

في الحاجة إلى «منعرج تربوي» يلائم «المنعرج الرقمي» التربية والتكوين في سياق التحول الرقمي

حوار مع الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي
عضو أكاديمية المملكة المغربية

تقديم

يطرح التحول الرقمي الذي تعرفه المجتمعات المعاصرة بدرجات متفاوتة العديد من الإشكاليات التي تغطي الأبعاد الأساسية للشروط الإنساني، سواء من حيث علاقة الأفراد والجماعات بالزمان (بمعناه الفيزيائي والوجودي والتاريخي)، وبالمكان (المحلي، الوطني، الإقليمي، العالمي)، وبالواقع (الفعلي والافتراضي). اخترق هذا التحول مجالات الحياة الفردية والجماعية، وتسرب إلى ثنايا التمثلات والممارسات، فجاءت مفعولاته بأوجه متعددة، منها واضحة المعالم، ومنها الغامضة التي تستعصي على كل محاولة تلامس أو تبين هذا الذي يظهر أنه يؤثر ولا يظهر بوضوح.

أدت الثورات العلمية والتكنولوجية المتتالية إلى إحداث تحولات بنوية، كان من نتائجها العميقة ظهور الحاجة الملحة إلى مراجعة العديد من المفاهيم التي أطرت الحداثة واعتبرت حتى وقت قريب من اليقينييات. وكأنّ السياق الجديد يطالب أكثر فأكثر بقاموس جديد أو على الأقل بتعريفات محيّنة تكون ذات معنى ودلالة.

أصبحت محدودية الأطر الفكرية المعتادة في التحليل والاستشراف بارزة، إن لم تعد عاجزة عن مسايرة التحولات فهماً وتعريفاً وتأويلاً. فالتعريفات المألوفة للسيادة، والحدود، والعقل، والعقلانية، والحرية، والخطاب، والديمقراطية، والصورة، والتربية، والتقنية، والعلم... أصبحت موضوع تفكيك ومراجعات نقدية. ذلك أنّ ملحمة التحولات والثورات المتلاحقة التي مست الجماعات والأفراد، المجتمعات والكيانات، الطبيعة والثقافات، التواريخ والجغرافيات، التقاليد والحداثات، الذهنيات والممارسات، الهويات والنظم الرمزية، أصبحت تفرض أكثر من أيّ وقت مضى وقفة تأمل واستشراف أو على الأقل وقفة حذر لتبيّن ما يمكن أن نسميه معالم خارطة الوضع الراهن في ضوء هذه التحولات. وضع اهتز فيه المفهوم الحديث والمعاصر للإنسان حيث أصبحنا نتحدث عن الإنسان المزيد (l'homme augmenté)، وعن الذكاء الاصطناعي، والإنسانيات الرقمية، والواقع الافتراضي، إلخ.

في هذا الحوار، اختارت مجلة **تحولات تربوية** أن تحاور أحد الفلاسفة المغاربة الذين تابعوا منذ عقود هذه التحولات، بمحدر منهجي ويقظة فكرية، ملاحظاً، ومفكراً، ومتسائلاً. وإذا كانت مواد الملف المخصص للتحولات الرقمية تعالج مختلف الجوانب التربوية والمنهجية والتقنية من مواقع مختلفة وباسم مسارات مهنية وأكاديمية متنوعة، فإنّ طموح هذا الحوار هو استحضار أبعاد هذه التحولات، بما فيها ما يطول مهن التربية والتكوين والبحث، بأفق فلسفي ونظري يساعد على تبين خرائطية هذه التحولات ورهاناتها.

وفي هذا السياق، تقترح مجلة **تحولات تربوية** على الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي أن يرجع معها بنوع من التفصيل إلى بعض هذه القضايا بالتفكير والتحليل، وهي بالمناسبة قضايا سبق له أن اشتغل عليها وكتب عنها. الأستاذ بنعبد العالي، أنت من مواليد أواسط الأربعينيات (1945)، وبالتالي نفترض أنك درست بالمسيد أو بالكتاب القرآني منذ طفولتك الأولى، وفي المدرسة الابتدائية عند بلوغك سن السادسة أو السابعة (ابتداء من 1952 أو 1953)، وبذلك تكون قد عشت تجربة المدرسة في عهد الحماية، وتابعت تعليمك الثانوي والعالي بعد الاستقلال. إذا كان لك أن تعبر عن عمق هذا التحول ما بين العهدين الذي عشته في علاقتك بالمدرسة والثانوية والجامعة، فكيف تسترجع فكراً وتأملياً هذه التجربة؟ عبر ومن خلال أيّ مفهوم؟ وإن شئت عبر أيّ مجاز؟

التعليم باعتباره جهادا

تلقيت تعليمي الابتدائي والثانوي (نلت البكالوريا الثانية، علوم رياضية سنة 1963) في مدرستين كانتا تنتميان لما كان يُسمى وقتئذ «التعليم الحر»: المدرسة المحمدية بمدينة سلا وكان يديرها المرحوم الحاج محمد المريني، ومدرسة النهضة، وكان يديرها المرحوم أبوبكر القادري. كان هذا التعليم نوعاً من المقاومة، وتعبير المشرفين عليه، نوعاً من الجهاد. فهاتان الشخصيتان اللتان كانتا تشرفان على إدارة المدرستين شخصيتان معروفتان بوطنيتهما. سيُطلق على هذا النوع من المدارس، المدارس المعزّية، والواقع أنّها لم تكن تناصب عداً للغة المستعمر، بل كانت تحرص على نوع من الازدواجية، مع الإصرار على تلقين المواد جميعها، حتى العلمية منها، باللغة العربية، إلا أنّها كانت تفتح على اللغة الفرنسية وآدابها مما سيمكن بعض تلامذتها فيما بعد من متابعة دراستهم باللغة الأجنبية سواء في كلية الطب، أو كلية العلوم.

وبما أنّ هذه المدارس لم تكن تتقيد بالبرامج الرسمية، فإنّها كانت تسمح لنفسها بتوسيع البرامج المتبعة، وإدخال مواد حسب الإمكانيات، خصوصاً وأنّها كانت تجذب بعض المتطوّعين من الأساتذة الذين يمدّون يد المعونة لهذا العمل المناضل. وفي هذا الصدد، أذكر أنني تلقيت في «القسم التوجيهي»، وهو الاسم الذي كان يعطى للسنة الدراسية التي تلي الحصول على شهادة التعليم الثانوي، أي ما يُسمى La seconde، تلقيت دروساً في المنطق الأرسطي، وفي السنة الموالية، أي سنة البكالوريا الأولى، دروساً في الفلسفة اليونانية، وخلال البكالوريا الثانية كنا نتلقى في مادة الفلسفة

البرنامج الذي كان متبعاً في باقي المدارس في المغرب، والذي كان مستلهماً، في جزء كبير منه، من البرنامج الفرنسي. هذا في حين أنّ الفلسفة لم تكن تدرّس في المدارس الأخرى إلا في القسم النهائي من الثانوي.

قد نجد مدرسة حرّة من هذا النوع في مدينة أخرى لم تكن تتبّع النظام نفسه، وهذا لسبب أساس وهو أنّ ذلك كان يتم حسب الظروف، وحسب ما يتوفّر من الأساتذة الذين كان منهم كثير من المتطوعين، وبالأخص، فإنّ ذلك كان يتم بمبادرة من إدارة المدرسة. وفي هذا الصّدّد، وعلى سبيل المثال، كنا، في المرحلة الثانوية في مدرسة النهضة، نتلقى دروساً في الترجمة خلال خمس سنوات، أي ابتداء من القسم الثالث الثانوي حتى البكالوريا الثانية. (وبما أنني تابعت في التعليم العالي دراساتي في قسم الفلسفة، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس، فقد بقيت على صلة بمادة الترجمة التي كان الأستاذ محمد عزيز الحبابي يفرض الامتحان فيها عند كل شهادة ابتداء من السنة التحضيرية حتى الامتحان الخاص).

ازدواجية لغوية مناضلة

”
التعليم الذي كان يفرض نوعاً
من «الازدواجية المناضلة»، ولم
يكن يتخوّف قطّ من الانفتاح

لا عجب إذن أن نرى أنّ معظم المترجمين في المغرب كانوا أصلاً خريجي هذا النوع من التعليم الذي كان يفرض نوعاً من «الازدواجية المناضلة»، ولم يكن يتخوّف قطّ من الانفتاح. إلا أنّ التشبّث باللغة العربية كان، إلى جانب ذلك، أمراً لا مساومة فيه. وما زلت أذكر حرص أستاذنا في مادتي الكيمياء والفيزياء المرحوم العربي حصّار (وكان أوّل صيدلي مغربي فتح صيدليته في مدينة سلا، بعد أن تلقّى تعليمه في فرنسا) على تهيئ دروسه بلغة عربية سليمة، حيث كنا نحس معه أنّه يعتبر تعريب ما يُدرّسه نوعاً من المقاومة والجهاد.

لا يمكننا بطبيعة الحال أن نتفهم مواقف هؤلاء الأساتذة وتضحياتهم إلا إذا استحضرنّا الظرفية التاريخية التي نشأ في حضانها هذا التعليم. وقد ظلّ الأمر على حاله حتى عندما نال المغرب استقلاله. غير أنّ فتور الحماس الوطني جعل المدرسة، فيما بعد، تفقد شيئاً فشيئاً روح الحماس والتطوّع، ممّا دفعها إلى الاعتماد على ما توفّره الوزارة المختصة من أساتذة، وما تفرضه من مقررات.

عندما انتقلت إلى التعليم العالي، كانت كلية الآداب، بجميع أقسامها باللغة العربية، قيد البناء، وقد تابعت ما كان يُسمّى نظام الشهادات الذي كان يتمثل في قسم الفلسفة، بعد النجاح في السنة التحضيرية، التي كانت تضم الأقسام جميعها، تهيئ شهادة الأخلاق وعلم الاجتماع، وشهادة علم النفس، ثم شهادة المنطق والميتافيزيقا. هذه الشهادات الثلاث، مع السنة التحضيرية، هي التي تكوّن الإجازة. وفيما بعد يكون على الطالب أن يهيئ ما يُسمّى الشهادة الرابعة، وكانت في تاريخ الفلسفة، ثم الامتحان الخاص، كي يتمكن من تسجيل دبلوم الدراسات العليا، فدكتوراه الدولة.

لم تكن هناك مقررات مفروضة على الأستاذ والطلبة، على عكس ما كان عليه الأمر في كلية العلوم على سبيل المثال. كان الأساتذة هم الذين يقترحون ما سيلقونه من محاضرات خلال السنة الدراسية. وقد حالفني الحظ أن أتلمذ على دكتورين كانت لهما تجربة كبيرة في ميدانها وهما نجيب بلدي، وهاشم حكمت. وكانت هناك أفواج من الأساتذة المغاربة القادمين من فرنسا أو من الشرق العربي، قد أخذت تفد إلى الكلية للمساهمة في بنائها. وقد كان وعيهم بكونهم بصدد إنشاء كلية فنية، عاملاً أساسياً في الزيادة من حماسهم، وحماس الطلبة الوافدين من أنحاء المغرب جميعها. وقد كان جوّ «البناء» هذا صورة عن حماس البناء الذي ساد المغرب غداة استقلاله. وكان من نتائجه المباشرة حصيلة علمية بالغة الأهمية تجلت أساساً في الانعراج المنهجي الذي كرسه بعض الأطروحات التي دافع عنها الطلبة الجدد سواء في القسم الفرنسي، أو في قسم الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، أو في قسم التاريخ.

نسجل من خلال استرجاعك لمسارك الدراسي منذ العقد الأخير من الحماية إلى ما بعد الاستقلال، توقفك عند تعريب «يقبل الازدواجية اللغوية» ويحولها إلى جهاد ومقاومة؛ كما نسجل أنّ فعل الترجمة جسّد هذه «الازدواجية المناضلة». الأمر الذي يفيد أنّ المسألة اللغوية هي التي احتلت الواجهة، وأنّ الترجمة كانت جواباً عن هذه الإشكالية. هل نفهم من هذا أنّ مسألة تملك العلم والتقنية كانت غائبة وغير مفكر فيها آنذاك؟

تعليم طبعه كثير من «البريكولاج»

فيما يتعلق بالعلوم، تأكد أنّ المستوى الذي حصلنا عليه في الفيزياء أو الكيمياء أو الرياضيات بعد اجتياز البكالوريا الثانية، لم يكن يختلف إطلاقاً عما كان يُدرّس في فرنسا وقتئذ. يستغرب ابناي، وأحدهما مرّ بالأقسام التحضيرية، أنني ما زلت أذكر إلى اليوم مبادئ الكيمياء العضوية، والبصريات الهندسية الديكارتية، ناهيك عن بعض المعادلات التفاضلية. وأنا أرجع ذلك أساساً إلى الصعوبات التي كنا نواجهها، وبواجهها أساتذتنا كذلك، لتحصيل تلك المعرفة، وإلى علاقة «البريكولاج» التي كانت تربطنا بالدراسة، إذ إنّ ما يكتسب بصعوبة، لا يضيع بسهولة على ما أرى.

فيما يتعلق بالمختبرات العلمية، ينبغي القول إنّها لم تكن متوفرة بالشكل الكافي في مدرسة النهضة. وما زلت أذكر أنّ المرحوم العربي حصار حمل إلى القسم ذات يوم في درس البصريات مجهره (الميكروسكوب) الشخصي كي يوضح لنا كيف يعمل هذا الجهاز. لكن في قسم البكالوريا الثاني حيث كان يدرّسنا الأستاذ عمور، وكان وقتها هو مدير مدرسة المهندسين التي لم تكن قد حوّلت نظامها بعد، فتح لنا مختبراته للقيام بالأشغال التطبيقية في الفيزياء والكيمياء.

إذا قبلت معنا بفرضية أن «المسار الدراسي لكل متعلم، وإن كان فردياً، هو مسار بدلالة أفق انتظارات كل من المجتمع من خلال الأسرة، والمدرسة من خلال برامجها ومناهجها، والدولة من خلال سياستها التعليمية»، فيلبي أيّ حد تجد في مسارك الدراسي الفردي والشخصي ما يدل على ما هو مجتمعي ومدرسي وسياسي؟ كيف تسترجع تأملياً أبعاد هذا المسار في تحولاته أو محطاته؟

مسار فردي في خضم تحولات مجتمعية

كان لا بد من أن يطبع هذا النوع من التعلّم علاقتي بتلقي بعض المواد الدراسية، وكذا علاقتي باللغتين العربية والفرنسية، وأن يحدد مفهومي عن «الازدواجية» اللغوية والثقافية.

لم يكن التدريس وقتها يستعين بمؤلفات مدرسية تخضع لمراقبة الوزارة الوصية. كان الأستاذ مجبراً على ما كان يُسمّى «تخصير» الدرس، كما كان التلميذ مقيّداً بما يتلقاه من دروس. كان هذا يطرح أمام التلميذ في الأقسام المتقدمة من التعليم الثانوي بعض الصعوبات للحصول على ما يكفي من تمارين، سواء في مادة الرياضيات، أو باقي المواد العلمية. لذا فإنّ التلميذ كان مجبراً على الاستعانة بمؤلفات مدرسية تُنشر في فرنسا. وقد كنا وقتها نجد في ما كان يُعرف بكتب «الحوليات» *Les annales* التي كانت تضمّ كلّ ما يطرح كل سنة في امتحانات شهادة التعليم الثانوي، أو شهادتي البكالوريا الأولى والثانية، تكملة للدروس التي نتلقاها في المواد العلمية، وتمرّين منتقاة من مختلف الأكاديميات الفرنسية. وما زلت أذكر أنّ موضوع الامتحان الذي طرح علينا في مادة الرياضيات في البكالوريا الثانية (وكان متعلقاً بنوع من التحويلات الهندسية يُسمّى «الانعكاس») كان مأخوذاً من أحد كتب الحوليات الذي كنت قد حللت تمارينه.

«التعريب» كـ «ازدواجية
مناضلة»، وليس كانغلاق
وتمجيد متعصب للغة بعينها

ما ترسّخ عندي بهذا الصدد هو هذه «البيئية»، وهذا الذهاب والإياب بين لغتين، وهو المفهوم الذي سأظل أحمله فيما بعد عن «التعريب» كـ «ازدواجية مناضلة»، وليس كانغلاق وتمجيد متعصب للغة بعينها. بل إنّ هذا سيطبع فيما بعد دراستي وتدريسي للفلسفة منهجاً وتاريخاً. فلم يكن المقرر الذي اعتمده في دراسة الفلسفة في البكالوريا الثانية ليميز بين ما سُمّي فيما بعد «فكراً عربياً إسلامياً»، وما سُمّي «فكراً فلسفياً». فقد كانت علاقتنا بالنص الفلسفي دائماً علاقة فلسفية تسعى لأن تولّد أسئلة، مهما كان مصدر النصّ، ولم تكن لنرى في النص هوية بعينها، بل إننا لم نكن نرى في الآخر هوية ترسو بعيداً عن الذات، بقدر ما نراه حركة بينية لا متناهية من الاقتراب والابتعاد.

ولا يخفى ما لعبته الترجمة درساً، وفيما بعد، ممارسةً وتنظيراً، في ترسيخ هذه الازدواجية المنتجة. فقد كان من المتيسّر عليّ فيما بعد أن أتبيّ قوله إ. إيكو: «الترجمة لغة أوروبا»، لأعطيها بعداً أكثر اتساعاً فأعتبر الترجمة لغة العالم.

نقطة ثانية أرى أنّها ميزت علاقتنا باللغة الفرنسية أثناء الانفتاح عليها في الأقسام النهائية من الثانوي، وهي أنّ اللغة كانت بالنسبة إلينا، أساساً، أدباً وتاريخاً وأدب، وليست بالأساس قواعد نحوية، ممّا جعلنا، في بعض الأحيان، نحفظ عن ظهر قلب أشعار فكتور هوغو أو لامرتين أو بول إيلويار أو فيزلين، من غير أن نحتم ببعض التراكيب التي كان يتعذر علينا فهمها. مثلنا في ذلك كمثل ذلك الذي يحفظ بعض «المعلقات» عن ظهر قلب من غير إدراكٍ لبعض معانيها ولا لقوّتها البيانية. وينبغي أن نشير ربما بهذا الصدد إلى أنّ أساتذتنا أنفسهم لم يكن عندهم «وعي لساني» أو لنسمّه صراحة «الهوس اللساني» الذي ساد تعليم اللغات فيما بعد.

”
أعتبر الترجمة لغة العالم

“

ينبغي ألاّ أمرّ مرّ الكرام على علاقتي باللغة الإنجليزية في هذه المرحلة. على ما أذكر، فإنني بدأت أتلقى دروس الإنجليزية منذ السنة الثالثة في التعليم الثانوي حتى البكالوريا الأولى، أي مدة خمس سنوات. وكان أساتذتي في أغلبهم مشاركة، وآخرهم كان من أصل إيراني. يمكنني أن أجزم أنني لم أحصل شيئاً من هذه الدروس خلال هذه المدة كلها. عندما أعود الآن بذاكرتي إلى تلك الفترة، لأقارن حصيلة شباب اليوم من هذه اللغة، بحصيلة الجيل الذي أنتمي إليه، لا أستطيع أن أحدّد بالضبط العوامل التي حالت دون التحصيل: أهى الكتب والبيداغوجيا التي كنا نعتمدها؟ أهم الأساتذة الذين لم يكونوا متخصصين؟ أم هو وضع هاته اللغة في ذلك الوقت، حيث لم تكن قد تبوّأت بعد المكانة العالمية التي أصبحت تتبوّؤها، فلم يكن يُنظر إليها بالأهمية ذاتها التي ينظر إليها بها اليوم، وخصوصاً في بلدنا حيث الأسيقية لُغة المستعمر؟

يظهر أنك تؤكد، مرة أخرى، بشكل قوي على أهمية الوضع البيئي بين اللغتين أو ما سمّيته بـ «الازدواجية المناضلة» وعلى فعل الترجمة باعتبارها برزا في مسارك. هل يعني هذا أنّ البعدين السياسي والاجتماعي لم يستطيعا أن يتساويا في استرجاعك التأملي مع كل من «الازدواجية المناضلة» والترجمة؟ نلتمس توضيحاً أو بالأحرى تحليلاً مفصلاً.

لغة المستعمر ليست «غنيمة حرب» بل هي «حصيلة القنص أو الصياد»

ينبغي أن ننتبه إلى أنني تابعت دراساتي حتى البكالوريا نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات، أي في فترة كان يغلب عليها نوع من الحماس «الوطني». فكان «السياسي»، إلى حدّ ما، متغلغلاً في يوميتنا، ولم يكن لنا ما يكفي من الوعي كي نأخذ منه المسافة اللازمة. خصوصاً أنّ الفترة كانت ما تزال تتحدّد كفترة كفاح ضد الاستعمار ومخلفاته، والثقافية منها على وجه الخصوص. ولن تسمح الظروف باتخاذ تلك المسافة من «اليومي»، للوعي ببعده الاجتماعي والسياسي، إلا في أواسط الستينيات، وفيما يخصني، أثناء حياتي الجامعية.

أمر أساس ينبغي التأكيد عليه، وهو أنّ الترجمة التي أشرت إليها في الجواب السابق، ليست مجرد مادة دراسية، لها فضائلها التربوية المعروفة من حيث إنّها تُعوّدنا على تذوّق طعم الكلمات، وإتقانها واقع نعيشه، وما زلنا

عيشه، إنّها نوع من الازدواجية التي لا تجعلنا نكتفي بالنظر إلى لغة المستعمر كـ «غنيمة حرب» كما قيل، بل كـ «حصيلة القنص أو الصيد»، إذ إنّنا نحن الذين نسير نحوها كي نتملكها تدريجياً وبكل حرية، ولا نعثر عليها جاهزة بين مخلفات المستعمر.

تسمح لنا المسافة الزمنية الفاصلة بيننا وبين العقود الأربعة السابقة (من الستينيات إلى حدود الألفية) بأن ننتبه إلى المعالم الكبرى التي رسمت المسار، كما تمنحنا فرصة التقدير أو الحكم عليه بنوع من «البرودة» والتباعد النقدي. بناء على هذا الإقرار، أيّ تقدير أو تقييم عام، يمكنك إصداره على معالم مسارك الدراسي والتعليمي؟

تعليم فعّال، ربما لأنه مقترّ

الازدواجية التي لا تجعلنا نكتفي بالنظر إلى لغة المستعمر كـ «غنيمة حرب» كما قيل، بل كـ «حصيلة القنص أو الصيد»

أشعر أنّي سأفاجئ القارئ لو قلت إنني أرى في هذا التعليم الذي تلقينته، بالرغم ممّا يعتربه من مظاهر النقص، جانبه الإيجابي الذي أوّمت إلى بعض أوجهه. صحيح أنّه لم يكن يفتح أمامنا الأبواب مشرعة في سوق الشغل غداة الاستقلال، ولعل هذا ما يبرر إبعاد فئة كبيرة من الوطنيين أبناءهم عن متابعة دراستهم في مسالكه، إلا أنّ بإمكاننا أن نعزو ذلك، لا إلى طبيعة هذا التعليم بالضرورة، وإنّما إلى تطلعات فئة اجتماعية معينة إلى احتلال مراكز النخبة، الأمر الذي كان يدفعها، ليس للابتعاد عن هذا النوع من التعليم فحسب، بل عن التعليم المغربي قاطبة.

يمكننا، استناداً إلى ما سبق، أن نصف التعليم الذي تلقيناه في هذه الفترة بأنّه «تعليم مقترّ»، لا يوفّر للتلميذ كل متطلباته، بل إنّّه يعتمد على التلميذ كل الاعتماد كطرف أساس من أطراف العملية التعليمية. وهو يطلب منه أن ينتزع المعرفة انتزاعاً، وأن «يجري» دائماً وراءها، فهي لم تكن تعطى إياه، بل كان عليه أن يبحث عنها. ربما يتضح لنا ذلك لو أننا قارنا الدور الذي كان منوطاً بالتلميذ بما عليه الأمر اليوم. في الكيفية التي تحصل بها المعارف اليوم تبدو المعرفة في المتناول، أو لنقل إنّها تبدو شديدة القرب. لا أعني بذلك أنّها متيسرة الفهم والتحصّل، فرمما كان التحصيل العسير الذي تربيّننا عليه أنجع فعالية من هذا المتيسّر الذي يعيشه أبناؤنا اليوم. ما أعنيه هو أنّ أطراف العملية التعليمية أصبحت قريبة من المتعلم، وفي متناوله، المقرر والكتاب المدرسي والمعلومة. كل هذا هو اليوم سهل المنال، غير أنّ ذلك لا يعني بالضرورة أنّه سهل التحصيل.

حين تسترجع علاقتك بالكتب المدرسية التي درست بها وفيها، وبالعروض المدرسية التي ربما أنّجزتها أو باستعارة الكتب من الخزّانة المدرسية أو الخزّانة البلدية بسلا، ما السمات البارزة التي بقيت عالقة وتستحضرها أحياناً؟ ماذا بقي منها، استرجاعياً وتأملياً؟

لم تكن لنا، كما تقدّم، كتب مدرسية تغطي مقررات مفترضة، اللهمّ إلا ما كان يتعلق بما كان يُسمّى «مطالعة» في الأقسام الابتدائية والثانوية، حيث كنا نتزود بمطبوعات كان أغلبها يأتي من لبنان، وكذا كتب «النحو الواضح» سواء المتعلقة بالتعليم الابتدائي أو الثانوي، وفي الثانوي أضيف كتاب «البلاغة الواضحة». أمّا المواد الأخرى العلمية والاجتماعية والأدبية، فكنا نعتمد فيها على درس الأستاذ.

ولا يفوتني هنا أن أؤكد على «فضيلة» غياب كتب مدرسية في المواد العلمية. إذ إننا كنا مجبرين، بعد أن نتلقى الدرس باللغة العربية، أن نبحث عن امتداده في اللغة الفرنسية، درساً وتمريناً، في كتب كنا نعثر عليها قديمة في «جوطية» الرباط.

وربما لهذه الأسباب لم تكن هناك خزانة داخل المؤسسة. كنا نفتني كتباً للمطالعة من الخزانة البلدية، أو من المعهد المصري في الرباط، ثم من الخزانة البلدية بسلا عند نهاية الستينيات. لا بدّ هنا من الاعتراف بما أسدته إلينا خزانة «المعهد المصري»، ففيها قرأت بعض مترجمات غوته، وكذا بعض مترجمات الأدب الروسي، وكل ما كان ينشر في سلسلة «الألف كتاب».

أمّا فيما يخصّ الأدب الفرنسي، فقد كانت خزانة المعهد الفرنسي تغطي حاجياتنا. وما زلت أذكر أنّها مكنتني من الاطلاع على مسرح العيث، على مسرحيات يونيسكو وبيكيت، وعلى معظم مؤلفات كامو وسارتر، وكذا على بعض مترجمات الأدب الأمريكي كشتاينبيك وهمنغواي الذي كان وقتها حاضراً بقوة في المترجمات الفرنسية. ولا بدّ أن أشير هنا إلى الخزانة الموسيقية الثرية التي كان يضمها هذا المعهد، وكذا بعض كتب الصباغة التي كانت بالنسبة إليّ هي «المتاحف» التي تعرفت فيها على معظم اللوحات الفنية. وعلى ذكر الموسيقى والصباغة، فقد يستغرب القارئ أننا كنا نتلقى دروساً في «الرسم» خلال دراستنا بمدرسة النهضة على يد أستاذ وفد على المدرسة من إحدى مدن الشمال المغربي كان يدعى عبد العزيز الوردغي. ولا بدّ أن أذكر هنا أيضاً فضل الموسيقار الكبير أحمد الصياد على المدرسة، وهو كذلك كان أحد أبنائها، إذ إنّه كان يتردد عليها من حين إلى آخر، حينما كان يعمل مع أحد أساتذة الموسيقى الفرنسيين في وزارة الشبيبة والرياضة كي يدعونا إلى ما كانا ينظمناه من حفلات موسيقية.

ما الدور الذي لعبته وسائل الثقافة والاتصال (نقصد المدياع، التلفزة والسينما، وأيضاً الجرائد بملاحقها الثقافية والمجلات الثقافية) ما بين نهاية الخمسينيات والتسعينيات في تكوينك الثقافي العام؟

في الفترة التي تلقيت فيها تعليمي الابتدائي والثانوي لم يكن هناك إلا المدياع. وأستطيع أن أجزم أنّه لم يكن له أدنى تأثير في تكويني. كان ينبغي أن ألع التعليم العالي حتى أنفتح على الملحق الثقافي لجريدي العلم والتحرير والمحرر فيما بعد، ثم على مجلة أقلام المغربية التي ظهر أول أعدادها سنة 1964، ثم مجلات الثقافة الجديدة، وأنفاس، وكذا على بعض المجلات المصرية واللبنانية كمجلة الفكر المعاصر، ودراسات عربية ومجلة الفكر العربي. وفيما يخصّ المجلات باللغة الفرنسية انفتحت أولاً على مجلة لاماليف (Lamalif) وعلى سوفل (Souffles)، وفيما بعد

أصبحنا ننتظر كل شهر قدوم مجلات بويتك (Poétique)، و كريتيك (Critique) و لانغاج (Langage) والإنسان والمجتمع (L'homme et la Société) إلى مكتبة كُليتنا.

لم تكن السينما خلال فترة تعلمنا في المدرسة الثانوية حاضرة كمنهل ثقافي. أستطيع أن أؤكد أنني لم أدرك أهميتها كمكون ثقافي إلا عندما أصبحت أتردد خلال السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي على خزانة المعهد الفرنسي حيث كانت تعرض بعض الأفلام الفرنسية الكلاسيكية. هذا فضلاً عن افتتاح نادٍ سينمائي كان يجد سهولة في اقتناء الأفلام الروسية الكلاسيكية يعرضها في سينما الملكي في الرباط.

لا نستطيع أن نقول إنّ هذه الوسائط كانت لها علاقة بما كنا نتلقاه في المدرسة الثانوية على وجه الخصوص. ذلك أنّ التعليم الذي كنا نتلقاه فيها، حتى إن لم يكن تقليدياً بالمعنى المتداول للكلمة، فقد كان بعيداً عمّا تروّجه الثقافة المعاصرة، وحتى أساتذتنا لم يكونوا من التفتح الكافي كي يكون في إمكانهم أن يغدّوا ما تفرضه المقررات المدرسية بما أخذت الثقافة المعاصرة تفتتح عليه من منافذ، وما تستعمله من وسائط، وما تطرحه من أسئلة.

انتشار الأشكال الجديدة
للتقنية وحلول الإنترنت
كشبكة عمومية من شأنهما
أن يفتحا أبواباً جديدة لتوسيع
الفضاءات العمومية للمعرفة

نعم، هذا يتعلق بالخمسينيات والستينيات والسبعينيات وحتى حدود العقدين الأخيرين، لكنّ العالم سيعرف ابتداءً من العقد الأخير من القرن العشرين تحولات كبيرة قوية التأثير، ومن بين أهم هذه التحولات ما يُعرف بالتحول الرقمي الذي يمكن اعتباره تركيباً للثورات العلمية والتكنولوجية المتتالية ولنتائجها: (ظهور الحاسوب الشخصي 1981، برامج تشغيل الكمبيوتر، انتشار الإنترنت 1995، مع كل ما أتاحه من معارف ومعلومات تغطي جميع مجالات الحياة تقريباً؛ بروز الدور المتعاظم للمنصات والمحركات الإلكترونية؛ الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته؛ رقمنة جزء مهم من الإنتاج العلمي والفكري والفني للبشرية بكل لغات العالم مع امتياز

واضح للغة الإنجليزية؛ سهولة نسبية وأحياناً تامة في الحصول على المعلومة شريطة إتقان منهج البحث والتمييز بين المتاح... إلخ.) اخترق هذا التحول جميع مناحي الحياة الفردية والجماعية، من تربية وتعليم واقتصاد وفن وعلوم تطبيقية وأساسية، إلخ. وفرض وجوده وتأثيره في الحياة اليومية. وقد تتبعتم وتأملمتم هذه التحولات وكتبتم متتبعين منذ سنوات في مظاهر هذا التحول، منطلقين من تفكيركم في العلاقة بين العلم والتقنية والميتافيزيقا. إذا طلبنا منك أن تقدم لنا هذا التحول الرقمي في أبعاده الأساسية، فكيف ستقدمه؟

عصرنا مسرح لهزات قوية

إنّ عصرنا هو مسرح لهزات قوية دفعت البعض إلى الحديث عن ثورة صناعية ثالثة (الثورة الإلكترونية) ورابعة (الثورة الرقمية)، وهي بالضبط ثورة الأشكال الجديدة لتقنيات الإعلام والاتصال، تلك الأشكال التي واكبتها

تحولات عميقة في أنظمة المعرفة. إنَّ اتساع هذه التحولات التكنولوجية أخذ يشمل، منذ عشرات السنين الأخيرة، أساليب إبداع المعارف ونشرها وتداولها، الأمر الذي يدفعنا إلى الافتراض بأننا على أبواب عصر يخلّف وراءه العصور التي كانت فيها المعرفة تعتمد الشفوي فالكتابي فالمطبوع. لقد سمح انتشار الرقمي بازدهار لم يتقدم له مثيل للشبكات، وذلك وفق محورين: محور أفقي تسارعت عبره طرق انتشار المعارف وذيوعها، ومحور عمودي تكاثفت عبره الروابط والاتصالات. لقد اقتحمنا عصراً صار من اللازم علينا، إذا ما أردنا أن نوجد ونستمر في العيش ونواكب مجريات الأمور، أن نتواصل بشكل أكثر اتساعاً وأقوى سرعة. اتضح إذاً أنّ انتشار الأشكال الجديدة للتقنية وحلول الإنترنت كشبكة عمومية من شأنهما أن يفتحا أبواباً جديدة لتوسيع الفضاءات العمومية للمعرفة.

«أفعالنا الذهنية أخذت تبدو أكثر فأكثر كأنها عمليات

لا يمكن أن تتم من غير سند الكمبيوتر»

لم يكتفِ المنعرج الرقمي الذي نشهده اليوم بتوسيع مجال نشر المعارف ورُقّع انتشارها، وإثماً خلق هو بدوره فضاءات جديدة لإنتاجها وتداولها، بله علائق جديدة بين منتجي المعرفة ومستهلكيها، هذا إن لم نقل إنّه ألغى التمييز بين منتج ومستهلك، وحوّل طبيعة المعارف ذاتها، والدور الذي تلعبه في سَنّ علائق بين الفرد والمجتمع.

بناء على ذلك لم يعد بإمكاننا أن نفهم عمليّاتنا الذهنية وفقاً للنموذج الذي سنته النظريات التقليدية للمعرفة، تلك النظريات التي تنظر إلى تلك العمليات على أنّها أفعال نفسية لا تتعدى الأفراد. إنّ اللجوء إلى معالجة النصوص الإلكترونية أو استعمال محرّكات البحث

عادات مستحدثة، إلا أنّها ما فتئت تترسخ في السلوكات واللغة المتداولة إلى حدّ أنّ أفعالنا الذهنية أخذت تبدو أكثر فأكثر كأنها عمليات لا يمكن أن تتم من غير سند الكمبيوتر.

كما أنّ ازدهار الأشكال التقنية الرقمية أدخل، إضافة إلى الأشكال التقليدية لحفظ المعارف وتسجيلها، حوامل أخرى للتخزين تتمتع بقدرات تظهر لانهائية، الأمر الذي تمخض عنه تحوّل في قدراتنا على التذكر. لقد جعلت الثورة الرقمية من الذاكرة وظيفة «مادية» آلية وصنّعية، فأبعدتنا عن الذاكرة التقليدية، ذاكرة علم النفس. فعلى غرار «اختراع» الكتابة وتعميم الطباعة، يمكننا أن نعتبر أنّ اختراع الإنترنت تحوّل انقلاي في تاريخ المؤسسة الخارجية لقدراتنا الذهنية. فالإنترنت، مثله مثل أيّ وثيقة مكتوبة، هو جهاز تدكّر خارجي، وربما يجب أن نقول إنّه جهاز تخزين، فقد لا يصح أن نقول عنه إنّه يتذكر لأنّه لا ينسى.

” جعلت الثورة الرقمية من الذاكرة وظيفة «مادية» آلية وصنّعية، فأبعدتنا عن الذاكرة التقليدية، ذاكرة علم النفس “

ترى إذن أنّ أحد أهم أبعاد التحول الرقمي هو هذا التبنين الجديد للعمليات الذهنية أو الأفعال النفسية التي تكاد تتخلص بصفة نهائية من طابعها الداخلي المغلق (بالمعنى الذي كان يفترضه علم النفس التقليدي) وترتبط أو تتمفصل بشكل أقوى مع إيكولوجيتها الرقمية التي تضاعف من قدرتها على التخزين والحساب. هل ترى في هذا التطور الخارق خطراً أم حظاً؟ أم أنّ حجم هذا التحول يكاد يكون فوق الحظ والخطر، أو لنقلها مباشرة، فوق الخير والشر؟ وفي هذه الحالة، ماذا تستطيع فلسفة التربية ومعها البيداغوجيا؟

صحيح أنّ لهذه المستجدات مفعولاتها السلبية. يكفي أنّ تسأل اليوم أحد حاملي الهاتف النقال عن رقمه الهاتفي أو أرقام بعض من يتواصل معهم، كي تتأكد أنّه لا يذكر منها شيئاً، وأنّ جهازه يتكفل بمهذه المهمة. خزان الحاسوب يضعف من قدرتنا على التذكر. بل إنّ ما يُتيح الحاسوب من «استنساخ وإصااق»، يسمح للطالب، أو حتى للكاتب نفسه، بنوع من السرقات الأدبية، أو على الأقل السرقات الذاتية. ولكن لا ينبغي لهذه «السلبات» أن تدفعنا إلى التضحية بالخدمات العظيمة التي تسديها الثورة الرقمية إلى تطور المعرفة، وتطور التعليم. ربما ينبغي مراجعة طرقنا التقليدية في إجراء الامتحانات وتقوم قدرات المتعلمين على التحصيل. وقد عرف التاريخ البشري دوماً مثل هذا التحسر على ما كان سابقاً، والتخوف مما سيأتي..

تحتاج كل نظرية بيداغوجية في التربية والتكوين التفكير في الإنسان ككل وعدم اختزاله في بعد واحد على حساب أبعاد أخرى، مثلاً التفكير في دور الحواس الخمس، بل حتى في دور الحاسة السادسة (الحدس) في التعلم، ألا تشكل خلفية ثقافة الأذن والعين حدّاً لباقي الحواس، وبالتالي تعطيلها، مثلاً، لبعده ثقافة اليد في التربية والتكوين؟ صحيح أنك تأملت ما سمّيته «الكتابة الإلكترونية والكتابة الورقية»، وأيضاً «الكتابة باليد وجيل الأزرار». هل جيل الأزرار بدون «يد»؟ هل تتفق مع هذا التشخيص أم لا، ولماذا؟

ما قصدت إليه في المقال الذي أخذت منه عبارة «جيل الأزرار»، هو المفعول الذي يرسّخه التأثير عن بعد على أطفالنا الذين أصبح يكفيهم اليوم أن يضغطوا على الأزرار كي يجعلوا الأشياء تتحرك من حولهم فتغيّر من كفياتها وألوانها وأشكالها ومواقعها. لا يتوقف أطفالنا، بطبيعة الحال، عند القوة المؤثرة، إلا أنّهم لا يستطيعون أن يتجاهلوا سرعة التأثير، بل غياب مؤثر «فعلي». فكأنّ تبدل الأحوال لم يعد بحاجة لكثير من الأعمال. ألا يكفي أن أفق عند باب المتحرّك يفتح وحده دون أن أكلمه حتى على طريقة «علي بابا»؟! فلا داعي إذن إلى التأثير والفعل والعمل. هناك من يرجع الاستخفاف الذي أصبحت تبديه الأجيال الجديدة من العمل إلى الكيفية التي أصبحت الفيزياء المعاصرة تعامل بها «طبيعتها». فهذه الفيزياء لا تقع المعاصرين لها أنّ أجسامها قاصرة عاطلة Inertes، بل هي أجسام سحرية عجيبة غريبة تعمل وحدها. ويكفيك أن تشير إليها كي تستجيب دونما عناء، كأنّه لا حاجة إلى بذل جهد أو القيام بعمل.

يطرح جوابك على الفكر بشكل عام، والفكر التربوي بشكل خاص تحدياً حقيقياً. ذلك أنّ البرادغم القديم الذي حكم تصوراتنا للعلاقة بالواقع لم يعد صالحاً ولا وجيهاً، بل حتى مفتاح الحداثة الذي كان هو الكشف عن سحر العالم لم يعد ينفع في فتح أبواب عالم اليوم، عالم العلم والتقنية، لم يعد قادراً على

فك شفرات سحر الخوارزميات ومفعولات الترييض والنمذجة والرقمنة؟ ألا تجد أنّ المرئي والمفكر في التربية والتكوين مطالب أكثر فأكثر، إن هو طمح في أن يُساوي مفهومة ممارسته الفكرية والتربوية، أن ينتبه إلى هذا البراديغم الجديد الذي هو في طور التشكل، ويُركب بين الرياضيات والمعلومات والتكنولوجيات والبيولوجيا والخيال العلمي وبوطوبيا الليبرالية الجديدة؟

«هناك علاقة سحرية جديدة بالعالم ما تفتأ قواعدها ترسى»

هناك علاقة سحرية جديدة (Réenchantement) بالعالم ما تفتأ قواعدها تُرسى. لا بأس أن نعود هنا إلى مقال كان ر. بارت قد كتبه عن آينشتاين يتحدث فيه عمّا سماه «أسطورية آينشتاين» التي «هي في الواقع عبقرية قلّما تكون سحرية، إلى درجة أنّ المرء يتحدث عن فكره وكأنّه يتحدث عن عمل وظيفي شبيه بصناعة النفاق صناعةً آلية». لقد كان ينتج الفكر من غير انقطاع، مثلما تنتج المطحنة الطّحين. لكنّ المفارقة هنا، هي أنّه كلما اتّخذت عبقرية الإنسان صورة مادية، ازداد نتاج اختراعه قريباً من الطابع السحري، وازداد تجسيدا للصورة القديمة الباطنية لعلم سرّي هرمسي يتخفى وراء أحرف معدودة. بموجب هذا العلم السري ينطوي الكون على سرّ وحيد، سرّ الأسرار. وهذا السرّ يتجلى في كلمة واحدة. الكون صندوق حديدي تبحث الإنسانية عن رقمه السري. و«آينشتاين كاد يعثر عليه، وفي ذلك تكمن أسطوريته». الكلمة المفتاح التي يشير إليها بارت هنا هي المعادلة «البيسة» التي تربط بين الطاقة، وبين المادة والسرعة الضوئية. مع دماغ العالم الفيزيائي الكبير، تنتقل من الآلية إلى الأسطورة. وهكذا فنحن نعثر عند صاحب نظرية النسبية، على الموضوعات الغنوصية وخصائص تلك المعرفة جميعها: من القول بوحدة الطبيعة، وإمكانية نموذجية لاخترال أساسي للعالم وتبسيطه، وقدرة الكلمة على فتح المنغلق، والصراع القديم بين السرّ والكلام، وزعم الغنوصية بأنّ المعرفة الكلية لا يمكن أن تنكشف إلا دفعة واحدة. مجمل القول؛ إنّنا هنا أمام السّاحر والآلة وقد اجتمعا في شخص واحد، شخص أسطوري. لعل هذه هي حالنا مع الافتراضي.

يطرح المنعطف الرقمي (بالمعنى الذي حددناه أعلاه) العديد من الإشكاليات المعقدة. وإذا اقتصرنا على المجال التربوي واستحضرنا نتائج هذا المنعطف، فإننا ننبه من كون نتائجه ومفعولاته تشمل جميع مستويات منظومة التربية والتكوين. فهو يسائل غايات المنهاج التربوي التي تحدّد انطلاقاً من تعريف محدد ومتوافق عليه بين القوى الاجتماعية إلى هذا الحد أو ذاك للهوية، والحال أنّ التحوّل الرقمي يزعزع هذه التعريفات ويزيد في ديناميتها بفعل مظاهر العولمة، وعض «هوية-أصل» تكون منطلقاً أصبحت المنظومات توجه هويات متحركة، متعاقبة، بل حتى هويات متشظية ومركبة (identité modulaire) لا تتوقف عن تفكيك مكوناتها وإعادة تركيبها. كيف تقرأ، الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي، فلسفياً هذه الدينامية الهويةية الجماعية والفردية في علاقة بغايات منظومة التربية والتكوين؟

ينبغي للمدرسة أن تكون أداة انفتاح على الآخر وعلى المستقبل

لا ينبغي، في اعتقادي، النظر إلى مدرسة اليوم، في كونها أساساً أداة لترسيخ مفهوم «متوافق عليه عن الهوية»، وكونها فحسب «جهازاً من الأجهزة الأيديولوجية للدولة». لقد ربيت في بداية تحصيلي للمعرفة، كما سبق أن أشرت، على أنّ المدرسة أداة مقاومة، ووسيلة انفتاح، وأنّ وظيفة التعليم هي زرع الروح النقدية عند التلميذ إذكاء لشغفه بالمعرفة، وغرساً لثقافة السؤال، وانفتاحاً على نبضات الحياة المعاصرة.

إذا اعتبرنا أنّ هذه هي المرامي التي تنشدها العملية التعليمية، فإنني لا أرى في ما تعرضه الثقافة الرقمية من انفتاح، وما يفرضه «المنعرج الرقمي» من توسيع للأفاق، وتغيير للأسس التي تقوم عليها حياتنا كمفهومنا عن المكان والزمان، واقترابنا من الثقافات الأخرى بشتى أنماطها، وتحويل مفهومنا عن العمل، وتغيير وسائط إدراكنا للعالم، وعلاقتنا بالآخر، لا أرى في كل هذا تهديداً لمقومات شخصية المتعلم في مدارسنا، بقدر ما أعتبره إغناء لها وتفتحاً.

لقد أقامت الشبكة مسلسل توزيع للمعارف يسهم فيه جميع الأطراف كما سبق أن أشرت، بحيث يتعذر علينا تعيين من فيهم المرسل ومن المتلقي، من المنتج ومن المستهلك، إذ إنّ كل طرف يعمل في الشبكة حتى إن تطلب منه الأمر مجرد انتقاء مصدر من مصادر المعلومة، ليسهم بذلك في التداول الخلاق للمعلومات والمعارف. وهكذا يغدو مستعملو الشبكة وزوادها، ليسوا متلقين ولا مالكين، وإنما يغدون أعضاء فاعلين في عمليات لا نستطيع أن نميز فيها الفاعل عن المنفعل.

ما يهمنا في الأمر هو أنّ التعلم لم يعد مرتبطاً بمؤسسات فعلية تحدّها جدران، وترعاها إدارة وتسهر على «تلقين» الدروس فيها هيئة

مختصة. لقد جعلت الأشكال الجديدة للتقنية التعليم اليوم تعليماً عن بُعد. ولنا في «الشبكة الوطنية للتعلم» التي أحدثتها المملكة المتحدة خير مثال على ذلك. يتعلق الأمر بالربط فيما بين أكبر عدد ممكن من الخزانات والمتاحف والمدارس والمراكز التربوية بهدف توفير مركز ضخم لكل الموارد الافتراضية ذات الهدف التربوي. هذه الفضاءات لتخزين المعارف، التي بإمكانها أن تتواجد في أكثر من مكان، وفي الوقت نفسه بإمكانها كذلك أن تكون في متناول الجميع وفي أيّ جهة من جهات العالم. إلى حد أنّ التعبير: «التعلم عن بُعد» أصبح يبدو كأنه يشمل نوعاً من المفارقة، ما دام يلغي في الحقيقة مفهوم البعد ذاته. إنّ الروابط التي توفرها اليوم الأشكال الجديدة للتقنية لا نكتفي بتقريب المسافات وإنما تذهب حتى «قتلها» والقضاء عليها.

”
التعلم لم يعد مرتبطاً بمؤسسات
فعلية تحدّها جدران، وترعاها
إدارة وتسهر على «تلقين»
الدروس فيها هيئة مختصة. لقد
جعلت الأشكال الجديدة للتقنية
التعليم اليوم تعليماً عن بُعد

“

ما أبعدها إذن عن المدرسة التقليدية التي تخضع لضوابط البرمجة والتفريق بين المستويات، وبين أيام العطل وأيام العمل. فقد نجد أنفسنا في القريب العاجل في مراكز تضم أفراداً لا تميز فيهم بين عارف وجاهل، كبير وصغير، مراكز ترتبط مباشرة بقواعد المعطيات، حيث لا يبقى فيها لـ «المعلم» إلا دور الموجه، وحيث يفرض فيها الافتراضي كامل «واقعيته».

هل نفهم من جوابك هذا «نهاية» المدرسة التقليدية ومعها عالمها القديم وأدوارها، وبالتالي «نهاية» الدور التوحيدي للمدرسة حيث كان الرهان هو الإنتاج التربوي للرابطة الاجتماعية والهوية الجماعية وإعادة إنتاجها الموسعة؟ هل ترى أن التحول الرقمي أنهى ما سُمي بالتوافقات الهوياتية؟

ربما هي نهاية الأيديولوجية بالأحرى، باعتبار أن ما تقوله عن وظيفة المدرسة، هو ما كان لوي ألتوسير يقوله عنها كجهاز من «الأجهزة الأيديولوجية للدولة». ونحن نعلم أن أهم وظيفة لكل آلية أيديولوجية هي تغليف التناقضات، وخلق الوحدات واستبعاد الاختلافات وطمسها، وهي التوحيد وترسيخ الهويات.

في هذا السياق، ارتقت الصورة لتحتل وضعاً جديداً جعلها تتقدم، إن لم نقل، تنتصر على الكلمة، علماً أنه يمكن أن نُصوّر أيضاً بالكلمات، الصورة الشعرية مثلاً. ولكن الصورة الشعرية أو المشهد السردى (القصصي أو الروائي أو غيره) الذي يرسمه المبدع تنافسه أيضاً صور الماركيتينغ والإشهار، وصور الذكاء الاصطناعي المفبركة أو الموجهة، وهي منافسة شرسة... بالنسبة إليك، من أين تأتي حظوظ الصورة ومن أين تأتي خطورتها؟ كيف يمكن أن نصالح بين الثقافة المدرسية وثقافة الصورة؟ ماذا يمكن للفلسفة أن تقول لنا؟

أهمية الصورة، وكذا خطورتها، ترجعان في عصرنا إلى قوتها الإقناعية، وإلى ما تدعوه حنة آرندت «المصدقية ذات الأصل الاختباري». فعصر الصورة يقتزن أساساً بمس الاتصاق بالواقع المباشر. وقد سبق لآرندت أن بيّنت أن «إنسان عصر الصورة، الذي يقُدس الشفافية، قد تحلّى عن كل مثل أعلى قد يكون بالنسبة إليه مصدر ردع وإكراه، فانطوى على نفسه بعيداً عن أيّ انفتاح على الخارج، وصار مكتفياً بعالمه الضيق، ملتصقاً بالمألوف الذي يعجّ بتمثيلات تلتصق أشدّ الاتصاق بالواقع المباشر». هنا يغدو «البعد الاختباري» empiricité أبلغ من أيّ تعبير، وأكثر قدرة على «الردع والإكراه»، وأقوى الحجج إقناعاً، وأكثر الخطابات بياناً. لا يخفى أن هذه القوة الإقناعية قد تفرض إدراكاً تصعب زحزحته. من هنا تأثير الصورة وخطورتها في أغلب الأحيان.

هل هذا يؤكد تعويض: «أنا أوسلفي إذا أنا موجود»، أو «أنا آخذ صورة لنفسي بنفسي، أنا موجود» للكوجيطو الديكارتى «أنا أفكر أنا موجود»؟ ألا نجد في هذا التعويض نواة الأناية التي نلاحظها أكثر فأكثر لدى الناس في الفضاء العمومي، في وسائل النقل، في المؤسسات التعليمية، إذ عوض البناء الجماعي والعيش المشترك نجد الفردي المصوّر، الذري المعزول في عالمه حيث كل فرد هو «وحدة» في صورته، كما لو كانت جزيرة حدودها من حدود صورته! هل تستطيع التربية والتكوين رفع تحدي مواجهة مفعولات هذا التفريد الذي تعتبر العلاقة بالصورة أحد تجلياته؟

ليس السيلفي تعرفا على الذات بقدر ما هو بحث عن اعتراف

لا أوجد لا حيث أفكر،
ولا حيث لا أفكر، لا أوجد
إلا في الشبكة حيث أتغذى
على لاإنكاتي

سبق لي أن انتقدت هذا التقريب بين السيلفي والكوجيطو، الذي ذهبت إليه إحدى الأستاذات في فرنسا، فبينت أنه استراتيجية تواصلية ترمي إلى تعويض نقص التحقق الفعلي وفقدان الواقعية الذي تعاني منه الذات الفعلية، فوضاً عن مرحلة المرأة التي يتحدث عنها لاكان والتي تكشف عن الذات الواقعية، فإن «مرحلة» السيلفي لا تكشف إلا ذاتاً افتراضية. أو لنقل إن ما تكشف عنه «مرحلة» السيلفي هو تشكل صيغة أخرى من الذاتية المختلطة. وهي ذاتية يصعب عليها أن تثبت ذاتها، فتظل تتأرجح بين الواقعي والافتراضي. فليس الفرد هنا هو ذاته من خلال وعيه بوجوده ككائن مفكر يحسّ

ويشكّ ويتذكر ويتخيل كما في الكوجيطو الديكارتي... بل هو كذلك من خلال مجموع صورته المودعة في الفضاء الافتراضي. نحن إذاً أمام ذاتية من غير ذات، أمام كوجيطو الـ self، كوجيطو الهو المجهول. فبينما يجعل الكوجيطو الديكارتي الذات مصدراً للمعنى فيقيم أنا مؤسّسة للوجود، فإن أنا السيلفي ستستمد معناها وقيمتها من الآخر بما سيُسجّله من اللايكات والاعترافات. فالسيلفي ليس كوجيطو، وهو لا يستهدف الوعي بالأنا والتعرّف على الذات، وإنما لا يرمي إلا إلى انتزاع اعتراف الآخر.

كان جاك لاكان قد انتقد كوجيطو مؤسس الفلسفة الحديثة، فوضع مكانه ما يمكن أن ندعوه كوجيطو الفكر المعاصر الذي يرصد الأنا في انفلاتها، ويتعقبها عند غياباتها وعدم حضورها أمام ذاتها، فكتب: «أوجد حيث لا أفكر، وأفكر حيث لا أوجد». وربما نستطيع أن نقل هنا هذا الانفلات، كي لا نقول المجرح، الذي تعانيه الأنا المعاصرة في كوجيطوها للتعبير عما يعتري الذات عندما يقذف بها السيلفي في العالم الافتراضي فنقول: «لا أوجد لا حيث أفكر، ولا حيث لا أفكر، لا أوجد إلا في الشبكة حيث أتغذى على لاإنكاتي». ها أنت ترى أنّ الأمر لا يتعلق بأناية بقدر ما يتعلق بالبحث عن اعتراف و«حاجة» إلى الآخر. إذ إنّ كل حاجة إلى الآخر تجعل الأنا لا يكتفي بنفسه، تجعله «غير أناني».

راهنت نظريات التربية والتكوين دائماً على الاستمرارية والتراكم، لأنّ من شأن ذلك أن يضمن لها نقل التراث وترصيد التقليد، وبالتالي ترصيد بناء هوياتي معين. يمكن اعتبار هذا المعطى محمداً في النموذج الكلاسيكي لعلاقة التربية بالمجتمع. أمّا اليوم، فوتيرة التحولات تبرز أكثر وبشكل متسارع منطلق الانفصال والقطيعة. من مظاهر ذلك ما كتبت عنه، نقصد الـ «Jetable»، (ما يتخلص منه رغم أنّه ما زال قابلاً للاستعمال)، كيف يمكن استيعاب الأمر تربوياً، بالنسبة إلى متعلمين وأفراد يعيشون الحاضر دون ثقل الماضي (المقابل، هنا، للتراث والتقليد)، بل مستعدون لترك هذا الحاضر من أجل حاضر آخر، يغري بجدته و«سهولته»؟ هذا الـ «Jetable»؟

الهوية الهاربة

من النعوت التي أفضل استعمالها وصفاً للهوية في عالمنا المعاصر نعتها بأنها «هوية هاربة». لن تروق هذه الصفة، بطبيعة الحال، من يربطون مفهوم الهوية بالثبات، والتجذر، ومن يعتبرون المدرسة أساساً «جهازاً أيديولوجياً» لترسيخ القيم و«تثبيت» الهوية. غير أنّ مفهوم الزمان الذي أصبح المنعطف الرقمي يفرضه في حياتنا المعاصرة، لم يعد يرتكز أساساً على مفهومات الاتصال والحضور، حيث كان نمط «الحاضر» هو النمط الذي يفرضه المفهوم المكرس عن الزمان. يسعى المنعطف الرقمي إلى خلخلة هذا المفهوم، بإعادة النظر في العلاقة بين أنماط الزمان التقليدية وجعل الحاضر «يمتد بعيداً حتى يبلغ المستقبل الذي يستجيب للماضي». تفرض علينا هذه الزمانية Temporalité أن نعيش اللحظي لا الآني. اللحظي هو «قرار التاريخ النقدي الذي ينزل مثل الساطور على ثقل الماضي وثقل الحاضر» كما يقول نيتشه. لا يعني ذلك أنّ علينا أن نعيش الألمان، وإنما أن نعيش ضد الراهن l'intempestif، أي أن نرتقي في المستقبل ونبحث عن النماذج القديمة، لكن ليس في الماضي البعيد أو القريب، وإنما في المستقبل الآتي. هذا ما يجعل ثقافة اليوم ليست ثقافة نقل وحفظ وتدوين، وإنما ثقافة اللحظة والرمشة. إنّها ليست ثقافة الأذن والذاكرة، ليست ثقافة الصوت والرواية المتروية، وإنما ثقافة الصورة والتصوير السريع. هي إذاً استجابة لحظية لعالم لا يفتأ يتبدل. هذا هو التغيير الذي لحق بمفهوم الاستمرار. فالوصل اليوم والاستمرار ليس هو ثبات ما ينقل ودوامه، كما أنّه ليس نفيه وإلغاءه، وإنما هو التحوّل الدائم لما لا ينفك يتجدد. تحفظ فلسفة التربية والنظريات البيداغوجية بخصوص «السرعة» باسم مبدأ «الزمن اللازم وفق طبيعة الشيء». والتعلم يتطلب زمناً هو زمن الجهد، جهد الفهم أو بالأصح جهد بناء الفهم، وجهد إنجاز التمرين مع الحق التربوي في ارتكاب الخطأ شريطة تصحيحه والتعلم منه. اليوم، وبفعل التحول الرقمي والتطور التكنولوجي تقوم دعاوى «بيداغوجية» تطالب بـ «تسهيل» التعلم، ولكن بمضمون تسريعه عبر توسل التكنولوجيا. الأمر الذي يفرضي إلى الانتهاء إلى نوع من التبسيط الذي قد يراهن على النتيجة فقط وليس على السيرورة، غير أنّه في مراهنته هذه يحرم المتعلم من مواجهة الصعوبة التي تعتبر فرصته الحقيقية لامتلاك الكفايات وبيئتها. كيف، أستاذ عبد السلام بنعبد العالي، أنت الذي كتبت عن السرعة، والإنجاز، والانتظار، والتعقد، تنظر إلى هذا التوتر؟ كيف تفكره فلسفياً؟

سبق أن أشرت في هذا الحوار إلى ما وسمته بـ «التعليم المقترّ» عندما قلت إنّ التعليم فيما سبق كان يطلب من التلميذ جهداً ومشاركة فعلية في التحصيل. كما سبق لي أن قارنت في مقال سابق بين ما سمّيته «ثقافة الكراسي، وثقافة الأرائك»، بين «الثقافة المتعبة والثقافة المريحة». أتفق معك أنّ مواجهة الصعوبات هي الفرصة الفعلية لتملك الكفايات. هكذا أفهم دور تمارين الرياضيات في عملية التعلم. التمرين الرياضي هو أساساً فرصة لقهر صعوبة، وكلما ازداد التمرين تعقيداً، ازداد التملك رسوخاً. ولكن لماذا نقرن الثورة الرقمية بالاستسهال

والعجلة؟ أعشق من حين إلى آخر التفاعل مع بعض تمارين الذكاء التي تقترحها علينا شبكة الإنترنت، فأجدها، في بعض الأحيان، أكثر طرافة من بعض تماريننا الكلاسيكية.

لربما اقتضى الأمر منا، لا تغيير مفهومنا عن العملية التعليمية فحسب، وإنما إعادة النظر في فحوى المعرفة ذاتها وفضاءات إنتاجها. فنتيجة لما أحققه المنعرج الرقمي بقدراتنا السيكولوجية، وكمّ معلوماتنا وكيفية توزيعها وتداولها، فقد غيّر، بفعل كل ذلك، طبيعة المعارف وفضاءات اكتسابها، فلم يعد تحصيل المعارف اليوم محددًا بحدود: إنّه لا يتوقّف عند جدران ولا ينحصر في سنوات من العمر. فـ «مواطن» مجتمع المعرفة ما يفتأ يتعلم، بل إنّه ما ينفك يتعلم كيف يتعلم. ذلك أنّ التعلم لم يعد حصراً على نخبة، ولا وفقاً على سن. ما يطبعه اليوم هو الامتداد، الامتداد بأوسع معانيه؛ فلا هو وقف على أفراد، ولا هو يحفظ في الصدور، ولا هو يؤخذ عن أفواه معينة، وفي وقت بعينه. بل إنّه لم يعد «يؤخذ»، لأنّه لم يعد تحصيل معلومات، بقدر ما هو اكتساب مهارات. إنّه لم يعد تعلمًا، وإنما غدا تعلم كيفية التعلم. وحتى هذه الكيفية لا تتوزع بين من يمتلكونها ومن يتلقونها. فحتى إن لم يجز لنا القول إننا اليوم أمام عدالة معرفية، فنحن أمام نوع من «الديمقراطية المعرفية».

يصعب جداً، في هذا العالم الذي وصفته قبل قليل، على الفرد أن يكتسب مناعة نقدية إزاء ما يقدم إليه في عالم اليوم بحكم قوة وتعقد بناء وتشابك وسرعة المضامين والمحتويات التي تعرض أمامه عبر شاشات هاتفه الذكي أو حاسوبه المحمول أو شاشات التلفزة واللوحات. وكانّ الرسالة الضمنية، بل أحياناً الواضحة لما يقدم هي، كما كتبت عن ذلك: «لا تفكروا فنحن نفكر بدلکم!» نعلم أنّ «التفكير لا يفوض» كما قال إميل شارتي المعروف بالن. كيف تنظر إلى حظوظ التربية والتكوين في مواجهة هذا التحدي، أو بالأحرى ما هي، في نظرك، شروط الإمكان أو الاستحالة لرفع تحدي مواجهة التفاهة والبلاهة على مستوى منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي؟

لا بدّ لنا من «منعرج تربوي»
 يلائم «المنعرج الرقمي» الذي
 نواكبه

كثيراً ما رددنا أنّ من وظائف المدرسة تكوين أشخاص يتمتعون بالقدرة على النقد والتمييز وإعمال العقل السليم. ربما لم يعد المجتمع المعاصر يكتفي بأفق الانتظار هذا. فربما قد ولى العهد الذي كانت فيه المعارف الصائبة والمناهج القويمّة كافية لمواجهة صعوبات الحياة ومكائد مجتمعات الفرجة. وحتى ما كان يوسم بأنّه نقد إيديولوجي يفضح الأوهام، ربما لم يعد هو أيضاً بكافٍ. ذلك أنّ ما يسود عالمنا من أشكال البلاهة، أو ما ينقله البعض «أشكال البهامة»، ربما لم يعد ينفذ معه نقد ولا فضح، إذ إنّه يكون، في بعض الأحيان، من الصلافة بحيث يفضح نفسه. ما يتبقى للفرد في مجتمعاتنا المعاصرة، التي يجد فيها المرء أنّ «هناك من يقصيه ليفكر بدله»، وينشغل به وبرغباته صباح مساء، هو الملاحقة الدائمة لهذه الأشكال، وتعقب «البلاهة» في المستويات جميعها. ذلك أنّ مأساة

عصرنا، ومأساة البلاء، لا تكمن في كونها لا فكراً، وإنما في كونها لا فكراً يفكر، فهي لم تعد ذلك الجهل الذي قد يُندرك عن طريق التربية والتكوين، ولا فراغ الفكر الذي قد يملأه الانفتاح على السؤال، وإنما غدت تقدّم نفسها على أنّها فكر، بل كلّ الفكر، من هنا اكتفاؤها بذاتها وصلابتها وتجذرها، خصوصاً عندما تزداد الأفكار الجاهزة ذبوعاً مع انتشار وسائل الإعلام وتقدمها، وعندما تعمل «الصورة» في مجتمع الفرجة، على مخاطبة ملكاتنا جميعها واستثمارها في غرس «البلاغات». ها هنا يجد نداء نيتشه كل مبرراته عندما يدعونا إلى «إزعاج البلاء ومقاومتها Nuire à la bêtise». لا يستعمل الفيلسوف الألماني عبارة «ضرورة القضاء عليها»، إدراكاً منه لصعوبة القضاء النهائي على البلاء، وكونها ما تنفك تدفع الإنسان الحديث إلى أن يقدّ نفسه وفق ما تجري به الأمور ويسعى جهده أن «يجاريها».

في الأخير، وبعيداً عن المطالب الخاصة بكل سؤال من الأسئلة التي تم طرحها، كيف يرى المفكر عبد السلام بنعبد العالي تأثير هذا الانعراج الرقمي على المدرسة المغربية من حيث غاياتها الكبرى وبرامجها ومناهجها وتكوين مدرسيها ومُطربها وأساليب التقويم في الأفق المنظور؟ إذا كان لا بدّ للأستاذ عبد السلام بنعبد العالي من أن يرسل رسالة بخصوص مهام التربية والتكوين في سياق المنعطف الرقمي، فماذا سيقول؟ الامتحان الذي يواجهه مفهومنا عن المعرفة وعن المدرسة، يُطرح علينا، وعلى العالم أجمع، كل مرة يواجه فيها الطلبة امتحاناتهم، حيث نشاهد إلى أيّ حد تُوظف التقنية من أجل ما تنعته التربية التقليدية بـ «الغش»، وحيث نقتنع بالفعل أنّ أساليبنا في التدريس، بل مفهومنا عن المعرفة ذاتها، والدور الذي ينبغي أن نبيطه بالمدرسة، نقتنع أنّ كل هذا في حاجة إلى إعادة نظر، وأنه لا بدّ لنا من «منعرج تربوي» يلائم «المنعرج الرقمي» الذي نواكبه.

الرباط، يونيو 2024