في البحث عن سياق*

ماكسين غرين

ترجمة: د. موسى م. خوري

إن مفاهيم نحو المعايير، والتقويم، والنتائج، والتحصيل، تشكّل المحرق الرئيس في النقاش التربوي الدائر هذه الأيام. ماذا نتوقع من ابن السادسة عشرة – دون اعتبار لمكانه أو خلفياته العرقية والثقافية – أن يعرف؟ كيف يمكن للتحصيل المدرسي في هذا البلد أن يرقى إلى مستوى الكونية أو العالمية؟ ما هو المطلوب لتحقيق لأم وطني في نظامنا التربوي في زمن ما بعد الثورة الصناعية؟ كيف يمكن لهذا النظام أن يدغم أناساً من خلفيات متباينة ضمن «معرفة ثقافية تعليمية» تتعامل – في آن – مع تبادلية إدراك المعرفة ومع الجهل بها؟ ما ماهية المنهاج الذي يمكن أن يضع حداً لما يمكن أن يطلق عليه، تحت ضغط إملاءات المجتمع غير المتجانس ثقافياً وعرقياً، «ظاهرة تفكك أمريكا»؟

إن مقاربة هكذا أسئلة أفرز ما يعرف بـ «الواقع التعليمي المعاصر». يتركز الحديث ضمن هذا السياق، وفي حوارات أكثر ما يميزها أنها ذات نبرة خفيضة، حول «لامساواة عنيفة الضرر»، وتفسّخ أسريّ، وحول تدهور العلاقات في الأحياء السكنية، والتناقص الحاد في مختلف الفرص، وحول العنصرية، والبطالة، والإدمان، وحول انعدام انشغال الفرد في محيطه. هذه الحوارات أو الأصوات الخفيضة تقابل، عندما ينحصر الحديث في المدارس، بخطاب رسمي طاغٍ يفترض جدوى أنواع محددة من المعرفة، ويؤمن إيماناً راسخاً بأن المهمة الرئيسية للمدارس هي تلبية الحاجات الوطنية في الجوانب الاقتصادية والتقنية. هذه الأفكار التقليدية في طرق تحصيل الكفاية تتساوق مع الادعاءات بأن المدارس يمكن أن تدار لتحقيق أهداف مرسومة مسبقاً، وتفترض – ضمنياً – أن يمتثل المعلمون والطلاب ويقوموا، مجتمعين، بخدمة هذه الأهداف.

بأي السبل يمكن للمعلمين أن يتدخلوا ويقولوا كلمتهم في كيف يجب أن تكون عليه الأشياء؟ ماذا يمكنهم أن يفعلوا لكي يصبحوا فاعلين في عملية إعادة البناء؟ ماذا بوسعهم أن يحققوا لإحداث التغيير في صفوفهم؟

بدافع اهتمامي بتحويل وتقليب مفاهيمي لرؤية الأشياء وطرائق هذه الرؤية وزواياها، ألتجئ أبداً لرواية (*Thomas Mann*). في مستهل الرواية يحدّث الشاب (*Felix*) نفسه سائلاً: أيهما أفضل أن نرى العالم كبيراً أم نراه صغيراً؟ من جانب، يقول (*Felix*): العظماء من الرجال، القادة والجنرالات يرون الأشياء والعالم صغيراً ويرونه عن بعد. إن لم يكن ذلك كذلك، يضيف الشاب، لن يتمكن هؤلاء من التعامل/احتمال متتاليات موت وحياة العدد الهائل من العابرين. أن ترى العالم كبيراً، يقول (*Felix*) من جانب آخر، «هو أن تعدّ العالم والناس شيئاً عظيماً وممجداً وعلى جانب كبير من الأهمية والتميّز. أن تثمن كل جهد يقصد منه تحصيل، ولو بقدر يسير، الاعتزاز بالذات وتحصيل اعتراف الآخر بكينونتك».

أن ترى الناس والأشياء صغيرة يعني أنك تختار مقاربة الأشياء عن بعد، تقاربها من وجهة نظر من يرقب من مسافة ليست قريبة، تقارب التصرفات والمشارب على أنها نظام. أن تفعل ذلك يعني أن تكون مهتماً بالأنماط والتوجهات وليس بالنيات وشروط الصواب والخطأ كما تمليها متطلبات الحياة اليومية.

أن ترى الناس والأشياء كبيرة يعني أن تقاوم فكرة أن ترى الناس مجسمات أو قطع شطرنج، أن تراهم محترمين وذوي كرامة وفُرادة. هنا يجب أن ترى الأشياء من وجهة نظر المشارك من قلب الحدث كشرط لفهم ما يخطط له الناس، وما يباشرون به، وما يعانون من حالات إخفاق وعدم جزم.

* ترجم هذان الفصلان عن الإنجليزية: (الأول والثاني) من كتاب «تحرير المخيلة» لماكسين غرين (1995).

عند ترحيل قضية رؤية الأشياء صغيرة أو كبيرة إلى الحقل المدرسي، نلحظ أن رؤية الأشياء كبيرة تجعلنا على خط التماس مع التفاصيل والخصوصيات التي لا يمكن أن تختزل في إحصائيات أو في أي نظم قياسية أخرى. هذه الرؤية تيسر لنا مشاهدة غرف التدريس المهترئة المكتظة بالتلاميذ في مدارس المدن الكبيرة مقابل انتظام ونظافة المساحات في المدارس الموجودة في الضواحي. في مدارس المدن نجد لوحات مليئة – دون انتظام – بإعلانات وتعليمات متداخلة مع رسومات الأطفال وأشعارهم، ونجد مزق ورق و«عناصر» في زيّ موحد. في هذه المدارس، يتشكل المشهد ويكتمل في صيحات المسؤولين والتألق الطارئ حين يزور المدرسة فنان ما، في تجمعات الشباب في الأروقة يكتبون أو يستمعون إلى قصص زملائهم، في الأفراد ينتمون لعائلة واحدة يتبادلون – ملتفين حول بعضهم البعض – الأحاديث بخصوص مجريات الليلة البارحة. ممرّات هذه المدارس العائمةُ في الضجيج تشبه أزقة المدن القديمة المليئة بأشخاص يتحدثون لغات متباينة، ويتصيدون الحليف والصديق. في الممرات هذه، تسمع الصراخ، وتسمع التحيات والتهديدات واللغات الإشارية الأخرى. في الممرات ذاتها ترى أيضاً السلاسل الذهبية يتقلدها الطلبة، والملابس الموردة الملتصقة بالأجسام، وفروات رؤوس الطلبة بألوانها المتعددة والمتباينة. هنا ترى اليافعين يحدقون في شاشات الكمبيوتر بانخطاف، وترى وتسمع خشخشة معدات المختبرات الزجاجية والمعدنية تصطف أمام عيون الطلبة التائهة والحائرة. في مدارس المدن كتب ممزقة ومهترئة، وفيها تصطف المقاعد برتابة وتنعدم، إلا ما ندر، الطاولات المستديرة والدوريات التي يستطيع الطلبة استعارتها.

يشاهد الناظر إلى الأشياء على أنها كبيرة (ينظر إليها عن قرب) مدرّسين يعتبرون كل تصرف على أنه «بداية جديدة، غارة مفاجئة على التلعثم وانعدام البيان يشنها طالب – وسط تيه عام في المشاعر غير المنتظمة – بمعدات متآكلة». إلى جانب هؤلاء المدرسين، هناك شريحة أخرى من المدرسين تتصف بأنها عديمة الشعور بالانتماء والفاعلية، هذه الشريحة تفرض حالة من التغييب على الطلبة الذين يشعرون أصلاً بالغربة في محيطهم، وتفضل عدم سماع أصوات الآخرين – الطلبة.

حين تقارب الأشياء صغيرة، ينظر إلى المدارس من خلال عدسات النظام – من مركز سلطوي أو توجه أيديولوجي مسبق يحتم اتخاذ وجهة نظر يغلب عليها التوجه التقني. يكثر هذه الأيام، وفي معرض حديثنا عن مقاربة الأشياء صغيرة، أن ينظر إلى المدارس في سياق سياسة تقوم في ترسيمتها على الإحسان مع اعتقاد راسخ بأن التغيير، إن وقع في المدارس، سيؤدي إلى متغيرات متصاعدة في المجتمع. مهما كانت طبيعة المركز السلطوي، حين ينظر إلى المدارس صغيرة يعني أن يكون النظام مأخوذاً بالعلامات التي يحصّلها الطلبة، وبالوقت المحدد لإنجاز المهمات، وبالإجراءات الإدارية، أن يكون مأخوذاً وبالنسب ذات العلاقة بالخلفيات الإثنية والعرقية للطلبة، وبمعايير قياس الالتزام بالمسؤولية. النظام المأخوذ بكل هذه الاعتبارات يفعل ذلك دون اعتبارات معمقة للأفراد ودون اعتبار، حين وضع هذه السياسات العامة، لتميّز الأفراد أو ظلال أسمائهم وتاريخهم. يرى القائمون على تلزيم هذا النظام أن المسائل والهموم المجتمعية تُعرّف وتكتسب أهميتها من خلال قيمة العمل الذي يقومون به.

الأسئلة المطروحة هنا هي: كيف يمكن للمدرسين أن يتعاملوا مع هذه الاعتبارات المسبقة والمنبتة عن خصوصية الأفراد وخصوصية مطارحهم؟ كيف يستطيع المدرسون تجاوز الشعور بأنهم يدارون من قبل النظام كما تدار قطع الشطرنج، أو كما يوجه معاون متواطئ يمكن الاستغناء عنه في كل حين؟ التحدّي المفروض هنا هو أن يتقن المدرسون فن المراوحة بين الأشياء والاتجاهات، أن يستبطنوا حدود السياسة التربوية المرسومة ومجالاتها ومتعلقاتها بخصوص التخطيط طويل المدى ويتنبهوا، في الوقت ذاته، إلى طلبة بعينهم، وإلى وضعية خاصة تحكم تصرفهم في الزمان والمكان، وإلى القضايا التي لا تخضع لنظم التقويم الجاهزة، وإلى الخاص والمتميز.

بدهي أن جزءاً من هذا التّحدي هو رفض الفصل بين المدرسة والظروف المحيطة، هو رفض عزل الأشياء عن سياقها وما ينجم عن ذلك من خداع وتزوير. إن جانباً من هذا الرفض يعني أن يأخذ المعلمون دوراً فاعلاً في فهم التسلسلات والروابط التي يصعب تعريفها بشكل منظم وواضح. هذا يعني أن يلتفت المدرسون لتأثير حياة الشارع بكل تنوعها وخطورتها وغموضها: ويعني أن يكون المعلمون على وعي بتفاصيل حياة عائلات طلبتهم، ويعني أيضاً أن يعي المعلمون أثر المشاهد الحياتية خارج المدرسة – في ساحات اللعب والشوارع، في غرف الطوارئ والعيادات، في مكاتب الضمان الاجتماعي والملاجئ والجمعيات، في محطات الشرطة، في أماكن العبادة، في بؤر تجّار الممنوعات، في القرن المعزولة من الساحات العامة والمتنزهات، في المكتبات، وفي بريق شاشة التلفزيون. كل ذلك هو جزء صميم من واقع النظام التربوي الذي يقارب الأشياء كبيرة.

يتمتع المعلمون بكفاية في التخيّل ليكونوا مؤهلين للتعامل مع حالة التنوّع/ انعدام التجانس في الخلفيات المجتمعية لطلابهم، أو ما يطلق عليه باختين «الخطابات المتعددة للحياة اليومية»، ولديهم أيضاً الدافعية لفتح مسالك جديدة تؤدي إلى طرق تعليم أفضل وطرق حياة أفضل. جون ديوي أقرّ ذلك، إذ قال إن المعلمين يمكنهم أن يبذلوا الجهد للتعرف على الأهداف التي توجّه نشاطاتهم وتعرّفهم على حقيقتها ومغزاها.

هناك الآن حركة إعادة هيكلة لافتة وصاعدة لا تحتم على المعلمين أن يختاروا بين رؤية الأشياء صغيرة أو كبيرة، أو أن يعرّفوا أنفسهم كأناس مهتمين بتصرفات الطلبة المحكومة بالشروط المحيطة. عندما يمنح المدرسون المساحة الكافية لتأمل فعلهم في سياقات معقدة، يمكن لهم حينئذ، ويتوقع منهم، أن يحددوا خياراتهم ذات العلاقة بالعملية التعليمية والتربوية اعتماداً على إملاءات الظرف الناظم في زمان ومكان محددين، وأن ينفتحوا على توصيف لجامع فعلهم دون تجزئة.

هذه التوجهات الناهضة تترك للمدرسين، في عصرنا هذا، مساحة كي يتعاونوا مع بعضهم البعض، ومع أهالي الطلبة، ومع أساتذة من معاهد خارج إطار المدرسة. تتزايد في هذا العصر ظهورات شبكات المدارس التي تكرس فعلها لخلق التغيير، ومنها المدارس التي تعتمد النهج الديمقراطي *(Democratic Schools)*، والمدارس التي تعتمد تكافلاً بين أقطاب العملية التعليمية (والطالب جزء أساسي منها) في تخطيط وتنفيذ المناهج *(Coalition Schools)*، والمدارس التي تركز على تغذية حاجات ورغبات الطلبة اعتماداً على توجهاتهم وقدراتهم *(Magnet Schools)*. هناك إجماع بين أوساط المربين على أن الحاجة التعليمية التربوية تتزايد لإيجاد لجان جديدة إلى جانب ما يسمى بلجان المتابعة/المواكبة التي تفترض أدواراً مختلفة. يقول *(Theodore Sizer)* وآخرون في المشروع الذي جاء ضمن *(Howard Gardner at Harvards' Project Zero)*: «يتوفر من الأسباب ما يشير إلى أن هناك حاجة لخلق منهاج يقوم في أساسه على تدعيم المعرفة، ويمتاز بتنوعه في المجالات والحقول، ويوفر مناخات للطلاب يقدرون من خلالها على التفاعل معه». المتابعة/المواكبة، ووضع حد للخروقات، وخلق الترابط، والالتزام الأخلاقي، كلها قضايا، إلى جانب التفاصيل السابقة، يزداد نقاشها عمقاً وتدخل في محرق الحديث عن العملية التعليمية ككل.

في معرض هذا الحديث عن جهود التغيير والتطوير، تزداد الحاجة والحساسية لاستبطان جامع الصورة لما يجب أن تكون عليه الأشياء. هناك إقرار واضح أن الفتيان والفتيات بحاجة لتحصيل عادات ذهنية تنسحب على مساحات معرفية واسعة، وعلى عدد هائل من المهارات شديدة التعقيد حتى يتمكنوا من الحصول على الوظائف مستقبلاً. القدرات المطلوبة للتعامل مع الكوارث والنازلات يجب أن تدعم وتنمى. قد يضطر هؤلاء اليافعون للتعامل، مستقبلاً، مع المصائب البيئية وأثرها على الإنسان والحيوان والنبات، ومع الفياضانات، ومع التلوث، ومع العواصف غير المسبوقة. قد يجدون أنفسهم وجهاً لوجه أمام الحاجة لاتخاذ قرارات ذات علاقة بالعلاج الكيماوي والأجهزة الطبية الداعمة للحياة. تنوّع المعارف في أكثر من مجال سيكون مطلوباً إذا أراد الناس أن يتعاملوا بشكل مدقق وناقد وفطن مع ما يثار من عواطف وتغييب للمنطق، ومع الإعلانات المضللة، ومع البرامج التي يمتزج فيها تقديم الخبر بالترفيه. إن المقدرة على أداء التخطيط الفعال الذي يحتاج إلى تفكير منظم وإلى معرفة كيف يجب أن ينظر إلى الأشياء صغيرة (أيضاً) ستكون ضرورية وملحة.

جانب آخر من جوانب جامع الصورة في الحقل التربوي هو أن على المعلمين معاملة طلابهم باعتبارهم متعلمين في حالة الكمون الذي يتفجر إذا توفرت له فرص التواجه/التفاعل مع واجبات واقعية وذات بعد عملي، وإذا استطاع المعلمون أن يوفروا للمتعلمين النموذج الذي يحتذى عبر التزامهم (المعلمين) بدرجة عالية من المهنية والعمل الأمين. لا يمكن، والحال كذلك، أن تتحقق للمعلمين القدرة على تقويم أصيل ومعتمد، يؤدي بدوره إلى تأسيس مناهج جديدة، إلا عبر التواصل مع الطلاب باعتبارهم متميزين (بذاتهم)، ولديهم القدرة على المساءلة كشرط أساسي للتعريف بالذات والتعرّف عليها. حين يرفض المعلمون الامتحانات المعدة من قبل هيئات خارجية، ويبدون استعداداً لمقاربة الأشياء على أنها كبيرة أثناء تواصلهم مع الطلبة؛ حين يرفض المعلمون ذلك يستطيعون، بالمقابل، تدبير واستنباط وتقييف طرز التدريس التي تلائم طلبتهم. هذه الطرز تمكّن الطلبة، بالتالي، من الانطلاق في مسالك مختلفة لتحقيق مساءلة ذواتهم.

تحدث *(Donald Schon)* في سياق ضرورة أن يصغي المعلمون لطلبتهم قائلا: «على المدرسين مواجهة أنفسهم بالأسئلة التالية: كيف يفكر الطلبة في هذا الموضوع؟ ما معنى حالة اللبس والضياع التي يعانون منها؟ ماذا يعرفون وبأية حدود يستطيعون أن يفعلوا؟ إذا كان المعلمون يصغون لطلبتهم فهذا يحتم عليهم التعامل مع أفكار وأفعال تتجاوز حدود خطة الدرس المقررة».

يتحدث (Schon) كذلك عن المقاصد التي أعطيت مصداقية وتقييماً ومراقبة من قبل معلمين «لديهم الاستعداد لتحضير أدوات قياس نوعية وخاصة وتفسيرات للخبرة والأداء أثناء عملية التعلم والتعليم». هؤلاء هم المعلمون الذين يُسألون الآن أن يقيّموا اعتماداً على ملف إنجازات الطلبة المتراكم وعروضهم، وعبر سؤال الطلبة بيانَ أقوالهم وأفكارهم وهم يسعون لتحقيق التغيير والتقدّم في حيواتهم.

جدير بالذكر أن التعامل مع أي إنسان يحاول أن يتعلّم كيف يتعلّم يتطلب خيالاً من جانب المدرسين. عندما أتدبر في ذهني الطلبة الذين قابلتهم في المدارس والكليات، أفكر في مجمل حاجات متنوعة. هناك، على سبيل المثال، حاجة الفرد لـ «البحث والاستكشاف». في رواية له يقول (W.Perecy): «يستطيع كل إنسان أن يأخذ على عاتقه مهمة البحث إن لم يكن غارقاً بلا وعي في شؤون حياته اليومية..... أن يصبح الإنسان واعياً لإمكانية البحث والاستكشاف يعني أن يكون مضطلعاً بشيء أو على علم بشيء، أن لا يكون كذلك يعني أنه في حالة قنوط مريعة». لا بد من التأكيد، ثانية، أن للخيال أهمية مركزية لإدراك أن البحث والاستكشاف أمر ممكن، وأن هنالك في الحياة ما يضارع، وبالتالي يعزز، أنماط التعليم التي نبتغي تفعيلها. التخيّل أمر مهم للمعلمين حتى يتمكنوا من خرق التصنيفات المعهودة، ويصبحوا على صلة وثيقة بواقع الظروف المختلفة لحياة طلبتهم. والتخيّل أمر مهم للطلبة كذلك، لأنه يساعدهم على إدراك الفسحات التي يمكن لهم، من خلالها، أن يتحركوا.

التعلّم والتعليم هما، من جوانب كثيرة، سعي متواصل لتجاوز حواجز المتوقع والمضجر والتوصيفات الجاهزة. أن تدرّس يعني، من جانب واحد على الأقل، أن توفر للأفراد المتعلمين المهارات وتعي كيف تعرّف احتياجاتهم حتى يتمكنوا من تعليم أنفسهم بأنفسهم. لا يستطيع معلم يحاضر، هكذا ببساطة، أمام جمهور من المتعلمين الشباب، حول

كرة السلّة أو كتابة الشعر أو إجراء التجارب على المعادن، أن ينتظر من طلبته استيفاء متطلبات هذه النشاطات كما حددها هو. على المعلمين أن ينقلوا لطلبتهم أنماط التقدم نحو الهدف، وطرق الامتثال للقوانين وللمعهود، وتنويعة من الطرائق التي ترمي إلى ما يمكن أن يسمى حسب *(Passmore)* «إطلاق الطاقات»؛ الأمر الذي يتمكن الطلبة معه أن يحددوا، بطريق الممارسة، وكيفما يروق لهم، احتياجاتهم الخاصة التي تمكنهم من المشاركة في لعبة ما، أو تأليف قصيدة، أو تدبير تجربة كيماوية. يضيف *(Passmore)* إلى موضوعة «إطلاق الطاقات» أن الطالب ينخرط في حالة يرى نفسه فيها يأخذ خطوات ويباشر في مهمات لم تدرس له من قبل، «وهذا بدوره يشكل عنصر مفاجأة للمعلمين أنفسهم، ليس مفاجأة بمفهوم أن أحداً لم يقم بما قام به طالب بعينه، بل مفاجأة بمفهوم أن المعلم لم يدرّس الطالب ما أقدم الأخير على فعله أو تحقيقه. لقد أصبح الطالب، والحال كذلك، مبدعا». أفكر، في سياق الخيال والإبداع هذا، بـ *(Mary Warnock)* وهي تتحدث عن الطفل حين يبدأ يشعر بأهمية ما يدركه بحواسه، «وكيف يحاول، باستقلالية، أن يفسّر هذه الأهمية»، وكيف أن «إحساس الطفل بسرمدية وامتداد الأشياء هو الذي يعطي معنى لخبرته، وليس ضبطه برزمة من القوانين الناظمة أو المبادئ التي يعتمد عليها – ذلك على فرض أن الطفل أصلاً ميال لهكذا رزمة في توجيه التصرفات». أفكر أيضاً، وفي السياق ذاته، في النص الشعري «الرجل صاحب الجيتار الأزرق» للشاعر (Wallace Stevens)، حيث يرمز الجيتار في النص للخيال. يتحدث العازف في القصيدة عن رغبته في الاستغناء، في الساحة التي يعزف فيها، عن «الأضواء» وعن «التعريفات» ويتحدى جمهوره أن يتحدثوا عما يرون في الظلمة. هذا الجمهور هو نفسه الذي طلب من العازف أن يلعب الأشياء كما هي، ذلك لأن مقاربة الأشياء على اعتبار أنها شيء آخر مدعاة إلى البلبلة والحيرة. صحيح أن جواً من التوتر وحالة من المقاومة يسودان والجمهور يحاول تحقيق الرؤية وسط العتمة، لكن المقاومة، والخيال، وانفتاح الطاقات على المدى، والخلق المبدع، وعنصر المفاجأة – كلها تندغم بطريقة ما.

أن نتعامل مع التدريس بهذه الطريقة يعني أن نكون مهتمين بالفعل أكثر من اهتمامنا بنظم من السلوكيات. الفعل يتضمن المبادرة، ويؤشر على التقدم إلى الأمام من وإلى وجهة يفضلها القائم بالفعل. إن هذا الفعل هو ما يقصده المنهمكون في إعادة رسم هيكلية المدارس عندما يتحدثون عن التعلم الفاعل الذي ينأى بذاته عن التلقي السلبي فقط. الحديث، هنا، يتركز على الاهتمام في البدايات، في الانطلاق الذي يتواصل، ويترك، جانياً، موضوعة التركيز على النهايات. القائمون على إعادة رسم الهيكلية يكونون، في العادة، على خلاف مع الأنساق، ومع التوصيفات الجاهزة سلفاً، ومع التقييم الذي يأتي من المكان القصي. نتذكر، مرة ثانية، ما قاله ديوي حين وصف وجود الهدف على أنه مؤشر ذكاء، وعلى أنه الموجه لكل ما نأخذه على عاتقنا. كان ديوي متأكداً من أنه غير قادر على الحديث عن ضمانات، كان يتحدث – كما أحاول أن أفعل أنا – عن الفسحات وعن الإمكانيات، عن التحرك نحو المطلب والغاية.

ربما كان ديوي، مثلي تماماً، مأخوذاً بألق أن يجوب في حالة عدم الاكتمال، أو حالة الإغواء المتضمّنة في بدايات الفعل. في رواية «*Moby Dick*»، شخصية (Ishmael) الذي شيمته الشك في الأعراف والأنظمة والتصنيفات يقول: «أعدّ أن لا شيء كامل، وكل إنسان يدّعي الكمال أو يفترض أنه قادر على تحقيقه يكون يقيناً على خطأ». هناك دائماً فراغات قابلة لأن تكون نقيضَها، هناك سبل لم تطرق بعد، وهناك مناطق غير مكتشفة تؤهل لرؤية أشمل. يجب أن يظل البحث حثيثاً في استمراريته، والنهاية تظل – والحال كذلك – بعيدة عن أن تعرّف.

في الفصول اللاحقة من هذا الكتاب يتركّز الحديث حول أنواع مختلفة من البحث ذات علاقة بالتعلّم والتعليم، وذات علاقة بأمور يمكن أن توصف بأنها غير متوقعة يواجهها المعلمون وهم يخوضون التجربة في الواقع. إن قضايا مثل صمت المرأة وتهميشها، وتغييب عدد هائل من الطلبة – لاعتبارات مختلفة – ما زالت موضوعات نحتاج إلى تجاوزها في غرف التدريس. هناك مناطق وأصقاع في حقل التعلّم والتعليم في مراحل الاكتشاف على يد من يأمل منا، أقصد العاملين في الحقل، أن لا يبقى غريباً عن الآخرين في المدارس، وأن يعمل على قراءة الوجوه المتعددة والطارئة لعالمنا.

أشير في الختام إلى أن مقارباتي السابقة قابلة لأن تخضع للمراجعة وإعادة النظر، وأشير كذلك إلى أنني أجتهد حتى أكون جزءاً فاعلاً في تيار ما بعد الحداثة الرافض للمبررات الجاهزة التي تفترض في إطارها حلاً لكل مشكلة وكل التباس. كل ما يمكننا فعله، في اعتقادي، هو أن نسعى نحو تهيئة الأجواء أمام طرائق وحوارات متنوعة نقارب عبرها الطارئ في هذا العالم المتغير. كل ما يمكنني فعله هو أن استفزّ القراء حتى يتوحدوا في همّ أيجاد سبل ناجعة يعبرونها مع طلبتهم، ويتركون – إذ يعبرون – آثارهم. «همنا الأساسي» قال أحدهم هو أن لا نعبر هذا العالم دون أن نترك خلفنا أثراً يذكر؛ هذا الهم هو الذي يحملنا على رسم مشاريع تحقق ذواتنا، ويدفعنا أن نتواصل مع الآخرين، وأن نقارب الأشياء من موقعنا في الزمان والمكان، وأن نعاود المحاولة دون كلل. هذا الهمّ يدفعنا أن نبدأ كل يوم من جديد.

هذا الكتاب يأتي كمحاولة للتغلب على هذا الهمّ، ويسعى ليهب توجه النظر إلى الأشياء على أنها صغيرة نوعاً من فائدة، في الوقت نفسه الذي يمنح فيه قيمة لهوى مقاربة الأشياء عن قرب – مقاربتها كبيرة. هذا الهوى أو التوق هو الرتاج الذي ينطلق منه الخيال نحو إمكانية إعادة النظر في كيف تقارب الأشياء. هذه الإمكانية، بالنسبة لي، هي ما يمكن أن تفرزه مساعي إعادة الهيكلة في نظام التعليم. رؤية الأشياء كبيرة هو ما يحملنا على التغيير.

التخيّل، والكشف المبدع، وغير المتوقع

على المعلمين والعاملين في حقل إعداد المدرّسين الإبقاء على موضوع التغيير، والفرص المواتية، والإمكانيات حاضرةً أبداً في الأذهان، في وقت يخضع فيه برنامج «أهداف العام 2000 – قانون تثقيف أمريكا»، مع الأهداف المتعلقة به، إلى الجدل والتقييم. هذا القانون أصبح الآن مدرجاً ضمن لائحة القوانين الفدرالية، ويعرِض للأهداف الوطنية للتربية المنوي تحقيقها في فترة مداها خمس سنوات. من هذه الأهداف خمسة تم تعميمها ولا تخضع للجدل، وهدفان آخران ينطويان على إشكاليات ما. أما الأهداف الخمسة فهي:

1- يجب أن يكون الطلبة مؤهلين عند دخولهم المدارس.

2- يجب أن تصل نسبة المتخرجين من المدارس الثانوية إلى 90%.

3- يجب أن تصل درجة الأميّة بين الأمريكيين إلى الصفر.

4- يجب أن تتمتع طواقم التدريس بكفاية عالية.

5- يجب أن ينخرط الآباء في العملية التعليمية.

أما الهدفان الآخران اللذان ينطويان على إشكاليات فهما:

1- على كل الطلبة (الأمريكيين) في الحقول الأكاديمية تلبية المعايير الدولية وتحقيق المرتبة الفضلى في مجالي العلوم والرياضيات.

2- ضرورة خلق نظام تقييم مناسب يضمن أن يظهر الطلبة كفاءة في موضوعات تتطلب درجة من التحدي.

الأهداف الواردة أعلاه قدمت باعتبارها الأجندة الوطنية للتربية، وقدمت، في الوقت ذاته باعتبارها أهدافاً قابلة لأن تتحقق على الرغم من ظواهر الفقر وانعدام المساواة. المشكلة الأولى التي تفرزها الفرضية في الهدفين الأخيرين أن المعايير والامتحانات يمكن أن تفرض، وببساطة، على كل شرائح الطلبة. والمشكلة الثانية، وهي مشكلة يتم تجاهلها في الغالب، أن التباين الهائل بين الطلبة الأمريكيين من ناحية المواهب، ومن ناحية الطاقات، ومن ناحية اختلاف أنماط التعبير، موجود لا محالة. الملاحظ أن الأنماط التقليدية، في سياق التعميم هذا، سارية، وأن الحاجة إلى البدائل الممكنة التي تفرضها المتغيرات الاقتصادية والسكانية مكبوتة أو يتم تجاوزها.

يُعنى هذا الفصل بالطرق التي يمكن أن يسلكها المعلمون والطلاب لاستخدام ملكة التخيل لغرض البحث عن فضاءات تضمن أن لا تنحصر حياتنا أو فعلنا في أطر ضيقة، وتكفل أن لا تصبح سبلنا في التعلم والتعليم عقيمة من غير مخرج. أطمح في هذا الفصل، كذلك، أن اختبر الطرق التي يمكن للفنون فيها أن تطلق العنان للخيال ليتسنى للأخير أن يوفّر، في حقل التعلّم والتعليم، اعتبارات وبدائل جديدة. إن المشاهد الواسعة التي يمكن أن تُفتح أمامنا، والتعليلات التي يمكن أن تستحضر حين نقارب الفنون هي ظواهر تجريبية تمنح مجابهتنا أو تماسنا مع المحيط شكلاً متجدداً بتجدد المعارف المتاحة عبر مقاربة هذه الفنون والانفتاح عليها. عندما يتحقق ذلك، يكتسب الفرد منا عيوناً جديدة ينظر من خلالها ويفسّر مسعى التعليم الذي يحافظ على الإنسان وعلى ثقافته في حالة نابضة.

إعادة النظر في الهيكليات السائدة للمدارس يعني، غالباً، خرق أنماط القياس الكمي التقليدية. تتوازى مع هذا الخرق حالة من القلق تقود الناس إلى وضع يطلق عليه Dewey «الرغبة في انعدام الشك». غني عن القول أن لحالة الشك التي يخلقها الوضع الاقتصادي الراهن والمتقلب، ولتزايد التحدي القائم للمؤسسة، علاقة مباشرة بحالة القلق التي يعاني منها الناس عند الحديث عن أنماط تعليم تقوم على التجريب.

عند استعراض ردود الفعل حول مراجعة الأنماط السائدة في التعليم لا يظهر أولياء الأمور ميلاً إلى المتوقع والمعهود فقط، بل إلى الضمانات التي طالما رافقت عملية تعلّم أبنائهم للمفاهيم الأساسية كذلك. لا يزال الحديث عن طَرْق سبل غير معهودة وعن الانفتاح على بدائل غير مجربة يعزز حالة الشك عند من يطمحون لاسترجاع زمن البساطة وانعدام التعقيد الذي ودّعناه منذ عهد بعيد. من الملاحظ، على الرغم من ذلك، أن أولياء الأمور والمعلمين أصبحوا أكثر وعياً بحقيقة الضغوط والإملاءات غير المسبوقة التي يفرضها عنصرا التكنولوجيا الحديثة والاتصالات. يتم إطلاع أولياء الأمور، حالياً، على أن النجاح في المواد التعليمية يمكن أن يضمن فقط للطلبة الذين تنسحب مقدراتهم على مساحة واسعة من المعارف والمهارات غير التقليدية. لقد أمسى في حكم الحتمي أن العودة إلى الأيام التي كانت فيها مهارة الحديث هدفاً بذاتها مستحيلة. إن حالة التناقض مستمرة في التفاقم بين الذي يقال حول ما يجب أن تقوم به المدارس وبين فهم أولياء الأمور لعملية التعليم، وحالة التناقض هذه تزداد تجذراً لدى العائلات التي تعاني من حالة فقدان السلطة بسبب تبعات الفقر والمتغيرات الطارئة على الحياة.

لا شك أن بعض الطلبة يواجهون عقبات مخيفة بسبب انعدام الإنصاف في هذا البلد (أمريكا). إن قضية تباين الأجناس والطبقات والانتماءات الإثنية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، تماماً كما يجب أن تؤخذ قضية إعادة النظر في التركيبة الاجتماعية والاقتصادية السائدة. هناك، كما يعرف البعض منا، حيثيات موضوعية وأخرى شخصية يجب أن تؤخذ بالحسبان. نحن لا يمكننا أن نتغاضى عن أمور مثل تفشي البطالة، وانعدام المأوى أو التشرد، وانعدام وجود الأب مع تزايد ظاهرة النساء اللواتي ينجبن أطفالهن خارج مؤسسة الزواج، وانتشار المرض. يمكن، مع ذلك، ونتيجة لانعدام القدرة على تصوّر تركيبة أفضل في نظامنا التعليمي، أن تتوفر، بالنتيجة، إمكانية التوقف عن منع الناس من التحرّك لإحداث التغيير. لا شك أن تحرّك الناس من أجل إحداث التغيير يوازيه تراجع في إدراك فاعلية الفرد والمجموع لقدرتهم على إحداث تأثير فعليّ؛ الأمر الذي يدغم الناس في المعهود/النظام، وفي واقع يبدو غير

قابل لأن يسخطوا أو يثوروا عليه. أن ندعو لصالح طاقة التخيّل يعنى أن ندعو لصالح القدرة على مقاربة الأشياء على أنها شيء مختلف عمّا هي عليه في الظاهر. حتى تنزاح الأشياء لصالح التغيير بشكل ظاهر لا بد أن نفهم أن واقع كل فرد هو خبرة قابلة للتأويل بذاتها، وأن طريقة التأويل تعتمد على حالة الفرد وموقعه في المجتمع، وعلى عدد الفرص السانحة التي يمكن – أو لا يمكن – للفرد أن يقتنصها، وعلى مجتمع متعدد الظلال يحكمه المحتمل والعارض ولا يتمركز حول ذات هذا الفرد.

أن يطلق العنان لطاقة التخيّل يعني أن يتكوّن لدى الفرد قدرة على خرق ما هو – في الظاهر – ثابت ومنجز، وأن يُنظر إلى ما وراء المتعارف عليه لدى الجماعة، وأن تتشكل خبرات جديدة ذات طرز مغايرة. حين يتحقق للفرد ذلك، يصبح أكثر حرية في لمح واستشعار المحتمل، في تشكيل انطباعاته ومفاهيمه حول ما يجب أن تكون عليه الأشياء. تجدر الإشارة، هنا، إلى أن تحقق هذا الأشياء للفرد لا يعني، بالضرورة قطيعة بين الفرد وبين ما هو قائم في مجتمعه. لا ضير من أن نراجع، للمرة الثانية، قصيدة Wellace Stevens«الرجل صاحب الجيتار الأزرق»، يقول:

«قالوا: «جيتارك أزرق، وأنت لا تلعب الأشياء كما ينبغي أن تلعب».

ردّ العازف: «لا تبقى الأشياء على حالها مع الجيتار الأزرق».

عندها أجابوا: «عليك أن تعزف، إذاً، لحنا فوق إدراكنا ويترجم، في الوقت ذاته عن ذواتنا، عن الأشياء تماما كما هي».

اللعب على الجيتار الأزرق هو ضرب من اللعب على جيتار التخيّل. صوت الجيتار يثير لدى المستمعين حالة من التضارب والتأرجح. العديد من المستمعين أحبوا، وفي الوقت ذاته لم يحبوا، لحنا غير مثير يتغنى بالمألوف. بعد حوار شعري طويل بين العازف وجمهوره حول ضرورة أن يلعب العازف أو لا يلعب الأشياء كما هي، يقول العازف للجمهور:

«اطرحوا جانباً الأضواء والتعريفات،

وتحدثوا عما ترونه في الظلمة

أطلقوا على الأشياء هذه الأسماء أو تلك،

ولكن لا تركنوا للأسماء المستهلكة».

يدعوهم، في سياق القصيدة، أن يقاربوا الأشياء بعيونهم، أن يعثروا في الزحمة على أصواتهم، أن يرفضوا تشكيل الأشياء حسب إملاءات المسؤولين. هل ترون، يسأل العازف جمهوره:

«أنتم، في الحقيقة، ليس غير ذواتكم

لذا يدهشكم الجيتار الأزرق».

الآخرون يحددون، تماماً، هوياتكم الشخصية، ويستخدمون لغرض تحقيق ذلك مسميات جاهزة. أن تكون ذاتك يعنى أن تكون في حالة كشف مستمر عن ذاتك، عن هويتك. انعدام حالة الكشف المستمر هذه تعني، بالضرورة، غياب عنصر المفاجأة في الحياة. المفاجأة تتحقق حين يتحقق التميّز/ تميّز الفرد الواعي مقابل الجماعة، حين يتصوّر الفرد سبلاً به خاصة لاكتشاف إمكانية الفعل. كل ذلك يأتي مع سماع «كلمات» و«ألحان» مغايرة، ومع النظر إلى الأشياء من زوايا غير تقليدية. أن تقارب العالم بمنظار أحادي ومن زاوية واحدة يعني أن تقارب العالم على أنه أي شيء غير كونه «عالما».

إضافة إلى ما سبق من إشارات حول التميّز الواعي للفرد في علاقته مع الجماعة، يجب أن تُدرك حقيقة أننا، في حقل التعلّم والتعليم وفي مسعى البحث عن أشياء جديدة، نخلّف وراءنا أشياء قديمة. هذا النوع من الإدراك يجب أن يقرن دائماً بالقدرة على التخيّل. وفي هذا السياق، ذكر Dewey أن التخيّل هو طريقنا لاستبطان الماضي وبوابتنا لولوج الحاضر. التخيل، والكلام هنا لـ Deweyأيضا «هو حالة من التكيّف الواعي مع القديم والجديد». إن المعرفة الناقدة والمتأملة لمجريات حياتنا، ولتطلعاتنا التي نسعى من خلال تحقيقها إلى إنجاز ما هو أبعد من واقعنا المعاش، تعتمد، بالضرورة، على قدرتنا على استحضار الماضي في الذاكرة، وعلى مقاربتنا لهذا الماضي باعتباره الخلفية الضرورية لمجمل الأحداث التي تدور على مسارح حياتنا الحاضرة».

نأخذ لغرض تقريب الفكرة، المثالين التاليين:

1- من المؤكد أن مقاربة المرأة للواقع المهني أو السياسي تختلف عن مقاربة الرجل لهما، وبخاصة إذا نشأت المرأة في وقت كانت فيه هذه الحقول مقتصرة على الرجل ومن غير اللائق أن تشغلها النساء.

2- من المؤكد أن قرار شاب تعلّم أو عدم تعلّم رقص الباليه يأتي كنتيجة منطقية لنشأته في وسط ينظر إلى فن رقص الباليه على أنه شيء ذو قيمة وورومانسيّ، أو في وسط مغاير ينظر لهذا الفن على أنه غير مجد ومشكوك في كونه مجدياً.

على الرغم من صدقية هذين المثالين تبقى الفجوة قائمة بين ما نعايشه في وقتنا الحاضر وبين الذي بقي عالقاً فيناً من الماضي. يقول ديوي: «إدراكنا الواعي ينطوي على درجة من المجازفة؛ هو (أي إدراكنا) ولوج في المجهول، ذلك لأن هذا الفعل حين يدغم الحاضر بالماضي يعيد، (في الوقت ذاته، وبدفع من أدوات الحاضر) بناء هذا الماضي بشكل مغاير».

تستطيع الغالبية منا استرجاع مقاطع من الطرز العقلية لحياتنا الماضية وأطوارها غير المهذبة. ونحن، إذ نفعل ذلك، تقودنا قناعة مفادها أن كل الناس (العاديين) عاشوا تماماً كما عشنا نحن، ومارسوا عاداتنا نفسها، وكانت ردود فعلهم مشابهة لردود فعلنا على الأشياء. نحن، في العادة، نحتاج وقتا لاستبطان وتقبّل حقيقة أن الناس مختلفون بشكل لافت، وأنهم يتباينون في عاداتهم وتقاليدهم. وعي الإنسان بحقيقة هذا التباين الهائل ينطوي، دائماً، على نوع من المخاطرة. لا يزال هناك العديد من

الأهالي يرفضون ملاحظة أو تفهم واقع أبنائهم. لو امتلك هؤلاء الأبناء الطاقة على التخيّل، وهم يتحررون من التوجهات الفكرية للبيوت التي تربوا فيها، لتمكنوا من التكيف مع عالمهم الخارجي المتشابك النسيج، ولأدركوا أنهم ملزمون بإعادة النظر في تجاربهم الماضية، وأنهم ملزمون بالتعامل مع «الممكن» في حياتهم، وليس مع «اللازم أو المفروض».

لعل هذا النوع من الإدراك هو، كما أكّد Dewey، ما يعطي لخبرة الأشخاص بعداً واعياً ومعرفة للذات. في غياب هذا الوعي وهذا الإدراك، يقول Dewey «هناك تكرار وهناك تشاكل، والخبرة بالنتيجة روتينية وميكانيكية». التخيّل مرحلة من مراحل الإدراك، والتخيّل، في سياق ما قاله ديوي، يخرق حالة «الجمود في السلوك».

عندما تنعدم الأشياء التي يمكن أن تساعد على تجاوز حالة «الجمود في السلوك»، تتحد هذه الحالة مع الإحساس بالركون إلى المألوف والمتشاكل وتتعطل، بالنتيجة، الطاقة على التعلّم الفاعل. هنا تنعدم إمكانية إنجاز بدايات جديدة تحقق للفرد إحساساً بأنه مبادر وبأنه الضابط لما يفعل أو يعتزم أن يفعل. كتبتHanna Arendt في السياق ذاته «في البدايات الجديدة يتحقق ما هو غير متوقع ومختلف عن كل ما حدث من قبل. غير المألوف والمروّع أمران متأصلان في كل البدايات الجديدة». كلمات Arendt هذه تحيلنا ثانية على ما يطلق عليه Stevens «عنصر المفاجأة» وما يطلق عليه Dewey «مغامرة في المجهول». تواصل Arendt ملاحظاتها حول موضوعة البدايات الجديدة قائلة بأن الجديد يأخذ مكانه «مقابل الخلاف الكبير في قوانين الإحصاء ودرجة الممكن فيها؛ الجديد، والحال كذلك، يظهر غالباً في هيئة أعجوبة»، أو باعتباره الشيء غير القابل للتوقع، أو باعتباره – خصوصاً عندما نعاينه من منظور محصور في أطر قديمة – غير قابل لأن يحدث. لا يخفى أن طبيعة مقاربة الأشياء بنهج بيروقراطي تجعلنا نرى الأشياء بمنظار النزعة والتوجّه، وبمنظار ما هو متوقع على المستوى النظري فحسب. نحن نعدّ ما يعرض علينا من تقارير أو أعمال إحصائية ما لمجرى من مجريات مدرسة بعينها أو نظام مدرسي كامل لمقاطعة من المقاطعات دليلاً غير قابل للدحض. هذا النوع من التقارير أو الأعمال الإحصائية توحي بأن عملية ما تجري بشكل أوتوماتيكي وقابلة لأن تكون فعالة لكل الحالات القائمة؛ هنا يبدو مستحيلاً النظر إلى الأشياء باعتبارها مغايرة لما هي عليه في الظاهر.

مع ذلك، وفي غمرة زمن التوصيفات الجاهزة هذه، تظهر إمكانية تحقيق بدايات جديدة أكثر واقعية، وبخاصة حين يختار الفرد أن يرى نفسه مبتدئاً (بمعنى أنه يستهل أمراً) أو متعلّماً أو رائداً وحين يكون متمتعاً بالقدرة على التخيّل وتصوّر أشياء جديدة تنتج وتتكون. تقول Emily Dickison في السياق ذاته: «فتيل الممكن تشعله قدرتنا على التخيّل». لقد ادركت Dickison، تماماً كما أدرك Dewey æArendt، أن ملكة تخيّل أن الأشياء مغايرة لما هي عليه في الظاهر هي الخطوة الأولى نحو العمل المؤمن بأن الأشياء قابلة لأن تتغيّر. ملكة التخيّل هذه شرط أساسيّ في مسعانا لتحقيق تعليم يهدف إلى خلق إنسان مختلف أو متميز بذاته. لا شكّ أنّ فضاء من الحرية ينفتح أمام من يسعى لأن يختار على أساس من تعدد الإمكانيات؛ هنا يشعر الفرد بأهمية كونه قادراً على أن يستهل أمراً ما أو بكونه عامل دفع لتحقيق بدايات جديدة، أو بأنه يعيش كفرد في المجموع وله – مع ذلك – القدرة على أن يختار لنفسه ما يناسبه هو.

Marry Warnock، كما سبق وذكرت، تتحدث في الخط نفسه عندما تؤكد أهمية إيماننا «بأن هناك ما هو أعمق في تجاربنا الخاصة بالحياة مما تطالعه عيون الآخرين فيها (فينا)، وأن في هذه التجارب ما هو متميز ويستحق الفهم». أرى نفسي مدفوعاً هنا لربط ما تقولهWarnock بالنساء اللواتي، بعد سنوات طويلة من تجاهل تجاربهم (وفهمهم)، يؤكدن الآن أن تجاربهن لها شأن مواز لتجارب الرجال. تواصلWarnock ، وهي تؤكد على أهمية التخيّل في بعث الحياة في تجاربنا، حديثها حول قدرة التخيّل التي توفر لنا الحدس، تقول:

«هناك المزيد من الأشياء التي يمكن أن نختبرها وما نختبره أعمق بكثير مما يمكن أن نتوقع. بدون الحدس الذي توفره لنا طاقة التخيّل لا تصبح الحياة غير ذي جدوى وتافهة فقط، بل تصبح مملة كذلك». يبقى الحفاظ على الأشياء «بعيداً عن الإحساس بحالة من غياب الجدوى، أو الإحساس بأن ليس هناك ما يجدر تعلّمه» هدفاً رئيسياً للعملية التربوية. يظلّ التخيّل، بطاقته الكامنة على خلق النظام من الفوضى وفتح الخبرات على فضاءات مكتنفة بالأسرار وغريبة، الشيءَ الذي يحركنا نحو السعي الدائم من أجل تحقيق ما هو إضافيّ، ونحو عوالم لم نطأها من قبل.

يبقى وضع غرفة الدرس، وهي – من وجهة نظري – المكان الأقدر على إثارة التفكير البناء والنقد الواعي، المكان الذي يجد فيه المعلمون والمتعلّمون أنفسهم يقومون ببحث له طبيعة العمل الجمعي، لكنهم يبحثون – في هذا المكان بالذات – عن شروط ظروفه الحياتية الخاصة. في غرفة الدرس قد يبدأ البحث بنية مبيتة لخرق نسيج الحياة العصي على الوصف والتصنيف، والذي تعتقد Virginia Woolf أنه موسوم بالتكرار وبالعادي لدرجة التفاهة. كل منّا يصنف فعالياته اليومية بطريقة مختلفة؛ بعضنا يقارب فعالياته اليومية من زاوية المألوف والاعتيادي. Virginia Woolf في تصنيفها كانت تنظر باهتمام إلى الفعاليات التي «تعاش في اللاوعي» وتربطها بحالة من «انعدام الوجود». الشباب قد يصفون دورات حياتهم اليومية بأنها غير ممتعة، حيث الانتظار في الطوابير أمام المؤسسات الرسمية والعيادات، وحيث الاكتظاظ في برك السباحة، وحيث المكتبات العامة التي لا تستقبل الروّاد بعد حلول الظلام. ليس المراد من هذه الأمثلة افتراض نوع من اللاأخلاقية على حالة العيش بلا وعي أو حالة انعدام الوجود، المراد هو التركيز على أن مقاربة العالم وكأنه شيء معرّف مسبقاً، تختلف عن مقاربته باعتباره مكاناً قابلاً لأن نطبق فيه بدايات جديدة ونفعّل لإدراكه عقولاً منظمة ووعياً. عندما تلفُّ العادة اليومية كل شيء تتوالى الأيام بشكل رتيب وتسحق معها كل إمكانية

لفتح فضاءات جديدة في حياتنا. لكن، عندما نخضع اليومي والاعتيادي في حياتنا للمساءلة يصبح هذا اليومي وهذا الاعتيادي قابلاً لأن يكون خاضعاً لمقاربات من زوايا واحتمالات مختلفة. قد نظفر، عندما ننظر إلى الاعتيادي باعتباره قابلاً للتأويل وخاضعا لاحتمالات متعددة، بفرصة طرح طرق بديلة للحياة ولتقييم الحياة، وبفرصة صنع الخيارات.

الفرصة ذاتها كانت حاضرة في عاقلة Albert Camus في حديثه عن «انهيار بنى المشاهد المسرحية» وانهيار الروتيني والاعتيادي، حين يصبح كل شيء في موضع المساءلة: «في يوم ما تظهر (الـ لماذا) للوجود ويأخذ الممل والمضجر حينها شكلاً مشوباً بظلال من الدهشة والانذهال. الممل والمضجر يأتي كنتيجة حتمية لنسق ميكانيكي من الحياة، لكن – وفي الوقت ذاته يؤسس لبعث الوعي».

حتى تتحقق البدايات الجديدة من قلب الممل والمضجر ويتحقق بالتالي تعليم فعّال بفعل من يختار أن يتعلّم، لا بدّ من حالة تحقيق/استجواب، لا بد من ظهور لـ (اللماذا)، ولا بدّ، من أجل تقصي حالات اللماذا هذه، من طاقة تخيّل ما هو غير محقق بعدُ.

أذكّر هنا بسارد رواية Walker Percy الذي كان يعاني من حالة ضجر مفرطة، وكان غارقاً في اليومي حتى توصل إلى فكرة البحث: «يستطيع كل إنسان أن يأخذ على عاتقه مهمة البحث ما لم يكن غارقاً بلا وعي في شؤون حياته اليومية». وكما سبق وذكرت، يصف السارد حالة التوصل إلى فكرة البحث بقوله:

«وكأني وجدت نفسي هكذا في جزيرة غريبة. وما هو أثر ذلك عليّ؟ لماذا أبحث في كل ما هو حولي بفضول وإصرار شديدين؟ أن يصبح الإنسان واعياً لإمكانية البحث يعني أن يكون مضطلعاً بشيء، أن لا يكون كذلك يعني أنه في حالة قنوط مريعة». تصوّر الإنسان لنفسه على جزيرة غريبة يعني أن يتصور نفسه في فضاء آخر غير فضائه المألوف، أن ينظر إلى عالم مختلف عن العالم الذي ألفه؛ وأن يبحث بفضول وإصرار، يعني أن يستقصي ذلك العالم، أن يلتفت إليه باهتمام، أن يفكر فيه.

إن المهمة الشاقة المنوطة بالمعلمين هي أن يبتكروا أوضاعاً تتيح للمتعلمين من الشباب أن ينتقلوا من الاعتيادي والمألوف إلى وعي يؤسس لحالة بحث.

نحن الآن على علم أكيد بقصص الأشخاص الذين تكبلهم الأمية/الجهل، وعلى علم أيضاً بحقيقة أنهم بالكاد يستطيعون شق طريقهم في الحياة. لهؤلاء «المقهورين»، كما يدعوهم Paulo Freire، يبدو قوام الحياة عديم الشكل ومفرغاً، وعلى هؤلاء أن يتكوّن لديهم الوعي بحقيقة كيف يتشكل الواقع/واقعهم، وكيف تتحقق القدرة على وصف عالمهم وعلى تحويله. يتحدثFreire، مقابل حديثه عن المقهورين، عن «لاكمال الإنسان» باعتباره «الفضيلة التي تدفعه أبدا للسعي المتواصل نحو البحث عن شيء، هذا البحث الذي لا يمكن أن يجرى بشكله الأفضل إلا عبر التواصل والمشاركة مع الآخرين». يتوصل Freire في معرض حديثة عن فضيلة اللاكمال إلى أن «حالة انعدام الأمل هي شكل من أشكال الصمت ومظهر من مظاهر إنكار الواقع والهروب منه.... الأمل، بالمقابل، لا يعني أن يقف الإنسان مكتوف الأيدي. ما دمت أناضل/أبحث إذن أنا مدفوع بطاقة الأمل، وما دمت أناضل بأمل إذن أنا من يمتلك القدرة على المواصلة/الانتظار»، وأنا من يجب أن يكون قادراً على تخيّل أن الأمل سيفرّخ في النهاية شيئاً.

هناك، بالطبع، أشكال متعددة للمعرفة/حالة انعدام الجهل، لكنّ المعرفة كباعث للأمل والرغبة تكون دائماً مقرونة بتوق الإنسان لتحقيق معنى لحياته ولترك بصماته على المحيط الذي يفعل فيه. التخيّل – في حالة المعرفة أو حالة انعدام الجهل التي ينفتح الفرد معها على فضاءات جديدة، وتضع حدّاً لاحتوائه من قبل الآخرين، وتحقق له الوعي بحق المساءلة – يلعب دوراً مركزياً للغاية. تحضرني، هنا، روايةAlice Walker (اللون الأرجواني) وشخصية الآنسة Celie وهي ترفع لله رسائلها المتعثرة والبائسة: «عمري أربع عشرة سنة، كنت دائماً فتاة جيدة. ربما تمنحني، أيها الرب، معرفة ما يحصل لي». في خطابها لله هناك دفق عاطفي نحو طلب المعرفة ونحو اكتشاف الذات. تصادف Celie في حياتها مغنية تكون لها أخت ومعلّمة هي Shug Avery، لتعثر Celie بذلك على لغة خاصة بها، أو لغة لها مذاق Celie ورموزها. أصبحت تقدر الآن أن تستجوب الناس وأن تتخيّل. عندما أخبرتها Shug أن كل شيء في الكون – الأشجار والأزهار والناس – بحاجة لأن يكونوا محبوبين، أجابت Celie: «نحن دائما وأبدا نتحدث عن الله، لكنني ما زلت على غير هدى وبلا هدف. إن استغراقي في التفكير بالأشياء الجانبية افقدني القدرة على ملاحظة ما صنع الله: لم ألاحظ كيف يكون لنبتة الذرة هذه الأوراق العريضة، ولم ألاحظ كيف يصير اللون الأرجواني، ولا حتى الأزهار البرية الصغيرة، لم ألاحظ شيئاً. أما الآن وقد انفتحت عيناي، أشعر كم كنت غبية». في خضم إدراك Celie لحقيقة كونها لم تكن تدرك أو تسائل، تنصحها Shug أن تتخيّل وأن «تستحضر في ذهنها الأزهار والريح والمياه وصخرة كبيرة». هذا الاستحضار هو كفاح بذاته، هو كفاح لأننا حين نتخيّل الأشياء نتخيّلها حسبما تشكلت في دواخلنا ونحن نعيش فترة القهر/الجهل. هنا تقول Celie: «في كل مرّة استحضر فيها صخرة، أطرحها بعيدا»، لكن Celie، ومع ذلك، حين اكتشفت القدرة على التخيّل اكتشفت طريق الخروج من عالم انعدام المعرفة، بدأت تنظر إلى الأشياء بعينيها هي وتسمّي وتصف عالمها المعاش غير مستخدمة سوى صوتها وكلماتها.

إن الهدف من تحصيل مهارات التعلّم، ومبادئ الفروع الأكاديمية المختلفة، وأساليب مهنة التعليم هو أن تخدمنا حتى نرى الأشياء وحتى نطلق عليها مسمياتنا. حين يتكون لدى المعلمين الإحساس بالترابط مع الإنسان/الآخر، عندها سيتمكن المعلمون من توجيه اهتمامهم نحو طرائق تفكير وأحكام طلبتهم، ونحو ملكتهم الواعية على التخيّل. إن وعي الفرد هو السبيل الذي من خلاله يقحم هذا الفرد نفسه في المحيط.

ليس الوعي إحساسا باطنيا، أو نوعا من إدراك داخل الدماغ. يجب أن يفهم الوعي باعتباره أداتنا لمد جسور التواصل مع الآخرين، باعتباره العزم والنية، باعتباره القدرة على فهم هيئة الأشياء. نحن في وعينا للأشياء نمارس أنواعاً مختلفة من الفعل: فعل الإدراك الحسّي، وفعل الإدراك العقلي، وفعل الإدراك بالحدس أو بالبديهة، والفعل العاطفي، ومرة أخرى، بالضرورة، فعل التخيّل. فعل الإدراك الحسّي، على سبيل المثال، يمكن الفرد من أن يكوّن وجهة نظر في أشياء عالمنا من ناحيتي الصوت والمظهر؛ فالملاحظ عندما يهتمّ ويسمع ويحدّق يقوم، حقيقة، بفعل إنشاء وتنظيم الذات التي يرتضي أن يكونها. Maurice Merleau-Ponty تقول في هذا السياق: «الإدراك الحسّي يستلزم الرجوع إلى جذر هذا المحسوس إلى «ما هو موجود» أو إلى «المشهد» الذي هو أرضية التصوّر المجرد. نحن نكشف أمامنا، بذلك، العالم كما نعيشه وكما هو باعتبار الحيز الذي نشغله». طبيعة الأشياء كما نعيشها وكما هي باعتبار الحيز الذي نشغله في هذا الكون تمكننا من معاينة الأشياء بطريقة جزئية وناقصة ومختلفة عن المعاينة الشاملة غير المنقوصة للآلهة التي تعاين الأشياء من فوق. نحن كلنا، مقابل الآلهة، نعيش حالة من عدم الكمال، ونحن لذلك في حالة تعرّف دائم.

هنا، وبالنظر إلى حالة عدم الكمال التي نعيشها، تكتسب قدرة التخيّل مركزيتها باعتبارها الطاقة التي تمكننا من رؤية ما وراء حدود نهاية الحديقة الخلفية لبيتنا أو نهاية الشارع ما بعد انتهاء مجال قدرتنا على الرؤية. والوعي، في معرض حديثنا هذا، يمكن أن يعرّف باعتباره آلية تجاوز حدود الوعي كما هي الآن سعيا نحو التمام ونحو حالة الكمال التي لن تتحقق أبدا. إن تحقق حالة الكمال للإنسان يعني الجمود والتحجر، ويعني – بالضرورة – انتفاء حالة السعي والبحث.

إذا قمنا بمقاربة التعليم باعتباره السبيل لمخاطبة وعي الآخر، يصبح التعليم دعوة من قبل شخص غير كامل إلى شخص آخر غير كامل لغرض تحقيق «الكمال». يمكن أن يكون التعليم، والحال كذلك، نوعا من تحدّ يحفّز على طرح الأسئلة، ويمكن أن يكون بحثاً عن التعليلات، أو سعيا نحو إيجاد المبررات، أو سبيلا لتنظيم المعاني والمقاصد. التعليم، كذلك، يمكن أن يكون محفزاً لخلق الحوار في فضاءات غرف التدريس: ما الذي يمكن عمله كي نعرف لماذا ما زالت هايتي خاضعة لحم ديكتاتوري لفترة طويلة؟ كيف نحدد مصداقية ما يقوله الآخرون؟ ما الذي يمكن فعله حتى يتوصل الإنسان إلى فهم ذاتي خاص لرواية ما، ويكون قادرا في الوقت ذاته على إقناع الآخرين بأهمية قراءته هو للرواية؟ كيف نتعلّم الاستماع إلى متتالية موسيقية توحدها ثيمة ما، ونعاين رسومات تجريدية، إذا كنا نوفّر – بحكم نشأتنا – الأشكال التقليدية للموسيقى والرسم؟

تتحدث Virginia Woolf عن إحساسها بحالة العجز عندما تكون غير قادرة على شرح أو تفسير ظواهر الخوف أو الظواهر المثيرة في حياتها. عندما تجد تعليلا لشيء ما في حياتها «أكون بذلك قادرة على التعامل مع الحدث، أشعر بأنني، ولو عن بعد وبشكل متباين، غير عاجزة وأنني واعية، وأنني سأجد، مع الوقت، تفسيرا». تقرر Woolf كذلك «أن الإنسان حين تتقدم به السنّ يراكم، عبر المنطق المكتسب، طاقة أكبر على إيجاد التعليلات؛ وهذه التعليلات تذلل العقبات أو الصدمات» التي يواجهها أو يتلقاها في حياته. تؤكد Woolf، مع ذلك، أنها تجد في هذه الصدمات قيمة ما لأن «الصدمات تحفّز رغبة الفرد في البحث عن تعليل أو تفسير لها»، وتتابع «صحيح أنني أشعر كمن تلقى صدمة، لكن ليس مصدرها عدو يتخفى في نسيج الحياة اليومية كما يعتقد الطفل، بل هي علامة على شيء مكانه خلف الظاهر من الأشياء، أجعله أنا حقيقيا ساعة أعبر عنه في الكلمات. إن التعبير عنه في الكلمات يجعله جزءا صميما من جامع حياتي؛ الأمر الذي يفقده القدرة على إيذائي، ويمنحني بهجة تجميع المزق المبعثرة». لا شك أن Woolf كانت ستبقى، بدون التخيّل، غير قادرة أن تنشد بهجة جعل غير الظاهر من مسببات الصدمة حقيقيا، أو لربما استسلمت – مثل الكثيرين – لعصف الصدمات التي حلّت بها.

على الرغم من تسليمي بصعوبة دفع الناشئة لتحريض وحثّ أنفسهم من أجل خلق مشاريعهم الخاصة في الحياة أو تحسس علاماتهم الفارقة كأفراد متميزين، ما زلت أعتقد بضرورة أن نجعل الفنون جزءا مركزيا ضمن مناهجنا المدرسية لما لها من قدرة على تحرير وإطلاق الخيال. القصص، والأشعار، والرقص، والحفلات الموسيقية، والرسم، وعروض الأفلام والمسرحيات – كل ذلك له قدرة كامنة على توفير متعة هائلة للمقاربين من الشباب. إن المتعة التي توفرها مقاربة هذه الفنون لا تعني بالضرورة أن يستخدم الفن كمعادل أو ملطف لما هو صارم، وتحليلي، وعقلانيّ، وجديّ. من ناحية، قد تحتاج مقاربة بعض الأعمال الفنية إلى درجة عالية من الصرامة والتحليل توازي ما قد تثيره هذه الأعمال من الانفعالات. من ناحية ثانية، هناك أعمال فنية لا يمكن اعتبارها مفيدة ومعزية وتنير الدرب على أثر ما؛ ذلك لأن الأعمال الفنية لم تركز بشكل مطلق على تحديد ما هو صواب وما هو خير. بإنهاض قدرتنا على التخيّل، تستطيع الأعمال الفنية أن تفعّل إحساسنا بالجسد، أن تثير عواطفنا، أن تفعّل قدرتنا على الفهم والإدراك. ليس دور التخيّل، مع ذلك، إيجاد الحلول أو الإرشاد إلى السبيل. دور التخيّل هو أن ينبه، أن يظهر غير المنظور وغير المسموع وغير المتوقع في العادة. الأعمال الفنية، كما تقول Denis Donoghue، تكون على الحافة أو في الهامش، «والهامش هو مكان الإحساس والحدس اللذين لا يحتلان مكانا في غمرة الحياة اليومية فقط بل يكبتان في العادة ... مع الفنون يتمكن الأفراد من خلق فضاءات خاصة لأنفسهم ومن ملء تلك الفضاءات بسمات حريتهم وحضورهم».

إذا كانت الأعمال الفنية تحتل مكان الهامش في علاقتها مع الملتزم بالأعراف والمهذب والأخلاقي والمقيّد «المناهج المقررة هنا»، وإذا كانت الهامشية سمة يمكن أن تعتمد، تأخذ المشاكل التي يخلقها واقع تعدد الثقافات شكلا مختلفا. حتى الفنون المقبولة على الذوق العام والوسيلة التي يوصل بها من هو في مركز القوة العبرَ ومعاييرَ الأغلبية

إلى العوام، يمكن أن تقارب بشكل غير مسطح، وتوفر لنا – إذا نقاربها بهذه الصورة – إشارات للحرية وتميّز الحضور. حتى الفنون من ثقافات أخرى يمكن أن تحتل مكانا مرموقا ضمن الهامش حين يتمكن الأفراد، وهم يطلقون العنان لخيالهم ليقوم بدوره، من بعثها وتمثّلها في تجاربهم الخاصة. مع الوقت، كما يعرف الكثير منا، يمكن لهذه الأعمال الفنية أن تتألق في عوالمنا المتباينة وأن تكشف عن النقاط المضيئة والمظلمة، عن الجروح وعن الندوب وعن المناطق المتعافية، عن الفراغ وعن الفائض، وعن الوجوه التي تضيع عادة في زحمة المجتمع.

يتيح لنا التخيّل فرصة التخصيص في جو غامر من التعميم، يمنحنا فرصة أن نرى صلب الأشياء. الأمثلة على حقيقة أن يرى ويسمع كل واحد منا أفضلياته كثيرة. أقدم، هنا، واحداً من أمثلتي على ذلك – قصيدة Denise Levertov توثق فيها لأعمال الرسام Lyonel Feininger الذي أبدع رسومات متميزة لجسور نيويورك التي تمتد معا في مدينة نيويورك والأرض غير المعمورة في نيوجرسي، هذه الأرض التي كانت، ولفترات طويلة، تنتشر فيها المستنقعات ومكبات القمامة والماكنات التي لم تعد صالحة للاستعمال. نلاحظ، في القصيدة، أن نظرة Levertov للجسر وللأرض الخراب غير المعمورة تكتسب ظلالاً وألواناً من معرفتها برسومات Feininger. تتحدث Levertov في القصيدة أن هناك «رهافة ما» في الخراب والدمار الذي تنتصب فوقه الجسور، وتتحدث كذلك عن الامتداد الهائل للمستنقعات في أجواء من التلّوث والقتامة والدخان، وعن أعمدة الجسور الصدئة التي تشق الهواء الرمادي وتنتصب هناك بجلاء. تبقى الأرض الخراب خرابا لا شك، لم تنج في القصيدة من حقيقة أنها خراب إلا عبر اللغة ومجازاتها. عند قراءة القصيدة نرى، وعلى الأرجح نشعر كذلك، شيئاً جديداً في المنطقة الخراب، وشيئاً جديداً في الطبيعة، وشيئاً آخر جديداً في ما ينتجه الإنسان. كلمات Levertov تجعلنا نسترجع رسومات أخرى للمدينة وتجعلنا ننظر إلى الأفق من زوايا مختلفة. يمكن، والحال كذلك، أن نقارب الأعمدة والجسور والمقنطرات وكأنها الشيء الذي ينبثق من تلك المساحات الملوثة، من الأخضر الضارب إلى السمرة والرمادي؛ ليصبح المشهد، بالتالي، مشهداً درامياً تتداخل فيه الألوان والخطوط بشكل احتفالي. أنه التخيل الذي يمكننا من الانطلاق نحو هكذا مقاربة، والذي يمكننا من خلق علاقات جديدة بين أجزاء تجاربنا المتراكمة، والذي يقترح تعدد وجوه واحتمالات الواقع الذي نعيشه.

نحن عندما ندرس، ونستجيب إذ ندرّس لتوق الطلبة نحو تأسيس وعيهم بذاتهم، نستطيع وبشكل متواصل أن نحارب عناصر القبح في الحياة، أن ندفع الأفراد نحو الأفق. لو جعلنا قصيدة Levertov في متناول الشباب من القراء لتمكّنت – عبر مقاربتنا لها – أن تدلل على صدق Herbert Marcuse حين قال إن دور تجربة مقاربة الفنون لدى الأفراد: «يحقق بعداً جديداً عصياً على التحقيق عبر تجارب أخرى، بعداً يكون فيه الإنسان والطبيعة والأشياء في حلّ من القوانين واشتراطات الواقع. إن التواصل مع الحقيقية في الفن يكون عبر اللغة المغايرة لهذا الفن وعبر صوره البلاغية التي تجعل غير المدرك من المشاهد والمرئي والمسموع شيئاً يقال ويسمع في حياتنا اليومية». في معارضة الراسخ من التقاليد، يحقق الفن لمن يرغب في أن يدخل مجازفة التغيير، القدرة على تشكيل رؤية مجتمعية جديدة.

غني عن القول إن هذا لا يحصل بشكل أوتوماتيكي أو حتى بشكل طبيعي. يتحدث Dewey عن أهمية أن يخوض الناس في موضوع البحث/بحثهم حتى يستبطنوه. هذا الطرح يكتسب مصداقية مضاعفة حين يكون الحديث عن مقاربة الفنّ. لا بد من تفاعل حيوي إذا أردنا أن نحقق إدراكا لما يعرض علينا، لا بد أن نقارب اللوحة أو النص أو التمثيلية بوعي يقبض على ويدرك مادة العرض. حتى في مقاربتنا للنصوص التاريخية، والمسائل الرياضية، وتحقيقاتنا العلمية، والمعطيات السياسية والاجتماعية التي تأسست بفعلنا وبفعل من حولنا، في مقاربتنا لكل ذلك لا يكفي فقط أن نميّز الأشياء عن بعضها ونصنّفها، أو نتعرّف على ظواهر أو أحداث. لا بد لنا، إذا أردنا أن ندرك تماماً حقيقة الأشياء من حولنا، من فعل مفعم وواعٍ ومتأمل.

لقد طالبنا Dewey بأن «نعاف الامتثال للمعايير التي تحظى بتقدير عرفيّ» وطالبنا عند مقاربة الفنون بأن «نحاول عدم الوقوع، حتى لو كنا صادقين وبعيدين عن الزيف، في حالة إثارة عاطفية مربكة». الناظر، والمدرك، والمتعلّم يجب أن يباشروا من نقطة بذاتها – ظروفهم التي يعيشونها، أي بما يتلاءم مع تميّز وجهات نظرهم واهتمامهم. أقترح، مع ذلك، أن القدرة على التخيّل هي التي تمنحنا القدرة على التعاطف مع وجهات نظر مغايرة أو مخالفة لوجهات نظرنا. التخيّل يمكن أن يكون سبيلاً جديداً نحو هتك مركزية ذاتنا، نحو الابتعاد عن محدودية العالم الخاص بالأنا، نحو فضاء نكون فيه وجها لوجه مع الآخر ونقول بملء الفم «ها نحن».

Realising the Imagination - Essays on Education, the Arts, and Social Change

Maxine Greene

Copyright (c) 1995 by Jossey- Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, California 94104

ملاحظة: من يرغب في الاطلاع على مراجع هذين الفصلين، يمكنه الاتصال بالمركز.