

**في التّربية**  
**نحو فنّ تذوّق المعارف**  
**ادريس أبركان**

**In education**  
**Towards the art of tasting knowledge**

**أ. محمد الطاهري**

**د. المهدي بزازي**

**أ. د. إبراهيم عمري**

**جامعة سيدي محمد بن عبد الله**  
**بفاس**  
**المغرب**

[tahaleader@hotmail.com](mailto:tahaleader@hotmail.com)

[mahdibezzazi@gmail.com](mailto:mahdibezzazi@gmail.com)

[bramed.amri@gmail.com](mailto:bramed.amri@gmail.com)



## في التربية نحو فن تذوق المعارف<sup>(1)</sup> ادريس أبركان

أ. د. إبراهيم عمري، د. المهدي بزازي، أ. محمد الطاهري

### ملخص:

تناول الباحث إدريس أبركان في هذا الفصل -موضوع الترجمة- قضية التربية، مبرزاً كيفية الانتقال من تعليم مؤسس على الإكراه، والتنميط، والتعقيد، والتلقين القسري، واستمرار معاناة الفاعلين التربويين بسبب مقولات، ومرجعيات المدرسة الصناعية، إلى تعليم يهتدي بنواميس الطبيعة، وخاصة أنظمة اشتغال الدماغ البشري من حيث الشهاء، والرغبة، والتذوق، واللعب التربوي المفضي إلى التعلم، وتعدد القنوات، وتنوع الطرائق، والترابط، والتحرر، والتفتح، واستقلال الذات. إن بناء مدرسة لا تحترم طبيعة المتعلم، ولا تُعدّ وجباتها المعرفية والتربوية على وفق أذواقه، ولا يهفو إلى فضائها بشكل دائم، يُعدّ مشروعاً فاشلاً، وفاقداً للمعنى؛ لأنه يجانب المقاصد الإنسانية النبيلة، ويفتقر إلى أسس علمية، وتجارب تربوية، تستحضر في بيداغوجيتها كلّ ما يثير اهتمام المتعلم، ويجعله شغوفاً بخدماتها، مشتتاً بمرامجها، ومتفاعلاً معها بإيجاب، على غرار جهازنا الهضمي الذي يتفاعل أكثر مع غذائه كلما كان اختيارياً، ومتنوعاً، وجيداً، وذا قيمة غذائية. هذه هي النهضة التربوية الثانية التي يدعو إليها الباحث، والتي يجب أن تنبني على قوانين الطبيعة، وخصائص اشتغال الدماغ في علاقته بشخصية الإنسان، ومؤثراتها الخارجية، استناداً إلى رؤية وجودية موسّعة، ترى في الحياة مدرسة أعلى شأنًا وذكاءً وإفادةً من المدرسة المسيحية. وما يجعل أطروحته مُقنعة وجادة هو حجم الدراسات والتجارب العلمية الداعمة، والأمثلة الملموسة المستقاة من صلب واقعنا المعيش.

الكلمات المفاتيح: إيرغونوميّة المدرسة، التفتح، تذوق المعرفة، طبيعة الدماغ، الإكراه، الشغف.

1- هذا النص هو ترجمة للفصلين الثالث والرابع من الباب الثاني من كتاب "حرر دماغك" لجولف إدريس أبركان. الصادر سنة 2016، عن دار النشر: Robert Laffont.

## Abstract:

In this chapter-the topic of translation- researcher IDriss Aberkan addressed the issue of education, highlighting how to move from education based on coercion, stereotyping, complexity, forced indoctrination, and the continued suffering of all educational actors, because of the sayings and references of the industrial school, to an education guided by the laws of nature, especially the systems of functioning of the human brain in terms of lust, desire, taste, educational play leading to learning, multiplicity of channels, diversity of methods, interdependence, liberation, openness, and self-independence. Building a school that does not respect the nature of the learner , does not prepare its cognitive and educational meals according to his taste, and does not constantly seek out its space, is considered a failed and meaningless project, because it sidesteps noble humanitarian goals and lacks scientific foundations and educational experiences, that bring into its pedagogy everything that arouses the learner's interest, makes him passionate about its services, eager for its programs, and interacts with it positively, similar to our digestive system, with its food the more it is optional, varied, good and has nutritional value. This is the second educational renaissance that the researcher calls for, which must be based on the laws of nature, the characteristics of the brain's operation in its relationship with the human personality, its dimensions, and its external and internal influences, based on an expanded existential vision, which sees in life a school of higher status, intelligence, and benefit than the fenced school.

**Keywords:** School Ergonomics, Blooming, Taste Knowledge, Nature of The Brain, Coercion, Passion.

## 1- تقديم:

ما زال تعليمنا العربي، يشكو من نقائص على مستوى بيداغوجيا التدريس، سواء ما تعلق منها بالبرامج أم بالمناهج، أم بأساليب ووسائل التدريس التي يجب أن تُراعى فيها جودة حضور المدرس، والمتمدرس، ومنهجية العمل، فضلا عن فضاء التعلم الجاذب. لهذه الأسباب، آثرنا -نحن المترجمين- بعد قراءتنا المتأنية لكتاب "حرر دماغك" لباحثنا -من أصول عربية- إدريس أبركان الذي أثار جدلا واسعا في أوروبا، أن نترجم للقارئ العربي جزءا من هذا العمل الجاد، يتعلق الأمر بالفصلين الثالث والرابع من الباب الثاني. ولما كان الإكراه والإجبار عاملين مؤثرين في تعليمنا، منذ زمن طويل، في الوقت الذي شرع فيه التعليم الغربي في تعزيز الحرية، والتنوع والتعدد التي أسس لها فكر التنوير. واستنادا إلى بحوث علمية في مجال علاقة التعلم بالدماغ، استوجب على مهندسي التربية إخضاع المدرسة إلى نواميس الطبيعة والدماغ البشري، وليس العكس، كما هو حال تعليمنا العربي أيضا. إن إعادة الحب، والمرح واللعب الهادف، والانتظام التربوي إلى مؤسساتنا التعليمية، سيفضي حتما إلى بناء عقول مستقلة، ونقدية، ومنتجة قادرة على الابتكار، والتجديد، والتجاوز. والحال أن تعليمنا ما فتئ يئن تحت وصاية تربية أحادية واستبدادية، تزعم أن إحداث تطوّر في شخصيات، وأدمغة أبنائنا مشروط بإجبارهم على بلع المعارف باستعلاء، ومن دون نقاش، أو رفض، أو نقد. ومن شأن هذه النزوة التعليمية أن تخلق جيلا معطوبا لن يخدم سوى مصلحة تجار هذا القطاع.

وإذا كان أبركان يوجّه انتقادات عديدة للنموذج التربوي الفرنسي القائم على مقولات التعقيد، والإكراه، والمطابقة، والتوحيد، والتنميط، وقدسيتها الدليل المرجعي، واستغناء المتعلم، وعدم استقلال الأستاذ، ومعاناة كل الفاعلين في الحقل التربوي... فكيف نستمر-نحن الذين ما زلنا نراوح مكاننا منذ بداية الاستقلال- في الاقتداء بهذا النموذج، وبلع مقولاته التربوية المترهلة التي تفتقد للمعنى والتحفيز والمتعة والحرية والانفتاح.

إن ما يرفع من القيمة العلمية لهذه الدراسة، هو ارتكازها على منهجين، هما:

1- استنادها إلى بحوث، وتجارب علمية موسّعة، شملت عددا من المؤثرات على الدماغ البشري، بما يجعله ينزع نحو التوافق والتطابق، والانصياع والتقليد والجمود، ورفض الحقيقة مقابل الانتماء إلى الجماعة، فيما أظهرت دراسات أخرى أهمية اللعب، والمتعة، ودروس البروغامين، وكيفية إثارة الاهتمام، ذلك ما أكّده تجارب كل من سلومو آش، وجان مك غونيغال، وميلغرام، وسيمون سنك وستانفورد وغيرهم

2- اعتمادها أسلوب التمثيل، في مختلف مراحل البحث، مثل: جسيم المائدة، ولعب الشدديات، ومناهج الرياضيات الأمريكية، وطبيعة تفاعل الدماغ مع المكاسب والخسائر، والتلقيح القسري،

وستار بوكس، وماكدونالدز، وحالات العجز المكتسب، ونموذج تعليم سقراط وأفلاطون، وحالات الانتحار، والتّقييم بالنقطة وغيرها.

فما يشكّل مصدر قلق، في تعليمنا العربي هو استمرار ترويج مقولة ضعف التّلميذ، وغياب رغبة التّعلّم لديه، بدلا من الاهتداء بمنظومة اشتغال الدّماغ البشريّ. فرغم الإصلاحات المتوالية، لم نتمكّن من الاعتراف بالفشل، ومعرفة أسبابه الحقيقيّة. إنّنا مازلنا نلقي باللائمة على المتعلّم أو على المعلّم، في وقت كان مطلوب منّا الاستناد إلى بحوث علميّة، وتجارب هادفة من شأنها وضع البلمس على الجراح. وإذا كان إدريس أبركان يتحدّث، في زمن التّكنولوجيا والرّقمنة، عن نهضة تربويّة ثانية عمادها ضرورة مشابهة المدرسة للعقل وليس العكس، وهو ما يستدعي اعتماد التّفنن والتّحرُّر والشّغف، بعيدا عن تسلُّط النّمودج التربويّ الصّناعي النّفعي، الذي يفتقد إلى رؤية إنسانيّة ووجوديّة موسّعتين، فإنّ تعليمنا ما زال يئنّ تحت وطأة الاستبداد والبيروقراطيّة، وتعزيز الفشل، والإجبار، والتّلقين القسري بدلا من توطيد ثقافة احترام طبيعة دماغ الطّفل، وميولاته، والإعلاء من قيمته، وتحفيزه لتحقيق إنتاجية نوعيّة. فعن أيّة نهضة تربويّة سنحدث يوما؟ وما هي خصائصها ومرتكزاتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والتربويّة؟ وكيف، ومتى نعيد الحياة والحبّ والشّغف والرّغبة إلى فضاءات مؤسّساتنا التّعليمية؟ (المترجمون)

## 2- جحيم المائدة:

تخيّل أنّك أمام مائدة مفتوحة (بوفي)، في فندق فخم، بها صنوف شتّى من الأطعمة. إنّها مائدة حياتك: لحم مشويّ، قائمة نباتيّة، سلّطة مُنضّدة، كافيار، محار وقشريّات، سوشي، شرائح لحم، جُبْن ناضج، فواكه طازجة، فضلا عن تدليك القدمين ... وكل ما يلزم. هناك أطباق لم ترها من قبل، بعضها يبدو مثيرا للشهيّة، وبعضها الآخر غريباً، لكن مهما يكن، وعند استحضار براعة كبير خدّم هذا الفندق، ستكون مستعداً لاكتشافها. وعلى رأس هذا المشهد كلّه، تجد نفسك جائعا، بل جائعا جداً. في هذه الحالة لن يتردّد كثير من النّاس في نَعْتِ كلِّ ذلك بالجَنّة.

لنتصوّر الآن أنّ مدير الفندق يأتي وهو يصرخ قائلاً: "عليك أن تأكل كلّ هذه الوجبات، وتنهيا بشكل كامل! وكل طبق لم يُؤكل ستؤدّي ثمنه، سوف لن تؤدّي عمّا أكلته، بل عمّا لم تتمكّن من أكله، وإذا بقيت أطباق كثيرة مملوءة، فلن تُكون الفاتورة مرتفعة فحسب، وإنّما ستُطرد من الفندق أيضاً، وستُهان وتصبح موضوع سخريّة". بعد ذلك يُخرج مدير الفندق ساعته ويضيف متوعداً "أمامك ساعة واحدة! لقد قام بذلك شخص ما قبلك، نعرف إذن أنّ الأمر ممكن" هنا بالذّات تنقلب الأمور، بحيث لن تشعر بوجودك في جنّة، بل في جحيم.

على الرّغم من أنّ محتويات المائدة لم تتغيّر، إلا أنّنا مررنا، مع ذلك، من جنّة إلى جحيم، بمجرد تعديلنا لقواعد اللعبة. من الذي سبق له أن مرّ بمثل هذا الامتحان؟ لا أحد على الأرجح. إذا أُجبرت على ابتلاع كلّ الطّعام الموجود على المائدة بتلك السّرعة المطلوبة، فسيتغيّر تدوُّقك للطّعام إلى الأبد، وربّما لن تنفعك

سنوات كاملة من العلاج حتى تتعافى. مع ذلك يمكن لي أن أوكد لكم بأننا عشنا جميعا هذا الكابوس، ليس في يوم واحد، وإنما خلال آلاف الأيام. هذا الوضع يسمى التربية.

لا علاقة للمدرسة التي نطلق عليها "تقليدية" بالتقليد، إنها مدرسة صناعية لا غير. فلا أفلاطون ولا سقراط، ولا كونفوشيوس، أو دافينثشي أو فيكتوران دوفيلتر كانوا يعلمون مثلما نعلم نحن اليوم، ولأننا ذاكرتنا العابرة للأجيال قصيرة جداً، لا تتعدى ستة أجيال على أبعد تقدير، نخال مدرسة الطاولات المصفوفة، والسبورة السوداء هي الأكثر تقليدية على الإطلاق. إلا أن تاريخها لا يتجاوز عشرة أجيال مقارنة بعمر البشرية الذي يمتد لثمانية آلاف سنة، لم يتوقف فيها انتشار المعارف. عقب الثورة الصناعية، تركّز تعليمنا حول فكرة المصنّع بميزته الأساس المتمثلة في المطابقة. بعيداً عن الإنتاجية، والتّميز، وحبّ المعرفة، والتّفنّن، كانت الأولوية للمطابقة قبل أي شيء آخر.

### 3- إفلاس التّفنّن (1):

لماذا نرّبي؟ أمن أجل السّعادة الدّاخلية الخالصة، أم من أجل النّاتج المحليّ الخام؟ نعرف كلنا الجواب عن هذا السّؤال. فالمدرسة المنشودة هي مدرسة التّفنّن والازدهار، أما المدرسة المفروضة فهي مدرسة المنفعة الاقتصادية. والتّفنّن أعلى شأنًا من المنفعة الاقتصادية. كلُّ إنسان متفّن هو نافع اقتصادياً، لكن ليس كلُّ إنسان نافع اقتصادياً مُتفّنًا بالضرورة. إنّ مجتمعاتنا، للأسف، باتت مُفلسة على مستوى الانفتاح، بل إنّ هذا الإفلاس قد تمّ ابتذاله وتعميمه إلى حدٍّ أصبح معه التّفنّن بعيداً عن غايات المدرسة وأهدافها. وذلك لكون هذه المجتمعات تعاني من فجوات كبيرة فيما يخصُّ مادّي المعنى والتّفنّن، فهي تُعتبر إحصائياً أن أعداد حالات الانتحار المُهولة، لكلِّ عشرة آلاف نسمة، أمراً طبيعياً وحتمياً.

يضع أزيد من مائتي وخمسة وسبعين شخصاً حدياً لحياتهم في اليابان كلّ عشر سنوات، ويناهز هذا العدد سكّان مدينة ستراسبورغ على سبيل المثال. وفي الصّين كذلك يختار مليونان ومئتا ألف شخص وضع حدِّ لحياتهم بشكلٍ إراديٍّ في كلّ عقد، ويعادل هذا الرّقم سكّان مدينة باريس. ولا أزعم أن التّعليم وحده مسؤولٌ عن هذه المأساة. لكن لو كان "الانتحار" شركة تطرح أسهماً للتداول في البورصة، وتعمل على نشر هذه الأرقام الفظيعة بشكلٍ دوريٍّ، لكان التّعليم من دون شكٍّ أحد المساهمين الرّئيسيين فيها. فالإنسان ينتحر عندما تحصل لديه قناعةٌ بصعوبة الاندماج في المجتمع. وفي القبائل القديمة يُعتبر كلُّ فردٍ من الجماعة شخصاً مندمجاً بشكلٍ تلقائيٍّ، أمّا في مجتمعاتنا المعاصرة فلا يتحقّق هذا الاندماج من تلقاء ذاته. في المدرسة مثلاً، إذا لم يتمكّن المتعلّم من التّلاؤم مع النّظام، فإنَّ أصابع الاتّهام توجّه إليه وليس إلى هذا النّظام، وهذا غير منطقيٍّ: فالإنسان يضع أنظمة كي يستغلها لصالحه لكنّها تنتهي باستغلاله، وهي وضعيّة تتكرّر باستمرار. لنأخذ على سبيل المثال حالة فرنسا، في البداية كانت تُعتبر المدرسة عبئاً روتينياً ليس من قبل التلاميذ، بل من قبل أوليائهم! أما بالنّسبة للأطفال فقد كانت في الحقيقة فضاء مغرباً وجذاباً؛ فما بين جمع حُزم التّين، وتعلّم قصّة يوليوس قيصر، كانت اختيارات الآباء بينهما تُحسم بسرعة. ولذلك عارضوا

1- التّفنّن ترجمة لمصطلح épanouissement، ويعني الانفتاح بأبعاده السلوكية والمعرفية والمنهجية والتواصلية (المترجمون)

عن طواعية تعليم أطفالهم آنذاك معتبرين الأمر مضيعةً للوقت. لكنّ اليوم، وأمام مدرسة لم تتطوّر كثيراً في فنّ إثارة اهتمام المتعلّمين، فلم يتبقّ أمام هؤلاء سوى الاختيار بين الوسائط الجماهيرية في شبكة الإنترنت أو متابعة الدُّروس، وبالطبع لن تكون الدروس هي الرابحة في هذه الحالة. وبذلك صارت المدرسة عبئاً على الأبناء بعد أن كانت في السّابق عبئاً على الآباء.

منذ اللحظة التي وجد فيها الإنسان نفسه مُجبِراً على التّكَيِّف مع المدرسة، في وقت كان على هذه الأخيرة أن تتكَيِّف معه، إذّك دخلت الدُّودة الفاكهة. وإذا ما استحضرنّا استعارة البوي في السّابقة على سبيل المثال، سنلاحظ أنّه لا يتمُّ تقييّمنا في المدرسة بناءً على ما أكلناه، بل وفقاً لما لم نتمكّن من أكله. فالملاحظات المثبتة على الورقة المصحّحة بالقلم الأحمر، تتعلّق بما ينقصنا أو بما نفتقد إليه، وليس بما استوعبناه وفهمناه، أي ما هو طبيعيّ وبدهيّ. تأسيساً على ذلك، فإنّنا ننمو ونكبر في ظلّ إطار يُخضعنا لنوع من التّكَيِّف: بحيث نتعلّم الانتباه إلى ما نفتقد إليه في المقام الأوّل. والحقيقة أنّ هذا الوضع ملائم مادام مجتمعنا مشكّلاً على وفق هذا التّمودج، أي على الخصاص عوض الاكتفاء، وعدم الرّضا الدائم مقابل الرّضا البسيط، وعلى السّلبى بدل الإيجابى، إلخ.

إنّ الحصول على تقدير 20/20 في فرنسا يعني الإجهاز على المائدة بكاملها، لكن لا أحد ينال هذا التّقييم في المتوسّط. وإذا خلفنا وراءنا صحوناً كثيرة مليئة بالأطعمة، فإنّنا ننحدر إلى ما دون المعدّل، ومن ثمّ ن فشل في الانتقال إلى المستوى الأعلى، وهذا إذلال. والواقع أنّ التربية تُعدّنا للمجتمع، وكلّما كانت عنيفة، ومتوتيرة، ومؤلمة، ومُحبطة، وغير وديّة، كلّما أظهر مجتمعنا بدوره صور العنف، والتوتّر، والألم، والإحباط، والفرديّة. وعندما يقرّر ملايين النّاس وضع حدّ لحياتهم كل عقد من الزمن، فليست خطيئتهم، وإنّما خطيئة المجتمع غير الصّحّي الذي يعيشون فيه. لا شرّ أبداً في أن تكون بشراً، فالذي لا يتحقق من تلقاء نفسه هو إنسانيّة المجتمع، لذا يجب بناؤها بشكل مستمرّ، وبشغف وبقظة.

#### 4- نظرية الاكتشاف الذاتي (Self-ExploDes):

لديّ، حول الانتحار، نظريةٌ ألخصّها في جملة: "الاكتشاف الذاتى" (Self-ExploDes) أو هي بالمعنى الحرفي للكلمة "تفجير ذاتي" أو "انفجار الذات". و"Self" هي تقليص لـ "Self-Image"، أي صورة ذاتية. والمقصود أن الفرد لا يمكن أن ينتحر إلا إذا كانت لديه صورة ذاتية سيئة. والواقع أنّ التربية المعاصرة، ولكونها تسعى دائماً إلى إظهار كم نحن غير متوافقين مع ذوقها، تقدّم لنا، في الغالب صورة سلبية عن أنفسنا، بدل تقديم ما هو إيجابي عنها.

أما "Explo" فهي تقليص لكلمة "Exploration" (استكشاف): والمقصود، بالمعنى المعرفي للمصطلح، هو أنّ الإنسان لا يمكن أن يكون انتحاريّاً مادام يمتلك طعم الاكتشاف، والرغبة في القيام بأشياء مختلفة، والسفر إلى أماكن جديدة. غير أنّ الاستكشاف يكون مُقيداً أصلاً بالخوف من الخسارة، ومن المخاطرة التي تتركس التربية شعورنا بهما عن طريق حجرتنا في وضعيات مراقبة، وموجهة على نحو مسبق، مع الإصرار على أخذ الاحتياط بدلاً من الابتكار. فالمدرسة المعاصرة لا تشجّع على الاكتشاف، لسبب بسيط هو عجزها عن

تقييمه. إنها تأسرُ نفسها ضمن منطق الوسائل بدلا من منطق النتائج، بحيث تحظى لديها الوسائل بالأسبقية على حساب الفعالية، وتصبح الطريقة المفضلة هي العلامة أو النقطة الكمية، وهي بالطبع عاجزة تماما عن بلوغ درجة الابتكار.

بقيت الإشارة إلى عبارة "Des" أو (Désocialisation)، وتعني في النهاية "إلغاء التشنئة الاجتماعية" أو الانفصال عن المجتمع: نتصور أن المهمة الرئيسة للمدرسة هي تعزيز الروابط الاجتماعية للتلاميذ، غير أنه لا شيء يبرهن على نهوض المدرسة بذلك. والمؤكد، أن تبادل المعارف في المدرسة يعني ممارسة الغش، بينما يعتبر ذلك في الحياة الحقيقية تعاوناً. لقد نجح كين روبنسون (Ken Robinson) المتخصص في التربية في تشخيص هذا العيب الأساس حين اعتبر أن المدرسة تعلمنا أن نكون أميين داخل المجموعة، وأن الإخاء لا يتم إلا عرضاً، في فترات الاستراحة، بين التلاميذ من المستوى نفسه. فالمدرسة تعلمنا أن المشاكل تُحل من تلقاء نفسها، وأنه لا يمكن الوثوق بالمجموعة في الأمور الجادة، ومن هنا يستدعي تكييفنا عناية إلهية.

إذا كان التعليم يعمل عن قصد على استغلال هذه الأعمدة الثلاثة لنظرية "Self-ExploDes"، فهذا راجع إلى دوافعه. ومثلما هو الأمر في استعارة المائدة، لا يكمن المشكل فيما تعلمه المدرسة، وإنما في لماذا؟ وكيف؟ فوزارتنا وإدارتنا عالقتان في ماذا؟ أي البرامج، متحجرتان في منطق الوسائل عوض منطق النتائج. فما يهم هو احترام الوسيلة، ولا نشك لحظة في أن المشكلة أتية منها ذاتها. فإدخال شيء خفي ودقيق مثل الدماغ البشري في ترقيع إداري بدائي عمره قرنان من الزمن-النقطة-لا يطرح لنا أي مشكل.

لقد سقطنا في فخ حضارة المذكرة، والملصقات الخارجية والتصنيفات أحادية البعد، وأصبحنا أكثر تكيفاً مع هذه الملصقات لدرجة أننا قد نسجل عبارة "نبيذ بوردو الفاخر" على قنينة كولا، وتجد من يحتسبها بصفحتها تلك. والحال أن الملصقات ليست سوى ظلال مشوهة للواقع، وفي اللحظة التي تسحب فيها من دماغك هذا الإطار المستبد من التسميات الجاهزة ستري العالم كما هو في ثرائه وجماله ودقته. إنها تجربة تحريرية رائعة. هذه التجربة لها علاقة بطريقة انتقالنا من جحيم التربية إلى نعيمها، فمن غير الضروري أن يتلاءم الواقع مع خاناتنا، وتصنيفاتنا، وملاحظاتنا، وإنما على ملاحظتنا أن تتوافق مع الواقع. لماذا نعلم إذن؟ الجواب: من أجل الصناعة، من أجل الاقتصاد، من يحتاج إلى سلع متطابقة إلخ، وهكذا فإن سؤال (كيف) في التعلم يأتي تابعا بالضرورة لسؤال تأسيسي هو (لماذا). لماذا نعلم؟ أمن أجل الصناعة حيث الأماكن محدودة. لذا، كيف نعلم صناعاتاً؟

## 5- في مدرسة التقييم<sup>(1)</sup> القسري: الدماغ التابع والمطابق:

مثلما ذكرت أعلاه، فموضوعنا التعليمي مستمد من التغذية القسرية. هناك برنامج موجّه للابتلاع، ويجب القيام بذلك بالإيقاع الذي تتوقعه الخطاطات التعليمية الجاهزة. في هذا النظام تبدو شهية التلاميذ محايدة، ولا تظهر إلا عرضاً، وليس لغرض تعليمي؛ لأن المدرسة ليست مُصممة لتحفيزها وإثارتها. وكل تأخر

1- التقييم ترجمة لمصطلح gavage، ويعني إطعام كائن ما قسراً (المترجمون)



في الاستيعاب النمطي للبرنامج سيُعاقَب عليه بطبيعة الحال. يلتحق بعض التلاميذ، على قَلْتهم، بالمدرسة ملتحمين بهذه الشّهية-لكنّها سرعان ما تتلاشى في الغالب لما يتمُّ تعويضها بإدمان بسيط على النُّقطة، والتي نعتبرها ميزة فضلى، لكنّها في العمق آفة-أما بالنسبة للآخرين فالمحنة ستكون مُضنية بشكل خاص.

إذا ابتلعت كثيرا من الطّعام دون هضم فستحسّ بالألم؛ لأنّ الذكاء الكبير للنظام العصبيّ الهضميّ سيبلغك بذلك<sup>(1)</sup>. نسبيّ نظامنا العصبيّ المستقلّ وخاصة الهضميّ، بـ"الدماغ الثّاني" لكونه ذلك الجزء من الجسد الذي يحتوي على أكبر عدد من الخلايا العصبيّة بعد "الدماغ الأوّل". وسيكون من غير المعقول قيامُ المدرسة بتلقيح الدّماغ الثّاني لأطفالنا بالقوّة ولو ليوم واحد، فلماذا نقبل، إذن، قيامها بالإجراء نفسه مع دماغهم الأوّل؟

علاوة على ذلك، فالطريقة الطّبيعيّة التي يمتصّ بها جهازنا الهضميّ طعامه هي المتعة. فالأكل ليس عملا مفروضا ومُضنياً لأحد، بل هو لحظة إيجابيّة ومُجزية. فلماذا، إذن، يجب أن يكون الأمر مختلفا بالنسبة لدماغنا الأوّل الذي يحبُّ التعلّم بشكل طبيعيّ؟ أليس من المستغرب أن ينتهي الأمر بالكثير من النّاس إلى النّفور من المعرفة؟ هل هي فضيلة، هل هو استحقاق أن نكون من القلائل السّعداء الذين ينجون من هذا النّفور المنظّم؟

كيف نفسّر بأنّ شيئا محقّزا جدًّا، ومُفعمًا بالنشاط الدّهنيّ مثل الرياضيات، يكون ممقوتًا من طرف عدد كبير من النّاس في كلّ أنحاء العالم؟ بعضُ الأشخاص يحبّون الرياضيات لأوّل وهلة، بينما الآخرون يشروعون في حبّها شيئا فشيئا، لكن لا ينبغي أبداً لأحد أن يشعر بالاشمئزاز منها. إنّها جريمة ترتكب ضدّ الوعي البشريّ عندما تُنقل الرياضيات بطريقة يتمُّ فيها استبعاد فئة من التلاميذ قسراً، وسيكون أخطر أيضاً اعتبار هذه الصّيغة هي الأفضل. إن النّطاق الضيّق لعلومنا في حاجة إلى نشر محتوياتها المعرفيّة لدى أقصى عدد من النّاس، وليس مفيدا في شيء، ولا نبيلًا أن نجعل من هذه العلوم ناديا نخبويًا.

ما الذي نحصل عليه عندما نُطعم قسراً طيور الأوزّ؟ كَبِدٌ دُهنيّ. إذن فما الذي نتوخّاه عندما نلقم التلاميذ؟ سنحصل طبعًا على دماغ سمين، لا غير، أي دماغ مكيف وتابع ومطابق. لا يمكن في هذه الحال أن نبي مجتمعا صحّيًا إذا كان هذا المجتمع يُنتج أعدادًا كبيرة من الأدمغة المحشوّة، التي تعودت على المعاناة وعلى الإحباط. فما الذي نزرعه، إذن، في دماغ أطفالنا الفضوليّ بطبعه؟ الخيبة، الحزن، التكييف، الخضوع، المعاناة، الحجر. بعض هذه الأدمغة سيموت، طبعًا، أو سيقتل، لكن من بين أكثرها سُمنة، من سيلج مواقع القرار والسّلطة أيضًا.

1- من هنا مصدر المصطلح الإنجليزي (gut feelings) أو حرفيًّا مشاعر الأحشاء.

## 6- التربية متعددة القنوات:

لكن كفى من ذكر مثالب التربية في الوقت الراهن، ولنتطلع بالمقابل إلى كيفية الخروج من جحيمها. إن المخيف في تربيتنا التي نزع منها تقليدية، هو أنها لا تناسب دماغنا. لماذا يكون الأمر على خلاف ذلك؟ لم نكن نعرف شيئاً عن الدماغ عندما فكّرنا في إنشاء المدرسة. إذا كانت التربية عبارة عن غلبة، مثلما قال بيير الرابحي بجدارة، فهي غلبة مربعة وبدائية لا تتناسب مع أبعاد الدماغ، لكنها تحاول إجباره على التكيف مع قالبها، معتبرة كل ما لا يتخذ شكلها مُذنباً، بل وإقناعه بعدم وجود غلب أخرى مختلفة خارجها.

إن التربية الإرغونومية<sup>(1)</sup> هي تربية متعددة الطرائق، أو "متعددة القنوات". لنأخذ مثال الصيد، فمنذ السافانا إلى العصر الجليدي، لم تتوقف وضعيّة تعلّم الصيد هاته عن التطوّر من خلال مزيج متوازن بين الشّم، والسمع، والبصر، والحركة، والتخطيط الذهني، والجهد الفكري والبدني. أمّا في المدرسة فالمشوار عكس ذلك، والحاصل، أنّ التعلّم النبيل هو الأقلّ إرغونوميّة، إلى حدّ بعيد، لأنّه أحادي القناة.

بالنسبة للمتخصّص في علوم الأعصاب، يعتبر الدماغ جهازاً ذا تعقيد مُذهل ولم يُستكشف بعد، وسيكون من باب الإهمال وضعه في غلبة على غرار وضع عدسة آلة تصوير، بقيمة ألفي يورو، في صندوق الخضار. لقد حدث خلال عصر النهضة وعيٌّ مماثلٌ، حيث أصبح جسد الإنسان رائعا ومقدّسا، وجب تمثله ودراسته، فهو ليس مجرّبا على موافقة مقاييسنا. هناك أناس، مثل ليوناردو دافنشي أصبح لديهم وعيٌّ بأنّه لا يجب إجبار الطبيعة على مشابهة أفكارنا، ولكن علينا أن نوسّع أفكارنا لتصبح مشابهة للطبيعة، فهذه الأخيرة أكثر تعقيدا وثراء من نسخنا البدائية المشوّهة.

يجب أن نُقرّ بتواضع أنّ تربيتنا لا زالت بدائية جداً، فهي بعيدة كلّ البعد عن أن تكون كاملة أو مقدّسة، غير أنّها تمسّ جانباً مقدّساً حقاً، إنّه دماغنا. فهذا الوعي المجرد من كلّ الدوغماتيات، ومن كلّ الشّروط، سابق على هذه الصّيغة المقدّسة أيضاً، وهي بالنسبة إلى مفتاح التحوّل من جحيم التربية إلى نعيمها بشكل كليّ دفعة واحدة، وهي: "لا يجب إجبار دماغنا على مشابهة مدرستنا، بل يجب إجبار مدرستنا على مشابهة دماغنا".

وعلى غرار عدسة آلة تصوير بقيمة ملايين اليورو، فعلى العلبة التي تحمل شيئاً ثميناً أن تتكيف معه وليس العكس، في النهاية، لا يجب حجر الدماغ في علب، مهما كانت مرموقة ومميّزة وذات قيمة. إنّ الدماغ أكثر قديماً وجلالاً وقديسيّة وصفاء من جامعة هارفارد وأوكسفورد والمدرسة العليا للأساتذة. الأمر متروك للدماغ لإعطاء دروس لهذه الكيانات أو المؤسسات العابرة، وليس لهذه الأخيرة الحقّ في إخضاعه لأشكالها. فالجامعات ليست سوى مطاعم معرفيّة. وعلى غرار ليوناردو دافنشي، يمكن الاستغناء عنها من أجل إحراز تميّز في الحياة. بالمقابل لا يمكن للتميّز أن يستغني عن الشّغف، ولهذا فالأغلبية السّاحقة من كبار الخريجين من أعظم الجامعات قد طالهم اللّسيان، لأنّ كلّ ما كانوا عليه من توافقات فكريّة، لم يكن

1- الإرغونومية علم يهتم بدراسة شروط العمل في بيئة ما، في علاقة مريحة بين الإنسان والآلة. وبما أن هناك صعوبة تعترضنا في إيجاد مقابل دقيق لهذا المصطلح، فقد أثّرنا اقتراضه كي تظلّ شحنته المفهوميّة مضمونة، وواضحة. (الترجمون)

الشَّغف منشطاً لهم. ومع ذلك، مرّة أخرى، من يقايض الحبَّ بالمطابقة والتّوافق، فإنّه يقوم بصفقة سيّئة للغاية. لذلك، بما أن بيداغوجيا التّدرّس تنبني على التّكرار (الذي يقوي ترابطات الأوعية الدّماغية الحاملة للأفكار): ف"لا يجب إجبار دماغنا على مشاهمة مدرستنا، بل على مدرستنا مشاهمة دماغنا".

كلّما انغمسنا في هذه الصّيغة، إلا ونأينا بأنفسنا عن كهف التّكييف. بذلك يتبدّد الجحيم، وندخل إلى عالم جديد أكثر ثراء من العالم الذي نغادره. ولو كانت البشريّة عبارة عن شخص، لأمكننا القولُ إنّه ظلّ يعاني من الهوس لمدة شهر أو شهرين من وجوده. هذا الهوس هو الصّناعة. لقد أجبرنا الأشياء من حولنا على مشاهمتها شيئاً فشيئاً: مدرستنا، مجتمعنا، مدننا، الطّبيعة، كلّ محيطنا وجب عليه أن يكون مشاهماً لهذا الإله الجديد الذي لا يعلن عن اسمه، إنه الصّناعة، غير أنه يستحقُّ أن تُقدّم له تضحيات بشريّة.<sup>(1)</sup>

## 7- الرّائعون الخمسة:

واليوم، بقدر ما نجبر الواقع على مشاهمة نسخنا المشوّهة، فإننا نقبل بمطاوعة ذهننا لهذا الواقع. في مجال التّربية، تقوم هذه النهضة الجديدة على خمسة أبطال، أطلق عليهم من وجهة نظري "الرّائعون الخمسة".

- الأوّل، هو كين روبنسون Ken Robinson الذي شدّد بوضوح على المظهر الصّناعي لمدرستنا "التقليديّة".

- الثّاني، هو ماتيو بترسون Matthew Peterson، عالم الأعصاب المصاب في طفولته بعُسر القراءة، الذي نجح في تعليم الرّياضيات لتلامذته بواسطة ألعاب الفيديو فقط دون استخدام أيّة لغة، مع ضمان حصولهم على أفضل النّتائج في الاختبارات الوطنيّة. فالتّدرّس باللّعب هو ما تُدافع عنه عالمة النّفس المتميّزة جان مك غونينغال Jane McGonigal التي أعتبرها ثالث هؤلاء الرّائعين.

إنّ السّبب وراء هذا النّجاح بسيط للغاية: اللّعب هو أحسن طريقة للتعلّم. ففي طبيعة لا ترحم، حيث كل خطأ يُرتكب قد يكون قاتلاً، لذا فجميع التّديبات تلعب من أجل التعلّم، فهو بالنّسبة لها أمر أكثر من جدّي، إنه حيويّ. والحيوانات المفترسة مثلها مثل الفرائس تلعب أيضاً من أجل التعلّم، وإذا كان هذا السلوك كلّيّ الحضور، في الزّمان والمكان، عند التّديبات، فلأنّه قَطَع بنجاعة ملايين السّنين من الانتقاء الطّبيعي. هذه المهارات التي اختارها الطّبيعة بحكمتها التّجربيّة خلال زمن طويل، أثناء الامتحانات، يبدو أنّ واجباتنا الصّغيرة المحروسة، مقارنة بها، ليست سوى خطوة أولى مُنعشة نُقْصِمها على الفور من تعليمنا. أما على مستوى علم الأعصاب فالنّقاش حُسم منذ زمن طويل: إنّ دماغنا لا يتعلّم في لحظات الألم إلا عندما لا يستطيع أن يفعل غير ذلك، ويظلُّ اللّعب الطّريقة الطّبيعيّة للتعلّم، لماذا؟ لأنّه يشجّع على المواظبة والممارسة الطويلة.

1- ينطبق الأمر على الآلهة القديمة أيضاً، فما كان يقدّم لها من قربان بشريّة مبرّر بالفائدة المشتركة: يتم التّضحية ببعض الأشخاص من أجل ضمان الرّخاء للجميع، فليس هناك تضحية مجانيّة.

إن أرقى شكلين للتميز، كما رأينا في اقتصاد المعرفة، هما التميز المقترن بالحب والتميز المقترن بالتسلية؛ فهما يظهران بشكل تلقائي عند أولئك الذين يخلقون فرص التحدي خلال ممارساتهم، مثل متسابقو الدراجات الذين حولوا مهنتهم إلى رياضة على سبيل المثال. أما في مدرسة اليوم، فنحن لا نشجع شكلي التميز، لا هذا ولا ذلك، فهما لا يظهران إلا صدفة. في الطبيعة، إذا لم تلعب صغار النمر، فإنها لن تتعلم كيفية الصيد، ولا الدفاع عن حيّزها أو التكاثر، وستموت بكل بساطة. اللعب إذن أمر صحي، وهو طريقة لتعزيز التميز وتثمينه عن طريق تكرار مهمة ما إلى أن يتم إتقانها، وهذه أيضا أسباب تدريب الطيارين على جهاز المحاكاة. وللسبب نفسه يتدرب الضباط على المناورات، وتستخدم كرة القدم الأمريكية لتكوين الطلاب العسكريين على استراتيجيات العمل، كما أن الجراحين الذين يمارسون ألعاب فيديو الحركة هم أفضل أداءً خلال الجراحة بالمنظار<sup>(1)</sup>. توجد العديد من المختبرات في العالم التي تدرّس التكوين الطبي عن طريق اللعب، والألعاب التي تنقذ الأرواح. على سبيل المثال، ابتكر مختبر (iLumens) بجامعة باريس-ديكارث لعبة محمولة من أجل تعلم طريقة إنعاش القلب والرئة (تدليك القلب، والفم للفم). تسمى هذه اللعبة البقاء على قيد الحياة، لأن إيقاع أشهر أغاني الفرقة الموسيقية (Bee Gees) يتوافق تماما مع إيقاع تدليك القلب، ولذلك سيتذكر اللاعبون هذه اللعبة بشكل أفضل، وسيكونون أقل توتراً أثناء تنفيذها.

لكن دعنا نعود الآن إلى رائعيننا الخمسة. فبعد كين روبنسون، وماتيو بترسون، وجان ميغنونيجا، هناك أيضا سيمون سينيك Smon Sinek وغانتر بولي Gunter Pauli، فسيمون سينيك الخبير في التسويق، ذكر بأننا لا نستطيع لفت انتباه الحشود، ولا إشراك الناس حول أسئلة "ماذا" و"كيف" لكن حول السؤال "لماذا"<sup>(2)</sup>. لقد كان قاسياً جداً مع غطرسة الرداءة السياسية حين يقول: "انظروا لهؤلاء السياسيين، بخططهم المكوّنة من خمس نقاط، لم يعودوا يلهمون أحداً!". بالمناسبة، ألقى مارتن لوثر كينغ خطاباً قال فيه "لدي حلم" ولم يقل "لدي خطة"! وهي عبارة تلخص كل شيء. وإذا كانت المدرسة غارقة في نقاشات لا تحقّق تقدماً، وإذا كان تراكم خطط الإصلاح مثل ودائع ترسبية ومذكرات عسيرة الهضم، فلأنّ طبقتها السياسية، والشعب الذي يفترض أن تحكمه، لا يطرحان الأسئلة الجيدة والمناسبة. لا نناقش إلا "ماذا"، أي البرامج، وبالكد "كيف"، ولا يطرح أبدا سؤال "لماذا" على الرغم من أنه يمثل مبرراً جوهرياً للتعليم. يجب إذن إعادة التّفّتح إلى قلب المهمة التربوية. فالقضية لا تتعلق بإعطاء نقطة أم لا، ولكن بمعرفة لماذا وكيف

1- Badurdeen, S., Abdul-Samad, O., Story, G., Wilson, C., Down, S. et Harris, A., « Nintendo Wii video-gaming ability predicts laparoscopic skill », Surgical Endoscopy (2010), 24, 1824-1828; Lynch, J., Aughwane, P. et Hammond, T. M., « Video games and surgical ability : A literature review », Journal of Surgical Education (2010), 67, 184-189 ; Rosenberg, B. H., Landsittel, D. et Averch, T. D. « Can video games be used to predict or improve laparoscopic skills? », Journal of Endourology (2005), 19, 372-376 ; Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J. et Merrell, R., « The impact of video games on training surgeons in the 21 st century », Archives of Surgery (2007), 142, 181-186. (المؤلف)

2- كما يقول (Saint-Exupéry) في كتابه "Citadelle" المنشور بعد وفاته: "إن ابتكار السفينة لا يعني حياكة الأشرطة، وطرق المسامير، وقراءة خرائط النجوم، بل هو في المقام الأول منح لذة البحر التي على ضوئها تنتفي الاختلافات، ويندمج الجميع في الحب"، والمقصود هنا هو أن شدّ انتباه الحشود إلى منتج ما، هي تقوية جاذبيته التي تغري الناس بالإقبال عليه. (المترجمون)

قمنا بذلك. اللعبة عادة ما تُقيَّم بشدّة، وإذا كانت تثيرنا فلأنّها مرغوبة، وليست مفروضة. كما أن اللاعب هو الذي يطالب بالحصيلة التي تجعل المجموعة أكثر مرحاً وجاذبيّة.

غانتر بولي هو خامس الرّاعين في نظري، بحيث يُطلق عليه البعض اسم "استيف جوبز للتّربية المستدامة". إنّهُ فاعل أساس في التّهبّضة المعاصرة. ففي كتابه: "الاقتصاد الأزرق" يؤكّد بوضوح بأن الطّبيعة ليست "مجبّرة على أن تنتج مثل معاملنا، لكن على مَعاملنا أن تنتج مثل الطّبيعة". وإذا كانت مدرستنا قد أصبحت مصنّعا للتّعليم، فيجب إصلاحها وفقا لقوانين الطّبيعة، بحيث تكون تدفّقات المعرفة متعدّدة القنوات ومريحة. يسجل كين روبنسون بهذا الصّدّد أن تلاميذ بعض الدّول يقضون خارج الفصل، في اليوم الواحد، وقتاً أقلّ ممّا يقضيه سجناء الحقّ العام في تنفّس الهواء الطّلق... على غرار رأيه، أعتقد أن تزايد حالات فرط النّشاط ليس دليلاً على مرض التّلاميذ، إنّما هو دليل على مرض مدرستنا ومجتمعنا. لكن من طبيعة الأنظمة الشّمولية أن تصمّم أذانها عن المنشقّين عنها.

## 8- معارف متطابقة:

ليس هؤلاء الرّاعون الخمسة من يعمل وحدهم على نهضة التّعليم، بل هناك بالطّبع ملايين الناس عبر العالم، مثل فرانسوا تاديي François Taddei وسيلين ألفريس Celine Alvarez بفرنسا<sup>(1)</sup>. لقد ابتكر تاديي أوّل مسار عابر للتّخصّصات في الجامعة الفرنسيّة المعاصرة. كما حصلت (ألفريز) بدورها على نتائج ماهرة في قسم رياض الأطفال بجونفيليي Gennevilliers بدون أن توظّف البرامج والمناهج المتحرّجة التي فرضتها وزارة التربية الوطنيّة. ولم تكافأ على ذلك إلا بمضايقات إداريّة أجبرتها على الاستقالة.

تُضخّل كثيرٌ من المؤسّسات، للأسف، أن ترى الأشياء تفشل بطريقتها الخاصة بدلا من أن تراها تنجح من دونها. إنّ البدعة الحقيقيّة في ديانة محنّطة وشكليّة، هي الخروج من علّيتها، وتجاوز نماذجها الشكلية الضيقة. بحيث لا تكتسي خلالها النّتائج أهميّة أكثر من الطّرائق. أريد أن أذكر بأن الفيدراليّة السويديّة التي ليست لها وزارة للتربية الوطنيّة، تملك نظاما تربويّاً عاليا مقارنة بالنّظام التربويّ الفرنسيّ. كما أن الطّالب الألمانيّ يقضي أسبوعياً وقتاً أقلّ في تعلّم الرياضيات مقارنة بالفرنسيّ. في حين أن نتائج التّحصيل في برنامج PISA<sup>(2)</sup> أعلى مع ذلك. فالسّاعة لا تعادل بالضرّورة علامة زمن التّركيز (Attention Time) أستطيع القول بوضوح، بأنّ الألمان يقضون وقتاً أكثر تركيزاً من نظرائهم الفرنسيّين في مادة الرياضيات لكن بأقلّ الساعات.

إذا كنت ترغب، أيضاً، في العمل لأجل هذه التّهبّضة التعليميّة الثّانية، يجب عليك أن تتدكّر بالضرّورة هذه الحكمة الأساس: ليس العقل مطالباً بخدمة المدرسة، ولكن على المدرسة أن تخدم العقل. يجب علينا

1- في الحقيقة لا أجد تجربة أخرى أحسن مما قامت به (Céline Alvarez) لأجل رياض الأطفال. والحقيقة أن سيدة من هذا الطراز جديرة بمنصب وزيرة التربية الوطنيّة.

2- PISA هو برنامج وطني تضعه الوزارة للرفع من جودة التّعليم، ويتعلّق بتتبع تحصيل التّلاميذ، تقوده منظّمة التّعاون والتّنبية الاقتصاديّة التي تهدف إلى تطوير كفايات تلاميذ الدّول الأعضاء وغير الأعضاء فيها.

تكرار هذه العبارة بحماس، وبدون كلل. فمدرستنا، في الوقت الحالي، ما تزال تجعلنا تابعين، خاضعين، مُنَمَّطين، فردانيين ومُدمنين على الكَمِّ.

لكن وعلى غرار كلِّ صناعة مهما كانت، فهي تملك فائدة جوهرية هائلة: إنها جماهيرية. فكما أن التوحيد المفرط للوجبات يجعل من الممكن تحقيق اقتصادات ضخمة لخدمة لشريحة واسعة من المستهلكين، فإن التَّنميط المفرط للوجبات المعرفية، التي تمثل مدرستنا نموذجها النَّاجح، يُمكن بسهولة من خدمة عدد كبير من المتعلمين عبر العالم. ومن المؤكَّد أنَّ تعليمنا المعاصر، بطاواته المصفوفة، وأشكاله المفروضة، وإنجازته المتحكِّم فيه إلى أقصى حدٍّ، يشبه أعلى طريقة معروفة في توحيد وجبة المعرفة.

لم تترك رؤية الجمهورية الثالثة، في الحالة الفرنسية، سوى قليل من الشَّلِّك حول هذه الغاية: أي تقديم التجربة التعليمية نفسها في أرجاء الإمبراطورية كلها. في القرن التاسع عشر استخدمت المؤسسات التعليمية الوطنية مفهوم الامتياز التجاريّ قبل ستاربوكس (Starbucks) والميترو Subway وماكدونالدز، وذلك بهدف تقديم التجربة نفسها، والوجبة المعرفية الخفيفة نفسها، مُعدَّة، ومغلَّفة بالعلامة ذاتها، وبتسمية الجودة نفسها.

بالتأكيد، لم يحقِّق هذا التَّنميط أهدافه، فثانوية Mantes-la-Jolie لا تقدِّم التجربة التعليمية نفسها التي تقدِّمها ثانوية Sainte Geneviève الكبرى بالبادية، في الوقت الذي تستمرُّ شركة مقاهي ستاربوكس في تقديم القهوة ذاتها في أماكن متفرقة في العالم. غير أنَّ الأهداف تظلُّ هي نفسها: فبعضهم يقدِّم النكهات المناسبة، والآخرين المعارف المتطابقة أيضاً، كلاهما لا يخجل من السَّعي إلى توحيد التجربة، ما عدا أن بعضهم ينجح في ذلك والآخر يُخفق. علاوة على ذلك، فالمدرسة غالباً ما تقدِّم معرفة بدون نكهة، وهنا بالضبط تكمن المأساة. يجب علينا عاجلاً تطویر فنِّ إعداد المعرفة للخروج من نموذج "الوجبات السريعة" التي حجزت فيها مؤسساتنا التعليمية الوطنية نفسها، والتي تفرض، صدفة، منتوجاتها على زبائننا دون أن تنتظر منهم رداً.

المدرسة الفضلى هي مدرسة إرغونومية؛ فحالة ليوناردو دافنشي مع فرونسوا الأوَّل مفيدة في هذا الصِّدد، إذ يصبح التلميذ في هذه الحالة ملكاً فرنساً. لذلك يجب على ليوناردو البحث عن طريقة لتعليمه أشياء حتى لو كان مشتتاً، وشارد الدَّهن ومنشغلاً عن كلِّ امتيازاته، الصَّيد، الحروب وبروتوكول اللبَّاقة وغيرها. في مثل هذا الوضع التعليمي، تعتبر "مرتبة التلميذ العليا" عنصراً هاماً جداً يسمح بتحقيق حدٍّ أقصى للظروف الملائمة للعمل بها: وبما أنَّ البروتوكول في حالتنا هذه يضع التلميذ في مرتبة أعلى من أستاذه، فهذا الأخير ملزم ببذل كلِّ ما في وسعه لنقل معرفته إلى التلميذ.

مع ذلك، فهذا التَّفوق ليس ضرورياً: فقد اكتسب كلُّ من ليوناردو Léonard وبتوسيلي Potticelli وميشال أونج Michel Ange وتانتوري Tintoret معارفهم في ورشات عصر النهضة، هذه الورشات متعدِّدة التخصصات، ومتعدِّدة المستويات وعمليَّة أيضاً، حيث تمَّ وضع المعرفة في سياقها وتوزيعها لأغراض عمليَّة، وحيث لم يكن مُعلِّموهم، في جميع الأحوال، أدنى مكانة منهم.

لكن إذا كانت الإرغونوميا، أي نجاعة العمل وملاءمته لبيئته، حاضرة بأعلى مستوياتها في التّعليم الملكيّ، فإنّ قابلية إعادة إنتاج مليون مرّة ما نحسن فعله مرّة واحدة يكون أدنى. بالمقابل، نجد الأمر معكوساً في مدرستنا المعاصرة؛ حيث تبدو الإرغونوميا في حدودها الدّنيا، أي تعليم مُنمّط، أحادي القناة، إجباريّ، وبدون حوافز، أو غرض عمليّ فوريّ....، في مقابل قدر أعلى من قابلية إعادة الإنتاج. سيتعيّن على مدرسة القرن الواحد والعشرين دمج أفضل ما في العالمين، لتقديم تعليم مكثّف وأكثر نجاعة وملاءمة. إنّ إرغونومية العمل الجماعيّ، هي بالتّحديد ما يحقّقه تطبيق Duolingo المتألّق، والأكثر فعالية من التّدريس التّقليديّ في نشر معرفة لغة ما. يجب إعادة المتعة إلى قلب المدرسة. فإذا كان دماغنا قد طوّرها وعمل وفقها، فلم يكن ذلك صدفة. وفي المدرسة المعاصرة يعاني الأساتذة أكثر من التلاميذ، بينما في مدرسة صحيّة ومريحة يجد الأساتذة متعة كبيرة لأنّهم طهارة المعرفة بامتياز، كما يشعر التلاميذ بالمتعة أيضاً لأنّهم يتلذّدون وهم يتعلّمون طبخها.

## 9- ثلاث تجارب في علم النفس المدرسيّ:

### 9-1- العجز المكتسب:

العجز المكتسب ظاهرة سيكولوجيّة اكتشفت من طرف الجلّادين خلال مراحل زمنيّة مختلفة، غير أنّ المعرفة العلميّة المعاصرة المتعلّقة بها قد توقّفت خلال الحرب الباردة، وبالضّبط من قبل علماء النفس الذين يعملون بشكلٍ علنيّ على برامج التّعذيب (أو بتعبير ملطّف "تحسين الاستجاب" الذي يعرفه Michel Audiard "بالعلاج ضدّ الكذب"). كذلك من طرف علماء النفس الأكثر إثارة للجدل، المتواجدين في الواجهة المحتملة لهذه البرامج السّريّة، والبرامج الأكاديميّة المفتوحة.<sup>(1)</sup>

لقد كانت غاية هذه البحوث في الغرب كما في الشّرق، هي استمالة السّجين لتعاون غير مشروط، من خلال غرس رسالة لا واعية مفادها: "المقاومة غير مجدية"، يتعلّق الأمر إذن بالحرب السّيكولوجيّة<sup>(2)</sup>. ويمكن شرح المفهوم بالشّكل التّالي: كلّما قمنا بتجربة حول وضعيّة غير متحكّم فيها، إلّا ونشأ لدينا نزوع بصعوبة التّحكّم مستقبلاً في وضعيّات تبدو لنا متشابهة مهما كانت. هذا بالضّبط ما يسمّى بالعجز المكتسب الذي يصفه Steve Jobs بقوله: "عندما تدرك أنّ العالم المحيط بك قد تمّ بناؤه من طرف أناس ليسوا أكثر ذكاء منك، وأنّك قادر على تغييره، فإنّ حياتك لن تظلّ أبداً على حالها".

تستطيع المؤسّسات، بشكلٍ إراديّ أو غير إراديّ، تشجيع العجز المكتسب، والذي يمثّل في الأصل سلوكاً سلبياً، أي وضعيّة العاجز عن الفعل (في مقابل العبارة الأمريكيّة: الوضعيّة الإيجابيّة أو القدرة على الفعل). وستزداد هذه الوضعيّة قوّة وحضوراً بسبب الإرهاق الذي سيصيب أقراننا: فضغط هؤلاء قد يكون بنّاء

1- ومنهم (Martin Seligman) الذي يرتبط اسمه بهذا المفهوم في المجال الجامعي اليوم.

2- (PsyOp) في الإنجليزيّة و(PsyApp) في الفرنسيّة.

وإيجابياً (إذا كنتُ أنا قادراً، فلماذا لا تقدر أنت)، وقد يكون هداماً (وإذا كنتُ قد عجزتُ عن الفعل فكيف ستمكّن أنت). سأترك الحكم للقارئ على الحالة المعاصرة لضغط الأقران بفرنسا.

إذا كان الباحثون من أمثال مارتن سليغمان Martin Seligman قد نشروا أعمالهم حول العجز المكتسب استناداً إلى دراسة حول استجابة الكلاب للصّعقات الكهربائية، فإنّ التجربة الأكثر إقناعاً للمدرّس الممارس هي تلك التي قامت بها الأستاذة كاريس نيكسون Charisse Nixon حين برهنت على أن عشرات الدقائق تكون كافية لاستنتاج وجود عجز مكتسب في المدرسة (فما بالك بمدّة زمنيّة أطول تتمثّل في عدّة سنوات..). وحتى لو كانت هذه التجربة أكثر تقليديّة بالمقارنة مع تجربة سليغمان، فإنّها تبقى قابلة للتكرار.

تختار نيكسون<sup>(1)</sup> (Charisse Nixon) فصلاً مكوّناً من حوالي ثلاثين تلميذاً، يعلمون مسبقاً أنّهم سيكونون موضوع تجربة، مُقدّمة لهم الاختبار التالي: أوّجِدوا الجنس الناقص للكلمات التالية: BAT، Cinerama، Lemon، عن طريق رفع يدهم الواحد تلو الآخر في كل مرّة يجد أحدهم جواباً. كانت الأجوبة على التوالي: Tab، Melon، American، بترتيب تصاعديّ يراعي درجة الصّعوبة (وهو أمر له أهميته). ومع ذلك فقد سقط ثلاثة تلاميذ من هذا القسم في فخّ تقديم نسخة تحتوي على جناسين أوّلين مستحيلين وهما: (whirl) و (Slapstick)، أما الثالثة (Cinerama) فكانت مماثلة للآخرين. لقد كانت التجربة حاسمة: فعندما يرى هؤلاء التلاميذ تفوق القسم كلّهم في إنجاز التمرينين الأوّلين، بينما فشلوا في إيجاد الجواب، على الرغم من أنّه في متناولهم، فقد اقتنعوا بافتقارهم إلى المستوى المطلوب لاجتياز التمرين. ولا شكّ في أنّ هذا الشّعور بكونهم أدنى من مجموعة الفصل مؤلم للغاية.

لقد سبق لعالم النفس الأفغاني الأصل والهندي المنشأ ادريس شاه Idries Shah أن قال: "لا شكّ أنّك تخشى الغد؟، لكن يجب أن تعلم أن الأمس أكثر خطورة". وسياق هذا الشاهد هو أنّ دماغنا يلقي بثقل إخفاقاتنا الماضية على محاولاتنا المستقبلية، وإذا كانت بعض الانتصارات البسيطة والسهلة تعطي زحماً لنجاحاتنا، فإنّ سلسلة من الإخفاقات تحطّم معنوياتنا. إنّها قاعدة جيوسياسية مشهورة: فبسمارك Bismarck قبل أن يهاجم فرنسا، بدأ بإثارة حميّة جيوشه بهزم الدانمارك: كما شكّل مسعود شاه الأفغاني فيالقه القتالية في أفغانستان مقترحا عليهم، في البداية، تحقيق انتصارات بسيطة وسهلة.

هذا المبدأ الأنثروبولوجي لم يُحترم نهائياً في التعليم الفرنسيّ، وقد ولّد هذا النقص ثقافة التعلّم عن طريق الفشل والمعاناة. وما زلت أتذكر في هذا الصّدّد نصائح والدي: "من أجل مراجعة دروسك الجامعية في الرياضيات، لا تعتمد كتاباً فرنسيّاً أبداً، خذ بدلاً منه كتاباً روسيّاً أو أمريكيّاً". فالكتاب الأمريكيّ يبدأ بعمليات بسيطة للغاية مثل: "كم نتيجة 1+1؟"، ويقودك من نجاح إلى نجاح آخر حتى يصل بك إلى فرضية Riemann، بينما يبدأ الكتاب المدرسيّ الفرنسيّ منذ الوهلة الأولى بفخّ. فلا تكاد تنتهي من تمرين لتنتقل إلى آخر حتى تصادف فخاً وتعقيداً مبالغاً فيه، وكأنّ الكتاب يسعى إلى تحسيسك بأنّه أذكى منك، لذا تسارع إلى

1- يوثق شريط فيديو لهذه التجربة موجود على الرابط الآتي: [www.youtube.com/watch?v=gFmFOmprTt](https://www.youtube.com/watch?v=gFmFOmprTt)



إغلاقه بعد فترة قصيرة<sup>(1)</sup>. هذه الغطرسة البيداغوجية ليست أسطورة. وحتى في صناعة ألعاب الفيديو، عُرفت الشركات الفرنسية خلال التسعينات (مثل شركة Infogrames المشهورة) بإنتاجها لألعاب فيديو عقابية وأكثر صعوبة من الشركات الأمريكية.

لا يجب تجاهل الزخم المعرفي أبداً "فالدافع المعرفي للتلميذ" يستوجب ألا نعتقد بأن تحطيمه فضيلة، بل على العكس من ذلك علينا أن ننهي فيه سلوك القدرة على الفعل، لإقناعه بأنه قادر على النجاح. فالأشخاص الغارقون في عجز مكتسب، سيكونون أقلّ تفتُّحاً من أولئك المتشبعين بقوة مكتسبة. مع ذلك فالفئة الأولى ستكون أكثر انصياعاً من الفئة الثانية، والحال أننا نعلم جيداً أيّ الخيارين اتخذت مجتمعاتنا، وخاصة مدارسنا، فيما يتعلق بالانفتاح أو الانصياع.

## 9-2- تجربة العيون الزرق والعيون البنية:

مع موت مارتن لوثر كينغ أرادت الأستاذة جان إليوت Jane Elliot أن يعيش تلامذتها تجربة الميز العنصري، وفق صلاة هنود السيوكس (Sioux): "أيتها الروح العظيمة احفظني من الحكم على أيّ شخص قبل أن أسافر فرسخاً منتعلاً أخفاه" تعلق (إليوت) قائلة "عندما يجتمع البيض من أجل الحديث عن العنصرية، فإنهم لا يقومون سوى بتجربة جهل مشترك". وبموافقة تلامذتها، البالغة أعمارهم ثماني سنوات في المتوسط. ميّزت الباحثة في فصلها بين مجموعتين: الأولى "بعيون زرقاء"، والثانية "بعيون بنية". في اليوم الأول، تمّ تعيين مجموعة العيون الزرقاء بصفحتها متفوّقة: مانحة إياها مزيداً من أوقات الاستراحة، وظروفاً جيّدة خلال فترات الإطعام، وولوجاً متميّزاً لقاعة جديدة للرياضة، معلنة بشكل لا لبس فيه أنّ هذه الامتيازات نابعة من تفوّق هذه الفئة الفكرية والعرقية. وقد أعدت (إليوت) ياقات داكنة طوّق بها التلاميذ أصحاب العيون الزرق أعناق نظرائهم ذوي العيون البنية لتمييزهم بوضوح. كما أجلس تلاميذ الفئة المتفوّقة في مقدّمة الفصل، وتلاميذ الفئة الأخرى في الخلف. وبالطبع فقد تمّ تشجيع ذوي العيون الزرق على ألاّ يلعبوا إلاّ فيما بينهم.

في البداية، قاوم أصحاب العيون الزرقاء فكرة تفوّقهم، لكن إليوت أكدت لهم استناداً إلى أفكار علمية زائفة، من قبيل "لقد ثبت علمياً أنّ لون العيون يتناسب عكسياً مع الذكاء". وقد كان لهذه الأفكار أثرها في تخفيف مقاومتهم. وبعد مدّة قصيرة، بدا واضحاً انخفاض الأداء الدراسي لذوي العيون البنية، وخاصة في الرياضيات. لقد تحوّل السلوك الفردي للتلاميذ: أصبح ذوو العيون الزرق أكثر هيمنة واحتقاراً وصادية، بينما بات أصحاب العيون البنية مستسلمين متشائمين ومذعنين.

1- بالنسبة لي، كانت هذه العجرفة البيداغوجية البئسة أحد أسباب غياب "مستوى متوسط" في الرياضيات، في فرنسا: وبحسب اختبار برنامج (PISA)، يبدو أننا أمام فئة متفوّقة جداً من جهة، وهي التي ينال أصحابها ميدالية فيلد (نسبة إلى الرياضي الكندي John Fields)، وفئة أشدّ ضعفاً من جهة ثانية، وهي التي تمّ إقناع أصحابها بأنهم ليسوا من أهل الرياضيات إطلاقاً، وبين الفئتين فراغ نسبي.

في وقت لاحق، غيرت الباحثة أدوار كلا المجموعتين، واضعة طوق العار على ذوي العيون الزرق. غير أنها لم تلاحظ، هذه المرة، ظهور سلوك ينم عن التفوق لدى الفئة التي كانت ضحية للفصل العرقي. وإذا كانت تجربة لون العيون قد اعتبرت، في أوقات نادرة، أقل فعالية في الحد من العنصرية<sup>(1)</sup>، فإن فرضيتها، القائمة على "انتعال حذاء أو خف الغير"، ما تزال مؤكدة علمياً من خلال تجربة أخرى للواقع الافتراضي هذه المرة، حيث وضع باحثون "شخصاً ما في جلد رجل أسود"<sup>(2)</sup>.

### 9-3- تأثير بيغماليون:

هذا التأثير معروف جداً<sup>(3)</sup>: فعندما ينتظر أستاذ من تلميذه أن يكون جيّداً، فإن التلميذ يصبح كذلك، والعكس صحيح أيضاً. لهذا السبب وضعت مارية مونتسوري (Maria Montessori) في عصرها القاعدة الأخلاقية التي يمنع بموجبها على أستاذ ما التفكير السيئ تجاه أحد تلامذته (لأنّ الوضعية السيكولوجية، حتى وإن ظلت متخفية، يمكنها أن تُكشف عن طريق لغة الجسد، أو خلال ردّ الفعل، أو غيرهما). فقد كانت هذه الباحثة الإيطالية تخشى بالأ تنقل هذه الفكرة البسيطة إلى التلميذ، مع عجز مكتسب محتمل، سوى زخم سلبيّ يلزمه طوال حياته الدراسية.

إنّ تأثير بيغماليون قد تمّ تجسيده بتجربة لينور جاكبسون Lenore Jacobson وروبير روزونتال Robert Rosenthal المنجزة في ستينات القرن الماضي. لقد أجرى الباحثان خلال هذا البروتوكول اختباراً لقياس ذكاء تلاميذ إحدى مدارس التعليم الابتدائي بكاليفورنيا، دون تقديم النتائج للأستاذة. اختار الباحثان، مع ذلك، بعضاً منهم بالصدفة، قائلين لمعلمهم بأنهم أكثر كفاءة. كما اختبرا أقساماً عديدة بعضها من فئة "التلاميذ ذوي كفاءات مزيّفة"، والآخرين بدون ذلك بغاية المقارنة بينهم. وخلال سنة ارتفع مؤشر الذكاء في الأقسام كلّها، لكنّه ارتفع بشكل أكبر عند الأكفاء المزيّفين، وهذا دليل على أن انتظارات المعلم من طلابه، يمكن لوحدها أن تؤثر بشكل كبير على أداؤهم.

إن أسوأ ما يخشاه الطفل هو أن يتمّ التخلي عنه. كما أن أسوأ خوف لدى المراهق، والراشد بعده هو أن يتمّ طرده من المجموعة التي ينتمي إليها؛ لأنّ الانتماء إلى المجموعة (وهو ما نعائنه في السجن أيضاً) يعني البقاء على قيد الحياة. وهذه الظاهرة هي إرث لتطورنا. فالأطفال وكذلك الرّاشدون يشعرون أحياناً بضرورة التوافق مع الصورة التي يحملها الآخرون عنهم، لأنّه من الأفضل أن تكون متوافقاً سيئاً على أن تكون غير متوافق جيّد، فالمجال الجامعي الذي ينتظم كلياً حول مبدأ التّطابق، يتبني هذا الموقف أيضاً. أما في المجال الأسري، وعندما يقول أب لابنه "أنت سيئ في الرياضيات، لكن هل تعلم أن أباك كان كذلك" فهو يعتقد بأنّه

1- Pedersen, A., Walker, I., Rapley, M. et Wise, M., « Anti-racism-what works? An evaluation of the effectiveness of anti-racism strategies », prepared by the Centre for Social Change & Social Equity for the Office of Multicultural Interests, Perth, 2003.

2- Richard Francis Burton, , The Kasidah of Haji Abdu el-Yezdi.

3- المقصود بتأثير بيغماليون هو إحداث تطوّر في إمكانيات شخص ما (متعلّم على سبيل المثال) تبعاً لدرجة اعتقاده في النّجاح يكون نابعاً من سلطة أعلى أو من المحيط. (المترجمون)

يشجع ابنه لكنه مخطئ في ذلك؛ لأنّ هذه الجملة يمكنها أن تُدخله في معضلة حقيقية: "إذا بقيت سيّئاً، فسيتعرّف والدي على نفسه في صورتني، بينما إذا أصبحت جيّداً، فسيرفضني".

حتى ينجح أطفالنا لا بدّ من نجاح معلّمينا

مصفوفة السلوك الإيجابي

يُكمن سرُّ فنّ الطبخ الرّاق، في إنعاش شهية الرّبائن وليس في إتلافها، فالمطعم الاستثنائيّ هو الذي يقطع بزبائنه مراحل متتالية ثلاث: (1)

أولاً: "يا إلهي، لم يسبق لي تذوّق هذا أبداً"

ثانياً: "أنا سعيد جداً بتذوّق هذا"

ثالثاً: "لديّ رغبة في المزيد"

على العكس من ذلك، تعتمد مدرسة اليوم إلى قتل شهيتنا من خلال إلزامنا بمعارف إجباريّة نمطيّة، تفتقد لأيّ دهشة، ولكن يمكننا معالجة هذا الوضع من خلال التأكيد على أن كلاً من المعلّم والمتعلّم يمتلكان كفاءة تذوّق المعرفة، وأنّ هذه الكفاءة تمنحهما فرص الانفتاح أكثر. لقد تطوّرت في معهد سنترال وجامعة ستانفورد مصفوفة بسيطة جدّاً، هي عبارة عن نموذج للتدبير مستوحى ممّا أنجزته مكاتب الاستشارة الكبرى، يتعلّق الأمر بمصفوفة (Love Can Do) التي تطرح سؤالين:

هل تحبُّ مزاوله مهنتك (Love)؟

هل أنت قادر على مزاولتها جيّداً (Can Do)؟

توضع حالة "القدرة على الفعل" (Can Do) على محور (x)، أي ذلك المجهول الذي يصطلح عليه في العربيّة بـ"شيء" (وهو ما نبحث عنه)، فـ"ماذا" قد طالها في اللّغة الإسبانيّة بعض التحوير بحيث تمّ نسخ الفونيم (ch) بـ (x). أما الحبّ (Love) فيوضع على محور (y)، ويفيد هذا الحرف معنى "لماذا" في الإنجليزيّة.

إنّ الأفضل في أسئلة "لماذا"، لا يتعلّق بالعمل الشاق أو الإجماليّ، ولكنه يتعلّق بالحبّ والشغف. واضح إذن أنّ هذا السؤال حيويّ جدّاً بالنسبة للأستاذ والتلميذ على حدّ سواء. عند سؤال "لماذا تذهب إلى المدرسة" فالتلميذ أو الأستاذ الذي سيجيب عنه بقوله "لأنني مجبر على ذلك"، سيكون بالتأكيد ضعيفاً تماماً، مهما كان مستواه الأصليّ، بينما الجواب عنه من أحدهما بقوله: "أذهب إلى المدرسة لأنني أعشق ذلك" فسيكون بخلاف الأوّل ممتازاً.

لا مكان للتلميذ من دون حبّ، ولا وجود للتلميذ من دون شغف. للأسف. لكن هيات، فتربيتنا البيروقراطيّة لا تنتقي الأساتذة بناء على كفاءتهم وشغفهم إلا بشكل عرضيّ. كما أنّها لا تختارهم بناء على المحور الثّاني (لماذا)، إنّها تُسجّر كلّ طاقتها ومعاييرها حول المحور الأوّل (ماذا). في فرنسا، لا تقترح مباراة التّبريز أيّ سؤال

حول نظريات التربية، لذلك لا نستطيع القول بأنّ المتمرّسين بـ "قدرة الفعل"، أي بالمنهج، سيحظون بفرصة الانتقاء، طالما أن فنّ الإرغونوميا الذهنيّة مازال محتقرا في أرقى مبارياتنا التربويّة.

من جهتي، فقد درست عام 2005 بالمدرسة العليا للأساتذة، المتواجدة بالقرب من بانتيون. هناك اكتشفت، بشكل مفارق، إلى أي حدّ يمكن للدّروس أن تفتقد إلى النّجاعة: وعلى غرار كثير من الطّلبة، لم أكن سعيدا بذلك، حيث أدركت معنى أن تكون السّعادة والحبّ والانفتاح أبعد عن أولويات تعليمنا، وأن يخلط ألمع الناس أحيانا، على نحو أسوأ من الأطفال، بين المعاناة والاستحقاق.

يذهب غالبية التّلاميذ إلى المدرسة فقط لأنّها مفروضة عليهم، كما أن فئة قليلة من الأساتذة تدرك بأنّها تستيقظ كلّ صباح بدافع حبّ التّربية. وحتىّ بالنّسبة لأولئك الذين هم على شغف كبير بها، مثل Celine Alvarez أو Jean-Yves Heurtebise<sup>(1)</sup>، فغالبا ما ينتهي بهم الأمر إلى الشّعور بالخيبة من عقيدة متحرّجة تعترضهم لتفوّقها على روح الابتكار لديهم، بحيث تظلّ احتمالات تكييف النّظام ضئيلة.

لحسن الحظّ، أنّ عالمنا الشّاسع لا ينتظر المدرسة حتى يتطوّر. لأنّ المدرسة تعاني من أزمة كبرى فيما يتعلق بإثارة اهتمام التّلاميذ. يمكنها أن تضبط زمنهم مادامت إجباريّة، لكن لا مرسوم يمكنه تأمين شدّ انتباههم نهائيا. ولما كانت غير قادرة على الاعتراف بفشلها في هذه المسألة، فإنّها تلجأ مبدئيّا، كما سبق أن رأينا، إلى شجب التّلاميذ الغافلين. فنحن، في جلّ الحالات، لا نذهب إلى المدرسة لأننا نحبّها، بل لأننا لا نملك خياراً آخر، وهنا تكمن المشكلة برمّتها. بيد أن المدرسة هي مطعم المعارف، إنّها المكان المناسب الذي يجب أن يمنحنا شعور الرّغبة في الحياة كي نأكل، وليس أن نأكل فقط كي نعيش! لا يجب أن نعاني في المدرسة نهائيا، وهو ما لا يعني أنّنا لن نبذل جهدا، لكن الجهد المصحوب بالشّغف لا يعدّ معاناة.

## 10- الجهد مقابل المعاناة:

لا يجب، إذن، أن نخلط، مع ذلك، بين المعاناة والجهد. ففي لعبة ما أو مسابقة تنافسيّة، تكون المجهودات المبذولة كبيرة جدّا، غير أنّ لها دلالة، ودافعا قويا، وممتدّة بشكل متعمّد. إن المجهود المتعمّد، كما رأينا، هو مصدر التميّز. ومن أجل إنتاجه وتحقيقه في مستوياته الكميّة الكبرى علينا أن نتزوّد بالحبّ. إن قاعدة الحبّ "قادر على الفعل" (Love Can Do) تمكّننا من تمييز أربعة أنواع من الفاعلين المهنيين:

- الشّخص الذي يقوم بعمله لأنّه يحبّه ويتقنه، هو فاعل مميّز وأسمى من كلّ صراع، ولا مثيل لتميّزه في مهنته. إنّّه في وقتنا الحالي شبيه بحالة كل من Apple و Tesla و Hermes.

1- أستاذ باحث في الفلسفة في تايوان، أستاذ سابق لأقسام التّربية الوطنية بهاراساي، في سنة 2010 حصل ثلاثة من تلامذته على أحسن النتائج في الفلسفة على مستوى الأكاديميّة التي ينتمي إليها، وعلى الرغم من اعتلاء أحد تلامذته بعد ذلك أعلى المراتب في البكالوريا، إلا أنه لم يرسم أبداً في منصبه لعدم حصوله على شهادة الأهلية للأساتذة في التّعليم الثّانوي، علماً أنه نال شهادة الدكتوراه. وقد تعرّضت منهجيّته للانتقاد من طرف أحد المفتّشين، ثم غادر فرنسا نهائياً بعد ذلك.

- الشَّخص المتابع الذي يملك كفاءة الإنجاز نفسها التي يتمتع بها الفاعل الأوَّل، إلَّا أنه لا يشتغل بدافع الشَّغف، إنَّما من أجل السَّوق في المقام الأوَّل. وهذا ما تثبته السِّلَع والخدمات التي يقدِّمها، وهو بشكل عام ليس مستعملا لمنتجاته الخاصة.

إنَّ ورشات عمل سليكون فالي Silicon Valley، هذه الأمكنة التي وُلد فيها Hewlett Packard, Apple, Google, Amazon, Fairchild Semi-conductor, Tesla، والتي تتوافق إلى حدِّ كبير مع ورشات عصر النَّهضة، قد رأت كلُّها النور ليس بسبب ضغط السُّوق، وإنَّما بدافع الشَّغف. فأصحاب هذه المعامل لا يُقبلون على مزاوله مهنتهم؛ لأنَّهم يملكون مهارة إنجازها (لأنَّ مهارتهم غالبا ما تكون أقلَّ مقارنة بمنافسهم)، بل لأنَّهم يعشقون مزاولتها. ونتيجة لذلك، تُكتسب كل معارفهم في وقت لاحق عن طريق الشَّغف، وهذا ما لخصه ستيف جوبس Steve Jobs بشكل جيِّد في الكلمات التالية:

"يقول الناس: يحتاج العمل الذي تقوم به إلى شغف كبير، وهذا صحيح تماما، والسبب، هو أن صعوبة العمل الجَمَّة قد تدفع بأيِّ شخص عاقل إلى الاستسلام، رغم المكابدة. إنَّه أمر صعب حقًا، وخاصة إذا كنت مجبرا على القيام به على مدى فترة طويلة من الزَّمن، وعليه، فإذا لم تعشق عملك، إذا كنت لا تستمتع أثناء إنجازها، إذا كنت لا تحبُّه بشكل حقيقي، فستتركه حتما. والحقيقة أنَّ هذا ما يحدث لمعظم النَّاس، فإذا نظرت إلى الأشخاص الأكثر تفوُّقا في نظر المجتمع، هم في الغالب أولئك الذين يعشقون ما يقومون به، بحيث يستمرُّون في المثابرة عندما يستعصي الأمر أكثر. أما الآخرون الذين لم يحبُّوا عملهم فقد تركوه لأنَّهم أشخاص عاديون! فمن يريد الاستمرار في القيام بعمل يمثل هذه الصَّعوبة إذا لم يكن يحبُّه؟ هناك إذن عمل كثير وصعب، وهناك أيضا كثير من القلق، وإذا لم تكن تحبُّ ذلك، فسيكون مصيرك الفشل، هذا كلُّ شيء. نعم، إنَّ الأمر يتطلَّب مزيدا من الحبِّ والشَّغف".

تُفضل كلُّ البيروقراطيات، في مجتمعاتنا، المطابقة على الشَّغف. وسواء في مرحلة المدرسة، أو الامتحانات، أو المباريات، أو حتى في مرحلة التَّوظيف، كلُّما وجدت هذه السِّلصلة نفسها ملزمة بالاختيار بين المطابقة والحبِّ، إلَّا واختارت المطابقة. فكيف نستغرب، إذن، من حجم ما تنتجه من تعاسة ومعاناة؟ ليست المطابقة غاية في حدِّ ذاتها، فهي لا تملأ حياة الإنسان أبدا، ولا يمكنها أن تجعلك تستيقظ سعيداً، وتنام مبتهجا. مَنْ مِنَّا يودُّ أن يقول قبل أن يموت: "عشت متطابقاً؟"

إن السِّلَع والخدمات التي لم تُنتج إلَّا لأغراض تسويقية، أو في أسوأ الأحوال، عقب عمل شاق، تحمل أثر هذه المعاناة وهذا الضَّجر: عندما سئل صانع سيارة ترابانت Trabant "لماذا تصنع سيَّارات؟"، أجاب: "حسناً؛ لأنَّ اللِّجنة المركزيَّة طلبت مِنِّي ذلك، كنت أودُّ، في البداية، أن أكون طبيبا بيطريا، لكن قيل لي: عليك بصناعة السيَّارات، وها أنا أمتهن صناعة السيَّارات. ولذلك، شعرت بالضَّجر عند صناعتها، وستشعر به أنت كذلك عند قيادتها، وكلُّ شيء على أحسن ما يرام".

هذه هي وضعيَّة المتطابق قسرا (وهي من بين أسوأ كل الوضعيَّات)، أي حالة من يقوم بعمله لأنَّه مجبر على ذلك. في تعليمنا، يملك جلُّ التلاميذ، وجلُّ الأساتذة معنويَّات التَّطابق القسري. وهذا ليس خطوهم، إنَّما خطأ البنية التي خطَّطنا لها، وهي بنية تشجِّع هذا الوضع؛ لأنَّها تعتبر الحماس والشَّغف بمثابة

خاصيتين مناقضتين للطبيعة المهنية، ولأنها تفضّل مدرّسا مُنهكا، لكنه متطابق مع القالب المطلوب، على أن يكون مُدرّسا شغوفًا مُتحدّيًا للإطارات الجاهزة.

إن مدرستنا، إذن، هي عبارة عن رقصة طويلة للتأنغو مشحونة بالمعاناة، وإذا استحضرننا صورة التّطابق القسريّ السابقة، نجدها:

من جانب الأستاذ: أشعر بالضّجر من تقديم هذا الدرس، وأنت أيضا ستشعر بالضّجر من تحصيله، كلّ شيء على ما يرام.

من جانب التلميذ: أشعر بالضّجر بمجيئي إلى القسم، وستشعر بالضّجر من إعطائي دروسا، كلّ شيء على ما يرام.

وبالنسبة لمن سيحكمون على معجبي المبتذل، أجيهم بأنّ مثل هذا النظام التعليمي هو أكثر ابتدالا، كما أنّه يستحقّ بعضا من "البذاءة البليغة"، كما قال قديما الجنرال باتون Patton. نعلم جيّدا أن أفضل الأساتذة هم أولئك الذين يستمتعون بالتدريس. يجب أن نتوقّف عن الاعتقاد بأنّ المحاضرة الناجحة هي التي يعطي فيها المحاضر انطبعا بمعاناته عند تقديمها. إن إلقاء محاضرة، أي ممارسة التعليم، هو بمثابة ممارسة طقوس الحب: وإذا لم تكن مستمتعا، فإنّ فرص استمتاع شريكك تبقى ضئيلة، كما أنّ تبادل المتعة سيزداد كلّما حصل إشباع عند الطرف الآخر. إن أفضل الأساتذة هم المدرّسون المتحمّسون، وهم أيضا أفضل الموجّهين.

يحتفظ معظم التلاميذ تقريبا بذكرى راسخة لأستاذ ما خصّهم فيها بشيء مُميّز، لأنّه كان أكثر من مجرد موزّع للمعارف الموحدّة. إنّه لأمر مؤسف في تربيتنا المعاصرة، ألا يأتي فيها التوجيه والإرشاد إلا بشكل عرضي. في عصر النهضة كانت "قاعدة ثلاثة أثلاث"<sup>(1)</sup> تدسيّد التعليم الإنساني: يجب عليك أن تقضي ثلث وقت يقظتك مع نفسك، وثلثا مع شخص يمكنه أن يعلمك أشياء، وثلثا آخر مع شخص يمكنك أن تعلمه بدورك. ثلث مع الذات، ثلث مع الموجّهين، ثم ثلث مع التلاميذ. إنّه التوازن الذي مارسه تجريبيا كل من فينشي وأفلاطون وهيرون الإسكندري. كيف كنّا غافلين إلى حدّ جعلنا نتخلّى عن كلّ ذلك؟

لا يمكن نهائيا توطيد معرفتنا بدرس معين إلا بعد تدرسيه للآخرين. أتذكّر جيّدا أنني تفوّقت كثيرا في جامعة أورساي Orssay، على أولئك الذين يهَيّتون امتحاناتهم على عجل، علما أنّي كنت أخصّص لذلك وقتا أقلّ منهم بكثير، ويعود ذلك إلى سبب بسيط هو أنّي، بعد قاعات المحاضرات، كنت أذهب لتقديم دروس الدّعم في المادّة التي تلقّيتها قبل ذلك بوقت قصير. هكذا اعتدت بسرعة كبيرة على متابعة المحاضرات، أخذا بعين الاعتبار احتمال أن أضطرّ إلى تقديمها بدوري بعد بضعة أيام، أو حتى بعد ساعات قليلة. هذا الموقف الفكريّ يهَيّ الفرد لإتقان المعرفة والتحكّم فيها أكثر مما يحصّله المتدريس المجتهد. إنّها طريقة أكثر نضجا ونجاعة، لكنّها أكثر إرضاء وتفتّحا أيضا.

1- أي "قاعدة ثلاثة أثلاث" التي سبق أن ذكرها (Tai Lopez).

## 11- التعليم، التجريب:

دأبنا في فرنسا على نعت مدارسنا الخاصة بتكوين الأساتذة باسم "المدارس العادية"، (والتي ما تزال إحداها عليا من حيث المعيارية)، وكنا سنُعجّل بالقول: "مدارس ضدّ التفتُّح". ففي عالم لا مركزي، منظّم على شكل شبكات، تصبح، ببساطة كلُّ تربية وطنية هرميّة، لا تترك أية فرصة لاستقلال مدرّسيها، منتمية إلى العهد الماضي. فهي تذيب بشكل منظّم أية مسؤولية عن فشلها، بحيث لا تسمح بالتطوُّر إلا بشكل سطحيّ. وعلى غرار ما أدركه تماما نسيم نيكولا طالب، فالبيروقراطية لديه هي اختراع يسمح بوضع أقصى مسافة بين من يتخذ القرار، وبين الخطر المحقق به. إنها عقلية ماجينو<sup>(1)</sup>. وكما حدث خلال الحرب العالميّة الثّانية، عندما أطلقت القيادة العليا للجيش لقب "بودلير" على الجنرال غاملين؛ لأنّ استراتيجيته تلخّصت في بيت شعريّ من قصيدة بودلير المشهورة "الجمال" يقول فيه: "أكره الحركة التي تُغيّر مكان الخطوط" ويبدو أن تعليمنا محصور كلُّه في هذه الكلمات القليلة.

للمضيّ قدما، يجب منح الأساتذة استقلالية كاملة في التجريب البيداغوجي. في هذا الصدد يعتقد البعض أنّ هذا الفعل يشكّل مجازفة خطيرة، والحال أن أسوأ المخاطر هي عدم المجازفة. إنها عقلية ماجينو مرة أخرى. فالتغيّرات لا تطرأ أساساً إلا مع وجود مسافة قصيرة بين صانعي القرار، وأولئك الذين يعيشون نتائجها. وإذا كانت التطوّرات بطيئة جدّاً في نظام تربيتنا الوطنيّة الحالي، فذلك راجع إلى وجود مسافة كبيرة بين من يقرّر، ومن يعيش المخاطرة. لذلك يجب إنشاء شبكة لا مركزيّة تربط بين جميع المدرّسين، والحسم، بعيداً عن أي مركّب نقص، بأنّ كل مدرّس، بدءاً من التعليم الأوّلي، هو أستاذ باحث مهمّته تطوير الممارسات البيداغوجيّة. إنّ منح الاستقلاليّة للمدرّسين، سيكون أكثر شرعيّة من التّوحيد المفرط المؤسّس لأسطورة "مدرسة الجمهورية" المعصومة، الذي لم يحقّق يوماً ما هدفه الأساس المتمثّل في معرفة: تقديم تعليم بالجودة ذاتها سواء في الرّيف أم في ضواحي بانتيون Panthéon .

في يومنا هذا، تمنحنا تكنولوجيا الويب 2.0، مثل مواقع التواصل الاجتماعيّ والمواقع الجماعيّة (wiki)<sup>(2)</sup>، كلّ الحلول التي تمكّننا من نهج أفضل الممارسات البيداغوجيّة المختبرة عن طريق أسلوب التجريب والخطأ، لكي يتمّ إبرازها وتقاسمها بعيداً عن أيّ وثوقيّة. فلا أهميّة للون القطّ عندما يُمسك بالفئران. وإذا استبدلنا فقط منطق الوسائل بمنطق النّتائج، ستتاح للمدرّسين حرية تكييف وسائلهم الدّيداكتيكيّة مع أفضل النّتائج، وليس العكس. وهذا هو الدّرس الذي سنّه التّوايغ بدءاً من جاك أوندركا Jack Andraka إلى إيستر أوكاد Esther Okad مرورا بجراس بوش Grace Bush، وتايلر ولسون Taylor Wilson و آرثر رايماندرسون Arthur Ramianson الذين طوّروا تعليمنا خارج الدّليل المرجعيّ، بنجاعة لا حدود لها. من حيث المكوّنات، تتوفّر المدرسة على تنوّع لا مثيل له في المحتوى، متقدّمة بفارق كبير على ألعاب الفيديو المعاصرة. وقد تكون يوماً ما أقدر على منافستها في جذب الاهتمام. إلا أنّ نجاحها في تحقيق ذلك،

1- المقصود هنا، هو الاكتفاء بالوضعيّة الدفاعية.

2- تعتبر هذه المواقع غابة في الأهميّة لدرجة أنّ بعض المصالح الأمريكيّة الحساسة قد لجأت إليها لتخزين ملفاتها السريّة.

يظلّ رهيناً بمنح الأساتذة الوسائل التي تمكنهم من أن يصبحوا طهارة مهرة في مطبخ المعرفة، والسّماح لهم بابتكار وصفات جديدة، وتقاسمها في كتاب أفقي كبير، أي عبر الشبكة، بحيث يتمّ تحيينه باستمرار. وبالطريقة نفسها التي يولي فيها الطّبّاح أهميّة كبرى للخصائص الحسيّة للمهارات التي يختارها يومياً، يجب أيضاً على الأساتذة أن يكونوا مسؤولين في اختيار وصفاتهم، بإيلاء الخصائص الذهنية *mualoleptiques*<sup>(1)</sup> اعتباراً خاصاً في دروسهم، وهو الأمر الذي ستسمح ثقافة معرفيّة قويّة بتمكّنهم منه بشكل أفضل. أمل في القريب العاجل أن يضاف إلى "وصفات المطبخ الفرنسي" المسجّلة في التّراث اللامادي العالميّ لليونسكو، "الوجبة الذهنيّة لديهم" بوصفها فنّاً لتحضير وجبة المعرفة بشكل جيّد.

## 12- اللّعب، العمل، الحياة:

### 12-1- معنى العمل:

تُعَدُّ المدرسة للمجتمع، وإذا كانت تعاني من بعض الانحرافات والنقائص فسوف تتضحّم أكثر. إنّ الفرديّة، والمطابقة، والتعلّم أحادي القناة... كلّ هذه النقائص التعليميّة موجودة في المجتمع من دون شكّ، لكن أكثرها خطورة هي الفكرة القائلة بأنّ المتعة تتعارض مع المهنيّة.

سنغيّر مجتمعنا إذا فضّلنا التّفنُّح على المنفعة الاقتصاديّة. نتذكّر أنّ أصل كلمة "العمل" في البلدان اللاتينية أتية من *Tripalium*، وهي أداة استخدمت في العصور القديمة لتعذيب العبيد المتمرّدين، أو من أجل تصفيح الخيول العنيدة كذلك، وإذن، فالفكرة المدفونة في لا وعينا الجماعيّ هي أنّ العمل هو امتثال قسريّ من المهد إلى اللّحد، وهذا ما سيّجعله بالضرّورة مؤلماً. والحال أنّ هذا خطأ كبير: إنّ العمل بجهد من أجل شيء نحبّه، هو بالذات ما يسمى شغفاً. للأسف ما يزال هذا نادراً جداً. وإذا كانت مجتمعاتنا تعتبر نفسها متحضّرة بحجّة توقُّرها على مياه جارية وتيار كهربائيّ، فهناك كهربية جديدة، ومياه جارية جديدة يجب أن نجلها إلى مدننا وأماكن عملنا، وهي كهرباء ومياه المعنى. لقد رأيت مكاتب ومدارس وأحياء حيث لا يعلم الناس لماذا يعملون. وهذا ما جعل منها أماكن جديدة بالاستخفاف؛ لأنّ المناطق القاحلة معنويّاً هي أماكن مقززة سيكولوجياً، وغير صحيّة. فالأماكن التي لا يتدقّق فيها المعنى، يتعقّن فيها النّاس ببطء وبشاعة، أما إذا فاحت من المستنقع رائحة الماء الرّاكد، فإنّ الكثير منهم يصبح عاجزاً عن رؤية كيف يمكن لأماكن فارغة من المعنى أن تُعقّن نفسيّة مدن بأكملها.

تعني كلمة *animus* في اللاتينية "المعنى" و "الرّوح" في آن واحد، ومع ذلك توجد أماكن عمل بلا روح. وتحت ذريعة الإنتاجيّة تصبح هذه الأماكن مسبّبة للاكتئاب، بل وللانحجار أحياناً. وهذا دليل على أنّ الإنسان فاكهة يمكن عصرها أو غرسها. فالعصر عملٌ خطيّيّ، قابل للتنبؤ به وإدارته بسهولة، لكنه مُميت في حالة الإفراط، أما الزّراعة فليست خطيّة ولا يمكن التنبؤ بها، ويصعب إدارتها، وهي ليست مميتة أبداً، كما أنّها

1- ترجمنا (*mualoleptiques*) بالوصفات الذهنية آخذين بعين الاعتبار إشارة المؤلف في إحالته إلى أصل المصطلح:

Du grec *μυαλό* : « cerveau », « esprit ».



في النهاية أكثر ربحاً وإنتاجية. تفضّل البيروقراطيات دائماً الضَّغط على البشر؛ لأنّ الأمر سهل، ويؤثر هذا العيب على البحث العلمي نفسه. وعض أن تفتح أعيننا على مجال الإبداع، فإنّ اهتمامها يتمركز حول هدف واحد، هو وضع نتيجة واحدة مقبولة عند كل دورة دراسية، كحدّ أدنى، بأقصى قدرٍ من المطابقة.

## 12-2- درس الأبله الكروي والمعالج النفسي:

كان الفيزيائي العظيم فريتز سويكي Fritz Zwicky المجنون قطعاً، غير أنه كان متقدِّماً على زمنه، يردّد شتيمته المفضّلة " الأبله الكروي!" علماً أنّ الكرة تظهر مثل دائرة مهما كانت زاوية النّظر إليها، وهي طريقة كان يقول من خلالها لمحاورة "أنت أبله من كلّ الزوايا". وعليه، فإنّ كان هناك شيءٌ تعلّمته في عملي مع المقاولات، هو أنّ الأبله الكروي لا وجود له. وحتى أسوأ الأشخاص، هناك دائماً زاوية يظهر منها ما بقي من حساسيته وهشاشته.

وبما أنّ مجتمعاتنا تفضّل الوظيفة على الكائن، فإنّها تشجّع النّاس دائماً على تقديم أنفسهم من زاوية الأقران ذاتها، وأن لا يُظهروا أبداً هذا الجانب من شخصيتهم الذي من شأنه أن يمنحهم تقديراً وقيمة ما. وإذا كان أكثر المغفلين كروية غير سويّ في جانب منه، فإنّ الأمر يتطلّب صبراً كبيراً للعثور على الزاوية التي يمكن من خلالها أن يصبح صديقك. ("لا وجود للأبله الكروي") إنّها نظرية اجتماعية قوية حاملة للمضمون التالي: إذا كنت في خلاف مع شخص ما، مع ذلك، فهناك دائماً زاوية قد يكون من خلالها هذا الشّخص صديقاً لك، لكن يجب عليك أن تبحث عنها لوحدك؛ لأنّها لن تبذل مجهوداً لتتراءى لك.

يتمّ تضخيم هذا التأثير على الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي، حيث يكون التّصيّد هو السائد؛ لأنّه يسبّب الإدمان، ويجذب الانتباه، وحيث يقوم بعض الأشخاص الذين يمكن أن يكونوا أصدقاء في الحياة الواقعية، بتشويه سمعة بعضهم البعض مثل الأطفال، لكن بإرادة وقدرة الرّاشد على الإيذاء. أنا بدوري غالباً ما أصبحت صديقاً لأشخاص هاجموني على الإنترنت. أحياناً كان الأمر يتعلّق بأشخاص كنت أكنّ لهم احتراماً بالغاً حتى قبل أن يعرفوني، وكان سهلاً بالنّسبة لي أن أجد اتفاقاً معهم، وفي حالات أخرى كان الأمر يتعلّق بشخص لا أعرفه، غير أنّ جولة سريعة في الشبكة، مكنتني من العثور على ما يمكن أن نتفق بشأنه. لقد تمكّنت مع مرور الزمن، من ملاحظة أنّ الأشخاص الذين يصرون دائماً على إبقاء الخلاف قائماً على الرّغم ممّا نبذله من جهد، أي من يبذلون قصارى جهدهم لكيلا يكشفوا سوى جانبهم الكروي، هم أولئك المحتلون لأعلى المراتب الذين يعتبرون الاعتراف بالخطأ ليس خياراً وارداً لديهم.

لنظرية "الأبله الكروي" أخت هي (psycatrice) أو "الجرح النّفسي"، وفي اللّغة الإنجليزية يبقى حرف "p" في كلمة (psychology) صامتاً، وإذا لم ننطق هذا الحرف في (psycatrice) سنحصل على مصطلح "cicatrice" أي ندب في الرّوح، وهذا ما يجعله موضع سؤال. كلّ النّاس لديهم جروح نفسية، وهي أحياناً مغلقة، وأحياناً أخرى متقيحة. إنّ أحد أكبر مزوّد لهذه القروح هو ما يسمّيه العالم الصّوفي السّينغالي (الشيخ علي نداو) (Aly N'Dow) "إرث العلاقة الأبوية"، الذي خصّص له مقالاً رائعاً وغاية في البساطة<sup>(1)</sup>.

1- Aly N'Daw, La Thérapie de libération, International Sufi School, 2010.

لكن إذا كانت الدائرة العائليّة أو القبليّة هي إلى حدّ بعيد أكبر مزوّد للأحكام الجاهزة السّانحة لإشعال حرب، فهناك أيضا أوضاع عديدة، أبعد من ذلك، تخدشنا نفسياً.

لذلك فمن نصيب كلّ إنسان أن ينال حصّته من التّضحية، وأن يحمل بداخله ندوباً صحيّة بدرجات متفاوتة. فالجرح الملتئم بشكل كامل، يجعلنا من دون شكّ أقوى وأكثر حكمة، وبهذا المعنى، من المفيد جدّاً أن يتعرض المرء للإصابات. ومن هنا يأتي أيضا موضوع حَجَر الفيلسوف الذي يحوّل الرّصاص إلى ذهب، وأنانيّتنا، بطريقة ما، إلى كنزٍ للبشريّة: إنّ تحويل الإخفاق إلى قوّة يعني تحويل الرّصاص إلى ذهب. غير أن الجروح النفسيّة التي لم تعالج جيّداً، هي على الأرجح أصل كلّ العلل التي تصيب البشريّة. نكتشف ذلك مثلاً، عندما يتفاعل شخص ما بشكل غير متناسب مع إحدى حالات الإحباط. وقد سبق الفرنسيّون معاينة هذه الحالة عام 2008، عندما تلقّظ نيكولا ساركوزي، في المعرض الفلاحيّ، بجملته الشّهيرة، عندما رفض أحد المارّة مصافحته، قائلاً "اغرب عن وجهي، إذن، أمّها الغبيّ".

سوف تدين الرّوح السّطحيّة هذا الحادث، لكن إذا حللناه بعمق، سنكتشف أنّ هناك "نُدبا نفسيّاً" فالحادث الذي يكون مصدره ماضياً مؤلماً يدفع على الفور إلى المبالغة في ردود الأفعال. وفي حالة ساركوزي هذه، يتعلّق الأمر بخوفٍ شديد من الرّفص، وهو نموذج يميّز صورته النفسيّة المتشكّلة من عناصر متعدّدة، منها هَجْرُ الأب، وحالات أخرى للرّفص من قبيل الجماعة ومختلف شخصيّات السّلطة.

إذا كانت هذه الحالة معروفة في فرنسا، فلا يجب أن تنسينا بأنّ لنا جميعنا جروحنا النفسيّة. للأسف، فهذه الجروح ديناميّة ماكرة ومضلّلة أكثر من ندوب الجسم. لنفترض أنّ براحة يديّ نُدبا كبيراً مغلقاً بشكل سيّئ: فيمكن لمصافحة بسيطة أن تجعلني أصرخ من الألم. بذلك سأكون أوّل من يدرك حجم هذه المجازفة، وعندما يمكن تنبيه محاورتي كي يصافحني بلطف، إذا كان لا يريد أن يلحق بي ألماً. في الحالة المعاكسة، سيقع حادث لكننا سنميل إلى اعتباره بالفعل خارج مسؤوليتي.

أما في حالة الجرح النّفسي، فإنّ حامله يكون آخر من يُخبر بذلك. وتفاعله مع الآخرين هو الذي يمكنه، إذا كان ناضجاً بما يكفي، أن يكشف لصاحب الجرح بأنّه يعيش حياة بسهم عالق في رأسه، حسب وصف إدريس شاه<sup>(1)</sup>، بينما يعزو ألمه إلى العذاب الذي يفكّر فيه. إنّ النّدب الجسديّ يبقى ظاهراً، غير أن الطّريقة الوحيدة لكشف الجرح النّفسيّ، هي وضع اليد أعلاه، وهو ما يفضي تحديداً إلى ردّ فعلٍ قويّ. عندما يقوم شخص ما بردّ فعلٍ عنيف، في الشّارع على سبيل المثال، يصعب على الرّجل القادر على التكيّف أن يرى ذلك سبباً لتراكم الخيبات. إنه لا يرى في ذلك هذه القوّة الدّاخيلة المتوتّرة، والأكثر حساسية بسبب كبحها فترة طويلة، لذلك يقوم بدوره بردّ فعلٍ قويّ، إما لفظياً أو جسدياً. بهذا الشّكل ينشأ تبادل هائل للعنف والإحباط في المجتمع، منتقلاً على الدوام من الآباء إلى الأبناء، ومن زميل إلى آخر. وكلّما زاد منسوب الإحباط في المجتمع كلّما أصبح فيه تبادل العنف سهلاً.

1- Idries Shah, Le Moi dominant, Le Courrier du Livre, 1998.

### 12-3- من الجيّد أن نكون على صواب، لكن الأوّلَى البقاء على قيد الحياة:

"من يعرف لا يحكم، ومن يحكم لا يعرف"؛ في مجتمع يزداد ثراءً بأشكال التفاعل البشريّ، تكون لهذه الحكمة راهنتيّها. ولو أنّ كلّ إنسان تلقى تربيته على مبدأ "الجرح النفسي"، فسيفهم بلا شكّ سبب تصرّفه هو أو أقرانه أحياناً بطريقة صبيانيّة ومؤذية. إنّ مصدر الجروح الأكثر انتشاراً هو الخوف من الهجر، وهذا ما يترجم ولادة الخوف لدى الفرد من أن يُطرد من قبل المجموعة التي ينتمي إليها. عندما يتعيّن على دماغنا الاختيار بين الخيار الأوّل "مغادرة الجماعة واعتناق الحقيقة"، أو الثّاني "البقاء في المجموعة ورفض الحقيقة"، فإنّ قراره، مع الأسف، غالباً ما يكون نهائياً، ولصالح الخيار الثّاني.

لماذا هذا الاختيار؟ لأنّ دماغنا هو حصيلة تطوّر مستمرّ. إذا كان لديك إبان العصر الجليديّ، على سبيل المثال، فرصة الاختيار بين أن تكون على حقّ وترك المجموعة، أو استبعاد الحقيقة والبقاء في المجموعة، فالاختيار الأوّل سيكون حتماً مميتاً، بل وعقيماً. نحن، الأحياء، إذن، أحفاد أولئك الذين اختاروا، منذ عصر أول أشباه البشر البقاء في المجموعة، ورفض الحقيقة. لأنّه من الجيّد جدّاً أن تكون على صواب، ولكن علينا البقاء على قيد الحياة أيضاً.

يعتبر الضّغط الذي يمارسه علينا الأقران، محرّكاً حقيقيّاً وقويّاً في تشكيل فكرنا، وتحديد سلوكياتنا، كما أنّ الإنسان، بشكل عام، سيفضّل عالماً معلوماً وغير صحيّ على عالم صحيّ مجهول. وتشرح هذه الآلية كيف يمكن للنّاس البقاء في المجموعة أو في وضع غير صحيّ، لكنّه مريح، على الرّغم من أنّ ذلك ليس في مصلحتهم.

هذا الضّغط ليس سيّئاً على الدّوام، ففي ديناميّة أوراش "سيلكون فالي" Silicon Valley سألقة الدّكر، غالباً ما تكون ضغوطات الأقران بناءة: "إذا كنتُ قد نجحتُ فلماذا أنت لا؟" في أماكن أخرى من العالم، وفي فرنسا على سبيل المثال، تكون عكس ذلك مدمّرة في كثير من الأحيان: "إذا كنتُ قد فشلتُ، فلماذا تنجح أنت أمها المغرور الصغير؟". لقد فهم هذه الظاهرة جيّداً كل من ألان بيريفيت<sup>(1)</sup> Alain Perreffite ، وبعده يان ألغان Yann Algan وبيير كايوك<sup>(2)</sup> Pierre Cahuc . فما يلزم لإظهار ديناميّة "سيلكون فالي" وتعميمها هو التّوفّر على منسوب عال من الثّقة بالنّفس وبالآخر، غير أنّ مجتمعاً لا تسود الثّقة بين أفرادها هو مجتمع يفتقد أفرادها إلى الثّقة بأنفسهم.

تعتبر ظاهرة المقالب التي يخضع لها التلاميذ الجدد (bizutage) معبّرة عن هذه الرّهانات: فالذي عانى من التّقليد، سيميل بطبعه إلى جعل الآخر يعاني بواسطة التّقليد نفسه، من أجل إعطاء معنى لمعاناته. وحده الشّهم ذو الصّدّر الرّحب من سيشعر بقدرته على تحمّل هذه المعاناة منفرداً، مكسّراً بذلك مسلسل هذه المعاناة التي يتوارثها جيلاً عن جيّل. غير أنّ الشّهم ليسوا عاديين، وكما قال غاندي: "الصّفح شيمة

1- Peyrefitte, Alain, La Société de confiance. Essai sur les origines et la nature du développement, Éditions Odile Jacob, 1995.

2- Algan, Y. et Cahuc, P., La Société de défiance : Comment le modèle social français s'autodétruit, Éditions Rue d'Ulm, 2007.

القوي". أما في مجال الشركات، إذا كنت قد قضيت حياتك كلها في ثقافة المعاناة، فستكون ميّالاً إلى السخرية من أي شخص يدافع عن الارتياح في العمل.

إن طريقة تنظيم المكاتب في شركة "سيلكون فالي"، وإن لم يكن مثالياً، فإنه يزرع مفهوم الارتياح، ويرفض فكرة المعاناة بوصفها علامة على الإنتاجية. فمكاتب LinkedIn و Face book أو Google (التي كانت رائدة في التصميم الداخلي "لسليكون فالي") طالبت بفكرة ضرورة دراسة مكان العمل بشكل جيد، بحيث سيفضل مكتبه على سريريه إن هو خيّر بينهما. وتعود فكرة نقل المستخدمين في حافلات مجانية ومجهزة بالإنترنت إلى المبدأ نفسه<sup>(1)</sup>، أما استنفاد طاقة المستخدمين في الاختناقات المرورية أو في وسائل النقل العمومية، فلا يفيد أحداً، لذلك من الأفضل منحهم حافزا وطاقة قصوى عندما يصلون إلى أماكن عملهم، بهذا يكون الزهان ناجحاً. من المألوف، في كاليفورنيا على سبيل المثال، مقابلة مستخدمي شركة Google العازبين بمكاتبهم في عطل نهاية الأسبوع منهمكين في مشاريعهم الخاصة؛ لأنه إذا لم يكن لديهم خطة ليوم الأحد، فالمكتب غني وجذاب بما يكفي ليشكل نزهة بمفرده، أما في فرنسا فما زلنا بعيدين جداً عن هذه العقلية.

عرف محمد يونس الحائز على جائزة نوبل للسلام، وأب القروض الصغرى المعاصرة كيف يمارس ضغط الأقران. لقد أدرك بسرعة بديهته أنه من أجل انتشار الرجال والنساء من الفقر، يلزم العمل ليس على مستوى الفرد، وإنما على مستوى الجماعة، وخلق دينامية الضغط الإيجابي "إذا كنت قادراً على فعل شيء، فأنت باستطاعتك فعله أيضاً". كما لاحظ على وجه الخصوص بأن إخراج شخص من الفقر يعني أيضاً إخراج مجموعته كذلك، وهذا ما يجعل المهمة أكثر صعوبة، ويخلق حاجزاً نفسياً. وتكون هذه الطريقة ناجحة كلما كان للشخص مجموعة استقبال جديدة، وأفراد آخرون على أهبة الخروج منها، ويحركها إيمان متغيرٍ بالتأكيد، ولكنه يظل، على مستوى المجموعة، ثابتاً إلى حدٍ كبير. ندرك مثلاً مدى صعوبة عودة سجين قضى مدة طويلة في السجن إلى مجتمعه الذي، وإن كان لديه أفضل ما يُسديه له، فلن يمنحه مكاناً محدداً وأكثر راحة من الناحية الفكرية مقارنة مع ما كان عليه في السجن. وينتج الفقر المدقع التأثير نفسه، ولن تتم مكافحته إلا بالاهتمام بالجماعة. وقد تمكنت شخصياً من اختبار هذا المبدأ عن طريق دراسة القرض الصغير بدون فائدة، وممارسته بالسينغال.

وقد استنتج (محمد يونس) عنصراً آخر يتمثل في: أن مجموعات النساء تميل إلى تقديم نتائج مبهرة مقارنة بمجموعات الرجال، حيث يتم تبديد طاقة كثيرة من أجل إحلال بنية للهيمنة، وفي التراجع عنها بعد ذلك. وعلى العكس من ذلك، تجد النساء بشكل سريع، فضلاً عن المساواة السائدة بينهن، تازرهن العملي في مشاريع القروض الصغرى الفلاحية.

لنتذكر سوية قول رائد الأعمال الألماني التركي الأصل، (ألب ألتون) Germano- turc Alpaltun : الأناهي المدبر الأول للقيم في المقابلة مهما كانت طبيعتها. ونجد مبدأ الهيمنة نفسه على مستوى الفرد كذلك؛ هناك

1- هذه المركبات باتت أحياناً رمزاً ممقوتاً لتحويل (وادي السيلكون) إلى منطقة راقية، وتحسن أوضاع قاطنيها وارتفاع ثمن عقاراتها.

عملياً صنفان من المقاولين: من يضعون الأنا (أو أناهم) في خدمة الشركة، على غرار الفنَّان (ميشال أونج) Michel Ange ومصمِّمة الأزياء النسائية (كوكو شانيل) Coco Chanel، والمخترع الأمريكي الشهير (استيف جوب) Steve Jobs، والمقاول الثَّري (إيلون ماسك) Elon Musk.. وغيرهم، ومن يضعون المقاول في خدمة "أناهم" (وسأترقِّع عن ذكر أسماء في هذا الكتاب، لكن حالات الإفلاس المتتالية لشركات الدَّولة بفرنسا ستوقِّر ما يكفي من الأمثلة للقارئ المطلِّع). ولا ريب في أنكم ستجدون هذين النوعين من الفاعلين في أي مشروع. ومهما كانت مؤهلات الصِّنف الأوَّل وشواهدهم أو تجربتهم، عليكم باستبعادهم فوراً ودون إحساس بتأنيب الضَّمير.

تُظهر حالة نابليون هذه الحقيقة بطريقة صارخة، وينبغي أن تشجِّع فرنسا على إعادة النَّظر في التَّبجيل الذي منحته لهذا الإمبراطور: ففي بداية صعوده، وضع بوناپارط ذاته في خدمة مشروع. ومنذ اللَّحظة التي وضع فيها هذا المشروع في خدمة غروره تمَّ القضاء على أوروبا وفرنسا معاً، وكان يجب أن ننتظر شخصاً آخر مثل Talleyrand ليضع أناه في خدمة فرنسا من أجل إنقاذها.

### 13- التجارب الخمس حول الإنسان بالشركة والمجتمع:

#### 13-1-1. تجربة التَّوافق لدى سولومو أش Solomo Asch:

يفضِّل البشر التَّوافق على الحقيقة، وتؤكِّد تجرب Asch 1951<sup>(1)</sup> هذا النزوع. وتمثَّل في وضع ثلاثة خطوط مرسومة على خريطة أمام الطَّلبة، ثمَّ خطَّ رابع بعد ذلك، مع مطالبتهم بتحديد أيِّ الخطوط أقرب طولاً إليه. لا شكَّ أن الاختبار بسيط جداً، وفي متناول تلميذ بالتَّعليم الأوَّل. غير أنَّ القاعة تضمُّ ثمانية أفراد ماجورين بغاية تقديم النتائج الصَّحيحة في البداية، وتقديم نقيضها خلال اثنتي عشرة مرَّة على التَّوالي، مع اثنتي عشرة لعبة ورق مختلفة، لتعزيز الجواب الخاطئ. إنَّ هدف Asch هو ملاحظة أنَّ بعض النَّاس سيرفضون الحقيقة من أجل التَّوافق مع الجماعة. ولكن بأيَّة نسبة؟

عقب انتهاء التَّجربة، لوحظ أنَّ أكثر من ثلث الطَّلبة توافقوا مع ضغط المجموعة خلال اثنتي عشرة مرَّة متتالية، وما يفوق ثلاثة أرباع منهم سيتوافقون مع المجموعة مرَّة واحدة، على الأقلِّ، خلال العدد نفسه من التَّجارب. وعندما سيستجوبون بعد انتهاء التَّجربة، سيقول بعضهم بأنهم حرصوا على الاندماج فقط. وهو ما يبدو معقولاً في نهاية المطاف: إنَّ اختيار خطِّ معين لا يبرر الدُّخول في خلاف مع الآخرين<sup>(2)</sup>. كما أنَّ التَّجربة بطبيعتها يمكنها أن تحقِّز التَّلاميذ على التَّفكير في أنهم خضعوا لهذه التَّجربة، ليس من جهة قدرتهم على مقارنة الخطوط، وإنَّما حول موقفهم تجاه المجموعة. ربما كان ميلهم نحو التَّوافق مقصوداً، ولو مرَّة واحدة من أصل اثنتي عشرة محاولة؟ غير أنَّ نتائج أش Asch ستكشف الشَّجرة التي تُخفي الغابة؛ لأنَّ ميلنا نحو

1- Asch, S. E., «Opinions and social pressure», Readings about the Social Animal (1955), 193, 17-26.

2- فقد اضطررنا مرات كثيرة إلى إبداء موافقتنا على آراء سياسية لسائق تاكسي أو لنادل مهبط حتى لا نرغمه على التوافق مع آرائنا فحسب.

التوافق يتجاوز حدود اختيار بسيط بين ثلاثة اتجاهات، فهو يأخذ منعطفاً دنيئاً عندما يختلط بنزوعنا نحو ممارسة العنف.

### 13-2- تجربة ميلغرام (1) Milgram:

أجريت هذه التجربة التي تقشعر لها الأبدان عام 1961، تمّ فيها دراسة الطريقة التي نفضّل فيها التوافق مع السلطة بدلاً من التوافق مع وعينا، وعلى هذا الأساس، كيف يمكننا ارتكاب جرائم ضدّ الإنسانية بذريعة أنّ أستاذاً بوزرته البيضاء أو شرطياً بزّيّه الرّسمي طلب منّا ذلك. وتكمن فكرة ميلغرام في اختبار ظاهرة طاعة السلطة تجريبياً، وقد خلص إلى اكتشاف أنّ الإنسان يتوافق مع السلطة بصرف النظر عمّا كان يفترضه.

في تجربته، يؤدي كلّ من المُجرّب والممثل، على التوالي، شخصيتي السلطة والكوبي. ويتلقّى هذا الأخير صعقات كهربائية تزداد قوّة كلّما فشل في الإجابة عن أسئلة الاختبار. وبين القائم بالتجربة والممثل يوجد موضوع التجربة الحقيقيّ: وهو شخص "عادي"، (من ديانات عديدة، وفضاءات اجتماعية مختلفة) يتعيّن عليه، وفق تعليمات شخصيّة السلطة صاحب الوزرة البيضاء، إدارة الصّعقات الكهربائيّة للكوبي. سنسمّي هذه الشخصيّة "الأستاذ". طبعاً ستكون الصّعقات الكهربائيّة زائفة، تماماً مثل صرخات الكوبي وحركاته عند تلقّيها، علماً أنّ الأستاذ لا علم له بذلك. وستزداد جرعات الصّعقات قوّة لتصل إلى حوالي 450 فولت (دون تحديد مواصفات التيار). وكلّما كانت إجابة الممثل سيئة، إلا وأعطت السلطة تعليمات للأستاذ بالزيادة في كمّيّة الجرعة بحوالي 15 فولت في كل عمليّة. أمّا إذا أعرب الأستاذ عن رغبته في إيقاف التجربة، فسُردّد السُّلطة على مسامعه العبارات التالية:

"أكمل من فضلك"

"التجربة تتطلّب منك الاستمرار"

"من الأهميّة القصوى أن تستمر"

"ليس لديك خيار، عليك الاستمرار"

وإذا نقد الأستاذ ثلاث مرّات صعقة كهربائيّة بقوة 450 فولت، ستنتهي التجربة.

في كلّ التجارب، ولضمان تعاطف الأستاذ، يتمّ البدء بتوجيه صعقة كهربائيّة حقيقيّة له، لجعله يحسّ بما يفترض أنّ يشعر به الكوبي. كما يتمّ إقناعه أيضاً بأنّه كان ممكناً أن يوجد هو نفسه على كرسيّ الكوبي، بما أنّ مواقعهم قد تمّ تحديدها زعماً عن طريق القرعة (والواقع أنّ العمليّة كلّها مزيفة). أما إذا سأل الأستاذ شخصيّة السلطة، في خضمّ التجربة، عمّن يتحمّل مسؤولية معاناة الكوبي، ستجيبه: (سأتحمل مسؤولية ذلك). إذا كانت نتائج Milgram مخيفة، فذلك لأنّها من حيث الخضوع للسلطة تتجاوز

1- Milgram, S., « Behavioral study of obedience », The Journal of Abnormal and Social Psychology (1963), 67, 371.

إلى حدٍ كبيرٍ توقُّعات الطُّلاب أو الباحثين. لقد تمّ تكرار تجربته في سياقات وثقافات مختلفة جاءت بنتائج متباينة، لكن مع خضوع كبير للسلطة، على الدوام، أكثر مما كان متوقَّعاً<sup>(1)</sup>. ففي التَّجربة الأولى، هناك ستّة وعشرون أستاذاً من أصل أربعين، وصلوا إلى أقصى صدمة كهربائية قدرها 450 فولت. في بعض الحالات يجد الكوبيائي نفسه ملزماً بإخطار الأستاذ بأنه مصاب بمرض قلبي. ومع ذلك حتّى لو صافحه كلّ الأساتذة المعنيين، وحتى لو كان في علم كلّ واحد منهم بأنّه قد يكون في موقعه، فلا أحد يلجّ على إطلاق سراحه أثناء التَّجربة، وحتى من بين أولئك الذين يتخلَّون، لا أحد يسأل عن حالته الصَّحيّة.

### 13-3- تجربة السَّجن لدى Stanford أو "تأثير لوسيفي":

بعد عشر سنوات من تجربة Milgram، شرع فيليب زيمباردو Philip Zimbardo في اختبار إساءة استخدام السلطة من قبل حراس السَّجون العسكريّة منها خاصة. وقد أُجريت هذه التَّجربة بدعم من مكتب نافال للبحوث البحريّة بالولايات المتَّحدة. وكانت الغاية هي تحديد ما إذا كانت الانتهاكات صادرة عن الصِّفات الشخصية للحراس (ومن ثمّ إذا كانوا مسؤولين عن ذلك بالكامل)، أو ما إذا كان السِّياق هو الذي يدفعهم لذلك، محدثاً نوعاً من "تأثير لوسيفي". في الواقع، تثبت النتائج المحصَّلة من طرف زيمباردو أن بعض البنيات هي "مصانع حقيقيّة للوسفير" ليس لأنّ هذه البنيات لها وجود قانوني، ولكن لأننا تكيّفنا على احترامها ومنحها ثقتنا. فاستمرار فظائع سجن أبو غريب بالعراق (التي استدعي بشأنها زيمباردو للإدلاء بشهادته) أو تلك المتعلِّقة بمعتقل غوانتانامو، تثبت لنا أن مصنع لوسفير ما زال يعمل حتى اليوم، بموافقة واعية من المسؤولين.

ولأجل هذا البروتوكول، قام زيمباردو بتجنيد أربعة وعشرين رجلاً أبيض البشرة ليس لديهم سوابق عدليّة أو طبيّة، بما فيها النفسيّة، أخذوا الاستقرار السيكولوجي معياراً رئيساً للاختيار. وقد دفع لهم أجراً للانخراط في دراسة تتراوح مدّتها بين سبعة إلى أربعة عشر يوماً. اثنا عشر منهم تمّ اختيارهم بشكل اعتباطي من أجل لعب دور حراس سجن مزيف، أقيم في الطابق السّفلي لقسم علم النَّفس بجامعة ستانفورد؛ ويؤدّي الآخرون دور السَّجناء. كان الكلُّ يعلم أن الأمر ليس سوى مجرد تجربة، وليس بتلك التَّجارب التي يجهل أحد أطرافها باللَّعبة<sup>(2)</sup>. تمّ القبض على السُّجناء المزيفين بمساعدة شرطة مدينة Palo Alto، وبعد أخذ بصماتهم وهويّتهم القانونيّة وتفتيشهم بعناية، أسندت لهم أرقام. أمّا بالنسبة للحراس الذين كانوا يتوفرون على عصي من أجل فرض سلطتهم، فقد تلقوا من زيمباردو (في إطار لعب دور مدير السَّجن) التَّعليمات التَّالية: "يمكنكم إثارة بعض مشاعر العداة أو الخوف لدى السَّجناء، كما يمكنكم كذلك تطبيق التّعسف بشكل تبدو حياتهم خاضعة تماماً لسيطرتكم، وسيطرة النِّظام، تحت سيطرتي وسيطرتك، بحيث

1- Blass, T., «Understanding behavior in the Milgram obedience experiment: The role of personality, situations, and their interactions», Journal of Personality and Social Psychology (1991), 60, 398.

2- في حالتنا هذه، وهي من التَّجارب التي تتكرر في مجالات متعدّدة، ينقسم المتدجّلون في التَّجربة إلى طرفين أو قسمين؛ فإذا كان أحدهما على علم بالتَّجربة، تسمى (simple aveugle) أما إذا كان الطرفان معاً يجهلان الأمر فتسمى (double aveugle)، (المترجمون)

يشعرون بالافتقاد التّاهي لحياة خاصة...سنجّردهم من فردانيتهم بطرائق مختلفة. وعموماً يفضي كل ذلك إلى إشعارهم بالعجز. بمعنى آخر، سنظهر لهم أننا نملك السُّلطة كلّها بينما لا سلطة لهم على الإطلاق".

لم يكذب ينقضي اليوم الأول حتى اندلعت ثورة، وحاول الحراس تقسيم السّجناء نفسياً عن طريق إغرائهم ببعض الامتيازات، لكن المحاولة باءت بالفشل. بعد ستّ وثلاثين ساعة، شرع سجين علناً في التّصرف بطريقة مجنونة ومسعورة. وبعدما لاحظ الحراس ازدياد تدهور الوضع، سارعوا إلى ممارسة أشكال رهيبية من التعذيب النفسي بشكل متصاعد، مجبرين السّجناء على النّوم أرضاً، وقضاء حاجتهم في إناء داخل زنزانتهم دون التّمكّن من إفراغه، فضلاً عن البقاء عراة، ودفعهم إلى ترديد رقم تعريفهم باستمرار.

ولأنّ عدداً مهماً من الحراس أظهروا، في أقلّ من اثنتين وسبعين ساعة، قسوة سادية، فقد تمكّنت كريستينا ماسلاش Christina Maslach، طالبة زيماردو السّابقة وزوجته بعد ذلك، من إقناعه بإيقاف التّجربة التي انتهت بعد ستّة أيام<sup>(1)</sup>. حيث أصيب جميع الحراس بخيبة أمل.

إذا كانت هذه التّجربة تاريخية، فلأنّها على عكس غالبية الاختبارات التي أُجريت في علم النّفس المعاصر، عملت على تجريب مجرّها (حيث لعب زيماردو دور مدير السّجن)، وكان لها تداعيات عليه. تعتبر مثل هذه الوضعية اليوم خطأ منافياً للعلم.

### 13-4- تأثير الإفراط في "التّبرير": هل تحثّ المكافأة على مضاعفة الإنتاج؟

يتعلّق الأمر في الأصل باختبار مبتكر لحلّ المشكلات، وظّفه أحد رواد علم النّفس الجشطالتي كارل دانكير Karl Duncker. وتقتضي التّجربة أن ندخل الكوبي إلى غرفة تضمّ طاولة، فوقها علبة عود الثّقاب، وعلبة أخرى مملوءة بدبابيس، وشمعة. على الجدار علقت لوحة من الفلين. يجب على الكوبي أن يجد وسيلة لتثبيت الشمعة على اللّوحة ثمّ إشعالها، دون أن تمسّ قطرات الشّمع المتساقطة الطاولة أدناها. يتمثل الحلّ المنشود في إفراغ العلبة أولاً، وتثبيتها على اللّوحة باستعمال دبّوس، ثم وضع الشمعة عمودياً داخلها وإشعالها.

يستهدف هذا الاختبار زعزعة جمودنا الدّهني بدعوتنا إلى عدم رؤية علبة الدّبابيس بصفها مجرد حاوية ذات وظيفة وحيدة، وإنّما بصفها جزءاً من حلّ المشكلة. لذلك ليست هناك نتيجة متوقّعة فعلاً، سوى أنّ معظم النّاس سيفشلون في اعتبار حاوية الدّبابيس بمثابة حلّ حقيقيّ للمشكلة.

في عام 1962، أراد عالم النّفس سام غلاكسبورغ Sam Glucksberg أن يعاين، من بين أمور أخرى، ما إذا كانت المكافأة المالية قادرة على تحسين أداء الأشخاص المختبرين. مميّزاً بين مجموعتين دراسيتين: إحداهما ذات "تحفيز مرتفع"، والأخرى ذات "تحفيز منخفض". بالنّسبة لأعضاء المجموعة الأولى، يعادل حلّ المشكلة فرصة الفوز بقيمة مالية تتراوح بين خمسة وعشرين دولاراً (خمسة دولارات للربح الأسرع في المجموعة، وعشرون دولاراً للحصول على الرّتبة الأولى في القسم) أمّا بالنّسبة لأعضاء المجموعة الثّانية فلا

1- من بين خمسين شاهداً على التّجربة، كانت (Maslach) الوحيدة، حسب زيماردو التي شعرت بالدّعر والقلق من ظروف احتجاز السّجناء، ومن سلوك الحراس.



يتمّ وعدهم بشيء. وكانت النتيجة مغايرة تماماً للمتوقَّع؛ فالمجموعة التي سعت إلى حلّ المشكلة "مجاناً" هي التي توقّفت أكثر. وعلى إثر هذا الاختبار قدّم غلاكسبورغ التّأويل التّالي: في الوقت الذي يشجّع الوعد بالمكافأة دماغنا على وضع نفسه في موقف معروف (باختصار: فكرة الجواب الصحيح)، فيما يرفع غياب هذا الحافز درجات حرّيته. وأنا أشاطر وجهة نظره كلياً: فذهنيّة "الأول في القسم" تدمّر روح الإبداع وتشجّع على التّوافق، مع كلّ ما يترتّب عن ذلك من عواقب كارثيّة. وهذا دليل آخر على ضرورة إعادة التّقييم القائم على التّقطعة إلى حجمه الطبيعيّ، وتجريده من سلطة حيازة الشّيء بدون وجه حقّ.

### 13-5- الدِّماغ لا يتفاعل بالطريقة نفسها مع المكاسب والخسائر:

تنصُّ التّجربة على وضع قطعة حلوى مارشميلو أمام قرد الكبّوش<sup>(1)</sup>، ثم وفق ما ستسفر عنه قرعة وجهي العملة: في حالة وجه العملة نعطيه قطعة ثانية، وفي حالة القفا لا شيء يحدث. بهذا الشّكل، يسهّد القرد برؤية القطعة الثانية تصل إليه. دعنا نعدّل التّجربة بشكل طفيف بحيث توضع القطعتان منذ الوهلة الأولى على الطاولة، ونعمد إلى سحب واحدة منهما مرّة من أصل اثنتين. وحسب منطق الاحتمالات، تظلُّ الأوضاع متطابقة: فالقرد أمامه، دائماً، فرصة من اثنتين للفوز بقطعة أو بائنتين. ومع ذلك تعتبر الوضعيّة الأولى التي تقدّم له القرعة باعتبارها فرصة للفوز، ممتعة لدماغه، بينما تبقى الوضعيّة الثانية المقدمة إليه مرفوضة<sup>(2)</sup>؛ لأنّها محفوفة بالخسارة.

تؤكد هذه الظّاهرة جزئيّاً نظريّة الهدف المحتمل التي طوّرها كلّ من تفرسكي Tversky وكانيمان Kahneman. فتجربة القرد هذه، التي تسفر عن نتائج متماثلة جدّاً عند الإنسان، لا تثبت أنّ لدينا مواقف غير عقلانيّة تجاه المكاسب والخسائر فقط، لكنها تبين أساساً أنّ ألمّ الخسارة لا يماثل متعة الرّبح: فدماغنا يعطي وزناً أكبر لحالة عدم الرّضا على حالة الرّضا. يتجلّى هذا الاكتشاف في وضعيّات المضاربة الماليّة، أو في الإدمان على القمار على سبيل المثال (فهما متطابقان على المستوى العصبيّ).

لنتخيّل أنّ أحد تجار المعاملات الماليّة ربح ألف أورو في سوق الأسهم أوّل مرة، في هذه الحالة يطلق دماغه كميّة معيّنة من مادة الدوبامين. وسيحرص الإدمان، بشكل طبيعيّ على إرضاء نفسه بكميّة الدوبامين ذاتها في كلّ مرة. حسناً، وللتبسيط، إذا كان المتداول يريد الحصول على الكميّة نفسها من مادة الدوبامين، فإنّه ملزم بربح عشرة آلاف أورو وليس ألفاً فقط؛ لأنّ منحى الاستجابة لوغاريتمي: فمن أجل ربح جرعة واحدة إضافيّة من مادّة الدوبامين، يجب مضاعفة المكاسب عشر مرّات.

1- تحبّ هذه القردة حلوى مارشميلو كثيراً، وهي لا تتوقّف عن ابتلاعها إذا توقّفت حتى لو اقتضى الأمر التّخلص منها بالقيء ومعاودة ابتلاعها، من حسن الحظّ أنّها لا تثمر على الأشجار.. في هذه الصّيغة، يعود الفضل في إنجاز هذه التجربة للخبير الاقتصاديّ في جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (M. Keith Chen) والمتعاونين معه، ينظر: (Lakshminarayanan, V) و (V. et Santos, L. (R).

2- «How basic are behavioral biases? Evidence from capuchin monkey trading behavior», Journal of Political Economy (2006), 114, 517-537.

فيما يخص الخسائر، ودائماً ببساطة، يمكن ملاحظة أن كمية الدوبامين التي يسحبها الدماغ عندما يخسر المتداول ألف أورو تعادل الكمية الممنوحة عندما يربح عشرة آلاف أورو. هناك، إذن، عدم تناسب في الكثافة السيكلوجية التي يولها دماغنا للخسائر وللمكاسب: وبمعنى آخر إنه يهون من شأن المكاسب ويضخم الخسائر.

## 14- اللّعب:

### 1-14- المهووسون بالتكنولوجيا الجديدة يتعلمون أيضاً:

يساوي اللّعب الاستمتاع، غير أنّ هذه الفكرة، من منظور ذهن منخفض السقف، ليست صحيحة. ومع ذلك، فقد رأينا سابقاً أن اللّعب هو طريقة التعلّم الأكثر انتشاراً لدى الثدييات. كلُّ الحيوانات الأكثر ذكاءً، بدءاً من طائر العقّاق إلى الأخطبوط مروراً بالدّلفين، تلعب من أجل التعلّم. وإذا كانت الطبيعة التي لا ترحم، قد اختارت هذه الطّريقة، فلأنّها أكثر جيّدة ممّا لدينا من طرائق جادة. لهذا دعونا نتحلّى بالتواضع ونأخذها كما هي.

تشجّع الألعاب ممارسة متعمّدة، وممتدّة، و"تسليّة متميّزة". فهي تخفّض من سقف الانخراط فيها، وترفع من سقف مغادرتها، وتقترح بالتالي بنية مثاليّة لكلّ أشكال التّعليم: فالتّعليم الجيّد، هو الذي يجمع التّلاميذ بسهولة، وبالكاد يفرفّهم.

في اللّعب، يعدّ التّحفيز أمراً جوهرياً؛ وهو في المدرسة كذلك. إنّ التّلاميذ الذين يعانون هم بمثابة سيّارات معطّلة جرّاء نفاذ الوقود. ويعتمد بعض الأساتذة إلى تجاهلهم أو معاقبتهم، فيما يسعى آخرون إلى الدّفع بهم إلى الأمام، غير أنّ الطّريقة الوحيدة التي تجعلهم قادرين على الانطلاق تكمن في ملء محرّكهم بالتحفيز ثمّ تشغيله. سيعتقد البعض بأنّ التّلميذ مسؤول عن خلق حوافزه الخاصّة، وقد يكون ذلك مقبولاً بعد المرحلة الثّانوية، حيث يبلغ الطّالب العادي سنّ التّصويت، لكن إذا كنّا قد قرّرنا بقوة القانون أنّ القاصرين لا يملكون الأهليّة اللّازمة لاختيار ممثّل سياسيّ، فيجب أن نقبل أيضاً بأخذ فنّ تحفيزهم على عاتقنا.

تحافظ الألعاب على شدّة الانتباه إلى ما هو أبعد من الحدود التي اكتشفها راجا باراسورامان Raja Parasuraman، وهذا يعني أنّه في حالة افتقاد مشغّل ميكانيكيّ لتركيزه، سيظلّ لا عب ألعاب الفيديو، في لعبة يعشقها، يقظاً. تستطيع الألعاب كذلك تطوير الانتباه "المشّتت" (على سبيل المثال، القدرة على متابعة عدّة أشياء بصرياً في الوقت نفسه، تعدّ أمراً مهمّاً في كلّ من الكوريفرافيا وعلى ملعب كرة القدم أيضاً)<sup>(1)</sup>. وعلى الرّغم من ذلك كلّّه، فإنّنا مازلنا نسمع بعض الآباء أو الأساتذة يعلنون بشكل دوغمائيّ بأنّه "ليس باللّعب يصنع المرء مدرسة عظيمة". من أجل ولوج مدرسة رائدة، هذا التّموذج من التّميّز الملائم الذي لم

1-Achtman, R. L., Green, C. S. et Bavelier, D., « Video games as a tool to train visual skills », Restorative Neurology and Neuroscience (2008), 26, 435-446.

يتم نسخه من طرف أية دولة في العالم فضلا عن أنه ما يزال مستغلًا في الخارج، قد لا تتم الإشارة إلى ممارسة ألعاب الفيديو بها؛ لكن، ولأجل ولوج جامعة ستانفورد Stanford، أو كاليفورنيا UCLA أو معهد كاليفورنيا للتكنولوجيا Caltech، فالأمر مختلف تماماً؛ فكون المرء مهووساً بالتكنولوجيا وألعاب الفيديو، يعدُّ ميزة، لأنه في هذه الحالة، يلعب من أجل التعلُّم ويحوِّل عمله أيضاً إلى لعبة.

تعدُّ صناعة ألعاب الفيديو اليوم مجالاً لا محيد عنه لخلق الوظائف المؤهَّلة في دول منظِّمة التعاون الاقتصادي والتَّنامية، وإذا كان على المدرسة إعداد التلميذ لمستقبله المهني، فسيكون من غير المجدي عدم إدراجه في ذلك<sup>(1)</sup>. فيما يخصُّ الإدمان، يجب بالتأكيد إعداد التلميذ لاستهلاك مسؤول ومعتدل. ناهيك عن أن لعبة الفيديو هي أقلُّ إدماناً من السُّكَّر، والقهوة أو الكحول. فالشُّرب من غير شعور بالعطش، ودون تراجع ودون تطوير بارع للذَّات، ليست الطَّريقة المثالية لاستهلاك خمر جيِّد. الأمر نفسه ينطبق على لعبة الفيديو التي لها أيضاً معايير تميَّزها الخاصَّة، مما يستوجب تعلُّم استهلاكها بالمسؤولية نفسها. على سبيل المثال يتمُّ، في كثير من الأحيان، ذكر عنوان "كرونو تيغر" Chrono trigger بوصفه أحد روائع الأعمال الفنيَّة لهذا الجنس (ألعاب الفيديو)، وكانت هذه اللُّعبة بالنِّسبة لألعاب الفيديو القائمة على تقمُّص الأدوار، تعادل قيمة الفيلم السوفياتي "Cuirassé Potemkine" بالنِّسبة للسينما السياسيَّة: بوصفها عملاً فنياً حقيقياً، فهي تثير المشاعر والأفكار الأصليَّة لدى لاعبيها. وعلى هذا الأساس، إذا لم يتمكَّن إدمان الكحول أبداً من تبرير اقتلاع كروم بوردو، فإنَّ إدمان ألعاب الفيديو لا ينبغي أن ينسبنا بأنَّه بات وسيلة قادرة على إثارة حالات الوعي الخلاقة، وهو على الأرجح أقوى تعريف متاح للفنِّ حالياً. إنَّ صناعة ألعاب الفيديو (geekustrie) التي أصبحت الآن المحرِّك الذي لا جدال فيه للنُّمو العالمي، باتت تعلِّم الشَّباب والرَّاشدين القراءة والكتابة عن طريق تعليم اللُّعب بمسؤوليَّة. ويعتبر هذا التعلُّم من دون شكِّ حيويّاً لولوج سوق الشَّغل. فإذا طُرح عليك سؤال مصيري، خلال مقابلة مع شركة google "هل أنت لاعب فيديو؟"، ستكون على يقين من عدم الحصول على الوظيفة إذا أجبت بالنفي.

## 15- دروس البروغامين:

هناك ظاهرة تسمى "بروغامين"، أو "الرياضة الإلكترونية"<sup>(2)</sup>، والتي تمكَّن بعض اللاعبين من الحصول على قيمة مالية تتجاوز المليون دولار خلال المشاركة في ألعاب الفيديو في منافسات دوليَّة<sup>(3)</sup>. وقد بذلت عالمة النَّفس الممتازة فانيسا لالو Vanessa Lalo في هذا الصِّدد مجهوداً كبيراً لتحسيس النَّاس بالأهميَّة المهنيَّة للُّعب في اقتصادنا. علماً أنَّ عناوين ألعاب الفيديو الأكثر تمويلاً، مثل: The Witcher 3 المتوجِّة سنة 2015

1- تمثِّل ألعاب الفيديو الصِّناعة الثقافيَّة الوحيدة التي لا توجد في حالة ركود في فرنسا، وهي أول صناعة ثقافيَّة في العالم بعد السِّينما.

2- المعترف بها رسمياً اليوم من طرف الفيدراليَّة الروسيَّة، من بين جهات أخرى.

3- وقد حاز فريق (Evil Geniuses) المكوَّن من سِتَّة لاعبين فقط بـ6،6 مليون دولار على دورة Dota 2، سنة 2015.

، تتجاوز بالفعل، وإلى حدٍ بعيد، أكبر ميزانيات الصنّاعة السينمائيّة. ولن يصير هذا التوجّه عكسيّاً في المدى القريب.

لقد درستُ المبرمجين بشكل مطوّل، وما أدهشني فيهم هو أنّه إذا كان بعضهم قد فشل في المدرسة، ورفضه نظامنا التعليمي، فإنّهم قد طوّروا مع ذلك جانباً من مهاراتهم في خوارزميات الحاسوب، والمعلوماتيات على نحو جدير بطالب الماستر. وقد سبق لي أن نشرت سنة 2015 بجريدة Le point سلسلة من خمس "نصائح لأجل استفادة أبنائكم من ألعاب الفيديو"، وهذه بعض مقاطعها:

"لعبة الفيديو هي الألياف البصريّة لنقل المعرفة. لا توجد اليوم وسيلة تكنولوجيّة تستطيع نقل معرفة أو مهارة بسرعة أكبر. غير أن اللّهوانيّة<sup>(1)</sup>، أو اللّعب المكوّن، ما زال مكلفاً وصعباً. إنّه، إذن، الاستثناء وليس القاعدة. فتحويل مهنة أو معرفة إلى لهُو ما فتى يتمُّ على أساس كلّ حالة على حدة، وإذن فنحن لا نملك لها وصفة صناعيّة في الوقت الحالي.

[...] إنّ الأطباء والطيارين، والقادة، ورواد الفضاء أو القضاة يعتمدون إلى اللّعب أكثر فأكثر من أجل التّكوين. فكلّما قلّت قدرتنا على استخدام الرّوبوتات في مهنة ما، كلّما تطلّب منّا ذلك تلعيها<sup>(2)</sup>. ففي تعلّم إجباري، إذا كان دماغك بمثابة سيّارة وقودها التّحفيز، فلا شك أنّ السيّارة ستستهلك وقودها عند التّشغيل، وطوال المسافة. أمّا في اللّعب فلن تستهلك السيّارة الوقود إلّا من أجل التوقّف: ذلك أنّ بدء اللّعب والاستمرار فيه، لا يستهلك شيئاً من حافزه.

### 1-15- النّصيحة الأولى:

شاركوا أطفالكم ما يختارونه من ألعاب الفيديو، من دون اقتحام، وبأسلوب بناء. وتماثل مثل الوجبات السريعة، هناك ألعاب مغذّية للدّهن بدرجات متفاوتة. فلعبة "الحضارة الخامسة" ممتازة، على غرار "لعبة الحرب"، وكذلك استديوهات شركة "Eugen Systems"، خاصّة إذا كان أطفالكم يحبّون الاستراتيجية. [...] ناقشوا معهم اختياراتهم، دعوهم يوضّحون لكم سبب اهتمامهم بلعبة معيّنة، أنشئوا معهم أكبر قدر ممكن من الحوار.

### 2-15- النّصيحة الثّانية

ألعبوا مع أطفالكم، فهذا يسهّل إلى حدٍ كبير إيقاف اللّعبة: فعندما يقوم "زعيم القبيلة" ويعلن: "يجب أن نتوقّف"، فسيكون من السّهّل جدّاً على الأطفال التوقّف أيضاً. إنّ أحسن طريقة لإبعادهم عن ذلك بهدوء، هو أن تشاركوهم اللّعب خلال السّاعة الأخيرة أو نصفها، بشكل يسمح بتخفيض حدّة اللّعبة، ويحدّد طقوسها. كما يجب بعد ذلك، تخصيص خمس دقائق لـ"استخلاص النّتائج"، ويستحسن أن تبقوا

1- اللّهوانية مقابل لمصطلح Ludification، ويعني اللّعب البناء المصحوب بالمرح والمتعة، وهو مصطلح سبق للباحث رشيد بنحدو أن اقترحه (المترجمون)

2- تلعب، هو ترجمة لمصطلح Ludifier، ويعني تحويل ممارسات التعلّم إلى لعب ولهو تكويني (المترجمون)

جالسين أمام جهاز التّحكُّم، والشّاشة مغلقة، من أجل التّعليق على مجريات اللّعبة، والتّعبير عمّا شعرتم به.

### 15-3- النّصيحة الثّالثة:

كونوا بمثابة "سُقاة" لّعبة الفيديو، بحيث لا تمنعوا أطفالكم من الاستماع إلى عمل فنيّ سيّئ، أو قراءته أو مشاهدته، غير أنّه من الواجب عليكم أن تكونوا قد أطلعتمهم، من قبل، على روائع السيّما. والفارق هو أنّه من البدّهيّ، أن يكون لدى أطفالكم كثيراً مما يعلّمونكم إيّاه عن الألعاب أفضل منكم<sup>(1)</sup>. مهما كان الأمر إحرصوا على الرّفْع من ذوقهم، لا تجعلوا منهم مجرد مستهلكين، بل نقاداً للألعاب الفيديو، تماماً كما هو شأن نقاد الأدب ومتدوِّقي الطّعام. من المهمّ إذن أن يطوّر اللاعب ذاتيته، ويمارس اللّعبة بفعالية، وأن يكون واعياً بما يشعر به، إلى درجة يصبح معها قادراً على وصف عواطفه وطبيعته إدمانه على هذه الألعاب لفظياً. إن اللّعب مع أطفالكم يسمح بتطوير حسّهم التّقديّ، وتعبيرهم الشّفهيّ، وخصائصهم الدّاتيّة، وخاصّة العاطفيّة منها، فضلاً عن إكسابهم قدرة على البرهنة كذلك: وسيكون الأمر ممتازاً لو يخالفوكم الرّأي، فهذا يطوّر قدرتهم على التّرافع.

### 15-4- النّصيحة الرّابعة:

أنشئوا اعتمادات خاصّة بألعاب الفيديو. لقد أدركت الخيرة جان مك غونيغال ذلك تماماً: المشكلة الحاليّة هي أنّ المدرسة مُملّة، بينما ألعاب الفيديو مُحفّزة، وإذا توقّفنا في تحويل المدرسة إلى لعبة، فسيتمّ استعادة التّوازن. إن التّوقّف عن اللّعب يتطلّب تحكُّماً ذاتياً. ويجب أن توضّحوا ذلك لأبنائكم لحظة توقّفهم عن اللّعب، وأن تخبروهم بأنّ ما يشعرون به هو إحساس عادٍ، وأن التّحكُّم الدّاتيّ شيءٌ نبيلٌ وصعبٌ. وعليكم مكافأة التّحكّم الدّاتيّ بما يناسب قيمته الحقيقيّة. لماذا لا نضع سعر صرف بين العمل ولعبة الفيديو؟ إنّ نسبة القيمة بين 1 و1.5، لفائدة وقت العمل، تفضي إلى ربح ساعتين من اللّعب لكلّ ثلاث ساعات من العمل. ويمكن للعمل هنا أن يمثّل مجموعة من المهام، مثل غسل سيّارة أو جزّ عشب أو التّسوّق أو مراجعة الدّروس. أمّا بالنّسبة للمهام الخاصّة على غرار كسب ثلاث نقط في معدّل الرّياضيات، فنمنح مكافآت خاصّة: كتقديم لعبة جديدة أو جهاز ألعاب جديد على سبيل المثال.

### 15-5- النّصيحة الخامسة:

نوّعوا النّظام الغذائيّ لألعاب الفيديو. فالدّماغ مثل الجهاز الهضميّ، يشتغل بحيويّة عندما يكون التّحفيز متنوّعاً، ويعاني عندما يكون أحادياً (من هنا يأتي إرهاب المدرسة..). قوموا، إذن، بفرض حيّز زمنيّ معيّن للعبة فيديو، يمكن ممارستها وقوفاً أو على منصّة، ألعاب اللياقة البدنيّة، على سبيل المثال. كما أنّ تأخير هذه الألعاب إلى نهاية الحصّة يعدّ طريقة ممتازة للانتهاء بسلاسة، دون جعل الدّماغ يعاني من التوقّفات المتكرّرة بين اللّعب والواجبات الدراسيّة. إذا كان بإمكانكم تنويع هذا المزيج الغذائيّ أكثر بألعاب

1- ولعله آخر جيل يعاني من هذا التفاوت.

البناء، وألعاب المحاكاة، والألغاز، فهذا أفضل. لكن يُستحسن الاحتفاظ دائماً باللعبة التي تتطلب مجهوداً بدنياً حتى النهاية"

في حالة ألعاب الفيديو، يجب "إصلاح الواقع"، بمعنى جعل العالم الواقعي (وعالم الشغل تحديداً) أكثر إثارة مما هو عليه اليوم، وفي الوقت نفسه، منح ألعاب الفيديو سبب وجودها بحيث لن تكون مجرد تسلية، بل فنّاً بكل بساطة. إنّ ألعاب الفيديو، وحتى لا ننسى، هي أيضاً طريقة ممتازة لتعلّم البرمجة، ويجب استعمالها بصفقتها كذلك. هناك تلازم قويٌّ بين استخدامها، وبين القدرة على قيادة اجتماعات تطوير البرمجيّات<sup>(1)</sup>.

لكن لا ينبغي لنا، مع ذلك، حصر أسلوب اللّعب في عالم ألعاب الفيديو وحده. فنجوم الرّياضة الكبار دائماً ما يحوّلون تدريباتهم إلى لعب؛ لأنّ من يمارس اللّعب، يُقيل حتماً على رهاناته، ويمكننا القيام بذلك بحيث يصبح العكس صحيحاً.



1- hackathon أو (programmathon)، أو (marathon de programmation)، هي من المصطلحات الجديدة في مجال ألعاب الفيديو والبرمجة المعلوماتية بصفة عامة. ويقصد بها تلك الاجتماعات التي تضمّ عدداً من المبرمجين بغاية تطوير برنامج معين بشكل تشاركيّ. ويمكن نحت مصطلح (ماراطون البرمجة) في العربيّة للدلالة عليها مؤقتاً (المترجمون)