www.couua.com
فيليب ميريو
هل يكرس التعليم عن
بعد
اللامساواة
والتفاوتات؟
كتب كوة الرقمية
الكتاب 1 دجنبر 2020

كتب كوة الرقمية الكتاب 1 دجنبر 2020

فيليب ميريو

هل يكرس التعليم عن بعد اللامساواة والتفاوتات؟

www.couua.com

هل يكرس التعليم
عن بعد اللامساواة
والتفاوتات؟

فيليب ميريو

كتب كوة الرقمية

الكتاب 1 دجنبر 2020

www.couua.com

الفهرس

كلمة شكر	i
تقديم	i
التعليم عن بعد يفاقم أوجه اللامساواة	6
التعليم عن بعد يزيد من التفاوتات	10
يجب الكف عن توثين التكنولوجيا الرقمية	13
المدرسة عن بعد يجب ان تظل جماعية	17
العلوم التربوية والبيداغوجيا*	24
من الذي كان مربيا pédagogue ؟	25
ما الذي يميز الكتابات البيداغوجية؟	26
هل مثل ظهور علوم التربية موت البيداغوجيا؟	28
هل تحتكر العلوم تطوير الأدوات اللازمة لفهم ل "الشيء التربوي"؟	30
كيف يمكن حرمان الناشط التربوي من القاء في عداد الفاعلين؟	34
من تحليل السمات الشخصية إلى دراسة التعلّمات	35
من الخوف ما بنى طفلا*	41
مشاعر الصغار ليست مشاعر صغيرة	41
درس بينيكيو	42
التخاطب مع الطفل	45
الثقافة لربط الحميمي بالكوني	47
تجاوز خوف التعلم	49
لما يقوض الأدب اليقين بالطفولة	52
بين موریاك وبياجي	52
ما يحركنا هي المغامرة الإنسانية	53
لي الذراع في الاتجاه الآخر	56

إعداد وترجمة

خالد جبور

عبد السلام اليوسفي

نور الدين البودلالي

رشيد العلوي

كلمة شكر

الترجمة جهد مضاعف:

جهد نقل المضمون والوفاء لأفكار النص؛

جهد تطويع اللغة وتقويم العبارة لتعبيد سبيل الدلالة.

لذلك تعتز هيئة كوة بجهود الاصدقاء من المتعاونين مع الموقع في تقريب دلالات المعاني لجمهور كبير من القراء الأوفياء في احترام كبير لقواعد النشر والأمانة العلمية، فهؤلاء وأولئك، يشيدون مع كوة، خطا تحريريا وفيا لمبادئه ورسالته النبيلة التي كانت منطلق العطاء.

نجدد الشكر أيضا لكل من ساهم ويساهم في نشر المعرفة الفلسفية العميقة التي يقدمها الموقع بكل نبل رغم عديد الصعوبات التي تعترض فريقه المحدود عددا.

تقديم

يأتي هذا العمل الذي أشرف عليه فريق الموقع في اطار تتبع ومواكبة ما يقع في محيطنا الاقليمي والجهوي والدولي. وفي سبيل تنوير شباب المدارس والتعليم في مختلف تنويعاته وتوجهاته الفكرية والايديولوجية. لم يكن اقرار التعليم عن بعد مجرد قرار عابر، بل هو خيار استراتيجي لا فكاك منه فرضته الثورة الرقمية وأثرها على نمط السلوك والعيش. لذلك فالغاية الكبرى لهذا الكتيب، أولا وأخيرا، هي تنوير عموم القراء والمدرسات والمدرسين حول التعليم عن بعد الذي فرض نفسه في ظل الجائحة التي اجتاحت العالم دون موعد دخول او خروج والتي عمقت من أزمة الأنظمة المسيرة لشؤون المواطنين في البلدان وغيرت العديد من أشكال وفنون العيش، بل غيرت أيضا رؤى العالم الغارقة في الميتافيزيقيات.

ينطق هذا العمل من جملة تساؤلات جوهرية يطرحها كل المعنيين والمعنيات بنمط التعليم المناسب في ظل الجائحة، نجملها فيما يلي:

ماذا يضيف التعليم عن بعد للناشئة؟ هل يحقق نفس أهداف التعليم الحضوري؟ ما هي العوائق التي تقف امام تعميم التعليم عن بعد؟ ما انعكاسات هذا النمط من التعليم على المساواة الاجتماعية والتفاوتات الطبقية؟ أليس التعليم الرقمي قدرا يؤسس لتعزيز الخوف من المجهول؟ هل للبعض حظوظ على البعض الاخر في التعليم عن بعد؟

يقول فيليب ميريو "إن التربية لا يمكن أن تكون تجميعا لجذاذات فردية، فالأطفال في حاجة إلى عمل جماعي يتخلق من التفاعلات بين

الأقران و سهر المعلمين عليهم". يتعزز عمق الاقرار بأهمية التفاعلات لا سيما في مجال التربية مع الحاجة الملحة إلى العمل الجماعي الذي فقد بعضا من بريقه في عز سيطرة الفردانية وتغلغلها في التنشئة الاجتماعية. من هنا يأتي تأكيده القيم: "لا نذهب للمدرسة من أجل التعلم فقط، بل لنتعلم معا. وتعلم هذا الطابع الاجتماعي أمر جوهري: فهو يُمَكِّنُ من بلوغ المشترك، والتصدي لمظاهر اللامساواة، كما يمثل مشروعا سياسيا للتربية على الديموقراطية عبر لقاء الآخرين، وتعلم المناقشة وتنمية روح التعاون. وإذا كانت العُدَدُ الفردية التي تطورت أثناء الحجر تُمَكِّنُ من الحفاظ على استمرارية بيداغوجية دنيا، فإنها، بالمقابل، لا يمكن أن تحل محل المدرسة، ومن الوهم اعتقاد ذلك".

خصصنا هذا الكتيب لإسهام فيليب ميريو دون غيره، رغم أن العديد من المقالات والحوارات والآراء نشرت حول الموضوع في موقعنا، بالنظر لمكانته كمنظر ممارس للبيداغوجيا يحكمه هم التنوير والديمقراطية بحيث تكاد فكرته حول الترابط بين المدرسة والديمقراطية من أسس التربية الحديثة التي وضعتها فلسفة الأنوار منذ القرن الثامن عشر.

وبحكم كونه غنيا عن التعريف نكتفي بالاعتزاز بجهود كل المساهمين في ترجمة محتويات هذا العمل.

فيليب ميريو

التعليم عن بعد
يفاقم أوجه اللامساواة

ترجمة عبد السلام اليوسفي

مقدمة المترجم

في هذا الحوار القصير الذي أجراه الصحافي إيمانويل فرانسوا مع الخبير التربوي فيليب ميريو ، يعود هذا الأخير إلى مفهوم "الاستمرارية البيداغوجية (Continuité pédagogique) " (الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية الفرنسية، كتدبير وإجراء، لمكافحة وباء كورونا المستجد، والتخفيف من وقعه القوي والمكلف على المنظومة التربوية. وبعين الخبير الحصيف، يعرف فيليب ميريو بهذا المفهوم، ويقدم حصيلته، ويكشف تفاعلات المجتمع المدرسي معه: التلاميذ، الأساتذة، الآباء، المؤسسات التعليمية، وعن مظاهر قصوره، ومآلات المدرسة ما بعد زمن كورونا.

أكيد أن قيمة هذا الحوار تزداد بفعل اعتماد وزارة التربية الوطنية في المغرب هذا المفهوم لتدبير أزمة كورونا، وسارت في ذلك بتوارد خواطر معيب أو "وقع الحافر على الحافر". لكن القصد واحد والطرق شتى. قراءة مفيدة.

نص الحوار

ماذا تعني" الاستمرارية البيداغوجية"، التي طالبت وزارة التربية الوطنية الأساتذة القيام بها؟

في رأيي، تعني "الاستمرارية البيداغوجية" أن يظل الاتصال بين التلاميذ والمؤسسات التعليمية قائما. وهذا أمر ليس بالشيء السهل، لأن هناك تلاميذ لم يحدث معهم هذا الاتصال البتة سابقا. أما العنصر الثاني فيتمثل في إبقاء التلاميذ في حالة تحفيز ذهني، وتمكينهم من إنجاز أنشطة ذكية، تكون في ارتباط مع البرنامج الدراسي ما أمكن، وتسمح لهم بمراجعة وتعميق فهم ما أنجز معهم سلفا.

هل ترى أشياء أخرى؟

من المهم أن نضع التلاميذ في اتصال مع بعضهم البعض. يمكن أن نطلب منهم أن يستغلوا هذا الحجر الصحي لمناقشة تمرين في الرياضيات، لم يبلغ مدارك طرف، ويمكن للطرف الآخر أن يشرحه له، مثلا. يمكن للتلاميذ القيام باختبارات بالتبادل، يتعلم فيه كل تلميذ أن يكون أكثر صرامة وتطلبا. وفي المحصلة، ليس الحجر الصحي مضيعة للوقت.

ماذا تكشف هذه الفترة؟

إن التعليم عن بعد يكشف ويفاقم مظاهر اللامساواة. بعض التلاميذ لا يستطيعون الحصول على خدمة الإنترنيت، وهناك عائلات لا تتوفر إلا على شاشة واحدة. في أماكن أخرى، لا تسمح ظروف السكن لبعض الأطفال بالاختلاء كي يدرسوا بهدوء ويفكروا.
في هذه الفترة نعيد اكتشاف أهمية العمل الجماعي. إذ لم يحرم الأطفال من المدرسة فقط، بل حرموا من كل الأنشطة الجماعية كذلك. وهذا، ونحن نعرف أن ذلك يشكل نقصا كبيرا للعديد منهم. لكننا، والحال هذه، لا ندري كيف يمكن التغلب على هذا النقص.
إن التربية لا يمكن أن تكون تجميعا لجذاذات فردية، فالأطفال في حاجة إلى عمل جماعي يتخلق من التفاعلات بين الأقران و سهر المعلمين عليهم.

كيف يعمل المدرسون؟

يعتقد الكثير من المدرسين أن "الاستمرارية البيداغوجية" لا تعني إعطاء دروس من المنزل، ويدركون أيضا أن إنجاز فقرات البرنامج لا يمكن أن يستمر كما لو أن شيئا لم يحدث. من الصعب جدا تنشيط هذا الإجراء عن بعد، وكثيرون منهم على اقتناع أنه يجب العودة في إنجاز البرنامج إلى اللحظة التي توقف فيها. لقد عاينت تعبئة جماعية حقيقية من طرف المدرسين، وأجدها تعبئة مثالية، إذ تم إرساء عمل فريق عن بعد. في البداية، اشتغل عدد من المدرسين أكثر من اللازم، وشحنوا المركب بإفراط. لكن الأمور الآن في طور استعادة التوازن.

ما هي نصائحكم إلى الآباء الذين يجب أن يدبروا استقلالية أبنائهم الآن؟

لا يجب التخلي عن الأبناء، لكن لا يجب الوقوف على رؤوسهم كل الوقت كذلك، لأن هذا لا يعزز استقلاليتهم. نصيحتي لهم: إذا كان في استطاعة الآباء، فليأخذوا من عشر إلى خمس عشرة دقيقة

على مرتين في اليوم لاستعراض حصيلة مكتسبات أبنائهم. إنها مناسبة لدفعهم إلى التفكير في اختياراتهم. يجب تنبيه الأطفال إلى واقع ألا يختاروا الأسهل، بل الأصعب، لأنه الاختيار الذي يتيح لنا إحراز التقدم. وهنا يمكن للآباء أن يضطلعوا بدور تربوي مهم، لكن الأمر ليس سهلا.

ألن نحتفظ بأشياء إيجابية عن هذه الفترة؟

سنحتفظ بتعبئة وتقاسم الموارد بين الأساتذة. وربما سنحتفظ أيضا بالتحسن الذي طرأ في الروابط بين المدرسة والأسر، وبالخصوص الأسر الأكثر جفاء للمدرسة. وربما تمكنا من إعادة اكتشاف فضائل العديد من الأنشطة غير المدرسية، كالطبخ، ومناقشة وثائقي رأيناه على شاشة التلفاز، وهي أنشطة يتوقع أن تستمر إلى ما بعد هذه الفترة.

فيليب ميريو:
التعليم عن بعد يزيد من التفاوتات

ترجمة: خالد جبور

حاورته ايمانويل فرونسيز

ما الذي تعنيه " الاستمرارية البداغوجية" التي نادت بها وزارة التربية الوطنية في علاقتها مع الأساتذة؟

بالنسبة لي، هذه الاستمرارية تعني الحفاظ على الاتصال بين المتعلمين والمدرسين. هذا ليس بالأمر السهل؛ بحيث أن هناك متعلمون لم يكن لهم أصلا أي رابط مع المؤسسة. العنصر الثاني، هو الحفاظ على المتعلمين في وضع يمكن تسميته ب " التحفيز الفكري"، بتمكينهم من القيام ببعض الأنشطة الذكية، المرتبطة بالمقرر – إذا كان ذلك ممكنا- بحيث تمكنهم هذه الأنشطة من اكتساب معارف جديدة، وتقوية المعارف المُكتسَبة.

وهل ترى في هذا النوع من التعليم أشياء أخرى؟

إنه لمن الضروري الحفاظ على الترابط بين المتعلمين. يمكن أن نطلب منهم مثلا أن يستفيدوا من فترة الحجر الصحي؛ للنقاش والحديث حول هذا التمرين أو ذاك، تمرين في الرياضيات مثلا، لم يستوعبه أحدهم، ليشرحه له تلميذ آخر. يستطيع المتعلمون أيضا أن يستجوب بعضهم البعض، وهنا كل واحد منهم سيحاول أن يكون أكثر تطلُّبا من الآخرين. ليس في الأمر مضيعة للوقت.

على ماذا تكشف هذه الفترة؟

إن التعليم عن بعد قد كشف عن مدى التفاوتات الاجتماعية، بل وَ ساهم في الزيادة من حدَّتها. هناك تلاميذ لا يستطيعون توفير الأنترنيت، بل أكثر من ذلك، هناك عائلات لا تتوفر إلا على شاشة واحدة. ومن جهة أخرى، لا تسمح لهم ظروف سُكناهُم من أن ينعزلوا عن باقي أفراد الأسرة لكي يشتغلوا في هدوء، ولكي يركزوا على دروسهم.

في هذه الفترة، أعدنا اكتشاف أهمية " الجماعي"؛ إذ لم يُحرَم الأطفال من المدرسة فقط، بل حُرِموا من كل نشاط جماعي، وهذا، بالنسبة لغالبيتهم، يشكل عجزا رئيسيا. نحن لا نعرف كيف نُلطف من هذا العجز.

لا يمكن للبيداغوجيا أن تُختَزل في عملية تراصُفٍ وتتابع للبطاقات التعليمية الفردية، فالأطفال بحاجة لخلق جماعة، حيث تظهر أهمية التفاعل مع القرين، وحضور المدرس.

كيف يشتغل الأساتذة؟

بالنسبة للعديد من الأساتذة، الاستمرارية البيداغوجية لا تعني القيام بأعمال المدرسة من المنزل، وزيادة على ذلك فهم مُوقِنون باستحالة تتمة البرامج الدراسية وكأنّ شيئا لم يَكُن. تنشيط العمل عن بعد أمر جد صعب. بعد عودتنا إلى المدارس، سيكون لزاما علينا تتمة البرامج الدراسية من حيث توقفنا قبل فرض الحجر الصحي.

لقد لاحظت تجندا جماعيا حقيقيا من طرف الأساتذة، يمكن اعتباره تجندا نموذجيا. تمّ تفعيل عمل جماعي عن بعد، وفي البداية، العديد من الاساتذة زادوا من حمولة القارب أكثر من اللازم، لكن الأمور الآن تعود إلى توازنها.

ما هي النصيحة التي تقدمها للأولياء الذين لهم مهمة تدبير استقلالية أبنائهم؟

لا يجب تركهم، وفي نفس الوقت لا يجب أن نبقى كل الوقت فوق ظهورهم؛ إذ هذا لا يُيَسر

استقلاليتهم. نصيحتي هي: إذ استطاع الأولياء، فليُخصّصوا مرتين في اليوم من عشرة أو خمس عشرة دقيقة للقيام بجرد لحصيلة مكتسبات أبنائهم.
وهي فرصة للتفكير معهم في اختياراتهم؛ لنعلمهم أنهم لا يجب أن يختاروا ما هو سهل، بل الأصعب لأننا هكذا نتطوّر. هنا يظهر دور الآباء البالغ الأهمية، ولكنه دور ليس سهلا بتاتا كما نتصور.

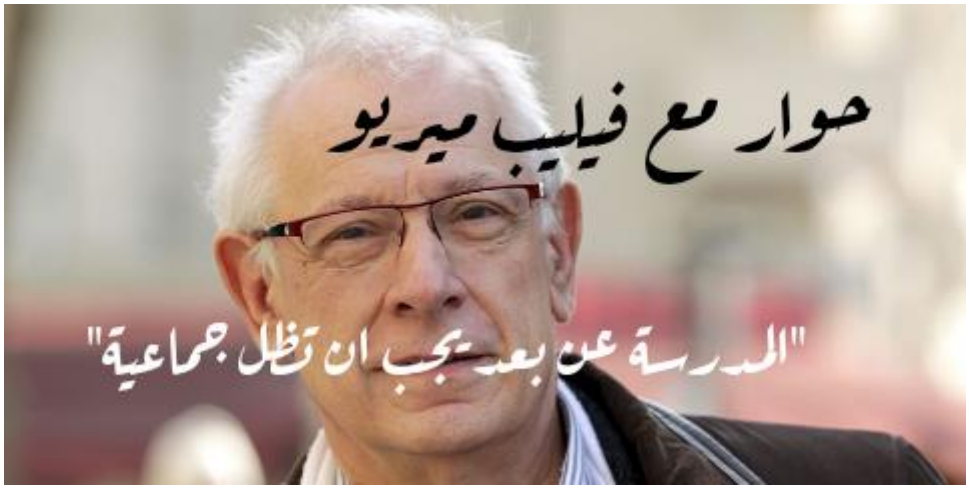
هل سنحتفظ بأمور إيجابية عن هذه الفترة؟

سنحتفظ بالتجنيد الجماعي ومشاركة الموارد بين الأساتذة، ومن الممكن أيضا تحسين العلاقة بين المدرسة والأسر، وبالخصوص الأسر الأكثر بعدا عن المدرسة.
قد نُعاود اكتشاف أهمية الكثير من الأنشطة الغير مدرسية ولكنها أنشطة تربوية بامتياز، كالطبخ مثلا، أومناقشة وثائقي تمّت مشاهدته على التلفاز، وهذه الأنشطة يمكن أن تُمَدّدَ لما بعد هذه الفترة.

فيليب ميريو:

المدرسة عن بعد يجب ان تظل جماعية

ترجمة عبد السلام اليوسفي



في مواجهة خطر تعاظم اللامساواة المدرسية في سياق التعليم عن بعد، يشدد فيليب ميريو، الأستاذ الفخري في علوم التربية بجامعة لوميير ليون، على ضرورة الوصول إلى "بناء المشترك."

س: يضع الحجر الصحي المدرسة، بوصفها فضاء مشتركا، قيد الاختبار. كيف يمكن التغلب على الأمر ؟

ج: لا نذهب للمدرسة من أجل التعلم فقط، بل لنتعلم معا. وتعلم هذا الطابع الاجتماعي أمر جوهري: فهو يُمَكِّنُ من بلوغ المشترك، والتصدي لمظاهر اللامساواة، كما يمثل مشروعا سياسيا للتربية على الديموقراطية عبر لقاء الآخرين، وتعلم المناقشة وتنمية روح التعاون. وإذا كانت العُدَدُ الفردية التي تطورت أثناء الحجر تُمَكِّنُ من الحفاظ على استمرارية بيداغوجية دنيا، فإنها، بالمقابل، لا يمكن أن تحل محل المدرسة، ومن الوهم اعتقاد ذلك. لكن في هذه الفترة التي ينجز فيها التعليم عن بعد، يجب أن نُحْسِنَ "بناء المشترك"، عبر التداول بالفيديو (Visioconférences) مثلا، أو أنشطة جماعية. إن المدرسين، الذين كانت تعبئتهم وإبداعيتهم هائلة، يطورون أشكال رعاية عن بعد تسمح، وإن رمزيا، بإعادة تشكيل فضاء الفصل الدراسي، وهذا أمر مهم جدا.

س: تكشف هذه الأزمة عن مظاهر لا مساواة شديدة، وخاصة من الناحية المدرسية

ج: إن المدرسة عن بعد تضع بعض الأطفال على مسافة من التعليم. وفي الظروف الصعبة، أحيانا، يهدد الحجر بخطر تعاظم أوجه اللامساواة. إن الرهان الأساسي للمدرسين هو إعادة التركيز على واقع الإبقاء على اتصال دائم مع التلاميذ، واقتراح أنشطة متاحة للجميع بالنسبة للأسر الأشد بعدا عن الثقافة المدرسية، والأكثر حرمانا.

س: في ضوء هذا الواقع، كيف يمكن أن نفكر في استئناف الدروس؟

ج: كثير من المدرسين هم في طور اكتشاف حقيقة أننا لا يمكن أن نحرز تقدما في التعلمات مماثلا للتقدم الذي نحققه في الفصل الدراسي. ويلزم أن تكون لحظة عودة التلاميذ إلى المدرسة لحظة تكيف ضرورية، تأخذ في الحسبان مظاهر اللامساواة. سنعيش مواقف بالغة التنافر، وهذا سيتطلب من المدرسين خيالا، واعتماد بيداغوجية فارقية، وبيداغوجيا المساعدة المتبادلة بين التلاميذ، وأشدد على هذه النقطة الأخيرة.

س: ما هو دور الآباء في اشتغال التلاميذ بالمنزل؟

ج: ليس دور الآباء أن يحلوا محل المدرس، بل أن يُؤمِنوا دعما نفسيا في حده الأدنى الذي يسمح للتلميذ بالاشتغال مدرسيا بطريقة تكون مدعاة للهدوء والانتباه أكثر، ما أمكن ذلك، وأن يقدموا له العون في تنظيم عمله، والتركيز على ما كان يجب أن يدركه. إذا كان يتوجب علي تقديم إرشادات،

أقول: إن على الآباء ألا يتخلوا عن أبنائهم، وألا يقفوا خلف ظهورهم لساعات في اليوم للتحقق من إنجازهم الأعمال، لأن هذا الصنيع سيضاعف من نزعتهم الاتكالية. الفكرة هو أن نأخذ ربع ساعة مرة أو مرتين في اليوم لتقييم المنجز، فنسأل الطفل ماذا أنجز، وما تيسر له فهمه، وما استعصى عليه، وكيف سار في ذلك، ثم ننخرط في حوار معه. ما يهم أيضا هو أن نقترح أنشطة تعليمية تسهم في بقاء ذكاء الطفل في حالة يقظة، بدءا من أنشطة الطبخ إلى القراءة الجماعية لكتاب.

س: خلال هذه الفترة، تستأثر الشاشات بأهمية متزايدة، أيجب مقاومتها؟

ج: أكثر من الوقت الذي نستغرقه أمام الشاشات، الأهم في اعتقادي هو طريقة استغلال ذلك الوقت، فإما نستغله باعتباره مصدر افتتان يطمس الذكاء، وإما كأداة للتبادل والتواصل والتفكير. إنني شديد الاهتمام بالمبادرات التربوية التي تسمح باستعمال قائم على الاشتراك والتعاون. وهذا أحد رهانات هذه الأزمة، فهل سنخرج من هذه الأزمة بنظام رقمي أكثر فردانية، ويركز على الاستهلاك وسرعة التفاعل؟، أم سننتقل إلى نظام رقمي أكثر عقلانية وتعاونا وتركيزا على التبادلات بين الأشخاص، ويُمَكِّنُ من الخروج من العزلة بدل الانغلاق فيها؟

س: ما العمل بحيث لا تشكل عطلة فصل الربيع، التي لا سابق لها من حيث الشكل، قطيعة مع ما أنجز؟

ج: هذه العطلة يجب أن تسمح بالتوقف قليلا من العمل المدرسي ومتابعة المدرسة للتلاميذ. لكن ليس بالضرورة أن يكون توقفا عن المسائل ذات الصلة بالتربية. إن العمل المدرسي سيتوقف، لكن مازال يتعين بقاء حضور تربوي مع الأطفال عبر تقنين استعمال الشاشات، وتنظيم الأنشطة الحافزة، والقدرة على إضفاء المعنى على القراءة. وللإبقاء على يقظة تربوية، يلزم الاستمرار في تدبير الزمن بلا توقف، والحفاظ على لحظات طقوسية في اليوم، وإقامة تناوب بين الأنشطة الجماعية والفردية.

ترجمة عبدالسلام اليوسفي بتصرف عن

:https://www.leberry.fr/bourges-18000/actualites/pour-philippe-meirieu-specialiste-des-sciences-de-l-education-lecole-a-distance-doit-rester-collective_13777987/

فيليب ميريو

يجب الكف عن توثين التكنولوجيا الرقمية

ترجمة عبد السلام اليوسفي

فيليب ميريو (Philippe Meirieu) منظر وتربوي تقدمي معروف، يشتغل منذ فترة طويلة على موضوع المدرسة، وبالخصوص اللامساواة بين الاطفال داخلها، تلك اللامساواة التي تعيق الرسالة التحررية والمربوية التي تضطلع بها. منذ الإغلاق العام للمؤسسات المدرسية بفرنسا بسبب أزمنة كوفيد 19 يعمل فيليب ميريو على تناول المشكلات التي يثيرها التعليم عن بعد عبر الانترنت. وفي مواجهة الفجوة الرقمية ومظاهر اللامساواة الاجتماعية، يُذَكِّرُ، بوجه خاص، بالدور المهم الذي تضطلع به المؤسسة المدرسة في نماء الاطفال، باعتبارها فضاء لا غنى عنه في إذكاء قيم التضامن وبناء المشترك.

س: في نص حديث لكم توضحون بأن أزمة فيروس كورونا أظهرت بشكل "متعمق" أهمية "المدرسة والفصل" باعتبارهما جزأين لا يتجزآن من " زمكان (espace-temps) جماعي، منظم، يحتل فيه الكلام وضعا خاصا". ولكن في المقام الأول تبينون كم "تبدو الأدوات الرقمية اليوم حاملة لمنطق فردي وتقني". كيف تسيئ هذه الأدوات للميدان التربوي؟

ج: أود أن أعود قليلا إلى التاريخ كي أُذَكِّرَ بما هو أساس المدرسة الجمهورية، لدى جول فيري (Jules Ferry)، ولدى الشخص الذي نَظَّرَ لها بالخصوص، أقصد فرديناند بويسون (Ferdinand Buisson).لقد أشار في كتابه ذائع الصيت "معجم البيداغوجيا والتعليم الابتدائي (Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire) " إلى أن المدرسة ليست مجرد مكان للتعلم فقط، لكنها مكان للتعلم "مَعًا". ولفظة "مَعًا" لا تقل أهمية عن لفظة " تعلم."

منذ البداية، كان هذا مشروع الجمهورية، واضحا وصريحا، وأعيد إحياؤه بقوة، لاحقا، بعد الحرب العالمية الأولى، لما ولدت حركة عظيمة من المثقفين والجامعيين والعمال سميت ب "رفاق الجامعة الجديدة"، وكان شعارها الأساسي هو أن يكون في مستطاع أبناء وبنات من حاربوا معا في نفس الخنادق التعلم جنبا إلى جنب، وعلى مقاعد المدرسة نفسها.

وقد أعيد تأكيد هذه الإرادة لاحقا، وبطريقة رائعة للغاية، من طرف من يعتبر بلا شك أفضل وزير فرنسي للتربية الوطنية خلال حكومات الجبهة الشعبية، جان زاي .(Jean Zay) حقا، لقد جعل من ذلك اللقاء بين الأفراد أداة من أجل بناء المشترك الذي يعد القلب النابض للمدرسة الجمهورية. وأخيرا، إنه المشروع الذي نجده في صلب الوثيقة المنبثقة عن المجلس الوطني للمقاومة، مشروع لاغوفين – والون (Langevin-Wallon) الذي لايزال يحظى بهالة أسطورية في مجاله لدى اليسار الفرنسي، أي فكرة بناء مدرسة مشتركة تكون نتاج هيئات جماعية وتصور مسبق لرباط اجتماعي، فهي فكرة يتبناها المجتمع إذن. وارتباطا بهذه الرهانات، رأينا مع ذلك، في السنوات الأخيرة، ظهور فكرة مفادها أن بوسع هذا العالم الرقمي أن يحل محل المدرسة.

س: كيف يتم التعبير عن ذلك؟

ج : كل عام يعقد بالدوحة منتدى كبير هو مؤتمر القمة العالمي للتربية (World International Summit of Education (Wise)،(الممول من قبل الزوجة الثالثة لأمير قطر، ويُسْتدعى إليه ملوك التكنولوجيا الرقمية، وعلى وجه الخصوص من يطلق عليهم "الغافام .(Gafam) [1]"وسنة بعد أخرى نشهد تصاعد قوة هذا المؤتمر الذي بلغ دورته التاسعة، ووزع مراكز نشاط خارجية، لا سيما في فرنسا، بمساهمة كبريات الصحف فيها.

إن الفكرة التي يتم الترويج لها تدريجيا، هي أن الفصل الدراسي، أو المدرسة، قد تصبح شكلا متجاوزا في التعليم، مما يقتضي الاستعاضة عنه بنظام يتم فيه اختبار الأطفال بشكل منتظم لكي

يتم التعرف على كيفية اشتغال ذكائهم، وهذا النظام موجود بالفعل في "أنابيب" غوغل. وانطلاقا من ذلك، سيقدم لكل فرد برنامج تعليمي شخصي بحت، سيتم بيعه للأسر طبعا، ويسمح للأطفال بمتابعة دروس في كل المواد، من منازلهم، وعبر الحاسوب، بفضل خادم (serveur) عملاق، يحتمل جدا أن يتواجد في جزر كايمان كي يستفيد من الإعفاء الضريبي .

وإذا تابعت التقارير السنوية لمؤتمر القمة العالمي للتربية (مثلا تلك التقارير التي تنشر على صفحات جريدة لوموند، الشريكة لهذا المؤتمر، والتي تشتري قطر صفحات فيها كذلك للترويج لهذا المؤتمر)، ستكتشف أن مجموعة الغافام، وشركة بعينها كشركة مايكروسوفت، تراهن بمبالغ ضخمة جدا على منظور كهذا، وعلى المدى القصير أو المتوسط. إن الرهانات المالية كبيرة جدا. ويضطلع بنقل هذه المشاريع بفرنسا شركات تكنولوجيا التعليم(EdTech) ، أي تلك الشركات التي تقدم تكنولوجيا تعليم جديدة، وتسعى إلى بيع برمجيات (logiciels) تعليمية خاصة بالأفراد .

س: وهو ما سيكون مصدرا لعدد من المشاكل في اعتقادك

إن منظورا كهذا يحمل في طياته سلسلة من المشاكل غاية في الخطورة. لنبدأ أولا من فعل اختبار كل الأطفال انطلاقا من سن محددة، واعتبار أن النتيجة المتحصلة عن ذلك سوف تملي حتما شكل تطور نمائهم في المستقبل، وكما لو أن لا وجود لوقائع كفيلة بإحداث تغيير في تاريخهم الشخصي. وثانيا، إن هذا التقييم المنجز في لحظة معينة انطلاقا من سلوك الطفل المسجل على حاسوب أو حاسوب لوحي، سيمكن من إنشاء برمجيات يفترض أن تكون موائمة لكل ما سيتم اكتشافه لدى هذا الطفل من استعدادات واختيارات وأساليب اشتغال واستراتيجيات تعلم ...إلخ .

ويعلل المادحون لمثل هذه الاقتراحات الأمر بضرورة انخراط الشركات الفرنسية في العملية، وإلا ستكون البرمجيات الأمريكية هي الفائزة بهذه الصفقة الضخمة.

إن ثمة مصالح مالية هائلة، لأن من بين رهانات الأزمة التي نجتازها حاليا هي معرفة هل سيجري تعزيز قدرات شركات الغافام لكي تصبح دولا عظمى بسلطات هائلة، أم سيعاد امتلاك التكنولوجيا الرقمية في إطار اقتصاد مشترك. ومثال ذلك، ولو للأسف ليس ثمة ما يشير إلى حدوث الأمر، هل سنقوم عمدا باستعمال برمجيات المصدر المفتوح بدلا من برمجيات غافام؟ هل سنفضل الاقتصاد القائم على المساهمة والمشاركة، حتى لو كان لايزال يتحسس طريقه، على غرار ويكيبيديا (Wikipedia)التي هي موسوعة تقوم على المساهمة؟ أم ستخرج شركات الغافام الرابح الأكبر من هذه الأزمة؟ وفي طريقة أداء المدرسة، هل ستتمكن تلك الشركات من الاضطلاع بدور متزايد الأهمية فيما يتعلق بالعلاقات التربوية ونقل المعارف المدرسية؟ يشكل هذا الأمر تحديا اقتصاديا ومجتمعيا وتربويا على قدر من الخطورة، لأنه إذا كان هذا هو الحال، سنشهد شكلا من أشكال المجانسة والفردنة والتشظي، وبالخصوص شكلا من أشكال رسملة التربية

س: إن هذا القلق قد يمتد إلى دور المدرس نفسه أيضا.

ج :بكل تأكيد، يجب التذكير أن المدرس ليس موزع ومصحح دروس وتمارين وبطاقات وبرمجيات فقط. المدرس هو خبير التعلم، إنه الشخص الذي يأخذ المعلومات داخل الفصل، ويلاحظ، ويوائم، ويعدل، ويُشَغّلُ أدوات ويغيرها، أيضا، تدريجيا، إنه الشخص القادر على إذكاء روح التساند بين التلاميذ، والتفاعل، والتعاون، وفي المحصلة الدفع إلى بناء المشترك .

نتحدث اليوم عن التضامن خبط عشواء، ونكتشف فعلا بأن لدينا جميعا مصيرا مشتركا بفعل الفيروس. لكن السؤال الذي يثار هو معرفة ما إذا كانت المدرسة ستملك القدرة على الاستمرار في خلق المشترك، أو ما إذا كانت ستقصر نفسها على صف التلاميذ جنبا إلى جنب أمام شاشات الحواسيب فقط. إن نموذجا كهذا، والذي تسرب تحت جنح هذا الحجر الصحي، ألن يعمد إلى فرض نفسه على حساب الطابع الجماعي، المؤسس، للمدرسة، ودورها الأساسي الذي هو تمكين الأطفال من اكتشاف أن المصلحة المشتركة ليست جماع مصالح فردية؟

OLIVIER DOUBRE

س: لقد قدمتم للتو صورة لما ستكون عليه مدرسة الأسوأ. لكن ما هي المدرسة التي تدعون إليها؟

مما لا جدال فيه أن التعليم عن بعد، عبر التكنولوجيا الرقمية، يعمق مظاهر اللامساواة. ودون الخوض في مسألة الوصول إلى خدمة التكنولوجيا الرقمية في حد ذاتها، فإن التعليم عن بعد يفاقم من مظاهر اللامساواة لأنه يسلط الضوء على بعض أشكال المثاقفة. فإذا أوردت أبياتا من قصيدة لبول فاليري، وأردت أن أبحث عن ناظمها، فمن المؤكد أنني يجب أن أعرف الشاعر سلفا. وإذا كنت أجهله فلا يمكن لي أن أبحث عنه. هذا أحد الأمثلة البسيطة التي تظهر أن التكنولوجيا الرقمية تفاقم الفوارق بين التلاميذ .

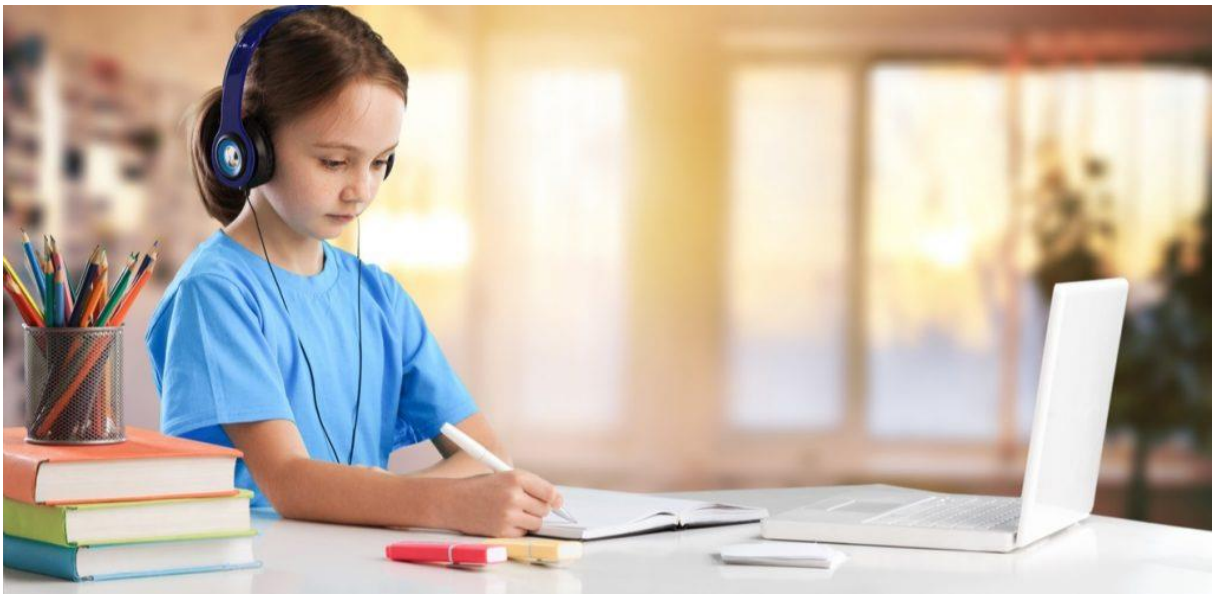
إن التكنولوجيا الرقمية مجدية لأولئك التلاميذ الذين يمكن اعتبارهم "متوسطين" أو "جيدين" (بالتشديد على علامات الاقتباس)، و"مجتهدين" و" جديين". وهكذا يُعْطَون تمارين للإنجاز، وتعرض نصوص للمطالعة والقراءة عليهم، وتقترح أنشطة للتنفيذ. وعلى العموم، سينجزون ما طلب منهم، وقد يحصلون من ذلك نفعا وفائدة. وفي المقابل، تبرز المشكلة بشكل جلي لدى زملائهم الأقل موهبة، أي لدى أولئك التلاميذ الذين لازالت الحافزية للعمل لديهم لم تحضر بعد، وأولئك الذين لا يحسنون تنظيم عملهم، ولا يستطيعون إجراء التمييز الأساسي بين ما هو الأجل نفعا والأكثر سهولة. لأن السمة المميزة "للتلميذ الجيد" هو الشروع غالبا في إنجاز الأصعب من التمارين لأنه يدرك أنه الأكثر فائدة له. أما الأشد يسرا فهو لن ينجزه لأنه يعرف بالفعل كيف يحله. بينما التلميذ الذي يواجه صعوبات سيشرع بإنجاز السهل من التمارين، وما يعرف بالفعل كيف يحله، ولن ينجز الأصعب أو ما لا يعرف كيف يحله، أو ما يتهيأ له أنه كذلك. وهكذا يبدو لنا بجلاء أن مجرد اقتراح تمارين مُعَيَّرة (standardisés) عبر أنظمة التعليم عن بعد سيفاقم من مظاهر اللامساواة .

الرئيس ماكرون قال بنفسه عن ضرورة مكافحة مظاهر اللامساواة، معترفا بذلك بأن التعليم عن بعد يفاقمها، ولذات السبب دعا إلى إعادة فتح المدارس في وجه التلاميذ يوم 11 ماي. طبعا، يمكننا التساؤل عن البواعث الحقيقية وراء هذا الإجراء، والتي قد تكون اقتصادية أساسا، طالما أنه يمكن الآباء من العودة إلى العمل .

س: هل يمكن أن نعرف إلى أي مدى تفاقمت مظاهر اللامساواة؟

ذكر جان ميشيل بلانكيه (Jean-Michel Blanquer ، وزير التربية الوطنية الفرنسي) رقما بين 5% و8% من التلاميذ الذين انقطعوا عن الدراسة عن بعد. إلى حدود اليوم، لا نملك إلا فكرة تقريبية عن عدد التلاميذ الذين تم ربط الاتصال بهم هاتفيا، أو بواسطة التكنولوجيات الرقمية، أو عبر توزيع

الوثائق الورقية الذي لم يشرع فيه إلا منذ أسبوعين. وإذا كانت معلوماتي دقيقة، وأستند في ذلك بالخصوص على سبر للآراء أنجزته فرانس أنفو (France Info) لدى بعض المدارس الثانوية، فإن نسبة التلاميذ الذين انقطعوا نهائيا، سواء أولئك الذين لم يتابعوا بانتظام من طرف أساتذتهم، أو أولئك الذين لم يعيدوا إلا بعض التمارين في الموعد المحدد، ترتفع إلى حوالي 40% في الثانويات المهنية، وعلى الأقل 20% في المؤسسات الأخرى. وليس هذا بالقدر الهين! ولهذا السبب أقول بأنه يجب الكف عن توثين التكنولوجيا الرقمية. في الواقع، إن هذه التكنولوجيا لا تسعف في حل مشاكل إلا من لا مشاكل له، أعني أولئك التلاميذ الذين يرغبون في التعلم فعلا، ويتمتعون بقدر من الاستقلالية، ويعيشون في كنف أسري موات. أما بالنسبة للآخرين، فلا يمكن أبدا أن نخوض غمار منافسة مع ألعاب الفيديو ومسلسلات نتفليكس (Netflix)!



س: ومع ذلك، أليس للتكنولوجيا الرقمية إلا هذه المظاهر السلبية؟

نلاحظ أن كلا من الأساتذة والتلاميذ يشيرون إلى ضرورة بناء المشترك. هذا المشترك الذي يستعصي بشدة بناؤه باعتماد التكنولوجيا الرقمية، لكن أعرف زملاء بلغوا ذلك. نلاحظ كذلك أن بعض الأساتذة توصلوا إلى نسج علاقات بين تلامذتهم، أعني بذلك إثارة الدافع إلى الكتابة المشتركة. ولقد شاهدت بنفسي من يمثلون مسرحيات عبر التكنولوجيا الرقمية! لكن يظل البناء في غاية الصعوبة، والغالبية العظمى من المدرسين يفتقرون إلى تكوين في ذلك .

وعلاوة على ذلك، فالأدوات التي تحت تصرفنا لا تستجيب لنا بشكل تلقائي. فهي ليست عناصر اقتصاد تشاركي تماما، بحيث تغدو التكنولوجيا الرقمية أداة للتعاون. إن التكنولوجيا الرقمية، كما هي اليوم، لاتزال تسترشد بالمصالح المالية التي تجعل منها، في معظم الحالات، أداة للاستهلاك.

بيد أن أطفالنا كي يتعلموا، ولكي يحافظوا على توازنهم الشخصي أيضا يحتاجون إلى المشترك أساسا.

س: هل أنت سعيد إذن لعودة الدراسة يوم 11 ماي؟

على الرغم من كل ما سبق لي أن قلته، أشعر بنفسي في دوامة من الحيرة. وكجل المدرسين أشعر ببالغ القلق من عودة الجائحة، من حدوث موجة ثانية منها. أخشى أن يعود الوباء إلى الانتشار من جديد في غياب الإعداد، والتعقيم الكامل للمدارس، والنقص في الكمامات. لكن في نفس الوقت، ألاحظ أن هناك أطفالا كثيرين يعيشون في عزلة مدرسية كبيرة، وحتى عندما يكون لديهم عدة أخوة وأخوات، فهم يحيون هذا الوضع على نحو سيئ جدا، ولديهم الآن حاجة كبيرة للعمل المشترك. لقد قال ذلك كل علماء النفس منذ أمد بعيد: لا ينمو الأطفال في انفصال عن المجموعة. وعلاوة على ذلك، وكان لدي هذا الاقتناع بالفعل قبل الأزمة، لا ينمو طفل بشكل جيد إلا بالتعاون مع الآخرين.
المدرسة التي أدعو إليها هي مدرسة التضامن، أي تلك المدرسة التي سوف يستعاض عن المنافسة فيها بتضامن أكبر، ولن يوضع فيها التلاميذ (والأساتذة أيضا)، بانتظام، في وضعية تقييم دائم حول مضامين معيرة، لكن سيوضعون بالأحرى في وضعية تسمح لهم بالمشاركة في مشاريع جماعية. وآمل أن تكون هذه هي الوجهة التي نقصدها، لكن لا شيء تم الحسم فيه اليوم. الخطر داهم لَمَّا نختار بالعكس طريق الفردانية الهوجاء وتعاظم الرغبة في الوصولية الفردية .
فيليب ميريو أستاذ علوم التربية والبيداغوجيا بجامعة ليون 2.

أجرى الحوار أوليفيه دوبر (OLIVIER DOUBRE)

ترجم النص بتصرف عبد السلام اليوسفي

عن: https://www.politis.fr/articles/2020/04/philippe-meirieu-arretons-de-totemiser-le-numerique-41796/

اختصار لكلمات: غوغل، آبل، فايسبوك، آمازون، ومايكروسفت، أي الشركات الخمس الكبرى في الإنترنيت.

]1]

فيليب ميريو

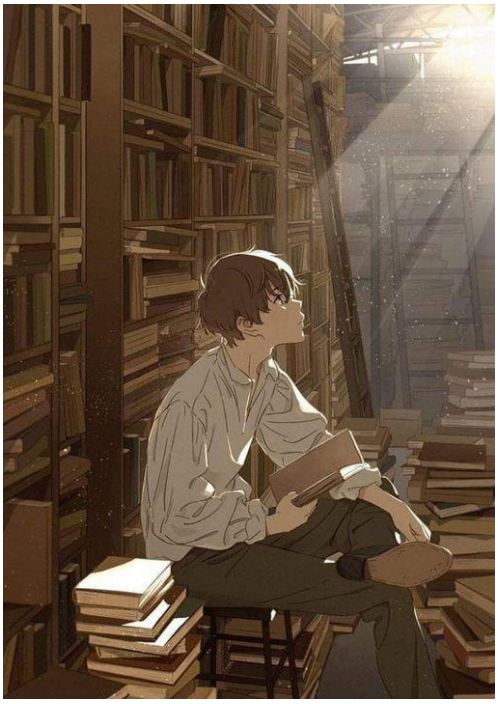
العلوم التربوية والبيداغوجيا*

ترجمة: نور الدين البودلالي

المترجم: هذه الترجمة إلى روح أبي الذي وافته المنية وأنا أعدها للنشر

"صحيح أن علوم التربية تزخر، كل واحدة في مجالها، بالكثير من الحقائق التي يمكن التحقق منها. إلا أن البيداغوجيا ليست، بالقدر المطلوب، هي علم التربية. إنها ممارسة لقرار متعلق بهذه الأخيرة. لذا فنصيبها هو الشك. شكٌّ ظرفي، يعززه أحيانا التحول المفرط للمعايير المعاصرة، ولكنه شك أساسي عندما يتم الجمع بين المعرفة والفعل ضمن نظريةٍ للممارسة."

دانييل هاملين و جاك بيفيتو في تقديمه لمؤلف لنيل بوستمان، التعليم مقاومة (Le Centurion, Paris, 1981, p. 6)



ليست العلاقة بين علوم التربية والبيداغوجية ببسيطة ويشكل التفكير في هذه العلاقة اليوم، أكثر من اي وقت مضى، موضوع الساعة. وحده التفكير الدقيق يمكنه، بالفعل، أن يسمح لنا بتمني تجاوز الجدالات العقيمة التي تبلورت، منذ بضع سنين حول هذا الموضوع والتي، باستنزافها طاقة مهمة، ساهمت بشكل كبير في "خلط الأوراق" في الحقل التربوي.

من الذي كان مربيا pédagogue ؟

نعلم أنه، في العهد الإغريقي القديم، كان "البيداغوجي" هو أول الخدم، الذي كان الأسياد يضعون فيه ثقتهم لتنفيذ مهمة ذات طبيعة خاصة جدا: قيادة الطفل إلى لمدرسة. لم يتعلق الأمر فقط بالمسالك التي يجب عبورها للوصول إلى المدرسة (وعلى كل حال فإن ال "أقسام" لم تكن موجودة آنذاك... إذ وجودها، كما نعرف، لم يمر عليه أكثر من قرنين!). كانت مسؤولية ال"بيداغوجي" ذات طبيعة خاصة، إذ كان على اختيار التخصصات التي يجب تعليمها للطفل (المسايفة أم الرياضيات، السباحة أم نظم الشعر؟) وكذا اختيار خيرة المعلمين المتخصصين في هذه الدروس. في الواقع، وباتفاق مع أسياده، كان ال"بيداغوجي" يقرر في طبيعة شخصية الرجل الذي يجب تكوينه، وفي الرصيد المعرفي الذي يجب تدريسه له وأيضا المناهج والأشخاص المناسبين له أكثر([1])

من الواضح أن مثل هذه "الوظيفة التربوية" لم تعد، اليوم، في عداد الماضي، ما دام الأمر لايزال دوما -أكثر من أي وقت مضى- يتعلق بمعرفة طبيعة الإنسان المرجو تكوينه والطريقة التي بها يمكننا تحقيق ذلك. فلئن كان من الواضح أن هناك ظاهرة رئيسية تميز الحداثة، فإن انهيار "النظريات المرجعية" الكبرى هو الذي جعل من الممكن "تأسيس" التربية وتجنب طرح تساؤلات كثيرة حول القضايا البيداغوجية... والواقع أنه كلما وُجدت في مجتمعٍ ما "حقيقةٌ منكشفةٌ" معترفٌ بها بالتراضي أو مفروضة من قبل سلطة معينة -سواء أكانت هذه "الحقيقة" ميثولوجيه، لاهوتية، فلسفية أو سياسية-، فإننا حينها نعرف "ما يجب تعليمه للأطفال وكيف". لم تتم إطلاقا مناقشة هذه الحقيقة إلا من طرف بعض الأقلام الأصيلة التي صنفها دوركهايم، في القرن 19، بالطوباويات الخطيرة! لكن اليوم "حيث السماء خالية"، وحيث لم تعد الشروحات الكبرى التاريخ-فلسفية للعالم (كالماركسية مثلا) صالحة قطعا، أو لم يعد اقتصاد مجتمعاتنا الليبرالية قادرا على ضمان إدماج الجميع واستعادة الترابط الاجتماعي من خلال العمل، فإن مسألة معرفة " ما هي القيم، وما طبيعة المعارف التي نربي عليها أولادنا وبأية طريقة؟ "قد أصبحت مسألة مصيرية بالنسبة لمؤسساتنا العمومية وقضية "خاصة" يواجهها كل مربي... تجب عليه الإجابة عنها بالضرورة -على الأقل ضمنيا- كلما "وُجد بين يديه طفلٌ". إننا مجبرون على إعمال الفكر فيما هو بيداغوجي... حتى وإن حصر الأمر في أفكار عما نريده لأطفالنا! إلا في حالة ما استثنينا اندفاعنا نحو "أنظمة فكرية"

جديدة قادرة على توفير إجابات جاهزة -إغراء ينمو بشكل مستمر ومنه التصاعد الحالي لحالات التطرف المتعددة المثير للقلق.-

ما الذي يميز الكتابات البيداغوجية؟

المسألة أننا، ولكي نتقدم في هذا المسلك ونعزز بحثنا النظري، لا نملك بالأساس، ومنذ قرون، سوى "أطروحات تربوية" صادرة بالخصوص عن فلاسفة، انضافت إليها، منذ ثلاث قرون، "مقالات تربوية": حررت هذه الأخيرة، في أغلبيتها، من طرف رجال ناشطين ملتزمين، رجال عانوا من صعوبات تعليمية يومية حدثونا عن ثورتهم ضد الظلم المرتكب في حق الأطفال، عن قلقهم إزاء الوسائل الخطيرة أو غير الكافية التي وفرت لهم لتربية "الرجال الصغار"، عن انشغالهم "باحترام"هم وتوفير، في نفس الوقت، التغذية الذهنية والمحبة اللازمة لنموهم. لتبسيط الأمور ومحاولة توضيحها قليلا يمكننا أن ندعو هؤلاء الرجال بال"بيداغوجيين."

على العموم، يعتبر روسو أول علماء البيداغوجيا في العصر الحديث، وهذا أمر صحيح وخطأ في نفس الوقت: صحيح لأن روسو، من دون شك، أول من ألح على ضرورة مصاحبة الطفل خلال نموه، وتحفيز فضوله بشكل منهجي وجعله في وضع يمكّنه من بناء معرفته الخاصة بدلا من أن يتسلمها بشكل سلبي؛ صحيح أيضا لكون روسو فهم الصلة العميقة التي تربط بين ما هو

«بيداغوجي «و«سياسي»، بين المناهج التربوية والبناء الديموقراطي: يتعلق الأمر بجعل الفرد قادرا على تحرير نفسه من جميع أشكال الوصاية ليشترك، بكل حرية، مع الآخرين في «عقد اجتماعي» (دعونا لا ننسى أن النسخة الأولى من العقد الاجتماعي موجودة بالفعل في اميل)... إلا أن روسو يبقى مع ذلك منظرا في التربية، سجل ملاحظاته التربوية في فلسفة متماسكة دون محاولة تطبيقها بنفسه، وكان علينا انتظار تلميذه السويسري بيستالوتزي لنرى كيف يحارب الواحد لوضع هذه الأفكار موضع التنفيذ ...ويتمكن من وضع هذا الالتزام في نظرية ووصف صعوباتها.

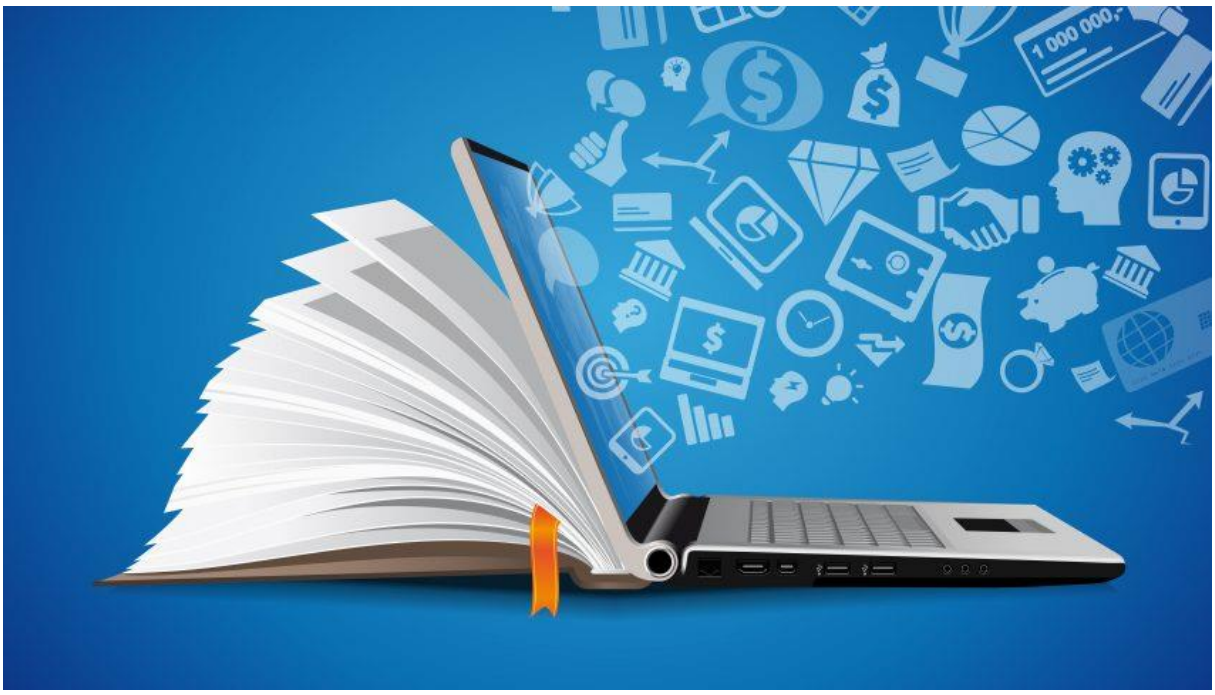
وهكذا فمن بيستالوتزي، ومحاولته في تربية يتامى ستانز (إذ قامت جيوش بونابارت بمحو المدينة وقتل الغالبية العظمى من الراشدين حين قبل بيستالوتزي، الذي يؤيد أفكار الثورة الفرنسية، بفتح ملجأ أيتام بالمدينة)، وصولا إلى دون بوسكو الذي جمع "أطفال الشوارع" أو كوركزاك الذي استقبل أطفال اليهود في غيتو وارسو، يمكننا متابعة نفس الخطاب التربوي المنبثق عن الممارسين الذين ناضلوا من أجل المهمة الصعبة المتمثلة في التقعيد ل"تربية دون إكراه"، وتنمية شخصيات مستقلة، وتوفير الوسائل اللازمة للاندماج في المجتمع – نأمل ان تتطور نحو مزيد من العدالة والتضامن- ولإيقاظ عقول الأطفال و، في نفس الوقت، دمجهم اجتماعيا.

هذا نفس ما يمكننا سماعه في الخطابات، الأكثر معاصرة، لفرنيه أو مونتيسوري: نفس الانشغال باقتراح مناهج ومواقف تربوية تساعد الطفل على النمو بحرية ليرتبط مع زملائه في علاقة جديدة لا يسود فيها العنف ولا التعسف العلاقات بين الناس. أضف إلى ذلك أن هذه الخطابات هي خطابات مقبولة على نطاق واسع، وغالبا ما تكون عامة وسخية، ينظر إليها العديد من المثقفين المعاصرين على أنها ساذجة تماما مشحونة با"لمشاعر الطيبة"، بل وأيضا ب "النوايا الحسنة" حيث يقال إن "طريق الجحيم دائما معبدة". من الواضوح أنها ليست "خطابات علمية"، بل هي بالأحرى خطابات تدخل في ال"أدبيات"، تستدعي في الغالب العاطفة، التي تجرّم ما تسميه ال"مناهج التقليدية"، الخطابات التي تعمل قليلا على سجل ملحمي والتي تحاول كسب دعم القارئ الذي، مثل المؤلف، سينتهي بعدم تحمل "الظلم الذي يمارس على الطفل" ويسانده في محاربته.

بطبيعة الحال، رجال التربية هؤلاء يقترحون أدوات، ويبتكرون "وسائل بيداغوجية"، لكنهم يفعلون ذلك دوما ضمن تصور شمولي كما أن أدواتهم ليست تكنولوجيات بسيطة، إنها وسائل في خدمة هدف لا يكفون عن التذكير به والذي يكشفون دوما ضرورة اندماجه في مواقف عميقة للمربي من دونها لن تكون هذه الوسائل سوى أصداف فارغة أو، أسوأ من ذلك، أدوات خطيرة للترويض.

إضافة إلى ذلك، إذا حاولنا دراسة ال"نظم البيداغوجية" التي يقترحونها، سنلاحظ أنها تتعلق ببنيات غريبة "نظرية-تطبيقية"، تتمفصل دوما، بشكل أو بآخر، حول ثلاثة أقطاب :قطب المرامي –الذي يحيل على مشروع عام للتربية، على صورة لل"انسان المثال"، على مجتمع ال"كمال -"قطب ادعم "الموضوعي –"الذي يحيل على مجموعة من المعطيات، غالبا ما تكون غير متجانسة، مأخوذة عن العلوم الانسانية (بصفة خاصة علم النفس)- و، أخيرا، قطب ال "وسائل "الذي يقترح وسائل

ويصف مناهج .([2])ومن الواضح أن هذا الجانب المركب يعطي شكلا غريبا للمذاهب التربوية: فهي تبتعد عن الفلسفة البحثة (ما دامت هذه تُعَرّف كبحث عن حقيقة تؤسس "حكمة")، كما تبتعد عن البحوث العلمية "الدقيقة" (التي تهتم خصوصا بإدارة الحجة)... كما أنها ليست "وصفات" بسيطة تيسِّر التصرف "بثقة"... وليست أيضا، على المستوى الأدبي، نجاحات فنية كبيرة، عدا استثناءات قليلة: فالطابع المركب للخطابات يعطيها وضعية ال"حقائق وسطية"، تنتمي إلى خطاب معين يمكن تعريفه بأنه "قناعة راجحة."([3])



هل مثل ظهور علوم التربية موت البيداغوجيا؟

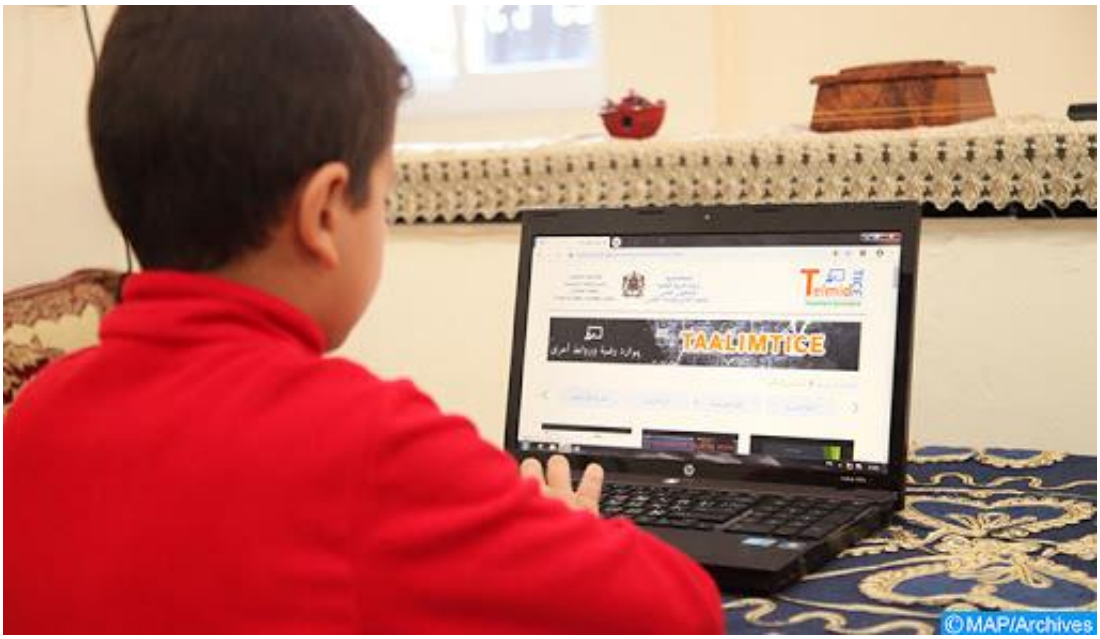
أما فيما يتعلق بعلوم التربية، فقد تأسست داخل أروقة الجامعة في وقت متأخر نسبيا ولم يتوانى البعض، كجيل فيري في مقال مدوي له سنة 1967، حين اعتُرِف بها كعلوم مستقلة، من التأكيد على "موت البيداغوجيا" :"إذا لم يكن استبدال "علوم التربية" ب"البيداغوجيا"، تنازلا رسميا بحتا إلى اللغة الأنجلوسكسونية، فهو يعني في الوقت نفسه التخلي عن التكهنات المعيارية لصالح الدراسات الوضعية و، في مجال العلوم الإنسانية، ترسيم وتنظيم مجال البحث الموجه نحو فهم الواقع التربوي .([4])"

حينها اعتُقد بالفعل، وتتميما لأعمال كبار علماء النفس بداية القرن، أنه سيكون من الممكن تعويض خطاب عام وسخي عن التربية ب"خطاب علمي" حقيقي. في البداية، اعتقد أن على الخطاب أن يستند حصرا على علم النفس الذي، من خلال ما منحنا من مفاتيح معرفية لفهم نمو الأطفال، يتيح معرفة ما نحتاجه بالضبط لتنميتهم بشكل جيد. لقد كان عصر هيمن فيه "علم

النفس التربوي" والذي اعتبره البعض "ال" علم التربية. وفيرديناند بويسون، صاحب ال"قاموس" المشهور، سبق له أن أكد أنه" ببساطة لا أترددُ في تعريف البيداغوجيا ب :علم التربية .([5])"آخرون، بعده ومثله، حلموا ب "تأسيس" حقيقي ل "علم التربية": هكذا تمكن البعض، كبينيه، وكلابارید أو بوشيه أن يتحدثوا عن "بيداغوجيا علمية"، وآخرون، كدوترنس، عن "بيداغوجيا تجريبية"، وآخرون أيضا، كدوبيس، أبانوا على الرغبة في تأسيس "علم بيداغوجي" حقيقي. الجميع لامس الرغبة في تحرير التربية من تقلبات الشك، من محاولات التجربة والخطأ لدى المربين، من الطرق العشوائية والنقاشات الايديولوجية "العقيمة" لتأسيس ما يبدو، "حقيقة"، ضروريا القيام به من أجل "تربية الأطفال" تربية حسنة.

غير أنه تبين بسرعة أن علم النفس لا يسمح وحده بفهم مجموع العناصر التي تلعب دورا في تنمية الطفل: فاكتشفت أهمية علم الاجتماع، والأنثروبولوجيا، واللسانيات، والاقتصاد والتاريخ أيضا.

وهكذا انشِئت شعب "علوم التربية"، ما بين 1967 و1970، بهدف الجمع حول موضوع عمل مشترك – التربية – متخصصين بارزين من التخصصات العلمية المختلفة التي كانت قد أُنشئت بالفعل. كان من الضروري أن تسمح البحوث التي قامت بها هذه الشعب بإجراء مقاربة متعددة ومتكاملة للوقائع التربوية، بفضل مساهمة الباحثين والتكوين المتعدد التخصصات الذي حصل عليه البعض منهم. وكان من الطبيعي إخضاع هذه البحوث للفحص والبرهنة، لضمان علميتها.



هل تحتكر العلوم تطوير الأدوات اللازمة لفهم ل« الشيء التربوي»؟

ألم يعد لعلم التربية البتة الحق في الاقتباس؟ إذا تم تأكيد ذلك، فهذا يعني أننا لا نعترف إلا لل"علم"، ومن ثمة لل"علوم التجريبية"، بالحق في مدنا بأدوات فهم العالم والانسان. لكن هل هذا ممكنا حقا؟ ألا يمكننا قبول أن رامبو يفتح أمامنا العالم بقدر ما يفعل نيوتن، وسان-جون بيريز بقدر ما يفعل دوركهايم، وبيكاسو بقدر ما يفعل هايزنبورغ وموزارت بقدر ما يفعل فرويد؟ نعم، لا شك في ذلك، وحول هذا سوف يتفق الجميع.

ولكن النصوص البيداغوجية ليست لها نفس قوة الرأي، ونوعية الإلهام، والذروة الجمالية التي للأعمال الفنية العظيمة. إنها والحق يقال، ومن نواح كثيرة، "متواضعة". فهل علينا أن نتخلى عنها جميعها أو نعرضها للسخرية والاهانة؟ في رأيي سيكون ذلك خطأ فادحا.
لأن البيداغوجية، باعتبارها " خطابا أدبيا"، أو بتعبير أوضح، "خطابا حول حقائق تربوية متوسطة"، كما قال دانييل هاملين، فهي تقدم لنا، من دون شك، أدوات تيسر الفهم الإيجابي للشيء التربوي: إنها تحيلنا على تناقضاتنا إزاء أطفالنا وتلامذتنا، وقبل كل شيء إلى هذا التناقض المتجدد باستمرار بين نظرياتنا وممارساتنا؛ إنها تسمح لنا أن نعيش بطريقة أقل فردانية وبوضوح أكبر هذه "المهنة المستحيلة" التي يتحدث عنها فرويد ناعتا إياها، تحديدا، بالتربية.
هكذا، وعلى نحو لا يخلو من المفارقة، فإن المذاهب التربوية تجد قيمتها في هشاشتها، وطابعها الإصلاحي التنميقي العنيد، ورغبتها في التفكير المشترك في الأبعاد التي يُفكَّر فيها، عموما، ضمن مجالات مختلفة لا صلة بينها. وفي حين أن هذا الجانب المركب والغريب يمكن أن يظهر بصورة مشروعة كعائق فيما يتعلق بخطابات جميلة ومتجانسة تنتج في مجالات أخرى، يغدو في هذا السياق ميزة كبيرة: إنه يربط، في إطار التعقيد المفترض، بين حقائق يجب على المربي أن يؤلف بينها، بشكل متزامن، داخل الفعل.
بالتزامن ...إنها، في ذات الوقت، الصعوبة الكبرى والشرعية الوحيدة لخطاب الحقائق الوسطية" التي لا علاقة لها ب "سفسطة متواضعة لتقديرات وسطية متوازنة :"ففي الوقت الذي تحفز الثانية تنازلات مغرية حتى لا تؤذي أحدا، يقبل الأول التناقضات بمخاوفها الكبيرة و، في بعض الأحيان، آلامها -لكن لا يجب الحديث عنها كثيرا مخافة الوقوع في براثن الشفقة بشكل كبير– !
ذلك أنه، في خضم التمييز والمشاركة التي ينغمس فيهما ال"متخصصون"، وهم يوزعون الحق في التفكير في هذا السجل أو ذاك، ينسون أحيانا ضرورة العمل المثابر، بالربط، على الرغم من صعوبة اللحظة، بين المتطلبات المتعددة والمتضاربة و بتطبيق حكمه بالتركيز على ما يمكن اعتباره مهما، دون إقصاء الباقي أو إنكار وجوده بموجب مرسوم.

بالتزامن ...برأيي هذا كل ما في الأمر إذا رغبنا فهم واقع حال البيداغوجيا. ثم إن التزامن ليس هو التقابل بين مختلف وجهات نظر، ولا حتى الجهد المبذول للتفكير جماعة في مختلف أبعاد مشكل ما؛ ناهيك عن كونه الاستنتاج الميكانيكي لحلٍّ من خلال إضافة عناصر متراكبة... التزامن هو "الفعل أثناء الفعل"، عندما يجب تلبية جميع المتطلبات دفعة واحدة، التصرف براهنية لقلة فهمنا ما يحدث... ونحن نعلم أننا لا نفهم كل ما يحدث إلا أن علينا مع ذلك البحث بندية على أن نفهم... ذلك أنه، فبدون شرط الفهم المسبق، يتم إرجاء الفعل إلى أجل غير مسمى! تقبّل التزامنية يعني قبول أوامر متناقضة تُقدّم إلينا، وأن لكل منها مبرراته ومنطقه... لكن من المفروض علي "أن أطبقه بالمشاركة"، مع المخاطرة بإفقار العلاقة التربوية إفقارا كبيرا أو تفويت ما تنطوي عليه من تجربة إنسانية حقيقية.

إنها واحدة من المظاهر الأساسية لهذه التناقضات التي يتم الإعراب عنها، بطريقة غريبة نوعا ما وغالبا ما يساء فهمها، بما يمكن تسميته ب"الحيلة الربوية". والواقع أنه لا يمكننا، ونحن نقرأ أعمال البيداغوجيين، إلا أن نعجب بإرادتهم المزدوجة، التي تتأكد باستمرار: تلك المتعلقة بتنظيم وضعيات تعليمية مع إقصاء، قدر الإمكان، المتغيرات العشوائية لضمان التعلم "الأكيد" للطفل... وتلك المتعلقة بضمان تعلمه "بنفسه"، بحسب قواعده الخاصة وتنمية استقلاليته بشكل تدريجي. يتعلق الأمر إذن باحترام قواعد تنمية الشخصية مع إدراج وضعيات جد مقيدة بل وحتى اصطناعية تماما في بعض الأحيان :([6])هذه، على الأقل، مفارقة، لكنها في الحقيقة الحافز أساسي للابتكارات البيداغوجية. اجبار "من أجل" الاحترام. إجبار واحترام... في خضم توتر لا شك أن العيش فيه صعب ولا يحل أبدا على المستوى النظري البحت، لكنه يختبر نفسه يوميا في "التدبير" الجماعي للنجاحات

والإخفاقات، في التجربة والخطأ، في النقاشات، في حالات الشك والعشوائية من حالات الوضعيات التعليمية، في الابتكارية على الخصوص.

لهذا السب، إذا كانت علوم التربية تنتج بشكل خاص رؤى قَيمة حول الوقائع التعليمية، فإن البيداغوجية تمكّن من التفكير في مسألة" المرور إلى الفعل "في مجال التربية، في رحلة الذهاب والإياب الاستفهامي بين الغايات الوسائل. إنها تجهد نفسها، كما يقول دانييل هاملين، في «الطواف حول سلسلة مرامي الممارسات وذلك بشكل متعمد وفي الاتجاهين». ومع ذلك لا يمكن تخيل أن الممارسات متضمنة في الأهداف كالمكسرات في قشورها، ولا قابلة للاستخراج من التوضيحات العلمية، كما يعتقد المطبق المتحيز: فالتطبيقات البيداغوجية تستدعي الابتكار الفردي والجماعي، الابتكار المستنير الذي يتم، بالتأكيد، تقييمه بشكل واضح، لكنه ابتكار لا يقبل الاختزال إلى كل ما "معروف" في مكان آخر.

إنه السبب الذي يجعل الخطابات البيداغوجية خطابات مدهشة، مكدسة بانقطاعات أسلوبية وبتغيرات في السجلات حيث تتعايش المرجعيات الفلسفية مع التجربة الشخصية، والدعم العلمي، واقتراح الأدوات، والتجريدات التنبئية والدعوات إلى العقلانية... إنها خطابات لا شيء فيها، بالتعريف، مؤسس بشكل قطعي على "الحقيقة" والتي لا تقدِّم لنا، في جميع الحالات، "ضمانات عن كل الأخطار" ضد تقلبات الفعل، والصراعات الداخلية والخارجية، وعدم يقينيات الوضعيات وضرورات التصرف الذاتي "على الوجه الأحسن"، و"الحكم"، دون التأكد فعليا من التصرف "دون فشل". حينها نفهم لماذا نتحدث عن "خفة البيداغوجيا التي لا تطاق"، مستعيرين في هذا قولة ميلان كونديرا.

في إطار هذا المنظور، تتكشف لنا إحدى أكبر مزايا البيداغوجيا المتجسدة، بطريقة أو أخرى، في شرحها لنا سبب وجود الفشل دوما، بشكل أساسي، في قلب الممارسة التربوية([7])، ولِم تتقاسمنا دوما الرغبة في السيطرة على كل شيء والرغبة في "إعطاء الآخر حريته" ولِم يكون هذا التوتر ضروريا جدا. هكذا تقدم لنا البيداغوجيا أحيانا، في أفضل نصوصها وتجاربها الأكثر إثمارا، شيئا من هذا الحنين نحو ما يمكن أن يكون "هدوء المقابر" وتسمح لنا أن نأمل، ربما، رؤية ما يشكل مفتاح حداثتنا: فهم تناقضاتنا.

أخيرا، لن تقول البيداغوجيا أبدا كفى -وخاصة بالنسبة لل"ديداكتيين" و ال"تيقنوقراطيين" التربويين- وأن "الأدوات ليست سوى أدوات" وأن من الضروري إحالتها باستمرار على الأهداف التي نقصد تحقيقها. تقول لنا البيداغوجيا أيضا أن لا شيء يحدث في التربية دون الالتزام بالقيم و أنها تساهم، أحيانا، من خلال أفضل نصوصها، في منحنا الشجاعة على السير كل صباح نحو المدرسة باهتمام وحتى بسعادة أحيانا.

حينها يمكن القول أن البيداغوجيا، وقد عُرّفت على هذا المنوال، يمكن أن تكون خطيرة بقدر ما يبدو أنها تقصي كل عقلانية وتحيل فقط على "المشاعر" وعلى كل المؤثرات. ولكي يكون لهذا النقد ذا

فعالية، من الواجب البرهنة على أن لاوجود لأي عاطفة في النشاط العلمي ولا حتى في الممارسة العقلانية... إلا أن هؤلاء الذين يناصرون العقلانية لوحدها يفعلون ذلك بكثير من الحماسة -وأحيانا بغضب شديد- لدرجة أنهم هم بأنفسهم يبرهنون بقوة على عكس ذلك. لتكن لدينا إذن روح رياضية عالية ونقر بالسؤال الأساسي التالي ...

"كيف يمكن حرمان الناشط التربوي من القاء في عداد الفاعلين؟"

بالتأكيد تبقى هناك حاجة لألا يجرفنا حماس بيداغوجي ساذج دون ممارسةٍ عقلية ناقدة، وإلا تعرضنا لخطر الوقوع في العمى والتعصب... وهنا بالتحديد يمكن أن يكون سؤال الأدبيات البيداغوجية الذي تطرحه علوم التربية مثمرا. فالمهم بالنسبة للفاعلين البيداغوجيين هو أن ينجحوا في إنكار أنفسهم ويبقون نشطين.

وحتى لا يميل هذا الإنكار نحو الشك أو، بالأحرى، القدرية، علينا قراءة وإعادة قراءة البيداغوجيين. وحتى لا نظل سجيني الغباء الذي يهدد دوما من يجعل قناعاته في الصدارة، علينا، دون توقف، تشرُّب المساهمات العلمية وأن نسمح للفكر الفلسفي التربوي بمساءلتنا. حينها سيكون للحوار بين البيداغوجية وعلوم التربية أياما للتبلور وعلينا أن نهنئ أنفسنا بذلك. من الضروري أيضا القيام بالمستحيل للاستمرار، في إطار الاعتراف المتبادل والكرامة، على أن يظل المشروع التربوي قائما قدر الإمكان في دائرة ما هو إنساني.

المصدر

https://www.meirieu.com/COURS/pedaetscienceseduc.pdf

الهوامش

-[1]هناك نوع من التضخيم في الدور المسند هنا للمربي عند اليونان. و لكن إذا كان من الممكن أن تكون الدقة التاريخية للوصف موضع خلاف بين البعض، فإن الجميع سيقر أن هذا العرض له ميزة تشكيل صورة قوية والدعوة للتفكير... إنه يضع، منذ البداية، علم البيداغوجيا، كما يقول دانيال هاملين، تحت علامة ال"قيادة" : "كل متعلم، إذا جاز التعبير، هو شخص تائه، الذي اضطر، تحت قيادة الآخرين، إلى ترك "مكان" ليبلغ مكانا آخر "أونوفيرساليس مادة "بيداغوجيا"، المجلد 17، باريس، 1992، الصفحة 725 .).

[2] –نجد أمثلة عن هذه الأقطاب الثلاثة مفصلة بطريقة أصيلة حسب المذاهب التربوية في إيميل، reviens vite, ils sont devenus fous, Miche Develay et Philippe Meirieu, ESF éditeur, Paris, 1992, pages 45 et sq.

[3] – دانييل هاملين هو الذي ذكر في كتابه التعليم، صوره والغرض منه (ESF الناشر، باريس، 1986، ص: 141وما يتبعها (.أن تايين يصف ال"خطابات البيداغوجية" لعصره بهذه الصفة، وخاصة خطاب فيكتور كوزان: "الخطابات التي تنتمي إلى ما يقال، وليس إلى العلم، التي تهم الجميع وليس البعض فقط، التي نسمع ونحب، ليس لأننا خاصين، ولكن لأن لنا تربية جيدة"

[4]– L'éducation nationale, n° 820, mars 1967, XII-3

[5] – Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson date de 1887 (p. 2238).

[6] – البيداغوجيون ليسوا دوما متفقين بينهم حول هذه النقطة : ففرينيه يأخذ على مونتيسوري الطابع الاصطناعي و الإنبنائي جدا للوضعيات التعليمية التي يواجهها بوضعيات أكثر "طبيعية" مستوحاة من حالات واقعية للأطفال... والواقع أن كلاهما فرضا قيودا كبيرة على الوضعية كي تصبح بحق وضعية تعليمية (وليس مجرد لعب أو "إنتاج.("

[7] – هذا ما يبينه بشكل جلي جان هوساي في مقدمة الكتاب الذي أشرف عليه: التأثير الراهن لخمسة عشر بيداغوجيا (Armand Colin, Paris, 1993).

فيليب ميريو

من تحليل السمات الشخصية إلى دراسة التعلّمات

ترجمة وتقديم: خالد جبور

تتعالى أصوات العديد من الذوات الراغبة، فكرا وعملا، في بناء مجتمع إنساني، يستطيع الفرد فيه تحقيق ذاته، وتطويرها؛ فرد يعي جيدا أنه يعيش، مع ملايير البشر الآخرين، على نفس الكوكب، يتشاركون نفس الحب تجاه الحياة، ونفس الهبة تجاه الموت، يتنفسون نفس الأكسجين، ونفس الشمس تدفئ أرضهم وأجسادهم، ونفس القمر يزين سماءهم.

وتتوالى الأحداث مبرهنة للإنسان أينما كان، أننا فعلا بحاجة ملحة لهذا المجتمع، حاجة – مسألة بقاء أو فناء: جائحة كورونا على سبيل المثال، وغيرها كثير.

أمام السيطرة المطلقة على كل مناحي الوجود الإنساني، لأصحاب المال والأعمال القائمة على التنافس الشرس، والاحتكار، والتصفيات الرمزية والمادية، ومع هيمنة تصوراتهم المبنية على الاستهلاك اللامحدود والفردانية الطاغية الرافعة شعار : من سيربح أكثر؟ في نكران للقيم الإنسانية، وفي استهتار بمصير الأرض

والإنسان... ومع تغول استراتيجيات اقتصادية " تقطع الشجرة إن لم تستطع بيع ظلها"... وفي ظل ما يتم ترويجه من خطابات تصوّر أنماطا جديدة للتعليم على أنها الحلول المثلى، السحرية لأزمة مدرسة الحاضر وتشير إلى معالم مدرسة المستقبل... كيف ستكون هذه المدرسة يا ترى؟

يقول فيليب ميريو: " أخشى أننا لم نستوعب بعد حجم التغيرات الضخمة التي نعيشها، وأننا لم نفهم أنها تجعل الأهداف المسطرة للمدرسة، وممارساتنا التربوية موضع تساؤل بطريقة جذرية."

فيليب ميريو، عالم تربية () وأستاذ بجامعةLumière-Lyon 2 ، نُشرله العديد من الأعمال أبرزها: لذة التعلم LE PLAISIR D'APPRENDRE 2014، رسال إلى أستاذ شاب ... Lettre à un jeune professeur 2016 هو أيضا مناضل ملتزم من أجل مدرسة أكل مساواة، يقدّم بعض الإجابات حول معالم مدرسة الغد، ما لها وما عليها .

هذا الفصل مأخوذ من كتابه الأخير الموسوم ب CE QUE L'ECOLE PEUT ENCORE POUR LA DEMOCRATIE، حيث يطرح وجهات نظراته بالموازاة مع بسط مركز لمساره المعرفي؛ أبرز الكتابات التي طبعت رؤيته، وأهمّ التجارب التي ساهمت في بناء منظوره حول المدرسة وأدوارها وطرق اشتغالها .

من تحليل السمات الشخصية إلى دراسة التعلّمات

عمل العديد من البيداغوجيين على بلورة تصنيفات متعدّدة، ووضع نماذج تفييئية، متفاوتة من حيث الصياغة والمبادئ التي ترتكز عليها. فمن هذه التصنيفات ما يتّسم بالطابع الباروكي المزخرف؛ ك"التصنيف الفلكي للأنواع السيكولوجية classification astrologique des types psychologiques"، والذي وضعه أدولف فيرير سنة 1942، والقائل، مثلا، بأن الأشخاص من برج الدلو، سيستطيعون بسهولة الوصول إلى الوئام الروحي، ما يستوجب مرافقتهم، بكل صبر، والدفع بهم نحو طرق التفكير الفلسفي، بينما أصحاب برج الحمل محكوم عليهم، سلفا، بأن يكونوا أشخاصا متهورين نزقين، ما يقتضي تحوير طاقاتهم الكبيرة وتليينها عبر الممارسات الرياضية الجسدية.

هناك تصنيفات تثير قلقا أكبر؛ على سبيل المثال، التصنيف الذي وضعه ألبير هيوت، ((المستشار الحكومي المكلف بالتوجيه والانتقاء المهني))، في ألمانيا، ما بين 1928 و 1945، حيث يتم تفييء التلاميذ، استنادا حسب المميزات الجسدية والسيكولوجية، إلى أربعة أصناف: " المتطرفون المسرفون، المبدعون المنتجون، المقلّدون الناقلون، والمعاقون الذين لا نفع لهم." يشهد هذا التصنيف (العنصري) على النزعة التصنيفية التي كانت سائدة إبان هذه الفترة؛ والتي

تجعل من الايديولوجية النازية سياسة ومرجعا في التشخيص: يتمّ وسم الأفراد حسب أصولهم، وخصائصهم الجسدية، وطبائع سلوكاتهم، لعزل النخبة، وترويض القابلين على التحسّن، والتخلّص من غير المرغوب فيهم.

يجب أن نكون حذرين من التحمّس الشديد والممنهج تجاه الاختلافات، وأن نهاب فكرة أنها يمكن أن تحوّل أنظمتنا التعليمية لمعامل لتدجين وترويض البشر، تحشوا كل فرد بمعارف ومناهج، تجعله حييس فردانيته واختلافاته، عوض مساعدته على بناء حريته، بجعله قادرا على التمايز الايجابي. " أن نصبح ما نحن عليه " يبقى مثلا لا للإنسان وإنما للأشياء. أن نتأنسن، يعني أن نختلف عمّا ورثناه، أن نتفادى الاحتماء في ثنايا المُعطى الثابت، يعني أن نعيش وفق مشروع وجودي، أن نخطّط، وأن نخلق ذواتنا في مستقبل غير مكتوب سلفا.

رغم أننا لسنا في منأى عن عودة مثل هذه النزعات المبنية على التصفية العرقية، إلا أن بزوغ المدرسة الاشتمالية (المدرسة التي تشمل جميع أطياف المجتمع)، قد يكون سدا عائقا لأي مد من هذا النوع، شريطة أن تكون مدرسة (مجتمعا)، حيث تشابهاتنا الجوهرية تستطيع تحريرنا من التقوقع داخل اختلافاتنا. ورغم ذلك، وللأسف، لا نزال ننبهر أمام التصنيفات، لدرجة أننا نتسرّع في تأويل المعطيات التي تمكنّ من تحديد طبائع البشر، وفرزهم وفق فئات مختلفة.

نعم.. لدى كل إنسان نصفين دماغيين... لكن لا.. هذين النصفين لا يشتغلان بطريقة معزولة، الشمالي للعقل، والأيمن للمشاعر، ولا أحد بيّن أنه، حسب الأفراد، أحد النصفين يتغلّب على الآخر. نعم، هناك بلا شك ذكاءات متعددة... لكن لا، لسنا محكومين، بصفة نهائية، بالاشتغال ببعضها فقط. نعم، قد نستطيع استحضار ذكرى ما، بصريا أكثر، أو بطريقة صوتية أكثر منها بصرية... لكن لا، ليس محتم علينا، أن نستوعب ونتذكّر، بصريا أو صوتيا، بشكل منهجي إطلاقي، في كل الوضعيات، ومهما كانت مواضيع تعلّماتنا.

في الحقيقة، يحكم اللجوء إلى التصنيفات على من يقع في شراك هذه الأخيرة بحكم مضاعف؛ لأنها دائما ما تكون اعتباطية – لماذا نختار هذا التصنيف دون غيره؟ – ولأنها تتّخذ طابعا حتميا:

تحتجز الذات داخل طبيعة افتراضية، في حين أنها من المفروض أن تساعدها على تجاوزها، وعلى تجريب طرق أخرى في الفعل والرؤيا، بغية الوصول لمنظورات جديدة.

لكن، ها هي النزعة التمييزية – وكما هو الحال بالنسبة للرؤيا المساواتية لعلوم التربية- تستفيد اليوم من حلفاء ذوي ثقل كبير. فمنذ سنة 2009، ينعقد في قطر، كل سنتين، بدعم مالي من طرف زوجة الأمير الثالثة (في قطر لا فرق بين ميزانية الدولة وميزانية العائلة الملكية) ما يسمى ب: القمة العالمية للتربية .WORD INTERNATIONAL SUMMIT OF EDUCATION وكأني بها قمة "دافوس" الخاصة بمجال التربية، كما سماها :LE FIGARO تجمع هذه التظاهرة العديد من " الخبراء في علوم التربية من مختلق الجنسيات، والمنظمات الحكومية الدولية، و... أكبر أسياد الصناعات الرقمية ! يتم تقديم آخر الابتكارات التقنية التي تستعمل في مجال التربية، وتُوضَعُ أُسُسُ ما يمكن أن يكون مدرسة المستقبل، التي، أخيرا، أصبحت حقّا فعالة ومُعولَمة. في الأفق، يلوح حلم يقضة، حلم نجده موصوفا بكل وضوح في أقوال لورون أليكساندر، أحد أكبر الدعاة لما يسمى ب " ما بعد الإنسانية". يقول: " لقد ولّى زمن إيديولوجيا علوم التربية، لتترك المجال لتحليل التعلّمات التي أظهرت الحجج الإحصائية نجاعتها... سيخرج هذا النظام من نطاق الاستخدامات الترقيعية، ليتحول إلى تيكنولوجيا حقيقية. إنّ ظهور المسجّلات الدماغية الغير مؤذية، الغير مُكَلّفة، والتي ستمكّن من قياس العديد من الثوابت، بصفة مستمرة، ستجعل ممكنا الربط بين كل هذه المعطيات مع خصائصنا المعرفية".

لهذا، حسب صاحبنا- سنستطيع الوصول إلى معرفة مضبوطة للخصائص الإدراكية، والشعورية، والاجتماعية للفرد انطلاقا من هاتفه النقال " الذكي". ويضيف: "يكفي توزيع هواتف ذكية ولوحات رقمية على الأطفال، في أقرب وقت ممكن، وسيتكلّف الذكاء الاصطناعي لعمالقة المجال الرقمي بتحديد أفضل الخصائص البيداغوجية لكل تلميذ، وبشكل جد دقيق " .

من يدري؟ قد نستطيع، مستقبلا، تطوير التسويق الدماغي وبيع برامج تربوية وتعليمية للآباء؛ وهكذا، سيستفيد كل طفل من تعليم فردي، مما سيعفيه من فريضة الذهاب إلى المدرسة: سيعمل طيلة اليوم، أمام لوحته الإلكترونية الموصولة بحاسوب ضخم، حاسوب من الممكن جدا أن يكون موضوعا في أحد المكاتب، في إحدى جزر الكايمان، أي في إحدى الجنّات الضريبية.

أنا لا أقول أن كل المناصرين للرقمنة يتبنّون مثل هذه التصورات، ويفضّلون، كما قال بيرنار شارلو: " أن يصنعوا الرجال الآليين عوض تربية طفل ". لكن لابد من أن أشير، إلى أن هذا التصور أصبح مطروحا أكثر فأكثر، خصوصا إذا ربطناه بالنيّة المعلنة للعديد من الحكومات للتخلي عن الأنظمة التعليمية التي تعتبرها هذا القطاع ضربا من هدر الميزانية، وخاضعة لإرادة المدرسين الذين يصعب ضبطهم. إنهم يفضلون التخلص من التعليم، وجعل شؤونه تدبيرا يتم تفويضه

للفاعلين الخوّاص، هؤلاء سيسعون جاهدين ليس فقط لضمان الأرباح الاقتصادية، وإنما لتحديد الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية، بشكل يجعلها تتلاءم وتطلّعاتهم الآنية والمستقبلية.

يجب إذن أن نكون حذرين من التحمّس الشديد والممنهج تجاه الاختلافات، وأن نهاب فكرة أنها يمكن أن تحوّل أنظمتنا التعليمية لمعامل لتدجين وترويض البشر، تحشوا كل فرد بمعارف ومناهج، تجعله حبيس فردانيته واختلافاته، عوض مساعدته على بناء حريته، بجعله قادرا على التمايز الايجابي. " أن نصبح ما نحن عليه " يبقى مثلا لا للإنسان وإنما للأشياء. أن نتأنسن، يعني أن نختلف عمّا ورثناه، أن نتفادى الاحتماء في ثنايا المُعطى الثابت، يعني أن نعيش وفق مشروع وجودي، أن نخطّط، وأن نخلق ذواتنا في مستقبل غير مكتوب سلفا .

فيليب ميريو

من الخوف ما بنى طفلا*

ترجمة: نورالدين البودالالي

مشاعر الصغار ليست مشاعر صغيرة

كوركشاك، عالم التربية البولوني، المتوفى في تريبلينسكا لعدم رغبته التخلي عن الأطفال اليهود في دار الأيتام التي أنشأها في حي اليهود بفارصوفيا، ومؤلف كتاب «إعلان حقوق الطفل» في سنوات العشرينات، لم يتوقف عن ترديد أن الطفل هو، في نفس الوقت، كائن غير مكتمل ومكتمل.

غير مكتمل لأنه يخلق ضعيفا جدا: ففي الوقت الذي تعرف فيه القطة كيف تنظف نفسها دون أن تعلمها أمها ذلك، وفي الوقت الذي ترث فيه النحلة نظامها الاجتماعي عبر جيناتها- إذ لم تكن النحلة

الصغيرة أبدا ديموقراطية وإنما ملكية!-، فإن الطفل يحتاج لأن يُربى. فهو إن ترك لوحده، «على الطبيعة»، لا يعرف صنع أي شيء! تاريخيا، لا وجود لنموذج طفل بلغ وضع الكبار دون مساعدة بشر آخرين، بلعوا الرشد قبله. و خلال الفترة المخصصة لما نسميه «تربيةً»، يحتاج الطفل أن يكون محميا: محمي من الاعتداءات الجسدية و النفسية، محمي مما يمكن أن يدمره أو يعرض نموه للخطر. إنه يحتاج للمصاحبة و التغذية، بيولوجيا وعاطفيا وعقليا: فهو لا يعرف و لا يستطيع أن يغذي نفسه بنفسه. وإن كان يعرف ذلك، فلأنه رُبي على ذلك من قبل.

إلا أنه، وعلى الرغم من ذلك، يبقى الطفل *كائنا مكتملا* :مكتمل من حيث كونه حامل لكل أبعاد «الحالة الإنسانية»؛ مكتمل من حيث كونه، إضافة لما سبق، جزء لا يتجزأ من نظام بيئي أسري يسبب مجيئه في حدوث تغيُّر جذري في هذا النظام؛ وهو، بالخصوص، مكتمل باعتباره فردا يحس بأحاسيس ولديه إرادة، يفكر –لا كما يفكر الراشدون حتما!- و يتخذ قررا بالتصرف بهذه الطريقة أو تلك – «حتى وإن كانت دواعيه» لا تنتمي قطعا للمبررات التي يعتادها كبار السن. ثم إن الطفل كائن مكتمل، أيضا، لكونه فرد متفاعل مع محيطٍ. إنه رجل صغير يتطور وينمو في خضم حوار مستمر بين عالمه الداخلي وبين الأحداث التي تواجهه. وهو رجل صغير، في زمنه الحاضر، لكونه منغمس في كل ما يقوم به من أفعال وتصرفات. إن لاحظناه جيدا فسنجده ينخرط، كلية، في أدق حالاته العصبية، بالضبط كما ينخرط في أدق طلباته. وحتى إن وجدنا أحيانا صعوبة في تصديق ذلك، فهو موجود حقا. هنا، إلى جانبنا. أمامنا...

درس بينيكيو

لنتذكر، في هذا الصدد، جيبيطو الذي ورث، يوما، قطعة خشبية قديمة و قرر أن يصنع بيديه منها «*دمية عجيبة تعرف الرقص، وتحرك السيف وتجيد الشقلبة*» .«*وبهذه الدمية سأجول العالم، لكسب قطعة خبزي وكأس نبيذي*«، أضاف موضحا. ثم شرع في نحث دمية لقبها بينيكيو. ولكن وقعت مفاجأة غريبة: بدأت الدمية في البكاء قليلا» .*لكن، ما مصدر هذا الصوت الصغير الذي يئن. لا وجود لأي شخص هنا* «!جيبيطو لا يستطيع، ولا يريد التصديق أن ما يصنعه هو، في الحقيقة «شخص ما». و تظاهر بعدم الاستماع و يستمر في عمله بإصرار كلما كررت الدمية تأوهها،» *لنتقن عملنا على الوجه المطلوب، لنتظاهر أننا لم نلاحظ شيئا ونستمر في عملنا* .«!لابد من مواصلة العمل. لا تهاون في العمل أو الاستسلام لأي شيء. على الدمية أن تطيع. عليها أن تصير ما يراد منها وتقوم بما تؤمر به. نقطة نهاية!

بينيكيو يرفض الامتثال لهذا الأمر! فما إن رُسم حتى بدأ يكشف خلسة عن وجوده » :*إذ على الرغم من عدم اكتمال نحت الفم بعد، بدأ يضحك عن جيبيطو ويسخر منه* «.حينها بدأ هذا الأخير يفرض عليه السكوت. من غير المقبول أن يسمح لدمية لم يُنته بعد من نحتها بالسخرية منه. كيف يمكن ان

يكون لديها شيئا تقوله، بل وحتى تفكر فيه؟ فهي، على كل حال، لاتزال مجرد قطعة خشبية مبتذلة غير مصقولة. بعد وقت قريب، حين يتم الانتهاء من صناعتها ويتمكن والدها من تحريكها، يكون لبينيكيو الحق في التعبير عن نفسه. تماما ككل الأطفال الصغار ذوي التربية الحسنة. أما الآن فهذا لا يحتمل و، على كل حال، سابق لأوانه. الأطفال لا يتكلمون إلا إذا سمح لهم الراشدون بذلك، فيخبروهم بما يحسون به من ألم أو خوف، أنهم يرغبون في الضحك أو البكاء. بالتأكيد، لا يمكن السماح لهم بالتعبير بكل تلقائية ودون علمنا: هذا يحرج عملنا كمربين، بل و يفقدنا كل صوابنا!

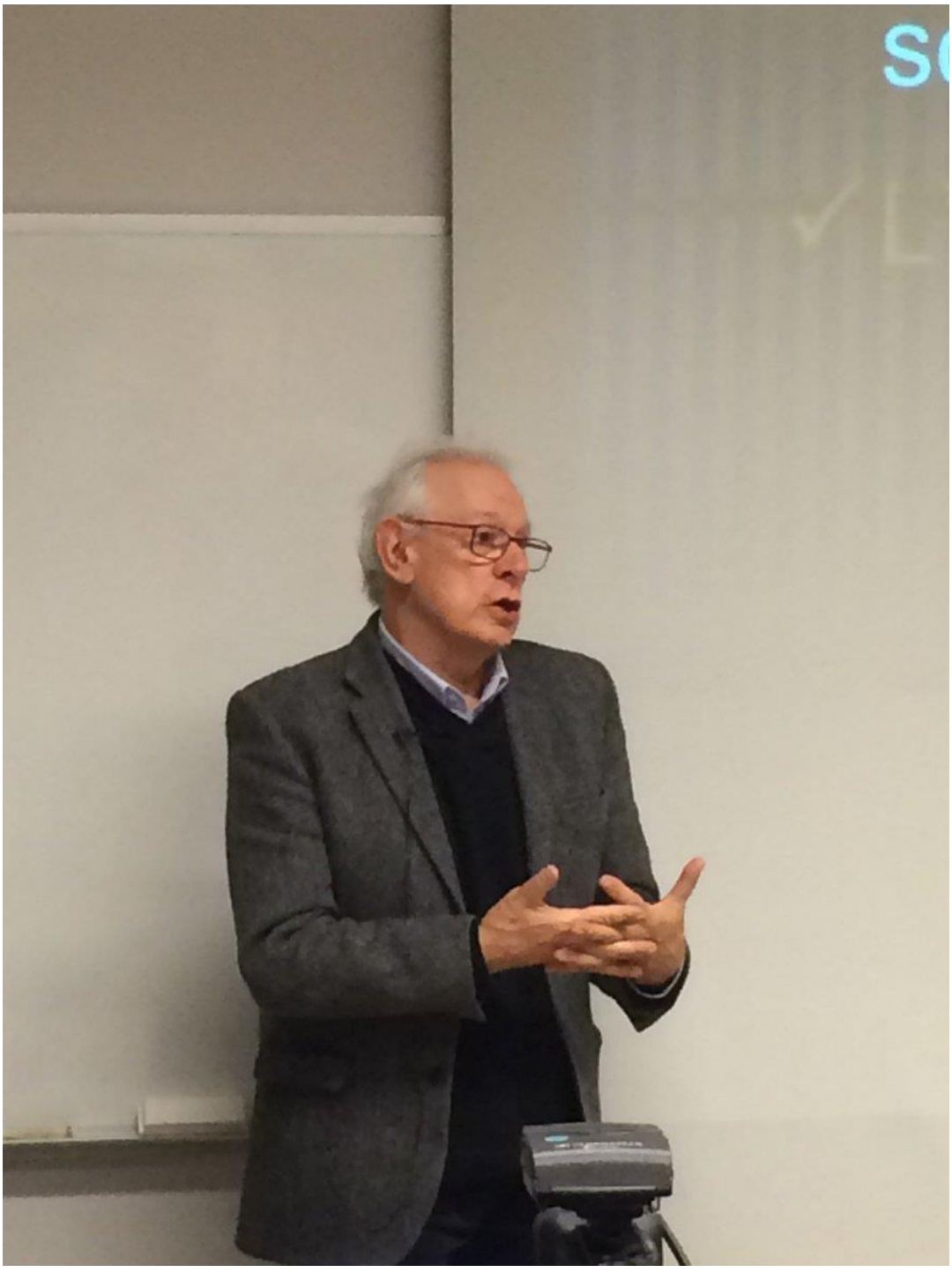
أطفال و راشدون، يحاصرنا الخوف أبدا. تلك نقطة ضعفنا، وهي علامة انسانيتنا؛ علامة إرادتنا وما يكفينا من الكفاف. علينا أن نخاف من يدعي أنه لا يخاف أبدا. إنه، وبشكل متعمد، بعيد عن «الحالة الإنسانية». نحن في حاجة أن نتقاسم خوفنا في جميع أشكاله. هذا ضروري كي ننمو، كي نعيش. وهو ضروري أيضا لنعيش جميعا في عالم من صنع الإنسان.

هناك ض-و-اب-ط: الطفل مُجبر على تعلم كيفية طرح وجهة نظره بلطف، وأن يتمكن من لغة ال« كبار» وأن يقبل التصرف بحسب قواعد المجتمع الصالح! ما هو مآلنا إذا تركنا الأطفال يتحدثون قبل أن يُسمح لهم، قبل أن نتيقن أنهم قادرون على القيام بذلك بطريقة حكيمة، وقبل أن نمنحهم « الإذن التصرف»؟ ولهذا كله أصر جيبيطو على العناد. ثم أصكّ أذنيه وتابع عمله بإتقان... إلا أن بينيكيو، على عكس كل التوقعات وكل اعتقاد، «توقف عن الضحك لكنه أخرج لسانه بجموح». «أمام هذه الحركة الوقحة والساخرة، حزن جيبيطو حزنا شديدا و أصبح كئيبا كما لم يكنه من قبل في حياته، ثم التفت نحو بينيكيو وقال له:

إنك طفل شيطان! لم تكتمل بعد، وها أنت لا تحترم أباك! هذا الفعل غير جميل يا ولدي! ثم مسح دمعة «

لنراهن على أن جيبيطو تألم حقا: فهو يقوم بكل ما يستطيع القيام به. لقد بذل قصارى جهده كي يكون بينيكيو دمية رائعة. لا تطلق الكلام على عوانه و أن يشرِّفه. أن يتجنب الإتيان بهذه الحركات المريبة والوقوع في هذه الأخطاء الطفولية التي ستظل ترتكب طوال الحياة. و جيبيطو هو «أب صالح»: إذ يتمنى أن يكون بينيكيو «كائنا مكتملا» قبل أن يكون «كائنا تاما». يريد أن يكون ابنه الدمية «في أحسن تربية». بطبيعة الحال كما نريد نحن مع أبنائنا وتلامذتنا... وهذا أمر طبيعي!

إلا أن الطفل يتنكر لأفعالنا الخيرة. ذاك أنه، في جميع الحالات، وقبل أن يكون مربى و، بالأحرى، مربى بشكل جيد، فإنه موجود معنا دوما. لا يعني هذا أننا محكومين بملاحظة ظهوره، صحوه أو «تفتحه» ونحن مكتوفي الأيدي، بل يعني هذا أن «نتعامل» مع هذا الشيء الغريب، قطعة الحياة الصغيرة هذه الغير المتوقعة التي تحدث لنا، التي تتواجد في لحظة «بين أيدينا» قبل أن تصبح، بسرعة، «حمْلٌ بأيدينا.»



ال«مشاركة»، يعني الانصات إليه. يعني عدم صك الأذنين متحججا بأنه «سينساها» وأنه، في جميع الأحوال، لايزال جد صغير حتى يكون للحادث أدنى معنى أو أهمية بالنسبة إليه. بالمقابل لا يعني الإنصات إليه موافقته و لا الميول أو الشفقة عليه حتى التخمة ولا حتى إشباعه رثاء. إن الأطفال لا يتمثلون هذه المشاعر المفرطة التي، من كثرة عطفنا عليهم، نجعلها تلفهم لدرجة خنقهم من الرحمة: الراشدون الذين لا يميزون بين الطفولة والسلوك الطفولي هم يولون الأنين والبكاء الشديد اهتماما خاصا، فيعوضون الفعل الأصيل بفعل استعراضي، ويُقللون من شأن أبنائهم ليجعلوا منهم لُعبا.

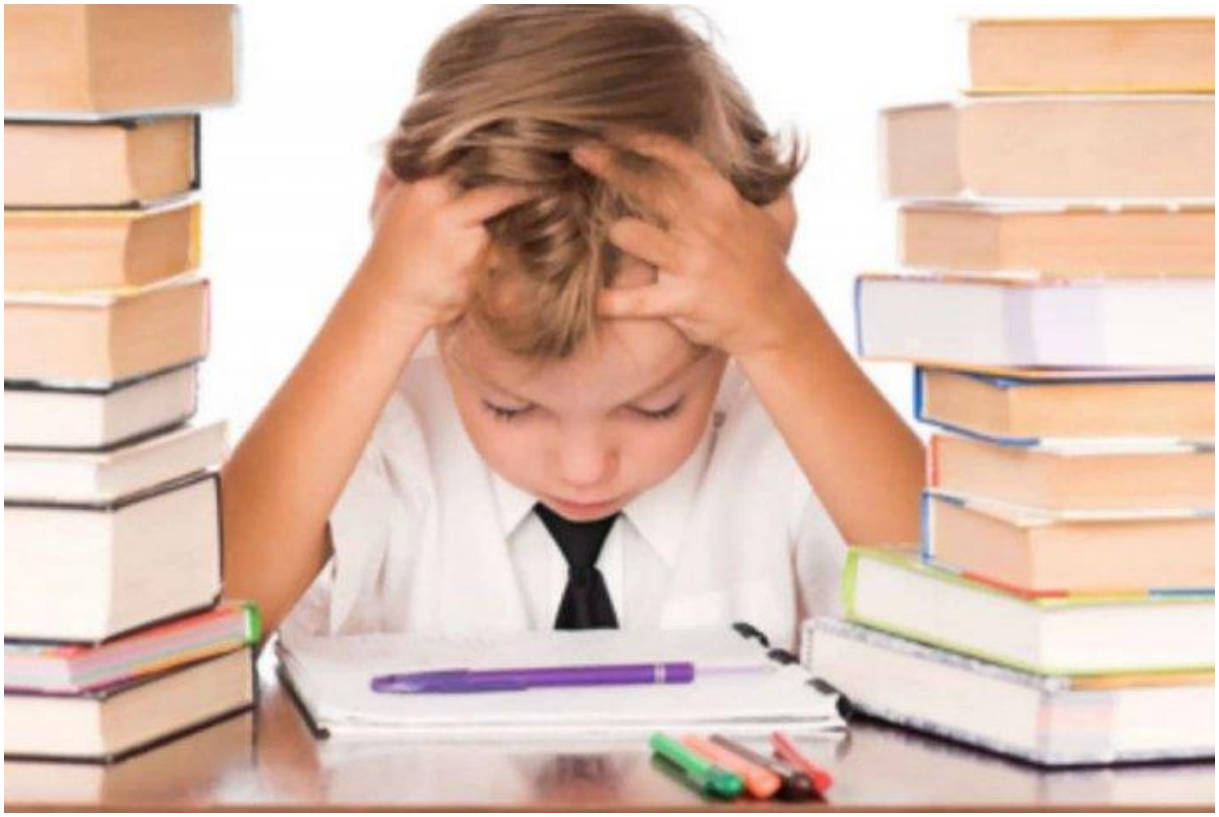
لهذا السبب يكون ل«لإنصات للطفل» حين يئن معنى مغايرا تماما. بدءا، نجعله يدرك أن هناك من يستمع إليه. فقط، و ببساطة بالإنصات إليه. بقدر ما أن الأمر تافه جدا بقدر ما يشكل حاجة قصوى: جعل الآخر يعرف أن هناك من ينصت إليه يعني بالدرجة الأولى الموافقة على الإنصات إليه. هذا يعني الاعتراف به من خلال الاهتمام الذي نخصه به. من خلال حضورنا المتيقظ، نخلق هذا الطموح، هذا الترقب، و هذه الإمكانية للتعبير التي لم تكن موجودة من قبل وجودا فعليا لدى مخاطبنا والتي ستشرع في التكوُّن، شيئا فشيئا، في السجل الذي نسمح بفتحه لدينا لصالح الآخر. الإنصات لخوف الطفل يعني أننا نسمع أن الطفل يعاني من خوف: أي نسمح له بالقول «إني خائف». والسماح له، يعني تحويله إلى آخرٍ.

لماذا يجب أن نحكي، مرارا وتكرارا، توم الصغير للأطفال؟ أَ لِأنها حكاية مقبولة دوما؟ ولِمَ هي مقبولة دوما؟ هي كذلك لأن الطفل يجد بها صدى تخوفاته الأكثر حميمية، تلك التي لا يجرأ ولا يريد ولا يعرف كيفية البوح بها أبدا لأي كان. خوفه من تخلي والديه عنه و- الأكثر فظاعة- أن يأكله الغول، هذا المخلوق الذي، من كثرة حبه للطفل وضمه بكل قوة بين أحضانه، يخنقه ويلتهمه دون رحمة.

إن الإنصات للطفل هو بشكل مترابط، تعليمه التكلم. يعني الانتباه لما يبحث عنه ومساعدته نحن على تحقيقه. فعل الاستماع له، فإعادة صياغة المطلوب، فتكراره، فالإجابة عليه، فالاستماع من جديد، إعادة الصياغة من جديد، تكرير الحوار، بعد برهة زمنية، بعدما تهدأ الإثارة، بأناة وصبر... كما يعني الانصات إلى الطفل الانخراط في حوار متبادل تتحول فيه اللغة الفصيحة، شيئا فشيئا، إلى غرغرة. من ثمة نشارك نشوة الرجل الصغير الذي يشرع، فجأة، في الكلام والفهم مرة واحدة. حين يجد الكلمة، أو التعبير، أو الجملة، أو الخط أو الرسم الذي يفسر بشكل عجيب «ما يريد قوله»... لا

لأن «ما يريد قوله» سابق في الوجود عما يقول، لكن، حين يطفو موضوع ما، هناك لحظات محبذة تصبح فيها اللغة مزامنة للعواطف. عندها تقول الكلمات ما لا يمكن عيشه لعدم القدرة على قوله. فنشرع في عيشه بشكل أكثر قوة، و أكثر واقعية. فاللغة هي ولوج فعلي للحياة الداخلية. بها نرسم» خريطة الأنا «في المنطقة التي لم تنتظم بعد من النفسي الذي لايزال في إطار البناء .

كي تظهر هذه اللغة لابد من وجود مخاطب راشد. لابد من محادثة جدية، بعيدة عن الملاطفات المشجعة مقابل التلعثمات الأولى، حيث ينبغي، على العكس من ذلك، *التكلم بكل بساطة* .إلا أن العديد من كبار السن يعتقدون بوجوب انتظار تعلم الصغار التكلم للتحدث معهم ! لهذا السبب لا يتعلم العديد من الصغار الكلام فعلا: فيلجؤون، مهما كانت الحالة، إلى الصراخ، والأوامر القطعية، لفرض النزوات، و للسب و إلى التشكي... لا إلى التكلم! و من خوفهم، كما هو الحال عند فرحهم، لا يستطيعون التحدث إلى أي كان. إنهم ينغلقون على أنفسهم. تتعمق الوضعية بالنسبة إليهم دون أي تجاوب من الآخرين، دون أن يستطيعوا عيش ما يحْيَيْنه كتعبير مشترك عن» الحالة الانسانية .« دون أن تلتئم خصوصيتهم بخصوصيات آخرين ضمن فما يمكن تسميته *بالثقافة*.



الثقافة لربط الحميمي بالكوني

الطفل في حاجة لأن يندمج في الثقافة، وذلك حتى يخرج من نرجسيته، ويتجنب أنانيته و«يشكل مجتمعا». والثقافة هي، أولا وقبل كل شيء، وببساطة، الرمزي: أي إمكانية تسمية الأشياء التي لا نراها أو لم نعد نراها إطلاقا. الجميع يعلم أن الطفل، صغير السن، يعتقد أن الكرة التي تتدحرج تحت الأريكة لم يعد لها وجود، ما دام أنه لم يعد يراها! بالمناسبة، وفي هذا الصدد، الكثير من الراشدين يأتون سلوكا طفوليا: ما إن يخرج الواحد من مجالهم البصري حتى يصبح غير موجود بتاتا! بالمقابل، تظل الأشياء والموجودات حاضرة بفضل الرمزي، بغض النظر عن إدراكها المباشر. هذا هو ما يسمح لنا بأن نجعلهم موضوع تفكيرنا ونتفكَّرهم، أن نتحاكى قصصا و نضع مشاريع مستقبلية، نتخيل عودة من نحب وما يمكن أن نعيشه سوية من مغامرات، نحلم وجبة الطعام المقبلة أو بالمنزل الذي نرجو بناؤه، أن نتخصص في الرياضيات أو التاريخ، في البستنة أو الفلسفة... فالرمزي يفتح إمكانية كل التوافقات الذهنية. هذا ما لا يجعلنا نلتصق بالراهن ولا خاضعين للإدراك أو العاطفة التي تطغى علينا. وهذا ما يمكّن من جعل العالم أليفا و إدخال بعض الوداعة عليه.

الأكيد أن الراهن غير لطيف. و لايزال الخوف يهاجم بوحشية شديدة. إنه يجعلنا مكتوفي الأيادي، مجمَّدين، مرتجفين أو مشلولين، غير قادرين على استيعابه، ممنوعين من تمثله. بالمقابل، تمكّننا الرمزية من الإمساك به، لفُّه، تأمله لحظة، تسميته، تصنيفه إلى: «وضيع... صغير... قوي... تافه... مؤلم... مخيف... مقلق... متواطئ... خجول...». بهذا لا يكون الخوف أمرا غريبا» :ولا حتى خائفا من الخوف «!تعبير يقال لمن هو غير راضٍ بأن يغزوه الخوف بل يسعى جاهدا للاكتساب الرمزية . »*كيف هو خوفك؟ ما لونه؟ ما شكله؟ هل يمكن أن ترسمه؟ ماذا لو كان قد رحل؟* .«نعم: « ماذا لو كان قد رحل؟ » إنه السؤال الذي يقضي –أو تقريبا- على الخوف. إنه السؤال الذي يؤدي بنا إلى واحد من أكبر رهانات التربية: تزويد الطفل بأشكال رمزية، بشخصيات غير عادية، بوضعيات رائعة... باختصار بنماذج مثالية تفيده في التعرف والتعبير عن خوفه الخاص به، بل يجعل منه واحدا من مكونات نموه، فرصته للتحرر مما يمكن أن يعيقه عن الإبداع.

لماذا يجب أن نحكي، مرارا وتكرارا، *توم الصغير* للأطفال؟ أَ لِأنها حكاية مقبولة دوما؟ ولِمَ هي مقبولة دوما؟ هي كذلك لأن الطفل يجد بها صدى تخوفاته الأكثر حميمية، تلك التي لا يجرأ ولا يريد ولا يعرف كيفية البوح بها أبدا لأي كان. خوفه من تخلي والديه عنه و- الأكثر فظاعة- أن يأكله الغول، هذا المخلوق الذي، من كثرة حبه للطفل وضمه بكل قوة بين أحضانه، يخنقه ويلتهمه دون رحمة. ما هو الأكثر فظاعة، بالنسبة للطفل، من أن يُمسك به بين هلعين متناظرين؟ كلا العاطفتين، الغائبة أو القاتلة، مدمرتان. فالتخلي عن الطفل يؤدي به إلى الموت وكذلك يفعل التملك الكلي. سواء ضيَّعه

والديه بالغابة أو قتل حبهم له فيه كل إمكانية لممارسة حريته، فإنه لن يسترجع توازنه. و الحال أنه لن يقدر على تمثُّل أي من الوضعيتين. ومع ذلك فللوضعيتين وجود فعلي، مستعدتين للبروز، وتولدان، بخلاف كل ما ننتظر، حالة رعب لا يمكن ضبطها. إنهما قادرتان على تغذية حالات قلق لا تنتهي، وإشباع عُصَابات خرقاء، وأن تقتل فيه كل أمل في السعادة.

يمكننا، بطبيعة الحال، أن نستفسر سارة، أحمد، خوسيه أو إيمّا، بالروض أو المدرسة، فنسألهم» *:ألا تخاف ألّا يأتي والديك للبحث عنك مساءا أو أن يُتخلى عنك، وأخوك، جنب الطريق السيار حين تذهبون في عطلة؟* «أو» *حين يضمك أبوك أو أمك بشدة إلى صدرهما في المساء، ألا تخاف أن يخنقوك ويقتلوك من شدة الضم؟* «أو بشكل أكثر وضوحا» *:الناس الذين يحبونك يتمنون أن تكون لهم وحدهم؛ إنهم يغضبون حين ترحل أو تقوم بفعل لم يتوقعوه! خذ حذرك! فالذين يَّدعون أنهم يحبونك الأكثر قد لا يريدون لك بالضرورة الخير* «!ليس بهذه الطريقة نعرف ونُليّن تخوفاتهم. على العكس من ذلك، نقاربها بكثير من اللطف، حين تتاح لنا فرصة مصادفتها ونحن نقص عليهم حكاية قديمة، تتكلم عنا كذلك... من خلال منحنا الوقت والفرصة للتدخل تدريجيا، عبر لمسات صغيرة، في الحالات والوضعيات التي نكتشف بمساعدتهم. فللحكايات هذه الميزة الكبرى على إمكانية فهمها على اختلاف مستوياتها في العمق والتعقيد: البقاء كلية خارج الحكي، أو التفاعل الخفيف معه أو التطابق بنسب متفاوتة القوة مع الشخصيات.

هذا و لأن الحكايات لا يسردها قريب نرتاب من رغبته في أن يلقّننا درسا بطريقة تريد الكشف عن اهتمامه المباشر، فإننا نستمع، بالرغم من ذلك، باهتمام عائم يمكننا من سماع صدى ما يقوله دون شعور بالتهديد. إن الحكايات هدايا حقيقية، بل هي من أجمل الهدايا التي نقدمها للطفل: تحدثهم عن أنفسهم دون أن تمس حميميتهم. إنها تربطهم، بحسب الأعمار وبغض النظر عن القصص الخاصة بكل فترة عمرية، بالمجتمع الإنساني الأكثر كونية.

تجاوز خوف التعلم

الاندماج في الثقافة ليس أمرا سهلا لأي كان. فالثقافة، بأشكالها الأكثر تطورا -ك«الأعمال» التي تشهد عن أدق» حالات الانسان – «تتطلب دوما تعلما. فهي تؤكد على ضرورة الافتراق عن حضن اليقين الآني لمواجهة المجهول. إنها تفرض أن نعرف كيف «نعوض» أنفسنا بقضية، بموضوع فني، بقصة، بتفسير أو بنظام، تكون كلها أمورا غريبة عنا وستمكننا من أن نتعالى عن الأحاسيس والتمثلات والعادات التي شكلت لنا مأمنا نفسيا حقيقيا.

بكل بساطة وبشكل جذري، يضع كل تعلم الفرد أمام تناقض حتمي» :*من الضروري فعل ما لاننزال جهل فعله كي نتعلم فعله* !«فسواء تعلق الأمر بتعلم المشي أو التكلم، حين نعزم على قراءة كتاب لوحدنا لأول مرة أو إنشاد شعر أمام مجموعة القسم، في اللحظة التي ننخرط فيها لحل مشكلة رياضية جديدة بالمرة أو معالجة تمرين فيزيائي يوضع لأول مرة... في جميع الحالات نحن أمام نفس الصعوبة: نجهل القيام بذلك لأننا لم نقم به أبدا! ومع ذلك علينا القيام به ضرورةً وإلا فلن نتعلمه أبدا! لابد من المغامرة مهما كان موضوع تعلمنا. لابد من القيام به ولو بمحاولات عشوائية. لابد من المحاولة ولو لم نكن متيقنين من النجاح. لابد من البدء حتى وإن لم ندري إن كنا سنصل. يقول

فلاديمير جانكيليفيتش» :*كي نبدأ، لابد، بكل بساطة، أن تكون هناك بداية. لا أحد يتعلم كيف يبدأ. ولنبدأ نحتاج فقط إلى الشجاعة*«.

لاشك أننا نحتاج للشجاعة! مَن لمْ يشعر، عند أول تصريح بالحب أو عند أول طيران شراعي، بالحاجة إلى الشجاعة؟ أو، بشكل تافه، وأنت تحاول، أمام ورقة بيضاء، كتابة نص قصير وبسيط فتبحث عن كل الأعذار الممكنة لتأجيل هذا الأمر. بل حتى عند كل بداية جديدة في كل بداية جديدة: فراق الأسرة عند الدخول إلى المدرسة، فراق المنزل و الالتحاق بمجموعة مجهولة، مغادرة الشفاهي و الدخول للكتابي، فراق عالم اللعب والدخول لعالم «العمل الفعلي»، مغادرة الدروس والدخول للحياة المهنية... ثمة دوما شكل من أشكال الخوف المرتبط، من حيث الجوهر، بنشاط جديد. إنه نفسه الخوف الذي يحسه الطفل يوميا كلما وجد نفسه مضطرا ل«فعل ما لا يعرف القيام به حتى يتعلم كيفية فعله.«

ولكون الطفل كائنا غير مكتمل، جد هش في طور الإنبناء، فمصاحبته ضرورية ليقدر على مواجهة الخوف. لابد من ذلك لتجنب حالة الذعر، حالة الأرجل المرتعدة التي لم تعد قادرة على حمله، تجنب الرغبة الجامحة في الرجوع إلى الخلف، ومحاولة الانطواء على الذات، والعودة محتميا ب«مغارته» إلى الأبد. لهذا يحتاج الطفل للمصاحبة: آمنة ومأذون بها في نفس الوقت.

لتجاوز هذا الخوف من التعلم، علينا حقا معرفة أننا -بهذا الاعتقاد الراسخ المحفز على تجاوز كل المعوقات- نسكن، حاليا على الأقل، ب «فضاء بعيد عن كل تهديد». لابد من الاعتقاد الجازم أن لنا الحق في القيام بمحاولات عشوائية، أن نخطأ، بل وأن نفشل. أن لأحد سيأتي بعدها ليسخر منا، أن يفضحنا ويكبلنا في محاولة مجهضة. أن لا أحد، كان من كان -صديق، أو أحد والديك أو أساتذتك-، سيصنفك ويشبهك بما لا يشكل في الحقيقة سوى مرحلةٍ في مسيرتك التعلمية الطويلة التي لم تنته بعد. ثم على المربي أن يكون حاضرا بكل كيانه ليتيح للمتعلم إمكانية «المجازفة» دون «التعرض للخطر» فتتعرض سلامته الجسدية والنفسية للضرر. إقامة «فضاء غير خال من التهديد» خاص بالطفل يعني أيضا قدرته على الاستئناس بالخوف الذي قد يصيبه كلما واجه فيه مستقبلا ممكنا لكنه غير متوقع. هذا يعني، في الواقع، تمكنه من النوم بشكل تدريجي، أن «ينجز عملا له هو» كما يقول بيستالوتزي.

لكن الحماية وحدها لا تكفي، لابد أن يُعطاك الإذن: لا ندخل معمعة الحياة فقط لتأكدنا بأننا مؤَمّنين غير معرضين للخطر: لابد أن يقدم لك إنسان آخر الدعوة وتمنحك مراقبته الثقة التي لا توجد لدى الفرد بشكل مسبق. لذا لا يتمكن الطفل من النمو فعليا إلا إذا أوصلته نظرة الراشد إلى القناعة أن التعلم والنمو» يستحقان كل الجهد المبذول «حتى وإن أخافه الأمر! يستحق العناء لكونه يعد

بالرضا والسعادة أكيدة. ويستحق العناء أيضا لإمكانية الجمع أحينا بين الحرية والسعادة؛ ثم إنه قد يعطي معنى لوجودنا في هذا العالم بل من الممكن أن يمدِّد ويحسِّن صورة العالم.

الحقيقة أن الخوف المشروع الذي يعاني منه الطفل يستدعي مسؤولية الراشد. أولا ليكون حاضرا ومتواجدا. ثم لتجسيد المرغوب فيه و الممكن. و ليبلِّغ اعتقاده أن لا شيء مقدَّر و أن الأفضل قادم... هي مسؤولية صعبة التحمل في مجتمع يحتقر الأمل ويزرع اليأس. لكنها مسؤولية ضرورية للمربي الذي يجب أن نكونه أو نصبحه، الآن أكثر من أي وقت مضى. لنستقبل الطفولة ونتوقف عن سب المستقبل. هذا إن أردنا أن لا نرهن أطفلنا داخل خوفهم إلى الأبد، ولا نفرض عليهم خوفنا.

++++++++++++++

في النهاية، ممّا يخاف أطفالنا؟ إنهم في الحقيقة مثلنا يخافون من الوحدة. لا وجود لسبب معقول يجعلنا نخاف. الوحدة هي مشتل كل أشكال الخوف. الخوف من الصمت و من الفراغ؛ الخوف من الضجيج و من الجمهور؛ من التعرض لسخرية الآخرين؛ من إهمال الجميع، ومن التعنيف؛ من عدم الرقي إلى المستوى المطلوب؛ من زلة القدم أو ضياع الفرصة؛ الخوف من السخرية ومن الفشل... الخوف من الضياع إلى الأبد في عالم غريب متوحش. هكذا يصبح الطفل معرضا للقلق البدائي الذي عان منه الإنسان الأول، دون أية علامة أو خريطة تهديه إلى طريقه؛ دون أي كلمة يسمي بها الأشياء أو وجه يحول إليه بصره؛ دون أي بسمة أو ملامسة. إنه الخوف من المرحلة الماقبل إنسانية، تلك التي سبقت اللقاء المصيري مع الذي هو «مثلي.. أخي.»

أطفال و راشدون، يحاصرنا الخوف أبدا. تلك نقطة ضعفنا، وهي علامة انسانيتنا؛ علامة إرادتنا وما يكفينا من الكفاف. علينا أن نخاف من يدعي أنه لا يخاف أبدا. إنه، وبشكل متعمد، بعيد عن «الحالة الإنسانية». نحن في حاجة أن نتقاسم خوفنا في جميع أشكاله. هذا ضروري كي ننمو، كي نعيش. وهو ضروري أيضا لنعيش جميعا في عالم من صنع الإنسان.

_____

فيليب ميريو

لما يقوض الأدب اليقين بالطفولة

ترجمة عبد السلام اليوسفي

بين موریاك وبیاجي

ذات يوم، قلت في ندوة جامعية جادة حول تكوين المدرسين أنه كي يصبح المرء مدرسا، فإن "قراءة رواية "ساغوين (Sagouin) [1]"لفرانسوا موریاك (Mauriac) ربما كانت تستحق قدر ما تستحق قراءة كل سيكولوجيا جان بياجي .(Piaget) ولم تكن الصيغة خرقاء فحسب، بل كانت غير دقيقة أيضا. كانت خرقاء لأنها بالإضافة إلى مضايقة علماء النفس من أنصار جان بياجيه دونما داع، كانت تخاطر بإثارة عداء المعجبين بموریاك الذين سيجدون العمل الأدبي على هذا النحو وقد أُدْرِجَ أداة للتكوين، وعُرِّضَ لخطر نسيان سماته الأدبية الاستثنائية.

كان الأمر غير دقيق لأنه وضع شكلاً من أشكال التكافؤ بين سجلين للنصوص، هما أساسيان معا، ولكن في مجالين مختلفين تماما. في الواقع، أعتقد أنه من المفيد بشكل خاص دراسة سيكولوجية جان بياجيه قصد تصور وضعيات تعلم حقيقية: وهذا يسمح، مثلما دعا إلى ذلك بياجيه، بعدم الركون إلى أفعال غامضة مثل «عرف» أو «-اكتسب»، بل السعي وراء "العمليات العقلية" التي

يجب على التلميذ القيام بها من أجل التعلم[2] .ومع ذلك، غالباً ما ننسى أن بياجيه وبحثاً عن " ذات ابستيمية(sujet épistémique) "، كونية، لم يدرس الذكاء إلا من زاوية «منطقية-رياضية»، وقام بتحييد منهجي للتاريخ الفردي لكل تلميذ في أبحاثه.

ما يحركنا هي المغامرة الإنسانية:

ولهذا السبب، يتعين علينا أن نقرأ، وبشكل موازي، "لو ساجوين (Sagouin) "لموریاك كي نلاقي فيها كل العمق الإنساني لوضعيات التعلم التي تشكل ـ شئنا أم أبينا ـ وضعيات بيداغوجية أيضا. في الواقع، لا توجد علاقة تربوية مع «ذوات ابستيمية»، لأن كل علاقة هي علاقة مع ذوات من لحم ودم، وورثة ماض بأكمله، يتحررون منه على نحو أو آخر، وتعتريهم يوميا مشاعر الرغبة والكرب، ويضفون على مقترحات الراشدين معاني جمة تفلت منهم، ويُضَمِّنُونَها قصصا لا يستطيع أكثر المربين نباهة فك شفراتها كاملا.

بيد أننا ننزع في بعض الأحيان إلى نسيان هذا الجانب، كما هو الحال مع بياجيه، ولا نرى في تلامذتنا إلا "ذوات ابستيمية"، "ملوّنة" بلمسة من علم الاجتماع فقط. لقد سبق أن أشرت إلى ما يمكن أن يكون لهذا "الجهل المنهجي" من فضائل: إنه يعبر عن شكل من أشكال التطوع الذي يدعو تلامذتنا إلى عدم الوقوع في براثين التفخيم(pathos) ، والعمل بكل ما أوتوا من قوة من أجل بلوغ الرضا في الفهم، وإلى السمو فوق تاريخهم الفردي ومشكلاتهم الظرفية من أجل " الولوج إلى الثقافة". ولكن، وكما بياجيه، لنكن حريصين على ألا نلغي بالمرسوم ما لا نأخذه في الحسبان بالطريقة، لأننا حينئذ نخاطر بإلغاء ما نسعى إلى تعبئته على وجه التحديد: قوة استثمار الرغبة في المعرفة. وبالتالي فإننا سوف ننقطع عن الأسئلة المُؤَسِّسَةِ، وأيضاً عن الدوافع المستنهضة على حد سواء. إننا بإلغاء كل "المشاعر" ـ بمعنى كل "ما يحرك دواخلنا" ـ فإننا لن نُدَرِّسَ إلا أشباح مراوغة وعاجزة عن استيعاب أي شيء بنفسها.

فضلاً عن ذلك، فمن خلال تصور التعليم باعتباره معاملة إدراكية بحتة، فإننا ننفي أنفسنا عن "موطننا" بالذات، الموطن الذي وفدنا منه، والذي جعلنا نختار هذه المهنة، وعما يسمح لنا بأن نستأنف كل صباح السير إلى المدرسة وأن ننسى، ونحن نجتاز العتبة، كل الأوامر الرسمية العديدة وجداول Excel التي تنتظرنا في نهاية الشهر معا. لأن ما يحركنا -ويسمح لنا أن نتماسك -هو إثارة نقل المعارف، والمغامرة الإنسانية التي نقرر ركوبها عندما نختار أن نتقاسم مع "صغار الرجال" هذه المعارف التي تلقيناها بأنفسنا من أساتذتنا ذات يوم.

كنت أفكر في كل هذا وأنا أقرأ الرواية الأخيرة للكاتب سورج شالاندان (Sorj Chalandon) بعنوان "مهنة الأب .[3] (Profession du père) "قصة طفولة ذات كثافة نادرة، وقصة رجولة أيضاً تنفذ إلى قلب سر "إنسانية الشرط"، كما يجيد المؤلف غاية الإجادة القيام به .[4] كنت أفكر في الرواية وأقول

في نفسي أن على ضوء قوة مثل هذا السرد، فإن صيغة كوركزاك(Korczak) ، التي تذكر الكبار بأن " أحزان الصغار ليست أحزان صغيرة"، وعلى وجاهتها، قد تبدو سخيفة بعض الشيء. ومن وجهة نظري، وعلى وجه التحديد، وخلافاً للتمثلات الاجتماعية المهيمنة، تظهر الطفولة هنا في صورة ما يميزها: الجدية.

بطبيعة الحال، لن أكشف حبكة الرواية، وبالتأكيد، لا أريد أن أنخرط في صوغ ملخص قد يكون ضحلا للغاية. لكن، في الواقع، من الضروري مواجهة هذا الأسلوب البالغ الخصوصية لسورج شالاندان، الذي يتسم بفعالية كبيرة في بساطته القاسية التي تثبط كل إرادة النفاذ أعمق في الرواية.

إن المواجهة" هي الكلمة المناسبة، ما دامت القراءة تقذف بنا بشكل فجائي في معترك الوضعيات، من دون تعليق عديم الفائدة، ومن دون أن يتمكن القارئ، وقد أُخِذَ ببداهة السرد، من القيام بأدنى التفاف. فيتبعُ هذا القارئُ السَّارِدَ/ الطفل وهو يجوب المدينة ويسير بمحاذاة الجدران القديمة، ويرتقي السلالم، ويأوي إلى غرفته، ويشعر على جلده ملمس الملاءات الخشنة التي لا تحمي حتى من البرد. وتسري في بدنه رعشة عند كل ضربة من الضربات التي يتلقاها الطفل، ليس لأن الكاتب يسعى إلى إثارة شفقته عليه، بل لأنه على وجه التحديد بعيد عن كل محاولة إغواء عاطفي. وترتعد فرائصنا لأن الكلام جاف جفافا قاطعا، ولأن محكي الطفل/ السارد لا يسمح لنفسه بأي «وقع»، لإنه ببساطة: جدي.

والواقع، أن الطفل "يأخذ الراشدين على محمل الجد"، وبشكل حرفي. وهو ينشأ سرداً محتملا من أجزاء ينتزعها عرضا يسمح له ببناء عالمه. فهو لا يقلل من شأن أي شيء، لا التجاوزات، ولا ما يراد له أن يكون هزليا، ولا حتى التناقضات التي كثيراً ما يستطيع ـ وبتكلفة باهظة ـ إدماجها في قصته. وذلك لأن الطفل جاد للغاية إلى الحد الذي يجعله يستعيد التناسق بعناد، حتى عندما يثبط الراشدون كل محاولة للاستمرارية بترددهم وتيهانهم، وصراعهم مع أنفسهم ومع العالم بأسره. في الصخب والعنف[5] اللذين لا يزايلاننا إلا في النادر منذ شكسبير، يسعى الطفل دوما أن يحكي لنفسه قصة "متماسكة". ونحن سنجهل دائما كل شيء عن الأطفال إذا لم ندرك أنهم في الجنون الجماعي للراشدين يحاولون العثور على شيء يضفي بعض النظام، ويسمح لهم بأن يدركوا ـ على نحو أو آخر -ما يحدث لهم، كل ما يحدث لهم، وخصوصا، ما يأتي من الراشدين الذين يحبونهم أو يقدرونهم غاية التقدير.

لي الذراع في الاتجاه الآخر:

إذن، لا ينبغي لنا أن نندهش من أن الأطفال في هذا المسعى من أجل التناسق، يذهبون، في بعض الأحيان، أبعد كثيرا مما نتخيل، لأنهم مخلصون أكثر من الآخرين للمحكي الذي شيدوه. مخلصون في بعض الأحيان حد العبث، كما هو حال لوقا، صديق السارد، في رواية "مهنة الأب". فعلى عكس كل التوقعات سيذهب لوقا إلى أقاصي القصة: «كان ذلك غباء، وأمرا مستحيلا، وبعد أكثر من خمسين عاما، لا زلت لا أستطيع أن أصدق أن لوكا بيجليوني (Luca Biglioni) استطاع أن يفعل ذلك "، كما كتب المؤلف. وهذا لأن لوكا بيجليوني كان كائنا شديد الجدية، بالغ الوفاء، وغير قادر على إدراك وقبول عبثية ما طُلِبَ منه... وهكذا يسقط الطفل في قبضة التأثر، بسبب من ولائه للآخرين ولنفسه، ومن رفضه قبول التناقضات التي يتخبط فيها محيطه بابتهاج. التأثر بالآخرين، والتأثر بواحد في أكثر الأحيان، ذلك التأثر الذي ليس أكثر من قصة متماسكة لحياة تجري بشكل منطقي ضد كل انتظارات " العقلاء."

لذلك كان يلزم، في بعض الأحيان، قلب التراتبيات، فالراشد غالبا، طبقا لكلمات شالاندون، هو بهلوان في صالة موسيقى، متنكر، مهرج، لاعب خفة، سائر على الحبل، منشئ معارض، حكواتي أطفال. ولما يحكي الطفل لنفسه حكاية، ويحاول بناءها وإعادة بنائها بالجدية والدقة، عنصرا بعنصر، في المكان، وبالمقلوب، وفي كل الاتجاهات، لننظر إليه: إنه جاد حينما نتحرك أمامه، في بعض الأحيان، بطريقة غاية في الفوضي.

إني أبالغ... بلا أدنى شك! ولكن يتعين علينا أن نعرف نقل النظر و" لي العصا في الاتجاه الآخر"، كما قال ديكارت، من أجل زعزعة يقيننا، وإتاحة أنفسنا للآخر، والنظر إلى الأمور بشكل مغاير، لأن مهن "الإنساني (l'humain) "تفرض علينا هذا الاهتمام بالغيرية (l'altérité) التي يسمح لنا الأدب، في بعض الأحيان، أن نعيد اكتشافها. وهذا ما تجسده رواية "مهنة الأب" ببراعة.

المصدر

: https://www.desirsdecole.fr/ressources/textes-fondateurs-de/philippe-meirieu/

هوامش:

[1] رواية للكاتب الفرنسي فرانسوا مورياك، نشرها سنة1951، وتصور الطفولة المعذبة لغيوم، الملقب ب"لوساجوين" تحقيرا. فبين الانتظارات الكبيرة للأسرة والإمكانات العقلية المحدودة للطفل، يعيش غيوم طفولة من الحرمان والهجر والعوز العاطفي، ولن يجد العزاء إلا لدى الخادمة فرولاين التي محضته العطف والحنان المفقود. (المترجم)

[2]حول هذا الموضوع يمكن مراجعة كتاب مهم لهانس آيبليHans Aebli ، أحد أتباع جان بياجي، تحت عنوان " الديداكتيك والسيكولوجيا" (منشورات دولاشو ونستلي،1951)، وفيه يبرز الكاتب أن الإسهام الأهم لجان بياجي في مجال

الديداكتيك هو أنه أظهر بجلاء أن " التفكير هو العمل"، ويقدم أمثلة عديدة، خاصة في مجال الرياضيات، تبرز خصوبة هذا التصور.

[3] منشورات غراسي، باريس، 2015.

[4] أشير إلى روايتيه: "الخائن" (منشورات غراسيه، باريس، 2008)، و" العودة إلى كيليبرغ" (منشورات غراسي، باريس، 2011).

[5] يحيل الكاتب هنا إلى رواية " الصخب والعنف" للروائي الأمريكي وليام فولكنر، التي تتناوب على السرد فيها شخصية بنجامين (بنجي)، الابن الأصغر والمريض الذي تهتم به الخادمة ديلزي بشكل خاص وتعطف عليه. تعمد فولكنر إيراد الفصول التي يسردها بنجي بلغة غير مترابطة ومفككة لتعكس العالم الذهني المشوش لهذه الشخصية. وثمة تقارب بين شخصية بنجي وساغوين .(المترجم(

تاريخ مختصر للإلحاد الفلسفي

ترجمة

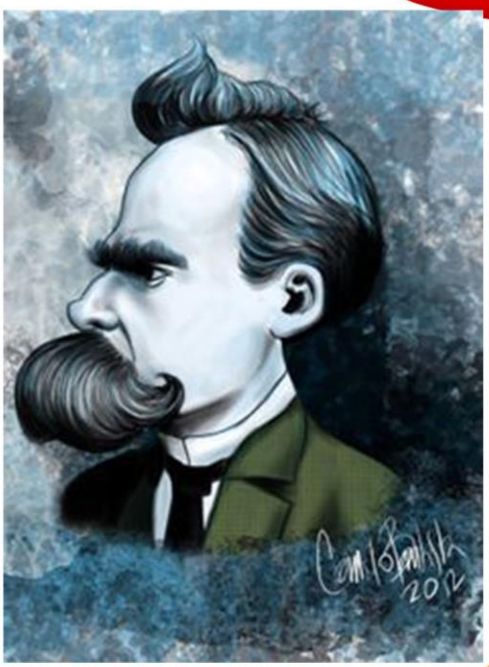
يوسف اسحيردة

ترجمة: عامر السدراتي

بِـمَ نتعَلّـــــق؟ مُدّونة للزمن الحاضر

فردريك فورمس

ترجمة: محمد جديدي



جورج باتاي

نيتشه

والفاشستيون

ترجمة الحسن علاج

www.couua.com
فيليب ميريو
هل يكرس التعليم عن
بعد
اللامساواة
والتفاوتات؟
كتب كوة الرقمية
الكتاب 1 دجنبر 2020