مجلة دراسات إنسانية واجتماعية / جامعة وهران02/ المجلد 14 ع 02.
ISNN : 2253-0592 EISSN : 2588-199X / Prefix: 10.46315

إبستيمولوجيا البيداغوجيا والثقافة
قراءة نقدية من لوك إلى ديوي
Epistemology of Pedagogy and Culture
Critical Readings from Locke to Dewey

بشير البراهمي Bechir Brahmi
University of Tunis, Tunisia
bechir.philo11@gmail.com

DOI : 10.46315/1714-014-002-002
الإرسال: 2025/01/10 **القبول**: 2025/04/14 **النشر**: 16/ 06/ 2025

**

ملخص:

يقدم هذا المقال "ابستيمولوجيا البيداغوجيا والثقافة: قراءة نقدية من لوك إلى ديوي" بحثا حول سردية الفلسفة والتربية في الفكر الحديث والمعاصر، دون إغفال الجذور المترسبة التي تركها الإرث الأفلاطوني في "الجمهورية"، حيث تعتبر التربية شأنا فلسفيا، وحيث يعتبر ذاك الكتاب، الذي يصور الفكر المثالي، معاهدة تربوية قبل أن يكون معاهدة سياسية. إننا أمام مهمة كشف للصلة الخفية بين ما هو انطولوجي-ابستيمي وما هو بيداغوجي-ثقافي، نريد زحزحة تخومها وسبر أغوارها والقبض على كنهها الأكثر استعصاء، خاصة عند النظر إلى نواقصها التي جعلت من مشروع الحداثة مشروعا تأويليًا ومنظوريًا قبل كل شيء يختزل في اعتقادنا ثلاث وسائل كبرى "العقل-الإرادة-الجهاز النفسي". وبالنظر إلى ذلك، سيكون السؤال الجدي الذي نريد له إجابة لامعة هو : هل ثمة انشطار بين ما نريد/نعرف/نتعلم وما نفعل/نعيش/نقدر؟ بمعنى، من أين يتسرب البؤس اليوم: هل من الأنا أم من مشاكل بيداغوجية؟

الكلمات المفتاحية: البيداغوجيا؛ الثقافة؛ الذكاء؛ التفاعل؛ المجتمع.

Abstract:

This article, titled "Epistemology of Pedagogy and Culture: Critical Reading from Locke to Dewey", examines the narrative of philosophy and education in modern and contemporary thought, without overlooking the deep-seated roots left by the Platonic legacy in The Republic, where education is viewed as a philosophical matter. In this regard, the book, which represents idealist thought, is regarded as a pedagogical treaty before it is a political one. Our task is to uncover the hidden relationship between the ontological-epistemological and the pedagogical-cultural dimensions, seeking to shift their boundaries, explore their depths, and capture their most elusive essence—especially when considering the flaws that have turned the modern project into a primarily hermeneutic and theoretical one, which, in our view, can be summarized through three major instruments: reason, will, and the psychological apparatus. In this light, the key question we seek a profound answer to is: Is there a rupture between what we want/know/learn and what we do/live/are capable of? In other words, where does today's misery stem from: Is it from the self, or from pedagogical issues?

Keywords: Pedagogy; Culture; Intelligence; Interaction; Society.

**

***- مقدمة:**

في الربع الأخير من القرن العشرين، يتخذ التفكير في التربية (Éducation) موقفًا وفقًا لمرجعٍ ثلاثي: أولا، التاريخ القديم والحديث للعلاقات بين التربية والفلسفة في الثقافة الغربية. ثانيًا، التشكيك النظري والعملي في النزعة الإنسانية المرتبط بالهيمنة المعاصرة للعلوم الإنسانية والاجتماعية على الفكر. ثالثا، التأسيس لابستيمولوجيا بيداغوجية تحترم التغيرات المتواصلة لكُنْه الكائن البشري وتراعي مطالب السؤالان الإيكولوجي والأنثروبولوجي في عصر رقمي. ولكنه [أي التفكير] يتأثر في الحقيقة بأزمة الحداثة العامة. لقد كانت التربية مع سقراط سؤالًا للفلاسفة لأن فلسفته نفسها هي نتيجة قلق المربي. إنه يسأل: ما الذي يجب اتخاذه، وبشكلٍ أكثر تحديدًا، الذي يتظاهر بالتعليم؟ ما الذي يجب أن نخطط لتعلُمه؟ فيجيب: هو إنتاج رجل "جميل وخير" (La production d'un homme beau et bon)، ينعكس عمله في الفنون (النمو الجمالي) والأخلاق (النمو الخلقي) والمعارف (النمو العقلي)، الذي سيصبح بعدئذ معلم نفسه. وبالفعل، تقدم لنا الطريقة السقراطية تلك، بوصفها مايوطيقا تتفنن في توليد الأفكار، ثلاثية لا غنى عنها هي ثلاثية "عقل-فضيلة-سعادة" التي تعني في جملتها تفسيخ السلب المتمركز حول المعرفة. لقد ارتبطت هذه الملاحظات، المهمة في وقتها، بكونها مصدر إلهام وتطوير لينبوع فكر نهلت منه الميتافيزيقا والعلوم الإنسانية الكثير. إن أمثولة الكهف التي قدَّمها أفلاطون في جمهوريته، كخير دليلٍ على انبثاق الفكر التربوي القديم، هي المرجع الثاني للفكر المثالي التي تُترجم البيان التالي: إن التربية هي العالم كما نريده أن يكون. وبالتالي، وفق تصوُر أفلاطون، لا يمكننا تثقيف أي شخصٍ إذا لم يتمكن المرء من إصلاح التربية، ماشيًا بشعار "خلق الإنسان الكامل في المجتمع الكامل".

يعترف أفلاطون، ويقر، في كتابه المشار إليه أعلاه، أن الغرض من التربية هو الوصول إلى الخير، والجواهر والمبدأ الأول. إن لها، بالتالي، غرضًا ميتافيزيقيًا. لكن، كذلك، لأجل تصحيح النظام السياسي من أجل إتاحة الحفاظ على العدالة: إنتاج دولة عادلة وفاضلة في آنٍ تحترم الفوارق التراتبية الطبقية بين جميع الأجناس. توكَلُ المهمة فيها للفلاسفة وذوي الحكمة وحدهم، لتربية الناس تربية عقلية معززة بالمعرفة والحكمة وفقًا لثلاث قواعد أساسية لا مناص منها: المنهج المثالي، مجتمع عادل، المعرفة كونية وأبدية. حيث أن الناس يولدون من دون القدرة على مقاومة الدوافع الحسية الغريزية. ويجب على المعلم أن ينمي تلك القدرة نحو الفضيلة. يرى أفلاطون، وأرسطو كذلك، أن الأفراد يولدون بمعرفة نظرية كاملة، بما في ذلك معرفة المبادئ الأخلاقية، ومن خلال المشاركة في الحوار يستطيع الأفراد القيام بذلك لتحسين فهمهم لكيفية تطبيق هذه المبادئ. إن تعليم "المواطنين الأحرار" الفضيلة من حيث هي اقتدار على التوازن بين تطرفين، حسب أرسطو، هو المبدأ الأساس الذي تقوم عليه تربية "الكائن الذي لم ينطق بعدُ" والذي لم يفكر بعدُ (بمعنى الكائن الذي لم يمتلك لغة وأفكارًا منظمة يعبَّر بها عن كيانه بشكلٍ مستقلٍ تمامًا). إن الطفولة، بوصفها البداية، وشيءٌ قابلٌ للتطوُر، وفقًا لتوازنٍ معرفي نظري وتطبيق عملي، ينمو فلسفيًا بوسائلٍ بيداغوجية متقنة وديداكتيك مصمَمٍ لتقييم نتائج التربية والتعليم ونقل المعرفة والمهارات بفعالية عالية. هذا من جهة. أما من جهة ثانية، أن تلك التقنيات البيداغوجية والديالكتيكية، ليست إلا مجرد وسائل عقلية، حسية ونفسية تروم نتائج فعلية أخلاقية وسياسية،

اجتماعية وفردية: فما هي، بالتالي، الدوافع العقلية (لوك، روسو، كانط) التي دافعت عنها الحداثة المبكرة لتكوين إنسان القرن السابع عشر والثامن عشر؟ ومثيلها الحسية التي دافعت عنها فلسفة الإرادة (شوبنهاور، نيتشه) في القرن التاسع عشر؟ وإلى أي مدى أدى انهيار مشروع الحداثة (الإنسان التقني الأداتي) إلى صعود النزعة النفسية والنفعية في القرن العشرين والواحد والعشرين (فرويد، بياجيه، لاكان، فيجوتسكي، ديوي)؟ وكسؤال نقدي-مركزي، متوارٍ خلف الضعف العملي لكل سردية من تلك السرديات، نطرح الإمكانية التالية: إذا كانت الحداثة المثقلة بالخطابات الأخلاقوية الإنسانوية، منذ لوك حتى ديوي، والمسالك الثقافية الحقوقية، التي لا تفكر إلا عبر العقل التطوري التراكمي، سواء في الفكر العقلاني أو كذلك النفساني؛ أيُ رهان فلسفي تربوي ثقافي، اليوم، مع كل هذه الموجات التنافسية القومية، مع تصاعد الحروب العسكرية الجيوسياسية أو الحروب المعلوماتية التي غدت معها التربية مجرد ملف ابستيمي تعكس خطة بشرية ضد الإنسان ذاته؟ فمتى، وبالتالي، وكيف نكون جاهزين، ومحصنين، للانتقال إلى تنفيذ هذه الرؤية الوقائية قبل كل شيء؟

القسم الأول: التربية فجر الأنوار: أيُ وثاقة بين التربوي والسياسي؟

تُعرَّف الفلسفة التربية بالتهذيب والتأديب، من حيث هي سلسلة عمليات إجرائية يُدرب فيها الراشدون الصغار من جنسهم ويشجَّعون لديهم نمو المهارات مثل الوظائف الجسدية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التثقيف المستمر. سيكون ذاك "الكائن الصغير" مستقلًا، حرًا، أخلاقيًا فاعلًا في بيئته. لاقت هذه الأطروحة رؤى مزدوجة في بدايات مرحلة الحداثة، التي اتسمت بطابعها الثيولوجي السياسي زمن الثورات الدينية والسياسية والاجتماعية. إن مفكرًا مثل جان لوك (1632-1704) قدَم أفكاره، في كتاب "بعض الأفكار المتعلقة بالتربية"Some thoughts concerning education (1693)، حول كيفية تربية الطفل ليصبح فردًا فاعلًا بشخصية قوية وعقلية سليمة، حيث أثرت أفكاره في جان جاك روسو (1712-1778)، في ما يتعلق بأهمية اكتساب المعرفة من خلال الخبرة العملية والحسية والغايات الأخلاقية التي تعانق فكرة "السعادة" في الأخير. لكن كانط، الذي انبهر هو الآخر بهكذا أفكار، قد اختلف في ما يتعلق بغاية التربية. فإذا كانت "السعادة" روسوية، فإن "الفضيلة" كانطية. إذ تشكل النظرة "الطبيعية" و"الاجتماعية" محور الانشقاقات بين طرق التربية تلك.

1- جون لوك وتربية العقل القومي

نعثر في مشروع لوك التربوي بالكامل على السؤال الأساسي الذي يطرح طبيعة أو إمكانية المعرفة كغاية أساسية للتربية. ومن دون التشكيك في طبيعة فكر لوك السياسي، يمكننا طرح الأسئلة الآتية، التي تعكس النزعة العقلية لديه: ما المعيار في تكوين المعرفة؟ من يقرر هذه المعرفة؟ كيف تكون طبيعة المعرفة بين المربي والمتربي؟

لقد تحدث التنوير بالفعل عن حقائق أبدية حول الإنسان العاقل، بوصفه ينبوع المعرفة، لكنه فصل التربية عن الأشكال المسبقة للمعرفة. اعتبر لوك أن الوصول إلى المعرفة هو جزءٌ لا يتجزأ من صيانة العقد الاجتماعي ودعمه، في حين أعتبر روسو أن التأثيرات الملوثة للمجتمع قد تلطخ قوة المعرفة. وقد

سمح سياق ما بعد الحرب في القرن العشرين بازدهار التقليد التحليلي، حيث اقترحت الفلسفة الليبرالية التي اعتمدت بشكلٍ كبيرٍ على الجوانب الكلاسيكية، تحليل التعليم من خلال التحليلات المفاهيمية. هنا سيتم استجواب أسئلة السلطة والأخلاق والسياسة ونظرية المعرفة والوجود بانتظام، ثم تعديلها. ومع استمرار الرأسمالية المتقدمة في مطالبة أنظمتها التعليمية بقوة عاملة ومرنة بشكلٍ متزايدٍ، قد نقلنا إلى موقفٍ لا نحاول ضمنه تقديم إجابات، بل نسأل التعليم ضمنه، من وجهة النظر الفلسفية، بطرقٍ أكثر ديمقراطية وأكثر مساواة: هل غاية التعليم المعرفة أم الأخلاق والمواطنة الصالحة؟

وبوصفه أبًا لليبرالية، كان هدف لوك الرئيسي من التربية هو إنتاج فردٍ قادرٍ على اتخاذ قراراته العقلانية كمواطنٍ من بين آخرين، عبر الوصول إلى فهم أعلى أشكال المعرفة، وبالتالي، ممارسة السلطة السياسية بشكلٍ مسؤولٍ. إن فلسفته تلك قد ربطت أيضا المجتمع بالتربية، حيث يتعلق منهجه بأهمية اكتساب المعرفة من خلال الخبرة العملية والحسية. إن التعليم ينخرط في ما يشكل المواطن الفرد وما ينطوي على تعزيز الاستقلال العقلاني. ما الذي يدعم هذا الاستقلال؟ حسب لوك، إن تكوين عقل فاضل أخلاقيًا يتم عبر التصدي للأهواء والشهوات وغرس الضمير في الطفل وتحاشي العقاب البدني على حساب التأطير العقلي (ضد العنف، الرذيلة، التفاهات، الكذب، الخداع...) هو السبيل الحصيف لتربية مستقبلية ضرورية ذات حس سياسي: "أنا أميل إلى الاعتقاد بأن العقوبات القاسية جدًا في تربية الأطفال لا تجلب الكثير من الخير، بل على العكس، تضر كثيرًا [...] إن الأطفال الذين تعرضوا لأشد العقوبات هم أقل قدرة على أن يصبحوا أشخاصًا خيّرين" (لوك، ج. 1882، **52**). وعليه، أقل قدرة أن يصبحوا مواطنين صالحين. يجب أن تعتني التربية بالتطور العلمي وتنمية الشعور القومي لبناء شعب نشيط وقوي ومستقر. لكن كيف يتم ذلك؟ تتجسد تلك الغاية الجماعية في تفكير لوك على نحو ترويض أفعال الطفل لأجل إفادة أبناء الوطن. لكن من البداية يفسر لوك أن عقل الطفل كـ"الصفحة البيضاء خال من كل الصفات وليس فيه أية أفكار" (لوك، ج. 1999، **56**) وبالتالي فإن من يكتب على تلك الصفحة يمكنه التحكم في مصير الجيل المقبل من الناحية السياسية والاقتصادية. هذه الصفحة هي خير دليل على إنكار أفكار فطرية في عقل الطفل (هيوم كذلك). وعليه، فإن التربية ستكون الفيصل الحاسم في تحديد "الواقع السياسي" الذي ما يتكون إلا بواسطة "الإدراك الحسي" الذي يجب تنميته على أساس الصحة الكاملة والاهتمام بها على أنها غرض مستقل من أغراض التربية، إن في مراحلها الأولى هي تدريب الحواس على الإدراك الحسي. ولهذا السبب الوجيه، نادى لوك بضرورة جعل التربية محببة وسارة طاردًا منها القسوة والعنف معززًا فيها حب الاستطلاع لدى الطفل ومحفزًا لإرادة المسؤولية لديه. يتم هذا التعزيز والتحفيز العقلاني والحسي عبر الخبرة بالدرجة الأولى (العادة والتكرار والتعود).

من خلال هذه الملاحظات، لا يمكن التفكير مع لوك من دون المجتمع، ومن دون سياسة المجتمع. ولأن ذلك سيكون ضربًا من ضروب اللامعنى، فإن السياسة الجماعية هي التي تعكس درجة الفروقات بين أفرادها، لأن العقل أعدل الأشياء قسمة بين الناس وما يفرق بينهم هي التربية. لكن، هل يجب أن نفكر بتربية بعيدًا عن المجتمع؟ بمعنى آخر، كيف يكون المرء فاضلًا من دون مجتمع فاضلٍ؟

2- جان جاك روسو والتربية بين جدل الخير والسعادة

بالرغم من كونه فيلسوفًا سياسيًا بالدرجة الأولى، وما نراه في كتبه خير دليلٍ مثل العقد الاجتماعي (1772)، أصل التفاوت بين الناس (1755)، فإن الأسس التربوية "الطبيعية" في فكر روسو (1712-1778) ذات طبيعة احتراسية تجاه المجتمع. تميز عصر روسو بعصر الثورات (الثورة الأمريكية على المستعمر الإنجليزي 1776-1783، والثورة الفرنسية 1789: ثورة البورجوازية على الملكية المطلقة)، إضافة إلى الدعوات التنويرية لانتصار العقل والتقدم على التدين الأعمى واستبداد السلطة والجهل الذي أدى إلى إلزامية المعرفة والعمل على الطبيعة والسيطرة عليها. وبالفعل، قدَّم روسو كتابًا يصف فيه علاقة الطبيعة بالإنسان من منظورٍ ترابطي بحت هو كتاب "أصل التفاوت بين الناس"، حيث يميِّز فيه بين نوعين من التفاوت: 1- طبيعي: موجود بالطبيعة لا اختيار للإنسان فيه، يتجلى في الفوارق القائمة بين الناس من حيث الصحة والقوة الجسدية مثلاً؛ 2- تفاوت خلقي وسياسي: مختلف عن الأول، في كونه ليس من صنع الطبيعة، بل من صنع الثقافة الإنسانية، ويتجلى في الامتيازات التي يحظى بها البعض على حساب البعض الآخر (روسو، ج.ج. 2008، **73**). وحين ننظر للإنسان قبل تفاوته الخلقي والسياسي، فإن ما نجده هو أنه حيوان أقل قوة من البعض، وأقل براعة من البعض الآخر. ولكنه أكثر الحيوانات تنظيمًا ونجاعة: إنه يأكل ما تجود به الطبيعة من خيراتها، كانت تساعده على حفاظه على البقاء، إلا ما كانوا يمتلكون عدا أجسادهم وقواهم العضلية، وهذا هو السر الذي جعلهم يتفوقون على الإنسان المتحضر من الناحية الطبيعية: إنه أكثر قدرة على التأقلم في غياب أدوات التطور العلمي (الهاتف، السيارة، وسائل الحرب...)، إنهم أقل عرضة للأمراض الناجمة عن الكسل أو المبالغة في العمل. وبالرغم من أن الإنسان يملك نزوعًا طبيعيًا للتغير والتطور، فهذا كفيلٌ بالقول إنه الكائن الوحيد الذي يمتلك حرية اختيار أن يكون منحطًا (غبيًا) عبر الثقافة. سيغدو إثر ذلك فاقدًا براءته على النحو الذي اختاره لذاته وفقًا لرغباته: إذ يُعتبر الإدراك، بوصفه وسيلة اللذة الأساسية، نقمة حُرم منها الإنسان البدائي الذي كان يتذوق لذَاته وينعم بها وفقًا لرغباته الطبيعية. ولنا أن نتخيل، حسب روسو، الطريق الخفية التي سلكها الإنسان البدائي ليبني لغة تمكنه من التعبير عمَّا يريد إيصاله عن طريق الكلمات.

كان كتاب التفاوت تمهيدًا أساسيًا لكتاب "إميل". إن هذا الأخير، الذي تم اعتباره كتابًا عالميًا، يمكن مقارنته بكتاب الجمهورية لأفلاطون، الذي من المفترض أن ينافسه أو أن يحل محله. إنه، في الضفة الأخرى، كتاب أساسي للحداثة تم ربط، ضمنه، التربية بالسياسة. يبدأ فيه روسو بالقول إن كل شيء يخرج من الطبيعة صالحًا، وكل شيء في أيدي البشر يلحقه الاضمحلال (روسو، ج.ج. [د.ت]، **24**). وهذا ما يلخص الأفكار الأساسية في معتقده. وبما أن كل شيء يضمحل في يد الإنسان، فقد يعتقد المرء للوهلة الأولى أن الحل هو السماح للطبيعة أن تفعل ذلك: الإبقاء على الخصائص الأساسية للكائن. ومن هنا تأتي فرضية "حالة الطبيعة" (L'état de la nature) التي تنطوي على معنى ثاني "الطبيعي" (Le naturel)، ومعنى "الأصلي" (L'originel) أو "البدائي (Le primitif). والتي تدل كلها على الفسيولوجيا، الغرائز...، وقبل كل شيء هو معيار لإرادة أولى: إرادة العناية الإلهية. وإذا كان من الضروري، وفقًا لتوصيات روسو، السماح

للطبيعة بتنفيذ عملياتها قبل التدخل في مكانها، فإن الجنس البشري مصنوع مع ذلك بحيث لا يمكننا الاكتفاء بذلك. في الواقع لقد وُلدنا ضعفاء، وفي السنوات الأولى من الحياة، لا يمكننا أن نكون نحن بصفة ذاتية. إن الطفل الذي يأتي إلى العالم ضعيفٌ لدرجة أن احتياجاته تتجاوز نقاط قوته، ويمكننا أن نفهم أن هذه العلاقة بين القوة والحاجة، المتغيرة وفقًا للسن، تفسر التطور المطلوب لعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا) الروسوي. حيث إذا أريد تطوير القدرات الطبيعية للطفل، فإن العناية الإلهية تنص على المحبة الأبوية، حيث يعيش تحت رعايتهما. هذه الرعاية ليست عبودية: حيث يتم تعليمه الاعتماد على نفسه فقط، وعلى أن يكون حرًا لمطابقة رغباته مع قواه. إن التربية لا تعطي بشكلٍ أساسي المزيد من القوة، بل تؤدي قبل كل شيء إلى الاكتفاء بما يمتلكه المرء. إن إعطاء المزيد من القوة هو دور النمو الطبيعي، ولكنه أيضًا، شكلٌ من أشكال التربية. في الحقيقة، يعطي روسو لهذا المفهوم أقصى حدً من التمديد من خلال طرح ما لا نملكه عند الولادة "يعطينا تربية". هناك، حسب روسو، ثلاثة أنواع من التربية: أولاً، تلك التي تأتي من الطبيعة (التطور الداخلي). ثانيًا، التي تأتي من الإنسان. وثالثًا، التي تأتي من الأشياء. واحدٌ فقط يمكن اعتباره متربيًا (متعلمًا) بطريقة جيدة تلتقي فيه هذه الأنواع الثلاثة. لكن هذه الأنواع ليس لها نفس المنزلة: التربية الآتية من الطبيعة لا تعتمد علينا، التربية الآتية من الأشياء تعتمد علينا جزئيًا فقط، وهناك فقط التربية الآتية من الإنسان المعادلة لقوانا تمامًا والتي تمكننا من تنظيم ذواتنا. لكن روسو يرى أنه من خلال هذه التربية يتدهور الإنسان لأنه صنيع ثقافة المجتمع الفاسد. لكن الحل حسبه يجب أن يتوفر على ضمان مرور الطبيعة إلى الحضارة، حيث أسس روسو دور المثقف "الناقد الذي وجد نفسه معزولًا عن مجتمعه بينما يعيش في حياة متأصلة بعمق في هذا المجتمع" (تورنر، ف. 2014، **2**). يؤكد كتاب "إميل" (1762) أن التعليم كسياسة يشير إلى التعارض بين الطبيعة والثقافة: الطبيعة جيدة وكاملة، أما المجتمع فاسدٌ. لذا، إذا أردنا أن نتعلم بأفضل طريقة، علينا أن نتبع الطبيعة وليس أهواء المجتمع. وتتم هذه العملية مع مراعاة مبدأين:

1- الإنسان غاية في ذاته. 2- يجب الحفاظ على الطبيعة في الإنسان.

تأسيسًا على هذا الاحتراس الشديد من شرور المجتمع وآثامه، يؤسس روسو نوعًا معينًا من التربية الطبيعية المنزلية تعزز الحرية كحقٍ طبيعي وشرطٍ للسعادة يتوافق مع مجتمع سياسي حقيقي. ومن خلال تلك المبادئ تنشأ ثلاثة قوانين ذات طبيعة نفسية (1- احترام النمو النفسي للطفل من المربي. 2- جعل استعداد الطفل للوظائف اللاحقة ممكنًا. 3- تحفيز الطفل على التعلم)، بمعنى أن الطبيعة تثبَت القواعد الضرورية لنمو الطفل ويجب على المربي أن يحترم هذا النمو، وبالتالي، فإن وظيفة تلك التمارين هي أن تجعل الطفل مستعدًا للوظائف اللاحقة. وثم، يجب على المربي أن يحفز تلميذه على التعلم. وعليه فإن تلك القوانين الثلاثة ستعطي نتائجًا: أولًا إنها ستتيح للمعلم معرفة طبيعة الطفولة، وثانيًا، ستعبِّر عن مسؤولية الطفل من تعليمه. وثالثًا، بالتالي، ستكوِّن هذه التربية إنسانًا حرًا ومتكاملًا ضد مشكلات الحياة. إن هذه التربية، ذات الطبيعة العاطفية بالأساس، ستساعد الطفل على أن يبقى طبيعيًا ضد المجتمع. إنها بهذا المعنى هي "فن وضع الإنسان في الشروط التي تسمح لاكتماليته الطبيعية بنمو طبيعي وبشكل عادي" (ديراثي، ر. 2011، **20**). حيث يقول في كتاب إميل بخصوص الطبيعة الحسية للإنسان التي تفترض كذلك

تربية حسية "أن حركات الإنسان الطبيعية الأولى تقوم على قياسه بجميع ما يحيط به وعلى الشعور، فكل شيء يُدرك [...] إن عقل الإنسان الأول هو عقل حسي" (روسو، ج.ج، [د.ت]، **198-197**). وكان روسو قد قسمَّها إلى أربع فتراتٍ: **1**- من الميلاد إلى ست سنوات: تربية طبيعية تراعي ميول الطفل الطبيعية (الحق في الرضاعة، ضد القماط...). **2**- من 6 إلى 12 سنة: تربية الحواس بالتجربة: تتأسس هذه المرحلة التربوية على الخبرة والممارسة الذاتية أكثر منها على التلقين والحفظ (الانتقال من المحسوس إلى المجرد المعنوي: انفعالية الفكر). **3**- من 12 إلى 15 سنة: تربية عقلية وذهنية (مرحلة البلوغ): تحويل الحواس إلى أفكارٍ (الحرية العقلية). **4**- من 15 إلى 20 سنة (المراهقة): غياب المعلم: امتصاص التربية الدينية (التوفيق بين حرية المعتقد والمجتمع) والأخلاقية (إخماد الأنانية من خلال زرع عاطفة الشفقة عن طريق الاحتكاك بالمواقف المؤلمة) والعاطفية (الإقتداء بأبطال التاريخ). لكن ما هي الغاية القصوى من التربية هناك: هل الأخلاق؟ الدين؟ السياسة؟ أم شأنٌ فردي بالأساس؟ في ذات الكتاب يعلمنا روسو كيف يكون إميل سعيدًا، وهو في النهاية، هدف الطبيعة: كيف يكون معتدلًا، مثل إطالة الملذات، والنشاط لتجنب الملل، ومخالطة الأشخاص الذين يستمتع بصحبتهم بدلًا من الأشخاص البارزين اجتماعيًا. يرى روسو أن الفضيلة شرطٌ ضروري لكنه ليس كافيًا لتحقيق السعادة (كما يقترح الرواقيون والأبيقوريون لكن التعاليم الأخلاقية الأخيرة لإميل ليست رواقية ولا أبيقورية). إن هذه التعاليم المتعلقة بالسعادة، وفقًا لروسو، لا يمكن تحقيقها في المدارس والمجتمع لأن مصيرها حتمًا سيكون الفشل، لأنها تسعى إلى تحقيق هدفين متعارضين في وقتٍ واحدٍ: جعل الشاب سعيدًا (أي صالحًا لذاته) وأخلاقيًا (أي صالحًا للآخرين). إنه لن يكون صالحًا لنفسه ولا للآخرين. وفي سن النضج سيعرف إميل العلاقات الأساسية بين الإنسان والأشياء، ولكن لن يعرف شيئًا عن العلاقات الأخلاقية بين الإنسان والإنسان، ومع ذلك سوف يمتلك كل شيءٍ. ستكون الأخلاق بين الإنسان والإنسان موضع اكتشاف ذاتي مثل بقية العلوم الطبيعية وليست موضع تعليم وتلقين من الآخر. ومن خلال مشاهدة معاناة الآخرين والإحساس بما قد يلحقه من مصاعبٍ مثل ما يلحق بالآخرين، سيتعلم الشاب أن يكون صالحًا لكنه ليس فاضلًا بعد، إنه لا يزال في صراعٍ بين الواجب والإرادة. ومن أجل ضمان الاستقامة الأخلاقية، يقترح روسو، إذن، على المعلم أن يُبقي تلميذه جاهلًا في ما يتعلق بالحدود الصحيحة للمعرفة الإنسانية. وبالتالي، يجب عليه أن يحُد تعليم التلميذ على مشاهدة خادعة ومنسقة بعناية تهدف إلى تضليله. حيث، وفقا لروسو، أن "الطفل يحتاج إلى تفسير الكثير من الأمور للكبار، ولديه ما يقوله لهم أكثر مما لديهم ليخبروه به، لذلك يتكبد المشاق الكبيرة لابتداع لغة تمكنه من نقل ما يريده للآخرين" (روسو، ج.ج، [د.ت]، **93**). لكن على النقيض من روسو، هل ثمة تربية تتجاوز طبيعة الإنسان: أخلقته، تديُنه، بالتالي، تمدُنه؟

3- كانط والتربية كانتماء سياسي أخلاقي كوني

غالبًا ما يتم تحديد القواعد الأخلاقية عند كانط (1724-1804)، جنبًا إلى جنبٍ مع أخلاقيات الفضيلة عند أرسطو والأخلاق النفعية عند ميل، باعتبارها واحدة من الخيارات الأخلاقية الأساسية الثلاثة التي يمكن للناس الاختيار من بينها. يقول كانط أنه من خلال التربية الأخلاقية والدينية يمكن أن يستحق الفرد

الثناء أخلاقيا فقط إذا قام بأفعالٍ فاضلة من منطلق إدراكه أن تلك الأفعال مطلوبة منه احترامًا للقانون الأخلاقي نفسه، وليس لأنه اعتاد التصرف بهذه الطريقة. وبالتالي، فإن تحول الفرد إلى فردٍ فاضلٍ لا يتطلب منه تبني المبادئ والقواعد الصحيحة فحسب، بل لأجل أن الأسباب تكون صحيحة وفقًا لتلك المبادئ. ولأجل أداء هذه المهمة، يقسم كانط مشروعه هذا، ما سماه بالتربية الأخلاقية، إلى قسمين متوافقين مع الفضيلة: الأول تعليم الأخلاق الذي يناقش فيه الظروف والضرورات الأخلاقية للكائن الحي. والقسم الثاني، يتعلق بالتجارب والتمارين اللازمة لتحقيق تلك المهمة التي تتصف بالثقل على عاتق ذلك الكائن أي تحقيق الكمال المطلق والنمو الأمثل لملكات الفرد: تتطلب الفضيلة تطوير "إطار ذهني يكون شجاعًا ومبهجًا في إنجاز واجباته" لأن القيام بأي عملٍ شجاع، مجرد خدمة إلزامية خالية من المتعة ليس لها قيمة داخلية في ذات الفرد. وعلى الرغم من أنه يمكن تعليم المرء المبادئ الأساسية للفضيلة، إلا أنه "يصعب" تعليمه كيفية اكتساب تلك الشخصية. وبدلًا من ذلك، يتم اكتسابها من خلال ما يسميه كانط "التمارين الأخلاقية" أي الممارسة المتكررة لمكافحة الدوافع الطبيعية التي تتعارض مع الفضيلة، حيث، وفقًا للفضيلة التلقينية الكانطية، "يجب على الإنسان أولاً تنمية استعداداته إلى الخير. فلم تضعها العناية الإلهية فيه مكتملة كلها، وإنما هي مجرد استعدادات تفتقر إلى العلامة المميزة إلى الخلقية" (كانط، أ. 2005، **17**). ومن بعد ذلك، يخلص كانط إلى أن عملية التدرب الأخلاقي هذه تجعل المرء شجاعًا ومبهجًا في وعي الحرية المستعادة. لكن لماذا يجب علينا اكتساب الفضيلة ولماذا يجب تدريسها؟ يجب علينا اكتسابها لأنها بالفعل ليست فطرية، ولا يحتاج المرء إلى اللجوء إلى المعرفة الأنثروبولوجية القائمة على الخبرة لرؤية ذلك يتحقق، لأن قدرة الإنسان الأخلاقية لن تكون فضيلة إذا لم تنتجها قوته الخاصة التي اكتسبها بعد تمارين الصراع مع ميوله الفطرية. وبالتالي، فإن الفضيلة هي نتاج العقل العملي (الأخلاقي والديني) الواعي بتفوقه على تلك الميول والمؤسسة على الحرية قبل كل شيء، حيث أن الناس يولدون من دون قدرة على مقاومة تلك الدوافع، إذ يجب على المرء أن ينمي تلك القدرة نحو الفضيلة (ضد الفطرة).

نفهم لدى كانط، مما سبق، أن الفضيلة هي القوة الأخلاقية للإرادة، الأمر الذي يتطلب إخضاع المرء لعواطفه والتحكم فيها. وعليه بالتالي، فإن مهمة المربي الأساسية تنحصر في كيفية تهيئة إرادة الطفل نحو القدرة الذاتية في مقاومة ما يوحي بالانحلال الأخلاقي. إن المعلم قادر على توجيه التلميذ نحو فهم الفضيلة من خلال استخدام الأمثلة الأخلاقية اللازمة، بهدفٍ نهائي يتمثل في غرس قواعد ما يشكّل السلوك الصحيح أو الخاطئ. وهذا ما يفسر وجود جانبين في التربية الأخلاقية: **1**- جانب سلبي أعطاه كانط اسم الانضباط (Discipline) بمعنى التدخل لتنظيم الغرائز التي يمكنها أن تشكل خطرًا على سلامة الطفل. **2**- جانب إيجابي هو تعليم العقيدة (Doctrine): "وبالتالي فالانضباط سالب لا غير، إنه الفعل الذي يجرد به الإنسان من حيوانيته، بينما التعلم هو، في المقابل، الجانب الإيجابي من التربية" (كانط، أ. 2005، **12**). إن الانضباط يجب أن يسبق العقيدة. بالانضباط يمكن تدريب القلب والمزاج، أما الشخصية فتتشكل أكثر من خلال العقيدة: القدرة على الاختيار والحرية، لأن الاختيار نيابة عن شخصٍ آخر سيكون منافيًا لقواعد التربية اللازمة. إن الاهتمام بالأخلاق هو في الحقيقة اهتمام بالحصول على الرضا الذي يتلقاه الفرد بعد أن يُدرك أنه قد عزز قدراته المعرفية، حيث سيدرك بعدئذ العلاقة الضرورية بين الأخلاق

والحرية. هنا سيكون ثمة تراوح بين الاهتمام بالأخلاق (الآخر) من أجل حريته وتطوره الشخصي (الأنا)، أي التطور الذي يحدث من الاهتمام بالأخلاق (الذي يحركه الواجب) إلى الإنسان الحر العاقل (الذي يحركه الرضا). ويمكننا أن نفهم الآخر، في فكر كانط، "هو في الوقت نفسه موضوع وهدف للقلق" (واتارا، ف. 2020، **178**)، بمعنى كبحث دائم عن الإنسانية: وهنا فالتربية تعني التحضير لاستقبال اختلاف الآخر، ما هو موجود ولا يمكنني انكاره، معرفة حقيقية ممكنة بين "الغرباء" في المدرسة، بوصفها "تجربة الاهتمام" (واتارا، ف. 2020، **179**)، التي يكون ضمنها الطفل غاية في حد ذاته (الكرامة، اللطف، الرفقة، الدعم، العناية...). في مدونة كانط الأخلاقية إن إمكانية اقتراف الشر هو شرطٌ لإمكانية التأسيس الأخلاقي لأن وقتها سيكون المرء في اختبار بينه وبين نوازعه الشريرة. وبالتالي، فإن الحالة المدنية هنا ليست عرضية، بل ما هي دائمٌ، إنها تكشف عن طبيعته الحقيقية (كائن اجتماعي). إن روسو، ملهم كانط، حسب هذا الأخير، قد أخطأ لأنه لم يضع الثقافة في تناقضٍ مع الطبيعة. وبالرغم من أن كانط لم يلغ الحالة الطبيعية إلغاءً تامًا مثل روسو حين رأى أن الإنسان يجب أن يُحترم بعيدًا عن التفاوت الاجتماعي، يجب أن يحترم بغض النظر عن مكانته الاجتماعية أو العلمية، إلا أن كانط أقر بضرورة توظيف الحالة الطبيعية من أجل التمييز بوضوحٍ بين ما هو تاريخي وما هو عقلاني، لاعتقاده بأن أطروحة روسو في الحالة الطبيعية، وما تحمله من عناصر خيرية، تمثل إعلاءً للعقل العملي على حساب العقل النظري. ويمثل هذا، حسب كانط، فرقًا بين ما هو كائنٌ وما يجب أن يكون. لقد اتخذ صاحب كتاب تأملات في التربية، أن الحالة الطبيعية كمعطى متغير أو كحالة نفسية متغيرة للإنسان تعبِّر عن الصفة الأخلاقية أو اللاأخلاقية لسلوكه. علاوة عن ذلك، إنه قد أضاف بالفعل صفة الغائية للأفعال الأخلاقية، لا يمكن لأي فعل أن يكون أخلاقيًا إلا إذا كان متوجهًا نحو غاية، يسمى واجبًا أخلاقيًا تجاه الآخرين، لأن القيمة الأخلاقية الحقيقية لا تكمن في ما وهبته إياه الطبيعة من صفات جيدة، إنما تكمن في ما يستطيع أن يكتسبه هو بنفسه بفضل جهده ومكابدته.

لكن وصف كانط للشخص المستقيم أخلاقيًا يتوافق تمامًا مع تصوير إميل في ختام قصة روسو الفلسفية. ستتقلص الدهشة حين ندرك تأثر كانط الكبير بروسو، مثلما قال كاسيرار، أن كانط لم يستطع الإفلات من تأثير روسو عليه. لقد كان هذا الأخير بطل الثورة الأخلاقية الكانطية بعد قراءته لمؤلف إميل الذي ساعده وعلمه كيف يكرِّم البشر، وألهمه العمل من أجل تأسيس حقوق الإنسان كوسمولوجيًا. وعلى الرغم من ذلك كله، إننا قد وجدنا اختلافات حاسمة بينهما في ثلاثة جوانب واضحة:

1- تصور بيداغوجي سياسي كانطي (مدرسة، جامعة...) عكس التربية المنزلية الروسوية.

2- تعليم عقلاني أخلاقي كانطي مباشر وتعليم ذاتي روسوي يكتشفه الشباب من خلال الممارسة.

3- النموذج الأخلاقي العقلاني يعطينا دائمًا طلابًا مستقيمين وملتزمين (كانط)، وتعليم الشعور بالعواطف (الحكمة) يبني شخصية قوية (روسو).

ومن خلال تتبع مراحل التربية في مدونة كانط، التي تسلك أربع مراحل مرتبة (الانضباط، تنمية المهارات، التحضر، الأخلاق)، بوصفها تربية على أساس الفضيلة، لا السعادة، حيث "تهدف البيداغوجيا

لدى كانط إلى إنتاج إنسان متعلم وأخلاقي في نفس الوقت" (روث، ك. و سوربرينون و. 2012، **21**)، فإننا يمكننا التأكيد أنها تربية نهلت من تربية روسو دون أن تكون روسوية خالصة، إنها شكلٌ محورٌ من فلسفة تدعي التنوير دون أن تكرر أفكارًا سابقة. هذا من جهة فلسفة روسو، لكن من جهة فكر الإرادة، التي وجدناها لدى نيتشه، سيكون لا أخلاقيًا، وليس فاضلًا ولا سعيدًا، إنما عبقريًا. إن البيداغوجيا الكانطية لا تقدم لنا عباقرة، إنها لم تخرج عن عبقرية روسو الطبيعية، إنها فقط قامت بتحليلها. يرى كانط أن العبقرية، التي ذكرها في متن نقد ملكة الحكم، هي الموهبة التي تعطي قواعدها للفن، فالعبقري هو الذي فرض قواعد جديدة اعترف بها محيطه ثم اتبعوه. إنه يأخذها بمعناها الأكثر شيوعًا كما لو كنا نقول إن شخص ما لديه عبقرية (وليس عبقريًا). إنها لا تشير إلى الإنسان اللامع بل إلى البنية الخالصة لعقله، مما يجعله موهوبًا: يجب تصوره كهدية طبيعية أو تصورًا فطريًا للعقل يتميز بالأصالة (L'originalité)، أي ما لا يمكن إعطاؤه قاعدة محددة (أصليًا)، والتفرد الغائي (نموذجًا للذوق الجيد)، وما لا يمكن تفسيره لأن لا أحد يستطيع خلق عبقري. تتقاطع جذور هذه الفكرة والحافز الإرادي الذي يحول المستحيل إلى ممكنٍ. إن "إرادة القوة" هي التعبير عن التفوق العقلاني والعاطفي في آنٍ، وإن نظامها التربوي مجبول لإنجاب فردٍ أعلى، أكثر قوة، وبالتالي، أقل أخلاقية مما دعمه كل من لوك وروسو وكانط. كيف ذلك؟

القسم الثاني: الإرادة كمفترق الطرق بين العقلاني والنفساني أوكيف يمكن أن نعيد لأنفسنا براءتنا؟

خلال ربيع وصيف 1874، وبعد وفاة كانط بحوالي سبعين عامًا، كتب نيتشه (1844-1900) الثالث من اعتباراته اللاراهنة (Considérations inactuelles). في ثالث اعتباراته، يظهر "**شوبنهاور كمربٍ**" (Schopenhauer éducateur) على أنه امتداد للكتابة التي رسمها نيتشه في 1873، بعنوان "الفيلسوف طبيب الحضارة". إن الفيلسوف ليس مفكرًا فحسب بل معلّما كذلك يُصلح الحضارة التي اكتشف عيوبها. إن شوبنهاور، الذي اعتبره نيتشه "الرجل الحي" L'homme vivant (دونات، س. 2017، **170**)، يعكس لنا توجه نيتشه الفسيولوجي لا العقلاني. إنه قد وضع شوبنهاور وجهًا لوجهٍ مع كانط العقلاني. سيكتب مرة أخرى في هو ذا الإنسان "إني أتصور الفيلسوف على أنه متفجرٌ مرعبٌ يعرض العالم بأسره للخطر، متجاوزا "المجترين" الأكاديميين وأساتذة الفلسفة الآخرين". يقصد كانط. هذا ما يلخص عمومًا الضعف الذي تعاني منه البشرية الحديثة: إن الغالبية العظمى لا يعيشون بطريقة جدُ إنسانية، بل ك"حيوان قطيع" (نيتشه، ف. 1922، **3**) رهنًا بالآراء والمعتقدات التي ليست لديهم الشجاعة للتشكيك فيها، إنهم يتنازلون عن شخصيتهم وحريتهم في الخضوع لما هو أكثر شيوعًا. إن إنتاج المزيد من الأفراد، التي يضطلع بها هكذا نوعٌ من التربية، هو إنتاجٌ كمي لا نوعي في لغة نيتشه. إنها عملية غير كافية في ما يسمى بعملية اكتساب المعرفة السطحية والمتراكمة، التي تزيد من تفاقم الضعف لأجل أي عودة إلى الذات، وإعادة اكتشاف الذات، حيث يجب أن تكون التربية الحقة بدلًا من ذلك تربية تحرر الفرد مما يعيقه ويجعله متجانسًا. إن المعلم لا يمكن أن يكون إلا محررًا. وأن أفضل معلم هو الذي يعرف كيف يجعل نفسه منسيًا، يعرف كيف يزرع بذور "التفوق" و"التجاوز" لدى تلاميذه. وبالتالي يعرف كيفية حذف "الأصفار" من وراءه: يجب ألا يسعى المعلم إلى إنشاء أصفارٍ تضاف إلى وحدته ليضربها في عشرة أو مائة أو ألف. إن

مهمة بناء "عباقرة"، وليس "أتباعًا"، هي مهمة بيداغوجية راهنة تهدف للحد من البروتوكولات المدرسية، بمعنى تعليم النقد والاستقلال، وبالتالي، تعليم السيادة الذاتية. إنه "خالق قيم جديدة وثقافة جديدة لا سقراطية ولا مسيحية. إنسان أعلى فاعل، يبسط قواه الفعلية، يهيمن ويُغير الواقع" (روجيه، ج. 1999، **123**). يبدو أن البشرية الحديثة محرومة من المعايير العلمية الكافية، إنها تائهة في نُظم قيمٍ موجهة، سُقيت بخطابات أخلاقية بدون قوة عملية، وتجد نفسها في حالة من الارتباك الذي يمنعها من إعطاء نفسها التوجيه الكافي وإصلاح ذاتها. وفي خضم هذا الزخم المتلاطم من الخطابات الأخلاقية الخاوية، في نظر نيتشه، يجب على المرء، حين يريد أن يكون من هو، أن يدرك الحقيقة المؤلمة للحياة، وأن يدرك الشجاعة التي تتيح له قدرة التغلب على المعاناة، لأنه لا يوجد صفاءً إلا في حالة النصر. فـ"ليس للمدرسة مهمة أكبر من تعليم الدقة في الفكر، الحذر في الحكم، المنطقية في التفكير" (نيتشه، ف. 1993، **584**)، وهي ثلاث نتائج تعجّل بتسريع إقبار الثقافة القائمة على النبوغ والفوضى والفردانية، أي على إقبار الاستقلالية. يوجد في صميم تلك الفكرة نوعًا من الترويض والانتقاء (أخلاقيات العادات)، سينتج عنها، استتباعًا، الكثير من الرضا والكثير من الفخر بالعلوم، في المقابل، سيتبعها الكثير من التنازل، والتخلي عن شعور المرء بالاستثناء.

إن نقد المعرفة له مكانة حاسمة في فكر نيتشه، ومسألة الوعي، مسألة "الأنا" وتشكلها، تؤكد مدى إدانة نيتشه لأي شكلٍ من أشكال بناء الفكر. ومن ثُم فإن نقده للتكوين يكون مناقضًا تمامًا للدعامات الحداثية، التي تستمد مشروعيتها من حاجة الإنسان إلى إصلاح العالم، وإلى إنكار الصيرورة، من خلال طرح أشياء مستقرة متطابقة مع نفسها. إن هذا القلب الميتافيزيقي يتعلق أيضا بالحاجة إلى الحفظ الناجم من الخوف من الصيرورة (تؤدي إلى تسوية كافة الاختلافات، والاحتفاظ فقط، بما سماه روسو، العناصر الطبيعية المشتركة). ثمة تفسيران يدعمهما نيتشه لتجاوز البيداغوجيا التقليدية، وهما في الحقيقة غير خارجين عن إطار فكره بعامة، هما، أولًا، التغذي من الحالة الطبيعية، وجعل الإنسان ضمنه مادة للتطور، بمعنى أنه يقر بمكنونات الإرادة والجسد (الغرائز) التي يتغذى منها الوعي في سنوات الحياة الأولى. وثانيًا، هو الفهم الصادر عن صيرورته، عن عدم انتظامه. وبالتالي، فإن الحالة الطبيعية لا تعني مجرد التوقف عند الأشياء عن طريق إبطاء صيرورتها، ولكنها تعني أيضا الوصول إلى فهم لعبة القوى التي تشكّل هذه الصيرورة، وهذا التدفق الأصلي البريء، لأن طبيعة الميتافيزيقا هي البحث أولًا عن الهوية، وثم للبحث عن الكائن الذي يقع تحت هذه الهوية.

إن ما يشترك فيه نيتشه وروسو هو تأثرهما اللامحدود في ما يخص الانتقادات الثاقبة للحضارة الليبرالية الحديثة. مثل روسو، أعرب نيتشه عن أسفه لفقدان الوحدة في الحياة الحديثة، لكن نقده ركَز أكثر على تجزئة الثقافة الحديثة التي نتجت عن نمو العلوم، وخاصة التاريخ، وتراجع الدين كممارسة ثقافية موحدة. وفي مجتمع لم يعد يجرؤ المرء فيه عن الظهور عن حقيقته، حيث يختبأ وراء العادات والآراء، يفكر ويتصرف كعضوٍ في قطيع، كان لزامًا عليه أن يخلع عن ذاته ما يجعله كذلك، بمعنى ما يصده عن الإصغاء إلى ضميره الذي يقول له "كن أنت ذاتك"، لأن كل ما تفعله الآن وتفكر به، وترغب فيه

ليس أنت نفسك، قد طُرز لك سابقًا فترة تربيتك. إن مطلب أن تكون نفسك، الذي عبَر عنه كل من روسو ونيتشه، يحتوي على جوهر ما يشار إليه غالبًا بمثال الخلاص أو الأصالة الذي سيؤدي لاحقًا إلى ثقافة ضحلة من النرجسية والأنانية وإلى نوعٍ من العبادة المطابقة وعدم الإبداع. لكن، هذا غير كافٍ في ما يخص فلسفة نيتشه التربوية التي وقفت كذلك في وجه التوجه الطبيعي الروسوي. في العقد الاجتماعي، يقف روسو باعتباره الوريث الفكري لأفلاطون ومكيافيلي وكالفن، وكان نيتشه قد أحس في كل كتابات روسو برائحة أفلاطون والنسخ العلمانية من التقليد اليهودي والمسيحي. حيث يشير فكره إلى أن روسو، رغم كل تطرفه، كان يفتقر إلى الشجاعة الفكرية الحقيقية. لقد صوَر روسو البشر وهم يخرجون من الحالة الطبيعية كمخلوقاتٍ غير قابلة للتحديد وعليهم صياغة شخصياتهم الأساسية، وكذلك نيتشه، إذ وفقًا لكليهما يتعين على البشر أن يقرروا ذلك، لكن نيتشه قد وجد أنه من غير الممكن القيام بهذه المهمة في ظل التفكير الروسوي. وفي كتاب "في جنيالوجيا الأخلاق" يهاجم نيتشه أخلاق روسو المشوهة في كتاباته إلى أخلاقية خالصة (مطلقة) وبسيطة. يرى نيتشه أن حالة الطبيعة الروسوية هي حالة همجية ووحشية، وُصف فيها روسو كـ"رتيلاء أخلاقي" بعد أن لدغ كل من روبسبير وكانط، بمثابة توضيحٍ لنوعٍ من التعصب الأخلاقي الفرنسي، والتي كانت تأثيراته –لسوء الحظ- عميقة في ألمانيا.

يدافع نيتشه عن الفكرة التالية: ليست الحضارة المنحطة هي المسؤولة عن الأخلاق السيئة، بل الأخلاق الجيدة هي المسؤولة عن الحضارة المنحطة. إنه يستبدل الأخلاق والمعرفة بالإرادة، والحضارة بالثقافة. إن هذه الأخيرة تعكس التحول الجذري للتأسيس الأفلاطوني من حيث هو "بحث عن الحقيقة" (فوتلنغ، ب. 2017، **209**) وبحثٌ عن معرفة أعلى (La recherche du savoir le plus haut)، بواسطة بحث عن الإرادة التي تصنع العبقرية لا أن تكتشفها. يعطي هذا الشكل الجديد من الثقافة مجمل الأنشطة البشرية كما تمارس في إطارٍ اجتماعي وتاريخي معيَن، وهو السبب الذي جعل نيتشه يستخدم أحيانًا صيغة "مجمَع الثقافة"(Complexe de culture) (فوتلنغ، ب. 2017، **209**)، إن له بعدٌ جماعي، لكنه لا يشير إلى مدى "معرفة" الفرد أو درجة تعليمه وتربيته. إن تلك الدرجة ليست أداة ضرورية وعلامة على الثقافة، وإذا لزم الأمر، فإنها تتناسب تماما مع نقيضها أي الهمجية (La barbarie)، أي مع عدم وجود أسلوب أو مزيج فوضوي من جميع الأنماط. إنه في الحقيقة يرتبط ارتباطا وثيقا مع مفهوم "القيمة" (Valeur)، والواقع أن القيم المفضلة دون وعيٍ والتي تحدد ظروف وجود نوع من الكائن الحي تشكّل المصادر المثمرة لطريقتها في تأويل الواقع، وبالتالي، في نفس الوقت لفهمها وتنظيم طريقة عملها. إن الحقيقة، التي اعتبرها أفلاطون القيمة الثقافية الأولى، ليست جوهرًا في حد ذاتها، بل هي قيمة تنطوي على خيارات غير واعية وموقف تفضيلات معينة. لذلك لا يمكن أن يوجد هناك موقف موضوعي محض. وبهذا المعنى يجب أن تُفهم الثقافة على أنها "الغاية النهائية" (Fin ultime)، وهي كرامة لا يمكن إعادتها إلى المعرفة والأخلاق. وهذا ما يعكس شكل تكوين التسلسل التراتبي "ثقافات راقية أو منحطة". إن الثقافة الراقية، المتفوقة، هي التي تُبجل فيها الحياة، التي يعرَفها نيتشه على أنها حالة خاصة لإرادة القوة. أما المنحطة، العدمية، هي التي تكون فيها الحياة مفصولة عن إرادة القوة، وإرادة القوة مفصولة عن الحياة (لا إرادة ولا اقتدار)، هي حالة القيم الزهدية التي تكتنز بالضغائن، الضمير الشقي، وتحقير الجسد.

إن المهمة الحقيقية للمربي تتمثل، في الواقع، في عملٍ تحوُلي: إنشاء ثقافة متفوقة تهدف إلى مواجهة تدهور الحياة وتعزيز مظاهر قوة الأنواع البشرية الراقية (مشروع قلب القيم)، حيث "لا تستهدف الثقافة التكوين الفكري أو المعرفة، بل تشمل المجال الذي تشكله جميع الأنشطة البشرية وإنتاجاتها الأخلاقية، والدين، والفن، والفلسفة، والهيكل السياسي والاجتماعي وما إلى ذلك. وبالتالي، إنها تغطي سلسلة التأويلات التي تميز مجتمعًا إنسانيًا بعينه في مرحلة محددة من تاريخه" (فوتلنغ، ب. 2001، **20**). وبالتالي، فإن الثقافة، في لغة نيتشه، هي الأسلوب الفني من خلال جميع مظاهر حياة الشعب.

ومن جهة أخرى، يقترض نيتشه مفاهيم "الترويض" *(Domptage)* و"التدجين" *(Dressage)* (دونات، س. وفوتلنغ، ب. 2013، **72**)، من علم الحيوان zoology، لأجل التذكير، أولًا، بحيوانية الإنسان، وإلى الإشارة، ثانيًا، إلى نوعٍ من التلاعب بالدوافع لأجل إضعافها أو القضاء عليها لجعله قابلًا للتحكم فيه ولأجل أن يصبح غير ضارٍ. إنها نسخة ضعيفة مؤسسة على قيم معادية لتطور الحياة، تتميز بخنق الغرائز القوية، نتيجة التقييم الممنهج للغرائز الكئيبة، وخاصة الضمير المعذب (وخز الضمير). إن "معنى كل حضارة هو أن نربي من "الحيوان البشري" حيوانًا أليفًا ومتحضرًا، حيوانًا مدجنًا" (نيتشه، ف. 1900، **60**). هذا ما قاله في كتاب في جنيالوجيا الأخلاق. كما يضيف في الشذرة (229) من ما وراء الخير والشر أن "معظم ما نسميه "حضارة راقية" يقوم على روحنة السبعية وتعميقها" (نيتشه، ف. 1988، **178**)، بمعنى تحويل القوة الجسدية إلى أوهام روحية. وعليه، لدى نيتشه، يجب علينا التمييز بين الثقافة، كحالة راقية، وبين الحضارة كانعكاسٍ لمظاهر السيطرة على البشر. ومن خلال التربية، بوصفها الرغبة في العمل على ظهور رجال حقيقيين متفوقين، يتم تشكيل الثقافة وإدامتها.

يرى نيتشه على نطاق أوسع لأوروبا الحديثة، أن "التربية انخفضت إلى حدٍ كبيرٍ، بسبب المغالاة في تقدير المعرفة والعلوم ذات الأصل السقراطي" (دونات، س. 2017، **280**) (علوية المعرفة على الحياة). إن الكثير من المعرفة والتعلم ليس أداة ضرورية ولا علامة على الثقافة، لكن في المقابل، إن المزيد من "عدم وجود أسلوبٍ خاص" هو ما يقودنا إلى الثقافة. إن ذلك النوع من التعليم يظل سطحيًا ويفشل في تحويل الأفراد بعمق، إنه يردهم "موسوعات متنقلة" (Encyclopédies ambulantes) (دونات، س. 2017، **281**)، أو "مرضعات متفوقات" (نيتشه، ف. 1899: **70**)، لا يمكنهم النفاذ إلى أعماق ذواتهم باقتدارٍ. إن نيتشه يكره من يقوم بإرشاده دون تحفيز نشاطه بشكلٍ مباشرٍ. ويمكننا تلخيص تلك النظرية التربوية عنده في أربع نقاطٍ: يجب على التربية ألا تخضع للمطالب السياسية والاقتصادية لحتمية المعرفة والربح. ثانيًا، يجب ألا يكون تعليمًا جماهيريًا (المساواة واللاإختلاف وضد التراتب بين الأفراد) الذي لا يراعي ظهور عدد قليل من المتفوقين والعباقرة، ومن المرجح أن يصبح الناس وفق التعليم الجماهيري مرشدين تحتاجهم الثقافة المستقبلية. إن التربية، بالتالي، ثالثًا، ليست عملية بسيطة للتلقين الفكري، بل هي "تدريب شاق وصارم" (Dressage dur et rigoureux) (دونات، س. 2017، **281**) تحوّل الإنسان بعمق نحو الاستقلالية لأننا نعيش في زمن تتعرض ثقافته إلى التدمير بوسائل الثقافة ذاتها. ورابعًا، يجب على التربية أن تصنع العبقرية بوصفها لحظة إنسانية يتناقض فيها الوجود الفرداني مع الدولة (لأن الدولة والثقافة

متناقضين) أين يمكننا أن نحلم مع شوبنهاور فيها بجمهورية العباقرة. لكن كيف يمكن للمعلم أن يعلّم نفسه؟ إن التربية المستحقة هنا هي تحويل الأنشطة الواعية (الفكرية) إلى أخرى غير واعية (جسدية)، لأن ما يحدّد مصير الشعوب هو طريقة التصرف والنظام الغذائي، الفسيولوجيا، والباقي سيتبع، هذا ما يسميه نيتشه بـ"تثقيف الجسد" Éducation du corps(دونات، س. 2017، **282**). إن تثقيف الجسد هو سلوك تحرري، لأن أفضل سَيد، الذي وصفه نيتشه بالتربوي المبدع، هو الذي يعرف كيف يحرّر جسده من مغبة الروحية الأليفة.

إن العكس من ذلك، في ظل نشاط القيم التنسكية المسمومة، واحتقار الجسد، يشهد على انتشار مأساوي للحضارات المريضة، والتي تتمثل أعراضها في تعميم التشاؤم والإرهاق والاشمئزاز من الجسد من قبل أولئك الذين يريدون إرجاع الإنسانية أفضل، مثل التعليم الذي يهدف إلى تحسين جودة الحياة. وتعني تحسينه جعله غير ضارٍ، أليفًا، مطيعًا، بمعنى أكثر دقة، ارتباط الضمير السيئ بالدوافع القوية (انقلاب الحياة على نفسها). وفي إطار التصنيف التراتبي للثقافات، تتعارض فكرة الحضارة مع ما يسميه نيتشه الثقافة بالمعنى الضيق، أي الثقافات ذات القيمة العليا. إن الحضارة، بوصفها إرادة تدجين الإنسان، هي نسخة ضعيفة من الثقافة مؤسسة على قيم معادية لتطور الحياة. إن هدفها هو غرس القيم في رؤوس الأطفال، دون التشكيك فيها، تعليمهم الشفقة والخوف، الضغينة ووخز الضمير، بدل تعليمهم الأنانية، التفوق، التعلم الذاتي، بمعنى مساعدة الفرد على العودة إلى ذاته مرتكزًا على إرادته وحدها لأن الإنسان الذي لا يطيع إرادته لا يمكنه أن يعيش متفوقًا (التعليم الذاتي). في نظر نيتشه، تساعد هذه التأويلات التربوية على اكتشاف الطبيعة اللامستمرة للبشر ومن ثمة إمكانية تحويل الإنسان إلى نوعٍ جديدٍ لأنه كائنٌ لم يستقر نوعه بعد، كائن متفوق يستجيب إثباتيًا للحياة، يقول "نعم" للشر والألم والمعاناة، لأن الإثبات لا يعترف بالبتر والإقصاء، ويقول لا للمسؤوليات الفوقية، للجاهز وللخوف. يجب أن يرقص ويلعب ويضحك، أن يكون نقيًا، بريئًا، روحًا حرة، مبدّدا معطاءً: أليس العطاء أكثر سعادة من الأخذ؟ هكذا تخبرنا إرادة قوة نيتشه، بوصفها قوة دفع نفسية تعلي الكائن إلى أفضل المراتب. هذه القوة النفسية هي المبحث الذي نهل منه علم النفس أواخر القرن التاسع عشر إلى اليوم. هكذا قال نيتشه، إن قبله لم يكن هناك علم نفس على الإطلاق، بمعنى علم نفس الأعماق نهل منه فرويد كثيرا ومن بعده رواد علم النفس التحليلي: لاكان، بياجيه، فيجوتسكي، ديوي... فكيف ذلك بالتالي؟

القسم الثالث: جدلية التربية النفسية والثقافة

يمثل القسمان الأول والثاني من هذه السردية بحثًا في مدى إمكانية تربية تحوم حول فكرة أساسية هي فكرة الأخلاق. فإذا كان القسم الأول (لوك، روسو، كانط) يهدف إلى تربية أخلاقية تكون فيها الثقافة فعلًا هي المركز الذي يمكننا العيش ضمنه على نحوٍ جماعي: تربية لوك هي تربية أخلاقية حسية، تربية روسو هي تربية أخلاقية غايتها السعادة، تربية كانط هي تربية عقلانية تسوِّغ لإمكانية إنشاء إنسان فاضل كوسمولوجيًا؛ فإن القسم الثاني (إرادة قوة نيتشه) هو قسمٌ يبحث في ما وراء الأخلاقية، كانت الأخلاق، بشكلٍ أو بآخر، هي المشكلة التي بُنيت على أنقاضها الإنسانية الحديثة، بمعنى اللاأخلاقية التي تبني أخلاقًا أخرى وميتافيزيقا أخرى. لكن ذلك، مع بروز العلوم الإنسانية، مثل علم الاجتماع، الأنثروبولوجيا،

علم النفس، ستكون الأخلاق مجرد حدث عرضي في عالمٍ لا يعترف إلا بالهواجس النفسية، التنافسية، القوة والذكاء. إن عالم النفس مثل فرويد قد بحث فعلا في الأحداث والصدمات والموانع –الأخلاقية واللاأخلاقية- التي تتلقاها التركيبة النفسية الهشة للطفل، وعليه فإنه قد أكد على تربية تحترم الدوافع الجنسية للطفل، تربية جنسية، ومثل عالم نفسٍ آخر كجان بياجيه الذي حلل العملية التنموية للطفل على أساس تنمية الذكاء، وآخرا كجاك لاكان الذي بحث في تأثير اللغة على الكائن الصغير الذي يعيش في عالم كبير لا نعلم منه إلا القليل، وآخرا أيضا، كليف فيجوتسكي، الذي بحث في تأثيرات البيئة واللغة على نمو الطفل، وآخرا كذلك، كالمفكر الأميركي البراغماتي، جون ديوي، الذي ركّز على أهمية الخبرة والتفاعل مع البيئة كأساسٍ لا غنى عنه في عملية التعلم من خلال العمل. هكذا سيكون القسم الثالث: جدلية التحليل النفسي والثقافة من حيث أنها جدلية تساير الواقع وتتجاوز البحث الكلاسيكي نظرًا لما شهده العالم من تطور تقني (ذكاء إصطناعي، حرب معلومات...) وتغيرات اجتماعية (تغير التركيبة الوظيفية للأسرة) عكسًا تطوُرًا في البرامج البيداغوجية والديداكتيكية.

1- فرويد والتربية الجنسية

ينخرط التفكير الفرويدي (1856-1939) في البحث عن إمكانيات جديدة لعلم التربية كعلمٍ نفسي يجتث الصور اللاشعورية للكائن من أجل نموٍ على قواعد نفسية تكشف عجز التربية الأخلاقية والدينية التي غزت تاريخ الفكر الإنساني. إن فرويد، كمحللٍ نفسي يتأمل قضايا التعليم في خدمة الحضارة، قد أكد أن المعلمين يواجهون باستمرار ظواهر نفسية واجتماعية. ومن أجل تجاوز هذا القلق، إنه يدعوهم إلى تنفيذ وسائل تعليمية وفقًا لعلم نفس اللاوعي الذي يطوره. إن نظريته تلك التي تعكس انزعاجه من مدى قدرة المعلم على كشف ضرورة عدم قمع الدوافع الجنسية للطفل، بوصفها مصدر القوى الخصبة فيه، ولكن لتحويلها ضد ممارسات التربية القمعية، وبوصف أن تلك المهمة التربوية "من بين المهن المستحيلة" (فرويد، س. 1964، **248**) التي يكون المربي إزاءها متأكدًا مسبقًا من أنه سيحقق نتائج غير مرْضية، وبوصف أن شرط التربية هنا هو أنه لا يمكن أن يكون المربي سوى من يستطيع أن يشعر من الداخل بالحياة النفسية الطفولية، نظرا وأنه لا يفهم الأطفال، لأنه لم يفهم طفولته الخاصة بعد الآن، حتى يتكلم في قصة التربية تلك. إنه يدعوهم، مرة أخرى، إلى التخلي عن إخضاع الطفل لكل ما هو ممنوعٌ التفكير فيه، والذي قد يؤدي إلى انحرافه. وإنه يشجعهم على تطوير معرفتهم بنفسية الطفل وعاطفته. ينبع الاقتراح التعليمي الفرويدي، بوصفه حافزًا للتغلب على مبدأ المتعة والاستعاضة عنه بمبدأ الواقع، من أن الواقع اليومي هو ثمرة الأوهام الدينية التي تمثل نوعًا من العصاب الجماعي (Névrose collective) . يؤدي هذا الدين إلى ثلاث وظائف خطيرة: إنه يرضي إرادة المعرفة لدى الناس، ويقلل من خوفهم في مواجهة مخاطر وتقلبات الحياة، ويسوِّغ للمنع (حرام/حلال) ويدعم المحرمات (Les tabous). إن فرويد، الذي يفسر العملية النفسية كلها على أنها نتاج للشعور بالضيق الناجم عن التناقض بين الرغبة الجنسية والوصفات الأخلاقية، كان يأمل في أن يوفر لنا المستقبل تعليمًا متحررًا من المذاهب الدينية.

إنه يحدد التربية، بوصفها "تعليم الطفل السيطرة على غرائزه" (فرويد، أ. 1979، **48**)، وفقًا لإعداد مناسب وجيد لامتهانها انطلاقا من تدريبٍ شاملٍ على التحليل النفسي. يجب على التربية أن تمنع وتقمع، لكن يمكن لهذا القمع أن ينطوي على خطر الإصابة بأمراضٍ عصبية، لأن عملية التربية ستُقابل دائمًا بقدرٍ معينٍ من المقاومة من جانب المتعلم: "إن المريض الذي نشرع في مداواته وتخليصه من أعراضه المرضية، يلقانا بمقاومة عنيفة عنيدة تدوم طوال فترة العلاج" (فرويد، س. 2008، **265**). وبالتالي، فإن جوهر العاطفة هو الذي على المربي أن يكون واعيًا به، أي أنه يجب أن يصبح معروفًا للوعي. يجب على الوعي أن يربي اللاوعي والعاطفة، لأن اللاوعي الفرويدي هو دائمًا ما يكون فكريًا في المحتوى، وليس عاطفيًا أبدًا. فلا شيء يحدث صدفة، بل هناك سببية وقوانين تحكم سلوك الإنسان لأن هذا الأخير هو نتاجٌ لم يكتمل للطبيعة وكيانٌ يجابه اللامعقول.

تمثل، إذن، الصورة المنقوصة من الطبيعة، التي يحكمها اللاوعي، المركز الواثق بالسلوكات والتقديرات البيداغوجية التي يجب الاحتراس من خطر جهلنا لها، والتي تكون ضرورة فهمها في مرحلة طفولتها أهم وأنفع لإنشاء إنسان سوي، حيث يدور محورها على إلزامية حل الصراع بين المرضي والسوي على أساسين: المعرفة من جهة والعاطفة من جهة أخرى. إن الأحداث المفقودة من الوعي ليست صعبة فحسب، بل إنها تسبِّب الأذى للفرد، إنها مناسبة لإثارة مشاعر الخجل، وتأنيب الضمير، والألم النفسي، والشعور بالضعف. هذا ما يحوِّل أحداثًا عادية في الطفولة إلى صدماتٍ كاملة. وفي إطار تعريفه للصدمة، يكشف فرويد عن الحافز لنسيان الأحداث المؤلمة: إنها صدمات أعلى وأقوى من الوعي ليس لأنها في حد ذاتها أحداثًا فظيعة، على الرغم أنها قد تكون كذلك بالتأكيد، بل بسبب التأثيرات السلبية التي تثيرها في الفرد، فليست الهفوات وليدة المصادفة، بل أفعال نفسية جدية لها مغزاها (فرويد، س. 2008، **26**). ولمقاومة ذلك، يرتكب الفرد فعل النسيان، حيث تكون الذاكرة الواعية صمامًا ضد المشاكل التي يمكن حدوثها. إن الذاكرة ليست مثل الغربال، إن الذكريات المؤلمة لا تفلت من الوعي أبدًا، يخزنها الوعي بطريقة لا تتعارض مع عمله. يتم تخزينها بطريقة غير واعية: وبالتالي، فإن اللاوعي هذا هو جزءٌ من الوعي الذي لم يعد واعيًا، ليس فوق الوعي، ولكن حرفيًا غير واعٍ (Unbewusste)، إنه الشكل الذي تتخذه المعرفة المؤلمة. إن الصدمة، في هذا المنوال، لا تُنسى بل يتم قمعها. فالفرق بين العصاب والمرض هو أن الأخير هو نتيجة لإصابة جسدية، في حين أن الأول هو نتيجة لصدمة نفسية، والتي يشار إليها من خلال تأثير الخوف. لذا، فالعصابيون ليسوا أشخاصًا قمعوا مشاعرهم وعواطفهم، بل إنهم أشخاصٌ تطغى عليهم العواطف: فالصدمة تثير مشاعر شديدة من الخوف والعار والقلق، وما يشير إلى أن المكبوت ليس هو الحدث المؤلم نفسه بل ذاكرته. أو بعبارة أخرى، المكبوت هو كل المعرفة بالحدث الصادم. ومن خلال ذلك، ينشأ صراع داخل الطفل بين معرفة الألم الذي يلحقه وبين اللذة التي يتوق إليها، أي، في تلك الفترة التي يعي فيها الطفل إلى إشباع حاجاته البيولوجية دون معايير، من حيث اعتقاده في القوة المطلقة لأفكاره بوصفها "نرجسية أولية" Narcissisme primaire (فرويد، س. 1964، **13**) منخرطة صلب ما يسميه فرويد مبدأ اللذة. وفي نصه ثلاثة مباحث في نظرية الجنس، إنه يظهر أن الطفل هو "شاذ متعدد الأشكال" pervers

(polymorphe) خاضع للسيطرة المطلقة لمبدأ اللذة مشكّلة على هيئة "مناطق إيروسية" (zones érogènes).

ومن أجل ذلك، يقترح فرويد تربية جنسية، سوية لا منحرفة، تساهم في انهيار السلطة الأبوية والدينية، وتقام على أساس الحرية الجنسية هدفها إحداث التوازن بين "الفردية" الخالصة (الهو) و"الحالة الثقافية للمجتمع" (الأنا الأعلى). إذ تتمثل "الفردية" في جملة الدوافع والميول الحيوية التي ترنو للذة وتجنب الألم. أما مرحلة "الأنا" تتميز بتنظيم إشباع الدوافع وتحقيق التوازن بين الممكن والمستحيل (العقاب، الضمير...). ثم مرحلة "الأنا الأعلى" التي تمثل الجانب الأخلاقي الذي يكوّن شخصية الطفل. إن غاية التربية الجنسية تلك تتمثل في فهم ثم تحرير الدوافع الجنسية للطفل، لأجل إحداث توازنه وبناء مصيره. حيث أشار إلى أن بناء مصير الآخر، وغرس مثلنا العليا فيه، وصياغته على صورتنا، في تصورنا للعالم، سيجعلنا ننضم أخيرًا إلى "فخر الخالق" «L'orgueil du créateur»وسيكون هذا إحدى متعنا في الحياة. ونقيضًا لذلك، يرى فرويد أن الأب يمثل المحور الذي تدور حوله جميع المشاكل الناجمة عن الأزمات الجنسية في حياة الطفل، والتي ينتج عنها: أولًا، المرحلة الفموية stade oral (المص/الرضاعة)، ثانيًا، المرحلة الشرجية stade anal (التبرز/طرح الفضلات)، وثالثًا، المرحلة القضيبية stade phallique (ظاهرة الاستمناء) التي تبدأ فيها أمارات التهيج في الأعضاء التناسلية (فرويد، س. 2008، **300**) أكثر بروزًا. رابعًا، مرحلة الكمون stade de latence. وخامسًا، أخيرًا، المرحلة التناسلية stade génital. وبالتالي، فإن الانتقالات النمائية، في فكر فرويد، هي ما يشكّل الثقافة الخالية من المرضي، التي تبدأ من القوى البيولوجية إلى حدود القوى النفسية دون الفصل بينهما.

2- جاك لاكان: الذاتية واللغة والمجتمع بوصفهم ثلاث ركائز بيداغوجية مطلوبة

إن غاية جاك لاكان (1901-1981)، الذي عاد إلى فرويد لاستخراج أفكاره من ركام الشروح والتفسيرات المبتذلة التي أهالها عليه الكُتاب الذين جاءوا من بعده، والذين تمثل لهم مفاهيم فرويد مجرد سلعة من جهة، ولأجل أن يصحح بعض المفاهيم الفرويدية بالرجوع إلى آخرين من جهة أخرى، هو "اكتشاف اللاشعوري" (عبد الكريم، ع. 1999، **78**)، الذي يبدو كنسقٍ مستقلٍ في مقابل نسق ما قبل الشعوري والشعوري في ثاني نماذج فرويد الكبرى عن الجهاز النفسي. ويرى لاكان أن عظمة فرويد لا تكمن في اكتشاف وجود اللاوعي، و"لكن في اكتشاف أن له بنية، وأن هذه البنية تؤثر بطرقٍ لا حصر لها على أقوال البشر وأفعالهم، وتكشف عن نفسها بهذا التأثير وتصبح قابلة للتحليل" (عبد الكريم، ع. 1999، **79**). إن اللاوعي الذي يفصح عن نفسه في صورٍ لا تنتهي (في ما نراه في أحلامنا، وفي ما ننساه، وفي ما نتذكره، وفي زلات اللسان والقلم، والنكات، والرموز، والعادات اللفظية والجسدية...) مردُه الطاقات النفسية التي تُسبب الكبت، والتي تواجهها طاقة أخرى وتتحداها، إلى دفع محتويات اللاوعي المكبوتة إلى مجال ما قبل الوعي. هذا الصراع له سحره لدى لاكان حيث يصوّر اللاوعي متكلمًا رغم الكبت والرقابة.

وصلب أفكاره البيداغوجية، يسلط لاكان الضوء على سبعة مواضيع رئيسية تتعلق بكيفية التعلم، بما في ذلك سلسلة من الأفكار التي اتخذت مراحل مختلفة في نصوصٍ وحلقاتٍ دراسية مختلفة هي كالتالي:

1- التربية والقمع: تتمحور هذه الفكرة حول حدود العمليات البيداغوجية القائمة على مبدأ الإحباط (principe de frustration) أو سلطة الأنا الأعلى. وبالتالي، فإن النقد اللاكاني للتربية هنا يتعلق أساسًا بفهم حقيقي لأبعاد الإحباط، أو القمع أو الحظر، الذي تخطى أو لا يزال يتخطى المجال التربوي باسم التحليل النفسي.

2- نقد البسيكوبيداغوجيا: ينتقد لاكان علم النفس، سواء لأجل تمييزه عن الممارسة التحليلية، أو لإساءة استخدام التربية، ونقد الإنتظارات والتوقعات من هذه المسألة. إنه يحاول إلقاء نظرة بعيدة عن علم الوراثة النفسية (Psychogénétique) الذي يفضِّل عليه الموقف الإكلينيكي والبنيوي.

3- التربية الشرجية: (التي تقول إن الإنسان يتحكم في شرجه بعد سن الثالثة) يختزل السؤال التربوي إلى سؤال النظافة، ويربطه بطلب الآخر (التربية هي مطلب الآخر)، هو جدلية الرغبة والآخر.

4- من العجز إلى الاعتراف بالمستحيل: أي عدم تعليم الطفل عدم التحكم في دوافعه بطريقة فردية منظمة (بمعنى أن يقيم علاقة لغوية مع غرائزه).

5- وظيفة الكلام في حقل التربية: يستنكر لاكان استخدام المعلمين للغة لتذكّر تصوره عن اللاوعي المنظم كلغة، أو اللاوعي كخطاب الآخر. إن وظيفة اللغة عنده تشير إلى البعد الرمزي للدال الذي يمثل الموضوع لدالٍ آخر. إن التعليم هو فعل رمزي قبل كل شيء (اللعب بالكلمات، التزلف والمراوغة...). يؤسس لاكان شكلاً من الجدلية يربط الشيء بالآخر، حيث يتم الكشف عن المتعة في أخطاء اللغة. هنا يتم تسليط الضوء بوضوح على علاقة المربي باللغة والتجسيد الرمزي لوظيفتها.

6- الدور الأبوي والخلية الأسرية: أي دور الخطاب الأبوي في تربية الطفل في بعده الرمزي كداعمٍ لعلاقة الموضوع كدالٍ: لا وجود لموضوع بدون دال يؤسسه، وإلا فإن ذلك يؤدي إلى فتح أبواب الجنون.

7- التربية والجنون: يقر لاكان بتشابه التربية والجنون في نقطة نوايا السيطرة الأبوية على الطفل.

إن إشكالية لاكان، من كل ما سبق، هي التالية: من أين ينشأ العائق أمام أي سرد صحيح لآثار التربية؟ وما يوجد وراء النية التربوية؟ من يرشد المربي، خيال المربي ورغبته؟ إنه يؤكد أن المربي، إذا تقدم باسم مثله العليا، لا يتقدم بسببها فقط، حيث قد "يتعارض خيال المربي ورغبته مع النية التعليمية" (برنارد، د. 2013، **266**). إن المربي، هنا، لا يعرف ماذا يفعل. مما لا شك فيه، سيسمح للكثيرين بالتثقيف، وسيحصلون على الدرجات العلمية، لكن ذلك لا يعني أنهم يدركون ما يجب تعليمه. هذه الفجوة دفعت لاكان لإعطاء دليل كيف يكون الطفل رجلًا أو امرأة: ما معنى أن تكون رجلًا أو امرأة؟ الذي يقف وراءه سؤال آخر هو: أليس إلى حد عدم امتلاك الذات هو ما تجتذبه المؤسسة التربوية؟ لقد أعطى الكلمة الأخيرة لرغبة الطفل. وقبل طرح السؤال المركزي للتربية، ما هي الرغبة في التكاثر؟ يشير لاكان إلى علاقة السلطة بين الآباء والبنون في الطرح التالي: سيفعل الطفل ما يريد، لا أريده أن يعرف ما أعرفه، إلخ... حيث من المتوقع، أن القضية التي ستفرقهم على وشك أن تأخذ مجراها.

إن السؤال المشار إليه أعلاه "كيف يمكن أن يكون الطفل رجلاً أو امرأة؟ " يستجوب التحقيق الدقيق للإجابة الأتية: "أن يتعلم بنفسه أن يكون كذلك، سيقوم بتربية ذاته بمفرده". إن فضائل هذه التربية هي نقل القدرة إلى الناس على كيفية دعم بعضهم البعض. أما النية التعليمية، الثقيلة بنتائجها

المبرمجة، فيعلن لاكان أنها مستحيلة بعد فرويد، ويعني بذلك الميول التعليمية المحزنة ذات الإيديولوجيات الاستعبادية للشباب وكيفية تحشدهم. لكن، خلافًا لهذه النظرة الدونية للتربية، كيف يكون التعليم الناجح؟ يجب أن نولي تربيتنا الخاصة أكثر أهمية، أن نهرب من التعليم التقليدي، أن يكون أقل انسيابية. يؤكد لاكان أن هناك فجوة في البنية بين النية التربوية ونتائجها. إن الأب، عندما يربي، لا يعرف ماذا يريد أن يفعل. ومع ذلك هناك شخص آخر يرغب في فك الرموز تلك، هو الطفل، أي تلك التي رأى فيها أحيانًا في سلوك أو كلمات والده علامات انقسامه، والتي تغطيها، لسوء الحظ، لحظات الحب واللطف، التي يكون الطفل إزاءها حساسًا وضعيفًا. فالنتيجة بالنسبة للطفل، ستكون بالفعل أن يكون قادرًا في بعض الأحيان على إرسال كلمات الكبار إلى الرغبة التي تحركه وتقسمه، لأن الطفل، إزاء تلك الكلمات، سيتعين عليه أيضا فك شيفرتها: إن لديه حبًا كبيرًا، في سن معينة، قبل مرحلة الكمون، للتشكيك في أشياء العالم. وليس هذا وحسب، بل يطرح المزيد من الأسئلة المتعلقة بأنطولوجيته مثل سبب مجيئه للعالم أو مكانته لدى الآخر. إن ما سيجده الطفل عادة كمعنى في خطاب الآخر سيفشل في الإجابة عن وجوده. ولسبب وجيه، أن الردود الباردة، الزلات، الصمت، والجمل المضللة التي تخرج من أفواه الوالدان، والتي يكون الطفل حساسًا إزاءها، ستدفعه إلى الرغبة الخاصة في فك رموز ما هو عليه للآخر. باختصار: "سيفسِّر الطفل رغبة الوالدين" (برنارد، د. 2013، **271**) لأنه مؤولٌ بارعٌ. ما يعني، أن اللغة تشكل الفرد وتحدد تجربته (الأفكار والمفاهيم). هذا من جهة. ومن جهة أخرى، إن الطفل يتعلم من خلال اللغة والمجتمع، وبالتالي، فإن هويته الشخصية ليست ثابتة: يجب على التربية أن تشجع على التفكير النقدي والاستقلالية في التفكير. هذا ما يسميه جان بياجيه بالذكاء الذي يشمل الجوانب الفكرية والعاطفية والاجتماعية من خلال التطور الذهني الذي يحدث للطفل من خلال التفاعل بينه وبين بيئته، بوصف أن التربية عنده تعني تكييف الفرد إلى البيئة الاجتماعية المحيطة به (بياجيه، ج. 1994، **193**).

وقبل الخوض في فكر بياجيه التربوي، نعثر على انتقاد لاكاني عنيف يضرب جذور نظيره بياجيه في نقطة مهمة تخص إهمال الأخير للواقع الفعلي للطفل نفسه. إن علم النفس لدى بياجيه، حسب لاكان، يتسم بالافتراض، ويعتمد على العقلية المفترضة أو التفكير المفترض للموضوع، دون أن يأخذ في الاعتبار الواقع الفعلي للطفل نفسه في تفاعله مع اللغة والتجربة المعيشة له. وفي نقيض لهذا، يتصور لاكان أن التربية هي "ديالكتيك حي" تنكشف فيها الحقيقة من خلال تحليل ديناميكي يعترف بمراحل تطور الطفل اللغوية والنفسية الحقيقية. إن المربي، بالتالي، هو "ناقل للقانون الرمزي للكلام، الذي من خلاله يؤسس لنقل حالة من العزلة إلى حالة أفضل، ناقل من الداخل إلى الخارج، إلى حقل المعرفة، أي آخر يسهل اللقاء بين الموضوع والآخر، مع خطاب الآخر" (بونو، س. 2014، **47**)، لأجل مساعدة الطفل على تحمل المسؤولية من خلال تلك المعرفة والأشياء المتاحة في المجال الاجتماعي. حيث يحل هذا المربي محل "اسم الأب" (بونو، س. 2014، **47**)، وهذا ما يتيح، بالفعل، "فتح المجال لظهور الفعل التربوي كبراكسيس." (بونو، س. 2014، **107**)، بوصفه تفكيرًا في الفعل بواسطة الرمزي والعيادي.

3- البنائية الابستمولوجية والاستقلال الأخلاقي والثقافي: جان بياجيه والعمليات المنطقية الداخلية للطفل

"إن التربية الفعّالة تدع الأطفال يفعلون ما يشاءون" (بياجيه، ج. 1994، **193**). هذا مختصر وجيز لأفكار بياجيه (1896-1980) البيداغوجية. إنها أفكارٌ تدعو إلى تقليص تدخل الآخر فيهم، يجب تركهم لإراداتهم، ولا يجب إملاء العمل عليهم إملاءً. إن التعلم لديه هو عملية ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات، حيث يكون الذكاء ملكة فطرية ومكتسبة، في ذات اللحظة، يقوم الأطفال ضمنها ببناء فهمهم الخاص للعالم، من حيث هي "معرفة ذات مستوى أعلى" (بياجيه، ج. 2004، **35**)، أو "عملية بناء مستمر" (بياجيه، ج. 2004، **101**)، من خلال التفاعل مع محيطهم. إذ شدد بياجيه على أهمية المتعلم من خلال التجربة والاكتشاف، وليس من خلال مجرد نقل المعرفة. يجب على التعليم أن يشجع الاستكشاف والفضول وحل المشكلات عبر تعزيز التنمية المعرفية الصحية. وحسب صاحب الإبستمولوجيا التكوينية وعلم التربية وسيكولوجية الطفل، لا يمكننا أن نتوقع من الأطفال فهم مفاهيم معينة قبل أن يصلوا إلى مستوى نمو معين. إن ما احتل أهمية كبيرة في نظريته حول التربية هما الاستقلالية الذاتية (Autonomie) والبنائية (Constructivisme)، وليس مراحل التطور، مثلما جعلتنا البحوث الحالية نعتقد. وعلى خلاف الدور الذي تقوم به المدرسة اليوم، بوصفه هدفًا محافظاً للتعليم التقليدي، وهو نقل المعرفة والقيم من جيل لآخر، يسأل بياجيه كيف يفكر الطفل؟ وكيف يتدرج تفكيره؟ وكيف تنشأ عنده المفاهيم الخاصة بالواقع والعالم؟

ولأجل الإجابة عن ذلك، يخبرنا بياجيه أن نظرية الاستقلال الأخلاقي (كامي، ك. 1948، **410**) تعيد فحص الأهداف التعليمية عبر فهم طريقة تفكير الأطفال. وتعني أن يحكم المرء نفسه. حيث قدَّم أمثلة أكثر شيوعًا عن أخلاقيات الاستقلال الذاتي منها تقديم أسئلة للأطفال في فئات مختلفة من أعمارهم. حيث يُظهِر الأطفال الأكبر سنًا أخلاقيات نامية للاستقلال الذاتي عكس الأصغر سنًا. لكن تعتبر الأخلاق المبتذلة سيئة بالنسبة للأفراد المستقلين بغض النظر عن مزاياها. لكن في الواقع، وبعيدًا عن فهم فكرة الاستقلال الذاتي، يرى بياجيه أن المربين اليوم يحاولون حل مجموعة من المشاكل بما في ذلك ضعف المستوى الدراسي، العنف، واللامبالاة في المدارس، التغيب، الكحول، المخدرات، الجنس، التخريب، كما لو كانت هذه المشاكل منفصلة. حيث كانت الحلول التي لجأ إليها المربون حلولًا ترقيعية تشمل تعليمًا أكثر كثافة لرفع التحصيل الأكاديمي، أو الاستبعاد من المدرسة (الطرد) لوقف العنف الجسدي، وبرامج لتعليم التلاميذ فهم الجنس والكحول والمخدرات، وميزانيات خاصة لاستبدال النوافذ المكسورة والطاولات...، في المقابل، تقترح نظرية الاستقلال الأخلاقي، بدلًا من البحث عن المزيد من الترقيعات والضمادات، ضرورة إعادة فحص الأهداف الأساسية للتعليم.

إن الاستقلالية كهدفٍ للتعليم هي فكرة جديدة يمكن أن تُحدث ثورة تربوية، بمعنى إعادة النظر في تأكيد القيم والعلاقات الإنسانية، وخاصة الوسائل التقليدية التي تمارسها الأنظمة التعليمية التي تتلخص كلها في الجهل والقوة (كامي، ك. 1948، **415**). إنهم يجهلون سلوك الأطفال. ومن خلال تحويل تركيز تفكيرنا بعيدًا عما نفعله للأطفال إلى كيفية نموهم، يمكننا البدء –اجتماعيًا وفكريًا وأخلاقيًا- في

السماح لهم وتشجيعهم على بناء أفكارهم الخاصة. حيث يحترم الأطفال القواعد التي يضعونها لأنفسهم، كما أنهم يعملون بجدٍ لتحقيق الأهداف التي حددوها لأنفسهم.

إن بياجيه، الذي عمل مديرًا لمعهد جان جاك روسو في جنيف سنة 1921، تمحورت أفكاره البنائية القائمة على الاستقلال الذاتي الذي ينتج ذكاءه الخاص من حيث أن الذكاء هو تكيف مع البيئة بوصفه ذو طبيعة تكيفية (بياجيه، ج. 2002، **13**)، حيث كان لديه القليل من الاحترام للتغيير المعرفي بقيادة المعلم، لقد طوّر حوارًا مع التحليل النفسي كان بناءً بقدر ما كان نقديًا. تقول النظرية البنائية، التي تحاول تفسير العلاقات القائمة بين الذات والموضوع في كيفية إنشاء المعرفة والمتميزة بالتدرج والمواءمة، أن الأطفال يتأثرون بنظرائهم الأكبر سنًا. وبالتالي، فإن الذكاء لديهم يتطور عبر سلسلة من الأطوار المتعلقة بالعمر (**1- المرحلة الحسية الحركية** من الولادة إلى أربع سنوات تتميز بالتفاعل الحسي والحركي مع البيئة [سماها بياجيه بالمرحلة قبل العملية Preoperational "قبل بدء أو تطور العمليات المنطقية"] (بياجيه، ج. 2004، **78**). **2- المرحلة العملية** من 6 إلى 12 سنة تتميز بالقدرة على العمليات الذهنية مثل الحفظ، التذكر، التصنيف. **3- المرحلة العملياتية الاحتمالية** من 12 سنة إلى سن البلوغ تتميز بتطور القدرة على التفكير بشكلٍ مستقل وحل المشكلات)، وهي أطوارٌ متدرجة لأنه على كل مرحلة أن تتم لتبدأ المرحلة التي تليها. وفي كل مرحلة، يشكّل الطفل نظرته حول العالم من حوله والتي تلائم مرحلته العمرية. وبعد ذلك، يُبقي الطفل على قدراته الذهنية من أجل بناء المفاهيم. إنه يقترح نظرية نفسية اجتماعية للنمو، مؤكدًا أن شخصية الفرد تستمر في التطور طوال حياته، مما يتناقض مع الرؤية الفرويدية التي تقتصر على أن الشخصية تتشكل في السنوات الأولى من الحياة. وقد أبرز بياجيه أهمية العلاقات الاجتماعية في كل مرحلة من مراحل الحياة بوصفها عملية نمائية.

4- ليف فيجوتسكي أو الثقافة والتفاعل الاجتماعي في تطوير العمليات العقلية للطفل

تتلخص فلسفة فيجوتسكي (1896-1934) البيداغوجية في أن الذكاء لدى الطفل يتطور بفضل أدوات نفسية معينة يجدها الكائن الصغير في بيئته بما في ذلك اللغة، من حيث هي الأداة الأساسية. من ثمة، فمن خلال التنشئة الاجتماعية يبني الطفل معرفته. وهكذا يتم استيعاب النشاط العملي في أنشطة عملية متزايدة التعقيد بفضل الكلمات، مصدر تكوين المفاهيم. ويتدخل التعليم لأجل التسريع الذي يسمح لنا بدفع تطورنا الطبيعي. لكن ثمة تركيز دقيق ينتبه إليه فيجوتسكي يخص قيمة التعلم قبل المدرسة، من ناحية، بمنأى عن المصدر التربوي الكلاسيكي الذي تقدمه الأم من ناحية ثانية، كتعليم سمّاه "تلقائي تفاعلي" (فيجوتسكي، ل. 2011، **205**). بمعنى أن الطفل في مرحلة تعلمه الحديث (بين سنة ونصف وثلاث سنوات تقريبًا) يتعلم وفقًا لـ"برنامجه الخاص" son propre programme (فيجوتسكي، ل. 2011، **204**). ليس من خلال الأم بل عبر ما يأخذه الطفل بنفسه من محيطه ويسمى "التعلم التلقائي" Apprentissage spontané (فيجوتسكي، ل. 2011، **204**). لكن ثمة طرف آخر يمكن أن يتعلم منه الطفل (صديق، معلم، أم...) يسمى "نوعًا تفاعليًا"type réactif (فيجوتسكي، ل. 2011، **204**)، والطفل إزاء هذين النوعين يتعلم في مكان وسطي بين التعلم التلقائي والتعلم التفاعلي يمكن تسميته بالتعلم

"التلقائي التفاعلي" (Spontané-réactif). يمر الطفل من النوع الأول التلقائي إلى الثاني التفاعلي بنوعٍ من الحرية الكاملة مراعاة لبرنامجه الخاص.

وقبل كل شي، يسلط فيجوتسكي الضوء على لغة الطفل "المتمركزة حول الذات"، من حيث أنها ذات طابع اجتماعي ستتحول بعد ذلك إلى ما يسمى باللغة "الداخلية" لدى الشخص البالغ وستكون وسيطًا ضروريًا في تطور الفكر وعمله. هذا التطور الذي وصفه فيجوتسكي، مثله مثل بياجيه، بنوعٍ من التعقيد الهائل لتطور الروح البشرية والحذر من التبسيط المفرط. لقد حلل بياجيه "الدور الرئيسي للعمليات المنطقية في النشاط العقلي البشري" (برونر، ج. س. 2000، **238**)، بمعنى دور الوسائل التقنية في تشكيل العقل أثناء تطوره، أما فيجوتسكي فإنه كان يريد "تبيان كيفية اعتماد قدرة الفرد على ملاءمة الثقافة والتاريخ كأدواتٍ فكرية" (برونر، ج. س. 2000، **238**). إننا نجد، هنا، اختلافًا بين فكرة تؤكد على العمليات المنطقية الداخلية (بياجيه) وأخرى تؤكد على دور الثقافة (فيجوتسكي). وفقًا لبياجيه، يمكن وصف هذا العقل بما هو "مجموعة من العمليات المنظمة التي تعمل كوسيطٍ بينها وبين العالم" (برونر، ج. س. 2000، **239**). وبما أنه من المستحيل معرفة العالم مباشرة ولكن فقط عبر وساطة هذه العمليات المنطقية، فإن المعرفة هي نتيجة بناء يتم اختبار صلاحياته أثناء الأنشطة التي يضطلع بها في العالم. تشكل العمليات المنطقية للعقل، التي مصدرها التداخل بين الإجراءات، نظامًا للحساب يتطور نطاقه وقوته من خلال اللامركزية من الإجراء الفوري. وبالتالي، وفقًا لبياجيه، "يتم تصنيع المعرفة وليس اكتشافها" (برونر، ج. س. 2000، **239**) حيث يحدث ذلك بترتيب ثابتٍ، بغض النظر عن مصادره، وهو ما شكّل تحديًا ابستيمولوجيًا حقيقيًا ألقاه بياجيه على مؤرخي العلم والمعرفة. أما فيجوتسكي، الذي يرى أن العقل، كما بالنسبة لبياجيه، "يعمل كوسيطٍ بين العالم الخارجي والتجربة الفردية" (برونر، ج. س. 2000، **243**)، بوصفه عملية إعطاء المعنى للتجارب في الحياة، لم يكن كافيًا لصنع المعنى في الحياة. ولأجل ذلك، إضافة للاستخدام اللغوي، يفترض كذلك مراعاة السياق الثقافي بأكمله الذي تستخدم فيه اللغة. يتكون النمو العقلي بعد ذلك من إتقان الهياكل الرمزية ذات القيمة الأعلى، المتعلقة بالثقافة، حيث يتمكن كل منها من دمج أو حتى استبدال ما كان موجودًا من قبل، إذ يتم امتصاص الجبر واستبداله بالحساب. هذه الأنظمة، عالية القيمة، هي منتجات ثقافية كأدواتٍ للعقل، إنها لا تتطور فقط من خلال المبادئ الذاتية، حيث لا تتوافق مع جميع أدوات الثقافة واللغة فحسب، بل تستند كذلك إلى تفاعل اجتماعي دائم. لذلك فالسؤال المركزي هو: كيف تدبَّر المادة الرمزية للثقافة، من خلال التفاعل الاجتماعي، لتصبح جزءًا لا يتجزأ من المكنونات الداخلية للفكر. وعلى عكس التعلم عن طريق الترتيب، إن الاستيعاب الداخلي (Intériorisation) مسؤول عن الطابع المنهجي للتطور الفكري، إضافة إلى عمليات التبادل الاجتماعي، مما يوحي أن الطبيعة المنهجية للتنمية ناتجة جزئيا عن الطبيعة المنهجية للخطاب والثقافة نفسها. بالنسبة لفيجوتسكي، يتم التعبير عن الحياة العقلية أولًا بالتفاعل الاجتماعي يتم تنظيمه وتوسيطه بشكل أساس عبر اللغة، فإن ما يتم استيعابه في تدفق فكر الطفل هو المعاني والأشكال التي يتم إنتاجها أثناء التبادل اللفظي، وهي نفسها نتاج النظام التاريخي الثقافي. وبالتالي، فإن الفكر لا يعكس الثقافة فحسب، بل يحكم القوى الإنتاجية للنظم مثل اللغة التي تحدد مستوى الوعي الفردي. إن الأطفال يطورون تعلمهم

تدريجيًا من خلال التفاعل الاجتماعي حيث يكتسبون مهارات جديدة وأفضل، بالإضافة إلى العمليات المنطقية بفضل التكرار الروتيني. فإذا كان بياجيه مشغولا بشأن الترتيب الثابت للتطور الفكري، تساءل فيجوتسكي كيف يوفر الآخرون الإطار الثقافي الذي يجعل عملية التنمية ممكنة، إذ كان "فيجوتسكي مقتنعًا أن التطور حدث من إتقان الأشياء الملموسة إلى إتقان الأشياء المجردة، فيما كان بياجيه مقتنعًا بأن التقدم نحو المرحلة المقترحة يتطلب دعمًا ثقافيًا" (برونر، ج. س. 2000، **246**). إن بياجيه كان رواقيًا، فيما كان فيجوتسكي ثوريًا ماركسيًا، حتى تنتج لديه الثقافة فقط ما تعطيه الطبيعة، لكنه قد حوَّل الطبيعة لخدمة تطلعات الناس، ويحدث هذا التحول عندما يتقن الطفل أعراف وأشكال السلوك الثقافي وأساليب التفكير الثقافية.

5- البراغماتية والتربية التقدمية والحس السليم في فكر جون ديوي

في نظرية ديوي (1859-1952) تتمثل التربية من حيث هي استخدام الطريقة الفلسفية في التفكير، ومن حيث، أيضا، أن الفلسفة هي نظرية التربية كمشروع مقصود، بمعنى وجود علاقة جدية وطريفة بين النشاط الفلسفي والنشاط التربوي العملي الاجتماعي، من خلالهما يمكننا أن نؤكد أنه، من حيث له توجه براغماتي، قد جعل من النظريات التربوية أدوات لحل المشاكل الواقعية، لأن في الواقع كل شيء يحدث إنما هو قائم على أساس التغيير والتطور.

يشتهر ديوي بنظريته التربوية التي تعزز الديمقراطية بوصف أن التعلم ضمنها يحدث من خلال العمل فقط. تكون الديمقراطية الغاية للوصول إلى مستويات عالية من الذكاء الاجتماعي: تسعى إلى الصالح العام في حياة اجتماعية تعيش بذكاء. هذا النوع من الديمقراطية يرقى إلى ممارسة مجتمعية في التربية المدنية التجريبية. من أولوياتها: الحفاظ على السلم المدني، الاقتصاد المنتج، المواطنة القائمة على المشاركة، النظام العدلي الفعال، والمجتمع المتناغم دينيًا. ويحتاج هذا إلى موظفين متعلمين تعليمًا واسعًا. إن التعليم هنا، من حيث هو وظيفة اجتماعية، هو الذي يضمن المواطنة الحقيقية، وأن المجتمع القادر على الحكم الذاتي هو مجتمع من المبدعين الذاتيين، "فالتربية إذن عملية رعاية وتهذيب وتثقيف" (ديوي، ج. 1946، **11**). إذ لا يمكن، مع تفكير ديوي هذا، أن يتوقف تعزيز الذكاء الاجتماعي في أي مؤسسة عمومية اجتماعية بوصف أن التعليم ضمنها هي عملية استثمار مدى الحياة. فبالنسبة لمفكر مثله، "يجب أن يرتكز التعلم المدرسي على معالجة المشكلات" (فابر، م. 2008، **38**)، لأن المعرفة المفصولة عن العمل، المنعكس على الواقع، هي معرفة ميتة. إنه يعترف بثلاث وظائف للمدرسة:

1- استيعاب التعقيد الثقافي تدريجيًا من خلال توفير بيئة مبسطة ومتقدمة.

2- منع التأثيرات السلبية عن طريق تهيئة بيئة نقية تحمل أفضل ما في الإنسانية.

3- توسيع هذه البيئة نحو بيئة أوسع وتنسيق تأثيرات البيئات المختلفة. وبالتالي، فإن التعليم، عنده، هو "توجيه" (فابر، م. 2008، **38**).

ولفهم تلك النظرية القائمة على التوجه العملي السياسي، والترابط الفعلي الاجتماعي، يعلن ديوي، في كتاب الديمقراطية والتربية، أن السلوك النفسي للطفل يعبر عن مواقف الفرد وتصرفاته، فضلا عن

تحقيق النتائج الاجتماعية والحفاظ على النسيج الاجتماعي بسبب تحويلها إلى عمل اجتماعي مقبول لدى الجماعة (ديوي، ج. 1946، **11**). إن اعتبار السلوك أسلوبًا للأداء الفردي، والأداء الشخصي، يأخذنا من الجانب الاجتماعي إلى الجانب النفسي للأخلاق حيث أن "أهم مشكلة للتربية الأخلاقية في المدرسة هي مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك" (ديوي، ج. 1946، **367**). وبعبارة أخرى، يجب أن يدرس الطفل للحصول على مؤشراتنا وأعراضنا واقتراحاتنا. ولا ينبغي اعتبار أفعال الطفل التلقائية إلى حد ما بمثابة وضع أشكال أخلاقية يجب أن تتوافق معها جهود المربي، فهذا سيؤدي إلى إفساد الطفل، ولكنها أعراض تحتاج إلى تفسير: المحفزات التي يلزم التصدي لها بطرق موجهة، التي هي، مهما كان شكلها، العنصر النهائي الوحيد للسلوك والشخصية الأخلاقية في المستقبل. يؤكد ديوي في العملية الأخلاقية النفسية للطفل، أن نعرف ما يعنيه التاريخ والجغرافيا والرياضيات من الناحية النفسية، أي كأنماط التجربة الشخصية، قبل أن نتمكن من الخروج منها بوصفها إمكاناتها الأخلاقية.

يلخص الجانب النفسي من التعليم نفسه في الاعتبارات الشخصية. حيث من الشائع القول إن تطور الشخصية هو نهاية الأعمال المدرسية. لكن الصعوبة تكمن في تنفيذ هذه الفكرة. بالضبط في عدم وجود تصور واضح لما تعنيه الشخصية. لأننا نتصور في الغالب الشخصية من حيث النتائج فقط، وليس من الناحية النفسية، أي من جانبها الداخلي الديناميكي. إن التنفيذ لا يقام على جملة النوايا الأخلاقية الحسنة فقط، بل يجب على الفرد أن تكون لديه المبادرة والإصرار والشجاعة والصناعة. إن مهمة التعليم عند ديوي هي "توفير الظروف التي تحفزه وتتحكم فيه" (ديوي، ج. 1909، **48**) لتنظيمه في أساليب عمل محفوظة. لكن هناك حاجة إلى أكثر من القوة المطلقة حتى عندما تهدف إلى تحقيق الغايات الصحيحة، لأنه لا يوجد ضمان بخصوص تحقيق ذلك. إذ يتضمن ذاك التدريب على الجانبين الفكري والعاطفي. يجب أن يكون لدينا في الجانب الفكري ما يسمى بـ"الحس السليم"Good sense (ديوي، ج. 1909، **50**)، بمعنى ليس مجرد المعلومات بل الإحساس بالقيم الخاصة، فالمعلومات، أي مجرد معرفة ما هو حق فقط، تعطينا مجرد نوايا، أما الحس السليم هو تنفيذ صارم فعلي ملموس يعكس استجابة شخصية دقيقة. يجب أن يكون هناك رد فعل عاطفي، وحساسية فورية وشبه غريزية تجاه مصالح الآخرين بوصفها مهارة للتكيف، أكثر ما يمكن أن يحققه الأول بمجرد التعلق بالقواعد. إن "ما نحتاجه في التعليم هو إيمان حقيقي بوجود مبادئ أخلاقية قادرة على التطبيق الفعال" (ديوي، ج. 1909، **56**). نحن بحاجة إلى ترجمة الأخلاق إلى ظروف وقوى حياتنا المجتمعية.

لكن هذا، اليوم، لا معنى له بمعزل عن التطورات التقنية والعلمية، في عالم يتغير جلده باستمرار، ونتغير معه مع كل تطبيقة معرفية موغلة صلب ما يسمى بالحداثة السائلة، بوصفها مشروع غير مكتمل الأضلاع. إن هذا العالم، الذي نتغير معه وبه، لا يتغير فقط في سطحه وجلده، إنما في جذوره الابستيمية والهيومانية (البيئة التي نكون إزاءها مقاومين للطبيعة عبر العقل، أصدقاء لها بالمفهوم السبينوزي).

يظهر "الذكاء الاصطناعي"، اليوم، كرهان فلسفي تربوي مهم جدًا، يمكنه أن يفي بالحاجة بالتوازي مع الغاية الأساسية للعقل للتصادق مع الطبيعة. تتطلب منا تلك التطبيقية الاستخدام الفعّال للتكنولوجيا التعليمية لتحسين الفرص والعدالة والنتائج للطلاب. وبالرغم من أنها توفر لنا الراحة والسرعة لكن

الناس إزاءها يتنازلون عن خصوصياتهم دون أن يدركوا ذلك. وهنا، ضمن هذا المأزق المعرفي، يجب علينا التركيز على الإنسان لا على الآلات لأجل الحفاظ على كرامتنا، مثل تعزيز العدالة الرقمية للجميع. ونجد ضمن أحدث القرارات السياسية الغربية، التي يمكن أن تفيدنا، بمعزل عن الهيمنة الكولونيالية، ما بعد العقد الثاني للألفية الثالثة، أن الذكاء المصطنع، مثله مثل الإنسان المصطنع، بالمعنى الهوبزي، كتحدٍ يجب أن نتقبله اليوم، أن يجلب لنا الذكاء الاصطناعي تكنولوجيا التعليم إلى نقطة تحوُل. يمكننا إما زيادة الفوارق أو تقليصها. وذلك يعتمد على ما نفعله الآن. ومع توجهنا نحو القرن الثاني والعشرين، هل يكفي توفير المهارات، والتفكير النقدي، ومهارات ما وراء المعرفة؟ أم يجب علينا تكوين أنظمة جديدة لم نفكر فيها قبل المرحلة الجديدة؟ وما الفرص التي يمكن أن يقدمها الذكاء الاصطناعي في التعليم التي ستميز الناس عن الروبوتات أو المركبات الذكية وتساعد البشر في الحفاظ على جوانبهم العاطفية والاجتماعية؟

***- خاتمة عامة:**

يمر الخط التحريري في هذه المقالة عبر ثلاث لحظات: لحظة أولى توضح المساهمات الرئيسة في جدلية التربية والثقافة فترة الحداثة من ثلاثة جوانب مهمة ومختلفة في آنٍ واحدٍ. أولًا، اللحظة الواقعية (لحظة جون لوك). بالنسبة للوك بصفته أباً لليبرالية كان هدفه إنتاج فرد قادر على اتخاذ قراراته العقلانية كمواطنٍ حيث يساعده التعليم إلى الوصول لفهم أعلى أشكال المعرفة، وعليه، ممارسة السلطة السياسية بشكلٍ مسؤولٍ. ثانيًا، اللحظة الطبيعية (لحظة جون جاك روسو) من خلال عمله "إميل" حيث أشاد بالأخلاق الطبيعية التي يكون هدفها خلق إنسان سعيد في النهاية بعيدًا عن آثام المجتمع. ومثل لوك، كان منهج روسو التربوي يتعلق بأهمية اكتساب المعرفة من خلال الخبرة العملية والحسية. ثالثًا، نجد لدى كانط، في نصوصه التي تتحدث عن التربية، لا عن نظرية المعرفة، مثل "تأملات في التربية" و"ما الأنوار؟"، نوعًا من التربية الأخلاقية المقدمة في مفاهيم ما يجب أن يكون عليه التعليم بوصفه عملية غرس الإحساس الأخلاقي الكوني المتمحور حول "الإنسان الفاضل"، بمعنى البحث عن الرجل داخل الطفل.

أما اللحظة الثانية، بوصفها لحظة مفترق الطرق، تبحث عن الطفل داخل الرجل، يقف نيتشه بفلسفة الإرادة في مقابل الواجب الكانطي، التي يكون فيها العنصر الأخلاقي غير ضروري بقدر أهمية العنصر اللاأخلاقي (بالمعنى النيتشوي للعبارة)، من حيث هي فلسفة نصف-نفسية ونصف-طبيعية بما تحمله الدلالة من معنى. إن الهدف الذي يرومه نيتشه هو بناء رجل على قلب طفل وجسد وحش وعقل شبح، لأن الإنسان عنده هو ما دون حيوان وما فوق ملاك، أي شبح. يجب أن يتعلم الرجل (لا الطفل) الحكمة (لا المعرفة) والشجاعة (لا مجرد النشاط) والعدالة (لا المساواة). إن هذه الثورة، الآتية من فوق، ترفض الحضارة (المجتمع) باسم الثقافة (الفرد) وتبجل غريزة الحياة الفردية على حساب الحضارة الجماعية (الديمقراطية، العلم، القانون...).

فيما تتكون اللحظة الثالثة، الأخيرة، من خمس لحظات فرعية: فرويد والتربية الجنسية على أساس بناء طفل من دون كبت ولا ذاكرة مرضية ولا صدمات، يكون فاعلاً في مجتمع يتراوح بين "اللذة" و"الألم". أما النقطة الثانية، نقطة جاك لاكان الذي منح العمليات اللغوية الأولوية في تشكيل الفرد وتحديد

تجربته تحديدًا نفسيًا بالأساس، إضافة للمجتمع الذي يكون حقلاً خصيبًا يتعلم منه الطفل. فيما أكد جان بياجيه، في نقطة ثالثة، على أهمية التطور الذهني للطفل الذي ينشأ عبر التفاعل بينه وبين بيئته، أي عبر التجارب العملية التي تشمل الجوانب الفكرية والاجتماعية والعاطفية نظرًا وأن الطفل يتعلم أكثر في بيئة محفزة على القدرة في التفكير خاصة من الأطفال الأكبر سنًا. وفي نقطة رابعة، مع فيجوتسكي، الذي دافع عن أهمية اللغة المتمركزة حول الذات والتفاعل الاجتماعي اللذين يوفران الإطار الثقافي الذي يجعل عملية التنمية ممكنة. وفي نقطة خامسة أخيرة، ظهر جون ديوي، بوصفه ممثلاً للمدرسة البراغماتية، ومحللاً نفسيًا، بأفكاره التربوية ذات الصلة بالديمقراطية ليعرب عن أهمية الخبرة والتفاعل مع البيئة، من حيث أنهما يمثلان تعلمًا عبر العمل، لأجل الوصول إلى درجات عالية من الذكاء الاجتماعي أو ما يسمى بالحس السليم الذي يجمع الفكري بالعاطفي، والنظري بالتنفيذي.

ومن خلال الأقسام الثلاثة: "أخلاق - لا أخلاق - أخلاق" يمكننا أن نفهم السيرورة التي عرفها سؤال "الإنسان" في الفلسفة الحديثة والمعاصرة والمنعرجات التي طرأت على ملامحه الأنطولوجية والأنثروبولوجية (ما الإنسان؟) والإبستمولوجية (كيف يكتسب معرفة [تربوية]؟) نظرا للسؤال الإيكولوجي تارة (على أية ظروف نشأ؟) والبيداغوجي طورا آخر. ولسبب وجيه، كانت الأخلاق في بداية الحداثة لا يمكن فرضها إلا بوسائل تقنية عالية الجودة. نفس هذه التقنيات أصبحت نقمة مع المنعطف الحداثي مع نيتشه، أين طفحت الإشكالية الأخلاقية التي تم تعويضها باللاأخلاقية التي لا تؤمن بالمادة. لكن مناهج ما بعد الحداثة، وما بعد البنيوية، قد أصبحت أقل اهتماما بالمسائل التقنية، وأيضا أقل اهتماما بنظرية المعرفة وأكثر اهتماما بالأخلاق في ما يعتبر بتكوين الناشئة. يقول ليوتار أن حالة المعرفة في السياقات الحديثة قد تغيرت إلى حد أنه يجب فحص إي إدعاءات بالشرعية والسلطة في التعليم. كما أثبت فوكو ذلك عند تحليله بين السلطة والمعرفة، والوظائف الانضباطية المنتشرة في نماذج التعليم الليبرالي. ويمثل هذا أكبر مشاكل فلسفة التربية الحالية التي تميل إلى فرض التشديد على التحديات التي لا تزال تواجه المدارس (مثل ما نراه في تونس اليوم ودول عربية كثيرة) في مجال المساواة والعدالة الاجتماعية المستوحاة من التحولات الثقافية ما بعد الحداثة مثل قضايا التمييز الجنسي (النسوية مثلاً) التي تتلخص في قضايا الظلم والقمع، أي لأجل تحدي خطابات القوة غير المتكافئة والأشكال المستوطنة، إضافة للثورة الرقمية والبيولوجية التي ميزت الربع الأخير من القرن العشرين والربع الأول من القرن الواحد والعشرين.

**

المصادروالمراجع:

1- بياجيه، جان، **(1994)**، علم التربية وسيكولوجية الطفل، ترجمة عبد العلي الجسماني، بيروت: الدار العربية للعلوم.

2- بياجيه، جان، **(2004)**، الإبستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، بيروت: دار التكوين.

3- بياجيه، جان، **(2002)**، سيكولوجيا الذكاء، ترجمة يولاند عمانوئيل، بيروت: دار عويدات للنشر والطباعة.

4- ديوي، جون، **(1946)**، الديمقراطية والتربية، ترجمة متى عقراوي وزكريا ميخائيل، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

5- روسو، جان جاك، **(2013)**، أصل التفاوت بين الناس، ترجمة عادل زعيتر، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

6- روسو، جان جاك، **(1958)**، إميل، ترجمة نظمي لوقا، القاهرة: الشركة العربية للطباعة والنشر.

7- عبد المقصود، عبد الكريم، **(1999)**، جاك لاكان وإغواء التحليل النفسي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

8- فرويد، سيغموند، **(2008)**، محاضرات تمهيدية في التحليل النفسي، ترجمة أحمد عزت راجح، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

9- كانط، أمانويل، **(2005)**، ثلاثة نصوص: تأملات في التربية - ما هي الأنوار - ما التوجه في التفكير؟، ترجمة محمود بن جماعة، تونس: دار محمد علي للنشر، تونس.

10- Bernard, David, (2013), « Éducation et transmission », in *Cliniques Méditerranéennes*, 2013/1, N°87, p.265-274, Toulouse : Éd. Érès.

11- Derathé, Robert, (2011), *Le Rationalisme de Jean Jacques Rousseau*, Genève : Slatkine Reprints.

12- Denat, Céline, (2017), « CONSIDERATION INACTUELLE III », in *Dictionnaire Nietzsche*, Paris : Robert Laffont.

13- Denat, Céline, (2017), « Éducation », in *Dictionnaire Nietzsche*, Paris : Robert Laffont.

14- Denat, Céline. et Wotling, Patrick, (2013), *Dictionnaire Nietzsche*, Paris : Ellipses.

15- Dewey, John, (1909), *Moral principles in education*, London: the Riverside press Cambridge.

16- Fabre, Michel, (2008), L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation, dans *Recherches en éducation [En ligne]*, 5/2008, Nantes Université.

17- Freud, Anna, (1979), *Psychoanalysis for teachers and parents*, New York: W. W. W. Norton.

18- Freud, Sigmund (1964), *Analysis Terminable and interminable (1937),* London: The Hogarth Press.

19- Kamİi, Constance, (1984), Autonomy : The Aim of Education Envisioned by Piaget, in *The Phi Delta Kappan*, Feb. 1984, Vol.65, N°6, p.410-415, U.S.A.

20- Locke, John, (1882), *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayré, Paris : Hachette.

21- Locke, John (1999), *An Essay Concerning Human Understanding*, U.S.A: The Pennsylvania state University.

22- Nietzsche, Friedrich, (1922), *Schopenhauer éducateur,* trad. Henri Albert, Paris : Mercure de France.

23- Nietzsche, Friedrich, (1993), *Humain trop Humain, I,* trad. Henri Albert, Paris : Robert Laffont.

24- Nietzsche, Friedrich, (1900), *La Généalogie de la morale,* trad. Henri Albert, Paris : Mercure de France.

25- Nietzsche, Friedrich, (1988), *Par-delà le bien et le mal,* trad. Geneviève Bianquis, Paris : U.G.E.

26- Nietzsche, Friedrich, (1899), *Le crépuscule des idoles,* trad. Henri Albert, Paris : Mercure de France.

27- Ouattara, Fatié, (2020), Éduquer et soigner avec Kant : la route éducative vers l'humain, *Vulnérabilités, santé et sociétés en Afrique contemporaine. Expériences plurielles*, Sous la direction de Bouna Fernand Bationo et Augustin Palé, p.177-192, Québec et Ouagadougou: Éditions science et bien commun.

28- Ponnou, Sébastien, (2014), *Lacan et l'éducation : manifeste pour une clinique de l'éducation d'orientation lacanienne,* Paris : L'Harmattan.

29- Rogé, Jaques, (1999), *Le syndrome de Nietzsche*, Paris : Odile Jacob.

30- Roth, Klas and Surprenant, Chris w., (2012), *Kant and education*,New York: Routledge.

31- Seymour Bruner, Jérôme, (2000), Piaget et Vygotsky. Célébrons la divergence, in *Psychologie et sciences de la pensée*, Paris : P.U.F.

32- Turner, Frank M., (2014), *European intellectual history from Rousseau to Nietzsche*, London: Yale University Press.

33- Vygotsky, Lev, (2011), *Une théorie du développement et de l'éducation,* trad. Ludmila Chaiguerova, Moscou : MGU.

34- Wotling, Patrick, (2017), « Culture », in *Dictionnaire Nietzsche*, Paris : Robert Laffont.

35- Wotling, Patrick, (2001), *Le vocabulaire de Nietzsche*, Paris : Ellipses.