«الرَّوْضُ ... المَدْرَسَةُ الأُولَى»*

فليب ميريو

تقديم:

يستمد نص فيليب ميريو (**Merieu**) أهميته من أنه يتطرق إلى قضايا نادراً ما تنتبه إليها الكتابات التربوية . . . نحن نعلم أن الأغلبية الساحقة لأعمال المشتغلين بالتربية والتكوين تنحصر تقريباً في فترتي الابتدائي والثانوي، كما لو أن فعل التعلم لا يحدث إلا في هاتين المرحلتين . . . يختار ميريو سلك الطريق الصعبة، وذلك من خلال العودة إلى الفضاء المؤسس/ المولد لكل تعلم، وهذا الفضاء هو الروض، أو «المدرسة الأولى» كما يسميه ميريو.

يناقش ميريو هنا قضية في غاية الأهمية: كيف يمكن استغلال الروض في مشروع تربية الطفل على الانسلاخ الجزئي، ولكن الضروري جداً، عن الانتماءات والروابط العائلية التي تكبله في أفق تلقينه مبادئ الاستقلالية العاطفية والفكرية والوجودية؟ ثم كيف يمكن –كخطوة أساسية ثالثة– تعليمه كيفيات العيش داخل الجماعة في احترام تام للاختلاف والغيرية، بل والتنافر في بعض الأحيان؟

يجب الانتباه بدقة إلى نص ميريو، فهذا الرجل الذي خبر لسنوات طويلة جداً تعقيدات التعلم، يزن جيداً ما يقول، وبخاصة أنه ينطلق من خلفيات فلسفية وسياسية قوية، ليس أقلها حلمه برؤية الروض يساهم بقوة في التأسيس الفعلي لمجتمع ديمقراطي أكثر عدلاً وأكثر تضامناً».

من الواضح أن ميريو يفتح هنا ممكنات تفكيرية لا يمكن أن تخطئها العين الفاحصة . . . أعتقد أن الأساتذة والمربين العرب مدعوون للاستفادة من هذا النص القوي والجميل في سياق إطلاق تفكير ممكن مغاير في الروض، وبشكل أعم، في مجمل المؤسسات المسؤولة عن تربية الطفل/ الإنسان العربي على الحداثة والديمقراطية والعدل والتضامن والتفكير النقدي.

النص المترجم

أنا هنا أولاً وقبل كل شيء لأعبر عن تضامني معكم وعن إعجابي بالعمل البيداغوجي الذي تقومون به. تعلمون أنني لست متخصصاً في الروض. فأعمالي، وبخاصة تلك التي اهتمت بالتعلم، انصبت على مرحلة نهاية المدرسة الابتدائية والفترتين الإعدادية والثانوية.

ومع ذلك، كان لدي الحظ، في مرات عديدة خلال حياتي المهنية، في الوقوف عن قرب على ما يجري في الروض. من جهة، بفضل العديد من الطلبة والطالبات الذين جاؤوا للاشتغال معي في ميدان علوم التربية، والذين أتوا من الروض، ومن جهة أخرى، بفضل مؤتمرات وأنشطة جمعيتكم التي تمكنت من المشاركة فيها، ومؤخراً بمناسبة بعض البرامج حول الروض التي رغبنا ثم تمكننا من تصويرها حول الروض لصالح القناة التربوية التي أديرها والتي هي «كاب

كانال» (Cap Canal). [1]

لقد اخترت أن أمنح لعرضي العنوان التالي: «الروض . . المدرسة الأولى». أولاً، وقد أصدمكم هنا على الرغم من كل الاحترام الذي أكنه لبولين كيركومار، لأنني أعتقد أن تعبير «الروض» لم يعد صالحاً البتة. أعتقد أنه يرتبط بمرحلة منتهية كانت فيها تربية الأطفال من اختصاص النساء، وبشكل خاص الأمهات. أعتقد أيضاً أن التعبير المذكور يولد بعض سوء التفاهمات: فهو يترك الباب مفتوحاً للاعتقاد أن هذه المدرسة تشكل ببساطة استمراراً لما تقوم به العائلة، وتظل بالتالي تحت هيمنة منهجية تدبير العواطف. أكثر من ذلك، تحيل مقولة الروض بالنسبة للبعض إلى نوع من النموذج يلعب دور الوساطة: فهي ليست مدرسة تمارس عملها بشكل كامل، ولكنها نوع من بنية وسيطة، محكوم عليها بأن تبقى في «الماقبل»: ما قبل التعلم، ما قبل المدرسي، ما قبل الاجتماعي . . . والحال أنني أعتقد أنه يجب أن نطالب للروض الفرنسي بوضع المدرسة الحقيقية، بل وحتى بوضع المدرسة المؤسسة للتمدرس. لذلك، أقترح أن أسميها «المدرسة الأولى»، وأقترح عليكم أن تدافعوا بقوة عن هذا الطلب . . . تعني «المدرسة الأولى»، على المستوى الكرونولوجي، أولى المدارس، ولكنها أولاً مدرسة، ومدرسة أساسية من أجل إنجاح التمدرس، وأيضاً من أجل بناء مجتمع ديمقراطي أكثر عدلاً وأكثر تضامناً.

وحتى أوضح هذا الاقتراح، أريد أن أطرح أربع سلسلات من الملاحظات حول أربعة رهانات أساسية. أولاً، سأهتم بالروض كإطار مؤسساتي يسمح بربط الاستمرارية والقطيعة اللتين تبنينان كل تربية حقيقية. ثانياً، سأقوم باستحضار الروض كمكان لنشاط بيداغوجي قادر على الربط الجدلي بين النمو والتعلمات. ثالثاً، سأشتغل على التفاعلات، الأساسية بالنسبة للروض، بين العيش معاً والتعلّمات المعرفية. وأخيراً، سألح في ما يهمّني بشكل خاص جداً هنا، على الروض كمكان لانبثاق الطفل–الذات، ضد كل ميل نحو اختزال الطفل في موضوع.

الروض: الاستمرارية والقطيعة

سبق للفيلسوف ألان (Alain) أن انتقد بشكل لامع مدرسة عاطفية أكثر من اللازم: فلقد صرح بقوة بأن على المدرسة أن تقطع مع العالم العائلي، وأن تنكب على تمارين ومعارف تنفلت لنسبية الثقافات العائلية، وأن تمنح للطفل نوعاً من اللامبالاة المنقذة، وأن تبني مناخاً يسمح بالممارسة الهادئة للفكر الكوني. بطبيعة الحال، يمكن أن نجد هذه التعابير مبالغاً فيها ولا تلاءم إلا قليلاً حساسيتنا المعاصرة. ولكن هناك، في ما قاله ألان، شيئاً صحيحاً بشكل كبير جداً وما زال يحتفظ براهنيته بشكل كامل. المدرسة ليست هي العائلة: إنها مؤسسة مهمتها أن تتعالى على التواريخ الخاصة وعلى الانتماءات الخاصة . . . المدرسة ليست «قومية»، بالمعنى الذي يفيد أنها تجمع بين أسوارها أشخاصاً مرتبطين فيما بينهم بقوى جاذبة، أشخاصاً يقتسمون أذواقاً وقناعات أيديولوجية أو دينية، ويختارون بعضهم بعضاً لكي يمارسوا مجتمعين تجربة حياة جماعية. المدرسة مجتمع حيث نتعلم أن نعيش ونعمل معاً بمعزل عن روابطنا وانتماءاتنا . . . لنتفاهم جيداً حول ما يلي: للقوميات بطبيعة الحال الحق في الوجود. لا يمكننا العيش دون التجذّر داخل قومية ما. لكن المجتمع يتطلب أيضاً فضاءات، حيث يشتغل الأشخاص مع بعضهم، ويحترمون الاختلافات فيما بينهم، ويتنازلون عن غزو الفضاء العام بمشاغلهم الخاصة، ويحاولون بناء واحترام قواعد هي من صميم المصلحة الجماعية. في هذا السياق، إن القول بوجود قوميات داخل المجتمع هو قول عادي تماماً، أما القول بأن المدرسة تبنى على نموذج قومي، فهو مناقض بشكل كامل للمثال الجمهوري.

لذلك، فإن أولى فضائل المدرسة هي الطابع الصدفوي لتشكل الأقسام: فالقسم هو مجموعة من الناس لا يختارون بعضهم بعضاً. إنه لأمر جيد أن نجعل من الصدفة فضيلة –في الأقسام كما في لجان محاكم الجمهورية– لأن الصدفوي هنا هو التعبير الدقيق عن المشروع الجمهوري وعن الطموح الديمقراطي: بناء الجماعي بمجاوزة الانتماءات النفسية والسوسيولوجية والأيديولوجية. يجب علينا أن نلح في هذه النقطة لأنه يتم الحديث بشكل أكثر من اللازم وفي كل مكان عن روض منصب على العاطفة، حيث المهم أولاً هو أن يكون الأطفال مرتاحي البال فيما بينهم. بطبيعة الحال، يجب عدم قلب الأمور: لا يتعلق الأمر بألا نكون مرتاحي البال عندما نكون معاً، ولا، على العكس من ذلك، أن نخلق الصراعات! إلا أن مشروع المدرسة الفرنسية –بما في ذلك الروض بوصفه مكوناً أساسياً داخل تلك المدرسة– لا يكمن **أولاً في جعل الأطفال «مرتاحي البال فيما بينهم»**: المهم هو أن يوجدوا داخل فضاء عام حيث يتمكنون من **العيش معاً من أجل التعلم معاً** . . . وهو ما لا يعني الشيء نفسه.

بهذا المعنى، يحتل الروض مكانة حاسمة ويلعب دوراً أساسياً بشكل كبير جداً. إنه يقطع مع الجماعة العائلية أو الاجتماعية. وحتى يتم قبول هذه القطيعة، وتكون بناءة، عليه أن يجعل منها موضوعاً لاشتغاله، وأن يموضعها داخل مسار معين، وألا يسمح بأن تحيى بوصفها عنفاً، اقتلاعاً مبكراً، خيانة . . . ولكن بوصفها وسيلة للتطوير ولاكتشاف صيغ جديدة من الاشتغال ووسيلة أيضاً لاكتشاف آفاق جديدة . . . تسمح بأن يعود المرء إلى الفضاء الجماعي والعائلي والاجتماعي، و هو أغنى، وتدريجياً أكثر فأكثر حرية.

لهذا، فإن الروض يعترف بالطفل بوصفه «طفلاً منتمياً لعائلة»، ولكنه يعامله كـ «طفل منتم لمجتمع». وبشكل أخص، يدبر الروض هذا المرور، ويبني هذا الانتقال ويعمل في سبيل أن يعيش كل طفل هذا الانتقال في أحسن طريقة ممكنة. ولتحقيق هذا الهدف، على الروض أن يستقبل كل طفل كما هو، دون أن يفرض عليه التخلي عن هويته، على العكس من ذلك، عليه أن يساعده على تقبل القواعد التي على جماعة تتوفر على مشروع خاص (هنا «التعلم معاً») أن تفرضها على كل واحد من أعضائها. أكيد أن هناك قطيعة، ولكنها لن تكون ممكنة –وهذه هي مفارقة كل قطيعة– إلا إذا انخرطت في إطار من الاستمرارية: فبلا استمرارية تصبح القطيعة تنميطاً خارجياً، يفرض التخلي عن الذات الذي يفرض بدوره، بشكل لا مفر منه، إحساساً

بالاضطهاد وانغلاقاً على الهوية.

في السابق، كان البيداغوجي يصاحب الطفل عند المربي بعيداً عن الفضاء العائلي. كل شيء يوجد هنا، في كلمة المصاحبة: المرور من عالم إلى آخر، قطع الطريق الذي يقود إلى الغيرية، المساعدة على تحقيق الانفصال، ترويض المخاوف، تسهيل عمل الحداد (deuil) لكائن يكتشف، في الغالب بشكل مؤلم، أنه ليس فقط لا يوجد في قلب العش، ولكن عشه لا يوجد في قلب العالم. لذلك، فإن القطيعة لا تكون ممكنة إلا إذا تم وصلها باستمرارية، لأن نمو الطفل ليس تتابعاً لتحولات خارقة يقررها الراشدون، ولكنه تفاعل مركب، في الزمن، بين ذات وسياق، بين شخصية خاصة وتجارب جديدة، بين طفل وتعلّمات. إن الطفل الفعلي، كما يأتي إلينا، هو الذي يتعلم، والتعلّمات هي التي تحوله. إنه يبني هويته في قلب علاقته بالغيرية التي على التربية مواكبتها حتى لا تخلق لديه لا الانزواء ولا الرفض. إننا لا نتعلم إلا من الآخر: وذلك عندما نقبل بأن نترك أنفسنا للآخر لكي «يغيرنا»، وعندما نواجه ما نعتقده مع ما يقوله، ما نحن عليه مع ما هو عليه. إن «التغيير» (altération) لا يكون ممكناً إلا إذا بقينا بالقدر الكافي كما نحن حتى لا نشعر بالخوف من أن يسحقنا خطاب الآخر، وأيضا إلا إذا انفتحنا عليه بما فيه الكفاية من أجل أن ننصت إلى ما يمكنه أن يمنحه لنا.

في الواقع، يوجد اكتشاف الغيرية في قلب الصيرورة التربوية. أن نتعلم هو أن نقبل بأن نؤخذ داخل تجربة الغيرية ومن قبلها. أن نتعلم هو أن نكتشف ونقبل بوجود كائنات تنتمي لعائلات أخرى، ولكن أيضاً لأحياء أخرى، لبلديات أخرى، لبلدان أخرى. أن نتعلم يعني أن هذه الكائنات لا تعيش مثلنا، ولا تتحدث مثلنا، ولا تفكر مثلنا . . . ولكنها تقتسم معنا «الشرط الإنساني». أن نتعلم، هو أن ننصت إلى لغات أخرى، لغات لا نفهمها فوراً، ولكننا نحاول تدريجياً اختراق لغزها. يتعلق الأمر باللغات الخارجية، لغة التجريد الرياضي، لغة الخلق الفني، لغات صنعها البشر خلال تاريخهم. أن نتعلم هو أن نُكبّر تدريجياً من دائرة أفكارنا، أن ندمج فيها عناصر جديدة، أكثر فأكثر ابتعاداً عن انشغالاتنا الفورية، ولكن التي، تدقيقاً، تسمح تدريجياً بأن نتفاهم وأن نفهم العالم . . . كان كل تيار «التربية الجديدة» (La Nouvelle Education)، من كلارابيد (Clarapède) إلى كوزيني (Cousinet)، من والون (Wallon) إلى بياجيه، وعلى الرغم من بعض الاختلافات الكبرى داخله حول كثير من النقط، يتوحد في الاعتراف في الوقت ذاته بالأهمية النفسية والاجتماعية والذهنية والمواطنة لهذه المنهجية. إنه التيار نفسه الذي نجده مطبقاً في عمل اقتلاع الطفل الصغير من مركزه، هو (الطفل) الذي يحاول أن يفهم ما يدفع صديقاً له إلى الفعل بشكل مغاير عنه، كما نجده (التيار) مطبقاً في التحري العلمي الذي يجاهد من أجل أن يخلق نماذج أصيلة قادرة على أن تدمج عناصر جديدة، وكذلك في المشاورة الديمقراطية التي تحاول أن تتجاوز تجاور المصالح الفردية من أجل تحديد ما يمكن أن ينتمي «للنفع العام».

بذلك نرى إلى أي حد أن الروض هو «مدرسة أولى»، بل أكثر من ذلك، «مدرسة بدئية/ مبدئية (école princeps)، مدرسة مولدة/ تأسيسية (Matricielle)، بالنظر إلى أهداف مؤسستنا المدرسية ومهمتها. إنها تشتغل على التمفصل المؤسس بين النمو الذاتي، والاجتماعي، والسياسي. وهي تقوم بذلك عن قرب وبشكل عملي ومنتبه غاية الانتباه.

وحتى أوضّح هذه الأمور، مع العلم أنه من الممكن أن يسخر مني بعض من العقول القوية التي تشرع للمدرسة، يمكن أن نبين أن لا شيء أكثر أهمية في التربية –وليس فقط على المستوى الرمزي– من الاشتغال بتبصر على قضايا في الظاهر بسيطة كالحلمة (tétine) والدودو (doudou). وبالفعل، فأنتم على علم بأهمية القطع، داخل المدرسة، مع استعمال الحلمة: وحتى وإن ساعدت هذه الأخيرة في بعض الأحيان على ضمان الاستمرارية بين العائلة والمدرسة، فإنها تساهم في انكماش الطفل حول ذاته، وتمنع من تحقق التواصل، وتمنع في الأخير من الوصول إلى اللغة، إلى كل اللغات. تمنع الحلمة من الدخول في علاقة مع الآخر، وتعود بالطفل إلى اللذة الفمية وتغلقه في قلب اللذة النرجسية . . . ومع ذلك لا يمكن أن نحذف الحلمة بعنف: ولكن يجب أن نتعلم التخلي عنها تدريجياً. وهذا بالضبط هو عمل المهني المحترف الحقيقي. عندما نرى عدد المراهقين والراشدين الذين يستمرون في التعلق بحلمات رمزية –كالأطراف الاصطناعية (Prothèses)، أو المواد الكيميائية– لا يمكن إلا أن نأسف على الطريقة التي نسخر بها اليوم من عمل أساتذة وأستاذات الروض! يجب على العكس أن نبين إلى أي حد أن هذا العمل حاسم جداً، وبخاصة عندما يسمح بالمرور من الحلمة إلى الدودو. لأنه إذا كان الدودو هو عبارة عن شيء شخصي نأتي به من المنزل، فهو يظل مختلفاً عن جسده الخاص: إنه عبارة عن شيء يمكننا أن نظهره وأن نتحدث في شأنه، قبل أن نبدأ في أن نتعلم كيف ننفصل عنه دون التخلي عنه تماماً. يقوم الدودو بدور الوساطة في الوقت الذي تقوم فيه الحلمة بدور العزل. وبطبيعة الحال، وفيما وراء هذه العناصر المبنينة، هناك كل ذلك العمل الذي يقوم به الروض حول العلاقة بين العائلة والمدرسة: الإتيان بشيء من المنزل والرجوع بشيء آخر إلى المنزل، ثم التواصل، في كلا المكانين، حول ما نأتي به، وتمييز ما يمكننا عما لا يمكننا الإتيان به. كل هذا يمكن في الوقت ذاته من الوصل والتمييز بين الفضاء الخاص والفضاء العام: والحال أننا هنا أمام سلوك أساسي يأسف الكل لكونه لم يتم تثبيته في الإعدادي . . . ويسخر منه كل أولئك الذين يحاولون أن يبينوا أهميته في الروض.

في الأخير، لن نتوقف عن الإلحاح على مجموع التعلّمات التي عليها، داخل الروض، أن تمكن الطفل وقد أصبح تلميذاً من أن يجد تدريجياً المسافة الجيدة إزاء العالم العائلي: بناء القدرة على التفسير وعلى الإقناع وعلى تبيان ما توصل إلى فعله وحده ودون نفي أولئك الذين يحبهم . . . هذا هو الأمر الأساسي جداً. إن الوصول إلى اكتشاف الطابع الموضوعي للمعارف التي لا تنتمي إلى دائرة المعاملات العاطفية ولكن إلى مطلب الوضوح والدقة والحقيقة، هو ما يحرر بشكل عميق.

إن المدرسة –عندما يكون بإمكانها ذلك– لا توجه العنف المنظم

للطفل نحو عائلته، بل بالعكس، إنها تحرر العاطفة من واجباتها المنمّطة. كما تسمح للطفل بألا يتم اختزاله داخل انتمائه العائلي، وبأن يتمكن من الوجود في مكان آخر حتى يمكنه من أن يتحقق داخل اللعب ومن أن يحقق الذات.

ترون الآن إلى أي حد أن الروض يشكل مدرسة «أولى». إنه يجسد أسمى تجسيد لمشروع تربية جدلية، تلك التي تصل بين الاستمرارية والقطيعة، وتسمح للتلاميذ بأن يتحملوا مسؤولياتهم، على مستوى أدق أفعالهم، ككائنات في الوقت ذاته متجذرة ومتحررة. إن الرهان كبير جداً هنا: فكائنات بلا جذور تبحث وهي يائسة عن أصلها قبل أن تنحرف نحو العنف ومختلف أنواع خرق القواعد والقوانين، وكائنات غير متحررة تصبح بسهولة عرضة لكل الضغوطات ولكل أنواع التطرف.

الروض في قلب جدلية التطور والتعلّمات

لن أستعيد هنا بطبيعة الحال النقاش الذي جمع بين فيجوتسكي (Vigotsky) وبياجيه حول العلاقات بين التطور والتعلمات: فهذه مسألة معقدة. أريد فقط أن أذكّر إلى أي حد أن الوضعية الراهنة هي مقلقة وكاريكاتورية في هذا المجال! ربما ألححنا أكثر من اللازم في السنوات الأخيرة، في الخطابات البيداغوجية، على التطور وعلى طابعه المتزاوج (حيث يتفاعل الداخل مع الخارج). بلا شك بالغنا في استعمال الاستعارات النباتية الخاصة بالتفتح، تلك التي تتحدث عن البذرة والبستاني ... يجب، حتى نفهم معنى ومدى هذه الأحاديث، القيام بتحليل أبستمولوجي ذكي للنصوص، من أجل التمييز بين ما يحيل إلى مرجعيات نظرية وما يمثل شكلاً من أشكال التذكير السجالي، حتى نبين أن وظيفة الخطاب «العفوي» هي تنظيم الخطاب الإرادوي، من خلال التذكير بالطابع الداخلي لنمو الطفل بالمقارنة مع الأفعال التي نمارسها عليه، واستخراج التناقضات البناءة التي تفتح فضاءات للخلق الديداكتيكي ... باختصار، يتعلق الأمر بالنظر إلى الخطابات والنصوص بنوع من الصرامة! إلا أن الفترة الحالية غير ملائمة للقيام بمثل هذا العمل، لأننا نفضل عزل بعض التعابير عن سياقها، ثم ليها بشكل يشوّه كل عمل طويل الأمد، ويشكك في مؤسسة هي مؤسسة الروض، وكذلك في مهنة هي مهنة المربي داخل الروض.

في الحقيقة، إن كل باحث يبحث بصدق وبانتباه كبير في بيداغوجيا الروض كما تطورت منذ نصف قرن، لا يمكنه إلا أن يلاحظ الصعود القوي لعمل أكثر فأكثر صرامة حول التعلّمات. إلا أن هذا العمل تم وهو متوجس من الأهمية التي منحت لتطور الشخصية في كل أبعادها كما في شموليتها. والحال أن ما هو مقترح علينا اليوم هو تناظر مزيف: إذ يتم الاستناد إلى تنديد مزيف بالنزعة «العفوية» لم توجد في الحقيقة أبداً من أجل تطوير تصور تكنوقراطي يعزل التعلّمات –وقد تم اختزالها بشكل واسع في المجال المعرفي وفي الآليات الإجرائية– عن كل انشغال تطوري. وعلى العكس من الاستعارات النباتية، يطور هذا التيار الفكري، المستلهم من أحد تصورات علوم الدماغ، ذلك التصور التقليدي لـ«لإنسان–الآلة»، وقد تم إلباسه لباس نظرية «الطفل الحاسوب». وباستناده إلى بلاغة حداثة علموية، يقصي هذا التيار تعقد الأبحاث التي نشتغل عليها منذ مدة طويلة، بل إنه يغلف نفسه بنوع من «الموضوعية الجامعية»،

من ورشة عمل نظمها المركز حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم العام الماضي.

من أجل إغراء جمهور العموم الحائر أمام التباسات الإشكالات التربوية وتساؤلاتها.

بذلك، وعلى الرغم من بعض التعديلات، وعلى الرغم، أيضاً، من التقديم المرحب الذي تتضمنه، فإن برامج المدرسة الابتدائية لسنة 2008 هي، في المجمل، عبارة عن مجموعة من أهداف التعلّمات التقنية المفصولة عن بعضها البعض، أهداف يتم تعيينها وتقييمها بمعزل عن أي مشروع للتطور الشامل يمكن أن نتصوره للطفل. وباستحضار «الحرية البيداغوجية»، نعفي أنفسنا من الرؤية التربوية ومن الاقتراحات القادرة على أن تمنح معنى لكل التعلّمات، وعلى أن تصل بينها في إطار هدف تحريري. إن الاختزال في «الأساسيات» يصبح، في الواقع، ارتداداً نحو التجاور وإقصاء «للأساسي».

إن هذه المنهجية، إضافة إلى طابعها الفكري القابل للنقاش، هي من الناحية البيداغوجية جد خطيرة وذلك لأسباب كثيرة. أولاً، إنها تقوم بتحويل الأستاذ إلى «مقدم خدمات»: فإذا كان المجتمع -من خلال لوبياته الأكثر فعالية- يفرض، من خلال وساطة الوزارة، إضافة تعلّمات جديدة وحذف تعلّمات قديمة، فما على الأساتذة إلا أن يمتثلوا. إن الأساتذة في هذا التصور ليسوا سوى أدوات لتوصيل الطلبات الاجتماعية مفروض فيهم أن يتخلوا -ضد أفضل ما يوجد في التقليد الجمهوري- عن فعل تربوي منسجم مستجيب لروح الأنوار: «تملك شجاعة التفكير بنفسك». من جهة أخرى، يمنح هذا البرنامج-الدليل الأولوية بطبيعة الحال للأهداف الأكثر تقديراً من الناحية الاجتماعية، ولكن دون تعيين الوساطات التي تسمح بالوصول إليها: لا أحد يجادل في أنه يجب على الأطفال أن يعرفوا القراءة، والكتابة، والحساب، والتوصل إلى فهم تاريخنا والعلم. لكن هناك فرقاً شاسعاً جداً بين فرض هذه الأهداف باعتبارها صاحبة الأولوية البيداغوجية وجعلها أهدافاً أولى من الناحية الكرونولوجية والديداكتيكية. يعلم البيداغوجيون أنه إذا ما كسرنا القناطر الواصلة، فإن القليل من التلاميذ سيعرفون وسيتمكنون من القفز فوق الحاجز . . . من جهة أخرى، وفي هذا السياق نفسه، يتم اختزال التعلمات في ما تريده المؤسسة وتعرف تقييمه، أي -للأسف- في ما يمكنها قياسه كمياً. حينها تنفلت من بين الثقوب مجالات أساسية تساهم في تطوير الطفل، سواء في الحقل النفسي الحركي أو في مجال الإحساس، في السجل الثقافي أو في الحقل الاجتماعي . . . إن ما يتراءى في الأفق هو تعليم مختزل في مجموعة من التقنيات يتم قياسها بواسطة روائز* في «الزمن الواقعي» ستسمح نتائجها للمستعملين من تطوير إستراتجيات استهلاكية من خلال معالجة أفضل علاقة ممكنة بين الجودة والثمن. إن الآباء أنفسهم ستتم إثارتهم وجذبهم -وكثير منهم تم جذبهم فعلاً- بهذا المنطق الحسابي الخالص: إذ تم تحويلهم إلى أشخاص بلا إحساس، بل إلى أشخاص متمردين إزاء البعد التربوي للمدرسة، أشخاص لا يطالبون إلا بالنتائج الفورية. إن هؤلاء الآباء، بل وكل المجتمع، سوف يخسرون بطبيعة الحال. والأكثر تواضعاً منهم سوف يكونون مخدوعين تماماً، وجاهلين بأن النجاح الاجتماعي يتحقق أيضاً داخل «مكان ثقافي آخر» لا يمكنهم أن يقدموه ويفسروه لأطفالهم، والذي تركته المدرسة.

ولتبرير كل هذه الأمور، يستعيد «منظرو» اليوم نظريات قديمة استنفدت صلاحيتها واعتقدنا أننا تخلصنا منها بشكل نهائي. فهذا لوك فيري (Luc Ferry) -الذي قلده في هذا المجال كل من أتوا بعده- يطور لفترة طويلة التعارض بين اللعب والعمل، التحفيز والجهد. يؤاخذ فيري على البيداغوجيين رهن كل نشاط تعلمي مكون فعلاً بالمنهجية الإرادية للطفل، كما يؤاخذهم على الربط الديماغوجي للمعارف بألعاب مغرية وبمنافع سطحية. وضد كل هذه النزوعات، يجب، بالنسبة لفيري، استعادة التمارين الشكلية والجهد المنظم: العمل أولاً، العمل الممل والشاق . . . الإرضاءات بعد ذلك، بعد المرور والخضوع الطويل للأعمال التي يلزمها الراشد. في هذا الإطار، فإن التحفيز لا يكون ضرورياً لإطلاق التعلّمات، بل إن تحققه يكون مستحيلاً ما لم يتم إلزامنا باكتشاف مجال ما من الداخل. إن التحفيز لا يأتي إلا بعد أن يفرض المعلم على التلميذ الانغماس في قلب معارف والتعلم الميكانيكي «لأساسياتها» . . . إننا نبتسم، بطبيعة الحال، أمام مثل هذا الخلط: فبالإضافة إلى أن هذه «النظرية» تجهل مساهمات رجال مختلفين اختلاف دوي (Dewey) عن والون، وبالإضافة أيضاً إلى أنها تقصي فكرة «البيداغوجيا الوظيفية» التي طورها كلارابيد، وكذلك فكرة «الديداكتيكا الأنثروبولوجية» التي أتى بها شوفلار (Chevellard)، فإنها تخلط، بسوء نية لا تميز بين الأمور، بين «التحفيز» و «التعبئة»، لأن البيداغوجيين لا يقولون إنه يتوجب على التمارين أن تكون موصولة بشكل منظم **بتحفيزات سابقة**، إنهم يقولون، على العكس من ذلك، إنه يتوجب على التلاميذ حتى يكونوا فعالين أن **يتعبأوا حولها**. كما يؤكدون، بالذات، أن تلك التعبئة ليست عفوية، ولكن على الأستاذ أن يوجدها.

في الواقع، إن خط الانكسار الأيديولوجي الكبير يوجد اليوم هنا: في كوننا نجد أمامنا «مثقفين» وصناع قرار يعتبرون الترويض (Dressage) أمراً لا بد وأن يسبق التربية. بالنسبة إليهم، يجب أولاً وضع الآليات قبل أن نأخذ بعين الاعتبار -يجب أن ننتظر من أجل ذلك زمناً معيناً لا ندري حقيقة متى ينتهي- الشخصية في كل تعقدها . . . «اشتغلوا، ابذلوا المجهودات، فسوف ربما تتحفزون يوماً ما، إذّاك، سوف تدخلون مرحلة جديدة، أكثر استقلالية، من تطوركم» . . . «كرروا واستظهروا دون طرح أي سؤال! سوف يأتي يوم حيث سيكون بإمكانكم، بلا شك، أن تهتموا بما تقولون» . . . هكذا يتم التنديد باللعب -الذي يتم تعيينه بشكل بليد باعتباره أمراً غير جدي- دون رؤية كيف أنه يشكل أداة لبناء الرمزي، ولتعلم احترام الدور، والاشتغال على شغل الفضاء والزمن . . . إن هذا العمل -على العكس من ذلك- ضروري جداً في الوقت الذي يتم فيه، من جهة أخرى، تشجيع «الطفل الراغب» على التهام محيطه، والإذعان لغريزته، والرغبة في الحصول على كل شيء، وفوراً، وعدم وضع حدود أمام اندفاعاته. في الواقع، ليس هناك، من جهة، اللعب الذي قد يكون «مشتتاً للانتباه»، ومن جهة أخرى، عُدد التعلم التي قد تكون «صارمة وجافة». هناك، من جهة، اشتغالات غريزية تكرارية ونرجسية، ومن جهة أخرى، إطارات مؤسسة تسمح بالتأمل التالي: إن هذه الإطارات قد تقترض من اللعب فتشتغل كعُدد للتعلم، ونحن نعلم أمثلة كثيرة عنها . . . نحن نأسف

لاضطرارنا تكرار هذه البداهات المعروفة جداً، ولكن يجب القيام بذلك، وبخاصة أن المستهدف من وراء التنديد باللعب هو مجموع الممارسات البيداغوجية للروض.

لنشر في الأخير إلى أن هذه الرؤية الكاريكاتورية لسيكولوجيا الطفل التي تقدم لنا اليوم –مكان تفكير بيداغوجي حقيقي– منسجمة بشكل كامل مع الصعود الأشمل لمنظومة «الإنسان–الآلة» و«الجسد المخضع في المطلق للتدابير الطبية (médicalisé)». إن ما يتراءى على المدى البعيد، هو اختفاء كل «وقاية تربوية» لصالح أنشطة خطية تقوم، في حالة حدوث اختلالات مؤقتة، باستدعاء، وبشكل منظم، تصحيحات مؤقتة هي الأخرى. نحن هنا أمام هيمنة المنظومة الصحية التقليدية –التي أعاد الطب نفسه النظر فيها– والتي تشتغل على الثلاثي الخالد: عرض/ تشخيص/ علاج. أولاً، يتم، وبإصرار قوي جداً، وضع اليد على الاختلالات والحوادث داخل مسار يقدم كسباق للتغلب على الحواجز وفق النموذج البهافيوري (Behavioriste)، ثم يُلجأ إلى «التدخل» في أسرع وقت ممكن وفق نموذج العلاج بالأشعة عبر محاولة تدمير الخلايا الخبيثة دون الاهتمام بالتوازن الأشمل للطفل. في هذه الشروط، يتم منع النفس، وفي الوقت ذاته، من فهم التعقيد التطوري وأيضاً من الخلق التربوي. إن المبدأ الذي يتم الاشتغال به هنا هو مبدأ السببية الأحادية، في حين أن كل الباحثين يتفقون على الإقرار بتعددية الأسباب وراء اختلالات التعلم ووراء السلوك أيضاً. هنا، يتم رفض كل ما لا يتقدم باعتباره «حلاً» فورياً وبراغماتياً لمشكل معزول، والحال أن التطور يفترض، تدقيقاً، مجموعة من الشروط التي تتفاعل فيما بينها وتساهم في تشكيل أو إعادة تشكيل توازنات معينة. وأخيراً، يتم منع النفس من التفكير في التربية انطلاقاً من مفهوم سياسة الوقاية. بعبارة أخرى، يتم منع النفس من التفكير في التربية بكل بساطة.

أريد الآن أن أقدم بعض الأمثلة التي توضح صعود هذه المنظومة المضادة للتربية. لننظر إلى الطريقة التي تمت بها معالجة قضية صباح يوم السبت: لقد تمت الإجابة عن قضية اجتماعية، حقيقية بطبيعة الحال، (الآباء المنفصلون ومشاكل الحضانة)، ولكن دون أخذ بعين الاعتبار، في الوقت ذاته، قضايا أخرى لها الأهمية نفسها، من مثل الإيقاع السهر/ النوم، والإجهاد الذي تفرضه الأيام الدراسية التي هي أصلاً مرهقة، وضرورة العثور على أوقات لتسهيل العلاقات بين الآباء والمدرسة . . . الخ. في الواقع، كيف يمكن النظر إلى سياسة تزعم أنها تحارب الفشل الدراسي دون أن تعالج القضية الأساسية للإرهاق لدى الأطفال؟ نعلم جيداً أن هذا الإرهاق مصدره، من ضمن أسباب أخرى، الاختلال الذي تحدثه التلفزة التي تظل خارج أية مساءلة حول مواقيت البث –مع الانطلاقة المتأخرة أكثر فأكثر لساعات الذروة– وحول محتويات البرامج الموجهة للشباب، وحول بث الرسوم المتحركة خلال الصباح، قبل التوجه إلى الفصول . . . وعلى كل حال، لا أحد يتحرك عندما تقرر القنوات الخاصة التي تبحث عن جر انتباه جمهور الأطفال حذف جنيريكات نهاية البرامج حتى تستطيع أن تلصق الأطفال إلى التلفزة، وحتى تتفادى أن يتحولوا نحو قنوات أخرى، والإفلات بالتالي للإشهار . . . الكل يتفق لكي يصف تلامذتنا اليوم باعتبارهم تلاميذ مهيّجين، ومرهقين، وهو ما يجعلهم يستيقظون إلا وهم يفرزون مادة الأدريالين، الشيء الذي يفقدهم الانتباه والتركيز. ولكن لا أحد يفكر في مساءلة هذه «الأيكولوجيا الإعلامية» التي تحيط بهم. يجب أن نأمل في أن ننتبه بشكل أسرع إلى هذه القضية أكثر من قضية سخونة الكوكب! قبل أن نجد أنفسنا أمام عواقب لا يمكن تصحيحها.

وعوض إخضاع هذه القضايا لتفكير جماعي عميق، تتم معالجتها سراً من خلال عُدد تعويضية وقائية. نحن نرى مثلاً النمو السريع جداً لتقنيات كشف الاختلالات في نقص الانتباه وفي الحركة المفرطة.

وانطلاقاً من الروائز الأمريكية الشمالية التي طوّرها كونرز وترومبلاي، يتم تعيين الاختلالات التي تتم معالجتها بواسطة مادتي الريتالين والكونسرتا. لا مجال للإنكار أن مثل هذه الأدوية تكون نافعة في بعض الحالات، إلا أنه ما هو مطروح هنا، هو طابعها النسقي: إذ لم نعد نقترح على طفل مشاغب أن يمارس الرياضة، أو المسرح، اللذين يحققان توازناً أفضل في الحياة . . . ما نقوم به هو أننا نكتب له دواء. إن المبدأ ذاته للرائز يمنع، كما هو معروف، كل تدخل تربوي بما أن الوحدات المستعملة تكون سلبية وأن أي سؤال لا يسمح بكشف نقط ارتكاز من أجل اقتراح نشاط ما.

في الواقع، نحن نوجد اليوم أمام وضعية هي في الوقت ذاته غريبة ومنسجمة تماماً: فتحت ضغط المصالح الاقتصادية الضخمة وبمباركتنا السرية، نترك الآلات «تدمر الجهاز النفسي للشباب»، كما يقول برنار ستغلر (Stigler)، ونقوم، في الوقت ذاته، بتطوير عدد تروم الحد من العواقب الاجتماعية السلبية لهذا التدمير. لقد سبق لي أن قلت، وأنا لست نادماً على ذلك حتى وإن بدا ذلك مبالغاً فيه، إن مجتمعنا يتلخص في الشعار التالي: الحرية المطلقة للتجار المُهيّجين، والقمع التام للمهيّجين.

هكذا نخسر مرتين على المستوى التربوي: أولاً عندما لا نأخذ بعين الاعتبار ومنذ البداية مقتضيات التطور المنسجم للطفل، وثانياً عندما لا نبحث عن الكيفية البيداغوجيّة لإعادة التوازنات التي تم الإخلال بها. بهذا المعنى، يشكل الروض مكاناً منقذاً للمقاومة. وأكثر من أي وقت مضى، على الروض، حول هذه النقطة، أن يطالب بهويته كـ«مدرسة أولى».

■ الروض كمكان مميز لوصل التعلّمات الذهنية و«العيش معاً»

إذا كان هناك شيء علمنا إياه مجموع تاريخ البيداغوجيا، من بستالوزي (Pestalozzi) إلى مونتيسوري (Montessori)، ومن كيركومار (Kergomard) إلى فروبيل (Froebel)، ومن دوكرولي (Decroly) إلى فريني (Freinet)، فهو أنه لا وجود لتعلّمات معرفية بلا طقوس الحياة الجماعية. لا بد من فهم هذا الترابط العميق بمعناه القوي: إن طقوس الحياة الجماعية ليست فقط لباساً ضرورياً، شروطاً مادية تسهل الأمور، تنازلات أمام مادية شرطنا الإنساني . . . إنها محايثة للتعلّمات المعرفية وتبنينها من

الداخل. أنا بنفسي اشتغلت كثيراً على «عمل الجماعة» واستطعت أن أبين أن الجماعة ليست فقط أداة أكثر «لطفاً» أو تنظيماً يسهل ويسمح باكتساب معارف معينة: إن بنية الجماعة والتواصل تحدد طبيعة المعارف المكتسبة، من خلال «شبكات التواصل» التي تقوم بوضعها، ومن خلال أيضاً العمليات الذهنية التي تسمح بها. إننا لا نتعلم الشيء نفسه جماعة أو فرادى (هذا مع العلم أن الاكتساب الفردي هو صيغة داخل-نفسية لتفاعلات جماعية): فالجماعي يبنين المعارف، وبالتالي يجب مساءلة المعارف في المدرسة من وجهة نظر نوع البنية الجماعية التي تستدعيها. إن للروض، في هذا المجال، سبقاً حقيقياً على باقي مدرستنا. وليس له أن يخجل من ممارسة هذا السبق.

يجب ألا ننبهر إذن بالعقول القوية التي تأتي، هنا وهناك، لتقول لنا إن الروض ليس إلا «القطار الصغير الذي ينقل إلى المرحاض للتبول». هذا احتقار لا يمكن تحمله! كما لو أن تلك العقول لم تذهب أبداً للمرحاض لتتبول، وكما لو أن هذا البعد الخاص بالطفولة لم يكن من الضروري أخذه بعين الاعتبار! لنحافظ أمام هذا العنف الشرس على برودة دمنا ولنذكّر الجامعيين الكبار بأننا نتعلم على كل حال أقل بكثير عندما تكون لنا الرغبة في التبول.

يجب إذن ألا ننبهر أيضاً بكل أولئك الذين يعتقدون -وهذه هي قمة المثالية- أنه من الممكن أن نترك تلاميذ مختلطين من كل مستوى ونوع يسرعون نحو ممرات الإعداديات بعدما يسمعون صوت الإنذارات المدوية ... وذلك قبل أن نطلب منهم أن يأخذوا مكانهم وسط الصف لكي يستعدوا لاستقبال الفكر الذي يعرض أمامهم، كما يحصل في المعجزات. إننا نجهل القواعد الأولية لتدبير الجماعات ونشكو من ابتلاعنا من قبل تلاميذ يطلبون جميعاً منا، وبشكل فردي، بأن نلبي فوراً طلباتهم. نجهد أنفسنا في طلب الصمت في الوقت الذي نستمر فيه في الحديث دون انتظار أن يعم الصمت. نندد بمشاغبين لا نقوم بأي جهد لكي نشغلهم بأي نشاط محفز ... هناك فعلاً وضعيات حدودية (situations-limites) حيث تمنع شروط اجتماعية أو مادية كارثية الفعل البيداغوجي، إلا أننا وفي حالات كثيرة نقتصر على الشكوى من عدم تحقق ما لم نقم بوضع آليات تحققه! لا يمكن تحمل هذا النفاق: إننا لا نفكر أبداً في الطقوس الضرورية للتعلم، ونتفادى كل تفكير حول تنظيم الفضاء والزمن، ونشتغل فقط بإطلاق الأوامر: «اهدؤوا! أنصتوا إلي!»، ونشكو مع ذلك من وقوع مشاكل على مستوى فرض السلطة ومن تلاميذ غير قابلين للتحمل! نؤاخذ الإدارة على عدم قيامها بعملها، ونؤاخذ أيضاً استقالة الآباء، ولكننا لا نفرض على أنفسنا الحد الأدنى من الصرامة فيما يخص إرساء طقوس التعلم!

والحال أن سؤال «الانضباط المدرسي» غالباً ما يتم طرحه بشكل سيئ، حيث يتم فصله عن أهداف المدرسة، وبشكل خاص عن أهدافها التعلّمية. نجعل من المدرسة مكاناً لتعلم «العيش معاً» بمعزل عن أنشطة التعلم في مجال المعارف. بطبيعة الحال، هناك، بشكل أكيد، بعد اجتماعي في قلب قواعد الحياة المدرسية، إلا أنني مقتنع بأن على القواعد -وحتى تكون مكونة بشكل فعلي- أن توصل إلى مطالب مقروءة مرتبطة بمهام مدرسية يتم فرضها من قبل أهداف تعلّمية نحددها لأنفسنا. إن الطقوس القضائية والرياضية والدينية لا يتم قبولها إلا لأنها تعاش على أنها محايثة للممارسات القضائية والرياضية والدينية. هذا هو ما يجعلها شرعية. وبالشكل نفسه

من ورشة عمل نظمها المركز حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.

في المدرسة، فإن المباحث التي تتوفر على «مواد» مبنينة (كالفنون التشكيلية، والبيولوجيا، أو التربية الرياضية) هي قادرة جداً على أن تبين ضرورة أن يكون هناك «مبحث للعمل» تماماً مثلها مثل المواد التي لا تتوفر على وساطة مادية بإمكانها أن تساعد نشاط المعلم وسط تفجر دوافع التلاميذ.

وعلى العكس من ذلك، أنتم على علم في الروض بالشروط القصوى لوصل التعلمات و«العيش معاً». تعلمون أن ما يحدد طقساً مدرسياً فعالاً هو توفره على وجهين: فهو يبني، في الآن ذاته، معرفة وبنية بشرية جماعية. مثلاً، تعلمون أن الإنصات يستدعي طقساً معيناً: فالإنصات ليس فقط هو الاستماع، إنه وضع آلية ذهنية خاصة، مستندة إلى وضعية مادية ضرورية، تسمح بالتموضع بالارتماء -نقول وضعية تحفيز محضر- في حضن كلام ما. مثلاً، عندما تقرأون قصة معينة، فإنكم تشتغلون في الوقت ذاته على فهم الوضعية البيداغوجية وعلى فهم القصة، لأنكم تعلمون أن الأمر يتعلق بفهم واحد في كلتا الحالتين. وبالشكل ذاته، تعلمون أن استعمال الأدوات (القلم، وشيتة الصباغة والبذلة والمكعبات ...) مرتبط ارتباطاً وثيقاً بفهم ما تسمح بفعله وبتعلمه الأدوات المذكورة. إن أداة ما لا يتم اختيارها صدفة كما لا يمكن تعويضها هكذا بسهولة بأداة أخرى، **إنها هي نفسها تعلم** ويجب استعمالها والنظر إليها بوصفها كذلك: فاكتشافها، وتحضيرها، وترتيبها ... هذه كلها أمور مهمة. إن هذه «المادية البيداغوجية» كما كان يقول سلستين فريني، مهمة جداً. لقد قمتم باكتشافها وممارستها. لكن من المؤسف أن نلاحظ أن عملكم، في بعض الأحيان، لا يعرف الاستمرار بعد ذلك!

ولكن، وبطبيعة الحال، لا تطابق «المادية البيداغوجية» النزعة النضالية. في هذا السياق، فإن باحثين كإليزابيت بوتيي على حق عندما يثيرون انتباهنا إلى أخطار الانحراف المكاني، وأيضا أخطار تعديد الأنشطة من كل نوع، التي لا تسمح بتحقيق تعلّمات دالة أو تحد من الوصول إلى بعض التلاميذ. يوفر التراث البيداغوجي، هنا أيضاً، كثيراً من الأشياء التي يمكن أن نتعلم منها: لا شيء أهم من التمييز بين المهمة والهدف، ووصل ما ينتمي للفعل الفوري وما يحيل إلى عمليات ذهنية مثبتة. إن «بيداغوجيات المشروع» لا تكون حقاً مكوّنة إلا إذا دمجت لحظات منظمة من الصورنة ... أنا متعود، من جهتي، على أن أعلم التلاميذ أن يميزوا بشكل نسقي بين **ما قاموا به وما تعلموه وما يمكنهم أن يستعملوه مجدداً في حالات أخرى**. فلقد لاحظت في أعمالي أن الطفل يعرف عموما كيف يصف ما قام به في المدرسة (لأساتذته، لأبويه، لأصدقائه). في المقابل، فإنه يصل بصعوبة إلى تحديد **ما تعلمه بالفعل**. فهو لا يعرف إلا نادراً كيف يصف ما تعلمه. سمحت لي دراسة حديثة حول الأنشطة المسرحية في المدرسة الابتدائية بأن أضع الأصبع بشكل واضح على الأهمية الأساسية للتأمل مع التلاميذ، خلال فروض معينة وفي أوقات خاصة، حول المكتسبات المحققة أو التي تم إطلاقها: وهذا ما يسمح، من خلال عمل البنينة الذهنية، بالقيام بتعبئة حاسمة من أجل التعلّمات والولوج إلى قلب الدينامية المدرسية. وهذا ليس أمراً سهلاً لأن كل الأطفال لا يتعلمون اللغة بالطريقة نفسها، ولأنه يكون في بعض الأحيان من الصعب وضع لبنات التلفيظ ... ومع ذلك، فإن هذا الأمر يظل أمراً أساسياً.

في هذا السياق، فإن باحثين مثل ميراي بريكوديو يلحون، عن حق، على الطابع الحاسم للبيداغوجيا داخل الروض: فهم يدعوننا إلى أن نطلب من الطفل أن يصف «ما يجري داخل رأسه»، وأن ندفعه إلى اكتشاف ما فهمه من خلال إرساء وضعيات تبادل وتلفيظ بين الزملاء، مع الأستاذ أو الأستاذة، ومع الآباء أيضاً. أنتم تعلمون، بطبيعة الحال، أن «معرفتنا بأننا نعرف أهم من مجرد المعرفة»، لذلك عليكم أن تنظموا أوقاتاً خاصة لكي تدفعوا تلامذتكم لاكتشاف هذا الأمر: يمكن القول، في هذا الاتجاه، إنكم متخصصون جيدون في التقييم! وإنكم لا تخلطون بين الوظيفة البيداغوجية للتقييم -التي تسمح لكل واحد بأن يتطور- والوظيفة الاجتماعية للروائز والقياسات من كل نوع -التي تسمح للمدرسة بأن تقوم بعمل الانتقاء المجزأ الذي ننتظره منها والذي يمنح للآباء، وقد حولوا إلى «مستهلكين للمدرسة»، المؤشرات التي تسمح لهم بتحسين «إستراتجياتهم المدرسية».

لذلك، أعتقد أنه من المهم للغاية أن يتم الاعتراف بالروض «كمدرسة أولى»: مدرسة لا تقيس طموحاتها بشكل كمي، مدرسة تسمح، وفي الوقت ذاته، بالتعلم وبالتعلم معاً.

الروض كإطار لانبثاق الذات

إن انبثاق ذات معينة أمر ليس بالبديهي. يتحدث الفيلسوف إمانويل لفيناس (Lévinas)، في هذا الصدد، عن «إمكانية خالصة». فهو يشير إلى أن «القانون الصعب للأشياء» يكمن في «انغلاق الشيء على ذاته»، وفي انسحابه داخل «كينونته»، كما يكمن في المواجهة مع الآخرين الذين يمثلون دوماً، تقريباً، خطراً قد يقود، على المستوى البعيد، نحو تفجر العنف في كل أشكاله. يمكننا أن نضيف، في سياق بيداغوجي أكثر، أن انبثاق ذات معينة، هو «الفعل الأدنى» لشخص يعرض ذاته أمام الآخرين، وينسلخ عن الطابع الفوري والضاغط لدوافعه، وعن التصنيفات والنعوت التي تسجنه داخل صورة معينة، وينخرط داخل زمنية فعل يقوده نحو البناء الذاتي، ويقبل بالسير في مغامرة التعلّمات التي تقوده نحو آفاق جديدة.

لقد اشتغلت على هذه القضية منذ بضع سنوات من خلال مقاربة تركيبية تجمع بين تاريخ البيداغوجيا وبعض الملاحظات الإكلينيكية وتأمل ذي طبيعة فلسفية ... يجب هنا أن يكون المرء صبوراً ودقيقاً من أجل أن يكون مكتملاً، لذلك سأقتصر على فتح بعض المسالك من ضمن تلك التي تبدو لي الأكثر أهمية.

أولاً، إننا نمكن ذاتاً من الانبثاق لأننا نساعد طفلاً على أن يشغل مكاناً دون أن يحتل كل الأمكنة ... بالفعل، فإن الشخص الذي يحتل كل الأمكنة -في العائلة كما في الفصل- هو الشخص الذي ليس له أي مكان خاص به. وإذا ما منحتموه مكاناً، فلن يحتل كل الأمكنة. لن يكون لا الديكتاتوري ولا مصاص الدماء، أي ذلك الشخص الذي يريد وبأي ثمن أن يرد كل شيء إليه، ويفرض نزواته بشكل دائم ... يجب أن يكون لنا مكان لكي لا نحتل كل الأمكنة: يجب

التوفر على مكان يمكننا أن ننطلق منه ونعود إليه، على دور يسمح بأن يتم الاعتراف بنا حتى لا نضطر إلى تكسير كل شيء من أجل أن نحضر في عيون الآخرين . . . إنها مسألة عُدد بيداغوجية.

بعد ذلك، يجب أن نساعد كل واحد على التحكم في اندفاعاته. يجب بالفعل منع المرور نحو الفعل حتى نتمكن من الدخول إلى الرغبة. الرغبة ليست هي الدافع، لأنه إذا كان تحقيق الدافع يلغي الدافع فإن تحقيق الرغبة يحافظ على الرغبة ويعمل على إغنائها. تتطور الرغبة مع الانتظار، وتحفز على الخيال، وتشجع على الارتماء في حضن المستقبل من أجل استشرافه. إن الرغبة في التعلم، مثلاً، هي رغبة خارقة للعادة لأنه بقدر ما نعرف بقدر ما نرغب في المعرفة . . . ويمكن للرغبة، هنا أيضاً، أن تنبعث إذا ما قمتم بإرساء العُدد: «يمكنك أن تقول ما تفكر فيه وما تريده، ولكن ليس الآن، يمكنك ذلك بعد فترة . . . في سياق إطار خاص لذلك».

من جهة أخرى، وحتى نساعد على انبثاق الذات، **علينا أن نصاحب كل طفل نحو التحكم في الذات. هذا أيضاً منظور حاسم جداً.** كان غابريال مادينيي يقول إن التربية «نقيض التشتيت» . . . أتصور أن لهذا القول راهنية خاصة اليوم. يجب مساعدة كل طفل للوصول إلى تلك اللحظة التي يخرج فيها من الإفراط في الحركة، حتى يبني مقصده، وهي اللحظة التي يلتحم فيها الجسد بالفكر، وحيث الفهم يمر من الفعل. إنه مطلب العالم الرياضي الذي يشد العمود الثابت، والحرفي الذي يصقل قطعتين خشبيتين ليمنحهما القياس نفسه، والخطاط الذي يرسم حرفاً بشيتته، والممثل الذي يحيي بشكل يجعل كونية التحية تمر في يد ترتفع نحو الجمهور. وبالنسبة للبيداغوجي، يتعلق الأمر أيضاً بقضية عُدد: عُدد من أجل أخذ الكلمة كما من أجل تعلم ولوج دائرة الصمت، عُدد من أجل تعلم التروي والتركيز، عُدد من أجل الانبهار الهادئ أمام العالم الذي نكتشف. لقد ألحت جرمين تورتيل بشكل باهر على هذا التكوين الخاص بالجانب الداخلي، وبينت إلى أي حد أن الرسم يمكنه أن يساهم في ذلك. إن مشروعها هو أبعد ما يكون عن المشروع الخاوي، بل العكس هو الصحيح!

وامتداداً لكل هذا، علينا أن ندفع كل طفل إلى استدخال مطلب الدقة والحقيقة. إذ يجب عدم الخلط بين مستوى التميز والمستوى الصنافي: بالإمكان التطلع إلى التميز على جميع مستويات الصعوبة وعلى جميع مراتب التقدم. فلطفل يتعلم شيئاً بسيطاً الحق في الوصول إلى التميز، وعلينا أن نساعده في ذلك. إن وضع حجرة بطريقة ما، أو القيام بحركة متحكم فيها، أو التعبير عن إحساس أو عن رأي، كل هذا يمكن أن يكون مناسبة للدخول إلى دائرة تعلم مطلب التميز. إن هذه الأمور ممكنة وضرورية منذ الروض من خلال مجموعة من العُدد البيداغوجية. بل يعتبر الروض لحظة حاسمة من أجل إطلاق هذه الديناميه، بالذات لأنه يمكن على هذا المستوى الاشتغال على حركات «أولية»، حيث يكون بإمكان الطفل أن يحس بسعادة حصول انسجام ممكن بين القصد والفعل.

أخيراً –وهذا أمر بداهة أساسي– يجب أن نعلم كل طفل كيف يتحكم في دوافعه. لأن هناك، عند كل ذات، دوافع بدائية نحن نعلم، للأسف، أن غلاف الحضارة لا يمكنه أن يحمينا منها. إن هدف التربية ليس هو إذن أن تخفي أو أن تحاول محو تلك الدوافع، إن هدف التربية هو العمل على التحكم فيها، وتحويلها إلى طاقة خلاقة . . لأجل ذلك يجب، بطبيعة الحال، أن نمنح للطفل وسائط ثقافية تسمح له أن يمنح شكلاً معيناً لما يسكنه، وترميز ما يقلقه ويخيفه، وما يأمل فيه أو يرغبه . . . ويشكل أدب الشباب أداة ثمينة بشكل خاص لتحقيق هذا الغرض، ولن أستطيع أن أقول لكم إلى أي حد أنا معجب بالإبداعات الفرنسية في هذا المجال: لذلك يجب، ومنذ الروض، أن يكون لهذا الأدب حق الوجود داخل الفصل، وأن يكون أداة بيداغوجية مميزة . . . يجب حكي قصص للأطفال، وتعليمهم كيف ينظرون ويقرأون الألبومات. يجب الحديث عن الألبومات، يجب صناعة ألبومات. كنت منذ أيام في قسم الفئة الكبرى لروض حيث كان الأطفال يصنعون ألبومات جديدة انطلاقاً من كل الألبومات القديمة المكسرة في السنوات الأخيرة: لقد كانوا يعيدون لصق الصفحات بطريقة مختلفة، وكانوا يقطعون الرسومات ويشكلون قصصاً جديدة . . . هذه طريقة، من ضمن طرق أخرى، من أجل «بناء الحكي»، وتعليم الأطفال كيف يمنحون معنى زمنياً للأشياء، حتى يتحكموا في دوافعهم، من أجل إعادة بناء العالم في أفق سكنى أفضل لذلك العالم.

لا يمكن للطفل أن يسكن العالم إلا إذا توصل إلى «منحه شكلاً» من خلال الثقافة، كما يقول جيروم برونير جيدا. لذلك يجب أن نحكي له قصة (*Le Petit Poucet*): سيلتقي في هذه القصة بوضعيات وبكائنات ستسمح له بوصل أشد الأشياء حميمية لديه مع أكثر الأشياء كونية. سيكتشف بأنه ليس هو الوحيد الذي يخاف من أن يتخلى عنه والداه، وأنه ليس هو الوحيد الذي يخيفه الوحش . . . تلك الشخصية الغريبة التي من شدة ما تحبنا ينتهي بها الأمر بالتهامنا. وسيتمكن، انطلاقاً من موضوع ثقافي، من الوصول إلى تساؤلات أنثروبولوجية أساسية: كيف يمكن أن نحب شخصاً دون أن نخنقه؟ كيف يمكن أن نكون موضوع حب شخص آخر مع احتفاظنا بحريتنا؟ إنها تساؤلات بلا أجوبة، بطبيعة الحال، ولكنها تساؤلات أساسية تجعله يرتقي إلى «الشرط الإنساني» . . . لذلك، يجب أيضاً ومنذ الروض، الإنصات إلى الحقائق «العلمية»، وملاحظة دورة الطبيعة وتعلم كيف نحترمها نحو الأفضل، ومساءلة الظواهر، وإطلاق فرضيات، ومناقشتها . . . لذلك أيضاً يجب تبني منهجية فنية حقيقية، ومحاولة السير في طريق الإبداع في مختلف أشكاله.

في نهاية المطاف، ومع البيداغوجيا التي قمتم بصياغتها، ومع الأعمال التي تقومون بها منذ بضعة سنوات، ومن خلال استشاركم لنتائج البحث العلمي، تعلمون أنه بالإمكان فعلاً أن نجعل من الروض «مدرسة أولى». **مدرسة حيث يمكن للطفل أن ينبثق كذات. لأنه بإمكانه المغامرة دون أن يعرض نفسه للخطر. لأنه بإمكانه أن يقدم على التعلم، وعلى الخلق، والتخيل، والبحث عن الفهم، والتساؤل بصدد العالم والآخرين. ولأنه لا شيء «أولي»–أساسي– أكثر من هذه الأمور.**

في الختام، وبعدما أوضحت الأصالة والأهمية الخارقة للروض، أريد

أن أشير إلى أنه للأسف ليس بإمكان الروض وحده أن يقلب المنطق المدرسي الذي يتم فرضه اليوم. علينا بالفعل أن نواجه التخلي، المعلن عنه بشكل أو بآخر، عن المبادئ المؤسسة للمرفق العمومي. لم تعد الدولة تضمن حقيقة جودة هذا المرفق، فهي تقتصر على تمويل عمل القطاع على الطريقة الاقتصادية: إذ تضع الأشخاص والمرافق والمؤسسات في منافسة، مراهنة على فضائل هذه الأخيرة لتجاوز مخلفات استقالتها. موازاة مع ذلك، تقوم الدولة بتقوية تحكمها التكنوقراطي من أجل توفير مؤشرات الفعالية التي تسمح بضمان «الشفافية» و«الاختيار الحر» للمستعملين. في هذا المنظور، من الطبيعي أن تهاجم الدولة بشكل خاص الروض: لأن هذا الأخير له تطلعات تربوية في حين أنها تريد أن تنكمش على تعلمات ميكانيكية . . . لأنه يراهن على تربية شمولية في حين أن الدولة تبحث على تشجيع تعلم مهارات منمطة . . . لأن الدولة متوجسة من التقييم الكيفي الخالص الذي يريد الروض أن يجعل منه أداة كونية للقيادة . . . لأن الروض يطمح إلى النضال أكثر ضد أنواع اللامساواة المدرسية داخل مشروع وطني، في حين أن الدولة تفضل، لأجل ذلك، الاتّكاء على الجماعات المحلية وعلى الآباء . . . لأن الروض جرب بنجاح مناهج بيداغوجية مستلهمة من التربية الجديدة والتربية الشعبية التي تريد الدولة اجتثاثهما . . لأن الروض يمثل المكان بامتياز للوقاية، ولأن الدولة تخلت عن أي مشروع حقيقي في هذا المجال.

ومع ذلك، فليس محكوم علينا بالخضوع لخيار اليأس. لقد بينتم ذلك من خلال تطوركم، ومن خلال جودة أعمالكم وصلابة نضالاتكم. إن الثيمة ذاتها لهذا اللقاء التي هي «النجاح للجميع، ولكل طريقته في ذلك» توجد في قلب رهان مجتمعي أساسي. في العمق، إنها القضية ذاتها للديمقراطية: كيف يمكن العيش معاً مع احترام الحق في الاختلاف والحق في التشابه، في الوقت ذاته؟ كيف يمكن الوصل بين اختلافاتنا وتشابهنا المؤسس؟ . . . ثم كيف يمكن لنا أن نقر بأننا متساوون بشكل أساسي دون السقوط في فخ التنميط المشيئ؟ إن كل من حضر لقاءات هذه الأيام يعلم بأن الأمر ممكن. ومنذ الروض . . . لذلك فإن أساتذة وأستاذات الروض لن يغيروا الأمور وحدهم. على النضال الذي يقومون به من أجل جودة مدرستهم أن ينخرط، حتى يكون فعالاً، في قلب تضامنات يبقى من اللازم خلقها . . . ولكن إذا كنتم لا تزعمون بأنكم وجدتم الطريق، فإنكم مع ذلك فتحتم طرقاً عديدة. وضد كل القدريات والتراجعات، يجب أن تكون لنا شجاعة القول إن تلك الطرق هي واعدة بشكل دائم. والتخلي عنها سيكون بلا شك استقالة. ولا يمكنني أن أؤمن بانتصار الاستقالة التربوية . . . **بهزيمة التربية**.

ترجمة: سعيدة بنكيران
أخصائية ومعالجة نفسانية من المغرب

الهوامش:

* نص المحاضرة التي ألقاها فيليب ميريو (Philippe Merieu) أمام مؤتمر "الجمعية العامة لمدرسي الروض في التعليم العمومي"، وذلك في الخامس من تموز العام 2008.

[1] www.capcanal.com

* روائز جمع رائز أي الاختبار، وهو عبارة عن أداة للقياس حددت قيمتها القياسية بكيفية مدققة من حيث درجة ثباتها وصلاحية النتائج التي تنتجها. وبهذا المعنى فإن مفردة رائز تعني اختبار الذكاء. ويشمل الرائز أو الاختبار مجموعة من الأسئلة أو المهام التي يطلب من المتعلم الاستجابة لها كتابياً أو شفوياً أو حركياً (المترجم).

من ورشة عمل نظمها المركز حول توظيف الرسوم المتحركة في التعليم.