قراءة في كتاب

التربية والحرية: من أجل رؤيا فلسفية للفعل البيداغوجي
محمد بوبكري
الدار البيضاء:أفريقيا الشرق، ٢٠٠٠
١٣٥ صفحة
٥.٥ دولار

جماليات التعاقد بين

العقل الحر والاستبداد المستنير

قد يكون من قلة الوفاء التواضع على عنوان مغاير لعنوان قراءةٍ في مادة معرفية كما صُكَّ عنوانها ابتداءً. وذلك جراء اعتقاد قبليٍّ وسُنَّةٍ سائدة بأن «فكرة الوجود» أعلى من «الوجود» ذاته. في «وجودُ» الكتاب هو حقلُ اختصاصه الذي كشفَ جماليات التعاقد، وضرورته، بين العقل الحر (الفرداني)، والاستبداد المستنير (الجمعي). أي أنَّ ذلك التَّعَيُّن الوجودي لعلاقةٍ مُنْتِجَةٍ بين الفرد والسلطة في إطار تحرري. أما «فكرةُ وجوده»، فهي الرؤيا الفلسفية الموسوعية التي صدر عنها محمد بوبكري ليؤسس زاوية في النظر إلى طرائقية في التدريس، مرجعيَّتُها العملية الممارسةُ التربوية، وإطارها الأخلاقي المعرفةُ الحُرة.

ولعلّه من قلة الوفاء، أيضاً، وربما قلّة الإنصاف انتزاع هذا العمل الفكري، الناضج بامتياز، من تربته الإنسانية البكر «لاستهلاكه» فلسطينياً. كون هذا العمل قد يكون عصيّاً على الاستهلاك والاحتواء جرّاء سيادة ما فيه من معرفة، وجرّاء حداثة التجربة الفلسطينية، أو بالأحرى خداجتها في الميدان التربوي. لكن فائدته ستكون مضاعفةً إذا ما تم التأسيس لفواعل الخطاب التربوي الفلسطيني باستلهام ما في الكتاب من رؤى. قد لا يكون «العقل» الفلسطيني (الفردي) حُرّاً حتى اللحظة، كما قد لا يكون «الاستبداد» الفلسطيني (الجمعي) مستنيراً للحظات طويلة قادمة. لكنَّ «التعاقد» ضروري لاستيلاء خطابٍ وطرائقيَّةٍ في التدريس حُرَّين ومستنيرين.

هنا، لا بد من الإشارة إلى أن هذه القراءة قراءةٌ إشكاليَّةٌ في كتابٍ إشكالي:أما إشكالية القراءة، فلأنها تغامرُ في القول فيه ولا تُحاكمُه؛تُضيئهُ، ولا تحيط بما فيه من معرفة؛ ليست عرضاً مُتَحاذياً له، رغم أنها تؤسس لما فيه من معرفة. وأما إشكالية الكتاب، ففي كونه قد شُحِنَ، بانورامياً، برؤى أجيال متكاثرة من أعمدة الفكر الإنساني، ابتداءً بأزل المعرفة التربوية في محاورات أفلاطون وسقراط، وانتهاءً بأبدها في سجالات فوكو ودريدا...طيفٌ هائل من المعرفة التي صدرت عن ثلاث لغات وما يزيد على مائة مرجع بالعربية والإنجليزية والفرنسية. لقد أنتج هذا الحشدُ ما لا يزيد إلا قليلاً عن مائة وثلاثين صفحة صاغ بها بوبكري رؤيا فلسفية بِحَقٍ للفعل البيداغوجي (طرائقية التدريس) استلهمت، باقتدار، ما في مكتبته المرجعية من معارف في التربية وتاريخ الفكر والفلسفة والإنثربولوجيا واللاهوت السياسي.

ورغم كثافة الرؤيا في الكتاب، ورقيِّ الأسلوب البلاغي الذي صُكَّت فيه عبارتُهُ، إلا أن بوبكري حاول (من خلال اشتغاله بمونتاج الكتاب منطقياً) أن يجعله سائغاً لإفهام أعرض شريحةٍ من التربويين المُطِلِّين، ولو من شُرفةٍ خفيضة، على الأسلوب الفكري في الكتابة والمصطلح الفلسفي في البيان. فقدَّمَ له بإشارات في المنهج والهدف:المنهج المعرفي الظواهري، والهدف إلى إضاءة ما أمكن من مفاهيمَ وثنائياتٍ تشمل:الحوار والحرية، الفرد والسلطة، الخطاب والبيداغوجيا...سعياً وراء استثمار تلك المعرفة في شحذ طرائقية التدريس وتهذيبها، فكرةً وممارسةً. ثم أردف ذلك بسبعة فصول في الفلسفة التربوية النظرية من سقراط حتى دريدا، ليختتم الكتاب بأربعة فصول من النقد الذاتي الأكثر تركُّزاً في علاقات التربية والحرية في الفعل البيداغوجي.

سقراط والمعرفة التحاورية

يعرض بوبكري، ابتداءً، لأسباب تفضيل سقراط «المحاورةَ العامة» أسلوباً بيداغوجياً، وابتعاده عن التدخل المباشر في سياسة التعليم. فثمة سببٌ روحي زعمه سقراط، ولكنه كان في الواقع لتجنب الاصطدام بالباب العالي؛ وآخرُ عقلي هو إفادة العامة لا النخبة؛ وثالثٌ أبستمولوجي هو كون مشاعية المعرفة تفترض أن يكون سقراطُ مساعداً على توليد المعرفة لا صانعاً لها بالإكراه. وفي ذلك كله، مال سقراط إلى ترجيح اختلاف الاثنين على صواب، على إطباق الأمة على خطأ. ومُبدياً رأياً شاعرياً في تفضيله للخطاب الشفاهي على الخطاب المكتوب، لأن الأول يتيحُ مساحةً أرحب للحوار، مستشهداً بأسطورة اختراع الكتابة في الثقافة الفرعونية القديمة، وأنها لم تكن اختراعاً

محموداً من قبل الآلهة.

الثيمة الثانية من معرفية سقراط التحاورية، هي إعلاؤه من شأن الطرائقية أو الكيفية التي تؤدّى بها الحقيقة، أو «أستاذية» مَنْ يُخْبِرُ بالحقيقة، مؤكّداً أن الحقيقة لا تستمد قيمتها من ذاتها، بل من شرطها الموضوعي، أي «أستاذيةُ» من يقول بها. واستناداً إلى ذلك، يُظهِرُ بوبكري ميلاً إلى تصنيف تاريخ الفلسفة اليونانية، بيداغوجياً، حسب هذه المقولة. فالمرحة الأولى (السابقةُ للأفلاطونية) أظهر فيها سقراطُ نفسَه في ثوبٍ خارج ثوب الكاتب أو المعلم، لكنه كان أستاذ الحقيقة بامتياز، تلك الحقيقة القائمة على شروط الحصول عليها أكثر من قيامها على مضمونها الجوّاني. أما المرحلة الثانية (الأفلاطونية) فكانت فيها سلطة المُقدّس وإرادته وتماثلاته الاجتماعية هي التي تؤسسُ بذاتها الحقيقة وتُشَرْعِنُها، بصرف النظر عن القيمة الفعلية للحقيقة أو مرحليَّةِ احتيازها وتَعَلُّمِها. وأما المرحلة الثالثة (مابعد الأفلاطونية) فكانت امتداداً نوستالجياً للمرحلة الأولى ولكنه بشحنة أكثف، حيث غدت الحقيقةُ هي ذاتُها أُستاذيَّة الأستاذ، وليست فقط قيمتها. وهنا، يقول بوبكري بأن هذه المرحلية أنجَت في الثقافة التربوية اليونانية مفهوماً فريداً للحقيقة/المعرفة، هو:أنها «تعليمٌ يقوم به أستاذ. والتعليم هو أفضل وسيلة للاكتشاف، وإن التقليد طريق مضمونٌ للتعلُّم» (١٢).

ولكن، أين الحوار في البيداغوجيا السقراطية؟ الحوارُ أسلوبٌ لإنتاج المعرفة، ولكنه، كذلك وفي نهاية المطاف، أسلوب لاحتيازها. فبعدَ حِجاجٍ فلسفي طويل، يطرح بوبكري مفصلاً هاما، مؤدّاه:«لماذا تُعد مرافقة المربي للمريد نحو الحقيقة ضرورية؟». الإجابة، ان تراكمات المعرفة، جيدها ورديئها، على النفس الصامتة، هي كتراكم الصدأ على المرآة. وبذا، تغدو وظيفة المعلم، ليس تعليم الإنسان ما لم يعلم ولا يعلم، بمقدار ما هي إعداده لاكتشاف الحقائق، أو بمقدار ما هي مهارة في إزالة الصدأ عن المرآة. وهنا، يشير سقراط إلى سمتين مركزيتين تتناقجان، جدلياً، عن هذا المنهج في التفكير التربوي:أولاهما أنه لا يُعلِّم الناس شيئاً، بل إنه يبحث معهم عن الحقيقة، فيخطئ ويصيب. أي أن سقراط ذو طريقةٍ «توليدية» في احتياز المعرفة، فما هو إلا قابلةٌ تُحْسِنُ استدراج الجنين إلى الحياة. والأخرى__أنْ لا معرفة بالإكراه، إذ يجب أن تصدر عن جهدٍ وتَوَقٍ ينبعان من أعماق المريد نحو معلمه.

بيت القصيد في بيداغوجية سقراط، هو:«إن التعليم ليس فقط إعادة التذكُّر، وإنما هو كذلك فنُّ سقراط لتوليد الحقيقة من المريد الذي يحملها، لكنه نسيها» (١٥). وإن الحوار السقراطي يحمل هدفاً نهائياً، هو:«تحطيم صنم الأستاذ القابع في أعماق المريد» (١٦)، بغرض توليد المعرفة الكامنة في المريد نفسه.

روسو وشِعريَّة البيداغوجيا

يرجِّحُ بوبكري أن يوتوبيات (نعمائيات) الفلاسفة، من أفلاطون إلى روسو، لا تكمن في قوتها ولا في معقوليتها، وإنما في قدرتها على إثارة المُتَخَيَّل الجماعي والفردي للتربويين، بالإضافة إلى إثارة حافظتهم وإغنائها. ويميل بوبكري إلى إظهار خصوصية روسو في عرضه لكتب ثلاثة ذات علاقةٍ تجادلية في السياق التربوي:الأول والثاني في نقد ثقافة البذخ السياسي والاجتماعي، وهما:«خطاب حول أصل اللامساواة بين البشر» و«العقد الاجتماعي». أما الثالث، فهو: «إميل» الذي أَشْرَبَهُ روسو خيالاً شعرياً، فغدا ثورةً حقيقية في النمط والعبارة على ما كُتب قبله.

لقد عرض روسو في كتابه الأول وضعية الإنسان البدائي المكتفي بذاته، الذي ليس في حاجة إلى أمثاله، وليس عُرضةً إلا إلى قليل من الانفعالات الفطرية اللازمة له أو المُتَحَصِّلَةِ عن تلك الحالة الطبيعية. وهنا، يرى روسو أن «تقسيم العمل أدى، مع اللامساواة الطبيعية، إلى انعدام العدالة وميلاد الرق والعبودية. أما الحالة السليمة، فهي مرحلة الاستقلال الطبيعي للناس، تلك المرحلة التي سبقت ميلاد المجتمع»(١٨). وفي كتابه الثاني «العقد الاجتماعي»، واصل روسو فكرته في الخطاب السابق، وأمعن في تفنيد بنية المجتمع «الطبيعي» بوصفه تجمُّعاً لأفرادٍ مستقلين. وفي هذا المجتمع، تُشَكِّلُ اللامساواةُ الفرديةُ السببَ المباشر للبنى والصراعات الاجتماعية، انطلاقاً من أن العبودية الاجتماعية ناتجةٌ عن تقسيم العمل، مضافاً إلى ذلك اللامساواة الطبيعية.

أرجع المشكل الاجتماعي إلى مشكل الحرية واعتبر الرق السياسي نتيجة للامساواة في تقسيم العمل

أما كتاب «إميل»، فقد توسَّلَ فيه روسو شخصية «إميل» لإرجاع المشكل الاجتماعي إلى مشكل ثقافي، حيث طوَّرَ بيداغوجيةً تطرحُ التربية باعتبارها «مُراوَغَةً»، وبمعنى يكمل ما طرحه سابقا في «العقد الاجتماعي» بأن الفرد يبحث عن استقلاله الطبيعي داخل المجتمع عن طريق إعادة إنتاج الحرية الطبيعية للجميع (ككيان اجتماعي). وبذلك، فإن «المشكل الذي تم طرحه في كتاب العقد الاجتماعي، قد تم حله

في كتاب إميل، حيث ستتم تربية المواطن الذي سيعرف كيفية إسكات مصالحه الخاصة باسم الإرادة العامة»(١٩).

وانطلاقاً من هذه الفلسفة التي أُريدَ لها أن تكون «بيداغوجيةً إنسانيةً»، يمكن اختصار ما سبق بالقول:إن روسو «أرجع المشكل الاجتماعي إلى مشكل الحرية واعتبر الرق السياسي نتيجة للامساواة في تقسيم العمل. وبعد ذلك، عالج مشكل الحرية هذا باعتباره مشكلاً ثقافياً، أي مشكل أسبقية الإرادة العامة على المصالح الخاصة لدى الفرد. إن التربية، إذن، هي التي ستحل المشكل الاجتماعي، وستفعل ذلك بشكل ثقافي محض»(٢٠). ولعل ذلك يظهر بوضوح من خلال مخيال روسو في كتاب «إميل» الذي تربَّى في وسط اجتماعي ضحل الثقافة لكنه صارم الرقابة التربوية، ثم توصَّل إلى استقلاله الخاص، ذاتياً، معيداً ذلك الاستقلال الذي كان الإنسان يتمتع به قبل تقسيم العمل وميلاد المجتمع.

بعد نقاش جدلي فلسفي لا طائلة وراءه إلا للمتخصصين، يقيم بوبكري ترابطاً وثيقا في فكر روسو بين مراحل تطور الحياة الطبيعية والمجتمع من ناحية، وتطور حياة الفرد (ككائن بيولوجي وإنساني) من ناحية أخرى، على نحو من الثبات المتواتر في مؤلفات روسو. فما تظهر المراحل الكبرى التي طبعت تطور النوع البشري (الإنسان في الحالة الطبيعية، والإنسان في الحالة الوحشية، والإنسان في الحالة التمدُّنية) تظهرُ، في كتاب «إميل»، نزعة تفاؤلية في فكر روسو من خلال بحثه، بواسطة التربية، عن خلق كائن مطابق لنظام الطبيعة ومواصفاتها. وهكذا، يستنتج بوبكري أن «روسو يدشِّن نهجاً جديداً، هو في كنهه منظورٌ فنّي بما يعنيه ذلك من التزام سياسي، وكثافةٍ شعرية، وحساسية وإدراكٍ ووعي. ويقتضي هذا النهج الحفاظ على مسافةٍ فاصلةٍ بين النظرية والممارسة. إنه يُنتجُ خطاباً ممتلكاً لتلك القوة التي تُؤَجِّلُ، إلى الأبد، الالتقاء بين المعيارية والموضوعية، وبين النظرية والممارسة»(٢٤).

كانط وسؤال الحرية

عبر بحثٍ موسَّع لنظرية كانط التربوية، سعى بوبكري إلى إبراز «الدور التحرري للسلطة»، رغم ما يبدو في حدود المصطلح من تناقض، كواحد من أهم مستندات هذه النظرية. ومع أن فعل التدريس مستند إلى اللامساواة وانعدام الديمقراطية جرّاء قيامه على علاقات غير متناظرة بين المعلم والتلميذ، إلا أن هذه العلاقة الدائمية لا تندرجُ كواحدة من تمفصُلات نموذج «السيد والعبد» الهيغلي، لأن ذلك النموذج لا يتيح قيام أي علاقة بيداغوجية مع أن هذا النوع من العلاقة يفترض نوعاً خاصاً من اللامساواة واللاتماثل، كتلك التي أظهرتْها شعريَّة روسو في توليد المعرفة نتيجة للاتماثل.

وهنا، يبدأ كانط نظرته الإشكالية للعلاقة بين السلطة والحرية، تلك النظرة التي أسَّست لنظريته التربوية عموماً. فَ«على الرغم من اعتراف كانط بالتعارض القائم بين السلطة والحرية، فإنه يبين بوضوح أن الضبط الذي ينولد عنه الخضوع وبذل المجهود هو النواة المركزية للتربية. ذاهباً إلى تعريف المدرسة، باعتبارها «ثقافة إكراه». يريد كانط أن يبرز الدور التحرري للسلطة، عندما يكون هدف التربية بواسطة الإكراه هو تعليم الطفل كيف يحصل عل استقلاله، وكيف يستعمل حريته ويعيش داخل المجتمع، ممارساً القطيعة مع الخصوصيات الذاتية الوافدة من الوالدين أو الحكومة. وتعتبر هذه السلطة تحررية ليس فقط لأنها تضع على عاتقها تحقيق حرية الطفل عندما يبلغ سن الرشد، ولكن أيضاً لأنها تمارس بانسجام مع مبادئ عقلية. إن وظيفة التربية هي تحطيم كل ما ينتج من قريب أو بعيد:التبعية والقطعي والانتهاء والمكتسب»(٢).

وليسبر أغوار هذا الاجتراء الكبير، يحلل بوبكري مستويات الترويض والضبط وعلاقتيهما بانبثاق الشعور الأخلاقي والإنثربولوجيا ومفاهيم الحرية والاستبداد.

حول وظيفة الترويض وحدوده، يتساءل بوبكري عن علّة الترويض المادية وسببه الغائي ما دام الأمر متعلقاً بالتربية أو التكوين. ثم يعرض لنظرية هيردر اليت اعتمد عليها كانط (أنثربولوجياً) للاستنتاج بأن المزاحمة التنافسية، لا الاحترابية، تقود إلى الاستقامة، وما الترويض إلا عاملَ تنظيمٍ لتلك الاستقامة في هذا «الإنسان المصنوع من خشبٍ معوَجٍّ يجب تقويمه». ورغم أن الترويض، ابتداءً، هو آلية إنسانية لإعطاء الحيوان مظهراً بشرياً (تمدين الإنسان)، إلا أن كانط قد أُشْرَبَ المفهومَ طبيعةً إنسانية، وذلك من خلال منحه تقنيات عقلية لتعليم التفكير، حيث إن «الترويض ليس إلا لحظةً أولى في

عندما يكون هدف التربية بواسطة الإكراه هو تعليم الطفل كيف يحصل عل استقلاله، وكيف يستعمل حريته ويعيش داخل المجتمع، ممارساً القطيعة مع الخصوصيات الذاتية الوافدة من الوالدين أو الحكومة. وتعتبر هذه السلطة تحررية فقط لأنها تضع على عاتقها تحقيق حرية الطفل عندما يبلغ سن الرشد

التربية، إنه لا يستنفدها ولا يشكِّلُ غايتها، فرهان التربية هو تعليم التفكير، أي استعمال العقل وباقي الملَكات بحرية»(٣٢). وهذا الأمر يفترض عملية ميكانيكية، هي:«الترويض فالتنوير» و«الآلية ثم التعقُّل»، التي لا يُصارُ إليها دون إشراف (الآخر) على انتظام التنوير بآلية ترويضية.

لذلك، يتحرك كانط في كتابه «تأملات في الحرية» وراء هذه الثيمة الإنثربولوجية ليُظهِرَ سلسة الإخضاع والإكراه التي تتوسلها سلطة التربية غير التنويرية في التسلسل من التدجين نحو الترويض باتجاه العبودية التي تصرخ حتى السماء:«لا تُفكِّرْ» لأن أجهزة التكبيل الميكانيكي تفكر عنكَ. وهنا، يستخدم بوبكري مجازاً جميلاً، بالقول:«إن الوسائل الاصطناعية في المشي تريد أن تُعجِّلَ بالسير الطبيعي للاستعدادات الطبيعية، لكنها تعوقها!»(٣٤). وهذا، بطبيعة الحال، مختلف تماماً عما يعالجه المفهوم الثاني من المنظومة الكانطية، وهو:«الضبط» الذي يقهَرُ «حيوانية الإنسان»، وهي بتعبير كانط تحقيق إرادة الإنسان الفطرية دون الخضوع لأي قانون أخلاقي إلزامي. وعند هذه النقطة تماماً، يبرز مشكل التربية في سؤالين حول كيفية الارتقاء بالعقل إلى مفهومي الواجب والقانون، وإمكانية ترويض العقل العلمي للإنسان.

والإجابة التي يطرحها كانط توجز مسيرة التربية في مرحلية غائية رباعية، إذ يجب على التربية أن:تضبطَ، وتُثقِّفَ، وتُمدِّنَ، وتُهذِّبَ أخلاقياً. وتلك المراحل، على اختلاف تفصلاتها وتعدداتها، لا تتم إلا في سياق الحرية، والتي يُعرِّفُها كانط على نحو مقاربٍ لتعريف نيتشه (الذي سيرد لاحقاً) من حيث كون الإنسان هو ذاته الذي يُشرِّع لنفسه ويختارُ لها، باستقلال تام عن قوانين الطبيعة الحسية والتجريبية، وباتكاء تام على العلل المُحدِّدَة للعالم المحسوس والمؤسسة على العقل الصرف أو «المعقولية» التي تؤسس الفعل الأخلاقي عند الكائن المدرك لاستقلاله عن عالم الطبيعة باحتيازه على عالم الحرية. ولعل تولُّدَ هذا الفعل (الشعوري) الأخلاقي هو الغاية النهائية للتربية، إذ به يتحول الضبط الميكانيكي إلى طبع أنثربولوجي يضمن الحرية الحقيقية ويؤسس لها بوصفها قدرة على منح الذات قانوناً، موضوعياً، كقاعدة إنسانية لضبط المشاعر والتصرفات.

إذا كانت هذه هي آليَّةُ توليد الحرية، فما من ضرورةٍ، إذن، للعقل العلمي (الأوامر) في السياق التربوي، لأن الشعور الأخلاقي يُولِّد، ذاتياً، أوامرَ أكثرَ أخلاقيَّةً من أوامر السلطة ذاتها، وذلك مع فارق هام، هو أن أوامر الشعور الأخلاقي هي استحقاقات واجبة الوجود (ينتج عن وجودها وجود وعن عدم وجودها عدم) لخلق شعور بالإلزام كمبدأ للواجب والحرية في آن معاً.

ومن هذه التضايفات، التي تُهَيْكِلُ الفعلَ التربوي، يستنتجُ كانط أن «فكرة الحرية هي شرطُ إمكانية التربية وغايتُها معاً»(٤٩). وذلك، بطبيعة الحال، لا يُكتب له التحقق والنجاح إلا في ظل التنوير المُستدام الذي يُخرِجُ الإنسانَ من قُصورَيْه:الطبيعي والعقلي. هذا التنوير، الذي دعا إليه سبينوزا وأردف على عليه كانط بطبيعة الحال، اشترط تموضع العقل كآليَّة واهبة للذات العاقلة بمفردها، وليس في حصريتها بعلاقة السن والدولاب في السياق الاجتماعي. هنا، تجتمع مسيرة الأنوار، في مقولات سبينوزا وكانط وفوكو، ليُطلِقَ بوبكري على طيفها:تعاقد العقل الحر مع الاستبداد المستنير، اتكاءً على العِقد الذي كان قد اقترحه كانط على فريدرك الثاني، والذي صاغه فوكو على هيئة يكون فيها «الاستعمال العلني والحر للعقل المستقل أحسن ضمانة للخضوع، لكن شريطة أن يلائم المبدأ السياسي، الذي سيتم الخضوع له، العقلَ العام»(٥٢).

نيتشه وفرضية المخاتلة

لا شك أن المُطل قليلاً على شِعرية نيتشه الكثيفة، في نصوصها الأصلية، يدركُ كم ستكون صعوبة مَنْطَقَةِ خطابه حول أي شيء دون الوقوع في شبكة علائقية هائلة من الرؤى والإحالات. ومع أن بوبكري يحاول تجنب هذه العلائقية، بتقسيم رؤى نيتشه التربوية إلى ثلاث ثنائيات (الفيلسوف والعبد، زرادشت والمريد، نيتشه وفلسفة التربية الحديثة)، إلا أنه لم يفارق وضع التأرجح والإحالة في كل منها. لكنه، رغم ذلك، سعى باقتدار إلى إضاءة منظور نيتشه المتفرد للتربية، بوصفها تخصصاً معرفياً منظماً تتصدر حقله العلاقات المتبادلة بين الفيلسوف والجماهير بوصفها مثالاً تطابقياً لخصائص العلاقة بين المربي والمريد.

أن التربية أداة دولةٍ للسيطرة

وبرغم تقارب دعوى نيتشه مع سقراط، في أنه يحرر المعنى ولا يعلِّم الناس شيئاً، إلا ان التربية الحديثة لم تُعنَ بفلسفته اعتناءها بفلسفة سقراط، رغم متانة الخطاب النيتشوي الذي عدَّته التربية الحديثة تناقضاً لكونه يحاول إعادة تقييم كل القيم والثبوتيات وقلبها. ولعل هذا هو محور ثنائية الفيلسوف والعبد التي نظَّر لها نيتشه في محاضراته «حول مستقبل مؤسساتنا التربوية» معتبراً أن التربية أداة دولةٍ للسيطرة والقمع. وهنا، لا يقتصر نقد نيتشة التربوي، الذي يستمد رفضه ابتداءً من سمو لغته، على الدولة ومؤسساتها التربوية

والقمع

وحسب، بل يتجاوز ذلك بنقد كاريكاتوري للمربي والمريد من خلال واجهةِ الفيلسوف الذي يتقن دور الممثل صاحب الأدوار الترهيبية والتبجيلية، والتي يكون موضوعُها ذلك العبد الذي يستند في وجوده إلى تلك الصورة، بل ويعتبرها شرطَ بقائه، تماماً كالفيلسوف. وهذا يعني أن نيتشه في المرحلة الأولى من خطاباته التربوية الناقدة، بما فيها «وراء الخير والشر»، كان يعتقد أن «التربية آلية للتلاعب والتناور، تعمل على تشويه وعي الإنسان وإلغاء ذاته، وبالتالي إخضاعه للسلطة الطلقة للدولة»(٥٩).

فيما بعد، ينتقل نيتشة، وبقفزة ملحوظة، من التأثر بالفكر الأفلاطوني النعمائي، عند الحديث عن «الكذب الأخلاقي» في علاقة الفيلسوف بالمريد والمواطنين بالدولة. ينتقل إلى «زرادشت» و«أفكار خارج الموسم» حيث تتضح رؤاه التربوية على نحو أكثر بنائية، حيث الهدف المركزي للتربية هو بثُّ المعرفة بعد احتيازها، كما وشت كثير من الصور الشعرية في «هكذا تكلم زرادشت». فالتربوي نحَّات في عُرفِ نيتشه، وقد يقوم بعمليات إرهابية عنيفة لاستخراج تمثاله دون أن يأبه بما تحدثه شظاياه من أذى. والمربي، كذلك، صيَّادٌ ومغرٍ يدفع بالمريد ويستفزه للتمرد على مربِّيه «ليكونَ هو ذاتُه»، لأن «المرء يكافئ المعلم بطريقة سيئة عندما يظل تلميذاً فحسب». هنا دعوةٌ صريحةٌ«لقتل الأعزاء»ـــكما يقول المثل الإنجليزيـــو«عدم رفع الأنصاب، لأن فيها خطراً علينا»، ليس في أن تميتنا وحسب، بل أن توقف عملية الكتابة على ألواحٍ جديدة، لتنتج مفهوم الحرية الحقيقي، بوصفه «تشييداً لحياةٍ نحو الأعلى يتفوَّقُ فيها الكائن على ذاته».

وإذا كان نيتشه قد تحرر من بيداغوجية سقراط في المرحلة الأولى، ومن نعمائية أفلاطون في الثانية، فقد نأى بوبكري بتأويله لتجاوز نيتشه لمرحلة النقد الكاريكاتوري نح إحداث قطيعةٍ بينه وبين طوباوية أفلاطون العليا، قدَّمَ نظاماً دينامياً للتغيير المستمر، مما أفضى بهايدغر إلى القول:«إن نيتشه جعلَ العدمية خلفه وتحته وخارج نفسه، وإذا فكَّرَ في العدمية، فذلك ليتجاوزها»(٧٠). وقد كانت هذه المقولة إحدى مُشَرْعِنات تأملات نيتشه كخطابٍ تربوي حديث، إذ «يندرج مفهومه للتربية ضمن نقده للمؤسسة التربوية. فنقد نيتشه يهدم التربية الحديثة برمتها، ومفهومه الجديد للتربية يجعل أية محاولة جديدة في هذا الاتجاه، عاجزة عن تسويغ التربية. إن تأكيد نيتشه أن التربية خدعة، وكل معانيها:الحافز الأناني، وضرورة ترك الإنسان يكتشف ذاته ويحققها (وحده)، وهدم التواصل، والتمرد كهدف نهائي. كل هذه الأفكار تسحب البساط من تحت قدمي أي مجرِّب»(٧٣).

تولستوي وفانتازيا «البيداغوجيا العفوية»

في إطار تقديم إسهامية تولستوي كواحدة من تداعيات شعريَّة روسو التربوية، يستهل بوبكري بحث نظام العلاقات التربوية عند تولستوي متندراً بفكرة حجم الفاعلية البيداغوجية للكتَّاب والفنانين، ومشيراً إلى أن وَجَلَ القبول بهذه الفكرة الإشكالية نابع من أن كثيراً من الفنون العقلانية ليست مادة بيداغوجية صالحةً، وذلك جرَّاء نسبية المعايير الجمالية والمعرفية التي تحكمها، وتفاوت تلك المعايير بين مبدعٍ وآخر. وعليه، فلم يأبه تولستوي كثيراً بمجال التنظير التربوي، بل انطلق مباشرة في تأسيس مدرسته الخاصة وجريدته، وأخيراً بثَّ جنى التجربة في أثره الفريد «الحرب والسلام».

لقد استندت معرفية تولستوي التربوية على مبدأ «البيداغوجيا العفوية» كنظام يحترم طهارة الطفل الفطرية التي يجب ألَّا تُخدَش بأي تأثير للراشد عليه، فالراشد «الذي أفسدته الخطيئة»ـــبتعبير تولستويـــلا يملك مشروعية التأثير، وإن امتلك الإمكانية. إذ يجب أن تكون المدرسةُ ساحة اختبارِ انضباطِ الراشدينَ في صون حرية الأطفال. أولئك الذين يجب أن يُمَكِّنَهُم مبدأ البيداغوجيا العفوية من تحديد المناهج وطرائق احتياز المعرفة الأساسية فيه على أيدي أساتذتهم. وهنا، «يكون التلميذ هو المرشد الحقيقي للمربي الذي يكون همه الوحيد إثارة اهتمام التلاميذ دون ممارسة أي قيادة أو توجيه عليهم، والتربية الخلقية تتم بواسطة المجتمع التلاميذي الصغير، وكذا بواسطة إشعاع القدوة، وهذا ما يضمن أن المدرس لا يمكن أن يربي تلميذاً إلا إذا قام هو نفسه بتربية ذاته»(٨١).

إذ يجب أن تكون المدرسةُ ساحة اختبارِ انضباطِ الراشدينَ في صون حريـــة الأطـــفـــال

عند هذه النقطة تماماً، ينسجم تولستوي مع باولو فرايري في دعوته إلى «تصحيح الانحرافات السلطوية» في النظام البيداغوجي. ويتقاطع تماماً مع ديوي في عدم التعامل مع الطفل كراشد غير مكتمل. إذ يجب على الوعي الجماعي أن يحدد الوظيفة التعليمية، ويدرك سمو فكرتها حين يكون المقياس الوحيد للتربية هو الحرية، وطريقها الوحيدة هي التجربة»(٨١).

تنقيح تولستوي:ليفيناس وكادامير وتفكيك التعارض

لم تنجُ بيداغوجية تولستوي التالية، رغم صدورها عن مِراس عملي، من الوقوع في شرك الارتجال واللاانضباط. فدعوته إلى العناية بالأطفال وإرهاف خادشيتهم بشكل مطلق لضمان حريتهم وطهارتهم

الفطرية، دون تنمية حس الاعتراف بالآخر، السلطوي في معظم الأحيان...لا شك أن تلك الدعوة تشكِّلُ ثغرة في النظام التربوي، وإن كانت تصلح للنموذج الاجتماعي نظرياً. ولذلك، فقد أردف بوبكري مقولات تولستوي بصوتين متنورين:أحدهما__صوت ليفيناس الذي صدر عن موقف أخلاقي مؤدّاه:أن العناية بالتلميذ وصون حريته من قبل المدرس يجب أن تقترن باعتراف التلميذ بسلطة المدرس،والآخرُ__صوت كاداميرالذي حاول تفكيك التعارض المغلوط في ثنائية «العناية والاعتراف» بواسطة نقده للنزعة الديكارتية المَرَضِيَّة في رغبتها الطِفْلِيَّة بالانطلاق من الصفر. فيجب أن يكون للطفل مرجعية معرفية، رغم سلطويتها، هي المربي. ويجب عل المربي أن يتمثَّلَ سيرورة الوعي التي دعا إليها فريري في «المربي المتعهِّد»، ونظَّرَ إليها إليوت في شخصية «الطيار المتعقِّل».

بيداغوجية فوكو وعدوى الخِطاب

من خلال استعراضه لإضاءة مبتسرة جداً من فكر فوكو في تفنيد المعرفة النسقية للبنيوية، يُقدِّم بوبكري، ابتداءً، زاوية النظر التي موضَعَها فوكو سؤالاً معرفياً وتربوياً في آن معاً حول طريقة إقرار المعنى في الممارسات الخطابية واللاخطابية (السياق التاريخي للخطاب).

> «يكون التلميذ هو المرشد الحقيقي للمربي الذي يكون همه الوحيد إثارة اهتمام التلاميذ دون ممارسة أي قيادة أو توجيه عليهم، والتربية الخلقية تتم بواسطة المجتمع التلاميذي الصغير، وكذا بواسطة إشعاع القدوة، وهذا ما يضمن أن المدرس لا يمكن أن يربي تلميذاً إلا إذا قام هو نفسه بتربية ذاته»(٨١)

يقترح فوكو آليةً لتوليد الأفكار الاستعلائية لتُشْرِقَ فوق الخطاب مُشْرْعِنَةً مدلولاته وواهبةً إيَّاه سلطة الحاكمية وشرطَ البقاء.

وباعتبار التربية خطاباً شمولياً ومشحوناً بامتياز، فإن انتقاد فوكو لسلطة الخطاب عموماً ينسحب عليها. فهو ينتقد الحصرية البيداغوجية:علاقات واستراتيجيات وبُنى، كونها تحكم رغبات الفرد حسب معايير «الاقتصاد السياسي للحقيقة»، وهي ذاتها سمة الخطاب السلطوي، إذ فيه «ترتكز الحقيقة على شكل القول العلمي وعلى المؤسسات التي تنتجه. وتخضع لتحفيز اقتصادي دائم (حيث) يتم توزيع الحقيقة واستهلاكها بشكل واسع، وبطرق مختلفة، كأجهزة التعليم والإعلام. (كما) تنتج الحقيقة ويتم تداولها بواسطة الأجهزة السياسية والاقتصادية. (وتكون) الحقيقة موضوع رهان ومواجهات اجتماعية وسياسية»(٨٨).

واتكاءً على هذا الاعتبار، تغدو الحقيقة خطاباً أداتياً، يجاوز المفهوم الهيغلي للحقيقة بوصفها معنى وعقلاً، نحو تجسُّدها كعنفٍ مستترٍ لا يوجَدُ خارجَ فضائه، بل يكون دائماً محايثاً له. وبصورة أخرى، تنهض الحقيقة، في السياق التربوي، كمجموعة من الإجراءات المنظمة لإنتاج العبارات وتشريعها وتوزيعها. فيغدو الأساتذةُ متكلمون استعاريون بلسان السلطة التي تنتج الخطاب وتحميه، وذلك من خلال إنتاجها لأفراد يقفون ضد أنفسهم، وتروضهم بواسطة علوم ابتكرتها لتطارد الحياة فيهم من خلال سجنهم في نظام خطابها الخاص الذي يخدم سياستها المعرفية، أو معرفتها السياسية.

دريدا:سلطةُ البنيويةِ في ذرائعيَّتها

ساعياً وراء تقديم فهم بانورامي لماهية الخطاب التربوي، وانخراطه، اتفاقاً، ضمن خطابات السلطة المسيَّسَة، يعرض بوبكري بحثاً فلسفياً لسانياً في قيم المعاني وتحصُّلاتها من زاويةٍ تفكيكيةٍ، واضعاً في يد دريدا مجدافاً مخالفاً لوجهة مجداف فوكو، وربما يفوقه قوةً بأكثر من الضعف. ودريدا، في ذلك، يصدر عن حجَّتين مركزيَّتين:مؤدّى أولاهما__أن المعاني مشتتةٌ في كل مكان في جسد النص. ومؤدّى الأخرى__أنها (المعاني) مؤجَّلَةٌ في الزمان. وكمحصِّلة منطقية، فإن بنيوية الخطاب تدحض ذاتها، كون بنية المعاني قد غابت وجودياً، أو في أحسن الأحوال أرجِئَ التعرُّف عليها.

> بأن الكتب المدرسية منتوجٌ سياسي ذو رؤيا خاصة للأشياء تصبح قارَّةً بفعل وسائل السلطة ومركزيتها

معنى ذلك، بمنطق لا يبتعد عن التفكيكية النظرية الصارمة إلا قليلاً، أن فكرة فوكو حول المعاني القارَّة في النص، استعلائيةً كانت أم اعتيادية، هي فكرة لا يؤخَذُ بها، وجودياً على الأقل. ومن وجهةٍ أخرى، فهي فكرة برغماتية (ذرائعية) تتوسَّل الاكتفاء بالقليل تواضعاً في البحث عن المعاني. والوقوف عند حد معين، يعني فرض سلطةٍ من نوع خاص في بناء دلالة الخطاب. وهي، كما يُستَشَفُّ من تهكُّمات دريدا، وجه آخر من السلطة التي أنتجت

الخطاب. وبالتالي، لا تكون بنيوية فوكو، في تحليل الخطاب التربوي، غير حقنة تخدير استيهامية خادعة.

ولعل هذا الفهم يتأكد من خلال الإشارة الواضحة للكاتب بوبكري إلى هدف دريدا، من خلال مقولته: «لقد حاولتُ أن أُرَتِّبَ منهجياً، وبدقة، نقداً تفكيكياً ضد سلطة المعنى كمدلول متعالٍ»(٩٧)، أي ضد تحليل فوكو للخطاب على وجه الخصوص. وهذا، تماماً، هو مبدأ «تحرير النص» من معناه الرسمي المفرد الذي يتم شحنه بالفرادة والقمع من قبل ثقافة السلطة أو سلطة الثقافة في بنيتها المؤسسية المتعددة وتشكيلاتها الخطابية المتكاثرة.

الكتاب المدرسي وعلائقية سبر المعنى

اتكاءً على فرضية فوكو بأسبقية السلطة على الكلام (كخطاب)، يمكن المحاججة بأن الكتاب المدرسي يخضع لسلطتين: سلطة رأس ٢٤و ،تضلحا تينقتلا تيلمعلا يف يجاتنلإا لاالملطة تقنين الخطاب المعرفي المتضمن في الكتاب من خلال أذرعة السلطة المشرفة تربوياً على إعداد الكتاب. وهنا، يحشد بوبكري نخبة من الآراء القيمة في تحرير معنى النص على هيئةٍ تنأى به عما أريدَ له أن يكون. يقترح أمبرتو إيكو نموذج «التأويل اللانهائي» في سبر المعنى الذي تنتجه النصوص ذاتها. وإيكو، في هذه الحالة، يوجز رأيي فوكو ودريدا في آن معاً بصورة لا تشي باتساع شقة الاختلاف التنظيري الواقع بينهما، من حيث اعتقاد فوكو بأن الكتب المدرسية منتوجٌ سياسي ذو رؤيا خاصة للأشياء تصبح قارَّةً بفعل وسائل السلطة ومركزيتها. واعتقاد دريدا أن انسجام المعنى وبنيته القارَّة ليست إلا افتراض المنظِّر وتخيّله الذي يخفي كماً هائلاً من الذرائعية.

من وجهة أخرى، يقترح هيرستش وهابرماس وكروسمان وجرايس وكيليطو نماذج مماثلة للقراءة تؤكِّد ما ذهب إليه إيكو حول فرضية «التأويل اللانهائي» التي وحَّدت بين فوكو ودريدا في دحض فكرة أحادية صوت النص، حتى لو صُرِّحَ بما تَغَيَّاهُ الكاتبُ، فتلك حالة تحتاج إلى سبرٍ أعمق للمعنى، وهو فهم «النوايا» وعدم الاكتفاء «بالتصريح».

وفي مرحلة تالية للاتفاق على تعددية أصوات الخطاب في الكتاب المدرسي، يبرز بوبكري تقاطعاً آخرَ بين سكولز وبارت كثنائي منسجم تماماً، وبين آيزر وإيجلتون كتوارد ذي مغزى في تجاوز فكرة تعددية المعاني في النص الواحد، إلى فكرة تعددية الدلالات في المعنى الواحد وذهابها وإيابها لتشكيل مستويات المعنى الذي لا تثبت براءته إلا بمزيد من التأويل.

مؤدَّى هذا الطيف التأويلي يوجزه بورديو بفكرة «الرأسمال الثقافي» بصفه الخلفية المعرفية لدى المتلقي (أستاذاً كان أم تلميذاً) التي تضفي المعقولية على أي خطابٍ أو تنزعها عنه، وذلك تبعاً لمنظومة المعارف والشفرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تكتنف أجواء صك الخطاب أو استهلاكه. وبعيداً عن التنظير المعرفي، يوجز بوبكري القول: «تفجِّر نظرية التلقي التمييز بين الذات والموضوع، فالخبرات السابقة للقارئ، ومعتقداته ومعارفه، تجعله يقرأ النص من خلال حمولته الثقافية، التي تكيف النص وتتدخل فيما يصنعه القارئ منه. يستطيع التدريس أن يساعد التلاميذ على مساءلة الكتب المدرسية ومساءلة ذواتهم في تفاعل مع المحيط الاجتماعي العام. وبكل تأكيد، فإن هذا النوع من التَّمَدْرُس ينسف الكتاب المدرسي»(١٠٦).

البيداغوجيا: تنويعاً وفناً وفضيلة احتراس

يستهل بوبكري الفصل التاسع من كتابه، والذي عنونه بـ «مدخل إلى التأمل في البرامج الدراسية والعلاقات التربوية»، بقصةٍ طريفة عن وزير شاب صادفَ امرأةً ذات نظرة مزعجة في إحدى أسواق بغداد، وكان أن عرفَ فيما بعد أنها شخصُ الموت، فقرر، بعد أن استشار الخليفة، الرحيلَ إلى سمرقند هرباً. وبغيابِ شمس النهار، خرج الخليفة ذاته إلى السوق، فصادفَ المرأة__الموت، وساءلها عن إذعارها لوزيره الشاب، فردَّت باستهجان بأنها لم تُرِد تخويفه، ولكنها ببساطةٍ فوجئت بلقائه في بغداد، لأنها ستنتظره ذاك المساء في سمرقند!

قد يبدو الاستهلال أو الترشيم بهذه النادرة خروجاً عن السياق، لكن بوبكري يستثمرها في وصف نحس المشهد التربوي الذي يحكمه فشل محتوم يحيق بالمدرس وبرامج التعليم في آن معاً. ثم ينتقل بوبكري ليعتبر عدول السياسات التربوية عن البيداغوجيا المعيارية (التي تتركَّزُ حول ما ينبغي أن يكون عليه الإنسان، دون أن تعير اهتماماً لحدود ما يسمى بالواقع الموضوعي ومتطلَّباته)، نحو البيداغوجية الموضوعية (التي عما ينبغي أن يكون، لصالح ماهو كائن)...يعتبر ذلك هروباً من الموت الذي في بغداد لملاقاة المنيَّة التي في سمرقند. كون التقدم الحاصل في مجال التدريس، في هذه الحالة، لا يغيِّر سوى الطريق المؤدي إلى الفشل، دون أن يُلغي قَدَرِيَّته.

فلم يسعَ بوبكري ههنا إلى توفيقية هشة بين معيارية البيداغوجيا وموضوعيتها، لكنَّه قدَّم ثنائية أخرى: في شقِّها الأول__عرض التربية كفن من منظور دوركايمي يعتبر البيداغوجيا نظريةً للممارسة، نافياً

عنها عملية النسق الحادة، وداعياً أن يكون الخطاب البيداغوجي تعبيراً أدبياً عن الواقع التربوي، كما الرواية والشعر تعبير رمزي عن الواقع الحياتي. وأما في الشق الآخر من الثنائية__فحاول دحض كفاية الإعداد والتفاني من قبل المربي للنهوض ببيداغوجيا مثالية. وذلك من خلال تقديم فضيلة «الاحتراس» التي نادى بها سيرّس، ومؤدّاها:وجوب منح التلميذ مكانته الخاصة من خلال احتجاب المربي وتواريه معنوياً في لحظات بحث التلميذ عن المعرفة والحرية على شكل مغامرة. وبذا، فإن هذه البيداغوجيا، كما يقترح ميريو، لا يمكن أن تنتج حرية التعليم، لكنها، دون شك، يمكن أن تساعد على انبثاقها غير مُجزَّأة ولا خاضعة لأية تقسيمات تصنيفية تزعجُ نظام احتيازها.

مراتب الوصول البيداغوجي، ونفي خَطِّيَّة الطرائق الرسمية

مع الاقتراب أكثر من الاختتام، يميل بوبكري إلى الإيجاز والتحديد. لكنه الإيجاز الأكثر كثافةً والتحديد الأشد صرامة. فهو، في المرتبة الأولى__يؤكّد على وجود المسافة الفاصلة بين النظرية والممارسة، لحضورها ككينونة في الأصل الوجودي، ولتعزيزها وبلورتها عبر الإكراهات المؤسسية المفروضة على المدرسين. أولئك الذين اعتادوا إتقان لغتين:لغة الواقع التي لا يجترئون على إثارتها إلا مع أقرب زملائهم. ولغة المثل الأعلى التي تشحن خطابهم مع مفتشيهم ومع من يعلونهم رتبة في السلم الإداري. وهنا، تبدو منهجية فرض الأفكار نسفيَّةً أكثر منها بنائية في استراتيجية البيداغوجيا المرغوبة، أولاً__لتعارضها مع مراس المدرسين وخبرتهم الخاصة. وثانياً__لتعدد نوعيات التلاميذ الذين يولدون في تاريخ غير ساكن على الإطلاق. وعليه، فخَطِّيَّة الطرائق البيداغوجية وواحديَّتها تتعارضان مع العلاقة التربوية السليمة.

وفي المرتبة الثانية__يعتبر بوبكري «النزعة التقنية» في الإعداد البيداغوجي خرافةً، كونه استندت، أساساً كما يقترح ينجرح، إلى استعارتي «المدرسين__المديرين» و«المدرسين__المقررين» اللتين انبثقتا عن تطور الاقتصاد الصناعي على هيئة «تكنولوجيا تربوية». الأمر الذي أفضى إلى تحوُّل الكفاءات المعرفية إلى «عقلانية تقنية» أحادية الوجهة، لا تحل المشكلة بقدرِ ما تُنَظِّمُ اللانظام.

وأما المرتبة الثالثة__فإقرار عام بان الغايات التربوية لا تتضمَّنُ في ذاتها طرائقَ تجسيدها. كون التأمُّل البيداغوجي، عادةً، ما يتضمن مشروعاً يحدد علاقةً ما بين المعرفةِ والسلطة أو يحايثُها. وإذا انضافت إلى مسألة علاقة الخطاب بغاية السلطة التي صكَّتهُ، ثنائيَّةُ «الحرية__الاعتراف» بين التلميذ والمربي، فإن الصدام سوف يتجلَّى في «اللحظة البيداغوجية»__على حد تعبير فيليب ميريو__تلك اللحظة التي تشهد اللاتوافق المتبادل بين المربي والتلميذ، والتي من الضروري أن يولَجَ إليها ويُخْرَجَ منها بذاتيَّةٍ مبدعةٍ للمربي، غير مستندةٍ كلِّيةً على ما أُضْمِرَ من غاياتٍفي الفعل البيداغوجي الرسمي.

حوار__ديمقراطية معرفية__مدرسةُ مواطنةٍ

معادلةٌ خطِّيةٌ يُنَظِّرُ لها بوبكري كخاتمة، لكنَّ خطِّيتها لا تنفي ديمقراطيتها ولا تؤكِّدُ فيها الواحديَّة...إنها «خطِّيةُ التعدد»__إن جاز التعبير. فبوبكري ينطلق من إيمان راسخ بأن المعرفة العلمية تاريخيَّةٌ وقابلةٌ للتجاوز والتجاوز. وعليه، فإن الحوار التربوي يجب ألا يكون تقنيةً تحصيليَّةً للنتائج، وإلا فإنه سينحالُ تقنيةً للخداع عوضاً عن التنوير. الحوار بمنظور بوبكري «لحظة يلتقي فيها الناس للتأمُّل في وضعهم أثناء صُنعهم له». إننا، كذوات، نعرف أننا نعرف كما نعرف أننا لا نعرف، ولذا، فإن الحوار والتأمل الجماعي (لما نعرفه ولما لا نعرفه) يوطِّدُ المعرفة بين ذواتنا العارفة، للتفكير نقدياً من أجل تغيير الواقع. ومع أن «الحوار ليس ممارسة لكرة الطاولة بالكلمات»، إلا أنه تقويضٌ لكل وثوقيَّةٍ تدَّعي الكمال، وكل إرثٍ يدَّعي المثالية، وكل ثقافةٍ هشَّةٍ تَتَرَّسُ برَسْمِيَّتِها،ولعل هذا ما يؤكِّدُ غياب فرضية الفراغ السياسي في الحوار، إذ إن حضور الحوار__وجودياً على الأقل__، يعني أن يكونَ التَّرافُعُ مصيرَ النزعة التسلُّطية مهما كان حجم التوتر.

عند إقرار معنى الحوار وتلبُّسِه، يمكن لديمقراطيةِ إدجار موران المعرفية أن تحل إشكالية السؤال التربوي من خلال المغايرة والتعددية. كما يمكن لعبارة حنة أراندت (بأنه «يأتي إلى العالَم شيءٌ جديد وفريد عند كلِّ ولادة») أن تزهو بعقلَنَةٍ إضافيةٍ تتجاوز كل الإرادات الاختزالية للواقع، وكذلك مفاهيم الأحادية والسببية والخطِّية. وتنخرط تماماً في أدبيات «مدرسة المواطَنة» التي أراد لها ألبير جكار أن تتدبَّر الاختلاف وتُنَوِّع الحقيقة، لتكون مدرسة السلام مع الذات حالما تكون مدرسةً للسلام مع الآخر. فهل للتربية الفلسطينية من وقفة لصياغة هذه المدرسة؟

قراءة:عبد الرحيم الشيخ
شاعر وباحث في المركز
هو حاليا في بعثة دراسية في الولايات المتحدة للحصول على شهادة الدكتوراة في مجال الأدب المقارن

< إشارة: استخدام تعبيرات (الآخر) و(السلام) و(الحرب) في هذه القراءة هي استخدامات خاصة بالمنظور الاجتماعي لـ (الآخريّة الجوّانية) داخل المجتمع فواعل المجتمع الواحد، ولا علاقة لها باستخدامات (الآخر) في المشهد الفلسطيني-الإسرائيلي.