ترجمات في الفضاء التربوي العالمي

■ أخلاقية «عدم الحياد» في البحث التربوي	جين ما كنيف
■ في تحولات الخطاب التربوي الأمريكي	مايكل آبل
■ نحو رؤيا جماعية لمفهوم المنهاج	ريتشارد برينغ
■ الإثنوغرافيا في خدمة البحث التربوي	بيتر وودز

ترجمات في الفضاء التربوي العالمي

ترجمة:عبد الرحيم الشيخ

الطبعة الأولى – **2001**

مراجعة: وسيم الكردي

تدقيق لغوي: أنس العيلة

مؤسسة عبد المحسن القطان – فلسطين

مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

2001

التصميم والإخراج الفني

الناشر للدعاية والإعلان

مقدمة

يضع مركز القطان للبحث والتطوير التربوي هذا الكتاب الذي يتضمن ترجمة ثلاثة مقالات ومقابلة في المجال التربوي، وهي مقالات تتناول الموضوع التربوي من زوايا عديدة، وارتأينا نشرها كخطوة أولى من سلسلة ترجمات نتطلع إلى تحقيقها ونشرها كي تكون في متناول التربويين في فلسطين سواء أكانوا يعملون كمعلمين أم باحثين أم إداريين في المجال التربوي.

يحاول برنامج الترجمة في المركز أن يقدم، من خلال اختياراته، تنوعا للمواد التربوية التي ينشد ترجمتها؛ فهي ستراوح ما بين المواد النظرية المعرفية، والمواد النظرية/التطبيقية إلى مواد تطبيقية أو تجارب شخصية مباشرة. وسنحاول في هذه السلسلة أن نقدم تصورات مختلفة حول التربية من خلال تجارب مختلفة لشعوب مختلفة، حيث يمكن لنا أن نتفاعل مع الحوار التربوي الذي يجري في العالم، وإن نعمق خبراتنا عبر هذا التفاعل الذي لا نشاء له أن يكون أحادي الجانب بل أن يكون تفاعلاً بين أفكار تلتقي وتختلف، تتلاقى وتتعارض، تتيح مجالا للبحث، وتفسح مجالا لأسئلة جديدة.

ويبدو لنا من خلال استقصائنا في المركز لما يجري في العالم في المجال التربوي بأن هناك فعلا تربويا هائلا سواء أكان على مستوى إنتاج المعرفة أم مستوى تحليلها أم مستوى تطبيقها، ولكي نكون على صلة بهذا الفعل وهذه المتغيرات الهائلة وهذا الحوار التربوي/الثقافي/ الاجتماعي/ السياسي / الثقافي فلا بد من توفير قنوات التعرف على ما يحدث في العالم، وسنحاول في هذه السلسلة من الترجمات أن نقدم، قدر استطاعتنا وإمكاناتنا، ما يلبي جزءا من الحاجة وأن نوفق في اختياراتنا.

ونأمل منكم أن تزودونا بأفكاركم وآرائكم ومقترحاتكم بخصوص ما نختار وننشر أو ما تقترحون علينا ترجمته ونشره.

وحدة النشر

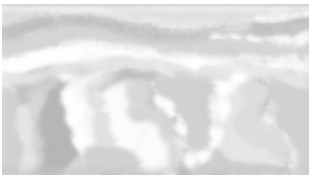
مركز القطان للبحث والتطوير التربوي

الفهرس

أخلاقية «عدم الحياد» في البحث التربوي 7
مقدمة 7
البحث الإجرائي: منهجيةً للتعهُّد 8
العلم وقابلية التأويل 9
العلم والروحانية 11
البحث الإجرائي كممارسة تعهدية 14
تحولات الخطاب التربوي الأمريكي: 17
مدرسة الشارع:ثيمات الطبقة والسياسة 19
تمفصلات الثقافة وسؤال الفحوى 21
تهجين أجندة اليمين برومانسية اليسار 22
الوعي الطبقي وضرورات التجاوز 29
تسلل الغرامشية وتأميمها للخطاب التربوي 30
أنظمة المواءمة – مواءمة الأنظمة 32

نحو رؤيا جماعية لمفهوم المنهاج 35
مقدمة 35
تنفيذ القرار معاً 36
الشخص التربوي والنظام التربوي 37
التعليم ما قبل المهني 39
سوق العمل والإعداد المهني 39
التعليم الشخصي والتعليم الاجتماعي 41
مناطق خلافية في موضوعات المنهاج 41
التربية الدينية وأزمة التنوع 42
الاحتياجات التربوية الخاصة 43
برامج الفنون والمواءمة المبتورة 44
الثيمات خارج – المناهجية 44
التقييم ومسألة الاقتصاد المدرسي 45

الإثنوغرافيا في خدمة البحث التربوي 47
مقدمة 47
إضاءة في ماهية المسألة 48
علمية البيداغوجيا 49
النموذج الغائي 49
منظومة المعرفة البيداغوجية 50
التفسير الاجتماعي – التاريخي 50
إشكالات خاصة – مسائل عامة 51
علمية البيداغوجيا في مواجهة المعارضة 52
ماذا لدى علمية البيداغوجيا من وعود؟ 54
المعلمون ومركزية الأداء المهني 55



جين ماكنيف وسؤال المعنى:

أخلاقية «عدم الحياد» في البحث التربوي

داخل السياق

لم يشهد البحث التربوي الفلسطيني سجالاً حقيقياً في الماهيات التربوية بمقدار ما اصطبغت «دردشات» التربويين، لا سجالاتهم، بالطابع التوصيفي للشروط الموضوعية للخطاب التربوي، من احتلال وقلة كفاءات وندرة إمكانات ... وغيرها. لكن ما شهده العقد الفلسطيني الأخير من تحولات يضع الخطاب التربوي الفلسطيني، وخطابات أخرى بطبيعة الحال، موضع المساءلة حول الخيارات ابتداءً قبل مساءلة المنجزات، كون شرط الخيار أسبق وجودياً من شرط التحصيل، وهو بالتالي، أثمن منطقياً في ترسيم النتائج. إن هذه المقالة التي نترجمها إلى العربية تعرض لنموذج متقدم من الفكر التربوي الذي يحاول تجاوز النمطية القائلة بضرورة «الحياد»، وفي قراءةٍ أخرى «الموضوعية»، في البحوث الإنسانية عموما والبحث التربوي بخاصة. تجاوز نحو إرادة أعمق في التغيير، بحيث يندغم وصفي الفاعلية والمفعولية في شخصية الباحث الممارس للفعل أو البحث التربويين.

لقد سعت جين ماكنيف، كاتبة هذه المقالة، إلى زعزعة ثبوتية الفكرة التسطيحية لمفهوم «الحياد»، وذلك من خلال كشف آليات تخلُّق المعنى، نهجاً وغايةً، في الفعل الإنساني عموماً، وفي البحث التربوي بوجه خاص. وقد أخذت هذه المقالة من كتاب بعنوان Rethinking Pastoral Care حررته وساهمت فيه كل من أونا كولاينس من جامعة أيرلندة الوطنية، وجين ماكنيف صاحبة هذه المقالة. يعالج الكتاب مفهوم «التعهُّد الرَّعوي» بحقيقة العنوان لا بمجازه، من حيث تقديم نماذج عملية من الرعاية التربوية التي يمنحها المربون لتلاميذهم من خلال منظومة في المعرفة التربوية يطغى إلمامها ومهنيتها على ما فيها من الكم التنظيري. كما يقدم الكتاب، عبر ما يزيد على عشر مساهمات تربوية من الطراز الرفيع، بانوراما نقدية للأساليب والمنهجيات الرجعية في البحث التربوي، وذلك عبر منظور لا يطغى اختصاصه على معرفيته، ولا تحول معرفيته دون بلوغه حد التبئير الصارم لإشكاليات الاختصاص التربوي وبؤر عطنة المنهجية والأخلاقية.

تعرض جين ماكنيف، الخبيرة التربوية العالمية والمتخصصة في الشأن التربوي الإيرلندي والبريطاني حالياً، في هذه المقالة لمفهوم الرعاية Care، الذي تم استبداله عند الترجمة بتعبير «التعهُّد» لأسباب صرفية في اللغة العربية، كتعبير عما يتغيّاه البحث الإجرائي عبر مراحله المختلفة، وعلائقية منهجه بين الباحث ومجتمع البحث التي هي في ذاتها غاية بحثية لا يتم التغيير إلا بها. تكتب ماكنيف هذه المقالة

وقد بلغت شمسها في الحقل التربوي أعلى الحائط، متوسلة بساطة العبارة وشاعريتها للنفاذ إلى عمق الفكرة دونما تنظير ناشز ينأى بالكلمات من أن تكون لباساً تجميلياً للأفكار. أما وقد أدركت ماكنيف هذه الحقيقة، فلم تأت أفكارها في ملابس بالية، بل استثمرت شعرية ما علق بالتربية من مجاز العلوم الإنسانية لتنتج خطاباً تربوياً موغلا في علميته ومهنيته كإيغاله في شعريته وفلسفيته.

المترجم (ع. ش)

البحث الإجرائي:

منهجيةً للتعهُّد

بعض الأشياء يستعصي على التعريف، وهو عندئذ إنما يكون في مكان آخر. ولعل محاولات التعريف في ذاتها تشوّه موضوعاته. فتتناجى الأفعال لأنها المعنى الذي نهبه لحياتنا ونعيش فيه، تتناجى بقوة الحب وبدافع القنوط، برغبة الشفقة وحُسن التَّعهد. إنها تفرّ من التعريف والاستلاب في قولبات اللغة التي نصكُّها بانتظامٍ علائقي، كلٌّ نسبةً لآخر نعنيه. وفرار الأفعال من المعنى، ومن التعريف مُتَقَزِّحةً على غير هدى، إنما يُعزى لمجالس إقرار المعنى ذاتها. إنها تذوي فظةً ساخرةً من نفسها، ومنهم إن ظفروا بها.. فالحروف قناطر هشَّة، ترُمَى إلى بونِ الغياب ليُدرَكَ المعنى.

«لا بُد من شعرية أكثر في العلم»، يقول كريس لانغنتون. ولا بد من شعرية أكثر في التعليم، وفي البحث التربوي، أرجِّعُ الصدى وتردد معي اللياقة والتعهُّد. لا بد من مزيد من الإحساس، كما لا بد من ضروب متكاثرة من اللغة الناطقة بهذا الإحساس بصيغ تعبيرية قادرة على عرض حياتنا كتجربة على مستويات النفس كافة. قطعاً، إننا حين نثْبتُ الكلمات على الورق، ونشرع في محاكاة تجربة تحوُّلية من العيش في هيئة خطية ذات بنية لغوية متينة ومتداولة، إنما نلج مسار المخاطرة بوَقْع الحياة كممارسةٍ وروعتها كتجربة، هادفين إلى استحياثها كظاهرةٍ يُقالُ فيها وصفاً وتأويلاً ما يقال. إننا نلوذ بالفلسفة كنظام للتحليل، لا كوسيلة ندرك بها نظام الوجود، نتناولها بالتعبير بأكثر مما نتخذها وجهةً لإرادة الفعل وإدارته.

ولعل هذا، بالنسبة لي، هو أحد التورُّطات الرئيسية في الكتابة حول التجربة الموضوعية. إنه إيجاد طريقة لمحاكاة تجربة لا لغوية ولا مُتَوالِياتية عبر استخدام مفردات ذات ضرورة تركيبية تتبع ترتيباً خطّياً محكم السبك. ولعل الورطة تكون أكثر حدّة في الحقل التربوي، هذا الحقل الذي يفترض أن يكون «علمياً»، والذي تسود فيه آراء تقول بواحدية الشرعية لصيغة محددة من العلم، وهي الصيغة التي يجب أن تُتَّبَع فيها قواعد منهجية صارمة. لكن هذه الآراء لا يُعتَد بها، فهي آراء مُماتة، استناداً إلى ما يوحي به مفهوم العلم، وما توحي لنا به أدبيات العلم الجديد. فالأساليب في العلوم الطبيعية قد تغيرت، كما تغيرت صيغها وأسئلتها وطرائق التعبير فيها وعنها. إنه أوان العلوم الاجتماعية لتدارك نفسها، وأوان البحث التربوي كعلم وفن أيضاً. لا بد من معاينة الطريق التي تتم معرفة الوجود من خلالها، كما يتم التعبير عنه على مستوى التجربة

المُعاشة، كصيغة من صيغ نظرية الحياة التي أظهرت حقيقة الكينونة البشرية (كلحم ودم) في العلاقة بين الذات والآخر، وبين البشرية وما يدعم أسباب بقائها على هذه الأرض من قوى.

العلم وقابلية التأويل

ربما هنالك منهجيات متكاثرة للعناية والتعهُّد، وهنالك نمو مضطرد لحركة العديد من الجماعات البحثية للتعرّف على هذه المنهجيات واستكناهها. وهنا، أود أن أتحقق من إمكانية اندراج البحث الإجرائي ضمن هذه المنهجيات، والذي ربما يكون مرشحاً رئيسياً لذلك. فالمنهجية تتجاوز أن تكون منهجاً (أسلوباً) وحسب. بصورة مبسطة، يمكن النظر إلى المنهج على أنه خطوات تُتَّبَع، في حين أن المنهجية تشتمل على قيم ومواقف يستبطنها الباحث أثناء عمله.

إن إحدى غايات إجراء البحث هي استيلاد نظرية جديدة، نظرية تتطلب فيما بعد أن يتم اختبارها قبالة نظرية قائمة، بهدف التحقق من قوتها وأصالتها في صياغة افتراضات للفهم والمعرفة. وإذا ادعى الباحث أنه عمل كذا وكذا، فعليه أن يبين كيف ولماذا يجب أن تؤخذ افتراضاته على محمل الجد، وذلك من خلال إنتاج حقيقة مثبتة وفاعلة قادرة على دعم تلك الادعاءات وتثبيتها. أما إذا لم يكن بمقدور الباحث عمل ذلك، فإن مجتمع البحث العلمي لا يستطيع اعتبارها بحق إلا بعد البرهنة على أصالتها وجدَّة ما أتت به وصحَّته.

النظرية تساعدنا في إنتاج توصيفات لممارساتنا (ماذا نعمل؟ وكيف نعمل؟) وتفسيرات لها (لماذا شرعنا في البحث؟ وماذا نبتغي أن نحقق من خلاله؟). وهذا هو ما يُشرعن منهجيات بحثنا ومعارفه، كما هو الحال في شرعنة طرائقنا في العمل واحتياز المعرفة. فنحن إذ نعلن أسباب البحث وأهدافه ومقاصده، إنما نمنح أنفسنا اعتباراً خاصاً في معرفة ما نحن عاكفون عليه. لكن هذا ليس حال جميع الأنواع البحثية، كما ليس حال جميع الباحثين؛ فالبحث الإمبريقي، والذي كان يُنظَرُ إليه كلاسيكياً على أنه الطريقة المثلى، توقف عند مستوى التوصيف الأولي في المنهجية البحثية، والعديد من العاملين ضمن هذا المنهج لم يروا أية حاجة لمنح العالم الواقعي أي اعتبار من حيث تأثير البحث على وضعياتهم الخاصة أو على مكانات المساهمين في هذا البحث. ولعل هذا التوجه يلقي بظلال خاصة وإضمارات متعددة حين يتم تطبيقه في مجال البحث التربوي. إنني لا أقول بأن هذا المنهج لا يستخدم «القيمة»، ولكنني أعتقد أن حجم استخدام «القيمة» في هذا المنهج هو موضع تساؤل جدي.

إن ظهور البحث الإمبريقي والمنهج العلمي، تضافُراً مع النيوتنية ومعاصراتها، ما كان إلا ليعلمنا أن الوقائع في العالم كانت خطِّية وتجاورية وقائمة بذاتها، وأننا نحيا في كونٍ رملي الحركة. لقد علَّمنا ديكارت أنه كان بالإمكان اكتشاف حقائق مطلقة، بينما ما من أحد مسؤول يمكنه أن يقلل من قيمة الإرث الذي خلّفه البحث العلمي ومنجزاته. لقد كان منصفاً مَن اشتكى مِن أنه كان البداية لمهمةٍ حمقاء، ذلك البحث عن اليقين من خلال ما كان يكابده البحث العلمي في استكناه حقيقة لثلاثمائة عام، أو أكثر، كنا نعتقد أن الحقيقة تتشكّل من سلسلة من الوقائع المنفصلة

متراتبة الحدوث، والتي تَنْوَجِدُ بترابطات سببية كلٌّ مع الأخرى (أي بعلاقات يعني وجودُها وجوداً وعدمُ وجودها يعني العدم). بحيث تكون تلك الحقيقة موجودة لذاتها (أي إن تعيُّنها الوجودي إنما هو لأجل الوجود لا لأجل الجوهر). وهي في ذلك الوجود مستقلة عمن يلاحظون وجودها ويسعون إلى توصيفه. أي إنه عند إنتاج الباحثين لتوصيفات الظاهرة، التي تم إثباتها بإنعام النظر في معايير تناسخية وتعميمية، تكون تلك التوصيفات قد بلغت «صوابها». لقد تم الافتراض أن ثمة تموضعاً برَّانياً للمعرفة، ذلك أن المعرفة ذات صوابٍ أبدي، وأن ذلك الصواب ينوجد باستقلال عن العارفين أنفسهم. وضمن هذا العرف، فقد تم تصوير البحث كفاعلية حيادية القيمة، غايتها الإسهام في جيل جديد من المعرفة. لقد كتب السير أرنست تشاين مرةً: «ليس للعلم، كما يحدد ذاته كدراسة وصفية للطبيعة، أي صفة معنوية أو أخلاقية، وهذا ينسحب على العلوم الحياتية والفيزيائية. ما من صفة للخير أو الشر ترتبط بنتائج البحث، وما من صفة للخير أو الشر تُنسَبُ لدراسات تهدف إلى التأويل، تأويل مثل هذه الأسئلة».

إنه لتوصيف محزن للعلم القول بأنه لا يتخذ من استخدام القيمة طريقةً لتوصيف ظاهرة طبيعية أو لمراكمة الحقائق المعرفية، وأنه بلا غاية أدبية أو أخلاقية. إنه لتوصيف محزن للعلماء كذلك، أولئك الذين يُنصحون، والحالة هذه، أن يقيموا خارج مناط بحثهم وألا يحاكوا ما آلت إليه جهودهم البحثية من نتائج بانخراطهم الذاتي في بنية هذه النتائج نفسها. لحسن الحظ أن ثمة بعض العلماء الذين اختلفوا مع هذا الإقرار، وأصرّوا على أن هدف العلم هو مساعدتنا في فهم طبيعة العالم الذي نحيا فيه، وكيف نحيا فيه بشكل جماعي. وهؤلاء العلماء قالوا بوجوب عدم حصرية العلم في الدراسة التوصيفية للطبيعة، بل يجب القفز إلى ما ورائها، مانحين اهتماماً خاصاً لما يفسّر معنى أن يكون الإنسان إنساناً. وهنا، تظهر مجموعة من القضايا المثيرة والإشكالية في آن معاً: كيف يتم تأويل الإنسانية؟ أي نوع من القرائن يمكن تقديمه لعرض الإنسانية في موقع الفاعلية؟ وأية معايير توحيدية يمكن توسُّلها للحكم على سمات الإنسانية ونوعيتها؟

في النصف المتأخر من القرن العشرين، ظهر بثبات نموذج جديد لم يتحدَّ فقط الصورة الرجعية للعلم، بل ركَّز على إيجاد طرق جديدة لعمل الأبحاث، وتصوّر سبل جديدة لإقرار ما يتحصَّل عن هذه الأبحاث من نتائج ووضعها موضع التنفيذ. هذه الطرق الجديدة رفعت فكرة العلم كالتماس للمعرفة التي تمكننا من الإدراك التام لسر وجودنا ومغزاه. هذا الفهم، كما هو مأمول، سيمكننا من خوض بعض المساءلات الفلسفية، نحو: ما الكيفية البشرية التي ينبغي لنا أن نكون على هيئتها؟ وما الكيفية التي تمكننا معا من معيشة فضلى؟. . هذا المنهج اتكأ على نماذج علمية جديدة كانت بداياتها أعمال آينشتاين وبوهر كنخبة علمية متقدمة، وهي الآن قد انسحبت على كافة فروع المعرفة الإنسانية وحقولها التطبيقية كالنظرية الاقتصادية وعلوم اللاهوت والأديان ونظريات الإدارة الجديدة. الأمر الأكثر أهمية، هنا وبالتحديد، هو أن هذه الميادين العلمية لم تعد مجالاً حصرياً أو منفصلاً للسؤال، بل تم ربطها ومن ثم جدلها على مستوى أكثر عمقاً بقاعدة الالتزام المشترك. وهذه الالتزامات تم توجيهها نحو الكشف عن علاقات أكثر صحية وإنتاجية

لرعاية البشر، وكيف يمكن لهذه العلاقات أن تسهم في حاضر ومستقبل أفضلَ للبشرية. والأكثر أهمية هنا، هو أن هدف بحث هذه العلاقات الطبيعية تم تحصيله بطريقة علائقية بحيث يغدو الهدف من الدراسة جزءاً من المنهجية البحثية.

المسؤولية والخصوصية، عند هذه الدرجة من البحث، أصبحتا من المعالم المتوقعة التي يتم اختبارها ضمن أخلاقيتها الخاصة، أخلاقية المسؤولية والخصوصية.

لعله من باب المفارقة أنه، ولوقت قريب، قد تمت مواراة العديد من أساليب البحث العلمي والنظرية التربوية خلف العلوم الطبيعية والفيزيائية. البحث التربوي، تقليدياً، انضوى تحت مظلة البحث العلمي الاجتماعي، وبالتالي، كانت التزاماته ومنهجياته ومعارفه مشتركة مع خاصة البحث الإمبريقي. بكلمات أخرى، فإن غاية البحث الأساسية هي إيجاد حقائق حول العالم، وطريقته هي إجراء التجارب، ووسيلة الإقرار هي استخدام معايير التناسخية والتعميم. الناس من هذا المنظور هم عبارة عن متغيرات، وما يقومون به يمكن التنبؤ به والسيطرة عليه. وعندما يطبق هذا المنظور على الأطر التربوية للحياة الواقعية، فإن النتائج، وهذا ليس مفاجئاً، ستتم مواءمتها كتوصيفات (قوائم فعاليات) لكنما لن تتم مواءمتها كتأويلات للحراك الإنساني. هذه المقاربة لماهية البحث تمكّن من رؤية ما يجري، لكنها تتكهن وحسب بخصوص تأويل سريان الأمور على هذا النحو من التراتب، وتترك مجال الاقتراح بخصوص التحسين كنهاية مفتوحة. ولعل هذا وضع مؤسف لأولئك الباحثين الذين أخذوا على عاتقهم مهمة إصلاح مضامين الحياة الإنسانية ونوعيتها. ولأن الإصلاح هو الغاية الرئيسية للتربية، فليس من المفاجئ أن يكون الضغط باتجاه هذا الإصلاح والتهذيب قد تولّد عبر مجموعات البحث التربوي، وذلك عبر موضَعَة المعلومات الموثوقة ضمن منظور محسَّن ومسيَّس للمسعى الإنساني العام.

في اعتقادي الخاص أنه يجب العمل على توسيع هذا التحوُّل. وعلى الباحثين التربويين أن يبتعدوا بوعيهم عن أساليب البحث العلمي التقليدية، وأن يباشروا صيغهم الجديدة التي تمكنهم من خوض قضايا على شاكلة: ماذا يعني كون الإنسان إنساناً؟ وكيف يمكن أن نعيش معا؟.. إنها المَفْهَمَةُ الإنسانية للمنهاج، إذ يجب علينا تطوير مجازات جديدة وتشبيهات تمكننا من توصيف ممارساتنا كمربين، وتفسيرها أيضاً. فليس كافياً الزعم بأن العلم هو عقلَنَةٌ مطلقة للممارسات التربوية، إذ إن العلم ربما يمكِّننا من فهم العالم، لكن استجاباتنا لهذه الحقائق هي التي تمكننا من منحها المعنى في حياتنا نحن. فالعلم يزودنا بالحقائق، لكن الإيمان يمنحنا المعنى. قد يكون الإيمان إلهيَّاً وقد لا يكون، لكنه يؤسس دوماً التزاماً بشيء ما. فالإيمان والالتزام والرغبة بالتعهُّد. . جميعها وراء أفق العلم، وأحياناً وراء المعرفة، وغالباً وراء الكلمات.

العلم والروحانية

إن التحصُّلات الحتمية للمنظور السلوكي الاختزالي للعرف العلمي هو أن الناس يتوقعون من البحث أن يستولد نتائج معينة بطريقة السبب والنتيجة، حيث تُرى هذه النتائج على هيئة أشياء وبُنى، وبالتالي تتمظهر هذه البنى والتحصُّلات مقيدةً ومصممةً كإجابات قطعية ورُزماتٍ منجزة من

الحقيقة. ولذلك، إذا كنا نبتغي فهم طبيعة العنف، على سبيل المثال، فما علينا إلا العودة إلى الإحصائيات والبيانات الاجتماعية لاستنباط الحقائق ومؤكِّداتها في آن معاً. وإذا كنا نود، من ناحية أخرى، إدراك الروحانية، فلا بد من تعريفها أولاً حتى نعي أنها شيء، كيانٌ مفارِق للتربية الشخصية والاجتماعية وأطوار تبلور الشخصية. إنه نشدان لإجابات وبُنى لا عفوية من شأنها أن تعزز طرائق التفكير التي تؤول بهذه الإجابات إلى المقام الأول من اهتمام وعينا الغائي. إننا في خطر استهلال الوقت والطاقة في إيجاد الطريقة المثلى للحديث حول الإشكاليات أكثر من تناولها بطريقة فكرية وإبداعية. وكذلك في خطر توجيه التزامنا للتفكير بخصوص توصيف الإشكاليات على مستوى التحليل المفاهيمي (وذلك لا يتضمن وضع ذواتنا خارج الشخصي)، أكثر من الإحساس بضرورة تناول الإشكاليات على مستوى المتعة أو البؤس المُعاشين (وذلك هو الحاصل فعلاً).

المقاربات الجديدة في الميدان البحثي تشجِّع تحوُّل تفرُّساتنا من النتائج المتوقعة (مع أنها في الغالب لا تكون كما نتوقع، ومع أننا لا نعرف كيفية التصرف بها عند تحصُّلها) نحو التركيز، بدلاً من ذلك، على ما يحصل في الأثناء التوسطية. توصيفات العلم الجديدة حول الفضاء الكوني لا تفيد بأنه فراغ فسيح، تظهر فيه ببهاء الكواكب والنجوم كل في عزلة ونأي عن الآخر، بل إن الفضاء يزخر بفاعلية دائبة، ويفيض بالمواد والطاقات المختزنة النابضة بالحياة والموجودة في تفاعل متواصل، والأشكال الجديدة من هذه المواد والطاقات تأتي بثبات إلى الوجود وتتحول إلى ومن خلال وحدة وجود ذات انسجام لا متناهٍ. ولعل هذه الحالة من التفاعل هي ذاتها بالنسبة للحياة البشرية، إذ لا يوجد البشر باستقلاليةٍ باردة الواحد عن الآخر. لعلني أكون وحيدة لحظة الكتابة، لكنني استخدم القلم الذي أنتجه آخر، على الطاولة التي صنعها آخر، وفي البيت الذي شيده آخرون. حتماً، إنني، وبلا فكاك، مرتبطة بهؤلاء «الآخرين» في هذه السلسة من الفعاليات التي تؤثر في علاقتنا الجمعية، على الرغم من ضيق المسافات الزمانية والمكانية أو اتساعها، فأنا استخدمتُ ما أنتجوه، وهم سينتفعون بما أكتب دون شك. إننا جميعاً جزء من الفعل، ومن حلقات التأثير والتأثُّر. ونحن، كأناس مسؤولين، علينا أن نضمن أن نوعية العلاقة بين كل منا والآخر هي أمثل ما يكون، وإلا فإننا نحدد، ليس فقط طاقات الآخرين واستجاباتهم، بل خاصّتنا أيضاً.

إننا كباحثين يجب أن نفلت من الحماية الذهنية لإيماننا، تلك الحماية التي تقيّد المقاصد والنتائج في آن معاً. وعلينا أن نحوّل وجهة التزامنا وإيماننا إلى مقاصد وتحصُّلات لا حصرية في المنهج والعلاقات. كما علينا الإقلاع عن احتياز المنظور الموضوعي للخبرة والمعرفة كوقائع منفصلة الواحدة عن الأخرى، نحو منظور معرفي نرى من خلاله الترابطات الجوانية والاعتمادات المتبادلة بين الخبر والمعرفة، كما نرى استخدام كل منهما في الأخرى وتأثيراتها في تحوُّلات الأخرى ضمن واقعية توحيدية. يتوجب علينا أن نرى ذواتنا، أثناء البحث، كباحثين في موضع الممارسة في علاقتنا بالآخرين وعلاقتهم بنا. إننا نحتاج إلى رؤية ما نفعل بوضوح ليس من باب ما نتغيَّاه بمقدار ما يكون استجلاءً لماهية العلاقة والترابطات الذاتية والموضوعية فيما بيننا أثناء إجراء البحث. فإذا سُبِكَت العلاقاتُ جيداً، ستكون المقاصد والنتائج تحصيلاً حاصلاً. البحث المستقبلي يرشدنا إلى أننا إذا استطعنا أن نكون اليوم على صواب، فإننا نكون قد أسهمنا عملياً بغدٍ

أفضل، لكن الغد لم يأت بعد، فيجب العمل لليوم، هذا الذي نحن فيه. لذا، يجب أن نُلزِم أنفسنا، كبشر مسؤولين، بإيجاد طرائق لفهم ذواتنا وذوات الآخرين بشكل أفضل، وأن نتدارس كيفية جماعية لإنتاج مجتمع خيِّرٍ مستدام.

ثمة أدب جوهري ومتنامٍ حول مسألة الروحانية، وعلى امتداده هناك مقولات محكمة النسج مؤدّاها أن الروحانية، بشكل أو بآخر، هي علاقة. لقد كان لكتابين اثنين فضلاً في وصولي لإدراك ماهية هذا الأمر، وهما لم يكونا جزءاً من تجربتي في هذا السياق وحسب، بل كان لهما حضور رهيف أنَّى احتجت إليهما. أحدهما كتاب «الانتماء إلى الكون» لِ كابرا، والذي تبادل مؤلفوه أفكارهم المشتركة حول فعل الانتماء إلى الكون تبادلياً وبركون تام إلى مفهومي الثقة والإيمان، وإلى صيغ العيش المنتمية بعضها إلى الأخرى، وإلى الأرض، وبطبيعة الحال الانتماء المطلق إلى الكون. فالبشر مخلوقون من عين المادة التي خُلقت منها الكواكب والنجوم، ولربما يمكن رؤية الأرض ككائن حي في ثباتها وتحوّلاتها. ولعل هذا المفهوم ليس متجذراً في الغنائيات المتيافيزيقية، بمقدار ما هو منظور معاند وأصيل في البحث العلمي. أما الكتاب الآخر، والذي مكَّنني من إدراك علاقتي بذاتي وبالآخرين وعملي معهم، هو مجموعة المقالات التي جمعها برادلي ماكدونالد عن واله جيمس في كتاب بعنوان: «النظرية كفعل تعبُّدي». لقد كتب جيمس ماكدونالد في ترشيمٍ مفتاحي حول الحوار والتفاعل: «إن فعل التنظير كفعل إيماني، هو فعل ديني. إنه تعبيرُ الاعتقاد كما بَسَطَهُ وليام جيمس في «إرادة الاعتقاد»، إذ إن ضرورات الاعتقاد، كفعل معنوي، تستند إلى الإيمان. التنظير المناهجي هو فعل تعبُّدي، إنه تعبير الرؤيا الإنسانية عن الحياة».

لقد تحدث عن حاجة المربين إلى السفور، في الكشف والتسويغ، من خلال آرائنا، عن قيمنا واعتقاداتنا. ولعل هذا، بالنسبة لماكدونالد، هو التأسيس لفعل الإيمان، ولفاعله المتعبِّد (الوسيط أو العاكس لما فيه من منظور آخرين). وهو كذلك فعل التركُّز في المسؤوليات الجدية التي تمنح حيواتنا «اختياراتها» ومسؤوليتها.

هنا، ثمة رابط بأكثر أنواع النظريات التربوية جِدَّةً: فكرة «النظرية التربوية الحية»، التي يُعدُّ جاك وايتهيد، من جامعة باث في المملكة المتحدة، أبرز منظِّريها. هذه النظرية التي تؤهَّل مصطلح التربية (في عمليةٍ تسعى بذاتها لإثبات النمو في الفهم التربوي على يدي الباحث نفسه) لأن يجد جذوره في كنف التطور الإنساني كما لاحظه ماكدونالد: التركيز على الطاقات البشرية التي تستند على مركزية المسائل النمائية والمسؤوليات الشخصية. فبينما يمكن للتعلُّم أن يُرى كفاعلية فردانية (تدور في دماغ الفرد وينجزها عقله)، إلا أنه يحتاج لأن يوضع في سياق اجتماعي-تاريخي. فما من متعلم وما من إنسان يمكنه أن ينفصل عن تموضعه الزماني والمكاني، كما لا يمكنهما التسامي بذلك التموضع في الجانب الإدراكي أيضاً، كما أكَّد كل من كانت وشوبنهاور. وما من أحد منا، كذلك، يمكنه رؤية الحقيقة كما هي، إن كانت موجودة أصلاً، لأن كل شيء نعيه إنما يكون وعيه شيئاً من التوسُّط أو المقاربة التي تنتجها مداركُنا. إن أقصى ما يمكن أن نرجوه هو إدراك عملية الإدراك، وإدراك أننا ندركها بطبيعة الحال.

إن هذا يؤسس مهمة رئيسية للمربين، ولمضمون تموضعاتنا التي تبرز عبر فاعليات فردانية داخلية في علاقات الناس بعضهم بالبعض الآخر. وأيما كانت الحقيقة المنبثقة من نوعية العلاقات القائمة بيننا وإدراكنا لماهية هذه العلاقات، فإن نوعية تلك التفاعلات والعلاقات هي التي تؤثر في طبيعة الاستجابات الصادرة عن المشاركين في الحوار. وإن العلاقات التربوية هي المجال الحيوي لاستيلاد الاستجابات عند الجميع، وهي التي تمكّن كل واحد من تطوير طاقاته الإنسانية على هيئة تبادلية ومعدومة الخطورة تجاه المشاركين في أي نوع من العلاقات، هذه العلاقات التي يجب العمل عليها دونما كلل أو ملل. إنها تتطلب النية والفعل المعنوي الملتزم غائياً، وتشكّلُ أُمثولةً احتذائية من الاستجابة المسؤولة للعلاقة التي في موضع البحث.

لهذا، كنتُ قد أطلقتُ على البحث الإجرائي «المنهجية التَعَهُّدية». أنها ليست المنهجية الوحيدة على هذه الشاكلة :فالإصغاء والمشورة والدعم والممارسات التعهُّدية التي تنشد الالتزام من قبل الممارسين (الباحثين) الآخذين فعل التعهُّد في حسبانهم دوماً. كلها منهجيات تعهّدية، لكنها ترتد عن تأصيلها إلى منهجية البحث الإجرائي. فالبحث الإجرائي، تقريباً، يبدو مرشحاً رئيسياً، إن لم يكن الوحيد، من بين المنهجيات التي تتخذ من عنصر «الالتزام» اشتراطاً بالضرورة.

البحث الإجرائي كممارسة تعهُّدية

ثمة تطور نشط في أدبيات البحث الإجرائي ومواصفاته واستخداماته القيمية في الأوضا ع الاجتماعية، إضافة إلى العديد من الموضوعات الأخرى. هنا، أود الإشارة إلى مجموعة من العناصر الأساسية في البحث الإجرائي، وكيف أنه يواجه تحدياً خاصاً بخصوص الالتزام بمسألة التعهُّد.

البحث الإجرائي، فوق كل اعتبار، هو منهجية تتطلب من الممارسين قبول المسؤولية عن منح اعتبارات خاصة للجمهور في رحلتهم التربوية، كما تتطلب إدراكاً خاصاً منهم لماهية نمائهم الإدراكي في المجال البحثي وغيره. وهذه الرحلة، مع ذلك، ليست رحلة فردية، كون أي بحث في العلوم الإنسانية لا يمكن أن يُجرى على يدي شخص واحد بمعزل عن الآخرين. فالباحثون الإجرائيون أقروا بوضوح أنهم يباشرون أبحاثهم هادفين إلى تحسين نوعية حياتهم وحيوات الآخرين، وأن أبحاثهم، ولا محالة، سوف تتضمن آخرين بطرق متنوعة: كمشاركين في البحث، أو كمحققين لنتائجه، أو كباحثين جدد يقومون على مواصلة البحث قدماً، وهكذا...

لقد تم إهمال هذا الجانب من معظم نماذج البحث الرجعية التي تمت مناقشتها آنفاً، حيث تبنى الباحثون الحيادية موقفاً عند إجراء أبحاثهم. لكن الحيادية هذه ليست إحدى الملامح التميزية للبحث الإجرائي، فالباحثون الإجرائيون يتخذون قرارات شخصية من شأنها ألا تترك وضعاً على ما هو عليه، لكنها تعمل دوماً على التحسين والتطوير. وبذا، فإن بؤرة اهتمام البحث الإجرائي هي الذات، تلك «الأنا» الحية، بتعبير وايتهيد. إنه يُعنى بواقع حقيقي، ويُباشِره أناس حقيقيون في وقائع حقيقية، هادفاً إلى تحسين الأوضا ع الاجتماعية للآخرين. ولعل هذا يدفع إلى الجدل حول بعض المفاتيح الخاصة بالأخلاقيات المتضمنة في منهجية البحث الإجرائي، وحول المسؤوليات الشخصية للباحثين – الممارسين وكيفية توسّع نطاق هذه المسؤوليات.

ما من أحد يقبل تحمل مسؤولية أفكار غيره وأفعاله، ومحاولة ذلك هي الحمق بعينه، كما يقول تشومسكي. . أن تقبل تحمّل مسؤولية حدث ما وقع في القرن الثامن عشر! لا يستطيع الباحثون الزعم أنهم أحدثوا تغييراً في التفاعلات الإنسانية، لأن زعماً من هذا القبيل لا يمكن إثباته. فهناك العديد من الاعتبارات، فضلاً عن حقيقة عدم قدرتنا أبداً على إدراك وعي الآخرين، التي لا تؤهلنا لمعرفة ماهية تصرفات الآخرين أو لماذا تصرفوا على تلك الشاكلة. إنه لمن المستحيل القول بأننا نؤدي بالناس إلى ما يقومون به من تفاعلات ونسيطر عليها أو نديرها على الأقل. كل ما في وسعنا هو إدراكنا لماهية العلاقات التي تنتظم وضعيّاتنا الخاصة ووشائج تلك الوضعيات، رغم خصوصيتها، مع الآخرين (الأمر الذي قد يتضمن أيضا بعض التباعد الزماني أو المكاني)، والتعرف على ماهية التأثير والتأثر المتبادل بيننا وبينهم نتيجة لما نعمل عليه في بحثنا. كل ذلك قد لا يلمس، تماماً كرفرفات جناحَي فراشة في مكانٍ وزمانٍ غير متوقعين. كل ما بوسعنا هو قبول ذلك، إذ إننا بطبيعتنا الإنسانية جداً، موجودون بعلاقات دائمية مع الآخرين ومع بقية الخلق. . وإذ يجب علينا أن نقبل تحمل مسؤولية ثبوتية تغيير ذواتنا نحو الأفضل، ومحاولة سحب هذا السعي نحو الأفضل على مخططنا الأرحب للتأثير في نظام الأشياء.

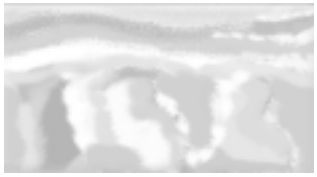
ومن الوجهة ذاتها، فإننا، كباحثين محتمَلين، نحتاج إلى إنتاج صيغ خاصة من الالتزام، يعبّر عنها مفهوم »السفور« كما صكَّه ماكدونالد، السفور في إعلان معتقداتنا في العمل، وإعلان ما نستبطنه من قيم في العمل والاعتقاد. علينا أن نُظهر طبيعة التغيير الذي ابتدأناه من ذواتنا أولاً، وكيف نأمل أن يؤثّر ذلك في غيرنا إيجابياً. الاعتبارات الجماعية حيوية لإظهار نسغ الحياة الواقعية للبشر، ولإدراك ما يعنونه عندما يعلنون بأنهم «معنيّون» بشيء ما. فكلما زاد ظهور اعتبارات الحياة الواقعية في الدائرة الجمعية، كلما كانت الدافعية أكبر لمثل هذا النوع من الممارسة، وكلما كان أوفر حظاً للهيئات الأكاديمية أن تجيز مثل هذه الاعتبارات في أجندتها البحثية (الرسمية). ولعل الاشتغال بإنتاج اعتباراتنا الخاصة بدراساتنا البحثية ينسحب على العديد من الحقول والممارسين للفاعليات الأساسية فيها، من طلاب وإداريين وعامة وساسة. . .

ربما يكون هذا التصور شاسع البون عن فكرة «إحداث التغيير»، هذا التعبير المتضمن لسلسلة من المسببات والنتائج، والتي تبدو فيه الأجسام منفصلةً ومنوجدةً في واقعية متشظية. ونحن، كباحثين، نقيم التزاماً خاصاً بفحص ممارساتنا بمنظور لا يضع في المقام الأول نية التغيير في الآخرين، بل في ذواتنا نحن. إنها مباشرةٌ شخصية للعمل ورغبة في تحويل ذات الواحد منا لأفضل ما هو متاح من الطاقات، الطاقات التي عبّر عنها ماكدونالد بأنها «طاقات الاستجابة». إننا نعتني بطريقة وجودنا الخاصة، ونعرف ما يستلزم ذلك من مباشرة لفعل الارتباط بالآخرين وبقية الخلق، كما نعي مسؤلياتنا كمربين بحسن الاستجابة واللياقة والحنو. فبينما ينبغي على البحث الإجرائي أن يبدأ التزامه من «الأنا» المفردة، فإن هذه «الأنا» تتعرف على ذاتها من خلال علاقتها بالآخرين، وهذا هو تماماً الالتزام التبادلي الذي يتم استنانه بصورة جمعية وبفاعلية جمعية تتغيا المصلحة الجمعية.

هذه الرسالة، بطبيعة الحال، هي في صميم قلب العديد من الأديان والمعتقدات. ولكنما، حتى

تأخذ مسارها بفاعلية، يجب على جميع أعضاء الجماعة أن يشتركوا بنفس المقدار من الالتزام الذي ربما يظهر في تنوع كبير وعلى مستويات مختلفة حسب موقع الفرد في الجماعة. في الحياة الواقعية لا يكون ذلك إلا لماماً، رغم أنه يحدث أحياناً. لكن انعدام ذلك في معظم الأحيان يجب ألا يثنينا عن المحاولة. هذه المحاولة هي جزء من المسعى البحثي تماماً كتحصُّلاته. وإذا كان الالتزام غير مؤكد حال تمام النجاحات المستقبلية، فإن العمل بغية إنجاز رؤيا مستدامة لماهية العلاقات يجب أن يكون أمراً مفروغاً منه. كما يجب أن يكون الاعتراف بذلك، والاعتراف بالاعتبارات الشخصية والجمعية، مقترنا برغبة الالتزام. . ذلك هو فعل التقوى، الفعل التعبُّدي للتعهُّد.

دروس في ثقافة الاشتباك (مقابلة)



تحولات الخطاب التربوي الأمريكي:

مايكل آبل نموذجاً

استحقاقات الحالة

إذا كانت فرادة الحالة الفلسطينية، فكراً وسياسةً وجغرافيا، قد ابتدأت عندما صُهْيِنت الهجرة الثانية إلى فلسطين في بداية القرن المنصرم، وأصبح لفلسطين اسمان، وشعبان، وسلطتان. حتى ولو في المجاز المجازي الوقح، أو في المجاز الواقعي الأكثر وقاحة. فإن استحقاقات هذه الفرادة لا تزال تلاحق الفلسطينيين، رضوا بوصف «قضيتهم» ب «الحالة» أم لم يرضوا، إلى أوائل القرن الجديد. هذا طيف من الفكر يستحضره الواحد منا عند الحديث عن تجارب عالمية نجحت في إنتاج حداثتها الخاصة عبر اشتباك حاد بين رغبة الجماهير ورغبة السلطة. أو بين رغبة الإرادة الحرة في الأفراد قبل أن تصاغ الحركة الجماهيرية، وبين جشع القوة ونزعات التسلط فيمن يمتلكونها لاستعباد الآخرين.

مؤدى القول هنا، أن استعراض تجربة عالمية في الكفاح، أياً كان مجاله، يكون سائغا لدخول دائرة اللامعنى إن لم يأخذ باعتباره ما أسميته «استحقاق الفرادة الفلسطينية»، أو ازدواجية ما يؤدّي إليه المعنى عند سماع ألفاظ، مثل:السلطة، الصراع، المعارضة، اليمين، اليسار. إنها ألفاظ بريئة وحيادية لا تثير أدنى التباس في الحالات الاعتيادية، ولا تشير، بلغة منطقية، إلا إلى فئة واحدة من حجم المفهوم. أما في الحالة الفلسطينية، فحجم المفهوم كثيراً ما تشوّشه «استحقاقات الفرادة الفلسطينية»، أو وجود إسرائيل كسلطة سابقة على الأرض التي يُصاغ الخطاب النقدي اليوم عليها، في الثقافة والسياسة والاقتصاد. وعليه، ربما يكتنف هذا الخطاب التباس في محتواه بعد أن دخلت سلطة أخرى، من جنس من يصيغون الخطاب، لتحكم أرض الخطاب وتشتبك، في بعض الأحايين، معه.

وهنا، كان لا بد من الإشارة إلى هذه الخصوصية، لأنه من العسير على قراءة بريئة أن تظفر بحدود الفارق الترميزي لمدلولات الخطاب النقدي، حتى وان كان في سياق مقارن. وعليه، فإن قراءة مايكل آبل، واستلهاماته الغرامشية في الخطاب التربوي، لا تعني بأي حال من الأحوال وسم أي كان بمعايب الإمبريالية والفاشية. لكنها تعي وتعني توجيه الحراب إلى بؤر العطن في السياق الفلسطيني التي قد تؤدي إلى ما كان يكافحه غرامشي وما كان يناضل ضده آبل.

سيرة المِراس – مِراس السيرة

الحوار التالي مع التربوي والأكاديمي الأمريكي مايكل آبل هو في الأصل مقابلة كان قد أجراها معه اثنان من طلابه الكنديين الناشطين في ميدان البحث التربوي في جامعة ألبرتا الكندية. وقد أراد الباحثان

كارلوس توريس ورايموند مورو تكريس السُّنة التي اختطها أستاذهما آبل بالكشف عن النظريات التربوية والمعرفية من خلال تجارب حية. . وقد أرادا أن تكون هذه التجربة الحية هي آبل ذاته، من حيث سيرته الذاتية وما أنتجه من معرفة في السياق التربوي. ولعل من الضروري، أيضاً، الإشارة إلى أن هذا الحوار هو الفصل الختامي من كتاب آبل التربوي الأخير «Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age». لقد ابتدأ آبل كتابه بقصة عن نجله «باول»، واختتمه بحوار في السيرة الذاتية، ليجعل من المبتدأ والختام مجالاً حيوياً لإدراك بُنى السادة والسلطة وإحداثياتهما التي اكتنفت حيوات أناس حقيقيين في عالم حقيقي. . . وقد اشتمل كتابه على نقد سياسات المعرفة الرسمية، تلك المعرفة التي صاغها اليمين ونجح من خلالها. كما تضمن قراءة في السياسات الثقافية وعلائقية صياغتها بالنص كخطاب يسعى لسبي الجمهور وامتلاكه، بغية السيطرة عليه واستغلاله في مرحلة لاحقة. كما ناقش مجموعة من قضايا التربية النظرية كسياسات البيداغوجيا وبناء المجموعات.

أما هذه المقابلة، فإنها تخرج عن رتابة التمادح المعتاد الذي تفترضه شهوة التعملق أو تقتضيه احتياجات التملق بين المقابِل والمقابَل، لتشكّل نقداً بنيوياً عميقاً للسياسات الثقافية والتربوية الأمريكية التي صاغها، في الغالب، اليمين الأمريكي باسم «الليبرالية»، ونقضها وانتقدها اليسار الأمريكي وغيره من الفواعل العالمية بأشكال متعددة:أسماها الصراع اليومي وصياغة الخطاب البديل، وأدناها مهاجمة تلك السياسات إعلامياً. في هذه المقابلة تحليل لموازين القوى وعلاقات الإنتاج وأساليب الاستغلال وطرق السيادة. وفيها كذلك وصف للحراك السياسي والثقافي للجماهير الواعية بغية تغيير سياسات السلطة في مجالات عدة، وبخاصة في السياق التربوي. إن هذه المقابلة لا تزود بمعرفة نظرية وحسب، لكنها تستنسخ أزمة ثم تستنسخ حلها، حتى تكون استيلاداً للمعرفة التي يتوسل بها لإحداث التغيير. . وهي في ذلك، تعرض للتربية بوصفها نظاماً ثقافياً ذا صبغة سياسية، قبل أن تكون نظرية معرفية أو ممارسة ميكانيكية للفعل البيداغوجي.

فضيلة المقابلة

لقد أشار آبل في تقديمه لمادة المقابلة أنه أراد خاتمة الكتاب على تلك الهيئة التحاورية لغاية في نفسه: فالحوار يعزز الشخصيَّ في الواحد منا دون استحضار أغلفتِه وتمترساتِه وراء حواجز اللغة. كما أنه يساعد في تحرير المعنى بصورة أكثر رهافةً وتشاركيةً مما عليه الحال في الكتابة. وأما فضيلة الحوار الثالثة، فكونها تكسر هالة الأفكار الاستعلائية، وتحيل الأشياء إلى بداهاتها من خلال انتقال المتحدث (وهو قبالة من يحاورونه) بيسرٍ عبر مستويات المراس والسياسة والسيرة والنظرية في آن معاً.

ومن وجهة أخرى، يحيل آبل قارئه إلى مقولات بيير بورديو (Bourdieu) في فضائل الحوار. ففضيلة منطق المقابلة أنه يمتلك القدرة على النأي بالواحد من صيغ الرقابة التي يعود ولاؤها إلى افتراضات الحقل العلمي الصارمة التي ذوّتت أصحابها لدرجة لجمهم. التحرر من تلك الصيغ يحول دون الامتناع عن الإجابة، كما ينأى بفحوى الإجابة عن السقوط في مهنية الكتابة التخصصية التي غالبا ما تبدو باهتة وغير متوقعة. أما المقابلة، فتمكّنك من تقديم اقتراحات أكثر انفتاحيةً، ذلك أن النمط الإهليجي من الرزانة الأكاديمية وخاصيّات المسلكية العلمية تقودان، غالباً، نحو الإضمار.

ومع ذلك، فإن آبل لا يقلل من قيمة كتاباتة ثقيلة العيار في السياق التربوي، فهو وإن كان يفضل التحاورية لاقترابها أكثر من دأب المراس الأكثر جدوى، إلا أنه يعتقد بإمكانية مواءمة المادة المكتوبة على أيدي المربين أنفسهم، مع أن الخطاب المكتوب أكثر ذكوريَّةً وحرجاً بالنسبة له، إذ إن غالبية الأنماط الأكاديمية تعمل على زجّ كل من الكاتب والقارئ في وضعية إبهامية. ومؤدّى الكلام هنا، أن آبل لا يزال يعتبر المقابلة، رغم عدم امتلاكها كل أسباب تحرير المعنى وعتاده وانزلاقها إلى شرك التمادح أحياناً، الأسلوب الأكثر امتيازاً في أداء الخطاب المُنْتِج.

المترجم (ع. ش)

مدرسة الشارع:ثيمات الطبقة والسياسة

■ *أحد أهدافنا من هذا الحوار هو بلورة مفهوم ما للسياسة التربوية والثقافية وعلاقتها بالمجتمع الأمريكي. كما نرغب، بخاصة، استثمار قرائنية الحديث لتحليل المشهد الكندي. . . لا شك أن مفتاحنا إلى ذلك هو مايكل آبل، أحد أبرز موجِدِي ومنظِّري التيار النقدي الراديكالي في البحث التربوي الأمريكي. كلمة السر المميزة لبلوغ ذلك، كما أعتقد، هي نقد الليبرالية الأمريكية. . . فما هي جذور عمل آبل في السياق التربوي، وكيف يمكن وصف أطوارها العملية التي استلزمت جهداً خارج النقد السجالي لليبرالية الأمريكية وتعالقاتها بالمجتمع الأمريكي.*

آبل:هذا سيكون جزءاً من سيرتي الذاتية وتاريخي الطويل وغريب الأطوار. فقد أنهيتُ دراستي للقب الجامعي الأول ليلاً، حينما كنت عامل مطبوعات وسائق شاحنة لعدة سنوات. فأنا أنتسب لعائلة كان من دواعي غبطتها انتماؤها للطبقة العاملة. كنا فقراء للغاية، وربما بسبب ذلك كان إشكالاً كبيراً تجنيد دعم مالي لدراستي العليا عن طريق العائلة. . لقد أنجزتُ ذلك شخصياً. فقد التحقتُ بكليتين حكوميتين لتأهيل المعلمين بينما كنت لا أزال عامل طباعة، واستمر ذلك حتى دخلت الجيش. كان من الحكمة أن أقوم بذلك خيراً من أقضي طيلة عمري في السجن. الجيش جعل منِّي أستاذاً، فهناك علَّمت الملاحة والمساعدة الإدارية. وبعد إنهاء الخدمة، حصلت على سنة من الكلية، في حين كانت مدارس نيوجيرسي تعاني شُحَّاً هائلاً في المدرسين، وبخاصة تلك المدارس التي كانت تعلّم أبناء الأقليات العرقية.

التعليم في المدرسة بدا مختلفاً عن التعليم في الجيش، وبخاصة عندما وُضعت على المحك في باترسون–نيوجرسي، حيث وجدت نفسي في حجرة التدريس مباشرة، بوظيفة كاملة. في السابعة إلا ربعاً من صباح كل يوم كنت أُخبَرُ بالمدرسة التي ينبغي أن أذهب إليها. غالباً ما كان يتم إرسالي إلى مدارس السود، ذلك أنني كنت فاعلاً جداً في منظمة الأفارقة الأمريكان والجاليات الإسبانية في باترسون، كما كنت أحد مؤسسي «مجلس المساواة العرقية» CORE في الوقت الذي كنت فيه ناشطاً في جهود محو الأمية، وتخفيف الحساسيات والتوترات في الشارع الأمريكي. كانت هناك مناطق حصرية لمدارس السود، أو مناطق يعاد فيها عزلهم بطرق أخرى غير تخصيص مدارس بعينها لاستقطابهم، ومثيلات لها لاستقطاب البيض.

مجموعات كثيرة من الناس كانت تذهب بالمواصلات العامة مثلي إلى هناك.. لكنه تم إحراق الكثير من هذه الباصات، والعديد منا أدخلوا السجن. ذهبتُ إلى هناك واعترضت، وأبديت احتجاجاً على عدم السماح بتقديم المعونة للفئات غير القادرة على تحصيل حق القراءة والكتابة من الأولاد الأفارقة الأمريكان. ولذلك، فقد سُيِّستُ في حين كان عليَّ، كمربٍ، أن أكون مسيَّساً. لقد كنتُ مربياً مع أنني لم أكن قد تدربت بحق للاشتغال بتلك المهنة، وكنتُ فاعلاً بعمق ومشاركاً مميزاً في الكفاحات السياسية والثقافية والتربوية في الولايات المتحدة. وبسبب ذلك، فقد صُقِلتُ عن طريق الصراعات العرقية حول سياسات التعليم والتسيُّس، وغيرها. أعتقد أن هذه السيرورة مهمة لإدراك مدى التأثير الذي قادني إلى ما ألت إليه من اتجاه سياسي وفكري، لقد كان لِسِنِيِّ الصبا الكفاحية الأثر البالغ في جعلي ما أنا عليه.

■ *هذه الأحداث ربما كانت في أوائل الستينيات إلى منتصفها. لقد كنت حقا أحد النشطاء البارزين في معظم الحركات التي قادت المجابهات القوية والفعالة؟*

آبل:كان ذلك في أواخر الخمسينيات، إذ خرجت من الجيش عام 1962. وقد كان ذلك قبل حركة «أوقفوا الحرب». بينما كنتُ أعلّم في نيوجرسي، تبين لي بصورة قاطعة أن نوعية الصراعات التي كنت توّاقا لخوضها كان ينبغي لها أن تصبح أكثر اتساعاً. ربما بسبب باترسون نفسها، فهي من أكثر المدن سوءاً في الولايات المتحدة من ناحية الفقر، إذ فيها نسبة مرتفعة من السكان المعتاشين على المساعدات. والأقلية فيها، الأقلية اللونية، تبلغ نسبتها 80 ٪ ولا تملك ما يؤمِّن لها حياة كريمة. قلتُ أقلية لأن صيغة أيدولوجيةً ما في العالم تجعلُ ذوي البشرة السوداء أقليّة!

مرة أخرى، إنه التسيُّس هو الذي قادني إلى التدريس على هذا النحو، إذ كنتُ مغتاظاً لما أبصره حولي:فالمدارس كانت تتردى بصورة مذهلة، والمعرفة كانت تُصَفَّى من خلال المناهج الموجَّهة أيديولوجياً، والثقافات القيمة المتحصِّلة من دروس الكدح وتاريخ الأمة كانت مغيبة تماماً. ولذلك، كان على السياسات المعرفية والتربوية أن تتحول لتتحول معها ديناميات التربوية والمناهجية في حجرة الصف، إذ يتوجَّب أن تضع هذا الزخم على محك الممارسة كل روحةٍ وغدوةٍ في حجرة الصف. بمعنى أن القراءة والفعل السياسيين اللذين كنتُ أمارسهما كانا يُترجمان فورياً إلى ما أباشره من عمل حال مواجهتي لتلاميذي الخمسة والأربعين كل صباح.

كنتُ لا زلتُ عضواً فاعلاً في مناوءة السياسات العرقية والطبقية في باترسون، كما هو الحال في صقل الخبرة التربوية داخل أسوار المدارس وفي التجمعات السكانية الأكثر اتساعاً. . . كل هذه الحيثيات انصهرت لتسهم في تكويني. منذئذٍ، انخرطتُ في العمل السياسي للمعلمين، إذ صرتُ رئيساً لاتحاد المعلمين.. مرةً أخرى وهنت عزائمي جرّاء ما أرى من مآسٍ وعهودٍ رسمية تنصرم مواقيتها دونما أي تغيير. كل ذلك قادني إلى قراءات معينة، إضافة إلى التأثير الواضح على سلوكي الكفاحي اليومي، وبخاصة نقد السياسات الليبرالية.

باترسون كانت المدينة – الماكنة سياسياً، لقد كانت تُدار بما يعرَف في الأدبيات الأمريكية باسم «ماكنة الحزب الديمقراطي»، الأمر الذي جعل محاولات الليبراليين الحقيقيين للتغير تَعْلَقُ بدائرة اللامعنى. كنتُ أنا وأناس آخرون، من التربويين والسياسيين، نُقدم على الهلاك محاولين إحداث تغيير ما في الصفوف، وغيرها من أماكن الكفاح و المواجهة.. كثيرٌ من التلاميذ آلوا إلى أوضاع مزرية، في السجون؛أو في شرك المخدرات؛أو وقعوا في فك الفقر. . حياة بلا عمل تخيم عليها سياسة النظام التميزية واللاإنسانية.

■ *هل كنتَ في الخطوط الأمامية في حين كان البيروقراطيون يركنون إلى مكاتبهم المخملية مترفين وحالمين ببعض استحثاث فكري يحلون به المعضلات القائمة؟*

آبل:نعم، مع أنه لم يكن في باترسون وفرة من المكاتب الباذخة. لم تكن تلك النقطة هي لب المسألة. الأمر الذي قادني إلى لياقةٍ خاصة في التعاطي مع غضبي الشخصي، وبشكل جزئي البحث عن

جذوري السياسية، هو ما يُعرف في أدبيات الهازلين سياسياً بنكتة «الطفل ذي الحِفاظ الأحمر أو الوردي» Red Or Pink Diaper Baby (نكتة شائعة في أمريكا لمن يولَدُ لأبويين يساريين). هذا الانخراط، جعلني أجد نفسي سياسياً، ليس فقط كناشط في حقل مكافحة السياسات العرقية وحسب، ولكن أيضاً بموضَعةٍ نفسي ضمن هذا التقليد العائلي العريق الذي هو أكثر أهمية.

هذه النقاط من السيرة الذاتية مهمة جداً للنظرية الاجتماعية، والنقدية كذلك الأمر، لأن النظرية النقدية غالباً ما يكون لها جذورها في مشاهد الاضطهاد التي تسجل في مواجهة الحركات النسوية وحركات مكافحة التمييز العرقي. من هناك، ذهبت إلى كلية الدراسات العليا في كولومبيا، حين كانت الجامعات الأمريكية منخرطة بعمق في الاستقطاب والتسييس حول العنصرية والحرب في فيتنام. هذه الخبرة الدراسية في كولومبيا، ربطَتْ تاريخي التربوي والسياسي بالحصيلة الكلية للأدبيات الراديكالية في منظومتي الفكرية، كما شحذت همتي أكثر فأكثر على هذا الصعيد.

وبعد ذلك انتقلتُ إلى وسنكسون. قصة أخرى يمكن أن يستمتع بها من يقرأها من الناس، وربما يمكنها أن تفسِّر لماذا كنت في ماديسون، مرة أخرى، على طرف النقيض مع المؤسسات الرسمية. وبذلك، تكشف عن كنه تعلُّقي بالسياسة وولعي حصرياً بالكتابة النقدية.

عندما استدعيتُ لمقابلة لمباشرة العمل هنا في ماديسون عام 1970، كانت هناك دبابة عند أسفل الدرج، كانت تلك إحدى مشاهدات رد الفعل الصاخب على الحرب الفيتنامية من داخل الجامعة. كان هذا مجتمعاً ليبرالياً جداً في أوج تلك المشادات. عرفت حينما قوبلت، وأثناء المقابلة أيضاً، أن تلك البناية كانت قد ضُرِبَت بالغاز المدمع. لقد أدركتُ أن هذا المكان هو الذي رغبت التواجد فيه. ولذلك، فهذه قصة شخصية، وتاريخ سياسي.

أخيراً، هناك أشياء أخرى أعتقد أنها أسهمت في تسييسي:فأنا أبٌ لطفل أفريقي – أمريكي. وهذا يعني، مرة أخرى، أنني يجب ألا أعمل فقط على الصعيد الذهني في هذا الميدان، بل يجب أن أحيا حالةَ من لديه طفل يرجع من المدرسة كل يوم غاضباً أو مصاباً أو مذعوراً فَزِعاً بسبب الممارسات العنصرية بعد فقدان وعي تام في أحد أقسام المدرسة. هذا الأمر زاد كثيراً من الرغبة الإضافية في الكفاح اليومي.. ظواهرية اضطهاد الأطفال، وهنا أطفالي، أضفت إلى نمط كفاحي عنصراً صميمياً.

تمفصلات الثقافة وسؤال الفحوى

■ *دعنا ننتقل إلى المضمون المحدد لاستراتيجيتك البحثية. في بعض تأملاتك المستعادة ومقدماتك، كنت قد لاحظت مجموعة من التحولات، وبخاصة في النظرية التماثلية نحو إدراك أوسع مدىً لإمكانية المقاومة. إذا كان بالإمكان أن ترد بإيجاز حول كيفية تأثير ذلك على وجهة العمل لديك؟*

آبل: هذا يجعل الأمر يبدو وكأن تلك التحولات حدثت بشكل أساسي بسبب تحولات أخرى في عرف الأدبيات النظرية. (إننا نذهب باتجاه التفكير حول أن هذا، بعض الشيء، كان أكثر جذريةً). بالطبع، لقد تأثرتُ بظهور السجالات في الأعراف النقدية المختلفة، لكن الحراك السياسي أيضاً

سبب أنواعاً مختلفةً من التفكير. لقد حاولت أن أكون، باعتدال، مادياً بخصوص هذا، فالظروف تغيرت علي، وتغيرت الأشياء كتحصيل حاصل في داخلي، فمعظم العمل الذي رغبت فيه وحصلت عليه أساساً كان مسيساً بوضوح.

حاولتُ مزج بعض التقاليد الظواهرية، وهابرماس، والنظرية النقدية (وذلك قبل أن تصبح الأخيرتان في حكم الوضع الآمن المستقر). بالإضافة إلى ذلك، فالشخص الذي عملتُ معه في كولومبيا، داوين هيربر، كان أيضاً يدرّسُ موادا في ظواهرية اللاهوت التحرري في إكليريكية الاتحاد اللاهوتي هناك. معظم العمل الذي انخرطت به في الأصل كان محاولة للمزج بين اللابنيوية الماركسية والظواهرية، إذ إنني دفعت بالحقلين للسير جنباً إلى جنب في طريق ما. وببزوغ هذين النظامين في ذهني (وجذبهما لي، بالطبع، كتحصيل حاصل) كان جزءاً أساسياً من عملي ذلك الذي بدا الانخراط فيه محاولةً لرؤية الكيفية التي يساعد بها هذا الدمج على فهم السياسات الصفية في المنهاج الواقعي، والطريقة التي نفكر بها حول الصف والتربية وموقعنا البنائي الخاص كمربين.

ذلك يعني، الآن، أنني قد دعمت المواقع غير الليبرالية لأناس مثل بوفلس (Bowles) وغينس (Ginnis) في السياق التربوي داخل أمريكا الرأسمالية، كما كان يحلو للنظرية التماثلية أن تدعوها. بالنسبة لهم، إذا فهمت المنهاج المخفي، فإنك تكون قد فهمت التربية. ولكن الطريقة الوحيدة التي كان بإمكانك أن تفهمه من خلالها هي المقارنة الفعلية بين الطلاب في مسارات الصف (يعني تباري الطلاب وتنافسهم في التحصيل الأكاديمي الصفي).

وبينما لم يكن ذلك مريحاً بوجود هذا النمط من العنف الذي يمارسه الأستاذ، فإن شعوراً ليس بالحسن اجتاحني بخصوص الثقافة، وتعقيدات الممارسة الإنسانية التي كنت أرغب في دعمها. لقد بدت لي، على الأقل، محاولة لتسييس النظام وجعل النظام المحافظ والنظام الليبرالي، المستعاد بنائياً، أكثر قلقلة وعدم استقرار. ومن ناحية أخرى، كنتُ أرغبُ في تركيز الانتباه وتبيان أمرٍ ما مؤداه أن الثقافة كذلك تملك شيئاً من الإدارة الذاتية. ولقد كانت النتيجة «المنهاج والأيديولوجيا»، الكتاب الذي أنا واثق من أنه ساعد في تأسيس تلك الثقافة المادية، ذلك أنها كانت متأثرةً بالبناء الاقتصادي، لكنها غير منفعلة به تماماً.

■ *لذلك، فإن المنطق البنائي الخاص كان مُحَفَّزاً بالاندماج مع الثقافة كفكرة، ووفقاً لذلك، فقد أصبحت فعلياً أكثر حساسية لها في الجانب العملي من السياسة. وبالنظر إلى النظام الفكري للماركسية خارج الولايات المتحدة الأمريكية، هناك نظامان تياران جذريان حاولا مكافحة الجبرية والسلطوية الستالينيتين:البنيوية ألثوسرية والمقاربات الغرامشية. الإضافات البنيوية متعلقة أكثر بالجذور الفرنسية ل الثيوسيسر أكثر من قراءة الماركسية. ألثوسرية (Althuserian) هي قراءة خاصة في الغرامشية، إذا كان المرء موافقاً أم غير موافق. . ليس هنا موضع السؤال. فمرجعية الثيوسيسر كانت غرامشي، فكيف استطعت الانفلات من النتيجة التي آل إليها الثيوسيسر عند قراءته لغرامشي في تلك الفترة؟*

آبل:ذلك صحيح. ولكن، كما طرحت في أماكن عديدة، فإن التعامل الجيد مع النظام الماركسي يحتاج إلى تحدٍّ جدّي وإلى إعادة بناء. وربما بسبب ذلك أخِذْتُ ببنيوية الثيوسر، جزئياً، بسبب تركيزها على البؤر التنافسية على عدة مستويات. إنها، في الحقيقة، ليست بالضرورة سجناً للعديدين كما أريدَ لها أن تكون. إنها، في واقع الأمر، قراءةٌ في ذلك النظام، أهلّتنا للتفكير حول بنية الثقافة ومحدداتها، وكذلك في محددات السياسة. بالطبع، إنها سجن في جوانب معينة، حالها حال أي تحليل بنيوي. ولكنها مكّنتنا من إدراك الطريقة التي قد جعلت الثقافة معزولة جزئياً، وكيف أنها كانت نسبياً، كذلك، مستقلة ذاتياً. وبعد كل ذلك، أليس هذا ما تمحورت حوله مستويات النظرية التناقضية؟

لذلك، كنت مأخوذاً جداً بمكانة الثوسير (Althuser) ومعها. ولكن، من الواضح أن النظرية التناقضية لم تفعل الشيء ذاته، من حيث السماح بوجود أي متسعٍ لمعرفةٍ سابقة، لفاعلية الإنسان ومصلحته أو للمقاومة والكفاح. ذلك أنها كانت، في واقع الأمر وعلى الإطلاق، مَقُودةً بمنطق «الإنتاج». الكتاب الذي كنتُ كتبته بدأ بترسيخ ذلك، فـ«التربية والقوة» شرع بالنظر إلى التناقضات وليس فقط بالضرورة إلى علاقات الإنتاج بين الثقافة والاقتصاد والدولة. وكذلك بدأ بالنظر إلى الجنسوية والجندر والعرق، كما هو الحال بالنسبة إلى الديناميات الطبقية. «الأيديولوجيا والمنهاج» هو تحليل لعلاقات السيطرة والاستغلال. لقد تم اختتامه بلفتة تفاؤلية حول مصلحة الإنسان، الفكرة الثانية، ولكنها كانت ابتداءً بمصطلحات طبقية.

بعد أن كتبتُ «المنهاج والأيديولوجيا» و«التربية والقوة»، بدأت الحديث عن الأساتذة «القتلى مع وقف التنفيذ» وتغيّرات الوضع الطبقي للمعلمين الذين كانت تلك الظاهرة متجسدة فيهم. لعلكما تذكران أنني كنت رئيس اتحاد المعلمين، وقد عملت آنئذٍ عن قرب شديد مع المعلمين والمصممين السينيمائيين على فيلم مع الأطفال والأساتذة. عمل جميل ومادة محبوبة دونما حاجة لصبغات سياسية، ولكنه كان يعكس الممكنات الكثيرة التي تقود لطرق كثيرة في إبداع المعاني الشخصية والسياسية في المدارس. وهذا كان يعني أنني كنت أتعامل مع المعلمين بمصداقية.

كنتُ أتحدثُ بمنطق مشابه لذلك إلى «جماعة معلمات بوسطن» في الولايات المتحدة، وحشد من «الاتحاد النسائي للمعلمات» في ماديسون. كنتُ أُعِدُّ نظاماً لتقديم عمالة المعلمين التي أبتغي بناءها، وماذا كان ذلك يعني في مصطلحهم «القتل مع وقف التنفيذ» و «فقدان السيطرة على المنهاج». لكن، وبعد الإصغاء لي باهتمام للحظات، قالت لي واحدة من المعلمات:«هل خطر ببالك لمرة واحدة أنك تتحدث إلى ثلاثين شخصاً يوصفون بطريقة جنسية خاصة؟». وقد كانت تلك المرأة مَعْلَماً وومضةً مميزة في خروجها. لقد كان واضحاً بشفافية عالية أن التحليل الطبقي نفسه، حتى وإن تم تبئيره على المقاومة والكفاح كما كنتُ أدْخِلُ إليه في تقديماتي، فإنه ببساطة لم يستطع التعاطي مع حقيقة كون الجندر هو الكينونة الغائبة في معظم أعمالنا. لقد كان صمتاً مطبقاً يحيط بحقيقة كبرى مؤدّاها أن العمالة النسائية متغلغلة في العمل غير المدفوع في الوطن. لا نستطيع فهم البنية الطبقية إن لم نفهم الجندر. لقد ساعد ذلك تلك المعلمة، كما ساعد زوجتي ريما (المؤرخة في مجال الطب) بالتركيز على كفاح النساء بغية التحكم في أجسادهن وفي معرفتهن.

بدأ تركيزي يتضاءل شيئاً فشيئاً حول الحالات الداخلية للعلاقات الطبقية والتشكيلات غير الإنتاجية، والصيغ التناقضية في التربية وغيرها، نحو:الطبقة والعرق والعلاقات الجندرية في السياسة والاقتصاد والثقافة. ولقد تطلب ذلك إعادة بناء جذرية للنظرية ألثوسرية. إنها تشتمل على القوة، وبالمقدار نفسه تشتمل على القرار الفوقي، حيث يساعد الجندر في إنتاج الطبقة ونقضها، فيما يُنْتَج الاثنان ويُنْقَضان بالعِرق.

هذه هي الديناميات التي خلقت التركيبة الاجتماعية. إن هذه الديناميات تشق طريقها في أجواء توصف، نسبياً، بأنها مستقلة ذاتياً، في الثقافة والاقتصاد والسياسة. هذه نظرية شائكة جداً، لكنه معترف بها. لقد حاولت أن أعرضها بوضوح في الفصل الافتتاحي من كتاب «الأيديولوجيا والممارسة في التربية»، وكذلك في عملي مع كاميرون مكارثي. (الحقيقة، كما أطرح الآن، أن ثمة تناقضات «في» وليس فقط «خلال» كل من الديناميات والأجواء السابقة التي جعلتها أكثر تعقيداً. لكنني مادمتُ لستُ في كنيسة، فإنني غير آبهٍ بالهرطقات!).

■ *إن ذلك أكثر قرباً من الغرامشية الأصلية دون المعرفية ألثوسرية، وفي سبل شتى: فعملك لا يعكس فقط التغير في الأدبيات والمكانة الجذرية للتربية، ولكنه يعيد بأكثر من ذلك ربط ملابسات سيرتك الذاتية وعملك في تطوير مكانة أكثر اختلافاً واصطناعيةً... فمن وجهةٍ ما تبدو النظرية تطبيقاً مستنيراً، من حيث هي عامل أساسي في المنظور الثقافي. إنه لأمر ملفت أن الجانب الصميمي في كتاباتك لم يقرأ أبداً، ولكنه اختطَّ طريقه من خلال التفاعل مع الناس والاستعداد للاستماع منهم وقبول التحدي بوجه عام... أمرٌ آخر، في تلك الفترة، كانت النظرية قد احتيزت قبل الممارسة، بينما قبل ذلك كانت الممارسة سابقة على نظريتك؟*

آبل:جزئياً، نعم. لكن، مرة أخرى، المثال هو «التربية والقوة» الذي أعتقد أنه كتاب أكثر سلاسة مقارنة بالكثير من قراءات البنائية الإنتاجية في «الأيديولوجيا والمنهاج». سببان أحدهما سياسي والآخر شخصي، وربما سبب ثالث بحثي، تفسر ذلك. فكما ذكرت قبل قليل، بدأت العمل مع مجموعة نسائية منشقة، لكنني كذلك، كنت أعمل مع حركة «اتحاد المعلمين» التي تكافح لدمقرطة جادة متحركة في ماديسون.

واحد من تلاميذي كان محارباً قديماً في فيتنام، ونشيطاً سياسياً كذلك، كنت قد ساجلته مراراً أثناء عملنا السياسي سويةً. إنه لا يستطيع الحصول على وظيفة كأستاذ، أو أن يعمل على خط تجميع. كان يحاول العمل مع آخرين على تشكيل جماعة منشقة، الأمر الذي سيجعل في موضع التحدي كلاً من أيديولوجيات الاتحاد القائم وبُناه واستراتيجياته الإدارية التي كانت، إلى حد ما، محافظة. لقد طلبوا مني الحضور والعمل على تصميم مادة في التربية السياسية. هذا جزء من تدريبي، فأنا أصلاً كنت قد درستُ في كولومبيا الاختصاص المناهجي. تدريبي كمهني مناهجي، كان يعني أن بإمكاني تقديم مساعدة في كيفية إنتاج مادة مُمَثِّلة، وآمل كذلك، أنها كانت فعالة وقوية كذلك.

عندما بدأت العمل مع هذه الجماعة، كان واضحاً تماماً أن المادة التي كنتُ منكباً عليها، في

«الأيديولوجيا والمنهاج»، أحدثت تشابهية ضئيلة لما كان يجري في الحياة اليومية لأولئك العاملين على خط التجميع. لقد كان مُسيطَراً عليه بطرق أيديولوجية مثيرة. الهيمنة كانت غير مرئية، لكنها أيضاً كانت تناقضية جداً، وكانوا يكافحونها يومياً. مرة أخرى، كان ثمة عملية جدلية بين الفعل الذي كنت أقوم به في «الاتحاد»، وإلزامي بإعادة التفكير بشكل واسع في المواقع التي كنت أشغلها.

ومرة أخرى، بينما كان هؤلاء العاملون يعانون من التمييز الجنسي والعرقي (مع أن الثقافة الطبقية كانت متاحة أيضاً في صفوف هذه المجموعات)، كان وضعهم يبدو قريباً من عمل باول ويليز في تركيزه على طاقات الطبقة والثقافة الإنتاجية أكثر من تركيزه على الإنتاج المباشر. . ذلك الأمر الذي كنت قد انزلقتُ إليه في نهاية كتاب «الأيديولوجيا والمنهاج». لذلك، نعم، النظريات كانت متقدمة أكثر من التطبيق، لكن التطبيق كان يُلتقط بسرعة ويدفع بالنظرية إلى مسارات أخرى.

تهجين أجندة اليمين برومانسية اليسار

■ *هل لنا بالانتقال إلى الوقت الحالي؟ أعتقد أن العاملين منا في كندا، على سبيل المثال، كانوا متأثرين تماماً بالتطور المذهل والبارز على صعيد البحث النقدي في الولايات المتحدة خلال السنوات العشر الأخيرة. لكنه، على صعيد آخر تتموضع الواقعية الصارمة للسياسة الأمريكية. فإدارة بوش تواصل الهيمنة الجمهورية طويلة المدى. وهناك أيضاً اضمحلال للإشارات الجمهورية (ربما باستثناء جيسي جاكسون) ولنوع خاص من الاهتمامات من هذا النوع، والتي تم عرضها في أعمالك المنشورة في عدد كبير من وسائل الإعلام، وفي أجندتك المعلنة. فما هو تقييمك لإمكانيات التحول طويلة الأمد لعدم الوصول إلى اتفاق عند هذه اللحظة المحددة. وعدم ظهور ما تقدمه خارج الجماعات المتزمتة وخارج الأكاديميا؟*

أبل:هذا سؤال إشكالي جداً. عموماً، فإن اليسار هو الأكثر هامشية في الولايات المتحدة. الولايات المتحدة ليس فيها طبيعة شعبية، والشعبية (الجمهورية) يمكنها أن تتحول لتصبح تحت جناح اليمين أو اليسار. حتى الآن، وبالتناسب مع ما كنت قد أطلقتُ عليه في عمل حديث «التوافق الاجتماعي الديمقراطي» –الانسجام الليبرالي– فهناك تحالف بين اليمين الجديد وجزء من الطبقة الوسطى الجديدة لامتلاك حراكها الخاص من خلال معايير المساءلة وتقنيات الإدارة... وهكذا دواليك، بالنسبة للأكاديميات الجديدة المحافظة، ومُحدِّثات الاقتصاد. هذا التحالف انتصر في مسارات هامة. أعتقد أن تحليلكما للوضع صحيح. جزء من مأساة هذه الشريحة من الناس، في الجامعات والاتحادات العمالية، أنها ساهمت في إحداث ذلك.

■ *أكان ذلك بمهاجمة الليبرالية؟*

أبل:نعم، جزئياً. دعني أوضح تخلُّق هذه الوضعية. أعتقد أنه كان ثمة توافق مع ما كنت قد أطلقتُ عليه «الحقوق الشخصية» من قبل العديد من اليساريين الآن. سابقاً، حاولنا رؤية الليبرالية،

ببساطة، كمسعى لإدارة شؤون طبقة ومصالحها بغية وضع أمور معينة في حالة الإبهام. وشيئاً فشيئاً، بدا واضحاً بأن كثيراً مما تم استخدامه ليكون «حقوقاً برجوازية» كان نتيجة الصراع. لم تكن من سبيل لاختيار الانشقاق. بدلاً من ذلك، وُجِدَت توافقات لحلول وسطية. بدأنا نعي أن هجومنا على الليبرالية في التربية ومواضع أخرى، والذي كان صحيحاً من نواح عدة، جاء في وقت كان من الأكثر حكمة التركيز بصورة أفضل على اهتمامات الناس في المجتمعات المحلية.

نحن ننسى كثيراً، في العادة، كم هي ضئيلة المكاسب الليبرالية عبر تاريخ طويل من الصراعات في الوقت الحالي. كذلك، وهذا لظني أن الكثيرين منا اختلقوا نتائج إشكالية، أعتقد أن ذلك الكم من الخطاب الذي شاركنا في إنتاجه كان نقدا سلبياً. العمل السلبي ضروري، ومهم بالطبع كصيغة لفاعلية عيانية ضد الاضطهاد، لكنه لا يمنح الناس إحساسا بالمسؤولية. وهو كذلك كان يُعَدُّ بمستوى نظري لا يتيح التواصل مع خبرات الناس في حياتهم اليومية، وهذه مأساة. لقد أتاح ذلك، جزئياً، تخلُّق الوضعية التي مكَّنت اليمين من إعادة بناء صيغ الهيمنة حول الإحساس الحقيقي بالغضب عند الناس.

ثمة وجدان جماهيري سام في الولايات المتحدة. وهو، على سبيل المثال، كان معارضة أساسية للأعمال الكبيرة. ولكن اليمين، نوعاً ما، كان قادراً على إعادة إنعاش هذه المشاعر. كان على اليسار والقوى الشعبية التعايش مع ذلك، ولكننا لم نكن قادرين على فعل ذلك جرَّاء اهتمامنا المفرط برهافة أفكارنا التجريدية وأناقتها، ونسينا كذلك الوشائج التي كان علينا العمل على إيجادها في الحياة الواقعية. للكثيرين منا، كان العمل السياسي الوحيد هو الكتابة التنظيرية. لا أريد إغفال ذلك ولا التقليل من قيمته، فتلك الكتابات كانت حاسمة. لكننا، عملياً، ألقينا، وبإفراط، الحقل السياسي والتربوي على اليمين، وتركناهم يُعرِّفون الأجندة الجماهيرية كما تُصرِّفُها أهواؤهم.

■ *ما هو السبب المحتمل لذلك؟ خبرتي في الولايات المتحدة كانت بسيطة، ولكنني عندما كنت في ستانفورد كان لدي شعور بأن ثمة نوعاً من الهوة بين اليسارَيْن: القديم والجديد في الولايات المتحدة ، الأمر الذي أثر في تخلُّق النظام الاجتماعي. هل يمكن أن يكون ذلك هو أحد الأسباب التي تفسِّر علّة كون الهجوم في غير موضعه عند ظهور تلك الموجة الجديدة من النقد التربوي؟*

آبل:لا أعتقد أن التركيز على النقد كان كليةً في غير موضعه، وأعتقد أنني لا زلتُ أعارض بشدة النظام الليبرالي كنظام معزول تماماً عن جذور الحالة الاضطهادية. لكنني أعتقد أنه كان ثمة مكاسب أساسية داخل هذا النظام، وأنه يجب إعادة تسييسها. مهمتنا بعدئذٍ، وفي جزء منها، كانت الدفاع عن هذه المكاسب وصونها وتوسيعها باتجاهات أكثر ديموقراطية في كل مؤسساتنا، الجماهيرية منها والخاصة. هذا هو برنامج الديمقراطية الجذرية. أقسام من هذا البرنامج كانت موجودة أصلاً وكان بالإمكان إعادة بنائها. على سبيل المثال، فإن نظام مكافحة التمييز العرقي والعمل الاجتماعي الديمقراطي، على صعيد التربية في الولايات المتحدة، هو نظام ذو تاريخ عريق. هذا ليس جديداً، ولذلك، أهدف إلى البدء بإطلاق تعبير «إعادة المفْهَمَة» (صك المفاهيم). أنا لم أُعِد مفهمة أي شيء، لكنني بنيتُ وأعدتُ البناء فوق التاريخ الكلي للعلاقة بين السياسات

الثقافية والديمقراطية الاجتماعية في الولايات المتحدة. دائما كان هناك بدائل، والمزاعم التي أطرحها الآن كان الكثيرون قد طرحوها في العقد الثاني من القرن العشرين.

إذا كنت تريد الحديث حول أية نقطة تموضع الفشل، فإن النظام الاجتماعي الديموقراطي والعرف الشعبي في الولايات المتحدة قد هُمِّشَا بوعي تام، ووضعا تحت غائلة الهجوم لعقود. أضف إلى ذلك التاريخ الإجرامي للهجوم على اللاتينية واللاتينيين والآسيويين الأمريكيين والهنود والأفارقة الأمريكيين، الرجال منهم والنساء، وعلى ذوي الجنسية المثلية. . وغيرهم. لذلك، كان ثمة مشاكل جدية مع موضوعات اليسار القديم أكثر من مجرد الإناحة باللائمة على الأقسام الأساسية في العرف النقدي لمعاناته نقصاً جلياً في الترابط بين صيغ الانتقادات، والتي كانت في كثير من الأحوال في غير موضعها. ربما كنا نريد تذكُّرَ تاريخ زجِّ اليسار في خانة التهميش.

■ *لقد كان ذلك في نهاية الحرب العالمية الأولى، عندما أصبحت الأحزاب الاجتماعية كبش فداء للمخاوف حول الثورة البلشفية في روسيا وقد دُمِّرت الأحزاب الاجتماعية على أيدي محترفي السياسة.*

آبل: نعم، فإن جزءاً من النتائج تُرى في ضوء حقيقة أن الحركة الاتحادية في الولايات المتحدة لا تزال ضمن الأقلية بالنظر إلى التناسب الشعبي في معظم الأمم الصناعية الغربية. لقد سجّلت الاتحادات انتصارات أساسية، وساعدت في خلق توافق اجتماعي ديمقراطي. لكنها، أيضاً، أُضْعِفَت من قبل الدولة عبر وسائل الاضطهاد والتهميش. لذلك يجب أن نكون حذرين من إلقاء اللوم على اليسار جرَّاء انقساماته، حتى ولو بالتندر عل مصداقية نكتة «كم من اليساريين تحتاج رحلةُ صيد؟». الجواب:واحدٌ للقبض على السارية، وتسعٌ وتسعون للتجادل حول الوجهة المُثلى!!! فنحن ملامون بخصوص ذلك.

ولكن، ثانيةً، فإن هذا يُعَدُّ الجزء الأكثر ضآلةً من الحكاية الأطول. فالولايات المتحدة كانت دائما ضعيفة المقدرة على إقامة ميزان مناسب للنظام الاجتماعي الديمقراطي، وكان ذلك جزئياً لأن المراكب كانت مليئة بالمهاجرين الذاهبين أو الآيبين. معظم الناس الذين كانوا فاعلين سياسياً لم يمكثوا هنا لسببين: لأنهم لم يمارسوا السياسة الفعلية، أو لأنهم كانوا يهرعون لإدارة إشكالياتهم التجارية الخاصة والضاغطة.

كذلك الحال، فإن الانفتاح الواسع للأمة، وحقيقة أن الحريات السياسية للبيض كانت متاحة في بداية تأسيس الدولة، كان غير مشابه لما هو عليه الحال في إنجلترا. إنهم لم يناضلوا لأجل السياسات المستندة على الطبقة كثيراً. لقد كان ذلك في إنجلترا، حيث يتوجب على السياسات الطبقية والكفاح السياسي أن يندغما سويةً. في الولايات المتحدة كان ثمة ظهور مختلف لذلك الصراع. ذلك يعني أنه كان من الصعب تنظيم برنامج اجتماعي معترف به في الولايات المتحدة. ولإحداث تغيير ذي مغزى، كان من المفترض أن يكون البرنامج جماهيرياً. ورغم ذلك، فقد كان للعلاقات الطبقية تاريخ ممتد في الولايات المتحدة، وقد مُنِحَت هذه العلاقات امتيازاً خاصاً جرّاء تاريخ سياسي وثقافي وعرقي وديني خاص في الولايات المتحدة.

■ *من منظور المراقبين الأوروبيين والكنديين، فإن واحداً من الأشياء التي يجب أن تميز الثقافة السياسية الأمريكية هو السيادة المسبقة لسياسات القضايا الفردية، الأمر الذي يعكس غياب الهيكلية التكاملية التي تمنحها الحركة الاجتماعية، والتي يمنحها كذلك البرنامج الليبرالي لمدة من الزمن. فهل ترى أن هذه لا تزال مشكلة قائمة؟*

آبل:نعم. واحد من هذه الأشياء أن اليمين نجح بشكل ملحوظ في تشكيل ائتلافات من مجموعات القضايا الفردية حول أجندة معينة. الأجندة في السياق التربوي كانت توحيدية، ذات ثقافة بشيوع زائف، رومانسية الماضي في الاختيار، ضامنة الربط بين المدرسة والعمل المدفوع. . هذا هو الائتلاف الذي تم تشكيله. اليمين كان بإمكانه عمل ذلك لردف مظلة الهيمنة التي أقامها. وخلاصة الأمر، فإن ذلك يعني أننا سوف نتراضى على حل وسط. أنتم تريدون أشياء محددة (القوى الشعبية والطبقة الوسطى التي تريد إحداث الحراك والحصول عل الفرص).. سوف نمنحكم ذلك، لتشكّلوا ذلك الائتلاف.

لقد صهر اليمين في بوتقة واحدة: مفاهيم القومية والوطنية، قضايا العائلة، التوحيد، الجنسوية والجندرية، المخدرات. . تحت قيادته. لقد توسَّلَها، كذلك، لخدمة أهدافه في استثمار المشروع المجَّاني للأيديولوجيا الاقتصادية وبثِّه في كل قطاع اجتماعي. القضايا الفردية، في واقع الأمر، أُبرِزَت بألعية على يدي اليمين في الولايات المتحدة. ولكنني أعتقد أن احتمالية ذلك الائتلاف، الذي كان ابتداءً متحجراً من ناحية بنيوية، ضئيلة في واقع الأمر. ولأجل أن يتم التحديث الاقتصادي بهذه الطريقة، فإن رأس المال يجب أن يحتفظ بحريته النسبية في الحركة على الدوام. في الوقت الحالي، فإن الصيغ الأيديولوجية للبرلمان الأمريكي (الكونغرس) والطريقة التي تُنَظِّم بها الرأسمالية نفسها كطراز اقتصادي، تعني أن نظام التسليع ينقض التقاليد الدينية والرؤى العرفانية. ولذلك، فأنا كعامل مدفوع الأجر، يجب ألا تراودني الهواجس بترك عملي، هذا إن كنت وافر الحظ وحصلت على عمل أصلاً. يجب أن أنتظر حتى أخرج من مصنعي أو من مكتبي، أو أذهب في إجازة، أو أشتري تلفزيوناً أو أمتلك حجرةً. . . قطعاً، إن الانضباط في العمل مدمِّر. وفي الوقت نفسه، فإنه لكسب الشرعية واحتياز المكاسب، يجب على اقتصادنا أن يعمل ضد رَمْنَسَة رؤى العائلة والبيت والمدرسة، حيث المرأة كانت محددة بالحيز المنزلي. لذلك، فان الأيديولوجية الشعبوية لليمين الجديد لم تستطع أن تندغم في تركيز السوق الحر لجعل كل شيء قابل للتسليع.

■ *منظور «ديزني» للعالم؟*

آبل:جزئياً، نعم، والذي هو تحت التهديد. فأنت لا تستطيع امتلاك التصنيع وإطلاق العنان لقوى السوق هذه. . وتدافع، في الآن ذاته، عن مكانة العائلة وعرفانية الماضي، إنها تبادلية حصرية. لذلك، فإن إحساسي أن هذا الائتلاف لا بد له أن ينصدع على الأمد البعيد. وكل هذا يعني تزويدنا بالإمكانية الموضوعية لتشكيل ائتلاف بين من يحبذون منا دمقرطة المدرسة وأمكنة العمل (المدفوع وغير المدفوع) وتلك المجموعات غير الموالية للنظام. إن بإمكاننا تشكيل ائتلافات مختلفة تعيد مَحوَرةَ هؤلاء الناس الذين ينتظمون، الآن، لدى اليمين في مواقع أكثر ديمقراطيةً.

الوعي الطبقي وضرورات التجاوز

■ *كنتُ مبتهجاً عند سماعك، آنفاً، تناقش دور التربية غير الرسمية. إنك لم تُعْرَف كمربٍّ غير رسمي، بل أكثر كباحث تربوي مرجعيته المدرسة. ربما يكون الافتراض بأن تحالف الجناح اليميني لا يستطيع، بشكل نهائي، حملك على القول:«نعم»، هناك حاجة لتطوير أشكال جديدة من المقاومة في الحقل التربوي كقاعدة نهائية ذات استراتيجية هجومية. أهذه قراءة نزيهة لردودك؟*

آبل:نعم، بالتأكيد. فالمهمة الأعصى هي إيجاد أين توجد المجموعة المناسبة، ومن هو هذا ال «مَنْ» مِنَ «النحن» الذي سيديرها. لكن ذلك يبدو استراتيجياً جداً، للأسف، وأقل عضويةً مقارنة مع ما أعني. لقد انتقلتُ إلى موضعٍ يمكن أن يُدعى:«موقع الوحدة اللامركزية». فأنا لا أعتقد أن الطبقة هي المحرك الأساسي الذي يزود بالقوى الوحيدة الناظمة للتغير الاجتماعي. لقد حاولت في كتاب «المعلمون والنصوص» أن أبيِّن أن ثمة جهات مضاعفة ونضالات مضاعفة. الحركات الاجتماعية متضمَّنة، وهي عادة ما ورائية بشكل جيد، فالديناميات الطبقية فواعل مقتدرة في هذا السياق وغيره.

■ *يعني أنك تأثرت بالسجالات مابعد البنيوية، لكنك لم تقع في شراكها، ولم تقتف أثرها، بل غُصتَ في طريق ربما تتهم فيها فليب وكسلر؟*

آبل:حتماً. فليب صديق عزيز لي، وقد كتبنا أشياء كثيرة معاً. وكما تعرف فإن كتابه حول هذه المسائل في سلسلة كتاب «الفكر الاجتماعي الناقد» الذي أعكف أنا على تحريره. أعتقد أن حدوسه ربما تكون صحيحة، ذلك أننا أبطلنا مركزية التصور القائل بأن الطبقة هي المكان الوحيد التي تتوافر فيه الفواعل الإنسانية (بينما أبقينا على تقديرنا لقوة العلاقات الطبقية). يخرج ذلك إلى حيز الوجود إذا نظرنا إلى مسألة التكوين العرقي والسياسات الجندرية بين الرجال والنساء. ربما ليس من الغريب أن يكون هذا القول بمثابة رجوع إلى سياساتي السابقة، حين لم أكن فقط قد تشكَّلتُ، جزئياً، على يدي سياسات الطبقة العاملة جرَّاء الخلفية السياسية لنظام عائلتي الاتحادي. . بل لأنني كنتُ، أيضاً، عامل طباعة. وكما قلتُ سابقاً، شكَّلتني شخصياً، وبعمق، السياساتُ العرقية. لذا، فهذه رجعة لسيرتي الذاتية. لكن بعضاً من مكانتي مابعد البنائية أقلقني، ولسوف أكون نزيهاً بخصوص ذلك.

أعتقد أن بإمكاننا مضاعفة أنماط السيادة إلى مدى تكون فيه العديد من المؤسسات المرموقة مستعدة لمكافحة الاضطهاد. أعتقد أن المكانة تجاوزت عتبة الخطر في أن تكون تجسيداً مطابقاً للظرف مابعد الحداثي. ذلك أنها تعكس عدم مقدرتنا على رؤية ما ظهر من بُنى والتعرُّف على كيفية عملها قياساً إلى الصيغ المعيارية الهائلة للسيادة والاستغلال.

دعني أقدم مثالاً: عندما كنت في البرازيل وتايلاند ودول أخرى عملت فيها أعمالاً تربوية وسياسية، وطبقت تلك السياسات على أناس يكافحون للإبقاء على رُضَّعهم أحياء، ولإيجاد كفاف يومهم، والحصول على الحد الأدنى من التعليم لأبنائهم.. في حين كنتُ أعمل مع آخرين على تشكيل حركات عالمية لدعم نضالات هؤلاء الناس وكفاحهم من أجل الحياة. وبسبب ذلك كله،

أعتقد أن العلاقات التي تنشئ ما يمكن أن نُطلق عليه «الرأسمالية» كانت أكثر تعسُّفية من غيرها. في حالتنا (وقد كانت النظريات النسوية تُعرض بألمعية تستحق التقدير) كانت هناك محاولات للتحرك وراء التقلص الطبقي والتعرف على كيفية السيادة في العرق والطبقة والجندر والجنسوية، وعمل العلاقات الأخرى. كنا عندئذ قد نسينا قوى البناء الهائلة التي كانت موجودة.

وبسبب خبرة شخصية، ربما جرّاء نشأتي فقيراً، أعتقد أننا بدأنا التفكير حول ماهية أخطار المكانة التي تطمئن تماماً إلى فكرة وجود التضاعفات اللانهائية لخطابات القوة. إنها يمكن أن تدعم، بسهولة، القصور الذي مؤدَّاه أن كل شيء هو في حالة من حالاته صيغة مساوية للاضطهاد. لأسباب سياسية لا أعتقد أن بإمكاننا قول ذلك. لكن، بالطبع، يجب أن ننتظم مع الناس في إحساسهم الخاص بالاضطهاد. إنها الاستحثاثية الظواهرية والسياسات الثقافية.

لكنما يجب علي أن أقبل في دُخيلاء نفسي بأنني لا أعتقد أن كل الاضطهادات متماثلة، ذلك أنني أعتقد أن ثمة عواقب رديئة تفرزها معظم الحركات القومية والعالمية بغرض جذبنا إلى مكاسب الاقتصاديات الرأسمالية وثقافاتها وسياساتها. ولعل هذا ليس محض استعارة، فهناك ظروف موضوعية:فسياسات الإنتاج يتم استبدالها كلية بسياسات الاستهلاك. الحديث حول أنواع الخطاب هائل، ومجاني في الواقع. ولكن، حتى نتعرف على قيوده الحالية وصبغته مافوق التنظيرية، سوف نكون أيضا في خطر نوع خاص من التعميمات، بينما العالم حولنا يتشظّى وحيوات الناس وآمالهم تتحطم.

لكنه من المهم، رغم ما قيل، أن لا نخطئ الفهم، فلا أريد إغفال القوة الأخرى لاضهطادات العرق والجنسوية والجندرية، والتوتُّرات القارة بينها. إن لا إنسانية الاضطهاد للمرأة تكمن فيما يسمى «الجو المنزلي»، إنه الوحشية بعينها. ما أريد قوله هنا، أنه يتوجب علينا أن نركز على الهيئات استدلالية، ليس إلا. ولهذا، ورغم أن الخطاب مشحون بماديته الخاصة، أعتقد أن هناك عدة أخطار حقيقية، ومكاسب أيضاً بطبيعة الحال، لرؤية العالم «كنص» وحسب. أنا شخصياً لم أكن في هذا المجال مؤسسا طبقياً، ولا مقلِّصاً اقتصادياً، غير أن العيش في ظل الرأسمالية يعني شيئاً ما، وأعتقد أن ذلك يجب ألا يتم إغفاله.

تسلل الغرامشية وتأميمها للخطاب التربوي

■ *دعنا نغير محور تركيزنا قليلاً نحو النظام العالمي، وتحديداً العلاقات بين الدول الحضرية (الرائدة) والدول التابعة. فكيف بإمكاننا أن نناقش تخلُّق المعلم التحوُّلي الذي هو جزء لا يتجزأ من نظام أكثر شموليةً للسيادة والتحكّم في المجتمعات الحضرية في السياق العالمي؟*

آبل:أعتقد أن على الواحد منا أن يكافح في مكان تواجده. لا أود إغفال مسألة الإدراك للسياق العالمي الذي نعيش فيه على الإطلاق. أعمالنا كلها يجب أن يتم تقديمها بصورة علائقية. على سبيل المثال، خذ حقيقة أننا حتى نجري هذه المقابلة يجب أن نمشي إلى الغرفة ونضيئ المصباح الكهربائي. نستطيع تقديم هذا الفعل كحقيقة موضوعية. نستطيع القول، ببساطة: مايكل آبل

مشى إلى غرفة الفيديو حيث كنا، وأضاء المصباح. لكن هذا ليس تقديماً اجتماعياً كافياً على الإطلاق. لا أعترف بذلك، ليس فقط لأنني أضأت المصباح، ولكن في العملية نفسها كان ثمة علاقة غير مسماة «خفية» مع العديد ممن نقَّبوا عن الفحم، وماتوا، أو أوذوا، أو عانوا أمراضاً مزمنة أثناء عملية إنتاج الكهرباء لإضاءة المصباح. ولذلك، أعتقد أن علينا التفكير في ذلك بصيغ العلاقات التوافقية مع الأناس الآخرين. وهذا يتطلب، بشكل واضح، أن نفكر بصيغٍ عالمية. أنا شخصياً أؤيد ذلك. وحتماً أن هناك مسائل سياسية ونظرية، أيضاً، حول تغيير فهم الناس في المركز، أولئك الذين لا يعرفون كم من رفاهيتهم التي ينعمون بها يستند إلى كدح شعوب الأمم الفقيرة.

ولتوسيع نطاق هذا التناوب داخل المركز الإمبريالي، الذي يمارس تأثيراً على مستوى حيوات الناس خارج المركز السياسي، أعتقد أننا لا نملك خياراً غير الانخراط في التربية السياسية مع المعلمين والأطفال والبالغين وغيرهم هنا، وذلك لنجعل ارتباط حياتهم اليومية بأنظمة السياسة حقيقةً واقعة. إنه من الأهمية بمكان أن نعي أهمية جعل الظروف الاقتصادية والاجتماعية لشعوب العالم الثالث أقل اضطهاداً... فإن التغيرات يجب ألا تتم ببساطة في هاييتي أو السنغال أو المكسيك أو نيكاراغوا أو أي مكان آخر. يجب أن يحدث التغيير في مراكز الرأسمالية، في جوف الوحش، الولايات المتحدة الأمريكية.

الآن أذكّر بإلحاح بذلك لأن العديد من طلابي قادمون من أمم ذات حكومات تعسفية أو حديثة العهد بالديمقراطية. وأنا أيضاً قضيت ردحاً من الزمن عند هذه الشعوب. وفي الواقع، لقد كُبِحتُ ثم بعد ذلك أرجِعتُ إلى وطني من قبل إحدى الحكومات التعسفية في آسيا لأنني تكلمت، على الملأ، ضد سياسات الحكومة المناوئة للديمقراطية في التربية والسياسة. هذا يعني أننا، كتربويين، يجب أن نأخذ موقفاً ضد العلاقات اللاديمقراطية في أي مكان نتواجد فيه. وكيفما كانت قوة التربية، فإنها تستطيع، في واقع الأمر، أن تجعل تلك العلاقات جليّة للمعلمين. لا أزعم أن هذا سوف يغيّر الكون، أو يوقف الاضطهادات المتكاثرة على الصعيد العالمي، ولكنني أعتقد أنه لتوسيع هذا النطاق ليس لدينا من خيار إلا العمل، إن كنا ننعتُ أنفسنا كتربويين.

إن علاقات المركز والمحيط لن تستهلك هذه المسائل على الإطلاق. ثمة عالم ثالث داخل العالم الأول. لا أتحدث هنا عما يجري فقط في الأرجنتين أو تشيلي أو البرازيل. يجب أن أتحدث عن شعوب العالم الثالث في الولايات المتحدة، وعن ذلك الجزء من الكفاح الذي على العديد من الشعوب أن تفهمه كذلك. إننا لا نستورد ببساطة الطبقة العاملة للولايات المتحدة أو كندا من المكسيك أو ماليزيا أو هاييتي أو أي مكان آخر. . . إننا نُسَخِّر الطاقات البشرية للعالم الثالث، ونستغلّها في الولايات المتحدة. إننا ندمرهم في الوقت نفسه عبر السياسات الاقتصادية والتربوية والممارسات التي تعجزهم بحق عن العمل. ثمة أمم داخل هذه الأمة.

وثانيةً، فإن الممارسة التربوية التي تحيط بهذه المسألة مهمة جداً من ناحية نقدية. هذا هو الجزء الغرامشي مني. إنك لا تحاصر المركز الإمبريالي من خارج الأمة فقط، وإنما من داخلها أيضاً

عبر اتجاهات سياسية وثقافية متناوبة. لذلك، فإن مهمتنا هي محاصرة علاقات الاستغلال والسيادة الثقافية والاقتصادية داخل الوطن، وبناء الإمكانات هنا كذلك. وهذا، بطبيعة الحال، يتطلب عملاً منسقاً بشكل جماعي على مستوى طرائقية التدريس والمنهاج في آن معاً، بغية استرداد ذاكرتنا الجمعية للنضال الفعال، ولاستكمال الطريق الذي عبَّر عنه رايموند ويليامز، عبر حِجاجٍ مقنع، بأنه «ثورة مستدامة».

أنظمة المواءمة – مواءمة الأنظمة

■ *أرغب بطرح سؤال ختامي، لكنني لا أريد تزكية الانشقاقية داخل النظام الراديكالي للبحث التربوي الناقد. كيف ترد على نوعية من الاستراتيجيات كتلك التي يطرحها هنري غلراوكس. وتحديداً، تركيزه على «لغة الممكن»، ومحاولاته الاعتماد على النظرية النقدية في نظام فرانكفورت، وكذلك علاقته بباولو فريري (Paulo Freire). كيف ترى ذلك قياساً إلى علاقته ببعض الاستراتيجيات التي تطرحها أنت؟*

آبل:أنا وهنري كنا أصدقاء لعدة سنوات. كنت واحداً من أوائل مؤسسي النظام الثقافي الماركسي الجديد في الولايات المتحدة في أوائل السبعينيات، قبل أن يشاركني هنري وآخرون غيره فيه، ونظراً لتفرُّدي عام 1970، كان من دواعي سروري قبول هنري في منتصف ذلك العقد. عندما بدأ هنري الكتابة، كان يرسل إلي بكل المادة، وخلال هذه العملية تعلَّم كل منا من الآخر. إنه بلا ريب ذكي جداً ولديه قدرة استثنائية على مكاملة العمل.

جميعنا نقف على أكتاف العباد. لعدد من السنوات وقف هنري على كتفي، وفي أحايين أخرى فعلتُ ما فعل. وحدث أن انتقد كل منا الآخر في الصحافة المكتوبة وفي مواضع أخرى. وحتماً، فإنني أعتقد أن هذا يجب القيام به في مجال تعاوني ممتاز. ثمة أوقات كنا نختلف فيها. على سبيل المثال، ربما يكون ثمة مخاطرة على مستوى تجريديته الزائدة في العمل بعض الأحيان. كان ثمة أوقات توجب علينا أن نعمل روابط واضحة مع حيوات الناس، وفي بعض الأحيان كان ذلك يتطلب مستوى معيناً من التحديد الذي كان هنري يفتقد إليه. فيما كنتُ أقل تفاؤلاً بخصوص مابعد البنيوية وأنظمة ما بعد الحداثة، كان هو الأكثر تفاؤلاً. وأنا، حتى الآن أقل منه افتتاناً بنظام النظرية النقدية، ربما بسبب تدريبي ابتداءً هابرمانسينياً. لقد تركت ذلك لأسباب مفاهيمية وسياسية معينة. ومن ناحية أخرى، جرّاء وعي بوجود أنظمة أفضل وأوضح (الغرامشية والديمقراطية الراديكالية على سبيل المثال) تمنح ضروباً مختلفة وأكثر ديمقراطية من تلك السياسات.

من جانب آخر، أعتقد أن العمل الذي يقوم به مع هارونوفيتش حول مواضيع نحو «لغة الممكن» حول سجالات بلوم هيرتش في الولايات المتحدة، وحول مناوءة العرقية والنظرية مابعد الكولونيالية. هو ذا لأهمية نقدية للسياسات الثقافية. ولهذا، أقول ثانيةً، وبشكل عام، لم أعمل شيئاً لدعم عمله، مع أنه ربما، كالعديد منا، يستطيع تقييم نقد أعمالنا بصورة أفضل، لأنه يستجيب بشكل فوق طبيعي للتقدميين الملتزمين الذين يختلفون معه في بعض محاوراته. يجب أن نكون معلمين

ومتعلمين في الآن ذاته. لقد تم اختياري لأكون مقيَّماً خارجياً في فترة توليه منصبه في جامعة بوسطن، حيث كان لا إنسانياً ولا أخلاقياً في التعامل، لكنني دعمته بقدر استطاعتي بعدئذٍ.

أعتقد أن مهمتنا هي نقد بعضنا للبعض الآخر على هيئة فضلى تمكِّنُ كلاً منا أن يتعلم من الآخر، وإلا فكيف يمكن للنظام أن ينمو ويتعلم من أخطائه؟ ولأننا، في اليسار الديمقراطي، يجب أن نُنَمْذِجَ في خطابنا ضرباً خاصاً من الانفتاحية والسلوك الديمقراطي، يجب أن نتقبل النقد عندما يقدَّم، هو نفسه، على نحو منفتح ونزيه. وإذا لم نُعِدِ الوشائج، باختصار، فمن المفترض أن نكافح ضد صيغها القائمة.

■ *لقد استقيت مواداً كثيرة من فريري، فماذا يمكن أن يكون النقد الرئيسي لنهجه؟ وما هي أكثر تنظيرات فريري وقعاً في نفسك؟*

آبل:هناك القليل من الأشخاص الذين يمكنني الانحناء أمامهم، ولعل فريري واحد منهم. فهو رجلٌ أفاخرُ بمعرفته. ثمة بعض الأوقات التي تجعلنا ننقدهم في جوانب معينة. إن لدينا ميلاً لاختلاق الأرباب، وأعرف أن هذا غير مريح لفريري. عندما كنتُ في البرازيل، كان واضحاً لي، أن بعض التقدميين لا يوافقونه، وأن واحداً من الأضرار التي أعتقد أننا نتسبب بها عند اختلاف الأرباب، هو: نسيان أن ثمة سجالات حادة في أوساط أممهم الأم. ولذا، فإن أول أمر أقترح أن نعمله هو النفاذ إلى ما كانت تدور حوله السجالات بخصوص النظريات البيداغوجية لفريري حيث وجدت ابتداءً وتطورت. بهذه الطريقة، يمكننا أن نكون واثقين من أننا لم نستورد أشياء يتم تعزيزها من خلال ربطها بأنظمة أصلية (من حيث كينونتها القومية) وأحياناً متضاربة. بعدئذ يمكننا أن نفهم بصورة أفضل مكامن قواها وثغرات ضعفها، بدلاً من رؤيتها محض مصادر بيداغوجية سياسية يمكن استخدامها في كل مكان دون الحاجة إلى إعادات في البناء أو الالتفات إلى تناقضاتها الذاتية. ولعل أخذ الأشياء بطريقة غير معادة بنائياً يذهب باتجاه مضاد لفكرة فريري البيداغوجية.

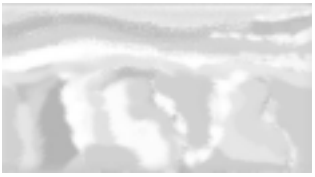
في حين أنني مؤيد تماماً لفكرة أن الواحد يجب أن يبدأ بيداغوجيته من خلال تجربة حية، وأن هنالك العديد من الطرق لاستحثاث ذلك. وفريري هنا لا يُجارى على مستوى العالم... فأنا، من جهة أخرى، ربما أكون أكثر غرامشيةً في اعتقادي بأننا صرفنا النظر كثيراً حول سؤال الفحوى. إنني محزون جداً لمقولات البعض بأننا عندما نتعامل مع الناس في خلق المعرفة السياسية، التي هي عملية بطيئة بطبعها، نفترض المعرفة التي اعتدنا على نعتها ب «البرجوازية» هي غير أساسية لشحن المعرفة السياسية بجرعة أكثر جاذبية. وأننا نفترض أن المصادر الضرورية بعض الشيء دائماً موجودة في المجتمع، وأننا لسنا بحاجة إلى بثِّها فيهم.

أعتقد أن كل هذه المعرفة، وحتى تفرعات النظام، بدت خارج عمالة هؤلاء الناس أو غير مستندة إليها، وأنها تخصهم وتستحق أن تكون ملكهم. ويمكن الذهاب بعيداً، مع أنني أعتقد أن البيداغوجيا يجب أن تكون نفسها، وأن تأخذ بقسط أكبر من الجدية مسألة الفحوى. أعتقد أيضاً أننا واقعون في خطر المواءمة، وجعل الأمان، سياسياً، مادةً مثيرة للإعجاب تم تطويرها في العالم الثالث وفي ظروف صراعية خاصة. بهذه الطريقة، أسهم النقاد في خسران الالتزام

النقدي لليبرالية. كما قلت، لا أعتقد أنه من السهل ترجمة ذلك في الحجرات الصفية، ولا أعتقد أن الظروف، بالضرورة متشابهة تماماً في كل الأماكن. لذا، أعتقد أنه يجب أن تعاد مواءمة البيداغوجيا وبناؤها حول المفاهيم والبُنى لحياة الناس الواقعية في الأمم الصناعية. يجب أن نكون حذرين جداً خشية أن نخلق، ببساطة، جوقةً أخرى.

في الحقيقة، أعتقد أننا، في أحايين كثيرة، كنا نستخدم فريري كنموذج سهل. أو، ببساطة، كتقنية منقولة لتقويم وجهتنا. متناسين أنه تم بناؤها في ظروف صراعية مغايرة، وأنه يجب علينا أن نعيد ربطها بالناس وبناءها لتلائم حال كفاحهم. لذلك، فإنني أرى في ذلك تشكيلة من الأخطار. لكن منهج فريري، من ناحية أخرى، متقدّم على الطرق الشكلية للتفكير بالتربية غير الرسمية، وحول أصحاب المعرفة الموائمة، وكيف يمكننا عرض ذلك بطريقة ناقدة.

عملنا هو ضرب من السياسات الثقافية. وهذا يشمل كل العاملين منا في «مسيرة الأمل» نحو «الثورة المستدامة» كما ينعتها ويليامز. عملُ أقل ما يمكن، وعدم الانجذاب لهذا العمل، هو تجاهل لحيوات ملايين من الطلاب والمعلمين على امتداد العالم. عدم الإقدام يعني خسارة انتصار هائل، فهل نستطيع تحمل ذلك إن حدث؟



ريتشارد برينغ والمناهجية الجديدة:

نحو رؤيا جماعية لمفهوم المنهاج

نظراً للتغيرات السريعة والمتوالية في النظام التربوي البريطاني، فقد عملت مجموعة من التربويين البريطانيين على إصدار سلسلة من الدراسات، بعنوان «قضايا تربوية» التي تُعنى بهذه التغيرات، وبخاصة «مبادرة الإصلاح التربوي» التي صدرت في العام 1988. وقد كُتبت هذه السلسلة على نحو ميسَّر لتمكن الآباء والمعلمين والمعنيين بالشأن التربوي عموماً من المشاركة في الجهد النقدي للتشريعات التربوية بوجه خاص وللتغيرات التربوية بصورة عامة. ولعل أبرز الإصدارات في هذه المجموعة هو كتاب ريتشارد برينغ «المنهاج الجديد». ولا تكمن أهمية الكتاب في فحواه وحسب، بل في قيمته التوثيقة المستمدة من خلفية كاتبه في السياق التربوي البريطاني. فريتشارد برينغ، قبل أن يكون أستاذاً في جامعة إكستير، كان قد شغل العديد من المناصب المهمة في الأجهزة التربوية الحكومية والشعبوية على حد سواء، إضافة إلى اشتغاله بمهنة التدريس حتى الآن في مدرستين شاملتين. ولذا، فالكتاب، رغم تخصصيته في موضع المنهاج الجديد الذي استمد جدته من مبادرة الإصلاح التربوي للعام 1988، يُعَدُّ وثيقةً رسمية على تطورات المنهاج البريطاني من جهة، وعلى آليات التشريع الحكومية للقرارات المتعلقة بالسياسات التربوية من جهة أخرى.

فكتاب «المنهاج الجديد» لبرينغ يُعنى، ابتداءً، بالهموم التربوية العامة التي كُرِّست لها سلسلة «قضايا تربوية»، لكنه يركز بشكل خاص على التحديات التي برزت عند إعلان مبادرة الإصلاح التربوي على الصعيد المناهجي، وذلك من خلال تبيان أثر تلك المبادرة على تغيير مجموعة من الموضوعات الدراسية أو على أساليب الامتحان والتقييم، وطرح توصيفات خاصة يمكن، من خلالها، للمعلمين والآباء المشاركين في الإدارات المدرسية، المساهمة في تقييم هذه المبادرة وعدم التسليم بها كصيغة ثبوتية ونهائية للنظام التربوي البريطاني، والعمل في الآن نفسه على تخليق حلول وسطية وبدائل تكييفية للمنهاج الجديد إلى حين النظر في التشريعات الحكومية من جديد بناءً على توصيات العامة وأهل الاختصاص على حد سواء. وبذلك فالكتاب بعيد كل البعد عن السياق النظري لتعريفات المنهاج والنظريات التربوية التجريدية البحتة المأخوذة بالتعريف والتفريع وغيرها من الاشتغالات الأكاديمية.

يميل برينغ إلى صياغة كتابه على هذا النحو إيماناً منه بأن التعريفات والتجريد النظري إنما يبدآن عندما يتوقف التفكير الحقيقي عن النبض. ولذلك فقد كتب برينغ كتابه بعبارة سهلة نسبياً متغيياً إجراء مقارنة بين التخطيط المناهجي والمنهاج المتحصل عنه قبل مبادرة الإصلاح التربوي وبعدها، مبرزاً دور الفواعل التربوية في صياغة المنهاج أو إقراره تشريعياً أو تكييفه ومجادلته في ميدان الممارسة التربوية

الصفية. وهو بذلك، إنما يحاول إنفاذ إشارة خطرة حول وجود منهاجين، واحد مخطط ومطبوع ومحدود Planned Curriculum، وآخر خفي Hidden Curriculum ينتجه المِراس التربوي ويقره نجاح التجريب وصحة الاجتهاد الذاتي للمعلم الذي لا ينافسه أحد على أنه العنصر المفتاحي لأي نظام تربوي.

وهنا، لا يغدو الحديث عن مبادرة الإصلاح التربوي في كتاب برينغ شأناً تربوياً بريطانياً خاصاً، بل يُنْظَرُ إليه كتجربة رائدة في نقد القار والثبوتي من السياسات التربوية والثقافية على صعيد عالمي. ما يهمنا، في هذا السياق، أن العبرة ليست بأوّلية المنهاج المخطط على المنهاج الخفي أو أوّلية الآخر على الأول، وإنما هي بقدرة كل منهما أو بقدرتهما مجتمعين على أداء الرسالة التربوية من حيث هي «إعداد وتثقيف» عل حد سواء. فالتشريع لا قيمة له على الإطلاق في مسألة الاعتبار، إذ القيمة الوحيدة هي لإصابة الفحوى وفاعلية آلية التحقق.

هذه مقاربة من نوع خاص لترجمة الفصل الأخير من كتاب برينغ الذي يركز الضوء على مساحة التقاطع بين الفواعل التربوية التي ينبغي لأي تكامل لامناهجي، أو مناهجي خفي على وجه الدقة، أن يمر من خلالها بوصفها حيّزَ حوار سجالي بين مركزانية القرار وشعبوية التنفيذ، وبوصفها كذلك بؤرة تثوير واستقطاب للخبرات الجديدة في الحقل التربوي من خلال الفاعليات التشاركية بين المنهاج المخطط والمنهاج الخفي. ولعل مقدار الإفادة من هذه المقالة، فلسطينياً، ينحصر في محض النظر إلى آليات نقد السياسات التربوية وتكتيل تجمعات فاعلة من المهتمين بالشأن التربوي إلى جانب المعلمين لإنفاذ النقد للمنهاج المخطط أو لحشد الدعم للمنهج الخفي.

المترجم (ع. ش)

تنفيذ القرار معاً

المنهاج، ابتداءً، هو الطريقة المخططة لمساعدة الأطفال على التعلُّم، ولذلك، فهو يحدد نوعية الأشياء التي ينبغي تعلُّمها، من مهارات ومعارف وتصورات في الموضوعات الدراسية المتنوعة. ولربما من الحري هنا قول شيء ما عن الكيفية التي يجب على الأطفال التعلُّم من خلالها، والموضوعات التي تندرج كأولويات، وآلية تنظيم ذلك بصورة عامة. سبب بسيط يقف وراء ذلك، فالأطفال يستطيعون التعلُّم من كيفية عرض مادة التعلُّم تماماً بمقدار ما يتعلمونه من فحواها. فإذا أردت تعليمهم أهمية الشعر، فمن الضروري أن تقدم مادة الشعر على نحو يمفصل تلك الأهمية بجلاء تام. وهنا، يتركز دور الفاعلية على المعلم نفسه، فإذا أوكِلَت مهمة تعليم التربية الدينية لمعلم جاهل بها، أو لامبالٍ نحو موضوعها، فإن الرسالة، وإن تمت تغطية المنهاج تماماً، تكون واضحة وصارخة: سيخرج الأطفال بموقف معرفي مؤدّاه أن التربية الدينية ليست على قدر عال من الأهمية، فضلاً عن أنها مهنة تافهة.

واتكاءً على ذلك، فإن التخطيط للمنهاج يتطلب عودة أصيلة إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي تحدد القيم الأخلاقية المراد للأجيال القادمة تلبُّسها من خلال منظومة المعارف والمهارات التي سيتضمنها المنهاج، إذ يجب الوقوف طويلاً عند هذا التساؤل الذي سيقضي التلاميذ بحثاً عن إجابته ما يزيد على إثني عشر عاماً من حياتهم.

ولعل واحداً من أهم الانتقادات التي وجهت للإصلاح المناهجي عام 1988 أنه لم يول العناية الكافية للإجابة على هذا السؤال. فلم يحظ السياق الأخلاقي إلا بقليل من الاهتمام في المرحلة الاستشارية، والذي كان الدافع إليه فكراً تسطيحياً في غالبه، رغم حقيقة كون تطور شخصية

الشباب أكثر الأسئلة الأخلاقية حضوراً في السجالات الاجتماعية المختلفة. ولذا، سيتم التحدث هنا عن مجموعة من المبادئ التربوية العريضة قبل الخوض في المنهاج الوطني، وذلك بغرض الإطلالة على ما تم إنجازه وعلى ما يتوجب مواصلة العمل فيه.

الشخص التربوي والنظام التربوي

تُعنى التربية، بطبيعة الحال، بمنح الناس معرفة بالدرجة الأولى، إنها تماماً نقيض الجهل والأمية اللذين ينحوان بصاحبهما نحو قصور الإدراك وخطأ الدراية. لكن هذا لا ينطبق على مطلق المعرفة قديمها وجديدها، فبإمكاني، على سبيل المثال، تكريس حياتي كلها لدراسة طبيعة الحصى على أحد شواطئ بريطانيا، لأصبح الخبير العالمي الوحيد بحصى ذلك الشاطئ. لكن هذا التركيز الضيق على موضوع من هذا القبيل سيجعلني يائساً إلى حد كبير وجاهلاً بغيره من المسائل الهامة. وهنا، أجدني متأكداً من أصدقائي سيقرُّون لي بفضل المعرفة الواسعة في هذا السياق الحصري، لكنهم، ولا شك، لن يعترفوا بي كقدوة أو مثال للإنسان المثقف.

ولذا، فالتربية تُعنى ابتداءً بمساعدة الناس على التفكير والفهم، وذلك من خلال العمل على تأهيلهم ومنحهم الأدوات العقلية للتأمل والتعليل والجدل وحل الإشكاليات البسيطة والمركبة. وهي، كذلك، تعمل على تطوير الملكات والمواصفات الإنسانية على نحو يمكِّن الناس من إدراك أفضل لذواتهم وللآخرين وللعالم الذي من حولهم، وبالتالي افتراض مقياس خاص للتحكم بمسيرة حيواتهم اليومية ومصائرهم. إنها ليست مسألة اكتساب معرفة وحسب، إنها مسألة احتياز نوع خاص من الفهم المستمد من بصيرة ثاقبة. . والتربية، كذلك، ليست محض امتلاك لذكاءٍ قلبٍ استبطاني ومعرفة آسنة، إنها سعي دائمي للحظوة بآليات الدراية في موضوعات على قدر عال من الأهمية، وهي أولاً وأخيراً قدرة استثنائية على ترجمة الرؤى إلى ديناميات فاعلة للعمل.

فالإنسان المتعلم، الذي يُبتغَى إنتاجه من خلال المنهاج المدرسي، هو ذلك الكائن الموهوب صاحب الطاقة المتميزة على التأمل والتعليل، والممتلك للمدى المعرفي الواسع الذي يؤمِّن له الدراية بالأشياء ومهارة التعامل معها في آن معاً ساعياً لترجمة ما لديه من نظرٍ إلى مِراس. وعليه، فالإنسان المتعلم، هو الفرد المسلح باليقينية والمسؤولية التامة عن حياته بعيداً عن جُزافيَّة التَّموُّض وخمولها، وباستعداد عقلي وأخلاقي تام لمهمة من هذا القبيل.

ولذا، فتربية الفتيان (الأطفال قبيل سن البلوغ) هي مسؤولية مخيفة، لأن المربي والنظام التربوي الذي يعمل من خلاله، يجب أن يمتلك فكرة واضحة عن ماهية ضروب المعرفة المجدية التي يجب نقلها لمجتمع المتعلمين لتؤهلهم لخوض غمار الحياة العملية والإسهام المناسب في المجتمع الأكثر اتساعاً بشكل ذاتي. فالتربية، بالضرورة، إنما تعاين أهدافها من خلال منظومات قيمية، تلك القيم الاجتماعية التي نبتغي، كتربويين، تجاوزها على طريق تعزيز القيم الشخصية في ذوات التلاميذ، تلك القيم الفردانية هي صميم مشروعنا التربوي.

ثمة ثلاثة أعراف تربوية مضمرة ومتنافسة في ثنايا المنهاج الذي نريد، أولها: مقولة أن الشخص المتعلم هو ذلك المحتاز للمعرفة عبر تراكم تحصيلي متواتر في موضوع ما. فموضوع التربية، كما أشير قبلاً، إنما هو المعرفة والفهم، ومن الواضح أن ثمة طرائق عديدة لتحصيل المعرفة وتعميق الفهم من خلال الإطلال على مشارب متباينة تؤدي، مجتمعةً، إلى الاتساع المتوازن للمنظومة المعرفية الكلية. وفضلاً عن ذلك، فإن هذا التنوع المعرفي يؤمِّنُ للواحد فرص التفكير والتعبير والتأويل. ولذا، فالنظر إلى المنهاج إنما يتم بوصفه موسوعي الفحوى من حيث استناده إلى هذه القاعدة العريضة من الموضوعات والمقاصد المعرفية.

أما العرف الثاني فهو متميز، نوعاً ما من حيث اختلافه في نقطة الانطلاق، ويمكن الإطلالة على ذلك بوجه خاص في مسائل معينة في منهاج المرحلة ما قبل المهنية الذي تم تقديمه من خلال (المبادرة التربوية المهنية والتقنية). وهنا، لم يُشترط توفر المواصفات الشخصية (نحو فهم الناس الآخرين وخبراتهم الحياتية، وافتراض مسؤولية الفرد عن مصيره الذاتي، وقدرته على التعاطي مع المشاكل الشخصية أو العملية) كمتطلب لدراسة الموضوعات المختلفة ضمن منهاج موسع ومتوازن. الموضوعات المُتَعَلَمَة مهمة، بالطبع، كونه من الضروري للطلاب تعلُّم المفاهيم العلمية والرياضية والتاريخية، وبأكثر من ذلك يحتاجون تعلُّم مفاهيم الحياة اليومية وكيفية ممارستها. وهنا، تكون قيمة الموضوعات التي اشتمل عليها المنهاج مرتكزة على ما تؤدِّيه من مهام عقلية ونفسية في جعل الطالب راضياً عن مكتسبات ناجحة ومُرضية تم تحصيلها بالمعرفة التي احتازها من المنهاج وطريقة أدائه. كما إنه من الضروري أن تؤدي هذه المعرفة رسالتها ليس في النواحي العملية وحسب، بل على أصعدة التواصل الاجتماعي الفعال كمحصِّلة لما تم اكتسابه من الحقول المختلفة التي تمت دراستها.

ثمة عرف ثالثٌ منافس، وهو الفائدة المتحصِّلة عن المنهاج الفعَّال كتراكم كُلَّاني في المعارف والمهارات والمواقف الضرورية لسوق العمل. الأمر الذي يقتضي الانطلاق من نقطة غير محايثة لما كان عليه الأمر في المناهج السابقة، إذ ينبغي البدء بالتخطيط المناهجي من خلال الإجابة على أسئلة المهارات والمعرفة المطلوبة من قبل المجتمع إذا تم ملء شواغر العمل وتضافر مع ذلك نجاح التخطيط لمستقبل القوى العاملة. على المنهاج أن يكون على هيئة يصح معها التيقن من أن لدى الطلاب مواقف ملائمة تجاه الأعمال والصناعة على حد سواء، كما هو الحال بالنسبة للمهارات المهنية، من حيث:الروح المسؤولة، وتسيير المعرفة المهنية، والوعي الاقتصادي بماهية القطاعات الثرية في المجتمع.

بطبيعة الحال، يمكن للمنهاج أن يكون محصلة تكامل الأعراف الثلاثة السابقة واندغامها، وذلك من خلال توازن الموضوعات المتضمنة للدرس، وتشجيع فعاليات التفريع المهني والتركيز على الخبرات العملية، إضافة إلى مهارات التواصل الشخصية. . . حيث تمنح، هذه العوامل مجتمعة، معنى مغايراً لمفهوم «التوازن المناهجي». وهنا، ليس ثمة الكثير مما يمكن قوله فيما ينبغي للمنهاج تقديمه، وعما يجب أن تكون عليه ماهية التوازن والتعالقات الشخصية والمصلحة العامة.

وبذلك، فالمنهاج الوطني عادة ما يتجاهل، وبكثرة، التطورات التي تطرأ على المنهاج داخل الحدود المدرسية نتيجة للحراك التربوي الذي يمارسه المعلمون والطلاب على شكل فعاليات نقدية وتطويرية للمنهاج المطبوع. وعليه، ينبغي التركيز بشكل أكبر على البؤر ذات الأهمية والأولوية الأكبر في التخطيط المناهجي.

التعليم ما قبل المهني

ليس ثمة داع للتأكيد على مدى أهمية «المبادرة التربوية المهنية»، وأهمية صدورها ليس عن دائرة التربية والعلوم وإنما عن دائرة الأشغال والاستيعاب وعن طريق مفوضية خدمات القوى العاملة. فعبر الإعلان عن تلك المبادرة، عام 1982، بتعبيرات مهنية تم من خلالها تحويل المبادرة على أيدي المعلمين إلى تحد جذري لطرق التفكير التقليدية حول التخطيط المناهجي. فقد كان مناط تلك المبادرة مرتسماً حول الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهارات الأساسية الضرورية لتصرف الشباب بشكل مسؤول وفعَّال في سوق العمل. لكنها ركَّزت مبلغ همها وفلسفتها القيمية على المنحى الشخصي الذي تم استعراضه آنفاً. فقد رمت العديد من مخططات المبادرة التربوية المهنية إلى التركيز على تأهيل الشباب لتحمُّل مسؤوليات تعلُّمهم الخاصة، وذلك عبر تحقيق الأهداف التعليمية، والتركيز بشكل أكبر على التعلُّم التطبيقي، وإيجاد حيِّز لخبراتهم الخاصة في صميم المنهاج التعليمي، ومن خلال نظام إرشادي واستشاري خاص يؤمِّن لهم إدراكاً أفضل لمستقبلهم.

لقد عملت التطبيقات المناهجية المتحصلة عن الأهداف السابقة على تحويل خبرات العديد من الشباب. فقد أجرت كلية التربية في جامعة إكستير مقابلات مع ما يقارب ألفي شاب في السنوات الخمس الأخيرة لسؤالهم حول انطباعاتهم وتجاربهم مع المبادرة التربوية المهنية، حيث أبدى المتحمسون منهم ترحيبهم باختلاف نمط التعلُّم والفحوى وعدم قابليتهما للخطأ. وقد كان الانطباع نفسه بادياً على آخرين كانوا على علاقة غير وثيقة بالمنهاج الجديد. مع العلم أن «الوثيقة الاستشارية» التي سبقت صدور المنهاج لم تتضمن إلا إشارتين طفيفتين إلى المبادرة التربوية المهنية، الأمر الذي لم يكن ليؤثر بأي حال من الأحوال على إقرار المنهاج وتشريعه.

سوق العمل والإعداد المهني

لقد كان الانتقاد الأساسي الموجه للمدارس أنها لا تعد الطلاب بشكل جيد لسوق العمل. وهذا النقد، بطبيعة الحال، ليس سائغاً للفهم، فما من شك أن أولئك المنخرطين بصرامة في المنهاج المستند إلى الموضوع سيعارضون الفكرة من باب عدم اقتناعهم أن تلك المهمة خاصة بالمدرسة، باستثناء ما يعرف بالبداهة عن المدارس ودورها في تخريج أناس متعلمين تكون لديهم، نتيجة لذلك، قابلية أفضل لاكتساب المهارات والمعارف اللازمة لأعمال بعينها. وبالرغم من ذلك، فإن الجدل دائر حول جعل الإعداد لسوق العمل أكثر مباشرة من ذلك. فالمستخدمون لا يتذمرون من نقص المهارات الأساسية، من معارف قرائية وغيرها، بل ومن وجود المواقف الشخصية غير

المناسبة تجاة الصناعة والتجارة لدى خريجي المدارس على نحو يميل بالواحد إلى القول بوجود روحٍ مضادة للصناعة متجذرة عميقاً في ثقافتنا.

لمواجهة ذلك الانتقاد وتلافي شيء من حدته، استجابت المدارس بصورة ملحوظة بقرار يمنح التلاميذ فرصة «الاستمتاع» بخبرة عملية قبل جيل السادسة عشرة، إذ سينخرط العديد منهم في خطط مشاريع صغيرة يحاكون من خلالها، أو يشاركون فعلياً، في أعمال صغيرة تجعل المدرسة مرتبطة عضوياً بعالم العمل. ففي إحدى المدارس عمل التلاميذ على إصدار صحيفة ذات جودة عالية تُعنى بشؤون أعمال محلية. وفي مدرسة أخرى مجاورة صنَّع التلاميذ ألعاباً بيعت بشكل واسع في السوق المحلية.

هذه الروابط المدرسية بالصناعة التي تم استحداثها كردة فعل على انتقاد أرباب العمل كانت، في واقع الأمر، جزءاً هاماً من مبادرة دائرة التجارة والصناعة عام 1988، والتي أطلق عليها «مبادرة التربية والمشروع»، وتضمنت ثلاثة أهداف مركزية: أولها، إيجاد شواغر في حقل الصناعة لعشرة بالمئة من مجموع المعلمين في كل سنة دراسية. أما الهدف الثاني، فضمان توفير خبرة عملية لا تقل عن أسبوعين لكل التلاميذ قبل التخرج من المدرسة. وأما الهدف الأخير، فهو التيقن من أن كل المعلمين الجدد قد تلقوا تأهيلاً مناسباً من خلال برامج تدريبية ابتدائية قبيل تخرجهم أيضاً من كلياتهم.

ولكن ثمة الكثير من الحماقات الناتجة عن هذه السياسة، والتي لا يستطيع المتحدث باسم دائرة التجارة والصناعة تقديم إجابة شافية بخصوصها: فالسؤال الكبير الحرج إنما ينحصر في طاقة حقل الصناعة على استيعاب خمسين ألف معلم وستمائة ألف طالب سنوياً لمنحهم «الخبرة العملية المناسبة» من خلال الطاقة الاستيعابية القصوى التي أقرت عبر «خطة تدريب الشباب» وسقفها أربعمائة ألف شاغر وحسب. أهمية الجدل، هنا، تكمن في أن حماقة إعداد البرامج التدريبية كانت جارية، وقاعدة الصلات التي بين المدارس وحقل الصناعة آخذة بالتقدم بخطوات واسعة ولا حد لها في اكتشاف مزيد من الصلات وتطبيقها على هيئة تمنح المنهاج سمة أكثر مهنية، مع تركيز خاص على تبني مواقف أكثر نضجاً وتناسباً مع حيوات هؤلاء الناشئة كأفراد ناضجين على طريق الانخراط في سوق العمل الصناعي او التجاري.

ومن الجدير بالذكر، أن هذه التطورات كانت جارية أثناء إعلان خطة المنهاج الوطني للمرة الأولى. وقد تحاصصت ثلاث دوائر مركزية من دوائر الدولة في المنهاج الجديد، وهي: دائرة التربية والعلوم، ودائرة التشغيل والاستيعاب، ودائرة الصناعة والتجارة. ولقد كان من المربك جداً، للمعلمين والأهالي على حد سواء، الاستجابة لهذا المنهاج باتزان، كون كل قسم في المنهاج إنما كان يتم إقراره تبعاً لمبادرة إحدى الدوائر السابقة دون الأخريين. في حين أن تطبيقاً ناجحاً بحق للمنهاج الوطني كان يقتضي تعاوناً فاعلاً بين الدوائر الحكومية الثلاث والمدراس والسلطات المحلية.

التعليم الشخصي والتعليم الاجتماعي

يكرس المعلمون معظم وقتهم وطاقتهم للتفكير في المنهاج الذي ينبني عليه تطوير الفتيان شخصياً واجتماعياً، وذلك عبر تزويدهم بالمهارات الذاتية والمواصفات المهنية التي تساعدهم على التصرف بفاعلية ومسؤولية خارج إطار المدرسة. ولعل قسماً كبيراً من هذه المهارات يتم إنجازه من خلال علاقة فاعلة بين المعلم والتلاميذ، ولا يكون ذلك إلا بتوفر روح جماعية وأجواء مدرسية ملائمة. ولكن على الرغم من ذلك، كان ثمة ما يقال في المنهاج ذاته بخصوص هذه المساحات من التفاعل والإعداد المدرسي للحياة العملية أيضاً، بالتخطيط النظامي للفعاليات التدريسية والتدريبية، وبالتزامن مع نماء ذهني مسؤول على الصعيدين الشخصي والاجتماعي.

إلى جانب ذلك، فإن مركزية الدراما في منح الخبرة اللازمة لهؤلاء الشباب يمكن أن تسوّغ، جزئياً، على الأساس ذاته. فالتدريس الخاص والدراما والبرامج الإرشادية الشخصية وتداول الأهداف التربوية. . كلها تدفع بالتلاميذ نحو الإحساس بالثقة والاعتداد بالنفس ومقاربة المثالية، كما تمنحهم قدرة على الاعتقاد الحر والتحلي بروح المسؤولية والنضج الذاتي. . الأمور التي من شأنها، مجتمعةً، أن تسهم في النماء والتطور الذاتي والجماعي. ولذا، فمن الضروري أن تجد هذه المقترحات مكانها في المنهاج الوطني، إذ إنها لم تحظ بصعوبة، في قراءته الأولى، إلا بقليل من التنويه.

التربية الصحية هي مثال واضح آخر تبرز فيه هذه المسائل. فقد أشارت دراسة جون بالدنغ، التي أجراها ضمن البرنامج البحثي لجامعة إكستير، إلى أن المنهاج البيتي، المحفَّز من قبل المناهج المدرسية الخاصة، مبني أساساً على احتياجات شخصية للتلاميذ. يشترك سنوياً الآلاف من التلاميذ في الاستفتاء الذي تجريه جامعة إكستير حول السلوكات المتعلقة بالمسائل الصحية، وبموجب الردود يستطيع المعلمون تحديد الاحتياجات الخاصة في مدارسهم والتعامل معها بشكل أفضل. فمن الممكن أن يكتشفوا أن التلاميذ الذكور لا يغسلون أسنانهم، فيا تفعل التلميذات ذلك، وبصورة مماثلة يمكن اكتشاف دواعي تعاطي الكحول أو التدخين لدى المراهقين، وإمكانيات الإقلاع عن تلك العادات والصعوبات التي تواجههم في ذلك. وهنا، تم التركيز على استثمارٍ كبير لدعم هذا الموضوع وإنجاز أهدافه. ولكن معلمي التربية الصحية هم جزء من الفريق التربوي العامل على النواحي الشخصية والمجتمعية للتلاميذ، وقد كان هؤلاء على صواب حين سعوا لاحتلال مكانة خاصة في المنهاج الوطني بدلاً من البدء في بحث الاحتياجات الذاتية والاجتماعية في الإطار البحثي وحسب.

مناطق خلافية في موضوعات المنهاج

إن المأزق الذي يواجهه العديد من المعلمين يومياً يكمن في تدريسهم لمواضيع ذات شحنة خلافية عالية، وهي بالرغم من ذلك مواضيع حيوية ينبغي للتلاميذ الاطلاع عليها. يمكن وصف هذا المأزق على هيئة مؤدَّاها، أنه حتى يتم إعداد الشباب للمستقبل، لا بد أن يقروا بمسؤوليتهم الخاصة عن اتخاذ القرارات السياسية والأخلاقية التي، من المأمول أن، تستند إلى التأمل والتأويل والأحكام

المقبولة والمعتبرة. إنهم يبحثون دوماً عن الإرشاد والمشورة، والمعلمون، في المقابل، ربما يشعرون بأنهم غير قادرين، مهنياً، على تشجيع مجموعة من القيم الأخلاقية أكثر من الأخرى، أو تفضيل موقف سياسي على الآخر، ذلك أنه ما من إجماع على أي من هذه المسائل على نطاق المجتمع بكليَّته. فعلى سبيل المثال، يشعر الآباء وكثير من العامة أن المعلمين يتجاوزون حدود مهنتيَّتهم إذا عملوا على تشجيع أحد خيارات حل أزمة الطاقة عن طريق مضاد للطاقة النووية. بينما يشعر آخرون بذلك التجاوز ويغتاظون تماماً إذا عمل المعلمون على الترويج لخيار السلام عبر حلف النيتو مثلاً. السؤال هنا يتموضع فيما إذا كان يتوجب على المعلم أن يستخدم أستاذيَّته، كسلطة، لتعزيز مجموعة معينة من القيم والمعتقدات الساسية أم لا. على ما يبدو أنه من الخطأ أن يقوم المعلم بذلك، مع أنه ينبغي للتربية الوطنية (السياسية) أن تكون ضرورية لتأهيل التلاميذ لممارسة الديمقراطية والعيش في كنفها.

مثال آخر على القيم الأخلاقية قد يكون موضوع التربية الجنسية. فكل مدرسة ملزمة بتبني القرار التربوي الصادر في العام 1986 بخصوص التربية الجنسية، وهي ملزمة كذلك بإقرار السياسات المتعلقة بذلك الموضوع مع السلطات المحلية. كما ينبغي، من جهة أخرى، الالتزام بهذا القرار للحفاظ على التوازن السياسي الذي تم بموجبه تشريعه. فهناك العديد من المواقف الأخلاقية تجاه العلاقات الجنسية التي يلتزمها البالغون في المجتمع، مثل العلاقات الجنسية المثلية والعلاقات الجنسية خارج الزواج، ومسائل منع الحمل والإجهاض والتعقيم. وهنا، يعتبر تبني مجموعة من القيم الأخلاقية وتشجيع منظومة سلوكية بعينها تأثيماً لفريق آخر من الناس هم على طرف النقيض في التبني القيمي والسلوكي، وعلى ما يبدو أنه ليس ثمة طرائق موضوعية لفض هذا الخلاف. وبالتالي، فإن المهمة كاملة تقع على عاتق المعلم دون أن يكون له مسالك واضحة تسقف أداءه التربوي بهذا الخصوص.

الحقيقة المرة هي أن التعامل مع مسائل الخلاف في الأخلاق والسياسة تم إغفاله تماماً في النقاشات الأولى لإقرار المنهاج الوطني، مع أن تلك الحقيقة لم تحل دون استمرار هذه الخلافات التي لم يخفف من تواترها بعض الانتقادات التوثيقية في محطات الإذاعة والتلفزيون. ونظراً لكل هذا اللاوضوح في إقرار سياسة محددة للتعاطي مع هذه المسائل الخلافية، فإنه ينبغي أن تتوزع مسؤولية تخليق هذه السياسة من خلال تعاون فعَّال ومشترك بين المعلمين والآباء وأجهزة السلطات المحلية.

التربية الدينية وأزمة التنوع

التربية الدينية، شأنها شأن التربية الوطنية والتربية الأخلاقية، تقع تماماً في صميم المسائل الخلافية التي لا يتوفر الحد الأدنى من الإجماع عليها من قبل المجتمع. مع أنه، في واقع الأمر، ليس لدى الكثيرين أي معتقدات دينية، وهي حال وجودها مقترنة بمصالح وقيم خارجة عن إطارها الذاتي. لكن التربية الدينية لها مكانتها الخاصة المتأتية من إلزام المدارس بها استجابة للقرار التربوي الصادر عام 1944، وجراء تأكيد ذلك القرار في مبادرة الإصلاح التربوي الصادرة

عام 1988 وعندما وصل القرار إلى مجلس اللوردات لتشريعه، دار حوله الكثير من الجدل نظراً لمركزيته، فهو ليس موضوعاً مؤسساتياً محصوراً في مجموعة من الأهداف التي ينبغي تحقيقها على مستوى وطني... لكنه موضوع أساسي أُدرج في المنهاج بابتداع محلي وفقاً لمخططات دراسية أو لمصالح طائفية، وكان ذلك عبر معونة تطوعية خالصة.

الجدير بالملاحظة أن التربية الدينة كانت إحدى الموضوعات التي شهدت تطوراً مثيراً في السنوات الأخيرة. فقد سعى المعلمون إلى تجنب «المنهج الاعترافي» (ذلك التصور عن التربية الدينية بأنها مصممة باتجاه تأكيد الاعتقاد الديني أو تحويله). وبدلاً من ذلك، تم توجيه الغاية نحو إدراك الأهمية الضمنية للروحية التي تتضمنها التربية الدينية. مع أنه يستشف، من خلال مبادرة الإصلاح التربوي للعام 1988 ومداولات مجلس اللوردات، أنه تمت العودة إلى منهج أكثر «اعترافية» مما قبل، حيث تم التأكيد بصورة معبرة تماماً على «المسيحية» في التشريع بقراءاته الأولى.

لكن الحقيقة مختلفة، بعض الشيء، عما عليه المعتقد الشعبوي حول التربية الدينية. فهناك، ابتداءً، المجلس الاستشاري للتربية الدينية الذي تقف على رأس قائمة أولويات أجندته مراجعة المخططات الدراسية لمادة التربية الدينية التي تم إقرارها من قبل الجهات التربوية المحلية. وبطبيعة الحال، فإن عضوية المجلس الاستشاري للتربية الدينية يجب أن تشتمل على المسيحية وعلى طوائف دينية أخرى ممثلة للسلطة المحلية، الأمر الذي يعكس الأعراف الدينية الأساسية في المنطقة. وإن كانت هذه الحالة، وهي كذلك، فإن مخططات التربية الدينية يجب أن تعكس الأعراف الدينية لبريطانيا العظمى التي هي في المعظم مسيحية، بينما يجب أن تأخذ في الحسبان كذلك مصلحة طوائف دينية أخرى من خلال التدريس والممارسة على حد سواء. لكن ذلك لا يوجب الاعتقاد أنه من الضروري تشجيع المسيحية أو شرعنتها كمعلم مركزي مستقبلي للتعليم الديني.

بالإضافة إلى ذلك، ثمة ممارسات تعبدية يومية ومستدامة، وهي بطبيعة الحال ذات صبغة مسيحية عامة لا يظهر فيها أي تمييز لطائفة بعينها. وبالطبع للآباء الحق في استبعاد أبنائهم من هذه الممارسات، كما أنه من حق مدير المدرسة، في حالة تواجد كبير لطلاب من الطائفة الإسلامية، أن يلتمس من المجلس الاستشاري للتربية الدينية أن يغير هيئة هذه المماراسات التعبدية على نحو يناسب ديانة المجتمع المحلي.

الاحتياجات التربوية الخاصة

أحد المخاوف الكبيرة التي اكتنفت قانون الإصلاح التربوي كانت فشله في أخذ متطلبات التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بعين الاعتبار، وذلك رغم تكريس مساحة واسعة لهذا الموضوع من نقاشات التشريعات السابقة وتوصياتها. لكن المشكلة تتجلى في أمرين: أولهما، أن تعليم هؤلاء الفتيان ذوي الاحتياجات والصعوبات التعليمية الخاصة يحتاج إلى منهاج أكثر إحكاماً ومصمم خصيصاً لتلبية هذه الاحتياجات عبر تصميمه بعيد إجراء التشخيصات المناسبة. وذلك يتطلب، من وجهة أخرى، مقاربات شخصية للمنهاج بأكثر مما تم تصوره في قانون

الإصلاح التربوي، علماً بأن 20٪ من طلاب المدارس يمكن أن ينضووا تحت تصنيف التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وعليه، فإن صياغة قواعد لبلوغ الغاية التربوية في القطاع المدرسي ككل تبدو، من وجهة نظر الكثيرين، غير فعالة، وبخاصة في مراعاة الفروق الفردية في المشاكل التعلُّمية ومعدلات النمو في آن معاً. ولذا، فقد كانت فضيلة المعلم مهنياً تكمن دوماً في مواءمته المنهاج ليلبي الاحتياجات الخاصة لهذه الشريحة من التلاميذ.

أما الأمر الآخر في مسألة الاحتياجات الخاصة، ولربما الأكثر أهمية، فهو أن ربط نظام التقييم الوطني بهذه القواعد للتعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يمكنه، بسهولة، أن يعمل ضد مصلحة أولئك الطلاب ذوي الاحتياجات الأكبر. . وهنا تخيل وقت التسجيل في المدارس، حيث يقبل الآباء على اختيار المدارس ذات المعدلات الأفضل. و «المعدلات الأفضل»، في نظرهم، تحدد عبر النتائج المعلنة لامتحانات التحصيل الوطنية. ولعله من السهل الملاحظة أنه من مصلحة المدارس أن تستثني أولئك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يخفض علاماتهم بلا شك الأداء العام لتلاميذ المدرسة في الامتحانات الوطنية. ولكن بعد كل ذلك، فإن الواحد في سوق الاقتصاد ينحو لقراءة اللوائح قبل الشراء، وبشكل أوضح، فإن «سمكرة» الإصلاحيين عبر مرورها للتشريع البرلماني لم تؤثر في واقع الأمر على هذه المشاكل المستعصية.

برامج الفنون والمواءمة المبتورة

لقد حدد المنهاج الوطني الفنون بالموسيقى والرسم، وقد أدى ذلك إلى غبن أولئك الذين لديهم اهتمامات أخرى في حقل الفنون كالدراما والرقص على سبيل المثال. ولعله من غير الجلي بعد كيف ستتموضع هذه المسألة على هيئة مشكلة فعلية في المنهاج، اللهم إذا تم احتساب ذلك في إطار المكانة التي يحظى بها أحد الفنون دون الفنون الأخرى في المنزلة والاعتبار. أما الدراما فيمكن أن تندغم في الإنجليزية بحيث يتم إجراء تدابير خاصة للفنون عموماً وللدراما بشكل خاص في الغرف الصفية. وفي ظل إقرار الفنون على أنها الموسيقى والرسم وحسب، فإن النسبة الاحتياطية من الوقت المخصص لمواد الفنون حسب مخطط المنهاج الوطني، والتي تبلغ 20٪ من الزمن الكلي للمادة، يمكن تكريسها للدراما أو الرقص. لكن المشكلة لا تنحصر في ذلك وحسب، فهي أكثر تجذراً، إذ إنه لتحقيق إنجاز ذي مغزى في موضوعيّ الدراما والرقص لا بد من توفر الطاقم المؤهل والمتفرغ بوظائف كاملة للقيام بذلك. ولعله من الصعب تحقق ذلك بعد أن أُقصيت هذه المواد تماماً عن مخططات المنهاج الوطني.

الثيمات خارج – المناهجية

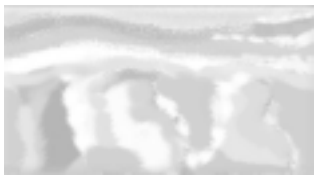
بعد أن وضعت هذه النقاط وغيرها على بساط البحث أمام الوزراء، كانت الاستجابة النظامية: «الثيمات خارج – المناهجية». فالوعي الاقتصادي، والمشاريع، والتربية الخاصة والمجتمعية، وتكنولوجيا المعلومات، والدراسات الإدارية، واقتصاديات المنزل، والتربية الصحية، وغير ذلك. كلها ثيمات يمكن أن تتكامل مع أجزاء من المنهاج الوطني أو يتم تدريسها عبر المنهاج. ولذلك، فقد

أصبحت اقتصاديات المنزل جزءاً من التصميم والتكنولوجيا، كما أصبحت تكنولوجيا المعلومات وسيلة، تماماً كالقراءة والكتابة، لتسهيل التعلُّم في مختلف الموضوعات. ومن جهة أخرى، تحول الوعي الاقتصادي وإدارة المشاريع إلى خلفية لتدريس الجغرافيا والتاريخ، كما انتشرت التربية الصحية لتحل كعناصر أصيلة في العلوم أو التربية الدينية أو الإنجليزية. لكن هذه، بطبيعة الحال، ليست الصيغة الفضلى للتخطيط المناهجي، إذ إنها صيغة متذبذبة نظراً لعدم جود الإمكانية لتكييف كل هذه المواد لتناسب مخطط المنهاج الوطني. ومع ذلك، فالثيمات – خارج المناهجية يجب أن تُحصى، ومن ثم يتم الحكم على جدواها من خلال الإمكانيات المتاحة لتكييفها حسب البرامج التدريسية للمنهاج الوطني، الأمر الذي سيكون تحدياً مركزياً للمعلمين.

التقييم ومسألة الاقتصاد المدرسي

نظراً لأن البروفيسور «تشارلز ديسفورغريز» قد وضع كتاباً متخصصاً في مسألة التقييم، فإن الحديث هنا لن يتجاوز العموميات نحو مناطق التفصيل والحيثيات، إذ سيتم النظر إلى التقييم بوصفه العامل المفتاحي لفهم مقترحات المنهاج الوطني. وهنا، يتوجب القول إن الفحص، على الملأ، لتحصيل التلاميذ في أعمار (16، 14، 11، 7) مخالف للمعايير المعرَّفة وطنياً. ولعل ذلك هو الأمر الذي زاد من التوق لاستحضار الانتقادات التي أحاطت بقرار الإصلاح التربوي. والسبب في ذلك يتمحور في أمرين:الأول، أن العملية التقييمية نحت باتجاه تضييق مسألة الخبرة العملية للطلاب بدلاً من توسيعها. فقد بدأ المعلمون بالتدريس للامتحانات وحسب، وللنجاح الملحوظ الذي يكون ذا مغزى في ردف موارد المدرسة المالية عن طريق استقطاب «الزبائن» من الآباء الراغبين بتسجيل أبنائهم في المدارس الأفضل تحصيلاً في الامتحانات الوطنية. أما الأمر الآخر، أنه لا يمكن تصوُّر نظام الامتحان الوطني كنظام اقتصادي (غير مكلف) إلا عن طريق استخدام صيغ رخيصة للامتحان.

وفي هذا السياق، شعر المعلمون بالفرج عند صدور التقرير الأول للجنة الوطنية الوظيفية للامتحانات والتقييم، إذ صير إلى اعتبار معايير أخرى للتقييم إضافة إلى الامتحانات الكتابية، كالملاحظات الصفية وتسجيل النقاط على النشاطات المتنوعة في الموضوع الدراسي ومقدار استجابة التلميذ ومشاركته في هذه الأنشطة. . . وبالتالي، فقد أصبح التقييم شاملاً للعملية التعليمية داخلياً وخارجياً. لكن هذه النظرة السخية لنظام التقييم، والتي تم تحفيزها من قبل اللجنة الوطنية الوظيفية للامتحانات والتقييم، بحاجة إلى دعم حكومي لائق لتثبيتها وتفعيلها.



بيتر وودز وتعريف البيداغوجيا:

الإثنوغرافيا في خدمة البحث التربوي

عما أريد أن يُقال

في واحدة من أكثر نقاط السجال التربوي احتداماً، يحاول «بيتر وودز» التأسيس لزاوية نظر جديدة في توصيف الفعل البيداغوجي (التدريس) ووسمه بنعوت العلمية أو الفنية. يحاول ذلك مستنداً إلى خبرة شخصية غير متقاصرة، وبميل واضح إلى توسُّل علم الإنسان الوصفي (الإثنوغرافيا) كرافد معرفي ومنهجي في آن معاً لإرساء إجابة في هذا السياق.

تتناول هذه الترجمة الجزء الأول من مقالة «بيتر وودز» حول «فن البيداغوجيا وعلمها» والتي كانت الأكثر إثارة وبروزاً في كتابه ما قبل الأخير Researching the Art of Teaching: Ethnography for Educational Use,1996، تناقش الفعل البيداغوجي بوصفه علماً تم التأسيس له من خلال تضافر، كان إكراهياً في الكثير من الأوقات، بين فواعل إجتماعية مختلفة المشارب والميول، في حين راوح المعلمون (الذين يعتبرون أهم فواعل الفعل البيداغوجي) بين القبول المطلق بعلمية البيداغوجيا خضوعاً للسياسات أو تقرُّبا من صانعيها، وبين الإصرار على فردانية العملية البيداغوجية وسيادة المعلم لذاته وتبعيته لهواه الشخصي في صك التعريف وممارسة استحقاقاته. يتضمن الجزء الأول من المقالة إضاءة من كاتبها في ماهية المسألة، ويتضمن الجزء الآخر خلاصة تحاول استبطان أسلوب منهجي للفكاك من دوامة التبني القطعي والصارم لتعريف البيداغوجيا والانخراط في تجنيد الولاءات له في ميدان الممارسة، بصرف النظر عن تأثيرات الفواعل السياسية والاجتماعية وملاحقاتها، لصالح اعتبار واحد هو أخلاقية المعرفة التي ترجح كفة على الأخرى بقناعة ذاتية بعيدة عن التذويت أو الاستبطان.

قد يبدو بحث الكاتب واتكاؤه، معرفياً ومنهجياً، على الإثنوغرافيا غريباً وشائكاً. . . وههنا، قد يكون من المفيد، أو قد يقع في دائرة الضرورة، تقديم إضاءة عن فحوى الكتاب الذي يشكِّل مرجعية النظر والمساءلة لهذه المقالة. فكتاب «وودز» يستلهم خبرته الذاتية في البحث التربوي على مدار السنوات العشر الأخيرة، مبتدئاً بتحليل ظواهري لفكرة الفنية أو العلمية في توصيف البيداغوجيا، وذلك من خلال استيعاء المناط العام الذي تموضع فيه بحثه، وبخاصة علاقة هذا النوع من البحث التربوي بالاتجاهات مابعد الحداثية في البحث النوعي. مرة أخرى، يستند الكاتب إلى خبرته الذاتية في تاريخ مهنة التدريس كمحك إثنوغرافي بامتياز وإلى نشاطه البحثي في سياقات التعليم الإبداعي والنقد التربوي وتفاعل المعلمين مع أسلوب التفتيش المدرسي. . . متوسلاً هذه الإمكانات الذاتية لتحديد وضعية الباحث الإثنوغرافي في العملية

البحثية، منهجياً وأخلاقياً. كما يناقش الكتاب كذلك، الأنظمة البحثية في خدمة الفعل التربوي، والفعل التربوي في خدمة النشاط البحثي من زاوية العمل التعاوني والتكاملي بين المعلمين والباحثين. ومع أن الكتاب لا يمس منهجيات البحث النوعي إلا مساً طفيفاً، إلا أنه يشكّل مرجعية فريدة في التعرض، من زاوية إثنوغرافية، لمسائل على شاكلة:التصميم البحثي، مهنية الباحث، جمع المعلومات وتحليلها، معيارية الحقائق، التعالق بين الوجهات النظرية والأساليب المنهجية، وغيرها مما لا يغني توصيفه عن قراءته.

ملاحظة أخيرة، في سياق التقديم المتحاذي لهذه المقالة، أن جملة ما فيها من جدل لا يقرُّ خطاباً غير قارٍ ولا ينفي حقيقة مثبتة، لكنه يسعى إلى استحثاث ما في الذهنية التربوية من بؤر خلاقة لصك تعريف ما للفعل البيداغوجي، لا لمجرد صكه واحتيازه كمدخل آخر في موسوعة المعرفة الذاتية، بمقدار ما يكون آلية ذاتية لممارسة الفعل البيداغوجي، وضمن رقابة ذاتية صارمة على التعريف، سواء كان الإقرار الذاتي قد نحا به إلى العلمية أم إلى الفنية أم إلى كليهما أم إلى شيء آخر سواهما (إن أجاز الخيال، وأقر الإمكان بذلك). فغاية المقالة هي تثوير الفاعلية الذهنية تجاه «تحديد» موقف ذاتي لا «تبنّيه».

المترجم (ع. ش)

إضاءة في ماهية المسألة

هل البيداغوجيا علم أم فن؟ بشكل أو بآخر كان هذا التساؤل فتنة الفضول لدى التربويين عامة. وقد انحصر السجال ههنا فيما إذا كانت البيداغوجيا تلك الفعالية التي يتم التعارف من خلالها على منظومة من القوانين والمبادئ، والتي يمكن أن يتم استيعابها بمفاهيم ومصطلحات علمية تعمل على تيسير التخطيط والتنبؤ في الحقل التربوي. أو فيما إذا كانت، من وجهة أخرى، عملية فردانية تلقائية تُسيِّرها البداهة وتتضمن العديد من العناصر التي يُعَدُّ تحديد وجهات خطوطها العامة ضرباً من المستحيل، والتي تُنتِجُ أشكالاً متعددة من العمل الإبداعي من خلال خيال خلاق للقائمين عليها. ولعلنا، هنا، نتموضع تماماً على بعد خطوة واحدة من التساؤل ذاته ولكن بصيغتة الشعبوية، فيما إذا كان المعلمون يولَدون ولادة أم يصنعون صناعةً. فإذا عُرِفَت البيداغوجيا بمصطلحات علمية، فثمة إمكانية لتعلُّمِها، إذ إن بإمكاننا بناء المعرفة ومراكمة الحكمة والاتجاه نحو الأفضل دوماً بالإعادة. غير أن تشخيص الفعل البيداغوجي كماهية يتم تناقلها بشفرة ذهنية وعاطفية ذات كسب فطري، ينأى بالجدل إلى فضاء آخر يتغيَّا السائل من خلاله الكشف عما إذا كنا نمتلك هذه القدرات والميول أم نفتقر إليها.

ولربما يتسع السجال إلى مدى أرحب قليلاً إن تم النظر إلى التقدم النسبي في ميدان «الخبرة التربوية» كموضوعة كلاسيكية تضمر الكثير من الفحوى المفيدة في هذا السياق. فالمنهج البنائي يميل إلى التعلُّم من خلال الاكتشاف واللعب بالتضافر مع النشاط الإبداعي والأعمال الكُلَّانية التكاملية، حيث تركّز الأخيرة على التدريب وتنظيم المعرفة الواقعية من خلال حقول الاختصاص الأكاديمية، وكذلك من خلال التعلُّم البنائي النظامي ذي الأهداف الواضحة وأنظمة الامتحان الرسمية (Bell,1981). لكن هذه الثنائية، من وجهة ما، تُعَدُّ خاطئةً لدى معظم المعلمين، إذ لا يزال التوتر قائماً ولا يزال مؤدَّى السجال حول «عملية الإصلاح التربوي» مدوياً، حيث علت الشكاوى بفقدان النوعيات الفنية لدى المعلمين (Bringhouse;Barker,1987).

وبذا، فإن الغايات والمناهج التربوية مقودة حتماً باعتبارات قيمية على الدوام، وهي مرتبطة مشيمياً بنوعية المجتمع الذي نبتغي تطويره، والنوعية الفضلى للتربية التي تناسب تلك الغاية. ولربما كان من الحري التساؤل، قبل النظام القيمي، عما إذا كان للتربية جوهرٌ صافٍ، وعما إذا كان تطوير النهايات بالطريقة المثلى يكون بوسائط علمية أم بأخرى من غير جنسها، فنية.

ستتم، ههنا في هذه المقالة، معاينة الفعل البيداغوجي كعلم ومعاينته كفن قبل مجازفة المحاولة بطرح مقاربة ما للنتيجة.

علمية البيداغوجيا

النموذج الغائي

إن القول بعلمية البيداغوجيا يعني الإقرار بكونها فاعلية عقلانية، وموضوعة لجملة من المبادئ العامة والقوانين التي يعد اكتشافها من خلال البحث العلمي خاصية جواهرانية فيها، والتي يصبح الفعل البيداغوجي من خلالها، أكثر نظامية وبنائية وثبوتية. صحيح أن غاياتنا مكيفة قيمياً، ولكن علينا، كما يقترح J. S. Mill، أن نسمو بهذه الغايات فوق العلم نحو أفضل الأساليب لتحقيقها. ولعل من البداهة القول بأن وضوح الغايات ومحدوديتها عاملان حاسمان في نجاعة تحقيقها. بشكل ما، فإن هذا النمط من التفكير يعزز التخطيط العقلاني للمنهاج من خلال الغايات، تلك التي تكون صلبة الحواف منضبطة الهيئة على نحو يُمَكِّن من قياسها. ولعل النموذج «السلوكي الغائي» هو الأكثر رواجاً في المنهج العلمي للبيداغوجيا مُعَرِّفاً التربية على أنها «تغيير السلوك» المتضمن للأفكار والأحاسيس في آن معاً. وفي هذا السياق، يشير (Sockett,1976) إلى أنه «باستبعاد مسألة القيمة من التعريف، يغدو بالإمكان تناول العملية التربوية من منظار علمي. كما أنه بجعل الغايات قابلة للقياس، يمكن أن يُرى ما تم انجازه فعلاً، وما الذي ينبغي العمل عليه بشكل أفضل بغية إنجازه».

لقد أحس البعض بأن هذه التقنيات تناسب التدريب بأكثر من مناسبتها للتعليم، ذلك أنهم قدُّوا للمعلمين لباساً حصرياً ضيقاً تجاهلوا من خلاله فاعلية الكفاءة التربوية إذا ما تمت مقارنتها بهوس الغايات (Stenhouse,1975). لكنه رغم صعوبة فصل الغايات المحددة عن النظام القيمي، فإنها تقع في دائرة الضرورة ساعة النظر إليها كعوامل مساعدة للمعلمين في إدراك ماهية مسؤلياتهم وفي معاينة المستويات التحصيلية للطلبة. وهنا، تجدر الإشارة إلى أن مناط التسليع الأيديولوجي الذي اكتنف هذه المعطيات كان حاضراً سلفاً، وكان بالتأكيد مستبطناً للسياسات الحكومية في الثمانينيات والتسعينيات (Ball,1993). خلاصة القول أن النموذج الغائي ربما يمثل التوسل العلمي للفعل البيداغوجي، ولكن بمنظور عالي التأطير وبالغ المحدودية في معاينة مفهوم التربية.

منظومة المعرفة البيداغوجية

في مسعى لتصوُّر البيداغوجيا بطريقة أكثر شمولية، ومن منظور المعلمين المتعلق بأهداف التدريب التربوي. عمل «شولمان» على تبنِّي النموذج المستند إلى المعرفة. والمنظومة المعرفية، بإيجاز، تشتمل على: المضمون المعرفي، المعرفة البيداغوجية العامة، المعرفة المناهجية، معرفة الفحوى البيداغوجية، معرفة ماهية المتعلمين والسياقات التعليمية، معرفة الغايات التربوية العليا وما يواشجها من أهداف جزئية وما يحكمها من قيم. وعلى سبيل التمثيل لا الحصر، فإن معرفة المضمون البيداغوجي تتضمن: الأشكال الأكثر جدوى للتعبير عن هذه الأفكار، التماثلات الأكثر قوة، الشروحات، الأمثلة، التفسيرات والقرائن. وبجملة وحداة تتضمن معرفةُ المضمون البيداغوجي طرقَ تكوين الموضوع وعرضه بصورة شمولية للآخرين. وبما أنه ما من صيغ عَرْضِيَّة مثالية (لعرض الموضوعات)، فإن على المعلم أن يسعى لاحتياز الكفاءات التي تخلق لديه جاهزية أصيلة لاستيلاد صيغ البدائل العرضية التي يمكن أن يُشتَقَّ بعضها من العملية البحثية فيما يتموضع بعضها الآخر في حكمة الممارسة الخلاقة.

لقد أطَّرَ «شولمان» هذا الحقل على نحو مشابه لاستخطاطيات الخرائطيين القدامى، أولئك الذين عرفوا موضع النظر الذي يمكِّنهم من تذهُّن المخططات وبالتالي رسمها، رغم عدم الدقة الكلية في بعض ما يرسمون. القسم التالي من المشروع، في ظن «شولمان»، سيكون من نصيب الباحثين كي «يجمعوا تأويلات المعرفة العلمية للمعلمين ويخضعونها لسلسلة من المقارنات بهدف تأسيس مبادئها وتدوين سوابقها وما فيها من عبر. «فشولمان» يقول بكون المنهج المستند إلى المنظومة المعرفية لا ينتج صورة تقنية أكثر مما ينبغي للتعليم بقدر ما يفقد المشروع العلمي ما فيه من روح وجدوى ساعة إغراقه في علميته. لقد أقرَّ «شولمان» بـ «الطبيعة الظرفية» لما لدى المعلمين من معرفة. ومع ذلك، إلا أن البعض لا يزال يمتلك إحساساً بأنه بالممارسة «يبدأ بناء علم تربوي جديد كمنظومة معرفية أساسية للفعل البيداغوجي» (Hargreaves,1994).

التفسير الاجتماعي - التاريخي

إن كان «شولمان» قد حدد الإمكانات، فلماذا لم تخرج إلى الوجود قبلاً؟ ما دامت البيداغوجا والعلم قد تداورا على مر الأيام؟ تساؤل آخر يحاول «سايمون» أن يقارب إجابته من زاوية تاريخية في مقالة بعنوان «لماذا ليست ثمة بيداغوجيا في إنجلترا» (حيث البيداغوجيا تعني علم التدريس). لقد قال بعدم أصالة مفهوم البيداغوجيا، وكونه دخيلاً على الخبرة التربوية الإنجليزية. وسايمون، على سبيل المثال، ينتقد مجلس المدارس البريطاني (1964-1981) الذي لم يعد قائماً الآن، كما يؤكد أنه لم يكن مسكوناً بعلم البيداغوجيا ولا بنظريات الطفولة والتعلُّم، وكان في حالة متواصلة من الاحتضار. فلماذا إذن تم تحاشي مفهوم البيداغوجيا؟ لم يكن ذلك بالتأكيد جرّاء عيب جوهراني أو قصور ذاتي في العلم، ولا بسبب ضحالة مفهوم التدريس ذاته كدعامة مركزية في نظرية البيداغوجيا، لكنه يُعزى إلى عوامل سياسية واجتماعية.

ففي القرن التاسع عشر كان أحد هذه العوامل هو تأثير نخبة من مؤسسات الأكاديميا الكلاسيكية

المسيطرة، كالجامعات العريقة والمدارس الجماهيرية الريادية، تلك المؤسسات التي رأت في التعليم مهنة نبيلة لا تستلزم التدريب كما ينبغي، لكنما تقتضي تعلُّماً بالتجاور مع أوْلئك المنحدرين من أصول اجتماعية عريقة، حيث تغدو غاية التربية بالأساس التطبيع الاجتماعي وتكوين الشخصية، وحيث تصير فواعل العملية التربوية، من أهالٍ وأساتذة وتلاميذ، منتظِمة بعامل توحيدي مشترك هو الثقافة الذاتية بكل ثبوتياتها الخالدة على واحديَّتها وتكلُّسها. ومن جانب آخر، فقد ظلت التربية في الجامعات الرائدة كـَ أكسفورد وكامبردج، وإلى زمن ليس ببعيد، تحظى بمكانة ضئيلة، ومصادر محدودة للبحث لا ينتج عنها، بطبيعة الحال، إلا ندرة النتائج النوعية وضحالة ما تؤول إليه إن ظهرت للوجود أصلاً (Simon,1988).

لقد أحس «سايمون» بأن ثمة فرصة كبيرة مواتية مع نهاية القرن، وبخاصة بعد نشر كتاب ألكساندر باين «التربية كعلم»، ذلك الكتاب الذي أعيدت طباعته ست عشرة مرة منذ نشره للمرة الأولى عام 1879 وحتى نهاية القرن التاسع عشر. أحس «سايمون» بتلك الفرصة جرّاء التخطيط للبرامج التربوية وللدراسات العلمية لحقول تخصصية هامة في هذا السياق، نحو: تطور الطفل، غايات المنهاج ومبادئه، الدافعية والانضباط. ولكن بدايات القرن العشرين، بالرغم من كل ذلك، شهدت تلاشي مفهوم المدرسة الابتدائية كوسيلة أساسية من وسائل التربية العامة (التي من المفترض أنها كانت مجالاً خصباً لتطوير البيداغوجيا). كما شهدت بالمقابل ظهور الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية، التي كانت تتطلب أن يتم التفريق بين التلاميذ في ختام المرحلة الابتدائية كشرط للالتحاق بها. وفي هذه المرحلة، أصبح التعليم الابتدائي موضعاً للفساد المتحصّل تلقائياً عن انهماك البنى الطبقية النخبوية بتراهات السلالات المختارة المستندة إلى القياس العقلي القاصر، وبالنظريات النفسية التي ألقت بثقلها الأكبر على مسألة القدرات المكتسبة.

من ناحية أخرى، ذهب سايمون في مسعى دؤوب إلى تحديد شروط «علم التدريس»، والإقرار بشكل أساسي أن التعلُّم هو خاصية تماثلية لدى البشر جميعاً، وبالتالي فإن ثمة العديد من المبادئ المشتركة التي يمكن معاينتها والافتراض سلفاً بأنها تصدق في الجميع، ويصح تطبيقها على الجميع كذلك. ولعل هذه النقطة تغدو بؤرة الانطلاق لمعرفة المشترك بين كل المتعلمين وكل المعلمين كشرائح استوت في دورها كعينات تمثيلية تصدق عليها المبادئ السابقة (Galton,198). ولكنه لسوء الحظ أن تم الانحراف في الربع الأخير من القرن العشرين نحو التركيز على موضة الفروقات الفردية. وقد كان ذلك بفضل التأثير واسع الانتشار لأفكار Plowden Robert التي أكدت على فرادة كل طفل ككيان خاص، واستبدلت «ثورية» الأسلوب الرومانسي في التعليم الذي تم تخيّله كأسلوب ثوري فيما مضى، بمركزانية تطور الطفل على نحو يُدْخِلُ هذا التطور ضمن دائرة أيديولوجيا بدأت تمارس تأثيراً بالإكراه على مهنة المعلمين وثقافتهم.

لقد أوضح ألكساندر أن «الأيديولوجيا، كسربال جماعي من الأفكار المركزية والقيم والمعتقدات، هي مفتاح فهم أي ثقافة، كون الأيديولوجيا تستخدم للتعريف والتشريع والسيطرة على أبناء أي ثقافة يتبنون مبادئ هذه الأيديولوجيا نظاماً لحياتهم، ويستنُّونَ تشريعاتها مقياساً لأعمالهم» (Alexander,1992). لكن استحواذ هذه الأيديولوجيا على المعلمين توضح مرة أخرى الطبيعة

البيداغوجية كفاعلية تشكلت اجتماعياً. وعليه، فقد شعر الكثير من المعلمين بضرورة منح ولائهم المطلق لهذه الأيديولوجيا التي تستند إليها وظائفهم كمعلمين، فيما يمارسون التعليم في صفوفهم بطرائق ذرائعية (مَصلحية) غير قائمة على أي أساس علمي أو فني.

إشكالات خاصة- مسائل عامة

على نحو مشابه، أجهدتنا كثيراً الفكرةُ القائلة بكون التدريس فاعلية فردانية. فحتى وقت قريب، كانت الإدارة الذاتية للصف واحدة من المعالم المهمة لثقافة المعلم (Hergegreaves,1980). هنا يمكن للواحد منا أن يعمل على تطوير منظومة من الخبرات والاستراتيجيات التي تصبغ تكيُّفه الذاتي مع متطلبات التدريس. إن لدينا ما يشبه الميل نحو الاحتفاء بالمعلم المغاير الممتلك لملامحه التمييزية التي تعكس فرادته الخاصة، فقد كان معظم العظام من معلمي الأيام السالفة من هذه النوعية، وقد عملت صحافة التربية الشعبوية، على شاكلة «معلمي المفضل» الصادرة مع الملحق التربوي لصحيفة التايمز، على تشجيع هذا الطراز من التفكير ورفده بمقومات البقاء.

لكنه ينبغي علينا أن ننظر إلى مساحة أخرى لدى المعلمين، تلك هي مساحة التقاطع والمشترَك فيما لديهم من تناسقات ونماذج تجيز لنا رؤيتهم كأعضاء في مجموعات معينة. فما هي التفاعلات التبادلية التي تجري بين المعلمين في هذه المجموعات؟وما هي خلفيات هؤلاء المعلمين من حيث التنشئة والتحصيل الأكاديمي والظروف العائلية ومجموعات الأقران والخبرات الشخصية التي تساعدنا على تفسير سلوكاتهم؟

إن كريزما «الاستثنائية» والندرة في شخصية المعلم يجب أن تُعرَف على أنها أمرٌ مرغوب ويمكن تعلُّمه، وهو بالتالي سائغ للاحتياز من قبل الآخرين الذين لم ينعموا بعد بأوصاف إستثنائية. وبصورة مشابهة، يجب أن يُنظَر إلى نقاط الضعف في التدريس كنتائج تتحصَّل عن مجموعة من الخاصيات الفردانية التي لها، أيضاً، مسوِّغات قوية. فالعوامل الاجتماعية والمؤسساتية، على سبيل المثال، يمكنها أن تسهم في إشكاليات الانضباط داخل الحجرات الصفية، رغم أنه تم اختبارها على أنها مسائل فردية. لقد أظهرت العلوم الاجتماعية أن ما هو مشكلٌ شخصي لا بد أن يكون، بالضرورة، مسألة عامة (Mills,1959)، وأنه لا بد أن تتم معالجة هذه المشكلات من هذا المنظور.

في سيناريو آخر مغاير، ربما يظهر المعلم كواحد ينبغي عليه أن يقدِّم أداءً مهاراتياً وفنياً. فعليه أن ينسج سحراً بالكلمات، أن يلتقط أسئلة التلاميذ العفوية واضعاً ما تباين من الأشياء معاً ضمن مخيال توحيدي قادر على استثمار الفضاء المكاني، وفي الوقت نفسه متحكماً حتى بآليات الترنيم الصوتي والتوقيت الفعَّال وخلق الأجواء التشويقية. . لا شك أن التلاميذ سيستمتعون تماماً بالدرس على هذه الشاكلة، الأمر الذي يجعل الاستجابة الفعَّالة تحصيلاً حاصلاً. لكن الملاحظات النظامية الضابطة، تظهر أن المعلم وهو يخلق ما يحايث الأجواء النعمائية فيما مضى من استراتيجيات بيداغوجية، يمنح ضعفي الاهتمام لطلابه الذكور مقارنة بالإناث، ذلك أن التعليم على هذا النحو في صفوف متعددة الإثنيات لا يخدم إلا إثنية واحدة، كون نمط الأسئلة والتفاعلات

الصفية في هذه العملية لا يناسبان إلا تلاميذ الطبقة الوسطى، مما يعني أن بقية التلاميذ لا يتم تذويتهم بنوعية التدريس العالية والنعمائية إلى حد كبير بقدر ما يتم دفعهم للانخراط في فعالية نسخية (محاكاتية) دون أن يكون التحسينُ النوعي في التعليم ذا مغزى جوهراني في نفسياتهم وعقلياتهم التي تتضافر لتكوِّن شخصياتهم الإنسانية التي نخضعها لأحكامنا التقييمية فيما بعد.

من المحتمل أن يكون هذا النمط من التعليم تعليماً فنياً، لكنه فنيٌّ لمن؟ الحقيقة أقل إثارة وأكثر إزعاجاً وتنغيصاً، حتى لنكاد نمتنع عن تصديقها لهولها. إنها تهدد هناءتنا واستبشارنا بالتحسين الفني الجديد، وهي، في أسوأ الأحوال، تعمل على تقويض صلابة معتقداتنا الشخصية بذاك الخصوص. . كل هذه كانت أسباباً موضوعية تفسِّرُ المقاومة التي تعرَّض لها التفسير العلمي للبيداغوجيا، ولا تزال هناك أسباب أخرى.

علمية البيداغوجيا في مواجهة المعارضة

لا شك أن العلوم الاجتماعية والتربوية لا تزال فتية، كما أن النسبة العظمى من تاريخها المتأخر كانت قد تحققت من خلال كفاحات شديدة على مسألة المكانة في الجامعات. لقد تم اكتشاف الأسس الفلسفية لها، بينما ظل جانب التطوير والصقل للمنهجيات يراوح مكانه. إنها علوم اجتزائية، يمكن الزعم بأنها لا تتحسن إلا في بحثها عن الصرامة القصوى للحدود الذاتية بينما تذهب الوشائج مع المعارف الأخرى في طريقها دونما اكتراث، حيث تبرز الكثير من الأسئلة حول فشل غالبية محاولات البحث التربوي وعدم اتساقها (Anning,1986).

كذلك الأمر، كانت هنالك عناية فائقة بالمعارضة السياسية. فقد تم وصم التربويين، من خلال موجة الحكم لأحزاب «اليمين الجديد» في الثمانينيات والتسعينيات، كـ «أوغاد» في ملحمة «انهيار النظم والقيم التربوية». ولم يكن من الصعوبة بمكان ملاحظة ظواهر مثل هذه المعارضة، فقد أعلن أحد وزراء الخارجية اليمينيين أن التربويين «كان لهم قولهم، وكان لهم يومهم»، أي أنهم لم يضفوا على المشهد التربوي أي جدوى، وعليهم جراء ذلك أن يلتزموا الآن بما يتم إقراره من سياسات وما يتم صكه من تعريفات ومعايير تربوية.

أما علماء الاجتماع، على سبيل المثال، فقد تبنوا منهجاً نقدياً عرَّف ما كان «اليمين الجديد» والسياسيون عموماً يعرفونه بالبداهة «كحقيقة» بأنه «أيديولوجيا». ومع ذلك، فقد تلقّت هزات علم الاجتماع، وبمنظور استيهامي، الكثير من أسئلة النظام القيمي وبدأت بعرضها وتعريفها. حيث غدا الأسلوب الأمثل للتعليم هو الذي يتمكن التلاميذ من خلاله الإحاطة بالقدر الأكبر من هذه المسائل حسب ما هو قارٌ في الوجهة العامة للتفكير الجماعي، لا حسب ما هو الأكثر صحة ودقة، ذلك أن هناك العديد من أسئلة القيمة تنزل عن موضع التقدير حينما تنحال إلى مواد إيمانية أو اعتقادية في أحسن الأحوال.

فعند البعض يتجلى هدف العلوم الاجتماعية تفسير الميول والكشف عن مكنوناتها، غير أن البعض الآخر يزعم أنه في الوقت الحالي تتغيَّا العكس تماماً. ولذا، فقد قال «أوسلون» بكون العلم

قد يستخدم في كثير من الأحوال لشرعنة مجموعة من الممارسات والسياسات القائمة التي لا تخفي اتكاءها على «أحسن العلوم الاجتماعية المتوفرة»، والمسخرة لخدمتها بداهةً. ولهذا أيضاً، تم التعارف على لغز «العلمية» ومواصفاتها الصارمة التي تستخدم عادة لدرء الشبهات عن المدارس «العلمية» والقائمين عليها وتحسين صورتها قبالة ما يوجه إليها من نقد. لكن هذه الذرائع قد لا تجد طريقاً للقبول أمام مقولات البعض بأن «الخبراء» لا يعرفون ما يجري تماماً، وأن الخبر اليقين إنما يكون لدى المعلمين أنفسهم، أولئك الذين يعرفون أكثر، والذين يملكون دراية واسعة بأدوات الأسلوب العلمي في التدريس. ولعل هذا النوع من النقد يستخدم أكثر من كونه نقداً لاستخدام العلم، بكونه نقداً للعلم في ماهيّته الذاتية.

ولكن، ربما وفوق كل اعتبار، يجب الالتفات إلى ما يُدعى «ذهنية الثقافتين» التي بدأت تتغلغل في الكثير من المجتمعات. فالعلم، بالرغم من كل إسهاماته وطاقاته الهائلة، لا يزال يّعَدُّ «الثقافة الثانية»، إذ إن قسماً كبيراً من المجتمع لا يمتلك إلا وعياً علميا ضيئلاً، فضلاً عن أن الكثير من الطلاب الجامعيين يميلون بصورة واضحة نحو التخصصات الأدبية، وأن سمعة تدريس العلوم في المدارس لا تزال في الحضيض (Guardian,Sep. 1994).

ماذا لدى علمية البيداغوجيا من وعود؟

وماذا بعد. . أي مكاسب يمكن رؤيتها من خلال النظر إلى التدريس كعلم؟

كفاعلية صعبة ومعقدة، يولِّدُ العلم اهتماماً كبيراً بالأسطورة والغموض والشعبوية بغرض توسُّلها كأداة ذرائعية في كسب تجنيدات جديدة (نقاط) لصالحه. «لا تبتسم إلى أن يأتي عيد الميلاد» هي وصفة شائعة لمعايشة الواقع وعبور الوقائع، والبقية الأكثر بطبيعة الحال متروكة للفطرة والإدراك الغريزي الذي يستعصي على التفسيرات العقلانية، لاستحالة تذهُّنه وجودياً. لكن العلوم الاجتماعية تكشف وتضيء، وتؤسس لطبيعة الأهداف التي تقف خلف خرافات على شاكلة «لا تبتسم» وتظهرها كجوهر للحقيقة التي تم تجريبها وأُثبتت مصداقيتها. وتعمل كذلك كتحذيرات وأدلة عملية للسلوك الإنساني الذي يتم السيطرة على وجهته من خلال التركيز على دغدغة الجانب المشاعري في الشخصية الإنسانية. . إن هذه الخرافات تمنح أفراد الجماعات الشعبوية قدرة استيهامية على تفسير ما هو غير قابل للتفسير، وبالتالي تدخلهم إلى دائرة الخارق والأسطوري وهم لا يزالون يراوحون واقعهم ذاته «متجهمين»!

وبذا، فإن عملية التدريس على نحو ما لا تختلف كثيراً عن المجتمعات البدائية في صيانتها لأسرارها وغنوصها الثقافي، لكنما بالسعي وراء مكاسب مشابهة (لمكاسب التذريع الأسطوري) ولكن عبر أساليب نظامية أكثر. ولـِ «بلوغ فهم الكيفية التي تُسيِّر هذه المجتمعات، ألقى علماء الإنسان طيفاً من المبادئ العامة للتنظيم الاجتماعي، الأمر الذي مكننا من رصد الكيفية التي انسربت بها العادات الدخيلة، وبشكل واضح، كطرق في التعامل مع المشكلات الإنسانية الشائعة، والتي لم يحل شيوعها وتماثلها دون معالجتها بطرق متباينة» (Worsley,1977).

وبصورة مشابهة، بيَّن علماء الاجتماع كيف أن حياة الأفراد اليومية مرتبطة بأنظمة تنظيمية أكثر اتساعاً في المجتمع الأكبر، وكيف أن حيواتهم تُعرف بالأوامر والأنظمة الإجرائية بأكثر مما تعرف بالأحداث العرضية وغير المترابطة، كما لاحظ «ورسلي» من قبل: «حتى نفهم الترابطات الداخلية للعالم الخارجي، نحتاج إلى نواة نظرية تكون، هي ذاتها، نظامية. ففي العلوم الاجتماعية لا نستطيع التعامل مع أفكار اجتزائية وغير مترابطة، كما نفعل عادة في حياتنا اليومية».

وختاماً، لا بد من القول بأن العلم يقلل من حدة التسييس وصرامة تعريف القيم والأيديولوجيات، وكذلك الطبيعة السياسية المصغرة للحياة المدرسية والاستراتيجيات المتغلغلة في تعزيز الأهداف، والملحة على تحقيقها بصورة دائمة. إنه يزودنا بمعلومات وتفسيرات وأدوات عقلية لفهم ماهية الفعل الاجتماعي، وذلك بغرض توصيف مشاكله وحلها، ومن جانب آخر التخطيط الفعال حسب اختياراتنا المفضلة نظرياً ومنهجياً. ولكن حتى تستخدم هذه الديناميات في خدمة الإنسانية لا بد من فهمها على أنها فعاليات ذهنية إبداعية تكشف في كثير من الأحوال عما هو مفاجئ ومزعج، لكنها رغم ذلك تبقى مصدراً للشحن والإلهام اللازمين لمواصلة الطريق. وهنا، تبرز ملاحظة أخيرة، أن العلم ليس المتواجد الأوحد في هذا السجال، لأن القرارات (في اعتقاد ورسلي) تُصنع في نهاية المطاف كنتيجة متحصِّلة عن قوائم معقدة ومتكاثرة من مجموعات الضغط: تجار الفكر وباعة الأيديولوجيات، أصحاب النفوذ وملكَة أسباب القوة، المواطنون في الجماعات الوظيفية والتنظيمية على اختلاف أنواعها... ليس العلماء فقط، وليست منظومات المعرفة والأيديولوجيا. لكن العلم، رغم ذلك، هو منظومة مثالية للمعرفة الواهبة لوسائل تقدير العواقب فيما يصدر من قرارات أياً كان وراء إصدارها، وأياً كان حقل تجريبها وموضع تأثيرها.

المعلمون ومركزية الأداء المهني

ما من اهتمام من قبل التيار المركزي يمكنه التعويض عن فقر الأداء المهني في الحجرات الصفية، إذ إن المعلم هو العنصر المفتاحي في أي نظام تربوي. فإقصاء المعلم والغايات الجيدة عن صلب العملية التربوية يؤول بها إلى العدم، إذ يجب أن تُحترم مهنية المعلم ويُعترف بها. فالمهنية متجذرة في المعرفة العملية بمادة الموضوع التي تدرَّس للتلاميذ، وفي إدراك الوسائل التي يتم من خلالها إيصال تلك المادة إلى التلاميذ، وتشجيعهم على الدراسة، وتأسيس علاقة حميمية بينهم وبين المدرسة. وبدون تزويد المعلمين بالتدريب الملائم للقيام بذلك، يصعب لأي «وصفة» مهما كانت محكمة التصميم أن تتحقق.

العديد من المعلمين رحبوا بخطوط إرشادية واسعة في حقل التدريس، وكان ذلك مقترناً برغبة أخرى في إحداث تواصل من نوع خاص بين المراحل الدراسية يشكل المنهاج الوطني إطاره العام. لكن هنالك بعض المخاطر المتحصلة عن كثرة الوصفات الإصلاحية. فالتربية، كما تبين في بداية هذه المقالة، إنما أُظهرت على أنها موضوع تأهيل التلاميذ للتفكير والتأويل والتأمل والحوار والسؤال والاستجابة بحكمة للمصاعب التي يواجهونها. وبالتالي، فإنه إذا أُنيط بالمعلمين أن يربُّوا بأكثر من أن يدربوا، وأن يسعوا لخلق سياقات ملائمة للتفكير العقلاني والتأملي. . عندها،

سيتمكنون حتماً من اختبار تلك القيم نفسها على إنجازهم لواجباتهم هم. وهنا، ينبغي التأكيد على أن المجتمع لا يمكنه امتلاك نظام تربوي فعال في سياق عام يعمل فيه ضد اشتراك المعلمين في «التخطيط الفكري» لتربية أبنائهم. فالكثير من «الوصفات» المركزية من شأنها أن تعيق تحقق الكثير من غايات المنهاج الوطني نفسه، إذ إن ثمة العديد من الحدود المنطقية لدرجة التفصيلات التي يجب توصيفها بشكل مركزي وإلزامي. فالمنهاج الوطني بإمكانه أن يعمل فقط إذا كانت التوصيفات المركزية حكيمة وواضحة وقادرة على تأمين الالتزام وإثارة الحماسة في نفوس أولئك الذين سيدرّسونه.