بسم الله الرحمن الرحيم

المجازفة الجميلة في التربية

تأليف

GERT J.J. BIESTA

ترجمة

د. عبدالله بن محسن المطيري

قسم السياسات التربوية – كلية التربية

جامعة الملك سعود

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

ح دار جامعة الملك سعود للنشر ، ١٤٤١هـ ، ٢٠٢٠م

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

بيستا ، قيرت.

المجازفة الجميلة في التربية ./ قيرت بيستا؛ عبدالله محسن المطيري ؛ - الرياض، ١٤٤١هـ

١٦٩ ص، ١٧×٢٤سم

ردمك: ٦-٨٧٢-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

١- التربية أ. المطيري ، عبدالله محسن (مترجم) ب. العنوان

ديوي ١, ٣٧٠ ١٤٤١/١١١٤٧

رقم الإيداع: ١١١٤٧/ ١٤٤١

ردمك : ٦-٨٧٢-٥٠٧-٦٠٣-٩٧٨

هذه ترجمة عربية محكمة صادرة عن مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

THE BEAUTIFUL RISK OF EDUCATION
GERT J.J. BIESTA.
Taylor & Francis, 2013.

وقد وافق المجلس العلمي على نشرها في اجتماعه الثالث عشر للعام الدراسي ١٤٤١هـ المعقود بتاريخ ٣٠/ ٦/ ١٤٤١هـ الموافق ٢٤/ ٢/ ٢٠٢٠م.

جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من الكتاب بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من دار جامعة الملك سعود للنشر.

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

مقدمة المترجم

التقيت بمؤلف هذا الكتاب قيرت بيستا في الولايات المتحدة الأمريكية عدة مرات في الفترة بين ٢٠١١ و ٢٠١٦ حيث كنت أحضر مؤتمرات جمعية فلسفة التربية الأمريكية السنوية. كنت في تلك الفترة أعمل على أطروحتي للدكتوراه حول أخلاق الضيافة والدور الذي يمكن أن تلعبه في العلاقات التربوية. كانت أطروحات إيمانويل ليفيناس أساسية في ذلك البحث. والضيافة في الأخير ليست إلا احتفاء وعناية بالآخر. اللقاء بهذا الآخر، كما يخبرنا ليفيناس، لا يتحقق حين نسعى إلى فهم الآخر أو دراسته أو التفاهم معه على قضية ما، ولكنه يتحقق حين نرعى ونعتني بذلك الآخر، حين ننصت له ونستجيب لاحتياجاته. هذا هو المستوى الأخلاقي الذي يتحقق فيه اللقاء بالآخر. كان بيستا ولا يزال أحد أهم الأسماء الذين عملوا على استثمار أطروحات ليفيناس وتطويرها ونقدها في المجال التربوي، ولذا كان شريكًا حواريًّا ملهمًا في أطروحتي الخاصة.

صدر هذا الكتاب سنة ٢٠١٣ وكان حدثا تربويا مهما. تعرفت على الكتاب أول مرة من خلال مراجعة كَتَبَها أحد فلاسفة التربية الشباب جون فانتوزو John Fantuzzo من جامعة كولومبيا في مدينة نيويورك وكنت قد تعرفت عليه في صيف ٢٠١٣ في مدينة شيكاقو ضمن نشاط فلسفي مكثف. لفتت مراجعة جون للكتاب انتباهي وازداد هذا الاهتمام بعد القراءة الأولى له. بعد ذلك اقترحت الكتاب على المشرف على أطروحة الدكتوراه أستاذ فلسفة التربية بجامعة فلوريدا ستيت جيفري ميليقان Jefferey Milligan على أن يكون ضمن الكتب المطلوب قراءتها ومناقشتها. كانت التجربة مشجعة إلى مزيد من التواصل. الميزة الأبرز للكتاب هي أنه يناقش قضايا تربوية أساسية من منظور مختلف بلغة واضحة. ثلاث مميزات مهمة لأي كتاب ناجح. القضايا التربوية التي يناقشها

الكتاب هي قضايا الإبداع والتواصل والتعليم والتعلّم والتحرر والديموقراطية والفضيلة. أما المنظور المختلف فهو منظور النظر للعلاقات التربوية على أنها علاقات وجودية ضعيفة وليست علاقات طبيعية سببية من خلال استخدام مفاهيم فلسفات الغيرية كما عند ليفيناس ومفاهيم فلسفات التفكيك كما عند ديريدا. بالنسبة إلى الكتابة يجمع بيستا بين الكتابة التحليلية التي تسعى إلى الوضوح والدقة والكتابة ما بعد الحداثية التي تهدف إلى عكس تعقيدات الموضوعات المدروسة. أتمنى أن تنجح هذه الترجمة في نقل كل هذه المميزات الثلاث.

ما سبق كان حديثا عن علاقتي بهذا الكتاب ولكن ماذا عن دوافعي لترجمته؟ الدافع واضح ومباشر: هناك نقص حاد في المنشورات التربوية المكتوبة باللغة العربية التي تناقش قضايا تربوية من منظور فلسفات الغيرية وفلسفات ما بعد الحداثة. لذا كنت أواجه صعوبات في اختيار مواد للقراءة تعبر عن هذه الاتجاهات المعاصرة حين أقوم بتدريس مقررات فلسفة التربية لطالبات وطلاب الدراسات العليا هنا في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. بهذا المعنى فهذا الكتاب هدية من المؤلف للقراء مكتوبة باللغة الإنجليزية استقبلتها وأعدت إرسالها ولكن هذه المرة مكتوبة باللغة العربية. هذه الهدية مدفوعة بأمل كبير في فتح خيارات أوسع عند التفكير في القضايا التربوية لاسيما في الوقت الحالي إذ تأخذ مشاريع تطوير أنظمة التعليم وتحديثها اهتماما أوسع على المستويات السياسية والاقتصادية والشعبية. يثير هذا الكتاب عدداً كبيراً من الأسئلة التي تساعدنا على العودة إلى القضايا الأساسية في التربية والتي تتوارى عن الاهتمام في زحمة الحديث التقني والتنفيذي لمشاريع الإصلاح التربوية.

كذلك فإن هذا الكتاب يتوجه بالخطاب للمهتمين خارج السياق الأكاديمي التربوي من جهتين. أولا، أنه يتعامل مع التربية باعتبارها علاقة تتسع لتشمل مجمل التواصل الإنساني على مستوياته المختلفة. بهذا المعنى، فالتفكير التربوي يشمل علاقات الصداقة والزوجية والعمل ويتسع ليشمل علاقة الإنسان بالحيوانات والبيئة والأشياء. كل هذه العلاقات تشتمل على ما يدعوه الكاتب بالخطر الجميل، ذلك أنها علاقات لا تتحدد مسبقا بقوانين سببية بقدر ما أنها تتحرك ضمن احتمالات مفتوحة لا تتحدد إلا ضمن التجربة الوجودية المباشرة عند لقاء أطراف العلاقة. من الجهة الأخرى فإن هذا الكتاب يوجه انتباهنا إلى القيمة الأساسية في العلاقات التربوية، تحديدا القيمة

الأخلاقية التي تعني النظر إلى العلاقات التربوية باعتبارها تجارب وجودية تعطي معنى للحياة ولغايات الوجود. هذا الأمر مهم لاسيما مع تنامي الإحباط في البيئات التربوية وتحوّل العمل فيها إلى عمل روتيني منغمس في التفاصيل البيروقراطية. هذه الأجواء تدفع باتجاه سلب المعنى من التجارب التربوية وهو ما يجعل المعلمين والمعلمات في مهمة عسيرة جدا للقيام بأدوار صعبة ومرهقة دون الشعور بقيمة أكبر للعمل التربوي. يساعد هذا الكتاب التربويين على العثور على معنى أكبر للعمل التربوي الذي يجعل التضحيات والصعوبات والصبر تصب في صالح هدف أكبر باعتبار التربية علاقة أخلاقية مع الآخر.

بهذا المعنى يكون هذا الكتاب شريكا مفيدا في مهمة البحث عن معنى أكبر للخبرة التربوية. المعنى الأكبر هنا لا يحيل بالضرورة على معنى خارج العلاقة التربوية بل هو كامن في عمق أعماقها وتحديدا في العلاقة مع الطرف الآخر، في العلاقة المباشرة مع الطالبة والطالب. هذه العلاقة تتعرض للحجب كثيرا بسبب الأعمال البيروقراطية والمكتبية التي تستحوذ على الاهتمام والتقييم وتدفع بتحويل الطالب إلى مجرد رقم في ملف أو درجة في كشف الدرجات. تحجبنا العلاقات الاستعمالية والاستهلاكية خارج المدرسة عن لقاء الآخر كذلك. إن هذا الكتاب يساعد على مهمة تجاوز كل هذه الحجب وإعادة الاعتبار للعلاقة المباشرة مع الآخر في تجربته الوجودية الواسعة. وينطلق الكتاب من منطق الغيرية الذي يعطي اعتبارا أوسع للآخر في العلاقة في مقابل منطق الأنانية الذي تدفع باتجاهه ثقافة العزل الفردية. لا شيء أغرب على المربية والمربي من منطق الأنانية، ولهذا فإن الكتاب شكل من أشكال التذكير والإشارة فهو لا يحاول إقناعنا بشيء جديد بقدر ما يحاول الإشارة إلى ما هو كامن في تجاربنا الإنسانية وإن توارى عن الاهتمام بسبب صعوبات الوجود ذاته.

أحب في ختام هذه المقدمة تقديم الشكر والامتنان لكل من شايع الوقيان وريم الشتوي وحمود اللحيدان وخالد العواد لما قاموا به من مراجعة لغوية وأسلوبية لهذا النص.

تمهيد

في ضعف التربية

هذا الكتاب متعلق بما يعرفه كثير من المعلمين ولكنهم وعلى نحو متزايد أصبحوا ممنوعين من الحديث عنه: ذلك أن التربية دائما تنطوي على *خطر*. الخطر ليس أن المعلمين يمكن أن يفشلوا بسبب أنهم ليسوا أكفاء بدرجة كافية ولا بسبب أن التربية ليست مبنية بشكل كافٍ على أدلة علمية. كما أنه ليس أن الطلاب يمكن أن يفشلوا بسبب أنهم لا يدرسون بجدية كافية أو أنهم لا يملكون الدافعية للدراسة. الخطر موجود كما عبر عن ذلك W. B Yeats دبليو. بي. ييتس، بسبب أن التربية ليست تعبئة دلو ولكنها إشعال نار. الخطر موجود لأن التربية ليست تفاعلا بين كائنات آلية ولكنها لقاء بين كائنات بشرية. الخطر موجود لأن الطلاب لا يجب النظر إليهم بوصفهم أشياء للتصميم والضبط، ولكن بوصفهم ذواتًا فاعلة ومسئولة. صحيح أننا نربي ونعلم لكي نحصل على نتائج ولأننا نريد أن يتعلم طلابنا ويحققوا إنجازات. ولكن ذلك لا يعني أن التقنية التربوية، أي تصميم موقف بحيث يكون هناك تماشٍ كامل بين "المدخلات" والمخرجات"، ممكنة أو حتى مرغوبة. السبب وراء ذلك يكمن في الحقيقة البسيطة التي تقول إننا لو تخلصنا من هذا الخطر فإن هناك فرصة حقيقية أننا قد تخلصنا من التربية بشكل كامل.

إلا أن التخلص من هذا الخطر في التربية هو ما يُطلب من المعلمين أن يقوموا به بشكل متصاعد. إنه ما يتوقعه، إن لم نقل يشترطه المشرعون، السياسيون، الإعلام الرائج، "الجمهور"،

وكذلك منظمات مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) وكذلك البنك الدولي بشكل متزايد من التربية. إنهم يريدون من التربية أن تكون، قوية، مضمونة، يمكن التنبؤ بها، وخالية من المجازفة على كافة المستويات. لهذا السبب فإن مهمة التدريس أصبحت وبشكل مستمر مصممة على أنها الإنتاج الفاعل لـ "مخرجات تعليمية" محددة سلفا في عدد صغير من الموضوعات أو بالنسبة لمجموعة محدودة من الهويات مثل المواطن الصالح أو المتعلم المستمر الفاعل. هذا هو السبب كذلك خلف الدفع العام باتجاه جعل التربية مكانا آمنا وخاليا من الخطر (راجع Stengel and Weems ٢٠١٠). السؤال، على أية حال، ليس عما إذا كان يجب على التعليم إنجاز شيء أم لا، ولا عما إذا كان يجب على الفضاءات التربوية أن تكون آمنة أم لا، بل عن نوع الإنجاز الذي يجب على التعليم تحقيقه، وإلى أي حدٍّ يكون هذا الإنجاز محدداً بشكل مسبق، وعن نوع الأمان المرغوب، وإلى أي حد تصبح فيه هذه الرغبة غير تربوية؟ من هنا، فإن ما كان ينبغي أن يكون مسألة درجة تحول إلى موقف (إما-أو)، وهو موقف تلاشت فيه فرصة المعلمين لممارسة الحكم بشكل فعلي.

النفور من المجازفة الذي يسود التربية المعاصرة يضع المعلمين في موقف صعب جدا. ففي حين ينظر المشرعون والسياسيون للتربية بشكل مجرد وعن بعد وينظرون للتربية غالبا من خلال الإحصاءات وأرقام الأداء التي يمكن التحكم فيها واتخاذ موقف بسهولة عنها، فإن المعلمين يتعاملون مع كائنات بشرية حقيقية ويدركون بشكل واضح أن التربية لا يمكن "إصلاحها" بتلك السهولة-أو أنه يمكن إصلاحها فقط بثمن باهظ. الرغبة في أن تكون التربية قوية ومضمونة ويمكن التنبؤ بها وخالية من المجازفة هي بمعنى ما محاولة للتخلص من حقيقة الخطر في التربية. أي أنها محاولة لإنكار أن التربية دائما تتعامل مع "مواد" حية، أي ذوات إنسانية وليس مع كائنات جامدة. الرغبة في جعل التربية قوية، مضمونة، يمكن التنبؤ بها، وخالية من المجازفة هي محاولة لنسيان أنه في نهاية الأمر فإن التربية يجب أن تهدف إلى أن تجعل من الممكن الاستغناء عنها، ذلك أنه لا معلم يريد أن يجعل من طلابه طلابا أبديين. هذا يعني أن التربية *بالضرورة* تحتاج أن يكون لديها توجه باتجاه حرية واستقلال من نربيهم.

من المؤكد أنه من الممكن أن نجعل من التعليم فعّالا؛ إنه من الممكن الحد من التعقيد وانفتاح التعلم الإنساني–الحقيقة أنه بإمكاننا القول إن الممارسات والمؤسسات التربوية التي طُوِّرت على مدار قرون قامت تحديدا بهذا الأمر (انظر Biesta ٢٠١٠ a). ولكن الحد من تعقيد التربية يأتي دائما على حساب ثمن باهض ولذلك فإن السؤال الأخلاقي، السياسي، والتربوي هو ما الثمن الذي لدينا الاستعداد لدفعه من أجل جعل التربية "تعمل"؟ جزئيًّا هذا السؤال سؤال براقماتي ذلك أنه يجب أن يطرح مرتبطًا مع هذا السؤال: ما الهدف الذي نريد التربية أن تعمل من أجل تحقيقه؟ (انظر Biesta٢٠١٦ b). ولكنه يتضمن كذلك حكما حذرا يتعلق بالنقطة التي يتحول عندها الحد من التعقيد إلى كبت غير مشروع وغير تربوي والنقطة التي يتحول عندها هذا الكبت إلى قهر. إننا نطالب ببساطة أن تكون التربية قوية، مضمونة، قابلة للتنبؤ وخالية من الخطر وأن ننظر إلى الانحراف عن هذا التوجه على أنه مشكلة يجب "حلها" يعني أن نخطئ الوصول إلى المغزى التربوي من عدة جهات.

إحدى هذه الجهات متعلقة *بالموقف* الذي يعبّر عنه بالرغبة في جعل التربية قوية و مضمونة وممكن التنبؤ بها وخالية من الخطر. عالم التربية الفرنسي Philippe Meirieu فيليب ميريو شخَّص هذا الموقف على أنه موقف صبياني (انظرMeirieu صـ١٢ ، ٢٠٠٨). يجادل ميريو قائلا إن التفكير بأنه يمكن وضع التربية تحت تحكمنا بالكامل ينكر حقيقة أن العالم ليس ببساطة تحت تصرفنا. إن هذا التفكير ينكر حقيقة أن البشر الآخرين يملكون طرقهم الخاصة في الوجود والتفكير، كما يملكون أسبابهم ودوافعهم الخاصة التي يمكن أن تكون مختلفة جدا عنا. إن تمني زوال كل هذا يعني إنكارا لحقيقة أن ما هو آخر بالنسبة لنا هو تحديدا ذلك/الآخر. لذا فإن هذه الرغبة تعطينا مثالا على شكل من أشكال التفكير السحري الذي يبدو فيه العالم وكأنه موجود كإسقاط على عقلنا ورغباتنا الخاصة. التربية معنية تحديدا بتجاوز هذا "التمحور الأصلي حول الذات،" ليس من خلال تجاوز أو محو مقر ومكان الطفل أو الطالب ولكن من خلال إنشاء فرص *للحوار* مع ما هو آخر (انظر، صـ ١٣، السابق). الحوار، وهو مخالف للمنافسة، ليس من أجل الفوز والخسارة ولكنه من أجل فتح طرق للارتباط بالآخرين تتحقق فيها العدالة لكل الأطراف المشاركة.

إن المطالبة بأن تكون التربية قوية ومضمونة و ممكن التنبؤ بها وخالية من المجازفة تخطئ الوصول للمغزى التربوي؛ لأنها تبدو وكأنها تفترض أن هناك فقط خيارين متاحين للتربية: إما الاستسلام لرغبات الطفل وإما إخضاع الطفل لرغبات المجتمع؛ إما حرية كاملة وإما تحكّم كامل. ولكن الاهتمام التربوي ليس عن الانحياز لأحد من الخيارين السابقين- وهو ما يعكس التضاد طويل العمر بين التعليم التقدمي والتعليم المحافظ- أو أنه العثور على حالة وسط أو توافق سعيد بين الاثنين. الاهتمام التربوي يكمن على خلاف ذلك في *تحوّل ما هو مرغوب به إلى ما يستحق أن يكون مرغوبا* (انظر Biesta، ٢٠١٠b). إن الاهتمام التربوي يكمن في تحويل ما هو مرغوب *بأمر الواقع* إلى ما يمكن الرغبة به بشكل *قابل للتبرير*- هذا التحول لا يمكن الحصول عليه من الذات ورغباتها، ولكنه دائما يتطلب التواصل مع ما هو آخر (وهذا ما يجعل السؤال التربوي سؤالا عن الديموقراطية كذلك؛ انظر Biesta، ٢٠١١ b). ولذا فإن هذا التحول يمثل عملية حوارية. وهذا ما يجعل من الطريقة التربوية طريقة بطيئة، ضعيفة باعتبار أن نتيجة هذه العملية لا يمكن أن تكون مضمونة ومحمية من الفشل.

ولكننا نعيش في أوقات يعتريها التلهّف حيث تصل لنا باستمرار رسالة أن الإشباع الفوري لرغباتنا ممكن وكذلك جيد. الدعوة لأن تكون التربية قوية و مضمونة و قابلة للتنبؤ وخالية من المجازفة تعبير عن تلك الأوقات غير الصبورة، ولكنها كذلك مبنية عن سوء فهم عميق لما يجعل التربية "تعمل." إنها تنظر للضعف في التربية- أي حقيقة أنه لا يمكن أن يكون هناك تطابق كامل بين *المدخلات* التربوية *والمخرجات* التربوية- على أنه ليس إلا خللاً، ليس إلا شيئاً يحتاج أن يتم التعامل معه وتجاوزه وليس على أنه كذلك الشرط الأساسي الذي يجعل من التربية ممكنة (انظر كذلك لـ Vanderstraeten and Biesta ٢٠٠٦). إنها تلك العجلة وعدم الصبر التي تدفع التربية باتجاهات حيث رواتب المعلمين بل ووظائفهم تعتمد على قدرتهم المزعومة بأن يرفعوا من درجات طلابهم في الاختبارات. إنها تلك العجلة الخاطئة التي أدت إلى تطبيب[1] medicalization التربية، بحيث يتم تجهيز الطلاب لينسجموا مع النظام التربوي بدلا من أن نسأل عن الأسباب الكامنة

(١) عملية تحويل القضايا والمشاكل الإنسانية إلى قضايا يتم تعريفها ومعالجتها على أنها حالات طبية ومن ثمَّ تكون موضوعا للدراسة والتشخيص والعلاج الطبي (المترجم).

خلف عدم انسجامهم، ومن الذي يحتاج فعلا للعلاج: الأطفال أم المجتمع. الطريقة التربوية، الطريقة البطيئة و الصعبة و المرهقة والضعيفة يمكن أن تكون بناء على ذلك ليست الطريقة الأكثر شعبية في مجتمع غير صبور. ولكن على المدى الطويل، ربما يتضح أنها الطريقة *المستدامة* الوحيدة، باعتبار أننا جميعا نعلم أن الأنظمة التي تهدف للتحكم الكامل في ما يفعله ويفكر به البشر تنهار لا محالة إذا لم تكن قد تصدعت كذلك من الداخل.

تتعرض فصول هذا الكتاب للتربية من زاوية الضعف فيها. أحاول في هذه الفصول أن أعرض كيف ولماذا وتحت أية ظروف يكون هذا الضعف– أي الإقرار بأن التعليم ليس ميكانيكياً ولا يجب أن يحال إلى عمل ميكانيكي– مستحقا للاهتمام. هذا الكتاب ليس احتفاءً مطلقا بكل ما هو ضعيف ولكنه محاولة لإظهار أن التربية، من جهة، تعمل فقط من خلال الروابط الضعيفة من التواصل والتأويل، ومن خلال المقاطعة والرد، ومن جهة أخرى، إن هذا الضعف مهم ويعني الكثير إذا كانت مساهماتنا التربوية مدفوعة بغرض أن يكون من نربيهم أصحاب القرار في أفعالهم– وهو كما يعني أن يكون الواحد مؤسسا ومبدعا لأفعاله فإنه يعني أن يكون مسؤولا عن نتائج تلك الأفعال كذلك.

مثل هذا التوجه تجاه الطفل أو الطالب بوصفه ذاتًا فاعلة مستقلة ليس بالتأكيد كل ما يهم في التربية. كنت قد حاججت في مكان آخر بشكل أكثر تفصيل (انظر Biesta، ٢٠١٠b) أنه يوجد على الأقل ثلاثة مجالات يمكن أن تعمل فيها التربية، ومن ثمَّ ثلاثة مجالات يمكن أن تظهر فيها الأهداف التربوية. المجال الأول هو مجال qualification التأهيل والمتعلق باكتساب المعرفة والمهارات والقيم والمواقف. المجال الثاني هو مجال socialization التنشئة الاجتماعية والمتعلق بالطرق التي من خلالها تساعدنا التربية على أن نكون جزءًا من تقاليد وطرق قائمة للفعل والعيش. المجال الثالث هو مجال التذويت subjectification، وهو مشغول باهتمام التربية بـ ذاتية أو "ذاتانية" من نربيهم. إنها مرتبطة بالتحرر والحرية وكذلك بالمسئولية الناتجة عن تلك الحرية. يقع ضعف التربية تحت التهديد في كل من المجالات الثلاثة ولكن القدر الذي نثمن به ذلك الضعف يعتمد بشكل أساسي على قدر إيماننا بأن التربية ليست معنية بإعادة إنتاج ما نعرف أو بإعادة إنتاج ما هو موجود فحسب ولكنها مهتمة بشكل أصيل بالطرق التي من خلالها تصل البدايات والمبتدئين للعالم (انظر Biesta; Winter

٢٠١١، ٢٠٠٦a). ولذلك فإن هذا التوجه ليس عن كيف ندخل العالم في أذهان أطفالنا وطلابنا فحسب ولكنه كذلك-وربما قبل أي شيء آخر-عن كيف نساعد أطفالنا وطلابنا أن يشاركوا في العالم ومن ثمَّ يدخلوا فيه.

في الفصول السبعة التالية أستكشف ضعف الإجراءات والممارسات التربوية من عدد من الزوايا المختلفة ومن خلال عدد من المفاهيم التربوية المفتاحية. المفاهيم التي اخترتها هي الإبداع والتواصل والتدريس و التعلّم و التحرير و الديموقراطية والفضيلة. أبدأ في الفصل الأول بمفهوم الإبداع. وبما أن غالب الطرح عن الإبداع يركز على الطرق التي يمكن للتربية أن تنمي الإبداع عن الطلاب، فإنني سأتعامل مع هذا السؤال عن الإبداع التربوي من زاوية مختلفة. من جهة، فأنا مهتم بالتربية ذاتها باعتبارها إجراء إبداعيّا-ذلك أنها في ذاتها إجراء يبدع. ومن جهة أخرى، فأنا مهتم بكيف يمكن لنا أن نفهم بأحسن طريقة ماذا يعني أن تبدع وبشكل أدق ماذا يعني أن ننظر إلى التربية على أنها عمل يساهم بشكل ما في إبداع الذاتية الإنسانية. لقد ألهمتني أعمال جون كابوتو John Caputo، إلى التفريق بين فهمين للإبداع: إبداع ميتافيزيقي قوي، وإبداع وجودي ضعيف. حينما هيمن الفهم الأول للإبداع على الفكر الغربي وحدد ماذا يعني أن نبدع في السياقين العلماني والديني، فإن كابوتو قد أبان من خلال قصص الخلق في سفر التكوين أن فكرة الإبداع يمكن أن تكون، وبشكل ما، مفهومة خارج إطار القدرة الكلية والقوة والميتافيزيقا. إنه الفهم الضعيف للإبداع هو ما استحضره في سؤال الذاتية الإنسانية من خلال التداخل مع أعمال إيمانويل ليفيناس. الذاتية هنا لا يتم فهمها على أنها جوهر بل على أنها حدث ولذلك فهي لا تتحقق إلا في شروط وجودية وضعيفة. القيام بهذا يساعدني على إيضاح أهمية ما يمثله لي لب أي مسعى تربوي وهو ظهور الذاتية الإنسانية.

وباعتبار التربية في صميمها عملية حوارية فقد ركزت في الفصل الثاني على مفهوم التواصل. في الجزء الأول من هذا الفصل أناقش كيف فُهِم التواصل ونُظِّرَ له في أعمال جون ديوي على المستوى العام وعلى مستوى الإجراءات والممارسات التربوية كذلك. على خلاف نموذج المرسل-المستقبل الذي لا يزال يقف خلف الحس المشترك عند التفكير في التواصل في التربية وغيرها، فإن ديوي يقدم تصورا للتواصل باعتباره عمليات من تشكيل المعاني بحيث تصبح الأشياء "مشتركة" بالمعنى الحرفي للكلمة من خلال التفاعل والمشاركة. مثل هذا الفهم للتواصل بوصفه

تشاركًا يؤدي إلى تطبيقات مهمة في التربية على المستويين: المستوى الصغير لتواصل المعاني في الفصول الدراسية والمدارس وعلى المستوى الكبير في التفاعل بين الثقافات والتقاليد أو بتعبير أكثر عمومية، التفاعل "عبر الاختلاف". ولكننا هنا تحديدا نجد مشكلة مع فلسفة ديوي في التواصل ولكي نوضح هذه المشكلة، فإنني أعود إلى فلسفة جاك ديريدا. مع ديريدا أحاجج أن تحوّل ديوي من فلسفة الوعي إلى فلسفة التواصل لا يزال يحاول أن "يؤطر" التواصل. وبهذا فهو يخاطر في أن لا يتعامل بجدية كاملة مع أهدافه التواصلية. ولهذا السبب أحاجج بأنه إذا أرادت هذه الفلسفة التواصلية أن تقوم بعمل تربوي وسياسي، فإنها تحتاج إلى أن تخاطر بذاتها في التواصل-إشارة أحيل إليها كـ براقماتية تفكيكية (وليست براقماتية مفككة).

فكرة أن التربية في صميمها عملية حوارية، كما يتضح ذلك من خلال التفكير في التواصل باعتباره تفاعلاً وتشاركاً، يمكن أن تعطي الانطباع بأنني أدعو إلى فهم للتربية باعتبارها عملية يتعلم فيها الناس من خلال التفاعل والحوار. هذه الفكرة أصبحت فكرة منتشرة وتسويقية في الخطاب والعمل التربوي المعاصر كما يمكن ملاحظة ذلك في أفكار من نوع "مجتمعات الممارسة" و "مجتمعات التعلم". ولكن التفكير في التربية بتلك التعابير يخاطر بالقضاء على ما أراه ضروريا للتربية وهو حضور المعلم لا بصفته متعلمًا وميسّرًا للعملية التعليمية ولكن باعتباره، وبأعم تعبيرات ممكنة، من يقدم للموقف التربوي شيئا لم يكن فيه من قبل. في الفصل الثالث أشتغل على مفهوم *التدريس*، محاججا بأنه من أجل أن نفهم "عن ماذا" التدريس فلا بد من ربطه بفكرة "التعالي"-التدريس باعتباره شيئًا يأتي بشكل جذري من "الخارج". أضع هنا نقاش التدريس والمتعالي بشكل جزئي في علاقة مع البنائية الصاعدة في التربية وبشكل جزئي مع الفهم "التوليدي" للتدريس. أي التدريس باعتباره عمل القابلة. أكشف هنا كيف أنه بين تلك السطور نخاطر بالقضاء على المعلم من (فهمنا) للعمل التربوي. ولكن لا بد من التحذير من أن "قوة" التدريس لا يجب فهمها على أنها قوة يمتلكها المعلم. من خلال التفريق بين "التعلم من" و "تم تدريسك من قِبَل" أُبرز حقيقة أن هدية التدريس هي بمعنى ما هدية مستحيلة-هدية يمكن استقبالها، ولكنها ليست الهدية التي تعطى من طرف المعلم بالمعنى الإيجابي والقوي للكلمة.

في الفصل الرابع أعود لمفهوم التعلّم. وبشكل معارض لفكرة التعلم باعتباره شكلاً من أشكال الظواهر الطبيعية المتاحة للتنظير والبحث والتدخل التربوي، أجادل هنا أن التعلم شيء يتم بناؤه–ذلك أننا عندما نحيل على شيء على أنه "تعلّم" فإننا لسنا منشغلين بتوصيف ظاهرة تحدث طبيعيا ولكن بإصدار حكم على تغيير ما. مثل هذا الأحكام مهمة في السياقات التربوية ولكن مهم أن نراها على ما هي عليه باعتبارها أحكامًا معيارية عن تغيرات مرغوبة وليست توصيفات لعمليات طبيعية حتمية. إن النظر للتعلم على أنه عمل بناء وصناعة يجعل من الممكن كشف "العمل" السياسي الذي تحقق من خلال فكرة "التعلم" وهو ما أناقشه من خلال "سياسة التعلم". كذلك أعمل على إيضاح كيف أن فكرة التعلم باعتبارها عملية طبيعية تخاطر بالإبقاء على الناس في أماكنهم وهذا يعمل ضدا للمرجعيات خلف تحليل سياسة التعلم الدائرة في النقاشات المعاصرة حول التعلم مدى الحياة. لهذا السبب فإني في الأجزاء الباقية من هذا الفصل انتقل لمفهوم التحرير من أجل التفكير في إمكانية النظر للتحرير خارج حدود سياسة تعلم محددة. مع فوكو أستطلع احتمال التحرر لأفكار المقاومة والمقاطعة والمخالفة من أجل إبراز الحاجة إلى مقاومة فكرة هوية المتعلم باعتبارها هوية طبيعية وحتمية وكذلك من أجل مقاطعة "الحس المشترك" الحالي عن التعلّم.

من هذه الأسئلة الأساسية عن التدريس والتعلّم أنتقل في الفصل الخامس إلى ما يمكن اعتبارها أصعب الأسئلة التربوية، تحديدا الأسئلة عن هل وكيف يمكن للتربية أن تسهم في حرية الذات البشرية. هذا هو مفهوم *التحرير emancipation*. أناقش هناك جوانب من التاريخ الفلسفي والتربوي لفكرة التحرير من أجل إبراز خيط في الفهم الحديث للتحرير حيث ينظر للتحرير باعتباره "تدخلاً قوياً" من الخارج من أجل تحرير شخص ما. في هذا الفصل لا أطرح فقط عدداً من الأسئلة حول هذا الفهم تحديدا–أسئلة تكشف طريقة "استعمارية" كامنة خلف "المنطق" الحديث للتحرير– ولكن أيضا أضع مخططاً لطريقة مختلفة للتفكير في التحرير. في هذا التصور الذي تأسس معرفيا على أعمال جاك رنسيير Jacques Ranciere، المساواة لا ينظر لها على أنها "حالة نهائية" يتم الوصول إليها في لحظة مستقبلية ولكنها تعمل باعتبارها فرضية تتطلب توثيق. ذلك أنها تتطلب أن "تتحول إلى حقيقة" من خلال أفعالنا الآن وهنا. في مثل هذا الفهم للتحرر لم يعد مبنياً على (إمكانية) "التدخل

القوي" من الخارج ولكنه يتحقق من خلال أحداث من التذويت حيث يقاوم الأفراد الهويات الموجودة و محددات الهوية ويتحدثون بدلا عن ذلك بتعبيراتهم الخاصة.

سؤال التحرير كما يتم تصوره هنا ليس سؤالاً تربوياً فحسب ولكنه وفي الوقت ذاته سؤال سياسي. لهذا السبب اربطه بمفهوم *الديموقراطية* في الفصل السادس. شريكتي في الحوار في هذا الفصل هي Hannah Arendt حنّة أرنت. تفرض أعمال أرنت تحدياً حقيقياً لكل من هو مهتم بالعلاقات بين التربية والديموقراطية باعتبارها واحدة من النقاد الأكثر صراحة لفكرة أن هناك علاقة بين التربية والسياسة. أرنت تتخذ الموقف القائل بأن المجال التربوي يجب أن يكون "مفصولا" عن المجالات الأخرى وتحديدا عن مجال الحياة السياسية. في هذا الفصل أوضح أن محاججة أرنت لاتخاذ هذا الموقف مبنية على فهم سيكولوجي للتربية يفترض أن الكلمات الوحيدة المتوفرة للتربية هي مفردات النمو والإعداد والهوية والتحكّم، وعليه فإن أفكاراً مثل الفعل والتعددية والذاتية والحرية لا تصبح مهمة حتى يمر الأطفال بمسار محدد من النمو يجعلهم "جاهزين" للسياسات الديموقراطية. مستخدما فهم أرنت للحرية على أنها "الوجود-معا- في - التعددية"، أحاجج بأن مثل هذه الحرية لا يمكن "إنتاجها" تربويا، ولكن يمكن تحقيقها سياسيا. هذا الفهم يوفر نقطة بداية لفهم التربية الديموقراطية. نقطة البداية هذه ليست أخلاقية ولا سيكولوجية ولكن تربوية شاملة.

في الفصل السابع، وهو آخر فصل في هذا الكتاب، أعود إلى التعليم والمعلم من خلال نقاش مفهوم *الفضيلة*. في مقابل فكرة التعليم باعتباره مهنة قائمة على العلم science-based أو مؤسسة على الأدلة evidence-based، وكذلك في مقابل فكرة التدريس باعتباره كفاءة أو كفاءات، أطور فكرة التعليم باعتباره متأسساً على الفضيلة. وفي مقابل خلفية التحليل النقدي للنظرية والسياسة الحالية المحيطة بتربية المعلم، أطرح سؤالاً عمّا إذا كان التدريس يجب أن يفهم على أنه علم أم فن. بعد نقاش مختصر للمشاكل المترتبة على فكرة التدريس كعلم بمساعدة William James ويليام جيمس، أعود إلى تفريق أرسطو بين *poiesis* (صناعة الفعل) و *praxis* (القيام بالفعل) من أجل أن أحاجج بأن السؤال الأكثر أهمية ليس ما إذا كان التعليم علما أم فنا بل *من أي أنوع الفنون* هو التعليم فعلا. بينما هناك إلى درجة ما بُعد من الإنتاج في التعليم، إلا أنني أحاجج أن التعليم لا يمكن

استنفاده بفكرة الإنتاج–لأننا بصفتنا معلمين لا ننتج طلابنا مطلقا؛ فالطلاب دائما ذوات بشرية فاعلة باستحقاقاتهم الذاتية. السؤال التربوي لذلك ليس محصورا في *كيف* نفعل الأشياء، ولكنه يتضمن أحكامًا حول *ماذا يجب أن نفعل*– سؤال الرغبة التربوية–وهذا ما يضع التربية بشكل جازم في مجال *praxis*. التفريق بين poiesis و praxis يساعدنا أن نرى أن المعلم لا يحتاج فقط المعرفة عن كيف يقوم بالفعل (techne) ولكن كذلك يحتاج أكثر من أي شيء آخر إلى الحكمة العملية (phronesis) من أجل أن يحكم على ما نحتاج أن نقوم به. لذلك المعلمون لا يحتاجون ببساطة أن يكونوا فقط أكفاء، بل كذلك أن يكونوا حكماء تربويين. مثل هذه الحكمة ينبغي فهمها على أنها "خصلة" في الشخص. دعا أرسطو هذه الخصلة بـ *arete* التي يمكن ترجمتها إلى "شخصية"–بمعنى الطريقة في الوجود والفعل والتي تحدد شخصية الإنسان–أو كذلك كـ "فضيلة". وباللعب مع الكلمة الأخيرة أقوم بعد ذلك باقتراح حاجة المعلمين لذائقة الاختيار التربوية: القدرة على إصدار قرارات راسخة حول ما هو مرغوب تربويا.

في الخاتمة أجمع الخيوط الأساسية لهذا الكتاب مع بعضها بعضًا من أجل بيداقوجيا الحدث، بيداقوجيا تفضّل الوجود على الجوهر والضعف على القوة والفعل على التنظير، ومن ثمَّ بيداقوجيا لديها الإرادة للتفاعل مع المجازفة الجميلة الأصيلة في كل تربية تستحق هذا الاسم.

المحتويات

تقديم .....

مقدمة المترجم.....

تمهيد : في ضعف التربية .....

الفصل الأول : الإبداع .....

الفصل الثاني : التواصل .....

الفصل الثالث : التعليم .....

الفصل الرابع : التعلّم.....

الفصل الخامس : التحرر .....

الفصل السادس : الديموقراطية .....

الفصل السابع : الفضيلة.....

خاتمة : من أجل بيداقوجيا الحدث.....

ملحق : القدوم للعالم، الفرادة والخطر الجميل في التربية: مقابلة مع قيرت بيستا مع Philip Winter فيليب وينتر .....

قائمة المراجع.....

مصادر لابد من تقديرها.....

عن المؤلف.....