مارثا نوسباوم

ليس للربح

لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات

ترجمة:

فاطمة الشملان

اليوم

جداول Jadawel
Mathematician
13.10.2018

مارثا نوسباوم

ليس للربح

لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات

ترجمة:

فاطمة الشملان

جداول Jadawel

الرقمي

Martha C. Nussbaum

Not For Profit

Why Democracy Needs The Humanities

Copyright © 2010 Princeton University Press
All rights reserved

الكتاب: ليس للربح.. لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات

المؤلفة: مارثا نوسباوم

ترجمة: فاطمة الشملان

جداول

للنشر والترجمة والتوزيع

رأس بيروت - شارع كراكاس - بناية البركة - الطابق الأول

هاتف: 00961 1 746638 - فاكس: 00961 1 746637

ص.ب: 5558 - 13 شوران - بيروت - لبنان

e-mail: d.jadawel@gmail.com

www.jadawel.net

الطبعة الأولى

شباط / فبراير 2016

ISBN 978-614-418-313-7

جميع الحقوق محفوظة © جداول للنشر والترجمة والتوزيع

يجوز نسخ أو استعمال أي جزء من الكتاب في أي شكل من الأشكال أو بأية وسيلة من الوسائل سواء التصويرية أم الإلكترونية أم الميكانيكية، بما في ذلك النسخ الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو سواها وحفظ المعلومات واسترجاعها دون إذن خطي من الناشر.

طبع في لبنان

Copyright © Jadawel S.A.R.L.

Caracas Str. - Al-Barakah Bldg.

P.O.Box: 5558-13 Shouran

Beirut - Lebanon

First Published 2016 Beirut

طُبع على نفقة مؤسسة

ريم وعمر الثقافية

Mathematician

المحتويات

مقدمة المترجمة 9
مقدمة 15
شكر وتقدير 19
الأزمة الخامدة 23
تعليم للربح، تعليم للديمقراطية 35
تعليم المواطنين: المشاعر الأخلاقية واللاأخلاقية 51
أصول التربية السقراطية: أهمية المحاججة 73
مواطنو العالم 107
إنماء الخيال: الأدب والفنون 125
التعليم الديمقراطي على المحك 155
تثبيت المصطلحات 181

لقد وصل التاريخ إلى مرحلة حين الرجل الأخلاقي، الرجل الكامل، يفسح مجالًا أكثر فأكثر، دون أن يعلم بذلك... للرجل التجاري، الرجل ذي الغاية المحدودة.تتخذ هذه العملية، بمساعدة التطور الرائع للعلوم، قوة وحصة هائلة، مسببة اضطرابًا في توازن الإنسان الأخلاقي، حاجبة الجانب الإنساني منه تحت ظل منظمة عديمة الروح.

رابندرات طاغور، الوطنية، 1917

يأتي الإنجاز ليدلل على شيء مثل أن الماكينة المخطط لها جيدًا تستطيع العمل أفضل من الإنسان، ويسقط التأثير الأساسي للتعليم، الوصول إلى حياة غنية المعنى، على جانب الطريق.

جون ديوي، الديمقراطية والتعليم، 1915

إلى لويس غوتمان، مارتا ملتشيور، ماريون ستيرنز، وكل مدرسيَّ في مدرسة بالدوين.

مقدمة المترجمة

لماذا هذا الكتاب؟ ولماذا الآن؟ سؤلان يجدر الإجابة عليهما قبل الولوج بين دفتيه. فلنتأمل المحيط الذي ننغمس فيه دون تفكر حقيقي في مسببات حدوثه. أتحدث عن الأوضاع العربية الحالية المحتقنة بالشعور الطائفي والانقسامات الهوياتية على ذاتها، لنطرح السؤال هل للتعليم والمناهج دور فيما يحصل؟

التعليم هو أحد العناصر، قطعة فسيفساء لا تصنع الصورة وحدها ولكن حتمًا لا تكتمل اللوحة إلا بها. لنتفكر في حال الجماعات المتطرفة في عالمنا من إلغاء لصفة الإنسانية في الشخص الآخر لكونه مختلفًا فكريًا وعقائديًا عنها، وبالتالي تبرير قتله أو احتقاره أو إذلاله، شيء لطالما استخدم كذريعة من خلال وصم المختلف بالبربرية[1]. يقول بيير كونتيسا «يلبي العدو حاجة اجتماعية، وهو جزء متخيل جمعي خاص بكل جماعة. إنه (أنا آخري) يجب أن نجعلها (غيرية) نلونها بالسواد ونجعلها مُهددًة لكي يبدو استخدام العنف شرعيًا»[2].

في دراسة نُشرت مؤخرًا من قبل المجلس الثقافي البريطاني وجدت فيها

(1) يوضح هذه النقطة جليا تزفيتان تودوروف في كتابه الخوف من البرابرة: صدام ما وراء الحضارات، ترجمة: د.جان جبور الصادر عن مشروع «كلمة» للترجمة بهيئة أبوظبي للثقافة والتراث سنة 2009.

(2) بيار كونتيسا، صنع العدو أو كيف تقتل بضمير مرتاح، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسة أيار/ مايو 2015، صفحة 33.

رابطًا بين الشهادات التقنية، خصوصًا الهندسة ولدرجة أقل منها الطب، وبين راديكالية الإسلاميين وتأثيرًا عكسيًّا للإنسانيات والعلوم الاجتماعية على تلك الراديكالية. شملت الدراسة تحليلًا لديبغو غامبيتا يذكر فيه أن حوالى نصف المجاهدين من الشرق الأوسط حصلوا على تعليم عالٍ، 44% منهم حاصلون على شهادة في الهندسة، ليذكر أن نوعية التعليم في الطب والهندسة تتماشى مع العقلية الجهادية ففي الطب مثلًا يتم قمع المشاعر أو حتى إقصاؤها من أجل القدرة على التشريح أو التعامل مع الموت والألم. أما الهندسة فقد وصفت التعليم فيه بأنه يصنع ما أسمته «نظام الذهن الهندسي» الذي يعتمد على الأحادية، التبسيط والتحفظية. فالذهنية الهندسية تعتمد في أحاديتها على «لماذا نحاجج إذا كان هناك حلٌّ واحد هو الأفضل» والتبسيط في «لو كان الناس عقلاء، لكانت الحلول بسيطة.» أما التحفظية فهي في التوق إلى النظام المفقود والذي يتطابق مع العقلية الجهادية في العودة إلى الأصولية. لذا فإن العلوم الاجتماعية لا تتماشى مع الراديكالية الإسلامية. تذكر الدراسة أنه يتم تجنيد المجاهدين الأذكياء والفضوليين بيد أنهم لا يشككون بالسلطة، خصائص لا يملكها دارسو الإنسانيات[1].

هذه المعضلة في نوعية التعليم ليست حكرًا على العلوم التجريبية في عالمنا العربي، بل هي متغلغلة منذ بدايات التنشئة فقد ذكرت سهام الصويغ، الحاصلة على درجة الدكتوراة في الفلسفة (علم نفس تربوي- دراسات طفولة مبكرة)، في دراسة تحليلية لها «أن أكثر أساليب التنشئة انتشارًا في الأسرة العربية هي أساليب التسلط والتذبذب والحماية الزائدة» وهي أساليب «تؤثر بصورة سلبية على نمو الاستقلال والثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية.

(1) Martin Rose, Immunizing The Mind (How can education reform contribute to neutralising violent extremists?), November 2015, www.britishcouncil,org.

وتعود الطفل على الخضوع والامتثال، حيث يتعود منذ الصغر على كبح التساؤل والاكتشاف والمبادرة»[1].

كما يذكر تقرير التنمية الإنسانية العربية 2003 «إن أخطر مشكلات التعليم في البلدان العربية تتمثل في تردي نوعيته». ويستنتج رابطًا بين توزيع القوى الذي يتوافق أحيانًا مع توزيع الثروة وبين تردي أخلاقيات المجتمع والأفراد مما أثر على العدالة قبل كل شيء[2].

يبدأ هذا الكتاب الصادر في 2010 من قبل مارثا نوسباوم، الفيلسوفة الأميركية وأستاذة في القانون والأخلاق بجامعة شيكاغو، بفصل هو نذير يحذر من تبعات تعليم يقتطع الإنسانيات ويهتم بصنع بشر أقرب للآلات منهم للروح، باحثين عن الربح المادي والمكسب، متجاهلين كونهم كائنات اجتماعية يجب عليها أن تتعامل مع الآخر وتتعايش معه، هذا الآخر المختلف عنها إما عرقيًا أو دينيًا أو جندريًا.

حذرت مارثا بأن إقصاء الآخر المختلف سيجعلنا نراه كغاية لوسيلة وبالتالي تشييئه. هذا التشييء سيلغي الصفة الإنسانية في الآخر لمجرد كونه من أقلية أو جماعة مهمشة اجتماعيًا. تزعم في هذا الكتاب بأن الإنسانيات مهمة ليس فقط في تهيئة مواطن ديمقراطي بل أيضًا في إنعاش النمو الاقتصادي والمستقبل الوظيفي من خلال تفصيل أوضاع التعليم في أمريكا والهند، بلدين متباينين في الثقافة وأساليب التعليم والوضع الاقتصادي.

قامت برسم حجتها القائمة على أن تعليم من أجل الربح لا يخدم تعليمًا من أجل الديمقراطية بينما تعليم من أجل الديمقراطية يصب في مصلحة

(1) د. سهام عبد الرحمن الصويغ، التنشئة الاجتماعية للطفل العربي وعلاقتها بتنمية المعرفة (دراسة تحليلية)، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد الرابع/ العدد 13، صفحة 73-99.

(2) http: //www.un.org /arabic /esa /rbas /ahdr2003 /

الاقتصاد ويتجاوزه، فتقترح الاستعاضة عن نموذج النمو الاقتصادي بنموذج التنمية البشرية في التعليم.

تحدثت عن مشكلة ثنائية الخير المطلق والشر المطلق، وكيف تم استغلالهما في الخطابات السياسية وزرعهما في القصص والحكايات من أجل توظيفهما في صنع العدو، تبدأ بتسليط الضوء على نشأة المشاعر من المرحلة الرضيعية وتطورها. وكيف أن مشاعر الإقصاء وعداء الآخر المختلف إنما هي محاولة دفاعية لإنكار القصور الذاتي في الفرد وإسقاطه على الآخر مقترحة حلولًا لتجاوزها.

تبدأ هذه الحلول بنظرها في التربية وغرس المفهوم السقراطي في المحاجة، من خلال إدراج الإنسانيات كمادة مطلوبة في السنة الجامعية الأولى، ضاربة أمثلة لأبرز من استخدم التربية السقراطية في الجانب التربوي كروسو، بستالوتزي، فروبل، ألكوت، مان، ديوي، وطاغور.

تشدد مارثا على أن تعليم الإنسانيات مهم في عالم لم تعد فيه الدول معزولة، وبات وجود «مواطن عالمي» يعرف عن الثقافات الأخرى كما يعرف عن بلده ضرورة حتمية للعيش ومواكبة ما يجري في العالم، والذي في رأيها لا يمكن أن يتم بالتعليم الصم المجرد وحده، بل يجب أن يرافقه إنماء الخيال ليصبح الفرد قادرًا على تخيل أوضاع الآخرين وظروفهم من خلال استخدام الأدب والفن وسيلة لتحقيقه.

تتحدث في فصل كامل عن أهمية اللعب التخيلي في تطوير مهارات التفكير والتخيل لدى الأطفال من مرحلة التعليم المبكر (رياض الأطفال) والبرامج اللامنهجية التي يسوقها المجتمع كبديل للاقتطاع الحاصل في المناهج الدراسية للعلوم الإنسانية فتضرب مثال (جوقة أطفال شيكاغو) التي تعرض أغنيات لمختلف الثقافات وكيف أن برنامجًا كهذا أدى بالأطفال إلى

تقبل الآخرين الذين يختلفون عنهم ثقافيًا لتحاج أن تدريس الفنون وتطبيقها في زمن يعاني من أزمة اقتصادية هو أمر غير مكلف من الناحية المادية وإنما يحتاج إلى التزام شخصي ومثابرة. لتختم بأن الديمقراطية مهددة إذا استمر الوضع على ما هو عليه من تحقير للإنسانيات وإلغاء أقسامها في الجامعة ومطالبتها أن تكون ذات منهجية صماء كالعلوم التطبيقية، كما هو حاصل في بريطانيا وأمريكا والهند، وإن لم يتم تدارك الأمر وإصلاحه فإن صراع الحضارات سيستمر ولن نكون قادرين على صنع عالم يستحق العيش فيه.

إذا نعود للسؤالين في بداية المقدمة، لماذا هذا الكتاب؟ ولماذا الآن؟ لأن التربية والتعليم أداتان في متناول أيدينا يمكننا تطويرهما وتعديلهما بطريقة تتوافق مع مجريات الأحداث والمشاركة في صياغتها. كلنا نعيش في هذا العالم، فكرة الانعزال الثقافي والتقوقع في «الخصوصية» ليست واردة في عالم يتأثر فيه الكل بالكل، فما يجري في فرنسا يؤثر على سوريا[1] وما يجري في اليونان يؤثر على ألمانيا[2]. الانفتاح على الآخر لا يعني احلال ثقافة بدل أخرى بل هو محاولة للتعرف ومنها الاعتراف بالآخرين، الإدراك بأنه يوجد خارج حدودنا الشخصية كانت أم الدولية عالم آخر بثقافة مختلفة يتشارك معنا أفراده نفس الشعور والإحساس تجاه ثقافتهم.

كيف لنا أن نتقمص الآخر ونتقبله من خلال التعليم؟ حتمًا حفظ الكتب واسترجاعها في اختبارات تهتم بمواد علمية صرفة لا يخدم ما يتم مناقشته هنا. يجب على المناهج أن تقوم بغرس وتنمية ملكات الفكر والإبداع لدى الطلبة، من خلال مواد تزرع بذور الخيال والمحاجة وتكوين رأي فردي مستقل

(1) مشروع قانون سحب الجنسية الفرنسية من الأجانب نتيجة لأحداث باريس في 13-14 من تشرين الثاني/ نوفمبر 2015 ومشاركتها في الحرب ضد تنظيم الدولة الإسلامية (داعش).

(2) تصويت نواب برلمان ألمانيا لصالح حزمة الانقاذ الثالثة لأزمة اليونان الاقتصادية في آب/ أغسطس 2015.

كالأدب، الفلسفة، استقراء التاريخ في محاولة لاسقاط تبعاته على الواقع، ودراسة خلفيات الأقليات الثقافية والدينية واستنباط المرجعيات التي تدعمها في محاولة لفهم المنطلق الذي يأتون منه. هذه المواد لا تتناقض مع إنشاء مجتمع إقتصادي مزدهر فالخيال والإبداع ضروريان لنمو الاقتصادي أيضًا.

مجتمع ذو توجه واحد، وصوت واحد، تنتفي عنه صفة المجتمع، يصبح فردًا عملاقًا لا يسمع سوى صداه. كيف له أن يكتشف أخطاءه ويتطور إذا كان كل فرد منه نسخة مكررة عن الآخر أيديولوجيا؟ كيف يمكن لعصف ذهني أن يرتفع بأساس الوطن إن كان هواء الفكر يهب من باب واحد؟

سياسة القمع والإرهاب الفكري والتخوين، سياسة ناجحة إن كان المراد هو تحويل البشر إلى قطيع من الماشية اعتادت الصمت والخوف عوضًا عن إبداء رأيها أو كشف اللثام عن أفكارها، خيالاتها، وطموحاتها نتيجة ذعرها من الإقصاء. هذا الأسلوب إذا تفشى فإنه سيسري في المجتمع كالنار في الهشيم، خاصة إذا تم عزل الإنسان فيه عن كل ما يمكن أن يُكوّن له وعيًا بمحيطه من خلال تعرضه لإعلام موجه، كتب موجهة، وتعليم أحادي البعد.

وهذا ما تناقشه مارثا في هذا الكتاب، والذي يسعدني ويشرفني أن يكون أول عمل للمؤلفة يتم نقله إلى العربية بحسب علمي.

ختامًا أود أن أتقدم ببالغ شكري وامتناني للدكتور يوسف الصمعان، مالك مشارك لدار جداول، الذي طبع هذا الكتاب على نفقة مؤسسة ريم وعمر الثقافية، وشجعني على خوض تجربتي الأولى في عالم الترجمة، ومنحني فرصة نشر مقتطفات مترجمة من الفصول الأولى للكتاب في موقع «حكمة» www.hekmah.org الذي يرأس تحريره. هذا الموقع التطوعي الذي يشرف عليه مجموعة من الشباب السعودي الساعي إلى إنعاش الحركة الثقافية والفلسفية في المحيط العربي من وإلى العامة، قبس نور في عالم بات معتمًا.

مقدمة

تلعب الإنسانيات والفنون دورًا مركزيًّا في تاريخ الديمقراطية، ومع ذلك يخجل كثير من الأهل من أبنائهم الذين يدرسون الأدب أوالفنون. غيرت الفلسفة والآداب العالم، وعلى الرغم من ذلك، من المرجح أن الأهالي سيستشيطون غضبًا حول العالم لو أن أبناءهم جاهلون ماليًّا أكثر من لو أن تدريبهم في الإنسانيات قاصر. حتى في المدرسة المختبرية لجامعة شيكاغو – المدرسة التي أنجبت الأبحاث الرائدة في تعديل التعليم الديمقراطي للفيلسوف جون ديوي – يقلق كثير من الأهل بأن أبناءهم لايُدَرسون كفاية للنجاح المالي.

تحذرنا نوسباوم في ليس للربح من «الأزمة الخامدة» حيث الأمم «تنبذ المهارات» فيما «تتعطش للربح الوطني». أثناء ما تُصغَّر الفنون والإنسانيات في كل مكان، فإن هناك تآكلًا خطيرًا في صميم ميزات أساسية للديمقراطية ذاتها. تذكرنا نوسباوم بأن معلمين عظامًا وصانعي أمم فهموا كيف تدرس الفنون والإنسانيات الأطفال التفكير النقدي الذي هو ضروري للعمل المستقل والمقاومة الذكية لقوة التراث الأعمى والسلطة. يتعلم أيضًا طلبة الفن والأدب تخيل أوضاع الآخرين، قدرة ضرورية لديمقراطية ناجحة، إنماء أساسي «لأعيننا الداخلية».

تكمن القوة الخاصة لنوسباوم في «ليس للربح» باستخدامها لعلمها الواسع في الفلسفة ونظرية التعليم، كلا الغربي واللاغربي، بالاعتماد

على رابندرات طاغور (الهندي الفائز بجائزة نوبل في الأدب والمؤسس لمدرسة وجامعة تجريبية) وجون ديوي، بالإضافة إلى جان جاك روسو، دونالد وينيكوت، ورالف أليسون، تصنع «نموذج تنمية بشرية» للتعليم، مناقشةً بأنه لا غنى عنه للديمقراطية وإنماء مواطنين بعقلية عالمية.

تسهم الإنسانيات والفنون في تنمية الأطفال الصغار في مرحلة اللعب كما في طلبة الجامعة. تناقش نوسباوم أن حتى لعب الأطفال الصغار تعليمي، مُظهرةً كيف يمكن للأطفال أن ينسجموا مع الآخرين دون حيازة التحكم المطلق. إنها تربط «تجارب التعرضية والمفاجأة مع الفضول والتعجب، عوضا عن القلق». تُمَد هذة التجارب وتُعمَّق من خلال منهج إنسانيات حكيم.

«القواصر في التراحم»، تُفصل نوسباوم، «يمكن أن تقترن بديناميكية مدمرة للقرف والخجل...[و] الخجل ردة فعل كونية مقابل العجز الإنساني». كل ما تقوم به المجتمعات التي ترسخ في الذهن «خرافة السيطرة التامة» عوضًا عن «الحاجات المشتركة والاعتماد المتبادل» هو تضخيم هذة الديناميكية فقط. تقترح نوسباوم أن نفكر مثل روسو، الذي عرف أن على إميله(*) التعرف على مآزق الإنسان الشائعة. يجب عليه أن يرى العالم من خلال عدسات من أنواع تعرضية(**) عديدة، حارثًا خيالًا خصبًا. حينها فقط سيرى الناس على أنهم حقيقون ومتساوون، فاهمًا الاعتماد المتبادل، كما تحتاج كل من الديمقراطية والمواطنة العالمية.

(*) إميل اسم الشخصية في كتاب روسو (إميل أو عن التعليم) وهو كتاب تربوي يتحدث عن إتساق التربية مع تنشئة فرد مستقل عن طريق رواية التجارب الشخصية لإميل مع مرشده من طفولته وحتى سن الرشد.

(**) كانت ترجمة Vulnerability إلى التعرضية أنسب كحالة تصف التقبل والانفتاح لخدمة المعنى في سياق الكتاب من الترجمة المعتادة لها كالهشاشة أو الحساسية.

سوف تنجب ديمقراطية ممتلئة بمواطنين يفتقرون الاستشعار(*) المزيد من أنواع الإقصاء والتنميط، وعليه تفاقم المعضلات عوضًا عن حلها.

تُضعف نوسباوم في ليس للربح فكرة أن التعليم أداة أساسية للنموالاقتصادي. تحاجج أن النمو الاقتصادي لا يُولِد نوعية من الحياة أفضل دائما. إهمال وازدراء الفنون والإنسانيات يضع جودة حياتنا وصحة ديمقراطياتنا في خطر.

ليس للربح مناسب خاصة لهذا النسق، الساحة العامة. يوفر للقراء «نداء للعمل» في صيغة خطة تستبدل نموذجًا تعليميًّا يُضعف الديمقراطية بواحدة تدعمها. إنها تبني وضعًا مقنعًا، ولو كان غير متوقع في البداية، أن صميم أساس المواطنة ـ ناهيكم عن ذكر نجاح وطني ـ يقع على الإنسانيات والفنون. نحن نهملهما ونعرض أنفسنا للخطر.

تدخل نوسباوم الساحة العامة بهذا الكتاب المتبحر والغالي، الذي يظهر لنا أهمية تعلم اللعب الجيد مع الآخرين ـ وعلاوة على ذلك كيف نفكر بأنفسنا.

روث أوبراين(**)

(*) Empathy والتي تعني الشعور بمشاعر الآخرين أو تقمصها ولذا وجدت أن تعريبها لاستشعار أقرب للمعنى من تعاطف مثلا والتي يمكن فهمها على أنها sympathy

(**) روث أوبراين هي محررة الحيازات الأكاديمية في سلسلة كتب الساحة العامة (The Public Square Book Series).

شكر وتقدير

لأني كنت أفكر بالكتابة عن التعليم الليبرالي لسنوات عدة، علي أن أقدم شكرًا أكثر مما يمكني تسجيله هنا. يجب أن تكون المدارس، الكليات، والجامعات التي ناظرت استنتاجات كتابي السابق إنماء الإنسانية على رأس قائمتي، بالإضافة إلى الجمعية الأميركية للكليات والجامعات، التي كان أعضاؤها ورؤساؤها مصدرًا قيمًا للإلهام والتبصر. أود شكر كارول شنايدر، رئيسة تلك الجمعية، لاشراكها لي في تقريرها (التعليم الليبرالي ووعد أميركا)(*) عن التعليم العالي. وتفاعلها الكريم مع بعض الأفكار فيه حين قدمته بصيغة سابقة. مايك ماكفرسون من مؤسسة سبنسر كان أيضًا مصدرًا رائعًا للتبصر، والسنة التي قضيتها فيها كرئيس مشارك علمتني الكثير عن الموضوع، بالرغم من أني في تلك الفترة كنت أعمل على مشروع مختلف. أعطاني ارتباطي المستمر بمدرسة كامبريدج في وستن ماساتشوستس، حيث تعلمت ابنتي، التفاؤل بخصوص مستقبل التعليم الذي أدافع عنه هنا. يُفتخر بجين مولدينغ، رئيسة المدرسة، وهيئة المدرسين والأمناء لالتزامهم تجاه التفكير النقدي والفنون في عصر تسير فيه هذه الالتزامات عكس

(*) تقرير «التعليم الجامعي من أجل قرن عالمي جديد» الصادر عن مجلس القيادة الوطنية للتعليم الليبرالي ووعد أميركا (LEAP)، نُظم من قبل اتحاد الكليات والجامعات الأميركية في واشنطن عام 2007.

المسار الطبيعي. أحظى بطريقة مختلفة جدًّا، بالدعم والرعاية كل يوم من زملائي بكلية الحقوق في جامعة شيكاغو، مجتمع ثقافي غير اعتيادي حيث يزدهر التفكير النقدي المتعدد الاتجاه. ميزة حسنة للعمل في موضوع لسنوات عدة هي أن بإمكان الشخص تعقب صعود الشباب الذين يُعجب بهم إلى مراكز التأثير. في كتاب إنماء الإنسانية، تحدثتُ مُناقشةً التعليم لمواطني العالم عن بروفيسور فلسفة شاب في جامعة القديس لورنس ابتكر برنامجًا بارعًا وإبداعيًّا في «دراسة الثقافات» الذي استلزم سفر هيئة التدريس والقيام بدراسة متعددة الاتجاه. في نيسان/أبريل الماضي أصبح غرانت كورنويل رئيس كلية واباش في أوهايو، وكنت محظوظة لعرض محاضرة مبنية على أفكار هذا الكتاب في تنصيبه.

أكثر من أي شيء، قد تأثرت بتعليمي الذي حصلت عليه كطفلة، في مدرسة بالدوين في برن ماور بنسلفانيا. أحببت إمكانية الذهاب، كل يوم، من مجتمع محيط يركز على الربح والنجاح، إلى فضاء حيث التفكير النقدي، الأفكار، والخيال أهم من الربح، أدين بأشد الامتنان لمدرسيَّ هناك. أهدي هذا الكتاب لثلاثة منهم قبل الجميع: إلى لويس غوتمان، مخرج الدراما المبدع والمنقب عن الإحساس، الذي وجد طرقًا لتمكين الشابات التقليديات من التعبير عن قدراتهن التي لم نعلم بحوزتنا لها؛ إلى مارتا مليكيور، أستاذة الفرنسية الصغيرة جدًّا المتقدة التي علمتنا كيف ندرس فرنسا من منظور متعدد الاتجاه، يشمل التاريخ، الأدب، والفنون، والتي ساعدتني وصديقتي المفضلة في إيجاد نادي دراما فرنسي حيث في أحيان كتبنا له مسرحيات بالفرنسية. كانت مسرحيتي تراجيدية عن حياة روسبيير (قامت في حفل اجتماع لم الشمل

قبل عشر سنوات، وفي عمر تجاوز التسعين ولكن لاتزال متقدة، بتحيتي بـ«كما ترين، مارثا، ما زلت ثورية»(*)؛ وإلى ماريون ستيرنز، مدرس رائع للشعر والنثر الإنجليزي، الذي علمنا كيف نقرأ ونكتب، بإرعابنا بالتخلص من أي شيء زائف أو متعالٍ في كتاباتنا (شيء يصعب عمله على فتيات مراهقات).

لقد تعلمت في الهند من كل أصدقائي في ومن سانتينيكتان، موطن مدرسة طاغور، خاصة من الراحلة أميتا سن وأمارتيا سن. أنا ممتنة لغورتشاران داس، موشيرول حسن، زويا حسن، بارتيك كنجيلال، كريشنا كومار، أنتارا ديف سن لحوارات أخرى عن التعليم.

لتعليقات على مسودات سابقة أو قطع من هذا النص، أنا ممتنة لأندرو كوبلمان، مولي ستون، مدهافي سندر، ولمحرري الرائع روب تمبيو.

(*) كتبت المؤلفة هذة العبارة باللغة الفرنسية

الأزمة الخامدة

التعليم هو العملية التي من خلالها ينفتح الفكر بها من الروح ليرتبط بالأشياء الخارجية وينعكس على نفسه، وبالتالي يعي واقع الأشياء وحجمها.

برنسون ألكوت، معلم في ولاية ماستشيوستس عام 1850م.

أثناء استفادة الإنسان من (ممتلكاته المادية) عليه أن يكون حذرًا من(نفوذها)، إذا كان ضعيفًا بما يكفي ليصغر حتى يلائم نفسه مع ما يغطيه عندها ستكون عملية انتحار تدريجية تنكمش من خلالها الروح.

رابندرانات طاغور، معلم هندي عام 1917م.

نحن في غمرة أزمة ذات حجم هائل وتأثير عالمي جسيم. لا، لا أعني الأزمة الاقتصادية العالمية التي بدأت في 2008. على الأقل كان الكل يعلم بوجود أزمة قريبة آنذاك، وكثير من قادة العالم عملوا بسرعة وباستماتة لإيجاد حلول. بالتأكيد، كانت ستصبح العواقب وخيمة على الحكومات إن لم يجدوا حلولًا وكثير منها تم استبدالها نتيجة لذلك. لا، أعني أزمة تمر دون أن تُلاحظ بمجملها كالسرطان؛ أزمة من المرجح أن تصبح على المدى الطويل ضارة كثيرًا على مستقبل الحكم الذاتي الديمقراطي: أزمة عالمية النطاق في التعليم.

إن تغيرات جذرية تحصل فيما تُعلّمه المجتمعات الديمقراطية للصغار، وهذه التغيرات لم يتم التفكير فيها مليًّا. متعطِّشةً للربح الوطني، تقوم البلدان ونظامها التعليمي بشكل طائش بالتخلص من مهارات تحتاجها الديمقراطيات للبقاء حية. إذا استمر هذا الميل، ستُنتج الأمم قريبًا حول العالم أجيالًا من الماكينات المفيدة عوضًا عن مواطنين كاملين يستطيعون التفكير بأنفسهم، ينتقدون التقاليد، ويفهمون أهمية معاناة شخص آخر وإنجازاته. مستقبل ديمقراطيات العالم معلق على الموازنة بين الأمرين.

ماهي تلك التغيرات الجذرية؟ في كل أمم العالم يتم اقتطاع الإنسانيات والفنون فعليًّا في كلا مرحلتي التعليم الأولية/ الثانوية والكلية/ الجامعة. ينظر إليهما صناع السياسة كرتوش لا فائدة منهما، في وقت يجب على الأمم الاستغناء عن كل ما ليس له قيمة لتبقى في مجال تنافسي داخل السوق العالمي، يتم خسارة مكانهما في المنهج وفي عقول وقلوب الأهالي والأطفال أيضًا. بالفعل، تخسرما نسميها الجوانب الإنسانية من العلوم والعلوم الاجتماعية - الجانب التخيلي، والإبداعي، وجانب التفكير النقدي الدقيق - أرضيتها أثناء ما الأمم تفضل ملاحقة الربح القصير الأجل من خلال إنماء المهارات المفيدة والمُستخدَمة بكثرة التي تناسب الإنتاج الربحي.

هذه الأزمة تواجهنا لكننا لا نواجهها. نتصرف وكأن الأمور تسير كالعادة، بينما تحصل تغيرات مهمة ومؤكدة واضحة في كل مكان على الواقع، وبالرغم من أننا لم نقم جديًّا بالتدارس حولها، لم نقم واقعيًّا باختيارها، إلا أنها مع ذلك تحد مستقبلنا بتزايد.

لنأمل هذه الأمثلة الخمسة، والتي تم أخذها عمدًا من بلدان مختلفة ومستويات تعلمية متفاوتة:

- في خريف 2006 نشرت لجنة مستقبل التعليم العالي في وزارة التعليم الأميركية والتي ترأستها وزيرة التعليم في إدارة بوش مارغريت سبيلينغ تقريرًا عن حالة التعليم العالي في البلاد: **اختبار القيادة: تخطيط مستقبل التعليم العالي في الولايات المتحدة**[1]. احتوى التقرير على نقد قيم عن عدم التساوي في الالتحاق بالتعليم العالي. في حين أن صلب الموضوع مع ذلك ركز تمامًا على التعليم من أجل الفائدة الاقتصادية الوطنية. اهتم بالقواصر المُدركة في العلوم، التقنية، والهندسة ـ ليس في البحوث العلمية الرئيسية في تلك المجالات ولكن في تعلم التطبيق العملي لها والتي يمكنها إنشاء استراتيجيات إنتاج ربحي بسرعة. الإنسانيات، الفنون، والتفكير النقدي كانت غائبة أساسًا. بحذفها اقترح التقرير بشدة أنه سيكون من الجيد تمامًا لو ذوت هذه القدرات لمصلحة تخصصات أكثر فائدة.
- في آذار/ مارس 2004 اجتمع مجموعة من العلماء من مختلف البلدان لمناقشة الفلسفة التعليمية لرابندرانات طاغور ـ فائز بجائزة نوبل في الأدب عام 1913، ورائد مبدع في التعليم. تجربة طاغور التعليمية والتي لها تأثير واسع في أوروبا، اليابان، والولايات المتحدة، تركزعلى تمكين الطالب من خلال

(1) اختبار القيادة:تخطيط مستقبل التعليم العالي في الولايات المتحدة متوفر على الشبكة العنكبوتية. التعليم الجامعي من أجل قرن عالمي جديد هو تقرير مقابل اتفق مع مجمل استنتاجاته (ليس مستغربا لأني شاركت في مسودته).

ممارسات المحاججة السقراطية، التعرض للعديد من الثقافات العالمية، وفوق كل هذا، ضخ الموسيقي، الفنون الجميلة، المسرح، والرقص في كل جزئية من المنهج. تُهمل اليوم أفكار طاغور في الهند، بل حتى تُزدرى. اتفق كل المشاركين في المؤتمر على أن مفهومًا جديدًا يركز على الربح قد استولى على عملية تهميش الفكرة برمتها القائمة على التطوير الذاتي الخيالي والنقدي التي من خلالها شكل طاغور المواطنين المستقبليين لديمقراطية الهند الناجحة. هل ستنجو ديمقراطية الهند من اعتداء اليوم على روحها؟ في مواجهة العديد من الأدلة على بلادة البيروقراطية والتفكير الجمعي غير النقدي، خشي الكثير من المشاركين أن قد يكون الجواب «لا».

- في تشرين الثاني/ نوفمبر 2005 حصل اعتكاف للمدرسين في المدرسة المختبرية بشيكاغو(*) ـ المدرسة في حرم جامعتي حيث أجرى جون ديوي تجاربه الخاطفة للأنفاس في تحسين التعليم الديمقراطي، المدرسة التي قضت فيها ابنة أوباما سنواتها التأسيسية المبكرة. اجتمع المدرسون لمناقشة موضوع التعليم للمواطنة الديمقراطية، وأخذوا بعين الاعتبار تشكيلة واسعة من التجارب التعليمية، دارسين رموزًا تتفاوت من سقراط إلى ديوي في التراث الغربي إلى أفكار طاغور المقاربة لهم في الهند. لكن كان هناك شيء فوضوي واضح. المدرسون ـ الذين يفتخرون بتحفيز الأطفال للتساؤل، النقد، والتخيل ـ أظهروا

(*) تعريب Laboratory School.

قلقًا بخصوص الضغط الذي يواجهونه من الأهل الأغنياء الذين يرسلون أبناءهم لهذه المدرسة النخبوية. متبرمين من المهارات الزائدة عن الحاجة ظاهريًا، والنية لاشغال أطفالهم بمهارات تجريبية التي من المرجح أن تنتج نجاحًا ماديًا، يحاول هؤلاء الأهالي تغيير الرؤية التي توجه المدرسة. يبدو أنهم مصرون على النجاح.

- في خريف 2005 كلمتني رئيسة لجنة البحث عن عميد جديد لكلية التربية في إحدى أبرز الجامعات المرموقة في بلادنا طالبة النصح. من الآن فصاعدًا سأشيرللجامعة بـ«س». كلية التربية للجامعة س لها تأثيرهائل على المدرسين والمدارس في جميع أنحاء الولايات المتحدة. حالما بدأتُ الحديث عن دور الإنسانيات والفنون في التعليم للمواطنة الديمقراطية حيث تحدثتُ عمّا أخذته على أنه مألوف وواضح، عبرت المرأة عن تفاجئها. قالت: «كم هو غريب»، «لم يذكر أحد من الذين كلمتهم من قبل هذه الأشياء بتاتًا. تكلمنا فقط عن كيف يمكن للجامعة س أن تسهم في التعليم العلمي والتقني حول العالم وهذا هو الشيء الذي يهتم به رئيسنا حقًا. لكن ما تقولينه مثير للاهتمام للغاية وأريد حقًا التفكير به».

- في شتاء 2006 عقدت جامعة مرموقة أخرى في الولايات المتحدة ـ فلنسمها «ص» ـ مؤتمرًا محتفلة بذكرى سنوية كبيرة، قطعة مركزية منه كانت عن مستقبل التعليم الليبرالي. قبل الحدث بشهور معدودة، قيل للمتحدثين الذين وافقوا ليكونوا جزءًا منه بأن المحور قد تغير وعليهم مجرد أن يأتوا ويحاضروا

على جمهور صغير من القسم في أي موضوع يناسبهم. أخبرني إداري صغير خدوم وثرثار جيد إلى حد ما بأن سبب التغيير هو أن رئيس الجامعة ص قرر أن مؤتمرًا عن التعليم الليبرالي لن «يُحدِث طرطشة»، لذا قرر استبداله بأحدث الإنجازات التقنية ودورها في إنتاج أرباح للتجارة والصناعة.

هناك مئات القصص من هذا النوع، قصص جديدة تصل يوميًّا، في الولايات المتحدة، في أوروبا، وبلا شك في أماكن أخرى من العالم. نحن نسعى خلف الممتلكات التي تحمي، تسعد، وتريحنا ـ ما سماه طاغور «تغطيتنا» المادية. لكن يبدو أننا ننسى ما يتعلق بالروح. عن ما الذي يجنيه الفكر بانعتاقه من الروح ليصل الشخص بالعالم بطريقة غنية، ماهرة، ومعقدة. عن ماهية الاقتراب من شخص آخر كروح، عوضًا عن كونه أداة مفيدة أوعقبة لخطط الشخص؛ عن ماهية التحدث كشخص له روح مع شخص آخر يراه متماثلًا معه عمقًا وتركيبًا.

كلمة «روح» لها دلائل دينية للعديد من الناس، وأنا لا أصرعليها أو أرفضها. كل شخص يمكن أن ينصت لها أويتجاهلها.مالذي أصرعليه، على أية حال، ما عناه طاغور وألكوت بهذة الكلمة: ملكات الفكر والخيال التي تجعلنا بشرًا والتي تجعل علاقاتنا علاقات بشرية غنية عوضًا عن علاقات استخدام وتلاعب صرف. حين نقابل بعضنا بعضًا في المجتمع، إذا لم نتعلم أن نرى أنفسنا والآخرين بهذة الطريقة، نتخيل في كل منا ملكات الفكر والمشاعر الداخلية، من المتوقع أن تفشل الديمقراطية، لأن الديمقراطية مبنية على الاحترام والاهتمام وهذان في المقابل مبنيان على قابلية رؤية الآخرين كبشر لا كأشياء ببساطة.

مع التسليم أن النماء الاقتصادي تسعى إليه كل البلدان بهمة بالغة، خاصة في هذا وقت من الأزمة، تم طرح أسئلة محدودة جدًّا عن توجه التعليم ومعه عن مجتمعات العالم الديمقراطية. مع الاندفاع للربح في السوق العالمي فإن قيم غالية لمستقبل الديمقراطية معرضة للفقد خاصة في عصر القلق الديني والاقتصادي.

يوحي دافع الربح للعديد من القادة المهتمين أن العلوم والتقنية حاسما الأهمية لمستقبل سليم لبلادهم. ليس لدينا اعتراض على تعليم علمي وتقني جيد. ولن أقترح توقف البلدان عن محاولة التحسن في ما يتعلق بذلك. قلقي هو أن القدرات الأخرى المساوية في الأهمية هي عرضة للفقدان في فورة التنافس، قدرات حاسمة لسلامة أي ديمقراطية داخليًّا، ولخلق ثقافة عالمية محترمة قادرة بشكل بنّاء على معالجة أكثر مشكلات العالم ضغطًا.

هذه القدرات مرتبطة بالإنسانيات والفنون: القدرة على التفكير النقدي، القدرة على السمو عن ولاءات محلية والتعامل مع مشكلات العالم كـ «مواطن عالمي»؛ وأخيرًا، القدرة على تخيل ورطة الشخص الآخر تعاطفيًّا[1].

سوف أصنع حجتي بمتابعة التباين الذي عرضته أمثلتي مسبقًا: بين تعليم للإنتاج الربحي ونوع من المواطنة أكثر شمولًا. سوف أحاول أن أبين كيف الإنسانيات والفنون حاسمان في التعليم الأولي/ الثانوي وفي الجامعي، برسم أمثلة من مجالات مختلفة المراحل

(1) Citizens of the World: A Classical Defense of Reform in Liberal Education (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997).

والمستويات. لا أنكرعلى الإطلاق أن العلوم والعلم الاجتماعي، خصوصًا الاقتصاد، هي أيضًا حاسمة في تعليم المواطنين. لكن لا أحد يقترح ترك هذه الدراسات خلفهم. أنا إذًا أركز على ماهو نفيس ومهدد بشكل كبير.

حين تُمارس في أفضل حالاتها، فإن هذه المجالات الأخرى تُضخ بواسطة ما يمكن أن نسميه روح الإنسانيات: بالبحث عن التفكير النقدي، تحدي الخيال، الفهم الاستشعاري لتجارب الإنسان من مختلف الأنواع، واستيعاب تعقيد العالم الذي نعيش فيه. ركز التعليم العلمي بشكل صحيح على تعليم القدرات للتفكير النقدي، التحليل المنطقي، والتخيل. العلوم، التي تم السعي وراءها بشكل صحيح، هي صديقة للإنسانيات عوضًا عن أن تكون عدوها. بالرغم أن التعليم الجيد للعلوم ليس فكرتي الرئيسية، فإن دراسة مرافقة عن هذا الموضوع ستكون تتمة قيمة لتركيزي على الإنسانيات[1].

التوجهات التي أستنكرها عالمية، لكن سأركز بالمجمل على بلدين مختلفين جدًا وأعرفهما جيدًا: الولايات المتحدة،حيث أعيش وأدرس، والهند، حيث أغلب عملي في التنمية العالمية الموجه للتعليم قد تم فيها. لدى الهند تراث مهيب في تعليم الإنسانيات والفنون، متمثلة في نظرية وتطبيق العظيم طاغور، وسوف أعرفكم على أفكاره القيمة التي وضعت الأسس لأمة ديمقراطية والتعليم الديمقراطي المتأثر تأثيرًا عظيمًا بها في أوروبا والولايات المتحدة. ولكن سأتحدث أيضًا عن دور التعليم في مشاريع محو الأمية في

(1) مشروع Kaleidoscope هو مشروع قيّم يركز على هذة المقادير في تعليم العلوم الأساسية .www.pkal.org

المناطق النائية للنساء والأطفال اليوم. حيث الدافع للتمكين من خلال الفنون يبقى حيويًا. وتأثير هذا التمكين في الديمقراطية يمكن رؤيته بوضوح.

في ما يخص الولايات المتحدة، فإن حجتي ستغطي عدة أنواع من التجارب التعليمية، من استخدام اختبار الذات السقراطي في مختلف أنواع المدارس إلى دور جمعيات الفنون في تغطية الفراغات في مناهج المدارس العامة.(ستوفر القصة المذهلة لجوقة أطفال شيكاغو في الفصل السادس دراسة حالة مفصلة).

لا يحصل التعليم في المدارس فقط، معظم الميزات التي هي من اهتمامي تحتاج لأن تُربى في العائلة أيضًا، في كل من السنوات الأولى وخلال نضج الأطفال . يجب أن يكون جزء من السياسة العامة لمواجهة الأسئلة التي يطرحها هذا البيان هو كيف يمكن دعم العائلات في مهمة تنمية قدرات الأطفال. تلعب ثقافة الأقران المحيطة والثقافة الأكبر والأعراف الاجتماعية والمؤسسات السياسية دورًا مهمًّا أيضًا، إما بدعم أو تخريب العمل المُنجز من قبل المدارس أو العائلات. التركيز على المدارس، الكليات، والجامعات مُبرَر، لأن أكثر التغيرات المدمرة قد احتلت مكانًا في هذه المؤسسات بسبب أن الضغط لنمو اقتصادي أدى إلى تغيير في المنهج، التربية، والتمويل.إذا كنا واعين بأننا نعالج جهة واحدة من القصة عن كيف ينمو المواطنون، يمكننا أن نتعقب هذه العلاقة دون تحريف.

ليس التعليم للمواطنة فقط، إنها تجهز الناس للوظيفة، والأهم، لحياة ذات معنى. كتاب آخر بأكمله يمكن أن يُكتب عن دور الإنسانيات

والفنون في تقدم هذه الأهداف[1]. كل الديمقراطيات الحديثة بالرغم من ذلك، هي مجتمعات يكون فيها المعنى والأهداف المطلقة من حياة الإنسان مواضيع ذات خلاف معقول بين مواطنين يحملون نظرة دينية ودنيوية مختلفة، وهؤلاء المواطنون سيختلفون بالطبع حول إلى أيّ مدى تعلُّم مختلف أنواع العلوم الإنسانية سيخدم أهدافهم الخاصة الذاتية. ما يمكننا الاتفاق عليه هو أن الشباب في كل العالم، في أي بلد محظوظة كفاية لتكون ديمقراطية، عليه أن يكبر ليكون مشاركًا في هيئة حكومية يخبر الناس فيها أنفسهم عن المواضيع الحاسمة التي سيوجهونها كناخبين، وأحيانًا، كمنتخبين أو كمسؤولين رسميين. كل ديمقراطية حديثة هي أيضًا مجتمع يختلف فيه الناس كثيرًا على عدة معايير تشمل الدين، الإثنية، الثروة والطبقة، الإعاقة الجسدية، الجندر، والحياة الجنسية، وحيث كل الناخبين يقومون بصنع قرار له تأثير عظيم على حياة أناس يختلفون عنهم. إحدى الطرق لتقييم الخطة التدريسية هي في التساؤل عن مدى جودتها في تجهيز اليافعين لحياة في مؤسسة اجتماعية وسياسية تحتوي على هذه الخصائص. دون دعم من مواطنين حاصلين على تعليم ملائم، لا يمكن لأي ديمقراطية أن تظل مستقرة.

سأحاجج بأن القدرات المنماة للتفكير النقدي والتأمل حاسمان لبقاء الديمقراطيات حية ويقظة. القدرة على التفكير جيدًا في مدى عريض من الثقافات، الجماعات، والأمم في سياق فهم الاقتصاد العالمي وتاريخ التفاعلات العديدة الوطنية والجماعية هو حاسم للسماح للديمقراطيات

(1) Harry Brighouse, On Education (New York: Routledge, 2006); the LEAP report (above, n. 1); and the related discussion of self-development in Kwame Anthony Appiah, The Ethics of Identity (Princeton: Princeton University Press, 2005).

بالتعامل بمسؤولية مع المعضلات التي نواجهها حاليًّا كأعضاء في عالم مترابط. والقدرة على تخيل تجربة الآخر ـ قدرة يملكها كل البشر تقريبًا بصيغة ما ـ تحتاج أن تُعزز بشدة وتُنقح إن كان لدينا أي أمل في إبقاء مؤسسات محترمة عبر كل الانقسامات العديدة التي يحتويها أي مجتمع حديث.

النفع الوطني لأي ديمقراطية حديثة يقتضي اقتصادًا قويًّا وثقافة تجارية مزدهرة. بينما أبني حجتي الأساسية، سأحاجج ثانويًّا أيضًا، أن هذا الاهتمام الاقتصادي يحتاج منا أن نستفيد من الإنسانيات والفنون من أجل تعزيز مناخ مسؤول وإشراف يقظ وثقافة ذات إبداع خلاق.

لذا نحن لسنا مجبرين على الاختيار بين نوع من التعليم يحفز الربح ونوع من التعليم يحفز المواطنة الجيدة. يحتاج الاقتصاد المزدهر إلى المهارات نفسها التي تدعم المواطنة، لذا الموالون لما سأسميه «التعليم للربح» أو (لوضعه بصيغة أكثر شمولا) «التعليم لنمو اقتصادي»، قد تبنوا تصورًا فقيرًا لما هو مطلوب لتحقيق أهدافهم الخاصة. هذه الحجة مع ذلك، ينبغي أن تكون خاضعة لحجة استقرار المؤسسات الديمقراطية، بما أن اقتصادًا قويًّا يعني وسيلة لغاية الإنسان وليس غاية بنفسه. معظمنا لن يختار أن يعيش في بلد مترف توقف عن كونه ديمقراطيًّا. بالإضافة إلى ذلك، بالرغم من أنه من الواضح أن ثقافة تجارية قوية تحتاج إلى بعض الناس المبدعين والناقدين، فإنه ليس جليًّا أن على كل الناس في الأمة أن يكتسبوا تلك المهارات. تصنع المشاركة الديمقراطية مطالب أوسع، هذه المطالب الواسعة هي ما تدعم حجتي الأولية.

لا يحسن أي نظام تعليمي عمله إذا كانت لا تصل منافعه إلا إلى

النخبة الثرية فقط. توزيع الالتحاق بجودة تعليمية هي مسألة عاجلة في كل الديمقراطيات الحديثة. يُشكر تقرير لجنة سبيلينغ لتركيزه على هذة المسألة. لطالما كانت صفة مُخجلة للولايات المتحدة وهي أمة ثرية، أن الالتحاق بجودة التعليم الأولي/ الثانوي وخصوصًا الالتحاق بالكلية/ الجامعة غير موزع بالتساوي. حتى إن كثيرًا من الدول النامية تحتوي على توزيع أكبر للالتحاق: تصرح الهند كمثال بأن معدل نسبة الذكور المتعلمين حوالي 65 بالمائة، معدل نسبة الإناث المتعلمات حوالي 50% والفروقات بين المدن/ القرى أكبر. هناك فجوة لافتة بين الثانوي والتعليم العالي - بين الذكور والإناث، بين الأغنياء والفقراء، بين المدني والقروي. حياة الأطفال الذين نشأوا وهم يعلمون أنهم سيذهبون للجامعة وحتى التعليم ما بعد الجامعي مختلفة تمامًا عن حياة الأطفال الذين لايحظون في أحيان كثيرة بفرصة الالتحاق بالمدرسة مطلقًا. على العموم، ليس هذا موضوع الكتاب.

هذا الكتاب عمّا يجب أن نناضل من أجله، إلى أن نكون واضحين في هذا، فإنه من الصعب التوصل لطريقة إيصاله إلى هؤلاء الذين يحتاجونه.

تعليم للربح،
تعليم للديمقراطية

نقوم نحن، شعب الولايات المتحدة، من أجل إنشاء اتحاد أكثر كمالًا، تحقيق العدل، التكفل بتوازن محلي، النهوض بأعباء الدفاع العام، دعم المصلحة العامة، وضمان نِعَم الحرية لأنفسنا ولذرياتنا، بفرض وبناء هذا الدستور للولايات المتحدة الأميركية.

مقدمة، دستور الولايات المتحدة الأميركية، 1787

نحن، شعب الهند، توصلنا رسميا إلى.....
أن نضمن لكل مواطنيها:
العدل، الاقتصادي والسياسي؛
حرية التفكير،التعبير،الاعتقاد، الإيمان، والعبادة؛
المساواة في الوضع والفرصة؛
ودعم الإخاء من خلالها جميعًا كافلين حرية الفرد والوحدة وسلامة الأمة؛

نقوم بموجب مجلسنا التأسيسي في السادس والعشرين من تشرين الثاني/ نوفمبر، 1949، بتبني، إصدار، ومنح أنفسنا هذا الدستور.

مقدمة، دستور الهند، 1949

يجب أن يُوجَه التعليم للتنمية الكاملة لشخصية الإنسان ولتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، عليها أن تدعم التفاهم، التحمل والصداقة بين كل الأمم، والجماعات العرقية والدينية.

الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 1948

للتفكير بالتعليم من أجل مواطنة ديمقراطية، علينا أن نفكر ماهي الأمم الديمقراطية، وما الذي تسعى إليه. ماذا يعني إذًا أن تتقدم أمة، إحدى وجهات النظر هي بأن معناه أن تزيد من مجمل إنتاجها الوطني للفرد الواحد(*). لقد كان هذا القياس للإنجاز القومي هو المعيار المُستخدم من قبل اقتصاديي التنمية حول العالم لعقود، كأنه مفوض جيد لجودة الحياة في أمة بالمجمل.

يقول هذا النموذج للتنمية، يجب أن يكون النماء الاقتصادي، هدفًا لأمة. لايهم التوزيع والتساوي الاجتماعي، لا تهم الشروط المسبقة لديمقراطية مستقرة، لا تهم المساواة في العرق، والعلاقات بين الجنسين، لا يهم تحسين الجوانب الأخرى من جودة حياة الإنسان غير المتصلة بالنمو الاقتصادي.(أظهرت الدراسات التجريبية الآن بأن الحرية السياسية، الصحة، والتعليم ضعيفة الارتباط بالتنمية)[1]. إحدى

(*) ترجمة gross national product per capita (GNP).

1-Jean Drèze and Amartya Sen in India: Development and Participation (New York and Oxford: Oxford University Press, 2002). (1)

وفي طبعة سابقة

India: Social Development and Economic Opportunity (New York and Oxford: Oxford University Press, 1996).

تأتي البيانات من دراسات لمختلف ولايات الهند التي تبنت سياسيات مختلفة، مفضلة

الإشارات على ما يغفل عنه هذا النموذج هي حقيقة أن جنوب إفريقيا التي خضعت للتمييز العنصري كانت تضرب أعلى مؤشرات التنمية. كان هناك الكثير من الثروة في جنوب إفريقيا القديمة، وكافأ النموذج القديم للتنمية هذا الإنجاز(أو الحظ الجيد)، متجاهلًا التوزيع غير المتساوي العجيب، نظام التمييز العنصري الوحشي، والقصور الصحي والتعليمي الذي أتى معه.

لقد تم الآن رفض هذا النموذج من قبل الكثير من مفكري التنمية الجادين، لكنه ما زال يهيمن على كثير من القرارات السياسية، خاصة سياسات متأثرة بالولايات المتحدة. لقد قام البنك الدولي ببعض التقدم المستحسن في عهد جيمس ولفنسون، لكن انحدرت الأمور بشكل سيّء، ولم يحرز صندوق النقد الدولي التقدم نفسه أبدًا الذي قام به البنك في عهد ولفنسون.دول كثيرة، وولايات داخل الدول، تسعى لهذا النوع من التنمية. تعرض الهند اليوم مختبرًا كاشفًا لمثل هذه التجارب، مثل بعض الولايات(أندرا براديش) التي سعت إلى التنمية الاقتصادية من خلال الاستثمار الأجنبي، عاملة القليل من أجل الصحة، التعليم، وأوضاع الفقراء، بينما سعت ولايات أخرى (كيرلا، ديلهي، والبنغال الغربي إلى حد ما) لاستراتيجيات مساواتية، محاولة أن تحرص على أن تكون الصحة والتعليم متوفرين للكل، أن تُنشئ البنية التحتية بطريقة تخدم الجميع، وأن يكون الاستثمار مرتبطًا بخلق وظائف للأفقر.

---

١١ بعضها النمو الاقتصادي دون دعم مباشر للصحة والتعليم، يفضل بعضها الآخر تدخلًا حكوميًّا مباشرًا لدعم الصحة والتعليم (الذي يتركه دستور الهند للولايات) انظر
Indian Development: Selected Regional Perspectives (Delhi, New York, and Oxford: Oxford University Press, 1997).

يحب موالو النموذج القديم الادعاء بأن السعي وراء النماء الاقتصادي بحد ذاته سيوصل إلى الأشياء الجيدة الأخرى التي ذكرت: الصحة، التعليم، والتقليل من عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. للآن، على العموم، بفحص النتائج لهذه التجارب المتباعدة، اكتشفنا أن النموذج القديم لا يأتي بالفوائد التي يدعي. الإنجازات في الصحة والتعليم، مثلًا، يرتبطان بشكل ضعيف بالنماء الاقتصادي[1]. ولا أن الحرية السياسية تتبع النماء، كما يمكننا رؤيته من خلال نجاح الصين الباهر. لذا فإن إنتاج نمو اقتصادي لا يعني إنتاجًا للديمقراطية. ولا يعني إنتاج سكان موفوري الصحة، متعلمين، حيث الفرص لحياة جيدة متاحة لكل طبقات المجتمع. يظل، أن الكل يحب النماء الاقتصادي هذه الأيام، والميل نحو التوجه إلى الاتكال على ما أسميه «الصيغة القديمة»، عوضًا عن اعتبار أكثر تركيبًا لما يجب على المجتمعات تحقيقه لشعوبها.

هذه النزعات المفجعة تم تحديها مؤخرًا في كلا الأمتين اللتين سأركز عليهما. باختيار إدارة أوباما، رجّح ناخبو الولايات المتحدة الأميركية المجموعة الملتزمة لمساواة أكثر في الرعاية الصحية واهتمام أعلى بمسائل المساواة في الفرص بشكل عام. في الهند، في أيار/ مايو الماضي، في نتيجة مفاجئة، صوت الناخبون بأغلبية ظاهرة لحزب المؤتمر، الذي جمع بين إصلاحات اقتصادية معتدلة والتزام قوي للقرويين الفقراء[2]. إلا أن كلا الأمتين لا تحتويان على سياسيات كافية

(1) Drèze and Sen, India: Development and Participation.

(2) وظائف في الصحة والتعليم هي تحت سيطرة الولاية بحسب دستور الهند، لذا يمكن للحكومة الوطنية أن تؤثر على التنمية في هذه المجالات بطريقة غيرمباشرة فقط.

تم إعادة التفكير بها لتشمل التنمية البشرية بوضوح في رؤيتيهما. ولذا ليس من الواضح بأن أيًا من الأمتين قد احتضنت التنمية البشرية كصيغة، مقابل صيغة تنموية التوجه معدلة من أجل التوزيع.

مع ذلك، الأمتان كلتاهما كتبتا دستورًا، وفي كلتيهما، قام الدستور بحماية مجموعة من الحقوق الأساسية من هوى الأغلبية والتي لا يمكن أن تُلغى حتى لتحقيق نفع اقتصادي كبير. تحمي الأمتان كلتاهما مدى من الحقوق السياسية والمدنية، وتضمن كلتاهما لكل المواطنين حماية متساوية في القوانين دون اعتبار لعضوية الجماعات العرقية، الجندرية، والدينية. القائمة الهندية، أطول من تلك للولايات المتحدة، شملت أيضًا التعليم المجاني الإجباري للمرحلتين الأولية والثانوية، والحق بالتحرر من الظروف القاهرة (حياة متكافئة مع كرامة إنسانية)[1]. مع أن الدستور الفيدرالي الأميركي لا يضمن الحق في التعليم، إلا أن العديد من دساتير الولايات يفعل، والعديد من بنود الضمان الاجتماعي. على العموم، نحن مخولون للاستنتاج بأن كلًا من الولايات المتحدة والهند رفضتا الفكرة بأن الطريقة الصحيحة لتقدم أمة هي ببساطة الاجتهاد لتضخيم النماء الاقتصادي. ولذا فإنه من الأعجب أن غالبية المظاهر المهتمة بالتعليم، في كلا الأمتين، تستمر بالتصرف وكأن الهدف من التعليم هو النماء الاقتصادي وحده. في سياق الصيغة القديمة لما تحتاجه الأمة لتنمو، ما يقع على شفاه الكل هو الحاجة لتعليم يدعم التنمية الوطنية يُنظر إليه كنماء اقتصادي.

(1) تتحدث الفقرة الواحدة والعشرين من الدستور الهندي عن «الحياة والحرية» فقط، لكن «الحياة» تم تفسيرها منذ ذلك الحين لتعني «حياة تتناسب مع الكرامة الإنسانية». ذهب الدستور الجنوب إفريقي لأبعد من هذا بكثير في إعطاء صيغة دستورية لحقوق الضمان الاجتماعي الأساسية.

تم تحديد تعليم كهذا في تقرير لجنة سبيلينغ لوزارة التعليم الأميركي، مركزة على التعليم العالي، وقد نُفذ في العديد من الدول الأوروبية، حيث يمنحون تقييمًا أعلى للجامعات والأقسام الجامعية التقنية، وتفرض قطعًا وحشيًّا متزايدًا للإنسانيات. إنه مركز النقاشات عن التعليم في الهند اليوم، كما في أغلب الدول النامية التي تحاول الإمساك بحصة أكبر من السوق العالمي.

لم تملك الولايات المتحدة أبدًا نموذجًا تعليميًّا تنموي التوجه تمامًا. تقاوم بعض الخصائص المميزة والتي أصبحت تقليدية الآن بإيجابية ضد أن تُقولَب في هذه الظروف. بعكس كل أمة في العالم تقريبًا، لدينا نموذج العلوم الإنسانية للتعليم الجامعي. عوضًا عن دخول الكلية/ الجامعة لدراسة موضوع واحد، يُطلب من الطلبة أخذ مدى واسع من المقررات في سنتيهم الأوليين، شاملة بوضوح مقررات في الإنسانيات. يؤثر هذا النموذج من التعليم في الكلية والجامعة على التعليم الثانوي. لم يتم تقفي أثر أحد مبكرًا جدًا في مجرى العلوم اللاإنسانية، سواء علميًّا خالصا أو مهنيًّا خالصًا، ولا يفقد الأطفال ذوو التركيز على الإنسانيات الاتصال بالعلوم في تاريخ مبكر. ولا يوجد تأكيد على أن العلوم الإنسانية هي أثارة نخبوية أو فارقة طبقية. منذ وقت مبكر، ربط معلمو الولايات المتحدة الرائدون العلوم الإنسانية بإعداد مواطنين مطلعين، مستقلين، متعاطفين، وديمقراطيين. نموذج العلوم الإنسانية قوي نسبيًّا، لكنه تحت ضغط شديد الآن في وقت الضائقة الاقتصادية.

جانب آخر من تعليم الولايات المتحدة التقليدي الذي يرفض بعناد أن يتم استعيابه من خلال نموذج التنمية يكمن بخاصيته المميزة في التأكيد على المشاركة الفعالة للطفل في البحث والتساؤل. هذا النموذج

من التعليم، المرتبط بنظريات طويلة من الفلسفة الغربية التراثية لنظرية التعليم، تتفاوت من جان جاك روسو في القرن الثامن عشر إلى جون ديوي في العشرين، تشمل معلمين مرموقين أمثال فريدريك فروبل في ألمانيا، يوهان بستالوتزي في سويسرا، برنسون ألكوت في الولايات المتحدة، وماريا منتسوري في إيطاليا. سنناقش أفكارهم أكثر في الفصل الرابع. يجادل هذا التراث بأن التعليم ليس مجرد استيعاب سلبي للحقائق والتقاليد الثقافية، بل عن تحدي العقل ليصبح فعالًا، كفئًا، وناقدًا متأملًا في عالم مركب. خلع هذا النموذج من التعليم نظامًا كان يجلس فيه الأطفال جامدين على المكاتب طوال اليوم ممتصين ببساطة، وبعدها مستفرغين المواد التي قُدمت في طريقهم. قد أثرت هذه الفكرة من التعليم التفاعلي، التي تشمل التزامًا كبيرًا للتفكير النقدي والنقاش والتي يمكن تتبع جذورها إلى سقراط، عميقًا في التعليم الأميركي الأولي وإلى درجة معينة في التعليم الثانوي ولم ينعدم هذا التأثير بعد بالرغم من الضغط المتزايد على المدارس لإنتاج طالب من النوع الذي يمكنه أن يؤدي جيدًا في اختبار موحد.

سوف أناقش هذة النظريات لاحقًا، لكني أقدمها هنا من أجل الإشارة إلى أن من غير المرجح أن نجد مثالًا خالصًا للتعليم من أجل نماء اقتصادي في الولايات المتحدة ـ حتى الآن. الهند أقرب؛ لأنه بالرغم من التأثير الواسع للعظيم طاغور، الذي حاول بناء فكرته حول التفكير النقدي والتخيل التعاطفي، والذي أسس جامعة مبنية حول نموذج علوم إنسانية متعدد التوجهات، الجامعات في الهند اليوم، كما تلك في أوروبا، تم بناؤها منذ مدة حول الموضوع ـ الواحد عوضًا عن صيغة العلوم الإنسانية. أخذت جامعة طاغور، فيسفا ـ باهارتي (والتي

تعني كل العالم) من قبل الحكومة، وهي الآن مثل أي جامعة أحادية الموضوع، تحنو بنحو كبير باتجاه تأثير السوق. بالمثل، توقفت مدرسة طاغور منذ مدة عن تعريف أهداف التعليم الأولي والثانوي. تم نبذ تعليم سقراط التفاعلي والاستكشاف من خلال الفنون لمصلحة تربية التلقين من أجل الاختبارات الوطنية الموحدة. التعليم ذاته الذي أنكره طاغور بقوة (مع الأوربيين والأميركيين الذين ذكرت) - حيث يجلس الطالب بشكل سلبي على المكتب بينما يقدم المدرسون والكتب المدرسية مواد تُهضم دون نقد - هو واقع واسع الانتشار في مدارس الهند الحكومية. حين نتخيل ماذا يمكن لتعليم من أجل نماء اقتصادي أن يكون، يُسعى إليه دون التركيز على أهداف أخرى، من المرجح بالتالي أننا سنبتكر شيئًا سيقع مشابهًا لما يعرضه في العادة قطاع المدارس الحكومية في الهند.

بالرغم من ذلك، فإن غايتنا هي فهم النموذج الذي له تأثير حول العالم، وليس وصف نظام مدرسي معين في بلد معين، لذا ببساطة فلنطرح أسئلتنا بتجرد.

ما نوع التعليم الذي يقترحه نموذج التنمية القديم؟ يحتاج التعليم من أجل النماء الاقتصادي مهارات أساسية، القراءة والكتابة والحساب. ويحتاج أيضًا لأشخاص لديهم مهارات متقدمة في علم الحاسب والتقنية. الالتحاق المتساوي، مع هذا، هو ليس مهمًّا للغاية، يمكن لأمة أن تنمو بشكل حسن جدًّا بينما يظل القرويون الفقراء أميين، وبلا مصادر أساسية للحاسب، كما تُظهر الأحداث القريبة في العديد من الولايات الهندية. لقد رأينا في ولايات مثل غوجارات وأندرا براديش، أن إنشاء تزايد في مجمل الإنتاج الوطني لكل فرد من خلال تعليم نخبة تقنية تجعل الولاية جذابة للمستثمرين الأجانب. لم تنحدر نتائج هذا النماء لتحسين الصحة والعافية

للقرويين الفقراء، كما لا يوجد سبب للتفكير بأن النماء الاقتصادي يتطلب تعلميهم على نحو كافٍ. كانت دائمًا هذه المشكلة الأولى والأكثر أساسية مع صيغة تنمية مجمل الإنتاج الوطني لكل فرد. إنها تهمل التوزيع، ويمكنها أن تعطي علامات عالية لدول وولايات تحتوي على عدم تساوٍ مقلق. هذا صحيح جدًّا بالنسبة للتعليم: بمعرفة طبيعة المعلومات الاقتصادية، يمكن للأمم زيادة مجمل إنتاجها الوطني دون القلق الزائد على توزيع التعليم، ما داموا يُنشئون نخبًا تقنية وتجارية كفئًا.

نرى هنا طريقة أخرى انحرفت بها الولايات المتحدة تقليديًّا، على الأقل نظريًّا، عن صيغة النماء الاقتصادي. في الولايات المتحدة، كانت تقاليد التعليم العام، وأفكارعن تساوي الفرص والوصول، بالرغم من أنها لم تُنشط على الواقع، أهدافًا وطنية دائمًا، دوفع عنها حتى من قبل أكثر سياسيي التركيز ـ التنموي توجهًا، كمؤلفي تقرير سبيلينغ.

بعد المهارات الأساسية للكل، والمهارات المتقدمة للبعض، يحتاج التعليم من أجل النماء الاقتصادي لمعرفة بدائية جدًّا بالتاريخ والواقع الاقتصادي ـ لهؤلاء الناس الذين سيقومون بتخطي التعليم الابتدائي في المقام الأول، والذين يمكن أن يصبحوا نخبة صغيرة نسبيًّا. لكن يجب أن يُؤخذ الحذر خشية أن يؤدي السرد التاريخي والاقتصادي لتفكير نقدي جاد عن الطبقة، العرق، والجنس، وعن ما إذا كان حقًّا الاستثمار الأجنبي جيدًا على القرويين الفقراء، عن ما إذا كانت تستطيع الديمقراطية النجاة حين يحصل عدم مساواة هائل في فرص الحياة الأساسية. إذًا التفكير النقدي لن يكون جزءًا مهمًّا جدًّا للتعليم من أجل النماء الاقتصادي، ولم يكن كذلك.في الولايات التي سعت لهذا الهدف باستمرار، كولاية الهند الغربية غوجارات، المعروفة جيدًا بدمجها للتعقيد التقني مع الخضوع

والتفكير الجمعي. حرية تفكير الطالب خطرة إذا ما كان المراد مجموعة من العاملين المطواعين المدربين تقنيًّا لتنفيذ خطط نخبة يهدفون نحو الاستثمار الأجنبي والتنمية التقنية. عندها سيتم تحبيط التفكير النقدي – كما هو حاصل منذ زمن في المدارس الحكومية في غوجارات.

قلت، قد يكون التاريخ أساسيًّا. لكن لن يريد معلمو النماء الاقتصادي دراسة للتاريخ تركز على الظلم في الطبقة، الجندر، والانتماء الإثنوديني، لأن ذلك سيعزز التفكير النقدي عن الحاضر. كما لا يريد هؤلاء المعلمون أي اعتبار جدي لصعود الوطنية، أي أضرار حصلت من المثاليات الوطنية، وعن الطريقة التي يتم تخدير الخيال المعنوي غالبًا تحت سلطة السيادة التقنية – لقد تم بتشاؤم مرير استحضار كل هذه المواضيع عن طريق رابندرات طاغور في «الوطنية»، محاضرات قُدمت خلال الحرب العالمية الأولى، تُهمل في هند اليوم، بالرغم من الشهرة العالمية لطاغور كمؤلف حائز على جائزة نوبل[1]. لذا فإن التاريخ الذي سيُعرَض سيَعرِض الطموح الوطني، خاصة الطموح من أجل الثروة، كنفع عظيم، وسيقلل من أهمية مواضيع عن الفقر والمساءلة العالمية. مرة أخرى، يسهل إيجاد أمثلة واقعية من الحياة على هذا النوع من التعليم.

يمكن إيجاد مثال صامت على هذا التوجه للتاريخ في الكتب الدراسية المصنوعة من قبل حزب بهاراتيا جناتا(*)،حزب الهند السياسي الهندوسي الوطني، والذي يلاحق باستماتة نماءً اقتصاديًّا مبنيًّا على أجندة تنموية. أحبطت هذه الكتب تمامًا (لحسن الحظ، هي مسحوبة الآن، منذ خسر حزب بهاراتيا جناتا السلطة في 2004)

(1) Rabindranath Tagore, Nationalism (New York: Macmillan, 1917).

(*) حزب بهاراتيا جناتا (BJP) حزب سياسي يدعو إلى القومية الهندية/ الهندوسية.

التفكير النقدي ولم تعطه موادًا يعمل بها. عرضوا تاريخ الهند كقصة غير نقدية من مواد وانتصارات ثقافية حيث كانت كل مشكلة بسبب أغراب و«عناصر أجنبية» داخلية. كان انتقاد الظلم في ماضي الهند مستحيلًا تقريبًا من خلال محتوى المادة والتربية المقترحة (كمثال، الأسئلة في نهاية كل فصل)، التي أحبطت التساؤل المدروس وحضت على الهضم والاستفراغ. كان يُطلب من الطلبة ببساطة امتصاص قصة عن خيرغير مشوب، متعدية كل اللامساواة في المنزلة، الجندر، والدين.

تم تقديم قضايا تنمية معاصرة أيضًا، بالتركيز على الأهمية البالغة للنماء الاقتصادي و عدم أهمية مساواة التوزيع نسبيًا. قيل للطلبة بأن ما يهم هو وضع الإنسان المتوسط (ليس على سبيل المثال، كيف وضع الأقل سعة). بل حتى تم تشجيعهم على التفكير بأنفسهم كجزء من جماعة كبيرة تصنع تقدمًا، عوضًا عن أفراد منفصلين بحقوق منفصلة: «في التنمية الاجتماعية، أي شي ينفع الفرد يأتي بوصفه فقط كائنًا جماعيًا»[1]. هذا المعيار الجدلي (الذي يقترح لو كانت الأمة بحال جيد، يجب أن تكون أنت بحالة جيدة، حتى لو كنت مدقع الفقر وتعاني من كثير من الحرمان) يُقدم على أنه حقيقة يجب على الطلبة حفظه واستفراغه في اختبارات وطنية إجبارية.

من المرجح أن يحمل التعليم من أجل النماء الاقتصادي هذة الصفات في كل مكان، بما أن ملاحقة النماء الطليقة لا تؤدي إلى التفكيرالدقيق بالتوزيع أوعدم المساواة الاجتماعية. (قد تصل عدم المساواة إلى نسب هائلة، كما حصل في جنوب إفريقيا الأمس، بينما ينمو البلد بشكل

(1) Nussbaum, The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), ch.8.

حسن جدًّا.) بالفعل، وضع وجه إنسان على الفقر من المرجح أن ينتج ترددًا حول ملاحقة النماء؛ لأن الاستثمار الأجنبي غالبًا يحتاج من يتودد له عن طريق سياسات تسيء بقوة للقرويين الفقراء.(في أجزاء كثيرة من الهند، على سبيل المثال، يمسك عمال الزراعة الفقراء أرضًا يراد أن يُبنى عليها مصانع، ومن المحتمل ألا يكونوا الكاسبين حين تحصل الحكومة على أرضهم - حتى لو تم تعويضهم، ليس لديهم عادة المهارات التي يمكن توظيفها في الصناعات الجديدة التي استبدلتهم)[1].

ماذا عن الفنون والآداب، والتي غالبًا تُقدر لدى معلمي الديمقراطية؟ سوف يزدري التعليم من أجل النماء الاقتصادي، في المقام الأول، هذه الأجزاء من تدريب الطفل، لأنه لايبدو أنها ستؤدي إلى تقدم اقتصادي شخصي أو وطني. لهذا السبب، يتم قطع الفنون والإنسانيات، على كل المستويات، في كل أنحاء العالم. لمصلحة إنماء التقنية، يفاخر الأهالي الهنود بطفلهم الذي يحصل على قبول في معهد التقنية والإدارة؛ يخجلون من الطفل الذي يدرس الأدب، أو الفلسفة، الذي يريد أن يرسم أو يرقص أو يغني. يتحرك الأهالي الأميركيون أيضًا، بسرعة نحو هذا الاتجاه، رغم تقاليد العلوم الإنسانية الطويلة.

لكن سيفعل المعلمون من أجل النماء الاقتصادي أكثر من إهمال الفنون.سوف يهابونها. لأن تعاطفًا منمى ومطورًا هو عدو خطر للبلادة، والبلادة المعنوية ضرورية للعمل ببرامج التنمية الاقتصادية التي تهمل اللامساواة. من السهل التعامل مع الناس على أنهم أشياء يتم استغلالها إن لم تتعلم مطلقًا أن تراهم بطريقة أخرى. كما قال طاغور، تحتاج الوطنية

(1) Nussbaum, «Violence on the Left: Nandigram and the Communists of West Bengal,» Dissent, spring 2008, 27–33.

المتشددة لأن تبلد الضمير الأخلاقي، لذا تحتاج أناسًا لا يتعرفون على الفرد، يتكلمون بكلام المجموعة، من يتصرفون، ويرون العالم، مثل بيروقراطيين خاضعين. الفن هو عدو عظيم للتبلد، والفنانون (مالم يُرعبوا بشكل تام أو يُفسدوا) ليسوا خدمًا مُعتمَدين لأي أيديولوجية، حتى لواحدة جيدة بالأساس - يطلبون من الخيال دائمًا المضي ما وراء الحدود المعتادة، ليروا العالم بطرق جديدة[1]. لذا سيشن المعلمون من أجل النماء الاقتصادي حملة ضد الإنسانيات والفنون كمكونات للتعليم الأساسي. يحصل هذا الاعتداء حاليًا في كل أنحاء العالم.

يصعب إيجاد نماذج خالصة من التعليم لأجل النماء الاقتصادي في الديمقراطيات المزدهرة بما أن الديمقراطية مبنية على الاحترام لكل شخص، ويحترم نموذج النماء الجمعي فقط. مع ذلك، تتحرك أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم أقرب فأقرب لنموذج النماء دون كثير من التفكير عن مدى تلاؤمه السيء مع أهداف الديمقراطية.

كيف يمكننا التفكير بنوع الأمة ونوع المواطن اللذين نحاول بناءهما بطريقة أخرى؟ يُعرف البديل الأولي للنموذج المبني على النماء في دوائر التنمية العالمية، والذي كنت مرتبطة به، بصيغة التنمية البشرية. تبعًا لهذا النموذج، مايهم هو الفرص، و «القدرات» التي يملكها كل شخص في مجالات رئيسية تتفاوت من الحياة، الصحة، السلامة الجسدية إلى الحرية السياسية، المشاركة السياسية، والتعليم. يقرُّ هذا النموذج من التنمية بأن كل الأفراد يملكون كرامة إنسانية ثابتة يجب أن تحترمها القوانين والمؤسسات. تعترف الأمة المحترمة،

(1) لذا، في غرب البنغال، كان مجتمع الفنون الأول والأقوى في معارضة سياسات الحكومة في طرد العمال القرويين خارج أراضيهم دون تدريب مهاراتي أو فرص وظيفية. انظر المصدر السابق.

على أقل تقدير، بأن لمواطنيها الحق في ذلك وفي مجالات أخرى وتبتكر إستراتيجيات لجعل الناس فوق مستوى الحد الأدنى للفرص في كل منها.

نموذج التنمية البشرية ملتزم بالديمقراطية، بما أن الحصول على صوت في الخيار السياسي الذي يحكم حياة الشخص هو مكون رئيسي لحياة مُستحقة لكرامة الإنسان. سيكون نوع الديمقراطية التي تفضلها عمومًا، ذلك الذي له دور قوي في أساسيات الحقوق التي لا يمكن مصادرتها من الناس عن طريق جموح الأغلبية - لذا ستفضل حمايات قوية للحرية السياسية؛ المرتبطة بحرية التعبير، والممارسة الدينية؛ والحقوق الأساسية في مجالات أخرى كالتعليم والصحة. يربط هذا النموذج جيدًا التطلعات التي يسعى إليها الدستور الهندي (وكذلك الدستور الجنوب أفريقي). لم تعطِ الولايات المتحدة أبدًا الحماية الدستورية، على الأقل على المستوى الفيديرالي، للحقوق في المجالات «الاجتماعية والاقتصادية» كالصحة والتعليم؛ ومع ذلك، لدى الأميركيين أيضًا حس قوي بأن قدرة كل المواطنين للحصول على تلك الحقوق هي علامة مهمة للنجاح الوطني. لذا فإن نموذج التنمية البشرية ليس وعدًا مثاليًا خاليًا؛ إنه مرتبط بقرب بالالتزامات الدستورية، ليست دائمًا مُحققة تمامًا، لدى الكثير إن لم يكن في أغلب دول العالم الديمقراطية.

إذا أرادت أمة دعم هذا النوع من الديمقراطية الإنسانية والحساسة تجاه الأشخاص المتفانية لدعم فرص لـ«الحياة، الحرية، وتعقب السعادة» لكل شخص على حدة، ما هي القدرات التي تحتاج أن تنتجها في مواطنيها؟ على الأقل يبدو الآتي حاسمًا:

- القدرة على التفكير الجيد بخصوص القضايا السياسية المؤثرة

على الأمة، بالتفحص، التأمل، المحاججة، المناظرة، واضعة جانبًا التقاليد والسلطة.

- القدرة على التعرف على المواطنين كأشخاص يملكون حقوقًا متساوية، بالرغم من أنهم يمكن أن يختلفوا في العرق، الدين، الجنس، والجنسانية: بالنظر إليهم باحترام، كغاية، وليس فقط كأدوات يتم استغلالها لمنفعة الشخص ذاته.
- القدرة على الاهتمام بحياة الآخرين، استيعاب ماذا تعني السياسيات المختلفة لفرص وتجارب من أنواع مختلفة لإخوته المواطنين، وللناس خارج أمته.
- القدرة على التخيل جيدًا أنواعًا من القضايا المركبة التي تؤثر على حياة الإنسان لحظة تجليها: التفكير بالطفولة، المراهقة، العلاقات العائلية، المرض، الموت، والكثير بطريقة مطلعة على فهم المدى الواسع لقصص الإنسان، ليس عن طريق بيانات تراكمية فقط.
- القدرة على الحكم على القادة السياسيين نقديًا، بحس مطلع وواقعي للإمكانيات المتاحة لهم.
- القدرة على التفكير بمصلحة الأمة ككل، وليس فقط في جماعة الشخص المحلية.
- القدرة على رؤية أمة الشخص، كجزء من نظام عالم معقد حيث تحتاج قضايا من مختلف الأنواع لترجمة ذكية متبصرة لحلها.

هذه مسودة فقط، لكنها على الأقل بداية لإيضاح ما نحتاجه.

تعليم المواطنين
المشاعر الأخلاقية واللاأخلاقية

أول عاطفة للطفل هي حبه لنفسه: والثانية ـ المستقاة من الأولى ـ هي في حب من هو قريب منه، لأن في حالة الضعف التي هو فيها، لا يمكنه التعرف على أحد إلا عن طريق المساعدة والاهتمام اللذين يلقاهما.

جان جاك روسو، إيميل أو عن التعليم، الكتاب الرابع، 1762

إن كانت الديمقراطية نضجًا، والنضج صحة، والصحة مرغوبة، فإننا نرغب بأن نرى إذا كان بالإمكان عمل أي شيء لإثرائها.

دونالد وينيكوت، «أفكارعن معنى كلمة الديمقراطية»، 1950

التعليم للشعب. قبل أن نتمكن من تصميم مخطط للتعليم، علينا أن نفهم المعضلات التي تواجهنا في الطريق لجعل الطلبة مواطنين ديمقراطيين مسؤولين يمكنهم التفكير والاختيار جيدًا من مدى عريض من القضايا الوطنية والعالمية ذات الأهمية. ما الذي في حياة الإنسان يجعلها من الصعب جدًا أن تحافظ على المؤسسات الديمقراطية المبنية على المساواة في الاحترام والمساواة في حماية القانون، وأن يكون من

السهل جدًا أن تهوي في مختلف أنواع الهرميات - أو حتى أسوأ أن تكون نتاجًا لعنف جماعة متشاحنة؟ ما هي القوى التي تجعل جماعات قوية تسعى للتحكم والهيمنة؟ مالذي يجعل الغالبية تحاول، بتواجد مطلق، أن تشوه سمعة الأقليات وتوصمها؟ مهما كانت هذه القوى، يجب أن يحارب التعليم الصحيح لمواطنة محلية وعالمية جوهريا ضدها. ويجب أن تُحارَب بالمصادر التي تحملها الشخصية الإنسانية أيًّا كانت لمساعدة الديمقراطية في دحر الهرمية.

يقال لنا نحن الأميركيين أحيانا بأن الشر يقع في غالبيته خارجنا. لاحظوا البناء الخطابي لـ«محور الشر»(*) الذي يهدد أمتنا الطيبة. يجد الناس راحة في تصور أنفسهم مرتبطين بـ«صراع حضارات»(**) مهول حيث الأمم الديمقراطية الجيدة تُحرَض ضد ما يُزعم بأنها ديانات وثقافات سيئة لأجزاء أخرى من العالم. غالبًا ما تتغذى الثقافة الشعبية على هذه الرؤية للعالم، بتصوير انتهاء مشكلات الشخصيات الطيبة بموت أحد «الأشخاص الأشرار». الثقافات الشرقية ليست محصنة ضد هذه الطرق في التفكير المهلك. اليمين الهندوسي في الهند على سبيل المثال، لطالما صور الهند بأنها مقيدة في صراع بين القوى الطيبة والنقية للهندوسية و مجموعة من «العناصر الأجنبية» (والتي يعنون من خلالها المسلمين والمسيحيين، بالرغم من أن كلًّا من المجموعتين ليست أقل وطنية لشبه القارة من الهندوس)[1]. أدرجوا ثقافة شعبية بتلك العملية،

(*) تعني بها العبارة التي استخدمها الرئيس السابق للولايات المتحدة جورج بوش (axis of evil) في خطاب ألقاه في 29 يناير 2002 واصفا بها حكومات العراق،إيران وكوريا الشمالية.

(**) اقتباس لعنوان كتاب صامويل هنتجتون (صراع الحضارات).

(1) يظهر لنا تاريخ اللغات الهندو-أوروبية بأن الهندوس بالتأكيد نزحوا إلى الهند من الخارج (لو كان هناك سكان أصليون بحق فهم درافيديو الهند الجنوبية.) وصل المسلمون

بإعادة رواية قصص الملاحم الكلاسيكية، في نسخ تلفزيونية شعبية، بطريقة تنزع كل التراكيب في وصفهم لشخصيات «الخير» و«الشر» والتي تشجع المشاهدين في التعرف على الشخصيات «الشريرة» التي تحمل تهديدًا إسلاميًّا معاصرًا[1].

خرافات كهذة عن النقاء مضللة ومهلكة، لا يوجد مجتمع نقي، و«صراع الحضارات» داخلي لكل مجتمع. يحتوي كل مجتمع في ذاته أناسًا مستعدين للعيش مع الآخرين وفق شروط الاحترام المتبادل والتقابل، وأناسًا يبحثون عن الراحة تحت ظل الهيمنة. يجب أن نفهم كيف ننتج مواطنين من النوع الأول وأقل من النوع التالي. الاعتقاد الخاطئ أن مجتمعنا نقي من الداخل لا يمكنه سوى أن ينتج عدوانية تجاه الأجانب وعمى عن العدوانية في الداخل.

كيف يصبح الشعب قادرًا على الاحترام والمساواة الديمقراطية؟ مالذي يجعلهم يسعون للهيمنة؟ للإجابة على مثل هذه الأسئلة، يجب أن نتقصى «صراع الحضارات» على مستوى أعمق، فهم القوى التي تناهض الاحترام المتبادل والتقابل في داخل كل فرد، وبالمثل تلك التي تمنح الديمقراطية الدعم القوي. لقد فهم جيدًا أحد أكثر قادة الديمقراطية السياسية في عالمنا إبداعًا، مهاتما غاندي، وأحد معماريي الهند المستقلة

والمسلمون من الخارج لاحقًا بأعداد صغيرة، لكن الكتلة من الهنود المسلمين والمسيحيين هم هندوسيون متحولون. على أية حال، فكرة أن تاريخ وصول الشخص لمكان -1500 قبل الميلاد فلنقل بدلا من 1500 بعد الميلاد- تمنح الشخص الحصول على حقوق مواطنة أكثر يجب أن تُنبذ بحزم.

(1) The Clash Within, ch.5 and Gurcharan Das's, The Difficulty of Being Good: On the Subtle Art of Dharma (Delhi: Penguin, 2009; London: Penguin, 2010; and New York: Oxford University Press, 2010).

والديمقراطية، أن الصراع السياسي من أجل الحرية والمساواة يجب أن يكون بادئ ذي بدء صراعًا في داخل كل فرد، حيث يناضلان التراحم والاحترام ضد الخوف، الطمع، والعدوانية النرجسية. لقد وجه الانتباه مرارًا على الرابط بين التوازن النفسي والسياسي، محاججًا بأن الرغبة الطماعة، العدوانية، والقلق النرجسي هي قوى معادية لبناء أمة حرة وديمقراطية.

يمكن ملاحظة صراع الحضارات الداخلي في العديد من النزاعات حول الانتماء والمساواة التي تحدث في المجتمعات المعاصرة: جدالات حول الهجرة؛ عن احتواء الأقليات الدينية، العرقية، والإثنية؛ عن المساواة الجندرية؛ عن الميول الجنساني؛ التمييز الإيجابي(*).

تُنشئ هذة الجدالات في كل المجتمعات القلق والعدوانية. كما تمتلك جميعها قوى التراحم والاحترام أيضًا. تُشكل أجزاء اجتماعية وسياسية معينة فرقًا عظيمًا في نتائج هذه الصراعات، لكن سيكون من الجيد العمل على الأقل على سبيل التجربة مع السرد العريض المشترك لطفولة الإنسان، من أجل تحديد المشكلات والموارد التي من خلالها يمكن للمؤسسات والأعراف الاجتماعية إما أن تطورها أو تثبطها أكثر[1]. إثبات التفاصيل لأي اعتبار كهذا هو مجال لأبحاث جارية ونقاشات؛ البحث عن نقاط تدخل هو مساوٍ في التعقيد. لكن علينا أن نبدأ من مكان ما، وكثير من الاقترحات التعليمية لا تأتي بذكر الجانب النفسي للتنمية

(*) (affirmative action) هو اعتماد مبدأ تفضيل أعضاء من جماعات تعاني التهميش الاجتماعي بمنحهم أولوية في مجالات الحياة العامة (كالتعليم والوظيفة) بهدف إلغاء التمييز السلبي الذي مورس عليهم سابقا.

Nussbaum, Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions (1) (Cambridge: Cambridge University Press, 2001), ch.4.

البشرية على الإطلاق. لذا يظل من غير الواضح ما هي المشكلات التي تحتاج أن تُحل، وماهي الموارد التي نملكها لحلها.

يولد الأطفال الرضع بلا حول، في عالم لم يصنعوه ولا يتحكمون فيه. تحتوي أولى تجارب الرضيع على تأرجح في التغيرات بين إطراءات هانئة، حيث يبدو وكأن العالم بأكمله يتمحور حول احتياجاته ـ كما في الرحم ـ وبين الوعي الموجع بعجزه حين لا تصل الأشياء الجيدة في الوقت المرغوب فيه ولا يمكنه عمل شيء لضمان وصولها. لدى البشر مستوى من العجز الجسدي غير معروف في مكان آخر من مملكة الحيوان ـ مدموجة بمستوى عالٍ جدًا من الإدراك الرفيع (نعلم الآن مثلا أنه حتى الرضيع ذو الأسبوع يستطيع التمييز بين رائحة حليب أمه وحليب أم أخرى.) فهم ماذا يعني «الصراع الداخلي» يحتاج إلى التفكر في هذا السرد الفريد: عن جمع البشر الغريب للكفاءة مع العجز: علاقتنا المعضلة تجاه العجز، الفناء، والمحدودية؛ رغبتنا المثابرة في السمو عن الظروف التي تؤلم للحد الذي لا يمكن لكائن ذكي قبولها.

في أثناء نمو الرضع، يتزايد وعيهم حول ما يحصل لهم، لكن لا يمكنهم عمل شيء تجاهه. هذا التوقع بأن يكونوا تحت الرعاية الدائمة ـ «القدرة الرضيعية المطلقة»(*) التي ألتقطت جيدًا في عبارة فرويد «جلالة الطفل» ـ يصاحبه القلق والخجل من معرفة الشخص بأنه ليس ذا قدرة مطلقة حقًا، بل عاجز تمامًا. ينبثق من هذا القلق والخجل رغبة ملحة للكمال والتمام التي لا تغادره أبدًا بالكامل، مع هذا يتعلم معظم الأطفال أنهم جزء واحد من عالم من المخلوقات المتناهية الحاجة.

(*) (infantile omnipotence) مفهوم فرويدي يعرفه بالشعور بالقدرة المطلقة بسبب عدم استيعاب للواقع في المرحلة النرجسية الأولية وتمحور اهتمام الرضيع حول ذاته.

تؤدي هذه الرغبة بالسمو عن الخجل من النقص إلى كثير من الاضطراب والخطر الأخلاقي.

يبدو للرضع في تلك النقطة المبكرة، بأن الناس ليسوا حقيقيين تمامًا؛ هم مجرد أدوات إما تجلب ما يتم الاحتياج إليه أو لا. يرغب الرضع حقًّا في جعل ذويهم عبيدًا لهم من أجل التحكم بالقوى التي تؤمن مايحتاجونه. رأى جان جاك روسو في عمله الرائع عن التعليم، إميل، بداية عالم من الهرمية في رغبة الأطفال باستعباد ذويهم. بالرغم أن روسو لم يظن أنَّ الأطفال أشرار بالطبيعة - بالعكس شدد على غرائزهم الطبيعية تجاه الحب والتراحم - فهم بأن الضعف ذاته واحتياج الرضيع البشري يُنشئ ديناميكية بإمكانها أن تخلق تشوهًا أخلاقيًّا وسلوكًا قاسيًا، إلا إذا تم حصر النرجسية والميل للهيمنة في قناة ذات اتجاه أكثر إنتاجية.

لقد ذكرتُ خجل الأطفال من عجزهم - عدم قدرتهم على تحقيق الكمال الهائل الذي توقعوه في لحظات معينة[1]. الخجل، الذي يمكن أن نسميه بـ«الخجل الفطري» قريبًا ما ينضم إلى إحساس قوي جدًّا: القرف من فضلات جسد الشخص ذاته. يمتلك القرف، مثل كل الأحاسيس، قاعدة تطور فطرية، لكنها تشمل التعلم أيضًا والتي لا تظهر حتى وقت التدريب على الحمام، حين تكون القدرات الإدراكية للطفل ناضجة تقريبًا. لذا لدى المجتمع مساحة كبيرة للتأثير على الاتجاه الذي تأخذه. تُظهر الأبحاث الحديثة عن القرف بأنه ليس عضويًّا مجردًا؛ بل لديه مكون إدراكي قوي، يشمل أفكارًا عن النجاسة أو الدنس. استنتج علماء النفس التجريبي بأننا ننبذ في القرف من خلال تجنيس

(1) Nussbaum, Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law (Princeton: Princeton University Press, 2004).

هذه الأشياء ـ البراز، وفضلات الجسد الأخرى، والجثة ـ الدليل على حيوانيتنا وفنائنا، وبالتالي عجزنا في الأمور المهمة. يتفق علماء النفس التجريبيين العاملين على القرف أنّه بإبعاد أنفسنا عن هذة الفضلات، نقوم بتدبر قلقنا بخصوص امتلاكنا وكوننا في النهاية فضلات، وبالتالي حيوانيون وفانون بحد ذاتنا[1].

بهذا الوصف يمكن للقرف أن يعطينا توجهًا جيدًا، بما أن للتقزز من البراز والجثث جدوى، كإرشاد بدائي لتجنب الخطر. بالرغم من أن القرف يكتشف الإحساس بالخطر بقصور شديد ـ الكثير من المواد الخطرة في الطبيعة ليست مقرفة، وكثير من الأشياء المقرفة بريئة ـ تجنب حليب له رائحة مقرفة يبدو معقولًا وأسهل من فحصه في مختبر كل مرة[2]. يبدأ القرف بعمل ضرر بعد حين، بارتباطه مع النرجسية الأساسية لأطفال البشر. استعراض الخصائص الحيوانية ـ الرائحة السيئة، النز، التلزج ـ على بعض الفئات من الناس، ثم معاملة هؤلاء على أنهم نجسون أو مدنسون، تحويلهم إلى طبقة دُنيا، وبالنتيجة صنع حاجز، منطقة عازلة، بين الشخص القَلِق وبين الصفات الحيوانية المُتخوَف منها والموصومة هي طريقة فعالة لإبعاد الشخص نفسه كليًّا عن حيوانيته. يبدأ الأطفال بفعل هذا مبكرًا جدًّا، بالتعرف على بعض الأطفال على أنهم قذرون ونجسون. كمثال على هذا، لعبة الأطفال الشائعة بصنع جهاز من الورق المطوي يدعى «صائد القملة» واستخدامه من خلال اللعب «بصيد» الحشرات المقرفة المزعومة، أو «القمل»، وهم الأطفال غير المحبوبين الذين تم وصمهم بأنهم قذرون ومقرفون.

---

(1) Ibid. to the experimental work of Paul Rozin, Jonathan Haidt, and others.

(2) تجارب روزن توضح الفجوة بين القرف و الاحساس بالخطر.

في أثناء ذلك، يتعلم الأطفال من مجتمع الناضجين حولهم، والذي عادة يوجه هذا «القرف الإسقاطي»(*) إلى واحدة أو أكثر من الفئات الواقعية الخاضعة - الأفارقة الأميركيين، اليهود، النساء، المثليين، الفقراء، الطبقات الدنيا في طبقية الهند الهرمية. في الواقع، تُوظَف هذه الفئات كالحيوان «الآخر» بإقصاء ما تُعرِّف به المجموعة المميزة نفسها كرفيعة، وحتى سامية. تجنب التلامس الجسدي بأعضاء من المجموعة الخاضعة هي ظاهرة شائعة للقرف الإسقاطي، وحتى تجنب المواد الملموسة من قبل هذه المجموعة. القرف، كما يوضح البحث النفسي، ممتلئ بالتفكير الساحر اللاعقلاني، ليس من المفاجئ تفشي أفكار عن النجاسة في العنصرية وأنواع أخرى من إخضاع الفئة.

القرف الإسقاطي هو دائما إحساس شخصي، لأنه يتضمن إنكار الذات وتنحيته على فئة أخرى هي في الواقع مجموعة تملك جسمانية بشرية تشبه تلك التي يملكها الذين يقومون بالإسقاط، إلا أنهم اجتماعيًّا أكثر عجزًا. بهذه الطريقة، يجد الطفل النرجسي استيفاء لرغبته الأصلية في تحويل ذويه عبيدًا - بخلق هرمية اجتماعية. هذه الديناميكية هي خطر دائم للمساواة الديمقراطية[1].

تبدو القصة عالمية في صيغة معينة، تظهر دراسات القرف في مجتمعات عدة ديناميكية مشابهة، وعلينا أن نقر بأسى، بأن كل المجتمعات الإنسانية أنشأت فئات مقصاة تم وصمهم بالمخجلين أو المقرفين، وفي العادة بالاثنين معًا. بالرغم من ذلك، هناك العديد من

(*) (projective disgust) عبارة ابتكرتها نوسباوم في كتبها لتصف حالة انكار القرف الذاتي واسقاطه على الغير من المهمشين اجتماعيًّا.

(1) Hiding, chs.2 and 4.

المصادر المتغيرة التي تؤثر على نتيجة هذه القصة، بتشكيل سلوك الناس تجاه الضعف، الحاجة، والاعتماد المتبادل. تشمل هذه المتغيرات الاختلافات الفردية العائلية، الأعراف الاجتماعية، والقانون. تتفاعل هذه الثلاثة مع بعضها بعضًا بطرق مركبة، بما أن الأهل أنفسهم سكان عالم اجتماعي وسياسي، فإن الإشارات التي يبعثونها لأطفالهم هي متشكلة من خلال هذا العالم.

بما أن سلوك الوصم يبدو ردة فعل لقلق الشخص حول ضعفه وتعرضيته، فإنه لا يمكن إدارته دون معالجة ذلك القلق الأعمق. أحد الطرق لمعالجته هي ما ركز عليه روسو في تعلم الكفاءة العملية. لدى الأطفال الذين تعلموا كيف يفاوضون جيدًا في بيئتهم حاجة أقل لعاملين يخدمونهم.

لكن يجب أن يُوجَه جزء آخر من الاستجابة الاجتماعية لإحساس العجز نفسه والألم الذي يسببه. تعالج بعض الأعراف الاجتماعية والعائلية بإبداع هذا الألم، بإرسال رسالة إلى الشباب بأن الكل في هذا العالم تعرضي وفانٍ، وهذا الجانب من الحياة البشرية لا يجب كراهيته أو احتقاره، لكن معالجته بالمساعدة المتبادلة والتقابل. لقد صنع جان جاك روسو من تعلم ضعف الإنسان الأولي مركزًا لخطته في التعليم ككل. قائلًا بأن الإحاطة بهذا الضعف فقط هي ما تجعلنا اجتماعيين وتحولنا للإنسانية، لذا يمكن لقصورنا ذاته أن يكون أساس أملنا في مجتمع محترم. أشار إلى أن نبلاء فرنسا لم يحظوا بهكذا تعليم: لقد نشأوا على التعلم بأنهم فوق الحياة البشرية العامة للكثير. غذت هذة الرغبة بالحصانة الرغبة بتسيدها على الآخرين. تُعلم الكثير من المجتمعات الدروس السيئة التي

تعلمها نبلاء روسو الفرنسيين. يبعثون من خلال كل من الأعراف الاجتماعية والعائلية رسالة بأن الكمال، الحصانة، والسيطرة هي الجوانب الرئيسية لنجاح البالغ.

في ثقافات كثيرة، تأخذ أعراف اجتماعية كهذه صيغة جندرية، ولقد وجد بحث القرف أن هناك عنصرًا جنسيًّا قويًّا في تجلي الاستقراف على الآخرين غالبا. يتعلم الذكور بأن النجاح يعني كونهم فوق الجسد ووهنه، لذا يقومون بتوصيف بعض الطبقات الدُنيا (النساء، الأميركيين الأفارقة) بمفرطي الجسمانية، لذا هم بحاجة لأن يُهيمن عليهم. لهذه القصة متغيرات ثقافية عدة، والتي يجب دراستها عن قرب قبل أن يمكن معالجتها في مجتمع معين. حتى وإن كانت الثقافة ككل لا تحتوي على أعراف مريضة كهذه، يظل بإمكان عائلات فردية إرسال رسائل سيئة، كمثال الطريقة الوحيدة كي تنجح هي بأن تكون كاملًا وتسيطرعلى كل شيء. إذن، تقع الهرمية الاجتماعية عميقًا في حياة الإنسان؛ لا يمكن محاربة «الصراع الداخلي» على أرض المدرسة والجامعة وحدهما، علينا أن نشمل العائلة والمجتمع الأكبر. مع هذا، المدارس، في أقل تقدير، هي قوة مؤثرة على حياة الطفل، وواحدة من المرجح يمكننا مراقبة رسائلها أسهل من الأخريات.

قلنا بأن جزءًا مركزيًّا من مرضية القرف هو في تفريع العالم إلى «نقي» و«مشوب» ـ البناء لـ«نحن» الذين بلا صدع و«هم» القذرين، الأشرار، والنجسين. يُظهر الكثير من التفكير السيء بخصوص السياسات العالمية آثارًا لهذه المرضية، كما يثبت كل الناس جاهزيتهم المبالغة للتفكير ببعض فئات الآخرين كسوداويين وملطخين، بينما هم أنفسهم على جانب الملائكة.

نلاحظ الآن بأن هذا الميل البشري الغائر جدًا يتغذى على الروايات القصصية للأطفال، التي تقترح بأن العالم سيستعيد نصابه حين تُقتل ساحرة قبيحة ومقرفة أو وحش ما، أو حتي تُطبخ بفرنها[1]. تُزوِد العديد من قصص الأطفال المعاصرة نفس النظرة للعالم.

يجب أن نكون ممتنين للفنانين الذين يقترحون للأطفال تعقيدات العالم الحقيقية: هاياو ميازاكي، صانع الأفلام الياباني على سبيل المثال، الذي تحتوي أفلامه الجامحة والرائعة عن الخير والشر نظرة أرق وأكثر تلونًا لكليهما، حيث يمكن للخطر أن يأتي من مصادر حقيقية ومركبة كعلاقة الإنسان الجادة مع البيئة؛ أو موريس سنداك، حيث ماكس في «حيث الأشياء الجامحة» ـ الذي أصبح فيلما مثار إعجاب ـ يتصارع مع الوحوش التي تمثل عالمه الداخلي والعدوانية الخطيرة التي تتربص هناك. ليست تلك الوحوش دميمة بالكامل؛ حيث كره الشخص لشياطينه الداخلية غالبًا ما تكون مصدرًا للحاجة لإسقاطها خارجيًا على الآخرين. تصبح القصص التي نتعلمها في طفولتنا دساتير قوية للعالم الذي نسكنه كبالغين.

تكلمت عن المشكلات، ماذا عن الوسائل؟ الجانب الآخر من الصراع الداخلي هو قدرة الطفل النامية للرعاية التراحمية، في رؤية الشخص الآخر كغاية وليس مجرد وسيلة. خلال مضي الزمن، إذا سار كل شيء على ما يرام، يأتي للأطفال شعور بالامتنان والحب للكائنات

(1) هل أسهمت القصة المحبوبة لهانسل وغريتل والتي جُعلت رائجة في الأوبرا من قبل هومبيردينك الذي هو نفسه من مريدي فاغنر الذي سعى لتمجيد الفولك الألماني الخالص بخيالات أدت لعلها إلى في ما بعد إلى الاختيار اللاواعي لنمط من الإفناء؟ في نهاية الأوبرا، تدب الروح في الطفلين الألمانيين الأشقرين متحررين من تعويذة الساحرة ويهتفان بانحباسها.

المنفصلة عنهم والتي تدعم حاجاتهم، ويصبحون قادرين على تخيل العالم من خلال وجهة نظر هؤلاء اضطراديًا. القدرة على الحرص والاستجابة بتعاطف و من خلال منظور تخيلي هو جزء عميق من تراثنا التطوري[1].يبدو أن ثدييات من أنواع عدة تملك نوعًا ما من التعاطف، كالفيلة، ومن المحتمل الكلاب. في حالة الشمبانزيات ومن المحتمل الكلاب والفيلة التعاطف مرتبط بالتشاعر وهي القدرة على «التفكير التموضعي»، القدرة على رؤية العالم من خلال وجهة نظر مخلوق آخر. التفكير التموضعي ليس ضروريًا للتعاطف، وبالتأكيد ليس كافيًا: يمكن أن يستخدمها السادي لتعذيب ضحية.

إلا أنها مع ذلك ذات خدمة عظيمة تجاه تكوين الأحاسيس التعاطفية ـ المرتبطة تباعًا مع سلوك المساعدة. يظهر العمل التجريبي الآخاذ لـ تشارلز دانيال باستون بأن الأشخاص الذين سئلوا لحضور سرد حي لورطة شخص آخر، آخذين وجهة نظر الشخص الآخر، هم أكثر عرضة بكثير للاستجابة بتعاطف من الأشخاص الذين سئلوا للاستماع لها عن بُعد. بعد الاستجابة بإحساس تعاطفي، قاموا باختيار مساعدة الشخص الآخر ـ في وجود خيار ليس غالبًا يُقدم لهم ـ مما يجعل مساعدة كهذه ممكنة[2].

يفهم الأطفال الذين ينمون قدرة للتعاطف أو التراحم ـ غالبًا من خلال التجربة الإدراكية التشاعرية ـ ماذا فعلت عدوانيتهم لشخص آخر منفصل، ممن يتزايد اهتمامهم به.وبهذا يأتي إحساسهم بالذنب

(1) Frans de Waal, Good Natured: The Origins of Right and Wrong in Humans and Other Animals (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996).

(2) C. Daniel Batson, The Altruism Question (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1991).

بخصوص عدوانيتهم وحرصهم الحقيقي بعافية الشخص الآخر. التشاعر ليست خُلقًا، لكنها يمكن أن تؤمن مكونات حاسمة للأخلاق. يؤدي تنامي الحرص إلى رغبة متزايدة في التحكم بعدوانية الشخص ذاته: يكتشف الأطفال أن الناس الآخرين ليسوا عبيدهم بل كائنات منفصلة لها الحق بحياة تخصها.

هذه الاكتشافات غير مستقرة في العادة، حيث حياة الإنسان فرص وكلنا نشعر بمقلقات تؤدي بنا إلى الرغبة في السيطرة أكثر، بما فيها التحكم بأناس آخرين. لكن تربية إيجابية في العائلة، مقرونة بتعليم جيد لاحقًا، يمكن أن تصنع أطفالًا يشعرون بحرص تراحمي لاحتياجات الآخرين، ويمكن أن تؤدي بهم إلى رؤية الآخرين كأناس لهم حقوق مساوية لحقوقهم. إلى المدى الذي تؤثر فيه الأعراف والصور الاجتماعية المهيمنة للنضج والذكورة على هذا الصنع، سيكون هناك صعوبة و تأزم، لكن يمكن للتعليم الجيد أن يبارز نمطيات كهذه، معطيًا للأطفال إحساسًا بأهمية التشاعر والتقابل.

التراحم غير معتمد عليه في ومن خلال نفسه، مثل الحيوانات الأخرى، تشعر الكائنات البشرية بالتراحم تجاه من يعرفونهم عادة، وليس تجاه من لا يعرفونه. نعلم الآن بأن حتى الحيوانات البسيطة ظاهريًا كالفئران تستجيب بعدم الارتياح لعدم الارتياح الجسدي للفئران الأخرى – إذا عاشت مع هذه الفئران الأخرى بعينها[1]. يفشل ألم الفئران

(1) Dale J. Langford, Sara E. Crager, Zarrar Shehzad, Shad B. Smith, Susana G. Sotocinal, Jeremy S. Levenstadt, Mona Lisa Chanda, Daniel J. Levitin, and Jeffrey S. Mogil, «Social Modulation of Pain as Evidence for Empathy in Mice,» Science 312 (2006), 1967–70.

الغريبة مع ذلك بإنتاج العدوى الحسية التي هي بادرة للتعاطف.لذا من المحتمل أن الميل لفلق العالم إلى المعروف واللامعروف يقع عميقًا في تراثنا التطوري.

يمكننا الإمساك عن التراحم لأسباب سيئة أخرى: كمثال، يمكننا خاطئين لوم من يعانون على حظهم العاثر. يعتقد الكثير من الأميركيين بأن الفقراء جلبوا الفقرعلى أنفسهم من خلال الكسل وقلة الجهد. كنتيجة، بالرغم أنهم خاطئون بهذا الشأن، لا يشعرون بالتراحم تجاه الفقراء[1].

يمكن أن ترتبط هذة القواصر في التراحم مع الديناميكية المهلكة للقرف والخجل. حين يتم التعرف على جماعة مجتزأة على أنها مخجلة ومقرفة، يبدو أعضاؤها تحت أولئك المهيمنين، والمختلفين جدًا عنهم: حيواني، نتن، نجس، ومُنجّس. لذا يمكن بسهولة إقصاؤهم من التراحم، ويصعب رؤية العالم من وجهة نظرهم. يمكن للبيض الذين يشعرون بالتراحم البالغ مع بيض آخرين بمعاملة الأشخاص الملونين كالحيوانات أو الأغراض، رافضين رؤية العالم من منظورهم. يعامل الرجال النساء بهذه الطريقة غالبًا، بينما يشعرون بالتعاطف مع رجال آخرين. بالمختصر، إنماء التراحم ليس بحد ذاته كافيًا لتجاوز قوى الاستعباد والإخضاع، حيث يمكن للتراحم أن يكون حليفًا للقرف والخجل، مقويًا التضامن بين النخبة ومبعدًا إياهم أكثر عن الخاضعين.

يتزايد تأثير ثقافة الأقران أثناء ما يقارب اليافعون مرحلة النضج.

---

(1) Candace Clark, Misery and Company: Sympathy in Everyday Life (Chicago: University of Chicago Press, 1997).

تصنع الأعراف لشخص جيد (رجل جيد، امرأة جيدة) تأثيرًا عظيمًا على العملية التنموية، حيث يناضل الحرص ضد عدم الأمان النرجسي والخجل. إذا كانت ثقافة الأقران اليافعة تُعرِّف «الرجل الحقيقي» كواحد لا يملك ضعفًا أو حاجة، ويتحكم بكل شيء يحتاجه في الحياة، سيُغذي تعليم كهذا النرجسية الرضيعية وسيثبط بقوة امتداد التراحم للنساء وأشخاص آخرين يُنظر إليهم كضعفاء وخاضعين. لاحظ الأخصائيان النفسيان دان كيندلون ومايكل تومبسون بأن بيئة كهذه تدور في أوساط الأولاد المراهقين في أميركا[1]. ترسم كل الثقافات بدرجة معينة الرجولة فيما يتعلق بالتحكم، لكن الثقافة الأميركية تفعل ذلك بالتأكيد، حيث ترفع للشباب صورة راعي البقر الوحيد الذي يستطيع أن يؤمن ما يريده لنفسه دون أي مساعدة.

كما يؤكد كيندلون وتومبسون، فإن في محاولة أن يكون الرجل مثاليًّا تظاهرًا بالتحكم في عالم لا يمكن للشخص التحكم به فعلًا.

يتم كشف القناع عن هذا التظاهر في الواقع يوميًّا بيد الحياة نفسها، خلال شعور اليافع «الرجل الحقيقي» بالجوع، الارهاق، الاشتياق، المرض أو الخوف غالبًا. لذا يجري تيار سفلي من الخجل عبر نفسية أي شخص يعيش هذه الخرافة؛ من المتوقع أن أكون «رجلًا حقيقيًّا»، لكني أشعر بأني لا أتحكم في محيطي الخاص بي، أو حتى جسمي بطرق لا حصر لها. إذا كان الخجل واقعيًّا استجابة عالمية لعجز الإنسان، فإنها أشد بكثير في الأشخاص الذين نشأوا على خرافة التحكم الكامل، عوضًا عن مفهوم الاحتياج والاعتماد المتبادل.

(1) Dan Kindlon and Michael Thompson, Raising Cain: Protecting the Emotional Life of Boys (New York: Ballantine, 1999).

مرة أخرى إذا يمكننا أن نرى كيف هو حتمي للأطفال ألا يطمحوا للسيطرة والحصانة، تعريف تطلعاتهم وفرصهم كأنها فوق حياة عموم الكثير من البشر، لكن في المقابل أن يتعلموا التقدير بوضوح جهات الضعف البشرية المخوضة في مدى عريض من الظروف الاجتماعية، فهم كيف تؤثر الترتيبات الاجتماعية والسياسية بمختلف أنواعها تعرضية يتشارك فيها جميع الكائنات البشرية. يناقش روسو بأن على المعلم أن ينازل رغبة إيميل النرجسية بسيادتها على الآخرين من جهتين. من ناحية، حين يصبح ناضجًا جسديًّا، يجب أن يتعلم ألا يكون عاجزًا، ألا يحتاج أن يُخدم على قدم وساق. إلى الدرجة التي يصبح فيها كفئًا في العالم، سيكون بحاجة أقل لينادي على الآخرين بالطريقة التي يفعلها طفل. وسينظر لهم بقلق أقل كأشخاص بمشاريع تخصهم، والذين ليسوا طوع بنانه. ظن روسو، أن أغلب المدارس تشجع العجز والسلبية من خلال عرض التعلم بتجردية خالصة، بطريقة تنزعها عن أي تطبيق عملي. على العكس، معلِّم إميل سيدرسه كيف يفاوض في العالم الذي يسكنه، جاعلًا منه مشاركًا كفئًا في نشاطات العالم. من ناحية أخرى، يجب أن يستمر تعليم إيميل العاطفي؛ من خلال مدى عريض من السرديات، عليه أن يتعرف على عموم الآخرين، أن يرى العالم من خلال أعينهم، أن يرى معاناتهم حية من خلال التخيل. بهذة الطريقة سيصبح الناس، عن بعد، حقيقيين ومساوين له.

أعتقد بأن هذه القصة عن النرجسية، العجز، الخجل، القرف، والتراحم تقع في قلب ما يجب على التعليم من أجل الديمقراطية أن تعالجه. لكن هناك مواضيع نفسية أخرى يجب على المعلم أن يبقيها في ذهنه. كشف بحث في علم النفس التجريبي عددًا من الميول المهلكة

التي يبدو أنها شائعة في مدى واسع من المجتمعات. استعرض ستانلي ميلجرام، في تجاربه المعروفة جيدًا والتي أصبحت كلاسيكية الآن، أن الأشخاص في التجربة يملكون مستوى عاليًا من الانصياع للسلطة. كان أغلب الناس في تجاربه المكررة كثيرًا مستعدين لإعطاء مستوى مؤلم جدًا وخطر من الصدمة الكهربائية لشخص آخر، ما دام يخبرهم العالم المراقب بأن ما يعملونه مقبول ـ حتى حين كان الشخص الآخر يصرخ من الألم (الذي كان بالطبع مزيفًا من أجل التجربة)[1].

أظهر سليمان آش مبكرًا بأن الأشخاص في التجربة مستعدون للذهاب ضد دلائل إحساسهم الواضح حين يصنع كل الأشخاص حولهم قرارات معنوية هي خارج الهدف: يظهر بحثه الصارم والمؤكد كثيرًا الخنوع غير الاعتيادي للبشر الطبيعيين لضغط الأقران. تم استخدام كلٍ من عمل ميلجرام وآش بجدارة من قبل كريستوفر برونينغ في تسليط الضوء على تصرف شباب ألمانيين في كتيبة شرطة قتلت يهودًا خلال العهد النازي[2]. كان تأثير ضغط الأقران والسلطة على هؤلاء الشبان عظيمًا جدًا، يظهر برونينغ، بأن هؤلاء الذين لم يستطيعوا جلب أنفسهم لإطلاق النار على اليهود شعروا بالخجل من ضعفهم.

من السهل رؤية أن هذين الميلين يقعان قريبًا من ديناميكة النرجسية/ عدم الأمان/ الخجل كما وصفت آنفًا. يرغب الناس بالتضامن مع جماعة من الأقران لأنه نوع من الحصانة البديلة، وليس من المفاجئ

(1) Philip Zimbardo, The Lucifer Effect: How Good People Turn Evil (London: Rider, 2007), 260–75.

(2) Christopher R. Browning, **Ordinary Men: Reserve Police Battalion101 and the Final Solution in Poland** (New York: HarperCollins, 1993).

أنهم حين يصمون الناس الآخرين ويضطهدونهم، فإنهم غالبًا ما يفعلون ذلك كأعضاء من فئة متضامنة. الخنوع للسلطة هي صفة شائعة في حياة المجموعة، والثقة في قائد يراه الشخص محصنًا هي طريقة معروفة جدًّا حيث يحمي الكبرياء الهش نفسه ضد عدم الأمان. بمعنى أن هذا البحث يؤكد السردية التي قمت برسم تفاصيلها.

مع ذلك، يخبرنا البحث بشيء جديد. إنه يظهر أن الأشخاص ذوي ميول ضمنية متشابهة تقريبًا يتصرفون بشكل أسوأ إذا تم تخطيط ظروفهم بطريقة معينة. أظهر بحث آش أنه حتى بوجود معارض واحد، كانت الإنسانة قادرة على الإدلاء بحكمها المستقل؛ كونها محاطة تمامًا بأشخاص اتخذوا الحكم الخاطئ هو ما جعلها تتوقف عن البوح بما تفكر. يُظهر بحث ميلجرام بأن السماح للأشخاص بالتفكير بأنهم غير مسؤولين عن قراراتهم الذاتية، لأن شخصية سلطوية أخذت المسؤولية، ينتج قرارات غير مسؤولة. باختصار، الأشخاص نفسهم الذين يمكن أن يتصرفوا جيدًا في ظرف على اختلاف نوعه يتصرفون بشكل سيّئ في منظومات معينة.

يعرض بحث آخر أيضًا بأن أشخاصًا من الواضح أنهم محترمون ومهذبون مستعدون للانخراط في سلوك يهين ويوصم إذا أُعد ظرفهم بطريقة معينة، بجعلهم في دور المهيمن وإخبارهم بأن الآخرين أدنى منهم. يشمل مثال معين يقشعر له البدن أطفال مدارس تخبرهم مدرستهم فيه بأن الأطفال أصحاب العيون الزرق متفوقون على الأطفال أصحاب العيون الداكنة. لتعقبه تصرفات هرمية وقاسية. بعدها تخبرهم المدرسة بأن خطأ حصل؛ وأن في الواقع الأطفال أصحاب العيون البنية هم المتفوقون، أصحاب العيون الزرقاء أدنى. عكست الهرمية والتصرف

القاسي نفسهما ببساطة؛ بدا أن الأطفال أصحاب العيون البنية لم يتعلموا شيئا من ألم التفرقة[1].

باختصار، السلوك السيء ليس مجرد نتيجة لتربية مريضة للفرد، أو مجتمع موبوء. هي احتمال لأشخاص من الواضح أنهم محترمون، تحت ظروف معينة.

لعل أكثر تجربة مشهورة هي تجربة سجن ستانفورد لفيليب زيمباردو، حيث بدأ أشخاص تم اختيارهم عشوائيًا لتمثيل دور السجان والسجين بالتصرف باختلاف حالًا. أصبح المسجونون سلبيين ومكتئبين؛ استخدم السجانون سلطتهم للإهانة والوصم. لقد تم تصميم تجربة زيمباردو بطريقة سيئة من نواحٍ عدة. أعطى على سبيل المثال إرشادات مفصلة للسجانين، قائلة لهم بأن هدفهم هو تحفيز مشاعر العزلة واليأس في السجناء. كعاقبة، كانت النتائج أقل من حاسمة[2]. بغض النظر عن ذلك، فإن لنتائجه دلالة قوية وعند ربطها بالكمية الكبيرة من المعطيات الأخرى فإنها تُرسخ الفكرة بأن الأشخاص الذين ليسوا مرضيين يتصرفون بشكل سيء جدًا تجاه الآخرين حين يتم تخطيط ظروفهم بشكل سيء.

لذا علينا أن ننظر لشيئين: الفرد، والظرف. الظروف ليست الشيء الوحيد الذي يهم، حيث يجد البحث فروقًا فردية، وتفسر التجارب بشكل معقول بإظهار تأثير الميول المرضية الإنسانية الواسعة المشتركة. لذا نحتاج في النهاية أن نعمل بما فعله غاندي والنظر بعمق في نفسية الفرد، نسأل مالذي يمكننا عمله لمساعدة التراحم والتشاعر للفوز

(1) Reported in Zimbardo, **The Lucifer Effect**, 283–85.

(2) **Times Literary Supplement**, October 10, 2007, 3–5.

في الصراع ضد الخوف والكره. لكن الظروف تهم أيضًا، وبلا شك الأشخاص الناقصون سيتصرفون أسوأ بكثير حين يتم وضعهم في منظومات من نوع معين.

ماهي المنظومات المهلكة؟ يقترح البحث العديد منها[1]. أولًا، يتصرف الناس بشكل سيء حين لا يحملون المسؤولية شخصيًّا. يتصرف الناس بشكل أسوأ تحت دثار المجهولية، كجزء من جمع بلا وجه، أكثر من لو كانوا مراقبين ومساءلين كأفراد.(أي أحد قام بخرق حد السرعة، ثم أبطأ حين رأى سيارة الشرطة في المرآة الخلفية، سيعرف كيف أن هذة الظاهرة واسعة الانتشار).

ثانيًا، يتصرف بعض الناس سيئًا حين لا يرتفع صوت ناقد. مضى أفراد تجربة آش مع الحكم الخاطئ حين كل الناس الذين حسبوهم زملاء لهم في التجربة (والذين كانوا في الحقيقة يعملون من أجل التجربة) اقترنوا في الخطأ؛ ولكن لو أن شخصًا واحدًا معترضًا قال شيئًا مختلفًا، لكانوا تحرروا ليتبعوا منظورهم الخاص وحكمهم.

ثالثا، يتصرف الناس بشكل سيء حين يتم تجريد الإنسانية والفردانية من الأشخاص الذين يملكون السيطرة عليهم، في مدى واسع من الظروف، يتصرف الناس أسوأ بكثير حين يتم رسم «الآخر» كحيوان، أو يحمل رقمًا عوضًا عن اسم. يتقاطع هذا البحث مع ملاحظات كيندلون وتومبسون الإكلينيكية. تعلم اليافعون العازمون بلهفة للتحكم بالتفكير في النساء كمجرد أدوات يتم التلاعب بها، وهذه القدرة على «تشييء» النساء ـ تم تشجيعها في مجالات عدة من إعلامنا وثقافة الإنترنت ـ غذت خيالاتهم بالهيمنة أكثر.

(1) مراجعات تجارب زيمباردو في المصدر السابق.

من الواضح كفاية، بأنه يمكن لهذه الخصائص الظرفية لحد ما أن تكون جزءًا من التعليم الأساسي - ذلك أنه يمكن للعملية التعليمية أن تقوي الحس بالمسؤولية الشخصية، الميل لرؤية الآخرين كأشخاص مستقلين، والاستعداد لرفع صوت ناقد. من المحتمل بأنه لا يمكننا إنتاج أشخاص حازمين ضد كل تلاعب، لكن يمكننا إنتاج ثقافة اجتماعية هي نفسها «ظرف» محيط قوي، تقوية الميول التي تناهض التوصيم والهيمنة. على سبيل المثال، يمكن لثقافة محيطة أن تعلم الأطفال بأن يروا الجماعات المهاجرة الجديدة، أو الأجانب، كجمع بلا وجه يهدد سيطرتهم - أو يمكن أن تعلم الإدراك بأن الأعضاء من هذه الفئات أفراد مساوون لهم، يتشاركون حقوقًا ومسؤوليات عامة.

المدارس هي فقط مؤثر واحد على عقل وقلب الطفل، الكثير من العمل للتغلب على النرجسية وتنمية الحرص يجب أن يُعمل به في العائلات؛ و تلعب العلاقات في ثقافة الأقران دورًا فعالًا أيضًا.يمكن للمدارس، بالرغم من ذلك، تعزيز أو تحبيط منجزات العائلات، جيدة أو سيئة. يمكنها أيضًا تشكيل ثقافة الأقران. ما يؤمنون به من خلال المحتوى المنهجي وتربيتهم، يمكنه أن يؤثر بعظمة على عقل الطفل النامي.

ماهي الدروس التي يقترحها هذا التحليل حين نسأل ماهي المدارس ومالذي يجب أن تفعله لإنتاج مواطنين في ولأجل ديمقراطية صحية؟

- تنمية قدرة الطلبة ليروا العالم من وجهة نظر الأشخاص الآخرين، خصوصًا أولئك الذين يميل مجتمعهم لرسمهم كأقل، «مجرد أشياء».

- تدريس سلوكيات تجاه ضعف الإنسان وعجزه تقترح أنّ الضعف ليس مخجلًا وأن احتياج الآخرين ليس جبنًا؛ تعليم الأطفال ألا يخجلوا من الحاجة والنقص أن يروا فيهما مناسبات للتعاون و التبادل.
- تنمية القدرة على الحرص الحقيقي للآخرين، للقريب والبعيد على السواء.
- تحبيط الميل للجفلة من الأقليات من مختلف الأنواع بقرف، التفكير بهم «كأدنى» و «منجسين».
- تدريس أشياء حقيقية وواقعية عن الفئات الأخرى (العرقية، الدينية، الأقليات الجنسية؛ أشخاص بإعاقات)، لمعاكسة النمطيات والقرف الذي يصاحبها غالبًا.
- تحفيز المسؤولية بمعاملة كل طفل كعضو مسؤول.
- دعم التفكير النقدي بحماس، المهارة والشجاعة التي تحتاجها لترفع صوتًا معارضًا.

هذا برنامج عمل هائل. يجب أن يُوظف بوعي دائم بالظروف الاجتماعية المحلية، ومع معرفة غنية بمشكلات المجتمع المحلي وموارده. ويجب أن لا يعالج فقط من خلال المحتوى التعليمي ولكن من خلال التربية أيضًا، التي نتوجه إليها في التالي.

أصول التربية السقراطية: أهمية المحاججة

إنني نوعًا ما ذبابة خيل، جُذبت للديمقراطية عن طريق الآلهة، والديمقراطية حصان نبيل متثاقل الخطى، يحتاج أن يُلدغ بالحياة.

سقراط، أفلاطون، دفاع سقراط 30E

لا يقتني عقلنا الحرية الحقيقية من خلال الحصول على المواد العلمية أو امتلاك أفكار الآخرين ولكن من خلال خلق معايير لأحكامنا وإنتاج أفكارنا الخاصة.

رابندرنات طاغور، مقطع منهجي لمادة في مدرسته، 1915م

زعم سقراط بأن «الحياة التي لم تُجرّب هي حياة لا تستحق العيش لبشر». لقد فقد حياته بسبب ولائه لمفهوم التساؤل النقدي، في ديمقراطية معجبة بالخطاب المثير ومشككة بالمجادلة. مثاله اليوم مركزي للتنظير وممارسة التعليم الليبرالي في التقليد الغربي، وأصبحت الأفكار المتعلقة به مركزية لأفكار التعليم الليبرالي في الهند وفي الثقافات الشرقية الأخرى. أحد الأسباب التي جعلت الناس يصرون

على تعليم طلبة المدارس مجموعة من الفصول في الفلسفة و مواضيع أخرى في الإنسانيات، هو إيمانهم بأن فصولًا كهذه، من خلال المحتوى وأصول التربية، ستحفز التلاميذ للتفكير والمحاججة بأنفسهم، عوضًا عن الإذعان للتقليد والسلطة - ويؤمنون بأن القدرة على المحاججة بهذه الطريقة السقراطية، كما زعم سقراط، هي قيّمة للديمقراطية.

يقع هذا المفهوم السقراطي، مع ذلك، تحت ضغط شديد في عالم مصر على تضخيم النماء الاقتصادي. تبدو القدرة على أن يفكر ويحاجج المرء لنفسه لكثير من الناس لشيء يمكن الاستغناء عنه إذا كان ما نريده هو مخرجات سوقية تحمل صيغة قابلة للقياس. بالإضافة إلى ذلك، يصعب قياس القدرات السقراطية من خلال الاختبارات الموحدة. فقط من خلال تقييم نوعي ملون للتفاعل في الفصل المدرسي وكتابات التلامذة يمكن أن تخبرنا لأي مدى تعلم التلامذة مهارات المحاججة النقدية. للمدى الذي تصبح فيه الاختبارات الموحدة العرف الذي يقاس به المدارس، من المرجح ستُهجَر الجوانب السقراطية لكل من المنهج والتربية. تمتلك ثقافة النماء الاقتصادي إعجابًا بالاختبارات الموحدة، وعدم احتمال للتربية والمحتوى اللذين لا يمكن تقييمهما بهذه الطريقة. إلى المدى الذي يصبح فيه الثراء الشخصي والوطني هو تركيز المنهج، من المرجح أن تكون القدرات السقراطية متخلفة.

لماذا يهم هذا الأمر؟ فكروا بالديمقراطية الإغريقية التي نشأ بها سقراط؟ في مجالات عدة كانت مؤسساتهم مثيرة للإعجاب، متيحة المجال لكل المواطنين لمناقشة قضايا ذات أهمية شعبية، ومصرة على مشاركة المواطنين في كل من التصويت وفي نظام المحلفين. من المؤكد أثينا (اليونان القديمة) مضت قُدُما أكثر من أي مجتمع معاصر في كل

مناصبها الرئيسية باتجاه الديمقراطية، عدا عن منصب قائد الجيش، التي كانت تُملأ باليانصيب. بالرغم أن المشاركة في المجلس كانت محدودة للعمال والمقيمين، يلعب فيها المواطنون المدنيون والميسورون دورًا غير متكافئ - دون ذكر إقصاء غير المواطنين، كالنساء، العبيد، والأجانب - كان مازال بإمكان الرجل غير النخبوي الانضمام وإضافة شيء للمناظرة العامة. لماذا ظن سقراط بأن هذه الديمقراطية المنبلجة حصان متثاقل يحتاج أن يُلدغ لصحو أعظم عن طريق مهارات المحاججة التي زودها؟

إذا نظرنا إلى المناظرة السياسية - كما رُسمت في تاريخ الحرب البلوبونيزية لثوكيديدس على سبيل المثال - نجد أن الناس لم يتفكروا مع بعضهم جيدًا. نادرًا ما اختبروا أهدافهم السياسية الكبرى إن لم يكن أبدًا، أو بالمثل تساءلوا كيف يمكن للأشياء المتباينة التي يقدرونها أن تتواءم مع بعضها بعضًا. لذا نرى بأن أول مشكلة يؤدي إليها القصور في اختبار الذات هي الضبابية فيما يخص الأهداف. بيّن أفلاطون هذة المشكلة بجلاء في محاورة لاكاس، حين عرض بأن الجنرالين القائدين، لاكاس ونيسياس، لا يمكنهما أن يمنحا قيمة للشجاعة العسكرية، حتى وإن كانا يظنان امتلاكها. كانا ببساطة ليسا متيقنين إن كانت الشجاعة تحتاج للتفكير بما يستحق القتال من أجله، مالذي يقع في مصلحة المدينة كمحصلة. حين طرح سقراط هذه الفكرة أعجبتهما، ومع هذا تفكيرهما السابق لم يُحكم تجسيدها. من المحتمل أن لا يحمل ارتباكهما المطلق بخصوص واحدة من قيمهما المركزية ضررًا في سياق يكون فيه صنع القرار سهلًا. إلا أنه مع القرارات الصعبة، من الجيد أن يكون المرء واضحًا بخصوص ما يريده ويحرص عليه، ويربط أفلاطون بشكل معقول بين انعدام استقراء

الذات والكارثة العسكرية والتخبطات السياسية للحملة الصقلية اللاحقة، حيث كان نيسياس رئيس مهندسي الهزيمة الإغريقية المضروبة. لا يضمن اختبار سقراط مجموعة جيدة من الأهداف، لكنه يضمن على الأقل أن الأهداف المُسعى إليها ستُرى بوضوح في علاقتها مع بعضها بعضًا، ولن تُفوَّت القضايا الحاسمة بسبب العجالة والغفلة.

مشكلة أخرى هي أن الأشخاص الذين يعجزون عن اختبار ذاتهم يثبتون غالبًا بأنهم يتأثرون بغاية السهولة. حين توجه شخص دهماوي موهوب إلى الإغريقيين بخطاب مؤثر ولكن بحجج واهية، كانوا جميعهم جاهزين للميل نحوه، دون فحص المحاججة أبدًا. بعدها يمكنهم الميل للجهة المضادة مرة أخرى، دون أن يعرفوا أبدًا أين يريدون الوقوف. يوفر ثيوسديدس مثالًا واضحًا في الجدل حول مصير ثوار مستعمرات متيليني. تحت تأثير الدهماوي كليون، الذي يحدثهم عن الكرامة المهدرة، يقرر الجمع قتل كل رجال ماتيليني وسبي النساء والأطفال. ترسل المدينة سفينة بهذا الأمر، يهدئ الخطيب الآخر ديودوتس الناس ويحث على العفو، وتُرسل سفينة ثانية بأوامر لإيقاف الأولى. وبالمصادفة المحضة، تسكن السفينة الأولى في البحر لقلة الرياح وتتمكن السفينة الثانية من اللحاق بها. لذا تُركت أرواح كثيرة ومسألة سياسية مهمة كهذه للفرصة عوضًا عن النقاش المنطقي. لو تمكن سقراط من جعل الناس يتوقفون، يتأملون، ويحللون خطاب كليون، ويفكرون نقديًا بما كان يناقشه، لتمكن أحدهم على الأقل من مقاومة خطابه القوي وعارض نداءه للعنف، دون الحاجة لخطاب ديودوتس المهدئ.

غالبًا ما يتركب التخبط من الرضوخ للسلطة وضغط الأقران، وهي مشكلة متوطنة في كل المجتمعات الإنسانية كما رأينا. حين لايتم

التركيزعلى المحاججة، يصبح ميل الناس لشهرة ووجاهة التحدث الثقافية سهلًا، أو بحقيقة أن ثقافة الأنداد متسقة معه. البحث النقدي لسقراط على العكس، غير سلطوي. لا يعطى اعتبارًا لوضع المتحدث؛ فقط لطبيعة المحاججة. (العبد المُساءَل في مينو لأفلاطون يجيب أفضل من الساسة المشاهير، جزئية منها سببها أن ليس متكبرًا). يخون مدرسو الفلسفة تركة سقراط إذا عينوا أنفسهم رموز سلطة. ما جلبه سقراط لأثينا كان مثالًا للديمقراطية التعرضية والمتواضعة الحقة. الطبقة، الشهرة والمنزلة لا تعدُّ شيئًا، والمحاججة تعد الكل.

ولا جماعة الأقران يُعَدُون، المُحاجِجَة السقراطية انشقاقية راسخة لأنها تعلم القضية هي أن كل فرد والمحاججة يتصارعان الأمور لتبيانها. عدد الأشخاص الذين يفكرون بهذا أو ذاك لا يصنع فرقًا. شخص تدرب على أن يتتبع المحاججة بدلًا من الأعداد هو شخص من الجيد أن تحظى به الديمقراطية، ذلك النوع الذي سيقف ضد الضغط ليقول شيئا خاطئًا أو عجلًا كالذي عرضته تجربة آش.

لدى الذين يعيشون الحياة غير المجربة مشكلة أخرى هي أنهم غالبًا ما يعاملون الآخرين بعدم الاحترام. حين يفكر الناس بأن المناظرة السياسية شيء مثل المسابقة الرياضية، حيث يكون الهدف كسب نقاط لمصلحتهم، من المرجح أنهم سيرون «الجهة المقابلة» كعدو لهم يتمنون هزيمته، أو حتى ذله. لن يخطر لهم السعي لتنازل أو إيجاد أرض مشتركة أكثر من سعي صقور شيكاغو السود(*) في مباراة هوكي «لأرض مشتركة» مع خصومهم.

(*) تعرب (Chicago Blackhawks) وهو فريق هوكي معروف في ولاية شيكاغو.

تصرف سقراط تجاه كليمه، على النقيض، هو نفس تصرفه تجاه نفسه. الكل يحتاج للفحص، والكل سواسية في وجه المحاججة. يكشف هذا السلوك النقدي طبيعة موقف كل شخص، وفي أثناء العملية تنكشف الادعاءات المشتركة ونقاط التقاطع التي بإمكانها أن تساعد المواطنين لإحراز استنتاج مشترك.

تأملوا حالة بيلي تكر، طالب في كلية التجارة في التاسعة عشرة من العمر في ماساتشوستس كان من المطلوب أن يأخذ سلسلة من الفصول الدراسية في «العلوم الإنسانية»، شاملة واحدة في الفلسفة[1]. ما كان مثيرًا للانتباه، أن معلمته كريشنا ماليك ـ هندية أميركية بالأصل من كالكوتا ـ مطلعة على مفهوم طاغور التعليمي وممارسة جيدة له، لذا وقف فصله على التقاطع بين ثقافتين سقراطيتين عاليتين. بدأ الطلبة في فصلها التعلم عن حياة وموت سقراط. لقد تأثر تكر بشكل عجيب بهذا الرجل الذي كان سيتخلى عن الحياة نفسها من أجل السعي للمحاججة. ثم تعلم الطلبة قليلًا من المنطق الصوري(*)، وابتهج تكر حين وجد أنه حصل على علامة مرتفعة في هذة المادة؛ لم يكن يظن أنه يمكن أن يحسن صنعًا في شيء مجرد و فكري. بعدها، حللوا خطابات سياسية وافتتاحيات، باحثين عن عيوب منطقية. أخيرًا في المرحلة النهائية من الفصل، قاموا ببحوث لمنظرات عن قضايا اليوم. استغرب تكر حين سُئل أن يحاجج ضد عقوبة الإعدام، بالرغم من أنه في الحقيقة كان يفضلها. يقول بأنه لم يكن يفهم أبدًا إمكانية إحداث

(1) Nussbaum, Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997), ch. 1.

(*) وهو منطق أرسطي يعتمد على القياس والاستدلال باستخدام مبادئ الفكر الأربعة (الهوية، عدم التناقض، الثالث المرفوع، والسببية).

مجادلة عن موقف لم يكن الشخص نفسه يحمله. أخبرني أن التجربة منحته سلوكًا جديدًا تجاه النقاشات السياسية: الآن، هو أكثر ميلًا لاحترام الموقف المعارض وأن يكون فضوليا في معرفة المحاججات في كلا الجهتين، وماذا يمكن للجهتين أن يتشاركا به عوضًا عن رؤية النقاش ببساطة كوسيلة لصنع زهو وقطعيات. يمكننا أن نرى كيف هذا يؤنسن السياسية «الأخرى»، يجعل الذهن يرى الشخص المعارض ككائن عقلاني من الممكن أن يشارك على الأقل في بعض الأفكار مجموعة الشخص نفسه.

لنتأمل الآن علاقة هذه القدرة بالوضع الحالي للديمقراطيات التعددية الحديثة المحاطة بسوق عالمي قوي. أولًا، يمكننا أن نذكر بأننا حتى لو كنا نهدف لمجرد نجاح اقتصادي، يستوعب جيدًا قادة الشركات التنفيذيون أهمية خلق ثقافة في الشركة حيث الأصوت المعارضة لا يتم إسكاتها، ثقافة عن كلا الفردانية والمسؤولية.

يقول معلمو التجارة الرائدون الذين تحدثت إليهم في الولايات المتحدة بأنهم تتبعوا بعض أكبر مصائبنا ـ فشل مراحل معينة من برنامج مكوك ناسا الفضائي، حتى أكثر المصائب فشلا لإنرون و ورلدكوم(*) ـ لثقافة الناس-النعم، حيث السلطة وضغط الأقران حكمت العش ولم يُعبر عن الأفكار النقدية مطلقًا. (دراسة مالكوم جلادويل لثقافة طياري الخطوط الجوية هي تأكيد حديث لهذة الفكرة، حيث وجد أن الرضوخ لسلطة هو توقع رئيسي لسلامة منقوصة)[1].

(*) فضيحة إنرون وهي شركة طاقة أميركية بإعلان إفلاسها في أكتوبر 2001 وعُدَّ إفلاسها أكبر إفلاس لشركة في تاريخ أميركا حتى تبعتها ورلدكوم وهي شركة اتصالات أميركية في السنة التي تليها.

(1) Malcolm Gladwell, **Outliers: The Study of Success** (New York: Little, Brown, and Co., 2008).

مسألة ثانية في التجارة هي الابتكار، وهناك أسباب لاعتقاد بأن تعليم العلوم الإنسانية يقوي مهارات التخيل والتفكير المستقل اللذين هما حاسمان من أجل ثقافة ابتكار ناجحة. مجددًا، يحث معلمو التجارة الرائدون الطلبة للسعي وراء برنامج عريض القاعدة وأن ينموا خيالاتهم، ومؤسسات عدة تفضل خريجي العلوم الإنسانية على هؤلاء ذوي التدريب الأضيق. بالرغم أنه من الصعب بناء بحث محكم على مسألة كهذه، إلا أنه يبدو بأن أحد المميزات الفارقة لقوة الاقتصاد الأميركي هي في الواقع أننا اعتمدنا على تعليم العلوم الإنسانية العام وفي العلوم على تعليم علمي وبحثي أساسي، عوضًا عن التركيز بشكل ضيق على المهارات التطبيقية. تستحق هذة المسائل استكشافًا كاملًا، ويبدو من المرجح بأنه متى تم التحقق منها كاملًا فإنها ستظهر دعمًا قويًا إضافيًا لمقترحاتي.

لكننا قلنا بأن هدف الديمقراطيات التي تريد أن تكون مستقرة لايمكن ولا يجب أن يكون النماء الاقتصادي ببساطة، لذا لنعود الآن لموضوعنا المركزي، الثقافة السياسية. كما رأينا البشر معرضون للخضوع لكلا السلطة وضغط الأقران؛ كي نمنع هذة الفظاعات علينا أن نقابل هذه الميول بالضد، إنتاج ثقافة الفرد المعارض.وجد آش في مجموعته الدراسية، كما نذكر، أنه بوقوف حتى شخص واحد في صف الحقيقة، تبعه الآخرون، مبينا أن صوت واحد ناقد يمكن أن يملك تبعات هامة. بالتركيزعلى الصوت الناشط في كل فرد، نقوم بتعزيز ثقافة المسؤولية أيضا. حين يرى الناس بأن أفكارهم الخاصة مسؤولية ذاتية، فإنهم من المرجح أيضًا أن يروا عملهم كمسؤوليتهم الذاتية. كانت هذة النقطة المبدئية التي صنع منها طاغور«الوطنية» حين أصر على أن بيروقرطة الحياة الاجتماعية والشخصية العنيدة الشبيهة للآلة في الدول الحديثة

قد أماتت الخيالات الأخلاقية في الناس، مؤدية بهم للإذعان لفظاعات دون وخز في الضمير. أضاف بأن استقلالية الفكر حاسمة كي لا يودي بالعالم للتسرع مضيًّا نحو الهلاك.

تحدث في محاضرته باليابان 1917 عن «الانتحار التدريجي عن طريق انكماش الروح»، ملاحظًا أن الناس سمحوا لأنفسهم أكثر فأكثر بأن يُستخدموا كأجزاء في آلة ضخمة وأن يمضوا في مشاريع القوة الوطنية. يمكن فقط لثقافة عامة ناقدة صارمة أن توقف هذا الميل الوبيل.

التفكير السقراطي مهم في أي ديمقراطية. لكنها مهمة خصوصًا في مجتمعات تحتاج أن تعي وجود أناس يختلفون في الإثنية، المنزلة والدين. فكرة أن الشخص سيحمل مسؤولية منطقه الخاص، وسيتبادل الأفكار مع الآخرين في جو من الاحترام المتبادل للمنطق، ضروري لحل سلمي للاختلافات، في كل من الأمم والعالم المُستقطَب بتسارع في الصراعات الإثنية والدينية.

التفكير السقراطي ممارسة اجتماعية. نظريًّا سوف يشكل عمل مدى عريض من المؤسسات الاجتماعية والسياسية. بما أن موضوعنا عن التعليم الرسمي، فإنه يمكننا أن نرى أنه أيضًا انضباط. يمكن تعلمه كجزء من منهج المدرسة أو الكلية. لن يتم تعلمه جيدًا مع ذلك مالم يحيط بأخلاقيات التربية في الفصل والأخلاقيات العامة للمدرسة بالكامل. يجب أن يُعامل كل طالب على أنه فرد ذو قدرات عقلية تتفتح ومتوقع منه أن يقوم بمشاركة نشطة وخلاقة لنقاش الفصل. هذا النوع من التربية مستحيل بدون فصول صغيرة، أو على الأقل اجتماعات منتظمة لأقسام صغيرة في داخل الفصول الأكبر.

ولكن كيف يمكن لتعليم إنساني أن يُدَرِس قيمًا سقراطية تحديدًا؟ على مستويي الجامعة والكلية، الجواب على هذا السؤال مفهوم بشكل معقول جدًّا. كنقطة بداية، يجب أن يُضخ التفكير النقدي في التربية لفصول من أنواع عدة، خلال تعلم الطلبة التنقيب، فحص الأدلة، كتابة أوراق بمحاججات مبنية جيدًا، وتحليل محاججات قدمت لهم في كتابات أخرى.

يبدو من المرجح أن اهتمامًا أكثر تركيزًا ببنية النقاش أساسي ليحصل هؤلاء الطلبة الناضجون نسبيًّا على الانغمار التام في التفكير السقراطي النشط الذي يجعل تعليم العلوم الإنسانية ممكنًا. لهذا السبب قد حاججت بأنه يجب على كل الكليات والجامعات أن تتبع خطى الكليات والجامعات الكاثوليكية الأميركية، التي تطالب بفصلين دراسيين على الأقل في الفلسفة، بالإضافة لأي فصل دراسي عن علم اللاهوت أو ديني تطلبه[1]. الفصل الذي أخذه تكر في كلية بنتلي هو أحد الأمثلة الجيدة على كيف يمكن لفصل كهذا أن يُصمَم. عادة توفر بعض النصوص الفلسفية نقطة انطلاق وحوارات أفلاطون هي الأولى في قابليتها لإلهام البحث، التفكير المحفز، من خلال حياة وكون سقراط مثالًا في المقدمة للإلهام.

اهتم فصل تكر ببنية المنطق الرياضي، وهذا مفيد جدًّا لأنه يعطي الطلبة قوالب يمكنهم تطبيقها على نصوص من مختلف الأنواع فيما بعد، من افتاحية الجرائد والخطابات السياسية إلى نقاشاتهم الخاصة حول مسائل تهمهم. أخيرًا، جعل الطلاب يمارسون ما تعلموه من خلال

(1) Cultivating Humanity, chs. 1 and 8.

المناظرة في الفصل والكتابة الورقية - جميعه يتم التعقيب عليه من قبل المعلم - يسمح لهم بتوطينه ذاتيًا وإحكام ما تعلموه.

لا يوجد شك بأن حتى الكليات المُحضَّرة جيدًا لطلبة الجامعة تحتاج هذا النوع من الفصل من أجل أن تنمي بحد أقصى مقدراتهم للمواطنة وتفاعلًا سياسيًا محترمًا. حتى الطلبة الأذكياء والمجهزون جيدًا لايتعلمون في العادة أن يفككوا محاججة دون تدريب طويل الأناة. تدريس كهذا، لايزال دارجًا في الولايات المتحدة، يتطلّب الشيء الكثير من هيئة التدريس، ولايمكن أن يتم ببساطة من خلال محاضرات كبيرة. يصعب وجود هذا النوع من التبادل المكثف مع طلبة الجامعة في أغلب الدول الأوروبية والآسيوية، حيث يدخل الطلبة الجامعة لقراءة موضوع واحد دون وجود متطلب للعلوم الإنسانية في المقام الأول، حيث نظام التدريس الطبيعي يشمل محاضرات كبيرة دون مشاركة تفاعلية من الطلبة وقليل أو لا شيء من التعقيب على كتاباتهم، فكرة سأعود إليها في الفصل النهائي.

كان تكر خريج ثانوية عامة في ذلك الحين، لكنه من المهم والأساسي تشجيع التفكير السقراطي منذ أول بدايات تعليم الطفل. بالفعل، غالبًا ما تم ذلك. إنها واحدة من دمغات التعليم الحديث التقدمي.

في هذه المرحلة، نحتاج أن نقف ونفكر تاريخيًا، حيث نماذج قيّمة من التعليم السقراطي نمت منذ مدة كردة فعل ضد التعليم السلبي في مدى متنوع من من البلدان، وتلك يمكنها ويجب أن تلهم بحثنا. تمحيص هذا التراث الغني والمستمر سيمنحنا نقاطًا مرجعية لتحليل أكثرومصادر نظرية لإثرائه.

ابتداءً من القرن الثامن عشر، بدأ مفكرون في أوروبا، أميركا الشمالية، وبالأخص الهند بالتحرر من قيد التعليم كنموذج تعلم صم، والسعي للتجارب التي يكون الطفل فيها متفاعلًا ومشاركًا ناقدًا. متفتحتة هذة التجارب في أماكن مختلفة باستقلالية لمدى معين، ولكن في المحصلة بكثير من التأثير المشترك والاستعارة من بعضها بعضًا. كان سقراط رمزًا ملهمًا في كل هذة الحركات الإصلاحية، لكن لعلهم ألهموا أيضًا بما هو أشد منه، بالهمود المطبق للمدارس الموجودة، وبمعلمين شعروا بأن التعلم الصم وسلبية الطلبة لا يمكن أن يكونا جيدين للمواطنة أو للحياة.

شملت هذه التجارب المدرسية أكثر من التساؤل السقراطي. سيهمنا لاحقًا كثيرًا مما اقترحوه، حين نتجه للمواطنة العالمية، خاصة للعب والفنون. في هذا الفصل، سوف نحتاج أن نَبسُط الأفكار الأولية للإصلاح ككل، من أجل أن ننقل حسًّا تقويسيًّا لأهداف كل إصلاحي، معطين لأنفسنا هيكلًا داخليًّا لبحث فكرة التفكير النقدي. خلال ما نعمل هذا، سنقوم حينها بالتركيز على العنصر السقراطي في اقتراح كل مفكر، عائدين إلى نواح أخرى من التعليم في الفصل الخامس والسادس.

في أوروبا، كان المحك لكل هذه التجارب هو عمل جان جاك روسو الرائع (إيميل 1762)، الذي يصف تعليمًا يهدف إلى تقديم الرجل اليافع مستقلًا، قادرًا على فكر مستقل خاص به وحل مشكلات عملية لوحده، دون الاعتماد على سلطة. اعتبر روسو أن القدرة على الإبحار في العالم عن طريق فطنة الشخص نفسه هو جانب جوهري في جعل الطفل مواطنًا جيدًا قادرًا على العيش في حدود المساواة مع الآخرين، عوضًا عن جعلهم خدمه. لذا حيز عظيم من تعليم (إيميل) عملي، ويُتعلم عن

طريق الفعل، علامة بارزة في كل التجارب اللاحقة في التعليم التقدمي. العنصر السقراطي بارز أيضًا، مع هذا كما يقال لإيميل عليه أن يحل المعضلة ـ دون سلطة من معلمه ـ بنفسه، خلال ما المعلم ينقب ويسأل ببساطة.

لم يؤسس روسو مدرسة، ويقول لنا إيميل القليل عما يمكن لواحدة جيدة أن تكون، بما أنه يرسم طفلًا واحدًا مع مدرس خاص. بهذا المعنى، هو عمل غائر في اللاعميلة وإن يكن عميقًا فلسفيًا. لذا لن أسهب في تفاصيل الاعتبار الفلسفي التخطيطي إلى حد ما لروسو، مفضلة التركيز على تجارب تعليمية حقيقية استلهمت منه. ألهمت أفكار روسو اثنين من مفكري أوروبا اللذين تداخلت حياتهما معه وأسسا مدارس وفقًا لرؤيتهما.

أخذ المعلم السويسري يوهان بستالوتزي (1746–1826) التعليم الصم والتلقين المتفشي في أيامه في المدارس هدفًا له. كان الغرض من هذا النوع من التعليم كما يصوره، صنع مواطنين مذعنين، الذين كناضجين سيتبعون السلطة دون أن يطرحوا أسئلة. في كتاباته الوفيرة عن التعليم، بعضها في صيغة خيالية، يصف بستالوتزي على النقيض تعليمًا يهدف لتقديم تفاعلية الطفل وفضوله من خلال تنمية قدراته/ ها النقدية الطبيعية. يعرض نوع التعليم السقراطي كتعليم جذاب، منعش، ومنطقي ببساطة ـ إذا كان هدف الشخص أن يدرب الذهن، وليس لإنتاج ما يشبه انصياع القطيع. لم يكن بستالوتزي ضيق السقراطية ـ لقد أعطى أهمية في التعليم للعوطف والتعاطف. كان مدرسه المثالي يملك صيغة أمومية ومتجذًا سقراطي كذلك. كان سابقًا لعصره في الحث على حظر تام للعقوبات الجسدية، وأكد على أهمية اللعب في التعليم المبكر.

سوف نحمل هذا السياق الأكبر في الذهن خلال دراستنا لاقتراحاته السقراطية، مع أننا سوف نبحث فيها أكثر في الفصل السادس فقط.

يصف بستالوتزي في الرواية المؤثرة (ليونارد وجرترود 1781) إصلاح التعليم في مدينة صغيرة، من تعليم تلقيني نخبوي إلى نوع من الصحو الذهني التشاركي والديمقراطي. كان العنصر لهذا التغير الراديكالي امرأة عاملة، جرترود التي تضرب مثالًا للأمومي، الفضولي والمتواضع، الكل في واحد. تُعلم في مدرسة قريتها الفتية والفتيات من كل طبقات المجتمع، تعاملهم كسواسية وتدرسهم مهارات عملية مفيدة.(«طبعا نحن نُعلّم بشرًا، وليس زرعًا فطريًّا بارعًا»، كما لاحظ بستالوتزي بشكل جيد في مرحلة ما.

كما مع مدرس إيميل الخاص، تجعل جرترود الأطفال يحلون المسائل بأنفسهم - بستالوتزي هو مخترع مبدأ «درس الغرض»(*) - ودائمًا تشجع التساؤل التفاعلي. بالرغم من هذا وعلى العكس من سقراط ولبعد ما ليس كمدرس روسو الخيالي، جرترود أيضًا حساسة ومهتمة بإنماء قدرات الأطفال العاطفية توازيًا مع قدراتهم النقدية. في كتاب كيف تُدرس جرترود أطفالها عام 1801، يلخص بستالوتزي المبادئ للتدريس الجيد، جاعلًا حب العائلة بوضوح المصدر والمبدأ الحي لكل تعليم حقيقي. يقترح أن على كل من الرجال اليافعين والنساء أن يصبحوا أكثر أمومية ومحبين؛ يقترح الأمراء، قد جعلوا الناس عدوانيين من أجل غايتهم الشخصية، لكن الطبيعة البشرية في جوهرها أمومية، بهذة العناية الأمومية يكمن «مصدر مقدس للوطنية والفضيلة

(*) (Object Lesson) وهو أسلوب تعليمي ابتكره بستالوتزي يعتمد على تعليم الأطفال من خلال استخدام أغراض حسية أو بصرية.

المدنية». يجب أن يُفهم دائمًا العنصر السقراطي في بستالوتزي بارتباطه مع هذا التركيز على التنمية العاطفية.

كان بستالوتزي راديكاليًا جدًا في زمانه ذاك ومكانه؛ كانت المدارس المتنوعة التي أنشأها كلها فاشلة، ونابليون الذي تواصل معه، رفض أن يأخذ بعين الاهتمام أفكاره. مع هذا وفي المحصلة، لقد كان له التأثير البالغ في الممارسات التعليمية، حيث أتى الناس من جميع أنحاء أوروبا لزيارته والحديث معه. امتد تأثيره للولايات المتحدة، كلا برونسون ألكوت و هوراس مان يدينان بالكثير لأفكاره.

بعد مدة قصيرة، أجرى المعلم الألماني فريدريك فروبل (1782-1852) إصلاحات التعليم المبكر، بنفس روح بستالوتزي التي غيرت الطريقة التي يبدأ فيها الأطفال الصغار في كل دول العالم تدريسهم. كان فروبل المؤسس والمنظر لـ«رياض الأطفال»، السنة التي تسبق ابتداء التدريس «العام» حيث يشجع الأطفال بلطف ببسط حواسهم الإدراكية في جو من اللعب والعاطفة، وعليه بروح سقراطية، التأكيد على نشاط الأطفال الذاتي كمصدر لتعلمهم. مثل بستالوتزي، مقت فروبل بشدة نماذج التعليم التقليدية التي نظرت للأطفال كأوعية جامدة حيث تصب فيها حكمة السنين. لقد آمن أن على التعليم أن يركز على استخراج وإنماء قدرات الطفل الطبيعية من خلال اللعب المساند. فكرة رياض الأطفال هذة هي مجرد فكرة وجود مكان حيث يتعلم الشخص ويتجلى من خلال اللعب.

لدى فروبل العديد من الرؤى الباطنية عن خصائص بعض الأغراض المادية، ما تسمى بهدايا فروبل: على سبيل المثال، الكرة. عن طريق

التلاعب بهذه الأغراض الرمزية، يتعلم الأطفال بأن يفكروا تفاعليًا وأن يتحكموا ببيئتهم. تترك رياض الأطفال الحديثة بحكمة أكثر أفكار فروبل الباطنية تحليقًا على حدة، بينما تُثبت نواة الفكرة بأن الأطفال يتعلمون أن يكشفوا أنفسهم من خلال الفكر التفاعلي، التقابل، والتلاعب التفاعلي بالأغراض. يؤمن فروبل أن العدوانية هي ردة فعل للعجز الطبيعي وستسقط طواعية من نفسها حين يتعلم الأطفال التأقلم مع العالم المحيط بهم، بينما قدرتهم الطبيعية للتعاطف والتقابل تتمدد. يبدو سردنا هذا لتنمية الطفل وردي بشكل مبالغ فيه قليلًا لكنه يذهب في الاتجاه الصحيح.

لأن فروبل مهتم بالأطفال الصغار للغاية، فإنه لا يتم عرض التقنيات السقراطية بالطريقة التقليدية، لكن أسسها متوطدة بإحكام، بتشجيع الطفل ليكون متفاعلًا، مستكشفًا ومتسائلًا أكثرمن مجرد مستقبل. فكرته أن كل طفل يستحق الاحترام، وأن كل واحد (بغض النظر عن الطبقة أو الجنس) يجب أن يكون مستقصيًا وسقراطيًا أيضًا بمعنى الكلمة. يدين أطفال من جميع أنحاء العالم اليوم بالكثير لاسهاماته، بما أن الفكرة لنوع من التعليم المبكر من خلال اللعب في بيئة من التعاطف والحب قد خلقت رياض الأطفال في كل مكان تقريبًا. تقع هذه الفكرة الصحية تحت ضغط في عالمنا، حيث يتم عصر الأطفال للتنقيب عن مهارات أبكر وأبكر في الحياة، غالبًا فاقدين الفرص للتعلم من خلال اللعب المرتاح.

سينتقل بحثنا التاريخي الآن إلى أميركا، حيث كان للإصلاح التقدمي الأوروبي تأثير كبير وتأسيسيّ – لعله يفسر لماذا ازدهر تدريس العلوم الإنسانية هنا كما لم يحصل في أوروبا. برونسون ألكوت (1799–

1888) الذي أفضل ما يُعرف عنه اليوم أنه أب الروائية لويزا ماي ألكوت، ومدرسته التي تم تصويرها بمحبة في رواياتها (رجال صغار وأولاد جو). تصور لويزا أباها (يمثله زوج جو، بروفسور بيير) متابعًا لـ«طريقة سقراط التعليمية»؛ حيث يذكر أنه متأثر بشدة ببستالوتزي وفروبل. يبدو هذا توصيفًا دقيقًا لتوجه برنسون ألكوت، مع أنه يجب أن نضيف إلى هذه التأثيرات تلك التي للمثالية الألمانية وشعر وردزورث.

درس ألكوت في مدرسة تمبل في بوسطن، تأسست عام 1834، ثلاثين صبيًّا وفتاة أعمارهم من السادسة إلى الثانية عشرة. (المعلمون أيضًا كانوا إناثًا وذكورًا.) قبلت المدرسة في عام 1839 طالبًا أسود؛ سحب الكثير من الأهالي أطفالهم، وأُغلقت المدرسة. لكن خلال وجودها القصير، حملت ومددت ميراث التعليم التقدمي الأوروبي. كانت طرق ألكوت أكثر وضوحًا بأنها سقراطية من تلك لبستالوتزي وفروبل. أخذت التعليمات دائمًا صيغة أسئلة عوضًا عن قطعيات، لقد تم حث الأطفال على اختبار ذاتهم، كلًا من أفكارهم وعواطفهم. كتب «التعليم هو العملية التي ينفتح بها الفكر من الروح، وينعكس ثانية على نفسه وبذلك يكون واعيًا لواقعية وشكل (الأشياء).... هو الإدراك الذاتي» هذه لغة هيغل أكثر من أفلاطون، لكن في المحصلة، في تعريفات التربية هي سقراطية. يتقدم التعليم بالتساؤل واستقراء الذات.

مثل فروبل وبستالوتزي، انحرف ألكوت عن سقراط في التأكيد على التنمية العاطفية ودور الشعر؛ ركزت الفصول غالبًا على قراءة وتفسير قصائد وردزورث لكونه مفضلًا بشكل خاص. لألكوت، كما لأسلافه الأوربيين، كان توجه سقراط ناقصًا لأنه لم يعتنِ بالعواطف والخيال. بالرغم من هذا، أمن سقراط جزءًا كبيرًا مما كان يبحث عنه الكل: تأكيدًا

على اختبار الذات، المسؤولية الشخصية، والنشاط الفكري الفردي كمضاد لتعليم صنع من الطلبة أدوات لدنة للسلطة التقليدية.

سأمر بشكل أسرع على رمز ذي أهمية تاريخية جديرة بالاعتبار، هوراس مان(1796-1859). معاصر لألكوت لكن في بعض الجوانب ذو تيار سياسي أكثر، قد يكون مان أكثر رمز مؤثر في تاريخ التعليم الأميركي العام، قبل ديوي. ابتداءً بإصلاحاته الرائدة في مدارس ماساتشوستس العامة، وانتهاءً بعمله في كلية أنتيوتش التي أسسها، دائمًا ما وقف مان ـ المعارض والمدافع المتصدر في مساواة النساء ـ مع التضمينية: لتعليم إنساني (ليس فقط التدريب الحِرَفي) للجميع، دون مقابل؛ من أجل مكتبات مجانية في كل أنحاء الولاية؛ ولمستوى عال من التدريس في المدارس التي يحضرها الطلبة اللانخبويون. كما مع الرموز التي اعتبرناها، كان مان إذن إصلاحيًّا ماقتًا للتعليم الصم المجرد. كانت إصلاحاته مرتبطة بقرب لمفهوم العدالة والتضمين للديمقراطية. لقد اعتبر بأن لا يمكن لأي ديمقراطية أن تصمد مالم يكن مواطنوها متعلمين وفاعلين. لقد كان راديكاليًّا في أمور الإدراج، مصرًّا على تعليم متساو لكل الأطفال بغض النظر عن العرق والجنس، في محاولة جادة لاجتثاث الفروق الطبقية في التعليم، وحتى (في أنتيوتش) على أجر مساو للنساء في مناصب هيئة التدريس. شرعت ماساتشوستس تحت تأثيره أول قانون في الولاية يفرض التعليم الإجباري.

اشترك مان مع إصلاحيينا السابقين في بعض الأفكار التربوية في بعض النواحي؛ رفض الطرق غير المجدية والسلطوية في التدريس، باحثًا عن الفهم عوضًا عن الروتين. كان تركيزه على الكفاءة الجوهرية، القراءة والكتابة، والإحصاء؛ كان نقده للمدرسين السلطويين (خاصة

المدرسين المتدينين الدغوماتيين الذين اعتمدوا في تدريسهم على الإنجيل) بذلك محدودًا نوعًا ما، مركزًا على عدم النجاح الواضح لطرق كهذه في تدريس القراءة والكتابة. كان دفاعه وإصراره على جعل الأطفال يستوعبون ما يقرؤون بالتماس قيم التساؤل الداخلي والتأمل أقل من أن الأطفال ببساطة لا يستطيعون تعلم القراءة بالتقليد، دون استيعاب.

استمرتضمينه الراديكالي في أنتيوتش وحتى آخر حياته (كانت أنتيوتش أول كلية في الولايات المتحدة تعلم النساء والرجال كمتساوين تمامًا، وواحدة من الأوائل التي علمت الطلبة السود والبيض كمتساوين.) خلالها، أصبحت التزاماته السقراطية أكثر وضوحًا: كانت أنتيوتش أول كلية تؤكد النقاش في الفصل، حتى أنها عرضت دراسة مستقلة تحت إشراف عضو هيئة تدريس.

كان مان باختصار إصلاحيًا عمليًا عظيمًا وبطلًا ذا نفوذ للتعليم الديمقراطي.على الأقل فيما يعني المدارس، مع هذا لقد ركز وقبل كل شيء على المهارات الأساسية، والتزامه لقيم سقراطية وديمقراطية في الفصل كانت أقل مركزية وتأملًا عن تلك للرموز التي ناقشها ملحقنا التاريخي. بأسف، سنتركه من أجل ذلك عند هذة النقطة ونتجه لمفكر أتى بسقراط واقعيًا في كل فصل أميركي.

دون شك جون ديوي(1869–1952) أكثر الممارسين الأميركيين تأثيرًا وتميزًا نظريًا في التعليم السقراطي، غَيَّر واقعيًا الطريقة التي تفهم بها كل المدارس الأميركية مهمتها. مهما كانت القواصر في التعليم الأولي والثانوي الأميركي، فإنه من المفهوم عادة بأن حشو الأطفال حتى

امتلائهم بالحذق ثم مطالبتهم باستفراغها لا يضيف للتعليم؛ يحتاج أن يتعلم الأطفال أن يأخذوا زمام تفكيرهم الخاص وأن يشاركوا في العالم بروح فضولية وناقدة. كان ديوي فيلسوفًا عظيمًا، لذا كما مع روسو، لن يكون من الممكن الذهاب بعمق نحو أفكاره الدقيقة المبطنة لممارساته التعليمية، لكن يمكننا على الأقل أن نحصل على فكرة عامة عن الرابط الذي أوجده بين المواطنة الديمقراطية والتعليم السقراطي.

بعكس كل المنظرين الذين اعتبرناهم سابقًا، عاش ديوي ودرس في ديمقراطية مزدهرة، وكان هدفه المركزي إنتاج مواطنين ديمقراطيين فاعلين، فضوليين، ناقدين ومحترمين بالمقابل. بالرغم من حيطة ديوي من كلاسيكية «الكتب العظيمة» ـ لأنه رأى كتبًا كهذه قد تحولت إلى سلطات، واستعيض عن الاختلاط الثقافي الحقيقي بالوجاهة ـ ظل سقراط مصدرًا للإلهام له، لأنه جلب بحيوية ارتباطًا منطقيًا وناقدًا للديمقراطية. كان فروبل إلهامًا آخر ـ حيث سَخَّر ديوي تركيزًا معتبرًا على أفكاره، بالرغم من أنه نادرًا ما استهوى الكتابة عن أسلافه المميزين[1].

كانت مشكلة ديوي المركزية في طرق التعليم التقليدية هي السلبية التي تشجعها في الطلبة. تم معاملة المدارس كأماكن للاستماع والامتصاص، والاستماع كان يُفضَّل على التحليل، غربلة، و حل المعضلات تفاعليًا. سؤال الطلبة ليكونوا سلبيي الاستماع لا يُفشل فقط في تنمية حواسهم النقدية الفعالة، إنه يضعفهم بسلبية: «يقترب

(1) Dewey, «Froebel's Educational Principles,» in **The School and Society** and **The Child and the Curriculum** (Chicago: University of Chicago Press, 1990), 116–31.

الطفل من الكتاب دون نهم ثقافي، دون يقظة، دون سلوك تساؤلي، والنتيجة الغالبة الشديدة التعس: هذا الاعتماد الوضيع على الكتب لأن همة الفكر والتقصي تُضعف وتُشل.» سلوك خانع كهذا، سيء للحياة بالمجمل، ومميت للديمقراطية، بما أن الديمقراطيات لن تنجو دون مواطنين يقظين وفاعلين.

إذًا بدلًا من الاستماع، على الطفل أن يفعل دائمًا: أن يستنتج الأشياء، أن يفكر بها، أن يطرح أسئلة. يقول أن التغيير الذي أراده هو «التغيير من استقبال جامد سلبي نوعًا ما والتقيد بواحد ذي طاقة مندفعة ومنشرحة»[1].

أيقن ديوي أن أفضل طريقة لجعل اليافعين فاعلين هو في جعل الفصل الدراسي مساحة من العالم الحقيقي متصلًا بالعالم في الخارج : مكان حيث يتم مناقشة معضلات حقيقية، واستحضار مهارات عملية حقيقية. لذا لم يكن التساؤل السقراطي مجرد مهارة ثقافية، كان جانبًا من الانخراط العملي، وقفة في وجه معضلات الحياة الحقيقية. كان أيضًا اندماجًا بالآخرين، ولطالما ركز ديوي على حقيقة أن في المدرسة الجيدة يتعلم الطلبة مهارات المواطنة عن طريق أخذ مشاريع عامة وحلها مع بعضهم بعضًا، بروح تحترم ومع هذا ناقدة. أعتقد ديوي أن النشاطات التعاونية أضافت حصة ربحية من احترام التدريس العمالة اليدوية والحرف الأخرى؛ غالبًا ما تشجع المدارس التقليدية تفضيلًا لخبويًا للوظائف المكتبية. لذا لم تكن سقراطية ديوي من نظام (اجلس في مكتبك وناقش)؛ كانت نوعًا من الحياة تحدث مع أطفال آخرين

(1) Dewey, The School and Society, 112–15.

للسعي لفهم قضايا العالم الواقعية و مشاريع عملية فورية، تحت إشراف المدرسين، لكن دون فرض سلطة من الخارج.

في العادة، يبدأ الأطفال بمهمة عملية وفورية: بطبخ شيء، أو حياكة شيء، أو العناية بحديقة. في سياق حل هذة المعضلات الفورية، سيتم توجيههم لأسئلة عدة: من أين تأتي هذه المواد؟ من صنعها؟ بأي نوع من العمالة وصلت إلي؟ كيف يمكننا التفكير بالمنظمات الاجتماعية لهذه الأنواع من العمالة؟ (لماذا من الصعب جدًا تجهيز القطن للحياكة؟ كيف يمكن لهذه المسائل العملية أن تتقاطع مع عمالة السخرة؟ أسئلة يمكن أن تتطشر في جهات عدة)[1].

بالمختصر، ينمو التساؤل السقراطي من حدث واقعي، حيث يوجه الأطفال للتعامل مع هذه الأحداث، بنشاطهم الخاص، كـ«نقطة انطلاق»[2]. في الوقت نفسه، تعلم أن إنتاج خيوط القطن يربط كل هذه الأسئلة المعقدة، يستوعب الأطفال الأهمية المعقدة للعمالة اليدوية نفسها، ويتعلمون سلوكًا جادًا تجاهها. الأهم من هذا كله، يتعلم الأطفال نشاطهم (الاجتماعي) الخاص، ليس بالاستقبال السلبي؛ لذا هم يعرضون ويمثلون المواطنة. تركت تجارب ديوي علامة فارقة على التعليم المبكر في أميركا، مثل تأكيده على ترابط العالم، والذي سوف نناقشه في الفصل الخامس، وتركيزه على الفنون، الذي سنناقشه في الفصل السادس.

لقد تكلمت حتى الآن عن طريقة سقراطية تلك التي كان لها تأثير

(1) المصدر السابق 20-22.

(2) المصدر السابق 19.

واسع على أوروبا وأميركا الشمالية. سيكون من الخطأ مع هذا التفكير بأن نهجًا سقراطيًّا للتعليم المبكر كان موجودًا هناك فقط. تولى ربندرانات طاغور تجربة مشابهة، مؤسسًا مدرسة في سانتيكيتان، خارج كالكوتا، وكما ذُكر سابقا جامعة علوم إنسانية، فيسفا بهارتي لتمضي معها لاحقًا. كان طاغور بعيدًا كل البعد ليكون وحده المعلم المُجرِب في الهند في بداية القرن العشرين. تم إنشاء مدرسة متوسطة متقدمة مرتبطة بجامعة ميليا الإسلامية، جامعة إنسانية مؤسَسة من قبل مسلمين مؤمنين أن تراثهم القرآني فرض التعليم السقراطي[1]. كل هذه التجارب مرتبطة بقرب بإصلاحات في القوانين التقليدية والعادات فيما يخص النساء والأطفال، مثل رفع العمر للموافقة على الزواج، إتاحة تعليم أعلى للنساء، وأخيرًا منحهم المواطنة الكاملة في الأمة الجديدة.وُجدت إصلاحات كهذه في العديد من المناطق. مع هذا كانت تجربة طاغور الأوسع تأثيرًا من هذه المحاولات، لذا سأركز عليها.

كان طاغور – الذي فاز بجائزة نوبل للآداب في 1913 – واحدًا من هؤلاء الأشخاص النادرين الذين يملكون هبة متفوقة في نواح عدة. لقد فاز بجائزة من أجل شعره، لكنه كان أيضًا روائيًّا فذًّا،كاتب قصص قصيرة ومسرحيات. أكثرمن ذلك استثنائية، كان رسامًا كسبت أعماله قيمة أعلى في السنوات الأخير الماضية، ومُلحِنًا كتب أكثر من ألفي أغنية محبوبة للغاية في التراث البنغالي اليوم – بما فيها أغان تم تبنيها لاحقًا كنشيد وطني لكل من الهند وبنغلادش – ومصمم رقصات تم

(1) Nussbaum, «Land of My Dreams: Islamic Liberalism under Fire in India, Boston Review 34 (March/April 2009), 10–14.

دراسة أعماله من قبل مؤسسي الرقص الحديث كإزادورا دنكان (التي أثر تعبيرها الرقصي به أيضًا) والذي رقصاته الدرامية كان يُسعى إليها من قبل راقصين أوروبيين وأميركيين قضوا وقتًا في مدرسته. كان طاغور فيلسوفًا مثيرًا للاعجاب أيضًا، الذي كان كتابه «الوطنية 1917» مساهمة عظيمة للفكر عن الدولة الحديثة، وكتابه «دين الإنسان 1930» الذي حث على أن الإنسانية يمكن أن تتقدم إذًا فقط بإنماء قدراتها لمزيد من التعاطف الشامل، وهذه المقدرة يمكن إنماؤها فقط من خلال تعليم يركز على التعلم العالمي، الفنون والنقد الذاتي السقراطي. شقت كل هذه الجوانب من عبقرية طاغور طريقها للحياة اليومية وخطة مدرسته. لعلها كانت فوق كل شيء، مدرسة شاعر وفنان، شخص فهم مركزية الفنون جميعها للتنمية الكلية للشخصية[1]. مع أن هذا المجال سيشغلنا لاحقًا فقط، في الفصل السادس، إلا أنه يجب أن نأخذ بعين الاعتبار أنها أسست السياق الذي تجلت به تجربته السقراطية. لقد تم استلهام كلًا من الجوانب السقراطية والفنية للمدرسة من مقت التقاليد الميتة والمقيدة التي منعت كلًا من الرجال والنساء، كما رآها هو، من إدراك كامل إمكانياتهم البشرية.

تعلم طاغور كالعديد من الأشخاص في طبقته الاجتماعية الفكر الغربي وأدبه. (ترجم ماكبث لشكسبير إلى البنغالية في عمر الخامسة عشرة) لعل تعليمه الفلسفي تأثر قليلًا بروسو، وتُظهر كثير من أفكاره تأثرًا بالمفكر الفرنسي العالمي أوغست كونت (1798–1857)، الذي

(1) Kathleen M. O'Connell, **Rabindranath Tagore: The Poet as Educator** (Kolkata: Visva-Bharati, 2002).

أثر أيضًا بجون ستيوارت ميل، الذي كتب كتابًا كاملًا عن كونت[1]. لذا يمكن أن نسمي طاغور وميل بأبناء العم. فكرة طاغور في «دين الإنسان» مشابهة لخاطرة ميل في «دين الإنسانية»، وكلاهما جذوره مغروسة في فكرة كونت عن تضمين التعاطف الإنساني. كان لطاغور وميل مقت متشابه لتعسف العرف، وكلاهما كانا نصيرين نشطين للحرية الفردية.

إذا كان طاغور متأثرًا ببعض التفكير الغربي، فإنه مع ذلك اتجه التأثير بوضوح أكثر للجهة الأخرى، لقد تم زيارة مدرسته بعدد لا حصر له من الفنانين، راقصين، كتاب، ومعلمين من أوروبا وأميركا الشمالية الذين أخذوا أفكاره معهم إلى موطنهم. لقد قابل وتواصل مع ماريا منتسوري، التي زارت سانتينكيتان لترصد تجاربه. قضى ليونارد إلميريست بعض السنوات في مدرسة طاغور، وأسس بعد عودته لبريطانيا دارتينغتون وهي كلية متقدمة فنية التوجه، مدرسة مازالت منارة لنوع التعليم الذي أدافع عنه. لعل طاغور أثر أيضًا في جون ديوي. بالرغم من أن روابط تلك من الصعب تتبعها لأن نادرًا ما ذكر ديوي ملهميه، نعلم أن طاغور قضى أزمنة ممتدة في إلينوي (في زيارة ابنه الذي كان يدرس الزراعة في جامعة إلينوي) في الوقت نفسه الذي كان يؤسس فيه ديوي مدرسته المختبرية. على أي حال، سواء كان هناك تأثير أو لم يكن، أفكار هذين الرجلين عن التفكير النقدي والفنون متقاربة جدًا.

كره طاغور كل مدرسة حضرها، وتركها بأسرع ما يمكن. ما كره هو التعلم الصم ومعاملة الطلبة كأوعية سلبية لاستقبال القيم التراثية.

(1) Auguste Comte and Positivism (London: Westminster Review, 1865).

روايات طاغور، قصصه، والدراما مهووسة بالحاجة إلى تحدي الماضي، بالعيش على مدى عريض من الاحتمالات. لقد عبّر مرة عن رؤيته للتعلم الصم بمجاز عن التعليم التقليدي سماه «تدريب الببغاء»[1].

لدى راجا معين ببغاء جميل، ويبدأ بالاقتناع بأنه بحاجة لأن يتعلم، فيستدعى الحكماء من كل أنحاء إمبراطوريته. يناقشون بشكل متواصل عن المنهجية وخصوصًا المراجع. يقولون «لا يمكن للمراجع أن تكون كافية أبدًا لغايتنا!». يحصل الببغاء على مبنى مدرسي جميل: قفص ذهبي. يري المدرسون المتعلمون الراجا طريقة التعليمات المثيرة للإعجاب التي ابتكروها». لقد كانت الطريقة مذهلة للغاية حتى بدا الطائرغيرمهم بالمقارنة». وبهذا «مع المرجع بيد والهراوة باليد الأخرى، أعطى المثقفون (المدرسون المتعلمون) الطائر المسكين ما يمكن أن يسمى بشكل لائق دروسًا!»

يموت الطائر في أحد الأيام، لا يلاحظ أحد لبعض الوقت. يأتي أبناء إخوة الراجا لإخبار الحقيقة:

يقول أبناء الإخوة: «سيدي، لقد اكتمل تعليم الطائر».

«هل يقفز؟» يتساءل الراجا

يقول أبناء الإخوة : «أبدًا».

«هل يطير؟»

«لا».

---

(1) **Rabindranath Tagore: Pioneer in Education** (New Delhi: Sahitya Akademi, 1994).

يقول الراجا: «أؤتوني بالطائر».

أوتي بالطائر إليه.....لكز الراجا جسد الطائر بإصبعه، أصدرت أوراق الكتاب المحشو بداخله وحدها حفيفًا.

خارج النافذة، جعلت تمتمة نسيم الربيع متخللة البراعم الجديدة لأوراق الأشوكا من صباح نيسان شجنًا.

لم يكن لطلبة مدرسة طاغور في سانتينكيتان المصير نفسه. لقد هدى كامل تعليمهم القدرة لأن يفكر الشخص وحده وأن يصبح مشاركًا ديناميكيًّا في الخيار الحضاري والسياسي. وكان طاغور متحسسًا بالخصوص من الحمل غير المتساوي للعادات الميتة المفروض على النساء. بالتأكيد، كان أغلب السائلين الباحثين في مسرحياته وقصصه من النساء، بما أن عدم رضاهن بحصتهن استحثهن لأن يتحدين ويفكرن. في الدراما الراقصة «بلاد الورق»، يتصرف كل قاطني البلاد بشكل آلي، يلعبون حياة ثنائية البعد تحددها رسومات الورق الذي يحملونه – حتى تبدأ النسوة بالتفكير والتساؤل. إذًا سقراطية طاغور، كما تصاميمه الراقصة، قد شُكلت بدفاعه الوقاد لتمكين النساء، مع تجاربه الخاصة التعسة في المدارس المحافظة.

كانت المدرسة التي أسسها طاغور غير تقليدية في طرق عدة. كانت غالبًا كل الحصص تحصل في الخارج، كانت الفنون محاكة في كل المنهج، وكما ذكر، تهافت الفنانون والكتاب الموهوبون إلى المدرسة ليكونوا جزءًا من التجربة.

لكن التساؤل السقراطي كان في المقدمة والمنتصف، في كلا المنهج والتربية. كان الطلاب يُشجَعون على التداول بخصوص قرارات حكمت

حياتهم اليومية وأن يأخذوا زمام المبادرة في الاجتماعات المنظمة. مناهج تصف المدرسة بتكرار، كمجتمع يحكم نفسه حيث يُشجَع الأطفال على الاعتماد الفكري الذاتي والحرية. يكتب طاغور في منهج منها: «سيستقبل الذهن انطباعاته...عن طريق الحرية الكاملة الممنوحة للتقصي والتجربة وفي الوقت نفسه سيتم تحفيزه للتفكير بنفسه... لا يحصل ذهننا على الحرية الحقيقية باكتساب مواد للمعرفة وامتلاك أفكار أناس آخرين لكن بتكوين معايير حكمه الخاص وبإنتاج أفكاره الخاصة»[1]. يُحسَب لتقرير ممارسته بأنه وضع معضلات أمام الطلبة واستخرج إجابات منهم عن طريق التساؤل مكررًا، بطراز سقراطي.

كان تمثيل الأدوار أداة أخرى استخدمها طاغور ليحفز التساؤل السقراطي، حيث يُدعى الطلبة للخروج من وجهة النظر الخاصة وتقمص تلك التي للآخر. أعطاهم ذلك حرية التجربة في مواقف الآخرين الفكرية ولفهمهم من الداخل. نبدأ هنا برؤية الرابطة القريبة التي صاغها طاغور بين التساؤل السقراطي والتشاعر التخيلي: تتطلب المحاججة على الطرز السقراطي فهم مواقف الآخرين من الداخل، وغالبا ما يوفر هذا الفهم محفزات جديدة لتحدي التقليد بطريقة سقراطية.

بين لنا استطرادنا التاريخي تقليدًا حيًّا يستخدم قيمًا سقراطية لانتاج نوع معين من المواطنين: فاعلين، ناقدين، فضوليين، قادرين على مقاومة السلطة وضغط الأقران. لقد أرتنا هذة الأمثلة التاريخية ما تم عمله، لكن ليس ما يجب أن نفعله هنا والآن، في المدارس الأولية والثانوية اليوم. كانت أمثال. بستالوتزي، ألكوت وطاغور مفيدة، لكنها

(1) O'Connell, **Rabindranath Tagore**.

عامة للغاية. إنها لا تخبر مدرس اليوم المتوسط الكثير عن كيف يمكن هيكلة التدريس كي تستخرج وتنمي قدرة الطفل لفهم البناء المنطقي لمحاججة، لاكتشاف برهنة سيئة، لتحدي اللبس - بالمختصر أن يفعل، في مرحلة مناسبة من العمر، ما فعله معلمو تكر في فصله الدراسي لمرحلة الكلية. في الواقع، واحدة من أعظم النقائص في تجربة طاغور - مشتركة لدرجة معينة مع بستالوتزي وألكوت - أنه لم يصف منهجية يمكن للآخرين حملها في غيابه. المعالجة بالطبع، مسألة دقيقة حين يكون مايريده المرء هو خلق تحرر من يد السلطة الميتة. وفر فروبل وديوي دليلًا أكثر تحديدًا بأنهما لا ينظران ببساطة، إنهما أيضًا يقترحان بعض الإجراءات العامة في التعليم المبكر التي قلدها الآخرون وأعادوا تمثيلها في أوقات وأماكن مختلفة بنجاح عظيم. مع هذا، لم يتطرق ديوي أبدًا بتسلسل إلى السؤال عن كيف للبرهنة السقراطية النقدية أن تُدرس للأطفال من مختلف الأعمار. لذا تظل اقتراحاته عامة وبحاجة لمكملات بمدرس الفصل الذي يمكن وقد لا يمكن أن يكون مهيئًا لجلب هذة الطريقة للحياة[1].

لكن لدى المدرسين الذين يريدون التدريس سقراطيًا مصدر عصري لدليل عملي (الذي بالطبع يجب أن يكون فقط جزءًا من برنامج متكامل لهيكلة فصل مدرسي سقراطي حيث الأطفال خلال اليوم مشاركون فعالون وفضوليون).

يمكنهم أن يجدوا نصيحة مفيدة جدًا ومع هذا غير ديكتاتورية عن

(1) ماريا مونتسوري(1870-1952)، معلمة عظيمة، من أتباع بيستالوتزي وبحوار مع طاغور قامت بتغييرات طفيفة لأعمال المدرسة اليومية لدرجة أن الحركة التعليمية العالمية التي طمحت لها تم عرقلتها إلى حد ما بدرجة الإرشاد الذي منحته والسلطة التي فرضتها.

التربية السقراطية في سلسلة من الكتب أُنتجت من قبل الفيلسوف ماثيو ليبمان، الذي أنشأت فلسفته منهج الأطفال في معهد تعليم الفلسفة للأطفال في كلية مونتي كلير في نيوجيرسي. ينطلق ليبمان من القناعة بأن الأطفال الصغار مخلوقات نشطة وفضولية وقدرتهم على التنقيب والتقصي يجب أن تُحترم وأن تُنمى أكثر - نقطة إنطلاق يتشارك فيها مع التقليد الأوربي التقدمي. يتشارك هو وزميله الفيلسوف غاريث ماثيوز أيضًا، وجهة النظر بأن الأطفال قادرون على فكر فلسفي جدير بالاهتمام، بأن الأطفال لا ينتقلون من مرحلة إلى مرحلة بطريقة مقررة مسبقًا، ولكنهم يتفكرون بأسئلة الحياة الكبرى بفاعلية، وأن الاستبصار الذي يتوصلون إليه يجب أن يؤخذ بجدية من قبل الناضجين[1].

يعتقد ليبمان أيضًا بأنه ممكن للأطفال أن يربحوا مبكرًا بالاهتمام المحدد جدًّا بالخصائص المنطقية للفكر، بأنهم قادرون على تتبع الهيكلة المنطقية طبيعيًّا، لكن هذا يتطلب إشرافًا وتوجيهًا لمساعدتهم في تنمية قدراتهم.

تُظهر سلسلة كتبه - حيث تعرض دائمًا أفكارًا مركبة من خلال دمج قصص عن أطفال يستوضحون الأشياء بأنفسهم - مجددًا ومجددًا كيف التركيز على الهيكلة المنطقية تؤتي أكلها في الحياة اليومية وفي مقابلة تحاملات وتنميطات مغلوطة. سيوضح مثالان من كتابه الأول اكتشاف هاري ستوتليمبير الفكرة الأساسية. يلعب هاري بالجمل (الذي اسمه

(1) Gareth Matthews, **Philosophy and the Young Child** (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982), and **Dialogues with Children** (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984).

بالطبع يلمح لأرسطو واكتشاف أرسطو - وهاري - القياس المنطقي) ويتوصل لاكتشاف: لا يمكن لبعض الجمل أن «تُعكس». صحيح أن «كل البلوط شجر» لكن ليس صحيحًا أن «كل الشجر بلوط». صحيح أن «كل الكواكب تحوم حول الشمس» لكن ليس صحيحًا أن «كل ما يحوم حول الشمس كواكب.» يخبر باكتشافه صديقته ليزا، لكنها تُبين له بأنه خاطئ حين يقول «لا يمكنك عكس الجمل». الجمل التي تبدأ بـ«ليس» تعمل بشكل مختلف. «ليست النسور أسودًا» ولكنه صحيح بالتساوي أن «ليست الأسود نسورًا». لقد باشر الصديقان بسعادة ألعابًا لغوية أكثر، محاولين فهم حقول المعرفة بأنفسهم.

في خلال ذلك تقتحم الحياة الحقيقية. تتحدث والدة هاري مع جارتها السيدة أولسن التي تحاول بدورها نشر بعض النميمة عن جارة جديدة، السيدة باتس. تقول: «تلك السيدة باتس»، «...أراها كل يوم تدخل إلى محل الكحول. أنت تعلمين كم أنا أشفق على هؤلاء الناس التعسي الحظ الذين لايمكنهم مجرد التوقف عن الشرب. كل يوم، أراهم يدخلون محل الكحول. حسنًا، هذا يجعلني أتساءل ما إذا كانت السيدة باتس، تعلمين....».

لدى هاري فكرة. يقول: «السيدة أولسن»، فقط لأن بالنسبة لك، كل الناس الذين لا يستطيعون التوقف عن الشرب هم أناس يذهبون لمحل الكحول، هذا لا يعني أن كل الناس الذين يذهبون إلى محل الكحول هم أناس لايمكنهم التوقف عن الشرب.» وبخته أمه على المقاطعة، لكن يمكنه أن يقول من التعابيرعلى وجهها أنها كانت سعيدة بما قاله.

المنطق حقيقي، وغالبًا يحكم علاقاتنا الإنسانية، العديد من القدح

والنمطيات يعمل بهذه الطريقة تمامًا، من خلال استنتاجات مغلوطة. أحد الأشياء التي تصنع حياة ديمقراطية لائقة هي القدرة على كشف مغالطة.

يعمل هاري وصديقه توني، مع مدرسهم،على إيجاد الفرق بين «جميع» و«وحده». «جميع،» مثل «كل،» تُقدم جملة لا يمكن أن تُعكس. يخبر توني هاري أن أباه يريده أن يكون مهندسًا مثله لأن توني جيد في الرياضيات. يشعر توني أن هناك مشكلة في محاججة أبيه، لكنه لا يعرف تمامًا ماهي. يقولها هاري: الواقع أن «كل المهندسين أناس جيدون في الرياضيات»، لا يعني أن «كل الناس الجيدين في الرياضيات مهندسون» أو المعادل لها، أن «وحدهم المهندسون جيدون في الرياضيات». يذهب توني للبيت ويبين ذلك لوالده الذي، من حسن الحظ، أعجب بدقة ابنه عوضًا عن امتعاضه لفشله في استحسان نصيحته المهنية. يساعد توني في رسم صورة للوضع؛ دائرة كبيرة تمثل الناس الجيدين في الرياضيات. دائرة أصغر داخل تلك تمثل المهندسين، الذين هم أيضًا جيدون في الرياضيات. لكن من الواضح هناك مجال لشيء آخر في الدائرة الكبيرة. «لقد كنت مصيبًا»، يقول والد توني بابتسامة واهية «لقد كنت مصيبًا تمامًا»[1].

يحدث هذا كله في الصفحات القليلة الأولى للكتاب الأول في سلسلة ليبمان.أُعدت لأطفال أعمارهم من العاشرة إلى الرابعة عشرة. تحتوي السلسة عل كتب تتدرج في التعقيد، لكن أيضًا تغطي نواحي مختلفة: الذهن، الأخلاقيات وهلم جرا. وصف التسلسل بأكمله، أساسه

(1) Matthew Lipman, **Harry Stottlemeier's Discovery** (Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children, 1982), 1–14.

المنطقي، استخدامه التربوي بإحكام في كتاب للمدرسين، الفلسفة في الفصل المدرسي، الذي يناقش أيضًا تدريب المدرسين والأساسيات لشهادة برنامج الماجستير في هذا المجال[1].

تأخذ السلسلة بالكامل الطلبة إلى نقطة يمكنهم منها البدء بالعمل على محاورات أفلاطون السقراطية وحدهم، النقطة تقريبًا حيث يبدأ فصل بيلي تكر، بالرغم يمكن الوصول إليها مبكرًا عن طريق أطفال يتعرضون بانتظام لأساليب سقراطية.

هذه السلسلة موجهة للأطفال الأميركيين. جزء من قبولها هي مألوفيتها، والظرف الهادئ الذي ينتشر بها؛ لذا تحتاج لأن يُعاد كتابتها إذا ما تغيرت الثقافة، وستحتاج نسخ مختلفة لأن تُبتكر في ثقافات مختلفة. ما هو مهم أن يُرى بأن شيئًا كهذا متاح، وأن المدرسين الذين يريدون أن يفعلوا ما فعل كل من سقراط، بستالوتزي، وطاغور لا يحتاجون لأن يكونوا مبتكرين عباقرة مثلهم. بعض الطرق وكالية ميتة وموجهة للغاية بحد ذاتها. بعضها يصبح كذلك بسبب سوء الاستخدام. في هذة الحالة ومع هذا، الظرف وعذوبة الكتب بحد ذاتها، واحترامها للأطفال، هي متراس قوي ضد سوء الاستخدام. من الواضح أن الكتب لا تُشرع نهجًا سقراطيًا كاملًا للتعليم. يجب أن يُضخ الاحترام لقدرات الطفل الذهنية النشطة في كامل أخلاقيات المدرسة والفصل المدرسي، ديوي مرشد قوي لهذا خصوصًا. إنهم يوفرون مع هذا جانبًا واحدًا لتعليم كهذا بطريقة متاحة وحيوية.

(1) M. Lipman, A. M. Sharp, and F. S. Oscanyan, **Philosophy in the Classroom** (Philadelphia: Temple University Press, 1980).

الطموح بجعل فصول المدارس الأولية والثانوية سقراطية ليس طوبائية؛ كما لا تتطلب عبقرية. إنه في حدود متناول اليد لأي مجتمع يحترم أذهان أطفاله والحاجة لديمقراطية تنموية. لكن ماذا يحصل اليوم؟ حسنًا، في العديد من الأمم سقراط إما لم يكن موضة أو خرج من الموضة منذ زمن طويل. المدارس الهندية الحكومية هي على وجه الإجمال أماكن مغمة للتعليم الصم، غير ملموسة بانجازات طاغور وزملائه المعلمين السقراطيين.

الولايات المتحدة أفضل حالًا نوعًا ما، لأنه كان لديوي وتجاربه السقراطية تأثير واسع الانتشار. لكن الأشياء تتغير بسرعة، وفصلي الاستنتاجي سيظهر كم نحن قريبون لانهيار المفهوم السقراطي. تُبخِس وتبعا لذلك تُهمِل ديمقراطيات في جميع أنحاء العالم مهارات نحتاجها جميعنا بشدة لإبقاء الديمقوراطيات حية، محترمة ومسؤولة.

مواطنو العالم

وعليه علينا أن نكدح وأن نشتغل، ونعمل بجد، لنمنح واقعًا لأحلامنا. تلك الأحلام هي من أجل الهند، لكنها أيضًا من أجل العالم، لأن كل الأمم والناس منسوجون بتقارب مع بعضهم بعضًا اليوم بحيث لا يمكن لأحد منهم أن يتخيل بأن بإمكانه العيش منفصلًا. قيل السلام غير قابل للانقسام، كذلك الحرية، كذلك الازدهار الآن، وكذلك الكارثة في هذا العالم الواحد الذي لا يمكن له بعد الآن أن يكون منشطرًا إلى قطع معزولة.

جواهر لال نهرو، خطبة في عشية استقلال الهند، 14 أغسطس 1947

فجأة تبدو الجدران التي فصلت الأعراق المختلفة قد استسلمت، و نجد أنفسنا واقفين وجها لوجه.

طاغور، دين الإنسان، 1931

نحن نعيش في عالم حيث يقابل الناس بعضهم بعضًا عبر خلجان من الجغرافيا، اللغة، والجنسية. أكثر من أي وقت في الماضي، نعتمد جمعينا على أشخاص لم نرهم مطلقًا، وهم يعتمدون علينا. المشكلات التي نحتاج حلها ـ اقتصادية، بيئية، دينية، وسياسية ـ هي عالمية في نطاقها. لا تملك الأمل أن تُحل إلا بمجيء أشخاص متباعدين في

السابق سويًّا ويتعاونون بطرق لم يسلكوها من قبل. فكروا بالاحتباس الحراري؛ نظم التجارة اللائقة، حماية البيئة وفصائل الحيوان؛ مستقبل الطاقة النووية وأخطار الأسلحة النووية؛ حركة العمال وتأسيس معايير عمالية لائقة؛ حماية الأطفال من الإتجار، التحرش الجنسي، والعمل الإجباري. فقط يمكن التعرض صدقًا لكل ذلك عن طريق نقاشات متعددة الجنسية. يمكن مد قائمة كهذه إلى مالانهاية.

كما لا يقف أي منا خارج هذا الاعتماد العالمي المتبادل. لقد ربط الاقتصاد العالمي جميعنا لحيوات بعيدة. تؤثر أبسط قراراتنا كمستهلكين في المستوى المعيشي لأناس في بلدان بعيدة هم معنيون في إنتاج المواد التي نستخدمها. تضع حياتنا اليومية ضغطًا على البيئة العالمية. إنه من اللامسؤولية أن ندفن رؤوسنا في التراب، متجاهلين الطرق العدة التي نؤثر بها، كل يوم، على حياة أشخاص بعيدين. يجب على التعليم إذًا أن يجهزنا جميعًا للعمل بفاعلية في نقاشات كهذه، ناظرين لأنفسنا كـ«مواطني العالم»، أن نستخدم عبارة متمتعة بقداسة القدم، عوضًا عن مجرد أميركيين، أو هنود، أو أوروبيين.

في غياب أساس جيد لتعاون عالمي في مدراس وجامعات العالم، من المرجح أن التفاعلات الإنسانية يتم إظهارها عن طريق المعايير الهشة للتبادل التجاري حيث يُنظر لحياة البشر مبدئيًّا كأداة للكسب. ولهذا لدى مدارس العالم، كلياته، وجامعاته مهمة ملحة وهامة: أن يُنمى في الطلبة القدرة لرؤية أنفسهم كأعضاء من أمة متباينة (لأن كل الأمم الحديثة متباينة)، وأكثر منها عالم متباين، و أن يستوعبوا شيئًا من التاريخ وسمة الجماعات المتنوعة التي تقطنه.

يتطلب هذا التعليم الكثير من المعرفة الواقعية التي لم يحصل تقريبًا عليها أبدًا حتى الطلبة الذين نشأوا في الثلاثين سنة الماضية في الولايات المتحدة على الأقل: المعرفة عن جماعات متفرعة مختلفة (خلفية إثنية، وطنية، دينية، وجنسية) التي تتضمنها أمة الشخص نفسه، إنجازاتهم، كفاحاتهم، ومساهماتهم؛ وبالطريقة نفسها معرفة مركبة عن أمم وتقاليد خارج أمة الشخص.(لقد درسنا دائما اليافعين عن أجزاء صغيرة من العالم، ولكن حتى قريب جدًّا، لم نحاول أبدًا تغطية الأمم والمناطق العظمى بطريقة منهجية، متعاملين مع كل المناطق على أنها مهمة.) المعرفة ليست ضمانًا لسلوك جيد، لكن الجهل ضمان فعلي لسلوك سيء. يزخرعالمنا بنمطيات بسيطة ثقافية ودينية: على سبيل المثال، المعادلة السطحية للإسلام مع الإرهاب. الطريقة لابتداء محاربة تلك هي بالتأكد أن يتعلم الطلبة من عمر مبكر جدًّا علاقة مختلفة مع العالم، متوسطة فيها حقائق صحيحة وفضول محترم. يجب على اليافعين أن يتوصلوا للفهم تدريجيًّا في كل من الاختلافات التي تجعل الفهم صعبًا بين الجماعات والأمم، والاحتياجات الإنسانية المشتركة والاهتمامات التي تجعل الفهم أساسيًّا إذا أُريد للمعضلات الشائعة أن تُحل.

مهمة تدريس مواطنة عالم ذكية تبدو فسيحة جدًّا لدرجة من المغري جدًّا أن يقذف المرء يديه للأعلى ويقول أنه لايمكن عملها، وأنه من الأجدى أن يلتزم المرء بأمته. بالطبع، حتى فهم أمتنا الخاصة يحتاج دراسة تركيبها الجماعاتي، وذلك نادرًا ما تم عمله في الولايات المتحدة في العهود السابقة. يتطلب أيضًا فهم الهجرة وتاريخها، الذي يقود الذهن طبيعيًّا إلى المشكلات في الأماكن الأخرى التي تؤدي إلى الهجرة.ولا يجب أن يضمن أحد أن هناك أي طريقة للفهم الملائم لأمة الشخص

نفسه دون وضع ذلك التاريخ في سياق عالمي.كل دراسة تاريخية جيدة لأمة الشخص تتطلب بعض الأساس في تاريخ العالم. إلا أنه نحتاج اليوم تاريخًا وفهمًا عالميًّا لأسباب تتعدى ماهو مطلوب لفهم أمتنا نحن. المشكلات التي نواجهها والمسؤوليات التي نحملها تنادي بنا إلى دراسة أمم وثقافات العالم بطريقة أكثر تركيزًا ومنهجية.

فكروا على سبيل المثال ماذا يتطلب لفهم أصول المنتجات التي نستخدمها في حياتنا اليومية: مشروباتنا الغازية، ملابسنا، قهوتنا، طعامنا.

في عهود سابقة، أصر المعلمون الذين ركزوا على مواطنة ديمواقراطية على أخذ الأطفال خلال قصة العمال المعقدة الذين أنتجوا مواد كهذه - كدرس في الطريق الذي أنشأت به أمتهم نفسها اقتصادها وقائمة وظائفها، مكافآتها، وفرصها. هذا النوع من الفهم كان ومازال مهمًّا للمواطنة، بما أنه يستحث وعيًا واهتمامًا بالجماعات المختلفة التي تصنع مجتمعنا، أعمالهم المختلفة وظروف معيشتهم. اليوم، أي قصة كهذه هي بالضرورة قصة عالمية. لايمكننا فهم حتى من أين يأتي شراب غازي بسيط دون التفكير في حيوات في أمم أخرى. من المنطقي حين نفعل ذلك أن نسأل عن ظروف العمل لهؤلاء الأشخاص، تعليمهم، وعلاقاتهم العمالية. وحين نسأل أسئلة كهذه، نحتاج أن نفكر بمسؤولياتنا تجاه هؤلاء الأشخاص، كعملاء في صنع ظروفهم اليومية. كيف شكلت الشبكة العالمية - التي نحن المستهلكين جزء حاسم منها - ظروفهم العمالية؟ ماهي الفرص التي يملكونها؟ أعلينا أن نوافق أن نكون جزءًا من الشبكة السببية التي تنتج حالتهم، أو يجب أن نطالب بتغييرات؟ كيف يمكننا استحثاث معيشة محترمة المعيار لهؤلاء خارج

حدودنا الذين ينتجون ما نحتاج - مثلما نشعر عادة بالالتزام لفعله لعمال داخل حدودنا؟

للتفكير جيدًا بهذه الأسئلة، يحتاج اليافعون أن يفهموا كيف يعمل الاقتصاد العالمي. يحتاجون أيضًا أن يفهموا تاريخ ترتيبات كهذه - دور الاستعمار في الماضي، عن الاستثمار الأجنبي والشركات المتعددة الجنسية في الحاضر القريب. لكي يروا كيف لترتيبات في حالات عدة لم تُختر من قبل الساكنين المحليين تحدد فرص حياتهم. فهم تقاليد العالم الدينية الكثيرة هو حاسم بالمثل لنجاح الديمقراطيات في عالمنا. لا يوجد أي مجال (ماعدا من الممكن الجنسانية) حيث من المرجح أن يكوّن الناس نمطيات إزدرائية عن الآخر الذي يعوق الاحترام المتبادل والنقاش المنتج. الأطفال فضوليون طبيعيًّا بخصوص الطقوس، المراسم، والاحتفالات للأمم والديانات الأخرى، لذا فإن استثمار هذا الفضول مبكرًا فكرة جيدة، تقديم قصص عن تقاليد العالم المتنوعة في صيغة تناسب المرحلة العمرية، سؤال الأطفال من خلفيات مختلفة لوصف معتقداتهم الخاصة وممارساتهم، وفي العموم خلق شعور بالفضول العالمي والاحترام في الفصل المدرسي. من الأجدى للأطفال سماع قصة هندوسية أو بوذية أحيانًا، وليس قصة أميركية كلاسيكية تعبر عن القيم البروستانتية دائمًا.(في الواقع، الهندوسية والبوذية أكثر الديانات تسارعًا بالانتشار في الولايات المتحدة، لذا التعرض لهذا النوع سيعزز ليس مجرد مواطنة عالمية أفضل ولكن مواطنة أميركية أفضل أيضًا). يجب تخطيط المناهج بعناية في عمر مبكر لنقل معرفة مستديمة الغنى وأكثر تلونًا للعالم، تاريخه، وثقافاته.

سلطت أمثلتنا التاريخية الضوء على هذا الهدف أيضًا، عودة إلى

مدرسة طاغور في الهند، لنسأل كيف عزم على تكوين مواطنين مسؤولين لأمة تعددية في عالم معقد متشابك. كان طاغور مشغولاً خلال حياته مع مشكلة الصراع الإثني والديني ومع الحاجة لتعاون عالمي.

يجادل في الوطنية بأن أكثر تحد ملح للهند هو تجاوز انقسامات الطبقة والدين والظلم، المعاملة المهينة للناس بسبب طبقتهم ودينهم. يمد تحليله في دين الإنسان لمرحلة العالم، مجادلًا أن أمم العالم الآن وجها لوجه، ويمكنهم تجنب طامة إذا تعلموا استيعاب أحدهم الآخر وأن يلحقوا بتعاون مستقبل الإنسانية ككل. اعتقد طاغور أن شناعات الحرب العالمية الأولى تسببت بها الركاكة الثقافية بجزء كبير، عندما عَلَّمت الأمم يافعيها تفضيل الهيمنة على التفاهم المشترك والتقابل. عزم على صنع مدرسة ستفعل أفضل، تشكيل أشخاص سيكونون قادرين على نقاش عالمي، متعاون، ومحترم.

تبعًا لذلك، نمّت مدرسة طاغور استراتيجيات لجعل الطلبة مواطنين عالميين، قادرين على التفكير بمسؤولية بخصوص مستقبل الإنسانية ككل. كان تعليم الأطفال من عمر مبكر نقطة انطلاق حاسمة، بخصوص تقاليد دينية وإثنية مختلفة. مهرجانات احتفلت بالصداقة بين الهندوس، المسيحيين، والمسلمين[1]، وغالبًا ما تعلم الأطفال عن عادات أخرى خلال تمثيل مهرجانات في الديانات المختلفة[2]. كان الجهد دائمًا لتأصيل تعليم الطلبة في المحلي، مانحين كل واحد تمكنًا في اللغة والتقاليد البنغالية،ثم توسيع أفقهم ليحتضن الأكثر بعدًا.

(1) O'Connell, Rabindranath Tagore, 148.

(2) Amita Sen, Joy in All Work (Kolkata: Bookfront Publication Forum, 1999).

أخذت فيسفا بهاراتي، الجامعة التي أُسست عن طريق طاغور ليمدد خطته للعلوم الإنسانية إلى المرحلة الجامعية، فكرة المواطنة العالمية حتى أبعد، مفكرة بالتعليم كملهم لنوع من مواطنة عالمية وفهم متلون ومتعدد التخصصات. ينص منشور 1929:

متوقع من طلبة الكلية أن يصبحوا عارفين بعمل مؤسسات قائمة وحركات جديدة افتتحت في دول مختلفة من العالم من أجل تحسين الظروف الاجتماعية للجموع. أيضًا هم مطالبون أن يتكفلوا دراسة المنظمات العالمية كي يمكن تعديل تطلعهم لاحتياجات السلام بشكل أفضل[1].

هذا فقط وصف جزئي من التعليم التصوري، لكنه يدل على أن أهداف طاغور تتشارك بالكثير مع ما أوصي به، مع أن اقتراحاتي تركز بشكل أكثر نوعًا ما عنه على الحاجة لمعلومات تاريخية دقيقة واقعيًا وفهم اقتصادي تقني.

أيضًا وجه ديوي التعليم تجاه المواطنة العالمية، من أبكر أيام الطفل المدرسية. ركز ديوي دائمًا على أن يجب أن يُدرس التاريخ والجغرافيا بالطرق التي استحثت مواجهة ملائمة مع المشكلات العملية في الحاضر. كان التاريخ الاقتصادي جزءًا حاسمًا مما على الطلبة تعلمه. اعتقد ديوي أن المواطنة الديمقراطية عانت حين دُرس التاريخ بتركيز حصري على الجوانب السياسية والعسكرية: «التاريخ الاقتصادي إنساني أكثر، ديمقراطي أكثر، ولذا أكثر تحريرًا من التاريخ السياسي. إنها لا تتعامل مع نهوض وسقوط الإمارات والقوى، بل مع

(1) O'Connell, **Rabindranath Tagore**, 148.

نمو الحريات الفعالة التي من خلالها تقوم أوامرالطبيعة وفي الإنسان الشعبي وإماراته[1]. تبدو هذه العبارة غير مفاجئة اليوم، بما أن – مهما يحصل في الفصول الدراسية للمدراس الأولية – يقر معظم المؤرخين المحترفين بالأهمية الكبرى للتاريخ الاقتصادي والاجتماعي، وقد أنتج المجال أعمالًا جيدة معنية بالحياة اليومية والتفاعل الاقتصادي. في ذلك الوقت مع هذا، كانت إفادة ديوي راديكالية. بما أن كلا التوجيه والمنحة شُغلتا بـ«القوى والإمارات».

طبق ديوي ما وعظ. في مدرسته المختبرية على سبيل المثال، حتى الأطفال الصغار جدًّا كانوا يتعلمون أن يسألوا عن العملية التي أنتجت الأشياء التي كانوا يستخدمونها كل يوم. سيتعلمون من حياكة الثياب من أين تأتي المواد، كيف صُنعت، وأي سلسلة وعمل وتبادل أدت بهذه المواد أن تكون هنا في الفصل. ستقودهم هذة العملية بعيدًا عن البيت، ليس فقط إلى مناطق من بلدهم عرفوا عنها القليل، لكن إلى أمم أخرى أيضًا. اهتم الأطفال بالحيوانات والحديقة أيضًا، متعلمين بهذه الطريقة ماذا يعني حقًّا الاهتمام بأشياء كهذه يوميًّا. شيء وجده ديوي أكثر قيمة من أي عدد من «دروس الغرض» الصناعية المقدمة في الفصل، وشيء أدى إلى الفضول بخصوص أنواع الإنماء والاهتمام في أجزاء أخرى من العالم. على العموم، لقد رأينا بالفعل أن الأطفال تعلموا أن يروا حياتهم اليومية كاستمرارية لما تعلموه في المدرسة، وأن يأخذوا من المدرسة شيئًا ذا معنى يمكنهم توظيفه في حياتهم اليومية. أكد ديوي أن تركيزًا

(1) Dewey, «Froebel's Educational Principles,» in **The School and Society** and **The Child and the Curriculum** (Chicago: University of Chicago Press, 1990), 116–31.

كهذا على نشاطات الحياة الحقيقة مفيد تربويًا كذلك؛ الأطفال أكثر حيوية، أكثر تركيزًا، عنهم عندما كانوا مجرد متلقين سلبيين. «الشيء العظيم» استنتج،»... أن كل واحد سوف يحصل على تعليم يمكنه أن يرى من خلال العمل اليومي كل مافيه من عظم وأهمية إنسانية»[1].

يمكننا أن نرى من هذه العبارة أن ديوي سيُفهم خطأ إذا قُرئ كتشويه للإنسانيات ومقترحًا أن كل التعليم يجب أن يكون مفيدًا كمجرد أداة لغاية عملية فورية. ما كرهه ديوي (مثل روسو) هو تعليم مجرد غير مرتبط بالحياة الإنسانية. كان مفهومه عن الحياة الإنسانية مع هذا واسعًا وغير مختصر، أصر على أن العلاقات الإنسانية غنية في المعنى،الشعور، والفضول.

التعليم من أجل مواطنة عالمية هو موضوع رحب ومركب، يحتاج أن يشمل إسهامات من التاريخ، الجغرافيا، الدراسة المتعددة التخصصات للثقافة، تاريخ أنظمة القانون والسياسة، ودراسة الدين – تتفاعل جميعًا مع بعضها بعضًا، والجميع يعمل بطرق رفيعة تصاعديًا أثناء نضج الأطفال. وتعليم كهذا هو أيضًا مركب في مطالبه التربوية.أكد بشكل صحيح كلٌ من ديوي وطاغور على أهمية التعليم التفاعلي للأطفال. أثناء ما يكبر الأطفال، على الرغم أن الرابط بين الحياة الواقعية والنشاط لا يجب أن يُفقد، يمكن للفهم أن يصبح أكثر تعقيدًا نظريًا. لا يوجد إدراك واحد لكيف يمكن عمل هذا، وطرق عديدة جيدة التي يمكن بها عمله. يمكننا على الأقل وصف بعض الطرق السيئة.

إحدى الطرق السيئة كانت النسق حين كنت في المدرسة: عدم تعلم

(1) Dewey, The School and Society, 112–15.

أي شيء عن آسيا وإفريقيا ببساطة، تاريخهم وثقافاتهم، وعدم تعلم أي شيء عن الديانات الكبرى في العالم، عدا المسيحية واليهودية. لقد تعلمنا الشيء القليل عن أميركا اللاتينية، لكل في المجمل، كانت أعيننا مثبتة على أوروبا وأميركا الشمالية. هذا يعني أننا لم نر العالم كعالم، لم نفهم مطلقًا ديناميكيات التفاعل بين مكونات أممه وناسه، لم نفهم مطلقًا حتى كيف أُنتجت المواد التي نستخدمها كل يوم، أو أين. كيف يمكننا إذن أن نفكر بمسؤولية بخصوص السياسة العامة تجاه الأمم الأخرى، عن التعاملات التجارية، عن المعضلات العدة (من البيئة إلى حقوق الإنسان) التي تحتاج أن تُواجَه بتعاون بطريقة تتجاوز الحدود القومية؟

الطريقة التي اختيرت من اليمين الهندوسي في الهند في سلسلة الكتب التعليمية للدراسات التاريخية والاجتماعية التي قدموها خلال حكمهم القصير لتدريس تاريخ العالم هي طريقة أخرى سيئة. لقد توجهت هذة الكتب للعالم بأسره - بطريقة ما. لكنهم فسروا تاريخ العالم في ضوء هيمنة لفكر هندوسي. يصور الهندوس على أنهم حضارة متفوقة، ضمن حضارات العالم. حين عاشوا غير مخالطين لأناس آخرين، كان مجتمعهم مثاليًا. المسلمون، على النقيض، يُصوَرون على أنهم محبو حرب، وعدوانيون، مبتدئة مشكلات القارة الشبه الهندية بوفودهم. وزيادة عليه، وكذلك الكتب المتعلقة به، الهندوس أصيلون للأرض، بينما المجموعات الإثنية والدينية الأخرى أجانب. هذة خرافة، كون أسلاف الهندوس الهنود من الأكيد أنهم هاجروا إلى شبه القارة من الخارج، كما يوضح كلٌ من علم اللغة التاريخي وتاريخ الثقافة المادية[1].

(1) Nussbaum, The Clash Within, ch. 7.

فهم العالم لا يتقدم أبدًا بالأكاذيب، ومع هذا تاريخ العالم بأسره وثقافاته المتعددة تم تصويرها من خلال هذة العدسة المُحرّفة.

كانت تلك أخطاء إضافة، أخطاء الحذف مساوية لها بالخطورة: الفشل المطلق للكتب لتصور اختلاف المنزلة، الطبقة، والجندر كمصادر للضرر الاجتماعي في الهند القديمة، وبذا كانوا مقترحين بشكل خاطئ أن الهند القديمة كانت مكانًا خلابًا للمساواة، حيث لا أحد تم إخضاعه. تم تثبيط الروح الناقدة التي تحتاج أن تشكل كل التعليم للمواطنة العالمية تمامًا.

أخيرًا، كانت الكتب تربويًّا فظيعة. فشلت في تدريس الطلبة كيف يتم بناء السرد التاريخي من البراهين، ولم يتعلموا مهارات نخل وتقييم البراهين. بدلًا منه، شُجعوا على الحفظ الصم، مُحبِطين التفكير النقدي، ومقترحين بأنه يوجد قصة صحيحة واضحة ببساطة (لمجد الهندوسية وكمالها) لا يمكن لشخص محترم طعنها[1].

كما هذا المثال السيء، والأمثلة الجيدة لبرنامج حل المشكلات المستقبلية الدولي(*) ونموذج الأمم المتحدة(**) تظهر لنا، سيُحفَز التاريخ العالمي، الجغرافيا، ودراسة الثقافة التنمية البشرية فقط إذا دُرسوا بطريقة ضُخت بالبحث، والتفكير النقدي. (نموذج الأمم المتحدة هو طريقة رائعة لتشجيع هذا النوع من التعليم، مثل برنامج حل المشكلات المستقبلية الدولي، برنامج متعدد الجنسيات حيث يتعلم الأطفال

(1) Nussbaum, The Clash Within, ch. 7.

(*) FPSPI (Future Problem Solving Program International)

(**) The Model UN.

تصميم حلول لمعضلات عالمية باستخدام التفكير النقدي والتخيل)[1]. حتى لو تم تقديم الحقائق الصحيحة للطلبة، التي ليست هي الحالة هنا، لا يمكن تدريس التاريخ جيدًا إذا دُرس كاستعراض للحقائق، وهو نهج شائع جدًّا. التدريس الجيد يتطلب تدريس الأطفال ليروا كيف يُجمع التاريخ مع بعضه بعضًا من مصادر وبراهين من أنواع عدة، أن يتعلموا تقييم البراهيين، وتعلم كيفية تقييم سرد تاريخي مقابل آخر. يدخل النقد أيضًا إلى نقاش الفصل المدرسي بخصوص ما تم تعلمه: حين يدرس التاريخ الثقافي والاقتصاد، يجب أن تبرز أسئلة عن القوة والفرصة، عن موقع النساء والأقليات، عن فضائل ومساوئ الهياكل المختلفة للمنظمة السياسية.

في مصطلحات المحتوى المنهجي، يقترح الهدف من المواطنة العالمية أن على كل اليافعين تعلم بدائيات تاريخ العالم (مع تركيزعلى الاجتماعي والاقتصادي بالإضافة إلى التاريخ السياسي)، مع تصاعد تطوري مع مرور الوقت، ويجب أن يحصلوا على فهم غني وغيرمنمط لديانات العالم الكبرى.

في الوقت نفسه، عليهم أن يتعلموا أيضًا كيف «يتخصصون» - كيف ذلك؟ يمكنهم البحث بعمق أكثرعلى الأقل في تقليد واحد غير مألوف - يكتسبون بهذة الطريقة أدوات يمكن استخدامها لاحقًا في مكان آخر. يتم عمل ذلك جيدًا في المدرسة عن طريق السماح للطلبة بعمل بحث عن بلد معينة. بالرغم من كل تلك النواقص في تعليمي قبلًا، كانت مدرستي يقظة لقيمة البحث المتخصص؛ لقد كنت مكلفة في

(1) www.fpspi.org.

المرحلة الخامسة والسادسة بتقرير عن أوروغواي والنمسا، وما زلت أذكر حصة كبيرة عن هذه الدول أكثر مما تعلمته في العموم عن أميركا الجنوبية وأوروبا. لقد كنا مطالبين أيضًا بدراسة اقتصاديات تلك الأمم وتعاملاتهم التجارية، بالرغم من أن هذه الدراسة كانت محصورة في تعلم الصادرات والواردات الكبرى والمنتجات المحلية.

لا يوجد شك بأنه يمكن للأطفال الصغار البدء باستيعاب مبادئ علم الاقتصاد. حصل ديوي على نجاح عظيم في جعل الأطفال يفكرون بصورة فاحصة عن أصول المواد الشائعة التي استخدموها وآلية التبادل الحاكمة لتوصل الناس لها. كلما يكبر الأطفال أكثر، يمكن لهذه المعرفة أن تُجعل مركبة أكثر، حتى نهاية الثانوية يكون الأطفال قد قبضوا بما يكفي بخصوص طرق عمل الاقتصاد العالمي ليصنعوا قرارات مطلعة كمستهلكين وناخبين.

تدريس اللغة الأجنبية هو جانب مهمل من تعلم المواطنة العالمية. على كل الطلبة تعلم لغة أجنبية واحدة على الأقل جيدًا. يمنح رؤية اليافع كيف مجموعة أخرى من البشر الأذكياء ينتقدون العالم بطريقة مختلفة، كيف كل الترجمات هي تفسير منقوص، درسًا ضروريًّا في التواضع الثقافي. تؤدي المدارس الأوروبية في المجمل هذه المهمة بشكل جيد جيدًا، واعين أن الأطفال سيحتاجون في الواقع أن يصبحوا طلقين في لغة أخرى ما (الإنجليزية في العادة). تعمل المدارس الهندية أيضًا جيدًا في هذا المجال، بمعنى الكثير من الأطفال يصبحون طلقين بالإنجليزية، بالإضافة إلى تعلم لسانهم الأم، والعديد من هؤلاء الذين ليس لسانهم الأم واحدًا من اللغات الهندية المستخدمة إجمالًا (كالهندية،البنغالية،التاميلية) سيتعلمون غالبًا واحدة من تلك بالإضافة.

عل النقيض الأميركيون راضون، معتادون على الاعتقاد بأن الإنجليزية هي كل ما سيحتاجون معرفته أبدًا. ولهذا تبدأ مدارسنا بتعليم اللغة الأجنبية متأخرة كثيرًا في أغلب الحالات، مفوتين شباك الفرصة حين تكون اللغة متقنة بسهولة بالغة ومبطنة ذاتيًّا بعمق. حتى لو كانت اللغة المُتعلَمة لتلك ذات ثقافة مشابهة نسبيًّا، استيعاب الاختلاف الذي تنقله اللغة الأجنبية لا يعوض.

لقد تحدثت عن دراسة الدول الأخرى: ماذا عن دولة الشخص نفسه؟ يظل من الواجب على الطلبة أن يمضوا كمية من الوقت غير المتكافئ على أمتهم وتاريخها، لكن يجب أن يفعلوا ذلك كمواطني العالم، بمعنى أناس أن يروا أمتهم كجزء من عالم مركب متشابك في علاقات اقتصادية، سياسية وثقافية بأمم وأشخاص أخرين. فيما يخص الأمة نفسها، يجب أن يُشجَعوا لأن يكونوا فضوليين بخصوص الجماعات المختلفة التي تكونها وتاريخهم المتنوع وفرص حياتهم المتباينة. التعليم الكفؤ للعيش في ديمقراطية تعددية يجب أن يكون متعدد الثقافات، أعني بذلك واحدًا يُعرّف الطلبة ببعض الأسس عن تاريخ وثقافات جماعات مختلفة عديدة ممن يشاركونهم القوانين والمؤسسات. يجب أن تشمل تلك الجامعات ذات الأساس الديني، الإثني، الاقتصادي، الجندري. يلعب تعلم اللغة، التاريخ، علم الاقتصاد، والعلوم السياسية جميعها دورًا في تيسير هذا الفهم - بطرق مختلفة على مراحل مختلفة.

يحتاج الطلبة عندما يصلون للكلية أو الجامعة أن ينموا قابلياتهم كمواطني العالم بكثير من التطوير. كما مع التفكير النقدي، يجب أن يكون تعليم مواطن العالم جزءًا من الحصة الأولية للعلوم الإنسانية في المنهج، سواء كان تركيز الطالب هو التجارة، أو الهندسة، أو الفلسفة،

أو الفيزياء. في هذة المرحلة، يمكن لمقررات التاريخ أن تكون أكثر استقصاءً وتركيبًا، والتركيز على النهج التاريخي وتقييم البراهين أكثر جلاءً. بالمثل، يمكن أن تكون المقررات عن مقارنة الأديان أكثر تطورًا ومستفيضة تاريخيًّا.

أيضًا، يجب على الطلبة في أثناء كل هذا الوقت أن يكتسبوا استيعابًا راسخًا للمبادئ الأولية لعلم الاقتصاد وعمليات الاقتصاد العالمي المبنية على أسس سابقة. المقدمة المعتادة لمقررعلم الاقتصاد من المرجح أنها معزولة قليلًا، فاصلة مبادئ وطرقًا من دراسة النظريات الاقتصادية البديلة للعولمة، لكن مقررات كهذة على الأقل تنقل غموض نواة الأساليب والمبادئ. يمكنها أن تُكمَل بفائدة مع كورس عن العولمة والقيم الإنسانية، تُدرَّس من وجهة نظر كل من نظريتي التاريخ والسياسة. في الوقت نفسه، كل الأفكار المعنية في التاريخ المدرس يمكن أن تُقدر على مستوى أعمق خلال مقرر في نظريات العدالة الاجتماعية والعالمية، مُدرَّسة من خلال وجهة نظر الفلسفة والنظرية السياسية. الطلبة الذين كانوا محظوظين كفاية لأن يحصلوا على تدريب سقراطي في المدرسة سيكونون في موضع جيد على الخصوص ليمتطوا مقرر فلسفة كهذا. لكن إذا حصل الطلبة على التعليم الذي أقترحه هنا، سيدرسون الفلسفة على مستوى الكلية أيضًا، لكي يتمكنوا من دخول مقرر أكثر تقدمًا عن العدالة بتحضير راسخ.

تصبح الحاجة لـ«التخصص» في مرحلة الكلية أكثر وضوحًا، بما أن ما يحتاج الطلبة تعلمه عن ثقافة غير مألوفة يتطلب دراية متعمقة بتاريخها وتقاليدها. حينها فقط يمكنهم تقدير كيف اختلاف الطبقة، المنزلة، والدين يصنع فرص حياة مختلفة؛ كيف الحياة المدنية تختلف

عن القروية، كيف أن أشكالًا مختلفة من التنظيم السياسي تؤدي إلى فرص حياة مختلفة؛ كيف حتى أن تنظيم العائلة ودور النساء والرجال يمكن أن يغير بشكل هادئ السياسات والقوانين العامة. لايمكن التوقع من أي طالب دراسة كل هذا عن كل الدول الكبرى في العالم، لذا تركيز متعمق على التقاليد غير المألوفة حاسم. حالما يتعلم الطلبة كيف يستفسرون، وأي أسئلة يسألون، يمكنهم أن ينقلوا تعلمهم لجزء آخر من العالم (الذي يمكن أن يكونوا متعاملين معه في عملهم).

لا يمكن للكليات نقل هذا النوع من التعليم الذي ينتج مواطنين عالميين مالم تملك هيكلًا في العلوم الإنسانية: ذلك هو مجموعة من مقررات تعليم عام لكل الطلبة خارج متطلبات المادة الأساسية.يمكن للأمم التي، مثل الهند، تفتقرلهذا الهيكل أن تنقل نفس التعليم في المرحلة الثانوية، لكن هذا فعلًا ليس وافيًا من أجل مواطنة مسؤولة. التعليم الأكثر تطورًا الذي يمكن عمله في عمر لاحق هو لزام في تشكيل مواطنين يملكون فهمًا للقضايا العالمية ومسؤولية للاختيارات السياسية المتخذة من قبل أمتهم. لقد تزايد الاعتراف بالحاجة إلى مقررات العلوم الإنسانية في الأمم التي لا تملك هذا الهيكل. في الهند على سبيل المثال، معاهد التقنية والإدراة العالية الرفعة كانوا في الطليعة لتقديم مقرارات الإنسانيات لكل منسوبيهم. لقد قال لي برفسور في معهد التقنية والإدارة في مومباي بأنهم يعتبرون أن هذه المقررات تلعب وظيفة حاسمة في تحفيز تفاعلات محترمة بين طلبة من خلفيات دينية ومنازل مختلفة، كما يهيئهم أيضًا لمجتمع حيث اختلافات كهذه يجب أن تواجه باحترام[1].

(1) Conversation with D. Parthasarathy, March 2008 (at a conference in Delhi on affirmative action in higher education).

هل تتطلب المواطنة العالمية الإنسانيات حقًّا؟ إنها تتطلب الكثير من المعرفة الفعلية، ويمكن للطلبة أن يحصلوا عليها دون تعليم إنساني – على سبيل المثال، من امتصاص الحقائق من الكتب التعليمية الموحدة كتلك المستخدمة من قبل حزب بهاراتيا جناتا، لكن بحقائق صحيحة عوضًا عن مغلوطة، وبتعلم الأساليب الأولية لعلم الاقتصاد. تتطلب المواطنة المسؤولة أكثر بكثير من هذا: القابلية لتقييم البرهان التاريخي، استخدام التفكير النقدي بخصوص المبادئ الاقتصادية. لتقييم اعتبارات العدالة الاجتماعية، التحدث بلغة أجنبية، تقدير تراكيب ديانات العالم الكبرى. يمكن للجزء الفعلي وحده أن يُزوِّد دون المهارات والأساليب التي أتينا بربطها مع الإنسانيات، لكن دليل حقائق دون القدرة على تقييمها، أو فهم كيف لسرد أن يجمع من البراهين، هو بسوء الجهل تقريبًا، بما أن التلميذ لن يكون قادرًا على التفريق بين نمطيات جاهلة مُزوَدة من قبل سياسيين و قادة ثقافيين والحقيقة، أو ادعاءات زائفة من تلك الصالحة. إذن، يجب على التاريخ العالمي والفهم الاقتصادي أن يكونا إنسانيين وناقدين إذا سيكونان مفيدين على الإطلاق في تشكيل موطنين عالميين أذكياء، ويجب أن يدرسوا بمحاذاة دراسة الدين والدراسات الفلسفية للعدالة. حينها فقط سيوفران أساسا مفيدًا للمناظرات العامة التي يجب أن نحظى بها إن كنا سنتعاون في حل المعضلات الإنسانية الكبرى.

إنماء الخيال: الأدب والفنون

يمكن أن نصبح أقوياء بالمعرفة، لكن نحرز الكمال بالتعاطف..... لكننا نجد أن هذا التعليم للتعاطف ليس مُهمَلًا نظاميًّا في المدارس فقط، لكنه مُلجَم بشدة.

رابندرانات، «مدرستي»، 1916

سيُلاحظ أني أنظر إلى متعة البالغين الشديدة التعقيد للعيش أوللجمال أو اختراع الإنسان المجرد، وفي الوقت نفسه إلى إيماءة الطفل المبدعة الذي يمد يده لفم الأم ويحس أسنانها، وينظر إلى داخل عينيها في الوقت نفسه، ناظرًا إليها بإبداع. بالنسبة إليّ، يؤدي اللعب طبيعيًّا إلى تجربة ثقافية ويشكل أساسها فعلًا.

دونالد وينيكوت، اللعب والواقع، 1971

لا يمكن أن يستوعب المواطنون جيدًا العالم المركب من حولهم عن طريق المعرفة الواقعية والمنطق وحده. القدرة الثالثة للمواطنين مرتبطة بقرب للاثنين الأوليين، هي ما نسميها السرد الخيالي[1]. هذا

(1) Nussbaum, **Cultivating Humanity**, ch. 3.

يعني القدرة على التفكير كيف يمكن الوضع أن يكون في مكان شخص مختلف عن الإنسان نفسه، أن يصبح قارئًا ذكيًا لقصة ذلك الشخص، وفهم المشاعر والأماني والرغبات التي يمكن للشخص الموضوع أن يملكها. إنماء التعاطف كان جزءًا رئيسيًا في أفضل الأفكار عصرية للتعليم الديمقراطي، في كل من الأمم الغربية واللاغربية. كثير من هذا الإنماء يجب أن يأخذ محله في العائلة، لكن المدارس وحتى الكليات والجامعات، تلعب دورا مهما. إذا لعبته جيدًا، يجب أن تعطي الإنسانيات والفنون دورًا مركزيًا في المنهج. إنماء نوع من التعليم التشاركي الذي يقوم ويهذب القدرة لرؤية العالم من خلال عيني شخص آخر.

قد قلت إن الأطفال مولودون مع قدرة بدائية للتعاطف والاهتمام. تهيمن مع هذا على أولى التجارب نرجسية قوية، أثناء ما القلق بخصوص التغذية والراحة ما زالا غير مرتبطين بقبضة محكمة بخصوص واقع الآخرين. تعلم رؤية بشر آخر ليس كشيء بل كشخص كامل ليس حدثًا تلقائيًا لكنه إنجاز يتطلب تخطي عقبات عدة، أولها عدم القدرة المطلقة على التمييز بين الذات والآخر. إلى حد ما يصبح هذا التمييزواضحا مبكرًا في التجربة النمطية للإنسان الرضيع، بينما يستوعب الأطفال حقيقة أن بعض الأشياء التي يرونها هي أجزاء من جسدهم ذاته وأخرى ليست كذلك عن طريق تنسيق الأحاسيس اللمسية و النظرية. لكن يمكن لطفل فهم أن والديه ليسا جزءًا من نفسه، دون فهم على الإطلاق أنهما يملكان عالمًا داخليًا من الفكر والشعور، ودون الاعتراف أن هذا العالم الداخلي يرتّب مطالبات على سلوك الطفل ذاته. من السهل للنرجسية أن تتولى القيادة في تلك النقطة، مقولبة الآخرين كمجرد أدوات لأمنيات الطفل ذاته ومشاعره.

تملك القابلية على اهتمام أصيل للآخرين شروطًا مسبقة عدة. واحد منها، كما أكد روسو، هو مستوى من الكفاءة العملية: طفلة تعرف كيف تقوم بالأشياء لنفسها لا تحتاج أن تجعل الآخرين عبيدًا لها، وعادة يحرر النضج الجسدي النامي الأطفال من اتكال نرجسي كامل على الآخرين. شرط مسبق ثان، الذي أكدت عليه عند الحديث عن القرف والخجل، هو الاعتراف بأن التحكم الكامل هو ليس ممكنًا ولا جيدًا، أن العالم هو مكان حيث كلنا نملك ضعفًا فيه ونحتاج أن نجد طرقًا لمساندة بعضنا بعضًا. هذا الاعتراف يشمل القدرة على رؤية العالم كمكان حيث لا يكون المرء فيه وحيدًا ـ مكان حيث يملك الآخرون فيه حياة واحتياجات، وحقًا لملاحقة تلك الاحتياجات. لكن شرطي المسبق الثاني يشكل إنجازًا مركبًا. كيف يمكن للمرء أن يتوصل لرؤية العالم بهذة الطريقة أبدًا، من بعد رؤيته كمكان حيث قوالب تتجول خادمة مطالب المرء الذاتية؟

جزء من إجابة هذا السؤال مُعطى بلا شك في معداتنا الفطرية. يظهر التفاعل الطبيعي للابتسامات بين طفل وذويه جاهزية التعرف على الإنسانية في الآخر، ويحصل الأطفال سريعًا على المتعة في هذه التعرفات. جزء آخر من الإجابة مُعطى عن طريق اللعب، مما يزود شرطًا ثالثًا مسبقًا للاهتمام: القدرة على تخيل ماذا يمكن لتجربة الآخر أن تكون عليه.

واحدة من أكثر اللعب التخيلي تأثيرًا وجاذبية هي لدونالد وينيكوت (1896–1971)، طبيب الأطفال والمحلل النفسي البريطاني. بدأ وينيكوت ممارسة التحليل النفسي بعد سنوات عديدة من معالجة مدى عريض من الأطفال في مزاولته لطب الأطفال، التي استمر بها خلال

حياته. لذا آراؤه ملمة بمدى عريض من الخبرات الإكلينيكية أكثر من تلك التي لأغلب مفكري التحليل النفسي، حقيقة غالبًا ما أكدها، قائلًا أنه ليس مهتمًّا بمعالجة الأعراض، ولكن بالتعامل مع أشخاص ككل، أحياء ومحبين.

مهما كانت مصادرها، لقد نالت أراؤه عن اللعب في تنمية الأطفال تأثيرًا ثقافيًّا كبيرًا وواسع الانتشار والذي لا يعتمد على أي تعاطف مسبق مع أفكار التحليل النفسي.(على سبيل المثال، يبدو من المرجح، كما اعتقد وينيكوت نفسه، بطانية أمان ليناس في الصور المتحركة لتشارلز شولتز (بيناتس)(*) هي ممثلة لفكرة وينيكوت عن «الأغراض الانتقالية»).

لدى وينيكوت كطبيب لاحظ العديد من الأطفال الأصحاء، ثقة في تجلي العملية التنموية التي ستنتج اهتمامًا أخلاقيًّا ـ والأسس لديمقراطية صحية ـ كمحصلة لكفاحات سابقة، إذا مضت الأمور جيدًا بشكل كاف. شعر أن التنمية عادة ما تمضي جيدًا، ويقوم الأهل عادة بعمل جيد. الآباء مشغولون برُضَّعهم منذ البداية، ويرعون احتياجاتهم جيدًا، ممكنين ذات الطفل من أن تُنمى تدريجيًّا وتعبر عن نفسها في النهاية. (استخدم وينيكوت اعتياديًّا كلمة «أم»، لكنه أكد دائما أن «أم» كانت خانة وظيفية، وهذا الدور يمكن تمثيله بأهل من أي أو كلا الجنسين، أكد أيضًا على الطبيعة الأمومية لدوره كمحلل).

(*) كارتون (Peanuts) تم عرضه في أكتوبر 1950 واستمر حتى فبراير 2000 يعتمد على شخصيات طفولية دون ظهور حقيقي للبالغين، يُظهر تفاعلهم مع بعضهم بعضًا ومع محيطهم. أحد شخصياته هي (Linus) وهو كما يصفه تشارز «ليناس يُمثل جديتي، هو مفكر البيت، فطن، والذي أعتقد يسهم في شعوره بعدم الأمان». لذا يحمل ليناس دائما البطانيه معه كغرض انتقالي.

لا يستطيع الرضيع في البداية فهم والدته كغرض محدد، ولذا لا يمكنه الحصول على حالة كاملة من المشاعر. عالمه تكافلي ونرجسي ببساطة. تدريجًا مع ذلك، يُنمي الرضع القدرة على أن يكونوا وحدهم - مُساعدَين من قبل «أغراضهم الانتقالية»، الاسم الذي أعطاه وينيكوت للبطانيات والحيوانات المحشوة التي تمكن الأطفال أن يواسوا أنفسهم حين تكون الوالدة غائبة. في النهاية ينمي الطفل عادة القدرة على «اللعب وحده في حضور أمه» علامة رئيسية لنمو الثقة في النفس النامية. في تلك النقطة، يبدأ الطفل إمكانية التعامل مع الوالدة كشخص كامل عوضًا عن امتداد لحاجاته الذاتية.

اللعب، يعتقد وينيكوت، حاسم لهذا الطور بأكمله من التنمية. كونه نشأ في أسرة قمعية فائقة التدين حيث اللعب التخيلي كان يُثبط بشدة، وكونه اختبر صعوبات علاقاتية حرجة في حياة البلوغ كنتيجة، توصل إلى الاعتقاد أن اللعب كان مفتاح لنمو شخصية صحية[1]. اللعب نوع من النشاط الذي يأخذ مكانًا في المساحة بين الأشخاص - ما يسميها وينيكوت «المساحة المحتملة». هنا يجرب أشخاص (أطفالًا أولًا، بالغين لاحقًا) مع فكرة الغيرية بطرق هي أقل تهديدًا من المقابلة المباشرة مع آخر كما يمكن أن تكون غالبًا[2]. إنهم بهذا يحصلون على ممارسة نفيسة في الاستشعار والتقابل. يبدأ اللعب بتخيلات ساحرة التي فيها يتحكم الطفل بما يحدث - كما في ألعاب المواساة الذاتية التي يمكن للطفل

(1) F. Robert Rodman, *Winnicott:* Life and Work (Cambridge, MA: Perseus Publishing, 2003).

(2) Donald Winnicott, Playing and Reality (London and New York: Routledge, 2005, originally published 1971).

الصغير أن يلعب بها «الغرض الانتقالي». لكن خلال نمو الثقة والائتمان في لعب العلاقات الشخصية مع الوالدين أو مع أطفال آخرين، التحكم مرتخ والطفل قادر على أن يجرب مع التعرضية والدهشة بطرق يمكن أن تكون كدرة خارج مكان اللعب، لكنها ممتعة ومبهجة في اللعب. فكروا على سبيل المثال بالبهجة اللامكلة التي يلعب بها الأطفال الصغار في اختفاء وإعادة ظهور أحد الوالدين أو غرض عزيز.

خلال ما ينمو اللعب، ينمي الطفل القدرة على التساؤل. تحث تهويدات الحضانة البسيطة الأطفال بالفعل لأن يضعوا أنفسهم في مكان حيوان صغير، طفل آخر، حتى غرض جامد.» تلألئي تلألئي، أيتها النجمة الصغيرة، كم أتساءل ما أنت»(*)، هي صيغة من التساؤل، بما أنها تشمل النظر إلى هيئة ومنح تلك الهيئة عالمًا داخليًا. ذلك ما يجب في النهاية على الأطفال أن يكونوا قادرين على عمله مع الأشخاص الآخرين. قصص وأسجوعات الحضانة بذلك تحضير حاسم لاهتمام في الحياة(1). وجود الآخر، الذي يمكن أن يكون مهددًا جدًّا، يصبح في اللعب مصدر فضول مبهج، ويسهم هذا الفضول تجاه تنمية سلوكيات صحية في الصداقة، الحب، والحياة السياسية لاحقًا.

استوعب وينيكوت أن «المسافة المحتملة» بين الأشخاص لا تتقارب لمجرد أن أصبحوا بالغين. الحياة مليئة بمناسبات من التساؤل واللعب، ويؤكد أن العلاقات الجنسية، والحميمية عمومًا، هي مناطق حيث القدرة على اللعب حاسمة. يمكن للأشخاص أن يتقاربوا، ناسين

(*) «Twinkle, twinkle, little star, how I wonder what you are»

(1) Nussbaum, **Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life** (Boston: Beacon, 1995), ch. 1.

العالم الداخلي للآخرين، أو يمكنهم أن يثبتوا وينمو قدمًا القدرة على وهب أصناف الآخرين، في الخيال، مع حياة داخلية. كل من عرف وينيكوت صدم بقدرته غير الاعتيادية على الاتصال مع الآخرين من خلال اللعب والتشاعر. مع المرضى، خاصة المرضى الأطفال، كان يملك قدرة غيرمكلة لدخول عالم ألعاب الطفل والأغراض المقدرة، حيواناتهم المحشوة، خيالاتهم بخصوص ولادة شقيق. لكن لم يتوقف اللعب بالنسبة إليه حيث ابتدأ «عالم النضج». أطرى مرضاه البالغون أيضًا على قدرته في أخذ مكان الآخر.

يصف المحلل هاري غانتريب هذه الموهبة في مجلة عن تحليله لوينيكوت: «بمقدوري أن أتخلى عن توتري وأنمي وأسترخي لأنك كنت حاضرًا في عالمي الداخلي». كان اللعب حاضرًا أيضًا في علاقات وينيكوت غير العلاجية. كان هو وزوجته شهيرين بنكتهما ومقالبهما المحكمة؛ احتوت أوراقه على صور مضحكة وقصائد كتباها لبعضهما بعضًا خلال اجتماعات مملة[1].

غالبًا ما أكد وينيكوت أن اللعب يملك دورًا هامًّا في تشكيل مواطنة ديمقراطية. تجلب المساواة الديمقراطية التعرضية. كما علق أحد مرضاه بتبصر، «الشيء المقلق في المساواة هي أننا إذا كلانا أطفال إذن السؤال هو، أين الأب؟ سنعرف أين نحن إذا واحد منا هو الأب»[2]. يعلم اللعب الناس أن يكونوا قادرين على العيش مع الأخرين دون تحكم؛ إنها تصل

(1) Rodman's extensive discussion. For Guntrip's analysis with Winnicott, see J. Hazell, *H.J.S.* **Guntrip: A Psychoanalytical Biography** (London: Free Association Books, 1986).

(2) Donald Winnicott, **Holding and Interpretation: Fragments of an Analysis.** (New York: Grove Press, 1986), 95.

التعرضية والدهشة بالفضول والتساؤل، عوضًا عن قلق مُشِل.

كيف يواصل وينمي البالغون قدرتهم على اللعب بعد أن يُخلفوا وراءهم عالم ألعاب الأطفال؟ جادل وينيكوت أن الدور الأساسي يُمثَل عن طريق الفنون. لقد حمل على الاعتقاد أن الوظيفة الأساسية للفن في كل الثقافات الإنسانية هي الحفاظ و تحسين إنماء «ساحة اللعب»، ورأى دور الفنون في حياة الإنسان قبل كل شيء كمغذية وممددة لقابيلة الإنسان للاستشعار. في الاستجابة المعقدة لعمل فني مركب، رأى استمرارية بهجة الطفل في الألعاب وتمثيل الأدوار.

فهم المعلمون التقدميون السابقون، الذين شرحت أفكارهم في الفصل الرابع،رغم جهلهم بكتابات وينيكوت، استبصاره الأساسي من خلال تأملهم وتجربتهم الخاصة أن اللعب حاسم في تنمية شخصية صحية. وجدوا خللًا في المدارس التقليدية لعدم استيعاب قيمة اللعب التعليمية، وأصروا أن يُدمج في هيكلة التعليم، كلًا من المبكر والمتأخر.

ركز فروبل على الحاجة للأطفال الصغار جدًا أن يستكشفوا محيطهم من خلال التلاعب بالأغراض واستخدام خيالهم ليهبوا لأشكال بسيطة (الكروي، المكعب) قصصًا وشخصيات. رأت جرترود بطلة بستالوتزي الخيالية أن التعليم الصم أخمد الشخصية، في حين أغنت النشاطات العملية الشخصية مُعزَزة بروح لعوبة.

أدرك معلمون كهؤلاء مبكرًا أن أهم مساهمة من الفنون للحياة بعد المدرسة كانت في تقوية المصادر العاطفية والتخيلية للشخصية، مانحة الأطفال قدرات لفهم كلّ من أنفسهم والآخرين التي ستنقصهم خلاف

ذلك. نحن لا نرى بشرًا آخر كرحيب وعميق تلقائيًا، يمتلك أفكارًا، توقًا روحيًا، وعواطف. إن من السهولة الشديدة أن نرى شخصًا آخر كمجرد جسد - الذي يمكننا عندها الظن بأنه يمكن استخدامه لغاياتنا، جيدة أو سيئة. إنه إنجاز أن نرى روحًا في ذلك الجسد، وهذا الإنجاز مدعوم بالشعر والفنون. الذي يدعونا للتساؤل بخصوص العالم الداخلي للهيئة التي نراها - وأيضا للتساؤل عن أنفسنا وأعماقنا الذاتية.

يمكن أن ينقص هذا الإنماء التعليم التقني والواقعي بسهولة. تلقى الفيلسوف جون ستيوارت ميل (1806-1873)، كطفل وحيد، تعليمًا رائعًا في اللغات، التاريخ، والعلوم، لكن تعليمه لم ينمِّ مصادره العاطفية والتخيلية. كشاب يافع، عانى من اكتئاب مُشِل. لقد عزا شفاءه النهائي إلى تأثير أشعار وردزورث، التي علمت عاطفته وجعلت من الممكن له أن يبحث عن العواطف في الآخرين. بعدها، نمى ميلًا اعتبارًا لما سماه «دين الإنسانية» مبنيًا على إنماء التعاطف الذي وجده خلال تجربته مع الشعر.

حول الوقت نفسه في أميركا، أعطى برونسون ألكوت، الذي درسنا تربيته السقراطية في مدرسة تيمبل في الفصل الرابع، الفكرة نفسها عن التعليم الشعري في هيئة منهجية. مستقطبًا وردزورث، ومستخدمًا شعره غالبًا في الفصل المدرسي، لقد حمل على الاعتقاد أن الشعر ينمي مساحة الطفل الداخلية، مغذية في كل من القدرات التعاطفية والتخيلية. في رجال صغار للويزا ألكوت، الألعاب التخيلية الملعوبة في مدرسة بلمتري هي مهمة كأهمية الحصص الفكرية ومحبوكة بها. كل من الحصص والألعاب بالتبادل مفعمة بروح من التقابلية الودية، بينما تدار المدرسة كعائلة كبيرة، هي تستعمل على نحو ملفت فكرة

وينيكوت أن اللعب الفني المعقد هو استمرارية للعب بين الأهل والطفل. بالرغم لامن هذا، انتظرت أكثر تنمية للفنون إتقانًا كمثبتة للتعليم المبكر القرن العشرين والتجارب المدرسية المعقدة نظريًا لطاغور في الهند وديوي في الولايات المتحدة. كتب ديوي كمية لا بأس بها عن الفنون كمكونات جوهرية في المجتمع الديمقراطي، ومن الواضح حتى اليوم أن إنماء الخيال عن طريق الموسيقى والمسرحيات يلعب دورًا أساسيًا في المدرسة المختبرية. أصر ديوي أن ما هو من الأهمية للأطفال ليس «الفنون الجميلة»، قاصدا تدريبًا تأمليًا ما حيث فيه يتعلم الأطفال «تقدير» أعمال الفن كأشياء مقتطعة من العالم الحقيقي. ولا يجب أن يدرس الأطفال ليعتقدوا أن الخيال صائب فقط في حقل الزائف والتخيلي. بدلا من ذلك، يجب عليهم أن يروا بعدًا تخيلًا في كل تفاعلاتهم، وأن يروا أعمال الفنون كمجرد حقل واحد حيث فيه الخيال يُنمى. «الاختلاف بين اللعب وما يعتبر وظيفة جدية لا يجب أن يكون اختلافًا بين وجود وغياب الخيال، لكن اختلاف في المواد التي بها يُشغل الخيال». في مدرسة ناجحة، سيأتي الأطفال لرؤية أن الخيال مطلوب للتعامل مع أي شيء يقع «خارج نطاق الاستجابة البدنية»[1]. وهذا سيشمل كل شيء ذي أهمية: حوار مع صديق، دراسة الصفقات الاقتصادية، تجربة علمية.

دعوني أركز هنا على استخدام طاغور للفنون، بما أن كانت مدرسته مدرسة فنان، وواحدة أعطت الموسيقى، المسرح، الشعر، الرسم، والرقص كلها دورًا مركزيًا منذ البديات الأولى لانضمام الطفل. درسنا في

(1) Dewey, Democracy and Education, 226, 227.

الفصل الرابع التزام طاغور بالتساؤل السقراطي. لكن يمكن للاستفسار السقراطي أن يكون باردًا وبليدًا، والملاحقة العنيدة للمحاججة المنطقية يمكن أن تجازف بتقزيم الأجزاء الأخرى من الشخصية، خطر استشرفه طاغور واعتزم تجنبه. بالنسبة إليه، الدور الرئيسي الذي لعبته الفنون كان إنماء التعاطف، وأوضح أن هذا الدور من التعليم ـ لعله واحد من أهم أدواره ـ تم «تجاهله بشكل منظم» و«مقموع بشدة» بنماذج تعليم نموذجية. تنمي الفنون في رأيه كلًّا من الذات الداخلية والاستجابة للآخرين. يُنمى الاثنان عادة مترادفين، بما أن بالكاد يمكن للواحد أن يُقدّر في الآخر مالم يستكشفه في نفسه.

كما ذكرت، استخدم طاغور لعب الأدوار طوال اليوم المدرسي، حيث كانت تُستكشف مواقف فكرية عن طريق سؤال الأطفال بالاستغراق في وقفات غريبة من الفكر. يمكن أن نضيف أن لعب الأدوار هذا لم يكن مجرد لعبة منطقية. كانت طريقة لإنماء التعاطف يدًا بيد مع الحواس المنطقية. لقد استُخدم لعب الأدوار أيضًا في استكشاف المنطقة الصعبة لاختلاف الدين، تم حث الطلبة على الاحتفال بطقوس ومراسم لدين ليس لهم، فهم الغريب من خلال المساهمة التخيلية. فوق كل شيء، استخدم طاغور إنتاجات مسرحية مفصلة، الموسيقى، والرقص لجعل الأطفال يستكشفون أدوارًا مختلفة بمشاركة كاملة من أجسادهم، متخذين وقفات ووضعيات غريبة. كان الرقص جزءًا رئيسيًّا من المدرسة لكل من الفتية والفتيات، بما أن طاغور فهم أن استكشاف الغريب يتطلب الاستعداد لوضع التيبس الجسدي والخجل جانبًا من أجل تقمص دور.

كانت النساء اهتمامه الخاص، حيث رأى أن النساء كن ينشأن

ليخجلن من أجسادهن وعاجزات عن التحرك بحرية، خاصة في حضور الرجال. محام دائم عن حرية النساء ومساواتهن، لقد رأى أن القول للفتيات ببساطة أن يتحركن بحرية أكثر من غير المرجح أن يتغلب على سنين من القمع، لكن إعطاءهن حركات رقص محددة لتأديتها، قافزات من هنا لهناك، سيكون محركًا للحرية أكثر نجاحًا.

(اخترعت نسيبة طاغور القميص الذي يُلبس باقتران مطلق اليوم مع الساري، حيث طلب منها تجهيز شيء يسمح للنساء بالتحرك بحرية دون مهابة أن الساري الذي يملكونه سيكشف أجسادهنّ بطريقة غيرملائمة). في الوقت نفسه، استكشف الرجال أدوارًا عسيرة في الرقص تحت حماية طاغور، راقص عظيم ومصمم رقصات شهير بالمثل، ومعروف بحركاته الثنائية الجنس والملتوية. كانت مواضيع جلية عن المساواة الجنسية شائعة في الدراما، كما في أرض الورق المشروح في الفصل الرابع، حيث تأخذ النساء المبادرة في رفض تقاليد متحجرة.

كانت أميتا سين، والدة أمارتيا سين الفائز بجائزة نوبل، تلميذة في المدرسة منذ أيام طفولتها الأولى، بما أن أباها، خبير معروف في تاريخ الدين الهندوسي، ذهب هناك ليُدرِس بعد فترة قصيرة من تأسيس المدرسة. طفلة صغيرة تلعب في الحديقة بالقرب من نافذة طاغورألهمت قصيدة طاغور المعروفة «تشوتا مي»، التي يصف فيها كيف أربكت فتاة صغيرة عمله.لاحقا كعروس شابة، ألهمت قصيدة معروفة أخرى لطاغور، عن شابة «تنغمرفي مياه الحياة، غيرخائفة».

فيما بينها، كانت تلميذة في المدرسة، وأثبتت أنها واحدة من أكثر الراقصات موهبة، لذا أخذت الأدوار الرئيسية في تلك الرقصات

الدرامية. لاحقًا، كتبت قصتين عن المدرسة؛ واحدة «البهجة في كل الأعمال» تمت ترجمتها إلى الإنجليزية وهي تصف نشاط طاغور كراقص ومصمم رقصات[1].

فهمت أميتا سين أن الهدف من رقصات طاغور الدرامية لم يكن مجرد إنتاج أعمال فنون جميلة ما، لكن أيضًا إنماء العواطف والتخيل في تلاميذه. اعتبارها المفصل لدور المسرح والرقص في المدرسة يُظهر كيف كان كل التعليم «النظامي» في سانتينيكيتان، التعليم الذي مَكّن هؤلاء الطلبة ليؤدوا جيدًا في الامتحانات الموحدة، مغمورين بالشغف، الإبداع، والبهجة بسبب الطريقة التي كان بها التعليم مدموجًا بالرقص والغناء.

كان رقصه رقص عواطف. الغيوم اللعوبة في السماء، ارتعاشة الريح في أوراق الشجر، التماعة النورعلى العشب، ضوء القمر يغمر الأرض، تفتح وذوى الزهر، تمتمة الأوراق اليابسة البهجة النابضة في قلب الرجل، أو انقباض الأسى، ظهرت كلها في حركات وسيماء هذا الرقص التعبيري[2].

يجب أن نضع نصب أعيننا أننا نستمع لصوت امرأة عجوز تسترجع تجربة طفولتها. كيف من المبهر أن تحيا العواطف والشعر للطفلة بهذه الحيوية في المرأة، وكم ذلك جليل لقدرة هذا النمط من التعليم على إنعاش الشخصية التي تستمر في حياة الشخص حين تُنسى كل الحقائق المتعلمة. بالطبع، كما يوضح كتابها، لم يكن من الممكن عمل هذا

(1) Amita Sen, Joy in All Work.

(2) المصدر السابق.

بترك الأطفال وحدهم ليلهوا ببساطة؛ يتطلب توجيه في الفنون انضباطًا وطموحًا، إذا كان مد وإطالة القدرات لكلا الاستشعار والتعبير.

يمكن لتوجيه في الفنون أن يُنمي التعاطف بطرق كثيرة، من خلال الارتباط بأعمال مختلفة من الأدب، الموسيقى، الفنون الجميلة، والرقص. كان طاغورسابقًا الغرب في تركيزه على الموسيقى والرقص، الذي نحن في الولايات المتحدة ننميه بشكل متقطع. لكن يحتاج أن يتم التفكير بما هي النقاط العمياء المعينة المرجحة أن تكون لدى الطالب، وأن تُختار النصوص نتيجة لذلك. يملك كل المجتمعات في كل الأزمنة نقاطهم العمياء الخاصة بهم، جماعات في داخل ثقافتهم وجماعات في الخارج الذين هم خصوصًا من المرجح أن يتم التعامل معهم بجهل وبلادة. يمكن أن تُختار أعمال الفن (سواء أدبية أو موسيقية أو مسرحية) لدعم انتقاد هذه البلادة، وبصيرة أكفأ لرؤية الخفيّ. كتب رالف أليسون في مقالة لاحقة عن روايته العظيمة «الرجل الخفي» أن رواية كروايته يمكن أن تكون «عوامة إدراك، أمل، وتسلية» يمكن للثقافة الأميركية بها «مفاوضة الجذوع والدردورات» التي تقف بيننا وبين فهومنا للديمقراطية[1].

تأخذ روايته طبعًا «الأعين الداخلية» القراء البيض كموضوع لها وهدف. البطل خفي عن مجتمع أبيض، لكنه يخبرنا أن هذا الخفاء تخيلي وفشل تعليمي من قبل البيض، وليس حادثًا بيوليوجيًا من قبله. يقترح إليسون أننا نكون قادرين من خلال الخيال على تنمية قدرتنا لرؤية الإنسانية الكاملة للناس الذين مواجهاتنا معهم في الحياة اليومية

(1) Ralph Ellison, Invisible Man (New York: Random House, 1992 Modern Library edition, with Introduction by Ellison, added 1981; originally published 1952), Introduction.

من المرجح أن تكون سطحية في أفضل الحالات، في أسوئها موبوءة بنمطيات محقرة. وتزخر النمطيات عادة حين أنشأ عالمنا فواصل حادة بين الجماعات، وشكوكًا تجعل أي مواجهة صعبة.

في أمريكة إليسون، كان التحدي المركزي لـ«الأعين الداخلية» هوالعرق، وضع موصوم من المستحيل تقريبًا للقارئ الأبيض التقليدي أن يعيشه. لطاغور، كما رأينا، كانت نقطة ثقافية عمياء معينة هي هيئة وذكاء النساء، لقد جهز إبداعيًّا طرقًا لدعم فضول أكثرغنى واحترامًا بين الجنسين. ادعى كلا الكاتبين أن معلومات عن الوصم الاجتماعي وعدم المساواة لن تنقل الفهم الكامل الذي يحتاجه المواطن الديمقراطي دون تجربة مُشارِكة للوضع الموصوم، التي يُمكّنها كل من المسرح والأدب. التأملات التي يقترحها طاغور وإليسون هي أن المدارس التي تلغي الفنون تلغي مناسبات أساسية للفهم الديمقراطي. عبّر أحد معارفي الهندي بإحباط أنه كطفل في المدارس الهندية الحكومية لم يحظَ أبدًا بالفرصة لاستكشاف أوضاع اجتماعية مختلفة من خلال المسرح، بينما تعلم أبناء وبنات أخواته وإخوانه في الولايات المتحدة عن حركة الحقوق المدنية جزئيًّا عن طريق عمل مسرحية عن روزا باركس(*) حيث تجربة الجلوس في خلفية حافلة نقلت معلومة عن الوصمة التي لا يمكن نقلها كاملة دون هذة التجربة المُشارِكة.

إذا يجب أن ننمي «الأعين الداخلية» للطلبة، وهذا يعني توجيه مشغول بعناية في الفنون والإنسانيات ـ مناسب لعمر الطفل ومستوى النمو ـ الذي سيأتي بالطلبة للاتصال بقضايا الجنس، العرق، الإثنية،

(*) المرأة التي رفضت التخلي عن مقعدها في باص عمومي لرجل أبيض في ديسمبر(1955).

الفهم والتجارب الثقافية المشتركة. يمكن ويجب على هذا التوجيه الفني أن يُربط بتوجيه مواطن العالم، بما أن الأعمال الفنية هي غالبًا طريقة نفيسة لبدء فهم الإنجازات ومعاناة لثقافة مختلفة عنا.

بمعنى آخر، دور الفنون في المدارس والكليات مضاعف مرتين. ينمون القدرات للعب والاستشعار بطريقة عامة، ويعالجون نقاطًا ثقافية عمياء معينة. يمكن لعب الدور الأول بأعمال بعيدة عن وقت ومكان الطالب، إلا أنها ليست عملًا أختير بعشوائية. يتطلب الثاني تركيزًا محددًا أكثر على مناطق من عدم الراحة الاجتماعية. كلا الدورين ببعض النواحي استمراريان، بما أن متى ما نمت القدرة العامة، يصبح التوجه لبقعة عمياء عنيدة أسهل بكثير.

يتطلب ربط كليهما بثبات مع القيم الديمقراطية نظرة معيارية عن كيف سوف يتفهم البشر أحدهم الآخر(كسواسية، مُكرَمين، مالكين لعمق وقيمة داخلية)، ولذلك كلاهما يتطلبان انتقائية بخصوص الأعمال الفنية المستخدمة. يمكن للاستشعار الخيالي أن يكون نزويًا وغير متكافئ إن لم يرتبط بفكرة الكرامة الإنسانية المتساوية. من السهل جدًا امتلاك تعاطف منقى لأولئك القريبين منا في الجغرافيا، أو الطبقة، أو العرق، ونرفضها لأولئك الأشخاص القصيين، أو أعضاء من جماعات أقلية، معاملين إياهم كمجرد أشياء. زيادة على ذلك، هناك العديد من الأعمال الفنية التي تعزز تعاطفات غير متكافئة.

الأطفال الذين يطلب منهم أن ينموا خيالهم عن طريق قراءة أدب عنصري، أو تشييئ إباحي عن النساء، لن ينموه بطريقة مناسبة للمجتمعات الديمقراطية، ولا يمكننا إنكار أن الحركات المضادة للديمقراطية عرفت

كيف تستخدم الفنون، الموسيقى، والخطابة بطرق يمكن أن تسهم أكثر بامتهان وتوصيم جماعات معينة وأشخاص[1]. يتطلب العنصر التخيلي من التعليم الديمقراطي انتقاءً حذرًا. ما نلاحظه هو الطريقة التي تشتغل بها هذه الأشكال المعيوبة من «الأدب» عن طريق منع النفوذ التخيلي للوضع الموصوم - عن طريق معاملة الأقليات، أو النساء، كمجرد أشياء دون تجارب تستحق الاستكشاف. النشاط التخيلي باستكشاف الحياة الداخلية للآخر، بينما هو ليس كامل العلاقة الأخلاقية الصحية تجاه الأخرين، هو على الأقل مكون ضروري منه. بالإضافة لذلك، يحتوي في داخله ترياق الخوف التحصيني الذي هو غالبًا مرتبط بمشاريع تحكم أنانية. حين يتخذ الأشخاص سلوك اللعب تجاه الآخرين، من غير المرجح أنهم - على الأقل في الوقت الحالي - يرونهم كخطر بارز لأمانهم الذي يجب أن يلزم حدوده. إنماء الخيال الذي قد شرحتُ مرتبط بقرب للقدرة السقراطية على نقد الميت والقاصر من التقاليد، ويوفر دعمًا جوهريًا لهذا النشاط النقدي. بالكاد يستطيع الشخص معاملة الموقف الفكري لشخص آخر باحترام مالم يحاول على الأقل أن يرى ماهي النظرة وتجارب الحياة التي ولّدته. لكن ما قلناه عن القلق الأنوي يجهزنا لرؤية أن هناك شيئًا أكثر تسهم به الفنون في النقد السقراطي. كما أكد طاغور غالبًا، تُنتج الفنون حوارًا محتملًا وحتى جذابًا مع تحاملات الماضي عن طريق توليد متعة باتصال مع أفعال من الإشراف والتأمل الثقافي عوضًا عن واحد مشحون بالخوف والدفاعية. هذا ما عناه إليسون بتسمية الرجل الخفي «عوامة إدراك، أمل، وترفيه». الترفيه حاسم لقدرة الفنون على

(1) On the use of play and the arts by the Hindu right, see Nussbaum, The Clash Within.

تقديم الإدارك والأمل. إذا هو ليس فقط تجربة المؤدي الفني، ذاك أيضًا مهم للديمقراطية، إنها الطريقة التي بها يقدم الأداء موقعًا لاستكشاف قضايا صعبة دون قلق معيق.

بالمثل كان أداء طاغور الراقص المُشهّر به، الذي رقصت به أميتا سين دور جنية خضراء، ثورة للنساء لأنه متميز فنيًّا وممتع للغاية. كذلك كانت الدراما الأكثر تحديًا التي رقصت بها أميتا دور الملكة، كان النص المرافق للحركات، «تعال إلى نهدي». احتاج النص لأن يتغير في النهاية إلى «تعال إلى قلبي» – لكن قالت لي أميتا، «الكل عرف ما كان يُقال حقًّا». كان من الممكن لهذه الحادثة أن ترجع قضية النساء للوراء، لكنها قدمتها، لأن هيئة الملكة المثيرة، الممثلة بجمال من قبل أميتا، كانت مبهجة.في النهاية لم يتمكن الجمهورمن إبقاء طباع الصدمة والغضب ضد الاعتداء اللطيف للموسيقى الجميلة والحركة.

لقد تطرقنا لصور الجندر، ولعل لا شيء أكثر جوهرية لصحة الديمقراطية من امتلاك صور صحية عن ماهية الرجل الحقيقي، وكيف يتواصل الرجل الحقيقي مع النساء والرجال الآخرين. تم التعرف على هذة القضية كمركزية منذ بداية الثقافة الديمقراطية العصرية، في كلا الأمم الغربية واللاغربية. في أوروبا، أصرت كتابات الفيلسوف يوهان جوتفريد هردر في 1792 أنه يجب على المواطنين الجيدين تعلم أن الرجولة لا تتطلب عدوانية تشبه تلك في الحرب تجاه الأمم الآخرى.

ملمحًا لما فهمه كعادة لسكان أميركا الأصليين. قال يجب على الأوربيين بالمثل أن يضعوا ثياب نساء حين يتباحثون عن الحرب والسلام، ويجب على العموم أن ينموا «احترامًا مخفضًا» لاستثمارت

كتلك للحرب ورعبًا من «الحنكة السياسية الزائفة» التي تخفق بالناس إلى التلهف من أجل الغزو. عوضًا عن ذلك، على الرجال والنساء بالمثل أن ينموا «ترتيبات سلام» - الخدمة التي منها يقترح أن من الممكن أن يكون اعتماد دور أنثوي لبعض الوقت مفيدًا جدًّا[1].

تم استكشاف أفكار مماثلة في الهند من قبل كل من طاغور وغاندي. أنمت مدرسة طاغور، من خلال اصطلاح رقصها و تركيزها على الفنون، شخصية ذكرية كانت تقبلية، لعوبة، وغيرمهتمة بالهيمنة على الآخرين. ربط طاغور هذا الهدف بوضوح مع امتناع ضد نوع من الوطنية الاستعماري العدواني التي قرنها بالقيم الثقافية الأوروبية وأعراف الرجولة. ربط غاندي بشدة لاحقًا أسلوبه السلمي للتغير الاجتماعي بامتناع ضد هدف الهيمنة في الفروقات الثقافية الجندرية. لقد أنمى عن عمد شخصًا ثنائي الجنس وأمومي - ليس ليُريَ أتباعه بأن يجب عليهم التخلي عن الفروقات الثقافية الجندرية بالكامل، لكن ليريهم أنه يمكن للشخص أن يكون رجلًا حقيقيًّا دون أن يكون عدوانيًّا، أن مدى عريضًا من الهيئات الجندرية متوافقة كلها مع الرجولة الحقة، ما دام التوكيد حازمًا على احترام كرامة الإنسان في الآخرين والتراحم في احتياجاتهم.

بالمختصر على الأطفال تعلم أن التقبلية التعاطفية ليست عديمة الرجولة، وأن الرجولة لا تعني عدم الانتحاب، عدم مشاركة مرارة الجائع أو المُعنّف. لا يمكن لهذا التعلم أن يُدعم بأسلوب مجابهي

(1) Johann Gottfried Herder, «Letters for the Advancement of Humanity» (1793–97), translated by Michael Forster, in Forster, ed., **Herder: Philosophical Writings** (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), Letter 119, 404–409.

يقول: «أسقط صورك القديمة عن الرجولة.» يمكن أن يدوم فقط بثقافة تقبلية في كل من المحتوى المنهجي و الأسلوب التربوي اللذين بهما، ليس من الجرأة المفرطة قوله، تُضخ قدرات الحب والتراحم بشكل كامل المسعى التعليمي.

كما مع التفكير النقدي كذلك الفنون. نكتشف أنها حاسمة لهدف النمو الاقتصادي والمحافظة على ثقافة تجارية صحية. فهم معلمو التجارة الرائدون مبكرًا لفكرة أن القدرة المنماة على التخيل هي حجرة أساسية من أجل ثقافة تجارية صحية[1]. يتطلب الابتكار أذهانًا مرنة، متفتحة، وخلاقة، ينمي الأدب والفنون هذة القدرات. حين تنقص، تفقد الثقافة التجارية حماستها. مجددًا ومجددًا، يوظف خريجو العلوم الإنسانية بتفضيل على أولئك الذين حصلوا على تعليم مهني أضيق، تحديدًا لأنه يُعتقد بأنهم يملكون المرونة والإبداع لينجحوا في بيئة تجارية ديناميكية. لو كان اهتمامنا الوحيد هو النمو الاقتصادي الوطني، إذن ما زال يجب حماية تعليم العلوم الإنسانية الإنساني. اليوم مع هذا، كما سنرى في الفصل القادم، الفنون تتعرض للاعتداء في مدارس من جميع أنحاء العالم.

في هذة النقطة، ستساعدنا دراسة حالة لرؤية كيف يمكن للفنون أن تكون حاسمة في توفير المقادير من أجل مواطنةديمقراطية في ثقافة أميركية مقسمة عن طريق كل من الإثنية والطبقة. تأملوا حالة جوقة أطفال شيكاغو[*]. تحتوي شيكاغو، مثل معظم المدن الأميركية الكبيرة، على عدم مساواة اقتصادية ضخمة، والذي يُترجم بفروقات كبيرة في

(1) Arguments and references in the LEAP Report, College Learning for the New Global Century.

(*) Chicago Children's Choir.

السكن الأساسي، الفرص الوظيفية، والمساواة التعليمية. لا يحصل الأطفال عادة في الأحياء الأميركية الإفريقية واللاتينية،على الخصوص، ولا حتى من قريب على تعليم بجودة ذلك الذي لأطفال في ضواحي أحياء البيض.

يمكن لأطفال كهؤلاء أن يكون لديهم عوائق في منازلهم مسبقًا ـ أحد الوالدين فقط أو حتى لا وجود لوالدين يعيشان معهم، ولا وجود لـ«قدوة» في نجاح وظيفي، الانضباط، الإلهام، أو ارتباط سياسي مُلزم. المدارس ليست مفصولة عرقيًّا بالقانون، لكنها بالطبع كذلك في المجمل واقعيًّا، لذا من المرجح أن الطلبة يملكون أصدقاء قلة من عرق وطبقة مختلفة عنهم.

لجعل الأمور أسوأ، تم تقليص الفنون في المدارس العامة بشكل شديد،وهي التي يمكنها أن تجمع الأطفال معا بطرق لاهرمية، كجزء من إجراءات خفض التكلفة. خطت جوقة أطفال شيكاغو نحو هذا الفراغ، منظمة مدعومة حاليًّا بالإحسان الخاص، التي تشمل تقريبًا حتى الآن ثلاثة آلاف طفل، ثمانون بالمائة منهم تحت خط الفقر، في برامج غناء إنشادي بمعايير صارمة للجودة. للبرنامج ثلاث درجات. الأولى، هناك برامج مدرسة داخلية؛ تأخذ العديد منها مكان برامج تُدار بمدن تم اقتطاعها فيها. تخدم البرامج المدرسية حوالى ألفين وخمسمائة طفل في أكثر من ست جوقات مختلفة في خمسين مدرسة ابتدائية، مركزين على مراحل من الثالثة حتى الثامنة. برنامج المدرسة الداخلي، كما يذكر التوصيف الرسمي، «يوثق الفكرة بأن الموسيقى مهمة كأهمية الرياضيات والعلوم لتنمية الذهن والروح».

تتضمن الدرجة الثانية جوقات الحي، ثماني جوقات في مناطق مختلفة من شيكاغو. تتطلب هذه البرامج ما بعد المدرسة تجارب أداء ومستوى ما من جدية الالتزام، تخدم أطفالاً من سن الثامنة إلى السادسة عشرة. يؤدي هؤلاء الأطفال مرات عديدة في كل سنة و يجولون في أجزاء مختلفة من البلاد؛ يتعلمون تنوعًا واسعًا للموسيقى من دول مختلفة في العالم وينمون مهاراتهم الموسيقية.

أخيرًا، المستوى الأكثر تقدمًا، جوقة الحفل، أفضل طاقم شاب في الولايات المتحدة، التي سجلت إسطوانات عدة، جالت عالميًا، وأدت مع أوركسترات سيمفونية وشركات أوبرا. تؤدي هذة المجموعة أعمالاً تتراوح بين ترانيم باخ إلى روحانيات أميركية إفريقية؛ تشمل الذخيرة الفنية عمدًا موسيقى من ثقافات عالمية مختلفة.

دُشن هذا النظام الجوقي في 1956 عن طريق كريستوفر مور، وزير وحدوي، الذي اعتقد أن بإمكانه تغيير حياة اليافعين بجمعهم مع بعض من خلال الموسيقى ـ فوق اختلافات العرق، الدين، والطبقة الاقتصادية. لقد كبر النظام من أربعة وعشرين مغنيًا إبتداءً إلى حجمه الحالي من خلال دعم مكرس لمتبرعين عديدين من منطقة شيكاغو؛ تمنح المدينة مساحة مكتب شاغرة لكنها لا تقوم بإسهام ماديّ أكثر من ذلك.

من السهل رواية حقائق كهذه. لكن من الصعب وصف التأثير العاطفي لسماع هؤلاء اليافعين، الذين لا يغنون كجوقة الكنيسة في شبابي، جامدين بموسيقى ممسوكة أمامهم. إنهم يحفظون كل شيء يغنونه، ويغنون كل شيء بتعبير، مستخدمين في أوقات إيماءات وحتى

رقص لعرض الأغنية بنجاح. تُعبّر وجوههم عن متعة شديدة في فعل الغناء، وهذة العاطفة جزء كبير مما ينميه البرنامج، في كلا المؤدين والمتفرجين.

لقد شاهدت بروفات جوقة حي هايد بارك، كما العروض العامة من قبل جوقة الحفل، وحتى في النشاط الشديد الضمنية للسابق، يجد المرء فخرًا هائلًا، تطلعًا موسيقيًا، و التزامًا شخصيًا. يصبح مغنو جوقة الحفل مستشارين للأطفال الأصغر، مانحين إياهم قدوة في الانضباط والتطلع، ومنمين أيضًا أخلاقياتهم الخاصة عن المسؤولية الاجتماعية.

حين قابلت مولي ستون، قائدة في جوقة حي هايد بارك، ومساعدة قائد في جوقة الحفل، سألتها في وجهة نظرها، ما الذي تسهم به الجوقة في الحياة في شيكاغو. منحتني سلسلة أجوبة مؤثرة ومفوهة. قالت أولًا، تمنح الجوقة الأطفال الفرصة لتجربة مكثفة جنبًا إلى جنب مع أطفال من خلفيات عرقية واجتماعية اقتصادية مختلفة. قالت، تجربة الغناء مع أحد تشمل تعرضية شديدة، يجب أن تدمج نفسك وجسدك مع نفس وجسد أحد آخر، ويجب أن تصنع الأصوات من داخل جسدك ذاته، كما ليست هي الحالة حتى مع أوركسترا. لذا بالإضافة على ذلك، تعلم التجربة الموسيقية الأطفال حب أجسادهم، في عمر من المرجح أن يكرهوا أجسادهم ويشعروا بأنهم غير مرتاحين جدًا، ينمون حسًا من القابلية، الانضباط، والمسؤولية.

إذن، بما أن الجوقة تغني موسيقى من ثقافات عدة مختلفة، فإنهم يتعلمون عن ثقافات أخرى، ويتعلمون أن تلك الثقافات متاحة لهم؛ إنهم يسمون عن عوائق رمتها التوقعات والثقافة المحلية في طريقهم،

مُظهرين أنه بإمكانهم أن يكونوا مواطنين عالميين. إنهم يجدون عن طريق تعلم غناء موسيقى لزمان أو مكان آخر طرقًا أيضًا لاظهار أنهم يحترمون أشخاصًا آخرين، أنهم مستعدون لقضاء وقت للتعلم بخصوصهم وأخذهم بجدية.

يتعلمون بكل هذه الطرق دورهم في المجتمع المحلي والعالم، وأكدت ستون بأن يمكن لهذا أن يؤدي إلى أنواع عدة من الفضول، حيث خريجو الجوقة يواصلون دراسة العلوم السياسية، التاريخ، اللغة، الفنون البصرية.

توضح ثلاث قصص ما تتحدث عنه ستون. في أحد الأيام أتت إلى غرفة التدريب لجوقة الحفل وسمعت مجموعة من الأطفال الأميركيين الأفارقة يغنون مقطعًا مركبًا من ترنيمة لباخ كانوا يتدربون عليها. قالت «إذن»، «إنكم تأخذون بعض التدريب الإضافي اليوم؟». أجابوا «لا». «نحن نسترخي فقط. نحن فقط نستريح.» حقيقة أن هؤلاء الأطفال الأميركيين الأفارقة من مدراس الغيتو(*) وجدوا أن غناء باخ هي طريقة طبيعية لـ«الاسترخاء»، أن يستريحوا معا، أظهرت أنهم لايشعرون بأنهم محصورين لـ«ثقافة السود»؛ سيدعون أي ثقافة كملك لهم ويأخذون عضوية فيها. كانت لهم بقدر ما كان عالم الروحانيات الأميركية الإفريقية.

بعدها تذكرت ستون تجربتها الخاصة، حين كانت مغنية صغيرة في جوقة أميركية إفريقية بالدرجة الأولى، وأدت الجوقة أغنية شعبية عبرية. كاليهودية الوحيدة في الجوقة، امتلكت شعورًا مفاجئًا بالاحتواء،

(*) الغيتو كناية عن الحي المكتظ والمزدحم بالأقليات وهو أول ما أطلق في البندقية على مدينة كانت محصورة على اليهود المقصون في عام 1541.

أحست أن الأطفال الآخرين احترموا ثقافتها، أخذوها بجدية، أرادوا دراستها والمشاركة فيها.

أخيرًا، في جولة حديثة، ذهبت جوقة حي هايد بارك إلى ناشفيل، تينيسي، موطن موسيقى الكونتري، مكان حيث ثقافته وقيمه مغايرة لأغلب الشماليين، الأميركان الحضر - الذين من المرجح أن مقيمي ناشافيل ينظرون إليهم بشك في المقابل. بالاستماع إلى مجموعة موسيقى كنتوري تؤدى خارج جراند أول أوبري(*)، تعرف الأطفال على أغنية موسيقى كونتري كانوا قد غنوها في الجوقة، وأحاطوا الفرقة منضمين إليهم. كانت النتيجة تعبيرًا احتفاليًّا للاحتواء والاحترام المتبادل.

ليس خبرًا ما تُرينا إياه الجوقة بخصوص دور الفنون في دعم الاحتواء الديمقراطي والاحترام. إنه جزء من تقليد أميركي قديم يشمل المعلمين التقدميين الذين قد ذكرتهم (من ألكوت عبر ديوي). حاجج هوراس مان بأن الموسيقى الغنائية تحديدًا تميل إلى توحيد الناس من خلفيات متنوعة، وتقلل الصراع[1].

لقد ركزتُ هنا على المساهمة التي تصنعها الجوقة لمشاركيها. لا يحتاج القول بأن هذه المساهمة تُضرب مرات عدة من خلال تأثيرها على الأهل والأسر، على المدارس، وعلى الحضور الذي يستمع للجوقة في كلا الولايات المتحدة والخارج.

(*) (Grand Ole Opre) هو مسرح يُقدم على خشبته أسبوعيًّا موسيقى الكونتري في ناشفيل، تأسس عام 1925.

(1) discussion in Richard Rothstein, with Rebecca Jacobsen and Tamara Wilder, **Grading Education: Getting Accountability Right** (Washington, DC: Economic Policy Institute, 2008), 18.

للأسف، مشارع كهذه غير مُفضلة في منشآت الولايات المتحدة التعليمية، محلية أو وطنية. لذا الجوقة مديونة باستمرار، وقادرة على الاستمرار فقط من خلال تبرعات وقت ومال تطوعي جَلِد. محظوظة شيكاغو بامتلاكها عددًا من المبادرات المدعومة ماديًّا التي من خلالها تخلق منظمات فنون كبرى برامج للمدارس - بالإضافة إلى حصة كبيرة من فن للعامة لا يكلف شيئًا ويدعم عادة عن طريق شراكات عامة-خاصة.

بما أني ذكرت المال، فلنواجه هذه المسألة. يقولون الفنون شديدة التكلفة ببساطة. لايمكننا تحملها في زمن ضائقة اقتصادية. مع هذا لا تحتاج الفنون أن تكون باهظة لتُدعم. إذا فقط أفسح الناس مجالًا لها، يمكن أن تتبنى على نحو رخيص نسبيًّا - لأن الأطفال يحبون أن يرقصوا ويغنوا، وأن يروا ويقرأوا قصصًا. إذا فكرنا في الفن بالطريقة التي انتقدها ديوي - «كفن جميل» رفيع الثقافة، متطلب عدة باهظة وأغراضًا من أجل «تقديرها» - يمكننا أن ننقاد بسهولة إلى الاستنتاج أن في زمن الوعي بالتكلفة لا يوجد مال كاف لها.

لقد سمعت محاججات كهذه من قبل معلمين في شيكاغو، ولست مقتنعة بها. لقد كنت في المناطق القروية من الهند، زائرة مشاريع محو الأمية للنساء والفتيات التي لا تملك معدات على الإطلاق - ولا حتى كراسي وطاولات، لا أوراق، لا أقلام، لعله فقط لوح يمرر من يد إلى يد - وهناك الفنون تزدهر، بينما الفتيات الصغيرات اللاتي للتو يبدأن القراءة يعبرن عن أنفسهن بشكل أكبر بكثير عن طريق عمل مسرحيات بخصوص تجاربهن، أو مغنيات أغاني عن كفاحهن، أو راسمات صورًا عن طموحاتهن ومخاوفهن.

يعرف المدرسون الناشطون المُكرسَون بأن الفنون هي الطريقة لجعل الأطفال يأتون إلى المدرسة متلهفين، كي يرغبوا بالقراءة والكتابة، كي يرغبوا بالتفكير نقديًّا بخصوص وضعهم في الحياة. لقد سُئلت غالبًا كزائرة إذا سأدرسهم أغنية عن حركة النساء الأميركية ـ وحين أتطوع بـ«سوف نتجاوز»(*)، فإنهم يعرفونها مسبقًا، بكل لغة محلية. إن الموسيقى والرقص، الرسم والمسرح سبل قوية من المتعة والتعبير للكل، ولا تستهلك مالا كثيرًا لتبنيها. بالفعل إنها دعامة المنهج في برامج القراءة والكتابة القروية لأنها تزود كلا الأطفال والبالغين بالحافز للمجيء إلى المدرسة، طرقًا إيجابية للتواصل مع بعضهم بعضًا، متعة في المسعى التعليمي.

لماذا لا يمكننا استخدام الفنون بهذه الطريقة في الولايات المتحدة؟ لقد زرت مؤخرًا برنامجًا للمراهقين الأشقياء في مورتون البديلة، مدرسة عامة في سيسرو، مدينة بالكاد خارج شيكاغو. يجب أن يذهب المراهقون الذين طردوا للتو من مدرسة ثانوية عامة أخرى إلى مورتون البديلة ـ مالم ينسحبوا تمامًا (بما أن بعضهم تجاوز السادسة عشرة). لدى المدرسة مجموع حوالى أربعين طالب فقط، لذا الانتباه الفردي سانح. بفضل الناظر الفطن والرحيم، الذي ركز عل تاريخ كل طفل كما لو كان ذلك الطفل ابنه أو ابنته، وبفضل الترتيب مع تنظيم تطوعي من المعالجين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين، يحصل كل الأطفال على الكثير من المراقبة الفردية و علاج جماعي منتظم في مجموعات من أربعة أو خمسة. لقد كنت مبهورة بالتغييرات التي كانت تأخذ مكانًا

(*) (We Shall Overcome) هي أغنية معارضة، أصبحت فيما بعد النشيد الأساسي لحركة الحقوق المدنية للأميركيين الأفارقة.

فقط لأن بعض البالغين كانوا ينصتون. كانت المدرسة أقرب ما يمكن أن تكون لبيئة العائلة في مدرسة بالمتري حين يضطر الأطفال للعودة إلى البيت لأسر كانت غالبًا مفككة وحتى عنيفة. سألت، ماذا تفعلون بالفنون؟. بدا المدير ورئيس المعالجين متفاجئين. لم يفكرا بهذا كشيء مساعد.

لكن لم لا؟ يأتي هؤلاء اليافعون، أغلبهم أميركيون مكسيكيون، من ثقافة تحتوي على موسيقى غنية بشكل هائل وتقاليد رقص. من خلال، وخلال المسرح، كان بإمكانهم إيجاد طرق قوية للتعبير عن نزاعاتهم وتطلعاتهم. العلاج الجماعي نوع من المسرح بالفعل، لكنه لا يشمل نوع الإنجاز المنضبط الذي يفعله التحضير لمسرحية. لم يكن هناك سبب اقتصادي للماذا لم يقوموا بهذا. إنهم لم يفكروا به فقط.

بعد أربعة أسابيع، أرسل لي رئيس المعالجين قصيدة كتبتها واحدة من الفتيات في جلسة العلاج الذي راقبته كنتيجة لعزمه الجديد لدمج الفنون مع جهوده في مورتون البديلة. اعتبار متلعثم ومع هذا شديد القوة لحبها النامي لوليدها، مكتوب من قبل أم مراهقة كانت تملك كفاحات هائلة في هذا الدور، لقد بدت لي القصيدة بداية لمرحلة جديدة في تقدمها تجاه الكبرياء والتحكم الذاتي، وأيد المعالج هذا الاستنتاج. إنها منطقية جدًّا، ولم تكلف قرشا زيادة.

يتطلب التعليم الذي أقترحه أن يعمل المدرسون الأشياء بشكل مختلف. سيتطلب تطبيقه تغييرات عظمى في تدريب المدرس، على الأقل في معظم المقاطعات في الولايات المتحدة ومعظم الأمم في العالم. سيتطلب أيضًا من ناظري المدرسة (لكن ليس الناظر

في مورتون البديلة) تغيير أخلاقيات مدارسهم. بهذا المعنى، هذا التعليم مكلف.

لكن أعتقد أن التكاليف هي تكاليف انتقالية؛ لا يوجد شيء جوهريٌّ أكثر غلاءً بخصوص عمل الأشياء بهذه الطريقة. متى ما أخذت الطرق الجديدة موقعها، فإنها ستخلد نفسها. سأحاجج حتى بأن نمط التعليم الذي يجعل كلا الطلبة والمدرسين مشاركين بشغف أكثر في التفكير والتخيل يقلل التكاليف عن طريق خفض الشذوذ وهدر الوقت اللذين يرافقان عادة نقص الاستثمار الشخصي.

التعليم الديمقراطي على المحك

لكن الخطر يكمن في هذا، أن القبح المُنظَم يعصف بالذهن ويُحمل اليوم بثقله، عن طريق إصراره العدواني، عن طريق قواه التهكمية الموجهة ضد أعمق وجدان القلب... لذا منافسته مع الأشياء المتواضعة و العميقة وأن تهاب الكياسة الرقيقة للحياة.

طاغور ـ الوطنية، 1917

وأي يمشي فرسخًا دون تعاطف، يمشي لجنازته مكتسيًا كفنه.

والت ويتمان ـ أغنية نفسي 1855

كيف حال التعليم للمواطنة الديمقراطية في العالم اليوم؟ سيّء جدًّا، ما أخشاه. هذا بيان، ليس دراسة تجريبية، لذا هذا الفصل لن يُملأ ببيانات كمية، بالرغم من أن البيانات تدعم اهتمامي[1]. يجب

1-the CNN.com article «Budgets Cut Student Expcrience, http://www. (1) cnn.com/2003/EDUCATION/08/13/sprj.sch.cuts/, discussing the effects of the No Child LeftBehindAct. See also «Cuts in ArtsPrograms Leave SourNote in Schools, http://www.weac.org/news_and_publications/at_the_capitol/archives/2003-2004/arts.aspx. For the drastic impact of the California budget crisis on music and art (which are basically gone), see «L.A. Schools Budget Cut, 2,000Teachers Gone, http://www.npr.org/templates/story/story.phpstorld=105848204.

أن تُلخَص الميول المقلقة التي أصفها، وتوضح بالإخبار وبالنماذج التمثيلية.

أريد بالمحاججة التي أقوم بصنعها أن تكون نداء عمل. إذا ظهر أن الأمور أقل سوءًا مما أؤمن به، يجب أن لانتنفس الصعداء؛ يجب أن نفعل تمامًا ما كنا سنفعله إذا آمنا أن الأمور حالكة جدًّا. يجب أن نعيد مضاعفة التزامنا لأجزاء التعليم التي تُبقي الديمقراطية حيوية. حتى لو تبين أنها ليست مهددة بالعمق الذي ظننتها به، من الواضح أنها هشة وتحت ضغط عظيم في عصر العولمة الاقتصادية.

التعليم من النوع الذي أقترحه ما زال يعمل بشكل معقول جيدًا في المكان الذي تعلمت فيه أولًا، تحديدًا حصة العلوم الإنسانية في مناهج الكلية والجامعة للولايات المتحدة. بالفعل، ما زال هذا الجزء من المنهج في معاهد كمعهدي يجذب دعمًا خيريًّا جزلًا، حيث يتذكر الأغنياء بمتعة الزمن الذي قرأوا فيه كتبًا أحبوها وتتبعوا مسائل بنهايات مفتوحة. خلال الأزمة الاقتصادية الأخيرة، لقد رأينا حتى تزايدًا في الالتزام حيث يُغدق المتبرعون الذين يقدرون الإنسانيات من أجل المحافظة على ما يحبون.

من الممكن الجدل بالفعل أن حصة الكلية والجامعة من العلوم الإنسانية في الولايات المتحدة تدعم المواطنة الديمقراطية أكثر مما فعلت قبل خمسين سنة[1]. قبل خمسين سنة، عرف الطلبة القليل عن العالم خارج أوروبا وأميركا الشمالية. كما لم يتعلموا الكثير عن الأقليات في أمتهم نفسها. كان يُدرس التاريخ عادة، سواء العالم أو الولايات

(1) Nussbaum, Cultivating Humanity.

المتحدة، بعين على الأحداث العالمية الضخمة والفاعلين السياسين المهيمنين. نادرًا ما تم التأكيد على قصة الجماعات الأقلية أو المهاجرة؛ وكذلك لم يكن التاريخ الاقتصادي جزءًا من السرد الإجمالي.

لقد تغير اليوم كل هذا إلى الأفضل. لقد حسنت عهود جديدة من الدراسة المضخوخة بالعلوم الإنسانية لكل الطلبة فهمهم للأمم اللاغربية، الاقتصاد العالمي، التعاملات العرقية، ديناميكية الجنس، تاريخ الهجرة وكفاح الجماعات الجديدة للاعتراف والمساواة. لقد تزايد تصميم المناهج بعين على مواطنة جيدة في عالم متباين، وتلك التغيرات آتت أكلها. نادرًا ما يغادر اليافعون الكلية هذه الأيام جاهلين بخصوص العالم اللاغربي كما فعل طلبة جيلي روتينيًّا.

لقد حصلت تغييرات مماثلة في تدريس الآداب والفنون. الطلبة معرضون لمدى واسع بكثير من المواد، و«عيونهم الداخلية» (مقترضة عبارة إليسون) تُنمي عن طريق التعرض لتجارب أشخاص من أنواع مختلفة عدة، في كل من أمتهم والخارج. يُدرس تاريخ الموسيقى الآن باعترف أكبر بكثير لتقاليد العالم الموسيقية العديدة وتداخلاتها. يعترف التاريخ السنيمائي بإسهامات خارج تيار هوليود.

مع هذا، لا يمكننا نحن في الولايات المتحدة أن نكون راضين عن صحة الإنسانيات. بالرغم من الدعم المستمر من المتبرعين، أدت الأزمة الاقتصادية بالعديد من الجامعات لأن تقوم باقتطاع عميق في برمجة الإنسانيات والفنون. من المؤكد أن على مناطق أخرى أن تقوم بالاقتطاع أيضًا. لكن يتم تمييز الإنسانيات بشكل واسع على أنها غيرجوهرية، لذا يبدو لهم أنه لابأس من تقليصها،

وأن تُلغى تمامًا لبعض الأقسام. في واحدة من أكبر جامعاتنا العامة، كان هناك حديث قريب عن انتقاء بضع مجالات في الإنسانيات التي من المفروض أنها في «النواة» للتعليم الجامعي، والتخلص من البقية. تم إبلاغ قسم دراسة الأديان القمة في الجامعة أن الفلسفة جزء من «النواة» بينما علم الأديان ليس كذلك[1]. تلك التغييرات خاضعة للنقاش، لكنها متوقعة لهذا النوع من إجراءات خفض التكاليف التي يتم تدبرها في جامعات وكليات من أنواع عدة. حتى حيث يكون الاقتطاع لا يهدد أقسام كاملة، فإنها تهدد صحة الأقسام. حيث يصبح أعضاء هيئة التدريس الذين لا يستطيعون ملء الفراغ منهكين وغير قادرين على أداء مهنتهم جيدًا.

إلى حد ما، تلك التغييرات المهددة مفروضة خارجيًّا. يجب علينا ألّا نلقي باللوم كله على الدخيلين مع هذا. كثيرًا جدًا، أخذت جامعاتنا طرقًا مختصرة – على سبيل المثال، عن طريق تدريس مقررات كبيرة دون تداخل نقدي مع الطلبة ودون تعقيب كافٍ على كتابات الطلبة: كثيرًا جدًا، يسمح أعضاء هيئة التدريس بالاسترجاع ليؤدي للنجاح. إلى المدى الذي تفشل فيه الجامعات في إحراز الأهداف التي دافعت عنها، يصبح أكثر سهولة للدخلاء انتقاص الدراسات الإنسانية.

العلوم الإنسانية إذًا مهددة، من الخارج والداخل. في مقالة حديثة، تورد رئيسة هارفرد درو فاوست وترثي «انحدارًا حادًا في نسبة الطلبة المتخصصين في العلوم الإنسانية، مترافقًا مع تصاعد في طلبة الشهادات المهنية.» هل أصبحت الجامعات، تسأل، «مأسورة جدًا بالغايات الفورية

(1) Personal conversation with religion faculty at Arizona State University, March 2009.

والدنيوية التي يخدمونها؟ هل أصبح نموذج السوق الأساس والمعرف لهوية الدراسات العليا؟» تستنتج فاوست بدفاع رنان عن نموذج العلوم الإنسانية ودورها في أمتنا:

يمكن للتعليم الأعلى أن يوفر للفرد والمجتمعات عمقًا وعرضًا في النظر غائبين عن الحاضر الحسير حتميًا. يحتاج البشر للمعنى، للفهم، والتبصر بالإضافة إلى الوظائف. لا يجب أن يكون السؤال عما إذا يمكننا تحمل الإيمان بغايات كتلك في هذة الأوقات، بل هل يمكننا تحمل عدم تصديقها[1].

تعليم العلوم الإنسانية إذًا معرض للخطر في الولايات المتحدة، بالرغم من أنه ما زال يملك العديد من المدافعين الأقوياء وفرصة جيدة للنجاة. خارج الولايات المتحدة، أمم عديدة تلك التي تملك جامعاتها مناهج لا تشمل عنصر العلوم الإنسانية تتعطش الآن لبناء واحد، بما أنهم يقرون بأهميته في نحت استجابة عمومية لمعضلات التعددية، الخوف، والشك الذي تواجهه مجتمعاتهم. لقد كنت مشمولة في نقاشات كهذه في هولندا، في السويد، في الهند، في ألمانيا، في إيطاليا، وفي بنغلادش. كما لاحظت، تحديدًا في المعاهد الهندية للتقنية والإدارة – في قلب ثقافة التقنية الربحية التوجه – أحس المدربون الحاجة لتقديم مقررات العلوم الإنسانية، جزئيًا لمواجهة ضيق أفق طلبتهم، ولكن جزئيًا بالمثل، من أجل التغلب على التشاحن الديني والمنزلي الأساس.

من الصعب القول إذا ما كان سيحصل الكثير من الإصلاح في هذا

(1) «The University's Crisis of Purpose,» New York Times Book Review, September 6, 2009, 19.

الاتجاه مع هذا، كون العلوم الإنسانية تملك تكاليف مادية وتربوية عالية. يحتاج التدريس للنوع الذي اقترحه فصولًا دراسية صغيرة، أو على الأقل أقسامًا، حيث يناقش الطلبة أفكارًا مع بعضهم بعضًا، أخذ تعقيب وافر على مهمات كتابية متكررة. والحصول على الكثير من الوقت لمناقشة عملهم مع المدربين. الأساتذة الأوربيون غير معتادين على هذه الفكرة، وسيكونون فظيعين فيه في الحاضر لو حاولوا القيام به. بما أن تخرجهم التعليمي لم يشمل تدريبًا في التدريس وهذا لا يُعد كجزء مهم في ملف وظيفتهم؛ في الولايات المتحدة على النقيض، الطلبة الخريجون هم مساعدو أساتذة، غالبًا يدرسون دروسًا خاصة بهم أو فصولًا صغيرة، ويتم الإشراف عليم من قبل عضو هيئة تدريس، بما أن جزءًا بالغ الأهمية من ملف الوظيفة هو «حقيبة التدريس»، شاملة توصيات مهنية و تقييمات الطلبة للمقرر. هيئة أعضاء التدريس الأوربيين، مفتقرين لهذا التحضير المنظم، في الغالب الأعمّ يأتون متوقعين أنه بما أنهم يمسكون بكرسي فذاك يعني عدم تصحيح مهمات الطلبة الكتابية. خريجو الجامعة أيضًا غالبًا ما يُعامَلون بإقصائية وهرمية.

حتى عندما يكون هيئة أعضاء التدريس حريصين على نموذج العلوم الإنسانية، فإن البيورقراطيين غير راغبين بالتصديق أنه من الضروري دعم عدد وظائف هيئة التدريس المطلوبة لجعلها تعمل حقًّا.

تريد نائبة العميد إنجيلا جوسيفسون في سودريتورن، جامعة جديدة في ستوكهولم حيث نسبة كبيرة من الطلبة مهاجرون، صُنع مقرر يسمي ديمقراطية لكل طلبة الجامعة، والذي يحقق بعض أهداف التفكير النقدي والمواطنة العالمية التي ناقشتها هنا. لقد أرسلت أعضاء تدريس صغار لقضاء سنة في كليات العلوم الإنسانية في الولايات المتحدة كي يتمكنوا

من تعلم نمط الدراسة المحتاجة لجعل هذا المشروع يعمل. بيروقراطيو الحكومة، رفضوا حتى الحين إعطاء التمويل لصنع مقرر لجميع الطلبة يمكنه أن يُقتطع إلى أقسام من عشرين إلى خمسة وعشرين طالبًا. المقرر موجود، لكن على مستوى مُخفَض لا يخدم حاجات كامل الطلبة. في أثناء ذلك، محاولات حثيثة لتشكيل شراكات مع معاهد متنوعة لتعليم الفنون في ستوكهولم - المدارس التي تركز على المسرح، دراسة الأفلام، الرقص، تدريب السيرك، والموسيقى - ما زالت في طفولتها، ولم تحصل للآن على الدعم الشعبي للتأثير على المنهج الجامعي لسودريتورن.

معضلة أخرى تملكها الجامعات الأوروبية والآسيوية أن المجالات الجديدة ذات الأهمية المعينة لمواطنة ديمقراطية جيدة لا تملك مكانًا آمنًا في هيكلة التعليم الجامعي. الدراسات النسائية، دراسة العرق والإثنية، الدراسات اليهودية، الدراسات الإسلامية - كل ذلك من المرجح أن تُهمش، مُزودَة فقط للطالب الذي يعرف مسبقًا الكثيرعن المجال ويريد التركيز عليه. في نظام العلوم الإنسانية، على النقيض، يمكن أن توفر مجالات جديدة كهذه مقررات يتعيَّنُ على طلبة الجامعة أخذها، ويمكنها أن تغني عطايا العلوم الإنسانية مجالات أخرى، كالأدب والتاريخ. تبقى المجالات الجديدة هامشية حيث لا يوجد متطلبات كهذه. أتذكر بشكل جلي حضور مؤتمر بعنوان «الدين والعنف ضد النساء» مدعومًا ببرنامج الدراسات النسائية في جامعة برلين الشهيرة هامبولدت، كان البرنامج موجودًا والمواضيع ملحة. كان سيجذب على الأرجح مؤتمرًا كهذا في جامعتي 50% من الذكور تقريبًا، كما تفعل مقرراتي عن مواضيع كالفلسفة النسوية. في هامبولدت مع هذا، باستثناء

قليل من المتحدثين المدعوين، لم يكن هناك ذكر واحد في الجمهور باستثناء سفير السويد في ألمانيا، صديق قديم لي والذي قمت بدعوته. هذة تجربة نمطية في أوروبا، لأن المطالبة بأخذ مقرر عن قضايا المرأة هو غالبًا الشيء الوحيد الذي سيزيل وصمة المجال للرجال اليافعين ويجعله مقبولًا اجتماعيًا لاظهار اهتمام به.

في أثناء ذلك، الضغط من أجل نماء اقتصادي قد أدى بكثير من القادة السياسيين في أوروبا لإعادة تشكيل تعليم الجامعة بالأكمل - كلا التدريس والبحث - ضمن خطوط اقتصادية إنمائية التوجه، سائلين عن إسهام كل مجال وكل باحث للاقتصاد. خذوا بريطانيا على سبيل المثال. منذ العهد التاتشري، أصبح من الاعتيادي لأقسام الإنسانيات في بريطانيا أن تُطالَب بتبرير نفسها للحكومة، التي تمول كل المعاهد الأكاديمية، بإظهار كيف بحثهم وتدريسهم يسهم في الربح الاقتصادي[1].

إن لم يُظهروا هذا، سيهوي دعم حكومتهم و سينحدر عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة. أقسام بأكملها قد تغلق، كما حصل بالعديد من برامج الكلاسيكيات والفلسفة. (لا يملك أعضاء التدريس البريطانيون الحيازة بعد الآن، لذا لا يوجد مانع لفصلهم في أي وقت، بيد أن حتى الآن كان العرف في نقلهم لقسم ما مفتوح إلى أن يتقاعدوا. هذه المشكلات مرتبطة جدًا بغياب نموذج العلوم الإنسانية في بريطانيا

(1) جزء واحد من هذا التحول هو تقييم البحث والتدريس الإجباري، والذي يقيس فعالية هيئة أعضاء التدريس في البحث والتدريس بطرق ميكانيكية (عدد الصفحات، ما إذا كان المدرس يستخدم بور بوينت،وهكذا). الجانب الأكثر مكرًا هو المطلب - في الماضي كان مضمرًا والآن علني - على البحث أن يُظهر «أثر»، بمعنى الإسهام في أهداف الاقتصاد الوطني.

وأوروبا على العموم[1]. لا يمكن لأقسام الإنسانيات تبرير أنفسهم بالإشارة إلى دورهم في تدريس مقررات العلوم الإنسانية المطلوبة لكل الطلبة، كما يستطيعون في الولايات المتحدة.

حيث الأقسام ليست مغلقة، غالبًا ما تدمج هذه الأيام مع الوحدات التي تكون مساهمتها للربح أكثر جلاءً ـ بذلك وضع ضغط على القسم المدموج لإبراز تلك الأجزاء في صعيده التي تكون أقرب للربح، أو يمكن أن تبدو كذلك. حين على سبيل المثال تدمج الفلسفة مع العلوم السياسية، فإنها تضع ضغطًا على الفلسفة للتركيز على المجالات العالية التطبيق و «المفيدة»، كأخلاقيات التجارة، عوضًا عن دراسة أفلاطون، أو مهارات المنطق والتفكير النقدي، أوتأملات عن معنى الحياة ـ الذي سيكون في الحصيلة أكثر قيمة في محاولات اليافعين لفهم أنفسهم وعالمهم. «أثر» التعبير الطنان لليوم، ومن الجلي أن الحكومة تعني بـ«أثر» فوق كل شي الأثر الاقتصادي.

البحث الأكاديمي أيضًا يقاد بتسارع عن طريق المطالبة بـ«الأثر». أعادت حكومة العمال الحالية تشكيل كل البحوث، بما فيها بحوث الإنسانيات، على نموذج البحث في العلوم. يجب أن تُدعم بمال المنحة، وعلى الباحثين أن يخرجوا ويجدوا هذا المال من هيئات حكومية عادة. لم يُموَل بحث الإنسانيات بهذه الطريقة سابقًا؛ لكن كان يُموَل تقليديًّا عن

(1) كانت تملك أسكتلندا أربع سنوات في بكالريوس الأدب والفنون، السنة الأولي مُسخرة لمواد العلوم الإنسانية. إن التزام الجامعات الأسكتلندية للعلوم الليبرالية معروف حتى منذ القرن التاسع عشر: محاضرة جون ستيوارت مل الافتتاحية في جامعة القديس أندروز تُطري على استقرار نظام الجامعة الأسكتلندي من أجل المواطنة الديمقراطية، على العكس من منهج بريطانيا الأضيق، المُركز على علم اللاهوت. توحيد التعليم العالي المفروض من قبل خطة بولونيا للاتحاد الأوروبي ضمت سكوتلندا للبقية عوضًا عن العكس.

طريق تمويل ثابت مستقر لأنه تم الفهم بأن بحث الإنسانيات يسهم في حياة الإنسان بطريقة عالمية، ليس عن طريق إنتاج هذا أو ذاك الاكتشاف الفوري المفيد. يحصل أساتذة الإنسانيات في الولايات المتحدة على كم معين من إجازة البحث كجزء من عقدهم الاعتيادي. يحتاجون عادة إلى إظهار أنهم منخرطون بنشاط في البحث والنشر خلال ذلك الوقت، لكنهم يُظهرون هذا لأقارنهم بهيئة أعضاء التدريس الذين يفهمون ما الذي يعنيه بحث الإنسانيات. يجب على الإنسانيين البريطانيين الاستمرار بتعبئة طلبات مِنَح للوكالات الحكومية، قاتل وقت عظيم وأيضًا مُشوه عظيم لمواضيع البحث، بما أن الوكالات الحكومية التي تغربل طلبات المِنَح تبحث عن «أثر» وغالبًا مشككين بعمق بالأفكار الإنسانية. (كما ليست بريطانيا الأكثر تطرفًا في هذا الاعتبار. في بعض أنحاء أوروبا، على الواحد أن يقدم على منحة حتى لدعم طلبته الخريجين الذين في مجالات الولايات المتحدة اللاعلمية وفي دول عديدة كذلك يتم تمويلهم باتفاق موحد بين القسم الأكاديمي وإدارة الجامعة. وبهذا يمكنهم أن يتابعوا تعليمهم بطريقة مفتوحة النهاية، عوضًا عن أن يُثبتوا في «فريق بحث» أستاذ ما من البداية). قال لي شاب تهكمي فيلسوف، في أحد الأقسام المدموجة حديثًا للفلسفة والعلوم السياسية، بأن اقتراح منحته الأخير كان ست كلمات أقل من الحد ـ لذا زاد كلمة «تجريبي» ست مرات، كأن ليمطئن البيرواقراطيين بأنه لم يكن يتعامل مع فلسفة صرفة ـ وأثبت نجاح طلبه.

هذه الميول الوبيلة تم ترسيمها في اقتراح عن طريق حكومة العمال لنظام جديد لتقييم البحث سمي هيكلة جودة البحث. وفقًا للإرشادات الجديدة، 25 بالمائة كاملة من تقييم اقتراح بحث سيعتمد على تقدير

«أثره». قدم المؤرخ البارز ستيفان كوليني تحليلًا مدمرًا لمخططات من المرجح أن تؤثر على الإنسانيات في «الأثر على الإنسانيات: يجب أن يأخذ الباحثون موقفًا الآن أو يحكم عليهم ويجازون كبائعين». (يشير بأن مسؤولية التعليم العالي في بريطانيا هي الآن جزء من قسم التجارة هي تنمية مثبطة.) يقلق كوليني بخصوص قصور الاعتراض ضد استرخاص المفردات الذي يُصور البحث كنوع من السمسرة: «لعل أذاننا لم تعد تسمع...كيف من السخف اقتراح أن يُحكم جزئيًا بمساواة المنح الدراسية باعتبار العدد «مستخدمي البحث الخارجيين» أو مدى «مؤشرات الأثر». يحث على أن يجب على الأكاديميين في الإنسانيات أن يصروا أن بحثهم هو «مجموعة من الطرق لمقابلة سجل نشاط الإنسان في أعظم غناها وتنوعها» وهو قيّم لهذا السبب. إذا لم تأخذ معارضة كهذه مكانها، سيُسخّر الإنسانيون البريطانيون من وقتهم أكثر وأكثر «ليصبحوا بائعي تجوال من باب إلى باب لنُسخ مبتذلة من «منتجاتهم» سوقية التوجه بتصاعد»[1]. يخبرني الإنسانيون البريطانيون أن جزءًا من المشكلة هي في تبلد الحكومة تجاه القيم الإنسانية عند تقييم منح الاقتراحات؛ تصنع المؤسسات الخاصة بعض الأحيان أفضل. مع هذا يشعرون، أعتقد عن استحقاق، بأن النظام للتقديم من أجل مِنَح مالية، بالرغم من أنه قد يعمل جيدًا للعلوم، فإنه غير ملائمة للإنسانيات ويميل إلى إفساد مهمة المنح الدراسية الإنسانية. إنهم يخشون تبعًا لذلك مستقبل إنسانيات غير مدعوم بدائرة انتخابية شعبية قوية. الوضع البريطاني هو نمطي للتنميات الراهنة في أوروبا.

(1) Times Literary Supplement, November 13, 2009, 18–19.

بدأ استصغار الإنسانيات في الهند قديمًا مع تأكيد نهرو على العلوم وعلم الاقتصاد كمسامير عجلة لتقدم الأمة. بالرغم من حبه العميق للشعر والأدب، الذي يشكل كل زاوية من تحليله السياسي، استنتج نهرو أنه يجب على أنماط الفهم الشعوري والتخيلي أخذ المقعد الخلفي مقابل العلوم، وغلبت آراؤه[1]. بعض مجالات الإنسانيات غير موجودة على الإطلاق. كما أن دراسة الدين المقارن و تاريخ الأديان ليست مادة أكاديمية في جامعات الهند. مجالات أخرى كالفلسفة، كانت منذ أمد بعيد ضعيفة وموصومة لهذا الاعتبار؛ لن يُشجّع أشخاص صغار يافعون لدخولها، لأن «الفلسفة» تم تدريسها منذ أمد لتعني شيئًا تاريخيًا صرفًا ومقرونة بالدين التقليدي ولهذا السبب غير رغوبة. المجالات المرموقة هي العلوم، الهندسة، علم الاقتصاد، ولحد معين علم السياسة التجريبي.

أحمى تنافس للقبول هو لأماكن في عهاد التقنية والإدارة، حيث التعليم التقني فقط هو خيار (باستثناء متطلب مقررات تعليم الإنسانيات العامة التي تم تقديمها بحكمة). وصف عالم بحث بارز من أصل هندي في جامعتي – تعلم هو نفسه في معهد التقنية والإدارة في دلهي – تجربة معهد التقنية والإدارة بأكملها كواحدة من «خلع التعليم»، بمعنى أن يركزوا بضيق على المهارات المهنية و يُثبطون من تعلم أساليب بحث مستقلة.

أكثر من ذلك، يؤكد بأن هذا التضييق يبدأ مبكرًا جدًّا. بما أن القبول

(1) Nussbaum, «Nehru, Religion, and the Humanities,» in Wendy Doniger and Martha Nussbaum, **India: Implementing Pluralism and Democracy** (New York: Oxford University Press, forthcoming 2010).

لمعاهد التقنية والإدارة هو عن طريق اختبار تنافسي وطني النطاق، فإن الطلبة المنتصرين من قرى من كل أرجاء البلاد. أغلبهم تمت تنشأتهم على التفكير بأن الحصول على وظيفة جيدة هو الهدف الأساسي من التعليم. الفكرة بأن يجب على الأشخاص تعلم الأشياء التي ستُحَضرهم ليكونوا مواطنين فاعلين ومراعين هي فكرة «لم تقطع طريقهم أبدًا.» كما ذكرت ويوافق زميلي في العلوم، توفر مقررات الإنسانيات ـ التي يستمتع بها الطلبة واقعيًّا ـ تصحيحًا مؤقتًا وجزئيًّا للضيق في بقية التعليم، ولكن بأخذ هيكل التحفيزات بالمجمل في وضع الطلبة، فإن تأثيرها نادرًا ما يدوم.

ماهي الجامعة المتعددة المجالات التي صنعها طاغور، المسماة «كل العالم»؟ كانت فيسفا بهاراتي ينقصها المال، لذا لجأت للحكومة للمساعدة. كان ثمن الدعم المادي خسارة الاستقلال، وخسرت فيسفا بهاراتي بسرعة منهجها المميز في العلوم الإنسانية. الآن هي جامعة مثل الأخريات، فقط بمعايير أخفض من الكثير.

بالرغم أن هذا ليس موضوعي، يجب علينا في الولايات المتحدة أن نقف على هذة النقطة ونكون شاكرين لتقاليدنا، التي تجمع بين نموذج العلوم الإنسانية مع إنماء قوي للإحسان الإنساني و هيكل تمويل وقفي خاص أولي. (حتى أقوى أنظمة الولايات المتحدة، كجامعة ميتشغان وجامعة كاليفورنيا، تعتمد بتزايد على أموال الوقف الخاص.) نحن لا نتعمد ولا نختار بحكمة هذا النظام، لكن يمكننا أن نكون سعداء أنه تطور ويمكننا الاعتماد عليه.

في جامعتي على سبيل المثال، لا نضطر للذهاب بأيد متسولة

للبيروقراطيين الذين ينقصهم كل التعاطف مع ما نعمل. عوضًا عن ذلك، نذهب لخريجين أغنياء، تتطابق بشكل جيد قيمهم التعليمية مع تلك التي تخصنا بما أنهم في الغالبية خريجون أحبوا تعليمهم الجامعي في العلوم الإنسانية، أيًا كان الشيء الآخر الذي استمروا بعمله. إنهم يحبون حياة الذهن، ويريدون من الآخرين الاستمتاع بها. لن يكون من السهل لدولة أخرى أن تصل لنظامنا، لأن استناداتنا على تعليم في العلوم الإنسانية لجانية ـ الأساس على المستوى الجامعي، مع الكثير من التركيز الشخصي من هيئة التدريس ـ شيء يُقدره الناس ويريدون أن يمرروه للأجيال المستقبلية ـ وأيضًا على محفزات ضريبية لتبرع خيري و ثقافة إحسانية قديمة التأسيس. سيأخذ بناء نظام كهذا، إذا أرادت دولة أخرى عمله، العديد من السنوات. (تحاول بريطانيا الآن، لكن من غير الواضح إلى أي مدى سينجح الجهد). بما أن سياسيينا لم يعودوا ودودين للإنسيات شأنهم في ذلك كشأن الأمم الأخرى، فما علينا إلا أن نكون ممتنين للحظ.

حتى هنا، فيما يبدو أنه معقل منيع للإنسانيات، هناك علامات خطر. كان هنا خلاف حديث في جامعة شيكاغو يخص حقيقة أن كتاب الإطلاع للطلبة المتوقعين تمت مراجعته ليُظهر الكثير من الطلبة في مختبرات براقة، دون طلبة جالسين ويفكرون. جولات الحرم الجامعي أيضًا، تم توجيهها لتخطي المعاقل التقليدية للتعليم الإنساني والتركيز على أجزاء الحرم المتعلقة بالطب، العلوم، والدراسات المهنية[1]. من الواضح أن شخصًا ما يعتقد أن برامجنا للمرحلة الجامعية ستبدو أكثر

(1) «Tour Guides Take Route Less Traveled,» Chicago Maroon, October 16, 2009.

جاذبية إذا مُثلت بأقل تركيز على الفلسفة، الأدب، التاريخ، ومواد أخرى كانت تقليديًّا أساسية لنواة منهجنا.

تملك الجامعات حول العالم فضائل عظيمة، لكن معضلات عظيمة أيضًا. إنهم بعيدون عن تجهيز اليافعين لمواطنة جيدة كما يمكن لهم، بالرغم من أن البعض يحسن صنعًا.

على النقيض، التدريب للمواطنة سيّء في كل أمة في أكثر سنوات حياة الأطفال حسمًا. المعروفة بالروضة عبر 12، حيث مطالب السوق العالمي قد جعلت الكل يركز على المهن العلمية والتقنية كمفتاح للقدرات، ويتزايد تصور الإنسانيات والفنون كرتوش بلا أهمية يمكننا تقليمها بعيدًا للتأكد من أن تبقى أمتنا (سواء كانت الهند أو الولايات المتحدة) تنافسية. إلى المدى الذي فيه الإنسانيات والفنون هما محور نقاش الأمة، لقد أُعيد تمثيلهما كقدرات تقنية يجب أن تُختبر عن طريق اختبارات كمية متعددة الخيار، والقدرات التخيلية والنقدية التي تقع في نواتهما تُركتا جانبًا كفعل اعتيادي.

في الولايات المتحدة، الاختبار الوطني (تحت قانون عدم إهمال أي طفل)(*) قد جعل الأمور أسوأ منذ الآن، كما يفعل الاختبار الوطني في العادة، لأن التفكير النقدي والتخيل التعاطفي غير قابلين للاختبار باختبارات كمية متعددة الخيار، والمهارات المرتبطة بمواطنة العالم تختبر بشكل سيّء بطريقة كهذه. (تأملوا كيف سيُقيم تاريخ العالم في اختبار موحد؛ كل الذي قلته عن تعلم فحص البراهين، نقد سرد تاريخي، والتفكير نقديًّا عن اختلافات ضمن سرديات سيجب عليهم أن

(*) No Child Left Behind Act [NCLB].

يحذفوا). «التدريس للاختبار»، الذي يهيمن بتصاعد فصول المدرسة العامة، ينتج جوًّا من سلبية الطلبة وروتينية المدرسين. الإبداع والفردانية اللتان تسمان أفضل تدريس إنساني وتعليمي أصبحتا تواجهان صعوبة في إيجاد مساحة تتجليان فيها. حين يحدد الاختبار مستقبل مدرسة بأكمله، من المرجح أن يُعصر خارجًا أنماط تبادل طالب–مدرس التي لا تُكسِب في الاختبارات. سواءً كانت الأمة تواقة، مثل الهند، لحصة أكبر من السوق، أو تكافح لحماية وظائف كالولايات المتحدة، فإن الخيال والملكات النقدية تبدو حاجيات عقيمة، ويملك الأشخاص حتى ازدراءً متزايدًا لها. بشكل كاسح، يتم تجريد المنهج من عناصره الإنسانية، وتربية التعليم الصم تحكم المَجثَم.

لاحظوا جزءًا من القضية هنا هو المحتوى، وجزء هو التربية. انتقل المحتوى المنهجي بعيدًا عن مادة تركز على إحياء الخيال وتدريب الملكات النقدية تجاه مادة ذات علاقة بتجهيز اختبار. بجانب الانتقال في المحتوى أتى انتقال حتى أكثر وبالًا في التربية: بعيدًا عن تدريس يسعى لتعزيز التساؤل والمسؤولية الفردية تجاه التلقين من أجل نتائج اختبار جيدة.

تم تعزيز قانون عدم إهمال أي طفل عن طريق مشكلة حقيقية، لدينا عدم تساو مهول في مدارسنا. يحظى بعض الأطفال بفرص تعليمية أعظم بشكل واسع من آخرين. مالذي يجب علينا عمله، إذا اعتقدنا بأننا نحتاج تقييمًا وطنيًّا من أجل تعزيز مساواة تعليمية أكبر، لكن نرفض النمط الحالي من التقييم الوطني للأسباب التي أدليت بها؟ إنه ليس من المستحيل صنع نمط ملون، نوعي للتقييم الوطني. في الحقيقة، امتلكت الولايات المتحدة المقادير لواحد في سنوات سابقة، و يقترح كتاب

ممتاز عن المسؤولية، كتاب ريتشارد روثستاين تدريج التعليم: إصابة المسؤولية، حالة متعددة الطبقات وبرنامجًا فيديراليًّا يختبر نتائج إدراكية وسلوكية في طريقة أشد تعقيدًا بكثير من قانون عدم إهمال أي طفل، مركزًا بالخصوص على مهارات محتاجة في المواطنة الجيدة[1].

هذا الكتاب المعقول والمناقش جيدًا هو نقطة بداية ممتازة لمناظرة وطنية مفيدة حقًّا عن المسؤولية.

رغم أني انتقدت نهج بريطانيا للإنسانيات على مستوى الجامعة، يبدو من الجلي أن البريطانيين قد فعلوا أفضل بالتقييم مما فعلناه[2]. اختبارات الشهادة العامة للتعليم الثانوي[*] (مستوى O سابقا) ومستوى A التي يأخذها الطلبة في مواد متعددة في سنوات دراستهم الثانوية هي اختبارات مقالية تُقرأ عن طريق قراء عدة وتُصحح بالطريقة التي يُصحح بها الشخص ورقة طالب. الفلسفة هي واحدة من مواد الثانوية العامة التي تتسارع شعبيتها في النمو، ويبدو أن الفلاسفة يتفقون أنها ليست نوعًا فظيعًا من تحريف الفلسفة تلك التي تُختبر(على سبيل المثال، حقائق عن حياة و«مذاهب» الفلاسفة المشاهير)، إنها حقًّا القدرة الفلسفية السقراطية: القدرة على التحليل والتفكير نقديًّا بخصوص مدى عريض من القضايا الفلسفية. في مجالات أخرى، الاختبار طموح ونوعي. لذا يمكن للاختبار أن يكون جيدًا، محافظًا على القيم الإنسانية. إذا عرف

(1) Rothstein, **Grading Education**. For the earlier assessment model, in the National Assessment of Educational Progress (NAEP) in the 1950s and 1960s, see ch. 6.

(2) Rothstein, **Grading Education**, ch. 7.

(*) GCSE.

المدرسون الجيدون كيف يصححون عمل طلبتهم في الفصل، يمكن أن يكون هناك اختبار مُجهَز لقياس ما يُصحح. المشكلة الوحيدة أن هذا النوع من الاختبار أغلى بكثير جدًا من النوع الاعتيادي، وسيجب علينا تسخير الكثير من الانتباه لتوظيف حفنة كفء من المستشارين والدفع لهم جيدًا، شيء لايبدو أن أحدًا حاليًا راغب في مناقشته.

لدى إدارة أوباما الفرصة لتغيير نظام شغلهم الحالي، محفزين مفهومًا أغنى عن التعليم، وإن رغبوا، مفهومًا أغنى وأكثر نوعية للاختبار. تبدو قِيَم الرئيس أوباما الشخصية منقادة باتجاه دعم تغييرات كهذة، هو مشهور باهتمامه بالاستماع وتمحيص المحاججات في كل جوانب القضية، ويعلن اهتمامه البالغ في «التشاعر» صفة وثيقة الصلة بوزارة عالية كعلو محكمة العدل العليا للولايات المتحدة. من الواضح أن تعليمه حظي بالصفات التي قد كنت أثني عليها هنا، وأنتجت إنسانًا يعرف كيف يفكر نقديًا، من يفكر بمعلومات غنية بخصوص مدى عريض من أوضاع العالم. من مكررًا يعرض قدرة نشطة لتخيل مآزق أنواع عدة من الأشخاص – و بديهية القدرة على التفكير بتأمل عن نفسه وعن قصة حياته الخاصة. من المرجح أن حياة منزل باراك أوباما أسهمت بشكل كبير في هذه العملية، لكن من المؤكد مدارسه قد قامت بجزء منها. ونحن نعلم حين جاء الوقت للكلية، فإنه حضر معهدين مشهورين في التزامهما بنموذج العلوم الإنسانية: أوكسيدينتال، كلية علوم إنسانية جيدة، وجامعة كولومبيا، حيث منهج الإنسانيات الجامعي معروف جيدًا بشموليته و بتدريس شَغِل وجرئ ذلك الذي تقدم به المادة.

بالرغم من هذا، على الأقل حتى الآن، لم يعطِ الرئيس أوباما أي

مؤشرات لدعم الإنسانيات أو تشكيل جهود تعليم وطنية باتجاه العلوم الإنسانية. خياره لوزارة التعليم، آرني دنكان لا يُلهم الثقة، منذ رئاسته للمدارس العامة في شيكاغو ترأس الانحدار السريع في تمويل الإنسيانيات والفنون. والدلائل أن عوضًا عن تقليل التركيز على نوع الاختبار الوطني المُبتكر تحت عدم إهمال أي طفل، تخطط الإدارة لتوسيعه.في خطاباته عن التعليم، يؤكد الرئيس صوابًا على قضية المساواة، متحدثًا عن أهمية جعل كل الأميركيين قادرين على ملاحقة «الحلم الأميركي». لكن اللحاق بحلم يتطلب حالمين: أذهان متعلمة تقدر على التفكير نقديًا بخصوص البدائل وتخيل هدف طَموح – من المفضل أن لا يتعلق بالغنى الشخصي فقط أو حتى الوطني، لكن يتعلق بالكرامة الإنسانية والمناظرة الديمقراطية بالمثل.

عوضًا عن أهداف مهمة وزاخرة كهذه، مع هذا، ركز الرئيس أوباما حتى الآن على الدخل الفردي وتقدم الاقتصاد الوطني، محاججًا أن نوع التعليم الذي نحتاجه هو النوع الذي يخدم هاتين الغايتين. يصر «التقدم الاقتصادي والانجاز التعليمي دائمًا ما مضيا يدًا بيد في أميركا». علينا أن نحكم على أي فكرة جديدة عن طريق مدى جودة «علمها» – بالاستناد لهذه الأهداف افتراضًا. هو يدافع عن التدخلات في الطفولة المبكرة عن طريق القول «لكل دولار نستثمره في هذه البرامج، نستعيد عشرة دولارات تقريبًا في ميزانية ضمان اجتماعي مخفض، رعاية صحة بتكاليف أقل، وجريمة أقل». لم يذكر أبدًا في هذه الخطبة المطولة بأكملها الأهداف الديمقراطية التي أكدت. وحين يذكر التفكير النقدي – مرة – تكون في سياق ما تحتاجه التجارة للربحية. يقول نحتاج لتنمية اختبارات تقيس «ما إذا كانت تقتني مهارات القرن الواحد والعشرين

مثل حل المعضلات والتفكير النقدي، العمل الحر والإبداع». هذه الإيماءة الواحدة تجاه الإنسانيات - في خطاب مُسخَّر إلى حد كبير لتمجيد العلوم والتقنية - من الجلي أنه وهم ضيق لدور مهارات معينة في نماء التجارة. والتقييم المقترح - نوع مقوى من قانون عدم إهمال أي طفل - يظهر بجلاء شديد أن الأجزاء الإنسانية من الجملة ليست نواة الاقتراح[1].

حتى أكثر من ذلك إشكالية، يُطري الرئيس أوباما بتكرار على أمم الشرق الأقصى، على سبيل المثال سنغافورة، التي في نظره تقدمت متخطية إيانا في التقنية والتعليم العلمي. ويُطري أمما كهذه بأسلوب غموس: «إنهم يمضون وقتًا أقل في تدريس الأشياء التي لا تهم، ووقتًا أكثر في تدريس الأمور التي تهم، إنهم يُحضّرون طلبتهم ليس فقط للثانوية والكلية ولكن لمهنة، نحن لا نفعل». بمعنى آخر، «الأشياء التي تهم» أخذت لتكون معادلة لـ«الأشياء التي تُحضّر لمهنة». حياة مليئة بالأهمية ومواطنة محترمة يقظة غير مذكورة في أي مكان ضمن أهداف تستحق إمضاء الوقت عليها. في سياق خطابه، من الصعب تجنب الاستنتاج أن «الأشياء التي لا تهم» تشمل العديد من الأشياء التي دافع عنها هذا الكتاب كأساسية لصحة الديمقراطية[2].

يحتوي نظام الولايات المتحدة للتعليم العام على عدم مساواة ضخم. من المغري أن الاختبار الوطني يعرض حلًا لهذة المعضلة. على الرغم من ذلك، لا يحل الشخص مشكلة عدم تكافؤ الفرصة خلال

(1) Barack Obama's speech on education, **Wall Street Journal** blog, March 10, 2009.

(2) المصدر السابق.

نوع من الاختبار الذي واقعيًّا يضمن أن لا طفل يملك الفرصة لتعليم تحفيزي وتجهيز كاف للمواطنة.

ماذا عن الهند؟ لقد تحدثت عن استنكاف الهند عن المحتوى الإنساني في مرحلة الجامعة. الشيء نفسه صحيح جدًا للمرحلة الابتدائية والثانوية. بما أنهم متأثرون بشدة بالأعراف الغالبة والميول الوطنية. مازالت مدرسة طاغور في سانتينيكيتان قائمة، لكن كما رأينا تركيزها على الفنون يجعلها غير عصرية في الجو الحالي. وجهة منشودة إلى حد كبير لأكثر الطلبة موهبة من جميع أنحاء الهند سالفًا ـ قضت إنديرا ابنة نهرو هناك سنواتها الدارسية السعيدة حقًّا على سبيل المثال ـ إنها تُوصَم الآن كمكان للأطفال الأشقياء، والأهالي غير فخورين بإرسال طفل هناك. لا توفر مدرسة كهذه نوع التحضير الذي يؤدي من المرجح لنجاح في اختبار القبول لمعهد التقنية والإدارة. في هذه المعاهد نفسها للتقنية والإدارة، في أثناء ذلك، يرثي المدربون قصور تحضير الإنسانيات لطلبتهم.

محتوى الإنسانيات إذن في انحدار ـ من موقع كان مسبقًا مزعزعًا. ماذا عن التربية؟ لقد كانت تربية التعليم الصم مهيمنة لعقود كثيرة في أنحاء الأمة. إنه ليس مستغربًا نظريًّا أن أمة تكافح لانتاج ضخم في محو الأمية من محو أمية منخفض ستركز على التدريب وستهمل تمكين الطالب الفرد من خلال التساؤل، تمحيص البراهين، والتعبير التخيلي. نتيجة كهذه هي حتى أكثر تفهمًا حين نتذكرأن التعليم الصم هيمن على الأزمان الاستعمارية. كل المدراس التي حضرها طاغور لبرهة وتركها سريعًا استخدمت هذا النوع من الحشو الممل، وكان هذا ما دفعه لمحاولة صنع شيء مختلف. لكن الفهم ليس الصفح. مجددًا ومجددًا قد سمعت

أميركيين هنودًا يعبرون ندمًا بخصوص النوعية المسفهة لتعليمهم، على العكس من الأشياء الجيدة التي يلاحظونها في المدارس التي يحضرها أطفالهم. التعليم الصم يهيمن إذًا على المدارس العامة. كما يفعل الكثير من الفساد؛ في ولايات عديدة معدل تغيب المدرسين هو بعلو العشرين في المائة[1]. االممارسة الشائنة لـ«التدريس الخصوصي» هي مساوية في الضرر للأطفال،حيث يقبل المدرسون رسمًا لتدريس أطفال ميسوري الحال في منازلهم بعد المدرسة ـ ممارسة تخلق بواعث لعدم التدريس جيدًا خلال نهار المدرسة الطبيعي. جميع المدرسين نادرًا جدًا ما يحاولون أن يبتكروا، أن يُلهموا الأطفال، أقصى أملهم أن يحشوهم حتى الامتلاء بالحقائق كي يؤدوا جيدًا في الاختبارات الوطنية.

من سخرية القدر، ممارسات سيئة كتلك تهيمن في الأماكن ذاتها ـ المدارس الابتدائية والثانوية الحكومية ـ حيث كنا سنفترض أن طلبة، كونهم على الأقل في مدارس، بعد مدة قادرين على القراءة والكتابة، أنهم حصلوا مسبقًا على حظ جيد ويبدو لديهم أمل واقعي في نيل منصب مؤثر في المجتمع. (معدلات محو الأمية في الأمة ككل لا يزال يحوم حول نسبة خمسين بالمائة للنساء، وخمسة وستين بالمائة للرجال، لذا أي واحد يتقدم للتعليم الثانوي مميز.) في «قاع» المجتمع مع هذا، شيء واعد أكثر متاح للعرض غالبًا. تُدَرس آلاف من برامج محو الأمية القروية مُمولَة عن طريق منظمات غير حكومية قراءة وكتابة ومهارات أولية. الذين أعرفهم جيدًا يركزون على النساء والفتيات، لكن برامج

(1) **The Pratichi Education Report: The Delivery of Primary Education, a Study in West Bengal**, by the Pratichi Research Team, Kumar Rana, Abdur Rafique, Amrita Sengupta, with an introduction by Amartya Sen, no. 1 (2002) (Delhi: TLM Books, 2002).

كهذه تأتي تنوعات عدة. الذي يشترك فيه العديد منهم هو الإربة والتخيل. لن تأتي النساء والفتيات العاملات إلى الفصل مالم يحصلن على شيء منه، لذا المدرسون مجبرون أن يكونوا مبتكرين، ودودين، وتجريبيين. يستخدمون الرسم، الرقص، والموسيقى؛ يشملون الطلبة في التخطيط والتحدث عن قوة هيكلة قريتهم، أو التأمل في كيف يمكنهم الحصول على صفقة أفضل من ملاك الأراضي لمن يعملون لديهم كمزارعين مستأجرين. إنهم ينقلون الحماسة بخصوص ما يعملونه، الشيء الذي قليلًا ما يتمكن مدرسو الحكومة من فعله.

ما تُرينا إياه تلك البرامج هو أن تحسين الوضع الحالك للفنون والإنسانيات يتطلب قبل كل شيء استثمارًا بشريًّا. المال جيد، لكنْ أشخاص مهتمون، ودعم جيد لبرامج كهذه، هي العوامل الرئيسية.

يمكننا نحن في الولايات المتحدة دراسة مستقبلنا الخاص في مدارس الحكومة الهندية. ذلك سيكون مستقبلنا إذا استمرينا على طريق «تدريس للاختبار»، مهملين النشاطات التي تنعش أذهان الأطفال وتجعلهم يرون رابطًا بين حياتهم المدرسية وحياتهم اليومية خارج المدرسة. يجب أن نكون مذعورين بشدة أن مدارسنا ذاتها تتحرك بتسارع طائش في اتجاه العرف الهندي، عوضًا عن العكس.

خلال العهد الذي بدأ الناس فيه بالمطالبة باستقلال ديمقراطي، تم إعادة تشكيل التعليم في كل أنحاء العالم لإنتاج نوع الطالب الذي يمكنه أن يشتغل جيدًا في نمط حكومة متطلبة؛ ليس سيدًا مصقولًا، محشوًّا بحكمة الدهور، بل عضو في مجتمع من السواسية، نشط، ناقد، متأمل، ومستشعر، قادرعلى تبادل أفكار على أسس من الاحترام والتفاهم

مع أشخاص من خلفيات عديدة مختلفة. اختلف روسو، بستالوزي، فروبل، ألكوت، وطاغور في طرق عدة، لكن اتفقوا كلهم أن سلبية التربية للماضي قدمت القليل لأمم المستقبل، أن الحس الجديد للوكالة الشخصية والحرية النقدية سيتم احتياجها إذا ما كانت مؤسسات تشاركية ستثبت.

ما زلنا نواصل اليوم أننا نحب الديمقراطية والاستقلال، ونعتقد أيضًا أننا نحب حرية التعبير، احترام الاختلاف، و تفهم الآخرين. نعطي هذه القيم وعودًا شفهية، لكننا نفكر قليلًا جدًّا بخصوص مالذي نحتاج عمله من أجل نقلهم للجيل القادم وضمان نجاتهم. لاهين بملاحقة الثروة، نسأل مدارسنا بتزايد أن تُخرج صانعي ربح مفيدين عوضًا عن مواطنين مراعين. تحت ضغط خفض التكاليف، نقلم بعيدًا فقط تلك الأجزاء من المسعى التعليمي حاسمة للمحافظة على مجتمع صحي.

ماذا سنملك إذا استمرت هذة الميول؟ أممًا من الأشخاص المدربين تقنيًّا الذين لا يعرفون كيف ينتقدون السلطة، صانعي ربح مفيدين بتخيلات بليدة. كما لاحظ طاغور، انتحار الروح. مالذي يكن أن يكون مخيفًا أكثر من ذلك؟ بالفعل، علينا أن نتأمل ولاية الهند غوجارات، التي لزمن معين طويل مضت بهذا الطريق، دون تفكير نقدي في المدارس العامة وتركيزمنسق على القابلية التقنية، يمكننا أن نرى بجلاء كيف حزمة من المهندسين المطواعين يمكن أن يلتحموا في قوة مهلكة لتشريع أكثر السياسات عنصرية بشكل مفزع وغير ديمقراطي. (في 2002 قتل غوغائيو جناح اليمين الهندوسي مُحرَشين عن طريق دعاية زُودَت في المدارس – هيتلر، على سبيل المثال، يُصوَر كبطل في كتب الولاية التاريخية – حوالى 2000 من المسلمين المدنيين، هجوم تطهيرعرقي

تمت إدانته حول العالم و أدى إلى رفض تأشيرة دخول رئيس وزراء الولاية للولايات المتحدة، الذي دبر كامل حملة البغض الديني)[1]. ومع هذا، كيف من المحتمل لنا تجنب الذهاب في هذا الطريق؟

لدى الديمقراطيات عقلانية عظيمة وقوى تخيلية. ومعرضون أيضًا إلى بعض العيوب في المنطق، لضيق الأفق، التعجل، الخراقة، الأنانية، ضيق الروح. يُضخم تعليم مبني على التكسب في السوق العالمي هذه النواقص، منتجة تبلدًا طماعًا وتقنيًّا مدربًا منصاعًا والذي يهدد صميم حياة الديمقراطية ذاتها، وذلك حتمًا يعرقل خلق ثقافة عالم محترمة.

إذا كان صراع الحضارات هو كما أؤمن، صراع في دواخل روح الفرد، كالطمع والنرجسية متبارية ضد الاحترام والحب، فإن كل المجتمعات الحديثة تخسر المعركة بتسارع، خلال تغذيتها للقوى المؤدية للعنف وتجريد الإنسانية وفشلها في تغذية القوى المؤدية إلى ثقافات من المساواة والاحترام. إذا لم نصر على الأهمية الحاسمة للإنسانيات والفنون فإنها ستسقط بعيدا بحجة أنها لا تصنع المال. بيد أنها تفعل فقط ما هو أكثر من ذلك قيمة، صُنع عالم يُستحق العيش فيه، أناس قادرين على رؤية بشر آخرين كأشخاص كاملين، بأفكار وأحاسيس تخصهم وتستحق الاحترام والاستشعار، وأمم قادرة على تخطي الخوف والشك لمصلحة مناظرة تعاطفية وعقلانية.

(1) The Clash Within, especially chs. 1 and 9.

تثبيت المصطلحات

أخلاقي	Moral
تجاري	Commercial
غاية	Purpose
قوة	Power
إنجاز	Achievement
تعليم	Education
إنسانيات	Humanities
أدب	Literature
فلسفة	Philosophy
ماديًا	Financially
تجربة	Experiment
ديمقراطية	Democracy
وطني	National
فنون	Arts
تفكير نقدي	Critical thinking
تقاليد	Tradition

Authority	سلطة
Imagine	تخيل
Cultivation	إنماء
Vulnerable	تعرضي/ هش
Curriculum	منهج
Compassion	تراحم
Disgust	قرف
Shame	خجل
Society	مجتمع
Interdependency	اعتماد متبادل
Stigmatization	توصيم
Economic growth	نمو اقتصادي
Liberal education	التعليم الليبرالي
Interdisciplinary	متعدد الاتجاه أو التوجه
History	تاريخ
Nation	أمة
Science	علوم
Skills	مهارات

Profit	ربح
Complex	مركب
Technology	حاسم
Sympathy	تعاطف
Empathy	استشعار
Citizen	مواطن
Empowerment	تمكين
Sexuality	جنسانية
sex/gender	جندر
Social welfare	الضمان الاجتماعي
Paradigm	نموذج
Sentiment	عاطفة
Hierarchy	هرمية
Domination	هيمنة
Rhetorical Construction	البناء الخطابي
Reciprocity	التقابل
Infantile Omnipotence	القدرة الرضيعية المطلقة
Contamination	نجاسة

Defilement	دنس
Hyperbodily	مفرط الجسمانية
Projective Disgust	القرف الإسقاطي
Infantile Narcissism	النرجسية الرضيعية
Peer pressure	ضغط الأقران
Positional Thinking	التفكير التموضعي
Affirmative action	التمييز الإيجابي
Argument	محاججة
Socratic questioning	التساؤل السقراطي
Liberal arts	العلوم الإنسانية
Development	تنمية
Object Lesson	درس الغرض
Group	جماعة
Explore	يستكشف
blind spot	النقطة العمياء
Bureaucratization	بيروقرطة
Culture	ثقافة

الكتاب

«يوحي دافع الربح للعديد من القادة المهتمين أن العلوم والتقنية حاسما الأهمية لمستقبل سليم لبلادهم. ليس لدينا اعتراض على تعليم علمي وتقني جيد. ولن أقترح توقف البلدان عن محاولة التحسن فيما يتعلق بذلك. قلقي هو أن القدرات الأخرى المساوية في الأهمية هي عرضة للفقدان في فورة التنافس، قدرات حاسمة لسلامة أي ديمقراطية داخليًا، ولخلق ثقافة عالمية محترمة قادرة بشكل بنّاء على معالجة أكثر مشكلات العالم ضغطًا».

مارثا نوسباوم

هل الديموقراطية في عوز للإنسانيات؟

وهل يمكن لنماء اقتصادي أن يزدهر دونها؟

وهل تقدم الإنسانيات حلولًا للوضع الاجتماعي والسياسي الراهن؟

وكيف سيكون حال المجتمعات التي تفتقر إليها؟

إن هذا المحتوى الذي أضعه بين يدي القارئ العربي، والذي يُعد أول عمل للكاتبة يُترجم إلى العربية حسب علمي، لا يجيب على هذه الأسئلة فحسب وإنما يقدم حلولًا لمعضلات باتت تؤرق مستقبل العالم العربي. وإن كنت تتساءل عن أي مستقبل مؤرق أتحدث عنه؟ فما عليك عزيزي القارئ إلا أن تفتح التلفاز على أول محطة أخبار تطل عليك.

المترجمة

ISBN 978-614-418-313-7
9 786144 183137

اليوم ٢٤

جداول Jadawel
www.jadawel.net

Mathematician