رؤى

فعل التربية: تعريف

جمال ضاهر

فعل التربية، كفعل إحداث ليس بالضرورة واعياً تمام الوعي ومقصوداً، يأخذ من الوسائل ما يتلاءم وشخص مُحْدث الحدث، والحدث، في هذه الحالة، هو حالة من الوعي مرجوّة. فعل التربية هو فعل تخْليق لحالة وعي ينعكس سلوكاً، أو، وللدقّة، يهْدف إلى تحْقيقها. وبوصفه كذلك، فهو، من حيث المبدأ، لا يختلف عن فعل ترويض الفيلة وسائر الكائنات الحيّة، ولهذا، يُقال، إن أداة المُسْتَعْمِر في اسْتعْماره هو وعْي المُسْتَعْمَر، والعبد لا يكون عبداً إلا بوعيه. عبد وعبيد وعبادة، والعبادة، من تعريفها، ممارسة لإيمان، والإيمان لا يكون إلا من الدّاخل.

تخليق حالة من الوعي يترتب عنها سلوك الأفراد وطرائق حياتهم، كما تعريف الصّالح في كل مجتمع ومجتمع، هو معيار النجاح، وما تذنيبنا لأب أو لأم لسلوك أبنائهم إلا استعمالاً واعتماداً على هذا المعيار. فالصّالح هو من يقوم بالعمل الحسن والخيّر ليس رغماً عنه بل برغبته. فعل التربية، إذن، هو فعل يهدف إلى خلق سجين حبيس نفسه، هو فعل يهْدف لتخليق سجّان رقيب على ذاته من داخله.

لا يكون الفعْل فعْل تربية إن لم يهْدف إلى تسْجين الوعْي وتدْجينه. التدْجين هو فعل اسْتئناس، والاسْتئناس هو عملية يصْبح من خلالها نوع من أنواع الحيوانات أو النباتات معتاداً على سيْطرة الإنْسان. وعينا لفكرة التدجين ولإمكانيتها، ممارستنا لها وتطوير قدرتنا على تنفيذها، إنما هي نتاج تجربة الإنسان الأول مع نفسه في هذا المضمار. الإنسان هو أول الحيوانات الداجنة. لتوضيح الفكرة أقول إن فعل التدجين، بوصفه فعل أنسنة، هو فعل اجتماعي. الحالة الإنسانية هي حالة اجتماعية، وبذلك هي حالة سلطوية، خارجية وداخلية على حد سواء. إذا كان فعل التدجين فعل أنسنة، أي إذا كان من يقوم بفعل التدجين كائناً اجتماعياً، فإنه يقوم بهذا الفعل بوصفه قابلاً للسيْطرة. داجن. أشد أنواع التدجين إحكاماً هو التدجين الاجتماعي، إذ أنه مُمارسة كليّة، من خلالها جميعنا يراقب جميعنا، داخل غرفة نومنا وخارجها.

فعْل التّرْبية، بجوْهره، فعْل سيْطرة يهْدف إلى التدجين، بل إن السّيْطرة شرْط وجوده. المدْرسة، كبنيان ترْبوي، تحْكمها قوانين ونظم، أخلاقية الطّابع وقضائية، ما هي سوى تعْبير أداتي تهْدف، بيْن الأشْياء التي تهْدف إليها، إلى تحقيق فكرة الخضوع عنْد الأفْراد، إذ أن الطّفْل، هنا، بهذا الشّكل أو بذاك، يبْدأ يعي فكرة السّلْطة المؤسّساتية وشرْعية تحكّمها، بالإضافة، بطبيعة الحال، إلى ترْويضه على ضرورة السّيْر وفْق أي نظام منْ حيْث كوْنه نظاماً. اللباس الموحّد، ساعة بدء الدّراسة، تقسيم ساعات التّواجد، المكوث في الصّف، ساعة اللعب، الامتحان معْياراً للتّقْييم، انتهاء يوْم الدّراسة، التخرّج فالشّهادة . . . جميعها عوامل مُؤثرة تؤدي وظيفتها في خط إنتاج الوعْي القابل للسيْطرة أيْنما تواجد. ليْس أن الأمْر يخْتلف عن العائلة، كمؤسسة اجْتماعية، وعن دوْرها، فكذلك يفْعل الأب، وكذلك تفْعل الأم، كل وطفْله، في صيْرورة الإنْماء الاجْتماعي في

فضاء الأخْلاق.

تختلف المدارس التربوية فيما بينها حول الطرق ووسائل التربية، فمنها ما يتحدّث عن نظام تربوي حواري، ومنها ما يتحدث عن غيره، ومن يتّخذ الحوار وسيلة يعتقد أن وسائله تتلاءم والإنسان وإنسانيته، فهو، وإن كان يهدف إلى خلق سجين رقيب على ذاته، يُخاطب النفس الإنسانية مُحاولاً إقْناعها بضرورة اتخاذ الصّلاح، كما يفهمه، كطريقة حياة. على النقيض من ذلك، يرى من يستعمل العنف أن الحوار مع النّفس لا يجدي، فهي النّفس لا تتبدل ولا تتغير ما لم تضطر إلى ذلك، والاضطرار لا يكون إلا قهراً.

من يسْتعمل الحوار كمن يسْتعمل القهر، كلاهما كل وإيمانه، وبهذا فإنه لا فارق بيْنهما من حيث المبدأ، فكل منهما يفْرض سلامة ما يراه مناسباً وملائماً ضمن منظومته الفكرية، بل وكل منهما يَفْرض على الطّفْل ما يعْتقد أنه سيحقق بواسطته الهدف المرجو تحقيقه. صياغة هذا الفهم، وإن حاولنا التّخْفيف من حدة الفكرة، يجعلنا نقول إن فعل التربية، كفعل تخْليق لحالة من الوعي، هو صيرورة قهرية الطّابع، قسرية الخصائص والصفات. لتوضيح الفكرة وتأكيدها، قد يكون من المفيد أن نتساءل حول إمكانية التنازل عن فكرة التربية، أي عن فكرة إحداث حالة من الوعي تنعكس سلوكاً مرجواً. عدم إمكانية التنازل عن فعل التربية يعني، بين الأشياء التي يعنيها، أننا نعيش تحت وطأة الفكرة وفي فضاء سلطتها، وإخضاع أطفالنا لصيرورة الأحْداث لا يخْرج عن حدود طُغْيانها. التربية، إذن، فكرة سلطة، تُمارس خُنوعا لها. ليس خياراً. موْضوعها، أطفالنا، يخضعون لخانعين. لا بدّ، هنا، من التّوضيح أنّ مجرّد إمْكانية الحديث عن القناعة والرّغبة والخيار مشْروطة بإمكانية عدم القبول. انعدام إمكانية عدم القبول يعني خضوعاً.

النقاش بين المدارس الفلسفية التربوية ليس حول ضرورة وجود فعل التربية، وليس حول ضرورة إحداث حالة من الوعي مرجوة، بل حول سبل التحقيق، وحول نوعية وطبيعة حالة الوعي التي يرغب كل مربٍّ في تحققها، وبهذا السياق، أقول إنه إن كان وجد من يتحدث عن فكرة عدم التدخل بحياة الطفل كفعل تربوي، فإنه بهذا لا يخْرج عن إخضاع الطفل لسلطة الفكرة القابع تحْتها، وهو بعدم تدخله في حياة الطفل يكون يُنْتجه، وبذلك يكون تدخله وتحديده في حياته ليس أقل من أي مدرسيّ آخر. بهذا، فإن من يمارس التربية حواراً، فإنه، فعْلياً، يمارس طغياناً حوارياً، والطّغْيان، حوارياً كان أم غيْر حواري، يبْقى طُغْياناً. قد يكون أجمل. نعم. طُغْيان لا يأخذ صورة طُغْيان، لا يظهر كطغيان، وبوصْفه كذلك فهو من النوع المحبّذ، ومن كونه محبّذاً فهو قابل للتداول أكثر، ومن هنا تنبع خطورته: عنْدما الطّاغي يُمارس سلطته علناً يُقاوَم.

مفارقة أخرى هي أنهم يرغبون في تشكيل وعي حواري الخصائص لدى الأطفال من خلال تفعيل سلطة خنوع طاغية!

جمال ضاهر
محاضر في جامعة بيرزيت

مشهد من مسرحية «نافذة» في القصبة.