الفصل الرابع

حدود التربية الرسمية

" تقرير من فرنسا"

ترجمة

أ.د/ أميرة عبد السلام زايد
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

obeikan.com

obeikan.com

تقديم:

يتناول البحثان المترجمان (الفصل الرابع والخامس) في هذه الصفحات مؤسسة من أهم مؤسسات المجتمع ألا وهى المدرسة ، ولا يخفى على رجال الفكر التربوي عامة وفكر التمدرس على وجه الخصوص ضرورة الاهتمام بدور المدرسة في بناء المجتمع ، لذا يتناول البحث الأول (حدود التربية الرسمية ، تقرير من فرنسا) ، وظيفة المدرسة التي تنشد تحرير المواطن من ربقة الأغلال التي تكبله في زمننا المعاصر تحت الشعار الذي يضعه (سارتر) إذ يقول : عليك أن تعمل ، وبالعمل تصنع نفسك. بذلك يضع المؤلف نفسه مكان الطلاب في المدارس الثانوية ويدرس كيف يقبل هؤلاء الطلاب المحتوى العلمي الذي يمارسونه. وفى مقابل الحرية يتعرض المؤلف لقضية التكيف ، فمن المقرر أن يتكيف الطلاب للكثير من المواد الدراسية التي لا يدركون تماما أنها تهمهم بالدرجة الأولى ، مثل القواعد البنيوية والبيولوجيا الجزئية والجغرافيا الاقتصادية ، والفيزيقا والفلسفة وغيرها من المقررات التي لا يلمسون أهميتها بشكل مباشر. وهنا يكمن منطق الزيف الذي ينتظم الحياة المدرسية. وتظهر أيضا قضية هامة للغاية وهى سطوة التطور التكنولوجي على عملية التمدرس ، وهو الذي عظم من تأثير هذا التطور على الطلاب بوجه عام ، وأصبحت المزاوجة بين العلم من ناحية والتكنولوجيا من ناحية أخري أمر أساسي. ويصدق المؤلف حين يطرح قضية القيم باعتبارها محور أهداف العملية التعليمية ، وهنا يكشف المؤلف عن أهمية البُعد القيمي في أهداف التعليم.

ويؤكد هنا على حجم المشكلة التي يقع فيها طلابنا أمام هذا النمط المعقد من المدارس ، فالطلاب يعانون من وقوعهم في دائرة مفرغة يوقعهم فيها مقومات الحضارة القائمة الآن .

وتنتهج الدراسة المنهج الجدلي ، وهنا يجب الإشارة إلى أن قضية المنهج تشكل تسعين في المائة أو أكثر من حجم الهدف في هذه الدراسة ، لذلك فهو (أي المؤلف) يتعرض للجدل بين النقيضين في الحياة الاجتماعية وهو التناقض بين العام والخاص .

وجدليا يعرض المؤلف لفكر إيفان اليتش حول عملية اللاتمدرس، ويرى مقاومة عنيفة لهذه الفكرة ، ويصل إلى مناقشة الحكم الذي يقر قيام مجتمعات بلا مدارس . ويفاجئنا المؤلف بإقراره بأن تحقيق المساواة كما نحلم بها أمر بعيد المنال في سياق المجتمع التكنو/علمي.

وفى البحث الثاني (هل تستطيع المدرسة المعاصرة إعادة بناء العقل؟) يضع هذا العنوان التساؤلي القارئ مباشرة مع القضية التي يتناولها البحث ويستهدف البحث التعرض لموقف المدرسة من ظاهرة ما بعد الحداثة التي يعيش فيها الطلاب اليوم ، وما بعد الحداثة بخصائصها المختلفة تضع المدرسة في مواجة العديد من القضايا التي لم تكن متاحة من قبل ، وهذا ما يخلق الأزمة الواقعة اليوم ، وهو يثير التساؤل : هل التعليم قابلا للتبرير والتغيير القيمي أم أن التعليم يظل أداة لتلقين الطلاب بما يحافظ على ما هو قائم في الواقع من حولهم ؟

"هذه النبتة للمدرسة أنشأها (دوركايم) تحت مبدأ واحد هو فكرة الوحدة ، والانحدار في التركيب الثلاثي : الوحدة ، الكلية ، الذاتية (الباطنية) وهذا ما شكل الواقع المسيحي مع مدرسة الدير أو المدرسة الكاتيدرائية حيث وحدة المكان ووحدة الفكرة كمعتقد ديني مسيحي ووحدة الزمن (استمرار التأثير التهذيبي) . ويتجه البحث نحو دراسة ما بعد الحداثة وما حدث فيها من تفكك لفكرة التأديب

كوظيفة للمدرسة . فالبحث يقرر أن المعرفة تشكل العقل وأنها متحررة وأنها تمثل وحدة وأن هذه الأحكام العامة تمثل ثلاثة جوانب للعقيدة التي عظمت العمل التأديبي التثقيفي في مسئولية استدعاء الإنسانية داخل الإنسان . وهذا التشخيص يرى التفسخ بين العقل والذات ، والانفصال بين العقل الآداتي والعقل الاتصالي ، وبين الرغبة والفكر وحيد الاتجاه ، وكذا الانفصال بين الاستهلاك والإنتاج . وفى الكلام حول آثار ما بعد الحداثة يقول أنها أحدثت تشظي للعقلانية في العديد من المجالات الجمالية والأخلاقية والسياسية والعلمية .

ويتحدث الباحث عن اثر ما بعد الحداثة علي العقل حيث نجد أن العقل متعدد التكوينات مفتوح على تعدد لعبات اللغة (السياسية والاقتصادية..) مع تعددية القيم والتعقد ، ويعتبر تناول ظاهرة التعقد تناولا معاصرا فرضته ظاهرة ما بعد الحداثة . ويطرح الباحث رأية في إنهيار الاتحاد السوفييتي وهل سيؤدي ذلك بالفعل إلى نهاية المجتمعات الشمولية التسلطية ، فيقول أن انتصار مذهب الفردية بإنهيار المجتمعات الشمولية لا يشير إلى نهاية مثل هذه المجتمعات إلا أنه يمثل إنجازا للنموذج الديموقراطي الذي أيده (توكوفيل) سابقا في الحداثة .

ويعرض الباحث لكلام "تورين " الذي يؤكد أن المدرسة في فلسفة الحداثة يجب أن تكون مدرسة للذات في التحرر من المصالح الخاصة وتدعيم حرية الذات وعمومية الثقافة والانفتاح على التعددية والغيرية . والنخبوية الشعبية والمساواة الحقيقية في الفرص داخل المدارس .

ثم يعرض الباحث بالتساؤل حول أية شروط لمعرفة ما بعد الحداثة بحيث تكون معارف مربية وقادرة على إعادة تشكيل العقل . وهذا يقود المدرسة إلى

الاهتمام الأكبر بطرق المعرفة الصحيحة من كل الزوايا مما يقود إلى عملية نقد للعقل الذي يمكنه مجاراة أحداث العصر. وأن التدريب على أنماط التفكير يكون من الاستنباطي إلى التجريبي إلى التاريخي والنقدي وأن إعادة التحديد الموسوعي المتمركز حول فكرة أو حالة من المعارف يقتضي ما يلي :

- تحديد الأنواع المعرفية المخصصة لتطبيق أكثر عمومية ممكنة. بمعنى وضع قاعدة لخدمة الآخرين.
- إظهار كل جانب من المعرفة ، والذي يرتبط بالآراء أو الأفكار المؤسسة لنظام يعتبر مدخلا قويا لها ويضفي عليها أهميتة .
- تقييم كل مستوى للتعليم ، ودرجة التقنية كاحتمال لضمان جدية هذا التدريب ، لكن بالنسبة لهذه الحالات أو الوضعيات الخاصة فلن تكون ملائمة لتحقيق قابلية التأثير والبقاء لدى الطلاب عندما ينسون كل شيء ؟

وأخيرا في محاولة لإعادة الاعتبار والأهلية للتمدرس ، يرى (ليوتار lyotard) أن المعرفة العالمة البارعة تؤثر مباشرة على الفكرة المربية دون وساطة أحد . وهذا يحقق نوعا من الاستقلالية النسبية (Rouboul 1992) . ويسهم هذا النقد النسبي في تحقيق ديمقراطية وبث المعرفة حول الظواهر المعزولة والمنفصلة في ذات الوقت.

أن الدرس المتعلم من هذين البحثين يؤكد على نوع من الحرية والعملية والإبداع يجب أن يتحلى بها النظام التعليمي، لتحقيق الحرية المستهدفة من التعليم والبناء الحقيقي لشخصية طلابنا.

أ.د. أميرة عبد السلام زايد

حدود التربية الرسمية ، تقرير من فرنسا[1]

مقدمة :

تُضعف التربية المدرسية (الرسمية) في مجتمع التكنو/علمي التربية غير المدرسية التي تُكتسب بشكل تقليدي خارج المدرسة ، سواء في البيت أم في العمل ، أم في بيئات المجتمع المحلي . فبينما يقضي الطلاب جانبا كبيرا من وقتهم داخل المدرسة يكون التركيز في نظامنا التعليمي مسلطا على عملية تدريس المعرفة المجردة . التي تعد أمرا مغتربا عن خبرات الطلاب ولا تحمل معاني ترتبط بحياتهم . فيقودهم ذلك إلى " ثقافة الزيف " Pretending Culture التي تصمم في إطارها المناهج ويمنحون الدرجات التي تستند إلى قدراتهم على التخيل . ومن منظور المعلم تربط هذه الورقة البحثية ملاحظاتي الشخصية ونتائج تأثير النظام التعليمي العلم/ تكنولوجي في الطلاب الفرنسيين المعاصرين وامتدادها على نطاق المجتمع الفرنسي ، وبحذر وتعقل مع ما سمي " اللاتمدرس " في المجتمع بالإضافة إلى التخلي عن المثال " التكنو/علمي" .

دعني أبدأ بعرض مختصر للقيم التي تنتظم النظام التربوي الفرنسي ، بالإضافة إلى أنظمة أخرى ، فإذا ما التحق الكثير من الناس بالمدارس على مدى فترة طويلة من الزمن ؛ فإن سبب ذلك هو تنمية التربية الرسمية (التمدرس) التي تعتبر رافدا أساسيا من روافد التقدم الاجتماعي . ويعطي مجتمعنا أهمية كبيرة لعملية تداول المعرفة المجردة العقلانية كنوع من المعرفة العلمية في وضع تحويل وتمهين المواقع المؤسسية (المعلمون يعطون والطلاب يحصلون الدرجات .. الخ) . هذا ولو أنفقنا الكثير من المال على مثل هذا النمط من التربية (ربع الميزانية

الوطنية الفرنسية) لكان هذا مطابقا لفكرة التقدم المتوارثة من عصر التنوير وهي "أن التداول الرسمي للمعرفة يمثل نوعا من التحرر".

من المفترض أن يحرر التعليم الرسمي الأفراد من قيود ضيق نمط الخبرة والخبرة المحدودة المتعلقة بالانتساب إلى مجموعات معينة أو مجتمعات محلية ما لقولبة النماذج بواسطة أنساق رمزية معينة (تقليدية ، إيديولوجية أو دينية) . ففي نظامنا السياسي الجمهوري التقليدي ، يتحدد دور المدرسة في مد الفرد بالمزيد من النمو العام للعلم ، والقانون والدولة " . ويمثل التمدرس العام للجماهير (وبشكل خاص الشباب) شرطا أساسيا لتحقيق المواطنة ألحقه والديمقراطية اللتين تشاركان في صقل العقل . ويمكننا عبر التعلم زرع الاستقلالية في الحكم بالإضافة إلى أنظمة العقل الأساسية التي لا غنى عنها للحياة العامة. وبطبيعة الحال ، وبشكل أكثر عمومية يكون ذلك مصحوبا بالشك في طرق كل من التربية التقليدية وغير الرسمية اللتين تمثلان عقبتين أمام تحقيق الحداثة والتقدم المادي (الصحي على سبيل المثال) ؛ وأحيانا اعتبرت الأنماط غير الرسمية في التربية عقبة أمام كل من الاستقلال الفردي في الفكر والمواطنة.

1- الكلفة البشرية في التعليم الرسمي

Human Costs of formal Education

يمثل مدخل التنوير ، عند النظر إلى التربية ، مدخلا ملائما وجميلا ، إلا أن التطبيق العملي للمبادئ التي تقوم عليها الأنظمة التربوية في فرنسا المعاصرة يمتلك في الكثير من المراحل المؤثرات الوقتية التي تتناقض مع أهداف تعزيز أو دعم استقلال الذات وتحقيق المواطنة المسئولة عند المواطن الفرنسي .

هنا سوف أقدم بعض الملاحظات الشخصية ، فخلال السنوات الخمس الأخيرة عشت مدرسا للفلسفة في الليسيه الفرنسية لطلاب يدرسون من أجل الحصول على درجة البكالوريا ، وقد بلغ هؤلاء الطلاب من العمر سبعة عشر إلى ثمانية عشر عاما ، ودرسوا الفلسفة خلال العام الأخير من تعليمهم الثانوي .وإذا كان هؤلاء الطلاب في الأقسام العلمية فإنهم يدرسون الفلسفة لمدة ثلاث ساعات أسبوعيا عبر تسعة أشهر من العام ، أما إذا كانوا في الأقسام الأدبية فإنهم يدرسون الفلسفة لمدة ثماني ساعات أسبوعيا خلال العام الدراسي بأكمله .هذا النمط من الدراسة يساعد المدرسين على فهم طلابهم بشكل أفضل .

لقد أسعدتني كثيرا هذه التجربة بشكل شخصي ، فقد كان الطلاب لطفاء وجرى بيني وبينهم احترام متبادل ، ففيهم حرارة الشباب التي تكشف عن نضج كبير، ولقد أعجبت بهم كثيرا فهم ممتلئين بدم جديد ومتغير يعمل كنظام منعش يجدد الحياة . بجانب ذلك في فرنسا وكنتيجة للنمو المطرد في معدلات البطالة خلال العشرون سنة الماضية نجد أن الطلاب خائفون من عدم الحصول على وظيفة، والطريق الوحيد للحصول على تعليم عال هو المرور بالبكالوريا ، لذلك فهم راغبون جداً في التعليم ومستعدون للدراسة ، فيلاحظون بجدية ويكتبون الأوراق البحثية في نفس الوقت ، لذلك في بعض الظروف ، خبرتي التدريسية لا تملك الربط بين القصص البطولية عن التعليم العام الذي نحن نعتني بقراءته. لكن هذا جانب واحد فقط في الصورة.

من جانب آخر، لقد لاحظت خلال السنوات القليلة الماضية عدم تطبيق مبادئنا التربوية ، باختصار نجد أن عددا كبيرا من الشباب ، الذين من بينهم طلابي لم يجنوا الحصاد المتوقع من انتظامهم بالمدارس ونمط التربية الرسمية .

لقد شاهدت الكثير من الشباب حانقين وغير سعداء من المدرسة لأنهم لا يستطيعون تحصيل المعرفة المجردة التي نغذيهم بها ولأنهم لا يستطيعون استيعاب الأنماط النظرية من التفكير التي نقدمها لهم . إنني مقتنع بأن هؤلاء الطلاب يستطيعون أن يكونوا كبارا من خلال فهمهم الحقيقي للحياة وللعالم . فالأشخاص قادرون على تكوين علاقات تتسم بالكثير من المسئولية مع الآخرين.لكن ذلك يتطلب منهم التدرب على ممارسة العلاقات العملية والتطبيقية فورا ، والتحرك الفعلي نحو الأشياء التي تتضمن مغزى معينا لديهم ولدى أولئك الذين يعيشون معهم ، وهو إمكانية قبولهم أو نكرانهم .

إن حقيقة كونهم داخل المدرسة ، التي يجبرون فيها على استيعاب أنماط مختلفة من المعرفة لا تمثل لديهم معاني مباشرة فتنمي لديهم اتجاها إيجابيا نحو الخضوع والإذعان وتمثل عائقا لتنميتهم كبارا على قدر كبير من تحمل المسئولية ، هنا يتضح شعار سارتر " *faire et ، en faisant ، se faire* .

" أن تعمل وبالعمل ، تصنع نفسك ".

يعد المنهج الممارس من قبل عدد كبير من الطلاب بلا معنى . لقد لاحظت للوهلة الأولى أن معظم الأفكار الذين يفترضونها لدراسة الفلسفة تمثل أفكارا مغتربة تماما كوحدة النفس ، وقيمة العلم ، ومعنى التاريخ ، وأصول القانون .. إلخ . كل ذلك لا يمثل اهتماما شخصيا مباشرا في أي شي ، فإذا لم تكن تدرس من أجل

obeikan.com

الامتحان الذي يحتاج إليه الطلاب (أو يعتقدون أنهم في حاجة إليه) .في أغلب الأحيان لا أحد منهم سوف يقضي ساعة واحدة في دراسة بعض هذه القضايا .

تواجه الأهداف الرسمية لتدريس الفلسفة ، وأيضا العلم عقبات قاسية ، فللوهلة الأولى يحتاج تدريس هذه الموضوعات أن يكون لدى الطلاب أداة ثقافية نسقية ، مطلوبة كخلفية ضرورية لأدب التاريخ أو لثقافة علمية ، و عندما تحدثت إليهم حول الحياة البشرية (العضوية) ، أو الدين أو التقدم بشكل سريع تحققت من أنهم لديهم نقصا في الخلفية الضرورية ذات الصلة بفهم القضايا النظرية .

هذا لا يعني أن هذه الموضوعات لم تدرس إليهم، وتلك هي الإشكالية . طوال فترة تمدرسهم درسوا كثيرا من الموضوعات التي تجعلهم واسعي الاطلاع Knowledgeable تماما. لقد درسوا كل الموضوعات الرئيسية وقدموا مناهج معقدة وممتعة عقليا ، وما يتبقى في أغلب الأحيان هو قدرة مدهشة لدى الطلاب على تعلم أي شيء (ذلك ما يتذكرونه) بشكل سريع ، وينسونه تماما بنفس السرعة فيما بعد.

من قبيل الخبرة المؤلمة تعلم الطلاب كيف يتكيفون في شكل مطيع ، فالمنهج يمثل طموحا مجنونا في التوسع وإعطاء الصورة التقنية التي نمت ثقافة السهو والنسيان ، وثقافة النسيان هذه بدورها تعززت بواسطة عملية مؤسسة الزيف. يبدأ الكثير من الأطفال ، على سبيل المثال ، التعليم الثانوي بدون اكتساب القدرات الذهنية التي تسمح باستخدام فعال للغة وقدراتها الرمزية والمنطقية . فتقديم أنماط ومتطلبات جديدة من المعرفة بشكل سريع يثير الاضطراب والقلق ، حيث ما يتعلمونه مبكرا يكون بمثابة زيف . إنهم يتعلمون ليمثلون كما لو كانوا يعرفون

ويفهمون ماذا يفعلون من أجل غش معلميهم وآبائهم ، وفي الحقيقة يشارك المعلمون في هذا المسلك المضلل بتنظيم تدريسهم ليس من أجل قدرات التلاميذ الحقيقية ولكن من أجل قدراتهم التي يجب أن يكونوا قد اكتسبوها .

النتيجة هنا هي أننا من المفترض الاهتمام بدراسة الفارق بين الجوهر (الحقيقي) والمحتمل لطلاب في السابعة عشر من عمرهم لا زالوا عاكفين على معرفة الفرق بين الفعل واسم المفعول ، كما إنهم غير قادرين على تفعيل التحليل المنطقي لعبارة أو جملة كما تعلموا أن يفعلوا عندما كانوا في الثالثة عشر من العمر. ماذا نفعل ؟ لقد تبنينا نفس الاتجاه مثل ما لدي المعلمين خلال السنوات السابقة ، ذلك إننا ندرس لهم الفلسفة إذا كان لديهم القدرات المطلوبة والثقافة ، لقد علمناهم برنامجا مناسبا لكي يصبحوا طلاب ذوى طاقات تخيلية عالية.

إن أسوأ ما في هذا الأمر ، ألا يكون الطلاب أنفسهم موضوعا لهذا الموقف . لقد أصبحوا يعتادون بعض التناقض . لكثير من السنوات حاولوا تعلم ما الذي لا يستطيعون فهمه ؛ كالقواعد البنيوية ، والبيولوجيا الجزيئية ، والجغرافيا الاقتصادية، ، والفيزيقا بالإضافة إلى الفلسفة وغيرها . لنقرأ الكتب القياسية الخاصة بالاقتصاديات والعلوم الاجتماعية للطلاب الفرنسيين البالغين ستة عشر عاما من العمر ، وسوف نرى ، في أغلب الأحوال، ماذا أعني بذلك .

على أية حال يكون قبولهم لتعلم ما لا يفهمون أمرا ليس غبيا. فهناك ما يربو على خمسة وسبعين في المائة من طلابنا يحصلون على البكالوريا ، وبنفس منطق الزيف سوف يتحقق لهم ذلك أيضا في المرحلة الجامعية ، أنا لا أعرف كيف يجري الأمر في الولايات المتحدة ولكن إذا نظرت للبرامج والمناهج بالجامعات الفرنسية

فسوف تصاب بالذهول ، إننا نحاول تعليم الطلاب مقدار فائق من المعارف ، المجردة والصعبة ، بينما نجد هنا أيضا القاعدة التي غالبا ما تحقق تعلما دون فهم .

والنتيجة هنا أن الشباب واع تماما بأنهم يعطون الدرجات والدبلومات التي تنسجم مع طاقاتهم على التخيل . إلى جانب ذلك نجد أن ثلثي الطلاب الذين ينتظمون في التعليم الجامعي لا يكملون مقرراتهم . إن نسبة الفشل تدعو إلى الذهول وهي نتيجة لمنطق الزيف السائد في مدارسنا .

في النهاية ، فيما يتعلق بهذا الزيف يجب أن نذكر الفجوة الكبيرة بين ما يدرس لطلابنا وطبيعة خبراتهم الشخصية . هذه الفجوة تمثل أحد الأسباب ، لماذا بعد اثني عشر عاما في المدرستين الأولية والثانوية ، كثير منهم مزودون بغطاء رقيق من المعرفة الزائفة . حقيقة ، معظم المحتويات لا يمكن ، بل لا تقدر أن تكون أرضية صلبة متماسكة من الخبرة الشخصية المحددة . إن الإدعاء بأن المتعلمين من البنين والبنات فى سن السابعة عشر عاما سوف يكونوا قادرين على كتابة القليل من الصفحات حول مصداقية نظرية التحول البيولوجي أو عن أصول القانون ، أمر غير جاد . ولكن في الحقيقة سوف ننظر إلى هذه الإدعاءات من منظور معكوس .إن الحقيقة البسيطة هنا هي أن قيام طلابنا بكتابة ورقة قياسية في موضوعات مجردة حول ما لم تكن لهم به خبرة يخبرنا عن الأثر الرئيس لهذا النمط من التمدرس : بأن يكون الفرد قادر على قول بعض الشيء حول ما الذي لم يعرفه . ذلك هو المعيار الحقيقي للنجاح ، مرة أخرى ذلك هو طريق الزيف .

لذلك ، فان أحد تأثيرات التمدرس هو خفض مستوى الخبرة الشخصية . إن عدم التواصل بين التعليم والحياة الخالصة ليس أمرا جديدا ، بطبيعة الحال ،

وسبق أن وُجه له النقد العديد من المرات . لكن من الصعب جدا للمعلمين تصحيح عدم التواصل هذا ، منذ أن أصبح علينا أن ندرس برنامجا ضخما ولا يوجد الوقت مطلقا لمد الخبرات الخالصة المعطاه التي سوف تصنع القضايا النظرية القابلة للفهم .

2 – المدرسة والمجتمع التكنو/ علمي

School and Techno science

الآن ما الذي يجب أن يفعله العلم والتكنولوجيا مع هذا الأمر ؟ إن تأثيرات التمدرس كما شرحت ليست جديدة ، لكنها سوف تكون أكثر سوءا بسبب أننا نعيش بشكل متصاعد في مجتمع التكنو/علمي. على النقيض من ذلك ، يمكننا القول أنه في الماضي كانت عيوب التمدرس الرسمي ليست مفاجئة لأنها لم تكن محدودة التأثير. هذا و هناك قوى أخرى تدفع في اتجاه العمل في المجتمع على سبيل المثال القوى التربوية إلا أنها ضعيفة القول لأن أدائها أصبح مسلم به . كما أنه يميل إلى عدم الظهور في العالم " التكنو/ علمي".

حقيقة ، معظم العمليات التي تسهم في تنمية الذات والتحول في القيم تأخذ مكانها بشكل تقليدي خارج المدرسة وبطريق غير رسمي ، من خلال الأسرة ، وجماعة الرفاق ، والجيرة ، وما في دائرة العمل ، والأعمال التجارية ،... إلخ ، أنماط تحويلية للسلوك والقيم بطرق ليست متعسفة أو مفروضة في أغلب الأحيان وفي بعض الأحيان تكون بشكل غير واع تماما .

منذ القرن التاسع عشر كان التعليم المدرسي ناجحا لدرجة أضفت الشرعية والمكانة الاجتماعية لتلك الفترة ، ذلك بسبب قدرتها على التعامل مع اليافعين الذين تربوا مسبقا. للوهلة الأولى لم يتعلم الأطفال كيف يتكلمون داخل المدارس ،

فقبل الذهاب إلى المدرسة تعلموا الكثير من العادات ، والإيماءات ، والحكايات ، والرقص والغناء .

قبل تعلم القراءة والكتابة والحساب يكون الطلاب مجهزين تماما بعالم تخيلي مختبر ومتداول بينهم عبر تقليد طويل المدى ، هذا العالم الرمزي والتخيلي يبنى النفس ويبني لهم جذور للفعل. إنها تمد كل فرد بالقدرة على التعامل بشكل معنوي مع الخبرات الشائعة في أغلب الأحوال : كالرغبة ، والتنافس ، والانفصال ، والعنف ... إلخ . هذه الأنساق الرمزية تسمح لنا أن نواجه هذه الخبرات وفقا للقيم التي يمكننا أن نختارها مع الآخرين . إنها فقط تقوم على الأساس الرمزي الخاص بالثقافة التي يمكن أن تجنيها الإنسانية بالإضافة إلى الأخلاق.

لفترة طويلة من الزمن كان من المسلم به أنه بينما يدعى الأطفال إلى المدرسة ليتعلموا في نمط من المساواة فى الكتابة والحساب والمعرفة المتنوعة المجردة والعامة فانه لا يساوى التعليم خارج المدرسة للتقنيات المحلية ، والأعمال التجارية التقليدية التى يمكن تعلمها من خلال المحاكاة . وفى إطار ضرورة البدء في مختلف أنماط تكنيك " إعرف .كيف " قمنا بتنمية أنماط من السلوك الاجتماعي .على سبيل المثال القدرات الخاصة بالعطاء والتجارة وغيرها والتي طبقت تباعا ، لفهم الكثير من قواعد السلوك الاجتماعي والقواعد الأخلاقية للمجتمع غير الرسمى ، وخلال هذه العملية ينمي الأطفال فهما عمليا للتكامل وأيضا للتعاوضية الاقتصادية وأشكال التضامن .

كل هذه البدايات غير الرسمية قدمت أرضية خاصة لحياة المجتمع المحلي المدنية والمواطنية . إنها تغذي الانفتاح الواقعي والاحترام تجاه الآخرين وتجاه

الطبيعة التي كانت تمثل الهجوم المضاد أو النظير الضمنى للمقدرة التقنية والاقتصادية .

عبر هذه المستويات غير الرسمية من نمو وتفعيل الشخصية فإن عيوب التمدرس لم تكن دراماتيكية (مفاجئة) . إذ ثمة طرق أخرى وأماكن أخرى لتشييد وبناء النفس ، ويلعب اكتساب المعرفة المجردة دوراً محدوداً تماماً في العملية التربوية ككل .

إننا جميعا نعرف بعض الكبار الذين يكونون ناضجين تماما ، ومواطنين طيبين ورغم ذلك يفشلون في المدرسة ، إن ذلك لا يمنعهم من اكتساب فهم عميق لمجريات الأمور في العالم الآن بسبب نمو المجتمع " التكنو/علمي" ، الذي يؤخذ أحيانا بشكل مسلم به عبر ما يتاح من الزمان .

دعونا نقيم مناظرة بين الطبيعة والتربية من أجل الإجابة عن التساؤل "لماذا؟"، إن مؤسسي الاقتصاد السياسي يعتقدون تماما أن التقدم في الإنتاج والبشر المعدون إعدادا طيبا سوف يستطيعون الاستمرار بسبب الماء والهواء والأرض المتاحين . إن نظرياتهم في التقدم الاقتصادي تفترض مسبقا بشكل كامل ، وجود كبار يرغبون في أن تكون لديهم أطفالا تربيهم ، وأن الناس في هذا الأمر سيكونون قادرين على الاختيار على العموم من بين مصفوفة من القيم . هذا الأمر يؤخذ بشكل من التسليم إذا استطاع المرء أن يعتقد في أن التقدم التكنولوجي والاقتصادي سوف يؤسسان كأمر ايجابي من الناحية الاجتماعية ، وأنه سوف توجد تلك القيم الاجتماعية والطبيعية بشكل دائم.

في عالم اليوم يهدد التطور " العلم / تكنولوجي " والقدرة الصناعية مصادرنا الطبيعية غير المتاحة على مر الزمان . هذا ما يقوله النسق الإيكولوجي للنسق الاقتصادي . بنفس الطريقة تفسد التأثيرات الخالصة لتنميتنا الصناعية و" العلم/ تكنولوجي " طريقتنا في الحياة والعمل غير الرسمي ووسائل وأشكال العملية التربوية .

ومن بين العديد من التأثيرات لعملية تقننة الحياة والتي سوف أذكر القليل منها : أحدها هو تحويل طرق الحياة إلى شكل متجانس ، والتي تكون متصلة بعملية التحضر نفسها وتستغل بواسطة التنظيم المادي للبنى الحضرية وبواسطة التخصص في الأنشطة ، هذه الصورة تكون قوية للغاية في المناطق الحضرية ذات المساكن الجديدة قليلة العائد .

نقطة أخري هنا هي الانسحاب من العمل . لقد أصبح العمل أكثر تجريدا وأقل وضوحا . لذلك توجد صعوبة في اقتسامه كقيمة خالصة متماسكة ، وتأثر هذا التطور يبدو أكثر سوءا للبنين عن البنات ، لأن عمل البنات كخادمات في المنازل ما زال قائما . بينما في مناطق الإسكان الحديثة في فرنسا لا تملك الحق في تحويل شقتك بأي شكل ، لدرجة أن الأولاد يرون من النادر أن يقوم الآباء بعمل أي شيء في البيت ، بينما تستمر النساء في قيامهم بالأعمال المنزلية . إلى جانب ذلك ليس هناك من الوقت ما يمكن استخدامه في أعمال أخرى . لذلك إذا كان الأب لا يعمل يكون الأمر بمثابة كارثة للأبناء .

القضية الثالثة تخص الانهيار الرمزي التقليدي مثل الروايات ، والإيماءات ، الطقوس .. إلخ ، بالإضافة إلى الدين والمعتقدات الأخلاقية . هذا ما يمكننا من

الوصول إلى خلق الصورة والهيمنة عليها والقدرة على الاستنتاج وسرعة البديهة ... الخ . وقوة مذهب العلم " scientism " يعتبر المدخل " التكنو/ علمي " للمشكلات كطريق شرعي وحيد ومقاوم لكل المصادر الأخرى.

تتفاعل هذه العوامل وتعزز كل منهما الآخر ، والنتيجة هنا إضعاف العمليات التربوية غير الرسمية للتربية الرسمية بطريقة تكشف أن المدرسة لا تستطيع أن تفكر بدونها . وإنني أفكر في أنه بدون هؤلاء لا تستطيع المدرسة أداء وظائفها تماما، لذلك فالكثير من الاكتساب الأساسي للمهارات والاتجاهات لا تأخذ مكانها المناسب مع ما تمتلكه من الوقت .

والنتيجة هنا أن مجتمعنا التقني يكون في كثير من الأوضاع في مكان البعض الذي يحاول أن يصنع هرما يقبع فوق رأسه . إننا نحاول التغذية بالمعرفة المجردة الخاصة بالأفراد الذين ليس لديهم الفرص والخبرات الضرورية حتى يصبحون أكثر تحضرا . إن تعرية رأسمالنا الرمزي تضعف أعمال " نوربيرت إلياس Norbert Elias " التي أطلق عليها مسمى " حضارة الأخلاق " [1] .ذلك هى المدنية التي سوف تحل محلها حضارة الضبط . إنها أيضا تضعف المعنى المرصود لأنظمة التمدرس ، لذلك فهي تمثل المشاركة في الأنساق الرمزية الخاصة بالمعنى الذي يجعلنا قادرين على التواصل مع المعرفة بحياتنا الخاصة لنكون مشغوفين بالمعرفة وقادرين على إحداث تكامل في الثقافة الحقيقية التي تصنع المعنى .

يمكن لتنظيماتنا التربوية مواجهة هذه المشاكل بأن تمدنا بالإجراءات الوقائية وكذا تعليم مدرسي أكثر وأكثر ، عبر فترات طويلة من الزمن . من أجل إنماء المتعلمين ، إلا أن المشكلة هنا ليست في الفترة الأطول في المدرسة والتربية

المدرسية الرسمية ولكن بالأحرى كيف يتخرج هؤلاء من المدرسة ويصبحون كبارا يتحملون المسئولية .

لذلك فالتدمير القائم بواسطة الحضارة " التكنو/ علمية " الخاصة بالأسس الرمزية للتربية توقعنا في نوع من الدوائر المفرغة التي تضعف المساواة ، والمواطنة واستقلال العقل الذي يوحي بمثال التنوير الخاص بالتربية . هذا الأمر لا يستقيم بتمدرس أكثر ، ومعلمين أكثر.. إلخ . لكن بحد أدنى من تجاوز هذه الدائرة المفرغة .

ما الذي يجب أن نفعله ؟ يمكننا أن نلمح بنظر أكثر أمانة من أين يأتي الطلاب الأكفاء ، على سبيل المثال ، في الفلسفة ، يكون لدينا في فصولنا بعض الطلاب الصبية أو البنات الذين يفهمون ما المشكلة التي تعالجها الميتافيزيقا أو مشكلة الأخلاق أو نظرية المعرفة . إنهم جميعا لديهم شخصية عامة بنوها من قبل خارج المدرسة من خلال المشاركة في النسق الرمزي الخاص بالقيمة .إنهم يأتون من أسر شديدة التدين أو لديهم التزام سياسي .

لذلك فنمو المعرفة العلمية ذاتها ليس كافيا ، من أجل العمل باعتبارها مدرسة حقيقية تمتلك الروح التنويرية ، تتطلب المدرسة ما لا تمتلكه هي نفسها . فالمدرسة لا تستطيع ولا يمكنها أن تكون معتمدة على نفسها ، من أجل أداء وظيفتها بشكل تام وأن تمد النمو للعالم ، والاستقلال للعقل وللمواطنة . يحتاج التعليم الرسمي تحديد اتجاهاته نحو ما يمكن تجنبه من المحظورات المتضمنة في الأنظمة القيمية الرمزية.

3- الديالكتيك بين المجالين العام والخاص

The dialectics between public and private spheres

إن تبنى السياسات التربوية في ضوء فهم العلاقات بين ما هو عام وما هو خاص في أمور حياتنا لهو أمر جدير بالتقدير. في فرنسا ، عندما نتحدث في التربية، فذلك يتم في أغلب الأحيان بالنظر إلى التمدرس العام الرسمي . بطبيعة الحال فمن المعروف أن الأسرة تتبوأ مكانة ما من أجل التربية الفعالة من زاوية نفسية للشباب ، لكن هذا الدور لا يكون له قيمة عالية إن لم يتضافر مع المجتمع المحلي غير الرسمي.

الحياة الأسرية تمثل باعتبارها حياة خاصة ، ومغلقة على نفسها . كما يجري في المجتمعات الكبيرة . دينية أو إثنية على سبيل المثال . ينظر إلى تأثيرهم بقدر من التحفظ . في تقاليدنا الجمهورية ينظر إلى المجتمعات المحلية باعتبارها خطرا على الدولة ، وذلك في القيود التي تمنع الارتقاء والتضامن وتقويض القانون. في الواقع لا توجد مواطنة وحرية سياسية دون وجود مساحة عامة ، فأينما يوجد كل منا حرا من الروابط الخاصة يمكنه أن يقيم علاقة مع العام .ذلك ما يكشف عن نمو المشروع التربوي الحديث في مواجهة المجال الخاص أو مجال المجتمع المحلي . من المفترض أنهم يملكون بعض الحيوية التي تجنبنا كل أنواع الحروب الدينية التي كانت ترتبط بالعائلة ، والمجتمع المحلي ، والروابط المحلية .. إلخ والتي يجب أن تقاوم .

بالطبع هذا الاتجاه لم يكن مناف للعقل شريطة أن المنظمات التقنية والاقتصادية في الحياة تدعم القدرة على الحياة في الأسرة أو في المجتمع. ومنذ أن منحت هذه المستويات من الحياة الاجتماعية فمن الممكن تمثيلها إذا لم يكن من

المهم القيمة الاجتماعية المنتجة من تلك المستويات ، لكن الآن تقننة أسلوب وطريقة حياتنا (Technicization) مزقت هذا التوازن. على سبيل المثال : مع التليفزيون – لا يوجد تقدير للإنترنت (أي أنه لا ينوه إلى الإنترنت).

فالمجال العام يجتاح المجال الخاص . وأصبحت الحياة الخاصة مقننة تقنيا واقتصاديا ، إذا لم تكن ذات مغزى ثقافيا . هذا وحياة المجتمع المحلي تكون مصدرا لقيم هامة في العملية التربوية ، ولكن ببساطة فإن الفرصة المؤكدة هي تفرد المرء (على سبيل المثال ، عمل الديكورات في بيته كما يشاء) .

الميل نحو قتل حيوية Devitalization المجتمع المحلي والحياة الأسرية التي ترتبط بالتقدم (كل من التقني والاقتصادي) قد يتجه نحو الكارثة في الجانب التربوي بالإضافة إلى الجانبين الحضاري والسياسي، فهل يمكن أن نتخيل مواطنة لم تكن متغلغلة في الحياة المحلية وتفتقد الروابط المفعمة بالحيوية والنشاط وتنسب إلى المجتمع المحلي ؟ بطبيعة الحال ، ثمة موضع بين هذين النمطين من الاستقرار الاجتماعي .

نفس الأمر يطبق في العلاقات بين النمطين الرسمي وغير الرسمي من التربية، إننا في حاجة إلى الاثنين. لا يمكن أن نصبح إنسانيين تماما بدون التعليم غير الرسمي الذي يمدنا بقدرات اجتماعية وفهم مبدع وخلاق ، وخلق المعنى وصنع حس وإدراك معرفي. وإذا كان الأمر كذلك ، تتطلب أزمة التربية أن تأخذ الحياة الأسرية والمجتمعات المحلية مكانتها وتعود إلى الحياة ، هذا وتعتمد التربية السليمة على حيوية صيغ وسيطة اجتماعيا بين الفرد والدولة .

لكن إذا أردنا حماية هذه الأرضية غير القابلة للاستبدال وغير الرسمية للعملية التربوية يجب أن نخلق السياق التقني والاقتصادي الذي يتجه نحوهم . أو على الأقل واحد منهما يمكن ألا يكون من قبيل الأمور المستحيلة . ذك يعني أننا يجب تأييد العمل " المستقل " ، وإعادة الاحتفاظ بهويته واعادة منزلته أولا فى كل شيء كالتعبير ، والإدارة ، والتكنولوجيا ...الخ. وقد ناقش ذلك " إيفان إيلتش " بشكل جيد [2] أن مجتمع " اللاتمدرس " يصبح اليوم ضرورة .

بطبيعة الحال ستلقى فكرة مجتمع اللاتمدرس مقاومة عنيفة لماذا .. ؟ لأنه يعد نمط Fashionأو موضة ، في نفس الوقت الذي يقول فيه الفرد أن جوهر عملية التمدرس ليس علميا. في مجتمعنا " التكنو/علمي" يكون الدور الاجتماعي للتعليم الرسمي على أرض الواقع ليس بسيطا فعليه أن ينمي الأفراد المستقلين وينمي الحرية عبر حالة من الصدق والعقل . وللتمدرس أيضا دور آخر غالبا ما يكون خفيا، ففي فرنسا خاصة ، نجد أن الوظائف الحقيقية للمدرسة تتلخص في كونها آلة لتجنيد الصفوة عبر المسح الناجح والانتقاء الذي يمد المدارس بالعقول المعدة بشكل مناسب . هذه الوظيفة تعكس حقيقة أنه في المجتمع الحديث تقل المساواة ولكننا بشكل خاص نحتاج إلى البنية الهرمية . إننا نحتاج هذه البنية الهرمية وعدم المساواة لأن مجتمعنا هو مجتمع " تكنو/علمي" على الرغم من النهاية المزعومة وغير الحقيقية التي تجعل من المساواة أمرا ممكنا.

ويرى المفكر السوسيولوجي " رايموند أرون " أنه على المجتمع الحديث أن ينفذ أمرين:

1) أن ينتج بكثرة قدر الإمكان .
2) أن يعامل كل أعضاء المجتمع بشكل متكافئ.

ويواصل المؤلف" إننا نرتبط بالطبيعة بقوة جماعية ، لكن في العلاقة بين كل فرد وآخر غرضنا المعلن هو أن نعامل كل منا الآخر بتكافؤ ونبل . وأن عملية عقلنة Rationalization العمل تزيد الدخل المتاح ، والتي يخول عليها ارتفاع المستوى العام للمعيشة ، وتقود بالتالي عملية اختزال التفاوتات الاجتماعية على شكل جيد . إلا أن عملية عقلنة العمل تتطلب تنظيما فعالا وهذا يعني الهرم الوظيفي ، حيث يمتلك البعض السلطة في التعامل مع الآخرين. هذا والاختلافات الهرمية سوف تعكس الفروق في المقدرة والإمكانية ، لكن هل هذا سيكون تفاوتا .الذي يعتبر في الحقيقة ضخما بين الذين لا يصلون إلى نفس الكفاءة أو بين الأقل والأكثر موهبة . هل سيكون هذا التفاوت مقبولا لدى الوعي الجمعي ؟

أحد منظورات أيديولوجيا المساواة ، من المحتمل أن تكون رؤية منتشرة بشكل متسع في فرنسا كرؤية يعتد بها تم التعبير عنها بصيغة " تكافؤ الفرصة ". في هذه الرؤية تشبه الحياة عملية منافسة أو سلسلة من الاختبارات ، وتكون أسماء المتنافسين مجهولة عند القضاة لدرجة أن النجاح هنا لا يكون شيئا اعتباطيا استبداديا لكنه ممنوح ومسلم به للأفضل إنجازا [4].

هذا التناقض الذي لا يمكن تجنبه معروف مسبقا عند أفلاطون في كتابه " الجمهورية " ، لقد عرف الحاجة للضرورة من أجل التوفيق بين المساواة من خلال النظام الهرمي حتى يمكن حفظ قوة الدولة. وطبقا لذلك فالقاعدة الأساسية لقيمنا الاجتماعية لا يمكن أن تكون عملية عقلانية : سوف نقول للمواطنين ، إنكم أخوة لقد وضعكم الله في أطر بشكل مختلف . للبعض منكم قوة السلطة ومزج هؤلاء بالذهب . من أجل ذلك أيضا يكون لديهم الشرف الكبير عن الآخرين ممن يتكون

من الفضة ، أو الفلاحون ، والرعاة والحرفيون الذين يتكون كلا منهم من النحاس الأصفر والحديد .

فيما يتعلق بأفلاطون ثمة أسطورة تحل التناقض بين الأخوة والكفاءة . بعض الأشياء التي لا يمكن أن تفعل على أرضية عقلانية خالصة في المجتمع" التكنو/ علمي " يحل هذا التناقض بشكل مبالغ فيه . ويلعب التمدرس دوراً هاماً في الأسطورة ويجعلنا نعتقد فيها عما لو فكرنا بشكل عقلاني . لذلك من أجل العقل الحديث يكون دور المدرسة أن تصنع بكل تأكيد بنية هرمية عقلانية وأن وضعنا الاجتماعي يتفق مع قدراتنا الحقيقية ، وأن يمتلك كل فرد فرصة واحدة للحصول على وضع مريح . إعطاء هذا الالتزام للإنتاجية التقنية ، والرأي العام ليس مهيئا للاتمدرس ، ومن المعتقد فيه بشكل عميق أن التمدرس مهما كانت كلفته يمثل أمراً ضرورياً .

الآن ، ثمة طريق آخر لتخفيف هذا التناقض ، إننا نستطيع في الحقيقة أن نتخلى عن نموذج المساواة ، أو أن نتخلى عن مذهب الإنتاجية والتقننة. من المؤكد أن التخلي الثاني يستحق أن يؤخذ في الاعتبار كما هو الحال بالنسبة للتخلي الأول.

المراجع

1. *Elias N. La Civilization der Moeuers Paris : Calmann –Levy , 1973 . This is a French translation of Uber den Prozess der Zivilisation , Frankfurt : SAuhrkamp 1968 , which has also been translated into English as The history of manners : the civilizing process , New York : pantheon , 1982 .*
2. *Illich I Deschooling society New York : pantheon , 1971 .*
3. *Illul J. L,llusion politique : Essai . Paris : Robert Laffont , 1965 .*
4. *Aron R. Les disillusions du progress . Paris : Calmann-Levy , 1969.*
5. *Daniel Cerezuelle studied sociology and philosophy first with Jacques Ellul and then with Hans Jonas . He has written widely on the philosophy of technology in France and on environmental problems related to his home in Bordeaux . He is founding secretary of the Societe pour la philosophie de la Technique .*

obeikan.com