التربية الإنسانية، وفكر الأنوار

د.عبد الله موسى /جامعة سعيدة
مخبر الفلسفة وتاريخها.

إذا كان من اللازم على كل مجموعة بشرية أن تبرر، لاعتبارات سوسيو ثقافية خاصة، ضرورة الفعل التربوي، فهل يمكننا مع ذلك أن نضفي مشروعية على جميع الأشكال التي يمكن أن يأخذها هذا الفعل من تكييف ومَذهَبَة وترويض؟

على ماذا تتأسس التربية ؟ كيف يمكن منح معنى للفعل التربوي وبالتالي، استخلاص كل قوته؟ وهل ينبثق الانشغال التربوي القديمُ قِدم العالم، من ذاتيتنا الخاصة أم أنه ليس سوى إنتاج لمصيرنا المشترك مع الآخرين؟ وبتعبير آخر هل الإنسان يتكلم ويمارس الأفعال ويحلم بالخصوص لأنه يتلقى تربية جَماعـــة تحيطه بعنايتها وتنقل إليه ميراثها التقني والثقافي أم أنَّ ما من إنسان إلا وهو قادر بذاته، وخارج كل إكراه جماعي، على إصلاح نفسه ذاتيا وتحقيق إنسيانيته عن طريق التربية الذاتية.

من المسلم به إزاء هذه الرؤية للشيء التربوي، حولَ شروط إمكانية إنتاج خطاب فلسفي حول التربية. حول ما من شأنه أن يجعلَ الفعلَ التربوي إشكاليا يستدعي، قصدَ الفيلسوف أو المربي..نتساءل عن ما معنى أن نربي؟ نربي تبعا لماذا ولأي غايات؟

قد يقال إن قابلية التربية لدى الإنسان تشكل جزءا لا يتجزأ من رموز الشرط البشري التي لا تقبل المحاكاة، والمتمثلة في المقدَّس، وقابلية الاجتماع المؤسساتي، والتبادل الرمزي.. وحرية ممارسة إصدار الأحكام. وعليه، فإن كل مجموعة بشرية، وبصرف النظر عن ماهيتها وخصوصيتها، تجد نفسها ملزمة- في حدود ديمومتها التاريخية ومجالها الجغرافي ونظامها السياسي- برفع تحدي المؤسسة التربوية. فما من تلقي فلسفي للتربية إلا ويبدأ تأمله انطلاقا من المسلمة التالية: «لا يقبل التربية إلا الإنسان.»، وبذلك فالتربية تفرض الإنسانية باعتبارها شرطا ضروريا للإمكانية. لكن، بأي إنسانية يتعلق الأمر على وجه التحديد؟ إذا سلمنا بأن الإنسانية هنا هي إنسانية خاصة

تتأسس على فكرة أمة، وأرض ومجموعة لغوية ومجموعة من القيم، فإننا نقصي الذين لا يدخلون ضمن هذا النوع من الانتماء، ومن ثمة نبعد فكرة قابليتهم هم الآخرين للتربية. أما إذا انطلقنا من فكرة أن الإنسانية إنسانية واحدة وكونية، فإن قابلية الإنسان للتربية، عموما، تفرض فكرة قابلية كل إنسان للتربية بصرف النظر عن خصوصيته.

ذلك في نظرنا هو الخط الذي ينير النظرة الفلسفية الحديثة ويوجِّه نقاشاتها الراهنة حول قضية التربية باعتبارها ظاهرة عريقة. ولا شك أن التصور الذي يرى في المدرسة مؤسسة لغسل الأدمغة وتدجين الأجسام تصور عتيق. ولا محالة أن تجاوزه لن يتم إلا إذا أدركنا تمام الإدراك أن مدرسة العصرَ الذي نحياه – أي عصر الحداثة – هي مدرسة عمومية تشتغل في ظل دولة القانون والمساواة وتكافؤ الفرص. إنها بمثابة الفضاء الروحي الذي سيمكن الفرد من تأسيس معنى الوجود وبنائه أيا كانت أصول هذا الفرد وانتماءاته.

هل يجوز مثلا، إذا احتكمنا إلى صرامة المنطق ومعطيات التاريخ، أن نتمثل نشأة المدرسة العمومية ومبدأ التعليم الإجباري، المرتبط بها ارتباطا عضويا، خارج حداثة القرن الثامن عشر الاجتماعية والسياسية من ناحية، وفلسفة الأنوار التي تعتبر عصارتها الفكرية والروحية، من ناحية أخرى؟ الظاهر أن لهذه الفلسفة وتلك الحداثة، بشكل ضمني أو صريح، عميق الأثر على عصرنا وهمومنا وأحلامنا. تعلمنا فلسفة الأنوار أن وظيفة المدرس، بالمعنى العصري، لا تكمن في تهذيب الأخلاق أو مَذهبة العقليات من أجل الدمج أو إعادة الدمج في رحى المجتمع السائد.

بل كانت غاية التدريس والتمدرس هي العمل الدؤوب من أجل «التنوير» (كوندورصيه) حتى يصبح الفرد قادرا على التفكير بذاته، ومن ثمة، على إصدار أحكامه واختيار قيمه وممارسة حياته بكل حرية، ودون الاحتكام إلى أي سلطة خارج سلطة العقل (كانط). قد نجانب الصواب إذا نعتنا هذه الحرية بالفردانية والمثالية. فمن الأكيد أنها وليدة إرادة فردانية خاصة، إلا أنها تلتقي وتتقاطع مع إرادة الأفراد الآخرين من أجل تكوين «إرادة» عامة (روسو)، أو تأسيس «عالم مشترك» (حنا أرندت). ولضمان الاستمرار لهذا العالم المشترك وتلك الإرادة العامة، علينا أن نعمل بشكل مستمر على استحضار المبدأ المؤسّس والغاية النهائية التي نشأت المدرسة الحديثة

على أسسهما. إنه التعميم العادل لمعارف مستنيرة من أجل تنوير العقول مهما اختلفت أصولها وتباينت انتماءاتها. الأمر الذي يسمح تدريجيا باستقلالية الذوات في التفكير وإصدار الأحكام وممارسة الأفعال من أجل بناء مشروع حياة مشتركة.

إن سائر الإشكاليات التي يثيرها الفعل التربوي في عصرنا هذا تعود إلى القرن .XVIII حقا، بحيث إن فكرة إنشاء المدرسة العمومية قد طرحت منذ العصر الإغريقي القديم، فكرة تقتضي بذل مجهود لإيضاحها. كما نجد لدى بيزنطة والإسلام الكلاسيكي إحساسا من هذا القبيل، لكنه يفسَّر بأسباب تختص بها ديانات الكتب المقدسة. ذلك أن الغاية الوحيدة والنهائية كانت تتمثل في تكوين شخص مسيحي صالح أو شخص مُسلم متكيف تماما مع جماعة خاصة، ومن ثمة مندمجا كليا في إنسانية خاصة. بيد أن هذا هو ما يجادل فيه فكر الأنوار. إن هذا الإدماج في إنسانية خاصة هو، بالضبط، ما سيعيشه الفرد كأنه تطبيع سيجعل منه شخصا قاصرا إلى الأبد، أي غير قادر على الاستقلال ذاتيا، ومن ثم غير قادر على التفكير والفعل وإصدار الأحكام بـــنفسه. إذ الفلسفة الإغريقية لا يخطر ببالها إقامة أي فصل بين التربيـــة والبيداغوجية، بين تكوين الإنسان وتكوين المواطن. وبتعبير آخر، إن ولوج المواَطنَة – الإغريقية هو من تلقاء نفسه ولوجٌ للبشرية. غير أن السؤال التالي يطرح نفسه: أيهما يسبق الآخر الإنسانية أم المواطنة في المنظور الإغريقي؟. على سبيـــل الإجابة، يمكن القول: إنَّ الأطفال المنحدرين من المواطنين الإغريق، أي الذين اكتسبوا المواطنة ومن ثم حظيت إنسانيتهم بالاعتراف، أولئك الأطفال هم الذين يستفيدون من الحق في التربية. وحتى عندما يميز أرسطو بين الحيوانية والإنسانية، فإن هذه الأخيرة تظل في رأيه شيئا يتفرد به الإغريق.[1]

وعليه، لم يسبق أبدا قبل عصر الأنوار أن قدِّمَت فكرة إحداث مدرسة عمومية للجميع ليكون في متناول كل كائن بشري – بصرف النظر عن ماهيته – أن يربي نفسه على الاستقلال الذاتي؛ بمعنى أن يشغل قدرته على التفكير والفعل وإصدار الأحكام بنفسه. إن هذا المشروع هو ما يشكل النقطة المركزية للتربية بمعناها وقوتها الحديثين. وبذلك، نستخدم فكرة الإنسية، على نحو ما أشكلها فكرُ الأنوار وبحثها، بمثابة نموذج في عملنا الحالي.

يتضح إذن،أن مبدأ إجبارية التمدرس غير قابل للتفكير خارج ظهور دولة الحق. وكذلك الأمر بالنسبة للمدرسة العمومية، وتكافؤ الفرص، وحق الشغل... ويبقى أن فكرة التداخل بين المؤسسة التربوية وباقي المؤسَّسَات الاجتماعية هو نتيجة تصور حديث ينقل طريقتنا في رؤية المدرسة، مثلا، من المستوى الإبستيمي إلى المستوى الأخلاقي، من الشأن البيداغوجي إلى الشأن السياسي. بدل التهييء لفكرة الإنسانية – وهي فكرة بدون شك ضرورية، لكنها مجردة – فإن التـــربية تكوِّن للمواطنَة. وإلا ما معنى أن يكون المرء مواطنا؟ وكيف تعتَبَر التربية من أجل المواطنة أمرا ممكنا ؟.

يمهد هذان السؤالان لعمق إشكالي في عصرنا هذا. يفرض العيش الجماعي داخل مؤسَّسات عادلة.[2] معرفة مجموعة من المعايير، والقواعد والقيم. لم يعد الأمر يدور بتاتا حول التساؤل مع أفلاطون حول شروط إمكانية تدريس الفضيلة، مثلا، وإنما صار بالأحرى يتعلق بمعرفة كيف يمكن لنظام تربوي ما أن يجعل من كائن قاصر في الأصل كائنا بالغا بلوغا تاما في نهاية مسار تربوي ما. أي كيف نكوِّنُ الإنسان ليصير إنسانا باستعماله كل شيء للتعبير عن استقلاله الذاتي، أي عن قدرته على التفكير، والإحساس، والحكم والفعل بنفسه؟ إنه سؤال الأنوار الأساسي، في رأي كانط، كما أنه سؤالنا نحن أيضا. بهذا المعنى تعتبر إجبارية التمدرس واجبا مدنيا والدفاع عن المدرسة العمومية مسؤولية أخلاقية وسياسية على عاتق كل امرأة وكل رجل منشغل بإنسانيتنا الهشَّة والثمينة. يقول كانط: «يمكن لإنسان ما، في ما يخصه، أن يعلق امتلاك معرفة من المتعين عليه امتلاكها، لكن أن يتخلى عنها، سواء لنفسه أو له ولأحفاده، فذلك يسمى انتهاكا لحقوق الإنسانية المقدَّسة ودوسا لها بالأقـــدام».[3]

لقد عرف القرن الثامن عشر الفرنسي نفسه بأنه عصر الأنوار Âge des lumières، الشيء الذي جعله يحتل مكانة خاصة في التاريخ البشري برمته. وما كان لهذا القرن أن ينفرد بهذا الوضع المتميز، لو لم يقدم نفسه على أساس أنه كيان موحد ومنظم ومتجانس، يتمتع بمشروع هادف يدعو إلى قطع الصلة بالمراحل السابقة عليه لكونها عصور انحطاط وظلمات وأحكام مسبقة.[4] من هنا جاء شغف مفكري الأنوار بالتربية. ذلك أن إصلاح العالم وتغيير المجتمع والذهنيات يشترط، لا محالة، تكوين أو إعادة تكوين الإنسان، وذلك بتهييئه منذ

صباه لامتلاك القدرة على التفكير وإصدار الأحكام وممارسة الأفعال وفق مقتضيات ومبادئ العقل الكافي المستقل.

لقد انصبت انشغالات القرن السابع عشر، مثلا، امتدادا للعصر الوسيط، على تكوين الخاصة المكونة من الأمراء ورجال الدولة وعلماء اللاهوت والقضاة والأطباء[5]. فكان من اللازم على مشروع الإصلاح الأنواري أن يعمل على نقد الطابع النخبوي للتربية الذي ساد وترسخ منذ العصر الوسيط حتى يصبح التعليم حقا شعبيا تتمتع به جميع فئات المجتمع. فلم يعد الهدف من وراء مؤسسة التربية هو اكتساب مهارات وامتلاك معارف من أجل الاندماج في بؤرة المجتمع السائد فحسب، وإنما أيضا في الانفتاح على حركة التفكير المعاصرة (الأنوار) والمساهمة في ترسيخ الدولة العصرية من أجل تغيير الذهنيات والممارسات ومجاوزة النظم التقليدية التي طالما جثمت بثقلها على الذات والآخر والعالم[6]. إن الأمر مخالف بالنسبة لفرنسا، إذ سيتم، لأول مرة في تاريخ الممارسات التربوية، صياغة رؤية نسقية تربط الفعل التربوي بثلاثة معطيات أساسية: القوة العمومية أو الدولة (مؤسسة الجمهورية)، الثقافة والعلوم والآداب(حركة التنوير)، المدرسة (التعليم العمومي). فإذا كانت إرادة التعلم والقدرة على امتلاك الثقافة وفن تدبير الشؤون العامة حكرا على نخبة جاه أو مال أو سيف، فهذا معناه أن تعميم التعليم وترويج الأنوار ودمقرطة السلطة ترمي جميعها صوب غاية سامية ونبيلة: تغيير العالم. لذا كثيرا ما يقال: " أن فلسفة القرن الثامن عشر لم تطمح إلى تفسير العالم فحسب، بل طمحت أيضا إلى تغييره".

لكن علينا أن لا نفهم أن هذا التصور قد تم إنتاجه من عدم. فقد كان، على العكس من ذلك، وليد صيرورة تاريخية محددة امتدت من 1753 (تاريخ نشر مقال: "إعدادية Collège" في الموسوعة Encyclopédie) إلى 1793 (السنة التي أنهى فيها كوندورصيه مشروعه الخاص بإقرار التعليم العمومي). فطبيعي أن تعرف المسألة التربوية، طيلة هذه المدة، نقاشات حادة وصراعات مريرة بين تيارات أنوارية تنتمي إلى حساسيات سياسية وإيديولوجية وروحية متنوعة. وعليه يمكن تلخيص مسألة التربية، كما أشكلتها، منذ البدء، الأنوار الفرنسية في المفارقة التالية: إن الإعلاء من شأن التربية والعمل على تعميمها يؤدي حتما إلى زعزعة النظام وإحداث القلاقل الاجتماعية، في حين أن الحط من قيمتها والتقليص من دورها يرسخ الجهل والاستبداد ويسبب على

المدى البعيد، انهيار النظام برمته، إن لم يفض في النهاية إلى تفشي حالة اللانظام. وإذن كيف تطورت المسألة التربوية، في عصر الأنوار الفرنسية، من موضوع للنظر والتأمل والسجال والمناظرة، إلى مشكل عيني يتطلب حلولا عملية ملموسة، لكي يصبح، في النهاية، عاملا جوهريا من عوامل المواجهة السياسية، وبالتالي مؤشرا دالا على مواقف واختيارات محددة من الإنسان والمجتمع والحضارة.

الثابت أن التعليم العمومي بكونه مؤسسة وطنية تعمل من خلالها الدولة العصرية على تعميم المعرفة في إطار تكافؤ الفرص بين مواطنين متساوين، شيء لم يتم التفكير فيه من قبل الموسوعيين، ولا من قبل " فولتير" ذاته.

فولتير:

لقد تعامل رواد حركة التنوير خلال سنوات طويلة مع المدارس كما لو كانت كبش فداء لأخطاء التربية الدينية بشكل عام. الشيء الذي جعل الشهادات تتعدد وتتنوع حول الوضع السيء والطابع العقيم للدراسة في هذه المؤسسات. يقول فولتير: «إن التربية السائدة في المدارس والأديرة كانت دائما سيئة للغاية، حيث كان يتم تدريس الأشياء نفسها لمائة طفل يتمتعون بمواهب مختلفة»[7]. ومما لا شك فيه أن كلاما مثل هذا أخرج المشكلة التربوية من غياهب التأملات المجردة من ناحية، وساهم في إبراز أبعادها العملية من ناحية أخرى. فتوقيف اليسوعيين عن التدريس طرح، لأول مرة، مشكل تكوين المدرسين. فكان على الحداثيين إذن أن يكفوا عن النقد والدحض والرفض ويقدموا حلولا إجرائية قابلة للتحقق. لقد قرب التفكير في الآليات العملية، التي من شأنها أن تساهم في إصلاح الوضع المادي والبشري للمدارس، الحداثيين من إدراك الدلالة العصرية للتربية العمومية. وهكذا لم يعد الأمر متعلقا بإيجاد الطريقة الناجعة من أجل ضمان تربية متينة، وفي أحسن الظروف، لنخبة من المحظوظين، وإنما في البحث عن صيغة تمكن من إرساء قواعد تكوين جيد لأكبر عدد ممكن من التلاميذ.

لكن رغم ما نعلمه عن علامة القرن الثامن عشر (فولتير) من أنه كان غزير التأليف، حيث مارس فن كتابة الشعر والأدب والتاريخ والفلسفة بموهبة ونجاح قل نظيرهما. إلا أننا نستغرب لكونه لم يخصص حيزا، ضمن مؤلفاته الكثيرة، للتربية. إلا أن ما يثير دهشتنا ويدفع بنا إلى إعادة النظر في الأحكام السائدة حول فولتير كـــ"وكيل للأنوار"[8]، هو

كونه يشاطر آراء لاشالوطي المحافظة بشأن تعميم التعليم ليشمل الفئات الشعبية.

الحاصل أن موقف فولتير من تعميم التعليم مقلق ومستفز للغاية. فكيف يجوز للعلامة المتنور، الذي ما يزال يكنى إلى يومنا بوكيل الأنوار بلا منازع، أن يعبر عن هذه الرؤية المحافظة فيما يخص التربية؟ هل يجوز أن نكون علمانيين حداثيين على المستوى العقائدي وتقليديين محافظين على المستوى التربوي؟ ما الذي جعل فولتير يتنكر لمبادئه وقناعاته ساقطا بذلك في النخبوية؟ من السهل بالنسبة لنا اليوم أن نحاكم موقف فولتير السلبي من إمكانية تعميم التعليم والمعرفة، وأن ندينه بشدة معتمدين في ذلك على مرجعية حقوق الإنسان الكونية كما صاغتها لاحقا الثورة الفرنسية. إن موقفه هذا يعود بالأساس إلى تصور ذهني مسبق هيمن على تمثلاتنا لصورة " فولتير الليبرالي " ذي النزعة الإنسانية. وهي صورة روج لها مؤرخوا الثقافة الفرنسية في القرن التاسع عشر عندما اعتبروا أن أعمال فولتير تشكل كلا موحدا ومتجانسا، وأنها ترمي جميعها إلى تغيير الأوضاع وتعميم الأنوار على جميع مستويات الحياة.[9] إلا أن الأمور ليست على هذا القدر من الوضوح...

ففولتير الذي اكتوى بحرقة الأسئلة العظمى. .، ودافع بشجاعة مذهلة عن ضحايا التزمت الديني. .، وأرهفت مشاعره، عذابات البشرية أمام فواجع الطبيعة (زلزال لشبونة)، ففولتير التسامح والسخاء والدفء، يتناقض مع فولتير المحافظ، الذي يحتاط من النتائج السلبية التي يمكن أن يفضي إليها تغير مفاجئ في الأوضاع. بيد أن مساندة فولتير للموقف الداعي إلى عدم تعميم التربية بالنسبة للفئات الشعبية إيجابي من الناحية المنهجية. ويتعلق الأمر هنا بنشأة البعد الاقتصادي والثقافي للتربية.[10] وهذا معناه أن إصلاح التعليم لا يمكن أن يتحقق فعليا إلا بفضل تحول ديني واقتصادي جذري. إن تحديث التعليم وتعميمه لا يتعلق، في نظر فولتير، بتوفير الشروط اللازمة على مستوى الموارد المادية أو البشرية، وهو لا يستلزم حلولا تقنية محضة. إن الأمر يتجاوز هذا بكثير لأنه يطرح مسألة الغاية والمآل. فنحن، وإن نجحنا في توفير الإمكانيات ومحاربة الأمية الطاغية على الفئات الشعبية، سنبقى، مع ذلك، محاصرين بالسؤال الجوهري: أي شيء نريد تحقيقه؟ ونحو أي مصير نريد السير؟ وإذا كان فولتير يقترح علينا قياس الغاية والمآل بمقاييس الاقتصاد والعلمانية، فكيف سيتم ذلك؟

يدعونا فولتير بعقلانيته المألوفة إلى وضع النقط على الحروف وتحديد المفاهيم وتوضيح الرؤية قبل التسرع في اقتراح أجوبة واهية. المقصود ضمنيا وراء تعميم التعليم هو ترويج ودمقرطة الأنوار حتى تستفيد منها جميع فئات الشعب. إن طرح الإشكال بهذه الصيغة مغلوط، في نظر فولتير؛ إذ علينا، بداية، أن نحدد مفهوم الشعب ومفهوم الأنوار. يقر فولتير أن الشعب لا يشكل وحدة متجانسة، بل هو مكون من مجموعة من العمال البائسين الذين يعانون من ضعف في التأهيل، ونخبة من الحرفيين المختصين الذين يتمتعون بشيء من الثقافة التقليدية، وأغلبية ساحقة من الرعاع والأوباش populace التي غالبا ما تسقط طريدة سهلة في أيدي الشعوذة والتزمت.[11]

لذا يعتقد فولتير أنه من اللازم الإبقاء على يد عاملة غير مثقفة وغير متعلمة، فهو يخشى أن يؤدي تعميم التعليم على هذه الفئة إلى إخلاء القرى من الفلاحين وإفراغ الأوراش من الحرفيين. وهكذا فنحن الآن أمام حجة ديموغرافية واقتصادية "صادرة عن أحد كبار الملاكين العقاريين"، كما يؤكد الأستاذ مورتيي[12].

وفي هذا السياق الداعي إلى تجنب تعميم التعليم مخافة الوقوع في أزمة اقتصادية، كتب فولتير بتاريخ 1766 إلى داميلافيل Damilaville يقول فيها: «أظن أننا لا نتفاهم في موضوع الشعب الذي تعتقدون في أنه أهل لأن يتعلم. فأنا أعني بالشعب الرعاع التي لا تملك شيئا سوى سواعدها للاشتغال. أشك فيما إذا كان هذا الصنف من المواطنين يقوى على امتلاك الوقت أو الإرادة لأجل التعلم. إنهم سيموتون جوعا قبل أن يصبحوا فلاسفة. ويبدو لي أساسي أن يكون هناك معوزون جاهلون. فلو شئتم أن تستصلحوا مثلي أرضا بورا، وكنتم تمتلكون محاريث للقيام بذلك، فسيكون لكم رأي مماثل لرأيي، حيث ستدركون أنه لا يلزم تعليم العامل، وإنما البرجوازي الطيب، قاطن المدن».[13]

وبالتالي، على تقسيم العمل أن يبقى إذن قائما، حتى لا نقع في الفتنة والعنف بفعل القلاقل والأزمات التي يمكن أن يقود إليها انفتاح مفاجئ وغير منظم على المعرفة والثقافة. إن الهرمية الاجتماعية ومقتضيات الحياة العملية، بشكل عام، تشترط أن يبقى الفلاح في وضعه والبرجوازي في موقعه، لأن في ذلك خير المجتمع وسعادة البشرية.

ذلك أن فولتير قد دافع عن تصور خاص للتقدم في التاريخ، مفاده أن التغيير حركة بطيئة تتم وفق منطق خاص ومعقد. لذا، يجب علينا ألا

نعمل على تسريع حركة التاريخ وألا نستبق الأحداث، لأن ممارسة مثل هذه من شأنها أن تؤثر سلبا في مسيرة التقدم وأن تعطل حركته. إن زمن الأنوار آت لا ريب فيه، لكنه آت عبر لحظات متلاحقة يكمل بعضها البعض، تبعا لنموذج الدوائر المتداخلة. لابد إذن من إقرار إصلاح ديني يخلص الجماهير من مخالب الكاثوليكية المتعصبة. وهذا معناه أن الجماهير لن تصبح أهلا لتلقي المعرفة إلا عندما تصبح تدين بدين "أكثر إنسانية وتسامحا واعتدالا".[14]

يبقى إذن فولتير مصلحا هادئا أكثر منه ثوريا متحمسا. إنه يعتقد في إمكانية الإصلاح من الأعلى إلى الأسفل، وفاء لشعاره المحبب الداعي إلى فضح الدناءة والخزي اللاهوتيين. وسيطرح مشروع التغيير هذا مع منظر المدرسة العمومية، كوندورصيه، بعد الثورة الفرنسية.

كوندورصيه:

مع اليعاقبة(Jacobins) وكوندورصيه سندخل فضاء "البيداغوجيا الثورية"، أي مجال التصور التربوي الذي تولد عن ثورة 1789. إنه مجال شاسع من النظريات والتجارب المرتبطة بمرجعيات متعددة ونزعات متعارضة. ورغم التضارب في الرأي والاختلاف في المقاصد، فإن المحاولات البيداغوجية التي تنتمي، بشكل أو بآخر، إلى الحركة الثورية تلتقي وتتقاطع في مجموعة من القناعات والاختيارات الجوهرية التي يمكن أن نختزلها في مبدأين أساسيين:

- أولهما، يركزعلى علاقة الثورة الفرنسية بحركة الأنوار بشكل عام.
- وثانيهما، يحدد موقع المؤسسة التربوية –التعليم العمومي– ضمن مؤسسات الدولة الديمقراطية: السلطة

الدستورية، الاقتراع العام، العدالة الاجتماعية.. فهذان المبدءان متكاملان على مستوى الرؤية والأهداف، لأن اعتبار الثورة وارثا موضوعيا للأنوار يربطها بأسلاف محددين. ومن ثمة يمنحها شجرة أنساب وشرعية ثقافية وفكرية. الشيء الذي يتضمن واجب ترويج الأنوار ومحاربة الأحكام المسبقة وتزويد عامة الشعب بالمعارف، علما أن حرمانه من هذه المعارف خطأ يتحمله، بالطبع، العهد القديم كنظام استمد قوته من الجهل، شأنه في ذلك شأن كل نظام يبني قوته وسلطته على الامتيازات والطغيان.[15]

نحن الآن أمام تصور ثلاثي الأبعاد: السياسة، التربية، الثقافة، بمعنى: الدولة الديمقراطية (الدستور)، المؤسسة التربوية (التعليم العمومي)، فكر الأنوار (ثقافة العقل في العلوم والآداب والفنون).

كيف يمكن تحقيق هذه الثلاثية؟ يقر اليعاقبة أن ذلك لن يتحقق إلا بالمذهبة Endoctrinement والحراسة Surveillance، وإن اقتضى الأمر الرعب Terreur. في حين يرى كوندورصيه أن الغاية النبيلة تستلزم، من أجل تحقيقها، وسائل أنبل. لذا يجب اعتماد العقل السليم المستقل والحوار الديموقراطي وتجنب، ما أمكن، إكراهات السلطة. إن ما يبرر الاختلاف الجذري بين هذين التصورين هو الانتماء الإيديولوجي.

وقبل أن نعرض إلى نظرية كوندورصيه في ضرورة التعليم العمومي، لابد من الإشارة إلى الأسئلة الكبرى التي دار حولها النقاش المذهبي بين اليعاقبة وكوندورصيه. ويمكن أن نسوق هذه الأسئلة على الشكل التالي: هل يجب على التعليم أن يخاطب الكبار أم الصغار؟ وعلى أية وسائل يجب أن نعتمد لتحقيق ذلك؟ ما هي حدود تدخل الدولة في مجال ظل تقليديا يهم الأسرة دون غيرها؟ ألا يعد إقرار التعليم الإجباري سطوا للدولة على الصلاحية التقليدية للأب؟ هل يجب التركيز على التربية بكونها تكوينا للمشاعر المدنية وترسيخا للحماس، أم يلزم التشديد على التعليم بكونه جهازا بيداغوجيا صرفا، يعمل على تحسين الكفاءات وتنمية الحس النقدي الضروري بالنسبة لمواطنين مطالبين بالقيام دواما باختيارات سياسية؟ هل يجب على الدولة أن تقوم بضمان التعليم الأساسي الأولي للجميع أم يلزمها أيضا أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تكوين نخب جديدة وأن تساهم، بالتالي، في تطوير العلوم والآداب والفنون ؟.[16]

سنحاول تلخيص وجهة نظر كوندورصيه لأنها تقوم أساسا على تبني الموقف الديمقراطي دعامة من أجل ترسيخ قيم التعليم العمومي، وذلك اعتمادا على مبادئ العدل والمساواة واحترام الحريات الأساسية احتراما تاما. فلا يمكن أن يكون التعليم إلا عموميا في نظر كوندورصيه، بمعنى أنه يجب أن يدخل في إطار واجب الدولة تجاه مواطنيها، وأن يكون بالتالي مفتوحا في وجه الجميع، فالتعميم وحده قادر على جعل المساواة المصرح بها قانونا مساواة واقعية وعينية، من خلال التمتع بكل الحقوق المنصوص عليها في الدستور: "لو كان

تفاوت الناس في القدرات الأخلاقية يمنح أكبر عدد منهم التمتع بهذه الحقوق كاملة(...) فلا طائل من وراء الإعلان عن امتلاكهم جميعا الحقوق نفسها".[17]

ولتبرير هذا الطرح، يقول كوندورصيه: "من لا يعرف الكتابة ويجهل الحساب، لا يمكن أن يكون مساويا للذين أمدتهم التربية بمعارف. ولا يمكنه أن يمارس الحقوق نفسها وبالاستقلال ذاته".[18] "بمعنى أن الشخص الذي لا يمتلك ثقافة حول القوانين الأولى المنظمة لحق الملكية، لا يستطيع التمتع بهذا الحق بالطريقة نفسها التي يتمتع بها الشخص الذي يعرف تلك القوانين. فإذا اختصما، فإنهما لن يتحاربا بأسلحة متكافئة".[19] وعلى هذا الأساس، يجب على التعليم العمومي أن يكمل العمل الدستوري، وذلك بمنحه جوهرا فعليا ودلالة عينية، إذ ماذا سيكون مصير الحرية والمساواة في أمة شعبها أمي؟!

الظاهر إذن، أن مشروع كوندورصيه يدور حول نقطة محورية هي سيادة الشعب. وإذا كانت هذه السيادة تعود أصلا إلى الشعب، فإنه يتعين على هذا الأخير أن يكون متنورا. ولا يتم التنوير إلا بفضل مدرسة عمومية ديمقراطية. بمعنى أن الحرية تقتضي الأنوار المعرفية، والعكس بالعكس. ويؤكد كوندورصيه: "استنفذوا جميع الترتيبات الممكنة لضمان الحرية. وإذا لم تشمل هذه الترتيبات وسيلة لتنوير جميع المواطنين، فإن جهودنا ستذهب سدى".[20] إن الجهل هو الذي يسبب الفوضى ويهدد النظام بالانهيار.[21]

خاتمة :

لقد أردنا من خلال هذه الصفحات، أن نبين كيف أن النظر في مسألة التربية، لدى الأنوار الفرنسية، قد ارتبط ارتباطا عضويا بالتفكير. فالحديث عن التربية كان ملازما، بالنسبة للأنواريين، لرؤية معينة للإنسان والمجتمع والعالم، ملازمة الشيء لظله. ولقد سبق للأستاذ " بيلافال " أن لخص مميزات فكر الأنوار على الشكل التالي: الدقة والصرامة، المعرفة والتنوير، والشغف الكئيب بأعماق الأشياء[22]. فما أحوجنا إلى العمق في زمن أصبحنا نطفو على السطح لفراغ عقولنا. فقد ساد الاعتقاد عندنا في أن التربية مسألة تقنية خالصة تؤهلنا لكسب قوتنا وتؤكد انتماءات هي من قبيل تحصيل الحاصل: العروبة والإسلام. فكأن الآخرين لا يعرفون ذلك، أو كأننا لسنا على يقين من ذلك...

صحيح أننا نتعلم لكي نصبح عمالا أكفاء أو أطباء مختصين أو موظفين سامين أو. .. لكننا نتعلم أيضا لأننا نحدس، بشكل من الأشكال، أن جميع شهادات ومهن الدنيا لن تشبع رغبتنا في المعرفة، ولن تعالج قلق وجودنا في هذا العالم. إننا نتعلم لأن شيئا ما في الأفق يبقى دائما لغزا محيرا بالنسبة لنا. فنحن لا نتعلم فحسب من أجل كسب قوتنا اليومي أو مراكمة الثروة. بل إننا نصر، عندما نقترب من إدراك مغزى كوننا كائنات تتعلم، على أن نعرف من نحن وأية دلالة نريد أن يكتسبها وجودنا في هذا العالم. إننا نصر على أن نتعلم لكي نبدع.. نعم، لكي نبدع فكرة واحدة من أجلها نريد أن نحيا أو نموت".(كيركجارد).

وليس الغرض من هذه الصفحات العاجلة لأهم الأفكار التي طُرحت حول التربية والتعليم في عصر الأنوار هو مجرد استعراض مبتسر لفصل مهم من تاريخ الأفكار حول هذا الحقل العلمي والفكري الحيوي في تطور أي مجتمع، ولكن الغرض من هذه المراجعة يكمن في افتراضية وجود تناظر وتواز بين ما عاشه ذاك المجتمع مع ما نحياه اليوم من ظروف تستدعي الاستفادة من تجارب التاريخ وخبرات الأمم الأخرى، مع التسليم بوجود اختلافات وتناقضات بين الثقافات. إن الأسئلة التي تعرّض لها الفكر الأنواري هي بقدر تعلق الأمر بأنظمة التربية والتعليم، لا تنأى كثيرًا عن الأسئلة التي تؤرق الجادّين من التربويين العرب والمسلمين في عصر انتقالي مشوب بالمتغيرات التي تمس حياتنا الروحية وموروثنا الثقافي الثري. ثمة تطابق في الاستفهامات وتقارب في مسببات القلق، الأمر الذي ينذر بشرخ في فكرنا، شرخ يصعب تجسيره بين الماضي والحاضر، وبين التراث والمعاصرة، وبين القديم والمستقدم. وإذا كان مثل هذا الشرخ مدعاة لتأمل ومعالجات أصحاب الأمروالنهي في بلداننا، فإنه كذلك مدعاة لاستثارة تجاربنا وتجارب الآخرين، ليس من أجل إيجاد «حل سحري» لإشكالات المعارف والتربية والتعليم، بل من أجل إثارة الأسئلة وأنشطة تبادل الرأي حول واحد من أهم المواضيع التي تستحق المناقشة والجدل العلمي المجدي.

هوامش:

1- Jandin، P.-Ph.،1990، «Aristote: la difficile simplicité»، in L'éducation: approches pholosophiques، P.U.F.، p. 51-61.

[2] –Ricoeur، P.، 1990، Soi-même comme un autre، Seuil.

[3] -- Kant، E.، 1981 (a)، Réponse à la question qu'est-ce que «les Lumières»? Gonthier، Méditations. p. 52

[4]– Belaval، Y.، 1948، Au siècle des lumières، dans Histoire des littératures، T.III، La Pléaide، p550 sq.

[5] _Gal، R.، 1953، Histoire de l'éducation، PUF، p78sq.

[6] - Mortier، R.، 1969، Esotérisme et lumières، dans Clartés et ombres du siècle des lumières، Genève، Droz، p60 sq.

[7] – Mornet،D.، 1967، Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787)، Armand Colin، p319-342

[8] - Walterlot، Gh.، 1996، Voltaire، le pocureur des lumières، Michalon.

[9] - Waterlot، Gh.، 1996، op.cit.، p88 sq.

[10] - Mortier، R.، 1969، Les philosophes français...، art.cit.، p110.

[11] - Mortier، R.، Voltaire et le peuple، dans Le coeur de la raison. Recueil d'études sur le XVIIIè siècle، Bruxelles، Université Libre de Bruxelles، p94، sq.

[12] - Ibid، p95.

[13] - Voltaire، 1973، Correspondance، op.cit.، vol.XXX، D.13232، p155-156.

* تلزم الإشارة إلى أن تعميم التعليم مع الجمهورية الثالثة لم يمنع فرنسا من أن تصبح قوة صناعية في مجال الزراعة.

[14] - Mortier، R.، 1990، art.cit.، p100.

[15] - Baczko، B.، Les Jacobins pédagogues. Education et politique، in Job mon ami...، op.cit.، p334sq.

[16] - Ibid، p335.

[17] - Condorcet، 1847، Mémoire sur l'instruction publique، Oeuvres complètes، T.VI Arago O'Conor، p169.

[18] - Ibid، p170.

[19] - Ibid، p171.

[20] - Ibid، p38.

[21] - Kintzler، C.، 1984، Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen. Folio.

[22] - Belaval، Y.، 1948، op.cit.، p565.

المراجع :

[1]- Jandin، P.-Ph.، «Aristote: la difficile simplicité»، in L'éducation: approches philosophiques، P.U.F.، 1990.

[2] –Ricoeur، P.، Soi-même comme un autre، Seuil. 1990.

[3] -- Kant، E.، (a)، Réponse à la question qu'est-ce que «les Lumières»? 1981 Gonthier، Méditations.

[4] Belaval، Y.، Au siècle des lumières، dans Histoire des littératures،T.III، La Pléaide، 1948.

[5] _Gal، R.، Histoire de l'éducation، PUF، 1953.

[6] - Mortier، R.، Esotérisme et lumières، dans Clartés et ombres du siècle des lumières، 1969، Genève، Droz.

[7] - Kahn، P. ،،Emile et les lumières، dans l'éducation. Approches philosophiques، PUF 1990.

[8] - Mornet،D.، 1967، Les origines intellectuelles de la Révolution française (1715-1787)، Armand Colin.

[9] - Walterlot، Gh.، Voltaire، le procureur des lumières، Michalon. 1996.

[10] - Mortier، R.، Les philosophes français...، art.cit.، 1969.

[11] - Mortier، R.، Voltaire et le peuple، dans Le coeur de la raison. Recueil d'études sur le XVIIIè siècle، Bruxelles، Université Libre de Bruxelles،.

[12] - Voltaire، 1973، Correspondance، vol.XXX، D.13232.

[13] - Baczko، B.، Les Jacobins pédagogues. Education et politique.

[14] - Condorcet، 1847، Mémoire sur l'instruction publique، Oeuvres complètes، T.VII، Arago O'Conor،.

[15] - Kintzler، C.، L'instruction publique et la naissance du citoyen. 1984، Condorcet Folio.