

مدرسة لإنتاج المعنى .. مدرسة ذات تاريخ نظرية للنظر والعمل معاً

مالك الريماوي

في عالم تسكنه الهاوية، هاوية تتسارع فيها التحولات، تحولات تؤكد يوماً (قداسة الإنسان عندما يقرر أن يبتثق كنورة مصير، مصير معبأً بقدرة تاريخية تحاورية) تمكن التاريخ من استرداد حريته وكرامته. إن سؤال ما يحدث في العالم العربي في هذه اللحظات هو سؤال بناء الزمن كزمن للخروج من الهاوية، وإعادة صياغة الوجود وفق مقاسات الإنسان الفاعل.

هذه السياسات عبر (إفساد المخيال الذهني للطلاب) لتحقيق هدف يداغوجي واحد هو تكوين أفراد مسيطر عليهم، يكونون أدوات لتحقيق هذا «الإفساد للعالم»، لذلك «لا بد من إعادة موضعه» المدرسة ضمن سؤال: «هل المدرسة في خدمة الزمن السلطوي» أم هي فضاء آخر يؤسس لقصة أخرى «هي قصة المقاومة، قصة إعادة الاعتبار للمخيل والفهم والمسؤولية». لذلك، نبدأ من المدرسة، مدرسة نراها تعلم الأطفال، ليس ماذا يجب أن نعرف؟ ولا ماذا نريد أن نعمل فقط؟ بل كيف نعرف ما نريد أن نعرفه؟ وكيف نحقق ما نريد تحقيقه؟ مدرسة تجمع بين حلقات متتالية من المهام، مهمة بناء الفهم، ومهمة بناء العيش، ومهمة بناء الكينونة، إنها مهمات الوجود كوجود متكامل لإنسان فاعل.

إن ما يحدث في الواقع لهو ثقيل، فحجم الخراب يكبر ويتسع يوماً نتيجة لسياسات الحياة وسياسات المعرفة اللانسانية، وما يبتثق عنها من تشوهات داخلية للإنسان، عبر وضعه بشكل دائم على حافة الهاوية، وإشغاله باليومي وإلهائه بالسلعة والإشهار وإفساد خياله وتشويه فهمه لموقعه ودوره، كل ذلك يرفع من «دور المدرسة» ويصعب مهمتها، ويجعلنا نفكر فيها كموقع ومسؤولية وفاعلية.

فعلى الرغم من كثافة «الوهم المسيطر» وعمق العماء الضارب في الحياة والوجود، فإن الفهم المعرفي العميق لفلسفة العمل الاجتماعي وقوانين التغيير وأدوات اشتغاله، قد يبدأ من الوهم ليعيد إنتاجه من مشكلة إلى فرصة، ويعيد بناء العمل على شكل عين إبصار ومنطقة لصناعة الضوء.

ولذلك، فعنوان اللحظة هو أي مصير سنخلق؟ إن هذا السؤال هو سؤال الحياة المشكلة من كلمات الرغبة، والمعرفة، والممارسة، التي تترجم إلى: أي عالم نرغب في أن نشيد؟ وأي معرفة نحتاج لتشيده؟ وأي إستراتيجيات نعتمد لاجتراحه على أرض الممكن؟ إن الرغبة في تحولها إلى واقع تعبر «في محولات الترجمة» وهي الخيال والمعرفة والفعل، ما يجعلنا نرى أن «ما تؤسس له المدرسة»؛ أي الأطفال، هو «ملاذ العالم الأخير»، لأن السؤال الخطر الذي نهرب منه دائماً هو سؤال أي أطفال نعد؟ «تلك المشكلة التي عبر عنها «سميران»: إننا عندما نتساءل: أي عالم سنترك لأولادنا؟ فإننا نكون نتفادى طرح السؤال المقلق حقاً: لأي أطفال سنترك العالم؟».

لقد «تأثرنا» كثيراً عندما شاهدنا مواطناً تونسياً يقول: إن شباب تونس حققوا ما لم يتمكن الجيل السابق من تحقيقه، لقد سمعنا حشرة الدموع، وهو يقول: لقد هرمنا ولم نتمكن أن نحقق تونس؟ إن اختلاط إشارات الفهم (الكلمات) بإشارات العين (الدموع)، لهو تعبير عن العمق التاريخي للحظة، وعمما انبثق عنها من عمق نظر، نظر يربط العمر بالفاعلية، ويرى أن الهرم هو العجز عن تحقيق منطق التاريخ وصيرورته.

وبالتالي، فإن سؤال المدرسة هو (سؤال الزمن) وهو سؤال (أي إنسان نعد للزمن) فإذا كانت السياسات (البيئية والاقتصادية العالمية) تؤسس الزمن الحالي كزمن للهاوية، لأن الرأسمالية تدفع بالإنسانية نحو عالم غير قابل للسكنى إيكولوجياً ومستحيل أثروبولوجياً¹، فإن السياسات التربوية (السلطوية) تريد للمدرسة أن تكون في مقدمة

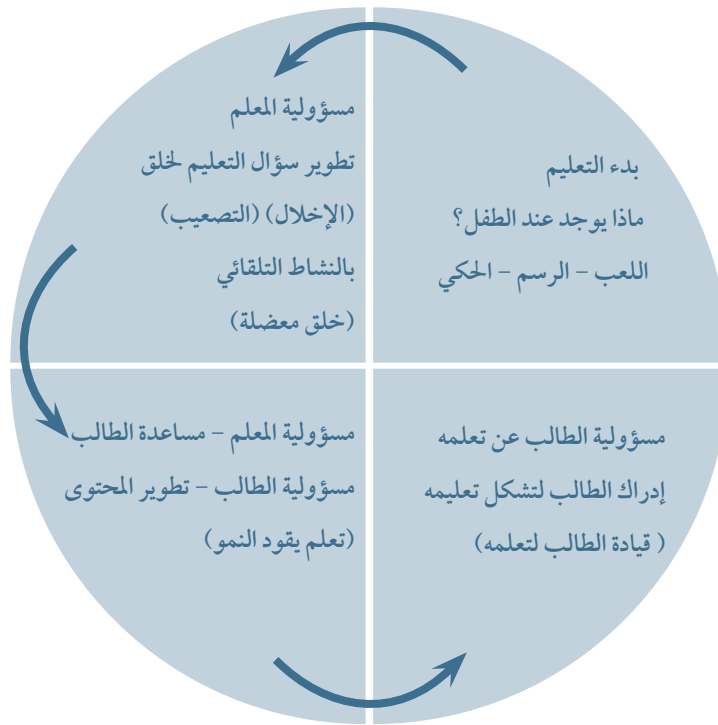
- دفع التعلم للأمام، عبر خلق معضلة تخرج اللعب عن سياقه المألوف وتحوله لعملية تقصّ.
- تأطير الطلاب في موقع المسؤولية، ما يجعلهم مسؤولين عن حل المعضلة، وعن تعلمهم.
- توظيف طرائق تمكن الطلاب من الحديث عن تعلمهم وعن طرائقه (إدراك أنهم يدركون).

وهذا ما جعلنا نبني للتعليم «عينه الفكرية» أي الاهتمام بترجمة وإنتاج مواد معرفية حول فلسفة التعليم ورؤيته «لتقليل مساحة العماء فيه» ولتزويد المعلم بقبضة من الضوء، ضوء للرؤية وآخر للإيمان، فالرؤية في جانب منها هي القدرة على الكشف، وهي في الجانب الآخر الإيمان بقدرة الإنسان على تحقيق هذا الكشف والتشبث به.

في خضم عملنا تبني توجهات «تقود العمل وتنتج في سياق نموه»، فأثناء العمل مع المعلمين بغية «تعميق عملية التعليم وتفعيل دورها الثقافي والاجتماعي»، يظهر أن جدل المعرفة والفعل هو دوامة لا تهدأ أبداً، فكل خطوة على طريق النظرية تفتح حقلاً جديداً للممارسة العملية، التي، بدورها، تحرك النظرية المعرفية إلى الأمام.²

وبالتالي، فإننا منذ فترة طويلة نؤسس لمدرسة تجمع بين أشتات متعددة، غايات كانت تبدو متباعدة، وممارسات تظهر للنظرة السطحية متناقضة، لكنها في الحقيقة قادرة على أن تبني في خطوات عمل مدروسة تحقق:

- تعليمياً للفهم، من خلال «موضعة التعليم» في الحياة.
- تعليمياً "يحقق للطلاب الانخراط والرغبة، والعمل، والمنتوج".



الإنسان كمنتج، ما يعيد إنتاج المدرسة كحلقة وسطى بين «المسرح والسينما والتلفاز»، وبين السوق والمصنع والشركة والمؤسسة، ما يفضي إلى مدرسة تنتج الخيالات والقيم والمعاني، وتصنع الأشياء والمواد والأغراض، وتفكر في الخدمات والتسويق... الخ، ما يوفر للطلاب أن ينمو في سياق يكونون فيه صناعاً للعالم الذي يصنعهم، وذلك يحقق لهم:

- مكاناً يكونون فيه هم ويكون هو مكانهم.
- زماناً يعيدون تنظيمه ليكن زمانهم.
- مدرسة يعايشونها كفعل ويسردونها كحكاية.

وهذا ما يحكم مسار «مقاربتنا للمدرسة» في سياق فعلها التربوي والمؤسستي والاجتماعي، فالمدرسة تتعدد وتتوالد كلما وسعنا

إن الفهم قد تجلّى عبر رؤيا توجه التعليم ليتوسط بين «خيالية الفن وتساميه»، وبين أرضية العمل وحرفيته، من خلال اقتراح تعليم يبني عبر «الشكل الفني»، وما يملك من قدرات في الإغواء، والترغيب، والتوقع، والتخيل، والهرب للإمام، والانفتاح على الشهي والغريب والمقلق...

ويتهيء في التحول إلى مشروع عمل «مطلوب أن يحقق» في الواقع أو الخيال، ما يعيد التفكير إلى جغرافيته، ويعيد الفعل الإنساني إلى عالمه، ليعيد وضع الرغبة والخيال والفن في سياقات الحياة، ويعيد صياغة العالم ضمن منظور الفن الساعي للإقلاق، وتأجيج الرغبة، وبناء المسؤولية الإنسانية، ويموضع الفن والخيال وشهوة التقصي في سياق صناعة العالم وأشبائه، إنه التعليم القائم على المعانقة الدائمة بين منطق الأشياء وأشياء المنطق، بين إنتاج العالم وتطوير قدرات

ومتعددة الغايات .

بين الأدوات التي توفرها الممارسة وتحتاجها، وبين الإشارات التي تشكل «نقاط استدلال وآليات فهم»، فقد اتبهننا لأهمية التاريخ (تاريخ المهنة)، وتاريخ تدخل المعلمين في «إنتاج التعليم» وإنتاج دورهم وفاعليتهم - كمهنيين - من جهة وناشطين اجتماعيين من جهة أخرى .

التاريخ الذي نحتاجه، هو ما بدأ المعلمون الفلسطينيون في خلقه، تاريخ يبدأ عبر ما يكتبه المعلمون من قصص، «قصص تحمل التجربة والخبرة وتحمل أيضاً حفنة الضوء التي يمكنها أن تخلق أفقاً»، وهذا هو التاريخ الذي نتبناه كتوجه، وهناك التاريخ كموضوع تعليمي (تعليم كل المواد باعتبارها تاريخاً)، وقد يكون الأهم هو تعليم التاريخ بوصفه جوهر تشكل (المعارف) والأشياء وصيرورة تحققها .

وفي هذا السياق، تولدت المدرسة ليس بوصفها مكاناً يظهر فيه المعلمون قدراتهم ويستهلكون معارفهم، بل نقلها خطوة للأمام، لتصبح موقعاً فيه يصنع المعلم معرفته عبر التعلم التشاركي مع طلابه، ويطور قدراته من خلال مراقبة كيف تعمل تصورات، وكيف عليه أن يعمل على هذه التصورات، ليجعلها أكثر فاعلية وإنتاجية، ما يمكنه من إعادة بلورة توجهاته وممارساته بشكل يضيفي على المهنة والمدرسة دلالات ومعاني جديدة، تمثل مساحات جديدة تضاف للفضاء المدرسي وتسهم في خلق تاريخ نقدي تأملي للمدرسة يمثل عملية تحليل ومراجعة لا نهياً .

إن تمكن المدرسة من إجراء هذا التحول في شخصيتها، هذا التحول الذي لا يمكن إنجازه إلا عبر إزاحات متتالية في هويات قاطني المدرسة؛ أي المعلمين والطلاب والإدارة، وعبر تحولات في المفاهيم وما تؤسس له من علاقات وتفاعلات، ما سيؤسس لمدرسة تكون مكاناً للعيش والمغامرة، وبناء الذوات وإنتاج فاعليتها الثقافية والاجتماعية، ومكاناً لتوليد الدلالات والمعاني، وهذا توسيع للمدرسة لتصبح مكاناً يتسع للجميع، مكاناً لكل فرد فيها، فمدرسة للجميع لا تعني مكاناً مشاعاً، بل تعني مكاناً متعدداً لأفراد متعددين، إنها مدرسة الحاضر عبر الفعل فيه، ومدرسة الماضي عبر التاريخ الذي تخلقه وتدفعه ليدفعها، وعبر المستقبل الذي لا تحده كوهم بل تبنيه كأفق .

مالك الريماوي - مركز القطان

الهوامش:

- 1 انظر في هذا العدد: جون كلود ميشيا، «تدريس الجهل وشروطه الحديثة» .
- 2 انظر في هذا العدد: فليب بيرنو، «المنهاج الشكلي والواقعي والخفي» .
- 3 انظر في هذا العدد: كريس كوبر، «نافذة» في فلسطين .
- 4 انظر في هذا العدد: فليب ميريو، «الروض... المدرسة الأولى» .

(مساحة المعاني والدلالات) التي تتضمنها، وكلما شيدنا للمدرسة سياقاً تاريخياً، فالمدرسة مكان لتعلم الطلاب، ومكان لتكون المعلم مهناً وذاتياً، ومكان لبناء القيم والوجدانيات المشتركة، ومكان لتطوير قيم المجتمع وعلاقاته الإنسانية، ومكان لتعبئة الناس للضمان من أجل قيم ومساائل، ومكان لرفع الوعي تجاه مخاطر اجتماعية وبيئية، أي مكاناً لتعلم الأطفال؛ «تعلمهم ماذا يعني أن نكون بشراً إنسانيين». إن فيجوتسكي يرى أن الإنسان يصير إنساناً عبر «تذويته لخبرة النوع الإنساني؛ أي استيعابه للتاريخ البشري»، ذلك التاريخ المضمّر والمتخسر في ما أنتجه البشر من أدوات وإشارات تواصل وتفكير وتأمل، وأشكال عمل وأنشطة تدخل .

ويرى أن الطفل يملك تلك القدرات عبر اشتباكه مع العالم، ومن خلال «تفاعله مع آخرين أُنْدَاد وكبار»، ويعيد تملك تلك «القدرات» من خلال اللعب، «كتمثيل رمزي لعالم العمل»، والرسم كنوع من كتابة العالم، وعبر إنتاج القصص وتلقيها لبناء خريطة فهم رمزية للعالم، وهنا يأتي التعلم المدرسي ليستند إلى ما لدى الطفل، يبني على «نموه الحالي»، ثم يخلق معضلة تعليمية «تشكل إخلالاً في نشاط الطفل المؤلف «ما يدفعه إلى حالة» يريد فيها أن يفعل مهمة ولا يعرف كيف تعمل هذه المهمة «بين الرغبة في الفعل وعدم معرفة الكيفية التي تشكل فيها مساحة لتعلم» بمساعدة آخرين، لكنه تعلم لا يحدث في مسار نمو الطفل السابق، بل تعلم يمهّد لنمو مقبل، وهذا هو التعلم الذي وصفه فيجوتسكي بتعلم يقود النمو³ .

فالعمل ليس مقتصرًا على «صناعة أدوات الفعل التربوي»، بل نحن مشغولون بالأدوات ومشغولون أيضاً بالإنسان صانع الأدوات وبالمعرفة (الضوء الذي يقلل مساحة العماء)، في كل عمل ما مساحة من العماء، فتأتي النظرية بوصفها قبضة من الضوء، وسياق عمل مؤثراً بالأدوات والإشارات التي توفر إمكانات الفعل وممكنات قراءته، الشيء الذي يجمع بين الممارسة بوصفها نشاطاً اجتماعياً، وبين التأمل بوصفه فعل تواصل بين الناس الذين يعملون النشاط، بينهم وبين بعض، وبينهم وبين معرفتهم السابقة .

وفي هذا السياق، فإننا نترجم ما يمكنه أن يشكل مادة معرفية تمكن المعلمين من «تحليل» تصوراتهم وممارساتهم وإعادة إنتاجها في ضوء المعرفة الجديدة، وكذلك هناك توجهات تجريبية وتأملية من خلال توظيف أساليب وأنشطة تضع التعليم في سياق، وعلى شكل تعليم يحدث على شكل أنشطة ملموسة اجتماعية عملية وتأملية⁴ .

فالنظرة هي أداة (الفهم العميق للواقع التعليمي)، وهي الفكر الذي يوجه الفعل الإنساني كي يكون فاعلاً معبراً ومنتجاً، ولكن التغيير لن يحصل بالفهم فقط، حتى أن الفهم لا يمكنه أن يحدث دون الانخراط الحقيقي في تحقيق العمل وفي الدخول إلى التغيير، ولذلك، تأتي الممارسة (بوصفها) إنتاج أدوات تغيير الواقع وتغيير الإنسان نفسه، المنخرط في تغيير الواقع، الشيء الذي دفعنا لتوفير «أدوات عمل؛ أي أساليب وأدوات»، وكذلك خلق سياقات تدخل وأنشطة يمكنها أن تحدث على شكل مشروعات متعددة الأنساق ومتعددة التوجهات