الخطاب التعليميّ وإشكاليّة الجهل التَّعلُّميّ

إدريس هاني*

وأسوأ تربية على الإطلاق هي أن تترك التلميذ
مُتأرجحًا بين إرادته وإرادتك، بين أهوائه وأهوائك

جون جاك روسو

النّظام التعليميّ وأزمة الوجود والمصير

باتت معضلة النّظام التعليميّ قضيّة عالميّة مُلحّة، حتّى أولئك الّذين اهتمّوا بالاجتماع السياسيّ، والوعي البشريّ منحوا الكثير من الاهتمام لمعضلة التربية والتعليم، وها هي التربية على الأقلّ في بداية نشأة الإنسان تتطلّب - كما فعل جون جاك روسو في إميل- منح الطّفل مساحة لاختيارات واختبارات خارج الضبط المتعسّف الذي لا يسمح للإنسان باكتساب التجارب، وسنجد أنّ هذا القدر من فلسفة التربية والتعليم في أميل لا يطبّق حتى في مستويات التعليم العالي، فلا يوجد نضج داخل العمليّة التعليميّة من البداية حتى النّهاية. إنّ الطّالب يشبه

* مفكر مغربي، باحث في قضايا الفكر الفلسفي و السياسي.

الطفل كما يصفه روسو في أميل؛ بحيث إن أدرك طبع المربّي الشرّير يصبح شرّيرًا، وإن لمس الضّعف في المربّي يصبح مُستبدًّا. وأيضًا إن لم يرقه أمر وتحاشاه بدا جامدًا، وقد تكون تلك البلاهة هي العبقريّة نفسها. مرّة أخرى يؤدّي عامل الخوف من الحرّيّة دورًا سلبيًّا. وهكذا، باتت التربية وكذا أنماط التعلم بوصف التعليم استمرارًا وإعادة إنتاج للتربية نفسها يواجهان فسادًا في المضمون والوسائل.

قد لا نسعى في هذه المحاولة إلى بحث العلاقة الراهنة وتلك الممكنة لأنظمة التربية والتكوين بعيدًا عن الأزمات المزمنة الّتي يعانيها القطاع، وهي أزمات تمسّ البِنيات التحتيّة للعمليّة التعليميّة وأساليب التّعلّمات؛ بل سنسعى بالدّرجة الأولى وعلى قدر ما يتيحه الوُسع للوقوف على أزمة الخطاب التعليميّ من حيث العلاقة التي تربط بين أنظمة التعليم وبِنية الوعي، وما إذا كنّا أمام مخرجات تعليميّة غير جديرة بإنتاج الوعي التحرّريّ والثوريّ، الّذي يجعل العمليّة التعليميّة في حدّ ذاتها عمليّة تحرّريّة، وهو أمر يساعد على الإبداع والابتكار: الجوهر التربويّ المنسيّ في خضمّ مناهج التربية والتكوين، الّتي تتّجه ناحية الاستجابة إلى حاجات السوق وآفاق الأومو-إيكونوميكس«homo-economicus»، ذلك الكائن المستلب [1]، وهذا، في حدّ ذاته، يثير السؤال الجوهريّ: هل التعليم وسيلة تحرّريّة، أم وسيلة تحكّميّة تقتصر على نقل المعلومات، إمّا بنوع من الحياد، وإمّا بنوع من تحريف الوعي عن الحرّيّة، وما مستويات الوظائف العقليّة ونوعيّتها التي يتيحها البرنامج التعلّميّ في معاهدنا وجامعاتنا، وكل ذلك يتطلّب تفريعًا، ويطرح إشكاليّات جديرة بالنَّظر.

سنجعل مضمون هذه المحاولة تتمحور حول التساؤلات الأساسيّة في العمليّة التعليميّة والتربويّة؛ وهي كالآتي:

- هل أنظمة التعليم تساعد على إدراك الحقيقة؟
- هل أنظمة التعليم تساعد على ابتكار المعرفة؟
- هل أنظمة التعليم تنتج وعيًا تحرّريًّا؟

واضحٌ أنّ كل تساؤل من هذه التساؤلات الثلاثة ينتهي بتحقيق مطلب معيّن؛ الأول: يهدف إلى بحث العلاقة بين التعلّم والإدراك، كما يهدف الثاني إلى بحث

1- إدريس هاني: المفارقة والمعانقة، رؤية نقديّة في مسارات العولمة وحوار الحضارات، المركز الثقافيّ العربيّ، بيروت، 2001م، ص120.

العلاقة بين مردوديّة التعلّم والقيمة المضافة للعمليّة التعلميّة، بينما الثالث يبحث في العلاقة بين التّعلُّم، والفعل التّحرّريّ.

البِنية الفوقيّة للسياسة التّعلّميّة وإشكاليّة النّسيان

في سائر أنظمة التعليم والسياسات المواكبة لها يكتسي سؤال البِنيات التحتيّة طابعًا كبيرًا يهيمن على الهمّ التعليميّ، الّذي يستنزف من ميزانيّة الدّول حصّة الأسد، بينما نلحظ في مقابل هذا الهمّ المتضخّم في اتّجاه متطلّبات البِنية التحتيّة عزوفًا؛ بل نسيانًا لما يرتبط بالبِنية الفوقيّة المفترضة للأنظمة التعليميّة. ولا نتحدّث هنا عن البِنيات التحتيّة، الّتي تتعلّق بالمؤسّسات والمنشآت والأدوات، أو حتى الموارد البشريّة فحسب؛ بل نقصد بها أيضًا الوسائل والتقنيّات وحزمة المناهج والبرامج البيداغوجيّة والديداكتيكيّة، الّتي توضع في طريق تدبير العملية التعلّميّة. وهذا يجعل التّعلم ضربًا من الاستهلاك العموميّ، وصنعة من الصنعات الّتي تنتظم بها الحياة العامّة. ولكنّ سؤال البِنْية الفوقيّة يظلّ مستبعدًا ونعني به هنا جوهر التّعلّمات ووظيفتها بلحاظ الغاية، الّتي يفرضها الوجود والتطلّع البشريّين.

لقد بات واضحًا ما نسعى إليه من خلال هذه المحاولة، وليكن البدء من وضع تحديد للبِنْيتين: التحتيّة، والفوقيّة. فقد اعتقدنا البِنية التحتيّة الّتي تستنزف أكبر اهتمام في الحكامة التعليميّة تتشكّل من ثلاثة مقوّمات:

- المنشآت والأدوات المادّيّة للتربية والتكوين.
- الموارد البشريّة.
- الأُسُس المناهجيّة والبيداغوجيّة لتيسير التّعلّمات.

وذلك يعني أنّ البِنية التحتيّة تشمل حتى بعض الأُسُس غير المادّيّة؛ ما يعني أنّنا نقصد بالبِنية الفوقيّة ما هو أوسع من المدلول المثاليّ للعبارة، ذلك لأنّ البِنية الفوقيّة التي نقصد هنا هي الغاية الأسمى – والمستبعد- لأهداف التعليم وسياساته؛ بل لها صلة -كما قلنا- بوجود البشريّة ومصيرها، وهذا الهدف الّذي يفترض أن يشكّل جوهر العمليّة التعليميّة يعاني أقصى النّسيان، وقد حلّت غايات أخرى يحدّدها العقل الأداتي –لو شئنا الاقتباس من هابرماس وعموم مدرسة فرانكفورت – أي العقلانيّة الّتي تحجب الأهداف البعيدة للتعليم وتعوّضها بأهداف آنيّة في حدود الآماد القريبة والوسطى والبعيدة؛ حيث بُعدها هنا لا يبلغ الأهداف الأعمق للوجود

والمصير، بمعنى أوضح: إنّ ما نُسمّيه بالأهداف الأبعد ليس من حيث تجلّي آثارها في المستقبل؛ بل هي تحضر من أول تطبيق لها؛ بحيث تتحوّل البِنْيات السابقة في خدمة البِنْية الفوقيّة، وحيث إنّنا نحاول تفادي الخلط بين المفاهيم وجب التأكيد هنا أنّ ما يبدو من أهداف ترمي إليها الحكامة التعليميّة اليوم بما في ذلك ما تحسبه بِنْية فوقيّة يسعى التعليم إلى تحقيقها كلّها، تدخل عندنا في البِنية التحتيّة لأنماط التّعلّمات المعاصرة. ولذا، سنضع تعبيرًا أسمى للأهداف، الّتي حسبناها من اختصاص الوجود والمصير الإنسانيّين بالبِنية الأسمى، وهي البِنْية الّتي تعمل السياسات التعليميّة المعاصرة على محقها؛ حيث انحدرت بالأهداف التعليميّة إلى نقل المعلومات واختزال الكائن في حامل معلومات في فصل تعسّفيّ بين التعليم والتربية.

البِنْية التحتيّة وأهداف التعليم الراهن

لا يخفى على المُتتبّع لمعضلة قطاع التعليم جملة المآزق، الّتي يواجهها وتتكرّر باستمرار، وهي تؤشر تارةً إلى محدوديّة المنشآت والمؤسّسات والموارد المادّيّة، أو إلى ضعف الموارد البشريّة، أو إلى تخلّف المناهج البيداغوجيّة ضمن مؤشّرات مادّيّة، تخضع مخرجات العمليّة التعليميّة لحسابات تنمويّة محضة. وقد يصبح التعليم ليس رافدًا للتقدّم والتنمية فحسب؛ بل يصبح مرتهنًا أيضًا لحسابات التنمية، وربما يفقد أهدافه الّتي تحدّدها البِنْية الأسمى للتعليم؛ ليصبح استجابة للعرض والطلب، وإملاءات إمبرياليّة من صندوق النّقد الدّوليّ، الّذي يتحكّم في اتّجاهات التنمية في العالم الثالث في إطار سياسات إعادة الجدولة، في شكل من التسليع المُمَنْهج للتعليم؛ بل يجعل قطاع التعليم نفسه مُرتهنًا لاستحقاقات المؤسّسة المانحة المنبثقة تاريخيًّا عن نظام «بروتن وودز» ودوره التخليفيّ [1]؛ أي دفع مستحقّات الديون من رصيدنا التربويّ، وهو شأن سيضعنا في صلب تشيّئ العمليّة التعليميّة، وسيتهدّد في وجود الإنسان ومصيره، وسيجعل التعليم ليس حاكمًا على العمليّة التنمويّة، أو حاجة موصولة بالأمن والمصير القوميّ للأمم؛ بل سيصبح جزءًا من سياسة تنمويّة يدبّرها عقل أداتيّ، سنكتشف أنّه عقل محدود غير آبه بالمصير ولا بحدود الأَنْسَنَة.

1- إدريس هاني : النشاط الاقتصاديّ والسياسيّ في زمن الهيمنة العالميّة ودولة الهامش، الأحداث، لندن:22/1/1992م.

ومِـنْ ثَـمَّ، هـو معنـيّ بالمصلحـة الآنيّـة، وهـذه ليسـت -في نهايـة المطـاف- معضلـة مرتبطـة بالتعليـم في العالـم الثالـث؛ بـل هـي معضلـة التعليـم في العالـم.

لقـد رأينـا جملـة الأزمات، الّتي يشـكو منهـا التعليم المعاصر لا سـيّما في المجتمعات الثالثيّـة؛ حيـث الرهـان كلّه على مـدى اسـتجابة التعليـم لطلـب السـوق، وأنّ مخرجـات السياسـات التعليميّـة لا تحقّـق المطلـوب؛ مـا يجعلهـا في وضعيّـة سـيزيفيّة. فالمـوارد المادّيّـة والبشـريّة الّتـي يسـتنزفها القطـاع لا تكفـي، فالسـوق يتطـوّر بأشـكال ومسـتويات مختلفـة، وحاجتـه متقلّبـة، فليـس لـه مطلـب ثابـت؛ بـل سـنجد أنفسـنا دائمًـا أمـام شـكل مـن التّضخّـم في إنتـاج وفـرة مـن التعلّمـات المهنيّـة. نعـم، قـد تـؤدّي تلـك التوجّهـات دورًا في الدفـع بالاقتصـاد إلى مراتـب أفضـل على المـدى القريـب والمتوسّـط، ولكنّهـا لـن تكـون في خدمـة البِنْيـة الأسـمى والجوهـر العميـق للعمليّـة التعليميّـة، فالسياسـات ذات الطابـع الإنقـاذيّ للتعليـم وفـق السياسـات المعاصـرة يهـدف إلـى دفـع كـوارث اقتصاديّـة واجتماعيّـة آنيّـة، لكنّـه يحطّـم على المـدى الأبعـد البيئـة الإنسـانيّة؛ حيـث يعمـل التعليـم اليـوم على تعزيـز المقولـة الهيدغيريّـة نفسـها بخصـوص نسـيان الوجـود[1]. وكذلـك تسـتقيل الجامعـة مـن مسـؤوليّة النّهـوض بالمصيـر.

ولا تتناقـض فكـرة البِنْيـة الأسـمى للعمليّـة التعليميّـة مـع البِنْيـات التحتيّـة الّتـي يجـب تدبيرهـا بالوسـائل المتاحـة، بمـا في ذلـك تعزيـز البِنْيـة التحتيّـة بمقوّماتهـا المذكـورة؛ بـل إنّ الإشـكاليّة هنـا تتعلّـق بـردم الهويّـة بيـن البِنْيـة التحتيّـة، والبِنْيـة الأسـمى لمصلحـة وجـود أفضـل، ومصيـر أسـلم.

لكـي نحقّـق تعليمًـا ينهـض بالوجـود والمصيـر الإنسـانيّ، فإنّنـا سـنضطرّ إلى بحـث هـذه الإشـكاليّة في ثلاثيّـة العلاقـة بين: التعليـم، وكل من الحقيقـة، والابتـكار، والحرّيّة.

1- التعليم والحقيقة:

يتيـح لنـا نقـد الميتافيزقيـا الوقـوف على مخرجـات التعليـم، حيـث إنّه أصبح واسـطة لتعزيـز الجمـود والحجـب المُمَنْهـج للأبعـاد الأخـرى للحقيقـة، يدخـل الطفـل إلـى المدرسـة ويتخـرّج رجـلًا مـن كُبْـرى الجامعـات، ولا يحسـن في نهايـة المطـاف - إن لـم يواصـل سـؤال الحقيقيـة في خبرتـه الشـخصيّة- إلاّ أن يعيـد تمثّـل نمـط غالـب عـن

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique ,trad. Cilbert kahn , p48, editions gallimard 1967.

الحقيقة، فتصبح المناهج- في نهاية المطاف- وسيلة لتعزيز حقيقة استطاعت أن تكون الجزء الأهمّ من ميراث الأفكار، الّتي هيمنت على التعليم. إنّنا أمام المفهوم ذاته لمفهوم الشّوكة والعصبيّة والغُلب الخلدونيّة في مجال التربية والتكوين، وهذه النقطة سنعود إليها لاحقًا؛ لأنّ لها صلة بعلاقة التعليم بالسلطة، الّذي هو فرع لعلاقة المعرفة بالسلطة، والتي سيتناولها بشكل أوسع وأكثر وضوحًا ميشيل فوكو. إنّ فكرة إنهاء التعليم هي فكرة تشبه نهاية التّاريخ، أو التسليم للحقيقة الوحيدة، الّتي استطاعت عبر ملحمة من التّعلُّمات أن تهزم سائر أشكال الإمكان المعرفيّ؛ لتصبح هي الحقيقة الوحيدة في عالم لم يُتح لحقائق أخرى أن تتمتّع بسلطة التعليم لتأخذ لها المكانة كحقيقة أخرى ممكنة، إنّها نهاية الحقيقة، الّتي يسعى التعليم إلى تعزيزها بوساطة آليات الضّبط المعرفيّ، وإعادة إنتاج الحقيقة نفسها.

يتّجه نقّاد الميتافيزقيا الحديثة إلى تدهور الحقيقة والعقل ويُحمّلون مخرجات التعليم المسؤوليّة في تكريس هذا التدهور. إنّ التعليم يساهم هنا في تكريس وضعيّة حرجة عن الحقيقة، ويسري الأمر أبعد من ذلك إلى طبيعة إدارة التّعلّمات والوعي، الّذي تكرّسه السياسة، ومناهج التعليم بمفهوم العلوم والاختصاصات نفسها، وسيعالج هيدغر تلك المعضلة في السياق نفسه الذي كان يعالج فيه إشكاليّة الوجود؛ حيث اعتقد المجال الفكريّ، الّذي تجتمع فيه سائر التخصّصات العلميّة لغرض التعليم هو قضيّة عديمة الجدوى، وبأنّ ما يسمّى «الجامعة» كفّ منذ زمن أن يكون إمكانيّة ضروريّة للوحدة والمسؤوليّة. وحيث كان هيدغر قد نحا منحى توحيد العلوم في وحدة النَّظر إلى الوجود، فإنّه حسب أنّ الجامعة ما زالت تكرّس هذا البُعْد بين الحقول العلميّة. وبهذا، فقدت العلوم جذورها؛ حيث باتت العلوم بسائر فروعها مجرّد «مهمّة»، أو «مهنة تقنيّة»، أو «عمليّة لجني الرّبح»، أو عمليّة لتحويل المعلومات» [1]. وعليه، يقرّر هيدغر بأنّ عمليّة استنهاض الروح لا يمكن أن تأخذ من هذا الوضع المُزري، الّذي يقوم على «مفهوم أخرق للعلم» نقطة انطلاق؛ بل هذا الفهم الخاطئ للعلم يحتاج إلى عمليّة استنهاض. وقد سعى هيدغر إلى تحميل المدرسة وزر هذا التردّي في مفهوم العلم. وعليه، فإنّ هيدغر يدعو إلى «إعادة بناء العالم الروحيّ للمدرسة من داخل الأساس وخارجه الّذي تقوم عليه[2]» ، وتلك العمليّة تقتضي في نظر

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique , opcit, p59.

2- martin heidegger : introduction a la metaphysique ,opcit , p64.

صاحب الكينونة والزمان توسيع الفضاء الروحيّ للمدرسة بدل الاقتصار فقط على إعداد المناخ العلميّ المحض فيها، وذلك يتطلّب تصحيح أداء المعلّمين داخل كل الجامعات وهو ما يقتضي حسب هيدغر « قلب مناهجها وتبديلها، وتثوير صيغها» بدل أن تمضي في انشغالها بـ «التّفاهات»[1].

إنّ مناهضة وضعيّة كهذه للتعليم لا تقتصر على موقف هيدغر، أو نيتشه من قبله؛ بل باتت الفكرة التي تنبثق من قناعة كل من يصطدم ميتافيزقيا وإبستيمولوجيا مع مخرجات التعليم والجمود الذي يهيمن على تدبير الحقيقة العلميّة في سائر التخصّصات والأهداف المحصورة للتعليم في نقل المعلومة وتحقيق مَهمّة التربية على تمثّل شكل ممنهج من الحقيقة، فهذا موقف سنجده ساريًا سواء أنظرنا من زاوية أنطولوجية (هيدغر)، أو سوسيولوجيا (بيير بورديو)، أو جينيالوجية (ميشيل فوكو)، أو فيزيائيّة (باشلار)، أو مناهجيّة (فيرآبند)، هناك موقف مناهض للسياسة التعليميّة وأساليب التّعلّمات، يجعل التعليم لا ينتج سوى حقيقة مزدوجة: إنتاج أزمة التخرجات الجامدة التي تفجّر وضعيّة السّوق وتربك قانون العرض والطلب الذي وضعتها فيه طبيعة اختياراتها لشروط أهمّيّة التعليم وحدودها في الدورة الاقتصاديّة، وأمّا الوجه الثاني فهو الإمعان في محق سؤال الوجود والمصير البشريّين في العمليّة التعلميّة وخرق الميثاق الأنطولوجيّ لعلاقة الكائن بالعلم.

2- التعليم والابتكار:

كان العلم في ما مضى فرصة محدودة أنتجت نخبًا محدودة ولكنّ منحنى الابتكار كان عاليًا، وحين أصبح التعليم شكلًا من الاستهلاك العموميّ، وحين أصبحنا أمام ميلاد الإنتليجنسيا المنتجة، والّتي خضعت هي الأخرى لآليّة العرض والطلب كما يفرضها منطق السوق، تراجع الإبداع وأصبحنا أمام معضلة أخرى تطرح همًّا جديدًا هو كيف يمكن تدبير فائض التخرجات. ومع أنّ الابتكار يقتضي وجود سياسات داخل حقل التّعلّمات نفسها، وهي لها صلة أيضًا بمفهوم الإرادة السياسيّة، وروح النّهضة، إلاّ أنّ الابتكار عرف تراجعًا منهجيًّا؛ ما يعني أنّ هذا الانحطاط في الابتكار له أسباب موضوعيّة في نمط التعليم وسياساته.

وما زلنا نلحظ أنّ التعليم يعزّز التقليد والحالة المدرسانيّة، وفي المجال الثالثيّ

1- martin heidegger : introduction a la metaphysique , opcit , p64.

نتحدّث عن تعثّر ليس على مستوى الإبداع الّذي هو المرحلة الثالثة الّتي نسمّيها: العبر-مدرسانيّة؛ بل نلحظ تراجعًا كبيرًا حتى على مستوى الملكة المدرسانيّة بأُسسها وفروعها الثقيلة. ولقد وصفنا مرارًا أنّ العمليّة الإبداعيّة سواء في مداها التّاريخيّ العام، أو الشخصيّ تمرّ من ثلاث مراحل:

- المرحلة السكولائيّة، أو المدرسيّة(scolaire)
- المرحلة السكولاستيكيّة أو المدرسانيّة(scolastique)
- المرحلة العبر- سكولاستيكيّة، أو العبر- مدرسانيّة (trans-scolastique)

تتّضح أمامنا معضلة السياسة التعليميّة، ومساهمتها في تكريس ما أسميته في مُستهلّ الحديث بالجهل التعلّميّ، وسأذكّر به هنا مرّة أخرى نظرًا إلى أهمّيّته، وهو جهل يتعلّق بعدم القدرة على استيعاب المراحل الثلاث، الّتي تنقلنا من المرحلة البيداغوجيّة إلى المرحلة الابتكاريّة، والّتي تفترض المراحل الثلاث المذكورة، والّتي يمكن التعبير عنها بشكل آخر: مرحلة التّلقّي، ومرحلة الاختمار، ومرحلة الابتكار. وسنؤكّد أنّ المرحلة الأخيرة تقتضي ضربًا من النّسيان المنهجيّ، الّذي يمنح الفكر قدرة للإنصات إلى التركيب الخلّاق، الّذي تتيحه مرحلة الاختمار – المرحلة السكولاستيكيّة – كما أنّها تقتضي هروبًا من المدرسة؛ لأنّها لحظة الثّورة القصوى، اللّحظة التّحرّريّة الّتي تنقل وظائف العقل إلى مرحلة متقدّمة تتحقّق معها القطيعة، وإعادة اكتشاف الحقيقة. وسنتناول هذه القضيّة بشكل أوضح حين نتناول علاقة العلم بالتّحرّر.

كما أنّنا نلحظ أنّ المجال العربيّ وكذا الإسلاميّ تعثّر منذ آخر سكولاستيكيّ العرب (ابن رشد) والفرس (السبزواري)، فإنّه فشل في مواصلة المرحلة السكولاستيكيّة نتيجة لصدمة الحداثة: كونها تاريخيًّا شكّلت القطيعة مع السكولاستيكيّة، غير أنّ الاستعمار أدّى دورًا كبيرًا في تقويض تلك المرحلة التاريخيّة؛ حيث لم يخفّف منها كل المحاولات الّتي جاءت في سياق مشروع النهضة، ومقاومة الاستعمار مع ظهور الموسوعيّين العرب في نهاية القرن التاسع عشر، لنعيش ارتدادًا؛ حيث تحوّل مشروع الجامعة الإسلاميّة الّتي أنشأها السيد جمال الدين الأفغاني إلى مشروع الجماعات والتنظيمات الوريثة لديناميّة الإصلاح مع افتقاد جوهرها العلميّ [1]، فخرجنا من مرحلة أساسيّة هي المرحلة السكولاستيكيّة

1- خرائط أيديولوجيا ممزّقة؛ الأيديولوجيا وصراع الأيديولوجيّات العربيّة والإسلاميّة المعاصرة - إدريس هاني- مؤسّسة الإنتشار العربيّ، بيروت، 2005م.

العربيّة قبل الأوان وفي تشويش مستمرّ من الاستعمار وبرامج التحديث التسطيحيّة وغير المتكاملة؛ أي أنّنا دخلنا مرحلة التّفاعل –الانفعاليّ – مع الحداثة دون تحقيق الاختمار السكولاستيكيّ. وكان لهذا النّطّ والتجاوز لمرحلة أساسيّة تطبّع عقلي – أثر التوجيه الإمبرياليّ لوظائف التفكير في المستعمرات – تسبّب في تمزّق الأيديولوجيا العربيّة المعاصرة، والّتي لم تفعل سوى أن اقتحمت مجال التّمثّلات خارج سياقاتها المفهوميّة والتّاريخيّة، وسنجد أنّ الحلّ الّذي قدّمته الأيديولوجيا العربيّة المعاصرة لمسألة التقدّم والتّأخّر لم يستغني عن وصفتين تحملان العطب نفسه كونها لم تتمثّل المرحلة السكولاستيكيّة والمرحلة عبر–سكولاستيكيّة بوصفهما ضروريّتان في تمكين الفكر من التّمثّل المفهوميّ والتّاريخيّ، وأعني بالوصفتين: الانتقاء والقطيعة الطوباويّة. فالتاريخ في نهاية المطاف هو تاريخ بِنْيات، كما أنّ البِنْية في تفاعلها هي من يحدّد لحظة التخارج التاريخيّ لانفراجها وتحوّلها، وكل هذا إنّما كان نتيجة افتراض بلوغ مرحلة الابتكار بناءً على تجاوز المرحلة السكولاستيكيّة، الّتي لم نمنحها في المجال العربيّ أهمّيّة – على الرّغم من نماذجها الّتي سرعان ما تمّ إجهاضها غداة مشروع النهضة العربيّة في القرن التاسع عشر - فالانتقاء والطفرة من دون أرضيّة سكولاستيكية كلاهما ليسا تعبيرين عن روح البِنْية ولا روح التّاريخ.

حدث أنّ تلك الروح السكولاستيكيّة استمرت في بلاد فارس، وهي ما زالت لم تتخلّ عنها لمصلحة مرحلة جديدة بشروط غير «عبر–سكولاستيكيّة»؛ لأنّ العبور إلى مرحلة نتاج المعرفة والابتكار لا يتحقّق دون استكمال مهامّ السكولاستيكيّة، وهذا ما يجعل المعرفة في فضائنا العربيّ تعاني الهشاشة؛ لأنّها ما زالت في المرحلة السكولائيّة (scolaire).

نلحظ أنّ فلسفات التّمرّد نفسها انتبهت إلى معضلة التعليم، وربما من هنا، كان الجميع يدرك المهامّ التّاريخية لإنقاذ المستقبل. وكان نيتشه قد لفت الانتباه إلى مصير التعليم في ألمانيا – في مستقبل مؤسّساتنا التعليميّة – حيث شغل التعليم اهتمام نيتشه؛ إذ يتعذّر حصر هذا الاهتمام، الّذي ارتقى به إلى مستوى من طرح الإشكاليّة الأنطولوجيّة .

يضع نيتشه يده على مخرجات المؤسّسة التعليميّة، وعن المثقف الّذي تنتجه؛ فالمثقف الّذي هو نتاج تلك المؤسّسة في شروطها القائمة على المنفعة والاختصاص

الضّيق والوظيفة ليس هو المثقف؛ بل يمكن لذلك النوع من المثقف الوظيفيّ إن صحّ الوصف أن يسهم في تدمير الثقافة، وهو يتميّز عن العامّة في صميم اختصاصه لكنّه ما إن يبتعد عن حدود هذا الاختصاص حتى يكون واحدًا من العامّة، إنّنا في المؤسّسة التعليميّة لا نفعل سوى تكوين «علماء» وليس مثقّفين، وهنا وجب أن نوضّح معنى عالم في استعمال نيتشه هنا حتى لا يختلط بالمعنى المتداول لكلمة عالم، فتلك العبارة اتّخذت لها منحًى وظيفيًّا ما زال يضيق بانتظام منذ العصر الموسوعيّ، فالعالم بتعبير آخر –بعيدًا عن الترجمة الحرفيّة– هو متمثّل اختصاص. ومن هنا، وبالعودة إلى نيتشه، فإنّ المؤسّسة التعليميّة لم تعد تُسهم في تكوين تلاميذ ليكونوا مثقّفين بقدر ما تُسهم في تكوين التلاميذ؛ ليكونوا علماء بالمعنى الّذي ذكرناه: متمثّل اختصاص. لقد ربط نيتشه كما سيفعل هيدغر نفسه مصير التعليم الوطنيّ باللّغة، لكن مع نيتشه تكون اللّغة الوطنيّة أساسيّة؛ حيث اعتقد فعل ازدراء اللّغة الأمّ في المؤسّسة التعليميّة لا يخدم الثقافة الحقيقيّة [1].

حاول نيتشه من خلال رصده لواقع التعليم في ألمانيا أن يشير إلى هذا الوضع الزائف، الّذي يبدو عليه المعلّم، وكذلك الطالب حين تلقّي العلوم، وسوف نقف على المثال الّذي منحه نيتشه لشوبنهور معلّمًا، وذلك في البحث ليس فقط عن الحقيقة؛ بل وأيضًا عن المعلّم الحقيقيّ، وهنا نكون أمام أهمّيّة المثال والقدوة الّتي تتعالى بالعمليّة التعليميّة؛ لتجعلها حقيقيّة ومنتجة خارج البرمجة التي تحيلنا دائمًا إلى التفكير من خلال الموجود وهو بخلاف الطاقة الكامنة، الّتي يعجز التعليم عن تفجيرها، ويأنس بها الإنسان لأسباب تتعلّق بالإرادة.

لا يقدّم التعليم ما هو حاجة ضروريّة لكان يكافح من أجل الوجود، إنّه يقدّم رصدًا وكذلك استشرافًا ضدّ خطر انهيار المشروع الثقافيّ التعليميّ [2].

يقدّم نيتشه أفقًا آخر لجوهر التربية، وهي عمليّة تفترض وجود المثل الأعلى –المربّي- ذلك الّذي يستطيع اكتشاف القوّة الكامنة داخل الطالب، ويقوم بتوجيهها وتحويل كل الإنسانيّة إلى «نظام كونيّ متحرّك وحي وإدراك مبادئ حركته العالية»[3].

1- Sur l›avenir de nos établissements d›enseignement ; Nietzsche, Traduit par : Jean-Louis Backès. Éditeur, Gallimard, 1974.

2- Didier Moreau. Nietzsche et le cercle des éducateurs. Figures de la magistralité. Maître, élève, culture., L'Harmattan, pp.173-186, 2009, Pédagogie.

3- فريديريك نيتشه: شوبنهاور مربّياً، قحطان جاسم، منشورات ضفاف، بيروت، 2016م ، ص 24.

ذلك الأنموذج التربويّ متعذّر في نظر نيتشه، حتى أنّ العصر يبدو بائسًا بالمقارنة مع عصر الرومان واليونان، إنّها مؤسّسات تعليميّة عاجزة عن تربية إنسان ليصبح إنسانًا، ويرى أنّ أكبر علماء الألمان يفكرون بالعلم أكثر ممّا يفكرون في الإنسان، وهنا يخلص إلى وضع حلّ لتلك المعضلة - بل المأساة - بوجود ضرورة ضبط العلاقة بين العلم ومبدأ تربويّ أعلى [1]. ويحمّل نيتشه الدولة مسؤوليّة ذلك البؤس؛ حيث يعتقد أنّ تعميم التعليم يصبّ في مصلحتها. إنّ إطلاق الطاقة الروحيّة، الّذي يُعدّ من مهامّها هو، في الوقت نفسه، يعيد تقييدها [2]. المَهمَّة الأصعب هنا هي إعادة تأهيل التعليم، ورسم أهداف جديدة للنظام التربويّ، فهو في نظر نيتشه ذو جذور ضاربة في القرون الوسطى، ولا يفعل سوى إعادة إنتاجها بأفكار جديدة[3] ، ومع أنّ نيتشه حاول أن يميّز بين إنسان روسو، وإنسان شوبنهاور إلاّ أنّ تقاطعًا كبيرًا وهمًّا تربويًّا مشتركًا يجعلنا ندرك جدّيّة المسألة التربويّة، وتصوّرها بين روسو ونيتشه؛ حيث هناك ما يدعو في كلتا الحالتين إلى تغيير راديكاليّ في المنظور لجوهر التربية وأهدافها.

3- التعليم والحرّيّة:

تبدو وظيفة التعليم اليوم في صلب برنامج الجهل التعلّميّ، وأقصد به التّعلّم الّذي ينتج الجهل بالأبعاد الممكنة للحقيقة، ويقتصر على إعادة إنتاج تاريخ المعرفة، ولا يبلغ مستوى تفجير الملكات. وهكذا، يصبح التعليم جهازًا لتخريج وسائط معرفيّة. وستجد تلك الوسائط نفسها في ظلّ تنافسيّة يفرضها قانون السوق في سياق تدبير الأزمات بأشكال من التمثّلات القائمة على الجهل التّعلّميّ؛ أي تدبير الحقيقة بتمثّلات مدرسيّة للمفاهيم، لا ترقى إلى مستوى التفاعل الإيجابيّ مع المفاهيم والأشياء.

تحدّث هنا عن مفهوم مبدأ المشاركة» le principe de participation« الّذي سبق وتناوله لوسيان ليفي بروهل في سياق دراسته للوظائف العقليّة في

1- فريديريك نيتشه: شوبنهاور مربّياً، مصدر سابق، ص 25.

2- المصدر نفسه، ص 81.

3- المصدر نفسه، ص 96.

المجتمع البدائيّ - مقتبسًا إيّاه من مالبرانس [1] - ويتعيّن قبل ذلك توضيح المعنى الصحيح، الّذي ينبغي أن نتمثّل من خلاله هذا المفهوم، وكذلك من ناحية أخرى، وجب توضيح المدى الّذي نقصده من هذا الاستعمال. وجب وضع المفهوم في سياقه، سياق محكوم بنظرة صارمة للعقل ووفاء كبير لقانون الحالات الثلاث، فالعقل في المجتمع المتحضّر يتميّز بالتفكير المنطقيّ – ومناطه هنا التعليل – بينما هو في المجتمع البدائيّ وفيّ للغيب والأساطير وعاجز عن التعليل. ربّما استطاع بروهل أن يطوّر من حيثيّات تلك الرؤية التصنيفيّة في محاولات أخرى كما في دفاتيره، حيث باتت الفكرة أكثر دقّة ونسبيّة، وعلى هذا الأساس نبني رؤيتنا لمبدأ المشاركة، هذا الأخير يؤكّد بأنّ الكائن البدائيّ عاجز عن التفكير خارج ما يحيط به، وما يشكل هو جزء منه، كما هو إحساس كائن طوطميّ يتماهى مع ماهيّة الحيوان. أنطلق هنا من تصنيف وظيفيّ وليس من تصنيف عنصريّ؛ لأنّ ما يسمّيه بروهل بالعقليّة غير المنطقيّة للبدائيّ ستواجه رؤية انقلابيّة من صاحب المدارات الحزينة- ليفي ستراوس- بل نحسب التفكير في سياق الحاجات الوجوديّة، الّتي يفرضها مبدأ المشاركة هو تفكير منطقيّ وأيضًا تفكير تعليليّ لكن بشكل آخر يقتضي قراءة أعمق في العلل الخفيّة، الّتي يحملها الفكر البدائيّ، وهذا ما ستقف عنده الأنثربولوجيا نفسها ليس من خلال رصد عناصر العقلانيّة في الفكر البدائيّ فحسب؛ بل وأيضًا من خلال رصد عناصر الميتوس في الفكر الحديث [2]. فالجهل التّعلّميّ يضعنا أمام عجز تاريخيّ من خلال معيار التقدّم والتّأخّر بوساطة «العقل المستقيل» دون الالتفات إلى ما نسمّيه «الخيال المستقيل»، الخيال الّذي فقد وظيفته الخلّاقة في مجال خاضع لتشويش الجهل التّعلّميّ، وأيضًا لأنّنا نعتقد أنّ العقل المستقيل يرافقه الخيال المستقيل، فلكل طور ومستوى من الحضور العقليّ يناسبه طور ومستوى من الخيال.

أيًّا كان الأمر، فإنّ مبدأ المشاركة في نظري ليس خاصّيّة في التفكير البدائيّ؛ بل هو خاصّيّة تتكرّس في أنماط التّعليم المُعاصر؛ لأنّنا سنكتشف بأنّ الإنسان

1- Frédéric Keck ; Causalité Mentale et Perception de L›nvisible. le concept de Participation Chez Lucien Lévy-Bruhl, Revue Philosophique de la France et de l›Étranger T. 195, No. 3, Juillet-September 2005, pp. 303-322

2- نقد الأنتربولوجيا والتمركز الأوروبيّ: حالة أفريقيا من كتاب: (العرب والغرب: أيّة علاقة أيّ رهان)- إدريس هاني - دار الطليعة، بيروت، 1998م.

المعاصر والمتحضّر لا يملك التفكير خارج أنماط الانتماء والوفاء لضرب من الباتريارکيّة المعرفيّة. لا ينطلق الإنسان المُعاصر من قاعدة التّحرّر؛ بل هو مرتهن لانتماء أيديولوجيّ تفرضه الجماعة، أو الحزب، أو البيئة، وكل أشكال العصبيّات الحديثة؛ بل نعتقد أنّ الوفاء للباراديغم حين يصبح هذا الأخير عائقًا معرفيًّا هو تفكير في إطار مبدأ المشاركة. وسنعود إلى اللّحظة الأنطولوجيّة بوصفها معيارًا أساسيًّا لاختبار وجهتنا التّعلميّة، لنجد أنّ تلك اللّحظة لا يمكن أن تتحقّق من دون ثورة في أنظمة التعليم. إنّ مبدأ المشاركة لا مناصَّ منه إذا لم تخضع ثورة التعليم إلى هذا الأفق الأنطولوجيّ، وحده القادر على تبديد باتريارکيّة المعرفة.

ما زالت أنظمة التعليم غير قادرة على تحرير العقل من التفكير خارج مبدأ المشاركة بالمعنى العصبيّ للعبارة؛ لأنّها أنظمة تعليم لا تفعل أكثر من استبدال أنساق الانتماء التي تجعل الإنسان وبموجب الجهل التّعلّميّ إيّاه أكثر وفاء لنسق دون آخر، وحيث إنّ لا سبيل للقضاء على تلك الباتريارکيّة المعرفيّة - الّتي تجعل التفكير في أفق مبدأ المشاركة قضيّة أساسيّة لا مفرّ منها – سوى بالارتقاء بمبدأ المشاركة إلى مبدأ التّعالي – ترانسندنتال- يضع معايير النّظر والعمل على مسافة من التعالي الموضوعيّ، ويجعل الوجود ومراتبه تتقوّم بالمعرفة ومراتبها. يصبح مبدأ المشاركة عائقًا معرفيًّا ومتحكّمًا في نمط الوجود ما لم يتمّ تقويض البتريارکيّة بالتّعالي في معايير النّظر ومعايير العمل، وهو فقط الشّكل المتاح من فعل التحرير.

الباتريارکيّة المعرفيّة ومعضلة الاستبداد

لم يكن الكواكبي مبالغًا حين اعتقد أنّ الاستبداد يذهب بالراحة الفكريّة، غير أنّ الوجه الآخر الخفيّ للعبارة؛ لأنّ الابتكار- كبرى الابتكارات- ينبثق من داخل الاستبداد نفسه، فالابتكار هو استجابة لذلك القلق الّذي يفجّره غياب الحرّيّة والاستبداد، وهذا ليس موضوعنا هنا؛ بل الموضوع الأهمّ هو أنّ الأمر لا يتعلّق باستبداد سياسيّ؛ بل باستبداد العلم نفسه بحسب أنماط التّعلّمات للعلم في جامعاتنا. وكما ذكرنا، إنّ الأزمة ذات بُعد عالميّ ولا تنحصر في العالم الثالث، الّذي هو رهينة لتعميم الأنموذج التعليميّ الغربيّ نفسه، الّذي حسبه هيدغر ونظراؤه مجالًا لتعزيز الأزمة الأنطولوجيّة والانسداد المناهجيّ والعلميّ. وإذا كان نيتشه قد أطلق الشرارة الأكثر جذريّة في نقد الأنماط الجامدة حتى في ما يتعلّق بالعلم،

فإنّ آخرين واصلوا المشوار بطرائق شتّى من القسوة ضدّ تلك الأنماط. فالتعليم بتلك الشروط لا يحقّق التحرّر؛ بل إنه يقع في الطرف النقيض من أنطولوجيا الحرّيّة. فالتعليم هو وسيلة ديكتاتوريّة لنقل علوم ديكتاتوريّة.

التعليم والرّقابة المنظّمة

يبدو أنّ الخطاب التعليميّ – إن كنّا سنستدرج أنفسنا لشكل من الأركيولوجيا ونقد الخطاب بالمفهوم الفوكونيّ- ليس فقط خطابًا يسعى إلى بحث معضلة القطاع إيّاه في ظلّ بيئة مشمولة بالرّقابة، الّتي تفرضها برامج التنمية الاقتصاديّة والتقنيّة؛ بل إنّ ذلك الخطاب هو نفسه خطاب رقابة. وفي ظلّ هذا الوضع لخطاب تعليميّ يتعذّر الحديث عن إمكانيّات خلّاقة على مستوى خطاب المدرسة؛ بل تنعدم هنا إمكانيّة قيام خطاب حرّ. فالخطاب يبدو هنا مراقبًا ومنظّمًا بشكل منهجيّ وهو نفسه يعاد إنتاجه من خلال إجراءات معيّنة؛ ليصبح شكلًا من سلطة الخطاب المكرّس لوضعيّات غير قابلة للتّغيير. وسنجد هذا الباراديغم مهيمنًا على سائر ضروب الإنشاء المتعلّق بمصير المدرسة ليس في البيئات المحلّيّة المحكومة بالتّبعيّة في سائر أبعاد التنمية؛ بل هو وضعيّة الخطاب حول المؤسّسة التعليميّة في العالم بأسره.

في تحليل ميشيل فوكو لأنظمة الخطاب، ويا لها من مغامرة تفرضها صعوبة الميتا-خطاب؛ لأنّ الوضع هنا سيجعلنا في متاهة: خطاب الخطاب ويتسلسل الأمر، لكن ما يعنينا هنا هو نشأة الخطاب وسيرورته: كيف تصنع السلطة خطابها؟ وكيف يُعاد إنتاج السلطة من خلال الخطاب ودور العمليّة التربويّة والمدرسة في إعادة إنتاج خطاب السّلطة، وهي الجدليّة الّتي يتبادل فيها الخطاب والسلطة الأدوار؛ بل هما لا ينفكّان، فالسلطة التي تستطيع الخروج من سطوة سلطة الخطاب هي سلطة التفكيك، غير أنّنا سنقع باستمرار في حتميّة تشكّل سلطة الخطاب؛ ولكي نتفادى تلك المعضلة، علينا أن لا نسمح لتلك الإستراتيجيّة أن تفقد جدّتها وثوريّتها لا سيّما في مجال تفكيك الخطاب.

سنجد الأمر يسري أيضًا على خطاب المدرسة، لنستمع إلى ميشيل فوكو الّذي يعلن منذ البداية أنّنا ندرك بأنه ليس لدينا الحق في أن نتحدّث عن أي شيء وفي أيّ مناسبة، وجب القول أنّ هناك :» قدسيّة الموضوع، وطقوس المقام، وحقّ

الأفضليّة، أو حقّ التفرّد الذي يتمتّع به المتحدّث» [1].

إنّ خطاب المدرسة اليوم في هذا الإنشاء التنمويّ يسري عليه المفهوم الفوكونيّ نفسه على عموم الخطاب بوصفه «نظام قوانين».

بما أنّ هناك خطابًا يشكّل هو نفسه هدفًا رغبويًّا، وبما أنّه موضوع رغبة وسلطة، فستكون المدرسة هي المعنيّة بإعادة إنتاج هذا الشكل من الرغبة والسلطة، ربّما لو سايرنا فوكو في هذا التطبيق سنجد أنّ إقصاء خطاب الجنون قد يجعل عمليّة الإقصاء لأيّ خطاب مستبعد تتمّ بإدانته بوصفه خطاب جنون. ومن هنا، نستطيع المضيّ في هذا الاتجاه، وهو أنّ الاقتراب من خطاب المدرسة سيجعل أيّ محاولة بديلة بمثابة خطاب جنون، خطاب يقتضي الاستبعاد، فسلطة خطاب المدرسة اليوم تقتضي متابعة ذلك المسار الّذي ينذر بموت المدرسة يومًا، وانحلالها داخل ذلك الاختزال التنموي بأبعاده الاقتصاديّة والتقنيّة.

هناك مرتكزات لكل خطاب تتعلّق بمفهوم الصدق والكذب وإستراتيجيّات أخرى للاستبعاد، وتؤدّي المدرسة بلا شكّ دورًا في تعزيز تلك الترسانة المفاهيميّة وفق خطاب يمتلك سلطة الاستبعاد ويختزل الخطاب نفسه في الرغبة. إنّ خطاب المدرسة لو شئنا قراءته وفق المنظور الفوكوني للخطاب بالجملة، يفرض قوانين وطقوسًا وأدوارًا لتوزيع سلطة التّكلّم وفق نظام خطاب محدّد، فكلّ خطاب لا بدّ بهذا المعنى أن يكون استبعاديًّا، ونحن نتساءل عن الأبعاد التي يستبعدها خطاب المدرسة اليوم، بما أنّ الخطاب يفترض وجود جماعة ذوات متحدّثة بالمفهوم الفوكوني للعبارة؟ !

إنّنا سندرك وضعيّة المؤسّسة التعليميّة من خلال خطابها ومن خلال إنتاجها المتكرّر لهذا الخطاب، الذي يستند إلى سلطة، وقواعد، وطقوس اختزاليّة واستبعاديّة، فما يستبعده خطاب المدرسة هو جملة الإمكانيّات الّتي تستبعدها التنمية الاختزاليّة التي اكتسبت أيضًا – كمفهوم- سلطة تداوليّة؛ حيث يعمل خطاب المدرسة على إعادة إنتاج المضمون المتوخّى لبرامج التنمية الاقتصاديّة القائم على فلسفة الرّبح. وسنكتشف بأنّ الأزمة تكمن اليوم في غياب ميتا ـ مدرسة حقيقيّة تحرّر خطاب المدرسة من هذا الشكل من الرّقابة والتحكّم والاستبعاد، خطاب المدرسة بوصفه

1- ميشال فوكو: جنيالوجيا المعرفة، ترجمة: أحمد السطاتي وعبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال، 2008م، ص 6.

المعنيّ بحراسة مجمل الخطاب والتمكين من تملّكه، فالتربية التعليميّة في نظر ميشيل فوكو إن هي إلّا وسيلة سياسيّة للحفاظ على تملّك الخطاب .

يتيح لنا نقد بِنية الخطاب أن نقف على ما يشكو منه خطاب المدرسة اليوم، فهو كما مرّ معنا لا يعدو أن يكون طريقًا لاستعادة تملّك الخطاب بتعبير فوكو، غير أنّنا سنقف على مآزق أخرى في ذلك الوضع التربويّ بوصفه انتهاكًا مستمرًّا للذّات وتقويضًا لملكات التّحرّر وتدريبًا على الخضوع المسبق لسلطة الخطاب. وسوف تتّضح تلك الصورة في انتهاك الذّات وإخضاعها من خلال نظام الرّقابة والاختبار، وهو نظام إشكاليّ بامتياز تطاله ملحوظات كثيرة، ملحوظات تفرض الحاجة إلى نظام ثوريّ بديل، وهذا البديل لا يمكن أن يطال نظام الامتحانات وحده إلّا إذا تحقّق بديل عن العملية التعليميّة برمّتها يقوم على روح التربية.

تبدو الامتحانات إجراءً منظّمًا يهدف إلى اختبار التملّك، لكنّه في الوقت نفسه يتجاهل الملكات. ولا شكّ أنّ القدرات غير التملّك الذي يعني وسيلة لإعلان النجاح – نجاح برامج التطويع والإخضاع وليس نجاح المتلقّي في تفجير ملكاته - وكيف يصبح التمثّل مؤشّرًا على نجاح تملّك الخطاب؟ إنّ القدرات تتفجّر في سياقات حرّة خارج سلطة الامتحان ورقابة التّملّك، فلو أدركنا بأنّ العمليّة التعليميّة هي أبعد من الحاجة التي تمليها السياسات الاقتصاديّة والتقنيّة على القطاع؛ أي لو أخرجناه من ضغط الوظيفة وقوانين السّوق لتبيّن بأنّ العمليّة التربويّة ليست نهائيّة، وبأنّ نظام الامتحان سيصبح بلا موضوع، وبأنّ القدرات ستصبح أمام نظام جديد من الامتحان ألا وهو الإثبات المستدام للكفاءة في مجتمع يفترض أن يغدو مجتمع معرفة بعد أن يصبح العلم خارج ضغط الوظيفة.

تتجلّى معضلة التعليم في الوسائل والأهداف؛ بحيث تقوم على إخضاع الملكات لا تفجيرها، ويظهر ذلك بشكل دراماتيكيّ في نظام الامتحانات الّتي تلخّص أزمة التعليم بوصفها إستراتيجيّة للإخضاع لا للاختبار، دواوين تفتيش تتجاوز الاختبار على المعلومة إلى مجال تكريس نظام الرّقابة والعقاب كآلية لضبط الوظائف العقليّة. لم يعد نظام الامتحان مراجعة في مسار تعلّميّ طويل؛ بل باتت فرصة ولحظة أنطولوجيّة تقوّض العلاقة بين التعليم والتّحرّر، التعليم تحت ضغط نظام الامتحان ينتج الجهل التّعلّميّ لا سيّما وأنّه لا يأبه بالمراحل الثلاث المذكورة، والّتي من دونها لا يتحقّق القبض على المحصول الأنطولوجيّ لمسار

التّعلّمات وتفتّق الملكات.

لا تخرج المدرسة في نظر ميشيل فوكو عن ذلك الوضع من إحكام الرقابة وتشكيل معرفة السّلطة، فالمدرسة الامتحانيّة «école examinatoire» تحمل في طيّاتها ميكانيزم ممارسة السّلطة، تلك هي روح الأطروحة الفوكونيّة حول التربية والتعليم [1].

الجامعة مستقلّة لكنّها غير حرّة

يجري الحديث عن المؤسّسة التعليميّة بمستوياتها كلّها مع أنّ كل مستوى له خصوصيّته، غير أنّ استقلال الجامعة كما هو مفترض في أنظمة التعليم الراهنة ليس استقلالًا يذهب إلى حدود جعلها مؤسّسة حرّة قادرة على أن تستقلّ بنماذجها دون تأثير السياسات التعليميّة العامّة، الّتي ترعاها عادة الوزارة الوصيّة والمرتبطة هي الأخرى بشبكة من السياسات والحسابات والمصالح، يبلغ بها التشبيك من الحيّز الخاص إلى الحيّز الدوليّ من حيث الارتهان لمؤسّساته.

يطرح استقلال الجامعة وتحرّرها تساؤلات كثيرة، وهو ليس قضيّة محسومة؛ بل هو موضوع نقاش داخل الدوائر الغربيّة، وحتى نأخذ نظرة عن هذا النّقاش وجب وضعه في سياق ثورة أنطولوجيّة على الميتافيزقيا الغربيّة ومؤسّساتها الراعية لتكوين الإنسان والتحكّم بمصيره، وسيكون الأنموذج الألمانيّ هنا أساسيّ؛ لأنّه بالفعل الأنموذج الذي ما زال يرخي بظلاله على - ما أسماه ألان رونو - الشعور الأكاديميّ، يتحدّث هذا الأخير عن الجامعة الحديثة وتحديدًا ما يرتبط بالجامعة الألمانيّة عن ذلك الطيف الذي يطاردها، والّذي يتعلّق بذلك الشعور الأكاديميّ[2] .

كان يفترض أن تكون تلك الجامعة أنموذجًا بعد أن قطعت مشوارًا منذ تأسيسها عام 1810م، لكن رينو يتساءل بعد كل ما أنجزته الجامعة الألمانيّة من تقدّم كيف ستصبح شبحًا، وهو في هذا يبحث عن جواب عن سؤاله مستعينًا في رسم

1- sem-linkJean-Claude Filloux : Étude critique : Michel Foucault et l›éducation , Revue française de pédagogie Année 1992- 99- pp. 115-120.

2- aline Giroux Dossier : L›éducation à la dérive. Thèmes : Éducation, Mouvements sociaux, Revue d›idées Numéro : vol. 9 no. 1 Automne 2006 - Hiver 2007.

ملامح الشبح من خلال وجهة نظر كل من نيتشه وفيبر. وهنا يشير إلى كيف أصبحت الجامعة مع ظهور القانون التأسيسيّ للإمبراطوريّة الألمانيّة مع بيسمارك خادم يوتوبيا الإمبراطور؛ حيث تمّ نفي الفلسفة من الجامعة بتعبير نيتشه وإبدال الفلاسفة الحقيقيّين –مثل سقراط- بالعمّال الفلسفيّين، بذلك تترك الفلسفة البحث في أسرار الوجود وتصبح ضربًا من العناية بالأسئلة التّاريخيّة للفلسفة.

سيتمّ حرمان المعلّمين من الحرّيّة الفكريّة والاقتصار على مزاولة الاختصاص الضّيق، وذلك حسب نيتشه له تأثير على العقل ينتهي بإهدار الروح.

يتكرّر الموقف ذاته مع ماكس فيبر حسب الكاتب نفسه فإنّ أؤلائك الأكاديميّين ما فتئوا يخدعون أنفسهم بالمساحة الحقيقيّة لحرّيّتهم وعدم قدرتهم على فهم خطورة ما يعنيه تعريض أبحاثهم وتعليمهم للخطر من خلال إرضاء السلطة. هكذا، باتت الجامعة الألمانيّة في نظر ماكس فيبر، وبلحاظ التسلّط الواسع للدولة لا تتمتّع بحرّيّة حقيقيّة؛ بل إنّ حرّيّتها هنا ليست سوى وهمًا، وهو ما يجعل فيبر يدعو للاعتراف بأنّنا لا نتوفر على حرّيّة فكريّة وعلميّة في ألمانيا منذ مجيء هيتلر إلى السلطة وتعيين هيدغر على رأس جامعة فريبورغ (1933م1934م-م).

غير أنّ شيئًا ما وجب التنبيه إليه، فالليبراليّة هنا لم تنقذ مصير العلم والتعليم من سطوة النُّظُم الشموليّة، والملحوظات سالفة الذكر تمتاح من سياق الماضي لكن ما قصّة مطاردة ما سمّاه الكاتب شبح الجامعة الألمانيّة؟ هناك ما يدعو إلى الحذر من اختزال الحلّ في تقويض الشموليّة، الّتي قد تخفي هنا الطابع الناعم للاستبداد، وذلك حين يصبح البحث العلميّ مرتبطًا بالجهات المانحة، وهنا نقف على شكل آخر من الاستبداد: ديكتاتوريّة السّوق.

يستند الكاتب إلى حديث غاي روشيه عن ضرورة نهوض الجامعة للدفاع عن حرّيّة البحث واختيار موضوعاته وحرّيّة النشر. ويضرب الكاتب مثالًا آخر من الرابطة الكنديّة لمعلّمي الجامعات حين تمّ إنشاء صندوق الحرّيّة الجامعيّة للدفاع عن حرّيّة التعبير والنشر في تصريح لرئيس الجمعيّة يعتقد أنّ الجامعة مهدّدة أكثر ممّا كانت عليه في خمسين عامًا [1].

1- aline Giroux, Dossier : L›éducation à la dérive. Thèmes : Éducation, Mouvements sociaux, Revue d›idées. Numéro : vol. 9 no. 1 Automne 2006 - Hiver 2007.

يمكننا الاحتفاظ بهذا التعبير عن وجود شبح سيطارد بالفعل كل الأكاديميّين، وبشكل مضاعف حين يتعلّق الأمر بمصير التعليم في العالم الثالث عمومًا، والبلاد العربيّة خصوصًا.

إنّ النظر في مشكلات البِنْيات التحتيّة للتعليم في الهامش تخفي؛ بل تساعد على تجاهل المشكلات الأخرى التي تحيط بأهداف السياسة التعليميّة ومصير التعليم في نظام السّوق نشغل فيه منزلة التّبعيّة، سيكون الشبح الذي يطارد الجامعة في مجتمعات الهامش مضاعفًا.

في المائز بين التّعلّم والتعليم

سنجد أنفسنا أمام حاجة تاريخيّة للتمييز بين التّعلّم والتعليم؛ فالتّعلّم سياسة تقوم على إشراك المتعلّم في السيرورة التربويّة، وهو بخلاف التعليم الّذي بات فعلًا تلقينيًّا تمامًا كما كل خطاب سلطويّ يفترض العلوّ والآمريّة. في التعلّم تتولّد المعرفة، وتتدرّب الملكات في مسار أفقيّ، يقوم على التفاعل الإيجابيّ، وليس فقط الانفعال. وسنكتشف أنّ الحالة الانفعاليّة هي التي تطبع مسار المتعلّم حتى في مرحلة التنزيل والتطبيق لمخرجات التعليم.

يُمكّننا مفهوم إعادة الإنتاج عند بيير بورديو من ضبط تلك المعضلة في العمليّة التعليميّة، كما يؤدّي مفهوم الأبتوس دورًا رئيسًا في التواسط بين الضوابط الموضوعيّة والتصرّف الفرديّ بكونه –أي الأبيتوس- هو الناظم. ولنتذكّر من أنّ التفكير انطلاقًا من مبدأ المشاركة يحاصر التفكير ويُوجّهه، وهنا سنجد مع الأبيتوس مثالًا جليًّا عن كيفيّة إخضاع الملكات وإضعافها ضمن أنماط وظيفيّة للعقل يفرضها الهابتوس ويتمّ إعادة إنتاجها من خلال النظام التربويّ وأنظمة التعليم. ولا تقدّم المدرسة ضمانات للمتلقّي؛ بل تصبح جزءًا من نظام تتأثّر بمصالحه وأهدافه العليا، ويحدث أنّه حتى في إطار التعليم الخاضع لرغبة السوق سيكون هناك تفضيل طبقيّ سيساهم بدوره في تعزيز ما يسمّيه بيير بورديو بالعلاقة بين «الأصل الاجتماعيّ والنجاح المدرسيّ» [1]، والثقافيّ بشكل عام، وكيف أنّ التعليم يساهم في سوء توزيع العدالة الاجتماعيّة داخل المجتمع. فالحديث هنا بتعبير بيير بورديو يتعلّق بنسق تعليميّ،

1- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, la reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, édition de minuit, 1980, p 144.

لكنّنا حين نتحدّث عن نسق نستحضر الوظيفة، ومهما بدا نظام الامتحانات شكلًا من الإنصاف المدرسيّ فهو يخفي التأثير الاجتماعيّ في هذا النّسق حين يعالج كنسق وليس كحالات منفردة.

يتحكّم الرأسمال الرمزيّ في التصنيف الطبقيّ داخل التعليم وهو شكل من العنف الرمزيّ، الّذي تنهض به المدرسة بوصفها هنا تجلّي للهندسة الاجتماعيّة ومستويات النفوذ. وما زالت المدرسة عاجزة عن احتواء الهامش؛ بل وأكثر من ذلك فقد أدّى الوضع الجديد لقطاع التعليم إلى شكل جديد من التصنيف بين المدرسة العموميّة والتعليم الخاص، يظهر العنف الرمزيّ هنا من خلال تمكين الخاص من إقصاء التعليم العموميّ، حيث يصبح التعليم ليس من خلال مخرجاته؛ بل من خلال المدرسة نفسها مجالًا للتسويق التربويّ، فيصبح مصير الكائن التربويّ رهينة للمقاولة التعليميّة.

إذا كان القمع والعنف الرمزيّ الناتج عن عدم تناسب البيداغوجيا التعليميّة مع واقع الطبقات الاجتماعيّة الموسومة بالتناقض والتنوّع؛ أي بوصف المدرسة في نهاية المطاف تقصي الرأسمال الرمزيّ للطبقات الفقيرة بالمقارنة مع الطبقة البورجوازيّة، فإنّ الفكر التحرّريّ والثوريّ يجد نفسه في معاكسة دائمة مع هذا الواقع بالاعتراض، أو لجعل عمليّة إعادة الإنتاج صعبة ومستحيلة، فإنّ تجربة ثوريّة في مجال تأمّل شروط تغيير أنماط التعلم ستجد مثالًا ملفتًا عند باولو فرايري، الّذي سعى بأدوات نظريّة ثوريّة إلى وضع أُسُس لما يجب أن تنهض عليه بيداغوجيا المقهورين. لا ينطلق باولو من الحقد الطبقيّ للمقهور في نضاله من أجل انتزاع الحرّيّة؛ بل يجعل أيضًا من الحبّ وسيلة لتحقيق هذا الهدف؛ بل يراهن على البُعد الإنسانيّ للثورة التحرّريّة.

إمبرياليّة الخطاب التعليميّ وإنتاج التهميش

تواجه المسألة التعليميّة مستويات من الخطاب الإصلاحيّ، وهو خطاب يرمي -بالدرجة الأولى- إلى خلق أقصى مستويات الضبط لاحتواء الوجود والمصير البشريّين من خلال مفهوم آخر يؤطّر الأهداف العليا للسياسة التعليميّة. وتبدو النظرة إلى وضعيّة العالم الثالث لا تتجاوز البِنْية التحتيّة التي تنطوي على المضمون نفسه؛ أي كيف يكون النظام التعليميّ حارسًا للكائن البشريّ داخل دائرة المبادئ

الضامنة لاستمرار البشر تحت الضّبط والتحكّم التمامي. ولاحظ كيف أنّ مشكلة البيئة نفسها هي نتاج لأنماط تنمويّة وتعليميّة نابعة من داخل تلك التجربة، ولكنها أيضًا تشكّل أنماطًا تنمويّة في نقل تجارب الشمال إلى الجنوب بوصفها أفقًا لتنمية العالم الثالث. ما الذي سيضمن تجنّب كارثة بيئيّة إن كنّا نعتقد أن تنمية القارة الأفريقيّة يجب أن يمرّ من هنا، وحين نتحدّث عن التنمية فبالأساس نتحدّث عن نظام التربية والتعليم الذي يتمّ تكريسه في قارة يجب أن تشقّ طريقها في اتّجاه أكثر نقاء وتجنّبًا لكوارث نماذج التنمية المصدّرة، إنّنا لا نفعل سوى أن نكرّر الأخطاء. لا شكّ أنّ مقاومة تكرار النماذج الخاطئة في التنمية يتطلّب ثورة في النظام التعليميّ والتربويّ، وهو نظام يجب أن يستمدّ تطلّباته ومضمونه من حاجيات القارة وسياقها الاجتماعيّ والثقافيّ، وهو الشكل الذي لم تلتفت إليه اليونسكو يومًا؛ حيث ما زالت رهينة لأنموذج ثقافيّ يقوم على المركزيّة الغربيّة ويسعى إلى إخضاع سائر الثقافات، وتلك قضيّة باتت تشكّل معضلة المنظّمة الأُمَميّة الأولى المعنيّة بالثقافات والعلوم والتعليم، وهي في تدبير هذا القطاع الدّوليّ لا تختلف عن البنك الدوليّ، أو صندوق النقد الدوليّ في تدبير القطاع المالي. يعلّق د. مهدي المنجرة عن هذا الوضع في أكثر من مناسبة وكتاب بِكوْنِه شغل منصب نائب عام لليونسكو ومسؤول عن العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة والثقافة والفلسفة، مُتحدثًا عمّا عاينه من أساليب التواصل والتعاون الثقافيّ، مؤكّدًا أنّ القويّ ينطلق دائمًا من قيمه، وبأنّ الغرب لا يفعل سوى محاولة إخضاع الآخر لثقافته وقيمه وقوانينه، وهكذا في مضمون تقرير نادي روما عن التربية ومستقبلها الذي أنجزه مهدي المنجرة يؤكد بأنّ ما تمّ إنجازه غير قابل للتطبيق إذا لم يتمّ التّوصّل « إلى الاتّفاق على تحديد معنى القيم المشتركة والمختلف حولها»[1].

يمكن أن نقف عند أهمّ تصوّرات اليونسكو للتعليم من خلال رؤيتها لما بعد 2015م حين قدّم كيان تانغ مساعد المديرة العامّة للتربية في اليونسكو مداخلة في إطار المشاورة العالميّة بشأن التعليم في جدول أعمال التنمية لما بعد عام 2015م، الّتي افتُتحت في 18 آذار/مارس 2013م في داكار، بالسنغال؛ حيث حدّد مستقبل التعليم بناء على مبدأين أساسيّين: مبدأ كون التعليم حقًّا من الحقوق الأساسيّة

1- المهدي المنجرة: الإهانة في عهد الميغا-إمبرياليّة،المركز الثقافيّ العربيّ، الدار البيضاء-بيروت، 2007م، ص 174.

للإنسان يتعيّن على سائر الدول إدخاله في تشريعاتها الوطنيّة، والمبدأ الثاني كون التعليم ملكًا عامًّا يجب على الدول حماية الأُسُس التي يعتمدها التعليم وأيضًا تعزيز المساواة في التعليم. لكن مع ذلك اعتقد كيان تانغ بأنّ التعليم مسؤوليّة مشتركة بين الأُسر والمجتمعات المحلّيّة ومنظّمات المجتمع المدنيّ والشركات.

تتحدّث المداخلة المذكورة عن المفاهيم ذاتها من الحثّ على الارتقاء بجودة التعليم وتجاوز الأساليب القديمة في التعلم، مُذكّرًا بشعار «التعليم أوّلًا»، وفي هذا الإطار تحدّث عن أربعة مناهج:

- تحدّث عن إدراج العمليّة ضمن جهود السلام والتنمية المستدامة، وجعل التعليم هدفًا قابلًا للقياس.
- أن يكون الإطار التنمويّ لما بعد 2015م مفيدًا لكل الأقطار في العالم بغضّ النَّظَر عن مدى تقدّمها.
- الربط بين التعليم والقطاعات التنمويّة، وتعزيز تلك الروابط بِوَصف التعليم وسيلةً لتحقيق أغراض التنمية للألفيّة.
- ضرورة إعداد إطار للتعلّم في القرن الواحد والعشرين؛ ليكون أساسًا لقيام نُظُم جامعة للتعلّم مدى الحياة .

سنجد أمام هذا الخطاب الروتينيّ، الّذي تنهض به المؤسّسة الدوليّة الوصيّة على مستقبل التعليم والثقافة في العالم أنّنا لا نلامس جوهر الأزمة، ولكنّنا سنجد أنّ العالم الثالث يرى في تلك الاقتراحات آمالًا كبيرة. فالخطاب يربط بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة، وهي التنمية الّتي حينما تصبح مطلبًا من مؤسّسات دوليّة ما زالت غير قادرة على التحرّر من أنماط التنمية ونماذجها بشروط إمبرياليّة فإنّها تلحق النظام التعليميّ بهذا الرهان؛ حيث يصبح النظام التعليميّ ركيزة من ركائز تعزيز السياسات الإمبرياليّة في العالم الثالث. فالمساعدات مشروطة بإقرار تلك النماذج، وهو ما يؤكّد أنّ سياسة القهر ستكون جزءًا من سياسة تعليميّة تستجيب لمتطلّبات المؤسّسات الدوليّة، مع العلم أنّ النظام التعليميّ يقتضي رؤية محلّيّة لاستنهاض القطاع وفق خبرات وتطلّبات محلّيّة، واختيار الأشكال الناجعة من الانفتاح، وضمان حماية مخرجات التعليم من أسباب الهدر وهجرة العقول وتناقضات سوق العمل، فليس سوق العمل هو وحده من يوجّه السياسة التعليميّة؛ بل التعليم هو من يتحكّم في المصير نفسه. إنّ إدخال الشركات والمجتمع المدنيّ

في مصير التعليم كما جاء في تقرير المسؤول في اليونسكو لا يحدّد وفق أيّ نمط يجري هذا التدخل أو الشراكة؛ حيث هناك تكمن الإشكاليّة الحقيقيّة؟ وكيف يمكن أن نضمن التعليم كحق عام إذا كان سيصبح تحت وصاية الشركات يومًا التي تلتهم قطاعات الدولة نفسها في سياق جنونيّ من الخصخصة فرض نفسه اليوم على قطاع التربية والإعداد؟ وأيّ حقّ من حقوق الإنسان سيكون عليه التعليم إذا كان مضمون التعليم لا يوفّر حقًّا آخر من حقوق الإنسان: الحقّ في الحرّيّة والاختلاف في تصوّر العلم وتقديره لنفسه.

وحتى الآن وفي الحدود التي أشرنا إليها يظلّ التعليم في العالم الثالث غير قادر على التحرّر من تأثير السياسات الإمبرياليّة، الّتي لها مداخل كثيرة في التحكّم على المدى البعيد في مخرجات التعليم العالمي، غير أنّنا حينما نتحدّث عن الهدف الأبعد والمستبعد حتى الآن من العمليّة التربويّة والتعليميّة سنجد أنّ اليونسكو غير عابئة ولا مكترثة بسؤال الحرّيّة ومصير الكائن الحرّ في ظلّ نظام تربويّ ينتج مهنيّين ولا ينتج عباقرة، ويجعل الكائن واقعًا تحت ضبط السياسات الإمبرياليّة وتوجيهها المحدّد الأسمى لأنماط الإنتاج وخرائط سوق العمل.

التنمية والتعليم في أُفق التباس المصطلح

بات التعليم رهينة لأنماط تنمويّة جامدة، صناعة التربية وتخريج أنموذج المتعلّم الحارس لمقولات وحاجيات تكرّسها التنمية، سنكون أمام تضخّم الحاجات على حساب التموضع الأنطولوجيّ لكائن يعيدنا إلى وضعيّة الدهشة من الحرّيّة ومن هذه الديونيجيسيّة التي يقارعها نظام التعليم في العالم، سنصل وربّما وصلنا إلى الصور المكتملة لهذا الانزياح، سيصبح المتعلّم خارج قيد السّوق وشروطه هو مشروع ديونجيس معاصر يتهدّد بِنْية المدرسة. أصبح واضحًا وجود هذا الميل المتراكم لتعليم في خدمة نمط تنمويّ عبر ربط المؤسّسة التعليميّة بسوق العمل، وفي عمليّة اختزال كبيرة للتنمية التعليميّة كان العالم بما فيه المتقدّم يتحلّل بعناد من كلّ التزاماته الأنطولوجيّة، فلقد قذف بالكائن في التّاريخ، وبات يتحرّك في متاهة غامضة، وستتكفّل التنمية بعمليّة الإنقاذ عبر أساطيرها الحديثة؛ لاختزال النّوع في شكل من الثّقافة المركنتيليّة الجديدة التي توفّرها الترسانة التربويّة نفسها، هنا لا بدّ من الوقوف على أزمة التنمية نفسها، ثمّ بحث علاقتها بالتعليم وسياساته.

مستقبل التعليم ووهم التنمية

تلك هي مهامّ المفكّر، يتتبّع المفاهيم ويدبّرها وفق إستراتيجيّة التشخيص لأمراض المصطلح، وحماية المتلقّي من الإدمان على ما أفسده التّداول. لنذهب إلى إدغار موران كواحد من فرسان التفكير ضدّ المتداول، الّذي يرهن الفكر إلى سُلالات أيديولوجيّة ترهن معه الواقع، الّذي يتباسط حدّ تجاهل التعقيد. والتعقيد هنا بات ليس ظاهرة فحسب؛ بل مبدأ أيضًا في فهم الواقع والاقتراب منه بعد أن يبعدنا منه التبسيط، ويزيد في أزمة المفاهيم؛ لنقف هنا على التباس المفاهيم ونهاية الواقع.

لنقف ابتداء على وجهة نظر إدغار موران حول هذا التّطوّر في قراءة المفهوم، وكيف أنّ التنمية تحتاج إلى حركة إنقاذ مفهوميّ لفلسفتها قبل أن أفتح نقاشًا حول تلك المحاولة، وكذا مفهوم التنمية في الخطاب الدوليّ، ذلك المفهوم الذي يحمل مضمونًا تخليفيًّا ويكرّس انحرافًا في البِنْية الأنطولوجيّة للكائن ويتهدّد المستقبل بالسكتة القلبيّة للنّوع، فإذا انتهينا من المعالجة الإبستيمولوجيّة للمفهوم سأعلن أنّ التنمية بالتباسها الإبستيمولوجيّ ذاك باتت تشكّل عائقًا؛ بل تهديدًا أنطولوجيًّا؛ بل ستكون برامج التنمية ليست فقط جزءًا من أزمة أنطولوجيّة؛ بل هي جوهر هذا الانزياح الأنطولوجيّ، ما يفرض الحاجة إلى مقاربة أنطولوجيّة للتنمية تجعل منها أرضيّة استعادة الكائن لطبيعته، وامتلاكه لمستقبله، وظفره بكوكب نظيف من الالتباس البيئيّ والمفهوميّ، فلئن كان ولا بُدّ أن نخضع لأساطير صناعيّة، فالمطلوب تمكين الأساطير الطبيعيّة من رفد الخيال بآمال نظيفة على الأقلّ لا تلوّث البيئة، ولا توقف زحف التفكير بوسائل تقنيّة تجعل مساءلة التنمية كمفهوم شكلًا من الخروج عن منطق الأشياء، وذلك هو الإشكال الذي يجب أن تدور حوله مسألة التعليم برمّتها وحوله وجب أن تدور أطاريحه؛ لأنّ قطاع التعليم ومناهج التعليم الجامعي تحديدًا باتت مسؤولة عن إعادة إنتاج الوسائل نفسها التي تنتج الأزمة.

من الالتباس التنمويّ إلى تنمية الالتباس

المسألة هنا ليست خارج ما نصبو إليه في بحث أزمة التعليم، فهو جزء من معضلة التنمية، غير أنّ أسس التنمية وأهدافها قد اكتملت خارج مفهوم التعليم؛ بل سندرك من خلال إدغار موران ناقدًا المفهوم ذاته بأنّ التنمية هنا في جوهرها هي

ذات طبيعة تقنو-اقتصاديّة(techno-économique)، يقتضب أن تكون التنمية التقنيّة والاقتصاديّة على أساس أنموذج المسمّاة متطوّرة يشبه العربة التي تجرّ خلفها كل مقطورات التنمية البشريّة؛ كالصحّة، والديمقراطيّة، والثقافة، والعقلانيّة، والحياة الأفضل، إلخ،... إدغار موران يذكر في هذا الحكم كلّ قطاعات التنمية البشريّة دون أن يركّز على التعليم، الّذي يفترض أن يكون هو محور العمليّة بِوصفه قاطرة أيضًا توجد خلف عربة الأنموذج التنمويّ، لكنّه- في الوقت نفسه- قطاع لإعادة إنتاج الأنموذج وتكريسه، وهو في سياق هذا التعريف يؤكّد أنّ مفهوم التنمية يقوم على حتميّة سوسيو-اقتصاديّة كامنة تتجاهل سلسلة من المحدّدات، الّتي تخرج عمّا هو تقنيّ واقتصاديّ، ويسجّل إدغار موران ملاحظة عن وجود أشكال من التنمية التقنيّة والاقتصاديّة لم تؤدّ إلى الديمقراطيّة. يضرب مثال شيلي الجنرال بينوشي وإسبانيا فرانكو وغيرهما، التنمية بذلك المعنى تقوم على الحساب وتُقاس بالحساب، بينما الحساب يجهل ما يخرج عن اختصاصه، يتساءل ادغار موران: ماذا يخرج عن الحساب؟ ويجيب: طبعًا: بطبيعة الحال الحياة، والمُعاناة، والحُب، كلّ ما تقوم به الحالة الإنسانيّة.

في هذا الشكل من الاستبعاد للمعاني الأخرى، أو الأبعاد الأخرى، أو لنقل الإمكانيّات الأخرى، الّتي يمكن أن تتحقّق بها الحياة الأفضل، حيث الأنموذج التنمويّ سيؤدّي هو نفسه إلى كوارث، فالحياة الأفضل الّتي تحمل معنى محدّدًا في الدول المتقدّمة هي نفسها تحمل في طيّاتها الحياة السيئة، تتجلّى في البحث عن الحياة الهادئة في استهلاك عدد من أقراص التنويم والمخدّر، الحديث هنا لا يتعدّى محاولة البقاء على قيد الحياة في حضارتنا، المنطق الذي تخضع له المجتمعات البشريّة: منطق الآلة الصناعيّة، لقد صنعنا آلات متخصّصة ومفرطة التوقيت وهذا ما يطلب منّا على الرّغم من أنّ المجتمعات ليست آلات تافهة، محدّدة، المجتمعات بتعبير موران لها أشياء أكثر.

مع أنّ العلم يمنحها الكثير من المعارف، لكنّها معارف مجزّأة ومعزولة عن بعضها، وحيث لا نتعلّم في جامعاتنا ومدارسنا كيف نصل بين المحلّيّ والكونيّ بين الجزئيّ والعام. لا يتجاهل إدغار موران حقيقة أنّ المجتمعات الأخرى عمياء إزاء مصير العالم، لكنّنا نحن أيضًا عجزنا عن الفهم والمعرفة، وفي طليعة ذلك التلوّث البيئيّ وأزمة الكوكب التي أسهم فيها الأنموذج التنمويّ، وصولًا إلى التنمية

المستدامة وهو ما يعني الأخذ بالحسبان العديد من ردود الفعل الإيكولوجيّة، وإلّا إذا ما استمرّت التنمية على ذلك النمط فإنّ النهاية ستكون كارثيّة. يتساءل مرّة أخرى إدغار موران ما إذا كان بإمكان التنمية المستدامة تصحيح الأخطاء الأساسيّة للتنمية؟! ويجيب بخيبة أمل، ويعلّل ذلك بالقول: إنّ الكوكب في وضعيّة التنمية هو كمركبة فضائيّة تتحرّك بمحرّكات أربعة: العلم والتقنية والصناعة والربح، وتلك المحرّكات الأربعة لا تخضع لمراقبة، بينما المسافرون في معارك دائمة، نحن نتّجه نحو انحطاط شامل للمحيط الحيويّ وسلسلة من النزاعات ستتوجّه باستعمال السلاح النوويّ؛ لكي نقف وجب على الدول المتقدّمة أن تعطي مثالًا للدول غير المتقدّمة، فمن بين الأمراض الأكثر عمقًا، الّتي تعاني منها البلدان غير النامية يأتي من أنّ الدول المتقدّمة تفرض على الدول غير النامية أنماطًا معيّنة في التنمية، كيف يمكن تعديل تلك النظرة الغامضة المهيمنة على الكوكب في نظر إدغار موران وكيف تغيير الطريق؟!

المسألة معقّدة، لكن بدل هذا النوع من الاستيلاب في التنمية التقنيّة والاقتصاديّة والماديّة وجب قلب الأشياء، وجعل تلك العناصر الماديّة والتقنيّة تابعة لتنمية العلاقات الإنسانيّة الحقيقيّة ليس داخل بلد ما، أو حضارة ما؛ بل بين مختلف البشريّة على هذا الكوكب، ربما هنا سيقترب إدغار موران من تلك المحاولات الّتي نحت إليها المقاربات الجديدة عن مفهوم العدالة كما ذهب جان راولز؛ حيث يرى أنّه بإمكاننا البحث عن قواعد من داخل السوق وتكون أكثر إنسانيّة. فهو يعلن أنّه لا يريد تقويض السوق ولكن بإمكاننا بدل أن نسلم السوق لما يسمّى بالنظام النيوليبراليّة، الّذي ينظّم نفسه بنفسه، ننشئ سوقًا يحمل تقنين من طبيعة كوكبيّة وهو ما ليس متوفرًا اليوم، هناك محاولات ونماذج في طور النشوء لكنّها لم تنضج بعد.

في مقام آخر، يبدو مفهوم التنمية عند إدغار موران كسلطة ممارسة تتحلّق حولها الكثير من السياسات والأيديولوجيّات، وهي أسطورة حديثة؛ بل فكرة المجتمع الصناعيّ، الّذي ستنحل عنده كل تناقضات المجتمع الغربيّ هي في نظر إدغار موران أسطورة سانسيمونيّة حديثة؛ لأنّ الغرب ظلّ منغلقًا يقصي المختلف[1].

1- Edgar Morin , Johannesburg 2002, Libération, le 26 août 2002 - Edgar Morin : L'Actualité Poitou-Charentes n° 63 janvier 2004.

حين أصبح التعليم إشكاليّة أنطولوجيّة

تنتج السياسة التعليميّة اليوم ووفق المعايير الّتي تنتجها أنماط التّعلّمات وضعيّة من العبوديّة المقنّعة، الّتي يمكن اكتشافها من خلال المعايير الآتية:

- لا علم خارج أنظمة التعلّمات وخارج حدود المعلومات المنقولة.
- لا مناهج خارج المناهج المقرّرة.
- سلطة الامتحان لتكريس الروابط الحتميّة بين المتعلّم ومحتوى التّعلّم.
- ارتباط النجاح بالتسليم والانضباط لمقرّرات التعليم.
- كبح أيّ محاولة للتحرّر من المضمون والنماذج حتى مع وجود المبرّر.
- عدم الاهتمام بالإبداع إلّا في إطار المناهج المقرّرة.
- ربط فرص التعلم بالانضباط والتسليم للمقرّر.
- العبقريّة حين تكون متمرّدة على المقرّر فهي جنون، والكائن حين يلتمس حرّيّته بالمساءلة يكون مارقًا.
- ينتج التعليم كائنات تفكّر بطريقة واحدة حتى حين تختلف ثقافيًّا.

إلى أيّ حدّ كان نيكوهيرت صائبًا حين حكم بتعهّر المدرسة؟ نحن أمام حالة متاجرة في الجسد الممنوع، في التربية حيث كتب نيكو «المدرسة المومس»، تلك الّتي بات يقرّر مصيرها وفق توافقات خاصّة بين المُقاول والسياسيّ، هكذا أصبحت المدرسة مرغمة على التجاوب مع محيط سوسيو-اقتصاديّ، ودمج مبدأ التّعلّم بالوظيفة، وهو الخلط الذي سينتج فقرًا في المعرفة وتفاوتات إزاءها أيضًا؛ بل وتنتهي تلك الوضعية بنوع من الشراكة بين القطاعين: العام والخاص من شأنه أن يتهدّد الديمقراطيّة، حيث تهدف الشراكة إيّاها إلى منح امتياز للشركات والمؤسّسات الصناعيّة في الربح على حساب التعليم. سيتساءل نيكو عن أضرار ليبراليّة التعليم والمدرسة؟ وسيحسب أنّ مخرجات ذلك التوافق بين الشركات والسياسيّين سينتهي بربط المدرسة بالسوق وقوانينه، ذلك ما جعل المدرسة نفسها مقاولة.

يلتقي فعل تعهير المدرسة مع رؤية تخصّ فلسفة الإنماء ومصيره ومستقبل العالم، لكن: أليس من الأجدى الحديث عن فجور مستقبل التعليم؟ لنتأمّل مفهوم ومستقبل المدرسة (المؤسّسة التعليميّة) عند نيكو، الّذي يلخّص الحكاية في

تدبير الدّولة لقطاع التعليم وكيف أنّها بخصخصة التعليم تبيع المؤسّسة التعليميّة، إنّه يشبّه ذلك البيع بالعهر حين يتمّ التوافق بين السياسيّين والخواص؛ ليفتحوا أبواب المدرسة والجامعة لقوانين السوق دون أن يعيروا أيّ اهتمام لما يقتضيه قطاع التعليم من مجتمعهم. هناك حراك غير مسبوق للتركيز على القيم المرتبطة بالسوق وتكريس شعار أن تكون المدرسة مواكبة للبيئة المتغيرة باستمرار، تفقد بذلك الجامعة استقلاليّتها، وتصبح تابعة ومتكيفة لحاجات البيئة الاجتماعيّة والاقتصاديّة، ولتقريب أهداف الشركات من الجامعة ما يشكّل خطرًا على الديمقراطيّة.

سيحصل توافق إذن بين السياسيّين والخواص بموجبه يتدخّل السياسيّ والصناعيّ في رسم حدود التخصّصات والسياسة التعليميّة، ويتمّ اِقحام السياسيّين ورجال الأعمال في الشأن التعليميّ، ورهن القطاع للنفوذ والمصالح. وهنا، تصبح المدرسة حقلًا لتطبيق حاجيات البيئة الاقتصاديّة والتكنولوجيّة. يتسبّب ذلك الربط بين التعليم وحاجات السوق في خفض قيمة المعرفة والثقافة [1].

ينطلق نيكو هيرت من مقاربة اجتماعيّة طبقيّة تجعل من الإجماع حول السياسة التعليميّة وهمًا، هناك تقويض وحشيّ منذ الثورة الصناعيّة للوحدة التقليديّة بين التعليم والعمل انتهت بحالة اغتراب فكريّ وتمزّق اجتماعيّ وما حسبه تفكّكًا للأماكن التقليديّة للتعليم والتنشئة الاجتماعيّة وهو ما أدّى في نظر نيكو إلى هذا المستوى من الانخفاض المعنويّ والجسديّ، وهنا جاءت المدرسة للحدّ من هذا الخطر عبر إقرار التعليم – يستند نيكو إلى عبارة فيكتور هيغو: فتح مدرسة يعني إغلاق السجن- كحلّ لمشكلة ذلك الانخفاض.

المدرسة والعنف الرمزيّ: أفق حلّ ثوريّ

إذا كان القمع والعنف الرمزيّ الناتج عن عدم تناسب البيداغوجيا التعليميّة مع واقع الطبقات الاجتماعيّة الموسومة بالتناقض والتنوّع؛ أي بوصف المدرسة في نهاية المطاف تقصّي الرأسمال الرمزيّ للطبقات الفقيرة بالمقارنة مع الطبقة البورجوازيّة، فإنّ الفكر التحرّريّ والثوريّ يجد نفسه في معاكسة دائمة مع هذا الواقع بالاعتراض، أو لجعل عمليّة إعادة الإنتاج صعبة ومستحيلة، فإنّ تجربة ثوريّة

1- L’école prostituée de Nico Hirtt [compte-rendu] ;sem-linkTiphaine Zetlaoui: Quaderni Année 2002 48 pp. 127-130.

في مجال تأمّل شروط تغيير أنماط التعلّم ستجد مثالًا ملفتًا عند باولو فرايري، الّذي سعى بأدوات نظريّة ثوريّة إلى وضع أُسُس لما يجب أن تنهض عليه بيداغوجيا المقهورين. لا ينطلق باولو من الحقد الطبقيّ للمقهور في نضاله من أجل انتزاع الحرّيّة؛ بل يجعل أيضًا من الحبّ وسيلة لتحقيق ذلك الهدف.

تقدّم تجربة باولو فيريري في مجال التعليم ليس أنموذجًا ثوريًّا فقط؛ بل أنموذجًا واقعيًّا قابلًا للتطبيق، وهي التجربة التي قدّمت مثالًا ناجحًا في إطار ما سيعنون به رؤيته: بيداغوجيا المقهورين الذي استطاع تحقيق نجاحات باهرة على مستوى التعليم الخاص، وتعليم الكبار، ومحاربة الأمّيّة، واضعًا التعليم كإمكانيّة نضاليّة متاحة للطّبقات الشعبيّة والمزارعين، وهي لا تكتفي كأنموذج في تقويض العائق المادّيّ للتعليم؛ بل تحمل مضمونًا إنسانيًّا يتعلّق بإدارة المفاهيم والمعنى والأهداف من العمليّة التعليميّة، يصلح لكل مستويات التعليم متجاوزًا أنماط التعليم القائمة على التّلقّي، فهو يسعى إلى وضع التعليم كعمليّة جماعيّة تستهدف تحرير المجتمع.

إنّ مسؤوليّة تحرير المقهورين تظلّ في نظر باولو على عاتق المقهورين أنفسهم، وعليهم النّهوض بتأسيس بيداغوجيا تعليميّة تضعهم في طريق التحرّر.

كان باولو قد تعرّض في العهد الديكتاتوري للاعتقال، حيث في المعتقل كتب باكورة أعماله عن التعليم كممارسة تحرّريّة، وسيكتب بعد ذلك كتابًا آخر بالإنجليزيّة هو بيداغوجيا المقهورين: قدر الإنسان الأنطولوجيّ. وترتكز فلسفة تلك البيداغوجيّة على تحويل الإنسان من مجرّد منفعل إلى فاعل، وقد كان باولو واعيًا بدور أنظمة التعليم الحالية على إعادة إنتاج شروط القهر. ويكسر باولو النظرة التصنيفيّة للتعليم، واحتكار المعرفة كسلطة واحتكار مقابل الجماهير. يمكننا الحديث هنا عن العدالة التعليميّة، الّتي تشكّل روح بيداغوجيا المقهورين، كما حاول باولو بناءها كبديل لمشروع تحرّريّ.

يضع باولو مشروع مدرسته التحرّريّة مقابل أنظمة التعليم ذي النّمط البنكي التخزينيّ؛ حيث عمليّة التّلقّي تتّجه من المعلم إلى الطالب، كما أنّ المعلّم عارف بكلّ شيء، والطالب جاهل بكل شيء، بتعبير آخر: المعلّم فاعل والطالب مجرّد منفعل، وذلك النمط يعزّز علاقة القهر، الّتي تحيلنا إلى علاقة المستعمِر بالمستعمَر. وتلك العلاقة تساهم في تقليد المغلوب للغالب واحتقار ملكاته. وسنجد أنّ ما

يصفه باولو حقيقة في أنظمة التعليم، الّتي كرّست ظاهرة التّقليد واحتقار الذّات، وهنا يمكننا الحديث عن الفكرة المحوريّة لعلي شريعتي بخصوص العودة إلى الذّات كدعوة تحرّريّة تنتمي إلى مسار فرانز فانون وباولو ونظرائهما.

تبدو معضلة التقليد ذات صلة باغتراب الذّات، وبأنّ تحرير الذّات يقتضي تحرير العمليّة التعليميّة من هذا النمط البنكي من خلال مشروع بيداغوجيا بديلة ينهض بها المقهورون، وتقوم تلك البيداغوجية على أساس إعادة الثقة للمتلقّي بالإنصات إلى طريقتهم في التحليل بناء على أفكارهم حتى تلك الّتي لا نوافق عليها، فالبُعد الإنسانيّ والحواريّ والتفاعليّ يشكّل ركيزة أساسيّة في بيداغوجيا المقهورين. وسنجد هنا أنّ باولو وكأنّه يُقدّم وصفة علاجيّة للأمراض المزمنة الّتي تنتج عن القهر؛ بل – من باب الشيء بالشيء يُذكر- أحسبها مقاربة إصلاحيّة وثوريّة تنطوي على مضمون علميّ وعملانيّ تصلح كمقاربة مناهضة لأشكال المقاربات العربيّة في مجال دراسة السيكولوجيا الجماعيّة العربيّة، كتلك الّتي قام بها علي الوردي، أو مصطفى حجازي، تلك المقاربات الّتي تدين الذات الجماعيّة والجمهور معتقدين مظاهر القهر وتجلّياته كعلّة ذاتيّة للجمهور دون الوقوف عمّا تنتجه علاقات القهر تلك، ودون الوقوف على حلول ناجعة كتلك الّتي نجدها عند باولو، وكذلك تصلح نظريّة هذا الأخير نقيضًا لمقاربة غوستاف لوبون القائمة على تصنيف الذات الجماعيّة واللّاوعي الجمعيّ توصيفًا لا يقف عند العلل الحقيقيّة الّتي تنتجها علاقات القهر التاريخيّة بين القاهر والمقهور، كما لا تقدّم حلولًا لتحرير الجماعة من سورة هذا النوع من الوعي، لكن مع باولو نقف على دور التعليم في إعادة إنتاج القهر وعلى القوى التحرّريّة النابعة من داخل بيئة القهر أن تحرّر العمليّة التربويّة من هيمنة النمط البنكيّ، الّذي يكرّس تلك العلاقة.

سندرك الطابع التحرّريّ والديمقراطيّ أيضًا للنظام التعليميّ البديل، الّذي يقترحه باولو بناءً على التمييز بين ديكتاتوريّة النظام التعليميّ البنكي، وبين التعليم الحواريّ؛ فالتحرّر يبدأ من أولى مدارك البيداغوجيا، وكيفيّة توليد المعرفة من داخل محيط المضطهدين وبيئتهم. فالتعليم في نظر باولو إمّا تعليمًا للقهر، أو للتحرّر. ويبدو أنّ باولو يتّجه بالعمليّة التعليميّة إلى نوع من السياسة التشاركيّة، الّتي تقوم في مختلف أطوارها على الحوار. والأهمّ هنا إلى مفارقة المناضلين، الّذين ينهضون بمطلب التحرّر، لكنّهم يعتمدون الوسيلة التعليميّة ذاتها حسب النظام

البنكي، الّتي تعيد إنتاج علاقة القهر دون أن يلتفتوا إلى أنّ تلك الأنظمة التعليميّة تؤدّي إلى استيلاب الإنسان. ويستند باولو إلى اريك فروم في أنّ الإنسان الفاقد للحيويّة يحوّل كل مظاهر الحياة الحيويّة إلى جامدة. ومن هنا، فإنّ غياب التفاعليّة الأفقيّة في العمليّة التعليميّة من شأنه خلق كائنات نمطيّة جامدة. الأهمّ في مشروع باولو، الّذي يُعدّ مشروعًا إنسانيًّا ثوريًّا يميّز بين الإنسان في العالم، والإنسان مع العالم [1].

ختامًا

بقدر ما استطاعت التحوّلات التاريخيّة، الّتي تتّسم بطابع دراماتيكيّ، والّتي تنعكس على السياسة التربويّة أن ترسم ملامح مستقبل أكثر غموضًا في ما يتعلّق بالتعليم ومآلات المعرفة والإنسان، إلّا أنّ هناك من يحسب التماهي مع تلك التّحوّلات أمرًا لا يثير سوى الرغبة في التأقلم، كما ينحو المستشار الفرنسيّ المستقبليّ، وتحديدًا في تقرير»من أجل أنموذج أوروبيّ للتعليم العالي» من إنجاز اللّجنة الّتي أشرف عليها هذا الأخير المؤلّفة من 16 خبيرًا بتكليف من وزير التربية الوطنيّة (21 يوليو 1997م)، والّتي تناولت معظم التحدّيات، الّتي يفرضها التطوّر السريع، بينما يوصي التقرير باتّباع ذاك التقدّم السريع، لكنّه لم يقدّم طرحًا حقيقيًّا لمستقبل التعليم ما عدا ما أشار إليه من كيفيّة تدبير التحدّي، الّذي يفرضه واقع هيمنة القطاع الخاص على التعليم، وذلك كَوْن القطاع الخاص والمقاولات لا يمكنهما أن يؤدّيا دورًا وطنيًّا ودوليًّا، إلّا في إطار علاقة بين الخواصّ، وإدارة التعليم العالي، بعيدًا عن التنافس بين السلطات والطبقات؛ فالتحدّي هنا يتمّ مواجهته باحتواء الأزمة وإدارتها وفق توافقات، وهو خارج المطلب التحرّريّ لجوهر العمليّة التربويّة ومقاصدها، وسنجد مثالًا لنزعة تفاؤليّة عن مسار التحوّلات التّاريخيّة في مجال التعليم كتلك الّتي يمثّلها ميشيل سار، ومن خلال تساؤلاته الثلاثة حول ما الّذي يجب تعليمه؟ ولمن يجب تعليمه؟ وكيف يجب تعليمه؟

ينظر إلى تلك التحوّلات من منظور كيفيّ، ولكن الكيف الّذي يتعلّق بصيرورة الأدوات والوسائط والسرعة وأنماط التجمّع، لكن لا شيء هنا يتعلّق بجوهر العمليّة التربويّة، وبروح المدرسة ومهامّها التّاريخية، لا سيما الأنطولوجيّة، حيث سينعكس

1- باولو فرايري: تعليم المقهورين، تـ: د. يوسف نور عوض، دار القلم، بيروت، 1980م.

ذلك التحوّل الكبير ليس على التعليم فحسب؛ بل على السياسة والعمل، وسائر المؤسّسات [1]. على الرّغم من تنوّع وجهات النّظر، فإنّ الشيء الثابت في هذا الانشغال هو ما يحيط بمصير التعليم ومستقبله من أخطار، بعضها يتهدّد البِنْيات التحتيّة المعنيّة باحتواء التدفّق الاجتماعيّ، والأخرى تتعلّق بأنماط التّعلّمات وبرامجها، والسياسة التعليميّة في ضوء المتغيّرات العالميّة. لكن، يظلّ جوهر العمليّة التربويّة يواجه كما الوجود ضربًا من النّسيان، وهو ما يفرض ثورتين وليس ثورة واحدة؛ ثورة لجعل التعليم في خدمة الجميع، وتمكين المجتمع من حقّه في التّعلم، وهو ما يفرض وجود سياسة اجتماعيّة تقاوم هيمنة السّوق ونزعته لعزل المجتمع والاستفراد بإدراكاته وخياراته، وثورة أخرى تلامس جوهر العمليّة التربويّة، وتكييف رسالة التعليم مع المطالب المتعالية، الّتي تفرضها الوضعيّة الأنطولوجيّة للإنسان، وقضايا الحقيقة والتّحرّر والمصير.

1- ميشال سار: الأصبع الصغير، تـ: د.عبد الرحمن بوعلي، مجلّة الدوحة: عدد 80 يونيو 2014، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث-قطر، ص 20-18.