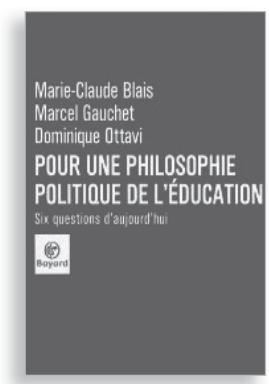
علاقة المدرسة بالمعرفة وأزمة التلقين[1]

ماري ـ كلود بلي، مارسيل كوشي، دومينيك أوتافي
ترجمة : الحسين سحبان

النص الذي تقدمه المجلة لقراءها ضمن باب «الترجمة» عبارة عن فصل من فصول كتاب «من أجل فلسفة سياسية للتربية : ست قضايا مطروحة اليوم» من تأليف الثلاثي بلي، كوشي وأوتاني. وهو محاولة لإعمال الفكر الفلسفي النقدي بغية استجلاء العوامل التي تغدي ما يسمى عادة بـ «أزمة التلقين» أو الأزمة التي تطبع وضع الثقافة بصفة عامة ضمن المنظومات التربوية المعاصرة. لم تعد المؤسسة المدرسية مكتفية بتلقين المعارف كما كان الحال في السابق، ولم تعد عملية التلقين أو نقل المعارف، عملية بديهية. فما الذي تغير في علاقة المجتمع بالمدرسة؟ وفي علاقة هذه الأخيرة بالمعرفة؟ وفي علاقة المتعلمين بالمعارف؟ تلك بعض من الأسئلة التي تحاول الدراسة توضيح رهاناتها وأبعادها في المجتمعات الغربية المعاصرة.



حدث تحول في التمثل الذي يزكيه المجتمع لأهداف المدرسة : فقد وقع الانتقال، في مدة ثلاثين سنة، من حالة للأشياء، كان من الواضح فيها للجميع أن رسالة المدرسة هي نقل المعارف وتلقينها، إلى وضعية «أزمة»، لم تعد فيها هذه الغاية بديهية لـ«مستعملي» هذه المؤسسة. وصار من الأمور المبتذلة أن نلاحظ اختفاء ما كان بين المدرسين والصغار (وبينهم وبين الآباء أيضا)، من تعاقد أدنى، يتيح لنقل المعارف أو تلقينها أن يشتغل. من هنا نشأت فكرة أن المهمة الأولى للمدرسة، أصبحت تقوم، من الآن فصاعدا، على تحبيب هذه المعارف، التي يطرح

1- هذه ترجمة للقسم الخاص بوضع المعرفة والتلقين في المنظومة التربوية الحديثة (الحالة الفرنسية) كما ورد في الفصل الخامس من كتاب :
Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui, par BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique, Editions Bayard, Paris :188-2002, p. 167.

تعلمها إشكالا، للمتعلم وجعلها ذات معنى بالنسبة إليه وبمثابة قنطرة لبلوغ إمكانية التعلم نفسها.

إن شئنا البحث عن منابع هذه الحالة، فسنجد في الواقع شيئين : أولهما، من الناحية الزمنية، هو حركة لنزع المشروعية عن المعارف التي تلقنها المدرسة. فحتى قبل أن يبدي الصغار رفضا للتعلم، كانت انتقادات النظام المدرسي، في الستينيات والسبعينيات، قد تركزت حول مضامين البرامج المدرسية. فقوبلت المعارف التي اشتهرت بكونها «مدرسية»، بثقافة حقيقية، يفترض أنها ملك للطبقة البورجوازية، وذلك على الرغم من المظهر المزيف للدمقرطة الذي وضعه النظام المدرسي. ألقت الدراسات السوسيولوجية الموسومة بسوسيولوجيات إعادة الإنتاج، بظلال الريبة والشبهات على مهمة نقل المعارف وتلقينها، وذلك في هيئة مصطبغة بكثير من الشعبوية والنخبوية. وتلا هذا الهجوم الفكري فقدان الاهتمام واللامبالاة من قبل المجتمع المدرسي.

يبدو أن الارتياب في غايات المدرسة يتغذى من منبعين : منبع فكري، آت من النقد الجذري للمضامين التي تلقنها المدرسة ؛ ومنبع «مجتمعي»، يحيل إلى التحول في انتظارات مستعملي المدرسة. وعلى الرغم من أن هذين المنبعين ليست بينهما صلة مباشرة، فإنه من المستحسن أن نتساءل عما إذا لم يكونا، بالأحرى، وجهين لتغيير يستلزم، على وجه الاحتمال، العلاقة الرابطة بين مجتمعنا وثقافتنا، وبين المعرفة، فلا يكون «الصغار»، حينئذ، في علاقتهم بالمؤسسة المدرسية، سوى وجه يكشف، بكيفية مرئية على نحو خاص، عن التحول الذي أشرنا إليه. ربما لن تكون الصعوبات التي يلاقيها الصغار في علاقتهم مع المعرفة، والتشنجات التي تبديها المؤسسة المدرسية حول بعض المزاعم الموسوعية، سوى تجليين لحركة واحدة أعمق. علينا، في هذه الحالة، أن نبدأ من منبع التساؤل البيداغوجي حول العلاقة مع المعرفة، وأن نفهم انبثاق تلك الإشكالية.

تفترض إضاءة طبيعة أزمة النقل والتلقين، إذن، الرجوع، في البداية، إلى دلالة سوسيولوجيات إعادة الإنتاج. ينبغي أن نتساءل، في ما وراء ما قالته هذه العلوم، عما كانت تمثله، وعن الكيفية التي فهمت بها. سيكون علينا، بعد ذلك، أن نفحص أزمة العلاقة : صغار/ كبار . ينبغي أن نحاول فهم هذه العلاقة من زاوية عامة، وليس من زاوية بيداغوجية فقط. مع ذلك، فإن مسألة التعلم هي التي تقوم في قلب هذا التشويش، كما سنرى، ولكن في معنى يوسع رهانها على نحو متميز.

إضفاء النسبية على المعرفة

أسهمت سوسيولوجيات إعادة الإنتاج في التنقيص من قيمة العمل المدرسي خلال السبعينيات، ومنذ ذلك الحين، وخاصة تحت تأثير نظريات «بيير بورديو». تقرر هذه السوسيولوجيا أن القيمة المنسوبة إلى المعارف، وتبعا لذلك لمن يمتلكونها، في المدرسة وفي المجتمع، لا تتوقف على القيمة الكامنة في صميم هذه المعارف، والجوهرية فيها، وإنما تقوم في سيرورة تقسيم طبقات المجتمع وترتيبها في مراتب متفاوتة. هذا تطبيق لمبدأ أعم على المجال المدرسي، جرت صياغته في كتاب «بورديو» التمييز[2] : تتأسس القيمة التي تسند لموضوع أو سلوك ما، قبل كل شيء، على كونه نتاجا للاختلاف واللامساواة.

لا تتأتى هذه النزعة النسبية من مجرد تطبيق فكرة الواقعة الاجتماعية، التي تتضمن حيادا موضوعيا في وصف الظواهر ؛ بل يمكن اعتبارها، أيضا، بمثابة مفعول غير مباشر للبنيوية، التي تقوم في تفضيل العلاقات بين عناصر بنية من البنيات، أيا كانت طبيعة هذه العناصر. ينبغي، على نحو أدق، ربطها بفكرة الثقافة، التي أعدتها الإثنولوجيا، وصارت باراديغما رئيسا في تلك الحقبة. إن التسليم بقيمة واحدة لثقافات متنوعة، لكونها تشكل، بالطريقة نفسها، الأجوبة على المشكلات التي تطرحها الطبيعة والحياة في المجتمع، كان، أولا، وسيلة للخروج من المركزية الإثنية، ثم لنقد ادعاءات هيمنة الحضارة الغربية. إن نقل هذا النمط من التفكير إلى مجتمعنا نفسه، لهو ما يحدد خصوصية سوسيولجيا «بورديو» وتميزها. ومع أن هذه السوسيولوجيا تنتسب إلى الماركسية، وإلى تحليلها لانقسام المجتمع بلغة الطبقات، فإنها ترتكز على المصادرة على نزوع طبيعي للمجتمع نحو الانتظام في مراتب متفاوتة، مع إحداث هذا الميكانيزم لعلاقة قوة أو صراع من مستوى رمزي، أكثر من إحداثه لحتمية اقتصادية. لذلك، أعطى «بورديو» لمفاهيم ماركسية معنى جديدا مختلفا جدا عن معناها الأصلي. وسيتيح التذكير ببعض المفاهيم التعليمية لهذا المسلك، مثل الرأسمال الثقافي والهيمنة الرمزية، تقدير قيمته.

2- BOURDIEU, Pierre, *La distinction critique sociale du jugement*. Editions de Minuit, Paris, 1979.

يدل الرأسمال[3]، في معناه الأول، على حيازة ثروات مادية أو مالية، وعلى استثماراتها وما تتيح تحقيقه من أرباح. والرأسمال الثقافي هو خيرات من طبيعة رمزية يمتلكها فرد، في استطاعته أن يجني منها فوائد، على نحو مماثل لرأسمال نقدي. وإذا كان يمكن إقامة علاقة بين هذا الرأسمال الثقافي وبين المسار المدرسي، وأن يُضفَى عليه، بلغة «بورديو»، شكلاً مؤسسياً، أو أن يوجد في صورة دبلومات، فإن امتلاك مثل هذه الشهادات، يعود، عند سوسيولوجيي إعادة الإنتاج، إلى الثقافة التي يكتسبها الفرد من وسطه الأسري، أكثر مما يعود إلى عمله المدرسي بمعناه الخاص. هاهنا يتأصل النقد الشهير للإنشاء في التعليم الثانوي : أليس صحيحا أن التربية البورجوازية تتيح، على نحو أفضل، النجاح في هذا التمرين، أكثر مما يتيحه التطبيق المضني لقواعد مكتسبة بالتعلم؟ يحمل الإنشاء بمفرده، في هذا المنظور الذي يشجب فيه نظام مخادع لنقل المعرفة، عاهات المدرسة الرأسمالية : يتوقف النجاح فيه على الاستفادة من رأسمال ثقافي أكثر من توقفه على القيام الفعلي بتعلم ما.

ثم إن امتلاك «طريقة وجود» *Habitus*، [أي] استعدادات [مستبطنة]، وأشكالا للسلوك والتصرف، قد يظهر أفيد، في قاموس الاعتراف، والمهنة، والتصنيف الاجتماعي، من امتلاك الدبلومات. فلا يمكن لرأس المال «المستدمج»، الذي يشكل جزءا من الشخص في شكل طبيعة، إلا أن يكون أفيد، لأنه يزود الفرد بأسلحة للمنافسة، مع جعله في منأى عن المقارنة، وضحية هذا الميكانيزم هي، في كل الأحوال، ما يسميه بورديو «الحمال الصغير للمعرفة»، ذلك الذي اجتهد في المدرسة، ولكن ذلك لم يقلل من إقصائه منها. في استطاعة مالك الرأسمال الثقافي أن يحرز الهيمنة الرمزية، لأنه يعرف ما ينبغي معرفته عن الكيفية التي ينبغي معرفته بها، وذلك ما سماه بورديو «الثقافة المشروعة»، التي ترجع إلى الاعتراف الذي يحصل بين زملاء نخبة قررت بنفسها وضعها الاجتماعي...

لا مجال لإنكار ملاءمة هذا الشجب والتنديد، خاصة في السياق الذي صيغ فيه، وهو سياق حقبة كانت فيها الصعوبات الاجتماعية والأسرية التي تواجه التلاميذ، قليلا ما تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير نتائجهم المدرسية، وكان فيها التلاميذ الفاشلون في

3- نحيل هنا على مقال بورديو «الحالات الثلاث للرأسمال الثقافي» الصادر في مجلة :
Actes de recherche en sciences sociales, n° 30, 1979, p. 3-6.

دراستهم يوجهون، دون رحمة أو تردد، إلى التعليم التقني، الذي تقوم فيه الشعب بدورها كاملا في الانتقاء أو الاصطفاء الاجتماعي... فقد كان يمكن لهذا التنديد، بإبرازه لتناقضات المنظومة المدرسية للجمهورية [الفرنسية]، أن يفتح تفكيرا في الوسائل التي تتيح للجميع، أي كيفما كان منطلق الفرد المعني، أن يصلوا إلى ثقافة، ومعرفة مشروعة، ومفيدة في آن واحد ؛ ولو تحقق ذلك لترتب عنه إعادة فتح ورش أغلق منذ نهاية القرن التاسع عشر، وهو ورش تحديد الغايات الخاصة لتعليم ديمقراطي، وتحديد مضامينه، وخطواته البيداغوجية.

غير أننا لا يسعنا، اليوم، إلا أن نلاحظ أن محاكمة المعرفة هي التي فتحت يومئذ. فقد اختزلت المعرفة في هذا التحليل، وردت إلى وسيلة للحصول على فائض قيمة رمزي، ووسيلة لصراع الطبقات، لا يمكن لقيمته أن تكون، حينئذ، إلا نسبية، وعلامة للاعتراف الاجتماعي، أو عملة نقدية للتبادل داخل العلاقات الاجتماعية. الأسوأ من ذلك أن المعرفة تنقص من قيمة مالكها إن كانت معرفة مدرسية، ومفصولة عن ثقافة بورجوازية. إضفاء النسبية على المعرفة، متضمنة في فكرة الثقافة المشروعة ؛ تكافئ المشروعية موقعا مهيمنا. من الممكن التساؤل، حينئذ، ماذا سيحدث لو حصل تغير في السمات المميزة للهيمنة؟ ألا يمكن أن نتخيل عالما لا يعود فيه [أدب] «بروست» و«ستندال» قادرا على أن يمنح أي شكل من أشكال المشروعية؟ أيعني ذلك أن هذين الكاتبين لا تعطى لهما قيمة من قبل نخبة بورجوازية إلا لأن معرفتهما كانت تشكل في لحظة تاريخية معينة معيارا للتمييز؟ لم يتناول «بورديو» هذه المسألة بصورة مباشرة، مع أن هذا الاحتمال يمكن تصوره.

انتقد هذا الإرث ذو النزعة النسبية من قبل «جان ـ كلود ملنر»، أو من قبل «جاكلين دو روميللي»، بكيفية مغايرة[4].

إن المشكلة لا تكمن في أن التلاميذ ينمون أشكالا للثقافة والتنشئة الاجتماعية ذات طابع ارتكاسي بالنسبة إلى عالم الكبار، وإنما تكمن في أن هؤلاء الكبار يستحوذون

4- MILNER, Jean-Claude, *De l'école*. Fayard, Paris, 1984; DE ROMILLY, Jacqueline, *L'enseignement en détresse*. Julliard, Paris, 1984; MICHÉA, Jean-Claude, *L'enseignement de l'ignorance*. Climats, Paris, 1999 et BARROT Adrien, *L'enseignement mis à mort*. Librio, Paris, 2000.

على تلك الأشكال باسم الفكر النقدي، وباسم إنكار الدور التربوي للصغار، وترتيب تفاضلي للقيم. إن ثقافة «الشبيبة» لا تستوجب اعتبارها، من حيث المبدأ، أكثر اتساما بالمشروعية من سابقتها. في وسعنا التأكيد على أننا هنا أمام قالب تفرغ فيه النقاشات المتكررة حول دور المؤسسة المدرسية، وحول التربية، بصفة أعم ؛ وهو أمر يتأكد أكثر بمقدار ما أن الورش الذي فتحته، على وجه الاحتمال، هذه الأطروحات السوسيولوجية، ظل إمكانية افتراضية لم تستكشف. ما المعرفة؟ وهل هي مفيدة، وبأي معنى؟ هل يسهم ذلك في تكوين الفرد؟ وأي فرد؟

إنها أسئلة كثيرة، استبعدتها، بصورة دائمة، سوسيولوجيات الإنتاج، بل إنها أصبحت من المحرمات [الطابوهات] ؛ وذلك إلى حد أن فكرة النسبية، التي طبقت أول ما طبقت على الثقافات المختلفة عن الثقافة الغربية من أجل إعادة تقييمها، أصبحت، من الآن فصاعدا، مطبقة على إنتاجات ثقافتنا الخاصة. حقا، يمكن أن يعترض معترض، بأن بعض التغيرات قد حصلت فعلا [في ثقافتنا]، وأن مثل ذلك التشاؤم ليس مناسبا. ينبغي، إذن، تسجيل ذلك. وهذه أيضا مناسبة لذكر حصيلة لإرث [سوسيولوجيا] إعادة الإنتاج، وضعها سوسيولوجيون معاصرون، وخاصة «برنار لاهير».

توجهت البيداغوجيا، أولا، في اتجاهات، يمكن تعيين إحداثياتها بسهولة، من أجل مكافحة الفشل المدرسي. ويقوم أول نوع من الحلول في التشكيك في المعايير، ووضعها موضع التساؤل ؛ وهكذا استطاعت أشرطة الرسوم الثابتة أن تكتسب وضع موضوع بيداغوجي، باسم الفائدة التي يجدها فيها التلميذ، وباسم إعادة تقييم الثقافة الشعبية العامة بالنسبة إلى ثقافة الصفوة الخاصة. ويشكل تفريد التعلم، الذي هو مثال أعلى لا يتحقق إلا بصورة تقريبية، حلا آخر : لم يعد التعلم يريد أن يكون قالبا، إنه يريد أن يحترم اهتمام الطفل وإيقاعاته، وسيكولوجيته... وهناك حل أخير ارتسمت معالمه في تطور الديداكتيك. فقد حدد الأخير موضوعه في الكيفية التي يتعلم بها التلميذ ؛ ويرمي إلى بلوغ معقولية كلية في خطوات التعليم، وشفافية معرفية، على أساس أن المساواة تفترض أن تكون في تقاسم العقل، وفي استعماله.

ينبغي أن يكون في وسعنا تحليل الأسئلة الإبيستيمولوجية، والأخلاقية، التي تطرحها هذه الاختيارات المختلفة : هل هناك انسجام بين النمو الفردي وبين الانتظارات

الاجتماعية؟ هل هناك سبيل واحد لبلوغ الحقيقة؟ ندع هذه التساؤلات جانبا، لكي نورد الحصيلة، ذات السمة السياسية الغالبة، التي وضعها «برنار لاهير» : إنه يرى أن الاهتمام المشروع بالنزوع نحو العدالة والمساواة داخل المدرسة، أسهم، على نحو ينطوي على مفارقة، في إدخال اللبس والغموض في وظيفة المدرسة ؛ هل في هذه العدالة والمساواة يوجد الدواء الأخير لتلك المشكلات؟ لقد تضرر التفكير البيداغوجي، كذلك، من هذا النزوع إلى العدالة والمساواة داخل المدرسة، ما دامت مسألة اللامساواة قد حجبت مسألة المعرفة. يرى برنار لاهير أن هذه السوسيولجيات وعدت بوعود لم «تف بها»، وأن تشييد خطاب بيداغوجي لم يساعد على طرح التساؤل الذي كان يفرض نفسه حول الممارسات المدرسية للتعليم. لنعد استشهادا بليغا أخذه «جي فانسان» عن «برنار لاهير» : «ما كان ينبغي لمسألة علاقة الطبقات الاجتماعية بالمدرسة أن تؤدي إلى محو الممارسات المدرسية للتعلم، والمعارف المدرسية، والعلاقات مع هذه المعارف بما يطبعها من اختلافات، والعلاقات البيداغوجية ـ وهي علاقات سياسية ومعرفية على نحو لا ينفصم ـ التي تنتظم انطلاقا من هذه المعارف، إلخ»[5].

هكذا عادت مسألة المعرفة، التي بخستها سوسيولجيات الإنتاج، بكيفية منطقية جدا، في شكل العلاقة مع المعرفة.

العلاقة مع المعرفة : أهي مشكلة بيداغوجية، أم مشكلة اجتماعية؟

نددت سوسيولجيات إعادة الإنتاج بضروب الظلم والحيف في المنظومة المدرسية، دون أن تقدم وسائل لإعداد رؤية نظرية أو تطبيقية عما يمكن أن يكون تقاسما ديمقراطيا للمعرفة. قدم «برنار شارلو»[6]، وهو يسجل الطريق المسدود الذي تمثله نزعة نسبية ترفض للتعلم المدرسي كل قدرة ما خلا إتاحته [الحصول على] مهنة، أو [مشاركة] في سباق الأوسمة والألقاب (cursus honorum) في مجتمعاتنا الغربية، قدم اقتراحا يقضي بزحزحة المشكلة ونقلها إلى جهة العلاقة مع المعرفة. بدلا من أن تكون المعرفة

5- VINCENT, Guy, L'éducation prisonnière de la forme scolaire. PUL, Lyon, 1994.
ذكره برنارد لاهير في مقاله :
«سوسيولوجيا التربية وغموض المعارف» مجلة Educations et sociétés, n° 4, 1999, p. 15

6- CHARLOT, Bernard, Le rapport au savoir, éléments pour une théorie, Anthropos, Paris, 1997.

مجرد عنصر من عناصر ميكانيزم التنافس، فإن من الممكن أن تحتفظ بوظيفة تحريرية، شرط أن يكون لها معنى بالنسبة إلى الفرد الذي يتعلم. على هذا النحو أعيد تقييم العلاقة البيداغوجية، وبإمكان المدرسين أن يجدوا في هذا الرفع المجدد من قيمة العلاقة البيداغوجية معالم موجهة جديدة.

على أن ثمة نظريات أخرى، لها طبيعة تجعلها تعتدل في الآمال التي تعلقها على هذا الاشتغال على المعنى، وعلى تحويل مركز التفكير والتأمل إلى العلاقة أستاذ-تلميذ. يزعم سوسيولوجيو وسائل الإعلام، أن الأمل في التنظيم العقلاني للتربية، الذي يبرر وجود المدرسة، لا يمكن أن يستمر في مجتمع تسيطر عليه وسائل الاتصال الموجهة للجمهور. فلن يكون في إمكان المدرسة، فيما يرون، أن تصارع ما يحصل خارج المدرسة من تربية [أخرى] مغايرة تماما. يبين هذا النوع من التحليل، على العكس من ذلك، الصعوبات الجديدة التي تواجه بناء علاقة جديدة مع المعرفة. ويحسن بنا، قبل أن نتوغل في فحص شروط «العلاقة مع المعرفة» في الوقت الحاضر، أن نفحص مكتسبات هاتين المنهجيتين.

يؤكد «برنار شارلو» أن الدرسات السوسيولوجية المتعلقة بإعادة الإنتاج، كان لها صدى بادي التناقض في عالم التعليم : فلقد شايع المدرسون بكثافة أطروحات هدامة للمدرسة. لا شك أن هذه الأطروحات كانت تندد بـ «مؤسسة سيئة»، كان المدرسون يظنون أنهم يفسخون تضامنهم معها، لصالح «مؤسسة حسنة» يأملونها أو يحلمون بها، لصالح مدرسة للشعب ومحررة، أي لصالح مثل أعلى خيبت آمالهم في تحقيقه، ويمكن لإصلاحات أن تحققه. يعارض التحليل الذي يقترحه «برنار شالو» للفشل المدرسي بمفردات العلاقة مع المعرفة، هذه النظريات التي لم تستطع أبدا أن تحدد «النقص» الذي تحط منه لدى الأوساط التي سميت، بعدم تبصر في بعض الحالات، أوساطا محرومة.

لنكتف بتعداد النقاط المفاتيح في هذه المقترحات : يحذرنا برنار شارلو من اختزال دور الأسرة في موقعها المحدد بمفردات صنف اجتماعي ـ مهني ؛ إن للوضع الاجتماعي، بالفعل، تأثيرا إحصائيا في الأفراد، لكن لا يتعلق الأمر بحتمية حقيقية. لا بد أن يؤخذ في الحسبان، أيضا، تاريخ الفرد، وتفرده. وهذا يتطلب، أخيرا، اعتبار «المعرفة....» التي يشكلها المعنى الذي يعطى من قبل هؤلاء الأفراد لمسارهم، ولموقعهم، ولخصوصية نشاطهم في اكتساب المعرفة. توحي هذه النقاط المختلفة بوجوب العودة إلى تصور للتعلم

كان قد أعده فلاسفة العصر القديم، وقد سبق أن أعاد التحليل النفسي تحقيقه، ألا وهو : التعلم بوصفه تحقيقا لرغبة الذات. إن ضروب النقد المنصبة على النظام المدرسي لا تستطيع، في آخر المطاف، أن تتخيل فعل التعلم إلا مختزلا في إطاعة الواجب.

تقود هذه المبادئ إلى إعادة اعتبار الذات، التي هي موضوع البيداغوجيا، بعد أن طردتها السوسيولوجيا بدعوى كون الذات مخترقة بحتميات اجتماعية. لقد أرسى اعتبار الفرادة، وقدرة الذات على بناء وعيها لنفسها ولمسارها، وهو شرط مسبق لكل مشروع، لقد أرسى ذلك أسس علاقة بيداغوجية جديدة، دون تغيير غايات المدرسة. يتعلق الأمر في العمق، بالقيام، انطلاقا من كل طفل، بإعداد جواب على السؤال الذي ذكرناه سابقا : لماذا نعرف؟

إن الجواب الذي يقترحه «برنار شارلو» لـ «أزمة» التلقين أو نقل المعارف، لهو أفضل جواب يمكن الإتيان به، من زاوية نظر بيداغوجية ؛ ولا يخطئ المدرسون الذين يجدون فيه تبريرا جديدا لوظيفتهم. إن المطالبة بتحقيق العدالة بواسطة المدرسة، التي ندد «برنار لاهير» بطابعها الخادع، قد عوضت، على هذا النحو، بمطلب بناء المعنى، أملا في دفع التلميذ إلى التقدم بالنسبة إلى نفسه ؛ أما التكيف والتقدم الاجتماعي، فيأتيان بوصفهما زيادة تضاف إلى ما عنده، دون حاجة إلى جعلهما هدفا مباشرا للدرس والتعلم.

لكننا، مع ذلك، نتساءل : هل الخروج من مأزق سوسيولوجيا إعادة الإنتاج مضمون على نحو تام؟ إنه مضمون، على وجه اليقين، إذا بقينا داخل إطار المدرسة، ووضعنا أساسا لها في أن المعرفة وسيلة للتحرر والانعتاق. غير أن تحليلات حديثة العهد، نبهتنا إلى أن الفرد إذا كان يمكن أن تكون له علاقة إشكالية مع المعرفة، فإن الأمر يكون كذلك أيضا مع المجتمع. إن علاقة المعرفة ليست مع الأفراد، بل مع المجتمع : فموقع المعرفة قابل للتغير. لا بد لنا، إذن، بالنظر إلى ما سبق، أن نتساءل، في أي سياق ثقافي أوسع يدعى الطفل إلى بناء علاقته مع المدرسة ومع التعلمات. والحال أننا، كما يقال، في مجتمع الإعلام. فمن المشروع أن نتساءل عن التأثيرات التي يمكن أن تكون لهذا المجتمع في إمكانية التعلم نفسها.

التربية ووسائل الإعلام

صدر في أمريكا، سنة 1982، كتاب تمثيلي لسوسيولوجيا وسائل الإعلام، ولكنه كتاب

مجدد بالنسبة إلى فرنسا، عندما ترجم، سنتين بعد ذلك؛ إنه كتاب «لم تعد توجد طفولة»، «لمؤلفه نايل بوستمان»[7]. وقد تبنى بعض أفكار هذا الكتاب، كتاب «لكارل بوبر»، ترجم مؤخرا، بعنوان «التلفيزيون، رهان للديمقراطية»[8]. سعى الكتاب الأول إلى مواصلة نظرية «فيليب أرييس» حول التغييرات التي لحقت وضع الطفل في الثقافة الغربية، ويوضح الاقتناع الذي دافع عنه المؤلف منذ أمد طويل، وهو أن التعليم في العصر الراهن، صار فعل مقاومة بالنسبة إلى التأثيرات المدمرة التي تحدثها وسائل الإعلام والإشهار. أما موضوع الكتاب الثاني، فيقوم، بالأحرى، في دق ناقوس الخطر، في وجه ما يسميه انحطاطا رهيبا للتربية الأسرية والمدرسية. لكنهما يلتقيان معا في تحميل المسؤولية الكبرى لوسائل الإعلام في تغيير شروط التعليم.

إن الفكرة الرئيسة في هذه التحليلات، هي أننا لم يعد في استطاعتنا، اليوم، الدفاع عن كون التربية متقاسمة بين الأسرة والمدرسة. لقد استولت وسائل الإعلام، وبخاصة التلفيزيون، على الحياة الأسرية، ويغرق تطورها الطفل، على نحو متزايد، في بحر ثقافة لاشخصية، ورسائل ليست موجهة إليه، وإنما توجه إلى مستهلك مجرد، مع اضطلاع الإشهار بالدور الذي نعلمه في تنمية «الإعلام». يتحدث «كارل بوبر»، في هذا الصدد، عن تربية سرية؛ إن وسائل الإعلام تربي، لكنها لا تقول ذلك.

وكان يمكن لهذا التنديد أن يكون غير ذي أساس، لو كان لا يرمي إلا إلى إبراز نقص مضامين التلفيزيون، أو الإنترنت. غير أن «نايل بوستمان» يذهب أبعد من ذلك، ويرى أن هناك إفسادا للديمقراطية، لكون الرسائل تبلغ، بكيفية «مساواتية» لكل فرد، يكون مقصودا أكثر على قدر ما يكون وحيدا أو منعزلا، سريع التأثر، ومفتقرا لاستقلاله، وذلك هو حال الطفل، بمجرد ما يفوض الأبوان الكلام اليومي [مع الطفل] لوسائل الإعلام. ويرى «كارل بوبر»، من جهته، أن التلفيزيون أو ألعاب الفيديو، تقوم بنشر أخلاق ضمنية، هي أخلاق المصلحة الخاصة أو النزعة الفردية الأنانية، وشرعية العنف، والجنس المركنتي.

انطلاقا من ذلك، بسط «نايل بوستمان» فكرة أن العلاقات بين الصغار والكبار قد تكون

7- POSTMAN, Neil, *The Disappearance of Childhood*. Delacorte Press, New York, 1982.
الترجمة الفرنسية

8- *Il n'y a plus d'enfance*, Autrement, Paris, 1984. Anatolia, Paris, 1994.

متأثرة تأثرا عميقا بهذه الموافقة الصامتة على التربية بواسطة وسائل الإعلام. إن العلاقات بين الصغار والكبار كانت، منذ العصر القديم، إن شئنا أن لا نرجع إلى عصور يطغى على معرفتنا لها الظن والتخمين، مرتبة في مراتب متفاوتة : حتى حين لا يكون ثمة شك في أن بعض الراشدين فاسدين، فإن من المسلم به أن الطفل يكون في وضع القاصر، وأن الراشد يفترض فيه أن يمارس عليه سلطة. ذلك هو شرط كل نقل أو تلقين، تعلق الأمر بالمعرفة أو بالتجربة. ومن الشروط الراهنة للتربية، التي لم يسبق مثلها في التاريخ، أن تجعل هذه العلاقة لاغية وباطلة. ففي وسع الطفل المعرض لتنقل الرسائل أن يظن أن في إمكانه أن يعرف كل شيء. وقد يظن الراشد الذي يواجه الرسائل نفسها، أنه لا يملك أي شيء يعلمه للطفل. والأعمق من ذلك أن الأسرة صارت مجتمع أفراد متساوين، يتساكن فيها أناس من أعمار مختلفة، لكن وضعهم متساو، وذلك لتلبية الحاجات اليومية. يستند «نايل بوستمان»، في إثباته لموقفه، على «فيليب أرييس». فهو يرى أن الفصل بين الأطفال والراشدين، الذي تقوى منذ عصر النهضة نتيجة لتقدم التمدرس، ربما يميل إلى الاختفاء، فيختفي معه شعور الطفل بواجب التعلم لكي ينمو.

ميزة هذه النظريات في أنها تبين أن من المحتمل أن لا تحصل العلاقة مع المعرفة داخل المدرسة فقط. إنها تذكرنا بأن التربية هي، كما قال «دوركهايم»، ظاهرة شمولية. فهي توحي بما يناضل أصحابها من أجل تحقيقه، وهو أن استعمالا أفضل، بل مراقبة لوسائل الإعلام، قد تتيح للمؤسسة التعليمية أن تستعيد وعيها بذاتها، وتتيقظ. هل يمكن لهذا الموقف الارتكاسي أن يكمل البيداغوجيا، في أفق استرجاع هذا «البديهي» المتمثل في إمكانية التعلم التي كنا نتحدث عنها في البداية؟ ففي استطاعة المدرسة، أيضا، أن تدعم المدرسين، والراشدين عموما، في محاولاتهم مقاومة الاكتساح الإعلامي، من أجل تلقين فكرة المعرفة ذاتها، بوصفها واقعا خارجا عن الذات، وغريبا عن استمتاعها المباشر، وموضوعا لعمل نوعي مخصوص، من أجل نيل فوائد مؤجلة.

على أنه ما يزال ينبغي علينا مواصلة تأمل فكرة كون التربية ظاهرة شمولية. رأينا أن غياب معنى المعرفة قد يكون عائقا للتعلم ؛ ورأينا، أيضا، على نحو أعمق، أن نقل المعرفة وتلقينها يمكن أن يصطدم بعالم صار فيه نقل المعرفة نفسه مشكلا. من الممكن أن نجد لأزمة نقل المعرفة عاملا ثالثا. فلقد ظهر، بالفعل، لفظ جديد في لغة التربية، في

هامش النظريات المتعلقة بالمنظومة المدرسية، ما دام قد قدم ضمن أفق تكوين الراشدين أو الكبار ؛ إنه لفظ التعلم مدى الحياة. أليس هناك مفارقة في الحديث عن تعلم مدى الحياة، بعد جرد للعوائق التي تقف في وجه اكتساب المعرفة؟ توجد هذه المفارقة، في الحقيقة، في الواقع نفسه. إننا نعيش في عالم تتعايش فيه أزمة نقل المعرفة مع الحضور الكلي لفكرة التعلم في عالم الشغل، وفي عالم الراشد. لهذا، أيضا، صلة بالسياق الذي يؤمر فيه الشباب بالتعلم، ويقاومون [ذلك]. ألا يؤدي موقف كهذا بطبيعته إلى تغيير تمثل [الكيفية] التي ينبغي أن يستعمل بها الشباب؟ أليس هناك انقلاب غريب في هذا المطلب المتعلق بكون التعلم لا نهاية له، بينما يجد فاعلو المنظومة التربوية عناء في تحقيقه في بدايته؟ هذا السبيل المفتوح للتأمل هو الذي سنستكشفه في آخر المطاف.

التعلم مدى الحياة

حتى لو أرادت الشبيبة التعلم، كما أكد ذلك «برنار شارلو»، فإن قوة رفض التعلم ظهرت مثيرة للبلبلة بدرجة كافية للتشكيك في مشروع التربية، وفي المدرسة. فالأسئلة جديدة : «ما معنى المعرفة؟ باسم ماذا قد يعقد شاب علاقة مع المعرفة؟»، ولم تعد تلقى جوابا جمعيا، وهو شرط مسبق للتعلم الفردي، كما يبين ذلك سوسيولوجيو وسائل الإعلام. يبين تحليل مملكة وسائل الإعلام التجارية أن السلطة أو الهيبة تتراجع، تحت تأثير تلك الوسائل، وأن الشروط السيكولوجية للتعلم تتغير وتتبدل. وربما تساءلنا عما إذا كانت المعرفة لا تزال قيمة معترفا بها من قبل مجموع الناس.

على أننا نستطيع، أيضا، أن نتساءل عما إذا لم تكن المقاومة الضعيفة التي تقابل بها المعارف في الواقع الفعلي، سوى مؤشر على سبب أعمق، [هو] عجز الراشد عن فرض نفسه بوصفه مربيا، وكذا عجز الطفل عن اتخاذ موقعه بوصفه متلقيا لتربية، في ارتباط بالعلاقة الجديدة مع المعرفة التي أخذت تظهر. ترافق هذه العلاقة مشروع تعميم التعليم، وتوزيعه على المسار المهني برمته، بل حتى على حياة الفرد، دون أن تحتفظ المدرسة بالتعلم للطفل أو للشاب. نريد أولا وصف هذا المشروع، في ذات الوقت الذي نستخلص فيه بعض النقاط الرئيسة لمذهب يشكل مرجعا ضمنيا لكثير من الخبراء في ميدان التربية والمدرسة، على الرغم من أن الموطن المفضل لهذا المذهب هو التكوين المهني للراشدين، وفي المقاولات.

يمكن الرجوع، خاصة في العالم الأنجلوساكسوني، إلى مؤلفات عديدة، ودقيقة، حول هذه المسألة. على أن الخلاصات العملية التي تتوصل إليها قريبة، مع ذلك، مما يقترحه كتاب متواضع في مدى أهميته النظرية، ولكنه نموذجي في نظرنا ؛ إنه كتاب «هيلين تروكمي-فابر»، «إعادة ابتكار فعل التعلم»[9]. إن هذا النوع من الأدبيات لينشر، بالفعل، يقينيات موجهة إلى جمهور تكون المتطلبات الأكاديمية لديه ضعيفة، ولكنه يطالب مع ذلك بكتابات تعطي لنفسها قيمة علمية. قد نعيب على هذا الكتاب سطحيته. ولكن ذلك لا يقلل من كونه كتابا تمثيليا لتأثير الأفكار الأنجلوساكسونية، ولتلقيها في فرنسا. لذلك فإننا نهتم به من حيث هو، بالأحرى، عَرَضٌ دال، وخزان إديولوجي للمفردات الاصطلاحية، بدلا من الاهتمام به من زاوية دحض حججه، عن طريق استخراج عدد من المبادئ التي تنظمه، والتعليق عليها.

أنا موجود، إذن أنا أتعلم ؛ فعل التعلم خاص بالكائن الحي. يتحدد مفهوم الاستعدادات للتعلم الموسع والفعال مدى الحياة (*apprenance*)، الذي هو «تراث البشرية» غير المعترف به من قبل المدرسة، بوصفه «المهنة الوحيدة المستدامة في الوقت الحاضر». يمكن لمثل هذه الفكرة أن تدعم بفلسفة أفلاطون، أو بالبيولوجيا المعاصرة. تتزكّى هذه الحجج، التي تعتبر متقاربة، بفكرة وجود أساس علمي للكلمات التي تلقى. وسوف يتطلب التنديد بالتقريبات التي تستند إليها الخطوات المنهجية أن يحدد بدقة ما تقصده البيولوجيا الراهنة بـ «تعلم»، على سبيل المثال، وأن تحدد كذلك الشروط التي تكون ضمنها مقارنة مفاهيم بيولوجية مع مفاهيم أفلاطونية ممكنة. عندما يصف البيولوجيون واللاهوتيون تطورات التكيف التي تحققها عضوية حية مع محيطها، هل يكملون، بذلك، نظرية تنبؤية، لكنها قبل ـ علمية، قد تكون هي نظرية أفلاطون؟ لا شيء أقل يقينا من ذلك ؛ وعلى أي حال، فإن هذا المشكل لم تتناوله «هيلين تروكمي ـ فابر». يفترض هذا النوع من المؤلفات، ضمنيا، أن هذا التقارب هو واقع مكتسب، ويستخلص منه نظرة إلى العالم، ترتسم حدودها بمفردات اصطلاحية من أصول متنوعة. يتعلق الأمر هنا بتصور لبرالي متطرف للتعلم، مؤسس على الحرية وتحقيق الفرد لذاته، ومحاط بإطار الخطاب العلمي،

9- Paris, Editions de l'organisation, 1999. Autres ouvrages : *J'apprends donc je suis*. Editions de l'organisation, Paris, 1987, et *Apprendre aujourd'hui*, Cheminement, Paris, 1994.

والتحكم التقني. لذلك، مثلما تجند النظريات العلمية أو الفلسفية، على قدر تقاربها، لصالح فكرة أن الاستعدادات للتعلم الفعال والموسع مدى الحياة هي خاصية بيولوجية مميزة، فإن خطابا سياسيا يقول بالحرية المطلقة (*libertaire*)، ويوجه ضدا على المدرسة، هو خطاب مترابط مع هذه الحجج.

إن فعل التعلم، الذي هو نشاط الإنسان العارف، قد صودر من قبل المدرسة (وفقا لخلاصات علم الأحياء، وعلم الحفريات، وعلم النفس الذهني). تمارس المدرسة عنفا «مرادفا للسجن»، وتقنع الذوات بأنها لا تستطيع أن تتعلم، فتتعارض بذلك مع «قوانين الكائن الحي». وهي توجد «حين تكون عضوية حية معاقة عن حمل طاقتها، أو قدرتها الكامنة الخاصة، على النمو، والتحول، والتكيف، ومن ثم على الاستعداد للتعلم الشامل مدى الحياة. والواقع أن أشد أشكال البطالة خداعا لهو شكل البطالة المعرفية»[10].

هناك مفهوم مستعار من العلوم البيولوجية يلخص هذه الفلسفة (وهي أن المجتمع يخضع للقوانين ذاتها التي أوضحها البيولوجيون)، وهو مفهوم التنظيم الذاتي : تقوم العضوية الحية التي تتعلم تبعا للمحيط، بإبداعها لذاتها. ويحدد نقل هذا المفهوم إلى العلاقة البيداغوجية دور المدرس (أو الشريك في التربية، الذي يجب أن يكون لديه «دفتر تحملات»)، باعتباره إرشادا، وتوافقا، وتوسطا، مع اعتبار تصورات كل طرف حول ما هو «التعلم». يتعلق الأمر بفك العزلة عن فعل التعلم وكسر «طوقه المدرسي»، والوقوف ضد بيداغوجيا «تشتغل بالتعليمات»، ويعتبرها الجميع حكما مسبقا تتقاسمه الأغلبية.

النتيجة المستخلصة من هذا النقد، هي أنه ينبغي إعادة صوغ الإشكالية التربوية : ينبغي، من جهة، أن يعاد للتعلم الشامل طابعه المستدام ؛ وهذا يعني التخفيف من زمن التعلم [داخل المدرسة] في حياة الفرد نفسها ؛ وينبغي، من جهة أخرى، أن توضع في خدمة هذا التصور العام للتكوين، الذي يقوم في الاستثمار الأمثل لمواردنا، تقنيات هندسة المشاريع، التي تتيح استعمال هذه الموارد على أحسن وجه، في منطلق التعليم أو التكوين بمعناهما الخاص.

10- TROCMÉ-FABRE, Hélène, *Réinventer le métier d'apprendre*. Editions de l'Organisation, Paris, 1999, p. 34.

لابد أن نضيف أن مكتسبات علم الاجتماع، وتحليل وسائل الإعلام، قد أعيد، أيضا، استعمالهما من قبل «هيلين تروكمي ـ فابر»، عندما انشغلت بتفسير ما يحبس شهية التعلم داخل المقاولات : هوس الفعالية والنجاعة، والأعضاء الحسية الاصطناعية (تلفيزيون)، والعمل الآلي الذي ينسي اليد، وإقامة الحواجز بين التخصصات، إجحافا في حق «التفكير الحي»، اعتياد الرؤساء على اعتبار أن من يتلقى التكوين له وضع المتعلم... ويقوم الحل المقترح في الإعلاء من شأن شكل بديل من الثقافة، مقطوعة الصلة بهذا الإرث السلطوي لنقل معارف متحجرة وتلقينها، ثقافة سوف تكون، في ما يقال، امتدادا للحياة، ونتيجة لسيرورة تنظيم ذاتي : وكما أن الدماغ نتاج للتطور، فإن الثقافة تنشأ من تفاعل الأفراد، والتواصل هو «إعادة تنظيم داخلي لعضويات حية، تسعى للحفاظ على فضاء من الدلالات المشتركة، مدة زمنية معينة»، والحفاظ على هويتها بتصحيح الاضطرابات. هكذا، يشكل تعلم التعلم مهنة في قمة الجدة، توفق بين التعلم والحرية، والنمو الشخصي، وبين الطبيعة والثقافة.

لا غرابة إذن في أن يعرف الرهان النهائي على النحو التالي : «كيف نعيش معا؟» ؛ وإذ يسهم كل عنصر في «تطور المنظومة برمتها»، فإن تعاون كل اللحظات هو الضامن لتقدم آت، ولـ «نمو» البشرية الذي يقتضي «الذكاء الجمعي». ثم إن هذا «العيش معا» يكشف حدود النزعة اللبرالية لدى المؤلف : فمن الواضح أن الـ«معا» يسبق العناصر التي تؤلفه، ويثير في الذهن صيغة جديدة لـ«لجماعة المغلقة» لدى «برجسون»، أكثر مما يثير فيه المثال الأعلى التحرري. فالمناهج المطلوبة، إذن، هي العمل في مجموعات، مدعوما بتقدم التكنولوجيات الجديدة. أما دور واضعي التصورات البيداغوجية، فهو ضمان وجود «تدفق للمعاملات [الصفقات]». وعلى هذا يصير التواصل، في آن واحد، أخلاقا وسياسة. إن الفرد في هذا العالم الجديد لا يكون أبدا راشدا أو كبيرا : إذ هو ملزم دائما بالتعلم، يظل بين الأمل في تأهيل أو اعتراف بتعلماته، وبين الخشية من عدم التكيف مع التغير المحيط به. وليس لهذا المثال الأعلى المغري بشدة (إذ كيف يمكننا رفض أفق التعلم مدى الحياة؟) سوى صلة ضعيفة بالمثل التي يدعيها. وما كان يمكن للفلاسفة القدماء الذين كانوا يريدون تعميق التباعد عن المظاهر، وعن ضجيج الكلمات اللامجدية، أن يتعرفوا في هذا المثال الأعلى على أنفسهم.

ربما يراودنا الظن بأن نظرية من هذا النوع تنطبق على عالم المقاولات، وليس لها، من

ثم، سوى صلة ضعيفة بتربية الطفل. هذا غير صحيح على الإطلاق. ولو شئنا لأوردنا أمثلة متعددة على تغلغل هذه الأفكار في مؤلفات بيداغوجية، بل حتى في النصوص الرسمية.

لنأخذ الاستشارة الوطنية [في فرنسا] حول الثانويات، والتقرير الذي نتج عنها : «ما هي المعارف التي ينبغي تعليمها في الثانويات؟»[11]. قدم الأساتذة في ذلك التقرير باعتبارهم «مصاحبين للتعلم»، يتوجب عليهم أن يصاحبوا كل واحد من التلاميذ في طريقته المختلفة في التعلم. ووقع التأكيد، في هذا التقرير، على التعاون بين التلاميذ، وهو ما يمكن اعتباره صدى للمذكرة الإخبارية المذكورة سابقا. الليسيه «محل ـ مورد» لم يعد في حاجة إلى أن تضاف إليه بنيات مثل القاعات الاجتماعية ـ التربوية، ما دام الليسيه، قبل كل شيء، محلا للتنشئة الاجتماعية، يتيح الوصول إلى ثروات المحيط المباشر، أو الأبعد». ويفترض في هذا أن يشجع التضافر بين المواد الدراسية، مع تفضيل «الموضوعات المركبة» على المواد الدراسية التقليدية، من أجل تحديد مضامين التعليم.

تزداد نجاعة هذه الرسالة بقدر تقديمها في شكل «توريق العجين» (*feuilletage*)، تتعايش فيه مرجعيات متعددة، ومستويات متعددة من القراءة. وفي وسع القارئ المتواضع الاطلاع، أن يتعرف في هذه المثل العليا على التربية الحديثة، التي صيغت في بداية القرن العشرين من قبل «أوفيد ديكرولي»، على سبيل المثال. فنقد المدارس المغلقة والمفصولة عن العالم، ورفض التربية المعيارية والسلطوية، وتجارب العمل في مجموعات، والمناهج الفعالة، كان كل ذلك موجودا سلفا في تلك التربية. والواقع أن التربية الحديثة، متى لم تختزل إلى مجموعة من الإجراءات، يمكن الدفاع عن اشتمالها على مثل عليا أخرى غير فلسفة «التعلم مدى الحياة». ولعل ما ينبغي على البيداغوجيين ومنظري التربية أن ينظروا فيه باستعجال، لهو التحديد الدقيق لما ينتمي أو لا ينتمي إلى هذه الفلسفة نفسها، وراء مفردات اصطلاحية متطابقة، وذلك انطلاقا من أن التفكير في مناهج التربية القابلة للتطبيق على الأطفال، مستعمَّر، إن صح التعبير، ببناء المفاهيم، وبلغة الأدبيات الناتجة من ميدان التربية الدائمة.

11-« *Quels savoirs enseigner dans les lycées*? ». Rapport final du Comité d'organisation de la consultation, Lyon, le 11 mai 1998.

لا جدوى في التشبث المتصلب بالتنديد بالمناهج «الجديدة»، التي اشتهرت بكونها مسؤولة عن انحطاط العلاقة التربوية. إن هذا النوع من التفسير ينطوي على المخاطرة بحجب واقع آخر. فقد شهد العصر الحاضر، بالفعل، حصول زحزحة عميقة لتمثل التربية وممارستها : فبينما كانت النظريات التربوية «الحديثة» تضع الطفل في قلب الانشغالات، نجد أن مفهوم التعلم، وليس مفهوم الطفل، هو الذي صار يتصدر المشهد : فقد جعل التعلم نصيبا للراشد ليس فقط بوصف التعلم قدرة، وحقا، بل بوصفه، أيضا، واجبا، موصولا بواجب آخر منسجم معه، وهو عدم التعلق بتخصص معين، ولا بمهنة واحدة، بل ولا بهوية واحدة، ما دام يمكن لمعرفة من المعارف أن تندمج في شخصية الفرد. المطلوب الذي يصدر عن هذا المجموع هو التواصل، بغض النظر عما ينبغي نقله عبره، ما دام أن ذلك لا يمكن أن يكون، من حيث المبدأ، إلا حالة مؤقتة للمعارف، والأشخاص، والتنظيمات... فالتواصل هو الأمر المطلق، في هذه الأخلاق البيولوجية، التي تقضي بالتكيف، والتطور، والتحول، بصورة دائمة، على أساس أن الخير المشترك هو هذه «الثقافة المشتركة» المنبثقة من «تيار متدفق». لا جدوى في السخرية من هذه المفاهيم غير الدقيقة ؛ فربما يوجد وراء الحجج تغيير للعلاقة بين الفرد والمجتمع (ومن ثم تغيير للمواطنة). ينتظر من الفرد أن يكون لنفسه هوية تتمثل في التعلم. وإذ صار هذا الفرد «متعلما» أبديا، ومحترفا لذلك، ويستدمج التحديد الجديد لـ«مهنة»، فإنه لم تعد له علاقة خارجية مع المعرفة، تلك العلاقة الخارجية التي يمكن لها، إذا ما تمثلها، أن تثريه. وحين تمد ثقافتنا المنتمين إليها بهذه التربية «الشاملة» التي لم يبتغها أحد، أفلا تجعل الفرد، بذلك، مشبعا بالاقتناع بأن التعلم لا صلة بتكوينه، وإنما له صلة بحصوله على الشغل؟

في هذا السياق فإن التذكير الذي قدمه «أندريان بارو» في كتابه الأخير المخصص لمشكلات التربية في الوقت الحاضر، بما يصنع الموقع الخاص للتعليم، يكتسي كامل معناه. ففي وسع الأستاذ من حيث هو أستاذ، كما يقول، أن يفرض على التلاميذ الإنصات إليه، لأنه يضع بالخطاب نفسه الذي يوجهه إليهم حدا لـ«ثرثرة أناه الخاص»[12] إن هذا الجهد شرط لتعلم قول «أنا»، بالنسبة إلى التلاميذ كما بالنسبة إلى الراشد الذي فعل ذلك قبلهم. إن مصدر الصعوبات التي تعوق حاليا هذا النوع من العلاقة، يوجد،

12- BARROT, Andrien, *L'enseignement mis à mort*. Op. cit., p. 37.

جزئيا على الأقل، في التشكل الجديد الذي حاولنا وصفه. فحيث لا يعود ثمة تلاميذ، بل متعلمون فقط، لا يمكن أن يكون ثمة أساتذة. إن المكونين، وهم المختصون في الوساطة، لدى «المتعلمين»، بين «أناهم» بالأمس وبين «أناهم» في الغد، ينكرون قدرة هؤلاء المتعلمين على قول «أنا». فالمكتسبات التي جنوها من تجربتهم وتاريخهم، تلك المكتسبات التي لا بد لها أن تعبر عن نفسها، لا تؤخذ في الاعتبار إلا لكي تلغى على نحو أفضل. إذا كان التواصل الدائم من أجل ضمان التوازن المؤقت في التعامل أو عقد الصفقات (إذ لم يعد في استطاعتنا أن نتحدث عن معرفة أو عن حقيقة)، يصنع هؤلاء المتعلمين الأبديين، فهل ما زال في وسع ذلك إتاحة إقامة علاقة تربوية؟ لم يعد أمام الصغار والكبار إلا أن يصيروا متساويين، قابلين لاستبدال بعضهم ببعض، أمام هذه الهيمنة التي يتمتع بها التعلم ؛ وإذا لم نستطع أن نرى في هذه الشروط ما يمكن أن يشكل نموذجا بالنسبة إلى الطفل في علاقته مع المعرفة، فإننا لا نستطيع، بقدر أكبر، أن ندرك ما الذي يخول للراشد الدائم التعلم، الذي تطارده إعادة تكوين ذاته، أن يجيز لنفسه أن يعلم الطفل شيئا ما...