أزمة التربيــة

حنــا أرندت

ترجمة حماني أقفلي وعز الدين الخطابي

المدرسة العليا لتكوين الأساتذة، مكناس-تولال

رغم صدور هذا النص في أواسط القرن العشرين، فإنه يحتفظ، مع ذلك، براهنية كبيرة، سواء في تشخيصه لأسباب أزمة التربية في العالم الحديث، أم بالنظر إلى آفاق التجديد التربوي التي يطرحها. تفكك حنا أرندت *Hannah Arendt* بحس فلسفي نقدي، أسس الموقف التربوي الحديث الموروث عن فكر الأنوار، الذي أدار ظهره للتقليد ومتطلبات المحافظة عل تراث الماضي. وتخلص إلى توضيح مفارقات التربية في العالم الحديث ومكامن أزمتها المتمثلة في كونها لا تملك، بطبيعتها، أن تتجاهل السلطة والتقليد، مع أنها مطالبة بأن تُمارس في عالم لا تهيكله سلطة ولا يضبطه تقليد.

التحديث وأزمة التربية

تشمل الأزمة العامة التي حلت بالعالم الحديث جميع فروع النشاط الإنساني تقريبا. فهي تتجلى بصورة خاصة في كل بلد، حيث تمس مجالات مختلفة، وتتخذ أشكالا متباينة. وفي أمريكا، فإن أحد الجوانب الأكثر تميزا وإيحاء لتلك الأزمة العامة هو الأزمة الدورية التي تعرفها التربية، والتي أصبحت منذ عشر سنوات على الأقل، مشكلة سياسية من الدرجة الأولى ؛ تتحدث عنها الصحف كل يوم. صحيح أننا لا نحتاج إلى خيال جامح للوقوف على مخاطر الانخفاض المستمر للمستوى الذي نلاحظه عبر النظام المدرسي برمته. فالمجهودات المتعددة وغير المجدية التي تبذلها السلطات من أجل إيقاف ذلك الانخفاض يؤكد خطورة المشكلة. ومع ذلك، فإننا نجد بعض الصعوبة لإعطاء هذه الأزمة كل الاهتمام الذي تستحق، إذا ما قارناها بالأحداث السياسية الكبرى التي عرفتها بلدان أخرى خلال القرن

العشرين، كالاضطرابات الثورية التي تلت الحرب العالمية الأولى، ومعسكرات الاعتقال والإبادة الجماعية، أو حتى القلق العميق الذي انتشر تحت مظاهر الرخاء والرفاهية في كل أوروبا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية. وبالفعل، فإننا نميل إلى اعتبار أزمة التربية التي تعرفها أمريكا اليوم ظاهرة محلية، لا علاقة لها بكبريات مشاكل العصر، تتحمل المسؤولية فيها بعض خصوصيات الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي خصوصيات قد لا نجد مثيلا لها في باقي أنحاء العالم.

لكن، لو كان الأمر كذلك حقا، لما تحولت أزمة نظامنا التعليمي إلى مشكلة سياسية ؛ ولما فاجأت السلطات المسؤولة عن التربية. إن الإشكالية لا تنحصر هنا، بالتأكيد، في المشكلة الصعبة المتعلقة بمعرفة الأسباب التي لا يعرف جون الصغير بموجبها القراءة. وأكثر من ذلك، فإننا نميل دائما إلى الاعتقاد أن الأمر يتعلق بمشكلة خاصة تنحصر تاريخيا في الحدود الترابية الوطنية، ولا تعني سوى الذين تمسهم بشكل مباشر. وهذا الموقف بالضبط هو الذي يتبين اليوم أنه خاطئ، إذ يمكن أن نضع بمثابة قاعدة عامة لعصرنا هذا، أن كل ما يمكن أن يحدث في بلد معين، يمكن أن يحدث أيضا، في مستقبل منظور، في كل بلدان العالم تقريبا.

ولدت حنا أرندت بهانوفر في ألمانيا سنة 1906، وحصلت على دكتوراه في الفلسفة من جامعة هيدلبيرغ بعد أن تتلمذت على كل من هايدجر وياسبرز. مع تصاعد الحركة النازية، لجأت أرندت إلى فرنسا ابتداء من سنة 1933، قبل أن تغادرها إلى الولايات المتحدة الأمريكية وتدرس بجامعاتها إلى حين وفاتها في سنة 1975. عرفت أرندت بمؤلفات في الفلسفة السياسية ترجمت إلى العديد من اللغات، بما فيها العربية. نذكر منها عل وجه الخصوص :

- *Condition de l'homme moderne*, Calmann-Lévy, 1961.
- *Eichmann à Jérusalem*, Gallimard, 1966.
- *Essai sur la révolution*, Gallimard, 1967.
- *La Crise de la culture*, Gallimard, 1972.

(الذي ترجم منه هذا النص)

- *Le Système totalitaire*, Seuil, 1972.

ترجم إلى العربية تحت عنوان : أسس التوتاليتارية، ترجمة أنطوان أبو زيد، دار الساقي، 1993.

وخارج هذه الاعتبارات العامة التي يبدو أنها تدعو المواطن العادي إلى الاهتمام بمشاكل تخص مجالات يجهل عنها كل شيء من وجهة نظر المتخصص (وهذه هي وضعيتي حينما أتكلم عن أزمة التربية وأنا لا أزاول

مهنة المربية)، هناك سبب أهم لحمل المواطن العادي على الاهتمام بأزمة لا تهمه بشكل مباشر. ويتعلق الأمر بالفرصة التي يتيحها واقع الأزمة ذاته الذي يسقط الأقنعة، ويزيل الأفكار المسبقة، للبحث والتساؤل حول كل ما تم كشفه بصدد جوهر هذه المشكلة. وبالفعل، فإن جوهر التربية هو الولادة، أعني ولادة الكائنات البشرية في هذا العالم. إن اختفاء الأفكار المسبقة يعني، بكل بساطة، أننا فقدنا الأجوبة التي نعتمد عليها عادة، دون أن ندرك أنها كانت في الأصل أجوبة على أسئلة معينة. إن الأزمة ترغمنا على العودة إلى الأسئلة ذاتها، وتتطلب منا إعطاء أجوبة لها. وسواء كانت تلك الأجوبة جديدة أم قديمة، فإنها تشكل، في جميع الأحوال، أحكاما مباشرة. إن الأزمة لا تكون كارثية إلا إذا كنا نواجهها بأفكار جاهزة، أي بأفكار مسبقة. ولا يزيد هذا الموقف من حدة الأزمة فحسب، وإنما يفوت علينا تجربة الواقع، وبالتالي، فرصة التفكير التي تتيحها تلك التجربة.

ومهما كان وضوح أية مشكلة عامة في فترة الأزمة، فإنه يظل من المستحيل أن نعزل بشكل كامل العنصر الكوني الخاص بالظروف العينية والخاصة التي تتجلى فيها تلك المشكلة. وإذا كانت أزمة التربية تهم العالم أجمع، فإنه من المميز أن البلد الذي اتخذت فيه أقصى شكل لها هو أمريكا. ربما كان السبب في ذلك هو أن أزمة التربية لا يمكن أن تتحول فعلا إلى عامل سياسي إلا في أمريكا. والواقع أن التربية هناك تقوم بدور متميز لا يمكن مقارنة أهميته السياسية مع ما نلاحظه في بلدان أخرى. ويمكن تفسير ذلك بكون أمريكا بلد هجرة على الدوام. ومن الواضح أنه لا يمكن ربح رهان تذويب الجماعات الإثنية المختلفة، وذات الأصول المتعددة في شعب واحد إلا بواسطة تعليم وتربية وأمركة أبناء المهاجرين. فاللغة الإنجليزية ليست هي اللغة الأم لأغلبية أبناء المهاجرين. يجب تعلمها، إذن، في المدرسة. وتبعا لذلك، فإنه يتعين على المدرسة في أمريكا أن تقوم بالأدوار التي قد يقوم بها الآباء بصورة طبيعية في بلدان أخرى.

وتقوم المكانة التي تحتلها الهجرة المتواصلة في الوعي السياسي وفي فكر البلد بدور حاسم بالنسبة لموضوعنا هذا. إن أمريكا ليست بلدا مستعمرا فقط يبحث عن مهاجرين لتعميره دون أن يأخذ أولئك المهاجرين بعين الاعتبار في بنيته السياسة. لقد كان الشعار المطبوع على كل دولار –نظام جديد للعالم– عاملا حاسما بالنسبة لأمريكا، وكان المهاجرون والقادمون الجدد، يشكلون الضمانة بأن أمريكا تمثل فعلا ذلك النظام الجديد.

لقد كان الهدف من هذا النظام الجديد المعارض للنظام القديم، هو القضاء على الفقر والاضطهاد. غير أن هذا النظام الجديد -ومن هنا تأتي عظمته- لم يقطع، منذ البداية، كل صلة له بالعالم الخارجي ليواجهه بنموذج مثالي كما هو معتاد في كل الأماكن الأخرى أثناء تأسيس الطوباويات. لم تسع أمريكا، كذلك، إلى تحقيق طموحات استعمارية، ولم تدع لنموذجها كما يدعى للإنجيل. على العكس من ذلك، فقد تميزت علاقة هذه الجمهورية بالعالم الخارجي، منذ البداية، بسعيها إلى القضاء على الفقر والعبودية، وباستقبالها لجميع فقراء ومضطهدي الأرض. كان جون أدامس يقول، ابتدءا من سنة 1765، أي قبل إعلان الاستقلال : «أعتبر دائما أن قيام أمريكا هو بداية لتحقيق غاية إلهية تتمثل في تنوير كل مضطهدي الأرض وتحريرهم». هذه هي الغاية الأساسية، أو القانون الأساسي، الذي بدأت وفقه أمريكا وجودها التاريخي والسياسي.

تحمست أمريكا بشكل منقطع النظير لكل ما هو جديد. وتجلى ذلك الحماس في كل جوانب الحياة الأمريكية، ورافقته تلك الثقة في إمكانية التحسن غير المحدود الذي شكل، كما أشار إلى ذلك توكفيل، عقيدة الإنسان العادي الأمي. كان من المحتمل أن يظهر ذلك الحماس في جميع الحالات لو أعطي نفس الاهتمام، ونفس الدلالة للوافدين الجدد بالولادة : الأطفال، الذين كان الإغريق يسمونهم، بكل بساطة، «الجدد»، وذلك ابتداء من اللحظة التي يغادرون فيها الطفولة للدخول، بوصفهم مراهقين، في مجتمع الراشدين. ينضاف إلى ذلك أن شعار التجديد لم يتحول إلى مفهوم سياسي إلا في القرن الثامن عشر، وإن وجد قبل ذلك التاريخ بكثير، واتخذ أهمية بالغة في مجال التربية. وقد نشأ وتطور، انطلاقا من هذا المفهوم، مثال للتربية، يحمل طابع أفكار جان جاك روسو، الذي أثر فيه، في الواقع، بشكل مباشر. ومعلوم أن روسو كان يعتبر التربية وسيلة سياسية، ويعتبر السياسة ذاتها شكلا من أشكال التربية.

إن الدور الذي أعطته كل الطوباويات السياسية للتربية، منذ العصور القديمة حتى اليوم، يبين إلى أي مدى يبدو طبيعيا أن نرغب في تأسيس عالم جديد مع من هم جدد بالولادة وبالطبيعة. بالنسبة للسياسة، يشكل هذا المنحى خطأ فادحا في التصور. فعوض الانضمام إلى النظراء ومحاولة العمل بواسطة الإقناع – مع مواجهة خطر الفشل– نتدخل بشكل ديكتاتوري يقوم على التفوق المطلق

للراشد، ونحاول إقرار الجديد بمثابة أمر واقع، أي كما لو كان موجودا من قبل. ولهذا السبب، نجد أن الأنظمة الثورية ذات النزعات الاستبدادية في أوروبا هي التي تؤمن بوجوب البدء بالأطفال لإقرار الشروط الجديدة. وتلك الحركات نفسها هي التي تنتزع الأطفال من أسرهم، حين تصل إلى السلطة، لتعمل على شحن أذهانهم بالأفكار المذهبية.

لا يمكن للتربية أن تقوم بأي دور سياسي لأننا لا نتعامل، في مجال السياسة، إلا مع من سبق لهم أن تلقوا تربية. كل من يريد تربية الراشدين، إنما يريد أن يكون وصيا عليهم ويصرفهم، إذاك، عن كل نشاط سياسي. وبما أننا لا نستطيع تربية الراشدين، فإن لفظ التربية في السياسة يحدث صدى سيئا. فنحن ندعي أننا نربي في الوقت الذي لا نريد سوى ممارسة الإكراه دون استعمال القوة. إن الذي يريد، فعلا، خلق نظام سياسي جديد بواسطة التربية، أي دون الاعتماد على القوة أو الإكراه، أو الإقناع، إنما يجب عليه أن يتبنى النتيجة الأفلاطونية المرعبة، وهي إبعاد كل الشيوخ عن الدولة التي يتعين خلقها. نحن نرفض، في الواقع، أن نعطي للأطفال الذين نتمنى أن نجعل منهم مواطني الغد الطوباوي الدور اللائق بهم في الهيئة السياسية. ذلك أن مقترحات عالم الراشدين، مهما كانت جديدة فهي، في نظر الجدد، قديمة بالضرورة، لأنها تفوقهم سنا. إنه لمن خاصيات الوضعية البشرية أن يترعرع كل جيل جديد داخل عالم قديم. وعليه، فإن إرادة تكوين جيل جديد، من أجل عالم جديد، ليست، في الواقع، سوى رغبة في حرمان الوافدين الجدد من فرص الابتكار.

هذا ليس هو حال أمريكا على الإطلاق. لذلك يصعب أن ندلي فيها بحكم صائب حول تلك القضايا. إن الدور السياسي الفعلي الذي تقوم به التربية في هذا البلد الذي يتكون أساسا من المهاجرين، وكون المدارس لا تتولى فيه أمركة الأطفال فحسب، وإنما تؤثر أيضا على الآباء وتساعدهم، بذلك، على التخلص من عالم قديم لولوج عالم جديد ؛ كل ذلك يخلق الوهم بأن عالما جديدا يأخذ في التكون بفضل تربية الأطفال. وبطبيعة الحال، فإن الوضعية الحقيقية هي غير ذلك تماما. فحتى في أمريكا، فإن العالم الذي يلجه الأطفال هو عالم قديم، أي عالم سابق لهم في الوجود، بناه الأحياء والأموات على السواء. وهو ليس بجديد إلا بالنسبة لمن دخلوه عن طريق الهجرة. لكن الوهم، هنا، أقوى من الواقع، لأنه ينبثق مباشرة عن

تجربة تخص أمريكا بالأساس. ومفاد تلك التجربة هو أننا قادرون على تأسيس نظام جديد انطلاقا من اقتناع شخصي بوجود استمرارية تاريخية ؛ لأن عبارة «العالم الجديد» لا تكتسب معنى إلا بالرجوع إلى «عالم قديم»، هذا العالم الذي نرفضه رغم كونه رائعا من وجهات نظر أخرى، لأنه لم يستطع أن يجد حلولا لمشاكل الفقر والاضطهاد.

والحال، فيما يخص التربية، أنه كان لزاما أن ننتظر عصرنا الحديث هذا ليحدث الوهم الناجم عن شعار التجديد نتائجه الأكثر خطورة. لقد مكن هذا الوهم، في البداية، تلك الرزمة من النظريات الحديثة في التربية التي جاءت من وسط أوروبا، والتي هي عبارة عن خليط مدهش لأمور لا يحمل بعضها أي معنى، من إحداث ثورة عميقة في النظام التربوي الأمريكي برمته، تحت شعار التقدم في التربية. إن ما ظل في أوروبا مجرد تجربة حاول البعض تطبيقها هنا وهناك، في مدارس قليلة، وفي مؤسسات معزولة، قبل أن يمتد تأثيره شيئا فشيئا إلى بعض القطاعات، قد قلب رأسا على عقب، بين عشية وضحاها، ومنذ خمسا وعشرين سنة، جميع الطرق التقليدية للتعليم في أمريكا. لن أدخل هنا في التفاصيل، وأترك جانبا حالة المدارس الخصوصية، وخاصة منها المدارس الخورية الكاثوليكية الرومانية. الأمر الدال هو أن الطرق التربوية المعتمدة في النظام التعليمي الأمريكي قد تخلت عن جميع قواعد الحس السليم حتى لا تتعارض مع بعض النظريات التربوية الحديثة، وذلك بغض النظر عن صلاحية أو عدم صلاحية تلك النظريات. ويكتسي إجراء كهذا دلالة ذات نتائج كبيرة، خاصة في بلد تقوم حياته السياسية بدرجة عالية على الحس المشترك. عندما يخفق العقل البشري السليم في المسائل السياسية، ولم يعد يقدم أجوبة لها، فإننا نجد أنفسنا في مواجهة الأزمة. ذلك أن هذا النوع من العقل، ليس سوى ذلك الحس المشترك الذي يمكننا، نحن وحواسنا الفردية الخمس، من التكيف مع هذا العالم الوحيد المشترك بيننا، والعيش فيه. ويعد اختفاء الحس المشترك، اليوم، أكبر علامة على الأزمة الحالية. فمع كل أزمة، تنهار قطعة من العالم، أي شيء مشترك بين الناس جميعا. ويدل إفلاس الحس المشترك، بقوة سحرية، على المكان الذي يحدث فيه ذلك الانهيار.

وفي كل الأحوال، فإن الجواب عن السؤال المتعلق بأسباب أمية جون الصغير، أو على السؤال الأكثر اتساعا والخاص بأسباب كون المستوى الدراسي في المدرسة الأمريكية المتوسطة هو دون المستوى المتوسط الحالي

في كل البلدان الأوروبية، لا يكمن في كون هذا البلد أصغر سنا من أوروبا أو في كونه لم يلتحق بعد بالعالم القديم. إن السبب في ذلك هو، على العكس من ذلك، كون أمريكا هي البلد الأكثر تقدما وتحديثا في العالم. وهذا صحيح بمعنيين هما : إن مشاكل التربية في مجتمع جماهيري لم تطرح في أي مكان آخر بنفس الحدة التي طرحت بها في أمريكا ؛ كما أن النظريات البيداغوجية الحديثة لم يتم تبنيها طواعية، وبقليل من النقد، مثلما تم ذلك في هذا البلد. وهكذا، فإن أزمة التربية في أمريكا تعلن إفلاس الطرق الحديثة في التربية من جهة، وتطرح، من جهة ثانية، مشكلة في غاية الصعوبة ؛ لأنها ظهرت في مجتمع جماهيري، وجاءت جوابا على مستلزمات ذلك المجتمع.

يجب أن نستحضر هنا عاملا آخر أكثر عمومية لم يكن سببا مباشرا في الأزمة ولكنه ساهم في تعميقها. ويتعلق الأمر بالدور الفريد من نوعه الذي كان يقوم به مفهوم المساواة في الحياة السياسية الأمريكية. ويعني مفهوم المساواة لدى الأمريكيين أكثر من مجرد المساواة أمام القانون، وأكثر من محو الفوارق الطبقية، بل وأكثر حتى مما توحي به عبارة تكافؤ الفرص التي تكتسي، من هذا المنظور، دلالة أكبر. ذلك أن الحق في التربية، من وجهة نظر الأمريكيين، هو أحد الحقوق المدنية الرئيسة التي لا يمكن التخلي عنها. وهذا الحق هو الذي حدد بنية التعليم الثانوي في أمريكا، وهو تعليم لا يتضمن المدارس الثانوية بالمعنى الأوروبي إلا بصورة استثنائية. إن إجبارية التمدرس حتى سن السادسة عشرة، تلزم جميع التلاميذ بولوج الثانوية. وهكذا صارت الثانوية، في العمق، مجرد امتداد للمدرسة الابتدائية. ويترتب عن هذا النقص في التعليم الثانوي أن التحضير للتعليم العالي صار بالضرورة من مهام الكليات التي وجدت نفسها مرغمة على وضع برامج جد مكثفة تنعكس سلبا على جودة العمل المنجز فيها.

يمكن أن نعتقد، للوهلة الأولى، أن هذا العطب ناتج عن طبيعة مجتمع جماهيري لم تعد تشكل التربية فيه امتيازا خاصا بالطبقات الميسورة. غير أن نظرة سريعة إلى انجلترا حيث تلج جميع الطبقات الاجتماعية التعليم الثانوي على قدم المساواة، وذلك منذ بضع سنين كما يعلم الجميع، تبين أن الأمر ليس كذلك تماما. ففي انجلترا، يجتاز التلاميذ البالغون سن الحادية عشرة امتحانا عسيرا في نهاية الدراسات الابتدائية. وعلى أساس هذا

الامتحان، لا يسمح إلا لحوالي عشرة في المائة منهم بمتابعة الدراسة. وحتى في انجلترا، فإن صرامة هذا الانتقاء لم يتم قبوله دون احتجاجات. وكان ذلك سيكون، ببساطة، مستحيلا في أمريكا. فإنجلترا تنزع إلى إنشاء نظام يقوم على الاستحقاق، وهو ما يعني بوضوح إقامة أوليكارشية ترتكز، في هذه الحالة، ليس على أساس الثروة، وإنما على أساس القدرات الفردية. وحتى لو كان الإنجليز غير واعين بذلك تماما، فإن معنى هذا المعطى هو أن هذا البلد سيظل، ولو في ظل حكومة اشتراكية، محكوما كما كان منذ العصور الغابرة، ليس باعتباره ملكية أو ديمقراطية، وإنما بوصفه أوليكارشية أو أرستقراطية. وتعني الأرستقراطية أن الأشخاص الموهوبين أفضل من غيرهم ؛ وهو أمر أبعد ما يكون عن اليقين. أما في أمريكا، فإنه ليس مقبولا تماما أن نضع تمييزا يكاد يكون ذاتيا بين الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين. إن النظام القائم على الاستحقاق لا يعارض، مع ذلك، مبادئ المساواة أو الديمقراطية التعادلية، أقل مما تفعل أية أوليكارشية أخرى.

وهكذا، فإن ما يضفي على أزمة التربية كل هذه الحدة هو الخصوصية السياسية لهذا البلد الذي يناضل تلقائيا، قدر المستطاع، من أجل المساواة بين الشباب والكهول، وبين الموهوبين وغير الموهوبين، أي في نهاية المطاف بين الأطفال والراشدين، وبالخصوص بين المدرسين والتلاميذ. ومن الواضح أن تلك المساواة لا يمكن أن تتحقق إلا على حساب سلطة المدرس، وعلى حساب التلاميذ الموهوبين أكثر من غيرهم. ومن الواضح أيضا، بالنسبة لمن يعرف النظام التربوي الأمريكي على الأقل، أن هذه الصعوبة المحايثة للاتجاه السياسي لهذا البلد، توفر، كذلك، امتيازات كبيرة ؛ ليس فقط من وجهة نظر إنسانية، ولكن أيضا من زاوية التربية. وفي جميع الحالات، فإن تلك العوامل العامة لا تفسر الأزمة التي نعيشها اليوم، ولا تبرر الإجراءات التي عجلت بوقوعها.

جذور الأزمة في الفكر التربوي الحديث

تسمح ثلاث أفكار أساسية، جد معروفة، بتفسير تلك الإجراءات الكارثية في خطوطها العريضة. الفكرة الأولى هي الإقرار بوجود عالم خاص بالطفل، وبوجود مجتمع يتكون من أطفال مستقلين، يجب علينا أن ندعهم، قدر الإمكان، يحكمون أنفسهم بأنفسهم. يجب أن ينحصر دور

الراشدين، حسب هذا التصور، في خدمة ذلك الحكم. فجماعة الأطفال هي التي تمتلك السلطة، وتقول لكل طفل ما يجب عليه فعله أو تركه. ومن بين نتائج هذه الفكرة خلق وضعية يجد فيها الراشد نفسه عاجزا أمام الطفل، ومحروما من التواصل معه. ليس عليه إلا أن يتركه يفعل ما يشاء، مع محاولة الحيلولة دون وقوع الأسوأ. وبهذه الطريقة تم تحطيم العلاقات الواقعية والعادية بين الأطفال والراشدين الناتجة عن كوننا نعيش في عالم تتعايش فيه جميع الأجيال. وجوهر هذه الفكرة الأولى الأساسية هو أن لا نأخذ بعين الاعتبار إلا الجماعة، ونتجاهل الطفل بوصفه فردا.

أما الطفل داخل تلك الجماعة، فهو يوجد، طبعا، في وضعية أسوأ من وضعيته السابقة، لأن سلطة الجماعة، ولو كانت جماعة أطفال، هي دائما أكثر قوة واستبدادا من سلطة الفرد مهما كان قاسيا. فإذا وضعنا أنفسنا مكان الطفل باعتباره فردا، فإننا نرى أنه لا يتوفر عمليا على أية حظوظ للتمرد (على تلك الجماعة) أو التصرف بمبادرة خاصة منه. فهو لم يعد في وضعية الفرد الذي يواجه شخصا متفوقا عليه بشكل مطلق، وهي المواجهة التي يمكن أن يعتمد فيها على تضامن الأطفال الآخرين، وإنما في وضعية ميئوس منها تماما ؛ وضعية شخص واحد في مواجهة الأغلبية المطلقة. وحتى في غياب كل إكراه خارجي، فإنه لا يقدر على تحمل هذه الوضعية سوى عدد قليل من الراشدين، ولا يقدر عليه الأطفال البتة.

إن تخليص الطفل من سلطة الراشدين لا يؤدي إلى تحريره، وإنما إلى إخضاعه لسلطة أكثر رعبا واستبدادا حقا، هي سلطة الأغلبية. وفي كل الأحوال فإن ما يترتب عن ذلك هو أحد أمرين : إما إبعاد الطفل عن عالم الراشدين، وتركه يتصرف كما يشاء دون حسيب ولا رقيب غير رقابته الذاتية، وإما إخضاعه لطغيان جماعة الأقران ؛ وهي جماعة لا يستطيع الطفل أن يثور ضدها لتفوقها العددي، ولا يستطيع أن يتناقش ويتفاهم معها، ولا يستطيع الفرار منها لعالم آخر لأن عالم الراشدين قد أغلق في وجهه. ويميل الأطفال، عادة، إلى الاستجابة لهذا الإكراه إما بالامتثال وإما بالانحراف، وفي أكثر الأحيان، بهذين السلوكين معا.

تتعلق الفكرة الأساسية الثانية التي يتعين أخذها بعين الاعتبار في الأزمة الحالية للتربية بالتعليم ذاته. لقد أصبحت البيداغوجيا، تحت تأثير علم النفس المعاصر

والنظريات البراغماتية علما للتعليم بصفة عامة، إلى حد التحرر كليا من مادة التعلم. فنحن نعتقد أن المدرس هو من يقدر على تعليم كل شيء. لقد تم تكوينه ليدرس وليس ليتمكن من مادة تعليمية معينة. وكما سنرى ذلك لاحقا، فإن هذا الموقف يرتبط ارتباطا وثيقا بتصور خاص لطريقة التدريس. وقد أدى ذلك، خلال العقود الأخيرة، إلى إهمال تام لتكوين المدرسين في مادة تخصصهم، وخاصة في المدارس الثانوية. ولما كان المدرس لا يحتاج إلى التمكن من المادة التي يدرسها (ليزاول مهنة التدريس)، فإنه يكاد يتساوى وتلاميذه في المعرفة. وليس معنى هذا أنه يجب على التلاميذ أن يعتمدوا على وسائلهم الخاصة لاكتساب المعارف الضرورية وحسب، وإنما يعني أيضا أننا نجفف المصدر الأكثر شرعية لسلطة المدرس الذي يبقى، مهما قلنا، أكثر علما وكفاءة من التلميذ. وهكذا نقضي على المدرس غير السلطوي الذي يمتنع عن استعمال أية وسيلة من وسائل الإكراه، ويعتمد في أداء مهمته على السلطة التي يستمدها من كفاءته وحدها.

إن نظرية حديثة حول طريقة التعلم هي التي ساعدت البيداغوجيا والمدارس العليا على القيام بهذا الدور السلبي في الأزمة الحالية للتربية. وهذه النظرية هي، بكل بساطة، تطبيق للفكرة الأساسية الثالثة، في سياق حديثنا هذا، وهي فكرة تبناها العالم الحديث لعدة قرون، ووجدت تعبيرها المفهومي والنسقي في البراغماتية.

ومفاد هذه الفكرة الأساسية أن المعرفة والفهم إنما يتوقفان بالدرجة الأولى على الممارسة. فنحن لا نستطيع، حسب هذا التصور الأساسي، أن نعرف ونفهم إلا ما نفعله ونمارسه بأنفسنا. وتطبيق هذه الفكرة في مجال التربية بسيط وواضح : إنه يعني إقامة الفعل مقام التعلم قدر الإمكان. فإذا كنا لا نعطي لمدى تمكن المدرس من المادة التي يدرسها أهمية قصوى، فلأننا نريد أن نلزمه بالمحافظة على عادة التعلم باستمرار، حتى لا يعلم التلاميذ «معرفة ميتة» كما يقال، ويبين لهم باستمرار، ومن خلال فعل التدريس كيف يتم اكتساب تلك المعرفة. إن الهدف المعلن هنا ليس هو تعليم معارف، وإنما إكساب مهارات. ومن نتائج تطبيق هذه الفكرة، حدوث نوع من التحول في إعداديات التعليم العام التي أصبحت شبيهة بمعاهد للتكوين المهني. وقد حققت تلك المعاهد نجاحات باهرة في تعليم بعض المهارات من مثل قيادة السيارة، أو الضرب على الآلة الراقنة... أو التصرف بشكل لائق في المجتمع، وإحراز الشعبية (وهو أمر جد هام

بالنسبة لفن العيش)، ولكنها أخفقت في تلقين الأطفال المعارف التي يتطلبها المقرر الدراسي العادي.

ومع ذلك، فقد يبدو هذا الوصف خاطئا، ليس بسبب ما يتضمنه من مبالغة واضحة قد تكون مبررة، وإنما بسبب عدم قدرته على تفسير الكيفية التي أجهدنا بها أنفسنا، في هذه العملية، لحذف التمايز بين العمل واللعب لفائدة هذا الأخير. لقد كنا نعتبر اللعب نمط التعبير الأكثر حيوية، والطريقة المثلى التي يمكن أن يتصرف بها الطفل في هذا العالم، كما كنا نعتبره شكل النشاط الوحيد الذي ينبثق تلقائيا من وجود الطفل بوصفه طفلا. كنا نعتقد أن ما نستطيع أن نتعلمه من خلال اللعب هو وحده المطابق لحيوية الطفل، وأن النشاط المميز لهذا الأخير هو اللعب. ومما كنا نسلم به، أيضا، أن التعلم بالمعنى التقليدي الذي يلزم الطفل باتخاذ موقف المتلقي السلبي، معناه إرغام هذا الأخير على التخلي عن مبادرته التلقائية الخاصة التي لا تتجلى إلا في اللعب.

ويبين تعليم اللغات، بشكل مباشر، العلاقة الوطيدة الموجودة بين هاتين النقطتين. إن استبدال التعلم بالفعل، والعمل باللعب، يعني في مجال تعليم اللغة أنه يجب على الطفل أن يتعلم اللغة من خلال التكلم، أي من خلال ممارسة قواعد النحو وتركيب الجمل، وليس من خلال دراسة تلك القواعد نظريا. بعبارة أخرى، يجب عليه أن يتعلم اللغة الأجنبية كما تعلم اللغة الأم من خلال الممارسة واللعب، دون إحداث أية قطيعة في حياته المعتادة. إذا تركنا جانبا مسألة معرفة إمكانية ذلك من عدمها (وذلك ممكن بالفعل إذا استطعنا أن نضع الطفل في وسط لا يتحدث فيه إلا اللغة الأجنبية)، فإنه من الواضح أن هذه الطريقة تتعمد إطالة مرحلة الطفولة أكثر ما يمكن : إن ما يتم حذفه هنا، باسم استقلالية عالم الطفولة، هو بالضبط ما يعد الطفل لولوج عالم الراشدين، أي التعود التدريجي على العمل عوض اللعب.

وكيفما كانت العلاقة الموجودة بين الممارسة والمعرفة، وكيفما كانت قيمة الطريقة البراغماتية، فإن تطبيق هذه الطريقة في المجال التربوي، أي على الطريقة التي يتعلم بها الطفل، تميل إلى اعتبار عالم الطفولة عالما مطلقا، تماما كما لاحظنا ذلك بالنسبة للفكرة الأساسية الأولى. فبذريعة احترام استقلالية الطفل وحريته، نبعده عن عالم الراشدين، ونعزله بشكل مصطنع في عالم خاص، أي عالم الطفولة إذا جازت تسميته كذلك. وهذه الطريقة لإبعاد الطفل عن عالم الراشدين هي

طريقة مصطنعة، لأنها تقطع العلاقات الطبيعية بين الأطفال والراشدين التي تشتمل، ضمن أمور أخرى، عمليات التعليم والتعلم. وهي مصطنعة، كذلك، لأنها تعارض كون الطفل كائنا بشريا ينمو ويتطور، وكون الطفولة مجرد مرحلة انتقالية يتم فيها الإعداد لسن الرشد.

إن أزمة التربية الحالية في أمريكا هي نتيجة الوعي بالنتائج الهدامة لهذه الأفكار الأساسية الثلاث. إنها أيضا نتيجة المجهودات اليائسة الرامية إلى إصلاح نظام التربية وتغييره تغييرا جذريا. فباستثناء المشاريع المتعلقة بالزيادة الهامة في وسائل التعليم الموضوعة رهن إشارة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية، فإننا لا نقوم في الواقع إلا ببعض الإجراءات الترميمية، مثل محاولة إعادة إقرار السلطة، مرة أخرى، في التعليم، وعدم السماح للتلميذ باللعب أثناء ساعات الدرس، والعودة إلى الجد والكد في الفصل الدراسي، والتركيز على المواد المقررة عوض الأنشطة الموازية. وفي الختام، نتحدث اليوم عن تغيير المقررات الحالية لتكوين المدرسين الذين يتعين عليهم التمكن من المواد المدرسة، قبل أن يكلفوا بالأطفال.

يجب أن نستحضر هنا الإصلاحات التي نفكر فيها، والتي ما تزال في مرحلة التأمل والمناقشة، وهي إصلاحات لا تهم سوى الأمريكيين. أنا لا أتوفر على الكفاءة الضرورية لمناقشة المسألة التقنية -والأكثر أهمية على المدى البعيد- المتعلقة بإصلاح برامج التعليم الأولي والثانوي في جميع بلدان العالم، بغاية تكييفها مع الحاجات الجديدة للعالم المعاصر. إن ما يهمنا هنا، يتلخص في سؤال مزدوج : ما هي جوانب الأزمة العالمية المعاصرة التي تتجلى حقا في أزمة التربية؟ ما هي الأسباب التي دفعتنا إلى الكلام والعمل، لسنين طويلة، بطريقة تتناقض بشكل صارخ مع الحس السليم ؟ ما هي النتائج التي يمكن أن نستخلصها من هذه الأزمة بالنسبة لجوهر التربية، ليس بالمعنى الذي نستطيع معه دائما استخلاص دروس من أخطاء كان يمكن تفاديها، وإنما بمعنى التفكير في الدور الذي تقوم به التربية في كل حضارة، أي في الواجبات التي تترتب عن وجود أطفال بالنسبة لكل مجتمع إنساني؟ سنبدأ بمحاولة الإجابة على هذا السؤال الثاني.

بين تحقيق نمو الطفل وضمان استمرارية العالم

من المحتمل أن تكون أزمة التربية قد أثارت مشاكل عويصة في كل الأزمنة ولو لم تكن، كما هو الشأن حاليا، انعكاسا لأزمة أعم، ولتقلبات شبيهة بالتقلبات التي يعرفها المجتمع الحديث. ذلك أن التربية هي أحد الأنشطة الأولية والضرورية في المجتمع البشري. وهذا الأخير خاضع لقانون التغير والتطور. فهو يتجدد باستمرار بفعل الولادات، أي بوفود كائنات بشرية جديدة عليه. وفضلا عن ذلك، فإن هؤلاء الوافدين الجدد على المجتمع غير ناضجين بعد، ويوجدون في طور النمو. هكذا، يمثل الطفل، موضوع التربية، أمام المربي وهو على حالين : حال الكائن الجديد الذي

وجد نفسه في عالم غريب عنه، وحال الكائن في سيرورة. إنه كائن بشري جديد (الطفل) آخذ في التحول إلى كائن بشري آخر (الراشد). وهذه الحالة المزدوجة ليست بديهية مطلقا، ولا تنطبق على أشكال الحياة الحيوانية، بل تحيل على نمط مزدوج من العلاقات : العلاقة بالعالم من جهة، والعلاقة بالحياة، من جهة أخرى.

يشترك الطفل في حالة السيرورة هاته مع كل الكائنات الحية. فإذا نظرنا إليه من زاوية الحياة وتطورها، اعتبرناه كائنا إنسانيا في حالة سيرورة، تماما كما أن القط الصغير هو عبارة عن قط في سيرورة. لكن الطفل ليس كائنا جديدا إلا بالنسبة لعالم وجد قبل وجوده، وسيبقى بعد وفاته، ويتعين عليه أن يعيش فيه طوال حياته. لو كان الطفل مجرد كائن حي لم يكتمل بعد، ولو لم يكن وافدا جديدا على العالم، لكانت التربية مجرد وظيفة من وظائف الحياة، ولما كان لها من هدف غير ضمان البقاء على قيد الحياة، وهو ما تقوم به كل الحيوانات إزاء صغارها.

لكن الآباء، على خلاف الحيوانات، لا يقتصرون على إعطاء الحياة لأبنائهم بواسطة الحمل والولادة فقط، وإنما يدخلونهم، أيضا، في عالم خاص. لذلك، يتحملون، أثناء تربيتهم مسؤولية مزدوجة : مسؤولية صيانة حياة الأطفال وتحقيق نموهم، ومسؤولية ضمان استمرارية العالم. وهاتان المسؤوليتان غير متطابقتين، ويمكن أن تتعارضا فيما بينهما بسبب التعارض القائم بين الطفل والعالم اللذين يشكل كل واحد منهما مصدر تهديد للآخر. لذلك يحتاج الطفل إلى الحماية والعناية لكي لا يدمره العالم، ويحتاج العالم، بدوره، للحماية حتى لا تخربه وتدمره أمواج الوافدين الجدد الذين يزحفون عليه مع كل جيل جديد.

وما دام الطفل يحتاج الحماية من تهديدات العالم له، فإن مكانه التقليدي هو حضن الأسرة. فهناك، بين جدران البيت العائلي الأربعة، يعود الراشدون كل يوم من العالم الخارجي وينزوون إلى الحياة الخاصة الآمنة. وتشكل هذه الجدران الأربعة التي تجري داخلها حياة الأسرة، حاجزا بين الطفل والعالم، وخصوصا بينه وبين الجانب العمومي لذلك العالم. فهي ترسم حدود مكان آمن لا يمكن للحياة أن تزدهر بدونه. ولا ينطبق هذا الأمر على حياة الطفل فقط، بل على الحياة الإنسانية عموما. فحيثما تواجه هذه الأخيرة العالم بدون حماية من قبل حميميتها وأمنها الخاصين، فإن خاصيتها الحيوية تتعرض

للدمار. ففي العالم العمومي، هذا العالم المشترك بين الجميع، يكتسي الأشخاص وأعمالهم، أعني الأعمال التي يساهم بها كل واحد منهم في عالمنا المشترك، أهمية كبرى. لكن الحياة بوصفها كذلك لا تدخل، في هذه الحالة، في الاعتبار، لأن العالم لا يستطيع أن يهتم بها. يتعين عليها، إذن، أن تبتعد عنه، وتحمي نفسها منه.

إن الحياة بكل أشكالها، وليس الحياة النباتية وحدها، تنبثق من الظلمة. ورغم ميلها الطبيعي والقوي إلى النور، فإنها تحتاج دائما لأمن الظلمة لتحقق نضجها. وربما كان هذا هو السبب في كون أبناء المشاهير يعانون في الغالب من المشاكل أثناء نموهم. ذلك أن الشهرة، تخترق عليهم الجدران الأربعة التي تشكل ملجأهم الأمين والطبيعي، وتهيمن على فضائهم الخصوصي، وتحمل معها، خصوصا في الظروف الحالية، ضوء الفضاء العمومي الذي لا يرحم. فيغمر ذلك الضوء الحياة الخاصة لهؤلاء الأطفال، ويفقدهم الملجأ الآمن الضروري لنموهم الطبيعي والمتوازن. ويتم تدمير هذا الفضاء الحيوي بنفس الطريقة عندما نحاول خلق عالم خاص بالأطفال، أي عالم جماعات الأطفال، وذلك بعزلهم عن الراشدين. تظهر داخل تلك الجماعات المنسجمة حياة عمومية من نوع خاص. وبغض النظر عن كون تلك الحياة ليست حياة عمومية «حقيقية»، وكون المحاولة برمتها زائفة، فإنها تجبر الأطفال، وهم كائنات إنسانية غير مكتملة وفي صيرورة، على التعرض لأضواء الوجود العمومي. وتلك هي الكارثة.

من الواضح، إذن، أن التربية الحديثة تدمر الشروط الضرورية لتطور الأطفال ونموهم حين تحاول خلق عالم خاص بهم. والأمر المثير هو أن هذه التربية تؤذي الطفل، وهي التي تدعي بأن هدفها الأساسي هو خدمته، وتأخذ على المناهج التقليدية كونها لا تأخذ بعين الاعتبار طبيعته العميقة وحاجاته الأساسية. وللتذكير، فإن شعار «قرن الطفل» كان يروم تحرير هذا الأخير من المعايير الخاصة بعالم الراشدين. لكن كيف أمكن إهمال، أو بكل بساطة، عدم الاعتراف بالشروط الحياتية الأولية والضرورية لنمو الطفل وتطوره ؟ كيف أمكن إخضاع الطفل للحياة العمومية، وهي ما يميز، أكثر من أي شيء آخر، عالم الراشدين، مع العلم أننا قد أدركنا أن خطأ كل المناهج القديمة هو اعتبار الطفل «راشدا صغيرا» ؟

لا ترتبط علة هذه الوضعية الغريبة مباشرة بالتربية. يجب البحث عن تلك العلة، بالأحرى، في الأفكار والأحكام المسبقة

حول طبيعة الحياة الخاصة وطبيعة العالم العمومي والعلاقات المتبادلة بينهما ؛ تلك العلاقات التي ميزت المجتمع الحديث منذ بداية الأزمنة الحديثة، والتي قبلها المربون بمثابة أمور بديهية، عندما قرروا بشكل متأخر نسبيا تحديث التربية دون إدراك تأثيراتها الحتمية على حياة الأطفال.

تكمن خصوصية المجتمع الحديث في كونه يعتبر الحياة، أي حياة الفرد على الأرض وحياة الأسرة، أكبر الخيرات كلها –وإن كان هذا الأمر ليس بديهيا البتة-. ولهذا السبب حرر المجتمع الحديث، على خلاف كل القرون السابقة، تلك الحياة وكل الأنشطة التي تحافظ عليها وتغنيها، من سر الحميمية، وعرضها تحت أضواء العالم العمومي. وذلك هو المعنى الحقيقي لتحرر النساء، والعمال، ليس بوصفهم أشخاصا، وإنما باعتبارهم أصحاب وظيفة ضرورية داخل السيرورة الحيوية للمجتمع.

كان الأطفال آخر من همتهم عملية التحرر تلك. لكن ما كان تحررا حقيقيا بالنسبة للعمال والنساء –لأنهم ليسوا نساء وعمالا فحسب، وإنما أشخاصا بوسعهم أن يطمحوا بشكل مشروع إلى التواجد في العالم العمومي، أي يحق لهم مراقبته، والظهور فيه، والحديث عنه، وإسماع صوتهم بداخله– شكل تخليا وخيانة في حالة الأطفال، لكونهم ما يزالون في مرحلة يكتسي فيها العيش والنمو أهمية أكبر من عامل الشخصية. وكلما ألغى المجتمع الحديث الاختلاف بين ما هو خصوصي وما هو عمومي، بين ما لا يمكنه التفتح إلا في الظل وما يقتضي الظهور أمام الجميع تحت الأضواء الساطعة للعالم العمومي، أو بصيغة أخرى، كلما وضع المجتمع بين ما هو عمومي وما هو خصوصي دائرة اجتماعية يتحول فيها هذا إلى ذاك والعكس، عقد الأشياء أمام الأطفال الذين يحتاجون بشكل طبيعي إلى ملجأ آمن يكبرون فيه دون انزعاج.

ومهما تكن خطورة نتائج هذا الإجراء الذي لا يحترم شروط النمو الحيوي للطفل، فمن المؤكد أنها لم تكن مقصودة. فكل الجهود التي بذلتها التربية الحديثة كانت من أجل إسعاد الطفل. وإذا فشلت تلك الجهود في تحقيق سعادة الطفل على الوجه المرغوب فيه، فإن ذلك لا ينال من تلك الحقيقة شيئا. ويختلف الأمر تماما عندما تكف التربية عن التوجه إلى الطفل لتتوجه إلى الفتى، أي إلى ذلك الغريب الجديد الذي جاء إلى عالم يجهل عنه كل شيء. وتعتبر المدارس هي المسؤولة في المقام الأول عن

هذا الوضع، وإن كانت لا تتحمل تلك المسؤولية بمفردها. إن المدرسة مطالبة بتدبير العملية التعليمية التعلمية.

ويعد الفشل في هذا المجال في أمريكا اليوم من أكثر المشاكل استعجالا. فما الذي نجده في عمق هذا المشكل ؟

في العادة، يلج الطفل العالم لأول مرة من بوابة المدرسة. لكن هذه الأخيرة ليست هي العالم بأي وجه من الوجوه، ويجب عليها أن لا تعتبر نفسها كذلك. فهي، بالأحرى، مؤسسة وسيطة بين العالم والفضاء الخصوصي الذي هو البيت العائلي. وظيفتها هي تمكين الطفل من الانتقال من الأسرة إلى العالم. ومعلوم أن الدولة، أي ما هو عمومي، وليست الأسرة، هي التي تفرض التمدرس. لذلك، كان الأطفال يعتبرون المدرسة ممثلة العالم، وإن لم تكن كذلك في الواقع. وعند هذه المرحلة من التربية، يستمر الراشدون في تحمل مسؤولية الطفل، لكن مسؤوليتهم لا تتحدد، هذه المرة، في الحرص على نموه في ظل شروط جيدة، بقدر ما تتحدد في ضمان ما يسمى عموما بالانفتاح الحر لمؤهلاته ولمواهبه المتميزة. ويبدو، من منظور عام وأساسي، أن تلك هي الصفة الوحيدة التي تميز كل كائن بشري عن غيره، وتجعل منه، فضلا عن كونه غريبا في هذا العالم، «كيانا ما» لم يسبق له أن وجد.

ولما كان الطفل لا يعرف العالم، فإنه من الضروري أن ندرجه فيه بشكل تدريجي. ولكونه جديدا في هذا العالم، فإنه يتعين السهر على نضجه عبر انخراطه في العالم كما هو. وكيفما كان الحال، فإن اليافعين ينظرون إلى المربين باعتبارهم ممثلين للعالم. وعلى الرغم من كون هؤلاء المربين ليسوا هم من بنى هذا العالم، ويرغبون، صراحة أو ضمنا، في أن يكون مختلفا عما هو عليه، فإنهم يتحملون المسؤولية في إطاره. ولم تفرض هذه المسؤولية بشكل اعتباطي على المربين، فهي تلازم ضمنيا فعل التربية الذي يعد اليافعين للانخراط في عالم دائم التغير. لهذا، يجب على من يرفض تحمل مسؤولية العالم ألا ينجب أطفالا، كما يجب ألا يكون له الحق في المساهمة في تربيتهم.

وتتخذ المسؤولية تجاه العالم، في حالة التربية، شكل سلطة. وهناك فرق بين سلطة المربي وكفايات الأستاذ. فإذا كانت السلطة تقتضي وجود كفاية معينة، فإن هذه الأخيرة لا تستطيع أبدا مهما بلغ مستواها، أن تولد سلطة. وتتمثل كفاية الأستاذ في معرفة العالم والقدرة على

تبليغ تلك المعرفة إلى الآخرين. لكن سلطة الأستاذ تتأسس على دوره بوصفه مسؤولا عن العالم. فالطفل ينظر إليه كما لو كان يمثل كل الراشدين، وهو الذي يبلغ له الأشياء قائلا : «هذا هو عالمنا».

والحال، أننا نعلم جميعا المصير الذي آلت إليه السلطة في مجتمعنا هذا. وكيفما كان موقف كل واحد من هذه المشكلة، فإنه من الواضح أن السلطة لم تعد تقوم اليوم بأي دور في الحياة العمومية والسياسية ؛ أو على الأقل، إنها تقوم بدور مثير للجدل. فالعنف والرعب المارسان في البلدان الكليانية لا يمتان بصلة، طبعا، للسلطة بمفهومها الحقيقي. ومعنى اختفاء السلطة هذا هو، ببساطة اختفاء الإرادة في تحمل المسؤولية، لأن السلطة الحقيقية ترتبط، حيثما وجدت، بالمسؤولية تجاه مسار العالم. فإذا نزعنا السلطة من الحياة السياسية والعمومية، فإن ذلك قد يعني إلقاء مسؤولية مسار العالم، من الآن فصاعدا، على عاتق كل واحد منا. لكن، من الممكن أن يعني ذلك أيضا، أننا نتنكر عن وعي أو عن غير وعي، لمقتضيات العالم، ولحاجته إلى النظام، وأننا نتنصل من كل مسؤولية تجاه العالم : مسؤولية إعطاء الأوامر وطاعتها على حد سواء. ومما لا شك فيه، أن ذينك القصدين قد ساهما معا في الاختفاء الحديث للسلطة، ومارسا تأثيرهما بشكل متزامن ومتداخل.

على العكس مما سبق، ليس هذا الغموض المتعلق بالاختفاء الحالي للسلطة ممكنا في حالة التربية. لا يستطيع الأطفال رفض سلطة المربين كما لو كانت تضطهدهم أغلبية مكونة من الراشدين. هذا على الرغم من كون المناهج الحديثة في التربية قد حاولت، فعلا، تطبيق تلك السخافة المتمثلة في معاملة الأطفال على أنهم أقلية مضطهدة تحتاج إلى التحرر. لقد ألغى الراشدون السلطة. ولا يمكن أن يعني ذلك سوى شيء واحد، وهو رفض الراشدين تحمل مسؤولية العالم الذي وضعوا فيه أطفالهم.

توجد، بكل تأكيد، علاقة بين اختفاء السلطة في مجال الحياة العمومية والسياسية واختفائها من المجالات ما قبل السياسية، الخاصة بالأسرة والمدرسة. فكلما زاد الحذر تجاه السلطة داخل الدائرة العمومية انتظاما، زاد احتمال انتقاله إلى الدائرة الخصوصية. يضاف إلى ذلك أمر آخر –ليس مستبعدا أن يكون هو العامل الحاسم– وهو أن تقاليد فكرنا السياسي، قد عودتنا منذ الأزمنة القديمة، اعتبار سلطة الآباء على الأبناء، وسلطة

الأساتذة على التلاميذ، نموذجا يسمح لنا بفهم السلطة السياسية. وهذا هو بالضبط النموذج الذي نجده عند أفلاطون وأرسطو، والذي يكرس بشكل غريب، غموض مفهوم السلطة في السياسة. يتأسس هذا النموذج، أولا، على فرضية التفوق المطلق لكائنات على غيرها، وهو تفوق لم يوجد أبدا بين الراشدين، بل يجب، من وجهة نظر الكرامة الإنسانية، ألا يوجد على الإطلاق ؛ ويتأسس، ثانيا، على التفوق المؤقت (للراشد على الطفل)، وفق نموذج الطفولة المبكرة. ولهذا الاعتبار، يتناقض هذا النموذج مع ذاته إذا ما طبق على علاقات غير مؤقتة بطبيعتها، كما هو الشأن في حالة العلاقة بين المحكومين والحاكمين.

هكذا، فإن طبيعة الموضوع – أي طبيعة الأزمة الحالية للسلطة، وطبيعة تفكيرنا السياسي التقليدي – تقتضي أن تنتهي السلطة في المجال الخصوصي، تماما كما انتهت، قبل ذلك، في المجال العمومي. وليس مصادفة أن يكون الفضاء الذي تخلخلت فيه السلطة السياسية، أي أمريكا، هو نفسه الفضاء الذي برزت فيه الأزمة الحالية للتربية بشكل واضح.

وبالفعل، لم يكن من الممكن أن يتجلى هذا الاختفاء العام للسلطة بشكل جذري إلا عبر تسلله إلى الدائرة ما قبل السياسية، حيث يبدو أن السلطة مفروضة بشكل طبيعي، بغض النظر عن كل التغييرات التاريخية، وكل الشروط السياسية.

ومن جهة أخرى، فإنه لا يمكن للإنسان الحديث أن يعبر بوضوح عن استيائه من العالم وعن اشمئزازه مما آلت إليه أوضاعه، إلا من خلال رفضه تحمل مسؤولية تلك الأوضاع تجاه أبنائه. يتصرف الآباء وكأنهم يقولون كل يوم لأبنائهم ما يلي : «في هذا العالم، لا نشعر بالأمن حتى داخل بيوتنا. نحن لا ندري كيف نتحرك، ولا نعرف طبيعة المعارف ولا نوعية الزاد الذي يتعين علينا التزود به. يجب عليكم أن تعملوا ما في وسعكم لتدبر أموركم. وعلى كل حال، فليس لكم أن تطالبونا بأي حساب. نحن أبرياء ولا شأن لنا بمصيركم».

طبعا، ليست لهذا الموقف أية علاقة بالرغبة الثورية في إقامة نظام عالمي جديد، وهي الفكرة التي تحمست لها أمريكا في وقت من الأوقات. إنه، على العكس من ذلك، دليل على الاستلاب الحالي للعالم. ويمكن ملاحظة هذا الاستلاب في كل مكان، غير أن الشروط الخاصة بالمجتمع الجماهيري تبرزه بصورة جذرية وبائسة غير مسبوقة.

صحيح أن أمريكا ليست هي البلد الوحيد الذي أخذت فيه التجارب الحديثة للتربية صبغة ثورية ؛ وهو ما زاد، إلى حد ما، من صعوبة تكوين فكرة واضحة عن الوضع، وأضفى بعض الغموض على مناقشة المشكل. فعلى عكس كل السلوكات التي تنتمي لهذا النمط، هناك واقع غير قابل للنقاش، وهو أن أمريكا لم تفكر أبدا، في الوقت الذي كانت فيه متحمسة لهذه الروح الثورية، في إدراج هذا النظام الجديد داخل التربية ؛ بل بقيت، على العكس من ذلك، محافظة في هذا المجال.

لكن علينا أن نتفادى كل سوء فهم ؛ يبدو لي أن النزعة المحافظة، بمعنى المحافظة على الوضع القائم، هي جوهر التربية. فقد تحددت مهمة هذه الأخيرة دوما في العناية بشيء ما وحمايته، حماية الطفل من العالم أو العكس، أو حماية الجديد من القديم أو العكس، أيضا. فحتى المسؤولية الكبرى التي يتم تحملها، في هذه الحالة، تجاه العالم تتضمن بكل تأكيد موقفا محافظا. لكن هذا لا يصح إلا في مجال التربية، أو بشكل أدق، في مجال العلاقات بين الطفل والراشد، ولا ينطبق في مجال السياسة التي يتعامل فيها الراشدون على قدم المساواة. ففي مجال السياسة، لا يمكن لهذا الموقف المحافظ – الذي يقبل العالم كما هو ولا يصارع إلا من أجل الحفاظ على الوضع القائم – أن يؤدي إلا إلى الهدم، لأن العالم كان سيخضع في خطوطه العريضة كما في جزئياته، وبصورة لا رجعة فيها، للفعل المدمر للزمن، لولا تدخل البشر العازمين على تغيير مجرى الأمور، وعلى خلق الجديد. إن عبارة هاملت التالية : «لقد فقد الزمن أعصابه. فيا أيها القدر اللعين، سأكون أنا من سيتعين عليه أن يصلحه»، يمكن أن تصدق، بدرجات متفاوتة على كل الأجيال، وإن كانت قد اكتسبت، منذ بداية القرن العشرين، قيمة إقناعية أكبر من تلك التي كانت لها في السابق.

وفي الحقيقة، فإن التربية لا تتم إلا من أجل عالم فقد أعصابه أو هو على وشك فقدانها. فما يميز الوضعية البشرية هو كون الناس، تلك الكائنات الفانية، يخلقون العالم ليكون لهم مأوى لمدة محدودة. ولأن هذا العالم هو من خلق البشر، ولأن سكانه يتغيرون باستمرار، فهو معرض للتآكل على الدوام، وبالتالي، لخطر الفناء، تماما كخالقيه. ولحمايته من هذا الفناء الذي يتهدده، يجب العمل باستمرار على استقراره. فالمسألة، بكل بساطة، هي القيام بتربية يصبح الاستقرار بمقتضاها ممكنا، وإن كان من المستحيل تحقيق ذلك الاستقرار بشكل نهائي.

يكمن أملنا دوما في عنصر التجديد الذي يأتي به كل جيل جديد. ولأننا لا نراهن إلا على ذلك العنصر، فإننا سندمر كل شيء إذا حاولنا، نحن القدماء، أن نوجهه بالشكل الذي يمكننا من تقرير المصير الذي سيؤول إليه. لهذا السبب بالضبط، يجب على التربية أن تكون محافظة حتى تتمكن من صيانة ما هو جديد وثوري في كل طفل. يجب عليها أن تحمي هذا الجديد وإدراجه باعتباره خميرة جديدة في عالم قديم يعتبره الجيل اللاحق، مهما كانت أفعاله ثورية، عتيقا وآيلا للسقوط.

ما بعد البيداغوجيا

بالرغم من الثرثرة الحالية حول النزعة المحافظة الجديدة، فإن الصعوبة الحقيقية التي تواجهها التربية الحديثة اليوم، تكمن في صعوبة الاقتصار على الحد الأدنى من المحافظة، وعلى هذا الموقف المحافظ الذي لا يمكن للتربية أن تقوم بدونه. ويرجع ذلك إلى عدة أسباب. من تلك الأسباب أن أزمة السلطة في التربية ترتبط أشد الارتباط بأزمة التقليد، أي بأزمة موقفنا من كل ما له علاقة بالماضي. ويصعب على المربي تحمل هذا الجانب من الأزمة، لأنه مطالب بإقامة الروابط بين القديم والجديد. إن مهنته تتطلب احتراما كبيرا للماضي. لم يكن ملزما لمدة قرون، أي على مدى حقبة الحضارة الرومانية-المسيحية، أن يتساءل عما إذا كان يتسم فعلا بتلك الصفة، لأن احترام الماضي كان يشكل خاصية أساسية للروح الرومانية، وهو ما لم تقم المسيحية بتعديله أو إلغائه، واقتصرت على إقراره على أسس جديدة.

تتمثل الروح الرومانية -وإن كنا لا نستطيع أن نعمم هذا على كل الحضارة ولا حتى على مجموع التقليد الغربي- في اعتبار الماضي، بوصفه كذلك، نموذجا، والأجداد أمثلة حية بالنسبة للأحفاد. كان الاعتقاد السائد هو أن العظمة تكمن في الماضي، وأن الشيخوخة هي قمة حياة الإنسان، وأن الشيخ الذي أصبح جدا يجب أن يكون نموذجا لباقي الأحياء.

لا يتناقض كل هذا مع حقبتنا هذه ومع الأزمنة الحديثة منذ عصر النهضة فحسب، بل يتعارض، أيضا، مع الموقف الإغريقي تجاه الحياة. يرى **جوته** *Goethe* أن الشيخوخة تعني «الانسحاب تدريجيا من عالم الظواهر». وينسجم قوله هذا مع الروح الإغريقية التي تعتبر أن الوجود والتجلي يشكلان شيئا واحدا. وبالفعل، فإن الإنسان، في التصور اللاتيني، لا يحقق خاصيته الوجودية المتميزة إلا

مع بلوغه الشيخوخة، وبداية اختفائه التدريجي من جماعة الفانين. ففي هذا الوقت بالضبط، يصل الإنسان، رغم كونه آخذا في الاختفاء من عالم الظواهر، إلى تلك الحالة الوجودية التي تؤهله ليكون سلطة بالنسبة للآخرين.

على هذه الخلفية السليمة للتقليد، حيث كانت التربية تلعب دورا سياسيا – وتلك حالة فريدة من نوعها – يصبح من السهل القيام بالمتعين في مجال التربية دون التفكير فيما نحن بصدد فعله، لأن الأخلاقيات الخاصة بمبادئ هذه التربية، توجد في توافق تام مع المبادئ الإيتيقية والأخلاقية للمجتمع بشكل عام. فالتربية هي، حسب تعبير **بولبوس** *Polybe*، بكل بساطة «ما يجعلك تدرك أنك جدير بأجدادك». ويمكن للمربي أن يكون عند قيامه بهذه المهمة «شريكا في النقاش» و «شريكا في العمل»، لأن نظره مشدود بدوره إلى الماضي، وإن كان ذلك يتم على مستوى مغاير. إن الصداقة والسلطة لم تكونا، في هذه الحالة، سوى وجهين لشيء واحد. لقد كانت سلطة المربي مبنية بشكل متين على سلطة أوسع، هي سلطة الماضي بوصفه كذلك.

لكننا اليوم في وضع مخالف تماما لهذا الوضع. لا معنى، إذن، لكي نتصرف كما لو كنا ما نزال نعيش في ذلك الوضع الذي لم يعد موجودا، أو كما لو ابتعدنا عن السبيل القويم بالمصادفة، ونتوفر على حرية العودة إليه في أي وقت. هذا يعني أننا لا نستطيع، حيثما انفجرت الأزمة في العالم الحديث، أن نسير إلى الأمام ولا حتى العودة إلى الوراء. إن تلك العودة إلى الوراء لن تعمل إلا على إرجاعنا إلى نفس الوضعية التي انبثقت منها الأزمة، ولن تكون سوى تكرارٍ –ربما بشكل مختلف – لما حدث في الماضي القريب ؛ لأنه يبقى واردا أن تقدم لنا كل سخافة، وكل مفهوم غريب، كآخر ما جاء به العلم. من جهة أخرى، فإن مجرد المثابرة من غير تفكير، سواء تم ذلك في اتجاه الأزمة أو بقي مرتبطا بالسلوك اليومي الذي يعتقد بسذاجة أن الأزمة لن تشمل مجاله الخاص، قد تؤدي إلى الخراب لأنها تستسلم لمجرى الزمن. إنها، بتعبير أدق، لن تستطيع سوى الزيادة في استلاب العالم، وتلك هي الوضعية التي أضحت تهددنا من كل جانب.

يتعين على كل من يفكر في مبادئ التربية أن يأخذ بعين الاعتبار عملية الاستلاب هاته إزاء العالم. بل يمكنه أن يقر بأننا نوجد، بدون شك، أمام عملية آلية، لكن شريطة ألا ينسى أن فكر الإنسان ونشاطه قادران على تعطيل أو إيقاف عملية كهذه.

ترجع مشكلة التربية في العالم الحديث، إلى كون هذه الأخيرة، أي التربية، لا تستطيع، بطبيعتها، أن تتجاهل السلطة والتقليد، في الوقت نفسه الذي يجب أن تمارس في عالم لا تهيكله سلطة ولا يضبطه تقليد. وهذا يعني أنه يتعين على الأساتذة والمربين، بل وعلى كل واحد منا – ما دمنا نعيش سويا في عالم واحد مع أبنائنا ومع اليافعين – أن يتخذ من الناشئة موقفا يختلف جذريا عن الموقف الذي نتخذه تجاه بعضنا البعض. ويجب علينا أن نفصل بصرامة بين مجال التربية والمجالات الأخرى، وخاصة منها مجال الحياة السياسية والعمومية. إن مجال التربية هو المجال الوحيد الذي يتعين علينا أن نطبق فيه ما يلائمه من سلطة، وما يوافقه من موقف تجاه الماضي، مع الإشارة إلى أن كلا من السلطة والتقليد لا يكتسبان قيمة عامة، ولا يجب عليهما الادعاء بأنهما يتوفران على تلك القيمة العامة في عالم الراشدين.

وسينتج عن كل ذلك، من الناحية العملية، ما يلي :

أولا : يجب أن نفهم أن دور المدرسة هو تعليم الأطفال ماهية العالم، وليس تلقينهم فن الحياة. وبما أن العالم قديم، وأكبر سنا من المتعلمين، فإن عملية التعليم ستتجه حتما نحو الماضي، دون أن تأخذ بعين الاعتبار ذلك الجزء من حياتنا الذي سيخصص للحاضر.

ثانيا : يجب أن يعني الخط الفاصل بين الأطفال والراشدين أننا لا نستطيع تربية الراشدين، تماما كما لا نستطيع معاملة الأطفال كما لو كانوا راشدين. لكن علينا ألا نجعل من هذا الخط جدارا فاصلا بين الأطفال وجماعة الراشدين، كما لو كان هؤلاء وأولئك لا يعيشون داخل نفس العالم ؛ وكما لو كانت الطفولة تشكل مرحلة مستقلة في حياة الراشد، وكما لو كان الطفل كائنا بشريا مستقلا قادرا على العيش وفق قوانين خاصة. لا يمكن إقرار قاعدة عامة تحدد، بالنسبة لكل حالة، اللحظة التي يختفي فيها الخط الفاصل بين الطفولة وسن الرشد. فهي تختلف بحسب السن، ومن بلد إلى آخر، ومن حضارة إلى أخرى، وأيضا، من فرد إلى آخر.

لكن، بما أن التربية تتميز عن التعلم، فإنه يتعين علينا أن نضع لها حدا في مرحلة من مراحل الحياة. وفي حضارتنا، يتوافق هذا الحد، على الأرجح، مع الحصول على أول شهادة عليا، بدلا من دبلوم نهاية التعليم الثانوي*. ذلك أن التحضير للحياة المهنية في الجامعات أو المؤسسات التقنية، هو نوع من

التخصص، رغم ارتباطه بالتربية بهذا القدر أو ذاك. فهدف التربية، في هذه المرحلة، لم يعد هو انخراط اليافع في العالم ككل، وإنما انخراطه داخل قطاع محدود وخاص.

لا يمكننا أن نربي دون أن نعلم في الوقت نفسه، لأن التربية من دون تعليم فارغة، وقد تتحول بسهولة إلى خطابة عاطفية أو أخلاقية. لكن، من الممكن أن نعلم بسهولة دون أن نربي. ويمكن للمرء أن يستمر في التعلم طيلة حياته، دون أن يكتسب تربية. لكن ذلك كله ليس سوى تفاصيل يجب تركها للخبراء والبيداغوجيين.

إن الموضوع الذي يهمنا جميعا، والذي لا نستطيع تجنب الخوض فيه بدعوى تفويض البت فيه لعلم متخصص (البيداغوجيا) هو العلاقة بين الأطفال والراشدين، أو بتعبير أعم وأدق، موقفنا من مسألة الولادات. لقد ولجنا العالم عن طريق الولادة، وبفضلها يتجدد هذا العالم باستمرار. وتشكل التربية النقطة التي يتقرر فيها ما إذا كنا نحب هذا العالم بما يكفي لنتحمل مسؤوليته، ونعمل على إنقاذه من هذا الخراب الذي كان سيؤول إليه حتما، لولا هذا التجدد، ولولا وفود اليافعين الجدد عليه. ومع التربية أيضا، نقرر ما إذا كنا نحب أطفالنا بما فيه الكفاية، حتى لا نصدهم ونبعدهم عن عالمنا هذا، وحتى لا نتخلى عنهم، ونفوت عليهم فرصة القيام بشيء جديد، أي بشيء لم يكن متوقعا. فبواسطة التربية نهيئ الأجيال الجديدة للقيام بمهمة تجديد عالم مشترك بين الجميع.

* ملحوظة المترجمين : هاتان الشهادتان هما على التوالي :
Graduation from College, graduation from High School