العالمية التي يعيشها المجتمع المعاصر، بحسب توصيف الأمين العام للأمم المتحدة السابق "بان كي مون"، تفرض إعادة النظر في نهج تكوين المدرسين، كخطوة

أولى و حيوية لإرساء بيئة تعلمية حديثة تسهم في بناء الشخصية المبدعة، و تضفي على الأداء التعليمي سمة الجهد الخلاق.

أما العائق الأخير فمرتبط بالنظرة الآنية التي تحكم الخطاب الإصلاحي رغم ما يوحي به من توجه نحو المستقبل. فأغلب مشاريع الإصلاح المنبثقة عن اختيارات سياسية معينة لم تؤد سوى لمزيد من تخلف النسق التعليمي و تخبطه، إذ تكون عادة جزئية ونخبوية، تقيس نجاعة النظام التربوي بمدى التوسع الكمي للتعليم لا بكفاءته وجودة مدخلاته.

لا عجب إذن أن يُقابل أي مشروع إصلاحي بالرفض و التشكيك من لدن المدرس، وأن تصبح المسايرة الرتيبة للوضع القائم خيارا مؤلما أمام انتفاء شروط الإبداع والاختيار الواعي والناقد!

لا شك أن المخرج الحضاري من حلقة الجمود و التبعية يمر عبر تحرير القدرات و تفجير الطاقات داخل فضاء تعليمي منفتح على المستجدات، و منسجم مع بيئته الاجتماعية. ولعل المتتبع للنداءات والرسائل المبثوثة يوميا عبر وسائل الإعلام يخلص إلى أن أزمة الثقة في المدرسة المغربية استفحلت بشكل ملفت،و أن القرار التربوي يعيش لحظة فارقة بين ماض هيمنت عليه فلسفة

إعادة إنتاج الوضع القائم، ومستقبل لا سبيل للمشاركة فيه و تشكيله إلا من خلال نظام تعليمي قادر على رفع التحدي.لذا فرهان الجهد الخلاق الذي يُتوقع من الفاعل التربوي كسبه يستلزم حتما توفير بيئة صديقة للإبداع، ومناخ ديموقراطي تتحرك فيه الرؤى والأفكار والتصورات المبدعة بحرية، دون الحاجة لأن تنضبط سوى لمطلب واحد هو اللحاق بركب السباق الحضاري..ركب يوشك أن ينفض يديه منا!

الدماغ يتعلم..

لم يخل مسار الفكر البشري من إشارات دالة بشأن قابلية الدماغ للنمو والتعديل والإثراء، وإن ظلت هذه الإشارات حبيسة التخمين والحدس الذي تعوزه وسائل التحقق المخبري. لقد دافع سقراط عن فكرة أن الإنسان يمكنه أن يدرب عقله كما يدرب الرياضي عضلاته، وهو ينطلق من التصور السائد لدى الإغريق آنذاك بأن الطبيعة كائن حي ضخم.

وفي سنة ١٧٦٢ تصدى الفيلسوف السويسري جان جاك روسو للنزعة الميكانيكية التي اعتبرت أجهزتنا العصبية آلات رائعة تقوم بوظائف استثنائية، لكنها غير قابلة للتغيير أو الاستبدال، وتمسك بمقولة أن الطبيعة حية وتتغير مع الزمن، وبأن بالإمكان تمرين حواسنا وقدراتنا العقلية، تماما كما نفعل بالنسبة لعضلاتنا:" ينبغي علينا أن نعنى برياضة جميع الحواس التي توجه قوانا وتهديها، ويجب أن نستخلص من كل حاسة من حواسنا أقصى ما تستطيعه، ثم نُقوم تأثير كل حاسة في الحواس الأخرى. ولا ينبغي أن نستخدم قوة من قوانا من غير حساب دقيق للمقاومة

وللمجهود، وليكن رائدنا أن يسبق تقدير الأثر استخدام الوسيلة"[1].

غير أن العلماء، متأثرين باكتشافات غاليليو(١٥٦٤-١٦٤٢), سيعممون تصوره بشأن القوى الميكانيكية التي تحرك الكواكب على الطبيعة والكائنات الحية، بل حتى على أعضائنا الجسدية. وعلى امتداد حقبة طويلة ستصبح العدمية العصبية مقاربة وحيدة لعمل الدماغ والجهاز العصبي، وسيردد التلاميذ حتى أوائل الستينات أن رحلة الدماغ من الميلاد إلى الوفاة تتلخص في فقدانه يوميا لمائة ألف خلية عصبية غير قابلة للتعويض أوالاستبدال، وأن الذكاء محدد منذ الولادة ولا سبيل لتعديله خلال مراحل الحياة!

في عام ١٩٦٤ نشر فريق من الباحثين (دياموند- كريش- روزينفيج) نتائج أبحاث مضنية على القشرة المخية للفئران تحت عنوان: "أثر البيئة الإثرائية على بناء أنسجة القشرة المخية". وشكلت هذه النتائج المبنية على أساس تشريحي قفزة نوعية في التفكير العلمي حول الدماغ، إذ بدا للكثيرين أن مقولة الطبيعة اللدنية للدماغ وقابليته للنمو والتعديل تصمد اليوم أمام العلم، وتدعمها متتالية من الأبحاث الفسيولوجية حول إمكانية علاج

المشاكل الدماغية وتعويض أجزائه المتلفة! إن الدماغ لم يعد مجرد حاسوب عالي الكفاءة يؤدي كل جزء منه مهمة غير قابلة للاستبدال، بل هو كائن حي ينمو و يتكيف مع خبرات البيئة.

من هذا المنطلق أصبح حل مشاكل التعلم وتطوير القدرات والمهارات مرتبطا بسبر أغوار الدماغ البشري، و تسليط الضوء على الأسس الجينية التي تحكم وظائف الذهن المعرفية.

في كتابها (العقل وأشجاره السحرية) تقدم رائدة علم التشريح العصبي، الدكتورة ماريان دياموند رؤية مختلفة وإيجابية عن الإمكانات غير المحدودة للدماغ، وعن خاصية التغير المستمر التي يتمتع بها والتي تتشكل بفعل خبرات الطفولة وتستمر حتى الوفاة، خلافا للمزاعم السائدة حول دماغ يوصد أبوابه في سن معينة! تقول دياموند " إن المخ الطبيعي يستطيع أن يمتص كل أنواع المعلومات، ويستطيع أن يكتسب كل أنواع المهارات والخبرات في كل الأعمار. إذا كانت هذه هي القاعدة فإن لها بعض الاستثناءات، فمن يبدأ تعلم التنس في السابعة والثلاثين سوف يبذل جهدا أكبر مما لو كان بدأه في السابعة.. ولكننا نرى جميعا زملاء وأقارب بدأوا ممارسة هوايات جديدة أو وظائف مختلفة, أو لغات جديدة أو رياضات جديدة في سن الرشد و تميزوا فيها.

فالمخ لا يغلق أبوابه أو تمتلئ جعبته، وأن ما يقال بأن الإمكانات تفقد صلاحيتها في سن معينة، فاللغة التي لم تكتسب في سن الثامنة لا يمكن أن تكتسب بعد ذلك والموهبة الفنية إذا لم تظهر في سن الثانية عشرة فلن تظهر... كل هذا غير صحيح, بل إنه يثبط العزائم ويهدد الطاقات البشرية. إن من يتأخر ظهور إمكاناته قد لا يصل إلى الذروة، ولكن هل يصل كل من تظهر إمكاناته في الطفولة إلى الذروة؟ المهم هو أن يستمتع الإنسان بما لديه من إمكانات، ويحقق ما لديه من طاقات لأقصى ما يستطيع"[٢].

كيف يسترد الدماغ قدراته على التعلم والفهم والتذكر؟

إنه السؤال الذي توقف عنده عدد من رواد الفسيولوجيا العصبية في سعيهم لعلاج بعض حالات التلف الدماغي والعجز التعلمي.وخلال رحلة مضنية من التجارب على الجرذان و فحوص ما بعد الوفاة سيتضح الطريق الملكي لأحد الاكتشافات المذهلة في تاريخ البشرية: إن الآلية العقلية للدماغ يمكن تحسينها و تغييرها لزيادة قدراته على التعلم، لذا حين تكون الاستثارة مناسبة فإن حرب أعصاب تجري داخل الدماغ لاستعادة حيز خريطة دماغية للمهارة المراد تعلمها. لا شك أن هناك تحديات تُطرح بشأن وتيرة التعلم التي تزداد صعوبة مع التقدم في السن، فتعلم لغة جديدة

يبدو أيسر لدى الطفل منه لدى الراشدين، لكن الأمر يعود إلى الطبيعة الديناميكية للخرائط الدماغية، وتنافسها المحتدم حول وعاء عقاري اسمه "القشرة الدماغية "عملا بمبدأ (استعمله أو اخسره).ومما خلص إليه الدكتور مايكل ميرزنيتش، أحد ألمع الباحثين في حقل لدونة الدماغ، أن التوقف عن تدريب المهارات العقلية بواسطة التعلم و الممارسة يمنح الخرائط النشطة فرصة الاستحواذ على حيز إضافي من العقار القشري. فالاستخدام المتزايد، على سبيل المثال، للغتنا الأم يجعلها تهيمن على حيز خريطتنا اللغوية مما يضفي على تعلم لغة جديدة طابع الصراع على مستوى القشرة الدماغية لإنهاء طغيان اللغة الأم، وهو الأمر الذي لا يحدث عادة عندما يتم تعلم لغتين معا في مرحلة الطفولة، لأن اللغتين معا تتشاركان في خريطة لغوية واحدة. نفس الشيء يحدث حين نحاول الإقلاع عن عادة سيئة أو نسيانها، فطول أمد تكرارها يُحكم سيطرتها على تلك الخريطة ويمنع استعمال حيز للعادة الجيدة. لهذا يبدو النسيان أصعب من التعلم مما يؤكد أفضلية تلقي العادات الجيدة وتعلم الأشياء بشكل صحيح في الصغر قبل أن تحظى العادات السيئة بميزة تنافسية![٣]

لا شك أن الخطوات المتقدمة في كشف إمكانات الدماغ قد أحدثت انقلابا في تصور العملية التعليمية التعلمية، وهيأت للمربين ممرا سحريا لتحسين القدرات و المهارات، والتصدي بإيجابية لصعوبات التعلم. تعرض ماريان في ثنايا كتابها لمبادرة الطبيب الأمريكي رين فون دي كار لابتكار تدريبات خاصة بتدريس الجنين قبل الميلاد تتخذ من دراسات الدماغ أساسا لها. فالتفاوت المهول بين الطبقات في المجتمع الأمريكي ينذر بعواقب خطيرة على استقراره، والأبحاث التي أجريت حول الدماغ تتيح تكنيكات هائلة لتقليص هذه الفجوة عبر الرفع من ذكاء الأجنة بمقدار ١٠ إلى ١٥ نقطة. إن كل ما علينا أن نعمله، يقول دي كار، هو أن نعلم أطفالنا الرضع الانتباه من خلال تنبيههم وهم أجنة في بطون أمهاتهم، وسوف يقومون بكل المهام اللاحقة. فكل ما نتحدث عنه هو تنبيه ذاتي المصدر لا يتطلب مصاريف باهظة، فأي شخص يتكلم أي لغة ولا يحتاج لتجهيزات ليقوم بالتدريبات في منزله يستطيع أن يرفع من ذكاء وليده.[٤]

وتصدى الدكتور ميرزنيتش للانحدار المعرفي المرتبط بالتقدم في السن، حين تبدأ معالجة الجهاز العصبي للأحداث والمعطيات بالتباطؤ، فُطور بمعية ستة وثلاثين عالما سلسة من البرامج

وتمارين الاستماع وألعاب كومبيوتر تزيد سرعة المعالجة، وتسترجع المهارات اللغوية وقدرات حل المسائل. غير أن أهم ما يُستفاد من قائمة تداريبه هو كون حيوية الدماغ مرتبطة بتعلم شيء جديد لا بإعادة استعمال المهارات المكتسبة. فنشاط مثل القراءة أو استدعاء قدرات متقنة لا يشغل منهجيا أنظمة الدماغ التي تبقيه في حالة جيدة وتحفظ سجل الذكريات، بل ينبغي تعلم لغة جديدة والتدرب على مهارات تتطلب التحدي بشكل مستمر.

ومن بين الحقائق الأكثر إثارة برأيي والتي خلصت إليها بحوث الدماغ، ولم تستوعبها للأسف منظومتنا التعليمية بعد، هي أن الفروقات بين الجنسين, وإن كانت تغذيها المواقف والخبرات الاجتماعية ,إلا أن ما ما يتحكم فيها, في المقام الأول، هو الاختلافات البنيوية والوظيفية على مستوى الدماغ, وبالتالي فإن المساواة الحقيقية ستحدث حين يعاد بناء تصوراتنا وأساليبنا التعليمية وفق ما تقتضيه هذه الفروقات.

بعد أن يعرض لقوائم تفصيلية حول فئات الاختلاف بين الجنسين، والتي تبدو برأيه أساسية في استراتيجية التعلم، يحدد مايكل غوريان عشرة مجالات استطاع البحث المرتكز على الدماغ من تحديد اختلاف أسلوب التعلم فيها بين الصبية والفتيات. ويبدو

الوقوف ولو بإيجاز على هذه الفروق في المواقف التعليمية كفيلا بأن يستحث المعلمين على مراجعة بعض تمثلاتهم وأدائهم داخل الفصل:

- يميل الصبية إلى الاستنتاج من مبدأ عام ثم تطبيقه، وإلى القيام بالمنطق الاستدلالي الاستنتاجي أسرع من الفتيات مما يجعلهم يبلون بشكل أفضل منهن في الاختبارات المتعددة الخيارات. بينما تفضل الفتيات التفكير الاستقرائي الذي ينطلق من أمثلة ملموسة كأساس لتشكيل المفاهيم، لذا فهن الأقدر في المرحلة الأولى من عملية تكوين المفهوم على بناء النظرية العامة بدءا من أمثلة معينة.

- يتفاعل الصبية على نحو أفضل في المواقف التعليمية التي تعتمد الاستدلال المجرد، ففي حصة للرياضيات يتمكنون من حساب شيء تتعذر رؤيته أو لمسه، لكن في حالة استخدام الأشياء اليدوية والأغراض المدركة بالحواس، أي حين يُنتزع النشاط التعليمي من السبورة ويوضع في عالم محسوس زاخر بالإشارات والدلالات فإن دماغ الأنثى يتفاعل بشكل أسرع و أسهل.

ـ فيما يتعلق باللغة فإن الإناث في مجموعات التعلم يستخدمن الكلمات أكثر من الذكور، فهن يفضلن تكوين فكرة عن الأشياء بلغة بسيطة يومية ومكتظة بالتفاصيل، بينما غالبا ما يجد الصبية اللغة الاصطلاحية المشفرة أكثر متعة، وهذا ما يفسر ميلهم إلى تضمين عملية إدراكهم الخاصة شيفرات ورموز من أجل التواصل.

ـ الفتيات مستمعات جيدات ومتلقيات بشكل أفضل للتفاصيل الكثيرة في درس أو محادثة، في حين ينصت الصبية بمقدار أقل وغالبا ما يطلبون برهانا و بينة واضحة تدعم ما يلقيه المعلم.

ـ يبدي الصبية احتمالا قويا للشعور بالسأم عكس الفتيات، مما يستلزم تنويع المحفزات لإبقائهم منتبهين. ولأمر كهذا أثر كبير على سيرورة التعلم داخل الفصل لأن التعبير عن السأم لا يتوقف فقط عند الإعراض عن التعلم بل يمتد إلى إحداث الفوضى،فيُصنف الصبي على أنه يعاني من مشكلة سلوكية!

ـ ينزع الصبية إلى احتلال مساحة مكانية أكبر من تلك التي تشغلها الفتاة أثناء تعلمهم وخاصة في الأعمار الصغيرة, لذا حين يتم وضع صبي وفتاة على طاولة واحدة فإن بعض المدرسين

يظنون أن الأولاد غير مهذبين وخارجين عن السيطرة،لكن الحقيقة هي أنهم يتصرفون وفقا للطريقة التي تتعلم بها أدمغتهم المكانية.

ـ لا تحتاج الفتيات إلى الحركة كثيرا أثناء التعلم في حين تساعد الحركة الصبيان على تحفيز أدمغتهم وإدارة السلوك المندفع. إن تكليف صبي لا يتوقف عن الحركة ببعض المهام داخل الفصل، أو السماح له بالعبث بكرة صغيرة بين أصابعه أثناء التعلم سيكون مفيدا لتحفيز دماغه وشعوره بالراحة وتفادي إزعاج الآخرين!

ـ تتقن الفتيات التعلم التعاوني نظرا لاهتمامهن بنظم التفاعل الاجتماعي على نحو أفضل مما يفعل الصبية. إنهن يبدين دوما قدرا من الحساسية إزاء مشاعر الآخرين من حولهن في الوقت الذي ينشغل الصبي بأداء المهمة على نحو جيد.

ـ الصبية أكثر ميلا للنصوص الرمزية والمخططات والرسوم البيانية خاصة في مراحل الدراسة العليا، في حين تفضل الفتيات النصوص المكتوبة. إن ما يثير الصبي أثناء تناول نص قرائي في

الفصل هو نماذج الكاتب الرمزية والمجازية، بينما تطيل الفتاة التفكير بالأعمال العاطفية للشخصية.

- في العمل الجماعي يميل الصبية إلى تشكيل فرق منظمة بينما تشكل الفتيات تنظيمات مفككة، ويقضي الصبية وقتا أقل مما تفعل الفتيات في إدارة عمليات الفريق والاختيار السريع للقيادة والتركيز الفوري على الاتجاه نحو الهدف.(٥)

إن هذه التباينات التي يجدر استيعابها لخلق صف دراسي أمثل لا ينبغي أن تحجب عنا حقيقة أنها ميول فقط وليست فروقا حتمية, وأن الاستثناء حاضر وبقوة في تبادل المواقع بين الجنسين، كما أن للعوامل النفسية والخبرات الاجتماعية تأثيرها الواضح على سيرورة التعلم. إن من ضمن ما تطمح إليه البحوث المرتكزة حول الدماغ هو إرساء استراتيجيات تعلم أكثر فاعلية وتساوقا مع الكشوف المذهلة لأثر السياقات الدماغية على الإدراك و الذكاء والتعلم، فهذا الكون الصغير والمعقد الذي نحمله داخل الجمجمة يشكل اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، طريقنا الملكي صوب الأداء المتميز داخل المنظومة التعليمية أو خارجها في عصر يحتدم فيه التنافس لصناعة العقول الرائدة وامتلاك مفاتيح المستقبل!

١ـ جان جاك روسو: إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد. الشركة العربية للطباعة والنشر. القاهرة ١٩٥٨.ص ١٣٤

٢ـ د. ماريان دياموند: العقل و أشجاره السحرية. دار الفكر العربي. القاهرة ٢٠٠٥. ص ٧

٣ـ د. نورمان دويدج: الدماغ وكيف يطور بنيته وأداءه.الدار العربية للعلوم. لبنان ٢٠٠٩. ص ٧٣ـ٧٤

٤ ـ مرجع سابق.ص ٣٣٤

٥ ـ مايكل غوريان: الصبية و الفتيات يتعلمون بشكل مختلف. مكتبة العبيكان. الرياض ٢٠٠٨. ص ٨٠ وما بعدها

المعلم كائن هش!

إن المجتمع الذي لا يُكرم معلميه مجتمع متخلف!

تلك حقيقة لا غبار عليها ولا مزايدة بشأنها، فملاحم النهضة والتقدم التي تجني ثمارها اليوم أقطار عديدة إنما يقف خلفها مارد بشري، تهيأت له المكانة الاعتبارية والمناخ الإيجابي للأداء والممارسة. ووصم مجتمع ما بالتخلف لا يمكن تبديده بجلب التقنيات ووسائل التطور الحديثة، وإنما بتحرر الذهنية من سمات التخلف على مستوى التصور والسلوك وتقييم الآخر. ومن خلال رصد تجليات التخلف الاجتماعي في بلداننا لا نملك سوى تأييد ما خلص إليها الدكتور مصطفى حجازي من كون التعليم لم يكامل الشخصية، بل ظل في كثير من الأحوال قشرة خارجية تنهار عند الأزمات لتعود الشخصية إلى نظرتها الخرافية. إن هناك ازدواجية في الشخصية بين دور التعليم ودور الممارسة الحياتية، ازدواجية تبلغ حدود الانفصام و الانشطار(التخلف الاجتماعي. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء ٢٠٠٥.ص ٧٨).

لكن هل المعلم هو المسؤول عن استمرار الذهنية المتخلفة، وعن التباين الحاد بين خطاب العصرنة ومشاريع التحديث، وانعكاسهما على السلوك اليومي وأنماط التواصل داخل المجتمع؟

ولماذا يُشار للمعلم دوما بأصابع الاتهام كلما لاحت بوادر فشل المنظومة في الاستجابة للتحديات، والتلاؤم مع الإيقاع المتسارع للعولمة؟

يبدو النقاش في هذا الصدد متقدما في الغرب على نحو يدعو للاستغراب، إذ ما دمنا مصرين على الاقتباس فلماذا لا نثير الإشكاليات بجرأة تحررنا من اتخاذ المعلم قربانا كلما تبين عجز المنظومة عن استيعاب مفردات الواقع المتجدد ورهاناته؟ فعلى سبيل المثال حين يُسائل هنري بركنسون قدرة نظم التعليم على الاستجابة لحتمية تحول المجتمعات إلى "ترويكا" يتحد فيها العلم والتكنولوجيا والتنمية، فإنه يلقي باللائمة على نظرية تربوية لا تزال محكومة بفكرة "الأهداف" المسطرة مسبقا، والتي تدور حولها المكونات الأخرى للمنظومة. ومعلوم أن تبني هذه النظرية إنما كان وليد الانبهار بما حققته المؤسسات الإنتاجية من ريادة بعد اعتمادها لخطوط التجميع التي تمكن من التحديد المسبق لمواصفات المنتوج ثم التحكم في جودته. إن هذه النظرية التي

لحقتها "زوائد بيداغوجية" ,كتلك التي أضافها "بلوم" ومدرسته من خلال صياغة الأهداف بالطرق السلوكية، أفقدت التعليم جوهره الإنساني، وأسهمت في ترسيخ ممارسات تربوية مبنية على نظرية خاطئة للمعرفة, بحيث أصبح معظم المعلمين عاجزين عن التحديد الصحيح لطبيعة المعرفة ومصادرها وكيفية نموها. أما الحل برأي بركنسون دائما فيكمن في تحرير المعلمين والمتعلمين من الأهداف والغايات عبر مدخل ناقد يستمد خطوطه العامة من نظرية المعرفة التطورية ل"كارل بوبر".

على نفس المنوال يمضي الباحث عادل سلامة في تجميع مفردات الأزمة التعليمية، لكن هذه المرة على الصعيد العربي. وما يتضح من خلال دراسته المدرجة ضمن عمل مشترك يحمل عنوان (التربية المقارنة والألفية الثالثة.) أن أداء المدرسين غير مدرج كملمح من ملامح هذه الأزمة مادام الأمر متعلقا بقصور ذاتي كامن في النظم التعليمية. أما أهم تجليات هذا القصور فيحددها على النحو الآتي:

•جزئية الإصلاح التعليمي، حيث أن معظم الإصلاحات التعليمية في الدول العربية انطلقت من رؤى غير نظمية عجزت عن الوفاء بمرامي التعليم، أو تلبية احتياجات سوق الشغل.

• غياب التخطيط المستقبلي للتعليم، بحيث يقوم التخطيط السائد على حسابات كمية وأساليب تقليدية مشكوك في رصانتها و فاعليتها, كما أنه يتحرك في أفق زمني ضيق لا يستجيب للطموحات المستقبلية.

• ضعف المحتوى الدراسي وعجزه عن ملاحقة المعارف المتجددة في عصر المعلوماتية, إضافة إلى غلبة الطابع النظري.

و إذا كانت التجربة التربوية المعاصرة محكومة بإطار فلسفي ناظم لتوجهات المجتمع ومراميه ونظرته للإنسان والحياة, فإن تعدد المدارس الفكرية والفلسفية التي حرصت النظم التعليمية على استيعابها لتحقيق الوثبة المعرفية والحضارية، أثر سلبا على صورة المعلم وأدائه داخل الفصل، إذ ما إن يتم اعتماد طرح فلسفي معين تصاغ في ضوئه العملية التربوية حتى تسارع التوجيهات الرسمية إلى تكييف المواصفات الشخصية والبيداغوجية للمعلم بما يتلاءم مع هذا الطرح، دون مراعاة ما ينشأ عن المتغير الفلسفي من اهتزاز للصورة و تعارض مع ثقافة المجتمع. وحتى تتضح الصورة على النحو المطلوب، نستعرض بإيجاز شخصية المعلم كما حددت سماتها وأبعادها عدد من المدارس الفلسفية(٥):

• الفلسفة المثالية: المعلم هو الوحيد مركز وقائد العملية التربوية, وهو المثل الأعلى للتلاميذ مما يفرض عليه خلق الظروف التعليمية المناسبة وحفز الرغبة في التعلم.

•الفلسفة الواقعية: المعلم هو مفتاح التربية و ناقل التراث الثقافي، وهو وحده من يتحمل مسؤولية القرار؛ أي المواد التي ينبغي أن تُدرس في الفصل. هدفه الوحيد تقديم المعرفة وعرض الحقائق بموضوعية وتجرد بعيدا عن كل ذاتية.

• الفلسفة الإنسانية: مهمة المعلم الإنساني هي إنماء شخصية التلميذ وثقافته، ومراعاة الهدف الأخلاقي للتربية باعتبارها أداة لإصلاح المجتمع. إنه المسؤول عن "أنسنة" المواد التعليمية بحيث تنحاز إلى مشاكل الإنسان و آماله وطموحاته.

• الفلسفة الطبيعية: إن المصدر الوحيد للمعرفة هو تجربة الطفل أما المعلم فمجرد شاهد محايد، وتأسيسا على هذه النظرة احتل الطفل بؤرة العمل التربوي ليقف المعلم على الهامش إلى جانب المواد التعليمية و أهداف المجتمع! إن دور المعلم في هذه الفلسفة هو السلبية اليقظة التي تكتفي بالتفرج، ولا تبادر بالتدخل إلا في حال تعريض الطفل حياته للخطر.

• الفلسفة البراغماتية: مهمته هي تشكيل اتجاهات التلاميذ وفق مبادئ البراغماتية. لذا فإن التدريس ينبغي أن يتخطى حدود تلقين المعارف بشكل مباشر صوب تحويل المواقف التعليمية إلى مشكلات تستحث التلاميذ على اتباع طرق لحلها. إن المعلم البراغماتي كما يُعرفه" جون ديوي" هو الذي ينهج منهج سقراط الذي علم طلابه كيف يفكرون ويعملون بأنفسهم , وأن يعملوا اكثر مما يعرفون وأن يبدعوا أكثر مما يكررون.

• الفلسفة الوضعية المنطقية: ينهض عمل المعلم على إثارة دوافع التلاميذ، وأن يعرض المواد التعليمية بأسلوب منطقي خال من الغموض والانحياز والذاتية. كما أنه مسؤول عن اعتماد طريقة تدريس تحدد بوضوح نوع العلاقة الأخلاقية والاجتماعية التي تربطه بالتلميذ، والتي ينبغي أن يسودها الوئام والحب باعتباره محفزا على المواظبة في الإنجاز لنيل رضاه.

بين قدوة وأنموذج ثم ناقل للمعلومات، وصولا إلى شاهد أو مستشار في المواقف التي تحتاج تدخله، تباينت التصورات بشأن الحيز الذي ينبغي أن يشغله المعلم في العملية التربوية. وإذا كانت الروافد الفلسفية المتعددة تسهم في طرح بدائل وصوغ مقترحات تنزع التربية إلى أجرأتها، فإن غياب تساوقها مع ثقافة المجتمع

بفعل انتسابها إلى منظومة لها فهمها الخاص للحياة والإنسان والكون، أسس لوضع مفارق بشأن مسؤولية المعلم وحدود تدخله، فبينما تحد الأدبيات التربوية الرسمية وتوجيهات الوزارة الوصية من حريته وسلطته داخل الفصل، لا يزال المجتمع يحاكمه باعتباره الفاعل الأساسي في المنظومة، والمسؤول المباشر عما يحدث من تراجع وانكماش. بل إن الإعلام لا يتورع عن الانحياز لهذه الثقافة ومجانبة الصواب حين يحاكم الصورة العامة للمدرس ومكانته الاعتبارية، كرد فعل على وقائع فردية، وزلات شخصية لها محدداتها النفسية و الاجتماعية.

إن عدم التوافق بين نظم التعليم والتحولات المتسارعة يثير قلق دول العالم غنية كانت أو فقيرة، لكنه بحسب فيليب كومبز يزداد حدة عندما تلوح في الأفق أزمة ثقة في التعليم، مما يفرض انتقادا صريحا للأوضاع التعليمية بدل إلقاء التبعة على الطرف الهش في المعادلة!

(•) د. محمد الفرحان: الخطاب الفلسفي التربوي الغربي. الشركة العالمية للكتاب.بيروت١٩٩٩

المُعلمون.. وحمار أم عمرو!

إن المُقلب لما بين دفتي التاريخ من أحداث ووقائع يخلص حتما إلى أن الحط من قدر المعلمين لم يكن دائما وليد نبت شيطاني، بقدر ما كان محصلة سلوك اجتماعي ألقى بظلال قاتمة على سمو الرسالة وشرف القائم عليها. صحيح أن التعليم في فترات تاريخية معينة أضحى مهنة من لا مهنة له، وملاذا ينشده كرام الناس ممن فقدوا عزهم وجاههم، وحملتهم الحاجة على البحث عما يسد الرمق، حتى أن خصوم الفيلسوف " أبيقور" كانوا يُعيرونه باضطرار والديه لممارسة "مهنة التدريس"! إلا أن الاستخفاف بالمعلمين والزراية بهم لم يرتبط دوما بتواضع مكانتهم الاجتماعية، وإنما يندرج قسط وافر منه ضمن النقد الاجتماعي والحملات الواعية التي شنها بعض الكتاب قديما، لكشف نقائص معاصريهم بغية إنشاء نظام اجتماعي جديد.

هذا التصور يستوعب في الثقافة العربية نوادر الجاحظ عن فئة من المعلمين، اتسمت بخفة الرأي وضحالة الفكر وسوء المسلك. ورغم أن الرسالة التي وضعها الجاحظ ضاع أكثرها، إلا أن ما وصل إلينا من حكاياته ونكته يؤكد حنكة الرجل واقتداره في تتبع

ورصد النماذج البشرية العامة، وكشف خصائصها الملازمة لها في كل زمان ومكان، ضمن قالب ساخر يهدف إلى الإصلاح عن طريق ردة الفعل!

في كتابه (البيان والتبيين) يخصص الجاحظ بابا لإنصاف المعلمين، والتصدي للمقولات والأمثال الرائجة التي تسيء لصنعتهم ومكانتهم، فيعمد إلى تصنيفهم إلى فئتين: فئة شرفت المهنة والرسالة، ونبغ من بين أفرادها فقهاء وشعراء وخطباء. وفئة ثانية مهدت بسوء تصرفها و جشعها وخفة عقلها سبيل التنكيت والتندر، حتى قيل " أحمق من معلم كُتاب". وبذلك يمكن أن نعد نوادر الجاحظ أقرب ما تكون إلى تشخيص للعلل ومكامن الخلل التي تؤثر سلبا على المكانة الاعتبارية للمعلمين، وما ينبغي نحوهم من توقير واحترام.

يقول الجاحظ في مقدمة إحدى حكاياته أنه عزم على تأليف كتاب عن المعلمين وإهمالهم وابتزازهم المشين لمن بين أيديهم من الصبية والضعفاء، غير أنه مر يوما بكُتاب فوجد فيه معلما في هيئة حسنة وثوب أنيق. أقبل عليه الكاتب وفاتحه في القرآن فإذا هو ماهر، ثم في شيء من النحو واللغة وأشعار العرب فإذا به كامل ومستوف لشروط الصنعة، فقرر العدول عن وضع الكتاب.

وكان يتفقد هذا المعلم بين الفينة والأخرى، إلى أن أتى يوما لزيارته فوجد الكُتاب مغلقا. يقول الجاحظ " فسألت جيرانه. فقالوا: مات عنده ميت. فقلت:أروح أعزيه. فجئت إلى بابه فطرقته فخرجت إلي جارية قالت: ما تريد؟ قلت: مولاك. فقالت: مولاي جالس وحده في العزاء ما يعطي لأحد الطريق. قلت: قولي له صديقك فلان يطلب أن يعزيك. فدخلت وخرجت وقالت: بسم الله. فعبرت إليه فإذا هو جالس وحده، فقلت: أعظم الله أجرك، لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة، وهذا سبيل لابد منه فعليك بالصبر. ثم قلت:أهذا الذي توفي ولدك؟

قال: لا.

قلت: فوالدك؟

قال: لا.

قلت: فأخوك؟

قال: لا.

قلت: فمن؟

قال: حبيبتي!

فقلت في نفسي: هذه أولى المناجس. وقلت له: سبحان الله، تجد غيرها وتقع عينك على أحسن منها.

فقال: وكأني بك وقد ظننتَ أني رأيتها.

فقلت في نفسي: هذه منجسة ثانية. ثم قلت: وكيف عشقت من لا رأيته؟

فقال: اعلم أني كنت جالسا وإذا رجل عابر وهو يغني ويقول:

يا أم عمرو جزاك الله مكرمة رُدي علي فؤادي أينما كانا

فقلت في نفسي: لولا أن أم عمرو هذه ما في الدنيا مثلها ما كان الشعراء يتغزلون بها. فلما كان بعد يومين عبر علي ذاك الرجل وهو يغني ويقول:

إذا ذهب الحمار بأم عمرو فلا رجعت ولا رجع الحمار

فعلمت أنها ماتت، فحزنت عليها وقعدت في العزاء منذ ثلاثة أيام.

قال الجاحظ: فعادت عزيمتي وقويت على تأليف الكتاب!

يبدو أن ما أثار حفيظة الجاحظ ليس فقط استصغار المعلم لقدره، وإنما أن تُناط مهمة تنشئة العقول بمن يأسره وهم أو شائعة، ولا يتحرى الصواب فيما يطرق سمعه من أخبار، ولا يحتكم إلى ميزان

الحكمة في ترجيح الأقوال والأفعال. سلوك لم يخطر ببال الجاحظ أن جوهره سيستمر حتى لو تبدلت الأشكال والمظاهر، وأن " أم عمرو" وحمارها سيلازمان المشهد دائما!

إن الانتساب لأي مهنة يُلزم صاحبها بأخلاقيات يستحضرها بقوة في الأزمات وفترات الاضطراب وتبدل الأحوال. والتعليم ,بما ينطوي عليه من أبعاد ثقافية واجتماعية، يرهن سلوك المنتسب إليه ببوصلة توجه المبدأ الأخلاقي ليظل بمنأى عن الذاتية أو النسبية، أو التوتر الذي تفرضه العلاقات والممارسات.

إن المعلم، كما يؤكد علماء التربية ليس حرا ليسلك كما يشاء طالما قرر الانضمام للعاملين في حقل تحكمه أخلاقيات مُلزمة.وأمام تنامي الآثار السلبية لعولمة النشاط الإنساني، فإن التمسك بالأسس الأخلاقية والقيمية لمهنة التعليم يزداد حدة وصعوبة.

بيد أن هناك جملة من العوائق التي تنتصب أمام المعلمين لتحد من ولائهم لهذه الأخلاقيات، وتزج بهم في حالة من الاغتراب والقلق إزاء هويتهم المهنية. وأهم هذه العوائق:

ـ جزئية الإصلاح التربوي في ظل تحديات تفرض ثورة تعليمية متكاملة تستجيب لسياق اجتماعي مثقل بالتحولات. ومفارقة كهذه تغذي بلا شك الانطباع السائد بأن المدرسة تفقد اليوم ريادتها كمسرح تتجدد بين جنباته المعرفة الإنسانية لتصبح فضاءات تخنق القابليات بدلا من خلقها, وتُفقر قوى الإبداع اللازمة للمجتمع بدل إغنائها. ولعل في تنامي وتيرة العنف داخل المؤسسات التعليمية وفي محيطها ما يحيل على هذا التباين المؤلم.

ـ المقاربة الإعلامية المتسرعة و المبتسرة للشأن التعليمي، والتي تغذي الإحساس العام بضرورة نصب المشانق للمعلمين كلما أثيرت زلة فردية أو خطأ تربوي. إن الخبر الذي كان حتى الأمس القريب موجها لنخبة من القراء أو المشاهدين، تتناوله اليوم شريحة أوسع بفضل المواقع الإخبارية الإلكترونية وصفحات التواصل الاجتماعي، لذا فإدراج صيغ تهكمية في طيات حادثة، أو وقائع جريمة من قبيل "المربي الفاضل" و"المسؤول عن تنشئة الصغار" يوقع القارئ البسيط في مغبة الخلط بين أخلاقيات التعليم ومقتضيات العصمة التي لا تنبغي إلا للرسل!

ـ تشتت الفاعل النقابي وما نتج عنه من تحويل فضاء المدرسة إلى ساحة للمزايدات والصراعات، والتباس الحدود الفاصلة بين الحق والواجب. فرغم أن الممارسة النقابية بالمغرب تمتد لعقود، لا يزال المجتمع يحاكم وظائف المدرسة وسلوك المعلم وفق تمثلات أخلاقية ودينية، تعتبر البيئة المدرسية حاضنة للقيم و حائط صد أمام أشكال الانحراف والتبدلات الحاصلة في السلوك العام، ويضفي على الأداء التعليمي كل صفات التضحية والعطاء ونكران الذات. لذا لا تخفي فئة من المعلمين حيرتها في فترات التصعيد بين ممارسة أشكال الاحتجاج لتلبية المطالب وحرج التخلي عن الصغار. حيرة تغذي اليوم أسباب العزوف عن العمل النقابي، خاصة في ظل ما يعيشه المشهد من انكماش قيم النضال الحقة، وغياب التأطير الجاد و المسؤول.

يبدو المشهد اليوم مؤرقا بالنظر إلى طبيعة التحديات التي تواجهه. ومادامت مقاربات إصلاح المنظومة تقف عند حدود المعالجة الفنية وإرجاء المطالب الملحة إلى موعد لاحق، فإن شريحة واسعة من المعلمين ستضطر يوما إلى نصب سرادق عزاء لأم عمرو.. وحمارها!

أبناؤنا شَتلات!

تتعالى الأصوات بين الفينة والأخرى، في أوساطنا التربوية والإعلامية، منددة بتراجع القيم، وبالتفكك الذي يهدد علاقة الآباء بالأبناء نتيجة المتغيرات السلوكية التي حملتها رياح العولمة. وتشير جل الأصابع نحو الأسرة باعتبارها المشتل الحقيقي الذي ينبغي تطويره، وتوعيته، وتمكينه من بعض الرؤى والنماذج، والصيغ التي تقي أبناءنا شرور الانزلاق.

غير أن تعليم القيم، والذي لا زال حتى الساعة حبيس الوعظ والمحاضرة، والتأنيب المستمر، يبدو ضعيف الأثر داخل أسر تتوهم أن خلاصة التربية هي التنظيم والتوجيه، والجزم بأن كل ما يفعله الأبوان هو الأصلح والأنسب. ويظل السؤال الغائب عن جل الممارسات التي تتم داخل الأسر باسم التربية هو: هل نعرف حقا قيمة أبنائنا قبل أن نعلمهم القيم؟ وهل تشكيلهم وفقا لأهوائنا أو امتدادا لذواتنا ينطوي على حس تربوي سليم؟

في كتيب طريف في مادته، يستوحي كل من لِندا ورِتشارد إِير دروسا وقوانين من الطبيعة، تُمهد لفهم أفضل للحياة الأسرية، وتُرشد إلى جملة من المبادئ الأساسية التي تعتبر أكثر أهمية من

القيم، لكونها تُؤَمن مناخا إيجابيا تؤتي من خلاله باقي الممارسات أُكلها بإذن الله. وأول درس يستوحيه المؤلفان هو ما تتطوع الشتلات الصغيرة في أي مشتل بتقديمه لنا مشكورة؛ فكل فرد منا يعلم جيدا أننا لا نقوم بتشكيل الشتلة وإنما بتربيتها، وهذه التربية تعتمد على توفير الاحتياجات من ماء وسماد وضوء بالقدر المناسب، ثم ندعها تنمو وتصل إلى أفضل شكل جُبلت عليه. وإذا كانت في صغرها تبدو متشابهة، إلا أنها بعد "التربية" ستتمايز لتظهر شتلة التفاح وشتلة الخوخ وشتلة البلوط.. إلخ.

إننا ميالون في جل ممارستنا التربوية إلى ما يمليه العقل، في حين يفتش صغارنا عن القلب، عن الأداء الأسري الأكثر دفئا وعاطفية. من هنا تشكل المبادئ التسعة التي يعرضها المؤلفان، مفاتيح لمعرفة أبنائنا، وتأهيلهم للوصول إلى درجات أفضل. وكل مبدأ هو في الأصل سلوك تحتضنه الطبيعة، ونمط عيش تتابعه أبصارنا، لكن تغفل عنه بصائرنا!

أول مبدأ يمنحنا إياه سلوك الحيوان هو الالتزام، وترسيخ أولوية الأسرة والأطفال قبل أي شيء آخر. تماما كما يفعل ذكور الإوز في علاقتهم بالإناث والصغار. فالزوجان يضربان أروع مثل في البقاء

معا مدى الحياة، حيث يُعمر الإوز ما بين ستين وسبعين سنة، ويتقاسمان سويا "تربية" الأطفال حتى سن النضج.

ينطوي قانون الإوز على تعبير متكرر عن مبدأ الالتزام، وتأكيد أولوية الأسرة، مما يمنح الصغار شعورا بالأمان، ويحقق بيئة مناسبة لازدهار المبادئ الأخرى.

أما قانون السرطان فيدعو للحد من النقد والتأنيب، ومقاومة جزء من الطبيعة البشرية يُحرض على نسف الجهود وشل القدرات. ويُمكن تلمس هذا المبدأ حين يوضع سرطان إلى جانب آخر داخل وعاء؛ فما إن يشرع أحدهما في تسلق الجدار، حتى يمد الآخر مخلبه ليجره إلى أسفل. مبدأ ينص على أن تفعل العكس مع صغارك، ببحث طرق متجددة لبناء الثقة، ومكافأة الجهد، وحفز السلوك الصادق بدل تتبع الأخطاء. والأمر بالتأكيد ليس سهلا، فغريزتنا الأبوية ميالة دوما إلى التجريح والإدانة، لكن بالجهد المستمر يمكن التغلب على ميولنا "السرطانية".

وتُلهمنا الحيتان ذات السنام قانونا متفردا للتواصل. فهو نوع من التآلف الجماعي و التآزر بين أفراد الأسرة الواحدة، يسمح لكل حوت عن طريق شبكة الفقاعات أن يحتجز داخلها طنا ونصف من

الأسماك الصغيرة التي تمثل وجبته اليومية، ولا يمكن للعملية أن تنجح إلا بوجود حوت آخر على قدر من التآلف والتواصل العاطفي.

درس الحيتان ذات السنام هو درس التواصل المستمر الذي يسمح للأسرة بتعليم القيم، و الاشتراك في المتعة وحل المشكلات. ولأنه في عالم الحيتان يتم على شكل أغنية، فلا يجب أن يظل في أسرنا رهين الوعظ والمحاضرة الفجة أحيانا. إن ثمة جدرانا بين الآباء و الابناء لن يزيلها سوى الإصغاء العميق الممزوج بأغنية الثقة.

ورغم مشيتها البطيئة والمتثاقلة، إلا أن لدى السلحفاة ميزة يمكن أن نسميها" سرعة المسير البطيء"، حيث يتوارى خلف قصة السلحفاة والأرنب الشهيرة مبدأ في غاية الأهمية، مفاده أن النجاح رهين القواعد الراسخة، والخطط المدروسة بِتَروٍ.

يُذكرنا قانون السلحفاة بأن سباق التربية طويل، وأن التقدم فيه متدرج ووئيد. وحتى يشعر الأطفال بالأمان لابد أن يتعلموا أن الثبات و التماسك أهم من الحلول السريعة. إن قانون السلحفاة هو قانون التبصر الهادئ والمحاولة التي لا تستعجل النتائج.

أما قانون خرطوم الفيل فيحيل على ذلك المزيج الفريد من الحزم والمرونة، والصلابة التي يجللها الحنان. ولم يستطع العلماء حتى الآن ابتكار ذراع آلية، تحاكي الأداء المعقد لخرطوم الفيل الذي يحتاج إلى خمسين ألف عضلة منفصلة للتحكم في أدائه المذهل. فهو في غاية اللطف حين تعانق الأم طفلها، وفي غاية القوة حين تزيح بسهولة قطعة خشب قد تزن رُبع طن.

يوحي توازن الأداء هنا بما يجب أن يراعيه الآباء من انضباط في إغداق مشاعر الدفء و الحنان على صغارهم. فالحب دون انضباط يفسد الأبناء ويعيق انطلاقتهم الذاتية، أما الحب الخشن الذي يعبر عن نفسه بالإجراء الحازم والسقف المرتفع للمطالب، فجدير بأن يصيب العلاقات الأسرية بالتيبس والجمود.

وما يجعل أشجار السيكويا العملاقة أكثر دهشة، ليس ارتفاعها الذي يفوق مئة متر، أو وزنها الذي يبلغ ألفي طن فحسب، وإنما قدرتها العجيبة على التماسك والصمود في وجه أعتى الرياح والعواصف. وهي قدرة تستمدها من الدعم المتبادل بين "أفراد" الغابة الواحدة، حيث تتصل بشبكة قوية من الجذور تُمكن حتى الشجيرات الصغيرة من التعرض المستمر للرياح بثبات.

إن قانون السيكويا، أو الغابات الحمراء، يُذكر بالدور الذي تلعبه الجذور الثقافية والسلالية في حياة الأفراد، والأطفال على وجه أخص، من حيث الارتباط الوثيق بمنظومة الجذور الأسرية، وتعميق الهوية المشتركة والموروث القيمي الأصيل. ففي عالم غير متوازن يحتاج الأبناء إلى أن يعرفوا جذورهم، ويُقدروا صلاتهم المتبادلة ليسهل عليهم العيش مع الآخرين ومساعدتهم.

وقد تضطرنا المواقف الصعبة في أغلب الأحيان للهرب، والبحث عن راحتنا الخاصة. ولا نتورع كآباء عن تلقين أطفالنا طرق المناورة،وترك الآخرعرضة للصعاب مقابل نجاتهم. غير أن قانون الدب يُحذر من دواعي هذا السلوك. والقصة مفادها أن دبا اعترض سبيل متسلقيْن للجبال، فأسرع أحدهما إلى حذائه يشد رباطه بقوة. ولما سخر صديقه من حرصه على الإفلات من الدب أجاب: لا أحاول أن أسبقه هو بل أن أسبقك أنت!

قانون الدب هو المسؤولية في حد ذاتها؛ ليس عليك الهرب منها بل مواجهتها، واكتساب القدرة على تحمل الأعباء الخطرة. أما حين ننظر للأمور بمنظار المتسلق الأول، فنحن نشجع صغارنا على اجتناب المسؤولية، وترك المعارك القاسية للآخرين.

وفي ارتباط بقانون الدب،يضعنا أسلوب طهو الضفادع أمام مبدأ لا يقل أهمية فيما يتعلق بتحمل المسؤولية. ورغم أن الوجبة قد تثير الغثيان، إلا أنها تؤكد على مبدأ اليقظة، وعدم السماح للمشكلات بأن تكبر.

بعد اصطياد الضفادع توضع في قِدر به ماء بارد ثم توضع على النار. ولأن البيئة المائية الجديدة شبيهة بالتي تعيش فيها، فإن الضفادع تسترخي ولا تفكر في الهرب. ومع الارتفاع المتدرج للحرارة تشعر الضفادع بالمتعة، وتفقد الإحساس بالخطر إلى أن تنضج.

يحيل قانون الضفادع على ما يمكن تسميته بالنمطية المتحجرة؛ حين ننغمس في أعمالنا الرتيبة ولا ننتبه لإشارات الإنذار حول سلوك أطفالنا. ونشعر بالنعاس ونحن نتوهم أن كل شيء على ما يرام. ثم تكبر المشاكل فلا نملك وسيلة للتعامل معها.

بعكس الضفدع علينا أن نغادر منطقة راحتنا وادعائنا بأن كل شيء بخير. وأن نتحلى باليقظة لنتابع ما يحدث لأطفالنا، ونتمتع بالحساسية والاهتمام تجاههم قبل أن ترتفع الحرارة، وتتحول إشارات الإنذار إلى كوابيس.

أما القانون الأخير فتسطره البراغيث بوثباتها المذهلة التي تصل إلى أكثر من مئتي ضعف طولها، ولألف وثبة في الساعة الواحدة، مما جعل الأوربيين خلال القرن التاسع عشر يُنظمون سيرك البراغيث كشكل من أشكال الفرجة.

لتدريب البراغيث على وثبات محددة يتم وضعها داخل علبة سجائر مغلقة. وبعد مدة يتم نزع الغطاء فتبدأ البراغيث بالقفز لكن إلى الحد الذي تعودته داخل العلبة. هكذا تلتزم بالمنظور الذي شكلته فلا تفكر في الوثوب فوق الغطاء!

قانون البراغيث يدعوك لأن تفعل العكس تماما، فلا تحتجز الإمكانيات الهائلة لصغارك، ولا تعودهم على سقف أداء منخفض.إن مشكلة الحرية ترتطم عادة بغريزتين أبويتين نمتلكهما: حماية الصغار، وبلوغ الإنجاز العالي، وبالتالي نحاول حمايتهم بانتزاع حريتهم.

إذا كان صغارنا قد نشأوا داخل صندوق طفولة هو المنزل، فلا يعني ذلك أنهم نشأوا ليبقوا فيه، بل ليطيروا بعيدا. وجزء كبيرا من مسؤوليتنا الأسرية رهين ببلوغ الحرية الحقيقية التي تتعلق بالحماية والإمكانيات. بمعنى أن نجعلهم أحرارا، ثم نتأكد من أن

حريتهم بمنأى عن العوائق، سواء كانت الخطر الجسدي، أو التحيز، أو ضيق الأفق والغباء.

لن نستطيع أن نعلم أطفالنا أي شيء مالم يتوافر المناخ الأسري الذي تحققه هذه القوانين التسعة. وتعمُّدُ إدراجها عن طريق الرموز والصور يتيح للعقل الباطن أن يبرمجها، ويحرص على استدعائها كلما جد جديد. فالإوزة أيقونة الالتزام، والضفدع عنوان اليقظة، و البراغيث منبه الحرية، وهكذا دواليك!

كيف تُنشِئ عدوا في بيتك!

تطرح وسائل التواصل الاجتماعي بشكل محتدم ومتواصل، عددا مهولا من المقاطع المرئية التي تعكس مشاعر الدفء الأسري، وصورة الطفل/ قرة العين، والطفل/ فلذة الكبد، الذي حوّل والداه كل حركاته وسكناته إلى إنجاز يُدر آلاف المشاهدات.

طبعا يشكل ميلاد الطفل منعطفا استثنائيا في رتابة الحياة بين زوجين، فتنتقل إلى رصيده كل مفردات الحب ومشاعر البذل والفرح والسعادة، غير أن الخطاب القرآني يؤرجح العلاقة بالأبناء بين تعبيرين بالغي الحساسية: الأول هو "زينة الحياة الدنيا"، والآخر هو "الفتنة". والملاحظ أن التعبير الأول هو الأكثر هيمنة في الواقع اليومي، مما يعطل دلالة التعبير الثاني أو يطرحها جانبا تفاديا للإحراج والتخوف الذي يثيره لفظ الفتن!

كان الصحابي الجليل عوف بن مالك الأشجعي(ت ٧٣هـ) إذا أراد الجهاد اجتمع حوله أولاده وبكوا وهم يقولون: إلى من تدَعُنا، فيرقُّ لحالهم ويقيم، فنزل قوله تعالى: ﴿يا أيها الذين آمنوا إن من أزواجكم وأولادكم عدوا لكم فاحذروهم﴾ التغابن:١٤. وهذه الآية الكريمة تُنبه إلى المسار الذي قد تفضي إليه الموازنة بين العاطفة

والمبدأ، حين ترجح كفة الاختيار الأول فتودي بالمرء إلى الخسران. يقول القاضي أبو بكر بن العربي، في تقريبه لمدلول العداوة المقصودة: هذا يبين وجه العداوة؛ فإن العدو لم يكن عدوا لذاته وإنما كان عدوا بفعله. فإذا فعل الزوج والولد فعل العدو كان عدوا، ولا فعلَ أقبح من الحيلولة بين العبد والطاعة.

ويُفرد القصص القرآني مساحة دالّة على خطورة هذا المنحى التربوي في العلاقة مع الأبناء، فقصة نوح عليه السلام مع ابنه الذي فضل الاعتصام بجبل على اتباع الحق، شاهدٌ على تغليب المبدأ على العاطفة، في مشهد يذوب له القلب أسى.

وخبر الغلام في رحلة موسى عليه السلام مع العبد الصالح، دليل قوي على أن من الأبناء من يكون فتنة قد تعصف بحياة الوالدين إن لم يتداركهما الله تعالى برحمته. يقول الشيخ متولي الشعراوي في تعليقه على القصة:"والفتنة بالأولاد تأتي من حِرْص الآباء عليهم، والسعي إلى جعلهم في أحسن حال، وربما كانت الإمكانات غير كافية، فيُضطر الأب إلى الحرام من أجل أولاده. وقد عَلِم الحق ـ سبحانه وتعالى ـ أن هذا الغلام سيكون فتنة لأبويه، وهما مؤمنان ولم يُرِد الله تعالى لهما الفتنة، وقضى أن يقبضهما إليه على حال الإيمان."

ومن التصرفات النبوية التي تؤكد هذا المسلك، ما رواه ابن حبان في صحيحه من حديث أبي هريرة رضي الله عنه:" أتى أبا القاسم صلى الله عليه وسلم تمرٌ من تمر الصدقة، فأخذ الحسن بن علي تمرة فلاكها(مضغها)، فأدخل النبي صلى الله عليه وسلم أصبعيه في فيه فأخرجها وقال: (كخ، أي بني أما علمت أنا لا تحل لنا الصدقة).رواه ابن حبان في صحيحه من حديث أبي هريرة (٣٢٩٥).

نتوقف في هذا الحديث مع لفظتين تؤشران على خطورة الأمر، أي تقديم المبدأ على التصرف العاطفي الذي لا تحتمله بعض المواقف؛ فالنبي صلى الله عليه وسلم أدخل أصبعيه في فم الحسن بعد أن مضغ التمرة وسرت حلاوتها في لعابه، وهو تصرف يمكن لكل الآباء القيام به، إن كان للتمرة ضرر على صحة الطفل لا على دينه وخُلقه. ثم أن الحسن صبي لا يميز، وقد استعمل النبي صلى الله عليه وسلم لنهيه لفظةً تقال عادة للصبيان وهي "كخ"، وبذلك يُبطل ما ألفه بعض الآباء من تبريرات لأفعال الصغار، والتي تؤشر على خرق المبدأ وانتهاك الحدود!

تركز العديد من الإنتاجات الدرامية، سواء العربية منها أو الأجنبية، على تجليات تضحية الآباء من أجل الأبناء. وأغلب تلك

التضحيات تتمحور حول ارتكاب المعاصي وانتهاك المحرمات، من سرقة ونصب وسفك للدماء. والرسالة التي تتشربُها العقول يكون مفادها في الغالب إيجاد عذر لأحد الوالدين في انتهاكه للمعايير الدينية والقانونية، من منطلق أن عاطفة الأمومة أو الأبوة بمثابة تيار جارف لا يصمد أمامه العقل والمنطق.

لكن، هل نحن ملزمون حقا باتباع هذا النهج في علاقتنا بصغارنا؟

وهل يجوز لعاطفتي الأمومة والأبوة، مهما بلغ سمو دورهما في الحياة، أن يُعطلا أو يخرقا ميثاقا إلهيا قوامه: لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق؟

ألم يكن حريا بماشطة ابنة فرعون أن تُظهر الكفر وتُبطن الإيمان حتى ينجو صِغارها من عذاب فرعون؟

ألم يجدر بالخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز أن يطعم بناته الصغار مما لذ وطاب، بدل أن يكون عشاؤهن العدس والبصل، حتى أنهن تحاشين الإقبال عليه كي لا تؤذيه الرائحة الكريهة؟

تندفع عشرات الأسئلة كالسيل الهادر أمام توجيهات ونصائح تدس السم في العسل، وتُرتب أضرارا نفسية وصحية مبالغا فيها، إن أصر الآباء على الوقوف في وجه ميول صغارهم الاستهلاكية،

وحاجة الأسواق إلى زبائن صغار لا يملون من التسوق وتكديس المنتجات!

إن القضايا المرتبطة بحقوق الطفل، ومعايير التنشئة في بيئة تربوية آمنة، هي أمور ينبغي التصدي لمعالجتها من منظور يراعي خصوصيات الأمة، ومقومات دينها الحنيف. فتعزيز الولاء للعقيدة والمبدأ أمر لا يمكن التهاون فيه بتاتا، وكل حق من حقوق الطفل لا ينبغي أن يُسقط بالمقابل واجبا أو قيمة، أو سلوكا حسنا مما نص عليه الكتاب والسنة.

إن الأمر بالغ الحيوية والخطورة، حتى لا ننشئ أعداء في محاضننا، ونُخرب بيوتنا بأيدينا!

هؤلاء صبيانهم!

تطرح العلاقات الأسرية جملة من المشاكل التي تُعرض حياة الأبناء لهزات نفسية، تؤثر سلبا على اندماجهم في محيطهم الاجتماعي وتفاعلهم الإيجابي مع مكوناته. ولعل أهمها الصدام الناشئ عن حرص بعض الآباء على الانفراد بتحديد المسار الذي يتوخونه لأبنائهم، سواء ما تعلق بالدراسة أو الحياة العملية. فالخوف من المستقبل، والشعور المتزايد بعدم الثقة تجاه ما تبديه الحكومات من وعود وتطمينات، يستحث الأسر للمسارعة بضمان مقعد للأبناء في سوق الشغل بشتى الوسائل، حتى لو تطلب الأمر الوقوع في الحرام واقتراف المعاصي.

إننا نتابع اليوم، بغير قليل من الحسرة، سعيا جارفا من لدن الآباء لتمكين أبنائهم من اجتياز امتحان أو الحصول على وظيفة، أو شهادة عليا بأساليب ملتوية قوامها المحسوبية والرشوة، وردم كل معايير المساواة والكفاءة والاستحقاق. كما تطالعنا وسائل الإعلام بين الفينة والأخرى بوقائع وأحداث، ترخي بظلال قاتمة على مستقبل الأسرة المسلمة. فحين ينفرد الأب بالتخطيط للمستقبل المهني لابنه رغما عن أنفه، وحين يسعى آخر لتوريث

منصبه أو وظيفته أو حرفته، دون أن يولي اعتبارا لما يطمح إليه الابن أو تصبو إليه الفتاة، فإنما يبذر في الحقيقة أسباب قطيعة محتملة أو عقوق أو جفاء. إذ المفروض في الوالدين، بحسب منطوق النص القرآني ومفهومه، أن يأخذا فقط بأسباب الهداية، و أن يقوما بما أوجب الله عليهما من تنشئة صالحة وتربية قويمة، و تلقين للأحكام والعوائد السليمة و القيم. حتى إذا استوى بنيان الابن و اشتد عوده، واكتمل نضجه الفكري والسلوكي وجب عليهما أن يُحرراه من سطوتهما، ويحملاه على تدبير أمر معاشه بما يتوافق ورغباته، وأن يكتفيا بالمشورة التي لا يستغني عنها عاقل.

بين الحق سبحانه و تعالى أن مشيئته جرت بما لا يتفق ومراد كثير من الآباء، فقال تعالى في شأن إبراهيم وإسحاق عليهما السلام (ومن ذريتهما محسن وظالم لنفسه مبين) – الصافات:١١٣ -، كما حذر من الحب الذي يبلغ حد الافتتان ويفضي إلى المعصية في قوله تعالى (إنما أموالكم و أولادكم فتنة)– التغابن:١٥ –

وهو الأمر الذي تنبه له السلف الصالح فكان من دعائهم: (ربنا هب لنا من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين و اجعلنا للمتقين إماما) الفرقان: ٧٤.

قال الفروي:كنا نجلس عند مالك بن أنس وابنه يحيى يدخل ويخرج ولا يقعد، فيقبل علينا ويقول: إن مما يُهون علي أن هذا الشأن – أي العلم – لا يورث، و أن أحدا لم يخلف أباه في مجلسه إلا عبد الرحمن بن القاسم.أما ابنه الثاني محمد فكان يحضر مجلس أبيه يلعب بطائر له وقد أرخى سراويله عليه. فيلتفت مالك إلى أصحابه ويقول: إنما الأدب أدب الله، وهذا ابني وهذه ابنتي. وقد كانت له بنت تحفظ الموطأ و تحضر مجلس أبيها من وراء باب، فإذا غلط قارئ نقرت الباب نقرا خفيفا فيفطن مالك ويصحح له!

وكان للحافظ ابن الجوزي، مفخرة العراق الذي قال فيه الحافظ ابن رجب:" إن مجالسه الوعظية لم يكن لها نظير و لم يُسمع بمثلها.وكانت عظيمة النفع يتذكر بها الغافلون ويتعلم منها الجاهلون، و يتوب فيها المذنبون، و يسلم فيها المشركون " كان له ابن يقال له أبو القاسم بدر الدين، سار في مبتدأ صباه على خطى والده حتى أنه اشتغل بالوعظ زمنا ثم تركه. لكنه سرعان ما

مال إلى اللهو والخلاعة ومصاحبة المفسدين. فما كان من ابن الجوزي إلا أن ألف رسالة نفيسة سماها " لفتة الكبد إلى نصيحة الولد "، و ضمنها نصائح بالغة الحدب والإشفاق والعتاب لفلذة كبده، الذي توانى عن طلب العلم و اتخذ سبيل المعصية.إن القارئ لهذه الرسالة يأسره ما يتردد بين سطورها من معاني الحب الأبوي الخالص، ومن نبضات قلب يتحرق شوقا لرجوع ابن عن غيه و ضلاله.و يبدو أن الرسالة لم تحقق مرادها إذ بلغ من عقوق هذا الابن لأبيه أنه، في زمن المحنة التي ابتلي بها أيام الخليفة الناصر، كان سيفا عليه ونكبة موجعة، إذ سطا على كتب أبيه ومصنفاته وباعها بثمن بخس لا يساوي المداد الذي حُبرت به.

ولما مرض الإمام العز بن عبد السلام وعجز عن مواصلة التدريس بالمدرسة الصالحية، أرسل له السلطان الظاهر بيبرس قائلا:عين مناصبك لمن تريد من أولادك، فقال: "ما فيهم من يصلح، وهذه المدرسة الصالحية تصلح للقاضي تاج الدين " ففُوضت إليه!وهذا يدل على عدالة الإمام العز وإيثاره الحق على مصلحة أبنائه رغم أن أحدهم، وهو عبد اللطيف، تتلمذ على يديه وتميز في الفقه والأصول.

و بالمقابل نجد من أئمة السلف وعلمائهم من حرص على أن ينال أبناؤه قسطا وافرا من العلم، وأن يهتبلوا كل الفرص للاغتراف من معينه، دون أن يحمله التعلق الزائد بهم على توريثهم مجلسه أو منصبه. فقد كان لأولاد الحافظ الذهبي حظ من العلم، واشتهر بعضهم حتى طلبه أعيان العلماء، ويعود الفضل في ذلك للأب الذي اعتنى بتعليمهم و تدريبهم وإحضارهم معه مجالس العلماء، أو بالقراءة عليهم والتصنيف لهم و إجازتهم.

وعُرف للشافعي ولدان أحدهما محمد أبو عثمان الذي ولي قضاء الجزيرة وحلب، وكان الإمام أحمد بن حنبل يقول له:إني لأحبك لثلاث خلال، أنك ابن أبي عبد الله، وأنك رجل من قريش، وأنك من أهل السنة.

كما تفرق الطب والفقه في أولاد ابن رشد الفيلسوف ونبغوا فيهما، حتى ولي بعضهم القضاء في الأندلس و صار ابنه الثاني عبد الله طبيبا للخليفة الناصر الموحدي.

إن مما يسترعي الانتباه في علاقة السلف الصالح بالأبناء هو حرصهم على انتظام جهدهم الفردي في عقد المجتمع المسلم، بمعنى الأخذ بأسباب التربية والتهذيب، و تمتين البناء القيمي

والمعرفي دون انفلات عن المفاهيم الإسلامية التي يتوجب على الفرد أن يكون صدى ذاتيا لها، على مستوى التصور والممارسة. قد يقول قائل بأن النماذج الواردة أعلاه تبدو مثالية إذا قيست بحجم التردي، وأشكال الانحراف التي يضج بها المجتمع المعاصر، لكن الحقيقة أنها نماذج بشرية واقعية وقابلة للتحقق، كلما استجابت النفوس لما يسميه الأستاذ محمد قطب رحمه الله ب "هاتف الصعود"، أي تلك المقدرة والطاقة التي أودعها الله في الفطرة البشرية، ووكل بها ترقية الحياة الإنسانية والصعود بها إلى الأمام، مما يجعل كل مسلم ملزما ببلوغ حدود الكمال الممكن له بحسب استعداداته، وطاقاته واتجاهاته [1]

في كتابهما المفيد و الملهم " كيف يُنشئ الآباء الأكفاء أبناء عظاما " يستعرض كل من الدكتور آلان و روبرت ديفيدسون ستة قواعد رئيسية تشكل تربية ناجحة للطفل وهي: التواصل،و التهذيب، و تشجيع التطور الفكري،وغرس احترام الذات، و تعليم القيم، و تنمية المهارات الاجتماعية. و يؤكدان، بعد استعراض قائمة طويلة من الشهادات واللقاءات مع خبراء حقيقيين، على أن جوهر التربية الناجحة ليس هو إعداد الأطفال ليصبحوا تلاميذ متفوقين دراسيا فقط، و لكن ليصبحوا أيضا أبناء ذوي شأن،

يمتلكون الثقة بالنفس والحب الحقيقي للحياة، و يتميزون بكونهم اجتماعيين وودودين، ومستمتعين باكتساب الخبرات وأسوياء بصورة رائعة. إنها المقومات ذاتها التي ينهض عليها المنهج التربوي الإسلامي، مع الفرق الواضح في المرامي والغايات، مقومات تحدد الإطار الذي يتحرك بداخله الآباء في علاقتهم بالأبناء، حتى لا ينقلب المسعى النبيل إلى كارثة.

---

١ - محمد قطب: منهج التربية الإسلامية. ج١. دار الشروق. القاهرة ١٩٩٣. ص ٢٣٧

همة التحصيل عند السلف

تشكو العديد من الأسر المسلمة اليوم ضعف التحصيل الدراسي لدى أبنائها. ورغم حرصها على تأثيث فضاء الطفل بكل اللوازم التي تيسر له الأداء الفاعل داخل حجرة الدرس، إلا أن النتائج تكون في الكثير من الحالات مخيبة للآمال، أو لا تحقق الثمرة المرجوة نظير الجهد المبذول.

و الحق أننا إذا قارنا عزوف الطفل عن التحصيل المدرسي إزاء إقباله الشديد على الوسائط التكنولوجية الحديثة، نخلص حتما إلى السبب الرئيسي ممثلا في افتقاد التعليم المدرسي لعنصر الجذب والإغراء، و تردده في اعتماد مناهج تعليمية أكثر استجابة لحاجيات الطفل واهتماماته.

إن ناشئتنا اليوم تُعوزها نماذج للاقتداء، تغذي رغبتها في الإقبال على التعلم، وتضمن لها الحفز المعنوي الدائم لتحمل مشقة التحصيل والمعرفة. فاكتساب القيم والمثل والمعارف لا يمكن أن يتحقق بالشكل المطلوب سوى في ظل نموذج يُحتذى به.

ولعل من أسوأ ما ابتليت به نظم التعليم الحديثة هو خلو مقرراتها الدراسية من النماذج المشرقة التي يزخر بها تاريخ الأمة في شتى المجالات. فنشأ جيل لا يعرف عن ابن خلدون أو الزهراوي أو ابن البيطار سوى أنه اسم لشارع، أو يافطة مثبتة على واجهة مدرسة!

وفي المقابل، يقف المرء مندهشا أمام ما أبداه السلف من همة عالية في التحصيل، وتحمل للمكاره والمشاق في سبيل تنقيح حديث أو تحقيق سند؛ بل إن منهم من نقض سقف بيته لطلب العلم،ومن افتقر بعد غنى سعيا وراء المشايخ في كل قطر! ولم تكن بغية أحدهم طلب الرئاسة و الجاه و الملذات بقدر ما كانت استجابة لداعي القرآن , و التماسا لطلب الأجر و الثواب. ولهدا يلحظ كل دارس لأخبارهم و سيرهم أن منشأ سعيهم لتحصيل العلم هو امتثالهم لوجوب طلبه كم حثت على ذلك نصوص القرآن والسنة النبوية. يقول ابن الجوزي ناصحا ولده: "ما تقف همة إلا لخساستها، وإلا فمتى علت الهمة فلا تقنع بالدون. وقد عرفت بالدليل أن الهمة تولد مع الآدمي، وإنما تقصر بعض الهمم في بعض الأوقات فإذا حثت سارت.ومتى رأيت في نفسك عجزا فسل

المنعم , أو كسلا فالجأ إلى الموفق , فلن تنال خيرا إلا بطاعته، ولا يفوتك خير إلا بمعصيته " [1].

ومما يُؤثر عنهم في هذا الباب أن أغلبهم كان لا يقنع بما يُحصله من علم في بلده , فيبذل زهرة شبابه مرتحلا من بلد إلى آخر، يلقى الشيوخ و العلماء ليُباشر السماع و الأخذ عنهم مشافهة.وذاعت الرحلة كمسلك تعليمي حتى عدها ابن خلدون في مقدمته من كمال التعليم، ورسوخ الملكات وتفتحها!

ومن أعجب الأخبار في هذا المسلك ما أورده البخاري في "الأدب المفرد " عن رحلة جابر بن عبد الله مسيرة شهر إلى الشام لسماع حديث من عبد الله بن أنيس رضي الله عنهما. ومن أشهرها كذلك رحلة الإمام أحمد ابن حنبل التي باشرها وهو ابن ست عشرة سنة. يقول الإمام " رحلت في طلب العلم والسنة إلى الثغور، والشامات، والسواحل، والمغرب، والجزائر، و مكة , والمدينة، والحجاز، واليمن، والعراقين جميعا، وفارس، وخراسان، والجبال، والأطراف ثم عدت إلى بغداد " [2].

ومن همتهم في التحصيل أنهم كانوا لا يأنفون من التعلم والنهل من كل صنوف المعرفة , حتى مع شهرتهم وذيوع صيتهم بين

الناس. ومما يُحكى في هذا الباب عن شيخ المفسرين الإمام محمد بن جرير الطبري أنه كان لا يرضيه الجهل بعلم تسعه الإحاطة به , فاتفق ذات يوم أن سُئل عن شيء في علم العروض.قال " جاءني يوما رجل فسألني عن شيء من العروض، ولم أكن نشطت له قبل ذلك، فقلت له:إذا كان غد فتعال إلي.وطلبت من صديق لي العروض للخليل بن أحمد , فجاء به , فنظرت فيه ليلتي، فأمسيت غير عروضي وأصبحت عروضيا " (٣)

ومن دلائل همتهم كذلك انشغالهم بطلب العلم عن سائر الملذات، فكانوا يتحملون مشقة الجوع والعطش والعري، ومنهم من امتهن حرفا يأنف منها اليوم حتى الجاهل! لا لشيء سوى لسد الرمق و شراء الكتب.

فقد باع أبو حاتم الرازي ثيابه لما أقام بالبصرة طلبا للعلم حتى نفد كل ما معه ,فكان يقضي يومه في مجالس العلم، وليس بين يديه ما يسد جوعه غير الماء!

ومما يحكيه ابن الجوزي عن حاله زمان خروجه لطلب الحديث أنه كان يأخذ معه أرغفة يابسة , فلا يقدر على أكلها حتى يبلها بالماء.

ولم يحل ضيق ذات اليد دون إقبال الإمام الشافعي على تلقي العلم , فكان رحمه الله لا يجد ما يكتب عليه إلا عظام الشاء و أكتافها حتى امتلأت الدار بها.

وضاقت النفقة على الإمام الحافظ أبي علي الوخشي وهو بعسقلان يطلب الحديث، فبقي أياما بلا أكل حتى عجزت يده عن الكتابة! فكان رحمه الله يقعد بجوار دكان خباز ليشم رائحة الخبز ويتقوى بها!

وقد أجاد الشيخ عبد الفتاح أبو غدة رحمه الله وأفاد في كتابه الماتع " صفحات من صبر العلماء"، حين جمع من أخبارهم وأحوالهم ما يبعث في نفوس الناشئة فضيلة التأسي بهم ؛ ففيه غنية لمن رام الاستزادة.

إن تخلي نظم التعليم الحديثة، بموجب التبعية عن تضمين المناهج الدراسية ما يبعث على علو الهمة في التحصيل سواء من سير السلف وأخبارهم، أو مما يفرض رفع التحدي الحضاري، قد زج بناشئتنا في متاهة البحث عن نماذج الاقتداء في الحياة العامة.وبالتالي أتيحت للإعلام المنحل فرصة من ذهب لتوجيه العقول والنفوس صوب الاقتداء بنماذج سيئة، تمعن في فصل

أبنائنا عن هويتهم وعقيدتهم، وتستنفد قواهم و طموحاتهم في هوامش إلهاء مقيتة.

إن من جنايات التعليم الحديث على أبناء المسلمين أنه أضعف روحهم المعنوية، وجفف منابع الرجولة في نفوسهم حين أعاد تشكيل آمالهم وتصوراتهم بشكل يقطع صلتهم بأسئلة الحاضر وتطلعات المستقبل.

لذا فإن التربية على القدوة وعلو الهمة تستمد ضرورتها اليوم من حراك تطمح الأمة من خلاله وصل ما انقطع، واستكمال مسيرة البناء الحضاري.

---

(١) أبو الفرج بن الجوزي: لفتة الكبد إلى نصيحة الولد. مكتبة الإمام البخاري.ط١. ١٤١٢هـ. ص ٣١

(٢) عبد الفتاح أبوغدة: صفحات من صبر العلماء. مكتب المطبوعات الإسلامية. ط٢. ١٣٩٤هـ. ص ٢٥

(٣) د. أحمد الحوفي: الطبري. المؤسسة المصرية العامة للتأليف و النشر.١٩٦٣. ص ٧١

أبناؤنا..كيف نستردهم؟

حالة من الذهول تصيب اليوم كل من يستعرض حال جيلنا الناشئ وموقعه في سلم الأولويات والاهتمامات.

ذهول مرده إلى مخلفات النزعة الاستهلاكية البغيضة وما أفضت إليه من تراجع لمفعول القيم في نفوس الناشئة، وتماد في تقدير الذات و تمجيد الأنانية و الفردية إلى الحد الذي ارتخت معه الأواصر و الروابط الاجتماعية.

ذهول مرده إلى التحلل المفرط من كل الثوابت الدينية و الأخلاقية، مقابل الولاء التام لحريات اختلط فيها الحابل بالنابل، واتسع الخرق على الراتق، ولم يعد للفضيلة في ناموسها موطئ قدم.

ذهول مرده إلى التواطؤ غير المعلن بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية، بدءا بالأسرة ووصولا إلى مراكز القرار السياسي، لتخريج أجيال مفرغة من كل هم أو همة، ديدنها الاغتراف من مباهج الحياة ولو استدعى الأمر إشعال الحرائق في أرجاء البلد!

في هذا الخضم المهول من تجليات التربية الخاطئة و الانفلات الإعلامي والانخداع المتزايد بالسعادة المتوهمة في الإشباع و

الابتلاع، يُطرح السؤال المقلق و المؤرق: كيف نسترد أبناءنا ونحررهم من قبضة الهدم و التخريب الممعن دون هوادة في بنائنا القيمي و السلوكي، بل و الحضاري برمته؟!

يتطلب الأمر بداية تجديد النظر في الطفولة و الطفل بما يتناسب مع متطلبات العصر، إذ أن أغلب الأسر المسلمة اليوم تعامل الطفل وتحاكمه وفق القواعد التي تلقتها في طفولتها هي، دون تمييز بين قاعدة مبنية على قيم دينية واجتماعية ثابتة، وأخرى مبنية على عادات متغيرة بتغير الزمان. هنا يتضح سر التمرد الذي لا يكف الأطفال عن إبدائه حين يتعارض الضبط الأسري مع مواقف تفرضها الحياة المعاصرة. إن بعض الأسر تعتبر الطفل فرصة لتعويض الإخفاق الذي مني به أحد الأبوين أو كلاهما في مساره الشخصي، فيبذلان جهدا، سلبيا أحيانا، حتى يخطو الطفل بدقة في المسار المحدد له سلفا، بدل العناية بملكاته وتنميتها على نحو سليم. ولنقرب المسألة بمثال مما يجري اليوم داخل أغلب الأسر:

إن كل والد وكل أم،تقول الباحثة شيلي هيرولد، يرغبان أن يكون ابنهما متكامل السمات، و جميلا، ومحبوبا،وموهوبا دراسيا وجذابا. أي ببساطة "مثاليا" على الرغم من أن المثالية هي شيء لا يمكن بلوغه في الواقع. غير أن الاحتفاء الإعلامي المبالغ فيه

أحيانا ببعض المتفوقين دراسيا و الموهوبين في مجال تعليمي معين يعزز هذا الوهم، ويقنع الآباء بأن تحقق المثالية أمر ممكن إذا اتبعوا مسارات محددة بدقة وصرامة، واستجابوا دون روية للتكلفة الباهظة التي يستلزمها المخطط الدراسي.

حادت التربية و التعليم عن مقصدهما الإنساني ليتم اختزالهما في مسعى وحيد هو وضع الطفل في "أنبوبة اختبار " للكشف عن استعداداته "الخارقة" ونبوغه غير الاعتيادي. فإن لم يتبين شيء من ذلك جرت عملية حقنه بمصل الذكاء "المعلب" والنبوغ القسري ليتحقق الرضى الأسري!

الملفت في الأمر كذلك أن المعطى التربوي يطرح أزيد من ثماني طرق مختلفة يكشف من خلالها الطفل عن ذكائه ومواهبه الخاصة. فهوارد غاردنر يثير انتباهنا في "نظرية الذكاءات المتعددة " إلى أن الطفل يمكن أن يكون موهوبا في التواصل مع الذات و الأشخاص أو مع الطبيعة ومفرداتها، وقد يكون ذكاؤه موسيقيا أو لغويا أو جسديا أو رياضيا، إلى غير ذلك من تجليات الموهبة الخاصة. لكن الأسر المسلمة لا تؤمن بغير الذكاء المتمثل في التفوق الدراسي و"حصد " الشواهد و التقديرات. فنتج عن السباق الهائل إلى جعل كل أطفالنا موهوبين وأذكياء اهتزاز بنيان

العملية التعليمة، بل وتحللت أسر عديدة من كل القيم الأخلاقية في سبيل تحقيق ذاك المبتغى، وأصبحت المدرسة فضاء لشراء الذمم و المتاجرة بشواهد غير مستحقة، ومعدلات تحصيل تنكشف سوأتها في أول منعطف!

عاين كاتب هذه الأسطر، مواقف مؤلمة لآباء يدفعون أموالا طائلة لقاء الحصول على شهادة غير مستحقة، وآخرين يتجولون في ردهات المدارس الخاصة بحثا عمن يمنح ابنهم الراسب معدلا دراسيا بميزة جيدة كي يلج المعهد الفلاني، أو يغذي سجله الوظيفي سعيا وراء ترقية غير مستحقة أو منصب.أما من يشكو ضيق ذات اليد فيدرب الابن أو البنت على سبل الغش الملتوية لتحقيق الهدف، فإن ذكرته بالقيم الناظمة لسلوكنا الاجتماعي ثارت ثائرته، وأرغى و أزبد محتجا بأن الواقع يفرض ذلك!

أمام هذه التوليفة الغريبة من السلوكيات، و التبريرات الأقبح من الزلات ينكشف أمامنا تخريب فظيع للمستقبل سعيا وراء حاضر بهيج، فهل آن الأوان لاسترداد أبنائنا من قبضة أنانيتنا المفرطة أم طاب لنا السير الحثيث نحو المنحدر؟

أما قصة العنف في البيت و المدرسة و الشارع فتحيلنا على ملمح آخر من ملامح الأزمة التربوية المستشرية. بعض الأسر التي ترجح خيار التسلط في الرقابة على سلوك الأبناء تغذي اختلالات لاحقة تؤسس للعنف، لكن حتى تلك التي تتبنى معايير تربوية أكثر حداثة تسهم في تغذية السلوك العدواني، إما بالتدليل المفرط أو بالسماح لمتدخلين آخرين بتشكيل القناعات و التعويض عن ساعات طوال من الانشغال عنهم. ولعل الكثيرين سيوافقونني الرأي بأن الإعلام أحد أخطر المتدخلين وأشدهم ضراوة في العبث بمقومات البيت السليم!

في زمن الوفرة و السرعة قلما تتاح للمرء فرصة التفكير النقدي في مكانة الإعلام، وأدواره وتأثيراته غير المرغوبة على الفكر و السلوك داخل المنظومة الأسرية. ترسخت في وعينا مقولة أن مشاهدة التلفزيون "تسلية "،فلم نلق بالا للتعديلات الخطيرة التي مست فحواه حتى صحونا يوما على عادات وسلوكيات غير معهودة لجيل يستحق عن جدارة لقب "جيل التلفزيون ".جيل عدواني عنيف، متبلد الحس، لا يرى في الحياة اليومية غير شاشة رحبة، تتيح له المحاكاة المطلقة لما تابعه على الشاشة الصغرى!

إن صيحات الإنذار بشأن الإدمان على التلفزيون دُقت منذ عقود، لكن يبدو أننا لا نتحرك إلا حين تتخذ المشكلة حجم الكارثة! و اليوم لا يخفي الآباء عجزهم عن إيجاد بدائل تخفف من الولع المتزايد بما تطرحه تكنولوجيا الاتصال من مواد تفاعلية امتدت سيطرتها إلى الفضاء الثقافي و الاجتماعي برمته.

ومما ضاعف من حدة المشكلة ذوبان الإعلام في الإعلان، وهيمنة البعد التسويقي و التجاري على برامج الأطفال التي ظلت، حتى الأمس القريب، تدعم مسار تنشئة الطفل، وتحقق المتعة و التسلية. فلا يخفى على أحد اليوم كيف تحولت شخصيات الرسوم المتحركة إلى علامات تجارية، تستنفر رغبة الأطفال و معها جيوب الآباء لابتلاع المزيد من اللعب و الملابس و الأدوات المدرسية، في سعي حثيث لخلق "المستهلك الصغير"، الذي يبدأ رحلة الشقاء مبكرا.

ارتفعت وتيرة العنف في برامج الأطفال على نحو غير مسبوق، فازداد ولع الصغار بالقصص البوليسية ومشاهد الصدام و الاعتداء اللفظي و البدني، كما برزت في الآونة الأخيرة أعمال سينمائية ضخمة تستغل الخبرة الحياتية المحدودة للطفل كي تلغي كل حاجز بين الخيال و الواقع، وتُكسب المشاهد الصغير أنماطا

سلوكية تتسم بالخداع و التضليل، و التماهي مع بعض الأساليب الإجرامية المطروحة في ثوب "بريء". في دراسة قدمها الباحث محمود شمال حسن لكلية الآداب بالجامعة المستنصرية بالعراق تحت عنوان " الآثار النفسية المترتبة على مشاهدة الأطفال للقنوات الفضائية " يخلص الباحث إلى أن الوقائع الميدانية أثبتت أن تعرض الطفل بشكل مستمر للبرامج التي تنطوي على الجريمة و القتال، يؤدي إلى زيادة مشاعره العدوانية، ويقلل من حساسيته الإنسانية وعدم اكتراثه بآلام الآخرين. كما أن ضعف قدرته على التمييز بين العالم الواقعي الذي يعيش في كنفه، والعالم الخيالي الدرامي يعزز من يقينه بصحة هذه الوقائع، وبأن الخديعة و الترهيب و العنف و الإكراه هي مقتضيات ضرورية في عالم تسوده القوة.(الإعلام وتشكيل الرأي العام وصناعة القيم.ص ٢٠٦).

فهل يعي الآباء خطورة الاستسلام لقبضة الإعلام، ويكثفوا من مبادرات المساءلة الاجتماعية للخطاب الإعلامي على نحو ضاغط، أم سيتطلب الأمر مزيدا من الضحايا قبل أن ننتبه؟

الفضيلة و صناعة النجاح

لاشك أن الثورة الصناعية أحدثت منعطفا هائلا في تاريخ الإنسانية، من حيث زيادة الإنتاج، وتوسيع دائرة الرخاء المادي، والتخفيف من الجهد العضلي الذي كان في السابق يستنزف حياة الإنسان وسعادته. إلا أنها في المقابل هدمت الكيان الأخلاقي، وهزت كثيرا من القيم المعنوية والمثل العليا، بعد أن صارت الأرباح الطائلة عنوانَ المرحلة، وجنيُ المال أولويةً يهون في سبيلها كل شيء.

اتجهت المثل والقيم بكليتها إلى تحسين المستوى المادي، وإشباع الرغبات الحية، حتى قال سليفيد جيزيل في كتابه(النظام الاقتصادي الطبيعي): " إذا تعارضت أعمال الرجل مع آرائه الدينية، فيجب أن يعاد النظر في هذه الأفكار." بمعنى أن يخضع الدين والأخلاق لمتطلبات الحياة الاقتصادية، أو فليبتعدا معا عن ساحة النضال المادي! لكن أمام تزايد مظاهر الظلم الاجتماعي والتفاوت الطبقي، ارتفعت الأصوات مطالبة بالمزيد من تخليق عالم المال والأعمال، وتحرير النشاط الاقتصادي مما يسميه جون غالبريث "الاحتيال البريء".

للتخفيف من سلبية النظام التنافسي داخل الشركات ومواقع العمل، أصدر تشارلز دايغرت كتابه (النجاح جهد جماعي) للتأكيد بأن التخلص من الأداء الرتيب والخالي من التعاون والإبداع في فضاء العمل، يقتضي استبدال جيل "أنا" بجيل "نحن"، وتبديد مناخ السلطة المطلقة الذي يخنق الإنجاز الفاعل. ويقترح فلسفة ضمنية ينبغي أن تحكم- برأيه- الأداء المهني والسعي للنجاح، وتتمثل في التحرر من التنافسية القائمة على بذل الجهد الشخصي، في مقابل التعاون الخلاق القائم على احترام الذات، ومساندة الفريق لكل خطوة إبداعية تتطلب قدرا من المخاطرة.

إن الأمر أشبه بالدرس الذي يقدمه مجتمع النحل حين يداهمه شتاء قارس، حيث تتكتل النحلات لتؤلف ما يشبه الكرة، مع حرص على تبادل المواقع بين مجموعة الوسط ومجموعة الحافة الخارجية. وبتوحيد الجهود تتمكن هذه الحشرة الفريدة من التغلب على المخاطر.

لا يُخفي المؤلف ضجره الواضح من التنافس التناحري، ونظام الأوامر الصارمة الذي ينتهي بالأطر العاملة إلى جهد يفتقر للحركة والمبادرة، لذا يختتم دليله متطلعا إلى أثر طيب على قارئه

بالقول: اِعقد العزم على أن تصبح أحد أفراد فريق عمل جماعي، وسيدهشك حقا سرعة تحول العالم بين يديك!

في خضم السعي لتحقيق النجاح يندفع المرء أحيانا خلف طموحه وأهدافه إلى الحد الذي يؤثر سلبا على روابطه الاجتماعية. وتَدعم ظروف العيش في عالم متقلب أسباب تفكك الروابط، وتعزيز أنانية الفرد والاحتفاء بجهده الشخصي. لكن ريتشارد دين، رجل الأعمال والمحاضر الشهير في مجال التحفيز، يرى أن واحدة من مآسي العالم الحديث هي تحطم وحدة الأسرة، وأن النجاح الحقيقي يستمده المرء من كونه جزءا من عائلة، يحظى فيها بالأمان والدفء والعاطفة.

يظهر عنوان الكتاب للوهلة الأولى مثيرا للامتعاض، فعبارة "اِنجح من أجل نفسك" تبدو جافة وخالية من أي دفء إنساني، شأنها في ذلك شأن العديد من الإصدارات المتعلقة بالتحفيز الذاتي والثقافة المالية وتحقيق الثراء؛ حيث الحياة أشبه بحلبة مصارعة، وعلى المرء أن يرقص فوق الحطام ليثبت مقدرته!

على امتداد ستة عشر فصلا، يُبدي المؤلف انشغاله بتحرير قدراتك الكامنة لبلوغ النجاح، والعيش في حالة من السعادة.

ويحدد الهدف من الكتاب بأنه سعي للوصول إلى فهم مبدأ الإنجاز الإنساني، من خلال القراءة والاستماع لأشخاص أكثر حكمة، حققوا قدرا كبيرا من الثراء. لكنه يستوقفك في الفصل السابع عشر ليتحدث عن الكلفة الاجتماعية للنجاح الفردي، وكيف أن السعي لتحقيقه حال دون التمتع بمزايا العائلة الكبيرة. يقول المؤلف: « بفعل حكمة الكبار كانت العديد من المشاكل يتم حلها، وكان يتم توجيه الأطفال وتهذيبهم، وحتى مع وجود عجز في الأموال كان المجتمع يتآزر ليتخطى المحنة. وكانت البنات بعد الزواج تقابلن أمهاتهن بانتظام، فكانت المخاوف والضغوط تتشارك وتقلّ، بالإضافة إلى الحصول على استشارة أو نصيحة حكيمة، وكان نادرا ما أن يشعر شخص بالوحدة».

إن التركيز الشديد على الأهداف المادية يمكن أن يخلف دمارا على المستوى الأسري، لذا فتحقيق السعادة والنجاح يستلزم بالضرورة تقدير الآخرين وكسب احترامهم. وفي هذا الصدد يسطر المؤلف جملة من التوجيهات التي يمكن اعتبارها "قانون النجاح"، من بينها:

- تناول الطعام معا بشكل منتظم!

- مشاركة الآراء.

- ضاعف فرص السعادة!

- كن حيثما يحتاج إليك الآخرون!

- أظهر مشاعرك!

- جامل أسرتك!

إلى غيرها من النصائح التي يؤمن ريتشارد دين بأنها كفيلة بتقوية الأسرة، وهو ما سيتحول برأيه إلى منصة إطلاق للنجاح المرتقب.

ولأن عالم الشركات لا يخلو من احتدام وتنافس يصل حد الضرب تحت الحزام، فإن تحقيق النجاح السريع وزيادة الأرباح يبدو خاضعا لمعايير غير أخلاقية، وفلسفة أعمال متحررة مما يحفل به عالم المُثل من قيم ومبادئ. غير أن تشارلز جي كوك في دليله (علم النجاح) يعرض لتجربة رائدة خاضتها شركة صناعات كوك، لتصبح واحدة من أهم الشركات الخاصة حول العالم. فمنذ عام ١٩٦١ تمكنت الشركة من مضاعفة قيمتها الدفترية ألفي مرة، باعتماد "الإدارة القائمة على السوق"، وهي فلسفة تعتمد خمسة

مبادئ أساسية: الرؤية، والفضيلة، والموهبة، والعمليات المعرفية، ثم حقوق اتخاذ القرارات والحوافز.

يؤمن المؤلف بأن أي مؤسسة ناجحة لا يمكنها أن تصمد مع مرور الزمن وتتفوق على غيرها، إلا من خلال اهتمامها بالفضيلة إلى جانب الموهبة. وتقوم ثقافة الفضيلة داخل مؤسسة كوك على تبني قيم أساسية مدمجة في المبادئ التوجيهية للإدارة القائمة على السوق، وفي مدونة قواعد السلوك الخاصة بها. وأهم تلك القواعد تتمثل في الأمانة، واحترام الآخرين وممتلكاتهم، وتحمل المسؤولية، والأخذ بزمام المبادرة، و التصرف بنزاهة وفي إطار القانون.

وبما أن ثقافة الشركة تتحدد بسلوك أعضائها وليس بما يفرضه قادتها من قواعد فحسب، فإن مؤسسة كوك تحرص على أن توجه ثقافة الفضيلة سلوك موظفيها، وأن يشكل القادة نماذج إيجابية يُحتذى بها؛ فتبني الترقيات والرواتب على مدى كفاءة العاملين في تطبيق تلك المبادئ، كما تتخذ الإجراءات التأديبية حين لا يتصرف العامل بمقتضاها، ولو تمتع بالموهبة والكفاءة. فالفضيلة، يقول كوك، دون الموهبة المطلوبة لا تحقق قيمة. بيد أن الموهبة دون فضيلة خطيرةٌ، ويمكنها أن تُعرض الشركة

والموظفين الآخرين للخطر؛ فالموظفون الذين لا يتمتعون بالفضيلة بالدرجة الكافية، ألحقوا أضرارا بالشركات أكثر بكثير من أولئك الذين لا يتمتعون بالموهبة الكافية.

إن أضمن طريقة لاحترام القانون هي أن تسن قانونا محترما، يقول الكاتب الفرنسي فردريك باستيا. ومكمن ريادة مؤسسة كوك يتجلى في تحقيق انسجام دائم بين تعظيم ربحية طويلة المدى للشركة مع الحفاظ على قواعد السلوك القويم.

تبدو أغلب الإصدارات المتعلقة بالنجاح والتحفيز الذاتي مفعمة بالرومانسية، وساذجة في بعض الأحيان حين تعد قوائم للمشاهير ورجال الأعمال الذين نجحوا، بغض النظر عن المقصود بالنجاح: هل هو كسب احترام وتقدير المجتمع، أم تحقيق الثراء ولو بمقاييس غير أخلاقية، يستوي فيها لاعب البيسبول مع مدير مصنع للأسلحة! وبالنظر إلى الضغوط النفسية التي يُولدها السعي للإنجاز وتحقيق الطموحات في عالم شديد التعقيد، فإن صناعة النجاح بحاجة إلى بوصلة أخلاقية تضبط حركة الفرد، وتستلهم من ثوابت دينه ومقومات مجتمعه ما يُشكل لبنات حاضره ومستقبله.

نصيحة الباجي

في غمرة الكتابة، والتأليف في شؤون الدين والفكر وقضايا المجتمع، لم يَغفل ثلة من فقهاء وعلماء الأمة عن توجيه غيض من فيض التهذيب والنصح لأبنائهم. وبذلك حفظت لنا المكتبة الإسلامية نماذج تربوية مشرقة، تحيل على دور الفقيه في الشأن التربوي تنظيرا وممارسة!

نشأ أبو الوليد سليمان الباجي(هـ ٤٧٤-٤٠٣) في بيئة علم وصلاح بالأندلس؛ فقد كان أبوه عالما وأمه فقيهة وكذلك جده. وأخذ العلم في بداية حياته على يد أحد فقهاء الأندلس هو أبو بكر بن شماخ. ثم رحل إلى الحجاز وبغداد والشام ومصر طلبا للعلم على يد أكابر الشيوخ في ذلك العصر.

صنف الباجي في مختلف العلوم من عقيدة وحديث وعلم كلام وغيرها. وذكره الفتح بن خاقان في (قلائد العقيان) كشاعر مجيد له نظم رائق في الوعظ والزهد؛ منه قوله:

إذا كنت أعلم علما يقينا بأن جميع حياتي كساعة

فلم لا أكون ضنينا بها وأجعلها في صلاح وطاعة؟

وأما الوصية التي أفردنا لها هذه المقالة فهي موجهة لابنيه أبي الحسن محمد وأبي القاسم أحمد. وقد حرص المؤلف على تبليغها لولديه قبل أن يتولى تعليمهما، خشية أن توافيه المنية على حين غرة. وهذا النهج الاستباقي في النصح للأولاد يكشف عن فطنة وتبصر بحال الدنيا التي لا ينبغي للبيب أن يأمن جانبها!

قبل مباشرة الوصية يُذَكر أبو الوليد ابنيه بمقصدين هامين لمبادرة النصح هاته، أولهما أن الوالد أنصح الناس لولده، لأنه ليس في الأرض من تطيب نفسه أن يفضل عليه أحد غير الأبناء، وهذا المقصد يُلزمهما الاستماع والامتثال، وقبول النصح.

والثاني أن الولدين ينتسبان لأسرة عريقة في العلم والتقوى و السمعة الطيبة. وتلك ميزة تقتضي الحفاظ على المكانة، فإن استطاعا الزيادة فذاك، وإلا فليتجنبا التقصير.

يخصص الباجي القسم الأول من الوصية لما يلزم من أمور الشريعة، فيبدأ بركنها الأول وهو الإيمان بالله، حيث يعرض لما وصى به إبراهيم عليه السلام بنيه، وما نهى عنه لقمان ابنه. وفي استحضار هذا التجلي القرآني للعلاقة الأبوية تجسيد للمسؤولية الخطيرة التي يضطلع بها الأبوان لغرس القيم الإيمانية، وإدراك

للبعد الوقائي الذي ينطوي عليه ركن التوحيد في تحصينه المرء من الزيغ والضلالة والتيه.

ثم ينتقل في إيجاز بليغ إلى عرض بقية الأركان مع التنبيه إلى مقاصدها، وكيفية أدائها بما يحقق الغاية. فيدعوهما إلى التصديق بأركان الإيمان، وحفظ القرآن والعمل به، وطاعة الرسول ومحبته، والحرص لمعرفة سنته.

وفي توجيهه الخاص بمحبة الصحابة ينصحهما بلزوم حسن التأويل فيما شجر بينهم، واعتقاد الجميل فيما نُقل عنهم. كما يوصي بتوقير العلماء،وإقام الصلاة،وأداء الزكاة دون محاباة ولا متابعة هوى، وصوم رمضان، وحج البيت، والجهاد إن كانت بهما قدرة عليه.

ويفرد أبو الوليد حيزا للحث على طلب العلم الذي به يتأتى لهما أداء الفرائض. فيتناول فضل العلم ورفعة أهله، ومكانة علم الشريعة بين سائر العلوم. ولأنه يضع بحسبانه إمكانية أن يتخذ الولدان قرار السير في اتجاه آخر، فإنه يدعوهما في حال التقصير عن بلوغ ذلك، إلى التماس الحديث والمسائل على مذهب الإمام

مالك، وينهاهما عن قراءة كتب المنطق و الفلسفة قبل التمكن في الدين.

وفي الجزء الأخير من قسم الشريعة، يعرض لجملة من الكبائر والمنهيات التي لا يتم إيمان العبد إلا باجتنابها، كالزنا والربا والظلم،وشرب الخمر وشهادة الزور وغيرها. ويُلحق بها آفات تعترض مسيرة الشباب في عصره فتضيع أوقاتهم، وتبطل أعمالهم. حيث ينهاهما عن الاستماع للغناء لأنه يورث الفتنة في القلب، والشطرنج الذي يفسد العمر، والتنجيم الذي يُخرج مُصدقه عن الدين.

أما القسم الثاني من الوصية فيذهب فيه أبو الوليد إلى تحديد شكل العلاقات الاجتماعية التي ينبغي أن ينسجها ولداه مع الأقارب والناس عموما، أكان ذلك في زمان السلم أو زمان الفتن. ولا يحيد المؤلف بشكل عام عن مضمون الكتاب والسنة في رعاية حقوق الأهل و الجيران، وصلة الأرحام، وإيثار الأخوة على متاع الدنيا، وغيرها من التوجيهات التي تقلل من نوازع الشر وأسباب القطيعة بين الأفراد.

ويبدو خوف الأب على ابنيه واضحا عند تناوله لآخر وأهم توجيه في هذا القسم من الوصية، وهو المتعلق بالسلطان، والموقف من الفتن والاضطرابات التي يمكن أن تحدث، إضافة إلى الاحتياط الواجب اتخاذه في حال قادتهما المشيئة إلى الانضمام لحاشيته. إذ نجده يحثهما على عدم الخروج على السلطان العادل، والصبر على السلطان الجائر واعتزال الفتن بإغلاق الأبواب وقطع الأسباب حتى يستقر الأمر. كما يدعوهما إلى اجتنابه متى وسعهما ذلك، فإن امتُحن أحدهما بصحبته فلا يطلب لنفسه إمارة، ولا يرغب في جاه أو مال.

يحرص أبو الوليد على توريث الحياد السلبي الذي سبقه إليه جم غفير من الفقهاء إزاء السلطان وشؤون الإمارة. ويبدو وفيا لنهج اعتزال شؤون السياسة، والإبقاء على الفقيه خارج مدار الفتن والقلاقل التي تؤثر على استقرار المجتمع.

ومن جهة أخرى تحيل الوصية على أسلوب مميز من أساليب التربية الوالدية، يسدد به الآباء خطى الأبناء عبر مزج ذكي بين العاطفة وضرورات التأديب والترهيب. وهو المنهج الذي يغيب اليوم عن كثير من الأسر في سعيها لحصر التربية والتنشئة ضمن

نطاق مادي محدود، قوامه تلبية الرغبات، وإشباع متطلبات الجسد دون عناية بغرس القيم والعوائد النبيلة.

نبي الطفولة

يلاحظ اليوم في الغرب أن هناك موجة تأليف تستهدف بالأساس تحقيق ما يسمى بالتربية المثالية، سواء من خلال استعراض الأخطاء الواجب تلافيها في تربية الأبناء، أو القواعد التي يجدر اتباعها لتمكين الطفل من تنشئة سليمة. وفي حرصنا على استجداء الغث والسمين، مما أرهق منظوماتنا التربوية بدءا التجريب المزمن، نصر على تجاهل التصورات والرؤى الواثقة والمنسجمة مع هويتنا الإسلامية وعطائنا الحضاري. إن النبي المعلم صلى الله عليه وسلم لم يقف عند حدود التبليغ، بل باشر بنفسه صوغ الحقيقة الإسلامية، وإرساء معالم تربية شاملة تستوعب كافة مناحي الحياة.

حرص النبي صلى الله عليه وسلم على إدماج الطفولة في مخططه لبناء مجتمع إسلامي جديد، وفق معايير اجتماعية مغايرة بشكل واضح لما كان سائدا من قبل. ويشكل القطع مع المألوف الجاهلي في معاملة الأطفال رهانا حضت جملة من الأحاديث النبوية على كسبه، لتثبيت معادلة حضارية مفادها أن بناء المجتمعات لا يمكن أن يتحقق في ظل تنشئة عرجاء أو وضع تربوي مختل! لذا نجد

أحاديث عديدة تنص على العدل بين الأبناء، وتكريم الأنثى في صباها. روى الإمام أحمد في مسنده عن ابن عباس رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (ما من مسلم تدركه ابنتاه فيحسن صحبتهما إلا أدخلتاه الجنة).وفي صحيح البخاري ومسلم من حديث النعمان بن بشير رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (اتقوا الله و اعدلوا بين أولادكم).

بيد أن التكريم النبوي للطفولة لم يسلك فقط سبيل الخطب والعظات والوصايا، وإنما نحا منحى واقعيا تم من خلاله تحديد الإطار الذي ينبغي أن يتحرك داخله المسلم في علاقته بهذه المرحلة العمرية الهامة. وهو إطار يستلهم مبادئ الإسلام القائمة على التكريم والتسخير و الاستخلاف. لذا فإن استحضارنا لبعض صور معاملة النبي صلى الله عليه وسلم للطفل يروم في الحقيقة تثوير الحدث أو الموقف، وكشف ما ينطوي عليه من رسائل وتوجيهات عملية،تثبت أن بعض ما يتردد اليوم من مقولات التربية الحديثة ليس سوى رجع للصدى!

كان عبد الله بن عباس رضي الله عنهما رديف النبي صلى الله عليه وسلم يوما على دابة وهو غلام، فخصه بدرس يعده أهل العلم من أمهات العقيدة الإسلامية: (يا غلام، إني أعلمك كلمات:

احفظ الله يحفظك, احفظ الله تجده تجاهك. وإذا سألت فاسأل الله, وإذا استعنت فاستعن بالله. واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، وإن اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك. رُفعت الأقلام وجفت الصحف) رواه الترمذي.

غير أن لهذا الحديث أيضا أبعادا تربوية تستوقفنا لفرط تطابقها مع بعض ما بلغته التربية الحديثة من فهم أفضل لعالم الطفولة. إن أول سؤال يقفز إلى الذهن حين نستعيد الحديث ضمن سياق تربوي محدد هو: لماذا اختص الرسول صلى الله عليه وسلم غلاما صغير السن بدرس مثقل بالقضايا الإيمانية، حتى وإن أوجزت في" كلمات"؟ وهل بمقدور غلام آخر يملك صفات وقدرات عادية أن يستوعب الأصول والكليات الجليلة التي اشتملت عليها هذه الكلمات؟ إن الأمر يتعلق حقيقة بصبي غير عادي، تجلى في ملكاته وصفاته دعاء النبي صلى الله عليه وسلم: "اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل". وفي كتب الحديث مواقف أخرى لابن عباس تؤكد تميزه عن سائر أقرانه في التقاط معان وإشارات تفوق سنه،وخصائص مرحلته النمائية. فما الذي تقرره التربية الحديثة في هذا الشأن؟

تخلص الباحثة "ستيفاني ليرنر"، بعد تناولها للسير الذاتية لأكثر من ثلاثين شخصية مشهورة، إلى أن المنظومة المجتمعية تقترف خطأ فادحا حين تسعى لتوحيد المعايير التربوية دون مراعاة الفروق الواضحة بين الطفل العادي والطفل "المميز"،الذي يحلق خارج السرب ويسعى لفرض إيقاعه الخاص. ومرد هذا الخطأ، برأي الباحثة، إلى الاعتقاد السائد بأن المطلوب من الأطفال هو الاندماج السلس في محيطهم الاجتماعي، والسير على خطى أترابهم وأقرانهم. في حين أن الطفل الذي يتمتع بصفات غير مألوفة،ويمتلك رؤية خاصة وملهمة لتغيير العالم على نحو إيجابي،لا يمكنه أن يتلاءم مع هذا التوجيه. إن ما يبديه الصغار من تحفظ إزاء المواقف الاجتماعية السائدة أمر لا ينبغي أن يثير مخاوف المربين، بل يجدر بهم حفز تلك الرغبة في التميز والتفرد والتفكير على نحو مختلف، لأن الصفات والميزات غير العادية هي حجر الأساس الذي يساعد الطفل على تحقيق ذاته نحو الأفضل، سواء تعلق الأمر بطريقة في التفكير أو موهبة،أو أي عامل آخر يرتقي به فوق مستوى المألوف، ويجعله استثناء عن الجموع ينبض بالحياة والنشاط.

يجب علينا أن نشجع عنصر التفرد والتميز، تقول ليرنر، لدى جميع الأطفال. في واقع الحال نحن نقوم عادة بمكافأة الأطفال العاديين على كونهم متشابهين وغير مختلفين، وهذا بدوره يشكل مفتاح من هم وماهم عليه.مع ذلك، فإن أولئك الأطفال أيضا قد يمتلكون صفات وميزات رائعة ومميزة ولكنها لن تتعزز وتبرز ما لم يتم اكتشافها ورعايتها جيدا.[1] وهي الرعاية التي فطن السلف إلى أهميتها في إمداد عالم الكبار بأفكار ورؤى قد يحجبها التقليل من شأن الطفولة في تغذية أسباب النهوض والتقدم. ولعل من أبرز صور هذه الرعاية حرص الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه على استشارة "الفتيان" في الشؤون العامة، وتخصيص مقعد استشاري لغلام بني العباس إلى جوار أشياخ بدر!

وإذا كان عالم الطفولة خلوا من التكاليف الشرعية إلى حين، فإن الأمر مختلف تماما فيما يتعلق بالتربية على المسؤولية والواجب. لذا نجد النبي صلى الله عليه وسلم يحث على عدم إهمال أي تصرف شاذ بحجة أنه صادر عن طفل غير مدرك لتبعات سلوكه، أو أن المخالفة يسيرة مادام مرتكبها صغيرا لا يعقل. في صحيح مسلم من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: (أخذ الحسن بن علي رضي الله عنهما تمرة من تمر الصدقة فجعلها في فيه، فقال

رسول الله صلى الله عليه وسلم: كخ كخ ارم بها أما علمت أنا لا نأكل الصدقة؟ ".وفي مسند الإمام أحمد أن الرسول صلى الله عليه وسلم أدخل أصبعه في فم الحسن فانتزع التمرة، ثم قال: إنا آل محمد لا نأكل الصدقة.) إن الحنان الأبوي لا يتعارض مع حمل الطفل على التمسك بالحدود والمبادئ المقررة، فالتنشئة السليمة تستلزم قدرا من الحزم والزجر الذي يصون أفعال الصغير عن العبث. غير أن هناك فرقا واضحا بين تنشئة الطفل على الطاعة،وبين تعويده الاحتكام إلى منهاج شخصي للأخلاق يستمد منه قراراته ومواقفه، ويستضيء به في تفاعله مع محيطه الاجتماعي. وتأمل كيف أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ينتزع التمرة من فم حفيده فحسب، بل أحاله على الدستور الأخلاقي الذي يحكم " آل محمد"! مؤكد إذن أن الطفل هنا سيُظهر استجابة واعية لما يتطلبه شرف الانتساب من عدم إخلال بالتوجيهات الأخلاقية.

مؤسف حقا أن عددا من المشاكل التي تواجهها الأسرة المسلمة اليوم وثيق الصلة بالتفريط في الحزم و الصرامة الضروريين، لتعويد الطفل الاحتكام إلى مبادئ أخلاقية توجه الفكر والسلوك. ومؤسف أيضا أن عددا من الآباء يفضلون إرجاء الأمر حتى

ينضج الطفل ويصبح جاهزا لتحمل المسؤولية، لأن الطفولة برأيهم استمتاع ولعب وعبث لا يقع تحت طائلة المحاسبة!

هل يبدو الأمر كذلك من وجهة نظر التربية الحديثة؟

يؤكد الباحثان آلان وروبرت ديفيدسون على أن الخطر يكمن في تنشئة أطفال مطيعين، يتبنوا في سلبية واستسلام قيم آبائهم وأفكارهم، وبمجرد أن تعترضهم إغراءات بانتهاك تلك القيم لا يملكون القدرة على التصدي لها لأن المعتقدات الداخلية تعوزهم، فتكون النتيجة عند مواجهتهم لموقف معين هي الاستجابات العشوائية والافتراض المتهور. غير أن تعويد الطفل على الإحساس بالمسؤولية والانحياز للمبادئ والقيم لا يمكن أن يتحقق عبر إملاء السلوك الأخلاقي، بل ينبغي أن ينبع من الداخل: من بذور الاستقلالية التي يزرعها الآباء والأمهات لحظة تشكيل الهوية الذاتية لصغارهم:" إن الآباء والأمهات الذين يحاولون أن يملوا سلوكا أخلاقيا معينا على أبنائهم يفاجئوا بأن أبناءهم يتمردون على أبسط الأخلاقيات. لابد للإحساس بالمسؤولية أن ينمو داخليا من بذور الاستقلالية التي يزرعها آباء وأمهات على استعداد دائم لأن يجعلوا أبناءهم يشعرون بمشاعرهم الخاصة ويشكلون هويتهم الذاتية. يؤمن الآباء والأمهات الناجحين الذين

التقينا بهم أن محاولة التأثير على قرارات أبنائهم الخلقية، أو وعظهم بمواعظ معينة هي من أكبر الأخطاء، وهذا لا يعني أنك لا تستطيع أن تشرح وجهة نظرك، بل لابد أن تفعل هذا، هنا يأتي دور الأسلوب المباشر لتعليم الأخلاقيات، لكنه عادة لا يكفي لأن الأبناء بحاجة لمن يعلمهم كيف يعيشون في إطار أخلاقي."[٢]

و يكشف لنا حضور النبي صلى الله عليه وسلم في عالم الطفولة بعدا تربويا آخر لا يقل أهمية عما أسلفنا. يتعلق الأمر بتوسيع دائرة الشورى والحوار وفضيلة الإنصات، واحترام الرأي الآخر لتشمل الصغار أيضا، مما يُشعرهم بكرامتهم،ويحررهم من عوامل الخوف والقلق،ويعزز ثقتهم في أنفسهم. روى البخاري في صحيحه من حديث سهل بن سعد رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم أتي بقدح فشرب منه، وعن يمينه غلام أصغر القوم والأشياخ عن يساره. فقال: "يا غلام أتأذن لي أن أعطيه الأشياخ؟ قال: ما كنت لأوثر بفضلي منك أحدا يا رسول الله, فأعطاه إياه". وكيف لا يفعل وهو الذي بعثه الحق سبحانه لتستعيد البشرية حريتها وكرامتها، ودورها في الإعمار وتحقيق مبدأ الاستخلاف؟ وهل تنهل التعاليم فاعليتها من غير معين حاملها والمبشر بها؟ إن الرسول صلى الله عليه وسلم جاء ليبني

الشخصية الإنسانية لا ليهدمها، ودعامة البناء هنا هي تعزيز الثقة وبث الروح الإيجابية واحترام الذات. وكون الحرية شرطا للوجود الإنساني يجعل من استحضار عناصرها ومقوماتها في التنشئة ضرورة لا غنى عنها، لتخريج جيل سوي وقادر على مواجهة أعباء النهوض والتقدم. إن هذا الموقف النبوي إزاء الغلام يستحثنا على مراجعة العديد من تمثلاتنا حول الطفولة، وجاهزية الطفل للاندماج في عالم ناضج! تمثلات تستمد مرجعيتها من تقاليد عشواء وموروث يغلب عليه قصر النظر وسوء الفهم.

يحيلنا تصرف النبي صلى الله عليه وسلم مع الغلام على مسلك تربوي مهم تلح الأدبيات التربوية الحديثة على مراعاته ضمانا للتوافق النفسي والاجتماعي للطفل. يتعلق الأمر بحاجته للشعور بأنه محبوب ومرغوب فيه من لدن كل من يتعاملون معه، وأن له قيمة ينبغي أن تُحترم وحضورا يجب أن يُصان. وتغذية الحاجة إلى التقبل والاحترام تُجنب الطفل كل ميل إلى السلبية والانطواء، وكراهية الآخر مما يعزز ثقته بذاته، ويضمن انخراطه على نحو إيجابي في النسيج المجتمعي. تقول أخصائية التربية كريستين دورهام:" إذا أردنا لأولادنا أن يتمتعوا باحترام الذات وبثقة عالية بالنفس، علينا أن نشجعهم على إيجاد حلقة مفيدة (وليس حلقة

مفرغة) حيث تؤدي الثقة بالنفس إلى التحفيز، و يؤدي التحفيز إلى طريقة تفكير أفضل وأوسع آفاقا، وتؤدي طريقة التفكير الجيدة إلى الثقة بالنفس " [٣].

إن استعراض تصرفات النبي صلى الله عليه و سلم في عالم الطفولة، يكشف الهوة المؤلمة التي خلفها انفصال الفكرة عن السلوك، واحتكام مجتمعاتنا في صوغ سياساتها التعليمية إلى منظومة فكرية متغربة وقلقة، وإلى توجيهات وتوصيات تحيل الجبل الشامخ إلى كومة تراب على حد التعبير الشاعر والفيلسوف الباكستاني محمد إقبال! وما لم تبادر الأمة إلى المصالحة مع ذاتها وهويتها عبر تربية تصل الماضي بالحاضر، فإن كل الوصفات المستوردة لن تحقق ما نطمح إليه من تغيير للمسار، وانتفاع راشد بثمار الحضارة.

---

١ – ستيفاني ليرنر: الأولاد الذين يفكرون خارج المألوف. مكتبة العبيكان. ٢٠٠٨. ص ٣٨-٣٩

٢ – آلان وروبرت ديفيدسون: كيف ينشئ الآباء الأكفاء أبناء عظاما. مكتبة جرير. ٢٠٠٤.ص ٢٥٥

٣ – كريستين دورهام: تنمية الإبداع عند الأولاد. دار الفراشة للتوزيع و النشر. ٢٠٠٩.ص ٢٩

" إن المُقلب لما بين دفتي التاريخ من أحداث ووقائع يخلص حتما إلى أن الحط من قدر المعلمين لم يكن دائما وليد نبت شيطاني، بقدر ما كان محصلة سلوك اجتماعي ألقى بظلال قاتمة على سمو الرسالة وشرف القائم عليها.

صحيح أن التعليم في فترات تاريخية معينة أضحى مهنة من لا مهنة له، وملاذا ينشده كرام الناس ممن فقدوا عزهم وجاههم، وحملتهم الحاجة على البحث عما يسد الرمق، حتى أن خصوم الفيلسوف " أبيقور" كانوا يُعيرونه باضطرار والديه لممارسة "مهنة التدريس"! إلا أن الاستخفاف بالمعلمين والزراية بهم لم يرتبط دوما بتواضع مكانتهم الاجتماعية، وإنما يندرج قسط وافر منه ضمن النقد الاجتماعي والحملات الواعية التي شنها بعض الكتاب قديما لكشف نقائص معاصريهم، بغية إنشاء نظام اجتماعي جديد. "

حميد بن خيبش

قم بتنزيل برنامج QR CODE Scanner من Play

ضيف هاتف الدار على موبايلك مباشرة

لزيارة موقع الدار

لزيارة صفحة الدار

للتواصل مع الدار واتس آب

مجلة الدار لإصداراتها الورقية

إن الغضب التعليمي الذي تستبطنه
عشرات الاحتجاجات والإضرابات
وبيانات الاستنكار والتنديد لا ينبغي
قصره دوما على المطلب المادي، بل
هو يعكس في الحقيقة مرارة وغبنا،
جراء اتساع دائرة التبخيس، وتعدد
مظاهر النيل من شرف المهنة
وكرامة القائم عليها